

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Marge Põdra

KOOLIVALMIDUSE HINDAMINE JELENA STREBELEVA POOLT KOOSTATUD
ÜLESANNETE ALUSEL NING TULEMUSTE KOOSKÕLA LASTEAIA ÕPETAJATE
HINNANGUTEGA.

Magistritöö

Juhendaja: lektor Pille Häidkind

Tartu 2017

Resümee

Eelnevate uuringute alusel on Strebeleva ülesanded lapse vaimse arengu hindamiseks pedagoogide, logopeedide ja eripedagoogide poolt üks enim kasutatavaid vahendeid. Töö eesmärgiks oli hinnata Strebeleva poolt 6-aastastele lastele koostatud ülesannete komplekti abil saadud tulemuste kooskõla lasteaiaõpetajate hinnangutega Eesti laste kognitiivsele koolivalmidusele ning ülesannete sisu kooskõla riiklikus õppekavas välja toodud eeldatavate arengutulemustega. Uuringu valimisse kuulusid oli 64 last 6-7 aastast last ning 12 õpetajat. Uurimistulemuste alusel paigutus 84,5% lapsi tugevamasse allrühma. Strebeleva poolt koostatud ülesanded on kooskõlas õpetajate poolt antud hinnanguga laste kognitiivsele koolivalmidusele ($r=0,65$ $p<0,01$) ning ülesannete järgi saab hinnata laste kõige enam tunnetus- ja õpioskuste ning kõne arengut.

Abstract

Based on previous studies, the most frequently used means for assessing childrens' mental development by pedagogues, speech therapists and special education teachers are the exercises developed by Strebeleva. The objective of the current work was to assess whether the results deriving from the use of the set of Strebeleva's exercises aligns with the assessments made by kindergarten teachers on Estonian childrens' cognitive school readiness as well as whether the substance of the exercises complies with the expected development results outlined in the national curriculum for preschool child care institutions. 64 six to seven year old children and 12 teachers formed the sample of the study.

The results of the study showed that 84,5% of the children could be placed in the stronger subgroup. The exercises developed by Strebeleva are in line with the assessments made by teachers on the childrens' cognitive school readiness ($r=0,65$ $p<0,01$) and the exercises are the most useful for assessing the childrens' cognitive and learning skills as well as their speech development.

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Lapse arengu hindamine lasteaia õppekavas	6
Lapse arengu hindamisel kasutatavad meetodid	7
Koolivalmiduse mõiste	9
Koolivalmiduse uurimine	10
Kognitiivne koolivalmidus	12
Strebeleva lapse vaimse arengu uurimise meetodika	14
Uurimistöö eesmärk ja ülesanded.....	17
Metoodika	18
Valim	18
Mõõtevahend	19
Protseduur.....	21
Tulemused ja arutelu.....	21
Strebeleva ülesannete tulemused	21
Õpetajate hinnang laste kognitiivsele koolivalmidusele	26
Strebeleva ülesannete seos riikliku õppekava valdkondadega	28
Järeldused lasteaiaõpetajale	35
Tänuõnad	36
Autorsuse kinnitus	36
Kasutatud kirjandus	37

Lisa 1 J. Strebeleva 10 ülesannet ja vahendid

Lisa 2 Uuringu protokoll

Lisa 3 Õpetajate hinnang laste koolivalmiduse kohta

Lisa 4 Lastevanemate nõusolek

Sissejuhatus

Laste oskused kooli alguses määravad suures osas tema edasise arengu. Seetõttu on haridussüsteemi tulemuslikkuse parandamiseks vaja panustada laste haridusse juba varases lapseas, enne koolitee algust (Snow, 2006).

Koolieeliku (6-7a lapse) arengu iseloomustamiseks on kasutatud mõisteid *koolivalmidus*, *kooliküpsus* ja *õppimisvalmidus*. Neid mõisteid kasutatakse tihti sünonüümidenä, kuid siiski ei ole need päris üheselt tõlgendatavad. Nii nagu erinev mõistekasutus viitab, pole Eestis ühtset seisukohta koolivalmiduse definitsiooni osas. Elukestva õppe strateegias (Eesti elukestva õppe strateegia, 2020) defineeritakse muutunud õpikäsitlust, mis on „iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetav, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendav ning on rakendatav kõigil haridustasemetel ja –liikides“. Samas dokumendis leiab äramärkimist ka koolivalmiduse mõiste – kõigile lastele tuleks luua paindlik võimalus osaleda alushariduses vähemalt aasta enne kooli, et “vanematel oleks kindlus laste koolivalmiduse suhtes” ja oleks tagatud lapse sujuv üleminek kooli.

Lapse arengu hindamise põhimõtted ja meetodid tuuakse välja iga lasteaia õppekavas, mis lähtub koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008). Meetodid, mille alusel lapse arengut, sh koolivalmidust, hinnatakse, kinnitab lasteasutuse pedagoogiline nõukogu (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008, §24 lg 5). Eestis ei ole senini kokku lepitud ühtset metoodikat lapse arengu, sh koolivalmiduse hindamiseks.

Üks populaarsemaid hindamisvahendeid, mida lasteaedade pedagoogid, eripedagoogid ja logopeedi laste vaimsete võimete hindamisel kasutavad, on uuringute (Must, 2014; Paaliste, 2012) alusel Venemaalt pärit Strebeleva lapse vaimse arengu hindamise metoodika. Aastatel 2014-2016 kohandati J. Strebeleva metoodika projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“ raames eesti lastele sobivamaks. Tudengite uurimistöodes (Audo, 2015; Injukina & Põldaru, 2016; Luigla, 2015; Puls, 2015; Varik 2016; Voolpriit, 2016) tuuakse välja, et ülesanded sobivad nii laste vaimse võimekuse kui laiemalt lapse üldoskuste hindamiseks. Käesolev magistritöö puudutab muuhulgas Strebeleva poolt koostatud ülesannete sobivust Eesti lasteaedade riikliku õppekavaga.

Lapse arengu hindamine lasteaia õppekavas

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on välja toodud lapse arengu hindamise põhimõtted, mis on aluseks igas lasteaia lapse arengu hindamise korra väljatöötamiseks. Õppekava arendamisel on lähtutud koolieelse ea olemusest ning teaduslikest andmetest lapse kasvamise, õppimise ja arengu kohta. Lapse tervikliku maailmapildi kujunemise jaoks on valdkondade õppesisu ja tegevused üldõpetuslikul põhimõttel lõimitud (Kulderknup, 2009).

Riikliku õppekava (§ 24) alusel on lapse arengu analüüsimine ja hindamine oluline lapse eripära mõistmiseks, erivajaduste väljaselgitamiseks, positiivse enesehinnangu ja arengu toetamiseks ning õppe- ja kasvatustegevuse kavandamiseks koostöös lapsevanemaga. Lapsevanema osalus lapse arengu hindamisel sätestatakse määruuses eeskätt arenguveestluses osalemisena.

Oluliseks arengu hindamise põhimõtteks on lapsest lähtumine, saavutatu väärtustamine ning lapse arengu, toimetuleku positiivsete hoiakute ning huvide tunnustamine. Laste arengu hindamine tähendab lapse ja tema arengukeskkonna kohta informatsiooni kogumist ja selle analüüsi (Kim & Suen, 2003; Nugin, 2008; Palts & Häidkind, 2013). Seega on laste arengu hindamisel vaja saada tervikpilt, selleks kaasatakse mitmeid osapooli: õpetaja, lapsevanem, laps, eakaaslased. Hinnata tuleb nii seda, millega laps iseseisvalt hakkama saab, kui ka seda, mida ta suudab teha kõrvalise abiga (lähima arengu tsooni kaardistamine) (Häidkind, 2012; Kikas, 2008; Nugin, 2008).

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on välja toodud 6-7aastase lapse eeldatavad üldoskused ja õppe- ja kasvatustulemused. Üldoskuste kujunemist toetatakse kõigi õppe- ja kasvatustegevuste kaudu. Üldoskused jagunevad nelja rühma: mänguoskused, tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused ja enesekohased oskused. Tunnetusoskustena on nimetatud oskust tahtlikult juhtida oma tunnetusprotsesse, st oskust juhtida oma taju, tähelepanu, mälu, mõtlemist, emotsioone ja motivatsiooni. „Õpioskuste all mõistetakse lapse suutlikkust hankida teavet, omandada teadmisi ja oskusi ning uurida ja katsetada. Õpioskused kujunevad tunnetusoskuste arengu alusel“ (Männamaa & Marats, 2009, lk 5). Sotsiaalsed ja enesekohased oskused aitavad lapsel kujundada arusaama iseendast oma võimetest ning mõista teisi inimesi ning ümbritsevat keskkonda. Tropp ja Saat (2008, lk 64) väidavad, „et olla sotsiaalselt võimekas, peab laps suutma valida sellise käitumisviisi, mis oleks konkreetses kontekstis sobilik.“ Inimese vaimsed võimed ja sotsiaalsed oskused on tihedalt seotud, paremate sotsiaalsete oskustega lapsed saavutavad koolis paremaid tulemusi

(Männamaa & Marats, 2009; Tropp & Saat 2008). Seega on sotsiaalsete teadmiste ja oskuste õpetamine ning väärtustel põhinevate hoiakute kujundamine üks tähtsamaid kasvatusülesandeid (Männamaa & Marats, 2009).

Õppekavas on 6-7aastase lapse arengu eeldatavad tulemused välja toodud õppe- ja kasvatustegevuste valdkondade kaupa: mina ja keskkond, keel ja kõne, eesti keel kui teine keel, matemaatika, kunst, muusika, liikumine. Kulderknup (2009) on valdkondade õppesisu ja tulemusi käsitlevas käsiraamatus märkinud, et lähtutakse valdkondade õppesisu ja tegevusi lõimides üldõpetuslikust põhimõttest ning õppe- ja kasvatustegevuse seob tervikuks lapse elust ning keskkonnast tulenev temaatika. Vaatlemine on lähtetegevus ning seepärast ka tähtsamaid tunnetustegevusi, mille kaudu laps ümbritsevate asjade, nähtuste, tegevuste ja nendevaheliste seoste kohta teavet kogub, kogutud teavet korrastab ning oma suhtumisi kujundab. Teadmised luuakse kogetut analüüsides ja mõtestades.

Riiklikus õppekavas on kirjas üle saja oskuse ja teadmise, mille alusel hinnatakse lapse valmisolekut kooliks (koolivalmiduse sisu). Laste arengu hindamist läbi viivad täiskasvanud peavad olema teadlikud erinevate hindamisvahendite võimalustest ja piirangutest ning otsuseid langetades arvestama, missugune käitumine on iseloomulik teatud eas lastele.

Lapse arengu hindamisel kasutatavad meetodid

Laste arengutaseme hindamiseks on oluline luua positiivne õhkkond, mis on kõigile osapooltele innustav ja toetav (Nugin, 2008). Teadvustatakse, et hindamiste tulemused võivad sõltuda sellest, mil viisil hindamist läbi viidi ning varases lapseas tuleks hindamisprotseduure käsitleda ühtse süsteemina (Kim & Suen, 2003). Lisaks on oluline määratleda, mille jaoks andmeid kogutakse, valida tuleb keeleliselt ja kultuuriliselt sobivad hindamisvahendid, otsustada, kes on andmete kogujad, et tagada hindamiste objektiivsus ning hindamiste läbiviijatel peaks olema vajalikud oskused ja teadmised (Brown, Scott-Little, Amwake, & Wynn, 2007).

Koolieelses eas laste arengu hindamisel tuleb arvestada, et sageli on nende areng ebahühtlane, ühe valdkonna areng võib edastada teiste valdkondade arengut (Scott-Little, Kagan & Frelow, 2003). Tähtsal kohal on uurija isik - erinevate inimeste puhul võivad lapsed anda võrdlemisi eritasemelisi vastuseid. Oluline on, mil viisil luuakse kontakt uurija ja uuritava vahel (Veisson & Nugin, 2009). Vähemoluline pole see, et testisituatsioonis võivad olla ärevuse tingimustes häiritud lapse tunnetusprotsessid, mistõttu võib lapsel olla

raskendatud ühelt tegevuselt teisele üleminek (Kikas, 2010).

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi viivad pedagoogid vaatlusi läbi kindla plaani alusel ning lapsi jälgitakse nii igapäevatoimingutes, vabamängus kui ka pedagoogi suunatud tegevustes. Teisi meetodeid riiklikus õppekavas arengu jälgimiseks välja toodud ei ole, aga lasteasutuse pedagoogiline nõukogu otsustab, milliseid meetodeid kasutatakse lapse arengu hindamisel.

Vaatlus tähendab lapse jälgimist kindla perioodi jooksul ning seda võib käsitleda kui katkematut protsessi lapsega tegelemisel või on tegemist lühiajalise lapse tegevuse vaatlemisega (Palts & Häidkind, 2013). Vaatlus võimaldab saada informatsiooni väga erinevatest valdkondadest (nt sotsiaalne, kognitiivne ja emotsionaalne areng) ja aitab mõista lapse normaalset kasvu ja arengut, muutusi tema käitumises; lapse individuaalsust, soolisi ja kultuurilisi erinevusi; lapse vajadusi; lapse õppimise iseärasusi; suhtlemist teiste laste ja täiskasvanutega; lapse toimetulekut konfliktidega (Männamaa, 2008a).

Vaatluse puhul on oluline eesmärgistamine - miks ja mille jaoks me last vaatleme, sellele tuginedes saab valida vaatluse vormi (Männamaa, 2008; Palts & Häidkind, 2013). Vormiliselt jagunevad vaatlused neljaks: 1) loomulik vaatlus, mille puhul vaadeldakse last tema tavapärasest keskkonnast ja vaatleja ei sekku lapse tegemistesse; 2) struktureeritud vaatluse puhul hindab vaatleja huvipakkuvat käitumist standardsetes tingimustes, mis on vaatlejale ette antud; 3) mittestruktureeritud vaatluse puhul valib ja organiseerib keskkonna lapse jaoks vaatleja, kes võib situatsiooni sekkuda ja last kuigivõrd suunata; 4) osalusvaatluse korral on vaatleja roll aktiivsem, lapse ja vaatleja vahel toimub aktiivne koostöö ja suhtlemine. Oskus lapsi vaadelda, nende hetketaset ja arengut jälgida on üks lasteaiapedagoogi olulisemaid oskusi (Jürimäe & Treier, 2008).

Vaatluse kõrval on võimalus veel läbi viia küsitlusi (Männamaa, 2008b; Palts & Häidkind, 2013), mis on uuritavale küsimuste esitamine ning suulises vormis lisaks verbaalsele ka mitteverbaalse info vahetamine. Intervjuu on eesmärgistatud, sisu valitud ja korraldus planeeritud. Küsimused võivad olla eelnevalt kindlaks määratud, tuleneda eelnevast vestlusest või olla kombinatsioon - osad küsimused on kindlad ja teised kujunevad vestluse käigus (Männamaa, 2008).

Oluline on teadvustada, et käsitleda saab lapsi, kelle vaimse arengu ja kõne tase seda võimaldab. Hindaja peab olema kindel, et uuritav mõistab küsimusi võimalikult õigesti ning suudab ka formuleerida vastused, mida omakorda küsija mõistaks. Tuleb väga hoolikalt kaaluda, kuidas formuleerida küsimused selliselt, et need haakuks lapse kogemusega (Palts & Häidkind, 2013). Lapsele tuleb küsimused sõnastada lühidalt ja selgelt. Koolieelses eas

võimaldab intervjuu kaardistada laste teadmisi, mõtlemist, seoste loomise oskust ning lapsevanemate uskumisi, hoiakuid, väärtusi ja ootusi (Männamaa, 2008b). Intervjuu läbiviimiseks tuleks valida sobiv keskkond ja vajalikud vahendid. Kontakti aitab saavutada intervjuueerija enesetutvustus ja selgitus selle kohta, mis toimuma hakkab ja kui kaua see kestab. Kontakti aitab säilitada tagasiside koostöö kohta, piisav aeg vastamiseks ja oma mõtete sõnastamiseks.

Testimeetod tähendab testi, so ülesannete kogumi kasutamist psüühiliste või käitumuslike nähtuste uurimiseks (Palts & Häidkind, 2013). Testi tulemusi väljendatakse arvuliselt (Männamaa, 2008b). Kasutatavad ülesanded on teooriapõhiselt välja töötatud ning nende sobivus nähtuse uurimiseks kontrollitud ja testitulemusi saab omavahel võrrelda. Test on reglementeeritud: ülesannetega käivad kaasas juhised nii lastele ülesannete selgitamiseks kui ka tulemuste protokollimiseks, tõlgendamiseks ja järelduste tegemiseks (Palts & Häidkind, 2013). Standardiseeritud teste on kritiseeritud sellepolest, et nad on liiga kunstlikud ja neis puudub loomulikkus (Snow, 2006).

Koolivalmiduse mõiste

Koolivalmiduse mõiste on seotud koolikohustuse mõistega. Koolikohustuse tekkimine viis haridussüsteemi loomiseni. Sellisel tasemel on koolivalmidus sotsiaalne fenomen, mis eelnes poliitilistele ja teaduslikele juhistele (Snow, 2006). Koolivalmiduse mõiste sisu sõltub riigis kehtivast hariduskorraldusest ning ühiskonna ootustest koolimineja arengutasemele (lapse võimed, teadmised, oskused). Lapsevanemate, lasteaiaõpetajate ja algklassi õpetajate arusaamad koolivalmidusest on erinevad ning hõlmavad erinevaid tunnuseid (näiteks: ühtmoodi oluliseks peetakse lapse enesekindlust, tähelepanuvõimet, tervist ja õpihimu, kuid kooliõpetajate jaoks on koolivalmiduse oluliseks komponendiks ka vanemate haridustase, normid ja käitumismustrid, eneseväljendusoskus) (Zhang, Sun, & Gai, 2008).

Haridussõnastikus (Eesti Keele Instituut s. a.) seletatakse koolivalmiduse mõistet kooliküpsuse mõiste abil – koolivalmidus on *kooliküpsus* koos koolis õppimise alustamiseks vajalike oskuste ja teadmistega. Kooliküpsus on sotsiaal-emotsionaalne, füüsiline ja vaimne valmisolek kohanemiseks koolis. Välja on toodud eraldi sotsiaalne kooliküpsus, mis on kooliks vajalik vastutus-, otsustus- ja valikuvõime ning valmidus käitumisnorme järgides arvestada nii täiskasvanuid kui ka eakaaslasti.

Mõiste *koolivalmidus* hõlmab nii arenguküpsuse kui ka kooliks ettevalmistatuse taseme. Koolivalmiduse puhul on rõhk asetatud koolile ja kooli poolt esitatavatele nõuetele

(Saarits & Lõoke, 2004). Sellised arusaamad ja ootused on baasiks, mille abil luuakse koolivalmiduse definitsioon, millest omakorda sõltub koolivalmiduse hindamine ning see, kui võrd arvestab kool laste erinevusi (Häidkind, 2013). Koolivalmidus viitab lapse teatud oskuste tasemele, mis on koolitee alguses vajalik, et edaspidine areng oleks edukas (Snow, 2006). Kui koolieelne tegevus on eesmärgipärane ja mõtestatud, siis on lastel koolis lihtsam ning nad kohanevad koolikeskkonnaga paremini (La Paro & Pianta, 2000).

Koolivalmiduse kujunemine on pikaajaline protsess, mis koosneb nii teadlikust õpetustegevusest, stabiilse ja turvalise keskkonna loomisest, regulaarsetest ja rutiinsetest tegevustest kui ka avastamist ja nautimist võimaldavatest vahenditest. Koolivalmiduse jaoks olulisteks omadusteks peetakse enesekindlust, uudishimu, tahtekindlust, enesekontrolli, suhestumisoskust, suhtlemisoskust, koostöövõimelisust (Meisels, 1998).

Neare (1996, 1999) järgi on koolivalmidus tervislik, sotsiaalne, motivatsiooniline ja vaimne valmisolek minna üle mänguliselt põhitegevuselt suunatud ja kõrgemal tasemel õpitegevusele. Eeldatavalt on lapsel välja kujunenud õppimisvalmidus, mis avaldub intellektuaalses aktiivsuses ning soovis ise mõelda ja lahendada ülesandeid, mis ei ole seotud last huvitava mängu või elusituatsiooniga. See on eelduseks, et kohanemine kooli kui uue situatsiooniga kulgeb lapse jaoks sujuvalt ja on aluseks hilisemale edukale õppimisele. Kognitiivse koolivalmiduse puhul on lapsel kujunenud esmased kommunikatiivsed oskused (kõne mõistmine ja enda mõtete väljendamine), kirjaoskus (kirjutatu mõistmine), oskus ja harjumus võtta vastutus oma õppimise eest (Neare, 1999; Pandis, 2011).

Koolivalmidus näitab lapse valmisolekut õppimiseks koolis, s.t. lapse arengutase on sealmaal, kus tal on olemas *õppimisvalmidus* (laps on suuteline õppima teatud materjali) ja tal on valmidus kooliks (on suuteline olema edukas koolikontekstis) ning viitab lapse teatud oskuste tasemele, mis on koolitee alguses vajalik, et edaspidine areng oleks edukas (Snow, 2006).

Koolivalmiduse uurimine

Laste koolivalmiduse hindamisel on osapooltel erinevad ootused, pedagoogide ootus on saada teada lapse hetketaseme võimed, lapsevanemad on huvitatud oma lapse edukast edasijõudmisest koolis. Kuna koolivalmidus hõlmab endas mitmeid aspekte, siis on nende terviklik hindamine keeruline.

Laste koolivalmiduse hindamiseks kasutatakse erinevaid parameetreid. Hinnatakse lapse käitumuslikku küpsust, kas ta kuulab juhiseid ja järgib õpetaja korraldusi ning infost arusaamise oskust, mis arenevad suurel määral varajases lapseas (Snow, 2006).

Analüüsid erinevaid hindamissüsteeme jagas Meisels (1998) erinevad lähenemised nelja gruppi: naivistlik/idealistik- koolivalmidus tuleb lapsest endast, tema küpsemisprotsessist; empiiriline/keskkonnast lähtuv- kvantitatiivsed testid (lugemis-arvutamisoskus), üksikud testid mille sisuks on konstrueerimine, kehalised oskused, joonistamine jms; sotsiaal/konstruktivistlik –hindamistulemus sõltub läbiviimise ajast, kohast ja sellest, milleks lapsed peavad valmis olema ning hindamise põhimõtteks kõigis valdkondades korraga hinnata, arvestades lapse sotsiaalset positsiooni, last ümbritsevat kogukonda; vastastikkuseid mõjusid arvestav. Autor jõudis järeldusele, et testimine ei ole monoliitne, hindamistulemuste kasutamisel tuleb pigem keskenduda lahenduse otsimisele, oluline on õpetaja roll lapse arengu hindamisel, valesti kasutatud hindamistulemused võivad muuta lapse edasist eluteed.

Brown jt (2007) on hinnanud Ameerika Ühendriikides 68 erineva kohaliku ja riikliku koolivalmidusprogrammi aruannet, millest selgus, et kvantitatiivseid meetodeid kasutati kirjaoskuse (50 programmi) ja matemaatika (41 programmi), kvalitatiivseid suhtlemisoskuse (28 hindamisprogrammi), sotsiaal-emotsionaalse arengu (36 hindamisprogrammi) ja tervise (30 hindamisprogrammi) hindamiseks. Laiapõhjaline aruanne erinevatest meetoditest tõi välja laste uurimisega seotud olulised aspektid: oluline on määratleda, mille jaoks andmeid kogutakse; valida tuleb nii keeleliselt kui kultuuriliselt sobivad hindamisvahendid; oluline on, kes on andmete kogujad, et tagada hindamise objektiivsus; koolitada hindamise läbiviijad, et neil oleks vajalikud oskused ja teadmised, koguda tuleb infot lapse koduse keskkonna koolieelse hariduse ja haridustee alguse kohta.

Austraalias viisid eelnevalt koolitatud uurijad läbi personaalseid vestlusi laste kodudes, kus uuriti testi abil kujundite (ring, rist, ruut, kolmnurk, romb), sümbolite (nimi, täht, sõna, lause, number), joonistuste (enda pilt) tundmist, tervist ja füüsilist arengut, sotsiaalset ja emotsionaalset toimimist ning õppimise ja kognitiivse arengut (“Who am I”)(The Longitudinal Study of Australian Children, 2010), piltidel olevate objektide nimetamine (“Renfrew Word Finding Vocabulary Test”) (Starting School Report, 2012). Selgus, et mõlemal juhul mõjutasid tulemusi laste tervislik seisund, etniline eneseteadlikkus, sotsiaal-majanduslik olukord ning eelkoolis või lasteaias käimine. Lastega tegelemine andis paremad soorituste tulemused (Rothmar, 2007).

Eestis läbiviidud uuringutes on kasutatud erinevaid meetodeid ja teste. Laste intellektuaalse arengu määramiseks on koostatud P. Keesi testikogumik „Terman- Merilli üldandekuse testide adaptatsioon (1984). Lasteaedades on kasutuses kooliküpsusmäng, mille autoriks on vene psühholoog Bitjanova (2000) ning mis on eesti keelde tõlgitud ja

kohandatud. Mängu käigus saavad lapsed lahendada erinevaid didaktilisi ülesandeid, mis vahelduvad liikumisega, need nõuavad intellektuaalseid ja tahtelisi pingutusi.

Kooliküpsusmängus avaneb hea võimalus jälgida laste toimetulekut kollektiivis, oskust tegutseda vastavalt mängujuhi korraldusele (Leemet, 2006).

Müürsepp (2005) jõudis järeldusele, et laste koolivalmiduse määramiseks sobib Kerni-Iraseki orienteerumistest, mis annab ülevaate psüühika arengu tasemest, mootorika, mõtlemise jne küpsusastmest. See on kolme ülesandega test, kus tuleb joonistada inimene, kopeerida lause, joonistada punktikogum. Sarapuu (2006) on koolieelikute uurimisel kasutanud Ann Boehmi testi, mis on koostatud hindamaks seda, kui hästi lasteaialapsed ja algklasside õpilased mõistavad lihtsamaid mõisteid nagu suurus (pikkus, laius), suund (kõrgus), koht/asend (all, kohal, paremal), kvantiteet (palju), aeg (enne), hulk (vähe). Test koosneb 50 küsimusest, kus laps peab õigele vastusele tõmbama joone peale. Kõikidele ülesannetele on neli pildilist valikvastust. Test võimaldab saada ülevaate lapse põhimõistete omandamisest ning mõtlemise arengutasemest.

Põhjalikumalt on Häidkind (2011) oma doktoritöös uurinud Kontrollitud joonistamise vaatluse sobivust Eesti laste koolivalmiduse hindamiseks. Testi abil saab hinnata laste kõne mõistmist, teadmisi põhimõistetest ja käitumise regulatsiooni. Autor leidis, et testiga saab hinnata lapse üldoskuste taset ning see on kooskõlas koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) esitatud nõuetega 6-7aastaste laste teadmiste ja oskuste õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades. Testi positiivseks küljeks on võimalus hinnata laste koolivalmiduse nii vaimset kui ka sotsiaalset aspekti. Testi ülesannete sooritamine viiakse läbi klassitööle sarnases kontekstis, ühe korraga ja piisavalt usaldusväärselt saab hinnata paljude laste kognitiivseid võimeid ja oskusi, kõne mõistmist ja sotsiaalseid oskusi. Autor jõudis järeldusele, et antud test sobib koolivalmiduse esmaseks hindamiseks lasteaias lõpus eesti keelt emakeelena kõnelevale lapsele.

Must'i (2014) uuringust selgus, et neljas Lõuna-Eesti maakonna lasteaias kasutatakse lapse arengu hindamiseks kõige enam mängu vaatlust, vestlust/küsitlust lapsega ja arengutabeleid. Testidest kasutatakse enam Strebeleva meetodikat ja Kontrollitud joonistamise vaatlust.

Kognitiivne koolivalmidus

Tunnetus- ja õpioskustena käsitletakse lapse infotöötlusoskusi. Eelkõige mõeldakse siin taju, mälu, tähelepanu ja mõtlemise erinevaid aspekte ning lapse oskust kasutada neid protsesse

uute oskuste ja teadmiste omandamisel (Palts & Häidkind, 2013).

Taju areneb tegutsemise ja õppimise kaudu. Taju aluseks on lisaks tingimatutele refleksidele ka tingitud refleksid. Kogedes mitmeid kordi sama korrapära, luuakse selle alusel terviklik tajukujund (nt pilt või heli). Taju mõtestatus eeldab teadmisi ja kogemusi, mille kaudu inimesed seletavat ning suudavad oma tegevustes tajutavat ära kasutada. Tajumine on valiv protsess, mis tähendab, et tähelepanu pööratakse osale näitajatele, mis eralduvad objektina, teised aga jäävad tagapõhjaks (fooniks), millele eraldi tähelepanu ei pöörata (Bachman & Maruste, 2011; Kikas, 2010).

Tähelepanul on kogu õppimise protsessis äärmiselt oluline roll. Tähelepanu abil valib inimene välja need tunnused, mida hakata edasi töötlemata, seega ei ole ilma tähelepanuta selget teadlikku taju. Tähelepanuta on võimatu tegevuse õige ja teadlik suunamine, kontrollimine ja muutmine, eesmärkide püstitamine ja nende saavutamine. Erinevate allikate (kuuldu ja nähtu, pikaajaline mälu) info integreeritakse tähelepanu abil mõtestatud tervikuks (Kikas, 2010). Eristatakse tahtmatut (passiivset, alt üles suunatud) ja tahtlikku (aktiivset, ülalt alla suunatud) tähelepanu, mis peaaegu alati funktsioneerivad koos. Tahtmatu tähelepanu mehhanismiks on orienteerumisrefleks ning see rakendub silmatorkava (ootamatu, uudse) välise stiimuli mõjul, on mingil määral automaatne ja teadlikul tasemel kontrollimatu. Tahtlik tähelepanu on eesmärgipärane, seda juhib inimene ise lähtuvalt oma hetkelistest plaanidest, eesmärkidest, kavatsustest. Tahtliku tähelepanu abil valitakse info, mida edasi töödelda, ning surutakse alla (lükatakse kõrvale) ebaoluline (Aru & Bachmann, 2009; Kikas, 2010).

Mälu protsessideks on meeldejätmise, säilitamine ning meenutamine, tähtsaim on sündmuste mälu ja selle areng, laps jätab meelde rutiine, mis omakorda on aluseks abstraktsete mõistete arengule juba koolieas. Nooremas eas toetuvad lapsed eelkõige nägemisruumilisele infole, sõnalist informatsiooni hakatakse tähtsustama viiendast-kuuendast eluaastast alates. Kooli alguses saab see info vastuvõtmise ja töötlemise viis domineerivaks (Kikas, 2010). „Seitsmeaastane ei teadvusta veel ega kasuta õppimise strateegiaid, kuigi võib õpetamise korral seda lühikest aega teha, näiteks jätta esitatud nimekirjast meelde sõnu üldnimetuse järgi (loomad, linnud, toit). Laps on muutunud teadlikumaks oma mälu võimalustest ja piirangutest, mistõttu hakkab teadlikult meeldejäetavat materjali üle kordama. Tal tekib ajaline perspektiiv iseendast ja oma käitumisest ning ta adub ajamõistet“ (Männamaa & Marats, 2009 lk 37).

Mõtlemine on kogemuse ja sellele vastava tegevuse seesmine organiseerimine. Mõtlemine seisneb teadmiste eristamises ja seostamises teiste teadmistega. Mõtlemist on Toomela (2016) määratlenud kui individuaalse kogemuse seesmist organiseerimist.

Mõtlemine põhineb teadmiste eristamises ning nende seostamises olemasolevate teadmistega (Kikas, 2010).

Lapse loogilise mõtlemise arengu kohta on erinevaid seisukohti. Chantal ja Markovits (2017) väidavad, et loogiline mõtlemine muutub omaseks alates kuuendast-seitsmendast eluaastast, Kikas (2008) on seisukohal, et lapsed ei suuda veel teha loogilisi järeldusi, kuna see eeldab teadusemõistete kasutamist ning mõistete-vahelise seose mõistmist. Koolieelses eas kasutavad lapsed tavamõisteid, mille puhul on olulised seosed sõna ja asja vahel (Kikas 2008). Lapsed suudavad objekte süstematiseerida, seeriaid koostada, esemeid nende olemusliku loogika põhjal korrastada, neid mingi meeleliselt tajutava tunnuse alusel kahanevalt või kasvavalt reastada (Strebeleva, 2010a).

Seitsmendal eluaastal on laps huvitatud õppimisest, ta õpib nii otse kui ka vahendatult tegevuse kaudu. Täiustub tema vaatlusoskus ja selle kaudu õppimine. Laps märkab detaile ja seoseid ning orienteerub paremini oma teadmistes. Olulise info teadvustamisel vajab ta veel täiskasvanu abi (Männamaa & Marats, 2009). Lapsel on soov tegutseda koos täiskasvanuga ja järgida juhiseid, on valmisolek ja oskus uurida, katsetada ning hankida uusi teadmisi, oskus harjutada õpitavat, küsida ja kasutada abi (Palts & Häidkind, 2013). Uusi ülesandeid lahendades rakendab ta teadmisi nii uudes kui ka sarnases olukorras. Ka seitsmeaastase lapse kõne on sedavõrd arenenud, et võimaldab lapsel oma tegevust korraldada ning uusi teadmisi hankida ja kinnistada (Männamaa & Marats, 2009).

Sikut (2016) on lapse arengu teooriatele ning varasematele uurimustele toetudes ja riiklikust õppekavast lähtudes valinud ja välja töötanud ülesanded 6–7a lapse tunnetus- ja õpioskuste hindamiseks. Autor nendib, et tunnetus- ja õpioskuste hindamiseks napib vahendeid ning tema poolt koostatud ülesannetes ei pruugi kajastuda kõik kaheksa tunnetus- ja õpioskuste valdkonna 6–7a lapsele jõukohast pädevust. Ta soovib vaadata ülesannete kogu kui tervikut, mis toetab esialgse hinnangu andmist tunnetus- ja õpioskuste valdkonnale lasteaias lõpus.

Strebeleva lapse vaimse arengu uurimise meetodika

Moskva Korrektsioonipedagoogika Teadusliku Instituudi professor Jelena Strebeleva poolt koostatud ülesanded on Eestis levinud testmaterjalina eripedagoogide, logopeedide ning lasteaiasõpetajate seas (Must, 2014; Paaliste, 2012;). Strebeleva lapse vaimse arengu hindamise meetodikat on Tartu Ülikooli taseme- ja täiendõppe koolitustel käsitletud põhjalikumalt logopeed Ülle Kuusik. Meetodika autor on käinud korduvalt Eestis ja oma

metoodikat tutvustanud eripedagoogika osakonna poolt korraldatud õppepäeval. Nimetatud test on leidnud kasutamist lasteaedades ja maakondlikes õppenõustamiskeskustes (Paaliste, 2012) ning huvi selle kasutamise vastu pedagoogide hulgas on suur.

Strebeleva poolt koostatud ülesandeid läbib sama ideoloogia, milles on kõikides vanuseastmetes (2-6a) samatüübilised ülesanded ning mille raskusaste tõuseb lapse vanusega. Strebeleva on oma metoodika välja töötanud toetudes Võgotski teooriale lapse arengust, eeskätt lähima arenguvaldkonna teooriast (Strebeleva, Mišina, Razenkova, Orlova, & Šmatko, 2005). Metoodika alusel saab hinnata, milliste ülesannetega laps tuleb toime täiskasvanu abiga. Võgotski teooria alusel näitab ülesannete täitmine abi tingimustes seda, millises ulatuses lapse vaimne tegevus on kujunemisejärgus. Abi esitamise viisid on mitmekesised ning suunavad lapse tegevust erineval määral: ülesannete täitmine koos (mõne operatsiooni sooritab pedagoog, mõne laps), matkimine kitsamas tähenduses ehk tegutsemine ettenäitamise järgi, näidis, suunavad küsimused, välise abivahendite kasutamise õpetamine (Karlep, 2005).

Metoodika autor peab oluliseks emotsionaalset kontakti ning usaldusliku suhte loomist lapsega, pööratakse tähelepanu lapse üldisele seisundile ning alles seejärel minnakse ülesannete täitmise juurde. Iga vanuseastme kümnest ülesandest esimesed on koostatud nii, et laps ei pea end kohe verbaalselt väljendama, vaid saab võimaluse kohaneda uue situatsiooni ja võõra inimesega. Väiksemate laste vahendid on esemelised ning vanuse kasvades on enam pildilist materjali, seega on arvestatud lapse vanuselise juhtivtegevustega. Ülesannete kogu abil hinnatakse: lapse koostöövalmidust ja ülesannete vastuvõtmist; millisel viisil laps ülesande lahendab (iseseisvalt, võtab õpetuse vastu ning täidab seejärel iseseisvalt, täidab täiskasvanu abiga või ei huvitu ülesandest ega proovi seda lahendada), õpetatavust uurimise käigus ja lapse enda suhtumist oma tulemusse (Strebeleva et al., 2005).

Eestis on uuritud 2-6aastastele lastele mõeldud ülesandeid mitmetest üliõpilasuuringutes. Strebeleva metoodika sobivust diagnostilise materjalina on Tartu Ülikoolis uurinud Viks (1999). Uuriti 2-3aastaseid lapsi ning uuringust selgus, et metoodika ülesanded on üldiselt eakohased ja pakuvad Eesti lastele huvi. Väizja (2007) kasutas sama metoodikat oma uurimuses üks- ja kakskeelsete 2–3 aastaste laste vaimse arengu hindamiseks. Ta jõudis järeldusele, et laste ülesannete soorituse tulemused olenesid lapse vanusest, mitte üks- või kakskeelsusest. Tikk (2014) uuris 3-aastaste laste puhul metoodika kooskõla õpetajate antud hinnangutega ning leidis, et 92% ulatuses on tulemused kooskõlas. Autor tõi välja, et Strebeleva ülesanded on õppekava alusel kokku viidavad järgmiste valdkondadega: üldoskused sh mänguoskus, keel ja kõne, matemaatika, mina ja keskkond ning kunst.

Aastatel 2014-2016 koguti testi normandmed Eesti laste kohta Tartu Ülikooli projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“ raames. Luigla (2015) magistritöö kajastab 2-3 -aastaste laste osa. Autor jõudis järeldusele, et Strebeleva metoodika ülesannete raskusastmete erinevus arvestab piisavalt ealisi iseärasusi laste kognitiivsetes võimetes ja vastab üldjoontes Eesti laste tunnetustegevuse arengule. 3-aastaste laste ülesannete 1-5 sobivust Eesti lastele uuris Audo (2015) ning jõudis järeldusele, et metoodika võimaldab eristada erinevate oskuste tasemetega lapsi, kuid vajalik on sisse viia mõningad muudatused. Metoodika esimese viie ülesande puhul tuleb kohandada nii kasutatavaid vahendeid, pakutavat abi kui ka punktisüsteemi. Voolpriiti (2016) uuring hõlmas Strebeleva metoodika 3-aastaste laste ülesannete 6-10 sobivust Eesti lastele. Autori hinnangul selgus, et Venemaal väljatöötatud metoodika eristab ka Eesti lapsi nende võimekuse põhjal, kuid ülesannetes on osasid, mis vajavad mõningast kohandamist. Eelkõige tuleb ülesandeid kohandades silmas pidada Eesti laste keelelist ja kultuurilist aspekti, sest probleeme tekkis olenevalt ülesandest nii juhiste mõistmise, abistamisvõtete kui ka vahenditega.

Strebeleva 4-aastaste laste üldarengu hindamise metoodika standardiseerimise (Injukina & Põldaru, 2016) uuringu tulemuste analüüsis ilmnes, et metoodika võimaldab eristada erinevate oskuste tasemega lapsi. Uurimuse tulemusena selgus, et ülesannete hindamiskriteeriumid vajavad täiendamist, selleks et Eesti laste sooritust saaks hinnata. Lisaks selgus, et kohandamist vajavad ka metoodikas esitatud juhised ja üksikud õpetamisviisid. Ülesannete puhul tuleb kohandada nii juhiseid, pakutavat abi kui ka punktide andmise kriteeriumeid. 5-aastaste laste ülesannete sobivust uurinud Puls (2015) leidis, et testi kümme ülesannet on lastele jõukohased lahendada iseseisvalt või kasutades abi erinevaid tasemeid. Tulemuste põhjal on eristatavad erivajaduste kahtlusega lapsed, keda tuleks edasi juba põhjalikumalt uurida. Ülesanded on enamasti ka vastavuses koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga, aga uurimisvahendeid (pildid) tuleks ilmselt uuendada ja ajakohastada.

Varik (2016) uuris Strebeleva metoodika 6-aastaste laste ülesannete sobivust ning jõudis järeldusele, et metoodikas kasutatud ülesanded on üldjoontes sisuliselt kooskõlas Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) kirja pandud 6–7-aastaste laste eeldatavate õppe- ja kasvatustöö tulemustega ja võimaldavad uurida ka laste üldoskuste arengut. Ülesannete kogu võimaldab jälgida lapse individuaalseid erinevusi ja õpetatavust. Samas selgus, et mõnes ülesandes oleks vajalik täpsustada juhendeid ja muuta uurimisvahendeid Eesti lastele sobivamaks.

Uurimistöö eesmärk ja ülesanded

Laste koolivalmiduse hindamisel kasutatakse erinevaid teste ja ülesandeid. Testide puhul on oluline teada, milliseid oskusi ja teadmisi nad hindavad ning kas nad sobivust kultuuriliselt ja keeleliselt antud keskkonda. Hindamistulemuste alusel hakatakse planeerima õpetamist, oluline on õpetaja roll (Meisels, 1998).

Uurimisprobleem on, kui võrd Eestis kasutusel olev Strebeleva 10 ülesandest koosnev metoodika toetab õpetajaid laste kognitiivse koolivalmiduse hindamisel, milleks valdavalt kasutatakse vaatlust ja/või küsitlust. Töö eesmärgiks on hinnata Strebeleva poolt 6-aastastele lastele koostatud ülesannete komplekti abil saadud tulemuste kooskõla lasteaiaõpetajate hinnangutega Eesti laste kognitiivsele koolivalmidusele ning ülesannete sisu kooskõla riiklikus õppekavas välja toodud eeldatavate arengutulemustega. Uurimisküsimused ja hüpoteesid on järgmised:

1. Kuidas jagunevad 6-7a lapsed Strebeleva poolt koostatud ülesannete soorituste põhjal allrühmadesse? Hüpotees on, et vähemalt 75% 6-7 aastaseid eakohase arenguga lapsi paigutuvad Strebeleva ülesannete koondtulemuse alusel tugevaimasse allrühma. Hüpoteesi aluseks on Varik'u (2016) uuring, mille tulemusel 81% lapsi paigutus soorituste tulemusel tugevaimasse allrühma ning Puls'i (2015) uuringu tulemused 5-6 aastaste lastega, millest selgus, et tugevaimasse allrühma kuulub 66% uuritud lastest.
2. Kui võrd Strebeleva metoodika tulemused on kooskõlas lasteaiaõpetajate poolt antud hinnangutega laste kognitiivse koolivalmiduse kohta? Hüpotees on, et tulemused on vähemalt 90 % uuritud laste puhul sarnased mõlema hindamismeetodi puhul. Hüpoteesi aluseks on seni tehtud tudengite uurimused, kus on võrreldud Strebeleva ülesannete tulemusi õpetajate hinnangutega (Tikk, 2014).
3. Kui võrd Strebeleva poolt 6-7a lastele koostatud ülesannete sisu on kooskõlas Koolieelses lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) välja toodud üldoskuste ja õpetaja kasvatustegevuse valdkondadega? Strebeleva poolt koostatud ülesannete sisu on riikliku õppekavaga võrreldud ka varem, kuid tehtud seda noorema vanuserühma osas (Puls, 2015) ja pealiskaudsel vaatlusel (Varik, 2016). Hüpotees on, et kõige enam võimaldab Strebeleva metoodika hinnata tunnetus- ja õpioskuste valdkonna eeldatavaid arengutulemusi.

Uurimisküsimustele ja hüpoteesidele vastuse saamine võimaldab otsustada, kui võrd usaldusväärsed on Strebeleva metoodika abil saadud tulemused ja õpetajate antud hinnangud lapse kognitiivse koolivalmiduse hindamiseks. Võrdlus riikliku õppekavaga võimaldab tuua välja valdkonnad, mida kümme Strebeleva metoodika ülesannet enam puudutavad ning

milliste valdkondade kohta see hindamisvahend informatsiooni ei anna (st tervikliku ülevaate saamiseks lapse arengutasemest tuleb kasutada teisi vahendeid).

Metoodika

Valim

Uuringus osales 64 Jõgeva maakonna eakohase arenguga last (õppisid üldrühmades) vanuses vanuses 6 a 9 k kuni 7 a 6 k, kes õpetajate hinnangul ei vajanud viimasel aastal logopeedilist ega eripedagoogilist abi, olid ükskeelsetest peredest. Valim moodustati kombineeritult: kõikne valim Jõgeva linna lasteaedade koolieelikutest N= 47 ning mugavusvalim maakonna kolme lasteaia lastest N= 17 last. Valimist jäi välja kuus uuringus osalenud last, kes erinevatel põhjustel ei sooritanud kõiki kümnet ülesannet.

Tabel. 1.Valimi jaotuvuse kohta

Lasteaiad	Rühma tüüp	Laste arv	Õpetajate arv rühmas
Linn 1	Koolieelikute rühm, 6-7 aastased	18	2
Linn 2	Koolieelikute rühm, 6-7 aastased	19	2
	Aiarühm 5-7 aastased	8	2
Maakond 1	Koolieelikute rühm, 6-7 aastased	8	2
Maakond 2	Aiarühm 5-7 aastased	6	2
Maakond 3	Aiarühm 3-7 aastased	5	2
Kokku	5 6	64	12

Valimis oli viiest lasteaiast kokku 12 õpetajat. Iga lapse kognitiivse koolivalmiduse kohta andsid rühma õpetaja hinnangu ühiselt.

Ekspertina kaasati üle 20 aastase töökogemusega logopeed, kes on läbinud järgnevad koolitused: „Koolieelikute vaimse arengu hindamine J. Strebeleva järgi“ TÜ haridusteaduste instituudis ja „Arenguliste hälvete diagnostika ja korrigeerimine“ Venemaa korrigeerivpedagoogika instituudis Moskvaa (2015). Strebeleva ülesannet järgi on 6- 7 aastaste arengutasemest hinnatud kuus aastat, kolm viimast aastat Rajaleidja keskus.

Mõõtevahend

Uurimistöös koguti andmeid kolmel viisil. Esimese ja teise uurimisküsimuse jaoks kasutati Strebeleva hindamismetoodikat ja õpetajatelt koguti andmeid küsimustiku abil. Kolmandale uurimisküsimusele vastuse saamiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Mõõtevahendina kasutati Strebeleva (2005) poolt koostatud lapse vaimse arengu hindamise ülesandeid 6–7-aastastele lastele (vt Lisa 1). Ülesanded ja nende eesmärgid olid järgmised:

Ülesanne 1. 5 Lahtilõigatud pildi kokkupanek (kloun). Uuritakse lapse huvi tegevuse vastu, töösse lülitumist võõra täiskasvanuga ning terviktaju taset.

Ülesanne 2. Vestlus (orienteerumine ümbritsevas). Selgitatakse välja lapse üldised teadmised ümbritsevast, endast ja perekonnast.

Ülesanne 3. Kujutlused aastaegadest. Selgitatakse välja lapse kujutluste tase aastaegadest.

Ülesanne 4. Kujutlused hulgast ja arvutamine. Uuritakse kujutlusi hulkadest, oskust peast sooritada mitmesuguseid arvutamisoperatsioone, mõõdetakse kaemuslik-kujundilise mõtlemise taset ning loogilise mõtlemise elementide olemasolu.

Ülesanne 5. Seeriapildid (4 pilti lumememme tegemisest). Uuritakse lapse oskust näha sündmuste vahel ajalist seost ning reastada pildid sündmuste järgi ühte süžeesse.

Ülesanne 6. Joonista lõpuni. Uuritakse kujutluste ja graafiliste oskuste taset.

Ülesanne 7. Jutustamine süžeelise pildi järgi. Uuritakse lapse mõtlemise taset, oskust tajuda pildil kujutatud situatsiooni tervikuna, näha ning mõista põhjus- ja tagajärg seoseid kujutatud objektide vahel.

Ülesanne 8. Sõna häälikuline analüüs. Hinnatakse oskust analüüsida sõna häälikulist koostist.

Ülesanne 9. Jätka rida. Uuritakse käe valmisolekut kirjutamiseks ning oskust töötada näidise järgi.

Ülesanne 10. Mälu (Bernšteini katse). Uuritakse lapse mälu mahtu.

Lapse tegevust hinnati 1-4 punktiga järgmiselt:

1 punkt – laps ei mõista ülesande eesmärki, pärast õpetust tegutseb ebaadekvaatselt.

2 punkti – laps võtab ülesande vastu, tegutseb koos täiskasvanuga ja püüab saavutada eesmärki. Õpetamise käigus tegutseb adekvaatselt, kuid pärast õpetust ülesannet iseseisvalt ei lahenda.

3 punkti – laps teeb koostööd ja võtab ülesande vastu ning mõistab selle eesmärki, kuid

iseseisvalt ülesannet ei täida. Õpetuse käigus tegutseb adekvaatselt ja pärast

õpetust täidab ülesande iseseisvalt.

4 punkti – laps asub kohe täiskasvanuga koostööle. Mõistab ülesannet ja leiab viisi, iseseisvaks täitmiseks (Strebeleva et al., 2005).

Laste soorituste kohta tehti paralleelselt märkmeid vaatlusprotokolli (lisa 2).

Vastavalt kümne ülesande kohta kokku saadud punktisummale jaotusid lapsed nelja gruppi:

IV grupp (34–40 punkti). Neil lastel on huvi tunnetuslike ülesannete vastu. Ülesannete lahendamisel orienteeruvad nad nägemisele. Lastel on püsiv huvi produktiivsete tegevuste vastu, nad saavad ülesannetega iseseisvalt hakkama. Kõne on eakohane. Nad on saavutanud hea kognitiivse arengu taseme. Õppetegevuse eeldused seega välja kujunenud.

III grupp (24–33 punkti). Lapsed on huvitatud mänguasjadega tegutsemisest ning on suutelised iseseisvalt lahendama mõningad ülesanded. Kognitiivsetest ülesannetest lahendavad meelsamini konstrueerimisülesandeid ning joonistavad. Tunnetuslikke ülesannete täitmisel kasutavad veel praktilist orienteerumist. Diagnostiline õpetamine aitab neid lapsi. Nad kasutavad grammatilist fraasilist kõnet. Neil on vaja uurida nägemist, kuulmist ja kõnet ja sellest lähtuvalt korraldada spetsialistide poolt korrektsioonitööd.

II grupp (13–23 punkti). Lapsed reageerivad emotsionaalselt pakutud vahenditele, astuvad koostöösse. Tunnetustegevuse osalust vajavate ülesannete juures on nad mitteresultatiivsed. Õpetamise tingimustes tegutsevad adekvaatselt, kuid seejärel iseseisvalt ikkagi ei lahenda ülesannet. Produktiivsete tegevuste oskused on neil välja kujunemata, näidise järgi töötada ei oska. Aktiivne kõne piirdub üksiksõnade või elementaarse fraasiga, milles esineb palju hääldus- ja grammatilisi vigu. Lapse kognitiivses arengus on märkimisväärne mahajäämus. Need lapsed vajavad kompleksuuringuid ja korrektsioonitööd.

I grupp (10–12 punkti). Neil lastel puudub huvi esitatud ülesannete vastu, töösse lülituvad raskustega, ei lahenda tunnetuslikke ülesandeid, õpetamine tulemusi ei anna. Kasutavad üksiksõnu või elementaarset fraasi. Need lapsed on oluliselt arengus maha jäänud. Vajavad kliinilisi uuringuid. Vaimse taseme kindlaks määramiseks on vaja kasutada varajase lapseea teste ja nende põhjal koostada individuaalsed arendusprogrammid (Strebeleva et al., 2005).

Lasteaiaõpetajatelt küsiti kirjalikku hinnangut laste kognitiivse koolivalmiduse kohta (vt Lisa 3). Selleks kasutati kolme variandiga skaalat: õpetaja otsustas, kas lapse kognitiivne koolivalmidus on taseme nõrk, hea või väga hea. Antud hinnangud teisendati andmeanalüüsi käigus numbrilisteks: nõrk-1 punkt; hea – 2 punkti; väga hea 3 punkti. Kui õpetajad hindasid laste koolivalmidust nõrgaks, siis paluti märkige juurde valdkond, milles laps vajab järele aitamist.

Kvalitatiivselt analüüsiti Strebeleva poolt 6-7a lastele koostatud kümnet ülesannet

sisuliselt ning võrreldi neid Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) väljatoodud valdkondadega. Õppekavas välja toodud üldoskuste (va mänguoskus) ja valdkondade (v. eesti keel teise keelena ja muusika) tulemuste juurde märgiti vastava ülesande number, mis annab võimaluse konkreetset oskust hinnata. Uuringu läbiviija poolt paluti eksperdil paralleelselt sama metoodika järgi märkida oma arvamusi. Kokkulangevuse puhul leiti, et antud eeldatavat tulemust saab mõõta, eriarvamuste puhul arutati ülesanded koos läbi ning saavutati konsensus.

Protseduur

Jaanuaris 2014 võeti telefonitsi ühendust Jõgeva linna lasteasutuste direktoritega, tutvustati neile töö eesmärgid ning küsiti nõusolekut uuringu läbiviimiseks. Uuringu autor suhtles seejärel õpetajatega, leppis kokku uuringute ajad, tutvustas lasteasutuste õpetajatele uuringut, palus edastada vanematele nõusolekulehed (vt Lisa 4). Lasteasutuste õpetajatelt küsiti kirjalikult hinnangut laste kognitiivse koolivalmiduse kohta enne laste uurimist.

Seejärel ajavahemikus märts-aprill 2014 viis töö autor läbi laste uurimise. Lapsed sooritasid ülesandeid individuaalselt logopeedi/eripedagoogi ruumis, uuring viidi läbi hommikupoolsel ajal enne laste õueaega ning pärast päevast uneaega. Lapsed lahendasid kõik ülesanded samas järjekorras ühekorraga.

Aprillis 2017 pöörduti eksperdi poole palvega hinnata Strebeleva ülesannete sisu kooskõla riiklikus õppekavas välja toodud eeldatavate tulemustega.

Tulemused ja arutelu

Järgnevalt esitatakse uuringu tulemused uurimisküsimuste kaupa ja arutletakse nende üle. Kõigepealt antakse ülevaade laste tulemustest, mille nad saavutasid Strebeleva poolt koostatud kümne ülesande sooritamisel. Seejärel tuuakse välja õpetajatelt saadud hinnangud samade laste kognitiivse koolivalmiduse kohta ning võrreldakse neid laste tulemustega. Lõpuks analüüsitakse, kuidas Strebeleva metoodika sobib kognitiivse koolivalmiduse hindamiseks riiklikule õppekavale toetudes.

Strebeleva ülesannete tulemused

Suurem osa ülesandeid olid lastele liiga rasked vaid kolmes ülesandes saavutasid 75 või rohkem % lastest maksimumpunktid. Tabelist 2 on näha, et kõige paremini sooritasid lapsed Vestluse ülesande, keskmine tulemus 3,91 punkti (SD=0,29) ning kõikidest lastest 90,6%

saavutasid tulemuseks 4 punkti. Sõna häälikulise analüüsi ülesandes oli nelja punkti tulemus jõukohane 78,1% lastest ning ülesande soorituse keskmine tulemus oli 3,73 (SD=0,54).

Samaväärne keskmine tulemus 3,73 (SD=0,48) on ülesande Lahtilõigatud pilt soorituse puhul, kus 75% lastest saavutasid 4 punkti.

Kõige raskemaks osutusid süžeebildi järgi jutustamise ning mälu ülesanded, keskmine tulemus vastavalt 3,19 ning 3,3 punkti ning maksimaalsed 4 punkti saavutati vastavalt 21,9% ning 43,8% laste poolt. Süžeelise pildi alusel jutustamise puhul oli hindamine subjektiivsem, kui mälu ülesande puhul, millel on kindlad numbrilised kriteeriumid. Ka aastaegade ülesanne on lastele võrdlemisi keeruline, peaaegu pooled lapsed vajasisid õpetamist. Pärast õpetamist said kõik lapsed ülesandega hakkama, järelkult olid hinnatavad oskused lapse lähimas arenguvallas (Strebeleva, 2010a). Analüüsides statistilisi näitajaid selgub, et ülesannete soorituste tulemused on kõige ühtlasemad „Vestluse“ ülesande puhul (SD= 0,294) ning hajuvamad ülesande „Joonista lõpuni“ (SD=0,81).

Suurem osa lapsi saavutasid kõikide ülesannete üleselt enim 4 punkti

Uuringu tulemusel jagunesid lapsed vastavalt kogutud punktide arvule järgnevalt: IV gruppi 84,5% (54 last) III gruppi 15,5% (10 last). Seega leidis koondtulemuste alusel hüpoteesi kinnitust ning lapsed saavutasid paremaid tulemusi kui eeldati.

Tabel 2. Strebeleva kümne ülesande tulemused (N= 64)

Ülesande nr.	Ülesanded	Protsent laste koguarvust				M	SD
		1 punkt	2 punkti	3 punkti	4 punkti		
1	Lahtilõigatud pilt	0	1,6	23,4	75	3,73	0,48
2	Vestlus	0	0	9,4	90,6	3,91	0,29
3	Kujutlused aastaegadest	0	0	46,9	53,1	3,53	0,50
4	Kujutlused hulgast ja arvutamine	0	3,1	39,1	57,8	3,55	0,56
5	Seeriapildid	0	0	34,4	65,6	3,66	0,48
6	Joonista lõpuni	3,1	10,9	29,7	56,3	3,39	0,81
7	Jutustamine süžeelise pildi järgi	0	3,1	75	21,9	3,19	0,47
8	Sõna häälikuline analüüs	0	4,7	17,2	78,1	3,73	0,54
9	Jätka rida	0	0	31,2	68,8	3,69	0,47
10	Mälu	4,7	4,7	46,9	43,8	3,3	0,77
Kokku		0,78	2,81	35,31	61,1	3,57	0,59

Märkus. M - aritmeetiline keskmine; SD - standardhälve; tumedalt on tähistatud liiga raskeks osutunud ülesanded.

Järgnevalt analüüsitakse põhjalikumalt madalamate keskmiste tulemustega ülesannete sisu ja laste sooritust.

Ülesanne 3. Kujutlus aastaagadest. Ülesande eesmärgiks on selgitada välja kujutlused aastaagadest ja nende järgnevusest aastaagade piltide põhjal. Kaheksa last segistasid mõisteid kuu ja aastaag. Pildilt õige aastaaja leidmisega sattusid mõned lapsed raskustesse. Nimetati küll kevadet, kuid näidati suve või sügise pilti. Küsides lastelt kevade tunnuseid, leidsid lapsed õige pildi tähelepanelikuma vaatluse järel. Rohkem pooled vastanud lastest (53%) leidsid ise õige pildi ja oskasid järjestada aastaagu. Teistel lastel esines eksimusi aastaagade järgnevuses, kõige vähem eksiti talvele järgneva aastaaja nimetamisega (uuring toimus kevadel). Eksiti ka õige pildi näitamisel, kuigi nimetati järgnev aastaag õigesti .

Tunnuste nimetamisel kasutasid lapsed erinevat lähenemist, osad ütlesid tunnused ja näitasid koheselt pilti, osad lapsed otsisid pildi pealt tunnuseid, eksimusi esines nii peast kui pildi järgi tunnuste nimetamisel.

Küsimusele „Mitu aastaaga meil kokku on?“ vastas ka enamus lapsi õigesti. Jälgides lapsi oli märgata, et suurem osa nendest (62%) teadsid aastaagade arvu peast või suutsid pildilt hetkega haarata, 32% lastest loendasid pildilt ning 10 last ei osanud isegi juuresolevalt pildilt õiget vastust leida.

Aastaaga, millal kooli minnakse oskasid nimetada 88% lastest, kuid septembri kuud teadsid vaid 26%. Nimetades lastele septembrit meenus see enamikele, lapsed ütlesid, et nad teadsid, aga ei tulnud meelde, üks laps vastas: *kõik räägivad mulle, aga mul ikka ei jää see meelde.*

Õpetamine aitas lastel mõista aastaagade ajalist järgnevust ning vahetult pärast õpetamist suutsid kõik lapsed iseseisvalt aastaagu nimetada. Õpetamise juures oli abiks laste tähelepanu suunamine pildile.

Sarnaselt Variku (2016) uuringuga leiti, et aastaagade tundmise ülesande pilt oli liiga sarnase joone ja värvitoonidega joonistatud, mistõttu lastel esines raskusi aastaagade eristamisega isegi sel juhul, kui nad oskasid nimetada tunnuseid.

Ülesanne 6. Joonista lõpuni. Ülesandega uuriti kujutluste ja graafiliste oskuste taset. Lapse ette asetati paberileht kuue poolringiga ning paluti neid vaadata ja joonistada neile juurde (midagi lisades) nii, et lõpuks saaks kuus erinevat asja. Õpetamist selle ülesande puhul ei toimunud, lapsele näidist ei esitatud.

Ülesande vastuvõtmisega esines raskusi 21% lastest. Lapsed said ülesandest aru kui korraldust korrati või sõnastati ümber: „ Vaata, mille moodi need võiksid olla.“ Kõik lapsed alustasid ülesande sooritamist, kuid kaks last ei saanud ülesandest aru ja ühendasid kaared

omavahel erinevate joontega. Üks laps ütles, et saab teha vikerkaare, kuid tegi 6 ringi ja värvis nad seest ära.

Laste poolt esitati töö käigus täpsustavaid küsimusi näiteks: „*Kas need peavad ühed asjad olema?*“, „*Teen mis tahan või?*“ „*Kas ma jänest, kassi võin teha?*“ „*Kas need peavad koduasjad olema?*“

Ülesande sooritamise käigus nimetas osa lapsi enne joonistamist igat eset, esines tegevuse saatmist kõnega. Jälgides laste tegevust võis märgata oskust otsida tuge ümbritsevast: ruumis olevatest esemetest, aknast välja vaadates, üks laps joonistas uuringu läbiviijat. Üks laps palus aastaegade pilti, et joonistada vikerkaart „*Ma ei mäleta, kuidas need värvid olid*“ Lapsega joonistatut analüüsid ilmnas, et osa lapsi mõtlesid pärast joonistamist, mis need võiksid olla, jutustati ka väiksed lood juurde (*see on selline pesumasin nagu minu vanaemal on; see on see inimene, kelle on suu lukus, sest räägib väga lolli juttu; tegin enda kodujänese, ta on mul nii väga armas ja ma tahan juba koju tema juurde*)

Joonistamise ülesande juures ilmnas laste tegevuse kestuse suur erinevus. Minimaalne ülesandega tegelemise aeg oli 2 minutit (ülesanne jäi sooritamata) maksimaalne 25 minutit, keskmiselt kulus aega 10, 6 minutit. Lastel kulus aega mõtlemise ja arutlemise („*mis ma veel võiksin teha*“; *mis veel võiks sedamoodi olla*) peale ning 8 tüdrukul kujutatud värvimise peale. Selles ülesandes oli kahel lapsel minimaalne punktide arv 1 ning kuue lapse sooritust hinnati 2 punktiga.

Ülesande 6 „Joonista lõpuni“ selgitust tuli lastele korrata või ümber sõnastada: „Mõtle, mis asja moodi need on“ või „Mõtle, mida sa võiksid nendest joonistada“. Sarnasele järeldusele jõudis ka Varik (2016), tehes ettepaneku lisada kohe töö alguses täpsustuse „Mõtle, mis need võiks olla!“ „Joonista lõpuni“ ülesande eesmärgiks on hinnata laste graafiliste oskuste taset, kuid hindamisel seda aspekti välja ei tooda. Raskusi tekkis nende tööde hindamisega, millel oli graafiliselt nõrgalt (subjektiivne arvamus) kujutatud esemed, kuid neid oli nõutud arv.

Ülesanne 7. Jutustamine süžeelise pildi järgi. Ülesande eesmärgiks on hinnata laste mõtlemise taset, oskust tajuda situatsiooni tervikuna ning mõista põhjus-tagajärg suhet. Uurimise käigus paluti lapsel pilti vaadata ning selle järgi jutustada.

Ülesandega sai iseseisvalt hakkama 14 last 64 st. Enamus lastest (75%) vajasis abistavaid küsimusi. Kaks last ei suutnud abistavate küsimuste toel pildil toimuvat mõista, nimetasid pildil olevaid tegelasi, objekte ja tegevusi kahe-kolmesõnalise lausega, kuid seoste loomisel eksisid (*see võttis jänese; võtsid siit korvid; ei tea miks nad tulid; siin jookuvad, siin kukuvad*). Antud ülesanne osutus kokkuvõttes lastele kõige raskemaks.

Süžeelise pildi järgi jutustamisel on oluline mõista situatsiooni tervikuna ning põhjus-tagajärg

seoseid. Lapsed suutsid pildi järgi jutustades nimetada erinevaid tegevusi, kuid kogu situatsiooni mõistmine osutus raskeks. Kikas (2008) on märkinud, et varjatumaid põhjustagajärg seoseid on lastel raskem märgata, nad võivad põhjusi ja tagajärgi segamini ajada, ei suuda leida nähtuste vahelist seost.

Abistavatele küsimustele vastas 5 last ühesõnalise lausungiga. Kaks last ei suutnud ka küsimuste abil pildil toimuvat edasi anda, nende sooritust hinnati 2 punktiga

Raskused süžee mõistmisel võisid tuleneda muuhulgas pildil kujutatud detailide ebatäpsusest:

- puude võrad ei ole välja joonistatud, need on aimatavad,
- marjade korjamist pildil ei kujutata, maas marju kujutatud ei ole, vaid ühest korvist on marjad välja pudenenud
- koer ja jänes on lastele lähedal, raske on mõista, kes märkas enne jänest koer või lapsed

Sarnasele järeldusele jõudis oma uuringus ka Varik (2016).

Ülesanne 10 Mälu (Bernšteini katse). Ülesande abil uuritakse laste töömälu mahtu. Lapsele näidati tabelit 9 geomeetrilise figuuriga ning esitati juhend „Palun jäta need kujud meelde!“. Figuuride kujundav tabel asetati kõikide laste ette samas asendis. Metoodika järgi said lapsed kujundeid vaadelda 10 sekundit. Seejärel näidati lapsele teist tabelit, kus oli 25 kujundit, mille hulgas asetsesid segipaisatult ning osalt teises asendis, eelnevalt näidatud kujundid. Lapsele anti juhised: „Palun näita, milliseid kujundeid sa nägid“. Laps osutas kujunditele .

Selle ülesande sooritamisel saavutasid maksimaalse tulemuse 2 last, 8 figuuri leidis üles 7 last. Kõige vähem leidsid lapsed (2) üles kaks kujundit. Kaks last ei saanud ülesandest aru, üks kirjeldas nähtut: *see nii äge ruut, see on ka*. Kui asetati ette tabel 25 kujundiga, hakkas laps pakkuma huupi: *nagu sellist kriipsu oleks näinud, nägin sellist kolmnurka, siin see on armutäht, kui on tagurpidi kriips, siis on miinus, see on nagu tibunokk naljakas* ning teine laps hakkas kujundeid loendama. Kaks last küll mõistsid ülesannet, kuid ei suutnud nähtud kujundeid meenutada, seega hinnati selle ülesande puhul 1 punktiga kokkuvõttes nelja lapse sooritust.

Lapsed olid väga huvitatud oma tulemusest, taheti teada, kas keegi on leidnud rohkem kujundeid. Selle ülesande juures oli näha, kes lastest oskas ka nõrgema saavutuse juures rõõmu tunda ning kes kurvastas, et ei leidnud kõiki kujundeid üles, mõni tõlgendas seda ülesande mittesooritamisega. Koolieelikutel tekib enesekriitika ja täiuse vajadus, ta võtab tajutud vastutust tõsiselt (Männamaa & Marats, 2009).

Mälu ülesande puhul olid uurija arvate hindamiskriteeriumid kõrged. Nelja punkti saavutamiseks peavad lapsed ära arvama 7-9 kujundit, 3 punkti saavutatakse 4-6 kujundi

äratundmisel. Kui lähtuda töömälu mahust, mis on 7+2 ühikut, siis võiks laps, kes meelde jätnud 6 kujundit saada 4 punkti.

Viimaste ülesannete soorituse juures hajub lapse tähelepanu, kuna ta on aktiivselt ja sihipäraselt tegutsenud keskmiselt 41 minutit. Männamaa ja Marats (2009) on märkinud, et lapse tähelepanu maht suureneb kuuendal eluaastal, kuid tema keskendumisvõime on veel lühiajaline (20–30 min). Varik (2016) toob oma uuringus välja, et laste uuringule kulus 20-30 minutit. Erinevus aja kasutuses võib olla tingitud sellest, kui kaua aega panustatakse vestlusele (ülesanne 2.) ning nõ kirjalike ülesannete (ülesanded 6“Joonista lõpuni“, 9 „Jätka rida“) täitmisele.

Analüüs kinnitab teorias välja toodud Brown'i jt (2007) väidet, et oluline on tagada hindamiste objektiivsus koolitada hindamise läbiviijad, et neil oleks vajalikud oskused ja teadmised.

Õpetajate hinnang laste kognitiivsele koolivalmidusele

Uuringu käigus paluti õpetajatel hinnata oma rühma laste koolivalmiduse kognitiivset aspekti, vastavalt kas see on nõrk, hea või väga hea. Et hinnata Strebeleva ülesannete tulemuste ja õpetajate hinnangute omavahelist kooskõla, jagati Strebeleva ülesannete punktid järgnevasse kategooriasse: nõrk- 33 punkti või vähem (15,6% lastest); hea – punktid 34-37 (65,6 % lastest): väga hea- punktid 38-40 (18,8 % lastest).

Tabel 3. Õpetajate poolt antud hinnangud lasteaiarühmade kaupa.

Lasteaiad	Rühmad	Laste arv	Õpetajate antud hinnangud %		
			Nõrk	Hea	Väga hea
Linn 1	Koolieelikute rühm, 6-7 aastased	18	11,1	72,2	16,7
Linn 2	Koolieelikute rühm, 6-7 aastased	19	15,8	68,4	15,8
	Aiarühm, 5-7 aastased	8	10	70	20
Maakond 1	Koolieelikute rühm, 6-7 aastased	8	12,5	74,5	13
Maakond 2	Aiarühm, 5-7 aastased	6	49,7	25	25,3
Maakond 3	Aiarühm, 3-7 aastased	5	33	17	50
Hinnangud kokku Strebeleva tulemused			17,2	62,5	20,33

Maakonna kahe lasteaia õpetajad hindasid oma laste koolivalmiduse taset madalamaks, kui laste tulemused Strebeleva ülesannete lahendamisel näitasid. Õpetajad hindasid nende laste puhul kõige nõrgemaks keele- ja kõne valdkonna oskusi ning üldisi teadmisi. Kõige suurem erinevus hindamisel esines ühe lapse puhul. Õpetajad andsid lapse kooliks valmisolekuks nõrga hinnangu, laps sai kaks punkti ainult „Joonista lõpuni“ ülesandes, kolm punkti jutustamisoskust nõudvate ülesannetest ning seitse ülesannet lahendas iseseisvalt nelja punkti vääriliselt (kokku 36 punkti). Kaks last said häälimisoskust hindava ülesande tulemuseks kaks punkti, mis kinnitas õpetajate arvamust nende oskuste vajakajäämisest keele- ja kõne valdkonnas. Linna lasteaedades ning ühes maakonna lasteaias hindasid õpetajad oma lapsi ülesannete tulemustega võrreldes sarnasemalt.

Õpetajad hindasid 11 lapse taseme „nõrgaks“, 40 lapse taseme „heaks“ ning 13 lapse taseme „väga heaks“. Võrreldes linna ja valla lasteaedu täheldati, et linna lasteaedade õpetajad hindasid laste teadmisi ja oskusi pigem „heaks“ 66,8% , „nõrgaks“ 15,5%, ning „väga heaks“ 17,7% lastest. Maakonna lasteaedades olid hinnangud samal skaalal väiksema vahega, „nõrgaks“ ning „väga heaks“ hinnati võrdselt 26,3% lastest ning hinnangu „hea“ said 47,3% lastest.

Rühmatüübist olenevalt jaotusid punktid järgnevalt: kolmes 6-7 aastaste laste rühmas hindasid õpetajad lapsi valdavalt hinnanguga „hea“ 71% lastest, nõrga tulemuse said 13% la väga hea tulemuse 16% lastest; kolmes erivanuseliste laste aiarühmades (laste vanused 3-7 ja 5-7 aastat) andsid õpetajad hinnangu „hea“ 42% lastest, „väga heaks“ 26% ning „nõrgaks“ 32% laste tulemustest. Ühevanuseliste laste rühmas jagunesid hinnangud normaaljaotuse alusel ühtlasemalt kui erivanuseliste laste rühmades, mis asusid maa piirkonnas. Erinevuse põhjuseks võib olla ka uuritud laste arv, mis koolieelikute rühmas on 45 last ning erivanuseliste laste rühmas 19 last.

Õpetajate poolt esines lastele kõrgema hinnangu andmist 8 korral, kuid punktide vahe ei olnud märkimisväärne, õpetajatelt hinnangu „hea“ saanud lapsed saavutasid 32 punkti, väga hea hinnangu saanud kaks last saavutasid 36 punkti. Laste tulemustest madalamad olid õpetajate hinnangud 6 korral, sel juhul saavutasid lapsed 2-3 punkti paremad tulemused.

Korrelatsiooni määramiseks õpetajate hinnangute ja laste tulemuste vaheliste seoste uurimiseks kasutati Spermanni korrelatsioonikordajat $r=0,564$ ($p<0,01$), mis näitab keskmist seost õpetajate hinnangute ja laste tulemuste vahel.

Tikk (2014) leidis, et õpetajate hinnangute ja Strebeleva ülesannete soorituste

tulemuste puhul oli kokkulangevuse enam kui 90% laste puhul. Käesolevas uurimuses on õpetajate hinnangu ja laste tulemuste kokkulangevuseks peaaegu 93%. Seega leidis kinnitust teine hüpotees, et tulemused on vähemalt 85% uuritud laste puhul sarnased mõlema hindamismeetodi puhul.

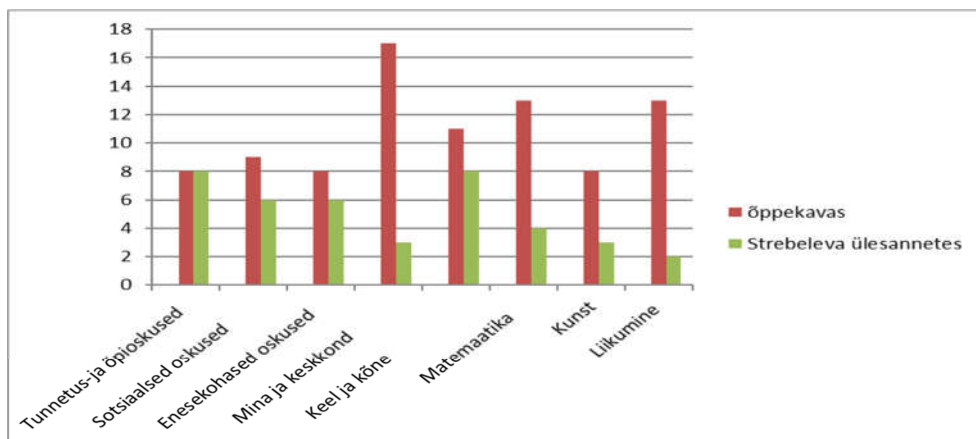
Strebeleva ülesannete seos riikliku õppekava valdkondadega

Järgnevalt esitatakse kvalitatiivse tekstianalüüsi tulemused, kuivõrd kattub Strebeleva 6-7 aastaste laste ülesannete sisu riikliku õppekava valdkondadega (vt. joonis 1). Võrdluses lähtuti ülesande metoodikas välja toodud ülesannete eesmärkidest ja sisust.

Kõigepealt jagas töö autor 10 ülesannet 8 õppekava valdkonna vahel ära. Seejärel valiti igas õppekava valdkonnas välja täpsemad oskused, mida Strebeleva iga ülesanne hinnata võimaldab. Samamoodi tegi ka ekspert. Uuriija ja eksperdi poolt sõltumatult hinnatud eeldatavatest tulemustest langes kokku 28 oskust.

Eriarvamused, mille üle arutati tulid välja järgnevate oskuste hindamisel:

- 1) mõtleb nii kaemuslik-kujundlikult kui ka verbaalselt, saab kuuldust aru, reageerib sellele vastavalt ning kasutab arutlevat dialoogi – kokkuleppele jõuti, et seda oskust saab hinnata ülesannete 2, 3, 4, 5, 7 alusel, kuna nendes ülesannetes peab rohkem kasutama kõnet ehk siis verbaal-loogilist mõtlemist, ülesandes 4 kaemuslik-kujundliku mõtlemist;
- 2) suudab oma mõtteid suulises kõnes edasi anda – arutelu all oli algul ülesannete 2 ja 6 sobivus või kõikide ülesannete sobivus, kuid otsustati, et sobivamateks ülesanneteks on 2, 3, 4, 5, 6, 7;
- 3) kasutab kõnes kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses - esialgu töö autori poolt pakutud kõikide ülesannete alusel hindamise võimalikkus asendus ülesannetega 2-7;
- 4) kirjeldab enda asukohta ümbritsevate esemete suhtes, orienteerub ruumis, õuealal ja paberil – algul jäi see oskus märkimata, kuid paberil orienteerumist saab hinnata ülesannetega 6 ja 9.



Joonis 1. Õppekavas sätestatud eeldatavate tulemuste ja J.Strebeleva ülesannete sisu arvuline võrdlus.

Vastavalt riiklikule õppekavale on analüüsis jagatud 6-7 aastaste laste oskused ja teadmised üldoskuste ja õppe-kasvatustegevuste valdkondade alusel. Viimased on seotud pigem konkreetsete teadmistega ning on kindla sisuga, üldoskustel puuduvad teadmispõhised kriteeriumid. Üldoskuste arengu kaudu õpib laps tundma iseennast, suhestuma kaaslaste ja keskkonnaga. Viimaseks lasteaia-aastaks on lapsel eeldatavalt niipalju teadmisi ja oskusi, et ta suudab teha ennast puudutavaid valikuid, mõista põhjus–tagajärg seoseid nii ümbritsevas keskkonnas kui enda käitumises. Lapse kognitiivne areng toetab väljakujunevaid õpioskusi, mis aitavad last üleminekul kooli, kus õppimine muutub põhitegevuseks ning sotsiaalsed oskused toetavad lapse toimetulekut uues situatsioonis.

Tabel 4. Riiklikus õppekava üldoskuste tulemuste sisuline kooskõla

Õppekava valdkonnad (oskuste arv vanuses 6-7a)	Eeldatavad tulemused vanuses 6-7, mida saab hinnata Strebeleva metoodika abil	Strebeleva ülesanded
Tunnetus- ja õpioskused	saab aru lihtsamatest seostest (hulk, põhjus, tagajärg), tajub esemeid, sündmusi ja nähtusi tervikuna	1-7
(8)	mõtleb nii kaemuslik-kujundlikult kui ka verbaalselt, saab kuuldust aru, reageerib sellele vastavalt ning kasutab arutlevat dialoogi	2-5; 7
	tegutseb sihipäraselt, on suuteline keskenduma kuni pool tundi	1-10
	kavandab ja korraldab oma igapäevategevusi ja viib alustatud tegevused lõpuni	1-10
	tegutseb uudes olukorras täiskasvanu juhiste järgi	1-10

	suhtub õppimisse positiivselt – tahab õppida, uurida, esitada küsimusi, avastada ja katsetada	1-10
	rühmitab esemeid ja nähtusi erinevate tunnuste alusel	3
	kasutab materjali meeldejätmiseks kordamist	4;10
Sotsiaalsed oskused	püüab mõista teiste inimeste tundeid ning arvestada neid oma käitumises ja vestluses	2
(9)	tahab ja julgeb suhelda – huvitub suhetest ja tunneb huvi teiste vastu	1-10
	hoolib teistest inimestest, osutab abi ja küsib seda vajadusel ka ise	1-10
	oskab teistega arvestada ja teha koostööd	1-10
	järgib kokkulepituid reegleid ja üldtunnustatud käitumisnorme	1-10
	selgitab oma seisukohti	2; 5-7
Enesekohased oskused	suudab oma emotsioone kirjeldada ning tugevaid emotsioone, nt rõõmu, viha, sobival viisil väljendada	1-10
(8)	kirjeldab enda häid omadusi ja oskusi	2;4;6;8
	oskab erinevates olukordades sobivalt käituda ning muudab oma käitumist vastavalt tagasisidele	1-10
	tegutseb iseseisvalt ja vastutab oma käitumise eest	1-10
	saab hakkama eneseteenindamisega ja tal on kujunenud esmased tööharjumused	1-10
	kasutab erinevaid vahendeid heaperemehelikult ning tegevuse lõppedes koristab enda järelt	1-10

Tunnetus-ja õpioskuste kattuvus ilmnes tulemuste analüüsis 100% ulatuses. Sealjuures kõik 10 ülesannet hindavad järgmisi oskusi:

- 1) tegutseb sihipäraselt, on suuteline keskenduma kuni pool tundi
- 2) kavandab ja korraldab oma igapäevategevusi ja viib alustatud tegevused lõpuni
- 3) tegutseb uudses olukorras täiskasvanu juhiste järgi
- 4) suhtub õppimisse positiivselt – tahab õppida, uurida, esitada küsimusi, avastada ja katsetada.

Õppimine tähendab uute teadmiste lisamist, olemasolevate muutmist, uute seoste loomist ja olemasolevate ümberkorraldamist. Õppimisse on kaasatud erinevad psüühilised protsessid, mõtlemise ja tegutsemise salvestamine mälus (Kikas, 2008). Seega on mõlemad oskused omavahel seotud ning on väga olulised lapse koolis hakkamasaamisel.

Enesekohaste oskuste all mõistetakse lapse suutlikkust eristada ja teadvustada oma

oskusi, võimeid ja emotsioone, juhtida oma käitumist (Koolieelne riiklik õppekava, 2008). Uurimusest selgub, et J. Strebeleva metoodika alusel saab hinnata kaheksast oskusest kuut oskust (Tabel), mis toetavad lapse iseseisvumist ja vastutuse suurenemist.

Koolivalmiduse seisukohalt pööratakse kaasajal suuremat tähelepanu sotsiaal-emotsionaalsele arengule, sh lapse eneseregulatsiooni hindamisele (Veisson & Nugin, 2009). Sotsiaalseid oskusi saab käsitleda kui eesmärgile suunatud õpitut käitumist, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades (Tropp & Saat (2008). Käesolevas uuringus saab hinnata eeskätt lapse ja täiskasvanu omavahelist suhtlemist ning lapse oskust uudses situatsioonis toime tulla.

Lapse sotsiaalne areng peab tagama ühiskonnas elamiseks vajalike sotsiaalsete oskuste ja pädevuste omandamise. Seepärast on sotsiaalsete teadmiste ja oskuste ning väärtushinnanguliste hoiakute kujundamine üks tähtsamaid kasvatusülesandeid (Männamaa & Marats, 2008). Tropp ja Saat (2008) on erinevatele uuringutele toetudes välja toonud, et sotsiaalsete oskuste tase mõjutab laste varajast akadeemilist edukust. Strebeleva ülesannetega ei saa hinnata eakaaslastega suhtlemist ühiste reeglite kujundamist, sõprussuhete kujundamist ning võõras-oma – ühine tähendusest arusaamist.

Üldoskuste alla kuuluvaid mänguoskuste eeldatavaid tulemusi oli eksperdi ja uurija ühise arvamuse kohaselt Strebeleva ülesannete põhjal raske hinnata. Mäng on koolieelses eas kõige olulisem tegevus, mis on seotud nii tunnetus- ja õpioskuste, enesekohaste ning sotsiaalsete oskustega kui ka valdkondades väljatoodud oskustega, kuid need oskused tulevad paremini esile eakaaslastega koos tegutsedes. Mänguoskusi saab hinnata selle alusel, kuidas laps täidab mängus erinevaid rolle, oskab loovalt kasutada õpitut ning tegutseda ümbristes keskkonnas, suudab selgitada mängureegleid ning lahendada mängus ettetulevaid probleeme.

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on seitse valdkonda, milles on välja toodud 6-7 aastase lapse eeldatavad tulemused. Tulenevalt Strebeleva ülesannete sisust ei analüüsita järgnevalt eesti keele kui teise keele ja muusika valdkondade eeldatavaid tulemusi.

Valdkondlikud oskused on seotud eelkõige laste teadmistega nii elus kui eluta loodusest, rahvakultuurist, tervisest, liiklusest, lastekirjandusest, mida omandatakse lõimitult keele ja kõne, matemaatika, kunsti, liikumise ja muusika tegevuste kaudu. Teadmised erinevates valdkondades tuginevad kognitiivsetele oskustele: esemete ja nähtuste tajumisele, tähelepanule, mälule ning mõtlemisele. Valdkondade alusel hindamine annab võimaluse välja tuua laste teadmised ja oskused, mis vajavad toetamist nii eakohase arengu saavutamiseks kui

tugevate külgede edasiarendamiseks andekate laste puhul.

Tabel 5. Riikliku õppekava valdkondade tulemuste sisuline kooskõla.

Õppekava valdkonnad (oskuste arv vanuses 6-7a)	Eeldatavad tulemused vanuses 6-7, mida saab hinnata Strebeleva metoodika abil	Strebeleva ülesanded
Mina ja keskkond	tutvustab ja kirjeldab iseennast, enda omadusi, huvisid jms	2
(17)	kirjeldab oma kodu, perekonda ja peretraditsioone selgitab ilmastikunähtuste sõltuvust aastaegadest , öö ja päeva vaheldumisest	2 3;5;7
Keel ja kõne	tuleb toime nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega suhtlemisel; arvestab kaassuhtleja ja suhtlemise paigaga	1-10
(11)	saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida	1-10
	suudab oma mõtteid suulises kõnes edasi anda	2; 6
	jutustab pildi , kuulnud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid, vahendab ka oma tundeid	5;7
	kasutab kõnes aktiivselt liitlauseid	2;3;5;7
	kasutab kõnes kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses	2;3;5;7
	valdab suhtlemiseks piisavat sõnavara ja suudab vajadusel ise sõnu moodustada	2;3;5;7
	hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnade kordamisel õigesti kõiki emakeele häälikuid	8
	kirjutab joonistähedega 1–2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega	2;6 (kui paluda nimi, ese juurde kirjutada)
Matemaatika	võrdleb hulki, kasutades mõisteid <i>rohkem, vähem, võrdselt</i>	4
(13)	teeb 12 piires loendamise teel kindlaks esemete arvu, teab arvude 1–12 järjestust ja tunneb numbrimärke ning oskab neid kirjutada	4 (10ni)
	liidab ja lahutab 5 piires ning tunneb märke +, -, =	4
	nimetab nädalapäevi, kuid, aastaaegu, teab oma sünnikuud ja -päeva	2;3
	kirjeldab enda asukohta ümbritsevate esemete suhtes,	9,6

	orienteerub ruumis, õuealal ja paberil	
Kunst	leiab ümbritseva vaatlemisel erinevaid detaile, objekte ja nendevahelisi seoseid ning kujutab ümbritsevat vabalt valitud viisil	6
(8)	väljendab joonistades, maalides, voolides ja meisterdades meeleolusid ja fantaasiaid	6
	keskendub alustatud tegevusele ja loob oma kunstitöö	6
Liikumine	laps suudab istuda sirge seljaga	1-10
(...)	toimib kahe käe koostöö,	1-10
	käsitseb õigesti pliiaatsit	1-10

Märkus. Tumedalt on tähistatud konkreetne oskus loetelust

Keele ja kõne valdkonna 13st eeldatavast tulemusest saab hinnata 9 oskust. Hinnatakse erinevaid keele ja kõne valdkondi: sõnavara, grammatika, hääldamine, tekstiloomes oskus ja suhtlemine. Laps suhtleb selles vanuses meelsasti täiskasvanutega ning arendab teemat vastavalt oma teadmistele. Laps suudab ennast selgelt väljendada, kui ta kujutlused on selged, ta saab aru seostest ja tähendustest ning arenenud suuline kõne on eelduseks kirjaliku kõne esmaste oskuste kujunemiseks (Hallap & Padrik, 2008). Tunnetustegevusse lülitub juba varakult kõne, mis kannab edasi tegevuse viisi (Strebeleva, 2010b). Kuna suhtlemine toimub valdavalt keele abil ning lapse kasvades on sellel järjest suuremat tähtsust, pööratakse tähelepanu teadmiste semiootilisele (keelelisele) vahendatusele. (Kikas, 2008). Toomela (2016) on Vögotski teooriale toetudes välja toonud, et „kõrgemad psüühilised protsessid kujunevad ainult inimomases tehiskeskkonnas st kõnekeskkonnas“. Seega on tunnetustegevuste areng ning keeleline võimekus omavahel tihedalt seotud.

Mina ja keskkonna valdkonna eeldatavad tulemused tuuakse välja 17 oskuse ja teadmisenäitena. Antud valdkonnas hinnatakse nii erinevaid oskusi kui konkreetseid teadmisi ümbritsevast keskkonnast ning lapse seotusest sotsiaalse-, loodus- ja tehiskeskkonnaga. Uuringu käigus leiti, et selle valdkonna oskustest on võimalik hinnata vaid kolme oskust.

Seega peab mina ja keskkonna tulemuste uurimiseks kasutama teisi lapse arengu hindamise meetodeid, mis toovad laste oskused paremini esile. Nugin (2008) on toonud välja põhimõtte, et „mõõtmised, mis võimaldavad lapse jälgimist ja näited laste võimetest loomulikus õpikeskkonnas teatud ajavahemike järel, pakuvad parimat võimalust lapse üldise võimekuse näitamiseks, baasoskuste, mõistetest arusaamise, problemlahenduse ja õpimotivatsiooni hindamiseks“.

Matemaatika õpetamisel peab arvestama, et õpetamine toimuks tegevuses vahetu kogemuse kaudu, õpetaja ja kaaslastega suheldes, matemaatilise keele kasutamisega ning saadud kogemuse reflekteerimisega (Seefeldt & Barbour, 1998, tsiteerinud Palu 2008)

Matemaatilisi oskusi hindab J. Strebeleva metoodikas ülesanne 4 „Kujutlused hulgast ja arvutamine“. Strebeleva ülesande täitmisel peab laps oskama loendada 10ni, samas arvutamises ülesanded on kuue piires ning nõuavad kujundliku mõtlemist. Matemaatiliste märkide tundmist saab lapse käest tekstülesannete lahendamise käigus uurida. Ülesanne 4 on mõnevõrra raskem, kui õppekava tulemused eeldavad, laps peab suutma arvutada kuue piires kujutluse alusel. Raskemad ülesanded annavad võimaluse välja selgitada lapse lähimat arenguvalda, näitavad tema oskust analoogi järgi uusi ülesandeid lahendada. Ülesannetega 6 „Joonista lõpuni“ ning 9 „Jätka rida“ on hinnatav paberil orienteerumise oskus.

Matemaatika õpetamisel suunatakse last ümbritsevat matemaatilisel kirjeldama, toetatakse üldistuseni jõudmist ning mõistete kujundamist erinevates objektides sarnaste ja erinevate tunnuste ning omaduste vaatlemise, võrdlemise, kirjeldamise ning nende sõnastamise kaudu (Sikka, 2009).

Kunsti valdkonna 8st eeldatavast tulemusest saab hinnata kolme oskust ning seda ülesande 6 „Joonista lõpuni“ põhjal, kus lapse õpetamist ei toimu ning laps saab kasutada piiratud vahenditega õpitud oskusi. Jälgides lapsi ülesande „Joonista lõpuni“ sooritamisel oli märgata, kuidas osa vaatles kohe ümbritsevat ning püüdis leida sarnaseid esemeid ning töö vormistamisel kasutati nii minimalistliku pliiatsijoonist kui ripsmeteni viimistletud inimeste kujutamist.

Liikumise valdkonna hindamisel otseselt õppekavas sätestatud 11 eeldatavale tulemusele vastavust ei leitud. Samas on sätestatud, et õppetegevuse kavandamisel ja korraldamisel peetakse silmas, et mitmekesisistatakse põhiliikumiste, koordineerimise, rühi, tasakaalu, liikumisvõime ja peenmotoorika (täpsus, näo- ja sõrmelihaste kontrollioskus) arendamist ja tagasiside andmist. Sellest lähtudes saab 10 ülesande põhjal ning lapse tegevust ning olekut (kõnd, toolil istumine, esemete käsitlemine) jälgides hinnata rühti ning peenmotoorikat.

Analüüsist selgub, et erinevaid tulemusi hindavad kas kõik Strebeleva poolt koostatud ülesanded (näiteks: tegutseb uues olukorras täiskasvanu juhiste järgi; tegutseb iseseisvalt ja vastutab oma käitumise eest; kasutab kõnes kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses; saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida) või ülesannete põhisel (näiteks: kasutab materjali meeldeajamiseks kordamist, ülesanne 4; keskendub alustatud tegevusele ja loob oma kunstitöö ül. 6; selgitab oma seisukohti, ülesanded 2, 5- 7) ehk ühte

oskust saab hinnata kindlate ülesannete tulemuste järgi. Samuti peab arvestama sellega, et ülesanded ei hinda eeldatavates tulemustes välja toodud oskuste juures kõiki aspekte, kuna tulemused on sageli üldistavad, nt orienteerumist paberil (ül.6, 9) saab hinnata, aga ruumis ja õuealal orienteerumise kohta hinnangut anda ei saa. Laste arengu laiapõhjalisemaks ning täpsemaks hindamiseks on vajalikud vaatlused ning teised arengu hindamise meetodid, mida õpetajad last jälgides kasutavad, et eksimise võimalust välistada. Teooriale toetudes võib välja tuua, et valesti kasutatud hindamistulemused võivad muuta lapse edasist eluteed (Meisels,1998).

Palts ja Häidkind (2013) on seisukohal, et lapse arengut hinnates oleks ühtlus konkreetse õpetaja poolt tehtavas (õpetamine ja hindamine, erinevate dokumentide täitmine) ja lasteaedade vahel üle kogu Eesti, on kaasajal soovitatav võtta jaotus, mis vastab kehtivale riiklikule õppekavale. J.Strebeleva ülesannete alusel lapse arengu hindamine on üks võimalus järgida riiklikus õppekavas väljatoodud jaotust.

Järeldused lasteaiaõpetajale

Kokkuvõtvalt saab uurimisest lähtudes teha järgnevad järeldused:

1. Püstitatud hüpotees, et J. Strebeleva 6-7 aastaste laste ülesannete soorituse tulemusel jagunevad lapsed III gruppi (25%) ning IV gruppi (75%) leidis kinnitust ning tulemused ületasid esialgsed ootused. Soorituste tulemustel jagunesid lapsed IV gruppi 84,5% (54 last 64st) III gruppi 15,5% (10 last).
2. Tulemusest selgus, et õpetajate hinnangute ja laste tulemuste vahel on keskmise tugevusega seos, mis annab tunnistust sellest, et J. Strebeleva ülesanded sobivad eesti laste kognitiivse koolivalmiduse hindamiseks üsna hästi. 93 % laste puhul langesid tulemused kokku, seega leidis ka teine hüpotees kinnitust.
3. J. Strebeleva poolt koostatud 10 ülesannet võimaldavad hinnata eelkõige üldoskusi (25 oskusest 12 oskust) ning keele ja kõne arengut (11 oskusest kaheksat oskust). Kinnitust leidis hüpotees, et Strebeleva poolt koostatud ülesanded võimaldavad kõige enam hinnata laste tunnetus- ja õpioskuste taset, mida on oma uurimustes välja toonud ka Varik (2016) ja Puls (2015).

Töö piiranguteks on teema aktuaalsuse vähenemine alates käesolev uuringu läbiviimise ajast, seoses projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks" käigus läbiviidud mitmete uuringutega ning sisukamaks analüüsiks oleks olnud otstarbekas küsida õpetajate arvamust täpsemalt - õppekavas väljatoodud

üldoskuste ja valdkondade põhiselt.

Töö võiks pakkuda huvi lasteaiaõpetajatele ja teistele lastega tegelevatele inimestele, kes hindavad lapse arengutaset koolimineku eel. Koolieelse aasta sügisel saab usaldusväärset ja täpsemalt kui ainult vaatluse teel eristada lapsed, kes vajavad abi kindlas valdkonnas ja planeerida neile sobilikke arendustegevusi. Õpetaja kutsestandardis on alates käesoleva aasta 25. aprillist valitavana lisatud õpetaja eripedagoogiline lisapädevus, mille esimene kompetentsus on õppija hariduslike erivajaduste väljaselgitamine (Häidkind & Padrik, 2017). Strebeleva metoodika eesmärkide ja sisu tundmine on üks võimalustest, mis toetab õpetajate teadmisi erivajadustega laste arengu hindamisel ning õpetamisel arvestades lapse lähimat arenguvalda ning jagades õpetatavaid oskusi osaoskusteks. Ülesannete põhjal saab tuvastada ka andekaid lapsi ja kavandada nende arengu toetamist. Lasteaiaõpetajatele saab töö olla toeks lastevanemate nõustamisel, sest ülesannete sooritamisel ilmnenud raskuste korral on metoodikas lahti kirjutatud õpetamine ehk see, millisest abist on lapsele konkreetsete raskuste puhul kasu. Kevadel Strebeleva ülesandeid kasutades saab õpetaja tuge koolivalmiduskaardi täitmisel, seda eriti tunnetus- ja õpioskuste ning keele ja kõne valdkondades.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud lasteaegade lapsi ja rühmaõpetajaid. Suur tänu abi eest eksperdile, logopeed Piret Hobolainenile, Strebeleva ülesannete sisu ja riiklikus õppekavas sätestatud eeldatavate tulemuste kooskõla arutamisel.

Autorsuse kinnitus

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

22.05.2017

Kasutatud kirjandus

Aru, J., & Bachmann, T. (2009). Tähelepanu ja teadvus. Tartu: Tänapäev.

Audo, K. (2015) *J. Strebeleva metoodika 1.-5. ülesande sobivus 3-4-aastaste eesti laste arengu psühholoogilis- pedagoogiliseks hindamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Bachmann, T., & Maruste, R. (2011) *Psühholoogia alused*. 3tr. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Brown, G., Scott-Little, C., Amwake, L., & Wynn, L. (2007) *A review of methods and instruments used in state and local school readiness evaluations*. Issues & Answers Report, REL 2007–No. 004. Washington Külastatud aadressil:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497789.pdf>

Chantal P.-L., & Markovits, H. (2017) The capacity to generate alternative ideas is more important than inhibition for logical reasoning in preschool-age children. *Memory & cognition*, February 45 208–220 Külastatud aadressil:
<https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.3758%2Fs13421-016-0653-4>

Eesti Keele Instituut (s a) *Haridussõnastik*. Külastatud aadressil:
<http://www.eki.ee/dict/haridus/>

Elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil:
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.

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

Häidkind, P. (2012). Üldarengu ja koolivalmiduse hindamise vahendid lasteaias. *Eripedagoogika. Alusharidus* nr 40, 106–111.

Häidkind, P., & Padrik, M. (2017, 19.mai) Arenguruum õpetajakoolituses. *Õpetajate Leht*.
Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/2017/05/arenguruum-opetajakoolituses/>

Injukina, K., & Põldaru, E. (2016) *J.A.Strebeleva 4-aastaste laste üldarengu hindamise metoodika standardiseerimine*. Magitritöö. Tartu Ülikool

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

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>

Karlep, K. (2005) Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus* 8, 30-35.

Kees, P. (1984) *Terman- Merilli üldandekuse testide adaptatsioon*. Tallinn: E. Vilde nimeline
Tallinna Pedagoogiline Instituut

Kikas, E. (2008) Tunnetusprotsesside areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 19–37. Tartu: TÜ Kirjastus.

Kikas, E. (2010) Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*, 17–59. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Kim, J., & Suen, H. K. (2003) Predicting children's academic achievement from early assessment scores: a validity generalization study, *18* 547–566 Külastatud aadressil:
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0885200603000656>

Kulderknup, E. (2009) E. Kulderknup (Toim.) *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Kirjastus Studium.

La Paro, K., & Pianta, R.C. (2000) Predicting Children's Competence in the Early School Years: Meta-Analytic Review. Külastatud aadressil:

<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/apr03/vol60/num07/Improving-Early-School-Success.aspx>

Leemet, H. (2006) Kooliküpsusmäng . *Lasteaiaõpetaja uurijana. Tea ja Toimeta 31*, 29-38. Kirjastus Ilo

Luigla, H. (2015) *Jelena Strebeleva metoodika sobivus 2-3-aastaste Eesti laste tunnetustegevuse arengu psühholoogilis- pedagoogiliseks hindamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Meisels, S. J. (1998). Assessing Readiness. Külastatud aadressil:

<http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf>

Must T. (2014) *Laste arengu hindamine nelja Lõuna-Eesti maakonna lasteaia näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Müürsepp, E. (2005) *Lasteaialaste koolivalmiduse selgitamine erinevate mõõtvahendite abil*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

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

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

Männamaa, M., & Marats, I., (2009) Lapse üldoskuste areng, 5-43. E. Kulderknup (Toim.), *Üldoskuste areng*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Kirjastus Studium.

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

Neare, V. (1999) Koolivalmiduse aspektid. Rmt. Kulderknup, E. (Koost.) *Laps on peagi koolilaps: koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. Tallinn: Aura, 5-8.

Nugin, K. (2008) Lapse arengu hindamise põhimõtetest. E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 141-143. Tartu: TÜ Kirjastus.

Paaliste, A. (2012) Õppenõustamise süsteemist koolieelses eas lastele. *Eripedagoogika* 40, 22-26

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

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

Palu, A. (2008) Matemaatika. E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 322-332. Tartu: TÜ Kirjastus.

Pandis, M. (2001) Koolivalmidus või kooli valmidus. *Kooruke ja iva 1*, 10-17.

Puls, A. (2015) *5 –6-aastaste laste vaimse arengu hindamine J. Strebeleva metoodika järgi ning J. Strebeleva metoodika sobivuse hindamine 5 – 6aastaste Eesti laste vaimse arengu hindamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Rothman, S. (2007) Australian Council for Educational Research. *Who am I? Supplementary Information Australian Council For Educational*.

Külastatud aadressil: https://www.acer.org/documents/ACERPress_who_am_i_supp.pdf

Saarits, Ü., & Lööke, E. (2004). Koolivalmidus – lapsevanema ja algklassiõpetaja ootused kooliks ettevalmistusele lasteaias. R. Vetik (Toim), *Eesti sotsiaalteaduste aastakonverents IV (lk 278-280)*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Sarapuu, E. (2006) *Lapse mälu ja mõtlemise areng. Eelkooliealiste laste kognitiivsete võimete testimine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2003) Creating the Conditions for Success with Early Learning Standards: Results from a National Study of State- Level Standards for Children's Learning Prior to Kindergarten. *Early Childhood Research and Practice*, 5, 2.

Sikka, H. (2009) Valdkond „Matemaatika“. Kulderknup, E. (Toim.). *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad*, 65 – 73. REKK. Tallinn: Kirjastus Studium.

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

Snow, K L (2006) Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Consideration. *Early Education&Development* 17, 7-41

Strebeleva, J. (2010a) Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil. *Eripedagoogi käsiraamat*. Külastatud aadressil:

file:///C:/Users/Kasutaja/Downloads/Strebeleva%20Laste%20arendamine%20(4).pdf

Strebeleva, J. (2010b) Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel *Eripedagoogi käsiraamat*. Külastatud aadressil:

<http://www.hev.edu.ee/get/590/Strebeleva+Mõtlemise+kujundamisest.pdf>

Zhang, X., Sun, L., & Gai, X. (2008) Perceptions of teachers and parents regarding school readiness. *Frontiers of Education in China* 3, 460-471

Tikk, H. (2014) Erinevate hindamismeetodite kasutamisel saadud tulemuste koostõla 3-aastaste lastealaste üldarengu hindamisel. Magistritöö. Tartu Ülikool

Toomela, A. (2016) *Kultuur, kõne ja Minu Ise*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Tropp, K & Saat, H. (2008) Sotsiaalsete oskuste areng. Toim Kikas, E. *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 53-76. Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Varik, A. (2016) *J. A. Strebeleva metoodika sobivus 6-aastaste Eesti laste arengu psühholoogilis-pedagoogiliseks hindamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Veisson, M., & Nugin, K. (2009) Lapse arengu hindamine. Kulderknup, E. (Toim.). *Lapse arengu hindamine ja toetamine*, 5-18. Tartu: Kirjastus Studium.
- Viks, M. (1999) Laste psühholoogilis-pedagoogiline uurimine varajases lapseas (2-3 a).
- Karlep, K. (Toim.). *Töid eripedagoogikast XV* 9 – 19. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Voolpriit, S. (2016) *J. A. Strebeleva metoodika (ülesanded 6-10) sobivus 3-aastaste eesti laste arengu hindamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool
- Väizja, U. (2007) *Üks- ja kakskeelsete 2–3a. laste vaimse arengu hindamine J. Strebeleva järgi*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Битянова, М., & Барчук, О. (2000) Диагностики дошкольной зрелости. "*Школьный психолог*" № 30 Москва: издательского дома "Первое сентября" Külastatud aadressil: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003002>
- Стребелева, Е. А., Мишина, Г. А., Разенкова, Ю. А., Орлова, А. Н., & Шматко Н. Д. (2005) Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие: с приложением альбома “Наглядный материал для обследования детей”. Москва: “Просвещение”

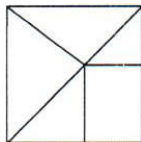
Lisa 1

6 –7-AASTASTE LASTE E. KOOLIKÜPSUSE UURIMINE**1. Lahtilõigatud pilt (5-osaline kloun)**Eesmärk:

- äratada huvi tunnetustegevuse vastu
- jälgida, kuidas lülitub töösse võõra täiskasvanuga uues situatsioonis
- kontrollida terviktaju taset

Vahendid:

5-osaline lahtilõigatud pilt (Kloun) ja samasugune tervikpilt

Uurimise käik

Täiskasvanu näitab lapsele lahtilõigatud pildi tükke palub neid vaadata ja annab korralduse:” Tee pilt terveks”!

Õpetamine:

- täiskasvanu näitab lapsele tervikpilti ja palub teha samasuguse
- täiskasvanu ise hakkab tervikpildile osi paigutama (pea, käed) ja palub seejärel lapsel töö lõpetada
- lõpuks palutakse lapsel veelkord pilt ise kokku panna, kusjuures tervikpilt jääb näidiseks

Hinnatakse:

- ül.vastuvõtmist
- ül. täitmise taset
- õpetatavust
- hinnangut oma töö tulemusse

4 p.- lahendab iseseisvalt, kasutades erinevaid tervikule orienteerumise viise.

3 p. – lahendab abiga (näidis – tervikpilt), kasutab seejuures praktilist proovimist

2 p. – võtab ül. vastu, kuid pildi kokku panemisel ei orienteeru tervikule. Näidise kasutamine last ei aita.

1 p. – ei mõista ül. eesmärki, õpetamine tulemusi ei anna.

2. Vestlus (orienteerumine ümbritsevas)Eesmärk:

- selgitada välja lapse üldised teadmised ümbritsevast, temast endast ja perekonnast

Lapsele esitatavad küsimused:

1. Mis su nimi on?
2. Kui vana sa oled?
3. Millal on su sünnipäev?
4. Kus sa elad? Ütle oma kodu aadress!
5. Jutusta oma kodumajast! Mitu korrust tal on? Mitmendal korrusel on teie korter?
6. Räägi meile oma perest!
7. Mis on sinu perekonnanimi?
8. Mis on sinu ema (isa) nimi?
9. Kes veel teiega koos elab?
10. Kas sa tahad kooli minna?
11. Mis sa arvad, mis koolis huvitavat on?
12. Mitmendasse klassi sa kohe lähed?

Raskuste korral võib lapsele esitada abistavaid küsimusi.

Hindamine:

- kas oskab küsimustele vastata
- kas omab kujutlusi endast ja oma perest
- millised on kujutlused koolist
- kas on kujunenud posit. suhtumine kooli

4 p.- võtab ül. vastu, mõistab seda, vastab huviga ja õigesti – orienteerub oma lähimas ümbruses adekvaatselt.

3 p. – vastab abistavate küs. toel. Kujutlused ümbritsevast kaminad.

2 p. – astub kõnelisse kontakti, küsimustele vastab valesti või ei tea vastust

1 p. – ei suhtle verbaalselt. Kontakt ja koostöö võõra täiskasvanuga saavutatakse ainult emotsionaalsel ja "tegevuse" tasandil.

3.Kujutlused aastaegadest

Eesmärk: Selgitada välja kujutluste tase aastaegadest ja nende järgnevuseset.

Vahendid: Iga aastaaja kohta tüüpilisi tunnuseid kajastav pilt.

Uurimise käik

Lapsele esitatakse esmalt järgmine küsimus:

- mis sa arvad, mis aastaag meil praegu on?

Seejärel asetatakse lapse ette kõik 4 erinevat aastaaga kujutatavat pilti.

- Leia pilt, kus see (käesolev aastaag) kujutataud on!
- Mis aastaag tuleb pärast seda?
- Aga mis aastaag siis tuleb? Leia see pilt!
- Mitu aastaaga meil kokku on?
- Mis aastaag tuleb peale sügist?
- Mis aastaag tuleb peale kevadet?
- Mis aastaajal sa kooli lähed?
- Kuidas kutsutakse esimest sügiskuud?

Õpetamine.

Täiskasvanu aitab leida õige käesoleva aastaaja pildi ja esitab seejärel täpsustavaid küsimusi:

- Kui talv lõpeb, mis aastaaeg siis tuleb?
see on aastaaeg, mil päike hakkab jälle eredalt paistma, lumi sulab, kasvab ilus roheline rohi, pungad paisuvad puudel hästi suureks....
Leia see aastaaeg pildilt!
- Mis aastaaeg siis saabub? Leia pildilt!
- “ “ “ “ “ “
- Mitu aastaega üldse kokku on?

Hindamine.

Hinnatakse kujutluste taset aastaegade; oskust iseseisvalt selgitada ja põhjendada nende järgnevust; õpetatavust; oskust aastaaja nimetust ja pilti kokku viia.

4 p. omab kindlaid kujutlusi aastaegade ja nende järgnevusest

3 p. - iseseisvalt ül. ei lahenda, õpetamine aitab

2 p. - ei orienteeru aastaegade järgnevuses

1 p. - ei mõista ül., õpetamine tulemusi ei anna.

4. Kujutlused hulgast ja arvutamine

Eesmärk: Uuritakse kujutlusi hulkadest, oskust peast sooritada mitmesuguseid arvutamisoperatsioone. Sellega mõõdetakse kaemuslik-kujundilise mõtlemise taset ja jälgitakse loogilise mõtlemise elementide olemasolu.

Vahendid: arvutuspulgad (15) ja ekraan.

Uurimise käik:

1. variant

*lapsel palutakse loendada 1 – 10 ja 10 – 1

*kumb arv on suurem, kas 5 või 6?

*kumb arv on väiksem 6 või 7?

*mis arv on peale 5?

*mis arv seisab 3 ja 5 vahel?

NB! Kui lapsel esineb nende ül. lahendamisel raskusi, siis teda ei õpetata.

2. variant.

“Hakkame mängima! Sina võtad siit 6 pulka. Mina panene neile juurde või võtan ära. Sina ütled, mida ma tegin, kas panin juurde või võtsin ära.

Aga pärast ütled, mitu ma juurde panin või ära võtsin!”

Lapse ette asetatakse 15 pulka ja palutakse võtta neist 6. Need pannakse lapse ette ritta, palutakse veelkord üle loendada ja meelde jätta. Siis pannakse neile ekraan ette ja võetakse 2 pulka ära. Seejärel ekraan eemaldatakse :” Mida ma tegin, võtsin ära või panin juurde? Mitu võtsin ära?” Seejärel pannakse pulgad (6) jälle tagasi, palutakse nende arv meelde jätta ning pannakse jälle ekraan ette. Seekord lisatakse 2 pulka, eemaldatakse ekraan ja küsitakse:”Mida ma tegin, võtsin ära või panin juurde? Mitu panin juurde?”

Õpetamine

Kui lapsel raskusi, siis esialgu antakse talle samad ül., ainult et pulki on nüüd 5. Kui raskused püsivad, siis töötatakse 4 piires. Kui laps ka siis hakkama ei saa, võetakse ainult 3 pulka ja töötatakse lahtise resultaadiga.

3. variant

S. o. peast ülesannete (tekstülesannete) lahendamine. Kasutatakse ainult sel juhul, kui laps kahe esimese variandi puhul on olnud oma vastustes kindel.

ÜL 1: Õues jalutas 6 last: 2 poissi, ülejäänud olid tüdrukud. Mitu tüdrukut jalutas õues?

ÜL.2: Aasal oli känd. Kännu tagant paistis 6 jänesekõrva. Mis sa arvad, mitu jänest oli kännu taga? Kuidas sa ära arvasid? (Saab küsida alles selles vanuses).

Õpetamine

Lubatakse appi võtta arvutuspulgad ja lahendada ül.

Seejärel antakse veel üks analoogne ül.: Aia taga olid linnud. Mina nägin ainult nende jalgu. Ma loendasin ära – 6 jalga oli. Mitu lindu oli aia taga?

Hindamine

*ül vastuvõtmine

*oskus sooritada arvutamisop.kujutluse järgi

*oskus lahendada suulisi ül. 4, 5 ja 6 piires

*õpetatavus- oskus viia saadud lahendamiskogemus üle uuele ül.-le.

4 p. lahendab iseseisvalt

3 p. – lahendab 5 piires, suulisi ül. 3 piires

2 p. – lahendab 3 piires, suulisi ül. ei lahenda

1 p. – ei mõista ül., õpetamine ei aita

5.Sceriapildid

Eesmärk: selgitada *oskust näha sündmuste vahel ajalist seost

*reastada pildid sündmuste järgi ühte süžeesse

Vahendid: 4 pilti, millel kujutatud lastele tuttavaid situatsioone:

1. pilt: Sajab lund. Lastel on seljas talveriiet, veel on neil kelk ja nad püüavad kätega lumehelbeid.
2. pilt: Lapsed veeretavad lumepalli.
3. pilt: Laps veeretab kolmandat palli, aga 2 valmis veeretatut seisavad lähedal.
4. Lumememm on peaaegu valmis. parajasti pannakse talle ämbrit pähe.

Uurimine: Lapsel palutakse pilte vaadata ja antakse järgmine korraldus: " Mõttele, kuidas saaks neist piltidest ühe jutu teha!" Raskuste korral täpsustatakse korraldust:"Aseta pildid nii, et sa saaksid jutu: jutu alguse, mis siis juhtus ja millega lugu lõppes!"

Kui laps reastab pilte, siis sõltumata tulemusest, tema tegevust ei hinnata. Peale reastamist tehakse talle ettepanek koostada nende põhjal jutt. Jutustamise käigus võib laps piltide asukohti muuta.

Hindamine: * kas laps mõistab,et pilte seob üks süžee

*kas ta arvestab neil toimuvate sündmuste ajalist järjestust

*kas ta suudab pildil kujutatut oma jutustuses edasi anda

4 p. – reastab õigesti, koostab adekvaatse jutu

3 p. – reastab õigesti (vajab mõningast abi), jutustada ei oska. Küsimustele vastab õigesti.

2 p. – reastab suvaliselt, jutustada ei oska, küsimustele vastab valesti. Ei suuda üksikuid sündmusi terviksüžeesse ühendada

1p. – ei võta ül. vastu, õpetamine ei aita.

6. Joonista lõpuni

Eesmärk: uurida kujutluste taset ja graafiliste oskuste taset

Vahendid: Paberileht, millel on kujutatud 6 poolringi; viltpliiatsid või värvipliiatsid.

Uurimise käik: Lapsel palutakse neid poolikuid ringe vaadata ja joonistada neile juurde (lisada midagi) nii, et lõpuks saaks 6 erinevat asja. Õpetamist ei toimu.

Hindamine: * kas ül. saadi aru, iseseisvus, joonistuste analüüsi oskus.

4 p.- joonistab 5 -6 erinevat eset

3 p.- joonistab 3 -4 erinevat eset

2 p. – võtab ül. vastu, kuid ei mõista tingimusi

1 p. – ei võta ül. vastu

7. Jutustamine süžeele pildi järgi

Eesmärk uurida: * mõtlemise taset (kas esineb loogil. mõtlem.elemente)

*oskust tajuda pildil kujutatud situatsiooni tervikuna

*näha ja mõista põhjus-tagajärg seoseid kujutatud objektide ja nähtuste vahel

Vahend: Temaatiline pilt, kus midagi toimub.N.:Lapsed on metsas ja korjavad marju.Koer on leidnud jänese ja ajab teda taga. Kõik vaatavad imestunud nägudega ja jooksevad nende poole.

Uurimise käik:

Lapsel palutakse pilti vaadata ja seejärel jutustada. Kui lapsel esineb raskusi, siis esitatakse talle abistavaid küsimusi:

- millist aastaega on pildil kujutatud?
- kuhu lapsed tulid?
- milleks lapsed metsa tulid?
- kes tuli nendega metsa kaasa?
- mis metsas juhtus?

Hinnatakse: *ül. mõistmist

*iseseisvat süžee mõistmist

*jutustamisoskust

*oskust näha põhjus-tagajärg seoseid

- oskust kasutada abi

4 p. mõistab kujutatud situatsiooni, jutustab

3 p. – võtab ül. vastu, kuid iseseisvalt terviksituatsiooni ei mõista. Abistavatele küsimustele suudab vastata õigesti, kuid iseseisvalt jutukest ei koosta.

2 p. – võtab ül. vastu, kuid ainult loendab pildil kujutatud objekte ja esemeid.

Abistavatele küsimustele vastab ebaadekvaatselt – ei mõista sündmuste dünaamikat ega pildi põhisisu.

1 p. -ei võta ül. vastu

8. sõna häälikuline analüüs

Eesmärgiks on hinnata lapse oskust analüüsida sõna häälikulist koostist; eeldusi lugemaõppimiseks.

Uurimise käik: Ütlen sulle sõna (ema, muna, koer), sina mõistata:

- mitu häälikut selles sõnas on?
- nimeta 1., 2., 3.(4.) häälik selles sõnas

Õpetamine: Kui laps ei suuda anal. sõna "ema", siis võib võtta appi noobid või muu materialiseerimise mooduse. Täiskasvanu häälib sõna ja asetab iga hääliku kohta

noobi. Seejärel antakse lapsele uus 3-häälikuline sõna. Kui ta sellega toime tuleb, siis võib katsetada ka 4-häälikulise sõnaga.

Hindamine

- 4 p. – vastab õigesti
- 3 p. – suudab ül. täita peale õpetamist
- 2 p. – õpetamise ajal saab hakkama, iseseisvalt mitte
- 1 p.- ei võta ül. vastu

9. Jätka rida

Uurib lapse käe valmisolekut kirjutamiseks; näidise analüüsi võimet; oskust töötada näidise järgi.

Vahendid: Pliiats, paberileht, millel on 3 kirjaliku ül. näidist:

- 1. real 2 elementi vaheldumisi (kõrgus – 2cm) |
- 2. real 2 horisontaaljoont ja 1 konksuga joon
- 3. real on kolmnurgad

Tegevuse käik: Lapsel palutakse jätkata rida: “Tee nii, nagu siin on!”

Hindamine:

- ül. vastuvõtt ja mõistmine
- näidise analüüsi oskus
- oskust näidise järgi töötada jälgides jooni ja elementide vaheldumise printsiipi
- resultaati

- 4 p. – võtab ül. vastu, mõistab tingimusi, täidab õigesti.
- 3 p. – võtab ül. vastu, mõistab selle tingimusi, suudab jälgendada teatud osa näidistest, kuid nende järjestus on tihti vale.
- 2 p. – võtab ül. vastu, kuid ei suuda seda näidise järgi täita. Mingeid kujundeid siiski teeb, kuid ei järgi nende järgevast ega rida.
- 1 p. – ei võta ül. vastu, tegutseb ebaadekvaatselt

10. Mälu (Tunne figuurid ära: Bernšteini katse)

Eesmärk: Uurib mälu mahtu

Vahendid: Kaks tabelit geomeetriliste figuuridega (vt. lisa).

Uurimise käik: Lapsele näidatakse 10 sek. jooksul esimest tabelit (9 figuuri):” Jäta need kujud meelde!” Seejärel demonstreeritakse lapsele teist tabelit, kus esialgu näidatud figuurid asetsevad segipaisatult 25 figuuri hulgas. lapsel palutakse nende seast leida need kujud, misda ta nägi esimeses tabelis.

Hindamine:

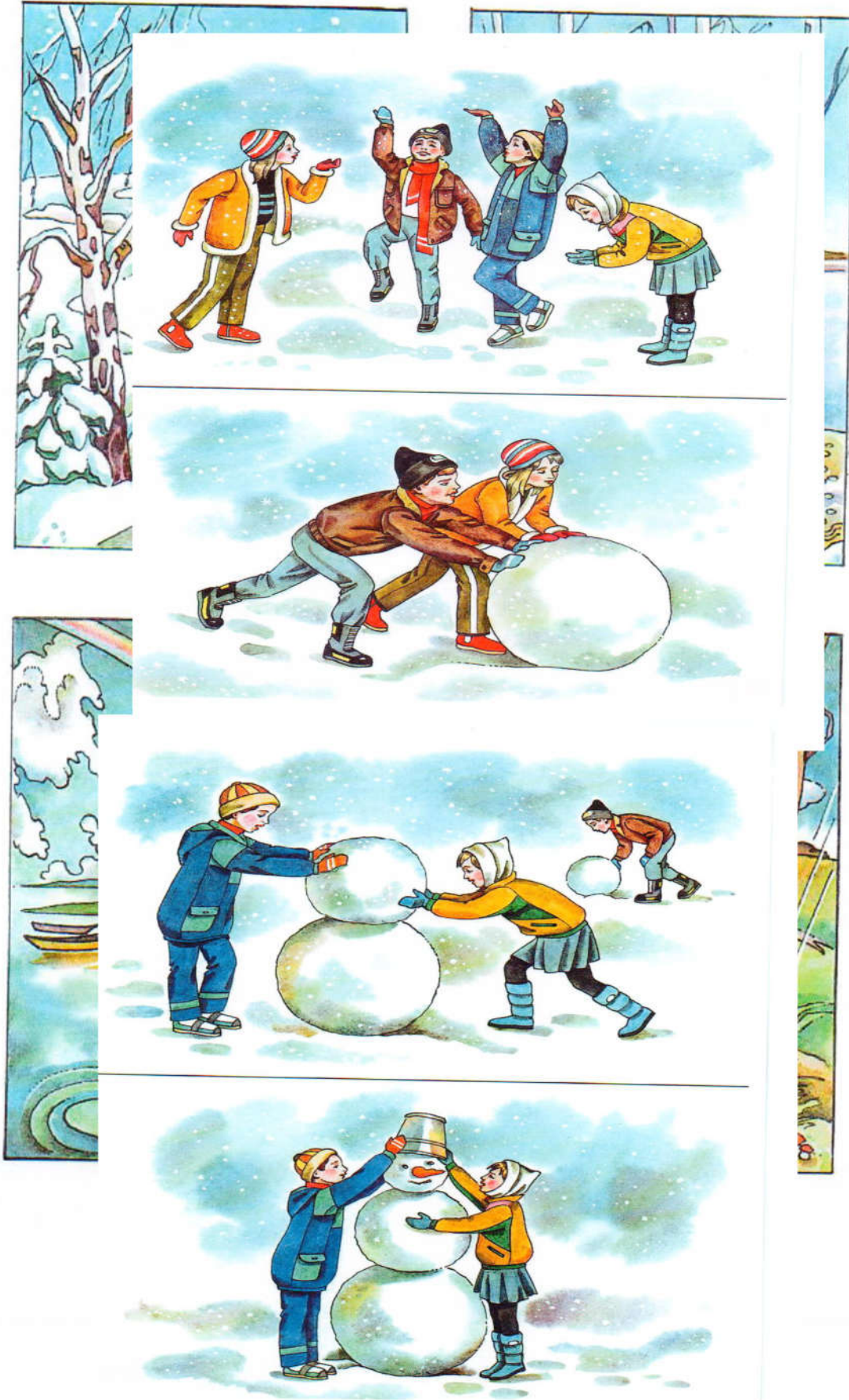
- väga kõrge tase – laps leiab kõik 9 figuuri
- normaalne tase - “ “ 7 – 8 “
- madal norm - “ “ 6 “
- madal tulemus - “ “ alla 6 “

- 4 p. - tunneb ära 7 - 9 kujundit
- 3 p. - „ „ 4 - 6 „
- 2 p. - „ „ 2 - 3 „
- 1 p.- ei võta ül. vastu

Ülesanne 1 pilt



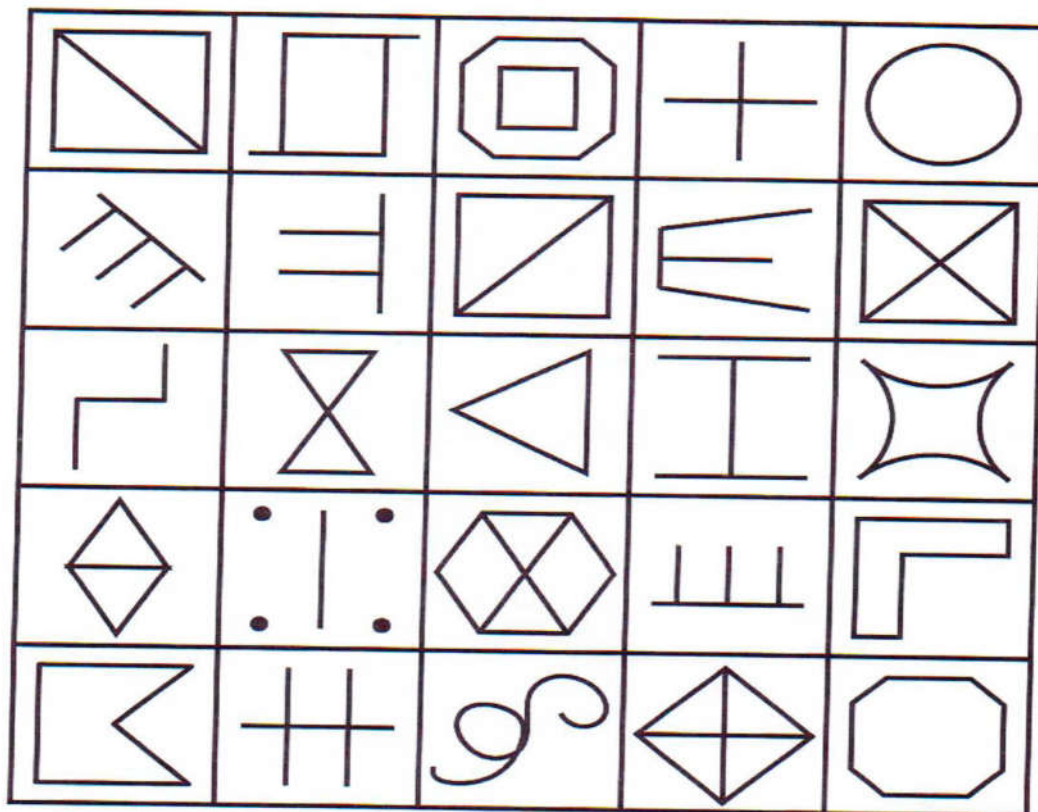
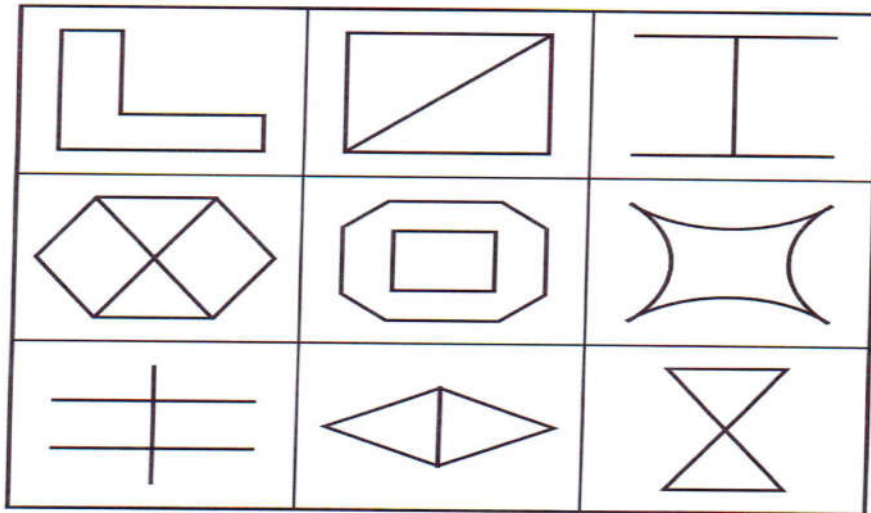
Ülesanne 3 pilt
Ülesanne 5 (vähendatud pilt)



Ülesanne 7 pilt



Ülesanne 10 (vähendatud pilt)



Lisa 2

Uuringu protokoll

Lapse nimi

Ül.	Korraldus	Vahendid	Abi osutamine/õpetatavus	Hindamine	Punktid/	Aeg	Märkused
1.						X	
2.						X	
3.						X	
4.						x	
5.						x	
6.			Ei toimu				
7.						x	
8.						x	
9.						x	
10.			Ei toimu			x	
Kokku	x	x	x	x			x

Selgitused lahtrite kohta:

Märkustesse (nt väsimus, teemast kõrvalekaldumine, pliiatsihoid, kehahoid, jms)

Kuna esialgu uuriti pigem ülesannete sobivust, siis tehti märkmeid selle kohta, kuidas korraldused, vahendid ja hindamine sobisid.

Aega hinnati 6. ülesande Joonista lõpuni juures ning kuupalju kulus lapsel aega kõikide ülesannete lahendamiseks.

Laste pikemad kommentaarid/ jutustused kirjutati lisalehele

Lisa 4

Lastevanemate nõusolek

Lugupeetud lapsevanemad!

Olen Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse pedagoogi eriala magistrant. Oma magistritöös uurin Vene Korrektsioonipedagoogika Teadusliku Instituudi professori J.Strebeleva 6-7 aastaste laste vaimse arengu hindamise meetodika ülesannete sobivust eesti lastele.

Ülesanded on kasutusel Eesti lasteaedades ning maakondade Nõustamiskeskustes ning on pedagoogide poolt leidnud head vastukaja.

Ülesanded hindavad: laste terviktaju, teadmisi iseendast ja ümbritsevast, kujutlusi hulkadest ja arvudest, oskust näha sündmustevahelist ajalist seost, jutustamisoskust, häälikanalüüsi oskust, kujutlusvõimet ja graafilist kujutamist ning mälu.

Uuringu tulemused on anonüümsed st andmeid kasutatakse üldistatult vaid uurimistöö raames. Lapse andmed tulemuste analüüsimisel kodeeritakse.

Palun Teie nõusolekut lapse osalemiseks antud uuringus.

Meeldivat kaastööd soovides

Marge Põdra

55577597

Juhendaja:

Pille Häidkind filosoofiadoktor (haridusteadus)

TÜ Sotsiaal- ja haridusteaduskonna eripedagoogika osakonna lektor

Olen nõus.

Lapsevanema allkiri

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Marge Põdra
sünnikuupäev: 26.11.1963

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

Koolivalmiduse hindamine Jelena Strebeleva poolt koostatud ülesannete alusel ning tulemuste kooskõla lasteaia õpetajate hinnangutega.
mille juhendaja on Pille Häidkind

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 22.05.2017