

TARTU ÜLIKOOL
EESTI JA ÜLDKEELTEADUSTE INSTITUUT
EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA) OSAKOND

Valentina Shevina

VAIKSE JA KÄSUTÄITMISMEETODI KASUTUSE MÕJU EESTI KEELE
ÕPIMOTIVATSIOONILE KOOLIEELSES MITTE-EESTIKEELSES LIITRÜHMAS

Magistritöö

Juhendajad Ingrid Rummo ja Taisia Mahnatš

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Teoreetiline taust.....	6
1.1 Liitühma eripära ja selle roll lapse arengus	6
1.2 Eelkooliealiste laste õpimotivatsioon.....	9
1.2.1 Sisemine motivatsioon.....	10
1.2.2 Väline motivatsioon.....	12
1.2.3 Kodu ja liitühma keskkonna mõju õpimotivatsioonile.....	13
1.3 Eesti keele õpetamise põhimõtted lasteaias	16
1.3.1 Õppemeetodid ja võtted	16
1.3.2 Eesti keele teise keelena õpetamine	21
1.3.3 Eesti keele võõrkeelena õpetamine	23
2. Materjali analüüs.....	24
2.1 Rühma iseloomustus	24
2.2 Õpimotivatsiooni ilmingud	27
2.2.1 Vaikse ja käsutäitmismeetodi kasutus ja selle mõju laste õpimotivatsioonile ...	27
2.2.2 Õppimine eelnevalt omandatud teadmiste põhjal.....	31
2.2.3 Arvutimängude mõju õpimotivatsioonile	34
Kokkuvõte.....	40
Kirjandus.....	43
The effect of the Silent Way Method and of the Total Physical Response (TPR) on the Motivation for Learning Estonian Language in Non-Estonian Kindergarten Group of Different Age. Summary.....	47
Lisa 1. Väljavõte eesti keele õpetaja 2013.– 2014. õppeaasta tegevuskavast.....	49
Lisa 2. Väljavõte eesti keele õpetaja 2014.– 2015. õppeaasta tegevuskavast.....	59

Sissejuhatus

Motivatsiooni uurimine, nagu ka eesti keele õppimise ja õpetamise uurimine on pideavas arengus. Viimasel ajal on Tartu Ülikoolis palju tähelepanu pööratud kvantitatiivsetele uurimustele (Oss 2006, Lallo 2014, Berišvili 2014, Saavaste 2011 jm), kuid kvantitatiivselt saadud tulemuste põhjused jäävad teadmata. Käesoleva uurimistöö lähenemine on kvalitatiivne ning selle eesmärgiks on välja selgitada, kuidas vaikse ja käsutäitmismeetodi kasutamine mõjutab liitühma eelkoolialiste muukeelsete laste õpimotivatsiooni eesti keele õppimisel. Magistritöö autor töötab Tartu Lasteaias Naerumaa alates aastast 2013, õpetades seal eesti keelt muukeelses liitühmas, kus õpivad 2-7-aastased lapsed.

Autor uuris Tartu Lasteaia Naerumaa 2013.–2014. ja 2014.–2015. õppeaasta muukeelset liitühma, milles õpivad eesti keelt 3-7-aastased lapsed. Enamik rühmalapsi on rahvuselt venelased, kuid nendega koos õpivad ka leedulased, ukrainlased ning armeenlased. Õppimine liitühmas tähendab eri vanuses laste koos õppimist, mis loob lastele tunde, justkui nad asuksid suurpererkonnas – väiksemal lapsel on alati olemas vanema lapse eeskuju. Uuritava liitühma väärtus seisneb ka selles, et lisaks eri vanustele moodustavad ühtse perekonnatunde koos tegutsevad eri rahvuste esindajad.

Andemete kogumise meetodiks oli osalusvaatlus, mis viidi läbi kahe õppeaasta jooksul kaks korda nädalas, kui magistritöö autor selles rühmas eesti keelt õpetas. Uurimuse väärtust suurendab asjaolu, et andmete koguja ja nende analüüsija on olnud üks ja sama isik ehk selle magistritöö autor. Ta on materjali kogunud oma töö eesmärkidest lähtudes, teades, mida ta uurida tahab. Osalusvaatluse põhjal tegi autor märkmeid (kokku 142 lehekülge), mis on selles töös analüüsialuseks.

Uurimistöö fookuses on eesti keelt õppivate laste reaktsiooni jälgimine lasteaedades enamasti kasutatud vaikselt ja käsutäitmismeetodile ja nende võimalikele võtetele, selle reaktsiooni kirjeldus ja analüüs. Magistritööautor eeldab, et mõlema meetodi kasutus soodustab õpimotivatsiooni kasvu. Kuna vaikselt meetodi kasutusel õpivad lapsed uut materjali eelnevalt omandatud teadmiste põhjal, siis on käesolevas uurimistöös vaadatud ka selle faktori mõju õpimotivatsioonile. Käsutäitmismeetodi puhul on praegu populaarne kasutada eesti keele õppimiseks mõeldud arvutimänge (videomänge), seega töös pööratakse tähelepanu, kuidas need mõjutavad laste õpimotivatsiooni.

Magistritöö autor püstitab järgmised hüpoteesid:

1. Käsutäitmis- ja vaikselt meetodite kasutamine soodustab liitühma eelkooliealiste laste motivatsiooni kasvu eesti keele õppimisel.
2. Raskema eesmärgi saavutamise eelnevalt omandatud teadmiste põhjal viib liitühma muukeelsete laste eesti keele õppimissoovi arenguni.
3. Arvutimängude kasutamine avaldab kauakestvat positiivset mõju liitühma muukeelsete laste eesti keele õppesoovi arengule.

Uurimistöö teoreetiline osa annab ülevaate koolieelse õppeasutuse liitühma omadustest, selle eelistest ja puudustest. Samuti on uurimistöö teoreetilises osas kirjeldatud laste sisemise ja välise motivatsiooni eripärasid ning on välja toodud ka perekonna ja lasteaia keskkonnafaktorid, mis mängivad ka olulist rolli laste õpimotivatsiooni kujunemisel. Uurimistöö teoreetilise materjali viimane alaosa on pühendatud eelkoolieas kasutatavate keeleõppemeetodite põhiomaduste ülevaatele ning vaikselt ja käsutäitmismeetodi kirjeldusele ning samuti erinevusele eesti keele teise ja kolmanda keelena omandamise vahel.

Praktiline osa uurib 2013.-2014. ja 2014.-2015. õppeaastal liitühmades õppinud laste reaktsiooni vaikse ja käsutäitmisemeetodi ja nende võtete kasutamisele. Praktilises osas on ka uuritavate laste kirjeldus: kood, vanus, sugu, rahvus ja perekonnas kasutatav keel/ kasutatavad keeled. Praktilise osa materjali analüüs on jagatud alaosaadeks hüpoteeside kaupa. Analüüsi täiendavad ka lisad 1 ja 2, mille abil on võimalik luua terviklikum pilt läbiviidud õppetegevustest. Lisa 1 ja 2 on 2013.-2014. ja 2014.-2015. õppeaasta tegevuskava väljavõtted, mis sisaldavad iga õppenädala põhilisi õppetegevusi alarühmade kaupa.

1. Teoreetiline taust

1.1 Liitrühma eripära ja selle roll lapse arengus

Üks lasteasutuse rühmade variante on liitrühm, kus võivad koos õppida nii sõime- kui ka lasteaiaaegsed lapsed. Eesti Vabariigi Koolieelse lasteasutuse seaduse järgi võib liitrühmas õppida kuni 18 last või lastevanemate soovil ja lasteaia hoolekogu heakskiidul on võimalik laste hulka suurendada kahe lapse võrra sellel tingimusel, et liitrühma keskkond jääb iga lapse jaoks samale mugavustasemele. (Riigi Teataja 2015)

Pedagoogilise protsessi korraldamine liitrühmas omab spetsiifilist eripära ja raskusi, nõuab pedagoogilt kõikide vanusegruppide arenguprogrammide tundmist, oskust kohandada arengunõudeid lapse individuaalsete ja vanuseliste omapäradega, oskust ühtlaselt oma tähelepanu jagada, samuti ka hubase kodulähedase keskkonna loomist ning reeglitest kinnipidamise jälgimist. Pedagoogilise protsessi ratsionaalse ülesehituse eesmärgil tuleb rühmad liitrühm vastavalt laste vanustele kokku panna, seejärel eraldada kaks-kolm alarühma ning vastavalt iga alarühma eripärale diferentseerida haridus- ja kasvatustegevusi. Õppeaasta alguseks on soovitatav luua kõikide alarühmadega nimekiri, kus oleksid kirjas laste nimed, nende sünniajad ja vanused. Nagu ka üherühmalises koolieelses lasteasutuses võivad liitrühmas olla 2- kuni 7-aastased lapsed, kus õpivad faktiliselt koos suure vanusevahega ja peaaegu samaealised lapsed. Sõltuvalt laste vanustest eristatakse kolm alarühma: kaks peaaegu samaealisterühma ning vanemate laste jaoks üks samaealisterühm. Samaealiste alarühma puhul on laste vanust vaja maksimaalselt arvesse ja selle põhjal nende tegevusi eristada (nt 3-aastaste, 4-aastaste tegevused jne). (Naugolnõh, Raeva 2003: 3 – 4)

Õppetegevuste kavandamise ja korraldamise juures on vajalik kinni pidada nädala tegevuste loetelust, mis on koostatud iga eluaasta lastele eraldi ning samuti rangelt pidada päevarežiimist (Avanesova 1979: 15). Magistritöö autori koostatud liitühmade aatased tegevuskavad on jaotatud nädalate kaupa ja esitatud lisades 1 ja 2.

Sama oluline on ette määratleda, mis vanus nõuab vastavaid õppe- ja kasvatuslikke tegevusi. Nende kavandamisel tuleb silmas pidada üldiseid nõuandeid, et esimestena tuleb läbi viia need tegevused, mis nõuavad rohkem intellektuaalset pingutust ning pärast neid produktiivse või liikumismuusikalise iseloomuga tegevused. Seoses laste erinevate vanustega tuleb õpetajal läbi mõelda informatsiooni üleandmise järjekorda, mille hulgas võib eristada kaks tüüpi: 1) esimese tegevusena omandavad vanemad lapsed raskemat materjali ning üldist kergemat materjali omandavad kõik lapsed koos teise tegevusena ning 2) kergem materjal antakse kõikidele lastele korraga esimese tegevusena ning raskemat materjali omandavad vanemad lapsed teise tegevusena. Esimesel juhul, kui vanemad lapsed omandavad raskemaid teadmisi, nooremad lapsed võivad sellel ajal mängida. (Gaidai 2010)

Liitühma erivanuseline keskkond rikastab lapse sotsiaalset kogemust ning loob tingimusi nii tema isiksuslikuks kui ka sotsiaalseks arenguks. Suure ja mitmekülgse kollektiiviga suhtlemise abil tekkinud harjumused soodustavad lapse avatuse ja seltsivuse arengut ning tagavad sotsiaalse vastutustunde arengut. Liitühm kujutab endast eelkoolialise lapse jaoks sotsiaalpsühholoogilist keskkonda, mille iseloomulikuks tunnuseks on erinevate sotsiaalse koostöö süsteemide kooseksisteerimine, kuhu omakorda kuuluvad sellised suhtemudelid nagu „laps – täiskasvanu“, „laps – eakaaslane“, „laps – noorem laps“, „laps – vanem laps“. Sellel põhineb liitühma hariduslik spetsiifika. Ometi erinevate vanuste laste ühise tegevuse kavandamisel tuleb õpetajal silmas pidada erinevaid põhjuseid, mis suunavad lapsi

üksteisega koostööle ning vastavalt sellele lapsi korrigeerida ja suunata. (Naugolnõh, Raeva 2003: 15)

Sellega kaasneb õpetajal ka vajadus osata kasutada erinevas vanuses laste koos kasvatamise eeliseid – kavandada tööd nii, et õpetada vanemaid lapsi hoolitsema nooremate laste eest. Suhtlemine liitühmas on laste jaoks väga kasulik, kuna on lähedane suhtlemisega suurpererkonnas. Vanemad lapsed saavad olla noorematele eeskujuks. Näiteks hügieenilised oskused omandavad nooremad lapsed vanemaid lapsi jälgides ja jäljendades oluliselt kiiremini. Vanemte ja nooremate laste vahel ei ole konkurentsi, sest iga lapse „koht“ on juba välja selgitatud: üks on vanem, teine aga noorem ning see on objektiivne reaalsus. Seega vanemad lapsed on hoolsad ja tähelepanelikud ning nooremad on sõnakuulelikud ja lugupidavad. Erivanuselisuse faktor mõjutab õppetegevuste juures ka õpimotivatsiooni: nooremad lapsed tahavad olla vanemate lastega sarnased, mis omakorda suunab vanemaid lapsi paremini õppima ja paremat eeskujut näitama. Kuid see olukord ei pruugi tekkida iseenesest, vaid see on õpetaja igapäevase ja vaevanõudva töö tulemus, samuti on vajalik rühmaelu jaoks sobivatest reeglitest kinnipidamine ning laste mõtestatud iseseisev tegevus. (Gaidai 2010)

Niimoodi, tagab liitühm eelkooliealistel lastel rikkaliku tingimuste spektri isiksuslikuks ja sotsiaalseks arenguks. Suhtlemine liitühmas on sarnane suhtlemisega suurperes, kus vanemad lapsed on nooremate laste jaoks eeskujuks, toetades nooremate laste kiiremat arengut. Ometi nõuab õppe- ja kasvatustegevuste korraldus liitühmas õpetajalt teadmisi iga vanuse arengust, sooja perekondliku keskkonna loomise oskust ning pidevat korrareeglite kinnipidamise jälgimist.

1.2 Eelkooliealiste laste õpimotivatsioon

Mõiste motivatsioon on lai ning selle defineerimine on problemaatiline. Edgar Krull kirjutab, et inimotivatsioon on erakordselt keeruline ilming, mille motiivide päritolu üle on aastaid vaieldud (Krull 2000: 389). Motivatsiooni kirjeldavad T. Good ja J. Brophy (1995) hüpoteetilise konstruktsioonina, mis väljendab eesmärgipärase käitumise enesealgatuslikkust, kindlasuunalisust, jõulisust ja püsivust. Teiste sõnadega motiveeritust näitab see, kui võrd inimene on valmis tegelema konkreetse tegevusega, kui palju ta selleks pingutab ning kui kiiresti ta sellest ära väsib. (Good, Brophy 1995, viidatud Krull 2000 järgi).

Eelkooliealiste laste motivatsioon on tihedalt seotud nende emotsionaalse ja sotsiaalse arenguga. Laps õpib emotsioonidest aru saama ja teistega suheldes oma emotsioonidega toime tulema. Teistega suheldes hakkab laps ka ennast eakaaslastega võrdlema, enda käitumist teiste laste käitumisega kõrvutama ning saab ka eakaaslastelt tagasisidet oma käitumise kohta. Samamoodi saab laps hinnanguid oma oskuste kohta. Selle tulemusel kujuneb lapsel enesehinnang. Just see aspekt mõjutab esialgselt lapse motivatsiooni: kui laps usub endasse ja enda toimetulekusse, siis võtab ta parema meelega õppetegevustest osa või vastupidi negatiivse enesehinnanguga laps ei väljenda osalemiseks soovi. Seega, motiveeritust näitab kõigepealt positiivne enesehinnang. (Tropp, Mägi 2008: 93 – 98)

Laste motivatsiooni tekkimise tagapõhjast on kirjutanud Wigfield ja Eccles (2000), kes on toonud välja ootuse-väärtuse teooria kaudu kaks mõjutavat faktorit, mis õigustavad lapse tegevuste valikut, püsivust ning tulemusi. Need on: 1) lapse ootused oma eduka ülesande sooritamise suhtes ning 2) saadud tulemuse väärtus. Esimese faktori alla kuuluvad sageli positiivne enesehinnang, usk endasse ja enda oskustesse konkreetse ülesande sooritamiseks, edu või ebaedu kogemise põhjused, hinnangud ja ootused ülesande raskuse

kohta. Lapsed, kes usuvad oma toimetulekusse, suhtuvad ebaõnnestumisse kergemalt ning teavad, et neil läheb halvsati siis, kui nad on vähem püüdnud, ning arvestavad sellega järgmisel korral. Need lapsed, kes kahtlevad oma võimekuses, püüavad vältida võimalikku ebaõnnestumist ning nende laste iseloomulikuks tendentsiks on allaandmine. (Wigfield, Eccles 2000, viidatud Tropp, Mägi 2008 järgi)

Teise faktori all mõistetakse seda, kuiõrd väärtuslik on lapse jaoks saadud tulemus, s.t ka kuiõrd saab seda tulemust ka väljaspool õppetegevust kasutada. Laps võib uskuda enda toimetulekusse ning suhtuda ülesande edukasse sooritamisse positiivselt, kuid ta ei pea ülesande tulemust enda jaoks oluliseks. (Wigfield, Eccles 2000, viidatud Tropp, Mägi 2008 järgi) Wigfieldi ja Ecclesi poolt välja pakutud ootuse-väärtuse teooriat on võimalik võrrelda sisemise ja välise motivatsiooni teooriaga. Sisemist motivatsiooni väljendab esialgselt lapse positiivne hinnang enda toimetuleku suhtes, mis toob kaasa huvi tegevuse vastu. Väline motivatsioon kujuneb saadud tulemuse ja selle väärtuse põhjal: kui laps ei ole endas kindel ning vajab õpetaja pidevat kommenteerimist, siis saadud nõu/kiitus oleks lapse jaoks väärtuslik tulemus. (Ryan, Deci 2001, viidatud Tropp, Mägi 2008 järgi)

1.2.1 Sisemine motivatsioon

Edward Deci (1975) väitel põhjustavad sisemiselt motiveeritud tegevusi sellised tunded nagu isiklik huvi, rahuldus ja/või rõõmutunne. Need tekivad, kui inimene tunneb ennast pädeva ja situatsiooni kontrollivana. Sisemine motivatsioon sõltub Deci arvates sellest, kuiõrd on tegevuste tulemused sisemiselt põhjustatud, s.t inimese poolt kontrollitud. (Deci 1975, viidatud Krull 2000 järgi) Eelkooliealiste laste sisemisele motivatsioonile viitavad tegevused, millele pühendumine on laste jaoks nauditav ja huvipakkuv (Tropp, Mägi 2008:

100). Ka laste õpimotivatsioon kasvab, kui seostada õppetegevusi nende eelistustega, sest siis tekib lastel tunne, et nad on selles tegevuses pädevamad ning järelkult situatsiooni kontrollivamad (Roopnarine, Johnson 2000; Kikas 2005, viidatud Oss 2006 järgi). Maslow kirjutab, et juba imikueas tekib lastel eriline vajadus uute elamuste järele, mis kasvab seejärel üle tunnetusvajaduseks ning kui laps tunneb huvi millegi vastu, kaldub ta otsima võimalusi ennast selles suunas arendada (Maslow 1970: 50).

Oluline on lapse õppimist soodustavate suundumuste ja nende arengu toetamine. Ryan ja Deci (2000: 57) on toonud välja põhilised sisemist motivatsiooni toetavad tegurid: need on kuuluvustunne (ingl *relatedness*), nõ tajutud kompetentsus ning iseseisvus. Kristiina Tropp ja Katrin Mägi seletavad kuuluvustunnet nii, et kui väliselt motiveeritud tegevused ei ole lapse jaoks huvitavad (sisemiselt motiveeritud), siis peamine põhjus, miks neid tegevusi tehakse, on see, et läbi nende tegevuste tahab laps olla seotud tema jaoks oluliste inimestega, kes on selle tegevuse välja pakkunud, mudeldanud või väärtustanud. Teiste sõnadega, kui näiteks õpetaja meeldib lastele, siis nemad on valmis tegema nende jaoks ebahuvitavat tegevust ainult et olla oma lemmikõpetajaga koos. (Tropp, Mägi 2008: 102)

Ryan ja Deci tajutud kompetentsus on sarnane eelnevalt kirjutatuga - lapsed hakkavad meelsamini tegelema sellega, milles nad tunnevad ennast võimekate ja situatsiooni kontrollivatena. Teisiti öeldes, lapse sisemine motivatsioon kasvab, kui valitud ülesanne on lapse jaoks jõukohane. (Ryan, Deci 2000: 57 – 59) Ometi kasutatakse seda faktorit raskemate ülesannete lahendamiseks: õpilaste jaoks luuakse tingimusi, kus nad saavad oma õppimisel edasi liikuda varem kasutatud asjade ja/või omandatud teadmiste abil. Ka Brooker ja Broadbent on täheldanud, et ka õppetegevus peab olema lapsele sobilik ja huviäratav. Vastasel juhul, kui õppimine toimub lapse jaoks formaalsel moel, siis lapsel võib tekkida tunne, et õppimine on midagi ebaameeldivat. (Brooker, Broadbent 2007: 59 – 60)

Kogetud iseseisvus (ingl *autonomy*) põhjustab õpimotivatsiooni kasvu sellel moel, et kui lapsele antakse vabadus näiteks oma käitumise osas valida, siis laps on rohkem sisemiselt motiveeritud valitud viisil käituma (Ryan, Deci 2000: 64 – 65).

1.2.2 Väline motivatsioon

On teada, et välise motivatsioonina esineb kõik see, mis tekitab ja/või tõstab inimese motivatsiooni väliste tegurite kaudu. Motiveerivateks teguriteks on sellel juhul nt õpetaja kiitus, mille saavutamine innustab last või vastupidi karistus või millestki meeldivast ilmajäämine, mis suunab last õigesti tegutsema (Tropp, Mägi 2008: 100).

Eelkooliealiste laste välise motivatsiooni põhiline tegur lasteaias on lasteaiatõpetaja. Tema hoiak, kehakeel, sõnakasutus ja tagasiside mõjutavad lapse esialgset suhtumist tegevustesse. Just lasteaiatõpetaja peab toetama lapse algatuslikku positiivset hoiakut enda toimetuleku kohta, jälgides, kas tema õpetamisviis ja antav tagasiside on lapsele toetav ja innustav. Nagu on juba varem mainitud, tekib kasvamise jooksul lapsel suur tunnetusvajadus või teiste sõnadega uudishimu (Maslow 1970: 50). Kuid see on kergesti haavatav või hoopis hävitav omadus ebameeldivate õppimiskogemuste tõttu (Brooker, Broadbent 2007: 58).

Mõned lapsed on rohkem motiveeritud, kui neid kiidetakse, kuid mõnda last teeb rohke kiitmine täiskasvanu arvamusel sõltuvaks. Brooker ja Broadbent rõhutavad, et on väga tähtis leida igale lapsele sobilik tunnustamise määr. Samuti toovad autorid välja, et õppimist soodustavad hoiakud tekivad lapsel ennekoike täiskasvanute valitud käitumismudeli järgi, kuid mitte õppimisprotsessi enda tulemusel. Teiste sõnadega peavad ümbritsevad täiskasvanud väljendama õppimist toetavat hoiakut. Täiskasvanute eesmärk on

näidata, et õppimine on iseenesest huvitav ning, mis on eriti oluline, et vigade tegemine on ka osa õppeprotsessist. Niimoodi saavad täiskasvanud lastel soodustada meisterlikkusele orienteerituse arenemist. (Brooker, Broadbent 2007: 37 – 38, 58) Käesolev uurimistöö eeldab täiskasvanute pidevat osalemist eelkooliealiste laste välise motivatsiooni toetamisel.

Ehkki sisemise ja välise motivatsiooni faktorid on väga erinevad, väidavad Tropp ja Mägi, et lapse aju ei suuda neid eristada. Üks seletus sellele on, et lapsed ei erista edukust pingutamisest. Lapse arvates on ta edukas, kui ta on rohkem pingutanud või vastupidi – ta põhjustab oma ebaedu vähese pingutamisega. Pingutamine ja edukas ülesande sooritamine on tema võimekuse aluseks. Ka tegevuse väärtuse erinevad aspektid pole lapsele eristatavad. Laps usub, et kui tegevus ise on huvitav ja meeldiv, siis on ka tegevuse tulemus väärtuslik, st oluline ja/või kasulik. (Tropp, Mägi 2008: 100)

1.2.3 Kodu ja liitühikute keskkonna mõju õpimotivatsioonile

Kodu mängib olulist rolli nii lapse motivatsiooni kujundamisel ja/või tõstmisel kui ka lapse arengus üldse. Perekond on esimene koht, kus laps võtab omaks täiusliku isiksuse ja/või ühiskonnaliikme käitumise mudeli, st perekond tagab kasvava põlvkonna sotsialiseerumise. Sermjažko sõnul kujutab vanemate kasvatus endast kolme põhilise komponendi ühtsust: suhtumist lapsesse, ettekujutust temast ning lapsega käitumismudeli iseloomu. Lapsevanema suhtumine lapsesse viitab lapse ja vanemate vahel tekkinud vastastikusele seosele ja sõltuvusele. On välja uuritud, et ema sõltuvus lapsest mõjutab ka tema suhtumist lapsesse ning see omakorda kujundab lapse ettekujutust endast (mis hakkab väljenduma varases murdeas) ning käitumist teiste perekonnaliikmetega. Lapse ebakindel kiindumus

vanematesse mõjub negatiivselt lapse ettekujutusele endast varases murdeas, mis väljendub lapse ebakindluses, ärevuses, rahutuses, usaldamatuses ümbritseva keskkonna vastu jne. Vastupidiselt kujundab varases eas tekkinud tugev kiindumus vanematesse lapsel positiivset enesepilti, enesekindlust ning usaldust ümbritseva vastu. (Sermjažko 2003: 19) Tropp ja Mägi mainivad ka Herbert ja Dwecki (1985) uurimusi, mis on näidanud, et lapsevanemate uskumused ja ootused tema võimekuse ja edukuse suhtes mõjutavad laste enda uskumusi oma võimekusest rohkem kui laste tegelikud võimed. (Herbert, Dweck 1985, viidatud Tropp, Mägi 2008 järgi). Kui lapsevanemad tunnevad enda last hästi ja oskavad tema enesekindlust, usaldust ja iseseisvuse ilmingut toetada, kujuneb terve isiksuse alus, mille iseloomulikeks tunnusteks on usaldustunne ümbritseva keskkonna vastu, autonoomsus (iseseisvus, kontrollivõime) ning algatusvõime (Sermjažko 2003: 21).

Ka liitühma keskkond ise võib mõjutada lapse uudishimu. Kui täiuslikult funktsioneerivas perekonnas tekkiv keskkond on iseenesest sõbralik ja turvaline, siis on õpetaja jaoks oluline luua selline keskkond ka lasteaiarühmas. Kodust tunnet võib soodustada koolipinkidest loobumine kodusema välimusega mööbli kasuks. Samuti on soovituslik hajutada piire õppetegevuse ja muude tegevuste vahel. Oluline on ka meelelise tunnetuse rikastamine: materjalid peavad pakkuma laia spektrit värve ja vorme, sisaldama autentset materjali (nt mängukodumasinaid) ning süžee- ja rollimängude atribuutide hulgas peaksid olema loomulikud asjad: nt reisimängus peaksid olema fotoaparaat, kohver, päikesepillid jne. (Naugolnõh, Raeva 2003: 5 – 7)

Svetlana Družinina toob välja viis printsiipi, mida õpetajal on vaja silmas pidada lasteaias õppekeskkonna loomisel:

1. Lapse vajadustega arvestamise printsiip. Eelkooliealisel lapsel on kolm põhilist vajadust: liikumisvajadus, suhtlemisvajadus ning tunnetusvajadus. Keskkond peab neid vajadusi rahuldama.
2. Lapse arvamusest lugupidamise printsiip. Keskkonna loomise protsessis esineb õpetaja otsustava jõuna, kuid oluline on ka laste kaasamine ja nende eelistuste ja/või arvamuste ärakuulamine ning kas rahuldamine või põhjendatud tagasilükkamine.
3. Funktsionaalsuse printsiip. Keskkond peab sisaldama ainult neid esemeid, mida lapsed regulaarselt kasutavad ning mille kasutamine vastab laste vanusele.
4. Arendamisprintsiip. Tähendab seda, et lisaks eakohastele esemetele peab ruumis olema ka u 15% esemeid ja/või materjale, mis on vanemale vanusele orienteeritud. Laps kasvab ja areneb aja jooksul ning et lapse arengut toetada, on vaja keerulisemat materjali.
5. Dünaamilisuse-staatilisuse printsiip. Laps kasvab, kuid jääb endaks. Samas tempos lapse arenguga peab ruumis muutuma esemete valik, kuigi ruum ise ei muutu. See printsiip eeldab, et ruum ehk keskkond ei saa kunagi lõplikult valmis, vaid peab pidevalt laste arengu kohaselt muutuma.

Seega on lasteaia keskkonnal mitu funktsiooni: see edastab ümbritsevast maailmast informatsiooni, soodustab laste intellektuaalset, esteetilist ja moraalset arengut, loob sobivad tingimused lapse iseseisvaks õppimiseks ja innustab iseseisvaks otsustamiseks, tagab võimaluse füüsiliseks arenguks ning erinevat tüüpi aktiivsuseks (intellektuaalseks, mänguliseks jne) ning rikastab õppe- ja kasvatustegevuste spetsiifilisi liike. (Družinina 2015)

1.3 Eesti keele õpetamise põhimõtted lasteaias

1.3.1 Õppemeetodid ja võtted

Kuna alushariduse didaktikas ei eksisteeri ühtset õppemeetodite klassifikatsiooni, siis selles uurimistöös otsustas magistr töö autor lähtuda keele õppimise meetoditest, mitte koolieelsete õppeasutuste üldhariduslikke õppetegevusi hõlmavatest meetoditest.

Õppemeetod on pedagoogi ja õpilaste organiseeritud tegevus, mis on suunatud antud õppeeesmärgi saavutamisele. Didaktiliste õppemeetodite all mõistetakse tihti võtete kogumit, st eesmärgi saavutamise ning ülesannete lahendamise viise. (Podlasõi 2004: 204)

Õpivõte (ingl *technique*) on suunatud kitsama ülesande lahendamisele. Mida mitmekülgsemad on võtted, seda sisukam ja tõhusam on meetod, kuhu need kuuluvad. Näiteks sügise tutvustamiseks saab pedagoog esitada kas küsimusi lastele või hoopis alustada õppetegevust näiteks Tšaikovski sügislauluga „Oktoober“ tsüklist „Aastaajad“ ning anda lastele illustratiivse materjalina pilte sügisest või näidata kollaseid puulehti. (Kozlova, Kulikova 2001)

Varases eas tutvuvad lapsed ümbritseva maailmaga mängude kaudu. Nagu ka noortel loomadel, toimub lastel mängude abil erinevate oskuste harjutamine. Näiteks võrdlevad George Butteworth ja Margaret Harris (1994: 193) laste ja kassipoegade müramist ning toovad paralleeli nende vahel, öeldes, et mänguline kallaletung teeb võimalikuks turvalise harjutamise ebaturvaliste olukordade jaoks. Samamoodi õpivad lapsed mängukakluses ennast rünnaku vastu kaitsma, kuid mängus on mingid „tõelised“ rünnakuaspektid välja võetud, mis muudabki õppimise turvaliseks. Mäng võib olla spontaanne või reeglitega. Mängida võib üksinda või seltskonnas, millest sõltuvad ka hiljem saavutatavad eesmärgid:

kas individuaalsete oskuste harjutamine või elutute asjade, inimsuhete või sotsiaalsete rollide uurimine. Traditsioonilistes ühiskondades (nt Aafrika hõimudes) seisneb mängu roll täiskasvanute elustiili mudeldamisel: lapsed mängivad jahti pidades ning laste kasvuga muutub nende mäng tõeliseks jahiks. Samuti võib laste rollimängudes märgata täiskasvanute elu mängimist, mis viitab sellele, et ka „tõsiseid“ tegevusi on võimalik mänguliselt esitada. Laste mängudes on asendamatu koht ka sümbolitel. Sümbolilises mängus hakkavad suvalised asjad „esindama“ teisi asju, nt kepile antakse hobuse tähendus. Sellised protsessid käivitavad ka sotsiaalsete rollide mängulise uurimise, kus lapsed võtavad mängus bussijuhi, arsti, õpetaja ja teiste ametite rolli. Niimoodi teevad Butterworth ja Harris järelduse, et mäng on nauditav ja vabatahtlik tegevus, milles laps uurib käitumisvõimaluste piire. (Butterworth, Harris 1994: 193 – 194)

Lasteaias toimub õppimine mänguliste tegevuste kaudu ning kuna laps tüdineb ühest õpitegevusest üsna kiiresti ära, siis peavad need olema lühikesed, haarama erinevaid aktiivsuse aspekte (nt füüsilist, vaimset, sotsiaalset jne), mis tähendab, et need peavad olema mitmekülgsed. Võõrkeele õppimiseks kasutatakse sageli vaikset ja käsutäitmismeetodit. (Ruutmets, Saluveer 2008: 306 – 307)

Vaikne meetod (*The silent way*), mille autoriks on Caleb Gattegno, põhineb humanistlikul suunal psühholoogias. Meetodi alguseks peetakse aastat 1963, kui Gattegno seda oma käsitluses „Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way“ tutvustas. See meetod eeldab, et põhiline aktiivsus peab olema õpilaste käes ning nemad peavad rääkima suurema osa õppeajast, kuid õpetaja vastupidi peab rohkem aega vaikima. Näiteks õpetaja näitab eri suurustega kepikesi ning õpilased ütlevad, mis nendest on suur ja mis on väike. Samuti toob Gattegno välja värvide õppimisviisi: kasutades värvilisi puust kepikesi, näitab ta ühte ja nimetas selle õpitavas keeles, pärast mida lapsed pidid selle ise nimetama. Vaikse meetodi kasutamisel on piirangut, kuna eeldab laste juba olemasolevat sisemist

motivatsiooni ülesannete lahendamiseks, mis ei ole alati üldhariduslikes tingimustes reaalne. Samuti tagab humanistlik lähenemine et, õpilased õpivad oma tekkinud emotsioonide ning muljete kaudu, seetõttu osutub õppeprotsessi kontrollimine õpetaja jaoks problemaatiliseks. Selle meetodi positiivseks küljeks on laste iseseisvuse toetamine ning suur valik illustratiivseid materjale. Õpetaja tekitab erinevaid esemeid näidates õpilastel omamoodi probleemsituatsiooni, mis nõuab süvenemist, materjali analüüsimist, võimalike lahenduste otsimist jm ning tulemusena ei jäta õpilasi ükskõikseks. Õppimine vaikse meetodi abil toetab laste mõtlemistegevust ning süvenemist ülesannete lahendamisel. (Gattegno 1963: 17 – 25, Nesterenko 2011)

Vaikse meetodi võimalikest võtetest võib magistritöö autor välja tuua järgmiseid:

1. Õpetaja (või mõni tehniline informatsiooniallikas) näitab pilti, nimetab pildil olevat eset võõrkeeles, lapsed kordavad kooris. Seejärel nimetab iga laps seda pildil oleva eseme ise.
2. Edasijõudnud õpilaste puhul on võimalik eset mitte nimetada, vaid ainult näidata.
3. Õpetaja näitab illustratiivset materjali (pilti, mänguasja) ning õpilased kirjeldavad selle valitud omadusi (nt värv, suurus).
4. Õpetaja võtab kaks või mitu illustratiivset materjali ning õpilased peavad neid õpitavas keeles nimetama ja/või võrdlevalt nende omadusi kirjeldama.
5. Iga õpilane võtab kotist õpitud eseme ja nimetab seda võõrkeeles ja/või kirjeldab selle omadusi.
6. Üks õpilane palub teist õpilast nimetada ja/või kirjeldada eseme omadusi õpitavas keeles.
7. Õpetaja näitab mitut eset ning palub õpilastel näidata, mis ese ei sobi valitud komplekti.

8. Õpetaja näitab eset (nt pilti) ja palub õpilastel selle eseme nimetusega lause koostada.
9. Õpetaja näitab mitu eset (nt pilti) ja palub õpilastel nende sõnadega juttu koostada.
10. Õpilased vaatavad videomaterjali ja kordavad järele selle sõnu jne.

Vaikse meetodi võtted võivad muutuda või täieneda sõltuvalt püstitatud eesmärkidest ning olemasolevatest õppematerjalidest. Gattegno toob välja 7-aastaste lastega kasutamiseks tema enda poolt loodud õppematerjalid:

- värviliste puust kepikeste komplekt;
- sagedamini kasutatavate sõnade (ja mõnede lisasõnade) kaardid;
- audiomaterjal;
- joonised ja pildid ning töölehtede komplekt;
- värvimislehed ja töölehtede komplekt;
- kolm teksti: esimene eraldi lausete lugemiseks, teine mitmete lausete lugemiseks ning kolmas jutukeste raamat;
- täielikult õpitavas keeles (sihtkeeles) koostatud töölehed;
- kolm luuleantoloogiat;
- filmid.

Kepikeste komplekt on mõeldud esmase sõnavara õppimiseks, mis on seotud mingi konkreetse teemaga (nt värvid, suurused). Sõnadega seinapildid on mõeldud nendele lastele, kes oskavad lugeda, et luua seoseid sümboli ja vastava sõna vahel. Audiomaterjali

(inimeste lindistatud vestlusi) kasutas Gattegno selleks, et harjutada laste kõrvu tajuma „keele meloodiat“ ning erinevaid emotsionaalseid ja mentaalseid väljendusi. Töölehed pakuvad lastele individuaalset tööd nende oma tempos ning fantaasiaülesandeid. Raamatute, luuleantoloogiate ja filmide kasutamine võimaldab harjutada lastel lugemist ja kuulamist. Niimoodi võib teha järelduse, et õppimine vaikselt abiline ei piirdu vaid piltide näitamisega, vaid õppimises on võimalik kasutada erinevaid materjale. (Gattegno 1963: 27 –30)

James Asheri välja töötatud käsutäitmismeetod (ingl *Total physical response, TPR*) põhineb keele õppimise ja füüsilise liikumise koos kasutamisel. Selle meetodi põhimõtteks on, et iga õpitud sõna peab olema kinnitatud vastava liikumisega. (Asher 1966: 79) Meetodi peamiseks tekstiks peetakse Asheri teost „Learning Another Language through Actions“, mis ilmus esimest korda aastal 1977 (Cook 2008: 131 – 132) .

Algõppe (vaikselt) perioodil saab inimene uusi teadmisi ning kui piisav arv keeleteadmisi on omandatud, siis inimene hakkab keelest arusaamist mitteverbaalselt väljendama ning alles siis hakkab ta õpitavat keelt verbaalselt kasutama. Parema ajupoolkera abil saab inimene uusi teadmisi ning kui nende arv on piisav, siis teadmiste kinnitamiseks käivitub ka vasak poolkera. Sellega Asher rõhutab, et mõlema ajupoolkera kaasamine edendab keele õppimist. (Asher 1966: 81 – 84)

Käsitäitmismeetodit kasutatakse klassikalises mõttes tegusõnade õppimiseks, kuid see võimaldab õppida ka teisi sõnaliike ning grammatikat. Käsitäitmismeetodi võtted hõlmavad suurt ja mitmekülgset hulka mängulisi tegevusi. (Langopedia)

1.3.2 Eesti keele teise keelena õpetamine

Eesti keele õppimine muukeelses rühmas jaguneb kahte liiki: eesti keele teise keelena ning eesti keele võõrkeelena õpetamiseks.

Eesti keele teise keelena õpetamine eeldab, et laps omandab sihtkeelt teisena, st omandab sihtkeelt vaid emakeele baasil. Kui emakeelset sõnavara saab laps juhuslikult vastavalt situatsioonile, siis teise keele sõnavara saab laps kindla annusena, st sõnarühmana, mis vastab mingile kategooriale (nt riided, aastaajad, värvid jne). Teise keele õppimise jooksul kannab laps intuitiivselt emakeele teadmisi ja oskusi üle teise keele kasutamisele. Kui teine keel on mingis aspektis lapse emakeelega sarnane, siis laps ei tunne raskusi emakeele teadmisi õpitava keele kasutamiseks ülekandmisel – seda nähtust nimetatakse positiivseks ülekandeks. Kui aga ema- ja teine keel on omavahel märgatavalt erinevad ning laps teeb vigu, kasutades intuiitivselt tajutud emakeelereegleid, siis tegemist on negatiivse ülekandega. (Negnevitskaja, Šahnarovitš 1981, viidatud Hallap 2008 järgi)

Täiskasvanute eesmärgiks on õpetada last sihtkeelt korrektselt kasutama. Teise keele õppimise lihtsustamiseks on soovitatav algõppe perioodil kasutada konkreetseid väljendeid ja sõnu, mis tavaelus tihti esinevad. Samu väljendeid on soovitatav kasutada kindlates situatsioonides (nt söömise ajal öelda „*head isu*“). Kui lapse jaoks vajalik stabiilsus tema kuulatavate väljendite suhtes on saavutatud, siis hakkab laps neid reprodutseerima, st järele kordama. Laps hääldab fraasi tervikuna, tuginedes ainult tema kuulamisele ning kui ta teeb ütelses vea, on vaja lapsele sellest märku anda, kas parafraseerides tema väljendit õigesti (nt laps räägib: „*Ma ei taha piim.*“ Täiskasvanu küsib üle: „*Kas sa ei taha piima?*“) või otseselt veale viidates (laps: „*Pille mines eile linna.*“ Täiskasvanu: „*Mines? Kas sa mõtled: läks?*“). Teise keele oskuse areng võib peatuda, kui laps ei saa täiskasvanutelt tehtud vigadele õigeaegset tagasisidet. (Hallap 2008: 194)

Koolieelses eas on teise keele õppimises olulisemaks faktoriks sõnavara laiendamine. Sõnade teadmine ja nende reprodutseerimine on omamoodi algsamm teises keeles suhtlemiseks. Uuringud (Ellis 2000; Saviile-Troike 2006) on näidanud, et laste sõnavara kaldub piirduma tihti kasutatavate sõnadega (nt jookseb vs lippab), seega on soovitatav uue sõna omandamisel tuua sünonüüme või antonüüme või tutvustada sõnaühendeid (Ellis 2000; Saviile-Troike 2006, viidatud Hallap 2008 järgi). Teiseks oluliseks faktoriks on, et laps vajab aega uute teadmiste omandamiseks ning alles siis on mõtet raskemale tasemele üle minna, kui laps saab aru sõna tähendusest ning reprodutseerib sõna veatult. Keele algõppe kergendamiseks ei ole ka liigne tõlkida uusi sõnu lapse emakeelde, kuid kui esmane sõnavara on juba omandatud, siis ei ole soovituslik lapse tõlkemehhanismi arendada, vaid on parem uue sõna tähendust teiste sõnadega seletada. (Hallap 2008: 194 – 196)

Lapsed võivad teise keele õppimist alustada erinevatelt keeleoskuse tasemetelt ning keele õppimise intensiivsuse tase sõltub erinevatest faktoritest (nt vanemate soovidest ja ootustest, tulevikuplaanidest), kuid alati omandatakse teine keel emakeele põhjal. Nagu igas lapsearengu aspektis mängib vanemate toetus suurt rolli ka teise keele omandamisel, mis kajastub kõigepealt motivatsiooni tekitamises keele õppimise vastu, lapse sõnavara laiendamises ning vigade parandamises. (Hallap 2008: 196)

Teise keele õppimise all mõistetakse tihti olukordi, kui kakskeelses perekonnas hakkab laps omandama teise vanema emakeelt või kui muukeelne laps läheb eestikeelsesse lasteaeda, kus keele omandamine toimub suurel määral alateadlikult. Ometi on võimalik välja tuua selliseid juhtumeid, kui muukeelne laps õpib teist keelt emakeelses keskkonnas (nt vene lasteaias õpivad vene lapsed eesti keelt). Viimasel juhul on teise keele õppimine sarnane võõrkeele õppimisega.

1.3.3 Eesti keele võõrkeelena õpetamine

Võõrkeele õpetamine on erinev teise keele õpetamisest. Nendest juhtumitest, kui laps hakkab eesti keelt võõrkeelena õppima, võib välja tuua näiteks välismaalt tulnud lapse, kes hakkab käima muukeelses õpeasutuses (nt inglise õppekeelega koolis), kus omakorda hakkab eesti keelt alles kolmanda keelena õppima.

Tänapäeval vaieldakse selle üle, millal tasub lapsel alustada võõrkeele õppimist, kuid on välja uuritud, et kolme-neljaaastased lapsed vajavad suhtlemiseks vähem sõnavara, seega õppimine toimub neil kergemini kui 11-12-aastastel lastel. Samuti omandavad lapsed varasemas eas perfektse hääldamise. (Ruutmets, Saluveer 2008: 303 – 304)

Võõrkeele õpetamise ajal soovitatakse õpitavas keeles võimalikult palju suhelda või sõnade ja väljendite omandamise lihtsustamiseks kasutada illustratiivset materjali või kehakeelt. Siiski ei ole algõppe perioodil välistatud lapse emakeele kasutamine. Nagu ka teise keele õppimisel on tõlke kasutamine soovitatav pigem esmase sõnavara omandamiseks või distsipliiniküsimuste lahendamiseks, kuid hiljem on teretulnud uute sõnade tähenduse lahtiseletamine õpitavas keeles. Võõrkeele õppimisel lasteaias eelistatakse kinnise küsimuse kasutamist, mille vastuseks oleks kas „jah“ või „ei“. Võõrkeele algõppe perioodil tasub vältida analüütilisi („miks?“-küsisõnaga) ning kirjeldavaid (küsisõnadega „milline?“ ja „kuidas?“) küsimusi. (Ruutmets, Saluveer 2008: 306)

Võõrkeele õppimine toimub teadlikumalt, kui kasutatakse vastavaid keeleõppe meetodeid, mänguliste tegevuste kaudu ning keelekeskkonda süvenemisega. Keele õppimise ajal on soovituslik samuti keele maksimaalne kasutamine. (Ruutmets, Saluveer 2008: 306)

2. Materjali analüüs

2.1 Rühma iseloomustus

Käesolevas uurimistöös osales kahe õppeaasta jooksul kokku 19 last vanuses 3 kuni 7 aastat. Kaheaastasest jälgimisest lähtudes võib magistritöö autor öelda, et õpilaste eesti keele oskus oli algtasemel ning keele teadmised sõltusid sellest, kas lapsel oli varem eesti keelega kokkupuudet olnud. Ometi mõõdab laste keelelist arengut lasteaedades täpsemalt lastepsühholoog ning psühholoogi puudumisel uurimiseks valitud lasteaias ei olnud võimalik eesti keele oskust mõõta.

Koos venekeelsete lastega õppisid eesti keelt teiste rahvaste esindajad: leedulased, ukrainlased ning üks armeenlane. Õppetegevustes jagatakse lapsed alarühmadeks laste vanuste järgi. Põhimõte on, et koos õpiksid enam-vähem samaealised lapsed, nt 3-aastased koos 4-aastastega jne. Samuti on vaja lähtuda sellest, missugused lapsed on rühmas olemas: kui rühmas on üks 5-aastane laps, siis on loogilisem panna ta 6-7-aastaste juurde, mitte näiteks 3-aastaste alarühma. Kuigi tavaliselt õpivad lapsed umbes samaealiste rühmas, ei saa siiski välistada haigusi, mille tõttu ei tule lapsed vahepeal lasteaeda. Sellises olukorras, kui lasteaeda tuleb vähe samaealisi lapsi, võivad väikse lastearvu põhjusel alarühmas koos õppida suure eavahega lapsed (nt 3-aastased koos 5-6-aastastega).

Eesti keelt õpivad lapsed vene keele baasil ning kui rühma sattub teise rahvuse esindaja (mittevenelane), siis kõigepealt õpetatakse talle vene keelt ning seejärel eesti keelt. Sellel juhul võib vanuselt vanem laps käia nooremate lastega eesti keelt õppimas.

Järgnevalt on välja toodud kahe aasta alarühmade nimekirjad koos uurimistöökäigus vajalike andmetega: kood, vanus, sugu, rahvus, perekonnas kasutatav keel. Koodid on

loodud uuritud laste privaatsuseriive vältimiseks. Magistritöö autor kodeeris lapsi järgmise skeemi põhjal: kõigepealt on lapse eesnime esimene täht, siis tema vanus ning õppeaasta viimane arv. Näiteks V53: V on lapse eesnime esimene täht, tema vanus oli 5 aastat, kui ta õppis 2013. aastal. Kui laste eesnime tähed, vanused ja õppeaasta on sarnased, siis laste eristamiseks on lisatud ka eesnime teine täht, nt AR33 ja AU33.

Tabel 1. Õppeaasta 2013 – 2014, 3-5-aastased lapsed

Nimi	Vanus	Sugu	Rahvus	Perekonnas kasutatav keel
1. V53	5 a.	mees	venelane	vene
2. T33	3 a.	naine	venelane	vene
3. R43	4 a.	naine	venelane	vene
4. M43	4 a.	mees	venelane	vene
5. L33	3 a.	naine	venelane	vene
6. I33	3 a.	naine	ukrainlane	ukraina, vene
7. A53	5 a.	mees	leedulane	leedu
8. AU33	3 a.	naine	leedulane	leedu
9. AR33	3.a	naine	ukrainlane	ukraina

Tabel 2. Õppeaasta 2013 – 2014, 6-7-aastased lapsed

Nimi	Vanus	Sugu	Rahvus	Perekonnas kasutatav keel
1. K63	6 a.	naine	venelane	vene
2. A63	6 a.	mees	venelane	vene
3. L63	6 a.	naine	venelane	vene

4. M63	6 a.	naine	venelane	vene
--------	------	-------	----------	------

Tabel 3. Õppeaasta 2014 – 2015, 3-aastased lapsed

Nimi	Vanus	Sugu	Rahvus	Perekonnas kasutatav keel
1. N34	3 a.	naine	armeenlane	armeenia, inglise
2. S34	3 a.	naine	venelane	vene
3. A34	3 a.	naine	venelane	vene, eesti

Tabel 4. Õppeaasta 2014 – 2015, 4-6-aastased lapsed

Nimi	Vanus	Sugu	Rahvus	Perekonnas kasutatav keel
1. AR33	4 a.	naine	ukrainlane	ukraina
2. M43	5 a.	mees	venelane	vene

2.2 Õpimotivatsiooni ilmingud

2.2.1 Vaikse ja käsutäitmismeetodi kasutus ja selle mõju laste õpimotivatsioonile

Eesti keele õpetamisel kasutati vaikset ja käsutäitmismeetodit ning sõltuvalt õppeteemast, võimalikest õppematerjalidest ja eesti keele õpetaja ehk selle magistritöö autori isiklikest eelistustest ka nende võimalikke võtteid. Vaikse meetodi võtete hulgas oli piltide, mänguasjade või videomaterjalide vaatamine sellele järgneva sõnade järelekordamise ja/või kujutatud esemete omaduste nimetamisega. Käsutäitmismeetodi võtete hulgast kasutati tihti spetsiaalselt eesti keele õppimiseks mõeldud videomänge, kus on vaja vajutada öeldud eset kujutavat pilti.

Nende kahe meetodi kaheaastase kasutamise ajal selgitati laste käitumises välja järgnevas tabelis esitatud seaduspärasused.

Tabel 5. Laste käitumise seaduspärasused

õppeaasta	vaikne meetod	käsutäitmismeetod
2013 – 2014	1. laps kuulab, kuid ei korda sõna järele (vaikne periood)	1. laps kuulab tähelepanelikult ja sooritab ülesannet
	2. laps kuulab ja kordab sõna järele	2. lapsed segavad (lükavad) üksteist, ei kuula ega soorita ülesannet
	3. laps vaatab pilti/eset ning nimetab selle või selle omadusi eesti keeles	3. lapsed mängivad/räägivad omavahel
	4. laps mängib oma mängu pööramata tähelepanu õppeprotsessile	

	5. laps räägib teiste lastega õppeprotsessi ajal	
2014 – 2015	1. laps kuulab, kuid ei korda sõna järele (vaikne periood)	1. laps kuulab tähelepanelikult ja sooritab ülesannet
	2. laps kuulab ja kordab sõna järele	2. lapsed segavad (lökkavad) üksteist, ei kuula ega soorita ülesannet
	3. laps vaatab pilti/eset ning nimetab selle või selle omadust eesti keeles	3. lapsed mängivad/räägivad omavahel
	4. laps mängib oma mängu pööramata tähelepanu õppeprotsessile	
	5. laps räägib teiste lastega õppeprotsessi ajal	

Magistritöö autor märkas vaikse perioodi olemasolu (vt tabel 5) lastel, kes alles hakkasid õppima eesti keelt, st 3-aastastel lastel. Ometi 4-5-aastased lapsed ja mõned 3-aastased lapsed kordasid vajalikku sõna järele. Kolmeaastaste laste käitumise erinevust on võimalik põhjendada erineva arengukiiruse ning samuti lapse enda iseloomu iseärasustega. Laps koodiga T33, kelle vanus oli 2013.-2014. õppeaastal 3 aastat, ei saanud (või ei eelistanud) keskenduda visuaalsele materjalile, vaid jätkas mängimist oma mänguasjaga. Kõik uuritud lapsed sõltumata nende vanusest pidasid vahepeal omavahelist vestlust, mida saab tõlgendada õppimisest väsimuse, huvitavatele aspektidele tähelepanu ümberlülitamise või saadud informatsiooni vahetusena. Videomängude kasutamisel käsutäitmismeetodi võttena märkas töö autor laste suurt huvi nende vastu. Videomängude kasutamisel oli kõikidel lastel märgatav aktiivsuse tõus: iga laps katsus esimesena tulla arvuti juurde ning asetuda

mugavamal moel – ligemale ekraanile. Samuti märkas magistritöö autor laste pärani silmi kui märki suurest huvist tegevuse vastu ja täielikku keskendumist mängus öeldud sõnadele. Lapsed vaatasid ja kuulasid tähelepanelikult ning sosistasid järele hääldatud sõnu. Ometi kaasnes täieliku keskendumisega terav reaktsioon isiklikku ruumi sissetungi vastu: peaaegu kõiki lapsi, välja arvatud L33, I33, A63, N34 ja A34, häiris, kui keegi lastest astus temale lähemale. Tulemusena hakkasid häiritud lapsed üksteist lükkama, mängust kõrvale kalduma ning ootuspäraselt ei sooritanud vajalikku ülesannet (vt tabel 5). Pedagoogi sekkumisel ja ruumi reguleerimisel tulid lapsed õppeprotsessi tagasi.

Vaikse meetodi kauakestval kasutamisel märkas uurimuse autor laste huvi langemist toimuva vastu: hinnanguliselt 90% juhtudel lülitus M43 ümber teisele tegevusele (kuid tegi seda üksinda ega seganud teisi). Seltskondlikumad lapsed, nagu L63, M63, R43, N34, S34, hakkasid pidama omavahelist vestlust, pööramata tähelepanu visuaalsele materjalile. Sisemiselt rohkem distsiplineeritud lapsed, nagu I33 ja AR34 jätkasid õpetajat kuulamist ja tegid verbaalseid märkusi lobisejatele. Laste hulgas märgati ka neid, kes proovisid pidada pidevat dialoogi õpetajaga ning tuua ainult oma näiteid (AR33 ja L63), kuid tegid seda erinevalt. AR33 proovis tuua võimalikult rohkem näiteid enda kõige targemana tundmiseks (tema sagedaseks väljendiks oli: „Mina tean rohkem kui teised“), kuid L63 vastas kõikidele õpetaja küsimustele eitusega, proovides haarata tähelepanu. Näiteks saab esitada järgmise olukorra. Õpetaja küsib: „Kas teile meeldib päike?“, lapsed vastavad: „Jah“, kuid L63 vastab eitavalt, mille tõttu saab vastu teiste laste üllatuse – selline käitumine oli L63 jaoks tüüpiline ning kutsus tal esile rahulolunaeratuse. Selle rühma õpetajate poolt L63 käitumise uurimise põhjal on võimalik tuvastada L63 suuremat tähelepanuvajadust, mida ta püüdis lasteaias kompenseerida. Vaikse meetodi vahetamisel käsutäitmismeetodi vastu uuenes laste huvi õppimise vastu: lapsed tulid tagasi õppeprotsessi juurde ning kuulasid tähelepanelikult käimasoleva mängu reegleid. Mängureegleid seletas õpetaja kaks korda

ning pärast teist korda noogutasid lapsed, andes märku, et nad oli reeglitest täielikult aru saanud. Käsitäitmismeetodi mängulise tegevuse jooksul märgati ka laste püüdlemist visuaalse materjali abil õpitud sõnade kasutamisele valitud mängu raames. Näiteks mängus „Kellel on?“ õppisid lapsed eesti keele sõnu, mis tähendavad koduloomi. Iga laps võttis korvist mängukodulooma ning hoidis seda käes. Kui õpetaja nimetas kodulooma, siis laps, kellel oli vastav mänguasi, tegi kokkulepitud liigutust (nt tõusis püsti ja plaksutas). Õpetaja ütles: „Kellel on kass, tõuse püsti ja plaksuta!“ ning see laps, kellel oli vastav mänguasi, tegi vastavaid liigutusi. Ometi oli sagedaseks juhtumiks, kui laps (S34, A34) ei saanud aru, et tal oli õpetaja nimetatud loom käes ega tõusnud püsti. Sellel juhul AR33, M43, M63, L63 viitasid käega sellele lapsele, kelle looma nimetati. Sagedaseks juhtumiks oli ka, kui AR33, M43 ja L63 rääkisid selle lapsega, nt: „S34, у тебя kass, вставай!“. Kui see laps nägi nende laste reaktsiooni, siis hakkas ka tema mängureegleid täitma, ning kui ta sai teist korda samasuguse mänguasia, siis hinnanguliselt u 50% juhtudel ei olnud sellel lapsel enam äratundmisega probleeme. S34 tõusis paljudel juhtudel püsti pärast teiste laste käega osutamist. Järgnevad mängud aga näitasid, et uued sõnad olid temal omandatud. Õpitud materjali kordamisel ja vaikse meetodi kasutamisel (piltide näitamisel) nimetasid lapsed (ka S34) kooris kujutatud eset eesti keeles. S34 juhtum näitab samamoodi, et laps ei pruugi sooritada kõiki õpetaja poolt pakutud ülesandeid, vaid valib enda jaoks sobivama või sooritab ülesande enda jaoks sobivamal moel. See on ka argument mõlema meetodi kasutamise poolt.

Siiski tuleb märkida, et käsitäitmismeetodi kasutamine on võimalik vaid siis, kui lapsed on uued sõnad vaikse meetodi abil meelde jätanud. Praktika ajal oli üks kord juhtum, kui lapsed keeldusid mängimast, põhjendades seda õpitavate sõnade keerukusega ning pakkusid ise välja mõtte harjutada visuaalse materjali peal rohkem, kuni uued sõnad on meelde jäänud.

Kokkuvõtteks on võimalik öelda, et ainult vaikse meetodi kasutamine osutus laste jaoks igavaks ning lapsed lülitusid õppetegevuselt teisele tegevusele ümber (peamiselt omavahelisele vestlusele või oma mänguasjaga mängimisele). Sellel juhul tõid huvi keele õppimise vastu tagasi käsutäitmisemeetodi võtted, st aktiivsuse komponendiga mängud. Ometi märgati juhtumit, kui lapsed keeldusid mängimast ning tegid ettepaneku harjutada visuaalse materjali peal, argumenteerides seda õpitavate sõnade keerukusega. Sellest lähtudes on võimalik öelda, et kahe meetodi kasutamine soodustab laste eesti keele õppimise motivatsiooni kasvu rohkem kui ühe meetodi eraldi kasutamine.

2.2.2 Õppimine eelnevalt omandatud teadmiste põhjal

Magistritöö piiratud mahu tõttu ei olnud võimalik selle hüpoteesi järgi kõiki juhtumeid kirjeldada, seega järgnevalt on kirjeldatud vaid mõned, mis tutvustavad autori arvates õppesituatsiooni täielikumalt. Täielik õppetegevuste loetelu asub lisas 1 ja lisas 2, kus on esitatud 2013.-2014. ja 2014.-2015. õppeaasta tegevuskava väljavõtted iga õppenädala iga alarühma jaoks põhiliste õppetegevustega.

Vaikset meetodit kasutati ka esemete omaduste õppimisel. Värvide õppimise ajal kasutati visuaalse materjalina esmalt mänguasju („loomad“), mis pole olnud varem õppimisel kasutatud. Nende mänguasjadega värvide õppimine ajas 2014.-2015. õppeaasta lapsi segadusse: lapsed mõtlesid kaua vajaliku värvi nimetamisel. Siis otsustati kasutada visuaalse materjalina mängupuuvilju, millega oli see rühm varem õppinud puuviljade eestikeelseid nimetusi. Puuviljamänguasja näitamisel nimetasid lapsed kooris selle vene keeles ning seejärel kohe eesti keeles. Seejärel ütles õpetaja selle puuvilja värvi eesti keeles, näiteks: „Jah, see on sidrun. Sidrun on kollane.“ Teise kollase puuvilja näitamisel

lapsed nimetasid selle puuvilja eesti keeles ning õpetaja märguandel ka selle värvi, nt „Banaan. Kollane.“ Pärast seda esitas õpetaja küsimuse: „Mis värvi on sidrun?“, ning vastas sellele ise: „Sidrun on kollane.“ Seejärel esitas õpetaja sama küsimuse lapsele, millele iga laps vastas kordamööda ühe sõnaga, nt „Mis värvi on banaan?“ – „Kollane.“ Järgmise etapi ülesanne oli õpetada lapsi vastama täislausega, nt „Banaan on kollane.“ Tasub märkida, et õppimine juba tuntud mängupuuviljade abil toimus kiiremini kui esimest korda kasutatavate mängualoomade abil. Ometi lapsi võis segadusse ajada asjaolu, et loomad olid kirjud ning lapsed ei saanud aru, mis värvineilt oodatakse, samal ajal kui enamik mängupuuvilju oli ühevärvilised. Kindlamate järelduste tegemiseks oleksid pidanud ka mänguloomad ka ühevärvilised olema. Värvide õppimisel kasutati 2013.-2104. õppeaasta rühmas laste oma riideid, mis olid neil lasteaias seljas. Värvide õppimine laste rõivaste abil võimaldas suurema värvide hulga õppimist (nt sinist, musta, valget ja roosat) ning värvid ise olid laste poolt omandatud ühe õppetunniga. Tüdrukud T33, L33, I33, AU33, AR33, L63 ja M63 avaldasid kohe huvi roosa, punase ja kollase värvi vastu, poisid V53, M43, A53 ja A63 aga sinise ja rohelise värvi vastu. L63 avaldas kohe huvi ka musta, valge ja violetse värvi nimetuste vastu, mis vaid täiendas õppeprotsessi. Lemmikvärvide nimetused (peamiselt roosa, kollase, punase ja sinise) omandasid lapsed peaaegu kohe. Samuti jätsid nii tüdrukud kui ka poisid kiiresti meelde emakeelega sarnaselt kõlavad värvid, nt sinise (vrdl vene синий), roosa (vrdl vene розовый) ja violetse (vrdl vene фиолетовый). Teiste sõnadega toimus lastel positiivne ülekanne emakeelest eesti keelde. Neid värve nimetasid lapsed ilma kahtluseta ja vastasid kooris, kui õpetaja näitas vastava värviga eset. Värvide õppimise ajal vaatlesid lapsed aktiivselt üksteiste riideid, viitasid sõrmega ühele rõivaesemele ja nimetasid õpetajale selle värvi eesti keeles. Niimoodi osutas AR33 A53 pükstele ja ütles: „Sinine!“ või kui õpetaja ei leidnud õpilaste riietelt punast värvi ja hakkas seda otsima vaiba elementide hulgast, siis L63 ja M63 viitasid V53 pluusile, millel oli kujutatud punane auto. Magistritöö autor märkas rahulolunaeratusi,

värvide aktiivset otsimist, aktiivset omavahelist suhtlust ja pärani silmi, mis viitab sellele, et värvide õppimine rõivaste peal meeldis lastele. Järgnevad õppetunnid näitasid, et lapsed jätsid kõik värvid meelde ning kui õpetaja palus leida ja näidata valitud värviga eset, siis lapsed hakkasid uuesti üksteist aktiivselt vaatama ning kui nad ei leidnud riietelt seda värvi, siis hakkasid otsima vaiba elementide hulgast (võtsid õpetaja käitumise omaks). Kuna 2013.-2014. õppeaastal oli rohkem 5-6-aastaseid lapsi, siis täislause koostamine ei osutunud nende jaoks problemaatiliseks. Õpilased jätsid terve lause meelde (nt „Lumi on valge“, „Karu on pruun“ jne) ja kasutasid seda.

Kui lastel oli välja kujunenud esmane sõnavara mõne teema kohta, siis tuttavate mänguasjade korral püüdsid positiivsemalt meelestatud lapsed täiendada või muuta kasutatavate lausete konstruktsiooni. Näiteks: „See on auto.“ → „See on **kiirabiauto**.“ → „See on **suur** kiirabiauto.“ → „Kiirabiauto on **valge**.“ → „Kiirabiauto on valge **ja punane**.“ → „Kiirabiauto on valge, punane ja **must**.“ Need lapsed pidasid omavahel omamoodi võistlust, kes neist mõtleb välja pikema lause, st kes neist osutub targemaks ja leidlikumaks ning saab õpetajalt väljateenitud kiituse. Sellel ajal oli nähtav nende laste (A53, M63, A63, L63, AR33) enesehinnangu ja/või enesekindluse tõus, millele viitavad sellised fraasid nagu: „Mina tean rohkem“, „Mina tõin kõige rohkem näiteid“, „Ma saan nüüd lausega vastata“, „Mina tegin kõige suurema lause valmis“ jm. Seda on võimalik vaadata ka sellel moel, et õppimine eelnevate teadmiste põhjal võimaldab vanematel lastel oma keelearengut jälgida ja endale teadvustada.

Lapsed M63, L63, A53, N34 ja AR33 aitasid samuti teisi lapsi kergema lausekonstruktsiooni õppimisel, sosistades neile mitu korda üht lauset. Soov teisi lapsi aidata võib sellel juhul tuleneda mitmest faktorist: kasvatuses (nt vastutustunde kasvatamisest), konkreetse lapse vastu empaatiatunde tundmisest (nt soovist aidata sõpra), soovist tunda ennast vanema ja targemana ning järelikult olla teiste jaoks eeskujuks, st olla

kellegi jaoks vajalik. Siiski leidis ka lapsi, kes ei avaldanud soovi teisi aidata. Nii näiteks ütles M43, et käesolev mäng on igav, võttis enda mänguasja ära ja hakkas sellega mängima. Siin on võimalik märkida õpetaja ettevalmistamatust sellise juhtumi suhtes – eelpool mainitud lapsele, kes ei avaldanud soovi teisi aidata, ei pakkunud õppetegevus enam midagi, ning lapsel hakkas igav.

Eesti keele õppimise ajal liitrühmas märgati, et sageli eelistavad lapsed mängida tuttavaid mängu. Erandjuhtumitena on võimalik välja tuua need olukorrad, kui õpetaja ei pakkunud valikut, vaid rääkis, et nüüd nad hakkavad mängima uut mängu. Kui aga õpetaja ei nimetanud mängu ning lapsed tundsid mängu selle aspektide järgi, siis lastel oli märgatud aktiivsuse tõusu: lapsed tõusid rõõmuga üles, hakkasid valjemini rääkima ning ise ütlesid selle mängu väljendeid, nt „Võtame käest kinni!“, „Hunt läheb sööma.“, „Kellel on?“ jne. Tuttavate arvutimängude puhul, kui lastel oli vaja vajutada juba tuntud sõna pilti, leidsid lapsed selle pildi kiiremini üles ning viitasid sellele kindlamalt. Nendel juhtumitel, kui arvutimängudes oli ka tuttavaid sõnu, püüdsid lapsed ka teisi pilte vajutada sama kiiresti ja veendunult, nagu vajutasid tuttava eseme pildile. On võimalik oletada, et tuttavad mängud ise või mängude tuttavad aspektid annavad lastele stabiilsusetunde, mis stimuleerib enesekindluse kasvu ning see omakorda soodustab õpimotivatsiooni tekkimist ja/või kasvu.

2.2.3 Arvutimängude mõju õpimotivatsioonile

Nagu eelpool mainitud oli kasutäitmismeetodi üheks võtteks õppetegevuses eesti keele õppimiseks mõeldud arvutimängud. Kahe aasta jooksul kasutati arvutimänge 30 nädalal 78-st. Arvutimänge kasutati kord nädalas nende kauakestva mõju jälgimise ja/või väljaselgitamise eesmärgil. Eesti keele õppimine arvutimängude abil nägi välja järgmine:

kõik lapsed seisisid õpetaja arvuti ekraani juures ning kui oli vaja pilti vajutada, siis näitasid sõrmega nende arvates õiget varianti; õpetaja klikkis kõiki näidatud variante ja kommenteeris neid.

Arvuti kasutamine õppimisel kutsub lastel esile suure huvi. Koolieelikud ei ole erandiks. Kui õpetaja ütles, et nüüd läheb rühm arvuti juurde mängima, siis lastel hakkasid silmad põlema ning, nagu juba varem mainitud, proovisid lapsed arvuti juures kiiremini asetuda enda jaoks mugavamal moel, pööramata grupikaaslastele tähelepanu. Mängu ajal oli lastel näha avatud pilku, nad vaatasid ja kuulasid tähelepanelikult mängus öeldud sõnu ning sosistasid neid järele. Pärast mängu lõppu tahtsid lapsed seda veelkord mängida. Ehkki arvutimängud tekitavad lastel suurt huvi ja tagavad täieliku keskendumise õppematerjalile, näitasid magistr töö autori vaatlused, et selline keskendumine väsitab lapsi. Kui laste palvel pani pedagoog mängu jälle käima, siis võtsid lapsed sellest osa juba väiksema entusiasmiga. Nooremad lapsed (3-4-aastased) lõpetasid vaatamise ning hakkasid tavaliselt ringi vaatama. Esimesel korral avaldas suurt mõju ka võistluseaspekt: kes kiiremini ja õigesti vajutab vajalikku pilti. Vanemad lapsed samuti väsisid sellest kiiresti ära. Olukorda hakkas mõjutama iga lapse füüsilise arengu aspekt: võistlustundest elevel ja isiklikku ruumi sisseastumisele teravalt reageerivad lapsed hakkasid üksteist lükkama. Füüsiliselt tugevamad lapsed „võitsid“ samal ajal, kui ülejäänud lapsed „kaotasid“ ja eemaldusid. Sellel ajal „kaotajatel“ halvenes kiiresti tuju – nad olid halvas tujus ega soovinud enam sellest mängust osa võtta. Teiste sõnadega, need lapsed kogesid ebaõnnestumist ja kandsid selle tunde keele õppimisprotsessile. Õpetaja sekkumisel tulid lapsed mängu juurde tagasi, kuid nende käitumine erines nüüd nende algsest käitumisest. Positiivsemalt meelestatud lapsed (AR33, S33, A53, V53, M43) hakkasid jälle võistlema. Lapsed L63 ja M63 liikusid lükkajatelt kõrvale ning jälgisid vaikides mängu. Vaid üks laps, R43, loobus pärast õpetaja sekkumist siiski mängimast ning eelistas oma mänguasjaga vaikides istuda ja ära oodata,

millal teised lapsed lõpetavad mängu. „Võitjad“, kes säilitasid oma liidripositsiooni osaliselt oma füüsiliste eelduste tõttu, olid samuti mängu lõpuks väsinud. Väsinud „võitjad“ ei tahtnud enam mängida ning järelkult ka keelt õppida. Õpetaja küsimused selle kohta, missugused sõnad jäid neile meelde, näitasid, et lapsed, kes proovisid kõige esimesena pilti vajutada, ei jätnud sõnu meelde. Vajalikumaks tegutsemismotiiviks osutus nende jaoks oma positsiooni säilitamine, kuid mitte keele õppimine ise.

Laste kollektiivist oli võimalik eristada mittekonfliktseid rahulikke lapsed. Lapsed K63, A63, AU33 ja N34 läksid esialgu sellisele kohale, mis oli lükkajatest eemal (N34 eelistas istuda õpetaja süles või tema toolil) ning ainult jälgisid mänguprotsessi. Ometi, kui õpetaja palus neid õpilasi näidata vajalikku sõnapilti, siis need lapsed lahendasid ülesande hea meele ja kerge vaevaga. Mängu veelkordsel käimapanemisel hakkasid vanemad lapsed rahulikumalt käituma: nad ei võistelnud, vaid lasid teistel vajalikku pilti vajutada ning kui laps valis vale pildi, siis teised lapsed (AR33, M63, A53, L63) ütlesid talle valitud pildi eestikeelse nimetuse ja näitasid seda eset, mida oli vaja piltide hulgast leida (võtsid üle õpetaja käitumise).

Suures rühmas oli raske kõigil lastel arvutimängust osa võtta. Suure osalemissoovi, kuid ruumi piiratuse tõttu hakkasid lapsed üksteist lükkama, mis põhjustas kohe suurel hulgal lastel ebaõnnestumisi ja negatiivse kogemuse saamise. Esiplaanile kerkis võistluse aspekt, st iga lapse jaoks oli suures rühmas mängimine omamoodi väljakutseks, mis suunas pidevalt enda mängimisõigust kaitsma. Laste käitumise parandamise eesmärgil oli õpetaja poolt mitu korda läbi tehtud katse luua õpilaste jaoks ühtsed vastamisreeglid: kõik lapsed pidid istuma oma tooli peal, mille asukoha määras õpetaja ning kui lapsel oli soov pilti vajutada, siis ta pidi käe üles tõstma ning soovijate hulgast valis õpetaja ühe (nõ kooli mängimine). Igal läbi viidud juhtumil lastel ei jätkunud kannatust. Kui keegi neist läks pilti vajutama, siis aktiivsemad (A53, V53, M43) hüppasid toolidelt üles ja jooksid ka ekraani

juurde, provotseerides ka teisi lapsi samasugusele käitumisele. Lapsed samuti ei tahtnud minna tagasi nende kohtadele – kõik lapsed, välja arvatud rahulikumad A63, K63, AU33 ja N33, eelistasid jääda ekraani ette, et keegi teine ei asetuks „tema“ kohale. Pärast õpetaja sekkumist istusid lapsed vastumeelselt kohtadele, hoides kogu tähelepanu ekraanil. Lapsi ei huvitanud enam toolide paigutus – nad vaatasid ainult ekraani, pööramata tähelepanu sellele, missugusele toolile nad istusid.

Praktika ajal oli õpetajal võimalus jagada poiste ja tüdrukute alarühmi, vähendades sellega osalejate arvu. Õppeaastal 2013-2014 korraldas eesti keele õpetaja kaks korda mängu poisterühmas, kust võtsid osa A53, A63, V53 ja M43. Selle alarühma vanus oli 4-6 aastat. Poistele anti valik, kas istuda toolide peal või seista ekraani juures ning nad valisid istumise. A63 istus nagu tavaliselt arvutist eemale, A53 istus vastupidi ette, keskele. Temaga koos istusid V53 ja M43. Mängu ajal hüppasid poisid toolidelt üles ja jooksid ekraani juurde, ignoreerides käe tõstmise reeglit. Õpetaja märkused laste käitumiste kohta ei avaldanud vajalikku efekti, sest laste tähelepanu oli täielikult suunatud ekraanile. A63 jäi mängu ajal tooli peale, ehkki jälgis mängu tähelepanelikult ja proovis vahepeal kohalt näidata õiget pilti. A53, M43 ja V53 vahel algas järjekordne võistlus, kes neist kiiremini ja õigesti näitab pilti. Ometi ei olnud agressiooni nende vahel märgata. Lapsed olid täielikult süvenenud mängu ja õige pildi leidmisesse ega pannud üksteist tähele. Kui mäng oli lõppenud, naeratasid poisid, istusid oma kohtadele ja hakkasid muljeid jagama – kes neist vajutas rohkem õigeid variante, A53 viitas teiste poiste tehtud vigadele. Selle kogemuse põhjal on võimalik järeldada, et võistlemise aspekt ei avalda väikeses poisterühmas negatiivset mõju, vaid vastupidi soodustab hasardi ilmingut, mis omakorda soodustab õpimotivatsiooni tugevnemist.

Nii 2013.-2014. kui ka 2014.-2015. õppeaastal viidi õppemänge läbi ka tüdrukutega. Õppeaastal 2013-2014 võtsid mängimisest osa vanema alarühma tüdrukud K63, L63 ja

M63 ning kaks tüdrukut nooremast alarühmast – AR33 ja L33. Lapsed otsustasid seista ekraani juures ning ise leppisid kokku igäihe koha. Mängu ajal ei lükanud keegi neist teisi, kuid samuti ei avaldanud tüdrukud soovi võistlemiseks. Esimene kord proovisid L63 ja M63 esimesena pilti vajutada, kuid kui märkasid võistlussoovi puudumist teiste tüdrukute poolt, siis muutsid oma käitumist. Tüdrukud andsid igäihele mõtlemisaega ja aega pildi vajutamiseks ning kui keegi viitas esimesena pildile, siis arutlesid tüdrukud koos valitud variandi õigsuse üle. Niimoodi otsustasid tüdrukud ülesande lahendamiseks liituda üheks rühmaks ning aitasid üksteist, jagades teistega oma eesti keele sõnavara. Järgmise õppeaasta (2014-2015) kogemus oli eelmisest kogemusest erinev. Arvutimängus osalesid 3-5-aastased tüdrukud: AR33, A34 ja S34. Tüdrukute otsus oli samamoodi seista, kuid kokkulepet nende vahel ei olnud. Mängu ajal vahetasid nad kohti. Positiivne ja aktiivne AR33 võttis initsiatiivi esialgu enda kätte ning sooritas esimesena ülesande. Ülejäänud tüdrukud ainult vaatasid. Kui AR33 tegi vale valiku ära, siis teised tüdrukud lülitusid mängu ning pärast õpetaja kiitust püüdsid kõik tüdrukud osaleda. Kui igäihe osalemissoov oli rahuldatud, hakkasid tüdrukud rohkem üksteisega arvestama: nemad andsid igäihele mõtlemisaega ning aitasid üksteist, viidates üksteise vigadele. Näiteks oli vaja vajutada linnu pildile, S34 viitas liblika pildile, AR33 parandas: „это liblikas, а надо lind.“ Mõlemal õppeaastal avaldasid tüdrukud rohkemat kalduvust ülesande kollektiivseks sooritamiseks ja koostööks ning väiksemat kalduvust omavaheliseks võistlemiseks. Ometi oli poiste reaktsiooni pealt näha, et omavaheline võistlus pakkus neile mõnu ning parandas nende meeoleolu.

Analüüsitud juhtumid näitavad, et arvult väiksemas rühmas ja/või poiste või tüdrukute eraldi rühmas on rohkem võimalik arvutimänge läbi viia, vältides ebameeldiva kogemuse tekkimist lastel. On samuti loomulik, et väiksemas rühmas on rohkem võimalik arvestada iga lapse iseärasustega ning kohandada rühma laste jaoks sobivamal moel. Suurema rühma

variant, mis on selles uurimistöös põhiline, osutus laste jaoks väsitavaks, sest seal mängist domineerivat rolli võistluse aspekt. Piisava ruumi puudumise tõttu ning samuti vanuseliste, iseloomude ja füüsiliste omaduste erinevuste tõttu tekivad laste jaoks ebavõrdsed tingimused, mille tulemusena (ning samuti õpetaja hilise sekkumise või selle puudumise tõttu) võib tekkida lastel ebaõnnestumise kogemise oht, mis mõjub negatiivselt õpimotivatsioonile. Käesoleva uurimistöo vaatluse käigus märgati ühte juhtumit, kus laps (R43) loobus täielikult mängimisest ning järeltult ka eesti keele õppimisest. „Kaotajad“ tulid õpetaja abil mängu tagasi, ometi ei olnud enamik neist enam entusiastlikult. „Võitjad“ pidid ka vaeva nägema, et säilitada oma positsiooni, mis samuti mõjus väsitavalt, sest põhifaktoriks oli nende jaoks võistlus, kuid mitte keele õppimine. Niimoodi ei saanud kumbki pool arvutimängu nautida ning mõju õpimotivatsioonile kajastus negatiivselt. Sellest tuleneb järeldus, et kolmas hüpotees selle kohta, et arvutimängud avaldavad kauakestvat positiivset mõju õpimotivatsioonile, on ümber lükatud.

Kokkuvõte

Käesolev uurimistöö oli kvalitatiivne ning selle eesmärgiks oli väla selgitada, kuidas vaikse ja käsutäitmisemeetodi kasutamine mõjutab koolieelsete muukeelsete laste motivatsiooni eesti keele õppimisel. Valimiks olid võetud Tartu Lasteaia Naerumaa 2013.-2014. ja 2014.-2015. õppeaasta muukeelsed liitühmad, kus õppisid 3-7-aastased lapsed. Andmed koguti osalusvaatluse abil, mis toimus kahe õppeaasta jooksul kaks korda nädalas, kui rühmas toimus eesti keele õppimine. Uurimistöö fookuses oli vaadelda koolieelsete laste reaktsiooni vaikse ja käsutäitmisemeetodi võtetele, st mis võte pakub valitud meetodi kontekstis õpilastele huvi ja seega soodustab õpimotivatsiooni tekkimist ja/või kasvu. Uurimistöö toeks püstitati kolm hüpoteesi:

1. Vaikse ja käsutäitmisemeetodi kasutamine soodustab liitühma eelkooliealiste laste motivatsiooni kasvu eesti keele õppimisel.
2. Raskema eesmärgi saavutamine eelnevalt omandatud teadmiste põhjal viib liitühma muukeelsete laste eesti keele õppesoovi arenguni.
3. Videomängude kasutus avaldab kauakestvat positiivset mõju liitühma muukeelsete laste eesti keele õppesoovi arengule.

Laste vaatlus näitas, et kahe meetodi kasutamine ühe asemel soodustab rohkem eelkooliealiste laste õpimotivatsiooni kasvu. Vaikse meetodi kauakestvamal kasutamisel hakkab lastel igav ning nende tähelepanu pöördub nende jaoks huvitavamatele asjadele. Sellel juhul toovad huvi eesti keele õppimise vastu tagasi käsutäitmisemeetodi mängud, kus lastel on võimalus liikuda ning, mis on ka peamine, kasutada õpitud sõnu. Ometi on käsutäitmisemeetodi kasutamine võimalik vaid siis, kui lapsed tunnevad ennast kindlana uue sõnavara omandamisel. Vaatluse ajal oli ka juhtum, kui lapsed ise keeldusid mängimisest

ning tegid ettepaneku rohkem visuaalse materjali peal harjutada, põhjendades oma valikut uute sõnade raskusega. Kahe meetodi kasutuse eelduseks on samuti see, et iga laps saab õppekäigus valida endale sobivama õppetegevuse. Esimene hüpotees on seega kinnitatud.

Uue materjali omandamine varasemalt omandatud teadmiste põhjal eeldas kõigepealt juba tuntud õppematerjali olemasolu, olgu see siis laste riided või mänguasjad, millega lapsed mängivad iga päev. Sellise õppematerjali olemasolul oli samuti võimalik õppida nende õpitud esemete omadusi, näiteks värve mängupuuviljade abil. Vaatlus näitas, et tuttava õppematerjali olemasolul toimub lastel uue eestikeelse sõnavara omandamine kiiremini, samal ajal, kui uute sõnade õppimine varem kasutamata esemetega (mänguasjadega) ajas lapsi segadusse.

Vaatlus näitas samuti, et mõne sõnarühma omandamisel püüavad positiivsemalt meelestatud lapsed uusi sõnu kasutada ning koostada nendest lauseid. Samal ajal oli nähtav laste (nt AR33) enesehinnangu ja/või enesekindluse tõus, millele viitavad sellised fraasid nagu „Mina tean rohkem.“, „Mina tõin kõige rohkem näiteid.“, „Ma saan nüüd lausega vastata.“ jm. Teiselt poolt võimaldab õppimine eelnevalt omandatud teadmiste põhjal jälgida vanematel lastel oma eesti keele arengut. Samuti märgati positiivselt meelestatud ja aktiivsetel lastel (M63, L63, A53, A34, N34 ja AR33) soovi teisi aidata lausekonstruktsiooni õppimisel, mida on võimalik põhjendada kas kasvatuses omapäradega (nt vastutustunde kasvatamisega), empaatiatundega (nt sooviga aidata sõpra) või püüdlusega näidata ennast targemana ning tunda ennast ka vajalikuna. On võimalik oletada, et laste jaoks tuttavad asjad ja/või sõnad lisavad stabiilsuse- ja turvatunnet, mida eelkooliealised lapsed vajavad, ning see omakorda saab vundamendiks õpimotivatsiooni tekkimisele ja/või kasvamisele. Kokkuvõtteks on võimalik öelda, et teine hüpotees sellest, et raskema eesmärgi saavutamine eelnevalt omandatud teadmiste põhjal viib liitrühma koolieelsete laste õpimotivatsiooni kasvule, on samuti kinnitatud.

Mis puutub arvutimängudesse, siis vaatlus näitas, et nende kasutamisel on vajalik ka teisi tingimusi arvestada. Arvutimängu kasutamine ühel arvutil suures rühmas osutus laste jaoks liiga väsitavaks, milles pearolli hakkas mängima võistlemise aspekt, kuid mitte keele õppimine ise. Iga õpilase osalemissoov koos ruumi piiratusega tekitas lastel tugevat ebamugavustunnet (nii füüsilist kui ka vaimset) ning andis negatiivse kogemuse, mille tulemusena kadus lastel soov arvutimänge mängida ning uusi sõnu õppida.

Õpetaja katsed kooli moodi õppeprotsessi korraldada (istuda toolide peal, vastamiseks kätt tõsta) ei õnnestunud – lastel ei jätkunud tähelepanu, nad hüppasid toolidelt üles ega soovinud oma kohale tagasi pöörduda. Ometi, grupi jagamine kaheks, poisteks ja tüdrukuteks, ja sellega ka mängijate arvu vähendamine andis vastupidise tulemuse – tüdrukud lõpetasid omavahel võistlemise ning hakkasid vastupidi ülesandeid koos lahendama. Seetõttu ei tundnud nad mitte ainult mängimisest mõnu, vaid ka õppisid sõnu ja said koostöökogemuse. Poisid aga ei loobunud võistlemisest, kuid sellel juhul tõi võistlus neile toredaid elamusi ning negatiivse kogemuse tekkimist ei olnud märgata. Rühma kompaktsemaks muutmine võimaldab iga lapse iseärasuste ja soovidega arvestamist ning laste jaoks mugavamate tingimuste loomist. Eri soost laste osalemine suures erivanuselises rühmas, mis oli käesolevas uurimistöös põhiliselt uurimise fookuses, ei avaldanud oodatud kauakestvat positiivset mõju.

Kirjandus

Asher, James 1966. The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. – The Modern Language Journal vol. 50 #2. Washington: D.C. Personnel and Training Branch, 79-84.

Avanesova = Аванесова, Валентина 1979. Воспитание и обучение в разновозрастной группе. Москва: «Просвещение».

<https://docs.google.com/file/d/0B6NPtdw3g7sTT24wSFdkdzNrVUk/edit>. Vaadatud 23.04.2015.

Berišvili, Kätlin 2014. Tartu linna lasteaiapäetajate ja uusimmigrantidest lapsevanemate arvamused koolieelikute toimetulekust ja selle toetamisest lasteaias : magistritöö. Juh. Karmen Trasberg. Tartu: Tartu Ülikool.

Brooker, Liz, Lynne Broadbent 2007. Personal, social and emotional development: learning to be strong in a world of change. – Learning in the Early Years 3–7, Second Edition. Toim. Jeni Riley. Los-Angeles: Sage Publications Ltd., 29 – 61.

Butteworth, George, Margaret Harris 1994. Principles of Developmental Psychology. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Cook, Vivian 2008. Second Language Learning and Language Teaching. London: Hodder Education.

Družinina = Дружинина, Светлана 2015. Консультация для воспитателей «Актуальность создания благоприятной развивающей среды дошкольного

образования» <http://www.maam.ru/detskijsad/konsultacija-dlja-vospitatelei-aktualnost-sozdaniya-blagoprijatnoi-razvivayuschei-sredy-doshkolnogo-obrazovaniya.html>. Vaadatud 22.04.2015.

Gaidai = Гайдай, Леонид 2010. Работа в разновозрастной группе детского сада. <http://educ.admtyumen.ru/edu/org/edunet/51221/more.htm?id=10986445@cmsArticle>. Vaadatud 26.04.2015.

Gattegno, Caleb 1964. Teaching Foreign Languages In Schools. The Silent Way. New-York: Educational Solutions Worldwide Inc.

Hallap, Merit 2008. Eesti keel teise keelena. – Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Toim. Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 193 – 197.

Kozlova, Kulikova = Козлова, Светлана, Татьяна Куликова 2001. Дошкольная Педагогика, 12-е издание. Москва: Издательский центр “Академия” <http://www.irbis.vogu.ru/repos/11812/HTML/17.htm> .Vaadatud 29.04.2015.

Krull, Edgar 2001. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lallo, Eneken 2014. Lasteaia- ja kooliõpetajate hinnang muukeelsete laste toimetulekule eesti õppekeelega lasteaias ja koolis ning õpetajate valmisolek neid õpetada Kunda linna näitel : bakalaureusetöö. Juh. Lehte Tuuling. Tallinn: TLÜ Rakvere Kolledž.

Langopedia = Энциклопедия языков. Методология обучения иностранному языку. <http://langopedia.ru/2012/07/05/методология-обучения-иностранному-я-/>. Vaadatud 29.04.2015.

Lapse L63 käitumise iseloomustus. Käsikiri asub Tartu Lasteaia Naerumaa kantseleis.

Maslow, Abraham 1970. Motivation and Personality (2nd ed.) New-York: Harper & Row
http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf.

Vaadatud 24.04.2015.

Naugolnõh, Raeva = Наугольных, Лариса, Валентина Раева 2003. Организация жизни и деятельности детей в разновозрастной группе малокомплектного детского сада. Методические рекомендации. Кострома.

<https://docs.google.com/document/d/1J5XmDCMEJLjuD-GIcBNaeI91Nej9WI7akVm-NYFFW3g/edit?pli=1>. Vaadatud 30.04.2015.

Nesterenko = Нестеренко, Татьяна 2011. Традиционные методы преподавания иностранных языков. <http://festival.1september.ru/articles/605188/>. Vaadatud 29.04.15.

Oss, Marilin 2006. Kuue- ja seitsmeaastate laste motivatsioon: Lõputöö. Juh. Eve Kikas. Tartu Ülikool

Podlasõi = Подласый, Иван 2004. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учебное пособие для ВУЗов. Москва: ВЛАДОС-пресс.

Riigi Teataja = Eesti Vabariigi Koolieelse Lasteasutuse Seadus. Jõustunud 01.01.2015.

1. Ptk, §7, punkt 4; 1. ptk, §7, punkt 1, lõik 3 ja punkt1¹

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120112014011>. Vaadatud 20.05.2015.

Ruutmets, Kristel, Evi Saluveer 2008. Võõrkeel. – Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Toim. Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 303 – 320.

Ryan, Richard, Edward Deci 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. – Contemporary Educational Psychology. University of Rochester. 54 – 76.

http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf.

Vaadatud 30.04.2015.

Saavaste, Anu 2011. Lasteaiaõpetajate hinnang muukeelsete laste toimetulekule eesti õppekeelel lasteaias ning õpetaja valmisolek nende õpetamiseks Valga linna näitel : bakalaureusetöö. Juh. Lehte Tuuling. Rakvere : TLÜ Rakvere Kolledž.

Sermjažko = Сермяжко, Евгений 2003. Семья и личность. Могилёв: Изд-во Могилёвского гос. ун-та им. А.А. Кулешова.

http://pedlib.ru/books.php?part=Books&dir=2/0174&num_page=16 .Vaadatud 29.04.2015.

Tropp, Kristiina, Katrin Mägi 2008. Emotsionaalne ja Motivatsiooniline areng. – Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Toim. Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 92 – 102 .

The effect of the Silent Way Method and of the Total Physical Response (TPR) on the Motivation for Learning Estonian Language in Non-Estonian Kindergarten Group of Different Age. Summary.

This Final Thesis was written using the qualitative approach. The purpose of this work is to find out how the silent way method and the total physical response affect the motivation for learning Estonian language of pre-school children whose nationality is non-Estonian. The author of the Master's Thesis has been working in Tartu kindergarten "Naerumaa", teaching Estonian language in the non-Estonian group of different age. The object of the research was formed by the non-Estonian group of children in different age, which were studying in the years of 2013 – 2014 and 2014 – 2015 in Tartu kindergarten "Naerumaa", where the Estonian is learned by kids in the age of 3 – 7. The majority of children in the group are Russian, though there are Lithuanians, Ukrainians and Armenians too.

As the data collection method, the author used participant observation, which was conducted over two years, twice a week, while the Master's author was teaching Estonian language in the group. The value of this work is increased since the data collection and the analysis were performed by the same person – the author of this thesis. The research concentrated on the observation of the children's reaction to different techniques of the silent way method and the total physical response, the description of the reactions and their analysis.

The research was based on three hypotheses:

1. The implementation of the Silent Way Method and the Total Physical Response improves motivation for studying Estonian language by children in the multilingual group.
2. The achievement of more complicated task will result in increase of study motivation

due to the earlier obtained skills.

3. The use of video games has a positive effect on the children's study motivation increase.

The observation demonstrated that the implementation of two methods promotes the increase/ manifestation of the motivation for learning Estonian language. The implementation of the silent way method alone seemed boring to the children while the loss of the interest was compensated with the total physical response techniques, i.e. games containing elements of activity. The use of the total physical response alone was impossible as the active games imply the availability of the previously obtained vocabulary.

Achieving more complicated task on a basis of previously obtained skills also had its positive effect on the motivation for learning Estonian. Learning colours with the toys in use was quick and successful while learning with new toys was confusing for the children.

In the course of the observation, the author detected the following peculiarities. The use of the specialised video games in a process of the Estonian language learning involved other parameters – e.g., number of children in group, number of computers (as in the case, there was only one computer, children's age and sex, etc. The implementation of video games within this research, carried out among a big-sized group of children of different age and sex, did not show the expected result.

Lisa 1. Väljavõte eesti keele õpetaja 2013.- 2014. õppeaasta tegevuskavast

Eesti keele temaatiline aastakava

Kuu	Teema	3 – 5 aastased	5 – 6 aastased
September	Saame tuttavaks!	„Saame mänguasjadega tuttavaks“ (lapsed kuulavad õpetajat, õppimine toimub mänguasju kasutades)	Õppimine viisakalt tervitama ja ennast tutvustama (nimi ja vanus)
	Puuviljad ja marjad.	Piltide vaatamine, Mäng: „Paneme korvi puuvilju“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Piltide vaatamine ja nimetamine, Mäng: „Mis puuvili korvis on?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
	Juurviljad.	Piltide vaatamine, mäng: „Paneme korvi juurvilju“ (õppimine toimub mänguasju kasutades), „Mõmmi õpib sõnu: sügisannid“	Visuaalne mäng: „Ütle eesti keeles“ (õppimine toimub pilte kasutades), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: sügisannid“
	Seened (lõiming matem.).	Piltide vaatamine, mäng: mitu seent on	Piltide vaatamine ja nimetamine, arvude

		korjatud?“ (piltidega, arvutame koos)	õppimine/ kordamine (10ni), mäng: „seente pood“ (arvutavad seeni ja mänguraha)
Oktoober	Linnud.	Piltide vaatamine, raamatu „Kuidas laulavad linnud“ vaatamine, mäng „Kelle käes on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Piltide vaatamine ja nimetamine, raamatu „Kuidas laulavad linnud“ vaatamine, mäng „Kelle käes on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
	Mina ja perekond.	Sõrmedemäng „Minu perekond“, visuaalne mäng „Mänguasjade perekond“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Sõrmedemäng „Minu perekond“, joonistus „Mina ja minu perekond“
	Leivanädal.	Piltide vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Millest saab leiba?“	Piltide vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Millest saab leiba?“
	Meie organism.	Raamatu „Meie organism“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi	Raamatu „Meie organism“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi

		õpib sõnu: asjad, mida hommikul kasutad“	õpib sõnu: asjad, mida hommikul kasutad“
November	Tervislik toitumine.	Piltide vaatamine „Toitude püramiid“, mäng „Mis toit on tervisele kasulik?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Piltide vaatamine „Toitude püramiid“, mäng „Mis toit on tervisele kasulik?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
	Isade erialad.	Piltide vaatamine „Kes on minu isa?“, õpilaste jutt isast õpetaja tõlkega	Piltide vaatamine, „Minu isa on..“ (koostame lauseid)
	Koduloomad ja – linnud.	Piltide vaatamine, mänguasjadega mängimine „Hobune on lehmil külas“	Piltide vaatamine, mäng „Kellel on...?“, jutu „Hajameelne kassipoeg“ kuulamine
	Lõunamaade loomad ja linnud.	Raamatu „Kes elab Aafrikas?“ vaatamine ja jutu kuulamine	Raamatu vaatamine, „Kes elab Aafrikas?“, loomade pantomiim
Detsember	Metsloomad.	„Kes metsas elab?“ (piltide vaatamine), video	Piltide vaatamine ja nimetamine, video „Metsloomad“, mäng

		„metsloomad“, mäng „Kes on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	„ Kes on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
Põhjamaade loomad ja linnud.	Piltide vaatamine, video „Põhjamaade loomad“ vaatamine, mäng „Kellel on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Piltide vaatamine ja nimetamine, video „Põhjamaade loomad“ vaatamine, mäng „Kellel on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	
Päkapikkude töökoda.	Õpetaja-õpilaste jutt päkapikkudest, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Päkapiku maja“	Õpetaja-õpilaste jutt päkapikkudest, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Päkapiku maja“	
Päkapikud ja Jõulud.	„Mida me teame Jõuludest?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Jõuluaeg“	„Mida me teame Jõuludest?“, „Mida me teame (mida ei tee) Jõuluajal“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Jõuluaeg“	
Talvised rõõmud.	Piltide vaatamine, liiklusmäng „Mida teen talvel?“,	Piltie vaatamine ja nimetamine, mäng „Missugune on	

		arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Talv ja riietusesemed“	talv?“, liiklusmäng „Mida teen talvel?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Talv ja riietusesemed“
Jaanuar	Mäng ja mänguasjad.	„Kes ja kus elab?“ (laps võtab mänguasja ja näitab selle kohta), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Lumememm“	„Kes ja kus elab?“ (laps võtab mänguasja ja näitab selle kohta), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Lumememm“
	Õõ ja päev.	Piltide vaatamine, mäng „Mida teen hommikul?“	Piltide vaatamine ja nimetamine, mäng piltidega „Minu päevaplaan“
	Aastaajad.	Piltide vaatamine, aastaegade õppimine	Piltide vaatamine ja nimetamine, lapse jutt, millal on tema sünnipäev
	Loodusnähtused.	Piltide vaatamine, pildimäng „Kellel on...?“ (õppimine toimub pilte kasutades)	Piltide vaatamine ja nimetamine, mäng: „Mis on ilus, mis on hirmus?“ (õppimine toimub pilte

			kasutades)
	Kes kuidas talvitub?	Piltide „Missugune talv on?“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Karu elu“	Piltide „Missugune talv on?“ vaatamine ja nimetamine (kordamine), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Karu elu“
Veebruar	Gloobus. Oleme kõik erinevad.	„Rahvariided“ (piltide vaatamine), jutt rahvastest „Oleme kõik sõbrad“	„Rahvariided“ (piltide vaatamine ja nimetamine), jutt rahvastest „Oleme kõik sõbrad“
	Hoolitseme üksteise eest.	Arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: sõbrad“, mäng „Minu sõber“	Arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: sõbrad“, mäng „Minu sõber“ (räägib täislausega, kes on tema sõber ja võtab selle lapse käe kinni)
	Eesti on mu isamaa.	„Eestimaa sümbolid“ (piltide vaatamine), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Minu kodumaa“	„Eestimaa sümbolid“ (piltide vaatamine ja nimetamine, omaduste kirjeldamine), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Minu kodumaa“

	Maja, kus ma elan. Turvalisus.	Mänguasjade vaatamine (majad), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Mõmmi kodu“	Mänguasjade vaatamine (majad) ja omaduste kirjeldamine (suurus, linnas/maal), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Mõmmi kodu“
Märts	Kodumasinad.	Piltide vaatamine, mäng „Mis on köögis?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Piltide vaatamine ja nimetamine, mäng „Mis on köögis?“, mäng: „Kellel on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
	Raamatud.	Raamatute vaatamine, nende omaduste kirjeldamine (suur, väike, paks, õhuke), mäng “Missugune raamat mul on?”	Raamatute vaatamine, nende omaduste kirjeldamine (suur, väike, paks, õhuke), rollimäng „Raamatukogus“
	Tervis (hambad).	Piltide vaatamine ja kirjeldamine „Tervislik toit“, mäng „Tervislik või ebatervislik?“	Piltide vaatamine ja kirjeldamine „Tervislik toit“, mäng „Tervislik või ebatervislik?“

	Teater.	Video vaatamine, jutt teatrist, mäng „Missugune teater on?“	Video vaatamine, jutt teatrist, mäng „Missugune teater on?“, rollimäng „Teatris“
Aprill	Veekogud ja nende elanikud.	piltide „Veekogud ja nende elanikud“ vaatamine, lauamäng „Kes elab vees?“	piltide „Veekogud ja nende elanikud“ vaatamine, lauamäng „Kes elab vees?“
	Lilled.	Piltide „Lilled“ vaatamine, liiklusemäng „Kus on põõsas, kus on puu?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Õitsvas aias“	Piltide „Lilled“ vaatamine, liiklusemäng „Kus on põõsas, kus on puu?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Õitsvas aias“
	Lihavõtted.	Jutt pühast, värvime mune	Jutt pühast, värvime mune
	Aitame loodust (prügi sorteerimine).	Piltide „Turvalisus looduses“ vaatamine, liiklusemäng „Mina olen kojamees“	Piltide „Turvalisus looduses“ vaatamine, liiklusemäng „Mina olen kojamees“, õpetaja-õpilaste jutt prügi sorteerimisest
	Mai	Masinad.	Raamatu „Suured masinad“ vaatamine,

		mäng „Kellel on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	jutt masinatest ja nende kasutamisest, mäng „Kellel on...?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
	Emade erialad.	Raamatu vaatamine, pildid „Emade erialad“	Piltide „Emade erialad“ vaatamine, laste jutt „Minu ema on..“ (6-7a ütleb ema eriala, kirjeldab teda mõne omadussõnaga)
	Roheline perekond (taimed).	Liiklusmäng „Kus on põõsas, kus on puu?“, piltide vaatamine, arvutimäng „Metsas“,	Liiklusmäng „Kus on põõsas, kus on puu?“, piltide vaatamine ja nimetamine (puud ja põõsad), arvutimäng „Metsas“, arvutimäng „Puulehed“
	Punane, kollane, roheline. Linnaekskursioon.	Valgusfoori pildi vaatamine, värvide kordamine, liiklusmäng „Valgusfoor: seisa või mine“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Foor“	Valgusfoori pildi vaatamine, värvide kordamine, Liiklusmäng „Valgusfoor: seisa või mine“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Foor“
	Päike. Päkapihud	Piltide „Suvi ja	Piltide „Suvi ja

	suvel.	suvised tegevused“ vaatamine, liiklusmäng „Rannas“	suvised tegevused“ vaatamine, liiklusmäng „Rannas“
--	--------	--	--

Lisa 2. Väljavõte eesti keele õpetaja 2014.- 2015. õppeaasta tegevuskavast

Eesti keele temaatiline aastakava

Kuu	Teema	3-aastased	4 – 7 aastased
September	Meil on uued sõbrad!	„Saame mänguasjadega tutvavaks“ (lapsed kuulavad õpetajat, õppimine toimub mänguasju kasutades)	Õppime viisakalt tervitada ja ennast tutvustada (nimi ja vanus)
	Korjame aias puuvilju.	Mäng „Paneme korvi puuvilju“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)	Mäng „Mis puuvili korvis on?“ (õppimine toimub mänguasju kasutades)
	Aitame korjata juurvilju.	„Paneme korvi juurvilju“ (mänguasju kasutades), „Mõmmi õpib sõnu: sügisannid“	Visuaalne mäng „Ütle eesti keeles“ (pilte kasutades), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: sügisannid“
	Orav valmistab talveks ette (lõimng matem.).	Visuaalne mäng „Mitu õuna panen korvi?“, mäng „Mitu porgandit on korvis?“ (laps võtab korvist)	Visuaalne mäng „Mis arv mu käes on?“, mäng „Mitu õuna panen korvi?“

Oktoober	Linnud lendavad lõunamaale.	Raamatu „Kuidas laulavad linnud“ vaatamine, mäng „Kelle käes on...?“ (õppimine toimub pilte kasutades)	Raamatu „Kuidas laulavad linnud“ vaatamine, mäng „Kelle käes on...?“ (õppimine toimub pilte kasutades)
	Millest saab leiba?	Piltide vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Millest saab leiba.“	Piltide vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Millest saab leiba.“
	Mina ja perekond.	Sõrmedemäng „Minu perekond“ , visuaalne mäng „Mänguasjade perekond“ (panevad mänguasjad kõrvale ja nimetavad, kes perekonnas see on)	Sõrmedemäng „Minu perekond“, mäng „Mänguasjade perekond“ (panevad mänguasjad kõrvale ja nimetavad, kes perekonnas see on)
	Kuidas ma hoolitsen oma südame eest?	Raamatu „Meie organism“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: asjad,, mida hommikul kasutad“	Raamatu „Meie organism“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: asjad,, mida hommikul kasutad“
	Valime poest toitu..	Piltide „Toitude püramiid“	Piltide „Toitude püramiid“

		vaatamine, mäng „Mis toit on tervisele kasulik?“ (mänguasju kasutades)	vaatamine, mäng „Mis toit on tervisele kasulik?“ (mänguasju kasutades)
November	Mida teeb minu isa?	Piltide vaatamine „Kes on minu isa?“, õpilaste jutt isast õpetaja tõlkega	Piltide vaatamine, „Minu isa on..“ (koostame lauseid)
	Lehma külas.	Piltide vaatamine, mänguasjadega mängimine „Hobune on lehma külas“	Piltide vaatamine, mäng „kellel on...“, jutu „Hajameelne kassipoeg“ kuulamine
	Mina reisin lõunamaadel.	Raamatu „Kes elab Aafrikas?“ vaatamine ja jutu kuulamine	Raamatu „Kes elab Aafrikas?“ vaatamine ja jutu kuulamine, mäng „Kellel on...?“, video „Leopard nurrub“ vaatamine
	Rebase külas.	Piltide „Kes metsas elab?“ vaatamine, video „Metsloomad“ vaatamine, mäng „Kes on...?“ (mänguasjade	Piltide „Kes metsas elab?“ vaatamine, video „metsloomad“ vaatamine, mäng „Kes on...?“ (mänguasjade

		kasutades)	kasutades), mäng „Hunt või koer?“ (koduloomade kordamine)
Detsember	Pingviin kaotas oma ema.	Piltide „Kes elab Põhjal?“ vaatamine, video „Põhjamaade loomad“ vaatamine, mäng „Kellel on...?“ (mänguasjade kasutades)	Piltide „Kes elab Põhjal?“ vaatamine, video „Põhjamaade loomad“ vaatamine, mäng „Kellel on...?“ (mänguasjade kasutades)
	Karu teeb kingitusi.	Arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Päkapiku maja“	Arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Päkapiku maja“
	Valmistame ette Jõuludeks!	Jutt „Mida me teame Jõuludest?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Jõuluaeg“	Jutt „Mida me teame Jõuludest?“, „Mida me teeme (mida ei tee) Jõuluajal?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Jõuluaeg“
	Mängime lumepalli.	Piltide „Kui ilus on talv!“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Talv ja riietusesemed“	Piltide „Missugune on talv?“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Talv ja riietusesemed“

	Mänguasjade kodu.	„Kes kus elab?“ (laps võtab mänguasja ja näitab tema paika), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Lumememm“	„Kes kus elab?“ (laps võtab mänguasja ja näitab tema paika), arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Lumememm“
Jaanuar	Kes ei maga öösiti?	Õöpäev (piltide vaatamine), mäng „Arva ära, kes ei maga öösiti“ (mänguasjade kasutades)	Õöpäev (piltide vaatamine), mäng „Arva ära, kes ei maga öösiti“ (mänguasjade kasutades)
	Kuidas talvitab karu?	Piltide „Talv on külm aeg“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Karu elu“	Piltide „Talv on külm aeg“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Karu elu“
	Mille poolest torm hirmus on?	„Tuul puhub“ (piltide vaatamine)	„Tuul või torm?“ (piltide vaatamine), pildimäng „Kellel on...“
	Rähni külas.	„Missugune talv on?“ (piltide vaatamine), mäng “Metsloomade talvine elu”	„Missugune talv on?“ (piltide vaatamine), mäng “Metsloomade talvine elu”
Veebruar	Maja, kus ma elan.	Arvutimäng „Mõmmi	Arvutimäng „Mõmmi

		õpib sõnu: Mõmmi kodu“	õpib sõnu: Mõmmi kodu“
	Hoolitseme üksteise eest!	Arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: sõbrad“, mäng „minu sõber“	Arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: sõbrad“, mäng „minu sõber“ (räägib täislausega, kes on tema sõber ja võtab selle lapse käe kinni)
	Minu kodumaa.	Piltide „Eestimaa sümbolid“ vaatamine, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Minu kodumaa“	Piltide „Eestimaa sümbolid“ vaatamine, nimetamine, omaduste kirjeldamine, arvutimäng: „Minu kodumaa“
	Külalised Armeenias.	Piltide „Rahvariided“ vaatamine, jutt rahvastest „Oleme kõik sõbrad“	Piltide „Rahvariided“ vaatamine ja nimetamine, jutt rahvastest „Oleme kõik sõbrad“
Märts	Kus elab külm?	Piltide „Kodumasinad“, vaatamine, mäng „missugune	Piltide „Kodumasinad“, vaatamine, mäng „missugune

		kodumasin meil on?“(mänguasjade kasutades)	kodumasin meil on?“(mänguasjade kasutades)
	Siil võtab enda raamatuid.	Jutt raamatutest „Raamatud on erinevad“, mäng „Kus raamatud elavad?“	Jutt raamatutest „Raamatud on erinevad“, mäng „Kus raamatud elavad?“
	Kui ma tahan olla terve (hambad)!	Piltide „Tervislik toit“, vaatamine ja kirjeldamine mäng „Tervislik või ebatervislik?“ (mänguasjade kasutades)	Piltide „Tervislik toit“ vaatamine ja kirjeldamine, mäng „Tervislik või ebatervislik?“ (mänguasjade kasutades)
	Teater.	Jutt teatrist, mäng „Missugune teater on?“ (piltide kasutades)	Jutt teatrist, mäng „Missugune teater on?“ (piltide kasutades), rollimäng: „Teatris“
Aprill	Valmistame ette lihavõtteks!	Jutt pühast, värvime mune	Jutt pühast, värvime mune
	Lilled lood.	Piltide „Lilled“, vaatamine, liiklusmäng „Kus on	Piltide „Lilled“, vaatamine, liiklusmäng „Kus on

		põõsas, kus on puu?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Õitsvas aias“	põõsas, kus on puu?“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Õitsvas aias“
	Veekogud ja nende elanikud.	Piltide „Veekogud ja nende elanikud“ vaatamine, lauamäng „Kes elab vees?“	Piltide „Veekogud ja nende elanikud“ vaatamine, lauamäng „Kes elab vees?“
	Tervisenädal.	Puu- ja juurviljade kordamine (mänguasjade kasutades), mäng „Tervislik või ei ole?“ (mänguasjade kasutades)	Puu- ja juurviljade kordamine (mänguasjade kasutades), mäng „Tervislik või ei ole?“ (mänguasjade kasutades)
	Suured masinad.	Raamatu „Suured masinad“ vaatamine, mäng „Kellel on...?“ (mänguasjade kasutades)	Raamatu „Suured masinad“ vaatamine, jutt masinatest ja nende kasutamisest, mäng „Kellel on...?“ (mänguasjade kasutades)
Mai	Kuidas ma aitan ema?	Raamatu vaatamine, piltide „Emade erialad“ vaatamine	Pildid „Emade erialad“, laste jutt „Minu ema on..“ (6-7a, ütleb ema eriala, kirjeldab teda mõne

			omadussõnaga)
	Puu külas (taimed).	Arvutimäng „Metsas“, liiklusmäng Kus on põõsas, kus on puu?“	Arvutimäng „Metsas“, arvutimäng „Puulehed“, liiklusmäng Kus on põõsas, kus on puu?“
	Saame valgusfooriga tuttavaks!	Piltide vaatamine (liiklusmärgid), liiklusmäng „Valgusfoor: seisa või mine“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Foor“	Piltide vaatamine (liiklusmärgid), liiklusmäng „Valgusfoor: seisa või mine“, arvutimäng „Mõmmi õpib sõnu: Foor“
	Kuidas jalutame päikesega koos.	Piltide „Suvi ja suvised tegevused“ vaatamine, liiklusmäng „Rannas“	Piltide „Suvi ja suvised tegevused“ vaatamine, liiklusmäng „Rannas“

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Valentina Shevina,

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

**VAIKSE JA KÄSUTÄITMISMEETODI KASUTUSE MÕJU EESTI KEELE
ÕPIMOTIVATSIOONILE KOOLIEELSES MITTE-EESTIKEELSES LIITRÜHMAS,**

mille juhendaja on dotsent Ingrid Rummo ja Taisia Mahnatš,

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/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, **26.05.2015**