

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas

Eve Sõmer, Ege Rõigas-Lapp

**KAASAVA ÕPIKESKKONNA MÕJU LASTE SOTSIAAL-
EMOTSIONAALSETELE OSKUSTELE
LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Viivika Roostar MA

Narva 2026

AUTORLUSE KINNITUS

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

Eve Sõmer ja Ege Rõigas-Lapp

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Eve Sõmer ja Ege Rõigas-Lapp,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

„Kaasava õpikeskkonna mõju laste sotsiaal-emotsionaalsetele oskustele lasteaiaõpetajate hinnangul”,

mille juhendaja on Viivika Roostar,

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

2. Anname 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eve Sõmer & Ege Rõigas-Lapp

11.05.2026

SUMMARY

The purpose of this bachelor's thesis was to explore how preschool teachers perceive the influence of an inclusive learning environment on the development of social-emotional skills and empathy in typically developing children. The research focused on mainstream preschool groups where children with special educational needs learn together with their peers, and it examined teachers everyday observations and experiences in such settings.

A qualitative approach was used. Data was gathered through an open-ended questionnaire containing fifteen questions, along with a few demographic items describing the participants. The sample consisted of 36 preschool teachers from Võru County and Harju County who had previous or current experience working in inclusive groups. The qualitative material was analysed using inductive content analysis and open coding to identify recurring themes and categories related to empathy, cooperation, conflict management and the teacher's role in an inclusive environment.

The findings suggest that, in the view of teachers, inclusive education supports children's development of empathy, social awareness, cooperation, and conflict resolution skills. The results also indicate that inclusive groups foster caring attitudes, tolerance, mutual support, and various prosocial behaviours. Furthermore, teachers noted that inclusive learning environments contribute to the development of social skills such as communication, cooperation, self-expression, and the ability to solve problems and manage conflicts. At the same time, they emphasised that the development of these skills is gradual and varies from child to child, with some requiring more intentional guidance and additional support. Teachers pointed out that adult role modelling, communication style, calm reactions and consistent guidance directly shape how children interact with one another.

Overall, the study underscores the significance of inclusive education in preschool settings and highlights the teacher's central role in creating a supportive, safe and inclusive environment where all children can participate and develop according to their individual abilities.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	6
1. SOTSIAAL-EMOTSIONAALSE ARENGU TEOREETILISED ALUSED KAASAVA HARIDUSE KONTEKSTIS	8
1.1 Kaasav haridus lasteaias	8
1.2 Sotsiaal-emotsionaalne areng	11
1.3 Empaatia areng varases eas	15
1.4 Koostööoskuste areng koolieelses eas	17
1.5 Konflikti lahendamise oskuste areng koolieelses eas	19
2. METOODIKA	21
2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	21
2.2 Meetodite valik ja kirjeldus	21
2.3 Andmeanalüüsi meetodid	22
2.4 Valimi kirjeldus	23
2.5 Uurimisprotseduuri kirjeldus	24
3. TULEMUSED	26
3.1 Sotsiaal-emotsionaalne areng kaasavas rühmas	26
3.2 Muutused empaatia-, koostöö- ja konfliktide lahendamise oskustes	29
3.3 Toetavad õpetamisviisid ja tegevused	32
3.4 Kaasava õppe suurimad tugevused	34
3.5 Õpetajate soovitusel tööks kaasavas rühmas	35
3.6 Toetavate õpetamisviiside väljakutsed	36
4. ARUTELU	37
KOKKUVÕTE	41
KASUTATUD KIRJANDUS	42
LISAD.	47
Lisa 1. Küsimustik lasteaiaõpetajale	47
Lisa 2. Qcamp programmiga kodeerimine näidis	49
Lisa 3. Koodipuu uurimisküsimus 1 näidis	50
Lisa 4. Koodipuu uurimisküsimus 2 näidis	51
Lisa 5. Koodipuu uurimisküsimus 3 näidis	52

SISSEJUHATUS

Mitmekeelses ja kaasavas õppekeskkonnas kasvavad lapsed õpivad mitte ainult teadmisi, vaid ka suhtlemist, koostööd, konfliktide lahendamist ja empaatiat. Erivajadusega laste kaasamine tavarühmadesse on oluline, kuid sageli keskendutaksegi just nende laste kohanemisele. Seejuures on vähem uuritud, millist mõju avaldab selline koosõppimine teistele lastele. Rahvusvahelised uuringud on näidanud, et kaasavas keskkonnas õppimine võib toetada tavarühma laste empaatiavõime ja koostööoskuste arengut ning prosotsiaalse käitumise kujunemist ning soodustab positiivseid hoiakuid erinevuste suhtes (Guralnick, 2011; Kalambouka et al., 2007; Sapon-Shevin, 2007).

Teema valik on oluline, kuna see aitab paremini mõista kaasava hariduse laiemat mõju koolieelses eas lapse sotsiaal-emotsionaalsele arengule ning toetab õpetajaid ja tugispetsialiste lapsekeskse ja toetava õpikeskkonna kujundamisel. Haridust on õigus saada igal inimesel oma võimete kohaselt, nii erivajadustega lastel kui ka andekatel (Haridus- ja Noorteamet, 2024).

Sellest lähtuvalt ei ole kaasav haridus pelgalt üksikute laste toetamise küsimus, vaid laiem hariduslik ja ühiskondlik suundumus. Kaasava hariduse rakendamine on levinud terves maailmas ning suur hulk riike on viimastel kümnenditel seadnud suuna kaasava praktika poole (Prater, 2010). Ka Eesti haridussüsteem on teoorias liikunud kaasava hariduse rakendamise suunas, kuid praktikas tegeletakse peamiselt vaid individuaalsete eripäradega laste integreerimisega tava haridussüsteemi, pöörates vähem tähelepanu kaasamise mõjule kogu rühmale tervikuna (Jaagant, 2016).

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on uurida, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad kaasava kasvukeskkonna mõju tavalaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste kujunemisele ja empaatia arengule.

Eesmärgi saavutamiseks seati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad õpetajad kaasava õppe mõju laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule?
2. Milliseid muutusi on õpetajate hinnangul märgata laste empaatia-, koostöö- ja, konfliktide lahendamise oskustes kaasavas rühmas?

3. Millised praktilised tegevused või õpetamisviisid toetavad kõige enam sotsiaal-emotsionaalset arengut kaasavas rühmas?

Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mille eesmärk oli koguda andmeid õpetajate hinnangute ja kogemuste kohta erivajadustega laste kaasamise mõjust teiste laste empaatiavõimele ja sotsiaalsetele oskustele. Andmete kogumiseks kasutati viieteistkümnest avatud küsimusest koosnevat küsimustikku, millele vastasid Võru valla ja Harjumaa koolieelse lasteasutuse õpetajad, kellel on kogemus kaasavas rühmas töötamisel. Saadud vastuseid analüüsiti ja kodeeriti induktiivse sisuanalüüsi meetodil *QCAmap* keskkonnas. Töös kasutatud sisuanalüüsi meetod põhineb kvalitatiivse sisuanalüüsi teoreetilisel alusel, nagu kirjeldab Mayring (2014), kus tekst analüüsitakse korduvate tähenduslike üksuste alusel ning koondatakse struktuurseteks kategooriateks. Iga uurimisküsimuse kohta moodustunud koodide alusel koostati koodipuu, mille loomiseks kasutati veebipõhist keskkonda *Coggle.it*.

Töö koosneb kolmest peatükist, millest esimeses antakse teoreetiline ülevaade kaasavast haridusest koolieelses eas ning käsitletakse laste sotsiaal-emotsionaalset arengut, empaatia arengut, koostööoskuste kujunemist ja konflikti lahendamise oskuste arengut koolieelses eas. Teises peatükis kirjeldatakse uuringus kasutatud metoodikat, valimit ning andmete kogumise ja analüüsi protseduuri. Kolmandas peatükis esitatakse ja analüüsitakse uuringu tulemusi ning võrreldakse neid varasema teaduskirjandusega. Töö lõpus tehakse kokkuvõte, tuues välja olulisemad järeldused, uurimistöö piirangud ja võimalikud suunised edaspidiseks. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik ning vastajatel oli võimalus igal ajal küsimustele vastamine pooleli jätta. Samuti oli tagatud bakalaureusetöös vastajate anonüümsus ja andmete konfidentsiaalsus.

1. SOTSIAAL-EMOTSIONAALSE ARENGU TEOREETILISED ALUSED KAASAVA HARIDUSE KONTEKSTIS

1.1 Kaasav haridus lasteaias

Kaasavat haridust käsitletakse kui õpetamise ja õppimise korraldust, mille eesmärk on tagada igale lapsele, sõltumata tema individuaalsetest eripäradest, arengutasemest või erivajadusest, võimalus õppida ja areneda tavarühmas. Haridus- ja Teadusministeeriumi kaasava hariduse kontseptsioon rõhutab, et iga laps peab tundma end koolis või lasteaias väärtusliku ja aktsepteerituna ning saama oma vajadustele vastavat tuge. Kaasava hariduse tõhus rakendamine sõltub õpetajate professionaalsest valmisolekust, haridusasutuse tugisüsteemide toimimisest ja koostööst lastevanematega (Silm et al., 2024; Haridus- ja Teadusministeerium, 2024a).

Kaasava hariduse mõistet on tõlgendatud mitmeti ning sageli rõhutatakse selle mitmekihilisust ning laiemat tähendust. Arusaamad kaasavast haridusest võivad erineda nii õpetajate, haridusasutuse juhtide kui ka tugispetsialistide seas, sõltuvalt nende kogemusest ja rollist haridussüsteemis (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand et al., 2020). Mõnedes käsitlustes keskendutakse kaasamise all eelkõige erivajadustega õppijate õpetamisele tavarühmades, kuid kaasav haridus hõlmab endas palju enam. See tähendab haridussüsteemi võimekuse suurendamist, et jõuda kõigi õppijateni, arvestades iga õpilase individuaalseid vajadusi ja õigust osaleda õppeprotsessis, kus õppetegevus on kohandatud vastavalt õppijate arengule ja vajadustele (Kivirand et al., 2020; Haridus- ja Teadusministeerium, 2024b).

Nelis ja Kivirand (2024) kirjeldavad kaasava hariduse kvaliteetse rakendamise mudelit, mille töötasid välja Nelis ja Pedaste (2020). Mudel eristab viit omavahel seotud tasandit: õppija, õpetaja, perekond, institutsioon ja riigi tasand. Mudeli eesmärk on selgitada, millised tegurid ja tingimused on vajalikud kaasava hariduse tõhusaks ja kvaliteetseks rakendamiseks. Mudelis kirjeldatud viis tasandit on omavahel tihedalt seotud ning mõjutavad üksteist.

- Õppija tasand – õppija omadused, vajadused, füüsiline-, sotsiaalne- ja psüühiline kaasatus.
- Õpetaja tasand – keskendub õpetaja omadustele, pädevustele ja oskustele kohandada õpet vastavalt õppija vajadustele.
- Perekonna tasand – pere kaasamine, toetamine, mõjutab õppija toimetulekut.

- Institutsiooni tasand – seostub lasteaia organisatsioonikultuuri ja juhtimisstruktuuridega, mis loovad kaasava hariduse toetamiseks tingimused.
- Riigi tasand – hõlmab seadustikku, poliitikat, ressursse, koostööd, hindamist, monitooringut, mis kujundavad süsteemi kaasava hariduse rakendamiseks. Mudel rõhutab, et kaasava hariduse tõhusus sõltub nende tasandite kooskõlast ning nii individuaalsete kui struktuursete tegurite arvestamisest (Nelis & Kivirand, 2024, lk 32–33).

Rahvusvahelises arengupsühholoogias käsitletakse kaasavat haridust koolieelses eas lapse arengu ja kasvukeskkonna vastastikmõjuna. Guralnick (2011) rõhutab, et erisusega lapse kaasamine varases eas toetab lapse arengut eelkõige sotsiaalsete suhete kaudu ning loob aluse hilisemale sotsiaalsele toimetulekule. Odom et al. (2012) toovad esile, et kaasamine ei tähenda üksnes lapse füüsilist kohalolu tavarühmas, vaid eeldab lapse aktiivset ja tähenduslikku osalemist õppe- ja ühistegevustes, mida toetavad õpetaja teadlikud juhendamisstrateegiad ja kohandatud pedagoogilised praktikad. Ka Bronfenbrenneri ökoloogiliste süsteemide teooria kohaselt mõjutab lapse arengut mitmetasandiline kasvukeskkond, mistõttu on kaasava hariduse kontekstis oluline erinevate süsteemide-pere, haridusasutus ja hariduspoliitika-koostoime (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, lk 568–586). Sarnast arengulist loogikat toetab ka Vögtski, mille järgi toimub lapse areng eelkõige sotsiaalses suhtluses ja ühistegevustes eakaaslastega (Veisson, 2017, lk 10–45).

Rahvusvahelises ja Eesti kontekstis käsitletakse kaasavat haridust seetõttu laiemalt kui ainult erivajadustega laste osalemist tavarühmas: see hõlmab ka õpikeskkonna ja pedagoogiliste strateegiate kohandamist kõigi õppijate jaoks ning sotsiaalse kaasatuse ja võrdsete võimaluste tagamist (Häidkind & Oras, 2016, lk 60–88). Selline käsitlus lähtub põhimõttest, et igal lapsel on õigus kvaliteetsele haridusele kohalikus kogukonnas koos eakaaslastega, ning et õppurite mitmekesisusega tuleb arvestada kogu õppeprotsessis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024b; Kivirand et al., 2020).

Alusharidusseadus ning alushariduse riiklik õppekava § 9 sätestavad kaasava hariduse põhimõtted, mille eesmärk on tagada kõigile lastele võrdsed võimalused arenguks ja õppimiseks (Alusharidusseadus, 2025; Alushariduse riiklik õppekava, 2025, § 9). Kuigi õigusaktides on kaasamise põhimõtted selgelt määratletud, on nende rakendamine praktikas sageli keeruline. Kitsaskohtadena on esile toodud tugispetsialistide vähesus, piiratud ressursid ning õpetajate suur töökoorus (Häidkind & Oras, 2016, lk 60–88; Kivirand et al., 2020, lk 48–71). Avalikus arutelus on rõhutatud, et kaasav haridus eeldab lisaks laste integreerimisele ka toimivat tugisüsteemi ja piisavaid rahalisi toetusi (Jaagant, 2016). Samas

näitavad Haridus- ja Teadusministeeriumi (2024) raportid, et Eestis liigub arengusuund kaasava hariduse süsteemsema rakendamise suunas, pöörates üha enam tähelepanu vajalike ressursside ja strateegiate arendamisele.

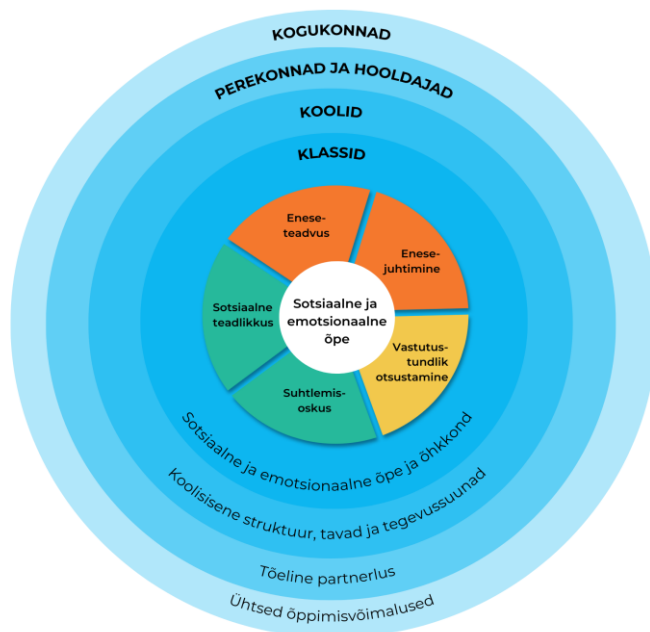
Kaasava hariduse rakendamisel tuleb arvestada laste individuaalsete eripäradega. Üldhariduse kontekstis on hariduslikke erivajadusi kirjeldatud õpi- ja käitumisraskustena, keelelise või kultuurilise tausta eripäradena, andekusena ning neuroarenguliste eripäradena (Kivirand et al., 2020, lk 48–71; Häidkind & Oras, 2016, lk 60–88). Sarnased eripärad võivad avalduda ka alushariduses, kus laste arengutempo ja oskuste kujunemine võivad indiviiditi oluliselt erineda (Kikas, 2008, lk 13). Lasteaia kontekstis võivad lapse arengut ja toimetulekut mõjutada ka pikemaajalised või sagedased puudumised lasteaias. Sellisel juhul võib lapsel tekkida raskusi rühmaeluga kohanemisel ning sotsiaalsete oskuste kujunemine võib kulgeda aeglasemalt, mistõttu võib laps vajada tuge igapäevastes tegevustes. Sellistes olukordades on oluline rakendada paindlikke ja individuaalseid lähenemisviise, mis toetavad lapse järkjärgulist sulandumist rühma ning tagavad turvalise õpikeskkonna. Alushariduse riikliku õppekava § 9 kohaselt tuleb õppe- ja kasvatustegevuses arvestada lapse individuaalse arengu ja vajadustega ning vajaduse korral kohandada õppeprotsessi vastavalt lapse arengutasemele ja eripäradele (Alushariduse riiklik õppekava, 2025, § 9). Lasteaias tähendab see paindlikku õppekorraldust ja diferentseeritud tegevusi, tugispetsialistide kaasamist ning õpikeskkonna kohandamist. Selline lähenemine on kooskõlas kaasava hariduse käsitlemisega, mis rõhutavad õppijate osalust, toetavate praktikate rakendamist ning õppimist takistavate tõkete vähendamist (Booth & Ainscow, 2011, lk 10–20; Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Kaasava hariduse puudulik rakendamine võib viia olukorrani, kus erivajadusega laps kogeb korduvalt ebaedu, mis omakorda mõjutab tema motivatsiooni, enesehinnangut ja sotsiaalset toimetulekut. Seetõttu on oluline, et õpetaja loob rühmas toetava ja salliva õhkkonna, selgitab laste erinevusi ning teeb koostööd lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Õpetaja hoiakud ja professionaalsed pädevused mängivad kaasava hariduse rakendamisel kesket rolli. Mida teadlikum ja paindlikum on õpetaja, seda väiksem on vajadus pideva spetsialisti sekkumise järele. Õppimine on kõige tulemuslikum siis, kui ülesanded on õppija jaoks jõukohased, kuid nõuavad piisavalt pingutust (Schults et al., 2018, lk 626–627).

1.2 Sotsiaal-emotsionaalne areng

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus viitab oskustele ja hoiakutele, mis võimaldavad lapsel mõista nii enda kui ka teiste tundeid, kujundada suhteid ning tulla toime erinevates sotsiaalsetes olukordades. Rahvusvaheliselt tunnustatud CASEL-i raamistik *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2024) kirjeldab sotsiaal-emotsionaalset pädevust viie põhivaldkonna kaudu: eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhteoskused ning vastutustundlik otsustamine. Nende pädevusvaldkondade kaudu kujunevad lapse teadmised, oskused ja hoiakud, mis on tihedalt seotud lapse kasvukeskkonnaga ning arenevad järk-järgult kogu arenguprotsessi jooksul. Lisaks rõhutab raamistik koostöö olulisust pere ja haridusasutuse vahel, et luua lapse arengut toetav ja turvaline keskkond (CASEL, 2024; Tropp & Saat, 2008, lk 54).

CASEL-i raamistik, mida sageli kujutatakse nn CASEL-i rattana (joonis 1), on kasutusel paljudes riikides ning pakub struktureeritud lähenemist sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks erinevates kogukondades ja hariduskeskkondades. Raamistik võimaldab toetada laste akadeemilist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut, kohandades õpikeskkonda kõigile õppijatele võrdselt. CASEL-i pädevused aitavad lastel paremini toime tulla oma emotsioonidega erinevates sotsiaalsetes olukordades ning loovad aluse edukaks ja koostöiseks õppimiseks.



Joonis 1. CASEL-i raamistik. Allikas: Peaasi.ee (i.a.).

Oluline on, et sotsiaal-emotsionaalseid pädevusi õpetataks eakohaselt ja kultuurilist tausta

arvestades ning lõimitaks igapäevastesse õppe- ja kasvatustegevustesse, mitte ei käsitletak neid eraldiseisvate tegevustena. CASEL-i raamistiku rakendamine toetab lisaks lastele ka õpetajaid, aidates luua kaasava, turvalise ja positiivse õpikeskkonna. Parimate tulemuste saamiseks rõhutatakse koostööd pere, haridusasutuse ja kogukonna vahel, et luua lapse arengut igakülselt toetav ühtne kasvukeskkond (CASEL, 2024).

Lapse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujunemisel on oluline arvestada kolme omavahel seotud tasandiga: teadmised, hoiakud ja oskused. Need tasandid moodustavad terviku, kus teadmised ja hoiakud loovad aluse sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste praktilisele rakendamisele. Kuigi laps võib olla teadlik sobivast käitumisest, võib ta reaalses olukorras siiski hätta jääda just oma reaktsioonide pidurdamisel või reguleerimisel. Lapse sotsiaal-emotsionaalne areng kujuneb varajastes suhetes ning jätkub uutes sotsiaalsetes keskkondades, näiteks lasteaias. Lapsed imiteerivad kõnnakut, žeste, kõnemaneeeri ja väärtushinnanguid mitte ainult vanematelt, vaid ka mudeldavad seda lasteaias eakaaslastelt ja õpetajatelt (Tropp & Saat, 2008, lk 55–57).

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng on tihedalt seotud võimega märgata ja mõista teiste inimeste tundeid. Lapsed, kes suudavad teiste emotsioone ära tunda ja tõlgendada, käituvad sotsiaalsetes olukordades kohasemalt ning neil esineb vähem suhtlemisraskusi. Teiste tunnete mõistmine eeldab enese seisundi teadvustamist, teiste reaktsioonide jälgimist ning täiskasvanute juhendamist. Tunnetest arusaamine kujuneb koos sotsiaalsete normide ja reeglite mõistmisega, mis suunavad lapse käitumist erinevates situatsioonides (Tropp & Mägi, 2008, lk 93–94).

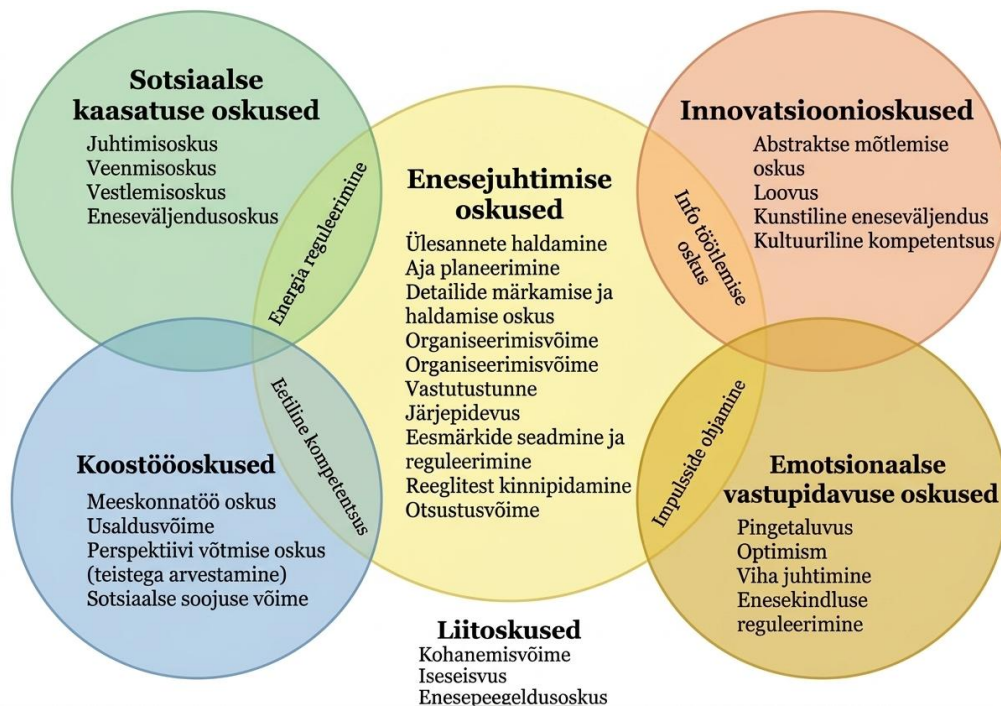
Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujunemisel on keskne roll eneseregulatsioonil ja emotsioonide juhtimise oskusel. Dirks et al. (2007) toovad välja, et laste võime oma emotsioone märgata, nimetada ja juhtida on tihedalt seotud eneseregulatsiooni, konfliktide lahendamise ning sotsiaalse kohanemisega. Nende oskuste areng eeldab turvalist ja toetavat keskkonda, kus laps saab kogeda erinevaid sotsiaalseid olukordi ning õppida oma käitumist reguleerima (Dirks et al., 2007, lk 330–333).

Krulli käsitluse kohaselt kujunevad sotsiaalsed oskused ja eneseregulatsioon järk-järgult sotsiaalses suhtluses ja ühistegevustes. Sellistes olukordades õpib laps jälgima teiste käitumist, kohandama oma tegevust ning omandama sotsiaalseid käitumismustreid (Krull, 2018, lk 206–208).

Uuringud näitavad, et sotsiaal-emotsionaalse arengu teadlik toetamine mõjutab otseselt laste toimetulekut nii õppimises kui ka sotsiaalses suhtlemises (Durlak et al., 2011, lk 405–432). Kõige tõhusamalt kinnistuvad sotsiaal-emotsionaalsed oskused vahetus suhtluses eakaaslastega, kus lastel on võimalus õpitut praktiliselt rakendada ning kogeda erinevaid sotsiaalseid olukordi (Kaudne, 2024, lk 207–210).

Sotsiaal-emotsionaalse arengu kujunemist aitab selgitada ka neuroteaduslik perspektiiv. Koolieelses eas on lapse aju arengus tähtis prefrontaalse ajukoore küpsemine, mis on seotud täidesaatvate funktsioonidega nagu tähelepanu, pidurdus, paindlik mõtlemine ja töömälu. Nende funktsioonide areng toetab emotsioonide reguleerimist, impulsside kontrolli ja prosotsiaalset käitumist. Lapsed, kelle arengut selles piirkonnas toetatakse, oskavad paremini oma tundeid juhtida. Neuroteaduslikud uuringud näitavad, et juba imikueas toimuvad muutused ajustruktuurides, mis on seotud sotsiaalse informatsiooni töötlemise ja eneseregulatsiooni arenguga (Fenoglio et al., 2017, lk 6–8). Empaatiaga seotud ajuprotsessid aktiveeruvad teiste tegevuste ja emotsionaalsete reaktsioonide jälgimisel, luues aluse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujunemisele (Decety & Jackson, 2004, lk 71–79).

Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud oskused (*social, emotional and behavioral skills*) on seotud inimese suhete, emotsioonide, eesmärkide ja õppimisprotsessi loomise ning selle hoidmisega. Nende oskuste arengul on oluline roll nii lapsepõlves kui ka noorukieas. Napolitano et al. (2021) on loonud integreeriva mudeli (joonis 2), mis ühendab iseloomujooned ja oskused positiivse arengu erinevate teoreetiliste käsitlustega. CASEL-i taksonoomia kohaselt jagunevad sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud oskused kaheks peamiseks valdkonnaks: enesejuhtimise pädevused, mis toetavad eesmärkide seadmist ja saavutamist ning eneseteadlikkuse pädevused, mis aitavad mõista oma hoiakuid, väärtusi ja emotsioone. Autorid rõhutavad, et nende oskuste kujunemise ja pikaajalise mõju seisukohalt ei ole määrava tähtsusega üksnes noorukiea areng, vaid keskne roll on selles varajasel lapsepõlvel. Just lapsepõlves kujunevad välja alusoskused, näiteks täidesaatvad funktsioonid, mis loovad eeldused hilisemaks edukaks toimetulekuks ja õppimiseks. Sellepärast on oluline alustada sekkumisega juba varajases eas, toetades laste põhioskuste teadlikku arengut. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud oskused on õppimise, kohanemise ja eduka toimetuleku aluseks kogu elu jooksul ja nende teadlik arendamine lapsepõlves ja noorukieas on määrava tähtsusega (Napolitano et al., 2021).



Joonis 2. Käitumuslike, emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste nimistu (BESSI) (autorite tõlge). Allikas: Napolitano et al., 2021.

Bronfenbrenneri sotsiaal-ökoloogiline teooria pakub raamistikku, mille abil mõista lapse sotsiaal-emotsionaalset arengut kui mitmetasandilist protsessi, mida mõjutavad erinevad keskkonnad ja nende omavahelised seosed (Klefbeck & Ogden, 2001, lk 9–15; Veisson & Veispak, 2005, lk 10–66). Selle käsitluse kohaselt kujuneb lapse areng suhetes nii vahetute kui ka kaudsete keskkondadega.

Bronfenbrenner eristab lapse arengukeskkonnas nelja tasandit: mikrosüsteem, mesosüsteem, eksosüsteem ja makrosüsteem (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, lk 568–586):

1. mikrosüsteem hõlmab lapse igapäevaseid otseseid suhtluskeskkondi, nagu kodu, lasteaed ja eakaaslased, ning on esmaseks kohaks, kus lapsel arenevad empaatia, koostööoskused ja konfliktide lahendamise oskused;
2. mesosüsteem tähistab mikrosüsteemide vahelisi seoseid, näiteks kodu ja lasteaia koostöö, mis toetavad lapse sujuvat kohanemist ja sotsiaalsete oskuste arengut;
3. eksosüsteem ja makrosüsteem mõjutavad lapse arengut kaudselt, hõlmates endas ühiskondlikke väärtusi, hariduspoliitikat ja kultuurilisi norme, mis loovad raamistiku kaasava hariduse rakendamiseks.

Kaasava hariduse kontekstis on sotsiaal-emotsionaalsel arengul oluline roll, kuna

mitmekesine rühmakeskkond pakub lastele võimalusi õppida märkama erinevusi, nendega arvestama ning tegema teistega koostööd. Kaasav haridus ei tähenda ainult erinevate õppijate ühes rühmas viibimist, vaid eeldab keskkonda, kus kõik lapsed saavad aktiivselt osaleda ning kogevad kuuluvustunnet. Selline keskkond soodustab empaatia, koostööoskuste ja vastastikuse mõistmise kujunemist (Booth & Ainscow, 2011, lk 25–35; Kivirand et al., 2020, lk 48–71).

Lapse igapäevast arengut mõjutavad otseselt perekond, eakaaslased, õpetajad ja lähikeskkond, samas kui kaudselt avaldavad mõju laiemad ühiskondlikud, kultuurilised ja poliitilised tegurid (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, lk 568–586). Sellises mitmetasandilises keskkonnas kujuneb lapse sotsiaal-emotsionaalne areng pidevas suhtluses teiste inimestega. Lasteaias mängib selles protsessis olulist rolli õpetaja, kes loob turvalise ja toetava õpikeskkonna ning suunab laste omavahelist suhtlust ja koostööd. Uuringud näitavad, et sotsiaalsed oskused ja eneseregulatsioon kujunevad järk-järgult ühistegevustes ja sotsiaalse suhtluse käigus, kus täiskasvanu pakub lapsele eeskujut, toetust ja positiivset tagasisidet (Krull, 2018, lk 206–208). Samuti rõhutab sotsiokultuuriline käsitlus keele ja ühise arutelu rolli, mille kaudu õpib laps oma tundeid ja käitumist mõtestama ning suhtlussituatsioone paremini lahendama (Veisson, 2017, lk 34–35). Neuroteaduslikud uuringud osutavad, et lapsed omandavad sotsiaalseid käitumismustreid suurel määral teiste käitumist jälgides ja matkides, mida selgitab peegelneuronite toimimine (Rizzolatti & Craighero, 2004, lk 169–192). Seetõttu kujuneb õpetaja sotsiaal-emotsionaalne käitumine lastele oluliseks eeskujuks, mis aitab neil õppida toime tulema erinevate emotsionaalsete ja sotsiaalsete väljakutsetega.

1.3 Empaatia areng varases eas

Empaatiat käsitletakse võimena märgata ja mõista teiste inimeste emotsioone ning reageerida neile hoolival ja toetaval viisil (Eisenberg et al., 2014, lk 184–207). Selle kujunemine on lapse sotsiaal-emotsionaalse arengu üks keskseid osi, mis mõjutab tema hilisemaid suhteid, koostööoskust, konfliktide lahendamist ja väärtushinnangute kujunemist.

Hoffman (2000, lk 4–45) rõhutab, et empaatiavõime areneb juba varases lapseas ning see sõltub tugevalt sotsiaalsest keskkonnast ja täiskasvanute eeskujust. Ta toob välja uuringud, mille kohaselt reageerivad juba imikud teiste laste nutule nutuga, seda peetakse empaatia kõige varasemaks vormiks. Imikueas on selline reageering automaatne ja enesekeskne, kuid koos arenguga muutub lapse empaatia aina teadlikumaks. Kahe-kolme aastaselt muutub

väikelaste empaatiavõime teadlikumaks ning nad hakkavad järjest rohkem eristama enda ja teiste tundeid. Selline areng on tihedalt seotud laste kognitiivse ja emotsionaalse arenguga (Denham et al., 2012, lk 178–189).

Piaget (1932, lk 76–100) moraalse arengu käsitle kohaselt liiguvad lapsed egotsentrilisest mõtlemisest järk-järgult teiste laste arvamuste ning tunnete arvestamise suunas. See protsess kujuneb läbi sotsiaalse suhtluse ja koostöö ning loob aluse empaatiavõime kujunemisele.

Eelkoolieas lisandub perspektiivi võtmise oskus ja emotsionaalne eneseregulatsioon, mis aitavad lastel mõista, et teistel inimestel võivad olla temast hoopis erinevad tunded, soovid ja arvamused. See loob aluse prosotsiaalsele suhtlusele ja käitumisele, mille olulisemad väljendusvormid on abivalmidus, lohutamine ja asjade jagamine (Denham et al., 2012, lk 178–189). Blairi ja Raveri (2015, lk 711–731) ülevaateuuringu kohaselt on lapse empaatia areng tihedalt seotud eneseregulatsioonivõime kujunemisega, kuna see võimaldab lapsel oma emotsioone märgata ja teadlikult juhtida, mis on oluline eeldus edukaks toimetulekuks eakaaslastega suhtlemisel ning paneb aluse empaatilisele ja prosotsiaalsele käitumisele.

Erialastes raamatutes ja teaduslikes artiklites on välja toodud, et empaatia ei arene iseenesest, vaid vajab õpetaja teadlikku suunamist ja juhendamist, turvalise ja toetava kasvukeskkonna loomist ning erinevaid tegevusi, mis toetavad laste omavahelist suhtlust. Sotsiaal-emotsionaalse õppimise käsitle kohaselt on õpetajal vastutav roll laste empaatia, prosotsiaalse käitumise ja prosotsiaalsete oskuste kujunemisel (Denham et al., 2012, lk 137–143). Tropp ja Saat (2008, lk 73–75) rõhutavad, et laste sotsiaalsete oskuste, sealhulgas empaatia arengut toetavad kõige tõhusamalt teadlikult kavandatud ja järjepidevalt rakendatud õppetegevused. Autorite käsitle kohaselt toimub sotsiaalsete oskuste õppimine eelkõige modelleerimise, juhendatud harjutamise ja reflekteerimise kaudu, kus õpetaja roll on nii sobiva käitumise eeskujuks olemine kui ka laste suunamine erinevate sotsiaalsete olukordade mõtestamisel. Oluliseks peetakse rollimänge ja probleemilahenduslikke olukordi, mis võimaldavad lastel turvalises keskkonnas katsetada erinevaid käitumisviise ning saada õpetajate konstruktiivset tagasisidet. Selline teadlik ja süsteemne lähenemine aitab kujundada laste prosotsiaalset käitumist ning loob aluse empaatia ja koostöö tekkimisele rühmas.

Sotsiaalkultuurilisest vaatenurgast on empaatia areng sotsiaalselt vahendatud protsess. Vygotsky (1978, lk 56–57, 86) käsitle kohaselt kujuneb lapse areng suhtluses

täiskasvanute ja eakaaslastega, kuna täiskasvanute teadlik juhendamine ja teistega koos tegutsemine loovad lapse empaatia arenguks turvalise keskkonna.

Bandura (1977, lk 1–28) sotsiaalse õppimise teooria rõhutab, et täiskasvanute käitumisel on lapse arengus suur roll, kuna lapsed õpivad empaatilist ja prosotsiaalset käitumist jälgimise ja jäljendamise kaudu. Seetõttu on õpetaja enda suhtlemisviis, konfliktide lahendamine ja hoiak olulise tähtsusega laste empaatiavõime kujundamisel.

Sapon-Shevin (2007, lk 4–60) käsitleb kaasavat haridust kui sotsiaalse ja moraalse kasvatuses keskkonda, kus empaatia arengut toetab laste igapäevane kokkupuude erinevate vajadustega lastega. Autor rõhutab, et mitmekesisus rühmaruumis ei ole takistus vaid hoopis rikastab seda. Antud allikast jääb kõlama, et empaatia ei teki iseenesest, vaid vajab õpetaja teadlikku suunamist, toetavat ja väärtuspõhist kasvukeskkonda ning oskuslikku laste omavahelise suhtluse suunamist, sealhulgas konfliktide lahendamist ja prosotsiaalse käitumise soodustamist.

1.4 Koostööoskuste areng koolieelses eas

Laste omavahelise koostöö aluseks on oskus tegutseda ühiste eesmärkide nimel, arvestades sealjuures teiste tunnete ja mõtetega ning lahendada konflikte vastastikku sobival viisil. Koostööoskused on oluline osa laste sotsiaal-emotsionaalsest arengust, mis kujuneb lapseas järk-järgult igapäevase suhtluse kaudu nii eakaaslaste kui täiskasvanutega (Rubin et al., 2011, lk 141–180).

Keltikangas-Järvinen (2013, lk 48–85) rõhutab, et koostööoskuste areng on tihedalt seotud lapse eneseregulatsiooni ja emotsionaalse arenguga. Laps, kes suudab oma emotsioone märgata ja juhtida, on paremini võimeline arvestama teistega, järgima ühiseid reegleid ning osalema koostöistes tegevustes. Lisaks juhib autor tähelepanu täiskasvanu olulisele rollile kaasavas rühmas, kus õpetaja suunab laste omavahelist koostööd ja suhtlemist ning loob turvalise õpikeskkonna, mis toetab igakülgset sotsiaalsete oskuste kujunemist. Kaasavas õpikeskkonnas omandavad koostööoskused erilise tähenduse, kuna erinevate vajadustega lastega koos õppimine eeldab suuremat empaatiavõimet, paindlikkust ja täiskasvanu teadlikku tuge.

Sotsiaalkultuurilise käsitluse kohaselt kujunevad koostööoskused sotsiaalses suhtluses ja ühistegevustes. Vygotsky (1978, lk 86) järgi areneb lapse sotsiaalne käitumine eelkõige

koostöös teiste lastega, täiskasvanu teadlik juhendamine ning eakaaslastega koos tegutsemine aitavad lapsel omandada uusi oskusi ja teadmisi. Sellises vastastikuses, teisi austavas suhtluses õpib laps jagama rolle, arvestama erinevate vaatenurkadega ning lahendama ühistegevustes tekkivaid konflikte.

Ka Bandura (1977, lk 1–28) sotsiaalse õppimise teooria toetab koostööoskuste kujunemise käsitlust, rõhutades, et lapsed õpivad sotsiaalset ja prosotsiaalset käitumist jälgides ja matkides täiskasvanuid ja eakaaslast. Rühmas olevate täiskasvanute eeskuju, suhtlemisviis ja konfliktide lahendamise oskus mõjutavad otseselt seda, kuidas lapsed rühmas omavahel koostööd teevad.

Psühholoogia professor Eve Kikas (2019) on samuti rõhutanud täiskasvanute rolli tähtsust laste koostööoskuste arengus. Ta toob esile, et sotsiaalsete oskuste, sealhulgas koostööoskuste kujundamine täiskasvanu poolt, eeldab teadlikult kavandatud tegevusi, kus lastel tuleb tegutseda ühiste eesmärkide nimel, jagada rolle ja aidata ning toetada üksteist. Tuuling (2017) rõhutab, et väga oluline on koostöö lapsevanemate ja õpetajate vahel, kuna kodu ja lasteaia ühised väärtused ning kasvatuspõhimõtted loovad lapse arengut toetava keskkonna.

Koostööoskuste kujunemist koolieelses eas käsitleb praktilisest ja pedagoogilisest vaatenurgast ka Krips (2024, lk 32–40), kes tõstab esile, et koostöö ei ole lapsele iseenesest mõistetav oskus, vaid vajab teadlikku õpetamist ja suunamist ning järjepidevat harjutamist igapäevaste rutiinsete rühmategevuste kaudu. Autor toonitab, et koostööoskuste arendamine eeldab selgete ühiste reeglite loomist, rollide jagamist ning täiskasvanu suunavat ja aktiivset rolli selles. Õpetaja ülesandeks on aidata lastel õppida üksteist kuulama, arvestama ja austama kaaslaste vajadustega ning tegutsema ühiste eesmärkide nimel. Kripsi käsitluse kohaselt toetab just teadlikult juhendatud koostöine tegevus laste vastutustunde, eneseregulatsiooni ja sotsiaalsete oskuste arengut, mis paneb aluse sõbralikule omavahelisele toimetulemisele rühmas.

Empiirilised uuringud kinnitavad, et koostööoskuste arengut mõjutavad nii perekondlikud kui ka hariduskeskkonnaga seotud tegurid. Iraanis läbi viidud ristlõikeuuring, kus osales 546 koolieelset last, hinnati laste sotsiaalseid oskusi õpetajate täidetud Social Skills Rating System-Teachers küsimustiku abil, mis hõlmas koostööoskust, enesekontrolli ja enesekehtestamist. Tulemused näitasid, et suuremal osal lastest olid sotsiaalsed oskused

mõõdukal tasemel ning koostööoskus võrreldes teiste oskustega suhteliselt hästi arenenud. Oluliseks mõjuteguriks osutusid pere taust (eriti ema haridustase, töö ja sissetulek), samuti õpetaja töökogemus ja laste arv klassis. Uuringu autorid järeldasid, et laste sotsiaalsete ja koostööoskuste kujunemist toetavad perekond, õpetaja professionaalsus ja väiksemad koostöörühmad (Maleki et al., 2019).

1.5 Konflikti lahendamise oskuste areng koolieelses eas

Koolieelses eas lastel tuleb sageli ette olukordi, kus nende vajadused, soovid või eesmärgid ei lange kokku eakaaslaste omadega, mistõttu satuvad nad omavahelistesse konfliktidesse. Sellised olukorrad annavad võimaluse sotsiaalseks õppimiseks ja arenguks, toetades sealjuures koostöö-, empaatia- ja eneseregulatsiooni oskuste kujunemist (Killen & Smetana, 2015, lk 701–749). Konfliktide kaudu õpivad lapsed oma vajadusi väljendama, teistega arvestama ning sobivaid lahendusi otsima.

Varajases lapseas on konfliktide lahendamine rohkem füüsilist laadi ja impulsiivne, kuna sõnavara on kasin, kuid koolieelses eas hakkavad lapsed üha enam kasutama keelelisi ja sotsiaalseid vahendeid, et väljendada oma seisukohti ja teha kompromisse (Hay, 2005, lk 15–30).

Piaget (1932, lk 45–75) on välja toonud, et just koolieelses eas kujuneb lastel arusaam reeglitest ja tekib õiglustunne, mistõttu tajuvad nad konflikti mitte ainult isiklikust vaatenurgast, vaid ka teiste laste ja grupi seisukohast. Uuringud näitavad, et laste suutlikkus arvestada eakaaslaste vaatenurgaga aitab vähendada agressiivset käitumist ning soodustab prosotsiaalsete lahenduste nagu jagamine, vahetamine ja kompromisside tegemine (Denham et al., 2012, lk 178–143). Seega võib öelda, et konflikti lahendamise oskuste areng on tihedalt seotud empaatia ja eneseregulatsiooni kujunemisega.

Sotsiaalkognitiivse teooria kohaselt (Bandura, 1977, lk 1–28) õpivad lapsed konfliktide lahendamise oskust mudeldamise kaudu, jälgides ja matkides täiskasvanute või eakaaslaste käitumist. Kui õpetajad või eakaaslased tegutsevad rahumeelselt ning austavalt, omandavad lapsed oskused, kuidas tekkinud erimeelsusi lahendada konstruktiivselt ja sotsiaalselt sobilikul viisil.

Ka Eesti autorid rõhutavad täiskasvanu rolli tähtsust laste konfliktide lahendamise oskuste kujunemisel. Krips (2024, lk 48–55) leiab, et konflikti lahendamise oskusi tuleb lastele

teadlikult õpetada. Tema sõnutsi tuleks näha konflikti kui õppimisvõimalust, kus lapsed saavad turvalises keskkonnas harjutada oma tunnete väljendamist, kaaslaste kuulamist ja lahenduste leidmist. Tuuling (2017, lk 7–10) tõstab esile selle, et toetav ja väärtuspõhine kasvukeskkond, kus õpetaja ja lapsevanem tegutsevad ühiste eesmärkide nimel, loob eeldused lapse sotsiaalsete oskuste ning konflikti lahendamise oskuste järjepidevaks arenguks.

2. METOODIKA

2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Eesti hariduses on oluliseks suunaks kujunenud kaasava hariduse edendamine, mille eesmärk on tagada kõigile lastele nende võimetest ja vajadustest lähtuv kvaliteetne haridus ning toetav õpikeskkond. Kaasava õppe põhimõtted rõhutavad, et mitmekesises rühmas õppimine ja erinevustega arvestamine loovad eeldused laste sotsiaal-emotsionaalseks arenguks, sealhulgas empaatia, koostööoskuse ja konfliktide lahendamise oskuste kujunemiseks.

Lähtudes eeltoodust, on käesoleva bakalaureusetöö eesmärk uurida, kuidas hindavad lasteaiadõpetajad kaasava kasvukeskkonna mõju eakohase arenguga laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste kujunemisele ja empaatia arengule. Uurimuse keskmes on õpetajate kogemused ja tähelepanekud kaasavas õpikeskkonnas, kus ühes rühmas õpivad nii eakohase arenguga kui ka individuaalsete eripäradega lapsed.

Uurimistööks püstitati kolm uurimisküsimust, kus keskendutakse õpetajate kogemustele kaasavas rühmas, et välja selgitada, kuidas nad hindavad kaasamise mõju teiste laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule tervikuna, milliseid muutusi on märgata laste empaatia-, koostöö- ja konfliktide lahendamise oskustes ning millised praktilised tegevused ja õpetamisviisid toetavad nende oskuste kujunemist kõige enam kaasavas õpikeskkonnas.

2.2 Meetodite valik ja kirjeldus

Andmete kogumise meetodina kasutati avatud küsimustikku, mis hõlmas nii kvantitatiivseid demograafilisi küsimusi kui kvalitatiivseid avatud küsimusi. Avatud küsimused võimaldasid koguda sisukat ja mitmekesist teavet vastajate tausta, õpetajate hinnangute ja kogemuste kohta seoses erivajadustega laste kaasamise mõjuga teiste laste empaatiavõimele ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengule. Kvalitatiivne lähenemine võimaldab käsitleda uuritavat süvitsi, keskendudes küsimustikule vastanute subjektiivsetele kogemustele, hoiakutele, arusaamadele ning praktilistele kogemustele (Creswell, 2014).

Õunpuu (2014) toob esile, et kvalitatiivse uurimuse keskmes ei ole nähtuste kvantitatiivne mõõtmine, vaid nende sisuline mõtestamine ja tähenduste tõlgendamine uuritavate vaatenurgast. Selline lähenemine on kooskõlas käesoleva uurimistöö eesmärgiga analüüsida õpetajate kogemusi ja hinnanguid kaasava õppe mõjust laste sotsiaal-emotsionaalse arengule.

Creswell (2014) rõhutab, et kvalitatiivne uurimisviis võimaldab esile tuua mitmekesiseid ja kontekstipõhiseid erinevaid vaatenurki, mis aitavad paremini mõista uuritava nähtuse keerukust.

Sellest tulenevalt on käesolevas uurimuses keskendutud õpetajate hinnangutele ja kogemustele seoses teadliku juhendamise ja pedagoogiliste praktikate rakendamisega kaasavas rühmas. Andmete kogumiseks kasutatud küsimustik koosnes viieteistkümnest avatud küsimusest. Avatud küsimused võimaldasid vastajatel oma mõtteid ja kogemusi vabalt väljendada ning tõid esile erinevaid vaatenurki kaasava rühma igapäevasest praktikast (Creswell, 2014). Küsimustik oli suunatud Võru ja Kose valla koolieelsete lasteasutuste õpetajatele, kellel on varasem kogemus kaasavas rühmas töötamisel.

2.3 Andmeanalüüsi meetodid

Käesolevas bakalaureusetöös analüüsiti nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid andmeid. Kvantitatiivseid andmeid, nagu vastajate vanus ja haridustase, kasutati valimi kirjeldamiseks. Kvalitatiivsed andmed koguti lasteaiaõpetajatele suunatud avatud küsimustega küsimustiku kaudu ning neid kasutati õpetajate hinnangute ja kogemuste analüüsimiseks seoses kaasava õppe mõjuga laste empaatiavõimele ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengule (vt lisa 1). Küsimustiku teel saadud andmete koondamiseks, kirjeldamiseks ja jooniste koostamiseks kasutati programmi Microsoft Excel. Uurimuse andmestiku moodustasid lasteaiaõpetajatele suunatud avatud küsimustega küsitluse vastused. Saadud vastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil.

Analüüsi eesmärk oli selgitada, milliseid muutusi märkavad lasteaiaõpetajad laste empaatiavõimes ja sotsiaal-emotsionaalsetes oskustes kaasavas õpikeskkonnas, kui rühmas on nii eakohase arenguga kui ka arenguliste eripäradega lapsed. Kvalitatiivsete andmete analüüsimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi, täpsemalt avatud kodeerimist, mille käigus kujunesid uuritavatele küsimustele saadud vastuste põhjal koodid ja kategooriad. Koodid ja kategooriad kujunesid induktiivselt, järgides süsteemset lähenemist, mille eesmärk on teksti tähenduste eristamine ja üldistamine (Mayring, 2014). Siinkohal ei lähtutud eelnevalt määratletud teoreetilisest raamistikust, vaid tugineti andmetest esile kerkinud tähendustele (Õunapuu, 2014). Selline lähenemine võimaldas kirjeldada õpetajate kogemusi ja hinnanguid võimalikult autentselt ning tuua esile vastustes korduvaid teemasid. Kodeerimine viidi läbi veebipõhises keskkonnas *QCAmap*, mis toetab kvalitatiivsete andmete süstemaatilist

analüüsi. Esmalt loeti kõik vastused korduvalt läbi, et saada terviklik ülevaade andmete sisust. Seejärel eristati vastustest tähenduslikud üksused – sõnad, laused või lõigud, mis kirjeldasid laste empaatiavõime muutusi, sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut, õpetaja rolli ning laste reaktsioone arenguliste eripäradega lastele (vt lisa 2). Järgmises etapis loodi avatud kodeerimise käigus esialgsed koodid, mis kirjeldasid vastustes esinevaid korduvaid teemasid, nagu näiteks empaatiavõime areng, tõrjuv hoiak, sotsiaalsete oskuste areng ning õpetaja eeskuju roll. Seejärel koondati sarnase sisuga koodid kategooriateks, mis võimaldas andmeid struktureerida, süstematiseerida ning seostada neid uurimisküsimustega.

Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks rakendati andmete analüüsimisel süsteemset lähenemist, mille käigus analüüsiti kõiki vastuseid samadel alustel ning järeldused tehti korduvate ja esile kerkinud teemade põhjal. Kodeerimisprotsessi käigus pöörati tähelepanu ka erandlikele ja vastandlikele seisukohtadele ning iga kategooria kirjeldamisel kasutati näiteid vastustest, mis aitasid selgitada õpetajate vaatenurka ning toetasid analüüsi tõlgendusi. Selleks, et tagada vastanute anonüümsus on vastajad kodeeritud (ÕP1-ÕP36).

Kodeerimise tulemusel moodustatud koodide alusel koostati iga uurimisküsimuse kohta eraldi koodipuu, milleks kasutati veebipõhist tööriista *Coggle.it*. Kolmes koodipuus on visuaalselt esitatud analüüsi käigus kujunenud koodid ja nendest moodustunud temaatilised kategooriad, mis võimaldavad süstematiseerida vastuseid ning toetada andmete tõlgendamise loogilisust ja jälgitavust (vt lisa 3, 4, 5). Kvalitatiivse analüüsi tulemused on esitatud töö tulemuste peatükis temaatiliste kategooriate ja uurimisküsimuste kaupa, tuues esile õpetajate kogemused ja ütlused neid seostades kaasava hariduse ja sotsiaal-emotsionaalse arengu teoreetiliste käsitlustega.

Bakalaureusetöö tekstide ja andmete struktureerimisel ning üksikute lõikude redigeerimisel kasutati *Chat GPT*-d abivahendina teksti selgemaks ja loogilisemaks vormistamiseks. Kõik analüüsid, tõlgendused ja järeldused põhinevad autorite endi kogutud andmete analüüsil.

2.4 Valimi kirjeldus

Uuringu valimi moodustasid lasteaiaõpetajad Võru valla ja Harjumaa erinevatest lasteaedadest, kellel on kogemus erivajadustega laste kaasamisega. Osalejad valiti mugavusvalimi põhimõttel, lähtudes nende kättesaadavusest, valmisolekust osaleda uurimuses ning asjakohasest kogemusest kaasava hariduse kontekstis.

Kokku vastas küsimustele 36 õpetajat, kellest üks ei soovinud avaldada oma demograafilisi andmeid. Kõik uuringus osalenud vastajad olid naissoost, nende vanus jäi vahemikku 26–66 aastat. Vanuseliselt jaotusid vastanud järgmiselt: vanuserühmas 20–30 aastat kaks õpetajat, vanuserühma 31–40 aastat üheksa õpetajat, vanuserühma 41–50 aastat üheksa õpetajat ning vanuserühma 51–66 aastat viisteist õpetajat. Haridusliku tausta poolest oli enamikul vastajatest bakalaureusekraad ($n = 18$). Magistrikraad oli neljal õpetajal ning kutseharidus seitsmel vastanul. Keskharidusega vastajaid oli kaks. Küsimustikule vastanute taustaandmed on esitatud tabelis (tabel 1). Kõikide vastanute anonüümsuse tagamiseks on nad tabelisse kantud kodeeritult.

Tabel 1. Küsimustikus osalejate vanuseline jaotus

Vanus	Arv	%
20–30	2	5,6%
31–40	9	25,0%
41–50	9	25,0%
51+	15	41,7%
Vanus märgimata	1	2,8%
Kokku	36	100,0%

Allikas: uuringu tulemused. Autorite koostatud.

2.5 Uurimisprotseduuri kirjeldus

Antud uuring oli suunatud lasteaiaõpetajatele, kellel oli/on kogemus kaasavas rühmas töötamisel. Enne küsimustiku jagamist sihtrühmale kontrolliti selle arusaadavust ning viidi läbi prooviuuring (Creswell, 2014). Küsimustiku esmane versioon edastati ühele uuringus osalenud lasteaia õppejuhile, kellelt saadud tagasiside põhjal viidi läbi parandused, selle tulemusel koondati küsimused kolme teemaplokki:

- Empaatiavõime ja sotsiaal-emotsionaalsed oskused;
- Laste omavaheline suhtlemine ja koostöö;
- Õpetaja roll ja pedagoogilised lahendused.

Selline jaotus võimaldas käsitleda uuritavat nähtust terviklikult, hõlmates nii lapse tasandit, rühmadünaamikat kui ka õpetaja professionaalset rolli kaasava õppekeskkonna kujundamisel.

Andmete kogumine viidi läbi ajavahemikus 03.11-06.12.2025. Küsimustik koostati veebikeskkonnas *Google Forms* ja edastati e- posti teel Võru valla ja Harjumaa lasteasutuste juhtkonnale (direktoritele ja õppejuhtidele). Lasteasutuste kontaktandmed olid kättesaadavad asutuste avalikel veebilehtedel. Juhtkonnal paluti küsimustik edastada rühmaõpetajatele, kellel on varasem või praegune kogemus erivajadustega lastega töötamisel kaasavas rühmas.

Küsimustiku täitmiseks planeeritav aeg oli orienteeruvalt 30–45 minutit. Kokku saadeti pöördumise 18 Harjumaa ja 7 Võru maakonna lasteaedadesse, mille valik põhines kättesaadavate kontaktandmete olemasolul ning piirkondlikul lähedusel, mistõttu kujunes valim mugavusvalimi põhimõttel.

Algselt saadeti küsimustikud Võru valla ja Kose valla koolieelsetesse lasteasutustesse. Kahe nädala jooksul laekus tagasisidena vaid 12 täidetud küsimustikku, ning kolme nädala möödudes oli vastanute arv tõusnud 20-ni. Seejärel saadeti osalejatele meeldetuletus, paludes võimaluse korral küsimustik täita. Kuna nädala möödudes vastanute arv oluliselt ei suurenenud, edastati küsimustik veel kuude Harjumaa lasteaeda, mille tulemusena saadi vastuseid kokku 36. Harjumaa kaasati uuringusse piirkonna suurema lasteaedade arvu tõttu, mis võimaldas jõuda erinevate lasteasutuste õpetajateni. Kõigi Harjumaa lasteaedade kaasamine ei olnud ajaliselt ja praktiliselt võimalik, mistõttu piirdui nende lasteasutustega, mis asusid Kose valla naabruses.

Uurimistöö läbiviimisel järgiti kõiki teadusuuringute eetilisi põhimõtteid. Enne andmete kogumist tutvustati osalejatele uuringu eesmärki, rõhutati osalemise vabatahtlikust ning tagati vastajate anonüümsus ja konfidentsiaalsus. Osalejad olid teadlikud, et kogutud andmeid kasutatakse ainult Tartu Ülikooli Narva Kolledži bakalaureusetöö koostamise eesmärgil.

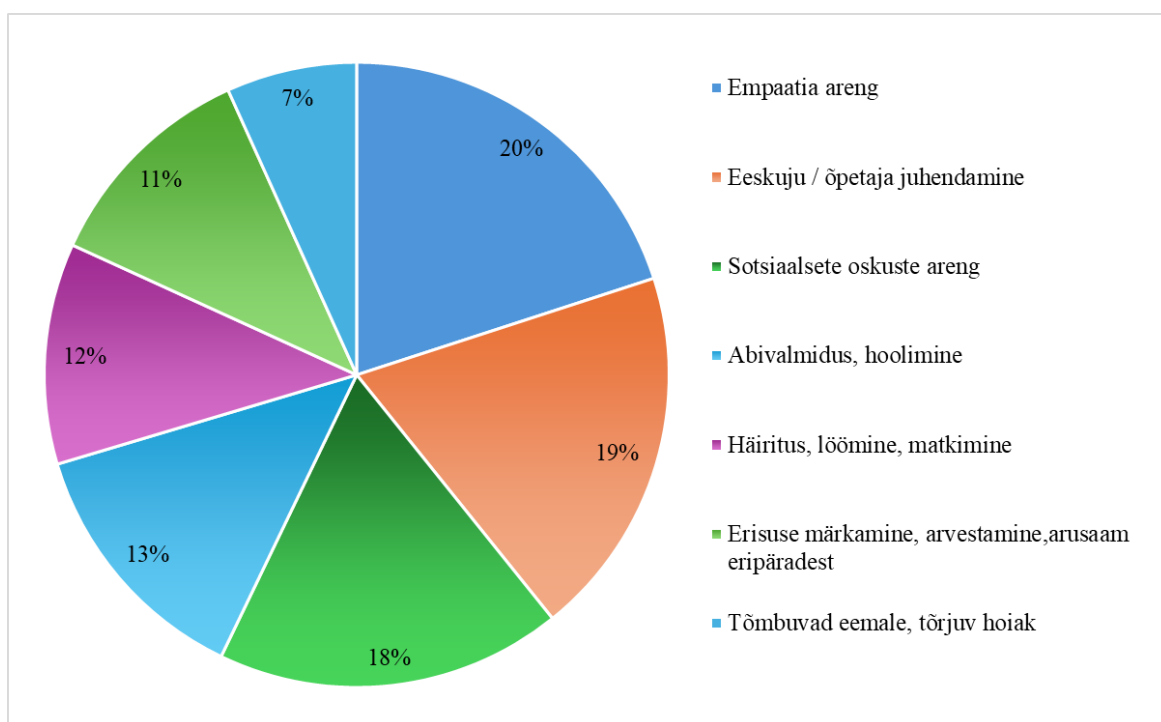
Käesolev bakalaureusetöö valmis kahe autori koostöös, kus kõik töö etapid viidi läbi ühiselt. Teoreetilise osa koostamisel jaotati kirjandus ning tekstid seoti hiljem ühtseks tervikuks. Uurimisinstrumendi koostamine, andmete kogumine ja analüüs toimusid koostöös ning mõlemad autorid panustasid kodeerimisse ja tulemuste tõlgendamisse. Samuti viidi ühiselt läbi tulemuste analüüs, arutelu ja järelduste sõnastamine.

3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse õpetajatele suunatud avatud küsimustele saadud vastuste analüüsi tulemused. Küsimustik koosnes kolmest avatud küsimusest, mille eesmärk oli selgitada õpetajate hinnanguid kaasava õppe mõjust teiste laste empaatiavõimele ja sotsiaalsete oskuste arengule, ning tuua esile praktilised tegevused või õpetamisviisid, mis toetavad kõige enam empaatia ja sotsiaalsete oskuste arengut kaasavas rühmas. Saadud tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa ning võrreldakse teoreetiliste allikatega.

3.1 Sotsiaal-emotsionaalne areng kaasavas rühmas

Alapeatükk annab vastused esimesele uurimisküsimusele, kuidas hindavad õpetajad kaasava õppe mõju teiste laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Õpetajate vastused annavad ülevaate sellest, kuidas nad tajuvad empaatia, hoolivuse ja sotsiaalsete oskuste kujunemist kaasavas rühmas ning millist rolli mängivad selles täiskasvanu juhendamine ja rühma igapäevased kogemused. Joonisel 3 esitatud tulemused põhinevad 385 kodeeritud sisulisel üksusel.



Joonis 3. Sotsiaal-emotsionaalse arengu kategooriad kaasavas rühmas õpetajate hinnangul. Allikas: autorite koostatud.

Kõige sagedamini tuli esile empaatia areng 20% vastustest (joonis 3). Õpetajate hinnangul toetab kaasav rühm laste võimet märgata ja mõista teiste tundeid ning arvestada kaaslaste vajaduste ja eripäradega. ÕP1 märkis: */Olukordade teadlik esiletoomine ja lapse positiivse käitumise tunnustamine aitab kaasa empaatilise käitumise kujunemisele/,* ning ÕP17 lisas: */Lapsed on muutunud hoolivamateks, tolerantsemateks ning soovivad küsida ja vastuseid saada/. Samas rõhutati, et empaatia areng ei kulge kõigil ühtlaselt. ÕP26 tõi välja: /Empaatiavõime kujuneb aeglaselt, kuid pideva juhendamisega hakkavad lapsed märkama, miks kaaslane teatud viisil käitub/. Tulemused kinnitavad, et empaatia kujuneb järk-järgult ning vajab turvalist keskkonda, korduvaid selgitusi ja täiskasvanu teadlikku tuge. Saadud tulemused on kooskõlas Vygotsky (1978) sotsiaalkultuurilise teooriaga, mille kohaselt kujuneb lapse areng eelkõige sotsiaalses suhtluses ja ühistegevustes ning täiskasvanu toel, lapse lähima arengu tsoonis. Samuti ühtivad tulemused Hoffmanni (2000) empaatia teooriaga, mis rõhutab empaatiavõime kujunemist järk-järgult läbi täiskasvanu eeskuju ja korduvate sotsiaalsete kogemuste.*

Õpetaja eeskuju ja juhendamise rolli tähtsust mainis 19% vastanutest (joonis 3). Õpetajate hinnangul mõjutavad täiskasvanu hoiakud, suhtlemisviis ja reageerimine otseselt seda, kuidas lapsed õpivad teisi mõistma. ÕP28 kirjeldas: */Nad jälgivad mind nagu radarid - kui mina jään rahulikuks ja selgitan mis toimub, võtavad nemad sama hoiaku üle/,* ning ÕP21 lisas: */Lapsed käituvad peegeldades täiskasvanuid/. Saadud tulemused ühtivad Bandura (1977) sotsiaalse õppimise teooriaga, mille kohaselt õpivad lapsed käitumismustreid täiskasvanute käitumist jälgides ja matkides, mis muudab õpetaja professionaalsed hoiakud kaasava hariduse rakendamisel keskseks.*

18% vastanutest tõi esile sotsiaalsete oskuste arengu (joonis 3). Õpetajate sõnul õpivad lapsed igapäevastes suhtlussituatsioonides arvestama kaaslastega, ootama oma järjekorda ja kohandama oma käitumist. ÕP1 märkis: */Lapsed aitavad üksteist ja õpivad teineteiselt/,* ning ÕP18 lisas: */Lapsed leiavad sageli oma suhtlusviisi ka muukeelsete või hilistunud kõnega lastega/. Saadud tulemused toetavad Krull (2018) seisukohta, mille järgi kujunevad sotsiaalsed oskused järk-järgult sotsiaalse suhtluse käigus.*

Abivalmiduse ja hoolivuse kasvu mainiti 13% vastustes (joonis 3), mis õpetajate hinnangul avalduvad praktilises abis kui ka emotsionaalses toes. ÕP12 kirjeldas: */Erivajadusega last abistatakse, lohutatakse ning kaasatakse tegevustesse/. Rõhutati, et selline käitumine ei teki iseenesest, vaid on seotud õpetaja eeskuju ja järjepideva suunamisega. Tulemused on*

kooskõlas Sapon-Shevin (2007) käsitlusega, mille järgi loob kaasav õpikeskkond soodsad tingimused prosotsiaalse käitumise kujunemiseks, võimaldades lastel läbi igapäevaste tegevuste õppida märkama ja aktsepteerima erinevusi ning neile hoolivalt reageerima.

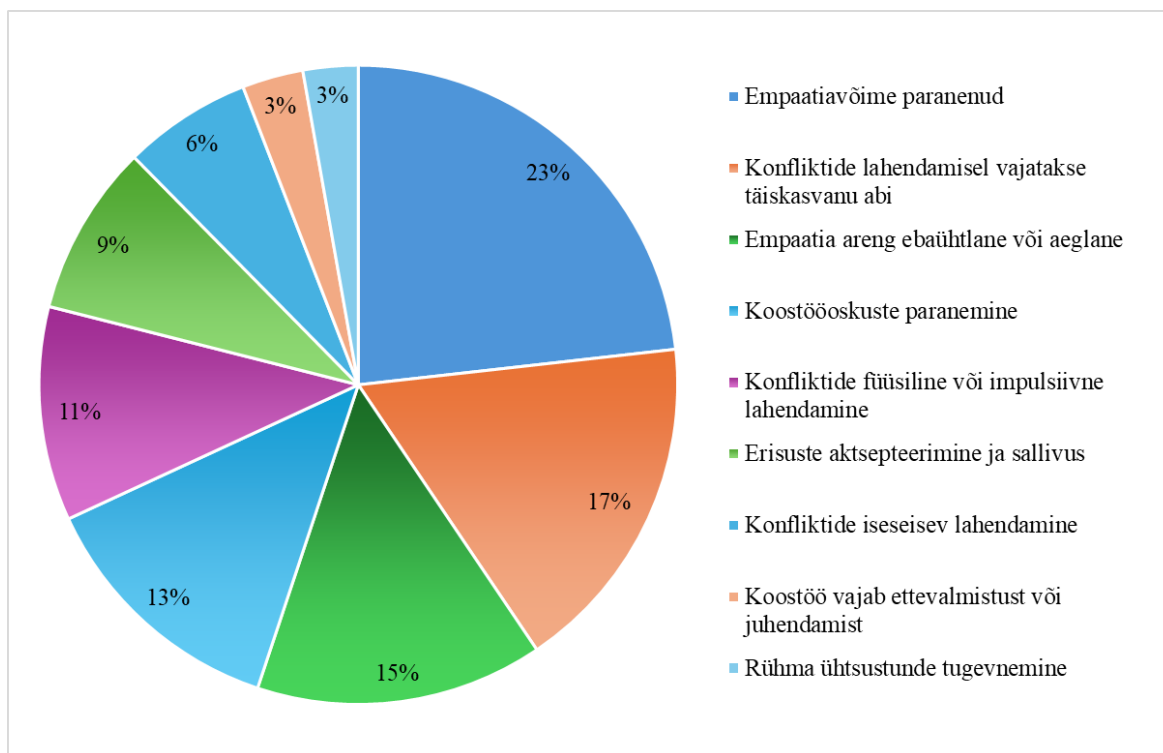
Olulise väljakutsena tõi 12% vastanutest (joonis 3) välja häirituse, löömise ja sobimatu käitumise matkimise. Õpetajate hinnangul võivad lapsed impulsiivset või agressiivset käitumist jäljendada, eriti kui nende eneseregulatsiooni oskused on alles kujunemas. Seetõttu on vajalik täiskasvanu selgitav ja suunav roll, et aidata lastel mõista kaaslase käitumise põhjuseid ning õppida sobivaid reaktsioone. Tulemused toetavad Bandura (1977) sotsiaalse õppimise teooriat, mille kohaselt omandavad lapsed käitumismustreid eelkõige vaatluse ja jäljendamise kaudu.

Erisuste märkamist ja nendega arvestamist tõi esile 11% vastanutest (joonis 3). Õpetajate hinnangul õpivad lapsed eripärasid paremini mõistma siis, kui neile antakse aega ja selgitusi. ÕP5 märkis: */Füüsiliste erisuste puhul on lapsed pigem abivalmimad, kuid käitumisega seotud erisused vajavad enamasti täiskasvanu selgitusi/*. ÕP36 märkis, et kui õpetaja selgitab erinevaid temposid ja tugevusi, muutuvad lapsed paindlikumaks/. See näitab, et erisuste mõistmine on arenguline protsess, mida toetavad kogemus ja täiskasvanu juhendamine. Saadud tulemused ühtivad Bronfenbrenneri ökoloogiliste süsteemide teooriaga (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), mille kohaselt kujuneb lapse areng mitmetasandilise kasvukeskkonna mõjul.

Välja toodi ka laste tõrjuv hoiak teiste laste suhtes mis esines 7% vastanutest (joonis 3). Õpetajate hinnangul avaldub see peamiselt algses ettevaatlikkuses ja teadmatuses, kuid väheneb aja jooksul. ÕP1 kirjeldas: */Teised lapsed märkavad erisust ja tõmbuvad eemale, narrivad või tahavad haiget teha. Õpetaja selgitamisel ja eeskujul hakkavad lapsed eripäraga last mängu võtma, aitama ja isegi kaitsma/* ja ÕP22 lisas: */Algul tekkis tõrjutus, hiljem kui erisus omaks võetakse, aktsepteeritakse ja näidatakse üles hoolivust/*. Seega viitavad tulemused, et tõrjuv hoiak on enamasti ajutine ning õpetaja toetusel võib see asenduda hooliva ja aktsepteeriva suhtumisega. Saadud tulemusi toetavad Tropp & Mägi (2008) seisukohad, mille järgi eeldab teiste tunnete äratundmine enese seisundi teadvustamist, teiste reaktsioonide jälgimist ning täiskasvanu juhendamist. Tunnetest arusaamine kujuneb koos sotsiaalsete reeglite ja moraalinormide mõtestamisega, mis loob aluse laste sallivuse, aktsepteerimise ja hooliva suhtumise arengule kaasavas rühmas.

3.2 Muutused empaatia-, koostöö- ja konfliktide lahendamise oskustes

Peatükk vastab teisele uurimisküsimusele, mis analüüsib õpetajate hinnanguid laste sotsiaal-emotsionaalsele arengu muutustele kaasavas rühmas. Analüüsi eesmärk on selgitada, milliseid muutusi tajuvad õpetajad eakohase arenguga laste empaatias, koostöös ja konfliktide lahendamise oskustes ning milline on täiskasvanu roll selles protsessis. Joonisel 4 esitatud tulemused põhinevad 323 kodeeritud sisulisel üksusel.



Joonis 4. Muutused empaatia-, koostöö- ja konfliktide lahendamise oskustes kategooriad kaasavas rühmas. Allikas: autorite koostatud.

Kõige sagedamini toodi esile laste empaatiavõime kasvu 23% vastustest (joonis 4). Õpetajate hinnangul muutuvad lapsed aja jooksul hoolivamaks ja tähelepanelikumaks ning õpivad paremini märkama kaaslaste vajadusi, kui erivajadustega lapse eripärasid on lastele rühmas järjepidevalt selgitatud ning on loodud toetav õhkkond. Mitmete õpetajate sõnul asendub algne võõristus ja ettevaatlikkus järk-järgult abistava ja toetava käitumisega. ÕP9 märkis: */Lapsed oskavad märgata ja hoolivad/*. ÕP10 lisas: */Lapsed märkavad abivajajat ja annavad õpetajale teada, kui midagi on rühmakaaslastega pahasti/*. Samuti rõhutas ÕP17: */Lapsed on muutunud hoolivamateks, tolerantsemateks ning soovivad palju küsida ja vastuseid saada/*. Ning ÕP25 tõi esile: */Tekib hoolivus ja soov olla hea sõber lapsega, kes vajab lisatuge/*. Tulemused on kooskõlas Denham jt (2012) käsitlesega, mille järgi

eelkoolieas lisandub lastel perspektiivi võtmise oskus ja emotsionaalne eneseregulatsioon, mis võimaldavad mõista, et teistel lastel võivad olla erinevad tunded, soovid ja vajadused. See loob aluse prostotsionaalsele suhtlusele ja käitumisele, mille olulisemaks väljendusvormideks on abivalmidus, lohutamine ja jagamine.

Konfliktide lahendamisel vajatakse sageli täiskasvanu abi, millele viitas 17% vastanutest (joonis 4). Õpetajate hinnangul pöörduvad lapsed konfliktide korral õpetaja poole, eriti olukordades, kus osaleb erivajadusega laps või esineb impulsiivset käitumist. ÕP2 tõdes: */Lapsed ei saa sageli iseseisvalt konfliktide lahendamisega hakkama ja vajavad täiskasvanu abi/*. ÕP11 märkis: */Järjepideva juhendamise tulemusel püüavad lapsed konflikte esmalt lahendada seletamise kaudu/*. Tähelepanekud kinnitavad, et koolieelses eas on konfliktide lahendamine sageli impulsiivne ja konstruktiivsete lahenduste kujunemine eeldab täiskasvanu juhendamist (Denham et al 2012.; Hay, 2005; Krips, 2024).

15% vastustest (joonis 4) selgus, et empaatia areng võib olla ebaühtlane ning sõltub lapse individuaalsetest omadustest ja rühma sotsiaalsest dünaamikast. ÕP26 ja ÕP27 tõid esile, et impulsiivsete kaaslaste mõistmine nõuab lastelt pikemat aega ja täiskasvanu järjepidevat juhendamist. ÕP35 rõhutas: */Mõne lapse puhul on märgata empaatia kasvu, teise lapse puhul on tarvis rohkem rääkida ja pöörata tähelepanu/*. Vygotsky (1978) rõhutab, et täiskasvanu teadlik juhendamine ja ühistegevustes osalemine loovad lapse arenguks, sealhulgas empaatia kujunemiseks vajalikud tingimused. Sellest tulenevalt võib empaatia areng kaasavas rühmas olla ajaliselt ebaühtlane, kuid teadliku pedagoogilise toetuse korral järk-järgult süvenev ja laienev.

Koostööoskuste arengut mainis 13% vastanutest (joonis 4), tuues välja, et kaasav rühm loob soodsaid võimalusi õppida ootama, jagama ja tegutsema ühiste eesmärkide nimel. ÕP1: */Lapsed aitavad üksteist ja õpivad teineteiselt/*, ning ÕP4 lisas: */Kaasavas rühmas õpitakse arvestama erinevustega, ootama ja märkama teisi/*. ÕP22 selgitas: */Eakohase arenguga lapsed on erivajadusega lastele eeskujuks, samal ajal arendades ise oskust märgata ja arvestada teiste vajadustega/* ning ÕP25 lisas: */Lapsed pakuvad abi ja püüavad kaasata erisusega last mängudesse/*. Vygotsky (1978, lk 86) rõhutab, et täiskasvanu teadlik juhendamine ja ühistegevustes osalemine eakaaslastega aitavad lapsel omandada uusi sotsiaalseid oskuseid ning teadmisi.

Probleemkohana tõi 11% vastanutest (joonis 4) esile impulsiivse või füüsilise käitumise konfliktsetes olukorras. Õpetajate sõnul matkivad mõned lapsed kaaslaste ebasobivaid käitumisviise nagu löömine, tõukamine või karjumine. Samuti toodi esile, et emotsionaalselt pingelistes olukordades võivad lapsed reageerida impulsiivselt kuna neil puuduvad veel piisavad eneseregulatsiooni- ja konfliktide lahendamise oskused. ÕP27: */Mõned lapsed on hakanud konflikti korral kohe lööma/*. Ning ÕP29 kirjeldas: */Poiss hakkas autistliku poisi käitumist matkima/*. Need tähelepanekud toetavad Bandura (1977) sotsiaalse õppimise teooriat, mille kohaselt omandavad lapsed käitumismustreid eelkõige vaatluse ja jäljendamise kaudu, eriti juhul, kui selline käitumine pälvib täiskasvanute või eakaaslaste tähelepanu.

Sallivuse ja aktsepteerimise kasvule viitas 9% vastanutest (joonis 4). Mitmete õpetajate sõnul harjuvad lapsed mõttega, et kõik ei ole ühesugused, ning õpivad arvestama kaaslaste erineva tempo, võimete ja vajadustega. ÕP22: */Algne eemale hoidmine muutub abistavaks ja hoolivaks/*. ÕP36 rõhutas: */Selgitustöö tulemusel, kus rõhutatakse, et igal lapsel on oma tempo ja tugevused, muutuvad lapsed sallivamaks ja vastuvõtlikumaks kaaslaste eripärade suhtes/*. Need tulemused kinnitavad, et sallivus kujuneb järk-järgult toetavas keskkonnas, kus erinevusi käsitletakse loomuliku osana rühmaelust (Tropp & Saadi, 2008).

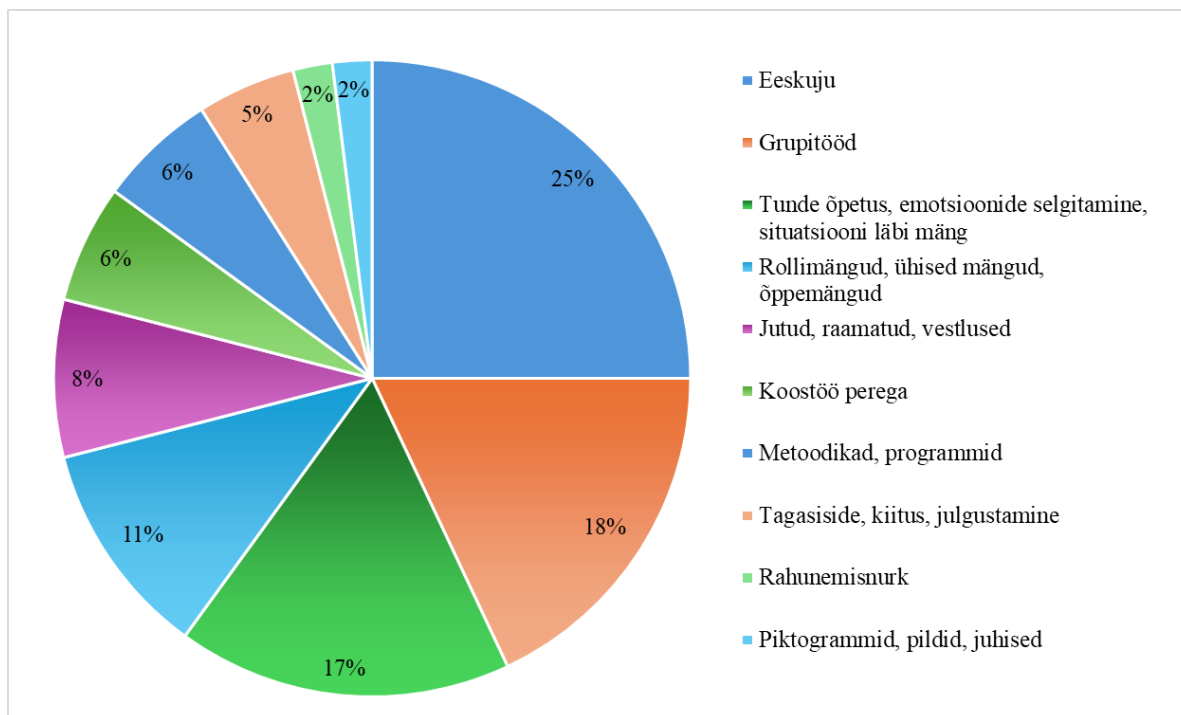
6% vastustest (joonis 4) selgus, et lapsed suudavad mõnikord konflikte lahendada iseseisvalt. Õpetajate hinnangul püüavad mõned lapsed esmalt omavahel suhelda ja kompromissi leida, enne kui pöörduvad täiskasvanu poole. ÕP21 märkis: */Rohkem aidatakse ja mõistetakse/*, ning ÕP28 lisas: */Lapsed soovivad mõista, miks kaaslane teatud viisil käitub/*. See on kooskõlas Krull (2018) seisukohaga, mille kohaselt väheneb oskuste kujunemise käigus täiskasvanu otsene sekkumine järk-järgult, kuid ei kao täielikult, kuna laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste areng vajab pidevat toetust ja suunamist.

Rühma ühtsustunde tugevnemist (joonis 4) mainis 3% vastanud õpetajast. Kaasavas keskkonnas on see pigem pikaajaline protsess ning sõltub rühma koosseisust. ÕP9 kirjeldas: */Uue lapse tulek rikub esialgu rühma dünaamika ning nõuab õpetajalt järjepidevat selgitustööd ja toetust/*. Rõhutati, et pikaajalise harjumise ja turvalise keskkonna loomise tulemusena hakkab rühm ühtselt toimima ning tekib tugevam ühtsustunne (ÕP11, ÕP26, ÕP33). See toetab Vygotsky (1978) seisukohta, et sotsiaalne käitumine areneb koostöös eakaaslaste ja täiskasvanutega.

Mõned õpetajad rõhutasid, et koostööoskused ei kujune iseenesest, vaid see vajab teadlikku juhendamist, millele viitas 3% vastanutest (joonis 4). ÕP4 märkis: */Kaasavas rühmas õpitakse arvestama erinevustega, ootama ja märkama teisi/,* ning ÕP25 lisas: */Lapsed õpivad paremini jagama, ootama oma järjekorda ja lahendama probleeme/*. Saadud tulemused on kooskõlas Krull (2018) seisukohtadega, mille kohaselt kujunevad koostööoskused sotsiaalses suhtluses ja ühistegevustes ning vajavad täiskasvanu teadlikku juhendamist, positiivset eeskuju ja järjepidevat toetust.

3.3 Toetavad õpetamisviisid ja tegevused

Alapeatükk annab vastuse kolmandale uurimisküsimusele, kus sooviti teada, millised praktilised tegevused ja õpetamisviisid toetavad kõige enam laste empaatia ja sotsiaalsete oskuste arengut kaasavas rühmas. Analüüsi eesmärk on selgitada, millised strateegiad toetavad kõige tõhusamalt koostööd ja avaldavad positiivset mõju laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Analüüsi käigus kodeeriti kokku 236 sisulist üksust (sõna või lauset), mille põhjal kujunes terviklik ülevaade õpetajate poolt kasutatavatest meetoditest, võtetest ja tegevustest (joonis 5).



Joonis 5. Õpetajate kasutatavad meetodid, võtted ja tegevused. Allikas: autorite koostatud.

Kõige sagedamini rõhutati täiskasvanu eeskuju ja positiivse suhtumise olulisust (25% vastanutest, joonis 5). Õpetajate hinnangul omandavad lapsed sotsiaal-emotsionaalseid

oskusi eelkõige matkimise kaudu. ÕP2 märkis: */Eeskuju on kõige tähtsam, läbi mängu olukordade seletamine aitab lastel mõista sobivat käitumist/* ja ÕP8: */Õpetajast saab kõik alguse. Kui õpetaja ise ei suuda oma tunnetega täiskasvanule sobilikul moel toime tulla, siis ei saa ta seda nõuda ka lastelt/*. ÕP32: */Rahulik suhtlus, selgitamine, positiivne – hooliv hoiak annavad lastele teadmised, kuidas teisi märgata ja toetada/*. See tulemus ühtib Bandura (1977) sotsiaalse õppimise teooriaga ning neuroteaduslike käsitlustega (Rizzolatti & Craighero), mille kohaselt on täiskasvanu reaktsioonid lastele loomulikuks mudeliks keerulistes olukordades

Olulise toetava tegevusena tõusid esile grupi- ja paaristööd (18% vastanutest), mis võimaldavad ülesandeid diferentseerida ja toetavad kaasava õppe põhimõtteid (joonis 5). ÕP3 märkis: */Tööd gruppides võimaldavad igal lapsel midagi teha ja vajadusel teist toetada/*, ning ÕP15 kirjeldas igapäevaseid tegevusi väikestes laste gruppides, kus tuleb oodata oma järjekorda, võrrelda, uurida ja põhjendada oma tegevust. Vastavalt Vygotsky (1978) sotsiaalkultuurilisele käsitlusele toimub areng sotsiaalses koostoimes, kus ühistegevused loovad soodsa pinnase sotsiaalsete oskuste harjutamiseks.

Emotsioonide selgitamist, tundeõpetust ja situatsioonide läbimängimist mainis 17% vastajatest (joonis 5). Õpetajate hinnangul toetavad need tegevused emotsionaalse sõnavara arengut, eneseregulatsiooni ja konfliktide lahendamist. ÕP2 märkis: */Läbi mängu proovitakse seletada lahti erinevaid situatsioone, mis võimaldab lastel turvalises keskkonnas katsetada erinevaid käitumisviise/*. Ning ÕP26 lisas: */Tundeõpetuse käigus räägitakse palju tunnetest ja harjutatakse konfliktide lahendamise samme/*. Tulemused kinnitavad Dirks et al. (2007) seisukohti, et tunnete teadvustamine ja nimetamine on lapse eneseregulatsiooni ning sotsiaalse kohanemise eelduseks.

Rolli- ja õppemänge mainiti 11% vastustest, kus selgus, et mängulised tegevused loovad loomuliku võimaluse koostöö, empaatia ja vastutustunde kujunemiseks (joonis 5). ÕP9: */Suuremad lapsed õpetavad väiksematele mängu, mis toetab lisaks koostööoskustele ka hoolivuse ja vastutustunde kujunemist rühmas/*. Mäng võimaldab lastel harjutada erinevaid sotsiaalseid rolle ja käitumisviise turvalises keskkonnas.

Lisaks toetavad sotsiaalset mõtestatust jutud, raamatud ja vestlused (8% vastanutest, joonis 5). ÕP25 sõnul aitavad ühised arutelud lastel üksteist paremini mõista, mis on kooskõlas sotsiaalkultuurilise lähenemisega keele kui arengu vahendaja rollist.

Struktureeritud metoodikaid ja programme mainiti 6% vastustest (joonis 5). Õpetajad nimetasid näiteks Kiusamisest vabaks, VEPA, Oskuste õpe etappide kaupa, Karukeste koosolekuid, TBRI-lähenemist ja Vaikuse minuteid. ÕP23 tõi esile: */Väga palju on siin kasu olnud Kiusamisest vabaks programmil ja Vepal. Teeme nn Karu koosolekuid, arutame läbi erinevaid situatsioone nii piltidelt kui elust enesest/*. Õpetajate hinnangul pakuvad need programmid rühmale selge struktuuri ning toetavad sotsiaal-emotsionaalsete oskuste järjepidevat arendamist. See on kooskõlas kaasava hariduse põhimõtetega, mis rõhutavad turvalise ja osalust soodustava õpikeskkonna loomist (Booth & Ainscow, 2011).

Koostööd perega mainiti samuti 6% vastustest (joonis 5). Õpetajate hinnangul aitab kodu ja lasteaia järjepidev koostöö luua lapse arenguks ühtse väärtusruumi, mis toetab prosotsiaalset käitumist. ÕP6: */Kaasata tuleb ka vanemaid, et nad kodus räägiksid samuti lastega/*. See haakub Bronfenbrenneri bioökoloogilise käsitlusega, mille kohaselt mõjutavad lapse arengut nii vahetud keskkonnad kui ka nende vahelised seosed.

Positiivset tagasisidet, kiitust ja julgustamist mainiti 5% vastustest (joonis 5). ÕP12, 13, 27 mainisid, et positiivset tähelepanu peab rakendama kaasavas rühmas sagedamini kui tavapäraselt, et toetada erivajadusega lapse edusamme. ÕP24 märkis: */Kiitus on alati edasiviiv jõud/*.

Vähem, kuid siiski olulisel määral nimetati rahupesa ehk rahunemisenurga (2% vastanutest) kasutamist ning visuaalseid abivahendeid (joonis 5). Õpetajate hinnangul pakub rahupesa lastele võimalust pingelises olukorras eemalduda, rahuneda ja naasta seejärel rühmategevusse. Visuaalseid abivahendeid kasutati eeskätt reeglite, tunnete ja tegevuste selgemaks muutmiseks (ÕP27). Need vahendid toetavad eriti individuaalsete eripäradega ja muukeelsete laste kaasatust, kuid on õpetajate hinnangul kasulikud kogu rühmale.

3.4 Kaasava õppe suurimad tugevused

Õpetajate hinnangul on kaasava õppe keskne väärtus laste empaatiavõime, sallivuse ja erinevuste mõistmise kujunemine varases eas. Analüüsist selgus, et kaasav keskkond toetab hooliva ja koostöise õpikeskkonna teket, pakkudes kasu nii eakohase arenguga kui ka erivajadustega lastele.

Mitmed õpetajad rõhutasid, et empaatiavõime arendamine on kaasava õppe vundament (ÕP5), mis valmistab lapsi ette inimeste erinevuste mõistmiseks (ÕP9). ÕP11: */Lapsed*

õpivad teineteisega arvestama, erinevusi aktsepteerima ja üksteist toetama, mis kujundab rühmas toetava suhtluskultuuri/ ja ÕP25: /Rühma ühtsus ja hoolivus suureneb ning lapsed arenevad emotsionaalselt kiiremini/. Lisaks toodi esile kaasava õppe positiivne mõju erivajadustega laste arengule ja enesekindluse kasvule. ÕP22 märkis: /Erivajadustega laste enesekindlus kasvab ning nad saavad tugeva põhja tulevikus ise hakkama saamiseks/.

Õpetajate kirjeldused näitavad, et kaasav õpe toetab kogu rühma sotsiaal-emotsionaalset arengut. Õpetajate kogemused kinnitavad, et mitmekesine õpikeskkond soodustab kogu rühma sotsiaal-emotsionaalset arengut. See on kooskõlas sotsiaalkultuurilise käsitlusega (Veisson, 2017), mille kohaselt kujunevad sotsiaalsed oskused esmalt ühistegevuses ning muutuvad järk-järgult lapse sisemisteks toimetulekuviisideks. Kaasav haridus väärtustab koostööd ja vastastikust hoolivust, luues aluse sallivale ühiskonnale.

3.5 Õpetajate soovitusel tööks kaasavas rühmas

Õpetajate soovitustes kaasavas rühmas töötamiseks kordusid kesksete teemadena emotsionaalne vastupidavus, koostöö olulisus ning vajadus selge struktuuri järele. Vastustest selgus, et lisaks professionaalsetele oskustele on määrav õpetaja isiksuslik valmisolek ja enesehoid.

Oluliseks peeti ka õpetaja enesehoidu ja eneseteadlikkust. ÕP8 rõhutas: */Õpi iseennast tundma! Hinga! Hoolitse oma vajaduste eest! - see on kõige keerulisem, kuid kõige olulisem/. Usalduslikud suhted ning KOOSTÖÖ õpetajate ja lapsevanemate vahel on võluvõti/. ÕP9 ja ÕP10 tõid esile vajaduse jõu, jaksu ja toetava võrgustiku järele, et õpetaja ei jääks keerulistes olukordades üksi. Lisaks rõhutati selge struktuuri ja turvatunde loomise tähtsust rühmas. ÕP11 ja ÕP12 sõnutas tuleb hoida rutiinid selged ning panna reeglid paika, kuna need loovad lapsele turvatunde ja usaldusliku sideme. ÕP13 soovitas: /Võimalusel käi teemakohastel koolitustel, kuula ja kasuta ära teiste õpetajate kogemusi/. Õpetajad tõid esile ka positiivse hoiaku ja lapse tugevuste märkamise tähtsuse. ÕP15 märkis: /Teadvustada endale, et olen maailma parim õpetaja ja mul on rühmas maailma toredamad lapsed!/, ning ÕP20 soovitas suhtuda positiivselt kõikidesse lastesse. ÕP36 rõhutas vajadust säilitada sisemine rahu ja mitte võtta laste keerulist käitumist isiklikult.*

Õpetajate soovitustest ilmneb, et töö kaasavas rühmas eeldab lisaks professionaalsetele oskustele teadlikku enesehoidu, meeskonnatööd ja reflekteerivat hoiakut. See on kooskõlas kaasava hariduse käsitlusega, mille kohaselt hõlmab kaasav praktika paindlikku

õppekorraldust, diferentseeritud tegevusi ning koostööd tugispetsialistidega (Booth & Ainscow, 2011).

3.6 Toetavate õpetamisviiside väljakutsed

Lisaks täiskasvanu eeskuju ja positiivse suhtumise olulisusele tõid õpetajad esile mitmeid väljakutseid, millega kaasava õppe rakendamisel igapäevatoos kokku puututakse. Peamised raskused on seotud rühma suuruse, meeskonnatöö toimimise ja individuaalse toe pakkumisega. Mitmed õpetajad märkisid, et suur laste arv raskendab rühma juhtimist ja kokkulepetest kinnipidamist. ÕP4 tõi välja: */Laste arv rühmas on suur/,* ning ÕP 12 lisas: */Rühmas kus palju lapsi, on väljakutse kisa maha toomine ja normide piiridesse seadmisega/.* Suure rühma koosseis muudab keerulisemaks ka laste emotsionaalsete vajaduste märkamise ja individuaalse lähenemise rakendamise. Olulise väljakutsena rõhutati koostöö vajadust rühmapersonali ja tugispetsialistidega. ÕP16 märkis: */Rühmapersonali ühtsed arusaamad ja suhtumised/meetodid on vajalikud tõhusaks kaasavaks õppeks/.* Samuti toodi esile olukordi, kus tugipersonali tugi on ebapiisav või vanemate arusaamad erinevad õpetajate omadest (ÕP19; ÕP20), mis raskendab järjepideva toe pakkumist lapsele.

Teiseks probleemiks peeti personaalse lähenemise pakkumise keerukust, kuna individuaalsete eripäradega laps võib vajada märkimisväärselt rohkem aega ja tuge. ÕP11 märkis: */Üks laps vajab rohkem aega ja tähelepanu, mis võib teised ootama panna/.* ÕP23 lisas: */Erivajadusega lapsele on vaja korraldada hoopis teistsugune tegevus, millega tema toime tuleb/.* Samuti tõid õpetajad esile konfliktide lahendamise ja turvalise õhkkonna hoidmise raskused. ÕP27 kirjeldas: */Pidev rühma keskkonna maha rahustamine ja konfliktide lahendamine/,* ÕP28 lisas: */Järjepidev pinges olek, sest kunagi ei tea, millal järgmine äkiline reaktsioon tuleb/.* Lisaks mainiti korduvalt ajapuudust ja suurt töökoormust.

Õpetajate hinnangute põhjal eeldab kaasava õppe rakendamine suurt paindlikkust, järjepidevust ja tõhusat meeskonnatööd. Samas rõhutati, et hoolimata suuremast koormusest võib kaasav õpe toetada hoolivama ja koostööle orienteeritud rühmakultuuri kujunemist (ÕP30). Tulemused on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt eeldab kvaliteetne kaasav praktika õppimist ja osalust takistavate tõkete teadlikku vähendamist ning koostöist ja diferentseeritud lähenemist (Booth & Ainscow, 2011; Krull, 2018). Uurimuse tulemused näitavad, et kaasava õppe väljakutsed on seotud mitte ainult laste eripäradega, vaid ka rühma tingimuste, koostöö toimimise ja õpetajate töökorralduslike võimalustega.

4. ARUTELU

Käesoleva uuringu eesmärk oli uurida, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad kaasava kasvukeskkonna mõju tavalaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste kujunemisele ja empaatia arengule. Tulemused näitavad, et kaasav haridus on dünaamiline protsess, mille mõju sõltub suurel määral õpetaja teadlikust juhendamisest ning õpikeskkonna toetusest.

Antud uurimuses analüüsiti ka võimalikke erinevusi õpetajate hinnangutes sõltuvalt nende vanusest. Kvalitatiivse analüüsi põhjal ei ilmnenu siiski selgeid ja üheselt eristatavaid erinevusi vanuserühmade lõikes. Erinevad hinnangud, sealhulgas nii positiivsed kui kriitilised, esinesid läbivalt kõikide vastajate hulgas ja ei olnud seostatavad konkreetse vanuserühmaga. Sellest võib järeldada, et õpetajate hinnangud kaasava õpikeskkonna mõjule sõltuvad pigem individuaalsetest kogemustest ja konkreetsest rühma kontekstist, mitte otseselt vanusest.

Õpetajad hindasid kaasava õppe mõju valdavalt positiivseks, tuues esile empaatiavõime, hoolivuse ja abivalmiduse kasvu ning mitmekesisemate sotsiaalsete oskuste kujunemise. Rõhutati, et empaatia areng ei toimu kõigil lastel ühtlaselt, vaid sõltub nii individuaalsetest eripäradest kui ka täiskasvanu suunamisest. Tulemused ühtivad varasemate uuringutega, mille kohaselt toetab kaasav õpikeskkond prosotsiaalset käitumist eelkõige siis, kui seda toetavad teadlikud pedagoogilised praktikad (Sapon-Shevin, 2007; Dirks et al., 2007).

Empaatia kujunemist seostati eelkõige laste võimega märgata ja mõista kaaslaste tundeid ja arvestada erinevate vajadustega. Õpetajate hinnangul toetavad seda igapäevased ühistegevused, korduvad sotsiaalsed kogemused ning täiskasvanu juhendamine, mis aitab lastel emotsioone sõnastada ja olukordi mõtestada (Tropp & Saat, 2008; Denham et al., 2012).

Lisaks empaatia arengule toodi esile sotsiaalsete oskuste, nagu koostöö, oma järje ootamine ja mängu kohandamine, järkjärguline kujunemine. Need oskused arenevad eelkõige laste omavahelises suhtluses ning täiskasvanu toel, mis haakub sotsiokultuurilise käsitlusega (Vygotsky, 1978) ning sotsiaalse õppimise teooriaga (Bandura, 1977), mille kohaselt omandavad lapsed käitumismustreid jäljendamise kaudu.

Samas töid õpetajad esile ka väljakutseid, nagu laste ärevus, tõrjuvad hoiakud ning sobimatu käitumise matkimine. Neid nähtusi seostati eelkõige laste arenguliste eripärade ja

eneseregulatsiooni kujunemisega, mis kinnitab, et kaasava hariduse positiivne mõju ei kujune iseenesest, vaid eeldab järjepidevat pedagoogilist sekkumist ja turvalise keskkonna loomist (Sapon-Shevin, 2007; Odom et al., 2012).

Olulise tulemusena ilmnis sallivuse ja erinevuste aktsepteerimise kasv. Õpetajate hinnangul harjuvad lapsed aja jooksul erinevustega ja muutuvad arvestavamaks, mis sõltub suurel määral õpetaja hoiakutest ja teadlikust väärtuskasvatusest (Booth & Ainscow, 2011).

Uuring rõhutab õpetaja keskset rolli laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisel. Empaatia, koostööoskused ja sallivus kujunevad igapäevaste sotsiaalsete kogemuste kaudu, kus täiskasvanu aitab lastel oma kogemusi mõtestada ja emotsioone sõnastada. See on kooskõlas sotsiaal-emotsionaalse pädevuse käsitlestega (CASEL, 2024) ning Bronfenbrenner bioökoloogilise mudeliga (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), mille kohaselt kujuneb lapse areng erinevate keskkondade vastastikmõjus.

Praktilistest tegevustest ja õpetamisviisidest toetavad kõige enam sotsiaal-emotsionaalset arengut igapäevased suhtlussituatsioonid, kus õpetaja suunab lapsi oma tundeid märkama, neid sõnastama ning kaaslastega arvestama. Oluliseks peeti ka rollimänge, arutelusid ja probleemilahenduslikke olukordi, mis võimaldavad lastel turvalises keskkonnas harjutada erinevaid sotsiaalseid oskusi, nagu empaatia, koostöö ja konfliktide lahendamine. Lisaks tõid õpetajad esile, et positiivse käitumise teadlik esiletõstmine, rahulik ja toetav suhtlemisviis ning järjepidev tagasiside aitavad kujundada laste prosotsiaalset käitumist. Need tulemused on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt kujunevad sotsiaal-emotsionaalsed oskused kõige tõhusamalt modelleerimise, juhendatud harjutamise ja refleksiooni kaudu (Tropp & Saat, 2008; Bandura, 1977).

Võrreldes meie poolt saadud tulemusi varasemalt läbiviidud uuringuga (Tigane, 2021), võib leida mitmeid sarnasusi õpetajate hoiakutes ja tähelepanekutes laste sotsiaalsete oskuste toetamise osas. Tigane (2021) toob oma uurimistöös välja, et lasteaiaõpetajad pidasid laste sotsiaalsete oskuste arendamist oluliseks ja rõhutasid empaatilise, koostöövalmiduse, reeglite kinnipidamise, konfliktide rahumeelse lahendamise ja suhtlemisoskuste kujunemise tähtsust juba varases eas. Sarnased mustrid ilmnisid ka käesoleva uuringu tulemustes. Õpetajad tõid esile empaatia, koostöövalmiduse, toetava õpikeskkonna ja teadliku sotsiaalsete oskuste arendamise, mis on olulised tegurid sotsiaal-emotsionaalse arengu tekkeks kaasavas rühmas. Tigane (2021) töö tulemused näitavad, et liitrühma

õpetajad seostasid sotsiaalset kompetentsust eelkõige laste abivõime ja empaatiavõimega, kirjeldades näiteks, et: */Laps ei vaidle reeglite vastu, vaid lepib nendega/* (ÕP1, Tigane, 2021). Ka antud uurimistulemused kinnitavad, et õpetajate hinnangul on oskus reeglitest kinni pidada olulise tähtsusega rühmas edukaks toimetulekuks. Samuti ilmneb tööde vahel kooskõla sotsiaalsete oskuste kujundamise olulisuse osas. Tigane (2021) leidis, et kõik küsitluses osalenud õpetajad pidasid sotsiaalsete oskuste teadlikku arendamist koolieelikutel vältimatuks, tuues välja selle, et kooli minev laps peaks olema omandanud suhtlemis-, keskendumis- ja enesejuhtimisoskused. Käesoleva töö tulemused kinnitavad sama seisukohta, kuna õpetajad tõid esile, et sotsiaalsete oskuste puudujäägid võivad hilisemas eas väljenduda agressiivsuses, tõrjutuses või raskustes õppetöös. See ühtib Tigane (2021) poolt kirjeldatud riskidega sotsiaalselt ebaküpse lapse arenguteel.

Kuigi mõlema uurimistöö tulemused on paljuski sarnased, ilmnevad ka mitmed sisulised erinevused, mis tulenevad uuringute erinevast fookusest ja kontekstist. Tigane (2021) keskendus oma töös eelkõige õpetajate kirjeldustele sotsiaalsete oskuste sisust ja nende arendamise meetoditest liit- ja ühevanuselistes rühmades ja tõi detailseid näiteid kasutatavatest meetoditest, käesolev uurimus aga laiendas seda vaadet ning keskendus lisaks meetoditele ka kaasava rühma sotsiaalsele dünaamikale ning sellele, kuidas erisustega lastega koos õppimine mõjutab tavalaste empaatiavõimet ja sotsiaalset käitumist. Kui Tigane (2021) rõhutas liitrühmade kontekstis noorema kaaslaste aitamise ja vastastikuse õppimise rolli, siis käesolevas uuringus tõusis esile õpetajate teadlik suunav roll ning vajadus järjepideva toetuse järele olukordades, kus lapsed ei tule toime oma emotsioonide juhtimisega ootamatutes olukordades. Seega võib järeldada, et käesolev uurimistöö täiendab Tigane (2021) tulemusi, tuues välja vajaduse siduda sotsiaalsete oskuste õpetamine süstemaatilisemalt igapäevase kaasava pedagoogikaga.

Võib järeldada, et kaasav õpe on tõhus vahend laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks, kuid selle mõju ei ole automaatne. Positiivsete tulemuste saavutamiseks on vajalik õpetaja professionaalne valmisolek, turvaline ja toetav õpikeskkond ning järjepidev väärtuskasvatus.

Antud uurimistöö üheks oluliseks piiranguks oli õpetajate vähene osalus küsitluses. Piiratud vastajate arv võis olla tingitud mitmest tegurist. Võimalike põhjustena võib esile tuua õpetajate suure töökoormuse ja ajapuuduse, mis võib vähendada valmisolekut osaleda vabatahtlikes uuringutes. Samuti ei saa olla kindel, et küsimustiku info jõudis kõigi

potentsiaalsete vastajateni, kuna küsitluse edastamine toimus lasteaedade juhtkondade vahendusel. Seetõttu on võimalik, et osa sihtrühma kuuluvatest õpetajatest ei olnud uuringust teadlikud. Piiranguks võis osutada, et küsimustikud sai laiali saadetud mugavusvalimi alusel ja võib oletada, et kõik õpetajad ei pidanud uuritavat teemat oma igapäevatöö kontekstis piisavalt aktuaalseks või ei tunnetanud oma rolli uurimuses osalemisel. Antud asjaolud võisid oluliselt piirata küsimustikule vastajate hulka ning mõjutada kogutud andmete mahtu, täpsust ja tulemuste üldistatavust. Seetõttu tuleb uurimistulemuste tõlgendamisel arvestada, et need peegeldavad eelkõige uuringus osalenud õpetajate hinnanguid ja kogemusi.

Antud uurimistöö praktiline väärtus seisneb selles, et see pakub terviklikku ülevaadet õpetajate kogemustest kaasava õppe mõjust laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule koolieelses lasteasutuses. Erinevalt laialt levinud arvamusest, et individuaalsete eripäradega lapsed tavarühmas takistavad rühma arengut näitavad tulemused, et kaasav rühmakeskkond toetab empaatia, sallivuse, hoolivuse ja koostööoskuste kujunemist, kuna lapsed puutuvad igapäevaselt kokku erinevate vajaduste ja võimetega eakaaslastega. Selline mitmekesine keskkond loob loomulikke olukordi, mis soodustavad sotsiaalsete oskuste teadlikku kujundamist.

Teise olulise väärtusena saab esile tuua, et see toetab lasteaiaõpetajaid ja tugispetsialiste lapsekeskse, süsteemse ning toetava õpikeskkonna kujundamisel, pakkudes lisaks teoreetilisele raamistikule ka kolleegide kogemustel põhinevaid, praktilisi ja kaasavas rühmas rakendatavaid soovitusi. Uurimus aitab paremini mõista kaasava hariduse võimalusi ja piiranguid ning rõhutab sotsiaalsete oskuste teadliku arendamise olulisust igapäevases pedagoogilises tegevuses.

Edasistes uuringutes oleks soovitatav kaasata suurem ja mitmekesisem valim. Näiteks võiks tulevastel uurimustel kombineerida küsimustikke intervjuude või vaatlustega selleks, et saada veel põhjalikum ja mitmetahulisem ülevaade uuritavast nähtusest. Samuti võiks edasised uuringud hõlmata erinevate piirkondade ja lasteaedade võrdlust. Uuringu piiranguna jäi algselt kavandatud omavalitsuste võrdlus teostamata, kuna demograafiliste andmete kogumisel ei täpsustatud vastajate lasteasutuse kuuluvust. Samuti võiks kaasata lisaks õpetajatele ka tugispetsialistide ja lapsevanemate vaatenurga, mis aitaks paremini mõista kaasava õppe toimimise tingimusi ja väljakutseid.

KOKKUVÕTE

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada õpetajate hinnanguid kaasava õppe mõjule, laste empaatiavõimele ning sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengule koolieelses lasteasutuses. Uuring keskendus tavarühmadele, kus õpivad koos nii tavapärase arenguga kui individuaalsete eripäradega lapsed ning tugines õpetajate igapäevastele kogemustele ja tähelepanekutele.

Uuringus kasutati kombineeritud uurimisviisi, kus kvantitatiivsed andmed koguti valikvastustega küsimustiku abil demograafilise tausta kirjeldamiseks ning õpetajate hinnangud ja kogemused koguti avatud küsimustiku kaudu kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Andmete analüüsimisel rakendati avatud sisuanalüüsi, mille käigus tuvastati korduvad teemad ja tähenduslikud kategooriad, võimaldades kirjeldada kaasava õppe mõju laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule.

Tulemused näitasid, et õpetajate hinnangul toetab kaasav õpe laste empaatia arengut eelkõige igapäevaste koosõppimise olukordade ja ühistegevuste kaudu, kus lapsed õpivad märkama, mõistma ja arvestama kaaslaste erinevuste ning vajadustega. Kaasav õpikeskkond soodustab hoolivuse, sallivuse ja vastastikuse toetamise kujunemist ning toetab prosotsiaalsete oskuste arengut, sealhulgas suhtlemist, koostööd, eneseväljendust ning probleemide ja konfliktide lahendamist. Samas rõhutati, et nende oskuste kujunemine on individuaalne ja pikaajaline protsess, mis eeldab osadel lastel täiendavat juhendamist.

Olulise tegurina tõusis esile õpetaja roll laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisel. Õpetajate hinnangul mõjutavad täiskasvanu eeskuju, suhtlemisviis ning järjepidev ja rahulik juhendamine otseselt laste omavahelisi suhteid ja käitumist. Tõhusateks peeti tegevusi, mis võimaldavad koostööd ja ühistegevusi ning toetavad tunnete ja käitumise mõtestamist, näiteks rühmatööd, rollimängud ja arutelud.

Uuringu tulemused kinnitavad varasemaid teoreetilisi käsitusi, mille kohaselt empaatia ja sotsiaalsed oskused ei arene iseenesest, vaid vajavad toetavat keskkonda ja täiskasvanu teadlikku suunamist (Sapon- Shevin, 2007). Kokkuvõttes rõhutab töö kaasava õppe olulisust koolieelses lasteasutuses ning õpetaja kesket rolli turvalise ja hooliva õpikeskkonna kujundamisel, kus igal lapsel on võimalus areneda vastavalt oma võimetele.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alusharidusseadus. (2025). RT I, 01.07.2025, 2.-
<https://www.riigiteataja.ee/akt/101072025002> (viimati vaadatud 15.03.2026).
- Alushariduse riiklik õppekava (2025). RT I, 07.08.2025, 33.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001> (viimati vaadatud 22.01.2026).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (1–28). Prentice Hall, lk 1–28
https://www.ascib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf (viimati vaadatud 26.01.26).
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, lk 711–731 (viimati vaadatud 26.01 2026).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (lk 10–35). Centre for Studies on Inclusive Education.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (viimati vaadatud 21.02.26).
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, lk 568–586
https://www.imprs-life.mpg.de/27210/22_bronfenbrenner_ceci.pdf (viimati vaadatud 26.01.26).
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> (viimati vaadatud 24.01.26).
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed., lk 196–198). SAGE Publications, (viimati vaadatud 24.01.26).
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), lk 71–79.
https://www.academia.edu/5433063/The_functional_architecture_of_human_empathy (viimati vaadatud 22. 01.2026).
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), lk 137–143. <https://doi.org/10.1007/S10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, S., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), lk 178–189.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608011000604?via%3Dihub> (viimati vaadatud 26.01.26).
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), lk 327–347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002> (viimati vaadatud 22.01.2026).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis

- of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), lk 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> (viimati vaadatud 22. 01. 2026).
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2014). Empathy-related responding in children. Rmt M. Killen & J. G. Smetana (toim.). *Handbook of moral development* (2nd ed., lk 184–207). Psychology Press. (viimati vaadatud 22. 01. 2026).
- Fenoglio, A., Georgieff, M. K., & Elison, J. T. (2017). Social brain circuitry and social cognition in infants born preterm. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 9(1), 27 <https://doi.org/10.1186/s11689-017-9206-9> (viimati vaadatud 22. 01. 2026).
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 313–324. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00270.x> (viimati vaadatud 22.01.2026)
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1). <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe> (viimati vaadatud 26.01.2026).
- Haridus- ja Noorteamet. (2024). *Kaasav haridus*. <https://harno.ee/kaasav-haridus> (viimati vaadatud 22.01.2026).
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024a). *Valmis on kaasava hariduse uuring*. <https://www.hm.ee/uudised/valmis-kaasava-hariduse-uuring> (viimati vaadatud 22.01.2026).
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024b). *Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased> (viimati vaadatud 22.01.2026).
- Hay, D. F. (2005). *Early peer relations and the development of social understanding*, <https://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/early-peer-relations-and-their-impact-childrens-development> (viimati vaadatud 26.01.26).
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), lk 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Jaagant, J. (2016, 6. mai). Kaasav haridus- palju mõtteid ja vastamata küsimusi. *Õpetajate leht*. <https://opleht.ee/2016/05/kaasav-haridus-palju-motteid-ja-vastamata-kusimusi/> (viimati vaadatud 25.01.2026).
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kaudne, L. (2024). Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine. Rmt Leijen, Ä. (toim.). *Kaasav haridus* (lk 207–210). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2013). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused* (lk 48–85). Koolibri.

- Kikas, E. (2019). *Üldpädevused ja nende toetamine koolieelses eas*. Konverents „Väärtuskasvatuse lasteaed“, Tartu. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-05/%C3%9Cldp%C3%A4devused%20ja%20nende%20toetamine%20koolieelses%20eas_Eva%20Kikas.pdf (viimati vaadatud 26.01.26).
- Kikas, E., (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 13). Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. Rmt R. Lerner (toim.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (lk 701–749). Wiley.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). The meaning of inclusive education and factors for effective implementation in the Estonian context: A view of specialists who train or advise teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), lk 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2001). *Laps ja võrgustikutöö* (lk 9–15). Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Krips, H. (2024). *Lapsele sotsiaalsete oskuste õpetamine* (lk 30–55). Koolibri.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Sotsiaalkognitiivne õppimistooria (lk 206, 208). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Preschool Children from Teachers' Perspectives <https://doi.org/10.3390/children6050064> (viimati vaadatud 26.01.2026).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution* (lk 33–48; 49–65). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Napolitano, C. M., Sewell M.N., Roberts, B. W., & Soto, C. J. (2021). Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. *Frontiers in Education*, 6, 679561. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679561>
- Nelis, P., Kivirand, T. (2024). Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine. Rmt Leijen, Ä. (toim.). *Kaasav haridus* (lk 17–51). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), lk 346–351. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (GPT-4). Tehisintellektil põhinev keelemudel. <https://chat.openai.com/>
- Peaasi.ee. (i.a.). Prosotsiaalsed oskused: suhete loomine ja juhtimine. <https://peaasi.ee/sep-prosotsiaalsed-oskused-suhete-loomine-ja-juhtimine/> (viimati vaadatud 15.03.2026).
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (lk 45–75; 76–100). Free Press. https://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf (viimati vaadatud 23.01.26).

- Prater, M. A. (2010). Inclusion of students with special needs in general education classrooms. Rmt P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (toim.). *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., lk 721-726). Elsevier.
<https://www.sciencedirect.com/science/chapter/referencework/pii/B9780080448947011179?via%3Dihub> (viimati vaadatud 26.01.2026).
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, lk 169–192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230> (viimati vaadatud 26.01.2026).
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (lk. 141–180). Wiley.
https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups (viimati vaadatud 26.01.2026).
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms* (lk 4–60). Beacon Press.
- Schults, A., Kivirähk, T., Plado, K., Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajadustega õpilased põhikoolis. Rmt Krull, E. (toim.). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 615–627). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023: Uuringu lõppraport*. Tartu Ülikooli Haridusteaduste Instituut.
<https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT.pdf> (viimati vaadatud 28.02.2026).
- Tigane, S. (2021). *Lasteaiaõpetajate arvamused eelkooliealiste laste sotsiaalsete oskuste ja nende arendamise kohta liit- ja ühevanuseliste laste rühmades*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/7ce9c4f4-bb0d-44d8-84c7-fa1c08423153/> (viimati vaadatud 22.02.26).
- Tropp, K., Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. Rmt Kikas, E. (toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 54–56; 73–75). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tropp, K., Mägi, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. Rmt Kikas, E. (toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 93–94). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tuuling, L. (toim.). (2017). *Lapsevanem ja õpetaja lapse arengu toetajana: Kasvatusteadus ja kasvatustegelikkus alushariduses (II)*. (lk 7–10). Tallinna Ülikooli Rakvere kolledž.
- Veisson, M. (2013). Õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes. Rmt Lepik, M. (toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 215–235). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Veisson, M. (2017). Lapse arengu- ja õppimisteooriad. Rmt Kingo, K. (toim.). *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 10–45). As Atlex.
- Veisson, M. & Veispak, A. (2005). Lapse arengu- ning õppimisteooriad. Rmt Kivi, L. & Sarapuu, H. (toim.). *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 10–66). AS Atlex.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*

(lk 56–57, 86). Harvard University Press.

<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf> (viimati vaadatud 26.01.26).

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf (viimati vaadatud 22.01.26).

LISAD.

Lisa 1. Küsimustik lasteaiaõpetajale

Informeerimise ja nõusoleku leht.

Lugupeetud lasteaiaõpetaja!

Oleme Tartu Ülikooli Narva kolledži koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas õppekava üliõpilased Eve Sõmer ja Ege Rõigas - Lapp. Pöördume Teie poole seoses oma bakalaureuse tööga, mille teemaks on "Kaasava õpikeskkonna mõju laste sotsiaal – emotsionaalsetele oskustele lasteaiaõpetajate hinnangul". Mitmekeelses ja kaasavas õppekeskkonnas õpivad lapsed lisaks teadmistele ka suhtlemist, koostööd ja empaatiat. Teema valik on oluline, sest see aitab paremini mõista kaasava hariduse laiemat mõju koolieelses eas lapse sotsiaalsele arengule ning toetab õpetajaid ja spetsialiste lapsekeskse keskkonna kujundamisel. Selleks palume Teie abi, et saada õpetajate kogemustest ja tähelepanekutest parem ülevaade.

Palume vastata juhul, kui teie rühmas on olnud või on erivajadusega lapsi (andekad, teise emakeelega, õpiraskustega, hüperaktiivsed, tähelepanuhäiretega, käitumiseraskustega, liikumispuuetega lapsed). Küsitlus on anonüümne – Teie vastuseid ei seostata nime ega isikuandmetega. Vastamiseks kulub ligikaudu 30–45 minutit ja koosneb 15-st avatud küsimusest.

Täname, et panustate oma kogemuste ja teadmistega! Teie vastused on väga olulised, et mõista, kuidas kaasav õpe mõjutab lapsi ja kuidas õpetaja saab neid arengus kõige paremini toetada.

Palun vastake järgmistele küsimustele lähtudes enda kogemusest ja arvamusest.

Küsimustik.

Demograafilised andmed.

Teie vanus:

Haridustase:

Empaatiavõime ja sotsiaal- emotsionaalsed oskused

1. Milliseid muutuseid olete märganud laste empaatiavõimes, kui rühmas on arenguliste eripäradega laps?
2. Kuidas kirjeldaksite laste üldist käitumist rühmas, kui nende seas on laps, kes vajab rohkem tuge?
3. Kuidas kirjeldaksite laste sotsiaalsete oskuste arengut kaasavas rühmas?
4. Milliseid muutusi olete märganud laste käitumises pärast erivajadustega laste kaasamist rühma?
5. Millised tegurid mõjutavad teie hinnangul kõige enam laste empaatiavõime arengut kaasavas rühmas?

Laste omavaheline suhtlemine ja koostöö

6. Milliseid positiivseid muutusi olete täheldanud laste suhtluses ja koostöös kaasavas rühmas?
7. Kas olete märganud mõningaid negatiivseid muutusi laste käitumises kaasavas rühmas? Kui jah, siis milliseid?
8. Kuidas on erivajadustega laste kaasamine mõjutanud reeglite järgimist ja ühist kokkulepetest kinni pidamist rühmas?
9. Kuidas lapsed lahendavad konflikte või arusaamatusi kaaslastega, kes vajavad täiendavat tuge?
10. Kuidas on muutunud laste valmisolek aidata või toetada kaaslasti?

Õpetaja roll ja pedagoogilised lahendused

11. Kui oluline on teie hinnangul õpetaja roll laste empaatia ja sotsiaalsete oskuste arendamisel kaasavas rühmas?
12. Milliseid meetodeid, võtteid ja tegevusi olete kasutanud, et toetada kõigi laste omavahelist koostööd ja empaatiat?
13. Millised on teie hinnangul kaasava õppe suurimad tugevused?
14. Millised on teie hinnangul kaasava õppe suurimad väljakutsed rühma igapäevaelus?
15. Milliseid soovitusi annaksite rühmaõpetajatele, kes töötavad kaasavas rühmas?

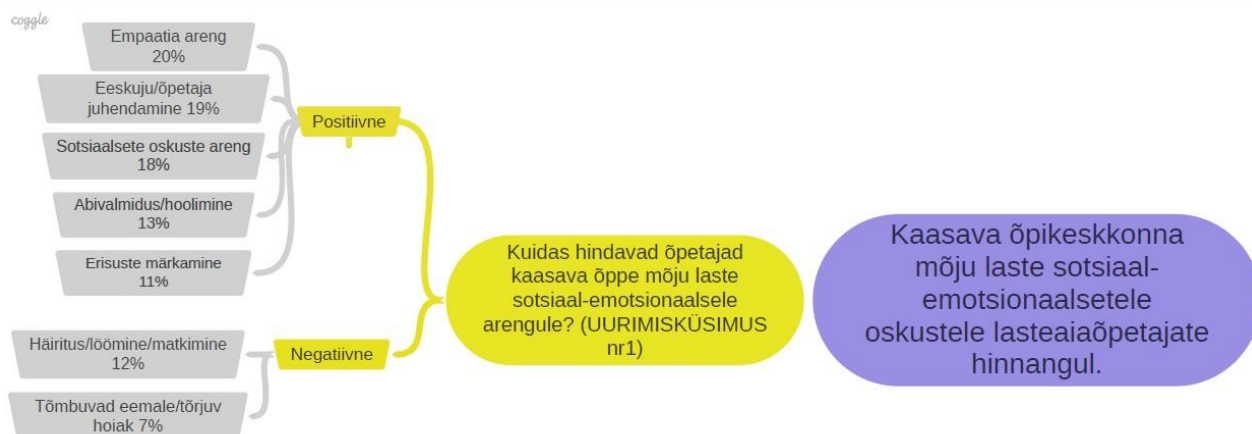
Lisa 2. Qcamp programmiga kodeerimine näidis

1) Lapsed hakkavad esitama "miks?" küsimusi ja nõuavad, miks teistsugusele lapsele pööratakse rohkem tähelepanu, abistatakse ja tegeletakse rohkem kui teiste lastega. Kui õpetaja on selgitanud, et see laps vajab meie kõigi tuge, siis hakkavad ka teised lapsed oma abi pakkuma või tulevad ütlema, mida ta vajab.	RQ	
2) Oleneb toest, mida antud laps vajab. Kui rühmakaaslased on temaga harjunud ja kohanenud, siis sujub töö rühmas tavapäraselt.	RQ1-3	
3) Hetkel suhtuvad lapsed temasse hästi, kuigi ta ei taha ühistegevustes osaleda.	RQ1-1	
4) sõbralikud	RQ1-1	
5) Füüsilise erisuse puhul on lapsed abivalmid. Käitumisega seotud erisuste puhul (nt ATH, autism) on rühmas lapsed häiritud (kui neid lüüakse, või öeldakse halvustavaid sõnu). Lapsed küll püüavad mõista nn käitumise erisusega last.	RQ	
6) Kõik oleneb situatsioonidest. Kui tuge vajav laps kellegile liiga ei tee hoitakse kokku.	RQ1-7	RQ1-1
7) Lapsed käituvad vastavalt eeskujule nii kodus kui lasteaias. Suhtumine algab kodust. Lapsed märkavad ja uurivad kuid ei tee üldistusi, pigem vajavad selgitusi.	RQ1-3	
8) Oleneb erivajadusest. Kui erivajadus on oluliselt märgatav, teisi lapsi häiriv vms, siis on teistel lastel keerulisem erivajadusega last mõista. Üldjuhul siiski ei erine laste käitumine erivajadusega lastega rühmas erivajaduseta lastega rühmast.	RQ1-1	RQ1-8
9) Lapsed üldjuhul tahavad teda aidata, või tulevad ütlema õpetajale, kui märkavad midagi.	RQ1-7	
10) Oleneb olukorrast. On olukordi, mis toovad kaose endaga kaasa ja kogu rühma töö on häiritud. Samas on olukordi, millest meil on kõigil palju õppida	RQ1-3	
11) Rühma üldine käitumine on hooliv, kuid võib olla aegajalt kadedust kui keegi saab rohkem tähelepanu.	RQ1-7	RQ1-4
12) Alguses ilma tugisiku abita oli raskem. Sest õpetaja jõud läks mingitel hetkedel üle lapsele. Tugisiku olemasolul on kõigil käitumine paranenud.	RQ1-6	RQ

Category system

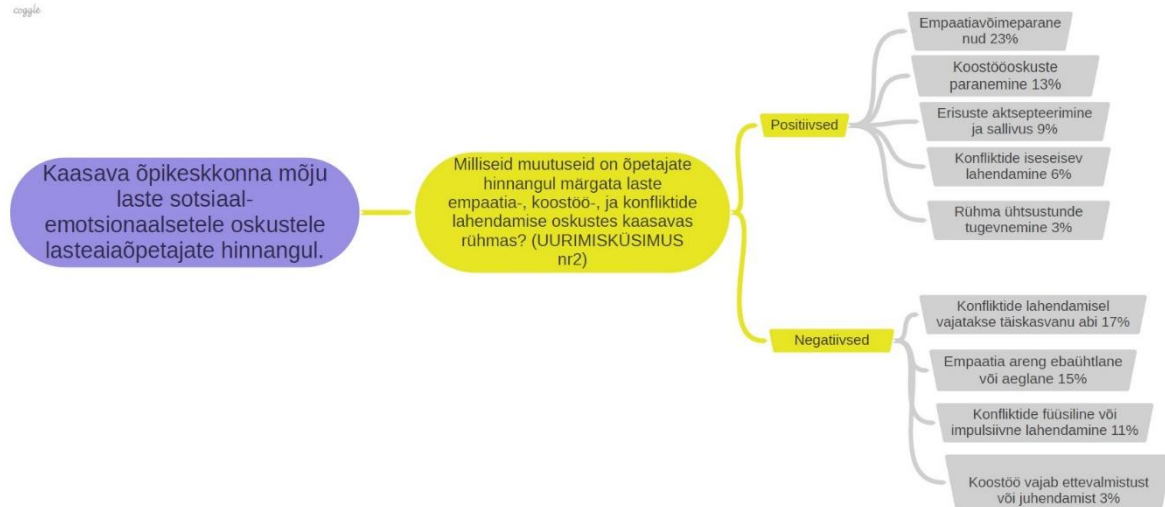
	RQ1-2: Tõmbuvad eemale / tõrjuv hoiak				
	RQ1-7: Häiritus / löömine / matkimine				
	RQ1-1: Erisuse märkamine/erinevustega arvestamine/arusaam eripäradest				
	RQ1-3: Abivalmidus/hoolimine				
	RQ1-4: Sotsiaalsete oskuste areng				
	RQ1-6: Empaatia areng				
	RQ1-8: Eeskuju / õpetaja juhendamine				

Lisa 3. Koodipuu uurimisküsimus 1 näidis



Lisa 4. Koodipuu uurimisküsimus 2 näidis

coggle



Lisa 5. Koodipuu uurimisküsimus 3 näidis

coggle

