

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste Instituut
Hariduskorralduse õppekava

Jaana Sepp

**Õpetajate ja koolipsühholoogide hinnangud psühhomeetrislike testide vajalikkusele
kaasava hariduse põhimõtete valguses**

Magistritöö

Juhendaja: Triin Hannust, PhD.

Läbiv pealkiri: Õpilaste psühhomeetrislike
testimise vajadused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Triin Hannust, PhD.

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teema teoreetiline käsitlus	5
1.1 Kaasav haridus ja õpetaja	5
1.2 Psühholoogilise testimise tagamaadest	9
1.3 Õpetajate ja koolipsühholoogide erinevad ootused	11
2. Empiiriline uurimus	12
2.1 Uurimusprobleem	12
2.2 Metoodika	12
2.3 Protseduur ja valim	13
2.4 Andmeanalüüs	14
2.5 Tulemused	14
2.5.1 Valdkonnad ja õpilaste vanused, kus õpetajad tajuvad vajadust teostada psühhomeetrilist hindamist	14
2.5.2 Õpetajate ja koolipsühholoogide vajaduste kokkulangevused psühhomeetrilise hindamise osas	15
2.6 Arutelu	22
2.7 Ettepanekud	27
Kokkuvõte	28
Summary	30
Tänuõnad	32
Autorsuse kinnitus	33
Kasutatud kirjandus	34
Lisa 1. Koolipsühholoogide küsimustik	40
Lisa 2. Õpetajate küsimustik	44

Sissejuhatus

Kaasava hariduse keskpunktiks on asjaolu, et erivajadustega lapsed õpivad tavakoolis (Kirss, 2011; Forlin, 2010). Sama põhimõtte kohaselt, erinevad õppeprotsessis osalejad, sh õpetajad, koolipsühholoogid, eripedagoogid, sotsiaaltöötajad jne, peavad taotlema ühist eesmärki, millega tagatakse kõigile kooliskäijatele kvaliteetne ja õppija võimetele vastav haridus (Kirss, 2011; Lebeer, Birta-Szekely, Demeter, Bohacs, Candeias, Sonnesyn & Dawson, 2011). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) kohaselt tuleb õpilase võimete ja annete arendamiseks välja selgitada õpilase individuaalsed õpivajadused ning nendest tulenevalt kujundada õpilase võimetele vastav õpe. Hariduslike erivajaduste alla liigitatakse ka andekate õpilaste õppekorraldamisega seotud tegevusi, mille kohaselt õpilase vajaduste väljaselgitamisel tuleb lähtuda litsentseeritud spetsialistide poolt läbiviidud standardiseeritud testide tulemustest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse, 2010; Tõnissaar, 2012).

2011. aastal toimus Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi HTM) ning Eesti Koolipsühholoogide Ühingu (edaspidi EKPÜ) ümarlaud, mille tulemusena toodi välja, et Eestis on loodud seadusandlikud alused õpilaste toetamiseks, kuid puuduvad vahendid testidega objektiivsete tulemuste saavutamiseks. HTM tõi välja, et on valmis kavandama Eesti koolide psühholoogidele igapäevatööks vajalike testide koostamise, kuid vajab lähteülesande koostamiseks ja hiljem hanke läbiviimiseks objektiivseid andmeid testide vajaduste kohta. Eespool nimetatud põhjustel viis Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus 2012. aastal läbi uuringu, mille eesmärk oli kindlaks teha, milliseid hindamisinstrumente Eesti koolipsühholoogid kõige enam kasutavad, milliste hindamisinstrumentide järgi tuntakse kõige suuremat vajadust ning milline on Eesti õppe- ja teadusasutuste valmisolek testide väljatöötamiseks (Tõnissaar, 2012).

Käesoleva magistritöö autor osales Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse poolt läbi viidud uuringus. Nimetatud projekti raames täitis uurimistöö autor järgmisi ülesandeid: küsitluse valimi moodustamine ja küsimustiku koostamine; andmete kogumine (sh kokkulepped koolidega, küsimustiku veebikeskkonda viimine, telefoniintervjuud ja kohtumised küsitletavatega); teiste riikide kogemuse kaardistamine ja kasutuses olevate testide kirjeldamine ning info kogumine testide väljatöötamise valmisoleku kohta Eestis.

Koolipsühholoogide uuringu kitsendavaks asjaoluks oli see, et uuriti ainult ühe sihtgrupi vajadusi. Tuginedes nimetatud asjaoludele, tekkis vajadus läbi viia samalaadne

uuring ka õpetajate seas, kuna just nimetatud sihtrühm on tugipersonali ja õpilaste vaheline lüli ning just õpetajate töötulemustest, hoiakutest ja arusaamadest sõltub õppetegevuse k.a psühhomeetrilise testimise efektiivsus (Lebeer jt, 2011) ja kaasava hariduse põhimõtete efektiivne elluviimine (Bailey, 2001).

Uurimistöös koosneb teema teoreetilisest käsitlemisest, empiirilise uurimisest, tulemustest ja arutelust. Uuringu läbiviimiseks on kasutatud küsimustikku, mis oli koostatud koolipsühholoogide uuringu läbiviimiseks ning on kohandatud käesoleva uuringus püstitatud eesmärkide saavutamiseks.

Võrreldes koolipsühholoogide ja õpetajate uuringute tulemusi, saab psühhomeetriliste testide vajaduste kohta koolikeskkonnas ülevaatliku pildi, mis võimaldab Haridus- ja Teadusministeeriumil planeerida edasise tegevusi psühhomeetrilise hindamise kättesaadavuse parandamiseks.

Mõisted

Käesolevas töös kasutatakse mõisteid järgmises tähenduses:

Kaasav haridus põhineb seisukohal, et kõigil õppijatel on õigus saada haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele tavakoolis. Selle põhimõtte keskne element on erisuste ja erivajaduste käsitlemine haridussüsteemi loomuliku osana, mitte nende kõrvaldamine. Praktikast tähendab see seda, et erivajadustega lapsi ja õpilasi püütakse võimalikult suurel määral tavakoolidesse ja lasteaedadesse lõimida, luues seal erivajadustega arvestamiseks sobivad tingimused (Kirss, 2011).

Haridusliku erivajadusega õppijad võivad olla puudega, õpiraskustega, erineva sotsiaalse taustaga, aga ka andekad või muudel põhjustel õppekeskkonna kohandamist vajavad lapsed ja noored. Pedagoogilises kontekstis *hariduslik erivajadus* on vajadus teha muudatusi või kohandusi kooli õppekavas, rühma töökavas või õppekeskkonnas (õppevorm, õpperuumid, õppevahendid, meetodid, suhtluskeel, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid, vajadusel tugipersonal), millega tagatakse kõigile võimalus maksimaalseks osalemiseks õppeprotsessis ja individuaalseks arenguks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Psühhomeetriline testimine (kasutatud ka psühhomeetriline hindamine, testimine) tähendab kõiki võimalike testimisi, mida teostab koolipsühholoog vaimsete võimete, emotsionaalsete- ja käitumisprobleemide, kooliküpsuse, sotsiaalsete- ja enesekohaste oskuste, õpiraskuste, isiksuse ja õpimotivatsiooni väljaselgitamiseks. Nimetatud mõiste ei ulatu õpitulemuste hindamisele.

1. Teema teoreetiline käsitlus

1.1 Kaasav haridus ja õpetaja

Kaasava hariduse põhimõtetest lähtuvalt peavad hariduslike erivajadustega õppijad omandama haridust koos teiste õpilastega tavakooli tavaklassis (Forlin & Hopewell, 2006; Forlin, 2010; Pecek, Cuk & Lesar, 2008; Miles, 2000; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Nimetatud põhimõtete kohaselt nähakse õppetegevust pideva protsessina, mille üheks alaeesmärgiks on minimeerida pedagoogilises tegevuses esinevaid barjääre (UNESCO, 2009). Tähelepanu pole suunatud mitte ainult erivajadustega õpilaste õppetegevuse organiseerimisele, vaid kaasava hariduse põhimõtete integreerimisele kooli ja kogukonda (Pecek jt 2008; Li, Hughes, Kwok & Hsu, 2012). Tavakoolid, kus on tagatud kaasava hariduse põhimõtted, on vahend võitluses diskrimineerivate hoiakutega. See aitab luua avatud kogukondi, rajada kaasav ühiskond ning jõuda kõigile kättesaadava hariduseni. Lisaks on enamikul lastest võimalik saada tavakoolides tõhusalt haridust ning nii paraneb kogu haridussüsteemi tõhusus (UNESCO, 1994). Algselt arvati, et piisab hariduslike erivajadustega laste paigutamisest tavakooli. Nimetatud lähenemine tugines arusaamale, et haridusliku erivajadusega laps „käib tavakoolis“ ning sellega ongi tagatud erivajadustega laste integreerimine tavakooli keskkonda. Nimetatud lähenemine pälvis kriitikat ning hiljem oli tähelepanu suunatud sotsiaalsetele aspektidele ning rõhuasetus „koolis käimiselt“ nihkus „koolielus osalemisele“ (Miles, 2000). Kaasava hariduse põhimõtete kohaselt on haridussüsteemi ülesandeks pakkuda kõikidele lastele alg-, põhi-, gümnaasiumi-, kutse- ja kõrgharidust, sõltumata nende füüsilisest, vaimsest, sotsiaalsest ja emotsionaalsest erisusest. Nimetatud põhimõtted hõlmavad puudega ja andekaid lapsi, sõltumata nende etnilisest või usulistest eelistustest (UNESCO, 1994).

Paljudes riikides ja regioonides on kaasava hariduse elluviimine toonud kaasa muutusi hariduspoliitilistes arusaamades (Forlin, 2010). Näiteks Soomes (Takala jt, 2009), Inglismaal (Morley, Bailey, Tan & Cooke, 2005), Itaalias ja Norras on kehtestatud riiklik poliitiline suund integreerida kõik haridusliku erivajadusega lapsed tavakooli. Portugalis ja Neitsisaartel on integreeritud suurem osa õpilastest, kellel esineb keskmine hariduslik erisus. Belgia, Saksamaa, Eesti, Läti, Holland, Poola (OECD, 2009), Rumeenia ja Ungari (Lebeer, Demeter, Bohacs, Candeias, Sonnesyn & Dawson, 2011) on riigid, kus hariduslike erivajadustega lapsed õpivad pigem erikoolides.

Eesti kuulub nende riikide hulka, kus hariduspoliitika kujundamise aluseks on võetud kaasava hariduse põhimõtted (Kirss, 2011; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Statistika kohaselt esineb Eestis 5,89% kooliealistel lastel hariduslik erivajadus, neist 3,04% õpib erikoolis, 0,9% eriklassis ja 1,95% tavakooli tavaklassis. Märkimisväärne erinevus esineb kui võrrelda Eesti statistilisi andmeid Norra andmetega, kus hariduslike erivajadustega laste osakaal riigis on 8,47%, kellest 0,30% õpib erikoolis, 0,51% eriklassis ja ülejäänud 7,65% tavakooli tavaklassis (OECD, 2009).

Norras toimus põhimõtteline muutus hariduslike erivajaduste inimeste haridussüsteemis 1976. aastal, kui kinnitati uus haridusseadus (Formo, 2003; Lebeer jt 2011). Seadusega delegeeriti vastutus kõigi laste hariduse korraldamise eest kohalikele omavalitsusele. Norra haridussüsteemi muutmise eesmärgiks oli luua erivajadustega inimeste tugisüsteem, millega tagatakse kaasava hariduse põhimõtete elluviimine ja erivajadustega inimeste integreerimine tavaelukeskkonda (Formo, 2003). Sarnased muutused on toimunud viimase 25 aasta jooksul Inglismaal, kus valitsuse suunitluste kohaselt muudeti paljud regulatsioonid, õppekavad, loodi vajalikud keskused ning sooviti tagada hariduslike erivajadustega õpilaste integreerimine tavakoolidesse (Morley jt, 2005). Ameerika Ühendriikides said hariduse valdkonna reformid alguse 80-ndatel aastatel, haridust sooviti pakkuda kõigile lastele, vaatamata nende erisustele. Nimetatud ootustest tulenevalt nimetati riikliku tasandi ohufaktoriks riigis kehtivaid kõrgeid akadeemilisi standardeid ning õpetajate madalat kvalifikatsioonitaset (Tharinger, Bricklin, Johnson, Paster, Lambert, Feshbach, Oakland & Sanchez, 1996). 90-ndatel aastatel loodi Norras erivajadustega inimestele riiklik tugisüsteem, mille teenuse pakkumine toimus ühtse riikliku ressursikeskuse ning kohaliku tasandi tugikeskuste baasil. Süsteemi elluviimise väljakutseks ei peetud mitte erivajadustega laste integreerimist tavakooli, vaid vajadust muuta koole haridusasutusteks, mille põhiliseks eesmärgiks oli erivajadustega inimeste kaasamine ja kõigile võrdsete võimaluste pakkumine (Formo, 2003). Soomes ja USAs sooviti sarnaste muutustega tagada koolide kättesaadavus kõigile kooliealistele lastele (Tharinger jt, 1996; Takala jt, 2009). Muutustega kaasaläinud riikides olid olulisel kohal filosoofilised diskussioonid (Miles, 2000; Morley jt, 2005), arutleti, kuidas kohandada õppemeetodeid vastavalt õpilaste vajadustele ja eripärale, tagada õpetajate kompetentsus (Tharinger jt, 1996) ja teadlikkus kaasava hariduse põhimõtetes ja õpetamise meetodites. Samuti olid kogu protsessi ajal oluliseks osaks lastevanemate kaasamisega seotud küsimused (Forlin & Hopewell, 2006; Bailay, 2001; Miles, 2000; Takala jt, 2009).

Eestis käivitus 2008. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi algatusel ESFi programm, mille eesmärgiks oli ennetada koolist väljalangevust, tõsta noorte edasist toimetulekut ja konkurentsivõimet ning korrastada õppenõustamissüsteem (Eripedagoogika, 2010). Nimetatud programmi kohaselt on Eestis loodud kolmetasandiline õppenõustamise süsteem. Esimesel tasandil toimub töö lapsega koolis või koolieelses lasteasutuses. Teisel, maakondlikul tasandil, toimub haridustöötajate ja lapsevanemate nõustamine. Kolmandal tasandil ehk riiklikus metoodikakeskuses saavad abi õppenõustamiskeskuse töötajad (Õppenõustamissüsteemi arendamine, 2011). Programmi tulemusel loodi 2009. aastal igasse Eesti maakonda, Tartusse ja Tallinnasse piirkondlikud õppenõustamiskeskused, mis pakuvad psühholoogilist, eripedagoogilist, logopeedilist ja sotsiaalpedagoogilist nõustamis- ja tugiteenust haridustöötajatele, lastele, õpilastele ja lapsevanematele (Kirss, 2011). Sama programmi raames kinnitati õppenõustamise standard, mille kohaselt õppenõustamise eesmärgiks on toetada laste, nende vanemate ja lastega töötavate isikute toimetulekut lapse ea- ja võimetekohase arengu- ning õppetegevuse tagamisel (Õppenõustamise standard).

2010. aastal kinnitatud Eesti Vabariigi Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt tuleb Eesti koolis õppetöö korraldamisel lähtuda kaasava hariduse põhimõtetest ning tagada hariduslike erivajadustega õpilastele õpe elukohajärgses koolis ja tavaklassis. Õpilase võimete ja annete arendamiseks tuleb koolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajadusel diferentseeritud õpet (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Õpetaja ülesandeks on õpilase arengu toetamine, millest tulenevalt peab õpetaja omama teadmisi pedagoogikast ja psühholoogiast, sh õpipsühholoogiast ja õppija arengu seaduspärasustest ja eripärast. Õppimise juhendamisel kasutab õpetaja õppe-eesmärgile viivaid, õppijate eale ja võimetele sobivaid rühmapõhiseid ja individuaalseid õppemeetodeid ja -vorme; toetab õpilase isiksuse arengut, arendab pädevusi ja kognitiivseid oskusi. Õpilaste motiveerimisel selgitab õpetaja välja õppijate taseme, võimed ja huvid ning arvestab nendega; kasutab kaasahaaravaid, õppijat aktiveerivaid õppemeetodeid (Kutsestandardi Õpetaja V, 2010).

Tuginedes kaasava hariduse põhimõtetele, Eestis kehtivale seadusandlusele ning haridus- ja tugisüsteemides kehtestatud standarditele, saab nentida, et viimaste aastate reformide tagajärjel on õpetaja roll muutunud vastutusrikkaks ja mitmekesiseks. Samalad tendentsid on vaadeldavad ka mujal maailmas (Ransford, 2009). Õpetajas nähakse väärtuste ja hoiakute kandjat (Kutsestandard Õpetaja V, 2010). Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen (2006) toovad välja, et kõik õpetajad vastutavad selle eest, et haridusliku erivajadusega

õpilased saaksid haridust, vaatamata nende erivajadusele. Õpetajas nähakse kaasava hariduse põhimõtete elluviimise võtmefiguuri (Bailey, 2001), kes kujundab õppekeskkonda ning kelle arusaamadest ja suhtumisest sõltub kogu õppetegevuse efektiivsus (Pecek jt, 2008). See kuidas õpetaja suhtub kaasava hariduse elluviimisesse, sõltub järgmistest asjaoludest: (1) haridusasutuse eelnevast kogemusest, (2) ressursside kättesaadavusest, (3) kooli korralduslikest aspektidest ja toetusest, (4) tugisüsteemide olemasolust ning (5) koolikliimast (Morley jt, 2005; Wang, 2009; Feueborn & Chinn, 2012). Koolitasandil on kaasava hariduse elluviimise edufaktoriteks: (1) organisatsiooni kultuur, (3) õppekava ja (3) kogukonna toetus (Artiles jt, 2006).

Koolidel peab olema strateegia, mille alusel toimub hariduslike erivajadustega laste tuvastamine. Tüüpiliselt tuvastatakse kooliealistel lastel erisusi, kui nad registreeritakse kooli või siis, kui esinevad akadeemiline mahajäämus või käitumisraskused. Õpetajad toovad välja, et üheks raskemaks ja stressi tekitavaks aspektiks nende töös on käitumisprobleemidega lapsed. Paljudes riikides jäävad vaimsete võimete ja käitumisraskustega lapsed endiselt tavakoolist välja, mis omakorda viitab sellele, et koolid ei ole valmis tegelema nimetatud probleemidega ja pakkuma kõigile lastele nende vajadustest ja eripärast tingitult haridust (Artiles jt, 2006). Stoiber ja Gettingeri (2011) uurimus on näidanud, et õpilaste hindamine ja õpetajate käitumisprobleemide lahendamisele suunatud vastavasisuliste sekkumistaktikate kasutamine klassiruumis toovad positiivseid tulemusi ja soodustavad kõrgete vaimsete tulemuste saavutamist õpilaste seas. Seega nimetatud kriteeriumite valguses tuleb pöörata tähelepanu õpetajate ettevalmistusele, kuna õpetaja peab kandma selliseid väärtusi, seisukohti ja suundi, mis toetavad kaasava hariduse põhimõtteid. Oma tegevuse ja õppemeetodite abil soodustama lapse võimetekohast arengut ning olema kaasava hariduse põhimõtete elluviija (Artiles jt, 2006; Skidmore 2004; Stubbs 2000 viidatud Pecek jt, 2008 järgi). Kooli personal peab toetama õppijat tema eripärast lähtuvalt. Peab looma kooli- ja kogukonna vahelise usalduse, kus oluliseks faktoriks on lapse ja perekonna testimine, mille läbi toimub individuaalsete vajaduste ja teenuste määramine (Bailey, 2001). Just koolipsühholoogid on need, kelle poole õpetajad vastavasisuliste probleemide lahendamiseks ning vajalike sekkumistaktikate rakendamiseks pöörduvad võiksid (Tharinger jt, 1996; Stoiber & Gettinger, 2011). Seega on õppeprotsessis oluliseks grupiks ning kaasava hariduse põhimõtete arendajateks ka koolipsühholoogid, kes toetavad ideed, et haridus peab olema kättesaadav kõigile lastele, olenemata nende taustast ja hariduslikest oskustest (Annan & Priestley, 2011).

Koolipsühholoogi ülesandeks on haridusliku erivajadusega õpilaste ja koolipersonali toetamine (Koolipsühholoogi kutsestandard, 2003).

Koolipsühholoogid on juba aastakümneid tegelenud laste intellektuaalse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu hindamisega ning nad on olnud eestvedajateks õpilase võimetekohaste kooliprogrammide arendamises (Reynolds, Gutkin, Elliot & Witt, 1984 viidatud Agresta, 2004 järgi). Tänapäeval on koolipsühholoogi olulisteks eesmärkideks aidata õpilasel paremini koolis toime tulla ja olla edukas igapäevases elus ning toetada õpilast positiivsete suhete loomises kaasõpilaste ja täiskasvanutega (Gersch ja Townley, 1994 viidatud Kikas, 2003 järgi). Tööülesannete täitmiseks on koolipsühholoogil vajalikud teoreetilised teadmised ja oskused (Annan & Priestley, 2011). Üheks oluliseks töövaldkonnaks koolipsühholoogi töös on õpilaste psühhomeetriline testimine, mille abil saavad professionaalid pakkuda lapsekeskset tuge ja toetada õppeprotsessi (Lebeer jt, 2011). Eestis töötava koolipsühholoogi peamiseks ülesanneteks ongi õpilaste nõustamine, psühhomeetriline hindamine ja tundide andmine. Nimetatud eesmärkide saavutamiseks tuleb koolipsühholoogil teha koostööd mitte ainult õpilaste, vaid ka vanemate, õpetajate ja kooli personaliga (Kikas, 2003).

1.2 Psühholoogilise testimise tagamaadest

Ajalooliselt on intellektuaalsete oskuste ja kognitiivsete funktsioonide hindamine seostatud ühiskonna kultuurilise ja sotsiaalse arenguga. Teadlikkus, huvid, tähelepanu ja uudishimu on nimetatud inimese kognitiivse ja intelligentsuse arengu osadeks ning neid proovitud hinnata juba varajases ajaloos. Näiteks Hiinas toimusid esimesed testimised umbes 3000 aastat tagasi. Hinnati võitluskunsti, planeerimise ja haldusalaseid oskusi (Holowinsky, 1984; La Voie, 1989).

Tänapäevase testimise põhimõtete kasutusele võttu on ennekõike mõjutatud 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses Lääne-Euroopas ja Põhja-Ameerikas toimunud sotsiaalsetest ja majanduslikest muutustest. Nimelt tekkis vajadus koolitada rohkem lapsi, kontrollida hariduse kvaliteeti ning pakkuda eriteenuseid neile, kes vajavad eriõpet. Samuti on leitud, et testid kannavad endas olulist informatsiooni selliste spetsialistide jaoks nagu õpetajad, psühholoogid, kohtunikud ja sotsiaaltöötajad (Oakland, 2005). Üheks suuremaks valdkonnaks, kus kasutatakse psühhomeetrilisi teste, on haridussüsteem (Jimerson, Stewart,

Skokut, Cardenas & Malone, 2009). Oakland (2005) toob välja, et viimaste aastate jooksul on Ameerika Ühendriikides ja Lääne-Euroopas märkimisväärselt kasvanud hariduslike ja psühhomeetriliste testide arv. Nimetatud uurija sõnul võib kokku lugeda hinnanguliselt umbes 5000 standarditud inglisekeelset testi. Sama autor toob välja, et psühhomeetrilisi teste kasutatakse teadusuuringutes võimekuse hindamisel, erivajaduse väljaselgitamisel, häirete diagnoosimisel, õpilaste kaasamisel eriprogrammidesse, edu, karjääri ja kutse-eelistuste hindamisel. Samuti vajatakse usaldusväärseid hindamismeetodeid lastele, kes on puudega, aeglasemad, vaimselt alaarenenud, andekad, emotsionaalselt või sotsiaalselt häiritud, füüsiliselt kahjustatud, pimedad ja kurdid (Oakland, 1997). Siinjuures Lebeer jt (2011) lisavad, et erivajadustega laste hindamisel tuleb arvestada ka selliste valdkondandega nagu vaimsed võimed, psühhomotoorika, isiksus ja emotsionaalsed probleemid, mälu, keel, tähelepanu, arenguhäired, sotsiaalsed oskused, koolis toimetulek ja käitumisprobleemid.

Viimaste uuringute kohaselt vajatakse õppeprotsessi toetamiseks psühhomeetrilist testimist eeskätt selliste kompetentside hindamiseks nagu vaimne alaareng, õpiraskused, emotsionaalne ja sotsiaalne kohanemine ning testid andekuse hindamiseks (Lebeer jt, 2011; Oakland, 2012). Kuigi testimise abil saavad spetsialistid pakkuda õpilasele lapsekeskset tuge ja toetada õppeprotsessi (Lebeer jt, 2011), nähakse Eesti koolipsühholoogides pigem nõustajat kui testijat (Mägi & Kikas, 2009). Eesti koolipsühholoogid eelistavad rohkem töötada lastega individuaalselt (Kikas, 2003). Üsna levinud on nõustamine õpiraskuste ja käitumisprobleemide lahendamisel, laste õpetamine paremini mõistma probleemseid õpilasi klassis, õpetajate ja muu kooli personali nõustamine (Mägi & Kikas, 2009). Uurimustulemused kinnitavad, et õpilased, kes on külastanud koolipsühholoogi, on koolis edukamad (Kikas, 2003). Üks osa on selles ilmselt ka psühhomeetrilisel hindamisel, sest just testimistulemused aitavad õpetajatel paremini aru saada õppijate probleemidest, kohandada õppeprotsessi õppijast lähtuvalt ning aktiveerida õppijat (Lebeer jt, 2011). Samad uurimustulemused on näidanud, et testimine on saanud õpetajate seas positiivset tagasisidet ja on abiks tavakooli õpetajatele, kelle klassis on hariduslike erivajadustega õpilased. Samas tuuakse välja, et õpetajad peavad olema seotud testimisprotsessiga, kuna nende hoiakutest sõltub hindamisprotsessi elluviimine.

On leitud, et õpilasel, kes tajub õpetajapoolset tuge, k.a olukorras kui koolipsühholoog teostab psühhomeetrilist testimist, on suurem usk enda võimetusse ning kõrgemad õpetulemused kui nendel õpilastel, kes tajuvad väiksemat õpetaja toetust (Li jt, 2012).

Kaasava hariduse põhimõtetest tulenevalt seisavad õpetajad ja koolipsühholoogid silmitsi täiesti uute väljakutsetega, sest tavakoolis tuleb kõigile lastele pakkuda nende erivajadusest lähtuvat individuaalset haridusprogrammi (Forlin & Chambers, 2011). Kui laps ei tule koolis toime ja ilmnevad probleemid, tuleb defineerida nende olemust ning tuginedes saadud tulemustele koostöös lapsevanematega planeerida ja korraldada vajalikke sekkumisi lapse toimetuleku tagamiseks ja hariduse eesmärkide elluviimiseks (Lebeer & Jonas, 2005).

1.3 Õpetajate ja koolipsühholoogide erinevad ootused

Kaasava hariduse kontekstis sõltub hariduslike eesmärkide elluviimine hariduse valdkonna erinevate osapoolte efektiivsest koostööst. Samas on selgunud, et paljud õpetajad ei ole koolipsühholoogide poolt pakutavate teenustega rahul (Gilman & Medway, 2007). Üheks rahulolematuse põhjuseks võib olla see, et õpetajate seas on levinud vale arusaam koolipsühholoogi tööst (Maksimova, 1999). Nimelt on õpetajate arvates koolipsühholoogi ülesanded kliinilis-psühhodiagnostilise iseloomuga ning ennekõike nähakse koolipsühholoogis õpilaste testijat (Raviv, Mashraki-Pedhatsur, Raviv & Erhard, 2002). Tihtipeale ootavad õpetajad kiireloomulist ja nende poolt pingutust mittenõudvat lahendust (Maksimova, 1999). Näiteks arvatakse, et koolipsühholoog saab kiirelt testimise (Watkins jt, 2001), vaatluste ja nõustamise abil lahendada õppeprotsessis esinevaid probleeme. Koolipsühholoogid ise näevad end pigem ennetaja rollis (Farrell jt, 2005). Uuringud on näidanud, et probleemi märkamise, hindamise ja otsesesekkumise kõrval peavad nad oluliseks lastevanemate ja õpetajate juhendamist probleemi võimalikest kõrvaldamise meetoditest. Selgub, et tegelikult sõltuvad õpilase saavutused ja edukas toimetulek koolis suures osas just õpetaja poolsest toetusest ning valitud meetoditest (Feuerbort & Chin, 2012; Maksimova, 1999; Pecek jt, 2008).

Kuna positiivsete tulemuste saavutamine eeldab õpetajate, õpilaste, lastevanemate (Forlin, 2010), tugipersonali ja kooli administratsiooni poolt ühiste eesmärkide sõnastamist ning ühist tegevust nende elluviimiseks, on ülioluline välja selgitada Eesti õpetajate ja koolipsühholoogide ootused psühhomeetrilisele testimisele. Täpsemalt tuleb kontrollida, kas erinevatel spetsialistidel võib olla lastega tehtava töö osas erinevaid ootusi, sest just see võib põhjustada pingeid, üksteisest möödarääkimist ja koostöö hääbumist.

2. Empiiriline uurimus

2.1 Uurimusprobleem

Käesoleva uurimuse keskseks objektiks on õpetajad, kes igapäevaselt osalevad õppetöös ja suhtlevad õpilastega. Puutudes kokku õpilastega, on pedagoogiline personal see lüli, kelle esmaseks ülesandeks on märgata võimalikku probleemi, juhtida sellele tähelepanu ning vajadusel kaasata koolipsühholoog või muu isik tugipersonalist probleemi uurimiseks ja defineerimiseks. Õpetajate hinnangut võrreldakse varasema uuringu tulemustega (Tõnissaar, 2012), mis viidi läbi koolipsühholoogide seas. Uuringust jäävad välja sellised spetsialistid nagu eripedagoogid, logopeedid, sotsiaalpedagoogid ja karjäärinõustajad. Käesoleva uurimusega on püstitatud järgmised uurimusküsimused:

1. Selgitada välja valdkonnad ja õpilaste vanused, mille puhul õpetajad tajuvad vajadust teostada psühhomeetrilist hindamist koolipsühholoogide poolt.
2. Selgitada välja õpetajate ja koolipsühholoogide vajaduste kokkulangevus psühhomeetrilise hindamise osas.

2.2 Metoodika

Andmete kogumiseks on õpetajate seas läbi viidud küsitlus. Uuringu läbiviimiseks on kasutatud küsimustikku, mille koostas uurimistöö autor osaledes Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse koolipsühholoogide testide vajadusi kaardistavas uuringus. Küsimustiku koostamises osalesid lisaks EKPÜ liikmed, Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse ja Psühholoogia Instituudi õppejõud ja töötajad. Küsitluse läbiviimisele eelnes pilootküsitlus, millega parandati küsimuste sõnastuse ühest mõistetavust ja arusaadavust. Käesoleva uurimustöö autor osales nimetatud projektis läbiviija rollis, kõik vastavasisuline teave magistritöö autori osaluse kohta nimetatud projektis on kajastatud Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse juhataja PhD Margus Tõnissaare (2012) projekti „Koolipsühholoogide testide kaardistamine“ lõppraportis.

Õpetajate uuringu küsimustik oli kohandatud õpetajate jaoks uurimistöö autori poolt. Aluseks võeti koolipsühholoogide küsimustiku esimene ja kolmas osa, milles küsiti õpetajate

demograafilisi andmeid ning paluti nimetada probleemseid valdkondi ja õpilaste vanust, mil õpetajad tajuvad vajadust õpilaste psühhomeetrilise hindamise järele. Küsimustikud on lisatud käesolevale uurimistöole (lisa 1 ja lisa 2).

2.3 Protseduur ja valim

Uuringu käigus on küsitatud koolides töötavaid õpetajaid. Uuring on läbi viidud elektroonilises keskkonnas *GoogleDrive* (drive.google.com). Õpetajad, kes kuuluvad käesoleva uuringu valimisse, on tööl Eesti erinevate piirkondade nii eesti kui vene koolides, munitsipaal- ja erakoolides. Kutse uuringus osaleda saadeti kõikide koolide õppealajuhatajatele kus eelnevalt viidi läbi uuring koolipsühholoogide seas. Kaaskiri lingiga küsimustikule edastati 81 kooli. Kaaskirjas paluti edastada küsimustik viiele õpetajale, kes töötavad täiskoormusega erinevates kooliastmetes ning kellel on vähemalt kolmeaastane tööstaaž. Kuna vastamine oli anonüümne, ei olnud võimalik tuvastada uuringus osalenud koolide arvu. Tagasi saadi 212 küsimustikku, st küsimustikule vastanute osakaal kõigist valikusse kutsutud õpetajatest oli 52,3%. Uuringus osalenud õpetajate keskmine vanus on 46,3; noorim osalenu oli 23- ja vanim 67-aastane. Üheksa vastanut jättis oma vanuse märkimata. Kolmandas kooliastmes on tööl 123, gümnaasiumis 106, teises kooliastmes 96 ja esimeses 69 õpetajat. Ühes kooliastmes töötab 69 (33%) õpetajat, 143 (67%) õpetajat on tööl mitmes kooliastmes.

Enamikul vastanutest (n=176 ehk 83%) on kutsequalifikatsioon Õpetaja V, magistrikraad (n=125 ehk 59%), 73 (34%) õpetajal on võrdsustatud magistrikraad. Bakalaureusekraad on 60 vastanul (28%) ja doktorikraad 1 vastajal. Klassijuhataja ülesandeid täidab 157 (74%) õpetajat.

Koolipsühholoogide uuring, mille andmeid kasutatakse võrdluses õpetajate tulemustega, viidi läbi elektroonilises keskkonnas *E-Formular*. Valikusse sooviti saada kõiki koolipsühholooge, kes on tööl koolides ja piirkondlikes õppenõustamiskeskustes. Andmed koolipsühholoogide kohta on pärit koolide internetilehtedelt ja EKPÜlt. Kutse uuringus osalemiseks saadeti kõigile koolipsühholoogidele personaalselt. Potentsiaalne koolipsühholoogide arv uurimuse ajal oli 243. Tagasi saadi 137 küsimustikku, st vastanute osakaaluks oli 56% (Tõnissaar, 2012). Koolipsühholoogidest 16 (12%) on

kutsekvalifikatsioon Koolipsühholoog III, 15 (11%) Koolipsühholoog IV, 6 (4%) Koolipsühholoog V ja 100 (73%) kutsekvalifikatsioon puudub. 73 (53,3%) koolipsühholoogil on magistrikraad, 56 (40,9%) bakalaureusekraad, 2 (1,5%) rakenduslik kõrgharidus, 3 (2,2%) doktorikraad (Tõnissaar, 2012).

2.4 Andmeanalüüs

Tulemuste analüüsimiseks on kasutatud kvantitatiivset andmeanalüüsi, mille teostamine toimus statistilise andmetötluse programmide MS-Excel ja SPSS20 abil, erinevuste leidmiseks kasutati Hii-ruut ja *Mann-Whitney U-testi*.

2.5 Tulemused

2.5.1 Valdkonnad ja õpilaste vanused, kus õpetajad tajuvad vajadust teostada psühhomeetrilist hindamist

Selgitamaks, millistes valdkondades peavad õpetajad psühhomeetrilist hindamist oluliseks, vaadati valdkonna olulisust rõhutanud vastajate arvu. Tulemused on esitatud Tabelis 1.

Tabel 1 Õpetajate hinnang psühhomeetrilise testimise valdkondade olulisusele

Testimise valdkond	Õpetajate arv	Vastanute %
Käitumisprobleemid	179	84
Õpiraskused	130	61
Emotsionaalsed probleemid	112	53
Õpimotivatsioon	110	52
Vaimsed võimed	84	40
Sotsiaalsed oskused	82	39
Kooliküpsus	53	25
Isiksus	46	22
Enesekohased oskused	30	14
Kokku	212	100

Õpetajad tajuvad kõige enam vajadust psühhomeetrilises hindamises käitumisprobleemide ja õpiraskuste väljaselgitamisel (tabel 1). Kõige vähem vajatakse testimist enesekohaste oskuste ja isiksuse määramisel. *Mann-Whitney U-test* näitas, et see, millises kooliastmes õpetaja töötab, kas omab kutsekvalifikatsiooni või ta täidab klassijuhataja ülesandeid, ei mõjuta tema suhtumist psühhomeetrilisse testimisse.

2.5.2 Õpetajate ja koolipsühholoogide vajaduste kokkulangevused psühhomeetrilise hindamise osas

Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamuste kokkulangevust psühhomeetrilise testimise kasutamise olulisuse osas hinnati *Mann-Whitney U-Testiga*. Hinnangute jagunemine õpetajate ja koolipsühholoogide grupis on esitatud Tabelis 2.

Tabel 2. Testide kasutamise olulisus koolipsühholoogide ja õpetajate arvates

Vastus	Õpetajad		Koolipsühholoogid	
	N	%	N	%
ei ole üldse oluline	1	0,5	0	0
pigem ei ole oluline	10	4,7	8	5,8
pigem on oluline	39	18,4	42	30,7
on oluline	59	27,8	53	38,7
väga oluline	98	46,2	29	21,2
vastamata	5	2,4	5	3,6
kokku	212		137	

Analüüsist selgus, et pedagoogid peavad testimist olulisemaks kui koolipsühholoogid ($U=10124,5$; $Z=4,08$; $p<0,01$). Õpetajatest 46,2% peab psühhomeetrilist testimist väga oluliseks, 27,8% peab testimist oluliseks ja 18,4 pigem oluliseks. Koolipsühholoogidest 38,7% ütleb, et testimine on oluline ja 30,7%, et testimine on pigem oluline, väga oluliseks nimetab testimist 21,2% vastanutest.

Täpsustamaks õpetajate ja koolipsühholoogide suhtumist psühhomeetrilisse hindamisse konkreetsetes hindamisvaldkondades, viidi läbi Hii-ruut analüüs.

Tabelis 3 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus vaimse võimekuse hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et õpetajate ja koolipsühholoogide hinnangutes ei olnud ainult 21-26 aastaste noorukite vaimsete võimete hindamise vajalikuks pidamises statistiliselt olulist erinevust – mõlemad vastanute grupid arvasid, et see teema ei ole koolikeskkonnas oluline.

Samas ilmnes, et igas muus vanuserühmas pidasid õpetajad laste testimist vähem olulisemaks kui koolipsühholoogid. 7-11 aastaste laste vanuserühma puhul arvab õpetajatest 54%, et nimetatud rühma puhul vaimsete võimete hindamine ei ole vajalik, samas kui 69% koolipsühholoogidest peab vajalikuks nimetatud vanuserühma vaimsete võimete psühhomeetrilise hindamise teostamist, $\chi^2=16,85$, $p<0,01$. Statistiliselt oluline erinevus esines vanuserühma 12-16 aastaste noorukite puhul: õpetajatest 66% arvab, et nimetatud rühma puhul hindamine ei ole vajalik, samas kui 64% koolipsühholoogidest peab vajalikuks nimetatud vanuserühma vaimsete võimete psühhomeetrilise hindamise teostamist. Vanuserühma 17-20 puhul ilmnes, et kuigi mõlemas grupis oli rohkem neid, kes arvavad, et selles vanusegrupis ei ole testimine oluline, on õpetajate hulgas selle arvamuse esindajate osakaal suurem kui koolipsühholoogide hulgas.

Tabel 3. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus vaimse võimekuse hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Vaimsete võimete olulisus	128 (60)	84 (40)	97 (71)	40 (29)	3,95*
Vaimsed võimed 2.-4. a	208 (98)	4 (2)	123 (90)	14 (10)	11,81**
Vaimsed võimed 5.-6a.	197 (93)	15 (7)	106 (77)	31 (23)	17,6**
Vaimsed võimed 7.-11a	114 (54)	98 (46)	43 (31)	94 (69)	16,85**
Vaimsed võimed 12.-16a.	139 (66)	73 (34)	49 (36)	88 (64)	29,74**
Vaimsed võimed 17.-20a.	192 (91)	20 (9)	100 (73)	37 (27)	18,81**
Vaimsed võimed 21.-26a.	211(99)	1 (1)	134 (98)	3 (2)	2,17+

Märkused: * $p<0,05$, ** $p<0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 4 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpilaste käitumisprobleemide hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et koolipsühholoogide ja õpetajate suhtumises käitumisprobleemide hindamisse esineb statistiliselt oluline erinevus, $\chi^2=121,66$, $p<0,01$. Õpetajatest 84% ütleb, et käitumisprobleemide hindamine on oluline, koolipsühholoogidest on samal arvamusel 25%. Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid vanuserühma 5-6 aastaste laste puhul, õpetajatest 92% arvab, et nimetatud rühma puhul ei ole käitumisprobleemide hindamine vajalik, samas 22% koolipsühholoogidest peab vajalikuks nimetatud vanuserühma käitumisprobleemide psühhomeetrilise hindamise teostamist. Olulisi erinevusi ei esine vanuserühmades 7-11 ja 12-16, mõlemad grupid pigem arvavad, et käitumisprobleemide analüüsimiseks või leidmiseks selles vanusevahemikus tuleb läbi viia psühhomeetriline

testimine. Koolipsühholoogid ja õpetajad on ühel nõul selles, et käitumisprobleemide hindamine noorukitel vanuses 17-26 ei ole prioriteediks.

Tabel 4. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpilaste käitumisprobleemide hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Käitumisprobleemide olulisus	33 (16)	179 (84)	102 (75)	35 (25)	121,66**
Käitumisprobleemid 2.-4a.	209 (99)	3 (1)	126 (92)	11 (8)	9,46*
Käitumisprobleemid 5.-6a.	195 (92)	17 (8)	107 (78)	30 (22)	13,76**
Käitumisprobleemid 7.-11a.	84 (40)	128 (60)	49 (36)	88 (64)	0,53
Käitumisprobleemid 12.-16a.	56 (26)	156 (74)	45 (33)	92 (67)	1,68
Käitumisprobleemid 17.-20a.	202 (95)	10 (5)	115 (84)	22 (16)	12,85
Käitumisprobleemid 21.-26a.	212 (100)	0 (0)	133 (97)	4 (3)	6,26+

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 5 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpilaste emotsionaalsete probleemide hindamise vajadusest. Psühholoogid ja õpetajad suhtuvad erinevalt emotsionaalsete probleemide väljaselgitamise vajalikkusesse, õpetajatest 53% arvab, et nimetatud valdkonna psühhomeetriline testimine on oluline, 72% koolipsühholoogidest ütleb, et see ei ole oluline. Statistiliselt olulised erinevused esinevad vanuserühmade 2-4 ja 5-6 puhul, kuid mõlemad grupid arvavad, et emotsionaalsete probleemide ilmnemisel vanuses 2-6 ei ole vajadust teostada psühhomeetrilist testimist. Vanuserühma 7-11 analüüsimise võrdluses ilmneb statistiliselt oluline erinevus, 56% õpetajatest arvab, et nimetatud vanuserühma testimine ei ole vajalik, samas kui 64% koolipsühholoogidest arvab, et emotsionaalsete probleemide ilmnemisel on vaja teostada psühhomeetrilist testimist. Erinevused ei ole tuvastatud vanuserühmade 12-16 ja 21-26 puhul, mõlemad grupid peavad psühhomeetrilist hindamist vanuserühmas 12-16 vajalikuks ning 21-26 vanuste puhul mittevajalikuks. Statistiliselt oluline erinevus on tuvastatud vanuserühma 17-20 noorte puhul, samas nii õpetajad kui koolipsühholoogid arvavad, et emotsionaalsete probleemide väljaselgitamine selles vanuses ei ole vajalik.

Tabel 5. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpilaste emotsionaalsete probleemide hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Emotsionaalsete probleemide olulisus	100 (47)	112 (53)	99 (72)	38 (28)	21,38**
Emotsionaalsed probleemid 2.-4a.	209 (99)	3 (1)	125 (91)	12 (9)	10,91**
Emotsionaalsed probleemid 5.-6a.	199 (94)	13 (6)	110 (80)	27 (20)	15,12**
Emotsionaalsed probleemid 7.-11a.	119 (56)	93 (44)	50 (36)	87 (64)	12,85**
Emotsionaalsed probleemid 12.-16a.	91 (43)	121 (57)	45 (33)	92 (67)	3,55
Emotsionaalsed probleemid 17.-20a.	167 (79)	45 (21)	95 (69)	42 (31)	3,96*
Emotsionaalsed probleemid 21.-26a.	209 (99)	3 (1)	132 (96)	5(4)	1,86+

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 6 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus sotsiaalsete oskuste hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et sotsiaalsete oskuste testimise vajalikkuse osas esinevad statistiliselt olulised erinevused, õpetajad peavad sotsiaalsete oskuste hindamist vähem vajalikuks kui koolipsühholoogid. Statistilised olulised erinevused ei esine koolipsühholoogide ja õpetajate arvamustes vanuserühmade 2-4, 5-6, 12-16, 21-26 puhul. Nimetatud vanuste puhul sotsiaalsete oskuste hindamine ei ole kummagi grupi arvates vajalik. Vanuserühma 7-11 võrdluses ilmneb statistiliselt oluline erinevus, 50% õpetajatest arvab, et nimetatud vanuserühma testimine ei ole vajalik, samas kui 61% koolipsühholoogidest arvab, et psühhomeetriline testimine on vajalik. Õpetajate arvates ei ole vaja hinnata 7-11 aastaste laste sotsiaalseid oskusi, koolipsühholoogide arvates on nimetatud vanuserühma hindamine vajalik. Küsitluses on tuvastatud vanuserühma 17-20 puhul, et sotsiaalsete oskuste hindamine nimetatud vanuserühmas ei ole vajalik nii koolipsühholoogide kui õpetajate arvates.

Tabel 6. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus sotsiaalsete oskuste hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Sotsiaalsete oskuste olulisus	130 (61)	82 (39)	106 (77)	31 (23)	9,79*
Sotsiaalsed oskused 2.-4a.	206 (97)	6 (3)	130 (95)	7 (5)	1,21
Sotsiaalsed oskused 5.-6a.	186 (88)	26 (12)	107 (78)	30 (22)	5,73
Sotsiaalsed oskused 7.-11a	106 (50)	106 (50)	53 (39)	84 (61)	4,29*
Sotsiaalsed oskused 12.-16a.	132 (62)	80 (38)	71 (52)	66 (48)	3,73
Sotsiaalsed oskused 17.-20a.	192 (91)	20 (9)	112 (82)	25 (18)	5,76*
Sotsiaalsed oskused 21.-26a.	211 (99)	1 (1)	131 (96)	6 (4)	6,47+

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 7 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus kooliküpsuse hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et õpetajate ja koolipsühholoogide hinnangutes statistiline oluline erinevus esines vanuserühma 5-6 aastased laste puhul, 70% õpetajatest ja 59% koolipsühholoogidest arvab, et kooliküpsuse hindamine koolis ei ole vajalik. Teiste kategooriate puhul erinevusi ei ole leitud, seega mõlemad vastanute grupid arvasid, et kooliküpsuse teema ei ole koolikeskkonnas oluline.

Tabel 7. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus kooliküpsuse hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Kooliküpsuse olulisus	159 (75)	53 (25)	111 (81)	26 (19)	1,72
Kooliküpsus 2.-4a.	210 (99)	2 (1)	136 (99)	1 (1)	0,044+
Kooliküpsus 5.-6a.	149 (70)	63 (30)	81 (59)	56 (41)	4,61*
Kooliküpsus 7.-11a.	141 (67)	71 (33)	80 (58)	57 (42)	2,36
Kooliküpsus 12.-16a.	195 (92)	17 (8)	125 (91)	12 (9)	0,06
Kooliküpsus 17.-20a.	206 (97)	6 (3)	130 (95)	7 (5)	1,21
Kooliküpsus 21.-26a.	212 (100)	0 (0)	137 (100)	0 (0)	-

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 8 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus enesekohaste oskuste hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et vanuserühmades 2-4, 5-6, 7-11, 12-16 ja 21-26 statistiliselt olulised erinevused ei ilmnenud. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvates enesekohaste oskuste hindamine eelnevalt loetletud vanuserühmades ei ole vajalik. Enesekohaste oskuste osas ilmnemise erinevused vanuserühmas 17-20: 95% õpetajatest ja 89% koolipsühholoogidest arvab, et enesekohaste oskuste hindamine nimetatud vanuserühma puhul ei ole vajalik.

Tabel 8. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus enesekohaste oskuste hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Enesekohaste oskuste olulisus	182 (86)	30 (14)	119 (87)	18 (13)	0,072
Enesekohased oskused 2.-4a.	202 (95)	10 (5)	128 (93)	9 (7)	0,56
Enesekohased oskused 5.-6a.	171 (81)	41 (19)	111 (81)	26 (19)	0,007
Enesekohased oskused 7.-11a.	143 (68)	69 (32)	73 (53)	64 (47)	7,08
Enesekohased oskused 12.-16a.	161 (76)	51 (24)	95 (69)	42 (31)	1,86
Enesekohased oskused 17.-20a.	201 (95)	11 (5)	122 (89)	15 (11)	4,01*
Enesekohased oskused 21.-26a.	209 (99)	3 (1)	133 (97)	4 (3)	0,96+

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 9 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpiraskuste hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et õpiraskuste testimise vajalikkuses esinevad statistiliselt olulised erinevused koolipsühholoogide ja õpetajate arvamustes: 61% õpetajatest arvab, et õpiraskuste põhjuste väljaselgitamiseks on vajalik psühhomeetriline testimine, koolipsühholoogidest 74% ütleb, et õpiraskuste hindamine ei ole oluline. Statistiliselt oluline erinevus on leitud 5-6 aastaste vanuserühma kuuluvate laste puhul, kus 94% õpetajatest ja 85% koolipsühholoogidest arvab, et õpiraskuste hindamine selles vanuserühmas ei ole vajalik. Statistiliselt olulisi erinevusi ei ole tuvastatud vanuserühmades 2-4, 7-11, 12-16, 17-20 ja 21-26. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvates on õpiraskuste hindamine vajalik lastele ja noorukitele vanuses 7-11 ja 12-16 ning mittevajalik vanuses 2-4 ja 21-26.

Tabel 9. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpiraskuste hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Õpiraskuste olulisus	82 (39)	130 (61)	101 (74)	36 (26)	40,98**
Õpiraskused 2.-4a.	211 (99)	1 (1)	133 (97)	4 (3)	3,53+
Õpiraskused 5.-6a.	200 (94)	12 (6)	117 (85)	20 (15)	7,98*
Õpiraskused 7.-11a	88 (41)	124 (59)	37 (27)	100 (73)	7,61
Õpiraskused 12.-16a.	83 (39)	129 (61)	46 (34)	91 (66)	1,11
Õpiraskused 17.-20a.	183 (86)	29 (14)	119 (87)	18 (13)	0,021
Õpiraskused 21.-26a.	210 (99)	2 (1)	136 (99)	1 (1)	0,04+

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 10 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus isiksuse hindamise vajadusest. Tulemustest selgub, et isiksuse hindamise statistiliselt olulised erinevused esinevad vanuserühmades 12-16, 17-20 ja 21-26. 60% õpetajatest arvab, et õpilastele vanuses 12-16 ei ole vajalik isiksuse psühhomeetriline testimine, samas 54% koolipsühholoogidest arvab, et isiksuse testimine nimetatud vanuses on vajalik. Statistiliselt oluline erinevus esineb vanuserühma 17-20 puhul: 82% õpetajatest arvab, et nimetatud vanuses noortele ei ole vaja läbi viia isiksuse hindamise teste, koolipsühholoogidest 45% arvab, et on vaja. Erinevusi ei ole tuvastatud vanuserühmade 2-4, 5-6 ja 7-11 puhul, pigem ei ole isiksuse testimine mõlema grupi arvates eelpool mainitud vanuste puhul vajalik. Statistiliselt oluline erinevus esineb vanuserühma 21-26 noorte puhul, kuid mõlemad grupid peavad isiksuse testimist nimetatud vanuses olevate noorte puhul koolikeskkonnas mittevajalikuks.

Tabel 10. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus isiksuse hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Isiksuse olulisus	166 (78)	46 (22)	109 (80)	28 (20)	0,08
Isiksus 2.-4a.	207 (98)	5 (2)	134 (98)	3 (2)	0,01+
Isiksus 5.-6a.	200 (94)	12 (6)	124 (91)	13 (9)	1,83
Isiksus 7.-11a	147 (69)	65 (31)	97 (71)	40 (29)	0,09
Isiksus 12.-16a.	127 (60)	85 (40)	63 (46)	74 (54)	6,5*
Isiksus 17.-20a.	173 (82)	39 (18)	76 (55)	61 (45)	27,79**
Isiksus 21.-26a.	207 (98)	5 (2)	127 (93)	10 (7)	4,94*

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, +märgitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

Tabelis 11 on õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpimotivatsiooni hindamise vajadusest. Analüüsi tulemusel selgus, et erinevalt õpetajatest pidas oluliselt väiksem osa koolipsühholoogidest õpimotivatsiooni hindamist oluliseks. Samuti ei ole õpimotivatsiooni hindamine mõlema ameti esindajate arvates vajalik lastele vanuses 2-4 ja 5-6 ning noortele vanuses 17-20. Vanusegruppides 7-11 ja 12-16 on nii õpetajate kui koolipsühholoogide arvates õpimotivatsiooni hindamine pigem vajalik. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes koolipsühholoogide ja õpetajate arvamustes vanuserühma 21-26 noorte puhul, kuid mõlemas grupid leiavad, et õpimotivatsiooni väljaselgitamine nimetatud vanuses olevate noorte puhul ei ole vajalik.

Tabel 11. Õpetajate ja koolipsühholoogide arvamus õpimotivatsiooni hindamise vajadusest

Valdkond ja vanuserühm	Õpetajad		Koolipsühholoogid		χ^2
	Ei (%)	Jah (%)	Ei (%)	Jah (%)	
Õpimotivatsiooni olulisus	102 (48)	110 (52)	105 (77)	32 (23)	28,07**
Õpimotivatsioon 2.-4a.	210 (99)	2 (1)	135 (99)	2 (1)	0,2+
Õpimotivatsioon 5.-6a.	201 (95)	11 (5)	126 (92)	11 (8)	1,14
Õpimotivatsioon 7.-11a	125 (59)	87 (41)	61 (45)	76 (56)	6,97
Õpimotivatsioon 12.-16a.	74 (35)	138 (65)	42 (31)	95 (69)	0,68
Õpimotivatsioon 17.-20a.	169 (80)	43 (20)	104 (76)	33 (24)	0,71
Õpimotivatsioon 21.-26a.	212 (100)	0 (0)	133 (97)	4 (3)	6,26+*

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, + märkitud lahtrite puhul oli teoreetilises mudelis oodatavate väärtuste arv väiksem kui 5

2.6 Arutelu

Käesoleva uurimistö eesmärgiks oli välja selgitada valdkonnad ja õpilaste vanused, mille puhul õpetajad tajuvad vajadust teostada psühhomeetrilist hindamist koolipsühholoogide poolt ning õpetajate ja koolipsühholoogide vajaduste kokkulangevus psühhomeetrilise hindamise osas.

Käesoleva uurimuse tulemustest selgub, et enamus õpetajatest peab sõltumatult õpetatavast kooliastmest, kutsevalifikatsiooni omamisest ning klassijuhataja ülesannete täitmisest testimist oluliseks. Kõik küsimustikus pakutud psühhomeetrilise testimise valdkonnad märgiti vajalikeks. Spetsiifilisemalt vanusegruppide kaupa valdkodade uurimisest selgus, et õpetajad peavad kõige vajalikumaks käitumisprobleemide ja õpiraskuste väljaselgitamise testimist, mis on kooskõlas varasemate leidudega - tavakoolis esineb hariduslikest erivajadustest kõige sagedamini õpi- ja käitumisraskustega õpilasi (Plado, 2007 viidatud Eha, 2010 järgi) ning just käitumisprobleemidega lapsi on õpetajad valmis arendama (Kiisk 2007; Kimmel 2007 viidatud Tamm, 2010 järgi). Käitumisprobleemid on kõige raskem, stressitekitav ning aeganõudvam valdkond õpetajate töös, käitumisprobleemidega õpilased segavad kogu klassi õppetööd ja on õpetajate töölt lahkumise üheks põhjuseks (Artilies jt, 2006). Kuna on näidatud, et käitumisprobleemide põhjuste väljaselgitamisel ja eesmärgistatud taktikate rakendamisel on võimalik kinnistada positiivset käitumist ja kaasata käitumisprobleemidega õpilasi õppetöösse tavaklassi tingimustes (Qi & Kaiser, 2003), on väga positiivne, et õpetajad peavad vajalikuks spetsialisti poolt läbi viidavate testide rakendamist probleemi selgitamisel (Mägi & Kikas, 2009).

Kui käitumisprobleemide hindamist pidas oluliseks 84%, siis vaimsete võimete, sotsiaalsete oskuste ja kooliküpsuse hindamist väärtustavad vähem kui pooled õpetajad. Kooliõpetajate arvamusuuringud on näidanud, et kõige vähem soovivad õpetajad töötada vaimupuudega lastega (Kiisk 2007; Kimmel 2007 viidatud Tamm, 2010 järgi). Eestis esineb 2,2% kooliealistest lastest intellektipuue ja nad õpivad pigem erikoolides (OECD, 2009), seega puutuvad neis koolides mitte-töötavad õpetajad nendega vähem kokku. Võimalik, et kuna pedagoogikaalastel koolitustel kõlab enamasti idee, et tegemist on eripedagoogika valdkonnaga ja tavakooli õpetajal puuduvad vajalik väljaõpe, oskused ja teadmised tavakooli tingimustes intellektipuudega lastega toimetulekuks, siis eeldatakse, et need lapsed ei satugi tavalise õpetaja klassi või liiguvad sealt kiiresti erikooli, mistõttu ei peeta ka vaimsete võimete testimist tavakoolis väga oluliseks. Siinkohal juhin tähelepanu, et Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt (2010) kuuluvad haridusliku erivajaduse alla ka andekad

õpilased, sest nende potentsiaali realiseerimiseks tuleb luua koolis vastavasisulisi tingimusi. Lebeer jt (2011) toovad välja, et andekate laste testimiseks peavad olema vastavasisulised hindamisvahendid, kuna andeka lapse puhul on oluline märkamine ning just sellele lapsele omase eripära väljaselgitamine ja äratundmine. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) kohaselt tuleb väljaselgitamisel teostada pedagoogilis-psühholoogilist hindamist ning pakkuda võimetele vastavat õpet, sest vastasel korral võivad ilmneda käitumisprobleemid igavuse ja õppimise vastu huvi kadumise tõttu.

Isiksuse testimist koolitasandil nähakse õpetajate hulgas pigem õpilase edasise karjääri planeerimise osana ning seda peetakse vähem oluliseks. Kuigi Gümnaasiumi riikliku õppekava (2010) kohaselt on kooli ülesandeks õpilaste ettevalmistamine toimetulekuks edaspidises elus, ei ole õpetajal selles osas otsest vastutust, millest võib tuleneda ka õpetajate madal huvi selle vastu. Õpetajad pidasid isiksuse testimist pigem mittevajalikuks. Nimetatud suhtumine võib põhjustada õpilaste puudulikke teadmisi karjäärivõimalustes ning mõjutada edaspidist käitumist ja toimetulekut töjõuturul. Samas on just need pädevused kirjeldatud Gümnaasiumi riiklikus õppekavas (2010) ning esindatud läbiva teemana erinevate ainete raames. Positiivne on see, et karjääriplaneerimine ja õpilaste sellealane nõustamine kuulub siiski koolipsühholoogi kompetentsi (Kikas, 2003) ning koolipsühholoogide hulgas on levinuimateks testideks kutsesobivustest *General Aptitude Test* ja *Hollandi*-kutsesobivustest (Tõnissaar, 2012). Seega on siiski lootust, et õpilaste nõustamine edasiste karjäärivõimaluste osas on kooli tasandil tagatud.

Võrrelnud õpetajate ja koolipsühholoogide tulemusi, selgus, et õpetajad peavad testimist olulisemaks kui koolipsühholoogid. Viimaste aastate jooksul on koolivõrgus läbi viidud reformid ja kaasava hariduse põhimõtete rakendamine toonud kaasa muutusi õpetaja professionis ning õpetaja rollis klassiruumis. Kaasava hariduse põhimõtetest tulenevalt on õpetajate ees uued väljakutsed (Ransford, 2009), millest lähtuvalt vajavad nad täiendõpet (Priivits, 2008) ning asjakohaseid ja praktilisi soovitusi toimetulekuks hariduslike erivajadustega õpilastega tavaklassi tingimustes (Forlin & Chamber, 2011). Õpetaja tegevust saab vaadata kahes dimensioonis. Üheks aspektiks on vastutus õpilaste ees, mis väljendub õpilaste inimõiguste austamises ja loodud keskkonna tasandil turvalisuse tagamises. Teine pool on seotud vastutustundega õpetaja kutse ees, mis väljendub teadusmeetodite ja printsiipide järgimises ning pidevas enesetäiendamises (Kõrgesaar, 2002). Seega uurimuse tulemustest lähtuvalt saab öelda, et õpetajad võtavad vastutuse ametiga kaasnevate kohustuste täitmise eest, on teadlikud, et nende tegevusest sõltub õpilaste positiivne toimetulek ja hariduspoliitiliste eesmärkide elluviimine. Õpetajad teadvustavad probleemide olemust ning

tunnistavad, et vajavad muutusi õpetöös tavaklassi tingimustes. See, et üle 90% õpetajatest tunnistab, et peab psühhomeetrilist sekkumist oluliseks, ütleb, et õpetajad vajavad enda töö korraldamiseks objektiivset teavet õpilaste olukorra ja seisundi kohta.

Koolipsühholoogide hinnangud peegeldavad praegust olukorda, kus nad on harjunud igapäevaselt toime tulema ilma testideta. Eesti koolipsühholoogidel puuduvad sageli tööks vajalikud standardiseeritud ja litsentsidega kaetud testid. Samuti on koolipsühholoogid arvamusel, et testid ei asenda otsest kontakti õpilastega ja seega on teadlikud testimise piirangutest (Tõnissaar, 2012). Seega Eesti koolipsühholoogid näevad end pigem nõustajatena kui testijatena (Mägi & Kikas, 2009), mis on tingitud testide kättesaadavuse piiratusest. Samas täidavad Eesti koolides töötavad psühholoogid ka muid ülesandeid peale õpilaste testimise ning kooli personali ja juhtkonna nõustamise. Paljudes koolides on koolipsühholoogid ka õpetajate rollis (Ferrell jt, 2006).

Käesoleva uurimuse tulemustest selgub, et selles osas, kas vanuserühmade 2-4 ja 21-26 puhul oleks koolikeskkonnas vaja lapsi testida, on mõlema eriala gruppide esindajad ühel meelel selles, et see ei kuulu nende töövaldkonda. Tulemused on ootuspärased ja põhjendatud Eestis kehtiva haridussüsteemi vanuselise jaotusega, millest tulenevalt õpilane alustab kooli vanuses 7-8 ja lõpetab gümnaasiumi, olles 18-19 aastat vana (Õpilase kooli vastuvõtmise üldised tingimused ja kord ning koolist väljaarvamise kord, 2010; Tõnissaar, 2012). Seega tuleb uuringu tulemuste kohaselt õpetajate ja koolipsühholoogide arvates testida kooliealisi õpilasi.

Uurimuse tulemustest nähtub, et õpetajad vajavad kõige enam testimist õpi- ja käitumisprobleemide väljaselgitamiseks, samas kui koolipsühholoogid nimetavad kõige vajalikemaiks teste õpiraskuste ja emotsionaalsete probleemide hindamiseks (Tõnissaar, 2012). Ühel meelel ollakse selles, et käitumisprobleemide ja õpiraskuste ilmnemisel on vaja alg- ja põhikooli õpilasi testida. Käesoleva uurimuse kohaselt peavad õpetajad käitumisprobleemide hindamist olulisemaks kui koolipsühholoogid. Erinevused on märgatavad 5-6 aastaste laste puhul, kus õpetajate tulemused näitavad, et nimetatud vanuserühmas käitumisprobleemide hindamine ei ole vajalik. Tulemus on põhjendatud sellega, et Eestis kehtiva haridussüsteemi kohaselt on tegemist koolieelikutega (Õpilase kooli vastuvõtmise üldised tingimused ja kord ning koolist väljaarvamise kord, 2010; Tõnissaar, 2012) ning selles vanuses lastega tavakooli õpetajad kokku ei puutu. Samas koolipsühholoogid töötavad osakoormusega erinevates õppeasutustes (Tõnissaar, 2012) ja/või viivad läbi uuringuid koolivalmiduse hindamiseks, millest tulenevalt töötavad nad ka koolieelikutega. Koolipsühholoogide seisukohast on oluliseks aspektiks see, et varajase

märkamise tulemusel on võimalik takistada probleemide edasist arengut ja valede käitumismudelite kinnistumist (Bailey, 2001), mis hiljem väljenduvad kooliealistel lastel. Varajane märkamine sotsiaalsete ja käitumisprobleemide ilmnemisel kannab endas sekkumise iseloomu (Tamm, 2010) ning on oluliseks indikaatoriks lapse edaspidise arengu suunamisel.

Õpetajad ja koolipsühholoogid suhtuvad erinevalt õpiraskuste testimise vajalikkusesse. Õpetajad arvavad, et õpiraskuste põhjuste väljaselgitamine testidega on vajalik, samas kui suur osakaal koolipsühholoogidest arvab, et pigem mitte. Ühel meelel ollakse selles, et õpiraskuste hindamine on vajalik vanuses 7-16. Õpiraskuste põhjused võivad olla väga erinevad, kuid põhilised probleemid on seotud õppekava täitmise ja õpetaja valitud õpetamismeetoditega (Westwood, 2004). Seega selgitanud välja aspektid, mis põhjustavad probleeme õppimisel, saab individuaalse õppekava, õpetaja toetuse (O'Rourke & Houghton, 2008) ja õppemeetodite valiku abil aktiveerida õpilase tugevaid külgi ning soodustada positiivsete akadeemiliste tulemuste saavutamist (Lebeer jt, 2011; O'Rourke & Houghton, 2008). Seega on koolipsühholoogide seisukohast oluline meeles pidada, et hariduslikest erivajadustest lähtuvalt tuleb kindlustada, et õpilane õpib võimete kohase õppekava alusel ning õppeprotsessis kasutatakse õpetegevust toetavaid õppemeetodeid. Võimalik, et psühholoogid näevad siin olulisemas rollis eripedagooge, kelle panusest sõltub õpiraskustega laste kaasamine õppeprotsessi.

Uurimistulemustest nähtub, et koolipsühholoogid ja õpetajad näevad erinevalt emotsionaalsete probleemide valdkonda. Õpetajate arvates on testidega emotsionaalsete probleemide väljaselgitamine oluline, samas kui koolipsühholoogid arvavad teisiti. Koolipsühholoogide ja õpetajate erinevused selgitab asjaolu, et väikelaste emotsionaalsed probleemid esinevad käsikäes käitumisprobleemidega (Qi & Kaiser, 2003) ja seega on võimalik, et psühholoogide hinnangul katab käitumisprobleemide varajane hindamine sageli ka emotsionaalsete probleemide valdkonda (Merrell, 2001). Ühisel meelel ollakse selles, et emotsionaalsete probleemide ilmnemisel noorukieas võib testimine olla heaks hindamismeetodiks. Nimetatud vajadus on tihedalt seotud isiksuse kujunemisega ja seega teismes ilmnevate probleemide varajasest avastamisest, vajadusel ka sekkumisest, võib sõltuda edaspidine isiksuse kujunemine ning häirete esinemise tõenäosus (Allik jt, 2003).

Erinevus avaldus ka õpimotivatsiooni hindamise vallas. Analüüsi tulemusel selgus, et üldreeglina ei pea koolipsühholoogid õpimotivatsiooni testimist oluliseks, ent siiski toob üsna suur hulk mõlema eriala esindajaid (õpetajad 65% ja koolipsühholoogid 69%) välja, et õpimotivatsiooni väljaselgitamine on vanuses 12-16 vajalik. Koolipsühholoogide seisukoht on seletatav sellega, et õppetöö klassis sõltub õpetaja hoiakutest ja oskustest luua selline

koostöökeskkond, kus õpilased tunnevad end turvaliselt, tajuvad õpetajapoolset toetust, on enam motiveeritud ning seega saavutavad positiivsemaid tulemusi (O'Rourke & Houghton, 2008). Õpimotivatsiooni puudumine väljendub hiljem õpiraskustes ning selle kõrvaldamine on võimalik võimetekohase õppekava ja huvitavate õppemeetodite rakendamisega (Lebeer jt, 2011; O'Rourke & Houghton, 2008). Õpetajate jaoks on aga oluline teada, miks õpilastel tekivad probleemid motivatsiooniga ning kas nad on seotud õpetaja tegevustega.

Kokkuvõtteks saab öelda, et kaasava hariduse põhimõtete kohaselt on hariduse ülesandeks pakkuda kõikidele lastele haridust, sõltumata nende füüsilisest, vaimsest, sotsiaalsest ja emotsionaalsest erisusest (UNESCO, 1994). Integreerides hariduslike erivajadustega lapsi tavakooli keskkonda, on olulisel kohal õppimist takistavate asjaolude märkamine, hindamine ja kõrvaldamine. Psühhomeetrilise hindamise abil on võimalik defineerida probleemide olemust ning õpetajate, lastevanemate ja tugipersonali toel soodustada lapse positiivset toimetulekut koolis. Psühhomeetriline testimine otseselt kaasava hariduse põhimõtete elluviimist ei soodusta (Lebeer jt, 2011), kuid aitab õpetajatel selgitada välja õppetegevuses esinevaid probleeme ning rakendada vajalikke meetmeid nende kõrvaldamiseks.

Uurimustulemustest selgub, et koolipsühholoogide ja õpetajate arvamused psühhomeetrilisest testimisest on erinevad. Selgub, et õpetajad peavad osades valdkondades õpilaste testimist olulisemaks kui koolipsühholoogid. Koolipsühholoogid aga teavad, millistes valdkondades on testimine otstarbekam ja efektiivsem. Seega uurimustulemustest lähtuvalt tuleb tõsta õpetajate teadlikkust psühhomeetrilisest testimisest ja vältida valearusaamade püsimist ning testide ületähtsustamist.

Õpetajad vajavad eelkõige testimisi käitumis- ja õpiraskustega seotud probleemide väljaselgitamiseks. Koolipsühholoogid lisavad juurde emotsionaalsete probleemide ja isiksuse uurimise teste, mille kasutamine võimaldab kõrvaldada hariduse omandamisel esinevaid takistusi ning suurendada õpilaste toimetulekut edaspidisel eluteel. Uurimuses saadud tulemused on kooskõlas eelnevalt teiste uurijate poolt välja toodud seisukohtadega, mille kohaselt erivajadustega inimeste toetamisel on vajalikud psühhomeetrilised hindamised sellistes valdkondades nagu vaimsed võimed andekate ja mahajäävate õpilaste jaoks, õpiraskused, emotsionaalsed ja käitumise probleemid, sotsiaalsed oskused ning isiksus (Oakland, 2012; Lebeer jt, 2011). Samas Tõnissaar (2012) toob välja, et Eestis puuduvad kaasaegsed, standardiseeritud ja normeeritud psühhomeetrilise hindamise vahendid ning teeb ettepaneku luua ühtne süsteem nende haldamiseks. Sama uurimuse kohaselt on Tartu ja Tallinna ülikoolid näidanud oma valmisolekut testide väljatöötamiseks. Testi koostamise

periood on pikk ja seega lähitulevikus tuleb käivitada protsessid, mille tulemusena on Eesti koolides olemas kriitilise tähtsusega psühhomeetrilised vahendid.

2.7 Ettepanekud

Käesoleva uuringu kohaselt on koolipersonali arvates vajalik kindlustada standardiseeritud ja Eesti normidele vastavad psühhomeetrilised testid järgnevates valdkondades ja vanuserühmades:

1. Vaimsete võimete testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 46%, koolipsühholoogidelt 69%).
2. Vaimsete võimete testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 34%, koolipsühholoogidelt 64%).
3. Käitumisprobleemide testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 60%, koolipsühholoogidelt 64%).
4. Käitumisprobleemide testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 74%, koolipsühholoogidelt 67%).
5. Emotsionaalsete probleemide testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 44%, koolipsühholoogidelt 64%).
6. Emotsionaalsete probleemide testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 57%, koolipsühholoogidelt 67%).
7. Sotsiaalsete oskuste testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 50%, koolipsühholoogidelt 61%).
8. Sotsiaalsete oskuste testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 38%, koolipsühholoogidelt 48%).
9. Kooliküpsuse testid lastele vanuses 5-6 (õpetajate poolt sai toetuse 30%, koolipsühholoogidelt 41%).
10. Enesekohaste oskuste testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 33%, koolipsühholoogidelt 47%).
11. Õpiraskuste testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 59%, koolipsühholoogidelt 73%).
12. Õpiraskuste testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 61%, koolipsühholoogidelt 66%).

13. Isiksuse testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 40%, koolipsühholoogidelt 54%).
14. Õpimotivatsiooni testid lastele vanuses 7-11 (õpetajate poolt sai toetuse 41%, koolipsühholoogidelt 56%).
15. Õpimotivatsiooni testid noorukitele vanuses 12-16 (õpetajate poolt sai toetuse 65%, koolipsühholoogidelt 69%).

Soovitused edaspidiste uuringute läbiviimiseks tulenevad käesoleva uuringu piirangutest, milles on kajastatud koolipsühholoogide ja õpetajate vajadused. Kaasava hariduse põhimõtete väljaselgitamiseks on soovitatav läbi viia uuringud koolijuhtide ja eripedagoogide seas ning selgitada välja täiendavaid kaasava hariduse elluviimist soodustavaid ja takistavaid faktoreid Eesti haridussüsteemis.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada valdkonnad ja õpilaste vanused, mille puhul õpetajad tajuvad vajadust teostada psühhomeetrilist hindamist koolipsühholoogide poolt ning õpetajate ja koolipsühholoogide vajaduste kokkulangevus psühhomeetrilise hindamise osas.

Töö teoreetilises käsitluses kirjeldati kaasava hariduse põhimõtteid, õpetaja rolli ja ülesandeid kaasava hariduse põhimõtete valguses ning koolipsühholoogide ja õpetajate koostöö olulisust. Jõuti järelduseni, et kaasava hariduse põhimõtete elluviimise võtmeroll on õpetajal, kes on õppekeskkonna kujundaja, õpilaste toetaja ning kellest sõltub õpilase edukas toimetulek koolis. Samuti olulisel kohal on kooli, tugisüsteemide ja kogukonna koostöö. Eestis toimiv tugisüsteem sisaldab kolme tasandit ning käesolev uuring kajastab esimese ehk koolitasandi õpetajate ja koolipsühholoogide vajadusi psühhomeetrilise testimise osas. Õpetajate uuringu tulemusi on võrreldud eelnevalt samalaadse koolipsühholoogide uuringu tulemustega, mida viis läbi Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Kokkuvõtteks saab öelda, et kaasava hariduse põhimõtete kohaselt on haridussüsteemi ülesandeks pakkuda kõikidele lastele haridust, sõltumata nende füüsilisest, vaimsest, sotsiaalsest ja emotsionaalsest erisusest (UNESCO, 1994). Integreerides hariduslike

erivajadustega lapsi tavakooli keskkonda, on olulisel kohal õppimist takistavate tegurite märkamine, hindamine ja kõrvaldamine. Psühhomeetriline testimine otseselt kaasava hariduse põhimõtete elluviimist ei soodusta (Lebeer jt, 2011), kuid aitab õpetajatel selgitada välja õppetegevuses esinevaid probleeme ning rakendada vajalikke meetmeid nende kõrvaldamiseks. Psühhomeetrilise hindamise abil on võimalik defineerida probleemide olemust ning õpetajate, lastevanemate ja tugipersonali toel soodustada lapse positiivne toimetulek koolis. Käesoleva uurimistöö tulemustest nähtub, et õpetajate arvates vajatakse psühhomeetrilist testimist kõige enam käitumisprobleemide ja õpiraskuste väljaselgitamiseks. Selgitanud välja õppimist takistavad aspektid, saab planeerida asjakohaseid sekkumistaktikaid ning tagada hariduspoliitiliste eesmärkide elluviimine läbi hariduslike erivajadustega inimeste kaasamise tavaelukeskkonda.

Summary

Evaluation Of The Need For Psychometric Tests In The Inclusive Education by Teachers and School Psychologists.

The purpose of the current research paper was, firstly, to clarify the educational subject areas and students' ages in which teacher apprehend the need to perform psychometric evaluation by the school psychologists. Secondly, to compare and contrast the unity of the need for psychometric assessment determined by the teachers and school psychologists.

In the theoretical part of the current paper principles of inclusive education, the role of a teacher, and the teacher's possible assignments given in the light of the inclusive education were described. In addition, the importance of cooperation between school psychologists and subject teachers was discussed. It was concluded that the teacher plays the key role in the process of implementing fundamental principles of inclusive education. The teacher is considered to be both, the creator of the pleasant study environment, and the central figure of in his students' success in the formal education process. Moreover, the importance of cooperation between the school and local community was also determined.

In Estonia the formal educational support system includes three levels. The current thesis focuses on the first level of the complex system: the stage of analysing the needs for psychometric tests stated by the teachers and school psychologists.

The present findings are compared to the similar in-death researches conducted among school psychologists by the Centre for Educational research and Curriculum Development at Tartu University.

According to the principles of inclusive education the fundamental aim of the educational system is to provide all students with state education regardless of their physical, mental, social or emotional differences (UNESCO, 1994). It is of vital importance to notice, determine, assess, and eliminate feasible counter factors in the process of integrating students of special educational needs into the regular school system.

To sum up, with the help of psychometric tests it is possible, first, to define the essence of problems, second, to benefit positive performance at school with the support group of teachers, parents, and educational personnel. According to the findings presented in the current research paper, it can be concluded that psychometric tests are for the most part needed for determining behavioural disorders and learning disabilities in students. It is

possible to formulate a plan of relevant intervention techniques through clarifying and understanding the aspects interfering in achieving the expected educational outcome. This way the implementation of main principles of educational policy through integrating students with special educational needs into a usual school life environment is fully successful.

Tänuõnad

Avaldan tänu oma juhendajale Triin Hannustile meeldiva koostöö, tema kannatlikkuse, kiire tagasiside ja abivalmiduse eest. Suur tänu Merle Taimalule ja Piret Luigele emotsionaalse toe ja heasoovlikkuse eest.

Samuti tänan Ene Hiitame ja Kati Bakradzed, kes abistasid tõlkimisel ja teksti ülevaatamisel.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools; Jul 2004, Vol. 26 Issue 3*, p151-163, 13p, 8 Charts.
- Allik, J., Realo, A. & Konstabel, K. (2003). *Isiksusepsühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education* 30:65.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2004). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Annan, J. & Prestley, A. (2011). A contemporary story of school psychology. *School Psychology International*, 33: 325.
- Bailey, D., B. 2001. Early Schooling for Children With Special Needs. *Theory Into Practice*, Vol XXVIII, Number 1.
- Davies, C.,R., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Holowinsky, I. (1984). Assessment of Cognitive skills in the USSR: Historical Trends ja Current developments. *The Journal of Special Education*, Vol 18(4), 541-545.
- Jimerson, S., R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S. & Malone, H. (2009). Psychologist-to-Student Ratios International Estimates of School Psychologists and School. *School Psychology International*, 30: 555.
- Eha, P. (2010). Õpiabisüsteemide rakendamine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/15880/eha.pdf?sequence=1>

- Farrell, P., Jimerson, S., R., Kalamouka, A. & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26, 525.
- Feueborn, L. & Chinn, D. (2012). Teacher Perceptions of Student Needs and Implications for Positive Behavior Supports. *Behavior Disorders*, 37 (4), 219-231.
- Forlin, C. & Hopewell, T. (2006). Inclusion – the Heard of the matte: trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, Vol. 33 No 2.
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*, 31(6), 617-630.
- Formo, J. (2003). Norway: The way from a system of special schools to a system for special needs support. Külastatud aadressil <http://www.inclues.org/english/doc/From%20Special%20Schools%20to%20a%20Support%20system.pdf>
- Gilman, R. & Medway, F., J. (2007). Teachers' Perceptions of School Psychology: A Comparison of Regular and Special Education Teacher Ratings. *School Psychology Quarterly*, Vol. 22, No. 2, 145–161.
- Gümnaasiumi riikliku õppekava. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>
- Kikas, E. (1999). School Psychology in Estonia: Expectations of Teachers and School Psychologists versus Reality. *School Psychology International*, 20: 103-15.
- Kikas, E. (2003). Pupils as Consumers of School Psychological Services. *School Psychology International*, 24: 20.
- Kikas, E. & Kanter, H. A Description of School Psychology in Estonia. Külastatud aadressil http://www.ispaweb.org/Documents/Practice_of_School_Psychology.htm
- Kirss, L. (2011). Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus. Uuringu lõpparuanne. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Kasutatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Uuringu_lopparuanne_Praxis_oktoober2011.pdf
- Koolipsühholoogi ametijuhend. Külastatud aadressil <http://www.koolipsyhholoogid.ee/ametijuhend/ametijuhend.htm>

- Koolipsühholoog III, IV, V kutsestandard. (2003). Külastatud aadressil
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10422666/lae>.
- Kutsestandard Õpetaja V. (2010). Külastatud aadressil
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>
- Kõrgesaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- LaVoie, J. (1989). School Psychology Research in the People's Republic on China. *Professional School Psychology*, 4(2), 137-145.
- Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohacs, K., Candeias, A., A., Sonnesyn, G. & Dawson, L. (2011). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33:69.
- Lebeer, J. & Jonas, R. (2005). Cognitive assessment as a tool for exclusion or inclusion editorial. *Transylvanian Journal of Psychology's Special Issue on Dynamic Assessment, 1*. Külastatud aadressil
<http://www.inclues.org/english/newsletter/n5e2/Editorial.htm>
- Li, Y., Hughes, J., N., Kwok, O. & Hsu, H.,Y. (2012). Evidence of Convergent and Discriminant Validity of Child, Teacher, and Peer Reports of Teacher-Student Support. *Psychological Assessment Vol 24, No 1*, 54-65.
- Maksimova, S.,G. (2009). Школьный психолог и учителя: проблемы взаимодействия. Директор школы, № 8, 16-20. Külastatud aadressil
<http://ecsocman.hse.ru/text/16785423/>
- Merrell, K.,W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *EXCEPTIONALITY*, 9, 3-18. Külastatud aadressil
http://www.lions-quest.org/pdfs/merrel_articles.pdf
- Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. Paper presented at: A Symposium on Development Policy entitled "Children with Disabilities and the Convention on the Rights of the Child" Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany October 27-29, Külastatud aadressil
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11:84.

- Mägi, K. & Kikas, E. (2009). School Psychologists' Role in School: Expectations of School Principals on the Work of School Psychologists. *School Psychology International*, 30: 331.
- Oakland, T. & Hu, S. (1992). The top 10 tests used with children and youth worldwide. *Bulletin of the International Test Commission* 19, 99-120.
- Oakland, T. (2005). Merging testing and assessment practices with children and youth. In M. Born, C.D. Foxcroft & Butter, R. (Eds.), *Online Readings in Testing and Assessment, International Test Commission*. Külastatud aadressil <http://www.intestcom.org/Publications/ORTA/Testing%20and%20Assessing%20Children%20and%20Youth.php>
- Oakland, T. (2012). University of Florida. V Conference by TRIPOD: Using Psychological Tests in School and Career Counseling. Tests Used Internationally By School Psychologists and Counselors. 05.09.2012, Tallinn. Külastatud aadressil <http://www.tripod.ee/uudised/tripodi-konverentsid-testikasu>
- OECD/European Communities. (2009). Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta. *Educational Policies and Indicators*. Külastatud aadressil http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages-in-the-baltic-states-south-eastern-europe-and-malta_9789264076860-en
- Pecek, M., Cuk, I. & Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalized groups. *Educational Studies Vol. 34, No. 3, July*, 225–239.
- Priivits, K. (2008). Erivajadustega laste kaasamine tavalasteaeda. Tallinn: Tallinna Ülikool. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012020>
- Qi, C., H. & Kaiser, A., P. (2003). Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families: Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23:188.
- Ranford, C., R. (2009). The Role of Teachers' Psychological Experiences and Perceptions of Curriculum Support on the Implementation of Social and Emotional Learning Curriculum. *School Psychology Review, Vol. 38, No 4*, 510-532.

- Raviv, A., Mashraki-Pedhatur, S., Raviv, A. & Erhard, R. (2002). The Israeli School Psychologist: A Professional Profile. *School Psychology International*, 23, 283.
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 55, 227-237.
- Soiber, K., C. & Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the School*, Vol, 48(7).
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, Vol. 36 No 3.
- Tamm, R. (2010). Vaimupuudega lapse arendamise/õpetamise võimalused Viljandi maakonna koolieelsetes lasteasutustes. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil www.jaagu.ee/failid/magistritoo.doc.
- Tharinger, D., J., Bricklin, P., M., Johnson, N. F., Paster, V. S., Lambert, N., M., Feshbach, N., Oakland, T., D. & Sanchez, W. (1996). Education Reforms: Challenger for Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 27, No 1, 24-33.
- Tõnissaar, M. (2012). Projekti „Koolipsühholoogide testide kaardistamine“ lõpparuanne. *Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus*. Külastatud aadressil http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=1178330/L%D5PP_RAPORT_koolipsyhholoogid.pdf
- UNESCO. (2009). Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings. Külastatud aadressil http://www2.unescobkk.org/elib/publications/243_244/Teaching_children.pdf
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Wang, M-T. (2009). School Climate Support for Behavioral and Psychological Adjustment: Testing the Mediating Effect of Social Competence. *School Psychology Quarterly* 2009, Vol. 24, No. 4, 240–251.

Watkins, M., W., Crosby, E., G. & Pearson, J., L. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22, 64–73.

Westwood, P. (2004). Learning and Learning difficulties. A Handbook for Teacher. Australia: ACER Press. Külastatud aadressil

<http://www.vnseameo.org/lhdu/document/manage%20education/learning%20and%20learning%20Difficulties%20-%20A%20Handbook%20for%20Teachers.pdf>

Õpilase kooli vastuvõtmise üldised tingimused ja kord ning koolist väljaarvamise kord.

25.09.2010, Riigi Teataja. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13359746>

Õppenõustamissüsteemi arendamine. (2011). *Riiklik Kutse- ja Kvalifikatsioonikeskus*.

Külastatud aadressil

http://www.innove.ee/UserFiles/Karj%C3%A4%C3%A4riteenused/%C3%95ppen%C3%B5ustamisteenus/Materjalid%20ja%20meediamonitooring/Noustamiskogumik_Oppenoustamissusteemi_arendamine_veebi.pdf

Õppenõustamise standard. *Sihtasutus Innove*. Külastatud aadressil

<http://www.innove.ee/UserFiles/Karj%C3%A4%C3%A4riteenused/%C3%95ppen%C3%B5ustamisteenus/Oppenoustamise%20standard%202011.pdf>

Lisa 1. Koolipsühholoogide küsimustik

1. OSA. TÄITJA ANDMED
1.1 Eesnimi
1.2 Perekonnanimi
1.3 Töökoht
<i>lasteaed</i>
<i>algkool</i>
<i>lasteaed-algkool</i>
<i>põhikool</i>
<i>põhikool+gümnaasium</i>
<i>gümnaasium</i>
<i>kutsekool</i>
<i>kõrgkool</i>
<i>õppenõustamiskeskus</i>
<i>erikool</i>
<i>erivajadustega laste kool</i>
Muu. Palun täpsustage
1.4 Vanus
1.5 Haridus
<i>Bakalaureus (3 a)</i>
<i>Bakalaureus (4 a)</i>
<i>Bakalaureus (5 a)</i>
<i>Magistrikraad (3+2)</i>
<i>Magistrikraad (4+2)</i>
<i>Magistrikraad (5+2)</i>
<i>Koolipsühholoogia kutsemagister</i>
<i>Doktorikraad</i>
<i>Muu haridus</i>
1.6 Koolipsühholoogi kutse olemasolu
<i>koolipsühholoog III</i>
<i>koolipsühholoog IV</i>
<i>koolipsühholoog V</i>
<i>puudub</i>
2. OSA. ANDMED KASUTATAVATE TESTIDE KOHTA
2.1 Kas Te kasutate oma töös teste?
<i>Jah</i>
<i>Ei</i>
2.2 Kui Te vastasite eelnevalt, et EI KASUTA teste, palun põhjendage lühidalt, miks.
2.3 Kui Te vastasite eelnevalt, et KASUTATE oma töös teste, vastake palun alljärgnevatele küsimustele! Alustage testist, mida oma töös kõige vajalikumaks peate ning täitke küsimustik selle kohta, järgmisel lehel vastake vajalikkuselt teise testi kohta jne.
2.3.1 Testi nimi
2.3.2 Millisele vanuserühmale on see mõeldud? Märkide palun vahemik!
2.3.3 Kes on testi autor?

<i>Ei tea</i>
2.3.4 Mida antud test mõõdab?
<i>vaimsed võimed</i>
<i>käitumisprobleemid</i>
<i>emotsionaalsed probleemid</i>
<i>sotsiaalsed oskused</i>
<i>enesekohased oskused</i>
<i>koolikäpsus</i>
<i>õpiraskused</i>
<i>õpimotivatsioon</i>
<i>isiksus</i>
<i>Muu</i>
2.3.5 Kes on testi levitaja Eestis?
<i>Ei tea</i>
2.3.6 Kust Teil õnnestus test saada?
<i>kolleegi käest</i>
<i>koolitusest</i>
<i>ülikoolist</i>
<i>ise ostsin</i>
<i>ise koostas</i>
<i>internetist</i>
<i>muu</i>
2.3.7 Kas testi kasutamiseks on vajalik litsentsi olemasolu?
<i>Jah</i>
<i>Ei</i>
<i>Ei tea</i>
2.3.8 Kas test on eesti keelde kohandatud?
<i>Jah</i>
<i>Ei</i>
<i>Ei tea</i>
2.3.9 Kas sellel testil on olemas normid?
<i>Jah</i>
<i>Ei</i>
<i>Ei tea</i>
2.3.10 Kui vastasite eelnevale küsimusele jaatavalt, siis mis aastast need normid on?
<i>Ei tea</i>
2.3.11 Kui palju Te testi oma töös kasutate?
<i>peaaegu iga päev</i>
<i>üle ühe korra nädalas</i>
<i>peaaegu iga nädal</i>
<i>peaaegu iga kuu</i>
<i>harva</i>
<i>mitte kunagi</i>
Palun põhjendage, miks!

3. OSA. KOOLIPSÜHHOLOOGIDE VAJADUSED TESTIDE OSA

Palun märkige need valdkonnad, mille jaoks Te oma igapäevatoos KÕIGE ENAM teste vajate. Iga valdkonna puhul märkige ka vastav vanuserühm.

3.1 Vaimsed võimed

2.-4a.

5.-6a.

7.-11a.

12.-16a.

17.-20a.

21.-26a.

3.2 Käitumisprobleemid

2.-4a.

5.-6a.

7.-11a.

12.-16a.

17.-20a.

21.-26a.

3.3 Emotsionaalsed probleemid

2.-4a.

5.-6a.

7.-11a.

12.-16a.

17.-20a.

21.-26a.

3.4 Sotsiaalsed oskused

2.-4a.

5.-6a.

7.-11a.

12.-16a.

17.-20a.

21.-26a.

3.5 Kooliküpsus

2.-4a.

5.-6a.

7.-11a.

12.-16a.

17.-20a.

21.-26a.

3.6 Enesekohased oskused

2.-4a.

5.-6a.

7.-11a.

12.-16a.

17.-20a.

21.-26a.
3.7 Õpiraskused
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
3.8 Isiksus
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
3.9 Õpimotivatsioon
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
3.10 Muu
3.11 Kui oluliseks peate testide kasutamist koolipsühholoogi töös?
<i>väga oluline</i>
<i>oluline</i>
<i>pigem oluline</i>
<i>pigem ei ole oluline</i>
<i>ei ole üldse oluline</i>
Palun põhjendage, miks!
3.12 Palun nimetage (loetlege) maailmas tunnustatud või Eestis olemasolevaid teste, mis võiksid koolipsühholoogil kindlasti olemas olla.

Lisa 2. Õpetajate küsimustik

1. OSA. TÄITJA ANDMED
1.1 Töökoht
<i>I kooliaste</i>
<i>II kooliaste</i>
<i>III kooliaste</i>
<i>Gümnaasium</i>
1.2 Vanus
1.3 Haridus
<i>Rakenduslik kõrgharidus</i>
<i>Bakalaureus (3 a)</i>
<i>Bakalaureus (4 a)</i>
<i>Bakalaureus (5 a)</i>
<i>Magistrikraad (3+2)</i>
<i>Magistrikraad (4+2)</i>
<i>Magistrikraad (5+2)</i>
<i>Doktorikraad</i>
<i>Muu haridus</i>
1.4 Õpetaja kutse olemasolu
<i>Õpetaja V</i>
<i>puudub</i>
2. OSA. PSÜHHOLOOGILISED VALDKONNAD, MILLE PUHUL ÕPETAJAD PEAVAD VAJALIKUKS PSÜHHOLOOGILIST SEKKUMIST
Palun märkige need valdkonnad, mille jaoks Te oma töös KÕIGE ENAM psühholoogilist sekkumist vajate. Iga valdkonna puhul märkige ka vastav vanuserühm.
2.1 Vaimsed võimed
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
<i>2.-4a.</i>
<i>5.-6a.</i>
<i>7.-11a.</i>
<i>12.-16a.</i>
<i>17.-20a.</i>

21.-26a.
2.2 Käitumisprobleemid
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.3 Emotsionaalsed probleemid
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.4 Sotsiaalsed oskused
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.5 Koolikäpsus
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.

5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.6 Enesekohased oskused
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.7 Õpiraskused
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.8 Isiksus
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.

2.9 Õpimotivatsioon
<i>Jah (vajan sekkumist), Ei (ei vaja sekkumist)</i>
Kui vajate, siis millise (-ste) vanuserühma puhul psühholoogilist sekkumist vajate
2.-4a.
5.-6a.
7.-11a.
12.-16a.
17.-20a.
21.-26a.
2.10 Muu
2.11 Õpilaste testimine koolipsühholoogi poolt on Teie arvates:
<i>väga oluline</i>
<i>oluline</i>
<i>pigem oluline</i>
<i>pigem ei ole oluline</i>
<i>ei ole üldse oluline</i>
Palun põhjendage, miks!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jaana Sepp

01.03.1979

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose: Õpetajate ja koolipsühholoogide hinnangud psühhomeetriliste testide vajalikkusele kaasava hariduse põhimõtete valguses, mille juhendaja on PhD Triin Hannust
 - 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. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartu,

20.05.2013