

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kristi Karindi

Riin Tamm

LASTEAIADÕPETAJATE JA ERIPEDAGOOGI KOOSTÖÖ ERIVAJADUSTEGA LASTE  
ÜLDOSKUSTE ARENGU TOETAMISEL  
magistritöö

Juhendaja: Pille Häidkind, PhD

Läbiv pealkiri: Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Pille Häidkind (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2019

## **Resümee**

Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel.

Eestis ei ole uuritud, kuidas lasteaiaõpetajad ja eripedagoog laste üldoskuste arengu toetamisel koostööd teevad. Magistritöö eesmärk on küsitluse ja dokumentatsiooni vahendusel välja selgitada, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad ja eripedagoogid enda teadmisi laste üldoskustest, missuguseid meetodeid kasutavad nad üldoskuste hindamisel, kuidas toetavad õpetajad ja eripedagoogid erivajadustega laste üldoskuste arengut ja kui võrd nad teevad selles valdkonnas omavahel koostööd. Uurimuses osales 128 õpetajat, 12 eripedagoogi, 10 direktorit. Selgus, et valdavalt hinnatakse oma teadmisi üldoskustest heaks, üldoskuste hindamisel kasutatakse enim vaatlus- ja küsitlusmeetodit. Arengu toetamisel tegeletakse nii üldoskuste (tunnetus- ja õpioskused, mänguuskused) kui ka õppe- ja kasvatustegevuse valdkondadega (keel ja kõne, matemaatika). Lasteaiaõpetajades kasutatakse erinevaid koostöövorme, millest efektiivsemaks peetakse tagasisidestamist ja individuaalseid vestlusi. Kõige vähem tehakse õpetajate ja eripedagoogide poolt koostööd arendustegevuste läbiviimise etapil. Koostööd raskendavad ajapuudus ning vähene professionaalsus.

Märksõnad: üldoskused, erivajadustega laps, lasteaiaõpetaja, eripedagoog, koostöö

## **Abstract**

Cooperation between kindergarten teachers and special education teachers in supporting the development of general skills of children with special needs.

Until now, no research has been conducted in Estonia to determine the extent and nature of cooperation between kindergarten teachers and special education teachers in supporting the development of general skills of children. The purpose of this Master's thesis is to find out, by conducting a survey and examining documentation, how the kindergarten teachers and special education teachers evaluate their own knowledge regarding the general skills of the children; what methods they use for assessing general skills; how the kindergarten teachers and special education teachers support the development of general skills of children with special educational needs; and to what extent they cooperate in that area. The study included 128 kindergarten teachers, 12 special education teachers, and 10 directors. The research revealed that the majority of the respondents consider their knowledge regarding the general skills to be good. The main methods used for assessing general skills are observation and inquiry. In the course of supporting development, various areas of general skills (cognitive and learning skills, playing skills) as well as educational activities (language and speech, maths) should be concentrated on. Various formats of cooperation are used in kindergarten, of which feedback and individual conversations are considered to be the most efficient. The least amount of cooperation between kindergarten teachers and special education teachers takes place in the stage of conducting developmental activities. Cooperation is hampered by lack of time and professional skills.

*Keywords:* general skills, children with special needs, kindergarten teacher, special education teacher, cooperation.

## **Sisukord**

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
Üldoskused lasteaia õppekavas	7
Tunnetus- ja õpioskused	8
Sotsiaalsed oskused	9
Enesekohased oskused	11
Mänguoskused	12
Õpetaja ja eripedagoogi rollid lasteaias	14
Koostöö erivajadustega laste kaasamisel	17
Koostöö üldised põhimõtted	18
Õpetajate ja eripedagoogi koostöö vormid	20
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	22
Metoodika	24
Valim	24
Mõõtevahendid	27
Protseduur	29
Andmeanalüüs	30
Tulemused	31
Õpetajate ja eripedagoogide teadmised laste üldoskuste kohta	31
Laste üldoskuste hindamine	33
Erivajadustega laste arengu toetamine	35
Koostöö õpetajate ja eripedagoogi vahel	37
Meeskonnatöö korraldus direktorite hinnangul ning õppekavades	42
Vastajate hinnangud koostöö kvaliteedile	43
Arutelu	47
Tänuõnad	54
Autorsuse kinnitus	55
Kasutatud kirjandus	56
Lisa 1. Küsimustik õpetajale	
Lisa 2. Küsimustik eripedagoogile	
Lisa 3. Küsimustik direktorile	
Lisa 4. Kiri lasteaedadesse	

## **Sissejuhatus**

Kaasava hariduskorralduse põhieesmärk on tugevdada haridussüsteemi võimekust arvestada kõikide õppijatega. Eestis on endiselt aktuaalseks probleemiks, kuidas kaasata tavalasteaedadesse ja -koolidesse erivajadustega õppijaid, keda seni on õpetatud pigem eraldi asutustes ja gruppides. Teema puudutab väga suurt osa ühiskonnast (lapsed, lapsevanemad, õpetajad, juhid, tugispetsialistid) ning viitab vajadusele ühendada omavahel üld- ja eripedagoogika valdkonnad (Häidkind & Oras, 2016).

Erivajadustega lapsi on Kõrgesaare (2002) hinnangul üldgrupis ligikaudu veerand. Haridus- ja Teadusministeerium (2009) määratleb Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) erivajadused järgmiselt: kehapuue, kõnepuue, liitpuue, nägemispuue, kuulmispuue, vaimupuue ja pervasiivne arenguhäire. Lisaks võib õppeasutus eristada õppijaid, kellel esinevad käitumishäired, keskendumisraskused, terviseprobleemid, arvestada tuleb ka eriandekusega ning uusimmigrantide lastega. Lasteaiaõpetajate hinnangul on tavarühmas erivajadustega lastest kõige rohkem käitumishäiretega ja kõnepuudega lapsi; ühes rühmas käib keskmiselt kolm erivajadustega last (Häidkind & Oras, 2016; Laurits, 2013; Kõöp, 2013).

Nõ tavaharidussüsteemi asutustesse on liikunud ka tugispetsialistid: lasteaedades on hakatud lisaks logopeedidele (kelle teenuse pakkumine on lasteaiale kohustuslik, vt Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis, 2015) tööle võtma ka eripedagooge. Kui Haridus- ja Teadusministeeriumi haridusstatistika andmetel oli 2010/2011. õa koolieelsetes lasteasutustes eripedagooge 59, siis 2017/2018. õa andmetel on nende arv kahekordistunud – koolieelsetes lasteasutustes (kokku 628) töötas juba 132 eripedagoogi. Kui seni töötasid eripedagoogid erirühmades pigem õpetajatena ja/või tugispetsialistina erirühma juures, siis seoses kaasava hariduse rakendamisega on eripedagoogi roll muutunud. Eripedagoog teenindab asutust tervikuna, tema erinevad tööosad on lähtudes kutsestandardist (Eripedagoog, tase 7, 8, 2013; 2018) tasapisi ka praktikas välja kujunemas (Sõukand, 2017).

Kaasamisele esitatakse jätkuvalt nii poolt- kui ka vastuväiteid. Skeptikud peavad põhiliseks probleemiks, et paljud laste erivajadused (autism, kuulmis- või nägemispuue, laialdased terviseprobleemid) on haridussüsteemi praeguste võimaluste juures nende lastega hakkama saamiseks liiga keerulised. Laialt levib ka mure, et keskendutakse „keskmisele”

õppijale ja tähelepanuta jäävad õppimiskeskusega, andekad, väheste sotsiaalsete oskustega jt lapsed (Bergen, 2003).

Erivajadustega laste kaasamine tavarühma eeldab õpetajate, juhtkonna, teiste lapsevanemate ja laste positiivseid hoiakuid, samuti vajalike tingimuste loomist: õpetajate teistsugune ettevalmistus, tugispetsialistide olemasolu, sobilik metoodika, õppematerjalid, keskkond, õppekava jpm (Häidkind & Kuusik, 2009; Kõrgesaar, 2002; Laurits, 2013). Paindlik õppekava võiks vähendada skeptikute negatiivseid hoiakuid, kuna võimaldab õpet kavandada lapsest lähtuvalt ja üldõpetusmetoodika põhimõtteid rakendades (Kala, 2009; Kurvits, 2011).

Õppekava jaguneb neljaks tasandiks: riiklik, lasteaia, õpetatud ja omandatud õppekava (Treier, 2004). *Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava* (2008) järgi tuleb arendada ning hinnata laste teadmisi ja oskusi kahes osas: üldoskuste valdkondades ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades. Igas valdkonnas on lühidalt kirjeldatud õppe- ja kasvatustegevuse sisu, kavandamine ja korraldus ning 6–7-aastaste laste eeldatavad arengutulemused.

Riiklikust õppekavast lähtudes koostatakse lasteaia pedagoogilise personali eestvedamisel ning koostöös lapsevanematega *lasteasutuse õppekava*. Selles sätestatakse mh õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, põhimõtted ja sisu ning lapse arengu eeldatavad tulemused õppekava läbimisel vanuseti; lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted ja korraldus; erivajadustega lapse arengu toetamise põhimõtted ja korraldus. Need peatükid võivad asutuseti olla erinevad, pakkudes õpetajatele suunised, kuidas lapsest lähtuvat õppetööd korraldada. Mida enam õpetajad ise panustavad õppekava arendamisse (Ugaste, Tuul, Mikser, Neudorf & Jürimäe, 2016) ja omanäolisem on lasteaia õppekava, seda rohkem on õpetajad sellega rahul (Kurvits, 2011).

*Õpetatav õppekava* (rühma tegevuskava) lähtub lasteaia õppekavast ja sisaldab seda, mida õpetaja peab oluliseks lastele õpetada (Jürimäe & Treier, 2008). See annab võimaluse õpetajal täpsemalt oma rühma tegevust kavandada ja arvestada seejuures rühma laste eripäradega, samuti rühma lapsevanemate soovide ja ettepanekutega (Õun, 2010). Seatud eesmärkides kajastub, kui hästi õpetaja tunneb oma rühma lapsi, erinevaid õpetamismetoodikaid ja valdkondi, mida lastele õpetada (Seefeldt & Barbour, 1990).

*Omandatud õppekava* näitab seda, mida lapsed tegelikult õppisid ja omandasid ning kuidas täiskasvanute plaanid realiseerusid. Sageli ei ole need üks-üheselt sarnased, kuna laste

individuaalsete eripärade tõttu õpivad nad kõik mõnevõrra erinevalt ning ainult osa sellest, mida algselt kavandati. Lapsed omandavad alati ka midagi sellist, mida ei osatud kavandada. Seda võivad mõjutada nt täiskasvanu huvid, suhtumine lastesse, väärtushinnangud, kas lapsele võimaldatakse rohkem loovmänge või reeglitega mängu (initsiatiiv vs sõnakuulelikkus). (Jürimäe & Treier, 2008; Kurvits, 2011; Seefeldt & Barbour, 1990)

Erivajadustega lastega arvestamine on lasteaiale igal õppekava tasandil kohustuslik, kui lapsevanem on lapse erivajadustest lasteaeda teavitanud (Tervisekaitsenõuded koolieelses lasteasutuses ..., 2010), sh personal on kohustatud lapsel ilmnevatest tervise- või arengueripäradest lapsevanemat informeerima. Üldpõhimõtte on, et arvestatakse kõikide laste individuaalsuse ja arengupotentsiaaliga. Vastavalt õppeasutuses kokkulepitud korrale tehakse muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas. Vajaduse korral tuleb rakendada individuaalset arenduskava (edaspidi IAK) (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Seega on kaasamise õnnestumiseks vajalik lapsega tegelevate inimeste hea koostöö.

### **Üldoskused lasteaia õppekavas**

Alushariduses on levinud rahvusvaheline tendents – koolistumine, mis avaldub akadeemiliste teadmiste omandamise ületähtsustamises (Bergen, 2003; Neudorf, Ugaste, Tuul & Mikser, 2017). Lasteaedade õppekavades kirjutatakse õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad tihti täpsemalt lahti kui üldoskused ning õppetööd hinnates ja planeerides on õpetaja põhifookus sageli pigem õppetegevuse valdkondadel (Sikut & Luigla, 2017). Ilmselt on põhjuseks, et üldoskused kujunevad mh õppetegevuste käigus, erinevaid valdkondasid lõimides (Bricker & Cripe, 1993; Daniels & Stafford, 1999; Palts & Häidkind, 2013; Põdra, 2017) ja neile ei pea eraldi tähelepanu pöörama. See võib aga viia probleemini, kus justkui näiliselt tegeletakse üldoskustega pidevalt, kuid teadlikult ja sihipäraselt õpetatakse vastavaid oskusi harva (Jürjen & Haili, 2017).

Lapse terviklikku arengut silmas pidades peaks fookus olema lapse vaimse, sotsiaalse, emotsionaalse ja füüsilise arengu toetamisel (Bagnato & Neisworth, 1991; Bricker & Cripe, 1993; Seefeldt & Barbour, 1990). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi on üldoskused niisugused oskused, mis tagavad eduka toimetuleku õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades, aga edaspidi ka koolis ja töömaailmas (nt võime kriitiliselt mõelda, initsiatiivi näidata, probleeme lahendada ja koostööd teha). Üldoskused tuginevad lapse kognitiivsele

arengule (taju, tähelepanu, mälu, mõtlemine, kõne) ja on seotud maailma tunnetamise, mõistmise (Veisson & Nugin, 2009) ning igapäevases keskkonnas toimetulekuga.

Erivajadustega lastele on üldoskuste õpetamine eriti oluline, sest ka kõige tavalisemate igapäevaeluks vajalike oskuste omandamine on neil raske. Need oskused kujunevad sarnaselt eakaaslastega üldisi seaduspärasusi järgides, kuid enamasti aeglasemalt või väiksemas mahus (Bricker & Cripe, 1993) ning seetõttu on nende arendamisel oluline eesmärgipärasus ja järjepidevus (Palts & Häidkind, 2013). Täiskasvanu pakutud abi ulatus peab seejuures olema tunduvalt suurem kui tavalapsel (Jakobson, 2007).

Järgnevalt kirjeldatakse üldoskuste nelja valdkonda, tuues välja igäühe olemuse, arendamise ja hindamise võimalused, erivajadustega laste raskused ning uuringute tulemused.

***Tunnetus- ja õpioskused.*** Tunnetus- ja õpioskused on infotöötlusoskused (Palts & Häidkind, 2013), mille käigus õpib laps juhtima oma tunnetusprotsesse (taju, tähelepanu, mälu, mõtlemist), et omandada uusi teadmisi ja oskusi (Männamaa & Marats, 2009).

Tunnetusoskused ei ole üksteisest selgelt eristatavad ja sisalduvad kõigis oskustes, mida laps õpib. Õpioskused on „soov tegutseda koos täiskasvanuga ja järgida juhiseid, valmisolek ja oskus uurida, katsetada ning hankida ise uusi teadmisi, oskus harjutada õpitavat, küsida ja kasutada abi” (Palts & Häidkind, 2013, lk 10). Õpioskused kujunevad tunnetusoskuste arengu alusel ja nende omandamisel tekib lapsel arusaam, et neid saab ise suunata ja edukamaks muuta (Häidkind, Schults & Palts, 2018).

Õppimise tõhustamiseks on vaja lasteaias tegeleda tahtelise tähelepanu arendamisega, kuid see nõuab pingutust ja on täiskasvanu poolt suunatav. Selleks sobivad nt mängud, kus laps peab täiskasvanu liigutusi või esemeid teadlikult ja sihipäraselt jälgima. Tajude arendamine toimub läbi vahetu, praktilise kokkupuute esemete või nähtustega. Selleks sobivad mängud, mis sunnivad last eseme omadustega arvestama (näiteks erineva suurusega klotsidest torni ehitamine, klotside paigutamine sobivatesse avaustesse, objektide rühmitamine värvuse alusel). Mälu arendamisel on oluline lapse võimetest lähtuv materjali maht, õpetajapoolne informatsiooni organiseeritus ja mitmekesine kordamine. Emotsionaalsus aitab tekkivatel kujutlustel paremini meelde jääda. Mälu arendamiseks on sobilikud mängud, kus laps peab mänguasjade hulgast leidma enda lelu, jätma meelde esemete asukoha, märkama, milline ese teiste hulgast ära võeti, lisati või asukohta muutis ja memoriinitüüpi mängud. Mõtlemisvõime arendamiseks on vaja võimalust probleeme



lahendada (liigitus- ja sobitusmängud), lapsele tuleb seoseid selgitada ning temaga lahenduste üle arutleda. (Männamaa & Marats, 2009)

Tunnetus- ja õpioskuste taseme kohta saab teha järeldusi, jälgides last igapäevaelu ja õppetegevuste käigus, samuti testilaadsete ülesannete lahendamise alusel (Häidkind, Schults & Palts, 2018; Sikut & Luigla, 2017). Kognitiivse arengu esmaseks hindamiseks kasutatakse Eestis nt Strebeleva meetodikat ning täiendavaks pedagoogilis-psühholoogiliseks hindamiseks PEP testi (Sikut & Luigla, 2017; Parijõgi, 2016). Sikut (2016) on magistritööna koostanud 6–7-aastaste laste tunnetus- ja õpioskuste hindamiseks ülesannete kogu.

Tunnetus- ja õpioskuste areng ei ole eakohane lastel, kellel on pervasiivsed arenguhäired, keskendumisraskused, kuulmis-, nägemis-, vaimu- või kõnepuue; siia kuuluvad ka lapsed, kelle mälu ja mõtlemise areng on eriliselt väljapaistev (Daniels & Stafford, 1999; Häidkind & Kuusik, 2009). Erivajadustega laste puhul on oluline arvestada, millal, mis mahus ja kuidas nad on võimelised uusi teadmisi ja oskusi omandama. Lapse eripärade arvestades saab kohandada meetodeid ja vahendeid, moodustada sarnase tasemega allrühmi või õpetada individuaalselt, muuta lapse asukohta rühmategevuste ajal, kasutada täiendavaid visuaalseid abivahendeid ja kaasata tugispetsialiste ning lapsevanemaid (Daniels & Stafford, 1999; Palts & Häidkind, 2013).

Neudorf jt (2017) uurisid lasteaiaõpetajate arusaamu seoses üldoskustega. Nad küsisid õpetajatelt mh, kui oluliseks peavad nad järgnevaid väiteid: „Laps suhtub positiivselt õppimisse” ja „Laps kavandab oma tegevust ja teeb valikuid”. Tulemustest selgus, et õpetajad peavad neid oskusi väga olulisteks ja üldoskustest on tunnetus- ja õpioskuste arendamiseks neil enda hinnangul kõige lihtsam tegevusi leida ning eesmärkide täitmist hinnata.

**Sotsiaalsed oskused.** Üks tähtsamaid kasvatusülesandeid lasteaias on sotsiaalsete teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute kujundamine. Ühiskonda lõimumisel on oluline osata suhelda ümbritsevate inimestega, nii tuttavate kui ka võõrastega (Männamaa & Marats, 2009; Saarits, 2005) ning mõista kaaslaste seisukohti ja tundeid (Keltikangas-Järvinen, 2011). Sotsiaalne areng on väga tihedalt seotud lapse kognitiivse ja emotsionaalse arenguga (Saarits, 2005). Laste sotsiaal-emotsionaalne areng toimub etteaimatavate etappidena ja kindlas järjekorras, kuid iga lapse puhul erineva kiirusega (Daniels & Stafford, 1999).

Sotsiaalsed oskused ei ole sünnipärased ja neid on vaja lapsele õpetada. Need kujunevad eeskujusid vaadeldes, jäljendades, aga ka enda kogemuste ja harjutamise kaudu

(Keltikangas-Järvinen, 2011, 2013; Saarits, 2005; Seefeldt & Barbour, 1990; Tropp & Saat, 2008), kuid mitte igasugune kollektiiv ei toeta väikelapse sotsiaalsete oskuste arengut automaatselt (Keltikangas-Järvinen, 2013). Sotsiaalsete oskuste arendamise esimene tasand on suhtlus täiskasvanuga, mille käigus omandatakse esmased mitteverbaalsed suhtlemise võtted (naeratamine tuttavale täiskasvanule, otsa vaatamine, tervitamiseks käe ulatamine jt), seejärel kujundatakse enda soovide väljendamise oskust. Lastele tuleb eraldi õpetada ka enda emotsioonide väljendamist (nt kallistamine ja lohutamine, kui keegi haiget saab). Iga lapse saavutus peaks saama täiskasvanupoolse verbaalse kinnituse. (Kuusik, Kaasik, Lillipuu, Seero & Viks, 2007; Seefeldt & Barbour, 1990)

Teiseks tasandiks on suhtlemine eakaaslastega. Eakaaslastega suhtlemine on palju raskem kui täiskasvanutega, kuna täiskasvanud saavad aru, mida laps tahab juba ainuüksi selle järgi, mis ilme lapsel on, isegi kui laps veel midagi öelnudki pole (Tamm, 2007). Teise lapsega õpitakse tegutsemist kordamööda ja koos (Kuusik et al., 2007; Saarits 2005), ebaõnnestumine toob kaasa asjade äravõtmist, lükkamist, hammustamist jms. Täiskasvanu ülesanne on sekkuda ja sobivaid oskusi õpetada, nt mudeldada nukkudega asjade jagamist, võimaldada lastel seda harjutada ning seejärel õpetada neile vastavasisulisi rollimänge. Koos tegutsemise soodustamiseks tuleb vältida võistlussituatsioone (mängud, milles ei ole võitjaid ja kaotajaid), arvestada laste individuaalsust (anda igale lapsele eriline ülesanne) ja tunnustada koostööd (Seefeldt & Barbour, 1990).

„Sotsiaalse arengu hindamisel vaadeldakse lapse tegutsemist ja suhtlemist teiste laste ja täiskasvanutega, lapse tegevuste, eelkõige mängu arengut, iseseisvust ning toimetulekuoskusi, ka emotsioonide kontrolli ja väljendamise oskust, mis on tihedalt seotud kollektiivis kohanemisega; vaadeldakse ka lapse kõlbelist ja esteetilist arengut.”  
(Alushariduse raamõppekava, 1999, 7. peatükk, § 101). 3–4aastastele lastele on koostanud Schults (2017) sotsiaalsete oskuste küsimustiku, mille abil õpetajad saavad oma rühmas abivajavaid lapsi välja selgitada. Keltikangas-Järvinen (2011) aga leiab, et sotsiaalseid oskusi on ankeedi, intervjuu või tehislikult korraldatud vaatluse abil keeruline mõõta.

Sotsiaalsete oskuste areng ei ole enamasti eakohane lastel, kellel on pervasiivsed arenguhäired, käitumis- ja/või keskendumisraskused, kõne-, nägemis-, kuulmis- või vaimupuue, aga ka andekus (Daniels & Stafford, 1999; Häidkind & Kuusik, 2009). Madalal tasemel sotsiaalsed oskused võivad lapsele põhjustada ebameeldivusi ja tuua kollektiivis kaasa isoleerituse ning kiusamise (Saarits, 2005). Erivajadustega lapsed vajavad sotsiaalsete

oskuste samm-sammulist õpetamist ja lisatuge (Haili, 2017). Õpetajate ülesanne on ka erivajadustega ja tavalaste omavahelist suhtlust aktiivselt soodustada (Daniels & Stafford, 1999).

Rimm-Kaufman, Pianta & Cox (2000) on Ameerika Ühendriikides korraldatud uurimuses leidnud, et poolte lasteaiaõpetajate hinnangul on nende rühma laste sotsiaalsete oskuste tase madal. Eestis tehtud uurimuses (Kööp, 2013) selgus aga, et  $\frac{2}{3}$  õpetajatest hindavad laste sotsiaalset ja emotsionaalset arengut kõrgeks ja vaid 1,1% lastest on see madal. Haili (2017) uurimuses leidis 84% õpetajatest, et laste sotsiaalsete oskuste sihipärane arendamine on väga oluline. Õpetajad kasutavad enda sõnul soovitud käitumise kinnitamist, sotsiaalsete oskuste selgitamist ja harjutamist ning harvem tervikmetoodikaid nagu käitumistaastuse ja oskuste õppe programme. Kuna madalate sotsiaalsete oskuste peamiseks põhjusteks pidasid õpetajad lapse individuaalseid iseärasusi ja kodust keskkonda, siis probleemide ilmnemisel rakendatakse kõige sagedamini vestlust nii lapse kui ka lapsevanemaga.

**Enesekohased oskused.** Enesekohased oskused hõlmavad lapse võimet mõista enda tundeid ja mõtteid ning olla iseseisev oma tegevustes. Siia valdkonda kuuluvad oskused toime tulla erinevate emotsioonidega, märgata ja kirjeldada oma füüsilisi ja psüühilisi omadusi, näha endas positiivset, mõista oma käitumisele saadud sotsiaalset tagasisidet ja sellega arvestada, tulla toime eneseteenindusega (Männamaa & Marats, 2009; Palts & Häidkind, 2013). Sageli käsitletakse kirjanduses enesekohaseid ja sotsiaalseid oskusi koos, kuna need on omavahel väga tihedalt põimunud (Daniels & Stafford, 1999; Jürjen & Haili, 2017).

Mina-tunnet ei saa otseselt õpetada, sest see sõltub lapse esmastest hoiutingimustest, kiindumussuhtest ja emotsionaalsetest kogemustest, kuid seda saab toetada nt läbi täiskasvanu hooliva suhtlemise, sagedase kiitmise ja raskete tunnetega toime tulemise abistamisega (Keltikangas-Järvinen, 2013). Seefeldt'i ja Barbour'i (1990) ning Daniels'i ja Stafford'i (1999) sõnul tulevad arendamisel kasuks igapäevased rutiinid, mis aitavad lastel ette teada, mis toimuma hakkab, aegsasti planeeritud tegevuste üleminekud, et lapsed ei pea liigselt tegevusetult ootama, ja õpetaja oskus võimalikke probleeme ennetada/lahendada. Kasvades õpivad lapsed enda emotsioone paremini tajuma ja areneb enesekontrollioskus. Laps õpib, et kõiki emotsioone ei sobi mistahes olukorras kontrollimatult väljendada (Keltikangas-Järvinen, 2013) ning selle soodustamiseks sobivad emotsioonide äratundmise ja

neile nimetuse andmise mängud, samuti nendest arusaamise ja sobivate käitumisviiside õpetamine (Seefeldt & Barbour, 1990). Eneseteenindusoskused sõltuvad lapse kognitiivsest ning motoorsest arengust, sotsiaalsest ja füüsilisest keskkonnast. Eneseteenindusoskuste õpetamiseks sobib tegevusanalüüs (Lovaas, 1998), mille käigus jaotatakse õpetatav oskus väiksemateks osadeks (nt sukkpükste jalga panemine koosneb 13 osaoskusest). Analüüsi käigus selgub, missugused osaoskused laps on juba omandanud ning mida on veel vaja õpetada, vastavalt sellele õpetamine jätkub.

Enesekohaste oskuste hindamiseks sobivad lapse vaatlus tema tavapärasest keskkonnas (nt eneseteenindus, mängudes ja õppetegevuses osalemine, soovide esitamine, toimetulek raskustega, iseenda kujutamine joonistamisel), vestlus nii lapse, lapsevanema kui ka teiste õpetajatega (Männamaa, 2008a, 2008b; Veisson & Nugin, 2009). Eraldi hindamisvahendeid koolieelses eas laste enesekohaste oskuste taseme kindlakstegemiseks Eesti lasteaedades teadaolevalt ei kasutata.

Enesekohaste oskuste omandamisel on raskusi pervasiivse arenguhäirega, keha-, kõne-, kuulmis- või vaimupuudega lastel (Häidkind & Kuusik, 2009), aga ka andekatel lastel, kes on sageli väga tundlikud ja emotsionaalsed (Porter, 2005). Koolieelses eas erivajadustega laste enesekohaste oskuste puudujäägid väljenduvad õpitud abituses, nende enesehinnang võib olla ebaadekvaatselt madal või kõrge ja eneseteenindusoskuste kinnistumine võtab palju aega (Lovaas, 1998).

Õpetajad peavad enesekohaseid oskusi üldoskustest kõige vähem oluliseks. Keeruliseks peetakse tegevuste leidmist, kuidas enesekohaseid oskusi (suhtumist õppimisse, sobival viisil enda tunnete väljendamist, edu ja ebaeduga toimetulekut, algatusvõimet) õpetada. Laste enesekohaste oskuste hindamine seevastu on õpetajate arvates lihtne. (Neudorf et al., 2017; Suurmaa, 2017)

**Mänguoskused.** Koolieelse perioodi üheks olulisemaks õppimise vormiks on mäng (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008), mis avaldab mitmekesisist mõju lapse psüühilisele arengule ja on seotud ka kõigi teiste üldoskustega (Barton, 2016; Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2001; Häidkind, Schults & Palts, 2018; Ugaste, Tuul & Väk, 2009). Mängu kaudu annab laps edasi oma ideid ning õpib mõistma maailma, erinevaid olukordi ja oma tunnetega hakkama saama (Niilo & Kikas, 2008; Seefeldt & Barbour, 1990; Ugaste 2005). Sotsiaalse arengu seisukohalt ei ole niivõrd oluline mäng ise, vaid kaaslastega

suhtlemine mängu käigus. Mäng pakub turvalist keskkonda, kus laps saab suhtlemist harjutada ja uusi sotsiaalseid oskusi õppida (Niilo & Kikas, 2008). Mäng soodustab ka mõtlemise arengut, kuna laste tegevus esemetega on mõtestatud ja sihipärane (Strebeleva, 2010).

Täiskasvanu peab võimaldama lapsele tema lähimale arengutsoonile vastava mängukeskkonna (Neudorf et al., 2017), milles ta näitab lapsele mängulise toimingu ette või üritab last kaasata koostegevusse (Kuusik et al., 2007). Lapsele tuleb tutvustada mänguasju ja nende funktsioone, läbi mängida tuttavaid süžeesid, selgitada reegleid ja mängu harjutada (Tamm, 2007; Ugaste, 2005). Ugaste (2005) jaotab mängud loov- ja reeglimängudeks. Loovmängude hulka kuuluvad rolli-, ehitus- ja lavastusmängud – need on mängud, mille puhul laps saab valida teema, vahendid ja sisu. Reeglimängudes valitseb kindel kord ja sisu ning kõik mängus osalejad peavad järgima reegleid, mis on juba varem olemas. Alushariduse seisukohalt on olulised õppemängud, kuna nende kaudu kinnistatakse saadud teadmisi ja harjutatakse uusi oskusi (Ugaste, 2005). Ermel ja Tolmats (2004) võrdlesid 5–6-aastaste laste mänguoskuste sihipärast arendamist ja vaba tegutsemise võimaldamist. Nad leidsid, et omavahelist suhtlemist eeldavad mängud on keerulisemad ja nõuavad lastelt paremat kognitiivset taset kui individuaalne mäng, mistõttu võiks õpetaja laste arengu toetamiseks teadlikult juhendatud mängu eelistada.

Laste mängimist vaadeldes on võimalik koguda infot nii mänguoskuste kohta kui ka kõigi teiste üldoskuste kohta, mille tase mängus avaldub (Barton, 2016; Häidkind, Schults & Palts, 2018). Mujal maailmas kasutatakse mängu hindamisel nt vaatlust etteantud kategooriate järgi (PLAY) (Farmer-Dougan & Kaszub, 1999), hinnatakse mängukeskkonda (Morrissey, 2014), vabamängu ja etteantud vahenditega suunatud mängu (Uren & Stagnitti, 2009). Eesti lasteaedades kasutatakse pigem standardiseerimata hindamisvahendeid nt „Arengu jälgimise mäng” (Rebane, Kirbits & Varik, 2010). Kuna laste mänguoskused sõltuvad mh täiskasvanust, siis on informatiivne ka see, kui võrd õpetajad kasutavad õppemänge ja mängulisi elemente õppetegevuste käigus (Aljes & Allas, 2018) ning vabamängu ajal (Puusemp, 2018).

Mistahes erivajadustega laste mäng jääb eakaaslastest vaesemaks ka siis, kui neil võimaldatakse tegutseda arendavate vahendite ja materjalidega (Barton, 2016). Mäng on ideevaene ja primitiivne vaimupuudega lastel (Häidkind & Kuusik, 2009), liigutussfääri kahjustusega lastel on raskendatud liikumine ümbritsevas keskkonnas, piiratud kogemused,

mistõttu ei saa eakohaselt areneda muuhulgas rollimäng (Häidkind, 2008). Pervasiivse arenguhäirega laste mängule on iseloomulik stereotüüpsus, neil on raske teistega arvestada, mängureegleid mõista ja neil on vähene kujutlusvõime (Barton, 2016).

Õpetajad peavad mänguoskusi üldoskustest kõige olulisemaks ja leiavad, et mänguoskuste arendamiseks on kerge arendavaid tegevusi leida. Mänguoskuste hindamist (näiteks „oskus otsida ja leida uudseid lahendusi eri tegevustes ja olukordades”) peetakse samas kõige keerulisemaks teiste üldoskustega võrreldes (Neudorf et al., 2017).

### **Õpetaja ja eripedagoogi rollid lasteaias**

Käesolevas töös käsitletakse eripedagoogi lasteaias kui tugispetsialisti, kelle üheks tööülesandeks on rühmades töötavaid õpetajaid nõustada ja juhendada. Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuete järgi (2013) on eripedagoogil erialane magistrakraad (või sellele vastav kvalifikatsioon) või eripedagoogi kutse, õpetajal kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid.

Tabelis 1 on kutsestandardite alusel võrreldud koolieelse lasteasutuse õpetaja (tase 6, 2018) ja eripedagoogi (tase 7, 2018) tööülesandeid. Hõlmatud on kohustuslikud kompetentsid, mis puudutavad laste arengu hindamist, õpikeskkonna kujundamist, õppimise ja arengu toetamist ja koostööd.

Kutsestandarditest on näha, et nii õpetaja kui eripedagoog peavad oma töös arvestama iga lapse individuaalsuse, arengupotentsiaali ja eripäraga, nagu on sätestatud ka riiklikus õppekavas (2008). Õpetaja kutsestandardis (tase 6, 2018) käsitletakse laste üldoskusi ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondlikke oskusi koos. Õpetaja ülesanne on välja selgitada õppijate arengutase ja arvestada sellega õppetegevuse eesmärkide seadmisel, teadmiste ja oskuste arendamisel. Eripedagoogi kutsestandardi (tase 7, 2018) järgi tegeleb eripedagoog üldoskuste hindamise ja analüüsimisega, õppe- ja kasvatustegevuse valdkondi esile ei tooda. Seega on üldoskuste valdkonnad need, mille arengu toetamine lasteaias peaks erivajadustega laste puhul toimuma õpetajate ning eripedagoog omavahelises koostöös.

Kui võrrelda õpetaja kutsestandardis olevaid kompetentse ja õpetajate kohta tehtud uuringute tulemusi, ilmneb vastuolu. Erinevatest uurimustest (Kruusamäe, 2015; Külaots, 2016; Laurits, 2013; Liivapuu, 2015) tuleb välja, et kvalifikatsiooninõuetele vastavad õpetajad hindavad enda ettevalmistust erivajadustega lastega tegelemiseks ebapiisavaks.

Tabel 1. Õpetaja ja eripedagoogi sarnased ja erinevad tööülesanded

<p><b>Õppija erivajaduste hindamine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Märkavad eakaaslastest eristuvat last ja selgitavad välja tema arengutaseme.</li> <li>- Hindamisel lähtuvad üldoskustest. Õppetegevuse eesmärkide kohandamisel toetuvad hindamise tulemustele ja õppekavale.</li> </ul>	
<p><i>Õpetaja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hindamisel lähtub ka valdkondlikest oskustest.</li> <li>- Teeb ettepanekuid tugispetsialisti poole pöördumiseks.</li> </ul>	<p><i>Eripedagoog</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kogub andmeid lapse varasema arenguloo ja tausta kohta ning täidab individuaalset arengut kajastavat dokumentatsiooni.</li> <li>- Valib erivajadustega lapse uurimiseks sobivad hindamismeetodid ja -materjalid.</li> <li>- Kirjeldab ja analüüsib erivajadusega lapse arengut, teeb järeldused ja annab soovitusi õpikeskkonna, eripedagoogilise abi sisu ja vormi osas.</li> <li>- Annab soovitusi asutuseväliste erialaspetsialistide juures täiendavate uuringute tegemiseks.</li> <li>- Tõlgendab ja selgitab lapse kohta koostatud arengutaseme kirjeldusi ja lapse arengut kajastavaid dokumente.</li> </ul>
<p><b>Õpikeskkonna kujundamine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kujundavad turvalise füüsilise ja vaimse õpikeskkonna lähtudes lapse vajadustest.</li> <li>- Teevad kolleegidega koostööd õpikeskkonna kujundamisel.</li> </ul>	
<p><i>Õpetaja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kujundab rühma ruumi, töötab välja rühma reeglid ning rakendab neid järjekindlalt igapäevatoos.</li> </ul>	<p><i>Eripedagoog</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kujundab sotsiaalse õpikeskkonna (arvestab individuaalse ja koostöö osakaaluga)</li> <li>- Hindab õpikeskkonna turvalisust, terviklikkust ja vastavust lapse erivajadustele.</li> <li>- Loob võimaluse kasutada abivahendeid ning kohandab neid vastavalt vajadusele.</li> <li>- Nõustab kolleege ja vanemaid lapsele sobiva keskkonna kohandamiseks.</li> </ul>
<p><b>Õppimise ja arengu toetamine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koguvad infot lapse hoiakute, arengu ja osaoskuste kohta ning kavandavad sellest lähtuvalt edasise arendustegevuse, mis on motiveeriv ja loob eduelamuse.</li> <li>- Omavad ülevaadet erivajadustega lapse toetamise meetoditest-põhimõtetest.</li> <li>- Lähtudes lapse arengutasemest ja õppe-eesmärkidest valivad õpetamiseks sobivad meetodid, õpivara ja -vahendid.</li> <li>- Arvestavad töö planeerimisel valdkondadevahelist lõimimist.</li> <li>- Kasutavad õppetegevustes näitlikustamist, mängu ning teisi aktiivseid õppimist ja loovust toetavaid meetodeid.</li> <li>- Analüüsivad ja annavad tagasisidet õppeprotsessi ja lapse arengu kohta.</li> <li>- Vajadusel koostavad ja rakendavad IAK.</li> </ul>	
<p><i>Õpetaja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Märkab rühma arengufaase ja tegutseb vastavalt nendele.</li> <li>- Kavandab ja viib läbi lapsevanemate koosolekuid, soodustab lapsevanemate õppimist üksteiselt.</li> </ul>	<p><i>Eripedagoog</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kasutab vajadusel alternatiivkommunikatsiooni ja juhendab ka õpetajat seda tegema.</li> <li>- Kasutab ise ja toetab kolleege erivajadusega lapsele sobivate eripedagoogiliste võtete ja vahendite valimisel ja rakendamisel.</li> <li>- Soovitab lapse arengut toetavaid lisategevusi.</li> </ul>
<p><b>Nõustamine ja koostöö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaasavad lapsi, lapsevanemaid, kolleege õppetegevuste eesmärkide, sisu, korralduse kavandamisse ning tagasisidestamisse.</li> <li>- Osalevad võrgustikutöös: teevad koostööd vanemate ja teiste organisatsiooni liikmetega lapse arendamisel.</li> <li>- Nõustavad last ja lapsevanemat. Annavad vanematele soovitusi lapse õppetegevuse toetamiseks kodus.</li> </ul>	
<p><i>Õpetaja</i> (täiendavad ülesanded puuduvad)</p>	<p><i>Eripedagoog</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nõustab kolleege, juhtkonda ja teiste erialade spetsialiste.</li> <li>- Soovitab õpetajatele juhendmaterjale, lähtuvalt konkreetse lapse eripäradest.</li> <li>- Suunab vanemaid teise eriala spetsialisti juurde nõustamisele.</li> </ul>

*Erivajadustega laste väljaselgitamiseks* tuleb õpetajal hinnata iga lapse arengut võrreldes tema varasema arenguga (Jürimäe & Treier, 2008), seejuures tähelepanu pöörata, et hinnata saab seda, mida on lapsele vahepeal õpetatud (Seefeldt & Barbour, 1990).

Eripedagoog saab õpetajat toetada ning lisaks täiendavaid uuringuid (eelkõige üldoskuste valdkondades) läbi viia (Sikut & Luigla, 2017). Lasteaialaste jaoks sobivate hindamisvahendite nappuse üle kurdavad nii õpetajad kui ka eripedagoogid.

Laste (sh erivajadustega laste) jaoks sobiva *keskkonna loomine, arengu toetamine ja õpetamine* on õpetaja põhitöö. Õpetajad kogevad mitmesuguseid probleeme, mis on seotud eakohaselt arenenud laste käitumise (tegevuste „tahtlik” segamine, suutmatus paigal püsida) ja õppimise toetamisega (ei suhtle, puudulik kõne mõistmine, vähene sõnavara).

Õppekorralduse ülesehitus, kui rühmas on lisaks ka erivajadustega lapsi, on keeruline ning erivajadustega lapsega tegelemine väsitab õpetajat emotsionaalselt, mistõttu ei pruugi teised lapsed saada piisavalt tähelepanu (Häidkind & Oras, 2016). Eriti algajal õpetajal võib olla vähene suutlikkus arvestada erivajadustega lapsega teiste õppijate hulgas (Oras, 2003). Kõige enam arendamist vajavaks pedagoogiliseks pädevuseks peavad õpetajad erivajadustega lastega koos töötamist (Kruusamäe, 2015).

Eripedagoog saab anda õpetajale juhiseid, kuidas last rühmas toetada ning viia ise läbi nii individuaal- kui ka grupitegevusi, vajadusel töötada koos õpetajaga rühmaruumis. Kõige sagedamini tegeleb eripedagoog laste tunnetustegevuse arendamisega. See, kui palju lapsi asutuses eripedagoogi tugiteenust saab, sõltub suuresti lasteaia eripäradest. (Sõukand, 2017) Õpetajate sõnul on 26% lastest saanud ja veel 18% lastest vajaks tugispetsialistidelt (logopeed, eripedagoog, psühholoog vmt) arengutaseme täiendavat hindamist ja abi (Kööp, 2013). Kui lähtuda sellest, et erivajadustega õppijaid on üldkogumis kuni veerand, siis tundub, et õpetajad ootavad tugispetsialistidelt abi mh eakohaselt arenenud laste probleemidega toimetulekul. Sellele viitab ka õpetajate soov, et oleks rohkem koolitusi laste üldoskuste hindamise ja arendamise kohta (Neudorf et al., 2017).

*Koostöö ja nõustamise* oskusi on vaja nii õpetajal kui eripedagoogil. Kui õpetaja nõustab eelkõige lapsevanemaid, siis eripedagoog nõustab erivajadustega laste arendamisega seoses lisaks õpetajaid, kolleege, juhtkonna liikmeid (Sõukand, 2017). Kolleegidele sisekoolituse tegemisel võiksid teemad tulla kolleegidelt endilt (nt muukeelse lapse kõne arendamine, IAK rakendamine rühmatöös, tugevad tunded ja nendega toimetulek jne), sest see paneb inimesi rohkem kaasa mõtlema ja rääkima. Koolitused toetavad individuaalset



nõustamist, sest ühe teema korduv rääkimine tõstab teadlikkust ja õpetajate valmisolek teemaga tegelemiseks on suurem. (Rebane, 2017)

Õpetaja ja eripedagoogi erialaste kompetentside võrdlemisel on selge, et erivajadustega lapse arengu toetamiseks ei piisa üksnes õpetaja või üksnes eripedagoogi tegevustest. Lapse (ja tema eest vastutavate vanemate) huvides on, et lasteaias töötavad inimesed teeksid omavahel koostööd vähemalt nendes valdkondades, mis nende töös kattuvad.

### **Koostöö erivajadustega laste kaasamisel**

Viimastel aastakümnetel on olnud tendentsiks, et nii haridusasutustes kui ka teistes organisatsioonides keskendutakse suures osas üksikisiku väärtusele ning peamine eesmärk on edu saavutamine individuaalsel tasandil (Keltikangas-Järvinen, 2013; Quintero, 2017; Vadi, 2004). Professionaalse lasteasutuse töötaja roll on leida tasakaal nii isiklikku arengut silmas pidades kui ka kollektiivi liikmena panustamises (Kullamaa, 2018).

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi on erivajadustega lapse arengu toetamine lasteaias meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juhataja (direktor). Koostöö peab hõlmama erinevaid tasandeid asutuse sees (rühma meeskond, õppenõukogu, hoolekogu) ning toimima ka väljaspool asutust (koostöö huvigruppide esindajatega). Koostööd rõhutatakse kaasajal hea lasteaiatunnetuse tunnusena (Haridus- ja Teadusministeeriumi Välishindamiskord, 2016; Harro-Loit, 2017).

Direktori kvalifikatsiooninõuded on kõrgharidus, pedagoogilised ja juhtimiskompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Tema ülesandeks on tagada lasteaias tulemuslik töö ja asutuse areng, ta vastutab, et kõik töötajad vastavad omakorda kehtivatele kvalifikatsiooninõuetele (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Walther-Thomas, Korinek & McLaughlin, 2005). Seoses erivajadustega laste ulatuslikuma kaasamisega peab esmajoonel директор analüüsima ja laiendama lasteaias pakutavaid võimalusi (personali, laste arv ja koosseis rühmades, ametijuhendid jmt), valmistama töötajaid muutusteks ette ning toetama nendega toimetulekul. Ühiste põhimõtete läbiarutamine ja kokkuleppimine, asutuse õppekava kaasajastamine on keerukad pikajalised protsessid, sest inimeste hoiakud ja teadmised on erinevad.

Datnow'i sõnul (2011) on oluline, et õpetajad ise tajusid koostöö väärtuslikkust, produktiivsust ja meeldivust (koostöine kultuur), vastasel juhul on tegemist kunstlikult

tekitatud kollegiaalsusega, kus juhtkond jagab korraldusi ning õpetajad on kohustatud koostööd tegema. Koostööd mõjutavateks faktoriteks on liikmete huvi töö vastu, probleemidest rääkimine, omavaheline suhtlemine, olukordade ning oma mõtete selgitamine, kognitiivsed võimed, avatus uutele ideedele, väärtused ja motivatsioon, loovus, keskkonnategurid, töökogemus, varem kogetud sotsiaalsed rollid jt (Belbin, 2010; Keltikangas-Järvinen, 2013; Uggur, 2011).

Õpetajate ja eripedagoogi omavahelise koostöö toetamiseks on juhil võimalik kasutada nii materiaalseid (palk, koolitusvõimalused) kui ka mittemateriaalseid vahendeid. Tuleb luua sõbralik ja toetav sisekliima: väärtustada häid omavahelisi suhteid, märgata ning tunnustada koostöiseid tegevusi, korraldada kollektiivi ühisüritusi, planeerida kattuvaid töögraafikuid, kutsuda osalema töötajate värbamise protsessis jm. Töötajad on rohkem valmis panustama, kui nad tunnevad, et neid ja nende tööd väärtustatakse. (Kullamaa, 2018; Öun, Saarits, Kruusment, Saar, Hääl & Ohakas, 2009)

Kullamaa (2018) sõnul tunnevad direktorid, et neil ei jää piisavalt aega lasteaia arenguks oluliste ülesannetega tegelemiseks, kuna neil on palju erinevaid tööülesandeid ja suur paberitöö osakaal. Direktorite sõnul kulub neil enamik tööajast lasteaia administreerimisega seonduvatele ülesannetele ja nad näevad liiga vähe igapäevast tööd lastega. Nii võib olla juhtidel keeruline ka töötajate igapäevaseid muresid mõista ja neile asjakohast tuge pakkuda. Kõige keerulisemaks peavad direktorid lasteaias probleemseid inimsuhteid ja erinevate olukordade lahendamist.

***Koostöö üldised põhimõtted.*** Koostööd tehes lõimuvad erinevate erialade inimeste teadmised, mistõttu on neil võime saavutada rohkem kui üksikisikutel eraldi. Oluline on eri osapoolte arusaam, et lasteaias tegutsetakse ühiste eesmärkide nimel ning „võitjateks” on selles kontekstis lapsed. (Harjo & Varava, 2007; Moore, 2015; Runhaa, Brinke, Kuijpers, Wesselink & Mulder, 2013; Thousand, Nevin & Villa, 2007; Walther-Thomas et al., 2005)

Koostöö lasteaiaõpetaja ja eripedagoogi vahel võib toimuda meeskonnatöö erinevates vormides (Bagnato & Neisworth, 1991; Pierce & Everington, 2002):

- 1) Multidistsiplinaarne meeskond, kus õpetaja ja eripedagoog tegelevad erivajadustega lapsega üksteisest sõltumatult. Nad hindavad lapse arengut ja teevad eraldi sekkumisplaanid, rakendavad neid iseseisvalt. Selliselt töötava meeskonna ohuks on

osapoolte isoleeritus ning vastuolud eesmärkide seadmisel ning sekkumisplaanide rakendamisel.

- 2) Interdistsiplinaarne meeskond, kus õpetaja ja eripedagoog hindavad erivajadustega lapse arengut iseseisvalt ning viivad ka sekkumise läbi teineteisest sõltumatult, kuid suhtlevad regulaarselt tegevuste koordineerimiseks. Kõik sekkumised on osa suuremast plaanist. Ka interdistsiplinaarse meeskonnatöö puhul ei pruugi omavaheline suhtlus olla piisavalt sage ning keeruline võib olla tagada lapse õppimist loomulikus keskkonnas.
- 3) Transdistsiplinaarne meeskond, kus koostöö algab juba enne erivajadustega lapse arengu hindamist. Koos tehakse plaan nii hindamise, planeerimise kui ka sekkumise osas, jagatakse kogemusi ja nõuandeid ning kasutatakse teiselt osapoolelt saadud nõuandeid enda tegevuses. Meeskond otsustab ühiselt, millise uue oskuse kujundamine on prioriteet ning seavad selle kõik endale põhiliseks eesmärgiks. Transdistsiplinaarsesse meeskonda kuulub ka lapsevanem, kelle roll ei ole ainult toetada, vaid ka ise last kokkulepitud eesmärgist lähtuvalt arendada. See meeskonnatöö vorm on kõige efektiivsem siis, kui meeskond on koos töötanud pikemat aega, mille tulemusena iga meeskonnaliige ennast väärtuslikuna tunneb.

Koostöise kultuuriga meeskondadel on tugev identiteet ja seda iseloomustavad järgmised näitajad (Pierce & Everington, 2002; Harjo & Varava, 2007; Runhaa et.al., 2013; Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007; Walther-Thomas, Korinek & McLaughlin, 2005):

- koostöö on vabatahtlik;
- meeskonnal on kokkulepitud ühine eesmärk;
- otsuseid langetab meeskond ühiselt;
- meeskond jagab vastutust;
- meeskonna liikmed on vastastikusel sõltuvusel – eesmärkide saavutamiseks vajatakse üksteist;
- meeskonna liikmed annavad oma tegevustest üksteisele aru;
- liikmed aitavad ja toetavad üksteist;
- meeskond saavutab enam, kui üksikud inimesed sama ülesande kallal vaeva nähes.

Koostöö puhul on oluline, et see toimuks pidevalt, oleks mõtestatud ja järjepidev.

Esmalt on oluline mõista terminoloogiat, mida erinevad osapooled kasutavad (Da Fonte &

Barton-Arwood, 2017; Seefeldt & Barbour, 1990). Koostöö ei toimi, kui üksteist ei kuulata ära, räägitakse üksteisest mööda (Uggur, 2011), kui küsitakse küll nõu, aga kaheldakse järjekindlalt selles, mida pakutakse („Jah, aga...”) (Pierce & Everington, 2002).

Koostööprobleemide ilmnemisel võiks üheks lahenduseks olla aktiivse kuulamise oskus. Mõistma peaks, et konfliktid ei ole alati negatiivsed ning konflikti eduka lahendamise käigus leitakse tõenäoliselt lastele parimad lahendused (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).

Koostööd takistavate teguritena toovad Bergen (2003) ning Da Fonte ja Barton-Arwood (2017) välja õpetajate ja eripedagoogide erineva väljaõppe: tavaõpetajatele räägitakse liiga vähe erivajadustega laste õpetamisest ning eripedagoogidel on piiratud ettekujutus tavalaste õpetamisest. Mõnikord annab eripedagoog õpetajale lapse kohta ülispetsiifilisi soovitusi, mida õpetajad ei suuda oma tegevustes erivajadustega lapse puhul järgida. Õpetaja on see, kes näeb last tema igapäevases rühmakeskkonnas ning kui talle tundub, et eripedagoogi poolt antud nõuanne ei ole teostatav, siis peaks ta seda ütlema ja ühiselt tuleb püüda leida alternatiivseid võimalusi (Seefeldt & Barbour, 1990).

Ajapuudust peetakse kõige sagedasemaks koostööd takistavaks teguriks, samas on just see koostöö sujumisel kõige määravam (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Koostööd ei soodusta asjaolu, et erivajadustega laps käib lasteaiapäeva jooksul tugispetsialisti(de) juures ning ei saa seetõttu täielikult osa kogu rühmaga tehtavatest tegevustest. Täiskasvanud ei pruugi vastastikku olla kursis üksteise poolt lapsele pakutavaga. Erivajadustega lapse kõikide vajaduste tagamiseks on oluline erinevate tegevuste sisu ja aeg koos läbi arutada (Bricker & Cripe, 1993; Seefeldt & Barbour, 1990).

***Õpetajate ja eripedagoogi koostöö vormid.*** Koostööd mõistetakse inimeste poolt erinevalt ning vajadus eraldi tegevuste järele varieerub sõltuvalt lasteaiast tõenäoliselt palju. Järgnevalt kirjeldatakse mõningaid koostöövorme kui selgepiirilisi tegevusi, mis eeldavad osapoolte arutelu, kokkuleppeid ning jagatud vastutust saavutatud tulemuse eest.

Kõik õpetajad ja eripedagoogid kuuluvad lasteaias kategooria „õppe- ja kasvatusalal töötavad isikud” hulka (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Eesti lasteaiades kasutatakse *üle asutuse toimivate koostöövormidena* näiteks regulaarselt toimivaid õppenõukogusid, sagedased on kogemuste ja õppevahendite ja -mängude jagamine, õppetegevuste ühised vaatlused ja analüüsid, korraldatakse temaatilisi ümarlaudu jne (Rebane, 2017; Sõukand, 2017).

Mõnedes lasteaedades on loodud ka analoogselt põhikoolis töötavatele HEV koordinaatoritele nn tugiteenuste koordineerija ametikoht (Peterson, 2012) ja/või moodustatud tugivõrgustik inimestest, kes erivajadustega lastega seotud teemadega igapäevaselt või sageli tegelevad (Rebane, 2017). Enamasti on niisuguse tegevuse eestvedajaks eripedagoog. Mõnevõrra on lasteaedades levinud ka rahvusvahelised koostöömudelid, nt LP mudel, Wanda metoodika, KiVa programm.

*Lasteaiarühma tasandil* on koostöövormid tugevamalt sõltuvad konkreetsetest inimestest, tegeletakse ühiselt konkreetse rühma lastega, sh erivajadustega lastega. Näiteks toimuvad rühmapõhised ümarlauad, kus tehakse ettepanekuid rühma keskkonna ja/või õppevahendite kohandamiseks, arutatakse lapse arengu positiivseid ja negatiivseid muutusi ning vajadust last väljaspoole lasteaeda spetsialistide juurde saata (Sõukand, 2017). Lisaks on eripedagoog oodatud rühmategevusi või mõnda last vaatlema, et aidata õpetajal õppekeskkonda paremini läbi mõelda. Selleks, et osata last suures grupis efektiivsemalt toetada ja mõista paremini eripedagoogi panust ning tema poolt antavaid soovitusi, on õpetajale kasulik oma rühmas käiva lapsega tehtavat eripedagoogi tegevust jälgida (Eripedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018; Rebane, 2017).

Erinevad autorid (Bricker & Cripe, 1993; Conderman, 2011; Cook, McDuffie-Landrum, Oshita & Cook, 2011; Jackson, Willis, Giles, Lastrapes & Mooney, 2017; Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007) on kirjeldanud ühe efektiivse koostöövormina koosõpetamist (*co-teaching*). Koosõpetamise puhul juhivad õpetaja ja eripedagoog õppetegevust koos, võrdsete partneritena. Lapsed on jagatud gruppidesse vastavalt nende individuaalsetele iseärasustele, kõik grupid tegelevad sama teemaga, kuid eripedagoogi juhitas grupis kasutatakse õpetamisel erimetoodikat. See eeldab, et eelnevalt on kokku lepitud ühised eesmärgid ja tegevusplaan ning õpetaja ja eripedagoog suhtlevad omavahel aktiivselt. Cook jt (2011) leiavad, et koosõpetamise pikaajast mõju ja efektiivsust tuleb veel uurida, aga selline õpetamismeetod mõjub erivajadustega laste kaasamisele positiivselt. Selle koostöövormi takistusteks võivad olla vähesed kogemused ja ajalised piirangud (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007).

Mõnikord on erivajadustega lapsele vaja koostada IAK (Häidkind & Kuusik, 2009; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008), mis eeldab *ühe lapse jaoks meeskonna moodustamist ning omavahelist koostööd* nii planeerimise, teostamise kui tulemuste analüüsimise etappidel. IAK koostamise eeldusteks on õpetajate ettevalmistus ja valmisolek,

lapsevanema soov ja valmisolek ja tugispetsialistide olemasolu. IAK koostatakse meeskonnatöö tulemusena kindlaks ajavahemikuks nendes arenguvaldkondades, milles lapse arengutase erineb eakohasest olulisel määral (Häidkind & Kuusik, 2009). IAK alusel toimub igapäevane töö rühmas, seda toetavad ja täiendavad eripedagoogi/logopeedi tegevus kabinetis ning lapsevanem panustab samas suunas väljaspool lasteaeda. IAK koostamist on Eestis uuritud nägemipuudega (Virula, 2012), intellektipuudega (Oolep, 2012), Downi sündroomiga (Avaste, 2012), autismiga lastele (Kurismann, 2013). Uurimustest selgus, et IAK koostamist peetakse oluliseks, sest see võimaldab pakkuda lapsele tema võimete kohast ja individualiseeritud tegevust (Avaste, 2012; Virula, 2012), aga annab ka võimaluse last ümbritsevatel täiskasvanutel ennast ühtse meeskonnana tunda (Kurismann, 2013). Oolepi (2012) uurimusest selgus, et IAK koostamise eelduseks on ühised põhimõtted ja aja leidmine, kuid õpetajate hinnangul on neil raske eesmärkide täitmiseks sobivaid tegevusi ja vahendeid leida.

### **Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused**

Eripedagoogi kui lasteaeda üldteenindava tugispetsialisti roll on suhteliselt uus. Nii ei ole seni Eestis uuritud, kuidas õpetajad ja eripedagoog tavalasteaias omavahel koostööd teevad. Koostööd tugispetsialisti ja õpetaja vahel on uuritud erirühmades, nt Karp (2013) toob välja, et eripedagoogid teevad õpetajatega koostööd lapse arengu hindamisel kõikides rühmades ning nad osalevad ka IAK koostamisel. Tammisaar (2013) on uurinud lasteaiaõpetajate nõustamisvajadust ning uurimusest selgub, et õpetajad soovivad kõige enam just tugispetsialistidega rääkida. Lavrikov (2015) on uurinud toimetulekuklasside õpetajate koostööd erinevate erialaspetsialistega. Tema uuringust ilmneb, et 20% õpetajatest kaasavad eripedagooge õppetöö kavandamisse ning on omavahelise koostööga rahul.

Erinevaid uuringuid õpetajate ja eripedagoogide koostööst on tehtud nt Ameerika Ühendriikides, Serbias ja Austrias (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Malone & Gallagher, 2010; Radiæ-Šestiæ, Radovanoviæ, Milanoviæ-Dobrota, Slavkovic & Langoviæ-Miliæviæ, 2013; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels, 2015; Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007). Nendest uurimustest tuleb välja, et kuigi õpetajad peavad koostööd oluliseks, ei käsitleta seda alati enda igapäevatöö osana. Põhjuseks võib olla asjaolu, et õpetajakoolituses ei ole varasemalt koostööle väga suurt rõhku pandud. Kui õpetajatel ja

eripedagoogidel on enda rollidest õpetamisel ja koostööst ühine arusaam, saavad sellest erivajadustega lapsed palju kasu (Malone & Gallagher, 2010).

Kuna üldoskuste valdkonnad mõjutavad oluliselt erivajadustega lapse edasiminekut õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades, nende arendamisega ja hindamisega tegelevad nii eripedagoog kui ka õpetajad, siis on magistritöö uurimisprobleem, kuidas lasteaiaõpetajad ja eripedagoog omavahel täpsemalt koostööd teevad. Käesoleva uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad ja eripedagoogid enda teadmisi laste üldoskustest, missuguseid meetodeid kasutavad nad üldoskuste hindamisel, kuidas toetavad õpetajad ja eripedagoogid erivajadustega laste üldoskuste arengut ja kuivõrd nad teevad selles valdkonnas omavahel koostööd.

Töö uurimisküsimused on:

- 1) Kuidas õpetajad ja eripedagoogid hindavad enda teadmisi laste üldoskustest, kuidas nad erinevaid oskusi liigitavad ning mille poolest see arusaam sarnaneb ja erineb?
- 2) Kuidas on lasteaia õppekavas määratletud laste üldoskuste arengu hindamise kord ning milliseid hindamisviise õpetajad ja eripedagoogid enda hinnangul kasutavad?
- 3) Milliseid lapse arenguvaldkondi õpetajad ja eripedagoogid enda hinnangul erivajadustega laste arendamisel toetavad ning missuguseid meetodeid nad õppekava alusel kasutavad?
- 4) Kuidas teevad õpetajad ja eripedagoog lasteaia õppekava alusel ning enda sõnul koostööd erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel?
- 5) Kuidas lasteaia direktor korraldab ja toetab meeskonnatööd õpetajate ja eripedagoogi vahel?
- 6) Kuivõrd efektiivseks õpetajad, eripedagoogid ja direktorid koostöö erinevaid vorme peavad ning mis koostööd nende hinnangul soodustab ja raskendab?

## **Metoodika**

### **Valim**

Valimi moodustamisel kasutati kriteeriumivalimit (Flick, 2009): valiti need lasteaia, kus töötas eripedagoog tugispetsialistina (koormusega 0,5–1,0) ja sealse õpetajad, kes töötasid sobitus- või tavarühmades. Uurimuse valimi moodustasid neljas maakonnas (Harjumaa, Pärnumaa, Tartumaa, Võrumaa) asuva kümne lasteaia õpetajad (N=128), eripedagoogid (N=12) ja direktorid (N=10). Valimi kirjeldus on esitatud tabelis 2.

Uurimuses osalenud õpetajatest töötab 83% (N=106) tavarühmades ja 16% (N=21) sobitusrühmades, üks õpetaja jättis sellele küsimusele vastamata. 87% (N=111) õpetajatest töötavad rühmas, kus on 2 õpetajat ja 1 õpetaja abi, 10% õpetajatest (N=13) töötavad rühmas, kus on 1 õpetaja ja 2 assistenti/õpetaja abi. Neljal korral on märgitud, et rühmas on ka tugiisik. Kõige rohkem on neid õpetajaid, kelle tööstaaz oli 11 ja rohkem aastat (36%, N=48).

84% tavarühma õpetajatel (N=89) vastab nende endi hinnangul haridustase täielikult kvalifikatsiooninõuetele, 15% (N=16) on vastavus osaline. Tavarühmades on lapsi vahemikus 14–24 (M=20; SD=2,6) (tabel 3) ning osalenud õpetajad töötavad sagedamini noorema vanuserühmaga (2–4a) lastega (N=40). Sobitusrühma õpetajate hinnangul vastab nende ettevalmistus kvalifikatsiooninõuetele täielikult 81% (N=17), osaliselt 19% (N= 4). Sobitusrühmas on lapsi vahemikus 7–18 (M=15; SD=2,4) (tabel 3) ning enamasti on need liitrühmad, kus on lapsed vanuses 1,5–8a (N=19).

23% kõikidest vastanud õpetajatest (N=29) märkis, et nende rühmas ei ole erivajadustega lapsi. Erivajadustega laste arv ühes rühmas varieerus õpetajate (N=99) hinnangul 1–12 (M=3,65; SD=2,5) last ühes rühmas. Tavarühmas on kõige sagedamini mainitud 3 erivajadustega last (N=21), sobitusrühmas 2 või 4 erivajadustega last (N= 4). Kõige rohkem, 12 erivajadustega last, on märkinud kaks sobitusrühma õpetajat.

Eripedagoogide haridustase vastab nende endi hinnangul 58% (N=7) täielikult kvalifikatsiooninõuetele, 42% (N=5) vastab see osaliselt, sh kolmel on magistriõpingud pooleli. Kõige rohkem on eripedagooge, kes on lasteasutuses töötanud 1–5 aastat (50%, N=6). Direktorite töökogemus asutuse juhina on enamasti 11 ja rohkem aastat (70%, N=7).



Tabel 2. Üldandmed uuringus osalejate kohta.

Lasteaed	Õpetajad (N=128)			Eripedagoogid (N=12)		Direktorid (N=10)
	osalenute arv	töökogemus aastates (N)	vastavus kvalifikatsiooni nõuetele (N)	töökogemus aastates	vastavus kvalifikatsiooni nõuetele (koormus)	töökogemus aastates
LA1	6	11> (6)	T (6)	<1	T (NA)	1–5
LA2	21	<1 (1) 1–5 (5) 6–10 (4) 11> (9)	T (17) O (4)	1–5	T (1,0)	6–10
LA3*	13	<1 (1) 1–5 (4) 6–10 (1) 11> (7)	T (12) O (1)	6–10	T (0,5)	11>
LA4	9	1–5 (3) 6–10 (3) 11> (3)	T (5) O (4)	1–5	O (1,0)	11>
LA5	7	<1 (1) 1–5 (4) 6–10 (2)	T (6) O (1)	1–5	O (1,0)	11>
LA6	12	1–5 (3) 6–10 (3) 11> (6)	T (11)	1–5	O (1,0)	11>
LA7	27	1–5 (13) 6–10 (5) 11> (8)	T (24) O (3)	<1 <1	T (1,0) T (1,0)	1–5
LA8*	12	<1 (4) 1–5 (5) 6–10 (3)	T (8) O (4)	<1	O (1,0)	11>
LA9*	7	1–5 (4) 6–10 (1) 11> (2)	T (6) O (1)	6–10 1–5	T (1,0) O (1,0)	11>
LA10*	14	<1 (1) 1–5 (3) 6–10 (3) 11> (7)	T (12) O (2)	1–5	T (1,0)	11>

*Märkused:* LA-lasteaed kodeeritud; \*- lasteaias on ka sobitusrühm(ad); T-täielikult, O-osaliselt; LA7 ja LA9 töötas tugispetsialistina kaks eripedagoogi; NA- ei ole vastanud.

Valimis osalenud eripedagoogid tegelevad keskmiselt 6,7 rühmaga (SD=1,6) (tabel 3) ja nende juures käib keskmiselt 23,5 last (SD=9,4, vahemikus 7–36). Õpetaja hinnangul saab eripedagoogi tugiteenust keskmiselt 2,5 last ühest rühmas (SD=1,5). Ka 50% eripedagoogidest märkis, et neil on teada 2–21 last, kes piiratud töökoormuse nn abisaajate nimekirja ei mahu. Ainult üks eripedagoog vastas, et kõik lapsed, kes vajavad, saavad eripedagoogi tugiteenust, kuna keegi alati puudub või kasutab ta grupitegevusi. Tabelist on näha, et lasteaedades LA1 ja LA5 käib eripedagoogi juures tavalult palju lapsi (vastavalt 33% ja 29% kogu lasteaia laste arvust). Kui sinna juurde arvestada need lapsed, kes eripedagoogi hinnangul vajaksid veel tuge, siis lasteaias LA4 võiks eripedagoogi juures käia 30%, LA5 - 33% ja LA9 - 34% kõikidest lastest.

Tabel 3. Ülevaade lasteaedades pakutava eripedagoogilise tugiteenuse kohta

Lasteaed	LA1	LA2	LA3	LA4	LA5	LA6	LA7	LA8	LA9	LA10
Laste arv lasteaias	96	215	125	128	104	168	364	159	178	206
Rühmade arv	5	11	9	7	6	9	18	9	11	10
Laste arv rühmas	18–20	12–24	7–19	15–21	18	16–22	16–22	13–24	13–20	19–24
Rühmad, kellega eripedagoog tegeleb (N)	5	10	6	7	6	4	8 7	4	5 7	8
Eripedagoogi juures käivad lapsed (N)	32	36	7	29	31	30	18 20	9	20 19	31
Lapsed, kes vajaks veel tuge eripedagoogi hinnangul (N)	NA	NA	On	10	3	0	2–3	NA	21	20

Märkused: LA-lasteaed; NA-ei ole vastanud; On- laste arv märkimata.

Laste erivajaduste olemuse kohta vastati, et lastel on kõige sagedamini käitumishäired (õpetaja - 63%, eripedagoog - 100%), keskendumisraskused (õpetaja - 62%, eripedagoog - 92%), muukeelsus (õpetaja - 44%, eripedagoog - 100%) ja kõnepuue või -häire (õpetaja - 39%, eripedagoog - 100%), intellektipuue (õpetaja - 36%, eripedagoog - 83%), andekus (õpetaja - 9%, eripedagoog - 33%), füüsiline puue (õpetaja - 8%, eripedagoog - 42%), sagedased tervisehäired (õpetaja - 5%, eripedagoog - 33%), täpsustamata (õpetaja - 5%), meelepuue (õpetaja - 4%, eripedagoog - 33%), ei oska öelda (õpetaja - 3%). Täiendavate variantidena kirjutati „diabeet”, „epilepsia”, „autism”, „koolipikendus”. Seejuures tuleb

arvestada, et õpetajad hindasid laste erivajaduste olemust oma rühma piires ja eripedagoogid asutuses tugiteenust saavate laste kohta.

### **Mõõtevahendid**

Antud uurimistöös kasutati andmete kogumiseks kahte meetodit: dokumentatsiooni (lasteaia õppekava peatükid) analüüsi ja kirjalikku küsitlust (küsimustikud rühmaõpetajale, eripedagoogile ja direktorile).

1. Analüüsiti kõikide valimis olevate lasteaegade õppekavade kahte peatükki:

a) *lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted ja korraldus*. Sellest peatükist otsiti vastust, kui sageli ja milliste vahenditega toimub (sh erivajadustega) laste üldoskuste arengutaseme hindamine, kas on kirjas, kes hindab (õpetaja, eripedagoog). Kas erivajadustega laste üldoskuste hindamine erineb kuidagi tavaarenguga laste üldoskuste hindamisest.

b) *erivajadustega lapse arengu toetamise põhimõtted ja korraldus*. Uuriti, missuguste meetoditega toimub erivajadustega laste üldoskuste arendamine, kuidas teeb seda õpetaja ja eripedagoog. Lisaks otsiti vastust, mil viisil on õppekavas määratletud õpetaja ja eripedagoogi vaheline koostöö.

Õppekava peatükkide analüüsi käigus saadi andmed, kes ja kuidas hindab lasteaia lapse arengut, milliseid vahendeid selleks kasutatakse ning kuidas laste arengu toetamisel koostööd tehakse. Eelduseks oli, et lasteasutuse õppekava on olemuselt kokkulepe, mida ühiselt püütakse järgida.

2. Küsimustikud koostasid töö autorid eelnevalt läbitöötatud kirjandusallikatele (Pierce & Everington, 2002; Harjo & Varava, 2002; Häidkind & Kuusik, 2009; Eripedagoog, tase 7, 2018; Neudorf et al., 2017; Kulderknup, 2009; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Runhaa et al., 2013; Õpetaja, tase 6, 2018; Walther-Thomas et al., 2005) toetudes ning käesoleva uurimistöö uurimisküsimustest lähtudes.

a) *Õpetajate ja eripedagoogi küsimustikud* (vt lisa 1 ja lisa 2) koosnesid kolmest teemakohasest ja üldandmete osast. Õpetajatel paluti küsimustikule vastamisel lähtuda enda rühmast, eripedagoogid vastasid kogu lasteasutuse kohta. Küsimustikud erinesid üksteisest selle poolest, et nende koostamisel lähtusid autorid õpetaja (tase 6, 2018) ja eripedagoogi (tase 7, 2018) kutsestandarditest.

Õpetaja ja eripedagoogi hinnanguid enda teadmistele kõikide üldoskuste kohta küsiti küsimustikus 1–5 pallilise skaala abil, kus 1 tähendas „nõrgad” ja 5 „väga head”. Lisaks paluti neil liigitada erinevaid etteantud oskusi üldoskuste valdkondadesse. Mõlemal grupil paluti loetelust valida, milliseid hindamisviise nad laste üldoskuse hindamisel kasutavad ning kust on õpetajad saanud infot üldoskuste olemuse ja arendamisvõimaluste kohta.

Õpetajate küsimustikus paluti hinnata, kas nende arvates käib rühmas erivajadustega laps/lapsi ning nimetada mitu neid on, kas need lapsed saavad eripedagoogi tugiteenust ja kas on lapsi, kes seda veel vajaks, aga ei saa. Eripedagoogilt küsiti, kui palju lapsi tema juures käib tugiteenust saamas ning mitmest rühmast neid on. Lisaks paluti tal täpsustada, kas on veel lapsi, kes tuge vajaks ning mis põhjusel nad tuge ei saa. Õpetajatelt ja eripedagoogidelt küsiti milliseid üldoskusi ja valdkondlikke oskusi nad erivajadustega lapsel enda hinnangul arendavad. Õpetajad, kellel ei ole rühmas erivajadustega lapsi, jätkasid küsimustiku täitmist lõpus olevate üldandmetega.

Saamaks infot koostöö kohta, esitati õpetajatele ja eripedagoogidele näiteid koostöövormide kohta ning paluti neil hinnata, kui oluliseks nad neid omavahelises koostöös peavad (1 - „ei ole üldse nõus” kuni 5 - „täiesti nõus”). Lisaks pidid mõlemad hindama, kui sageli (1 - „mitte kunagi” kuni 5 - „väga sageli”) nad erinevatel tööetappidel koostööd teevad. Nende väidete aluseks võeti kutsestandardist eripedagoogi kohustuslikud kompetentsid (eripedagoog, tase 7, 2018). Õpetajatel ja eripedagoogil paluti hinnata nõusolekut (1 - „ei ole üldse nõus” kuni 5 - „täiesti nõus”) koostöise kultuuriga meeskonda iseloomustavate näitajatega. Õpetajatelt küsiti (1 - „ei ole üldse nõus” kuni 5 - „täiesti nõus”), kas nad on rahul koostööga eripedagoogiga, kas koostöö tegemine tõstab nende töökoormust ja nõuab täiendavalt lisaaega. Eripedagoogidelt küsiti, mitme rühmaga on neil väga hea koostöö, mitme rühmaga toimib koostöö osaliselt ja mitme rühmaga koostöö ei toimi. Täiendavalt uuriti, kas õpetajad on teinud ettepanekuid juhtkonnale koostöö parandamise osas ja eripedagoogidel paluti täpsustada, mida nad ootavad õpetajalt omavahelise koostöö parandamiseks. Lisaks paluti mõlemal grupil hinnata, kuivõrd direktor soosib koostööd lasteaias.

b) *Direktori küsimustiku* (vt lisa 3) koostamisel lähtuti direktori töö erinevatest osadest. Direktorilt küsiti, kuidas ta nõustub erinevate väidetega (1 - „ei ole nõus” kuni 5 - „täiesti nõus”), et ta on kursis oma töötajate valmisolekuga erivajadustega lastega töötamiseks, et ta on loonud selleks tingimused ning kuivõrd ta toetab meeskonnatööd oma

asutuses. Direktoritel paluti vabas vormis lisada, kuidas ta saaks veel toetada õpetajate ja eripedagoogi vahelist koostööd.

Kõigil kolmel vastajate grupil paluti küsimustikus hinnata etteantud koostöövormide efektiivsust (1 - „ei ole üldse efektiivne” kuni 5 - „väga efektiivne”) ja vastata vabas vormis koostööd soodustavate ja raskendavate tegurite kohta.

Mõõtevahendi kvaliteedi kindlustamiseks paluti küsimustikke eelnevalt täita kahel logopeed-eripedagoogil, kahel õppejuhil ja kolmel õpetajal. Mõlemad logopeed-eripedagoogid andsid paari küsimuse puhul soovitusi, kuidas neid üheselt mõistetavalt sõnastada. Nende nõuannetega autorid ka arvestasid. Ülejäänute hinnangul oli katsetatud küsimustik selge ja arusaadav. Pilootuurimuses osalejad ei kuulunud uurimistöö valimisse.

### **Protseduur**

Lasteaedu, kus uuringut läbi viia, otsiti mitmel erineval viisil. Kirjad saadeti Eesti Alushariduse Juhtide Ühenduse kaudu üle Eesti piirkondade esindajatele palvega kirju enda piirkonnas edasi saata. Lisaks saatis ühe omavalitsuse alushariduse peaspetsialist palve uuringus osalemiseks umbes 40 lasteaiale. Individuaalselt võeti ühendust umbes 50 lasteaiaga, milles Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika (2017/2018) järgi peaks eripedagoog tugispetsialistina töötama. Kaks lasteaeda olid nõus uuringus osalema tänu MTÜ Hea Algus soovitusel. Enamusele saadetud kirjadele vastust ei tulnud. Uurimusest keeldus osa võtmast viis lasteaeda, põhjustena toodi välja parasjagu käimasolevat õppekava uuendamist ja ajaressursi puudumist. Uuringus olid nõus osalema 11 lasteaeda Tartumaalt, Harjumaalt, Võrumaalt ja Pärnumaalt.

2018. aasta jaanuaris võtsid töö autorid ühendust lasteaedade direktoritega, saatsid neile kirjad (vt lisa 4), millega palusid luba lasteasutuses uuringut läbi viia. Autorid pidid ära ütleva ühele lasteaiale, kuna selgus, et seal töötas eripedagoog tugiisikuna, mitte tugispetsialistina. Kümne asutusega lepiti kokku aeg lasteaia külastamiseks ja ankeetide kohaletoimetamiseks. Lasteaedade õppekavad saadi kas lasteaedade kodulehekülgedelt või saatsid direktorid soovitud peatükid autoritele e-kirja teel.

Paberkandjal ankeetid toimetati lasteaedade direktoritele 2018. aasta mais ning koguti kokku juunis (täitmiseks oli aega kaks nädalat). Iga küsimustik oli eraldi ümbrikus, et tagada vastajate anonüümsus. Kõikidele lasteasutuse rühmaõpetajatele, eripedagoogidele ja

direktoritele anti oma küsimustik (eripedagoogide ja direktorite ümbrikud olid eraldi märgistatud). Ühe lasteaia puhul oli asutuse direktor ka kooli direktor ning seetõttu täitis küsimustiku õppejuht, kes tegeleb igapäevaselt lasteasutuse töö koordineerimisega. Kõikidelt lasteaedadelt, kuhu küsimustikud viidi, saadi tagasi 80% õpetaja küsimustikke, 92% eripedagoogi küsimustikke ja 100% direktori küsimustikke.

### **Andmeanalüüs**

Õppekavade peatükkide analüüsis kasutati standardiseeritud kontentanalüüsi, mille käigus tehti kokkuvõtted ja loendati, mitu korda kattuvaid ja erinevaid vastuseid esines (Kalmus, 2015). Selle meetodiga otsiti lasteaegade õppekavadest vastuseid teise, kolmanda ja neljanda uurimisküsimuse kohta. Uurimisküsimuste kaupa kirjutati välja õppekavadest lauseid/lõike, milles oli mainitud otsitavaid märksõnu, analüüsiti ainult seda, mis oli tekstis selgelt väljendatud. Kui õppekavas ei olnud konkreetse küsimuse kohta midagi kirjutatud, jäeti vastusekoht tühjaks.

Kvalitatiivsed andmete analüüsimisel kasutati QCMap tarkvara. Vastustest lähtuvalt tehti kategooriad ja nende alla alamkategooriad, tarkvara abil paigutati tekstis sisalduv info kategooriatesse ja loendati, kui palju vastuseid erinevatesse kategooriatesse paigutus. Reliaabluse suurendamiseks analüüsisid autorid kvalitatiivseid andmeid teineteisest sõltumatult: küsimusi kodeeriti eraldi, saadud tulemusi võrreldi ning arutleti erinevuste üle. Omavahelise arutelu tulemusena leiti kahe autori kategooriatest ühisosa ja need ühendati. Kvantitatiivsete andmete analüüsimisel kasutati statistikapaketti R version 3.5.1.

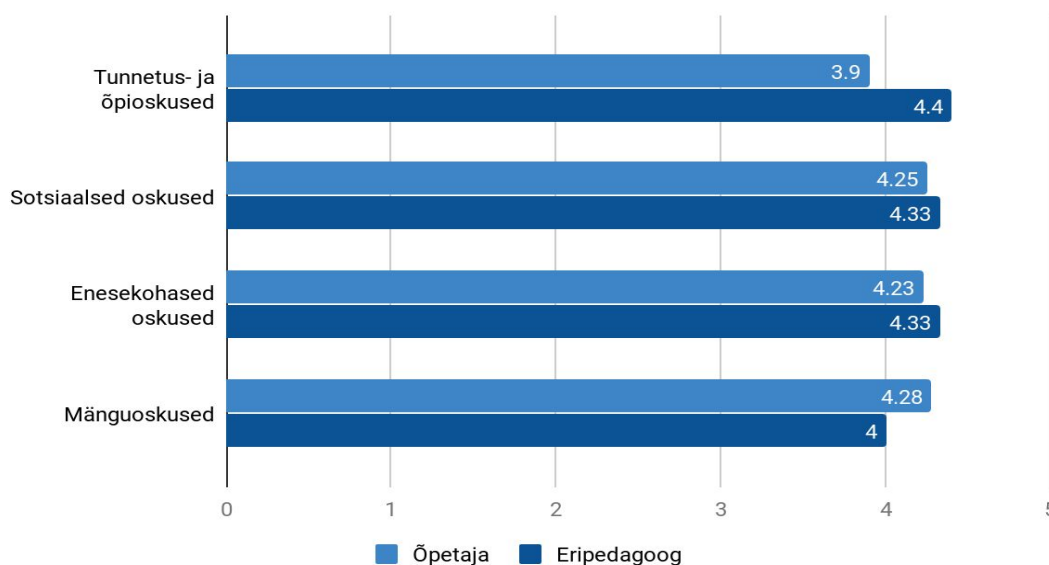
## Tulemused

Saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Vastavalt uurimisküsimustele kajastatakse dokumentatsioonist ja küsimustikest saadud andmeid koos.

### Õpetajate ja eripedagoogide teadmised laste üldoskuste kohta

Esimene uurimisküsimus oli, kuidas õpetajad ja eripedagoogid hindavad enda teadmisi laste üldoskustest, kuidas nad erinevaid oskusi liigitavad ning mille poolest see arusaam sarnaneb ja erineb. Selleks koguti andmeid küsimustiku kaudu (õpetaja ja eripedagoogi küsimustikest küsimused nr 1–5).

Õpetajatel ja eripedagoogidel paluti hinnata enda teadmisi kõikide üldoskuste valdkondade kohta skaalal 1 - „nõrgad” kuni 5 - „väga head” (joonis 1). Eripedagoogid hindasid oma teadmisi kõige paremaks tunnetus- ja õpioskuste kohta ( $M=4,4$ ;  $SD=0,7$ ), kuid õpetajad hindasid enda teadmisi selles valdkonnas kõige madalamalt ( $M=3,9$ ;  $SD=0,7$ ). Õpetajad hindasid enda teadmisi kõige kõrgemaks mänguoskuste puhul ( $M=4,28$ ;  $SD=0,6$ ), eripedagoogid hindasid selle valdkonna tundmist aga kõige madalamalt ( $M=4$ ;  $SD=0,6$ ). Teadmisi sotsiaalsetest oskustest hindasid nii õpetajad kui ka eripedagoogid suhteliselt sarnaselt ehk heaks.



Joonis 1. Õpetajate (N=128) ja eripedagoogide (N=12) hinnang enda teadmiste kohta (M).

Õpetajatel ja eripedagoogidel paluti liigitada mõningaid konkreetseid oskusi üldoskuste valdkondade hulka (tabel 4). Kui neil oli kahtlusi, võisid nad ühe oskuse liigitada kahe üldoskuse alla või rea tühjaks jätta, kui see ei liigitu nende arvates ühegi alla. Selgelt eristus, et „teiste heaolu taotlevad oskused” paigutati sotsiaalsete oskuste alla (õpetajad - 82%, N=105; eripedagoogid - 100%, N=10) ning „arutlus ja järeldusoskus” liigitati tunnetus- ja õpioskuste alla (õpetajatest 80%, N=102; eripedagoogidest 100%, N=12). Ülejäänud oskuste osas oli vastajatel kahtlusi enam ning „vaba aja sisustamise oskused” liigitati kokkuvõttes pigem erinevate pealkirjade alla – enamuse õpetajaid (80%, N=103) mänguoskuste alla ja eripedagoogid kõige sagedamini enesekohaste oskuste hulka (50%, N=6).

Tabel 4. Oskuste liigitamine üldoskuste valdkondadesse (vastajate protsent)

	Tunnetus- ja õpioskused		Sotsiaalsed oskused		Enesekohased oskused		Mänguoskused	
	Õ	E	Õ	E	Õ	E	Õ	E
Arutlus- ja järeldusoskused.	<b>80</b>	<b>100</b>	35	8	23	8	9	0
Teiste heaolu taotlevad oskused.	20	0	<b>82</b>	<b>100</b>	17	0	13	8
Vaba aja sisustamise oskused.	13	16	26	16	34	<b>50</b>	<b>80</b>	42
Oskus toime tulla oma emotsioonidega.	47	16	39	8	<b>57</b>	<b>92</b>	8	0
Oskus keskenduda ühele tegevusele.	<b>71</b>	<b>92</b>	15	8	28	0	27	0
Oskus teha koostööd teiste inimestega.	21	0	<b>84</b>	<b>83</b>	16	8	29	33

Märkused: Õ-õpetaja; E-eripedagoog; tumedalt on märgitud kummagi grupi levinuimad vastused.

Õpetajatelt küsiti, kust on nad otsinud infot erinevate üldoskuste olemuse ja arendamisvõimaluste kohta (tabel 5). Kõige enam on nad kasutanud selleks lasteaia õppekava (70%), raamatuid (62%) ja interneti (60%), kõige vähem küsinud juhtkonna liikme käest (17%). Lisaks pakuti variantidena ka „kolleegidelt”, „õppekäikudelt”, „riiklikust õppekavast”, kuid need vastused jäid alla 2%.

Tabel 5. Info otsimine üldoskuste olemuse ja arendamisvõimaluste kohta (õpetajate %)

	Tunnetus- ja õpioskused	Sotsiaalsed oskused	Enesekohased oskused	Mänguoskused
Lasteaia õppekavast	80	70	69	62
Internetist	63	63	57	55
Raamatust	67	63	55	63
Käsiraamatust „Üldoskuste areng koolieelses eas”	61	58	55	54
Käisite koolitusel	47	48	34	48
Juhtkonna liikmete käest	22	18	16	12
Eripedagoogi käest	59	51	48	41
Ei ole otsinud.	< 1	<1	<1	<1



Selgus, et õpetajad ja eripedagoogid hindavad oma teadmisi üldoskuste valdkondade kohta heaks (5 pallisel skaalal keskmiselt 3,9–4,4), gruppide sisene varieeruvus oli madal ( $SD < 1$ ). Õpetajad hindasid enda teadmisi kõige paremaks mänguuskuste ning eripedagoogid tunnetus- ja õpioskuste valdkonnas. Konkreetsete oskuste paigutamisel üldoskuste valdkondade hulka selgus, et valdavalt (6 väitest 5 puhul) tegid õpetajad ja eripedagoogid enamuses sarnase otsuse, kuid erinevaid arvamusi oli üsna palju. Selgus, et peamised abimaterjalid üldoskuste valdkondadega seoses on õpetajatele asutuse õppekava ning internetiallikad.

### **Laste üldoskuste hindamine**

Teiseks uurimisküsimuseks oli, kuidas on lasteaia õppekavades määratletud laste üldoskuste arengu hindamise kord ning kuidas õpetajad ja eripedagoogid enda sõnul laste arengut hindavad. Vastuse saamiseks analüüsiti lasteaia õppekavasid ( $N=10$ ) ning õpetaja ja eripedagoogi vastuseid küsimusele nr 6.

Õppekava peatükkide analüüsist selgus, et lapse arengu hindamise põhimõtted on kirjas kõikides õppekavades peatükis *Lapse arengu hindamise põhimõtted ja korraldus*, nagu seda riiklik õppekava ka ette näeb. Seitse lasteaeda on paika pannud (LA2, LA4, LA5, LA 6, LA7, LA8, LA10), et laste arengut hinnatakse sügisel või kevadel, nendest neljas (LA4, LA5, LA7, LA 8) toimub hindamine kaks korda aastas. Hindamist viivad läbi nii rühmaõpetajad kui ka liikumis- ja muusikaõpetaja ning eripedagoog ja logopeed. Kolme lasteaia (LA1, LA3, LA9) õppekavades on kirjas, et laste arengu hindamine on osa igapäevasest õppe- ja kasvatusprotsessist, täpsustatud ei ole, millal see toimub. Kolme lasteaia õppekavas on täpsustus selle kohta, kes hindab uute lasteaeda tulnud laste arengut: ühes lasteaias (LA7) on see rühmaõpetaja, kahes (LA4, LA5) tugispetsialistide ülesanne.

Õppekavades on valdavalt kirjas, et hindamise aluseks on koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava eeldatavad üldoskuste ning õppe- ja kasvatusgevuse valdkondade tulemused. Õppekavades tuuakse välja arengu hindamiseks järgmisi hindamisviise: vaatlusleht (LA1, LA2, LA4), „Arengu jälgimise mäng” (LA2, LA5, LA7), joonistustest (LA1, LA3), arengutabel (LA1, LA6), laste tööde kirjalik analüüs (LA1, LA4).

Erivajadustega lapse arengu hindamise erisusi ei olnud kõikide asutuste õppekavades *Erivajadusega lapse arengu toetamise ja põhimõtete peatükis* mainitud. Ühes õppekavas

(LA4) on kirjas, et „last, kellel on ilmnenud erivajadus, vaatleb logopeed/eripedagoog rühma mängu- ja õpikeskkonnas ning vajadusel teeb täiendava arengu hindamise”. Lisaks on märgitud, et „erivajadusega lapse arengut hinnatakse vajaduspõhiselt kogu lasteaia viibitud aja jooksul, koostatud IAK põhjal ning vastavalt tulemustele jätkatakse tööd või tehakse muudatusi”. Nelja lasteaia (LA2, LA4, LA6, LA7) õppekavades on kirjas, et eripedagoog selgitab õppeaasta alguses välja abi vajavad lapsed.

Eripedagoogid kasutavad õppekavade järgi hindamisvahenditena nt „5–6-aastaste laste kõne testi” (LA1, LA2, LA3, LA9), J. Strebeleva arengu hindamise teste (LA1, LA2, LA3), PEP-R testi (LA3). Ühes lasteaias (LA2) viib eripedagoog sõimerühma laste esmase hindamise läbi perevestlusena. Sama lasteaia õppekavas on kirjas, et „käitumisprobleemide puhul jälgib ja kaardistab rühmaõpetaja 2–4 nädalat ise lapse käitumist ning teeb koostööd lapsevanemaga. Kui rühmameeskond probleemile lahendust ei leia, teavitatakse sellest eripedagoogi ning koostatakse käitumise tugikava”.

Küsimustikest selgus, et mängu- ja sotsiaalsete oskuste puhul kasutatakse nii õpetajate (88 % ja 78%) kui eripedagoogide (mõlemad 92%) hinnangul kõikide laste arengutaseme hindamiseks enim vaatlemist (tabel 6). Tunnetus- ja õpioskuste puhul märkisid õpetajad, et nad hindavad arengutulemusi valdavalt õppekava põhjal (84%), eripedagoogid hindavad lapse oskusi tema varasema arenguga võrreldes (92%). Enesekohaste oskuste hindamisel kasutavad kõik eripedagoogid küsitlemist, õpetajad (73%) pigem võrdlevad lapse taset varasema ajaga ning õppekava nõuetega.

Eripedagoogide küsimustikus oli täiendav vastusevariant, kuivõrd nad kasutavad arenguteste (nt Strebeleva, PEP-R vms). Eripedagoogid märkisid, et hindavad arengutestide järgi põhiliselt tunnetus- ja õpioskusi (92%), sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi selle meetodiga üldiselt ei hinnata (17%). Õpetajad vastasid, et kasutavad kõige harvem (36%) küsitlusmeetodit juhul, kui on vaja hinnata lapse mänguoskusi.

Tabel 6. Lapse arengu hindamise viisid, mida õpetajad (N=128) ja eripedagoogid (N=12) märkisid end kasutavat (vastajate %).

Hindamisviis	Tunnetus- ja õpioskused		Sotsiaalsed oskused		Enesekohased oskused		Mängu- oskused	
	Õ	E	Õ	E	Õ	E	Õ	E
Vaatlete lapse tegevust õppetegevuse käigus ja vabamängus.	76	67	78	<b>92</b>	65	67	<b>88</b>	<b>92</b>
Küsitlute muusika- ja liikumisõpetajat, õpetajat/eripedagoogi ja vanemaid.	<b>66</b>	67	58	75	54	<b>100</b>	36	83
Hindate lasteaia õppekavas kirja pandud eeldatavaid arengutulemusi.	<b>84</b>	75	79	50	73	50	66	50
Hindate lapse oskusi tema enda eelmise aasta tasemega võrreldes.	70	<b>92</b>	70	50	<b>73</b>	58	62	50
Kasutate arenguteste (nt Strebeleva meetodika, PEP-R vmt).	NA	<b>92</b>	NA	17	NA	17	NA	50

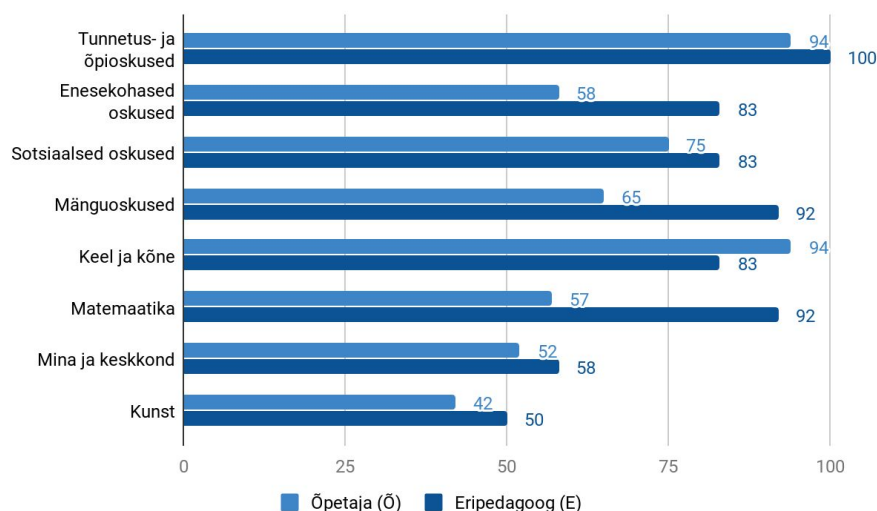
*Märkused:* Õ-õpetaja; E-eripedagoog; NA-ei vastanud; tumedalt on tähistatud kummagi grupi levinum valik

Teise uurimisküsimuse juures selgitati välja, et lasteaedade õppekavades on kirjas laste arengu hindamise kord ning see lähtub riiklikus õppekavas sätestatud korrast, aga hindamise sisu on lasteaedade kaupa erinev. Hindamisi viivad läbi nii õpetajad, tugispetsialistid kui ka liikumis- ja muusikaõpetaja; kasutatavad hindamisvahendid on enamikes õppekavades kirjas, küll aga on harva mainitud erivajadustega lapse arengu hindamise erisusi. Väliselt paremini jälgitavate oskuste nagu mänguoskused ja sotsiaalsed oskused hindamiseks kasutatakse nii õpetajate kui eripedagoogide väitel sagedamini vaatlusmeetodit. Küsitlusmeetod on eripedagoogide hinnangul kasutusel enesekohaste oskuste hindamisel ning õpetajad kasutavad seda suhteliselt sagedamini tunnetus- ja õpioskuste hindamisel. Arenguteste rakendatakse eripedagoogide poolt eelkõige tunnetus- ja õpioskuste hindamiseks.

### Erivajadustega laste arengu toetamine

Kolmas uurimisküsimus oli, milliseid lapse arenguvaldkondi õpetajad ja eripedagoogid enda hinnangul erivajadustega laste arendamisel toetavad ning missuguseid meetodeid nad õppekava alusel kasutavad. Küsimusele saadi vastus õpetaja (küsimus nr 11) ja eripedagoogi (küsimus nr 12) küsimustikest ja õppekava peatükist *Erivajadusega lapse arengu toetamise põhimõtted*.

Õpetajatelt (küsimustele vastasid ainult need õpetajad, kellel on rühmas erivajadusega lapsi (N=99)) ja eripedagoogidelt küsiti, millise õppekava valdkonnaga peavad nad erivajadustega lapsega kõige enam tegelema (joonis 2). Õpetajate hinnangul on nendeks valdkondadeks võrdselt keel ja kõne ning tunnetus- ja õpioskused (94%), eripedagoogide jaoks aga tunnetus- ja õpioskused (100%). Õppe- ja kasvatustegevuse valdkondlikest oskustest valisid eripedagoogid kõige sagedamini matemaatika (92%), ilmselt põhjusel, et see on valdkond, milles samuti tunnetusprotsesside arendamisega tegeletakse. Samavõrd pidasid eripedagoogid vajalikuks tegeleda laste mänguoskustega. Mõlema grupi puhul tuli välja, et kõige vähem tegeletakse kunsti valdkonna eraldi õpetamisega (õpetaja 42%, eripedagoog 50%). Õpetajate hinnangul tegelevad nad erivajadusega lapse üldoskuste (69%) ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkondlike (61%) oskustega suhteliselt võrdselt. Eripedagoogidel eristub aga selgelt, et nad tegelevad rohkem üldoskuste valdkondadega (90%) ja vähem õppe- ja kasvatustegevuse valdkondadega (71%).



Joonis 2. Üldoskuste arendamine valdkondade kaupa (vastajate %)

Uuriti ka, missuguseid meetodeid õpetajad ja eripedagoogid lasteaia õppekava alusel erivajadustega laste üldoskuste arendamisel kasutavad (õppekavast peatükk *Erivajadusega lapse arengu toetamise põhimõtted*). Õppekavades ei ole enamasti täpselt kirjeldatud, milliste meetoditega õpetajad ja eripedagoogid laste üldoskusi arendavad. Ainult ühe lasteaia (LA7) õppekavas on meetodeid kirjeldatud: „erivajadusega lapse arendamisel kasutatakse mängulisi ja kunstilisi tegevusi, mis muuhulgas aitavad parandada lapse suhtlemisoskust,

keskendumisvõimet, enesetunnetust ja emotsionaalset tasakaalukust”; „mängitakse mängelapse motivatsiooni hoidmiseks”. Õppekavades mainitakse pigem kasvukeskkonna kohandamist (LA3, LA4, LA5, LA7, LA8), töötajate täiendkoolitusi (LA4, LA5) ning erimethodika ja -materjalide kasutamist (LA9). Ühe lasteaia õppekavas (LA5) on kirjas, et erivajadustega laste arengut toetatakse just üldoskuste valdkonnas.

Kolmandale uurimisküsimusele saadi vastus, et erivajadustega laste arendamisel tuleb õpetajate ja eripedagoogide arvates kõige enam teha eraldi tööd tunnetus- ja õpioskuste valdkonnaga, õppetegevuse valdkondadest tõstsid eripedagoogid esile matemaatika, seevastu õpetajad keele ja kõne valdkonna. Õppekavades ei ole arendustegevuse meetodeid enamasti kajastatud, aga pooltes lasteaedades on õppekavas märgitud kasvukeskkonna kohandamist.

### **Koostöö õpetajate ja eripedagoogi vahel**

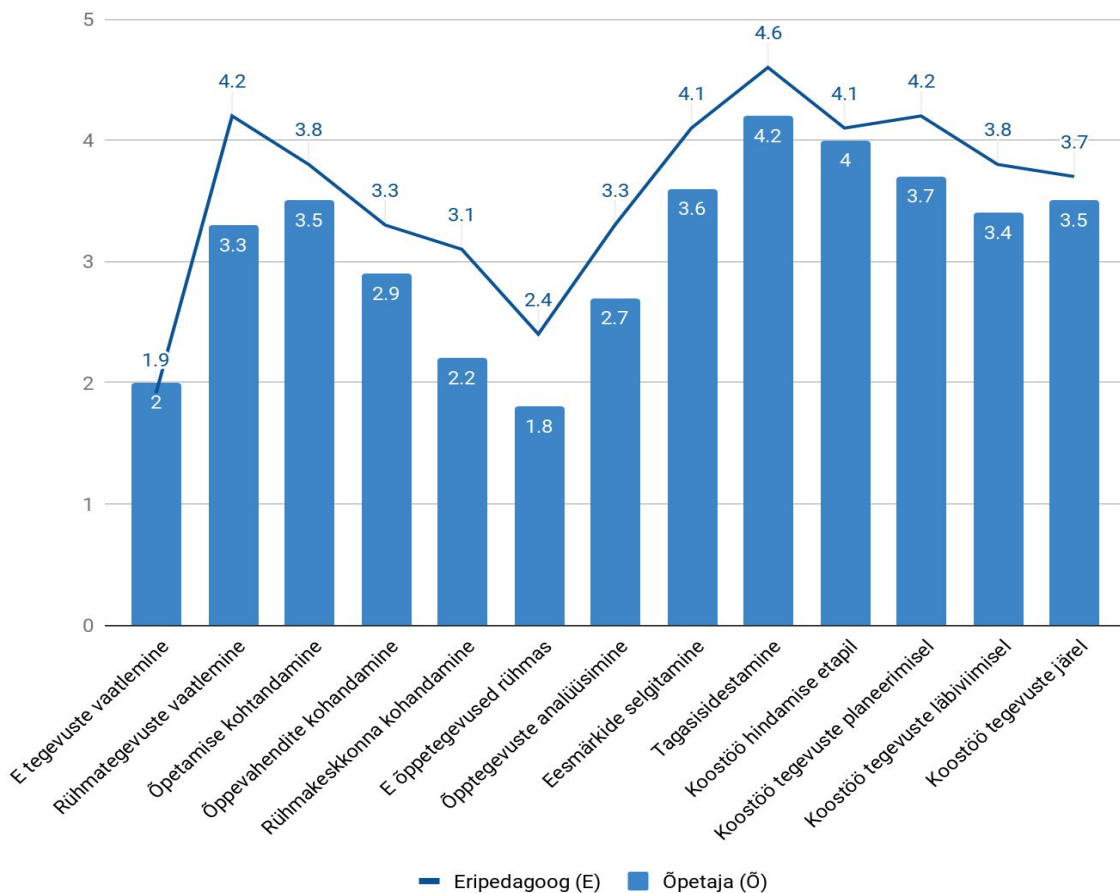
Neljas uurimisküsimus oli, kuidas teevad õpetajad ja eripedagoog lasteaia õppekava alusel ning enda sõnul koostööd erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel.

Analüüsi, kuidas on koostöö sätestatud õppekavades (peatükk *Erivajadusega lapse arengu toetamise põhimõtted*). Viie lasteaia (LA1, LA2, LA8, LA9, LA10) õppekavades on kirjas, et erivajadustega laste arengu toetamine on meeskonnatöö, milles osalevad lisaks rühma õpetajatele ka õpetaja abi, liikumis- ja muusikaõpetaja, tugispetsialistid. Kõikide lasteaedade õppekavades on põhiliseks koostöö vormiks märgitud IAK koostamine erivajadustega lapsele. Viies õppekavas on kirjas, et vähemalt kord aastas analüüsitakse koostatud IAK-de tulemuslikkust. Neljas lasteaia (LA1, LA4, LA5, LA9) toimuvad õppekava järgi iga õppeaasta alguses peale laste arengu hindamist ümarlauad, kus fikseeritakse laste erivajadused, täpsustatakse lisauuringute vajadus, hinnatakse IAK vajadust ja pannakse paika esialgne tegevuskava.

Küsimustikuga uuriti (õpetaja küsimused nr 12–29 ja 31, 32 ja eripedagoogi küsimused nr 13–29, 31–36, direktori ), kuidas tehakse koostööd erivajadustega laste üldoskuste arendamisel. Eripedagoogidel ja õpetajatel paluti hinnata, kui sageli nad erinevatel töötappidel koostööd teevad (skaala 1 - „mitte kunagi” kuni 5 - „väga sageli”). Tulemustest (joonis 3) selgub, et õpetajate hinnangul annavad eripedagoogid kõige rohkem tagasisidet, kuidas erivajadustega lapsel tema juures läheb ( $M=4,2$ ;  $SD=1,2$ ). Koostööd eripedagoogiga tehakse kõige rohkem üldoskuste hindamise etapil ( $M=4$ ;  $SD=1,2$ ) ja tegevuste planeerimisel ( $M=3,7$ ;  $SD=1,3$ ). Ka eripedagoogid märkisid, et nad annavad õpetajatele palju tagasisidet,

kuidas lapsel tema juures läheb ( $M=4,6$ ;  $SD=0,7$ ). Eripedagoogide hinnangul on nad käinud sageli last rühmategevustes vaatlemas ( $M=4,2$ ;  $SD=0,9$ ) ja õpetajaga koostööd teevad nad pigem tegevuste planeerimisel ( $M=4,2$ ;  $SD=0,7$ ).

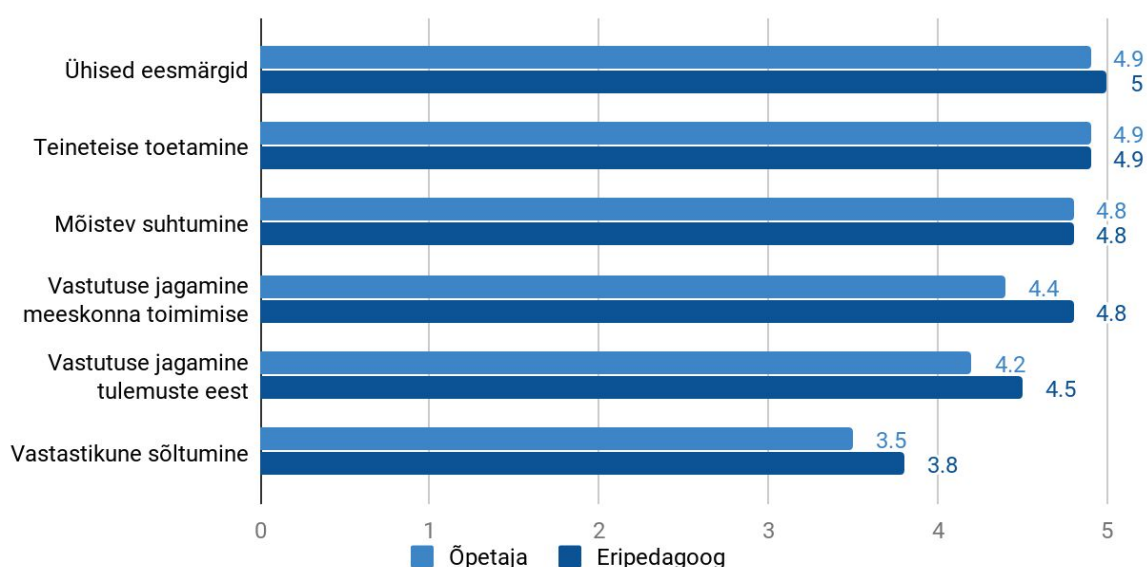
Õpetajate hinnangul ei tee nad eripedagoogiga kuigi sageli koostööd rühmakeskkonna kohandamisel ( $M=2,2$ ;  $SD=1,2$ ). Käivad harva eripedagoogi tegevusi vaatlemas ( $M=2$ ;  $SD=1,2$ ) ning samuti käib eripedagoog harva rühmas õppetegevusi läbi viimas, et näidata, kuidas erivajadusega last tegevustesse kaasata (õpetaja  $M=1,8$ ;  $SD=1,1$ ). Ka eripedagoogid on märkinud, et nad aitavad pigem harva rühmakeskkonda erivajadustega laste jaoks kohandada ( $M=3,1$ ;  $SD=1$ ). Eripedagoogide sõnul käivad nad ise vähe rühmas õppetegevusi läbi viimas ( $M=2,4$ ;  $SD=1,2$ ), kuid veel harvem käivad õpetajad eripedagoogi tegevusi vaatlemas ( $M=1,9$ ;  $SD=1,1$ ).



Joonis 3. Koostöö eripedagoogi (E) ja õpetaja (Õ) vahel (aritmeetiline keskmine)

Üldiselt vastati seega koostöö kohta sarnaselt, suuremad gruppide keskmiste hinnangute erinevused ilmsesid selles, et eripedagoog käib enda hinnangul rühmategevustes last sagedamini vaatlemas kui õpetaja seda väidab (õpetaja  $M=3,3$ ;  $SD=1,2$ , eripedagoog  $M=4,2$ ;  $SD=0,9$ ) ja eripedagoogid väitsid, et nad teevad rohkem kohandusi rühmakeeskonnas kui õpetajad seda väidavad (õpetaja  $M=2,2$ ;  $SD=1,2$ , eripedagoog  $M=3,1$ ;  $SD=1$ ). Siinkohal tuleb arvestada, et ei võrreldud omavahel tegelikult koostööd tegevaid paare, vaid gruppide keskmisi vastuseid. Samuti võib olla gruppide vahel erinev arusaamine, mis on vaatlemine ja keskkonna kohandamine.

Õpetajad ja eripedagoogid hindasid, kuivõrd on nad nõus (skaala 1 - „ei ole üldse nõus” kuni 5 - „täiesti nõus”), et etteantud efektiivse meeskonnatöö näitajad on omavahelises koostöös olulised. Vastustest (joonis 4) selgus, et kõiki näitajaid peetakse üsna sarnaselt oluliseks. Nii eripedagoogid kui ka õpetajad pidasid koostöös kõige olulisemaks ühiseid eesmärke (õpetaja  $M=4,9$ ;  $SD=0,3$ , eripedagoog  $M=5$ ;  $SD=0$ ) ja teineteise toetamist (õpetaja  $M=4,9$ ;  $SD=0,3$ , eripedagoog  $M=4,9$ ;  $SD=0,3$ ). Vähem oldi nõus väitega, et koostöös on oluline vastastikune sõltumine (õpetaja  $M=3,5$ ;  $SD=1,2$ , eripedagoog  $M=3,8$ ;  $SD=0,9$ ). Suuremad erinevused olid seoses vastutuse jagamisega meeskonna toimimise (õpetaja  $M=4,4$ ;  $SD=0,9$ , eripedagoog  $M=4,8$ ;  $SD=0,5$ ) ja tulemuste eest (õpetaja  $M=4,2$ ;  $SD=1,1$ , eripedagoog  $M=4,5$ ;  $SD=0,7$ ). Eripedagoogid hindasid neid õpetajatest olulisemateks põhimõteteks.



Joonis 4. Efektiivse meeskonna tunnused vastajate hinnangul (aritmeetiline keskmine)

Õpetajatelt küsiti 1–5 pallisel skaalal (1 - „ei ole üldse nõus” kuni 5 - „täiesti nõus”), kas nad on eripedagoogiga koostöö osas rahulolevad. Enamus õpetajaid ( $M=4,4$ ;  $SD=0,9$ ) on koostööga rahul ja nad ei leidnud, et koostöö eripedagoogiga lisaega nõuab ( $M=2,4$ ;  $SD=1,5$ ) või koostöö oluliselt nende töökoormust tõstab ( $M=2,1$ ;  $SD=1,3$ ). Keskmiselt oli uuringus osalenud lasteaedades 9,5 rühma (vahemikus 5–18), eripedagoogide hinnangul on neil väga hea koostöö keskmiselt 4,5 rühmaga ( $SD=2,2$ ), koostöö toimib osaliselt 2,8 rühmaga ( $SD=1,9$ ) ning koostööga ei olda rahul keskmiselt 1 rühmaga ( $SD=0,6$ ).

Nii õpetajatelt kui eripedagoogilt uuriti, kas nad on teinud ise ettepanekuid, kuidas koostööd parendada (vt tabel 7). 61,5% õpetajatest vastas, et nad ei ole ettepanekuid teinud. Selle põhjuseks toodi valdavalt, et koostöö on hea ja nad pole pidanud vajalikuks ettepanekuid teha. Üks õpetaja on aga kirjutanud, et ta ei julge ettepanekuid teha. Ettepanekute kohta vastas õpetajatest 52% ( $N=52$ ) ja eripedagoogidest 75% ( $N=9$ ). Põhiline ettepanek, mida õpetajad on teinud, puudutab ressursse (17,4%): soovitakse, et eripedagoog töötaks täiskoormusega ja et eripedagoogi tegevusi oleks rohkem. Eripedagoogid on enda sõnul teinud kõige enam ettepanekuid, mis seostuvad omavahelise suhtlusega (40%): on palutud konkreetseid juhiseid juhtkonnalt, kuidas koostööd parendada, soovitakse rohkem ühiseid arutelusid. Neli eripedagoogi ei ole koostöö parendamiseks ettepanekuid teinud.

Tabel 7. Kategooriad õpetaja ja eripedagoogi ettepanekute kohta koostöö osas.

Kategooriad	Kategoriseerimise alus	Näited
Ei ole ettepanekuid teinud	Pole olnud vajadust hea koostöö	„Konkreetseid ettepanekuid ei olegi teinud”, „Omavaheline koostöö on väga hea”, „Ei olegi teinud, kuna tööaeg on piiratud”, „Ei julge”
Professionaalsus	Eripedagoogi tegevuse vaatlus, eripedagoogi tegevused rühmas, koolitused	„Soovitsin teha sisekoolitusi, kus õpetatakse suhtlemisoskusi”, „Olen pakkunud grupitegevuse/individuaalse tegevuse vaatlust”, „Kokkulepete, ootuste sõnastamine”
Inimestevaheline suhtlus	Avatus, vestlus probleemide lahendamiseks	„Olen palunud direktori nõuandeid ja konkreetseid juhiseid”, „Ühised arutelud eesmärkide seadmiseks”, „Soovin olla kursis, mis teemadega eripedagoog lapsega tegeleb”
Koostöö	Motivatsioon	„Suhtlen tihedalt ka juhatusega, et motiveerida rohkem õpetajaid koostööks



---

		pingutama”, „Ümarlaudu õpetajate ja tugispetsialistide vahel”, „Rühmaõpetaja ja eripedagoogi koostöös peab looma aasta alguses süsteemi”
Ressurss	Eripedagoogi suurem koormus	„Lasteaeda täiskohaga eripedagoogi ametikoha loomine”, „Nädalas võiks rohkem tunde olla”, „Vahest tahaks eripedagoogi kloonida, et jaguks igale poole”

---

Eripedagoogidelt küsiti, millised on nende ootused rühmaõpetajatele koostöö osas. Sellele küsimusele vastas 11 eripedagoogi. Kõige enam mainiti omavahelist suhtlemist (7 korral): eripedagoogid soovivad pidada õpetajatega rohkem arutelusid ja et õpetajatel oleks julgust nende poole murega pöörduda. Eripedagoogide hinnangul sujub koostöö paremini, kui ollakse üksteise vastu ausad ning suhtluses avatud. Nad soovivad, et õpetajad oleksid teadlikumad laste erivajaduste olemusest ning valmis kõiki lapsi toetama: „Ootan seda, et õpetajad saaksid paremini aru lapse eripäradest ja suhtuks igasse lapsesse võrdselt, vaatamata tema teistsugusele käitumisele või olekule”. Lisaks soovisid eripedagoogid, et õpetajatel oleks „valmidus koostööks” ning oleks „siiras soov laste arengut toetada”.

Neljandale uurimisküsimusele saadi vastus, et pooltes õppekavades on sätestatud, et erivajadustega lapse toetamine on meeskonnatöö ning põhilise koostöövormina on märgitud IAK koostamine erivajadustega lapsele, õppeaasta alguses toimuvad ümarlauad, kus pannakse paika erivajadusega lapse tegutsemise plaan. Koostöövormide rakendamise sagedust hinnati üsnagi sarnaselt. Õpetajad teevad eripedagoogiga koostööd kõige enam tagasisidestamisel, üldoskuste hindamisel ja tegevuste planeerimisel. Eripedagoogid leiavad, et annavad kõige enam tagasisidet, käivad last rühmategevustes vaatlemas ja teevad õpetajaga õppetegevuste planeerimisel koostööd. Koostöövormidest kõige vähem kasutatakse nähtavasti seda, et õpetajad käivad eripedagoogi tegevusi vaatlemas ning eripedagoogid viivad rühmas läbi õppetegevusi. Küsimustikest selgus, et koostööd rühmakeskkonnas muudatuste tegemisel (keskkonna kohandamine on 50% õppekavades peamine erivajadustega lapsi toetav tegevus) tehakse mõlema grupi hinnangul harva.

**Meeskonnatöö korraldus direktorite hinnangul ning õppekavades**

Viienda uurimisküsimus oli, kuidas lasteaiadirektorid korraldavad ja toetavad meeskonnatööd õpetajate ja eripedagoogi vahel. Seda uuriti küsimustiku kaudu (õpetaja ja eripedagoogi küsimused nr 30 ja direktori küsimused 1–13, 16–19).

Direktoritelt sooviti teada, kas nad on kursis oma töötajate valmisolekuga erivajadustega lastega töötamiseks, kas nad on loonud selleks vajalikud tingimused ning kui võrd on nad toetanud meeskonnatööd oma asutuses skaala 1 - „ei ole üldse nõus” kuni 5 - „täiesti nõus” (tabel 8). Direktorid märkisid ( $M=4,8$ ;  $SD=0,4$ ), et neil on selge ülevaade erivajadustega laste toetamise korraldusest oma lasteaias. Kõik direktorid on andnud rühmale soovitusi, kuidas erivajadustega laste arengut toetada ( $M=4,4$ ;  $SD=0,5$ ). Madalamalt hinnati õpetajate valmisolekut erivajadustega lastega töötamiseks ( $M=3,5$ ;  $SD=0,7$ ) ja suhteliselt suure hajuvusega oli hinnang, kas tehakse seoses erivajadustega lapse rühma tulekuga muudatusi rühmameeskonnas ( $M=3,5$ ;  $SD=1,6$ ).

Tabel 8. Direktorite (N=10) hinnangud kaasava hariduse rakendamisele oma lasteaias.

Väited	Vastajate protsent					M
	1	2	3	4	5	
Rühmaõpetajatel on valmisolek erivajadustega lastega töötamiseks.	0	0	60	30	10	3.5
Rühmade komplekteerimisel õpetajate, eripedagoogi kaasamine.	0	10	30	30	30	3.8
Rühmapersonali muudatuste tegemine seoses erivajadustega lapse tulekuga sellesse rühma.	20	10	0	40	30	3.5
Täiendkoolitused rühmameeskondadele.	0	0	11	44	44	4.3*
Soovitused rühmale erivajadustega laste toetamise edendamiseks.	0	0	0	60	40	4.4
Kaasaegsete tehniliste vahendite võimaldamine	0	0	30	30	40	4.1
Koostöö tunnustamine.	0	0	10	40	50	4.4
Vestlusringides, aruteludes osalemine.	0	0	20	40	40	4.2
Konfliktsituatsioonide efektiivne lahendamine.	0	0	20	40	40	4.2
Erivajadustega laste arenguks on loodud parimad võimalikud tingimused.	0	0	20	30	50	4.3
Selge ülevaade erivajadustega laste toetamise korraldusest lasteaias.	0	0	0	22	78	4.8*

Märkused: \* N=9

Direktorite sõnul tunnustavad nad rühmaõpetaja ja eripedagoogi vahelist koostööd ( $M=4,4$ ;  $SD=0,7$ ) ning sama tundsid ka õpetajad ja eripedagoogid (õpetaja  $M=4,4$ ;  $SD=0,9$ , eripedagoog  $M=4,4$ ;  $SD=0,7$ ). Lisaks paluti direktoritel kirjeldada, kuidas nad saaksid veel toetada õpetajate ja eripedagoogi vahelist koostööd. Juhist lähtuvatest võimalustest nimetati „vajadust ennast paremini kurssi viia, kuidas on seni koostöö toimunud”, „täpsustada osapooltele nende ametist tulenevaid kohustusi”. Motiveerimise võimalustena toodi välja tunnustamist, paindlikku töökorraldust, koolitusi ja koostöökultuuri juurutamist. Lasteaia tasandil on direktorite sõnul võimalus koostööd toetada selge struktuuriga ümarlaudadega, juhtumianalüüsi sisseviimisega, HEV koordinaatori ametikoha loomisega ja kokkulepitud tegevuste konkreetsema sõnastamisega. Lasteaiaväliselt on võimalus koostööd toetada Rajaleidja, erialaspetsialistide ja teiste lasteaedade abiga. Üks direktor on toonud välja, et „pigem on vaja soodustada eripedagoogi koostööd lapsevanematega”.

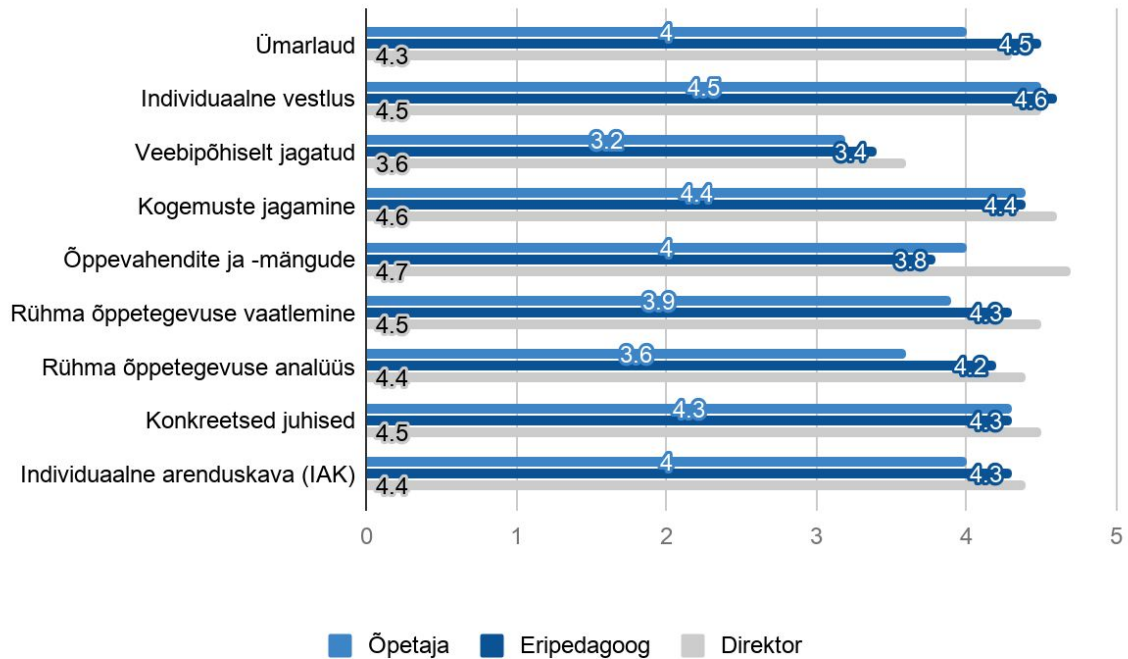
Viienda uurimisküsimuse vastusena selgus, et direktorite hinnangul on neil selge ülevaade erivajadustega laste toetamise korraldusest oma asutuses. Küsimustikest selgus, et 60% direktoritest on kahtleval seisukohal, kuivõrd rühmaõpetajatel on olemas valmisolek erivajadustega lastega töötamiseks. Direktorid annavad lahkesti soovitusi rühmadesse erivajadustega laste toetamise edendamiseks ning pooled direktorid nõustusid täielikult, et tunnustavad eripedagoogi ja õpetaja vahelist koostööd ja on lasteaias loodud parimad võimalikud tingimused erivajadustega laste kaasamiseks.

### **Vastajate hinnangud koostöö kvaliteedile**

Viimane uurimisküsimus oli, kuivõrd efektiivseks õpetajad, eripedagoogid ja direktorid koostöö erinevaid vorme peavad ning mis koostööd nende hinnangul soodustab ja raskendab.

Kõikidel uuringus osalejatel (õpetajatel, eripedagoogidel ja direktoritel) paluti küsimustikus etteantud koostöövormide osas hinnata, kui efektiivseks nad neid peavad (1 - „ei ole üldse efektiivne” kuni 5 - „väga efektiivne”). Tulemused olid gruppides sarnased (joonis 5), kõige efektiivsemaks pidasid vastajad individuaalset vestlust (õpetaja  $M=4,6$ ;  $SD=0,9$ ; eripedagoog  $M=4,6$ ;  $SD=0,5$ ; direktor  $M=4,5$ ;  $SD=0,7$ ). Suuremaid erisusi oli õppevahendite ja -mängude jagamisel, mida direktorid ( $M= 4,7$ ;  $SD=0,5$ ) pidasid efektiivsemaks kui õpetajad ( $M= 4$ ;  $SD=2,1$ ) ja eripedagoogid ( $M=3,8$ ;  $SD=1,9$ ). Eripedagoogid ( $M=4,3$ ;  $SD=0,6$ ) pidasid õpetajatega võrreldes ( $M=3,9$ ;  $SD=1,2$ ) suhteliselt efektiivsemaks rühma õppetegevuse vaatlemist ja analüüsimist, ümarlaudade korraldamist

(eripedagoog M=4,5; SD=0,7, õpetaja M=4; SD=1,2) ning IAK rakendamist (eripedagoog M=4,3; SD=0,9, õpetaja M=4; SD=1,4). Õpetajad ei hinnanud ühtki koostöövormi eripedagoogidest kõrgemalt, nad pidasid võrdväärset lugu kogemuste jagamisest ja konkreetsetest juhustest. Kõik kolm vastajate gruppi pidasid teistest koostöövormidest vähem efektiivseks veebipõhiselt jagatud dokumente (õpetaja M=3,2; SD=1,7; eripedagoog M=3,4; SD=1,6; direktor M=3,6; SD=1,2).



Joonis 5. Koostöövormide efektiivsus vastajate hinnangul (aritmeetiline keskmine).

Koostööd soodustavad tegurid, mille uuringus osalejad vabas vormis välja tõid, jaotati viide kategooriasse (tabel 9). Tulemustest selgus, et nii õpetajad (35,6%) kui ka eripedagoogid (39%) peavad kõige olulisemaks inimestevahelisi suhteid, kuhu alla paigutati töö autorite poolt nii üksteise toetamine, mõistev suhtumine kui ka näiteks ühisüritused. Lasteaia direktorite (35,7%) hinnangul on aga professionaalsus see, mis on hea koostöö aluseks.

Tabel 9. Kategoriad õpetajate, eripedagoogide ja direktorite vastustest koostööd soodustavate tegurite kohta.

Kategoriad	Kategoriseerimise alus	Näited
1. Inimestevahelised suhted	Suhtlemisoskus, abivalmidus, empaatia, ühisüritused	„Mõistev suhtumine”, „üksteisega arvestamine”, „eripedagoog on inimesena meeldiv kolleeg”, „vaba suhtlus, mõnusad naljad”, „üksteisega arvestamine, toetamine”
2. Professionaalsus	Süsteemsus, teadmised lapse arengust, eripedagoogi õppetegevused	„Varajane märkamine”, „konfidentsiaalsus”, „selgete prioriteetide loomine lapse arengu valdkonnas”, „haritus”, „kogemused”, „eripedagoogi kompetentsus”
3. Soov teha koostööd	Motivatsioon, soov lapsi aidata, kogemuste jagamine	„Mõlemapoolne tahe, koostöövalmidus”, „soov töötada erivajadustega lastega”, „koostööaldis”
4. Ühisosa	Ühised eesmärgid, vaated, arusaamad	„Ühine eesmärk lapse arengu toetamiseks”, „ühine arusaam probleemist”, „ühised sihid”
5. Ressurss	Aeg, vahendid, keskkond, lasteaia/rühma suurus, laste arv	„Täpse ajakava paika panemine, millal koos tegutseda”, „kattuv tööaeg”, „eripedagoog käib tihti lapsi tervitamas, vaatamas”, „individuaalsed kohtumised õpetajate ja eripedagoogi vahel”

Koostööd raskendavad tegurid kodeeriti samuti ning neist moodustati viis kategooriat (tabel 10). Kõige enam tõid õpetajad välja ressursi kategooriast just ajapuudust (51,9%), mainiti nii seda, et eripedagoogil on vähe aega aruteludeks kui ka asjaolu, et õpetajate endi töökoormus on suur. Eriti paistis see silma selles lasteaias (LA3), kus eripedagoog on tööloole koormusega. Eripedagoogid (36,4%) ja direktorid (35,3%) märkisid raskendavaks teguriks kõige enam ebaprofessionaalsust. Kahe lasteaia direktorid tõid välja õpetajate iganenud arusaama, justkui peaks erivajadustega lapsega tegelema ainult eripedagoog või logopeed, aga ka näiteks asjaolu, et rühmaõpetajad tähtsustavad eelkõige õppe- ja kasvatustegevuse valdkondlikke teadmisi. Küsimustikus toodi ühe direktori poolt välja, et „üleminek lapse huvidest, arengust ja individuaalsusest lähtuvalle õpikäsitlusele vajab kogemusi ja teadlikku lähenemist”.

Tabel 10. Kategoriad õpetajate, eripedagoogide ja direktorite vastustest koostööd raskendavate tegurite kohta.

Kategoriad	Kategoriseerimise alus	Näited
1. Suhtlemisprobleemid	Infosulg, halb suhtlemisoskus ja suhtumine, teineteise mittemõistmine	„Õpetaja negatiivsed hoiakud”, „minu ja õpetaja vaheline erimeelsus”, „vähene suhtlus”, „isiksuseomadused”, „halb sõnavara ja eneseväljendus”
2. Soovimatus teha koostööd	Motivatsioonipuudus	„Tahte puudumine”, „kui vaid üks osapool panustab”, „huvi puudumine”
3. Ebaprofessionaalsus	Mugavus, kesine ettevalmistus	„Iganenud vaadetega pedagoogid”, „vana harjumus – nn rasked lapsed ongi eripedagoogi või logopeedi lapsed”, „rühmaõpetajate vähene teadlikkus erivajadusega lapse arendamisest”
4. Ressurss	Aeg, vahendid, keskkond, laste arv, tihedus	„Vähe ajaressurssi tegevuse kooskõlastamiseks ja aruteludeks”, „liigne töökoormus”, „suur laste arv”
5. Erimeelsused	Erinevad eesmärgid, vaated, arusaamad	„Ollakse eri meelt lapse arendamisel”, „erinevad arusaamad ja eesmärgid”

Etteantud koostöövormide osas peavad nii õpetajad, eripedagoogid kui ka direktorid individuaalset vestlust kõige efektiivsemaks. Omavahelist koostööd soodustavad õpetajate ja eripedagoogide arvates head suhted ning direktori arvates professionaalsus. Koostööd raskendavate asjaoludena toodi õpetajate poolt välja nii õpetajate endi kui ka eripedagoogi ajapuudust, eripedagoogid ja direktorid aga märkisid ebaprofessionaalsust.

## **Arutelu**

Kaasav haridus levib, aga õpetajad hindavad oma ettevalmistust erivajadustega lastega tegelemiseks ebapiisavaks (Kruusamäe, 2015; Külaots, 2016; Laurits, 2013; Liivapuu, 2015). Lasteaias paljud erivajadused alles avastatakse ning eripärade olemuse väljaselgitamine võtab aega. Kui õpetaja tunneb ennast ebakindlalt, siis on tal väga keeruline ka lapsevanemat toetada, et vajalik abi väikese lapseni jõuaks. Seepärast on päris loomulik soovida, et lasteaias oleks olemas spetsialist, kelle juurde saaks nii õpetaja, lapsevanem kui ka laps nõu ja toetuse saamiseks pöörduda. Ainult logopeedidest kaasava hariduse tingimustes seega enam ei piisa.

Eripedagoog kui lasteaeda üldteenindav tugispetsialist otsib „omale kohta” õpetaja, lapsevanema ja logopeedi kõrval. Rolli kujunemisel on kindlasti aluseks kutsekompetentsid, kuid teiselt poolt oleneb see ka lasteaedade vajadustest ning võimalustest. Teada on see, et lapse heaolu ja arengu nimel tuleb täiskasvanutel teha omavahel koostööd. Erivajadustega laste puhul on üldoskuste valdkondade hindamine ja arengu toetamine nii õpetaja kui ka eripedagoogi ülesanne. Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad ja eripedagoogid enda teadmisi laste üldoskustest, missuguseid meetodeid kasutavad nad üldoskuste hindamisel, kuidas toetavad õpetajad ja eripedagoogid erivajadustega laste üldoskuste arengut ja kuivõrd nad teevad selles valdkonnas omavahel koostööd. Uurimuses osalesid kümne lasteaia õpetajad, eripedagoogid ja direktorid. Vastuseid uurimisküsimustele saadi küsimustike ning õppekava kahe peatüki vahendusel. Järgnevalt arutletakse tulemuste üle püstitatud uurimisküsimuste kaupa.

Esimene uurimisküsimus oli, kui heaks hindavad õpetajad ja eripedagoogid oma teadmisi üldoskuste kohta, kuhu nad liigitavad erinevaid oskusi ning mille poolest see arusaam sarnaneb ja erineb. Selgus, et oma teadmisi üldoskustest hinnati „heaks”. Õpetajad hindasid enda teadmisi mänguoskuste valdkonnas kõige paremaks, eripedagoogid aga kõige nõrgemaks. Eripedagoogid hindasid enda teadmisi tunnetus- ja õpioskuste valdkonnas kõige paremaks, õpetajad kõige nõrgemaks. Siinkohal võib põhjuseks olla erinev väljaõpe – lasteaiaõpetajad on alati mängu oluliseks pidanud (Ugaste, Tuul & Välk, 2009) ning igapäevaselt rühmas viibides on neil ka rohkesti kogemusi, kuidas lapsed tavaliselt mängivad. Eripedagoogide väljaõpe on valdavalt koolikeskne, kuna see on olnud traditsiooniliselt

peamine koht, kus eripedagoog erivajadustega lapsi õpetab. Seega võiksid õpetaja ja eripedagoog üksteise nõrkusi kenasti täiendada.

Üldoskuste valdkonnad on õppekavas alates 2008. aastast. Neudorf jt (2017) uurimuses on õpetajatelt küsitud, milliseid oskusi nad peavad olulisemaks ja kui hästi oskavad neid hinnata ja arendamiseks tegevusi leida. Tekib aga küsimus, et mida erinevad vastajad sama valdkonna all mõistavad. Siinses uurimuses küsiti, kuidas eripedagoog ja õpetaja konkreetsed oskused kategoriseeriksid. Selgus, et õpetajad ja eripedagoogid tegid enamuses sarnase otsuse, kuid varieeruvus oli ka kuue oskuse puhul täiesti olemas. Järelikult enne, kui hakata tegema koostööd üldoskuste arendamisel, on oluline läbi rääkida, millega üleüldse tegeletakse.

Teise uurimisküsimusega uuriti, kuidas on lasteaia õppekavas määratletud laste üldoskuste arengu hindamise kord ning milliseid hindamisviise õpetajad ja eripedagoogid enda hinnangul kasutavad. Selgus, et laste arengu hindamise põhimõtted kajastuvad kõikides õppekavades, küll aga on nende sisu ja konkreetsus erinev. Heaks näiteks on autorite arvates üks lasteaed, kus on täpselt kirja pandud, kuidas toimub hindamine käitumisprobleemide puhul. See annab õpetajale selged juhised, kuidas toimida lasteaias üha suureneva hulga käitumisprobleemidega lastega (Häidkind & Oras, 2016; Laurits, 2013; Kööp, 2013). Siinses uurimuses leidis kõige rohkem õpetajaid (62-63%), et nende rühmas olevatel erivajadustega lastel on käitumis- või keskendumisprobleemid. Ka Palts ja Häidkind (2013) ning Sikut ja Luigla (2017) on kirjutanud, et esimene hindamise tase, kus hinnatakse kõikide laste arengut (ka nende, kes õppeaasta jooksul liituvad), peaks toimuma õpetaja poolt ning kõrvalekallete märkamisel ja täiendavaks hindamiseks võiks kaasata tugispetsialiste.

Lasteaialaste jaoks sobivate hindamisvahendite nappuse üle kurdavad nii õpetajad kui ka eripedagoogid ja seetõttu luuakse hindamiseks vahendeid sageli ka ise (Sikut & Luigla, 2017). Õpetajad hindavad üldoskuste puhul enda sõnul kõige rohkem seda, mille õpetamist õppekava ette näeb. See annab võimaluse hindamiseks loovalt vahendeid valida, kuid ei taga alati, et konkreetsete viisidega ka tegelikult soovitud oskust hinnata saab. Ka eeldab õppekava järgi hindamine seda, et üldoskuste valdkondades eeldatavad arengutulemused vanuseti on selles piisavalt täpselt lahti kirjutatud.

Erivajadustega lapse arengu hindamisel peaks nii õpetaja kui ka eripedagoog määratlema lapse arengutaseme ja jälgima arengudünaamikat (Jürimäe & Treier, 2008), sest õppekavas vanusegrupile seatud eesmärkide omandamiseks ei pruugi konkreetne laps valmis



olla (Palts & Häidkind, 2013). See võib olla põhjuseks, miks eripedagoogid laste arengu hindamisel nii väga õppekava eesmärkidest kinni ei pea ning kasutavad iga lapse puhul tema eripäradega arvestavaid hindamisviise. Lapse arengust täpsema ülevaate saamiseks (eriti enesekohaste ja mänguuskuste valdkondades) küsitlevad eripedagoogid ka õpetajaid, kuna rühmaõpetajad näevad last kogu päeva jooksul ning neil on rohkem infot lapse igapäevase toimetuleku kohta (Häidkind & Villems, 2013). Õpetaja ja eripedagoogi ühine hindamistulemuste analüüs annab suunised, missuguseid uusi eesmärke ja jõukohaseid arendustegevusi erivajadustega lapsele planeerida.

Kolmas uurimisküsimusi oli, milliseid lapse arenguvaldkondi õpetajad ja eripedagoogid enda hinnangul erivajadustega laste arendamisel toetavad ning missuguseid meetodeid nad õppekava alusel kasutavad. Enamus õpetajad vastasid, et nad tegelevad võrdselt tunnetus- ja õpioskuste arendamisega ning keele ja kõne valdkonnaga (94%) (kõnepuudeid ja häireid esineb nende rühmas käivatel erivajadustega lastel 39% õpetajate hinnangul). Eripedagoogide poolt nimetati kõige enam (100%), et eraldi tuleb tegeleda tunnetus- ja õpioskustega. Sikut ja Luigla (2017) on väitnud, et õpetajad tegelevad erivajadustega laste arendamisel pigem õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade kui üldoskuste arendamisega. Sama mõtte tõid uurimuse käigus välja kaks osalenud lasteaia direktorit. Õppekavasid analüüsid selgus, et vaid ühe lasteaia puhul on kirjas, et erivajadustega laste arengut toetatakse just üldoskuste valdkonnas.

Õpetamise viiside kohta oli erivajadustega lapsi puudutavas õppekava peatükis vähe informatsiooni. Võib olla, et kogu rühmaga kasutatakse erinevaid meetodikaid, või sõltub see suuresti erivajadustega laste eripäradest, nii et vabadus valida sobiv lähenemisviis jäetakse õpetajale ja eripedagoogile. Haili (2017) uurimuses selgus, et õpetajad on teadlikud sotsiaalsete oskuste õpetamise tervikmetoodikatest ja peavad neid efektiivseteks, kuid igapäevases töös kasutavad neid harva. Õppekava peatükis erivajadustega laste kohta on välja toodud erivajadustega laste arendamiseks peamised üldised tegevusnäitajad, mille rakendamiseks annavad suuniseid ka kutsestandardid (Õpetaja, tase 6, 2018; Eripedagoog, tase 7, 2018): lapse jaoks kohandatakse õpikeskkonda, valitakse sobivad (eri)meetodikad, kasutatakse näitlikustamist ja mängulisi tegevusi, kasutatakse valdkondadevahelist lõimimist ja rakendatakse IAK-d. Häidkindi ja Orase (2016) järgi võiks arendustegevuste läbiviimisel muuta ka materjali mahtu, tegevuste kestust ja abistamise määra.

Neljas uurimisküsimus oli, et kuidas teevad õpetajad ja eripedagoog lasteaia õppekava alusel ning enda sõnul koostööd erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi on erivajadustega laste arengu toetamine meeskonnatöö. Käesolevas uurimuses pidasid õpetajad ja eripedagoogid kõige olulisemaks ühiseid eesmärke ja teineteise toetamist (Pierce & Everington, 2002; Walther-Thomas, Korinek & McLaughlin, 2005). Kõige vähem efektiivseks peetakse vastastikust sõltumist. Ühiskonnas on levinud arusaam, et igaüks tegutseb omaette ja võimalikult vähe peaks enda soovitud eesmärkide saavutamiseks teistest sõltuma. Kuid ühiste eesmärkide saavutamiseks, annab vastastikune sõltuvus võimaluse üksteise teadmistele ja kogemustele toetuda (Runhaa jt, 2013) ning saavutada koos paremaid tulemusi.

Mida rohkem saavad õpetajad ja eripedagoog õppekava koostamisel kaasa rääkida, seda suurema tõenäosusega on nad valmis ka ise neid koostöövorme, milles on kokku lepitud, kasutama. Inimene vajab tunnet, et tema ise juhib ja mõjutab seda, millega ta igapäevatoos tegelema peab (Kurvits, 2011; Ugaste jt, 2016). Uurimusest selgus, et paljudes lasteaedades esineb mõningaid interdistsiplinaarse ja transdistsiplinaarse meeskonnatöö elemente (Bagnato & Neisworth, 1991; Pierce & Everington, 2002), seejuures kõige vähem tehakse koostööd arendustegevuste läbiviimise etapil (nt harva külastavad õpetajad eripedagoogi tegevusi, eripedagoog tuleb rühma õppetegevust läbi viima). Õppekavade järgi on rühmakeskkonna kohandamine levinumaks erivajadustega laste toetamise võimaluseks, kuid koostööd tehakse seejuures küsimustike alusel vähe. Tulemuse põhjuseks võib olla, et õpetaja on rühmakeskkonna juba enda soovide ja mõtete järgi kujundanud ning eripedagoogile ei anta võimalusi ettepanekute tegemiseks, kuigi laps seda võib-olla oma erivajaduse tõttu vajaks. Teine võimalik tõlgendus on, et pole selge, mida vastajad mõistsid selle all, et tegemist on rühmakeskkonna kohandamisega. Siia alla võib paigutada kõik aspektid, mida keskkonnas muuta saab (mistahes füüsilised ja sotsiaalsed tegurid), aga võib ka väga konkreetselt piiritleda, et see on (nt autismiga) lapsele eraldi tegevusnurga sisse seadmine.

Erivajadusega lapse sihipärasel toetamisel on oluline, et osapooled kasutaksid samu meetodeid. Kuna erivajadusega lapse arendamisel on vaja õpetamist lapse oskustega sobitada, siis autorite arvates võiks lasteaedades proovida õpetaja ja eripedagoogi poolset koosõpetamist. Kui üksteise tegevust ja selle tulemuslikkust vahetult kogetakse, tunneksid õpetajad ennast ehk erivajadustega lastega seoses kindlamalt ja julgeksid edaspidi õpetamisel rohkem vastutust võtta (Häidkind & Oras, 2016). See tähendab eripedagoogile asutuses

suuremat töökoormust, mida õpetajad uurimuse alusel ka soovivad. Kui vaadata, milline hulk lapsi eripedagoogi abi saavad, siis see ulatus 33%ni kõikidest lastest. Sageli tegelevad eripedagoogid ka tavalaste puhul erinevate probleemide lahendamise toetamisega, seetõttu peaksid eripedagoogid enda töö läbi mõtlema, kas kõik lapsed ikka vajavad nende abi ning võib-olla oleks efektiivsem õpetajaid ja lapsevanemaid eakohase arenguga laste osas pigem nõustada (vt ka Kööp, 2013).

Viies uurimisküsimus oli, kuidas lasteaia direktor korraldab ja toetab meeskonnatööd õpetajate ja eripedagoogi vahel. Uurimusest selgus, et 78% direktorite hinnangul on neil selge ülevaade erivajadustega laste toetamise korraldusest oma asutuses. Koostöö vormiline korraldus lähtub õppekavast ning kuna see on enamasti juhtkonna eestvedamisel koostöös pedagoogilise personaliga loodud, siis on loogiline, et direktoril on sellest ka hea ülevaade. Koostöö tegelikkuses ja selle kvaliteet sõltub osapoolte hoiakutest, väärtustest, huvist töö vastu, omavahelisest suhtlusest, avatusest uutele ideedele, motivatsioonist, loovusest, keskkonnateguritest jt (Belbin, 2010; Keltikangas-Järvinen, 2013; Uggur, 2011) – sellest ülevaate omamine on direktoril keerulisem.

Valdavalt nõustusid direktorid väitega, et nad tunnustavad eripedagoogi ja õpetaja vahelist koostööd. Nende võimuses on seda teha nii materiaalselt kui ka mittemateriaalselt tunnustusvahenditega. Tundub, et uurimuses osalenud direktoritel on koostöise keskkonna loomine õnnestunud, sest nii õpetajad kui ka eripedagoogid olid nõus (mõlematel keskmiselt 4,4), et nende omavahelist koostööd toetatakse. Mida meeldivam sisekliima asutuses on loodud, seda rohkem on töötajad nõus panustama, sest tunnevad, et neid ja nende tööd väärtustatakse (Kullamaa, 2018; Öun et al., 2009).

Vaatamata sellele, et direktoritel on palju erinevaid tööülesandeid (Kullamaa, 2018), selgus uurimusest, et nad kõik leiavad enda sõnul aega, et anda rühmadesse soovitusi erivajadustega laste toetamise edendamiseks ning 80% vastajatest nõustus, et lasteaias on loodud parimad võimalikud tingimused erivajadustega laste kaasamiseks. Direktorite seisukohad olid kõige enam varieeruvad rühma personali muutmise osas. Oli neid, kelle arvates ei ole vaja teha erivajadusega lapse rühma tulekul muudatusi rühmameeskonnas (loodetakse, et olemasolev personal olukorraga kohaneks) ja neid, kes pidasid seda siiski kaalumist väärivaks. 60% direktoritest väljendas ebakindlust, kui võrd õpetajatel on olemas valmisolek erivajadustega lastega töötamiseks. Niisuguses olukorras tõuseb eripedagoogi roll

üle asutuse väga oluliseks ning koostöö õpetajate ja eripedagoogi vahel on üks võtmeküsimus kaasava hariduse edenemisel.

Kuues uurimisküsimus oli, kuidas efektiivseks õpetajad, eripedagoogid ja direktorid koostöö erinevaid vorme peavad ning mis koostööd nende hinnangul soodustab ja raskendab. Kõige efektiivsemaks koostöövormiks peetakse antud uurimuse alusel individuaalset vestlust ja tagasisidestamist, mis on sageli vabas vormis ning annab võimaluse õpetajal enda muredest rääkida ja eripedagoogil välja valida, millisele konkreetsele probleemile keskenduda. Selliste vestluste käigus saab eripedagoog mh ka lapse positiivsetest külgedest rääkida. Kõige vähem efektiivseks peeti veebipõhiselt jagatud dokumente, kuid ei ole selge, mida selle all täpsemalt mõisteti.

Koostööd raskendava asjaoluna tõdesid õpetajad kõige enam enda ja eripedagoogi ajapuudust, kuna tihedas päevakavas on raske ühist aega leida. Samas tuli käesolevast uurimistööst välja, et õpetajate sõnul ei tunne nad, et koostöö eripedagoogiga nende töökoormust tõstaks ega nõua liiga palju aega. Asutuse juhil võib parema ajaplaneerimise korraldamisel olla võtmekoht, planeerides kattuvaid tööaegu ja suunates ühiseid vestlusi olema kindla päevakorraga ja struktureeritud. Üks võimalus vestlust struktureerida on *Mida? Kuidas? Kes?* lähenemine, mille käigus räägitakse läbi iga täiskasvanu roll konkreetse lapse õpetamisel (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Ajapuudusele on neutraalne viidata ka siis, kui tegelik põhjus on soovimatus või oskamatus ise erivajadustega lapsega tegutseda. Sellisel juhul võiks sekkuda asutuse direktor, kes selgitab välja täpse põhjuse ja üritab sellele lahendust leida (tegelmine hoiakute, teadmiste ja oskustega, nt täiendkoolituse pakkumine).

Rühmaõpetajal on kahtlemata keeruline suure grupiga hakkama saada, kui rühmas käib ka erivajadustega laps(i). Seetõttu on inimeste omavaheline suhtlus ja õpetaja valmisolek lapse arengu toetamiseks midagi ise ära teha, hea koostöö aluseks. Professionaalne õpetaja peaks suhtlemisel jätma välja enda emotsioonid ja võtma kaalumisele konstruktiivseid soovitusi. Eripedagoog peaks olema erivajadustega lapse toetamise valdkonnas pädev ja nii lapse kui ka õpetaja suhtes empaatiline. Edukas koostöö on mõtestatud, järjepidev, toimub igapäevaselt (erinevates vormides) ja selle toimimiseks on vaja üksteist toetada, aidata ning oma tegevustest üksteisele aru anda (Pierce & Everington, 2002; Walther-Thomas, Korinek & McLaughlin, 2005).

Uurimistöö piirangutena võib välja tuua suhteliselt väikese valimi võrreldes üldpopulatsiooniga ning madala eripedagoogide ja direktorite suhtarvu võrreldes õpetajate

osakaaluga. Ühe rühma õpetajatele oleks võinud anda kahepeale ühe küsimustiku, kuna osades rühmades oli kasutusel nn. ühe-õpetaja süsteem. Tulemusi tõlgendades tuleb arvestada, et tegemist on kaudse informatsiooniga – inimeste arvamused, hinnangud ning õppekavades olev kirjeldus. Need ei pruugi täielikult kokku langeda tegeliku olukorraga. Mõnevõrra võis tulemusi mõjutada ka see, et töö autorid vaatasid koostöö teemat eripedagoogi vaatevinklist ning ei pruukinud õpetajate ja direktorite suhtes täielikult neutraalsed olla.

Käesoleva töö väärtus seisneb selles, et esmakordselt on uuritud Eesti lasteaedades tugispetsialistina töötava eripedagoogi ja tava- ning sobitusrühmade õpetajate vahelist koostööd erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel. Koostöö on lai mõiste ning mõned vormid sobivad lasteaia paremini ning mõned halvemini. Uurimuse kaudu selgusid levinumad ning osapoolte hinnangul efektiivsemad koostöövormid, mida saab soovitada ka ülejäänud lasteaedadele. Erivajadustega laste kaasamine levib üha laiemalt ning just läbimõeldud ja efektiivne koostöö on see, mille najal saavutatakse lapse heaolu ning areng. Teiseks töö väärtuseks on, et kujunes ülevaade õpetaja ja eripedagoogi rollidest seoses erivajadustega lastega, need osaliselt kattuvad. Ja kolmandaks ei ole varem Eestis tehtud uurimust eripedagoogi kui tugispetsialisti tööosade kohta lasteaia, need on kujunemisjärgus, lähtudes kutsestandardist ning konkreetse lasteaia eripäradest, vajadustest.

Uurimistöö võiks pakkuda huvi õpetajakoolituse õppejõududele, kes koolitavad lasteaia personali ning lasteaedade töötajatele, kes otsivad viise erivajadustega laste tõhusamaks kaasamiseks läbi koostöö. Edaspidi võiks konkreetsete koostöövormide toimimist uurida ka otseselt, nt vaatluse teel.

## **Tänuõnad**

Täname juhendajat Pille Häidkindi konstruktiivse kriitika, mõistva suhtumise ja kannatlikkuse eest. Täname kõiki lasteaiaõpetajaid, eripedagooge ja direktoreid, kes uuringus osalesid. Samuti täname Riina Klaisi abi eest kvantitatiivse andmeanalüüsi teostamisel ja Katrin Kaske tõlketöödel. Ülle Viltropi, Kristel Lemput ja Uuve Jakimainenit täname mõistva suhtumise, toetuse ja keeleliste näpunäidete eest.

## Autorsuse kinnitus

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

Töö kirjutamisel jagunes autorite panus võrdselt. Kogu töö koostati Google Drive keskkonnas, millele oli igal hetkel ligipääs mõlemal autoril ja ka juhendajal. See võimaldas koos tööd kirjutada erinevatest arvutitest, lisaks omavahel sagedasti Skype'i teel suheldes.

Teoriaosa kirjutamisel jagati ära üldoskuste valdkonnad ja koostöö teemad. Kristi kirjutas üldoskustest lasteaia õppekavas. Riin kirjutas õpetaja ja eripedagoogi rollist kutsestandardite alusel, koostööst erivajadustega laste kaasamisest. Kirjandusallikaid otsiti individuaalselt ja vastavalt nendele kirjutati alapeatükid. Seejärel vahetati omavahel kirjutatud alapeatükid ja täiendati üksteise poolt, otsides ühtlasi juurde ka kirjandusallikaid. Metoodika töötati ühiselt välja ja koos kirjutati vastavasisuline peatükk.

Valimi moodustamisega tegeles enamasti Riin ning ühiselt kirjutatud pöördumise saatis tema ka lasteaia direktoritele edasi. Paber kandjal küsimustikud viidi kõikidesse lasteaedadesse koos kohale, kuid järel käidi neil linnadepõhiselt eraldi. Andmete sisetamine jagati omavahel ära (lasteaiaid jaotati autorite vahel võrdselt), kvantitatiivsete andmete analüüsimiseks kasutati statistiku abi. Kvantitatiivsete andmete analüüsiga tegeles pigem Kristi koos statistikuga, kvalitatiivsete andmetega moodustati teineteisest sõltumatult kategooriad ning hiljem võrreldi ja arutati neid omavahel, kuni jõuti ühise tulemuseni.

Tulemuste alapeatükid ja arutelu osa kirjutati koos, teineteise mõtteid pidevalt täiendades.

.....  
(allkiri ja kuupäev)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

## Kasutatud kirjandus

Aljes, K., Allas, M. (2018). *Vaatusmõõdiku koostamine lasteaiaõpetajate poolt läbiviidavate õppemängude ja mänguliste tegevuste hindamiseks*. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool

Alushariduse raamõppekava (1999). *Riigi Teataja I 1999, 80, 737*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/77809>

Avaste, A. (2012). *PEP-R testi kasutamine nelja-aastase Downi sündroomiga lapse arengu hindamisel*. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool

Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for Early Intervention. Best Practices for Professionals*. New York: The Guilford Press

Barton, E. E. (2016). Critical Issues and Promising Practices for Teaching Play to Young Children with Disabilities. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, , & s. L. OdomReichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp 267–286). Switzerland: Springer

Belbin, M. (2010). *Team roles at work, second edition*. Great Britian: Elsevier Ltd.  
Külastatud aadressil <https://books.google.ee/books?id>

Bergen, D. (2003). Perspectives on inclusion in Early Childhood Education. In J. P. Isenberg, M. R. Jalongo. (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education. Second edition* (pp 47–68). New York: Teachers College Press

Bricker, D., Cripe, J. J. W. (1993). *An Activity-Based Approach to Early Intervention*. Canada: Brookes Publishing



Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (2001). *Esi- ja algõpetuse didaktika* Tallinn: TPÜ Kirjastus

Conderman, G. (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal*, 42 (4), 24–31. Külastatud aadressil <https://elementaryeducation.buffalostate.edu/sites/elementaryeducation.buffalostate.edu/files/uploads/Student%20Teaching/Co%20Teaching/Conderman.%20Middle%20School%20Co-Teaching%20Effective%20Practices%20and.pdf>

Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., Cook, S. C. (2011). *Co-Teaching for Students with Special Disabilities. A Critical Analysis of the Empirical Literature*. Handbook of Special Education (pp 147–15). New York: Routledge

Da Fonte, M. A., Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic* SAGE Publication Ltd. vol 53, Issue 2, 99–106  
Külastatud aadressil <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053451217693370>

Daniels, E. R., Stafford, K. (1999). *Erivajadusega lapse kaasamine*. Tartu: Tartumaa trükikoda.

Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12, 147–158.

*Eripedagoogi kutsestandard (VII)*. (2013). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10481855>

*Eripedagoogi kutsestandard (VII)* (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307>

Ermel, S., Tolmats, E. (2004). *Teadliku juhendamise mõju lapse kognitiivsele ja sotsiaalsele mängu tasemele*. „Töö ja koostöökultuur koolis” (lk 41–50). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Farmer-Dougan, V., Kaszub, T. (1999). Reliability and Validity of Play-based Observations: relationship between the PLAY behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, Vol. 19, No. 4 (pp 429-440) Published online: 29 Sep 2006. Taylor & Francis Group. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/0144341990190404>

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research. Edition 5*. London: SAGE Publication Ltd. Külastatud aadressil <https://books.google.ee/books?id>

Haili, M. (2017). *Sobitus- ja tavariühma õpetajate arusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Haridus- ja Teadusministeerium (2009). *Eesti Hariduse Infosüsteem – EHIS Alushariduse õppurid ja pedagoogid ning õppeasutuse lisaandmed: kasutajajuhend*. Külastatud aadressil [http://www.hm.ee/ehis/help/alusharidus.htm#\\_Toc308003815](http://www.hm.ee/ehis/help/alusharidus.htm#_Toc308003815)

Haridus- ja Teadusministeerium Välishindamisosakond (2016). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2015/2016. õppeaastal*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade\\_haridussusteemi\\_valishindamisest\\_2015-2016\\_oa.pdf.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2015-2016_oa.pdf.pdf)

Haridus- ja Teadusministeerium (2017). Haridusstatistika keskkond haridussilm.ee, Külastatud aadressil [http://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad\\_6](http://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad_6)

Harjo, A., Varava, L. (2007). Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsele lasteasutusele. Harjo, A. (toim.), *Tervist ja heaolu toetav juhtimine ja meeskonnatöö asutuses*, 16–20. Tallinn: OÜ Puffet Invest

Harro-Loit, H. (2017). *Hea kooli ja lasteaia indikaatorid. Hea kooli käsiraamat*. Tartu: EKSA

- Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. E. Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198-220). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadusega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (koost.), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–72.) Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus
- Häidkind, P., Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4 (2), Külastatud aadressil <https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/70d33730-4573-4baf-8652-cdc81a74d77e>
- Häidkind, P., Schults, A., Palts, K. (2018). 3–4aastaste eesti laste üldoskuste tase kolme hindamisvahendi alusel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6 (1). Külastatud aadressil <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2018.6.1.08>
- Häidkind, P., Villems, K. (2013). Hindamine, arengukeskkonna kohandamine ja õppe-kasvatustegevus. P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, T. Peterson (koost.), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 35–41). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)
- Jackson, M. J., Willis, K., Giles, L., Lastrapes, R. E., Mooney, P. (2017). How to Meaningfully Incorporate Co-teaching Into Programs for Middle School Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*. Vol 26(1), 11–18. Külastatud aadressil <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1074295617694408>
- Jakobson, I. (2007). Erivajadustega laste sotsiaalsete oskuste kujundamine lasteaias. *Eripedagoogika nr 27*, 53-58.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Jürjen, T., Haili, M. (2017). Sotsiaalsed oskused vajavad õpetamist? *Eripedagoogika nr 53*, 49–58.

Kala, H. (2009). Uuendatud riiklik õppekava. E. Kulderknup (koost.), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 5–15). Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

Kalmus, V. (2015). Standardiseeritud kontentanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

<https://sisu.ut.ee/samm/kontentanalyyis>

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

<https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Karp, O. (2013). *Kohtla-Järve lasteaedade venekeelsetes erirühmades töötavate õpetajate hinnangud individuaalse arenduskava koostamisele*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool

Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri

Keltikangas-Järvinen, L. (2013). *Väikelapse sotsiaalsus*. Tallinn: Koolibri

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I*, 03.09.2013, 36. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>

Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis (2015). *Riigi Teataja I*, 23.09.2015, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I* 1999, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006>

Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Kulderknup, E. (2009). *Üldoskuste areng koolieelses eas*. Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

Kullamaa, M. (2018). *Lasteaiadirektorite juhtimiskäitumine lasteaiadirektorite ja nende töötajate hinnangute alusel Saare-, Hiiu- ja Pärnu maakonna näitel*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Kurismann, T. (2013). *Individaalse arenduskava rakendamine 6-aastase autismiga poisi õpetamisel lasteaia erirühmas*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Kurvits, Ü. (2011). *Koolieelse lasteasutuse õppekava rakendumisest lasteaedades Tartu linna lasteaiaõpetajate hinnangul*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Kuusik, Ü., Kaasik, B., Lillipuu, Ü., Seero, H.-M., Viks, M. (2007). *Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng*. Tallinn: Ilo kirjastus

Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kööp, K. (2013). Lapse arengu hindamise vahend Early Development Instrument: sobilikkus eesti konteksti ja õpetajate valmisolek selle rakendamiseks. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun (Toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 330–358). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.

Laurits, I. (2013). *Erivajadustega laste arenguvõimalused koolieelsetes lasteasutustes Rapla maakonna näitel*. Lõputöö, Tartu Ülikool.

Lavrikov, A. (2015). *Toimetulekuklasside õpetajate erialane ettevalmistus: vormilised näitajad ja õpetajate hinnangud sellele*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Liivapuu, K. (2015). *Erivajadustega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel*. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.

Lovaas, O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine*. Tartu: Paar OÜ

Malone, D. M., Gallagher, P. A. (2010). Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education*, Volume 31 Number 5, 330–342, SAGE Publications Külastatud aadressil

<http://journals.sagepub.com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1177/0741932509338362>

Moore J., S. (2015). Will VAMS Reinforce the Walls of the Egg-Crate School? *Educational Researcher* Vol. 44 No. 2, 117–126, AERA Külastatud aadressil

<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.3102/0013189X15573351>

Morrissey, A. M. (2014). Scaffolding, analysis and materials: Contributing factors in an unexpected finding of advanced infant/toddler pretend play? *Journal of Early Childhood Research* Vol. 12, No. 2, 195–213 Külastatud aadressil

<https://doi.org/10.1177/1476718X13515428>

Männamaa, M. (2008a). Intervjuu. E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 159–166). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Männamaa, M. (2008b). Vaatlus. E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 144 -158). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Männamaa, M., Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (koost.), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

Neudorf, E., Ugaste, A., Tuul, M., Mikser, R. (2017). Lasteaiaõpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaia koolistumise põhjustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 5(2), 54–79. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.03>

Niilo, A., Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120–137). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Oolep, K. (2012). *Individuaalse arengukava koostamine intellektipuudega lastele Eesti lasteaegade sobitus- ja erirühmades*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Oras, K. (2003). Võimalusi algajate õpetajate ning meisterõpetajate kutseoskuste erinevuse uurimiseks. E. Krull & K. Oras (toim.), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika* (lk 158–173). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Palts, K., Häidkind, P. (2013). Lapse arengu hindamine ja koostöö lapsevanematega. P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, T. Peterson (koost.), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 7–29). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)

Parijõgi, M. (2016, 3. juuni). Valmis said uued vahendid lasteaialaste arengu hindamiseks. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/06/valmis-said-uued-vahendid-lasteaialaste-arengu-hindamiseks/>

Peterson, T. (2012). Alushariduse arendusest erivajadustega laste toetamise valdkonnas. *Eripedagoogika. Alusharidus nr 40*, 5–9

Pierce, T. B., Everington, C. (2002). Supporting Inclusive Environments Through Collaboration. L. Hamill, C. Everington. *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities* (pp 161-179). New Jersey: Merrill Prentice Hall

Porter, L. (2005). *Gifted Young Children. 2nd edition.* Australia: Allen & Unwin

Puusemp, H. (2018). *Lasteaiaõpetajate arvamused mängu kohta, teadmised mänguteraapist ja mänguteraapia elementide rakendamine lastega koos mängides.* Magistritöö, Tartu Ülikool

Põdra, M. (2017). *Koolivalmiduse hindamine Jelena Strebeleva poolt koostatud ülesannete alusel ning tulemuste kooskõla lasteaia õpetajate hinnangutega.* Magistritöö, Tartu Ülikool.

Quintero, E. (2017). Elevating Relationships: How Collaboration Shapes Teaching and Learning. *American Educator*, Vol 41, no.2. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145645.pdf>

Radia-Šestia, M., Radovanovia, V., Milanovia-Dobrota, B., Slavkovic, S., Langovia-Miliaevia, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*. 33(3)  
Külastatud aadressil <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v33n3/01.pdf>

Rebane, K. (2017). Rühmaõpetajate ja lapsevanemate eripedagoogiline nõustamine Võru lasteaias Sõleke. *Eripedagoogika nr 53*, 28–33.

Rebane, J., Kirbits, K., Varik, R. (2010). *Mina oskan juba. Arengu jälgimise mäng.* Tallinn: Koolibri

Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R. C., Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of success in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2) (pp 147–166).  
Külastatud aadressil [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)



Runhaa, P., Brinke, D., Kuijpers, M., Wesselink, R., Mulder, M. (2013). Exploring the links between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: the case of teachers facing an educational innovation. *Human Resource Development International vol 17, 2014*. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.856207>

Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. L. Kivi, H. Sarapuu (toim.), *Laps ja lasteaed, lasteaiaõpetajate käsiraamat* (lk 67–71). Tartu: Atlex,

Schults, Astra (2017). Social skills in Estonian preschool children according to their teachers and parents. *18th European Conference on Developmental Psychology. Abstract book*. EADP, 330.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237–254  
Külastatud aadressil <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=22&sid=77e0a697-853e-4850-803e-cc7b378f3b92%40sessionmgr4010>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Mcduffie, K. A., (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. Vol. 73, No. 4, 392–416 Külastatud aadressil <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290707300401>

Seefeldt, C., Barbour, N. (1990). *Early childhood education. An Introduction. Second edition*. Ohio: Merrill Publishing Company

Sikut, E. (2016) *Ülesannete kogu 6–7-aastaste laste tunnetus- ja õpioskuste uurimiseks*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Sikut, E., Luigla, H. (2017). Eripedagoogi roll laste arengutaseme hindamisel tavalasteaias. *Eripedagoogika nr 53*, 16–27.

Strebeleva, J. (2010). *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eripedagoogi käsiraamat*. Tartu: Atlex

Suurmaa, M. (2017). *Lasteaiaõpetajate kirjeldused laste sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamisviisidest lasteaias*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Sõukand, E. (2017). Eripedagoogi kui tugispetsialisti tööosad ja dokumentatsioon tavalasteaias. *Eripedagoogika nr 53*, 8-15.

Tamm, R. (2007). Vaimupuudega laste õpetamine mängu kaudu. *Eripedagoogika nr 27*, 59–66.

Tammisaar, M. (2013). *Lasteaiaõpetajate hinnangud nende nõustamisvajadusele ja võimalustele nõustamist saada*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool

Tervisekaitseõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale (2010). *Riigiteataja I 2010, 69, 526* Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13360326>

Thousand, J. S., Nevin, A. I., Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. L. Florian (editor), *The SAGE Handbook of Special Education*. Los Angeles: SAGE

Treier, J. (2004). *Alushariduse õppekava rakendumine. Lasteaedade õppekavade koostamisest*. Kutsemagistritöö, Tartu Ülikool

Tropp, K., Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E. *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53-78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Ugaste, A. (2005). Laps ja mäng. Kivi, L., Sarapuu, H. *Laps ja lasteaed, lasteaiaõpetajate käsiraamat* (lk 155–171). Tartu: Atlex

Ugaste, A., Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., Jürimäe, M. (2016). Koolieelse lasteasutuse õpetajate kui õppekava arendajate kogemused, ootused ja hinnangud. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(1), 92–118 Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.04>

Ugaste, A., Tuul, M., Välk, T. (2009). Mängu tähtsus lapse arengus ning mängu juhendamine. E. Kulderknup (koost.). *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 44–62). Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

Uggur, A. (2011). *Koolieelse lasteasutuse direktori roll koostöökolmnurgas direktor – lapsevanem – õpetaja*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Uren, N., Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* Issue 1, vol 56, 33–40. Wiley Online Library. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x>

Vadi, M. (2004). Millest koosneb töö- ja koostöökultuur koolis? M. Torokoff (toim.), *Töö ja koostöökultuur koolis* (lk 16–19). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Veisson, M., Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. E. Kulderknup (koost.), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 5–21). Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

Virula, K. (2012). *Individaalse arenduskava koostamine nägemispuudega lastele Eesti lasteaedades*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L. (2005). Collaboration to Support Students' Success. T. M. Skrtic, K. R. Harris, J. G. Shriner (Eds.), *Special Education Policy and Practice* (pp 182–210). Colorado: Love Publishing Company

*Õpetaja kutsestandard (VI)* (2018). Külastatud aadressil

<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10719263/pdf/opetaja-tase-6.3.et.pdf>

Õun, T. (2010). *Õppekasvatustegevus lasteaias*. Külastatud aadressil

<http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/KAA6003/Lasteaed/kavandamine.html>

Õun, T., Saarits, Ü., Kruusement, I., Saar, K., Hääl, K., Ohakas, K. (2009). *Lasteaiaõpetaja tunnustamise ja hindamise võimalusi*. Tallinn: Ilo

## Lisa 1. Küsimustik õpetajale.

Lugupeetud õpetaja!

Küsimustiku täitmisel osalete uuringus, mille eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toimib õpetajate ja lasteaia eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arendamisel. Kõik Teie vastused jäävad anonüümseks, tulemusi kasutame vaid üldistatud kujul uurimistöö raames.

Küsimustele vastates lähtuge enda kogemusest 2017/18. õppeaastal.

Täname, et leiate aega uuringus osaleda!

Lugupidamisega

Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrandid Kristi Karindi ja Riin Tamm.

e-mail: [riintamm@gmail.com](mailto:riintamm@gmail.com)

*Küsimustikku täites märkige sobivad vastusevariandid ristiga.*

### I Laste üldoskuste hindamine ja arendamine

*Skaala: 1- nõrgad kuni 5- väga head.*

	1	2	3	4	5
1. Milliseks hindate oma teadmisi laste tunnetus- ja õpioskuste kohta?					
2. Milliseks hindate oma teadmisi laste sotsiaalsete oskuste kohta?					
3. Milliseks hindate oma teadmisi laste enesekohaste oskuste kohta?					
4. Milliseks hindate oma teadmisi laste mänguoskuste kohta?					

5. Kuhu kuuluvad Teie hinnangul järgmised oskused?

*Kui Te kahtlete, siis võite valida kaks varianti. Kui Te ei leia sobivat varianti, siis jätke rida tühjaks.*

Oskused	Tunnetus- ja õpioskused	Sotsiaalsed oskused	Enesekohased oskused	Mänguoskused
a) Arutlus- ja järeldusoskused.				
b) Teiste heaolu taotlevad oskused.				
c) Vaba aja sisustamise oskused.				
d) Oskus toime tulla oma emotsioonidega.				
e) Oskus keskenduda ühele tegevusele.				
f) Oskus teha koostööd teiste inimestega.				

6. Milliseid meetodeid ja vahendeid kasutate oma rühma laste üldoskuste hindamiseks?

*Võite valida mitu varianti. Kui Te ei kasuta seda meetodit, jätke rida tühjaks.*

Valikud	Tunnetus- ja õpioskused	Sotsiaalsed oskused	Enesekohased oskused	Mänguoskused
---------	-------------------------	---------------------	----------------------	--------------

a) Vaatlete lapse tegevust õppetegevuse käigus ja vabamängus.				
b) Küsitlete muusika- ja liikumisõpetajat, eripedagoogi ja lapsvanemaid.				
c) Hindate lasteaia õppekavas kirja pandud eeldatavaid arengutulemusi.				
d) Hindate lapse oskusi tema enda eelmise aasta tasemega võrreldes.				
e) Muu....				

7. Kust olete otsinud või saanud infot üldoskuste olemuse ja arendamisvõimaluste kohta?

*Kui Te ei ole seda kasutanud, jätke rida tühjaks.*

Oskused	Tunnetus- ja õpioskused	Sotsiaalsed oskused	Enesekohased oskused	Mänguoskused
a) Lasteaia õppekavast.				
b) Internetist.				
c) Raamatust.				
d) Käsiraamatust „Üldoskuste areng koolieelses eas”.				
e) Käsite koolitusel.				
f) Juhtkonna liikmete käest.				
g) Eripedagoogi käest.				
h) Muu....				
i) Ei ole otsinud.				

## II Erivajadustega laste üldoskused

Erivajadustega laps on laps, kes eristub teistest rühma lastest nt oma võimete poolest, tervise seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast või isiksuseomadustest lähtuvalt nii suure ulatuses, et talle on vaja teha muudatusi või kohandusi rühma keskkonnas (mängu- ja õppevahendites, ruumides, õppe- ja kasvatusmeetodites, tegevuskavas). Siinkohal ei pea me oluliseks, kas lapsel on tehtud uuringud, pandud kindel diagnoos, koostatud isiklik rehabilitatsiooniplaan, määratud tugiteenused vmt.

8. Kas Teie rühmas käib 2017/18. õa erivajadustega lapsi (Teie arvates)?

- jah, (mitu last?) .....
- ei

*Kui Teie rühmas ei ole erivajadustega lapsi, siis palun jätkake küsimustiku lõpus olevate üldandmetega.*

9. Millised erivajadused lapsel/lastel on (märkige kõik sobivad variandid ristiga)?

- füüsiline puue  madal intellektuaalne võimekus

- kõnepuue või -häire
- käitumishäire
- muukeelsus
- sagedased tervisehäired
- andekus
- keskendumisraskused

- meelepuue
- ei oska õelda
- muu....

10. Kas erivajadustega laps (lapsed) saab (saavad) lasteaias eripedagoogi tugiteenust?

- jah, (mitu last?) .....
- jah, aga minu hinnangul ei vaja seda
- ei
- ei, aga minu hinnangul vajavad seda

11. Millistes õppekava valdkondades on Teil vaja erivajadustega lapsega (lastega) eraldi tegeleda?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> tunnetus- ja õpioskused | <input type="checkbox"/> keel ja kõne     |
| <input type="checkbox"/> sotsiaalsed oskused     | <input type="checkbox"/> matemaatika      |
| <input type="checkbox"/> enesekohased oskused    | <input type="checkbox"/> mina ja keskkond |
| <input type="checkbox"/> mänguoskused            | <input type="checkbox"/> kunst            |

*Skaala: 1- mitte kunagi kuni 5- väga sageli.*

	1	2	3	4	5
12. Olete käinud vaatlemas eripedagoogi individuaal- või grupitegevusi.					
13. Eripedagoog on käinud vaatlemas last rühmategevustes.					
14. Eripedagoog on aidanud erivajadustega lapse õpetamist kohandada.					
15. Eripedagoog on aidanud erivajadustega lapse õppevahendeid koostada ja kohandada.					
16. Eripedagoog on aidanud erivajadustega lapsele rühma keskkonda kohandada.					
17. Eripedagoog on rühmas sel õppeaastal õppetegevusi läbi viinud, et näidata, kuidas erivajadustega last tegevustesse kaasata.					
18. Eripedagoog on rühma õppetegevusi koos Teiega sel õppeaastal analüüsinud.					
19. Eripedagoog on Teile teada andnud, mis on tema poolt läbiviidava tugiteenuse eesmärgid.					
20. Eripedagoog on andnud tagasisidet, kuidas erivajadustega lapsel tema juures läheb.					
21. Teete eripedagoogiga koostööd erivajadustega lapse üldoskuste hindamise etapil.					
22. Teete eripedagoogiga koostööd erivajadustega lapse arendustegevuse planeerimise etapil.					
23. Teete eripedagoogiga koostööd erivajadustega lapse arendustegevuste läbiviimisel.					

24. Teete eripedagoogiga koostööd erivajadustega lapse arendustegevuste läbiviimise järel.					
--	--	--	--	--	--

### III Koostöö eripedagoogiga

25. Mis on Teie arvates koostöös eripedagoogiga olulised?

*Skaala: 1 - ei ole üldse nõus kuni 5 - täiesti nõus.*

	1	2	3	4	5
a) Ühised eesmärgid.					
b) Vastutuse jagamine meeskonna toimimise eest.					
c) Vastastikune sõltumine.					
d) Vastutuse jagamine tulemuste eest.					
e) Mõistev suhtumine.					
f) Teineteise toetamine.					
g) Muu....					

26. Millised koostöövormid on erivajadustega laste üldoskuste arendamisel koostöös eripedagoogiga olnud Teie arvates efektiivsed?

*Skaala 1- ei ole üldse efektiivne kuni 5- väga efektiivne*

	1	2	3	4	5	On toimunud 2017/18 õa-l
a) Ümarlaud.						
b) Individuaalne vestlus.						
c) Veebipõhiselt jagatud dokumendid.						
d) Kogemuste jagamine.						
e) Õppevahendite ja -mängude jagamine.						
f) Rühma õppetegevuse vaatlemine.						
g) Rühma õppetegevuse analüüs.						
h) Konkreetset juhised.						
i) Individuaalne arenduskava (IAK)						
j) Muu....						

*Skaala: 1 - ei ole üldse nõus kuni 5- täiesti nõus.*

	1	2	3	4	5
27. Koostöö eripedagoogiga tõstab Teie töökoormust.					
28. Koostöö eripedagoogiga nõuab lisaega.					
29. Olete rahul koostööga eripedagoogiga.					
30. Tunnete, et lasteaia juhtkond soosib koostööd eripedagoogiga.					

31. Nimetage 3 asjaolu, mis Teie arvates **soodustavad** koostööd eripedagoogiga.

1) .....



- 2) .....  
3) .....

32. Nimetage 3 asjaolu, mis teevad koostöö eripedagoogiga Teie arvates **raskeks/keeruliseks**.

- 1) .....  
2) .....  
3) .....

33. Kas ja missuguseid ettepanekuid olete teinud eripedagoogile või juhtkonnale omavahelise koostöö parandamise osas?

.....  
.....

#### IV Üldandmed

Teie töökogemus lasteaiaõpetajana aastates:

- alla 1 aasta  
 1-5 aastat  
 6-10 aastat  
 11 ja rohkem aastat

Teie haridustase vastab  
kvalifikatsiooninõuetele:  
 vastab täielikult  
 vastab osaliselt, palun täpsustage  
.....

Laste vanus rühmas: .....

Laste arv rühmas: .....

Töötate hetkel:

- tavarühmas  
 sobitusrühmas

Rühmameeskonna moodustavad

- 2 õpetajat ja õpetaja abi  
 1 õpetaja, 1 assistent ja 1 õpetaja abi  
 muu .....

Täname vastamise eest!

## Lisa 2. Küsimustik eripedagoogile.

Lugupeetud eripedagoog!

Küsimustiku täitmisel osalete uuringus, mille eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toimib õpetajate ja lasteaias eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arendamisel. Kõik Teie vastused jäävad anonüümseks, tulemusi kasutame vaid üldistatud kujul uurimistöö raames.

Küsimustele vastates lähtuge enda kogemusest 2017/18. õppeaastal. Kui Teie lasteaias on ka erirühmad, siis vastates mõelge ainult tava- ja sobitusrühmadele.

Täname, et leiate aega uuringus osaleda!

Lugupidamisega

Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrandid Kristi Karindi ja Riin Tamm.

e-mail: [riintamm@gmail.com](mailto:riintamm@gmail.com)

*Küsimustikku täites märkige sobivad vastusevariandid ristiga.*

### I Laste üldoskuste hindamine ja arendamine

*Skaala: 1- nõrgad kuni 5- väga head.*

	1	2	3	4	5
1. Milliseks hindate oma teadmisi laste tunnetus- ja õpioskuste kohta?					
2. Milliseks hindate oma teadmisi laste sotsiaalsete oskuste kohta?					
3. Milliseks hindate oma teadmisi laste enesekohaste oskuste kohta?					
4. Milliseks hindate oma teadmisi laste mänguoskuste kohta?					

5. Kuhu kuuluvad Teie hinnangul järgmised oskused?

*Kui Te kahtlete, siis võite valida kaks varianti. Kui Te ei leia sobivat varianti, siis jätke rida tühjaks.*

Oskused	Tunnetus- ja õpioskused	Sotsiaalsed oskused	Enesekohased oskused	Mänguoskused
a) Arutlus- ja järeldusoskused.				
b) Teiste heaolu taotlevad oskused.				
c) Vaba aja sisustamise oskused.				
d) Oskus toime tulla oma emotsioonidega.				
e) Oskus keskenduda ühele tegevusele.				
f) Oskus teha koostööd teiste inimestega.				

6. Milliseid meetodeid ja vahendeid kasutate laste üldoskuste hindamiseks?

*Võite valida mitu varianti. Kui Te ei kasuta seda meetodit, jätke rida tühjaks.*

Valikud	Tunnetus- ja õpioskused	Sotsiaalsed oskused	Enesekohased oskused	Mänguoskused
a) Vaatlete lapse tegevust õppetegevuse käigus ja vabamängus.				

b) Küsitlute õpetajaid, muusika- ja liikumisõpetajat, lapsvanemaid.				
c) Hindate lasteaias õppekavas kirja pandud eeldatavaid arengutulemusi.				
d) Hindate lapse oskusi tema enda eelmise aasta tasemega võrreldes.				
e) Kasutate arenguteste (nt Strebeleva meetodika, PEP-R vmt).				
f) Muu....				

## II Erivajadustega laste üldoskused

Erivajadustega laps on laps, kes eristub teistest rühma lastest nt oma võimete poolest, tervise seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast või isiksuseomadustest lähtuvalt nii suures ulatuses, et talle on vaja teha muudatusi või kohandusi rühma keskkonnas (mängu- ja õppevahendites, ruumides, õppe- ja kasvatusmeetodites, tegevuskavas). Siinkohal ei pea me oluliseks, kas lapsel on tehtud uuringud, pandud kindel diagnoos, koostatud isiklik rehabilitatsiooniplaan, määratud tugiteenused vmt.

7. Teie lasteaias on ..... rühma.

8. Mitmest rühmast käivad lapsed 2017/18. õa Teie juures individuaal- või grupitegevustes?  
.....

9. Mitu last kokku saavad regulaarselt eripedagoogi tugiteenust? .....

10. Kas on veel lapsi, kes võiksid Teie juures käia, aga hetkel ei käi? Mitu? Miks ei käi?  
.....  
.....  
.....

11. Teie hinnangul on Teie lasteaias järgmiste erivajadustega lapsed (märkige kõik sobivad variandid ristiga):

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> füüsiline puue                 | <input type="checkbox"/> andekus             |
| <input type="checkbox"/> madal intellektuaalne võimekus | <input type="checkbox"/> keskendumisraskused |
| <input type="checkbox"/> kõnepuue või -häire            | <input type="checkbox"/> meelepuue           |
| <input type="checkbox"/> käitumishäire                  | <input type="checkbox"/> ei oska öelda       |
| <input type="checkbox"/> muukeelsus                     | <input type="checkbox"/> muu ....            |
| <input type="checkbox"/> sagedased tervisehäired        |  |

12. Milliste õppekava valdkondade arendamisega Te tugiteenust pakkudes tegelete?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> tunnetus- ja õpioskused | <input type="checkbox"/> keel ja kõne     |
| <input type="checkbox"/> sotsiaalsed oskused     | <input type="checkbox"/> matemaatika      |
| <input type="checkbox"/> enesekohased oskused    | <input type="checkbox"/> mina ja keskkond |
| <input type="checkbox"/> mänguoskused            | <input type="checkbox"/> kunst            |

Skaala: 1- mitte kunagi kuni 5- väga sageli.

	1	2	3	4	5
13. Õpetajad on käinud vaatlemas Teie poolt läbiviidavaid individuaal- ja/või grupitegevusi.					
14. Käite erivajadustega last vaatlemas rühmategevustes.					
15. Olete aidanud erivajadustega lapse õpetamist kohandada.					
16. Olete aidanud erivajadustega lapse õppevahendeid koostada ja kohandada.					
17. Aitate erivajadustega lapse õppetegevuse keskkonda kohandada.					
18. Olete rühmas õppetegevusi läbi viinud, et näidata õpetajale, kuidas erivajadustega last tegevustesse kaasata.					
19. Olete rühmas õpetaja tegevusi koos õpetajaga analüüsinud.					
20. Olete andnud õpetajale teada, mis on Teie poolt läbiviidava tugiteenuse eesmärgid.					
21. Olete andnud õpetajatele tagasisidet, kuidas erivajadustega lapsel individuaaltegevuses läks.					

### III Koostöö rühmaõpetajatega

22. Mis on Teie arvates koostöös rühmaõpetajatega olulised?

Skaala: 1 - ei ole üldse nõus kuni 5 - täiesti nõus.

	1	2	3	4	5
a) Ühised eesmärgid.					
b) Vastutuse jagamine meeskonna toimimise eest.					
c) Vastastikune sõltumine.					
d) Vastutuse jagamine tulemuste eest.					
e) Mõistev suhtumine.					
f) Teineteise toetamine.					
g) Muu....					

23. Millised koostöövormid on erivajadustega laste üldoskuste arendamisel rühmaõpetajate ja eripedagoogi koostöös olnud Teie arvates efektiivsed?

Skaala 1- ei ole üldse efektiivne kuni 5- väga efektiivne

	1	2	3	4	5	Koostöövorm on toimunud 2017/18 õa-l
a) Ümarlaud.						
b) Individuaalne vestlus.						
c) Veebipõhiselt jagatud dokumendid.						
d) Kogemuste jagamine.						
e) Õppevahendite ja -mängude jagamine.						
f) Rühma õppetegevuse vaatlemine.						

g) Rühma õppetegevuse analüüs.						
h) Konkreetsed juhised.						
i) Individuaalne arenduskava (IAK)						
j) Muu.....						

*Skaala 1- mitte kunagi kuni 5- väga sageli.*

	1	2	3	4	5
24. Teete rühmaõpetajatega koostööd erivajadustega lapse üldoskuste hindamise etapil.					
25. Teete rühmaõpetajatega koostööd erivajadustega lapse arendustegevuse planeerimise etapil.					
26. Teete rühmaõpetajatega koostööd erivajadustega lapse arendustegevuste läbiviimisel.					
27. Teete rühmaõpetajatega koostööd erivajadustega lapse arendustegevuste läbiviimise järel.					
28. Märkate õpetajate edusamme üldoskuste arendamisel ja tunnustate neid.					
29. Viite läbi sisekoolitusi, et täiendada kolleegide teadmisi erivajadustest ning erivajadustega laste arendamisest.					
30. Tunnete, et lasteaja juhtkond soosib koostööd rühmaõpetajatega.					

31. Väga hea koostöö on ..... (mitme?) rühmaga.  
 32. Koostöö toimib osaliselt ..... (mitme?) rühmaga.  
 33. Koostööga ei ole rahul ..... (mitme?) rühmaga.

34. Nimetage 3 asjaolu, mis Teie arvates **soodustavad** koostööd rühmaõpetajatega.

- 1) .....  
 2) .....  
 3) .....

35. Nimetage 3 asjaolu, mis teevad koostöö rühmaõpetajatega Teie arvates **raskeks/keeruliseks**.

- 1) .....  
 2) .....  
 3) .....

36. Mida ootate rühmaõpetajatelt omavahelise koostöö parandamiseks?

.....

.....  
.....  
37. Kas ja missuguseid ettepanekuid olete teinud omavahelise koostöö parandamise osas?

.....  
.....  
.....

#### **IV Üldandmed**

Millise koormusega töötate selles lasteaias? .....

Teie töökogemus eripedagoogina aastates:

- alla 1 aasta
- 1-5 aastat
- 6-10 aastat
- 11 ja rohkem aastat

Teie haridustase vastab kvalifikatsiooninõuetele:

- vastab täielikult
- vastab osaliselt, palun täpsustage .....

Täname vastamise eest!

### Lisa 3. Küsimustik direktorile.

Lugupeetud lasteaia direktor!

Küsimustiku täitmisel osalete uuringus, mille eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toimib õpetajate ja lasteaia eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arendamisel. Kõik Teie vastused jäävad anonüümseks, tulemusi kasutame vaid üldistatud kujul uurimistöö raames.

Küsimustele vastates lähtuge enda kogemusest 2017/18. õppeaastal.

Täname, et leiate aega uuringus osaleda!

Lugupidamisega

Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrandid Kristi Karindi ja Riin Tamm.

e-mail: [riintamm@gmail.com](mailto:riintamm@gmail.com)

*Küsimustikku täites märkige sobivad vastusevariandid ristiga.*

*Skaala 1 - ei ole üldse nõus kuni 5 - täiesti nõus*

	1	2	3	4	5
1. Teie lasteaia rühmaõpetajatel on valmisolek erivajadustega lastega töötamiseks.					
2. Te olete rühmade komplekteerimisel kaasanud õpetajaid, eripedagoogi.					
3. Te olete vajadusel teinud rühmameeskonnas personali muudatusi seoses erivajadustega lapse tulekuga sellesse rühma.					
4. Teil on selge ülevaade, missuguseid meetodeid ja vahendeid rühmades erivajadustega laste toetamiseks kasutatakse.					
5. Te olete võimaldanud rühmameeskondadele erivajadusi puudutavaid täiendkoolitusi.					
6. Olete ise teinud rühmale soovitusi erivajadustega laste toetamise edendamiseks.					
7. Te olete võimaldanud eripedagoogile ja rühmale kaasaegseid tehnilisi vahendeid erivajadustega laste õpetamiseks.					
8. Te olete kursis tegevustega, mida eripedagoog erivajadustega lastega teeb.					
9. Te tunnustate rühmaõpetaja ja eripedagoogi vahelist koostööd.					
10. Te osalete eripedagoogi ja rühma vahelistes aruteludes, vestlusringides.					
11. Tunnete, et suudate konfliktisituatsioone eripedagoogi ja rühmaõpetajate vahel lasteaias efektiivselt lahendada.					
12. Kaasava hariduse raames olete lasteaias loonud erivajadustega laste arenguks parimad võimalikud tingimused.					

13. Teil on selge ülevaade erivajadustega laste toetamise korraldusest oma lasteaias.					
---	--	--	--	--	--

14. Millal on koostatud/ millal on viimati täiendatud lasteaia õppekavas peatükk lapse arengu hindamisest? .....aastal/ ..... aastal.

15. Millal on koostatud/ millal on viimati täiendatud lasteaia õppekavas peatükk erivajadusega lapse toetamisest? .....aastal/ ..... aastal.

16. Millised koostöövormid on erivajadustega laste üldoskuste arendamisel rühmaõpetajate ja eripedagoogi koostöös olnud Teie arvates efektiivsed?

*Skaala 1- ei ole üldse efektiivne kuni 5- väga efektiivne*

	1	2	3	4	5
a) Ümarlaud.					
b) Individuaalne vestlus.					
c) Veebipõhiselt jagatud dokumendid.					
d) Kogemuste jagamine.					
e) Õppevahendite ja -mängude jagamine.					
f) Rühma õppetegevuse vaatlemine.					
g) Rühma õppetegevuse analüüs.					
h) Eripedagoogi individuaaltegevuse vaatlemine.					
i) Konkreetset juhised.					
j) Individuaalne arenduskava (IAK)					
k) Muu.....					

17. Nimetage 3 asjaolu, mis Teie arvates **soodustavad** õpetajate ja eripedagoogi vahelist koostööd.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

18. Nimetage 3 asjaolu, mis teevad koostöö õpetajate ja eripedagoogi vahel Teie arvates **raskeks/keeruliseks**.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....



19. Kas ja kuidas saaksite veel toetada rühmaõpetaja ja eripedagoogi vahelist koostööd?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. Teie töökogemus lasteaia juhina aastates:

- alla 1 aasta
- 1-5 aastat
- 6-10 aastat
- 11 ja rohkem aastat

Täname vastamise eest!

#### **Lisa 4. Kiri lasteaedadesse.**

##### **Lp lasteaia direktor**

Oleme Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia õppekava üliõpilased Kristi Karindi ja Riin Tamm. Pöördume Teie poole seoses oma magistritööga, mille teemaks on „Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel”.

Kaasav haridus eeldab senisest suuremat koostööd õpetajate ja tugispetsialistide vahel, üldoskuste arendamine on nii õpetaja kui eripedagoogi töö osaks. Magistritöö eesmärk on välja selgitada, mida peavad lasteaiaõpetajad ja eripedagoogid üldoskusteks, kuidas nad üldoskusi arendavad, kui tegemist on erivajadustega lastega ning kuidas teevad õpetajad ning eripedagoogid erivajadustega laste üldoskuste arendamisel omavahel lasteaias koostööd.

Uurimuse soovime läbi viia lasteaedades, kus eripedagoog töötab tugispetsialisti rollis tava- ja/või sobitusrühma(de)s käivate erivajadustega lastega.

Uurimismeetodiks on ankeetküsitlus, mille kavatsime läbi viia rühmaõpetajatega, eripedagoogiga, juhtkonna liikmetega selle aasta veebruaris-märtsis. Lisaks sellele soovime tutvuda lasteaia õppekavaga, täpsemalt teha koopia üldoskusi ja koostööd kajastavatest osadest:

a) õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, põhimõtted, sisu ja lapse arengu eeldatavad tulemused õppekava läbimisel vanuseti; b) lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted; c) erivajadustega lapse arengu toetamise põhimõtted; d) lapsevanematega koostöö põhimõtted.

Nii küsimustike kui õppekava osade analüüsi kaudu saadud andmed kajastuvad magistritöös anonüümsetena, lasteaedade ja inimeste nimesid töös ei avaldata.

Magistritöö tulemuste põhjal on võimalik anda sõltumatu hinnang õpetajate ja eripedagoogi vahelisele koostööle ning tuua välja võimalused, kuidas seda efektiivsemaks muuta. Uurimuses osalevatele lasteaedadele saadame tagasisidet ja valminud magistritöö juunikuus 2018. a.

Palun andke meile teada

1) Kas Teie asutuses töötab eripedagoog tugispetsialistina?

2) Kui jah, siis kas olete nõus uurimuses osalema?

Ootame seda infot meiliaadressil riintamm@gmail.com 26. jaanuariks. Hea meelega vastame ka Teie täiendavatele küsimustele!

Ette tänades

Kristi Karindi ja Riin Tamm  
eripedagoogika magistrandid

Pille Häidkind, eripedagoogika lektor, magistritöö juhendaja

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

Meie, Kristi Karindi (sünnikuupäev: 20.11.1988) ja Riin Tamm (sünnikuupäev: 09.08.1983)

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel”, mille juhendaja on Pille Häidkind,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. oleme teadlikud, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.

3. kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 11.01.2019