

TARTU ÜLIKOO

SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ

ÕPPEKAVA „KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA MITMEKEELSE
ÕPPEKESKKONNAS”

Ella Koppel

**LASTEAIÕPETAJATE KOMPETENTSID JA HOIAKUD ERIVAJADUSEGA
LAPSE ARENGU TOETAMISEL ÜHE LÕUNA - EESTI LINNA
LASTEAIÕPETAJATE ARUSAAMADES**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Ülle Säälük, PhD

NARVA 2020

Kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandus allikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

...Ella Koppel...

/tööautoriallkiri/

SISUKORD:

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	7
1.1 Erivajaduste käsitus hariduses	7
1.2 Erivajadusega lapse toetamine	9
1.2.1 <i>Arengu toetamine</i>	10
1.2.2 <i>Kaasav haridus</i>	12
1.2.3 <i>Tavariühma komplekteerimine</i>	12
1.2.4 <i>Sobitusrühma roll</i>	13
1.3 Õpetaja kompetentsid	13
1.3.1 <i>Õpetajatöö olemus</i>	14
1.3.2 <i>Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsus</i>	14
1.4 Hoiakute kujunemine	17
2. METOODIKA	19
2.1 Valim	19
2.2 Andmekogumise meetod	20
2.3 Uurimisprotseduur	22
2.4 Andmetöötamise meetodid	23
3. TULEMUSED	25
3.1 Soodustavad ja vajalikud kompetentsused töös erivajadustega lastega ...	25
3.2 Lasteaiaõpetajate hoiakud erivajadustega laste toetamise osas	32
ARUTELU	37
KOKKUVÕTE	40
SUMMARY	42
TÄNUSÕNAD	43
KIRJANDUS	44
LISAD	50
Lisa 1. Intervjuu küsimused	51
Lisa 2. Tabel 1. Intervjuude sisuanalüüsi tulemused: õpetaja kompetentsused erivajadustega laste kaasamise väljakutsetega toimetulekuks ning soodustavad hoiakud ja omadused	53

Lisa 3. Tabel 2. *Intervjuude sisuanalüüsi tulemused: õpetaja kompetentsuste puudused erivajadustega laste kaasamisel ning takistavad hoiakud ja omadused.....56*

SISSEJUHATUS

Eestis toimivad tähtsad humaansed tendentsid, mille alusel Vabariigi põhi- ja haridusseaduses on toonitatud erivajadustega laste olulisust ja tähtsust. Riik tunnistab kõikide laste võrdseid õigusi. Seaduse alusel valla- või linnavalitsus võimaldab keha-, kõne-, meele- või vaimupuuetega lastele (edaspidi *erivajadustega lapsed*) eriabi või erihoolust, võimalusi arenemiseks ja kasvamiseks elukohajärgses lasteasutuses (Koolieelse lasteasutuse seadus ptk 2 §14).

Seadusest lähtuvalt erivajadustega lastel on õigus olla üks sotsiaalse keskkonna osa. Juba peaaegu 20 aasta jooksul kasutavad Eesti lasteaiad järjest rohkem õpetamisel kaasamist. Häidkind P. ja Kuusik Ü. (2009) peavad oluliseks varajast sekkumist erivajadustega laste õpetamisse koolieelsetes lasteasutustes. Eesti lasteaiad liiguvad kõigi laste koosõpetamise suunas. Kaasamine ei tohiks muutuda väärtuseks omaette, sest alati on erivajadustega laste hulgas teatud hulk harvaesineva, sügava või raske puudega lapsi, kellele ei suudeta kohandada tavakeskkonda, sest lapsel on oluliselt erinev arengutaseme või käitumise eripära. Erivajadustega lapsed vajavad eelkõige kvaliteetset ning neile sobivat õppe- ja kasvatustegevust, mida tuleks pakkuda võimalikult kaasaval viisil. (Hegarty, Alur 2002 Häidkind P. ja Kuusik Ü. 2009: 30 kaudu)

Kaasaegses hariduses võime näha, et õpetajatelt nõutakse järjest rohkem tegevusi, mis on seotud erivajadustega lastega tavarühmas. Õpetaja kutsestandardites tase 6 (SA Kutsekoda 2018) leiame, et kohustuslikest kompetentsidest lähtuvalt peab õpetaja suutma märgata ja suunata last igapäevastes toimingutes ja õppetegevustes lähtudes lapse eripärast, kaasates tugispetsialiste. Samuti õpetaja peab oskama valida sobivat õppemetoodikat, kohandada õppematerjali ja rakendada abivahendeid. (SA Kutsekoda 2018)

Häidkind (2008) arvates õpetajad läbides koolituse oskavad märgata erivajadustega lapsi ka tavalistes lasteaiarühmades. Kaasaegsel õpetajal on olemas kõik vajalikud oskused, kuidas ta saab oma õppetööd planeerida ja paindlikumalt teostada, arvestades iga lasteaiarühmalapse eripära. Samas ei tohi unustada, et olulisele kohale jääb teatud vastuolu grupi ja ühe lapse huvide vahel. Püüdes tagada ühele erivajadustega lapsele maksimaalselt sobivat arengukeskkonda ei tohi tähelepanuta jätta kõiki teisi sama rühma lapsi ja nende vajadusi. (Häidkind 2008: 201- 203)

Uurimistöö aktuaalsus seisneb selles, et kuna erivajadustega laste arv kasvab (Kallaste jt. 2017), siis sellega süveneb kaasava hariduse rakendamise vajadus, mis nõuab lasteaiaõpetajatelt oskusi märgata erivajadustega lapsi, aga ka iseseisvalt tegutseda, otsides edukate metoodikate rakendusi oma töös erivajadustega lastega.

Bakalaureusetöö eesmärk on selgitada välja õpetaja kompetentsid ja hoiakud erivajadusega lapse arengu toetamisel ühe Lõuna-Eesti linna lasteaiaõpetajate arusaamades.

Uurimustöö käigus otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Millised on lasteaiaõpetajatele vajalikud kompetentsid erivajadusega laste toetamise osas tava- ja sobitusrühmas?
2. Millised kompetentsid soodustavad tööd erivajadustega lastega?
3. Millised hoiakud soodustavad või takistavad töös erivajadustega lastega?

Bakalaureusetöö koosneb kolmest suuremast peatükist. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade erivajadusega laste mõistest ja toetamisest, aga ka koolieelsete õpetajate kompetentsidest ja hoiakute kujunemisest. Teises uurimistöö osas kirjeldatakse valimit, metoodikat, uurimisprotseduuri ja andmetöötlusmeetodit. Kolmandas osas tuuakse välja uurimustöö tulemused ja selle analüüs, mille alusel tehakse järeldused ja kokkuvõte.

Märksõnad: *erivajadusega laps, erivajadusega lapse toetamine, õpetajate kompetentsus, õpetajate hoiakud*

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Käesolevas peatükis autor annab ülevaate erivajadustega laste käsitlest hariduses, millist tähendust ja toetust erivajadusega laps omab riigitasemel ehk, mis on kaasav haridus, mille poolest eristub õpetaja töö tava- ja sobitusrühmades koolieelses asutuses. Lähtudes uurimusküsimustest otsitakse vastust teadusallikatest lasteaiaõpetajate kompetentsustest, mis on hoiak ja millest kujunevad hoiakute põhimõtted. Antud informatsiooni alusel, mida autor kasutas teooriapeatükis, toimub empiirilises osas saadud andmete teoreetiline kokkuvõtmine.

1.1 Erivajaduste käsitlemine hariduses

Analüüsides J. Kõrgsaare, Ü. Kuusiku, V. Neare, M. Veissoni ja P. Häidkini teaduslik - metoodilist kirjandust võib tõdeda, et selle valdkonna spetsialistid avavad ulatuslikult nähtuse olulisust ning viitavad põhilistele võtetele töös erivajaduslike lastega. Uurimustöös kasutatakse ja toetatakse eeltoodud autorite allikatele, mis võimaldab täpselt selgitada-täpsustada erivajaduse spetsiifikaid ning mille poolest eristub erivajadus puudest ja mis vahe on häire ja hälbe vahel. Erivajaduse mõtte ja selle toetamise välja toomist peetakse tähtsaks kuna see on mitmekülgne ja haruderohke.

Erivajadusega lapse definitsiooni kohta leiame „Hariduse ja kasvatusesõnaraamatus“ (2014) järgmise seletuse: „Erivajadusega laps, arenguline erivajadusega laps – eakaaslastest erinev koolieelses eas laps, kelle võimetest, tervises seisundist, kultuuritaustast või isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja muuta lapse kasvukeskkonda või rühma tegevusi“ (Erelt jt. 2014: 102).

Sageli kasutatakse mõisteid erivajadus ja puue üheskoos. Oluline on teada, et puue on alati seotud erivajadusega. Erivajadus, aga ei tähenda tingimata puuet. Eesti seadusandluses on kasutusel järgmine definitsioon: puue on inimese anatoomilise, füsioloogilise või psüühilise struktuuri või funktsiooni kaotus või kõrvalekalle, mis koostoimes erinevate suhtumuslike ja keskkondlike takistustega tõkestab ühiskonnaelus osalemist teistega võrdsetel alustel. (Habicht, Kask 2019:24)

Last, kellel esinevad kõrvalekalded psüühilises või füüsilises üldarengus, nimetatakse erivajadusega lapseks. Sellised lapsed vajavad erilist lähenemist haridusteel. (Kõrgesaar 2002:10) Erivajaduslikkuse alla loetakse autismispektri häired, erinevad vaimsed kui ka füüsilised häired, samas ka väga võimekad ja muukeelsed lapsed. Muukeelsed lapsed

võivad olla võimekad, aga ka mitte nii edukad. (Häidkind 2008:199) Erivajaduse sõna kui termini kasutusest Kõrgesaar (2002) selgitab, et Ameerikas ja Lääne - Euroopa koolieelses laste kasvatuses normist suuremaid vajadusi nimetatakse, "Children with Special Needs", mida meil kutsutakse hariduslikeks erivajadusteks (HEV). Suupärasemalt erivajadusteks. Eelkoolieas ilmnevaid erivajadusi nimetatakse arengulisteks erivajadusteks. Erivajaduste puhul kasutatakse mitmekülgset sõnavara, mis sõltub kasutusvaldkondadest ja rahvusvahelisest praktikast. Sarnaseid ilminguid nimetatakse, liigitatakse erinevates valdkondades mitmesuguselt. „Niisiis häire on organismi tõrge, psüühika või mõne funktsiooni ajutine, üsna kergesti mööduv ja/või kõrvaldatav hälve. Hälve on kõrvalekalle mingi psüühika ja/või motoorika funktsiooni osaline, puue aga ka täielik puudumine.“ (Kõrgesaar 2002:14).

Hudson (2019) toob erivajadustega laste kohta välja järgmise termini: spetsiifilised õpiraskused. See mõiste määratleb kindlat arengulist probleemi ühes valdkonnas. Tihtipeale õpiraskused on geneetilised ja neid esineb erinevates etnilistes ja sotsiaalsetes kihtides. Spetsiifilised õpiraskused pole ravitavad, kuid on võimalik pakkuda lapsele erinevaid toimetuleku võimalusi, mille abil ta saab omandada hariduse ja tulla igapäevaelus toime. Oluline on olla abiks tema karjääri valikul. Empaatiline ja abistav õpetaja oskab üles leida lapse tugevused ning valida talle sobiva õppimisstiili, mis võib olla oluliseks osaks lapse elu ja edu kujundamisel. Taolised õpilased on teinekord väga andekad erinevates valdkondades, mis võib mõjutada nende tulevikku kui neid toetab ja juhendab kompetentne spetsialist. (Hudson 2019:8)

Hudsoni sõnul (2019) kõige sagedamini kuuluvad õpiraskuste hulka:

- „Düsleksia: lugemis-, kirjutamis- ja õigekirjaraskused,
- düskalkuulia: raskused arvudega,
- düsgraafia: kirjutamisraskused,
- düspraksia: liikumis- ja koordineerimisraskused,
- aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH): tähelepanu vähene püsivus, elavaloomuline ja impulsiivne käitumine,
- autismispektri häire (ASH), nt Aspergeri sündroom: omapärane sotsiaalne suhtlemine, konkreetne kõne ja huvitumine mingist väga kitsast valdkonnast,
- obsessiiv – kompulsiiivne häire (OKH): põhjendamatud hirmud ja sundmõtted, mille tagajärjeks on korduvad käitumismustrid.“ (Hudson 2019:12)

Walburg (1998) abiks võttes Mühli definitsiooni annab iseloomustuse sügava vaimupuudega inimestele. Sügava vaimupuudega on see inimene, kes on kehaliselt piiratud, pole võimeline teistega koos tegutsema ja näib eraldihoidev. Tunneb raskusi erinevaid toiminguid tehes, teeb mõttetuna näivaid tegevusi, sõltub söömis-, hügieeni- ja teiste toimingute tegemisel kõrvalisest abist. Enamasti on liitpuudega, pidevalt iseendale ja ümbritsevatele inimestele ohtlik, esineb ka teisi käitumishäireid ja vajab igapäevaselt erilist tähelepanu. (Walburg 1998:26)

Erivajadustega laste definitsioonide osa kokkuvõttes võime järeldada, et erivajadusega laps vajab rohkemat tähelepanu võrreldes eakohaselt arenevate lastega. Erinevate eripärade puhul on vajalik arvestav ja toetav lähenemine täiskasvanute poolt. Sõna *erivajadus* rõhutab eriliselt sellise suhtumise olulisust.

1.2 Erivajadusega lapse toetamine

Laste õiguste konventsioonist lähtuvalt laps, kellel esinevad vaimsed või füüsilised puuded, peab elama väärtuslikes elutingimustes. ÜRO säästva arengu eesmärkidest lähtuvalt, osapooled on kohustatud tagama kõikidele kaasava, õiglase ja kvaliteetse hariduse, mis on lapsesõbralik, turvaline ja puudega inimeste vajadusi arvestav, aga ka tagama kvalifitseeritud ja motiveeritud õpetajate arvu suurenemist. (ÜRO tegevuskava 2015)

Riiklikus õppe- ja kasvatustegevuse korralduses ptk 3 § 8 on leitav määrus erivajadusliku lapse kohta. Lähtuvalt sellest loetakse last erivajaduslikuks kui teda on vaja toetada, teha temaga seotuid muudatusi ning kohandusi tema kasvukeskkonnas. Läbi tuleb mõelda rühmaruumide paigutus, sobivad kasvatus- ja õppemeetodid, lapse arendamist toetavad õppevahendid. (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008)

Eestis pole lasteaias käimine kohustuslik, kuid omavalitsused arvestavad lastevanemate soovidega ja tagavad igale lapsele piirkonnas koha võimaluse lasteaias. Erivajadustega lapsed vajavad erineva suurusega muudatusi ja selle tegemiseks arvestatakse isiklikku rehabilitatsiooniplaani, ühist koostööd erinevate institutsioonide vahel, kompetentse vaatlaja analüüsi lapse arengu tasemest. (Häidkind 2008:202)

Kaasava hariduse üks rollidest on näidata, millised vajalikud pingutused on tehtud ühiskonnas selleks, et erivajadusega laps oleks haaratud kasvatus- ja haridussüsteemi ja

omaks võrdseid võimalusi koos teistega. Loomulikult, kaasav haridus- see ei ole ainult teadmiste edasi andmine, vaid see on ka suhtlemine, eneseharimine ja meelelahutus.

1.2.1 Arengu toetamine

Eelkooli ja kooliharidusest lähtuvalt peaks tagama ulatuslikuma juurdepääsu väikelaste heatasemelisele haridusele ning hoiule, et oleks tagatud kõigile lastele ja eriti ebasoodsa taustaga või hariduslike erivajadustega lastele kindla alguse ning motivatsioonitõusu õppimiseks (Euroopa Liidu Teataja 2010).

Pidevhariduse süsteemis on üheks oluliseks osaks alusharidus, mis peab andma vundamendi lapse edasisele haridusteele. Alushariduseks loetakse kuni 8 aastase lapse perekonna - ja ühiskonnapoolset õpetamise ja arengu toetamist. Tänapäevased uuringud peavad oluliseks varase ea õppimise ja arengu hoogustamise vajadust. Tähtis on lapsi hoida, toetada sotsiaalselt, õpetada. Väga olulised eesmärgid koolieelses kasvatuses on lapse sotsiaalne, emotsionaalne, kehaline, esteetiline ja loovuslik arendamine. Mitte vähem tähtsam on ka suhtumine ümbritsevasse: vastutusvõime kasvatamine, autonoomia, kodanikuks kujunemine, kooliks ettevalmistamine, suutlikkus õppida kaasaegses koolis. (Saarits 2004:135)

Kera (2004) leiab, et indiviid läbib arengutee, mida võiks kirjeldada muutumisena lapsest kui hoolitsetavast objektist oma elu iseseisvalt juhtivaks subjektiks. Ta leiab, et areng on suunatud oma mina avastamisele nii isiksuslikul, sotsiaalsel, kuid ka eksistentsiaalsel tasandil. See on oma koha leidmine inimsuhetes, enda tunnetamine oma elu tee rajajana, oma identsuse selgitamine ning vastuse leidmine küsimustele, kes ma üldse olen. Terve lapsepõlv läheb aega, et jõuda omadusteni, nagu iseseisvus, vastutus ja initsiatiivlikkus, mis on sõltumatuks toimetulekuks elus ja edaspidiseks iseseisvaks arenguks vajalikud tingimused. Inimese kasvamine pole võimalik ilma keskkonna poolt pakutava materiaalse ja vaimse abita. (Kera 2004: 16)

Walburgi (1998) järgi eripedagoogika ei erine põhiprintsiipidelt üldpedagoogikast. Selle ülesandeks on luua erivajadustega lastele võimalused hariduse omandamiseks. Õppetöö korraldamine nõuab sügava vaimupuudega lastele individuaalset lähenemist ja kaasamist igas valdkonnas. Olulisel kohal on spetsialistide rakendamine, mis soodustab lapse arengu potentsiaali avamist. (Walburg 1998:17)

Laste arengu toetamise mõjust räägib ka L. Vögotski (1984), tuues välja „lähi arengu tsooni“ mõiste: - Laste arengut iseseisvale ja jäljendavale käitumisele jaotades on tähtis mõista, et arukas jäljendav käitumine sõltub lapse vaimsest arengu tasemest. Jäljendav käitumine on arusaama alus, mis on tihedalt seotud mõistliku tegevusega lapse elus ja toimib ainult koostöös täiskasvanuga või teise lapse abil. Sellisel viisil, me jõuame järelduseni, et laps ei saa teha midagi sellist või õppida midagi juurde kui tal puudub täiskasvanu juhenduse all võimalus koostööks. See, mida laps suudab teha ise, on lapse vaimse arengu tase. Laps, matkides ja tehes koostööd täiskasvanu juhendamise abil, teeb järgmise sammu oma arengus. Ületades seda etappi, suudab ta taas iseseisvalt tegutseda. Toimetades koos lapsega, me selgitame välja tema võimalused, mõistame, mida ta saab selgeks ületades seda arengu etappi. Iseseisvalt töötav laps seda juba oskab ja õpib, siis kui töötab täiskasvanu suunamise abil. Uurides, mida ta on õppinud, jäljendades ja koos töötades saame jälgida järgmist arenguetappi lapse elus „lähi arengu tsooni“. (Vögotskii 1984:23-24)

Strebeleva (2014), lähtudes L. Vögotski korrektsiooni tööst erivajadustega lastega teooriast, kinnitab, et suhtluse, mängu ja õppimise kaudu laps saab avaliku kogemuse. Liikuvaks arengu jõuks lapse jaoks on vastuolu seis, mis ilmneb aktiivse tegevuse käigus. Individuaalse arengu analüüsil on tähtis, et lapse tegevuse struktuur võib olla erinev ja sõltub sotsiaalsetest tingimustest. Esimene ja oluline tegur lapse arengus on suhtlemine. Lapse individuaalse arengu kõige varasemas etapis on olulisel kohal suhtlemine, mis kannab isiklikku joont ja on võimalik ainult täiskasvanu ja lapse vahelises koostöös. Esimesel etapil kujunevad välja koostegutsemine ja teisel jäljendamine. (Strebeleva 2014:9)

Igapäevatoos lasteaiapäetaja peab suutma last jälgida ja edastama lapsevanemale oma tähelepanekud lapse käitumise eripäradest. Õpetajal puudub igasugune kompetents last diagnoosida, aga vajadusel peab ta oskama otsida spetsialistide abi. (Lilleoja jt. 2014:88)

Viive Neare arvates peaks haridussüsteemis märkama probleeme varajases staadiumis, kus õigeaegselt lasteaias saaks anda erivajadusega lastele arenemise ja õppimise abi. Lasteaed abistab erivajadusega lapse peret pakkudes hoiuvõimalust, järelevalvet, abi sotsialiseerimisel, võimalusi eriõpetuseks. Varajane sekkumine koolieelses eas annab võimaluse märgata ja ära hoida erivajadustega laste kooli- ja võimalikke ettetulevaid eluraskusi. (Neare 2007:9)

1.2.2 Kaasav haridus

Kaasava hariduse rakendamise vajadusele viitab erivajadustega laste kasv. Toetudes Eesti Rakendusuringute Keskus andmetele 2017. aasta 1.jaanuaril oli puudega laste arv 12 896. Puudega laste arv on 2017. aastaks võrreldes 2009. aastaga pea kahekordistunud. 2009. aasta 1. jaanuari seisuga oli puudega lapsi 7 368. Kõige suurem on olnud arvuline kasv keele- ja kõnepuudega, vaimupuudega ja liitpuudega laste hulgas. Psüühikahäirete ning muude puuetega laste arvu kasv on olnud pisut väiksem. (Kallaste, E. jt. 2017:8)

Kaasav haridus kujundab lastes tolerantse suhtumise erivajadustega laste vastu, mis omakorda nõuab paindlikud lähenemist. Lapsi peab õpetama koos tegutsema, toimetama ja õpetama mõistma teineteist.

Kaasav haridus on kõigile kasutoov, sest ta eesmärgiks on anda kõigile õppijatele heatasemelist haridust. Et kaasav haridus toimiks, siis olulisel kohal siin on kogukondlik tugi. Vajalik on igakülgne koostöö kõikidel tasemetel ja oma ettekujutus pikaajalistest tulemustest ning nägemus, milliseid noori kogukond ja kool loovad. Muutus on vaja terminoloogia, suhtumise ja väärtushinnangute vallas, et nad lisaväärtusena peegeldaksid võrdset osalust ja mitmekesisust. (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur 2014:6)

Koolieelsel lasteasutusel erivajadusega lapse puhul on määrav märksõna lapsekesksus. Lähtudes arusaamast, et laps on tervik oma tugevate ja nõrkade külgedega, mis vajab toetust ja arendamist. (Veskiväli 2007:10) Õpetaja oma töös peab lähtuma lapse häirest lähtuvalt, teadvustades endale arengu eripärasusi ja eesmärgi (Hudson 2019:20).

1.2.3 Tavarühma komplekteerimine

Kirjeldades tavarühmasid, kus käivad ka erivajadusega lapsed, siis rühma komplekteerimisel peetakse oluliseks laste vanust ja erivajadusega lapse diagnoosi. Olulisel kohal on koostöö logopeedi ja erispetsialistidega. (Häidkind, Kuusik 2009:31) Sellistes tingimustes, kus erivajaduslikule lapsele on tagatud koht tava- või sobitusrühmas, peaks olema eesmärgiks kõigi laste humaanne kasvatus, arvestades iga lapse arengu taset ja õppimisvõimalusi. Siin on ka tähtis, et tava – ja sobitusrühmas eakohaselt arenevad eakaaslased omandavad väärtuslikke kogemusi ja tasapisi mõistavad seda, et maailmas on erinevaid inimesi, ka selliseid, kes vajavad abi ja tuge. Toetudes Euroopa Agentuuri lausele, mis ilmus väljaandes „Kaasav haridus ja klassitöö“ võib

juhgelt öelda, et „see, mis on hea hariduslike erivajadustega õpilastele, on hea kõigile õpilastele“ (Euroopa Agentuur 2014:33).

1.2.4 Sobitusrühma roll

Sobitusrühmad luuakse lapsevanema soovil ja elukohajärgse nõustamiskomisjoni otsust arvestades. Rühma komplekteerimisel arvestatakse kolm last vähem ühe erivajadusega lapse kohta. Koolieelsete laste asutus tagab sobitusrühmale vajalikud abivahendid spetsiifilise õppe – ja kasvatustöö tegemiseks. Rühmaõpetajatel on vajalik eripedagoogiline haridus või 320 - tundi eripedagoogilist täiendkoolitust. (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded 2013)

Veskiväli, Zjatjuk (2014) kinnitavad, et tähelepaneliku jälgimisega on võimalik varakult avastada võimalikke kõrvalekaldeid lapse arengus ja osutada talle professionaalset abi. Vajalik on lapsevanema, õpetaja, perearsti ja teiste spetsialistide vaheline koostöö. Õpetaja peab silmas pidama, et lapsevanem võib mitte jagada lapse tervisega seotud vajalikku informatsiooni ja see takistab sujuvat koostööd. Lapse puhul on tähtis jälgida tema käitumismustreid mängus ning arusaamist korralduste osas. (Veskiväli, Zjatjuk 2014: 119)

Kokkuvõtteks võib öelda, et kaasava hariduse mõtte keskpunktis on lapse kui indiviidi väärtustamine. Õppe – ja kasvatustsentsis laps on kui võrdne partner, kes areneb vastavalt oma võimetele. Iga laps sünnib erilisena ja ta pole kellegagi sarnane. Kuid selleks, et saada jõukohast arengut ja saavutada maksimaalset võimalikku taset, tulevad lapsele appi õpetajad. Õpetaja roll selles tsentsis on luua sellised tingimused, kus pole võimalik mitte õppida ja jääda ükskõikseks kõrvalseisjaks. Õpetaja ergutab ja julgustab, tekitab turvatunnet ning annab lapsele mõista, et tema tegevus ja käitumine on õpetajale arusaadavad.

1.3 Õpetaja kompetentsid

Selles osas autor peab oluliseks välja tuua tähtsaid aspekte, mis on seotud õpetaja kompetentsusega erivajadusega laste õppe – ja kasvatustsentsis, kuna õpetaja oskus realiseerida kaasavahariduse printsiipe oma rühmas on seotud tema enda isiksusega. Siin samuti tahetakse mõista, millistest hoiakutest kujunevad välja õpetaja kompetentsid, mis võimaldavad töötada erivajadustega lastega. Koolieelne õpetaja seab endale prioriteediks, lähtudes Eesti õpetajaeetika koodeksist (2005) on: erialane kultuur, isiklikud omadused,

väärtused, kõlbelisus ja motivatsioon. Need teadmised peaksid omakorda olema läbiimmutatud humaansusega. Tähtsal kohal on ka üldised teadmised lapsest lähtuvast arengust, sotsiaalsete probleemide mõistmine, millised meetodilised võtted aitavad kaasa lapse vaimsele – ja füüsilise arengule. (Õpetajaetika 2005)

1.3.1 Õpetajatöö olemus

Isiklikud ja individuaalsed õpetaja omadused peavad vastama samal ajal kahele nõudmistasemele. Õpetajale esitatavad algtasemel nõudmised on üleüldised kui eriala kandjale. Need on sõltumatud sotsiaalsetele tingimustele, kogukonnale, õppeasutusele ja õppeaine vastu. Nendele nõudmistele on kohustuslik iga pedagoog vastama. Uurijad on tõdenud kohustuslikkust isiklike omaduste vastu nagu enesehinnangu adekvaatsus ja nõudlikkus, teatul määral ärevus, mis tagab õpetajale intellektuaalse aktiivsuse, sihikindlus, visadus, töökus, tagasihoidlikkus, tähelepanelikkus ja suhtlemisoskus. Eriti rõhutatakse ka teravmeelsust, kõneosavust ja avalikku esinemise oskust. Tähtsaks peetakse ka selliseid õpetaja omadusi nagu valmidus kaasa elada laste psühholoogilisele seisundile ehk empaatia ja sotsiaalse mõju vajadus. (Slastelin jt.2002: 576)

1.3.2 Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsus

Oder (2002) väidab, et õpetaja professionaalsuse väljenduseks peetakse kompetentsust, mida omakorda võib defineerida kvalifikatsiooni terminina. Kompetentsus on potentsiaal, mis aitab inimesel tulemusrikkalt saavutada oma töö tulemust kokkulepitud nõudmiste järgi, näidates oma oskusi, teadmisi, mitmekesisust oma ametis edukaks toimetulekuks, mis on heaks kiidetud antud olukorras. (Oder 2002:167)

Koolieelseõpetaja kompetentsuse moodustavad üheksa määravat komponenti, millest koostatud Kutsestandartide Õpetaja, tase 6 kohustuslike kompetentsuse mudel. Kutsestandardi dokumendis kirjeldatakse kogumikuna ehk kompetentsusnõuetena töö edukaks tegemiseks vajalikke teadmisi, hoiakuid, oskusi. (SA Kutsekoda 2018)

Õpetaja kutsestandard, tase 6 (2018) on välja toonud kompetentsusnõuded, millest peaks lähtuma koolieelne õpetaja ning ehitama ja arendama oma professionaalsust:

1. Õppija toetumine (B.2.1) Õpetaja teab, millised tegurid ja seaduspärasused mõjutavad õppimist. Ta selgitab välja õppija ja rühma õpimotivatsiooni ja õpioskuste taseme ning õpieesmärkide ja tegevuste planeerimisel arvestab neid.

2. Õpi – ja õpetamistegevuse kavandamine (B.2.2) Õppijast lähtudes, valib õpetaja pika- ja lühiajalised õpieesmärgid. Valib õppekava arvestades sisu ja kavandatavad tegevused. Valib eesmärkidest lähtudes õpetamiseks, õppimiseks ja tagasisidestamiseks sobivad meetodid.
3. Õpetamine (B.2.3) Õpetaja võtab aluseks õppija individuaalsed vajadused, lähtudes ühistel väärtustel tuginevatele kokkulepetele. Ta lähtub õppija eripärast ning lõimib oma tegevusi mängu ja teiste aktiivset õppimist, sh ka loovust toetavate meetoditega.
4. Refleksioon ja professionaalne enesearendamine (B.2.4) Õpetaja määratleb probleemid ja analüüsib õpiprotsessi. Ta kasutab erinevaid meetodeid, reflekteerib oma tööd, analüüsides oma õpetamise mõju,
5. Koostöö ja juhendamine (B.2.5) Õpetaja teeb ettepaneku osapooltega koostööks, et toetada õppija arengut. Ta töötab meeskonnaliikmena õpikogukonnas kolleegide ja enda professionaalse arengu ning õppija arengu toetamise eesmärgil.
6. Arendus-, loome- ja teadustegevus (B.2.6) Õpetaja võtab osa eriala/aine populariseerivate projektide ja sündmuste läbiviimisel.

Valitavate kompetentsuste hulka kuulub:

7. Hariduslike erivajadustega õppija toetamine (B.2.7) Õpetaja peab silmas iga õppija arengukäiku ja hakkamasaamist, märkab õppeprotsessis teistest eristuvat õppijat, kes vajaks tuge. Õpetaja loob õpikeskkonna, mis oleks õppijale vajaduslikult ja arenguliselt sobiv ning tagaks õppijale õpitoe ja eduelamuse; viib läbi rühmas või individuaalselt õppija arengut toetavaid tegevusi. Suunab õppijat kasutama abimaterjale ning teeb õppematerjali ja töökorraldusi jõukohasemaks.
8. Digipedagoogika rakendamine (B.2.8) Õpetaja hindab ja toetab digivahendite väljapakumist. Lõimib digipädevust õppetöösse, on tegev õppekava arendustöoga.
9. Läbivad kompetentsused (B.2.9) Õpetaja on huvitatud isiklike tööeesmärkide saavutamisest ja tulemusest. Püüab leida võimalusi karjääris edasiliikumiseks ja võimalusi edasiarendamiseks. Juhindub oma töös õpetaja kutse – eetikast. (SA Kutsekoda 2018)

Tiimann (2006) toob välja oma töös David C. Berliner'i õpetajate professionaalse arengu mudeli, kus liigitatakse õpetajate pedagoogilises osavuses viit arengu faasi: noor õpetaja, edukas algaja, pädev, staažikas ja meisterõpetaja oma. Täieliku pädevuse saavutamiseks tuleb selle mudeli järgi töötada vähemalt kuus aastat, tavaliselt seda saavutatakse 3 – 4 tööaastaga. Õpetaja võtab teadlikult vastu pedagoogilised otsused. Oma töös on ta

sihikindel, toetudes oma valitud tegevusplaanidele- ja kavadele, lähtudes kontekstist ja laste rühma eripärast. Kõik see kokkuvõtlikult nõuab õpetajalt pühendumist oma tööle ja mõne õpetaja jaoks polegi võimetekohane. (Tiimann 2006:9)

Kuurme (2003) järgi haritud inimese üheks olulisemaks iseloomujooneks on vastutustunne. Ta toob seoseid sõnaga vastus – reaktsioon probleemile, mis tekkivad meie elus. Erinevates keeltes peegeldavad sarnasust sõna tähendus: vastus – vastutus, *respond – responsibility*, *otvet – otvetstvennost*, *vastaus – vastu*, *Antwort – Verantwortung*. Sõnades vastus ja vastutus on olemas mitte lihtsalt ühine tüvi, kuid ka tegelik seos. (Kuurme 2003:82)

Iga õpetaja jaoks peab olema tähtsal kohal õpilase arenguline kasv, sest riigi ootused on suunatud uue põlvkonna kujunemisele. Õpetaja prioriteetsel kohal peab olema tööstiil eesmärkide saavutamiseks. (Kera 1997:129) Kera (2007) kinnitab, et vaid eetilisel ideaalne inimene saab olla täielikult kompetentne. Oluline on mitte ainult käituda hästi, vaid ka osata analüüsida ja reflekteerida oma käitumist. Langetades moraalseid otsuseid ja järeldusi. (Kera 2007:29)

Õpetaja töövõtetest on võimalik mõista kui palju ta väärtustab lapsi. Tema suhtumine ja tegevus võimaldab lastel tunda eneseväärikuse kasvu, julgustust, eduelamusi või vastupidiselt need kõik purustada. Õpetajaks olemine nõuab alati oskust anda edasi lastele midagi vajalikku ja hindamatut. Õpetaja on kohustatud aru saama eetilisel oma ametist tulenevast jõupositsioonist ja vastutusest. (Pellikka 2006:14)

Oder (2004) toob välja järgmised komponendid, mis peegeldavad üldpedagoogilist kompetentsust, need on õpilastesse positiivne – ja demokraatlik suhtumine, laste erivajaduse ja eripärasuse arvestamine, loomingulisus ja paindlikkus erinevate õppestiilide suhtes, positiivne keskkonna loomine ja õpilase motiveerimise oskus, oma töö planeerimise ja reflekteerimise oskus, koostöö töökaaslastega, lastevanematega ja erinevate spetsialistidega, samuti oskus hinnata ja anda tagasisidet. (Oder 2004:348)

Õpetaja haridus hõlmab tänapäeval enamasti nii ülikoolide õppejõude, alg- ja keskkoolide õpetajaid, kutseõpetajaid, lasteaiaõpetajaid, täiskasvanute õpetajaid, erivajadustega inimeste õpetajaid ja õpetajate õpetajaid. Enamikus Euroopa riikides hõlmab õpetajaharidus nii esma – kui ka täiendkoolitust. Tulevikus peavad õpetajal olema väga laialdased kompetentsid. Nad peaksid kujunema professionaalideks haridusmaastikul,

kes suudavad toimida kiiresti muutavas ja prognoosimatus sotsiaalses kontekstis. (Ruus 2006:37-38)

Ülal esitatu põhjal jõuame arusaamale, millistest osadest kujunevad välja õpetaja kompetentsid, mis võimaldavad tal töötada nii tava- kui ka erivajadustega lastega. Kompetentsused ja oskused ei kerki iseenesest, tähtsal kohal on suhtumine oma eriala vastu, laste vastu, kolleegide vastu. Emotsionaalne seos oma erialaga (suhtluses, teadmiste otsimises, lapse toetamises ja teistes komponentides) omavad juured, mis lähtuvad õpetaja enda hingest, südamest.

1.4 Hoiakute kujunemine

Eagly ja Chaiken (1993) on kõige enam uurinud hoiakuid esitades seda kui emotsioonide valikut, veendumust ja käitumist, mis väljendub hinnangulises suhtumises objekti vastu. Krischler (2019) uuris õppivate ja töötavate õpetajate suhtumist õpilastesse kellel oli kaks HEV tüüpi: käitumishäired ja õpiraskused. Oma uurimuses, kasutades suhtumise kolme komponendi mudelit (Eagly and Chaiken 1993) eeldab, et hoiaku objekti hindamine hõlmab kolme tüüpi reageeringuid: (1) afektiivne komponent (s.t tunded suhtumisobjekti suhtes), (2) kognitiivne komponent (st mõtted, teadmised ja uskumused hoiakuobjekti kohta), ja (3) käitumuslik komponent (s.o kavandatud käitumine hoiakuobjekti suhtes). (Krischler 2019)

Krull (2000) annab hoiakutele järgmise definitsiooni: Meie valikuid mõjutavad hoiakud ehk sisemised teadmisseisundid (Krull 200:57).

Hoiakute eristamist Anion L. (2004) kinnitab järgmiselt, et hoiakud omavad tunnetuslikku, käitumuslikku ja afektiivset mõõdet ning kolme tähtsat funktsiooni:

1. väärtustav suhtumine objekti, mille kaudu hoiakud juhivad reaktsioone keskkonna objektide suhtes;
2. sotsiaalsete suhete kinnitamise vahendina sotsiaalne kohanemine;
3. eksternaliseerimine, mille kaudu alateadlik motivatsioon kohandatakse vahetu ümbrusega, mille tulemusel tekkiv hoiak võimaldab indiviidi osa oma seesmisest seisundist kanaliseerida väljenduse vormi. (Smith, Bruner;White 1963 kaudne Anion 2004:289)

Anion L. (2004) lähtudes, hoiak on üldine ja suhteliselt püsiv hinnanguline suhtumine mingisse nähtusesse, mis ühendab tõekspidamisi, käitumist, tundeid ning mille kujunemises on oluliseks mõjutajaks inimese enda elukogemused. Hoiakud tõhustavad

inimesel objekti väärtust hinnata, sotsiaalselt samastuda ja alateadlikke motiive siduda väliste tingimustega. (Anion L. 2004:289)

Õpetajate positiivset ja resultatiivset tegevust kinnitavad Spilti *et al.*(2011) uurimused, mis tõdevad, et sündmused, mis soodustavad eesmärgi realiseerimist, omavad tendentsi kutsuda esile positiivseid emotsioone ning edendavad positiivset suhtumist objekti (erivajadusega lapse) vastu. Negatiivne suhtumine lapse ja õpetaja vahel kurnab mõlemat osapoolt. Lähedased suhted peegeldavad sooja ja avatud suhtlemistaset. Sügavam arusaam oma hoiakutest laste suhtes mitte ainult ei taga võimalust luua positiivset õhkkonda, vaid ka aitab arendada pedagoogilist professionaalsust.

Martinson M. (2004) tõdeb, et õpetaja subjektiivsusest, tundlikkusest sõltub, kuidas ta tajub õpilase individuaalsust, leiab üles tema arengupotentsiaali, millele üles ehitada pedagoogiliselt toetav tegevus. Sellest lähtudes saab ta hakata tegutsema olemasolevate keskkonnaressursside piires. (Martinson M. 2004: 225)

Tiiman M.(2006) kinnitab seda mõtet, et määravamaks lasteaiaõpetajate hoiakutes on, kas kasvatuses lapsi tunnistatakse iseseisvate indiviididena või mitte, sest sellest sõltub nende kasvatusstiil. Lasteaiaõpetajad, kes arvavad, et lapsed asuvad nendest alamal kohal, kasutavad autoritaarset kasvatusstiili, mis hävitab aga lastes igasuguse omaalgatuslikkuse ja loovuse. Lasteaiaõpetajatel on õppe- ja kasvatussuhtes suunav osa, sest nad tunnevad kasvatuses eesmärke ja sihte. Järelikult ei tuleks nende tegevust laste grupiga mõista mitte ainult kui kasvatamist, vaid ka kui juhtimist. (Tiimann 2006:6)

Kokkuvõttes võib öelda, et professionaalne õpetajate ettevalmistus ja hoiak töös erivajadustega lastega on vajalik, sest see annab arusaama ja mõistmise kaasav hariduse prioriteetidest. Mõistmine ja arusaam suuremas osas sõltuvad õpetajate isiklikust suhtumisest erivajaduste laste vastu.

2. METOODIKA

Kuna erivajadustega laste arv kasvab, siis sellega süveneb kaasava hariduse rakendamise vajadus, mis nõuab lasteaiaõpetajatelt oskusi märgata erivajadustega lapsi, aga ka iseseisvalt tegutseda, otsides edukate meetodikate rakendusi oma töös erivajadustega laste tava – ja sobitusrühmas. Seetõttu on oluline uurida, millised on õpetajate arusaamad vajalikest kompetentsidest ja millised on nende hoiakud praegu kui kaasava hariduse rakendamise vajadus järjest kasvab ja õpetajatelt nõutakse järjest enam erivajadustega toimetuleku kompetentsust. Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada välja õpetaja kompetentsid ja hoiakud erivajaduse lapse arengu toetamisel ühe Lõuna -Eesti linna lasteaiaõpetajate arusaamades.

Eesmärgist lähtuvalt otsin vastuseid järgmistele küsimustele: Millised on lasteaiaõpetajatele vajalikud kompetentsid erivajadusega laste toetamise osas tava- ja sobitusrühmas? Millised kompetentsid soodustavad tööd erivajaduslike lastega? Millised hoiakud soodustavad või takistavad töös erivajadustega lastega?

Uurimistöös kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi, mis on arusaamade ja tähenduste kogumiseks sobiv viis (Õunapuu 2014:53). Kuna õpetajate arusaamade ja sh hoiakute uurimine vajab süvitsi intervjuerimist ja hoiakute selgitamiseks peab uurija tajuma ka varjatud või alateadlikult avalduvat, mida kirjalikul teel sageli tajuda ei õnnestu, siis andmekogumise meetodiks kasutatakse poolstruktureeritud intervjuud, andmeanalüüsiks kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kasutatud meetodid on täpsemalt kirjeldatud järgmistes alapeatükkides.

2.1 Valim

Uuringküsimustele tulemuste saamiseks kasutati mugavusvalimit, sest sellisel moel oli autoril võimalik tööks vajalikud kontaktid leida juba varasemaid eelteadmisi ja kontakte ära kasutades. Intervjuus osalejad töötavad ühes linnas küll aga erinevates lasteaedades. Valimi moodustavad ühe Lõuna- Eesti linna lasteaedades töötavad õpetajad, kes töötavad tava– ja sobitusrühmas. Oluliseks peeti, et valimisse kuuluksid õpetajad nii sobitus kui ka tavarühmadest, kus on erivajadusega laps. Valik oli tingitud põhiliselt sellest, et näha millised hoiakud ja kompetentsused esinevad ja on eriti silmapaistvad õpetajate töös ning aktuaalsed võrreldes erinevates rühmades töötavate õpetajate arusaamade näitel. Oli

saadetud organisatsioonidesse e-mail kirjad, mis sisaldasid vajalikku informatsiooni uurimistöö ja intervjuude läbiviimise kohta. Kuna vastus viibis, siis võeti ühendust lasteaia juhtkonnaga isiklikult veel kord. Igale lasteaiale oli sellega antud võimalus osaleda uuringus. Juhtkonna suunamisel valituks sai kolmest lasteaiast igast kaks rühmaõpetajat. Kokku osales süvaintervjuudes kuus lasteaiaõpetajat.

Intervjuus saadud andmetest selgus, et õpetajate staaž varieerub kaheksast kuni neljakümne aastani. Sellest erivajadustega lastega töökogemust on olnud 1,5 kuni 30 aastat. Kolm õpetajatest omab kogemust sobitusrühma töös, teised õpetajad töötavad tava või liitühmas, kus on erivajadusega laps. Õpetajate haridus varieerus erialasest kutseharidusest kuni magistrikraadini. Suurem arv osalejatest omab bakalaureusekraadi. Kõik uurimustöös osalejad olid saanud erinevaid eripedagoogilisi koolitusi. Üks rühmaõpetaja omas eripedagoog- nõustaja erialast haridust.

Õpetajate kogemus erivajadustega lastega oli mitmekesine. Erivajaduste laste diagnoosidest, kellega praegu töötavad intervjuueeritavad õpetajad, töid nad välja autismi spektrihäired, ATH- diagnoosi, vaimse (intellektuaalse) mahajäämuse, Aspergeri sündroomi. Kaks õpetajat töid välja ka muukeelsuse kui erivajaduse.

2.2 Andmekogumise meetod

Osaleja elu ja kogemuste mõistmiseks kasutatakse narratiivseid intervjuusid ehk eluloolisi intervjuusid, kus esitatakse minimaalselt küsimusi, et osalejast tema elukogemus kätte saada (Swaminathan, Raji, Mulvihill Thalia M. 2018), sellepärast kasutati selles töös poolstruktureeritud intervjuu, milles osa küsimusi oli ette valmistatud ja ülejäänud tekkisid vestluse käigus.

Osalejad said tutvuda põhiküsimustega enne intervjuu läbiviimist. Kasutades poolstruktureeritud intervjuud on võimalik esitada täiendavaid küsimusi, mis on tekkinud vestluse ajal, luues sobiva olukorra teema süvitsi uurimiseks. See annab võimaluse täpsustada vajalikke hetki osalejatel. Poolstruktureeritud intervjuu eeldab avatute küsimuste esitamist, kus osaleja saab vastata täpsustavalt ja laiemalt avada oma vaatenurka (Laherand 2008:193). Intervjuu küsimuste koostamisel aluseks oli suuremalt jaolt Õpetaja kutsestandard tase 6, kus on kirjeldatud töö edukaks tegemiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja hoiakute kogumeid ehk kompetentsusnõudeid (SA Kutsekoda 2018).

Enne uuringu intervjuu läbiviimist korraldati pilootuuring. Pilootintervjuus osaleb tavaliselt vähem arv inimesi, täpsustakse, kas osalejad mõistavad õigesti küsimusi, kas need pole liiga lihtsad või liiga kerged, mõõdetakse intervjuu läbiviimise aega ja kontrollitakse salvestamiseseadme kasutamist intervjuu ajal (Elmes, Kantowitz, Roediger 2013:15). Läbiviidud pilootintervjuus osales kaks inimest, mõlemad pedagoogilise haridusega. Osalejate jaoks olid pilootintervjuu küsimused arusaadavad, seetõttu küsimustes suuri muudatusi ei tehtud. Küll aga pilootintervjuu põhjal oskas autor järgmistele osalejatele kuuluva ajaraami kohta infot edastada, keskmine pilootintervjuu kestis 35 minutit.

Intervjuu küsimuste koostamisel lähtusin sellest, et intervjuueeritaval oleks võimalus vastata vabalt, peatudes rohkem aega nendel küsimustel, mis tekitavad õpetajas positiivseid või negatiivseid hoiakuid. Intervjuu autor kasutas *avatud* küsimusi, ühe küsimuse sisu oli inspireeritud Õpetaja Lehe artiklist, sest see edastas aktuaalset juttu, teemaga seotud probleeme kaasava hariduse osas ühiskonnas. Artikli autori vaatenurk sellest probleemist oli esitatud arusaadavas vormis ning toimis hästi intervjuueeritavate mõtete stimuleerimiseks. Intervjuueeritav sai avaldada oma vaatenurka, seostada ennast antud olukorraga ja oskas tuua näidet oma tööpraktikast. Intervjuus osalejatel oli eelnevalt võimalus tutvuda artikli sisuga. Vestlus muutub usalduslikumaks, lihtsamini saab üle minna *suunavate* küsimuste juurde, mis on rohkem isiklikud ja peegeldavad uurimusküsimusi. Samuti intervjuus on kasutatud *vastandavaid* küsimusi, millega autor üritas leida kinnitust subjektiivsetele hoiakutele, mida osaleja on väljendanud. (Laherand 2008:193) Küsimuste näidis: „Kuidas Te suhtute kaasava hariduse põhimõtete rakendamisse alushariduses? Miks nii?“, „ Kas Te praegu suudate meenutada ja kirjeldada oma tundeid ja mõtteid, kui saite teada, et Teie rühma tuleb erivajadusega laps / Teile pakuti tööd sobitusrühmas?“, „Milliseid võtteid Te kasutate oma töös, et kõik rühma lapsed oleksid tegevuse ajal haaratud õppeprotsessi ja püstitatud õppetegevuse eesmärgid oleksid õnnestunud?“

Poolstruktureeritud intervjuu avatud küsimustes keskendusin osalejate seesmistele arusaamadele, kuidas nad mõistavad tekkinud olukorda, mis on nende mõtted, tõekspidamised, hoiakud ja elukogemused antud teemal (Õunapuu 2014:58).

Intervjuu koosneb 21 küsimusest (Lisa 1). Oli ka abistavaid küsimusi, mis tekkisid vestluse käigus ja andsid võimaluse täpsustada intervjuueeriva vastust.

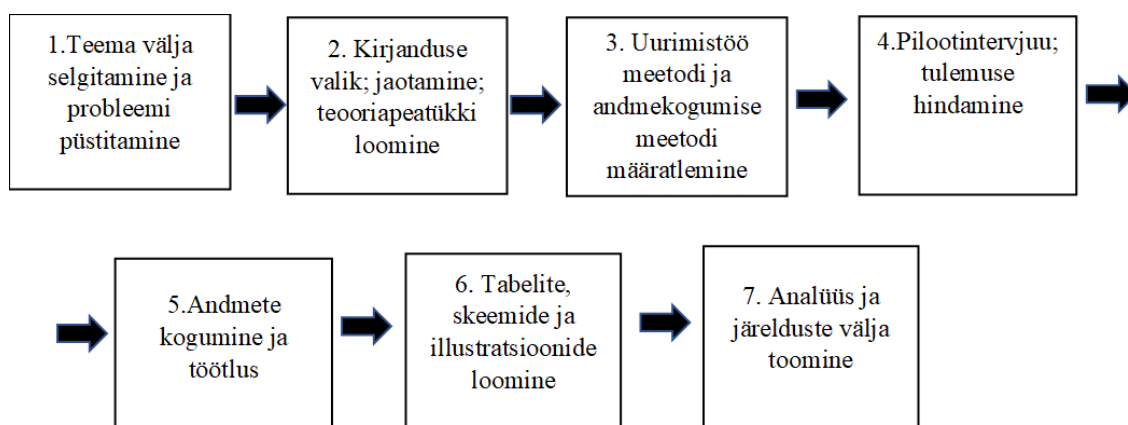
Intervjuu viidi läbi veebruarikuus 2020a., õpetajate jaoks sobival ajal ja kuupäeval. Intervjuu salvestasin diktofonile, mis on sisse ehitatud nutiseadmesse. Saadud andmeid transkribeerisin kasutades veebiprogrammi <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> (Alumäe, Tilk 2018).

Intervjueeritava konfidentsiaalsus uurimustöö käigus seisab olulisel kohal, kuna kaitseb osalejaid tahtlikest ja mittetahtlikest ebaõigluslikest toimingutest. Osalejate nimesid ei avaldatud. Uuritavate taustaandmeid kasutati vaid analüüsi käigus ning töös esitatakse need kokkuvõtlikult, mis aitab tagada osalejate anonüümsuse. Uurimustöö repliigi tsiteerimiseks kasutatakse I- täht *intervjueeritav* ja number, mis suunab osalus arvu numbrile, kuid mitte intervjuu läbiviimise järjekorra numbrile.

Sellega seoses intervjuu läbiviimise kirjas ja intervjuu alguses kinnitasin osalejaile, et saadud informatsiooni kasutatakse ainult uurimistöö käigus ning isiklike andmeid ei avaldata (Elmes, Kantowitz, Roediger 2013:86).

2.3 Uurimisprotseduur

Uurimise protseduuri etapid on kujutatud joonisel 1.



Joonis 1. Uurimisprotseduuri etapid (koostatud autori poolt)

2019 a. sügisest sai kogutud vajalikku informatsiooni, millega töötati mitmekülgsest. Iga etapp oli oluline ja peegeldas eelneva etapi tähtsust. Andmete kogumine kestis 15.jaanuarist kuni 16.vebruarini 2020 a. Esiolgu viidi läbi kaks pilootintervjuud, mille käigus kontrolliti küsimuste arusaadavust ja mõõdeti pilootintervjuu aega. Seejärel saadeti organisatsioonidesse e-maili kirjad, sisaldava informatsiooniga bakalaureusetöö ja intervjuu läbiviimise kohta, hiljem võeti uuesti ühendust veel kord isiklikult linna

lasteasutuste juhatajatega ning õpetajatega, kes töötavad või on töötanud erivajadustega lastega tava – või sobitusrühmas intervjuu läbiviimiseks. Viidi läbi kuus intervjuud rühmaõpetajatega, millele järgnes andmete analüüs ja järelduste välja selgitamine.

Õpetajad osalesid intervjuus, läbiviimiseks kulus 28-49 minutit. Iga intervjuu transkribeeriti. Transkribeeritud intervjuu luges autor mitu korda läbi ja jaotas saadud vastused vastavalt kompetentsuste ja hoiakute avaldamisele, millele keskendusid vastajad toetudes oma teadmiste ja kogemusele erivajadustega laste suhtes. Toetudes sarnasustele ja erinevustele uuritavas sisus, jaotasin neid soodustavateks ja takistavateks tööhoiakuteks.

2.4 Andmetöötluse meetodid

Uurimustöö andmetöötluse meetodina kasutusele võeti kvalitatiivne sisuanalüüs. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul on põhiohk pandud keele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele, teksti sisule või kontekstilisele tähendusele (Laherand 2008:290) ja teksti sisus ilmnevaid tähendusi siin töös just otsiti. Kvalitatiivse andmetöötluse protseduuri hulka kuulub teoreetiline kodeerimine. Tõlgendus protsess algab avatud kodeerimisega, kuid mida enam analüüsiprotsess läheneb lõpule, seda enam esiplaanile tõuseb valikuline kodeerimine. (Laherand 2008:285). Selles töös kasutati avatud kodeerimist ning mindi siis üle kategooriate loomisele lähtuvalt õpetaja kompetentsidest.

Uurimustöö käigus saadud intervjuuprotokollid loeti läbi. Intervjuu protokollides saadud andmete kodeerimine toimus etapilaselt. Esiteks tõsteti esile tekst, mis vastas uurimuseesmärkidele, oli eriti emotsionaalne ja vastustes peegeldus küsimustest lähtuv iseloomulik põhjendav vastus. Teksti servale toodi välja võtmesõnad, mida hiljem kodeerimise abil piirati. Kuna intervjuus kasutati avatud küsimusi, mille alusel oli hea välja tuua õpetajate tõelisi põhimõtteid, suhtumist tööülesannete suhtes, käitumismustrit, mis kuulusid kompetentsuste kategooria alla. Näiteks: “...eesmärgid peavad olema väga väiksed, suuri eesmärke püstitada ei saa. Ühe lapsega õppisime riietumist praktiliselt kaks aastat“. Õpetajate kompetentsuste puhul otsiti vastustest kutsestandardidega kokkulangevusi.

Andmetöötluse käigus tähtsaks ülesandeks oli tõlgendades õpetajate vastuseid välja tuua hoiakud, positiivsed väljendid ja iseloomustused, mida märgiti pluss märgiga ja negatiivsed miinusega. Näiteks, kui õpetaja rääkides lastevanematega koostöös vastas : „...see passiivne suhtumine kõige rohkem ajab vihale “ kodeeringus kasutati miinusega,

mis viitas negatiivsele hoiakule, mida võib lugeda töö tõhusust takistavaks. Latentse sisu analüüsi põhimõtte seisneb selles, et süstematiseerida sisu ja välja selgitada teemade järjekindel kordamine või iseloomulikke sõnaühendite kasutamine võib põhjustada, et intervjuueeritav võib mitte tajuda, kuid sisuanalüüsi käigus ilmneb fakt, mis saab uurija poolt teatul viisil tõlgenduse. (Vershlovskii, Matjushkina 2006:7)

Intervjuu vastused said jaotatud hoiakute eristamise vastavalt Anioni L.(2004) kolmest funktsioonist:

1. Väärtustav suhtumine objekti, mille kaudu hoiakud juhivad reaktsioone keskkonna objektide suhtes;
2. Sotsiaalsete suhete kinnitamise vahendina sotsiaalne kohanemine;
3. Eksternaliseerimine, mille kaudu alateadlik motivatsioon kohandatakse vahetu ümbrusega, mille tulemusel tekkiv hoiak võimaldab indiviidi osa oma seesmisest seisundist kanaliseerida väljenduse vormi. (Smith, Bruner;White 1963 Anion kaudu 2004:289)

Antud etapil õpetajate hoiakute välja selgitamiseks oli juba olemas üldine pilt, mis koosnes kompetentsustest. Sellest oli juba selgelt näha erisusi tava- ja sobitusrühma töötavate õpetajate väljenduste ja vastuste vahel, millele pöörati erilist tähelepanu hoiakute analüüsil. Analüüsi vastuste põhjal õpetajate hoiakud, mis toetasid lapse arengut otsiti eelkõige sellistest fraasidest, mis peegeldasid kannatlikkust, lapsele keskendumist, hoolivust ja teistele positiivsetele faktoritele. Näiteks: “*...Ole sa nii väsinud kuitahes aga sa pead lihtsalt seda tegema ja muidugi sa pead kõike seda huvitavalt edasi andma!*”

Sisuanalüüsi protseduur kujunes lõplikult tabeli vormiks (lisad 2 ja 3), kus interpreteeriti saadud andmeid, õpetajate soodustavatest/takistavatest hoiakutest, tegevusnäitajatest, mis juhtisid tähelepanu õpetajate kompetentsustele ja seejärel leidsid seose õpetajate kutsestandardiga.

Uurimistöö käigus kasutatud transkriptsioonimärgid on kasutusele võtnud Laherand (2008) näidetest soome uurija poolt intervjuude transkribeerimisel kasutatud tingmärkidest koos transkribeeritud intervjuu – ja kõnekatketega (Laherand 2008:282). Näiteks: *Kursiiv* – Intervjuueerija vastus, Alla joonitud - rõhutatud koht. ((tekst)) – Analüüsija märkused on pandud topelt sulgudesse.

3. TULEMUSED

Uurimuses osalesid lasteaiaõpetajad, kes omasid töökogemust erivajadusega lapsega, kas tava- või sobitusrühmas. Intervjuus esitatud küsimuste kaudu õpetajad väljendasid rõõme ja muresid, iseloomustades sellega oma töökogemust. Alljärgnevalt kirjeldatakse, kuidas kogutud andmed poolstruktureeriva intervjuu meetodil ning intervjuudes saadud tulemusi analüüsiti kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kogutute andmete alusel uuriti eelkõige saadud vastustest õpetajate kompetentsusega seotud väljendeid ja vastuseid ning seejärel õpetajate hoiakute välja selgitamist. Uurimuses oli tähtis näha, milliseid kompetentsusi ja hoiakuid esineb ja on eriti silmapaistvad õpetajate töös ning aktuaalsed võrreldes erinevate rühmade näitel. Seega näitavad ka tulemused, et intervjuus osalejad, kes omasid kõrgemat ettevalmistustaset, avaldasid positiivsemaid hoiakuid kaasavahariduse suhtes ja olid enam valmis toetama erivajadusega laste õppe – ja kasvatustööd oma rühmas.

3.1 Soodustavad ja vajalikud kompetentsused töös erivajadustega lastega

Esimene ja teine uurimusküsimus puudutasid kompetentse, mis soodustavad ning on vajalikud töös erivajadustega lastega. Pöördudes „Hariduse ja kasvatus sõnaraamatu“ (2014) poole leiame sõna pädevus ja kompetentsus seletused, et see on asjakohaste oskuste, hoiakute, teadmiste kogum, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või – valdkonnas tulemuslikult tegutseda (Erelt jt. 2014).

Koolieelse lasteasutuse õpetaja töö nõuab väga suurt vastutust oma töö tulemuste eest. Intervjuus osalenud õpetajad vastasid küsimusele: „Kas peate ennast kompetentseks inimeseks oma erialal?“, järgnevalt: „*Oi, arenguruumi kindlasti oleks.*“, „*Ma arvan, et noh, aastate vältel, et nagu peaksin olema, eks ju?*“, „*Ütleme niimoodi, et alati saab paremini ja õppida juurde, et täielikult kompetentseks inimeseks ma ennast ei pea.*“, „*Mõni päev pean väga kompetentseks, aga mõni päev on selline tunne, et tahaks kedagi kellega nõu pidada, mõnikord nii ja mõnikord naa, et väga enesekindel ma ei saa olla.*“, „*Jah aga pean ennast pidevalt täiendama*“. Ebakindlus isikliku kompetentsuste suhtes vaadeldakse ja analüüsitakse edasi õpetaja tase 6, kutsestandarditest lähtuvalt.

Toetudes Õpetaja kutsestandarditele, tase 6 (SA Kutsekoda 2018) esimene tegevusnäitaja on õppija toetamine. Õpetaja peab olema teadlik seaduspärasustest ja seda mõjutavatest teguritest. Selles osas õpetajatele esitatud küsimus oli: Teades oma rühma eripära, kuidas Te arvestate seda õppetöö ettevalmistuse protsessis?

I1: *"...Ole sa nii väsinud kui tahes aga sa pead lihtsalt seda tegema ja muidugi sa pead kõike seda huvitavalt edasi andma!"*

I3: *"...Töö on enam - vähem samamoodi nagu tavarühmas või teises rühmas, siin meie peame arvestama erivajadustega lastega ja tegema, siis nende vajadustele vastava programmi, et mille järgi me siis neid õpetame."*

I4: *"No tegelikult ma arvan, et väga palju erinevust ei ole, kas oli sobitusrühm või tavarühm, et ettevalmistusi ma teen ajaliselt sama palju. Ainuke asi on see, et mul on nagu lisa-aeg, mis tuleb hiljem nende lastega juurde teha, kui ma ei ole jõudnud valmis teha selle aja jooksul, mis ma olen planeerinud. Et mitte ei ole ettevalmistuses asi, vaid on nagu see järel aitamise aeg tuleb juurde."*

Õpetajate vastustest on näha piisavalt kindel arusaam ja teadlikkus oma tööülesannete suhtes. Positiivne hoiak kompetentside peegelduses on määratav fakt, mis avaldub õpetajate tähelepanelikkuses laste vastu, pühendumuses oma tööle, arvestavas lähtumises õppe – ja kasvatustöö korraldamisel erivajadustega lapsega oma rühmas.

Krull (2000) kinnitab, et õpetaja peab mõistma, et õpilaste füüsilise arengu erinevustega käivad kaasas ka sotsiaalse küpsuse erinevused ja seetõttu peaks neid kohtlema eri moodi. Kohtlemisviis peaks sobima õpilaste arengutasemele ja sihiks peaks olema õpilase sotsiaalse arengu kindlustamine. Õpilastele sotsiaalse arengu osas ei saa esitada ühesuguseid nõudmisi. Arvestama peab iga õpilase reaalsete arenguvajaduste ja võimalustega. (Krull 2000:170)

Järgmiselt uuriti, kuidas ja milliseid kompetentsused ja hoiakud avalduvad õpetajatel kutsestandardi õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise teemal. Vastavalt õppijale valib õpetaja tema jaoks pika- ja lühiajalised õpieesmärgid, selekteerib sisu, kavandab tegevusi õppekavast lähtudes.

Intervjuu küsimus: Milliseid võtteid Te kasutate oma töös, et kõik rühma lapsed oleksid tegevuse ajal haaratud õppeprotsessi ja püstitatud õppetegevuse eesmärgid oleksid õnnestunud? Õpetajad tõid välja järgmist I2: *"... eesmärgid peavad olema väga väiksed, suuri eesmärke püstitada ei saa. Ühe lapsega õppisime riietumist praktiliselt kaks aastat". I3: „Väga palju, kasutan näiteks ütleme selliseid laulumängulisi salme, mis lastele huvipakkuvad, siis neid mängulisi võtteid, ikkagi hästi palju mängulisi teen ja muidugi ütleme ka nüüd on võimalus arvutiprogrammide vahendusel igasuguseid ju asju näidata, üle kinnistada, et need on väga mugavad ja lastele huvipakkuvad. Ja, ja, mis minu enda lemmik on seni Montessori pedagoogika mis, mis käib selle eripedagoogikaga*

üsna tihedalt käsikäes ja, ja, ja see on selline noh, mis tulemusrikas.“ I4: “Tulebki teha ikkagi alagruppides neid asju, et ma võin rääkida nagu üldise osa kõigile korraga aga siis ma ikkagi kuidagi selgitan neile, kes eesti keelt ei saa aru näiteks pildi pealt, siis selgitan veel niisama, teen alagruppe, et kui noh erivajadusega lapsed siis oli meil osaoskuste õppe eraldi, et me mitte korraga ei õpeta ühte asja vaid võtad selle juppideks. Näitlikustamine, kõik need abistavad võtted, individuaalne lähenemine, kõik on kasutusel.“ Vastustest ilmneb, et õpetajad lähtuvad püstitatud eesmärkidest ja valivad selleks sobilikud meetodid, tehes seda on nad leidlikud, sihikindlad ja keskendunud tulemusele.

Õppe - eesmärkide spetsifikatsioon annab võimaluse õpetajal selgemini ja täpsemalt sõnastada taotlemaid õppetulemusi (Krull 2000:554). Pole raske aru saada, et erinevate õppe – eesmärkide saavutamine nõuab sageli erinevate õppemeetodite rakendamist. Näiteks faktiteadmiste õpetamine ootab üht laadi, probleemide lahendamise oskuse omandamine teisi ja suhtlemisoskuse arendamine kolmandaid meetodeid. Pedagoogilise-pühholoogilised uurimused annavad küll õpetajatele mõningaid teoreetilisi teadmisi õpetamise iseloomu ja õpitulemuste seosest, kuid ei anna tegevuskava, milliseid konkreetseid meetodeid tuleks kasutada kaugemate õppe – eesmärkide saavutamiseks. Põhjuseks on see, et lõppeesmärkideni jõudmiseks saab tihti kasutada erinevaid lähenemiseid, püstitades täiesti isesuguseid vahe-eesmärke ja kasutades nendeni jõudmiseks erinevaid õpetamisviise. Õppemeetodite valikul ei tohi unustada ka õpetamise konteksti ega õpilaste individuaalset eripära, mis on õpetamisel nii tähtis, et väärub eraldi käsitlemist (Krull 2000:323-325).

Kaasav haridus on üks tähtsamatest punktidest erivajadustega laste töös, sellest lähtuvalt esitati mitmest vaatenurgast intervjuu küsimusi toetudes õpetaja kutsestandarditele, kus õpetaja märkab ja arvestab õppija eripäraga. Tegevusi sidudes rakendab mängu ja teisi aktiivset õppimist, sh loovust toetavaid meetodeid, lähtudes õppija eripärast, püstitatud eesmärkidest ja üldoskustest ning kaasava hariduse põhimõtetest. Uuriti, kuidas õpetajad suhtuvad kaasava hariduse põhimõtte rakendamisele alushariduses, paludes põhjendada oma vastust. *II: “Ma ei oska öelda, et see oleks nüüd midagi erilist, laps on laps ja et kõik on koos ... ma võtan hästi isiklikult seda. ... ja kui teen ((õppetegevust)) ainult individuaalselt ... sest mul on tähtis, et ma saan neid võtted õpetada.” I2: “Kaasav haridus? Oi, tõesti, mulle ei meeldi see! ((miks?)) ...,et sellepärast ei ole hea, et kannatavad nii tavalapsed kui ka kannatab see erivajadusega laps.“,“...mida ma tegelikult saaksin tavarühmas teha, neid võtteid ma ei saa teha siin” I4: “No kõik sõltub*

ikkagi sellest puude raskusest ja kui on ikkagi vaimupuue ja ta on ikka üliagressiivne või selline ikka väga-väga-väga teistmoodi laps siis ma ei, mina ei tea, kuidas nad siin ikkagi tavalasteaias peavad toimuma, need arenemised.“ I6: „Noh see kaasav haaridus, see on jah, selline huvitav väljend. Jah, ma absoluutselt nõus, et kui need lapsed, kes suudavad olla suures grupis siis sada protsenti kaasata! Aga kui on ikkagi näha, et ta ei suuda selles grupis olla, ta ei suuda koostööd teha siis see ju mõjub väga laastavalt sellele ülejäänud normgrupile.“ Nendest vastustest on näha erinevust. Pöördudes tagasi küsimusele kompetentsuste kohta, siis õpetajate vastustes oli näha ebakindlust oma kompetentsuste kohta ja siit võib eeldada, et kaasav haridus on üks punktidest, mis tekitab palju küsimusi, arusaamatust aga samuti ka tõrjuva oleku õpetajatelt väljendades õpetajate vähest kompetentsust selles küsimuses, samuti ka hirmu teiste laste suhtes, kes viibivad samas rühmas, kus erivajadusega laps.

Krull(2000) kinnitab, et normaalne on, et õpetaja jaotab oma õpilased gruppidesse ehk kategoriseerib nad. Nii on parem võimalus suhtlejal lihtsustada ümbritsevat kompleksset maailma ja probleemidele läheneda üldistatud kujul. Omaette küsimus on, kui meisterlikult teeb seda õpetaja ja kas tema klassifikatsioon on tööle kasutoov. Õpilaste pealiskaudne jaotamine võib saada hoopis takistuseks õpilaste arenguvõimaluste mõistmisel. Vältimaks õpilaste kahjulikku sildistamist, peaksid õpetajad enne, kui otsustavad ühe või teise õpilaste klassifikatsiooni kasuks, igati järele mõtlema, kuid võrd aitab see kaasa õpilase intellektuaalsele, sotsiaalsele arengule. (Krull 2000:327)

Refleksiooni ja professionaalse enesearendamise kohta intervjuus esitati kaks omavahel seonduvat küsimust: „Milline oli esimene raske olukord erivajadusega lapsega Teie rühmas ja kuidas see lahenes? Kui see olukord korduks, kas Teie käitumine oleks samasugune?“ Vastus I3: „...seal tekkis küll küsimus, mida järgmisel päeval teen, kuidas ma pean käituma. Et kui ma koju läksin, ma kogu aeg mõtlesin, et mis nipp oleks ja kuidasmoodi käituda.“ I5: „... kui see olukord korduks, siis arvan, oleks ise võib olla aktiivsem ja läinud edasi julgustades vanemaid.“ Nende vastuste põhjal võime näha analüüsivat faktorit ning järeldada, et õpetaja teeb tööd reflekteerides, analüüsib, kasutades erinevaid meetodeid, oma õpetamise mõju. Samuti oluline on märgata, et õpetajad, jagades ja vastates intervjuu küsimustele, mõtisklesid läbiviidud tegevustest oma rühmas, kaasamisest, lastevanematega koostööst ja isiklikust arengust reflekteerisid, välja tuues olulised probleemid oma töös ning otsisid uusi võimalusi oma töö arendamiseks. I3: „Alguses mina olin täitsa niimoodi, et nagu orav rattas sellest, et mõtlesin sellele, kuidas paremaks ja paremaks teha. Kuid ühel hetkel ma sain aru, et piir

on vaja teha. Ja et siin ma annan endast sada protsenti ja mis on minu võimuses.“ I4: „Kui tuli erivajadusega laps siis alguses mul oligi see tunne, et ma tahaksin õppima minna, ma tahaksin teada, mis teha, kuidas käituda. Hirmu ei olnud. Pigem oligi see, et ma tahan teada saada nagu aidata last, ma tahan aidata iseennast, et kuidas õieti käituda ja siis oligi see Tartu koolitus, millest oli väga suur abi.“ Vastustes on näha õpetajate oskus muuta tööprotsessi efektiivsemaks ja anda oma toimetustele adekvaatset hinnangut.

Koostöö ja juhendamine: õpetaja teeb ettepaneku ning teeb osapooltega (õppija, lapsevanem, kolleeg, tugispetsialist, kogukond jt.) koostööd õppija arengu toetamiseks. Selles osas küsiti õpetajatelt, milliseid võimalusi on neil olemas kui lasteaia õpetajatel, et aidata ja toetada erivajadusega last tava – ja sobitusrühmas. Vastajad tõdesid, et I2: „... kõige hullem, et meil ei ole koostööd, meie käest nõutakse iseloomustus kogu aeg ja me kirjutame mida laps oskab aga seal Tartust ei tule mingit tagasisidet. Nõuavad, et peab olema eripedagoog ja et vajab logopeedi siis peab olema füsioterapeut aga neid meil ei ole!“, I3: „... oleme hästi palju tööd teinud nende vanematega, et nad saaksid õigeaegselt abi. ... Meil on väga hea koostöö Rajaleidjaga ja on ka väga hea koostöö Vaimse Tervise Keskusega.“ Vastustes on näha absoluutne vastastikune olukord ühe linna jaoks, mis tekitab küsimuse kuidas see on võimalik ja millega see on tingitud? Krull (2000) kinnitab, et meie valikuid mõjutavad hoiakud ehk sisemised teadmisseisundid. (Krull 200:57) Spilt (2011) uurimused näitavad, et nõrk ja negatiivne hoiak võib aga omakorda olla mõjutatud õpetajal üle elatud stressist ja tööpingest, mis väljendub passiivses koostöös ja juhendamisprotsessis lapse arengu toetamisel. Positiivne suhtumine soodustab eesmärkide realiseerimist ja julgustab õpetajat eesmärkide saavutamises. (Spilt, J-L. et al 2011)

Koostöö sujumisest oma rühmas ja õpetaja poolt rakendatud kompetentsustest küsimusele, rühmas olevat tugipersonali kohta, selgus, et õpetajad ootavad tugipersonali poolt teatud teadmisi ja kompetentsust. Vastused: I3: „*Meil tugiisikust ikka väga palju abi! ... usaldame ühtteist, kui koostöö toimib siis lapse areng on ka palju märgatavam.“* I6: „... ja tugiisiku poolt, ootan ma enda suhtes, et kui mina õpetajana midagi ütlen, soovitan, et nüüd on nii, et siis ta ei hakka mitte vastupidi tegema: “aga minu arvates on niimoodi!“ ((hääle intonatsiooni muutumine)) ...me saaksime selle lapsega palju paremini hakkama ilma tugiisikuta!“ Teised intervjuueeritavad mainisid tugiisiku rolli rühmas tähtsaks, kuid on seda meelt, et tugiisik peab „jagama seda asja“, „tugiisikud peavad olema koolitatud“, „mingid teadmised-oskused ikka peavad olema“, „oleks hea, kui ta on õppinud või on endine õpetaja ja ta teab tõesti, mida ta teeb“.

Lastevanematega koostöös mõned õpetajad tõdesid probleemi: I2: „Ütlen ausalt, et lastega tegelikult ei ole probleemi, vanematega on probleemid! Sest meie peame märkama, et kui lapsel mingi probleem hakkab tekkima, me peame vanemaid austama ja rääkima sellest probleemist aga vanem ütleb, et ei ta on ju täitsa normaalne. Vanem ei oska ju võrrelda! Temal on ju üks laps ja ei ole mingid võrdsust. Meil vaja selgeks teha, et lapsel on abi vaja aga noh...“ I4: „Tegelikult vahepeal on takistuseks see, et ongi lastevanematega väga raske saada mingit sellist suhet. Nad ei tule kaasa ja et kui oli see piktogrammide kasutamise teema meil, et meie lasteaias nagu tahame teha aga vanem ei toeta seda, et kodus seda ei teha ja siis ainult lasteaias tehakse siis see abi on kuidagi ühekülgne või kui me soovitame minna uuringutele või midagi ette võtta siis kas öeldakse, et ei ole aega või ei ole vajadust.“ Lastevanemate ja õpetajate huvide erisus, tekitab arusaamatusi ja konflikte. Kuidas peab rääkima lapsevanemaga, et ta kuulaks? Kellele kulub suhtluses juhtiv roll? Sellele kes on märganud probleemi, kuid alustada ja lõpetada juttu lapse arengust peab silmas pidama positiivsust. Professionaalne õpetaja peab toetama ja julgustama lastevanemaid. Head kavatsused ja positiivne suhtumine on tähtsad, selleks et toetada ja laiendada laste õigusi ja võimalusi. (Björnsdóttir and Jónsdóttir 2012:113) Irimaa teadlased Sigurgeirsson, Kaldalóns (2006) uurides õpetajate ja lastevanemate omavahelised hoiakuid tõdesid, et nendes õppeasutustes, kus õpetajad omasid positiivseid hoiakuid lastevanemate lastekasvatuse kaasamise protsessi vastu oli probleemseid olukordi vähem, kui seal kus hoiakud ja suhtumised õpetajate ja lastevanemate vahel olid nõrgad. (Sigurgeirsson, Kaldalóns 2006 kaudne Björnsdóttir and Jónsdóttir 2012:115)

Õpetajate positiivse suhtumise eelduseks koostöövaldkonnas toob välja Häidkind, Kuusik (2009) järgmist, et õpetaja positiivse suhtumise alustalaks on ettevalmistus, mis annab kindluse tööks erivajadustega lastega. Koolieelse lasteasutuse personali ettevalmistus peaks haarama järgmisi valdkondi: eakohane ja ebatüüpiline areng, perekonna roll ning suhted perekonnas, õppemeetodid ja nende valik, individuaalse arenduskava rakendamine, meeskonnatöö põhimõtted, eetilised printsiibid ja professionaalsus. Õpetajal peab olema võimalus kontakteeruda ja koostööd teha erialaspetsialistidega (Häidkind, Kuusik 2009:30). Analüüsist selgus, et õpetajad vajavad hädasti koolitusi. Oluline on spetsialistide olemasolu lasteaias. Vähem tähtsam pole ka õppevahenditega varustus, mille toel suureneksid õpetajate võimalused. Kõik see looks positiivsemaid hoiakuid kaasavasse haridusse kuna see näitab, et juhtkond on huvitatud õpetajate tööst. Rajaleidja spetsialistid, rõhutavad, et kõige olulisem kaasamise võti seisneb kooli

ressurssides. See hõlmab nii koolitöötajate teadmisi ja oskusi kui ka võimalusi erinevate tugimeetmete (kvaliteetseks) pakkumiseks (Räis, Sõmer 2016:22).

Lähtudes kutsestandardidest (2018) õpetaja mõistab ja kasutab HEV valdkonnas kasutatavat enamlevinud terminoloogiat ja juhindub oma töös õpetaja kutse – eetikas (SA Kutsekoda 2018), kui intervjuu käigus küsiti laste käitumise kohta või töövõtete suhtes, siis mõned õpetajad kasutasid ebakorrektsaid väljendeid nagu „*paberitega lapsed*“, „*olen norm õpetaja ja mul on norm rühm*“, „*hüppekas*“, „*õppisin tavaliseks õpetajaks*“, millega taheti rõhutada mitte seost oma rühma erivajadusega lapsega.

Intervjuus osalenud õpetajad mõistavad erivajadusega lapse kaasamise ja toetamise vajadust, kuid on olemas mõned erisused vastustes, kuidas nad organiseerivad seda ehk siis õpetajate kompetentsused ja hoiakud erivajadustega laste organiseerimise töös on väga erinevad.

Osa õpetajatest mainisid, et raske on jõuda erivajadusega lapseni, sest on suur laste arvuga rühm „*Laste arv on praegu väga suur, meil rühm on täis. Rühma keskkonda eriti palju ei saa kohandada.*“, „*Kuidas mina suhtuksin sobitusrühma? Tegelikult mina ei leia, et see oleks kõige sobilikum variant erivajadustega lastele. ((Miks?)) Sellepärast, et nemad vajavad ikkagi väiksemat keskkonda.*“, „*... kui on niisugused normaalsed rühmad, mitte nii nagu vanasti mul oli kaksikümne kuus last*“. Vaieldamatu fakt on, et mida rohkem lapsi, seda raskem on õpetajal jagada oma tähelepanu, et jõuda kõigi lasteni üheaegselt, sellele küsimusele: Kuidas leida tasakaal erivajadusega lapsele eraldi tähelepanu osutamise ja teiste vajadustega jätkuva arvestamise vahel? Õpetajad tõid välja ainult alagruppides töö vormi.

Sheridan *et al.* (2015) oma uurimistöös toovad välja kaks põhilist tegurit, mis mõjutavad õppetegevuse tulemuslikust Rootsi lasteaedades. See on rühma suurus ja koolieelse õpetaja kompetentsus. Nad kinnitavad, et mida suurem on laste arv rühmas, seda vähem aega ja ruumi saab laps õpetajalt. Samas aga õpetajate kompetentsus mängib määravama rolli kui laste arv.

Kokkuvõttes intervjuude tulemusi selgus, et õpetajate hoiakud erivajadustega laste toetamisel on erinevad. Iseseisvat professionaalset lähenemist probleemide lahendamisse takistavad isiklikud hoiakud kaasava hariduse rakendamise suhtes. Eriti silmapaistavaks näiteks sai vastus küsimusele tugispetsialistide rakendamisest rühmatöös, kus ühe õpetaja sõnul neid pole olemas linnas ja teine õpetaja edukalt rakendab sama linna spetsialiste

erivajadustega laste arendamiseks oma rühmas. Iga professionaalne lähenemine oma töösse on individuaalne, kuid prioriteediks kutse- eetika punktid, mis näitavad õpetaja sisemise arengu taset. Teadmiste keskel, mis peab olema õpetajal, kes töötab erivajadustega lastega on olulisel kohal dialoogi pidamise oskus, didaktilised oskused, mängu oskused, organisatsiooni oskused, reflekteerimise oskus. Samuti õpetajal on vaja osata motiveerida lapsi ehk siis ehitada õppe – ja kasvatustegevust sellisel viisil, et lapsed mõistaksid, milleks ja miks nad õpivad ja, kuidas see neile saab olema kasuks. Positiivne ja soodustav hoiak oma eriala vastu määrab õpetaja professionaalsuse.

3.2 Lasteaiaõpetajate hoiakud erivajadustega laste toetamise osas

Selles osas tuuakse välja tulemused, mis puudutasid viimast uurimusküsimust ehk, millised lasteaiaõpetajate hoiakud soodustavad või takistavad töös erivajadusega lastega. Intervjuu käigus puudutav fakt eripedagoogika teadmistes intervjuueeritavates oli tähtis kuna peegeldas õpetajate ettekujutusi ja arusaamu antud pedagoogika valdkonnas. Kuues intervjuueerivast viis omasid lisaks ülikooli raames antud eripedagoogika teadmisi ka mitmekesiseid koolitusi ja kursusi selle aine raames. Sellele vaatamata osa õpetajatest peab oma teadmisi ja kasutamisoskusi hariduslike erivajadustega lastega töös nõrgaks.

Küsimus: „Kas neid teadmisi, mis olete loengu ajal saanud oli piisavalt palju, et hakata tegutsema erivajadustega lastega tavarühmas?“ Vastati järgnevalt: „ *Kindlasti mitte!*“, „*oi, pidevalt enesetäiendamine toimub.*“, „*...kui mul tulid need lapsed, kui palju ma siis lugesin, igasuguseid asju!*“

Antud uurimuses osalejate vastuseid jaotakse hoiakute eristamise vastavalt Anioni L.(2004) kolmest funktsioonist:

Väärtustav suhtumine lapse vastu, mille kaudu hoiakud juhivad reaktsioone keskkonna suhtes. *I1: „Noh see on meie loomulik töö, minu meelest see loomulik keskkond ja – ja et võib olla see loomulikkus ja see et sa võtad teda nagu igasugust teist last, et lihtsalt ta on üks meist ja täpselt niimoodi ma suhtungi ja täpselt niimoodi ma teda ka aitan. Need lapsed väga hästi on sulandunud siin.“ I2: “Kui erivajadus laps rühmas siis peab olema see organisatsioon suurem, kes teevad koostööd ja kus toimib pidev tagasiside, mida teha ,mida mitte jne.“*

Sotsiaalsete suhete kinnitamise vahendina sotsiaalne kohanemine: *I3: „Kui meil kõik hästi klapib ja sujub õppetegevus või hommikuring siis kindlasti ei tohi ise anda märku*

sellele, et nad on natuke teistsugused. Kaasata igasugustesse tegevustesse, mitte välja jätta neid ütleme, kas või õppekäikude ja kui meil siin näidendi teinud me kaasame ei ole kunagi kõrvale jäetud.“ I5: „No ütleme nii, et lapsed on nagu harjuvad kiiremini ja nad saavad aru, et see laps ongi teistmoodi käitumisega. Lastele see selgeks teha ei ole üldse keeruline, sest lastel on seda paha tuju kõigil olnud.“

Eksternaliseerimine, mille kaudu alateadlik motivatsioon kohandatakse vahetu ümbrusega, mille tulemusel tekkiv hoiak võimaldab indiviidi osa oma seesmisest seisundist kanaliseerida väljenduse vormi: I3: „Kõige - kõige parem ja motiveerivam tunnustus on see, kui lapsed iseenesest juba tahavad tulla lasteaeda ja ütlevad sulle, et sa oled hea, et sinuga on tore ja muidugi lapsevanemad, lapsevanemate tagasiside oma tööle ka väga oluline...aga suuremaks motivaatoriks on ikkagi lapsed ja nende areng, et ma näen seda, et see, et ma teen õiget tööd!“ I6: „Ma ütlen ausalt, ma jään endale kindlaks, ma olen norm. lastele rühmaõpetaja ja mina kõik, mida ma teen, teen norm. lastele. Kui tema on nõus tulema normiga näiteks laua taha tegema sama asja niimoodi, et tugi on kuskil läheduses, siis mina võtan.“

Nii soodustava kui ka takistava tööks hoiakule leidub kinnitust varasematest uuringutest, kus õpetaja efektiivsus ja tõhusus väljendab tema uskumusi, et ta suudab mõjutada oma õpilaste õppimist, sõltumata õpilase õppimis-, käitumis- või motivatsioonilistest raskustest. (Malinen et al. 2012) Seega võivad nad (õpetajad) olla mõjutatud oma õpilaste toimetulekust. (Krischler 2019)

Intervjuu käigus toodi välja ka erivajadusega laste käitumist ja lühiiseloostust „... see intellektipuudega laps, tal on kõne väga vilets. Sellel teisel nagu mingisugused sõnad tulevad ja saab isegi aru, aga muu osas ta ikka väga nõrgakene.“, „noh kui hommik alanud halvasti, siis ta lihtsalt ei tule meie juurde, nutab ... on ikka käitumisprobleeme ((ohkab)), viskab maha vahepeal, nutab.“, „... ta võtab väiksematest käitumise mallidest hoogu ((kurvalt)), hakkab lollitama, väga valjusti naerab, karjub... keskendumine ja vastupanuvõime tal on väga lühikest aega. Ta ei suuda keskenduda ja pikalt tööd teha.“, „... on väga agressiivne laps, tuleb kallale, hammustab, lööb, tal on jõudu hästi palju!“ Kirjeldades lapse käitumist õpetajad tahtsid seletada olukorda oma rühmas ning selle mõju nii erivajadusega lapsele, teistele rühmas viibivate lastele ja ka oma tööolukorda.

Suhtumine kaasavasse haridusse andmeid kogusin selleks, et välja selgitada, kuidas õpetajad suhtuvad kaasavasse haridusse. Üks õpetaja väljendas selgelt, et „laps on laps

ja kõik on koos ...“ Teised õpetajad oma nõusolekut väljendasid pigem tingivalt. Küsimusele: „Kuidas suhtute kaasavahariduse põhimõtte rakendamiseks alushariduses?“ Intervjuueerivad vastasid: „ Kaasavat haridust lasteaias on vähe, noh mingi märkamine rohkem ...“, „ ... Kaasavahariduse vastu mul ei ole midagi, aga see sõltub ikkagi diagnoosist“, „ ..Idee on hea aga teostust ei ole, ei ole need vajalikud tugisüsteemid meile kättesaadavad.“, „... Oi, tõesti, mulle ei meeldi see!“ „... See on jah, selline huvitav väljend, kui laps suudab suures grupis olla, siis sada protsenti kaasata!“.

Täpsustavate küsimuste puhul õpetajad olid ühel meelel: et erivajadustega lastel toimuks areng, siis peab olema ise väga aktiivne ja otsima infot, samas ka suurt ja olulist rolli mängivad lapse arengus erispetsialistid, kes suunaksid ja toetaksid õpetaja tööd rühmas ning oleksid oma maja inimesed, kes saaksid veel eraldi tegeleda lapsega.

Paludes täpsustada probleemseid valdkondi töös erivajadusega lapsega olid nimetatud põhiliselt kaks valdkonda: „ käitumine“ ja „ keel/muukeelsus “

I1: „ Logopeedi abi oleks väga vajalik. Tegelikult oleks ju nendega vaja päevast päeva tegelda. Hea oleks, kui ma saaksin ka mingeid näpunäiteid, mida ma saan siin oma töös rakendada. Kuidas ütleme üht või teist häälikut, kuidas panna teda rääkima, ma ei oska, kui tal pole kõnet ...“

I3: „ ..., et see ikkagi nii teiste laste suhtes, kui ka nende enda (erivajadustega) laste suhtes väga vastutahtsi peale pressitud. See tekitab erivajadusega lapsele sellist noh, stressi, pinget, agressiivsust.“

I4: „ Vaimupuudega laps, noh arusaadav, et ta käitubki ettearvamatult ja karjub ja loobib asju. Teised lapsed hakkavad teda matkima.“

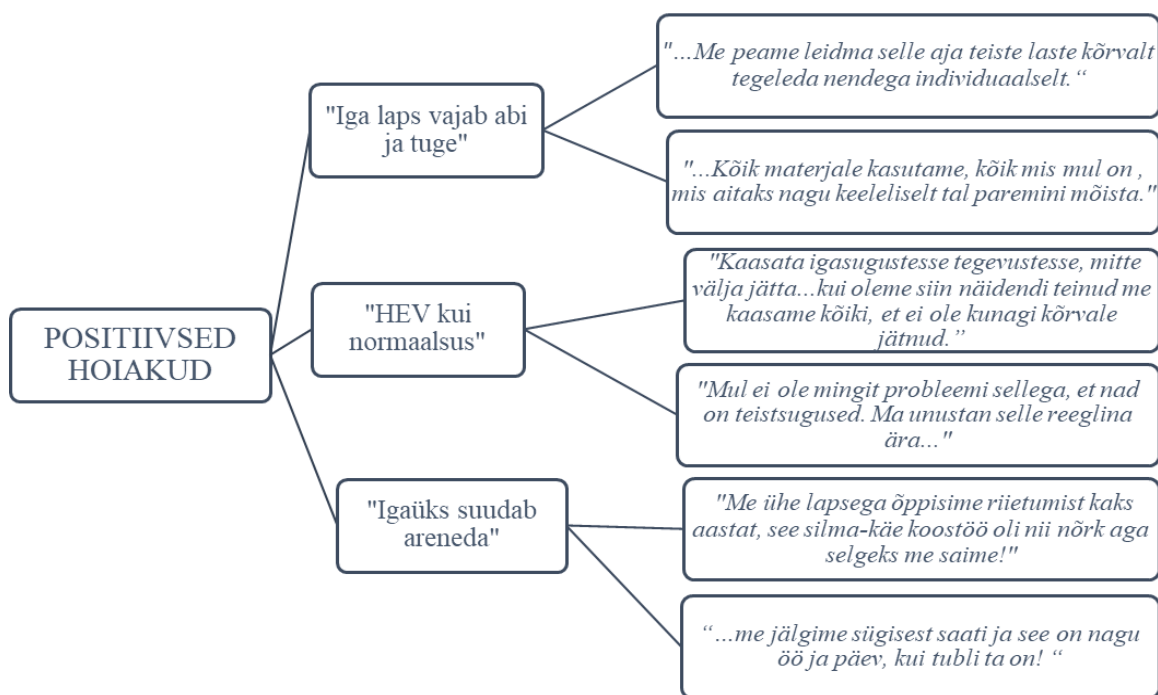
I5: „Erinevaid materjale peab olema palju, mis aitaks nagu keeleliselt paremini mõista.“

I6: „Meil ongi olnud mõned sellised lood, et me ei saanudki oma õppetegevust teha. Mõned tegevused on täiesti tegemata jäänud. Ta on täiesti endast väljas, see laps, eks ju.“

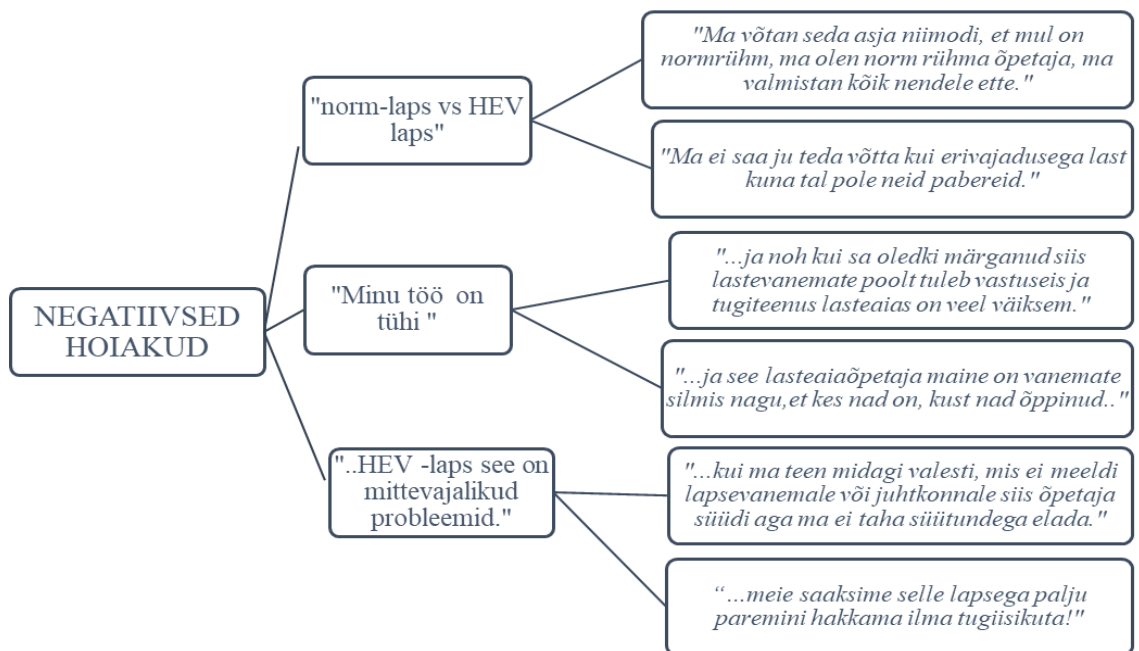
Üks õpetaja oli seda meelt, et agressiivse käitumisega lastele või sügava vaimupuudega lapse puhul „ ... see võiks olla mingi spetsiaalne erirühm, kus nad võiksid maksimaalselt kuus last olla.“ Teine õpetaja aga ütles, „ et kui ikka üliagressiivne laps või selline, kes on väga raske vaimse puudega, siis ma ei tea, kuidas nad siin ikkagi lasteaias peavad

toimuma need arenemised.“ Seda mõtet kinnitab ka Häidkind, Kuusik (2009), et kaasamine ei tohiks muutuda väärtuseks omaette, sest alati on erivajadustega laste hulgas teatud hulk harvaesineva, sügava või raske puudega lapsi, kellele ei suudeta kohandada tavakeskkonda, sest lapsel on oluliselt erinev arengutaseme või käitumise eripära. Erivajadustega lapsed vajavad eelkõige kvaliteetset ning neile sobivat õppe- ja kasvatustegevust, mida tuleks pakkuda võimalikult kaasaval viisil. (Häidkind, Kuusik 2009:30)

Lasteaiaõpetajate hoiakuid analüüsisin kokku kuuest intervjuust, seejärel saadud vastused jagasin positiivseteks ja negatiivseteks hoiakuteks. Illustreerivalt on näiteid sisuanalüüsisist selgunud õpetajate positiivsetest hoiakutest kujutatud joonisel 2 ja näidet sisuanalüüsi tulemustest selgunud õpetajate negatiivsetest hoiakutest joonisel 3.



Joonis 2. Näiteid sisuanalüüsisist selgunud õpetajate positiivsetest hoiakutest



Joonis 3. Näiteid sisusanalüüsist selgunud õpetajate negatiivsetest hoiakutest

ARUTELU

Erivajadustega lastega töötamise probleem seisneb selles, et sellistele lastele on vajalik järjepidev ning sihikindel pedagoogiline abi rehabilitatsiooni plaanist suunavate punktide täitmisel täis ulatuses. Kaasava hariduse põhimõte välistab igasugust diskrimineerimist, loob erivajadustega lastele soodsad tingimused, annab võimaluse kvaliteetselt sotsialiseeruda ja saada vastavalt arengule vajalikke teadmisi. Õpetajad aga omakorda mõistavad erivajadusega lapse reaalselt vaimset arengutaset ning loovad oma rühmas lapsest lähtuva ümbritseva keskkonna, kus toimib terve rühma adekvaatne suhtumine ning edukas sotsialiseerumine laste – ja täiskasvanute abil, kuhu on kaasatud võimalusel ka spetsialistid (eripedagoog, logopeed jne.).

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada välja õpetaja kompetentsid ja hoiakud erivajadusega lapse arengu toetamise ühe Lõuna -Eesti linna lasteaiasõpetajate arusaamades. Intervjuus osalejad teoreetiliselt teavad, mismoodi ja kuidas peab toimuma rühmas töö erivajadustega lastega, kuid mitte kõik intervjuueeritavad ei lõiminud oma teadmisi tööga ja pidasid ennast sellel alal ebakindlalt. Sellele leiame kinnituse viimastes intervjuu küsimuste vastustest, kus paluti nimetada vähemalt kolm ala, kus erivajadusega lastega töös õpetaja peab olema absoluutselt kompetentne. Kõige olulisemaks peetakse on märkamist, erivajadusega lapsega arvestamist, teadmisi erivajadustest, nende erisustest aga ka tahtmist töötada erivajadusega lapsega. Mõistetakse, et erivajadusega laps ei suuda produktiivselt areneda ilma täiskasvanu abita. Õpetaja peab oskama kokku viia lapse reaalsed oskused arengu võimalustega. Intervjuueeritavad täpsustasid, et märkamine on tähtis, kuna õpetajana peab oskama luua lapsele vajaliku keskkonna, teadma lapse võimeid jne. Märkamine tähendab reageerimist õigel ajal. Erivajadusega lapse arengu toetamine nõuab õpetajalt omandatud teadmiste rakendamist.

Teaduslike teadmiste omandamine ei tähenda ilmtingimata nende kasutamist praktilise sisuga probleemide lahendamisel. Psühholoogias nimetatakse seda nähtust piltlikult „kihiliseks pirukaks“, kus teadmised ja igapäevane, konkreetne kogemus on eri tasemel ehk eksisteerivad paralleelselt. Tulemusena õpetajad on vastuolus iseendaga, kasutades oma elukogemusi, õppides oma vigadest. Professionaalseid probleeme sellisel meetodil lahendatakse aeglaselt ja vähe efektiivselt. Õpetajad ei suuda osutada erivajadustega laste õpetamisel tekkinud psühholoogilistele põhjustele. Nende suhtumine lastesse põhineb lihtsatele maistele hoiakutele ja seda eristab ebastabiilsus (Pazuhina jte. 2016:178).

Uurimustöös saadud tulemustest selgus, et koolieelse õpetaja kompetentsus on seotud isiklikest hoiakutest. Õpetajad, kes omasid kõrgemat ettevalmistuse taset, avaldasid positiivsemaid hoiakuid kaasava hariduse suhtes ja olid enam valmis toetama erivajadusega lapsi õppe – ja kasvatustöös oma rühmas.

Varasematest uurimustöödest leitud seos kinnitas selle töö aktuaalsust. Markvart (2018) tööst selgus aga, et õpetajad on kohanduste aspektidest teadlikud, mida kasutada autistliku lapse edukamal õpetamisel, aga ometi mingil põhjusel jätavad need kasutamata. Külaots (2016), uurides õpetaja hoiakuid, teadmisi ja kogemusi seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses, leidis, et erivajadusliku lapse kaasamise olulisim tingimus on õpetaja positiivne suhtumine, erivajaduslik laps toob õpetajale lisatööd ning lastevanemaid tuleb kindlasti teavitada kõikidest probleemidest. Õppetegevuses ilmnevate probleemide puhul nägid vastajad enda ees ülesannet neid iseseisvalt lahendada ja kaasata abistajaid. Õppetegevuses tegelesid õpetajad vaatelejate arvates vaid 58 % juhtudel laste koostööoskuste arendamisega.

Haili (2017) uurimuses tava- ja sobitusrühmade õpetajad tõdesid, et pedagoogid kasutavad enda arvates kõige rohkem käitumise kinnitamist, selgitamist, harjutamist, aga rühmas käivate sotsiaalsete oskuste probleemidega laste puhul on kasutamisel lahendus vestelda hoolealustega. Sobitusrühmade õpetajate arusaamad sotsiaalsete oskuste arendamise kohta ja eesmärkide seadmisest nädalakavades olid paremal tasemel kui tavarühmades.

Uurimustöö andmete analüüsist lähtuvalt on arusaadav, et õpetajad oma töös ei avane erivajadustega lastega töös täismahus ega julge toetuda oma kogemusele ja kompetentsustele, mida nad omavad. Samas on tähtis mõista, et erivajadusega laps nii nagu iga teinegi laps vajab täiskasvanute tähelepanu ja õpetajate õiget suhtumist oma kompetentsuste rakendamisel.

Illustreerivalt võiks olukorda tõlgendada nii, et laps on kui *Päike* ehk meie päikese süsteemi keskpunkt. Tema ümbritsevad eri kaugusel 8 põhiplaneeti, õpetaja kompetentsused. Igal planeedil on oma orbiit, oma kompetentsused, oma eesmärgid. Täisringi päikese ümber nimetatakse aastaks ehk siis õpetaja kompetentsused on vajalikud terve aasta jooksul, kokku 365 päeva. Need planeedid, mis on päikesele lähemad, nende aasta ring on lühem. Tähendab need kompetentsused: õppija toetamine ja õpi- ja tegevuse kavandamist on vajalik kasutada mitu ja mitu korda päevas, et laste

vajadused oleksid rahuldatud. Näiteks *Merkuur ja Veenus* on Päikesele lähemal ja seal on väga palav, õpetaja tööpäevad on tõesti väga palavad. Õpetaja toetab ja kavandab õpetamistegevusi iga päev ja mitu korda päevas. Huvitav on ka see fakt, et planeedid tiirlevad päiksega samas suunas ehk siis õpetaja oma töös liigub lastest lähtuvalt ja lapsega ühes suunas, tagades eesmärgid ja vajalike prioriteete. *Planeet Maa* on kolmas ja ainus planeet kus on sobilik temperatuur ja hapniku piisav sisaldus kasvu ja arenemise jaoks. Õpetajale see tähendab, lapse identiteedi arvestamist, hoolivust ja kaasava hariduse rakendamise meetodeid, eduelamuse loomist jne. ehk õpetamise kaudu õpetaja teeb kõik vajaliku lapse eduka kasvu jaoks. Maal on ka väike, kuid väga oluline kaaslane – *Kuu*. Ilma vanemateta laps ei saa mitte kuidagi hakkama, ka meie spetsialistidena mitte. Oskus leida lastevanematest koostööpartnerit on tänuväärne. *Mars* väike planeet, kus oli kunagi vesi, teadlased on pidevas uuringus selle mõistatuse lahendamisel. Kohustuslike kompetentsustega seose leiame arendus-, loome – ja teadustegevuste punktiga. Õpetaja osaleb koostöövõrgustikes erialase teadmiste arendamisel. *Jupiter* on selline planeet, kus pidevalt toimuvad tormid. Planeet iseenesest keerleb väga kiiresti nagu vurr, siin on tähtsal kohal välja tuua refleksioonide oskus, võime kiiresti reageerida, mis võimaldab õpetajal ellu viia tegevused probleemide lahendamiseks. *Saturn* tema ümber on kividest ja asteroididest koosnev rõngas, mis on võrreldav tugispetsialistidega koostöö, meeskonna töö, projektide koostamise oskustega õpetaja elus. *Uraan* salapärase ja arusaamatu planeet, sel viisil, et keerleb mitte nii nagu kõik teised planeedid. See on hariduslike erivajadustega lapse toetamine. *Neptuun* kõige külmem planeet ehk siin on oluline teadvustada õpetajal, milliseid läbivaid kompetentsusi on kasutusel ja milliseid mitte, mis peab sulatama iseendas ja edastama lastele. *Pluto* on kõige väiksem planeet, mida teadlased ei peagi planeediks tema suuruse poolest, kuid siin allegooria kontekstis leidub olemasolu nagu planeet, mis peab veel „kasvama“ see on arenev ja palju lubav digipädevuste valdkond.

Seda osa kokku võttes võib tõdeda, et erivajadusega lapse toetamisel on olulisel kohal kasv ja kasvamine, mis kannab endas arusaama, et areng toimub alati kasvavas suunas ja tipu poole (Kera 2004:16). Seejuures me räägime kasvust ja arengust mitte ainult lapse, vaid ka õpetaja osas. See nõuab aga aega, tahtmist, soovi ja pingutust ning ka positiivset hoiakut ja optimismi.

KOKKUVÕTE

Kaasava hariduse rakendumine nõuab õpetajalt erivajadustega lastega töötamiseks mitmeid kompetentse, aga ka hoiakuid, valmisolekut erinevuste aktsepteerimiseks ja laste erinevaks toetamiseks. Samas võib aga ootuste ja nõudmiste suurenemine õpetajates tekitada ebakindlust või isegi vastuseisu, mistõttu oli bakalaureusetöö eesmärgiks selgitada lasteaiaõpetajate arusaamad õpetaja kompetentsidest ja hoiakutest erivajadusega lapse arengu toetamisel ühe Lõuna-Eesti linna lasteaiaõpetajate näitel.

Uurimistöö eesmärk sai täidetud, kasutades kvalitatiivset uurimisviisi. Uurimuses osales kuus koolieelse lasteasutuse õpetajat staažiga 8–40 aastat ja erivajadustega lastega töökogemust oli neil 1,5–30 aastat. Õpetajatel oli kogemus kas sobitusrühma töös, tava või liitrühmas, kus on erivajadusega laps. Poolstruktureeritud intervjuude tulemuste analüüsimisel kvalitatiivse sisuanalüüsiga selgus, et õpetajatel on piisavalt kindel arusaam ja teadlikkus oma tööülesannete suhtes. Õpetajad lähtuvad püstitatud eesmärkidest ja valivad selleks sobilikud meetodid, tehes seda nad on leidlikud, sihikindlad ja keskendunud tulemusele. Kõrgema ettevalmistusega õpetajatel ilmnevad positiivsemad hoiakud kaasava hariduse suhtes ja nad on enam valmis toetama erivajadusega laste õppekasvatustööd oma rühmas. Õpetajate hoiakud erivajadustega laste toetamisel on erinevad. Nad on tähelepanelikud, sihikindlad, korrektsed aga täheldada võib ka jõuetut, põlgliku ja kahtlevat hoiakut. Iseseisvat professionaalset lähenemist probleemide lahendamisse takistavad isiklikud hoiakud kaasava hariduse rakendamise suhtes. Kõige paremini iseloomustavad seda intervjuu vastused koostöö ja juhendamise osas: kõik uuringus osalejad kinnitasid spetsialistide toetuse ja julgustuse vajadust.

Uurimuse piiranguks on intervjuueeritavate väike arv, mis tulenes süvaintervjuude mahust bakalaureusetöö suhtes, mistõttu võiks olla vajalik läbi viia korduvaid kaasava hariduse ja erivajadustega lastega töötamise teemalisi uuringuid, uurida õpetajate hoiakute ulatust, muutuvust või püsivust. Antoni (2004:289) teooriast lähtuvalt on hoiak üldine ja suhteliselt püsiv hinnanguline suhtumine mingisse nähtusesse, mis ühendab tõekspidamisi, käitumist, tundeid ning mille kujunemises on oluliseks mõjutajaks inimese enda elukogemused. Järelikult võivad õpetajate elukogemused, kas siis raskused erivajadustega lastega töös või õnnestumisi, neid hinnangulisi suhtumisi erivajadustega lastesse mingi aja jooksul siiski muuta ja seetõttu võiks õpetajakoolituses ja ka täienduskoolituses teadmiste-oskuste kõrval sihipäraselt tegeleda ka hoiakutega.

Õpetajate positiivseks ja resultatiivseks hoiakute kujundamiseks seoses erivajadustega lastega, toetudes Spilt *et al.* (2011) mõtetele, võib soovitada detailset, põhjalikku ja regulaarset enese- ja tööanalüüsi, kus määratletud probleemid ja püstitatud eesmärgid on seotud ülesannetega peegeldades arengut ja tegevuste produktiivsust. Sügavam arusaam oma hoiakutest laste suhtes ning võimalus jagada oma kogemust nii, et negatiivseid emotsioone, hirmusid ja kahtlusi aktsepteeritakse, võiks võimaldada õpetajal leida endas rohkem kindlust ja arendada professionaalsust. Siit võiks järeldada, et nii hariduskorralduses üldiselt kui ka lasteasutustes iseseisvalt tuleks senisest enam süstemaatiliselt kasutada erinevaid toetusmeetmeid nagu õpetajate refleksiooniringid, erivajadustega laste teemaline mentorlus või muud kaasaegsed võimalused.

Uurimistöö aktuaalsus leidis uuringu käigus kinnitust, kuna erivajadustega laste töö nõuab lasteaiasõpetajatelt oskusi märgata erivajadustega lapsi, aga ka iseseisvalt tegutseda, otsides edukate meetodikate rakendusi oma töös erivajaduste laste tava – ja sobitusrühmas. Kokkuvõtteks tuleb tõdeda, et õpetajate mitmekülgne toetamine ja julgustamine ning positiivsete hoiakute kujundamine kaasava hariduse protsessi käigus on väga olulised, et koolieelse õpetaja enesehinnang ja omandatud teadmiste väärtus kaasava hariduse suhtes leiaks rakendust ja oleks tulemusrikas.

SUMMARY

Competences and attitudes of kindergarten teachers in supporting the development of a child with special needs in the perceptions of kindergarten teachers in a city in South Estonia.

According to the law, children with special needs have the right to be a part of the social environment. Estonian kindergartens are moving towards teaching all children together. One of the roles of inclusive education is to show what efforts have been made in society to ensure that a child with special needs is included in the education system and has equal opportunities with others. At the same time, the increase in expectations and demands among teachers may create uncertainty or even opposition, which is why the aim of the bachelor's thesis was to clarify kindergarten teachers' perceptions of teachers' competencies and attitudes in supporting the development of children with special needs.

A qualitative research method was introduced in the research. During the research process, a semi-structured interview was used, in which six preschool teachers from a regular or matching group participated in different kindergartens in one city. The teachers had 8–40 years of teaching experience and 1.5–30 years of work experience with children with special needs.

The results show that teachers with higher training have a more positive attitude towards inclusive education and are more willing to support the educational work of children with special needs in their group by applying their professionalism in many ways. Teachers have different attitudes towards supporting children with special needs. They are attentive, determined, and correct, but a weak, contemptuous, and suspicious attitude can be observed. An independent professional approach to problem solving is hindered by personal attitudes towards the implementation of inclusive education.

A detailed, thorough and regular self- and work analysis can be recommended for teachers to develop positive and productive attitudes towards children with special needs, based on Spilt's *et al* (2011) ideas, where defined problems and set goals are related to tasks reflecting development and productivity of activities. In conclusion, the diverse support and encouragement of teachers and the development of positive attitudes in the process of inclusive education are very important for the pre-school teacher's self-esteem and the value of the acquired knowledge to be applied and effective in inclusive education.

TÄNUSÕNAD

Täna uurimuses osalenud kõiki lasteaiaõpetajaid, kes avaldasid oma soovi osaleda intervjuus ja olid siirad ja avameelsed vestluse ajal. Suurim tänu juhendajale Ülle Säälikule, kes oli kannatlik, mõistlik ja julgustas mind kogu uurimustöö kirjutamise vältel. Samuti südamest tänan oma perekonda ja sõpru, kes toetasid mind sellel ajal.

KIRJANDUS

Alumäe, T.; Tilk, O. (2018) Asadullah. "Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech" Baltic HLT 2018.

Anion, L. (2004) Läbipõlemise mõjust väärtushinnangutele ja hoiakutele. *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus:288-289.

Björnsdóttir, A.; Jónsdóttir, K. (2012) *Home-school relationships and cooperation between parents and supervisory teachers*. Norsk senter for barneforskning: 113
https://www.academia.edu/25026716/Home-school_relationships_and_cooperation_between_parents_and_supervisory_teachers
accessed 15.05.2020.

Eagly, A.; Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich. <https://psycnet.apa.org/record/1992-98849-000> accessed 23.04.2020.

Elmes D.G.; Kantowitz B.H.; Roediger, III H.L (2013) *Psühholoogia uurimismeetodid*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Erelt, T.; Kadakas, M. jt. (2014) *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamatus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014) *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamise praktikas*. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
viimati vaadatud 25.03.2020.

Euroopa Liidu Teataja (2010): 135/6 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526(01)&from=EN) viimati vaadatud 25.03.2020.

Flick, U. (2015) *Introducing Research Methodology*. New Dehli: SAGE Publications Ltd.

Habicht, A.; Kask, H. 2019 = *Teekond erilise lapse kõrval. Käsiraamat puudega ja erivajadustega laste ning noorte lähedastele* (2019) Koost. Anneli Habicht, Helen Kask Tallinn: Printon Trükikoda <https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/Teekond-erilise-lapse-k%c3%b5rval.pdf-WEB.pdf> viimati vaadatud 11.05.2020.

Haili, M. (2017) *Lasteaia sobitus- ja tavarühma õpetajatarusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega*. Magistritöö. Tartu Ülikool

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57529/haili_moonika_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y viimati vaadatud 20.03.2020.

Hegarty, S.; Alur, M. (2002) *Education & Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Häidkin, Kuusik 2009: 30 kaudu Häidkind, P., Kuusik, Ü. 2009. Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Kulderknup, E. (toim.) *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Hudson, D. (2019) *Spetsiifilised õpiraskused. Mida oleks õpetajal tarvis teada*. Tartu: Studium.

Häidkind, P. (2008) Erivajadustega lapsed lasteaias. Kikas, E. (toim.) *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus. lk. 201- 203.

Häidkind, P.; Kuusik, Ü. (2009) Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Kulderknup, E. (toim.) *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Kallaste, E. jte. (2017) *Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring*. Tallinn: Eesti Rakendusuuringu Keskus CentAR

https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium_kontaktid/Uuringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/puuetega_lastega_perede_toimetuleku_uuringu_raport_loppversioon_par_28.02.18.pdf viimati vaadatud 11.05.2020.

Kera, S. (1997) Sotsiaalne valmidus õpetaja kutsesobivuse eeldusena. Kala, U. (toim.) *Võimalus ja paratamatus olla õpetaja*. Tallinn: TPÜ Kirjastus:129.

Kera, S. (2004) *Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses*. Tallinn: AS Kirjastus ILO.

Kera, S. (2007) *Olla vaimult suur. Humaansus. Hariduse humaniseerimine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013) RTL 2002, 96, 1486. <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036> viimati vaadatud 22.04.2020.

- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999) 2.peatükk §14. Külastatud 11.10.2019 aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/754369> viimati vaadatud 22.04.2020.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) Külastatud 30.09.2019 aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (viimati vaadatud 22.04.2020)
- Krischler, M.; Pit-ten Cate, I. (2019) *Pre- and In-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00327/full> accessed 23.04.2020.
- Krull, E. (2000) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuurme, T. (2003) *Kasvatuse võim ja võimetus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002) *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Külaots, K. (2016) *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52613/kulaots_krissu_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y viimati vaadatud 20.03.2020.
- Lilleoja, L. jt. (2014) Kodu ja lasteaia koostöö hüperaktiivsuse tunnustega lapse toetamisel. *Kasvatustegelikkus õppija ja õpetaja pilgu läbi*. Tartu: AS Atlex:88
- Laherand, M-L. (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Malinen, O.; Savolainen, H., et al. (2012) *Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education*. https://www.academia.edu/11335394/Beijing_in-service_teachers_self-efficacy_and_attitudes_towards_inclusive_education accessed 23.04.2020.
- Markvart, K. (2018) *Lasteaedade tava-, sobitus- ja tasandusrühmade kasvukeskkonna kohandamine autismiga lapsele*. Magistritöö. Tartu Ülikool
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/59273> viimati vaadatud 22.03.2020.
- Martinson, M. (2004) *Õpiraskused ja ennastjuhtiv õppimine – miks ja kuidas? Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus:225.

Neare, V. (2007) Varajane sekkumine. *Tea ja toimeta 32*. Tallinn: Kirjastus Ilo: 9.

Oder, T. (2002) Õpetaja professionaalsus kui töö tulemuslikkuse esmane eeldus. *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Koost. Pandis M. Tallinn: TPÜ Kirjastus:167

Razuhina jt. = Пазухина С.В., Панферова Е.В, Черкасова С.А. Закономерности формирования ценностного отношения будущих педагогов к личности ребенка с ослабленным здоровьем в условиях антропологического подхода. Москва–Берлин, 2016:178 DirectMEDIA

<https://play.google.com/books/reader?id=UuHSCwAAQBAJ&hl=et&pg=GBS.PA1>

viimati vaadatud 15.04.2020.

Pellika, I. jte. (2006) *Arutlusi õpetaja kutse-etikast*. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Ruus, V.-R. (2006) *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Räis, M.L.; Sömer, M. (2016) *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Tallinn: Eesti rakendusuuringute keskuse CENTAR.

Saarits, Ü. (2004) Alushariduse pedagoogide ettevalmistusest ja eelkoolipedagoogikaalastest teadusuuringutest aastal 1993-2003. *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus:135.

SA Kutsekoda (2018) Õpetaja, tase 6 kutsestandardid. Külastatud aadressil:

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10719263> viimati vaadatud

22.04.2020.

Sheridan, W.; Harju-Luukkainen H.; Pramling Samuelsson I. (2015) *Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 4, No. 2 2015, 93–108

https://www.academia.edu/30683082/Does_group_size_matter_in_preschool_teacher_s_work_The_skills_teachers_emphasise_for_children_in_preschool_groups_of_different_size accessed 24.03.2020.

Sigurgeirsson, I.; Kaldalóns, I. (2006) *Gullkista við enda regnbogans: rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005- 2006*. Reykjavík:

Rannsóknarstofnun KennaraháskólaÍslands. kaudu Björnsdóttir, A. and Jónsdóttir, K. 2012. *Home-school relationships and cooperation between parents and supervisory teachers*. Norsk senter for barneforskning. accessed 19.05.2020.

Slastelin jt. = Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2002:576 <http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml> viimati vaadatud 10.04.2020.

Smith, M.B, Bruner, J.S, White, R.W. (1964) Options and personality.-J. Murphy et al. (Eds.). *Dialogues and debates in social psychology*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. kaudne Anion, L. 2004. Läbipõlemise mõjust väärtushinnangutele ja hoiakutele. *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus. lk.302.

Spilt, J.L. et al. (2011) Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher – Student Relationships. *Educational Psychology Review*. Number 4. Berlin: Springer: 457-477 https://www.academia.edu/19079112/Teacher_Wellbeing_The_Importance_of_Teacher_Student_Relationships accessed 11.05.2020.

Strebeleva = Стребелева Е.А. Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2014.

Swaminathan, R., Mulvihill Thalia M. (2018) *Teaching qualitative research. Strategies for engaging emerging scholars*. NY, London: The Guilford Press.

Tiimann, M. (2006) Lasteaiaõpetajate poolt kasutatavate kasvatustiilide sõltuvus nende refleksioonioskustest. *Tea ja toimeta 31*. Tallinn: Kirjastus Ilo:6

Veisson, M. (2005). *Erivajadusega ja andekad lapsed. Laps ja lasteaed*. Tartu: Atlex.

Vershlovskii, Matjushkina = Вершловский С., Матюшкина М. *Контент-анализ в педагогическом исследовании*. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. 2006:7 http://socpedmeasuring.ru/files/Kontent-analiz_v_pedagogicheskom_issledovanii.pdf viimati vaadatud 10.04.2020.

Veskiväli, I. 2007. Et linnupojukesel oleks oma pesakastis hea kasvada. *Tea ja toimeta 32*. Tallinn: Kirjastus Ilo:119.

Võgotskii = Выготский Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. Москва: Педагогика, 1984:23-24 http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984/go,266;fs,1/ viimati vaadatud 28.03.2020.

Õpetajaetika 2005 = *Eesti õpetajaetika koodeks*. Kinnitatud 28.mai 2005
http://www.opetajateliit.ee/?page_id=287 viimati vaadatud 26.03.2020.

Õunapuu, L. (2014) *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Walburg, W.– R. (1998) *Vaimupuudepedagoogika alused*. Tartu: TÜK Kirjastus.

Unece säästvat arengut toetava hariduse strateegia, 2015

<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyinEstonian.pdf>
viimati vaadatud 10.04.2020.

LISAD

Lisa 1. Intervjuu küsimused

1. Kui kaua Te olete töötanud koolieelse hariduse õpetajana (teie staaž) ?
2. Kui palju Teil on erivajadustega lastega töö kogemust?
3. Millist eripedagoogilist koolitust olete saanud?
4. Milles Teie arvates seisneb õpetaja põhiline tegevus rühmas? (Täpsustuseks vajadusel: Kuidas on lood Teie rühmas?)
5. Kas Teie rühmas on tugipersonal? Milline on Teie arvates tugipersonali roll? (Täpsustuseks vajadusel: Kuidas Teie rühmas tugipersonaliga on? Kas vajab Teie poolset suunamist? Suhtumine/arvestamine erivajadustega lastega)
6. Teades oma rühmalaste eripära, kuidas Te arvestate seda õppetöö ettevalmistuse protsessis?
7. Kuidas Te suhtute kaasava hariduse põhimõtete rakendamisse alushariduses? Miks nii?
8. Kas Te praegu suudate meenutada ja kirjeldada oma tundeid ja mõtteid, kui saite teada, et Teie rühma tuleb erivajadusega laps / Teile pakuti tööd sobitusrühmas? (Täpsustuseks vajadusel: Milliseid olid hirmusid, kahtlusi või muud sellist? Kuidas tegelikkuses see kogemus on olnud?)
9. Õpetajate Lehe artiklist „Kaasav haridus lasteaias? Mõtleme veel!“ (Õpetajate Leht 02.03.2018:15) võime lugeda lasteaiasõpetaja Irina Kalso mõtteid kaasava hariduse rakendamisest, kus ta ütleb, et kaasava hariduse idee olemus on arusaadav, kuid pole selleks võimalusi. Ta väidab, et uuringud on näidanud, et enamikule erivajadusega lastele suur rühm ei sobi. Samuti ka õpetajatele ei anta valiku võimalust. Mis Teie arvate selle kohta? Artikli link <https://opleht.ee/2018/03/kaasav-haridus-lasteaias-motleme-veel/>
10. Milliseid võimalusi on olemas Teil kui lasteaiasõpetajal, et aidata ja toetada erivajadusega last tava- või sobitusrühmas?
11. Milline oli esimene raske olukord (erivajadusega lapsega) Teie rühmas ja kuidas see lahenes?
12. Kui see olukord korduks, kas Teie käitumine oleks samasugune? Mis või kes aitab Teid selles?
13. Olete oma tööga rahul? Meeldib see teile, arvestades kõik väljakutseid mis see endaga kaasa toob?
14. Mis aitab (aitaks) Teid paremini hakkama saada töös erivajadusega lastega?
15. Mis on takistuseks selles töös? (suur laste arv, aeg, tugispetsialistid jne)

16. Milliseid võtteid Te kasutate oma töös, et kõik rühma lapsed oleks tegevuse ajal haaratud õppeprotsessi ja püstitatud õppetegevuse eesmärgid oleksid õnnestunud?
17. Kuidas leida tasakaal erivajadusega lapsele eraldi tähelepanu osutamise ja teiste vajadustega jätkuva arvestamise vahel?
18. Mis Teie arvates määrab õpetaja kompetentsuse? (Kas teadmised, oskused, kogemus, praktiline kogemus nt. turvalise keskkonna loomine, suhtluse oskus jne)
19. Nimetage vähemalt kolm ala, kus erivajadusega lastega töös õpetaja peab olema absoluutselt kompetentne. (diagnoos, lapse vajadused, oskus töötada jne)
20. Kas peate ennast kompetentseks inimeseks oma erialal?
21. Arvestades seda, kui suurt intellektuaalset ja emotsionaalset rolli õpetaja töö endas kannab, siis milliseid vajalikke tingimusi Te peate õpetaja töö toetamisel tähtsateks?

Lisa 2. Tabel 1. Intervjuude sisuanalüüsi tulemused: õpetaja kompetentsused erivajadustega laste kaasamise väljakutsetega toimetulekuks ning soodustavad hoiakud ja omadused

Kutsestandardi õpetaja, tase 6 kompetentsuse nõuded	Kompetentsused, näited intervjuudest	Hoiakud ja omadused
B. 2. 1 Õppija toetamine	<p>Õpetaja on teadlik õppimist mõjutavatest teguritest ja seaduspärasustest.</p> <p>I1: <i>"...Ole sa nii väsinud kuitahes aga sa pead lihtsalt seda tegema ja muidugi sa pead kõike seda huvitavalt edasi andma!"</i></p> <p>Õpetaja selgitab välja rühma ja õppija õpioskuste ja õpimotivatsiooni taseme ning arvestab neid õpieesmärke seadmisel ja tegevuste planeerimisel</p> <p>I3: <i>"...Töö on enam- vähem samamoodi nagu tavarühmas või teises rühmas, siin meie peame arvestama erivajadustega lastega ja tegema siis nende vajadustele vastava programmi, et mille järgi me siis neid õpetame."</i></p> <p>I4: <i>"...Mina pean nagu jõudma kõigi lasteni üheaegselt."</i></p>	Aktiivne, motiveeritud, pühendumus, orienteeruv arendusele, kohusetundlik
B.2.2 Õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine	<p>Õpetaja seab õppijast lähtuvalt pika- ja lühiajalised õpieesmärgid, valib sisu ja kavandab tegevused, arvestades õppekava.</p> <p>I2: <i>"... eesmärgid peavad olema väga väikesed, suuri eesmärke püstitada ei saa. Ühe lapsega õppisime riietumist praktiliselt kaks aastat"</i></p> <p>Lähtuvalt eesmärkidest valib õpetamiseks, õppimiseks ja tagasisidestamiseks sobivad meetodid.</p> <p>I3: <i>"... mänguliselt, vaikselt kuni me jõuame täpselt selleni, mis on vaja saavutada."</i></p>	Kannatlik, lapsele keskendunud, suunav, sihikindel
B.2.3 Õpetamine	<p>Õpetaja lähtub ühistel väärtustel tuginevatest kokkulepetest, õppija individuaalsest vajadustest.</p> <p>I1: <i>"... teen ainult individuaalselt ... sest mul on tähtis, et ma saan neid võttes õpetada."</i></p> <p>I2: <i>"Meil on töö tegelikult käib gruppides ... kutsun lapsed enda juurde, teatud vanuse lapsi, noh see tuleneb töö mahust, nagu töö raskusest, et kas teen kahekaupa või teen kolme kaupa ja tema siis see erivajadusega laps on rahulikult tugiisiku kõrval töötab."</i></p> <p>Õpetaja tegevusi lõimides rakendab mängu ja teisi aktiivset õppimist, sh ka loovust toetuvaid meetodeid, lähtudes õppija eripärast.</p> <p>I3: <i>"Väga palju kasutan näiteks laulumängulisi salme, mis lastele huvipakkuvad. Mis minu enda lemmik on seni Montessori pedagoogika, see on tulemusrikkas."</i></p>	Mõistab lapse vajadusi, otsib lahendusi, suunatud tulemusele.

	<p>I4: "...Teen ikkagi alagruppides. Hommikuringis kasutan palju pildi muukeelsete lastele, selgitan niisama sõnaliselt ... Erivajadusega lastele siis osaoskuste õppe eraldi."</p>	
<p>B.2.4. Refleksioon ja professionaalne enesearendamine</p>	<p>Õpetaja analüüsib õpiprotsessi ja määratleb probleemid. I1: "...me jälgime sügisest saati ja see on nagu öö ja päev, kui tubli ta on! " Õpetaja reflekteerib oma tööd, sh analüüsib oma õpetamise mõju, kasutades erinevaid meetodeid. I3: "...seal tekkis küll küsimus, mida järgmisel päeval teen, kuidas ma pean käituma. Et kui ma koju läksin, ma kogu aeg mõtlesin, et mis nipp oleks ja kuidasmoodi käituda." I5: „... kui see olukord korduks, siis arvan, oleks ise võib olla aktiivsem ja läinud edasi julgustades vanemaid.“</p>	<p>Suunav, arvestav, analüüsiv, tähelepanelik</p>
<p>B.2.5. Koostöö ja juhendamine</p>	<p>Õpetaja algatab ja teeb osapooltega koostööd õppija arengu toetamiseks. I3: "... oleme hästi palju tööd teinud nende vanematega, et nad saaksid õigeaegselt abi.“ "... Meil on väga hea koostöö Rajaleidjaga ja on ka väga hea koostöö Vaimse Tervise Keskusega.“ Õpetaja tegutseb meeskonnaliikmena õpikogukonnas enda ja kolleegide professionaalse arengu ning selle kaudu õppija arengu toetamise eesmärgil. I4: "... kolleegid ütlevad ka ja toetavad ja ütlevad, et nagu oled ikkagi õigesti kõik teinud, et siis saad üle sellest.“</p>	<p>Koostööle avatud, avameelne,</p>
<p>B.2.7. Hariduslike erivajadustega õppija toetamine</p>	<p>Õpetaja mõistab ja kasutab HEV valdkonnas kasutatavat enamlevinud terminoloogiat. I3: "...on autismispektri häired, nii et praegu on ikkagi põhisuund sellele, et öeldakse, et pervasiivne arenguhäire.“ Õpetaja jälgib iga õppija arengudünaamikat ja toimetulekut ning märkab õppeprotsessis teistest eristuvat õppijat ja toe vajadust. I1: „... minu meelest loomulik keskkond, noh mina vaatan seda sügisest peale, et võib olla ongi see, see loomulikus ja see, et sa võtad teda nagu igasugust teist last ja niimoodi ma teda ka aitan. Nad väga hästi sulandunud siia.“ I2: „... vaatan millega ta hakkama saab, nende tähtedega. Keskendumine ja siis vastupanuvõime tal on väga lühikest aega. Ta ei suuda nii palju keskenduda ja pikalt tööd teha. Ja siis vahepeal pead võtma vähemaks, nagu vanusegrupist kaks astet alla poole.“ Õpetaja kujundab õpikeskkonda vastavalt õppija vajadusele ja arengule, tagades õpitoe ja eduelamuse; viib läbi õppijaga</p>	<p>Korrektne, loomulik, reguleeriv, tähelepanelik, sihikindel.</p>

	<p>arengut toetavaid tegevusi individuaalselt või rühmas.</p> <p>I3: “... Tegevuse käigus kohe näen, et see erivajadusega laps huvitus millestki ja see on just väga hea millegi eesmärgi saavutamiseks, siis kohe seda rakendan.”</p> <p>I4: „... Kogu aeg vaatan kellega hiljem teen kas siis tavalapsega või erivajadusega lapsega. Oleneb teema raskusest, erivajadusega lapse huvist.”</p> <p>Jõukohastab õppevara ja töökorraldusi ning suunab õppijat kasutama abimaterjale.</p> <p>I5: „...Noh hästi palju tuleb teha ütleme näitlikustamist, sõnalist seletust koos sellega. Kõik tegevused tuleb ise läbi teha, et näidata oma kehalt või pildil. Siis noh, kõik materjale, mis mul on, mis aitaks nagu keeleliselt paremini mõista.”</p>	
B.2.9. Läbivad kompetentsid	<p>Juhindub oma töös õpetaja kutse-eeskärge;</p> <p>I1: “... see on meie loomulik töö ... ma unustan reeglina ära, et nad on teistsugused.”</p> <p>Õpetaja orienteeritud tulemusele ja isiklike tööeesmärkide saavutamisele.</p> <p>I3: “... siin tööl, ma annan endast sada protsenti ja mis on minu võimuses. ”</p> <p>Otsib võimalusi enesearendamiseks ja karjääris edasiliikumiseks.</p> <p>I4: „Näiteks praegu mul oligi nüüd hea võimalus minna õppima projektõpet, mis tundub jälle selline omamoodi ja teistmoodi.”</p>	<p>Tolerantsus, empaatia-võime, pühendumus, kvaliteedi mõistmine.</p>

Lisa 3. Tabel 2. Intervjuude sisuanalüüsi tulemused: õpetaja kompetentsuste puudused erivajadustega laste kaasamisel ning takistavad hoiakud ja omadused

Kutsestandardi õpetaja, tase 6 kompetentsuse nõuded	Kompetentsused, näited intervjuudest	Takistavad hoiakud ja omadused
B. 2. 1 Õppija toetamine	<p>Õpetaja selgitab välja rühma ja õppija õpioskuste ja õpimotivatsiooni taseme ning arvestab neid õpieesmärkide seadmisel ja tegevuste planeerimisel.</p> <p>I2: “...Teeme plaanid elukõige koolieelikutele. Temale ei tee midagi eraldi, lihtsalt nagu koolieelikul, kui ma näen, et ta sellega hakkama ei saa siis tõmban latti alla poole.”</p> <p>Õpetaja märkab õppijate toe vajadust ja nende individuaalseid õpivajadusi, õppe – ja arendustegevuse planeerimisel ning rakendab sobivad meetodikat ja vormi, õppe jõukohastamine, õppematerjalide kohandamine jne.</p> <p>I5: “Ma ei saa ju teda võtta kui erivajadusega laps, kuna tal pole neid pabereid!”</p> <p>I6: “Mina võtan seda asja niimoodi, et mul on normrühm, ma olen normrühma õpetaja, kõik minu ettevalmistus normlastele.”</p>	Tingiv, ignoreeriv, kõrvaldav.
B.2.2 Õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine	<p>Õpetaja seab pika- ja lühiajalised õpieesmärgid, lähtudes eesmärkidest valib sobivad meetodid, arvestades HEV õppija toetamise põhimõtteid ning õppija igakülgset arengut.</p> <p>I4: “... ei oska planeerida, ei oska ennustada, kas erivajadusega lapsel on tuju teha või on tal mingid segavad faktorid või ta tõesti tahabki õhtupoole teha seda minuga koos, et see on nii erinev alati“</p> <p>I6: “Nende eesmärkidega kohta, jah panime need eesmärgid aga ma pean ütleva, et kuna viimane kaks-kolm kuud see laps keeldub üldse midagi tegemast ... Ta ei joni ega karju, ei märatse, ei mitte midagi, ta lihtsalt ei tee. Ja sel moel ei ole võimalik neid eesmärgi täita. Me panime väga lihtsad eesmärgid, et me suudaksime neid täita aga tundub, et vist ei saa. Maikuus hindame uuesti.”</p> <p>Õpetaja kujundab füüsilist, vaimset ja emotsionaalselt turvalise heaolu, tervist, arengut ja loovust toetava koostöise õpikeskkonna, lähtudes õppijate vajadusest.</p> <p>I4: “... Ma võin ise oma õppetegevust kohandada. Noh keskkonda eriti palju ei saa kohandada. Ma võin küll teha mingeid sirme või eraldatud kohti aga need on ikka väga piiratud. Laste arv on praegu väga suur, meil rühm on täis.”</p>	Apaatne, piiratud.
B.2.3 Õpetamine	<p>Tegevusi lõimides rakendab mängu ja teisi aktiivset õppimist, sh ka loovust toetavaid meetodeid, lähtudes õppija eripärast.</p> <p>I6: “Kui ta on nõus minuga koostööd tegema, siis ta saab kasutada kõik vahendeid, mis on normlastel:”</p>	Vastutustundmatu

	<p>Õpetaja lähtub õppija eripärast, seatud eesmärkidest ja üldoskustest ning kaasava hariduse põhimõtetest</p> <p>I2: <i>“Kaasav haridus? Oi, tõesti, mulle ei meeldi see! ...,et sellepärast ei ole hea, et kannatavad nii tavalapsed kui ka kannatab see erivajadusega laps.”</i></p> <p><i>“... mida ma tegelikult saaksin tavarühmas teha neid võtteid ma ei saa teha siin”</i></p> <p>I5: <i>“Lasteaias seda kaasava haridust küllaltki ütleme vähe või harva, sest oleneb, mis vanuses need lapsed tulevad siia lasteaeda.”</i></p> <p>I6: <i>“...kui ta ei suuda koostööd teha siis see ju mõjub väga laastavalt sellele ülejäänud normgrupile.”</i></p>	Rahulolematu Tõrjuv
B.2.4. Refleksioon ja professionaalne enesearendamine	<p>Reflekteerib oma tööd, sh analüüsib oma õpetamise mõju, kasutades erinevaid meetodeid.</p> <p>I2: <i>“... ma õppisin tegelikult tavaliseks õpetajaks, laste õpetajaks, ja eripedagoogikad sai väga vähe aga erivajadusega lapsega töös peavad olema teatud nipid olema.”</i></p> <p>Õpetaja otsib probleemide tekkimisel vajadusel abi kolleegidelt, mentorilt, juhtkonnalt, tugispetsialistidelt jt.</p> <p>I4: <i>“Kaasava hariduse idee on nagu hea aga kuna toetust ei ole, mõtlen, et ei ole need vajalikke tugisüsteeme meil kättesaadavad.”</i></p> <p>I5: <i>“...kui käisin õppimas siis töötajate poolt olid noh selliseid häirivad kommentaarid, et nüüd kõik linnalapsed erivajadusega tulevad sinu rühma.”</i></p> <p>I6: <i>“... kui mina õppinud - töötanud ja siin töötava inimesena soovin midagi, mida ma tean, et aitab ja siis mulle ei tulla vastu, takistatakse. Vat see meeletehete teine kord ajab!”</i></p>	Pettumus
B.2.5. Koostöö ja juhendamine	<p>Teeb õppe kohandamisel ja rakendatud tugimeetmete efektiivsuse analüüsimisel koostööd tugispetsialistide, õpetajate ja lapsevanematega.</p> <p>I2: <i>„... kõige hullem, et meil ei ole koostööd, meie käest nõutakse iseloomustus kogu aeg ja me kirjutame mida laps oskab aga seal Tartust ei tule mingit tagasisidet. Nõuavad, et peab olema eripedagoog ja et vajab logopeedi siis peab olema füsioterapeuti aga neid meil ei ole!“</i></p> <p>I4: <i>„... lastevanematega on väga raske saada mingit sellist tõist suhet. Nad ei tule kaasa ja et kui lasteaias tahame midagi teha aga vanem ei toeta seda, et kodus seda ei teha ja siis ainult lasteaias tehakse ja siis see abi on kuidagi ühekülgne või kui soovitame minna uuringutele või midagi ette võtta siis kas öeldakse ei ole aega või ei ole vajadust või ühesõnaga, et see passiivne suhtumine kõige rohkem ajab vihale.“</i></p> <p>I5: <i>„... ühe sügava puudega lapsele tahtsime võtta piktogrammide kasutusele aga vanem nagu kohe eitas, et kodus ta ei võtmudki neid kasutusele, et meie lasteaias tegime ja tema kodus tegi siis oma nägemise järgi. Noh, koduelu on nagu koduelu, et ei teinud koostööd lasteaiaga. See on kõige kurvem.“</i></p>	Abitu rivaal.

	<p>I6: „... ja tugiisiku poolt, ootan ma enda suhtes, et kui mina õpetajana midagi ütlen, soovitan, et nüüd on nii, et siis ta ei hakka mitte vastupidi tegema: “aga minu arvates on niimoodi!”. „... me saaksime selle lapsega palju paremini hakkama ilma tugiisikuta!”</p>	
<p>B.2.7. Hariduslike erivajadustega õppija toetamine</p>	<p>Õpetaja mõistab ja kasutab HEV valdkonnas kasutatavat enamlevinud terminoloogiat</p> <p>I6: “...ma ei mäleta enam, mis diagnoos seal oli aga mingi hüüpiga oli tegemist.” „Ma jään endale kindlaks, ma olen norm.lastele rühmaõpetaja ja mina kõik teen tervele norm.lastele.”</p> <p>Õpetaja teeb õppe kohandamisel ja rakendatud tugimeetmete efektiivsuse analüüsimisel koostööd tugispetsialistidega</p> <p>I2: “ Ma ei ole nii pädev ja ma ei oska nii eripedagoogiliselt temaga tegutseda.”</p> <p>I4: „... tegelikult väga suur puudus sellest inimesest, kes toetaks, et mis sobitusrühma üks suur eelis oli see, et tugiisik oli, et kui tugiisikut ei ole siis ongi niimoodi, et sa korruga ei jõua kõik. “</p> <p>I5:“Võimalused on väiksed, selles mõttes ainult nii palju kui sa ise oskad ennast aidata, täiendada, kuna puudub absoluutselt igasugune tugisüsteem kui sobitusrühma saime siis kutsusime Rajaleidjast spetsialiste neid lapsi vaatama aga kohale nad jõudnud võib olla ühe ainsa korra ... esimene aasta.”</p> <p>I6: “...ma ei ole ise eripedagoog ja ma ei tegele sada protsenti erivajadustega. Ei, mina tegelen norm lastega ja tema tuleb meile järgi tugiisiku abiga. Ma võtan seda olukorda niimoodi!”</p>	<p>Põlglik</p> <p>Jõuetu</p>
<p>B.2.9. Läbivad kompetentsid</p>	<p>Määratleb ennast õpetaja ja õppiva professionaalina ning tajub sellest lähtuvalt vastutust ja rolli ühiskonnas.</p> <p>I3: „... üks asi on näiteks see, mis paneb õpetaja natukene sellise kehva olukorda, et vanemad arvavad, et see lasteaiaõpetaja, kes siin tema lapsega igapäevaselt tegelikult tegeleb, et tema ei tea sellest mitte midagi. Ja, ja see lasteaiaõpetaja maine on vanemate silmis nagu selline, et noh, kes nad on, kust nad õppinud on jne.”</p>	<p>Kahtlev</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Ella Koppel _____

(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: _____24.12.1972_____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
____LASTEAIAÕPETAJATE KOMPETENTSID JA HOIAKUD
ERIVAJADUSEGA LAPSE ARENGU TOETAMISEL ÜHE LÕUNA - EESTI LINNA
LASTEAIAÕPETAJATE ARUSAAMADES_____

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____ Ülle Säälük, PhD _____,

(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

autori nimi Ella Koppel

21.05.2020