

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas“

Maaria Alamets

**LASTEAIASÕPETAJATE HOIAKUD, KOMPETENTSID JA  
VALMISOLEK TÖÖKS SOBITUSRÜHMAS TALLINNA  
LINNA LASTEAEADEDE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Nelly Randver

Narva 2022

## **KINNITUS**

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

Allkirjastatud digitaalselt

16.05.2022

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Maaria Alamets,

(sünnikuupäev 15.06.1992)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Lasteaiaõpetajate hoiakud, kompetentsid ja valmisolek tööks sobitusrühmas Tallinna linna lasteaedade näitel”, mille juhendaja on Nelly Randver, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Maaria Alamets*

**16.05.2022**

## **SUMMARY**

### **Attitudes, competences and willingness for working in kindergarten groups on the example of kindergartens in Tallinn in the context of inclusive education**

The number of students who are considered the part of special education in Estonian education system increases every year. Estonian education system is practicing inclusive education which refers to the need of special education groups already in kindergarten. These groups offer different challenges for teachers considering that inclusive teaching methods are needed to be applied for together with special needs children and other group members and this requires certain specific skills. This means that teachers need certain competencies, attitudes and readiness to work in a context of inclusive education. The aim of this paper is to find out what teachers think about these aspects of their work themselves. The paper consists of 3 chapters – I – theoretical overview about inclusive educations in kindergartens, II – methodologies and sample of research, III – results of research, analysis and proposals for further research. The research used qualitative research method (interviews, qualitative content analysis) and results show that mostly the competencies are in accordance with vocational standard level 6. There are still some aspects where confidence about ones' competencies and knowledge has not been changed over the years which implies to some reorganizational needs in general training. Findings also show that there are at least two important aspects that affect the work of teachers with kids in special needs kindergarten groups – support and understanding from parents, colleagues and administration and more thorough knowledge about different specific special needs. Contrary to previous research this paper does not confirm that teachers have negative attitudes towards working with children who have special educational needs. In addition, the findings refer that the amount of time teacher has spent working in kindergarten groups in context of inclusive educations does not affect ones' willingness negatively. Besides already referred, the affecting factors are – personal values, others' attitudes towards children with special needs, feedback and positive development of children, personal knowledge and experiences.

## SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	6
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE – KAASAV HARIDUS KOOLIEELSE LASTEASUTUSES .....	9
1.1. Kaasava hariduse mõiste käsitlemine alushariduses .....	9
1.2. Lasteaiaõpetaja kompetentsused ja roll koolieelse lasteasutuse sobitusrühmas töötades .....	12
1.3. Lasteaiaõpetajate hoiakud sobitusrühmas töötades.....	14
1.4. Õpetajate valmisolekut kujundavad tegurid tööks sobitusrühmas .....	17
1.4.1 Koostöö erinevate osapooltega .....	18
1.4.2. Õpetajate hariduslik ettevalmistus .....	19
1.4.3. Juhtkonna ja tugispetsialistide tugi sobitusrühmas töötavatele õpetajatele .....	20
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA JA VALIMI KIRJELDAMINE .....	24
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	24
2.2. Uurimistöö meetod.....	25
2.3. Andmete kogumise meetod.....	25
2.4. Uurimuse läbiviimine.....	26
2.5. Uuringu valim .....	27
2.6. Tulemuste analüüsimeetod.....	27
3. UURINGU TULEMUSTE ANALÜÜS .....	29
3.1 Kompetentsid, mis toetavad lasteaiaõpetajate tööd sobitusrühmas .....	31
3.2 Soodustavad ja takistavad hoiakud töös sobitusrühmas.....	34
3.3 Valmisolekut tööks sobitusrühmas kujundavad tegurid .....	37
ARUTELU JA JÄRELDUSED .....	44
KOKKUVÕTE.....	54
KASUTATUD ALLIKAD.....	57
LISAD .....	65
LISA 1. Intervjuu küsimused .....	65

## SISSEJUHATUS

Eestis lähtutakse õppe korraldamisel kaasava hariduse põhimõttest, mille kohaselt peab haridus võrdväärselt kättesaadav olema kõikidele inimestele, sõltumata nende soost, rahvusest, elukohast, majanduslikust, sotsiaalsest ja hariduslikust taustast ning erivajadusest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, §6). Eelkooliealiste laste puhul lasteaedades on selle põhimõtte rakendamiseks loodud muuhulgas sobitusrühmad, kus erivajadusega lapsed käivad koos eakohaselt arenenud lastega ühes rühmas (Häidkind, 2008, lk 202). Sobitusrühm on rühma liik, kus erivajadusega lapsed arenevad ja õpivad tavaarenguga lastega koos (Häidkind et al., 2013, lk 39) ning laste arv rühmas on erivajadustega lapse kohta kuni kolme võrra väiksem (Häidkind, 2008, lk 202). 2021. aasta sotsiaalministeeriumi analüüsis selgus, et Eesti lasteaedades käib keskmiselt 25,6 lasteaialast, kellel on vähemalt üks erivajadus ja neist omakorda 8% käivad sobitusrühmades (Lang et al., 2021, lk 145).

Käesel (2015, lk 61) väidab, et erivajadusega lastega tegelemine tekitab vajaliku ja piisava ettevalmistuseta õpetajatele pingeid, on vaimselt ja füüsiliselt koormav ning sageli kahjustab nende tervis ja rahulolu tööga. Sarnasele järeldusele jõuti ka Tartu Hariduse Tugiteenuste Keskuse uuringus, mis viidi läbi Tartu lasteaia tasandusrühmas, kus õpetajatel tuli igapäevaselt tegeleda erivajadusega lastega. Uuringu tulemustest selgus, et õpetajad tunnevad vajadust praktiliste koolituste järele, mis toetaksid nende tööd erivajadusega lastega. Õpetajatel tuleb „eriliste lastega“ töötama õppida ning nende teadmised toimetulekuks erivajadusega lastega on puudulikud. See omakorda tekitab õpetajais tihti negatiivseid hoiakuid – puuduvad eelnevad kogemused, kardetakse oma töös olla ebapädev, ettevalmistus töötamiseks erirühmas on ebapiisav ning tööst erivajadusega lastega on sageli kujunenud vale arusaam (Vapper, 2021). Eelnevat arvesse võttes võib oletada, et õpetajate valmisolek töötamiseks erivajadusega lastega ei ole kuigi kõrge ning nende hoiakud erivajadusega lastega töötamiseks võivad olla pigem negatiivsed. Kui õpetajail ei ole piisavaid võimalusi

koolitusteks ja teadmiste omandamiseks, ei saa neil tekkida ka valmisolekut töötamiseks erivajadusega lastega.

Eesti lasteaedades rakendatakse Koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt erivajadustega laste jaoks koolieelses lasteasutuses sobitus- ja erirühmi [kehapuudega laste rühm, tasandusrühm (spetsiifilise arenguhäirega lapsed), arendusrühm vaimse alaarenguga lastele, meelepuudega laste rühm, liitpuudega laste rühm, pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm] (KELS, 2018) Sobitusrühmas käivad lapsed, kellel esinevad arengus kergemad kõrvalekalded nagu näiteks kerge ja mõõdukas vaimne alaareng, kuulmislangus, nägemis- ja kõnepuue (Veisson, 2005, lk 96).

Teema on aktuaalne, sest erivajadusega lapsi lisandub rühmakollektiividesse meditsiiniteaduse arenedes ja sagedasemate diagnooside väljastamisega juhtumite puhul, mis veel ehk 10–20 aastat tagasi ei olnud aktuaalsed, üha enam, ning on oluline, et alushariduses jaguks õpetajaid, kes on valmis erivajadusega lastega töötama. Seega on oluline selgitada välja, missugused on sobitusrühmades töötavate õpetajate hoiakud, kompetentsid ja valmisolek, et teha prognoose tulevikus sobivate õpetajate olemasolu kohta ja ettepanekuid nende valmisoleku, hoiakute ja kompetentside toetamiseks.

2020. aastal uuris Ella Koppel oma bakalaureusetöös lasteaiaõpetajate valmisolekut erivajadusega lapse arengu toetamisel ühes Lõuna-Eesti linnas ning jõudnud järeldusele, et põhjalikuma ettevalmistusega õpetajad on tööks sobitusrühmas altimad nii valmisolekut kui hoiakuid arvestades (Koppel, 2020).

Selles uurimistöös keskendutakse Tallinna linna lasteaedade sobitusrühmades töötavate õpetajate hoiakutele, kompetentsidele ja valmisolekule – selgitatakse välja tegurid, mis mõjutavad hoiakuid ja kompetentse ning mida õpetajad oma valmisoleku kohta käesolevas hetkes arvavad.

Uurimistöö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamus oma hoiakute, kompetentside ja valmisoleku kohta igapäevaseks tööks sobitusrühmas.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

- Millised kompetentsid soodustavad õpetaja tööd sobitusrühmas lasteaiaõpetajate arvates?

- Millised hoiakud soodustavad või takistavad töötamist sobitusrühmas lasteaiaõpetajate arvates?
- Missugused tegurid kujundavad lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas?

Parema ülevaate ja usaldusväärsema tulemuse saavutamiseks suurendatakse töös valimit võimalikult adekvaatsete tulemuste saamiseks ning viiakse läbi intervjuu erinevates Tallinna linna lasteaedades eesti õppekeelega sobitusrühmades, mitte ei keskenduta vaid ühe lasteaia rühmale.

Uurimistöö sihtgrupiks on Tallinna linna lasteaedade eesti õppekeelega sobitusrühmas töötavad õpetajad. Uurimismetoodikaks on valitud poolstruktureeritud intervjuud.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade kaasavast haridusest koolieelses lasteasutuses (sh tugispetsialistide rollist lasteaias), õpetajatöö ja sobitusrühma spetsiifikast, õpetajate kompetentsidest, hoiakutest ning seniste uuringute põhjal ilmnenuid valmisolekut mõjutavatest teguritest. Tuginetakse nii teadusartiklitele, teaduskirjandusele kui ka varasematele uurimistöödele.

Teises ehk töö empiirilise osa peatükis käsitletakse uurimuse eesmärki, uurimisküsimusi, valimit, meetodikat, uurimisprotseduuri ja andmetöötlusmeetodit.

Kolmandas peatükis tuuakse välja uurimustöö tulemused ning analüüsitakse saadud tulemusi. Analüüsi tulemuste põhjal koostatakse arutelu, mille põhjal tehakse järeldused ja kokkuvõte.

Töös käsitletakse tugispetsialistide mõiste all logopeede, eripedagooge.

Võtmesõnad: sobitusrühm, õpetajate valmisolek, valmisolekut toetavad tegurid, õpetajate hoiakud, kompetentsused.

## **1. TEOREETILINE ÜLEVAADE – KAASAV HARIDUS KOOLIEELSES LASTEASUTUSES**

Teoreetilise ülevaate peatükis antakse ülevaade kaasava hariduse mõistest alushariduses, õpetajatöö ja sobitusrühma spetsiifikast alushariduses; teoreetilistest seisukohtadest tegurite osas, mis kujundavad valmisolekut, hoiakuid ning kompetentse õpetajatöös, toetudes varasematele uuringutele, teadusartiklitele ja teaduskirjandusele. Töö jaguneb alapeatükkideks, mis loovad tausta uuringu koostamiseks ja toetavad tulemuste saavutamist ja sõnastamist.

### **1.1 Kaasava hariduse mõiste käsitlemine alushariduses**

Antud peatükis käsitletakse mõisteid kaasav haridus, erivajadusega laps ning sobitusrühmad. Tuuakse välja mõistete omavaheline seos Eesti haridussüsteemis ning kirjeldatakse õpetajatöö spetsiifikat sobitusrühma kontekstis.

Kaasav haridus on protsess, mille eesmärk on tugevdada haridussüsteemi suutlikkust jõuda kõikide õppijateni (United Nations..., 2017). Eesti hariduselus lähtutakse samuti kaasava hariduse põhimõtetest ehk ideest, et kõikidele õppijatele peab olema tagatud elukohajärgne haridusasutus, kus on arvestatud õppijate individuaalsete akadeemiliste võimete ning vajadustega ja kus õppijale tagatakse vajalikud tugisüsteemid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Kõikide õppijate all peetakse siin silmas nii tavaarenguga kui erivajadusega lapsi.

Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) kohaselt käis 2019. aastal Eesti lasteaedades keskmiselt 14,8% lapsi, kellel on vähemalt üks erivajadus. EHIS käsitleb erivajadusega lastena lapsi, kellel on EHIS süsteemis märgitud üks või mitu erivajadust, milleks võib olla psüühikahäire, füüsiline erivajadus, kõnepuue või -häire, liitpuue, nägemispuue, kuulmispuue, intellektipuue, autismispektrihäire, lisatoe vajadus eesti keelest erineva koduse keele tõttu, raske somaatiline haigus, kõneravi vajadus, andekus, muu (Lang et al., 2021, lk 131).

Lapse erivajadust võib aga defineerida või kirjeldada ka seades fookusesse lapse isiksuse – erivajadusega last võib lugeda ainulaadseks isikuks, kelle ainulaadsus peitub erinevates aspektides – meeleeelundite tajus (nt kuulmine, nägemine), liikumisvõimekuses, suhtlemisostkustes (valmisolek, võimekus), sotsiaalsetes ostkustes, intelligentsuses ning kohanemisvõimes (Dash, 2006, lk 3). Soomes käsitletakse erivajadusega last, kui õppijat, kelle kasvu-, arengu- või õppimisvõimalused on vähenenud puude, haiguse või funktsionaalsuse tõttu (European Agency for..., 2012). Eesti koolieelsetes lasteasutustes mõistetakse erivajadusega lastena lapsi, kelle hariduse omandamises tuleb arvestada nende tavapärasest erineva tervisliku seisundi, võimekuse, keelelise või kultuurilise tausta ja isiksuseomadustega. Vastavalt vajadusele tuleb kõnealuste laste puhul teha mugandusi nende õpikeskkonnas või õppekavas (KELARÕK, 2011, §8). Häidkindi järgi on erivajadusega lapsed varasemalt koolieelse hariduse omandanud erilasteaedades. Alates 1995. aastast on Eesti lasteaedades hakatud liikuma kaasava hariduse suunas – varasemalt vaid erivajadustega lastele mõeldud erilasteaedu on aja jooksul suletud, ning nende asemel on loodud tavalasteaedadesse sobitusrühmasid (Häidkind, 2008, lk 203). Seda kinnitavad ka Habicht ja Kask – lasteaedades rakendatakse aktiivselt kaasamise põhimõtteid, luues sobitusrühmasid, kus erivajadusega lapsed arenevad ja kasvavad koos oma eakaaslastega (Habicht & Kask, 2016, lk 60), kellega koos on nad kaasatud igapäevastesse õppe- ja kasvatustegevustesse (Käesel, 2013, 2015, lk 62).

Sobitusrühm on rühm, mille komplekteerimisel paigutatakse ühte rühma eakohase arenguga laste kõrvale ka mõned erivajadusega lapsed, sealjuures on laste koguarv rühmas väiksem tavapärasest, kuna arvestatakse, et üks erivajadusega laps täidab rühmas kolm kohta (Lilleoja, 2013, lk 8). Eesmärk on, et sobituse käigus saavad erivajadusega lapsed osa tavaelust ning tavaarenguga lapsed kogemusi suhtlemaks erivajadustega kaaslastega/lastega. Sobitusrühmas saab sobitada lapsi, kellel on kergemad puuded, raskemate puuete puhul on sobitamine mõeldav juhul, kui lapsele on võimaldatud ka tugiisik ning talle on lasteaia poolt koostatud individuaalne arenguprogramm (Veisson, 2005, lk 96). Varases lapseas kaasamine võimaldab erivajadusega lastel vaadelda ja jälgendada tavaarenguga lapsi ning nendega suhelda (Daniels & Staffords, 1999, lk 18).

Õpetajatelt nõuab töö sobitusrühmas põhjalikke teadmiseid lapse arengust, koostööd erinevate osapooltega (lapsevanemad, tugispetsialistid, juhtkond), oskust luua rühmakeskkond sobivaks erivajadusega lastele ning viia rühmas läbi tegevusi, mis toetaksid ka erivajadusega laste arengut. Õpetajates arendab sobitusrühmas töötamine välja oskused märgata ja tunda ära õpiprobleeme, nad mõistavad paremini lapse arengu järjepideva jälgimise ja hindamise vajalikkust ning koostöös erinevate osapooltega (tugispetsialistid, juhtkond) rakendatakse rühmas uusi õpetamistehnikaid (Daniels & Stafford, 1999, lk 20).

Koolieelse lasteasutuse seaduse §6 ja §7 kohaselt võivad sobitusrühmasid luua valla- või linnavalitsused lasteasutuse direktori ettepanekul ning lapsi võetakse sobitusrühma lapsevanema kirjaliku avalduse alusel. §20 kohaselt peab sobitusrühmas personali töökorraldus tagama lastele turvalise kasvukeskkonna ning on oluline, et kogu rühma tööaja jooksul oleks kuni kaheksa lapse kohta õppe- ja kasvatusalal üks töötav isik või õpetajat abistav töötaja (KELS, 2018).

Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus- ja teadusuuringu lühiaruandes (2018) on välja toodud, et viimaste aastate jooksul on eripedagoogilist ja logopeedilist abi vajavate laste arv pidevalt kasvanud, mille tõttu avatakse koolieelsetes lasteasutustes erivajadustega laste rühmi või sobitusrühmi aina enam (Mets & Viia, 2018). Seda kinnitab ka õiguskantsleri kantselei poolt valminud kogumik „Eesti lapsed“, kus on välja toodud peatükis „Lapsed ja haridus“ sobitusrühmas käivate laste arv erinevatel õppeaastatel. Andmed näitavad, et sobitusrühma vajavate laste arv on õppeaastate lõikes kasvanud (Fomotškin, 2021). Seetõttu võib prognoosida, et tulevikus vajadus sobitusrühmade profiiliga rühmade järele aina suureneb ning suureneb ka vajadus vastavalt koolitatud õpetajate järele.

Seega kaasav haridus, mille üks põhimõte on pakkuda haridust võimalikult kodule lähedal, on võimalus ja otsus kohelda kõiki lapsi võrdselt. Koolieelse alushariduse omandamise kontekstis on Eestis kaasava hariduse üks vorme sobitusrühmad, mis võimaldavad erivajadustega lastel käia lasteaias koos eakaaslastega, kelle eakohane areng toetab ka erivajadusega lapse kiiremat arengut. Tavaarengust erineva lapse puhul tuleb õpetajatel arvestada nii enda kohanemise kui keskkonna kohandamise vajadusega. Erivajadus võib väljenduda nii intelligentsis, tajudes kui sotsiaalsetes oskustes ning iga juhtum on ainulaadne. Erinevad uuringud ja statistika näitavad, et vajadus sobitusrühmade järele ja vajaliku kvalifikatsiooni omandanud õpetajate järele

kasvab aasta aastalt. Seega saab järeldada, et kaasava hariduse rakendamine juba koolieelses eas on vajalik ning haridussüsteem vajab õpetajaid, kes on tööks sobitusrühmades valmis.

## **1.2 Lasteaiaõpetaja kompetentsused ja roll koolieelse lasteasutuse sobitusrühmas töötades**

Koolieelses lasteasutuses on õpetajatel suur roll kujundamaks lapse varajast arengut. Lasteaias kujunevad lastel esimesed hoiakud muuhulgas erivajadusega inimeste suhtes ning õpetajal tuleb olla oma positiivsete hoiakutega erivajaduste suhtes lastele eeskujuks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). On oluline, et õpetaja teaks ja oskaks lähtuvalt oma kompetentsidest märgata kõiki lapsi ning vajadusel neid toetada, abistada, suunata. Peatükis kirjeldatakse koolieelse lasteaiaõpetajate rolli lasteasutuses. Peamiselt on aluseks võetud Eestis lasteaia õpetaja tööd reguleerivad seadused ja muud alusdokumendid, mille kaudu on sõnastatud õpetaja roll sobitusrühma õppe- ja kasvatustöös.

Eesti lasteaedade töös lähtutakse kahest alusdokumendist, milleks on Koolieelse lasteasutuse seadus ja Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. Mõlemas dokumendis tuuakse välja, et erivajadusega lapse õpetamisel peab õpetaja arvestama õppe individualiseerimisega (Häidkind et al., 2013, lk 7). See tähendab, et õpetajatel tuleb oma tegevuste planeerimisel ja läbiviimisel arvestada kõikide laste eripäradega ning võimekusega ja vajadusel muuta tegevuse sisu lapse arengu kohaselt talle sobivamaks.

Koolieelses lasteasutuses töötavad õpetajad ehk pedagoogid, kes peavad looma lastele lasteaias sobivad tingimused, kus neil oleks hea kasvada, areneda ning tunda ennast turvaliselt (KELS, 2018). Õpetajad peavad looma lasteaias õhkkonna, mis on turvaline ning väärtustab ja toetab kõikide laste individuaalset arengut, sõltumata nende eripäradest, annetest ja võimetest, tagades seeläbi lastele eduelamusi. Vajadusel tuleb õpetajal lapsi suunata, abistada, toetada ning luua keskkond, mis võimaldab lastel ise tegutseda, avastada ja õppida, kuid õpetaja ei tohi unustada, et lastes ei tohi tekitada õpitud abituse tunnet ning üks õpetaja töö eesmärk õpetamise kõrval on ka lasta lapsel õppida (Kala, 2008, lk 7-8).

Kompetentside all mõistetakse teadmiseid, oskuseid ja hoiakuid, mis avalduvad töötaja käitumises ning on eelduseks tööülesannete edukale täitmisele (Haridus- ja Noorteamet,

2020). Haridus- ja Noorteamet on koostanud 2020. aastal kompetentsimudeli lasteaiaõpetajatele, mille eesmärk on luua õpetajale rollimudel, teadvustades õpetajaid oodatud hoiakutest, käitumisviisidest ning mille abil määratleda õpetaja tugevusi ja arendamist vajavaid külgi, toetades seeläbi tema professionaalset arengut (Haridus- ja Noorteamet, 2020).

Lasteaias töötavate õpetajate kompetentsused peavad vastama õpetaja kvalifikatsiooninõuetele, mis on välja toodud õpetaja kutsestandardi tasemes 6. Sobitusrühma kontekstis eeldab kutsestandard õpetajatelt erivajadusega laste toetamist, õppe kohandamist lapsest lähtuvaks ja arengule sobivaks ehk selle suunatust individuaalsusele, kolleegide nõustamist (sellena võib käsitleda nt rühma abiõpetajat, muusika- ja liikumisõpetajaid, ringijuhendajaid vmt) töös erivajadustega lastega toimetulekul, koostööd erinevate osapoolte vahel (Kutsekoda, 2020).

Kompetentsimudeli järgi on lasteaiaõpetajatel viis olulist rolli – lapse arengu toetaja, lapse päeva disainer, enastjuhtiv õppija, koostöö juht ja meeskonnaliige. Iga roll eeldab vastavaid/kindlaid kompetentse. Eestis kasutatav kompetentsimudel annab õpetajatele tagasisidet 360° tagasiside meetodil ja on abiks õpetajale oma rolli, hoiakute ja käitumisviiside mõistmisele. Selle kaudu on võimalik kirjeldada iga õpetaja individuaalset profiili – tema tugevused, nõrkused – mis võimaldab omakorda toetada õpetaja erialast enesetäiendamist teadlikemate valikute tegemisel täiendõppes (Haridus- ja Noorteamet, 2020). Hamda järgi on näiteks õpetajatel, kes on lastega töötanud kümme ja enam aastat, isiklikud ja tööalased kompetentsused paremini arenenud ning see on seotud nende pikema tööstaaži ja kogemusega lastega töötamisel: nii erialased teadmised kui laste personaalsuse ja isiklike eripärade tajumine on kõrgemal tasemel (Hamda, 2018).

Õiguskantsleri aasta ülevaates 2018/2019 on välja toodud, et lapse hakkamasaamine lasteaias sõltub õpetaja suhtumisest enda töösse. Lasteaias töötamine eeldab õpetajatelt kõrgharidust, pedagoogilisi teadmiseid ning oskuseid, oskust jälgida enda füüsilist, vaimset ning emotsionaalset tervist ja heaolu, omada võimet seda hinnata ja väärtustada. Need aspektid on aluseks laste heaolule lasteaias. Lasteaiaõpetajate ettevalmistus ja teadmised peavad võimaldama neil valida asjakohaseid ning last austavaid ja toetavaid kasvatusmeetodeid (Õiguskantsler, 2019). Õiguskantsleri aastaülevaatega saab luua paralleele õpetaja kutsestandardi tasemega 6, kus on kirjas, et õpetaja professionaalse enesearengu juures on

olulisel kohal tema enda füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu tagamine ning kutsestandardi tase 6 eeldab ka head suhtlemisoskust ja pingetaluvust; oluline on kohandada õpe lapsest lähtuvaks ning arengule sobivaks. Õpetaja kutset läbivad kompetentsid on enesemääratlemine, eriala/aine valdkonna tundmine, õppesisu pedagoogiline teadmine, õppijate motiveerimine, koostöö, sotsiaalne pädevus, suhtlemine, väärtuspädevus, kutse-eeetika järgimine (Kutsekoda, 2020).

Selleks, et õpetajad oleksid valmis tuge vajavaid õppijaid toetama on oluline erinevate osapoolte ja pedagoogide vaheline tihe koostöö (Seero, 2013, lk 14). Sama seisukohta kinnitab ka kutsestandard tase 6, kus on välja toodud, et erivajadusega õppijaid tuleb toetada tehes koostööd erinevate osapooltega – eripedagoogid, õpetajad, lapsevanemad, juhtkond (Kutsekoda, 2020).

Õpetaja peab oma töös lähtuma Koolieelses lasteasutuse seadusest ja riiklikust õppekavast. Lasteaias on õpetaja laste arengu toetaja, suunaja, abistaja, koostöö juht ning keskkonna looja ja ta peab vastama õpetaja kutsestandardi tasemes 6 kehtestatud kompetentsidele, mida omakorda toetab 360<sup>o</sup> kompetentsumudel. Sobitusrühma õpetaja roll spetsiifiliselt on leida moodused, kuidas tavaarenguga ja erivajadusega lapsed koos toimima panna, nii et iga õppija individuaalsed eripärad oleksid märgatud ja tunnustatud ja rakendatud kasvatusmeetodid asjakohased ning last austavad. Kutsestandardi tase 6 juhib tähelepanu ka sellele, et õpetaja töö puhul on oluline ka tema enda füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu jälgimine ja tagamine ning pingetaluvus. Sellest nähtub, et olulised võtmesõnad õpetaja töös on koostöö erinevate osapooltega, head enesejuhtimisoskused, märkamine ja eeskuju, mis on soodustavad aspektid õpetajate valmisolekuks tööks erivajadusega lastega ja seega ka sobitusrühmas.

### **1.3 Lasteaiaõpetajate hoiakud sobitusrühmas töötades**

Hoiakud on hinnangud, mis on omaduselt õpitud, järjekindlad, seotud inimeste isiklike väärtuste, tunnete ja põhimõtetega. Hoiakutel on kolm mõõdet – tunnetuslik mõõde (uskumused, ideed), afektiivne mõõde (emotsioonid ja emotsionaalsed reaktsioonid), käitumismõõde (inimeste suunitlus tegutseda) (Hayes, 2002; Bohner & Wänke, 2002, 2003, 2004). Hoiakute kujunemisele aitavad kaasa sotsiaalsed ja bioloogilised protsessid, aga need

võivad kujuneda ka teiste inimeste hoiakute koosmõjul (Bohner & Wänke, 2002, 2003, 2004, lk 85–86).

Õpetaja peab oma igapäeva töös jälgima enda kehakeelt, liigutusi, mitteverbaalset suhtlemist, hääletooni, suhtumist ümbritsevasse keskkonda, sest see väljendab nende tegelikke hoiakuid ka juhul, kui sõnades väljendatakse midagi muud (Saarits, 2008, lk 81; Tuuling, 2008, lk 185), seega tuleb õpetajal olla oma positiivsete hoiakutega erivajaduste suhtes lastele eeskujuks. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Saarits, 2008, lk 81; Tuuling, 2008, lk 185). Õpetaja peab kandma edasi neid hoiakuid ja väärtuseid, mida ta soovib kujundada ka lastes (Schihalejev, 2017, lk 69). Õpetaja on väärtuste kandja ja vahendaja, kes toetab laste kasvamist eetilisel vastutustundlikuks ühiskonnaliikmeks (Veisson & Kuurme, 2010, lk 13), sealjuures on väärtuste edasi kandmine mitmetasandiline (edasi andmise kõrval ka omaks võtmine, refleksioon, kinnistumine) ja ameti eesmärgi tõttu on see nii kohustus kui võimalus. Oma igapäevatöös on õpetaja eelkõige kasvataja, kellel tuleb arvestada nii haridussüsteemi eesmärkide kui ka ameti kasvatuslike ülesannetega, mille tõttu ei saa õpetaja oma väärtuste osas olla päris vaba. Väärtuste kujunemisel on tähtis keskkond, mis võimaldab inimestel positiivsete väärtuste järgi tegutseda ning analüüsida, kas headele tegudele järgneb positiivne tagasiside (Sutrop et al., 2009). Väärtused mõjutavad inimeste mõtlemist ja käitumist (Pilli & Maandi, 1998, lk 19), kuid nende erinevus hoiakutest seisneb hoiakute konkreetsuses (neid saab omada millegi suhtes ning need võivad olla nii negatiivsed kui positiivsed) ja väärtuste abstraktsuses (kirjeldatud teisiti ka kui inimese ideaalid ja elu juhtivad põhimõtted, mis enamasti on positiivsed) (Hanel & Foad, 2021). Sisuliselt võib öelda, et hoiakud on reaktsioonid, mis tulenevad väärtustest, mida inimene endas kannab.

Haridusliku erivajadusega õpilase kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe uuringust (2016) selgus, et ühiskondlikud hoiakud takistavad kaasava hariduskorralduse laiendamist – erivajadusega laste kaasamine eeldab sallivat suhtumist nii lastevanematelt kui ka teistelt lastelt. Selleks, et kujundada laspevanemate hoiakuid erivajadusega laste suhtes, on oluline, et õpetajad jõuaksid kõikide vanemateni, mitte ei keskenduks ainult nendele vanematele, kellele pakub erivajadusega laste temaatika huvi (Räis et al., 2016, lk 9,86). 2021. aastal uurisid Õilme Saks ja Kadri Sults oma magistrیتöös Eesti õpetajate ja tugispetsilistide hoiakuid kaasava hariduse suhtes, milles osales kokku 1011

õpetajat erinevatest Eesti piirkondadest, magistritööst selgus, et õpetajate hoiakud on pigem negatiivsed ning seotud õpetajate teadmiste, kogemuste, vanuse ja tööstaažiga (Saks & Sults, 2021). Sarnasele järeldusele jõudis ka 2016. aastal Indias Dr Sneh Bansal, kes tõi oma artiklis „Õpetajate suhtumine kaasavasse haridusse seoses nende ametialase pühendumusega“ välja, et õpetajatel, kelle tööstaaž on lühem (kuni 10 aastat) on oma hoiakutes erivajadusega õppijate toetamisel pigem positiivsemad, kui need, kelle tööstaaž on pikem. Autor tõi välja ka selle, et õpetajate positiivsemate hoiakute loomiseks/tekkimiseks oleks tarvis pakkuda õpetajatele üks ühele toetust, mis kujundaks nende hoiakuid positiivsemateks (Bansal, 2016). Samas on uuringuid, millest ilmneb, et sageli väljendavad õpetajad, kes tegelevad erivajadustega laste toetamisega, soovi panustada sellesse haridusvaldkonna suuna arengusse pikaajaliselt kuna sellise profiiliga töö arendab neis kannatlikkust, hoolivust ja empaatiat ning annab sageli tagasi oluliselt rohkem, kui töö tavalastega (Hussin et al., 2021). Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinova, Beisenova ja Belenko uuringus leidis tõestust huvitav hüpotees, et inimese hoiakud tööks erivajadustega inimestega, sh lastega, kujunevad kahe-etapiliselt. Esimene etapp läbitakse niiöelda mitteteadlikult – gümnaasiumihariduse käigus teismeeas – mil inimese väärtushinnanguid ja hoiakuid kujundatakse nt vabatahtliku töö projektidesse kaasatuse kaudu; üldhariduse õppekavasse põimitud silmaringi avardavate õppeainete raames (erinevatel õppekäikudel, erivajadustega laste/täiskasvanutega tegelevate asutuste/organisatsioonide vabatahtlikus töös osalemise kaudu). Teine etapp hoiakute kujunemises leiab aset tulevastes õpetajates juba edasisel haridusteel, kus olles omandamas põhiõpet või põhiõppe järgselt praktiseerides ja puutudes sihtrühmaga kokku, võib teismeeas omandatud väärtushinnangute ja tööolude kokkulangemise koosmõjul tekkida soov väljakutse erivajadustega lastega tegeleda vastu võtta. Teise etapi käigus osaletakse erinevatel täiendkoolitustel ning tehakse sageli otsus, kas jääda erivajadustega laste hariduse juurde. Esimeses etapis kujunevad seega hoiakud, mis on seotud motivatsiooniga tööks erivajadusega lastega tulevikus ning teises etapis tegeletakse juba teadlikult praktiliste oskuste omandamise ja enesetäiendamise süstemaatilise ja erialase õppimise kaudu, et läbi kujunenud hoiakute ja omandatavate teadmiste oma valmisolekut toetada (Movkebayeva et al., 2016, lk 4684).

Hoiakud on inimeste reaktsioonid, mis tulenevad nende väärtustest. Hoiakutel on kolm mõõdet – tunnetuslik, afektiivne ja käitumuslik mõõde. Kõiki kolme mõõdet mõjutavad sotsiaalsed ja bioloogilised protsessid, aga ka ümbritsevate teiste inimeste hoiakud.

Varasemate uuringute põhjal on jõutud tulemuseni, et hoiakud töötamaks erivajadustega lastega, kes kuuluvad ka sobitusrühma koosseisu, on pigem negatiivsed ja sõltuvad õpetajate teadmistest, vanusest, tööstaažist. Sealjuures on uuringuid, mille tulemused on erinevad – pikaajase kogemuse võib tähendada nii negatiivsemaid hoiakuid kui ka vastupidi suuremat valmisolekut konkreetse haridusvaldkonda panustada pikemaajaliselt. Positiivsemate hoiakute tekkeks on leitud, et sobib hästi üks ühele toetus õpetajate vahel, kes erivajadustega lastega, sealhulgas sobitusrühmas, töötavad. Hoiakute ja erivajadustega lastega töötamise seose kohta on teaduskirjanduses uuringuid, mille tulemused väidavad, et positiivsemad hoiakud ja valmisolek ehk motivatsioon töötamaks erivajadustega lastega algab sageli juba inimese üldhariduse omandamise käigus. See on aeg, kui koolil ja keskkonnal on oluline roll inimese isiksuse väljakujunemisel. See mõte toetab laiemalt ka kogu kaasava hariduse lähenemist üldhariduses, mille kontekstis sobitusrühma õpetajal on suur roll laste väärtuste ja hoiakute kujundamisel juba lapse eelkoolieas.

#### **1.4 Õpetajate valmisolekut kujundavad tegurid tööks sobitusrühmas**

Õpetajate töötamise erivajadusega lastega kaasavas keskkonnas muudavad efektiivseks erinevad tegurid – oskused, pädevused, teadmised, arusaamad (Bauer et al., 2009). 2021. aastal uurisid Nurul Izzah Yusof ja Hazhari Ismail lasteaiaõpetajate valmisolekut tööks erivajadusega lastega, mille tulemusel selgus, et õpetajate valmisolek tööks erivajadusega lastega on seotud:

- toimiva koostööga erinevate osapoolte vahel (perekond, erispetsialistid, kolleegid),
- õpetajate haridusliku ettevalmistusega ehk teadmistega, kuidas töötada rühmas koos erivajadustega lastega,
- erinevate tugistruktuuride olemasolu, ehk teadmine, kuhu poole pöörduda murekohtade ilmnemisel ja võimalus seda teha (Yusof & Ismail, 2021).

Järgnevalt on käsitletud eraldi Yusofi ja Ismaili ning Baueri jt järeldustele tuginevalt tegureid, mis nende hinnangul õpetajate valmisolekut mõjutavad.

### 1.4.1 Koostöö erinevate osapooltega

Koostöö eelduseks on põhjalik analüüsivõime ja teadmised kõrvalekalletest, eakohasest arengust, lisatoe vajadustest ja võimalustest, töökorralduse mugandamisest vastavalt vajadustele (Kutsekoda, 2020). Kasuks tulevad kindlasti ka teadmised psühholoogiast ja mida põhjalikumad on teadmised nõustamisoskustest, grupidünaamikast jmt, seda paremad eeldused luuakse sujuvaks koostööks nii vanemate kui kolleegidega, kui tekib vajadus õppekorralduse muudatuste tegemiseks.

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava §8 kohaselt peavad rühma õpetajad koostöös erialaspetsialistide ning lapsevanemaga koostama erivajadusega lapsele individuaalse arenduskava, millest tehakse vähemalt kord aastas kokkuvõte (KELARÕK, 2011, §8; Pikamäe, 2022, lk 122). Selle mitmeid osapooli kaasava protsessi puhul on oskus koostööks ja diplomaatilised läbirääkimisoskused soovitava tulemuse saavutamiseks eriti olulised, kuna lapse heaolu huvides on oluline kõigi osapoolte ühine arusaam ja nõusolek tema arenguvajadustest õppekorralduslike muudatuste tegemiseks. Sellise tulemuseni jõudmine aga omakorda toetab õpetaja valmisolekut tööks. Lasteaiaõpetajatel tuleb teha tihedat koostööd lastevanematega, et toetada igakülgset lapse arengut (Veisson, 2005, lk 123), samuti tuleb osata õpetajatel läbi positiivse suhtluse toetada erivajadusega laste vanemaid, et aidata neil raskustega toime tulla, (Daniels & Stafford, 1999, lk 31-32). Ka kutsestandaris on sõnastatud, et tihe koostöö erinevate osapoolte vahel on oluline lapse arengu toetamiseks ning mõistmiseks. Tihe koostöö tugimeeskonnaga, kuhu kuuluvad logopeed ja eripedagoog, on lasteaiaõpetajate jaoks igakülgset väärtuslik ning toetav ning võimaldab õpetajal arutleda probleeme tekitavate olukordade üle (Pikamäe, 2022, lk 65).

Koostöö on üks õpetajate kompetentside osasid ja eriti oluline on see erivajadusega laste õpetamise puhul, sest erinevate osapoolte koostöös saab toetada nende arengut ning rakendada vastavaid tugimeetmeid lähtudes konkreetset igast üksikjuhtumist.

### 1.4.2 Õpetajate hariduslik ettevalmistus

Tänapäeva õpetajakoolitustel pannakse üha rohkem rõhku sellele, et iga laps on unikaalne, mis omakorda valmistab õpetajaid ette arvestama iga õppija eripäradega, seega, mida pädevam ja teadlikum on õpetaja, seda vähem läheb tarvis eriettevalmistusega spetsialiste (Schults et al., 2018, lk 621).

2020. aastal uuris Eveli Laats oma magistritöös algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega. Magistritööst selgus, et õpetajakoolitusel on teema „erivajadusega laste õpetamine“ käsitlemine ebaefektiivne. Rohkem keskendutakse teooriale ning vähem praktikale, selline lähenemine õppes tingib aga õpetajate ebakindluse praktiliste oskuste osas töös erivajadustega lastega ning ei valmista neid ette reaalseks tööks rühmades. Lisaks on ülikooliõppes puudulik ka teadmiste edasi andmine erinevate õppevormide kohta (nt lihtsustatud õpe, selle korraldamise ja läbiviimise põhimõtted) ning vajalike dokumentide koostamise kohta – individuaalsed arengukaardid jmt (Laats, 2020). Seega tunnevad õpetajad ennast pärast õpetajakoolituse läbimist ebakindlalt töötamaks erivajadusega lastega ning see mõjutab omakorda nende valmisolekut. Häidkin ja Oras leidsid oma 2016. aasta uurimuse „Kaasava hariduse mõiste ning õpetajate ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes“ tulemustes seda, et kõrgkoolides on vajalik käsitleda rohkem teemasid, mis arendaksid ning parendaksid kaasava hariduse käsitlemist – näiteks meeskonnatöö erinevate osapoolte vahel, kasvukeskkonna kohandamine laste jaoks, erinevused õppimise ja koosolemise vahel, erivajaduse liigid jne (Häidkin & Oras, 2016). Häidkindi, Orase (2016) ja Laatsi (2020) uurimuste tulemustest võib järeldada, et erivajadusega laste õpetamise ning kaasamise teemasid kõrgkoolides küll käsitletakse, kuid nend maht ei ole piisav selleks, et õpetajad oleksid valmis töötama erivajadusega lastega, vastavad teadmised ja kogemused on põhiõppe lõpus siiski puudulikud ning see omakorda mõjutab õpetajate valmisolekut töötamaks erivajadusega lastega sobitusrühmades.

2015. aastal leidsid Pille Häidkind ja Kaja Plado, et õpetajakoolitus on keskendunud sobitusrühma õpetajatele vajalike teadmiste kontekstis eelkõige sobilike hoiakute ja erivajadusi käsitlevate baasteadmiste tutvustamisele ning õppekava maht ei võimalda praktiliseks tööks vajalike oskuste arendamist. Alates 2013. aastast jõustunud Pedagoogide kvalifikatsiooninõuete muudatusega liikus vastutus õpetaja kvalifikatsiooni osas koolitajalt

õpetajale endale – varasem 320-tunnise eripedagoogika kursuse läbimine töötamaks sobitusrühmas ei ole enam kohustuslik. Uuringust ilmnes ka, et selle muudatuse tõttu tuleks õpetajate tasemeõppes jätkata intensiivset arendustööd kohustuslike ja valikmoodulitega, et integreerida tasemeõppesse vajalikud teemad. Tartu Ülikooli näitel on selleks kasutatud erinevate ainete integreerimist tasemeõppesse eripedagoogika õppekavast (Kõnetegevuse psühholoogia, Erivajadustega laste toetamine enne kooliiga, praktika) (Häidkind, 2017, lk 98–102).

Õpetajate erialane ettevalmistus on aastatega muutunud paremaks, kuid endiselt on puudust praktilistest kogemustest, mis muudaks õppimise õppijate jaoks veel selgemaks, paremaks ning valmistaks neid rohkem ette reaalseks tööks rühmas. Hoolimata sellest, et Eestis on lasteaiaõpetajate tasemeõppe õppekavasid, millesse on integreeritud näiteks eripedagoogika aineid, näitavad uuringud, et erivajadustega laste toetamise kontekstis on väljaõppes vajalik edasine intensiivne arendustöö vastamaks õppijate vajadustele kaasava hariduse süsteemis töötamiseks.

#### **1.4.3. Juhtkonna ja tugispetsialistide tugi sobitusrühmas töötavatele õpetajatele**

Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus on loonud juhendi (2009) lapse arengu hindamise ja toetamise kohta, kus on muuhulgas kajastatud erivajadusega last koolieelses eas. Koostanud on selle Häidkind ja Kuusik, kes juhivad tähelepanu Fredricksoni ja Cline (2002) uuringule, kus on välja toodud tingimused, mis soodustavad erivajadusega lapse arengu toetamist lasteaias. Näiteks on olulisel kohal juhtkonna positiivne suhtumine, eripedagoogiline/logopeediline tugi, meeskonnatöö (Häidkind & Kuusik, 2009). Sarnasele järeldusele on jõutud ka Innove poolt (2019) koostatud abimaterjalis, kus on välja toodud, et erivajadusega laste õpetamine nõuab õpetajatelt õppe individualiseerimist lähtuvalt laste tasemest, keskkonna ja õppe muutmist ning erinevate probleemidega tegelemist, mis omakorda võib tekitada õpetajas soovi saada tuge meeskonnalt, kuhu kuuluvad juhtkond, tugispetsialistid, lapsevanemad (Aardevälja et al., 2019). Juhtkonna ülesanne lasteaias on

korraldada hästi toimiv meeskonnatöö, kus olulisel kohal on osapoolte vaheline väärtustatud hea koostöö (Häidkind et al., 2013, lk 36).

Scanlon, Radeva, Pitsia, Maguire ja Nikolaeva (2022) viisid läbi uuringu lasteaiaõpetajate suhtumisest kaasavasse haridusse, mille tulemustest ilmnes, et demokraatliku juhtimisstiiliga juhid, kellel on lisaks ka kokkupuuted ja teadmine erivajadustega laste vajadustest kas hariduse või ka isikliku kogemuse kaudu, suudavad õpetajaid toetada moel, mis mõjutab õpetajate tööga rahulolu töös erivajadustega lastega positiivses suunas. Demokraatlik juhtimisstiil ja eripedagoogilised teadmised juhtkonna tasandil tagavad, et õpetajate vajadusi töös erivajadustega lastega mõistetakse paremini ning väheneb muuhulgas ka õpetajate läbipõlemisoht. Samuti on sellised lasteasutused üldiselt paremini juhitud, kuna juhid pööravad juba eos tähelepanu ka isiklikele laiapõhjalistele kompetentsidele (Scanlon et al., 2022). Samale järeldusele jõudsid oma artiklis ka Saloviita ja Pakarinen, kes leidsid, et lisatugi õpetajatele maandab õpetajate läbipõlemisohtu – toetus personalilt, ka suhtluse korraldamisel vanematega, on üks olulisi aspekte, mida õpetajad juhtkonna pakutava toe osas välja on toonud (Saloviita & Pakarinen, 2021). Seega on juhtidel soovi korral otsene võimalus organisatsiooni sisekliima kaudu mõjutada oma õpetajate hoiakuid ja valmisolekut erivajadustega lastega töötamisel ning maandada seega ka kaadri voolavuse riske toetades samal ajal erivajadustega laste vajadusi, kes eelkõige vajavad stabiilsust.

Lasteaedades, mille rühma koosseisudesse kuuluvad ka erivajadusega lapsed, sh sobitusrühmadega lasteaedades, on asutuste juhtide kompetentsus haridussüsteemi mõistmisel, lapse arengu mõistmisel ja keskkonna ja õpivõtete kohandamise vajaduse osas oluline, et õpetajate vajadused oleksid toetatud. Seda põhimõtet eirates tekivad probleemid, millega juhid peavad silmitsi seisma – õpetajad tõrjuvad erivajadustega lapsi, ei täida korrektselt arenguplaane ja ei järgi juhiseid (Yazicioglu, 2021). Juhtkonna toe olulisus õpetajatele, kes töötavad sobitusrühmas erivajadusega lastega, toodi välja ka Bulgaaria lasteaedades läbi viidud uuringus (2018), kus selgus, et õpetajate käitumuslikud ning tunnetuslikud hoiakud väljenduvad vastavalt kas positiivsemana või negatiivsemana ja on sõltuvuses sellest, kui palju on erivajadustega lapsi rühmakollektiivides ning kui palju rühmaõpetajate professionaalset arengut juhtkonna poolt toetatakse (Sakellariou et al., 2018).

2021. aastal uurisid Kristel Maltis ja Eda Tenson oma magistritöös õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamist Eesti koolieelsetes lasteasutustes. Töö tulemused näitasid muuhulgas, et õpetajad soovivad oma enesetäiendamisevõimaluste valikutes olla vabamad ning valida eriilmelisi koolitusi ja seminare ning samuti tunnevad õpetajad vajadust mentorluse järele (Maltis & Tenson, 2021). Et lasteaedade kollektiivis võib olla erineva taseme või ettevalmistusega õpetajaid, toetaks õpetajaid täiendkoolituste raames eelkõige see, kui juhtkond läheneks iga õpetaja koolitusvajadusele personaalselt, mis võib aeg-ajalt tähendada ka mitte konkreetset lasteaiaõpetajatele suunatud koolitusi või seminare (nt psühholoogia-, juhtimis- või meditsiinivaldkonnas vmt). Vajadust mentorluse tõhusaks ja õpetajaid toetavaks tööks lasteaias, on uurinud ka Duffy ja Forgan, kes toovad välja, et mentorprogrammide rakendamine haridusasutustes aitab vähendada lasteaiaõpetajate läbipõlemist ning erialaselt töölt lahkumist (Duffy & Forgan, 2005, lk 9). On leitud, et kõige tõhusam toetus juhtide poolt on asutuses, kus käivad ka erivajadusega lapsed. Nendes asutustes on juhid avatumad ja innovaatilisemad, õpetajate loovusesse ja laste saavutustele lähenetakse julgustavalt. (Jamaludin et al., 2021).

Fernandes, Lima ja Silva järgi, kes uurisid lasteaiaõpetajate nägemust ja arusaama logopeedide toe kohta rühmades, peetakse logopeedi tugipersonali liikmeks, kes kuulub tervise valdkonda, tegeledes laste kõne ja keele arenguga. Logopeedidelt oodatakse laste kõne arengu vajaduste märkamist ja praktilist tuge vastavate probleemide lahendamisel. Välja toodi ka seda, et logopeedi töö on laste terviklikus arengus määrava tähtsusega (Fernandes et al., 2017, lk 86). Samale järeldusele on jõudnud ka Bhroin ja King, kelle uuringust ilmnes, et logopeedi tugi mõjutab otseselt erivajadusega laste akadeemilisi tulemusi, kui lastele on koostatud individuaalne tegevuskava (Bhroin & King, 2020). Kõnepuudega laste arv Eestis 2020. aasta Sotsiaalministeeriumis registreeritud statistika järgi on 1009 last (Õiguskantsler, 2020). Eesti Rakendusuuringu Keskuse läbiviidud uuringu andmetest selgub, et 2017. aastal vajas koolieelses eas sealjuures ka sobitusrühmades, logopeedilist tuge 74–81% lastest (Kallaste et al., 2017), mistõttu on logopeedi tugi sobitusrühma õpetajale laste arengu tagamise seisukohalt vältimatu kuna logopeedilise toe osutamise erioskused ei kuulu sobitusrühma õpetaja enda kompetentside hulka.

Kristi Karindi ja Riin Tamm uurisid oma magistritöös (2019) eripedagoogide ja rühmaõpetajate koostööd erivajadusega laste toetamisel. Magistritööst selgus, et eripedagoogide ja rühmaõpetajate tihe suhtlus ning omavaheline tagasiside andmine võimaldab lasteaia õpetajatel saada erivajadusega laste suhtes paremat ülevaadet. Veel toodi magistritöös välja seda, et õpetajad teevad eripedagoogidega tihedamat koostööd üldoskuste hindamisel ning tegevuste planeerimisel (Karindi & Tamm, 2019, lk 37). Et lasteaiaõpetajate põhiõpe ja sobitusrühmaõpetajana töötamist võimaldav õpetaja kutsestandardi tase 6 ei võimalda väga põhjalike eripedagoogiliste teadmiste omandamist, on eripedagoogi sisend ja tugi rühmaõpetajatele tööks rühmas vältimatu nii laste individuaalsete arenduskavade koostamisel kui sobivate töövõtete praktikasse rakendamisel.

Õpetajaid ei ole võimalik esmaõppes lõplikult ettevalmistada väljakutseteks, mis neid tööl olles võivad ees oodata, seega on oluline, et esimestel tööaastatel saaks õpetaja tuge, mis aitaks tal ametiga kohaneda. Paljud riigid võimaldavad näiteks algajatele õpetajatele sellistel puhkudel erinevaid kohanemisprogramme (näiteks mentorlusprogramm). Eesti praktika kohaselt on mentorlus osades haridusasutustes toimiv, kuid on ka palju asutusi, kus mentorid puuduvad, mille tõttu on paljud algajad õpetajad oma õpetamise alguse aastatel omapäi, mis omakorda võib soodustada nende kiiret läbipõlemist ning töölt lahkumist (Taimalu et al., 2019, lk 83-91).

Juhtkonna positiivne hoiak, spetsiifiliste erioskustega spetsialistide tugi ning meeskonnatöö on komponendid, mis toetavad rühmaõpetajaid töötades erivajadusega lastega seega ka töötades sobitusrühmades, mis moodustatakse osaliselt erivajadustega lastest. Juhtkonna toe puhul on oluline arvestada erineva ettevalmistustasemega õpetajate puhul täiendõppe võimalustes õpetajatele enam vabadust anda ning märgata ka vajadust täiendavale toele asutusesiseselt erinevate tugiprogrammide (nt mentorprogramm) rakendamisel tavapärase kohustusliku tugimeeskonna kõrval. On leidnud kinnitust, et mida laiemad on asutuse juhtide teadmised erivajaduste spetsiifikast ja mida demokraatlikumat juhtimisstiili asutuses praktiseeritakse, seda toetatumana õpetajad end tunnevad.

## **2. UURIMISTÖÖ METOODIKA JA VALIMI KIRJELDAMINE**

### **2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused**

Sobitusrühma koosseisu kuuluvad tavaarenguga laste kõrval erivajadusega lapsed. Teadmine õpetajate hoiakute, kompetentside ja valmisoleku kohta sobitusrühmas erivajadustega lastega töötada on aktuaalne põhjusel, et erivajadustega laste hulk laste üldpopulatsioonis kasvab aasta-aastalt ning mida aeg edasi, seda olulisemaks kujuneb nende teguritega arvestamise vajadus, mis tööd sellistes rühmades kujundavad. Lisaks loob käesoleva töö eesmärgi saavutamise eeldused vajadusel edasiste põhjalikemate uuringute läbiviimiseks.

Töö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamus oma hoiakute, kompetentside ja valmisoleku kohta igapäevaseks tööks sobitusrühmas.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

- Millised kompetentsid soodustavad õpetaja tööd sobitusrühmas lasteaiaõpetajate arvates?
- Millised hoiakud soodustavad või takistavad töötamist sobitusrühmas lasteaiaõpetajate arvates?
- Missugused tegurid kujundavad lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas?

Töö uurimiseesmärgist lähtuvalt kasutatakse uuringu läbiviimiseks kvalitatiivset uurimismeetodit.

## **2.2 Uurimistöö meetod**

Kvalitatiivse uuringu lähtekohaks on põhimõte, et inimesed tõlgendavad ja tajuvad asju nii, nagu nad neid mõistavad, seega võib erinevatel asjadel olla erinevaid tõlgendusi ja vaatenurki. Kvalitatiivne uuring kirjeldab tegelikku elu (Hirsjärvi et al., 2005, lk 151–152).

Käesolevas uurimistöös kasutatakse kvalitatiivset uurimismeetodit kuna see aitab paremini mõista inimeste kogemusi, käitumist, hoiakuid, tõekspidamisi, arvamusi, elukogemusi ning selle käigus keskendutakse rohkem sotsiaalsetele protsessidele (Õunapuu, 2014, lk 52–58). Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul tuleb silmas pidada ka väärtushinnanguid, kuna need on lahutamatu osa eelnevalt nimetatud aspektide kujunemisest (Hirsjärvi et al., 2005, lk 152).

Kvalitatiivset uurimust saab läbi viia loomulikes tingimustes (kunstlikku uurimiskeskonda tekitamata) ning see annab detailseid kirjeldusi inimeste käitumisest, hoiakutest ja arvamustest, aitab mõista ja tõlgendada inimeste kogemusi ja vaateid (Õunapuu, 2014, lk 52–58, Hirsjärvi et al., 2005, lk 155). Kvalitatiivne uurimismeetod sobib juhtudel, kui uurimisobjektiks on väiksema arvuga osalejatest koosneva valimi maailmavaade (Laherand, 2008).

Käesoleva töö puhul annab kvalitatiivse uurimismeetodi rakendamine kõige adekvaatsema tulemuse lähtuvalt uurimisküsimustest, kuna uurimus keskendub väiksemale spetsiifilisele valimile (Talinna lasteaia sobitusrühmade õpetajad), vajab läbi viimist loomulikus keskkonnas (respondendi poolt valitud talle mugav ja turvaline paik tekitamaks uuringu läbiviimiseks soodustavat õhkkonda) ning uurimisküsimuste püstitus tegeleb respondentide endi arvamuste väljaselgitamisele uuritavates aspektides.

## **2.3 Andmete kogumise meetod**

Käesolevas töös viidi andmete kogumiseks läbi poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu on sobiv andmekogumismeetod, sest see võimaldab uuritavaga vahetult suhelda ning analüüsida ja teha tähelepanekuid lisaks antud vastustele ka miimika, hääletooni, kõnetempo jne kohta (Hirsjärvi et al., 2005, lk 191–192).

Intervjuu üks alaliike on poolstruktureeritud intervjuu. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab esitada intervjuueeritavalt täpsustavaid küsimusi, mida on võimalik sõnastada

paindlikumalt ning mis ei määra ette kogu intervjuu küsimuste arvu. Samuti on poolstruktureeritud intervjuu käigus intervjuerijal võimalik anda vajadusel selgitusi ning vastata küsimustele, samuti on intervjuerijal võimalik konteksti ja intervjuu kulgemist arvestades muuta küsimuste järjekorda ning esitada vajadusel täpsustavaid küsimusi intervjueritavalt nii, et see ei muuda ega mõjuta kogutud andmete lõpptulemust (Õunapuu 2014, lk 171).

Et poolstruktureeritud intervjuu eeldab intervjueritavale küsimuste etteandmist erineval ajal läbiviidud intervjuude puhul ja loob sellega objektiivselt võrdsed alused intervjueritavatele, lisab see kogutud andmetele usaldusväärust (Laherand, 2008).

Poolstruktureeritud intervjuu puhul on võimalik vastavalt intervjuu kulgemisele vajaduse tekkel plokkide vahel sujuvalt liikuda vastavalt sellele, kuidas respondent küsimustele vastab, et hilisemas andmeanalüüsis vajalikke vastuseid õigete kategooriate alla paigutada (Laherand, 2008). Valik poolstruktureeritud intervjuu kasuks käesolevas töös on tehtud põhjusel, et uurimisobjektiks on respondentide arvamuste väljaselgitamine nende endi kohta. Lisaks eeldab käesoleva töö küsimusepüstitus eneserefleksiooni uuringu läbiviimise käigus.

## **2.4 Uurimuse läbiviimine**

Uurimus viidi läbi kümnes erinevas Tallinna linna lasteaias sobitusrühmas töötavate õpetajatega. Uurimuse läbiviimiseks koostati neljast plokist koosnev intervjuu küsimustik. Esimene plokk (6 küsimust) oli sissejuhatav ning keskendus uurija tausta kaardistamisele – uuritava andmed ja kokkupuude sobitusrühma tööga. Teine plokk (5 küsimust) keskendus õpetajate kompetentsuste välja selgitamisele, mis soodustab nende tööd sobitusrühmas. Kolmandas plokis (5 küsimust) keskenduti lasteaiaõpetajae hoiakute välja selgitamisele. Sooviti teada, millised hoiakud soodustavad ja millised takistavad lasteaiaõpetajate tööd sõbitusrühmas. Neljandas plokis (7 küsimust) keskenduti valmisolekut kujundavate tegurite välja selgitamisele töötamiseks sobitusrühmas. Lisaküsimusi esitati igas plokis juhul, kui intervjueritavate vastused jäid intervjuerijale ebaselgeks või ilmnnes aspekte, mis vajasis täiendamist.

Intervjuu viidi läbi veebikeskkonnas videokohtumise teel. Intervjuu toimumise eeltingimuseks oli veebikaamera kasutamine, et tekitada võimalikult loomulik vestlussituatsioon. Uuritavatega lepitati intervjuu läbiviimiseks kokku aeg vastavalt osaleja soovile. Laherand (2008) viitab, et uuringute käigus on vajalik järgida konfidentsiaalsuse nõuet, et uuringus osalejad ei oleks tuvastatavad. Seda põhimõtet järgides on bakalaureusetöö analüüsi osas märgitud uuringus osalenud isikud talle määratud pseudonüümiga (S1, S2 jne).

## **2.5 Uuringu valim**

Uuringus kasutati eesmärgipärast valimit ehk ettekavatsetud valimit (Õunapuu, 2014), mis andis võimaluse valida uuritavaid kindlaks määratud kriteeriumite alusel. Uuritavate valiku kriteeriumiks oli, et uuritavad oleksid Tallinna linna lasteaedade eesti õppekeelega sobitusrühmades töötavad õpetajad ning ootuseks oli katta võimalikult suur hulk lasteaedasid, et tulemused oleksid üldistuste tegemiseks usaldusväärsemad. Seejärel võeti e-kirja teel ühendust kõikide Tallinna linna lasteaedadega, kus on eesti õppekeelega sobitusrühmad, e-kirja teel tutvustati ennast ning selgitati uuringu eesmärki. Andmed Tallinna linna sobitusrühmade kohta saadi Tallinna linna (tallinn.ee) veebilehelt. Tallinnas on kokku 21 eesti õppekeelega lasteaeda, kus on sobitusrühmad, vastus saadi 11 lasteaialt, kelle õpetajad olid nõus osalema uuringus ning sellega on uuringus kaetud pooled eestikeelse õppekeelega sobitusrühmadega Tallinna lasteaiaid, mis uuringu seisukohalt annab alust eeldada adekvaatseid tulemusi. Lähtuvalt sellest viidi läbi intervjuud 13 sobitusrühma õpetajaga, kes osalesid uuringus vabatahtlikult.

## **2.6 Tulemuste analüüsimeetod**

Uurimustööks viidi esmalt 2022. a aprillis läbi intervjuud. Intervjuud salvestati kahel andmekandjale, et tagada võimalikest tehnilistest tõrgetest tulenevad takistused hilisemas töös (andmete dubleerimine). Salvestamiseks kasutati nutitelefoni iPhone helisalvestuse rakendust ja videosuhtlusplatvormi Zoom. Selleks, et saada kinnitust intervjuu küsimuste eesmärkide täitmise osas viidi läbi pilootuuring. Pilootuuringu jaoks intervjueris autor oma töökeskkonnas kolleege, kes töötavad samuti sobitusrühmas ning pilootuuringu vastused

analüüsis ei kajastu. Testintervjuude käigus selgus, et täpsustamist või täiendamist vajavad kompetentsuste plokis kolm küsimust, mille jaoks sõnastati vajalike küsimuste juures täiendavad lisaküsimused, et juhtida respondente küsimuste parema mõistmiseni.

Andmeanalüüs viidi läbi kolmes etapis. Esmalt andmed transkribeeriti Microsoft Wordi tekstitöötlusprogrammis, seejärel töötati läbi materjal täismahus lugemise teel. Kolmandas etapis andmed kodeeriti värvikoodide abil Microsoft Exceli andmetöötlusprogrammis, mille järgselt moodustati kategooriad, mille puhul igale kategooriale anti omakorda kindel nimetus. Kodeerimisele ja kategooriate moodustamisele järgnes andmeanalüüs koondamise, võrdlemise ja üldistamise teel.

### **3. UURINGU TULEMUSTE ANALÜÜS**

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamus oma hoiakutele, kompetentsidele ja valmisolekule igapäevaseks tööks sobitusrühmas.

Andmete töötlemisel lähtuti töö eesmärgist ja püstitatud küsimustest. Andmete analüüsimiseks loodi kokku kolm kategooriat, mis saadi andmete kodeerimise teel. Intervjueeritavate taustaandmed esitatakse tabelina, et saada visuaalselt kompaktsem ülevaade sobitusrühmas töötavate õpetajate andmetest.

#### **Intervjueeritavate taustaandmed**

Allpool toodud tabelis 1 on esitatud andmed, mis sisaldavad intervjueeritavate taustanäitajaid. Andmed annavad ülevaate õpetajate vanusest, haridustasemest, töökogemusest õpetajana eraldi töötatud aastate lõikes ning sobitusrühmas, laste arvust rühmas (eraldi välja tooduna sh ka erivajadusega lapsed) ning tugispetsialistidest lasteaias.

**Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed.**

	Vanus	Haridus tase	Töökogemus õpetajana/ sobitusrühmas	Laste arv rühmas/erivajadusega lapsed	Tugispetsialist id lasteaias
S1	37	Kõrgharidus omandamisel	10/3	24/2	Eripedagoog Logopeed
S2	37	Kõrgharidus omandamisel	5/1	8/6	Eripedagoog Logopeed
S3	63	Magistrikraad	41/4	15/3	Eripedagoog Logopeed
S4	39	Bakalaureusekraad	3/3	15/3	Eripedagoog Logopeed
S5	34	Bakalaureusekraad	8/1	16/1	-
S6	37	Rakenduslik kõrgharidus	11/11	22/1	2 eripedagoogi
S7	37	Magistrikraad	15/15	11/9	Eripedagoog Logopeed Tugiisikud
S8	65	Rakenduslik kõrgharidus	42/5	18/3	Eripedagoog
S9	30	Bakalaureusekraad	5/5	16/1	-
S10	30	Kõrgharidus omandamisel	2/2	12/6	Eripedagoog Logopeed
S11	61	Bakalaureusekraad	34/2	20/2	Logopeed
S12	27	Magistrikraad	2/1	18/1	-
S13	57	Magistrikraad	31/1	18/1	-

Andmed: Tallinna linna sobitusrühmades töötavad õpetajad. Autori koostatud.

Intervjueeritavate vastustest selgus, et 10 lasteaiaõpetajal on omandatud kõrgharidus (magistrikraad, bakalaureusekraad, rakenduslik kõrgharidus) ning kolm lasteaiaõpetajat hetkel alles omandavad kõrgharidust. Kaks lasteaiaõpetajat ei ole ülikoolis omandanud koolieelse lasteasutuse eriala. Üks vastanutest on lõpetanud töö- ja tehnoloogiaõpetaja eriala ning teine tööstusökoloogia eriala. Neljas lasteaias puuduvad tugispetsialistid (eripedagoog ja logopeed), kahes lasteaias on olemas ainult logopeed ning kolmes lasteaias ainult eripedagoog. Tabelis

toodud andmete alusel võib väita, et lasteaiaõpetajate lähtepunkt ja kogemus töötamiseks sobitusrühmas on erinev. Viis lasteaiaõpetajat on tööstaažilt kõik aastad töötanud sobitusrühmas ning neli lasteaiaõpetajat töötavad sobitusrühmas esimest aastat.

### **3.1 Kompetentsid, mis toetavad lasteaiaõpetajate tööd sobitusrühmas**

Plokis antakse ülevaade lasteaiaõpetaja teadlikkusest kompetentsuse mõiste osas ning sellest, milles vajavad lasteaiaõpetajate kompetentsid arendamist ja millistes valdkondades nad tunnevad ennast kompetentsena.

Järgnevalt kirjeldasid õpetajad, mis on nende arvates mõiste kompetentsus.

Lasteaiaõpetajate vastustest selgus, et kompetentsusteks peavad õpetajad teadmisi, oskusi ja pädevusi, mis on seotud „oma“ töö valdkonnaga. Osad vastajatest kasutasid kompetentsuse mõiste defineerimisel viidet õpetaja kutsestandardile, sidudes oma vastuse dokumendis sõnastatud kompetentsustega.

*//..Kompetentsus on inimese teatud valdkonna oskuste ja pädevuste tase..// (S1)*

*//..Pädevused, teadmised ja oskused mingil alal töötamiseks..// (S4)*

*//.. Kompetentsused on õpetaja oskused ja teadmised.. // (S2)*

Küsimusele, millistes valdkondades/aspektides tunnevad lasteaiaõpetajad ennast kompetentsena, tõid lasteaiaõpetajad enim välja valdkonnad, milleks on õpikeskkonna loomine ja kujundamine vastavalt õppija arengule, teadmised erivajadusega lastest ja õppetöö planeerimine ning läbiviimine.

*//..Õpikeskkonna kujundamises vastavalt õppija vajadustele ja arengule..// (S9)*

*//..teadmised erivajadusega lastest...// (S2)*

*//..pean ennast kompetentseks../ õppetöö planeerimisel, läbiviimisel..// (S7)*

Mõned õpetajad tõid välja valdkonnad, mis on seotud lastele eduelamuse pakkumisega.

*//.. lastele eduelamuse pakkumine..// (S10)*

Esines ka näide, kus lasteaiaõpetaja eelistas sõnastada oma tugevad küljed selle kaudu, mis on kompetensused, mida on veel vaja arendada.

*//..Lihtsam on tuua välja kompetentse, mida on vaja arendada, mida tuleks rohkem õppida ja kus oleks vaja kogemusi saada..// (S4)*

Kuna kutsestandard tase 6 (2020) eeldab õpetajatelt kompetentse, mis on seotud kaasamisega, lastele eduelamuse pakkumisega, õpikeskkonna loomisega ja kujundamisega vastavalt lapse arengule, teadmistega erivajadusega lastest ning õppetöö planeerimisega ja läbiviimisega, mis esinesid kõik ka respondentide vastustes, siis võib öelda, et õpetajad on pädevad ja valmis sobitusrühmas töötama.

Küsimusele, millised kompetentsid toetavad lasteaiaõpetajaid töös sobitusrühmas lastega, tõid lasteaiaõpetajad enim välja koostöö erinevate osapooltega (lapsevanemad, juhtkond, tugispetsialistid, rühmameeskond), õppija individuaalne toetamine ja märkamine.

*//..tulemusliku töö ja lapse arengu toetamise aluseks pean ma koostööd ja seda eriti just töötades erivajadusega lastega..// (S9)*

*//..Kõikide laste märkamine ning koostöö rühmameeskonnaga, tugispetsialistidega, lastevanematega ja juhtkonnaga..// (S6)*

*//..Töös sobitusrühma lastega toetavad mind näiteks õppija toetamine, märkamine..// (S12)*

Koostöö, märkamine ning laste toetamine on olulised kompetentsused õpetajatöös, mis on välja toodud ka õpetaja kutsestandardis (2020). Koostöö erinevate osapooltega on lasteaiaõpetajate sõnul eriti oluline töötades rühmades, kus on erivajadusega lapsed-

Toodi välja ka endi eelnevad teadmised ja oskused, mis toetavad õpetajate tööd sobitusrühmas.

*//.. Eelnevad teadmised ja isiklik kokkupuude..// (S1)*

*//..Eneseteadmised ja oskused..// (S3)*

Küsimusele, *milliseid kompetentse peaksid lasteaiaõpetajad endis veel arendama*, tõid õpetajad kõige enam välja vastuseks kaasamise, koostöö lastevanematega ja rühmas meeskonnaga.

*//..Kaasamine, just sobitusrühmas, kus on koos nii erivajadusega lapsed ja tavaarenguga lapsed, et kuidas seda tõhusamalt teha, et oleks kõikide lastega arvestatud ning kõik saaks piisavalt tähelepanu..// (S10)*

*//..algstaadiumis koostööd lastevanematega, kuidas teavitada sõimerühmas vanemaid laste probleemidest..// (S5)*

Samas tõid mõned õpetajad välja, et kompetentsuseid tuleb arendada kogu aeg vastavalt vajadustele.

*//..Kogu aeg on midagi, mida on tarvis arendada..// (S6)*

*//..Kõiki kompetentse tuleb pidevalt ülevaadata ja arendada, vastavalt olukorrale, et oleksid olemas vastavad teadmised, kuidas mingis olukorras hakkama saada..// (S7).*

Kõikide õppijate kaasamine võimaldab tavaarenguga lastel saada kogemusi suhtlemiseks erivajadusega lastega ning erivajadusega lastel saada osa tavaaelust (Veisson, 2005), seega on oluline, et õpetajad oskaksid rühmaruumis kaasata lapsi koos tegutsema. Vastuste põhjal võib öelda, et õpetajad peavad endis veel arendama kompetentse, mis on seotud koostöö ja kaasamisega ning on kompetentsuseid mis vajaksid arendamist kogu aeg.

Küsimusele, *kuidas lasteaiaõpetajad kavatsesid arendada*, tõid õpetajad kõige enam välja koolitustel osalemise, arenemise läbi oma kogemuste, erialakirjanduse lugemise ja nõu küsimise kolleegidelt.

*//..Mingi praktilise väljundi abil, näiteks koolitused/..või siis küsin nõu teistelt kolleegidelt ja ka lugedes erialast kirjandust..// (S10)*

*//..kavatsen osaleda erinevatel koolitustel/..kõige rohkem annab oma kogemus juurde..// (S6)*

*//..kogemused aitavad arendada, mida kauem töötad, siis arenevad läbi kogemuste ka kompetentsid..// (S4)*

Lasteaiaõpetajate vastustest selgus, et enim kavatakse puuduvaid kompetentse arendada koolitustel osalemisega. Lisaks koolitustel osalemisele kavatakse õpetajad kompetentse arendada ka läbi isiklike kogemuste.

Kompetentsuste küsimuste ploki tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad on üldjoontes teadlikud kompetentsuse mõistest ning teavad, millistes valdkondades nad tunnevad ennast kompetentsetena ja mis on need kompetentsused, mis vajavad veel täiendamist. Õpetajate poolt välja toodud kompetentsused kattuvad kutsestandardis tasemes 6 välja toodud kompetentsustega.

### **3.2 Soodustavad ja takistavad hoiakud töö sobitusrühmas**

Antud plokis antakse ülevaade lasteaiaõpetaja teadlikkusest hoiaku mõiste osas ning sellest, missugused hoiakud soodustavad ja missugused takistavad lasteaiaõpetajate tööd sobitusrühmas. Samuti antakse ülevaade sellest, mis on lasteaiaõpetajate väljakutsed sobitusrühmas.

Järgnevalt kirjeldasid lasteaiaõpetajad, *mis on nende arvates mõiste hoiak.*

Vastustest selgus, et õpetajate teadlikkus hoiaku mõistest on sarnane. Õpetajad defineerisid mõistet hoiak kui suhtumist, arvamust või eelarvamust millegi või kellegi suhtes.

*//..Hoiak võib olla inimese viis, nii teadlikult kui alateadlikult näidata oma suhtumist millessegi või kellessegi, oma väärtuspõhist suhtumist..// (S7)*

*//..Suhtumine või eelarvamus millegi või kellegi suhtes..// (S4)*

*//..Minu enda arvamus või selline, mis on tähtis..// (S1)*

Hoiakuid defineeriti ka kui hinnanguid.

*//..Äkki mingid positiivsed või negatiivsed hinnangud..// (S10)*

Sobitusrühmas töötades on õpetaja hoiakutel oluline roll, kuna eeskuju najal kujunevad hoiakud ka lastes – positiivsed ja toetavad hoiakud kanduvad üle lastele. Võib öelda, et õpetajad defineerisid hoiakute mõistet eelkõige kui suhtumist kellessegi või millessegi. Hanel ja Foad (2021) on välja toonud, et hoiakud ja väärtused on omavahel tihedalt seotud, sama

seos tuli välja ka õpetajate vastustest, kus toodi välja, et õpetajate endi kodust kaasa saadud ja elu jooksul kujunenud väärtused mõjutavad nende hoiakuid.

Küsimusele, *millist väljakutset pakub lasteaiaõpetajatele töö sobitusrühmas*, vastasid õpetajad, et väljakutset pakuvad neile nende endi isikuomadused ja enesejuhtimise võime, kuidas jääda mingites kindlates olukordades kannatlikuks ja samuti teadmatust, mis neid iga päev rühmas ees võib oodata (laste käitumine, tujud, õhkkond rühmas).

*//..mingites olukordades/situatsioonides jääda pigem kannatlikuks, sellest on natukene puudu..// (S5)*

*//..iga päev on justkui uus väljakutse, sest sa ei tea, mis sind täna ees ootab..// (S9)*

*//..on ka päevi, kus tunnen, et ei jaksa sisemiselt rahulikuks jääda..// (S13)*

*//..Kogu aeg on ärevus, kogu aeg pead ette mõtlema, mida toob uus päev, et sa ei saa lähtuda planeeritud tegevustest, vaid [pead] valmis olema muutusteks..// (S6)*

Töö sobitusrühmas pakub lasteaiaõpetajatele nende sõnul väljakutset jääda keerulistes olukordades rahulikuks. Lisaks tuleb õpetajatel arvestada sellega, et neil ei ole võimalik omi päevi ette planeerida, vaid pigem lähtutakse hetkeolukorrast rühmas.

Küsimusele, *kes on kujundanud lasteaiaõpetajate hoiakuid töös sobitusrühmas*, vastasid enamasti, et lasteaia personal (rühmameeskond, juhtkond, tugispetsialistid), samuti tõid õpetajad välja ka isiklikud tõekspidamised.

*//..Kolleegid mõjutavad positiivselt minu hoiakuid, me saame omavahel jagada kogemusi, muljeid ja arutada üksteisega mingite asjade üle, anda nõu üksteisele..// (S6)*

*//..Minu enda tõekspidamised..// (S3)*

*//..Eripedagoog lasteaias, kes on kujundanud mind ja aidanud ja õpetanud..// (S2)*

Õpetajate seas oli ka vastanu, kes tõi välja, et hoiakud on kujunenud tema enda isikliku elu põhjal.

*//..Minu enda elukogemus, kuna mul endal on ka erivajadus..// (S5)*

Vastustele toetudes võib öelda, et õpetajate hoiakuid töös sobitusrühmas on enim kujundanud töökaaslased. Samuti mängivad olulist rolli hoiakute kujunemisel õpetajate endi kogemused ja tõekspidamised. Saks ja Sults (2021) jõudsid oma magistritöös sarnasele tulemusele, kui selgus, et õpetajate hoiakud on seotud nende endi kogemustega.

Küsimusele, *millised hoiakud soodustavad lasteaiaõpetajate tööd sobitusrühmas*, mainiti enam positiivseid hoiakuid ja emotsioone, mis on seotud laste arenguga. Õpetajad tõid soodustavate hoiakute juures välja ka isiklikud väärtused.

*//.. ...positiivsus. Minus tekitab positiivseid tundeid silmaga nähtav progress, õppimisel ja õpetamisel...väärtustan märkamist ning sobitusrühmas töötamise suhtes armastust laste suhtes..// (S5)*

*//..Ma tunnen rõõmu, kui näen, et laps on arengus edasi arenenud.. // (S3)*

*//..Minu tööd soodustavad pigem positiivsed hoiakud, mis on tekkinud tänu lastele...väärtustan ise isiklikult kõiki lapsi võrdselt, ei erista neid..// (S8)*

*//..Positiivsete hoikute tekkimist soodustavad rõõmsad lapsed..// (S12)*

*//..Tooksin siin välja ka isikliku väärtuse, et laps on laps ja ma võtan neid ka sobitusrühmas võrdselt, ei sildista..// (S7)*

Vastustele toetudes võib öelda, et õpetajate positiivseid hoiakuid soodustavad lapsed. Nähes laste arengut muudab see õpetajad omakorda rõõmsaks ning pakub neile positiivseid tundeid. Õpetajad võtavad sobitusrühmas kõiki lapsi võrdselt (laps on laps), mis omakorda on seotud nende enda isiklike väärtustega.

Küsimusele, *millised hoiakud takistavad lasteaiaõpetajate tööd sobitusrühmas*, tõid õpetajad välja lastevanemate ja kaastöötajate negatiivse suhtumise erivajadusega laste suhtes, enim toodi välja märksõnad: konflikt, eriarvamused, vähene koostöö, negatiivne hoiak.

*//..Lapsevanemate suhtumine, et kas need lapsed ikka peavad käima meie rühmas, see tekitab halba tunnet, just teiste lastevanemate hoiakud on takistavaks..// (S6)*

*//..Teiste, kaastöötajate negatiivsed hoiakud laste suhtes, et tänapäeva lapsed on nii hullud ning see teinekord tõmbab endalgi motivatsiooni maha..// (S5)*

*//..Mitte koostööd tegevad vanemad, kes takistavad mingil määral ka minu tööd ning nende hoiak võib minna üle mingil määral ka minule, just negatiivne hoiak..// (S2)*

Lasteaiaõpetaja tõid välja ka selle, et neil puuduvad takistavad hoiakud tööks sobitusrühmas.

*//..Pigem mul puuduvad negatiivsed hoiakud ning seda tööd seal rühmas ei takista mul tegemast mitte miski..// (S8)*

*//..Takistavad hoiakud pigem puuduvad, muidu ma ei saaks seda tööd teha või noh seda oleks teha keeruline..// (S9)*

Võib öelda, et õpetajad juhinduvad oma igapäeva töös pigem positiivsetest hoiakutest, mis on tekkinud laste arengu nägemisest ja sellega seonduvast eduelamusest oma töös, kuid samas oli välja toodud ka negatiivse poole pealt mitte koostööd tegevad lapsevanemad, kes võivad mõjutada õpetajate hoiakute kujunemist enda töö suhtes.

### **3.3 Valmisolekut tööks sobitusrühmas kujundavad tegurid**

Plokis antakse ülevaade lasteaiaõpetajate valmisolekust töötamaks sobitusrühmas – missugused tegurid soodustavad ja missugused takistavad nende valmisolekut töötamaks sobitusrühmas, kuidas on eelnev töökogemus ning erialaharidus nende valmisolekut mõjutanud, missuguseid koolitusi lasteaiaõpetajad endi hinnangul hetkel vajaksid, kuidas toetavad tugispetsialistid ja juhtkond lasteaiaõpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas ning millest tunnevad lasteaiaõpetajad juhtkonna ja tugispetsialistide toe osas puudust.

Küsimusele, *missugused tegurid soodustavad lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamaks sobitusrühmas*, tõid õpetajad välja koostöö erinevate osapooltega (meeskond, juhtkond, lapsevanemad, tugispetsialistid), enda teadmised ja kogemused, tugi juhtkonnalt ja tugispetsialistidelt ning koolitused. Täpsustavalt toodi välja, et kõige enam soodustab valmisolekut sujuv koostöö juhtkonna, meeskonna ja tugispetsialistidega.

*//..Koostöö erinevate osapooltega (lapsevanemad, kolleegidega, spetsialistidega), koolitused..// (S9)*

*//.. ...arvan, et tegurid, mis soodustavad minu valmisolekut töötada sobitusrühmas, on koostöö lapse perega, rühma personaliga, juhtkonnaga..// (S13)*

*//..Juhtkonna ja tugispetsialistide tugi, koolitused, enda teadmised ja kogemused..//  
(S2)*

Yusof ja Ismail (2021) arvavad, et lasteaiaõpetajate valmisolek tööks erivajadusega lastega on seotud koostöö ja tugistruktuuride olemasoluga. Samal arvamusel olid ka õpetajad oma vastustes, kus toodi välja, et koostöö erinevate osapooltega, tugipersonali ja juhtkonna tugi on õpetajate jaoks olulised valmisoleku tegurid töötamiseks sobitusrühmas.

Küsimusele, *missugused tegurid takistavad lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas, tõid õpetajad välja* koostöö puudumise lastevanemate, juhtkonna ja tugispetsialistidega ja ebapädevad teadmised.

*//..Puudulikud teadmised, ka juhtkonna puudulikud teadmised, et kui neid ei ole, siis on päris raske kusagile abi saamiseks pöörduda..// (S5)*

*//..Koostöö puudumine spetsialistide, juhtkonna kui ka lapsevanematega..// (S9)*

*//..Kui oled majas jäätud üksinda ja oled ainukene, kes hoolib neist lastest ja poeb nahast välja, et lapsel saaks asjad joonele..// (S7)*

Võib öelda, et kui õpetajal puuduvad teadmised, kuidas töötada sobitusrühmas erivajadusega lastega, siis puudub neil selleks tööks ka valmisolek. Sama oluline on õpetajate jaoks ka koostöö, eriti lasteaiasisene koostöö. Lasteaiasisene koostöö võimaldab õpetajatel saada vajadusel tuge nii juhtkonnalt, kolleegidelt kui ka tugispetsialistidelt. Koostöö tugispetsialistidega toetab lasteaiaõpetajat igakülgselt (Pikamäe, 2022).

Vastuseks küsimusele, *kuidas on kogemused töötades sobitusrühmas mõjutanud lasteaiaõpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas*, tõi enamik õpetajad välja, et töötamine sobitusrühmas on nende töökogemusele mõjunud positiivselt, ollakse rohkem valmis, kui esimestel tööaastatel ning soovitakse jätkata tööd just sobitusrühmas, valmisoleku on õpetajates tekitanud kogemused, teadmised, julgus, oskused.

*//..minu valmisolek on hästi palju muutunud, esimestel aastatel ma kindlasti ei olnud selleks valmis, kuid need kogemused, koostöö tugivõrgustikuga on mulle mõjunud positiivselt ja ma olen nüüd rohkem valmis..// (S6)*

*//..pigem on liikunud positiivsema poole, tahangi töötada just sobitusühmas, ja sellest sain ma aru, kui töötasin oma esimeses lasteaias, kus sain ka positiivse hoiaku sobitusrühmas töötamise suhtes.// (S7)*

*//..Kogemustega on tulnud mulle juurde rohkem julgust, teadmiseid ja oskuseid, seda ka koostöö tegemise mõttes, et kuidas seda paremini teha ning julgus küsida vajadusel abi.// (S9)*

Hamda (2018) on väitnud, et õpetajatel, kellel tööstaaž lastega töötamisel on pikem kui 10 aastat, on paremini arenenud isiklikud ja tööalased kompetentsid, mille põhjal võib öelda, et nende valmisolek töötamiseks erivajadusega lastega on suurem, mis selgus ka intervjuu vastustest – esimetel tööaastatel tundsid õpetajad ennast pigem ebakindlalt, kuid läbi aastate saadud kogemused on neid oma töös muutnud pigem kindlamaks, mille tõttu on muutunud ka valmisolek.

Lasteaiaõpetajad tõid välja ka selle, et nende valmisolek on pigem kahanenud põhjusel, et töö on raske – diagnoosimata erivajadustega laste arv rühmas on suur, rühma koosseisus on erivanuses lapsed ning töö sobitusrühmas ei paku nii palju rõõmu.

*//..see ei ole see unistuste rühm, kus ma tulevikus jätkata sooviks, sest see on raske, eri vanuses ja arengus lapsi on liiga palju ja neid tuleb aina juurde, just erivajadusega lapsi.// (S2)*

*//..Tavarühmas oli rõõmu ehk rohkem, kui sobitusrühmas, seega ei oska ma seda valmisolekut kommenteerida, ehk on asi ka minu vanuses.// (S3)*

*//.. ...diagnoosimata lapsed, kes on erivajaduse tunnustega.// (S13)*

Võib öelda, et üldiselt on õpetajate valmisolek aja jooksul suurenenud ning selle põhjuseks on nende kogemused, kuid samas on ka neid õpetajaid, kes ei ole siiski valmis sobitusrühmas tööd jätkama ning selle põhjuseks on erivajadusega laste arvu suurenemine.

Küsimusele, kuidas on erialane haridus toetanud lasteaiaõpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas, selgus, et ettevalmistus on toetanud õpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas. Enim toodi välja, et esmaõppest saadi küll piisavalt teoreetilisi teadmiseid töötamiseks sobitusrühmas, kuid samas võib öelda, et need teadmised olid pigem pinnapealsed

ning tunti puudust nii praktikatest kui ka metoodikast. Osad lasteaiaõpetajad tundsid, et praktika ülikoolis ei andnud neile midagi, sest praktilised kogemused omandatakse pikema aja jooksul töö käigus. Vastanutest pooled tõid välja selle, et tööle asudes tundsid nad ennast pigem ebakindlalt, sest neil puudus algaja ja noore õpetajana enesekindlus, veendumus, et nad teevad oma tööd õigesti, kuigi neil olid olemas teoreetilised teadmised.

*//..oleks mingil määral tahtnud saada teooriat rohkem nagu reaalselt, just metoodilist õpet. Jäin ettevalmistusega pigem rahule, meil oli olemas ka eripedagoogika aine, kus oli vaja teha praktika eriasutuses..// (S7)*

*//..Koolis sain küll algteadmised, kuid see oli pigem pinnapealne. Oleks ehk soovinud rohkem metoodikat ja ka praktikat, kuid samas see valmistas mind siiski õpetajana oma töös ette..// (S9)*

*//..õpe oli pigem selline üldine, kiire ja pealiskaudne, pigem olen õpetaja pädevused omandanud töö käigus, ennast ise harides ja koolitades, kuid samas oli ettevalmistus tööks õpetajan siiski okei..// (S5)*

Üks lasteaiaõpetaja leidis, et erialaharidus tema valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas kuigi palju toetanud ei ole, kuna koolis õpitu oli ta juba eelnevalt omandanud kogemuste ja iseseisva eneseharimise käigus.

*//..Erialane haridus ei ole minu valmisolekut toetanud...// Meid tuleks õpetada läbi praktika, kuidas kaasata..// (S2)*

Õpetajate vastustest on näha, et lasteaiaõpetajad jäid üldiselt esmaõppes saadud teadmistega rahule, sest saadud teadmised valmistasid õpetajaid ette tööks lasteaias, kuid samas tunti puudust praktilistest kogemustest. Laats (2020) jõudis oma magistritöös sarnasele tulemusele, kui selgus, et õpetajakoolitusel keskendutakse rohkem teooriale kui praktikale.

Küsimusele, missuguseid kaasava haridusega või sobitusrühmas töötamisega seonduvaid koolitusi lasteaiaõpetajad enda arvates hetkel vajaksid lisaks varem läbituile, vastasid õpetajad erinevalt. Enim tuntakse vajadust koolituste järele, mis arendaks suhtlemisoskust lapsevanematega ja rühmameeskonnaga ning samuti koolituste järele, mis on mõeldud

õpetajalt-õpetajale. Samuti tõid osad õpetajad välja koolitused, mis on seotud õppetegevuste läbiviimisega. Vastustes toodi välja ka koolitused, mis toimuvad üks ühele.

*//..Pigem sooviks selliseid koolitusi, kus oleks hea vahendada kogemusi teiste õpetajatega. Üks ühele koolitused oleksid ka kogemuse mõttes kasulikud.// (S8)*

*//..Suhtlemine ja koostöö lastevanematega, et kuidas läheneda lapsevanematele paremini...// (S2)*

*//..Nõustamiskoolitusi, kuidas rääkida lastevanematega ja nendeni jõuda.// (S6)*

Samas tunnevad mõned õpetajad, et nende koolitusvajadused on rahuldatud ning hetkel nad koolitusi ei vaja.

*//..Olen läbinud viimase aastaga palju erinevaid koolitusi, seega momendil ei tunne millestki puudust.// (S3)*

*//..Momendil ei oska nii moodi öelda, pigem tulevad need koolituse vajadused töökäigus välja. Momendil on koolituste vajadused täidetud.// (S5)*

Maltis ja Tenson (2021) tõid oma magistritöös välja, et õpetajad soovivad oma töös valida eriilmelisemaid koolitusi ning võimalusel olla koolituste valimisel vabad. Õpetajate vastuste põhjal saab öelda, et õpetajad soovivad saada rohkem koolitusi, mis tulevad neile tööalaselt kasuks, mida on võimalik valida vastavalt vajadustele töö käigus. Konkreetsemalt mainiti, et koolitusi vajatakse erinevate osapoolte vahelise (lapsevanemad, rühmameeskond) koostöö teemadel, kuid samas saab öelda, et enamus respondente olid seisukohal, et õpetajatele pakutakse piisavalt palju koolitusi ning hetkeline koolitusvajadus neil puudub.

Lisaks koolitusvajadusele tõid osad lasteaiaõpetajatest välja ka mentorluse, mille abil toetatakse uusi ja algajaid õpetajaid. Üks lasteaiaõpetaja tõi välja ka kovisiooni, mida nende lasteaias aktiivselt rakendatakse.

*//..Meie lasteaias teeme kovisiooni koosolekuid ning need lähevad järjest paremaks, meeskond muutub ühtlasemaks.// (S11)*

*//..Meie lasteaia on kõikidele uutele töötajatele mentorid, mis on minu meelest uutele õpetajatele vajalikud, sest lihtsam on minna kolleegilt nõu küsima kui juhtkonna juurde..// (S6)*

*//..Mentortugi või kovisioon tunduvad huvitavad võimalused, seal saaks just konkreetse erivajadusega lapse toetamise teemal teadmisi, kogemusnõustamist..// (S13)*

Õpetajad peavad oma töös oluliseks mentorlust, kus neil on võimalik oma igapäevatöö murede juures pöörduda vajadusel kolleegi poole, kes oskab nõu ja jõuga õpetajale olla toeks. Duffy ja Forgan (2005) arvavad, et mentorprogrammide rakendamine haridusasutustes aitab vähendada lasteaiaõpetajate läbipõlemist ning erialaselt töölt lahkumist.

Küsimusele, kuidas toetavad tugispetsialistid ja juhtkond lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas, selgus, et kõige enam toetab juhtkond õpetajaid, võimaldades neil osaleda erinevatel koolitustel. Juhtkonna toe puhul toodi välja ka moraalne tugi lasteaiaõpetajatele. Tugispetsialistid toetavad õpetajad laste individuaalse arengukaardi koostamisega ja nõustamisega.

*//..Logopeediga on võimalik käia vestlemas ja arutleda erinevaid teemasid. Juhtkonnaga saab ka arutada ja nad pakuvad erinevaid koolitusi..// (S11)*

*//..Juhtkond näiteks saadab mind erinevatele koolitustele ning kui mul on mingi mure seoses mõne lapsega, siis nad kuulavad mure ära, julgustavad ning aitavad mõelda välja lahendusi..// (S12)*

*//..Juhtkond soodustab hästi palju koolitustel osalemist. Tugispetsialistid käivad rühmas vaatlemas ja annavad soovitusi, avaldavad oma arvamust ja kiidavad, kui vaja...// (S6)*

Samas toodi välja ka see, et tugi juhtkonnalt ja tugispetsialistidelt puudub.

*//..Juhtkonnalt eriti tuge ei saa, pigem on juhtkond arvamusel, et ma saan ise hakkama ja tulen ise toime..// Eripedagoogist ei ole üldse abi ega tuge, koostöö puudub..// (S8)*

Küsimusele, millest tunnevad lasteaiaõpetajad toe osas puudust juhtkonnalt ja tugispetsialistidelt, töid pooled lasteaiaõpetajad välja juhtkonna-poolse märkamise ja tunnustamise. Tugispetsialistide puhul tuntakse puudust ajast, vestlemaks tugispetsialistidega.

*//..Tugispetsialistide puhul on see, et ei leia seda ühist aega, et suhelda...// (S6)*

*//..tugispetsialistide puhul tunnen puudust ajast, kuna rühmasid on palju, siis see aeg on piiratud...// (S7)*

*//..Kõige rohkem tunnen juhtkonna poolt puudust tunnustamisest ja kiitmisest...// (S11)*

*//..Tunnustamisest, meeskonna märkamisest ja aitamisest...// (S1)*

Vastustest selgus, et osad õpetajad on juhtkonna ja tugispetsialistide toega rahul ning ei tunne millestki puudust.

*//..Ei olegi nagu midagi sellist, millest puudust tunneks...// (S3)*

*//..Praegusel momendil ei tunne juhtkonna toe puhul, mitte millestki puudust...// (S5)*

Võib öelda, et kõige enam tunnevad õpetajad tugispetsialistide ja juhtkonna toe puhul puudust ajast, märkamisest ja tunnustamisest.

Lasteaiaõpetajate vastustest selgus, et üldjoontes kujundab lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas koostöö erinevate osapooltega, koolitused, isiklikud kogemused ja teadmised, tugi juhtkonnalt ja tugispetsialistidelt. Esmaõppega on lasteaiaõpetajad üldiselt jäänud rahule, kuid rohkem tuntakse puudust praktilisest poolest.

## ARUTELU JA JÄRELDUSED

Bakalaureuse töö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamus oma hoiakute, kompetentside ja valmisoleku osas igapäevaseks tööks sobitusrühmas.

Arutelu koostamise aluseks on intervjuude analüüsi tulemused ning eelnevalt püstitatud uurimusküsimused. Uurimuseks läbiviidud intervjuude käigus vastasid sobitusrühmas töötavad lasteaiaõpetajad küsimustele, mis on seotud nende kompetentsuste, hoiakute ja valmisolekuga töötamiseks sobitusrühmas. Kaardistati ka lasteaiaõpetajate taustaandmed.

Esimese uurimisküsimuse „*Millised kompetentsid soodustavad õpetaja tööd sobitusrühmas lasteaiaõpetajate arvates?*” vastuste põhjal saadi teada, et lasteaiaõpetajad peavad kompetentsuseks teadmisi, oskusi ja pädevusi ning seostasid neid õpetajate “enda” tööga ja õpetaja kutsestandardiga tase 6. Haridus- ja Noorteamet (2020) on 360° kompetentsimudelil välja toonud, et kompetentsused on aluseks õpetajate edukaks tööülesannete täitmiseks.

Uuringu kohaselt tunnevad lasteaiaõpetajad ennast kompetentsetena valdkondades, mis on seotud õpikeskkonna, õppetöö, eduelamuse pakkumise ja teadmistega erivajadusega lastest. Õpetajad leiavad, et nende tööd sobitusrühmas soodustavad õppija märkamise ja toetamisega seotud kompetentsid. Kutsekoja (2020) kohaselt peavad õpetajate kvalifikatsiooninõuded vastama õpetaja kutsestandardis tase 6 välja toodud kompetentsustele ning on oluline, et sobitusrühmas töötav õpetaja oskaks erivajadusega last toetada. Õpetaja peab õppe kohandamisel arvestama lapse arenguga ehk õpet individualiseerima ning peaks suutma nõustada kolleege, tulema toime erivajadusega lastega töötamisel ning tegema koostööd erinevate osapooltega.

Arendamist vajavate kompetentsidena tõid õpetajad uuringus välja kompetentsid, mis on seotud kaasamise ja koostööga. Lisaks mainiti eraldi ka vajadust omada teadmisi erivajadustega laste vanemate toetamise kohta, mis viitab sellele, et õpetajatel on soov arendada kompetentse valdkonnas, mis ei puuduta otseselt tööd lastega rühmas. Laste toimetulek väljaspool lasteaeda sõltub vanemate võimekusest. Pühendunud õpetaja tunnuseks

on põhjalikud teadmised ja oskused, mis on seotud erinevate valdkondadega ning on kirja pandud Kutsestandardis. Uuringust tuli välja, et õpetajad tunneksid end vanemaid nõustades ja neile lähenedes kindlamalt, kui nad mõistaksid erivajadusega lapse teekonda erinevate teenuste ja tugimeetmeteni ka väljaspool lasteaeda.

Tulemuste põhjal võib öelda, et üldjoontes on lasteaiaõpetajate pedagoogilised kompetentsid kooskõlas õpetaja kutsestandardi tasemega 6 ning õpetajate välja toodud kompetentsid, milleks on õpikeskkonna loomine, õppetöö planeerimine ja läbiviimine, eduelamuse pakkumine ning koostöö, soodustavad õpetajate endi arvates nende tööd sobitusrühmas. Näiliselt tunduvad tulemused olevat kompetentsumudeli ja õpetajate igapäevatööga toimetuleku vahel kooskõlas nende kompetentside osas, milles õpetajad tunnevad ennast kindlalt. Korduvalt rõhutati kompetentsuste puhul teadmiste ja oskuste olemasolu, kuid väljendati ka vajadust põhjalikemate ja süsteemsemate teadmiste järele. Sobitusrühma õpetajad vajavad hetkeseisus koolitusi, mis käsitleksid spetsiifilisi erivajadusi (näiteks meditsiinilisi teadmisi diabeedist, mida õpetajad vajavad igapäevaseks tööks rühmas).

Arendamist vajavate kompetentsustena tõid õpetajad kõige sagedamini välja oskuse teha koostööd lastevanematega ja kaasamise, mis on sobitusrühma õpetajate jaoks olulised kompetentsused. Siinjuures on oluline märkida, et enim tunti end ebakindlalt koostöö- ja kaasamisoskustes lastevanemate, juhtkonna ja tugispetsialistidega ning alles seejärel rühmasiseselt erivajadustega laste ühistesse tegevustesse kaasamises. Vastustes välja toodud vajadus koolituste järele, mis puudutavad erinevaid meeskonnatöö-, enesejuhtimise- ja suhtlusoskusi viitabki sellele, et õpetajatel on teatud tüüpi oskustest vajaka. Need oskused toetaksid lasteaiasisesest meeskonna paremat toimimist kui ka aitaks organiseerida ühist koostööd lasteaia ja lapsevanema vahel.

Teise uurimisküsimuse „*Millised hoiakud soodustavad või takistavad töötamist sobitusrühmas lasteaiaõpetajate arvates?*” vastuste põhjal saadi teada, et õpetajad peavad hoiakuteks oma suhtumist, arvamust või hinnangut kellegi või millegi suhtes, ning leiavad, et hoiakud võivad olla nii positiivsed kui ka negatiivsed. Hayes (2002) ning Bohner ja Wänke (2002, 2003, 2004) järgi on hoiakutel kolm mõõdet – tunnetuslik (uskumused, ideed), afektiivne (emotsionaalsed reaktsioonid) ja käitumismõõde (inimeste suunitlus tegutseda). Lisaks on

Schihalejev (2017) väitnud, et õpetajad peavad kandma edasi neid hoiakuid, mida nad soovivad kujundada ka lastes.

Uuringus selgus, et enim mõjutab õpetajate hoiakuid afektiivne mõõde ehk reaktsioonid sellele, milline on rühmas valitsev hetkeolukord, kuid oma roll on ka käitmuslikul mõõtmel.

Väljakutset pakuvad olukorrad, kus õpetajal tuleb jääda rahulikuks. Samuti on keeruline teadmatus selle ees, missuguseks nende päevad sobitusrühmas kujuneda võivad ja on loomulik, et selline olukord tekitab ärevust ja pinget. Rühmakoosseisu eripärade tõttu päevi pigem ei planeerita jäigalt, vaid lähtutakse reaalsest hetkeolukorrast rühmaruumis. Ärevus ja pinged võib aga eskaleerudes esile kutsuda ärritumise või pikema stressiolukorra, mis ei ole lastele toetav keskkond. Õpetajate väljendatud mure oma enesejuhtimisvõime olukordades, kus tuleb jääda rahulikuks, viitab, et ka käitumuslikul mõõtmel on õpetajate hoiakute kujunemisel oluline roll. On oluline, et õpetaja suudaks ärevates ning pingelistes olukordades jääda rahulikuks näidates sellega lastele eeskuju. Järgmisena rõhutati hoiakute juures juba väljakujunenud uskumuste rolli olulisust. Toodi välja, et kaastöötajate või lapsevanemate negatiivsed hoiakud erivajadustega laste suhtes mõjuvad negatiivselt nii valmisolekule tööks kui töörõõmule. Eraldi rõhutati, kuidas kaastöötajate negatiivsed arvamused erivajadustega laste võimekuse suunas või tavalaste lapsevanemate kahtlused ja hirmud mõjutavad mingil määral mingis ajahetkes ka õpetajate endi hoiakuid. Seega võib öelda, et sobitusrühma õpetajate puhul on hoiakute kujunemise tunnetuslik mõõde, mis puudutab uskumusi nt erivajadustega laste võimekuse kohta, samuti oluline. Pikaajase tööstaažiga sobitusrühma õpetajad tõid korduvalt välja, et ei soovi rühma vahetada ja pigem naudivad tööd sobitusrühmas. Selle põhjal võib väita, et teiste negatiivsetel hoiakutel võib olla õpetajate hoiakute kujunemises üllatuslikult vastupidine efekt, kui varasemalt kujunenud väärtused seda toetavad. Näiteks kui väärtushinnangud on kujunenud erivajadustega lapsi soosivalt, võib teiste negatiivne hoiak tekitada positiivse varjundiga trosti ja hoopis suuremat soovi lastega edasi töötada selle asemel, et sobitusrühma tööst loobuda. Selle kinnituseks tõid õpetajad välja ka isiklikud väärtused, mis on seotud võrdse kohtlemisega – rühmas võetakse kõiki lapsi võrdselt.

Indias läbi viidud Bansal'i (2016) uuringu tulemustest selgus, et õpetajate tööstaaž töötamiseks erivajadusega lastega mängib nende hoiakute kujunemisel olulist rolli – mida väiksem on staaž

seada positiivsemad on õpetajate hoiakud erivajadusega laste suhtes. Koppel (2020) oma bakalaureusetöös jõudis järeldusele, et õpetaja positiivne hoiak tööks erivajadusega lapsega on otseses sõltuvuses tema hariduslikust ettevalmistusest – mida põhjalikum ettevalmistus, seda positiivsemad hoiakud. Antud uuringus aga selgus, et õpetajatel, kellel on tööstaaži rohkem kui 10 aastat on oma hoiakutes pigem positiivsemad ja arvestades valimi haridusliku ettevalmistuse eriilmelisust ei saa õpetajate tööd soodustavaid või takistavaid hoiakuid otseselt staažiga siduda. Selle põhjuseks võib olla mõnevõrra laiaulatuslikum valim, kui oli seda Koppeli töös ning tööstaaži ja positiivsete ning negatiivsete hoiakute seos võib olla põhjendatav ka kultuurilise erinevusega (India vs Eesti). Eelnevale lisaks näitasid uuringu tulemused, et õpetajate tööd sobitusrühmas takistavad negatiivse suhtumisega töökaaslased ja lapsevanemad – mõlemad võivad tekitada õpetajates negatiivseid hoiakuid tööks sobitusrühmas. Samas on ka õpetajaid, kelle jaoks puuduvad takistavad hoiakud sobitusrühmas töötamiseks sootuks, mis räägib sellest, et nende väärtused toetavad hoiakuid sedavõrd, et nad ei lase end oma töös mõjutada.

Kõige rohkem mõjutavad õpetajate hoiakuid töötades sobitusrühmas nende otsene kontakt lastega, mille käigus märgatakse laste arengut. See tekitab õpetajatele positiivseid emotsioone ja aitab säilitada positiivseid hoiakuid nii laste kui ka oma töö suhtes. Õpetajate jaoks on oluline väärtus, et laps on laps, millega kaasneb hoiak, et kõiki lapsi koheldakse võrdselt. See tähendab, et õpetajad rakendavad kaasava hariduse põhimõtteid alateadlikult ka siis, kui seda ehk endale igapäevaselt oma töös ei teadvustata. Siinkohal on oluline, et õpetajad oskaksid kujundada oma eeskujuga lapsevanemate ja kaastöötajate hoiakuid erivajadusega laste suhtes sallivamaks. Rakendades erinevaid sobivaid meetodeid ja jõudes seeläbi ka vanemate ja kolleegideni, on võimalik nende hoiakuid kujundada sallivamaks. Sellest omakorda saab kinnitust õpetajate täiendkoolituste vajadus suhtlemisoskuste ja psühholoogia valdkonna osas.

Tulemuste põhjal võib järeldada, et lasteaiaõpetajate positiivseid hoiakuid töös sobitusrühmas kujundavad kõige enam õpetajate endi isiklikud kogemused, väärtused ja tõekspidamised, lastelt saadav igapäevane vahetu tagasiside ning nende arengu märkamine. Negatiivsete hoiakute kujunemist mõjutavad kindlate uskumustega kolleegide ja lapsevanemate hoiakud, mis ei ole erivajadustega laste suhtes tolereerivad. Teiste negatiivsed hoiakud tekitavad sobitusrühma õpetajates seevastu ilmselt nende endi väärtuste ja tõekspidamiste tõttu

vastupidise efekti. Negatiivsusega ei minda mitte kaasa, vaid see tekitab pigem soovi käituda ise vastupidiselt, nagu kinnitasid pikaajase sobitusrühmade staažiga õpetajate vastused, millest ilmnest, et nad ei soovigi teistes rühmades enam töötada. Positiivsust hoiavad õpetajad toetudes energiale ja tagasisidele, mida annavad sobitusrühmade lapsed. Nende laste eduelamused tekitavad õpetajates tunde, et nad teevad küll rasket, aga väärtuslikku tööd.

Kolmanda uurimisküsimuse „*Missugused tegurid kujundavad lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas?*” vastuste põhjal saadi teada, et õpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas soodustavad enim erinevate osapoolte koostöö. Eriti toetab seda lasteaiasisene koostöö, kuhu kuuluvad juhtkond, rühmameeskond ning tugispetsialistid. Samuti on olulised õpetajate isiklikud teadmised ja kogemused ja läbitud koolitused. Sama küsimust on käsitlenud Ella Koppel oma (2020) bakalaureusetöös jõudis tulemuseni, et õpetajad pigem ei julge erivajadusega lastega töötades toetuda endi kompetentsustele ja kogemustele. Tulemuste erinevus võib olla põhjendatav käesoleva uurimistöö suurema valimiga. Bauer jt (2009) ning Yusof ja Ismail (2021) on oma uuringutes välja toonud, et õpetajate valmisolekut tööks erivajadusega lastega kujundavad nende teadmised, oskused ja pädevused erinevate osapoolte vahelisest toimivast koostööst ning tugistruktuuride olemasolust – õpetajad tunnevad ennast kindlamalt, kui teavad, kelle poole mingis olukorras pöörduda. Bauer jt (2009) ning Yusof ja Ismail (2021) on välja toonud õpetajate haridusliku ettevalmistuse, mis ühtib ka antud uuringus saadud tulemustega, kuid see ei olnud kõige olulisem valmisoleku tegur töötamisel sobitusrühmas. Seega selle uuringu põhjal ilmnest, et lasteaiasisene tugi ja koostöö, koolitustel osalemine ning õpetajate isiklikud teadmised ja kogemused aitavad luua õpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas.

Uuringust selgus, et osade lasteaiaõpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas takistab koostöö puudumine lastevanemate, juhtkonna ja tugispetsialistidega ning õpetajate ja juhtkonna ebapädevad teadmised. Pikamäe (2022) peab õpetajate ja tugispetsialistide vahelist koostööd oluliseks, sest see võimaldab õpetajal saada vajadusel abi ning igakülgset tuge. Koostöö puudumine võib aga vähendada õpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas. Selle puudumine aga omakorda võib jätta õpetajatele tunde, et nad peavad oma probleemidega ise hakkama saama ja sellega seoses suureneb läbipõlemisoht. Saloviita ja Pakarinen (2021) ning Duffy ja Forgan (2005) on oma töödes väitnud, et õpetajate läbipõlemist haridusasutustes vähendab

mentorluse rakendamine. Võib öelda, et mentorluse olemasolu lasteaedades, kus on sobitusrühmad, aitaks õpetajatel erinevates olukordades toime tulla. Mentortugi võimaldab omavahel erinevate probleemide üle arutleda ning vajadusel saada nõuandeid ja õppida teiste kogemustest. Uuringust selgus, et osades lasteaedades on mentorlusprogrammid juba tavapärane praktika, kuid kõikidesse lasteaedadesse mentorlus veel jõudnud ei ole.

Kui õpetajatel ning juhtkonnal puuduvad piisavad teadmised, kuidas saada hakkama laste arengu toetamisega sobitusrühmas, ei ole õpetajatel võimalik saada juhtkonnalt vastavat abi, mis omakorda takistab õpetajate valmisolekut tööks sobitusrühmas. Oluline on, et lasteaedades, kus on olemas sobitusrühmad, saaksid õpetajad vajadusel juhtkonnalt lisatuge. Sealjuures peaks juhtkonnal olema teadmised erivajadustest ning kogemused tööga sobitusrühmas. Seda aspekti peavad tähtsaks ka Scanlon jt (2022), kes on välja toonud, et asutustes, mille juhtidel on teadmised või kokkupuude erivajadusega lastega, on õpetajad juhtkonna poolt rohkem toetatud. Seega juhtkonna teadmised ja oskused aitavad erivajadusega laste vajadustest paremini aru saada ning töö korraldamist sobitusrühmas toetada. See omakorda suurendab õpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas ja õpetajad tunnevad end mõistetuna ja toetatuna. Kutsestandard tase 6 ja ka õiguskantsleri aastaülevaade 2018/2019 viitavad sellele, et õpetajatöö on vaimselt, emotsionaalselt ja füüsiliselt kurnav. Võttes aluseks, et õpetaja üks professionaalsuse märk on hoolitseda ka enda eest, siis on märkimisväärne, et sellised tugimeetmed nagu mentorlus või kovisiooni rakendamine ei ole kõigis lasteaedades seni veel juhtkonna poolt praktikasse juurutamist leidnud ning initsiatiiv peab tulema õpetajatelt endilt.

Uuringust selgus, et enamus õpetajaid on valmis jätkama tööd sobitusrühmas ja nende valmisolek võrreldes algusaastatega on kasvanud. Selle põhjuseks on õpetajate kogemused, teadmised, oskused ja isiklik professionaalne areng. Samas oli ka õpetajaid, kelle valmisolek on kahanenud. Õpetajate vastustele toetudes on see seotud erivajadusega laste arvu suurenemise ning õpetajate ealiste iseärasustega. Erivajadusega laste arvu suurenemist kinnitavad ka Mets ja Viia (2018), mis annab alust eeldada, et sobitusrühma õpetajate keskmise vanuse tõusuga võib tulevikus kaasneda nende õpetajate arvu vähenemine, kes on valmis sobitusrühmas töötama.

Õpetajad tunnevad, et omandatud teoreetilised teadmised on nende ettevalmistust tööks sobitusrühmas toetanud- kuid puudusena toodi välja praktilised kogemused. Ollakse arvamusel, et praktilist poolt töö sobitusrühmas arendab töö ise. Läbiviidud uuringust selgus, et osade õpetajate jaoks ei ole põhiõpe valmisolekut tööks sobitusrühmas toetanud, sest õpe on olnud liiga teoreetiline. Ülikoolides küll käsitletakse laste erivajadusi, kuid need annavad õpetajatele liialt üldise ülevaate (kõnetegevuse psühholoogia, erivajadusega lapse toetamine) ja toetavad praktilist tööd pigem vähe. Toetudes vastustele võib nõustuda Laats'i (2020) arvamusega, et ülikooliõppes keskendutakse rohkem teooriale ning vähem pannakse rõhku praktikale. Nõustuda saab ka Häidkind'i ja Plado'ga (2015), kes viitasid olukorra parendamiseks intensiivsete arenduste läbiviimise vajadusele lasteaiaõpetajate ettevalmistuses, et tulevasi lasteaiaõpetajaid tööks erivajadustega lastega põhjalikumalt ette valmistada. Häidkind ja Oras (2016) kinnitavad, et õppekava maht ülikoolis pole võimaldanud õppijatel lisaks baasteadmistele saada vajalikke praktilisi kogemusi. Uuringus osalenud õpetajad on lõpetanud esmaõppe erinevatel aegadel ning erivajadusega laste teemade käsitlemine on endiselt pigem teoreetiline. Puudub võimalus seostada teooria praktiliste kogemustega, mis valmistaks tulevasi õpetajaid paremini ette töötamiseks erivajadusega lastega. See viitab, et tegemist on tähelepanu vajava arengukohaga lasteaiaõpetajate väljaõppes.

Uuringust selgus, et õpetajate koolitusvajadused on seotud kaasava hariduse põhimõtetega ning õpetajate endi erihuvidega konkreetsete koolituste vastu. Osad õpetajad tunnevad, et nad on ennast juba piisavalt koolitanud ning lähtuvad koolituste valikul pigem hetkevajadustest, mis võib olla seotud mingi konkreetse rühmas oleva lapse diagnoosiga. Samas ilmnes ka, et vajadust tuntakse koolituste järele, mis on seotud suhtlemisoskuste arendamisega, õppetegevuste läbiviimisega koolituste järele, mis on mõeldud niiõelda õpetajalt õpetajale (kogemuste jagamise vormis). Oluliseks peetakse ka koolitusi, mis toimuvad üks ühele ning lasteaiasisest mentorlust. Siinkohal ilmnebki taas, et õpetajad tunnevad praktilist vajadust kogemuste vahetamise järele, mida võimaldaksid mentorlusprogrammid või kvisioonide rakendamine lasteaedades ning see on arengukoht, millele lasteaia juhtkond peaks õpetajate toetamist silmas pidades kindlasti tähelepanu pöörama. Eriilmelised koolitused on seega üks juhtkonna võimaldatav tugimeede sobitusrühmas töötavatele õpetajatele. Tenson ja Maltis (2021) arvavad, et eriilmelistel koolitustel osalemine aitab õpetajaid toetada, sest nii on õpetajatel võimalik läbi erinevate koolituste end arendada lähtuvalt just hetke vajadusest.

Uuringust selgus, et tugispetsialistid toetavad enamikku sobitusrühmas töötavaid õpetajaid individuaalsete arengukaartide koostamise ja nõustamisega. Sama tulemuseni on oma uuringutes jõudnud ka Karindi, Tamm (2019) ning Fernandes jt (2017). Mõlemal juhul on lasteaia tugispetsialisti funktsioon toetada õpetajate oskuseid, kuidas läheneda erivajadusega lapsele ja temaga seotud vanemate nõustamist. Tugispetsialistide teadmised ja oskused on olulised, et märgata koostöös õpetajatega laste erisusi ning nõu, kuidas mingis situatsioonis käituma peaks. Kui õpetajad teavad, et neil on võimaus tugispetsialistidelt saada nõustamist ja teadmisi, mis nende endi arvates on puudulikud, soodustab ja toetab see õpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas.

Samas tõid õpetajad oma vastustes välja ka puudusi juhtkonna ja tugispetsialistide toe osas. Nad tunnevad enim puudust ajast ning juhtkonna poolsest tunnustamisest ja märkamisest, mis võivad olla sobitusrühmas töötamise valmisoleku vähenemise põhjusteks. Kui kellelgi ei ole aega tegeleda probleemidega, siis jääb õpetaja oma mures üksi ja lapsed ei ole piisavalt toetatud.

Toetudes tulemustele võib järeldada, et õpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas kujundavad kõige rohkem võimalused vajalikuks enesetäienduseks, tunnustamine ja märkamine, lasteaiaasisese toe olemasolu ning õpetajate jaoks on kõige olulisem valmisoleku tegur tööks sobitusrühmas koostöö erinevate osapooltega.

Igal aastal kasvab Eestis erivajadusega laste arv, kellest osa käib sobitusrühmades (Fomotškin, 2021). Sellest lähtuvalt ning resümeeerides saadud uuringu tulemusi, on kohane kinnitada, et on äärmiselt tähtis tagada erivajadusega lastele õigeaegne ja kvaliteetne õpe sobitusrühmades. Toetudes ülalloodud uurimuse tulemustele ja arutelule, saab teha järgmised kokkuvõtvad järeldused Tallinna linnas töötavate sobitusrühma õpetajate hoiakute, valmisoleku ja kompetentside kohta:

1. Lasteaiaõpetajate tööd sobitusrühmas soodustavad kompetentsid, mis on seotud koostööga, õppija toetamise ja märkamisega, õpikeskkonna loomisega, õppetöö planeerimisega ning positiivne tagasiside erivajadustega lastelt. Arenguruumi näevad õpetajad enim koostöö ja kaasamise osas suhtluses vanematega ja ka kolleegidega lasteaiaasiseselt (vajalik on teavitustöö erivajaduste kohta).

2. Õpetajate hoiakuid tööks sobitusrühmas kujundavad ennekõike õpetajate senised isiklikud kogemused, väärtused ja tõekspidamised, laste arengu märkamisest saadav positiivne energia ja kaastöötajate ning lapsevanemate hoiakud. Soodustavalt mõjutavad õpetajate töötamist sobitusrühmas positiivne jõustav tagasiside rühma lastelt, pikaajaline töötamise kogemus, ja isiklikud väärtused. Takistavalt mõjuvad lastevanemate ja kolleegide negatiivsed hoiakud erivajadustega laste suhtes ja õpetajate enesejuhtimisvõimekuse tase.

3. Õpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas kujundavad erinevad tegurid. Tähtsamad neist on: koostöö lastevanemate, rühmameeskonna, juhtkonna ja tugispetsialistidega (ühelt poolt erinevate oosapoolte valmisolek koostööks ja teisalt õpetajate endi oskus koostööd juhtida); isiklikud teadmised ja kogemused (nt spetsiifilistest erivajadustest, vanemate nõustamist puudutavad teadmised); tugispetsialistide- ja juhtkonnapoolne tugi (puudu on tunnustamisest ja ajast) ning koolitused (teadmised spetsiifilistest erivajadustest, suhtlemis- ja enesejuhtimiskoolitused).

Et läbiviidud uuringu valim koosnes 13 Tallinna linna sobitusrühmas töötavast lasteaiaõpetajast, kes olid 11st erinevast eesti õppekeelelasteaiast, kus on sobitusrühmad, (kokku on Tallinnas neid 21), saab pidada töö valim adekvaatseks, et teha järeldusi. Samas ei ole võimalik teha laiapõhjalisi järeldusi kogu Eesti kohta.

Töö tulemuste põhjal teen järgnevad ettepanekuid:

- Lasteaiaõpetajaid koolitavatele kõrgkoolidele – lasteaiaõpetajate väljaõppe õppekava arendamist peab intensiivselt jätkata, et tagada õppijatele erivajaduste-spetsiifilised ained, mis neid praktilises töös enam aitaks; lisaks tuleb kaaluda õppekavadesse nt lühemate tsüklitena mõnepäevaste õppepäevade lülitamist praktikale lisaks, et pakkuda õppijale võimalikult palju praktilist kogemust sobitusrühmas töötada.
- Tallinna LV haridusosakond ja sotsiaalosakond – lasteaiaõpetajatel on vajadus saada infot erivajadusega lapse tugisüsteemi toimimise kohta toetamiseks vanemaid, tuleks nimetatud kahel osakonnal ühiselt organiseerida infotunde veebikohtumiste näol, mille käigus saaks lasteaiaõpetajatele anda ülevaate tugisüsteemidest ja -asutustest väljapool lasteaeda (nt kuhu pöörduda lapse spetsiifilise probleemiga, kuidas kulgeb puude taotluse protsess, millega peab arvestama erivajadustega last kasvatav lapsevanem,

missugused on puudega lapse ja lapsevanema õigused ning võimalused ja riikliku või kohaliku omavalitsuse tasandi rahalised ja muud toetusvõimalused, kuidas valmistada laps ette kooliks läbi Rajaleidja komisjoni jmt).

- Eesti Lasteaednike Liit – mentorlusprogrammide ja kovisioonide süsteemsemi juurutamine lasteaedades või selle teema tõstatamine aruteluks Eesti Lasteaednike Liidu aastakoosolekul.

Edasiselt võiks uuringuid läbi viia teemadel, mis käesolevas töös kajastamist ei leidnud, kuid mille osas oleks vajalik tulemustega tutvuda, et planeerida meetmeid, kuidas lasteaiaõpetajaid tööks sobitusrühmas toetada:

- Kogu Eesti lasteaiaõpetajate kompetentsid, valmisolek ja hoiakud töötamaks erivajadusega lastega, et oleks võimalik teha üldistusi kogu Eesti mõistes võrdluses käesoleva tööga.

## KOKKUVÕTE

Töö sobitusrühmas nõuab lasteaiaõpetajatelt vastavaid kompetentse, positiivseid hoiakuid ning valmisolekut. Selleks tuleb pakkuda õpetajatele igakülgset tuge.

Erivajadusega laste arv Eestis on üha kasvamas ning aina enam on hakatud lasteaedades nagu ka teistes haridusasutustes rakendama kaasava hariduse põhimõtet, kus õpetajatel tuleb kaasata tavaarenguga lapsi ning erivajadusega lapsi ühiselt õppetöösse. Õpetaja, kes kaasab oma igapäevatoos erivajadusega lapsi ja tavaarenguga lapsi peab oma positiivsete hoiakutega olema eeskujuks teistele lastele erivajaduste tolereerimise osas; omama vastavaid kompetentse ja hoiakuid, mis soodustavad valmisolekut sobitusrühmas töötamiseks. Seejuures on oluline omada vastavaid kompetentse.

Uuringu eesmärk oli välja selgitada õpetajate kompetentsid, hoiakud ja valmisolek töötamiseks sobitusrühmas, toetudes Tallinna linna õpetajate arvamusele. Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit (poolstruktureeritud intervjuu). Andmete kogumiseks intervjueriti 13 sobitusrühmas töötavat lasteaiaõpetajat. Uuringus osales õpetajaid 11 erinevast lasteaiast.

Töö empiirilises osas on Tallinna linna sobitusrühmas töötavate õpetajate intervjuude tulemuste analüüs ja sellega seonduv arutelu.

Uurimistulemustest selgus, et õpetajate tööd sobitusrühmas soodustavad kompetentsid kattuvad kutsestandardi tase 6 kompetentsidega ning need on seotud koostöö, õppija toetamise ja märkamise, õpikeskkonna loomise ja õppetöö planeerimisega. Arendamist vajavate kompetentside all näevad õpetajad enim koostöö ja kaasamise oskust just silmas pidades juhtkonda, tugispetsialiste ja lapsevanemaid. Õpetajad leiavad, et koostööd toetaks nii kolleegide kui lapsevanemate osas nt süsteemne teavitustöö. Ka siis kui õpetajad ise arvavad, et nad kaasamise põhimõtteid rühmasiseselt kuigi hästi ei rakenda, nähtus vastustest, et kõige

olulisemat kaasamise printsiipi “laps on laps” rakendavad valimisse sattunud õpetajad igapäevaselt.

Uurimusest selgus, et lasteaiaõpetajate arvates soodustavad nende tööd sobitusrühmas isiklikud väärtused ning positiivsed hoiakud, mis on seotud laste arengu märkamisega. Takistavateks teguriteks tööks sobitusrühmas on õpetajate arvates lapsevanemad, kelle laps ei ole erivajadusega, ja kaastöötajate negatiivsed hoiakud erivajadusega laste suhtes.

Lasteaiaõpetajate valmisolekut töötamiseks sobitusrühmas kujundavad erinevad tegurid, millest tähtsamad on koostöö lastevanematega (lastevanemate valmisolek koostööks ja samas ka õpetajate oskused seda koostööd juhtida); rühmameeskonnaga, juhtkonnaga ja tugispetsialistidega (meeskonnatöö võimekus ja tugispetsialistide toe olemasolu); isiklikud teadmised ja kogemused (sealhulgas varasemalt sobitusrühmas töötatud aastate arv – pikem staaž tähendas käesoleva uuringu põhjal suuremat valmisolekut); tugispetsialistide- ja juhtkonnapoolne tugi ning koolitused (aja leidmine ja tunnustamine nii juhtkonna kui tugispetsialistide poolt; vajaduspõhised koolitused lähtudes õpetajate individuaalsetest eelistustest).

Kokkuvõtteks võib öelda, et töö alguses püstitatud uurimisküsimused said vastused ning uurimistöö eesmärk saavutati, kuid tulemus oli autori jaoks üllatuslik. Varasemalt oli autor kokku puutunud sobitusrühma õpetajatega, kelle hoiakud olid erivajadusega laste suhtes pigem negatiivsed ning valmisolek tööks sobitusrühmas puudus, seega ei kattunud autori oodatud tulemused uuringus saadud tulemustega, vaid kinnitasid vastupidist olukorda vähemasti Tallinna linna sobitusrühmades.

Uurimistöö piiranguks on, et uuring on läbi viidud Tallinna linnas eesti õppekeelega sobitusrühmade õpetajatega, seega ei saa teha tulemuste põhjal üldistust kogu Eesti kohta. Edasiselt võiks antud uuringu valimit suurendada kogu Eesti ulatuses, et saada põhjanevad tulemused.

Edasiselt võiks uurida lasteaiaõpetajate hoiakuid, valmisolekut ja kompetentse töötades erivajadusega lastega üldisemalt, mitte keskendudes ainult ühe rühmatüübi uurimisele. Uuringule annaks rohkem väärtust, kui uuring viiakse läbi terves Eestis, kuid see eeldab kvantitatiivset uuringut või erinevate uurimismeetodite kombineerimist.

Lisaks andis käesoleva töö analüüs ainek ka muude sobitusrühma või üldisemalt erivajadustega laste konteksti puudutavate teemade tekkimiseks edaspidisteks uuringuteks, mida on võimalik sõnastada töö arutelus esitatud ettepanekute põhjal.

Uuring võiks enim huvi pakkuda nende lasteaedade juhatajatele, kelle asutustes on sobitusrühmad, et tutvuda sobitusrühmas töötavate õpetajate koolitusvajadustega, saada teada, millest tuntakse toe osas puudust jne. Samuti võiks uuring pakkuda huvi ülikoolide õppekavade koostajatele, et saada teada, millest tunnevad õpetajad põhiõppes puudust. Selline analüüs võimaldab muuta õppekava koostajatel õppekavad vastavalt vajadustele sobivamaks. Huvi pakkuv võib töö olla ka üliõpilastele tulevaste üliõpilastööde koostamisel.

## KASUTATUD ALLIKAD

Aardevälja, K., Chiaromonte, M., & Viitpoom, K. (2019). *Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös*. SA Innove. Viimati vaadatud 19.03.2022, [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/02/ERINEVATE-OPPIJATE-TOETAMINE\\_2019.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/02/ERINEVATE-OPPIJATE-TOETAMINE_2019.pdf)

Bansal, S. (2016). Attitude of Teachers towards Inclusive Education in Relation to their Professional Commitment. *Indian Journal of Educational Studies : An Interdisciplinary Journal*, No1, 2349-6908.

Bauer, L., Kaprova, Z., & Pluhar, C. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Viimati vaadatud 30.01.2022, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf)

Bhroin, Ó., King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. DOI: 10.1080/02619768.2019.1691993.

Bohner, G., Wänke, M. (2002, 2003, 2004). *Attitudes and Attitude Change*. Psychology Press.

Daniels, E. R., Stafford, K. (1999). *Erivajadusega laste kaasamine*. Tartumaa Trükikoda.

Dash, N. (2006). *Inclusive Education. For Children with Special Needs*. Atlantic Publishers and Distributors. Viimati vaadatud 28.02.2022, [https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=A\\_OtaWkkNLYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=who+are+special+needs+children&ots=AphQaFBElp&sig=EMnTf7nWDE\\_mndkAi7hwLYCYIgk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=A_OtaWkkNLYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=who+are+special+needs+children&ots=AphQaFBElp&sig=EMnTf7nWDE_mndkAi7hwLYCYIgk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

Duffy, M. L., Forgan, J. W. (2005). *Mentoring new special education teachers: a guide for mentors and program developers*. Corwin Press.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Viimati vaadatud 10.03.2022, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)

Fernandes, D. M. Z., Lima, M. C. M. P., & Silva, I. R. (2017). The perception of kindergarten teachers about the speech therapist work at school. *Distubrios da Comunicacao*. Viimati vaadatud 20.03.2022, <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/29393>

Fomotskin, S. (2021). Lapsed ja haridus. Kogumik Kutsar, D. (Toim.). *Lapsed Eesti Ühiskonnas*. Viimati vaadatud 16.02.2022, [https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/Lapsed-Eesti-Uhiskonnas\\_kogumik%202021.pdf](https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/Lapsed-Eesti-Uhiskonnas_kogumik%202021.pdf)

Habicht, A., Kask, H. (2016). *Teekond erilise lapse kõrval*. Printon Trükikoda. Viimati vaadatud 20.03.2022, <https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/Teekond-erilise-lapse-k%C3%B5rval.pdf-WEB.pdf>

Hamda, Dr. F. (2018). Degree of Competency in Practicing Basic Education for Kindergarten Teachers from teh Point of View of the Teachers Themselves. *European Scientific Journal*, 14(10), 1857-788. DOI: 10.19044/2018.14.10.136.

Hanel, P., Foad, C. (2021). *Attitudes and Values*. Oxford University Press. Viimati vaadatud 23.04.2022, <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-248>

Haridus- ja Noorteamet. (2020). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika*. Viimati vaadatud 13.03.2022, [https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Koolieelse%20lasteasutuse%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel\\_0.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Koolieelse%20lasteasutuse%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel_0.pdf)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021, 16. märts). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused> (viimati vaadatud 26.01.2022)

Hayes, N. (2002). *Sotsiaalpsühholoogia alused*. Külim.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.

Hussin, H. B. M., Mohamad, N. M. B., Abdullah, S. N. S., Mahat, I. R., & Nordin, M. N. (2021). Why Special Education Is Always In Our Hearts?. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2021), 5202-5210. Viimati vaadatud 28.02.2022, <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6732/5548>

Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. Rmt Kikas, E. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk198-220). Tartu Ülikooli Kirjastus. Viimati vaadatud 19.03.2022, <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/76622/oppimine%20ja%20opetamine-Kikas2008opt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Häidkind, P. (2017). Lasteaiaõpetaja kutsestandardi täiendamine eripedagoogilise kompetentsiga. *Eripedagoogika*, 2017(53), 98-103.

Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Rmt Kulderknup E. (Koost.). *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-72). Studium. Viimati vaadatud 16.02.2022, [https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Lapse\\_areng\\_Alusharidus.pdf](https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Lapse_areng_Alusharidus.pdf)

Häidkind, P., Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60-88.

Häidkind, P., Palts, K., & Peterson, T. (2013). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. ESTER. Viimati vaadatud 03.03.2022, [https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)

Jamaludin, N. B., Hock, K. E., Zain, E. B. M., Yussuf, N., Nordin, M. N. (2021). This Special Education Is Unique For Teachers, Students, Parents, Leaders And Organizations. *Turkish*

*Journal of Computer and Mathematics Education*. 11(2021), 5179-5183. Viimati vaadatud 28.02.2022, <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6727/5543>

Kala, H. (2008). Uuendatud riiklik õppekava. Rmt Kulderknup E. (Koost.). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 5-15). Studium. Viimati vaadatud 09.03.2022, [https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Oppekorraldus\\_Alusharidus.pdf](https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Oppekorraldus_Alusharidus.pdf)

Kallaste, E., Lang, A., & Vainu, V. (2017). *Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring*. Viimati vaadatud 21.04.2022, [https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium\\_kontaktid/Uuringu\\_ja\\_analuusid/Sotsiaalvaldkond/puuetega\\_lastega\\_perede\\_toimetuleku\\_uuringu\\_raport\\_loppversioon\\_par\\_28.02.18.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium_kontaktid/Uuringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/puuetega_lastega_perede_toimetuleku_uuringu_raport_loppversioon_par_28.02.18.pdf)

Karindi, K., Tamm, R. (2019). *Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel*. Magistritöö, eripedagoogika ja logopeedia õppekava. Viimati vaadatud 21.03.2022, [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/63283/karindi\\_kristi\\_tamm\\_riin\\_ma%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/63283/karindi_kristi_tamm_riin_ma%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Koppel, E. (2020). *Lasteaiaõpetajate kompetentsid ja hoiakud erivajadusega lapse arengu toetamisel ühe Lõuna-Eesti linna lasteaiaõpetajate arusaamades*. Bakalaureusetöö, koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas õppekava. Viimati vaadatud 29.04.2022, [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70171/koppel\\_ella.BAK.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70171/koppel_ella.BAK.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Käesel, K. (2013/2015). Koostöö lapse käitumisprobleemide korral. Jätkväljaanne Järv-Mändoja, K., Riis, M., & Pill, E. (Koost.). *Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias*. Atlex. Viimati vaadatud 15.02.2022, [https://intra.tai.ee/images/prints/documents/14452415546\\_Lapse%20vaimse%20tervise\\_2015.pdf](https://intra.tai.ee/images/prints/documents/14452415546_Lapse%20vaimse%20tervise_2015.pdf)

Laats, E. (2020). *Algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks*. Magistritöö, haridusinnovatsiooni õppekava. Viimati vaadatud 05.02.2022, [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/67158/laats\\_eveli\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/67158/laats_eveli_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.

Lang, A., Sandre, S., & Sõmer, M. (2021). *Alushariduse ja lapsehoiu uuring*. Sotsiaalministeerium. Viimati vaadatud 14.02.2022, [https://www.sm.ee/sites/default/files/alushariduse\\_ja\\_lapsehoiu\\_uuring.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/alushariduse_ja_lapsehoiu_uuring.pdf)

Lilleoja, L. (2013). Erivajadustega laps sobitus- ja erirühmas. Rmt Lilleoja, L. (Koost.). *Erivajadusega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele* (lk 5-10). OÜ Sõnasepp.

Maltis, K., Tenson, E. (2021). *Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelsetes lasteasutustes*. Magistritöö, haridusinnovatsiooni õppekava. Viimati vaadatud 05.02.2022, [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/73211/Maltis\\_Tenson\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/73211/Maltis_Tenson_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mets, U., Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade töäjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. SA Kutsekoda. Viimati vaadatud 12.02.2022, <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/11/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>

Movkebayeva, Z., Oralkanova, I., & Belenko, M. (2016). Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(11), 4680-4689.

Pikamäe, A. (2022). *Alustavale õpetajale. Mõtteinete ja praktilisi nõuandeid*. Atlex.

Pilli, E., & Maandi, E. (1998). Eesti noorte eetilistest väärtustest. Kogumik Mikk, J. (Koost.). *Väärtuskasvatus* (lk 19). AS Vali.

Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmetetõhusus. Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar. Viimati vaadatud 28.04.2022, [http://centar.ee/pdf/ee/2016\\_Haridusliku\\_erivajadusega\\_opilaste\\_kasava\\_hariduskorralduse\\_ja\\_sellega\\_seotud\\_meetmete\\_tohusus.pdf](http://centar.ee/pdf/ee/2016_Haridusliku_erivajadusega_opilaste_kasava_hariduskorralduse_ja_sellega_seotud_meetmete_tohusus.pdf)

Saarits, Ü. (2008). Eneseteeninduse ja enesekohaste oskuste areng. Rmt Kikas, E. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 79-91). Tartu Ülikooli Kirjastus

Sakellariou, M., Strati, P., Emmanouil, K. (2018). Exploring the Attitude of Greek Kindergarten and Primary School Teachers towards Inclusive Education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*. 1(1): 43-60, 2018. Viimati vaadatud 28.02.2022, <https://dpublication.com/journal/JARSS/article/view/49/37>

Saks, Õ., Sults, K. (2021). *Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes*. Magistritöö, eripedagoogika ja logopeedia õppekava. Viimati vaadatud 03.02.2022, [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/73346/saks\\_oilme\\_sults\\_kadri\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/73346/saks_oilme_sults_kadri_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Saloviita, T., Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation- level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(2021), 103221. DOI:10.1016/2020.103221. Viimati vaadatud 28.02.2022, <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X20314128?token=71D0D95544EA41B993A68D1E4BD818948151C15A4109197D21C0677B469FD13172633AB6D9CDE57FBFF6F08EA1C6AE8C&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220228123033>

Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(2022), 103650. DOI:10.1016/2022.103650. Viimati vaadatud 28.02.2022, <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X2200021X?token=5BD9C5FB460B79BEF60FFF63F65FF86F257F5ECDFEBBA9B5FF5EB9C5138A280617E19A2A36BA7BE266784B10DC1F9694&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220228121609>

Schihalejev, O. (2017). Koostöö ja head suhted. Rmt Sutrop, M., Toming, H., Kõnnussaar, T. (Koost.). *Hea kooli käsiraamat* (lk 55-90). Tartu Ülikooli eetikakeskus. Viimati vaadatu 03.04.2022, [https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_kooli\\_kasiraamat\\_2017.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2017.pdf)

Schults, A., & Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajaduste määratlus ja kaasav haridus. Rmt Krull, E. (Koost.). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Seero, H. (2013). Lasteaiaõpetaja töö sobitusrühmas. Rmt Lilleoja, L. (Koost.). *Erivajadusega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele* (lk 11-16). OÜ Sõnasepp.

Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K. (2009). *Väärtused ja väärtuskasvatus: valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Digira.

Taimalu, M., Uibu, K., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. Viimati vaadatud 21.04.2022, [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/talis\\_eeesti\\_raporti\\_i\\_osa.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/talis_eeesti_raporti_i_osa.pdf)

Tuuling, L. (2008). Multikultuurilisus. Rmt Kikas, E. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 182-192). Tartu Ülikooli Kirjastus

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Viimati vaadatud 03.03.2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Vapper, T. (2021, 4. juuni). Olukorrast tasandusrühmades Tartu näitel. *Õpetajate Leht*. Viimati vaadatud 10.02.2022, <https://opleht.ee/2021/06/olukorrast-tasandusrühmades-tartu-naitel/>

Veisson, M. (2005). Erivajadustega laps. Lasteaiaõpetajate koostööst lastevanematega. Rmt Kivi, L., Sarapuu, H. (Koost.). *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 95-110; 123-127). Atlex.

Veisson, M., Kuurme, T. (2010). Ülevaade väärtustest, väärtuskasvatusest ja moraalist. Rmt Veisson, M. (Koost.). *Väärtused koolieelses eas* (lk 9-26). AS Pakett.

Õiguskantsler. (2019). *Õiguskantsleri aasta ülevaade 2018/2019. Lapsed ja noored*. Viimati vaadatud 15.02.2022, <https://www.oiguskantsler.ee/ylevaade2019/lapsed-ja-noored#i3>

Õiguskantsler. (2020). *Statistika ja uuringud*. Viimati vaadatud 20.04.2022, <https://www.oiguskantsler.ee/et/statistika-ja-uuringud#2.%20TERVIS>

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

Yazicioglu, T. (2021). Views of the School Principals about the Inclusive Education and Practices. *International Journal of Progressive Education*. 17(2021). DOI:10.29329/2021.375.16. Viimati vaadatud 28.02.2022,

[https://www.researchgate.net/profile/Tansel-Yazicioglu/publication/355164813\\_Views\\_of\\_the\\_School\\_Principals\\_about\\_the\\_Inclusive\\_Education\\_and\\_Practices/links/6161d8c51eb5da761e6f8636/Views-of-the-School-Principals-about-the-Inclusive-Education-and-Practices.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tansel-Yazicioglu/publication/355164813_Views_of_the_School_Principals_about_the_Inclusive_Education_and_Practices/links/6161d8c51eb5da761e6f8636/Views-of-the-School-Principals-about-the-Inclusive-Education-and-Practices.pdf)

Yusof, N. I., Ismail, H. (2021). Knowledge and Readiness of Preschool Teachers in Accepting Special Needs Children. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5. aprill, lk 143-144.

## ÕIGUSAKTID

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). RT I, 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 21.12.2021).

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). RT I, 1999, 27, 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 13.12.2021).

Lapse erilasteada või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord. (2011). RT I, 29.12.2010, 89. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120022018002> (viimati vaadatud 02.03.2022).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). RT I, 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/116042021006?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 19.03.2022)

SA Kutsekoda. (2020). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 6*. Viimati vaadatud 13.12.202, <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824210/>

## **LISAD**

### **LISA 1. Intervjuu küsimused**

#### **I plokk. Sissejuhatus. Tausta kaardistamine – uuritava andmed ja kokkupuude sobitusrühma tööga.**

1. Kui vana Te olete?
2. Mis on Teie haridustase?
3. Mitu aastat olete Te töötanud lasteaias üldse, sealjuures töötamine sobitusrühmas?
4. Mitu last käib teie rühmas?
5. Mitu neist on erivajadusega lapsed?
6. Missugused tugispetsialistid töötavad Teie lasteaias?

#### **II plokk – millised kompetentsid soodustavad teie tööd sobitusrühmas?**

7. Palun sõnastage, mõiste kompetentsus.
8. Millistes valdkondades/aspektides tunnete ennast õpetajana kompetentsena?
9. Millised kompetentsid toetavad Teid töös sobitusrühma lastega?
10. Milliseid kompetentse Teie arvates peaksite endas arendama?
11. Kuidas Te kavatsevad neid kompetentse arendada?

#### **III plokk – millised hoiakud soodustavad või takistavad Teie töötamist sobitusrühmas?**

12. Palun sõnastage mõiste hoiak.
13. Millist väljakutset pakub Teile töö sobitusrühmas?
14. Kes on Teie hoiakute kujunemist töös sobitusrühmas mõjutanud?
15. Millised hoiakud soodustavad Teie tööd sobitusrühmas?
16. Millised hoiakud takistavad Teie tööd sobitusrühmas?

#### **IV plokk – Missugused tegurid kujundavad teie valmisolekut töötamaks sobitusrühmas?**

17. Missugused tegurid soodustavad Teie valmisolekut töötamaks sobitusrühmas?
18. Missugused tegurid takistavad Teie valmisolekut töötamaks sobitusrühmas?
19. Kuidas on kogemused töötades sobitusrühmas mõjutanud teie valmisolekut tööks sobitusrühmas?
20. Kuidas on erialane haridus toetanud Teie valmisolekut tööks sobitusrühmas?
21. Missuguseid kaasava haridusega või sobitusrühmas töötamisega seonduvaid koolitusi Te enda arvates hetkel vajaksite lisaks varem läbituile?
22. Kuidas toetavad tugispetsialistid ja juhtkond Teie valmisolekut töötamaks sobitusrühmas?
23. Millest Te tunnete puudust toe osas juhtkonnalt ja tugispetsialistidelt?