

Tartu Ülikool  
Sotsiaal – ja haridusteaduskond  
Koolikorralduse õppekava

Ilme Mõttus

**Erineva ettevalmistuse saanud 1. klassi õpilaste  
koolivalmidus klassiõpetajate hinnangul**

Magistritöö

Juhendaja: Merle Taimalu, PhD

Läbiv pealkiri: erineva ettevalmistusega laste koolivalmidus

Tartu 2010

## SISUKORD

<b>SISSEJUHATUS .....</b>	<b>3</b>
<b>1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD JA ÜLEVAADE VARASEMATEST UURIMUSTEST.....</b>	<b>5</b>
1. 1. KOOLIVALMIDUSE MÕISTE JA OLEMUS .....	5
1. 1. 1. <i>Koolivalmiduse aspektid.....</i>	7
1. 2. KOOLIKÜPSUSE MÕISTE JA OLEMUS.....	10
1. 3. KOOLIVALMIDUST MÕJUTAVAD TEGURID .....	13
1. 4. LASTE KOOLIKS ETTEVALMISTAMISE VÕIMALUSED .....	16
1. 4. 1. <i>Kodu kui koolivalmidust mõjutav keskkond.....</i>	16
1. 4. 2. <i>Lasteaed kui koolivalmidust mõjutav keskkond.....</i>	18
1. 4. 3. <i>Eelkool kui koolivalmidust mõjutav keskkond.....</i>	19
1. 5. ÜLEVAADE KOOLIVALMIDUSEST TEHTUD UURIMUSTEST.....	20
1. 5. 1. <i>Eesti uurimused.....</i>	20
1. 5. 2. <i>Teiste riikide uurimused.....</i>	23
1. 6. UURIMUSE EESMÄRGID JA HÜPOTEESID .....	24
<b>2. METOODIKA .....</b>	<b>25</b>
2. 1. VALIM .....	25
2. 2. MÕÕTEVAHENDID .....	26
2. 3. PROTSEDUUR .....	27
2. 4. ANDMETÖÖTLUSMEETODID .....	27
<b>3. TULEMUSED.....</b>	<b>29</b>
3. 1. UURIMUSES OSALENUD ÕPILASTE ÜLDANDMED.....	29
3. 2. LASTE KEHALISE ARENGU TASE KLASSIÕPETAJATE HINNANGUTE JÄRGI.....	30
3. 3. LASTE SOTSIAALSE ARENGU TULEMUSED KLASSIÕPETAJATE HINNANGUTE JÄRGI.....	34
3. 4. LASTE VAIMSE ARENGU TULEMUSED KLASSIÕPETAJATE HINNANGUTE JÄRGI .....	38
3. 5. ARUTELU .....	43
<b>KOKKUVÕTE .....</b>	<b>50</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>52</b>
<b>KASUTATUD KIRJANDUS .....</b>	<b>54</b>
<b>LISA 1. Ankeetküsimustik klassiõpetajatele.....</b>	<b>60</b>
<b>LISA 2. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed kehalise arengu valdkonnas .....</b>	<b>68</b>
<b>LISA 3. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed sotsiaalse arengu valdkonnas .....</b>	<b>69</b>
<b>LISA 4. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed vaimse arengu valdkonnas .....</b>	<b>70</b>

## Sissejuhatus

Igal sügisel alustavad 1. klassides kooliteed uued õpilased. Koolimine on lastele suur elumuutus ning uue eluetapi algus. See on üleminek senisest mängulisest õpitegevuse miljööst kõrgemasemelisele õppetegevusele. Samas ka uutele suhetele täiskasvanutega ning eakaaslastega - see on üleminek uuele seisundile ühiskonnas (Viher, 2002).

Enne kooliastumist on lapses toimunud suured muutused vaimses, sotsiaalses ja füüsilises arengus. Tihti on kooli jõudvate laste ettevalmistus väga erinev, sest nende tunnetustegevust ei ole ühesugusel määral suunatud ning arendatud. Lisaks erinevale ettevalmistusele kooliks mõjutavad laste koolivalmidust ka paljud muud tegurid, nt sünnipärasead eeldused ja võimed ning tervislik seisund.

Kooli alustamise eelduseks loetakse valmisolekut õppida. Valmisolekut õppimiseks vaadatakse kui arengutaset, mis võimaldab lapsel mingit kindlat õppeainet ning kindlaksmääratud õppematerjali omandada (Baker & Lewit, 1995; Carlton, 1999; Crnic & Lamberty, 1994; Kagan, 1990). Iseenesest ei tähenda see veel lapse valmisolekut kooliks. Viimast näitab koolivalmidus, mida on valdavalt tähtsustatud läbi kolme aspekti: sotsiaalne, kognitiivne ja füüsiline (Neare, 1998).

Eestis on koolivalmidust erinevatest aspektidest lähtuvalt suhteliselt palju uuritud, kuid vähe on võrreldud kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidust. On erinevaid arvamusi selle kohta, kas lasteaia käinud lapsed saavad selge eelise lasteaia mitte käinud laste ees või mitte. Mõned spetsialistid ütlevad, et laps, kes ei ole saanud korralikku kodu- ja alusharidust, võib oma arengus keskmisest kooliminejast olla taga 2-3 aastat. Samuti on leitud, et kodust tulnud laste ettevalmistus on väga erinev ning hea kodu võib last 2-3 aastat keskmisest kooliminejast tublimaks koolitada (Kaldvee, 2003; Tenno, 2004). Ent klassiõpetajate seas on ka vastupidiseid arvamusi, et kodused lapsed võivad olla üsnagi arendamata ja ette valmistamata. Seega on kodulaste seas rohkem äärmusi. Sellepärast püütaksegi antud magistr töö s klassiõpetajate hinnangute alusel hinnata ja võrrelda erineva ettevalmistusega 1. klassi tulnud laste koolivalmidust.

Käesoleva magistr töö eesmärgiks on anda klassiõpetajate hinnangute põhjal ülevaade kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidusest.

Lähtuvalt tööle seatud eesmärgist on magistr töö teoreetilise osa eesmärkideks anda ülevaade:

- 1) koolivalmiduse mõistest ja olemusest ning aspektidest;

- 2) kooliküpsuse mõistest ja olemusest;
- 3) koolivalmidust mõjutavatest teguritest;
- 4) kooliks ettevalmistamise võimalustest Eestis;
- 5) varasematest selleteemalistest uuringutest nii Eestis kui välismaal.

Töö uurimusliku osa eesmärkideks on:

- 1) anda ülevaade 1. klassi õpilaste koolivalmidusest klassiõpetajate hinnangute põhjal;
- 2) võrrelda kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidust;
- 3) võrrelda poiste ja tüdrukute koolivalmidust.

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis seletatakse teoreetilise materjali põhjal lahti koolivalmiduse ja kooliküpsuse mõisted ning olemus. Antakse ülevaade koolivalmiduse arenguaspektidest, varasematest uuringutest ning erinevatest kooliks ettevalmistamise võimalustest Eestis. Samuti antakse ülevaade, millised tegurid mõjutavad koolivalmidust ning kooliküpsust.

Töö teoreetiline osa toetub 67 kirjanduslikule allikale, millest 16 on võõrkeelsed. Põhiliselt toetutakse järgmistele autoritele: S. L. Kagan, T. Tulva, V. Neare, I. Viher, E. Kulderknup.

Teises peatükis tutvustatakse uurimuse läbiviimisel kasutatud andmekogumismeetodeid, kirjeldatakse uurimisprotseduuri ning andmetöötlusmeetodeid. Samuti antakse ülevaade uurimuse valimist.

Magistritöö kolmas peatükk tugineb 1. klassi õpetajate ankeetide tulemuste tutvustamisel ja analüüsil. See peatükk on jaotatud viieks alapeatükiks: uurimuses osalenud laste üldandmed, analüüs uurimuses osalenud laste kehalise, vaimse ja sotsiaalse arengu tasemest ning arutelu.

Magistritöö lõpus on kokkuvõte, kasutatud allikate loetelu ja lisad.

# 1. Teoreetilised lähtekohad ja ülevaade varasematest uurimustest

## 1.1. Koolivalmiduse mõiste ja olemus

Esimesena arutles mõiste koolivalmidus (*school readiness*) üle 1898. aastal Johann Pestalozzi. Kirjasõnas ilmus mõiste alles 1920. aastal, kuid sellele ei osutatud suuremat tähelepanu. Alles 1920 –ndate aastate lõpus, mil Rahvusvaheline Lasteaedade Ühendus nimetas “lugemisvalmidust”, hakati koolivalmiduse mõistele suuremat tähelepanu osutama (Kagan, 1990).

Enne 1990. aastat kasutati terminit “koolivalmidus” laste puhul, kes ei olnud “piisavalt küpsed” kooli minekuks. 1992. aastal defineeriti termin koolivalmidus ära Ameerika Ühendriikides *National Education Goals Panel* poolt. Nemed töid välja selle mõiste juures kolm tunnust: kool, mis on valmis laste jaoks; lapsed, kes on valmis kooli jaoks ning vanemad ja kogukond, kes toetavad laste arengu protsessi (Zuckerman & Halfon, 2003).

Koolivalmidust on uurijate poolt erinevalt sõnastatud, olenevalt sellest, millist aspekti on rohkem rõhutatud. Mõiste defineerimisel on arvesse võetud lapse arengu mitmekülgsus ning terviklikkust.

Kooli alustamise eelduseks loetakse valmisolekut õppida. Valmidust on defineeritud kahes mõistes: valmisolek õppimiseks (*readiness to learn*) ja valmisolek kooliks (*readiness for school*). Valmisolek kooliks tähendab, et indiviid peab suutma olla edukas ka tüüpilises kooli kontekstis. Valmidus kooliks hõlmab kindlaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi, nt värvide tundmine, nelinurga kopeerimine, 100 –ni loendamine. Valmisolek kooliks on omandatud siis, kui füüsiline, intellektuaalne ja sotsiaalne areng on piisav võimaldamaks lastel täita kindlaid koolikorraldusi. Valmisolek õppimiseks on arengutase, mis võimaldab kindlaksmääratud õppematerjali ning kindlat õppeainet omandada. Siia alla kuuluvad individuaalsed muutujad, nagu tähelepanu, motivatsioon, tervis, emotsionaalne küpsus, intellektuaalsed võimed. Koolivalmidus ühendab need mõisted: valmisolek õppimiseks koos valmisolekuga teha seda klassiruumis (Baker & Lewit, 1995; Carlton, 1999; Crnic & Lamberty, 1994; Kagan, 1990; Kagan, 1992; Lööke & Saarits, 2004; Vaehsalu, 2008).

Parker, Boak, Griffin ja Ripple (1999) poolt sõnastatud definitsioonis sisaldab koolivalmidus endas lapse käitumist, kognitiivset arengut ning kohanemist klassiruumis.

Kraavi (2003), Kulderknupu (1999) ja Vaehsalu (2008) järgi on koolivalmidus lapse valmisolek õpitegevuse alustamiseks, mis väljendub lapse soovis õppida, jälgida ning täita

täiskasvanu selgitusi ja korraldusi ning omandada uusi teadmisi. See on valmisolek üle minna mänguliselt põhitegevuselt õpitegevusele.

Muheli ja Salu (1990) arvates tuleks koolivalmiduse all mõista õpetuse ning kasvatusseisukohalt ühistööd ja sotsiaalseid kontakte soodustavaid valmisolekuid: positiivseid inimsuhteid, keskendumis- ja töö lõpuleviimise võime, initsiatiivikus, suhtlemis- ja mõtlemisvajadus, lugemis-, kirjutamis- ning arvutamisvalmidus.

Võgotskile toetunud teoreetikud mõistavad koolivalmidust kui lapse valmidust osaleda õppeprotsessis. Nende teooria alusel tähendab edukaks õpilaseks saamine lisaks teatud oskuste ning teadmiste olemasolule ka lapse sotsiaalset ja kognitiivset kompetentsust ning üldist arengutaset. Tänu kompetentsusele saab lapsest kaalutlev ning isejuhtiv õppija, kes suudab luua adekvaatseid sotsiaalseid suhteid nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega (Bodrova & Leong, 2003).

L. Obuhhuva on öelnud, et koolivalmidus tähendab lapse valmisolekut teaduslike mõistete omandamiseks, mis aga saavutatakse koolis ning avaldub selles, kuidas laps on omandanud tunnetusvahendite süsteemi, oskuse alluda reeglitele ja võime asetuda “teise” kohale, s. o vabaneda egotsentrismist mõtlemises. Et saavutada koolivalmidus, tuleb läbida pikk arengutee, mis väljendub tahtelises regulatsioonis, eetilises käitumises ning refleksiivsuse tekkes (Tulva & Kolga, 1984).

Neare (1997) seisukohalt on koolivalmiduse ilminguteks muutused vaimses, kehalises ja sotsiaalses arengus. See on valmisolek täita vanemate eeskujul tõsisemaid kohustusi ning loobuda millestki teiste kasuks. See on alus uuele käitumistüübile. Ilmnenu peaks olema ka vaimne aktiivus, mis väljendub lapse teadmishuvis ning arutleva mõtlemise võimes.

Kikas (2004) leiab, et koolivalmidus on kahesuunaline ning laps ei kasva sellesse, vaid teda peavad toetama keskkond, täiskasvanud ning eakaaslased.

Paljude koolivalmiduse uurijate arvates (nt Indre, 1993; Kulderknup, 1998; Martinson, 1999) kujuneb koolivalmidus kogu lapse koolieelse elu jooksul samm-sammult välja. Koolivalmidust mõjutavad nii sünnipäraseid eeldused ja võimed kui ka kasvukeskkond, kus laps elab ja areneb. Samuti mõjutavad koolivalmidust eelpool nimetatud autorite arvates veel ka inimesed, kes lapsega suhtlevad ning tema arengut suunavad.

T. Tulva (1986) on sünteesinud paljude koolivalmiduse uurijate seisukohad ning tulnud järeldusele, et koolivalmidus kujutab endast lapse individuaalsete omaduste terviksüsteemi, mis hõlmab motivatsiooni, tunnetus-, analüütilis- ja sünteetilist tegevust, suhtlemise ning tahtelist tegevust reguleerivate mehhanismide kujundamise aste ja teatud määral ka eneseregulatsiooni.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolivalmidus on lapse õpihuvi ning soov õppides täiskasvanuga koostööd teha. Samuti on see valmisolek suhelda ning tegutseda koos eakaaslastega. Koolivalmidus kujuneb välja samm-sammult ning see hõlmab kolme aspekti: vaimne, sotsiaalne ja kehaline. Koolivalmidust mõjutavad lapse kasvukeskkond, sünnipärasead võimed ja eeldused ning suhtlusringkond.

### ***1. 1. 1. Koolivalmiduse aspektid.***

Lapse koolivalmiduse hindamisel on olulised kolm aspekti: vaimne, sotsiaalne ja füüsiline areng.

Õppetöö kui vaimne tegevus eeldab lapse psüühiliste protsesside (mälu, mõtlemine, tajut) ja kõne kindlat arengutaset. Iga psüühiline protsess kujuneb omaette, kuid samas üheaegselt koos teiste protsessidega, olles mõjutatud teistest ning mõjutades ka ise teisi. Selline pidev omavaheline põimumine kujundab lõppkokkuvõttes uued arengu kvaliteedid (Karlep, 1998).

Vaimselt koolivalmil lapsel on kindlad omadused ja oskused. Need oskused ja omadused kuuluvad koolivalmiduse vaimsesse aspekti ning võiks järjestada nii:

- Vaatlusoskus - laps suudab tegelda eseme või pildiga. Ta oskab kirjeldada tuttavate esemete ja nähtuste omadusi, tajub tervikut ning asjade omavahelist seost. Laps vaatleb ning võrdleb sihipäraselt, eristab olulist ebaolulisest. On võimeline koondama tähelepanu ülesandele ka siis, kui see tundub talle igavavõitu.

- Kuulamisoskus - laps suudab kuulata täiskasvanute, eakaaslaste ja vanemate juttu seda katkestamata. Ta jälgib, paneb tähele ning peab meeles täiskasvanu seletusi. Kuulab huviga plaadilt tulevat teksti.

- Võrdlemis-, järjestus-, mõõtmis-, loendamis- ja rühmitamisoskus - laps oskab järjestada esemeid pikkuse, suuruse, kuju ja kõrguse järgi. Ta tunneb ja oskab ka nimetada lihtsamaid kujundeid (ring, ruut, kolmnurk, ristkülik) ning kehi (kuup, kera, nelitahukas). Oskab pilguga haaramise või loendamise teel teha kindlaks esemete arvu. Teab enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: liiter, meeter, kilogramm. Teeb vahet heledamatel ja tumedamatel värvidel.

- Väljendusoskus - laps leiab iga eseme või nähtuse kirjeldamiseks sobiva sõna, kasutab sünonüüme. Teab enda tarvitavate sõnade tähendust. Oskab kirjeldada nähtusi ja sündmusi, selgitada, mida soovib või vajab. Suudab leida sarnastele asjadele ühise üldnime.

Väljendusoskuse alaliigiks on jutustamisoskus. Laps on võimeline pajatama oma kogemustest, suudab rääkida pildi põhjal ja jutustada nähtud filmist. Oskab kirjeldada tuba või maastikku, meenutada olulisi sündmusi.

- Mudeldamis- ehk modelleerimisoskus - laps oskab mudeldada olukordi, kujutleda, mida ta teeks nt poes, emana köögis toimetades jne.

- Kujutus ruumist - laps tunneb ruumiga seotud põhimõisteid (all, peal, kohal, üleval, ees, taga, vahel, kõrval, piki, põiki, rööbiti) ning oskab neid ka praktikas kasutada.

- Eristusoskus - laps suudab eristada olulisi tunnuseid ebaolulistest.

- Arusaam ajast - laps teab oleviku, mineviku ja tulevikuga seotud sõnu (täna, eile, homme, üleüle, ülehomme). Oskab kirjeldada sündmuste ajalist järgnevust (möödunud aastal, tuleval nädalal). Teab nädalapäevade ja kuude nimetusi, aastaaegu ning neile iseloomulikke tunnuseid. Teab, mitu päeva on nädalas ja mitu kuud aastas. Suudab nimetada enda ja mõne lähedase sünnipäeva. Saab aru mõistest noorem ja vanem.

- Suutlikkus koondada tähelepanu - koolieelik peaks olema võimeline tegelema katkestamata ühe tegevusega vähemalt 10 minutit (Ots, 2008).

Neare (1999) sõnul on aga väga oluline märkida, et kõige tähtsam ei ole see, mida laps teab ja oskab, vaid see, kuidas ta oma teadmised ning oskused esile toob, neid kasutab ja ülesande lahenduseni jõuab.

Otsa (2008) ja Neare (1999) järgi on sotsiaalse koolivalmiduse näitajateks:

- Soov õppida - huvi uute teadmiste vastu ning valmidus nende nimel pingutada on väga tähtsaks eelduseks koolis toimetulemisele. Huvi on ka üks olulisemaid õpimotivatsioone ning vanem peaks olema see, kes seda alal hoiab ja õhutab, jagades lapsele positiivseid signaale, mis on seotud õppimisega.

- Soov töötada koos täiskasvanuga, täiskasvanu korraldustest, juhustest aru saamine ning täitmine. Tähtis on oskus arvestada täiskasvanu tunnetega.

- Soov tegutseda koos kaaslastega.

- Soov lõpetada ettevõetud tegevus - kooliskäimine nõuab vajaliku materjali omandamist. Kool võib küll olla mänguline, kuid pole mäng. Õpilasel on kooli ees kohustused. Üheks olulisemaks on õppida selles mahus ning selleks ajaks, nagu õpetaja on öelnud. Rõõm hästi tehtud tööst on suur ka lapse jaoks ning kui ta mõistab selle rõõmu nimel tegevuse lõpuni viia, on kõik hästi.



- Kohanemisvõime - kodu ja kooli nõudmised ei ühti, erinevates kohtades kehtivad erinevad reeglid. Seepärast tuleb kohanemist õpetada lapsele juba kodus. Lapsega tuleb vestelda ning talle näidata, et sama asja võib käsitleda erinevalt ja erinevates kohtades kehtivad erinevad reeglid, lubatu ja keelatu võivad teistsugused olla.

- Toimetulek eneseteenindamisega - kooli minnes muutub oluliseks lapse hakkamasaamine eneseteenindusega, sest enam ei ole vanemaid igal sammul kõrval. Sellepärast ongi vajalik, et sellised harjumused oleksid lapsel välja kujunenud, mis võimaldaksid tal iseseisvalt endaga toime tulla (riidesse panek, kingapaelte sidumine jne).

- Tahtelise käitumise elemendid - tahteline käitumine on teadlik soov saavutada teatud eesmärki. Sihini jõudmiseks oskab inimene oma tegevust ning selleks kuluvat aega ette arvestada, samuti omandada tarvilikke teadmisi. Tahtelise käitumise käigus võtab tegutseja vastu otsuseid, parandab tehtud vigu, harjutab vajalikke oskusi jne. Koolieeliku puhul ei saa küll eeldada, et ta liigub oma eesmärgi poole sihikindlalt ning täiuslikult, kuid soov hästi õppida ja selle nimel pingutada ongi tahtelise käitumise tunnusjooned.

Morrison (2004) peab lisaks õpetaja kuulamisele ja juhtnööridest arusaamisele oluliseks eneseväljendusoskust - oskust suhelda nii eakaaslaste kui õpetajaga, inimese- ning kohanimede teadmist, sest läheb ju kõne valdamis- ja arusaamisoskust vaja nii koolis kui ka igapäevases elus.

Pandis (1998) peab koolivalmiduse sotsiaalse aspekti juures tähtsaks lisaks iseseisvalt endaga toimetulekule selliseid omadusi, nagu nt oskust kuulata, oodata, enne mõelda ning alles siis tegutseda.

Laste sotsiaalne koolivalmidus on saavutatud siis, kui laps on võimeline kohanema klassikollektiiviga ning oskab oma huvisid teiste omadega kooskõlla viia. Samuti peab ta suutma õpetaja korraldusi tähelepanelikult kuulata ja neile reageerida. Sotsiaalne keskkond koolis annab lapsele võimaluse oma sotsiaalse kogemuse laiendamiseks. End suhetes ning koolielus turvaliselt tundev laps saab hästi hakkama ka õppimisega (Neare, 2002).

Koolivalmiduse füüsilise aspekti seisukohalt on olulised lapse tervis, kehaline areng, liigutuste koordinatsioon, liikumisaktiivsus, vastupidavus, peenmotoorika arengutase ning harjumine vaimse tööga (Viher, 2002).

Väga oluline on ka teada lapse kuulmise ning nägemise taset (Neare, 1999). Lapse tervis on koolivalmiduse seisukohalt väga oluline, sest sellest olenevad lapse töövõime ja koormustaluvus. Õpilane peab taluma koolipäeva ja koolitee pikkust ning ta peab hakkama saama ka koolikoti kandmisega (Kulderknup, 1999; Neare, 1996; Tulva, 1987; Viher, 2002).

Neare (1998) sõnul on väga oluline, et kooli minev laps ei oleks vähemalt kuus kuud enne koolitulekut tõsiselt haige, sest vastasel juhul ei taluks ta pikka koolipäeva ning ei suudaks hakkama saada ka raske koolikoti kandmisega. See tähendab, et varasematel põetud haigustel on oma mõju lapse töövõimele ning koormustaluvusele.

Koolieelses eas on oluline, et laps oskaks oma liigutusi ning liikumist valitseda. Lapsel peaks olema välja kujunenud oskus liigelda ning liikuda arvestades ohutusnõudeid. Mida nooremad on lapsed, seda ebatäpsemad ning kohmakamad on nende liigutused. Lapse kasvades ja tegevuste ning oskuste lisandudes hakkavad aju piirkonnad kindlaid valdkondi juhtima. Lapse liigutused muutuvad seega kindlamaks, täpsemaks ja sihipärasemaks ning mõte hakkab tegevust juhtima (Kulderknup, 1999).

Lapse liikumisaktiivsust ja liigutuste ning liikumise valitsemist mõjutavad teatud määral ka temperamendiomadused. Lapse temperamenditüübist tulenevad omadused avaldavad mõju tema käitumisele, tähelepanuomadustele ning ka töövõimele. Koolis on need olulise tähtsusega (Martinson, 1999; Viher, 2002).

Tähtis on ka motoorne areng, kuna peenmootorika (käe- ja sõrmelihaste töö) on seotud väga paljude tegevustega koolis (kirjutamine, voolimine, voltimine, joonistamine), kuid samas ka eneseteenindusega (sõlmed, nõöbid, lukud, trukid). Koolieelik peaks oskama käsitseda õigesti kirjutus- ja töövahendeid, spordi- ja mänguvahendeid, kääridega paberist välja lõigata lihtsamaid kujundeid, suutma värvida pilti, nii et värv üle joone ei läheks jne. Enne kirjutama õppimist peaks lapsel olema võimalus palju voolida, joonistada, lõigata, meisterdada, mängida legode ning konstruktoritega jne (Kulderknup, 1999; Tulva, 1987).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolivalmiduse füüsilise aspekti näitajaiks on:

- lapse kehaline areng;
- liikumisaktiivsus ja vastupidavus;
- oskus valitseda oma liigutusi ja liikumist;
- peenmootorika areng - käelihaste tegevus ning käe ja silmade koostöö;
- üldine tervislik seisund (Viher, 2002).

## ***1. 2. Kooliküpsuse mõiste ja olemus***

Kooliküpsuse (*school maturity*) all mõistetakse niisugust intellektuaalse, kehalise ning sotsiaalse arengu taset, mis võimaldab lapsel esimeses klassis õppida. Kõik need aspektid moodustavad lapse arengut mõjutava ühise terviku (Niiberg & Linnas, 2007).

Kooliküpsus (eeldus, tingimus kooliminekuks) on vajalik alus kooliks ettevalmistamisel (Indre, 1983; Kulderknup, 1999). Kooliküpsus saabub sisemiste, looduspäraste faktorite ning soodsa ümbruse koosmõjul, kusjuures lapse põhitegevuseks on mäng ja suhtlemine täiskasvanutega (Indre, 1983; Kulderknup, 1999; Neare, 1998; Tulva, 1986). Kooliküpsus kujutab endast lapse arengu üht etappi temale omaste individuaalsete iseärasustega (Kees, 1990).

Eestis on kooliküpsuse määratlemisega ehk tema iseloomulike tunnuste avamisega põhjalikult tegelenud K. Indre ja H. Liimets.

Indre (1983) järgi hõlmab kooliküpsus kolm probleemide ringi:

- bioloogiline kooliküpsus – s. o muutused morfo-füsioloogilisel tasemel: jäävhammaste ilmumine, muutused kehaproportsioonides;
- vaimne kooliküpsus - s. o valmisolek uuele käitumistüübile üleminekuks: tööhoiak, õpetatus, teadmishuvi, arutleva mõtlemise võime;
- sotsiaalne kooliküpsus - s. o tahtelise käitumise mehhanismide olemasolu, rolli- ja konstrueerimismängude eelistamine.

Liimets (1963) nimetab kooliküpsuseks niisugust lapse psüühilise, füüsilise ja sotsiaalse arengu taset, mis võimaldab teda süstemaatiliselt õpetada ning kasvatada kooli 1. klassis.

Indre (1971) arvates iseloomustavad kooliküpsust järgmised seitse tunnust:

- korraldustest arusaamine;
- oma tegevuse sisemise planeerimise võime;
- püsivus, keskendumisvõime;
- tähelepanu omadused;
- taju tase;
- üldareng;
- silma ja käe tegevuse koordineerimine ning käelihaste areng.

P. Kees (1983) on psüühilise kooliküpsuse tunnustena välja toonud järgmised jooned: kooliküps laps peab tundma oma lähemas ümbruskonnas asuvaid esemeid ning nähtusi, suutma neid nimetada ja diferentseerida, tundma lihtsaid põhjuslikke seoseid ning sõltuvusi. Peale selle peaks laps suutma käsitseda pliiatsit, pintslit, kääre, plastiliini jne. Kehalise arengu ühe tunnuseks on ta välja toonud liigutuste hea koordineerimine. Sotsiaalses sfääris peavad kooliküpsel lapsel olema välja kujunenud sellised harjumused ning käitumine, mis

võimaldavad tal esimeses klassis iseseisvalt endaga toime tulla (nt riidessepanek, jalanõude jalgapanek, juuste kammimine, tunnis vaikselt istumine, õpetaja tähelepanelik kuulamine ja kaasõpilastega arvestamine).

M. Pandise (2004) järgi on laps kooliküps siis, kui ta suudab arusaadavalt kirjeldada tuttavate esemete ning nähtuste omadusi, anda edasi mõtteid ja selgitada olukordi. Oluline on, et laps mõistaks täiskasvanu ja eakaaslaste kõnet ning suudaks väljendada oma teadmisi, mõtteid, soove ja tundeid teistele arusaadavalt.

Praegu kehtiva alushariduse raamõppekava järgi kooliküps laps:

- käitub normide kohaselt, suudab oma käitumist analüüsida;
- suudab katkestamatult tegutseda kümme minutit järjest;
- kontrollib oma emotsioone;
- tajub ja mõistab teiste arvamusi;
- säilitab head suhted eakaaslastega, soovib ning julgeb suhelda täiskasvanutega;
- võrdleb end ja oma toiminguid eakaaslaste ning nende tegudega;
- seab endale eesmärged, tegutseb sihispäraselt, püüab viia oma tegevused lõpule;
- suudab lühiajaliselt keskenduda erinevatele tegevustele;
- täidab suhteliselt keerukaid ülesandeid ning korrigeerib vajadusel oma tegevusi;
- oskab kasutada telefoni ja mõnel numbril ise helistada;
- kasutab ostmisel ja ostu eest tasumisel (nii mängus kui ka päris kaupluses) enam levinud kaalu- ja rahaühikuid;
- küsib vajadusel abi täiskasvanult või kaaslaselt;
- on algatusvõimeline ning iseseisev;
- arvestab eakaaslaste ja täiskasvanute tunnetega (Niiberg & Linnas, 2007).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et üldiselt suurt sisulist vahet kooliküpsuse ning koolivalmiduse mõistatel ei ole. Kuid siiski soovitatakse neil terminitel vahet teha ning arvestada, et kooliküpsus (arengu iseliikumine) on koolivalmidusele (valmisolek ehk ettevalmistus kooliks) eeltingimuseks. Termin “kooliküpsus” tähendab eelkõige organismi bioloogilist arengutaset, kusjuures rõhk on asetatud lapsele, tema arenguküpsusele kooliea lõpus ning mõiste ise on kitsama tähendusega. Võib eristada mitut kooliküpsuse aspekti: intellektuaalset, tajuomast, funktsionaalset, bioloogilist jt. Koolivalmiduse puhul on rõhk asetatud koolile ja selle poolt esitatud nõuetele, mõiste ise on avarama tähenduslikkusega, haarates enda alla ka küpsuse ning kooliks ettevalmistatuse. Sellest johtuvalt on

koolivalmiduse mõiste nii meil kui mujal eelistatum (Indre, 1983; Tulva, 1982; Tulva & Kolga, 1984; Tulva, 1986; Vahesalu, 2008).

### ***1.3. Koolivalmidust mõjutavad tegurid***

M. Veisson (2003) nendib, et kooliks ette valmistada ei ole mõistlik mitte kampaania korras aasta enne kooli, vaid seda tuleks teha lapse sünnist alates kuni kooliminekuni. Tema arvates mõjutavad koolivalmidust eelkõige lapse kodu ja lasteaed. Meeles tuleks siin kindlasti pidada seda, et see viimane on eelkõige lapse arengut ning kodust kasvatust toetav asutus.

Ka T. Bruce ja C. Meggitt'i väitel on koolivalmiduse puhul väga oluline roll täita lapsevanematel (Niiberg & Linnas, 2007).

Samuti on Neare (1998), Baker & Lewit (1995) ning Saarits (2005) seisukohal, et kooliks valmisolekut mõjutab sünnipäraste võimete ning eelduste kõrval see, kus laps üles kasvab, kellega koos areneb ning kellega suhtleb. Just need viimased - lapse suhtlusringkond ja kasvukeskkond - on need aspektid, mida lapsevanem saab reguleerida.

Kundert & May (1997) väidavad, et kooliks valmisolek ning õppimine ei olene ainult lapse bioloogilistest teguritest, vaid ongi pigem just suuremal määral mõjutatud ümbritseva keskkonna poolt.

Koolivalmiduse kujunemist soodustavad mitmed tegurid. Tähtis on lapsevanemate ning koolieelse lasteasutuse õpetajate empaatia ja soojus suhetes lastega. Positiivselt mõjub see, kui lapsi julgustatakse olema iseseisvad ning nendega suhtlemine on vastastikune. Samuti on lapse arengus äärmiselt tähtis mäng, see on lapse töö. Mängu kaudu arendatakse lugemist, arvutamist, kirjutamist, loovust, probleemide lahendamise oskusi ning mõtlemise paindlikkust (Kikas, 2004).

Kodu osatähtsust lapse arengus ja sealhulgas koolivalmiduse kujunemisel on võimatu alahinnata. Igal perel ei ole võimalust pakkuda lastele materiaalselt hästi kindlustatud arengukeskkonda ning häid elamistingimusi. Oma võimaluste piires on aga vaja luua lapsesõbralik kodu, kus osatakse näha laste võimeid ning püütaks igati toetada lapse püüdlusi ja pakutakse talle erinevaid võimalusi uute kogemuste ning muljete saamiseks. "Hea lastetuba" on oluline, et laps saaks koolis ning edaspidises elus hästi hakkama ja tal oleks koht, kust vajadusel jõudu ammutada (Põdra, 2002).

Naga eespool mainitud koosneb koolivalmidus kolmest aspektist: füüsilisest, vaimsest ja sotsiaalsest.

Füüsilise aspekti üheks näitajaks on lapse tervislik seisund. See hõlmab lapse varaseid arengunäitajaid ning viimasel ajal põetud haigusi. Terve laps suudab õppida, probleemidega laps aga mitte alati (Rand, 2003; Neare, 1997). Seega mõjutab koolivalmidust kindlasti lapse tervislik seisund.

Sotsiaalse koolivalmiduse üheks oluliseks näitajaks on kindlasti õppetöök motivatsiooniline valmisolek, mis väljendub lapse soovis õppida, omandada uusi teadmisi, tunnetushuvis ümbritseva tegelikkuse vastu ja emotsionaalses eelsoodumuses täita täiskasvanu nõudmisi. Seega peavad lapse motivatsioonisfääris toimuma üsna olulised nihked. Ühise tegevuse ning eakaaslaste mõjul saab üheks oluliseks motiiviks positiivne hinnang ja sümpaatia. Stiimulid on ka võitlusmoment ja soov näidata oma leidlikkust, lahenduste originaalsust. See on ka üks põhjus, miks lapsed peaksid saama kollektiivis tegutsemise kogemuse juba enne kooli, samuti mingisuguseidki algteadmisi õppima õppimisest, motiivide eristamisest, enda võrdlemisest teistega ning oma teadmiste iseseisva kasutamise võimalustest ja vajadustest. Oluline on ka enesehinnangu kujunemine. Õpiedu sõltub suurel määral lapse oskustest seada endale jõukohaseid eesmärke ja ülesandeid ning oskustest end õigesti hinnata (Neare, 1998).

Koolivalmidust kujundab soodsalt mäng, eriti rollimäng. Koolieeliku mängus on väga tähtis osa reeglitega mängudel. Need õpetavad lapsi kasutama fantaasiat ja teadmisi, arendavad lapse kõne ja rikastavad sõnavara. Erinevad mängud arendavad laste suhtlemisoskust, iseseisvat otsustamist, neis ilmnevad ka grupisisesed suhted. Seega on mängud suureks abiks lapse sotsiaalse kooliküpsuse saavutamisel (Põdra, 2002).

Arro (1997) on tõdenud, et parima koolivalmiduse saavutab, kui lapsele on loodud enne kooli tingimused “nõrgemate külgede” arenguks. Oluline on, et laps saavutaks oskuse oma teadmisi kasutada, abi küsida ning seda vastu võtta.

Tulva (1986) leiab, et koolivalmiduse saavutamist mõjutab arvukas tegurite konglomeraat, mis esmajoones taandub lapse psühhofüsioloogilisele arengutasemele ning tervislikule seisundile. Seda determineerivad mõneti pärilikud eeldused ning soodumused. Olulised on karakteri omadused ja tööjõudlus ning otsustav osa on ka keskkonnafaktoritel.

Kooliks ettevalmistus algab palju varem kui vahetult enne esimest kooliaastat. Ainult tähtede tundmise ja lugemisoskuse põhjal ei saa otsustada lapse koolivalmiduse üle. On veel palju aspekte, mida täiskasvanud peaksid endale teadvustama. Lapsel on raske koolis tähelepanelik olla, kui tal ei ole tahtlik tähelepanu arenenud. Kooliteed alustavat last köidab tegevus ise, mitte aga tegevuse lõpptulemus. Laps peab suutma kohaneda uue päevakavaga ning oskama eakaaslaste hulgas olla. Tihti on see kodust tulnud mudilastele raskem kui

lasteaias käinud lastele, sest lasteaias on lapsed harjunud tegutsema kindla päevakava järgi (Kagan, 2003; Kirss, 1996; Raudsepp-Alt, 2008).

Juba esimestest päevadest peale on koolikeskkonnas laste ette seatud nõuded ning erinevad ülesanded. Lapsel tuleb täita käitumisnorme, liituda klassikollektiiviga ning harjuda vaimse töö režiimiga. Kõigi nende nõuetega hakkamasaamine sõltub kooliüliku varasematest kogemustest.

On mitmeid tegureid, mis võivad takistada lapsel koolivalmiduse saavutamist.

T. Tulva (1986) on välja toonud neli sellist tegurit:

- Funktsionaalne ebaküpsus. See väljendub lapse halvas tervises, madalas tööjõudluses, kehalises ning motoorses arenematuses ja väheses liikumisaktiivsus.

- Sensomotoorne mahajäämus. See väljendub lapse käe- ja sõrmeliigutuste halvas koordineerimises, käe ja silma nõrgas koostöös, vahendite abitus käsitsuses ning taju puudulikus arengus.

- Tagasihoidlik vaimne arengutase. See väljendub lapse taju, mälu, mõtlemise ja kontakteerumisvõime hälbena, konarlikus väljendusoskuses ning puudulikus kõne arengus.

- Sotsiaalne ebaküpsus. See väljendub lapse püsimatuses, väheses iseseisvuses, pidurdamatuses, kohanemiskõhustes ning hälbinud suhetes täiskasvanutega.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lapse koolivalmiduse kujunemisel on kõige tähtsam roll kodul ja lapsevanematel. Nemad loovad lapsele olulisima, koduse arengukeskkonna ja annavad lapsele esimesed teadmised ning oskused edaspidiseks eluks. Samuti mõjutavad lapse koolivalmidust järgmised tegurid: sünnipärase eeldused ja võimed; suhtlusringkond; lastekollektiivis viibimine ning tervislik seisund. Lastekollektiivis viibimine annab lapsele võimaluse suhelda ning mängida eakaaslastega.

Suhtlemine eakaaslastega annab lapsele võimaluse areneda uutes suundades ning avardada oma silmaringi. Eakaaslastega koos veedetud aeg paneb aluse võimele tulevikus ühiskonnas üksi hakkama saada (Neare, 2002). Lasteaias käies saab laps kollektiivis käitumise kogemusi ning tänu sellele ei tohiks tal olla ka väga palju kohanemisega seotud probleeme. Lisaks peaks ta olema kohanemisvõimelisem juba seetõttu, et tal on kohanemiskogemus väljaspool kodu juba olemas. Lapse sotsiaalse kooliküpsuse saavutamisel on oluline osa mängudel. Samas aitab mäng koolieelikul järjest lähemale jõuda tema põhitegevusele koolis – õppimisele.

## ***1. 4. Laste kooliks ettevalmistamise võimalused***

### ***1. 4. 1. Kodu kui koolivalmidust mõjutav keskkond.***

Kõige suurem osa laste kooliks ettevalmistamisel on vanematel, sest vanemad saavad oma lastega koos olla kauem kui keegi teine. Õppimine laiemas mõistes (st kohanemist elukeskkonnaga) koos lapsega algab kohe peale sündi ning varane õppimine tagab edu koolis. See, kuidas laps koolis toime tuleb, sõltub suuresti vanematest ning sellest, kui palju vanemad on rõhku pannud tema arendamisele (Lindenfield, 2003).

Lapse esmaseks ning samas ka kõige mõjuvõimsamaks ja spetsiifilisemaks arengukeskkonnaks ja -faktoriks on kahtlemata perekond. Perekond on lapse isiksuse kujundajaks. Perekonnalt ning oma vanematelt omandavad lapsed valdava osa oma käitumismallidest, hoiakutest ja väärtusorientatsioonist (Niiberg & Linnas, 2007; Krull, 2000). Lapsevanem on võtmeisik lapse koolivalmiduse kujunemisel ning lapsele sobiva kooli valimisel (Raudsepp-Alt, 2008).

Pedagoogikateadlane Maie Tuulik peab perekonda hädavajalikuks kasvukeskkonnaks lapse arengus, pakkudes lapsele kõige paremat kaitset ning arengustimulatsiooni. Vanemad mõjutavad oma last iga koosoldud tunni ja päevaga, oma tegude ja harjumustega, oma vigade ja tegematajätmistega, oma armastuse või selle puudumisega. Kõik vanemad jätavad oma lastesse kustumatu jälje, mis alateadlikult mõjutab neid läbi terve elu. Laps vajab mõlemat vanemat, sest ühe vanema korral oleks kasvatus poolik ning mehe ja naise kui kasvataja vahel on vahe. Mees paneb rõhku autoriteedile ja sõnakuulmisele, naine aga armastusele. Mees esindab kasvatuses järjekindlust ja põhimõtteid, naine enam humaansust. Kasvatuses on mõlemad elemendid tarvilikud: ühel põhineb enam õigus ja õiglus, teisel osavõtt ja armastus. Seepärast oleksid ühekiilgsed need mõjud, kui laps oleks ainult ema hoole all. Igal perel pole võimalik pakkuda head materiaalselt arengukeskkonda, kuid lapsele on vaja luua lapsesõbralik kodu, kus osatakse näha laste võimeid ning ka arendatakse neid edasi (Kirss, 1996; Tuulik, 2001).

Ka M. Martinson ja Ü. Saarits leiavad, et valmisolek õpingute alustamiseks kujuneb samm-sammult kogu lapse koolieelse elu jooksul ning seda mõjutavad nii sünnipäraseid võimeid ja eeldused kui ka kasvukeskkond, milles laps elab ja areneb, aga ka inimesed, kes temaga suhtlevad ning tema arengut suunavad (Martinson, 1999; Saarits, 2005).

Kodu on eelkõige psühholoogiline fenomen, millel on kolm mõõdet:



- füüsiline - üksnes füüsilist mõõdet omav kodu on lihtsalt korter või maja, kus käiakse magamas - nn “peremagala”.

- psüühiline ehk hingeline - psüühilise mõõtme kujundajaks on pereliikmete omavahelised suhted ning kodune mikrokliima.

- vaimne ehk sotsiaalne - vaimsuse määrab see teadmiste ja oskuste pagas, mille laps laia maailma kodust kaasa võtab, oskamaks olla tulevikus täisväärtuslik ilmakodanik (Niiberg & Linnas, 2007).

Kodus ei ole lapsel tunde, kuid igapäevaste vestluste, küsimuste, naljade ja lugude kaudu integreerivad vanemad oma lapsi sotsiaalsesse maailma. Nii saavad lapsed inimeste käitumise, kultuurimaailma ja lugemis- ning arvutamisoskuse baastadmised. Seega on kodu lapse jaoks esimeseks õpikeskkonnaks.

Lapse arengu seisukohalt on oluline:

- tegevuste hulk, millesse laps kaasatakse (toiduvalmistamine, ostud ja käigud, lemmikloomade eest hoolitsemine, pesu pesemine ning triikimine jne);

- jagatud minevik: toetumine ühistele kogemustele aitab vanematel laiendada laste teadmisi;

- üks-ühele tähelepanu ning vestlus, millest laps suurtes gruppides tihti ilma jääb;

- kodused vestlused ning tegevused toimuvad lapse jaoks väga tähendusrikkas kontekstis;

- kiindumus ema ja lapse vahel, teineteisest hoolimine (Nugin, 2005).

Kuid nagu näitasid Ameerikas läbi viidud uuringud, pole isa osa lapse varajasel arendamisel ja õpetamisel mitte vähem tähtis kui ema osa selles. Lapsed, kelle vanemad tegelesid lapsega ühepalju, tulid koolis õppimisega paremini toime ning kohanesid uue keskkonnaga ka kiiremini. Samuti selgus uuringute tulemusel, et lapsed, kellega isa tegeles enne kooli rohkem kui ema, olid avatumad varajasele lugema ning kirjutama õppimisele. Nende sotsiaalsed oskused arenesid kiiremini välja ja probleemset käitumist esines minimaalselt (Gadsden & Ray, 2003).

Lastepsühholoogid väidavad, et eelkooliealisi lapsi on kõige parem vanematel õpetada mängu kaudu ning neile ette lugedes. Samuti on märkimisväärne see, et argipäeva sündmustest saavad lapsed väga olulisi õpikogemusi (Nugin, 2005).

Leppiku (2004) sõnade kohaselt areneb laps edukaks kodust, kus temaga pidevalt ning mitmekülgset tegeletakse.

Harmoniline kodu on tingimus, mis tagab sotsiaalse kasvatuse peamise ülesande täitmise - kujundada isiksust, kes on sõltumatu, vastutustundeline ning võimeline efektiivseks koolitööks (Viher, 2002).

Koolieelse lasteasutuse seaduse § 2 lõike 1 kohaselt on alusharidus teadmiste, vilumuste, oskuste ja käitumisnormide kogum, mis loob eeldused edukaks edasijõudmiseks koolis ning igapäevaelus. Sama § lõikes 2 on kirjas, et alusharidus omandatakse lasteasutuses või kodus. Seega alusharidus (kooliks ettevalmistus) on Eestis kohustuslik, kuid ei pea toimuma koolieelses lasteasutuses, vaid selle peab tagama lapsevanem, kes on ühtlasi ka vastutajaks lapse koolivalmiduse eest (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

#### ***1. 4. 2. Lasteaed kui koolivalmidust mõjutav keskkond.***

Eesti Vabariigi koolieelse lasteasutuse seaduse järgi on kohaliku omavalitsuse ülesanne luua alushariduse omandamise võimalused kõigile oma haldusterritooriumil elavatele koolieelsetele lastele ning toetada lastevanemaid eelkoolieas laste arengu suunamisel. 5- 6-aastastel lastel peaks olema võimalus käia kas lasteaias või osaleda ettevalmistusrühma töös (Martinson, 1999).

Ajalooliselt on lasteaias peamiseks eesmärgiks olnud laste sotsiaalse arengu tagamine, võimaldades mängimist ning suhtlemist koos eakaaslastega. Tänapäeval on eespool nimetatud eesmärgile lisandunud veel palju kohustusi, näiteks kooliks vajalike teadmiste ning oskuste andmine (Morrison, 2003). Oma õppetöös lähtuvad lasteaiad alushariduse raamõppekavast.

Õppe- ja kasvatustegevuse üldeesmärk lasteaias on toetada laste vaimset, kehalist ning sotsiaalset, sh kõlblist ja esteetilist arengut, et kujuneksid eeldused igapäevaeluga toimetulekuks ning koolis õppimiseks. Seejuures pööratakse suurt tähelepanu lapse arengut soodustava keskkonna loomisele, kus laps tunneks ennast turvaliselt ja saaks kogeda eduelamusi. Lasteaias toetatakse last ümbritseva maailma mõistmisel ning vanemaid õppe- ja kasvatusküsimuste lahendamisel. Samuti püütakse soodustada lapse kasvamist aktiivseks, otsustus-, vastutus- ja valikuvõimeliseks ning oma otsusele ja tunnustatud käitumisnormidele vastavalt käituvaks, teiste suhtes avatuks, teisi arvestavaks, tundlikuks ning vajadusel oma käitumist korrigeerivaks ning koostöövalmis inimeseks.

Lasteaias arvestatakse kasvatus- ja arendustegevuses laste vanuselisi, individuaalseid, piirkondlikke ning rahvuslikke iseärasusi. Soodustatakse demokraatlike ja humaansete suhete kujunemist ning püsivust eakaaslaste ja täiskasvanutega suhtlemisel. Lapse arendamine toetub lapse loomulikule huvile ümbritseva vastu, lähtub konkreetsest ning lapsele ajas ja ruumis tuttavast. Lasteaiaõpetajal peab olema võimalus lapsega individuaalselt töötada. Sealjuures arvestatakse lapse iseloomu, oskusi, võimeid, arengupotentsiaali ning kodust olukorda. Laste vabategevused ja igapäevatoimingud võtavad olulise osa päevakavast, kuid annavad palju võimalusi laste arendamiseks, oskuste ning teadmiste kinnistamiseks (Alushariduse raamõppekava, 1999).

#### ***1. 4. 3. Eelkool kui koolivalmidust mõjutav keskkond.***

Kooliks ettevalmistamisel on võib olla (eeldusel, et laps käib eelkoolis) tähtis osa ka eelkoolil. Eelkool ei tähenda ainult õppimist koolipingis, vaid ka uusi kaaslasi ning oskust nendega suhelda, toimetulekut täiesti uues keskkonnas, kohanemiskogemust. Sotsiaalsel küpsusel on kooliks ettevalmistusel tohutult suur tähtsus. Lugema, kirjutama ja arvutama õpivad kõik varem või hiljem, kuid sotsiaalsest kompetentsusest jääb vahel puudu täiskasvanueaski. Kui hakata laste sotsiaalseid oskusi arendama 2-3 -aastaselt, on neil lihtsam edaspidi koolis ning töökeskkonnas. Eelkool toetab lapse kehalist, vaimset ja sotsiaalset arengut ning kujundab eeldused igapäevaelus toimetulekuks ja koolis õppimiseks. Eelkool on kuueaastaste laste ettevalmistus kooliks, kus õpitakse:

- kirjutama;
- lugema;
- matemaatikat;
- loodusõpetust;
- käelisi tegevusi (Niiberg & Linnas, 2007).

Eelkooli peaksid üldjuhul kasutama ainult kodused lapsed, kellel on suhtlus-, kohanemis- ja harjumisraskusi. Kodustel lastel ei pruugi olla nii palju suhtlemiskogemusi kui lasteaias käinutel. Sellest võib tuleneda kodust tulnute tagasihoidlikkus, mis omakorda võib tekitada koolis kartust vastamisel, saamatust erinevates tegevustes ning ka halvemat eneseväljendusoskust (Viher, 2002).

Samas loob eelkoolis käimine koolimiljõesse sujuva ning tõrgeteta sisseelamise eeldused ning teeb kooli mineku ja seal kohanemise lapse jaoks võimalikult valutuks. Just neil põhjustel panevad paljud lapsevanemad oma lapse, kes käib lasteaias, aasta enne kooliminekut veel ka eelkooli. Nagu selgub R. Eimre magistriltööst, otsib enamus lapsevanemaid (80%) eelkoolist tuge just oma lapse sotsiaalse (lapsele teada anda, mis on kool ja mida koolis tehakse; et laps harjuks koolimajaga ja koolikorraga; tunnetaks koolimiljööd – tunnid, vahetunnid, õpetajad ja kaaslased) arengu toetamise osas ning vanemate ootused on seotud tegelikult lapse sotsiaalse mittehakkamasaamisega. Vaid 27% lastevanematest oli oma otsuse põhjenduseks, miks nad panevad lapse eelkooli, märkinud soovi soodustada lapse vaimset arengut (et laps õpiks hästi lugema-kirjutama-arvutama). Lisaks neile põhjustele tuleb eelpool nimetatud magistriltööst välja, et mõned vanemad panevad oma lapse eelkooli, kuna ei olla rahul lasteaias pakutavaga ning tihti tuntakse enda ebakindlust ja oskamatust ise õpetada. Samuti märgiti põhjusena ära lapse enda soovi tulla eelkooli ning trennimist nn eliitkooli katsete jaoks (Eimre, 2008).

## ***1. 5. Ülevaade koolivalmidusest tehtud uurimustest***

### ***1. 5. 1. Eesti uurimused.***

1936. aastal uuris Friedrich Olup oma magistriltöö “Eesti laste psüühilisest kooliküpsusest” raames laste kooliküpsust. Seda võib lugeda esimeseks Eestis läbi viidud uurimuseks antud teemal. 1963. aastal alustati H. Liimetsa eestvõttel taas kooliküpsuse uurimist. Antud teemat on Eestis uurinud veel T. Tulva, K. Indre, P. Kees ja V. Neare. Laste koolivalmidust on uurinud ka mitmed üliõpilased Rõuk (1989. a), Soosaar (1994. a), Aasna (1999. a), Palgi (2000. a), Eesnurm (2004. a), Müürsepp (2005. a), Ojala (2006. a) ja Örd (2007. a) jt.

2006. aastal kaitses Kerli Käärt Tartu Ülikoolis bakalaureusetöö teemal “Lasteaiaõpetajate arvamused koolivalmidusest”. Uurimistö eesmärgiks oli anda ülevaade lasteaiaõpetajate arvamustest koolivalmiduse kohta. Uuriti, mida peab õpetajate arvates teadma ja oskama kooliminev laps ning milline osa on õpetajate ning vanemate arvates erinevate arenguvaldkondade kujundamisel kodul ja lasteaias. Uurimus põhines küsimustikul, mis oli koostatud Eve Kikase poolt toetudes mitmete välisautorite töödele ning alushariduse raamõppekavale. Valimi moodustasid 65 Tartu ja Tallinna lasteaedade koolieelikute rühma õpetajat. Tulemustest selgus, et kuigi lasteaiaõpetajad asetasid suurt rõhku akadeemilistele

üldteadmistele ja oskustele, hindasid nad kõrgelt ka laste sotsiaalset arengut. Lisaks ilmnis, et pikema töökogemusega õpetajad väärtustasid füüsilist arengut rohkem kui väiksema töökogemusega õpetajad. Kodu ning lasteaia olulisuse osas pidasid õpetajad kodu ülesandeks ohutusalaste teadmiste ning emotsionaalse arengu ja motivatsiooni kujundamist. Kusjuures pikema töökogemusega õpetajad hindasid emotsionaalset arengut ning motivatsiooni rohkem kui väiksema või keskmise töökogemusega õpetajad. Õpetajate ja vanemate hinnangute võrdlemisel kodu-lasteaia osa olulisusele ilmnisid erinevused kõigis valdkondades, välja arvatud ohutusalaste teadmiste puhul (Käärt, 2006).

2007. aastal kaitses Eleni Saar Tartu Ülikoolis bakalaureusetöö teemal “Lasteaiaõpetajate hinnangud koolivalmiduse aspektidele ning hindamisvahendite kasutamine”. Antud töö empiirilise osa eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid teadmisi ja oskusi peavad koolivalmiduse kujundamisel lasteaiaõpetajad kõige tähtsamateks ning milliseid hindamisvahendeid nad oma töös kasutavad. Samuti püüti välja selgitada, milliste spetsialistide abi ning kui sageli lasteaiaõpetajad oma töös laste koolivalmiduse hindamisel kasutavad. Uurimistöö läbiviimise meetodina kasutati küsimustikku lasteaiaõpetajatele. Üks osa küsimustikust oli sama, mida oli kasutanud ka Käärt oma bakalaureusetöös (Käärt, 2006). Valimi moodustasid 41 Tartu ja Tartumaa lasteaedade õpetajat. Tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad omistavad koolivalmiduse kujundamisele enam tähtsust akadeemilistele üldteadmistele ning oskustele. Lisaks ilmnis, et algajad ja keskmise staažiga õpetajad hindasid matemaatilisi teadmisi ning oskusi kõrgemalt kui staažikad lasteaiaõpetajad. Lasteaiaõpetajad kasutavad peaaegu alati koolivalmiduse hindamisel alushariduse raamõppekavas toodud 7 -aastase lapse arengu eeldatavate tulemuste põhjal koostatud vaatlustabelit. Sageli kasutasid lasteaiaõpetajad oma töös eripedagoogi ning lasteaia logopeedi abi (Saar, 2007).

2007. aastal kaitses Marina Varjun Tartu Ülikoolis bakalaureusetöö teemal “Kooliks ettevalmistusrühma laste koolivalmidus”. Lõputöö eesmärgiks oli hinnata eelkooli ettevalmistusrühma astunud laste koolivalmidust. Võrreldi kodust ja lasteaiast tulnud laste testi tulemusi ning püüti välja selgitada, kuidas muutuvad tulemused aasta jooksul. Eraldi vaadeldi poiste ja tüdrukute tulemusi. Katseisikute arengut mõõdeti H. Kivipõllu individuaalse testiga “Materjale 6-7 aastaste laste koolivalmiduse tasemega tutvumiseks”. Esimest korda tehti test sügisel, kui lapsed olid ettevalmistusrühma tulnud ning kontrolltest tehti kevadel. Valimi moodustasid 34 Valgamaa ühe põhikooli koolieelikute ettevalmistusrühma last. Tulemustest selgus, et lasteaiast tulnud lapsed olid kooliks paremini ettevalmistatud kui kodust tulnud lapsed. Kevadeks olid tulemused ühtlustunud ning kõikide

ülesannete keskmised tulemused paranenud nii kodulastel kui ka lasteaialastel. Üldiselt sooritasid tüdrukud oma ülesanded paremini (Varjun, 2007).

Põhjalikumalt tutvus töö autor 2003.-2004. aastal Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse, üleriigilise alushariduse ning algõpetuse, Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Tartu Ülikooli Õppekava arenduskeskuse poolt läbi viidud koolivalmiduse ja 1. klassi õpilaste arengu jälgimise pilootuuringuga. Uuring viidi läbi kahes etapis. Pilootuuringu esimene etapp viidi lasteaedades läbi 2003. a mais-juunis, teine etapp viidi läbi koolides samade õpilastega kahes osas 2003. a septembris-oktoobris ja 2004. a mais. Uurimismeetoditena kasutati lasteaedades juhendatud joonistamise testi ning lapse arengu hinnangu lehte, mis koostati alushariduse raamõppekavas toodud 7 -aastaste laste eeldatavate arengutulemuste alusel. Koolis viidi õpilastega läbi kolm testi: kontrollitud joonistamise test; mõtlemise test ning matemaatika ja emakeele ülesannetega test. Lisaks õpilaste testidele olid koostatud 3 küsimustikku ka õpetajatele. Laste sotsiaal-emotsionaalse arengu taset hindasid lasteaiaõpetajad üldiselt kõrgelt. Lapsi, kellele anti hinnang “nõrk”, praktiliselt ei olnud. Kehalise arengu taset hindasid samuti lasteaiaõpetajad kõrgelt. Lapsi, kes said hinnanguid “nõrk” ja “alla keskmise”, oli väga vähe. Ka laste kognitiivset arengut hindasid lasteaiaõpetajad raamõppekava alusel peamiselt heaks või väga heaks. Antud uurimuses on suurem osa lasteaiaõpetajatest kasutanud osa laste puhul vaid skaala ülemist osa. Koolis läbi viidud joonistustesti, matemaatika ja emakeel testi tulemused olid kõrged. Suhteliselt raskeks osutus õpilastele mõtlemise test. (Jürimäe, 2003; Häidkind & Kikas, 2005).

Koolivalmidusest on palju uurimusi, kuid töö autoril ei õnnestunud leida mitte ühtegi täpselt analoogset oma uurimusele. Sellepärast valiti lähemalt tutvustamiseks välja uurimused, milles oli sarnaseid aspekte käesoleva uurimusega. Kolmes tutvustatud uurimuses moodustasid valimi lasteaiaõpetajad (Käärt, 2006; Saar, 2007; Jürimäe, 2003; Häidkind & Kikas, 2005). Viimasena mainitud uurimuses kuulusid valimisse veel ka lapsed ning 1. klassi klassiõpetajad. Kolmes tutvustatud uurimuses kasutati andmekogumismeetodina küsimustikku lasteaiaõpetajatele (Käärt, 2006; Saar, 2007; Jürimäe, 2003; Häidkind & Kikas, 2005). Viimasena mainitud uurimuses kasutati andmekogumismeetoditena veel erinevaid teste õpilastele ning küsimustikku klassiõpetajatele. Lasteaiaõpetajatele mõeldud küsimustikud olid koostatud toetudes alushariduse raamõppekavale. Ühes uurimuses võrreldi kodust ja lasteaiast tulnud laste koolivalmidust ning eraldi vaadati poiste ning tüdrukute tulemusi (Varjun, 2007).

### ***1. 5. 2. Teiste riikide uurimused.***

Nii nagu Eestis on koolivalmidust palju uuritud, on seda tehtud ka mujal maailmas. Koolivalmiduse testimise kõrghetk oli 1980 –ndatel aastatel (Shepard, 1997).

2006. aastal viidi USA -s läbi uurimus koolivalmidusest ja eelkoolis osalemisest immigrantide lastel (Magnuson, Lahaie & Waldfogel, 2006). Uurimuse eesmärgiks oli analüüsida, kuidas eelkoolis käimine mõjutab immigrantide laste koolivalmidust. Uurimuse käigus püüti leida vastused järgmistele küsimustele: kas immigrantide lapsed võtavad vähem osa eelkoolist või teistest varasematest haridusprogrammidest enne lasteaeda minekut ning kas eelkoolis käimine suurendab kooli minnes immigrantide laste akadeemilisi näitajaid ning kas need on paremad kui teistel lastel. Uurijaid võtsid laste akadeemilisteks näitajateks kolm aspekti: inglise keele oskus, lugemine ja matemaatilised oskused. Valimi moodustasid lasteaia rühma lapsed. Nendest 17 % olid emad sündinud väljaspool Ameerika Ühendriike, ülejäänute laste emad olid juba ka ise sündinud Ameerikas. Uuritavad olid mehhiklased, hispaanlased ning Aasia riikidest pärit. Uurimuse käigus uurijad leidsid, et emad, kes olid sündinud väljaspool Ameerika Ühendriike, olid vähem huvitatud oma laste panekust eelkooli. Samas aga leiti uurimuse abil, et just neile lastele oleks palju rohkem kasu eelkoolis osalemisest. Välja tuli, et eelkoolist on kõige rohkem kasu eelkõige nende immigrantide lastel, kelle emad ei räägi kodus inglise keelt. Leiti, et eelkoolis osalemine tõstis immigrantide laste lugemisoskust ja matemaatilisi teadmisi sama palju kui teistel lastel. Samuti tõstis eelkoolis käimine immigrantide laste inglise keele oskust. Lõpuks leiti, et kui immigrantide lapsed käivad eelkoolis, siis see valmistab neid kooliks paremini ette ning väheneb lõhe nende ja teiste laste koolivalmiduse vahel.

Lemelin jt (2007) kasutades 840 viieaastaste kaksikute geneetilist mustrit, püüdsid uurida, kuidas mõjutab keskkond ja geneetiline pagas nende kognitiivset koolivalmidust ning hilisemat koolis edasijõudmist. Valimi moodustasid Quebec`'s sündinud kaksikud. Oma uuritavatega kohtusid uurijad esmakordselt, kui nad olid 5 -kuused. Tulemused näitasid, et keskkonnal oli tähtsam roll kognitiivse koolivalmiduse puhul ning geneetilised faktorid mängisid suuramat rolli hilisemas edukuses koolis. Oma uurimuse abil leidsid uurijad, et nii geneetilised faktorid kui ka keskkond on seotud laste koolivalmidusega ning hilisema edukusega koolis.

## ***1. 6. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid***

Käesoleva magistritöö uurimusliku osa eesmärkideks on:

- 1) anda ülevaade 1. klassi õpilaste koolivalmidusest klassiõpetajate hinnangute põhjal;
- 2) võrrelda kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidust;
- 3) võrrelda poiste ja tüdrukute koolivalmidust.

Töö hüpoteesideks on:

- 1) Klassiõpetajate hinnangud on kõige kõrgemad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste koolivalmidusele ja kõige madalamad koduste ja ainult eelkoolis käinud laste koolivalmidusele (Varjun, 2007).
- 2) Klassiõpetajate hinnangud tüdrukute koolivalmidusele on kõrgemad hinnangutest poiste koolivalmidusele (Varjun, 2007).
- 3) Klassiõpetajate hinnangud on kõige kõrgemad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele ja kõige madalamad koduste ja ainult eelkoolis käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele.
- 4) Klassiõpetajate hinnangutes on oluline erinevus ainult lasteaias, nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste grupi ja ainult eelkoolis ning ainult koduste laste grupi vahel laste vaimse koolivalmiduse osas.
- 5) Klassiõpetajate hinnangutes on oluline erinevus ainult lasteaias, nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste grupi ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste grupi vahel füüsilise koolivalmiduse osas.



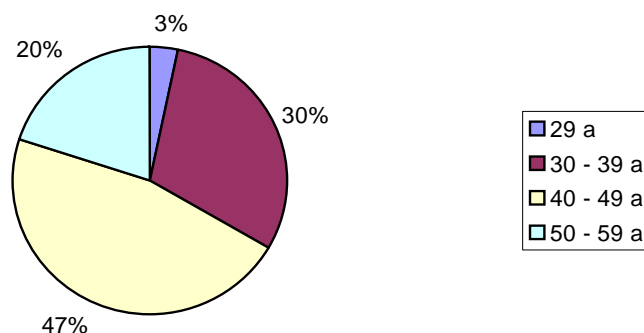
## 2. Metoodika

### 2.1. Valim

Uurimus viidi läbi kooliaasta alguses 2008. aasta oktoobris. Valimi moodustasid 10 Valga-, 11 Võru-, 12 Tartu- ja 11 Viljandimaa 1. klasside klassiõpetajad. Valimisse kuuluvad õpetajad töötasid: linna gümnaasiumides ja põhikoolides, väikelinna gümnaasiumides, maa gümnaasiumides ja põhikoolides ning algkoolides. Valimisse kuulunud õpetajad valiti välja kihtvaliku printsiibi järgi. Lõuna-Eesti koolid jagati kihitunnuste alusel osadeks ning iga osa sees tehti lihtne juhuvalik. Kihitunnusteks oli regioon ja asutuse tüüp. Ankeete jagati välja 44 ning nendest tagasi laekus 30 (68%). Paljud valimisse kuulunud õpetajad loobusid ankeeti täitmast, kuna pidasid seda liialt mahukaks ning aega nõudvaks. Uurimuse käigus andsid klassiõpetajad hinnangu 451 õpilase koolivalmidusele 1. klassi tulekul.

Kõik valimisse kuulunud klassiõpetajad olid naised.

Uurimuses osalenute vanuseline koosseis on ära toodud joonisel 1.



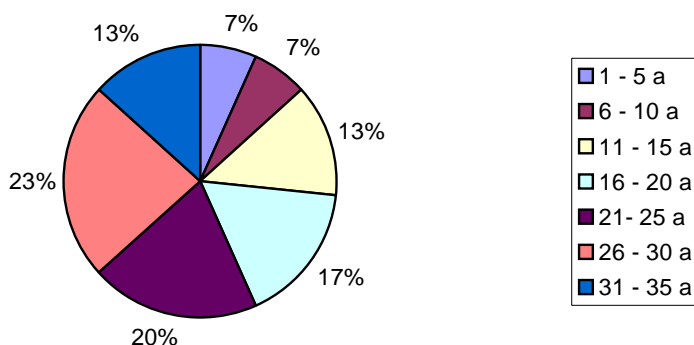
**Joonis 1.** Klassiõpetajate vanuseline koosseis

Nagu jooniselt näha oli 40 – 49 aasta vanuseid klassiõpetajad valimis kõige rohkem - 14 (47%). Kõige vähem, vaid üks (3%) oli valimis kuni 29. aasta vanuseid klassiõpetajaid.

Erialase kõrgharidusega oli 24 (80%) uuringus osalejat. Nendest kaks olid enne omandanud erialase keskerihariduse Tartu Pedagoogilises Koolis ning üks Tartu Õpetajate Seminaris. Erialase keskeriharidusega oli 5 (17%) uuringus osalejat. Üks õpetaja õppis klassiõpetajaks Tartu Ülikoolis viimasel kursusel.

Lõpetatud õppeasutustest oli valimis kõige enam Tallinna Pedagoogikaülikooli lõpetanud - 12 (47%). Tartu Ülikooli oli lõpetanud 4 (13%) klassiõpetajat ning Tartu Pedagoogilise Kooli 5 (17%) ja Tartu Õpetajate Seminari 6 (20%) õpetajatest.

Uurimuses osalenute klassiõpetajate staaž on ära toodud joonisel 2.



**Joonis 2.** Klassiõpetajate staaž

Nagu jooniselt näha olid valimisse kuulunud klassiõpetajad küllaltki suure staažiga. Kõige rohkem 7 (23%) oli õpetajaid, kes olid koolis töötanud 26-30 aastat. Valimisse kuulus ka 4 (13%) õpetajat, kelle tööstaaž ulatus üle 31. aasta. Väga väikese tööstaažiga alla 5 -aasta oli ainult 2 (7%) uurimuses osalenud klassiõpetajatest.

## 2. 2. Mõõtevahendid

Andmekogumismeetodina kasutati antud uurimuses ankeeti klassiõpetajatele. Ankeet koosnes kolmest alaküsimustikust (vt lisa 1).

I küsimuste alablokk – üldandmed õpetaja kohta. See koosnes viiest küsimusest, kus õpetajal paluti märkida oma sugu, vanus, staaž õpetajana, haridus ja lõpetatud õppeasutus/kõrgkool.

II küsimuste alablokk – üldandmed õpilaste kohta. Selles alablokis paluti õpetajal täita tabel oma klassi õpilaste kohta. Tabelisse paluti õpetajatel märkida õpilaste sugu, vanus, ettevalmistus kooliks ja kodune keel. Lahtris “ettevalmistus kooliks” oli antud neli varianti: a) ainult lasteaias käinud, b) ainult eelkoolis käinud, c) lasteaias ja eelkoolis käinud ning d) kodune laps. Koduse keele lahtrid olid: ainult eesti keel, eesti ja mõni muu keel ning ainult

mõni muu keel. Vanuse lahter paluti täita numbriga, kõik teised lahtrid ristiga. Lahtrisse “õpilased” paluti märkida kas eesnimi või tähistada mingi ühe kindla tähega, kuid võis jätta ka ainult uurija poolt pandud järjekorranumbri.

III küsimuste alablokk oli koostatud alushariduse raamõppekava põhjal, mis toob välja seitsmeaastaste laste eeldatavad arengutulemused kolmes valdkonnas. Küsimustik oli esitatud tabeli kujul. Õpetajatel paluti hinnata oma klassi õpilaste arengut kooli tulnutena kolmes valdkonnas: kehaline areng (küsimused 1 – 8), sotsiaalne areng (küsimused 9 – 18) ja vaimne areng (küsimused 19 – 34). Laste arengut paluti hinnata 5 – palli süsteemis: 1 pall – “nõrk”, 2 palli – “alla keskmise”, 3 palli – “keskmise”, 4 palli – “üle keskmise/ hea” ja 5 palli – “suurepärase”. III küsimuste alablokk on loodud toetudes E. Kikase ja P. Häidkindi küsimustikule, mida kasutati 2003. aastal koolivalmiduse ning õpilase arengu jälgimise pilootuuringu läbiviimisel (Häidkind & Kikas, 2005). Uurija poolt jäeti välja need väited, millele oleks olnud klassiõpetajatel õppeaasta algul raske hinnangut anda.

Ankeedi reliaablust kontrolliti Cronbachi  $\alpha$  -ga. Koolivalmiduse aspektide skaalade reliaablused: sotsiaalsel koolivalmidusel  $\alpha=0,69$ , füüsilisel koolivalmidusel  $\alpha=0,76$  ja vaimsel koolivalmidusel  $\alpha=0,84$

### **2. 3. Protseduur**

Uurimuse empiiriline osa viidi läbi 2008. aasta oktoobris. 2008. aasta septembris võeti telefoni teel valimisse kuuluvate õpetajatega ühendust. Seejärel saadeti ankeedid e – maili teel õpetajatele. Ankeetidele vastamiseks oli õpetajatel aega kaks kuni kolm nädalat. Ankeedid tagastati samuti e–maili teel. Mittevastajatele saadeti meeldetuletuseks e – mail või helistati.

### **2. 4. Andmetöötlusmeetodid**

Tegu on kvantitatiivse uurimusega. Uurimistulemuste analüüsimisel kasutati MS Excel andmetöötlusprogramme, mille abil arvutati välja aritmeetilised keskmised ja standardhälbed. Gruppide vaheliste erinevuste võrdlemiseks on valitud Studenti T-test, mis on üldistava statistika meetod, mille abil on võimalik võrrelda kahe üldkogumi keskväärtuseid. T-testi kasutati poiste ja tüdrukute võrdlemiseks ning kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide võrdlemiseks. Võrdlemiseks jagati kooliks erineva ettevalmistuse saanud õpilased kolme gruppi:

- nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lapsed (tabelis kasutatakse lühendina LA+EK);
- ainult lasteaias käinud lapsed (tabelis kasutatakse lühendina A-LA);
- kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed (tabelis kasutatakse lühendina K+A-EK).

Andmete esitamiseks tabelite ning joonistena on kasutatud MS Excel keskkonda.

### 3. Tulemused

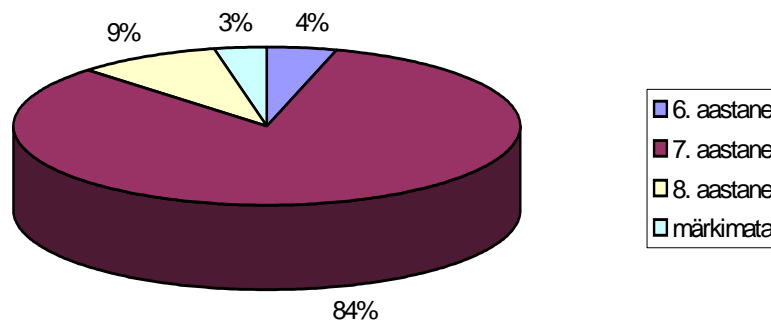
#### 3.1. Uurimuses osalenud õpilaste üldandmed

Uuringus osalenud lastest oli enamiku (93%) koduseks keeleks märgitud eesti keel, vaid vähesed kasutavad kodus ka muud või ainult muud keelt (vt tabel 1). Ühel lapsel oli koduse keelena ära märgitud saksa keel. Teiste laste kohta klassiõpetajad täpsustavaid vastuseid tabelisse ei kirjutanud.

**Tabel 1.** Uurimuses osalenud laste jaotuvus soo ja koduse keele alusel

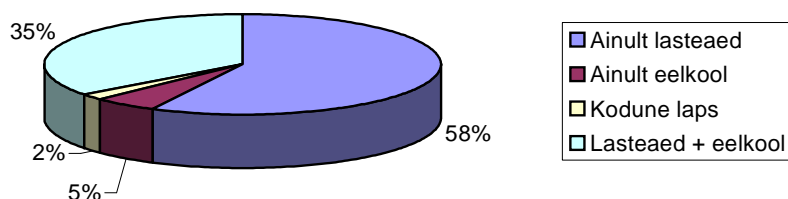
Näitajad		Kokku	%
Sugu	Poisid	221	49%
	Tüdrukud	230	51%
Kodune keel	Ainult eesti keel	421	93%
	Eesti ja mõni muu keel	26	6%
	Ainult mõni muu keel	4	1%

Laste vanus uurimuse ajal on ära toodud joonisel 3.



**Joonis 3.** Õpilaste vanus uurimuse ajal

Nagu jooniselt 3 võib näha oli enamik lapsi, 375 (84%) uurimuse ajal 7 -aastased. Kuueaastaseid oli 20 (4%) ja kaheksa aastaseid 41 (9%). Märkimata olid õpetajad jätnud 15 õpilase vanuse. Uurimuses osalenud õpilaste ettevalmistus kooliks on ära toodud joonisel 4.



**Joonis 4.** Uurimuses osalenud õpilaste ettevalmistus kooliks alagruppide kaupa

Nagu jooniselt 4 näha, oli veidi üle poole klassiõpetajate poolt hinnatud lapsi, 259 (58%) käinud ainult lasteaias. Suur hulk lapsi, 159 (35%) oli lisaks lasteaias käinud veel ka eelkoolis. Ühel õpilasel, kes oli käinud lasteaias, oli lisaks veel olnud ka eraõpetaja. Alagruppidesse paigutamisel paigutati tema ainult lasteaias käinute alagruppi. Neid lapsi, kes olid käinud ainult eelkoolis või olid olnud päris kodused, oli väga vähe. Vastavad arvud 24 ja 9 (5% ja 2%). Ainult kodused lapsed ja ainult eelkoolis käinud lapsed paigutati ühte alagruppi. Seega, eespool nimetatud kolme alagrupi, mida töös omavahel võrreldakse, suurused on 259, 159 ja 33 last.

### ***3. 2. Laste kehalise arengu tase klassiõpetajate hinnangute järgi***

Laste kehalise arengu taset hindasid klassiõpetajad üldiselt kõrgelt. Lapsi, kellele anti hinnang “nõrk”, oli väga vähe. Skaala kõige kõrgemat hinnangut “suurepärase” pakuti kõige rohkem oskuse „laps on kehaliselt aktiivne” puhul (vt lisa 2).

Kui vaadelda, millised kehalise arengu eeldatavad tulemused klassiõpetajate hinnangul kõige paremini saavutatud olid, tekib pingerida, kus esikohal oli esimene oskus “laps on kehaliselt aktiivne” ning viimasel kohal “peenmotoorika eakohane areng”. Laste keskmistest tulemustest ja standardhälvetest kehalise arengu valdkonnas annab ülevaate lisa 2.

Nagu tabelist ( vt lisa 2) näha, oli keskmine tulemus üle 4 (mis tähendab, et keskmine on “üle keskmise”) kuue oskuse puhul. Ainult kahe oskuse: “lapsel on eakohaselt arenenud peenmootorika” ning “on tegevustes püsiv ja vastupidav” oli keskmine tulemus jäänud napilt alla 4.

Võrreldes **poistele ja tüdrukutele** antud hinnanguid, leiti mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi (vt tabel 2).

**Tabel 2.** Poiste ja tüdrukute kehalisele arengule õpetajate poolt antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	Poisid keskmine	Poisid SD	Tüdrukud keskmine	Tüdrukud SD	t	p
1.	Laps on kehaliselt aktiivne	4,36	0,82	4,23	0,78	1,73	0,09
2.	Laps suudab koordineerida oma liigutusi	4,12	0,88	4,34	0,76	2,84	0,00
3.	Kontrollib oma kehaasendit kõndimisel, istumisel, seismisel	3,97	0,83	4,27	0,74	4,06	0,00
4.	Oskab käsitseda mängu- ja spordivahendeid	4,28	0,80	4,29	0,74	0,14	0,89
5.	Lapsel on eakohaselt arenenud peenmootorika	3,71	0,98	4,18	0,88	5,36	0,00
6.	Käsitseb õigesti kirjutus- ja kunstivahendeid	3,88	0,98	4,24	0,81	4,26	0,00
7.	Tegevustes oskab arvestada ohutusnõudeid	3,88	0,89	4,40	0,71	6,87	0,00
8.	On tegevustes püsiv ja vastupidav	3,72	1,05	4,23	0,88	5,60	0,00

Nagu tabelist 2 näha, olid tüdrukute keskmised tulemused kõikide oskuste puhul üle 4,0. Poistel seevastu oli keskmine tulemus üle 4,0 kaheksast oskusest ainult kolmes. Kõige kõrgemalt olid õpetajad hinnanud poistel kehalist aktiivsust ning tüdrukutel arvestamist ohutusnõuetega. Kõige madalamalt oli mõlemal grupil hinnatud peenmootorika arengut. Kõige suurem oli keskmiste tulemuste erinevus poistel ja tüdrukutel ohutusnõuetega arvestamise osas ning kõige sarnasemad olid poistele ja tüdrukutele antud hinnangud spordi- ja mänguvahendite kasutamises.

T-test näitas (vt tabel 2), et statistiliselt olulised erinevused ilmnesisid kuue oskuse puhul: „kontrollib oma kehaasendit kõndimisel, istumisel, seismisel“ ( $p < 0,01$ ), „lapsel on eakohaselt arenenud peenmootorika“ ( $p < 0,01$ ), „käsitseb õigesti kirjutus- ja kunstivahendeid“ ( $p < 0,01$ ), „tegevustes oskab arvestada ohutusnõudeid“ ( $p < 0,01$ ), „on tegevustes püsiv ja vastupidav“ ( $p < 0,01$ ) ning „laps suudab koordineerida oma liigutusi“ ( $p < 0,01$ ). Ainult kahe oskuse puhul „laps on kehaliselt aktiivne“ ja „oskab käsitseda mängu- ja spordivahendeid“

statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud. Nagu tabelist 2 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul tüdrukutele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad.

**Kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide** kehalisele arengule antud hinnangute keskmised ja standardhälbed on ära toodud tabelis 3.

Nagu tabelist (vt tabel 3, lk 33) näha, olid nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste keskmised tulemused kuue oskuse puhul 4,0. Ainult kahe oskuse keskmised tulemused olid jäänud madalamaks. Koduste ja ainult eelkoolis käinud laste keskmised tulemused aga ei ole mitte ühegi oskuse puhul 4,0. Ainult lasteaias käinud laste keskmised tulemused olid kõigi kaheksa oskuse puhul üle 4,0.

Kõige kõrgemalt olid õpetajad hinnanud **nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste** kehalist aktiivsust. Kõige madalamalt olid õpetajad hinnanud nii lasteaias kui ka eelkoolis lastel püsivust ja vastupidavust tegevustes. Kodustel ja ainult eelkoolis käinud lastel aga peenmotoorika arengut. Nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastel ning kodustel ja ainult eelkoolis käinud lastel oli kõige suurem keskmiste tulemuste erinevus tulnud oskuses käsitseda mängu- ja spordivahendeid ning peenmotoorika arengus. Kõige sarnasemalt olid nende kahe alagrupi vahel õpetajad hinnanud laste püsivust ja vastupidavust tegevustes.

Võrreldes nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lapsi koduste ja ainult eelkoolis käinud laste grupiga (vt tabel 3, lk 33), ilmnesid tervelt kuue oskuse puhul kaheksast statistiliselt olulised erinevused ning ainult kahe puhul neid ei olnud. Statistiliselt olulised erinevused olid järgmiste oskuste puhul: „laps on kehaliselt aktiivne“ ( $p < 0,05$ ), „laps suudab koordineerida oma liigutusi“ ( $p < 0,01$ ), „kontrollib oma kehaasendit kõndimisel, istumisel, seismisel“ ( $p < 0,05$ ), „oskab käsitseda mängu- ja spordivahendeid“ ( $p < 0,05$ ), „lapsel on eakohaselt arenenud peenmotoorika“ ( $p < 0,01$ ) ning „käsitseb õigesti kirjutus- ja kunstivahendeid“ ( $p < 0,05$ ). Nagu tabelist 3 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele antud hinnangud.



**Tabel 3.** Kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide kehalisele arengule õpetajate poolt antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	LA+EK keskmine	LA+EK SD	A-LA keskmine	A-LA SD	K+A-EK keskmine	K+A-EK SD	t1*	p1*	t2**	p2**	t3***	p3***
1.	Laps on kehaliselt aktiivne	4,32	0,82	4,35	0,72	3,91	0,84	0,38	0,71	2,60	0,01	3,24	0,00
2.	Laps suudab koordineerida oma liigutusi	4,18	0,84	4,33	0,76	3,61	0,97	1,88	0,06	3,45	0,00	4,96	0,00
3.	Kontrollib oma kehaasendit kõndimisel, istumisel, seismisel	4,08	0,79	4,20	0,75	3,67	1,02	1,56	0,12	2,57	0,01	3,66	0,00
4.	Oskab käsitseda mängu- ja spordivahendeid	4,30	0,75	4,37	0,71	3,54	0,97	0,96	0,34	5,02	0,00	6,04	0,00
5.	Lapsel on eakohaselt arenenud peenmotoorika	3,95	1,00	4,06	0,84	3,06	1,09	1,21	0,23	4,58	0,00	6,21	0,00
6.	Käsitseb õigesti kirjutus -ja kunstivahendeid	4,04	0,93	4,12	0,85	3,57	1,20	0,90	0,37	2,51	0,01	3,32	0,00
7.	Tegevustes oskab arvestada ohutusnõudeid	4,03	0,92	4,25	0,71	3,73	1,13	2,74	0,01	1,64	0,10	3,66	0,00
8.	On tegevustes püsiv ja vastupidav	3,82	1,04	4,11	0,89	3,64	1,34	3,03	0,00	0,86	0,39	2,68	0,01

\* t1, p1 - LA+EK ja A-LA vahel

\*\* t2, p2 - LA+EK ja K+A-EK vahel

\*\*\* t3, p3 - A+LA ja K+A-EK vahel

**Ainult lasteaias käinud lastel ning kodustel ja ainult eelkoolis käinud lastel** oli keskmiste tulemuste erinevus suurim peenmotoorika arengus. Kõige väiksem oli keskmiste tulemuste erinevus laste kehalise aktiivsuse hinnangutes.

Võrreldes ainult lasteaias käinud lapsi koduste ja ainult eelkoolis käinud lastega ilmnesid statistilised olulised erinevused kõigi kaheksa oskuse puhul ( $p < 0,01$ ). Nagu tabelist 3 (vt lk 33) näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul ainult lasteaias käinud lastele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele antud hinnangud.

**Ainult lasteaias käinud lastel ning nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastel** oli suurim keskmiste tulemuste erinevus ohutusnõuete arvestamise ( $p < 0,01$ ) ja tegevustes püsivuse ning vastupidavuse puhul ( $p < 0,01$ ). Mõlema statistiliselt olulise erinevuse puhul olid hinnangud kõrgemad ainult lasteaias käinud lastel. Ülejäänud kuue oskuse puhul statistiliselt olulisi erinevusi nende kahe alagrupi vahel ei ilmnenu (vt tabel 3, lk 33).

### ***3.3. Laste sotsiaalse arengu tulemused klassiõpetajate hinnangute järgi***

Laste sotsiaalse arengu taset hindasid klassiõpetajad üldiselt kõrgelt. Lapsi, kellele anti hinnang “nõrk”, oli väga vähe. Kõige rohkem hindasid klassiõpetajad õpilasi hinnanguga “suurepärase” ja “üle keskmise/hea”.

Kui vaadelda, millised sotsiaalse arengu eeldatavad tulemused klassiõpetajate hinnangul kõige paremini saavutatud olid, tekib pingerida, kus esikohal oli oskus “tuleb toime eneseteenindusega” ning viimasel kohal “on suuteline kestvaks tahtepingutuseks 10 min (katkestamata tegevus)”. Kõikide oskuste keskmised tulemused olid tulnud üle 4,0. Laste keskmistest tulemustest ja standardhälvetest sotsiaalse arengu valdkonnas annab ülevaate lisa 3.

Kui vaadata **poiste ja tüdrukute** kehalise arengu tulemusi, siis kõige rohkem lapsi said skaalal kõikide oskuste puhul hinnangu “suurepärase” ja “üle keskmise/hea”. Poiste ja tüdrukute keskmistest tulemustest ja standardhälvetest annab ülevaate tabel 4.

**Tabel 4.** Poiste ja tüdrukute sotsiaalsele arengule õpetajate poolt antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

Jrk nr	Eeldatava tulemise kirjeldus alushariduse raamõppekavas	Poisid keskmine	Poisid SD	Tüdrukud keskmine	Tüdrukud SD	t	p
9.	Käitub üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt ning kasutab viisakusväljendeid (tere, palun)	3,84	0,90	4,45	0,71	8,01	0,00
10.	On suuteline kestvaks tahtepingutuseks 10 min (katkestamata tegevus)	3,75	1,04	4,23	0,91	5,22	0,00
11.	Oskab kuulata vanemate, õpetajate ja teiste laste kõnet seda katkestamata	3,86	1,01	4,30	0,84	5,04	0,00
12.	On positiivsetes suhetes eakaaslastega	3,99	0,90	4,52	0,68	7,07	0,00
13.	Oskab ja julgeb küsida abi täiskasvanult	4,20	0,86	4,36	0,80	2,05	0,04
14.	Tegutseb eesmärgipäraselt, püüab viia oma tegevused lõpuni	3,85	1,01	4,26	0,92	4,51	0,00
15.	Täidab täiskasvanu sõnalisi juhendeid	3,96	0,99	4,38	0,78	5,01	0,00
16.	Julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust	4,09	0,93	4,15	0,95	0,68	0,50
17.	Tuleb toime eneseteenindusega	4,21	0,90	4,58	0,67	4,97	0,00
18.	Mõistab ja arvestab eakaaslaste ja täiskasvanu tunnetega	3,99	0,91	4,41	0,72	5,45	0,00

Nagu tabelist näha olid tüdrukute keskmised tulemused kõikides oskustes tulnud üle 4,0 ning olid kõigi tulemuste osas poiste omast kõrgemad. Poistel olid keskmised üle 4,0 ainult kolme oskuse puhul. Tüdrukutel oli keskmine tulemus kõige madalam küsimuste esitamise julguse ja oma arvamuse avaldamise, poistel kestvaks tahtepingutuseks (vähemalt 10 min) suuteline olemise puhul. Kõige kõrgem oli poiste ja tüdrukute keskmine eneseteenindusega toimetulekus. Kõige suurem oli keskmiste tulemuste erinevus poistel ja tüdrukutel oskuses olla positiivsetes suhetes eakaaslastega. Kõige sarnasemad olid poistele ja tüdrukutele antud hinnangud oskuse „julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust“ puhul.

Uurimistulemuste järgi ilmnisid üheksa oskuse puhul kümnest statistiliselt olulised erinevused. Ühe oskuse „oskab ja julgeb küsida abi täiskasvanult“ puhul oli  $p < 0,05$ , ülejäänud kaheksa oskuse puhul oli  $p < 0,01$  ning ainult oskuse „julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust“ puhul ei ilmnenu olulist erinevust. Nagu tabelist 4 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul tüdrukutele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui poistele antud hinnangud.

**Kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide** sotsiaalsele arengule antud hinnangute keskmistest ja standardhälvetest annab ülevaate tabel 5.

**Tabel 5.** Kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide sotsiaalsele arengule õpetajate poolt antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	LA+EK keskmine	LA+EK SD	A-LA keskmine	A-LA SD	K+A-EK keskmine	K+A-EK SD	t1*	p1*	t2**	p2**	t3***	p3***
9.	Käitub üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt ning kasutab viisakusväljendeid (tere, palun)	4,00	0,92	4,28	0,78	4,15	0,97	3,32	0,00	0,84	0,40	0,88	0,38
10.	On suuteline kestvaks tahtepingutuseks 10 min (katkestamata tegevus)	3,95	0,97	4,11	0,99	3,73	1,23	1,62	0,11	1,13	0,26	2,02	0,04
11.	Oskab kuulata vanemate, õpetajate ja teiste laste kõnet seda katkestamata	3,96	0,96	4,15	0,94	4,15	0,91	1,99	0,05	1,04	0,30	0,00	1,00
12.	On positiivsetes suhetes eakaaslastega	4,18	0,86	4,33	0,81	4,09	0,88	1,80	0,07	0,54	0,59	1,59	0,11
13.	Oskab ja julgeb küsida abi täiskasvanult	4,30	0,80	4,39	0,78	3,61	1,09	1,13	0,26	4,22	0,00	5,15	0,00
14.	Tegutseb eesmärgipäraselt, püüab viia oma tegevused lõpuni	4,10	0,94	4,11	0,98	3,57	1,17	0,10	0,92	2,82	0,01	2,91	0,00
15.	Täidab täiskasvanu sõnalisi juhendeid	4,02	0,91	4,36	0,87	3,64	0,93	3,81	0,00	2,17	0,03	4,44	0,00
16.	Julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust	4,18	0,94	4,17	0,89	3,42	1,17	0,11	0,91	4,04	0,00	4,39	0,00
17.	Tuleb toime eneseteenindusega	4,36	0,87	4,51	0,74	4,18	1,04	1,88	0,06	1,04	0,30	2,29	0,02
18.	Mõistab ja arvestab eakaaslaste ja täiskasvanu tunnetega	4,01	0,85	4,42	0,81	4,06	0,86	4,93	0,00	0,31	0,76	2,39	0,02

\* t1, p1 - LA+EK ja A-LA vahel

\*\* t2, p2 - LA+EK ja K+A-EK vahel

\*\*\* t3, p3 - A+LA ja K+A-EK vahel

Nagu tabelist 5 (lk 36) näha olid nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste keskmised tulemused kaheksa oskuse puhul üle 4,0 ning vaid kahe oskuse puhul napilt alla 4,0. Koduste ja ainult eelkoolis käinud lastel olid keskmised tulemused üle 4,0 ainult viie oskuse puhul. Ainult lasteaias käinud laste keskmised tulemused olid kõikide oskuste puhul üle 4,0.

Kõige kõrgema keskmise hinde olid kõik kolm gruppi saanud eneseteenindusega toimetuleku oskuse puhul. Kõige madalama keskmise tulemuse olid **nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lapsed** saanud kestva tahtepingutuse oskuse puhul. **Koduste ja ainult eelkoolis käinud laste** grupi kõige madalam keskmine hinne oli oskuse „julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust“ kohta. Kõige suurem oli keskmiste tulemuste erinevus nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste grupi ja koduste ning ainult eelkoolis käinud laste grupi vahel küsimuste esitamisoskuse ja oma arvamuse avaldamise puhul. Kõige väiksem aga eakaaslaste ning täiskasvanu tunnete mõistmise ja nendega arvestamise oskuse puhul.

Võrreldava kahe grupi vahel ilmnisid statistiliselt olulised erinevused nelja oskuse puhul kümnest: „oskab ja julgeb küsida abi täiskasvanult“ ( $p < 0,01$ ), „tegutseb eesmärgipäraselt, püüab viia oma tegevused lõpuni“ ( $p < 0,01$ ), „täidab täiskasvanu sõnalisi juhendeid“ ( $p < 0,05$ ) ja „julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust“ ( $p < 0,01$ ). Nagu tabelist 5 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele antud hinnangud (vt tabel 5, lk 36).

**Ainult lasteaias käinud lapsed** olid kõige madalama keskmise hinde saanud kestva tahtepingutuse ning eesmärgipärase tegutsemise puhul. Ainult lasteaias käinud laste ning **koduste ja ainult eelkoolis käinud laste** keskmiste tulemuste erinevus oli kõige suurem oskuses küsida abi täiskasvanult. Kõige väiksem aga käitumises üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt ning viisakusväljendite kasutamise osas.

Need oskused, kus ilmnisid keskväärtuste vahel erinevused olid järgmised: „on suuteline kestvaks tahtepingutuseks 10 min (katkestamata tegevus)“ ( $p < 0,05$ ), „oskab ja julgeb küsida abi täiskasvanult“ ( $p < 0,01$ ), „tegutseb eesmärgipäraselt, püüab viia oma tegevused lõpuni“ ( $p < 0,01$ ), „täidab täiskasvanu sõnalisi juhendeid“ ( $p < 0,01$ ), „julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust“ ( $p < 0,01$ ), „tuleb toime eneseteenindusega“ ( $p < 0,05$ ) ning „mõistab ja arvestab eakaaslaste ja täiskasvanu tunnetega“ ( $p < 0,05$ ). Nagu tabelist 5 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul ainult lasteaias käinud lastele õpetajate

poolt antud hinnangud kõrgemad kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele antud hinnangud (vt tabel 5, lk 36).

**Nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud ning ainult lasteaias käinud lastel** oli kõige suurem keskmiste tulemuste erinevus ilmnenud oskuses mõista ja arvestada eakaaslaste ja täiskasvanu tunnetega. Kõige väiksem oli keskmiste tulemuste erinevus oskuses tegutseda eesmärgipäraselt ja julguses esitada küsimusi ning oma arvamuse avaldamises.

T-testi tulemuste põhjal võib öelda (vt tabel 5, lk 36), et nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste ning ainult lasteaias käinud laste puhul ilmnisid statistilised olulised erinevused kolme oskuse puhul. Need olid: „käitub üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt ning kasutab viisakusväljendeid (tere, palun)“ ( $p < 0,01$ ), „täidab täiskasvanu sõnalisi juhendeid“ ( $p < 0,01$ ) ja „mõistab ja arvestab eakaaslase ja täiskasvanu tunnetega“ ( $p < 0,01$ ). Ühe oskuse puhul „oskab kuulata vanemate, õpetajate ja teiste laste kõnet seda katkestamata“ oli erinevus piiripealne ( $p = 0,05$ ). Nagu tabelist 5 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul ainult lasteaias käinud lastele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui nii lasteaias ja ka eelkoolis käinud lastele antud hinnangud.

### ***3. 4. Laste vaimse arengu tulemused klassiõpetajate hinnangute järgi***

Laste vaimse arengu taset hindasid klassiõpetajad üldiselt kõrgelt. Lapsi, kellele anti hinnang „nõrk“, oli väga vähe. Kolme oskuse puhul ei hinnatud ühtegi last hinnanguga „nõrk“. Kõige rohkem hindasid klassiõpetajad õpilasi hinnanguga „suurepärane“ ja „üle keskmise/hea“.

Kui vaadelda, millised vaimse arengu eeldatavad tulemused klassiõpetajate hinnangul kõige paremini saavutatud olid, tekib pingerida, kus esikohal olid oskused: „teab arvude 1-10 järjestust, nimetab antud arve antud arvust antud arvuni kümne piires“ ja „teeb pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu (kuni neli)“ ning viimasel kohal oskus „eristab sõnas häälikuid“. Kaheteistkümne oskuse keskmised tulemused olid tulnud üle 4,0 ning ainult nelja omad jäänud alla 4,0. Laste keskmistest tulemustest ja standardhälvetest vaimse arengu valdkonnas annab ülevaate lisa 4.

Kui vaadata **poiste ja tüdrukute** vaimse arengu tulemusi, siis kõige rohkem lapsi said skaalal kõikide väidete puhul hinnangu „suurepärane“ ja „üle keskmise/hea“.

**Tabel 6.** Poiste ja tüdrukute vaimsele arengule õpetajate poolt antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

Jrk nr	Eeldatava tulemise kirjeldus alushariduse raamõppekavas	Poisid keskmine	Poisid SD	Tüdrukud keskmine	Tüdrukud SD	t	p
19.	Kuulab ja paneb tähele, suudab jälgida ja meeles pidada täiskasvanu seletust/esitust	3,71	0,99	4,11	0,96	4,36	0,00
20.	Suudab ümber jutustada juttu, kasutades 5-6 sõnalisi lauseid	3,68	1,10	3,92	1,07	2,35	0,02
21.	Hääldab kõiki häälikuid õigesti, kõne on selge ja arusaadav	3,99	0,98	4,26	0,88	3,08	0,00
22.	Oskab kirjeldada esemete ja nähtuste omadusi	3,92	0,99	4,10	0,88	2,10	0,04
23.	Oskab edasi anda oma mõtteid, kirjeldada olukordi	3,96	0,97	4,11	0,90	1,70	0,09
24.	Eristab sõnas häälikuid	4,01	0,94	4,23	0,91	2,53	0,01
25.	Eristab lühikesi ja pikki häälikuid	3,47	1,06	3,85	1,05	3,82	0,00
26.	Loeb mõned sõnad kokku	4,17	1,01	4,41	0,92	2,64	0,01
27.	Tunneb tähti, kasutab oma tegevuses (mängus) suuri joonitähhti lihtsamate sõnade ülesmärkimiseks	4,12	1,02	4,47	0,84	3,98	0,00
28.	Teab peast mõnd luuletust või laulu	3,86	1,07	4,39	0,82	5,92	0,00
29.	Tunneb ja nimetab lihtsamaid kujundeid (ring, ruut, kolmnurk, ristkülik)	4,30	0,91	4,49	0,80	2,36	0,02
30.	Teab enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: meeter, sent, liiter, kilomeeter; teab, kus neid igapäevaelus kasutatakse	3,88	1,01	3,99	0,95	1,19	0,23
31.	Teab arvude 1-10 järjestust, nimetab antud arve antud arvust antud arvuni kümne piires	4,59	0,71	4,63	0,69	0,61	0,54
32.	Tunneb numbreid, oskab kella järgi määrata aega täistundides	3,99	1,00	4,02	1,02	0,32	0,75
33.	Teeb pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu (kuni neli)	4,56	0,75	4,58	0,77	0,28	0,78
34.	Liidab ja lahutab 5 piires	4,37	0,86	4,43	0,81	0,76	0,45

Nagu tabelist näha olid tüdrukute keskmised tulemused kolmeteistkümne oskuse puhul üle 4,0. Kolme oskuse puhul olid tüdrukute keskmised tulemused napilt jäänud alla 4,0. Poistel olid keskmised üle 4,0 ainult seitsme oskuse puhul kuueteistkümnest. Tüdrukutel ja ka poistel oli keskmine tulemus kõige madalam oskuses eristada lühikesi ja pikki häälikuid. Kõige kõrgem ning samas ka kõige sarnasem oli tüdrukute ja poiste keskmine oskuses teha

pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu. Kõige suurem oli keskmiste tulemuste erinevus poistel ja tüdrukutel peast mõne laulu või luuletuse tundmise osas.

Uurimistulemuste järgi ilmnedid kuueteistkümnest oskusest kümne puhul keskväärtuste võrdlemisel statistiliselt olulised erinevused. Oskused, kus ilmnedid erinevused olid: „kuulab ja paneb tähele, suudab jälgida ja meeles pidada täiskasvanu seletust/esitust“ ( $p < 0,01$ ), „suudab ümber jutustada juttu, kasutades 5-6 sõnalisi lauseid“ ( $p < 0,05$ ), „hääldab kõiki häälikuid õigesti, kõne on selge ja arusaadav“ ( $p < 0,01$ ), „oskab kirjeldada esemete ja nähtuste omadusi“ ( $p < 0,05$ ), „eristab sõnas häälikuid“ ( $p < 0,05$ ), „eristab lühikesi ja pikki häälikuid“ ( $p < 0,01$ ), „loeb mõned sõnad kokku“ ( $p < 0,05$ ), „tunneb tähti, kasutab oma tegevuses (mängus) suuri joonitähhti lihtsamate sõnade ülesmärkimiseks“ ( $p < 0,01$ ), „teab peast mõnd luuletust või laulu“ ( $p < 0,01$ ) ning „tunneb ja nimetab lihtsamaid kujundeid (ring, ruut, kolmnurk, ristkülik)“ ( $p < 0,05$ ). Nagu tabelist 6 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul tüdrukutele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad.

**Kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide** vaimsele arengule antud hinnangute keskmised ja standardhälbed on ära toodud tabelis 7.

Nagu tabelist 7 (lk 41) näha olid nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste keskmised tulemused üheksa oskuse puhul üle 4,0 ning ülejäänud seitsme oskuse puhul jäänud alla 4,0. Koduste ja ainult eelkoolis käinud lastel olid keskmised tulemused üle 4,0 ainult kahe oskuse puhul. Ühe oskuse puhul oli koduste ja ainult eelkoolis käinud laste keskmine tulemus jäänud alla 3,0, mis on ka üldse kõige madalam antud tulemus kõigi kolme koolivalmiduse aspekti osas kokku. Ainult lasteaias käinud laste keskmised tulemused olid neljateistkümnest oskuse puhul üle 4,0 ning ülejäänud kahe oskuse puhul jäänud alla 4,0.

Kõige kõrgema keskmise olid kõik kolm gruppi saanud oskuse „teab arvude 1-10 järjestuse eest“. Lisaks sellele oskusele olid ainult lasteaias käinud lapsed sama keskmise tulemuse saanud ka oskuse teha pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu eest. Ka kõige madalamalt oli kõiki kolme gruppi hinnatud ühe ja sama oskuse puhul, milleks oli lühikeste ja pikkade häälikute eristamine.

Kõige suurem oli **nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste** keskmiste tulemuste erinevus oskuses eristada lühikesi ja pikki häälikuid ning kõige sarnasem oli oskus teada arvude 1-10 järjestust.



**Tabel 7.** Kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide vaimsele arengule õpetajate poolt antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	LA+EK keskmine	LA+EK SD	A-LA keskmine	A-LA SD	K+A-EK keskmine	K+A-EK SD	t1*	p1*	t2**	p2**	t3***	p3***
19.	Kuulab ja paneb tähele, suudab jälgida ja meeles pidada täiskasvanu seletust/esitust	3,85	0,95	4,04	0,99	3,45	1,15	1,93	0,05	2,12	0,04	3,16	0,00
20.	Suudab ümber jutustada juttu, kasutades 5 -6 sõnalisi lauseid	3,82	1,09	3,83	1,06	3,09	1,19	0,09	0,93	3,45	0,00	3,72	0,00
21.	Hääldab kõiki häälikuid õigesti, kõne on selga ja arusaadav	4,04	1,00	4,24	0,71	3,64	0,99	2,39	0,02	2,09	0,04	4,35	0,00
22.	Oskab kirjeldada esemete ja nähtuste omadusi	3,96	0,95	4,10	0,85	3,27	0,97	1,56	0,12	3,78	0,00	5,20	0,00
23.	Oskab edasi anda oma mõtteid, kirjeldada olukordi	4,05	0,99	4,10	1,41	3,30	1,16	0,39	0,70	3,84	0,00	3,13	0,00
24.	Eristab sõnas häälikuid	4,17	0,95	4,23	0,87	3,61	1,09	0,66	0,51	3,00	0,00	3,74	0,00
25.	Ersitab lühikesi ja pikki häälikuid	3,65	1,07	3,76	1,05	2,88	1,02	1,03	0,30	3,79	0,00	4,55	0,00
26.	Loeb mõned sõnad kokku	4,11	1,04	4,50	0,80	3,68	1,30	4,31	0,00	2,40	0,02	5,54	0,00
27.	Tunneb tähti, kasutab ome tegevuses (mängus) suuri joonitähhti lihtsamate sõnade ülesmärkimiseks	4,04	1,01	4,53	0,79	3,64	1,14	5,53	0,00	2,02	0,04	5,76	0,00
28.	Teab peast mõnd luuletust või laulu	3,94	1,08	4,32	0,84	3,45	1,06	4,02	0,00	2,38	0,02	5,43	0,00
29.	Tunneb ja nimetab lihtsamaid kujundeid (ring, ruut, kolmnurk, ristkülik)	4,14	0,90	4,62	0,69	3,51	1,03	6,14	0,00	3,57	0,00	8,17	0,00
30.	Teab enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: meeter, sent, liiter, kilomeeter; teab, kus neid igapäevaelus kasutatakse	3,71	0,99	4,15	0,89	3,15	1,09	4,70	0,00	2,91	0,00	5,92	0,00
31.	Teab arvude 1 -10 järjestust, nimetab antud arve antud arvust antud arvuni kümne piires	4,53	0,75	4,70	0,63	4,30	0,85	2,49	0,01	1,57	0,12	3,29	0,00
32.	Tunneb numbreid, oskab kella järgi määrata aega täistundides	3,53	0,99	4,06	0,92	3,18	1,92	5,55	0,00	1,53	0,13	4,42	0,00
33.	Teeb pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu (kuni neli)	4,49	0,76	4,70	0,68	4,12	1,05	2,93	0,00	2,37	0,02	4,30	0,00
34.	Liidab ja lahutab 5 piires	4,34	0,87	4,52	0,74	3,73	1,04	2,26	0,02	3,54	0,00	5,49	0,00

\* t1, p1 - LA+EK ja A-LA vahel

\*\* t2, p2 - LA+EK ja K+A-EK vahel

\*\*\* t3, p3 - A+LA ja K+A-EK vahel

Võrreldes nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lapsi koduste ja ainult eelkoolis käinud lastega tuli statistiliselt oluline erinevus välja neljateistkümne oskuse puhul. Nende kahe grupi võrdlemisel ei ilmnud statistiline oluline erinevus ainult kahe oskuse puhul. Need olid: „teab arvude 1-10 järjestust, nimetab antud arve antud arvust antud arvuni kümne piires“ ja „tunneb numbreid, oskab kella järgi määrata aega täistundides“. Nagu tabelist 7 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele antud hinnangud (vt tabel 7, lk 41).

**Ainult lasteaias käinud laste ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste** suurim keskmiste tulemuste erinevus oli lihtsamate kujundite tundmises ja kõige väiksem arvude 1-10 järjestamisoskuses. Nende kahe grupi tulemuste vahel ilmnis kõikide oskuste puhul statistiline oluline erinevus. Kusjuures tervelt üheteistkümne oskuse (21., 22., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 32., 33. ja 34.) puhul oli  $p=0,0001$ . Nagu tabelist 7 näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul ainult lasteaias käinud lastele õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele antud hinnangud (vt tabel 7, lk 41).

Suurim keskmiste tulemuste erinevus **nii lasteaias kui ka eelkoolis käinute ning ainult lasteaias käinute** vahel oli numbrite tundmisoskuses ning oskuses määrata kella järgi aega täistundides ning kõige sarnasemad olid tulemused oskuses 5-6 sõnaliste lausete abil ümber jutustada juttu.

T-testi tulemuste järgi oli nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste ning ainult lasteaias käinud laste vahel statistiline oluline erinevus kümne oskuse puhul: „hääldab kõiki häälikuid õigesti, kõne on selge ja arusaadav“ ( $p<0,05$ ), „loeb mõned sõnad kokku“ ( $p<0,01$ ), „tunneb tähti, kasutab oma tegevuses (mängus) suuri joonitähhti lihtsamate sõnade ülesmärkimiseks“ ( $p<0,01$ ), „teab peast mõnd luuletust või laulu“ ( $p<0,01$ ), „tunneb ja nimetab lihtsamaid kujundeid (ring, ruut, kolmnurk, ristkülik)“ ( $p<0,01$ ), „teab enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: meeter, sent, liiter, kilomeeter; teab, kus neid igapäevaelus kasutatakse“ ( $p<0,01$ ), „teab arvude 1-10 järjestust, nimetab antud arve antud arvust antud arvuni kümne piires“ ( $p<0,05$ ), „tunneb numbreid, oskab kella järgi määrata aega täistundides“ ( $p<0,01$ ), „teeb pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu (kuni neli)“ ( $p<0,01$ ) ja „liidab ja lahutab 5 piires“ ( $p<0,05$ ). Ühe oskuse puhul „kuulab ja paneb tähele, suudab jälgida ja meeles pidada täiskasvanu seletust/esitust“ oli erinevus piiripealne ( $p=0,05$ ). Nagu tabelist 7 (lk 41) näha, olid kõigi statistiliselt oluliste erinevuste puhul ainult lasteaias käinud lastele

õpetajate poolt antud hinnangud kõrgemad kui nii lasteaias ja ka eelkoolis käinud lastele antud hinnangud.

### **3. 5. Arutelu**

Laste koolivalmidust mõjutavad paljud erinevad tegurid. Üheks tähtsaks teguriks teiste kõrval on laste ettevalmistus kooliks. Eestis on palju uuritud koolivalmidust erinevatest aspektidest lähtuvalt, kuid vähe on võrreldud kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidust. Sellepärast püütigi antud magistritöös klassiõpetajate hinnangute alusel hinnata ja võrrelda erineva ettevalmistusega 1. klassi tulnud laste koolivalmidust. Alljärgnevalt analüüsitaksegi töös saadud tulemusi seostatult püstitatud hüpoteesidega.

*Hüpotees 1. Klassiõpetajate hinnangud on kõige kõrgemad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste koolivalmidusele ja kõige madalamad koduste ja ainult eelkoolis käinud laste koolivalmidusele.*

Uurimistulemuste järgi ilmnisid kolmekümne neljast oskusest kahekümne nelja puhul keskväärtuste võrdlemisel statistiliselt olulised erinevused. Kõigi oluliste erinevuste puhul anti nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastele õpetajate poolt kõrgemad hinnangud kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele.

Kolmekümne neljast oskusest, mida klassiõpetajad hindasid lastel, said kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed veidi kõrgemad tulemused ainult kolme oskuse puhul, kuid statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu. Väga madalad tulemused said kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed kehalise arengu tulemustes, mis ei ole sugugi üllatav, sest on täiesti loogiline, et vanemate poolt ning ka eelkoolis pööratakse rohkem tähelepanu kahe teise koolivalmiduse aspekti (sotsiaalne ja vaimne) arendamisele, sest neid peetakse tähtsamateks. Samuti võib see olla tingitud ka lastevanemate kiirest elutempost. Seda vähest aega, mis jääb, kasutatakse nende oskuste arendamisele, mida peetakse tähtsamaks ning samas saab teha nn tubaselt. Veidi üllatav oli, et ka kõikide vaimse arengu tulemuste hinnangutes said kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed madalamad hinnangud, sest siin saaksid ning võiksid vanemad küll rohkem ära teha. Need oskused, kus kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed, said veidi kõrgemad hinnangud olid järgmised: käitumine üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt, oskus kuulata vanemate ja õpetajate kõnet, seda katkestamata ning oskus arvestada eakaaslase

ja täiskasvanu tunnetega. Natuke üllatav oli, et miks just nendes hinnangutes olid kõrgemad tulemused. Tekib küsimus, kas siis nende oskuste arendamisele ei pööratagi lasteaias tähelepanu. Kindlasti see nii ei ole. Põhjus, miks kodustel ja ainult eelkoolis käinud lastel oli neid oskusi kõrgemalt hinnatud, võib olla selles, et lapsevanemad panevad suurt rõhku just nn viisaka lapse kasvatamisele, et mitte tunda erinevates situatsioonides oma lapse käitumise pärast piinlikkust. Seda, et kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed oskavad kuulata täiskasvanute kõnet katkestamata, võib olla tingitud veel ka sellest, et neil ei ole suurt kollektiivis olemise kogemust, nad on tagasihoidlikumad ning nad ei pea võistlema teiste lastega, et oma arvamust avaldada.

Samuti võib märkida seda, et üks aasta enne kooli, mil kodused lapsed saavad käia eelkoolis, on liiga lühike aeg, et nende arengus, juhul kui neid ei ole enne piisavalt arendatud, midagi muuta, sest kooliks ettevalmistus algab palju varem kui vahetult enne esimest kooliaastat (Kagan, 2003; Kirss, 1996; Veisson, 2003). Sellepärast ei ole kindlasti ka selle alagrupi (kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed) tulemusi suutnud tõsta ka nende laste tulemused, kes olid käinud eelkoolis.

Spetsialistide arvamus (Kaldvee, 2003; Tenno, 2004), et laps, kes ei ole saanud korralikku kodu- ja alusharidust, võib oma arengus olla keskmisest kooliminejast taga, leidis antud uurimuses kinnitust.

Seega võib tulemuste järgi öelda, et esimene hüpotees leidis antud magistritöös kinnitust. Sarnase tulemuseni, et kodused lapsed on kooliks halvemini ette valmistatud kui lasteaias käinud, jõudis ka Varjun (2007) oma uurimuses. Samuti tõi oma uurimuses sarnase väite, et kooliks ettevalmistuse vahe võib olla suur kodustel lastel ning nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastel, välja Eimre (2008).

*Hüpotees 2. Klassiõpetajate hinnangud tüdrukute koolivalmidusele on kõrgemad hinnangutest poiste koolivalmidusele.*

Uurimistulemuste järgi ilmnisid kolmekümne neljast oskusest kahekümne viie puhul statistiliselt olulised erinevused. Kõigi oluliste erinevuste puhul anti tüdrukutele õpetajate poolt kõrgemad hinnangud kui poistele.

Ainult ühes oskuses kolmekümne neljast hindasid klassiõpetajad poisse tüdrukutest veidi kõrgemalt, kuid statistiliselt olulist erinevust ikkagi ei ilmnunud. Selleks oskuseks oli kehaline aktiivsus. Ootuspärane oli, et tüdrukute vaimset ja sotsiaalset koolivalmidust hinnatakse kõrgemalt ning et füüsilises aspektis saavad nad peenmotoorikat nõudvates

oskustes kõrgemad hinned. Aga võiks ju eeldada, et poisid saavad üldmootorika oskuses või üldises kehalises aktiivsuses kõrgemad hinnangud kui tüdrukud, kuid antud uurimuses oli tulemus vastupidine, st tüdrukud said ka nendes oskustes poistest kõrgemad hinnangud. Miks see nii oli, seda on raske öelda. Kas jäävad siis poisid tõesti aastatega füüsiliselt nõrgemaks ja passiivsemaks. Võimalik, et juba koolieelsesse ikka on tunginud tehnoloogiamõju, kus televiisor ja arvuti on poiste aja sisustajaks ning traditsioonilised poiste füüsilisemad mängud ja füüsilist aktiivsust nõudvad tegevused on vähenenud.

Seega võib tulemuste järgi öelda, et ka teine hüpotees leidis antud töös kinnitust. Sarnaste tulemusteni jõudsid ka Varjun (2007) ja Kikas ning Häidkind (2005) oma uurimustes.

*Hüpotees 3. Klassiõpetajate hinnangud on kõige kõrgemad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele ja kõige madalamad koduste ja ainult eelkoolis käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele.*

Uurimistulemuste järgi ilmnedid kümne oskuse puhul neljast statistiliselt olulised erinevused. Kõigi oluliste erinevuste puhul anti nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastele õpetajate poolt kõrgemad hinnangud kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele.

Kümnest oskusest ainult kolme puhul andsid klassiõpetajad kõrgema hinnangu kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele, kuid statistilist olulist erinevust siin ei ilmnenu.

Oskused, kus ilmnedid statsistilised olulised erinevused olid: oskus ja julgus küsida abi, tegutseda eesmärgipäraselt, julgus esitada küsimusi ning avaldada oma arvamust ja täiskasvanute sõnaliste juhendite täitmine. Selles, et nendes oskustes anti nii lasteaias kui ka eelkoolis käinutele kõrgemad hinnangud, ei ole midagi üllatavat, sest kodustel lastel ei pruugi olla nii palju suhtlemiskogemusi kui lasteaias käinutel. Kodused lapsed on tihti tagasihoidlikumad. See, et neil on vähe suhtlemiskogemusi, võib tekitada koolis kartust vastamisel, saamatust erinevates situatsioonides ning samas ka halvemat eneseväljendusoskust (Viher, 2002).

Kuid miks siis ikkagi oli koduste ja ainult eelkoolis käinud laste sotsiaalne koolivalmidus madalam kui lasteaias käinutel? Üheks võimalikuks põhjuseks võib olla, et lastega on rohkem kodus emad. Nimelt nagu selgub Gadsden'i ja Ray (2003) uurimusest, arenevad nende laste sotsiaalsed oskused, kellega isad tegelesid enne kooli rohkem, kiiremini välja.

Samuti nagu selgub uurimustest, arendavad last kõige rohkem erinevad mängud ning need on sotsiaalse koolivalmiduse saavutamisel suureks abiks (Põdra, 2002). Kodustel lastel pole aga alati eakaaslasti vabalt võtta, kellega mängida. Koolieelses eas aga on juba vaja eakaaslasti sotsiaalseks arenguks ning siin ei piisa enam ainult täiskasvanutest või ka hoidjast. Samuti ei ole selles vanuses lapsele kord-paar nädalas mõni tund eelkoolis või lauluringis või mänguväljakul vms käimine piisav. Siit ka see põhjus, miks kodused ja ainult eelkoolis käinud laste sotsiaalne koolivalmidus oli madalam kui lasteaias käinud lastel.

Olulised erinevused ilmnisid nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste ning ainult lasteaias käinud laste puhul kolme oskuse puhul. Kõigi oluliste erinevuste puhul olid ainult lasteaias käinud lastele õpetajad andnud kõrgemad hinnangud kui nii lasteaias ja ka eelkoolis käinud lastele. See oli üllatav tulemus, sest võiks ju eeldada, et need lapsed, kes käivad lisaks lasteaiale veel aasta enne kooli ka eelkoolis, saavad kõrgemad tulemused. Kuid nagu antud uurimusest selgus, see nii ei ole. Ainult lasteaias käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele klassiõpetajate poolt antud hinnangud olid kõige kõrgemad. Siit võib järeldada, et kui laps juba käib lasteaias, siis lisaks eelkoolis käimine ei tõsta lapse sotsiaalse arengu tulemusi.

Seega võib öelda, et kolmas hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Leidis selles osas, et kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed said kõige madalamad hinnangud sotsiaalsele koolivalmidusele, aga ei leidnud selles osas, et kõige kõrgemad hinnangud sotsiaalsele koolivalmidusele said nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lapsed.

*Hüpotees 4. Klassiõpetajate hinnangutes on oluline erinevus ainult lasteaias, nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste grupi ja ainult eelkoolis ning koduste laste grupi vahel laste vaimse koolivalmiduse osas.*

Neljateistkümne oskuse puhul ilmnisid nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste ja kodustel ja ainult eelkoolis käinud lastel olulised erinevused. Kõigi oluliste erinevuste puhul andsid õpetajad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud lastele kõrgemad hinnangud. Ainult kahe oskuse puhul said kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed kõrgemad hinded: tunneb numbreid ning teab arvude 1-10 järjestust. Miks just nendes tulemustes olid kodused ja ainult eelkoolis käinud lapsed saanud kõrgemad hinded, on raske öelda. Võib arvata, et see oli sellepärast nii, et need on konkreetsed ja klassikalised nõ koolilapse oskused, mida ka kodune lapsevanem õpetada püüab. Samas võiks ju eeldada, et ka tähtede tundmine ning lihtsamate sõnade kokku lugemine, on sellised oskused, millele kodus palju tähelepanu pööratakse, kuid tuleb välja, et see nii ei ole. Samas võib see olla tingitud sellest, et lugema õpetamine on nn

tavalisele vanemale metoodiliselt raskem kui numbrite õpetamine ning nõuab palju rohkem aega ja kannatust.

Uurimistulemuste põhjal ilmnes ainult lasteaia ja koduste ja ainult eelkoolis käinud laste vahel kõikide oskuste puhul statistiline oluline erinevus. Kõigi oluliste erinevuste puhul olid ainult lasteaia käinud lastele õpetajad andnud kõrgemad hinnangud kui kodustele ja ainult eelkoolis käinud lastele. Tulemus oli natuke üllatav, sest selle põhjal võib järeldada, et valimisse kuulunud lastega ei ole kodus piisavalt tegeldud ning neid kooliks ette valmistatud. Seega lapsevanemad ei ole täitnud seadust, sest ütleb ju koolieelse lasteasutuse seadus, et alusharidus omandatakse lasteasutuses või kodus ning selle peab tagama lapsevanem, kes on ühtlasi ka vastutajaks lapse koolivalmiduse eest (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Selles, et ainult lasteaia käinud laste vaimne koolivalmidus oli kõrgem, ei ole midagi üllatavat, sest lasteaedades pannakse suurt rõhku akadeemilistele üldteadmistele ja oskustele. Sarnasele tulemusele jõudsid oma uurimustes ka Käärt (2006) ja Saar (2007).

Nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste ning ainult lasteaia käinud laste vahel oli samuti oluline erinevus kümne oskuse puhul. Kõigi oluliste erinevuste puhul olid ainult lasteaia käinud lastele õpetajad andnud kõrgemad hinnangud kui nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud lastele. See tulemus oli üllatav. Nagu juba ka eespool arutleti, võiks eeldada, et täiendav eelkoolis käimine lisaks lasteaiale tõstab laste tulemusi, kuid antud uurimusest selgus, et ei tõsta. Antud töö tulemuste põhjal võib öelda, et liigne ettevalmistus ei ole ka hea.

Seega võib öelda, et neljas hüpotees leidis osaliselt kinnitust, st klassiõpetajate hinnangutes oluline erinevus ei olnud laste vaimse koolivalmiduse osas ainult lasteaia, nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste grupi ja ainult eelkoolis käinud ning koduste laste grupi vahel, vaid erinevused ilmnesid ka ainult lasteaia ja nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste vahel, seega kõigi kolme grupi vahel.

*Hüpotees 5. Klassiõpetajate hinnangutes on oluline erinevus ainult lasteaia, nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste grupi ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste grupi vahel füüsilise koolivalmiduse osas.*

Uurimistulemuste põhjal ilmnesid statistilised erinevused nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste füüsilise koolivalmiduse osas kuue oskuse puhul kaheksast ning ainult kahe puhul neid ei olnud. Need olid: arvestamine ohutusnõuetega ning püsivus ja vastupidavus tegevustes. Esimese puhul ei ole midagi üllatavat, sest kindlasti pööravad lapsevanemad, kelle lapsed on kodused, palju rõhku lastele

ohutusnõuete õpetamisel, sest lapsed peavad kooli minnes muutuma iseseisvamateks ning erinevates situatsioonides ise toime tulema. Ka teise oskuse puhul võib tõlgendada seda nii, et kuna kodustel lastel ei ole kindlat päevakava ning ei ole pidevalt kiire, siis nad saavad oma tegevusi sättida ainult enda tempo järgi ja tegevustesse püsivamalt süveneda.

Uurimistulemuste põhjal ilmnisid statistilised olulised erinevused füüsilise koolivalmiduse osas ainult lasteaia käinud laste ja koduste ning ainult eelkoolis käinud lastel kõigi kaheksa oskuse puhul ning kõigi oluliste erinevuste puhul hindasid õpetajad ainult lasteaia käinud lapsi kõrgemalt. Nagu juba eespool öeldi ei ole selles midagi üllatavat, et ainult koduste ja ainult eelkoolis käinud laste füüsiline areng oli saanud tunduvalt madalamad hinnangud õpetajate poolt. Kodus arvatavasti lihtsalt ei pöörata sellele koolivalmiduse aspektile nii palju tähelepanu kui peaks ja ei tegelda selle aspektiga nii palju kui lasteaia.

Olulised erinevused ilmnisid füüsilise koolivalmiduse osas ainult lasteaia käinud ning nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste puhul kahe oskuse puhul, mis oli jällegi üllatav. Need olid: ohutusnõuetega arvestamine ning püsivus ja vastupidavus tegevustes. Siin on väga raske sellele tulemusele loogilist seletust anda, miks said ainult lasteaia käinud lapsed nendes oskustes õpetajate poolt kõrgemad hinded kui nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud lapsed.

Seega võib öelda, et viies hüpotees leidis osaliselt kinnitust, st klassiõpetajate hinnangutes oluline erinevus ei olnud laste füüsilise koolivalmiduse osas ainult lasteaia, nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste grupi ja ainult eelkoolis ning koduste laste grupi vahel, vaid erinevus oli ka ainult lasteaia ja nii lasteaia kui ka eelkoolis käinud laste vahel, seega kõigi kolme erineva ettevalmistusega alagrupi vahel.

#### *Töö kitsaskohad ja soovitud edaspidisteks uurimusteks.*

Käesoleva töö juures võib tuua välja kitsaskohti töö valimi, andmete võimaliku subjektiivsuse ning ka andmete tõlgendamise osas.

Eelkõige tuleb mainida, et kuna tegu on suhteliselt väikese valimiga ühekordse uuringuga, ei saa üldistada uurimustöö tulemusi kõikide Eesti 1. klassi õpilaste koolivalmiduse kohta. Valim oleks võinud olla arvuliselt suurem. Eriti tuleb rõhutada, et andmaks paikapidavamaid hinnanguid koduste ja ainult eelkoolis käinud laste koolivalmidusele, oli sellesse alagruppi kuulujaid väga vähe. Edasistes uurimustes peaks püüdma saavutada seda, et võrreldavad alagrupid oleks enamvähem ühesuurused.

Samuti võib mõelda kasutatud uurimismetoodika nõrkusele – küsiti klassiõpetajate hinnanguid oma klassi laste kohta, mis võivad olla suhteliselt subjektiivsed. Võimalik, et



mõned õpetajad hindasid oma klassi lapsi üle, mõeldes võimalusele, et äkki hakatakse neid kellegi teise klassiga võrdlema.

Edaspidises uurimistöös võiks mõelda ka objektiivsemate mõõtvahendite kasutamise peale (nt laste endi poolt tehtavad testid jms).

Loodetavasti andsid käesolevas töös saadud tulemused mõtlemisainet ja ideid edaspidiste uurimuste kavandamiseks erineva ettevalmistusega laste koolivalmiduse teemal, mida ei ole autori andmetel palju uuritud

## Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli anda klassiõpetajate hinnangute põhjal ülevaade kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidusest.

Lähtuvalt tööle seatud eesmärgist oli magistritöö teoreetilise osa eesmärkideks anda ülevaade:

- 1) koolivalmiduse mõistest ja olemusest ning aspektidest;
- 2) kooliküpsuse mõistest ja olemusest;
- 3) koolivalmidust mõjutavatest teguritest;
- 4) kooliks ettevalmistamise võimalustest Eestis;
- 5) varasematest selleteemalistest uuringutest nii Eestis kui välismaal.

Töö uurimusliku osa eesmärkideks oli:

- 1) anda ülevaade 1. klassi õpilaste koolivalmidusest klassiõpetajate hinnangute põhjal;
- 2) võrrelda kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidust;
- 3) võrrelda poiste ja tüdrukute koolivalmidust.

Magistritöö hüpoteesideks oli 5 väidet:

1) Klassiõpetajate hinnangud on kõige kõrgemad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste koolivalmidusele ja kõige madalamad koduste ja ainult eelkoolis käinud laste koolivalmidusele.

2) Klassiõpetajate hinnangud tüdrukute koolivalmidusele on kõrgemad hinnangutest poiste koolivalmidusele.

3) Klassiõpetajate hinnangud on kõige kõrgemad nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele ja kõige madalamad koduste ja ainult eelkoolis käinud laste sotsiaalsele koolivalmidusele.

4) Klassiõpetajate hinnangutes on oluline erinevus ainult lasteaias, nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste grupi ja ainult eelkoolis ning ainult koduste laste grupi vahel laste vaimse koolivalmiduse osas.

5) Klassiõpetajate hinnangutes on oluline erinevus ainult lasteaias, nii lasteaias kui ka eelkoolis käinud laste grupi ning koduste ja ainult eelkoolis käinud laste grupi vahel füüsilise koolivalmiduse osas.

Töö autori hinnangul said eespool püstitatud eesmärgid täidetud. Anti põhjalik ülevaade kirjanduse põhjal koolivalmiduse ja kooliküpsuse mõistest ja olemusest ning aspektidest, koolivalmidust mõjutavatest teguritest ning kooliks ettevalmistamise võimalustest Eestis. Samuti tutvustati varasemaid selleteemalisi uuringuid, mis on läbi viidud nii Eestis kui välismaal.

Töö uurimuslikus osas anti ülevaade 1. klassi õpilaste koolivalmiduse tulemustest klassiõpetajate hinnangute põhjal kolmes koolivalmiduse aspektis. Samuti esitati kooliks erineva ettevalmistuse saanud gruppide ning poiste ja tüdrukute koolivalmiduse tulemuste võrdlus.

Andmekogumismeetodina kasutati antud uurimuses ankeeti klassiõpetajatele, mis koosnes kolmest küsimuste alablokkist: üldandmed õpetaja kohta, üldandmed õpilaste kohta ning kolmas küsimuste alablokk oli koostatud alushariduse raamõppekava põhjal, mis tõi välja seitsmeaastaste laste eeldatavad arengutulemused kolmes valdkonnas.

Uurimuste tulemuste põhjal leidsid kinnitust magistr töö esimene ja teine hüpotees.

Kinnitust leidsid osaliselt töös püstitatud kolmas, neljas ja viies hüpotees.

Märksõnad: koolivalmidus, kooliküpsus, vaimne areng, sotsiaalne areng, kehaline areng, sotsiaalne koolivalmidus, vaimne koolivalmidus, füüsiline koolivalmidus.

## Summary

### **The school readiness of class 1 children with different pre-school training according to class teachers.**

The aim of the present Master's thesis was to give an overview of the school readiness of class 1 children with different pre-school training based on class teachers' assessments.

Resulting from the aim of the thesis, the theoretical part of the research was to give an overview of:

- 1) the idea, essence and aspects of school readiness;
- 2) the idea and the essence of school maturity;
- 3) the factors influencing school readiness;
- 4) the possibilities of pre-school training in Estonia;
- 5) earlier studies on the same topic both in Estonia and abroad.

The aims of the exploratory part of the thesis were:

- 1) to give an overview of the school readiness of class 1 children based on class teachers' assessments;
- 2) to compare the school readiness of children with different pre-school training;
- 3) to compare the school readiness of boys and girls.

The hypotheses of this Master's thesis were five statements:

1) Class teachers' assessments on children's school readiness are the highest on children who have attended both kindergarten and pre-school and the lowest on children who have been fully home-raised and have only attended pre-school.

2) Class teachers' assessments on girls' school readiness are higher than that on boys'.

3) Class teachers' assessments on children's social school readiness are the highest on children who have attended both kindergarten and pre-school and the lowest on children who have been fully home-raised and have only attended pre-school.

4) There is a large gap in class teachers' assessments on children's mental school readiness between the groups of children who have attended only kindergarten or both kindergarten and pre-school and who have attended only pre-school and have been fully home-raised.

5) There is a large gap in class teachers' assessments on children's physical school readiness between the groups of children who have attended only kindergarten or both kindergarten and pre-school and who have attended only pre-school and have been fully home-raised.

The author of the thesis regards the abovementioned aims to be fulfilled. A thorough overview of the idea, essence and aspects of school readiness and school maturity, factors influencing school readiness and possibilities of pre-school training in Estonia were given based on literature. Furthermore, earlier studies on the same topic carried out both in Estonia and abroad were introduced.

The exploratory part of the thesis gives an overview of the results of class 1 children's school readiness based on class teachers' assessments in three school readiness aspects. In addition to that, the results of several comparisons between groups of children with different pre-school training and between boys' and girls' school readiness are presented.

The data was collected using a questionnaire for class teachers, which included three blocks of questions: general information about the teacher, general information about the pupils, and the third block was compiled based on the framework curriculum for pre-school education that brought out the expected developmental results of 7-year-old children in three categories.

The first hypothesis and the second hypothesis was confirmed.

The third, the fourth and the fifth hypothesis were partially confirmed.

Key words: school readiness, school maturity, mental development, social development, physical development, social school readiness, mental school readiness, physical school readiness.

## Kasutatud kirjandus

*Alushariduse raamõppekava* (1999). Riigi Teataja I, 80, 737.

Arro, M. (1997, 7. nov). Mis on koolivalmidus ja kuidas seda saavutada? *Õpetajate Leht*, lk 10

Baker, L. S., & Lewit, E. M. (1995). School Readiness. *The Future of Children*, 5. Retrieved September 11, 2008, from [http://www.futureofchildren.org/usr\\_doc/vol5no2ART9.pdf](http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no2ART9.pdf).

Bodrova, E., & Leong, D. (2003). Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 156 – 177). Cambridge: Cambridge University Press.

Carlton Winsler, M. P. (1999). School Readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28 (3), 318.

Crníc, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering School Readiness: Conceptual and Applied Perspectives. *Early Education and Development*, 5 (2), 91-105.

Eimre, R. (2008). *Eelkooli roll lapse kooliks ettevalmistamisel Audentese Erakooli lapsevanemate hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Gadsden, V., & Ray, A. (2003). Fathers` Role in Children`s Academic Achievement and Early Literacy. *Clearinghouse on Early Education and parenting*. Retrieved March 22, 2009, from <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2003/ray03.html>

Häidkind, P., & Kikas, E. (2005). *Koolivalmiduse pilootuuringu ning alus- ja alghariduse rakendusuuuringu tulemuste analüüs*. Külastatud 15. 05. 2006  
[www.ut.ee/curriculum/alusharidus/Materjalid](http://www.ut.ee/curriculum/alusharidus/Materjalid).

Indre, K. (1971). Katsed mõõta kooliuisikute arengutaset teadmiste, oskuste kaudu. *Nõukogude Kool*, 10, 783 – 786.

Indre, K. (1983). Koolikiipsusest ja koolivalmidusest. *Nõukogude Kool*, 9, 41 – 44.

Indre, K. (1993). *Koolikiipsus koolijõudluse eeldusena*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Jürimäe, M. (2003). *Kuue - kuni seitsmeaastaste laste koolivalmiduse pilootuuring 1. osa tulemuste analüüs*. Külastatud 14. 05. 2006 [www.ekk.edu.ee/oppekavad/dokumentid](http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/dokumentid)

Kagan, S. L. (1990). *Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsebility*. Phi Delta Kappan.

Kagan, S. L. (1992). Readiness Post Present and Future: Shaping the Agenda. *Young Children* 11, 48 – 53.

Kagan, S. L. (2003). Standards For Preschool Children`s Learning and Development: Who Has Standards, How Were They Developed, And How Are They Used? Retrieved November 19, 2008, from <http://ccf.tc.columbia.edu/pubsandreports.html>

Kaldvee, K. (2003). *Tagame igale koolieelikule kvaliteetse alushariduse*. Võru lasteaed Sõleke arengukava 2003-2006. Külastatud: 22.11.2006  
[http://www.vorulinn.ee/valmaarus/LvM\\_05\\_03.rtf](http://www.vorulinn.ee/valmaarus/LvM_05_03.rtf)

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Kees, P. (1983). *Intellektuaalse koolikiipsuse diagnoosimine*. Tallinn: E. Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Kees, P. (1990). *Täiskasvanu ja väikelaps*. Tallinn: Valgus.

Kikas, E. (2004). Koolivalmidus – lapse, koolieelse lasteasutuse, kodu või kooli valmidus? *Koostöö- laspe arengu võti. Ettekannete kogumik* (lk 30-32). Tallinn: Ilo Print.

Kirss, K. (1996, juuni 8). Vanemad mõtlevad ärevusega lapse kooliteele. *Eesti Päevaleht*, lk 5.

*Koolieelse lasteasutuse seadus* (1999). Riigi Teataja I, 27, 87.

Kraav, I. (2003). *Kodukasvatus ja ühiskond*. Tartu: Pere Kasvatuse Instituut.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu. TÜ Kirjastus.

Kulderknup, E. (1998). *Saateks. Alushariduse õppekava: Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. Tallinn: AS Pakett trükikoda.

Kulderknup, E. (1999). *Laps on peagi koolilaps*. Tallinn: Aura trükk.

Kundert, D. K., & May, D. C. (1997). School Readiness Practices and Children At – Risk: *Examining the Issues. Psychology in the School* 34 (2), 73 – 84.

Käärt, K. (2006). *Lasteaiaõpetajate arvamused koolivalmidusest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Tremblay, R. E., Perusse, D. (2007). The Genetic- Environmental Etiology of Cognitive School Readiness and Later Academic Achievement in Early Childhood. *Child Development* 11-12 (6), 1855-1869.

Leppiku, P. (2004). *Lapse arendamise ja õpetamise probleeme koolis*. Tartu: TÜ.

Liimets, H. (1963). Kooliküpsuse olemus ja tunnused. *Nõukogude Kool*, 6, 417 – 419.

Lindenfield, J. (2003). *Enesekindel laps: Aidake lapsel endaga rahul olla*. Tallinn: SILD.

Lõoke, E. & Saarits, Ü. (2004, 5. märts). Koolivalmidus – mida ootavad lasteaialt lapsevanem ja klassiõpetaja. *Õpetajate Leht*, lk 2 – 3.



Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants. *Social Science Quarterly* 87 (5), 1241- 1262.

Martinson, M. (1999). Kujuneva koolivalmiduse sotsiaalse aspekti arvestamine. E. Kulderknup (Toim). *Laps on peagi koolilaps* (lk 3-4). Tallinn: Aura Trükk.

Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*. Pearson Education, Inc.

Morrison, G. S. (2004). School Readiness: Who gets ready for whom? *Early childhood education today* (pp. 276- 283). New Jersey, etc: Pearson & Merrill Prentice Hall.

Muhel, I., & Salu, S. (1990). Koolieelse ea ja algkooli kasvatusfunktsioonidest. *Haridus*, 2, 37 – 40.

Neare, V. (1996). Laps on varsti koolilaps. *Haridus*, 3, 74- 76.

Neare, V. (1997). Põhikooli I aste, I osa. *Lapsest saab koolilaps* (lk 20-30). Tallinn: Helk Trükk.

Neare, V. (1998). Koolivalmiduse aspektid. E. Kulderknup (Toim). *Alushariduse õppekava: Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest* (lk 5- 7). Tallinn: AS Pakett trükikoda.

Neare, V. (1999). Koolivalmiduse aspektid. E. Kulderknup (Toim). *Laps on peagi koolilaps*. Tallinn: Aura Trükk.

Neare, V. (2002). Koolivalmiduse aspektid. E. Kulderknup (Toim). *Lapsest saab koolilaps*. Tallinn: AS Pakett trükikoda.

Niiberg, T., & Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda*. AS Atlex.

Nugin, K. (2005). Kodu kui kasvukeskkond. K. Henno (Toim). *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat*. Tartu: Atlex.

Ots, L. (2008). *Juba kooli! Kuidas last kooliks ette valmistada*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.

Pandis, M. (1998). 5- 7 aastaste laste arengu jälgimine. E. Kulderknup (Toim). *Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest* (lk 16-27). Tallinn: As Pakett trükikoda.

Pandis, M. (2004). Kooli valmidus ja koolivalmidus. E. Kulderknup (Toim). *Õppe ja kasvatustööst I kooliastmes* (lk 7- 12). Tallinn: Kirjastus Argo.

Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent - Child Relationship, Home Learning Environment, and School Readiness. *School Psychology Review. The Journal of Educational Resaerch* 28 (3), 413- 425.

Pödra, M. (2002). Koolivalmidus: nõuandeid õpetajalt õpetajale. A. Kons (Toim). *Koolivalmidus lapsevanemate arvamustes* (lk 18 – 27). Tea ja Toimeta, 20.

Rand, M. (2003, aprill 11). 35 aastat lasteaednike koolitust Tallinna Pedagoogikaülikoolis. *Õpetajate Leht*, lk 6.

Raudsepp-Alt, U. (2008). Koolikohustuse lävel. H.-M. Seero (Koost), *Koolimineku lävel* (lk 7). Tallinn: Kirjastus Ilo.

Saar, E. (2007). *Lasteaiaõpetajate hinnangud koolivalmiduse aspektidele ning hindamisvahendite kasutamise*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. K. Henno (Toim), *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 67- 72). Tartu: Atlex.

Shepard, L. A. (1997). Children Not Ready to Learn? *The Invalidity of School Readiness Testing. Pshychology in the School* 34, 85 – 97.

Zuckerman, B, & Halfon, N. (2003). School Readiness: An Idea Whose Time Has Arrived. *Pediatrics* 111 (6), 955-967.

Tenno, T. (2004). Kõiki lapsi arendav kool. *Koostöö – lapse arengu võti. Ettekannete kogumik* (lk 33 – 35).

Tulva, T. (1982). Koolieelikute arengunäitajate iseärasusi. *Nõukogude Kool*, 6, 44- 47.

Tulva, T., & Kolga, V. (1984). Koolivalmidus ja selle kujunemine. T. Tulva (Toim), *Õppimiseelduste kujunemine ja koolivalmidus: teaduslike tööde temaatiline kogumik* (lk 157-168). Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Tulva, T. (1986). Koolivalmidus ja selle edendamise teid. *Nõukogude Kool*, 5, 52 – 56.

Tulva, T. (1987). *Koolivalmidus ja selle kujunemine*. Tallinn: E. Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Tuulik, M. (2001). *Kasvatusõpetus: 20. sajandi reformpedagoogika*. Tallinn: REKK.

Vahesalu, A. (2008). Mis on koolivalmidus? A. Kloren (Koost), *Koolivalmidus: nõuandeid TPS- I õppejõududelt ja teistelt lastega seotud spetsialistidelt* (lk 4-5). Tallinn: Ilo Print.

Varjun, M. (2007). *Kooliks ettevalmistusrühma laste koolivalmidus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Veisson, M. (2003, 21. märts). Sotsiaalne küpsus ja koolivalmidus. *Õpetajate Leht*, lk 4.

Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. A. Kons (Toim), *Koolivalmidus: nõuandeid õpetajalt õpetajale* (lk 5–17). Tea ja Toimeta, 20.

## Lisa 1. Ankeetküsimustik klassiõpetajatele

### Hea küsimustiku täitja!

Käesolev küsimustik on koostatud TÜ koolikorralduse magistritöö “Erineva ettevalmistuse saanud 1. klassi õpilaste koolivalmidus klassiõpetajate hinnangul” raames. Töö eesmärgiks on anda klassiõpetajate hinnangute põhjal ülevaade kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidusest. Küsimustik on anonüümne ning koosneb kolmest alaküsimustikust. 1. küsimuste alablokk – üldandmed õpetaja kohta; 2. küsimuste alablokk – üldandmed õpilaste kohta; 3. küsimuste alablokk – koostatud alushariduse raamõppekava põhjal, mis toob välja 7 – aastaste laste eeldatavad arengutulemused kolmes valdkonnas.

Ette tänades: Ilme Mõttus

TÜ koolikorralduse magistrant

Elva Gümnaasiumi klassiõpetaja

Tel 51 10 635; [emli@hotmail.ee](mailto:emli@hotmail.ee); [ilme@elvag.edu.ee](mailto:ilme@elvag.edu.ee)

### 1. KÜSIMUSTE ALABLOKK

Palun täita allolev küsimustik enda kohta.

#### 1. SUGU

1. 1. Naine .....

1. 2. Mees .....

#### 2. VANUS .....

3. STAAŽ ÕPETAJANA.....

#### 4. HARIDUS

4. 1. Erialane keskeri .....

4. 2. Erialane kõrgharidus .....

4. 3. Muu kõrgharidus .....

#### 5. LÕPETATUD ÕPPEASUTUS/ KÕRGKOOI

.....



18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												

### 3. KÜSIMUSTE ALABLOKK

Palun hinnata oma klassi õpilaste arengut kooli tulnutena kolmes valdkonnas:

- kehaline areng (küsimused 1-8);
- sotsiaalne areng (küsimused 9-18);
- vaimne areng (küsimused 19-34).

Juhul, kui Te ei oska hinnata õpilase kehalist arengut (küsimused 1-8), palun konsulteerida kehalise kasvatuse õpetajaga.

Laste arengut hinnata 5 -palli süsteemis:

- 1 pall - “nõrk”
- 2 palli - “alla keskmise”
- 3 palli - “keskmine
- 4 palli - “üle keskmise/hea”
- 5 palli - “suurepärase”











33. Teeb pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu (kuni neli)																						
34. Liidab ja lahutab 5 piires																						

TÄNAN ANKEEDI TÄITMISE EEST!

## Lisa 2. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed kehalise arengu valdkonnas

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	Aritmeetiline keskmine	SD
	1. Laps on kehaliselt aktiivne	4,31	0,80
	2. Oskab käsitseda mängu- ja spordivahendeid	4,29	0,77
	3. Laps suudab koordineerida oma liigutusi	4,22	0,83
	4. Tegevustes oskab arvestada ohutusnõudeid	4,14	0,85
	5. Kontrollib oma kehaasendit kõndimisel, istumisel, seismisel	4,12	0,80
	6. Käsitseb õigesti kirjutus- ja kunstivahendeid	4,09	0,91
	7. On tegevustes püsiv ja vastupidav	3,96	0,99
	8. Lapsel on eakohaselt arenenud peenmootorika	3,94	0,96

### Lisa 3. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed sotsiaalse arengu valdkonnas

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	Aritmeetiline keskmine	SD
	1. Tuleb toime eneseteenindusega	4,44	0,81
	2. Mõistab ja arvestab eakaaslaste ja täiskasvanu tunnetega	4,31	0,84
	3. Oskab ja julgeb küsida abi täiskasvanult	4,31	0,83
	4. Käitub üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt ning kasutab viisakusväljendeid (tere, palun)	4,30	0,96
	5. Täidab täiskasvanu sõnalisi juhendeid	4,25	0,91
	6. On positiivsetes suhetes eakaaslastega	4,23	0,84
	7. Julgeb esitada küsimusi ja avaldada oma arvamust	4,13	0,94
	8. Oskab kuulata vanemate, õpetajate ja teiste laste kõnet seda katkestamata	4,08	0,95
	9. Tegutseb eesmärgipäraselt, püüab viia oma tegevused lõpuni	4,06	0,99
	10. On suuteline kestvaks tahtepingutuseks 10 min (katkestamata tegevus)	4,02	1,01

## Lisa 4. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed vaimse arengu valdkonnas

Jrk nr	Eeldatava tulemuse kirjeldus alushariduse raamõppekavas	Aritmeetiline keskmine	SD
	1. Teeb pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks esemete arvu (kuni neli)	4,60	0,76
	2. Teab arvude 1-10 järjestust, nimetab antud arve antud arvust antud arvuni kümne piires	4,60	0,70
	3. Liidab ja lahutab 5 piires	4,40	0,83
	4. Tunneb ja nimetab lihtsamaid kujundeid (ring, ruut, kolmnurk, ristkülik)	4,37	0,86
	5. Loeb mõned sõnad kokku	4,30	0,97
	6. Tunneb tähti, kasutab oma tegevuses (mängus) suuri joonitähti lihtsamate sõnade ülesmärkimiseks	4,30	0,95
	7. Teab peast mõnd luuletust või laulu	4,13	0,98
	8. Hääldeb kõiki häälikuid õigesti, kõne on selga ja arusaadav	4,13	0,94
	9. Eristab sõnas häälikuid	4,13	0,93
	10. Oskab edasi anda oma mõtteid, kirjeldada olukordi	4,04	0,94
	11. Tunneb numbreid, oskab kella järgi määrata aega täistundides	4,01	1,01
	12. Oskab kirjeldada esemete ja nähtuste omadusi	4,01	0,91
	13. Teab enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: meeter, kilomeeter, liiter, sent; teab, kus neid igapäevaelus kasutatakse	3,94	0,98
	14. Kuulab ja paneb tähele, suudab jälgida ja meeles pidada täiskasvanu seletust/esitust	3,93	0,99
	15. Suudab ümber jutustada juttu, kasutades 5-6 sõnalisi lauseid	3,87	1,09
	16. Eristab lühikesi ja pikki häälikuid	3,67	1,07