

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Marju Järvpõld

4–5-AASTASTE LASTE TAJUTUD JA TEGELIKU  
MOTOORSE KOMPETENTSUSE KUJUNEMINE  
MUUSIKALIS-LIIKUMISTEgevuste KAUDU

magistritöö

Juhendaja: Maret Pihu

Läbiv pealkiri:

Tajutud ja tegelik motoorne kompetentsus, muusika, liikumine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maret Pihu (PhD)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

Tartu 2012

## RESÜMEE

4–5-aastaste laste tajutud ja tegeliku motoorse kompetentsuse kujunemine muusikalis-liikumistegevuste kaudu.

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada ja võrrelda lapse tajutud ja tegelikku motoorset kompetentsust enne ja pärast muusikalis-liikumisprogrammis osalemist. Püstitati kaks hüpoteesi: 1) muusikalis-liikumisprogrammis osalenud laste tajutud motoorne kompetentsus paraneb võrreldes nende lastega, kes selles ei osalenud, 2) õpetaja hinnangud muusikalis-liikumisprogrammis osalenud laste motoorsele kompetentsusele on kõrgemad kui selles mitte osalenud lastele. Uuringu valimiks oli 40 last vanuses 4–5 aastat. Püstitatud hüpoteesid kinnitust ei leidnud. Selgus, et nii laste tajutud kui ka tegelik motoorne kompetentsus ei erinenud olenemata sellest, kas nad osalesid muusikalis-liikumisprogrammis või mitte. Oluliseks peeti tulemust, et õpetaja poolt kordustestis hinnatud motoorse kompetentsuse keskmised paranesid märgatavalt kõigil lastel.

Märksõnad: tajutud ja tegelik motoorne kompetentsus, muusika, liikumine.

## ABSTRACT

Development of self-perceived and actual motor competence through music and movement activities in children aged 4 to 5 years.

This study aims at explaining and comparing children's self-perceived and actual motor competence before and after their participation in a music and movement programme. Two hypotheses were formulated: (1) self-perceived motor competence of children participating in a music and movement programme will improve relative to children not participating in the said programme, (2) teachers give higher evaluations to the motor competence of children participating in music and movement programme compared to children not attending the programme. The study included 40 children aged 4 to 5 years. The findings did not confirm the formulated hypotheses. No differences were found between children's self-perceived and actual motor competence, whether they participated in the music and movement programme or not. The fact that the average scores given by teachers to motor competence of each child in the follow-up test improved considerably, however, may be regarded as significant.

Key words: perceived and actual motor competence, music, movement

**Sisukord**

<b>RESÜMEE</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>1. SISSEJUHATUS</b> .....	<b>4</b>
1.1 Kompetentsuse mõiste, tajutud kompetentsus .....	4
1.1.1 Kognitiivne kompetentsus. ....	5
1.1.2 Sotsiaalne kompetentsus. ....	6
1.1.3 Motoorne kompetentsus. ....	7
1.2 Enesehinnangu seos kompetentsusega .....	8
1.3 Tajutud motoorne kompetentsus .....	11
1.4 Põhiliikumisoskuste areng ja seos tajutud motoorse kompetentsusega .....	12
1.5 Muusika, sh rütmi mõju lapse üldisele arengule, enesetajule ja motoorsele kompetentsusele .....	16
1.6 Enesehinnangu ja -kompetentsuse mõjutamise võimalused õppe-kasvatustöös.....	18
1.7 Tajutud (motoorse) kompetentsuse varajasemad uuringud ja mõõtmised .....	20
<b>2. UURINGU EESMÄRK JA HÜPOTEESID</b> .....	<b>22</b>
<b>3. METOODIKA</b> .....	<b>23</b>
3.1 Valim .....	23
3.2 Mõõtevahendid .....	23
3.3 Protseduur.....	26
3.4 Andmete statistiline analüüs.....	27
<b>4. TULEMUSED</b> .....	<b>27</b>
4.1 Eksperimentgrupi ja kontrollgrupi keskmiste hinnangute võrdlemine .....	27
4.2 Õpetaja poolt hinnatud laste üldine motoorne kompetentsus.....	28
4.3 Lapse tajutud motoorse kompetentsuse võrdlemine õpetaja poolt hinnatud lapse motoorse kompetentsusega .....	30
4.4 Laste tajutud motoorse kompetentsuse ja õpetaja hinnatud motoorse kompetentsuse alaskaalade seosed.....	31
<b>5. ARUTELU</b> .....	<b>32</b>
<b>TÄNUSÕNAD</b> .....	<b>38</b>
<b>AUTORSUSE KINNITUS</b> .....	<b>38</b>
<b>KASUTATUD KIRJANDUS</b> .....	<b>39</b>
<b>LISAD</b>	

## 1. SISSEJUHATUS

### 1.1 Kompetentsuse mõiste, tajutud kompetentsus

Kompetentsus tähendab kõige lihtsamalt öeldes asjatundlikkust, pädevust (Eesti kirjakeele seletussõnaraamat, 1992).

Kompetentsust defineeritakse ka kui üldist individuaalset võimet efektiivselt keskkonda vastastikku mõjutada. Kompetentsus on erinevate oskuste tajumine motoorses, kognitiivses ja sotsiaalses valdkonnas (Ruiz & Graupera, 2005). See on seotud laste mängu, uudishimu ja uuriva käitumisega, mis põhineb vajadusel efektiivselt suhelda enda keskkonnas. Kompetentsuse tunne on esmane, mis toetab inimese saavutusi (Carroll & Loumidis, 2001).

Personaalse kompetentsuse teooriates on üks olulisemaid näitajaid uskumused (Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan & French, 2008). See sisaldab usku iseenda võimetusse täita saadud ülesandeid hästi (nt eneseefektiivsus, ootus kordaminekule) ja tõstab ka enesekompetentsuse tunnet. Need, kes usuvad enda kompetentsusesse ja usaldavad enda võimekust suurema pingutuse korral, peavad enne allaandmist kauem vastu ja võtavad rohkem realistlikke väljakutseid võrreldes nendega, kes usuvad endasse vähem, isegi kui nende tase on teistega võrdne. Need, kes usuvad enese kompetentsusesse, suhtuvad positiivsemalt edusse tulevikus. Usk oma kompetentsusesse areneb tüüpiliselt välja kogemustele toetudes ja edu tunnetamisest ning positiivsest tagasisidest (Patrick et al., 2008; Nelson et al., 2009).

Kompetentsust hindavad lähedased isikud, kellega laps suhtleb (Tropp & Saat, 2008), aga ka laps ise. Viimasel juhul nimetatakse seda lapse enese tajutud kompetentsuseks (*self-perceived competence*), mida kõige rohkem on uuritud Harteri pilditestiga *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (El Hassan, 1999; Harter, Pike 1984). Testiga selgitatakse välja, kuidas laps ennast ise tajub.

Harteri järgi (1982) on enesekompetentsus defineeritud kui kindla ülesande saavutamisel tunnetatav eneseusaldus. Robinsoni (2010) uurimus kinnitab, et tajutud kompetentsus on tähtis tegur saavutusega seotud käitumisele ja tegevusele. Kõrge tajutud kompetentsusega lapsed näitavad suuremat tahet pingutada ja oskavad valida ülesandeid, mis on väljakutseks nende võimetele (Carroll & Loumidis, 2001; Robinson, 2010). Tajutud kompetentsus on koos kuuluvustunde ning seotuse ja kogetud iseseisvusega üks oluline tegur, mis toetab laste sisemist motivatsiooni (Tropp & Saat, 2008).

Aluse enesekompetentsuse tajumisele (*self-perception*) loob enesekohaste oskuste kujundamine (Zhang, Sun & Gai, 2008). Madal tajutud kompetentsus lastel korreleerub

käitumise ja suhete kvaliteediga (Nelson et al., 2009). Nelson et al. uuring tõi esile, et negatiivne enesetaju ja sotsiaalne ärevus ning tõrjutus on omavahel olulises seoses. Samuti leiti, et madalama enesetajuga laste käitumine eristus nende laste käitumisjoontest, kellel oli kõrgem enesetaju. Lapsed, kes tajuvad enda võimeid madalamalt kui nende kaaslased, kalduvad tõmbuma endasse, on kas üksikud-passiivsed või üksikud-tegutsejad. Kui 4-aastane mängib pidevalt üksi, siis see pole veel madala enesehinnangu tulemus, aga kui seda teeb 7-aastane, siis see näitab kaaslaste negatiivset tajumist ja madalat füüsilist kompetentsust. Saadud tulemus on tähtis, sest kinnitab ettekujutust, et juba 4-aastastel lastel võib hakata kujunema madalam enesetaju. Negatiivne enesetaju varases eas ja sotsiaalne tõrjutus vanemas eas on omavahel seoses ja tundemärgid selle kohta ilmnevad juba varases lapsepõlves. Samadele järeldustele on jõudnud ka Uhrlass, Schofield, Coles ja Gibb (2010) ning Kupersmidt ja Patterson (1991), kinnitades, et depressioonirisk vanuse kasvades suureneb. Varasemad uuringud on leidnud, et 4-aastaste laste tajutud enesekompetentsuses soolisi erinevusi ei ole (Jambunathan & Hurlbut, 2000).

Kompetentsus ja tajutud kompetentsus avalduvad erinevates valdkondades, antud töös tuuakse esile kognitiivne, sotsiaalne ja motoorne kompetentsus.

### ***1.1.1 Kognitiivne kompetentsus.***

Kognitiivsete protsesside ehk „tunnetusprotsesside abil võtab laps maailmast vastu infot, mõtestab seda, salvestab mällu ning kasutab“ (Kikas, 2010, lk 17).

Kognitiivne kompetentsus sisaldab intellektuaalsete teadmiste olemasolu, edukas olemise tunnet vaimsete teadmiste valdkonnas (Ruiz & Graupera, 2005). Piaget' teooria ütleb, et 2–7-aastane laps on operatsioonide-eelses arengujärgus, mil vaimne ja füüsiline areng on üksteisest sõltuvuses. Kognitiivne areng sõltub paljuski kehalistest võimetest ja vastupidi – motoorne areng sõltub vaimsetest võimetest. See on oluline interaktsiooni protsess (Payne & Isaacs, 2008).

Kognitiivne kompetentsus puudutab intellektuaalseid teadmisi: õpingutes edukas olemist ning väärtustab häid tulemusi õpingutes (Ruiz & Graupera, 2005). Kognitiivsed oskused on üks neljast peamisest valdkonnast, mis eristavad aktsepteeritud ja tõrjutud lapsi. Aktsepteeritud lapsed on sotsiaalsemad ja kognitiivselt kompetentsemad kui tõrjutud lapsed (Tropp & Saat, 2010).

Seost lasteaia edukate fantaasiamängude ja hilisema vaimse arengu saavutuste vahel, samuti sotsiaalse ja emotsionaalse arengu vahel, on ulatuslikult uurinud Sara Smilnsky 1990. aastal (Gustavson, 2004). Lapsed, kes mängisid edukalt sotsiodramaatilisi mänge, said

suurepäraseid tulemusi ka kognitiivsetes valdkondades. Näiteks oli neil kõrgem intellektuaalne kompetentsus, pikaajaline tähelepanu, uuenduslikkus ja meeleline maailma mõistmine. Loovuse seost kognitiivsete protsessidega on esile toonud ka teised uurijad (Zachopoulou & Makri, 2005), rõhutades loovust kui märkimisväärset arengulist ja hariduslikku faktorit. Mõtlemisprotsessid aktiveerivad probleemilahendus- ja otsustetegemise funktsioone. McCalli ja Diane'i (2000) väitel vajavad lapsed kognitiivseid võimeid, et ülesandest aru saada, eneseusaldust, et harjutust proovida, ning kehalisi võimeid, et seda ülesannet täita.

Maailmas viimastel aastatel tehtud uuringud on selgitanud, et „see, mis koolieelses eas on arengupsühholoogiliselt jäänud tegemata, pole koolis enam kompenseeritav“ (Lepik, 2004, lk 5). Samas tuntakse muret, et laste kognitiivne (ümbritseva tunnetamisega seotud) arendamine on Eestis varju jäänud.

Varem on uuritud (Neul, 1999), kas ja kuidas 5–7-aastaste laste kognitiivne areng on seotud laste enese tajutud kompetentsusega ja sotsiaalse kompetentsusega. Tulemused näitavad, et kognitiivse arengu tase on oluliselt seotud laste sotsiaalse aktsepteerimise tajumisega.

### ***1.1.2 Sotsiaalne kompetentsus.***

Sotsiaalsed oskused sisaldavad kolme põhikriteeriumi: 1) sotsiaalsed oskused on käitumisviisid, mis tagavad kaaslaste heakskiidu; 2) suurendavad positiivse kinnituse tõenäosust ja 3) ennustavad olulisi sotsiaalseid väljundeid ja /või korreleeruvad nendega (Saat, 2004). Seega on sotsiaalsed oskused võime suhelda teistega viisil, mis on kohane ja tõhus. Saat (2004) rõhutab, et sotsiaalset kompetentsust mõjutab otseselt inimese mina-kontseptsioon (*self-concept*), milles omakorda eristub kognitiivne aspekt ehk teadmised iseendast ja afektiivne aspekt ehk suhtumine iseendasse.

Sotsiaalseid oskusi on sõnastatud mitmete samatähenduslike terminitega nagu sotsiaalne kompetentsus, suhtlemiskompetentsus, suhtlemisoskused jne. (Tropp & Saat, 2008). Sotsiaalse kompetentsuse moodustavad enesekohased ja üldised sotsiaalsed oskused, sest need on omavahel tihedalt seotud (Saat, 2004). Krips (2003) on samuti nentunud, et suhtlemisoskust on defineeritud erinevalt, aga nad kõik tähistavad üht ja sama – inimese võimet teistega edukalt suhelda.

Sotsiaalne võimekus on kombinatsioon sotsiaalsetest oskustest ja sotsiaalsest kompetentsusest (Tropp & Saat, 2010). See tähendab et laps peab õppima erinevaid sotsiaalseid oskusi, mis on vajalikud paljudes olukordades ning õppima teiste jaoks

vastuvõetavalt käituma. Sotsiaalse kompetentsuse all rõhutavad McCall ja Craft (2000) oskust jagada teistega ruumi ja vahendeid, oodata oma järge ning olla aktiivne liige ühistegemises, turvalist mängimisoskust koos teistega ning enesekindlat väljendusoskust. See tähendab igapäevast võimekust tulla toime keskkonnas, kus laps viibib (Payne & Isaacs, 2008). Vögotski käsitluse kohaselt õpivad lapsed üksteiselt, luues koos tegutsedes uut teadmist, oskust ja mõistmist (Kinos & Pukk, 2010). Uus oskus ei teki ilma laste omavahelise koostööta. Koos tegutsedes areneb laste sotsiaalsus (Gustavson, 2004). Lapsed, kes on omandanud olulised sotsiaalsed reeglid, saavad paremini hakkama ka eakaaslastega (Saat, 2004; Tropp & Saat, 2008, 2010).

Tajutud sotsiaalset kompetentsust on defineeritud kui võimet olla efektiivselt interaktsioonis (Lee, Hankin & Mermelstein, 2010; Nelson et al., 2009) ja on seotud paindlikkusega ja suutlikkusega positiivseid lahendusi leida. Interaktsioonis omandatakse minapildi põhielemendid, suhete sisemised mudelid ning ka sotsiaalsed kompetentsused (Tropp & Saat, 2008). Nii Lee et al. (2010) kui ka Saat (2004) on välja toonud madala sotsiaalse oskuse korrelatsiooni antisotsiaalse käitumisega ning depressiivsuse ja tõrjutusega, mis perspektiivis mõjuvad negatiivselt õpitulemustele ja vaimsele tervisele.

Oluline roll on koolieelsel sotsiaalsete oskuste tasemel, mis hakkavad mõjutama akadeemilist toimetulekut koolis (Tropp & Saat, 2008). Võimet kohaneda nii lasteaia kui ka kooli nõuetega peetakse sotsiaalse kompetentsuse eesmärgiks (Payne & Isaacs, 2008). Sotsiaalne kompetentsus areneb käsikäes füüsilise ja kognitiivse kompetentsusega (Tropp & Saat, 2008).

### ***1.1.3 Motoorne kompetentsus.***

Eelkooliealise lapse arengu aluseks on liikumine. Liikumise kaudu areneb aju, luustik ja lihased ning positiivsed tunded iseendast. Nii arendab laps oma keha ja mootorikat, et hiljem valitseda kõige peenemaidki liigutusi. Alates varasest lapseeas on õiged liigutused kõigi tegevuslike oskuste aluseks (Oja, 2008; Virgilio, 2007). Lapse mootorika areneb jälgendades, mis on lapse arengus oluline tegur (Leppik, 2004). Mootorset arengut mõjutavad nii geneetika kui ka keskkonnategurid, kuid olulisimaks on kehaline aktiivsus (Oja, 2008).

Eestis on laste arengus (eriti koolis) ületähtsustatud vaimne areng ja inimesigi hinnatakse pahatihti just vaimse tegevuse järgi. Liigutuste (mootorika) areng kujutab aga üldarengu olulist osa (Leppik, 2004). Juba Pestalozzi kritiseeris väikese lapse õpetamist vaid kirjasõna (lugemine, kirjutamine) kaudu ning pidas oluliseks kaasata kõiki meeli tunnetamise alusena (Pöld, 1927). Kehalist haridust asendas tollal töökasvatus.

Erinevad autorid on mootorset kompetentsust väljendanud kui kehalise hariduse tulemust. Näiteks, kuidas laps sooritab või saab hakkama komplekssete mootorset võimekust nõudvate ülesannetega. Kehaline kasvatus sisaldab pidevat interaktsiooni kaaslastega, lisaks peavad lapsed liikuma efektiivselt ning pidevalt muutma tegevust, et saavutada ja lahendada muutuvaid eesmärke-ülesandeid ja probleeme. Kui lapsed tunnetavad, et nende kehaline sooritus on kompetentne või õnnestunud, kogevad lapsed sisemist rõõmu ja seeläbi säilitavad või suurendavad enda kompetentsust (Ruiz & Graupera, 2005).

Eristatakse üldist mootorset kompetentsust (põhiliikumisoskused: kõnd, jooks, hüpped jt) ja erioskustega seotud mootorset kompetentsust (nt vahendi käsitsemisoskused, sh palli viskamine, püüdmine, löömine jt) (Graham, Holt/Hale & Parker, 2010; Karvonen, 2003). Üldist mootorset kompetentsust iseloomustab, kuivõrd laps on efektiivne ja tulemuslik erinevates liikumist ja motoorseid oskusi nõudvates tegevustes (Ruiz & Graupera, 2005).

Leppik (2004) toob välja lapseeas olulised seitse põhilist tegevusvaldkonda, millele ehitatakse üles keerulisemad motoorsed oskused: jooksmine, hüppamine, ronimine, tõstmine, kõndimine, rippumine, viskamine. Ta rõhutab, et lapse mootorika arengut (arendamist) ei saa vaadelda lahus meelte arengust. Aistingud, mida liikumise kaudu saadakse (ka tajud) on väga tihedalt läbi põimunud ja seotud maailma üldise tunnetamisega (Leppik, 2004).

Graham et al. (2010) on seisukohal, et noored, kes on motoorselt kompetentsed ja kel on usaldus enese vastu, jäävad füüsiliselt aktiivseks kogu eluks. Füüsiline aktiivsus tuleneb tegevuste nautimisest, kompetentsetest oskustest ja eneseusaldusest. Nauding, kompetentsus ja usaldus tulenevad aga kvaliteetsetest füüsilistest tegevustest (Graham et al., 2010).

Väljakujunenud mootorika toetab õppimist (Karvonen, 2003). Motoorne kompetentsus, nagu ka sotsiaalne ja kognitiivne kompetentsus, on väga olulisteks teguriteks enesehinnangu mõjutamisel (Ruiz & Graupera, 2005).

## 1.2 Enesehinnangu seos kompetentsusega

Enesehinnangu määratlemisel puuduvad ühtsed kokkulepped, seepärast kasutatakse paralleelselt mitmesuguseid sünonüüme (Pullmann, 2003). Enesehinnangu (*self-esteem*) terminit kasutatakse vaheldumisi selliste märksõnadega nagu eneseaktsepteerimine (*self-acceptance*), eneseväärtustamine (*self-worth*) jt. Mina-kontseptsiooni (*self-concept*) sünonüümideks on enesetajumine (*self-perception*), minapilt (*self-image*) jt. Enesehinnangut peetakse mina-kontseptsiooni lahutamatuks osaks, st et enesekirjeldus on alati hinnanguline. Pullmanni järgi (2003) peetakse enesehinnangut üheks põhiliseks psühholoogilist heaolu säilitavaks teguriks ning olulisemaks isiksuse näitajaks.

Enesehinnang on väga tähtis inimkarakteristik, mida mõjutavad sotsiaalne interaktsioon ja füüsiline aktiivsus. Payne ja Isaacs (2008) kinnitavad, et enesehinnang sõltub sellest, kui palju me usume iseenda kompetentsusesse, edukusse, mõjukusse ja väärtusesse või kui palju me meeldime iseendale. Enesehinnang on väärtus, mida me anname iseendale kui isikule, olles üks tähtsaim aspekt enesearengus. Enesehinnangut ei tohi segi ajada mina-kontseptsiooniga, mis on lihtsalt enese tajumine (Payne & Isaacs, 2008).

Enesehinnang on individuaalne ja tuleneb vanusest, kus laps oli võimeline ennast teistega võrdlema hakkama (Muris, Meesters & Fijen, 2003). Samas uurimuses selgus, et tulemuste võrdlemine erinevates valdkondades (sport, õppimine, sotsiaalsed suhted) muudab vastavalt ka enesehinnangut. See näitab, et enesehinnang viitab individuaalsele tunnetusele enda väärtusest ja kompetentsist. Uuringud näitavad (McCall & Craft, 2000; Nelson et al., 2009; Robinson, 2010), et juba alates neljandast eluaastast võib hakata kujunema lapses negatiivne enesehinnang, sest just selles vanuses hakkab ta ennast teistega võrdlema. Selles eas lapsed võivad olla ohus, et neil kujuneb madalam enesetaju kui tüüpiliselt selles eas lastel. See on vanus, mis on lapse enesehinnangu seisukohalt määrava tähtsusega (Nelson et al., 2009). Lapsed, kel on varajases lapsepõlves madalam enesehinnang oma võimete suhtes võrreldes kaaslastega, kalduvad olema kinnised ja tegutsema omaette. Uuringud on tõestanud, et lastel, kes mõtlevad endast halvasti, on rohkem riske negatiivseks eneseväljenduseks (depressioon, söömishäired jne) (Nelson et al., 2009). Madala enesehinnanguga lapsed tuleb avastada nii vara kui võimalik, et last aidata raskuste ja pettumuste korral (Verschueren, Marcoen & Buyck, 1998).

Harter (1999, viidatud Muris et al., 2003) näeb enesehinnangut kui olulist aspekti enesesüsteemist, mis sõltub sellest, millisena me näeme ideaali iseendast: kui ideaali ja reaalsuse vahel on lahknevus väike, on indiviidil kõrge enesehinnang. Lapse enesehinnang ei ole püsiv omadus, vaid vaheldub suuresti (Sinkkonen, 2011) ning avaldub juba varases lapsepõlves (Payne & Isaacs, 2008).

Varasematest uuringutest on selgunud (Muris et al., 2003), et laste enesehinnangutes on märkimisväärsed erinevused ning üles on tõstetud küsimus, millest need erinevused tekivad. Leiti, et eriti suur roll on perekeskkonnal, kus vanemate aktsepteeriv kasvatuslik käitumine on seotud kõrgema enesehinnanguga. Samas tuli välja, et mõned uurimused vihjavad sellele, et enesehinnang on ka geneetiliselt edastatud. Siiski on teada, et enesehinnang saab toitu piisavalt headest varastest suhtlemiskogemustest (Almqvist, 2006).

Sinkkonen (2011) kirjutab, et „kummaliselt vähe tähelepanu on pälvinud tõsiasi, et argioskuste valdamine ja igapäevaste asjadega toimetulek on hea enesehinnangu kesksed

elemendid ning „abitusega“, olgu see siis uus või vana, seostub madal enesehinnang“ (Sinkkonen, 2011, lk 150).

Positiivset enesehinnangut toetab tugevasti see, kui tuntakse ennast mingis valdkonnas kompetentsena (Åhs, 1998; Robinson, 2010). Åhs (1998) toob välja, et enesehinnang on üks inimese neljast põhivajadusest (vajadus enesehinnangu, ühtekuuluvustunde, seoste ja struktuuri ning elu mõtte ja eesmärgi järele), mida püütakse rahuldada selleks, et psüühiliselt terve olla. Enese tajutud kompetentsus on oluline näitaja enesehinnangu uurimisel (Muris et al., 2003). Kõrge tajutud kompetentsusega lapsed on kõrgema enesehinnanguga, näitavad üles suuremat tahtet pingutada ja oskavad valida ülesandeid, mis on väljakutseks enda võimetele (Robinson, 2010). Uurimustest on selgunud (Verschueren et al., 1998), et kõrgelt väljendunud enesehinnanguga lapsed on maailma suhtes usalduslikud, tunnevad oma töö üle uhkust, püstitavad iseseisvalt eesmärgid jne. Ja vastupidi – madalalt väljendunud enesehinnanguga lapsed on arad, hoiavad eemale uutest ülesannetest, ei ole uhked oma saavutuste üle ja annavad pettumuse korral kiiresti alla. Muris et al. (2003) on samuti leidnud, et kõrge enesehinnang on seotud rahulolu ja õnnega hilisemas elus, samal ajal kui madal enesehinnang seostub depressiooni, muretsemise ja halva sotsiaalse suhtlemisega.

Verschueren et al. (1998) toovad välja tõsiasja – mida suurem on lapse enesekompetentsus ja enesehinnang, seda suurem on tema sisemine motivatsioon ja õpivalmidus. Samade autorite tehtud uuringus leiti märkimisväärne stabiilsus enesehinnanguga seotud käitumise näitajates. Inimestel, kelle sisemine motivatsioon on kõrge, on rohkem huvi ja nad on enesekindlamad, mis omakorda mõjutab enesehinnangut ja üleüldist heaolutunnet (Ryan & Deci, 2000).

Uuringutes on märgatud enesehinnangu tõusu kohe, kui laps hakkab ennast milleski kompetentsena tundma (McCall & Craft, 2009). Enesehinnangu objektiivsusele aitab kaasa enesekompetentsuse tajumine.

Enesehinnangut mõjutavad suur hulk tegureid, nagu näiteks sotsiaalne ja kognitiivne kompetentsus. Enesehinnangut ja mina-kontseptsiooni on palju uuritud ning enamik uurijaid on leidnud, et mõlemaid mõjutab positiivselt kehalistes tegevustes kaasalöömine (McCall & Craft, 2009; Payne & Isaacs, 2008). Samal seisukohal on ka Sinkkonen (2011), kinnitades, et „hea enesehinnangu varaseimad algmed on kehalised ja need seostuvad sellega, kui hea või kõlbmatu oma keha tundub“ (Sinkkonen, 2011, lk 131). Payne ja Isaacs (2008) toovad välja, et õppimisele on eriti kasulikud eesmärgistatud kehalised tegevused ning enesehinnangut mõjutab just suunatud eesmärgipõhine kehaline kasvatus, mitte ainult vaba mäng.

Väikelapseas saadud positiivne suhtumine füüsilisse tegevusse ei muutu täiskasvanueas

(Virgilio, 2007) ning lapseas saadud positiivsed kogemused aitavad vormida lapse ettekujutust oma kehast ning tõstavad enesehinnangut. Organiseeritud kehalistel tegevustel on oluline roll positiivse eneseteadvuse ja enesehinnangu kujunemisel ning eneseteostamisel. Seejuures on oluline, kuidas ja mil moel kehalise kasvatus tegevusi läbi viiakse (Zachopoulou, Liukkonen, Pickup & Tsangaridou, 2010).

Varasematele uuringutele tuginedes on leitud, et väga oluliseks enesehinnangu mõjutajaks on tajutud motoorne kompetentsus (Ruiz & Graupera, 2005).

### 1.3 Tajutud motoorne kompetentsus

Liikumine on sama loomulik tegevus nagu hingamine. Liikumine on legaalne, kõigile kättesaadav ja enamasti parim viis õppimiseks. Liikumistegevustes on lastel palju võimalusi positiivse enesehinnangu saavutamiseks (Rivkin, 2006). Zachopoulou ja Makri (2005) poolt tehtud uuringud on viidanud sellele, et mida paremana laps tunnetab enda harjutuste sooritamist, seda paremaid tulemusi saavutatakse loovusega seotud ülesannete lahendamisel, sest ta saab rakendada juba omandatud kehalisi oskusi.

Tajutud motoorne kompetentsus koosneb tajutud üldmotoorsest kompetentsusest (*perceived motor competence*), tajutud jämemotoorsest (*gross motor*) kompetentsusest ja tajutud peenmotoorsest (*fine motor*) kompetentsusest (Ruiz & Graupera, 2005). Tajutud motoorne kompetentsus (see, kuidas laps tajub ja usub ise enda motoorsesse võimekusse) on seotud liikumis- ja füüsilise aktiivsusega (Rivkin, 2006; Robinson, 2010).

Carroll ja Loumidis (2001) uurimustest on selgunud, et tajutud motoorne kompetentsus ja osalemine kehalise kasvatus tegevustes on omavahel seotud ( $r = .39, p < .001$ ). Varasematest uuringutest (Ruiz & Graupera, 2005) on selgunud ka tajutud motoorse kompetentsuse ja põhiliikumisoskuste omavaheline seos, samas on tajutud motoorse kompetentsuse selgitamiseks alla 6-aastaste lastega tehtud vähe uuringuid.

2010. aastal tehtud suuremast rahvusvahelisest uurimustööst (Zachopoulou et al. 2010) kehalise kasvatus vajadusest varajases lapseas selgus, et eesmärgistatud tegevus ja positiivne motivatsioon on oluline saadud ülesande täitmisel, hoolimata sellest, kas lapsel oli eelnevalt madal või kõrge tajutud motoorne kompetentsus. Saadud tulemused on kognitiivsed (nt väärtushinnangute ja ootuste kujunemine füüsiliste tegevuste ning tajutud motoorse kompetentsuse suhtes), afektiivsed (nt rõõm ja nauding tegevusest) ja käitumuslikud (soov ka edaspidi füüsilistes tegevustes pingutada ja osaleda). Seega on organiseeritud liikumistegevused väikelapse arengus olulised põhiliikumisoskuste ja tajutud motoorse kompetentsuse arenguks.

#### 1.4 Põhiliikumisoskuste areng ja seos tajutud motoorse kompetentsusega

Liikumine on lapsele kõige loomulikum olemisviis, lapse põhivajadus (Derri, Tsapakidou, Zachopoulou & Kioumourtzoglou, 2001; Karvonen, 2003; Nash-Wortham & Hunt, 1995) ning põhiline õppimine koolieelses eas toimub keha ja liikumise kaudu (Gustavson, 2004; Pullerits, 2004).

Põhiliikumisoskuste arendamine ja täiustamine on olulised ka seetõttu, et nende tegevuste kaudu õpivad lapsed maailma tundma (Deli, Bakle & Zachopoulou, 2006). Samuti on põhiliikumisoskused baasiks tulevastele spordioskustele, sest kord õpitud tegevus ei unune terve elu jooksul (Derri et al., 2001), ning tervislikele eluviisidele (McCall & Craft, 2000; Zachopoulou et al. 2010; Virgilio, 2007).

Põhiliigutusoskused peaksid olema välja kujunenud umbes seitsmendaks eluaastaks. Põhietapp selles arengus on kolmandast viienda eluaastani, mil paranevad koordinatsioon ja rütm (Zachopoulou et al., 2003). Läbi liikumise areneb aju, luustik ja lihased (Raudsepp & Viru, 1996) ning positiivsed tunded iseendast (Pullerits, 2004). Uuringud (Derri et al., 2001) on näidanud, et 3–5 aasta vanuses on põhiliikumisoskuste arendamine juhendamise kaudu väga efektiivne. Selleks et laps areneks, on vaja võimalust harjutada ning julgustamist ja juhendamist. Laps, kellel viiendaks eluaastaks ei ole arenenud kõige olulisemad liikumismustrid, vajab spetsiaalset abi (McCall & Craft, 2000).

Põhiliigutusvilumuste väljakujunemine (kõndimine, jooksmine, hüppamise erinevad vormid, viskamine-püüdmine ja löögiliigutus) on lapse kogu motoorse arengu suhtes väga oluliseks etapiks (Raudsepp & Viru, 1996). Sellel ajal tekkinud koordinatsioonivormid ja närviseosed on püsivad, säilides kogu hilisema elu jooksul. Hilisematel arenguetappidel on tekkinud puudujääke raske korvata. See kehtib nii põhiliikumisvilumuste omandamise kui ka üldise koordinatsioonilise võimekuse ja liigutusliku osavuse osas (Raudsepp & Viru, 1996). Põhiliikumisoskuste äraõppimine, selgeks saamine tagab edaspidi lastele kindlustunde, et nad saavad hakkama erinevate spordialadega ja laps saab ise valida, millega tegeleda (McCall & Craft, 2000).

Selleks et põhiliikumisharjutusi sooritada, on vaja kasutada suuri ja väikseid lihaseid või lihasgruppe. Väiksed lihased või lihasgrupid reguleerivad peamiselt väikseid liigutusi (Payne & Isaacs, 2008) nagu näiteks sõrme või käe liigutamine. Väikseid liigutusi on meil samamoodi vaja joonistamisel, õmblemisel või muusikainstrumentidel mängimisel. Veel enam, peenmotoorset kontrolli on vaja ka kõneks, kirjutamiseks ja lugemiseks (Nash-Wortham & Hunt, 1995). Suuri liigutusi kontrollivad suured lihased või lihasgrupid ning neid on vaja näiteks kõndimisel, jooksmisel ja hüppamisel. Payne ja Isaacs (2008, lk 10) toovad

oma raamatus *Human Motor Development* järgmise näite: kirjutamisel me kasutame väikseid lihaseid, ent selleks, et kirjutada, on vaja suuri lihaseid, mis hoiavad meie õlgu õiges kohas. Ilma suurte lihasteta ei saaks väiksed lihased oma tööd tegema hakata. Järelikult on ühtviisi oluline arendada nii suuri kui ka väikseid lihaseid, et saaks teha nii suuri kui ka väikseid liigutusi.

Laste liikumises on kesksel kohal koordineerimise ja liikumistaju arendamine, samuti tuleb suurt tähelepanu pöörata tasakaalu arendamisele (Karvonen, 2003). „Kõige täiuslikumaks liikumise vormiks on püsida täiesti liikumatult. See nõuab terviklike lihasgruppide koostegutsemist täiesti sünkroonselt tasakaalumehhanismiga“ (Blythe, 2000, lk 5). Tasakaalu võtmeks on vestibulaarsüsteem (McCall & Craft, 2000) ning keerlemised-pöörlemised on selle arendamise aluseks. Blythe (2000) rõhutab, et tasakaalu- ja liikumissüsteemide vastastikuse koostöö ebaküpsus mõjutab last ja tema võimet keskenduda oma tähelepanu välistele sündmustele. See, kuidas laps liigub, ühe või teise asjaga hakkama saab, võib viidata sellistele probleemidele nagu kehv tasakaal, koordineerimise puudulikkus, rütmide kehvus, suunataju puudulikkus, ebakindlus ja kurnatus (Nash-Wortham & Hunt, 1995).

Laiemalt käsitledes on liigutuskordineerimise ja liigutusliku osavuse saavutamine lapse arengus pikaajaline protsess (Payne & Isaacs, 2008; Raudsepp & Viru, 1996). Seepärast on oluline alustada sihipäraste liikumistegevustega võimalikult varajases lapseas. Karvonen (2003) sõnul on liikumisõpetuse üheks tähtsamaks eesmärgiks positiivsete liikumiskogemuste loomine igale lapsele, nii osavamatele kui vähem osavamatele. Liikumisõpetuse üheks eesmärgiks on äratada ja tugevdada lapse teadlikkust tema enda erinevatest võimalustest ja luua alus liikumise kui iseenda sisemise väärtuse kogemisele.

McCall ja Craft (2000) toovad välja, et koolieelsete laste liikumisprogrammide eesmärgiks on peale motoorse arengu ka tunde- ning kognitiivne areng. Motoorse arengu eesmärkideks on põhiliikumisoskuste omandamine (kõnd, jooks, hüplemine, ees- ja külgalopp, hüppamine, hüppenööri hüppamine); esemete käsitsemisoskus (viskamine, püüdmine, jalaga löömine jt); staatiline ja dünaamiline tasakaal; lisaks lihasjõu ja vastupidavuse arendamine ning liikumistegevuste planeerimine ja järjestamine.

Efektiivse ja tõhusa arendava liikumisprogrammi planeerimiseks on vaja arvestada kaht väga tähtsat elementi (Payne & Isaacs, 2008): 1) programmi juhtiv filosoofia: mida püütakse saavutada ning vastavalt sellele koostatud eesmärgid ja suunad; 2) programmi maht. Karvonen (2003) tõstab esile kvaliteetset liikumisõpetust, kus lähtutakse laste individuaalsetest eesmärkidest, vajadustest, kus austatakse lapse individuaalsust ja antakse

võimalusi omaalgatuslikkuseks ja valikuvabadusteks. Rõõmsa ja eesmärgipärase arendava tegevuse olulisust on esile tõstnud ka McCall ja Craft (2000).

Karvoneni (2003) järgi on põhiküsimuseks see, kuidas laps liigub (kõnnib, jookseb, hüppab, viskab, püüab), mitte see, kui kaugele ta viskab, hüppab jne. Oluline on avastada võimalikud puudujäägid sooritamisel ja tagada lapsele edasine kehaline areng. Tähelepanu tuleb pöörata „liikumise kvaliteedile, mitte sekunditele ega sentimeetritele“ (Karvonen 2003, lk 11) ja tulemusi võrrelda lapse enda varasemate tulemustega, mitte teiste laste tulemustega. Hoopis olulisem on arendada rõõmsat ja eesmärgipärast tegevust (McCall & Craft, 2000). On teada, et varases lapseas (esimesed 3–4 aastat) on kogu liigutusõpetus seotud lapse loomuliku otsimis- ja õppimisvõime, samuti liikumisvajaduse stimuleerimisega (Raudsepp & Viru, 1996). Oluline on teadmine, et teatud arenguetapi puudulik väljaarenemine mõjutab lapse arengut järgmistes etappides, mis tähendab, et lapsepõlves tuleb luua võimalikult tugev alus (Karvonen, 2003).

Lapse sisemine motiveeritus füüsiliste tegevuste suhtes tõstab tema tajutud kompetentsust, autonoomsuse tunnet ja sotsiaalset seotust kehalise tegevusega (Zachopoulou et al., 2010). Ott (2011) on magistritöös järeldusele jõudnud, et inimesed, kes tajuvad oma kompetentsust kõrgemalt, naudivad rohkem kehalisi tegevusi: „Kompetentsuse tajumine on lihtsustatud siis, kui inimesele pakutakse optimaalselt väljakutsuvaid ülesandeid. Kui tegevuse sooritamine pakub rahulolu ning sellega kaasneb õnnestumine, siis suurendab see kompetentsuse taju ning suure tõenäosusega kordab inimene sellist tegevust ka tulevikus.“ Sama mõtet kinnitavad nii Carroll ja Loumidis (2001), Graham et al. (2010) kui ka Zachopoulou et al. (2010) – tajutud füüsiline kompetentsus seotud jätkuva füüsilise aktiivsusega. Ehk vastupidi: madala motoorse kompetentsusega inimesed katkestavad füüsilistest tegevustest osavõtu (Payne & Isaacs, 2008).

Laste rõõmutunne ja tajutud kompetentsus on tihti kõrvaltulemused motorsete oskuste õpetamise otseste eesmärkide kõrval, mida ei toeta lihtsalt tunni ärategemine, kus puudub motiveeriv õhkkond (Carroll & Loumidis, 2001). Liikumisõpetus peaks liikumISRõõmu ja rahulolutunnet pakkuma kõikidele lastele (Karvonen, 2003), kinnistades soodsa suhtumise harjutamisse (Raudsepp & Viru, 1996). Füüsiliselt aktiivsele elustiilile loob aluse sotsialiseerumisprotsess lapsepõlves ning kehalistest tegevustest saadud positiivsed kognitiivsed ja emotsionaalsed kogemused (Zachopoulou et al., 2010). Lisaks eeldab liikumisharjutuste sooritamine „keskendumist, tähelepanelikku kuulamist ning vaatlemist, võrdlemist, klassifitseerimist, kauguse ja suuruse hindamist, probleemi lahendamise oskust, samuti enesevalitsemist ja teiste märkamist“ (Karvonen 2003, lk 15). Mõtestatud

liikumisprogrammid on huvitavalt organiseeritud ning võimaldavad lastel õppida oskusi, mis baseeruvad kehalise kasvatus (hariduse) printsiipidel (McCall & Craft, 2000).

Põhiliikumisoskused arenevad loomulikult teel mängu abil, kui mängud on eesmärgistatud ja suunatud vajaliku oskuse arendamisele (Graham et al., 2010; Pica, 2006; Zachopoulou et al., 2010). Waldorfpedagoogikas öeldakse, et lasteaias on kõik ainult mäng, kus kohustuslik tulemus ei ole vajalik (Vabaduskasvatus, 1992). Siiski ei võimalda lihtne mäng toetada lapse mitmekülgset liikumist, seepärast on oluline õpetaja juhendamine (McCall & Craft, 2000). Õpetaja suunab, kuidas, millal ja kus midagi teha.

Oluline on, et kvaliteetses kehalise kasvatus programmis õpivad lapsed õpetaja juhendamisel selgeks põhiliikumisoskused, mis võimaldavad neil areneda motoorselt kompetentseks ja luua enda vastu usalduse, mis võimaldab osa võtta laiast valikust spordialadest ja kehalistest tegevustest täiskasvanueas. Kompetentsus ja usaldus viivad selleni, et laps soovib regulaarselt osa võtta kehalistest tegevustest, sest nendest on saanud nauditav ja tähtis osa tema elus praegu lapsena, siis koolis ja edasi täiskasvanueas (Graham et al., 2010). Kehalist kasvatust on vaja ka selleks, et lapsed õpiksid liikuma efektiivselt ja tulemuslikult, et saavutada ja lahendada pidevalt muutuvaid eesmärke, ülesandeid ja probleeme (Ruiz & Graupera, 2005).

Liigutused ja liikumine on lapsele loomlikuks eneseväljenduseks (Pullerits, 2004). Igaühel meist on olemas oma sisemine kaasasündinud vajadus ennast väljendada ja suhelda teistega (Haselbach, 2004). Kui lapsel on olemas põhiliikumiskogemused ja tema mõtlemise erinevad protsessid on aktiivsed, suudab laps ennast kehaliselt loovamalt väljendada ning tänu sellele suudab laps probleeme lahendada mitmel erineval ja uuenduslikul moel (Zachopoulou & Makri, 2005). Kogemuslikus, elamustele põhinevas õpetamisviisis on liikumine kui elamuste pakkuja, eneseväärikuse lisaja ja väljendusvahend (Karvonen, 2003). Õpetamine pelgalt õpetaja antud juhiste järgi ei soosi loovuse arenemist, kuid „samas on siiski palju harjutusi, mis nõuavad selge mudeli ettenäitamist“ (Karvonen, 2003, lk 16).

Põhiliikumisharjutuste automaatset sooritamist toetab liikumise rütmis mõne liisusalmi lugemine või laulmine (Karvonen, 2003). Liikumisharjutuste abil õpitakse ka esmaseid tantsuelemente: erinevaid samme ja sammukombinatsioone, samuti tunnetatakse erinevaid temposid ning tajutakse erinevaid liikumise suundi ja liikumisteede (Toom, 2001). Muusikast saab keha liikumist aktiveeriv kasvustiimul (Pullerits, 2004). Rahvusvaheliselt tunnustatud eesti võimlemispedagoog Ernst Idla (viidatud Pullerits, 2004) on öelnud: „Liikumiskasvatuses võib vastastikuse toime muusika ja liikumise vahel nii kaugele arendada, et muusika muutub liikumise kaudu nähtavaks ja liikumine muusika kaudu

kuuldavaks“ (lk 27). Muusika ja fantaasiad kergendavad kogemist ja arusaamist (Karvonen, 2003).

### **1.5 Muusika, sh rütmi mõju lapse üldisele arengule, enesetajule ja motoorsele kompetentsusele**

Kus iganes ka lapsed pole, seal on alati muusika (Pica, 2006). Muusika on üks varajasemaid loomulikke õpetajaid, olles mõistetav ka kõige primitiivsemal tasemel, sest muusikat töötlevad kõik aju tasandid (Blythe, 2000). Ajuuuringutest on selgunud, et muusika stimuleerib oluliselt ajutegevust ja see omakorda vaimset seisundit (McCall & Craft, 2000; Persellin, 2009). Arengulooliselt on laps vastuvõtlikum õppimisele, kui seda tehakse muusika ja liikumise abil (Blythe, 2000). Tegutsemine koos muusikaga suunab kasutama aju süvapiirkondi ja kooreosa ning mõlemat ajupoolkera, nõudes väga palju aju piirkondade koostööd ja sünkroonimist (Sinkkonen, 2011).

Blythe (2000) väitel moodustas keskaegsetes kloostrikoolides muusika olulise osa haridusest. Muusika on suurepärane võimalus keskkonna loomiseks, kus lapsed on keskendunud, aktiivsed ja õpihimulised (McCall & Craft, 2000; Virgilio, 2007). Kunstiga seotud tegevused nagu muusika, liikumine, tants jt on tugevad motivaatorid ja tähelepanu fookuseerijad ning soodustavad pikaajalise mälu arengut (Persellin, 2009; Pica, 2006), kujundades ühtlasi mõttemaailma ja eluhoiakuid (Toom, 2001). Nii Hallami (2010) kui ka Pica (2006) on uuringute tulemusel selgitanud, et osavõtt muusikategevustest mõjutab nii sotsiaalset kui ka personaalset arengut. Toom (2001) on magistritöös sõnastanud, et „muusika ei ole mitte ainult õppeaine, vaid vahend isiksuse arendamise teel“.

Pollatou, Karadimou & Gerodimos (2005) uuringutest järeldub, et varajane lapseiga on kriitiline periood muusikalise arengu seisukohalt, mis kestab umbes üheksanda eluaastani. Samuti on uuringud (Blythe, 2000) välja selgitanud, et lastelaulud ja muusikaline liikumine esimese viie eluaasta jooksul arendavad kirjaoskust ettevalmistavaid oskusi. Rauscher ja Show (1993, viidatud Blythe, 2000) California ülikoolist näitasid, et on olemas selge põhjuslik seos muusika ja ruumilise intelligentsuse arendamise vahel. Hallam (2010) tõendas oma uuringus, et muusikalised oskused mõjutavad lisaks eelnevale veel loovust, peenmotoorset koordinatsiooni, kontsentratsiooni, emotsionaalsust, sotsiaalseid oskusi, meeskonnatööd, enesedistsipliini.

Oluline on, et lapsed õpiksid muusikat kuulama (McCall & Craft, 2000; Nash-Wortham & Hunt, 1995). Nash-Wortham ja Hunt nentisid, et väga vähesed lapsed tõepoolest kuulavad ehkki nende kuulmine on normaalne. Pullerits (2004) rõhutab, et tuleb teha vahet

kuulmise ja kuulamise vahel, kus esimene on loomult passiivne ja rohkem aistinguid puudutav, teine aga aktiivne ja seotud meelte tegevusega.

Rütmi, muusika ja liikumise kooseksisteerimine inimese kehas on teadlasi ja filosoofe huvitanud juba ammustest aegadest (Pollatou et al., 2005). Uuringud (Deli et al., 2006) on näidanud, et muusikaga seotud liikumistegevused tõstavad laste põhiliikumisoskuste taset rohkem kui ilma muusikata liikumistegevused. Samadele järeldustele on jõudnud ka Derri et al. (2001), Karvonen (2003), McCall ja Craft (2000), Virgilio (2007). Muusikapedagoogid on seda käsitlust arendanud ning soovivad seda teadmist laiendada (Deli et al., 2006), tuues esile Dalcreze eurütmia ja Orffi pedagoogika põhimõtteid muusikast ja liikumisest. Orffi pedagoogikas on oluline teadmine, et kunsti eri vormid (muusika, liikumine, kõne jt) jagavad üht ja sama sisemist keskust (Haselbach, 2004). Seega, olles üksteisele nii lähedalseisvad vormid, ei saa üht teostada ilma teist kaasamata.

Blythe (2000) toob esile, et laps reageerib muusikale ja suudab jäljendada lihtsaid rütme enne, kui neil areneb välja kõne. Pica (2006) on pikaajalise praktilise tegevuse ja uuringute tulemusena leidnud, et tugeva aluse hilisemale vaimsele arengule loovad kõne ja lauluga kombineeritud rütmilised elemendid. Lisaks sellele, et muusikaline liikumine rahuldab väikelaste eakohast liikumistarvet, tajub laps paremini meetrumit, erinevaid temposid, mõistab erinevusi rütmifiguurides, dünaamikas, meloodia liikumises (Pullerits, 2004). Mellovi (1999) sõnul areneb individuaalse rütmi baasil liigutuste rütm ehk liigutuste ajaline kulg, liigutuste täpsus ehk ruumitaju, liikumise dünaamilisus ning liikumise individuaalne väljenduslikkus. Rütmil on omadus pingestada ja lõdvestada ning korrastada, luues liikumisele turvalised raamid.

Liikumine, milles on tähelepanu pööratud rütmielementidele, mõjutab otseselt rütmitaju arengut (Jukk, 2003), mis on alati „kuulde-liikumisprotsess“ (Päts, 1989, lk 18), sest rütmi läbielamine on oma olemuselt aktiivne protsess, kus inimene peab rütmi ise kaasa tegema, sellele kaasa elama ning organiseerides samal ajal inimpsüühikat. Rütm on see element, mis annab muusikale tähenduse; rütmide õppimisele keha abil areneb lisaks rütmitajule ka enesetunnetus (Pullerits, 2001).

Weikart (1985, viidatud Derri et al., 2001) osutas, et rütmilise kompetentsuse arenemine mõjub oluliselt kolmele erinevale oskusele: motoorsed oskused, muusikalised oskused ja akadeemilised oskused (näiteks lugemine). Rütmilised võimed arenevad kõige paremini neljandast kuni seitsmenda eluaastani, mil tõuseb laste võimekus kiiresti reageerida erinevat tüüpi kuulmisärritustele ja lihtsatele rütmilistele motiividele (Pollatou et al., 2005).

Nash-Worthami ja Hunti (1995) andmetel on väga paljudel lastel probleeme ajastamise ja rütmiga, seega on rütm oluline eelõppe osa.

Kreeka filosoof Platon on öelnud, et hästi balansseeritult võiksid muusika ja kehalised harjutused moodustada suurepärase õppekava (Pollatou et al., 2005). Lapsed tajuvad loomuomast muusikat ja liikumist ühtse tegevusena ning füüsiliselt kogetut suudavad lapsed selgemini ette kujutada ja mõista (Toom, 2001). Virgilio (2007) tõdeb, et palju aastaid keskendus muusikaline haridus vaid laulu- või pillimänguuskusele. Kui lapsed kasutaksid oma keha muusikaliseks liikumiseks või kehapillina, tantsiksid või teeks rütmiga seotud tegevusi, oleks see suurepärase viisi suurendada iga päev laste füüsilist aktiivsust. Rütmilise muusika saatel tehtud harjutused on täpsemad ja lapsed peavad kauem vastu, parandades ühtlasi laste tajutud motoorseid võimeid (Derri et al., 2001).

Muusika on loomulik motivaator ja kui seda õigesti kasutada, on see hindamatu lisaväärtus kehalistes tegevustes (McCall & Craft, 2000; Virgilio, 2007). Lisaks on muusika ja liikumise sidumine ühtsesse õppeprotsessi tõeliselt lapsekeskne lähenemine õpetamisele (Jukk, 2003), kus laps on tegevusse haaratud kogu olemusega (Pullerits, 1999). Tänu oma emotsionaalsele mõjule juhib muusika mõtted kehalisest pingutusest eemale (Toom, 2001) ning loob võimaluse kujutluspiltide loomiseks (Jukk, 2003). Kunstimaailmaga, sh muusikaga suhtlemine ei ole ainult meelelahutus, vaid emotsionaalse arengu alus, mis õpetab inimest tundma (Lunge, 1980): „...tundmused vajavad aga kasvatamist ja arendamist nagu iga kehaline ja vaimne võime“ (lk 101).

Hallam (2010) on oma uuringutega selgitanud seoseid muusikalise kompetentsuse ja kõrgema motivatsiooni ning kõrgema edukuse vahel koolis. Kõrge korrelatsioon leiti samuti enesetaju, kõrge tajutud kognitiivse kompetentsuse, enesehinnangu ning huvi ja kooli muusikategevustes osalemise vahel. Uurimuse soovitusel tuleb muusika positiivne efekt esile siis, kui see on rõõmu ja rahuldust pakkuv tegevus ning pakub positiivset õppimiskogemust. See ongi kvaliteetse õpetuse alus. Veel enam – muusikategevustes saadud sotsiaalsed oskused kujundasid kõrgemat enesehinnangut, mis omakorda tõstis laste sisemist motivatsiooni ja usku iseendasse.

## **1.6 Enesehinnangu ja -kompetentsuse mõjutamise võimalused õppe-kasvatustöös**

„Nii nagu inimene avastab ümbritseva maailma, täpselt samamoodi avastab ta omaenda Mina“ (Allik, 1997, lk 152), sest sündides inimlapsel eneseteadvus puudub. Järelikult peab lapse arenguteljel olema hetk, mil eneseteadvus tekib. Alliku kirjelduse järgi on eneseteadvuse tekkeks vaja vaid inimühiskonnale omast piisavalt keerulist sotsiaalset

süsteemi. Selle süsteemi abil hakkab inimene ennast nägema ja ära tundma. Lindenfield (2003) kirjutab: „Mitte see ei loe, kes me oleme sündides, vaid see, kelleks meid julgustatakse ja võimaldatakse saada“ (lk 29).

Ühiskonna arenedes tuleb ümber hinnata haridus- ja kasvatusülesanded (Kinos & Pukk, 2010). Lasteaed on seetõttu pidevas uuendusseisundis. See seisund ei saa ega tohi kunagi muutuda. Tänapäevane eelõpetus tugineb käsitlele lapsest, kes on oma loomult sotsiaalne, uudishimulik, aktiivne ja armastab mängida (Männamaa & Marats, 2009) ning laps õpib ja areneb just selle kaudu, mida ta emotsionaalselt tajub ja kogeb (Krips, 2003). Koolieelses lasteasutuses tuleb toetada aktiivset õppimist, kus laps saaks tegutseda mängulises vormis ja energiast loomulikult viisil vabanedes (Karvonen, 2003). Pullerits (1997) on öelnud, et lapsele sobiv õppetegevus peab koosnema erinevatest komponentidest, milles igaüks osal on oma kindel ülesanne, loominguline iseloom ning kõik osad on omavahel seotud ühtseks tervikuks – loominguliseks protsessiks.

Julgustades lapsi ise suunama oma tegevust, võimaldab see tugevate külgede arendamise kaudu arendada ühtlasi ka nende nõrku külgi. Laps saab aru, et ta suudab teha seda, mida ta tahab, ja ühtlasi areneb kompetentsuse tunne ja eneseusaldus. Seda õpetust toetab lapsest lähtuv kasvatus. See on õppimine kogemuse kaudu, mille initsiaatoriks on laps ja mis on õpetaja poolt võimaldatud (Kinos & Pukk, 2010; McCall & Craft, 2000).

Kinos ja Pukk (2010) on seisukohal, et lapsest lähtuv alusharidus on ühiskondlikult aktiivne, ning kus lapsest saab juba väikesest peale aktiivne ühiskonnakodanik, kelle arvamusi arvestatakse ja kes õpib iseseisvalt otsustama. Nad võtavad endale ülesanded, mis ei ole liiga kerged ega ka liiga rasked ja need tegevused on avatud, st neis peitub rohkem kui üks õige vastus või võimalus ülesande täitmisel (McCall & Craft, 2000).

Lapsest lähtuvas kasvatuses on õpetaja roll aidata lapsel võetud ülesandega tegeleda; õnnestumise tagalaks on õpetaja, kellest kiirgab armastust, entusiasmi, positiivset energiat ja toetust lastega töötades (McCall & Craft, 2000). Õpetaja esmane tegevus on toetada enesehinnangut (Verschueren et al., 1998). Kinos ja Pukk (2010) rõhutavad seejuures, kui oluline on, et õpetaja kasutaks olukorraga sobivaid töövorme. „Tasakaalu leidmine täiskasvanust ja lapsest lähtuvate tööviiside vahel on üheks osaks õpetaja professionaalsusest“ (Kinos & Pukk, 2010, lk 22). Tegelikult ei ole lapse jaoks tähtis, mis meetodit või süsteemi kasutatakse, vaid tähtis on eelkõige õpetaja, kes seda vahendab (Pullerits, 2002).

Võgotski (2006) sõnul on „...koolieelik võimeline õppima sel määral, mil määral õpetaja programm muutub tema enda programmiks. See on põhiline ja üldtunnustatud raskus“ (lk 44). Sama mõtet on korranud Kino & Pukk (2010), öeldes, et „heal õpetajal õnnestub

omaenda huvid ja soovid muundada, transformeerida lapse huvideks ja soovideks – see on võimalik laste huvide arendamise seadusi tundes“ (lk 45).

Õpetajad peaksid julgustama väljamõtlemist järeletegemise asemel ja uurima õpetamismeetodeid, mis soodustaksid loova mõtlemise arengut. Kehalises kasvatuses peaks üks eesmärke olema kognitiivsete võimete arendamine, mis korreleerub loovusega (Zachopoulou & Makri, 2005). Kui õpetaja muudab käitumist ja juhendamisstiili (sh kuidas ja mil moel tegevust läbi viia), tajuvad lapsed paremat õhkkonda kehalistes tegevustes (Zachopoulou et al., 2010). Soosiv ja hea keskkond on alus iga lapse isiklikule arengule.

### 1.7 Tajutud (motoorse) kompetentsuse varajasemad uuringud ja mõttmised

Tajutud kompetentsuse uurimiseks koolieelses eas on kõige enam kasutatud Harter & Pike (1984) väljatöötatud skaalat *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. See on välja töötatud lähtudes hüpoteesist, et lapsed ei tunne ennast võrdselt kompetentsena igas oskuste valdkonnas (kognitiivne kompetentsus, motoorne kompetentsus, kaaslastepoolne tunnustamine (*peer acceptance*) ja üldine eneseväärtustamine (*maternal acceptance*).

Ulrichi (1987) uurimuses kukkus Harteri tajutud kompetentsuse test läbi, mille põhjuseks võis olla see, et lasteaialapsed hindavad enda füüsilist kompetentsust mängutulemuse ja täiskasvanu tagasiside põhjal. Vanemad lapsed aga sõltuvad enesetajumises rohkem kaaslaste hinnangutest, olles seega täpsemad enda motoorse kompetentsust hinnates. Samas uurimuses leidis Ulrich, et laste tajutud motoorne kompetentsus ei ole oluliselt seotud nende osalemisega organiseeritud sporditegevustes, vaid motoorse kompetentsuse demonstreerimisega/kirjeldamisega.

Payne ja Isaacs (2008) testisid Harteri testi spordi kontekstis ja see oli üsna edukas. Lõpptulemusena leiti, et noores eas sportlikes tegevustes osalemine tõstis nii tajutud kognitiivset kui ka motoorset kompetentsust võrreldes sportlikes tegevustes mitteosalenud lastega. Samuti on välja selgitatud, et need lapsed, kes tajuvad oma motoorset kompetentsust kõrgemalt, näitavad ka teistes olulistes tegurites positiivseid tulemusi (nt kõrgem enesehinnang, kõrgem kehaline aktiivsus) (Carroll & Loumidis, 2001). Viimatinimetatud uurimus püüdis aru saada, mis paneb inimesi vabal ajal spordiga tegelema. Arvati, et see on kogetud rõõm ja nauding lasteaia/kooli kehalistest tegevustest. Siiski ei leitud nende kahe näitaja vahel olulist seost, küll aga leiti seos naudinguga kehalistest tegevustest osavõtu ja tervisele tähelepanu pööramise vahel. Järeldati, et rõõm ja nauding ühelt poolt suurendavad laste motivatsiooni kehalistest tegevustest osa võtta, see omakorda aga parandab tajutud

motoorset kompetentsust. Ning vastupidi – halvad mälestused kehalise kasvatuse tundidest on tihedalt seotud lapse minapildiga ja tundega, et ta ei ole spordis kompetentne. See omakorda on faktor, mis mõjutab negatiivselt kehalistest tegevustest osavõttu täiskasvanueas.

Rida uuringuid (Deli et al., 2006; Derri et al., 2001; Hallam, 2010; McCall & Craft, 2000; Pica, 2006; Zachopoulou et al., 2003; Zachopoulou et al., 2004) eelkooliealiste lastega võttis eesmärgiks välja selgitada nende motoorsete oskuste ja tajutud kompetentsuse vahelist seost. Eksperimentgrupi motoorsete oskuste arendamiseks kasutati muusika ja rütmiga seotud mitmekesiseid ja organiseeritud liikumistegevusi, mis tõendasid, et need: a) arendavad põhiliikumisoskusi; b) arendavad rütmilisi võimeid; c) parandavad motoorsete oskuste paranemise kaudu ka tajutud motoorset kompetentsust; d) on arendava efektiga vaid siis, kui need annavad lapsele positiivse õppimiskogemuse. Eriti tõstetakse esile seda, et vaba mängu tegevused võrreldes organiseeritud tegevustega ei garanteeri väikelapse motoorsete oskuste arengut võrreldes organiseeritud tegevustega. Muusikaga seotud liikumisprogrammide juures tõsteti esile, et lapsed nautisid nendes osalemist.

Ruiz ja Graupera (2005) uurimuses selgitati 4–6-aastaste laste tajutud motoorset kompetentsust uue skaalaga (*Children's Perception of Motor Competence Scale – CMPI*), millel oli kolm alaskaalat: tajutud üldmotoorne kompetentsus ( $\alpha = .81$ ), tajutud jämemotoorne kompetentsus ( $\alpha = .80$ ) ja tajutud peenmotoorne kompetentsus ( $\alpha = .65$ ). Samas töös uuriti tajutud motoorse kompetentsuse ja põhiliikumise vahelisi seoseid 4–6-aastastel lastel ja leiti, et need on positiivsed. Tajutud motoorse kompetentsuse ja põhiliikumisoskuste vahelist seost lasteaialastel uuris ka Robinson (2010) ning tõi lisaks tajutud motoorse kompetentsuse ja põhiliikumisoskuste omavahelisele positiivsele seosele välja ka selle, et see, kuidas laps usub iseenda motoorsesse võimekusse, on samal ajal seotud liikumis- ja füüsilise aktiivsusega. Tajutud kompetentsus on oluline tegur saavutus põhisele käitumisele ja tegevusele.

Pollatou et al. (2005) püstitas eesmärgiks välja selgitada poiste ja tüdrukute võimalikud erinevused musikaalsuses, rütmilistes võimetes ja üldmotoorsetes oskustes üheskoos, sest varem oli neid oskusi uuritud, aga eraldiseisvatena. Uuring näitas, et 5-aastaste poiste ja tüdrukute musikaalsuses ja üldmotoorses arengus erinevusi ei ole. Siiski toodi esile, et poisse on vaja järele aidata ning toetada rütmiga seotud tegevustes. See on oluline valdkond, kuna rütmiline kompetentsus on tugevalt seotud laste motoorse koordineerimisega ja põhiliikumisoskuste arenguga, mis on saavutatav läbi organiseeritud tegevuste.

Eelmainitud uuringutest selgus, et eelkooliealiste lastega on tehtud mitmeid uuringuid, et selgitada motoorsete oskuste ja tajutud kompetentsuse vahelisi seoseid. Uuringud puuduvad aga selle kohta, kuidas eesmärgipärased ja regulaarselt toimuvad muusikalis-

liikumistegevused on seotud laste tajutud motoorse kompetentsusega ja samal ajal õpetaja poolt hinnatud lapse motoorse kompetentsusega.

## 2. UURINGU EESMÄRK JA HÜPOTEESID

Teoreetilises ülevaates selgus, et muusika ja rütmi tähtsust ning mõju liikumistegevustele on palju uuritud ja on leitud seos muusikalis-liikumistegevuste ja laste üldmotoorse kompetentsuse vahel. Samas ei ole selge, kuidas eesmärgistatud ja regulaarne muusikalis-liikumistegevus mõjutab laste motorset kompetentsust nii õpetajate kui ka laste arvates.

Eelnevast tulenevalt oli magistritöö uurimisprobleemiks vajadus välja selgitada, kui võrd muusikalis-liikumistegevused on seotud laste tajutud motoorse kompetentsusega ja õpetajate hinnangutega nendele.

Uurimisprobleemist lähtudes püstitati uuringu eesmärgiks: selgitada ja võrrelda lapse tajutud motorset kompetentsust ja õpetaja hinnangut lapse motoorsele kompetentsusele ning leida seoseid hinnatud alaskaalade vahel enne ja pärast muusikalis-liikumisprogrammi läbiviimist.

Varasematele uuringutulemustele toetudes (Derri et al. 2001; Pica, 2006; Ruiz & Graupera, 2005; Zachopoulou et al., 2010) ja neid analüüsid püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Muusikalis-liikumisprogrammis osalenud laste tajutud motoorne kompetentsus paraneb võrreldes nende lastega, kes selles ei osalenud.
2. Õpetaja hinnangud muusikalis-liikumisprogrammis osalenud laste motoorsele kompetentsusele on kõrgemad kui selles mitte osalenud lastele.

### 3. METOODIKA

#### 3.1 Valim

Uurimustöö valim moodustus Tartu linna ühe lasteaia 4–5-aastastest lastest.

Valim moodustus kahest 4–5-aastaste laste rühmast, kus oli kokku 43 last: 22 poissi ja 20 tüdrukut. Seoses haigustega ei saanud nendest uuringus lõpuni osaleda kolm last, nii jäi kogu valimi suuruseks 40 last (21 poissi ja 19 tüdrukut). Juhuvaliku teel valiti 20 last, kummastki rühmast 5 poissi ja 5 tüdrukut, kes moodustasid eksperimentgrupi ja ülejäänud samade rühmade lapsed moodustasid kontrollgrupi. Kolm väljalangenud last olid eksperimentgruppi valitud lapsed, mistõttu nende väljalangemise tõttu jäi eksperimentgrupi lõplikuks suuruseks 17 last. Kontrollgrupi lõplikuks suuruseks jäi 23 last. Täpsed andmed on esitatud tabelis 1.

Uurimustöö teostati lasteaia juhtkonna ja lastevanemate nõusolekul.

**Tabel 1.** Uuringus osalenute üldandmed

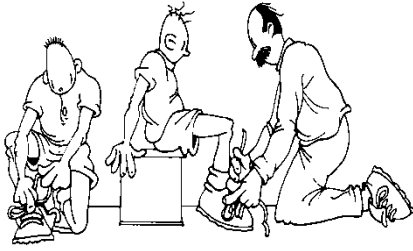
Valim	N	Tüdrukud N	Poisid N	Keskmine vanus	Standardhälve ±
Eksperimentgrupp	17	8	9	4,24	± 0,44
Kontrollgrupp	23	11	12	4,04	± 0,21
Valim kokku	40	19	21	4,13	± 0,34

#### 3.2 Mõõtevahendid

Käesolevas uurimustöös kasutatud kahe mõõtevahendiga hinnati laste motoorset kompetentsust ning ühe mõõtevahendina kasutati antud uurimuse jaoks välja töötatud muusikalis-liikumisprogrammi.

Laste tajutud motoorse kompetentsuse hindamise skaala koostati Ruiz ja Graupera (2005) pilditesti järgi (*Children's Perception of Motor Competence Scale – CMPI*).

Pilditest koosnes 23 pildist koos küsimustega (lisad 1 ja 2). Igal pildil kujutati ühte kehalise võimekusega seotud tegevust kahel moel: saab hästi hakkama või ei saa üldse hakkama. Pilti vaadates pidi laps hindama, millise lapse moodi on ta rohkem ja osutama sellele. Lapsel oli võimalik ennast hinnata 4-pallilisel skaalal, kus 4 = saab antud ülesandega väga hästi hakkama ja 1 = ei saa üldse hakkama.



Joonis 1. Laste tajutud motoorse kompetentsuse hindamise skaala pilditesti (CMPI) 1. pilt, mis oli mõeldud lapsele testiga tutvumiseks

Vastavalt Ruiz ja Graupera (2005) uurimusele olid küsimused algselt jaotatud kolme alaskaalasse: üldine motoorne tajutud kompetentsus – ÜMTK (pildid 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 23), tajutud peenmotoorne kompetentsus – TPMK (pildid 16, 18, 20, 21) ja tajutud jämemotoorne kompetentsus – TJMK (pildid 10, 17, 19, 22). Andmeanalüüsi tegemisel jäeti küsimuste hulgast välja esimene küsimus, mis oli mõeldud lapsele testiga harjumiseks (Ruiz & Graupera, 2005).

Uurimuses hinnati pärast eeltesti läbiviimist iga alaskaala sisereliaablust, mille tulemusel saadi Cronbach  $\alpha$  väärtuseks: ÜMTK – 0,693; TPMK – -0,191 ja TJMK – 0,362. Kolmest alaskaalast kahel olid sisereliaabluse näitajad alla aktsepteeritavat taset, mille piiriks võeti 0,6 (Kline, 2005, lk 195). Seejärel jaotati küsimustike alaskaalad andmeanalüüsi tegemiseks vastavalt küsimuste sisule ümber nii, et tekkis kaks alaskaalat:

- 1) vahendi käsitemise tajutud kompetentsus – VKTK (pildid 4, 6, 7, 9, 13, 16, 17, 18, 22) ja
- 2) üldine motoorne tajutud kompetentsus – ÜMTK (pildid 2, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 23) (lisa 3). Saadud alaskaalade keskmised ja Cronbach  $\alpha$  väärtused on esitatud tabelis 2.

**Tabel 2.** Laste tajutud motoorse kompetentsuse hindamise skaala ümberjaotamise tulemusena saadud kahe alaskaala keskmised ja sisereliaabluse koefitsendid (Cronbach  $\alpha$ )

Alaskaala	Keskmine	Cronbach $\alpha$
VKTK	3,35	0,67
ÜMTK	3,62	0,61

Märkused: VKTK – lapse vahendi käsitemise tajutud kompetentsus; ÜMTK – lapse üldine motoorne tajutud kompetentsus.

Üldise motoorse kompetentsuse skaala õpetajale (lisa 4) koostati Ruiz ja Graupera (2005) ning Zachopoulou et al. (2010) poolt välja töötatud skaalade järgi. Üldise motoorse kompetentsuse (ÜMK: 9 väidet – näiteks: laps hüppab sulghüpetega edasi vähemalt 10 korda ilma peatumata) ja vahendi käsitemise kompetentsuse (VKK: 6 väidet – näiteks: laps suudab paigal seistes põrgatada ühe käega palli mitu korda järjest) hindamiseks kasutati Ruiz ja

Graupera (2005) skaalat; muusikalise kompetentsuse (MK: 4 väidet – näiteks: laps reageerib muusika algusele ja lõpule vastavalt kokkulepetele) ning sotsiaalse kompetentsuse (SK: 7 väidet – näiteks: laps on võimeline tegutsema koos erinevate kaaslastega) näitajate kohta käivaid väiteid hinnati Zachopoulou et al. (2010) poolt välja töötatud ja kasutatud skaalaga. Õpetaja hindas lapsi 4-pallilisel skaalal, kus 4 = täiesti nõus väitega ja 1 = ei ole üldse nõus väitega. Antud skaala nelja valdkonna keskmised ja sisereliaabluse (Cronbach  $\alpha$ ) väärtused on esitatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Üldise motoorse kompetentsuse hindamise skaala õpetajale: keskmised ja sisereliaabluse koefitsendid (Cronbach  $\alpha$ )

Alaskaala	Keskmine	Cronbach $\alpha$
ÜMK (9 väidet)	3,03	0,86
VKK (6 väidet)	2,85	0,74
MK (4 väidet)	2,54	0,72
SK (7 väidet)	2,97	0,79

Märkused: ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitsemise kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus.

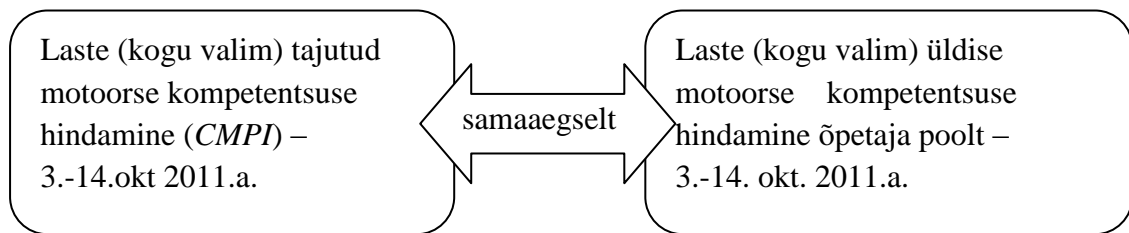
Skaalade küsimustike tõlkimisel originaalkeelest eesti keelde kasutati mõlema keele filoloogi abi. Tõlke sarnasus andis kindluse, et tekstist saadakse ühtviisi aru. Esialgse tõlke puhul kasutati tõlke täpsuse hindamiseks tagasitõlget.

Muusikalis-liikumisprogrammi (lisa 5) väljatöötamisel toetuti osaliselt E. Idla harjutusvarale (Idla-Nilsson, 2005), sellel põhinevale koolitusele (2. septembril 2011. aastal Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi aulas, Salme 1a) ja muusikale (Idla-Nilsson, 2005, CD). Osaliselt toetuti varem tehtud samalaadsetele uuringutele ja nendes kasutatud muusikalis-liikumisprogrammidele ja harjutustele (Derri, 2001; Pica, 2006; Zachopoulou et al., 2004; Zachopoulou et al., 2010).

### 3.3 Protseduur

Tehti eksperimentaalne uurimus, millel oli kolm etappi (joonis 2). Mõõtevahendeid kasutati kahel korral – enne ja pärast eksperimentperioodi. Eksperimentgrupp osales uurija poolt ettenähtud lisategevustes – muusikalis-liikumisprogrammis, kuid kontrollgrupil jätkus tavapärase õppe-kasvatustegevus.

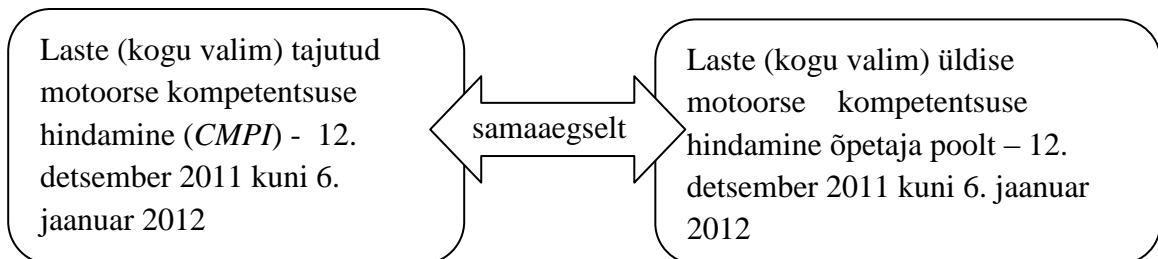
#### I etapp – eeltest



#### II etapp – eksperimentaalgrupiga tegelemine

Muusikalis-liikumisprogramm eksperimentgrupile 8 nädala jooksul à 2 korda nädalas – 17. oktoober kuni 9. detsember 2011

#### III etapp – kordustest.



#### Joonis 2. Uuringu etapid ja sisu lühikirjeldus

Laste tajutud motoorse kompetentsuse hindamise pilditestiga (*CMPI*) viis läbi juhendaja iga lapsega individuaalselt lasteaia ühes ruumis, kus polnud segavaid faktoreid. Esimene pilt oli lapsele testiga tutvumiseks, et ta saaks aru, mida temalt oodatakse. Hindaja küsis näiteks: „Siin on kaks last. Ühel lapsel seob kingapaelad kinni tema õpetaja. Teine laps seob need ise kinni. Kumb nendest lastest on rohkem sinu moodi?“ Laps osutas sellele

lapsel, kelle moodi ta ennast rohkem tajus. Seejärel küsis juhendaja: „Kas sa oled alati selle lapse moodi?“ Selle peale ütles laps, kas ta on alati eelnevalt osutatud lapse moodi või mitte. Saadud vastuste põhjal saadi tulemus skaalal 1–4.

Üldise motoorse kompetentsuse skaala järgi hindas õpetaja lapsi nii grupitegevuses kui ka individuaalselt, sõltuvalt esitatud väitele või ülesandele. Hindamine toimus lasteaia saalis enamasti tavategevuste käigus, vaid mõned ülesanded lasi õpetaja lastel individuaalselt teha, et paremini jälgida lapse tegevust.

Muusikalis-liikumisprogramm korraldati lasteaia saalis paralleelselt kahe 10-lapselise grupiga. Eksperiment mõlemale grupile toimus 8 nädala jooksul 2 korda nädalas 20-minutilise tegevusena.

### 3.4 Andmete statistiline analüüs

Andmed töödeldi statistiliselt SPSS16-andmetöötlusprogrammiga.

Hüpoteeside kontrollimiseks kasutati järgmisi andmeanalüüsi meetodeid:

- Eksperiment- ja kontrollgrupi vaheliste keskmiste erinevusi hinnati sõltumatute valimite t-testiga.
- Eeltesti ja kordustesti tulemuste võrdlemiseks eraldi nii eksperiment- kui ka kontrollgrupis kasutati sõltuvate valimite t-testi.
- Seoseid alaskaalade vahel leiti Pearsoni korrelatsiooniga.

Lisaks kasutati andmete tõlgendamisel aritmeetilist keskmist ja standardhälvet.

## 4. TULEMUSED

### 4.1 Eksperimentgrupi ja kontrollgrupi keskmiste hinnangute võrdlemine

Eksperimentgrupi ja kontrollgrupi laste tajutud motoorse kompetentsuse skaala (CMPI) eeltesti aritmeetiliste keskmiste võrdlemisel selgus, et saadud keskmiste vahel statistiliselt olulist erinevust ei olnud ( $p > 0,05$ ). Tabelis 4 on välja toodud aritmeetilised keskmised ja standardhälbed koos statistilise olulisuse näitajaga.

**Tabel 4.** Eksperiment- ja kontrollgrupi laste tajutud motoorse kompetentsuse skaala eeltesti tulemuste aritmeetiliste keskmiste võrdlus

Alaskaala	Eksperimentgrupp N=17 last		Kontrollgrupp N=23 last		Statistiliselt oluline erinevus, $p < 0,05$
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
VKTK	3,4	± 0,46	3,3	± 0,61	-
ÜMTK	3,7	± 0,37	3,6	± 0,36	-

Märkused: VKTK – lapse vahendi käsitsemise tajutud kompetentsus; ÜMTK – lapse üldine motoorne tajutud kompetentsus.

Ekspereimntgrupi ja kontrollgrupi tajutud motoorse kompetentsuse skaala (*CMPI*) kordustesti keskmiste võrdlemisel ei tekkinud samuti olulist erinevust ( $p > 0,05$ ). Laste tajutud motoorse kompetentsuse hindamisel kordustestiga saadud tulemuste aritmeetilised keskmised, standardhälve ja statistilise olulisuse näitaja on välja toodud tabelis 5.

**Tabel 5.** Ekspereimntgrupi ja kontrollgrupi laste tajutud motoorse kompetentsuse skaala kordustesti tulemuste aritmeetiliste keskmiste võrdlus

Alaskaala	Ekspereimntgrupp (N=17 last)		Kontrollgrupp (N=23 last)		Statistiliseolt oluline erinevus, $p < 0,05$
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
VKTK	3,5	$\pm 0,31$	3,4	$\pm 0,46$	-
ÜMTK	3,6	$\pm 0,33$	3,5	$\pm 0,33$	-

Märkused: VKTK – lapse vahendi käsitlemise tajutud kompetentsus; ÜMTK – lapse üldine motoorne tajutud kompetentsus.

#### 4.2 Õpetaja poolt hinnatud laste üldine motoorne kompetentsus

Õpetaja poolt eeltestiga ekspereimnt- ja kontrollgrupi laste motoorsele kompetentsusele antud keskmiste hinnangute tulemused kinnitavad eeldust, et ekspereimnt- ja kontrollgrupi keskmiste vahel ei olnud statistiliseolt olulist erinevust ( $p > 0,05$ ) enne ekspereimntperioodi algust. Tulemused on esitatud tabelis 6.

**Tabel 6.** Õpetaja poolt hinnatud üldise motoorse kompetentsuse skaala eeltesti tulemused ekspereimnt- ja kontrollgrupi lastele

Alaskaala	Ekspereimntgrupp (N=17 last)		Kontrollgrupp (N=23 last)		Statistiliseolt oluline erinevus, $p < 0,05$
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
VKK	2,9	$\pm 0,57$	2,7	$\pm 0,63$	-
ÜMK	2,9	$\pm 0,71$	3,1	$\pm 0,74$	-
MK	2,6	$\pm 0,97$	2,5	$\pm 0,76$	-
SK	2,8	$\pm 0,84$	3,3	$\pm 0,67$	-

Märkused: VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitlemise kompetentsus; ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus.

Õpetaja poolt laste kordustestimisel üldise motoorse kompetentsuse skaalaga saadud tulemused kajastuvad tabelis 7.

**Tabel 7.** Õpetaja poolt hinnatud üldise motoorse kompetentsuse skaala kordustesti tulemused eksperiment- ja kontrollgrupi lastele

Alaskaala	Eksperimentgrupp (N=17 last)		Kontrollgrupp (N=23 last)		Statistiliselt oluline erinevus, p < 0,05
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
VKK	3,3	± 0,48	3,3	± 0,38	-
ÜMK	3,4	± 0,52	3,4	± 0,49	-
MK	3,4	± 0,63	3,3	± 0,49	-
SK	3,3	± 0,74	3,0	± 0,67	-

Märkused: VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitlemise kompetentsus; ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus.

Õpetaja keskmistes hinnangutes eraldi eksperiment- ja kontrollgrupi laste üldisele motoorsele kompetentsusele eel- ja kordustestis ilmsid statistiliselt olulised erinevused. Tulemused on esitatud tabelites 8 ja 9.

**Tabel 8.** Õpetaja poolt hinnatud eksperimentgrupi üldise motoorse kompetentsuse eel- ja kordustesti tulemused

Alaskaala	Eksperimentgrupp (N=17 last)		Eksperimentgrupp (N=17 last)		Statistiliselt oluline erinevus
	Eeltest		Kordustest		
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
VKK	2,9	± 0,57	3,3	± 0,48	p < 0,05
ÜMK	2,9	± 0,72	3,4	± 0,52	p < 0,01
MK	2,6	± 0,97	3,4	± 0,63	p < 0,01
SK	2,8	± 0,84	3,3	± 0,74	p < 0,01

Märkused: VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitlemise kompetentsus; ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus.

**Tabel 9.** Õpetaja poolt hinnatud kontrollgrupi üldise motoorse kompetentsuse eel- ja kordustesti tulemused

Alaskaala	Kontrollgrupp (N=23 last)		Eksperimentgrupp (N=23 last)		Statistiliselt oluline erinevus
	Eeltest		Kordustest		
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
VKK	2,7	± 0,63	3,3	± 0,38	p < 0,01
ÜMK	3,1	± 0,74	3,4	± 0,49	p < 0,01
MK	2,5	± 0,76	3,3	± 0,49	p < 0,01
SK	3,0	± 0,66	3,3	± 0,68	p < 0,05

Märkused: VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitlemise kompetentsus; ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus.

### 4.3 Lapse tajutud motoorse kompetentsuse võrdlemine õpetaja poolt hinnatud lapse motoorse kompetentsusega

Tabelis 10 on esitatud õpetaja ning laste eel- ja kordustesti keskmiste hinnangute võrdlus üldisele motoorsele kompetentsusele eksperimentgrupi lastel.

**Tabel 10.** Eksperimentgrupi laste tajutud motoorse kompetentsuse ja õpetaja hinnatud motoorse kompetentsuse võrdlus eel- ja kordustestiga alaskaalade kaupa

Alaskaala	Lapse tajutud kompetentsus		Õpetaja hinnatud kompetentsus		Statistiliselt oluline erinevus
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
Eeltest: Vahendi käsitsemine	3,4	± 0,46	2,9	± 0,57	p < 0,01
Kordustest: Vahendi käsitsemine	3,5	± 0,31	3,2	± 0,48	p < 0,01
Eeltest: Üldine motoorne kompetentsus	3,6	± 0,37	2,9	± 0,71	p < 0,01
Kordustest: Üldine motoorne kompetentsus	3,6	± 0,33	3,4	± 0,52	p < 0,01

Tabelis 11 on esitatud õpetaja ning laste eel- ja kordustesti keskmiste hinnangute võrdlus üldisele motoorsele kompetentsusele kontrollgrupi lastel.

**Tabel 11.** Kontrollgrupi laste tajutud motoorse kompetentsuse ja õpetaja hinnatud motoorse kompetentsuse võrdlus eel- ja kordustestiga alaskaalade kaupa

Alaskaala	Lapse tajutud kompetentsus		Õpetaja hinnatud kompetentsus		Statistiliselt oluline erinevus
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
Eeltest: vahendi käsitsemise kompetentsus	3,3	± 0,61	2,7	± 0,63	p < 0,01
Kordustest: vahendi käsitsemise kompetentsus	3,4	± 0,46	3,3	± 0,38	p < 0,01
Eeltest: üldine motoorne kompetentsus	3,6	± 0,36	3,1	± 0,74	p < 0,01
Kordustest: üldine motoorne kompetentsus	3,5	± 0,33	3,4	± 0,48	p < 0,01

#### 4.4 Laste tajutud motoorse kompetentsuse ja õpetaja hinnatud motoorse kompetentsuse alaskaalade seosed

Alaskaalade omavaheliste seoste selgitamiseks tehti korrelatsioonanalüüs kogu valimiga. Täpsemalt on tulemused näha tabelites 12 ja 13.

**Tabel 12.** Laste tajutud motoorse kompetentsuse alaskaalade (*CMPI*) ja õpetaja hinnangu alaskaalade omavahelised seosed eeltestis

Alaskaala	VKTK	ÜMTK	VKK	ÜMK	SK	MK
VKTK	1					
ÜMTK	.569**	1				
VKK	.045	.233	1			
ÜMK	.028	.335	.293	1		
SK	.032	.213	.144	.743**	1	
MK	-.154	.253	.259	.605**	.520**	1

Märkused: \*  $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

VKTK – lapse vahendi käsitlemise tajutud kompetentsus; ÜMTK – lapse üldine motoorne tajutud kompetentsus; VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitlemise kompetentsus; ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus.

**Tabel 13.** Laste tajutud motoorse kompetentsuse alaskaalade (*CMPI*) ja õpetaja hinnangu alaskaalade omavahelised seosed kordustestis

Alaskaala	VKTK	ÜMTK	VKK	ÜMK	SK	MK
VKTK	1					
ÜMTK	.761**	1				
VKK	.343*	.268	1			
ÜMK	.129	.327*	.387*	1		
SK	-.016	.231	.130	.799**	1	
MK	.023	.210	.111	.102	.096	1

Märkused: \*  $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

VKTK – lapse vahendi käsitlemise tajutud kompetentsus; ÜMTK – lapse üldine motoorne tajutud kompetentsus; VKK – õpetaja poolt hinnatud vahendi käsitlemise kompetentsus; ÜMK – õpetaja poolt hinnatud üldine motoorne kompetentsus; SK – õpetaja poolt hinnatud sotsiaalne kompetentsus; MK – õpetaja poolt hinnatud muusikaline kompetentsus.

## 5. ARUTELU

Uurimustöö eesmärgiks oli selgitada ja võrrelda laste tajutud motoorset kompetentsust ning õpetaja hinnanguid laste motoorsele kompetentsusele enne ja pärast muusikalis-liikumisprogrammi. Samuti leida seoseid nii eel- kui ka kordustestis hinnatud alaskaalade vahel. Töös püstitati kaks hüpoteesi, mis ei leidnud kinnitust.

Esimesena püstitati hüpotees, et muusikalis-liikumisprogrammis osalenud laste tajutud motoorne kompetentsus paraneb võrreldes nende lastega, kes selles ei osalenud.

Selleks sooviti esmalt veenduda, kas valimi tajutud motoorne kompetentsus on ühtlase tasemega. Selleks tehtud tajutud motoorse kompetentsuse skaala (*CMPI*) eeltestis saadud aritmeetiliste keskmiste järgi eksperimentgrupi ja kontrollgrupi vahel olulist erinevust ei leitud, mis näitas gruppide ühtlast taset ja oli heaks eelduseks eksperimendi korraldamiseks. Kaheksa nädalat hiljem kordustesti tehes aga ei leitud gruppide vahel samuti statistiliselt olulist erinevust. Sellest järeldati, et muusikalis-liikumisprogrammis osalenud eksperimentgruppi kuulunud laste tajutud motoorne kompetentsus ei muutunud võrreldes kontrollgrupi lastega. Seega esimene hüpotees kinnitust ei leidnud.

Eel- ja kordustesti tulemuste võrdlemisel selgus hoopis, et kui vahendi käsitlemise tajutud kompetentsuse keskmised jäid enam-vähem samaks, siis üldises motoorses tajutud kompetentsuses saadi kordustestiga veidi madalamad tulemused kui eeltestiga, kuigi see ei olnud statistiliselt oluline. Seda võis põhjustada asjaolu, et lapsed hakkasid realistlikumalt tajuma, milleks nad tegelikult võimelised on. See on väga huvitav tulemus ja seostub rahvusvaheliste uuringutega, mis on tehtud erinevate valimigruppidega ja milles on leitud, et võrreldes testperioodi algusega võib mõnekuuse perioodi käigus tajutud motoorne kompetentsus langeda. Nii näitasid intellektipuudega noorte ujujate hulgas tehtud 32-kuulise tajutud motoorse kompetentsuse uuringu tulemused (Maiano, Ninot & Errai, 2001), et võrreldes testperioodi algusega toimus mõnekuuse perioodi möödudes oluline tajutud motoorse kompetentsuse langus. Autorid põhjendavad seda noorte enda tajutud hinnangute realistlikumaks muutumisega. Spordi valdkonnas on leitud, et hinnang enda tajutud füüsiliste oskuste tasemele saab paika umbes ühe aastaga ja püsib stabiilsena ligikaudu kaks aastat (Maiano et al., 2001). Käesoleva uuringu tulemusi analüüsisid tekkis huvi, kuidas pikemaajaliste uuringute tulemusena võiksid laste tajutud motoorses ja tegelikus kompetentsuses muutused toimuda.

Laste tajutud kompetentsust Harteri testiga uurinud Ulrich (1987, viidatud Payne & Isaacs, 2008) tõdes, et spordi kontekstis kukkus test läbi. Arvatavaks põhjuseks on asjaolu, et nooremad lapsed hindavad enda füüsilist kompetentsust pigem täiskasvanute tagasiside järgi.

Seda on kinnitanud ka teised autorid, toetudes oma uuringu tulemustele (Toftegaard-Stoeckel, Groenfeldt & Andersen, 2010). Samuti on nad leidnud, et koolieelses eas lapsed ei ole küll nii teadlikud oma liikumisoskuste kvaliteedist, kuid siiski teadvustavad seda, mis valmistab neile raskusi. Lasteaia õppe-kasvatustöö käigus püstitatakse lastele mängulises vormis pidevalt uusi ülesandeid, mis võivad enesehinnangut ja sellega koos tajutud kompetentsust pidevalt kõigutada. Sinkkonen (2011) rõhutabki, et laste enesehinnang ei ole püsiv omadus, vaid vaheldub suuresti. Kui muutub enesehinnang, muutub ka tajutud kompetentsus. Karvonen (2003) aga kinnitab, kui oluline on kasvatusprotsessis lapse teadlikkuse äratamine iseenda võimetest ja erinevatest võimalustest.

Isegi kui uuringu tulemused ei näidanud statistiliselt olulist muutust laste tajutud motoorses kompetentsuses, on see väga vajalik uurimisvaldkond, sest varasemad uuringutulemused on leidnud, et lapsed, kes hindavad kõrgemalt enda motoorset kompetentsust, on ka kehaliselt aktiivsemad. See omakorda on seotud üldise tervisliku seisundiga (Carroll & Loumidis, 2001). Rõõm ja nauding tegevusest toetab lapse sisemist motivatsiooni (Carroll & Loumidis, 2001; Hallam, 2010; Pica, 2006, Zachopoulou et al., 2010), parandades usku enda motoorsesse võimekusse, mis on seotud jätkuva liikumisaktiivsusega vanemas eas (Rivkin, 2006; Robinson, 2010). Siinkohal on oluline rõhutada muusika osa liikumistegevustes, millel varasematele uuringutele tuginedes on oluline roll põhiliikumisoskuste arengus (Derri et al., 2001; Karvonen, 2003; Zachopoulou et al. 2004). 4.–6. eluaastani on muusika, sh rütmi osa äärmiselt oluline lapse igakülgse arengus (Pollatou et al. 2005). Tänu sellele suudavad lapsed sooritada harjutusi täpsemalt, parandades seeläbi ka tajutud motoorset kompetentsust (Derri et al., 2001). Laste rütmitaju järjekindla arendamise vajadus selgus ka selle uuringu käigus.

Uuringus ei peetud oluliseks uurida poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi kehalistes võimetes ja rütmilistes oskustes, sest 4–6-aastaste laste soolist erinevust nendes valdkondades on varem uuritud ja see ei ole kinnitust leidnud (Jambunathan & Hurlbut, 2000; Ruiz & Graupera, 2005; Zachopoulou & Makri, 2005).

Teisena püstitatud hüpoteesi – õpetaja hinnangud muusikalis-liikumisprogrammis osalenud laste motoorsele kompetentsusele on kõrgemad kui selles mitte osalenud lastele – selgitamiseks kasutati üldise motoorse kompetentsuse hindamise skaalat õpetajale. Eeltesti järel selgus, et nii eksperimentgrupp kui ka kontrollgrupp on ühtlase tasemega, sest nende tulemused ei erinenud statistiliselt oluliselt. Kaheksa nädala pärast tehtud kordustesti tulemused näitasid paraku sama tulemust – eksperiment- ja kontrollgrupi aritmeetilised

keskmised olid küll tõusnud, ent ei erinenud üksteisest statistiliselt oluliselt. Pigem selgus, et tase on ühtlustunud. Seega ei leidnud teine hüpotees kinnitust.

Üllatusena selgus, et kui laste tajutud motoorses kompetentsuses paranemist ei toimunud, siis õpetaja üldise motoorse kompetentsuse skaalal hinnangud lastele kaheksa nädalat hiljem olid statistiliselt oluliselt paremad iga alaskaala puhul. See näitab, et kaheksa nädala jooksul paranesid oluliselt õpetaja hinnangud laste üldmotoorsele kompetentsusele. Varem on uuritud (Derri et al., 2001), et muusikalis-liikumisprogramm võib oluliselt parandada 4–6-aastaste laste põhiliikumisoskuste kvaliteeti. Seda antud uuring ei kinnitanud, sest eksperimentgrupi tulemused ei paranenud oluliselt võrreldes kontrollgrupiga. See-eest leidis kinnitust, et regulaarselt toimuvatel ja eesmärgistatud muusika- ja liikumistegevustel on laste üldmootorika arengus oluline roll (Payne & Isaacs, 2008; Zachopoulou et al., 2010). Seda, et tulemused paranesid ühtlaselt kogu valimil, võis põhjustada õpetajate igapäevane kvaliteetne õppe-kasvatustöö.

Uuringus peeti väga oluliseks, et õpetaja suunaks igapäevase õppetegevuse käigus lapsi erinevate võtetega enda tegevust jälgima (Karvonen, 2003; Zachopoulou et al., 2010). Õpetaja roll laste julgustajana ja enesehinnangu toetajana on aluseks arengut toetava ja hea õpikeskkonna loomisel (Lindenfield, 2003; Verschueren et al., 1998). Uuringu näitel ei tajunud lapsed enda motoorse kompetentsuse tõusu, samas kui õpetaja hinnang näitas lapse motoorse kompetentsuse tõusu. See andis õpetajal võimaluse lapsi julgustada ja suunata last ennast paremini tajuma.

Seejärel võrreldi laste endi tajutud motoorset kompetentsust õpetaja hinnatud motoorse kompetentsusega. Ehkki eksperiment- ja kontrollgrupi vahel erinevusi ei leitud, olid siin saadud aritmeetiliste keskmiste võrdlused nii eel- kui ka kordustestis statistiliselt olulised. Keskmised näitavad, et laste tajutud motoorne kompetentsus ja õpetaja hinnatud motoorne kompetentsus eeltesti ajal erines suuresti – lapsed tajusid ennast oluliselt kompetentsematena kui õpetaja neid hindas. Ka kordustestis olid laste tajutud motoorse kompetentsuse näitajad kõrgemad kui õpetaja antud hinnangud. Samalaadseid tulemusi on näidanud ka varasemad uuringud, kus tavapäraselt ongi lastel positiivne ja pigem ülehinnatud enesetaju (Nelson et al., 2009) ning õpetaja hinnangud laste motoorsetele oskustele on madalamad kui laste enda hinnangud (Toftegaard-Stoeckel, Groenfeldt & Andersen, 2010). Oluliseks tulemuseks võib pidada, et nii laste kui ka õpetaja antud hinnangute aritmeetilised keskmised ühtlustusid kordustestides, kusjuures õpetaja hinnangud laste motoorsele kompetentsusele tõusid tunduvalt rohkem kui laste endi hinnangud enda tajutud motoorsele kompetentsusele. Sarnased tulemused olid nii eksperiment- kui ka kontrollgrupis.

Sedalaadi uuringuid, kus võrreldakse 4–6-aastaste laste tajutud motoorset kompetentsust nende tegelike motoorsete oskustega, on vähe tehtud. Ruiz ja Graupera (2005), kellele käesolev magistritöö toetus, on tegelenud selle vanusegrupiga ja leidnud, et need näitajad on omavahel seotud. Sama kinnitab ka Robinson (2010). Uurijad toonitavad, kui oluline on just selles eas välja selgitada laste tajutud motoorne kompetentsus. Tulemustele toetudes saab õpetaja püstitada uusi arendavaid eesmärke ja ülesandeid, et parandada laste motoorseid oskusi ja seeläbi enesetaju, enesehinnangut.

Kogu valimiga tehtud korrelatsioonanalüüsi eesmärgiks oli selgitada laste ja õpetaja testide alaskaalade seoseid. Selgus, et lapse üldmotoorne tajutud kompetentsus (ÜMTK) ja vahendi käsitlemise tajutud kompetentsus (VKTK) olid omavahel statistiliselt oluliselt mõõdukalt seotud nii eeltestis ( $r = 0,569$ ;  $p < 0,01$ ) kui ka kordustestis ( $r = 0,761$ ;  $p < 0,01$ ). Nende kahe alaskaala seos on ka üsna loomulik, sest üldmotoorne kompetentsus toetab vahenditega tegelemise oskust (Derri et al., 2001; Graham, Holt/Hale & Parker, 2010; Oja, 2008; Raudsepp & Viru, 1996).

Samuti olid õpetaja hinnatud alaskaaladest omavahel statistiliselt oluliselt tugevalt seotud sotsiaalne kompetentsus (SK) ja üldine motoorne kompetentsus (ÜMK) nii eeltestis ( $r = 0,743$ ;  $p < 0,01$ ) kui ka kordustestis ( $r = 0,799$ ;  $p < 0,01$ ). Varasemad uuringud toetavad seost sotsiaalse kompetentsuse ja üldise motoorse kompetentsuse vahel, sest just füüsilistes tegevustes on lastel suurepärane võimalus interaktsiooniks (McCall & Craft, 2000; Muris et al., 2003; Payne & Isaacs, 2008; Zachopoulou et al., 2010). See näitab, kui palju on õpetajatel võimalusi kehaliste tegevuste kaudu õpetada ja selgitada lastele igapäevaseid reegleid ja sotsiaalseid oskusi, et üksteisega tõhusalt suhelda.

Eeltestis leiti tugev seos ka muusikalise kompetentsuse (MK) ja üldise motoorse kompetentsuse (ÜMK) vahel ( $r = 0,605$ ;  $p < 0,01$ ) ning mõõdukas seos muusikalise kompetentsuse (MK) ja sotsiaalse kompetentsuse (SK) vahel ( $r = 0,520$ ;  $p < 0,01$ ). Neid seoseid kordustest ei kinnitanud. Seevastu leiti kordustestiga statistiliselt oluline nõrk seos vahendi käsitlemise kompetentsuse (VKK) ja lapse vahendi käsitlemise tajutud kompetentsuse (VKTK) vahel ( $r = 0,343$ ;  $p < 0,05$ ), üldise motoorse kompetentsuse (ÜMK) ja lapse üldise motoorse tajutud kompetentsuse (ÜMTK) vahel ( $r = 0,327$ ;  $p < 0,05$ ) ning üldise motoorse kompetentsuse (ÜMK) ja vahendi käsitlemise kompetentsuse (VKK) vahel ( $r = 0,387$ ;  $p < 0,05$ ).

Uurimustöö tugevuseks peeti, et uuringu käigus viibisid lapsed tuttavas keskkonnas ja nendega tegelesid nende endi õpetajad, kellega nad olid igapäevaselt harjunud koos tegutsema. Olles lastega tuttav, oli uurijale kohe näha, et mõni laps tajub ennast väga

adekvaatselt, teine hindab end kõvasti üle, mõni laps vajab hoopis toetust enesehinnangu tõstmiseks. Pilditestiga saadud tulemused andsid laste kohta huvitavat ja kasulikku informatsiooni, mida õppe- ja kasvatustöös tuleb kindlasti arvestada.

Samas esines uurimustöös ka mitmeid tegureid, mis võisid mõjutada tulemust.

- Kogu valimiga jätkasid tööd (nii igapäevast õppetegevust kui ka eksperimenti) samad õpetajad.
- Asjaolu, et ühtviisi tugevat õppe-kasvatustööd tehakse pidevalt kõikide lastega, võib olla põhjuseks, et kahe grupi vahel ei tekkinud statistiliselt olulisi erinevusi.

Piiranguks uurimustöö tegemisel võib pidada asjaolu, et motoorse kompetentsuse hindamisel kasutati vaatlust ja ülesmärkimist. Zachopoulou et al. (2010) soovitab jäädvustada laste tegevus videolindile, et hiljem oleks hea üle vaadata, kuidas üks või teine laps ülesannet täitis. Piiranguks võib samuti pidada seda, et aeg, mil lastega pilditesti tehti, jäi tihti mõne rühmategevuse sisse, mistõttu võis juhtuda, et laps ei keskendunud piisavalt antud ülesandele.

Uurimustööle tuginedes on oluline välja tuua fakt, et Eesti lasteaedades töötavad nii muusika- kui ka liikumisõpetaja ning lastega tegeletakse regulaarselt erinevates valdkondades 2–3 korda nädalas. Seoses sellega, et nii eksperiment- kui ka kontrollgrupi tajutud motoorne kompetentsus tõusis pärast eksperimentgrupi kaheksanädalast muusikalis-liikumisprogrammi, võib siin näha hoopis laiemaid tagamaid. Eesti koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008), kus on selgelt kirjas nii muusika- kui ka liikumisvaldkond koos eesmärkidega, milleni 6–7-aastane laps õppe- ja kasvatustöö tulemusena jõudma peaks, ei ole mitte igal pool maailmas igapäevane. Need valdkonnad on eraldiseisvatena välja toodud veel Venemaa õppekavades nagu ka endiste liiduvabariikide õppekavades. Eesti lasteaedade tüüpkoosseisudesse kuulub muusikaõpetaja (algselt muusikaala juhataja) ametikoht alates 1947. aasta 1. novembrist (Kiilu, 2011) ja liikumisõpetaja koht 1980ndatest ning need kohad on enamasti koolieelsetes lasteasutustes alles. Euroopa erinevate riikide lasteaedade õppekavades on muusika ja liikumine küll oluliste valdkondadena välja toodud, ent nendega tegelevad rühmaõpetajad nii hästi kui oskavad – erialaspetsialiste seal pole. Mõlemad valdkonnad kuuluvad aga andeainete hulka, kus märkamist ja toetamist saab kõige paremini teha vastava ala spetsialist.

Taanis tehtud uurimus (Herskind, 2010) tõstis esile probleemi, et sealne elanikkond on võõrdunud füüsilistest tegevustest ning päevakorda on tõusnud rasvumine ja südame-veresoonekonna haigused. Uurimuse käigus tehtud intervjuudest selgus, et lasteaiaõpetajad ei oska lastega korraldada organiseeritud kehalisi tegevusi ja nad tunnevad ennast selles valdkonnas ebakompetentsetena. Seetõttu on Taani riik võtnud eesmärgiks, et just

koolieelsetes lasteasutustes tehtaks organiseeritud kehalise kasvatusetegevusi, sest selles eas kujunevad harjumused kogu eluks (McCall & Craft, 2000; Virgilio, 2007 jt).

Mitmekesine liikumisõpetus on oluline. Seda tõestab rahvusvahelise uuringu (Zachopoulou et al., 2010) tulemusel valminud raamat *Early Steps Physical Education Curriculum: theory and practice for children under*, kus on esitletud 48 mitmekesist kava organiseeritud tegevuste korraldamiseks lastega. Seejuures on hakatud rõhutama vajadust oma eriala põhjalikult tundvate spetsialiste järele (Herskind, 2010; Persellin; 2009).

Uurimustöö läbiviijat paneb muretsema meie koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu määrukses planeeritavad muudatused, mille järgi on oht, et lasteaedade koosseisud lastakse vabaks. See võib põhjustada, et rahapuudust kannatavad omavalitsused otsustavad just muusika- ja liikumisõpetajast loobuda, sest ilma nendeta saab ju lapsed hoitud ja õpetatud.

### **Kokkuvõtteks**

Ehkki käesolevas töös püstitatud hüpoteesid ei leidnud kinnitust, on omaette väärtuseks Ruiz ja Graupera (2005) koostatud lapse tajutud motoorse kompetentsuse mõõtmiseks kasutatud pilditesti katsetamine Eesti 4–5-aastaste lastega. Võib kinnitada, et pilditesti saab edukalt kasutada lapse enese tajutud motoorsest kompetentsusest ettekujutuse saamiseks. Professionaalne õpetaja suudab seejärel lapsi õigesti suunata, et nende tajutud ja tegelik kompetentsus võimalikult vähe erineks. Eriti oluline on toetada seda protsessi 4–5-aastaste lastega, aidates kaasa adekvaatse enesehinnangu kujunemisele.

Kõik see, millega lasteaias tegeletakse, peab jätma lapsele rõõmsa kogemuse. Rõõm liikumisest ja muusikast on nende valdkondade märksõnad. Tervikliku ja last tunnetava õppeprotsessi tulemusel võime eeldada, et lapsest kasvab ennast hästi tajuv kompetentne isiksus (*self-perceived competence*).

Uurimustöö tegemisel saadud kogemusele toetudes leiab autor, et sama uuringut võiks korrata mõnes teises lasteaias ja suurema valimiga. Samuti võiks uuringut läbi viia pikema perioodi vältel, et välja selgitada, kas ja millal laste tajutud kompetentsus stabiliseerub.

### **TÄNUSÕNAD**

Täna Helika lasteaia rühmaõpetajaid, kes võimaldasid mul teha lastega lisategevusi.  
Täna Helika lasteaia liikumisõpetajat Tiina Kivisalu, kes viis läbi laste üldise motoorse kompetentsuse hindamise.

### **AUTORSUSE KINNITUS**

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

**KASUTATUD KIRJANDUS**

- Åhs, O. (1998). *Tülideta ja pingeteta keskkond*. Olle Åhs ja Runa Förlag AB.
- Allik, J. (1997). *Psühholoogia lihtsusest*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Almqvist, F. (2006). Eelkooli- ja varane kooliiga. J. Liivamägi (Toim), *Laste- ja noortepsühhiaatria* (lk 40–44). Tallinn: Medicina.
- Blythe, S. (2000). Liikumise ja muusika tähtsusest õppimisel. *Kooruke ja Iva*, 1, 5–10.
- Carroll, B., Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review February 7*, 24–43.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 5–18.
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement program on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*, 6, 16–25.
- Eesti kirjakeele seletussõnaraamat II kd, 3. Vihik (1992). Tallinna Raamatutrükikoda.
- El Hassan, K. (1999). Validation of Harter pictorial scale of perceived competence and social acceptance with Libanese children. *Social Behavior and Personality*. 27(4), 339–354
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., Parker M. A. (2010). *Children moving: a reflective approach to teaching physical education* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Gustavson, M. (2004). *Laste aeg – laste aed: alternatiivsed võimalused pedagoogikas: abimaterjal lastaiaõpetajatele ja lapsevanematele*. Tallinn: PreMark.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 3, 269–289.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87–97.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982.
- Herskind, M. (2010). Tensions and dilemmas on body-pedagogy in kindergarten-employees' effort to transform a vocational education programme about body and movement into practice. *Sport, Education and Society*, 2, 187–202.
- Idla-Nilsson, D. (2005). *Idla-liikumine: joonistused ja kirjeldused Ernst Idla harjutustest*. (+ CD). Tallinn: Rahvakultuuri Arendus- ja Koolituskeskus.

- Jambunathan, S., Hurlbut, N. L. (2000). Gender Comparisons in the Perception of Self-Competence Among Four-Year-Old Children. *Journal of Genetic Psychology, 4*, 469–478.
- Jukk, T. (2003). *Heliplaadi „Roheline“ rütmi- ja liikumisõpetus: metoodiline juhend*. Põltsamaa: OÜ Vali Press.
- Karvonen, P. (2003). *Liikumisrõõm: lapse motoorika hindamisest ja kehalise arengu toetamisest*. Tallinn: Ilo.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. *Õppimine ja õpetamine 1. ja 2. Kooliastmes*, lk 17. Külastatud aadressil [http://tartu.ester.ee/record=b2502904~S1\\*est](http://tartu.ester.ee/record=b2502904~S1*est).
- Kiilu, K. (2011). Koolieelse muusikakasvatuse kujunemine 1941–1967. *Õunake 2* (lk 26–27). Tallinn: SP Muusika.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus: lapse huvid esile*. Tallinn: Ilo.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>.
- Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*, 427–449.
- Lee, A., Hankin, B. L., Mermelstein, R. J. (2010). Perceived social competence, negative social interactions and negative cognitive style predict depressive symptoms during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39* (5), 603–615.
- Leppik, P. (2004). *Lapse ja tema mõtlemise arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindenfield, G. (2003). *Enesekindel laps: aidake lapsel endaga rahul olla*. Tallinn: Sild.
- Lunge, A. (1980). *Emotsioonide psühholoogia*. Tallinn: Valgus.
- Maiano, C., Ninot, G., Errai, B. (2001). Effects of alternated sport competition in perceived competence for adolescent males with mild to moderate mental retardation. *International Journal of Rehabilitation Research, 24*, 51–58.
- McCall, M. R., Craft, H. D. (2000). *Moving with a purpose: developing programs for preschoolers of all abilities*. Champaign: Human Kinetics.
- Mellov, Z. (1999). *Rütmika – loov liikumine. Metoodiline käsiraamat*. Tallinn: Koolibri.

- Muris, P., Meesters, C., Fijen, P. (2003). The Self-Perception Profile for Children: further evidence for its factor structure, reliability and validity. *Personality and Individual Differences*, 35, 1791–1802.
- Männamaa, M., Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas*, (lk 5–44). Tartu: Studium.
- Nash-Wortham, M., Hunt, J. (1995). *Aeg maha: liikumisharjutused lastevanematele, õpetajatele ja terapeutidele kõne-, lugemis- ja kirjutamisraskustega laste õpetamisel*. Tallinn: Haridusministeerium.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., Evans, C. A., Coplan, R. J., Roper, S. O., Robinson, C. C. (2009). Behavioral and relational correlates of low self-perceived competence in young children. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 350–361.
- Neul, S. K. (1999). *Perceived self-competencies and social competency in the five to seven year shift: cognitive development level as a moderator*. Illinois: Institute of Technology
- Oja, Leila (2008). Kehaline areng. Liikumine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 223–237). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Ott, Keiti. (2011). *Erinevate õpetamismeetodite mõju õpilaste autonoomsuse toetuse tajumisele ja motivatsioonile kehalises kasvatuses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Payne, V. G., Isaacs, L. D. (2008). *Human Motor Development: a lifespan approach* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan A., French, B.F. (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 121–144.
- Persellin, D. C. (2009). Brain-based Education in Music. A New Science or Science-Fiction? *The Orff Echo*. Spring, 22–26.
- Pöld, P. (Toim). (1927). *Pestalozzi elavad sõnad. Valik J. H. Pestalozzi teostest*. Tartu: Eesti kirjanduse seltsi kirjastus.
- Pica, R. (2006). *Great Games for Young Children*. Maryland: Silver Spring.
- Pollatou, E., Karadimou, K., Gerodimos, V. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*. No 4, 361–369.
- Pullerits, M. (1997). Muusika algõpetuse põhimõtted. *Haridus*, 4, 52–54.
- Pullerits, M. (1999). Kõnekeelest regilauluni. M. Vikat (Koost). *Laps ja folkloor* (lk 45-51). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Pullerits, M. (2001). Rütmi mõistest ja olemusest. *Haridus*, 4, 58–59.

- Pullerits, M. (2002). Muusika igale lapsele. *Haridus*, 5, 39–43.
- Pullerits, M. (2004). *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Pullmann, H. (2003). Enesehinnang. J. Allik, A. Realo, K. Konstabel (Toim), *Isiksusepsühholoogia* (lk 193–223). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Raudsepp, L., Viru, A. (1996). *Motoorne areng*. Tartu: AS Atlex.
- Rivkin, M. S. (2006). Moving & Learning Together! *Early Childhood Today*, 6, 32–36.
- Robinson, L. E. (2010). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child: Care, Health and Development*, 4, 589–596.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L. (2005). A new measure of perceived motor competence for children aged 4 to 6 years. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 131–148.
- Saat, H. (2004). Sotsiaalne kompetentsus. *Haridus*, 1, 18–21.
- Sinkkonen, J. (2011). *Mida on lapsel kasvamiseks vaja*. Tallinn: Varrak.
- Steiner, R. (1991). *Lapsekasvatuse vaimuteaduse vaatekohast*. Tallinn: Eesti Antroposoofiline Selts.
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulou, D., Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhythmic Ability? *Physical Educator*, 2, 51–58.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 631–642.
- Zachopoulou, E. & Makri, A. (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care*, 175(1), 85–95.
- Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Pickup, I., Tsangaridou, N. (2010). *Early Steps Physical Education Curriculum: theory and practice for children under 8*. Champaign: Human Kinetics.
- Zhang X., Sun L., Gai X. (2008). Perceptions of teachers' and parents' regarding school readiness. *Front. Educ China*, 3(3), 460–471.
- Toftgaard-Stoekel, J., Groenfeldt, V., Andersen, L. B. (2010). Children's self-perceived bodily competencies and associations with motor skills, body mass index, teachers' evaluations, and parents' concerns. *Journal of Sports Sciences*, 28, 1369–75.
- Toom, T. (2001). Muusika ja liikumise seostest algastme muusikakasvatuses. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool.

- Tropp, K., Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53–78). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tropp, K., Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Külastatud aadressil: <http://eduko.archimedes.ee/files/EDUKOraamatkaanega.pdf>.
- Ulrich, B. D. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 1, 57–67.
- Uhrlass, D. J., Schofield, C. A., Coles, M. E., Gibb B. E. (2010). Children's self-perceived competence and prospective changes in depression and social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2, 329–337.
- Verschueren, K., Marcoen, A., Buyck, P. (1998). Five-Year-Olds' Behaviorally Presented Self-Esteem: Relations to Self-Perceptions and Stability Across a Three-Year Period. *The Journal of Genetic Psychology*, 3, 273–279.
- Virgilio, S. J. (2007). *Tervete laste tegus algus: tegevused, harjutused ja toitumissoovitused*. Tallinn: Odamees.
- Võgotski, L. (2006). Õpetamine ja areng koolieelses eas. A. Tiko (Koost). *Klassikalisi artikleid Vene arengupsühholoogiast* (lk. 43–48). Tallinn: Ilo.