

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Katryna Pükkenen

ÕPETAJATE HOIAKUD SEOSSES KAASAVA HARIDUSE PÕHIMÕTETE
RAKENDAMISEGA ÕPPETÖÖS

Magistritöö

Juhendaja: haridusuuringute lektor Gerli Silm

Tartu 2024

Kokkuvõte

Õpetajate hoiakud seoses kaasava hariduse põhimõtete rakendamisega õppetöös

Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine nii Eestis kui ka maailmas on oluline, sest see annab võimaluse kõikidele õpilastele saada kvaliteetset haridust ning vajalikke teadmisi ja oskusi eluks. Seetõttu on olulisel kohal ka õpetajate hoiakud, mis mõjutavad kaasava hariduse põhimõtete rakendamise efektiivsust õpilaste seas. Käesolev uurimistöö keskendub õpetajate hoiakute väljaselgitamisele kaasava hariduse suhtes. Seejuures vaadatakse, milline seos on õpetajate hoiakutel nende tööstaaži ning eelnevate kogemustega HEV-õpilastega. Töös kasutati tulemuste saamiseks kvantitatiivset uurimismeetodit. Tulemustest selgus, et õpetajad usuvad kaasava hariduse põhimõtete rakendamisesse, kuid vähese toe tõttu peavad nende põhimõtete teostamist keeruliseks. Ilmnes nõrk seos pikema staaži ja negatiivsemate hoiakute vahel. Üllatavalt ilmnes, et õpetajatel, kellel on kogemusi HEV õpilastega, on keskmiselt negatiivsemad hoiakud kaasava hariduse suhtes.

Võtmesõnad: kaasav haridus, õpetajate hoiakud, tööstaaž, õpetajate kogemused

Abstract

Teachers' attitudes regarding the implementation of the principles of inclusive education in teaching

The implementation of the principles of inclusive education both in Estonia and in the world is important, because it gives all students the opportunity to get a high-quality education and the necessary knowledge and skills for life. Therefore, teachers' attitudes are also important, affecting the effectiveness of the implementation of the principles of inclusive education among students. This research focuses on identifying teachers' attitudes towards inclusive education. Research also investigates whether teachers' attitudes can be influenced by their length of service and previous experiences with special students. The work used a quantitative research method to obtain results. The results revealed that teachers believe in implementing the principles of inclusive education, but they find difficult to implement them due to lack of support. A weak connection between longer working experience and negative attitudes appeared. It is surprisingly visible that teachers who have experience with special educational needs students have more negative attitudes towards inclusive education.

Keywords: inclusive education, teachers' attitudes, length on teaching, teachers' experience

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline taust	6
Kaasava hariduse mõiste ja olulisus	6
Õpetaja roll kaasavas hariduses	7
Kaasava hariduse rakendamine ja väljakutsed	8
Töö eesmärk ja uurimisküsimused	11
Metoodika.....	12
Valim	12
Andmekogumine	12
Andmeanalüüs	13
Tulemused	14
Arutelu.....	18
Tänuõnad	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisad	26

Sissejuhatus

Eesti põhiseadus toob välja igaihe õiguse haridusele ning lisaks selle on see konkreetne õigus ka mitmete teiste põhiõiguste teostamise eelduseks (Juhendmaterjal õpilase..., 2020). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus toob juba 2010. aastast välja olulise punktina kvaliteetse üldhariduse kättesaadavust kõigile inimestele, sõltumata nende sotsiaalsest ning majanduslikust taustast või erivajadusest. Kõrgesaar (2010) defineerib hariduslike erivajaduse puhul seda, et õpilane võib erineda oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omaduselt nii palju, et tema õppimisvajadusi on keeruline rahuldada traditsioonilisel ja lihtsasti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavaklassi keskkonnas. Lisaks rõhutatakse ka kaasava hariduse põhimõtete järgimist. Häidkind ja Oras (2016) toovad välja, et „erivajadustega arvestamine peaks tänapäeval olema loomulik osa haridusasutuste igapäevasest tööst“ (lk 62).

Kaasava hariduse eesmärgiks on muuta haridus kvaliteetseks ja asjakohaseks kõigile. Samuti on eesmärk võimaldada kogukondadel, süsteemidel ja struktuuridel võidelda diskrimineerimisega, rõhutada mitmekesisust ning ületada tõkked, mis takistavad kõigil inimestel haridusest osa saada (Stubbs, 2008). Lisaks puudutab see süsteemi muutmist õpilasele sobivaks, mitte õpilase muutmist süsteemile sobivaks (Stubbs, 2008).

Kaasava hariduse rakendamine tähenduslikul ja efektiivselt viisil on olnud keeruline nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis (Kivirand *et al.*, 2020). Ühelt poolt on oluline saavutada ühtne arusaam sellest, mida kaasav haridus reaalsuses tähendab (Ainscow & Miles, 2008), kuid teisalt mängivad antud teemas olulist rolli õpetajad, kelle ülesandeks on rakendada mitmesuguseid meetodeid kõikide laste kaasamiseks (Schuelka, 2018).

Samuti on kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel olulised õpetajate hoiakud, teadmised ja oskused ning neid on võimalik kujundada ja tõhustada läbi õpetajakoolituse, et tagada tõhus ettevalmistus õpetajatele (Poom-Valickis & Ulla, 2020).

Õpetajate suhtumine kaasavasse haridusse viitab eelkõige õpetajate hoiakutele kaasava hariduse konkreetse “objekti” suhtes. Antud hoiak võib koosneda veendumustest hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilaste õpetamise kohta kaasavas keskkonnas, nende õpilaste õpetamisega seotud tunnetest või tegevustest, mis julgustavad antud õpilasi kaasama (Sharma ja Sokal, 2016). Häidkind ja Oras (2016) on oma uurimuses kirjeldanud seda, et võrreldes kooliga on lasteaias kaasava hariduse rakendamiseks soodsamad tingimused, sealhulgas personali hoiakud. Koolis nähakse lapse erivajaduste eest vastutavana rohkem tugispetsialiste. Samuti

eeldatakse koolis õpilaselt rohkem ise tegutsemist ja teistega koos õppimist. Antud uurimuses ei tulnud välja seda, kas ja millistel õpetajatel on positiivsemad hoiakud kaasava hariduse suhtes, võttes arvesse näiteks tööstaaži, õpetajakoolituse olemust ja varasema HEV õpilaste õpetamise kogemust. Seetõttu soovib autor teada saada, kas ja milline on seos tööstaaži, varasema kogemuse HEV õpilastega ning õpetajate hoiakute vahel, mis puudutab kaasavat haridust.

Teoreetiline taust

Kaasava hariduse mõiste ja olulisus

Kaasavat haridust on rakendanud nii maailmas kui ka Eestis juba aastaid. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus toob välja seda, et õppe korraldamisel kool lähtub kaasava hariduse põhimõtetest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Samuti on kaasavat haridust ka allikates erinevalt defineeritud. Näiteks toob Haug (2017) välja seda, et arusaamad kaasavast haridusest erinevad riigiti ja varieeruvad ka ühe riigi eri tasanditel. Näiteks „Hariduse ja kasvatuse sõnaraamatus“ on kaasavat haridust defineeritud kui hariduskäsitlust, mille kohaselt erivajadustega lapsi õpetatakse koos eakohaselt arenenud lastega ja seda nende kodulähedases kohas (HKS, 2014). Üks levinumaid kaasava hariduse käsitlusi on see, et kõik erivajadustega õpilased õpivad oma kodukoolis koos eakaaslastega ja saavad seal kvaliteetset õpet, aga ka vajalikul hetkel sekkumist ja tuge, ning seda kõike selleks, et edukalt täita õppekava (Alquraini & Gut, 2012).

Nelis ja Pedaste (2020) toovad eelkõige välja kaasava hariduse filosoofilise ja praktilise olemuse. Kui filosoofilise olemuse all mõeldakse kaasamise, ühtekuuluvuse ja erinevuste väärtustamise peale, siis praktilise olemuse all tuuakse esile kaasava hariduse rakendamist hariduses ja tugisüsteemide olemasolu. Samuti toovad nad oma süstemaatilises kirjanduse analüüsis välja, et kuigi kaasava hariduse teemal tehakse erinevaid uuringuid üle maailma, siis puudub ühtne kontseptsioon kaasavast haridusest. Häidkind ja Oras (2016) toovad oma uurimuses välja seda, et kaasava hariduse mõistet defineeritakse Eestis nii kitsamalt kui ka laiemalt. Kitsama definitsiooni puhul mõistetakse kaasavat haridust kui erivajadustega laste õpetamist koos teiste lastega. Laiema definitsiooni puhul mõistetakse kaasavat haridust kui kõigi laste õigust õppida elukohajärgses haridusasutuses. Erisus on näha sellest, kas õpilane saab õppida tavakoolis või erikoolis koos teiste õpilastega.

Kiviranna jt (2020) uurimuses osalenud spetsialistid lähtusid kaasava hariduse tähenduse selgitamisel ühest põhimõttest, milleks on kõikide õpilaste õigus ja võimalus võimete- ja jõukohasele õppele. Erinevusi nähti pigem selles, kuidas neid võimalusi luuakse (õpilaste paigutus kooli ja klassi liigi järgi). Tulemused näitasid nii seda, et on õpetajad, kes näevad HEV-õpilasi tavakoolis koos eakaaslastega kui ka neid, kes näevad HEV-õpilasi tavakooli eriklassides.

Kaasav haridus on oluline lähenemine haridusvaldkonnas, mis saab tuua akadeemilist edu ja sotsiaalset kasu kõikide õpilaste jaoks, kuid seda tuleb rakendada arvestades õpilaste vajadusi ja kaasava hariduse põhimõtteid (Mitchell & Sutherland, 2020). Sellele viitavad mitmed uuringud ja kirjandusülevaated, mis on näidanud positiivset või siis neutraalselt mõju erivajadustega õpilaste puhul kaasavas õpikeskkonnas (Krämer *et al.*, 2021). Arcidiacono & Baucal (2020) toovad välja seda, et sotsiaal-kultuurilise käsitluse seisukohalt ei ole kaasav haridus mitte ainult professionaalsuse küsimuse osas oluline, vaid on tõstatanud küsimuse ka ühiskondlike põhiväärtuste osas. Kui kodanikud on seadnud eesmärgiks kaasava ühiskonna, siis on selles ühiskonnas tegutsevate haridusspetsialistide roll näidata eeskju läbi oma teadmiste ja oskuste selle valiku toetamiseks. Sellest järeldades kaasav ühiskond eeldab ka kaasavat haridust, et igal lapsel oleks võimalik saada täieõiguslikuks liikmeks (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Õpetaja roll kaasavas hariduses

Sotsiaal-kultuurilise käsitluse seisukohalt on kaasav haridus ühiskondlike põhiväärtuste küsimus. Haridusspetsialistide ülesanne on kasutada oma ja oskusi kaasava hariduse põhimõtete rakendamise toetamiseks (Arcidiacono & Baucal, 2020). Mida aeg edasi, seda rohkem on suurenenud õppijate erinevus rühma ja klassi piires ja sellest tulenevalt peab tänasel päeval õpetaja olema vägagi paindlik oma lähenemisviisides (Häidkind & Oras, 2016).

Kui vaadelda õpetaja kutsestandardit, siis HEV-õpilastega arvestamiskohustust kirjeldatakse täpsemalt kahes kompetentsusvaldkonnas: õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise ning õpilase arengu toetamise punkti juures. Samuti kuulub õpetaja kompetentsi õpikeskkonna kujundamine selliseks, mis arvestaks õppijate vajadusi, oleks turvaline ja toetav (Kutsestandard, 2020).

Haridus- ja Noorteamet on välja toonud õpetajate ülesanded kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel järgmiselt: jõukohastada õppevara ja töökorraldusi; suunata kasutama abimaterjale õppetöös; võimalus anda õpilase puhkust või lisaaega ülesande sooritamiseks; jagada juhised ja

tagasidet õpilasele individuaalselt; jagada informatsiooni vanematele; pakkuda lisaõpet- ja tuge õppetundide väliselt õpilasele (Juhendmaterjal õpilase toetamiseks..., 2020).

Hattie (2012) ütleb, et õpetaja peab lapse teadmistesse ja oskustesse süvenema, et kavandada lapsele jõukohane õpe. Samuti toob ta välja seda, et oluline on õppimisprobleemidele kiiresti reageerida ning anda lapsele sisukat tagasisidet tema õppetöös (kujundav hindamine). Samuti on õpilaste õpitulemused ja motivatsioon seotud sellega, kuidas nemad tajuvad õpetajat (nt õpilasekesksus, hoolivus, toetavus, rangus).

Õpetaja rolli osana nähakse ka seda, et ta teeb koostööd teiste spetsialistidega ja saab läbi selle ka lisatoetust. Häidkind ja Oras (2016) rõhutavad, et kaasamise prioriteet osalemine ja õppimine ja mitte konkreetse õpilase klassist eemaldamine (Häidkind & Oras, 2016). Samad autorid töid oma uurimuses välja seda, et osalistevaheline koostöö peab olema tõhus ning õpetajatel peab olema võimalus osaleda täiendkoolitustel.

Kaasava hariduse rakendamine ja väljakutsed

Kaasava hariduse rakendamisel on Cigman (2007) peamiselt eristanud kolme erinevat lähenemisviisi. Esmane on radikaalne lähenemine, mis tähendab kõikide õpilaste paigutamist tavakooli, mis omakorda tähendaks erikoolide sulgemist. Teiseks on keskmine lähenemine, mis aktsepteerib teatud spetsiifiliste erivajadustega õpilaste puhul erikoolide alles jätmist.

Kolmandaks toob Cigman (2007) välja UNESCO lähenemise, mille järgi on kõigil õpilastel võrdne õigus haridusele. Täpsemalt toob UNESCO (2009) välja seda, et kaasava hariduse eesmärgiks on haridussüsteemi võimekust tugevdada, et jõuda mitte ainult erivajadustega õpilasteni, vaid kõikideni. Kõige tihemini lähtuvad koolid keskmisest lähenemisest, pakkudes sealhulgas nii kaasava hariduse põhimõtetele tuginevat õpet tavakoolis kui ka võimalust eraldi õppele erikoolis (Loreman, 2013, viidatud Kivirand *et al.*, 2021 j) ja selles suunas on ka Eesti liikunud kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel.

Nelis ja Pedaste (2020) on toonud välja oma uurimuses seda, et kaasava hariduse rakendamisel on olulised võtmetunnused süstematiseeritavad viiel tasandil. Esimesena võib tuua välja lapse tasandi ehk kas lapse omadustega (isikuomaduse ja tema eripära) on arvestatud ning kas laps on kaasatud nii füüsiliselt, sotsiaalselt kui ka psüühiliselt. Füüsilise kaasatuse puhul mõeldakse keskkonna korraldust, õpetajate ja õpilaste suhtarvu ning õpilaste osalemist kaasavas rühmaruumis. Sotsiaalse kaasatuse puhul tuuakse välja sotsiaalset aktiivsust ja rõhutakse sellele,

et hõlbustada eakaaslastega positiivsete suhete loomist. Psüühilise kaasatus tähendab seda, et lapsel on kuuluvus- ja liikmeks olemise tunne, tema tervis on hoitud ja ta saab emotsionaalset tuge (Nelis & Pedaste, 2020).

Õpetaja tasandil on välja toodud seda, et õpetajal peavad olema vastavad isikuomadused, mis toetavad õpilastega töötamist ning esmaõppes omandatud pädevusi ja kvalifikatsiooni. Õpetaja peab samuti omalt poolt tagama õppeprotsessi kvaliteedi. See sisaldab endas näiteks varajast märkamist, sobivate eesmärkide seadmist, kaasavat õppetegevust. Õpetaja peab arvestama lapse eripäraga ning individuaalselt lähenema vastavalt tema eripärale (Nelis & Pedaste, 2020).

Perekonna tasandil tuuakse välja seda, et haridusasutuse ja pere vahel on toimiv partnerlus, kus arvestatakse pere võimlustega ning sobituvust pere vajaduste ning haridusasutuse võimluste osas. Samuti peab perekond saama toetust läbi vanemate koolitamise ja individuaalsete teenuste. Vanemate koolitamine toetab vanemaid, et olla olemas lapse arenguteel (Nelis & Pedaste, 2020).

Eestis on erinevaid alusdokumente, kus viidatakse kaasava hariduse põhimõtetele ja nende rakendamisele hariduskorralduses, millest näitena saab välja tuua Haridus- ja Teadusministeeriumi (2021) poolt koostatud Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine on kindlaks määratud ka Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Lisaks on välja töötatud õpetajatele vastavad kutsestandardid (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020) ja samuti on koolivälise toe saamiseks loodud üle-eestiline Rajaleidja võrgustik, mille keskused asuvad igas maakonnas (Rajaleidja võrgustik, 2023). Lisaks on olulisel kohal Eestis regulaarselt uuenev õpetajakoolitus, mille eesmärgiks on luua tulevikuõpetajates kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel positiivsed hoiakud ning samaaegselt jagada vajalike teadmisi ja oskusi, kuidas toetada õpilaste toimetulekut õppetöös (Poom-Valicklis & Ulla, 2020).

Kaasava hariduse rakendamisega seonduvad ka erinevad väljakutsed. Nelis jt (2023) toovad välja, et ühelt poolt on olemas kokkulepe, mis kaasamine on, kuid teiselt poolt puudub inimestel ühine arusaamine selle praktikas rakendumise kohta. Samas uuringus tuuakse selgelt välja ka riigi tasandil olevaid väljakutseid. Kaasavas hariduses on poliitikal ja seadusandlusel oluline roll, kuid Nelis jt (2023) uuringu osalejate sõnul need põhimõtted ei kajastu piisavalt

selgesti Eestis haridussüsteemis või seadusandluses. Sama uurimuse osalejad võid välja ka seda, et kaasamise protsessis võib keeruline olla neid põhimõtteid realiseerida.

Saloviita (2022) toob oma uuringus välja, et mida vähem on erinevaid ressursse (nt tugispetsialistid, koolivälised tugiasutused), seda keerulisem on õpetajatel teostada kaasava hariduse põhimõtteid koolis, rohkemad ressursid annavad aga kindlustunnet juurde. Inimressursi olulisust rõhutavad ka Kiviranna jt (2020) uurimuses osalenud, kes samuti rõhutasid tugispetsialistide olulisust ja seda eriti maapiirkonnas. Sama uurimus tõi välja ka seda, et ajaline ressurss võib olla suurem väljakutse kaasava hariduse rakendamisel. Tihti vajavad HEV-õpilased individuaalsemat lähenemist ning samuti kulub lisa-aeg ka erinevate materjalide valmistamisele.

Kaasava haridusega seotud hoiakud

Kielbock (2018) on toonud oma uurimuses välja seda, et lisaks erinevate teguritele on õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes eelduseks nende põhimõtete realiseerimisele. Mis puudutab hoiakuid seoses kaasava haridusega, siis Saloviita (2022) uurimus näitas seda, et õpetajate seisukohad muutusid sagedamini negatiivsete kui positiivsete suunas. Tema uurimuse tulemused näitasid seda, et õpetajate hoiakud kaasamisse on tugevalt seotud nende ametikoha sisuga, samas õpetajate vanuse, soo või enesetõhususe osas, on hoiakute seos muutujatega minimaalne. Samuti toob Saloviita (2022) välja ka seda, et olemas olevad ressursid (nt abiõpetajad, klassi suuruse mõõtmed) on minimaalselt või üldse mitte seotud õpetajatega hoiakutega. Ainukese erandina toob ta välja õpetajate kindlustunde seoses välisabi saamisega.

Lozano jt (2021) on uurinud kahe riigi (Austraalia ja Šveits) võrdlusena, millised on õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega. Antud uurimuste tulemusest tuli välja see, et Austraalia õpetajatel on positiivsem suhtumine kaasava hariduse osas kui Šveitsis. Põhjenduseks võib tuua välja näiteks seda, et Šveitsis puuduvad kohustuslikud nõuded kaasava hariduse sisu katmiseks õpetajakoolituse programmides, mistõttu on võimalik, et paljudel õpetajatel puudub piisavalt hea ettevalmistus hariduslike erivajadustega õpilaste ees olemiseks. Sellest võib järeldada, et mida parem on ettevalmistus kaasava hariduse osas, seda kõrgem enesekindlus on õpetajatel HEV õpilaste ees olla. Sellest tulenevalt on ka õpetajate hoiakud kaasava hariduse osas positiivsemad.

Õpetajate suhtumise puhul on täheldatud ka seda, et hoiakuid mõjutavad eelarvamused puuetest ja erivajadustest ning seetõttu vajavad õpetajad teiste spetsialiste kaasamist õppetöösse

(De Vroey *et al.*, 2016). Samuti on õpetajatele oluline ka, milline on koolijuhtkonna suhtumine kaasavasse haridusse ja selle rakendamise võimalustesse ja eelkõige juhtkond on see, kes peab looma vastavad tingimused kaasava hariduse põhimõtete rakendamisele koolis (Kivirand *et al.*, 2020). Siit võib teha ka järelduse, et kooli juhtkonna suhtumine mõjutab otseselt õpetajate suhtumist.

Poom-Valickis ja Ulla (2020) uuring tõi välja seda, et eelnevad isiklikud kokkupuuted erivajadustega inimestega on seotud positiivsemate hoiakutega kaasavasse haridusse. Nende uurimuses osalesid üliõpilased, kelle hoiakute ja kaasava hariduse rakendamiseks vajaliku valmisoleku väljaselgitamiseks korraldati küsitlused kursuse alguses ja lõpus. Tulemustest nad järeldati, et tõenäoliselt vähendab varasem kokkupuude hirme, mis on tihti seotud erivajadusega ja loob suurema valmisoleku erilise õpilasega toimetulekuks (Poom-Valickis & Ulla, 2020). Samas Barnes ja Gaines (2020) toovad oma uurimuses välja seda, et negatiivseid hoiakuid seoses kaasava hariduse rakendamisel peetakse põhjuseks pikaajalist õpetamiskogemust ja väheste kaasamispraktikate tundmist ning ka ebakindlust erinevate õpilastega koostöötamist.

Siinkohal saab sellest järeldada seda, et ülimalt oluline on luua võimalusi otseseks tegutsemiseks koos HEV-õpilasega. Kuid samas tuleb ka kaardistada seda, kas varasemad kogemused on ajas hoidnud hoiakuid samal tasemel või on need ajas muutnud. Selleks tuleb mingi ajaperioodi jooksul koguda tagasisidet haridustöötajatelt kaasava hariduse põhimõtete rakendamise kohta, et olla teadlik nii tugevustest kui ka murekohadest ja sealt edasi liikuda lahenduste poole kaasava hariduse rakendamise täiustamisel.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised hoiakud on õpetajatel seoses kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel õppetöös, võttes arvesse nende tööstaaži õpetajana ja eelnevaid kogemusi HEV õpilastega. Antud töö uurimisküsimused on järgmised:

1. Milline on õpetajate üldine hoiak kaasava hariduse osas?
2. Kuidas erinevad õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega võttes arvesse nende tööstaaži?
3. Kuidas erinevad õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega võttes arvesse nende eelnevaid kogemusi HEV õpilastega?

Metoodika

Valim

Valimiks on üldhariduskoolide õpetajad ja tugispetsialistid üle Eesti, kes uuringu raames küsimustikule vastasid (n=737). Tegemist oli vabatahtliku valimiga (Cohen *et al.*, 2018), st kõik õpetajad, kelle koolijuht uuringukutse edasi saatis, võisid uuringus osaleda.

Andmekogumine

Andmekogumiseks kasutati küsimustikku. Palve küsimustikule vastata saadeti 2023. aasta kevadel kõikidesse Eesti koolidesse ning paluti koolijuhil küsimustik edastata koolipersonalile. Küsimustik on koostatud Centar 2016. aasta küsimustiku eeskujul TÜ uurimisrühma poolt (Räis *et al.*, 2016). Küsimustiku andmed ja vastused kuuluvad suuremasse teadus- ja arenguprojekti „Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023“, mille eesmärgiks on uurida Eestis rakendatavat kaasavat hariduskorraldust ning milliseid meetmeid tuleks selle edasiseks toetamiseks ja arendamiseks kavandada (ETIS, 2023).

Küsimustik koosnes erinevatest kaasava haridusega seonduvatest teemaplokkidest: kogemused kaasava haridusega, hinnang tugiteenuste kättesaadavale, teadmised HEV õpilaste toetamisest, hoiakud, lahendused kaasava hariduse tõhusaks rakendamiseks, taustainfo. Töös keskenduti 7. teemaploki vastustele, kus on olid esitatud erinevad väited seoses arvamuste ja hoiakutega kaasava hariduse suhtes

Väited jagunesid kolme allskaala vahel: visioon, praktika ja tugi (Pedaste *et al.*, 2021). Iga teguri juures oli 3-4 väidet, millele sai vastata 7-palli skaalal (1-ei ole üldse nõus, 7 – olen täiesti nõus).

Visiooni kohta käivad väited olid järgmised:

Kaasamine aitab kaasa kõikide õpilaste sotsiaalselt sobivale käitumisele;
Kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas;
Kaasav haridus viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas;
Õppijate mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda;

Praktika kohta käivad väited olid järgmised:

Tunde on võimalik korraldada viisil, mis sobib kõigile lastele;
Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida, kui õppekava on kohandatud vastavalt tema personaalsetele vajadustele;
Head õpetajad diferentseerivad õpet nii, et nad saavad õpetada kõiki oma klassi õpilasi;

Toe kohta käivad väited olid järgmised:

Leian, et koolis on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel;

Väljaspool kooli on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel;

Leian, et õpetajate toetamiseks on piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega;

Kõikide allskaalade sisereliaabluse hindamiseks kasutati Cronbachi alfat, mille väärtusteks oli vastavalt $\alpha = 0,942$ (visioon), $\alpha = 0,897$ (praktika), $\alpha = 0,791$ (tugi). See tulemus näitab, et skaalad on vähemalt rahuldavalt reliaabsed.

Kolmanda uurimisküsimuse puhul analüüsiti õpetajate vastused eelnevate kogemuste kohta. Analüüsi aluseks uuriti õpetajate eelnevaid kogemusi seoses toeliikidega ja erinevate kohandusvõtete rakendamisega klassis.

Toeliikide puhul said vastajaid raporteerida oma kogemusi nii üldise toe, tõhustatud toe ja eritoe osas. Toeliikide kohta käivad väited on järgmised:

Kas olete viimasel kolmel õppeaastal õpetanud/nõustanud täiendavat tuge vajavaid õpilasi? [Jah, õpilasi, kes on vajanud üldist tuge];

Kas olete viimasel kolmel õppeaastal õpetanud/nõustanud täiendavat tuge vajavaid õpilasi? [Jah, õpilasi, kellele kooliväline nõustamismeeskond on soovitanud rakendada tõhustatud tuge];

Kas olete viimasel kolmel õppeaastal õpetanud/nõustanud täiendavat tuge vajavaid õpilasi? [Jah, õpilasi, kellele kooliväline nõustamismeeskond on soovitanud rakendada erituge];

Kohanduste puhul esitati vastajale küsimus järgnevalt: Kas ja kuidas olete kohandanud või toetanud täiendavat tuge vajava õpilase õpet tavaklassi tingimustes? (Olen kasutanud diferentseeritud õppematerjale). Küsitluses toodi välja 20 erinevat kohandusvõtet, mille loetelu on välja toodud lisa Lisa 1.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat, võrdlus- ja seoseanalüüse. Esmalt viis TÜ uurimisrühm andmed MS Exceli tabelisse ja seejärel toimus andmete esmane korrastamine.

Järgnevalt tegi töö autor täiendava korrastamise vastavalt valimile ja uurimisküsimustele.

Andmete analüüsimiseks kasutati JASP andmeanalüüsi programmi (JASP, 2024). Esmalt arvutati sisereliaabluse näitajad ning moodustati küsimustest koondskoorid ehk aritmeetilised keskmised.

Järgnevalt vaadati kolme hoiaku allskaala väärtuste jaotusi ning nähti, et need ei vasta normaaljaotusele (jaotust iseloomustavad tunnused, sh Shapiro-Wilk normaaljaotustesti

tulemused, on esitatud tabelis 1). Seetõttu on töös kasutatud läbivalt mitteparameetrilist statistikat ja keskväärtuse iseloomustamiseks mediaani.

Tabel 1. Normaaljaotusetesti tulemused

Tunnused	Visioon	Praktika	Tugi
Vastanute arv	598	600	599
Aritmeetiline keskmine	4,0	3,4	2,6
Standardhälve	1,7	1,6	1,5
Mediaan	4,0	3,3	2,3
Shapiro-Wilk tulemus	0,96	0,96	0,9
Shapiro-Wilk testi p-väärtus	< ,001	< ,001	< ,001

Tulemused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimistulemustest vastavalt püstitatud uurimusküsimustele.

Tulemused esitatakse vastavalt uurimisküsimuste järjekorrale. Esimese uurimisküsimusena sooviti teada, millised on õpetajate üldised hoiakud seoses kaasava haridusega. Küsimustiku väited on jaotatud kolme gruppi (visioon, praktika ja tugi). Iga grupi puhul on toodud välja iga allskaala keskmine (vt tabel 2). Samuti on toodud välja ka iga grupi puhul mediaan Skaala pikkus on 1-7. Tabelist 4 on näha, et allskaala keskmise järgi on kõige madalam keskmine toe hinnangute ($M = 2,6$) ja kõige kõrgem visiooni hinnangutes ($M = 4,0$).

Tabel 2. Hoiakud seoses kaasava haridusega

	Visioon	Praktika	Tugi
Vastajate arv	598	600	599
Allskaala keskmine	4,0	3,4	2,6
Mediaan	4,0	3,3	2,3
Standardhälve	1,7	1,6	1,5

Tabel 2. Hoiakud seoses kaasava haridusega

	Visioon	Praktika	Tugi
Miimum	1,0	1,0	1,0
Maksimum	7,0	7,0	7,0

Kuna andmed ei vastanud normaaljaotusele, siis valiti allskaala keskmiste võrdlemiseks Wilcoxon'i test. Antud test näitab, et allskaalade tulemused on omavahel staatiliselt oluliselt erinevad (vt tabel 3)

Tabel 3. Võrdlus kolme grupi vahel

Tunnus 1	Tunnus 2	Test-statistiku väärtus	W	Stat. olulisus
Visioon	- Praktika	97430,0	11,9	< ,001
Praktika	- Tugi	102051,0	12,4	< ,001
Visioon	- Tugi	133247,0	16,6	< ,001

Märkus. Wilcoxon märgitest

Teise uurimisküsimusena sooviti teada saada, kuidas erinevad õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega võttes arvesse nende tööstaaži. Selleks teostati korrelatsioonianalüüs, et vaadelda seoseid hoiakute ning tööstaaži vahel. Tulemustest on näha, et tööstaaž korreleerub nõrgalt visiooni ja praktika allskaalaga, aga mitte toe allskaalaga (vt tabel 4). Visiooni ja staaži vahel ilmnes nõrk negatiivne korrelatsioon ($r = -0,126$; $p = 0,003$) ning praktika ja staaži vahel ilmnes väga nõrk negatiivne korrelatsioon ($r = -0,086$; $p = 0,042$). Seega tulemused näitavad, et pikem tööstaaž on nõrgalt seotud madalamate hinnangutega nendel kahel hoiakuskaalal.

Tabel 4. Seos hoiakute ja tööstaaži vahel

Tunnused		Staaž	Visioon	Praktika	Tugi
1. Staaž	Spearmani korrelatsioonikordaja	—			
	Statistiline olulisus	—			
2. Visioon	Spearmani korrelatsioonikordaja	-0,1	—		
	Statistiline olulisus	0,003	—		
3. Praktika	Spearmani korrelatsioonikordaja	-0,1	0,7	—	
	Statistiline olulisus	0,04	< ,001	—	
4. Tugi	Spearmani korrelatsioonikordaja	0,1	0,5	0,6	—
	Statistiline olulisus	0,112	< ,001	< ,001	—

Kolmanda uurimisküsimuse puhul sooviti teada, kuidas erinevad õpetajate hoiakud vastavalt sellele, milliseid eelnevaid kogemusi on neil olnud HEV õpilaste õpetamisega. Küsimusi esitati järgnevalt: Kas ja kuidas olete kohandanud või toetanud täiendavat tuge vajava õpilase õpet tavaklassi tingimustes? (Olen kasutanud diferentseeritud õppematerjale). Küsitluses toodi välja 20 erinevat kohandusvõtet, mis välja toodud lisana Lisa 1. Enne korrelatsioonianalüüsi tegemist liitis autor iga õpetaja puhul kokku, kui paljude kohandusvõtete kasutamisest ta küsitluses raporteeris. See järel tehti võrdluse saamiseks korrelatsioonianalüüs, et vaadelda seoseid hoiakute ning eelnevate kogemuste vahel vastavalt erinevate kohanduste kasutusele (vt tabel 5). Küsitlusest tuli välja, et on õpetajaid, kes pole oma töös üldse kasutanud kohandusi võtteid. Samuti tuli välja tulemustest, et vastajate hulgas on üks õpetaja, kes on enda sõnul kasutanud kõiki nimetatud kohandusvõtteid. Tulemused näitavad seda, et mida rohkemate kohanduste tegemisest on õpetaja raporteerinud, seda positiivsemad on tema hoiakud toe allskaalal.

Tabel 5. Võrdlus õpetajate hoiakute vahel vastavalt kohanduste kasutusele.

Tunnused		Visioon	Praktika	Tugi	Kohandused
1. Visioon	Spearmani korrelatsioonikordaja	—			
	Statistiline olulisus	—			
2. Praktika	Spearmani korrelatsioonikordaja	0,8	—		

Tabel 5. Võrdlus õpetajate hoiakute vahel vastavalt kohanduste kasutusele.

Tunnused		Visioon	Praktika	Tugi	Kohandused
	Statistiline olulisus	< ,001	—		
3. Tugi	Spearmani korrelatsioonikordaja	0,4	0,5	—	
	Statistiline olulisus	< ,001	< ,001	—	
4. Kohandused	Spearmani korrelatsioonikordaja	0,04	0,02	0,1	—
	Statistiline olulisus	0,3	0,6	0,01	—

Täiendavalt vaadeldi, millised on õpetajate kogemused HEV õpilasega vastavalt nende toeliigile (vt tabel 6). Järgnevalt on toodud välja ka näide küsimuse püstitusest: Kas olete viimasel kolmel õppeaastal õpetanud/nõustanud täiendavat tuge vajavaid õpilasi? [Jah, õpilasi, kes on vajanud üldist tuge]. Tulemused näitavad, et õpetajatel on kõige rohkem kogemusi õpilastega, kellele on määratud üldtugi. Jaatavalt vastasid valimist 475 ja eitavalt 123. Tõhustatud toe puhul oli valimis kogemusi 383 vastajal. Kõige vähem kogemusi on õpetajatel erituge saavate õpilastega. Valimist oli kogemusi 210 vastajal. Nendele kogemustele vastavalt võrreldi ka nende hoiakuid. Need, kellel on kogemusi üldtuge saavate õpilaste osas, nende hoiakud on negatiivsemad visiooni ja toe osas võrreldes nendega, kellel kogemusi ei ole.

Tabel 6. Võrdlus õpetajate hoiakute vahel vastavalt kogemuse olemasolule

Toeliik	Allskaala	On kogemust			Ei ole kogemust			W	p
		M	SD	n	M	SD	n		
Üldtugi	Visioon	3,9	1,7	475	4,3	1,6	123	25503,5	0,03
	Praktika	3,3	1,6	476	3,6	1,7	124	27000,0	0,14
	Tugi	2,5	1,4	475	2,9	1,6	124	26040,0	0,04
Tõhustatud tugi	Visioon	3,8	1,7	383	4,3	1,7	215	35371,5	0,004
	Praktika	3,2	1,6	382	3,2	1,6	218	34169,0	< .001
	Tugi	2,3	1,4	382	3,0	1,4	217	31996	< .001
Eritugi	Visioon	3,9	1,6	210	4,1	1,7	388	38168,5	0,2
	Praktika	3,3	1,6	209	3,5	1,6	391	37912,5	0,14
	Tugi	2,4	1,4	209	2,7	1,5	390	34862	0,003

Märkused. Mann-Whitney test. M – keskmine; SD – standardhälve; n – vastajate arv; W – test-statistiku väärtus; p – statistiline olulisus

Need õpetajad, kellel on kogemusi üldtuge saavate õpilaste osas, on negatiivsemate hoiakutega, kui õpetajad, kellel puuduvad kogemused üldtuge saavate õpilastega. Statistiliselt oluline erinevus on näha seoses visiooni ($p = 0,03$) ja toe ($p = 0,04$) allskaalas. Praktika allskaala puhul statistilist erinevust ei esinenud. Väga sarnane tulemus on tõhustatud toe kogemustega õpetajate ja kogemust mitte omavate õpetajate puhul. Kõikide hoiaku skaalade puhul on läbivalt näha statistiliselt olulist erinevust ($p = 0,05$) lähtuvalt sellest, kas õpetajal on kogemusi tõhustatud tuge saavate õpilastega või mitte, kusjuures, need kellel kogemusi ei ole, on positiivsemate hoiakutega. Kogemuste puhul erituge saavate õpilastega ilmneseid statistiliselt olulised erinevused visiooni ja toe allskaalas, jällegi, kõrgemad hoiakud olid õpetajatel, kes märkisid, et neil ei ole kogemust erituge saavate õpilaste õpetamisel.

Arutelu

Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised hoiakud on õpetajatel seoses kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel õppetöös, võttes arvesse nende tööstaaži õpetajana ja eelnevaid kogemusi HEV õpilastega.

Esimese uurimisküsimuse puhul sooviti teada, millised on õpetajate üldised hoiakud kaasava hariduse suhtes. Tulemustest selgus, et kõige positiivsemad ollakse visiooni osas, mis puudutab kaasava hariduse mõistmist ja selle põhimõtete rakendamist. Kuid toetuse osas jäävad õpetajate hoiakuid pigem negatiivsemaks. Sellest võib järeldada, et õpetajad mõistavad, mis on kaasav haridus ja millised on selle rakendamise põhimõtted, kuid kuna toetust nende rakendamisel tajuvad õpetajad vähe, siis näevad nad kaasava hariduse põhimõtete teostamist koolis keerulisena. Töö autori arvates võib see olla üks põhjustest, millest tulenevalt kujuneb õpetajate hoiak.

Samas vaadates antud tulemusi teisest nurgast, järeldab autor, et õpetajatel on tekkinud parem mõistmine kaasavast haridusest. Näiteks Kiviranna jt (2020) uurimuse tulemustest selgus, et õpetajate ühtse visiooni toetamiseks kaasava hariduse rakendamise osas, vajavad õpetajaid koolitavad ja nõustavad spetsialistid ühtseid arusaamu kaasava hariduse tähendusest.

Kokkuvõttes saab töö autor kinnitust sellele, et õpetajad tunnevad positiivseid hoiakuid visiooni

osas ja kui õpetajaid nõustavad spetsialistid, muutuksid ka toe suhtes olevad hoiakud positiivsemaks.

Tulemustest järeldas autor ka seda, et kuna õpetajad hindavad toe olemasolu suhteliselt madalaks, võib see olla üks põhjus, miks õpetajatel, kellel on kogemusi HEV õpilastega, on negatiivsemad hoiakud. Saloviita (2022) on samuti toonud oma uurimuses väga selgelt välja ressursside olemasolu olulisuse (nt tugispetsialistid, koolivälised tugiasutused) – kui ressursse on vähe, siis seda keerulisem on kaasava hariduse põhimõtete rakendamise koolis. Siinkohal võib autor järeldada, et õpetajad peavad väga oluliseks kaasava hariduse rakendamisel teiste spetsialistide tuge ja koostöö tegemist. Viimane mõte käib läbi ka Häidkindi ja Orase (2016) uurimusest, kus nad rõhutavad meeskonnatööd. Nad lisavad seda, et kui lapse puhul on erisust märgata ning õpetaja tehtud kohandusest ei piisa toetamiseks, siis tuleks kaasata inimesi, kes juhendaks õpetajat kui ka inimesi, kes aitaks muutusi realiseerida.

Teise uurimisküsimuse puhul sooviti teada, kuidas erinevad õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega võttes arvesse nende tööstaaži. Tulemused näitasid, et tööstaaži ja hoiakute puhul on kas seos nõrk või puudub see üldse. Antud tulemustest võib järeldada, et hoiakute kujunemisel näitab pikem tööstaaž pigem negatiivsemat hoiakut kaasava hariduse kujunemisel. Sarnast tulemust täheldasid ka Barnes ja Gaines (2015) oma uurimuses, kus nad leidsid, et väiksema tööstaažiga õpetajate hoiakuid on pigem positiivsemad. Siinkohal võib autor teha järelduse, et kuigi õpetaja võib olla pikaajalise kogemusega, on oluline osaleda täiendavatel koolitustel eesmärgiga rikastada oma teadmisi ja saada juurde uusi kohandusvõtteid, mida saaks kasutada HEV-õpilaste toetamiseks õppetöös.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas erinevad õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega võttes arvesse nende eelnevaid kogemusi HEV õpilastega. Tulemused näitasid seda, et negatiivsemad hoiakud olid pigem nendel õpetajatel, kellel on kogemusi HEV õpilastega. Eelkõige oli antud tulemust näha siis, kui võrreldi omavahel toeliikide seotud kogemusi ja hoiakuid. See on aga üsna eristuv Poom-Valickis ja Ulla (2020) uurimuses saadud tulemusega. Nende uurimistulemustest kajastus seda, et õpetajad, kellel oli varasem kokkupuude HEV õpilastega, tundsid suuremat valmisolekut kaasata HEV-õpilasi tavaklassi ehk olid positiivsemate hoiakutega. Siinkohal töö autor järeldab seda, et kogemusepagas (nii negatiivne kui positiivne) võib kindlasti olulist rolli omada hoiakute kujunemisel.

Tulemused näitasid ka seda, et mida rohkem on õpetajatel võimalik erinevaid kohandusi teha, seda positiivsemad on nende hoiakud toe kättesaadavuse osas. Samas sõnab autor, et tegemist ei ole suure hoiakute mõjutajaga, kuna seos tulemustes oli nõrk. Antud tulemustest võib autor järeldada, et õpetajal, kes oskab kasutada erinevaid kohandusvõtteid HEV-õpilastega töötades, ei pruugi olla nii suuri ootusi selles osas, et toetus võiks tulla koolivälistest asutustest.

Väga palju teadmisi ja oskusi on võimalik omandada läbides õpetajakoolitust ja ka täiendkoolitusi. Seda kinnitas ka Centar (2016) oma uurimuses, et õpetajate puhul on oluline täiendkoolitustel osalemine, sest sealt saadavad teadmised ja oskused aitavad paremini märgata hariduslike erivajadusi ning sealt tulenevalt HEV-õpilasi toetada. Sama uurimus toob välja ka seda, et kuigi erinevaid koolitusi on tänapäeval olemas, ei ole nendes osalemine arvuliselt kuigi suur. Samas 75% tavakooli õpetajatest tunneb vajadust HEV õpilaste teemaliste täiendkoolituste järele. Siinkohal väidab töö autor, et õpetajaid tuleks julgustada HEV-teemalistest koolistust osa võtma ning siin on kindlasti suur roll mitte ainult koolil, vaid ka riigil.

Kõiki tulemusi analüüsid on töö autor jõudnud seisukohale, et õpetajad teavad, mida tuleb teha kõikide õpilaste kaasamiseks õppetöös, kuid vajavad oluliselt rohkem tuge. Kuigi mõnel õpetajal võib olla pikaajaline kogemus HEV-õpilastega, siis ei tähenda, et ta vajaks vähem toetust, kui alustav õpetaja. Samuti tajub autor, et pidev enesearendamine kaasava hariduse valdkonnas annaks samuti juurde enesekindlust HEV-õpilasega koostööks. Sarnaselt väidab ka Kielblock (2016) oma uurimuses, et õpetajate puhul on hädavajalik omandada veel enam kaasavamaid õpetamismeetodeid, mis aitaksid tõhustada õpetajatel kõigi õpilaste õpetamist.

Töös on läbi kolme uurimisküsimuse ja nendest tulenevate tulemuste näidatud, millised on õpetajate hoiakud ja täpsustavalt võetud arvesse nii nende tööstaaž kui ka eelnevad kogemused. Töö praktiline väärtus oli näidata antud tulemuste põhjal, millised on õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes ja kas näiteks tööstaaž või eelnevad kogemused HEV-õpilastega võivad neid hoiakuid mõjutada. Tulemused aitavad näidata, millele tuleks tähelepanu pöörata, et kaasava hariduse põhimõtteid veel efektiivsemalt rakendada koolides.

Antud töö ühe piiranguna saab autor välja tuua küsitluse osade valiku valimis. Nimelt on uuritavad olnud antud töös klassiõpetajad ja aineõpetajad, kuid ametlikus uurimuses osales veel palju erinevaid haridustöötajaid (nt tugispetsialistid, koolijuhid), kelle vastuseid siin ei analüüsitud, kuigi nad algse küsitluse valimis olid olemas. Siinkohal soovitab töö autor jätkata

edasi uurimusega kasutades teisi andmed ja seejärel saadud tulemusi võrrelda praeguste töö tulemustega.

Veel võib välja tuua vabatahtliku valimi kasutamise piirangu, sest töö valimi puhul ei ole teada, kas need, kes otsustasid osaleda, erinevad nendest, kes ei soovinud osaleda. Samuti ei ole teada, kas kutse uuringusse said kõik osalejad kätte, sest kutsete edasisaatmine on koolijuhtide vastutada.

Ja kuna kogemuste puhul näitasid tulemused negatiivseid hoiakuid just toe allskaala osas, siis teeb autor ettepaneku korrata või süvendada uurimust koolides, kus on olemas kõik tugispetsialistid (sotsiaalpedagoog, eripedagoog, logopeed ja psühholoog, abiõpetaja) ja näha, kas tulemused oleksid samad (nt juhtumisuurimus).

Tänu sõnad

Soovin esmalt tänada oma lõputöö juhendajat, kes on jaganud erinevaid nõuandeid ja olnud olemas terve töö protsessi vältel. Samuti tänan oma lähedasi, kes on olnud ülimalt toetavad igal hetkel ja on võimaldanud mul antud tööd koostada.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Katryna Pükkenen

/Allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-0>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1). <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Barnes, M. C., & Gaines, T. (2015). Teachers' Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3 (3).
- Cigman, R. (2007). A Question of Universality: Inclusive Education and the Principle of Respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775–793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
- Eesti Teadusinfosüsteem. (2023). *Uuring "Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023"*. <https://www.etis.ee/Portal/Projects/Display/744fdbde-9c42-4ff4-b876-6f4a99e8fafb>
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on achievement*. Oxford: Routledge.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Haridus ja Teadusministeerium (2020). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*. Haridus ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_29.10.2020_riigikokku.pdf
- HKS 2014 = Maanso, V., Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Puksand, H., Tamm, E., & Unt, I. (koost.) (2014). *Hariduse ja kasvatusesõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Häidkind, P. & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60-88
- JASP Team (2024). JASP (Version 0.18.3)[Computer software].
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes*. Doctoral Dissertation. Justus Liebig University Giessen, Germany. Macquarie University Sydney, Australia. <https://d-nb.info/1162053941/34>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48-71. doi:
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Tammemäe, T. (2021) Designing and Implementing an In-Service Training Course for School Teams on Inclusive Education: Reflections from Participants. *Educ. Sci.*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040166>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kõrgesaar, J. (2010). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsestandard: Õpetaja, Tase 7*. (2020).
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>

- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459–483.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. (3rd Ed). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Poom-Valicklis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72-99. doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Rajaleidja. (2023). *Rajaleidja võrgustik*. <https://rajaleidja.ee/>
- Räis, M. L., Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemailine raport: kaasamise tähenduslikkus*.
https://centar.ee/pdf/ee/2016_Haridusliku_erivajadusega_opilaste_kaasava_hariduskorralduse_ja_sellega_seotud_meetmete_tohusus_kaasamise_tahenduslikkus.pdf
- SA Innove. (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*. <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-%C3%B5pilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>
- Saloviita, T. (2022). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (4).
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris.
doi:10.1787/9789264251731-en

Sharma, U., and Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Austr. J. Spec. Incl. Educ.* 40, 21–38. doi: 10.1017/jse.2015.14

Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. *Knowledge, evidence and learning environment*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. The Atlas Alliance.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf.multi>.

Lisad

Lisa 1. Kohandusvõtete loetelu

1. Olen kasutanud diferentseeritud õppematerjale.
2. Olen kasutanud diferentseeritud õppeülesandeid.
3. Olen kasutanud täiendavat selgitamist tunni ajal.
4. Olen kasutanud täiendavat selgitamist vahetunnis või pärast tunde.
5. Olen kasutanud abiõpetaja tuge tunni läbiviimisel
6. Olen kasutanud tugiisiku tuge tunnis.
7. Olen kasutanud kaasõpilaste abi.
8. Olen kohandanud tegevusi eripedagoogi nõuannete põhjal
9. Olen kohandanud tegevusi logopeedi nõuannete põhjal.
10. Olen kohandanud tegevusi psühholoogi nõuannete põhjal.
11. Olen kohandanud tegevusi sotsiaalpedagoogi nõuannete põhjal.
12. Olen suunanud õpilase õpiabirühma, et ta saaks tavaklassis paremini õppida
13. Olen õpetanud koos teise õpetajaga.
14. Olen õpetanud koos eripedagoogiga.
15. Olen õpetanud koos sotsiaalpedagoogiga või muu tugispetsialistiga.
16. Olen kaasanud õpiprotsessi toetamise lapsevanema.
17. Olen koostanud ja rakendanud käitumise tugikava.
18. Olen järjepidevalt ja süsteemselt treeninud konkreetset enesejuhtimis- või sotsiaalset oskust.
19. Olen kasutanud õpilase toimetulekut toetavaid vahendeid (nt helisummutavad kõrvaklapid, istumispallid, eelhoiatused, visuaalne taimer, piktogramm jne.
20. Olen ainealaste oskuste õpetamisel ja kontrollimisel lisanud juurde vaimset tervist toetavaid meetodikaid (nt töölehe ääres kirjas ärevust vähendavad tehnikad, tänulikkuse ülesanded; vaikuseminuti harjutused).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katryna Pükkenen

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate hoiakud seoses kaasava hariduse põhimõtete rakendamisega õppetöös“, mille juhendaja on Gerli Silm, 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.

Katryna Pükkenen

22.05.2024