

3–4aastaste eesti laste üldoskuste tase kolme hindamisvahendi alusel

Pille Häidkind^{a1}, Astra Schults^{ab}, Kaili Palts^{ac}

^a Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Tartu Ülikooli psühholoogia instituut

^c Haapsalu Neuroloogiline Rehabilitatsioonikeskus

Annotatsioon

Eesti lasteaiaõpetajatel on kohustus hinnata igal õppeaastal laste individuaalset arengut ning anda lapsevanematele selle kohta tagasisidet. 3–4aastaste laste üldoskuste tasemele hinnangut andes saavad õpetajad lähtuda koolieelse lasteasutuse õppekavast, milles nad on riiklikele juhendmaterjalidele toetudes ära kirjeldanud laste eakohase arengutaseme. Tõenduspõhist teavet 3–4aastaste eesti laste üldoskuste taseme kohta on aga vähe. Aastatel 2014–2016 Tartu Ülikoolis tehtud rakendusuuringu käigus kogusime andmeid 3–4aastaste eesti laste teadmiste ja oskuste kohta. Andmekogumiseks kasutasime sotsiaalsete oskuste küsimustikku ($N = 450$), Strebeleva meetodikat ($N = 262$) ja PEP-3 testi ($N = 127$). Uuringu tulemusena täpsustus teave 3–4aastaste laste üldoskuste taseme kohta ning sellele tuginedes saab eakohase arengutaseme kirjeldusi koolieelsete lasteasutuste õppekavades sõnastada konkreetsemalt.

Võtmesõnad: üldoskused koolieelses eas, sotsiaalsed ja enesekohased oskused, tunnetus- ja õpioskused, mänguoskused, 3–4aastased eesti lapsed

Sissejuhatus

Areng on terviklik protsess, mille kirjeldamisel võib eristada üksikute ainevaldkondade põhiste teadmiste ja oskuste kujunemist või keskenduda valdkondadeülestele oskustele ehk üldoskustele (Botting & Marshall, 2017; Knops, Nuerk, & Göbel, 2017). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) neljandas peatükis tuuakse välja 6–7aastase lapse eeldatavad üldoskused neljas valdkonnas: sotsiaalsed oskused, enesekohased oskused, tunnetus- ja õpioskused

¹ Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, Salme 1a, 50103 Tartu; pille.haidkind@ut.ee

ning mänguoskused. Eesti laste üldoskusi ja õpetajate arusaama üldoskustest on põhjalikumalt uuritud koolieas (Kikas, 2014). Uurimistulemusena leiti, et õpetajatel puudub selge seisukoht, kuidas üldoskusi määratleda, mismoodi neid hinnata ning kuidas nende arengut toetada. Sarnaseid raskusi kogevad ka lasteaiaõpetajad, eriti seoses mänguoskustega, mida peetakse koolieelses eas üldoskuste hulgas kõige olulisemaks valdkonnaks (Neudorf, Ugaste, Tuul, & Mikser, 2017).

Üldoskuste omandatuse hindamine ja eakohase arengutasemega kõrvutamine ning lapsevanematele selle kohta tagasiside andmine on lasteaiaõpetajate iga-aastane töökohustus. Kui 6–7aastaste laste puhul on riiklikus õppekavas eeldatavad arengutulemused sõnastatud loeteluna, siis nooremates vanuseastmetes tuleb eakohane üldoskuste tase ja selle hindamise meetodid kokku leppida koolieelse lasteasutuse õppekava raames (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Eesti Vabariigi haridusseaduse (1992) paragrahv 6 alusel on Haridus- ja Teadusministeeriumi üks pädevusi suunata ja korraldada haridus- asutuste õppemetoodiliste vahendite koostamist, tagada nende väljaandmine, esitada õppekirjanduse kasutamise soovitusi. Sel eesmärgil on kehtiva koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) rakendamiseks antud välja neli juhendmaterjali, millest ühes kirjeldatakse laste üldoskuste arengut eri vanuseastmetes. Peatükkide autorid on teadlased ja praktikud (Männamaa & Marats, 2009; Ugaste, Tuul, & Välk, 2008), kuid puuduvad viited alusuuringutele, mille alusel on eeldatavad arengutulemused sõnastatud.

Eesti lasteaiaõpetajate oskus õppekava koostada on ebaühtlane (Ugaste, Tuul, Mikser, Neudorf, & Jürimäe, 2016). Seejuures puudub ülevaade, millele tuginedes on koolieelsete lasteasutuste õppekavades kirjeldatud nooremate kui 6–7aastaste laste eakohase arengu taset, samuti sellest, mis üldoskusi peetakse ootuspäraseks. Vanusepõhised orientiirid koolieelse lasteasutuse õppekavas on väga olulised, kuna eeldatavatest arengutulemustest lähtudes eesmärgistab õpetaja terveks aastaks õppe- ja kasvatustegevuse, sh planeerib üldoskuste arengu toetamise ja hindab, kui võrd eakohane on laste arengutase. Probleemiks on ka õppekava arvestavate usaldusväärsete hindamisvahendite puudus. Näiteks on Must (2014) õpetajaid küsitledes leidnud, et õpetajad hindavad lapse arengut mitmesuguste enda koostatud materjalide abil, mitte eakohase tasemega laste arengu hindamisel loodavad aga eelkõige tugispetsialistidele ja nõustamiskeskustele (Paaliste, 2011; Palts & Häidkind, 2014).

Siinse uurimuse aluseks on küsimus, kui võrd realistlikud on eelkirjeldatud viisil määratletud eeldatavad arengutulemused, millest lähtudes teevad õpetajad oma igapäevatööd koolieelsetes lasteasutustes üle Eesti. Keskendume 3–4aastastele lastele, sest selles vanuses on enamik neist alustanud lasteaia teed ning nende eakohaseid oskusi mõjutavad üha enam õpetajate pakutavad õppe-

ja kasvatustegevused. Lisaks võimaldab arengu hindamine lasteaias usaldusväärsemalt välja selgitada need lapsed, kes vajavad tõhusamat toetust.

Sotsiaalsed ja enesekohased oskused

Sotsiaalne kompetentsus on võime teistega suhelda ja suhteid luua ning selle kaudu oma eesmärged saavutada (Hart, Newell, & Olsen, 2003; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010). Sotsiaalsed ja enesekohased oskused moodustavad ühe osa sotsiaalsest kompetentsusest, aidates kaasa lahenduste leidmisele suhtlusolukordades ning emotsioonide äratundmisele ja reguleerimisele (Hart, DeWolf, Wozniak, & Burts, 1992). Nende oskuste asjakohane kasutamine soodustab toimetulekut olukordades, kus eeldatakse oskust enda käitumist juhtida, seda situatsioonile ja üldteada tavadele vastavalt kohandada (Merrell & Gimpel, 1998). Lisaks on teada, et sotsiaalsete oskuste kõrgem tase lasteaias on seotud hilisema õppeedukusega (nt McClelland, Acock, & Morrison, 2006).

Merrell ja Gimpel (1998) on koondanud varem tehtud uuringute tulemused ja rühmitanud sotsiaalsed oskused nende peamise funktsiooni järgi. Tulemuseks on viis kategooriat: eakaaslastega suhtlemine (nt ühistegevustes osalemine), enese käitumise juhtimine (nt frustratsioonitaluvus), õppeedukus (nt ülesandele orienteeritus), kuulekus (nt kokkulepetest kinni pidamine) ja juhtimisoskused (nt initsiatiivi haaramine). Siiski ei ole tegemist oskuste rühmadega, mida saaks üksteisest täielikult eristada. Nii võib kuulekust pidada üheks õppeedukusega seotud teguriks, sest kokkulepetest kinni pidamine hõlmab reeglite järgimist ning see omakorda aitab kaasa õppetegevuses osalemisele. Positiivse oskuse puudumine või oskuse liiga madal või kõrge tase võib lapse käitumises avalduda negatiivsena. Näiteks võib lapsel olla soov algatada kaaslastega koosmängu, kuid ta võib seda teha niivõrd domineerivalt, et kaaslastel tunnetavad seda pealetükkiva käitumisena, mitte positiivsete juhtimisoskuste avaldumisena.

Michelson, Sugai, Wood ja Kazdin (1983) on välja pakkunud, et sotsiaalsed oskused on jälgimise ja jäljendamise kaudu õpitud käitumine. Õppimise ajal on oluline saada käitumisele tagasisidet selle kohta, kas teistega suhtlus algas ja kulges lüüasalt ning tõhusalt (selline käsitlusviis toetub Vögotski arengu- teooriale, vt Carpendale & Lewis, 2004). Sotsiaalsed oskused ilmnevad nii verbaalse kui ka mitteverbaalse jälgitava käitumisena. Sotsiaalsete oskuste kasutamine sõltub suhtlussituatsioonist osalevate inimeste omadustest, keskkonnast ja situatsioonist (Michelson *et al.*, 1983). Lasteaiaõpetajatel on unikaalne võimalus jälgida laste sotsiaalsete oskuste kasutamist suhtlussituatsioonides, mis varieeruvad nii osalejate (nt eakaaslased, täiskasvanud) kui ka sisu poolest (nt rutiinsed tegevused, konfliktid) (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).

Eelkooliealiste laste puhul on oluline, et nad õpiksid eristama ja teadvustama peale enda oskuste ja tunnete ka teiste omi, sest see võimaldab neil juhtida enda käitumist ning adekvaatselt olukorrale reageerida (Männamaa & Marats, 2009). Näiteks kui laps suudab märgata, et teine on kurb, ja taibata, kas teine vajab abistamist või lohutamist, ning seejärel asuda asjakohaselt tegutsema, siis võib pidada tema enesekohaseid ja sotsiaalseid oskusi väga heaks. Männamaa ja Maratsi (2009) käsitluse järgi on ootuspärane, et 3aastaste laste meeleolu vaheldub kiiresti ning nad püüavad teha kindlaks, milline käitumine on lubatud ja milline lubamatu. Nad suudavad teistega lühikest aega koos tegutseda ning mõnikord järgida ühise tegutsemise reegleid, näiteks oodata oma korda. 4aastastel peaks 3aastastega võrreldes olema parem arusaamine teiste inimeste tunnetest ning kõrgemal tasemel oskus juhtida enda käitumist.

Vahel võib märgata vajakajäämisi sotsiaalsetes oskustes või seda, et oskusi rakendatakse ülemäära intensiivselt, kaaslasi ja olukorda arvesse võtmata. Näiteks on ühes uurimuses leitud, et peaaegu poolte lasteaiaõpetajate hinnangul on pooltel nende rühma lastest sotsiaalsete oskuste tase madal (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Õpetajal ei pruugi olla lihtne hinnata lapse sotsiaalseid oskusi, kui ei ole teada, milline on nende taseme ootuspärane jaotus teatud vanuse piires. Väikelapse eas on oskuste varieeruvus tavapärane (Merrell, 1994) ning sellises olukorras võib olla keeruline otsustada, kas erinevust keskmisest tasemest võib veel pidada oskuse eakohaseks kasutamiseks või on tegemist eripäraga, millele tuleks rohkem tähelepanu pöörata. Seetõttu on oluline teada, milliseid sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi 3–4aastased lapsed igapäevastes lasteaiaolukordades kasutavad.

Tunnetus- ja õpioskused

Tunnetustegevus ehk kognitsioon on see osa psüühikast, mis tegeleb otseselt infotöötlusega, võimaldades inimesel ümbritsevast maailmast infot vastu võtta ja seda mõtestada. Infotöötluseks rakendame taju-, mälu-, mõtlemis- ja tähelepanuprotsesse (vt nt Bjorklund & Causey, 2017; Gleitman, Gross, & Reisberg, 2014; Smith & Kosslyn, 2015). Taju muundab meeltele mõjuva stimulatsiooni korrastatud ja mõtestatud infoks, mille tulemusel eristab laps näiteks katkematus visuaalsete ärritajate voos tuttavaid objekte. Mäluoskustest sõltub, mida oma kogemustest, millisel kujul ja kui kaua suudab laps meeles pidada ning kui kergesti saab ta selle vajaduse korral kasutamiseks kätte. Mõtlemine võimaldab infot uudsetel viisidel kombineerida ning jõuda seeläbi tajutust ja mällu salvestatust isikupäraste kujutluste ja tõlgendusteni maailmas toimuva kohta. Tähelepanuoskustest sõltub, mis valitakse keskkonnast edasiseks töötluseks välja ja kui kauaks jääb see fookusesse.

Nimetatud oskused ei ole selgepiiriliselte üksteisest eristatavad, sest kognitiivsed protsessid on tihedas koostoimes. Veelgi enam, infotöötlusoskustena sisalduvad nad ka kõigis oskustes, mida laps õpib eri õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades. Kuna tunnetusoskustest sõltuvad suurel määral laste mistahes tegevus ja selle tulemused, siis peaksid õpetajad alustama nende toetamist juba siis, kui laps jõuab lasteaeda. Tunnetustegevust otseselt jälgida ega hinnata ei saa, kuid nende oskuste kohta on võimalik teha järeldusi, jälgides erinevaid käitumisviise (Bjorklund & Causey, 2017) kas loomulikus olukorras (vaatlus) või teadlikult neid esile kutsudes (testid ja eksperimendid).

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on tunnetusoskustega kõrvuti esitatud ka õpioskused. Siia kuuluvad soov tegutseda koos täiskasvanuga ja järgida juhiseid; valmisolek ja oskus uurida, katsetada ning hankida ise uusi teadmisi; oskus harjutada õpitavat, küsida ja kasutada abi. Õpioskused põhinevad tunnetusoskustel, kuid suurel määral on kaasatud ka motivatsioon ning emotsioonid (Brigman & Webb, 2003; McClelland *et al.*, 2006).

Tunnetus- ja õpioskuste arenguks on oluline optimaalne keskkondlik stimulatsioon – nii sotsiaalne kui ka füüsiline. Juba vastündinud reageerivad keskkonnas toimuvatele muutustele ning need esialgu üsna piiratud ja diferentseerumata reaktsioonid muutuvad lapse arengu käigus peenekolelisemaks ja oma seesmiselt ülesehituselt järjest keerukamaks (Toomela, 2017). 3–4aastaste laste tunnetusoskuste repertuaar on juba päris lai (ülevaateks vt nt Galotti, 2017; Goswami, 2008). Nende tajuoskused võimaldavad eristada objekte värvuse, suuruse ja kuju alusel ning terviktaju lubab kokku panna lihtsamaid puslesid (Strebeleva, 2010; Taverna & Peralta, 2013). 3–4aastased lapsed toetuvad tegutsedes enam mälujutlustele, räägivad asjadest, mida pole läheduses, kasutavad mälu ja ka lihtsamaid mälustrateegiaid teadmiste omandamiseks ja kogetu meenutamiseks (Männamaa & Marats, 2009; Waismeyer & Jacobs, 2013). Mõtlemisoskustest on 3–4aastaste laste puhul oluline mainida kõige põhilisemaid: analüüsi- ja sünteesioskusi, võrdlemist, järjestamist ning rühmitamist (Strebeleva, 2010). Asjade ja sündmuste vahelisi varjatud seoseid aitavad mõista arutlus- ja järeldamisoskused, mis on juba kõnest sõltuvad ja kõnes väljenduvad ning 3–4aastastel lastel veel suhteliselt vähesed (Koerber, Sodian, Thoermer, & Nett, 2013).

3–4aastased lapsed on valdavalt tegevusliku (kaemuslik-praktilise) mõtlemise etapis (Strebeleva, 2010) ja seega väljenduvad ka nende tunnetusoskused suurel määral tegevustes: nad kõrvutavad ja rivistavad objekte ning grupeerivad neid eri viisidel. Vanuse kasvades muutub laste mõtlemine kõneliselt vahendatuks ning nad töötlevad infot järjest enam vaimses plaanis, mida on õpetajal väliselt palju keerulisem analüüsida.

Mänguoskused

Mängu olemuse üle on arutletud kaua ja põhjalikult. Käsitlustes rõhutatakse mängu kui lapse põhitegevust, mis on paindlik ja vabatahtlik ning pakub talle naudingut (Whitebread, 2017). Mängu käsitletakse ka kui üht valdkonda, mida saab arendada (Wallerstedt & Pramling, 2012) ja mille vahendusel õpib laps kõige efektiivsemalt (Fesseha & Pyle, 2016; Hegde, Sugita, Crane-Mitchell, & Averett, 2013; Pyle & Bigelow, 2014). Mängides lõimib laps loovalt seda, mida ta juba oskab, katsetab uusi teadmisi ja oskusi ning õpib juurde nii kogemustest kui ka kaaslastelt.

Mänguoskused hõlmavad mängude liike, mänguepisoodide kestust, lapse algatusvõimet ja loovust, reeglite järgimise ja kokkulepete tegemise oskusi, toimetulekut kaotusega võistlusalades. Neid oskusi saab nii arendada kui ka hinnata (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Palts & Häidkind, 2014). Ka sellest lootelust on näha, et mänguoskused seostuvad tihedalt nii tunnetus- ja õpioskustega kui ka sotsiaalsete ja enesekohaste oskustega. Seega saab oskuslik vaatlaja mängiva lapse tegutsemist jälgides rikkalikku infot erinevate üldoskuste, samuti ainealaste (matemaatika, kunst jt) teadmiste ja oskuste arengutaseme kohta.

Kui 1–2aastane laps tegutseb eelkõige esemetega, õppides neid teiste inimeste eeskujul kasutama funktsioonikohaselt, efektiivsemalt ja motoorselt osavamalt, siis 3–4aastane laps hakkab mängima koos teise lapsega. Lapsed võtavad endale mingid rollid ja koostöös hakkab arenema lugu, mis haarab osalisi kaasa ja muutub vastavalt laste arengule üha keerukamaks (Niilo & Kikas, 2008; Tiko, 2006). Ugaste jt (2008) on kirjeldanud eesti laste mänguoskuste arenemist rolli-, lavastus-, ehitus- ja õppemängude kaupa. Lasteaiaõpetaja saab mänguoskuste arengut toetada seeläbi, et tutvustab lapsele ümbritsevat maailma (õppekäigud, õppe- ja kasvatustegevused), õpetab kasutama mänguvahendeid, pakub mänguideid ja mudeldab rolle. 3–4aastane laps vajab õpetaja abi ka teise lapsega koostööd tehes, sest tema konfliktilahendusoskused on lihtsakoelised. Õpetaja saab kinnitada ja tunnustada sobilikke kaaslasega käitumise viise, õpetada keerukamaid töövõtteid (ehitus- ja õppemängus) ning raskuste korral mängus otseselt osaleda (rolli- ja lavastusmängus).

Kokkuvõtteks võib öelda, et laste mängu- ja ka teiste üldoskuste sihipärane arendamine eeldab lasteaiaõpetajalt järkjärgulist edasiliikumist, mille korral lähtutakse lapse olemasolevatest oskustest (Barton, 2016; Michelson *et al.*, 1983; Strebeleva, 2010). Kui lapse üldoskusi hinnata enne õpetamist ja tema oskuste tase on eeldatavast madalam või kõrgem, tuleb õpetajal oma tööd lapse tasemele vastavalt kohandada. Seega on lapse üldoskuste taseme adekvaatne hindamine üks kvaliteetse õpetamise tingimusi, seda nii üldoskuste kui ka õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade toetamisel. Õpetamise järel tasub

hinnata, kuivõrd see on aidanud kaasa eeldatavate arengutulemuste saavutamisele (Häidkind *et al.*, 2014; McConnell & Rahn, 2016). Sel viisil saab õpetaja tööst paremini aru ka lapsevanem.

Empiiriline uurimus

Üldoskuste olemust koolieelses eas on mõnel määral käsitletud (Männamaa & Marats, 2009; Niilo & Kikas, 2008; Palts & Häidkind, 2014; Ugaste *et al.*, 2008), kuid laste üldoskuste teadlikuks arendamiseks ja usaldusväärseks hindamiseks vajavad lasteaiaõpetajad täpsemaid orientiire. Praegu tuleb koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava (2008) aluseks võttes igas koolieelses lasteasutuses kohapeal määratleda üldoskuste eeldatav tase igaks eluaastaks (v.a 6–7aastased lapsed) ning valida hindamismeetodid ja -vahendid. Peamine hindamismeetod on vaatlus. Ka vaatluse puhul on oluline, et õpetajal oleks tõendus põhine alus, millest lähtudes otsustada, kas lapse tegevuses ilmnevad oskused vastavad eakohasele tasemele.

Uurimuse eesmärk on kirjeldada 3–4aastaste eesti laste üldoskuste taset kõigis koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) toodud üldoskuste valdkondades ja kõrvutada saadud tulemusi õpetajatele koostatud juhendmaterjalides olevate eeldatavate arengutulemustega. Analüüsimise, kuivõrd meie kasutatud hindamisvahenditega saadud tulemused kattuvad Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välja antud juhendmaterjalides (peatükkide autorid Muldma & Kiilu, 2008; Männamaa & Marats, 2009; Oja, 2008; Oll, 2008; Sikka, 2008; Ugaste *et al.*, 2008) esitatud kirjeldustega 3- ja 4aastaste laste oskuste kohta, ning osutame, mida lasteaiaõpetaja võiks laste arengu hindamisel ja toetamisel arvesse võtta.

3–4aastaste eesti laste oskuste hindamiseks kasutasime kolme hindamisvahendit: sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi hindasime õpetajate täidetud küsimustikuga, tunnetus- ja õpioskusi Strebeleva meetodikaga (Strebeleva, Mišina, Razenkova, Orlova, & Šmatko, 2005) ning mänguoskusi ja üldarengut laiemalt psühholoogilis-pedagoogilise profiili abil (edaspidi PEP-3 test; Schopler, Lansing, Reichler, & Marcus, 2005). Teadaolevalt on see esimene kord kirjeldada empiirilisel alusel eesti 3–4aastaste laste üldoskusi kõigi koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) toodud valdkondade lõikes. Hüpootees ja uurimisküsimused olid hindamisvahendite kaupa järgmised.

1. Oletame, et välja töötatud sotsiaalsete oskuste küsimustikku kuuluvad väited jagunevad Merrelli ja Gimpeli (1998) välja pakutud sotsiaalsete oskuste klassifikatsiooni kohaselt viide rühma. Kas 3–4aastaste laste sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemustes on vanuselised ja soolised erinevused ning millised need on? Milline on sotsiaalsete oskuste küsimustikku koondatud

tegevuste kasutussagedus 3–4aastaste laste hulgas, lähtudes õpetajate antud hinnangutest?

2. Milline on 3–4aastaste eesti laste tunnetus- ja õpioskuste tase Strebeleva meetodika alusel?
3. Millised vanuserühmade ja sugude vahelised erinevused ilmnevad 3- ja 4aastaste eesti laste PEP-3 testi arenguskaala tulemustes?

Meetod

Valim

Esmalt küsisime lasteaedade direktoritelt nõusolekut asutuse kaasamiseks uuringusse. Kui see oli saadud, küsisime nõusolekut osalemiseks nii laste õpetajatelt kui ka lapsevanematelt. Valimisse kaasasime vaid need lapsed ($N = 839$), kelle osalemisega olid vanemad nõus ja kes käisid sellises rühmas, mille õpetaja oli samuti nõus uuringus osalema. Lasteaiad paiknesid eri piirkondades üle Eesti: Harju-, Jõgeva-, Lääne-, Pärnu-, Rapla-, Tartu-, Valga- ja Võrumaal. 3/4 lastest elas linnades ja 1/4 valdades. Andmeid kogusid meie juhendamisel magistritöid tegevad üliõpilased ajavahemikul märtsist 2015 kuni veebruarini 2016.

Lapsed käisid söime- ja lasteaiarühmades ning õpetajate ja lapsevanemate hinnangul ei olnud neil ilmnenu õppimist mõjutavaid erivajadusi (sh kakskeelsus), samuti ei vajanud nad logopeedilist abi. Kõik lapsed rääkisid lapsevanematelt saadud info kohaselt emakeelena eesti keelt. 71% sotsiaalsete oskuste küsimustiku täitnud õpetajatest andis teada, et nad tunnevad konkreetset last hästi või väga hästi. Laste sooline ja vanuseline jaotus kasutatud hindamisvahendi kaupa on toodud tabelis 1 (valimid omavahel ei kattunud).

Tabel 1. Valimisse kuulunud laste sooline ja vanuseline jaotus kasutatud hindamisvahendi kaupa

	Sotsiaalsete oskuste küsimustik			Strebeleva meetodika			PEP-3 test		
	Poisid	Tüdrukud	Kokku	Poisid	Tüdrukud	Kokku	Poisid	Tüdrukud	Kokku
3aastased	150	144	294	55	54	109	39	37	76
4aastased	68	88	156	71	82	153	25	26	51
Kokku	218	232	450	126	136	262	64	63	127

Märkused. 3aastastel lastel oli vanusevahemik 3 aastat ja 0 kuud kuni 3 aastat ja 11 kuud; 4aastastel lastel 4 aastat ja 0 kuud kuni 4 aastat ja 11 kuud. Strebeleva meetodika tulemuste alusel valiti valimisse lapsed, kes kogusid 34–40 punkti (testikriteeriumide järgi on sellise skooriga lapsed eakohase arenguga).

Hindamisvahendid ja protseduur

Sotsiaalsete oskuste küsimustik

Sotsiaalsete oskuste küsimustik on välja töötatud Tartu Ülikoolis koostöös tegevõpetajatega, tuginedes sotsiaalsete oskuste klassifikatsioonile (Merrell & Gimpel, 1998) ning koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2008). Arvestatud on lasteaiaõpetajate unikaalset võimalust jälgida laste käitumist (Jones *et al.*, 2015). Eesmärk on anda lasteaiaõpetajatele lapse sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste esmase hindamise vahend (vt täpsemalt Lilleoja, 2017; Marran, 2015).

Artikli aluseks olevas uuringus täitis üks rühmaõpetaja iga lapse kohta sotsiaalsete oskuste küsimustiku, mis koosneb neljast osast. Esimeses osas on 41 väidet, mis kirjeldavad tegevusi lapse sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste kohta (nt „Käitub vastavalt viisakusreeglitele“). Teises osas on kuus väidet selle kohta, milline on lapse arusaam enda ja teiste mõtetes ning tunnetes toimuvast (nt „Ütleb, mida teine tunneb“). Rühmaõpetaja sai iga tegevuse puhul neljapunktsel Likerti skaalal (vahemikus 0 ehk „mitte kunagi“ kuni 3 ehk „peaaegu alati“) märkida, kui sageli on ta näinud last nimetatut tegemas, ja iga arusaama puhul, kui tihti ta on kuulnud last seda väljendamas. Kolmandas osas palusime õpetajal hinnata lapse arengutaset võrdluses eakaaslastega kuue sotsiaalsete oskustega seotud näitaja alusel (nt „Kas lapse sõnavara on võrreldes eakaaslaste omaga väiksem, sama suur või suurem?“). Neljandas osas küsisime ametialaseid taustandmeid õpetaja kohta (nt „Kui hästi õpetaja last tunneb?“).

Strebeleva meetoodika

Laste kognitiivse arengu hindamiseks kasutasime Venemaa Haridusakadeemia Moskva korrektsioonipedagoogika instituudi professori J. A. Strebeleva välja töötatud meetoodikat (Strebeleva *et al.*, 2005). Valiku põhjus oli meetoodika tuttavus Eesti lasteaiaõpetajatele ja tugispetsialistidele, uuritavate oskuste kattuvus koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) ja sellega seotud juhendmaterjalides kirjeldatud oskustega ning see, et tegemist on standardiseeritud hindamisvahendiga.

2015. aastal kohandati meetoodika koostöös selle autoriga Eesti kultuuri- ja keelekeskkonna jaoks sobivaks. Eesti laste tulemuste põhjal ajakohastati pildimaterjali ning täpsustati ülesannete läbiviimise ja skoorimise juhiseid. Kohandamisprotsessi, ülesannetes tehtud muudatuste ning nende põhjenduste kohta saab täpsemalt lugeda Tartu Ülikooli magistritöödest (Audo, 2015; Injukina & Pöldaru, 2016; Voolpriit, 2016). Meile teadaolevalt ei ole seda meetoodikat varem teiste maade kontekstis kohandatud ega teadusuuringutes kasutatud.

Metoodika koosneb eraldi ülesannetest 3- ja 4aastastele. Lapsega tehakse individuaalselt läbi 10 ülesannet (vt tabel 2), milleks kulub umbes 20 minutit. Iga ülesande sooritust hinnatakse 4, 3, 2 või 1 punktiga. 4 punkti saab laps iseseisva soorituse eest; 3 punkti saab laps siis, kui ta päris iseseisvalt hakkama ei saa, küll aga abistamise korral; 2 punkti saab laps juhul, kui ta mõistab ülesannet ja püüab seda lahendada, aga ebaõnnestub ka juhul, kui teda abistatakse; 1 punkti saab laps juhul, kui ta ei mõista ülesannet, tegutseb ülesande nõudmiste suhtes ebaadekvaatselt ja abistamisest ei ole kasu. Metoodikas on ette nähtud abistamine juhuks, kui laps iseseisvalt toime ei tule. Abiks on kas valmisnäidis või tegevusnäidis, mille korral täiskasvanu demonstreerib ja selgitab, kuidas ta ülesannet lahendab.

Tabel 2. Strebeleva metoodika ülesanded 3- ja 4aastastele lastele

Ülesanne	Hinnatavad oskused
<i>3- ja 4aastased</i>	
1. Süžemäng	Mänguoskused
2. Kujundikarp	Kuju järgi võrdlemise oskus ning proovimise kui praktilise ülesande lahendamise oskus
3. Lelude kokkupanek	Esemete võrdlemisel suurusele orienteerumise oskus
4. Pildi kokkupanek	Terviktaju- ja sünteesioskus
5. Joonistamine	Esemelise joonistuse tase: 3aastastel õhupalli joonistamine, 4aastastel inimese joonistamine
6. Piltide kirjeldamine	Süžeebildide mõistmise ja kõne arengu tase
7. Piltide võrdlemine	Analüüsi-, võrdlemis- ja järeldamisoskus
<i>3aastased</i>	
8. Esemete rühmitamine	Kuju eristamise ja kuju järgi võrdlemise oskus ning rühmitamisoskus
9. Klotsidest ehitamine	Tegevusnäidise järgi tegutsemise oskus ja analüüsi-sünteesioskus
10. Probleemülesanne	Kaemuslik-praktilise mõtlemise tase
<i>4aastased</i>	
8. Loomade majad	Näidise järgi sihipäraselt tegutsemise oskus, samuti värvitaju
9. Pulkadest ehitamine	Valmisnäidise järgi tegutsemise oskus ja analüüsi-sünteesioskus
10. Arvutamine	Lapse kujutlused hulkadest

Märkus. Ülesanded 1–7 on oma tüübilt samad mõlemas vanuserühmas, seejuures kaks esimest ülesannet on identsed.

Tulemuste alusel saab eristada eakohase arenguga, riskirühma ja vaimse arengu mahajäämusega lapsi. Eakohase arenguga laste tulemus on käsiraamatu alusel vahemikus 34–40 punkti ning nad lahendavad enamiku ülesannetest iseseisvalt.

Psühholoogilis-pedagoogiline profiil (PEP-3 test)

3–4aastaste laste üldarengu hindamiseks kasutasime USAs loodud vahendit PEP-3 test (Schopler *et al.*, 2005), mida kohandasime samuti eesti laste jaoks (vt Leetsar, 2015; Niilus, 2016). Testiülesanded tõlgiti, lastele antavad korraldused ja uurimismaterjal muudeti eesti keele ja kultuuri konteksti sobivamaks. Kuigi originaaltesti normid on kogutud nii eakohaselt arenenud kui ka autismi-spektrihäirega laste valimitel, on enamik uuringuid PEP-3 testiga mujal maailmas tehtud erivajadustega laste gruppides (De Giacomo *et al.*, 2016; Fu, Chen, Tseng, Chiang, & Hsieh, 2012).

Siinses eakohaselt arenevaid lapsi puudutavas artiklis käsitleme üksnes arenguskaala alltestide ülesannete tulemusi. Kokku oli lapsele võimalik testi käsiraamatu alusel pakkuda kuni 123 arenguskaala ülesannet, mis jagunesid kuueks alltestiks (vt tabel 3).

Tabel 3. PEP-3 testi arenguskaala alltestid

Alltest	Ülesannete arv	Hinnatavad võimed ja oskused
Kognitiiv-verbaalne areng	34	Kognitiivne areng, verbaalne mälu
Kõne kasutamine	25	Eneseväljendus rääkimise või žestide abil
Kõne mõistmine	19	Kõnest arusaamine
Peenmootorika	20	Kehaosade koostöö ja koordineerimisvõime
Üldmootorika	15	Võime juhtida oma kehaosade liikumist
Jäljendamine	10	Oskus jäljendada visuaalseid ja motoorseid tegevusi

Kõik need valdkonnad ja hinnatavad oskused on kokku viidavad koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) olevate eeldatavate arengutulemustega üldoskuste valdkondades, kohati ka õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades (keel ja kõne, kunst, matemaatika, mina ja keskkond, liikumine, muusika).

Skoorimisel lähtusime järgmistest reeglitest, mis on testi käsiraamatus ka täpsemalt lahti kirjutatud:

- edukas sooritus – laps suudab ülesande edukalt lahendada ega vaja ettenäitamist (2 punkti);

- osaline sooritus – laps paistab mingil määral teadvat, kuidas ülesannet lahendada, kuid ei ole võimeline seda edukalt tegema, või tuleb testijal lapsele korduvalt ette näidata või õpetada, kuidas ülesannet lahendada (1 punkt);
- ebaõnnestunud sooritus – laps ei ole üldse võimeline ülesannet lahendama või ei ürita seda teha ka pärast korduvat ettenäitamist (0 punkti).

Lapsi testiti individuaalselt eraldi ruumis. Kuna testi reeglite järgi tuleb pakkuda lapsele iga alltesti ülesandeid kergemast raskemani nii palju, kui laps testija kaasabil kaasa töötab, ning test on tervikuna väga mahukas, siis jagasime ülesanded kahe testimiskorra vahel. Üks testimiskord kestis olenevalt lapse jõudlusest 25–40 min.

Andmeanalüüs

Sotsiaalsete oskuste küsimustiku esimese osa üksikväidete rühmitamiseks kasutasime faktoranalüüsi (*Varimax normalized*) koos pööramisega, et tuua võimalikult suurel määral esile faktorlaadungite varieeruvus eri faktoritel. Gruppide keskmisi tulemusi võrdlesime Mann-Whitney U-testi või sõltumatute valimite *T*-testiga. Strebeleva meetoodika puhul hindasime vanuserühmade proportsioonide erinevust (*difference between two proportions*). Kõigi hindamisvahendite puhul kasutasime kirjeldavat statistikat, et illustreerida 3–4aastaste laste üldoskuste taset.

Tulemused

Sotsiaalsete oskuste küsimustiku väidete jaotus

Faktoranalüüsi tulemusena (vt lisad 1 ja 2) eristus viis faktorit (kumulatiivne protsent kogu variatiivsusest: 53,24%). Neist esimesse ehk *õpiedu* faktorisse ($\alpha = 0,88$) kuuluvad 12 väidet sotsiaalsete oskuste kohta, mis on seotud kuulekuse ja õpieduga (nt „püüab kaaslastega kokkuleppeid sõlmida“). Teises ehk *enesejuhtimise* faktoris ($\alpha = 0,85$) on 8 väidet oskuste kohta, mis on seotud enesevalitsusega (nt „rahuneb kiiresti, kui on pahaseks saanud“). Kolmanda ehk *kaaslastega suhete* faktori ($\alpha = 0,86$) moodustavad 8 väidet oskuste kohta, mis hõlmavad kaaslastega koos tegutsemist (nt „lülitub kiiresti teiste mängu“). Neljandasse ehk *osavuse* faktorisse ($\alpha = 0,60$) kuuluvad 3 väidet osavuse kohta (nt „on eakaaslastega võrreldes kohmakas“) ja viiendasse ehk *enesekesksuse* faktorisse ($\alpha = 0,85$) 7 väidet enesekesksusega seonduva kohta (nt „segab teiste jutule vahele“). Kolm väidet 41st ei laadunud ühelegi viiest faktorist 0,5st suurema väärtusega.

3- ja 4aastaste poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemuste võrdlus

Selleks, et vanuserühmade ja sugude kaupa saadud tulemusi oleks hõlpsam kõrvutada, arvutasime iga faktori puhul aritmeetilise keskmise (vt tabel 4).

Tabel 4. Viie sotsiaalsete oskuste faktori keskmised tulemused õpetajate hinnangute kohaselt 3- ja 4aastastel poistel ja tüdrukutel

	Õpiedu		Enesejuhtimine		Suhted kaastlastega		Osavus		Enesekeskus	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3aastased	2,08	0,54	1,20	0,58	2,14	0,60	0,88	0,70	1,18	0,66
poisid	2,00*	0,54	1,21	0,59	2,13	0,60	1,01*	0,73	1,26	0,68
tüdrukud	2,16*	0,54	1,21	0,58	2,14	0,60	0,75*	0,63	1,11	0,63
4aastased	2,08	0,50	1,32	0,63	2,01	0,60	0,97	0,69	1,17	0,63
poisid	2,03	0,45	1,33	0,64	1,97	0,53	1,02	0,57	1,15	0,55
tüdrukud	2,11	0,53	1,32	0,63	2,04	0,64	0,93	0,76	1,19	0,67

Märkus. * tähistab sugudevahelist erinevust faktori keskmise tulemuse korral.

Kõigi faktorite skoorid jäid vahemikku 0–3 ehk iga faktori puhul leidis nii lapsi, kes said koondskooriks minimaalse võimaliku tulemuse, kui ka lapsi, kes said maksimaalse võimaliku tulemuse. Mida suurem oli *õpiedu* ja *kaastlastega suhete* faktori skoor, seda sagedamini kasutasid õpetajate hinnangul lapsed neisse faktoritesse kuuluvaid positiivseid sotsiaalseid oskusi. Mida väiksem oli *enesejuhtimise*, *osavuse* ja *enesekeskuse* faktori skoor, seda harvemini esines õpetajate hinnangul lastel negatiivselt mõjuvat käitumist.

Faktorite keskmiste tulemuste võrdlemisel ei ilmnenud 3- ja 4aastaste laste gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi. Poiste ja tüdrukute vahelised erinevused tuvastasime ainult 3aastastel lastel *õpiedu* ja *osavuse* faktoris, kusjuures tüdrukud edestasid poisse mõlemal juhul (Mann-Whitney U-test: *õpiedu* – $U = 5890$, $Z = -2,54$, $p < 0,05$, *osavus* – $U = 6383$, $Z = 2,96$, $p < 0,005$; vt tabel 4). 4aastaste laste tulemustes olulisi sugudevahelisi erinevusi ei olnud.

Laste sotsiaalsed ja enesekohased oskused õpetajate hinnangul

Kuna vanuselised erinevused puuduvad ning soolised erinevused ei avaldunud 4aastastel samamoodi nagu 3aastastel, esitame järgneva kirjeldava info, mis põhineb rühmaõpetajate hinnangutel sotsiaalsete oskuste avaldumissagedusele

kõigi 450 lapse korral. Iga üksikväite puhul olid õpetajad kasutanud hindamiseks kogu skaalat, seega ulatusid antud hinnangud nullist kolmeni. 3–4aastastel lastel seadsime oskuse omandatuse kriteeriumiks, et see ilmneb õpetajate hinnangul sageli ja peaaegu alati vähemalt 80% lastest.

Eeltoodust tulenevalt on *õpiedu* faktorisse kuuluvate oskuste puhul ootuspärane, et laps jutustab hiljuti toimunud sündmustest, käitub viisakusreeglite kohaselt, järgib mängureegleid, alustab vestlusi, oskab teistega ära leppida ja küsib täiskasvanult abi. *Enesejuhtimises* on 3–4aastase lapse oskused veel arengujärgus, vaid teiste suhtes agressiivse käitumise korral on ootuspärane, et laps suudab end pidurdada. *Kaaslastega suheldes* naeravad 3–4aastased sageli, kui teised nalja teevad, nad hoiavad harva teistest eemale ning mängivad tihti lihtsamaid rollimänge. *Osavuse* faktoris ei hinnanud õpetajad ühegi väite puhul esinemissageduseks vähemalt 80%. *Enesekeskuse* faktorisse kuuluvad väited näitavad, et 3–4aastase lapse oskused arenevad veel ja õpetajate hinnangul ei rakendata ühegi väite puhul oskust sageli.

Tabelis 5 on toodud oskused, mille puhul õpetajad andsid väga harva äärmuslikke kasutamissageduse hinnanguid. Oluline on, et õpetaja märkaks lapsi, kelle oskused erinevad eakaaslaste omadest märkimisväärselt (nt last, kes pöördub väga harva täiskasvanu poole abi küsimiseks).

Tabel 5. Sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste kriitiline avaldumissagedus 3–4aastastel lastel õpetajate hinnangute kohaselt

Küsimustiku väited	N	M	SD	Protsent lastest, kelle sagedushinnang oli			
				0	1	2	3
käitub vastavalt viisakusreeglitele (nt tänab ja teretab)	450	2,17	0,77	2,66	16,41	45,01	35,70
oskab teistega ära leppida	439	2,16	0,76	2,66	14,63	47,23	32,82
küsib täiskasvanult abi	447	2,39	0,66	1,11	7,54	44,12	46,34
naerab, kui teised nalja teevad	446	2,42	0,70	1,33	10,20	35,48	51,88
hoiab rühmakaaslastest eemale	448	0,67	0,81	53,44	30,16	13,08	2,66

Märkused. 0 – õpetaja hinnangul mitte kunagi, 3 – õpetaja hinnangul peaaegu alati. Üksikväidete kaupa on esitatud tulemused, mille puhul äärmuslikud hinnangud jäävad kas madalamale 20 protsentiili tasemest või ületavad 80 protsentiili taseme.

Laste tunnetus- ja õpioskused Strebeleva meetodika alusel

Et vastata uurimisküsimusele, milline on 3–4aastaste eesti laste tunnetus- ja õpioskuste tase Strebeleva meetodika tulemuste alusel, arvutasime iga ülesande kohta, mitu protsenti lastest lahendas selle iseseisvalt ja mitu protsenti lastest vajab õnnestunud tulemuse saavutamiseks abi. Samuti leidsime nende laste osakaalud, kes küll püüdsid ülesannet lahendada, kuid ebaõnnestusid ka abistamise korral, ning need, kes ei mõistnud ülesande sisu isegi abistamise korral ja kelle tegevus oli seetõttu ebaadekvaatne. 3aastaste laste tulemused on esitatud tabelis 6 ja 4aastaste omad tabelis 7.

Tabel 6. 3aastaste laste tulemused Strebeleva meetodika korral

Ülesanne	M	SD	Protsent laste arvust			
			1 punkt	2 punkti	3 punkti	4 punkti
Süžeeväng	3,63	0,63	0,92	5,50	22,94	70,64
Kujundikarp	3,80	0,40			20,18	79,82
Lelude kokkupanek	3,79	0,49		3,67	13,76	82,57
Pildi kokkupanek	3,52	0,66	0,92	6,42	32,11	60,55
Joonistamine	3,96	0,19			6,67	93,33
Piltide kirjeldamine	3,76	0,53		4,58	14,67	80,73
Piltide võrdlemine	3,06	0,70	0,92	18,35	54,13	26,61
Esemete rühmitamine	3,77	0,46		1,83	19,27	78,90
Klotsidest ehitamine	3,75	0,51	0,92	0,92	20,18	77,98
Probleemülesanne	3,84	0,40		0,92	13,76	85,32

Märkus. 1 punkt – ebaadekvaatne sooritus, 2 punkti – abistamise korral ebaõnnestunud sooritus, 3 punkti – abistamise korral õnnestunud sooritus, 4 punkti – iseseisev sooritus.

Nagu näha, lahendab 92,7–100% eakohase arenguga 3aastastest eesti lastest kümnest ülesandest üheksa kas abiga või iseseisvalt. Kõige raskem oli *piltide võrdlemise* ülesanne, millega ei saanud 19,3% lastest hakkama ka juhul, kui neid abistati. Iseseisvalt suutis selle ülesande lahendada vaid 26,6% lastest. Samas oli 54,1% uuritud lastest võimelised pilte võrdlema, kui neid selles juhendati, mis näitab, et see oskus on neil kujunemisjärgus. Raskeks osutus ka *pildi kokkupaneku* ülesanne, kus kolmandik lapsi vajab abi. Ülejäänud kaheksa ülesannet sooritas 70,6–93,3% eakohase arenguga lastest iseseisvalt, kõige lihtsam oli *joonistamise* ülesanne.

Tabel 7. 4aastaste laste tulemused Strebeleva metoodika korral

Ülesanne	<i>M</i>	<i>SD</i>	Protsent laste arvust			
			1 punkt	2 punkti	3 punkti	4 punkti
Süžeeväng	3,96	0,69	1,96	7,19	11,11	79,74
Kujundikarp	3,95	0,22			5,23	94,77
Lelude kokkupanek	3,86	0,38		1,31	11,11	87,58
Pildi kokkupanek	3,95	0,24		0,65	3,27	96,08
Joonistamine	3,65	0,60	1,31	2,61	26,14	69,93
Piltide kirjeldamine	3,04	0,64	0,65	16,99	61,44	20,92
Piltide võrdlemine	2,98	0,71	1,31	22,22	53,59	22,87
Loomade majad	3,92	0,29		0,65	6,54	92,81
Pulkadest ehitamine	3,86	0,37		1,31	9,80	88,89
Arvutamine	3,56	0,60		5,88	32,03	62,09

Märkus. 1 punkt – ebaadekvaatne sooritus, 2 punkti – abistamise korral ebaõnnestunud sooritus, 3 punkti – abistamise korral õnnestunud sooritus, 4 punkti – iseseisev sooritus.

4aastaste laste jaoks olid kõige keerulisemad *piltide kirjeldamise* ja *piltide võrdlemise* ülesanne. Kummagi ülesandega sai iseseisvalt hakkama vaid 1/5 eakohase arenguga lastest. Abi kasutades sooritasid need ülesanded vastavalt 53,6% ja 61,4% lastest. Kuna enamikul lastest oli siiski juhendamise kasu, võib öelda, et pildimaterjali mõistmine ja selle alusel rääkimine on 3–4aastastel eesti lastel kujunemas. 1/3 lastest vajab abi *arvutamises* ülesandes, mis näitab, et ka viie piires lahutamiseks vajaminevad oskused ei ole selles vanuses päris kindlalt veel omandatud. Ülejäänud seitsme ülesande iseseisva soorituse protsents jäi vahemikku 69,9–96,1. Kõige lihtsamaks osutus *pildi kokkupaneku* ülesanne.

Mõlema vanuserühma lastel olid kaks ülesannet – *süžeevängu* ja *kujundikarbi* ülesanne – täpselt ühesugused, mistõttu nende ülesannete lõikes saab võrrelda ka 3- ja 4aastaste oskusi omavahel. Võttes arvesse valimite suurusi, selgus maksimumpunktid saanud laste osakaalude võrdlemisel (*difference between two proportions*), et need ülesanded eristavad noorema ja vanema vanuserühma lapsi: *kujundikarbi* ülesanne olulisusnivool $p < 0,001$ ning *mänguoskuste* ülesanne olulisusnivool $p < 0,05$.

Vanuserühmade ja sugude vahelised erinevused laste PEP-3 testi tulemustes

PEP-3 testi arenguskaala ülesannete keskmiste tulemuste võrdlemisel sõltumatute valimite *T*-testiga ilmnesisid 3- ja 4aastaste laste gruppide vahel statistiliselt olulised erinevused kõigis alltestides, v.a *üldmootorika* alltest. Poiste ja tüdrukute keskmiste tulemuste võrdlemisel selgus, et 3aastaste vanuserühmas soolisi erinevusi pole. 4aastaste vanuserühmas oli üksnes *kognitiiv-verbaalse arengu* alltesti keskmine tulemus tüdrukutel statistiliselt oluliselt kõrgem kui poistel (vt tabel 8).

Tabel 8. PEP-3 testi gruppide vahelised keskmiste tulemuste erinevused vanuse ja soo alusel

	Kognitiiv-verbaalne areng		Kõne kasutamine		Kõne mõistmine		Peen-mootorika		Üld-mootorika		Jäljendamine	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3aastased	49,80**	7,30	31,32**	4,30	34,03**	3,07	36,22**	2,79	28,63	3,06	17,89*	2,51
poisid	49,74	5,30	31,51	3,19	34,13	1,91	36,46	1,80	28,74	2,90	18,15	1,87
tüdrukud	49,86	9,03	31,11	5,27	33,92	3,97	35,97	3,56	28,51	3,25	17,62	3,04
4aastased	57,94**	6,05	34,10**	3,81	35,76**	1,76	38,20**	1,60	29,29	1,29	18,92*	1,55
poisid	55,84*	6,85	33,48	4,25	35,44	1,96	37,80	1,61	29,12	1,62	18,72	1,86
tüdrukud	59,96*	4,41	34,69	3,31	36,08	1,52	38,58	1,53	29,46	0,86	19,12	1,18

Märkused. 3- ja 4aastaste laste keskmise tulemuste erinevuse olulisusnivoo: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$. Mõlema vanuserühma poiste ja tüdrukute keskmise tulemuste erinevuse olulisusnivoo: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$.

Järgnevalt kirjeldame eakohase arenguga 3- ja 4aastaste laste tulemusi üheskoos PEP-3 arenguskaala alltestide kaupa. Toome välja ülesanded, mille sooritas vähemalt 50% lastest iseseisvalt, ülejäänud vajasis mõnevõrra abi. Tegemist on eakohaste oskustega, mida enamik eesti lapsi neis vanuserühmades valdab, st neid on efektiivne arendada ja mõttekas ka hinnata. Ülesandeid, mida lapsed sooritasid nõrgemal tasemel, ja ülesandeid, mida kõik lapsed sooritasid iseseisvalt edukalt, me siinkohal ei kajasta.

Kognitiiv-verbaalse arengu alltestis võib eeltoodud kriteeriumi alusel pidada 3aastastele lastele eakohaseks mitmesuguseid tajuülesandeid, näiteks neljaosalise sakiliste servadega pusle kokkupanek, esemete ja piltide omavaheline sobitamine, tähtede sobitamine kuju alusel, värviliste klotside sobitamine samasugustele alustele. Mäluülesannetest olid eakohased esemete funktsiooni demonstreerimine ning silpide, sõnade, lausete ja arvude järelekoostamine.

Mõtlemisprotsesside rakendamist oli tarvis, kui lapsel tuli ühendada inimese kujutis tervikuks kaheksast tükist, sorteerida esemeid kahte hulka. 4aastastel lastel (nii poiste kui ka tüdrukute grupis ühtemoodi) lisandusid eeltoodud loetelusse kaks joonistusülesannet: vertikaaljoone ja ringi järeletegemine, mis 3aastastele olid veel liiga rasked (edukalt sooritas need 35,5% ja 34,2% 3aastastest lastest ning 68,6% ja 64,7% 4aastastest lastest).

Kõne kasutamise alltesti ülesanded osutasid 3aastastele lastele teiste alltestidega võrreldes raskeks: ühtki selle alltesti ülesannet ei sooritanud kõik 3aastased lapsed maksimumtulemusele. Eakohasteks oskusteks võib tulemuste alusel pidada niisuguste ülesannete täitmist, kus laps pidi vastama küsimusele üksiksõnaga (värvuste, suuruste nimetamine, oma nime, soo ütlemine), kasutama lausungeid. Mõnevõrra üllatavalt ei lisandunud 4aastaste laste puhul uusi ülesandeid, mis oleksid enamikule neist eakohased.

Kõne mõistmise alltestis osutasid eakohasteks oskusteks näiteks korralduse alusel iseenda ja nuku kehaosade näitamine, esemetele ja piltidele osutamine, verbaalsete juhiste täitmine, küsimustele vastamine ja värvuste nimetuste mõistmine. 4aastastel lisandus siia loetelusse geomeetriliste kujundite (ringi, ruudu, kolmnurga) nimetuste mõistmine (44,7% 3aastastest ja 66,7% 4aastastest lastest sooritasid ülesande edukalt).

Peenmotoorika alltestis said kõik 3aastased lapsed iseseisvalt hakkama esemete paigutamise ja süvenditesse kuju ja suuruse alusel (valikuks 3–4 elementi). Eakohased olid erinevad liigutused, silma-käe koostööd ja kahe käe koostööd eeldavad tegevused, nt kääridega lõikamine, purgikaane keeramine, klotside ladumine, pärlite lükkimine. 3aastastel lastel oli välja kujunenud domineeriv silm (laps eelistas kaleidoskoopi vaadata püsivalt sama silmaga). 4aastastele lastele olid lisaks eakohased pintsetthaarde kasutamine väikeste esemetega tegutsemisel (35,5% 3aastastest ja 64,7% 4aastastest sooritasid ülesande edukalt) ning geomeetriliste kujundite ülejoonistamise ülesanne (30,3% 3aastastest ja 76,5% 4aastastest sooritasid ülesande edukalt).

Üldmotoorika ja *jäljendamise* alltestis olid kõik ülesanded 3- ja 4aastastele lastele ühtmoodi eakohased. Vaid üksikud lapsed ei sooritanud neid ja võib oletada, et põhjus ei olnud oskuste puudumises, vaid soovimatuses teha koostööd testijaga, kes oli võõras. Kokkuvõtvalt võib öelda, et juba 4. eluaasta alguseks on lapsel välja kujunenud domineeriv jalg ja käsi ning ta tegutseb üsna osavalt palliga, joob iseseisvalt tassist ja liigub vahelduva sammuga trepist üles. Lapsed oskasid jäljendada nii kuulmise kui ka nägemise vahendusel saadud näidistegevusi, liikumisi. Mõnevõrra raske oli täpselt jäljendada kuulnud lauakella helinat (51,4% 3aastastest ja 82,4% 4aastastest sooritasid ülesande edukalt).

Arutelu

Järgnevalt üldistame kolme hindamisvahendiga saadud tulemused, toome välja eakohased oskuste rühmad üldoskuste valdkondade kaupa ja vaatame, kuidas täpsustus 3–4aastaste eesti laste üldoskuste tase võrreldes eeldatavate arengutulemustega, mis on esitatud õpetajatele koostatud juhendmaterjalides. Et üldoskuste tase avaldub muu hulgas õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade kaudu, arutleme tulemuste üle, aktsepteerides seda seost (Botting & Marshall, 2017; Knops *et al.*, 2017).

3–4aastaste laste sotsiaalsed ja enesekohased oskused

Sotsiaalsete oskustega seoses soovisime esmalt teada, kas sotsiaalsete oskuste küsimustikku kuuluvad väited jagunevad rühmadesse kooskõlas Merrelli ja Gimpeli (1998) välja pakutud positiivsete sotsiaalsete oskuste klassifikatsiooniga. Uurimistulemusena leidsime viie faktoriga lahendi, mis kattub suures osas eelnimetatud klassifikatsiooniga. Nagu positiivsete sotsiaalsete oskuste klassifikatsiooni puhul, kuuluvad ka meie lahendis eraldi rühmadesse väited, mis kirjeldavad sotsiaalseid oskusi, mida on vaja edukaks suhtlemiseks kaaslastega (*pro* eakaaslastega suhtlemise oskused), ning oskusi, mille vajakajäämine viib enesevalitsemisega seotud raskusteni (*pro* enese käitumise juhtimise oskused) ja liigse enesekesksuseni (*pro* juhtimisioskused).

Õppeedukuse ja kuulekusega seotud väited moodustasid Merrelli ja Gimpeli (1998) klassifikatsiooni alusel kaks eraldi rühma, aga meil koondusid need ühte faktorisse. Merrell ja Gimpel (1998) on märkinud, et nende leitud kategooriad ei ole selgepiirilised ning seega ei ole nende kahe kategooria üheks koondumine üllatav. Siiski on oluline seda tulemust tõlgendades mõelda, kas see võiks osutada kultuuri eripärale ehk kas eesti õpetajad võivad eeldada, et õppetegevustele orienteeritud lapsed on ühtlasi sõnakuulelikud. Lisaks kuuluvad meie klassifikatsioonis viiendasse faktorisse kolm väidet, mis puudutavad lapse motoorset osavust (või selle puudumist) ja püsivust pingutust nõudvate tegevuste puhul. Niisugust kategooriat Merrelli ja Gimpeli (1998) klassifikatsioonis ei ole. Erinevuse põhjus võib olla see, et sotsiaalsete oskuste küsimustikus sisalduvad muude hulgas väited, mille puhul eeldasime, et need võivad mõjutada laste sotsiaalset toimetulekut, kuigi tegemist ei ole otseselt sotsiaalsete oskustega (nt kohmakat, ettearvamatu käitumise või napi eneseväljendusoskusega last ei pruugi teised mängukaaslasteks soovida).

Järgmiseks võrdlesime õpetajate hinnanguid 3- ja 4aastaste poiste ning tüdrukute sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste kasutamise sageduse kohta. Me ei leidnud neis süsteemseid erinevusi. Vanuserühmadevaheliste erinevuste puudumine võib tulla näiteks sellest, et selles vanuses laste oskused on suure

variatiivsusega (Merrell, 1994), mistõttu vanuserühmasisesed erinevused on suuremad kui vanustevahelised erinevused. Teisalt võib vanustevaheliste erinevuste puudumist seletada sellega, et vanemate laste puhul on rühmaõpetajate ootused suuremad, ning kuigi 4aastased võivad olla sotsiaalsete oskuste kasutamisel 3aastastest osavamad, hindavad õpetajad oskuste kasutamise sagedust vastavalt oma suurenenud ootustele (vt ka Jones *et al.*, 2015).

Järgmise sammuna kõrvutasime õpetajate hinnanguid laste sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste kasutamise sagedusele koolieelsete lasteasutuste jaoks koostatud juhendmaterjalis tooduga. Männamaa ja Marats (2009) osutavad selles juhendis, et 3aastase lapse meeleolu vaheldub kiiresti ning asjade jagamise ja oma järjekorra ootamise oskus avalduvad pigem harva. Meie uurin-gus ilmnis samuti, et lastel ei ole veel välja kujunenud oskused, kuidas oma käitumist juhtida ning enesekesksust ületada. 4aastase lapse puhul kirjeldavad Männamaa ja Marats (2009), et võib juhtuda, et laps räägib end huvitavatel teemadel ilma kaaslasti kuulamata. Õpetajate hinnangute kohaselt soovib aga laps pigem algatada vestlust ning kõneleda hiljuti toimunud sündmustest, mitte ei eelista ise rääkida, kuulamata teisi. Siiski võib juhtuda, et ühevõrra õhinas olevad vestluskaaslased keskenduvad pigem oma kogemuste jagamisele ning teise kuulamine jääb seejuures kõrvaliseks. Männamaa ja Marats (2009) on toonud 4aastaste puhul välja, et lapsed oskavad käituda viisakusreeglite järgi, ning sama leidsime meiegi.

Mõeldes sotsiaalsete oskuste küsimustikuga saadud tulemuste rakenduslikule väärtusele, pöördume üksikväidetega seotud tulemuste juurde. Rühmaõpetajatel tuleks olla tähelepanelik nende laste suhtes, kes käituvad õpetaja hinnangul väitekohasel viisil väga harva nende oskuste puhul, mis moodustavad eduka sotsiaalse suhtluse aluse (nt laps ei algata kunagi või algatab väga harva ise vestlusi), või väga sageli nende oskuste puhul, mille ülemäärane rakendamine põhjustab raskusi sotsiaalses suhtluses (nt laps hoiab peaaegu alati või sageli rühmakaaslastest eemale). Seejuures on kohane lugejale meenutada, et lapse oskuste kohta üldistuste tegemiseks on vaja, et ta saaks äärmuslikke hinnanguid enamiku väidete puhul, mis kuuluvad kokku, kuid ka sel juhul võib leiduda lapsi, kelle tulemused on ülejäänud faktorite korral siiski ootuspärased. Soovitame lasteaiasõpetajatel küsimustikku kasutada eelkõige selleks, et sõeluda välja õpetamist vajavad sotsiaalsed ja enesekohased oskused.

3–4aastaste laste tunnetus- ja õpioskused

Tunnetus- ja õpioskuste taseme kohta saime põhilise informatsiooni Strebeleva meetodika, aga ka PEP-3 testi tulemuste kaudu. Sissejuhatuses kirjeldatud definitsiooni (Brigman & Webb, 2003; Gleitman *et al.*, 2014; McClelland *et al.*,

2006; Smith & Kosslyn, 2015) alusel kuulub siia valdkonda tunnetusprotsesside, emotsioonide ja motivatsiooniga seotud ülesannete lahendamine.

Strebeleva metoodika hindamiskriteeriumide järgi peaksid eakohase arenguga laste oskused olema piisavad, et lahendada ülesanded iseseisvalt (Strebeleva *et al.*, 2005). Meie uuritud 3–4aastaste laste tunnetus- ja õpioskuste tase haakub selle eeldusega enamiku ülesannete korral. Vaid pildimaterjali analüüsimise ja võrdlemise oskused ning arvutamisoskused olid lastel nõrgemad ja nad vajasisid abi. Võimalik, et sellise ebaootuspärase tulemuse põhjus on Venemaa ja Eesti lasteaegade õppesisu ja -korralduse erinevused või see, et hindamismetoodika töötati välja kaks kümnendit tagasi.

PEP-3 testi arenguskaala alltestide tulemusi võrreldes selgus, et vanuserühm mõjutab tulemusi ulatuslikumalt kui lapse sugu. Tulemus on ootuspärane, kuna 4aastaste laste kokkupuude ümbritseva maailmaga ning võimetus seda uurida ja oma võimeid katsetada on pikemaajalisem. Testitulemuste alusel ei toimunud olulist arengunihet kolmes alltestis: kõne kasutamine, üldmootorika ja jäljendamine. On võimalik, et üldarengu hindamiseks mõeldud test jäi siinkohal liialt pinnapealseks, st et erinevuste leidmiseks on vaja spetsiifilisemaid vahendeid (nt kõnetest, vt Padrik, Hallap, & Raudik, 2016). See, kas tegemist on poisi või tüdrukuga, ei paista Eesti kultuurikontekstis avaldavalt olulist mõju laste oskuste tasemele. Üksnes kognitiiv-verbaalse arengu alltestis olid 4aastased tüdrukud sama vanadest poistest kokkuvõttes edukamad. Sellele, et tüdrukute verbaalne võimekus on poiste omast paremal tasemel, on viidanud mitmed uuringud ka varem (Eriksson *et al.*, 2012).

Lasteiaiaõpetajad saavad uurimuse tulemuste alusel oma igapäevatoös laste tunnetus- ja õpioskuste arendamisel arvesse võtta järgmist. 3aastased eesti lapsed suudavad eristada objekte kuju, värvuse või suuruse alusel, kui võrreldavaid elemente on korraga 5–6. Neljandal eluaastal kasutavad lapsed kahtluste korral enamasti katse ja eksituse meetodit, viiendal eluaastal leiavad lihtsama/tuttavama kujuga klotsidele sobiva avause juba üksnes visuaalse võrdlemise teel. Juhendmaterjalis, kus käsitletakse matemaatika valdkonda (Sikka, 2008), on kirjas, et laps suudab võrrelda/järjestada 2–3 objekti (pole märgitud, kas muus osas on objektide tunnused samad). Männamaa ja Marats (2009) märgivad aga, et 4aastaseks saanud laps „keskendub tegutsedes mitmele nähtavale ja eristatavale tunnusele ning jaotab oma tähelepanu“ (lk 22). Seega, matemaatika valdkonnas oodatakse 3–4aastaselt lapselt justkui oluliselt vähem, kui ta oma tunnetus- ja õpioskuste tasemest lähtudes suudab.

Mis puudutab selliste terminite mõistmist ja kasutamist, mis tähistavad visuaalselt tajutavaid tunnuseid, siis värvuste nimetusi ja mõisteid *suur* ja *väike* mõistab ning kasutab siinse uurimuse alusel edukalt enamik 3aastaseid lapsi, levinumate geomeetriliste kujundite nimetused on arusaadavad aga alles

4aastastele. Samas eeldatakse matemaatika valdkonnas 4aastaselt lapselt, et ta oskaks kirjeldada ruudu ja ristküliku sarnasusi ja erinevusi (Sikka, 2008). Kui lapsel pole kujundite nimetused korralikult kinnistunud, siis detailselt ei suuda ta neid kujundeid veel analüüsida.

Õppekava juhendmaterjali järgi on ootuspärane, et 4–5aastane laps oskab jagada objekte nende tunnuste alusel kahte rühma (Sikka, 2008). Seevastu Strebeleva meetoodika rakendamisel praeguses uuringus ilmnes, et juba 3aastased lapsed oskavad iseseisvalt võrrelda erikujulisi esemeid etalonkujundiga ning rühmitada erinevate geomeetriliste kujunditega sarnanevaid esemeid. 3aastaste oskust eristada ruutu, ringi ja kolmnurka kinnitab ka Zambrzycka, Kotsopoulou, Lee ja Makoszi uurimus (2017). PEP-3 testi tegemisel oli samuti enamikule 3aastastest lastest lihtne rühmitada objekte kahte hulka ning nad rühmitasid nii värvuse, suuruse kui kuju alusel objekte edukalt kuni 3–4 hulka.

Terviktaju ja sünteesisioskust läheb lastel vaja mitmesuguste pusletaoliste ülesannete tegemisel. Praeguses uuringus kasutati Strebeleva meetoodikat rakendades üksnes sirgete servadega pusletükke (3–4 osa), PEP-3 testis aga ka sakiliste servadega tükke (4 osa). Selgus, et ligi pooled 3aastastest lastest vajavad kolmeosalise sirgete servadega pildi tervikuks tegemisel abi, samal ajal aga neljaosalise sakiliste servadega pildi panevad nad kokku raskusteta. 4aastased lapsed panevad iseseisvalt kokku neljaks lõigatud esemepildi, mis kujutab tuttavat objekti (Strebeleva meetoodika), kuueosaline pilt PEP-3 testis on aga neile liiga raske. Õppekava juhendmaterjalides sellise detailsusastmega juhiseid tükipiltide kohta kahjuks praegu ei ole, kuigi erinevaid puslesid on lasteaedades ja kodudes tänapäeval rohkesti.

Konstrueerimisioskusi sisaldab ka joonistamine, kuid siin tuleb vajaminevad detailid ise tekitada. Kui Strebeleva meetoodika alusel suudavad 3aastased eakohase arenguga lapsed raskusteta joonistada näidise järgi nii ringi kui ka kriipsu ja need omavahel ühendada, siis PEP-3 testi tulemused olid siinkohal erinevad. Alles 4aastased suutsid järele joonistada korrektset vertikaaljoont ja ringi, lisaks üle joonistada keerukamaid geomeetrilisi kujundeid (ruut, kolmnurk, romb). Samasugune erinevus ilmnes nende kahe hindamisvahendiga saadud tulemuste vahel inimese joonistamise ülesandes: Strebeleva meetoodika puhul oskas enamik 4aastaseid lapsi joonistada inimest nii, et kõik olulisimad kehaosad on olemas ja omavahel õiges asetuses, kuid PEP-3 testi tulemuste alusel oli tervikliku inimese joonistamise oskus 4aastastel lastel alles kujunemisejärgus. Samas oskas enamik 4aastaseid lapsi nimetuste alusel osutada enda ja käpiknuku kehaosadele, ühendada tervikuks kaheksaosalise inimese kujutise, st teadmised inimese kehast olid lastel olemas.

PEP-3 testi alusel võib öelda, et juba 3aastaselt on lapsel selgelt eristunud juhtiv silm, käsi ja jalg ning ta valdab üha paremini mitmesuguseid kunstitegevusi

(sh lõikab kääridega, rullib plastiliini ja lükib pärleid nõõrile). 4aastaselt lisandub pintsetthaarde kasutamine väikeste esemete võtmiseks. Õppekava juhendmaterjal on kunstivaldkonnas (Oll, 2008) 3aastaste laste oskuste kirjeldus eeltooduga sarnane, 4aastaste laste oskusi ei kirjeldata aga juhendis üldse.

Männamaa ja Maratsi (2009) seisukoht on, et 5. eluaasta lõpuks „oskab laps vaadelda ja märgata detaile, olulisi tunnuseid ja seoseid“ (lk 29). Siinse uurimuse tulemused nii julget üldistust vähemalt pildimaterjali kasutamisel ei toeta. PEP-3 testi kaudu selgus, et 3aastaste laste huvi pildiraamatu uurimise vastu on suur. Nii PEP-3 testi kui ka Strebeleva metoodika abil saime teada, et 3aastased lapsed suudavad mõista, nimetada ja kirjeldada lihtsaid eseme- ja tegevuspilte (vt ka Masterson, Druks, & Gallienne, 2008), kuid erinevaid pilte nad omavahel võrrelda veel ei oska. 4aastased vajavad abi süžeebildi kirjeldamisel ning selles, et leida pildil üles oluline info ja teha selle põhjal asjakohaseid järeldusi. Kuna ligi 80% eakohase arenguga lastest ei ole nendeks tegevusteks veel iseseisvalt võimelised, siis tuleb abivajadust pidada eakohaseks ja lasteaiaõpetajad peaksid pildimaterjaliga töötades pakkuma nii 3- kui ka 4aastastele lastele sihipäraselt abi.

Väikesed lapsed õpivad uusi oskusi väga ulatuslikult eeskujuga toel, mistõttu võib jälgendamisoskust pidada üheks olulisimaks õppimist mõjutavaks oskuseks. Nii pole üllatav, et jälgendamise kohta olid olemas väited, ülesanded ja/või abistamisviisid kõigis kasutatud hindamisvahendites. Õpetajatele koostatud juhendmaterjalides viidatakse 3–4aastaste laste jälgendamisoskustele aga ainult muusika- ja liikumistegevusi puudutavates peatükkides (Muldma & Kiilu, 2008; Oja, 2008). Ka oma uuringust PEP-3 testiga saime teada, et 3aastased lapsed suudavad järele teha nii ühe- kui ka kaheosalisi üldkehalisi harjutusi, rõõmustavad laulmise üle ning jälgendavad erinevaid käelisi tegevusi. Strebeleva metoodika kasutamisel selgus, et 3aastased lapsed konstrueerivad kolmest eri kujuga klotsist tegevusnäidise järgi lihtsa ehitise. Sarnase tulemuseni jõudsid ka Verdine jt (2014). 4aastased oskavad viiest pulgast konstrueerida kujundi valmis näidise järgi, st ilma et nad näeksid, kuidas pulki üksteise suhtes asetatakse. Kuigi Strebeleva originaalmetoodika alusel peaksid 4aastased lapsed oskama näidise järgi sihipäraselt tegutseda (ülesanne „Loomade majad“), selgus, et enamik lastest tuleb sellega toime juhul, kui neid juhendada, kuidas näidise järgi tegutseda. Seega tuleb arvestada, et pelgalt näidise etteandmisest 3–4aastastele lastele ei piisa ja nad vajavad selle järgimiseks juhendamist. Sotsiaalsete oskuste küsimustikus oli väide „matkib kaaslast“ ning üle poole 3–4aastastest lastest seda õpetaja arvates sageli või peaaegu alati ka tegid.

Õppimise käigus on loomulik teha vigu ja vajada abi. Männamaa ja Marats (2009) märgivad, et 5. eluaasta lõpuks laps „tegutseb lühikest aega iseseisvalt, kuid tegutsemiskindluse saavutamiseks vajab veel täiskasvanu abi“ (lk 28).

Praeguses uuringus olid nii Strebeleva meetoodika kui ka PEP-3 test õpetusliku komponendiga hindamisvahendid, sest kõigis ülesannetes pakuti lapsele vajaduse korral abi ning arvestati seda ka tulemuste kodeerimisel. Peale näidiste ja eeskju rakendati mõlema hindamisvahendi puhul laste abistamiseks ka verbaalseid juhiseid. Verbaalse juhise mõistmiseks on lapsel vaja sellele keskenduda, kuuldu meelde jätta ja sellest aru saada. 3aastased lapsed suutsid PEP-3 testis järele korrata vähe laiendatud lihtlauseid ja täita nii ühe- kui ka kaheosalisi juhiseid, vajaduse korral oskasid nad ka testijale märku anda, et nad vajavad abi.

Sotsiaalsete oskuste küsimustikus vastasid õpetajad, et enamik lapsi küsib abi sageli või peaaegu alati, paljud lapsed ootavad õpetajalt oma tegevusele heakskiitu (küsiivad „Kas nii on õige?“). Strebeleva meetoodika tulemused kinnitasid samuti, et eale vastavalt vajavad 3–4aastased lapsed verbaalset julgustamist. Lapsele ei öelda ette, mida ta peab täpselt tegema, vaid teda tuleb julgustada edasi mõtlema, proovima ja vaatlema.

3–4aastaste laste mänguoskused

Laste mänguoskused ilmnisid kõigi kasutatud hindamisvahenditega saadud tulemuste hulgas. Koolieelsetele lasteasutustele koostatud juhendmaterjalis märgivad Ugaste jt (2008), et neljandal eluaastal kujuneb rollimäng – laps võtab kellegi rolli ja tegutseb sellele omaselt. Mängul on süžee, milleks lapsed saavad ideid nii igapäevaelust, televiisorist, lugudest kui ka lasteaias õppetegevustest.

Süžee mängu ülesanne oli Strebeleva meetoodikas järjekorras esimene. Nii 3- kui ka 4aastastele lastele pakuti valik mänguasju ning ergutati neist lugu arendama. Selgus, et juba 3aastased lapsed on osavad demonstreerima, milleks üks või teine mänguasi on mõeldud: nuku- või ehitusmänguks sobivad leلود aktiveerisid lapsi piisavalt, nad asusid enamasti iseseisvalt tegutsema ning tegevustest kõnelema või vastasid täiskasvanu küsimustele oma tegevuse kohta. Ootuspäraselt leidsime, et 4aastased on neis oskustes veelgi vilunud. Ka PEP-3 testis oskasid 3aastased lapsed käpiknukul kasutada igapäevaelust tuttavaid eneseteeninduse vahendeid (nuuskasid mängult nuku nina, pesid hambaid, kammisid pead jne). Samuti osutus juba 3aastastele lastele eakohaseks lihtsa rolli võtmine ja rollisuhtlus (kahe tegelasega mängus). Mänguoskuste täielikumaks avaldumiseks oli testimisolukord mõnevõrra ebatavaline ning lapsed hoidsid end arvatavasti tagasi.

Omaette mänguliigina saame siinkohal välja tuua liikumismängud. PEP-3 testi tulemusena selgus, et 3aastased eesti lapsed on üldmotoorselt osavad. Kõigi alltesti ülesannetega tuli iseseisvalt toime vähemalt 80% lastest. Lapsed oskasid mitmel moel tegutseda palliga, hüpata koosjalga, seista ühel jalal ilma

kuhugi toetumata. Ka koolieelsetele lasteasutustele koostatud juhendmaterjalid (Oja, 2008) on kirjas, et 4aastane laps sooritab tasakaalu ja osavust arendavaid harjutusi ning kuni neljast harjutusest koosnevaid kombinatsioone ja kasutab sihipäraselt abivahendeid. Juba 2aastaselt peaks laps suutma hüpitada käes palli ja selle suunda jälgida. Seega võib järeldada, et tänu Eesti lasteaeades pakutavatele suhteliselt rasketele liikumistegevustele ületab laste üldmotoorse arengu tase PEP-3 testis oodatavat. Teine selgitus võib olla, et test on koostatud autismispektrihäirega lastele, kelle motoorne areng kulgeb aeglasemalt, ja arvestatud on ealise miinimumiga (Dadgar *et al.*, 2017).

Teiste lastega mängimise oskuste kohta saime informatsiooni õpetajate vahendusel, kasutades sotsiaalsete oskuste küsimustikku. Männamaa ja Maratsi (2009) järgi osaleb laps neljanda eluaasta lõpuks rolli- ja võistlusmängudes, teeb teiste lastega koostööd; viienda eluaasta lõpuks aga osaleb eri liiki mängudes ja fantaseerib ning teda motiveerivad tegevused koos eakaaslastega. Leidsime, et õpetajate hinnangul järgivad lapsed sageli mängureegleid, mis soodustab koostööd teistega, ning samuti on 3–4aastaste laste puhul ootuspärane, et nad mängivad rollimänge, mis kajastavad igapäevaseid tegevusi, ehk nad suudavad kasutada fantaasiat. Lisaks meeldib selles vanuses lastele tegutseda koos eakaaslastega, sest lapsed hoiavad õpetajate hinnangul harva teistest eemale.

Kokkuvõtteks

Üks meie uurimuse väärtusi on suur üle-eestiline valim. Olukorras, kus koolieelse lasteasutuse õpetajate peamine hindamismeetod on vaatlus, rakendasime nii küsitlus- kui ka testimeetodit. Nii on saadud teave 3–4aastaste laste kohta mahukas ja mitmekesine. Oluline on keskenduda üldoskuste valdkondadele, kuna need on aluseks nii lapse arengu hindamisele kui ka õpetamiseks sobiva raskusastme leidmisele.

Uurimuse piirang on, et kolme hindamisvahendiga kogutud andmed pärinevad eri lastelt. See selgitab osaliselt mõningaid vastuolulisi tulemusi, kus samas vanuses lapsed lahendasid sarnase ülesande kahe hindamisvahendi korral erinevalt (nt inimese joonistamine).

Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välja antud juhendmaterjalides (peatükkide autorid Muldma & Kiilu, 2008; Männamaa & Marats, 2009; Oja, 2008; Oll, 2008; Sikka, 2008; Ugaste *et al.*, 2008) on eeldatavad arengutulemused sõnastatud üldiselt, lisaks varieeruvad vanusevahemikud, mille kaupa on eri valdkondades infot esitatud. Samuti ei ole arusaadav, kas tegemist on n-ö keskmise või miinimumtaseme kirjeldustega ning kas ja milliste üldoskuste korral on aastase vanusevahe puhul oodata märgatavaid erinevusi. See võib olla üks selgitus, miks meie tulemused ei olnud alati kooskõlas juhendmaterjalides

esitatud kirjeldustega ning miks on koolieelse lasteasutuse õppekava koostamine keerukas (Ugaste *et al.*, 2016). Üldoskuste hindamiseks (Jones *et al.*, 2015; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000) ja toetamiseks (Häidkind *et al.*, 2014) vajavad lasteaiaõpetajad usaldusväärset võrdlusalust.

Artiklis täpsustasime, millisel tasemel oskusi võiks 3–4aastaselt eakohaselt arenenud eesti lapselt üldoskuste valdkondades eeldada, kuidas (mis vahendite ja ülesannetega) saavad õpetajad seda taset hinnata ning milliseid eesmärke on asjakohane õpetades püstitada. Uuringuandmed võimaldavad läheneda lapse arengu hindamisele ja toetamisele senisest tõendus põhisemalt.

Tänu sõnad

Täname uuringus osalenud lasteaedasiid ja perekondi ning andmeid kogunud üliõpilasi. Uuring toimus Tartu Ülikooli projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“ raames ja seda rahastati Euroopa Majanduspiirkonna toetuste programmi „Riskilapsed ja -noored“ taotlusvoorst „Kaasamine ja sekkumised haridussüsteemis“. Programmi viisid üheskoos ellu Haridus- ja Teadusministeerium, Justiitsministeerium ja Sotsiaalministeerium.

Kasutatud kirjandus

- Audo, K. (2015). *J. Strebeleva metoodika 1.–5. ülesande sobivus 3–4-aastaste Eesti laste arengu psühholoogilis-pedagoogiliseks hindamiseks* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 267–286). Cham: Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_15
- Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2017). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Botting, N., & Marshall, C. (2017). Domain-specific and domain-general approaches to developmental disorders: The example of specific language impairment. In L. C. Centifanty & D. M. Williams (Eds.), *The Wiley handbook of developmental psychopathology* (pp. 139–160). New York: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118554470.ch6>
- Brigman, G. A., & Webb, L. D. (2003). Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *Journal of Educational Research*, 96(5), 286–293. <https://doi.org/10.1080/00220670309597641>
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79–96. <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000032>

- Dadgar, H., Rad, J. A., Soleymani, Z., Khorammi, A., McCleery, J., & Maroufizadeh, S. (2017). The relationship between motor, imitation, and early social communication skills in children with autism. *Iran Journal of Psychiatry, 12*(4), 233–237.
- De Giacomo, A., Craig, F., Cristella, A., Terenzio, V., Buttiglione, M., & Margar, L. (2016). Can PEP-3 provide a cognitive profile in children with ASD? A comparison between the developmental ages of PEP-3 and IQ of Leiter-R. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*(6), 566–573. <https://doi.org/10.1111/jar.12216>
- Eesti Vabariigi haridusseadus (1992). *Riigi Teataja I, 12, 192*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165?leiaKehtiv>.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., ... & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 326–343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education, 24*(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fu, C.-P., Chen, K. L., Tseng, M.-H., Chiang, F.-M., & Hsieh, C.-L. (2012). Reliability and validity of the Psychoeducational Profile-third edition Caregiver Report in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 115–122. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.011>
- Galotti, K. M. (2017). *Cognitive development: Infancy through adolescence*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Tartu: Hermes.
- Goswami, U. C. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. New York: Psychology Press.
- Hart, C. H., DeWolf, M. D., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development, 63*, 879–892. <https://doi.org/10.2307/1131240>
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753–797). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., & Averett, P. (2013). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices. *International Journal of Early Years Education, 22*(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.948390>
- Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., & Peterson, T. (2014). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf.
- Injukina, K., & Põldaru, E. (2016). *J.A. Strebeleva 4-aastaste laste üldarengu hindamise metoodika standardiseerimine* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

- Kikas, E. (2014). *Projekt „Üldpädevused ja nende hindamine“: Ülevaade projektist ja mõningaid 7.–9. klasside uurimuse tulemusi*. Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/49704/YPKoondAruanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Knops, A., Nuerk, A.-C., & Göbel, S. M. (2017). Domain-general factors influencing numerical and arithmetic processing. *Journal of Numerical Cognition*, 3(2), 112–132. <https://doi.org/10.5964/jnc.v3i2.159>
- Koerber, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Nett, U. (2005). Scientific reasoning in young children: Preschoolers' ability to evaluate covariation evidence. *Swiss Journal of Psychology*, 64(3), 141–152. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.3.141>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Leetsar, K. (2015). *PEP-3 testi kõneülesannete sobivus 1–6-aastastele eesti lastele* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Lilleoja, L. (2017). *Õpetajate poolt 3–4-aastaste laste sotsiaalsetele oskustele antud hinnangute seos lapse kõne arengu ja kasvukeskkonnaga* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Marran, T. (2015). *3–4aastaste laste sotsiaalsete oskuste esmane hindamine* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Masterson, J., Druks, J., & Gallienne, D. (2008). Object and action picture naming in three- and five-year-old children. *Journal of Child Language*, 35(2), 373–402. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008549>
- McClelland, M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related social skills on academic achievement at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McConnell, S. R., & Rahn, N. L. (2016). Assessment in early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 89–106). Switzerland: Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_6
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales. Test manual*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Plenum.
- Muldma, M., & Kiilu, K. (2008). Valdkond „Muusikaõpetus“. E. Kulderknap (koost.), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 91–107). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Must, T. (2014). *Laste arengu hindamine nelja Lõuna-Eesti maakonna lasteaias näitel* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknap (koost.), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Neudorf, E., Ugaste, A., Tuul, M., & Mikser, R. (2017). Lasteaias õpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaias koolistumise põhjustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 54–79. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.03>

- Niilus, L. (2016). *PEP-3 testi sobivus 6aastaste eakohase arenguga laste üldoskuste hindamiseks* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120–137). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Oja, L. (2008). Valdkond „Liikumine“. E. Kulderknap (koost.), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 108–116). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Oll, T. (2008). Valdkond „Kunst“. E. Kulderknap (koost.), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 74–90). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Paaliste, A. (2011). *Koolieelses eas laste arengutaseme hindamine õppenõustamiskeskuste kogemusel* (bakalaureusetöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Padrik, M., Hallap, M., & Raudik, S. (2016). 3–4aastaste eesti laste kõne grammatiline profiil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 30–59. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.03>
- Palts, K., & Häidkind, P. (2014). Lapse arengu hindamine ja koostöö lapsevanematega. P. Häidkind et al. (koost.), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 7–29). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külalastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2014). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385–393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of success in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Schopler, E., Lansing, M. D, Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2005). *Psychoeducational profile* (3rd ed.). Texas: Shoal Creek Boulevard Austin.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125–156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Sikka, H. (2008). Valdkond „Matemaatika“. E. Kulderknap (koost.), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 65–73). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2015). *Cognitive psychology: Mind and brain*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Strebeleva, J. (2010). *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eripedagoogi käsiraamat*. Tartu: Atlex.
- Strebeleva, E. A., Mišina, G. A., Razenkova, J. A., Orlova, A. N., & Šmatko, N. D. (2005). *Psihologo-pedagoogitseskaja diagnostika razvitija detei rannego i doškolnogo vozrasta. Metoditšeskoje posobie*. Moskva: Prosvešenie.
- Zambrzycka, J., Kotsopoulos, D., Lee, J., & Makosz, S. (2017). In any way, shape, or form? Toddlers' understanding of shapes. *Infant Behavior and Development*, 46, 144–157. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.12.002>
- Taverna, A. S., & Peralta, O. A. (2013). Young children category learning: A training study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 599–617. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0130-9>

- Tiko, A. (2006). Lapse arengust ja selle jälgimisest. A. Tiko & S. Almann (toim.), *Arenguvestlused lasteaias* (lk 5–47). Tallinn: Ilo.
- Toomela, A. (2017). *Minu Ise areng: inimlapsest Inimeseks. Struktuur-süsteemse psühholoogia alused II*. Tartu: Väike Vanker.
- Ugaste, A., Tuul, M., & Välk, T. (2008). Mängu tähtsus lapse arengus ja mängu juhendamise. E. Kulderknup (koost.), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 44–62). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Ugaste, A., Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Jürimäe, M. (2016). Koolieelse lasteasutuse õpetajate kui õppekava arendajate kogemused, ootused ja hinnangud. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 92–118.
<https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.04>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Filipowicz, A. T., & Chang, A. (2014). Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child Development*, 85(3), 1062–1076. <https://doi.org/10.1111/cdev.12165>
- Voolpriit, S. (2016). *J. A. Strebeleva metoodika (ülesanded 6–10) sobivus 3-aastaste Eesti laste arengu hindamiseks* (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
- Waismeyer, A. S., & Jacobs, L. F. (2013). The emergence of flexible spatial strategies in young children. *Developmental Psychology*, 49(2), 232–242.
<https://doi.org/10.1037/a0028334>
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.593028>
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167–169. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30092-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30092-5)

Lisa 1. Sotsiaalsete oskuste küsimustiku faktoranalüüsi (*Varimax normalized*) tulemused

Sotsiaalsete oskuste küsimustik	Õpi- edu	Enese- juhti- mine	Suhted kaas- lastega	Osa- vus	Enese- kesk- sus	R2
jutustab hiljuti toimunud sündmustest	0,71	0,03	0,17	-0,30	0,17	0,62
püüab kaaslastega kokkuleppeid sõlmida	0,69	-0,31	0,24	-0,08	-0,11	0,66
püüab kurba inimest aidata ja lohotada	0,67	-0,22	0,28	0,02	-0,12	0,57
käitub vastavalt viisakusreeglitele (nt tänab ja teretab)	0,61	-0,12	0,11	-0,06	-0,16	0,40
ootab heakskiitu, küsib „Kas nii on õige?“	0,59	0,08	0,08	0,01	0,09	0,34
jälgib, kas teised täidavad reegleid	0,56	0,04	0,17	-0,21	0,09	0,42
järgib mängureegleid	0,56	-0,23	0,07	-0,22	-0,38	0,57
alustab vestlust	0,55	0,00	0,36	-0,36	0,30	0,64
oskab teistega ära leppida	0,54	-0,53	0,13	0,07	-0,20	0,61
suudab sõnade abil arusaamatusi lahendada	0,54	-0,38	0,12	-0,29	-0,13	0,55
kasutab mängides fantaasiat	0,53	0,15	0,40	-0,22	-0,11	0,52
küsib täiskasvanult abi	0,51	-0,07	0,22	-0,06	0,01	0,37
on nõus oma asju lühikeseks ajaks teistele andma	0,44	-0,41	0,21	0,09	-0,25	0,44
<i>rahuneb kiiresti, kui on pahaseks saanud</i>	0,12	-0,66	0,26	-0,03	-0,08	0,42
<i>nõustub tegema järeleandmisi</i>	0,19	-0,65	0,14	0,01	-0,27	0,50
väljendab oma rahulolematust, et saada, mida tahab	-0,01	0,65	0,19	0,14	0,36	0,59
püüab oma tahet maksma panna	0,08	0,65	0,27	-0,02	0,37	0,62
kaotab kergesti enesevalitsuse	0,03	0,59	-0,10	0,19	0,40	0,55
väljendab oma tundeid sobimatus olukorras	-0,02	0,59	0,04	0,21	0,37	0,50
käitub teiste suhtes agressiivselt	-0,11	0,52	0,09	0,21	0,42	0,51
<i>lepib muutustega kergesti</i>	0,08	-0,52	0,47	-0,08	-0,04	0,45
lepib kaotusega võistlusmängus	0,18	-0,42	0,32	0,20	-0,36	0,46
lülitub kiiresti teiste mängu	0,25	-0,11	0,75	-0,25	0,02	0,64

Sotsiaalsete oskuste küsimustik	Õpi- edu	Enese- juhti- mine	Suhted kaas- lastega	Osa- vus	Enese- kesk- sus	R2
matkib kaaslasti	0,09	0,00	0,65	0,14	0,01	0,31
naerab, kui teised nalja teevad	0,34	-0,10	0,61	0,01	0,04	0,47
naudib võistlusmänge	0,24	-0,10	0,60	-0,22	0,04	0,47
teeb nalja, et teisi lõbustada	0,40	0,02	0,60	-0,09	0,13	0,57
algatab ise mängu, kuhu kutsub ka teisi	0,43	0,05	0,54	-0,39	0,18	0,68
<i>hoiab rühmakaaslastest eemale</i>	-0,12	0,04	-0,52	0,29	-0,17	0,36
mängib lihtsamaid rollimänge, milles kajastuvad igapäevased olukorrad ja tegevused	0,50	0,07	0,51	-0,23	-0,15	0,59
on eakaaslastega võrreldes kohmakas	-0,21	0,08	-0,27	0,65	0,05	0,46
<i>tema kõne on kõigile arusaadav</i>	0,43	-0,13	0,10	-0,53	0,08	0,46
talle ei meeldi tegevused, mis nõuavad püsivust ja vaimset pingutust	-0,12	0,08	-0,09	0,51	0,40	0,32
rühmakaaslased ei taha teda mängu	-0,10	0,18	-0,23	0,39	0,30	0,32
segab teiste jutule vahele	0,01	0,22	0,05	-0,02	0,81	0,65
räägib ise ega kuulda, mida teine ütleb	0,03	0,25	0,06	0,12	0,76	0,60
vastab enne, kui küsimus on lõpuni esitatud	0,13	0,18	0,10	-0,14	0,71	0,49
hindab oma oskusi üle	0,14	0,24	0,00	0,04	0,62	0,40
<i>ootab oma järjekorda</i>	0,38	-0,32	0,01	0,10	-0,60	0,57
võtab luba küsimata teiste laste asju	-0,23	0,31	0,15	0,12	0,54	0,46
justkui ei kuule, mida tal tuleb teha	-0,17	0,15	0,04	0,39	0,53	0,41
<i>Expl. Var</i>	5,86	4,47	4,24	2,42	4,84	
<i>Prp. Totl</i>	0,14	0,11	0,10	0,06	0,12	

Märkused. Tumedas kirjas on esile tõstetud faktorlaadungid, mille alusel rühmitati väited faktoritesse; kaldkirjas on esitatud negatiivse laadungiga väited. *Expl. Var* – komponendi hajuvus; *Prp. Totl* – osa kogu seletatud hajuvusest.

Lisa 2. Sotsiaalsete oskuste küsimustiku faktoranalüüsi kirjeldavad näitajad

Faktor	Cron- bachi α	Oma- väärtus	Protsent kogu varia- tiivsusest	Kumula- tiivne oma- väärtus	Kumulatiivne protsent kogu variatiivsusest
Õpiedu	0,88	10,43	25,43	10,43	25,43
Enesejuhtimine	0,85	6,74	16,44	17,17	41,87
Suhted kaaslastega	0,86	1,79	4,37	18,96	46,23
Osavus	0,60	1,61	3,93	20,57	50,16
Enesekesksus	0,85	1,26	3,07	21,83	53,24

Level of transferable skills according to three assessment tools in three and four-year-old Estonian children

Pille Häidkind^{a1}, Astra Schults^{ab}, Kaili Palts^{ac}

^a *Institute of Education, University of Tartu*

^b *Institute of Psychology, University of Tartu*

^c *Haapsalu Neurological Rehabilitation Centre*

Summary

Estonian kindergarten teachers have a responsibility to assess the personal development of children in every school year and to give an overview of their progress to the children's parents. Teachers rely on the kindergarten's curriculum to assess the development and level of transferable skills of three and four-year-old children. Curricula are developed separately in each of the kindergartens and teachers themselves are taking part in the development process. To do so, they can use some reference books that have been published by the government. They can also, use the official preschool age state curriculum, where the level of transferable skills is specified for the six and seven-year-old children. In Estonia, the research about the actual level of transferable skills at earlier ages has been sparse and our aim is to fill a part of this gap.

Applied research to collect data about Estonian preschool children's knowledge and transferable skills was led by the University of Tartu researchers between 2014 and 2016. We describe here one part of the data collection and present results from that part of the research regarding transferable skills of three and four-year-old children. To collect data about social and reflexive skills we used the Social Skills Questionnaire for the teachers. The Social Skills Questionnaire is developed in the University of Tartu and teachers can use it to evaluate how often they have seen children to use social and reflexive skills. We collected data from 450 children by using the Social Skills Questionnaire. To collect data about cognitive and learning skills we used the Strebeleva method and collected data from 262 children. To collect data about cognitive, motor, and learning skills we used Psychoeducational Profile 3rd edition for 127 children. Data using Strebeleva method and Psychoeducational Profile were collected via testing each participant individually. Different children participated

¹ Institute of Education, University of Tartu, Salme 1a, 50103 Tartu, Estonia; pille.haidkind@ut.ee

in data collection with different assessment tools. All the children attended regular kindergartens, they were healthy, they did not need any special needs support, and had Estonian as their native language according to their parents and teachers. The participants were recruited from all over Estonia.

The results showed that social and reflexive skills listed in the Social Skills Questionnaire can be divided into five factors. The factors were the following: academic, self-management, peer-relations, motor, and assertion. We did not find significant age differences or systematic gender differences in the teachers' evaluations of children's social and reflexive skills. At the same time their self-management, motor, and assertion skills had yet to be developed and none of these specific skills appeared to be in regular use. Teachers evaluated the frequency of three and four-year-olds to talk about recent events, to be polite, to follow the game rules, to start conversations, to be able to make up with peers, and to ask an adult for assistance to be high. Children were also evaluated frequently to laugh when others made jokes and to play role games. Teachers evaluated the frequency of three and four-year-olds to keep their distance from peers to be rare. At the same time children's self-management, motor, and assertion skills were evaluated not to be in a regular use.

According to the results from the Strebeleva method we found that three and four-year-old children are able to name the objects they see in the pictures but are unable to describe or discuss what is presented in the picture without additional help from an adult. We also found that Estonian children had difficulty assembling pictures if the parts had straight edges, compared to assembling pictures from the pieces that had particular shaped edges.

According to the Psychoeducational Profile 3rd edition the motor skills of the three and four-year-old children are well developed. They are able to handle balls in multiple ways and use scissors, also the coordination between the leading hand, leg, and eye has been developed. They are able to draw simple geometrical shapes such as circles and lines. They also imitate movements, two-part actions, and verbally presented sentences that contain three to four words. Transferable skills are best observed during play behaviors. According to the teachers three and four-year-old children like to act together with their peers, they enjoy role play that includes everyday activities, and are able to follow game rules. The children are also able to use everyday items in their games and imitate how these items are used by people during their daily activities.

We compared the descriptions of transferable skills given in the reference books and kindergarten curricula with the results from our study. We found that some of the expectations described in these materials were consistent with the skill levels that we found. For example, three and four-year-old children are described as talkative and have the ability to start conversations easily. At

the same time, the guideline materials included some learning outcomes that we found to be beyond children's comprehension. For example, children are expected to compare squares and rectangles but these terms are not in their vocabulary, and they are unable to imitate drawings of those two shapes. The main problem with the materials is that they are presented in a general way that makes it difficult for a teacher to design transferable skills assessment. In addition to this, the materials should be reviewed in the future when research has provided more specific evidence about the transferable skills development.

Our main conclusion stresses the importance of knowing what is to be expected from three and four-year-old children regarding their transferable skills. When teachers know what to expect, they are able to concentrate on the skills that need developing. Also, it is necessary to keep in mind that children need constant encouragement in order to practice the tasks they need developing. If this fails to motivate them they need verbal instruction. When this is not helpful enough, the next step would be to provide children with a model and actions that they can imitate. It should be kept in mind that in order to develop new skills children need teachers to take the lead and to use well planned teaching activities.

Keywords: transferable skills in kindergarten, social and reflexive skills, cognitive skills, learning skills, play skills, three and four-year-old Estonian children