

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Aune Käär

KOOLIVALMIDUSE HINDAMISE MEETODID, VAHENDID JA TÕENDUSPÕHISUS
LASTEAIAÕPETAJATE JA ÕPPEALAJUHATAJATE HINNANGUL
Magistritöö

Juhendaja: Pille Häidkind

Tartu 2021

Kokkuvõte

Koolivalmiduse hindamise meetodid, vahendid ja tõenduspõhisus lasteaiaõpetajate ja õppealajuhatajate hinnangul.

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja, missuguseid hindamismeetodeid ja -vahendeid kasutavad lasteaiaõpetajad endi sõnul laste koolivalmiduse hindamiseks, mida arvavad õpetajad ja õppealajuhatajad koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisusest ning mille poolest erineb koolivalmiduse hindamine eakohaselt arenenud ja erivajadustega laste puhul. Uuringus osalenud õpetajate (N=36) ja juhtide (N=34) arvamused olid mõnevõrra erinevad. Pooled vastanud õpetajatest arvasid, et nende poolt kasutatavad koolivalmiduse hindamisvahendid annavad lapsest adekvaatse pildi ja on tõenduspõhised; juhtidest arvas sedasama aga enamik. $\frac{1}{4}$ õpetajatest ja $\frac{3}{4}$ juhtidest pidas oluliseks, et hindamisvahendi usaldusväärsust on uuringutega tõestatud. Erivajadustega lapse koolivalmiduse hindamisse on 66 % õpetajate sõnul kaasatud tugispetsialistid. Logopeed osaleb 50 % ja eripedagoog 25 % õpetajate hinnangul ka eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamisel.

Märksõnad: koolivalmidus, tõenduspõhisus, lasteaed, õpetaja, hindamine

*Abstract***Methods and tools for school readiness assessment and its evidence-based nature according to kindergarten teachers and headteachers.**

The purpose of the master's thesis was to find out what kind of assessment methods and tools kindergarten teachers use to assess children's readiness for school, do teachers and headteachers find the assessment to be evidence-based and how the assessment differs between children with age-appropriate development and children with special needs. The opinions of teachers (N = 36) and headteachers (N = 34) in the study were somewhat different. Only half of the teachers, who responded, felt that the school readiness assessment tools they used, provided an adequate picture of the child and were evidence-based compared to most of the headteachers. $\frac{1}{4}$ of teachers and $\frac{3}{4}$ headteachers considered it important that the reliability of the assessment tool was proven by research. 66% of teachers report that a support specialist is involved in the school readiness assessment of children with special needs. Additionally 50% of teachers found a speech and language therapist and 25% that a special education teacher was also involved in the assessment of age-appropriate children's readiness for school.

Keywords: school readiness, evidence-based, kindergarten, teacher, assessment

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Teoreetiline ülevaade.....	5
Koolivalmiduse mõiste	5
Koolivalmiduse hindamine lasteaia.....	7
Koolivalmiduse hindamise meetodid.....	10
Koolivalmiduse hindamise vahendid.....	14
Koolivalmiduskaart.....	17
Tõenduspõhisus lasteaia õppe- ja kasvatustöös	19
Uurimustöö eesmärk, uurimisküsimused ja hüpotees.....	22
Uurimismetoodika.....	23
Valim.....	23
Andmekogumine.....	25
Andmeanalüüs.....	26
Tulemused.....	27
Koolivalmiduse hindamise korraldus	27
Koolivalmiduse hindamise meetodid ja vahendid	35
Koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisus	39
Arutelu	41
Tänuõnad	47
Autorsuse kinnitus	47
Kasutatud kirjandus	48
Lisad.....	56
Lisa 1 – Küsimustik õppealajuhatajale/direktorile	
Lisa 2 – Küsimustik õpetajale	
Lisa 3 – Kiri lasteaia direktorile	

Sissejuhatus

Koolimine on murranguline hetk lapse elus. Lasteaiaiga, mil lapse põhitegevus on mäng, asendub koolieaga, mil lapsel tuleb hakata teadlikult ja sihipäraselt õppima. Üleminekut lasteaiast kooli peaks iga laps tajuma sujuvana. Selleks on vaja, et kooli jõuaks adekvaatne info lapse koolivalmiduse kohta. Tähtis on, et need lapsed, kes vajavad lisatähelepanu või tugiteenuseid, oleks lasteaia, kooli ja lapsevanemate koostöös varakult ja usaldusväärselt välja selgitatud. Mida enam suudab kool pakkuda jõukohast õpetust/vajalikku toetust, seda sujuvam koolimine lapsele on (Häidkind, 2014).

Alates 2010/2011. õppeaastast antakse igale lasteaeda lõpetavale lapsele, täpsemalt tema vanemale, kaasa koolivalmiduskaart. Koolivalmiduskaardile kirjutavad lasteaia töötajad ülevaate lapse arengutasemest, toovad välja lapse tugevad ja nõrgad valdkonnad, rakendatud tugiteenused ning annavad soovitusi lapsevanemale ja kooli töötajatele. Lapse arengu, sealhulgas koolivalmiduse hindamiseks ei ole kehtestatud üle riigi ühtset süsteemi. Lasteaia pedagoogiline nõukogu võib valida, millised on lasteaias kasutusel olevad hindamismeetodid (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Hindamisvahendeid asutuse tasandil välja valima ei pea.

Must'a (2014) uurimustööst järeldus, et lasteaiaõpetajad peavad üheks lapse arengu hindamise takistuseks teadmiste nappust hindamisprotsessist. Õpetajad ei ole kindlad selles, kas nende poolt läbi viidav hindamistegevus (sh hindamisvahendite valik) annab adekvaatset infot lapse arengu kohta.

Erivajadustega lapse koolivalmiduse hindamine eeldab veelgi põhjalikumalt läbi mõtlemist ja hoolikamat hindamismeetodite ja -vahendite valimist. Et anda soovitusi ja planeerida edasist haridusteed, on erivajadustega laste puhul on eriti tähtis aru saada, millistes arenguvaldkondades on vajakajäämisi ja millistes saab laps hästi hakkama (Häidkind & Palts, 2013).

Teoreetiline ülevaade

Koolivalmiduse mõiste

Kuni 1980. aastateni kasutati kooliks valmisoleku kirjeldamiseks mõistet „kooliküpsus“. Tulva (1987) toob välja erinevused mõistete „kooliküpsus“ ja „koolivalmidus“ vahel. Kooliküpsuse puhul on rõhk lapsel, tema arenguküpsusel kooli minnes. „Koolivalmidus“ on laiem mõiste, see hõlmab lapse individuaalsed vaimsed ja kehalised omadused, tema

motivatsiooni, suhtlemise ning tahtelist tegevust reguleerivate mehhanismide taseme. Alates taasiseseisvumisest on alushariduses liigutud „koolivalmiduse“ mõiste suunas.

„Koolivalmidus on lapse tervislik, sotsiaalne, motivatsiooniline ja vaimne valmisolek minna mänguliselt põhitegevuselt üle õpitegevusele“ (Neare, 1998b, lk 5).

Eesti kasvatusteadlased (Neare, 1998b; Raudsepp-Alt, 2008; Tulva, 1987; Viher, 2002) on kirjeldanud koolivalmiduse kolme aspekti: psühho-füsioloogiline (füüsiline areng, üld- ja peenmotoorika, tervislik seisund), intellektuaalne (psüühiliste protsesside arengutase, kõne areng, teadmised ja oskused) ja sotsiaalne aspekt (enesehinnang, toimetulek iseendaga, suhtlusoskused, motivatsioon õppida).

Etti (2011) on oma töös uurinud koolivalmiduse aspektide tähtsust lasteaia õpetajate (106 vastajat) ja lapsevanemate (229 vastajat) ning kooli õpetajate (130 vastajat) ja 1. klassi lapsevanemate (308 vastajat) hulgas. Uuritud koolivalmiduse aspekte oli üheksa: iseseisvus, lugemine, eakaaslased, motivatsioon, mälu, mõtlemine, matemaatika, füüsiline aspekt ja kõne. Uurimuses tuli välja, et kõigi arvates kõige tähtsam oli lapse iseseisvus (sotsiaalne oskus), keskmine hinnang 4,47 - 4,77. Oluline oli ka lugemise aspekt (keskmine hinnang 4,59-4,05). Lasteaiaõpetajad ei pidanud väga tähtsaks mälu aspekti keskmine hinnang 4,39. Kõige ebaolulisem lasteaiaõpetajate meelest oli kõne aspekt (keskmine hinnang 4,14) Lasteaiaõpetajate ja lapsevanemate hinnangud olid sarnased, mis tõenäoliselt näitab head koostööd lasteaia ja kodu vahel ja sarnaseid nõudmisi, mis annavad lapsele võimaluse tunda end koolis edukalt ja turvaliselt.

Kooliks valmisolekut on uurinud psühholoogid, kasvatusteadlased ja pedagoogid üle maailma. Diamond, Barnett, Thomas ja Munro (2007) pidasid koolis hästi hakkama saamisel tähtsaks lapse kognitiivsete kontrollimehhanismide arengutaset (tahteline kontroll, töömälu, oskus kohaneda muutustega). Nende oskuste harjutamine on vajalikum kui akadeemiliste teadmiste olemasolu. Kagan (1990) toob välja, et koolivalmidus sisaldab viit aspekti: füüsiline ja motoorne areng, sotsiaalne ja emotsionaalne areng, keele ja kommunikatiivne areng, lähenemisviisid õppimisele ja kognitiivne areng või üldteadmised. Lisaks tuleb arvestada sotsiokultuurilist tausta. Koolivalmidus hõlmab kahte külge: lapse valmisolekut õppida ja teha seda tüüpilise klassiruumi tingimustes. Samale järeldustele on jõudnud Meisels (1998), Scott-Little, Kagan ja Frelow (2006), st lisaks laste teadmistele ja oskustele on tähtis pere, kooli ja kogukonna osa lapse kooliks ettevalmistamisel.

Carton ja Winsler (1999) mõistavad koolivalmidust kui pidevat protsessi. Kõik lapsed on õppimiseks valmis, oluline on ainult, mida õppida, kuidas nad õpivad ja milline on

kontekst, milles nad õpivad. Seega ei tohiks kooliminekut käsitleda kui järsku muutust, sest lapsest lähtuvat õpetust peaks tänapäeval pakkuma nii lasteaed kui ka kool.

Eesti koolieelsetele lasteasutustele on riiklikus õppekavas (2008) sätestatud teadmised ja oskused, mis lapsel 6-7-aastaselt välja kujunenud peavad olema. Kirja on pandud 6-7-aastase lapse eeldatavad üldoskused ja eeldatavad tulemused seitsmes õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas. 6-7-aastaste laste üldoskused jagunevad nelja rühma: mänguoskused, tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed ja enesekohased oskused. Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad on: mina ja keskkond, keel ja kõne, eesti keel kui teine keel, matemaatika, kunst, muusika, liikumine. Eeldatavad arengutulemused on miinimum, mida üldhariduskooli tavaklassis õppimiseks laps Eesti Vabariigis teadma ja oskama peab, so koolivalmiduse mõiste lahti kirjutatult.

Ei ole võimalik võtta koolivalmiduse definitsiooni üle mujalt maailmast, sest koolivalmiduse sisu sõltub iga riigi hariduskorraldusest ja ühiskonna ootustest kooliastuvate laste arengutasemele. Lisaks sellele, et laps on jõudnud arengutasemele, kus ta on võimeline koolis õppima, on tähtis perekonna ja lasteaia osa lapse kooliks ettevalmistamisel ja see, kui paindlik on kool erinevate laste vastuvõtmiseks (Häidkind, 2014; Snow, 2006).

Alates 2018. aastast kasutatakse põhikoolides kolmeastmelise toe pakkumist: vastavalt vajadusele korraldab kool lapsele kas üldise, tõhustatud või eritoe (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Kaasava hariduse kontekstis võiks seega arvestada, et kõik lapsed ei saavuta 7-aastaseks saades lasteaia lõpus eeldatud arengutulemusi, kuid peaksid saama ikkagi minna kooli koos oma eakaaslastega. Üha olulisemaks muutub, et eelnevalt on välja selgitatud lapse toe vajadus ning seda ka 1. klassist alates lapsele pakutakse. Meisels (1998) on toonud välja, et lapse arengu hindamisel on oluline saadud hindamistulemuste asjakohane tõlgendamine, sest see võib muuta lapse edasist eluteed.

Koolivalmiduse hindamine lasteaias

Lapse arengu hindamine, sh koolivalmiduse hindamine hõlmab lasteaias informatsiooni kogumist lapse ja tema arengukeskkonna kohta ning saadud info analüüsimist (Häidkind & Palts, 2013). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) kirjeldatakse lapse arengu hindamist kui eesmärgistatud vaatlust, kus last jälgitakse igapäeva toimingutes, õppetegevustes ja mängus. Last üldise arengutaseme, õpimotivatsiooni ja distsiplineerituse hindamine on õpetajale vajalik ettekujutuse saamiseks lapse vaimse, emotsionaalse, sotsiaalse

ja füüsilise arengu tasemest. Ilma selleta ei saa õpitegevusi lastele sobival tasemel eesmärgistada (Krull, 2018).

Lapse arengu hindamine peaks toimuma meeskonnatööna. Lapsest tervikpildi saamiseks on oluline, et hindamisest võtaksid osa kõik lasteaia lapse arengut toetavad pedagoogid: rühmaõpetaja, liikumisõpetaja, muusikaõpetaja, logopeed jt (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Nugin, 2008). Last ümbritsevasse võrgustikku kuulujad peavad osalema nii hindamise planeerimisel, läbiviimisel kui ka tulemuste interpreteerimisel. Unustada ei tohi ka lapsevanemate/perekonna osalust. Lapsevanemad lisavad oma teadmised ja tähelepanekud lapse kohta (Nugin, 2008). Koolieelses eas on laps väga tihedalt seotud oma perega. Arenguhindamine, mis kaasab perekonda, on haridusasutuse ja perekonna koostöö aluseks (Brassard & Boehm, 2007; Wall, 2006). Eriti oluline on meeskonnatöö erivajadustega lapse arengu hindamisel, kuna erinevalt tavarühmadest on siin lastega tegelevate spetsialistide hulk suurem. Igal neist on oma roll ja ülesanded (Häidkind & Kuusik, 2009). Oluline osa on lapse enesehindamisel. Hindamisprotsessis tuleks küsitleda ka last (nt millega ta hästi toime tuleb, mis talle teha meeldib, kuidas erinevaid elunähtusi mõistab) (Nugin, 2008).

Koolivalmiduse hindamine on kompleksne protsess. Meisels (1998) on toonud välja neli erinevat lähenemist koolivalmiduse hindamisele:

- 1) naivistlik/idealistik – koolivalmidus tuleneb lapsest endast, organismi küpsus määrab ära koolivalmiduse;
- 2) empiiriline/keskkonnast lähtuv – hinnatakse spetsiifilisi oskusi, nagu näiteks lugemis- ja arvutamisoskus. Laps, kes ei suuda eeldatavaid tulemusi saavutada, ei ole koolivalmis;
- 3) sotsiaal-konstruktivistlik – hindamistulemus sõltub läbiviimise kohast ja ajast, ühes kogukonnas/piirkonnas peetakse sama last koolivalmiks, teises mitte;
- 4) interaktsioonis ühendatakse nii see, mida lapsed teavad/oskavad kui ka koolide valmisolek õpetada erineva arengutaseme ning vajadustega lapsi.

Koolivalmiduse hindamist võib käsitleda kogu lasteaia aja toimunud lapse arengu hindamise viimase etapina. Lapse arengu hindamisprotsess koosneb järgmistest tegevustest: 1) taustainfo kogumine; 2) hindamistegevuse kavandamine; 3) hindamise läbiviimine; 4) hindamistulemuste analüüs; 5) õppetegevuste kavandamine; 6) lapsevanemate nõustamine; 7) kavandatu elluviimine. Võtmeroll hindamisprotsessis on hindamistulemuste analüüsil. Kui see on tehtud pinnapealselt, ilma kõike vajalikku (keskkonda, lapse erinevate oskuste seoseid ja vastastikust mõju) arvesse võttes ei pruugi olla tagatud lapse arengukirjelduse tõepärasus ja individuaalsusest lähtuv õpetamine (Häidkind & Palts, 2013).

Koolivalmiduse hindamine 6-7-aastastele lastel võiks toimuda vähemalt kaks korda viimase lasteaia aasta jooksul. Sügisel on kohane läbi viia ülevaatlik sõeluuring, et välja selgitada lapsed, kel on vajakajäämisi, millele seejärel lasteaia õppe- ja kasvatustöös viimasel aastal tähelepanu pöörata. Teist korda hinnatakse lapse kooliks valmisolekut õppeaasta lõpus, kevadel. Siis tehakse seda juba selleks, et anda hinnang lasteaia lõpus saavutatud tasemele ja hindamistulemusi kajastada koolivalmiduskaardil, mis võiks jõuda klassiõpetajani, kes järgmises astmes lapse arengut toetab (Häidkind & Palts, 2013).

Neudorf, Ugaste, Tuul ja Mikser (2017) on uurinud Eesti lasteaiaõpetajate seas muuhulgas, kui oluliseks peavad nad õppekavas olevaid 6-7-aastaste laste üldoskuseid ja kui lihtne on hinnata nende oskuste omandamist. Uurimuses osales 724 õpetajat. Kõik üldoskused olid õpetajate arvates olulised (keskmine hinne (M) üle 4,4). Kõige olulisem oli laste mänguoskus (M=4,54). Kõige lihtsam hinnata oli õpetajate arvates tunnetus- ja õpioskusi (M=4,07), kõige keerulisem oli hinnata mänguoskusi (M=3,94).

Brown, Scott-Little, Amwake ja Wynn (2007) uurisid Ameerika Ühendriikides 68 erineva kohaliku ja riikliku koolivalmiduseprogrammi aruandeid. Koolivalmiduse hindamiseks kasutatavad programmide järgi hinnati laste kirjaoskust (50 programmi), matemaatilisi oskusi (41 programmi), suhtlemisoskust (28 programmi) sotsiaal-emotsionaalset arengut (36 programmi) ja tervislikku seisundit (30 programmi). Kasutati mitmeid hindamismeetodeid: vaatlust, testimist, kontrollnimistuid, õpetajate hinnanguid (*teachers ratings*) ja uuringuid (*teachers surveys*). Enamasti kasutati hindamisel mitut meetodit koos. Uurimus tõi välja olulised aspektid lapse arengu hindamises: vajalik on määratleda eesmärk, mida uurida; uurimismeetodid ja -vahendid, mida kasutatakse, peavad olema usaldusväärsed ja valiidised, võimaldama uurida neid lapse arengu komponente, mis on seotud hilisema koolieduga, arvestavad lapse keelelist ja kultuurilist keskkonda. Oluline on, et hindaja oleks eelnevalt koolitatud; läbi tuleb mõelda, kas parima tulemuse annab välisvaatleja või lapsega töötava inimese läbiviidud hindamine; andmeid võiks koguda lisaks lapse koduse keskkonna, eelneva koolieelse hariduse kohta.

Koolivalmiduse hindamine on kompleksne protsess. Hindamise varasem eesmärk, koolist väljalangemise ennetamine ja vähendamine, on nüüdisajal asendunud lapse kui terviku ja teda ümbritseva keskkonna vaheliste seoste mõistmisega (Häidkind, 2011). Carlton ja Winsler (1999) on arvamusel, et koolivalmiduse hindamine on oluline eelkõige 1. klassi õpetajale, et kooli tulnud erivajadustega lapsele leida õige raskusaste ja vajalikud tugiteenused. Piisava põhjalikkusega läbiviidud hindamisprotsess ja saadud tulemuste analüüs on eelduseks sellele, et lapse üleminek lasteaiast kooli toimuks sujuvalt.

Koolivalmiduse hindamise meetodid

Koolivalmiduse kohta info kogumiseks on mitmeid meetodeid. Hindamisel kasutatavate meetodite valimisel tuleb arvestada, millist lapse oskust hinnatakse, teada iga meetodi tugevusi ja nõrkusi. Hindamismeetodid võivad olla standardiseeritud, enamasti on siis tegemist testidega, või mitteformaalsed: vaatlus, õpetajate koostatud ülesanded, intervjuud (Wortham, 2005).

Hindamine koolieelses eas ei ole „hinnete“ panemine, vaid enamasti vaatlusprotsess ja selle üleskirjutamine, mis aitab teha haridusalaseid otsuseid lapsega või lastegrupi töö planeerimiseks või lapse teadmistest ja oskustest ülevaate saamiseks (Jürimäe & Treier, 2008). Peamised meetodid on järgmised.

Vaatlus. Must'a (2014) uurimustööst selgub, et kõige enam eelistavad õpetajad kasutada lapse arengu hindamiseks vaatlust. Vaatlus aluseks teistele hindamismeetoditele – arengutestidele ja -skaaladele (Männamaa, 2008b). Vaatlus on lapse või lastegrupi jälgimine mingi teatud aja jooksul. Vaatluse käigus registreeritakse lapse käitumist, selle esinemissagedust ja kestust (Häidkind & Palts, 2013). Vaatluse abil saab informatsiooni nii lapse sotsiaalsest, kognitiivsest kui emotsionaalsest arengust, tema õppimise iseärasustest, tema oskusest suhelda täiskasvanute ja lastega jms. Vaatluse läbiviimisel on oluline täpsustada vaatluse eesmärk. Tähtis on ka koht ja aeg (Männamaa, 2008b).

Zelenko (2004) toob välja vaatluse erinevad vormid: loomulik, struktureeritud, mittestruktureeritud ja osalusvaatlus. Sobiva vormi valik sõltub sellest, mida vaadeldakse. Loomuliku vaatluse ajal vaadeldakse last tema tavapärases keskkonnas. Vaatleja lapse tegemistesse sekkuda ei tohi. Struktureeritud vaatluse puhul on tingimused ja käitumine vaatlejale ette antud. Mittestruktureeritud vaatlus erineb loomulikust vaatlusest selle poolest, et siin valib keskkonna vaatleja, kes võib ka situatsiooni sekkuda ja last suunata. Osalusvaatluse puhul toimub vaatleja ja vaadeldava vahel suhtlemine ja koostöö.

Eelistada tuleks mittestruktureeritud vaatlust ja kinnitada vaatlustulemuste paikapidavust loomuliku vaatlusega (Männamaa, 2008b). Vaatluse läbiviimiseks on erinevaid tehnikaid:

- 1) käitumise kirjeldamine, mis on toimuva sündmuse üles kirjutamine vabas vormis;
- 2) kontrollnimistu, see on kirjalik loend lapse teadmistest ja oskustest. Aluseks on kindlad kriteeriumid;
- 3) hindamisskaalaga saab lapse kriteeriumipõhiste oskuste kvaliteeti hinnata;

4) aja ja sündmuse fikseerimine, kus märgitakse üles mingi käitumise esinemise sagedus, kestus, intensiivsus, intervall (Männamaa, 2008b; Wortham, 2005).

Vaatlustoiminguid saab läbi viia lapse tavakeskkonnas, mängusituatsioonis, õppetegevuses. Kasutades erinevaid vaatlustehnikaid, saab fookuseerida vaatluse sellele, millist informatsiooni vaja on. Vaatlus annab infot nende laste (suhtlemisprobleemidega, häbelikud lapsed) kohta, kelle puhul teised meetodid piisavalt teavet ei anna. Vaatluse kasutamine on paindlik aja, tingimuste ja keskkonna suhtes (Cullo, 2005; Wortham, 2005).

Vaatlusel on omad piirangud. Kuivõrd on saadud tulemused ajas püsivad ja kas neid on võimalik korrata, kui mitu vaatlejat saavad sama tulemuse – so meetodi reliaablus. Kui täpselt me mõõdame seda, mida mõõta tahame – so meetodi valiidsus (Männamaa, 2008b). Vaatleja eelarvamus võib samamoodi mõjutada vaatluse tulemusi – vaatleja näeb seda, mida näha tahab või vaatlejal võivad lasterühmas üht last jälgides märkamata jääda olulised üksikasjad, mis lapse käitumist mõjutavad (Wortham, 2005). Vaatlustulemuste tõlgendamisel peab arvestama konteksti. Ei tohi üht episoodi üle kanda kogu lapse käitumisele. Vaatlustulemusi võib mõjutada ka see, et laps teab, et teda vaadeldakse (Gullo, 2005).

Intervjuu on uurija poolt algatatud ja läbi viidud vestlus, mille eesmärgiks on välja selgitada, mida uuritav arvab või mõtleb. Intervjuu eesmärgiks on saada teavet lapse sisemaailma, tegutsemismotiivide ja soovide kohta (Olenko, 2006). Intervjuu võimaldab uurimisega jõuda varjatumatesse valdkondadesse, mida vaatluse jt meetoditega ei ole võimalik kätte saada (Õunapuu, 2014). Intervjuud on sobiv kasutada lapse kognitiivse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu hindamisel, kitsamalt mälu, mõtlemise või kõne arengu uurimiseks. Lapse hindamisel tuleb intervjuuga kogutud materjal seostada muu teabega ja laiema kontekstiga. Üks osa lapse koolivalmiduse hindamisest võiks olla ka intervjuu lapsevanemaga, et teada saada info pere uskumustest, väärtustest, hoiakutest (Männamaa, 2008a).

Lapse arengu hindamisel kasutatakse enamasti kolme intervjuu vormi. Struktureerimata intervjuu viiakse läbi lapse tavapärasel keskkonnas. Siin ei ole selgeid juhtnööre intervjuu läbiviimise ja analüüsimise kohta. Teine vorm on osaliselt struktureeritud intervjuu, kus on etteantud üldised juhtnöörid intervjuu läbiviimise ja analüüsimise kohta. Kolmandaks on struktureeritud intervjuu, millel on väga täpselt sõnastatud ja järjestatud küsimused. Vastuste analüüsimisele on samuti etteantud vorm (Sattler, 2001, viidatud Männamaa, 2008a, Õunapuu, 2014).

Intervjuul on mitmeid eeliseid lapse arengu hindamisel. Intervjuul on paindlik protseduur. Sageli on see ainus viis infot saada, näiteks kui laps ei oska veel kirjutada. Laps

saab avaldada oma arvamust. Võrreldes intervjueeritava verbaalset ja mitteverbaalset käitumist, saab veenduda info tõepärasuses. Intervjuu võimaldab seletada mitmetähenduslikke vastuseid või vääriti mõistmisi (Sattler, 2001, viidatud Männamaa, 2008a).

Intervjuu/küsitluse tegemisel on olulised piirangud. Tuleb arvestada, et lapse verbaalsed oskused ja tema kogemus maailmast ei ole täiskasvanuga võrdväärne. Seetõttu tuleb väga hästi läbi mõelda küsimused. Need ei tohi olla raskesti mõistetavad, küsija ei tohi esitada mitut küsimust korraga. Eriti tähtis on see erivajadustega lapse küsitlemisel (Häidkind & Palts, 2014; Kvale, 2007). Sattler (2001, viidatud Männamaa, 2008a) märgib, et intervjuuerija võib anda tahtmatuid, märkamatud märke, mis võivad mõjutada lapse vastuseid. Samuti ei tohi lapse vastuseid üles märkida valikuliselt.

Intervjuud on sobiv kasutada kombineeritult teiste uurimismeetoditega, tulemusi omavahel võrreldes ja seostades. Samuti sobib seda kasutada seda mingi lapse tavapärase tegevuse taustal, näiteks joonistamine, jutu lugemine, mängimine (Kvale, 2007).

Lisaks vestlusele lapsega saab täiendavat infot koguda arenguestlustest lapsevanemaga. Arenguestlustel arutletakse lapse tugevate ja arendamist vajavate külgede üle (Almann & Tiko, 2006). See toimub regulaarselt vähemalt kord õppeaasta jooksul (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 1999). Arenguestlus ei ole ainult hindamistulemuste tutvustamiseks lapsevanemale, vaid see on üks osa informatsiooni kogumise protsessist lapse arengu hindamises. Arenguestluse käigus tuleb lapsevanemale selgitada hindamise sisu, koostöös tõlgendada saadud tulemusi ja küsida vanemapoolset nägemust lapse arengust ja probleemidest (Wortham, 2005).

Testimine on hoolega valitud küsimuste ja ülesannete rakendamine lapse teadmiste, oskuste, võimete mõõtmiseks. Tulemuste kirjeldamine toimub numbrilise skaala või kategooriate süsteemi abil (Kikas & Männamaa, 2008; Olenko, 2006). Oluline on, et testid oleks kohandatud või välja töötatud arvestades kultuurikonteksti. Testide koostamine ja kohandamine on väga ressursimahukas, seetõttu on Eesti oludele kohandatud ja siin kasutatavaid teste väga vähe (Häidkind & Palts, 2013). Põhjalikumad ja valdkonnaspetsiifilisemad testid eeldavad suuremaid eelteadmisi, erialast kvalifikatsiooni või konkreetse testi osas eraldi väljaõpet (Kikas & Männamaa, 2008).

Normeeritud testid järgivad kindlaid standardseid protseduure nii testi läbiviimisel kui tulemuste skoorimisel ja interpreteerimisel (on standardiseeritud). Enne testi kasutusele võtmist uues kontekstis või sihtrühmal tuleb seda normeerida, st eelnevalt testida palju sama

vanu, sama kultuuritaustaga lapsi, leida nende testitulemuste jaotuvused ning selle alusel leida uued arvulised tulemused (kohalikud normid) (Kikas & Männamaa, 2008).

Testide eeliseks peetakse nende objektiivsust, kuna tulemuseks on arvulised näitajad, kõiki lapsi saab võrrelda sama metoodikaga. Ajakulu võrreldes näiteks vaatlusega on väiksem. Testi eeliseks võib pidada ka selgete juhiste olemasolu. Samas võib nende olemasolu osutada piiravaks, ei saa lähtuda lapse individuaalsest vajadusest, õpioskustest või arengulistest iseärasustest (Kikas & Männamaa, 2008). Wortham (2005) hoiatab ainult testi tulemusi kasutades laste paigutamise eest eriklassi. Lisaks on vaja koguda informatsiooni teiste hindamismeetoditega. Gullo (2005) peab testide puuduseks tulemuste kallutatust (peab arvestama, milline on olnud testgrupp) ja õpetamise mõju (eelnevalt võidakse õpetada just seda, mida testidega hinnatakse).

Mitteformaalsed hindamisprotseduurid on mitmesugused infokogumise viisid, kus kasutatakse nii vaatluse, intervjuu/küsimustiku kui ka testimise elemente. Selliste hindamiste jaoks ei ole tavaliselt selgeid juhiseid ja hindamiskriteeriume, nii sõltub kogu protsess hindaja enda nägemusest, kuidas ja mida tõlgendada. Saadud järeldustesse tuleks suhtuda kriitiliselt (Häidkind & Palts, 2013).

Mitteformaalse hindamisprotseduuri alla liigitub laste tööde analüüs, mille alusel saab hea ülevaate lapse arengu dünaamikast. See kajastab sisuliselt lapse individuaalse arengu lugu (Veisson & Nugin, 2009). Samas ei pruugi õpetaja olla pädev laste tööde süvaanalüüsi tegema, kuid oskab hinnata lapse tähelepanu, loovust, püsivust ja silmaringi. Oluline oleks lisada juurde ka lapse oma kommentaarid töö kohta (Tuul, 2005).

Teine mitteformaalne hindamisprotseduur on kriteeriumipõhised ülesanded. Lapse tehtud hindamiseülesannete tulemusi võrreldakse mingite kindlate kriteeriumitega. Näiteks võivad olla kriteeriumiteks koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas määratud lapse eeldatavad arengutulemused (Häidkind & Palts, 2014; Kikas & Männamaa, 2008). Ülesannete kogu võib luua õpetaja ise või töötatakse see välja lasteaias ühiselt või võetakse kasutusele kellegi teise poolt koostatud ülesannete kogu. Õpetajate endi koostatud ülesanded tavaliselt arvestavad konkreetse rühma laste arengutaset, annavad kiiret tagasisidet teadmise või oskuse omandamisest/mitteomandamisest (Wortham, 2005). Sedalaadi meetodite kriitikana võib välja tuua selgete juhiste ja protseduuride puudumise ning asjaolu, et tulemus võib liigselt sõltuda hindajast (Häidkind, 2007).

Koolivalmiduse hindamine ei tohiks olla ainult ühe testi või küsimustiku läbiviimine. Et kõik arenguvaldkonnad oleks uuritud, peab kasutama erinevaid meetodeid, aga nende

valik peab olema põhjendatud. Tuleb arvestada sellega, mida hinnatakse, kuivõrd valitud meetod selleks sobib ja kas hindaja seda meetodit kasutada oskab (Häidkind & Palts, 2013).

Milliseid meetodeid kasutada koolivalmiduse hindamiseks, otsustab lasteaia pedagoogiline nõukogu. Ainus meetod, mida kohustatakse õpetajaid kasutama, on vaatlus. Vaatlus viiakse läbi kindla plaani alusel jälgides lapsi igapäevatoimingutes, vabamängus ja pedagoogi suunatud tegevustes. Riiklikus õppekavas on välja toodud, et lapse arengu hindamine peab olema osa igapäevasest õppe- ja kasvatusprotsessis, mis toimub riiklikus õppekavas välja toodud eeldatavad üldoskuste ning õppe- ja kasvatusvaldkondade tulemuste alusel (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Koolivalmiduse hindamise vahendid

Koolivalmiduse hindamisvahendite valikut ei reguleerita Eestis ühegi dokumendiga, mis tähendab, et õpetajad on üsna vabad ise otsustama, millise küsimustiku, vaatlusprotokolli või ülesannete kogu toel lapse teadmiste ja oskustele hinnanguid anda. Olukorra teeb muuhulgas keeruliseks see, et eeldatavaid arengutulemusi on 6-7-aastaste laste kohta õppekavas välja toodud 106; hindamisvahendeid nende oskuste kompleksseks uurimiseks aga Eestis välja töötatud ei ole. Õpetajad teevad paratamatult valiku, mida ja kuidas hinnata, mistõttu tekib küsimus, kas koolivalmiduskaardile kirja pandu hõlmab kogu lapse arengut ja kuivõrd vastab väljavalitu ja kirja pandu lapse tegelikule tasemele. Hindamisvahendid võib jagada kasutajate järgi kahte rühma.

Õpetajate poolt kasutatavad vahendid. Alati hindab lasteaia käiva lapse arengutaset esmalt õpetaja. Tema poolt kasutatavad vahendid ei eelda üldjuhul spetsiifilist ettevalmistust, nende kasutamine ei ole rangelt reglementeeritud, need on lihtsad kasutada. Õpetajate endi poolt koostatud vahendite kasutamisel ei ole sageli selge, mida need täpselt mõõdavad ja kui usaldusväärseid tulemusi nendega on võimalik saada (Häidkind, 2007).

Levinud hindamisvahendid on lasteaia või õpetaja poolt koostatud nn arengutabelid, mille abil saab hinnata lapse teadmisi ja oskusi vastavalt riiklikus õppekavas (2008) välja toodud arengutulemustele. Sisuliselt on tegemist kontrollnimistuga. Õpetaja hindab mingisuguse kokkulepitud skaala alusel lapse teadmisi ja oskusi oma igapäevase töö käigus. Arengutabelites fikseerib õpetaja ainult kriteeriumite täitmise, st kas laps teab/oskab seda, mida eeldatakse (Wall, 2006).

Üks võimalus lapse arengudünaamika kajastamiseks, analüüsimiseks ja hindamiseks on arengumapp või portfoolio. Lisaks laste töödele on oluline, et seda kasutatakse lapsega

vestlemisel ja ühtlasi hõlmatakse lapse enesehindamine. Laps teeb ise valikuid, mida ta mappi panna soovib. Mapis olevad protokollid näitavad lapse mõttemaailma ja maailmanägemist. Portfoolio teeb lapse arengu nähtavaks lapsele, õpetajale ja lapsevanemale. Lapsevanem saab informatsiooni lapse tegemistest ja arengust (Almann, 2010; Olenko, 2006; Wortham, 2005).

Publitseeritud hindamisvahenditest, mis kuuluvad mitteformaalsete hindamisprotseduuride hulka, on lasteaedades kasutusel näiteks a) „Arengu jälgimise mäng“ (Kirbits, Rebane, Varik 2016). Lisaks lapse vaimse arengu uurimisele saab sh täita ka sotsiaalse arengu vaatluslehe ja füüsilise arengu hindamise tabeli; b) Kivipõld-Verbitskase (2015) koostanud ülesannete kogu 6-7-aastase lapse vaimse arengu hindamiseks; c) Pandise (1998) vaatlusmaterjal 5-7-aastase lapse arengu jälgimiseks. Vaatluslehti on võimalik täita täiskasvanu poolt või kasutada koos ülesannete esitamisega lapsele.

Sikut (2016) on oma magistritöös koostanud lapse arengu teooriatele, varasematele uurimustöödele toetudes ja lähtudes riiklikust õppekavast 20 ülesandest koosneva kogu 6-7-aastaste tunnetus- ja õpioskuste hindamiseks. Esialgsetele ülesannetele küsiti eksperthinnangud (eakohasus ja sobivus 6-7-aastase lapse hindamiseks), lähtuvalt sellest parandati ja katsetati ülesandeid väikese hulga eakohase arenguga 6-7-aastaste laste juures. Sel moel koostatud, ekspertide parandatud ja läbi katsetatud ülesanded võiksid viia usaldusväärse hindamisvahendi väljatöötamiseni koolivalmiduse hindamiseks. Samasugust hindamisvahendit oleks vaja ka ülejäänud 9 õppekava valdkonna hindamiseks.

Teistes riikides välja töötatud koolivalmiduse hindamise vahendeid ei saa kasutada üks ühele, kuna teadmised ja oskused, mis lasteaia lõpus peavad lastel olema, võivad olla erinevad. Tuleb kontrollida nende vahendite alust ja psühhomeetrilisi näitajaid (Häidkind, 2007). Välisriikidest on Eestis kasutusele võetud näiteks soome programm „Astmed“ (Bluma et al., 1995). Selle plussiks peetakse konkreetset, põhjalikkust, selgeid juhiseid lapse arengu hindamiseks ja edasise arengu kavandamiseks. Ühtlasi on programm „Astmed“ hea vahend erivajadustega lapse arengutaseme määramiseks (Tuul, 2005).

Lasteaiad viivad läbi ka nn kooliküpsusmängu, mille on välja töötanud vene psühholoog Bitjanova (Барчук & Битянова, 2000). Mängu käigus hinnatakse lapse peenmotoorikat, koordinatsiooni, kommunikatiivseid oskusi, kõne arengut, matemaatilisi oskusi, tähelepanu ja mälu arengutaset, lapse enesehinnangut (Leemet, 2006).

Koolieelikute füüsilise arengu hindamiseks liikumisõpetajate poolt kasutusel Karvoneni (2003) loodud üldmotoorika kvaliteedi hindamisvahend, mis kujutab endast erinevate ülesannete kogu, mida laps teeb ja õpetaja hindab. Lisaks üldmotoorikale

hinnatakse peenmotoorikat, silmade liikumist, tasakaalu hoidmist ning rütmi ja oma keha tunnetamist. Vahend on mõeldud 6-aastaste ja I klassi laste motorika hindamiseks.

Koolivalmiduse hindamise testidest on Eesti õpetajate poolt kasutusel Kontrollitud joonistamise vaatlus (Kikas, 1998). Algselt Krogh poolt Taanis kasutusele võetud test on kohandatud eesti lastele. Sõeltest viiakse läbi väikeses rühmas, soovitatavalt 8-10 last. Testiga saab hinnata kooliks vajalikke teadmisi ja oskusi. Häidkind (2011) on oma doktoritöös leidnud, et testiga saab hinnata laste üldoskuste taset, ühtlasi on see kooskõlas Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) kirja pandud 6-7-aastaste laste teadmiste ja oskuste nõuetega õppe- ja kasvatustegevuste valdkondades. Uuring näitas, et testi tulemused ennustasid laste toimetulekut eesti keeles ja matemaatikas esimese klassi jooksul. Test sobib nii lapse vaimsete kui sotsiaalsete oskuste hindamiseks viimase õppeaasta alguses.

Tugispetsialistide poolt kasutatavad hindamisvahendid. Enamasti kasutavad logopeedid, eripedagoogid ja psühholoogid lapse üldarengut või siis mingit spetsiifilist valdkonda hindavaid teste. Õpetaja on oma uuringu käigus juba avastanud lapsed, kel esineb eakohasest arengust kõrvalekaldeid, milles need täpsemalt seisnevad ja kui ulatuslikud need on, täpsustab tugispetsialist. Võrreldes lasteaiaõpetajaga on tugispetsialistil kõrgemad kvalifikatsiooninõuded ning mõnikord ka eraldi ettevalmistus konkreetse hindamisvahendi kasutamiseks.

Lapse üldarengu hindamise testidest on psühholoogidel koolivalmiduse hindamiseks kasutusel Kaufmann-ABC (Kaufman & Kaufman, 2014), mis on mõeldud lapse kognitiivse arengu hindamiseks. Testi kasutusvõimalusi eesti lastel on uurinud oma magistritöös Männamaa (2000). Nugin (2007) kasutas oma uurimistöös 3-6-aastaste laste vaimse arengu ja keskkonna mõju hindamiseks intelligentsusele Wechsleri (WPPSI-R) testi (Zhu et al., 2003). Laste intellektuaalse arengu hindamiseks kasutatakse ka Termann-Merilli testi, mille on kohandanud Eesti oludele Kees (1984).

2014-2016. aastal Tartu Ülikooli eripedagoogika ja arengupsühholoogia osakondade läbiviidud projektis “Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks” kohandati ja koostati laste kõne, sotsiaalse ja kognitiivse arengu hindamisvahendeid ja viidi läbi rida uurimustöid nende sobivuse kohta Eesti lastele. Niilus (2016) on uurinud PEP-3 testi (*The Psychoeducational Profile Third Edition*, Schopler, Lansing, Reichler & Marcus, 2005) kasutusvõimalusi 6-7-aastaste eakohaselt arenenud üldoskuste hindamiseks. Ta jõudis järeldusele, et eakohase arenguga eesti lapsele on test liiga kerge. Laialdaselt kasutatakse eripedagoogide ja logopeedide seas Strebeleva vaimse arengu hindamise metoodikat (Strebeleva, Mišina, Razenkova, Orlova & Šmatko, 2020). Strebeleva

poolt koostatud ülesannete sobivust koolivalmiduse hindamisel on uurinud Põdra (2017), kes leidis, et 10 ülesannet sobivad lapse koolivalmiduse hindamiseks. Varik (2016) ja Puls (2015) on samuti leidnud, et Strebeleva metoodika sobib vastavalt 6-aastaste ja 5-6-aastaste laste arengu hindamiseks. Metoodika sobib eelkõige lapse üldoskuste ning keele ja kõne arengu hindamiseks.

Lapse kõne arengut uurivad logopeedid Reynelli testi abil (Reynell Developmental Language Scale (Edwards et al., 1997), kohandanud Tammemäe (2009)), mis võimaldab hinnata 3-7,5-aastase lapse kõnest arusaamist ja ekspressiivset kõnet. Originaaltestidest kasutatakse lapse kõnele hinnangu andmisel Padriku, Hallapi, Aidu ja Mällu (2013) koostatud 5-6-aastaste laste kõne testi.

Kuna koolivalmidus sõltub last ümbritsevast keskkonnast (Meisels, 1998; Scott-Little et al., 2006), siis võivad erineda linna- ja maapiirkonna nõudmised. Väikeses maa põhikoolis on koolivalmis laps, kes alles veerib, kui linnas nn eliitgümnaasium eeldab esimesse klassi astujalt soravat lugemisoskust. Seetõttu oleks oluline Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt heakskiidetud hindamisvahendite olemasolu. Seoses uue Alushariduse seaduse koostamisega püütakse selles osas edasi liikuda, kuna edaspidi peab lasteaiaõpetaja olema valmis hindama ka koduste 6-7a laste arengut (Vinter-Nemvalts, 2021).

Koolivalmiduskaart

Alates 2011. aastast dokumenteeritakse lapse koolivalmiduse hindamine koolivalmiduskaardil. See võeti kasutusele, et üleminek lasteaiast kooli oleks tõrgeteta, õpetamise järjepidevus oleks tagatud ja erivajadustega laste tugiteenused võiksid sujuvalt jätkuda (Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord, 2011).

Koolivalmiduskaardi vorm on iga lasteaia pedagoogilise nõukogu otsustada. Samas on hindamise aluseks riiklikus õppekavas välja toodud üldoskused ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade tulemused. Häidkind (2007, 2009) on erivajadustega laste puhul kirjeldanud alternatiivset jaotust, kuid siis ei olnud riikliku õppekava valdkondlik jaotus veel selgunud. Variant on kasutada ka sellist valdkondlikku jaotust, mida rakendatakse individuaalse arenduskava koostamisel (Häidkind & Kuusik, 2009). Mõlemad variandid on Haridus- ja teadusministeeriumi kodulehel asuva „Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjalis“ näidisena olemas (Häidkind & Palts, 2013). Enamasti kasutatigi lasteaedades esimesel aastal neid kahte varianti (Kunto, 2012).

Koolivalmiduskaardile kirja pandud informatsioon on saadud lapse koolivalmiduse hindamise käigus. See on sisuliselt lapse iseloomustus. Lapse iseloomustamisel on oluline mitte ainult loetleda probleeme, vaid ka täpsustada, millal ja kuidas need probleemid esinevad (Palts, 2007). Koolivalmiduskaardi sisu ja vormi uuris Kunto (2012) oma magistrیتöös. Koolivalmiduskaardi valdkondi kirjeldati enamasti vabas vormis tekstina, kuhu oli pikitud õppekavast võetud lauseid (eeldatavad arengutulemused). See andis ülevaate lapse teadmistest ja oskustest, aga ka vajakajäämistest. Samas tõi uurija välja probleemi: riiklikus õppekavas kirja pandud oskuste baasil tehtud koolivalmiduskaardil ei ole võimalik kõiki teadmisi ja oskusi, mida laps lasteaia lõpuks peab omandama, kirja panna. Neid on liiga palju, mistõttu parandamatult tehakse õpetaja poolt valik. Ei ole teada, kas välja jäänud oskus on lapsel olemas või ei oma lasteaiaõpetaja silmis tähtsust või pole see koostajate arvates tähtis koolile. Sama probleemi täheldasid ka Aasamaa ja Avaste (2015) uurides laste erivajaduste kajastamist koolivalmiduskaartidel.

Oluline on, et koolivalmiduskaardil oleks kirjas viimase lasteaia aasta jooksul kasutatud tugiteenused, lapse arendamist vajavad küljed ja ettepanekud koolile/ lapsevanemale (Häidkind & Palts, 2013; Häidkind & Kuusik, 2009). Paaliste (2014) tõi oma uurimustöös välja, et nii klassiõpetajad kui HEV koordinaatorid peavad eriti oluliseks teavet arengulise mahajäämuse kohta. Aasamaa ja Avaste (2015) uurimusest selgus, et üle 50% uuritud koolivalmiduskaartidel (71 kaarti) oli erivajaduste väljatoomisel nimetatud, millega laps tuleb/ei tule toime õppekavas väljatoodud pädevustest lähtuvalt. Seejuures jäi kirjeldamata, mil moel probleemid ilmneshid.

Paaliste (2014) uurimustööst selgus, et kooli HEV koordinaatorid tunnevad puudust, et oleks tehtud asjakohane kokkuvõte, kus oleks kirjas lapse arendamist vajavad küljed ja lasteaia hinnang koolivalmidusele ning lapsele pakutud tugiteenuste täpsem kirjeldus. HEV koordinaatorite ja klassiõpetajate (kokku 96 vastajat) suhtumisest koolivalmiduskaarti järelalus, et nii algklasside õpetajad (64% vastanutest) kui koolide HEV koordinaatorid (85% vastanutest) peavad oluliseks koolivalmiduskaardi olemasolu kõigil lastel.

Lõhmuse (2018) uurimustööst klassiõpetajate suhtumise kohta koolivalmiduskaarti selgus, et ainult 33% klassiõpetajatest (kokku uuriti 82 klassiõpetaja arvamust) peavad koolivalmiduskaardi olemasolu oluliseks igal esimese klassi õpilasel. Uurimustööst selgus, et koolivalmiduskaardid on 67% klassiõpetajate meelest liiga üldised (tehtud copy-paste meetodil) või ei kajasta lapse tegelikku probleemi. Selleks, et koolivalmiduskaart täidaks oma ülesannet olla informatsioonikandjaks lasteaia ja kooli vahel, peab lasteaiaõpetaja teadma,

mis on need teadmised ja oskused, mis on lapse koolivalmiduse hindamisel olulised ja kuidas neid usaldusväärselt hinnata ning tulemusi kirja panna.

Tõendus põhisis laste aia õppe- ja kasvatustöös

Tõendus põhisisuse mõiste võeti algselt kasutusele 1990. aastatel meditsiinis. Seal on tõendus põhisisuse märksõna levinud sotsiaal- ja haridusvaldkonda (Trinder, 2000).

Tõendus põhised hindamisvahendid on loodud lähtudes kellegi seisukohtadest või teooriatest, nende sobivust on eelnevalt katsetatud, seejärel vahendeid parandatud ja täiendatud.

Uuringud, mis mingi hindamisvahendi katsetamiseks on tehtud, peavad olema süstemaatilised, empiirilised, usaldusväärsed, põhinema andmete analüüsil (Mesibov & Shea, 2011). On oluline eristada, et kõik vahendid, mida on testitud ja mis on andnud positiivseid tulemusi, ei ole tõendus põhised. Tõendamisel on erinevad standardid:

1. Lähtuvad arvamusest – tuginetakse üksikisikute isiklikele kogemustele, usaldusväärsus on madal, arvamused on vajalikud mingi vahendi, praktika vm arendamiseks, aga need ei tõesta selle kasulikkust ega mõju.
2. Lähtuvad uurimustest - üksikud positiivse tulemusega uuringud tagavad tõendusmaterjali, kuid kindlalt tõestatud pole, kas tulemus saavutati just selle programmi mõjul või muude tegurite tulemusena.
3. Eksperimentaalne tõestus – juhuvalikuga kontrollkatsed, mis mõõdavad just konkreetse praktika tulemuslikkust, kontrollgrupi olemasolu. Selliselt tõestatud praktikad on tõendus põhised ja nende tulemused usaldusväärsed (Aia-Ustal, 2017).

Tõendus põhisisusel on nii pooldajaid kui vastaseid. Pooldajad on arvamisel, et tõendus põhine lähenemine tagab parima õpetamistava ja ressursside kasutamise. Skeptikud väidavad, et tõendus põhine sekkumine on varjatud meetod ressursside normeerimiseks, liiga lihtsustatud ja professionaalset autonoomiat piirav. Kritiseerijad on seisukohal, et tõendus põhine sekkumine vähendab kogemuse tähtsust. Tõepoolest kogemus ja eksperimentaalne tõestus võivad siin vastanduda. Minevikus omandatud kogemused ei pruugi tänapäevastes oludes enam toimida. Tõendus põhisisuse järgimine seevastu laiendab ametialaseid teadmisi ja lisab uusi tõhusaid praktikaid, mida kasutada (Trinder, 2000).

Tõendus põhine praktika sisaldab endas kuute järjestikust tegevust:

- küsimine: probleemi sõnastamine küsimuseks, millele on võimalik vastata;
- informatsiooni otsimine: süstemaatiline tõendite otsimine ja hankimine;
- hindamine: saadud tõendite usaldusväärsuse kriitiline hindamine;

- koondamine: saadud tõendite kaalumine ja koondamine;
- kasutamine: parimate võimalike tõendite kaasamine otsustusprotsessi;
- hindamine: tehtud otsuste tulemuste hindamine (Jones, 2018).

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) alusel peab igas lasteaias olema koostatud oma õppekava. Lasteaia õppekavas konkretiseeritakse riiklikult kehtestatud õppe- ja kasvatustöö põhimõtted, sisu ja korraldus. Muuhulgas tuleb koostada peatükk „Lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted, sealhulgas korraldus”. Selle peatüki raames lepatakse kokku lapse arengu hindamise, sh ka koolivalmiduse hindamise korraldus, kasutusel olevad meetodid ja -vahendid ja koolivalmiduskaardi vorm. Õppekava on arenev ja muutuv dokument ja see pannakse kokku meeskonnatööna töögruppides või väikeses lasteaias kogu lasteaia meeskonnaga. Õppe- ja kasvatustöö, sh selle alusdokumendi õppekava, eest vastutab lasteaias õppealajuhataja või selle puudumisel 1-4-rühmalistes majades direktor. Kuigi lapse arengu hindamise peatükk lasteaia õppekavas on küll pedagoogide ühistöö tulemus, peaks selles määratud hindamise korraldus olema õppealajuhataja või direktori poolt juhitud ja kontrollitud. Hindamisvahendeid ei pea õppekava raames kindlaks määrama, valiku võib teha õpetaja ka omapäi. Õpetaja kutsestandard (tase 6) (Kutsestandardid, s.a.) on öeldud õpetaja kohustusliku kompetentside hulka kuulub teadlik olemine “õppija toetamise tõenduspõhistest võimalustest, sh refleksioonimudelite kasutamise vajalikkusest”. Järelikult selleks, et olla õpetaja kutsele vastav, peab õpetaja kasutama eksperimentaalselt tõestatud sekkumisi, sh hulgas hindamisvahendeid. Juhul, kui õpetaja ei pööra tähelepanu hindamisvahendite tõenduspõhisusele, võiks selles osas teatud järelevalvet pidada juhtkond.

Erinevate õppevahendite, sh hindamisvahendite lasteaiale soetamine on õppealajuhataja otsustada. On oluline, et õppealajuhataja orienteeruks pakutavates hindamisvahendites ja valiks neist eelnevalt uuritud ja katsetatud vahendid. Niisamuti on töötajate kvalifikatsiooni hindamine, täiendkoolituse vajaduse hindamine ja planeerimine juhtkonna otsustada. Hindamisvahendite kasutajaks on õpetaja ja selleks, et ta oskaks neid kasutada, saadud tulemusi analüüsida, peavad olema õpetajal teadmised ja oskused selle tegemiseks.

Õpetajad langetavad pidevalt professionaalseid otsuseid, millel on nii kohene kui ka kaudne mõju lapsele, lapsevanematele ja kogukonnale, seepärast peaksid haridusalased teadusuuringud õpetajale tähtsad olema. Õpetajad on seotud erinevate arendusprojektidega nagu õppekava arendamine või hindamisvahendite välja töötamine, järelikult on tähtis, et

õpetajakoolituse käigus pööratakse tähelepanu uurimuslikule lähenemisele. See aitab kohaneda tulevikus tööle ette tulevate väljakutsetega (Toom et al., 2010).

Mikomägi (2020) on oma magistritöös uurinud ühe lasteaia (6 õpetajat) ja kahe kooli (11 õpetajat) õpetajate arvamust sellest, mida nad mõistavad tõenduspõhise praktika all ja kas ning kuidas nad seda rakendavad. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajaid intervjueriti fookusgrupina ja töö autori järeldus on, et õpetajad ei mõtle oma igapäevatöös sellele, kas tema kasutatud meetodid või vahendid on tõenduspõhised või mitte. Tegutsetakse oma parimas usus ja kasutatakse olemasolevaid materjale. Ka juhtkond ei pööra õpetajate sõnul sellele tähelepanu, kas kasutatavad praktikad on tõenduspõhised. Lasteaias rakendatavad meetodid on õpetajate sõnul piisavalt tõendatud, kui õpetaja saab lapselt positiivset tagasisidet ja ta näeb laste arengut. Kui munitsipaalkooli õpetaja toetub oma töös teadusandmebaasidest või koolitustelt saadud teadmistele, siis lasteaiaõpetaja katsetab ise, toetudes laste ning vanemate tagasisidele. Kasutatakse kolleegidelt internetist saadud materjale uurimata, kas tegemist on piisavalt tõhustate, piisavalt uuritud ja tõendatud vahenditega.

Kuidas tõenduspõhiseid praktikaid õpetajateni viia, et nad neid kasutama hakkaksid, on uurinud Cooper, Klinger ja McAdie (2017). 76 Kanada algkooli õpetaja käest küsiti grupivestlustes muuhulgas, kus õpetajad oma hindamisalaseid teadmisi täiendavad ja mis muudab keeruliseks õpetaja hindamisoskuste ja teadmiste omandamise. Selgus, et õpetajad saavad informatsiooni erinevate hindamisvahendite kohta enamasti teiselt õpetajalt. Selleks et tõenduspõhised praktikad jõuaksid õpetajani, on vaja vastanud õpetajate arvates aega, koolitusi ja usaldusväärseid kogemusi. Tähtis on siin ka võrgustike (õpetajate ainesektsioonid, erialaliitused) ja haridusasutuse juhtide osa. Juhtkonna osa tõenduspõhiste praktikate juurutamisel on välja toonud ka Brown ja Zhang (2017). Nad leiavad, et juhtkond peab julgustama kasutama tõenduspõhiseid meetodeid ja looma sellise keskkonna, kus õpetajad ise saavad uusi praktikaid kasutada ja nende üle arutleda, et nende efektiivsuses veenduda.

Koolivalmiduse hindamine selleks, et tagada lapsele sujuv üleminek lasteaiast kooli, peab olema läbimõeldud ja eelistada tuleks eksperimentaalselt kontrollitud hindamisvahendeid. Info koolivalmiduskaardil peab andma piisava ja adekvaatse pildi kooliminejast, et lapsevanemal ja klassiõpetajal oleks võimalik last sobival moel ja määral toetada. Uurimisprobleem on, kui tähtsaks õpetajad ja juhid peavad tõenduspõhisust koolivalmiduse hindamisel, meetodite ja vahendite valikul, ning milles tõenduspõhisus nende arvates väljendub.

Uurimustöö eesmärk, uurimisküsimused ja hüpotees

Koolivalmiduse hindamisel on Eesti lasteaedadele ja õpetajatele antud suur vabadus, kuidas ja milliste vahenditega lapse arengutaset hinnata ja kuidas seda dokumenteerida. Riiklikult on reguleeritud, mis valdkondi tuleb hinnata; eeldatavad tulemused lasteaia lõpus, mille suhtes hinnata ning et kasutada tuleb vaatlusmeetodit; tulemused on vaja kirja panna koolivalmiduskaardile ja see anda lapsevanemale, kes edastab kaardi kooli. Kuna hinnatavaid teadmisi ja oskusi on kokku üle saja, koolivalmiduskaardi maht on aga üldjuhul 1-2 lehekülge, siis tuleb hindajal teha valikuid nii hindamisel kui ka tulemustest kokkuvõtte kirjutamisel.

Uurimustöö eesmärgiks on selgitada välja, missuguseid hindamismeetodeid ja -vahendeid kasutavad lasteaiaõpetajad endi sõnul laste koolivalmiduse hindamiseks, mida arvavad õpetajad ja õppealajuhatajad koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisusest ning mille poolest erineb koolivalmiduse hindamine eakohaselt arenenud ja erivajadustega laste puhul.

Uurimisküsimused:

1. Millistes õppekava valdkondades lapse koolivalmidust õppealajuhatajate (direktorite) sõnul hinnatakse? (Aasama & Avaste, 2015; Kunto, 2012; Lõhmus, 2018)
2. Milliste õppekava valdkondade hindamist peavad õpetajad ja õppealajuhatajad (direktorid) olulisemaks ja miks? (Etti, 2011; Neudorf et al., 2017)
3. Milliste valdkondade hindamist peavad õpetajad ja õppealajuhatajad (direktorid) keeruliseks ja miks? (Neudorf et al., 2017)
4. Milliseid hindamismeetodeid ja -vahendeid õpetajad kasutavad laste koolivalmiduse hindamiseks 2020/21. õa? (Must, 2014)
5. Mil määral peavad õpetajad ja õppealajuhatajad (direktorid) koolivalmiduse hindamist oma lasteaias tõenduspõhiseks? (Toom, et al., 2010)
6. Kui kindlad on õpetajad ja õppealajuhatajad (direktorid), et asutuses või õpetajate poolt valitud hindamisvahendid hõlmavad kogu lapse arengut ja annavad lapse arengust adekvaatse pildi? (Must, 2014)

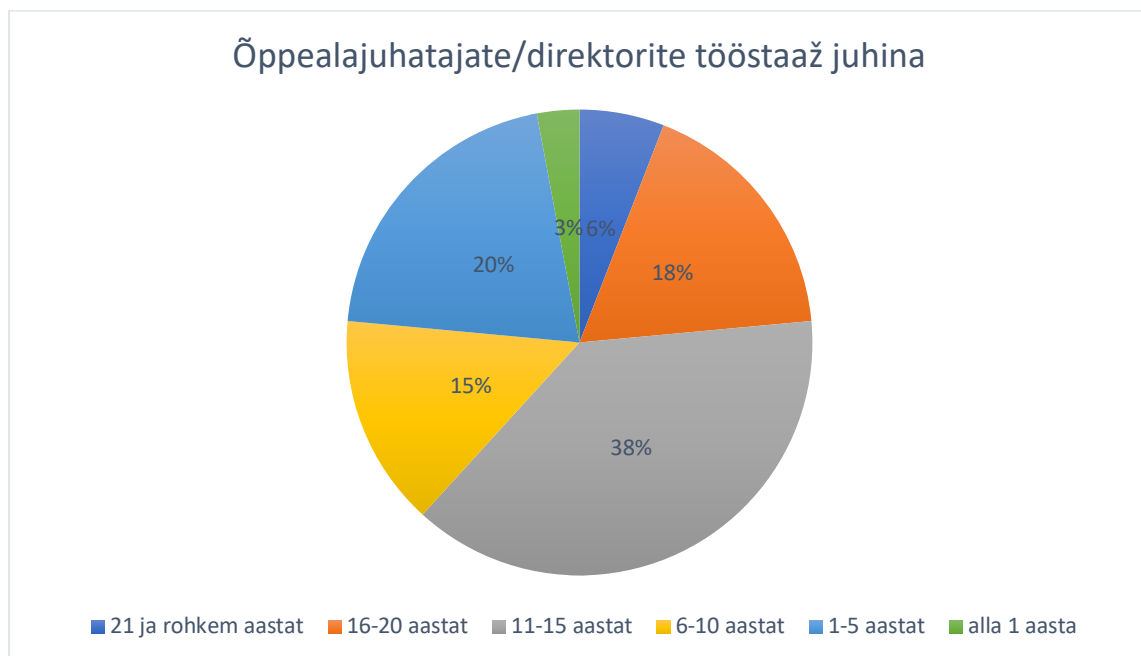
Hüpotees: Erivajadustega laste koolivalmiduse hindamine on vastajate hinnangul tõenduspõhisem kui eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamine (kasutatakse tugispetsialistide abi ja enam kontrollitud hindamisvahendeid) (Häidkind et al., 2013).

Uurimismetoodika

Valim

Töö valim moodustati mugavusvalimi (Õunapuu, 2014) põhimõttel, uuritavad isikud leiti Rapla-, Lääne-, Järva-, Viljandi- ja Pärnumaalt. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel on neis maakondades kokku 83 eestikeelset munitsipaallasteaeda. Uurimuses osalesid 37 lasteaia (44,6 % Rapla-, Lääne-, Järva-, Viljandi-, ja Pärnumaa lasteaedade koguarvust) töötajad. Andmed saadi 34-lt lasteaia õppealajuhatajalt või direktorilt (õppealajuhatajad (N=22) ja direktorid (N=12)) ja 36-lt koolieelikute rühmaõpetajalt. Nii õpetajate ja õppealajuhatajate küsimustikule vastati 16 lasteaias. Ainult õpetajad täitsid küsimustiku 5 lasteaias ja ainult õppealajuhataja vastas 15 lasteaias, ühes lasteaias täitis küsimustiku nii õppealajuhataja kui ka direktor. Kolmes õpetajate küsimustikus ei olnud kirjutatud lasteaia nime.

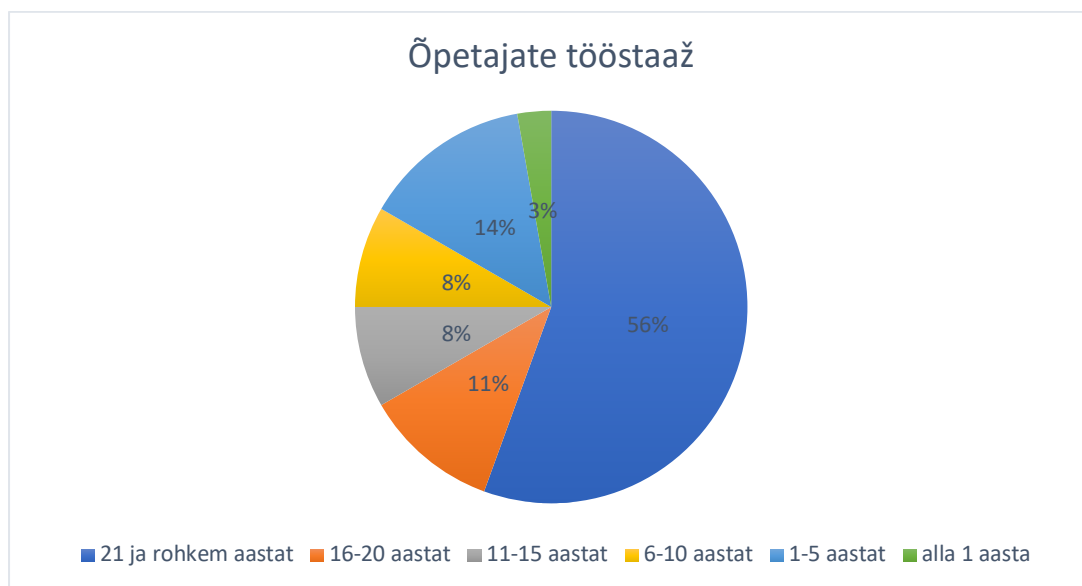
Õppealajuhatajate ja direktorite kohta kasutatakse selles töös edaspidi koondnimetust “juhid”. Juhtide kvalifikatsioon vastas nõuetele nende endi sõnul 85,3% vastanutel. Kõige rohkem vastanuist oli töötanud juhina 11-15 aastat – 38,2% (N=13). 20,6% (N=7) vastanutest oli töötanud juhina 1-5 aastat, 17,6% (N=6) 16-20 aastat. Juhtide tööstaaz on ära toodud joonisel 1.



Joonis 1. Juhtide (N=34) tööstaaz (%).

Juhtidelt küsiti nende lasteaia olevate rühmade arvu ja rühmade liikide kohta. Üle 8 rühma oli 41,2% vastanutest (kõige rohkem 19 rühma ühes lasteaias), 2-4 rühma oli 32,3% vastanutest ja 5-7 rühma oli 26,5 % vastanutest. Sobitusrühmi oli 5 (14,7%) juhi lasteaias (ühes lasteaias oli 5 sobitusrühma). Eirühmi oli 4 vastanud juhi lasteaias, 11,8% koguarvust. Enamus (58,8%) vastanud juhtide kohalikus omavalitsuses oli 6 ja rohkem lasteaeda, 2-5 lasteaeda oli 41,2% vastanute omavalitsustes.

Õpetajatest enamus 69,4% (N=25) töötasid koolieelikute rühma õpetajana, 13,9% (N=5) olid erirühma õpetajad ja 13,9% (N=5) liitrühma õpetajad, üks õpetaja töötas sobitusrühmas. Kvalifikatsiooninõuetele õpetajate endi sõnul vastas 72,7% (N=26) vastanutest, osaliselt vastas nõuetele 27,8% (N=10) õpetajatest. Üle poole vastanutest olid staažikad õpetajad, töötanud õpetajana 21 aastat ja enam – 55,6% (N=20) vastanutest. Õpetajate tööstaaži kajastab joonis 2.



Joonis 2. Õpetajate (N=36) tööstaaž (%).

Õpetajate käest koguti andmeid ka 2021. a sügisel kooliminevate laste kohta. Kooli minevate eakohase arenguga laste arv oli erinev: 1-5 last läks kooli 15 õpetaja rühmast, so 41,7%, 12 (33,3%) õpetaja rühmas oli 18-23 koolieelikut ja 9 (25%) õpetaja rühmas käis 11-17 koolieelikut. Keskmine koolieelikute arv rühmas oli 11,8 last. Kõikidel (N=36) vastanud õpetajatel (ka erirühmaõpetajatel) oli rühmas eakohase arenguga koolieelikuid.

Erivajadustega lapsi oli õpetajate hinnangul rühmades 69,4 % (N=25) vastanutel. Koolipikendusega lapsi oli 50% (N=18) vastanud õpetajate rühmades. Nõustamismeeskonna otsus koolikohustuse edasilükkamiseks tehakse juhul, kui lapse tervisliku seisundi või

tunnetus- ja õpioskuste, sotsiaalsete ning enesekohaste oskuste tase ei ole õpingute alustamiseks koolis vajalikul määral välja kujunenud (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Laps, kellel koolivälise nõustamismeeskonna otsusega on lubatud kooli minna aasta hiljem, on seetõttu käesolevas töös arvestatud erivajadustega lapseks. Neid õpetajaid, kelle rühmas ei olnud ühtegi erivajadustega (või koolipikendusega) last, oli 7. Selleks, et võrrelda erivajadustega ja eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamist, võeti õpetajate arvuks, kelle rühmas on eakohase arenguga lapsed, 36 õpetajat, ja õpetajate arvuks, kelle rühmas on erivajadustega lapsed, 29 õpetajat.

Andmekogumine

Andmekogumismeetodina kasutati küsitlust. Küsitluse tulemusel saadud õpetajate ja juhtide hinnanguid, arvamusi ja põhjendusi saab võrrelda gruppide sees ja omavahel (Õunapuu, 2014). Koostati kaks ankeeti, üks õpetajatele ja teine juhtidele. Õpetajate küsimustikuga uuriti, kuidas toimub koolivalmiduse hindamine rühmas, juhtide küsimustiku küsimused hõlmasid koolivalmiduse hindamise aluseid lasteaias.

Ankeetide koostamisel lähtuti teemakohastest üliõpilaste uurimustöödest (Ansi, 2014; Must, 2014; Paaliste, 2014), Häidkindi jt (2013) koostatud juhendist „Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele“, Koolieelse lasteasutuse seadusest (1999) ning Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008). Küsimustikud koosnesid kolmest osast: üldandmed, koolivalmiduse hindamise korraldus, koolivalmiduse hindamise meetodid ja vahendid. Küsimustikes kasutati poolavatud ja avatud küsimusi, kuid oli ka ainult valikvastustega küsimusi. Valikvastustega küsimused moodustasid 40% küsimustest. Poolavatud küsimustes sai vastaja peale valiku tegemist oma valikut põhjendada. Hinnangute küsimisel kasutati Likerti 5-palli skaalat: 1- ei ole oluline, 5 – on oluline; 1- on keeruline, 5 - ei ole keeruline.

1. Küsimustik juhtidele

Üldandmete hulgas küsiti, milline on lasteaia rühmade arv, juhi tööstaaž, vastavus kvalifikatsiooninõuetele. Koolivalmiduse hindamise osas paluti juhtidel vastata küsimustele, mis puudutasid koolivalmiduse hindamise korraldust lasteaias, õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade hindamise vajalikkust ja keerulisust. Koolivalmiduse hindamise meetodite ja vahendite küsimused puudutasid meetodite ja vahendite valikut lasteaias, paluti hinnata nende tõendus põhisisust (vt lisa 1).

2. Küsimustik õpetajatele

Üldandmetena uuriti, mis tüüpi rühmas õpetaja töötab, milline on tema tööstaž, ettevalmistuse vastavus kvalifikatsiooninõuetele. Uuriti ka, mitu koolieelikut on praegu rühmas, mitu neist on erivajadustega, mitu koolipikendusega. Koolivalmiduse hindamise korralduse blokis vastasid õpetajad küsimustele, mis puudutasid otseselt koolivalmiduse hindamist rühmas praegusel õppeaastal. Koolivalmiduse meetodite ja vahendite osas küsiti, mis hindamismeetodeid ja vahendeid õpetajad oma töös kasutavad ja milliseks hindavad nende tõenduspõhisust (vt lisa 2). Kuna küsimustikule vastates pidi õpetaja lähtuma sellel aastal kooli minevatest lastest, jätsid need õpetajad, kelle rühmas olid ainult eakohase arenguga koolieelikud, erivajadustega laste hindamisega seotud küsimustele (küsimused nr 6, 7, 8, 11, 12) vastamata.

Õpetajate ja juhtide küsimustikes oli neli kattuvat küsimust (erinevate valdkondade koolivalmiduse hindamise olulisus ja keerukus, hinnang lasteaias kasutatavatele hindamisvahenditele ja meetoditele, hindamisvahendite valikukriteeriumid).

Andmeanalüüs

Uurimus viidi läbi 2021. aasta märtsikuus. EHISesse kantud koolieelse lasteasutuse kontaktaadressidele saadeti e-kirjad (vt lisa 3) palvega, et direktorid saadaksid kirja edasi koolieelikute õpetajatele ja õppealajuhatajatele, kui viimane ei tööta lasteaias, siis paluti direktoritel ise vastata kahe nädala jooksul. Seitsme päeva pärast saadeti kõikidele korduskirjad. Küsimustikku said õpetajad ja juhid täita interneti keskkonnas www.docs.google.com.

Uuringu autor ja läbiviija taust: 24 aastat on töökogemust lasteaia direktorina, nendest viimased kaks õppeaastat lasteaias, kus kaks erirühma. Töötanud lisaks ka klassiõpetaja ja õpiabi õpetajana. Eelnev haridus Tallinna Pedagoogilisest Instituudist koolieelse pedagoogika ja psühholoogia erialal.

Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi *SPSS 24*. Andmete tõlgendamiseks ja illustreerimiseks kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetilised keskmised, protsendid). Kahe grupi keskmiste hinnangute võrdlemiseks kasutati Mann-Whitney U testi, protsentjaotuste võrdlemiseks kasutati Pearson Chi Square testi. Avatud küsimustele saadud vastuste analüüsimiseks kasutati kvalitatiivse andmeanalüüsi meetodeid: andmete temaatilise analüüsi käigus rühmitati tulemused sarnaste tunnuste alusel ja kodeeriti.

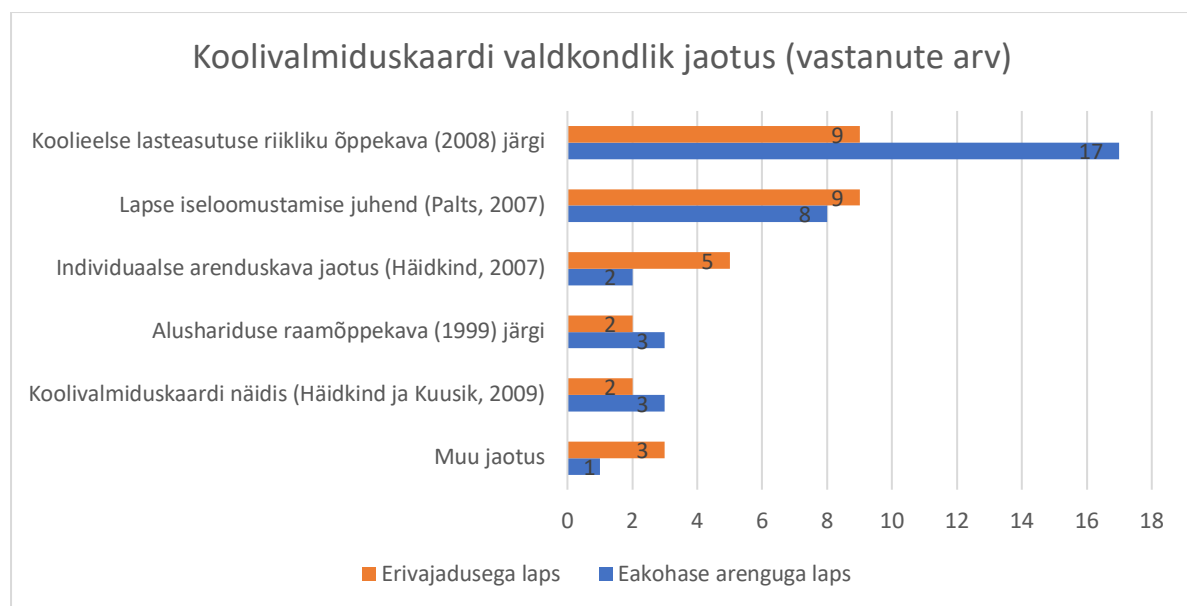
Tulemused

Esmalt kirjeldatakse koolivalmiduse hindamise korraldust: milliseid õppekava valdkondi hinnatakse, millised neist on vastajate arvates olulisemad, millised on keerulisemad. Seejärel antakse ülevaade hindamise meetodite ja vahendite valikust ning õpetajate ja õppealajuhatajate arvamustest koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisuse kohta.

Koolivalmiduse hindamise korraldus

Esimene uurimusküsimus oli, millistes õppekava valdkondades lapse koolivalmidust juhtide sõnul hinnatakse. Selleks, et lapse arengu hindamine, sh koolivalmiduse hindamine oleks süsteemne ja parimal viisil korraldatud, tuleb see lasteaia õppekavas lahti kirjutada ja õpetajad peavad seda järgima. Juhtidelt uuriti, kuidas on nende lasteaia õppekavas kirjeldatud koolivalmiduse hindamist. 79,4% (N=27) vastajatest märkis, et koolivalmiduse hindamise korraldus on üks osa lapse arengu hindamise peatükist. 14,7% (N=5) vastajatest märkis, et koolivalmiduse hindamine on omaette peatükk õppekavas. Ühe juhi sõnul on koolivalmiduse hindamine kirjeldatud mõne teise peatükki raames ja ühe juhi väitel ei olegi lasteasutuse õppekavas koolivalmiduse hindamist kirjeldatud.

Juhtidelt küsiti, milline koolivalmiduskaardi valdkondlik jaotus on lasteaedades kasutusel ja kas see on erinev eakohase arenguga ja erivajadustega laste puhul. Joonisel 3 on välja toodud erinevate koolivalmiduskaartide jaotuste esinemine.



Joonis 3. Koolivalmiduskaardi valdkondlik jaotus asutuses juhtide (N=34) sõnul.

Neli juhti jättis märkimata erivajadustega laste koolivalmiduskaardi valdkondliku jaotuse, seega oli erivajadusega lapse puhul vastajaid kokku 30. Kõige rohkem märgiti, et kasutatakse Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) jaotust (üldoskused ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad), nii eakohase arenguga laste (50% - 17) kui erivajadustega laste (30% - 9) puhul. Teisena märgiti, et kasutatakse Paltsi (2007) lapse iseloomustuse juhendi valdkondlikku jaotust (tunnetustegevus, üldorienteeritus, õpioskused, suhtlemine ja kõne, sotsiaalsed oskused ja mäng, emotsionaalne seisund ja käitumine, eneseteenindus, motoorika) erivajadustega lapse koolivalmiduskaardil 30% vastanutest ja eakohase arenguga lapse kaardil 23,5% vastanutest. Teisi valdkondlikke jaotusi kasutati vähem.

Õpetajatelt uuriti, kui tihti nad õppekava peatükki „Lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted, sealhulgas korraldus” ja seal kirjas olevaid lapse arengu oodatavaid tulemusi hindamise käigus vaatavad ja kas see erineb erivajadustega laste ja eakohase arenguga laste puhul. Erinevusi vastustes ei olnud (vt tabel 1).

Tabel 1. Õpetajate hinnangud koolivalmiduse hindamise korraldusele.

Küsimus	Valikud	Eakohase arenguga laste puhul (N=36)		Erivajadustega laste puhul (N=29)	
		N	%	N	%
Kas ja millal vaatate õppekavas lapse arengu hindamise peatükki?*	Enne hindamise alustamist	23	63,9	17	58,6
	Hindamise käigus	18	50	12	41,4
	Koolivalmiduskaardi täitmise ajal	16	44,4	13	44,8
	Ei vaata	3	8,3	2	6,9
	Muu:				
	pidevalt	5	13,9	7	24,1
Mitu korda hinnatakse koolimineva lapse arengu taste õppeaastas?	üks kord aastas	1	2,8	0	
	Üks kord	13	36,1	0	
	Kaks korda	14	38,9	5	17,3
	Pidevalt	9	25	23	79,3
	Ei oska öelda	0		1	3,4

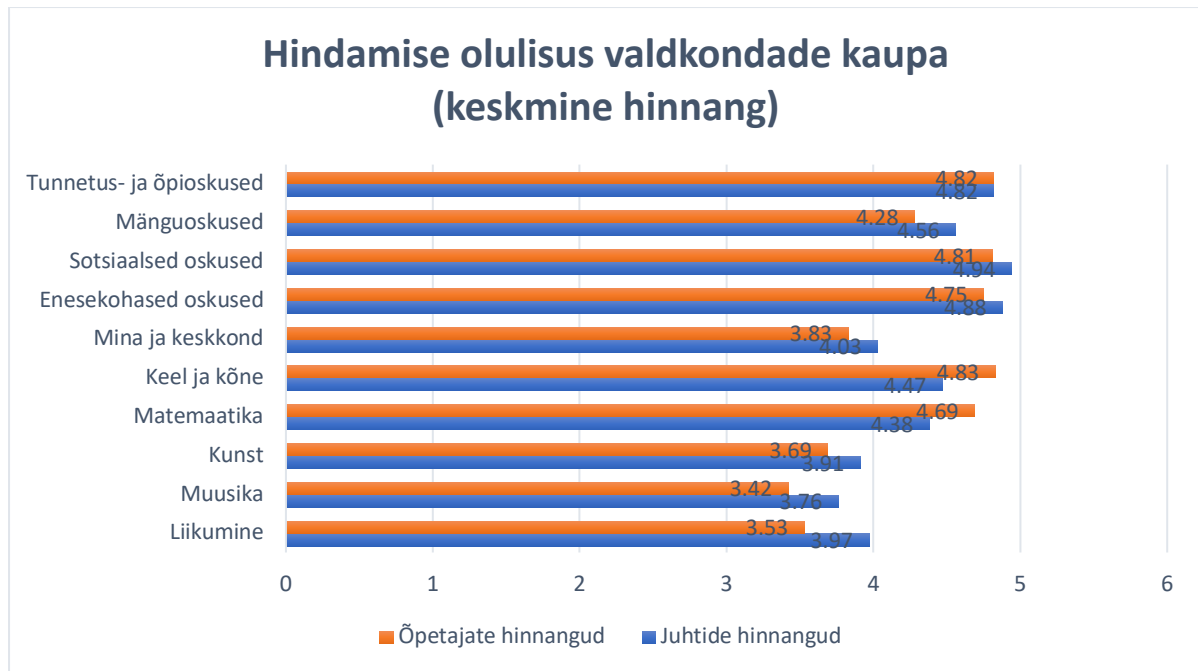
Märkus: *Küsimusele oli võimalik vastata mitme variandiga.

Õpetajate vastustest selgus, et enne hindamise alustamist ja hindamise käigus vaatavad õpetajad seda õppekava peatükki rohkem tavalaste puhul (vastavalt eakohase arenguga laste puhul - 63,9% ja 50%; erivajadustega laste puhul 58,6% ja 44,8%). Samas 24% erivajadustega laste õpetajatest on märkinud, et vaatavad õppekava “Lapse arengu hindamise ja analüüsimise” peatükki “pidevalt” kogu õppeaasta jooksul.

Eakohase arenguga laste koolivalmidust hinnatakse vastanud õpetajate rühmades peaaegu võrdselt, kas üks või kaks korda õppeaasta jooksul, vastavalt 36,1% (N=13) ja 38,9% (N=14). Erivajadustega laste hindamine oli vastajate hinnangul aga pidev protsess, 79,3% (N=23) vastanutest märkis, et erivajadustega laste arengu hindamine toimub kogu õppeaasta vältel.

Koolivalmiduskaardi valdkondlik jaotus näitab ära, millistes valdkondades koolivalmidust hinnatakse. Eakohase arenguga lapse puhul kasutatakse kõige rohkem Koolieelse lasteasuste riikliku õppekava (2008) valdkondade jaotust. Erivajadustega lapse puhul kasutati vastanud juhtide sõnul võrdselt riikliku õppekava valdkondlikku jaotust ja Paltsi (2007) lapse iseloomustamise juhendi jaotust. Valdaval enamusel vastanud juhtide lasteaedades oli koolivalmiduse hindamine õppekavas kirjeldatud. Õpetajad väitsid, et vaatavad õppekava peatükki “Lapse arengu hindamine” enne hindama asumist, hindamise ajal ja ka koolivalmiduskaardi täitmise ajal. Olulist erinevust erivajadustega lapse õpetajate vastuste ja eakohase arenguga lapse õpetajate vastuste vahel ei olnud.

Lapse arengu eeldatavaid tulemusi on riiklikus õppekavas (2008) välja toodud palju. Teine uurimisküsimus oli, milliste õppekava valdkondade hindamist peavad õpetajad ja juhid olulisemaks ja miks. Mõlemad grupid pidasid kõiki valdkondi keskmisest olulisemaks, ükski keskmine hinnang ei olnud alla kolme (5-punktilisel skaalal). Keskmised hinnangud olulisusele on välja toodud joonisel 4.



Joonis 4. Hinnangud (M) õppekava valdkondade hindamise olulisusele (1- ei ole oluline, 5-on oluline).

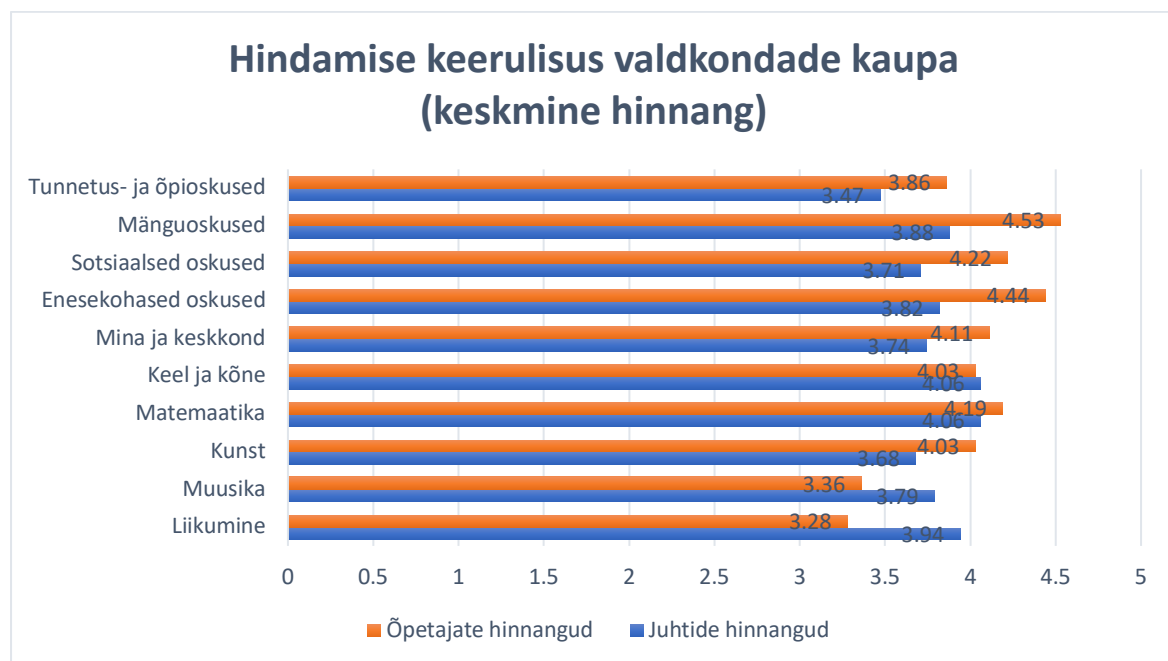
Kõige kõrgemalt hindasid juhid vajadust hinnata kooliminejate sotsiaalseid oskusi ($M=4,94$). Juhid kirjutasid näiteks nii: “Olen veendunud, et kõige olulisem on sotsiaaloskused ja käitumine.” “Kõige olulisemad kooli minnes on lapse sotsiaalne valmisolek, enesega hakkama saamine ja õpioskuste olemasolu.” Olulised olid juhtide arvates ka ülejäänud üldoskuste valdkonnad: “Tunnetus- ja õpioskused ning sotsiaalsed oskused on, koolimineval lapsel, minu arvates, õppimisoskuse eelduseks.” “Kui üldoskused on vähesed, siis on raske koolis ka uusi teadmisi omandada.” Mitmed juhid pidasid kõiki valdkondi tähtsaks ja põhjendasid oma valikut: “Kõikide oskuste pinnalt kujunebki üldpilt, kuivõrd on laps kooliks valmis.” “Kõik valdkonnad on olulised ja omavahel tihedalt seotud.” “Üht teisele eelistada on raske.”

Õpetajate poolt hinnati kõige olulisemaks ($M=4,83$) valdkonda “Keel ja kõne”. Põhjenduseks oli üks õpetaja toonud: “I klassi õpikud nõuavad väga head lugemisoskust.” Õpetajad pidasid tähtsaks ka üldoskusi: “Tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed, oskused, enesega hakkama saamine on kõige alus.” Kõige vähem olulisemaks pidasid nii õpetajad kui ka juhid valdkonna “Muusika” hindamist ($M=3,42$ ja $3,76$). Põhjuseks toodi valdkondade “Muusika” ja “Kunst” kohta välja (õpetajatel $M=3,69$ ja juhtidel $3,91$) välja: “Muusika ja kunsti valdkonna aspektid tulevad ka muudes tegevustes välja.” “Kunst, muusika ja liikumine võivad olla lapseti väga erinev.” “Need oskused ja huvid ilmnevad üldjuhul koolis.”

Statistiliselt olulisi erinevusi juhtide ja õpetajate gruppide keskmiste hinnangute vahel ei olnud (Mann-Whitney U; $p=0,068-0,957$).

Seega juhid pidasid olulisemaks hinnata lapse sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi, õpetajad aga “Keele ja kõne” valdkonda ning tunnetus- ja õpioskusi. Kõik valdkonnad olid vastajate arvates olulised. Vabavastustes pidasid nii õpetajad kui juhid oluliseks lapse kui terviku hindamist, samuti toodi välja lapse üldoskuste (sotsiaalsed oskused, tunnetus- ja õpioskused) hindamist, mida nimetati kõige aluseks.

Kolmas uurimisküsimus oli, milliste õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade hindamist peavad juhid ja õpetajad keerulisemaks ja miks. Kui mingi valdkond tundub keeruline hinnata, võib see jääda piisava tähelepanuta või on tulemused madala usaldusväärsusega. Joonisel 5 on toodud õpetajate ja juhtide keskmised hinnangud hindamise keerulisusele.



Joonis 5. Hinnangud (M) õppekava valdkondade hindamise keerulisusele (1- on keeruline, 5 - ei ole keeruline) vastajate arvates.

Juhtide arvates oli lihtne hinnata valdkondi “Keel ja kõne” ja “Matemaatika” ($M=4,06$). Õppe- ja kasvatustegevuse valdkondi on kergem hinnata, nt: “Arvan, et õppe- ja kasvatustegevuste valdkondade osas on hindamise objektiivsust kergem säilitada.” “Lihtsam on hinnata tulemusi skaalal on-ei ole oskust, saab hakkama-ei saa hakkama.”

Juhid pidasid kõige keerulisemaks hinnata tunnetus- ja õpioskusi (keskmine hinnang 3,47): “Üldoskusi on mu meelest keerulisem hinnata, sest sõltuvad paljuski olukorrast, erinevatest mõjudest (kes parasjagu kaaslased, kuidas keskkond toetab jm), lapse meeleolust, suutlikkusest.” “Üldoskuste põhjal on keerulisem, sest usaldusväärseid hindamisvahendeid on vähe.” “Kasutame hetkel koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) rakendamiseks välja antud juhendmaterjale, aga tegelikult ei selgu sealt, mille alusel on eeldatavad arengutulemused sõnastatud.”

Kõige lihtsam oli õpetajate arvates hinnata mänguuskusi ($M=4,53$): “Mänguuskusi saab vaadelda lapse igapäeva tegevustes ja seepärast on neid kerge hinnata.” Samuti peeti lihtsaks enesekohaste oskuste ($M=4,44$) ja sotsiaalsete oskuste ($M=4,22$) hindamist. Õpetajate arvates oli neil keeruline hinnata valdkonda “Liikumine” (keskmine hinnang 3,28). Põhjenduseks toodi: “Ei anna ise liikumist ja muusikat, seetõttu ei oska neid ka hinnata.” “Keeruline on hinnata muusika ja liikumise valdkonda, kuna ise neid tegevusi läbi ei vii.”

Siin erinesid õpetajate ja juhtide hinnangud mõnevõrra, juhid pidasid hindamist keerulisemaks kui õpetajad (õpetajate keskmine hinnang kokku kõigi valdkondade peale 4,01 ja juhtide keskmine hinnang 3,82). Kõige suurem ja statistiliselt oluline erinevus ilmnes keskmistes hinnangutes mänguuskuste puhul (Mann-Whitney U test; $p=0,001$). Erinevused olid statistiliselt olulised hinnangute vahel samuti sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste valdkondade hindamise keerukusele (vastavalt $p=0,021$ ja $p=0,003$).

Vabavastustes õpetajad ja juhid põhjendasid oma valikuid. Mõlemad leidsid, et kui on loodud lapse arengu, sh koolivalmiduse hindamiseks süsteem ja kõik on läbimõeldud, ei ole keeruline hindamistegevusi läbi viia. Üks juht kirjutas: “Meie lasteaias on pidev ja süsteemne lapse arengu jälgimise süsteem, siis ei ole ühtegi valdkonda keeruline hinnata.” Üks õpetaja arvas: “Kõik valdkonnad on õppekavas lahti kirjutatud vanuse gruppide kaupa, seetõttu ei ole neid ka hinnata raske.” Õpetajad pidasid oluliseks järjepidevust hindamisel, näiteks: “Arvan, et pigem ei ole keeruline, kuna õpetajana kasvan koos lastega ja õpin neid üha enam tundma erinevates arenguetappides ja suudan hinnata nende koolivalmidust suhteliselt hästi.” “Kogemused on need, mis toetavad lapse arengu hindamist.”

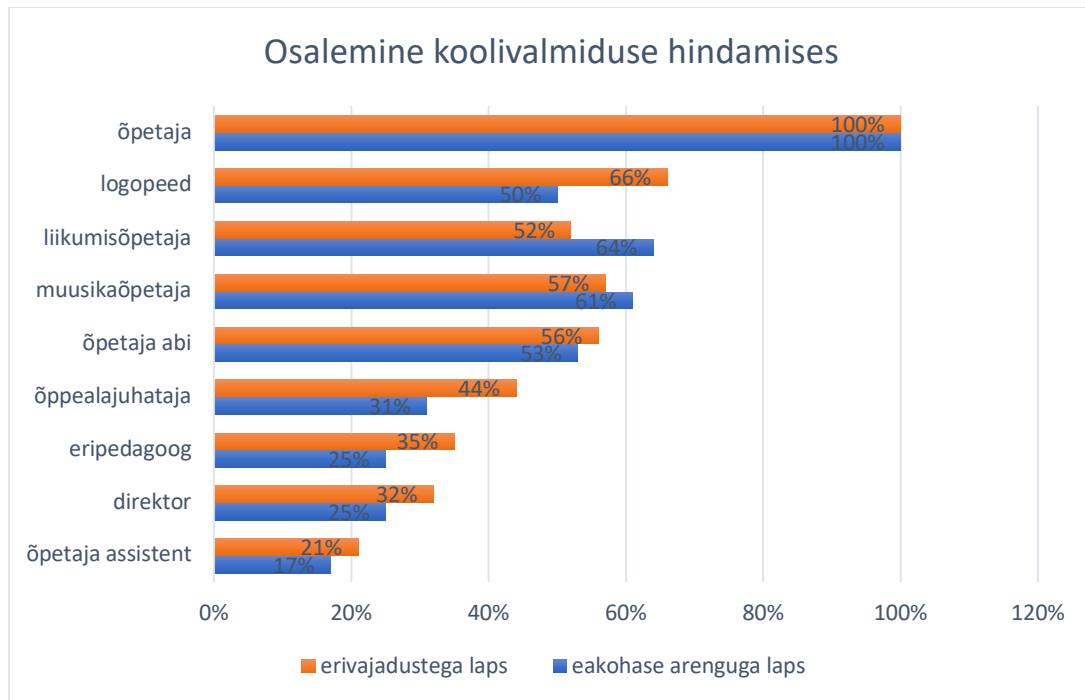
Õppealajuhataja vastutab õppe- ja kasvatustöö toimimise sh koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisuse ja adekvaatsuse eest. Õpetajad peavad hätta sattudes saama nõu ja abi juhtkonnalt. Juhtidelt küsiti, millist abi õpetajad on sel aastal küsinud koolivalmiduse hindamisel. Kõige rohkem vastati, et abi ei vajata 35,3% ($N=12$). Need juhid, kelle poole abi saamiseks pöörduti ($N=22$) vastasid, et õpetajad vajasid abi koolivalmiduskaardi täitmisel

(sõnastus, hindamistulemuste kirjeldamine) 36,4% (N=8) ja erivajadustega laste hindamisel ja hindamistulemuste kirjeldamisel 31,8% (N=7). Kuuel korral (27,3%) kirjutas juht, et toimus arutelu lapse arengu üle. Ühel korral vajas õpetaja abi tunnetus- ja õpioskuste hindamisel.

Juhid pidasid õppekava erinevate valdkondade hindamist keerulisemaks kui õpetajad. Rühmaõpetajatel on suhteliselt keerulisem hinnata muusika ja liikumise valdkonda. Juhid hindasid kõige keerulisemaks tunnetus- ja õpioskuste hindamist. Õpetajate arvates oli üldoskuste hindamine lihtsam kui juhtide arvates. Vabavastustes arvasid nii õpetajad kui juhid, kui lasteaias on läbimõeldud hindamissüsteem, ei ole koolivalmiduse hindamine keeruline.

Töö hüpotees oli: erivajadustega laste koolivalmiduse hindamine on vastajate hinnangul tõenduspõhisem kui eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamine. Juhtide käest küsiti, kas ja kuidas erineb koolivalmiduse hindamine eakohaselt arenenud lapse ja erivajadustega lapse puhul. 44,1% (N=14) juhtidest vastas, et ei erine. 26,6% (N=7) vastanutest kirjutas, et kaasatakse tugispetsialistid. 23,5% (N=5) väitsid, et ei oska vastata, jätsid küsimusele vastamata või kirjutasid, et neil ei ole erivajadustega lapsi. Erinevustena märgiti veel: “koolivalmiduskaardil on lisainfo”, “koolivalmiduskaardi asemel koostatakse lapse iseloomustus”, “erivajadustega lapse hindamisel lähtutakse noorema vanuserühma teadmistest ja oskustest”.

Koolivalmiduse hindamisel on oluline, et hindamisprotsessis osaleksid kõik lastega tegelevad täiskasvanud, eriti tähtis on see erivajadustega laste puhul (Häidkind & Kuusik, 2009). Õpetajad märkisid, kes on nende rühma laste koolivalmiduse hindamise meeskonnas. Kõik vastanud õpetajad osalesid nii eakohase arenguga laste kui ka erivajadustega laste koolivalmiduse hindamisel. Koolivalmiduse hindamisel osalemise protsent peaaegu kõikide osalejate (välja arvatud liikumis- ja muusikaõpetaja) puhul hinnati õpetajate poolt erivajadusega lastel suuremaks kui eakohase arenguga lastel. Erivajadustega lapse hindamisel osales 65,5% (N=19) õpetajate hinnangul logopeed. Eakohase arenguga laste puhul oli see protsent 50% (N=18). Eripedagoogide osalust oli märgitud õpetajate poolt oluliselt vähem, erivajadustega laste puhul 34,5% (N=10), eakohase arenguga laste puhul 25% (N=9). Statistiliselt olulist erinevust eakohase arenguga laste ja erivajadustega laste hindajate haaratuse vahel ei olnud (õpetajatelt saadud keskmiste hinnangute erinevus, Pearson Chi-Square; $p > 0,05$). Osalemine koolivalmiduse hindamises on välja toodud joonisel 6.



Joonis 6. Koolivalmiduse hindamisel osalejad õpetajate (rühmas on kooliminev eakohase arenguga laps (N=36), erivajadustega laps (N=29)) hinnangul.

Õpetajatel paluti kirjeldada, mida ja kuidas nende arvates kõik hindamisel osalejad hindavad. Ära on toodud levinumad vastused. Õpetaja hindas last kui tervikut igapäevaste tegevuste ajal (35 vastajat). Õpetajat abistavad töötajad, õpetaja abi ja õpetaja assistent, pöörasid rohkem tähelepanu sotsiaalsetele, enesekohastele ja mänguuskustele jälgides lapsi iga päev (kokku 12 vastajat). Logopeed hindas õpetajate arvates kõne arengut (16 vastajat), tunnetustegevuste arengut (5 vastajat), üldist lapse arengut (2 vastajat) ja eripedagoog tunnetustegevuste arengut (4 vastajat), kõne arengut (2 vastajat), erivajadustega lapsi (2 vastajat), kaks vastajat ei teadnud, mida eripedagoog hindab. Tugispetsialistid hindasid õpetaja sõnul lapse oskusi enamasti individuaalsete tegevuste käigus. Liikumis- ja muusikaõpetaja hindasid oma valdkonda liikumis- või muusikategevuste käigus (vastavalt 12 ja 11 vastajat). Juhtkonna osaks jäi nõustada (kokku 13 vastajat), koolivalmiduskaardile kirja pandu üle kontrollida ja kinnitada (2 vastajat). Mõnes lasteaias märkis õpetaja, et õppealajuhataja osales aktiivselt hindamisprotsessis (näiteks: koolivalmidusmängu, individuaalsete vestluste, küsitluste läbiviimine).

Õpetajatelt küsiti, kes osalevad nende rühma laste koolivalmiduskaardi koostamisel. Nii eakohase arenguga lapse kui erivajadustega lapse koolivalmiduskaardi koostamisel osalesid õpetajate hinnangul kõige rohkem õpetajad ja tugispetsialistid koos (erivajadustega laps 79,3% - 23 vastanut ja eakohase arenguga laps 47,2% - 17). Eakohase arenguga lapse

koolivalmiduskaarti täitsid 27,8% vastanud õpetajatest koos liikumis- ja muusikaõpetajaga ja 22,2% rühmaõpetajad ühiselt. Erivajadustega lapse puhul olid vastavad protsendid 10,3 % vastanutes koos liikumis- ja muusikaõpetajaga ja 6,9% vastanutest kaks rühmaõpetajat koos.

Töö hüpotees, et erivajadustega lapse koolivalmiduse hindamine on tõenduspõhisem kui eakohase arenguga laste hindamine, ei leidnud kinnitust. Veerand juhtidest märkis, et erivajadustega lapse koolivalmiduse hindamisel osalevad tugispetsialistid. Õpetajate sõnul osalesid tugispetsialistid erivajadustega lapse hindamisel rohkem kui eakohase arenguga lapsel, kuid statistiliselt oluliseks erinevus ei osutunud. Erivajadustega lapse koolivalmiduskaarti täidavad enamasti õpetajad ja tugispetsialistid koos.

Koolivalmiduse hindamise meetodid ja vahendid

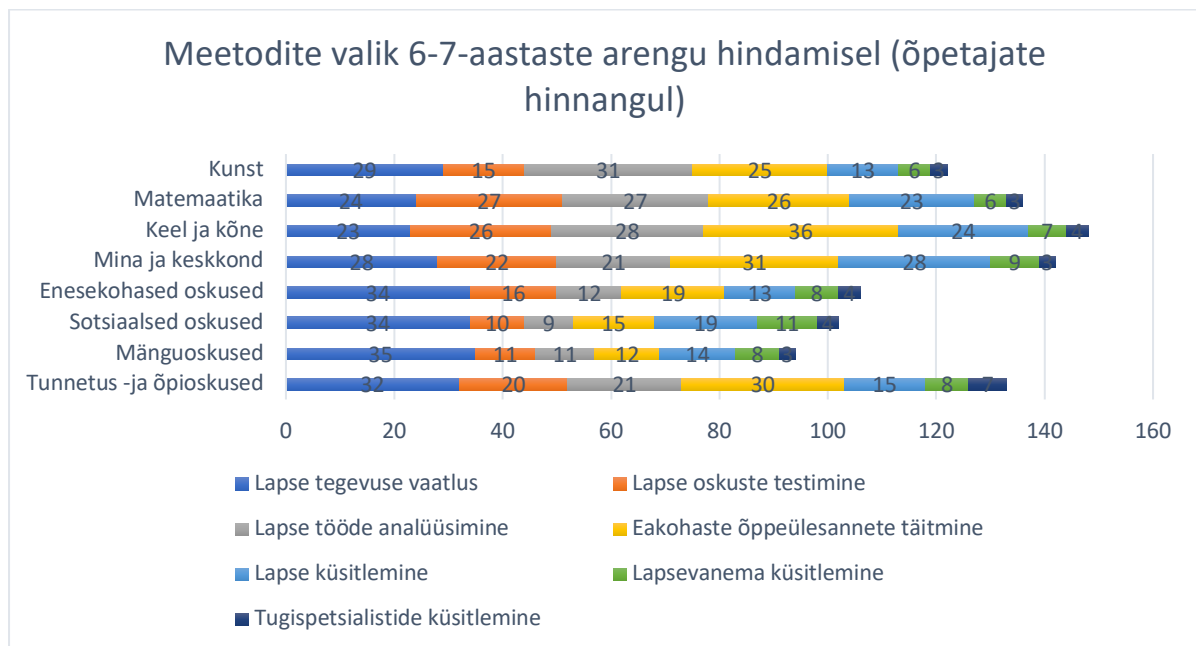
Neljanda uurimisküsimusega selgitati välja, milliseid hindamismeetodeid ja -vahendeid õpetajad kasutavad laste koolivalmiduse hindamiseks 2020/21. õa. Juhid vastasid küsimusele, millised meetodid 6-7-aastaste laste arengu hindamiseks on lasteaia õppekavas kirjas. Õpetajad märkisid, milliste meetoditega nad lapse koolivalmidust hindavad.

Tabel 2. Hindamismeetodid lasteaia õppekavas juhtide hinnangul (N=34).

Meetod	Eakohase arenguga laps		Erivajadustega laps		Kahe grupi statistiline erinevus p
	N	%	N	%	
Lapse tegevuse vaatlus	33	97,1	26	76,5	0,020
Lapse tööde analüüsimine	30	88,2	23	67,6	0,008
Õppeülesannete täitmine rühmategevustes	30	88,2	21	61,8	0,003
Lapse küsitlemine	29	85,6	17	50	0,001
Tugispetsialistide küsitlemine	22	64,7	24	70,6	0,527
Lapse oskuste testimine	21	61,8	21	61,8	1
Teiste õpetajate küsitlemine	21	61,8	17	50	0,102
Lapsevanema küsitlemine	18	52,9	16	47,1	0,312
Abistavate töötajate küsitlemine	16	47,1	12	35,3	0,102

Oodatult kõige levinum hindamismeetod oli õppekavas juhtide hinnangul lapse tegevuse vaatlus nii eakohase arenguga (97,1% -33 vastanut) kui erivajadustega laste puhul (76,5% - 26). Järgmisena oli õppekavas kirjas eakohase arenguga lastel õppeülesannete täitmine ja laste tööde analüüs (mõlemad 88,2% - 30). Erivajadustega lastel oli teisel kohal juhtide arvates hindamismeetodina tugispetsialistide küsitlemine (70,6% - 24). See hindamismeetod oli ainukesena erivajadustega laste puhul rohkem märgitud, kuigi vahe eakohase arenguga lastega (64,7% - 22) oli väike. Tulemuste analüüsimisel selgus, et eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamismeetodeid oli juhtide poolt kirja pandud rohkem kui erivajadustega lastel. Erinevused (Pearson Chi Square; $p<0,05$) ilmnasid järgmiste hindamismeetodite puhul: eakohaste õppeülesannete täitmine, lapse tööde analüüsimine, lapse tegevuse vaatlus ja laste küsitlemine.

Õpetajatelt küsiti, milliseid meetodeid nad kasutavad üldoskuste ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade hindamisel. Ülekaalukalt kõige rohkem kõikide valdkondade tulemuste hindamisel kasutatakse lapse tegevuse vaatlust. Märgiti, et vaatlust kasutatakse kõige rohkem mänguuskuste hindamiseks (35 korral so 97,2% vastanutest) ja kõige vähem ”Keele ja kõne” valdkonna hindamisel (23 korral so 63,9% vastanutest). Eakohaseid õppeülesandeid kasutati kõige rohkem valdkondade ”Keel ja kõne” ja ”Matemaatika” hindamisel (mõlemad 36 korral so 100% vastanutest), kõige vähem mänguuskuste hindamisel (12 korral so 33,3% vastanutest). Kõige vähem märkisid õpetajad, et nad kasutavad lapsevanemate ja tugispetsialistide küsitlemist. Hindamismeetodid on välja toodud joonisel 8.



Joonis 8. Hindamismeetodite valik õppekava valdkondade kaupa õpetajate hinnangul.

Õpetajatelt küsiti, millistes olukordades nad lapsi vaatlevad. Kirjutada võis kuni kolm tähtsat. Selgus, et kõige rohkem jälgivad õpetajad enda sõnul lapsi vabamängus (“mängimas”, “vaatlen mänguoskust”) ja õppetegevustes (õppeprotsessis) (26 vastanut (72,2%)). Suhtlusoskust ja koostööoskust vaatlevad 16 õpetajat (44,4%). Laste tegevust vabategevuses märkis, et jälgib 15 õpetajat (41,7%). Nimetati veel lapse vaatlemist probleemsetes situatsioonides, eneseteenindamisel (riietumisoskus, lauakombed) ja individuaalsetes tegevustes.

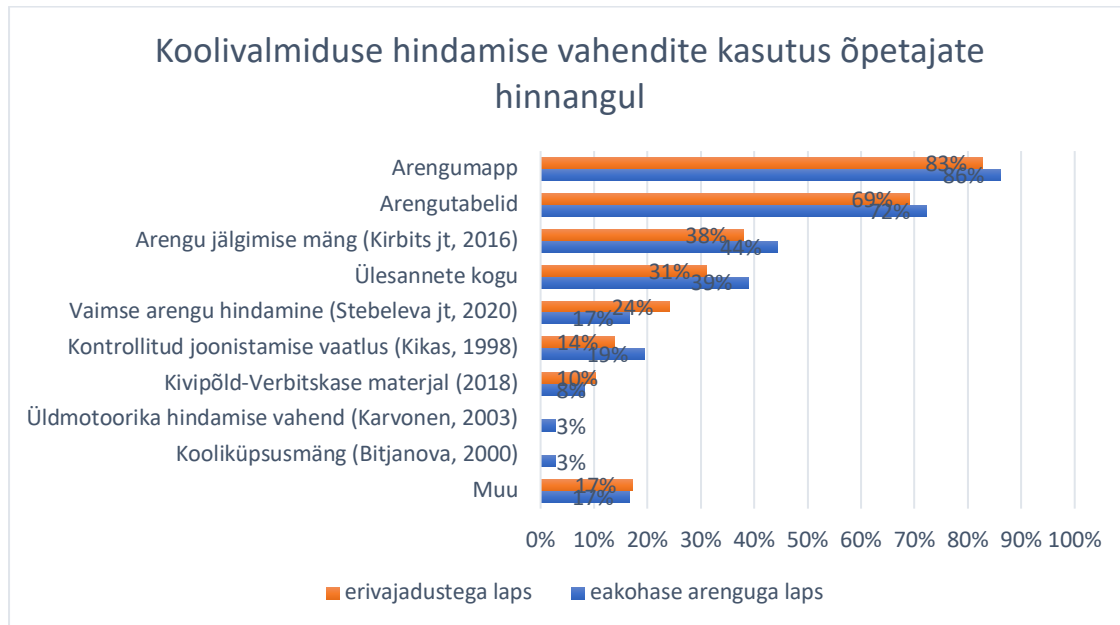
Vaatluse dokumenteerimiseks kasutatakse õpetajate sõnul kõige rohkem, 14 õpetajat (38,9% vastanutest), ELIISI (e-lasteaia) keskkonda. Õpetajad väitsid, et kasutavad lapse vaatlusandmete ülesmärkimiseks veel arengutabeleid (7 vastajat - 19,4%), vaatluslehti (7 vastajat - 19,4%). Vaatlusandmed märgitakse üles vihikusse või vabas vormis lehtedele, päevikusse. 27,8% (N=10) vastanud õpetajatest koostas iga lapse kohta arengumapi (kasvumapi), kuhu koguti erinevaid dokumente lapse kohta.

Kõige rohkem jagatakse vaatluse tulemusi lapsevanematega (nimetatud 12 korral, so 33,3% vastanutest). 25% (N=9) vastanutest jagas vaatluse tulemusi tugipetsialistidega (logopeedi ja/või eripedagoogiga). Rühma meeskonda oli nimetatud 8 korral (22,2%), kõiki lastega tegelevaid täiskasvanuid, juhtkonda ja teist rühmaga tegelevat õpetajat on nimetatud kõiki viiel korral (13,9%). Nimetatud oli ka eraldi muusika- ja liikumisõpetajaid ja Rajaleidjas töötavaid spetsialiste.

Hindamisvahendeid riiklikus õppekavas (2008) määratud ei ole. Igal lasteaial on võimalus need ise valida. Juhid vastasid küsimusele, kuidas toimub koolivalmiduse hindamisvahendite valik nende lasteaia. Viis juhti jättis küsimusele vastamata. Vabavastuste analüüsimisel selgus, et 31% (N=9) vastas, et hindamisvahendid on koostöös õpetajatega välja töötatud või välja valitud. 27,6% (N=8) vastanutest kirjutasid, et hindamisvahendid on õppekavas määratud ja õpetaja lähtub sellest. 13,8% (N=4) vastanutest kirjutas, et hindamisvahendid kinnitatakse pedagoogilises nõukogus (ühel vastuist iga õppeaasta alguses). 17,2% (N=5) vastanutest kirjeldas vastuses lasteaia kasutusel olevaid hindamisvahendeid 10,3% (N=3) lasteaedades oli õpetajal vabadus valida ise endale sobivad hindamisvahendid.

Õpetajad vastasid, missuguseid hindamisvahendeid nad kasutavad eakohase arenguga laste ja missuguseid erivajadustega laste koolivalmiduse hindamiseks. Kõige rohkem märkisid õpetajad, et kasutati arengumappi - 86,1% (N=31) vastanutest eakohase lapse ja 82,8% (N=24) erivajadustega lapse koolivalmiduse hindamisel. Arengutabeleid on kasutusel 72,2% (N=26) eakohase arenguga ja 68,9% (N=20) erivajadustega laste puhul. Arengu

jälgimise mängu (Rebane et al., 2016) kasutati 44% (N=16) eakohase arenguga ja 38% (N=11) erivajadustega laste hindamisel. Strebeleva (2020) vaimse arengu metoodikat kasutati erivajadustega laste hindamisel rohkem (24% - 7), kui eakohase arenguga laste puhul (17% - 6). Muude hindamisvahenditena toodi kokku neljal juhul välja koolivalmidusmängu, ise koostatud mängu, “Männi mängu” (lasteaia nimeline mäng). Joonisel nr 9 on toodud protsentsides, kui palju missugust vahendit õpetajate sõnul kasutatakse.



Joonis 9. Koolivalmiduse hindamise vahendite kasutus õpetajate hinnangul. Eakohase arenguga lapsed (vastajaid N=36) ja erivajadustega lapsed (vastajaid N=29).

Kui õpetajad kasutasid arengutabeleid (26 õpetajat), siis paluti neil märkida, kes on need tabelid koostanud ja mille alusel. 65,4% (N=17) ei teadnud, mille alusel on arengutabelid koostatud või kes on arengutabelid koostanud 50% (N=13). 38,5% (N=10) õpetajatest kirjutas, et koostajaks on lasteaed või lasteaias töötav arengugrupp või õppealajuhataja koos õpetajatega. Üks õpetaja vastas, et koostajaks on logopeed ja üks õpetaja, et õppealajuhataja. 30,8% (N=8) vastas, et arengutabelite aluseks on riiklik õppekava, üks vastaja arvas, et lasteaia õppekava ja üks vastaja, et arengu jälgimise mängu (Kirbits et al., 2016) tabel.

Juhtidel paluti märkida, millega viivad läbi koolivalmiduse hindamist lasteaias töötavad tugispetsialistid (logopeed, eripedagoog, psühholoog). Neli juhti märkis, et ei tea, millega logopeed või eripedagoog koolivalmidust hindab või jättis küsimusele vastamata. Kõige rohkem kasutasid tugispetsialistid vastanud juhtide sõnul Strebeleva vaimse arengu

hindamise metoodikat (Strebeleva jt, 2020) – 70% (N=21). Kontrollitud joonistamise vaatlust (Kikas, 1998) kasutati 14 (46,7%) lasteaias ja 5-6-aastaste laste kõnetesti (Padrik jt, 2013) 10 (33,3%) lasteaias. Reynelly kõnetesti (Edwards jt, 1997, kohandanud Tammemäe, 2009) ja PEP testi (Schopler jt, 2005, kohandanud Häidkind, 2018) kasutati mõlemal juhul kahes (6,7%) lasteaias. 83,3% lasteaedades kasutasid tugispetsialistid juhtide sõnul hindamisvahenditena teste. Muude hindamisvahenditena nimetati veel arengu jälgimise mängu (Kirbits jt, 2016), lasteaias tehtud koolivalmiduse mängu, materjali kuueaastaste laste koolivalmidusega tutvumiseks (Kivipõld-Verbitskas, 2018), E. Kulderknupu koostatud raamatut “Lapsest saab koolilaps” (1998), arengutabeleid, logopeedi enda koostatud hindamisvahendeid, Pärnu eriõpetuse ühenduse välja töötatud 6-7 aastase lapse kõneuuringut.

Kui õpetajad vastasid, et nad kasutavad suures osas mitteformaalseid hindamisvahendeid koolivalmiduse hindamiseks, siis tugispetsialistid kasutavad juhtide sõnul enam teste, millel on selged juhised ja hindamiskriteeriumid ning mis on Eesti oludele kohandatud või siinsete teadlaste loodud. 65% vastanud õpetajatest ei teadnud, mille alusel või kelle poolt nende poolt kasutatavad arengutabelid on koostatud.

Koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisus

Viies uurimisküsimus oli: mil määral peavad õpetajad ja juhid koolivalmiduse hindamist oma lasteaias tõenduspõhiseks. Kuues uurimisküsimus oli, kui kindlad on õpetajad ja juhid, et asutuses või õpetajate poolt valitud hindamisvahendid hõlmavad kogu lapse arengut ja annavad lapse arengust adekvaatse pildi.

Nii õpetajatel kui juhtidel paluti vastata küsimustele, kas hindamisvahendid annavad lapsest adekvaatse pildi, hõlmavad kogu lapse arengut ja võimaldavad tõenduspõhiselt last hinnata. Juhid hindavad lasteaias kasutusel olevaid hindamisvahendeid keskmiselt kõrgemalt kui õpetajad. Mõlemad (õpetajad 50% ja juhid 79,4%) on kõige kindlamad selles, et lasteaias kasutatavad hindamisvahendid annavad lapsest adekvaatse pildi. Juhid on kindlamad, et lasteaias kasutusel olevaid hindamisvahendeid võimaldavad tõenduspõhiselt lapsi hinnata ($M=3,9$) kui õpetajad ($M=3$). Statistiliselt olulisi erinevusi mõlema grupi keskmiste hinnangute vahel ei olnud (Mann-Whitney U; $p>0,05$). Tabelis 3 on esitatud õpetajate ja juhtide hinnangute aritmeetiline keskmine (M , skaalal 1 – ei ole selles kindel, 5 – olen selles kindel) ja vastajate arv protsentides.

Tabel 3. Õpetajate ja juhtide hinnangud hindamisvahenditele.

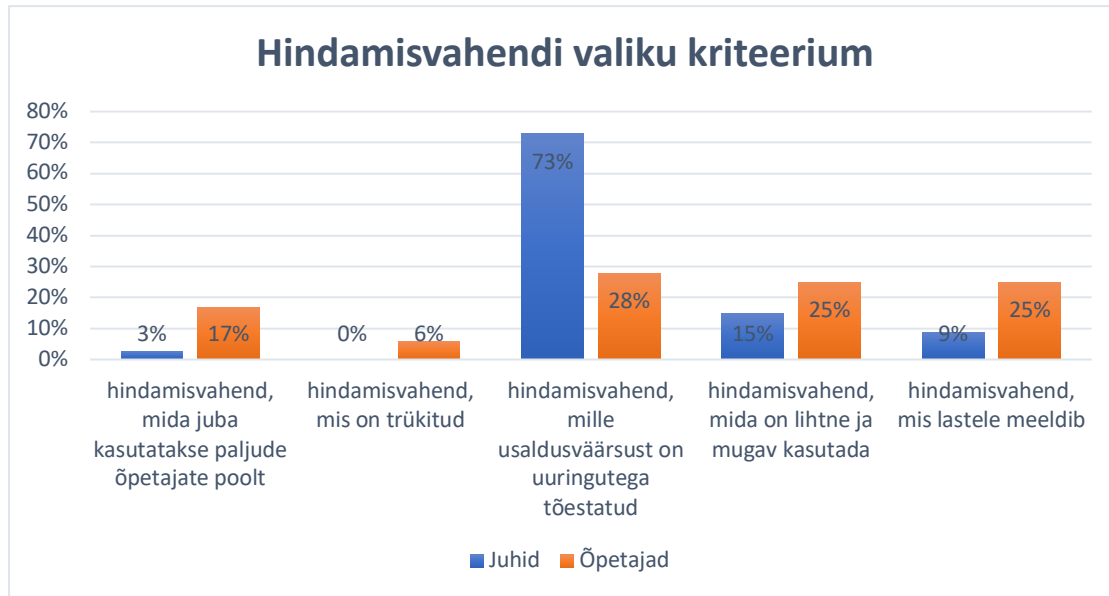
Väide		ei ole selles kindel/pigem ei ole selles kindel	nii ja naa %	pigem olen selles kindel/ olen selles kindel
<u>Õpetajate hinnangud (N=36)</u>		M	%	
Hindamisvahendid...				
1. ... annavad lapsest adekvaatse pildi	3,5	6	44	50
2. ... võimaldavad tõenduspõhiselt hinnata lapse arengut	3	11	42	47
3. ... hõlmavad kogu lapse arengut	3	12	44	44
<u>Juhtide hinnangud (N=34)</u>				
Hindamisvahendid...				
1. ... annavad lapsest adekvaatse pildi	3,9	0	21	79
2. ... võimaldavad tõenduspõhiselt hinnata lapse arengut	3,9	3	32	65
3. ... hõlmavad kogu lapse arengut	3,8	6	38	56

Analüüsidest samas lasteaia töötavate juhtide ja õpetajate (16 lasteaeda) hinnanguid selgus, et 43,8% juhidest hindasid kõrgemalt kui õpetajad, et lasteaia kasutusel olevad hindamisvahendid võimaldavad tõenduspõhiselt last hinnata. Õpetajad hindasid kõrgemalt, kui juhid 31,2% lasteaedades väidet, et hindamisvahendid hõlmavad kogu lapse arengut. Samasugused hinnangud olid õpetajatel ja juhil vähem kui kolmandikes lasteaedades. Hinnangute võrdlus on välja toodud tabelis 4.

Tabel 4. Samas lasteaia töötavate juhtide ja õpetajate hinnangute võrdlus protsentides.

	Hindamisvahendid...		
	... võimaldavad tõenduspõhiselt hinnata %	... annavad adekvaatse pildi %	... hõlmavad kogu arengut %
Juht hindab kõrgemalt	43,8	50	37,6
Õpetaja hindab kõrgemalt	25	25	31,2
Hinnangud on samasugused	31,2	25	31,2

Nii õpetajad kui juhid vastasid küsimusele, mis on nende arvates kõige olulisem koolivalmiduse hindamisvahendi valimise kriteerium. Joonisel 10 on mõlema vastajate grupi vastused protsentides välja toodud.



Joonis 10. Hindamisvahendi valiku kriteeriumid õpetajate ja juhtide arvates (%).

Juhid pidasid ülekaalukalt kõige olulisemaks kriteeriumiks uuringutega tõestatud (73,5% vastanutest), sama arvasid ka õpetajad, kuid protsent jäi juhtide omast oluliselt madalamaks (27,8%). Järgmisena valisid õpetajad hindamisvahendi, mida on lihtne kasutada (25%) ja mis lastele meeldib (25%).

Juhid on enam veendunud selles, et nende lasteaia kasutusel olevad hindamisvahendid võimaldavad lapse koolivalmidust tõenduspõhiselt hinnata. Neile on kõige olulisem, et koolivalmiduse hindamisvahend oleks usaldusväärne. Õpetajad peavad samaväärselt oluliseks hindamisvahendi valiku kriteeriumiks mugavust ja lihtsust ning meeldivust lastele.

Arutelu

Koolimine on tähtis aeg lapse elus. On oluline, et see toimuks sujuvalt. Koolivalmiduse hindamine ja hindamistulemuste esitamine koolivalmiduskaardil on vajalik selleks, et klassiõpetaja oleks ette valmistatud uute õpilaste tulekuks. Koolieelse lasteastuse

riiklikus õppekavas (2008) on üldoskuste ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade eeldatavaid tulemusi üle saja. Ei ole reaalne neist kõiki põhjalikult hinnata ja kirjeldada koolivalmiduskaardil.

Uurimustöö eesmärgiks oli selgitada välja, missuguseid hindamismeetodeid ja -vahendeid kasutavad lasteaiaõpetajad endi sõnul laste koolivalmiduse hindamiseks, mida arvavad õpetajad ja juhid koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisusest ning mille poolest erineb koolivalmiduse hindamine eakohaselt arenenud ja erivajadustega laste puhul. Andmeid koguti küsitluse teel, vastused saadi 34 juhilt ja 36 koolieelikute õpetajalt.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, millistes õppekava valdkondades lapse koolivalmidust juhtide sõnul hinnatakse. Riikliku õppekava järgi tuleb hinnata lapse arengut 10-11 valdkonnas. 50% vastanutest juhtidest märkis, et kasutatakse eakohase arenguga lapse hindamisel Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) jaotust (üldoskused ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad). Sama jaotust kasutatakse 30% vastanud juhtide sõnul ka erivajadusega laste hindamisel. Lõhmuse (2018) uurimuses 67% klassiõpetajatest pidasid koolivalmiduskaarte liiga üldisteks. Võimatu on kõiki riiklikus õppekavas välja toodud tulemusi kirja panna kuni kaheleheküljelisele koolivalmiduskaardile. Paratamatult tuleb teha valik. Nagu Kunto (2012) ning Aasamaa ja Avaste (2015) välja tõid, ei tea klassiõpetajad, kas kirjeldamata jäänud tulemused on lapsel omandatud või pole need lasteaiaõpetaja jaoks olulised.

Teine uurimisküsimus oli, milliste valdkondade hindamist peavad õpetajad ja juhid olulisemaks ja miks. Antud töö tulemused näitasid, et kõik valdkonnad on olulised nii õpetajate kui juhtide arvates. Juhid pidasid olulisimaks lapse sotsiaalseid ($M=4,98$; viiepalline Likert tüüpi skaala) ja enesekohaseid oskusi ($M=4,88$), õpetajad “Keele ja kõne” valdkonda ($M=4,83$) ja tunnetus- ja õpioskusi ($M=4,82$). Etti (2011) uurimuses peavad nii lasteaia- kui kooliõpetajad ($M=4,77$ ja $4,47$; viiepalline Likert tüüpi skaala) tähtsaks koolivalmiduse aspektiks lapse iseseisvust: laps tunneb ja järgib lihtsamaid ohutusnõudeid; tunneb ja järgib liiklusreegleid; kutsub ohuolukorras abi. Need oskused on kirjeldatud õppekavas enesekohaste oskuste all, mida peavad oluliseks käesolevas uurimuses osalenud juhid. Neundorfi jt (2017) uuringus, kus uuriti muuhulgas ka õpetajate hinnanguid üldoskuste olulisusele, pidasid õpetajad suhteliselt kõige vähem oluliseks enesekohaseid oskusi ($M=4,40$; viiepalline Likert tüüpi skaala) ja kõige olulisemaks mänguoskusi ($M=4,54$). Etti (2011) uurimuses oli õppekava “Keele ja kõne” valdkonda puuduvad oskused jagatud kahe aspekti vahel: kõne aspekt (lapse kõne on selge ja arusaadav; laps kohandab oma kõnet kuulajale vastavalt), mis sai kõige madalamad hinnangud (lasteaiaõpetajad $M=4,18$ ja

kooliõpetajad $M=3,98$) ja lugemise aspekt (laps eristab sõnas häälikuid (tähti), määrab nende järjekorda sõnas; oskab lugeda lihtsamaid sõnu ja jutte; tunneb tähti, kasutab neid sõnade kirjalikuks ülesmärkimiseks), mida hinnati kõrgemalt (lasteaiaõpetajad $M=4,59$, kooliõpetajad $M=4,05$). Käeoslevas uurimuses pidasid õpetajad “Keele ja kõne” valdkonda kõige olulisemaks. Üks õpetaja põhjendas vabavastustes oma valikut, et koolis on vaja head lugemisoskust.

Kolmas uurimusküsimus oli, milliste valdkondade hindamist peavad õpetajad ja juhid keerulisemaks ja miks. Siin õpetajate ja juhtide hinnangud erinesid. Õpetajad kui hindajad arvasid, et üldoskuste hindamine “pigem ei ole” või “ei ole keeruline” (nelja valdkonna keskmine 4,26). Juhid nii kõrget hinnangut ei andnud (nelja valdkonna keskmine 3,72), nende arvates oli kõige keerukam hinnata tunnetus- ja õpioskusi. Õpetaja tunneb end kindlalt, aga juht, kes peab hindamistulemused koolivalmiduskaardil kinnitama, nii ei arva. Õpetajate arvates on kõige lihtsam hinnata üldoskusi ($M=4,22-4,53$), välja arvatud tunnetus- ja õpioskused, mille keskmine hinnang oli 3,86. Neudorf jt (2017) uurimusest üldoskuste hindamise keerulisusele selgus samuti, et õpetajad hindasid kõikide üldoskuste hindamist lihtsaks, keskmine hinnang üle kolme ($M=3,94-4,07$). Samas kui õpetajatel oli vaja hinnata seda, kas koolivalmiduse hindamine annab lapsest adekvaatse pildi ja hõlmab kogu lapse arengut, siis õpetajad nii enesekindlad ei ole ($M=3-3,5$). Nii juhid kui õpetajad kirjutasid vabavastustes, et läbimõeldud hindamissüsteemi olemasolul ei ole koolivalmiduse hindamine keeruline.

Neljas uurimusküsimus oli, milliseid hindamismeetodeid ja -vahendeid õpetajad kasutavad laste koolivalmiduse hindamiseks 2020/21. õa. Juhid kirjutasid, millised hindamismeetodid on kirjas lasteaia õppekavas. Õpetajad vastasid, mis hindamismeetodeid nad mingi üldoskuse või õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna tulemuste hindamiseks kasutavad. Vastused osutusid enamalt jaolt sarnasteks. Kõige enam on õppekavas määratud hindamismeetodina lapse tegevuse vaatlust nii eakohase arenguga laste (97%) kui erivajadustega laste (76,5%) hindamisel, seda kasutavad õpetajad kõige enam õppekava erinevate valdkondade hindamisel. Samale tulemusele jõudis ka Must (2014) oma magistritöös: kõige rohkem kasutavad õpetajad lapse arengu hindamiseks mängu vaatlust (81%) ja vaatlust (71%). Küsimusele, kellega õpetaja jagab vaatlustulemusi vastas ainult 12 õpetajat, et jagab muuhulgas tulemusi lapsevanematega. Ometi on õppekavas kirjas, et vähemalt kord aastas annab õpetaja lapsevanemale tagasisidet tema lapse arengust.

Tugispetsialistide küsitlemine ei ole õpetajate sõnul kuigi populaarne hindamismeetod, kõige rohkem kasutasid õpetajad seda tunnetus- ja õpioskuste hindamisel.

Juhid seevastu vastasid, et tugispetsialistide küsitlemist kui hindamismeetodit kasutavad õpetajad erivajadustega laste puhul ulatuslikult (71%). Kas juhid ei tea, mis õpetajad teevad või õpetajad ei näe tugispetsialistide küsitlemist kui hindamismeetodit? Õpetajad hoopis märkisid, et tugispetsialistid osalevad nii erivajadustega lapse kui eakohaselt arenenud lapse kõne ja tunnetusprotsesside arengu hindamisel (logopeed erivajadustega lapse hindamisel 66%, eakohase arenguga lapse hindamisel 50%, eripedagoog vastavalt 35% ja 25%). Samamoodi osalevad õpetajate hinnangul tugispetsialistid väga suurel määral koolivalmiduskaardi koostamisel (eakohase arenguga lapse puhul koguni 79%).

Hindamisvahendite valik on riiklikus õppekavas määratlemata. Iga lasteaed võib valida endale sobivad hindamisvahendid. Juhtidel paluti vastata küsimusele, mida kasutavad tugispetsialistid koolivalmiduse hindamiseks. Enamuses lasteaedades (83,3%) kasutasid tugispetsialistid eelnevalt Eesti oludele kohandatud või eesti teadlaste poolt välja töötatud ja tõenduspõhiselt kontrollitud hindamisvahendeid. Kõige rohkem (61,8%) juhte märkis, et kasutusel on Stebeleva (2020) vaimse arengu hindamise metoodika.

Uuringus osalenud õpetajad kasutavad koolivalmiduse hindamiseks enam mitteformaalseid hindamisvahendeid. Kõige enam nii eakohaselt arenguga laste (86,1%) kui erivajadustega laste (82,8%) koolivalmiduse hindamisel nimetati arengumappi. Arengumapp sobib lapse arengudünaamika jälgimiseks ja annab hea võimaluse lapse enesehindamise läbiviimiseks. Oluline on, mida arengumappi kogutakse ja kuidas seal olevaid materjale analüüsitakse. Populaarne on arengutabelite kasutus (eakohase arenguga lastel 72,2% ja erivajadustega lastel 69%). Must'a (2014) uurimuses nimetasid 60% vastanud õpetajatest, et kasutavad hindamiseks arengutabeleid. Samas kui käesolevas töös uuriti, mille alusel arengutabel on koostatud, siis 64,4% õpetajatest seda ei teadnud ja 50% ei teadnud, kes nende autoriks on. Arengutabelite aluseks peaks olema Riiklikus õppekavas (2008) kirjas olevad lapse eeldatavad arengutulemused, need on 6-7a lapse jaoks selgelt määratletud. Asutuse õppekavas võib neid soovi korral täpsemalt lahti kirjutada.

Lisaks arengutabelitele, arengumapile, hinnatakse koolivalmidust erinevaid koolivalmidusmänge läbi viies, kus lastele antakse erinevaid ülesandeid ja nende täitmist jälgitakse. On väga tore, et andekad õpetajad uusi ja vahvaid hindamisvahendeid välja mõtlevad, ometi peab siin olema ettevaatlik. Enamasti on need hindamisvahendid tõenduspõhiselt uurimata. Näiteks 44% eakohase arenguga laste õpetajatest ja 38% erivajadustega laste õpetajatest märkisid, et nad kasutavad koolivalmiduse hindamiseks Kirbitsa jt (2016) koostatud „Arengu jälgimise mängu“. Eestis võiks olla koolivalmiduse kompleksseks hindamiseks Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt heaks kiidetud ja

kokkulepitud kriteeriumitega hindamisvahendid, mis aitaksid lasteaiaõpetajatel last adekvaatselt hinnata.

Viies uurimisküsimus oli, mil määral peavad õpetajad ja juhid koolivalmiduse hindamist oma lasteaias tõenduspõhiseks. Uuringus osalenud õpetajate ja juhtide arvates nende kasutatavad koolivalmiduse hindamisvahendid on tõenduspõhised (vastavalt 47% ja 65% vastanuist). Samas lasteaias töötavate juhi ja õpetaja(te) võrdluses suuri erinevusi üldpildist ei olnud: juhtide hinnangud olid õpetajate omadest kõrgemad. Samasuguse hinnangu andsid juht ja õpetaja(d) hindamisvahendite tõenduspõhisusele üksnes 31,2% lasteaedadest. Tekib küsimus, kas juhid ei tea, mis asutuses toimub, on liialt optimistlikud või tundsid nad vajadust oma asutuse õppe- ja kasvatustöö headust rõhutada.

Hindamisvahendi valikukriteeriumina tõid nii õpetajad kui juhid välja, et valiks id hindamisvahendi, mille usaldusväärsust on uuringutega tõestatud. Ettevaatlikuks teeb see, et 25% õpetajate meelest on hindamisvahendi valikul samavõrra oluline, et see meeldib lastele ja 25% õpetajate meelest, et seda on lihtne ja mugav kasutada. Õpetajate kutsestandard näeb ette, et õpetaja peab toetama õppijat tõenduspõhiselt sh kasutama ka hindamiseks tõenduspõhiseid vahendeid. Mikomägi (2020) leidis oma uurimustöös, et õpetajad seostavad tõenduspõhisust eelkõige teadustööde ja ülikoolidega. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajate arvates lähtub tänane väljaõpe ja praktika palju rohkem tõenduspõhisusest, kui see minevikus oli. Õpetajad, kelle esmane väljaõpe arendab uurimistööks vaja minevaid oskusi, kasutavad ka hiljem oma töös uurimuslikku suhtumist ja teiste uurimustöid (Toom et al., 2010). Toom jt (2010) peavad tähtsaks, et tänases valikute rohkes maailmas õpetaja väärtustaks ja kasutaks uurimuslikku lähenemisviisi oma tööle. Magistritöö näitas siin arenguruumi.

Kuues uurimisküsimus oli, kui kindlad on õpetajad ja juhid, et asutuses või õpetajate poolt valitud hindamisvahendid hõlmavad kogu lapse arengut ja annavad lapse arengust adekvaatse pildi. Sarnaselt eelmise küsimusega on siingi juhtide keskmised hinnangud kõrgemad (vastavalt juhid 3,8 ja 3,9, õpetajad 3 ja 3,5). Must'a (2014) uurimustöös pidas id 26% õpetajatest hindamist takistavaks teguriks teadmiste puudumise hindamisprotsessi kohta. Hindamisprotsessi osa on ka hindamisvahend. Siinses uurimuses ei olnud õpetajad kindlad, et hindamisvahendid, mida nad kasutavad, hõlmavad kogu lapse arengut ja annavad temast adekvaatse pildi. Koolivalmiduse hindamise tulemusena peab lasteaed langetama otsuse, kas laps on kooliks valmis või mitte. Koolivalmiduskaardil kirja pandu annab lapsevanemale ja koolile info lapse toevajadusest. On oluline, et nii juhid kui õpetajad oleks id kindlad, et koolivamiduskaardil olev info on adekvaatne ja piisav.

Töö hüpotees oli: koolivalmiduse hindamine on erivajadustega lastel tõenduspõhisem kui eakohase arenguga lastel. 44,1% juhtide hinnangul nende kahe lastegrupi koolivalmiduse hindamine ei erine. Vaid 23,5% juhtidest kirjutas, et erivajadustega laste puhul kaasatakse tugispetsialistid. Seega hüpotees kinnitust ei leidnud. Õpetajad kasutavad nii eakohase arenguga laste kui erivajadusega laste koolivalmiduse hindamiseks enim mitteformaalseid hindamisvahendeid – arengumappi, Kirbitsa jt (2016) loodud arengu jälgimise mängu, arengutabeleid. Seevastu tugispetsialistid juhtide hinnangul kasutavad enamasti lapse koolivalmiduse hindamiseks teste (Strebeleva (2020) vaimse arengu metoodika, kontrollitud joonistamise vaatlust (Kikas 1998), 5-6 a laste kõne testi (Padrik jt, 2013)), mis on eksperimentaalselt uuritud ja Eesti oludele kohandatud. Õpetajate hinnangul olid tugispetsialistid (logopeed ja eripedagoog) erivajadustega laste hindamisel kaasatud, kuid nii oli see ka eakohase arenguga laste puhul. 79% õpetajatest kirjutas, et tugispetsialistid osalevad ühtlasi ka eakohase arenguga lapse koolivalmiduskaardi koostamises. Tavalapse koolivalmiduse hindamise ja koolivalmiduskaardi koostamisega peaks rühmaõpetaja toime tulema ilma tugispetsialiste abita. Kui see on juhi korraldus, et tugispetsialist osaleb eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamisel, siis toimub tegelikult ressursi raiskamine. Logopeedi ja eripedagoogi tööks peaks olema erivajadustega lastega tegelemine, sealhulgas koolivalmiduse hindamise meeskonnas osalemine. Kas see näitab, et koolivalmiduse hindamine on rühmaõpetajale ikkagi nii keeruline, et on vaja kaasata logopeede keele ja kõne valdkonna ja eripedagooge üldoskuste hindamisel? Siin tekkis töö tulemustes vastuolu. Õpetajad ise erinevates valdkondades koolivalmiduse hindamist keeruliseks ju ei pidanud.

Antud magistritöö piiranguna võib tuua välja selle, et uuringus osalejate arv oli väike. Haaratud oli ainult viis maakonda. Suurema üldistuse tegemiseks oleks vaja üle-eestilist uurimust. Tulemusi võis mõjutada see, et üheks valimiks liideti õppealajuhatajad ja direktorid. Kui direktor peab lasteaias tegema lisaks oma tööle õppealajuhataja tööd, ei ole kontroll ja analüüs õppekasvatustöö üle kindlasti nii põhjalik, kui seda õppealajuhataja teeb, kelle otseseks tööülesandeks see on. Küsitluse kui mõõtvahendi kasutamine seab samuti tööle piirangud. Vastajad, eriti juhid tahavad oma lasteaiast parema mulje jätta ja võivad vastata nii, nagu nende arvates peaks olema, mitte nii, nagu tegelikkus on. Magistritöö autori positsioon võis samuti mõjutada tulemuste tõlgendamist. Kogemus näitab, et tavalaste koolivalmiduse hindamises toimub vahendite juhuslik valik, kriteeriumiks on sageli see, et lihtsalt on vahva lastega koos tegutseda. Kas hindamisvahend ka lapsest adekvaatset tervikpilti annab, ei ole justkui oluline. Erirühmades tundub olevat tänu tugispetsialistidele osalusele ja rühmaõpetajate eripedagoogilisele kompetentsusele lapse koolivalmiduse

hindamine tõendus põhisisem. Käesolevas uuringus see siiski selgelt kinnitust ei leidnud – enamike õpetajate rühmades oli nii eakohase arenguga kui ka erivajadustega lapsi. Ootamatult selgus, et ka ainult erivajadustega lastele mõeldud rühmades käis lapsi, kelle arengut pidasid õpetajad lapse vanusele vastavaks.

Uurimus andis ülevaate sellest, mida arvavad lasteaiaõpetajad ja juhid hindamise tõendus põhisisusest. Selgus, milliseid õppe- ja kasvatustegevuse valdkondi peavad õpetajad ja juhid hindamisel oluliseks ja mida on nende arvates keeruline hinnata. Lasteaiaõpetajad vajavad nii taseme kui täiendõppes lapse arengu hindamise alast koolitust ja oma ettevalmistuse uurimusliku õppeviisi suuremat kasutamist. Siis suudaks õpetajad pakutavaid hindamisvahendeid, sh koolivalmiduse hindamisvahendeid kriitilisemalt hinnata. Haridusseaduse (1992) alusel Haridus- ja Teadusministeerium mh tagab avalike haridusasutuste ja õpetajate metoodilise teenindamise süsteemi ja koordineerib metoodikaasutuste tööd; tellib haridusalaseid uurimistöid. Hindamisvahendite loomine ja nende kvaliteedi analüüsimine peaks seega olema korraldatud riiklikul tasemel.

Tänu sõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajaid ja lasteaegade juhte, kes leidsid aega küsimustike täitmiseks. Suur tänu magistr töö juhendajale Pille Häidkindile väärtuslike nõuannete ja soovitude eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.

Aune Kähär /allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Aasmaa, H., & Avaste, A. (2015). *2011-2014. A eri- või sobitusrühma lõpetanud laste erivajaduste kajastumine koolivalmiduskaartidel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Aia-Ustal, M. (2017). *Tõenduspõhisus hariduses – kellele ja miks?* Külastatud aadressil <https://www.terviseinfo.ee/et/blogi/4953-toenduspoohisus-hariduses-kellele-ja-miks>
- Almann, S., & Tiko, A. (2006). *Arenguvestlused lasteaias*. Tallinn: Ilo.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., & Hilliard, J. (1995). *Astmed: Koolieelse kasvatusprogrammi* (L. Mae, Tõlk). Tallinn: Sotsiaalministeerium.
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford Publications. Külastatud aadressil <http://ebookcentral.proquest.com/lib/tartu-ebooks/detail.action?docID=320584>
- Brown, C., & Zhang, D. (2017). Accounting for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 277–295. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1158784>
- Brown, G., Scott-Little, C., Amwake, L., & Wynn, L. (2007). *A Review of Methods and Instruments Used in State and Local School Readiness Evaluations. Issues & Answers. REL 2007-No. 004*. Regional Educational Laboratory Southeast at SERVE Center. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=ED497789#?>
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Cooper, A., Klinger, D. A., & McAdie, P. (2017). What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario. *Educational*

Research, 59(2), 190–208. Külastatud aadressil

<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310392>

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. Külastatud aadressil

<https://doi.org/10.1126/science.1151148>

Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., & Sinka, I. (1997). *Reynell Developmental Language Scales III (RDLS III)*. London: nfer Nelson Publishing Company Ltd.

Eesti Vabariigi haridusseadus – Riigi Teataja. (1992). Riigi Teataja I 1992, 12, 192.

Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165>

Etti, T. (2011). *Lasteaia- ja klassiõpetajate ning lastevanemate ootused laste koolis toimetulekul vajaminevate oskuste suhtes*. Pulbitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Häidkind, P. (2007). Koolivalmidus ja kooli valmisolek. *Eripedagoogika nr 27*, 45–52.

Häidkind, P. (2011). *Tests for assessing the child's school readiness and general development. Trial of the tests on the samples of pre-school children and first-grade students in Estonia*. Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis 14. Tartu: Tartu University Press.

Häidkind, P. (2013). Sujuv üleminek kooli. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*, 42–44. Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf

Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E.

Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–40). Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Häidkind, P., & Palts, K. (2013). Lapse arengu hindamine. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele juhendmaterjal*, 7–29.

Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf

Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., & Peterson, T. (2013). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*.

Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf

Jones, G. (2018). *Evidence-Based School Leadership and Management: A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd (UK).

Jürimäe, M., & Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteae*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking Rhetoric and Responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272–279. Külastatud aadressil https://www-jstor-org.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/20404382?seq=2#metadata_info_tab_contents

Karvonen, P. (2003). *Liikumisrõõm: Lapse motoorika hindamisest ja kehalise arengu toetamisest* (J. Luuri, Tõlk). Tallinn: Ilo.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition. *Encyclopedia of Special Education*. American Cancer Society. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1002/9781118660584.e5e1324>

Kees, P. (1984). *Terman-Merilli üldandekuse testide adaptatsioon: Õppematerjal*. Tallinn: TPedI.

Kikas, E. (1998). Joonistamise test—Koolivalmiduse selgitamise abivahend. E. Kulderknup (Toim), *Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. (lk 34–45). Tallinn: Haridusministeerium.

Kikas, E., & Männamaa, M. (2008). Testid ja testimine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 167–170). Tartu: TÜ Kirjastus.

- Kirbits, K., Rebane, J., & Varik, R. (2016). *Mina oskan juba: Arengu jälgimise mäng*. Tallinn: Koolibri.
- Kivipõld-Verbitskas, H. (2015). *Materjal kuueaastaste laste koolivalmiduse tasemega tutvumiseks*. Pärnu: Pärnu Väikelastekool.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Riigi Teataja I 2008, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord*. (2011). Riigi Teataja I, 2011, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102092011001>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kunto, K. (2012). *Koolivalmiduskaardi vorm ja sisu lasteaias ning esimese klassi õpetajate nägemuses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6*. (s.a.). Kutseregister. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications, Ltd. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Leemet, H. (2006). Kooliküpsusmäng. M. Mänd (Toim), *Lasteaiaõpetaja uurijana* (lk 29–38). Tallinn: Ilo.
- Lõhmus, R. (2018). *Klassiõpetajate hinnangud koolivalmiduskaardile Tallinna ja Tartu näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Meisels, S. J. (1998). Assessing Readiness. R. C. Pianta & M. J. Cox (Toim), *The transition to kindergarten* (lk 39–66). Baltimore: Brookes Publishing. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438026.pdf>
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2011). Evidence-Based Practices and Autism. *Autism*, 15(1), 114–133. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1177/1362361309348070>

- Mikomägi, S. (2020). *Tõenduspõhine praktika hariduses – mis see on ja kuidas seda rakendada?* Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Must, T. (2014). *Laste arengu hindamine nelja Lõuna-Eesti maakonna lasteaia näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Männamaa, M. (2000). *Kaufmani testipatarei lastele (K-ABC): Ülevaade testist ja pilootuuringu tulemused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Männamaa, M. (2008a). Intervjuu. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 159–166). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Männamaa, M. (2008b). Vaatlus. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 144–158). Tartu: TÜ Kirjastus.
- 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. Estonian Journal of Education*, 5(2), 54–79. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.03>
- Niilus, L. (2016). *PEP-3 testi sobivus 6aastaste eakohase arenguga laste üldoskuste hindamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Nugin, K. (2007). *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-R testi alusel*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Nugin, K. (2008). Laste arengu hindamise põhimõtetest. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 141–143). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Olenko, P. (2006). *Arengumapp lapse arengu kajastajana*. Tallinn: Ilo.
- Paaliste, A. (2014). *I klassi õpetajate ja HEV-koordinaatorite seisukohad koolivalmiduskaardi ja 7-aastasele lapsele sujuva koolimineku tagamise kohta*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., & Mäll, R. (Toim). (2013). *5-6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Studium.
- Palts, K. (2007). Lapse iseloomustuse koostamine koolieelses lasteasutuses. *Eripedagoogika*, 27, 29–35.
- Pandis, M. (1998). 5-7-aastase lapse arengu jälgimine (vaatlusmaterjal lapsevanematele). E. Kulderknup (Toim), *Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest* (lk 16–27). Tallinn: Haridusministeerium.
- Puls, A. (2015). *5-6aastaste laste vaimse arengu hindamine J. Strebeleva metoodika järgi ning J. Strebeleva metoodika sobivuse hindamine 5- 6aastaste eesti laste vaimse arengu hindamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Põdra, M. (2017). *Koolivalmiduse hindamine Jelena Strebeleva poolt koostatud ülesannete alusel ning tulemuste kooskõla lasteaia õpetajate hinnangutega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Raudsepp-Alt, U. (2008). Koolikohustuse lävel. K. Vahar (Toim), *Koolimineku lävel* (lk 7–14). Tallinn: Ilo.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153–173. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.003>
- Sikut, E. (2016). *Ülesannete kogu 6–7-aastaste laste tunnetus- ja õpioskuste uurimiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education & Development*, 17(1), 7–41. Külastatud aadressil https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Strebeleva, J., Mišina, G., Razenkova, J., Orlova, A. N., & Šmatko, N. (Toim). (2020). *J. A. Strebeleva metoodika: 2-6-aastaste laste tunnetusoskuste hindamiseks: käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Zelenko, M. (2004). Observation in Infant-Toddler Mental Health Assessment. R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (Toim), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*. (lk 205–221). Oxford University Press.
- Zhu, J., Weiss, L. G., Prifitera, A., & Coalson, D. (2003). The Wechsler Intelligence Scales for Children and Adults. *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment* (lk 51–75). John Wiley & Sons, Ltd. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1002/9780471726753.ch4>
- Tammemäe, T. (2009). *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344. Külastatud aadressil <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Trinder, L. (2000). Introduction: The Context of Evidence-based Practice. S. Reynolds & L. Trinder, *Evidence-Based Practice: A Critical Appraisal* (lk 1–16). Oxford: Blackwell Science Ltd. Külastatud aadressil

<http://ezproxy.utlib.ut.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=74903379&site=eds-live>

- Tulva, T. (1987). *Koolivalmidus ja selle kujundamine: Õppevahend koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala üliõpilastele*. Tallinn: TPedI.
- Tuul, M. (2005). Laste arengu jälgimine. *Haridus*, 12, 13–15.
- Varik, A. (2016). *J. A. Strebeleva metoodika sobivus 6-aastaste eesti laste arengu psühholoogilis-pedagoogiliseks hindamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Veisson, M., & Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 5–21). Tallinn: Studium.
- Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. *Koolivalmidus: nõuandeid õpetajalt õpetajale, Tea ja Toimeta*, 20, 5–7.
- Vinter-Nemvalts, K. (2021). Alushariduse seaduse eelnõus keskendutakse iga lapse märkamisele. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2021/01/alushariduse-seaduse-eelnous-keskendutakse-iga-lapse-markamisele/>
- Wall, K. (2006). *Special needs and early years: A practitioner's guide* (2nd ed). London: Paul Chapman.
- Wortham, S. C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th ed). Columbia: Pearson.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>
- Битянова, М., & Барчук, О. (2000). *Диагностика дошкольной зрелости*. Külastatud aadressil <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200003002>

Lisad

Lisa 1 – Küsimustik õppealajuhatajale/direktorile

Küsimustik nr 1

Lugupeetud õppealajuhataja /direktor!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia magistriõppekava üliõpilane Aune Kähär.

Kirjutan magistritööd laste koolivalmiduse hindamise teemal ja palun Teie abi töö uurimusliku osa küsimustiku täitmisel. Küsimustiku kaudu kogun informatsiooni, mida arvavad õppealajuhatajad (või direktorid) koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisusest. Kogutud andmeid kasutan üksnes selle uurimuse raames, asutuste ja vastajate andmeid kajastan oma töös üldistatult ilma nimesid kasutamata. Küsimustikule vastates aitate kaasa lasteaiaõpetajate hindamise alase ettevalmistuse parandamisele taseme- ja täiendõppes.

Magistritööd juhendab eripedagoogika lektor Pille Häidkind

Küsimuste korral palun võtke minuga ühendust meiliaadressil kaharaune@gmail.com või telefonil 5018373.

Palun täitke küsimustik hiljemalt **15. märtsil**.

Tänades,
Aune Kähär

Üldandmed

Palun kirjutage oma vastus punktiirjoonele, valikute korral tehke vastuse ees olevasse kasti X!

1. Lasteaia nimi

2. Mitu rühma on lasteaias kokku?

sh eakohaselt arenenud laste rühmi

sobitusrühmi

erirühmi

3. Kui palju lasteaedasid on sama kohaliku omavalitsuse piires?

☐	ainult meie lasteaed
☐	2-5 lasteaeda
☐	6 või rohkem lasteaeda

4. Töötan lasteaias

☐	õppealajuhatajana
☐	direktorina

5. Minu tööstaaz juhina (praeguses ja varasemates asutustes kokku) on

☐	alla 1 aasta
☐	1-5 aastat
☐	6-10 aastat
☐	11-15 aastat

	16-20 aastat
	21 ja rohkem aastat

6. Lasteasutuse direktori ja õppealajuhataja kvalifikatsiooninõuded on kõrgharidus ning pedagoogilised ja juhtimiskompetentsid. Minu ettevalmistus vastab kvalifikatsiooninõuetele

	täielikult
	osaliselt
	ei oska öelda

Koolivalmiduse hindamine lasteaias

Palun märkige sobivasse lahtrisse X või kirjutage põhjendus punktiirjoonele.

7. Alates 2011. a kevadest on lasteaia kohustatud koolimineva lapse vanemale andma kaasa koolivalmiduskaardi. Kuidas on praegu kirjeldatud koolivalmiduse hindamine Teie lasteaia õppekavas?

	on üks osa peatükist „Lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted, sealhulgas korraldus“
	on kirjeldatud mõne teise peatüki hulgas õppekavas
	on õppekavasse lisatud omaette peatükina
	ei ole õppekavas kirjeldatud

8. Milline valdkondlik jaotus on Teie lasteaia koolivalmiduskaardis praegu kasutusel?
Erivajadustega lapsena käsitleme last, kes erineb eakaaslastest oluliselt ja kelle arengu toetamiseks on vaja teha kohandusi lapse kasvukeskkonnas.

	Eakohaselt arenenud laps	Erivajadustega laps
Vaimne, sotsiaalne ja kehaline areng (Alushariduse raamõppekava, 1999)		
Üldoskused ja õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008)		
Üld- ja peenmotoorika, eneseteenindus, huvid ja motivatsioon, mäng ja sotsiaalsed oskused, emotsionaalne seisund ja käitumine, tunnetustegevus, kõne areng, eeloskused eesti keeles ja matemaatikas, silmaring (Häidkind, 2007; Häidkind & Kuusik, 2009)		
Kognitiivsed oskused, kommunikatsioon, sotsiaalsed oskused, eneseteenindus, motoorika (Häidkind & Kuusik, 2009)		
Tunnetustegevus, üldorienteeritus, õpioskused, suhtlemine ja kõne, sotsiaalsed oskused ja mäng, emotsionaalne seisund ja käitumine, eneseteenindus, motoorika (Palts, 2007)		
Muu jaotus, palun kirjutage valdkonnad		

9. Mille poolest erineb Teie lasteaia erivajadustega laste koolivalmiduse hindamine eakohase arenguga laste koolivalmiduse hindamisest? Kui ei erinegi, palun märkige ka see.

.....

10. Mõelge lapse arengu hindamisele õppekava valdkondade kaupa. Kui oluline on Teie arvates neid kõiki hinnata (ja koolivalmiduskaardil kirjeldada) koolimineval lapsel?

	ei ole üldse oluline	pigem ei ole oluline	nii ja naa	pigem on oluline	on väga oluline
Tunnetus- ja õpioskused					
Mänguoskused					
Sotsiaalsed oskused					
Enesekohased oskused					
Mina ja keskkond					
Keel ja kõne					
Matemaatika					
Kunst					
Muusika					
Liikumine					

Põhjendage oma hinnangut!

.....

11. Mõelge lapse arengu hindamisele õppekava valdkondade kaupa. Kui keeruline on Teie arvates neid kõiki hinnata (ja koolivalmiduskaardil kirjeldada) koolimineval lapsel?

	ei ole üldse keeruline	pigem ei ole keeruline	nii ja naa	pigem on keeruline	on väga keeruline
Tunnetus- ja õpioskused					
Mänguoskused					
Sotsiaalsed oskused					
Enesekohased oskused					

Mina ja keskkond					
Keel ja kõne					
Matemaatika					
Kunst					
Muusika					
Liikumine					

Põhjendage oma hinnangut!

.....

12. Millist abi on sel õppeaastal õpetajad Teie käest küsinud laste koolivalmiduse hindamisel?

.....

Koolivalmiduse hindamise meetodid ja vahendid

Palun tehke sobivasse lahtrisse X või lisage oma vastus punktiirjoonele.

13. Lasteasutuse pedagoogiline nõukogu otsustab, milliseid meetodeid kasutada lapse arengu hindamisel (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008, § 24). Millised hindamismeetodid on määratud Teie lasteaia õppekavas 6-7a laste arengutaseme (koolivalmiduse) hindamiseks?

	Eakohaselt arenenud laps	Erivajadustega laps
Lapse tegevuse vaatlus		
Lapse tööde analüüsimine		
Õppeülesannete täitmine rühmategevustes		
Lapse oskuste testimine		
Lapse küsitlemine		
Lapsevanema küsitlemine		
Teiste õpetajate küsitlemine		
Abistavate töötajate küsitlemine		
Tugispetsialistide küsitlemine		

14. Hindamisvahendite (konkreetne vaatlusprotokoll, küsimustik või test) valimisel ei ole lasteaedadele riiklikult juhiseid ette antud. Kuidas toimub Teie lasteaias 6-7a laste jaoks hindamisvahendite valimine?

.....

15. Milliseid vahendeid kasutavad Teie asutuses töötavad tugispetsialistid (logopeed, eripedagoog, psühholoog) 6-7 a lapse hindamise läbiviimiseks?

Kontrollitud joonistamise vaatlus (Kikas, 1998)	
5-6-aastaste laste kõnetest (Padrik jt, 2013)	
Strebeleva vaimse arengu hindamise metoodika (Stebeleva jt, 2005)	
Kaufmann ABC test (Kaufmann, 1983, kohandanud Männamaa, 2000)	
Wechsleri test (Wechsler, 1997, kohandanud Nugin, 2007)	
PEP test (Schopler jt, 2005, kohandanud Häidkind, 2018)	
Reynelly kõnetest (Edwards jt, 1997, kohandanud Tammemäe, 2009)	
Muu	

16. Palun hinnake Teie lasteaias kasutusel olevaid 6-7a laste puhul rakendatavaid hindamisvahendeid.

	ei ole selles kindel	pigem ei ole selles kindel	nii ja naa	pigem olen selles kindel	olen selles kindel
need annavad lapsest adekvaatse pildi					
need hõlmavad kogu lapse arengut					
need võimaldavad tõendus põhised hinnata lapse arengut					

17. Mis on Teie arvates kõige olulisem kriteerium, kui Teie peaksite oma lasteaeda valida ühe hea koolivalmiduse hindamisvahendi?

	hindamisvahend, mida juba kasutatakse paljude õpetajate poolt
	hindamisvahend, mis on trükitud
	hindamisvahend, mida koolitaja või kohalik omavalitsus levitab
	hindamisvahend, mille usaldusväärsust on uuringutega tõestatud
	hindamisvahend, mida on lihtne ja mugav kasutada
	hindamisvahend, mis lastele meeldib

Suur tänu!

Lisa 2 - Küsimustik õpetajale

Küsimustik nr 2

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia magistriõppekava üliõpilane Aune Kähär. Kirjutan magistr töö laste koolivalmiduse hindamise teemal ja palun Teie abi töö uurimusliku osa küsimustiku täitmisel. Küsimustiku kaudu kogun informatsiooni, mida arvavad õpetajad koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisusest. Küsimustikule vastates aitate kaasa lasteaiaõpetajate hindamise alase ettevalmistuse parandamisele taseme- ja täiendõppes. Küsimustik on mõeldud koolieelikute rühma (või muu rühma, kus on vähemalt üks sügisel kooliminev laps) õpetaja(te)le. Kui rühmas on kaks õpetajat, siis kumbki täidab eraldi küsimustiku. Kogutud andmeid kasutan üksnes selle uurimuse raames, asutuste ja vastajate andmeid kajastan oma töös üldistatult ilma nimesid kasutamata. Küsimuste korral palun võtke minuga ühendust meiliaadressil kaharaune@gmail.com või telefonil 5018373.

Palun täitke küsimustik hiljemalt **15. märtsil**.

Tänades,

Aune Kähär

Magistr töö juhendab eripedagoogika lektor Pille Häidkind pille.haidkind@ut.ee

Üldandmed

Palun kirjutage oma vastus punktiirjoonele, valikute korral tehke sobivasse lahtrisse X!

1. Lasteaia nimi

2. Töötan

	koolieelikute rühma õpetajana
	erirühma õpetajana
	liitrühma õpetajana
	sobitusrühma õpetajana

3. Minu tööstaaž lasteaiaõpetajana (praeguses ja varasemates asutustes kokku) on

	alla 1 aasta
	1-5 aastat
	6-10 aastat
	11-15 aastat
	16-20 aastat
	21 ja rohkem aastat

4. Lasteasutuse õpetaja kvalifikatsiooninõuded on kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid. Lasteasutuse erirühma ja sobitusrühma õpetaja kvalifikatsiooninõuded on kõrgharidus, eripedagoogilised kompetentsid ja pedagoogilised kompetentsid. Minu ettevalmistus vastab kvalifikatsiooninõuetele

	täielikult
	osaliselt
	ei oska öelda

5. 2021.a sügisel peaks vanuse järgi kooli minema minu rühmast

.....eakohaselt arenenud last

.....erivajadustega last (so Teie hinnangul laps, kes erineb eakaaslastest oluliselt ja kelle arengu toetamiseks on vaja teha kohandusi lapse kasvukeskkonnas)

Rühmas on praegukoolipikenduse aastat läbivat last.

Koolivalmiduse hindamine lasteaias

Järgmiste küsimuste puhul mõelge 2020/21. õppeaastale, rühmast sügisel kooli minevatele lastele (sh neile, kellele kaalutakse koolipikendust või nad on koolipikenduse aastal). Tehke sobivasse lahtrisse X ja kirjutage vastused punktiirjoonele.

6. Kas ja millal vaatate oma lasteaia õppekavast peatükki, kus on kirjeldatud lapse arengu hindamist ning esitatud 6-7a lapse eeldatavad arengutulemused?

Eakohase arenguga laps	Erivajadustega laps	
		vaatan enne hindamise alustamist
		vaatan hindamise käigus
		vaatan koolivalmiduskaardi täitmise ajal
		ei vaata, selleks pole vajadust
		muu

7. Mitu korda hinnatakse Teie rühmas iga koolimineva lapse arengutaset viimase lasteaia aasta jooksul?

Koolivalmiduse hindamiste arv	Eakohaselt arenenud laps	Erivajadustega laps
Üks kord		
Kaks korda		
Pidevalt		
Ei oska öelda		

8. Palun kirjeldage lühidalt iga koolivalmiduse hindamises osaleva töötaja panust Teie rühma lastega seoses.

	Töötab minu lasteaias	Osaleb eakohaselt arenenud laste hindamises	Osaleb erivajadustega laste hindamises	Mida ja kuidas hindab?
Rühmaõpetaja				
Õpetaja assistent				
Õpetaja abi				
Logopeed				
Eripedagoog				
Liikumisõpetaja				
Muusikaõpetaja				
Õppealajuhataja				
Direktor				
Muu.....				

9. Milliseid õppekava valdkondi peate Teie oluliseks koolimineva lapse puhul hinnata?

	ei ole üldse oluline	pigem ei ole oluline	nii ja naa	pigem on oluline	on väga oluline
Tunnetus- ja õpioskused					
Mänguoskused					
Sotsiaalsed oskused					
Enesekohased oskused					
Mina ja keskkond					
Keel ja kõne					
Matemaatika					
Kunst					
Muusika					
Liikumine					

Põhjendage oma hinnangut!

.....

10. Hinnake lapse arengu hindamise keerulisust õppekava valdkondade kaupa. Kui keeruline on Teil neid hinnata koolimineval lapsel?

	ei ole üldse keeruline	pigem ei ole keeruline	nii ja naa	pigem on keeruline	on väga keeruline
Tunnetus- ja õpioskused					
Mänguoskused					
Sotsiaalsed oskused					
Enesekohased oskused					
Mina ja keskkond					

Keel ja kõne					
Matemaatika					
Kunst					
Muusika					
Liikumine					

Põhjendage oma hinnangut!

.....

11. Kes koostab Teie rühma lastele koolivalmiduskaardi?

	Eakohaselt arenenud laps	Erivajadustega laps
Rühmaõpetajad ühiselt		
Üks rühmaõpetajatest		
Rühmaõpetajad koos liikumis-ja muusikaõpetajaga		
Õpetajad ja tugispetsialistid (logopeed, eripedagoog)		
Muu		

Koolivalmiduse hindamise meetodid ja vahendid

Palun tehke sobivasse lahtrisse X (võib olla mitu valikut) või kirjutage vastus punktiirjoonele.

12. Missuguseid meetodeid Teie kasutate koolivalmiduse hindamisel õppekava valdkondade kaupa?

	Lapse tegevuse vaatlus	Lapse oskuste testimine	Lapse tööde analüüsi- mine	Eakohaste õppeüles- annete täitmine	Lapse/ lapse- vanema küsitlemine	Tugispetsia- listide küsitlemine
Tunnetus -ja õpioskused						
Mänguoskused						
Sotsiaalsed oskused						
Enesekohased oskused						
Mina ja keskkond						
Keel ja kõne						
Matemaatika						

Kunst						
-------	--	--	--	--	--	--

13. Millistes olukordades Teie 6-7a last vaatlete? Märkige kolm tähtsamat.

.....

14. Kuidas teete märkmeid, dokumenteerite lapse vaatlemise tulemusi? Kellega neid jagate?

.....

15. Milliseid vahendeid kasutate ise lapse koolivalmiduse hindamise läbiviimiseks?

	Eakohase arenguga lapse	Erivaja- dustega laps
Lasteaia õppekava raames koostatud arengutabelid		
Ülesannete kogu koolivalmiduse hindamiseks		
Arengumapp		
Arengu jälgimise mäng (Kirbits jt, 2016)		
Kooliküpsusmäng (Bitjanova, 2000)		
Materjal kuueaastaste laste koolivalmidusega tutvumiseks (Kivipõld-Verbitskas, 2018)		
Vaatlusmaterjal lapsevanematele (Pandis, 1998)		
Üldmootorika hindamise vahend (Karvonen, 2003)		
Vaimse arengu hindamise metoodika (Stebeleva jt, 2005)		
Kontrollitud joonistamise vaatlus (Kikas, 1998)		
Muu		

16. Kui märkisite, et kasutate arengutabeleid, siis palun kirjutage, kes, kuidas need on koostanud ja mille alusel? Kui Te ei tea, siis märkige ka see.

.....

17. Palun hinnake Teie rühmas 6-7a laste puhul rakendatavaid hindamisvahendeid.

	ei ole selles kindel	pigem ei ole selles kindel	nii ja naa	pigem olen selles kindel	olen selles kindel
need annavad lapsest adekvaatse pildi					
need hõlmavad kogu lapse arengut					

need võimaldavad tõenduspõhiselt hinnata lapse arengut					
--	--	--	--	--	--

18. Mis on Teie arvates kõige olulisem kriteerium, kui Teie peaksite oma rühma jaoks valida ühe hea koolivalmiduse hindamisvahendi?

	hindamisvahend, mida juba kasutatakse paljude õpetajate poolt
	hindamisvahend, mis on trükitud
	hindamisvahend, mida koolitaja või kohalik omavalitsus levitab
	hindamisvahend, mille usaldusväarsust on uuringutega tõestatud
	hindamisvahend, mida on lihtne ja mugav kasutada
	hindamisvahend, mis lastele meeldib

Suur tänu!

Lisa 3 – Kiri lasteaia direktorile

Lugupeetud lasteaia direktor!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia magistriõppekava üliõpilane Aune Kähär. Kirjutan magistritööd laste koolivalmiduse hindamise teemal ja palun Teie abi töö uurimusliku osa küsimustike täitmisel. Küsimustike kaudu kogun informatsiooni, mida arvavad õppealajuhatajad (direktorid) ja õpetajad koolivalmiduse hindamise tõenduspõhisusest. Magistritööd juhendab eripedagoogika lektor Pille Häidkind. Küsimustikele vastates aitate kaasa lasteaiaõpetajate hindamise alase ettevalmistuse parandamisele taseme- ja täiendõppes.

Palun edastage küsimustik nr 1 täitmiseks õppealajuhatajale (või õppealajuhataja puudumisel täitke ise) ja küsimustik nr 2 koolieelikute rühma (või muu rühma, kus on vähemalt üks sügisel kooli minev laps) õpetaja(te)le. Kui rühmas on kaks õpetajat, siis kumbki täidab eraldi küsimustiku.

Suur tänu, et olete nõus minu uurimustöös osalema!

Küsimuste korral palun võtke minuga ühendust meiliaadressil kaharaune@gmail.com või telefonil 5018373.

Tänades,
Aune Kähär

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aune Kähär,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Koolivalmiduse hindamise meetodid, vahendid ja tõenduspõhisus lasteaiaõpetajate ja õppealajuhatajate hinnangul,
mille juhendaja on Pille Häidkind

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

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Aune Kähär
19.05.2021