

ТАРТУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК  
НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА «ПЕДАГОГ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В  
МНОГОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ»

Наталья Волынская

КОМПЕТЕНЦИИ И УСТАНОВКИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ В  
ОБЫЧНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ С  
ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Бакалаврская работа

Научный руководитель: Нелли Рандвер (МА)

NARVA 2020

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

Natalja Volõnskaja, 16.08.2020

*Töö autori allkiri ja kuupäev*

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСТАНОВОК УЧИТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>6</b>
1.1 Понятия и подход особых потребностей в образовании .....	6
1.2 Инклюзивное образование.....	8
1.3 Компетенции учителя в детском саду .....	10
1.4 Установки в работе учителя .....	14
1.5 Роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями.....	17
<b>2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСТАНОВОК УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЫЧНОЙ ГРУППЕ .....</b>	<b>21</b>
2.1 Цель исследования .....	21
2.2 Методика исследования.....	22
2.3 Выборка исследования.....	23
2.4 Анализ исследования .....	23
<b>3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>25</b>
3.1 Общие данные о респонденте .....	25
3.2 Представления и мнения учителей детских садов об инклюзивном образовании .....	28
3.3 Компетенции учителей, работающих с детьми с особыми потребностями .....	32
3.4 Установки учителя в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе .....	38
3.5 Влияние стажа на установки учителя в работе с детьми с особыми потребностями.....	43
<b>4 РАССУЖДЕНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>47</b>
4.1 Необходимые компетенции и навыки учителей в работе с детьми с особыми потребностями .....	48
4.2 Установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями.....	52
4.3 Влияние стажа на установки учителя.....	55
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>60</b>
<b>RESÜMEE .....</b>	<b>63</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА: .....</b>	<b>64</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>	<b>69</b>
Приложение 1.....	70
Приложение 2.....	75
Приложение 3.....	80
Приложение 4.....	89

## **ВВЕДЕНИЕ**

Padrik (2011) утверждает, что доступность образования на основе способностей для детей с особыми потребностями - это проблема, которая начинается перед школой и усиливается в школьном возрасте. Внедрение инклюзивного образования является серьезной проблемой для учителей (Chan & Yuen, 2015). Учителя нуждаются в компетенциях, чтобы успешно решать задачи инклюзивного образования. Чем больше чувство компетентности учителей, тем больше они способны привлекать (Yeo et al., 2016). Ключевые компетенции, которые поддерживают инклюзивное образование, создают предварительное условие для включения детей с различными потребностями (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012).

Исследования также показывают, что учителям нужны знания и навыки, чтобы справляться с детьми с особыми потребностями (Akalin et al., 2014). Поскольку обучение должно основываться на конкретном ребенке и его трудностях в обучении (Haug, 2017), учителя должны знать о конкретных особых потребностях (Brownell, 2010). Перед внедрением инклюзивного образования должны измениться убеждения и установки тех, кто участвует в инклюзивном образовании, и всех других членов общества в отношении роли людей с особыми потребностями (Prater, 2010). Pajares (1992) указал, что установки трудно определить, потому что они основаны на оценках людей и влияют на принятие решений, а знания основаны на фактах.

По результатам проведенного исследования, Litty & Hatch (2006) обнаружили, что учителям не хватает знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с особыми потребностями, а также достаточной поддержки. Детей с особыми потребностями становится всё больше. На основании проведенного исследования (Kallaste, 2016) в период с 2010 по 2014 число детей с особыми потребностями увеличилось на 0,4%. За этот период в год было выявлено 22% детей с особыми потребностями.

Целью данной исследовательской работы, является выявить компетенции и установки учителей в поддержке развития ребенка с особыми потребностями в обычной группе детского сада.

Исходя из данной цели, вытекают следующие вопросы исследования:

1. Какие компетенции нужны учителям детских садов для поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе?
2. Какие установки способствуют или препятствуют работе с детьми с особыми потребностями?
3. Как учителя детских садов оценивают свои знания и навыки работы с детьми с особыми потребностями?
4. В какой степени стаж работы влияет на установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями в обычной группе?

**Объектом исследования** являются учителя, работающие с детьми с особыми потребностями, в обычной группе.

Серьезной проблемой для учителей является не хватка знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с особыми потребностями, которые положительно повлияют на установки учителя к работе с детьми с особыми потребностями.

При написании работы использовались: количественный метод исследования, для сбора данных использовался метод анкетирования с закрытыми и открытыми вопросами, для анализа собранных данных использовался статистический и внутренний анализ.

Данная бакалаврская работа состоит из трёх глав, заключения и приложения. В первой главе рассматриваются понятия детей с особыми потребностями, что такое инклюзивное образование, компетенции и установки учителей и роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе. Во второй главе описаны цель исследования, методика исследования, выборка и анализ исследования. В третьей главе описаны результаты исследования. В четвёртой главе описаны рассуждения и выводы исследования.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСТАНОВОК УЧИТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## 1.1 Понятия и подход особых потребностей в образовании

Дети различаются по своим способностям, происхождению и личностным качествам в той степени, что их потребности в развитии трудно удовлетворить обычным образом или в обычных условиях. Различия, проявляющиеся подобным образом, называются в широком смысле «особыми потребностями». Если особые потребности возникают до школьного возраста, они называются особыми потребностями развития (Häidkind; Kuusik 2009: 23). В Государственной учебной программе детского дошкольного учреждения §8 (1), определение ребёнка с особыми потребностями определяется как: ребенок с особыми потребностями – это ребенок, для поддержки потребностей в развитии которого, обусловленных его способностями, состоянием здоровья, языковым и культурным происхождением и личностными особенностями, требуется сделать изменения или приспособления в среде роста ребенка (игровые и учебные средства, помещения, методы обучения и воспитания и т.п.) или в программе деятельности группы детского сада (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). В законе о дошкольных детских учреждениях сказано, что за поддержкой особых потребностей следят учителя § 14. (1), они следят за развитием и воспитанием ребенка в детском учреждении и, при необходимости, корректируют учебную и воспитательную деятельность в соответствии с особыми потребностями ребенка. Оценка и поддержка развития ребенка основаны на принципах, изложенных в государственной учебной программе дошкольного детского учреждения (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018).

В зависимости от происхождения и специфики ребенка, нарушения слуха, зрения, речи, физического и умственного развития, специфические нарушения развития, эмоциональные и поведенческие расстройства и одарённость являются основой для определения особых потребностей развития детей. Другие дети с особыми потребностями имеют нарушения развития, которые могут усугубляться как неблагоприятными, так и благоприятными воздействиями окружающей среды. Понятие ребенка с особыми потребностями со временем расширилось. Все дети чем-то отличаются друг от друга и нуждаются в различных условиях. Отсюда следует, что необходимо определение тех потребностей, которые являются общими для всех детей и связаны с индивидуальными особенностями ребенка, где находится граница,

начиная с которой следует использовать понятие - ребенка с особыми потребностями (Häidkind; Kuusik 2009: 23). Особые потребности можно разделить на два разных вида, из них один связан с медицинским диагнозом ребенка, другой с дополнительными потребностями ребенка, которые следует учитывать для обеспечения максимального возможного развития ребенка (Капер, 2008). Особые потребности могут быть долгосрочными, такие как инвалидность, аутизм, дислексия и другие, или временными, например, социально – культурные сложности, связанные с переездом из другой страны (Sandri, 2014).

Часто используются вместе такие термины как «особая потребность» и «недостаток здоровья». Особая потребность связана с недостатком здоровья, но это не означает, что особая потребность не недостаток здоровья (Хабихт; Каск 2017: 26). В эстонском законодательстве (§ 2 (1)) недостаток здоровья имеет следующее определение: недостаток здоровья – это потеря или отклонение какой-либо анатомической, физиологической или психической структуры либо функции организма человека, которая в совокупности с различными предрассудками и несоответствием окружающей среды не позволяет человеку принимать участие в общественной жизни на равных основаниях с другими людьми (Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus, 2008). Недостатки здоровья подразделяются на следующие категории: нарушение способности к передвижению, нарушение зрения, слуха, умственная недостаточность, нарушение речи, смешанные расстройства (Pedak, 2013). Существуют также потребности, которые относятся к отдельной группе «другие», которые определяются наибольшими ограничениями в самообслуживании или в области хронических заболеваний, таких как астма, аллергия, диабет и так далее, многие из которых можно контролировать с помощью строгой диеты или лекарств (SM, 2017). Недостатки здоровья подразделяются по степени тяжести на среднюю, тяжёлую и глубокую (Хабихт, Каск 2017: 26). На основании закона о социальной поддержке людей с особыми потребностями (§ 2. 1<sup>1</sup>; 2. 2<sup>1</sup>.), ребенок в возрасте до 16 лет идентифицируется как имеющий глубокую, тяжелую или умеренную степень инвалидности, основанную на необходимой помощи, руководства или надзора (Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus, 2008).

На основании выше сказанного можно сказать, что дети различаются по своим способностям, происхождению, по личным качествам. Эти потребности трудно различить в обычных условиях. Различия, которые проявляются называются «особыми потребностями». Особые потребности делятся на дошкольные, особые потребности развития, и на потребности,

которые возникают в школе - особые образовательные потребности. Также особые потребности делятся на два вида, один из которых связан с медицинским диагнозом ребёнка, другой с дополнительными потребностями ребенка. Термин особая потребность связана с недостатком здоровья, который разделяется на категории нарушений, связанных со здоровьем. Также есть потребности, которые относятся к группе «другие», они определяются в области хронических заболеваний или ограничениями в самообслуживании. Такие заболевания можно контролировать с помощью диеты или лекарств.

## 1.2 Инклюзивное образование

Согласно Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями в 1994 году был введён термин «инклюзия» (Саламанская декларация, 1994). В законе об основной школе и гимназии (§6 (1)) говорится, что: качественное общее образование следует принципам инклюзивного образования и одинаково доступно для всех людей, независимо от их социального и экономического положения, национальности, пола, места жительства или особых образовательных потребностей (Põhikooli- ja Gümnaasiumi seadus, 2018). Люди, которые отличаются от других, должны рассматриваться как потенциальные члены общества и должны приниматься в обществе (Vendová et al., 2014; Prater, 2010).

Инклюзия - это помещение ребенка с особыми потребностями в ту же среду, что и его сверстники, где учебная программа, методология, учебные материалы, адаптированы для него. Основная цель инклюзивного образования - подготовить детей к решению задач, возникающих в повседневной жизни, с учетом индивидуальности и особых потребностей ребенка. В хорошо продуманной инклюзивной среде, дети с особыми потребностями быстрее приобретают навыки и социально приемлемое поведение, следуя примеру других (Häidkind; Kuusik 2009: 26).

Инклюзивное образование основано на понимании того, что люди разные, каждый имеет право на образование, дети с особыми потребностями должны быть обеспечены соответствующими условиями и рассматриваться как обычные дети, и система образования должна обеспечивать качественное образование для всех (Uibu & Palu, 2018; Walker & Musti-Rao, 2016). Согласно закону, об Основной школе и гимназии, о поддержке и развитии ребёнка, параграф 37 (1), следует, что учителя следят за развитием и обучением ребёнка и,

при необходимости, корректируют обучение в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями ученика (Põhikooli- ja Gümnaasiumi seadus, 2018).

Доступ к образованию основан на возможности, что все дети могут получать качественное и разностороннее образование по месту жительства (Haridus- ja teadusministeerium, 2020; Mitchell, 2015). Поскольку образовательные учреждения имеют разные возможности, а единой модели внедрения инклюзивного образования не существует, реализация инклюзивного образования различается как в разных странах, так и в учебных заведениях, а также в рамках образовательного учреждения (Naug, 2017). В инклюзивном образовании есть три ключевых фактора: академическая удовлетворенность (вспомогательные услуги, адекватные ожидания в отношении результатов обучения, личная учебная программа и т.д.), социальная удовлетворенность (взаимодействие со сверстниками, участие в хобби и мероприятиях), эмоциональная удовлетворенность (важно, чтобы ребенок не подвергался издевательствам, дружба со сверстниками). Качественное участие в образовании обеспечивается общим пониманием и ясностью концепций и целей или общих принципов (Kivirand, 2014).

В случае инклюзивного образования большое внимание уделяется вкладу учителя и родителей. Ожидается, что учителя, прошедшие специальное обучение, они более склонны к инклюзивному образованию, и они более позитивно относятся к нему, используя больше вовлечения (Lee et al., 2014).

На основании вышесказанного можно сказать, что система образования предоставляет возможность каждому ребёнку для развития и реализации своих потребностей и равные права в получении образования в соответствии своему уровню развития, независимо от умственных и физических способностей, состояния здоровья, социального положения. Ребёнку с особыми потребностями легче будет адаптироваться к обычной жизни в условиях инклюзивного образования. Инклюзивный подход помогает повысить качество образования, который может учесть различные потребности детей. Учитель организует и руководит педагогическим процессом (пространство, подача материала, уровень сложности, время и объём), создаёт обучающую среду для ребёнка с особыми потребностями, при помощи комбинирования средств и методов, изменяя виды деятельности ребёнка для восприятия

материала. Работа учителя в детском саду требует всесторонних знаний и навыков, высшего педагогического образования, а также постоянного самосовершенствования.

### 1.3 Компетенции учителя в детском саду

Детский сад — это образовательное учреждение, которое развивается и адаптируется к изменениям в обществе. Нововведения повлияли на действующие в нем нормы, а вместе с тем и на организацию детского сада. Современное общество возлагает большие обязанности и ответственность на учителя детского сада. Ответственная работа учителя детского сада, требующая всесторонних знаний и навыков, требует высшего педагогического образования и постоянного самосовершенствования. Квалификационные требования для учителя в детском учреждении - это высшее образование, педагогические компетенции и специальные педагогические компетенции (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Важность понимания профессионализма учителя детского сада определяется контекстуальными изменениями в системе дошкольного образования Эстонии, включая внедрение инклюзивного образования в детских садах (Peterson, 2012). Условием успешного вовлечения является компетентность учителей (Uibu & Palu, 2018). Европейское агентство по развитию образования с особыми потребностями (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur) (2012) указало, что компетенция - это установки, знания и навыки, обеспечивающие практику. Компетенции важны для максимально возможного качества обучения, потому что результаты обучения детей зависят от качества обучения (Naug, 2017).

В инклюзивной среде работа всех учителей основана на четырех основных ценностях, связанных с преподаванием и обучением: оценка разнообразия детей (это ресурс, который обогащает образование): подход к инклюзивному образованию – эта основная компетенция основана на следующих установках и убеждениях: образование основано на равном отношении ко всем детям, правам человека и демократии; инклюзивное образование требует перемен в обществе и является неотъемлемым правом ребёнка; инклюзивное образование и качество образования не могут рассматриваться как отдельные проблемы; одного доступа к основной системе образования недостаточно; участие детей означает, что все дети вовлечены в значимый для них процесс обучения; поддержка всех детей (учителя ожидают, что все дети добьются хороших результатов): содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению для всех детей; совместная и командная работа (очень важны для

всех учителей): работа с родителями и другими членами семьи; личное профессиональное развитие (преподавание также является обучением, и учителя несут ответственность за непрерывное профессиональное развитие (обучение в течение всей жизни)): анализировать и давать отзывы о своей работе (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012: 12 – 16).

Для поддержки всех детей учитель должен учить всех детей и нести ответственность за поддержку каждого ребенка. Поддержка детей с различными потребностями требует ряда дополнительных навыков от учителей. В профессиональном стандарте (2019) компетенция учителя, связанная с детьми с особыми потребностями, включает в себя знания и навыки для формирования группы, которая способствует развитию ребенка, обеспечивает благополучие детей, адаптирует методы и инструменты обучения в соответствии с различиями и уровнями ребенка и комбинирует методы оценки. Исходя из критериев инклюзивного образования, эти навыки также необходимы учителю, работающему в инклюзивной среде (Mitchell, 2015). Кроме того, исследование, проведенное Majoko (2016), показало, что учителя, работающие в инклюзивной среде, ощущают потребность в вышеупомянутых навыках.

Обучение на протяжении всей жизни и необходимость постоянного развития являются частью повседневной жизни учителя. Для поддержки профессионального развития учителей были созданы профессиональные стандарты, которые необходимы для самоанализа, определения потребностей в обучении, оценки существующих знаний и навыков и планирования карьеры. Профессиональный стандарт учителя дошкольного учреждения (учитель, уровень 6) подробно описывает знания и навыки учителя. Учитель должен создать благоприятную среду для роста, которая предполагает, что к детям относятся с уважением и поддержкой. Согласно профессиональному стандарту, учитель должен создать психически и эмоционально безопасное сотрудничество, которое поддерживает благополучие, развитие и творчество, а также взаимоуважительную среду обучения, основанную на потребностях учащихся и целях обучения, и уважении прав человека, Конституции Эстонии, прав детей и организационных правил (Õiguskantsler, 2019). Профессиональный стандарт гласит, что учитель является хорошим слушателем и использует соответствующие методы общения; решает проблемы и помогает детям замечать и решать проблемы; включает родителей, коллег или специалистов по поддержке. Поддержка детей с особыми образовательными потребностями связана с тем, что учитель знаком с законодательством в области особых потребностей, знает и использует возможности организации обучения, замечает и оценивает

необходимость поддержки, формирует среду обучения, связанные с особыми образовательными потребностями; составляет и применяет индивидуальные планы развития; консультирует и направляет родителей и коллег в поддержку ребёнка в процессе обучения и адаптации учебной среды и учебных материалов (Kutsestandardid, 2019).

Закон о дошкольном учреждении (KELS) § 22 (5) также предусматривает оценку для определения профессиональных навыков учителей. В ходе оценки оценивается эффективность работы учителя и соответствие требованиям. В своей работе учителя должны соблюдать требования государственной учебной программы дошкольного учреждения по уходу за детьми (далее - учебная программа). Согласно учебной программе родители и учителя должны совместно поддерживать физическое, умственное, социальное и эмоциональное развитие ребенка (KELS, 2018; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Учитель является создателем связей и формирователем ценностей, целью которых является поддержка развития каждого ученика (НМ, 2018). Эта ответственная профессия подразумевает приверженность детям их родителям, а также обществу в целом. Преподавание связано с высоким чувством миссии и необходимостью выполнять значимую работу, но в то же время оно связано с высокой рабочей нагрузкой, напряженной рабочей средой (TNS Emor, 2016).

Образование является ключевым фактором в обеспечении социальной интеграции и независимости для всех, включая людей с особыми потребностями, на всех этапах жизни, включая дошкольное, начальное, среднее, высшее и профессиональное образование, а также обучение в течение всей жизни. Для того чтобы система образования выполнила свои задачи, необходимо тесное общение и сотрудничество, особенно между учебными учреждениями, родителями и местными властями (Наукапõmm 2010: 14; 15 – 16). Дети с легкими особыми потребностями в основном включены в обычные группы. Закон предусматривает, что учитель должен соответствовать требованиям профессионального стандарта (Kutsestandardid, 2020) и, работая в соответствующей группе, также обладать особыми педагогическими навыками. Поскольку дети с особыми потребностями включены в обычное образование в рамках инклюзивного образования, специальные педагогические компетенции для учителей также необходимы в контексте инклюзивного образования (Taimalu et al., 2017). Из-за своего ограниченного опыта и отсутствия соответствующей подготовки сегодняшние учителя с

осторожностью относятся к инклюзивному образованию (Kõverik, 2008; Laurits, 2013; Postak, 2015).

В своём исследовании (Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus) Räs & Sõmer (2016) показывает, что у учителей возникали сложности при планировании и проведении занятий для детей с особыми потребностями, а также была необходимость в дифференциации учебных материалов. Liivapuu (2015) на основании проведённого исследования в Валга пришла к выводу что, учителя детских садов менее удовлетворены системой образования и поддержкой, доступной для детей с особыми потребностями в обычных детских садах и подготовкой учителей, оказываемой в детских садах, чем родители. Также учителя нуждаются в дополнительном обучении для работы с детьми с особыми потребностями: многие учителя сами ищут много информации о детях с особыми потребностями, они признают, что получают меньше обучения, чем им необходимо. Biglan et al. (2013) обнаружили, что уже краткосрочные курсы и рабочие комнаты помогли снизить возникающий стресс при обучении детей с особыми потребностями и повысить чувство эффективности в работе с детьми. Учителя обычного детского сада не против инклюзивного обучения, но учителя группы плохо подготовлены (Padrik 2011). Эта проблема была также подчёркнута в проведённом исследовании среди Чешских учителей детского сада, с нейтральным отношением учителей детских садов к ребёнку с особыми потребностями в обычном детском саду (Bendová et al., 2014).

На основании вышесказанного можно сказать, что работа учителя – это ответственная работа, которая требует всесторонних знаний и навыков. Общество возлагает обязанности и ответственность на учителя детского сада. Поэтому обучение и развитие на протяжении всей жизни являются частью повседневной жизни учителя. В своей работе учитель должен соблюдать требования государственной учебной программы дошкольного учреждения. Работа учителя основана на четырёх основных ценностях, связанных с преподаванием и обучением: оценка развития учащихся; поддержка всех учащихся; совместная и командная работа; профессиональное развитие. Образование обеспечивает социальную интеграцию и независимость для всех, включая людей с особыми потребностями, на всех этапах обучения и жизни. Чтобы система образования выполнила свои задачи, необходимо тесное сотрудничество, особенно между учебным учреждением и родителями. В ходе исследований

было выявлено, что учителя сталкиваются с трудностями при планировании занятий для детей с особыми потребностями.

#### 1.4 Установки в работе учителя

Krull (2018) заявил, что только хорошие профессиональные педагогические и педагогические навыки учителя не делают его так называемым хорошим учителем (Krull, 2018). Постоянное совершенствование специальных и профессиональных компетенций, приобретенных в начальном педагогическом образовании – эта основная компетенция основанная на следующих установках и убеждениях: учителя несут ответственность за непрерывное профессиональное развитие; начальная подготовка учителей является первым шагом в профессиональном обучении на протяжении всей жизни; открытость к освоению новых навыков и активное получение информации и советов является показателем силы, а не слабости; учитель не может быть экспертом во всех вопросах инклюзивного образования. Базовые знания, чтобы начать работать в инклюзивной среде, очень важны, но непрерывное обучение также очень важно; изменения и развитие непрерывны в инклюзивном образовании, и учителям нужны навыки, чтобы справляться и адекватно реагировать на изменяющиеся потребности и требования на протяжении всей своей карьеры (Euroora Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012: 18).

Ключевые компетенции состоят из трех элементов: установок, знаний и навыков. Определенная установка или убеждение требует определенного уровня знаний или понимания, а затем умения применять эти знания на практике (Euroora Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012: 12). Установка – это стремление человека оценивать предметы (например, людей, события, явлений) в некоторой степени благоприятно или неблагоприятно. Эта оценка обычно выражается в виде когнитивного, эмоционального или поведенческого реагирования (Albarracin, Johnson & Zanna, 2005). Установки отражают отношение к кому-то или чему-то, оно не является постоянным, на него могут оказывать влияние как положительный, так и отрицательный опыт, к положительной или отрицательной установке соответственно (Ferguson & Fukukura, 2012; Pajares, 1992).

Оценка разнообразия детей связана с установками, и поэтому учителя должны позитивно относиться к разнообразию в контексте инклюзивного образования. Это означает, что учитель, работающий в инклюзивной среде, должен рассматривать и воспринимать

разнообразии как ресурс, который расширяет возможности обучения и повышает ценность образования и общества в целом (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Применение связано с установками, и только положительные установки учителей обеспечивают эффективность инклюзивного образования (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). Некоторые авторы также отметили, что позитивные установки учителей необходимы для успешного внедрения инклюзивного образования (Lee et al., 2015; Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012; Taimalu et al., 2017), поскольку учителя с позитивными установками более склонны делать больше для удовлетворения индивидуальных потребностей детей.

Некоторые факторы влияют на установки учителей. Позитивные установки создаются высокой самооэффективностью учителей. Самоэффективные учителя считают, что дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в помощи, потому что они считают, что дети с особыми потребностями также могут учиться и могут быть обеспечены поддержкой. Чем больше учителя верят в их способность справиться с внедрением инклюзивного образования, тем более позитивны их установки (Lee, Tracey, Barker, Fan, & Yeung, 2014).

На установки учителей влияет окружающая среда. Отношение к включению влияет религия и культура человека. Было установлено, что люди, живущие в культурной среде, где уважают человечество и к каждому одинаково относятся, имеют более позитивные установки к включению детей с особыми потребностями (Majoko, 2016). Знание о поддержке со стороны персонала, родителей и детей создает позитивные установки в среде детского сада (Akalin et al., 2014; Donohue & Bornman, 2014; Yeo et al., 2016).

Считается, что позитивные установки к инклюзии могут быть улучшены путем распространения знаний о инклюзии (Majoko, 2016). В своем исследовании Akalin jt (2014) отмечает, что учителя нуждаются в обучении для получения знаний, навыков и опыта и, следовательно, для повышения позитивных установок. Сравнение нескольких исследований показало, что специальное педагогическое обучение и курсы повышают позитивные установки учителей (De Voer, Pijl, & Minnaert, 2011). Исследования показали, что установки учителей позитивны для инклюзивного образования, но необходимо, чтоб учителя владели соответствующим образованием, знаниями и опытом. Rakar jt (2015) проанализировали готовность и желание учителей работать с детьми с особыми потребностями в обычной

группе до и после специальных учебных курсов. Результаты исследования показали, что установки учителей стали более позитивным после специальных учебных курсов (Rakar, Sig, Parlak-Rakar, 2015).

Европейское агентство по развитию образования с особыми потребностями (2012) указало, что одним из главных приоритетов, определенных участниками с самого начала, было рассмотрение системы первоначальной подготовки и, соответственно, совмещение обучения основных и специальных педагогов. Начальное обучение является первым шагом в профессиональном обучении на протяжении всей жизни. Обучение должно быть сосредоточено в первую очередь на формировании установок и ценностей. Поскольку это является одним из наиболее важных факторов в продвижении инклюзивного образования, особое внимание должно быть уделено подготовке учителей (основное и дополнительное обучение) (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012).

De Voer jt (2011) отмечают, что в нескольких исследованиях были обнаружены противоречивые отношения между установками и опытом работы. Часть исследования показало, что чем меньше у учителей опыта работы, тем более позитивно настроены учителя по сравнению с учителями, имеющими больший опыт работы. Другая часть исследования показала обратное, то есть, чем больше учителей имеет опыт в области инклюзивного образования, тем более положительное отношение учителей к инклюзивности по сравнению с учителями, которые имели небольшой или нулевой опыт работы.

На основании выше сказанного можно сказать, что основные компетенции состоят из установок, знаний и навыков учителя. Учителям необходимо совершенствоваться в приобретении специальных и профессиональных компетенций. Педагогическое образование основано на установках таких как: учителя ответственны за своё развитие на протяжении всей жизни; готовы к освоению новых навыков и активны в получении знаний; необходимы базовые знания и навыки, чтобы начать работать, справлять и реагировать на изменения в инклюзивной среде. На установки учителей влияют многие факторы, такие как оценка детей. Это положительно влияет на учителя, который расширяет возможности обучения и повышает ценность образования. Только положительные установки эффективно влияют на внедрение инклюзивного образование. Также положительные установки создаются самоэффективностью учителей. Они считают, что дети с особыми потребностями также

могут учиться и могут быть обеспечены поддержкой. Окружающая среда влияет на установки учителей. В культурной среде, где проявляют уважение и к каждому одинаково относятся, более позитивные установки к включению детей с особыми потребностями. Исследования показали, что установки учителей позитивны для инклюзивного образования, но им необходимо соответствующее образование, знания и опыт.

### 1.5 Роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями

Дошкольное специальное образование в настоящее время является растущей частью дошкольного образования (Häidkind, 2013). Речь идет не о вовлечении детей с особыми потребностями, а о том, как сделать это максимально эффективно. Педагогическая работа сложна, так как обучение и образовательный контекст постоянно меняются. Подготовка учителей, посвященных проблемам особых потребностей может быть ограничена несколькими лекциями в контексте общего обучения, учитывая разнообразие особых образовательных потребностей. Невозможно, что учитель недавно закончивший обучение чувствовал себя уверенно, имея дело с разными особенностями. Обучение учителей, способно обеспечить благоприятные установки и начальные знания, способствующие инклюзивному образованию (Häidkind, 2017). В результате недостаточной подготовки, учителя работают в детском саду, не имея достаточных знаний и навыков, чтобы справляться с повседневными проблемами и потребностями, связанных с работой в группе. Учителям может не хватать как уверенности, так и базовых навыков, необходимых для понимания и поддержки детей с особыми потребностями (Thompson, 2010).

Осуществление целенаправленных действий требует от учителя планирования и выполнения действий, основанных на развитии и особых потребностях ребенка. Основой учебно-воспитательной деятельности является оценка развития ребенка (Õun & Nugin, 2017). В дополнение к общей педагогике, когда учитель развивает понимание того, что означает развитие маленького ребенка и как учитель может этому способствовать, учитель также нуждается в знаниях в области специального образования и специфики работы учителя (Häidkind, 2013). Роль учителя в развитии детей с особыми потребностями, которые нуждаются в большей поддержке, внимании, руководстве, понимании и заботе, особенно важна (Viigand, Arov & Lember, 2016).

Учитель следит за развитием детей, при необходимости, адаптируют обучение к потребностям ребёнка. Чтобы развить способности и таланты ребёнка до максимально возможного уровня, учебному учреждению необходимо определить учебные потребности ребёнка, чтобы выбрать подходящие методы обучения и организовать дифференцированное обучение по мере необходимости. Хотя внедрение инклюзивного образования будет настолько гибким, насколько это возможно, с точки зрения потребностей и возможностей для обеспечения образования с особыми потребностями. Здесь важно сотрудничество между различными секторами и заинтересованными сторонами, а также программы поддержки учебных учреждений и учителей (Kivirand, 2010: 7). Учителя детских садов должны создать среду, которая позволяет индивидуально подходить к детям и поддерживать обучение и развитие детей (Chan & Yuen, 2015; Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Чтобы повысить благосостояние детей, учителя должны иметь возможность изменять физическую среду с учетом потребностей детей, таких как расстановка мебели и изменение освещения и акустики комнаты (Mitchell, 2015). В контексте инклюзивного образования необходимо уметь использовать различные адаптированные методы и подходы к обучению, чтобы помочь детям достичь максимально возможных результатов обучения (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012; Mitchell, 2015). В реализации инклюзивного образования в дополнение к более широкому изменению установок также важно наличие соответствующих вспомогательных средств и вспомогательных услуг на уровне ежедневного обучения и внедрение лучших методов обучения, которые сделают успешным включение ребёнка с особыми потребностями в обычную группу. Необходимые вспомогательные средства и вспомогательные услуги зависят от того, что ребёнку необходимо для успешного участия в обучении (Räis; Sömer, 2016: 24 – 25).

При планировании деятельности по развитию ребенка с особыми потребностями в группе необходимо учитывать, как аспекты развития ребенка, так и аспекты окружающей среды. Поэтому сотрудничество между родителями и специалистами в этих областях необходимо. Чтобы работа в команде работала, между членами команды должны быть общие ценности, работа в команде, общие обязанности и обучение работе в команде. В условиях Эстонии самой большой проблемой является разделение учителей и специалистов по обычным и соответствующим группам, особенно если последние работают в другом учреждении, и сотрудничество в этой связи также затруднено. Однако, основываясь на советах и инструкциях специалистов, учителя могут многое сделать для развития ребенка, потому что

большую часть времени, когда ребёнок бодрствует, он находится в детском саду (Häidkind & Kuusik, 2009).

Ребёнок, нуждающийся в специальном обращении в детском коллективе, требует от учителя дополнительной работы как по подготовке и оценке преподаваемого материала, так и по форме преподаваемого предмета. К дополнительным задачам учителя, при работе с ребенком, которому нужен особый подход, относятся индивидуальное обучение, подготовка заданий дифференцированного уровня, дополнительные материалы и индивидуальные учебные программы, одновременное применение различных методов обучения, разный темп работы, учет состояния здоровья ребенка, использование специального оборудования, опорное обучение и т.д. (Suur, 2010). Для создания благоприятной среды на занятиях физической активности является индивидуальный подход с необходимостью учитывать специфики психики и здоровья каждого ребенка. При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо применять такие подходы как: использование дифференцированного обучения (индивидуальное обучение, система упражнений и заданий по виду заболеваний), разнообразных средств для предотвращения утомления (чередование двигательной и практической деятельности) (Палий, 2016).

Bendová (2014) подчеркнула, обеспокоенность учителей, связанную с инклюзией. Поскольку поддержка развития ребенка – это в основном командная работа, важная роль коллектива (необходим помощник учителя), недостаток знаний, недостаток методов работы и ресурсов (Bendová, 2014). Tameri (2014) изучал отношение учителей к инклюзивному образованию. Результаты показали, что учителя групп не считают возможным эффективно включить в группу всех детей с особыми потребностями. Также было установлено, что ребенок с особыми потребностями является дополнительным обязательством для учителя в дополнение к обычной групповой работе (Tameri, 2014).

Учителя нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь детей с ограниченными возможностями здоровья. Учителям важно научиться работать с детьми с разными возможностями обучения и учитывать это многообразие при индивидуальном подходе (Кетриш, 2018: 58).

На основании вышесказанного можно сказать, что работа учителя сложна, так как обучение и образовательный контекст постоянно меняются. Подготовка и обучение учителей, посвящённых проблемам особых потребностей способно обеспечить благоприятные отношения и начальные знания в работе учителей. Из-за недостаточной подготовки у учителей нет достаточных знаний и навыков, чтобы справляться с повседневными проблемами и потребностями. Роль учителя в развитии детей с особыми потребностями очень важна. Учителя адаптируют обучение к потребностям ребёнка, как по подготовке и оценке преподаваемого материала, так и по форме преподаваемого предмета. Учителя нуждаются в помощи со стороны специалистов, чтобы обеспечить понимание и реализацию подходов к обучению детей с особыми потребностями.

## **2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСТАНОВОК УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЫЧНОЙ ГРУППЕ**

### **2.1 Цель исследования**

Учитель работающий в обычной группе должен соответствовать требованиям профессионального стандарта (Kutsestandardid, 2020), а также обладать особыми педагогическими навыками. Многие учителя из-за отсутствия или ограниченного опыта с осторожностью относятся к инклюзивному образованию (Kõverik, 2008; Laurits, 2013; Postak, 2015). Liivaruu (2015), Biglan et al. (2013), Padrik (2011) обнаружили, что учителя плохо подготовлены для работы в инклюзивной среде и они нуждаются в дополнительном обучении, которые помогли бы снизить стресс и повысить чувство эффективности при работе с детьми с особыми потребностями в обычном детском саду.

Установки отражают отношение к кому-то или чему-то, и могут оказывать влияние на положительный и отрицательный опыт, соответственно к положительной или отрицательной установке (Ferguson & Fukukura, 2012). Это означает, что только положительные установки учителей обеспечивают эффективность инклюзивного образования (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). Позитивные установки к инклюзии могут быть улучшены путем распространения знаний о включении (Majoko, 2016). В своем исследовании Akalin jt (2014) отмечает, что учителя нуждаются в обучении для получения знаний, навыков и опыта и, следовательно, для повышения позитивных установок. А специальное педагогическое обучение и курсы повышают позитивные установки учителей (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Целью исследовательской работы, является выявить компетенции и установки учителей в поддержке развития ребенка с особыми потребностями в обычной группе детского сада.

Исходя из данной цели, вытекают следующие вопросы:

1. Какие компетенции нужны учителям детских садов для поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе?

2. Какие установки способствуют или препятствуют работе с детьми с особыми потребностями?
3. Как учителя детских садов оценивают свои знания и навыки работы с детьми с особыми потребностями?
4. В какой степени стаж работы влияет на установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями в обычной группе?

## 2.2 Методика исследования

Количественное исследование использует, прямое измерение, тестирование, анкета, социометрическое тестирование. Они позволяют собирать количественные данные, такие как числа, которые характеризуют физические свойства объекта, коэффициенты, частоту, последовательность, распределение и так далее (Õunaru 2014: 159). В бакалаврской работе используется метод количественного исследования, потому что при исследовании этой темы было важно привлечь как можно больше респондентов, чтобы сделать выводы. Исследование опирается на вопросы исследования, и собранные данные используются для получения результатов, на основании которых можно сделать вывод (Õunaru, 2014). Чтобы получить ответы на вопросы исследования, был проведен опрос среди учителей, работающих в обычной группе детского сада с использованием количественного метода исследования. (Õunaru 2014: 55).

Сбор данных – это анкета, в которой данные собираются стандартным образом (Hirsjärvi, 2005: 180). Данные собираются с помощью вопросника, состоящего из закрытых вопросов с несколькими вариантами ответов и открытыми вопросами. Ответы преобразуются (кодируются) в числа или символы, которые могут быть проанализированы статистически. Ответы открытых вопросов проанализированы методом внутреннего анализа (Õunaru 2014: 159 – 160). Для ответов на вопросы, в которых необходимо было выразить своё отношение или готовность работать с детьми с особыми потребностями, использовалась шкала Лейкерта. Шкала измеряет отношения (установки) и их силу. В анкетах, блок снабжен шкалой, на основании которой отвечающий выражает свое согласие или несогласие с утверждением (Õunaru 2014: 159 – 166). Для составления и проведения опроса использовался интернет портал connect.ee. Опрос был составлен на двух языках, на эстонском и русском языках.

Вопросы анкеты разделены на блоки: вводные вопросы, понятия инклюзивного образования, установки, компетенции. Вводные вопросы, 1 – 5 являются общими данным о респонденте. Вопросы 6 – 8 относятся к представлениям и мнениям учителей детских садов об инклюзивном образовании. Вопросы 9 – 13 касаются компетенции учителей в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе. Вопросы 14 – 17 помогают определить и описать отношения, которые испытывают учителя детских садов во время работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе. Вопросы анкеты можно найти в Приложении 1. и Приложении 2.

### 2.3 Выборка исследования

Для проведения исследования подходит избирательный выбор (*indiviidide valim*), который изучает мнения людей, их отношение к какому-либо явлению (Õunaruu 2014: 150). Избирательный выбор состоит из учителей обычной группы детских садов, которые работают в обычной группе с ребёнком/детьми с особыми потребностями в каждодневной своей работе. Исследование проводилось в интернет портале Facebook через группу *Lasteaednike ideed*. Группа состоит из учителей детских дошкольных учреждений со всей Эстонии. Исследование проводилось в июле с 13.07. по 19.07.2020 года. По завершению опроса было получено 70 анкет. В этом исследовании используются только данные учителей детских садов.

### 2.4 Анализ исследования

В квантитативном исследовании статистика используется для описания, заключения и прогнозирования поведения изучаемого явления. Для этого в статистике используются различные математические методы. Статистика - это наука о сборе, анализе и представлении данных. Описательная статистика состоит в том, чтобы упорядочить данные и представить информацию, содержащуюся в данных, в компактной и сжатой форме. Описательная статистика предоставляет методы для описания и обобщения собранных данных, а результаты отображаются в виде графиков и таблиц (Õunaruu, 2014: 184).

В квалитативном исследовании для обработки открытых вопросов использовался внутренний анализ. Внутренний анализ - это процесс визуализации информации, хранящейся в предмете. Используется для изучения текстов, чтобы сделать точные и надежные выводы (Õunaruu,

2014: 160). Ответы открытых вопросов были классифицированы по группам обобщающих общей темой (см. Приложение 3). Анализ открытых ответов производился с использованием внутреннего анализа. Полученные данные анкет были преобразованы в графики при помощи программы на интернет портале connect.ee В рамках исследования была обещана конфиденциальность, поэтому всем респондентам присвоен номер, Респондент 1 (P1); P2; P3; ... P70.

### 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования потенциальным респондентам были разосланы анкеты. Ответы были получены посредством электронной платформы connect.ee. Данная платформа предоставляет простой и удобный способ проведения статистических опросов. Статистика и результаты доступны сразу - как только респондент заполняет опрос. Это даёт возможность следить за статусом опроса: отметить тех, кто не участвовал в опросе и снова отправить приглашение в электронном виде.

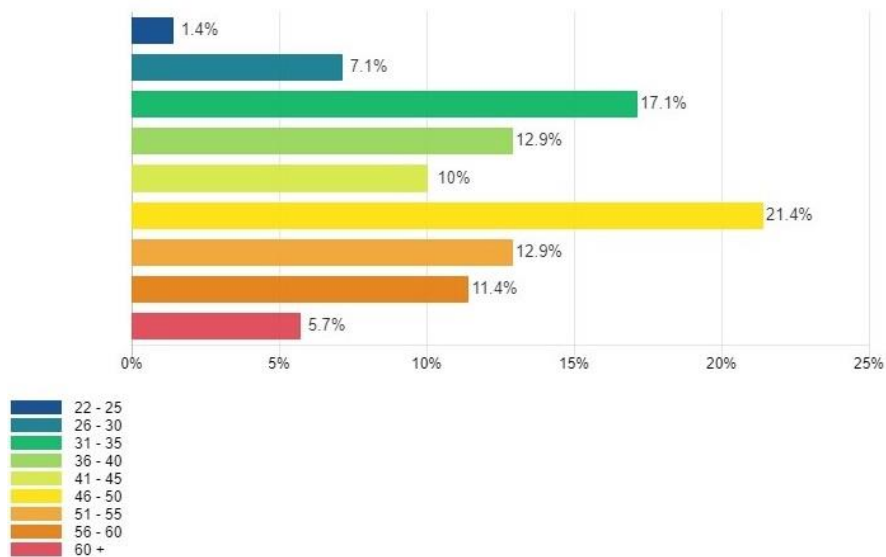
Всего было получено 70 ответов. Для систематизации и анализа полученных результатов, были использованы методы описательной статистики, которая позволяет делать выводы о генеральной совокупности на основании результатов исследования частных случаев.

Порядковые признаки представлены с указанием их относительной частоты с соответствующим числом случаев. При анализе данных используется сравнение их количественных признаков. Для представления и описания полученных результатов в работе используются графики и таблицы, позволяющие наглядно представить полученные данные и дать общее представление об изучаемом явлении

#### 3.1 Общие данные о респонденте

*Каков Ваш возраст?*

Возраст самого молодого респондента был в промежутке между 22 – 25 годами 1,4% отвечающий и возраст самого взрослого респондента был 60 + 5,7% отвечающих. Наибольшее количество отвечающих было в возрасте между 46 – 50 годами 21,4% респондентов и в возрасте 31 – 35 лет 17,1% респондентов.



**Рисунок 1.** *Возраст учителей.*

Большая часть принявших участие в опросе учителей находится в промежутке возраста 46 – 50 лет. В опросе принимали участие респонденты с возрастом более 60 лет и молодые респонденты 22 – 25 лет.

*Какой у Вас уровень образования?*

По результатам исследования оказалось, что у 51,4% респондентов имеют бакалаврскую степень, 20% респондентов имеют магистерское образование, 17,4% ответивших получили прикладное высшее образование, 10% респондентов - среднее специальное образование и 1,4% респондентов ответили, что получает образование учителя детского сада.

*Какие специальные педагогические курсы Вы получили?*

Результатом исследования ответов на данный вопрос стал тот факт, что не все респонденты прошли обучение на специальных педагогических курсах. Большая часть респондентов прошли обучение на курсах, связанных с общей либо специализированной педагогикой, например:

*P1 Основы специального образования как предмета в вузе. Обучение без отрыва от работы детей с аутистическим спектром, «трудных» детей в группе.*

*P68 Несколько курсов по аутизму*

*P3 В университете в рамках пары предметов*

*P14 Предмет в университете "Поддержка развития детей с особыми потребностями в возрасте 2-7 лет "*

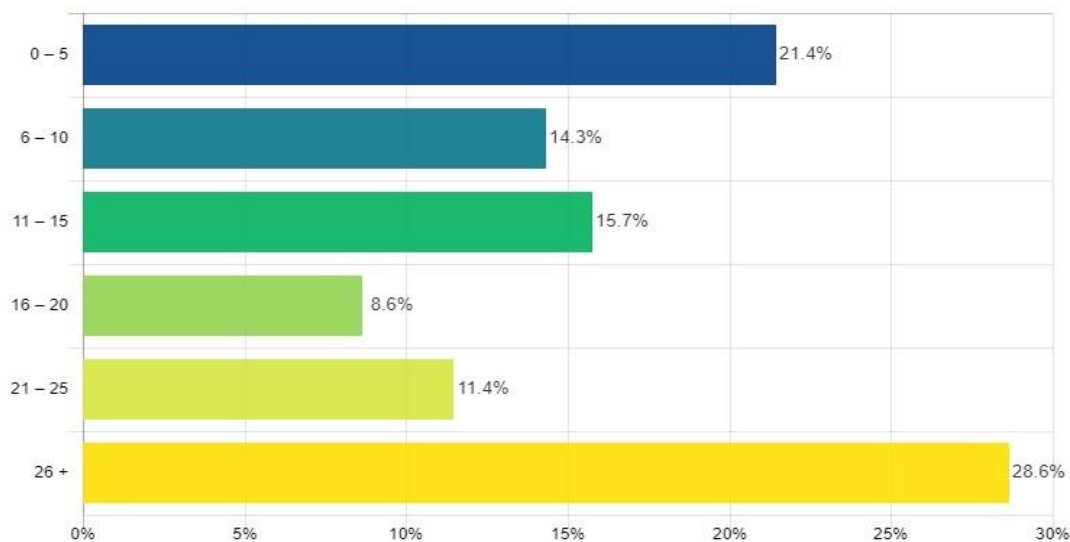
*P30 Не имеют никаких курсов*

*P24 Это длилось годами работы (45 лет), и я поняла это и почувствовала, как это подходит ребенку (см. Приложение 3).*

Как утверждают Lee et al. (2014), учителя прошедшие дополнительное обучение, направленное на работу с детьми с особыми потребностями, более положительно относятся к применению инклюзивного образования. Как утверждают Viigand, Arov & Lember (2016), прохождение различных курсов, направленных на разные особенности детей с особыми потребностями очень важна. Подготовка учителя не должна ограничиваться определёнными курсами, а должна развиваться в зависимости от ситуации в группе.

*Какой у Вас стаж работы учителем?*

Что касается стажа работы учителем в детском саду (см. рисунок 2), то самый большой – более 26 лет и более – имеют 28,6% респондентов. Менее пяти лет проработали 21,4% из числа опрошенных учителей. Меньше всего - 8,6% - оказалось учителей с опытом работы 16 – 20 лет.

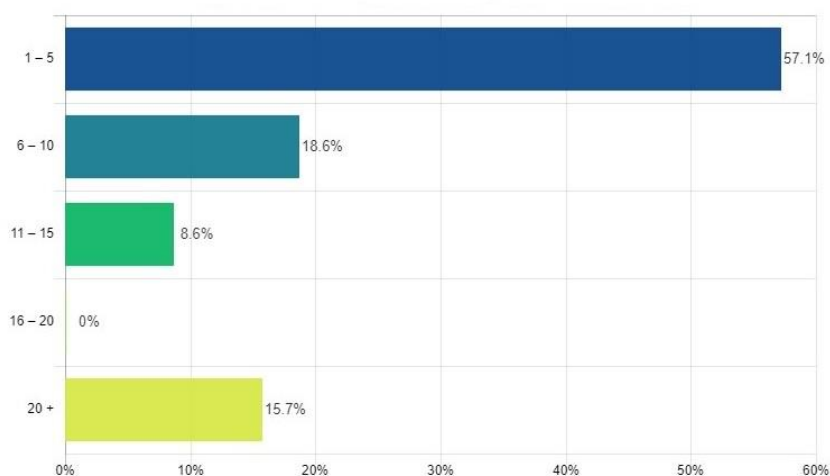


*Рисунок 2. Стаж работы учителем.*

Таким образом, более половины опрошенных учителей в детских садах составляют либо молодые/начинающие учителя, либо учителя с опытом работы не менее 26 лет.

*Какой у Вас стаж работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе?*

Следующий график демонстрирует, какой опыт работы имеют учителя в работе с детьми с особыми потребностями (см. рисунок 3).



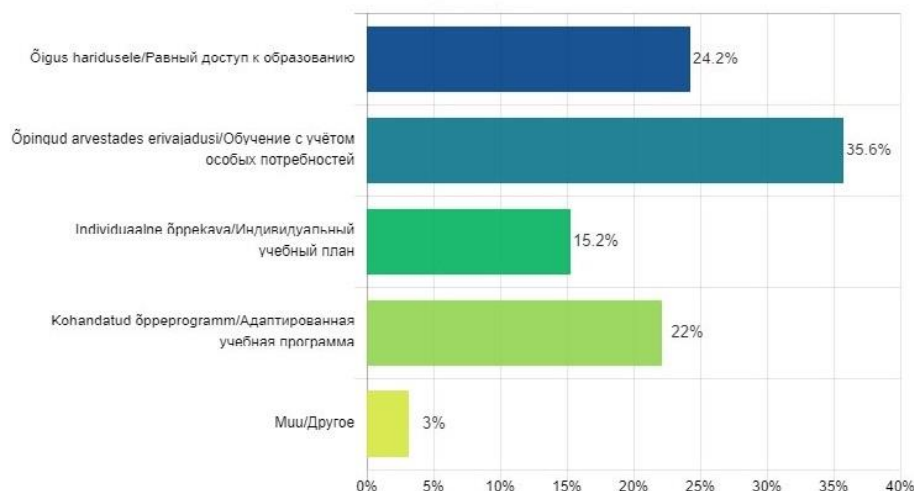
**Рисунок 3.** Стаж работы учителя с детьми с особыми потребностями в обычной группе.

Ответы демонстрируют, что большая часть ответивших - 57,1% - имеют опыт работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе не более 5 лет. Тогда как опытных учителей, с опытом работы более 20 лет всего 15,7% респондентов; 18,6% респондентов имеют стаж работы 6 – 10 лет и 8,6% респондентов имеют стаж работы 11 – 15 лет. Более половины ответивших учителей имеют опыт работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе не более 5 лет.

### 3.2 Представления и мнения учителей детских садов об инклюзивном образовании

*Что для вас значит инклюзивное образование?*

Данные, приведённые на графике, дают представление о том, как учителя понимают значение инклюзивного образования (см. рисунок 4).



**Рисунок 4.** Понимание инклюзивного образования для учителей.

В этом опросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов. Результат опроса показывает, что для 35,6% респондентов инклюзивное образование означает обучение с учётом особых потребностей; 24,2% и 22% респондентов ответили, что для них это, соответственно - равный доступ к образованию и адаптированная учебная программа. Для 15,2% респондентов инклюзивное образование является индивидуальным учебным планом, а 3% (4) респондентов выбрали вариант «другое», где могли добавить в список, что для них значит инклюзивное образование. Среди ответов значились:

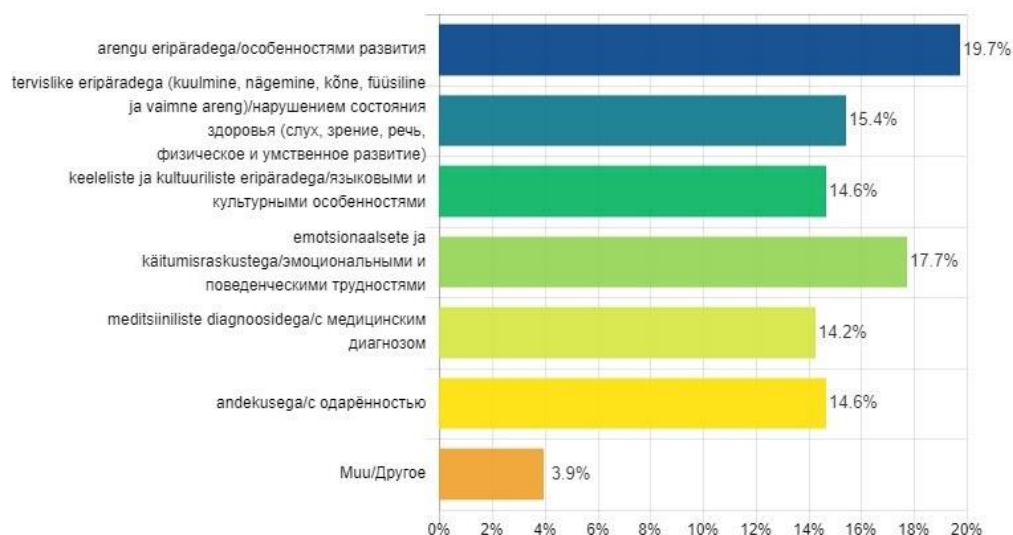
***P27** Все вышеперечисленных в рамках работы обычной группы*

***P37** К сожалению, невежество и общение с неизвестным, обида родителей как на особые нужды их ребенка, так и растерянность родителей других детей, страх, что "такой" ребенок должен быть в группе их детей " (см. Приложение 3).*

По мнению Häidkind; Kuusik (2009) инклюзия – это помещение ребенка с особыми потребностями в ту же среду, где находятся его сверстники. В такой среде дети с особыми потребностями быстрее приобретают навыки и социально приемлемое поведение, следуя примеру других.

Когда вы слышите термин «инклюзивное образование», каких детей вы имеете в виду в этом контексте?

Ещё больший разброс мнений наблюдается относительно того, с какими детьми учителя связывают термин «инклюзивное образование» (см. рисунок 5).



**Рисунок 5.** Дети в контексте с термином «инклюзивное образование».

В этом опросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов. 19,7% респондентов ответили, что это ребёнок с особенностями развития, 17,7% респондентов считают, что это ребёнок с эмоциональными и поведенческими трудностями; 15,4% респондентов связали термин с нарушением состояния здоровья (слух, зрение, речь, физическое и умственное развитие). Одинаковое количество респондентов - 14,6% ответили, что инклюзивное образование требуется ребёнку с языковыми и культурными особенностями либо одарённым детям. Чуть меньше ответивших - 14,2% – выбрали ответ - с медицинским диагнозом. 3,9% респондентов выбрали вариант другое, где могли дополнить предлагаемый список, каких детей они имеют в виду. Наиболее частыми ответами тут являлись:

*P16 всё вышеприведённое*

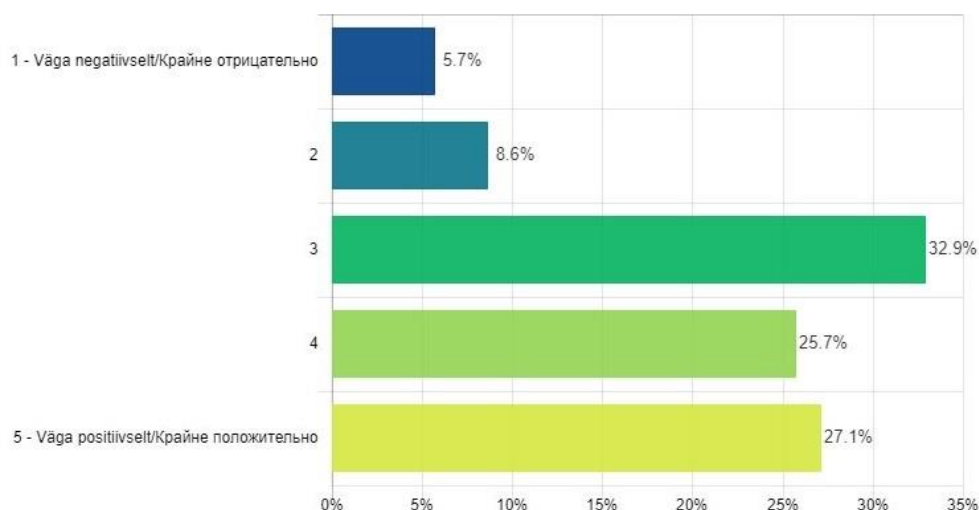
*P6 неврологические особенности*

*P15 у всех должно быть доступное образование (см. Приложение 3).*

Таким образом, учителя считают, что инклюзивное образование необходимо как для детей с физическими особенностями, так и для тех, у кого наблюдаются умственные либо психологические особенности развития. В инклюзивной среде дети с особыми потребностями имеют право на образование и должны быть обеспечены качественным образованием, где учителя следят за развитием в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями ученика и при необходимости адаптируют обучение (Uibu & Palu, 2018; Walker & Musti-Rao, 2016; Põhikooli- ja Gümnaasiumi seadus, 2018).

*Как Вы относитесь к внедрению принципов инклюзивного образования в начальном образовании?*

Отношение учителей к внедрению инклюзивного образования было изучено посредством оценки по шкале от 1 до 5, где 1 это крайне отрицательно, а 5 – крайне положительно (см. рисунок 6). Среднестатистический показатель, полученный на основе всех ответов, составил 3,6. Этот результат характеризует достаточно нейтральное отношение учителей к внедрению инклюзивного образования в начальном образовании.



*Рисунок 6. Отношение учителей к внедрению инклюзивного образования.*

По результату опроса видно, что учителя относятся к внедрению инклюзивного образования нейтрально, так ответили 32,9% респондентов. К внедрению инклюзивного образования относятся положительно 25,7% ответивших и крайне положительно - 27,1% ответивших. среди ответивших есть и те кто относится к внедрению инклюзивного образования крайне

отрицательно - 5,7% ответивших и отрицательно - 8,6% ответивших. Таким образом, можно утверждать, что к интеграции инклюзивного образования учителя относятся в основном положительно. Учителя понимают с какими детьми им приходится работать и какую поддержку необходимо выбрать, чтобы обычные дети и дети с особыми потребностями учились вместе.

### 3.3 Компетенции учителей, работающих с детьми с особыми потребностями

*Как вы оцениваете свои навыки и готовность работать с детьми с особыми потребностями?*

Компетентность учителей оценивалась посредством оценки респондентами своих навыков и готовности работать с детьми с особыми потребностями. Кроме того, откуда и какую поддержку учителя получают, какие препятствия у них возникают в процессе обучения детей и какие методы работы они применяют в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе.

Учителям было предложено оценить соответствие перечисленных ниже (см. таблицы 1 и 2) утверждений, описывающих уровень готовности, навыков, знаний и умений работы с детьми с особыми потребностями, своему уровню компетенции по той или иной позиции.

**Таблица 1.** Обзор оценки навыков и готовности учителей работать с детьми с особыми потребностями, %

<b>Навыки/Уровень подготовленности</b>	<b>Очень слабо</b>	<b>Слабо</b>	<b>Средне</b>	<b>Хорошо</b>	<b>Очень хорошо</b>
Навыки в поддержке ребёнка с особыми потребностями	1,4	11,4	34,3	45,7	7,1
Навыки в работе с ребёнком с особыми потребностями	1,4	18,6	31,4	42,9	5,7
Готовность развивать ребёнка	1,4	14,3	15,7	52,9	15,7
Готовность работать с опорными специалистами	0	0	10	47,1	42,9
Навыки работы с родителями	0	14,3	27,1	40	18,6

Источник: составлено автором на основе проведённого опроса

Представленные данные позволяют показать, что по большинству позиций, навыки и готовность учителей работать с детьми с особыми потребностями оцениваются, как хорошие или средние. А с опорными специалистами даже как очень хорошие. Оценка эффективности работы учителей определяется профессиональными навыками, которые должны соответствовать требованиям государственной учебной программы дошкольного учреждения по уходу за детьми и поддерживать физическое, умственное, социальное и эмоциональное развитие ребенка с особыми потребностями (KELS, 2018; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Компетенции учителей, которыми они должны обладать для поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе, были изучены при анализе ответов на вопрос: *Как Вы оцениваете компетенции, которыми должен обладать учитель для поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе?* (посредством оценки степени согласия/не согласия респондента с тем или иным утверждением/позицией). Перечень компетенций охватывает диапазон знаний и умений, начиная от законодательных основ, заканчивая умением определять индивидуальные потребности ребёнка с особыми потребностями. Более подробный перечень компетенций и их оценка приведены в таблице 2.

**Таблица 2.** Компетенций учителя в вопросах поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе, %.

Компетенция	Вообще не согласен	Скорее согласен	Отчасти согласен и отчасти не согласен	Предпочёл бы согласиться	Полностью согласен
1 Знание законов в сфере поддержки детей с особыми потребностями	4,3	12,9	22,9	40	20
2 Умение следить за динамикой развития и справляться с возникающими трудностями	1,4	7,1	8,6	40	42,9
3 Умение замечать потребность ребёнка в поддержке	0	5,7	8,6	38,6	47,1

4 Умение оценивать необходимость поддержки в соответствии с потребностями ребёнка	1,4	4,3	7,1	38,6	48,6
5 Умение определить индивидуальные потребности развития и обучения ребёнка	0	5,7	21,4	34,3	38,6
6 Умение формировать среду обучения в соответствии с потребностями ребёнка	0	11,4	14,3	27,1	47,1
7 Умение адаптировать учебный материал и условия работы	0	5,7	12,9	30	51,4
8 Умение подготавливать и реализовывать индивидуальные планы развития	0	8,6	12,9	34,3	44,3
9 Умение направлять родителей/коллег по вопросам поддержки ребёнка в учёбе	0	8,6	11,4	40	40
10 Умение консультировать коллег по адаптации учебной среды и учебных материалов	1,4	12,9	20	31,4	34,3

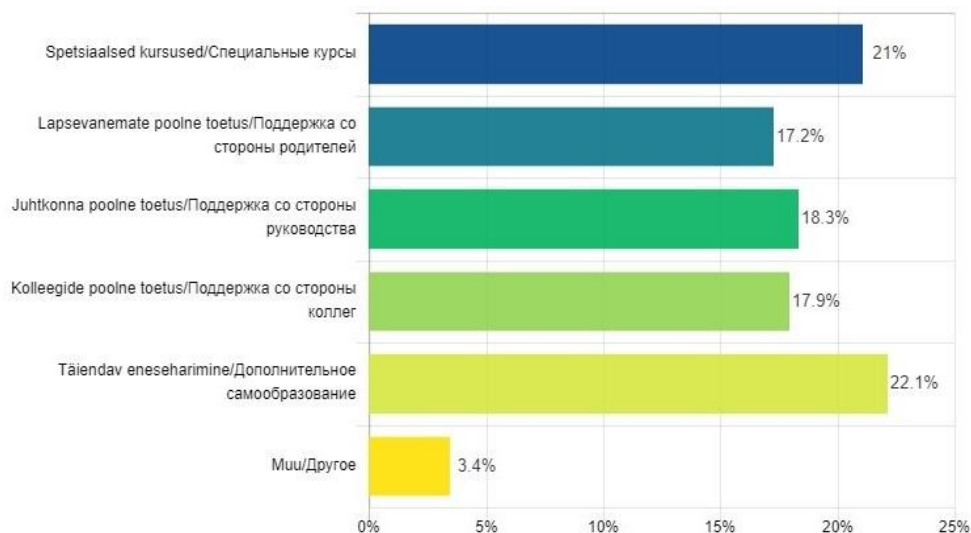
Источник: составлено автором на основе проведённого опроса

Данные таблицы дают представление о том, какими компетенциями должны обладать учителя, Ответы практически по всем позициям достаточно высоки. Некоторая неуверенность прослеживается у некоторых респондентов лишь в оценке знания законов, умении определить индивидуальные потребности развития и формировать среду обучения в соответствии с потребностями ребёнка, также в умении консультации коллег.

В соответствии с законом учитель работающий с детьми с особыми потребностями должен соответствовать требованиям профессионального стандарта и обладать особыми педагогическими навыками, но из-за отсутствия соответствующей подготовки учителя с осторожностью относятся к инклюзивному образованию (Kutsestandard, 2020; Kõverik, 2008; Laurits, 2013; Postak, 2015).

*Кто или что помогает Вам в работе лучше поддерживать детей с особыми потребностями?*

Далее приведены результаты по вопросу (см. рисунок 7).



**Рисунок 7.** Кто или что помогает поддерживать.

В этом вопросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов. На основании полученных ответов позиции распределились достаточно равномерно: 22,1% респондентов – дополнительное самообразование; 21% - специальные курсы; 18,3% ответивших выбрали ответ поддержка со стороны руководства; 17,9% респондентов - поддержка со стороны коллег; 17,2% – поддержка со стороны родителей. 3,4% респондентов выбрали вариант другое, где каждый мог дополнить ответы своими вариантами: Здесь наиболее частыми ответами стали:

**P16** всё вышеперечисленное

**P20** поддержка опорных специалистов

**P41** Поддержка специалистов (например: логопед, спецпедагог физиотерапевт и др.)

**P6** Необходимость более конкретных инструкций по определению ребёнка с особыми потребностями и соответствующих действий учителя

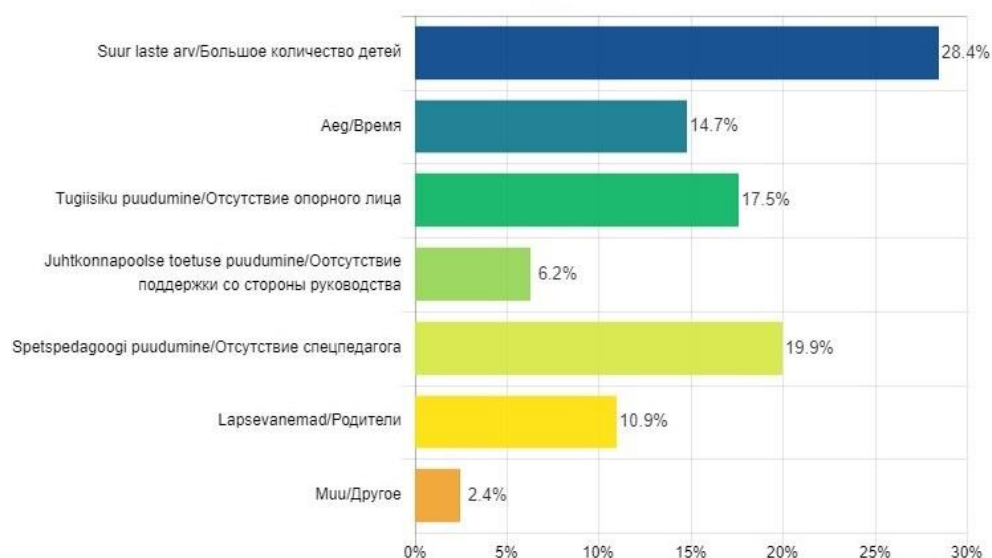
Один из респондентов отметил:

**P39** своё нежелание работать с детьми с особыми потребностями (см. Приложение 3).

Таким образом, на основании полученных ответов, становится очевидным, что для эффективного функционирования и совершенствования системы обучения детей с особыми потребностями, помимо самообразования, самим учителям требуется всесторонняя поддержка: как со стороны руководства, так и родителей. Для достижения лучшей поддержки детей с особыми потребностями необходимо тесное сотрудничество между учебными учреждениями и родителями. Учитель, работая с такими детьми должен обладать особыми педагогическими навыками (Науканõmm, 2010; Kutsesstandardid, 2020).

*Что является препятствием для работы с детьми с особыми потребностями?*

Результаты ответов на вопрос, с какими препятствиями учителя сталкиваются в работе с детьми с особыми потребностями, обозначил четыре основные проблемы, которые сопряжены с обучением детей с особыми потребностями при обучении в обычных группах (см. рисунок 8).



**Рисунок 8.** Препятствия в работе учителя с детьми с особыми потребностями.

В этом опросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов. Прежде всего – большое количество детей либо наличие в группе нескольких детей с особыми потребностями (т.е. большая нагрузка преподавателей) – на это указали 28,4% респондентов. С этим ответом коррелируется и четвертая из названных причин – дефицит времени - 14,7% ответивших. Кроме того, наблюдается острая нехватка в спецпедагогов

(19,9%) и опорных лиц (17,5%). 2,4% респондентов добавили, что при работе с детьми с особыми потребностями препятствием являются:

*P35 Недостаточные знания для удовлетворения специфических особых потребностей*

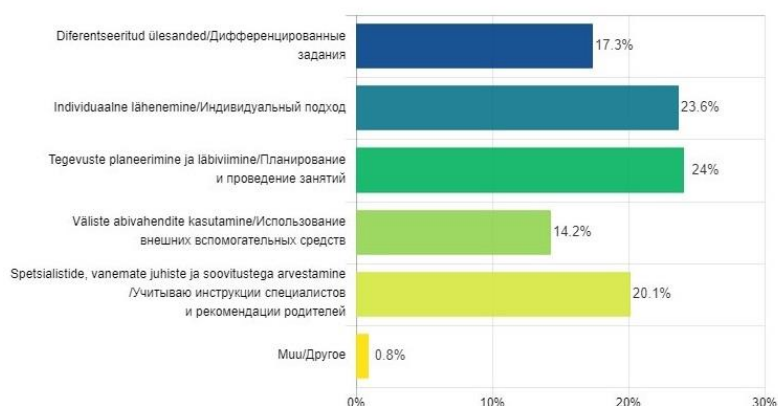
*P41 Отсутствие необходимых знаний и навыков и соответствующей подготовки для работы с ребенком с особыми потребностями.*

*P18 Отсутствие рабочих принадлежностей, много учебного материала нужно делать самостоятельно (см. Приложение 3).*

Для учителей, в работе с детьми с особыми потребностями, является препятствием, недостаточная подготовка, чтобы успешно справляться с повседневными проблемами и потребностями (Thompson, 2010), отсутствие вспомогательных средств и вспомогательных услуг (Räis; Sömer, 2016), отсутствие помощи со стороны специалистов в области педагогики, которая обеспечит пониманием подходов к обучению детей с особыми потребностями (Кетриш, 2018).

*Какие методы Вы используете в своей работе, чтобы все дети в группе были вовлечены в учебный процесс во время занятия?*

Респондентам (см. рисунок 9) был предоставлен список возможных ответов, а также возможность дополнить его своим вариантом. В этом опросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов.



*Рисунок 9. Методы работы с детьми.*

В качестве наиболее эффективных инструментов, методов работы, респонденты выделили следующие: планирование и проведение занятия - 24% респондентов; индивидуальный подход – 23,6%; инструкции специалистов и рекомендации родителей – 20,1%. 17,3% ответивших применяют метод дифференцированного задания, а 14,2% - используют внешние вспомогательные средства. 0,8% ответивших дополнили свои ответы:

*P16 Работа в подгруппах, метод проектного обучения*

*P24 занятия в группах, групповая работа (метод Hea algus) (см. Приложение 3.).*

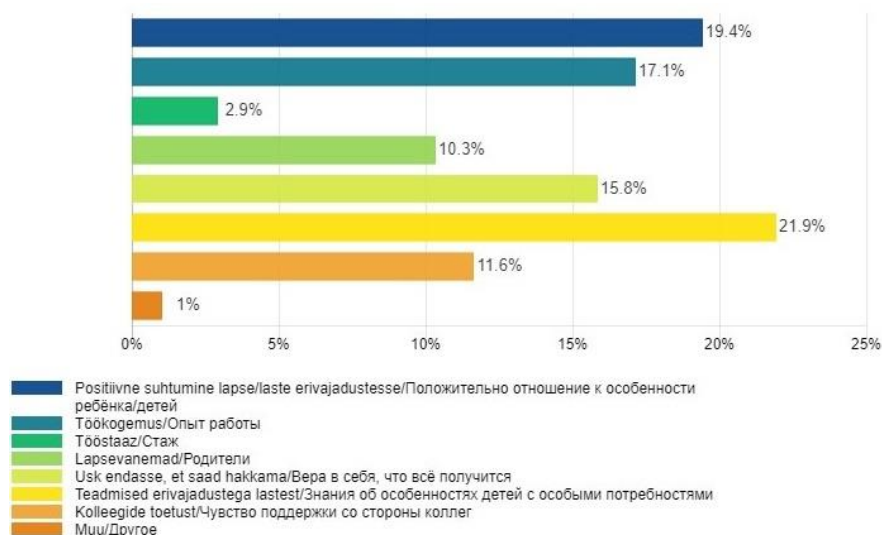
Таким образом, наибольшее внимание учителя уделяют грамотному планированию занятий и индивидуальному подходу. Это коррелируется с мнением Suur (2010), которая утверждает, что подготовка и проведения занятий требует от учителя дополнительной работы, что приводит к дополнительным задачам учителя. Вместе с тем рекомендации специалистов и родителей также могут быть весьма эффективными вспомогательными методами работы с детьми.

#### 3.4 Установки учителя в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе

Установки отражают отношение к кому-то или чему-то, оно не является постоянным, на него могут оказывать влияние как положительный, так и отрицательный опыт (Ferguson & Fukukura, 2012; Rajares, 1992). Следующий этап исследования был сосредоточен на отношении учителя к работе с детьми с особыми потребностями.

*Что, по Вашему мнению, определяет отношение учителя к работе с детьми особыми потребностями в обычной группе?*

В этом вопросе (см. рисунок 10)., респондентам, предоставлялась возможность выбрать несколько вариантов ответов и возможность написать свой ответ.



**Рисунок 10.** Отношение учителя к работе с особыми детьми.

Знания об особенностях детей с особыми потребностями считают наиболее важным аспектом – 21,9% респондентов. Вместе с тем 19,4% ответивших сделали акцент на положительных особенностях самого ребёнка. Впрочем, 17,1% и 15,8% респондентов соответственно считают, что наиболее важен опыт работы и и вера в себя.

Среди вариантов ответов “другое” – 1% респондентов - были нижеследующие варианты ответов:

*P20* Собственное желание учителя работать с детьми с особыми потребностями

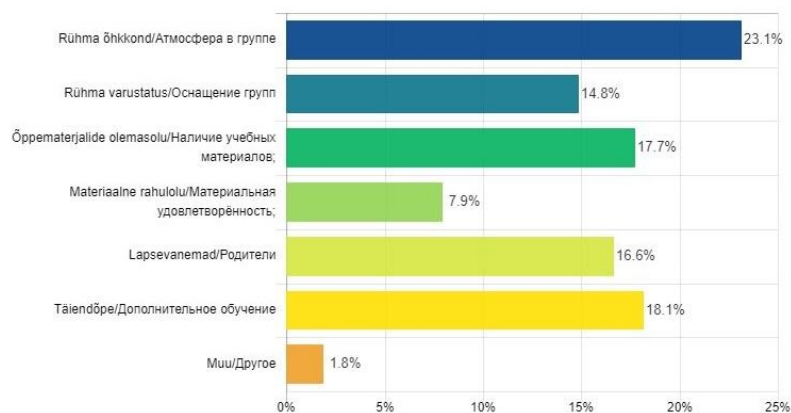
*P37* Психологическая поддержка учителя для предотвращения выгорания

*P41* Если у учителя нет подготовки (соответствующих знаний, курсов) для работы с ребенком с особыми потребностями, это очень сложно (см. Приложение 3).

Так же считают Majoko (2016), Akalin jt (2014), De Boer, Pijl, & Minnaert (2011), что отношение учителя к работе с особыми детьми может быть улучшено через знания об инклюзивном образовании, через обучение, навыки и опыт. А специальные педагогические курсы и обучение повысят положительное отношение учителя к работе с детьми с особыми потребностями.

*Как Вы думаете, что определяет эмоциональную роль учителя в работе с детьми особыми потребностями в обычной группе?*

На нижеприведенном графике (см. рисунок 11) представлены результаты опроса которые определяют эмоциональную роль учителя к работе с детьми с особыми потребностями. В этом вопросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов и возможность написать свой.



**Рисунок 11.** Эмоциональная роль учителя.

В большей степени на эмоциональное состояние влияет атмосфера в группе, так считают 23,1% респондентов, дополнительное обучение 18,1% респондентов. При этом 17,7% ответивших считают, что немаловажную роль играет наличие учебных материалов; 16,6% респондентов выделили родителей и 14,8% - оснащение в группе. Материальная удовлетворённость может повлиять на эмоциональную роль учителя лишь по мнению 7,9% ответивших. Из ответов на вариант - *другое* (1,8% респондентов) - можно дополнить вышеприведённый перечень следующими позициями:

**P16** Поддержка руководства

**P18** Совет и поддержка опорных специалистов

**P57** Совместная работа с опорными специалистами

**P20** На значимость количества детей с особыми потребностями в группе

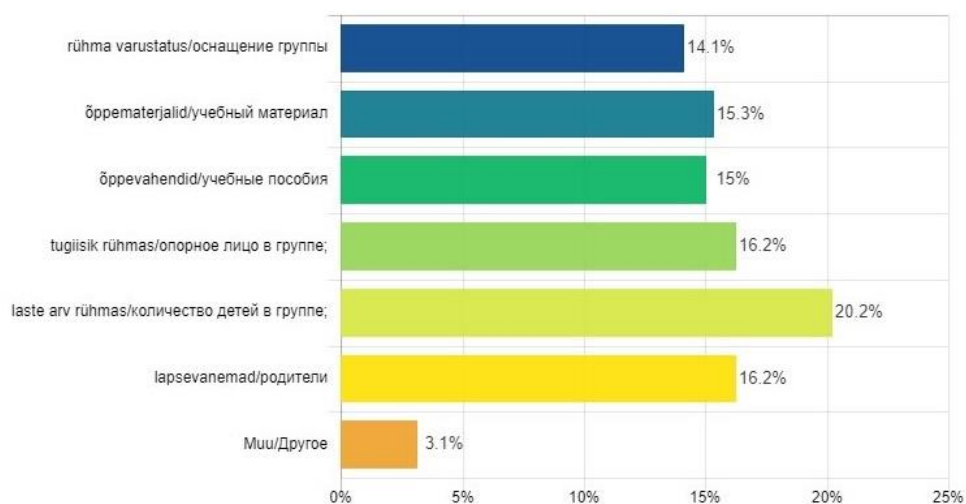
**P67** Любовь, вера (см. Приложение 3).

Учителя могут улучшить своё отношение к работе с особенными детьми через обучение, навыки и опыт, специальное педагогическое обучение и курсы. Полученные ответы соответствуют результатам исследования Majoko (2016); Akalin jt (2014); De Boer, Pijl, & Minnaert, (2011); Rakar jt (2015); Rakar, Cig, Parlak-Rakar (2015), согласно которыми, на

положительное отношение к работе влияет обучение для получения знаний, навыков и опыта и, следовательно, специальное педагогическое обучение и курсы положительно влияют на отношение работы учителя с детьми с особыми потребностями.

*Какие, по Вашему мнению, необходимы условия работы для поддержания положительного отношения учителя к работе с детьми особыми потребностями в обычной группе?*

Относительно условий работы, необходимых учителю для поддержания положительного отношения к работе с детьми с особыми потребностями, были получены следующие результаты (см. рисунок 12). В этом опросе, респондентам, предоставлялась возможность выбирать несколько вариантов ответов и написать свой вариант.



**Рисунок 12.** Условия, необходимые для поддержания положительного отношения к работе с детьми с особыми потребностями.

На условия работы учителя влияет, прежде всего, количество детей в группе, так ответило 20,2% респондентов. Далее следует: опорное лицо в группе - 16,2% ответивших; родители - 16,2%; учебный материал - 15,3% и 15% ответивших считают, что учебные пособия необходимы для поддержания положительного отношения учителя к работе. Что касается дополнительного варианта ответов, то 3,1% респондентов ответили, что для работы с детьми с особыми потребностями необходимо:

**Р16** Сотрудничество с руководством

*P18* Возможность дополнительного обучения и время на проведение индивидуальных занятий

*P37* Психологическая помощь учителям

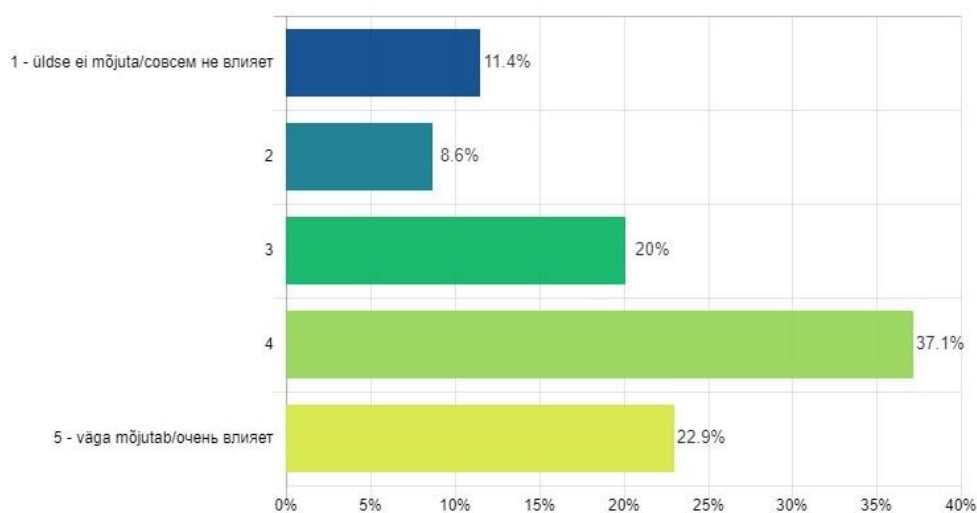
*P39* Собственная готовность и желание работать с детьми с особыми потребностями

*P67* Понимание: я могу помочь.

*P44* Поддержка из окружения ребёнка (см. Приложение 3).

*Как особенность ребёнка с особыми потребностями влияет на Ваше отношение к работе в обычной группе?*

Отношение учителей к работе в группе с детьми с особыми потребностями было изучено посредством ответов на вопрос анкеты. Респондентам было предложено оценить степень влияния работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе по шкале от 1 до 5, где 1 - это совсем не влияет, а 5 – очень влияет (см. рисунок 13).



**Рисунок 13.** Влияние особенности ребёнка на отношение учителя к работе в обычной группе.

Почти для 37,1% ответивших наличие в группе ребёнка с особыми потребностями оказывает влияние на установку учителя, а для 22,9% ответивших - даже сильное. 20% ответивших считают, что влияние данного фактора частично. Для 11,4% респондентов наличие в группе ребёнка с особыми потребностями не оказывает никакого влияния на работу учителя либо такое влияние незначительно 8,6%. Для большинства респондентов наличие в группе ребёнка с особыми потребностями оказывает влияние на установку учителя.

### 3.5 Влияние стажа на установки учителя в работе с детьми с особыми потребностями

В рамках проведённого исследования нас интересовал ответ на вопрос исследования: *В какой степени стаж работы влияет на установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями в обычной группе?* Для получения представления, о влиянии стажа на установки учителя, полученные ответы были распределены по стажу работы и занесены в таблицу, которая отображает влияние стажа работы на установки учителя в поддержке детей с особенностями потребностями (см. таблицу 4.). В таблице содержится перечень утверждений, которые могут влиять на установки учителя в поддержке детей с особыми потребностями. Учителям было предложено выбрать утверждения (возможность нескольких ответов), которые, по их мнению, влияют на их установки.

**Таблица 3.** Влияние стажа работы на установки учителя в поддержке детей с особыми потребностями

Вопросы	Утверждение	Стаж работы/ (количество респондентов)					
		0-5 лет	6-10лет	11-15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26+ лет
Что, по Вашему мнению, определяет отношение учителя к работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе?	Положительно отношение к особенности ребёнка/детей	12	9	11	6	6	16
	Опыт работы	12	6	9	3	5	17
	Стаж	1	2	1	0	0	5
	Родители	5	7	5	2	3	12
	Вера в себя, что всё получится	11	7	8	5	4	12
	Знания об особенностях детей с особыми потребностями	14	10	11	6	7	20
	Чувство поддержки со стороны коллег	10	5	5	3	3	11
Другое	0	1	2	0	0	0	
Как Вы думаете, что	Атмосфера в группе	15	10	11	5	6	17
	Оснащение групп	11	7	9	3	2	10

определяет эмоциональную роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями?	Наличие учебных материалов	15	10	10	2	1	13
	Учебные пособия	0	0	0	1	0	0
	Материальная удовлетворённость	4	7	5	1	2	6
	Родители	9	7	9	6	2	14
	Дополнительное обучение	12	7	10	3	2	16
	Другое	0	0	2	7	3	0
Условия работы для поддержания положительного отношения учителя к работе.	Оснащение группы	11	7	9	2	4	12
	Учебный материал	11	9	11	2	1	16
	Учебные пособия	12	10	10	1	2	14
	Опорное лицо в группе	13	6	9	2	3	17
	Количество детей в группе	15	8	11	4	8	19
	Родители	12	7	9	3	4	16
	Другое	1	1	2	0	3	2
Влияние особенности ребёнка на отношение учителя к работе в обычной группе.	«1» - совсем не влияет	2	1	1	1	0	3
	«2» - не влияет	2	1	1	0	2	0
	«3» - отчасти влияет и отчасти не влияет	3	3	1	1	0	6
	«4» - влияет	5	3	3	4	3	7
	«5» - очень влияет	3	5	5	0	3	4

Источник: составлено автором на основе проведённого опроса

Доля начинающих учителей, с опытом работы до 5 лет, составляет 21,4%; с опытом работы более 26 лет - 28,6%. 8,6% респондентов имеют опыт работы 16 – 20 лет. При этом 57,1% ответивших учителей имеют опыт работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе менее 5 лет. Тогда как опытных учителей, с опытом работы более 20 лет всего 15,7% респондентов; 18,6% респондентов имеют стаж работы 6 – 10 лет и 8,6% респондентов имеют стаж работы 11 – 15 лет.

Стаж считают важным фактором, влияющим на установки учителя в работе с детьми особыми потребностями в обычной группе, прежде всего, учителя, проработавшие более 25 лет (7,1% (5) респондентов). Для молодых учителей этот показатель составляет 1,4%, и 2,8% - для учителей со стажем 6 - 10 лет. А для тех, кто проработал от 16 до 25 лет стаж, как фактор, формирующий установку к работе с ребёнком с особыми потребностями, и вовсе не важен (0%). Вместе с тем опыт работы играет куда более значимую роль. 17,1% молодых учителей считают этот фактор важным для формирования позитивной установки к работе с ребёнком с особыми потребностями. Отметим важность опыта работы: учителя со стажем 6 – 10 лет – (8,6%), 11 – 15 лет – (12,9%) и 16 – 25 лет (11,4%). Для учителей со стажем работы 26 + лет (24,3%) опыт работы существенен, как установка, определяющая отношение к работе.

Влияние особенности ребёнка на отношение учителя к работе в обычной группе считают существенным фактором: учителя со стажем работы от 6 до 15 (7,1%); учителя со стажем 16 – 20 не считают этот фактор существенным (0%); для молодых учителей со стажем 0 – 5 лет этот фактор имеет значение – для 4,3 % ответивших – и для респондентов со стажем работы 26+ лет – 5,7%. Знания об особенностях детей с особыми потребностями считают важным аспектом учителя вне зависимости от стажа.

Среди факторов, определяющих эмоциональную роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями, молодые учителя отметили количество детей в группе, атмосферу в группе и наличие учебных материалов (21,4%). Для учителей также важно дополнительное обучение (17,1%) и оснащение групп (15,7%). Те же позиции отметили учителя со стажем работы более 26 лет: атмосфера в группе (24,3%), дополнительное обучение (22,8%) отношения с родителями (20%), наличие учебных материалов (18,6%) и оснащение групп (14,3%). Для учителей, имеющих стаж от 6 до 10 лет, а также от 11 – 15 лет атмосфера в группе, наличие учебных материалов и дополнительное обучение то же приоритетно, но уже в меньшей степени (14,3% и 15,7%; 14,3% и 14,3%; 10% и 14,3% соответственно). Кроме того, здесь начинает приобретать значимость фактор материальной удовлетворенности (10% и 7,1%). Что касается следующей группы учителей, имеющих стаж от 16 до 25 лет, то значимость вышеперечисленных факторов ещё больше уменьшается. Для учителей со стажем работы 16 – 20 лет эмоциональный фактор определяет прежде всего общение и взаимодействие с родителями детей с особыми потребностями (8,6%).

Резюмируя данные влияния стажа на установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями в обычной группе, можно сделать вывод, что он сказывается, прежде всего, в контексте молодых/неопытных учителей либо наоборот – на учителях, имеющих большой опыт работы. И те, и другие имеют более положительные установки к инклюзивной среде обучения детей с особыми потребностями. Влияние стажа учителей от 6 до 25 лет также сказывается на установках, которые оказывают положительное влияние в поддержке детей с особыми потребностями, но в меньшей степени, по сравнению с молодыми/неопытными учителями или с большим опытом работы. влияние различных факторов на установки учителей становятся менее значимыми.

#### 4 РАССУЖДЕНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В опросе принимали участие учителя, работающие в обычной группе детского сада и имеющие опыт работы с ребенком/детьми с особыми потребностями. Посредством ответов на вопросы анкеты учителя выражали своё мнение, характеризуя свой опыт работы.

Всего в данном исследовании приняло участие 70 учителей детских садов Эстонии в возрасте от 22 – 25 лет 1,4%; 26 – 30 7,1%; 31 – 35 лет 17,1%; 36 – 40 лет 12,9%; 41 – 45 лет 10%; 46 – 50 лет 21,4%; 51 – 55 лет 12,9%; 56 – 60 лет 11,4% до 60 + лет 5,7%. Более четверти опрошенных - это учителя в возрасте от 41 до 55 лет. Доля учителей в возрасте от 56 до 60+ составляет 17,1%, а молодых от 22 до 30 лет – 8,5%. Это свидетельствует о том, что более половины респондентов – это учителя в возрасте за 45 лет.

Ниже представлен анализ данных, собранных в ходе опроса. Полученные результаты были проанализированы с использованием статистического и внутреннего анализа. Прежде всего были проанализированы данные, относящиеся к компетенциям и установкам учителей. Также было изучено влияние стажа на установки учителей. В ходе исследования было выявлено, какие компетенции и установки необходимы в поддержке развития ребёнка с особыми потребностями в обычной группе, а также то, в какой мере они определяют отношение учителей к инклюзивному образованию. Кроме того, было проанализировано влияние стажа на установки учителей.

В законе об основной школе и гимназии (§6 (1)) говорится, что образование одинаково доступно для всех людей, независимо от их особых образовательных потребностей (Põhikooli- ja Gümnaasiumi seadus, 2018). Поэтому нас интересовало, как учителя понимают значение инклюзивного образования и их отношение к нему.

По мнению учителей, принявших участие в опросе, инклюзивное образование означает, в первую очередь, обучение с учётом особых потребностей - 35,6% респондентов; 24,2% и 22% респондентов ответили, что для них это, соответственно - равный доступ к образованию и адаптированная учебная программа. Для 15,2% респондентов инклюзивное образование является собой индивидуальный учебный план. Мнения учителей относительно понимания инклюзивного образования разделились. Но, основываясь на ответах респондентов, инклюзивное образование подразумевает создание адаптированной среды, в которой ребёнок

с особыми потребностями будет развиваться. Об это пишут Häidkind; Kuusik (2009), что в инклюзивной среде, ребёнок с особыми потребностями находится в той же среде, что его сверстники и учебная программа, методология, учебные материалы, адаптированы для него, с учетом индивидуальности и особых потребностей ребенка. В хорошо продуманной инклюзивной среде, дети с особыми потребностями быстрее приобретают навыки и социально приемлемое поведение, следуя примеру других детей.

Дети с особыми потребностями различаются по своим способностям, происхождению и личностным качествам, которые трудно удовлетворить обычным образом или в обычных условиях. Проявляющиеся различия называются «особыми потребностями». В зависимости от происхождения и специфики расстройства или одарённости и является основой для определения особых потребностей развития детей (Häidkind; Kuusik 2009). При анализе ответов на вопрос, каких детей имеют в виду учителя в контексте инклюзивного образования, выяснилось, что 19,7% респондентов считают – для ребёнка с особенностями развития. При этом 17,7% респондентов связали данный термин с ребёнком с эмоциональными и поведенческими трудностями; 15,4% респондентов - с нарушением состояния здоровья (слух, зрение, речь, физическое и умственное развитие). Одинаковое количество респондентов - 14,6% ответили, что инклюзивное образование требуется ребёнку с языковыми и культурными особенностями либо одарённым детям. 14,2% ответивших – выбрали ответ - с медицинским диагнозом. По мнению Uibu & Palu (2018) и Walker & Musti-Rao (2016), инклюзивное образование основано на понимании того, что люди разные, каждый имеет право на образование, дети с особыми потребностями должны быть обеспечены соответствующими условиями и рассматриваться как обычные дети, и система образования должна обеспечивать качественное образование для всех.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод, что инклюзивное образование, посредством индивидуального подхода, адаптированной учебной программы и доступности, подходит как для детей с физическими особенностями, так и для тех, у кого наблюдаются умственные либо психологические особенности развития. Тем самым можно обеспечить каждого ребёнка качественным и доступным образованием.

4.1 Необходимые компетенции и навыки учителей в работе с детьми с особыми потребностями

Условием успешного вовлечения является компетентность учителей. Компетенции важны для максимально возможного качества обучения, потому что результаты обучения детей зависят от качества обучения (Uibu & Palu, 2018; Naug, 2017). Квалификационные требования для учителя в детском учреждении – это высшее образование, педагогические компетенции и специальные педагогические компетенции (Kutsestandard, 2020).

У 51,4% респондентов есть бакалаврское образование, а 20% респондентов имеет магистерскую степень. Прикладное высшее образование имеется у 17,1% респондентов, средне специальное у 10% респондентов. 1,4% только получают образование учителя дошкольного учреждения. Большинство респондентов имеют необходимое образование в сфере педагогики. Обучение учителей должно быть сосредоточено в первую очередь на формировании установок и ценностей. Поскольку это является одним из наиболее важных факторов в продвижении инклюзивного образования, особое внимание должно быть уделено подготовке учителей (основное и дополнительное обучение) (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Поддержка детей с различными особенностями требует от учителя ещё и дополнительных навыков, определяющих качество их работы. Поэтому учителя ощущают потребность в специальной педагогической компетенции (Kutsestandard, 2020; Mitchell, 2015; Majoko, 2016; Taimalu et al., 2017), которая должна основываться на конкретных знаниях особых потребностей ребёнка (Akalin et al., 2014; Naug, 2017; Brownell, 2010). Анализ результатов о специальной педагогической компетенции выявил тот факт, что большая часть респондентов прошла обучение на специальных на курсах, связанных с общей либо спецпедагогики 77,2% (аутизм, логопедические, дети с дизартрией); в рамках отдельного учебного предмета в высшем учебном заведении 12,9%; не заканчивали никаких курсов 4,3%; имеют только опыт работы с детьми с особыми потребностями - 1,4%.

Исследование, проведенное Majoko (2016), показало, что учителя, работающие в инклюзивной среде, ощущают потребность в ряде дополнительных навыков для учителей, связанных с детьми с особыми потребностями (Mitchell, 2015; Majoko, 2016).

Полученные результаты свидетельствуют, что учителя понимают необходимость постоянно поддерживать свой уровень специальной педагогической компетенции посредством обучения на специальных педагогических курсах, поскольку это помогает учителям более успешно вводить детей с особыми потребностями в образовательную среду: так как дети с особыми

потребностями включены в обычное образование в рамках инклюзивного образования, специальные педагогические компетенции для учителей также необходимы в контексте инклюзивного образования (Taimalu et al., 2017). Поддержка детей с особыми образовательными потребностями связана с: организацией обучения; необходимостью поддержки, формированием среды обучения; составлением и применением индивидуального плана развития; консультированием и направлением родителей и коллег для поддержки ребёнка в процессе обучения и адаптации учебной среды и учебных материалов (Kutsestandard, 2020).

Важными компетенциями, по мнению респондентов, являются умение адаптировать учебный материал и условия (51,4%), умение оценивать необходимость поддержки в соответствии с потребностями ребёнка (48,6%), умение формировать среду обучения в соответствии с потребностями ребёнка (47,1%), умение замечать потребность ребёнка в поддержке (47,1%). Не столь важными (20%) оказались знания, связанные со знаниями законов в сфере поддержки детей с особыми потребностями. Результат исследования показал, какими компетенциями должен обладать учитель для поддержки детей с особыми потребностями, что соответствует перечню особых педагогических компетенций в профессиональном стандарте, которыми должен обладать учитель, работающий с детьми с особыми потребностями. В соответствии с профессиональным стандартом, учителю, работающему в инклюзивной среде, необходимо обладать особыми педагогическими навыками (Kutsestandardid, 2019), но из-за отсутствия соответствующей подготовки учителя с осторожностью относятся к инклюзивному образованию (Kõverik, 2008; Laurits, 2013; Postak, 2015). Большинство респондентов умеют оценивать потребности ребёнка и адаптировать среду обучения. Учителя детских садов должны создать среду, которая повысит благосостояние детей с учетом их потребностей. В контексте инклюзивного образования необходимо уметь использовать различные адаптированные методы и подходы к обучению, чтобы помочь детям достичь максимально возможных результатов обучения (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012; Mitchell, 2015; Chan & Yuen, 2015).

При планировании деятельности по развитию ребенка с особыми потребностями в группе необходимо учитывать уровень развития ребенка и аспекты окружающей среды (Häidkind & Kuusik, 2009). Наиболее высоко оценили респонденты свою готовность работать с опорными специалистами (90%), умение направлять родителей/коллег по вопросам поддержки ребёнка

в обучении (80%) и готовность развивать ребёнка (68,96%). Так же высока компетенция учителей в поддержке ребёнка с особыми потребностями (52,8%) Некоторая неуверенность прослеживается у некоторых лишь в умении работы с родителями (18,6%). Согласно исследованию, Häidkind & Kuusik (2009), в организации работы с детьми с особыми потребностями требуется сотрудничество между родителями и специалистами. Основываясь на советах и инструкциях специалистов, учителя могут многое сделать для развития ребёнка. Таким образом, готовности респондентов развивать компетенции в поддержке ребёнка с особыми потребностями в сотрудничестве с коллегами и опорными лицами позволяют учителям организовать процесс обучения качественно и эффективно.

Kivirand (2010) утверждает, что учитель следит за развитием детей, при необходимости, адаптируют обучение к потребностям ребёнка. Чтобы развить способности ребёнка необходимо выбрать подходящие методы обучения и организовать дифференцированное обучение по мере необходимости. Планирование занятий (24%) и индивидуальный подход (23,6%) — это методы, которые учителя, принявшие участие в опросе, используют в работе с детьми с особыми потребностями чаще всего, и это, в свою очередь, требует от учителя дополнительной работы, а это время и ресурсы. 20,1% респондентов учитывают инструкции специалистов и рекомендации родителей; 17,3% респондентов применяют метод дифференцированных заданий, а 14,2% используют внешние вспомогательные средства. Больше всего учителя уделяют внимание планированию занятий и индивидуальному подходу. при этом важны советы и рекомендации специалистов. Использование вышеперечисленных методов помогает учителям лучше адаптировать обучение в соответствии с потребностями ребёнка. Учителя детских садов должны создать среду, которая позволяет индивидуально подходить к детям и поддерживать обучение и развитие детей. Учителям необходимо уметь использовать различные адаптированные методы и подходы к обучению, чтобы помочь детям достичь максимально возможных результатов обучения (Chan & Yuen, 2015; Mitchell, 2015; Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012).

Резюмируя проанализированные данные можно сделать вывод, что для поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе для учителей детских садов наиболее важной компетентностью является их уровень профессиональной подготовки. Также первостепенное значение имеют навыки работы с детьми с особыми потребностями. Уровень знаний

респондентов достаточно высок, наряду с умением организовать процесс обучения ребёнка с особыми потребностями (планирование уроков и адаптация материала), что свидетельствует о высокой профессиональной компетенции учителей, принявших участие в опросе.

Для успешного вовлечения, детей с особыми потребностями в инклюзивную среду обучения необходимы специальные педагогические компетенции, но помимо компетенций важны и соответствующие установки. Далее рассмотрим установки учителей, которые влияют на поддержку детей с особыми потребностями, а в целом - на их отношение к внедрению инклюзивного образования.

#### 4.2 Установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями

Определённая установка или убеждение требует определённого уровня знаний или понимания, а затем умения применять эти знания на практике (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012: 12). Только положительные установки учителей обеспечивают эффективность инклюзивного образования (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015).

Что касается отношения учителей к инклюзивному обучению, то по результатам анализа видно, что нейтрально относятся к внедрению инклюзивного образования 32,9% респондентов. Положительную реакцию продемонстрировали 25,7% ответивших и крайне положительную - 27,1% ответивших. Среди ответивших есть и те, кто относится к внедрению инклюзивного образования крайне отрицательно - 5,7% ответивших и отрицательно - 8,6% ответивших. В целом, учителя не против инклюзивного образования, но прослеживаются определённые опасения, связанные с нехваткой знаний и навыков работы с детьми с особыми потребностями. Это подтверждают и результаты более ранних исследований. Согласно Padrik (2011), учителя обычного детского сада не против инклюзивного обучения, но учителя группы плохо подготовлены. Эта проблема была также подчёркнута в проведённом исследовании среди Чешских учителей детского сада, с нейтральным отношением учителей детских садов к ребёнку с особыми потребностями в обычном детском саду (Bendová et al., 2014).

Во многом подобный результат объясняется тем, что наличие в группе ребёнка с особыми потребностями может оказывать влияние на установку учителя к работе с ним и поэтому учителя должны позитивно относиться к разнообразию особенностей ребёнка – в контексте

инклюзивного образования. Почти для 37,1% ответивших наличие в группе ребёнка с особыми потребностями оказывает влияние на установку учителя, а для 22,9% ответивших - очень влияет. 20% ответивших считают, что отчасти влияет и отчасти не влияет наличие в группе ребёнка с особыми потребностями. Для 11,4% респондентов наличие в группе ребёнка с особыми потребностями не оказывает никакого влияния на работу учителя либо не влияет 8,6%. Таким образом, для большинства респондентов наличие в группе ребёнка с особыми потребностями оказывает влияние на отношение учителя к ребёнку с особыми потребностями. Ребёнок, нуждающийся в специальном обращении в детском коллективе, требует от учителя дополнительной работы как по подготовке и оценке преподаваемого материала, так и по форме преподаваемого предмета (Suur, 2010).

К тому же, учителя в своей работе с детьми с особыми потребностями сталкиваются с трудностями, такими как большое количество детей в группе (28,4%), нехватка спецпедагогов (19,9%) и опорных лиц (17,5%). При этом 17,7% ответивших считают, что немаловажную роль играет наличие учебных материалов. По мнению Räis & Sömer (2016), наличие соответствующих вспомогательных средств и вспомогательных услуг, необходимых на уровне ежедневного обучения, сделают успешным включение ребёнка с особыми потребностями в обычную группу. Отсутствие же или нехватка опорных лиц/специалистов в совокупности с большим количеством детей в группе формирует у учителей, принявших участие в опросе, не самое позитивное отношение к внедрению инклюзивного образования.

Соответственно, особую важность приобретают факторы, которые содействовали бы формированию более позитивной установки учителей к инклюзии. Позитивные установки учителей необходимы для успешного внедрения инклюзивного образования, поскольку учителя с позитивными установками более склонны делать больше для удовлетворения индивидуальных потребностей детей (Lee et al., 2015; Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012; Taimalu et al., 2017). Только положительные установки учителей обеспечивают эффективность инклюзивного образования (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). В целом, на формирование отношения к работе с ребёнком с особыми потребностями, прежде всего, по мнению респондентов, влияют знания об особенностях детей с особыми потребностями - 21,9%. Вместе с тем 19,4% ответивших сделали акцент на положительных особенностях самого ребёнка. 17,1% и 15,8% респондентов соответственно считают, что наиболее важен опыт работы и вера в себя. Самым значимым фактором для формирования положительной

установки к введению инклюзивного образования учителя считают знания о детях с особыми потребностями и навыках работы с ними, а также качества самого ребёнка. Как считают Majoko (2016); Akalin jt (2014); De Boer, Pijl & Minnaert (2011), отношение учителя к работе с особыми детьми может быть улучшено через знания об инклюзивном образовании, через обучение, навыки и опыт, специальные педагогические курсы и обучение повысят положительное отношение.

Одним из определяющих факторов позитивной установки учителя является их уровень профессиональной подготовки и возможность прохождения специальных курсов. В своем исследовании Akalin jt (2014) отмечает, что учителя нуждаются в обучении для получения знаний, навыков и опыта и, следовательно, для улучшения позитивных установок. Прохождение различных курсов (21%) или дополнительное обучение (22,1%), направленные на работу с детьми с особыми потребностями, помогают учителям положительно относиться к применению инклюзивного образования. Учителям может также не хватать уверенности и базовых навыков, необходимых для понимания и поддержки детей с особыми потребностями, а обучение учителей, способно обеспечить благоприятные установки и начальные знания, способствующие инклюзивному образованию (Thompson, 2010; Häidkind, 2017; Кетриш, 2018; Liivapuu, 2015). Biglan et al. (2013) обнаружили, что уже краткосрочные курсы помогали снизить возникающий стресс при обучении детей с особыми потребностями и повысить чувство эффективности в работе с детьми.

Вместе с тем, 18,3% респондентов считают, что поддержка со стороны руководства определяет их позитивную установку к инклюзивному образованию и к работе с детьми с особыми потребностями. Для 17,9% респондентов важна поддержка со стороны коллег и для 17,2% - поддержка со стороны родителей помогает поддерживать детей с особыми потребностями. По результатам опроса, самым важным фактором влияния на позитивную установку учителя в отношении инклюзивного образования является получение соответствующих знаний (обучение/ курсы) в совокупности с поддержкой коллег и учителей. Из-за своего ограниченного опыта и отсутствия соответствующей подготовки сегодняшние учителя с осторожностью относятся к инклюзивному образованию (Kõverik, 2008; Laurits, 2013; Postak, 2015).

Поддержка развития ребенка – это в основном командная работа, важна роль коллектива. Учителя нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к обучению детей с особыми потребностями (Bendová, 2014; Кетриш, 2018).

Немаловажную роль в установках учителя играет эмоциональная составляющая. Эмоциональную роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями, в большей степени, определяет атмосфера в группе (23,1%), дополнительное обучение (18,1%), оснащение групп (14,8%) и наличие учебных материалов (17,7%). По результатам исследования, Majoko (2016); Akalin et al. (2014); Donohue & Bornman, (2014); Yeo et al. (2016), на эмоциональную роль учителя может влиять окружающая среда, которая создаёт положительную атмосферу в среде детского сада.

Таким образом, прохождение различных курсов, оптимальное количество детей в группе, поддержка опорных лиц, атмосфера в группе и соответствующие учебные пособия необходимы для поддержания положительных установок учителя в работе с детьми с особыми потребностями, что в конечном итоге должно способствовать успешному и широкому внедрению инклюзивного образования в детских садах Эстонии.

#### 4.3 Влияние стажа на установки учителя

Посредством полученных в ходе опроса результатов были получены ответы ещё на один вопрос исследования: какие корреляции прослеживаются между установками учителей и стажем их работы.

Результаты исследования показывают, что наиболее подвержены влиянию различных факторов респонденты с маленьким стажем работы (0 – 5 лет) и с большим стажем работы (26 + лет). Влияние на установки учителя к работе, со стажем работы 0 – 5 лет и 26 +, оказывают особенность ребёнка и знания об особенностях определённого ребёнка, чувство поддержки со стороны коллег. Для респондентов со стажем 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; 21 – 25 лет, знания об особенностях ребёнка влияют на установки учителя, а чувство поддержки со стороны коллег, родители и опыт работы, оказывает незначительное влияние. Установки учителя связаны с особенностью ребёнка. Для учителя важно позитивное отношение к

ребёнку с особыми потребностями, поскольку подобный подход позволит успешно ввести такого ребёнка в инклюзивную среду обучения, обеспечив ему надлежащий доступ к знаниям и качественное образование. Положительные установки учителей обеспечивают эффективность инклюзивного образования (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). Негативное отношение учителя к ребёнку с особыми потребностями черевато потерей контакта между учителем и ребёнком, в результате чего ребёнок окажется не вовлечённым в образовательный процесс. Поэтому учителю, работающему в инклюзивной среде, крайне важно рассматривать и воспринимать разнообразие ребёнка как ресурс, который расширяет возможности обучения. Обучение для учителей необходимо основывать на конкретных особенностях ребенка (Haug, 2017; Brownell, 2010; Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Работа с детьми с особыми потребностями в обычной группе является серьезным испытанием для учителей. Зачастую учителям не хватает уверенности и базовых навыков, необходимых для понимания и поддержки детей с особыми потребностями. Поэтому обучение учителей, способно обеспечить благоприятные установки и начальные знания, способствующие инклюзивному образованию (Thompson, 2010; Häidkind, 2017; Кетриш, 2018). Учителя, прошедшие специальное обучение, более склонны к инклюзивному образованию, и они более позитивно относятся к нему, используя больше вовлечения (Lee et al., 2014).

На эмоциональную роль учителя со стажем работы 0 – 5 лет и 26 + лет влияет атмосфера в группе, оснащение группы, наличие учебных материалов и дополнительное обучение. На респондентов со стажем работы 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; 21 – 25 лет эти факторы оказывают меньшее влияние. Эмоциональное состояние учителя формирует позитивное либо негативное отношение к работе, тем самым непосредственно влияя на качество процесса обучения. На положительные установки учителя влияет возможность изменять физическую среду с учетом потребностей детей, таких как расстановка мебели и наличие соответствующих вспомогательных средств на уровне ежедневного обучения и внедрение лучших методов обучения, которые позволят обеспечить индивидуальный подход к детям и поддерживать обучение в соответствии с развитием каждого ребёнка. Положительный эмоциональный настрой учителя непосредственно сказывается как на его установке к работе, так и на атмосфере в группе, способствуя налаживанию контакта с детьми. Тем самым повышается качество образовательного процесса. Позитивные установки учителей необходимы для успешного внедрения инклюзивного образования (Lee et al., 2015; Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012; Taimalu et al., 2017), поскольку учителя с позитивными установками более

склонны делать больше для удовлетворения индивидуальных потребностей детей (Lee, Tracey, Barker, Fan, & Yeung, 2014).

Все респонденты отметили, что родители, оказывают влияние на эмоциональную роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями. Взаимопонимание и сотрудничество между учителем и родителями в областях развития ребенка необходимо, поскольку это повышает уровень уверенности учителя в своих силах, создаёт позитивный настрой к работе. Знание о поддержке со стороны родителей создает позитивные установки учителя в среде детского сада (Akalin et al., 2014; Donohue & Bornman, 2014; Yeo et al., 2016).

Респонденты со стажем работы 0 – 5 лет; 6 – 10 лет; 11 – 15 лет и 26 + лет отметили, что на условия работы для поддержки положительных установок учителя влияют следующие факторы: оснащение группы, учебный материал и принадлежности, опорное лицо в группе, количество детей и родители оказывают влияние на установки учителя в поддержке детей с особыми потребностями. Для респондентов со стажем работы 16 – 20 лет и 21 – 25 лет перечисленные выше утверждения оказывают меньше влияния для поддержания положительных установок учителя к работе. При планировании деятельности по развитию ребенка с особыми потребностями в группе необходимо учитывать, как аспекты развития ребенка, так и аспекты окружающей среды. Поэтому сотрудничество между родителями и специалистами в этих областях необходимо. Основываясь на советах и инструкциях специалистов, учителя могут многое сделать для развития ребенка (Häidkind & Kuusik, 2009). Если такая поддержка отсутствует, учитель, может, оказаться в ситуации, когда он не понимает, как именно ему работать с ребенком с особыми потребностями (испытывая зачастую ещё и негативное давление со стороны родителей). Принимая на себя обязанности по работе с разными детьми, учитель должен чувствовать поддержку и понимать, что ему всегда помогут. Выстроенная система поддержки учителя, как со стороны специалистов, так и со стороны родителей – необходимый элемент образовательного процесса.

Респонденты со стажем работы 0 – 5 лет и 26 + лет отмечают, что особенность ребёнка оказывает влияние на их установки в работе с детьми с особыми потребностями. Ребенок с особыми потребностями является дополнительным обязательством для учителя в дополнение к обычной групповой работе (Tameri, 2014).

Данные таблицы показывают, что на установки учителя в работе с детьми с особыми потребностями влияют такие факторы как: особенность ребёнка и знания об особенностях ребёнка, оснащение группы, наличие учебных материалов/принадлежностей, количество детей. В частности, самым значимым фактором для формирования положительной установки к введению инклюзивного образования учителя, вне зависимости от стажа, учителя считают знания о детях с особыми потребностями и навыки работы с ними. а также особенность самого ребёнка. Как считают Majoko (2016); Akalin jt (2014); De Boer, Pijl & Minnaert (2011), отношение учителя к работе с особыми детьми может быть улучшено через знания об инклюзивном образовании, через обучение, навыки и опыт, специальные педагогические курсы и обучение повысят положительное отношение. Условия окружающей среды (оснащение группы, учебный материал, количество детей в группе и др.) наиболее существенны для молодых учителей, а также чей стаж работы более 26 лет.

Таким образом, большинство факторов, определяющих отношение учителя к работе с ребёнком с особыми потребностями и эмоциональный аспект, имеют определяющую значимость для молодых учителей, а с увеличением стажа становятся менее значимыми. Но вместе с тем, вновь приобретают вес для тех учителей, чей стаж работы составляет более 26 лет.

Анализируя полученные результаты, можно проследить следующую тенденцию: большинство факторов, определяющих отношение учителя к работе с ребёнком с особыми потребностями и эмоциональный аспект, имеют определяющую значимость для молодых учителей (знания, положительное отношение, вера в себя и поддержка коллег, наличие учебных материалов), с увеличением стажа становятся менее значимыми. Но вместе с тем, вновь приобретают вес для тех учителей, чей стаж работы составляет не менее 26 лет.

Согласно более ранним исследованиям De Boer jt, (2011), были обнаружены противоречивые отношения между установками и опытом работы. В частности, одно исследование установило, что чем меньше у учителей опыта работы, тем более позитивные установки у них по сравнению с учителями, имеющими больший опыт работы. Другое же исследование De Boer jt, (2011), показало, что чем больше опыт в области инклюзивного образования, тем более положительное отношение учителей к инклюзивной среде по сравнению с учителями, которые имели небольшой или нулевой опыт работы.

По результатам исследования влияние стажа на установки учителя сложно проследить так как нет прямой зависимости на установки в зависимости от стажа. Так как нельзя сказать, что чем более положительны установки у учителя в работе с детьми с особыми потребностями, тем больший стаж имеет учитель и наоборот. Стаж оказывает влияние на установки молодых учителей, а с увеличением стажа влияние становится менее значимым, но вновь становится более значимым, чей стаж работы составляет более 26 +.

1. Специальные педагогические компетенции, навыки работы с детьми с особыми потребностями, организация процесса обучения (планирование уроков и адаптация материала) необходимы учителям для поддержки развития ребенка с особыми потребностями в обычной группе.
2. Фактором для формирования положительных установок учителя в работе с детьми с особыми потребностями являются: прохождение различных курсов, оптимальное количество детей в группе, поддержка опорных лиц, атмосфера в группе и соответствующие учебные пособия необходимые для поддержки развития детей с особыми потребностями.
3. Влияние стажа работы на установки учителей в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе детского сада сказывается прежде всего, на начинающих учителях, а с увеличением стажа влияние на установки учителя становятся менее значимыми, и вновь влияние стажа становится более значимым для учителей с опытом работы 26 +.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Система инклюзивного образования предоставляет каждому ребёнку возможность развития и реализации своих потребностей и равные права в получении образования в соответствии своему уровню развития. Ребёнку с особыми потребностями легче будет адаптироваться к обычной жизни в условиях инклюзивного образования. Роль учителя в развитии детей с особыми потребностями очень важна. Учителя адаптируют обучение к потребностям ребёнка, как по подготовке и оценке преподаваемого материала, так и по форме преподаваемого предмета. Таким образом, инклюзивный подход помогает повысить качество образования, посредством того, что учитываются различные потребности каждого конкретного ребёнка.

Целью данной исследовательской работы было выявить компетенции и установки учителей в поддержке развития ребенка с особыми потребностями в обычной группе детского сада. Для достижения цели были поставлены соответствующие вопросы - задачи исследования.

В теоретической части дается обзор различий детей по их способностям, происхождению и личным качествам, проявление которых принято называть «особыми потребностями» того или иного ребёнка. Кроме того, были рассмотрены основные аспекты системы инклюзивного образования, а также - компетенции и установки учителей, необходимые для успешного поддержания ребёнка с особыми потребностями в инклюзивной среде.

Продуктивная работа учителя требует от него поддержания высокого уровня педагогических компетенций, которые состоят из установок, знаний и навыков. Обучение и развитие на протяжении всей жизни являются частью повседневной жизни учителя. Кроме того, в своей работе учитель должен соблюдать требования государственной учебной программы дошкольного учреждения. На установки учителя влияют многие факторы, которые расширяют возможности обучения и повышают ценность образования. Важно формирование положительных установок к работе с детьми с особыми потребностями, поскольку только положительные установки учителя эффективно влияют на внедрение инклюзивного образования.

В практической части работы были проанализированы ответы, полученные в ходе опроса учителей, работающих с детьми с особыми потребностями в обычной группе детских садов.

В результате анализа результатов, полученных в ходе опроса, выяснилось, что учителя считают необходимым постоянно поддерживать свой уровень специальной педагогической компетенции посредством обучения на специальных педагогических курсах, поскольку это помогает учителям более успешно вводить детей с особыми потребностями в образовательную среду. Поддержка детей с особыми потребностями в обычной группе для учителей детских садов является наиболее важной компетентностью их профессиональной подготовки. Важное значение имеют навыки работы с детьми с особыми потребностями. Помимо педагогических установок, для успешного вовлечения детей с особыми потребностями в инклюзивную среду обучения необходимы и соответствующие установки. Большинство опрошенных учителей указали, что наличие в группе ребёнка с особыми потребностями оказывает влияние на установки учителя в работе с ребёнком с особыми потребностями. Важный фактор, влияющий на позитивную установку учителя к инклюзивному образованию, является получение соответствующих знаний (обучение/курсы) в совокупности с поддержкой коллег и родителей. Из-за своего ограниченного опыта и отсутствия соответствующей подготовки сегодняшние учителя с осторожностью относятся к инклюзивному образованию. Прохождение различных курсов, оптимальное количество детей в группе, поддержка опорных лиц, атмосфера в группе и соответствующие учебные пособия необходимы для поддержания положительных установок учителя в работе с детьми с особыми потребностями.

Влияние стажа на установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями в обычной группе сказывается, прежде всего, на молодых/начинающих учителей, а с увеличением стажа влияние на установки становятся менее значимыми и снова стаж оказывает влияние на учителей имеющие большой опыт работы.

Таким образом, поставленная во введении цель исследовательской работы достигнута, и на все вопросы исследования получены ответы.

Данная работа представляет интерес для учителей, работающих в обычной группе с детьми с особыми потребностями, которые заинтересованы в поддержке детей с особыми потребностями в обычной группе посредством инклюзивного образования. Помимо этого, полученные результаты могут быть использованы в качестве исходного материала для последующих, более обширных, исследований, связанных с данной тематикой (поскольку 70

респондентов, принявших участие в исследовании – это небольшой процент от общего числа всех учителей Эстонии, работающих в обычной группе с детьми с особыми потребностями). В интернет портале, в котором проводилось исследование, есть возможность поделиться результатами исследования с участниками опроса.

## RESÜMEE

Bakalaureusetöö on kirjutatud Tartu Ülikooli Narva kolledži üliõpilase Natalja Volõnskaja poolt. Töö juhendajaks oli Nelly Randver. Töö on kirjutatud vene keeles teemal “Lasteasutuse tavarühmas töötavate õpetajate kompetents ja hoiakud erivajadustega laste toetamisel”.

Töö maht on 69 lehekülge. Töös on kasutatud 58 kirjandusallikat.

Bakalaureuse töö eesmärgiks on selgitada välja lasteaia tavarühmas töötavate õpetajate kompetentsid ja hoiakud erivajadustega laste toetamisel.

Töö koosneb sissejuhatuses, teoreetilisest ja praktilisest osast, uurimuse tulemustest, uurimustulemuste arutelust, järeldustest, kokkuvõttest, resümeeist ning kasutatud kirjanduse loetelust ja lisadest.

Teoreetilisest osast on antud ülevaade erivajadustega laste vajadustest ning õpetajate kompetentsidest ja hoiakutest töös erivajadustega lastega, et edukalt lahendada kaasava hariduse ülesandeid tavarühmas töötades. Empiirilises osas on esitatud uurimiseesmärk ja uurimisküsimused, uurimismeetodid ja põhjendatud nende ja valimi valikut. Töös on esitatud uurimistulemused, arutelu tulemuste üle ja tehtud nende põhjal järeldused.

Uurimuse tulemused näitasid, et töötades tavarühmas erivajadustega lastega õpetajad vajavad eripedagoogilist kompetentsi, oskuseid töötada erivajadustega lastega, õppetöö organiseerimise oskuseid (õppetöö planeerimine ja materjali kohandamine õppetööks). Edukaks töötamiseks tavarühmas erivajadustega lastega vajavad õpetajad oma teadmiste tihendamiseks erinevate kursuste läbimist, optimaalset laste arv rühmas, tugiisikute toetus, positiivset rühma õhkkonda ja sobivad õppevahendeid.

Samuti õpetajate suhtumist kaasavasse haridusse ning vastavalt ka töö efektiivsust suurel määral mõjutavad positiivsed hoiakud töös. Enamik küsitletutest ütles, et erivajadustega laps rühmas avaldab mõju õpetaja suhtumisele töösse ehk hoiakutele. Piiratud kogemuste ja sobiva koolituse puudumise tõttu tänapäeva õpetajad suhtuvad kaasavasse haridusse ettevaatlikult. Oluline tegur, mis mõjutab õpetaja positiivset suhtumist erivajadustega lastega töösse, on sobivate teadmiste omandamine (koolitus/kursused) ning kolleegide/tugiisikute ja vanemate toetus. Samuti tähtsateks teguriteks on laste optimaalne arv rühmas, õhkkond rühmas ja vastavad õppematerjalid.

Töö staaži mõju õpetajate hoiakutele töös erivajadustega lastega lasteaia tavarühmas ilmnevad, eelkõige, noorte/algajate õpetajate puhul või vastupidi - kogenute õpetajate kontekstis. Mõlematel on positiivsemad hoiakud kaasava õpikeskkonna suhtes.

**Märksõnad:** kaasav haridus, kompetentsus, hoiakud, erivajadustega laps, koolieelne lasteasutus.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Палий – Палий Лариса. *Инклюзивные подходы в обучении на уроках физкультуры*. Учительская газета, 20.03.2016.
2. *Саламанкская декларация – Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями* // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Испания, 1994. [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) (просмотрено: 13.12.2019)
3. Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. 2014. The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057302.pdf> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
4. Albarracin, D., Johnson, B.T. & Zanna, M.P., 2005. *The Handbook of Attitudes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L., 2014. Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021
6. Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., Rusby, J. C. 2013. The Value of Workshops on Psychological Flexibility for Early Childhood Special Education Staff. *Topics Early Childhood Special Education*, 32, 4, 1-23.
7. Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. D. 2010. Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *SAGE Journals*, 76, 3.
8. Chan, T., & Yuen, M. 2015. Inclusive education in an international school: A case study from Hong Kong. *International Journal of Special Education*. 30, 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094933.pdf> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
9. De Boer, A., Pijl, S.J., Minnaert, A. 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 3. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
10. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012. *Kaasamist toetav õpetajakoolitus. Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine*.
11. Häidkind, Pille 2013. Koolieelne eripedagoogika ja/või alusharidus? *Eripedagoogika*, 42, 13–14.

12. Häidkind, Pille 2008. Erivajadustega lapsed lasteaias. Kogumik: *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198–220). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
13. Häidkind, Pille 2017. Lasteaiaõpetaja kutsestandardi täiendamine eripedagoogilise kompetentsiga. *Eripedagoogika*, 53, 98–103.
14. Häidkind, Pille; Kuusik, Ülle 2009. Erivajadustega laps koolieelses lasreasutuses. Kogumikus: *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. (lk. 23 – 72) Kirjastus: Studium.
15. Haridus- ja Teadusministeerium. 2020. Учет особых образовательных потребностей учащихся при организации обучения и обеспечении доступности услуг опорных специалистов. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/ru/podderzhka-uchashchihsya-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-organizaciya-uchebного-processa-i> (просмотрено: 23.02.2020)
16. Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
17. Haukanõmm, Monika 2010. Sotsiaalsüsteemi võimalused puudega laste õpetamise toetamisel. Kogumikus: *Märka ja toeta last. Teatmik õpetajatele*. (lk. 14 – 22) Kirjastus: Tallinn.
18. Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula, 2005. *Uuri ja kirja*. Kirjastus: Medicina, Tallinn.
19. Kanep, 2008. Kanep, H. 2008. Uuringu "Hariduslike erivajadustega õpilane koolikaardil, tugiteenuste kättesaadavus haridusliku erivajadusega õpilastele" II osa: analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavus õpilastele. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
20. Kivirand, Tiina 2010. Haridussüsteemi võimalused hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel. Kogumikus: *Märka ja toeta last. Teatmik õpetajatele*. (lk. 6 – 13) Kirjastus: Tallinn.
21. Kivirand, Tiina 2014. *Haridus ja sotsiaalne kaasatus*. <http://adm.archimedes.ee/erasmusplus/files/2014/01/Haridus-ja-sotsiaalne-kaasatus.pdf> (viimati vaadatud: 01.06.2020)
22. Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded 2013. RT I, 03.09.2013, 36. <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036?leiaKehtiv#para19> (viimati vaadatud: 07.06.2020)

23. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008. RT I 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (viimati vaadatud: 03.03.20)
24. Koolieelse lasteasutuse seadus 2018. RT I, 22.01.2018, 6. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006> (viimati vvatatud: 05.06.2020)
25. Kõverik, K. 2008. *Eesti lasteaiadõpetajate valmidus õpetada erivajadusega lapsi tavalasteaias*. Tartu.
26. Krull, Edgar 2018. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
27. Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6 2020. [https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319?from=viimati\\_kinnitatud](https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319?from=viimati_kinnitatud) (viimati vaadatud: 05.06.2020)
28. Laurits, I. 2013. *Erivajadustega laste arenguvõimalused koolieelsetes lasteasutustes Rapla maakonna näitel*. Pärnu.
29. Lee, F.L.M., Tracey, D., Barker, K., Fan, J.D.M., & Yeung, A.S. 2014. What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
30. Lee, F.L.M., Yeung, A.S., Tracey, D., & Barker, K. 2015. Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: *What Teacher Characteristics Matter*. *SAGE Journals*, 35, 2. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
31. Liivapuu, 2015. Liivapuu, Karmen 2015. Erivajadusega lapsed tavalasteaias valga linna näitel. Tartu: Bakalaureusetöö. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45195/liivapuu\\_karmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45195/liivapuu_karmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud: 17.09.19)
32. Litty, C. G., & Hatch, J. A. 2006. Hurry Up and Wait: Rethinking Special Education Identification in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 33, 4, 203-208.
33. Majoko, T. 2016. Inclusion in early childhood education: pre-service teacher's voices. *Early Child Development and Care*, 186, 11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137000> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
34. Mitchell, D. 2015. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS Journal*, 5, 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf> (viimati vaadatud: 14.04.2020)

35. Õiguskantsler, 2019. *Pedagoogi ebakohane käitumine lastega*.  
[https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/field\\_document2/Pedagoogi%20ebakohane%20k%C3%A4itumine%20lastega.pdf](https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/field_document2/Pedagoogi%20ebakohane%20k%C3%A4itumine%20lastega.pdf) (viimati vaadatud: 05.06.2020)
36. Õun, Tiina; Nugin, Kristina 2017. Õppe- ja kasvatustegevus koolieelses lasteasutuses. Kogumik: *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias*. (lk.191 – 200) Tartu: Atlex.
37. Õunapuu, 2014. Õunapuu, Lembit 2014. *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uuriisviis sotsiaalteadustes*. Kirjastus: Tartu Ülikool, 2014.
38. Padrik, M. 2011. *Erivajadusega laps lasteaias*. Külastatud aadressil <http://koolielu.ee/info/readnews/136757/erivajadustega-laps-lasteaias-motteidhetkeolukorrast-ja-voimalustest>
39. Pajares, M. F. 1992. *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.
40. Pedak, K. 2013. *Erivajadus ja sellega seotud mõisted*.  
[https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1\\_erivajadus\\_ja\\_sellega\\_seotud\\_misted.html](https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1_erivajadus_ja_sellega_seotud_misted.html) (viimati vaadatud: 04.03.2020)
41. Peterson, Tiina 2012. Alushariduse arendusest erivajadustega laste toetamise valdkonnas. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 40, lk. 5 – 9.
42. Postak, J. 2015. *Lasteaia tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemused autismiga lapse õpetamise kohta*. Tartu.
43. Prater, M.A. 2010. Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classrooms. *International Encyclopedia of Education*, 721-726.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947011179> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
44. Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus, 2008. RT I 2007, 71, 437.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12902050> (viimati vaadatud: 11.04.2020)
45. Räis, M.L.; Sõmer, M., 2016. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teema tiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Tallinn: Eesti rakendusuuringute keskuse CENTAR.
46. Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A., 2015. Preparing preschool teacher candidates for inclusion; Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, doi:10.1111/1471-3802.12116

47. Sandri, P. 2014. Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *European Journal of Disability Research*, 8, 2, 92-104.
48. SM, 2017. Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring. Sotsiaalministeerium. [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) (viimati vaadatud: 09.03.2020)
49. Suur, Ülle 2010. *Ellujäämine õpetajana*. Kirjastus: Kentaur.
50. Swain, K.D., Nordness, P.D., & Leader-Janssen, E.M. 2012. Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56, 2. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
51. Taimalu, M., Schults, A., & Vinter-Nemvalts, K. 2017, Oktoober 28. Sissevaade hariduselu aktuaalsetesse teemadesse õpetajate ja õppijate silme läbi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2). <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.01> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
52. Tameri, R. 2014. *Sobitusrühmade õpetajate hinnangud erivajadustega laste kaasamisele Tartu linna lasteaedades*. Tartu.
53. Thompson, J. 2010. *The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs*. Publisher: Longman
54. TNS Emor 2016. Uuringuaruanne: *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus*. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/51771> (viimati vaadatud: 25.05.20)
55. Uibu, K., & Palu, A. 2018, Märts 2. Õpetaja väljakutsed laste jõukohasel õpetamisel. *Õpetajate leht*. <http://opleht.ee/2018/03/opetaja-valjakutsed-lastejoukohasel-opetamisel/> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
56. Viigand, M., Arov, K., & Lember, A. 2016. Õpetaja kui võtmeisik kaasavas koolis. *Eripedagoogika*, 49, 29–36.
57. Walker, Z., & Musti-Rao, S. 2016. Inclusion in High-Achieving Singapore: Challenges of Building an Inclusive Society in Policy and Practice. *Global Education Review*, 3(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114835.pdf> (viimati vaadatud: 24.06.2020)
58. Yeo, L.S., Chong, W.H., Neihart, M.F., & Huan, V.S. 2016. Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 36, 1. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781> (viimati vaadatud: 24.06.2020)

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

## Приложение 1.

Уважаемая семья детского сада!

Я, Наталья Волынская, студентка Тартуского университета Нарвского колледжа. Провожу исследование для своей бакалаврской работы на тему «Компетенции и установки учителей, работающих в обычной группе детского учреждения по поддержке детей с особыми потребностями». Целью исследовательской работы, является выявить компетенции и установки учителей в поддержке развития ребенка с особыми потребностями в обычной группе детского сада.

Я хотела бы попросить помощь в проведении опроса в Вашем детском саду среди учителей (учитель группы, учитель эстонского языка, учитель музыки, учитель искусства, учитель по физической активности), которые работают в обычной группе с ребёнком/детьми с особыми потребностями в каждодневной своей работе.

Буду очень признательна, если Вы ответите на мою анкету, присланную по электронной почте.

Анкетный опрос является анонимным, и данные используются в рамках данного исследования.

## I

### **Вводные вопросы**

**№1** Укажите Ваш возраст (полных лет): ... (22 - 25; 26 - 30; 31 - 35; 36 - 40; 41 - 45; 46 - 50; 51 - 55; 56 - 60; 60 +)

**№2** Какой у вас уровень образования? (среднеспециальное образование; прикладное высшее образование; бакалавр; магистр; учусь (получаю образование учителя детского сада); другое)

**№3** Какие специальные педагогические курсы Вы получили? ... (ответ)

**№4** Какой у Вас стаж работы учителем? (0 – 5; 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; 21 – 25; 26 +)

**№5** Какой у Вас стаж работы с детьми с особыми потребностями в обычной группе? (1 – 5; 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; 20 +)

**№6** Что для вас значит инклюзивное образование? (равный доступ к образованию; обучение с учётом особых потребностей; индивидуальный учебный план; адаптированная учебная программа; другое (свой ответ))

**№7** Когда вы слышите термин «инклюзивное образование», каких детей вы имеете в виду в этом контексте? (Дети с: особенностями развития; нарушением состоянием здоровья (слух, зрение, речь, физическое и умственное развитие); языковыми и культурными особенностями; эмоциональными и поведенческими трудностями; с одарённостью; с медицинским диагнозом; другое)

**№8** Как Вы относитесь к внедрению принципов инклюзивного образования в начальном образовании? Оцените от 1 до 5, где 1 это крайне отрицательно, а 5 это крайне положительно: (крайне отрицательно; отрицательно; нейтрально; положительно; крайне положительно)

## II

**№9** Как вы оцениваете свои навыки и готовность работать с детьми с особыми потребностями? Оцените от 1 до 5, где 1 это очень слабо, а 5 это очень хорошо.

Утверждение	Очень слабо 1	Слабо 2	Средне 3	Хорошо 4	Очень хорошо 5
1. Ваши навыки в поддержки ребёнка с особыми потребностями.					
2. Ваши навыки, чтобы заниматься с детьми с особыми потребностями.					
3. Ваша готовность развивать детей с особыми потребностями.					
4. Ваша готовность совместно работать с опорными специалистами.					

5. Ваши навыки работы с родителями детей с особым и потребностями.					
--	--	--	--	--	--

**№10** Как Вы оцениваете компетенции, которыми должен обладать учитель для поддержки детей с особыми потребностями в обычной группе? Пожалуйста выберите для каждого утверждения только один вариант и отметьте его.

Утверждение	Вообще не согласен	Скорее согласен	Отчасти согласен и отчасти не согласен	Я бы предпочёл согласиться	Я полностью согласен
УЧИТЕЛЬ:					
1. знаком с законодательством в области особых потребностей;					
2. следит за динамикой развития и умением справляться с трудностями ребёнка с особыми потребностями;					
3. замечает необходимую поддержку в процессе обучения;					
4. замечает и оценивает					

необходимость поддержки в соответствии с особыми потребностями ребёнка;					
5. определяете индивидуальные потребности развития и обучения ребёнка с особыми потребностями;					
6. формирует среду обучения в соответствии с потребностями и развитием ребёнка;					
7. адаптирует учебный материал и условия работы;					
8. подготавливает и реализует индивидуальные планы развития, если это необходимо;					
9. консультирует и направляет родителей и коллег в поддержке ребёнка в процессе обучения;					
10. консультирует коллег по адаптации учебной среды и учебных материалов.					

**№11** Кто или что помогает Вам в работе лучше поддерживать детей с особыми потребностями? (специальные курсы; поддержка со стороны родителей; поддержка со стороны руководства; поддержка со стороны коллег; дополнительное самообразование; другое)

**№12** Что является препятствием для работы с детьми с особыми потребностями? (большое количество детей; время; отсутствие опорного лица; отсутствие поддержки со стороны руководства; отсутствие спецпедагога; родители; другое)

**№13** Какие методы вы используете в своей работе, чтобы все дети в группе были вовлечены в учебный процесс во время занятия? (дифференцированные задания; индивидуальный подход; планирование и проведение занятий; использование внешних вспомогательных средств; учитываю инструкции специалистов и рекомендации родителей; другое)

### **III**

**№14** Что, по Вашему мнению, определяет отношение учителя к работе с детьми особыми потребностями в обычной группе? (положительно отношение к особенности ребёнка/детей; опыт работы; стаж; родители; вера в себя, что всё получится; знания об особенностях детей с особыми потребностями; чувство поддержки со стороны коллег; другое)

**№15** Как Вы думаете, что определяет эмоциональную роль учителя в работе с детьми особыми потребностями в обычной группе? (атмосфера в группе; оснащение группы; наличие учебных материалов; материальная удовлетворённость; родители; дополнительное обучение; другое)

**№16** Какие, по Вашему мнению, необходимы условия работы для поддержания положительного отношения учителя к работе с детьми особыми потребностями в обычной группе? (оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители; другое (свое вариант))

**№17** Как особенность ребёнка с особыми потребностями влияет на Ваше отношение к работе в обычной группе? (совсем не влияет; не влияет; отчасти влияет и отчасти не влияет; влияет; очень влияет)

## Приложение 2.

Austatud lasteaia pere!

Minu nimi on Natalja Volõnskaja ja ma olen Tartu Ülikooli Narva Kolledži tudeng. Ma kirjutan oma bakalaureuse tööd teemal: «Lasteasutuse tavarühmas töötavate õpetajate kompetentsid ja hoiakud erivajadustega laste toetamisel». Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja õpetajate kompetentsus ja hoiakud erivajadustega laste arengu toetamisel lasteaia tavarühmas.

Ma oleks tänulik, kui Te edastaksite minu küsimustiku lasteaia õpetajatele (rühmaõpetajad, eesti keele-, kunsti-, muusika- ja liikumisõpetaja) kellel on tavarühmas töötades igapäevane kontakt erivajadustega lastega.

Olen väga tänulik, kui Te leiata aega küsimustiku täitmiseks. Küsimustiku leiata e-postkastist. Küsimustik on anonüümne ja saadud vastuseid kasutab autor ainult antud uurimuse läbiviimiseks.

## I

### Sissejuhatavad küsimused

**№1** Milline on Teie vanus? (22 – 25; 26 – 30; 31 – 35; 36 – 40; 41 – 45; 46 – 50; 51 – 55; 56 – 60; 60 +)

**№2** Milline on Teie haridus? (kesk-eriharidus; rakenduslik kõrgharidus; bakalaureus; magister; õpin, omandan lasteaia õpetaja kutset; muu)

**№3** Millist eripedagoogilist koolitust olete saanud? ... (vastus)

**№4** Milline on teie tööstaaž õpetajana? (0 – 5; 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; 21 – 25; 26 +)

**№5** Milline on teie kogemus tavarühmas töötades erivajadustega lastega? (1 – 5; 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; 20 +)

**№6** Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus? (õigus haridusele; õpingud arvestades erivajadusi; individuaalne õppekava; kohandatud õppeprogramm; muu)

**№7** Kuuldes mõistet “kaasav haridus”, siis milliste laste peale Te selles kontekstis mõtlete? (Lapsed: arengu eripäradega; tervislike eripäradega (kuulmine, nägemine, kõne, füüsiline ja vaimne areng); keeleliste ja kultuuriliste eripäradega; emotsionaalsete ja käitumisraskustega; andekusega; meditsiiniliste diagnoosidega; muu)

**№8** Kuidas Te suhtute kaasava hariduse põhimõtete rakendamisse alushariduses? Hinnake 1-st kuni 5-ni, kus 1 on väga negatiivselt aga 5 on väga positiivselt: (väga negatiivselt; negatiivselt; neutraalselt; positiivselt; väga positiivselt)

## II

**№9** Kuidas Te hindate enda oskusi ja valmisolekut töötada erivajadustega lastega tavarühmas? Hinnate 1-st kuni 5-ni, kus 1 on väga nõrgad aga 5 on väga head.

Väide	Väga nõrgad 1	Nõrgad 2	Keskised 3	Head 4	Väga head 5
1. Teie oskused erivajadustega lapse toetamisel.					
2. Teie oskused tegelemiseks erivajadustega lastega.					
3. Teie valmisolek arendada erivajadustega lapsi.					
4. Teie valmisolek teha koostööd tugispetsialistidega.					
5. Teie oskused teha koostööd erivajadustega lastega lapsevanematega.					

**№10** Kuidas te hindate oskuseid, mida peaks valdama õpetaja selleks, et tavarühmas toetada erivajadustega lapsi? Palun valige igast väitest ainult ühe variandi ja märkige see ära.

Väide	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Mõneti nõustun ja mõneti mitte	Pigem nõustun	Nõustun täiesti
ÕPETAJA:					
1. olen tuttav seadusandlusega erivajaduste valdkonnas;					
2. jälgin erivajadustega lapse arengu dünaamikat ja oskusi raskustega toime tulekut;					
3. märkan õppeprotsessis vajadust toetuse järelle lapsel;					
4. märkan ja hindan toeamise vajalikkust vastavalt lapse erivajadusega;					
5. määratlen erivajadustega laste individuaalsed vajadused nende arenguks ja õppeks;					
6. kujundan õppekeskkonda vastavalt lapse vajadustele ja arengule;					
7. kohandan õppematerjale ja töö tingimusi vastavalt erivajadustega laste vajadustele;					
8. vajadusel, koostan ja viin ellu individuaalseid arengukavasid;					
9. konsulteerin ja suunan					

lapsevanemaid ja õpetajaid õppeprotsessi käigus last toetama;					
10. konsulteerin kolleege õpikeskkona kahandamise ja õppematerjalidega seoses.					

**№11** Kes või mis aitab ja toetab Teid, et paremini toime tulla töös erivajadusega lastega? (spetsiaalsed kursused; lapsevanemate poolne toetus; juhtkonna poolne toetus; kolleegide poolne toetus; täiendav eneseharimine; muu)

**№12** Mis takistab Teid töös erivajadusega lastega? (suur laste arv, aeg, tugiisiku puudumine; juhtkonnapoolse toetuse puudumine; spetspedagoogi puudumine; lapsevanemad; muu)

**№13** Milliseid meetodeid Te kasutate oma töös, et kõik rühma lapsed oleks haaratud õppeprotsessi? (diferentseeritud ülesanded; individuaalne lähenemine; tegevuste planeerimine ja läbiviimine; väliste abivahendite kasutamine; spetsialistide juhustega arvestamine ja vanemate soovitusel; muu)

### III

**№14** Mis teie arvates määratleb õpetaja suhtumise töös erivajadustega lastega lasteaia tavarühmas? (positiivne suhtumine lapse/laste erivajadustesse: töökogemus; tööstaaz; lapsevanemad; usk endasse, et saad hakkama; teadmised erivajadustega lastest; toetus kolleegide poolt; muu)

**№15** Mis teie arvates määratleb õpetaja emotsionaalse rolli töös erivajadustega lastega lasteaia tavarühmas? (rühma õhkkond; rühma varustatus; õppematerjalide olemasolu; materiaalne rahulolu; lapsevanemad; täiendav õpe; muu)

**№16** Millised tingimused on teie arvates vajalikud selleks, et toetada õpetaja positiivset suhtumist töösse erivajadustega lastega lasteaia tavarühmas? (rühma varustatus; õppematerjal; õppetootused; tugiisik rühmas; laste arv rühmas; lapsevanemad; muu)

**№17** Kuidas erivajadustega lapse erilisu mõjutab teie suhtumist töösse tavarühmas? Hinnate 1-st kuni 5-ni, kus 1 on üldse ei mõjuta aga 5 on väga mõjutab: (üldse ei mõjuta; ei mõjuta; osaliselt mõjutab ja osaliselt mitte; mõjutab; väga mõjutab).

### Приложение 3.

Ответы респондентов на открытые вопросы

#### **№3 Какие специальные педагогические курсы Вы получили?**

Курсы общей либо специализированной педагогикой (аутизм, дети с РАС, логопедические, дети с дизартрией):

**P1** „Ülikoolis ühe õppeainena eripedagoogika alused. Täiendkoolitused autismispektriga laste eripäradest, "rasketest" lastest rühmas.“

**P4** “Märkamine, toetamine, mänguterapetulised võtted jne. Ei mäleta täpselt enam.”

**P5**” Eripedagoogilised ja logopeedilised; laste käitumishäiretest”

**P8** “Tartu Emajõe Koolis nägemispuuetega laste toetamisest (töötasin nägemishäiretega laste rühmas 18 a) Mitmeid lühikoolitusi laste käitumishäiretega toimetulekuks, laste psühholoogiast, HEV laste õpetamisest jms”

**P9** "Работа с детьми с дизартрией", "Использование мнемотаблиц на занятиях по развитию речи детей с общим недоразвитием детей", "Аутизм".

**P10** “Erivajadusega laps rühmas”

**P11** “23 aasta jooksul rohkem kui 20 erinevat. Viimane Angela Jakobson "autistlik laps tavarühmas. Tema koolitustel püüan osaleda nii palju, kui võimalik”

**P12** “Keelekümbles ABC”

**P15** “Erivajadusega laps”

**P16** “Eripedagoogika kursus 160 h TÜ”

**P17** “Курсы по спецпедагогике.»

**P18** „TÜ eripedagoogika bakalaureus”

- P19** *“Lõppenud õppeaastal TAI koolitus ”Arengulise erivajadusega lapse märkamine ja toetamine”*
- P20** *“Olen läbinud TÜ 320h koolituse „Põhikooli õpilaste eripedagoogiline ja psühholoogiline toetamine õpi- ja käitumisraskuste korral“*
- P21** *“Erivajadustega laps tavarühmas. Varane märkamine. Keelekümblus.”*
- P22** *“Трудные, гиперактивные дети”*
- P23** *“Erinevad koolitused”*
- P25** *„Oman Tln Ülikooli eripedagoogi bakalalaureuse kraadi”*
- P26** *„Работа с детьми с РАС“*
- P27** *„По работе с детьми с особыми потребностями. Точные названия не могу сказать. Они курсы проходили в Таллинне 5-6 лет назад. Вторые 3 года назад в Йыхви в центре Eterna”*
- P28** *“TEGIN DIPLOMITÖÖ, Erivajadustega laps tavalasteaias. Olen läbinud samal teemal TÜ täiskasvanute koolituse 360 ja TLÜ 180 tunnised kursused”*
- P29** *“Mitmed autismi ja ATH koolitused”*
- P34** *“Erinevaid”*
- P36** *“Erinevaid lühiajalisi koolitusi ATH ja autismspektriga lastega töötamiseks.”*
- P37** *“TÜ täiendkoolitus ATH ja autismspektrihäirete teemal (täpset nimetust hetkel ei mäleta)”*
- P38** *“Eripedagoogika 320 AP Kersti võlukeskus”*
- P40** *“Erivajadustega laps lasteaia tavarühmas”*
- P42** *“Pedagoogilise Seminari õppekava raames, erinevate lühikoolituste raames.”*
- P43** *“Visuaalne tunniplaan.” “Liikumisteraapia.”*

**P44** *“Ülikoolis läbitud kursus "Erivajadusega laps lasteaias", Maire Riisi kriisiabikoolitus traumeeritud lapse toetamiseks”*

**P45** *“Курсы по спецпедагогике 320 часов”*

**P46** *“Angela Jakobsoni koolitused”*

**P47** *“Olen läbinud mõned täiendkoolitused.”*

**P48** *“ATH laps rühmas. Kuulmispuudega laps rühmas. Autismispektihäire, mis see on. Jooga võtete kasutamine erivajadustega lastega. Olen läbinud ka puuetega laste tugiisiku koolituse.”*

**P49** *“erivajadustega laste toetamine, lapsest lähtuv õpetamine”*

**P50** *“Erivajadusega lapse toetamine koolieelses lasteasutuses ja hetkel omandan magistris eripedagoogilise nõustamise eriala.”*

**P51** *“320 tundi Tartu ülikoolis, lisaks lühemaid kursusi ja isiklike laste kogemused.”*

**P52** *“Eelkooli pedagoogika 160 tunni”*

**P54** *“Koostöö lasteaias”*

**P55** *“Erivajadustega lapsed”*

**P56** *“Разовые. Поведенческие особенности детей. Раннее выявление детей с особыми потребностями поддержка семьи.”*

**P57** *„Kursus ülikoolis, 320 tunnine koolitus”*

**P58** *„Их много.”*

**P59** *„Eripedagoogika kursus tln ülikoolis”*

**P60** *„Alushariduse pedagoog”*

**P61** *„Keelekümblus”*

**P62** „160h eripedagoogika täiendkoolitus”

**P64** „Разные, в том числе поддержка детей с особыми потребностями“

**P65** „Kõnehilistusega lapsed (4päeva Tartu haridusinstituut)“

**P66** „20 tundi eripedagoogikat ülikooli õpingute ajal”

**P67** „Toiduhügieenikoolitus. Õpetaja roll kaasaegse õpi ja kasvukeskkonna kujundamisel lasteaias. Väärtuskasvatus lasteaias: meisterdamine kevade ja emadepäeva teemal. Linnuõppekoolitus. Esmsabiandja ettevõttes. Vene töökeele lasteasutuste meeskondade koolitus. Autistliku lapse mõistmine ja toetamine.”

**P68** “Mitu koolitust autismi ja ATH teemadel.”

**P69** “Keelekümblus, erivajadusega laps, liikumine ja ujumine”

**P70** Много...например: менторские

Отдельный учебный предмет в высшем учебном заведении:

**P2** “Koolieelne lasteasutuse õpetaja”

**P3** “Ülikoolis paari aine raames.”

**P6** “Õpin TLÜ eripedagoogika II kursusel, olen osalenud autismialastel koolitustel”

**P7** “Ülikoolis õppisin erivajadusi tundma”

**P14** “Õppeaine ülikoolis "2-7 aastaste erivajadustega laste arengu toetamine”

**P31** “Õppe raames erinevaid õppeaineid läbinud Tartu Ülikoolis”

**P32** “Ülikoolis valisin üheks mooduliks eri-ja sobitusrühma õpetaja.”

**P35** “Ülikoolis eripedagoogika eriala ained. Strebeleva koolitus.”

**P63** „Õpin eripedagoogikat”

Имеют опыт работы с детьми с особыми потребностями:

**P24** *“See on kaasnenud töötatud aastate (45a.)jooksul ja nii nagu ise olen sellest aru saanud ja tundnud kuidas lapsele sobib.”*

Не имеют никаких курсов:

**P30** *“Pole saanud.”*

**P39** *“ei mäleta”*

**P41** *“Ei ole saanud”*

**№6** *Что для Вас значит инклюзивное образование?*

**P16** *Igale lapsele võimalus areneda maksimum võimete piires.*

**P18** *Kohandatud füüsiline keskkond*

**P27** *Все вышеперечисленных в рамках работы обычной группы*

**P37** *Kahjuks ka teadmatust ja tundmatuga tegelemist, vanemate meelepaha nii oma lapse erivajaduse puhul kui teiste laste vanemate segadust, hirmu, et nende lapse rühmas "selline" laps "peab olema"*

**№7** *Когда Вы слышите термин «инклюзивное образование», каких детей имеете в виду в этом контексте?*

*“Всё вышеприведённое”*

**P15** *kõigil peab olema võimalus haridusele*

**P16** *Kõik eelpool loetletud*

**P25** *kõik eelnev*

**P56** *Все эти категории*

**P58** *Всех вышеперечисленных*

**P62** *Kõik eelnevalt nimetatud*

**P67** *Kõik korraga*

Неврологические особенности

**P6** *neuroloogiliste eripäradega*

**P57** *Igasuguste eripäradega, k.a andekus*

“У всех должно быть доступное образование”

**P63** *See mõiste ei pane mind mõtlema mingile konkreetsele erivajadusele*

**№11** *Кто или что помогает Вам в работе лучше поддерживать детей с особыми потребностями?*

Всё вышеперечисленное:

**P16** *Kõik eelnev*

**P62** *Kõik eelnevad valikud*

Поддержка со стороны опорных специалистов:

**P20** *Tugispetsialistid*

**P28** *Eripedagoog, logopeed*

**P41** *Spetsialistide toetus (nt logopeed, eripedagoog, füsioterapeut jne)*

**P44** *HEV-koordonaator*

**P57** *Erispetsialistide abi*

Необходимость более конкретных инструкций по определению ребёнка с особыми потребностями и соответствующих действий учителя:

**P6** *Selgem ja konkreetsem käitumisjuhise erivajadusega lapse määratlemisel ja õpetaja tegevusele*

Не желание работать:

**P39** *ei soovi töötada erivajadustega lastega*

**№12** *Что является препятствием для работы с детьми с особыми потребностями?*

Отсутствие необходимых знаний и соответствующей подготовки для работы с ребенком с особыми потребностями:

**P19** *Kui rühmas on mitu erineva käitumishäirega last, siis nad mõjutavad teineteist. Näiteks agressiivne ja kiuslik laps kasutab nõrgema närvikavaga ja eale mittevastava arenguga lapsi ära. Näiteks "kräunatab" teadlikult selliseid rühmakaaslasi.*

**P35** *Ebapiisavad teadmised spetsiifiliste erivajaduste toetamisel.*

**P41** *Puuduvad vajalikud teadmised ja oskused ning vastav väljaõpe tööks erivajadustega lapsega*

**P44** *Eritoe (psühholoogi, logopeedi) puudumine*

Нехватка рабочих принадлежностей:

**P18** *Töövahendite puudulikkus, palju õppematerjali tuleb ise teha.*

**№13** *Какие методы Вы используете в своей работе, чтобы все дети в группе были вовлечены в учебный процесс во время занятия?*

**P16** *Alarühmatöö, projektõppe meetod*

**P24** *tegevused rühmades, grupitöö (Hea alguse meetod)*

**№14** *Что, по Вашему мнению, определяет отношение учителя к работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе?*

**P20** *Õperaja enda tahe HEV lastega töötamiseks*

**P37** *Läbipõlemise ennetamiseks supervisioon vms psühholoogiline tugi õpetajale*

**P41** *Kui õpetajal puudub ettevamistus (vastavad teadmised, koolitused) erivajadusega lapsega tegelemiseks, siis on väga raske*

**№15** *Как Вы думаете, что определяет эмоциональную роль учителя в работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе?*

Поддержка руководства:

**P16** *Juhtkonna toetus*

Помощь опорных специалистов:

**P18** *Tugispetsialistide nõu ja tugi*

**P57** *Koostöö tugispetsialistidega*

Количества детей с особыми потребностями в группе:

**P20** *HEV laste hulk tavarühmas*

Вера в себя:

**P67** *Любовь, вера.*

**№16** *Какие, по Вашему мнению, необходимы условия работы для поддержания положительного отношения учителя к работе с детьми с особыми потребностями в обычной группе?*

Сотрудничество с руководством:

**P16** *Koostöö erispets ja juhtkonnaga*

**P24** *juhtkonna toetus*

**P57** *Erispetsialistide kättesaadavus*

Возможность дополнительного обучения и время на проведение индивидуальных занятий:

**P18** *Täiendkoolituste võimaldamine*

**P20** *Õpetajate harimine*

**P41** *Peab olema aega tegeleda idividuaalselt. Peavad olema vastavad teadmised-oskused.-kogemused või läbitud mõni koolitus erivajadusega lapse teemal*

Психологическая помощь учителям и собственная готовность/желание работать с детьми с особыми потребностями:

**P37** *õpetaja psühholoogiline toetamine*

Поддержка из окружения ребёнка:

**P44** *Lapsevanema/ kodu toetus*

Готовность к работе и понимание учителя:

**P39** *enese valimisolek ja soov erivajadustega lastega töötada*

**P67** *Понимание:я могу помочь.*

#### Приложение 4.

Влияние стажа работы на установки учителей детских садов в поддержке детей с особыми потребностями

Ответы на вопросы:

#### **P1**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы: 16 – 20

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** оснащение группы; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет.

#### **P2**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** учебный материал; учебные пособия; родители.

**№17** «5» - очень влияет

### **Р3**

Возраст: 26 – 30

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

### **Р4**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет отчасти не влияет

## **P5**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 16 – 20

Стаж работы с особыми детьми: 11 – 15

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** учебный материал; учебные пособия.

**№17** «1» - совсем не влияет

## **P6**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

**P7**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет отчасти не влияет

**P8**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Материальная удовлетворённость; Родители  
Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

**P9**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 11 – 15

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Родители.

**№16** оснащение группы; количество детей в группе; родители.

**№17** «2» - не влияет

**P10**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе.

**№17 «1»** - совсем не влияет

## **P11**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17 «5»** - очень влияет

## **P12**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1– 5

**№14** Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17 «2»** - не влияет

### **Р13**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

### **Р14**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе.

**№17 «4» - влияет**

## **P15**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 26+

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17 «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет**

## **P16**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 11 – 15

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** поддержка руководства.

**№16** количество детей в группе; совместная работа со специалистами и руководством.

**№17 «4» - влияет**

## **P17**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

## **P18**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение; совет и поддержка опорных специалистов.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

## **P19**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

## **P20**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; своё жкление для работы с детьми с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Родители; количество детей в обычной группе.

**№16** учебный материал; учебные пособия; количество детей в группе; родители; образование учителей.

**№17** «2» - не влияет

## **P21**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов.

**№16** учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

## **P22**

Возраст: 60 +

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Дополнительное обучение.

**№16** опорное лицо в группе.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

## **P23**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 16 – 20

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

## **P24**

Возраст: 60 +

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** учебный материал; учебные пособия; количество детей в группе; поддержка руководства.

**№17** «1» - совсем не влияет

## **P25**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «1» - совсем не влияет

## **P26**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

## **P27**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

## **P28**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

## **P29**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе.

**№17** «5» - очень влияет

### **Р30**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

### **Р31**

Возраст: 26 – 30

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

### **Р32**

Возраст: 22 – 25

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Родители.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

### **Р33**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 16 – 20

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится;  
Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп.

**№16** оснащение группы; учебный материал; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

**Р34**

Возраст: 60 +

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 11 – 15

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители;  
Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

**Р35**

Возраст: 26 – 30

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

### **Р36**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 16 – 20

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

### **Р37**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег; *Läbipõlemise ennetamiseks supervisioon vms psühholoogiline tugi õpetajale.*

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители; *õpetaja psühholoogiline toetamine.*

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

### **P38**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе.

**№17** «1» - совсем не влияет

### **P39**

Возраст: 60 +

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители; *enese valimisolek ja soov erivajadustega lastega töötada.*

**№17** «5» - очень влияет

#### **P40**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Опыт работы; Стаж; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

#### **P41**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег; *Kui õpetajal puudub ettevamistus (vastavad teadmised, koolitused) erivajadusega lapsega tegelemiseks, siis on väga raske.*

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители; *Peab olema aega tegeleda idividuaalselt. Peavad olema vastavad teadmised-oskused.-kogemused või läbitud mõni koolitus erivajadusega lapse teemal.*

**№17** «5» -очень влияет

**P42**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

**P43**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - волияет

**P44**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; *Lapsevanema/ kodu toetus*.

**№17** «5» - влияет

**P45**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

**Р46**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «1» - совсем не влияет

**Р47**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов.

**№16** учебный материал; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

**P48**

Возраст: 26 – 30

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 11 – 15

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «2» - не влияет

**P49**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 16 – 20

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Родители; Дополнительное обучение.

**№16** опорное лицо в группе; количество детей в группе.

**№17** «4» - влияет

## **P50**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** количество детей в группе; родители.

**№17** «1» - совсем не влияет

## **P51**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «1» - совсем не влияет

## **P52**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

## **P53**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «2» - не влияет

## **P54**

Возраст: 26 – 30

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

## **P55**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** учебный материал; учебные пособия; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

## **P56**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не влияет

## **P57**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 11 – 15

**№14** Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость;  
*Koostöö tugispetsialistidega.*

**№16** оснащение группы; учебные пособия; количество детей в группе; *Erispetsialistide kättesaadavus.*

**№17** «4» - влияет

## **P58**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «3» - отчасти влияет и отчасти не воляет

## **P59**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость.

**№16** учебный материал; учебные пособия; количество детей в группе.

**№17** «4» - влияет

## **P60**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 11 – 15

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» -очень влияет

## **P61**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Опыт работы.

**№15** Дополнительное обучение.

**№16** количество детей в группе.

**№17** «4» - влияет

## **P62**

Возраст: 46 – 50

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе.

**№16** опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

## **P63**

Возраст: 36 – 40

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17 «4» - влияет**

**P64**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Стаж; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; опорное лицо в группе; количество детей в группе.

**№17 «5» - очень влияет**

**P65**

Возраст: 31 – 35

Стаж работы учителем: 0 – 5

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Вера в себя, что всё получится; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Наличие учебных материалов; Дополнительное обучение.

**№16** опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17 «4» - влияет**

**P66**

Возраст: 41 – 45

Стаж работы учителем: 6 – 10

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Наличие учебных материалов; Материальная удовлетворённость; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

**Р67**

Возраст: 56 – 60

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 6 – 10

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; *Любовь, вера.*

**№16** оснащение группы; количество детей в группе; *понимание: я могу помочь.*

**№17** «2» - не влияет

**Р68**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями; Чувство поддержки со стороны коллег.

**№15** Атмосфера в группе; Оснащение групп; Родители; Дополнительное обучение.

**№16** оснащение группы; учебный материал; учебные пособия; опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «4» - влияет

## **P69**

Возраст: 51 – 55

Стаж работы учителем: 21 – 25

Стаж работы с особыми детьми: 1 – 5

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; родители; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень воияет

## **P70**

Возраст: 46 – 60

Стаж работы учителем: 26 +

Стаж работы с особыми детьми: 20 +

**№14** Положительно отношение к особенности ребёнка/детей; Опыт работы; Стаж; родители; Вера в себя, что всё получится; Знания об особенностях детей с особыми потребностями.

**№15** Атмосфера в группе; Родители.

**№16** опорное лицо в группе; количество детей в группе; родители.

**№17** «5» - очень влияет

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

Mina, Natalja Volõnskaja,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose «Компетенции и установки учителей, работающих в обычной группе детского учреждения по поддержке детей с особыми потребностями»,

mille juhendaja on Nelly Randver,

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

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.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

*Natalja Volõnskaja*

*16.08.2020*