

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE KOOEELISES EAS

Toimetanud Eve Kikas



Õppimine ja õpetamine
koolieelses eas

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE KOOLIEELSES EAS

Toimetanud Eve Kikas

Retsenseerinud Aaro Toomela
Toimetanud Eve Kikas
Keeleliselt toimetanud Krista Uibu ja Elve Voltein
Pildid joonistanud Kalev Vapper
Pildistanud Katrin Lasn ja Alar Nigul
Kaane kujundanud Soraya Jesus Salomão

Raamat ilmub Euroopa Liidu struktuurifondide toetusel, meede 1.1: Tööjõu
paindlikkust, toimetulekut ja elukestvat õpet tagav ning kõigile kättesaadav
haridussüsteem

Projekt:

Koolieelse lasteasutuse õpetajate taseme- ja täiendkoolituse kaasajastamine
Tartu Ülikooli haridusteaduskond

ISBN 978-9949-11-911-0

Autoriõigus: artiklite autorid, 2008
Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee

SISUKORD

SISSEJUHATUS. <i>Eve Kikas</i>	11
Uskumused ja teadmised laste arengust ja õppimisest	11
Arengupsühholoogia kui alus õpetamisel ja kasvatamisel	11
Arengupsühholoogiast tulenevad teadmised, mida laste arendamisel arvestada	12
Üldine ülevaade raamatust	15
Kasutatud kirjandus	16

I OSA.

LASTE ARENG JA ÕPPIMINE KOOLIEELSEAS EAS

1. TUNNETUSPROTSESSIDE ARENG. <i>Eve Kikas</i>	19
Sissejuhatus	19
Töömälu	20
Pikaajaline sündmustemälu. Stsenariumid	23
Objektide ja nähtuste mälu. Mõisted	26
Meeldejätmise strateegiad	28
Arutlemine ajas muutuvate sündmuste üle	29
Arutlemine põhjuslike seoste üle	31
Loogiline järeldamine	33
Kokkuvõtteks	34
Kasutatud kirjandus	37
2. KÕNE ARENG. <i>Tiia Tulviste</i>	39
Sissejuhatus	39
Miks uuritakse kõne arengut?	39
Kõne areng esimestel eluaastatel: keele omandamine ja rääkima hakkamine	39
Kõne arengu teooriad	43
Kõne areng eelkoolieas: ettevalmistus kooliks	46
Lapse kõne arengu uurimise meetodid	48
Individaalsed erinevused kõne arengus	48
Kõne arengut mõjutavad tegurid	49
Kasutatud kirjandus	52
3. SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENG. <i>Kristiina Tropp ja Helve Saat</i>	53
Sissejuhatus	53
Lapse suhted täiskasvanutega	54
Lapse suhted eakaaslastega, grupiprotsessid	59
Sotsiaalsete oskuste arendamine lastel	63

Laste sotsiaalsete oskuste ning nende alaoskuste (komponentide) kirjeldamine	66
Sotsiaalsete oskuste areng lapse arengu üldises kontekstis	69
Sotsiaalsete oskuste taseme ja akadeemilise toimetuleku seosed	71
Puudulike sotsiaalsete oskuste võimalikud negatiivsed tagajärjed	72
Laste sotsiaalsete oskuste arengu toetamine	73
Kasutatud kirjandus	76
4. ENESETEENINDUSE JA ENESEKOHASTE OSKUSTE ARENG.	
<i>Ülle Saarits</i>	79
Sissejuhatus	79
Enesekohaste oskuste areng	79
Mänge enesekohaste oskuste arendamiseks lasteaias	86
Eneseteeninduse oskuste kujunemine	88
Kasutatud kirjandus	91
5. EMOTSIONAALNE JA MOTIVATSIOONILINE ARENG.	
<i>Kristiina Tropp ja Katrin Mägi</i>	92
Sissejuhatus	92
Emotsioonide väljendamise ning äratundmise areng	93
Emotsionaalsus, emotsioonide reguleerimine	95
Emotsionaalne turvatunne	97
Tundeelu seosed lapse motivatsioonilise arenguga	98
Kasutatud kirjandus	102
6. ÕPPIMISE ERINEVAD VIISID. ÕPPIMISE PROTSESS.	
TEADMISTE ARENG. <i>Eve Kikas</i>	104
Sissejuhatus	104
Otsene ja semiootiliselt vahendatud õppimine	104
Õppimine erinevates tegevustes osalemisel	111
Laste teadmised ja nende areng	114
Kokkuvõtteks	118
Kasutatud kirjandus	118
7. MÄNG. <i>Airi Niilo ja Eve Kikas</i>	120
Sissejuhatus	120
Mänguteooriad	121
Lapse areng ja tema mäng	122
Mängude liigid ja nende iseärasused erinevas vanuses lastel	125
Lapsevanema ja õpetaja roll laste mängu toetamisel	133
Mäng ja õppimine	135
Kasutatud kirjandus	136

II OSA.
LASTE ARENGU HINDAMINE

8. LASTE ARENGU HINDAMISE PÕHIMÕTETEST. <i>Kristina Nugin</i>	141
Kasutatud kirjandus	143
9. VAATLUS. <i>Mairi Männamaa</i>	144
Sissejuhatus	144
Vaatluse eesmärk	145
Vaatluse vormid	145
Vaatluse meetodid ja tehnikad	146
Vaatluse etapid	156
Vaatluse eelised ja piirangud	156
Kasutatud kirjandus	158
10. INTERVJUU. <i>Mairi Männamaa</i>	159
Sissejuhatus	159
Laste intervjuueerimise iseärasused ja põhimõtted	160
Intervjuu vormid	164
Intervjuu eelised ja piirangud	165
Kasutatud kirjandus	166
11. TESTID JA TESTIMINE. <i>Eve Kikas ja Mairi Männamaa</i>	167
Standardiseerimine ja normeerimine. Testitulemuste kasutamine	167
Laste testimise iseärasused	168
Testide eelised ja piirangud	169
Kasutatud kirjandus	170

III OSA.
INDIVIDUAALSED ERINEVUSED

12. SOOLISED ERINEVUSED. <i>Marika Veisson</i>	173
Sissejuhatus	173
Sooline identiteet	173
Soorollid ja nende stereotüübid	174
Mille poolest poisid ja tüdrukud erinevad?	175
Kõne areng on tüdrukutel kiirem	175
Vastuolulised tulemused matemaatikas, mootorikas ja vaimsetes võimetes	177
Emotsioonid ja käitumine	178
Sooline võrdõiguslikkus	179
Kasutatud kirjandus	180

13. MULTIKULTUURILISUS. <i>Lehte Tuuling</i>	182
Multikultuurilisuse mõiste ja olemus	182
Multikultuuriline haridus	184
Multikultuuriline kasvatus	184
Keeleline mitmekesisus	187
Usuline mitmekesisus	188
Rassiline ja kultuuriline mitmekesisus	188
Seksuaalse orientatsiooni mitmekesisus	189
Ümbritsevate täiskasvanute tugi lapsele toimetulekuks multikultuurilises keskkonnas	190
Kasutatud kirjandus	192
14. EESTI KEEL TEISE KEELENA. <i>Merit Hallap</i>	193
Kasutatud kirjandus	197
15. ERIVAJADUSTEGA LAPSED LASTEAIAS. <i>Pille Häidkind</i>	198
Sissejuhatus	198
Erivajadustega lapsed	198
Varajane sekkumine	199
Varajane sekkumine Eestis	201
Lapse individuaalsuse kaart	203
Erivajadustega laste arengu toetamine	207
Kõnepuudega lapsed	208
Kehapuudega lapsed	209
Kuulmispuudega lapsed	210
Nägemispuudega lapsed	211
Vaimupuudega lapsed	212
Spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed	214
Emotsionaalsete ja käitumishäiretega lapsed	215
Autismispektri häiretega lapsed	216
Andekad lapsed	217
Kasutatud kirjandus	218

IV OSA.

VALDKONDLIKE TEADMISTE JA OSKUSTE ARENG

16. KEHALINE ARENG. LIIKUMINE. <i>Leila Oja</i>	223
Sissejuhatus	223
Liikumisõpetuse eesmärgid ja õppekorraldus	224
Lapse motoorne areng	225
Ealine eripära	227
Tegevused liikumisõpetuses	228
Liikumismängude rakendamine liikumisõpetuses	233

Liikumismängude rakendamise võimalusi erinevates tingimustes	234
Kokkuvõtteks	236
Kasutatud kirjandus	236
17. LOOVUSE ARENG. <i>Eda Heinla</i>	238
Lapse loovuse areng	238
Loovuse mõiste	238
Kasvatusstiili toime lapse loovuse arengule	242
Lapse loovuse arengut toetav sotsiaalne keskkond	243
Kokkuvõtteks	245
Kasutatud kirjandus	245
18. KUNSTITEGEVUSED. <i>Edna Vahter</i>	247
Sissejuhatus	247
Laste kunsti olemusest	247
Mis on kunstiõpetuses muutunud?	249
Kokkuvõtteks	255
Kasutatud kirjandus	255
19. MUUSIKALINE KASVATUS. <i>Maia Muldma</i>	256
Sissejuhatus	256
Praktilise töö võimalused muusikaõpetuses	256
Muusika kuulamine	257
Muusikalis-rütmiline liikumine	264
Laulmine	267
Pillimäng	269
20. MUUSIKA RÜHMA TEGEVUSTES. <i>Monika Pullerits</i>	272
Muusika väljendusvahendid ja kõnemängud	272
Mudellaulud, rahvalaulud ja laulumängud	274
Soovitav kirjandus	275
21. KEEL JA KÕNE: KUULAMINE JA KÕNELEMINE, LUGEMINE JA KIRJUTAMINE. <i>Marika Padrik ja Merit Hallap</i>	276
Sissejuhatus	276
Kõnekeskkond	278
Kõne areng ja selle toetamine vanuses 1–3 aastat	280
Kõne areng ja toetamine vanuses 3–5 aastat	285
Kõne areng ja toetamine vanuses 5–7 aastat	288
Ettevalmistus lugemiseks ja kirjutamiseks	292
Kõnearenduse põhimõtted	299
Kasutatud kirjandus	301

22. VÕÕRKEEL. <i>Kristel Ruutmets ja Evi Saluveer</i>	303
Sissejuhatus	303
Varase võõrkeeleeõppe eelised	303
Laps kui võõrkeelee õppija	304
Milline peaks olema õpetamiskeel?	305
Mida võõrkeelee õpetamisel silmas pidada?	306
Sõnavara õpetamine	310
Jutukeste kasutamine	314
Laulude ja salmide kasutamine	316
Kokkuvõtteks	320
Kasutatud kirjandus	320
23. MATEMAATIKA. <i>Anu Palu</i>	322
Sissejuhatus	322
Soovitusi ja näiteid matemaatika teemade käsitlemisel	323
Kokkuvõtteks	332
Kasutatud kirjandus	332
24. INFOTEHNOLOOGIA. <i>Toomas Kink</i>	334
Sissejuhatus	334
Infotehnoloogia mõistest ja kasutamisest	335
Arvuti kui arengukeskkonna toimetehhanismid	337
Infotehnoloogia roll ja potentsiaal alushariduses	339
Õpi- ja muu tarkvara ning inforessursid alushariduses	343
Muud info-kommunikatsioonitehnoloogia vahendid	345
IKT roll lapse arengu mõjutajana	346
Kokkuvõtteks	350
Kasutatud kirjandus	350

SISSEJUHATUS

Eve Kikas

USKUMUSED JA TEADMISED LASTE ARENGUST JA ÕPPIMISEST

Kõigil on oma uskumused, arvamused ja teadmised lastest, nende arengust-õppimisest, samuti ka nende kasvatamisest-õpetamisest. Teooriad muutuavad ajas ning erinevad kultuuriti. Kaasajal saab eristada teaduslikke teooriaid, mida käsitavad teatud vastava ala spetsialistid kogu maailmas, ning tavateooriaid, mida jagavad konkreetse ühiskonna ja grupi inividid. Tavaettekujutus, ka populaarses kirjanduses käsitletav, erineb üldjuhul teaduslikust käsitlusest, olles inertsem ja võttes uusi kompleksseid teooriaid vastu vaevaliselt. Viimastel aastakümnetel on muutunud ettekujutus just väikeste laste arengust – seda suuresti seoses uute võimalustega neuropsühholoogias ja uudsete katsete kasutamisega. Samuti on muutunud teoreetilised kontseptsioonid, näiteks kasutatakse uuringutes matemaatilisi teooriaid nagu süsteemiteooria (vt Nelson, 2007; Riley, 2003; Siegler et al, 2006; Whitebread, 2003). Nende uuemate lähenemistega on arvestatud ka antud raamatu kirjutamisel.

ARENGUPSÜHHOOGIA KUI ALUS ÕPETAMISEL JA KASVATAMISEL

Õpetamisel-kasvatamisel tuleb tunda lapse arengu iseärasusi, mida kirjeldab arengupsühholoogia. Viimane tegeleb laias laastus kahe valdkonnaga. Esiteks, **kirjeldatakse** (psüühilisi) protsesse, nende avaldumise iseärasusi mitmesugustes valdkondades erinevas vanuses inimestel. Teiseks, **seletatakse ja põhjendatakse**, kuidas need protsessid inimese kasvades arenevad. Enamik uurimusi on läbi viidud esimese valdkonna kohta, teise kohta napib piisavaid seletusi. Lasteaiaõpetajatel on oluline teada mõlemat. Tundes teatud vanuses laste arengu iseärasusi, osatakse nende tegevust planeerida, kuid pöörata ka tähelepanu erinevustele, st märgata erivajadustega lapsi. Teades seda, **kuidas** areng toimub, saab otsida võimalusi selle paremaks toetamiseks. See aga on lasteaiaõpetajate ülesanne ning selle kohta nad ka teavet otsivad. Seetõttu on käesolevas raamatus olulisel kohal küsimus, **mida teooriate ja katsete tulemustega peale hakata** ehk teooriate rakendamine laste kasvatamise praktikas. Kuna erinevad teooriad seletavad arengut erinevalt, on nende poolt soovitatavad laste arendamise võimalused ja viisid samuti erinevad.

Teoreetilised põhjendused panevad aluse praktilistele käsitlustele. Samas pole ühte valdavat teooriat – erinevatele käsitlustele toetutakse ka raamatus.

ARENGUPSÜHHOLOOGIAST TULENEVAD TEADMISED, MIDA LASTE ARENDAMISEL ARVESTADA

Geenid või kasvatus? Tänapäeval ollakse üsna üksmeelsel seisukohal, et kõik protsessid ja omadused arenevad bioloogilise ja sotsiaalse vastasmõjus. Enam ei küsita, kumb on tähtsam – kas geenid või kasvatus. Küsitakse, kuidas nad koos üksteisega vastastikku seotult arengut mõjutavad.

Lapse aktiivsus. Lapsed on sünnist alates aktiivsed maailma tunnetajad, eneseväljendamise võime areneb esimese eluaasta jooksul mitteverbaalsena, hiljem omandab sõnaline väljendus tähtsama rolli. Lapse enda panus arengusse suureneb vanemaks saades.

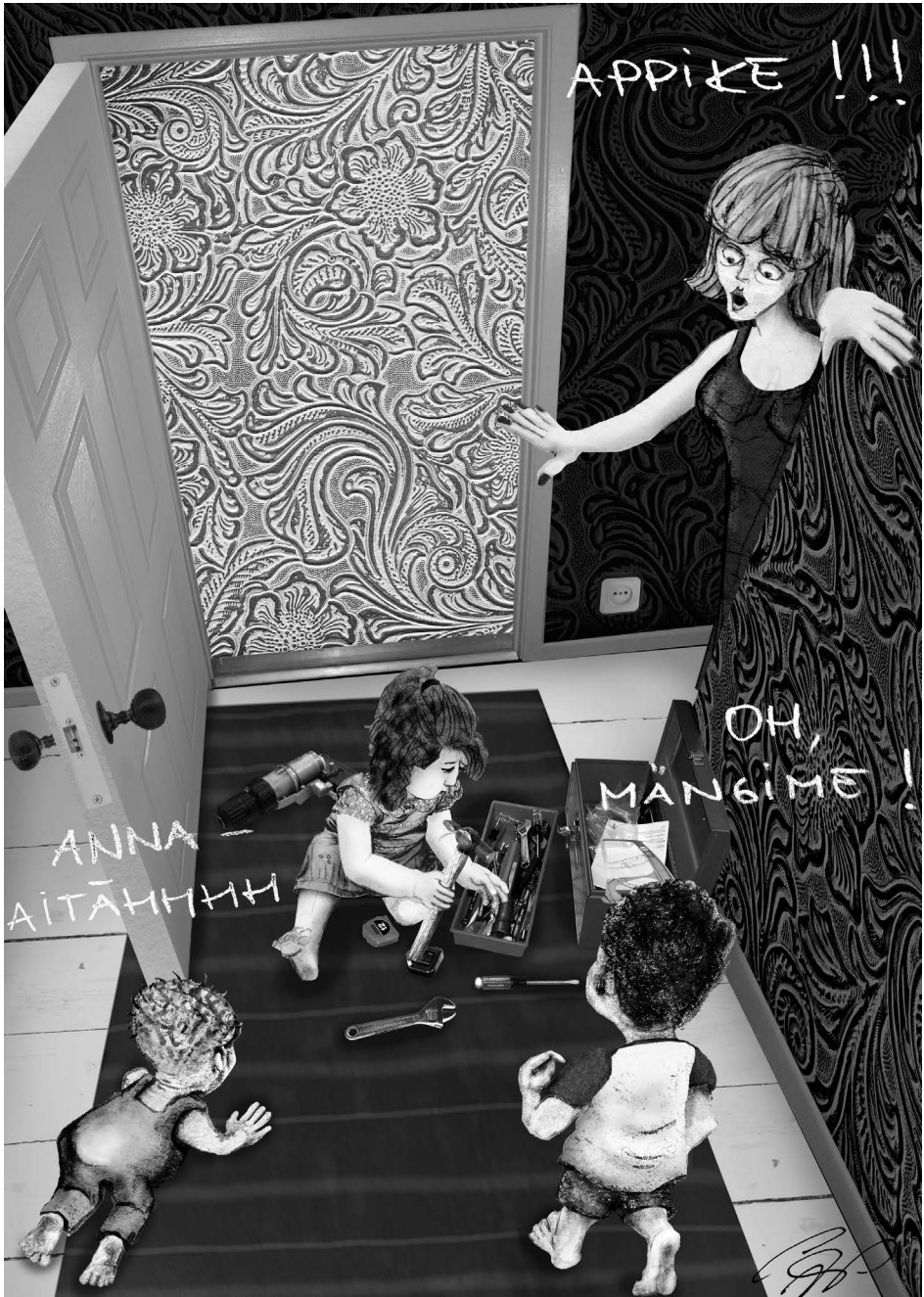
Lapse aktiivsus avaldub ka mitmetes metafoorides, mida teoreetikud kasutavad. Jean Piaget kasutas metafoori “**tunnetav laps**” (“epistemic child”). Laps jälgib enda ümber toimuvat, otsib teadmisi ja seletusi, kuidas maailm on struktureeritud, selle protsessi käigus struktureerib ta ümber omaenda meelt ja mõistust (vt Piaget & Inhelder, 1969). Üks enam levinud metafooridest kaasajal on “**laps-teadlane/teoreetik**”, mida on juurutanud sellised teoreetikud nagu Noam Chomsky, Susan Carey, Elisabeth Spelke. Selle käsitluse järgi on lapsel juba sündides olemas teatud teadmiste alged; esialgu arenevad lapse teadmised eri valdkondadest eraldi, hiljem info erinevatest teooriatest integreeritakse (vt Gopnik et al, 2003).

Täiskasvanute oluline roll laste arengus. Arengus on olulised teised inimesed, nii lähikeskkond kui kultuur. Seda poolt on rõhutanud Lev Vögotski (1926; 1934/1997). Temast lähtuvad teoreetikud kasutavad metafoori “**kultuurilis-ajalooline laps**” – laps tegutseb teiste inimeste poolt korraldatud ja vahendatud maailmas, ta on sotsiaalne olend sünnist saadik ning omandab teadmised kultuurist ja keskkonnast teiste (targemate) abil. Vögotski järgi on väline keskkond “sotsiaalsete teiste” käes, inimesed suhtlevad omavahel. Piaget’ järgi on väline pigem asjade maailm, millega laps tegeleb. Vögotski käsitlus on suhteliselt sarnane Piaget’ lapse aktiivsuse ideele, kuid sotsiaalses versioonis. Tegutsemine asjadega ei vaja eneseväljendamist, enese mõistetavaks tegemist, küll eeldab seda suhtlemine teiste inimestega. Lapsel hakkab varasest east arenema võime **ennast teistele mõistetavaks teha**, jagada teistega oma subjektiivseid kogemusi ja tähendusi. Lihtsam on seda teha sõnaliselt, mida ka kasvades järjest enam tehakse, kuid see toimub ka mängus, muusikas, kunstis jm.

Lapse ja täiskasvanu erinev maailmakogemine. Üha enam kasutatakse ka metafoori “**kogev laps**” (*experiential child*), mis rõhutab lapse isikliku vaatenurga ja läbielatu tähtsust. Nelson (2007, lk 1), kasutades metafoori “kogev laps”, kirjutab: “Areng sõltub kogemusest ja õppimisest, saavutatuna lapse unikaalsest perspektiivist. Laps otsib aktiivselt tähenduslikke kogemusi vastavuses oma hetke vajaduste ja huvidega, mõtestab kogemusi täiskasvanute toel, oma mälule ja võimalustele vastavalt.” Seega võiks kasutada ka metafori “**interpreteeriv laps**”. Teadmine saadakse interpreteerides – just interpreteerimine on see, mida invidiidid (imikud, lapsed, täiskasvanud) valdava osa ajast teevad, mõistes selle kaudu ennast, teisi ja maailma. Kogemus on subjektiivne/isiklik ja baasilise tähtsusega, ilma selleta ei toimu ümbritseva maailma mõtestamist ja arengut.

Lapse isikliku kogemuse ja vaatepunkti tähtsust arengus rõhutatakse ka antud raamatus. Sama situatsiooni kogevad erinevas vanuses, erineva kultuuritausta, erinevate oskustega jne lapsed erinevalt. Sama sündmust näevad 1-aastane, 3-aastane, 13-aastane ja 30-aastane väga erinevalt, kuigi nad võivad väliselt isegi sarnaselt käituda. **Lapse jaoks tähenduslikud kogemused ei oma sama tähendust täiskasvanu jaoks.** Kogemine on subjektiivne ja vähemalt potentsiaalselt tähenduslik. Siit järeldub ka, et lapse (imiku, aga loomulikult ka täiskasvanu) jaoks pole olemas neutraalset informatsiooni. See, kuidas konkreetne inimene sündmust/nähtust/õpetatavat tajub ja mõtestab, sõltub tema eelnevatest kogemustest, teadmistest, uskumustest jne. See tähendab ka, et iga laps võib õpetaja poolt edastatavat infot erinevalt interpreteerida ja mõtestada.

Individaalsed erinevused arengus ja õppimises. Lapsed on erinevad ja individuaalsete erinevustega tuleb arvestada juba koolieelses eas. Laste areng pole ühesugune, vaid **varieerub indiviiditi oluliselt**. Seda kirjeldab hästi arenguliste süsteemide teooria, mille kohaselt organism/keskkond on vastastikku seotud ja sõltuv süsteem, mis on kogu aeg iseorganiseeruv protsessis (vt Nelson, 2007). Selles süsteemis saab eristada elemente, kuid nende tähendus on seotud süsteemi kui terviku arenguga. Alguses on elemendid ühendatud lihtsamalt, arengu käigus lisanduvad uued seosed ning organisatsioon muutub keerukamaks. Organisatsiooni tase on selline, et igal ajahetkel konkreetses keskkonnas edukalt toime tulla. Seetõttu ei saa tuua välja ka kindlat vanust, millal mingi üksik oskus tekib. Raamatus räägitakse küll vanustest, kuid need on tinglikud (näidates eelkõige vanuse alumist piiri, enne milleni jõudmist vastav oskus tekkida ei saa) ja võivad erineda iga konkreetse lapse puhul tunduvalt. Suurte kõrvalekallete korral räägitakse erilistest vajadustest ja erivajadustega lastest.



Joonis. Erinevas vanuses inimesed mõtestavad sama sündmust erinevalt

ÜLDINE ÜLEVAADE RAAMATUST

Raamat annab ülevaate sellest, kuidas lapsed koolieelses eas arenevad ja õpivad ning kuidas neid paremini selles protsessis toetada. Esimene peatükk keskendub laste tunnetuslikule, sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule, samuti ka kõne kui suhtlemisvahendi arengule. Eraldi käsitletakse seda, kuidas lapse teadmised maailmast üldiselt arenevad.

Teises peatükis kirjeldatakse lapse arengu hindamise põhimõtteid ning antakse ülevaade enam kasutatavatest hindamise meetoditest koolieelses eas. Põhirõhk on vaatlusmeetodil, kuna seda kasutavad lasteaiaõpetajad oma töös sageli.

Lapsed on erinevad ja individuaalsete erinevustega tuleb arvestada juba koolieelses eas. Sellele keskendutakse kolmandas peatükis. Eraldi on osa poiste ja tüdrukute erinevustest õppimisel, erinevast kultuurikeskkonnast pärit ning muukeelsete perede laste õpetamise problemaatikast. Siin kirjeldatakse ka enam levinud hariduslikke erivajadusi ning seda, mida lasteaiaõpetaja saab teha nende laste arengu toetamisel.

Valdkondlike ainete õpetamise eesmärgid tuleb seostada üldise arenguga, õpetus peab olema tasakaalustatud ning aineid ei tohiks õpetada eraldi tükkidena. Neljandas peatükis kirjeldatakse laste arendamist ja õpetamist erinevate valdkondade kaupa. Kuigi see osa on struktureeritud ainete kaupa, peetakse igas osas silmas lapse üldist arengut ja tema tervikliku arendamise eesmäärke, kirjeldatakse ka ainete integreerimise võimalusi. Käsitletakse suhteliselt uudseid, kuid tuleviku mõttes olulisi valdkondi – võõrkeele (nt inglise keel) ja infotehnoloogia-alaste teadmiste jagamist. Tekstikastides võetakse kokku õpetajale eriti oluline info. Kasutatud kirjan-dusele lisaks on toodud ka loetelu raamatutest ja artiklitest, mida on soovitatav lugeda.

Raamatut saab kasutada õppevahendina koolieelse lasteasutuse õpetajate koolitamisel ning loodetavasti pakub see uusi vajalikke teadmisi lasteaiaõpetajatele ja teistele lastega töötavatele spetsialistidele. Raamatu erinevate peatükkide autoriteks on Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õppejõud, kes valdkonda, millest nad kirjutavad, hästi tunnevad. Autorid on erineva teoreetilise tausta ja praktilise kogemusega. See, et tänapäeval pole ühtset valdavat teooriat laste arengust, kajastub ka kirjutatus – eri osades toetutakse erinevatele käsitlustele. Samuti kajastub raamatu erinevates peatükkides autorite suhe teooria ja praktikaga. Mõnes osas kirja-pandut saab kohe praktikas rakendada, teises osas esitatu mõistmine ja

rakendamine nõuab ilmselt suuremat mõttepingutust. Raamatu kirjutamise eesmärgiks ei olnud koostada õpetajatele nõuannete loetelu, vaid edastada ka laiemaid teoreetilisi teadmisi. Üldiste teooriate ja seaduspärasuste tundmine võimaldab tuletada efektiivseid tegutsemisviise ja võtteid igal õpetajal endal, arvestades konkreetset keskkonda ja laste iseärasusi. Samuti aitab see õpetajal enda tööd mõtestada.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Gopnik, A., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (2003). *Kuidas beebid mõtleavad*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge et al.: Harvard University Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Riley, J. (Ed.) (2003). *Learning in the early years. A guide for teachers of children 3–7*. London: Paul Chapman Publishing.
- Siegler, R., Deloache, J., & Eisenberg, N. (2006). *How children develop*. Worth Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and language. (Originally published in 1934)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Võgotski, L. S. (1926). *Pedagogičeskaja psichologija*. Moskva: Rabotnik prosveshenija.
- Whitebread, D. (2003). *Teaching and learning in the early years*. London & New York: RoutledgeFalmer

I OSA.
LASTE ARENG JA
ÕPPIMINE
KOOLIEELSES EAS

1. TUNNETUSPROTSESSIDE ARENG

Eve Kikas

SISSEJUHATUS

Tunnetusprotsesside abil võtab laps maailmast vastu infot, mõtestab seda, salvestab mällu ning kasutab hiljem. Alguses teeb ta seda suuresti täiskasvanute toel, arenedes aga järjest enam ka iseseisvalt. Erinevaid tunnetusprotsesse (taju, tähelepanu, mälu, arutlemine) on sageli raske eristada, sest nad toimivad koos. Ka nende areng on vastastikku seotud, näiteks teadmiste kasv mälu muudab taju ja arutlemist. Järgnevalt kirjeldatakse mälu ja mõtlemise erinevaid vorme ning näidatakse, kuidas lasteaiaõpetaja saaks nende protsesside arengut toetada. Kuna inimühiskonnas toimub suhtlemine valdavalt keele abil ning lapse kasvades omandab see järjest suuremat tähtsust, pööratakse erilist tähelepanu teadmiste semiootilisele (keelelisele) vahendatusele.

Mälu säilitatakse teadmisi, väärtusi, hoiakuid ja oskusi. Mälu areneb selle baasil, mis on isiklikult tähtis ja tähenduslik; suures osas on mälu tähenduse konserveerimine, organiseerimine ja muutmine. Eriti kehtib see keeleliselt vahendatud mälestuste kohta. Mälu ühikud – mõisted, kategooriad, stsenaariumid ja skeemid – on indiviidi organiseeritud tähenduslikud konstruktsioonid. Siit omakorda järeldeb, et õppimine on subjektiivne tänu isiklikule kogemusele. Mälu on algusest peale ka sotsiaalne – palju jätab laps meelde ja meenutab koos täiskasvanuga, eriti varases eas. Eristatakse mitmeid mälu liike, osa neist muutub vanusega rohkem, osa vähem. Ühe liigituse aluseks on aeg, kui kaua materjali säilitatakse – niiviisi eristatakse töö- (lühi-) ja pikaajalist mälu (Psühholoogia gümnaasiumile, 2006; Tulving, 2002). **Töömälu** hoitakse infot selle töötlemise ajal. **Pikaajalises mälus** hoitakse infot pikka aega, selle maht on väga suur. Osa pikaajalise mälu infost on varjatud ja teadvusele kättesaamatu, seal hoitu üle tehakse järeldusi kaudselt (nn implitsiitne mälu), teine osa on otsene ja teadvusele kättesaadav (nn eksplitsiitne mälu). Pikaajalises eksplitsiitses mälus eristatakse omakorda **semantilist mälu**, mis sisaldab üldisi teadmisi (fakte ja üldistatud teadmisi) maailma kohta, ning **episoodilist mälu**, mis sisaldab isiklike mälestusi enda kogetud, aja ja ruumiga seotud elusündmustest (Tulving, 2002). Episoodiline mälu eristub alles 3–4-aasta vanuses, varasemaid elusündmusi inimesed üldiselt ei mäleta. Seda nimetatakse lapsele amneesiaks.

Mõtlemine on kogemuse ja sellele vastava tegevuse seesmine organiseerimine (Võgotski, 1926). Mõtlemine seisneb teadmiste eristumises ja seostamises teiste teadmistega (vt ka Kikas, 2005b; Toomela, 2003b). Eristatakse mitmeid mõtlemise protsesse – arutlemist, probleemide lahendamist, hüpoteeside püstitamist jm. Mõteldes tegutsetakse mälus asuva infoga ehk ka mälu ühikutega – mõistete, kategooriate ja stsenaariumidega. Koolieelses eas laste mõtlemine erineb oluliselt täiskasvanu omast. Laste teadmised ja arutlemise tase on piiratumad, sõltudes rohkem kontekstist kui täiskasvanutel. Nad mõtlevad erineval ajahetkel, erinevates situatsioonides ja valdkondades erinevalt, nende seletused on suuresti isiklikud ja ajas muutuvad.

TÖÖMÄLU

Töömälu on tööruum, kus hoitakse ja töödeldakse infot, et seda kasutada arutlemisel, probleemide lahendamisel jm. Siin kasutatakse nii välismaailmast hetkel vastu võetud kui pikaajalises mälus salvestatud infot. Töömälus eristatakse alusüsteeme, millest üks tegeleb nägemis-ruumilise, teine kuulmis-sõnalise info hoidmise ja töötlemisega ning kolmas koordineerib tähelepanu (nt Baddeley, 1986). Töömälus toimuvad lapse arenedes suured muutused.

Algselt toetuvad lapsed rohkem **nägemis-ruumilisele infole**, sõnalise informatsiooni tähtsustamine saab valdavaks umbes viie aasta vanuses. Et väikesed lapsed kodeerivad infot suures osas visuaalselt, ei suuda nad kasutada sõnalisi vihjeid materjali paremaks meeldejätmiseks ning neil on kõige raskem jätta meelde visuaalselt sarnaseid pilte. Visuaalne töötlus taandub lapse arenedes ning ta hakkab järjest rohkem toetuma sõnalisele infole ehk kasutama sõnalise töömälu alusüsteemi.

Lapse arenedes suureneb ka **sõnalise töömälu** maht, millel on mitu põhjust. Sõnalise info hoidmiseks töömälus tuleb seda korrata, muidu see kustub kiiresti. Seega mõjutab kiirus, millega sõnu korratakse, mälu mahtu. Lastel on mõttes sõnade kordamise kiirus väiksem, seetõttu on ka töömälu maht väiksem. Teiseks mõjutavad töömälu mahtu ka lapse teadmised meeldejäetavast materjalist. Eriti efektsed on olnud uurimused, kus on võrreldud laps-ekspertide ja täiskasvanud-algajate meeldejätmise võimet (Chi, 1978). On tõestatud, et lapsed, kes oskavad hästi maletada (st on selles valdkonnas eksperdid), suudavad maletamisealaseid teadmisi oluliselt rohkem ja süstematiseeritumalt meelde jätta kui täiskasvanud, kes maletada ei oska (st on sellel alal algajad). Needsamad täiskasvanud jätavad aga maletamisega mitte seotud materjali palju paremini meelde kui laps-maletajad. See on hea näide teadmiste mõjust mälu ning mälu valdkonnaspetsiifilisusest. Pikaajalise mälu ehk olemasolevate teadmiste mõju töömälu mahule toimib osaliselt

samuti info töötlemise kiiruse kaudu. Teadmised, mis on selgemalt ja täpsemalt mälus esitatud, aktiveeruvad kiiremini ja seetõttu saab laps kätte rohkem infot enne, kui jõutakse mälu mahu piirideni. Siit järeldub ka mälu-süsteemide omavaheline seotus – töömälu areng on tihedalt seotud pikaajalise mälu arenguga. Koolieelses vanuses suurenebki sõnalise töömälu maht valdavalt meelde jäävate ühikute arvu kasvu tõttu. Alates seitsmenda eluaastast kasvab mälu maht aga eelkõige ühikute tihendamise arvel. Ühikuid saab tihendada info osade vaheliste seoste leidmisega, info süstematiseerimise ja n-ö kokkupakkimisega.

Näitena, kuidas nii kiirus kui teadmised mõjutavad töömälu mahtu, võib tuua muutused lapse lugema õppimisel (kui laps ei õpi terviksõna meetodil). Kui lapsel on tähed selged ja ta hakkab sõnu kokku veerima, on iga täht eraldi ühik, millele tuleb tähelepanu pöörata. Näiteks, selleks, et lugeda kokku sõna EMA, tuleb eraldi meelde jätta kolm tähte – E, M, A. Nende kokkulugemine võtab aega ja laps loeb aeglaselt. Ühel hetkel suudab aga laps kõiki kolme tähte korraga haarata, lugedes kohe kokku EMA. Seetõttu võib mälu ühikuks lugeda sõna, mitte tähti – info on kokku pakitud ja niiviisi on võimalik meelde jätta rohkem infot.

Tähelepanu koordineeriv keskus kontrollib info liikumist erinevate töömälu osade ning pikaajalise mälu vahel. Keskus jälgib, mida on tehtud, ning planeerib edasist tegevust. Tähelepanu koordineeriva keskuse arengus on oluline pidurdusprotsesside areng, sest siin on vajalik ebaolulise info aktiivne allasurumine (Dempster, 1991). Kuna laste pidurdusprotsessid on vähe arenenud, jäävad nad “kinni” rutiinidesse ega suuda uute oludega kergesti kohaneda. See avaldub hästi “A, mitte B” katses, mille viis esimesena läbi Piaget (1954). Alates kaheksandast elukuust hakkavad imikud otsima asja, mis nende nähes ära peidetakse (mänguasi pannakse nt rätiku alla, laps roomab sellele järele ja saab kätte). Kui asja on pidetud mitu korda ühte kohta (nt rätiku alla), muudab vanem peidukohta ja peidab asja lapse nähes uude kohta – nt tooli alla. 8–12 kuu vanused imikud otsivad aga asja endiselt rätiku alt. See näitab, et nad ei suuda maha suruda omandatud tegevuse skeemi – otsida asja rätiku alt (vt jn 1.1). Ka 3–4-aastased lapsed (osaliselt ka 5-aastased) on raskustes niisuguste katsete sooritamise ja vajavate reeglite muutmise. Kui lapsed peavad esmalt sorteerima kaarte ühe reegli alusel (nt kategoriseerida objekte vormi järgi), on neil raske üle minna teise reegli järgmisele (nt kategoriseerida objekte värvi järgi). Raskused tekivad seoses sellega, et nad ei suuda esimese reegli kasutamist pidurdada (unustada), isegi kui nad uut reeglit teavad ja sõnastada oskavad. Võime eelnevat reeglit mitte tähele panna ja arvestada areneb kolmanda ja kuuenda eluaasta vahel. Nooremad kui 3–4-aastased lapsed ei suuda uute ülesannete ja oludega kiiresti kohaneda.



Joonis 1.1. "A, mitte B" katse

PIKAAJALINE SÜNDMUSTEMÄLU. STSENAARIUMID

Varane mälusüsteem on suunatud pigem sündmuste, mitte staatiliste objektide meeldejätmisele (Nelson, 2007). Juba imikud jätavad meelde lihtsaid põhjuslikke seoseid – näiteks seda, et kui mänguasja juures midagi liigutada, siis juhtub midagi põnevat (nt karu hakkab laulma). Lapsele on eriti tähtis jätta meelde igapäevase elu korduvaid toiminguid. Neid salvestatakse mälus skeemaaliselt, jättes välja tegevuste konkreetset detailid, kuid säilitades õiged ajalised ja põhjuslikud seosed. Selliseid esitusi nimetatakse **stsenariumideks** (vt jn 1.2) ning neil on lapse arengus eriline koht. Jättes meelde rutiine, muutub maailm ette ennustatavaks ja harjumuspäraseks, mistõttu on võimalik pöörata tähelepanu erilisele ja uudsele infole. Sündmustemälu jääb enim arenenud mälu vormiks laste viienda eluaastani.

Eesmärk: saada kõht täis

Tegevuse aeg: keskpäev

1. osa: toidu valmistamine

Ema

Otsib toiduained

Valmistab need ette

Keedab lõunasöögi

Katab laua

2. osa: ettevalmistus söömiseks

Ema kutsub lapse sööma

Laps istub laua äärde

Ema paneb lapsele põlle ette, annab lusika

Ema paneb ette taldriku

Laps sööb, ema aitab

3. osa: söömine

4. osa: lõpetamine

Laps lõpetab söömise

Laps tänab ja lahkub lauast

Ema koristab nõud

Ema peseb nõud

Joonis 1.2. Stsenariumi näide: lõunastamine

Stsenariumid arenevad juba kõne-eelses eas imikutel, väikelastel on need olemas paljude igapäevaste toimingute kohta, näiteks vanniskäimine, sünni-

päeva pidamine, poeskäimine, hommikusöögi, lõunasöögi jne söömine. Kui lastelt nende toimingute kohta küsida, räägivad nad ajalisel õiges järjestuses, mis neil kordadel juhtub, samuti teavad nad tegevuse eesmärgi. Lapsi aitab meeldejätmisel toimingute kordumine, mis on eriti oluline kõne-eelses eas ning algsel kõnetasemel. Hiljem selle tähtsus kahaneb. Lisaks aitab meeldejätmisel ja meenutamisel vanemate kõne, mille osatähtsust on täheldatud juba 3-aastastel. Näiteks Hamond ja Fivush (1991) intervjuueerisid lapsi 6 ja 18 kuud pärast Disneylandi külastamist. Külastuse ajal olid lapsed 3- ja 4-aastased. Kõik lapsed mäletasid käigust päris palju, arusaadavalt 4-aastased mõnevõrra rohkem kui 3-aastased. Suurim vahe kahe grupi vahel oli selles, et 3-aastased vajasid meenutamisel rohkem vihjeid ja lisaküsimusi. Lisaks leiti, et lapsed, kes olid oma vanematega sellest reisist rohkem rääkinud, mäletasid paremini.

See tähendab, et täiskasvanute (nii vanemate kui õpetajate) osa mälu arendamisel on suur. Laste mälu areneb lapse ja täiskasvanu vahelises suhtlemises, kui koos konstrueeritakse nii käesoleva hetke kui minevikusündmusi. Vanemad ja õpetajad on need, kes pööravad lapse tähelepanu teatud sündmustele ja detailidele, kuid jätavad kõrvale teised. Nad toetavad lapse arengut, rääkides ka lapse eest. Edaspidi, kui lapse sõnalised võimed on piisavalt arenenud, annavad nad rohkem sõnaõigust lapsele (lapsed jutustavad ja täiskasvanud kuulavad, esitades täpsustavaid küsimusi). Vanemad ja õpetajad räägivad lastega sündmustest, mis päeva jooksul on toimunud, ning esitavad suunavaid küsimusi, millele lapsed jõudumööda vastavad. Oluline on see, et täiskasvanud mitte ainult ei esita küsimusi, vaid annavad ka õigeid vastuseid, kui laps midagi ei mäleta. Sellisel kooskonstrueerimisel ja täiskasvanu-lapse vahelisel mälu "jagamisel" on mitmed funktsioonid. Niiviisi õpivad lapsed meeldejätmise protsessi ja strateegiaid – korratakse juttu ja rõhutatakse olulisi detaile, jättes kõrvale ebaolulised. Lapsed õpivad kultuuris levinud "õige" jutustamise struktuuri (nn narratiivi struktuuri). Nimelt peavad jutustuses seigad olema kindlas järjekorras, juttu võib olla reaalsest või fantaasia-sündmusest, see sisaldab infot tegelaste soovidest ja sündmuste põhjustest. Ühiste jutustamiste kaudu areneb ka lapse enesetunnetus ja minapilt. Nad jutustavad, mida ise mäletavad ja oluliseks peavad, kuid saavad teada ka selle, kuidas see täiskasvanutele mõju avaldab ja mida nemad oluliseks peavad, missuguseid hinnanguid annavad. Niiviisi sotsialiseeritakse nad kultuuri ja ühiskonda ning edastatakse neile väärtusi.

Lastele meeldib sündmustest korduvalt rääkida, samuti meeldib neile, et vanemad loevad ühte ja sama juttu ette korduvalt ja täpselt samal viisil. Selline kordamine on laste arengu seisukohalt väga oluline. Mitmekordse jutustamise abil õpivad lapsed jutustuse struktuuri ja salvestavad selle mälu, et ise hiljem sarnaselt jutustada. Koolieelikutel on kindlalt kujunenud

jutustuse struktuur, mida nad kasutavad kujutluse- ja rollimängudes, samuti ka uute juttude konstrueerimisel. Nad ei mõtle välja täiesti uudseid jutte, vaid konstrueerivad jutte meenutatavatest tükkidest (detailidest), mida uudsel viisil kokku ühendavad. Sarnane tükkide kasutamine uudse kokkupanemisel on nähtav ka laste joonistustes (vt ptk 18). See tähendab, et nende loovtegevus (igasugune uue loomine, kaasa arvatud joonistamine ja jutustamine) on piiratud tuntud tükkidega, mida nad mõnevõrra muudavad ja erinevalt kokku panevad (vt ptk 17).

Vanemad ja õpetajad saavad laste mälu jutustamise ja küsimuste abil arendada. Tessler ja Nelson (1994) lindistasid 3-aastaste laste ja emade käiku muuseumi. Pooltele emadest oli antud juhised suhelda lastega “normaalselt” (nagu tavaliselt), pooled pidid aga omal algatusel mitte midagi selgitama, vaid ainult vastama laste küsimustele. Nädal hiljem intervjueriti lapsi selles osas, mida nad mäletasid. Selgus, et lastele jäi meelde ainult see, mida nad koos emaga olid arutanud (mitte see, millest olid ise rääkinud, millest oli ema eraldi rääkinud või millest polnud kumbki rääkinud). Seega on tähtis just lapsega koos sündmusest vestelda.

Uurimustes on täheldatud kahte tüüpi jutustamise stiili. Ühed vanemad laiendavad informatsiooni, mida laps neile esitab, samuti annavad nad kuuldu suhtes hinnanguid. Näiteks, kui vesteldakse rongisõidust, täpsustavad need vanemad lapse juttu küsimustega “Kus me istusime? Kuidas nägi välja vagun?” ning kiidavad last: “Tubli, sul oli meeles selle laua värv, isegi minul ei olnud.” Teised vanemad kalduvad teemasid vahetama, esitavad lõdvema jutustuse struktuuri, laiendavad jutte harvemini ja ei anna hinnanguid. Näiteks võivad nad korduvalt küsida loomaaias käigu kohta: “Mis loomi me nägime? Keda veel? Keda veel?” Vanemate jutustamise stiilid on omakorda seotud viisiga, kuidas nende lapsed hakkavad oma kogemusi meenutama (Reese, Haden & Fivush, 1993). Leiti, et esimest tüüpi emade lapsed suutsid 58–70 kuu vanuses meelde jätta rohkem informatsiooni kui teist tüüpi emade lapsed.

Sündmuste ja tegevuse struktureerimise, esitamise ja interpreteerimise põhilised viisid on lastel ja täiskasvanutel sarnased, kuid on ka erinevusi (Nelson, 1996). Laste sündmuste esitused on kujundatud isikliku kogemuse alusel, nii nagu hiljem episoodilises mälus talletatu. Stsenariumides on arvestatud tegevuste ajalise järgnevuse ja sündmuste ruumilise struktuuri, silmas peetakse toimingute eemärki ning arvestatakse põhjuslikke seoseid. Erinevalt täiskasvanutest kalduvad aga lapsed unustama mingi konkreetse sündmusega seotud erilisi aspekte. Lastele jäävad halvasti meelde ühekordsed sündmused, mis episoodilises mälus on tähtsal kohal. Nooremad kui 4-aastased lapsed kalduvad erilisi sündmusi kaasama rutiinse tegevuse stsenaariumidesse. See tähendab, et nad ei suuda eristada üldist erilisest ning teevad üleüldistusi. Umbes nelja-aastaselt hakkavad arenema erinevad mälustruktuurid üldiste

ja eriliste sündmuste kohta. Siit võib järeldada, et enne kolmandat–neljandat eluaastat ei saa üldiselt rääkida episoodilisest mälust, milles on talletunud erilised elusündmused. Sellele viitab ka nn **lapsepõlve amneesia** – inimeste võimetus meenutada elusündmusi, mis toimusid enne kolmandat eluaastat. Teisel eluaastal suudavad lapsed siiski jätta vähemalt lühiajaliselt (nt nädalaks) meelde ka ühekordseid sündmusi. On ka eredaid ühekordseid sündmusi, mida lapsed meenutada suudavad. Ilmselt alles siis, kui on arenenud võime meenutada ja mõista rutiinseid situatsioone, suudetakse selle toel mõista ka uudseid sündmusi. See tähendab, et koos tavasituatsioonide mäluuga areneb ka eriliste situatsioonide mälu. Hiljem diferentseeruvad need kaheks erinevat liiki mäluks – semantiliseks ja episoodiliseks.

OBJEKTIDE JA NÄHTUSTE MÄLU. MÕISTED

Eelnevalt oli juttu nende sündmuste meeldejätmise iseärasustest, milles lapsed ise osalevad. Samavõrra oluline on aga õppida meelde jätma ja mõtestama oma tegevusega otseselt mitte seotud objekte ja nähtusi ehk teadmisi maailmast. Mõistmaks objekte ja nähtusi, peavad lapsed vastama kahele võtmeküsimusele: 1) missugused asjad/nähtused maailmas on ja 2) kuidas on need omavahel seotud. See tähendab, et objektide/nähtuste mõistmiseks tuleb neid kategoriseerida ja seostada. Lapsed kategoriseerivad teadmisi objektidest ja nähtustest eelkõige nende tajutud omaduste ja funktsiooni alusel, kuid seda protsessi mõjutavad ka uskumused, teadmised ja kogemused, mis lastel maailmast juba olemas on.

Kategoriseeritud ja korrastatud info säilitatakse pikaajalises mälus mõistetena. **Mõiste** kirjeldab objekti, st esitab selle teatud tunnused ning seostab konkreetse objekti teiste objektidega, st esitab tunnustevahelised seosed. Vögotski (1934/1997) kirjeldas mõistete arengu protsessi, eristades tava- ja teaduslikke mõisteid (vt Kikas, 2005b; Toomela, 2003a, b). **Tavamõiste** korral lähtuvad lapsed asjade välistest, nähtavatest ühisomadustest, nad ise pole mõiste kujunemisest teadlikud. **Teadusmõiste** esitatakse mõistete süsteemis, laps oskab mõistet seletada teiste mõistete kaudu. Kui tavamõiste puhul on olulised seosed sõna ja asja vahel, siis teaduslike mõistete korral on tähtsad mõistete vahelised seosed ehk mõiste koht mõistesüsteemis. Laste mõistetes on olulisel kohal just otseselt nähtavad ja kogetavad tunnused, täiskasvanutel selle kõrval (või eelkõige) abstraktsed jooned, mis tähendab, et nende mõisted on erinevad.

Laste mõistetes iseloomustatakse objekti selle iseloomulike, täiskasvanutel aga defineerivate tunnuste abil (Keil, 1989). **Defineerivad tunnused** on mõiste määratlemiseks tarvilikud ja piisavad, st neid teades peaks üheselt aru saama, millest on jutt. Näiteks, kirjeldusest “Kati on Karoliine isa ema”

järeldub üheselt, et Kati on Karoliine vanaema. **Iseloomulikud tunnused** on enamikul, kuid mitte kõikidel mõiste alla kuuluvatel objektidel. Täpsemalt: iseloomulikud tunnused on tüüpilisematel objektidel, kuid alati leidub ka ebatüüpilisi objekte, mille kohta iseloomulikud tunnused ei kehti. Näiteks, kui küsida inimestelt, kes on vanaema, kirjeldatakse teda sageli “vana naine, kes küpsetab maitsvaid pannkooke, koob sokke, on heasüdamlik”. On selge, et kõik vanaemad niisugused ei ole. Iseloomulikud tunnused tuletatakse just igapäevakogemusest vastavate objektidega. Joonisel 1.3 on toodud veel näide sellest, kuidas nooremad ja vanemad lapsed kirjeldavad objekte, st missuguseid tunnuseid nad kasutavad. Koolieelses eas kasutavad lapsed valdavalt tavamõisteid. Teaduslikud mõisted hakkavad arenema seoses koolis antavate



Lõunasöök: söök, mida süüakse päeval

Defineerivad tunnused: söök, päevaeg

Iseloomulikud (sõltuvad pere traditsioonidest): süüakse liha, kartuleid, suppi, juurvilja, leiba, saia

Hommikusöök: söök, mida süüakse hommikul

Defineerivad tunnused: söök, hommik

Iseloomulikud (sõltuvad pere traditsioonidest): jogurt, puder

See on hommikusöök, kui toetuda iseloomulikele tunnustele, paljud 3–5-aastased lapsed ka nii arvavad

See on lõunasöök, kui toetuda defineerivatele tunnustele, kuid paljud 3–5-aastased lapsed seda lõunasöögiks ei pea

Joonis 1.3. Näide iseloomulike ja defineerivate tunnuste kasutamisest mõistete määratlemisel

uudsete verbaalsete ülesannetega (vt ka Kikas, 2005a, 2005b; Toomela, 2003a, 2003b).

Imik kujundab oma mõisted eelkõige taju ja kogemuse alusel. Täiskasvanute kategooriad moodustavad hierarhilise struktuuri, milles kõrge- ma kategooria tunnused iseloomustavad ka madalama kategooria liikmeid. Kuidas toimub mõistete areng ning kuidas seda arengut toetada? Alates hetkest, kui lapsed hakkavad suunama oma tähelepanu vanematega ühistele asjadele, muutub lisaks lapse kogemusele tähtsaks ka vanemate kõne. Laps jälgib enda ümber toimuvat ning seda, kuidas vanemad esemeid-nähtusi nimetavad, ning tuletab vastavalt kuuldule ja nähtule oma mõisted (st kategoriseerib maailma). Teisel eluaastal hakkavad lapsed üha rohkem mõistma kategooriate vahelisi hierarhiad ja põhjuslikke seoseid. Abstraktsete mõistete tekkele ja arengule aitavad kaasa ka lapse head teadmised sündmustest ja toimingutest. Eelnevalt oli juttu, et sündmuste meeldejätmise ei toimu ainult taju alusel; stsenaariumides, mille abil sündmuse mälu hoitakse, arvestatakse ka põhjuslikke seoseid ning tegevuse eesmärki. Kuigi imikute teadmised objektidest/nähtustest toetuvad suuresti tajule, on ka nemad tundlikud teatud tajuvälistele seostele (nt on nad tundlikud lihtsate põhjuslike seoste suhtes). Seega on võimalused ja potentsiaal abstraktsete mõistete arenguks olemas varases eas. Nelson (1996, 2007) väidab, et just sündmuste mälu on aluseks hiljem arenevale semantilisele mälule, kus salvestatakse teadmisi objektidest-nähtustest ehk mõisteid. Nagu eelnevas on kirjeldatud, on lastel olemas hästi organiseeritud teadmised sündmustest (nt lõunastamine, vt jn 1.2). Sündmused sisaldavad toiminguid (laua katmine, lauda istumine, söömine), samuti aga selle tegevusega seotud asju (nt toidud, mida lõuna ajal süüakse). Nendel asjadel on ühine funktsioon, mistõttu nad täidavad stsenaariumis ühte kohta. Näiteks, liha, kartuleid, kapsast jne süüakse lõunaks. Erinevaid toitade kombinatsioone süüakse eri päevadel, kuid need on kõik toidud. Lapsed moodustavad algselt nende alusel funktsioonil tuginevaid mõisteid (toidud on need, mida süüakse). Need mõisted ei ole tõelised hierarhilised struktuurid, kuid on aluseks selliste struktuuride väljaarendamisele. See toimub koos vanematega, kellega koos lapsed osalevad vastavates sündmustes, vanemad aga kasutavad täiskasvanute mõistete hierarhiat ja sõnu oma kõnes.

MEELDEJÄTMISE STRATEEGIAD

Strateegiad on tahtlikud tegevused, mida kasutatakse, et meeldejätmist parandada; neid kasutades on meeldejätmise ja meenutamine vahendatud. Koolieelses eas kasutavad lapsed meeldejätmise tõhustamiseks **nimetamist, näitamist ja suunatud tähelepanu** (kui palutakse midagi meelde jätta, siis vaatavad,

kordavad nimetust, näitavad näpuga). Kasvades hakkavad lapsed järjest enam omama tahtlikku kontrolli oma tegevuse üle ka keerukamate probleemide lahendamisel. 5–10-aastaselt hakkavad nad kasutama keerukamaid strateegiaid nagu **organiseerimine ja süstematiseerimine**. Väikesed lapsed aga meeldejätmisel strateegiaid ei kasuta. Nad on oma meeldejätmise võimes äärmiselt kindlad. Yussen ja Levy (1975) andsid 4-aastastele meeldejätmiseks 10 seostamata sõna. Lapsed arvasid, et suudavad meelde jätta kõik sõnad, tegelikult jätsid meelde ainult kolm. Mõttekamates igapäevatoimingutes (ka siis, kui ülesanne mõttekam) lapsed siiski strateegiaid kasutavad. Enne kooli on strateegiate kasutamine üldiselt harv ning tugevalt ülesande-spetsiifiline.

Huvitav on see, et lapsed ei kasuta keerukamates ülesannetes isegi kordamist. Spontaanselt hakatakse kordamist kasutama valdavalt koolieas, kui on vaja materjali rohkem sõnaliselt kodeerida ja meelde jätta. Isegi need nooremad lapsed, kes teavad seda võimalust, kasutavad tegelikkuses kordamist väga harva (ei tule selle peale, ei pea mõttekaks). Katseliselt saab kordamist õpetada ning siis kasutavad lapsed seda ka rohkem, kuid laiendavad seda teist laadi ülesannetele harva. On ka kogetud, et isegi, kui lapsed mingit meeldejätmise strateegiat kasutavad, ei parane nende meeldejätmise edukus – see tähendab, et nad ei kasuta seda efektiivselt.

Arengulised muutused on ka kordamise stiilis. Kui nooremad kordavad 1–2 sõna, siis vanemad kordavad meeldejäetavat sõna ja ka mitmeid eelnevaid (st kumulatiivselt, luues pikemaid sõnade ahelaid). Meeldejätmisele aitab kaasa pigem stiili kui kordamise sageduse muutus. Kumulatiivse kordamise üks väljundeid võib olla, et see abistab meeldejäetavate ühikute vaheliste mõttekate (mõisteliste) seoste leidmist ning seega materjali seostamist.

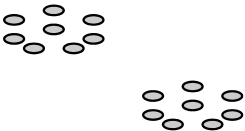
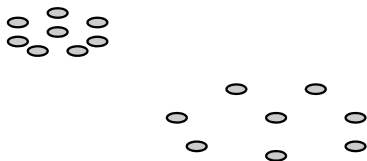
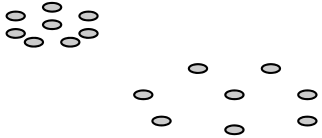
Materjali kategoriseerimise võime paraneb vanusega. Nooremad lapsed kasutavad materjali semantilist organiseerimist väga harva. Alles algklassides areneb grupeerimise teadlik kasutamine meeldejätmiseks. Strateegiate kasutamist õpetavad vanemad ja õpetajad, kuid nende kasutamise efektiivsust hõlbustavad arenenud mälu protsesside kiirus (info töötlemise kiirus) ning suurenenud (paremini organiseeritud) teadmised püsimälu, samuti paranenud eneseregulatsiooni võime.

ARUTLEMINE AJAS MUUTUVATE SÜNDMUSTE ÜLE

Võime võtta arvesse situatsiooni erinevaid aspekte on koolieelikutel nõrgalt arenenud (Goswami, 1998; Siegler et al, 2006). Seda puudust iseloomustavad kõige paremini Piaget' katsed suuruste jäävuse mõistmisel (vt jn 1.4), millega alla 5–6-aastased lapsed üldiselt hakkama ei saa. Ühes sellises katses näidatakse I etapil lapsele kahte ühesugust nõõpide hulka: mõlemas hunnikus

on nõõpe ühepalju ning nende paigutus on sama. Lapselt küsitakse, kas ühes hunnikus on nõõpe rohkem või on neid mõlemas hunnikus ühepalju. Laps vastab, et hunnikus on nõõpe ühepalju, isegi kui ta loendada ei oska. Katse II etapil lükatakse üks hunnik laiemaks. III etapil küsitakse lapse käest uuesti, kas ühes hunnikus on nõõpe rohkem või on neid mõlemas hunnikus ühepalju. Enamik lasteaiialapsi vastab nüüd, et laiemas hunnikus on nõõpe rohkem. Sarnased on tulemused veeanumatega (kitsad anumad, millest valatakse vesi laiemasse anumasse). Vedeliku valamise katse III etapil vastavad nad, et kõrgemas anumal on rohkem vett. Seega pööravad lapsed valdavalt tähelepanu ühele aspektile – nõõpide hunniku laiusele või anuma kõrgusele – ja järeldavad, et nõõpide või vee hulk muutus. Samas suudavad nad mõningates olulistest, tuttavates olukordades situatsiooni erinevatel aspektidel ka vahet teha.

Teiseks on alla viie aasta vanusel lapsel raskusi juhtunu mõttelise tagasipööramisega ajas. Ka see on nähtav Piaget' katsetes. Vee valamise katses tuleks viimasest situatsioonist mõelda tagasi algsele situatsioonile ja võrrelda siis vee hulka. Sellega aga lapsed hakkama ei saa. Selliste järeldustega on lapsed raskustes ka tavaelus, nt hinnates, kas lapsi on rohkem siis, kui nad on ringis tihedalt koos või rühmaruumis hajali. Lihtsamates ja selgemates olukordades mõtlevad nad aga ka sündmusele eelnenule, näiteks vaatavad üles, kui käbi puu otsast nende jalgade ette kukub.

<p>1. etapp</p> 	<p>2. etapp</p> 
<p>Kas nõõpe on ühepalju või on ühes hunnikus nõõpe rohkem?</p>	<p>Nüüd vaata, mida ma teen! Ühe hunniku nõõbid aetakse laiali.</p>
<p>3. etapp</p> 	
<p>Kas nõõpe on ühepalju või on ühes hunnikus nõõpe rohkem?</p>	

Joonis 1.4. Näide Piaget' arvu jäävuse katsest

ARUTLEMINE PÕHJUSLIKE SEOSTE ÜLE

Lapsed kogevad tavaelus palju põhjusi ja nende tagajärgi (nt leiva lõikamine, asja purunemine). Nende endi tegude tagajärgi kasutatakse kasvatamisel (nt kiitmine pärast seda, kui laps on toa ära koristanud, või pahandamine, kui ta seda teinud pole). Seetõttu pole üllatav, et nad lihtsamatest seostest ka aru saavad (Goswami, 1998; Siegler et al, 2006). Lisaks on näidatud, et juba imikud on tundlikud just põhjuslike seoste suhtes. Esimese poole eluaasta jooksul tajuvad imikud lihtsaid ja otseseid põhjuslikke seoseid. Enne aastat jätavad nad paremini meelde neid liigutusi, mis on põhjuslikult seotud (nt toimingute järgnevus, et mingit asja kätte saada, kokku panna), kui suvalisi liigutusi. Siiski toimub see harva ja tingimustes, kus põhjuslik seos on väga selge. Edasi laienevad oskused vähem selgete põhjuslike seoste märkamisele. 3–5-aastased hakkavad otsima ka varjatud seoseid. Näiteks 3-aastased ei imesta maagiliste trikkide üle ega hakka otsima seoseid, kuidas trikk toimib. Küll aga teevad seda 4–5-aastased. Seega areneb teadmine, et tagajärgedel on põhjused, isegi kui neid leida ei suudeta, umbes viiendaks eluaastaks.

Eelkooliealised lapsed suudavad leida põhjusliku ahela liikmeid. Näiteks, kui ülesandes “tass – ? – katkine tass” on puudu keskmine lüli, leiavad nad kergesti, et see sai juhtuda vasara abil. Samuti oskavad nad järeldada seda, mis on juhtunud. Kui sarnases ülesandes “tass – haamriga lüüakse – ?” puudub viimane lüli, järeldavad nad kergesti, et tass läks katki. Samas on 3–4-aastased raskustes järeldamisega, mis oli enne, kui tass katki läks, st vastupidiste seoste järeldamisel. Näiteks ei suuda nad järeldada ahela esimest lüli “? – haamriga lüüakse – katkine tass”. Seega ei suuda nad ajas tagasi mõelda ka lihtsamas ülesandes – põhjusliku järeldamise ülesandes.

Põhjuslikes seostesse uskumise kõrval usuvad lapsed aga ka üleloomulikku ja elavad kohati fantaasiamaailmas. See tähendab, et nende seletused on väga mitmekesised, sõltudes küsimuse püstitusest, olukorrast, ülesandest jne. Enamik 4–6-aastasi usub, et “õige” soovimise korral võib panna teise inimese oma taht täitma. Seega usuvad nad mitmeid vastuolulisi põhjusi ja seoseid. Näiteks võib laps panna tähele, et jõuluvana valge habe oli vatist, selle alt paistis aga must habe. Laps võib sellest rääkida kui huvitavast faktist, kuid see ei pane teda kahtlema jõuluvana olemasolus. Mõnikord lapsed ka käituvad vastavalt oma uskumusele, kuid mitte alati. Ühes katses näidati lastele tühja kasti, misjärel lapsed pidid kujutlema, et seal sees on pliiats, st nad võlusid selle sinna. Kui lastelt küsiti, kas seal kasti on nüüd pliiats, vastas enamus jaatavalt. Samas, kui tuppä tuli inimene, kes palus pliiatsit, avasid kasti ainult vähesed, enamus aga vastas, et neil pliiatsit ei ole (Woolley & Phelps, 1994). Fantaasiamaailm taandub, kui põhjuslikud seosed saavad selgemaks ja/või kogemused maagiat ei kinnita. Näiteks kaotavad lapse usu

jõuluvanasse vanemate sõprade juttude alusel. Siiski võivad nad vahel olla väga nutikad, säilitamaks oma usku. Näiteks põhjendatakse, et on palju män-
gu-jõuluvanasid, aga üks on siiski päris, kes alati lihtsalt Eestimaale ei jõua.



Joonis 1.5. Näide lapse egotsentrilisest arutlemisest.

Varjatumaid põhjusi ja tagajärgi lapsed märgata ei oska. Sel juhul võivad nad põhjusi ja tagajärgi segi ajada, mitte suuta leida nähtustevahelist seost või esitada inimesekeskseid seletusi. Piaget (1954) näitas, et lapse arutlemisele on iseloomulik **egotsentrism** ehk kalduvus näha maailma ainult oma vaatepunktist. Eelkoolialise lapse egotsentrism mõtlemises avaldub selles, et ta ei erista mõtetes enda ja teiste vaatepunkti, arvates, et kõik näevad maailma nii nagu temagi. Egotsentrismist tulenevalt omistavad lapsed oma psüühilisi omadusi ka teistele inimestele, loomadele ja asjadele. See tähendab, et eelkoolialistel lastel on kalduvus kujutleda elututele asjadele elusa asja omadusi. Seetõttu seletavad lapsed tihti füüsilises maailmas toimuvaid (põhjuslikke) muutusi psüühiliselt (nt Päike soojendab sellepärast, et inimestel oleks Maal hea elada). Laps ei suuda teha vahet psüühiliste ja füüsiliste nähtuste vahel, seetõttu kirjeldab ta esemeid nagu iseennast. Nii omistab laps kõigile teistele asjadele tundeid, tahet, soove, mis tal endal on.

LOGILINE JÄRELDAMINE

On mitmeid loogilise järeldamise vorme, millest osaga (deduktiivne järeldamine, analoogiline järeldamine) saavad lihtsamate ülesannete korral hakka-ma ka koolieelikud, teistega (transitiivne järeldamine, teaduslik mõtlemine) aga on raskustes ka täiskasvanud (Goswami, 1998). Siiski tuleb rõhutada, et lapsed suudavad teha õigeid järeldusi lihtsates ülesannetes, millega nad on oma igapäevases elus kokku puutunud või mille struktuur sarnaneb tavaelus kogetule. Seetõttu ei saa väita, et lapsed järeldavavad formaalse loogika abil. Pigem toetuvad nad järeldustes oma tavaelu teadmistele (stsenariumidele, tavamõistetele). Loogiline järeldamine saab võimalikuks alles siis, kui kasu-tatakse teadusmõisteid, sest see eeldab mõistetevaheliste seoste mõistmist. Kõige mitmekülgsemalt on koolieeliku loogilist järeldamist uurinud Piaget (nt Piaget, & Inhelder, 1969), kes kasutas lapsele tundmatuid ja suhteliselt elukaugeid situatsioone ja katseid. Seetõttu on laste tulemused nendes katsetes ka halvad. Lapsed lahendavad palju paremini ülesandeid, mis sarnanevad rohkem tavaelu tuttavatele situatsioonidele ja arvestavad konteksti. Selliste ülesannete lahendamiseks pole aga vaja loogilise järeldamise oskusi – nad teevad oma järeldusi eelneva kogemuse põhjal.

Deduktiivsel järeldamisel määratakse, kas järeldused on või ei ole tuleta-tavad (järeldatavad) teatud väidetest (eeldustest). Üheks ülesandeks, millega deduktiivset järeldamist hinnatakse, on süllogismide lahendamine. Süllogism koosneb kahest eeldusest ja järeldusest ning küsimuseks on, kas järeldus tu-leneb eeldustest loogiliselt. Süllogismid võivad olla eluga kooskõlas (nt “Kõik koerad hauguvad. Muki on koer. Kas Muki haugub?”), vastuolus (nt “Kõik kassid hauguvad. Murri on kass. Kas Murri haugub?”) või neutraalsed/välja mõeldud/muinasjutulised (nt “Kõik Mukid kukivad. Raki on Muki. Kas Raki kukib?”). 3–4-aastased lapsed lahendavad hästi eluga kooskõlas olevaid sül-logisme, kuid see ei näita, et nad suudavad loogiliselt järeldada – nad teevad järeldused ilmselt oma kogemusele toetudes. Teistlaadsete süllogismide la-hendamise võime sõltub ülesandest ja katsesituatsioonist. Kui situatsioon on kas mänguline (vastuolulised laused mängitakse ette) või muinasjutuline (mi-dagi toimub teisel planeedil), teevad 5-aastased ka vastuoluliste süllogismide korral loogilisi (õigeid) järeldusi. Seda ei suuda nad aga teha puhtalt sõnalise probleemi esituse korral. Seega teevad nad järeldusi ikka vaid tajutu-kogetu alusel, mitte loogiliselt. Näiteks, kui mängitakse mängukassidega ette situat-sioon, kus kass haugub, toetub laps järeldust tehes sellele äsja nähtud eten-dusele, mitte varasemale kogemusele tavaelust. Lapsed kasutavad siin mõis-teid tavamõistetena – toetuvad otseselt nähtavale ja kogetavale ning arutlevad selle toel. Ainult teadusmõistetena esitatakse mõiste teiste mõistete süsteemis ning mõistetevahelisi seoseid teadvustatakse. Sellisel juhul saab võimalikuks

ka ainult vaimne tegutsemine mõistetega. Nende omadusi saab mõtteliselt muuta nii, et see ei vasta tavakogemusele. Siis on võimalik lahendada süllõgisme loogiliselt.

KOKKUVÕTTEKS

Tekstikastis 1.1. on kokkuvõtlikult kirjeldatud mälu ja mõtlemise iseärasusi erinevas vanuses lastel ning toodud juhised, kuidas neid iseärasusi laste kasvatamisel ja õpetamisel arvestada. Tuleb rõhutada, et tabelis toodud vanused on ligikaudsed – laste areng on väga erinev. Õpetamine on efektiivseim siis, kui see on n-õ arengust ees. Igal arengutasemel on töid ja toiminguid, mida lapsed suudavad teha iseseisvalt, ja teisi, mida nad suudavad teha endast kompetentsema inimese (nt lapsevanem, õpetaja) toel; samuti on ka selliseid ülesandeid, millega nad ka teiste abil toime ei tule. Näiteks suudab kümnekuune laps tavaliselt iseseisvalt roomata, täiskasvanu abiga kõndida, kuid mitte joosta. Õpetada saab (ja seda tuleks ka arengu toetamiseks teha) just niisuguseid oskusi ja toiminguid, mida laps teiste abiga teha suudab. Vögotski kirjeldas sellist õpetust, kasutades lähima arengu tsooni mõistet (vt Vögotski, 1934/1997). Tekstikastis kirjeldataksegi arengu toetamist lähima arengu tsoonis.

Tekstikast 1.1. *Laste tunnetusprotsesside iseärasused ja kuidas nendega õpetamisel arvestada*

Tunnetusprotsesside iseärasused	Vanus	Õpetaja võimalused ja tegevused arengu toetamisel
Lapsed toetuvad rohkem nägemisruumilisele infole, jätavad paremini meelde silmatorkavaid, nähtavaid detaile kui sõnades kirjeldatud.	<5a	Sündmustest ja nähtustest rääkides peab selle iseärasusega arvestama, kuid õpetajal tuleks lapsi sõnalisel väljendamisel abistada, ka ise sõnaliselt sündmusi-nähtusi kirjeldada, et lapsed seda meeldejätmise meetodil õpiksid.
Lapsed on oma tegevuses jäigad, nad ei suuda uute oludega kiiresti kohaneda. Pidurdusprotsessid on madalalt arenenud.	<3–4a	Üleminekuks ühelt tegevuselt teisele tuleb anda aega. Muutusi tuleks sõnaliselt selgitada. Tähtis on kinni pidada päevakavast (rutiinist).

Tunnetusprotsesside iseärasused	Vanus	Õpetaja võimalused ja tegevused arengu toetamisel
Laste mälus on tähtsaim sündmuste mälu ja selle areng (st stsenaariumide areng). Jättes meelde rutiine, muutub maailm ette ennustatavaks.	<5a	Lastega tuleb kogetud sündmustest rääkida. Õpetajad peaksid lastega sündmustest vesteldes 1) lähtuma laste räägitust, 2) julgustama lapsi edasi rääkima, esitades täpsustavaid küsimusi ja kiites lapsi, 3) teksti kordama ja laiendama vastavalt korrektsele jutustuse struktuurile. Ühe sündmuse üle võib arutleda korduvalt, et jutustamise skeemid kinnistuksid.
Lapsed ei suuda hästi eristada rutiinseid ja erilisi sündmusi, pidades erilisi rutiinseteks, st nende mälus pole semantiline ja episoodiline mälu eristunud.	<4a	Arengu seisukohalt on oluline rääkida nii rutiinidest kui rõhutada erilist, ühekordset, ainulaadset. Nii viisi pannakse alus hilisemale semantilise ja episoodilise mälu eristumisele ja arengule.
Lastel on tava-, mitte teadusmõisted. Tavamõiste puhul on olulised seosed sõna ja asja vahel, teaduslike mõistete korral mõistetevahelised seosed. Laste mõistetes iseloomustatakse objekti selle iseloomulike, mitte defineerivate tunnuste abil.	<7a	Õpetaja peab arvestama, et lapse mõisted erinevad täiskasvanute mõistetest, kuigi väliselt võib laps kasutada mõisteid täiskasvanuga sarnaselt. Õpetaja peaks rääkima ka defineerivatest tunnustest ja kasutama mõistet mõistete süsteemis. See aitab kaasa hilisemale teadusmõistete arengule (mis toimub seitsmenda elusaasta paiku), kuid aitab ka teadmisi süstematiseerida.
Teadmised ja nende struktuur mälu mõjutab meeldejätmist ja meenutamist. Mida paremad on teadmised ja selgem nende struktuur, seda lihtsam on uut materjali õppida.		Sündmustest, nähtustest rääkides tuleks rõhutada eri mõistete vahelisi seoseid. Info struktureerimist õpetavad grupeerimismängud; nt tuleb lasta lastel asju rühmitada ja rühmitamise alust põhjendada.
Sündmuste mälu on aluseks abstraktsete mõistete arengule.	<7a	Õpetajad peaksid tegevusi, nendes kasutatavaid asju ja (all)tegevuste eesmärgi lastele sõnadega seletama. Asjadest ja nähtustest rääkides tuleks viidata ka nende kohale abstraktsete mõistete süsteemis, kuid seda ei peaks tegema väga noorte lastega.

Tunnetusprotsesside iseärasused	Vanus	Õpetaja võimalused ja tegevused arengu toetamisel
Lapsed ei kasuta isegi lihtsamaid meeldejätmise strateegiaid (nt kordamine, organiseerimine, süstematiseerimine). Strateegiate kasutamine tekitab raskusi ka koolis.	<10a	Õpetajad võiksid lastele lihtsamaid meeldejätmise võtteid õpetada ja meeldejätmisest ning meenutamisest rääkida, isegi kui lapsed neid iseseisvalt lasteaias kasutama ei hakka. Eelnev kogemus koos täiskasvanuga strateegia kasutamisel tuleb kasuks koolis, kui strateegiate kasutamine hõlbustab õppimist tunduvalt.
Lapsed on oma meeldejätmise võimes äärmiselt kindlad. Neil puuduvad teadmised oma mälust.	<7a	Õpetajad võiksid otseselt rääkida meeldejätmisest (mälust) ja arutleda (katsetada), mis ja kui palju kellelegi meelde jääb. Samuti saab õpetada lihtsamate strateegiate kasutamist.
Koolieelikutel puudub võime võtta arvesse situatsiooni erinevaid aspekte. Nad teevad nähtuste kohta ühekülgsed järeldusi.	<6–7a	Õpetaja peab oma töös selle piiranguga arvestama ja lastele mitte keerukaid põhjendusi esitama. Õpetajal tuleb otseselt juhtida tähelepanu situatsiooni erinevatele aspektidele ning näidata, kuidas erinevad inimesed võivad sama asja erinevalt näha. Arengut soodustavad lastevahelised arutelud, kus igal lapsel on võimalus oma (teistest erinev) arvamus välja öelda.
Lastel puudub võime juhtunut ajas mõtteliselt tagasi pöörata. Seetõttu ei suuda nad mõista liitmist ja lahutamist kui pöördprotsesse. Nad ei suuda leida toimunud sündmuse põhjusi.	<5a	Õpetajal tuleb otseselt juhtida tähelepanu situatsiooni erinevatele aspektidele ning katseliselt näidata, kuidas lõppsituatsioonist algne tagasi saadakse. Neid laste mõtlemise iseärasusi tuleb matemaatika ja loodusõpetuse algteadmiste õpetamisel arvestada.
Laste mõtlemine on egotsentriline, nad arvavad, et kõik näevad maailma nii nagu nemad.	<7a	Lastele tuleb anda võimalusi näha, et teised lapsed mõtlevad-näevad teistmoodi. Seda saab teha gruppitööd, rühmaarutelusid organiseerides. Õpetaja peab sellised arutelud alati ise kokku võtma.

Tunnetusprotsesside iseärasused	Vanus	Õpetaja võimalused ja tegevused arengu toetamisel
Lapsed usuvad korraga nii põhjuslikke seoseid kui üleloomulikke seoseid. Nende seletused on mitmekesised, sõltudes küsimuse püstitusest, olukorrast, ülesandest. Nad mõtlevad erineval ajahetkel, erinevates situatsioonides ja valdkondades erinevalt, nende seletused on suuresti isiklikud ja ajas muutuvad.	<6a	Õpetajatel tuleb selle mitmekesisusega arvestada – lapsed ei valeta, kui räägivad erineval ajahetkel erinevat juttu. Mitmesuguseid seletusi saab kasutada õpetamisel (vt egotsentrismi ületamist). Alati tuleb laste seletuste interpreteerimisel ettevaatlik olla, vahel on raske aru saada, mida laps tegelikult arvab ja missuguseid seletusi täiskasvanute järgi kordab.
Lapsed ei suuda teha loogilisi järeldusi.	<7a	Lapsi tuleks õpetada tööde, toimingu- ja mängu abil (täpsemalt vaata ptk 6).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon press.
- Chi, M. (1978). Knowledge structures and memory development. In: Siegler, R. (Ed) *Children's thinking: What develops?* (pp. 73–96). Hillsdale, N. J, England: LEA.
- Dempster, F. (1991). Inhibitory processes: A neglected dimension of intelligence. *Intelligence*, 15, 157–173.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in children*. Hove, UK: Psychology Press Ltd.
- Hamond, N. & Fivush, R. (1991). Memories of Mickey Mouse: Young children recount their trip to Disneyworld. *Cognitive Development*, 6, 433–448.
- Keil, F. (1989). *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Kikas, E. (2005a). Laste teadmiste ja seletuste areng. *Taevas, Maa ja päike laste seletustes. Mäetagused*, 30, 33–58.
- Kikas, E. (2005b). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, E. (Toim). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 15–46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. Emergence of mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge et al.: Harvard University press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, USA: asic Books.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Psühholoogia gümnaasiumile (2002). J. Allik ja M. Rauk (toimetajad). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Reese, E., Haden, C. & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403–430.
- Siegler, R., Deloache, J. & Eisenberg, N. (2006). *How children develop*. Worth Publishers.
- Tessler, M. & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 3, 307–326.

- Toomela, A. (2003a). Development of symbol meaning and the emergence of the semiotically mediated mind. In A. Toomela (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind*. (pp. 163–209). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Toomela, A. (2003b). Mõtlemise areng. Määratlused ja põhimõtted. Kättesaadav: http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=36749/mot_yld.pdf. Viimati külastatud 03.01.2008.
- Tulving, E. (2002). *Mälu*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and language*. (Originally published in 1934). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vögotski, L. S. (1926). Pedagogitcheskaja psichologija. Moskva: Rabotnik prosveshenija.
- Woolley, J. & Phelps, K. (1994). Young children's practical reasoning about imagination. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 53–67.
- Yussen, B. & Levy, V. (1975). Developmental changes in predicting one's own span of short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 502–508.

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Butterworth, G. & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kikas, E. (2005a). Laste teadmiste ja seletuste areng. *Taevas, Maa ja päike laste seletustes. Mäetagused*, 30, 33–58.
- Kikas, E. (2005b). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, E. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 15–46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Piaget, J. (2007). *Ajamõiste kujunemine lapsel*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (2002). *Arvumõiste kujunemine lapsel*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Psühholoogia gümnaasiumile (2002). J. Allik ja M. Rauk (toimetajad). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Toomela, A. (2003). Mõtlemise areng. Määratlused ja põhimõtted. Kättesaadav: http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=36749/mot_yld.pdf. Viimati külastatud 03.01.2008.
- Toomela, A. (1999). *Ülevaade psühholoogiast*. Tallinn: Koolibri.
- Tulving, E. (2002). *Mälu*. Tartu: TÜ Kirjastus.

2. KÕNE ARENG

Tiia Tulviste

SISSEJUHATUS

Käesolevas peatükis käsitletakse lühidalt kõne arengut esimestel eluaastatel ja eelkoolieas, keskendudes põhjalikumalt kõne arengule sellel perioodil, mil laps käib lasteaias. Järgmisena käsitletakse teoreetilisi seisukohti, milles seletatakse keele omandamist. Kolmas osa käsitleb lapse kõne uurimise meetodeid ja uurimuste tulemusi, millest järeldub, millistest teguritest sõltub kõne areng. Näiteid tuuakse eesti lapse kõne arengu uurimise alalt.

MIKS UURITAKSE KÕNE ARENGUT?

Paljud inimesed arvavad, et kuna kõik lapsed hakkavad varem või hiljem nagunii rääkima, ei ole lapse kõne arengule vaja erilist tähelepanu pöörata. Psühholoogid ja keeleteadlased seda ei arva. Keele kaudu saadakse suurem osa teadmistest maailma ja inimeste kohta. Suheldes endast kompetentsemate inimestega, omandatakse muu hulgas arusaam elust ja inimestest ning ka iseendast ja suhetest teiste inimestega. Parema keelekasutuse võimaldab oma mõtteid ja tundeid teistele inimestele paremini arusaadavaks teha. Kõne arengutase on lapse üldise arengu näitaja. Näiteks, kui laps hakkab kasutama enesekohaseid asesõnu *mina*, *minu*, *mulle*, on see mitte ainult edusamm keele vallas, vaid ka märk tema eneseteadvuse arengust. Ilmnenu on, et suurema sõnavaraga lapsed õpivad kergemini lugema ja kirjutama. Väikelapse kõne arengu tase ennustab kogu lapse edaspidist arengut. Uurijad on näidanud, et kõne arengu mahajäämus kaheaastasel lapsel ennustab mitte üksnes edaspidiseid kõneprobleeme, vaid ka probleeme lapse arengu teistes valdkondades, näiteks tema tähelepanus, mõtlemis- ja õppimisvõimes.

KÕNE ARENG ESIMESTEL ELUAASTATEL: KEELE OMANDAMINE JA RÄÄKIMA HAKKAMINE

Psühholoogid ja keeleteadlased on eriti põhjalikult uurinud kõne arengut lapse esimesel kolmel-neljal eluaastal, mil muutused selles vallas on eriti kiired ja ulatuslikud. Samas on üldteada, et kõne areneb kogu inimese elu jooksul.

Kõne arengu perioodid. Lapse keele uurijaid on imestama pannud, et eri keeli rääkima hakkavad lapsed läbivad keelt omandades samu arenguetappe.

Keele-eelne suhtlemine. Esimestel eluaastatel on lapse jutt enamasti arusaadav lapse näoilme, žestide ning ümbritseva konteksti abil. Kasutades häälikulisi signaale ja žeste kindlas kontekstis, annavad lapsed edasi kompleks-seid sõnumeid.

Teisest neljanda elukuuni teeb laps tahtlikult rahulolu väljendavaid häälotsusi – ta **koogab**. Koogamise algusaeg sõltub lapse füüsilise küpsemise kiirusest ning on individuaalselt erinev: mõnel lapsel algab see 6. nädalal, teisel 3.–4. elukuul. Kurdid lapsed koogavad samamoodi nagu kuulmisprobleemideta lapsed. Koogamisel on selge kommunikatiivne eesmärk. Laps koogab vastuseks teiste inimeste poolt öeldule või püüab ise häälotsuste abil teistega kontakti luua. Sellel kõne arenguperioodil meenutavad lapse häälotsused tuvi omi. Häälotsused koosnevad peamiselt täishäälikutest, kuid ka *h* on koogava lapse repertuaaris sage.

Neljakuuselt hakatakse **lalisema** – kaas- ja täishäälikuid kombineerima. Lalisemine on ilma tähenduseta häälemäng või hääle harjutamine. Kuue kuu vanuselt hakkavad imikud moodustama kaas- ja täishäälikust koosnevaid äratuntavaid silpe (nt *da* ja *ba*), mida kaheksakuuselt hakatakse kordama (*da-da* ja *ba-ba*) ning kümnekuuselt varieerima (*ba-da*). Laps hakkab ka hääle valjust ja kõrgust varieerima.

Neljandast seitsmenda elukuuni on sage **häälemäng**: laps kordab pikalt silpe, nt *ma-ma-ma-ma-ma*. Samuti on viiekuune laps võimeline mõnd häälikut, eriti täishäälikut, kohe pärast kuulmist matkima. On ilmne, et lapsed lalisevad sellepärast, et neile pakub lõbu oma hääleaparaadi ja häälega mängimine, hiljem hakkavad nad lalinaga ka teiste inimeste käitumist mõjutama. Vahemikus 9.–12. kuuni lalisevad lapsed järjest rohkem. Pärast esimeste sõnade ütlemist hakkab laps vähem lalisema.

Laps on tundlik oma vestluspartneri suhtes: ta laliseb siis, kui vestluspartner parasjagu ei räägi, ilmutades elementaarseid vooruvahetusoskusi; ta matkib kuuldud häälotsusi ning käitub järjest enam nii, nagu oleks tegemist tõelise vestlusega. Lalisemise perioodil hakkavad lapse häälotsused üha enam kõnet meenutama. Lalisemise algusaeg sõltub küpsemisest, hiljem hakkab aga lalinas ilmnema sotsiaalse keskkonna mõju. Näiteks on lalisemise perioodi algul kurtide laste lalin sama sage ja häälikuliselt kuuljate laste omale sarnane, esimese eluaasta teisel poolel lalisevad aga kurdid lapsed järjest vähem. Nende huvi lalisemise vastu näib kaduvat, sest nad ei kuule oma häält.

Vastsündinud laps võiks täiuslikult omandada mistahes keele. Tehes edusamme emakeele jaoks vajalike häälikute osas, kitsenevad lapse võimalused teisi keeli foneetiliselt täiuslikult ära õppida. Enne kaheksandat elukuud suudab laps eristada ka neid häälikuid, mida ei ole tema emakeeles või keeltes,

millega ta kokku puutub. Seejärel hakkab selliste häälikute eristamise võime kaduma. Kõne areng ei seisne mitte uute foneemide omandamises, vaid laps jätab järk-järgult oma repertuaarist välja need foneemid, mida tema emakeeles ei ole. Ühes uurimuses ilmnes, et 8-kuused jaapani titad ei erista enam *l* ja *r*, kuna jaaapani keeles neid foneeme ei eristata. Mitmed uurimused näitavad, et neljanda ja kümnenda elukuu vahel muutub lapse lalin järjest rohkem emakeele sarnaseks. Ühes uurimuses paluti prantsuse titad teiste 8 kuu vanuste imikute hulgas lalina järgi ära tunda. Selleks oli lindistatud mitmeid keeli rääkima hakkavate titade lalinat. Kuigi äratundmine ei olnud lihtne, saadi sellega hakkama.

Kajakõne perioodil matkib laps täiskasvanu kõnet. Laps õpib ära keele kõlalised mustrid enne, kui ta hakkab öeldu tähendusest aru saama. 9–12 kuu vanuse lapse lalin meenutab täiskasvanu lausungite intonatsioonimustreid: laps justkui jutustaks midagi, küsiks, käseks jne. Kuigi sellisest “jutust” ei ole võimalik aru saada, kõlab see suurte inimeste jutu moodi. Lapsel on kombeks matkida igasuguseid hääli, mida ta kuuleb. Intonatsiooni, miimikat, hiljem ka häälikuid sageli matkides omandab laps kogu häälikute repertuaari, mida on rääkima hakkamiseks vaja.

Esimesed sõnad. *Sõnal* on kindel tähendus ja seda kasutatakse suhtlemiseks. Kui laps mingit kindlat häälikukombinatsiooni kasutades nimetab pidevalt mõnda asja, mida ta parasjagu näeb või katsub ja ei nimeta selle häälikukombinatsiooniga mõnd teist asja, võib öelda, et laps on selle sõna omandanud (Steinberg, 1993). Lapse esimesed sõnad on täiskasvanu omadest häälikuliselt erinevad, samas on neil olemas sõnale omased jooned – nad on oma vormilt suhteliselt püsivad ning nendega antakse edasi suhteliselt püsiv tähendus. Nii lalinale kui esimestele sõnadele on omane, et need koosnevad tavaliselt avatud silpidest (kaashäälik-täishäälik, ilma kaashäälikuta silbi lõpus), mida tihti korratakse. Kuna mõnd häälikut on kergem hääldada kui teist, on mistahes keeles rääkima hakkava lapse lalinas palju sarnaseid häälikuid. Sedavõrd, kuivõrd laps hakkab kõnega seotud lihaseid paremini kontrollima, muutub tema lalin häälikuliselt mitmekesisemaks ja lapse emakeelele sarnasemaks. Alguses kombineerib laps häälitsuste ahelates lalina üksikute sõnadega. Täites intonatsioonikontuuri lalinaga, saab laps efektiivsemalt suhelda, kui seda võimaldaks tema seni veel kasin sõnavara. Eesti lapse kõige esimeseks sõnaks on sageli *emme* või *aitäh*. Tavalised on esimesed sõnad asjade ja inimeste kohta, mis last ümbritsevad, nt pereliikmete, koduloomade nimed, toiduainete, kehaosade ja riiete nimetused. Eriti sageli on esimesed sõnad nende esemete kohta, mis on väikesed ja mida on lapsel kerge käsitleda (*papu*), või selliste asjade kohta, mis kergesti lapse tähelepanu köidavad, nt liiguvad, vilguvad või teevad mingit häält (loomad ja liiklusvahendid, nt *kutsu*, *auto*).

Tabel 2.1. Eesti lapse esimesed sõnad

Sõna	Esinemissagedus*
emme	167
aitäh	153
nämm-nämm	78
anna	37
issi	33
daa-daa	26
tita	16
kutsu	12
kiisu	12
ai-ai	10

* Mitu korda nimetati sõna 254 8–16-aastase eesti lapse ema poolt lapse kolme esimese sõnana.

Esimese sõna tähendus on sageli täiskasvanu omast laiem (laps ütleb *kiisu* kõigi pehmete ja karvaste asjade, nt kasside, koerte, karude, kampsunite kohta) või kitsam (laps ütleb *kiisu* ainult oma kassi kohta), vahel võib sõna tähendus täiskasvanu omaga üldse mitte kattuda. Seda perioodi nimetatakse **ühesõnaliste lausungite perioodiks**, kuna ühe sõna abil annab laps edasi terve fraasi või lausungi sisu. Aastane laps osutab ise sageli asjadele, soovides, et ema ütleks selle asja nime. Lapsele meeldivad mitmed rutiinsed toimingud ja mängud, kus asju nimetatakse, nt teistele asju anda (*Mõmmi. Palun*) ja neid tagasi küsida (*Aitäh*). Sellised lõputud nimepärimised ja asjade nimetamised on lapse sõnavara omandamise seisukohalt väga olulised.

Aktiivne ja passiivne sõnavara. Laps saab alati aru palju rohkemast, kui ise ütelda oskab. Ta ütleb esimese sõna siis, kui saab aru juba 20–30 sõnast. Laps, kes ütleb 10 sõna, võib aru saada juba 50 sõnast. Kui laps veel ei räägi, kuigi on selleks piisavalt vana, tuleks tähelepanu pöörata tema passiivsele sõnavarale. Juhul, kui ka see on väike, võib olla tegemist mahajäämusega kõne arengus. Teisel eluaastal, umbes 18. elukuul teeb laps sõnavara omandamise spurdi: tema sõnavara hakkab hüppeliselt suurenema (umbes 9 sõna päevas). Lapse sõnade arv kasvab kiiresti, nt kui 18. kuul on lapse sõnavaras 20 sõna, 24. kuul 250 sõna, siis 30. kuul juba 500 sõna. Kaheaastane omandab aktiivselt uusi sõnu, küsides pidevalt, mis on asjade ja inimeste nimed. Lapsed vanuses 12. kuni 30. kuuni kalduvad matkima nendele suunatud lausungi viimast sõna või selle lausungi rõhulist sõna.

Kahesõnaliste lausungite periood. 18. elukuuks hakkavad lapsed sõnu kahesõnalisteks lausungiteks kombineerima. Kuna lapse lausungites on üks-

nes kõige informatiivsemad sõnad (nt *veel juua, tädi kohvi*), öeldakse, et laps räägib **telegrammistilis**.

Lapse küsimused. Lapse esimesed küsimused on tavaliselt küsiva intonatsiooniga öeldud deklaratiivsed väited (*tädi kohvi*). Kaheaastaselt hakkab laps aru saama *jah-ei*-küsimustest, samuti nendest küsimustest, mis algavad sõnadega *kus, kes, mis*. Küsivate asesõnadega *millal, kuidas, miks* algavatest küsimustest hakkab laps alles kolmeaastaselt aru saama. Kolme aasta vanuselt hakkab laps kasutama ka liitlauseid, sidudes lihtlauseid sõnadega *ja, et, kui, sellepärast et*. Kolmeaastane laps pärib ise pidevalt teistelt *miks?* Kolme-nelja-aastase lapse kõnes on sage *ülereguleerimine* – laps hakkab grammatikareegleid ka erandsõnadel rakendama. Selliseid vigu tehes (*ma minessin, ta tules*) ilmutab laps grammatikareeglite tundmist. Nooremana laps selliseid vigu ei teinud ning mõne aja pärast need vead kaovad. Laps teeb ka ise sõnu, nt ütleb *viinakomm* viinamarjade kohta, *talumõmm* karu kohta, *lehvitused* lipu kohta.

KÕNE ARENGU TEOORIAID

Keele uurijad on välja pakkunud mitmesuguseid teooriaid seletamaks, kuidas on keele omandamine võimalik (vt Tulviste & Tulviste, 2002).

Õppimisteooria pooldajate (Skinner, Osgood jt) arvates omandatakse keel mudeldamise, matkimise, harjutamise ja tagasiside kaudu. Laps saab positiivse tagasiside, kui kasutab neid häälikuid, mis on emakeeles olemas, teisi häälitsusi aga vanemad ignoreerivad. Sellega seletab arenguteooria asjaolu, et üheksa kuu vanuse lapse häälitsused koosnevad peamiselt emakeele häälikutest, kuigi nelja kuu vanuse lapse häälitsustes emakeele mõju veel märgata ei ole. Õppimisteooria kohaselt on kõne arengu seisukohalt oluline lastega palju ja õigesti rääkida ning laste juttu pidevalt parandada. Teooria jääb aga hätta mitmete uurimistulemuste seletamisega. Näiteks, kuidas seletada seda, miks lapsed, kellel ei ole kombeks teiste juttu matkida, omandavad keelt sama kiiresti kui teiste juttu sageli matkivad lapsed. Juhul, kui matkimine oleks üks peamisi keele omandamise mehhanisme, peaks matkitud kõne spontaanselt kõnest keerukam olema. Uurimused, kus on võrreldud matkitud lausungi keskmist pikkust, grammatikavorme ja sõnavara lapse poolt spontaanselt kasutatutega, on aga andnud vastukäivaid tulemusi. Sageli on selgunud, et matkitud jutt peegeldab hoopis lapse keelelist taset. Nimelt “tõlgib” laps talle öeldu oma keelde. Selle asemel, et matkida lausungit “emmel on uus auto”, ütleb ühesõnaliste lausungite perioodis oleva laps lihtsalt “auto” ja kahesõnaliste lausungite perioodis olev laps “emme auto”. Õppimisteooria abil on raske seletada ka seda, miks kõik pooleteiseaastased lapsed hakkavad rääkima telegrammistilis, kuigi on selge, et suurem osa lastest ei ole kunagi kedagi

niimoodi rääkimas kuulnud. Õppimisteooria jääb hätta ka 2. eluaasta lõpul toimuva sõnavara arenguspurdi seletamisega.

Kõneorgani teooria (Chomsky, Lenneberg, Fodor jt) kohaselt on lapsel kaasasündinud teadmised keele kohta, kuigi nad ei ole võimelised neid teadmisi veel sõnastama. Selle koolkonna esindajate meelest ei mängi valikuline positiivne tagasiside keele omandamisel erilist rolli. Lapsed moodustavad ka selliseid lauseid, mida nad kunagi kuulnud ei ole, nt kõik lapsed omandavad pooleteiseaastaseks saades telegrammistili. Keele omandamise perioodid on universaalsed. Koolkonna esindajad väidavad, et keele keerukate reeglite omandamise kindel järjestatus, kiirus ja kergus on võimalikud üksnes tänu sellele, et inimesel on olemas pärilik mehhanism (*language acquisition device*) keele omandamiseks. Tavaliselt omandab laps keele, ilma et keegi talle seda otseselt õpetaks, ning nii noorelt, et selles vanuses ei ole ta veel võimeline mistahes teiseks sama keerukaks intellektuaalseks tegevuseks. Isegi tõsiste vaimsete häiretega laps saavutab keele omandamisel sageli taseme, mis ületab tema teisi kognitiivseid võimeid. Lenneberg oli veendunud, et pooleteise eluaasta ja puberteedi vahel on **keele omandamise kriitiline periood** – periood, mil laps on bioloogiliselt valmis keelt omandama. Väljaspool seda perioodi laps keelt ei omanda. Seejuures ei ole oluline, kuivõrd ja kuidas vanemad last õpetavad või temaga suhtlevad. Praegu arvatakse, et keele omandamise puhul on õigem rääkida **sensitiivsest perioodist** – perioodist, mil keelt on kõige kergem omandada. Sensitiivne periood arvatakse olevat lühem kui Lennebergi poolt kirjeldatud kriitiline periood ning see puudutab eelkõige keele foneetilise külje omandamist. Fonoloogilise kompetentsuse saavutamise optimaalne periood teises keeles lõpeb enne 4. eluaastat, mil oluliselt väheneb võime eristada häälikuid, mida emakeeles ei ole. Sellepärast jääb tavaliselt hiljem omandatud võõrkeelde aktsent.

Kognitiivse teooria (Piaget, Sinclair-de Zwart jt) kohaselt on keele omandamine seotud kognitiivse arenguga. Teooria esindajad rõhutavad lapse loovust ja aktiivsust keelereeglite avastamisel. Arvatakse, et kognitiivne areng seab piirid lingvistilisele arengule. Teatud keelestruktuuride kasutamine eeldab vastavate kognitiivsete võimete olemasolu. Näiteks eeldab keele tähendusliku külje omandamine mõistetest arusaamist. Lapsel on kergem omandada neid grammatilisi vorme, millele ka tegelikus elus midagi vastab. Näiteks omandatakse kergesti sõnade mitmus (sõnalõpp *d*), sest sõnade erinev tähendus (üks või mitu asja) on otseselt vaadeldav.

Sotsiaalse interaktsiooni teooria. Selle teooria esindajad rõhutavad, et keelt omandatakse teiste inimestega suheldes ja selleks, et teistega suhelda. Bruneri (1975) järgi omandab laps teadmisi keelest peamiselt kodus oma vanematega suheldes. Lapse vanemad ajavad tema sünnist saadik lapsega juttu. Nendes nn protokonversatsioonides räägivad vanemad lapsega, inter-

preteerides lapse liigutusi, naeratust ja häälightsusi kui lapsepoolset vastust nende küsimusele. Möödunud sajandi 60.–70. aastatel pöörati suurt tähelepanu **hoidekeelele** – keelele, mida kasutatakse lastega rääkides, ning rõhutati selle osa keele omandamisel. Hoidekeeles räägitakse aeglasemalt, rõhutatud intonatsiooniga, lihtsustatakse lausestruktuuri, lausung on lühem, pausid on pikemad ja sagedasemad ning räägitakse asjadest ning inimestest, mis on parasjagu lapse nägemis- või haardeulatuses. Hoidekeel on seotud positiivsete emotsioonide väljendamisega – räägitakse õrna häälega, kasutatakse palju hellitusnimesid (Snow & Ferguson, 1977). Lapse keele uurijad on seisukohal, et keele omandamiseks on hädavajalik, et lapsega hoidekeeles räägitaks: laps ei suuda keelt omandada ainuüksi kuulates, kuidas teised inimesed omavahel räägivad. Uurimused on näidanud, et ainuüksi televiisorit vaadates rääkima ei õpi. Samuti ei õpi rääkima sotsiaalses isolatsioonis kasvanud laps ning kurtide vanemate kuulumisprobleemideta laps omandab ainult viipekeele. Kõne omandamise varajastel etappidel on oluline, et laps suudaks kõnevoolu segmenteerida ja juttu ümbritsevate asjade, sündmuste, situatsiooni ja oma kogemusega seostada. Väikese lapsega suheldes laiendatakse lapse poolt öeldut ning laps omakorda kitsendab ema poolt öeldut (vt näide *Ema suhtlemine kaheaastase lapsega*). Arvatakse, et niimoodi suheldes omandab laps teadmisi ka grammatikareeglite kohta. Kõne omandamise seisukohalt on hea, kui sageli nimetatakse asju, mida laps vaatab (Tomasello, 1999). Hoidekeele oskus on üldine. Uurimused on näidanud, et juba nelja-aastane laps räägib endast noorema lapsega hoidekeeles. Ka viipekeeles rääkivad vanemad kohandavad oma kõnet lapse keeletaseme ja arusaamisvõimega. Laps ise eelistab just sellist juttu kuulata. Muidugi peab olema lapsele suunatud jutt veidi keerulisem lapse enda omast. Vastasel korral ei oleks see enam arendav. Mida paremini laps keelt valdab, seda vähem keelt temaga rääkides lihtsustatakse. Hoidekeelt kasutatakse umbes lapse 11.–12. eluaastani. Sotsiaal-interaktsioonilise koolkonna esindajad peavad lapse kõne arengu seisukohalt eriti arendavaks olukordi, kus lapse jutust ei saada aru ja lapse poolt öeldut püütakse ära arvata ja ümber sõnastada või küsitakse lapselt, mida ta ütles. Koolkonna esindajad rõhutavad seda, et laps on ise aktiivne keele omandaja: ta osutab asjadele ja ootab, et ema ütleks, mis asja nimetus on. Lastele meeldib teistele asju anda ja neid teistelt vastu võtta, seejuures neid asju nimetades. Paljud lapsed räägivad õhtul voodis enne magamajäämist kõva häälega mõnd päeva jooksul kuulnud juttu omaette läbi, neil on *hällikõne*.

Näide. Ema suhtlemine kaheaastase lapsega

- EMA: *näe, siin on tibud ja kana.*
EMA: *on tibud?*
LAPS: *tädi.*
EMA: *tädil on ilus masin.*
EMA: *näe, tibud ja kana.*
EMA: *on tibud?*
EMA: *no siin on veel tibud ja part.*
EMA: *on part?*
LAPS: *auto.*
LAPS: *auto on ka siin.*
EMA: *onu sõidab traktoriga.*
LAPS: *onu.*
EMA: *ja see suur on traktor.*
EMA: *kes siin veel on?*
EMA: *näe, maja.*
LAPS: *maja.*
EMA: *maja, punase katusega maja.*
EMA: *näe siin on kutsu.*
EMA: *kutsu on oma maja sees.*
LAPS: *oma.*
EMA: *näe, kutsu söök on siin kausi sees.*
EMA: *kutsu saab seal mämm mämm teha.*
EMA: *siin oli see traktoriga onu.*
EMA: *vot jah.*
LAPS: *trakka onu.*
EMA: *onu traktoriga.*
LAPS: *mhmh.*
EMA: *onu sõidab traktoriga.*

KÕNE ARENG EELKOOLIEAS: ETTEVALMISTUS KOOLIKS

3–4-aastane laps on oma emakeele suures osas omandanud. Lapsel on küllaltki suur sõnavara ja ta oskab oma emakeele grammatikareegleid tavaliselt õigesti kasutada juba enne seda, kui ta läheb kooli ja hakkab seal keele kohta teaduslikke teadmisi omandama. Loomulikult ei oska ta enne kooli sõnastada reegleid, mida ta rääkides kasutab. Kolmeaastane laps räägib mitmesõnaliste lausungitega, ta osaleb vestluses ning räägib ka asjadest, mida kohal ei ole. Nüüd, kui keel on suures osas omandatud, muutub oluliseks lapse kooliks ettevalmistamine. Psühholoogid on suurt huvi tundnud selle vastu, miks osal lastest läheb koolis algusest peale paremini kui teistel. Arvatakse, et üks erinevus laste vahel seisneb selles, kuivõrd nad valdavad keelt, mida räägitakse koolis. Koolis kasutatakse **dekontekstualiseeritud keelt** – räägitakse mitu lausungit järjest asjadest, inimestest ja sündmustest, mida ei ole

siin ja praegu, alates neist, mis on varem kusagil mujal toimunud või alles varsti toimuvad, kuni üldiste teadmiseni maailmast ja inimestest. Vanemad, kes lastega rohkem räägivad ja lastele sageli igasuguseid lugusid jutustavad ning põhjendavad, miks maailma asjad on just nii ja mitte teisiti, valmistavad lapsi paremini kooliks ette. Samuti on arendav, kui vanemad lapse elu vastu huvi tunnevad, nt sageli küsides, mis laps lasteaias olles tegi ja mis seal põnevat juhtus, pannes lapse pikemalt rääkima. Jutukamatel vanematel on jutukamad lapsed, kellel on suurem sõnavara. Sõnavara suurus omakorda on seotud kirjaliku keele omandamise edukusega. Dekontekstualiseeritud keelekasutus areneb ka koos vanematega raamatuid “lugedes”. Viimane seisneb selles, et vaadatakse koos raamatus olevaid illustratsioone ja arutletakse pildil toimuva üle. Raamatuid “lugedes” suhtlevad ka muidu kidakeelsed vanemad ja nende lapsed palju.

Uurijad on veendunud, et kõne ja suhtlemisvilumuste omandamiseks on vaja erinevaid suhtluspartnereid. Kõige rohkem uurimusi on tehtud lapse suhtlemisest oma emaga. Uuematesse uurimustesse on kaasatud ka isasid. Tööd lapse ja isa suhtlemisest näitavad, et isa on sillaks laia maailma. Kuna isad ei kohanda oma kõnet sedavõrd lapse arusaamise ja keeleloome tasemega, nagu seda teevad emad, on just dekontekstualiseeritud keelekasutuse omandamisel isal oluline roll täita.

Alates Piaget’ töödest (1932) on rõhutatud eakaaslastega suhtlemise arendavat rolli lapse kognitiivses ja sotsiaalses arengus. Sama kehtib ka keele arengu kohta. Mitmed autorid arvavad, et teiste lastega suheldes ilmutab laps paremat keeleoskust ja suuremaid suhtlemisvilumusi kui täiskasvanutega suheldes, seda eelkõige eakaaslastega suhtlemisele iseloomulike koostöösuhte ja suhtlemise sümmeetrilisuse tõttu (Blum-Kulka & Snow, 2002). Samas on selge, et ainult teiste lastega suhtlemisest jääb napiks, selleks et rääkima hakata. Suhtlemist eakaaslastega on aga hädasti vaja suurematel lastel, kellel on keel juba suures osas omandatud. Kuna erinevalt täiskasvanust ei suuda teised lapsed nii hästi ära arvata, mida laps ütelda tahab, peab laps teise lapsega suheldes oma mõtteid täpsemalt sõnastama kui täiskasvanuga suheldes. Teiste lastega rollimänge mängides areneb lapse ettekujutus elust, inimestest ning iseendast. Rollimänge mängides areneb ka dekontekstualiseeritud keele kasutamise oskus.

Uuemates lapse keele arengu töödes rõhutatakse seda, et kuigi keele omandamiseks esimestel eluaastatel on vaja vahetut suhtlemist, õpib suurem laps palju nii keele kui üldse maailma asjade kohta ka sel juhul, kui keegi temaga otseselt ei suhtle, vaid ta kuulab pealt, mida suured inimesed omavahel räägivad (Blum-Kulka & Snow, 2002). Eelkoolieas laps omandab palju teadmisi ja uusi sõnu ka televiisorit vaadates. Edaspidi, kui laps hakkab iseseisvalt raamatuid lugema, areneb tema sõnavara suures osas raamatute najal.

LAPSE KÕNE ARENGU UURIMISE MEETODID

Lapse keele uurijad on huvitatud sellest, et saada teadmisi keele omandamise üldiste seaduspärasuste kohta: missugune eespool kirjeldatud teooriatest selatab keele omandamist kõige paremini ja missugused tegurid mõjutavad keele omandamist. Vastused nendele küsimustele näitavad muu hulgas ka seda, kuidas tuleks lastega suhelda, selleks et nende keele omandamist soodustada. Lapsepsühholoogid ja logopeedid puutuvad oma igapäevases töös sageli kokku vajadusega otsustada, kas lapse kõne arengu tase vastab tema eale. Sageli uuritakse lapse kõnet mitmesuguste testide abil. Eestis kasutavad logopeedid ja lastepsühholoogid kõige sagedamini Reynelli testi (Reynell Developmental Language Scales), mis on mõeldud 1–7-aastaste laste kõnest arusaamise ja ekspressiivse kõne uurimiseks. Kasutusel on ka selliseid teste, kus lapse kõne arengu taset ei määrata mitte selle põhjal, kuidas laps testis olevaid ülesandeid lahendab, vaid lapse kõneoskuste üle otsustatakse lapsevanemate poolt öeldu põhjal. Selline test on MacArthuri Suhtlemise Arengu Test (MacArthur Communicative Development Inventories, CDI), mis on kasutusel ka Eestis. Testi väiksematele lastele mõeldud versioon “Sõnad ja žestid” mõõdab 9–16 kuu vanuste laste kõnest arusaamist ja ekspressiivset kõnet. Suuremate laste versioon “Sõnad ja laused” aga 16–30 kuu vanuste laste ekspressiivset kõnet. Väiksemate laste testis peavad lapse vanemad märkima iga sõnade loetelus oleva 383 sõna kohta, kas nende laps sellest aru saab ja ise sõna ütleb. Suuremate laste testis tuleb aga 629 sõna kohta märkida, kas laps sõna kasutab.

Rohkesti teadmisi lapse kõne arengu kohta on saadud vaatlusmeetodi abil. Lapsevanematel palutakse pidada päevikut, kuhu nad panevad kirja lapse keelealased edusammud. Paljud lapse keele uurijad eelistavad määrata lapse kõne arengutaset, analüüsides keelt, mida laps igapäevases suhtlemises kasutab. Lapse jutt lapsevanemate ja teiste lastega videosalvestatakse ning hiljem transkribeeritakse. Mitmete arvutiprogrammide abil saab transkriptsioonide põhjal teada lapse sõnavara suuruse, koostise, mitmekesisuse, lausungi pikkuse jm. Kõigil kõne arengu meetoditel on omad tugevad ja nõrgad küljed, seepärast on hea, kui samaaegselt kasutatakse mitut erinevat meetodit.

INDIVIDUAALSED ERINEVUSED KÕNE ARENGUS

Kolmanda kuni neljanda eluaastani on täheldatud suuri individuaalseid erinevusi laste kõne arengu kiiruses, nende sõnavara suuruses ja sõnavara koostises. Viiendast eluaastast alates need erinevused vähenevad. Samas on üldteada, et ka täiskasvanud inimesed erinevad omavahel oluliselt selle poolest, kui võrd heal tasemel nad keelt valdavad, nt kui suur ja mitmekesine on nende sõnavara, kui head nende suhtlemisvilumused.

Kõne arengu aeglustumine. Teste kasutatakse sageli selleks, et otsustada, kas lapse **keeleline vanus** vastab tema kronoloogilisele vanusele, ja kui mitte, siis mitu kuud laps teistest sama vanadest lastest oma kõne arengus ees või taga on. Näiteks kui 24 kuu vanusel lapsel on sõnavaras alla 50 (mõne autori arvates alla 30) sõna, ta ei kombineeri sõnu lausungiteks ning ka tema passiivne sõnavara on väike, on tegemist kõne arengu aeglustumisega. Tihti on hilistunud kõnega laste hulgas kaks kolmandikku poisse, samas kui teistest kiirema keelelise arenguga laste hulgas on kaks kolmandikku tüdrukuid. Keele arengu testides on tavaliselt poistele ja tüdrukutele erinevad normid, sest tüdrukud on poistest oma ekspressiivse keele arengu poolest vähemasti teisest viienda eluaastani ees (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2004).

KÕNE ARENGUT MÕJUTAVAD TEGURID

Palju on vaieldud selle üle, kas kõne arengus leitud individuaalsete erinevuste põhjused peituvad lapses või last ümbristes keelekeskkonnas, nt selles, kuidas lapsega suheldakse.

Lapsega seotud põhjuste all peetakse silmas erinevusi lapse temperamendis ja kognitiivses stiilis. Nelson (1973) on oma töödes näidanud, et lastel on erinev keele omandamise stiil. **Refereeriva stiiliga** lastel on analüütiline ja informatsioonile orienteeritud lähenemine keelele, mille tulemusena domineerivad nende sõnavaras esemete nimed. Teistel lastel on seevastu **ekspressiivne keele omandamise stiil** ja nende sõnavaras on rohkem tegu- ja asesõnu ning enesekohaseid ja sotsiaalseid väljendeid (nt *jaa, tere, ei, adaa*). Raske on öelda, kas sõnavara erinevused tulenevad lapse keele omandamise stiilist või tema emast, sest eri õppimisstiiliga laste emad erinevad oma suhtlemisstiililt. Refereeriva stiiliga lapse ema nimetab ja kirjeldab mänguasju ja on orienteeritud informatsiooni edasiandmisele. Ekspressiivsete laste emade tähelepanu on aga pigem inimestevahelistel suhetel ja nende jutt on sotsiaalselt ekspressiivsem.

Mõni laps on rohkem huvitatud teiste inimestega suhtlemisest kui teine. Arvatakse, et jutukamad lapsed õpivad kiiremini rääkima kui kidakeelsed lapsed. Uurimused räägivad selle kasuks, et jutukamad lapsed on mitmete keelenäitajate poolest ees nendest lastest, kes vähe räägivad. Samas on aga teada, et jutukamatel lastel on tavaliselt vanemad, kes nendega rohkem räägivad, nii et asi võib olla ikkagi selles, et jutukamad lapsed kuulevad rohkem juttu kui teised.

Keelekeskkonna tegurid, mis mõjutavad lapse kõne arengut. Kõige rohkem tähelepanu on pööratud vanemate kõne seosele lapse keele arenguga. Oluliselt on osutunud nii vanemate suhtlemise sagedus kui stiil. On selgunud, et vanemate kõne on seotud nende sotsiaal-majandusliku staatusega. Staatust

määratakse mitme sotsiaal-majandusliku muutuja, nt vanemate haridustaseme, elukutse ja sissetuleku põhjal. Varasemad uurimustööd on näidanud, et just haridustase mõjutab kõige enam seda, kuidas lapsi kasvatakse. Seejärel määratakse paljudes lapse keele uurimustes vanemate sotsiaal-majanduslikku staatust üksnes vanemate haridustaseme põhjal (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002). Lapse keele uurijad on näidanud, et kõrgema sotsiaal-majandusliku staatusega emad räägivad ise rohkem ja neil on rikkalikum sõnavara. **Suhtlemisele orienteeritud stiiliga** emad õhutavad lapsi rohkem rääkima ja vastavad lapse jutule sagedamini kui teised. Madalama sotsiaal-majandusliku staatusega emad kasutavad seevastu rohkem **direktiivset kõnet** – räägivad selleks, et lapse käitumist suunata ja reguleerida. Direktiivset suhtlemisstiili ei peeta lapse kõne arengu seisukohalt soodsaks. Palju on vaieldud selle üle, mis on eri sotsiaal-majandusliku staatusega vanemate erineva suhtlemisstiili põhjuseks. Heath (1983) on veendunud, et see tuleneb erisugustest uskumustest laste suhtlemisvõime ja lastega suhtlemise olulisuse kohta. Snow, Perlmann ja Nathan (1987) on aga seisukohal, et kõrgema sotsiaal-majandusliku staatusega vanematel on lihtsalt rohkem aega lastega suhelda. Madalama staatusega emadel seevastu ei ole vaba aega ja seepärast on nad lastega koos olles ametis pigem eesmärgistatud tegevustega (söömine, riidesse panek jm) ning neil on vähe aega koos lapsega mängida ja raamatuid vaadata. Hoff-Ginsberg (1991) arvab aga seevastu, et erineva sotsiaal-majandusliku staatusega vanematel on erineva suhtlemisstiil ning see iseloomustab nende suhtlemist igasuguste partnerite, ka lastega. Nt jutukamad emad räägivad rohkem nii teiste täiskasvanute kui ka lastega. Kuidas on aga lugu kultuuriliste erinevustega? Lapsekeele uurijad on leidnud suuri erinevusi eri kultuuride vahel selles, kui palju lastega räägitakse. Euroopa taustaga keskklassi peredes USA-s on kombeks lastega rohkem rääkida kui teistsuguse kultuuritaustaga peredes. Soome ja eesti emad räägivad oma lastega hoopis vähem kui nt rootsi ja ameerika emad (Tulviste, & Mizera, 2002; Tulviste, Mizera, De Geer, & Tryggvason, 2003). Samuti on leitud kultuurierinevusi emade suhtlemisstiilis. Eestis elavate emade suhtlemisstiil on direktiivsem kui paljudel teistel emadel, ka võrreldes nende eesti emadega, kes elavad Rootsis (Tulviste & Mizera, 2002).

Lasteaia osa kõne arengus. Lasteaia kvaliteet (töötajate/laste arvu suhe, kasvatajate tööstaaž, kasvatajate ettevalmistus arengupsühholoogias või eelkoolialiste pedagoogikas) mõjutab lapse kõne arengu kiirust rohkem kui tundide arv, mil laps päeva jooksul lasteaias veedab. Eriti oluline on see, kui palju on lapsel võimalik täiskasvanuga suhelda. Halvemates lasteaiades on lapsed sageli omapäi ja tegevuseta jäetud. Kui lasteaias on palju lapsi ühe kasvataja kohta, suheldakse paratamatult iga lapsega eraldi vähem. Väiksema suhtlemisvõimalusega seletatakse ka seda, miks kaksikute kõne areng on tavaliselt aeglasem. Suures osas sõltub see, kas lasteaiad mõjub lapse arengule

negatiivselt või positiivselt, ikkagi sellest, millisest kodust laps pärit on. Vanematel, kelle laps on lasteaia lühikest aega ja kellel on õhtul kodus lastega tegelemiseks aega, ei ole tavaliselt põhjust lapse kõne arengu pärast muretseda. Kui aga laps on lasteaia terve pika päeva ja tema vanemad on õhtul muude tegemistega hõivatud, võib vähene suhtlemine lapse kõne arengule negatiivselt mõjuda. See kehtib just lasteaia nooremas rühmas olevate laste kohta. Uurimused näitavad, et kõne omandamiseks on vaja, et lapsel oleks piisavalt sageli võimalik suhelda inimestega (kas täiskasvanu või suurema lapsega), kes valdaks keelt lapsest tunduvalt paremini ning kasutaks lapsega rääkides lapsele kohandatud kõnet. Üksnes teiste suhtlemist kõrvalt jälgides laps rääkima ei õpi. Vanemas rühmas on aga oluline pöörata tähelepanu dekontekstualiseeritud keelekasutuse arendamisele.

Tekstikast 2.1. *Kuidas tuleks lapsega rääkida?*

<i>Esimesetel eluaastatel</i>	<i>Eelkoolieas</i>
Nimetada asju, mida laps näitab. Nimetada asju, mida laps vaatab.	Rääkida lapsega asjadest, mida ei ole siin ja praegu, nt jutustada lapsele lugusid, seletada, miks asjad on just nii ja mitte teisiti.
Rääkida lapsele arusaadavalt – hoide-keeles – asjadest, mis on siin ja praegu, lihtsate lausungitega, öeldut korrates.	Ergutada last dekontekstualiseeritud keelt kasutama, nt küsida lastelt, mida ta nädalalõpul kodus tegi, korraldada rollimänge.
Rääkida iga lapsega eraldi.	Kuulata ära, mida laps räägib, ja jutule vastata.
	Vastata lapse küsimustele.

Eestis on hakatud lapsi varakult lasteaeda panema. Mujal maailmas, nt USAs, Hollandis ja Rootsis on see aga juba pikemat aega kombeks. Näiteks, USAs käib 60% lastest lastehoius juba enne aastaseks saamist. Selgunud on ka ohud, mis kaasnevad väga varakult lasteaeda panemisega (kõrgenenud agressiivsus eelkoolieas). Mis puutub aga kõne omandamisse, siis on ilmne, et lasteaed ei suuda tagada kõne omandamiseks vajalikku individuaalse suhtlemise hulka. Vähesese täiskasvanuga suhtlemise kompenseerimiseks tuleks lastega kodus sedavõrd rohkem suhelda, sest televiisor või arvutimängud lapsi rääkima ei õpeta.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2004). The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 291–306.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (Eds.). (2002). *Talking to adults: The contribution of multi-party discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24, 267–304.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol. 2. *Biology and Ecology of Parenting* (2nd ed., pp. 231–252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782–796.
- Junefelt, K. & Tulviste, T. (1997). Regulation and praise in American, Estonian, and Swedish mother-child interaction. *Mind, Culture, And Activity: An International Journal*, 4, 24–33.
- Leivo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.
- Karlep, K. *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus, 1998.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (Eds.). (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Snow, C. E., Perlmann, R. & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple factors model of the relation between input and language acquisition. In K. E. Nelson ja A. van Kleeck (Eds.), *Children's language* (vol. 6, pp. 65–98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23, 311–325.
- Tulviste, T. (2007). Variation in vocabulary development among Estonian children as a function of child's gender, birth order, child-care, and parental education. In M. Eriksson (Ed.), *Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories* (pp. 16–21). Gävle, Sweden: University of Gävle.
- Tulviste, T. & Mizera, L. (2002). Eesti emad, rootsi lapsed: Võrdlev uurimus sotsialisatsioonist eesti, rootsi ja soome üks- ja kakskultuurilistes kodudes. A. Valk (Toim.) *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis. Kultuuridevahelisi uurimusi* (lk 143–155). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tulviste, T., Mizera, L., & De Geer, B. (2004). Expressing communicative intents in Estonian, Finnish, and Swedish mother-adolescent interactions. *Journal of Child Language*, 31, 4, 801–819.
- Tulviste, T., Mizera, L., De Geer, B., & Tryggvason, M.-T. (2003). A silent Finn, a silent Finn-Ugric, or a silent Nordic? A comparative study of Estonian, Finnish and Swedish mother-adolescent interactions. *Applied Psycholinguistics*, 24, 249–265.
- Tulviste, T. & Tulviste P. (2002). Keel. J. Allik & M. Rauk (Toim.). *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 148–161). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Weizman, Z. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition. Effects of sophisticated exposer and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265–279.

3. SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENG

Kristiina Tropp ja Helve Saat

SISSEJUHATUS

Käsitäes füüsilise ja kognitiivse arenguga toimub ka laste sotsiaalsuse areng. Sotsiaalsuse areng hõlmab nii spetsiifilisemaid kui üldisemaid teemasid, alates lapse kujunemisest kaaslastele mänguseltsiliseks kuni moraalseks, demokraatlikke väärtusi kandvaks ühiskonnaliikmeks kasvamiseni. Laste sotsiaalsuse areng toimub õppimise kaudu, mitte ei juhtu iseenesest. Laps õpib iseisvalt ümbritsevat keskkonda uurides, õdede-vendade ja eakaaslastega suheldes ning täiskasvanutelt toetust ja juhiseid saades (Brooker & Broadbent, 2007). Kolmandaks eluaastaks on lapsed teinud suure sammu oma identiteedi, minapildi kujunemise suunas ning on valmis suhetest teistega õppima. Enamik 3-aastastest oskab öelda, mis ta nimi on, kelle laps ta on, mis talle meeldib või ei meeldi, mida ta oskab hästi ja mida veel mitte. Koos lapse personaalse, sotsiaalse ja emotsionaalse arenguga kujuneb ka lapse valmisolek õppimiseks üldse.

Kehtivas alushariduse raamõppekavas (1999) on õppe- ja kasvatustöö valdkonnad välja toodud küll ainekesksetena, kuid õppe- ja kasvatustegevuste eesmärkides on muude aspektide hulgas olulisel kohal välja toodud ka lapse sotsiaalne areng. Eesmärgiks on soodustada lapse kasvamist aktiivseks vastutus-, otsustus- ja valikuvõimeliseks, oma otsusele ning tunnustatud käitumisnormidele vastavalt käituvaks ning vajadusel oma käitumist korrigeerivaks, teiste suhtes avatuks, teisi arvestavaks, tundlikuks, koostöövalmis inimeseks. Iga laps tuleb aga lasteaeda oma kodunt, tal on kaasas varasemad kogemused suhetest, koos tegutsemisest ning tema enda individuaalne eripära.

Selles peatükis tutvustatakse teooriaid ja uurimusi, mis käsitlevad lapse suhteid täiskasvanutega, suhteid kaaslastegrupis ning sotsiaalsete oskuste olemust, funktsioone ning seoseid lapse toimetulekuga elus, samuti arengut koolieelses eas. Eraldi pööratakse tähelepanu laste sotsiaalsete oskuste arendamise võimalustele enne kooli.

LAPSE SUHTED TÄISKASVANUTEGA

Peamine osa laste sotsiaalsest arengust toimub suheldes oluliste täiskasvanute ja eakaaslastega. Need suhted omakorda aga asetsevad laiemas sotsiaalses kontekstis, kultuuris ja ühiskondlikes organisatsioonides (Howes & James, 2005). Nendes interaktsioonides omandatakse minapildi põhielemendid, suhete sisemised mudelid ning ka sotsiaalsed kompetentsused. Lasteaed on kodu kõrval teine väga oluline lapse sotsiaalse arengu kujundaja, oluline keskkond oma võimaluste ja ohtudega.

Laps ja lapsevanemad

Lapse esmased sotsialiseerijad on tema vanemad. Olgugi et umbes teisel eluaastal astub laps juba laiemasse maailma – lasteaiakaaslaste ja õpetajate sekka, jääb perekond siiski kõige mõjusamaks teguriks lapse arengus. Lapsepõlves pannakse alus isiksuse omadustele ning sotsiaalsetele oskustele, orientatsioonidele ja väärtustele, sotsiaalsete normide järgimisele. Lapsevanemad toetavad laste sotsiaalset arengut vähemalt viiel erineval moel: armastavate hooldajatena, rollimudelitena, õpetajatena, kogemuse pakkujatena ning lapse enesekontseptsiooni kujundajatena (Hoffmann, Paris, Hall, & Shell, 1988).

Lapsed omandavad juba väga varakult teda ümbritsevate inimestega kontaktis oluliste suhete (kiindumus, sõprus) sisemised töömudelid. Arengupsühholoogid on lähtunud suuresti Bowlby seotusteooriast. Seotussuhe on üks varasemaid ja olulisemaid lähisuhteid inimese arengus ning kujuneb see välja esimese eluaasta lõpupoole. Seotus on defineeritav kui võime luua keskendunud, püsivaid ja emotsionaalselt tähenduslikke suhteid oluliste *teistega* ning varajase **seotussuhte alustaladeks on just vanemate või esmase hooldaja poolt pakutud kindlus- ja turvatunne** (Bowlby, 1969, viidatud Butterworth & Harris, 2002). Just seda varast seotussuhet peetakse üheks olulisemaks **suhete sisemise töömudeli** allikaks, see mudel on rakendatav ka muudele kui ema-laps suhetele (Howes & James, 2005) ning kaldub olema üsna stabiilne (Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998). Varajasel seotussuhTEL põhinev suhete töömudel määrab, kui avatud ja usaldav või kartlik ja ettevaatlik laps uut inimest kohates on (Maccoby, 1992). Näiteks võib juhtuda nii, et kui noor ja tegus pere jätab oma umbes aasta vanust last sageli erinevate inimeste hoida, hakkab laps pelgama küllaminekuid ja uute täiskasvanutega kohtumisi ning klammerdub ema külge hirmus, et võib-olla jäetakse ta jälle maha. Mõnevõrra turvalisem on jätta last ühe või paari kindla inimese juurde, kellega lapsel on juba oma suhe kujunenud.

Lisaks suhtluspartneriks olemisele on vanemad lastele ka **identifitseerimise objektiks või mudeliks**, näiteks erinevate sotsiaalsete käitumiste

osas. Sotsiaalse õppimise teooria kohaselt on laps võimeline õppima lihtsalt vaatlemise teel (Bandura, 1977), ilma et ta käitumist ise katsetaks, selle eest kiita või karistada saaks. Vanemad on sageli ühed olulisemad mudelid, sest lapse jaoks on nad positiivsed, kompetentsed ja võimupositsioonis. Lapsed mitte ainult proovivad vanemate kingi, vaid imiteerivad ka nende kõnnakut, kõnemaneeeri, žeste, aga ka peegeldavad nende väärtushinnanguid. Samamoodi võivad mudelina toimida kaaslased või õpetajad.

Lapsevanemad osalevad aktiivselt lapse sotsialiseerimisprotsessis talle **sobilikku käitumist, väärtusi või reegleid õpetades**. Tasud ja karistused on tugevaks sotsialiseerimistehnikaks. Lapsed ei korda pimesi tegevusi, mille eest nad on tasu saanud ja ei väldi karistust toonud käitumisi, vaid kasutavad tasusid ja karistusi kui olulist tagasisidet oma tegevuse planeerimisel (pikemalt Hoffmann, Paris, Hall, & Shell, 1988). Tasud ja karistused on lapse suhtluskeskkonnas olemas pidevalt, mitte ainult siis, kui vanem teda distsiplineerib. Näiteks, kui 5-aastane laps viib pärast õhtusööki oma nõud ise kraanikaussi ja ema naeratab talle või kui 4-aastane laps lükkab hoogsalt laualt maha ajalehtede hunniku ning isa vaatab talle seejärel kulmu kortsutades otsa. Heakskiit soodustab samasuguse käitumises kordumist, grimass või tähelepanust ilma jätmise mõjub aga karistusena.

Distsiplineerimise korral reageerib vanem lapse reegleid rikkuvale või vastuvõetamatule käitumisele. Distsiplineerimiseks loetakse vanemapoolseid reageeringuid lapsele sotsiaalselt sobiliku käitumise õpetamiseks ning vastava käitumise soodustamiseks. Distsiplineerimise mõju sõltub vanemapoolsest sekkumisviisist (suunamine, juhendamine, sobilikuks käitumiseks põhjuse andmine, aga ka riidlemine, ähvardamine, millestki meeldivast ilmajätmine). Enamasti kasutavad vanemad erinevate võtete kombinatsioone ning distsiplineerimise pikaajalised mõjud sõltuvad domineerivatest võtetest. Vanemlike kasvatustüüpide klassik Baumrind on oma uurimustes välja toonud, et teatav vanemlik kontroll on oluline laste parema sotsiaalse kompetentsuse kujunemisel (viidatud Greenspan, 2006). Greenspan (2006) on aga rõhutanud, et lisaks kontrollile ja hoolivusele on ääretult oluline vanemate poolt valiku tegemine, millal distsiplineerida ja millal mitte ehk vanemlik tolerant. Põhimõtteks on see, et distsiplineerida last siis, kui ta teeb midagi sellist, mida kohe kuidagi sallida ei saa, muul juhul ignoreerida. Kui laps rõõmsalt raamaturiigi sisuga tutvub, võib vanem seda vaikselt eemalt jälgida või need raamatud kõrgemale paigutada, mida laps rikkuda ei tohi. Kui aga laps uudistab nugade-kahvlite sahtlit, tulist pliiti või lennutab legoauto väikevenna poole, tuleb tõenäoliselt sekkuda.

Läbi distsiplineerimise ja õpetuse puutuvad lapsed kokku terve hulga erinevate sotsiaalsete reeglite ja ootustega erinevates keskkondades (vt Smetana, 1993). Nende reeglite mõistmine on vajalik eeldus sotsiaalselt kompetentseks

käitumiseks. Reeglitest arusaamist täheldatakse juba alla kolmeaastastel lastel. Varasemat mõistmist seostatakse lapse kiirema keelelise arenguga (Smetana & Braeges, 1990, viidatud Smetana, 1993). Kuueaastased eristavad juba üsna hästi moraalseid ja konventsionaalseid reegleid ning teevad seda ennekoike tuttavates situatsioonides. Näiteks teab laps üsna varakult, et valetamine on halb, mis muidugi ei tähenda seda, et ta omab piisavat ettekujutust sellest, mis see valetamine on. Aja jooksul teadmine täpsustub ning ka reegli mõju käitumuslike valikute üle suureneb. Tuuakse välja ka seda, et mida vanemaks laps saab, seda erinevamatele situatsioonidele ta reegleid üldistab, reeglid muutuvad universaalsemaks.

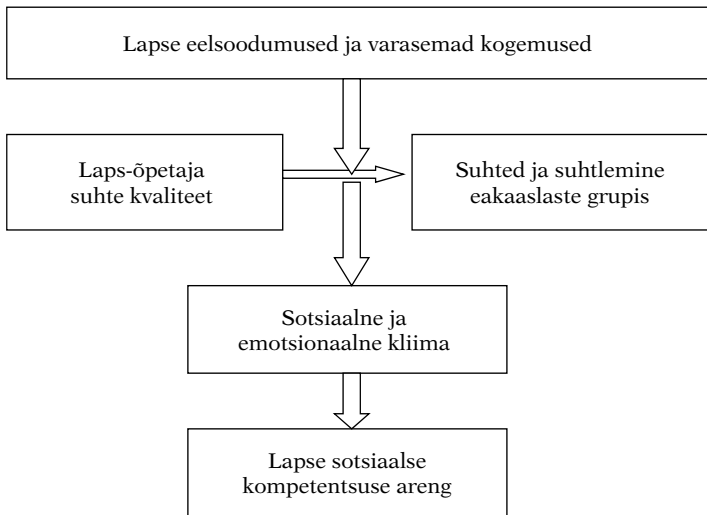
Vanemad annavad lastele edasi konkreetseid juhiseid, lootes, et laps need omaks võtab ning edaspidi nende järgi tegutsema hakkab. Näiteks kui laps tuleb õnnetuna pärast kaaslastega kaklemist, siis võib vanem öelda: “Löö vastu, kui sind lüüakse.” Pärast tädi käest kommi saamist võib vanem lapsele viisakust õpetada: “Ütle nüüd tädile aitäh.” Enamasti võtavad lapsed need juhtnöörid omaks ja peavad neid õigeks, kui just ei juhtu midagi sellist, mis veenaks neid vastupidises. Paljud sellisel moel omandatud **uskumused** ja sotsiaalsed reeglid püsivad kogu elu.

Vanemad kontrollivad suurt osa lapse suhtluskeskkonnast ja määravad, milliseid suhtlemiskogemusi laps saab. Mida väiksem laps on, seda rohkem on vanema kontrolli all tema kogemused. Samas on lapsevanemad ka need, kes aitavad lapsel luua pilti iseendast – kes ta on, milleks ta suuteline on, milliseid omadusi temas leidub. Just sellise esmase ettekujutusega iseendast, suhetest ja sobilikust käitumisest läheb laps täiesti uude, senisest erinevaid väljakutseid esitavasse keskkonda – lasteaeda.

Laps ja lasteaed

Lasteaeda tulles seisab lapsel ees keeruline ülesanne. Vaja on kohaneda uue keskkonna oludega, õppida tundma selle võimalusi ja piiranguid, tulla toime uudsete suhetega – õpetajate ja kaaslastega. Howes ja James (2005) on välja pakkunud selgitava mudeli lasteaias toimuva sotsialiseerimisprotsessi iseloomustamiseks (vt jn 3.1).

Lapse eelsoodumused ja suhete ajalugu/varasemad kogemused. Lasteaeda tulles on lastel olemas hulk isiksuslikke eelsoodumusi, näiteks emotsioonide ja impulsi kontrollimise võime ning ka kogemused varasematest suhetest. Selline individuaalne “pagas” võib olla lapsele õpetajate ja eakaaslastega suhete kujunemisel nii soodsate kui ka ebasoodsate mõjudega. Õpetajatel on võimalik aidata lapsel saada positiivseid kogemusi, paremini toime tulla nii emotsioonide kui impulsi kontrolliga ning võimaldada seeläbi lapsele arendavaid ja harmoonilisi suhteid.



Joonis 3.1. Lasteaias toimuva sotsialiseerimisprotsessi mudel (Howes & James, 2005 järgi)

Lasteaeda tülles on lapsel olemas üks olulisemaid varajasi suhtekogemusi – kiindumussuhe vanemaga, mis toimib suuresti kui laps-täiskasvanu suhete mudel. See tähendab, et lasteaeda tülles suhtlevad lapsed õpetajaga nii, nagu nende jaoks laps-vanema suhe varem toiminud on – vastavalt oma töömudelitele. See mudel ei pruugi olla aga lasteaia kohane. Näiteks võib laps olla harjunud sellega, et vähimagi nõudmise peale tõttavad täiskasvanud tema soove täitma. Nii on vahel lood kaua oodatud ainsate lastega, kelle ümber keerleb nii ema, isa kui ka vanavanemate elu. Ja nii ei olegi midagi imestada, kui lasteaiaaustik teatab õpetajale valjul ja nõudlikul häälel: “Vanaisa, anna piima!”. Keeldumisele ja selgitusele järgneb aga veel valjuhäälses nõudmine. Õpetaja ülesandeks on igal juhul luua õhkkond, kus laps tunneb end turvaliselt, väärtustatuna, tähtsana, tunneb, et ta kuulub sellesse seltskonda, teab, et õpetajat saab usaldada (Broomby, 2003).

Laps-õpetaja suhte kvaliteet. Sarnaselt lapsevanemale tekib lähedane kiindumussuhe ka lasteaiaõpetajaga ning sel kiindumussuhtel on omad mõjud lapse sotsiaalsele arengule. Näiteks võib vahel juhtuda suisa nii, et lasteaiaõpetaja seltsis end hästi ja turvaliselt tundev laps tegutsemishoos oma õpetajat emaks kutsub. Uurimused on näidanud õpetaja-lapse turvalise kiindumussuhte olulisust lapse parema sotsiaalse kompetentsuse kujunemisel (Mitchell-Copeland, Denham, & DeMulder, 1997). Lapsed, kellel on oma õpetajaga positiivne suhe, suudavad paremini ära kasutada lasteaia olemasolevaid õppimisvõimalusi ning luua nii lasteaia kui ka edaspidi positiivsemaid

suhteid eakaaslastega. Kusjuures on leitud isegi seda, et turvaline suhe lasteaiaõpetajaga võib pehmeneda ebaturvalisi vanem-lapse suhte mõjusid lapse arengule (DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000).

Suhted ja suhtlemine eakaaslaste grupis. Lapse suhted eakaaslastega arenevad osaliselt sõltumatult suhetest täiskasvanutega. Eakaaslased on oma suhtlemisoskuste tasemelt sarnased ega oska kompenseerida lapse puudulikke oskusi ning tulla toime tema mittekohase käitumisega. Täiskasvanud saavad sellega enamasti hakkama. Eakaaslastel on sageli ühised huvid ja ühised ettevõtmised. Täiskasvanud tüdinevad neist toimingutest üsna kiiresti, kuid mängude ja tegevuste käigus eakaaslastega omandatakse uusi sotsiaalseid oskusi ning suhtlemisreegleid. Suhetest eakaaslastega räägime järgmises alapeatükis pikemalt.

Sotsiaalne ja emotsionaalne kliima. Laps-õpetaja positiivne või usalduseta suhe ja suhtlemine, positiivne või mittekohane suhtlemine ja suhe eakaaslastega loovad lasteaia sotsiaalse ja emotsionaalse kliima. Positiivne, toetav ja usalduslik kliima on oluline lapse sotsiaalsele arengule.

***Tekstikast 3.1.** Lasteaiaõpetaja võimalused lapse sotsiaalse arengu soodustamiseks*

Lapsed vajavad **turvalisust**, tunnet, et neid **väärtustatakse**, et nad on tähtsad ja **kuuluvad** kellegi hulka. Lapsed vajavad, et täiskasvanud abistaksid neid oluliste vajaduste rahuldamisel. Just siin ongi õpetajatel palju võimu. Atmosfäär, mida õpetajad loovad, moodustab raamistiku sellele, kuidas lapsed hakkavad käituma üksteise suhtes ning kuidas areneb lapse arusaamine sellest, mis on lubatud, mis mitte (Broomby, 2003).

- Esimene asi, mida õpetaja teha saab, on toetada lapse kohanemist lasteaiaiga, tehes tihedalt koostööd koduga. Lugupidav ja soe kontakt lapse ning tema vanematega annab lapsele märku, et ta on teretunud.
- Laste turvatunde suurendamiseks tuleb lastega kokku leppida kindlates tegutsemisreeglites ja -ootustes. Piirid annavad lastele kontrollitunde ning teevad keskkonna etteaimatavaks ning seega vähem hirmutavaks.
- Laste tunnet, et nad on tähtsad ja kuuluvad kellegi hulka, saab õpetaja toetada, kaasates lapsi ühistegevusse ja andes igale lapsele võimalusi lisada oma panus ühisesse tegevusse. Samavõrra tähtis on jälgida lapse suhteid kaaslastega, kas tal on sõpru, milline on tema sotsiaalne positsioon, kuidas laps käitub konfliktiolukordades.
- Lisaks soodsa kliima kujundamisele tegeleb õpetaja edasise kasvatustöö käigus laste sotsiaalsete oskuste arendamisega, sellest aga pikemalt peatüki lõpu poole.

LAPSE SUHTED EAKAASLASTEGA, GRUPIPROTSESSID

Vanemate ja õpetajate mõju lapse sotsiaalsele arengule võib saada võimendatud või vahendatud mõju poolt, mida avaldavad teised lapsed – õed-vennad ja eakaaslased. Kaaslaste roll on õdede-vennadega võrreldes mõnevõrra teine, kuna kaaslastel on lapsega enam-vähem samaealised ning sarnasel arengutasemel, õed-vennad aga kas vanemad või nooremad. Kui laps mängib eakaaslastega, siis toimub suhtlemine võrdsega ning laps saab kogemuse, mida tal kuskilt mujalt võimalust saada ei ole. Suhe eakaaslastega omab olulist rolli elus edukalt hakkama saamisel.

Aktsepteerimine ja tõrjutus grupiprotsessidena

Kaaslastepoolne aktsepteerimine või tõrjumine on olulised eakaaslaste gruppides toimivad protsessid (Hymel, Vaillancourt, Mc Dougall, & Renshaw, 2005; Ladd, 2005). Lapse võime luua positiivseid suhteid kaaslastega on väga oluline sotsiaalse arengu komponent. Kui see aga mingil põhjusel ei õnnestu, siis (uurimustele toetudes) võib eeldada neil lastel raskusi ka hilisemas sotsiaalses elus. Kõik lapsed vajavad tunnet, et nad kuuluvad kuhugi. See tunne tuleneb kaaslastepoolsest aktsepteerimisest. Kuid alati on laste hulgas neid, kellega koos olla on keeruline, kes nii väga ei meeldi. Õpetajana tuleb jälgida, kuidas sellises olukorras reageerida, mil moel mitte just väga meeldiva lapsega suhelda, sest lapsed jälgivad õpetaja käitumist ning õpivad sellest. Lapsed vajavad, et neile näidatakse, kuidas “raskete” kaaslastega positiivselt suhelda (Broomsby, 2003).

Newcomb kolleegidega on välja toonud **neli peamist valdkonda, mis eristavad aktsepteeritud ja tõrjutud lapsi**. Need on agressiivsus, eemaletõmbumine, sotsiaalsus ja kognitiivsed oskused. Aktsepteeritud lapsed on sotsiaalsemad, vähem agressiivsed või eemaletõmbunud ning kognitiivselt kompetentsemad kui tõrjutud (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Hymel kolleegidega (2005) toob uurimuste põhjal välja, et kaks kõige stabiilsemat tõrjutusega seotud tegurit on just **agressiivsus ja eemaletõmbumine**. Need kaks tegurit viivad tõrjutuseni erineval moel. Näiteks, seost eemaletõmbumise ja tõrjutuse vahel eelkoolieas ei täheldata, sest omaette olemine ei ole selles eas ebatavaline. See seos tõrjutusega ilmneb alles algklassides, kui omaette olemine ei ole enam nii normatiivne. Agressiivsuse seos tõrjutusega on tavalisem, kuid samas on ka agressiivseid lapsi, kelle sotsiaalne staatus on hoopis kõrge.

Huvitav on see, et aktsepteeritus ja tõrjutus omavad lapse elukäigus erinevaid arengutrajektoore. Ladd (2005) on erinevate uurimuste põhjal välja toonud, et aktsepteeritud ehk populaarsed lapsed, olles eelistatud mängukaaslased, omavad küllalt stabiilseid mängukaaslasti ja keskenduvad lõpuks

tühele kindlale kaaslastegrupile, kellega koos tegutseda. Erinevalt populaarsetest vahetavad tõrjutud lapsed eelkoolieas sageli mängukaaslasti ja neil ei teki kindlat sõprusgruppi. Kui tõrjutud laps jõuab kooli, siis lisandub kindlate sõprade puudumisele kaaslastepoolne eemalehoidmine, barjääride püstitamine ning tõrjutud lapsed, jäädes eakaaslaste hulgas üksi, hakkavad seltsi otsima nooremate hulgast.

Uurimused näitavad, et **nii populaarsus kui tõrjutus kipuvad olema üsna stabiilsed**, seda isegi siis, kui laps kaaslaste gruppi vahetab. Näiteks Howes (1988) on leidnud, et 60% populaarsetest ja tõrjutud lastest olid säilitanud oma positsiooni ka aasta pärast (viidatud Ladd, 2005). Staatuse stabiilsus on ka üks põhjusi, miks tõrjutust seostatakse mitmete raskuste kujunemisega, mis ulatuvad isegi teisme- ja täiskasvanuikka. Varajane tõrjutus seostub ennekõike hilisemate akadeemiliste raskuste, internaliseeritud probleemide (üksildus, depressioon, madal enesehinnag) ja eksternaliseeritud probleemidega (käitumisprobleemid, kriminaalsus). Lapsed, kelle sotsiaalne käitumine ei ole kohane, kogevad suurema tõenäosusega suhetes kaaslastega raskusi, näiteks tõrjutust. Tõrjutus omakorda jätab nad ilma positiivsetest sotsialiseerumiskogemustest, mis aitavad omandada kohaseid sotsiaalseid oskusi, suurendades sel moel ka kiusamise ohvriks ja antisotsiaalsete kampade liikmeks langemise riski (kokkuvõtlikult Hymel et al, 2005). Sellistes oludes vajab laps täiendavat sotsiaalsete oskuste õpetamist, et ta oskaks paremini suhtlemisolekordades toime tulla, saada positiivseid kogemusi ning raskuste nõiarangist välja rabeleda.

Sõprus

Üks huvipakkuvamaid ja olulisemaid suhteid lapse arengu toetamisel on sõprus. Uurimused on osutanud vajalikkusele eristada laste aktsepteerimist grupis ja sõprade omamist (Lindsey, 2002). **Aktsepteerimine** on pigem positiivne suhtumine lapsesse eakaaslaste grupis kui lapse osalemine kindlas paarisuhtes. **Sõprus** seevastu on kahepoolne lähedane suhe kahe indiviidi vahel (Ladd, 2005).

Laste vanemaks saamisega suureneb ka vajadus sotsiaalsete suhete järele. Eriti selgelt on lapse tähelepanu pöördumine endast väljapoole nähtav mängu arengus, aga ka sõprade tekkes. 3–4-aastased lapsed näitavad eelistsi koos tegutsemiseks konkreetsete lastega ning nende sõnavarasse ilmub sõna “sõber” (Hartup & Stevens, 1999). Uurimused näitavad, et ligi kolmel neljandikul koolieelikutest on vastastikused sõprussuhted, millest paljud on ajas üsna stabiilsed (Gershman & Hayes, 1983, viidatud Lindsey, 2002, vaata ka Hartup & Abecassis, 2005). Need sõprussuhted on eristatavad teistest suhetest aja hulga poolest, mida lapsed koos vahetus läheduses veedavad, ning vastastikuste ja teineteist täiendavate tegevuste. Sõprusele on igas vanuses

iseloomulik vastastikkus (Hartup & Abecassis, 2005). Koolieelses eas sisaldub selles ennekõike koos tegutsemine, koos mängimine. Hiljem, algklassides, lisandub kaaslaste omaduste hindamine, räägitakse lojaalsusest, usaldusväärsusest. Varajases teismeeas rõhutatakse sümpaatiat, eneseavamist ja muid sotsiaalse intiimsuse aspekte (Bigelow, 1977; viidatud Hartup & Abecassis, 2005).

Laste esimesed sõprussuhted kujunevad ennekõike mugavuse alusel – suheldakse naabrite ja lapsevanemate sõprade lastega, kuid juba üsna varsti osutuvad olulisemaks ühised identiteedid ja eelistused. Ja nii ei olegi midagi imestada ühe 6-aastase poisi vastuse üle, kui ta täiskasvanute pärimise peale, miks ta oma kauaaegse sõbraga rühmas enam ei suhtle, teatas: “Häh, mis ma temaga ikka räägin – tal on ju nüüd ainult sport ja sport...”. Lisaks huvidele on uurijad toonud välja terve rea muid tegureid, mis mõjutavad sõprade valikut. Umbes neljandal eluaastal mängivad poisid peaaegu et ainult poistega ja tüdrukud tüdrukutega; sarnase kultuurilise ja rahvusliku taustaga ning ka aktiivsustasemelt sarnased lapsed hoiavad kokku (Hartup & Abecassis, 2005). Sõpruse võrgustik varieerub suuruselt, vastavalt eale ja soole. Lasteaiaaegsetel poistel on keskmiselt kaks sõpra, tüdrukutel aga üks. Kooliajal varieerub parimate sõprade arv kolmest viieni. Tüdrukute sõprusgrupid on tavaliselt väiksemad ja kinnisemad kui poistel (Hartup & Stevens, 1999). Üldiselt on rohkem sõpru aga poistel ja tüdrukutel, kel on head sotsiaalsed oskused.

Gottman (1983) on teinud põhjaliku uuringu laste sõpruse kujunemise kohta. Uurides eelkooliealisi lapsi, leidis ta, et selleks, et kaks last omavahel sõbraks saaksid, on esmalt vaja kontakti ja teineteisest arusaamist; seejärel on vajalik edukas infovahetus (enese ja mängu kohta), leida ühiseid tegevusi ning tulla toime konfliktidega. Omavaheliste erinevuste ja sarnasuste uurimine ning eneseavamine mängivad olulist rolli alles siis, kui lapsed on omavahel juba tuttavaks saanud (viidatud Ladd, 2005). Seega, sõprussuhete tekkimise juures on väga tähtsad mitmed kommunikatiivsed oskused.

Kõigil lastel ei ole sõprade leidmine ühtviisi kerge. Õpetajad saavad rakendada spetsiifilisi strateegiaid, et toetada lapsi, kes mingil põhjusel ei ole kaaslaste hulgas aktsepteeritud. Õnneks on õpetajad enamasti selliste laste suhtes tähelepanelikud ja püüavad igati nende enesehinnangut toetada (Brooker & Broadbent, 2007). Sellistes olukordades on igati kasuks lastele sotsiaalsete oskuste õpetamine.

Kiusamine

Negatiivsema tooniga suhted, mida võib lastegruppidest leida, on vaenusuhted ja kiusamine. **Kiusamine on defineeritav kui konkreetne agressiooni vorm, mis on teostatud ilma provokatsioonita ja korduvalt tugevama lapse poolt nõrgema lapse suhtes** (Olweus, 1999, viidatud Ladd, 2005, ka

Rigby, 2005). Kiusamist esineb ka lasteaedades ning see võib avalduda erinevates vormides. Eakaaslastevaheline agressioon võib olla oma olemuselt nii **otsene**, vahetult ohvrile suunatud füüsiline ja sõnaline kahju tekitamine kui ka **kaudne**. Kaudse kiusamise korral on tegemist teise kahjustamisega ilma temaga otsekontaktis olemata, kas teiste isikute kaudu või tema sotsiaalseid suhteid või positsiooni kahjustades – näiteks tagarääkimine, kuulujuttude levitamine jms (Björqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Kõik need vormid on olemas juba üsna väikestel lastel, kuid lasteaialapsed kasutavad pigem otseseid vorme (Crick, Casas, & Ku, 1999). Erinevate agressioonivormide kasutamises on juba varakult näha ka soolisi erinevusi – poisid eelistavad otseseid ja füüsilisi vorme, tüdrukud aga pigem suhetega manipuleerimist ja varjatulmal moel kaaslaste kahjustamist (Crick et al, 1999).

Koolieelses eas kiusamisest selle klassikalises mõttes rääkida ei saa. Üks olulisi kiusamist defineerivaid tunnuseid on agressiivsete tegude korduvus ohvri suhtes, lasteaialapsed on sageli agressiivsed paljude kaaslaste, mitte ainult ühe või paari kindla ohvri suhtes (Perry et al, 1990, viidatud Monks, 2005). See on ka tõenäoliselt üheks põhjuseks, miks koolieelikute puhul kiusamise **ohvri roll** ei ole eriti stabiilne (Kochenderfer & Ladd, 1996). Miks aga on nii, et koolieelikud ei vali kindlaid kiusamise ohvreid? Hüpotese on mitmeid. Üks võimalus on, et uude kollektiivi tulles katsetavad agressiivsed lapsed oma käitumist paljude kaaslaste peal, õpivad tundma ohvrite reaktsioone ning valivad selle põhjal ohvrid (Perry et al, 1990). See võtab aega. Seega, kiusamise ohvri rolli kogevad paljud, üksikud aga satuvad stabiilseteks ohvriteks. Teine võimalus on, et kiusajad ei oska veel ära tunda kiusamise ohvritele iseloomulikku allaheitlikku, eemaletõmbuvat käitumist. Kui agressorite sotsiaalne tajus küpseb, kujunevad ka agressiooni ohvriteks ikka ja jälle ühed ja samad lapsed ning tekib ohvrirolli stabiilsus (Hanish & Guerra, 2000; Monks, 2005). Uurimused näitavad, et see võib juhtuda kõige varem umbes neljandalviival eluaastal ja esimesena füüsilise kiusamise ohvritel (Crick et al, 1999).

Tänu kiusamise ohvri rolli ebastabiilsusele võiks oletada ka, et koolieelses eas kiusamise kogemine ei oma nii tõsiseid tagajärgi lapse hilisemale sotsiaalsele ja emotsionaalsele toimetulekule kui koolieale iseloomulik stabiilne ohvriks olemine (Monks, 2005). Uurimustes on aga leitud seoseid kaaslastepoolse agressiooni ohvriks olemise ning internaliseeritud probleemide, madala staatuse ja suhtlemisraskuste vahel, mis võib viidata vajadusele hakata oluliselt varem pöörama tähelepanu kiusamise ohvrite abistamisele, kui seda on seni tehtud (Crick et al, 1999). Oluline on lapse enesehinnangu toetamine ning toimetulekuoskuste õpetamine suhtlemissituatsioonides.

Erinevalt ebastabiilsest ohvri rollist on **kiusaja või agressori roll** juba varakult suure stabiilsusega ning seostub mitmete probleemidega psühholoogilises ja sotsiaalses arengus (Ladd & Burgess, 1999; Monks, 2005).

Kaaslaste suhtes agressiivne käitumisstiil on lastegruppides jälgitav juba väga varakult. Lapsed, kes on lasteaias teistega võrreldes agressiivsemad, kalduvad olema seda ka koolis nii kaaslaste kui õpetajate arvates. Kuigi agressiivsete käitumiste sagedus mõnevõrra väheneb, jäävad need lapsed ikkagi eakaaslastega võrreldes sagedamini agressiivselt käituvaks (Ladd & Burgess, 1999). Agressiivne käitumine seostub 5–8-aastastel lastel raskustega suhtes, ennekoike kaaslastepoolse tõrjutuse ning ka konfliktsete laps-õpetaja suhetega (Ladd & Burgess, 1999). Eriti raskes olukorras on need lapsed, kes kiusavad kaaslasti ja on samas ka eemaletõmbunud, seltsimatud. Sellistel lastel on tõsine oht mitmete raskuste väljakujunemiseks suhtes teistega. Uurimused kinnitavad, et mitteseltsivatel agressiivsetel lastel on vähem vastastikuseid sõprussuhteid, nad meeldivad oma kaaslastele vähem, neile tehakse rohkem liiga ning nad on rohkem stressis oma suhete tõttu kui lihtsalt agressiivsed lapsed. Veel enam, nende suhted õpetajatega on jahedamad, rohkem konfliktset ning sõltuvad. Selline väärkohanemine on aga üsna stabiilne (Ladd & Burgess, 1999). Mittekohane käitumine on ebameeldiv nii kaaslastele kui ka täiskasvanutele ning jätab jälje juba suhete algusfaasis. Ühelt poolt ei taheta ebameeldivalt käituvate lastega suhteid luua ning positiivsete suhtlemiskogemuste puudusel ei ole ka lapsel võimalik häid suhtlemisioskusi omandada. Seega, toetavate suhete loomine ja säilitamine on juba koolieelses eas äärmiselt oluline, sest saadavad kogemused tulevad lastega kaasa ka nende koolielu ja mõjutavad edaspidist sotsiaalset arengut. Seetõttu on äärmiselt oluline märgata lastel esinevaid puudujääke sotsiaalsetes oskustes ning mittekohast käitumist ja sekkuda võimalikult vara.

SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENDAMINE LASTEL

Sotsiaalsete oskuste defineerimine

Erialakirjanduses puudub ühene ja täpne sotsiaalsete oskuste määratlus. Üheaegselt väljendiga *sotsiaalsed oskused* kasutatakse mitmesuguseid samatähenduslikke termineid, nagu sotsiaalne kompetentsus, isikutevaheline intelligentsus, isikutevahelised oskused, suhtlemiskompetentsus, suhtlemiskeskused jne. Sotsiaalseid oskusi on defineeritud peamiselt kolmest kriteeriumist lähtuvalt (Gresham ja Elliott, 1984, viidatud Caldarella & Merrell, 1997 järgi; Merrell, 1998).

Kaaslastepoolse aktsepteerimise kriteeriumi põhjal on sotsiaalsed oskused laste ja noorukite käitumisviisid, mis tagavad heakskiidu ning on populaarsed kaaslaste hulgas.

Käitumusliku kriteeriumi järgi suurendavad sotsiaalsed oskused positiivse kinnituse (kiitus) tõenäosust ja vähendavad negatiivse kinnituse (karistus) tõenäosust.

Sotsiaalsest kohasusest lähtuva kriteeriumi järgi on sotsiaalsed oskused situatsioonispetsiifilised käitumisviisid, mis ennustavad ja/või korreleeruvad oluliste sotsiaalsete väljunditega, nagu kaaslaste aktsepteerimine, populaarsus ja autoriteetide (nt õpetajate) hinnang käitumisele. Seega saab sotsiaalseid oskusi defineerida kui oskusi suhelda teistega viisil, mis on *kohane* ja *tõhus*. Väljend *kohane* viitab asjaolule, et käitumine ei eira sotsiaalseid norme, väärtusi ja ootusi: see tähendab, et vastavale käitumisviisile ei anta negatiivset hinnangut. *Tõhus* suhtlemine tähendab, et tegija saavutab oma käitumisega sotsiaalsetes suhetes endale seatud eesmäärke.

Lähtudes eespool kirjeldatud kriteeriumidest, käsitletakse järgnevas tekstis **sotsiaalseid oskusi kui eesmärgile suunatud õpitud käitumist, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades**. Siinjuures on silmas peetud järgmisi tingimusi (Sheridan & Walker, 1999).

- Käitumine on eesmärgile suunatud ning eesmärgid võivad lähtuda suhetest (“Ma tahan teiste lastega koos keksu mängida”) või vajadustest (“Ma vajan abi arvutusülesande lahendamisel”) ning sõltuda lapse keelelisest võimekusest ja üldisest arengulisest tasemest.
- Sotsiaalseid oskusi väljendav käitumine on õpitud, oluline õppimise mehhanism on teiste jälgimine ja jäljendamine (Bandura, 1977).
- Sotsiaalsed oskused on olemuselt interaktiivsed ja toimivad kahesuunalises, vastastikusel inimsuhtes – oluline on käitumise mõju teistele. Sotsiaalset käitumist peetakse kohaseks siis, kui grupp, kuhu indiviid kuulub, seda kohaseks peab.
- Käitumine on keskkonnaspetsiifiline, st tuleb arvestada ka ökoloogiliste tingimustega, milles käitumine aset leiab. Et olla sotsiaalselt võimekas, peab laps suutma valida sellise käitumisviisi, mis oleks konkreetses kontekstis sobilik. Näiteks erineb kohane mängukäitumine (sh füüsiline aktiivsus, hääle valjus, mängureeglid jne) oluliselt jalgpalli- ja kabemängus.

Teades, et sotsiaalseid oskusi väljendav käitumine on õpitud, on oluline arvestada asjaoluga, et mõnedel lastel on selline õppimine raskendatud. Kui lapsel on probleeme tähelepanuga või teda iseloomustab impulsiivne käitumine, siis ei suuda ta jälgida või jäljendada sotsiaalselt kohast käitumist (Gresham & Elliott, 1984). Ka endassetõmbunud või tõrjutud lapsed ei pruugi teistelt vajalikku käitumist õppida. Sellisel juhul võib otsene õpetamine aidata omandada kohast käitumist, kuid see õpetus ei tohi toimuda isolatsioonis, vaid teistega suheldes ning varieerides sotsiaalseid situatsioone ja keskkondi (Sheridan & Walker, 1999).



„KUI SA PRAEGU KOHE MU SÕNA EI KUULA, SIIS OLED PAHAN LAPSI!”

Joonis 3.2. Käitumist õpitakse täiskasvanuid jäljendades

Kui püüda siiski eristada termineid *sotsiaalsed oskused* ja *sotsiaalne kompetentsus*, võib väita, et **sotsiaalsed oskused on üksikud õpitud käitumisviisid, mida inimene kasutab mingi ülesande täitmise eesmärgil** (Sheridan & Walker, 1999). Kui laps tahab teise lapsega mängida, võib ta kasutada “mängima kutsumise” oskust. Selline käitumine on jälgitav, mõõdetav ja konkreetne. **Sotsiaalne kompetentsus puudutab peamiselt teiste hinnanguid** (Gresham, 1986, viidatud Sheridan & Walker, 1999 järgi). Üksiku sotsiaalse käitumisviisi asemel rõhutatakse käitumise mõju teistele. Sotsiaalse kompetentsuse määravad tavaliselt lähedaste isikute arvamused, kellega laps suhtleb (õpetaja, kaaslased).

Väljendit **sotsiaalne võimekus** võib mõista kui kombinatsiooni sotsiaalsetest oskustest ja sotsiaalsest kompetentsusest (Sheridan & Walker, 1999), sest kumbki neist ei seleta täielikult sotsiaalse käitumise arengut ja väljendumist. Laps peab esiteks õppima erinevaid sotsiaalseid oskusi, mis on vajalikud paljudes olukordades. Teiseks tuleb tal õppida teiste jaoks vastuvõetavalt käituma erinevates sotsiaalsetes olukordades (nt teatris, mänguväljakul). Õpitud käitumise kasutamise edukus sõltub suuresti suhtlemissituatsiooni kontekstist ja sellest, kuidas laps sellest aru saab.

Et olla sotsiaalselt võimekas, peab laps olema teadlik suhete vastastikusest, sealhulgas oma käitumise mõjust teistele, ning suutma vaadata asju teise inimese vaatepunktist. Ta peab oskama ära tunda erinevaid sotsiaalseid olukordi, omama mitmeid alternatiivseid sotsiaalseid reageerimisviise ning mõistma, millisel moel käitumine on sobilik ja teistele (nii lastele kui täiskasvanutele) vastuvõetav konkreetses olukorras (vt ka Saat, 2005).

LASTE SOTSIAALSETE OSKUSTE NING NENDE ALAOSKUSTE (KOMPONENTIDE) KIRJELDAMINE

Nagu eespool märgitud, käsitletakse sotsiaalseid oskusi mitmeti. Alljärgnevalt esitataksegi kaks erinevat võimalikku klassifikatsiooni laste sotsiaalsete oskuste ja nende alaoskuste kirjeldamiseks. On esitatud Caldarella ja Merrell'i (1997) koostatud laste ja noorukite nn positiivsete käitumisviiside taksonoomia, mille aluseks on kontekstuaalne mudel, st et lähtutakse kooli ja lasteaia keskkonnast. Teise tabelis esitatud klassifikatsiooni autoriteks on McGinnis & Goldstein (2003) ning antud klassifikatsiooni soovivad autorid muu hulgas aluseks võtta sotsiaalsete oskuste õppekava koostamisel lasteaia.

Tabelist 3.1 selgub, et üksikud oskused võivad esineda erinevates klassifikatsioonides erinevates valdkondades. Näiteks võib ebaõigete reeglite ja toimingute vaidlustamist (*ei-ütlemine*) käsitleda kehtestamisoskusena või oskusena tulla toime stressiga. Toodud näited illustreerivad olukorda, kus on keerukas esitada väga selgelt piiritletud sotsiaalsete oskuste klassifikatsiooni. Järgnevas tekstis lähtutakse Caldarella ja Merrell'i (1997) koostatud taksonoomiast, kuna see põhineb pikaajalise uurimistöo tulemustel ning on detailsem. Tegemist on väga mitmekülgse taksonoomiaga, kus kirjeldatakse suhtlemist nii lastega kui täiskasvanutega. Erinevate dimensioonide osas esineb kattuvusi – see kehtib näiteks akadeemiliste oskuste ja kuuletumise (kasutatakse ka terminit *koostöö*) valdkonnas, nt vaba aja sihipärase kasutamise puhul. Sotsiaalsete oskuste ühises loetelus esinevad kõrvuti enesekohased ehk enesejuhtimise oskused ja üldised sotsiaalsed oskused. See on ka põhjendatud, kuna need on väga tihedalt üksteisega seotud. Tavapäraselt vaadeldaksegi erialakirjanduses enesekohaseid oskusi kui osa sotsiaalsetest oskustest (Webster-Stratton, 1999, viidatud Paavel, 2005; Caldarella & Merrell, 1997), näiteks vaatlevad USA ja Euroopa paljude riikide sotsiaalsete oskuste õpetamise programmid nimetatud oskuste plokkke ühtse tervikuna (Botvin, 1999; Kull & Saat, 2002).

Tabel 3.1. Sotsiaalsete oskuste ja nende alaoskuste (komponentide) klassifikatsioonid

Caldarella ja Merrell'i (1997) positiivsed käitumisviisid	McGinnis & Goldstein'i (2003) prosotsiaalsed oskused
<p>1. Suhtlemine eakaaslastega</p> <ul style="list-style-type: none"> • oskus öelda ja vastu võtta komplimente; • abi pakkumine; • vabandamine; • kaaslaste eest seismine (nende kaitsmine); • osalemine ühises tegevuses; • osalemine vestluses; • juhtimisoskuste omamine; • tundlikkus kaaslaste tunnete suhtes (empaatia, sümpaatia); • huumorimeel; • sõprussuhete loomine, sõprade omamine. 	<p>1. Sotsiaalse käitumise baasoskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • kuulamisoskus; • vestlemise oskus; • kehtestav käitumine; • tänamine, • enese tunnustamine, • abi küsimine, • teene palumine, • segavate mõjutuste ignoreerimine.
<p>2. Enesejuhtimine/enesekohased oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • oskus jääda rahulikuks, kui tekivad probleemid; • oskus kontrollida oma käitumist tugevate emotsioonide (viha) korral; • koostöö erinevates situatsioonides; • kriitika talumine; • reeglite ja piirangute järgimine; • konfliktide korral oskus teha kompromisse; • narrimise ignoreerimine või sellele kohaselt reageerimine. 	<p>2. Kooliga (lasteaiaga) seotud oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • küsimuste esitamine; • juhtnõrde, instruksioonide järgimine; • raskuste puhul pingutamine; • vestlusesse sekkumine.
<p>3. Akadeemilised oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • õpetaja juhtnõrde kuulamine ja täitmine; • iseseisvus ülesannete täitmisel/ lõpetamisel; • individuaalsete tööülesannete täitmine oma võimete tasemel; • vaba aja sihipärane kasutamine; • käitumine hästi organiseeritud viisil (õpilasel on vajalikud kooliasjad kaasas, ta tuleb õigeaegselt kooli); • oskus küsida vajaduse korral abi; • oskus küsimusi esitada; • oskus ignoreerida kaaslaste mõjutusi (nt töö jätkamine hoolimata sellest, et kaasõpilased segavad tundi). 	<p>3. Sõprussuhete loomise oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • tervitamine; • mitteverbaalse kommunikatsiooni mõistmine; • kaaslaste tegevusse lülitumine; • oma järjekorra ootamine; • enda asjade jagamine teistega; • abi pakkumine; • kaaslaste kutsumine, mängude alustamine; • mängureeglite kinnipidamine.

Caldarella ja Merrell'i (1997) positiivsed käitumisviisid	McGinnis & Goldstein'i (2003) prosotsiaalsed oskused
<p>4. Kuuletumine</p> <ul style="list-style-type: none"> • instruksioonide ja juhendite järgimine; • reeglite järgimine; • vaba aja sihipärane kasutamine; • oma mänguasjade ja koolitarvete jagamine teistega; • kohane reageerimine kriitikale ja märkustele; • määratud ülesande täitmine ning lõpetamine; • töövahendite, mänguasjade koristamine. 	<p>4. Toimetulek tunnetega</p> <ul style="list-style-type: none"> • oma tunnetest arusaamine; • negatiivsete tunnetega toimetulek (nt kui ollakse mängust kõrvale jäetud); • abi otsimine mure korral; • hirmuga toimetulek; • teiste tunnetest arusaamine; • positiivsete tunnete väljendamine (sõprus, hoolivus, meeldivus).
<p>5. Kehtestamisoskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • initsiatiivi ülesnäitamine teistega suhtlemisel; • komplimentide tunnustamine; • mängude alustamine, teiste kutsumine; • enda kohta positiivse väljatoomine; • enesekindlus; • sõbrunemine; • ebaõigete reeglite ja toimingute vaidlustamine (<i>ei</i>-ütlemine); • enda esitlemine võõrastele; • usalduslikkus suhtlemisel vastassugupoolega; • ülekohtule reageerimine. 	<p>5. Alternatiivid agressiivsele käitumisele</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiusamisega toimetulek; • vihaga toimetulek; • toimetulek olukordades, kus tunnetatakse ebaõiglust; • probleemide lahendamise oskus; • käitumise tagajärgede aktsepteerimine, vabandamine.
	<p>6. Stressiga toimetulek</p> <ul style="list-style-type: none"> • rahunemine, lõõgastumine; • eksimustega toimetulek; • ausus; • probleemidega iseseisev toimetulek <i>versus</i> abi otsimine; • toimetulek kaotusega; • toimetulek olukordades, kus ei saa olla esimene; • "ei" ütlemine; • keeldumise aktsepteerimine; • sobiva tegevuse valimine.

Käesolevas kogumikus käsitletakse laste arengu kirjeldamisel sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi üksteisest eristatult, lähtuvalt põhimõttest, et enesekohased oskused on lapse need oskused ja võimed, mis seonduvad emotsionaalse arengu ja selle väljendusviisidega, enese omaduste ja oskuste kirjeldamisega, usuga oma suutlikkusse ülesannete lahendamisel, oma käitumise juhtimisega ning reeglite ja piirangute mõistmise ning järgimisega. Selline eristus on mõistagi mõnevõrra meelevaldne, sest ühel või teisel viisil on need enesekohased oskused seotud sotsiaalsete oskustega ning kõik nad on ühtviisi vajalikud nii emotsionaalseks, sotsiaalseks kui käitumuslikuks toimetulekuks (Paavel, 2005). Enesekohaste ja sotsiaalsete oskuste eristamise tingis ka vajadus juhtida detailsemalt tähelepanu lapse arengu eri tahkudele (vt. järgmist peatükki 4).

Toetudes Caldarella ja Merrelli sotsiaalsete oskuste taksonoomiale ning arengupsühholoogia seisukohtadele, mis käsitlevad laste kognitiivset, isiksuslikku, emotsionaalset, sotsiaalset, moraalsel ning eneseregulatsiooni arengut (Eggen & Kauchak, 2001; Butterworth & Harris, 2002), käsitletakse sotsiaalsete oskustena alljärgnevat oskusi:

- 1) sotsiaalne mõistmine (teiste inimeste tunnete ja mõtete mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ning võime teiste seisukohti respektierida);
- 2) suhted eakaaslastega (oskus luua ja hoida suhteid eakaaslastega, koostööoskused, oskus suhelda vastassugupoolega);
- 3) prosotsiaalne käitumine (abistamine, jagamine).

SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENG LAPSE ARENGU ÜLDISES KONTEKSTIS

Nagu eespool kirjeldatud, toimub laste sotsiaalsuse areng õppimise kaudu, mitte ei juhtu iseenesest. Laps õpib iseseisvalt ümbritsevat keskkonda uurides, õdede-vendade ja eakaaslastega suheldes ning täiskasvanutelt toetust ja juhiseid saades.

On eeldatav, et 6–7-aastane lasteaiast kooli minev laps on sotsiaalsete oskuste arengus jõudnud teatud tasemele, kuid see ei tähenda veel, et need oskused on selleks vanuseks täielikult välja arenenud, n-ö lõppfaasi jõudnud. Põhirõhk on mõtlemise arengul, sest laste sotsiaalse võimekuse areng on tugevas seoses eelkõige kognitiivse arenguga. Kuna oskused ei arene iseenesest, on tabelis 3.2. näidatud ka võimalused, kuidas lasteaiapäetajad saaksid toetada ja suunata laste sotsiaalsete oskuste arengut.

Tabel 3.2. Laste sotsiaalsete oskuste areng eelkoolieas

Sotsiaalne oskus	Eeldatav tase lasteaia 6–7-aastastel lastel
Sotsiaalne mõistmine	
Teiste inimeste tunnete ja mõtete mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ning võime teiste seisukohti respektierida	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsed toetuvad mõtlemises ja järelduste tegemisel välisele, seetõttu eristavad nad inimesi väliste tunnuste (vanus, sugu, välimus) alusel. • Ka tundeid eristatakse teise inimese välise käitumise järgi (kui inimene naerab, siis järelkult on rõõmus). • Lapsed ei suuda end asetada teise inimese olukorda ja mõista olukorda teise inimese perspektiivist. • Ei eristata inimeste psühholoogilisi erinevusi; pigem eeldatakse, et teised jagavad minu mõtteid ja tundeid (egotsentriline mõtlemine). • Vähene taluvus eriarvamuste suhtes. • Lapsed vajavad õpetajapoolset suunamist, mõistmaks, et inimesed tunnevad ja mõtleavad erinevalt.
Suhted eakaaslastega	
Oskus luua ja hoida suhteid eakaaslastega	<ul style="list-style-type: none"> • Lastele on omane egotsentriline (isekas) ning oma territooriumi tähtsustav käitumine. • Lapsed on suutelised eakaaslasega kontakti võtma, vajades selleks eelnevalt siiski veidi aega. • Õpetajad saavad aidata häbelikel lastel sulanduda grupidgevustesse. Õpetaja tähelepanu on vajalik eriti laste puhul, kellel on eelnevalt olnud vähe sotsiaalseid kontakte.
Koostööoskused	<ul style="list-style-type: none"> • Mängustiilide varieeruvus – mängitakse nii individuaalselt, paralleelselt kui ka kooperatiivselt. • Kasvab rollimängude keerukus, mis on suhtlemisoskuste ja läbirääkimisoskuste arendamise soodsaks keskkonnaks. • Lapsed on võimelised kokku leppima mängu rollitäitjate osas. • Lapsed on võimelised mängusituatsioonis tegutsema kordamööda. • Lapsed vajavad abi sobilike (konstruktiivsete) käitumisstrateegiate valikul (nt tuleb kaaslaste vahelise konflikti puhul rõhutada lahendusi, mis sobivad mõlemale osapoolle).
Oskus suhelda vastassugupoolega	<ul style="list-style-type: none"> • Areneb algeline arusaamine soolistest erinevustest väliste tunnuste alusel. • Lapsed vajavad abi ja suunamist sooliste erinevuste mõistmiseks ja positiivse rollimudeli väljakujundamiseks.

Sotsiaalne oskus	Eeldatav tase lasteaia 6-7-aastastel lastel
Prosotsiaalne käitumine	
Abistamine, jagamine	<ul style="list-style-type: none"> Lapsed on suutelised elementaarsel moel lohutama hädasolijaid, eriti neid, keda hästi tuntakse. Abistamisstrateegiad on enamasti ebaefektiivsed (nt naeratamine, nutma puhkemine, äraminek, võimalik ka näiteks nutva lapse löömine). Lastel tekib esialgne ettekujutus omamisest ja omanikuks olemisest ning seetõttu vastumeelsus jagada asju teistega (nt mänguasjade jagamine). Lapsed on võimelised asjade jagamiseks enamasti alates teisest eluaastast ja jagatakse peamiselt pereliikmetega. Õpetajad saavad julgustada lapsi jagamisel, abi andmisel/pakkumisel, tehes seda positiivse rollimudeli kaudu (ise jagades, lohutades, rahustades, abistades) koos selgitustega oma käitumisele: mida tehakse ning miks nii tehakse.

SOTSIAALSETE OSKUSTE TASEME JA AKADEEMILISE TOIMETULEKU SEOS

Koolieelsed aastad kujutavad endast kriitilist aega, mil tuleb lapsel aidata arendada kooliks vajalikke oskusi (National Research Council and Institute of Medicine, 2001, viidatud McWayne, Fantuzzo, & McDermott, 2004 järgi). Oluline roll on koolieelsel sotsiaalsete oskuste tasemel, mis just ajalises dimensioonis näib mõjutavat akadeemilist toimetulekut, st et paremate sotsiaalsete oskustega lapsed saavutavad paremaid akadeemilisi tulemusi kooli esimestel aastatel.

Wasik'i, Wasik'i & Frank'i (1993, viidatud Welsh jt 2001 järgi) poolt läbi viidud uurimusest selgus, et need lapsed, kes II klassis olid oma õpetaja hinnangul akadeemiliselt toimetulematud, olid lasteaiaaegselt kaaslaste poolt määratletud kui agressiivsed ja sekkuvad/katkestavad lapsed. Need lapsed aga, kes said lasteaiaaegselt rohkem positiivseid hinnanguid, said II klassis akadeemiliselt hästi toime. Ka McWayne'i, Fantuzzo ja McDermott'i (2004) läbi viidud uurimusest selgub, et lisaks varajasele kirjaoskusele, numbrite tundmisele ja mootorika arengule mõjutab lapse varajast akadeemilist edukust ka sotsiaalsete oskuste tase.

PUUDULIKE SOTSIAALSETE OSKUSTE VÕIMALIKUD NEGATIIVSED TAGAJÄRJED

Oluline on eristada oskuste **omandamisel** ja/või **sooritamisel** esinevaid puudujääke, kuna need nõuavad erinevaid sekkumistehnikaid. Sotsiaalsete oskuste omandamise puudujäägid viitavad konkreetsetele puuduvatele teadmistele või oskustele, mis võimaldaksid teatud sotsiaalselt kohast käitumist. Sotsiaalse oskuse soorituse puudujäägi korral on küll antud oskused olemas lapse/nooruki käitumise repertuaaris, kuid neid ei osata konkreetsetes olukorras rakendada (Gresham, 1995). Nimetatud puudujäägid võivad seostuda **probleemse käitumisega või ilma selleta** (*Ibid*).

Probleemne käitumine võib varieeruda, olenedes käitumise puudujäägi suunatusest, sisaldades kas introvertsust (ängistus, depressioon) või ekstrasvertsust (agressiivsus, impulsiivsus), mis takistavad laste adekvaatset sotsiaalset käitumist (Milchelson & Mannarino 1986, viidatud Erg, 2004 järgi). Nagu eespool kirjeldatud, võib sellisel juhul laste käitumine väljenduda sotsiaalses eemaldumises (suunatus enda sisse) või sotsiaalses agressiivsuses (suunatus endast väljapoole).

Arengupsühholoogia empiirilistest uuringutest (Botvin, 1999; Caldarella & Merrell 1997; Lindenfield, 2003) selgub, et puudulike sotsiaalsete oskustega õpilane võib olla endassetõmbunud (eemaldunud) või tõrjutud/kiusatud, kuna teised peavad tema käitumist veidraks ja kohatuks.

Kaaslaste ja õpetajatega suhtlemisel ilmnev sotsiaalsete oskuste puudulikkus, millest oli eespool põhjalikumalt juttu, on tugevas seoses antisotsiaalse käitumisega. Antisotsiaalsel käitumisel on sellised tunnusjooned nagu hoolimatus teiste heaolu suhtes, võimetus teha koostööd, vaenulikkus, keeldumine teiste abistamisest, vastutustundetus ja usaldusväärse puudumine ning sageli puudub süütunne süüteo sooritamisel (Kõiv, 2001). Antisotsiaalsus võib väljenduda ka uimastite kuritarvitamises. Sellest lähtuvalt on nii Euroopa kui ka USA üldhariduskoolide vägivalda ennetamise programmid ja uimastienetusprogrammid suuresti üles ehitatud sotsiaalsete oskuste arendamisele (Weltmann Begun, 1995; Botvin, 1999; Kull & Saat, 2002). Ennetustööga alustatakse juba lasteaias.

Puudulikud sotsiaalsed oskused avaldavad negatiivset mõju ka õpilase akadeemilistele tulemustele. Uuringud on kinnitanud sotsiaalse kompetentsuse ja akadeemiliste tulemuste vastastikust seotust (Welsh, Parke, Widman, & O'Neil, 2001).

Coie ja Krehbiel, analüüsides seda seotust, järeldasid, et madalad sotsiaalsed oskused võivad kaasa tuua õpiraskusi ja teisalt, õpiraskused võivad mõjutada hilisemaid suhteid eakaaslastega (Coie & Krehbiel, 1984, viidatud Welsh et al, 2001 järgi). Seletusena pakuvad autorid välja asjaolu, et

sotsiaalsete oskuste defitsiit häirib õppeprotsessi tulemuslikkust (nt oskamatus aega planeerida võib kahjulikult mõjutada õpitulemusi). Teise põhjendusena esitatakse seisukoht, et madalad sotsiaalsed oskused võivad kaasa tuua probleeme suhetes õpetajate ja kaasõpilastega, mis omakorda kahjustab õppimisprotsessi ning kaugemas perspektiivis võib põhjustada koolitee katkemise.

Madalate sotsiaalsete oskuste negatiivne mõju avaldub samuti lapse vaimses tervises – tulemuseks võib olla meeleolu langus (raskematel juhtudel ka depressioon), kuna laps ei saa keskkonnast piisavalt positiivset tagasisidet (Merrell, 1998). Puudulikud sotsiaalsed oskused ja probleemsed sotsiaalsed suhted kaaslastega lapsepõlves ja noorukieas võivad täiskasvanueas kaasa tuua mitmesuguseid kohanemiskursusi: nt kuritegelikku käitumist, kohanematust tööjõuturul ja sõjaväeteenistuses ning mitmesuguseid psühhiaatrilisi probleeme (sh alkoholism) (*ibid.*).

LASTE SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENGU TOETAMINE

A. Bandura poolt formuleeritud sotsiaalse õppimise teooria kohaselt on sotsiaalseid oskusi väljendav käitumine õpitud, oluline õppimise mehhanism on teiste jälgimine ja jäljendamine (Bandura, 1977). Juhul, kui õppimine toimub jäljendamise teel, võetakse uus käitumisviis üle mallisikult ehk mudelilt. Lasteaia kontekstis on mudeliks õpetaja või eakaaslased. Olulist rolli etendavad ka keskkonnatingimused, kus õppimine aset leiab. Laste sotsiaalsete oskuste arengu seisukohalt on olulise tähtsusega koolieelses eas lastega kokku puutuvate täiskasvanute sotsiaalne kompetentsus. Lisaks on võimalik laste sotsiaalset arengut toetada sihipärase harjutamise kaudu.

Erinevad autorid (Weltmann Begun, 1995, Sheridan & Walker, 1999) on oma uurimustes jõudnud sarnaste tulemusteni, mille põhjal saab väita, et laste sotsiaalsete oskuste arendamisel kasutatakse sageli järgnevaid strateegiaid.

A. Modelleerimine, kus demonstreeritakse omandatavaid oskusi audio- või videofilmil või elavas esituses. Kui mudel on lapsega sarnane või tema jaoks oluline ja uut käitumist kinnitatakse, võib see olla väga oluline õppimise allikas.

Modelleerimine viiakse läbi kolme sammuna. Esimene neist on **oskuse tutvustamine** – määratletakse oskuse eduka soorituse komponendid, esitatakse antud käitumisele põhjendus ning lisatakse vajalikud selgitused. Samuti esitatakse õpilastele verbaalne samm-sammult edenev käitumise järjestus. Teise sammuna **demonstreerib õpetaja või eakaaslane käitumist**. Seda võidakse modelleerida ka näitvahendi, nt video abil. Kolmanda sammuna järgneb **rollimängus käitumise sooritamine** õpilase poolt. Õpilaste tegevusele antakse konstruktiivset tagasisidet (kinnitatakse käitumist).

Uurimused on näidanud, et modelleerimisel põhinev õpetus võib osutada väga tõhusaks. On leitud, et õpetuse tagajärjel on endassetõmbunud õpilaste sotsiaalne suhtlemine paranenud, käitumine on probleemide lahendamisel muutunud ning ka sotsiaalne staatus on tõusnud (Sheridan & Walker, 1999).

B. Kognitiiv-käitumuslike strateegiate kasutamisel keskendutakse lapse seesmistele kognitsioonidele ja probleemi lahendamise võimetele. Üheks võimalikuks meetodiks on **juhendamine**, kus õpetaja/lapsevanem annab lapsele esmalt konkreetseid käitumisreeglid või tegevuste järjestuse. Seejärel harjutatakse vastavat käitumist/tegevust ning juhendaja annab lapsele tagasisidet. Üsna häid tulemusi võib saavutada, kui üheaegselt nii juhendada kui ka modelleerida (Sheridan & Walker, 1999).

C. Sotsiaalne probleemilahendamine on meetod, mis õpetab lastele sotsiaalsete probleemide lahendamise protsessi. Strateegia kasutamise siuks on inimestevaheliste probleemide loogiline hindamine ning alternatiivsete lahendusviiside leidmine ja kaalumine.

Uute oskuste õppimiseks peab laps tähele panema ja aru saama mudeli käitumise komponentidest, need kodeerima ja edasiseks kasutamiseks meelde jätma ning ilmutama kohest motivatsiooni soovitavaks käitumiseks. Sellise tulemuse saavutamiseks on modelleerimine tihti kombineeritud kognitiiv-käitumuslike strateegiatega.

Eesti lasteaedades oleks üheks võimaluseks sotsiaalsete oskuste õpetamisel lähtuda järgmisest integreeritud mudelist, kus on ühendatud sotsiaalse õppimise protseduurid ja kognitiiv-käitumuslikud protseduurid (Weltmann Begun, 1995 ja Sheridan & Walker, 1999 järgi).

Tekstikast 3.2. Sotsiaalsete oskuste õpetamise mudel

1. **Vajaduse määratlemine.** Tegevuse/tunni eesmärgi sõnastamine. Vastamine küsimustele, millist kasu saavad õpitavast lapsed ning millised on negatiivsed tagajärjed, kui antud konkreetset sotsiaalset oskust ehk positiivset käitumisviisi (nt kaaslase kuulamine, oma järjekorra ootamine või abi küsimine) ei arendata.
2. **Sissejuhatus.** Eesmärgiks on, et lapsed mõistavad käsitletavat sotsiaalset oskust. Selleks saab kasutada nt jutustusi, luuletusi ja küsimusi.
3. **Sotsiaalse oskuse komponentide määratlemine.** Käsitletava sotsiaalse oskuse lahutamine osadeks – erinevateks käitumisaktideks. Lastele esitatakse etapiviisiline käitumisaktide järjestus.

4. **Sotsiaalse oskuse modelleerimine.** Õpetaja või rühmas kaaslaste poolt sotsiaalselt aktsepteeritud laps demonstreerib vastavat käitumist nii, et teistel lastel oleks võimalik seda hiljem jäljendada. Võib kasutada ka videosalvestust.
5. **Käitumise harjutamine.** Lastele antakse võimalus õpitava käitumise sooritamiseks. Sooritatud käitumisele antakse hinnang ning vajadusel seda korrigeeritakse või kinnitatakse. Tegevuse läbiviimiseks on mitmeid võimalusi.
 - **Valik** – õpetaja valib harjutamiseks välja mõned lapsed või siis osalevad lapsed vabatahtlikkuse alusel. Harjutajate arv sõltub sellest, kui palju aega on tegevuseks planeeritud ning milline on selle eesmärk.
 - **Rollimäng** – lastele antakse rollid, mida nad peavad kehastama või esitatakse situatsioon, kus nad peavad toime tulema.
 - **Täiendamine** – pärast iga rollimängu juhitakse laste tähelepanu sotsiaalselt kohasele käitumisele ning seda kinnitatakse. Samas korrigeeritakse ebasobilikku käitumist ja palutakse see lastel uuesi ja õigesti esitada. Kui parandusi ei ole vaja teha, on rollimäng edukalt sooritatud.
 - **Kinnitamine** – positiivne kinnitamine on harjutamisel vajalik selleks, et omandatav oskus muutuks laste käitumisrepertuaari osaks. Selleks saab kasutada mitmeid võtteid: suulist julgustamist, premeerimist, privileegide võimaldamist ja arvestuse pidamist tehtud edusammude üle.
 - **Diskussioon** – pärast rollimängu korraldatakse arutelu osalejate ja “pealtvaatajatega”. Mängus osalenud lastelt küsitakse, kuidas nad end rolli täites tundsid ja nt milliseid raskusi nad näevad antud oskuse kasutamisel igapäevaelus. Tähtis on anda rollimängus mitte osalenud lastele võimalus oma tähelepanekuid esitada.
6. **Rakendamine.** Siinkohal kasutatakse tegevust; mis aitavad õpitud käitumist üldistada. See võib seisneda nt töölehtede täitmises, piltide joonistamises vms.
7. **Iseseisev kasutamine.** Positiivse käitumisviisi kinnistamiseks on vaja tegevust, mis aitaks õpitut väljaspool lasteaeda rakendada. Tähtis roll on siin peredel ja sõpradel.
8. **Jätkuvuse kindlustamine.** Iga tunni lõpus rõhutatakse, et õpitud oskuste rakendamisel on positiivne mõju nii suhetele lasteaias kui väljaspool lasteaeda. Tähtis on ka see, et kuigi esineb raskusi mõne sotsiaalse oskuse rakendamisel (nt kaaslaste negatiivsele survele vastu seismine, *ei*- ütlemine), on juba rakendamise püüdest tulenev kasu siiski suurem, nt suureneb enesekindlus probleemide lahendamisel.

Positiivse käitumise alalhoid on pidev protsess ning nõuab õpetajalt positiivse rollimudeli pakkumist – see tähendab, et sotsiaalsete oskuste õpetamisel käitub õpetaja ise ka sotsiaalselt kohaselt.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alushariduse raamõppekava (1999). Riigi Teataja I, 80, 737.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117–127.
- Botvin, G. J. (1999). Adolescent Drug Abuse Prevention: Current Findings and Future Directions. In M.D. Glantz and C. R. Hartel (Eds.), *Drug Abuse*. Washington, APA.
- Brooker, L. & Broadbent, L. (2007). Personal, social and emotional development: learning to be strong in a world of change. In: J. Riley (Ed.) *Learning in the early years 3–7*. Los Angeles, etc.: Sage Publications.
- Broomby, H. (2003). 'We are passing the smile around' Personal, social and health education in early years. In: D. Whitebread (Ed.) *Teaching and learning in the early years*. London & New York: Routledge Falmer.
- Butterworth, G. & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–279.
- Coie, J. D. & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of lowachieving, socially rejected children. *Child Development*, 55 (1465–1478).
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, H.-C. (1999). Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376–385.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology Windows on Classroom* (5th ed.). (pp. 80–121). USA: Merrill Prentice Hall.
- Erg, L. (2004). *Suhthemisprobleemide lahendamise oskuse arendamine algklassides. SPLP programmi väljtöötamine ja katsetamine 2. klassis*. Magistriprojekt koolipsühholoogiaerialal (lk.9). Tartu: Tartu Ülikool.
- Greenspan, S. (2006). Rethinking “Harmonious Parenting” Using a Three Factor Discipline Model. *Child Care in Practice*, 12, 3–12.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp.143–179). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M & Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292–301.
- Gresham, F. M. (1995). Best Practices in Social Skills Training. In Th. A. & Grimes, J. (Ed.). *Best Practices in School Psychology*, III. Washington: DC., lk 1021–1030.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. (1999). Friendship and Adaption Across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 76–79.
- Hartup, W. W. & Abecassis, M. (2005). Friends and Enemies. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hoffmann, L., Paris, S., Hall, E. & Schell, R. (1988). *Developmental Psychology Today*. 5th Edition. New York, etc.: McGraw-Hill, Inc.
- Howes, C., Hamilton, C. E., Philipson, L. C. (1998). Stability and Continuity of Child-Caregiver and Child-Peer Relationships. *Child Development*, 69, 418–426.
- Howes, C. & James, J. (2005). Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. & Renshaw, P. (2005). Peer Acceptance and Peer Rejection in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment. *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Kull, M. & Saat, H. (2002). (Koostajad). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus. Õpetajaraamat 1.–3. klassile*. Tallinn: AS Bit.
- Kõiv, K. (2001). *Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik*, (13–22). Tartu: OÜ Vali Press.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. London: Yale University Press.
- Ladd, G. W & Burgess, K. B. (1999). Charting the Trajectories of Aggressive, Withdrawn, and Aggressive-Withdrawn Children during Early Years Grade School. *Child Development*, 70, 910–929.
- Lindenfield, G. (2003). *Enesekindel laps*. Tallinn: Kirjastus Sild.
- Lindsey, E. W. (2002). Preshool children's friendships and peer acceptance: links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 145–156.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 6, 1006–1017.
- McWayne, C. M, Fantuzzo, J.W & McDermott, P.A. (2004). Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success. *Developmental Psychology*, 40 (4), 633–645.
- McGinnis, E., Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in Early Childhood*. Revised Edition. Illinois: Research Press.
- Merrell, K. W. (1998). Assessing social skills and peer relations. In H. B. Vance (Ed), *Psychological Assessment of Children* (pp. 246–276). John Wiley & Sons, Inc.
- Mitchell-Copeland, J. R, Denham, S. A & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort Assessment of Child-Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool. *Early Education and Development*, 8, 27–39.
- Michelson, L. & Mannarino, A. (1986). Social skills training with children: Research and clinical application. In P. H. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (eds), *Children's social behaviors: Development, assessment and modification*. New York: Academic Press.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L., (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 11, 99–128.
- Paavel, H. (2005). Enesekohasd oskused. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik* (95–127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rigby, K. (2005). Bullying in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik* (95–127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sheridan, S. M. & Walker, D. (1999). Social Skills in Context: Considerations for Assessment, Intervention, and Generalization. In Reynolds, C. R. & T. B. Gutkin. *The Handbook of School Psychology*, (3th ed.), (pp. 686–708). John Wiley & Sons, Inc.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of Social Rules. In: M. Bennet (Ed.), *The Development of Social Cognition. The Child as Psychologist*. New York, London: The Guilford Press.
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wasik, B. H., Wasik, J. L., & Frank, R. (1993). Sociometric characteristics of kindergarten children at risk for school failure. *Journal of School Psychology* 85, (357–364).
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. Paul Chapman Publishing Ltd.

- Welsh, M., Parke, R. D., Widman, K. & O'Neil, R. (2001). *Linkages Between Children's Social and Academic Competence. A Longitudinal Analysis. Journal of School Psychology, 39* (6), 463–482.
- Weltmann Begun, R. (Ed.) (1995a). *Ready to Use Social Skills Lessons & Activities for Grades PreK-K*. San Francisco: Jossey-Bass.

4. ENESETEENINDUSE JA ENESEKOHASTE OSKUSTE ARENG

Ülle Saarits

SISSEJUHATUS

Eelkoolieas kasvab ja areneb laps mitmesugustes igapäevaelu tegevussituatsioonides, kus oluline tähendus on iseenda tundmaõppimisel, sotsiaalsetel kontaktidel, suhtlemisel täiskasvanute ning eakaaslastega. Samas toetub uute teadmiste omandamine ja oskuste kinnistamine selles vanuses veel suuresti täiskasvanu abile. Seetõttu ongi just lastevanematel ning lasteaiaõpetajatel lapse esmaste enesekohaste oskuste arendamisel ja eneseteenindamise harjutamisel täita eriti tähtis suunaja roll.

Alushariduse raamõppekavas (1999) on märgitud, et lapse sotsiaalse arengu hindamisel eelkoolieas vaadeldakse tema tegutsemist ja suhtlemist teiste laste ja täiskasvanutega, tema iseseisvust ja toimetulekuoskusi, mis on tiheidalt seotud kohanemisega kollektiivis. Samuti jälgitakse last mitmesuguse tegevuse juures, eelkõige tema mänguuskuse taset, aga ka eetilist ja kõlbelist arengut, emotsioonide kontrolli ja väljendusoskust. Enesekohastele oskustele, millel on tihe seos sotsiaalsete oskuste arenguga, pole antud raamõppekavas otseselt tähelepanu juhitud, küll aga on igal lasteaial võimalus põimida oma õppekavva vastavat temaatikat, mitmesuguseid õpetusliku sisuga ülesandeid ja harjutusi.

Selles peatükis käsitletakse enesekohaste oskuste ja eneseteeninduse olulisust eelkoolieas, pööratakse tähelepanu lapse arengust tulenevalt enesekohaste oskuste ja eneseteenindamise harjumuste kujunemisele erinevatel vanuseastmetel ning antakse mõningaid praktilisi soovitusi lasteaiaõpetajatele.

ENESEKOHASTE OSKUSTE ARENG

Enesekohased oskused on “erinevad oskused ja võimekused, mis käsitlevad tunnete väljendamise viise, usku enda võimekusse erinevate ülesannete lahendamisel, oma käitumise juhtimist ning omaduste ja oskuste kirjeldamist.” (Paavel, 2005, lk 97). Eelkoolieas on enesekohaste oskuste kujunemine seotud lapse *mina-pildi tekkimise, enesehinnangu ja eneseusu, oma käitumise juhtimise ning eneseanalüüsi oskuse* omandamisega. Enesekohaste oskustena

mõistetakse lapse *suutlikkust eristada ja teadvustada oma oskusi, võimeid ja emotsioone, juhtida oma käitumist* (vt Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Nimetatud dokument sätestab, et lasteaias toimuva õppe- ja kasvatustegevuse tulemusel omandab laps terve rea vajalikke enesekohaseid oskusi ning eeldatavalt koolieelse ea lõpuks laps:

- suudab oma emotsioone ja käitumist kontrollida;
- tegutseb iseseisvalt, on algatusvõimeline;
- kirjeldab oma tundeid;
- arvestab eakaaslaste ja täiskasvanute tunnetega;
- võrdleb oma saavutusi ja käitumist eakaaslastega ja arvestab nende arvamusiga;
- korrigeerib oma käitumist vastavalt tagasisidele;
- teeb vahet hea ja halva vahel, arutleb eetiliste küsimuste üle.

Enesekohaseid oskusi omandatakse järk-järgult, seetõttu on see lapsele ning teda suunavale täiskasvanule aeganõudev, kuid samas järjepidev õpetamise, õppimise ja harjutamise protsess. Eelkoolieas on nimetatud oskuste väljakujunemisel märkimisväärne roll perekonnal, kuna kasvatus saab alguse ikkagi just kodust. Üsna loomulik, et nii kodus kui ka lasteaias suunatakse ja õpetatakse last juba varakult:

- käituma ja suhtlema;
- norme ja reegleid arvestama;
- oma tundeid väljendama, aga ka käitumist korrigeerima;
- kaaslaste tundeid märkama ja nende põhjusi mõistma.

Oluline on sisendada lapsele järjekindlalt usku oma võimetesse ja ülesannetega toimetulekusse, toetada tema *eneseteadvuse* arengut. Kiitus ja tunnustus on siinkohal eriliselt tähtsad motivaatorid. Lapse enesehinnang moodustub selle põhjal, kuidas ta tajub end kaaslastega võrreldes, kuidas ta oskab hinnata oma võimeid ülesannete täitmisel ning milline on täiskasvanu suhtumine. Õpetaja saab aidata last endast tõese pildi loomisel ja probleemsete olukordade lahendamisel. Näiteks, madala enesehinnanguga last, kellel on raskusi käelises tegevuses, saab just õpetaja julgustada sellega, et tunnustab lapse iseseisvat toimetulekut, rõhutades alati, mis lapse joonistuse või voolingu huvitavaks ja omanäoliseks muudab. Täiskasvanu tunnustus, märgatud edusammud ja innustav tähelepanu motiveerivad ebakindlat last enesekindlamalt tegutsema.

Enesetaju üheks kõige olulisemaks omaduseks on *enesetõhusus (self-efficacy)* ehk kõik see, mille saavutamist peetakse jõukohaseks. Enesetõhusus, st usk oma võimetesse avaldub mitmete protsesside kaudu (Bandura, 1989, 1996):

- tunnetusprotsessid (kõrge enesehinnang võimaldab kõrgeid eesmärke seada, madal enesehinnang aga pärsib tegutsemisjulgust);

- motivatsiooniprotsessid (kui kaua ollakse valmis edu puudumisel püsivust ilmutama);
- valikute tegemine (eelistatakse enamasti neid tegevusi, mille õnnestumises ollakse kindlad);
- meeleolu muutused.

Võimete kohta kujunevad inimesel *enesetõhususe uskumused*, millel on seos erinevate kogemustega, tegevuste tulemuslikkuse ja hinnangutega. Enesekohased uskumused mõjutavad suuresti lapse käitumist. Kõrgema enesetõhususe uskumusega lapsed on aktiivsemad, algatusvõimelisemad ja julgemad tegutsejad kui madalama enesetõhususe uskumusega lapsed, kes on ebakindlamad ja loobuvad pärast ebaedu kogemist sagedamini tegutsemast.

Enesekohaste oskuste omandamise kiirus on individuaalne ning seotud lapse üldise kognitiivse arenguga ja sotsiaalsete kompetentsuste lisandumisega (Brooker & Broadbent, 2003; Mathieson, 2005; Saat, 2004; Toomela, 2004). Lapse sotsiaalsus avardub märgatavalt, kui ta läheb lasteaeda, sest siis täieneb erinevate suhete skaala ja täpsustub arusaam oma minast. Eelkooliealine laps püüab kohandada oma mina-jooni vastavalt uuele keskkonnale, talle tähtsate inimeste ja eakaaslaste ootustele. Sellele eale on omane kirjeldav pilt ja ettekujutus iseendast ilma hinnangulise komponendita.

Esimene eluaasta

Oskused, mida laps omandab sotsialiseerumisprotsessis, avalduvad teatud kompetentsustena. Eriksoni (1968) järgi on lapsel usalduse või usaldamatuse kujunemise aluseks varem läbi elatud praktilised kogemused, mis seostuvad ennekõike baastarvete rahuldamisega. Imikueas hakkab kujunema lapse hoiak ümbritseva keskkonna ja inimeste suhtes. Sellel perioodil kogetust oleb lapse edaspidine suhe kaaslastega, võime heatahtlikult ja avatult suhelda.

Juba **imikuea** esimesed negatiivsed suhtlemiskogemused võivad tekitada usaldamatust ümbritseva suhtes ja asteenilisi emotsioone. Mitmesugused teod ja toimingud, emotsioonid ja meeleolud kujundavad kooskõla või ebakõla täiskasvanu ja lapse vahel. Oletatakse (Goleman, 2007; Mangs & Martell, 2000), et imik:

- tunneb ema näoilme ja hääletooni järgi ära emotsioone ja isegi imiteerib neid oma käitumises;
- tunneb teatud määral omaenda eluliselt tähtsaid emotsioone.

Enamasti 4.–5. elukuul, mil laps hakkab eristama oma koduseid ja võõraid, väljendab ta ka ilmekalt oma tundeid: tuttavatele naeratab, võõraste ilmumisega võib kaasneda nutt ja võõrastamine. Hirm muutub märgataavaks 6.–7. elukuul, seda võivad esile kutsuda tugevad helid, järsud liigutused, valuaisting, ebamugavustunne – seega kõik ootamatult ilmunud ärritajad.

Esimesel eluaastal on määrava tähtsusega tundeareng ja lapse kiindumussuhete kujunemine. Tundekasvatuse sügavus oleneb suuresti sellest, kuidas vanemad oma lastega suhtlevad, kuivõrd empaatilised on nad oma peresuhetes.

Enesekohaste oskuste järkjärgulise arengule ja hügieeniharjumuste kujunemisele pannakse alus esimese eluaasta jooksul. Igati tuleb ergutada lapse emotsionaalset arengut, suhtlemisvalmidust ning -vajadust, toetada tema iseseisvust esemetega tegutsemisel ja matkimisel. Oluline on luua lapsele turvaline ja kognitiivselt arendav keskkond, mis aitab sotsialiseeruda.

Teine ja kolmas eluaasta

Esimesel eluaastal tuleks last ergutada üha rohkem aktiivsusele ja iseseisvusele. See on eelduseks, et kognitiivse ja sotsiaalse arengu tulemusel hakkab **maimikuealine** ehk **väikelaps (2–3-aastane)** järjest rohkem suhtlema ning tundma huvi teda ümbritseva keskkonna vastu. Kognitiivsest ja motoorsest arengust tulenevalt suudab 2–3-aastane laps paljusid asju enamasti juba ise teha ja katsetada. Mida rohkem neid võimalusi pakutakse, seda enam õpib ta oma käitumist kontrollima, areneb initsiatiiv ja käitumisreeglitest arusaamine. Tegevuse piiramine ja keelud vähendavad eneseusku, tekitavad kahtlust, trotsi ning häbitunnet. Oma tugevat iseseisvumise taht väljendab laps “ei” ütlemise ja jonniga abil. Väikelapseeas toimuks justkui võitlus autonoomia ja iseseisvuse eest täiskasvanutepoolse kontrolli ning liigse hoolitsuse vastu.

Kaheaastane on “mina-ise!” tegutseja, kes püüdleb jõuliselt suurema vabaduse ja iseseisvuse poole. Paraku hindab maimik veel oma oskusi ja võimeid ebaadekvaatselt, mistõttu on eriti oluline täiskasvanu kohalolek. Toetades lapse enesealgatust, on võimalik suunata ja abistada teda üha rohkem iseseisvalt tegutsema.

Lapse isetegemise soovi, huvi ja eneseusku tuleb igati tunnustada. Täiskasvanu abi peaks olema last toetav ja innustav, kuid samas ei tohiks siiski lapse eest jõukohast ülesannet ise ära teha. Parim viis väikelast suunata on toimida Maria Montessori põhimõtte kohaselt “õpeta mind seda ise tegema” ehk teisisõnu “õpeta mind õppima”.

Teisel eluaastal areneb lapse tunnustustarve, ta vajab kiitust ja naudib seda. Tunnustus stimuleerib last ootuspäraselt tegutsema, aga ka oma käitumist kontrollima. Paraku on maimikuealine laps oma käitumiselt alles impulsiivne ja seetõttu toimib enesekontroll vaid vähesel määral ja täiskasvanu suunamisel. Täiesti uudsena ilmnevad lapse suhtlemisviisis esmased *altruistliku käitumise tunnused*, mis väljenduvad soovis aidata, püüdes kaasa tunda ja lohutada.

Kolmel esimesel eluaastal on lapse üheks tähtsamaks tegevuseks nii eakaaslaste kui täiskasvanute jälgimine ja matkimine. Laps õpib tunnetama ümbritsevat keskkonda oma *mina* kaudu, kuid ikka rohkem ja rohkem märkab ta ka eakaaslast enda kõrval.

Enesekohaste oskuste kujundamine väikelapse-eas nõuab järjepidevat harjutamist ning täiskasvanu-poolset suunamist.

Tekstikast 4.1. Nõuandeid sõimerühma õpetajale lapse enesekohaste oskuste kujundamisel

- Laps ootab täiskasvanu hinnangut ja tunnustust, tal on raske oma tegevust ja käitumist adekvaatselt hinnata.
- Innustage last tegutsema iseseisvalt ja julgustage hindama oma tegevuse tulemusi.
- Tunnustage lapse algatusvõimet ja tegutsemise püsivust.
- Ergutage alustatud tegevust ka lõpetama.
- Kujundage arusaamist heast ja halvast.
- Õpetage lapsele kaaslastega suhtlemist, mänguasjade vahetamist ja laenamist.
- Kinnistage viisaka käitumise harjumusi ja suunake last oma käitumist korri-geerima.
- Laske lastel kogeda positiivseid emotsioone, rõõmsat ja sõbralikku meeleolu oma rühmas.

Neljas kuni seitsmes eluaasta

Eelnenud kolm eluaastat on toonud kaasa olulisi kvalitatiivseid muutusi lapse üldises arengus. Liikumine on muutunud iseseisvamaks ja vabamaks, kujunenud ning täiustunud on oskus suhelda kõne abil, tekkinud on oma “mina”. Enesekohaste oskuste kujunemine on tihedasti seotud lapse sotsiaalse ja emotsionaalse arenguga. Tiko (2006) rõhutab 3–7-aastase lapse isiksuse arengus kahte olulist aspekti:

- 1) laps hakkab üha enam mõistma ümbritsevat maailma ja teadvustab oma kohta selles – viimane põhjustab uute käitumismotiivide tekke;
- 2) läitumise püsivuse kindlustavad tundmuste ja tahte areng.

Lapse tegevustes on järjest enam märgata mõtestatust ja tahtelisust. Kõne abil on ta üha rohkem võimeline selgitama oma tegevuse motiive ja eesmärke. Uudishimu, huvi, soov uurida ja teada saada on emotsionaalselt väga tugevad motivaatorid.

Lapse põhitegevuseks saab nüüd *mäng ja suhtlemine eakaaslastega*. Märगतavalt laienevad suhtlemiskogemused ja täiustuvad psüühilised protsessid. A. Toomela (2004, lk 13) rõhutab, et “tavamõisteline mõtlemine muutub lapsele kättesaadavaks orienteeruvalt alates kolmeaastaseks saamisest. Lapsed on selles arenguetapis võimelised omandama märgiliselt vahendatud

teadmisi otseselt jälgitava maailma kohta. Mõtlemine on valdavalt tavakogemuse põhine (ma ise nägin; keegi autoriteet ise nägi ja ütles), asjade ja nähtuste vaheliste seoste põhjendamine võib olla irratsionaalne, ebaloogiline.” Seega tugineb koolieelses eas laps oma hinnangute ja arvamuste kujundamisel veel olulisel määral autoriteetse täiskasvanu suhtumistele. Samas hakkab juba nelja-viieaastane laps järjest rohkem arvestama enamiku eakaaslaste arvamustega – “nii, nagu kõik teised”. Tähtis on rühmakaaslaste suhtumine ja positiivne hinnang, mistõttu laps püüab hoiduda tegudest ja käitumisest, mis võivad põhjustada negatiivset hinnangut. Kaaslastelt saadud hinnangutesse suhtub laps väga tundlikult ja väljendab oma emotsioone eredalt, on kergesti haavatav ning solvuv.

Järjest enam võrdleb laps iseennast, oma saavutusi ja käitumist eakaaslastega. Samas hakkab ta ennast määratlema sõnadega “*mina* oskan”, “*mina* teen”. Oluline pöördepunkt isiksuse arengus ongi siis, kui laps hakkab oma mina ülejäänud keskkonnast eraldama. Esimesed “*mina*”-tähtsuses ütlused tekivad teisel – kolmandal eluaastal, kui laps asendab oma nime sõnaga *mina* (“Mina tahan”, mitte aga enam “Siim tahab”). Täpsemalt väljendub kujunev eneseteadvus *enesehinnangus* ehk selles, kuidas laps määratleb oma võimeid, saavutusi, välimust jne kaaslastega võrreldes.

Enesehinnang areneb ja täpsustub eelkooliea jooksul pidevas üksteise võrdlemise ja vastandamise protsessis. Hinnang iseenda kohta ei ole alati adekvaatne, laps võib end sageli üle- või alahinnata. 3–4-aastaselt lapsel puudub õige arvamus endast. Reeglina peab ta end kõige paremaks, arukamaks ja oma tegevuse tulemusi väga heaks. Sellele vanusele on omane enesehinnangu lihtsustatud ehk naiivne vorm.

Viieaastaselt püüab laps juba põhjendada oma hinnangut (näiteks: “Madis on paha poiss, ta ei meeldi mulle sellepärast, et ta kiusab ja segab mängu”). Õiget ja täpset hinnangut enda kohta on lapsel aga hoopis raskem anda, sest ta ei suuda iseennast erapooletult jälgida ega oma käitumist analüüsida.

Igal lapsel kujuneb rühmas kindel staatus, millel on oluline tähendus isiksuse arengus. Lapse populaarsus või ebapopulaarsus sõltub mitmesugustest teguritest, nagu näiteks mängu- ja suhtlemisoskusest, käitumisviisist, välimusest, taiplikkusest, vastupidavusest, ilusatest mänguasjadest, õpetaja suhtumisest jms. Populaarseid lapsi jäljendatakse, nendega tahetakse koos mängida, neile loovutatakse mänguasju. Lastel kujunevad kindlad kriteeriumid oma rühmakaaslaste hindamiseks. Hinnangud on mõjutatud emotsionaalsest suhtumisest eakaaslasesse.

Kolme- kuni seitsmeaastane laps omandab aktiivselt käitumisnorme ja -reegleid. Ta püüab määratleda, kes on hea ja kes halb, kes käitub õigesti ja kes valesti. Lapsed on koolieelses eas oma suhtumistes veel väga vahetud ning ei oska teha kompromisse. Käitumisnorme omandavad nad täiskasvanu

abiga, kes on siin otseseks eeskujuks ja autoriteediks. Sageli pöörduvad lapsed selles vanuses täiskasvanu poole ja *kaebavad*. Kaebamiskäitumise sisuks ja eesmärgiks on enamasti tõe selgitamise vajadus. Kuna lapsel puuduvad veel kindlalt välja kujunenud arusaamad käitumisharjumistest, püüab ta seda teha täiskasvanu abiga (näiteks: “Õpetaja, Pille ei oska käsi pesta ja kuivatada, ajab vett maha ja kortsutab rätikut!”).

Mõnikord on aga lapsel kaebamise ajendiks hoopis kahtlus ja teadmatus. Olles märganud käitumisharjumist kõrvalekaldumist, tahab ta nüüd kuulda autoriteedilt, kuidas on õige toimida (näiteks: “Õpetaja, Pelle leidis liivakastist väikese auto ja võttis selle endale. Ta ütles, et leidud asi on leidja oma! Aga see pole ju tema oma, see on lasteaia oma.”). Lapsele on nüüd väga oluline täiskasvanu suhtumine, kuna sellest oleneb, millisena käitumisharjumus kinnistub ja kuivõrd see mõjutab eakaaslaste edasisi omavahelisi suhteid.

Eelkooliealist last iseloomustab emotsionaalne suhtumine ümbritsevasse. Tundmuste läbielamine on tugev ja võib-olla kohati isegi üliemotsionaalne. Rõõm, üllatus, huvi, kaastunne, armukadedus, viha, solvumine, häbi, vastumeelsus, ebamugavus jms on 3–7-aastasele lapsele omased emotsioonid. Pilg, miimika, žestid, kõne intonatsioon, hääletoon ja kehakeel annavad ilmekalt informatsiooni läbielatud tundmustest.

Lapse tundmuste tekkimise ja avaldumise peamiseks põhjusteks on suhted mängukaaslaste ja täiskasvanutega. Emotsioonid avalduvad impulsiivse käitumisena ja on kiiresti muutuvad. Nii näiteks lähevad viha või solvumine üsnagi kergesti mööda ja asenduvad uues situatsioonis hoopis rõõmu või rahuloluga.

Tekstikast 4.2. Soovitusi lasteaiaõpetajale eelkooliealise lapse enesekohaste oskuste kujundamisel

- Püüdke järjekindlalt kinnistada käitumisharjumusi ja harjutada viisakat suhtlemist, enda pidurdamise ning käitumise korrigeerimise oskust.
- Õpetage mõistma erinevaid emotsioone, nende avaldumise viise.
- Õpetage oma tunnete kirjeldamist ja kaaslaste tunnete märkamist ning nendega arvestamist.
- Suunake lapsi huvi tundma kaaslaste tegevuse vastu ja neile hinnanguid andma.
- Soodustage altruistlikku käitumist (lohutamine, kaasatundmine, jagamine, loovutamine, vahetamine, kaaslaste aitamine jms).
- Õpetage avaldama oma arvamust ja põhjendama ettepanekuid, leidma kompromisse.

L. Brooker ja L. Broadbent (2003) rõhutavad just õpetajat silmas pidades, et enesekohaste oskuste kujunemist eelkoolieas soodustab see, kui näidatakse üles siirast huvi lapse tegevuse vastu; kui ta on kaasatud mängu ja mitmesugusesse ühistegevusse; kui tunnustatakse lapse püsivust ja aidatakse tal ebaedu kogemustest üle saada, innustatakse last suhtlema ja vastutust võtma.

MÄNGE ENESEKOHASTE OSKUSTE ARENDAMISEKS LASTEAIAS

A. Rekkaro (1984, lk 28–35; 1991) ja H. Baum (2003a, 2003b, 2004) kirjeldavad erinevaid õppemänge ja tegevusi, mille abil on võimalik arendada lapse enesekohaseid oskusi. Alljärgnevalt mõningaid näiteid nimetatud allikatest.

Tekstikast 4.3. Vestlusemängud

Õpetaja vestleb lastega, kirjeldab mõnda lasterühmas nähtud situatsiooni. Lapsed saavad end kujutleda konkreetsesse olukorda ja erinevaid tundmusi läbi elada, neid koos analüüsida. Kirjeldatud olukordi võib esitada ka situatsioonimänguna, kus lapsed täidavad konkreetseid rolle.

1. Kolm last mängivad juuksurimängu. Neil on lõbus. Veel üks laps tuleb nende juurde ja tahab ka mängust osa võtta. Teda aga ei võeta mängu.
 - Kirjelda, mida tunneb kõrvale jäetud laps.
 - Mida ta teeb?
 - Mida tunnevad kolm mängijat?
 - Mida nad nüüd teevad, kui kaaslane mängu vaatama jääb?
 - Miks lapsed nii käitusid?
2. Üks laps palub teiselt mõnda eset, mida tal hädasti vaja on. Ta saab selle.
 - Mida ta tunneb?
 - Mida ta teeb?
 - Mida tunneb see laps, kes kaaslasele eseme andis?
 - Kui laps ei saa palutud asja, mida ta siis tunneb?
 - Mida ta nüüd teeb?
3. Üks laps pillab klotsi teisele jala peale. Haiget saanud laps hakkab nutma.
 - Mida tunneb klotsi pillanud laps?
 - Mida ta teeb?Teine variant: Laps, kellele klots jala peale kukkus, jookseb õpetajale ütlema, et talle tehti haiget. Mida tunneb klotsi pillanud laps nüüd? Mida ta teeb? Mida teeb õpetaja?
4. Kaks poissi mängivad uue autoga. Kolmas poiss haarab auto enda kätte.
 - Mida tunnevad mängijad?
 - Mida nad teevad?

Tekstikast 4.4. Jutumängud

1. Lastel lastakse info edastamiseks kasutada mitmeid väljendusvahendeid (so-sin; tähendusrikas paus; žestid; ähvardav, paluv, uhke, hell, vihane hääletoon jms). Sama lauset (näiteks “Oota, ära mine veel!”; “Küll sinul on pikad pat-sid!”; “Täna õhtul tuleb onu Andres meile!”) erinevalt öeldes saab see iga kord uue tähenduse. Lapsed tunnetavad, et sellest, kuidas midagi öeldakse, oleneb ka öeldu sisu.
2. Lapsel lastakse kirjeldada mõnda konflikti, milles ta ise on osalenud. Kuula-jad saavad avaldada oma arvamust ja öelda, mida tundsid konfliktis osalejad, miks nad seda tundsid, kuidas oleks veel saanud konflikti lahendada.
3. Õpetaja näitab pilte, millel on kujutatud lapse erinevaid näoilmeid ja emot-sioone. Lapsed jutustavad, mida tunneb pildil olev laps, miks ta nii tunneb, mis võis juhtuda enne ja mida teeb laps edasi.
4. Tujutäringu veeretamine.
Lapsed istuvad ringis. Üks laps veeretab täringut, millel on kujutatud erinevad näoilmed (heatujuline, õnnelik, imestav, kurb, vihane, hirmunud) ja jutustab seejärel pildile vastava loo või juhtumi, kus ta end just niimoodi tundis, nagu näitab täring.
5. Päeva lõpp.
Lapsed istuvad ringis ja mõtlevad veel kord möödunud päevale, teevad sellest kokkuvõtte. Iga laps saab avaldada oma arvamust selle kohta, mis talle meel-dis või ei meeldinud ja kuidas see on seotud tema tunnetega. Arvamus võib puudutada päevakava, teisi lapsi, koosmängu, konflikte jne. Lapsele jääb või-malus ise otsustada, millest ta kõneleb. Näiteks: “Mulle ei meeldinud, kui Ilo-na mul nuku käest ära võttis. Ma tundsin, et olen temast palju nõrgem”.
6. Konflikt.
Õpetaja ergutab lapsi mõtlema, kuidas võiks asendada agressiivset käitumist: Teise lapse löömine ja temalt mänguasja äravõtmine on tegu. Kas män-guasja on võimalik ka teisiti endale saada? Mida peaks tegema, et teine laps oma mänguasja meelsasti loovutaks? Mida tunneb laps, keda löödi? Mida ta teeb?

Tekstikast 4.5. Matkimismängud

1. Üks laps väljendab kehahoiaku, miimika ja žestidega mõnda emotsiooni. Kaaslased püüavad ära arvata, mida ta tunneb.
2. Laps peab teistele sõnadeta midagi mõista andma. (Näiteks: Tubli!, Läheme koos! Ruttu, ruttu! Ei tea! jne). Kaaslased püüavad ära arvata, mida neile öel-da taheti.

Tekstikast 4.6. *Situatsioonimängud*

1. Helel on täna lasteaias uus kleit seljas. See meeldib paljudele ja Hele on väga rõõmus. Kati tahaks endale ka sellist kleiti ja ta tunneb, kuidas tuju läheb aina halvemaks. Hakatakse värvidega pilti maalima. Kati ja Hele istuvad kõrvuti. Kati kastab pintsli värvi sisse ja tõmbab äkki Hele kleidi varrukale pruuni triibu.

- Mis toimub edasi?
- Mida tunneb Hele, mida ta teeb?
- Mida tunneb Kati, mida ta nüüd teeb?
- Mida Sina teeksid, kui oleksid Kati või Hele?
- Mida teeb õpetaja?

Enesekohaste oskuste arendamiseks pakuvad L. Brooker ja L. Broadbent (2003, lk 34–56) erinevaid näitlikke situatsioone 3–5-aastaste eelkooliealiste laste kohta. H. Paavel (2005, lk 119–123) kirjeldab koolis kasutatavaid indiviidikeskseid ja rühmatöömeetodeid, aga ka suurele lastegrupile suunatud tegevusi. Lasteaias on õpetajal võimalus kasutada enesekohaste oskuste arendamiseks lisaks erinevatele mängulistele võtetele ja meetoditele veel ka kirjanduspala tutvustamist, muinasjutu kuulamist, joonistamist, videofilmi vaatamist ja analüüsi, dramatiseeringut, vestlust, rühmareeglite koostamist koos lastega jpm. Siiski tuleb rõhutada, et just mänguline tegevus, vaatlemine ja eeskuju matkimine on eelkoolieale kõige loomulikum ja kohasem õppimise viis.

ENESETEENINDUSE OSKUSTE KUJUNEMINE

Koos enesekohaste oskustega, mis võimaldavad kollektiivis toime tulla ja edukalt suhelda, on eelkoolieas väga oluline selliste harjumuste ja käitumisoskuste väljakujunemine, mis tagab lapsele iseseisvuse eneseteenindamisel. **Eneseteenindamine** eelkoolieas seostub elementaarsete hügieeni-, riietumis-, söömis- ja korraharjumuste kujundamise ning kinnistamisega lasteaia õppe-kasvatustsentsis, kuid eelkõige kindlasti kodus.

Lasteaia töökorraldusele on iseloomulik kindel päevakava ja tegevuste rütm, mis tagab lastele turvalise kasvukeskkonna. Päevakava oleneb lapse east, kuid kesksel kohal on selles alati söögi- ja uneaeg, millele lisanduvad organiseeritud tegevused, mäng ja õues viibimine. Kogu päevakava erinevate momentide juurde kuulub orgaaniliselt ka eneseteenindamise praktiline harjutamine ja lapsele vajalike iseendaga toimetuleku kogemuste kinnistamine. E. Hujala (2004) on rõhutanud, et õpetaja tegevus lapse argitoimetustest arusaamise suunajan ja analüüsijana on olnud ning on edaspidigi eesmärgistatud

lasteaiakasvatuse tuumaks. Eelkoolieas õpivad lapsed kõige tõhusamalt just argistes olukordades, eriti siis, kui õpitav on neile emotsionaalne, põnevust ja huvi tekitav.

Eneseteenindamise oskuste omandamine väikelapseas toimub jälgides ja matkides, kuid enamasti siiski pidevalt tegevusi korrates ja harjutades. Harjutamine ongi kolme esimese eluaasta tähtsaim praktiliste kogemuste omandamise ja oskuste kinnistamise viis (Pitamic, 2006, lk 13–45).

Lapse tegevus õnnestub siis paremini, kui selle eesmärk on seotud mängulise või emotsionaalse motiiviga. Kogu tegevus on seeläbi lapsele huvipakkuv ja mõistetav. Väikelapseas on oluline tähendus *mina* arengul ning seoses sellega valdab last soov kõike uurida, ise proovida ja katsetada. Juhul, kui lapsel ei lasta oma mina-tahet küllaldaselt realiseerida (näiteks end ise riidesse panna või süüa), reageerib ta sellele nutu, kapriisi või jonniga. Tegelikult on see areneva isiksuse püüd oma iseseisvuse eest aktiivselt võidelda.

Tähtis on kujundada lastes positiivne suhtumine söömisel, lõunauinamiseks, riietumisele, hügieeni- ja korraharjumustesse. Täiskasvanu ei tohiks pidurdada lapse õppimise soovi ning oskuste omandamist sellega, et püüab tema eest ea- ja jõukohaseid toiminguid ise ära teha. Sõimealine laps on korraharjumuste kujunemise sensitiivses perioodis, mistõttu tuleks teda igaühe innustada võimalikult ise endaga toime tulema. Mänguasjade koristamine, riietumine, pesemine ja muud eneseteenindamisega seotud tegevused nõuavad lapselt suurt pingutust, kuna selles vanuses alles kujuneb oskus alustatud tegevust ka lõpetada.

Väikelapseas on sageli samas vanuses laste arengu ja individuaalsete oskuste tase rühmas väga erinev ning seda tuleb arvestada ka eneseteeninduse harjumuste kujundamisel. Sõimerühmas on kindlasti 2–3-aastasi lapsi, kes tulevad edukalt toime söömise ja riietumisega, kuid enamus vajab väikelaste rühmast siiski täiskasvanu tähelepanu ning abi enesega toimetulekuks.

Elementaarsete eneseteenindamise oskuste kujundamine tähendab seda, et juba *väikelast õpetatakse*:

- iseseisvalt ja puhtalt sööma, õigesti lusikat ja kahvlit hoidma, tassist jooma, salvrätti kasutama;
- tundma oma kohta söögilauas, pärast sööki tänama ja lauast tõustes tooli laua alla asetama;
- käsi seebitama, pesema ja kuivatama; varrukaid üles keerama enne pesemist;
- taskutätti kasutama ja nina nuuskama;
- juukseid kammima ja oma välimust peeglist märkama;
- end ise riidest lahti võtma ja riidesse panema, riideid ja jalatseid kappi või selleks määratud kohata asetama;
- iseseisvalt tualetti kasutama ja puhtust hoidma;

- mänguasju koristama, neid korralikult oma kohale asetama.

Eneseteenindamise oskused täienevad märgatavalt eelkoolieas (4.–7. eluaasta), mil lapse teadmiste ja kogemuste pagas lisab käitumisele tublisti enesekindlust. Järjest rohkem hakkab laps saavutama soovitud tulemust iseseisvalt, tema tegutsemine muutub sihikindlamaks. Huvi ja sisemine motivatsioon tegutsemiseks ning õppimiseks on selles vanuses tugev. Samas on laps siiski veel püsimatu, ta tüdineb kiiresti, otsib vaheldust ja vahetab seetõttu sageli erinevaid tegevusi.

Tahtepingutust motiveerivad kiitus ja iseseisva toimetuleku tunnustamine täiskasvanu poolt. Lapse mõtlemise, kõne ja tahte areng loovad eelduse, et õpetaja sõnaliste juhiste ning korralduste täitmine on jõukohasem kui varasemas eas. Eelkooliea lõpuks kujunevad lastel järjekindla ja sihipärase harjutamise tulemusena eneseteenindamises vilumused, mis väljenduvad eelkõige püsivates korra- ja hügieeniharjumustes.

Eelkooliealiste lastega jätkatakse käitumis-, hügieeni- ja eneseteenindamisoskuste (riietumine, paelte sidumine, nõõpimine, rõivaste kokkupanek, käte ja hammaste pesemine, juuste kammimine jne) kinnistamist ning süvendatakse järjepidevalt korraharjumusi.

Eneseteenindamisoskuste kujundamist eelkoolieas soodustavad:

- kindel päevakava ja selles olevate rutiinsete tegevuste järgimine;
- lastega kokku lepitud rühmareeglid ja nende arvestamine;
- last usaldava ja tema oskusi aktsepteeriva täiskasvanu suhtumine;
- emotsionaalselt positiivne ja sõbralik õhkkond rühmas;
- täiskasvanu suunav, vajadusel abistav ja empaatiline käitumine.

Lasteaia ja kodu koostöö on lapsele soodsate arengutingimuste loomisel väga tähtis. Õpetajas ja lapsevanemas tuleb näha eelkõige *koostööpartnereid*, kelle omavaheline suhtlemine ja kogemuste vahetamine võimaldavad lapsele luua arengut toetava kasvukeskkonna nii lasteaias kui kodus. Koostöö peab tuginema vastastikusel usaldusel, kuna mõlemal osapoolel on olulist informatsiooni lapse kohta. *Arenguvestlus* ja kasvataja poolt koostatud *kasvumapp* annavad põhjaliku ja sisuka ülevaate lapse oskustest ja üldisest arengust. Igapäevastest *vestlustest õpetajaga* saab lapsevanem tagasisidet oma lapse päevastest tegevustest, edusammudest ja probleemidest, aga ka sellest, kuidas kujunevad enesekohased ja eneseteenindamise oskused.

Lõpetuseks sobib E. Hujala (2004, lk 106) mõte õpetamisest, õppimisest ja kogemuste omandamisest eelkoolieas: “Sõltumata sellest, kuidas õpetaja õpetab, tõlgendavad lapsed kuuldot ja nähtut alati oma seisukohast. Nad tõlgendavad õpetust varasemate, neile tuttavate ja tähtsate kogemuste alusel. Selle järgi loovad nad õpitavale omad tähendused. Lapsed õpivad seda, millele nad leiavad oma mõtlemises kokkupuutepunkte, mis on neile endile oluline.”

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alushariduse raamõppekava.* (1999). Riigi Teataja 1,80,737.
- Bandura, A. (1996). Social learning theory of identificatory processes. In: D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-agency in the exercise of personal agency. *The Psychologist*, 2, (10), 411–424.
- Baum, H. (2004). *Ma pidin vihast lõhki minema! Kuidas toime tulla raevu ja agressiooniga*. Tallinn: Tormikiri.
- Baum, H. (2003a). *Ma ei mängi sinuga! Suhtlemine eemaletõrjutud ja põlatud lapsega*. Tallinn: Tormikiri.
- Baum, H. (2003b). *Mina küll ei valetanud! Kuidas käsitleda valetamist ja tõerääkimist*. Tallinn: Tormikiri.
- Brooker, L, Broadbent, L. (2003). Personal, social and emotional development: the child makes meaning in a social world. In: J. Riley (Ed.), *Learning in the early years. A guide for teachers of children 3–7*. (pp. 29–59). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Goleman, D. (2007). *Sotsiaalne intelligentsus*. Tartu: OÜ Väike Vanker.
- Hujala, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Kikas, E. (2005). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (47–94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Vabariigi Valitsuse määrus 87, 29. mai.
- Mangs, K., Martell, B. (2000). *Psühhoanalüütiline arengukäsitlus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mathieson, K. (2005). *Social Skills in Early Years: Supporting Social and Behavioural Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Paavel, H. (2005). Enesekohased oskused. Ots, A. (Toim.), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (95–127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pitamic, M. (2006). *Õpeta mind seda ise tegema. Montessori tegevused teile ja teie lapsele*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Rekkaro, A. (1991). *Sotsiaalsed situatsioonimängud lasteaias*. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus.
- Rekkaro, A. (1984). *Sotsiaal-pedagoogilisi nõuandeid. 6-aastaste laste töökasvatusest*. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus.
- Saat, H. (2004). Sotsiaalne kompetentsus. *Haridus*, 1, 18–21.
- Tiko, A. (2006). Lapse arengust ja selle jälgimisest. Uulma, P. & Kits, A. (Toim.) *Arenguvestlused lasteaias*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Toomela, A. (2004). Mõtlemise areng ja õppekava. *Haridus*, 1, 12–17.

5. EMOTSIONAALNE JA MOTIVATSIOONILINE ARENG

Kristiina Tropp ja Katrin Mägi

SISSEJUHATUS

Laste õppimine ja intellektuaalne areng on lahutamatud nende sotsiaalsest ja emotsionaalsest arengust. Lisaks baasoskuste ja arusaamade omandamisele kujunevad koolieelses eas ka laste hoiakud iseenele kui inimese ja kui õppija suhtes (Whitebread, 2003). Lapsed vajavad armastust ja turvatunnet, et neist areneksid aktiivsed, uurimishimulised õppijad. Lapse ettekujutus endast kujuneb peegeldusena teda ümbritsevate inimeste suhtumistest ja reaktsioonidest ning kogetud eduelamustest.

Emotsionaalseid reaktsioone võime näha juba väga varakult. Üsna varsti pärast lapse sündi võivad ema hellitused esile kutsuda lapse naeratuse kuid selliste emotsioonide päritolu ja tähenduse üle arutletakse seniajani. Juba Darwin oletas, et inimesel on kaasasündinud võime ära tunda mõningaid põhiemotsioone ning seetõttu nende väljendused on erinevates inimgruppides ja kultuurides samasugused. Ekman ja Friesen (1971) leidsidki, et on olemas **kuus põhiemotsiooni** – rõõm, viha, vastikus, kurbus, üllatus ning hirm, mille näoväljendused on ära tuntavad kultuurist sõltumata. Selle kasuks, et tunde väljendused on kaasa sündinud, räägivad ka vastsündinute ja paaripäevaste lastega tehtud uuringud, milles imikud esitavad selgelt eristatavaid näoväljendusi, mis on sarnased täiskasvanute tunde väljendustega samasuguses olukorras (Ganchrow, Steiner, & Dahler, 1983) ning imiteerivad täiskasvanute näoväljendusi (nt Reissland 1988; viidatud Terwogt & Harris, 1993). Seega võib oletada, et vähemalt osa emotsioone on sünnipäraseid, kuid inimese emotsionaalne pool ei piirdu ainult spontaansete tunde väljendustega.

Emotsioonid on sotsiaalse suhtlemise vorm (Campos et al, 1994; viidatud Ladd, 2005). Et paremini haarata emotsioonide sotsiaalset olemust ühelt poolt ja tihedat seost tunnetusprotsessidega teiselt poolt, on uurijad kasutusele võtnud **emotsionaalse intelligentsuse** mõiste, mis kirjeldab laste erinevusi selles, kuidas nad väljendavad oma tundeid, mõistavad ja interpreteerivad nii enda kui teiste tundeid ja kui hästi nad oma emotsioonide regulatsiooniga toime tulevad (Ladd, 2005) ehk siis erinevusi laste emotsionaalsetes kompetentsustes. Laste emotsionaalse kompetentsuse arendamine on ääretult tähtis, sest vähest emotsionaalset kompetentsust seostatakse juba päris vara-

ses lapsepõlves mitmete tõsiste probleemidega, näiteks ajas püsivama agressiivsusega, nagu seda on näidanud Denham oma kolleegidega (2002) 3–4-aastaste laste puhul. Ka “Alushariduse raamõppekavas” (1999) seatakse muuhulgas sihiks arendada lastel nii tunnetest arusaamist, oma põhilisematest tunnetest rääkimist kui ka oma emotsioonide kontrolli arendamist.

Käesolevas peatükis antakse ülevaade emotsioonidest, nende väljenduste ning äratundmise arengust. Käsitletakse seoseid enese ja teiste emotsioonide vahel, lapse emotsionaalsust ning tunnete kontrolli arengut. Samuti tuuakse arengulises kontekstis välja lapse tundeelu seosed tema enesehinnangu ning motivatsiooniga.

EMOTSIOONIDE VÄLJENDAMISE NING ÄRATUNDMISE ARENG

Emotsioonid ja nendega toimetuleku oskus areneb käsikäes lapse kognitiivse arenguga ning loob eeldused järjest keerulisemates sotsiaalsetes protsessides osalemiseks. Emotsioonide taga on terve rida bioloogilisi mehhanisme, kuid nendel teguritel peatumine ei ole käesoleva peatüki eesmärgiks.

Selleks, et edukalt teiste inimestega suhelda ja suhteid luua, peavad lapsed aru saama iseenese tunnetest, ära tundma teiste tundeid ning nendele ka sobilikul moel reageerima. Ladd (2005) on erinevate uurimuste põhjal kokku võtnud, et lapsed, kes paremini tunnevad ära kaaslaste tundeid ning reageerivad neile kooskõllalisemalt, käituvad suhtlemisolukordades palju kohasemalt ja seega on neil väiksem tõrjutuse või muude sotsiaalsete probleemide kujunemise risk. Kuigi inimese võime reguleerida ja väljendada oma tundeid, mõista ja interpreteerida nii enda kui teiste tundeid, aga ka teised emotsionaalse kompetentsuse aspektid arenevad kogu elu, suudavad lasteaialapsed juba nii mõndagi. Nad on võimelised väljendama tervet hulka eredaid tundeid, oskavad järjest paremini eristada enese emotsionaalseid seisundeid teiste omadest ning õpivad nendest ladusalt vestlema (Denham et al, 2003).

Kuidas aga areneb **tunnetest arusaamine**? Laste teadmised tunnete kohta tulevad peamiselt kolmest allikast: enese seisundi jälgimine, teiste inimeste emotsionaalsete reaktsioonide jälgimine ning teistepoolne juhendamine. Enese ja teiste tunnete mõistmise võime areneb veel täiskasvanueaski. Tunnetele reageerimise võimet võib aga lastel näha üsna varakult. Näiteks juba 10-nädalased lapsed reageerisid oma ema erinevatele näoväljendustele erinevalt, ema poolt väljendatud tundega kooskõllaliselt (Haviland & Lelwica, 1987, viidatud Terwogt & Harris, 1993). Täheldada võib, et ema tunde väljendused ei oma mõju mitte ainult vahetus suhtlemises lapsega, vaid suunavad ka lapse reaktsioone ümbritseva maailma suhtes. Oleme ju kõik näinud olukorda, kus väike laps kukub oma uurimisretke käigus maha ning enne reageeringu näitamist vaatab kõigepealt otsa oma emale. Kui ema on juhtunu pärast

ärevuses, siis hakkab laps tõenäoliselt nutma, kui aga ema naeratab toetavalt, siis laps jätkab oma tegevust. Lisaks täiskasvanute tunde väljenduste jälgimisele on uurimused näidanud ka seda, et juba aastased lapsed märkavad, millistele objektidele need tunded suunatud on (Bradshaw, Campos, & Klinnert, 1986, viidatud Terwogt & Harris, 1993). Näiteks, kui vanem väljendab vastikust mullatüki suhtes, mida laps üritab suhu panna, siis ka laps hakkab seda suhtumist väljendama, vähemalt teatava aja jooksul.

Terwogt ja Harris (1993) toovad erinevate uurimuste põhjal välja, kuidas areneb varases lapseeas **arusaamine lapse enese mõjust teiste tunnete**. Teisel eluaastal võib selgelt märgata laste tahtlikke katseid mõjutada teiste tundeid. Aina sagedamini kasutab laps lohutamiskäitumist, aga samamoodi ka narritamist ja õrritamist. Näiteks 2–3-aastased lapsed kasutavad täiesti tahtlikult oma õdede-vendade või mängukaaslaste tõukamist ja näpistamist, et neid ärritada (Dunn & Munn, 1985). Seega – lapsed hindavad ja kasutavad oma võimet muuta teiste emotsioone nii paremaks kui ka halvemaks, kuid juba kolmandal eluaastal mõistavad lapsed, et lohutamine on “õige” ja haiget tegemine on “vale” (Smetana, 1981), kuigi selliste moraalsete reeglite omandamine ei toimu lastel ühesuguse kiirusega ning reeglid ei ole ka ühesuguse tugevusega (Terwogt & Harris, 1993).

Lisaks arusaamisele enese mõjust teiste tunnete, mõjutavad omandatud sotsiaalsed reeglid ka lapse enda poolt kogetavaid tundeid. Just sotsiaalsed reeglid annavad meile alust süütunde kogemiseks, kui oleme eksinud, ja uhkuseks, kui oleme käitunud nii, nagu on õige. Seega võib öelda, et **keerulisemate tunnete mõistmine** tuleb hiljem koos sotsiaalsetest reeglitest arusaamisega. Näiteks, selliseid tundeid nagu kadedus, mure, uhkus, häbi, süü ei oska laps seostada neid tekitavate olukordadega Harrise ja kolleegide (1987) järgi enne 7. eluaastat. Süü, häbi ja uhkuse mõistmiseks on tarvis kahte eeldust – isikliku vastutuse tunnetamist ning sotsiaalsete standardite reguleerivat rolli ehk siis omaksvõetud moraalnorme (Terwogt & Harris, 1993). Näiteks selleks, et laps tunneks valetamise pärast häbi või süüd, peaks tal olema omandatud arusaam, et valetamine on halb. Erinevalt Harrise jt poolt väidetust, on Bussey (1992) küll näidanud, et juba lasteaialapsed väljendavad mõningaid arusaamise märke selle kohta, et valetamine on halb ja omistavad sellele negatiivseid hinnanguid, kuid otsustustes on (võrreldes vanemate lastega) siiski olulisi erinevusi. Keerulisemate tunnete taga olevate moraalsete otsuste tegemiseks, selleks vajalike sotsiaalsete reeglite ning moraalnormide omandamiseks läheb aga vaja sotsialiseerimist ja kognitiivset küpsemist.

EMOTSIONAALSUS, EMOTSIOONIDE REGULEERIMINE

Koolieelses eas areneb hoogsalt lapse võime kaaslastega suheldes väljendada positiivseid ning varjata negatiivseid emotsioone. Uurimused on näidanud, et sotsiaalselt kompetentsemad ja kaaslastele rohkem meeldivad on need väikesed lapsed, kes väljendavad sagedamini positiivseid tundeid. Parem emotsionaalne kompetentsus koolieelses eas on tihedalt seotud ka hilisema sotsiaalse kompetentsusega (Denham et al, 2003), viletsam emotsioonide tundmine aga näiteks agressivsusega (nt Denham, 2002).

Emotsioonide äratundmisele lisaks on olulised ka emotsioonide kogemise eripärad ning tunnetega toimetulek – lapse emotsionaalsus ja emotsioonide regulatsioon ning kontrollimine. Lapsed erinevad omavahel selle poolest, kui kergesti neil üks või teine tunne tekib, kui intensiivsed kogetavad tunded on ning kui palju aega kulub nendest tunnetest väljatulekuks. Tunnete tekkimise kergust, intensiivsust, latentsi ja taastumiseks kuluvat aega nimetatakse uurijate hulgas **emotsionaalsuseks** (Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003). Näiteks on osa lapsi väga kergesti ärritatavad, elavad oma ärritust tugevalt üle ning rahunevad aeglaselt. Samas on laste hulgas ka neid, keda täiskasvanud võivad nimetada hästi rahulikeks – nende tunded on enamasti neutraalsemat laadi, ärritumine ei tule kergelt, tunded ei kaldu äärmustesse. Sageli on sellise “rahulikkuse” taga tõhus emotsioonide reguleerimine. **Emotsioonide reguleerimine** hõlmab endas tundereageeringu ohjamise protsesse, mis tagavad turvalise sotsiaalse funktsioneerimise (Rydell et al, 2003 kokkuvõtte põhjal). Näiteks, kui hästi tuleb laps toime oma vihatunde ohjamisega – kas ta purskab selle raevukalt ja agressiivselt välja, surub selle endasse ja “keeb” omaette või annab teada, et nüüd on ta vihane. Need kaks komponenti – emotsionaalsus ja emotsioonide reguleerimine – on Rothbari (1989) lapse temperamendi kaks dimensiooni, mis võivad olla teineteisest sõltumatud. See tähendab, et on lapsi, kellel on väga kõrge emotsionaalsus, kuid samas ka hea kontroll ning selle lapse sotsiaalne toimetulek on hea. Aga samas võib kammitsetud tundeväljendustega laps olla mitte hea emotsioonide regulatsiooniga, vaid tema emotsionaalsed reageeringud võivad olgagi üsna vähe intensiivsed ja harvad.

Emotsioonide reguleerimine hõlmab endas nii füsioloogilisi, kognitiivseid kui ka käitumuslikke tasemeid. Tunnete ohjamise tõhusust saab mõjutada laps ise, aga ka teised inimesed ning seda läbi erinevate strateegiate (erinevate uurimuste põhjal Rydell et al, 2003). Sageli peetakse iseenesest mõistetavaks, et mõistus kontrollib inimese tundeid, kuid tegelikult juhivad teadmised emotsionaalseid reaktsioone oluliselt harvem, kui võiks oodata. **Emotsionaalsed reageeringud on sageli automaatsed.** Mitmeid emotsionaalseid reaktsioone reguleerivad sotsiaalsed normid. Näiteks, kui laps

vihastab, ei ole aktsepteeritav see, kui ta teist lööb või hammustab. Selliste ebasobivate tundeväljenduste automaatseid avaldusi õpibki laps kontrollima. Kontroll tundeväljenduste üle saavutatakse enese jälgimise kaudu, mille abil saab laps teadlikumaks iseene seisunditest ja meeleoludest. Enesejälgimine toimib ka automaatseid reageeringuid takistava süsteemina (Terwogt & Harris, 1993). Täiskasvanu saab toetada emotsionaalse kontrolli arengut lapsel, suunates last oma kehas toimuvat ning oma käitumisi jälgima. Vestlused lapsega tema kogetud tunnetest ja tunnete tundmaõppimine toetavad enesejälgimise arengut. Samas õpib laps ka erinevaid toimetulekuviise. Terwogt ja Harris (1993) on Lazaruse, Averilli ja Optoni (1970) näitel välja toonud, et toimetulekuks võib olla kas **emotsiooni väljenduse modifitseerimine** (löömise asemel ütleb, et ta on vihane) või **emotsiooni enda muutmine** olukorra ümberhindamise abil (laps leiab, et kaaslane ei tõuganud mitte selle pärast, et ta halba tahaks, vaid tal oli vaja kiirelt mööda pääseda ja see ei ärritagi enam nii väga). Täiskasvanu saab siin last aidata, arutades temaga tunnete taga olevate erinevate võimalike põhjuste ning alternatiivsete selgituste üle.

Tundeid, millega toimetulekut ja mille väljendamist peab laps õppima, on mitmeid – hirmud, viha, kurbus jne. Vast kõige enam räägitakse laste puhul vihaga toimetulekust (või mittetoimetulekust) ning sellega kaasnevast agressiivsusest, käitumisprobleemidest laiemalt. On leitud seoseid ka internaliseeritud probleemidega (hirmud, stress) (Rydell et al, 2003). Viha on loomulik tunne ja täiskasvanud ei tohiks lapsele öelda, et viha tundmine on vale. Pigem vajavad lapsed abi selle olulise ja sageli üsna intensiivse tundega toimetulekul. Ülaltoodud viisid on kasulikud ka viha reguleerimise arendamisel.

Üks tundeid, millega lapsed peavad sageli lasteaias toime tulema, on kurbus. Kui laps tuleb lasteaeda, seisab tal ees emotsionaalselt keeruline ülesanne – tulla toime vanematest lahusolekuga ja kohaneda uue keskkonnaga. Toimetulekut toetab tihe side lasteaia ja kodu vahel, vanema viibimine rühmas, lapsele oluliste esemete (näiteks kaisukaru) kaasa võtmise võimalus, kuid kõigest hoolimata võib laps vahel kurbust tunda. Gottman (1997) väidab, et lapse kurbusega tuleks tegeleda, mitte seda maskeerida või alla suruda. Kõige paremat soovivad täiskasvanud võivad soovida last kaitsta kurbuse tundmise eest või otsivad võimalusi selle vähendamiseks, kuid nii tegutsedes ei võimaldata lapsel kogeda oma kurbust ja seda tunda õppida. Dowling (2005) on öelnud, et kurbuse kogemine on emotsionaalse arengu oluline osa ning lapse kurbuse aktsepteerimine näitab lapsele, et teda võetakse tõsiselt (viidatud Brooker & Broadbent, 2007). Kurbuse tundmaõppimine ja sellega toimetulek on vaid üks paljudest emotsionaalse arengu jaoks olulistest ülesannetest, millega laps lasteaias kokku puutub. Laps tuleb kooliga kohanemisega paremini toime, kui tal on koolimineku ajaks välja kujunenud rida sotsiaalseid ja

emotsionaalseid kompetentse, mille omandamine on toimunud kogemuste ja õppimise kaudu nii kodus kui lasteaias.

Kuidas siis võiks kõike eelnevat kokku võttes toimuda laste tundeelu arendamine lasteaias? Almann (2003) on välja toonud (koostöös Eesti laste-
aiaõpetajatega) püstitatud emotsionaalse kasvatuse eesmärgid lasteaias ning pakkunud ka praktilisi võtteid nende eesmärkide saavutamiseks. Üks eesmärke on turvalise, üksteist mõistva, austava ja toetava kasvukeskkonna loomine, kus laps tunneks, et temast hoolitakse ja teda austatakse. Samavõrra oluline on positiivsete tunnete, rõõmu ja mõistmise kogemine, erinevate tunnete väljendamine ning oskus oma tundeid valitseda ja neist aru saada. Almann (2003, 2007) on välja pakkunud ka konkreetseid harjutusi ja tegevusi, mille abil toetada laste emotsionaalset arengut.

EMOTSIONAALNE TURVATUNNE

Terve tundeeluga lapse arenguks on ääretult tähtis emotsionaalne turvatunne. Psühholoog ja alushariduse spetsialist David Whitebread (2003) toob erinevatele autoritele toetudes välja, et seda emotsionaalset turvatunnet pakuvad lapsele ennekõike tema ema (Bowlby, 1973) või teised lähedased täiskasvanud (Schaffer, 1977), kes hoolitsevad järjekindlalt selle eest, et laps tunneks ennast mugavalt ning loovad lapses tunde, et maailm tema ümber on ette ennustatav. Maailma etteennustatavust lapse jaoks toetab see, kui samadele käitumistele järgneb täiskasvanu poolt sama, lapse jaoks harjumuspärane reaktsioon ning lapsega tegelevate täiskasvanute vahetumine toimub ettevaatlikult, nii et laps mõistab tema ümber toimuvat. Turvatunnet aitavad luua ka järjepidevalt rakendatavad reeglid ning rutiinid. Näiteks, kasvõi see, et väikelapsed sageli eelistavad unejutuks kuulata ikka ja jälle sama muinasjuttu, võib aidata kaasa lapse emotsionaalsele turvatundele. Või kui väike laps võib lõputult mängida täiskasvanuga klotsi maha viskamise mängu ning naerda lõbustatult, kui täiskasvanu selle üles korjab ja talle tagasi ulatab. Kõik see aitab lapses tekitada tunde, et nad kontrollivad enda ümber toimuvat. Kogemus, et laps suudab panna asju enda ümber juhtuma, paneb aluse lapse positiivsetele hoiakutele enese suhtes.

Tekstikast 5.1. Lapse motivatsiooniline areng

Soovitusi lasteaiaõpetajale emotsionaalse turvalisuse ning kontrollitunde tagamiseks (Whitebread, 2003 põhjal):

- looge emotsionaalselt soe õhkkond, milles iga laps tunneb, et ta on tähtis;
- edastage kõrgeid ootusi kõigile lastele;
- kiitke ja tunnustage lapsi nende saavutuste eest, eriti siis, kui laps on nende nimel eriliselt pingutanud;
- looge reeglite abil korrastatud, regulaarsete rutiinidega rühm;
- tutvustage alati lastele päeva jooksul ees ootavaid sündmusi ning valmistage neid ette muutusteks;
- andke lastele võimalus kontrollida oma õppimise protsessi, laske neil teha valikuid;
- kaasake lapsi otsuste tegemisse ja reeglite kehtestamisse ning rakendage reegleid õiglaselt;
- andke tagasisidet lapse käitumise, mitte lapse enda kohta.

TUNDEELU SEOSSED LAPSE MOTIVATSIOONILISE ARENGUGA

Laste valmisolek õppida ja pingutada on seotud nende enesehinnanguga. Enesehinnang on väärtus, mida laps enesele omistab. Varajases lapsepõlves peegeldab enesehinnang põhimõtteliselt seda väärtust, mida laps tajub endal olevat tema jaoks oluliste inimeste silmis. Ja kuigi lapsed koolieelses eas suudavad eristada ja hinnata erinevaid aspekte endast (nt olen hea joonistaja), on laste enesehinnang siiski pigem üldine, globaalne (Brooker & Broadbent, 2007). Seetõttu on lapse enesehinnang toetatav ennekõike nendes situatsioonides, kus laps tervikuna saab väärtustatud ning tuleb arvestada lapse enesehinnangu suure tundlikkusega lapse jaoks oluliste inimeste poolt antava tagasiside suhtes.

Viienda ja seitsmenda eluaasta vahel areneb (seoses muutustega laste kognitiivsetes võimetes ja mõtlemises) nende võime võrrelda end teistega (Aunola, 2005). Lapsed hakkavad mõistma, et teised jälgivad ja hindavad neid. Lisaks toob kooliks ettevalmistumine ja kooli algus kaasa uusi väljakutseid ja norme uute oskuste omandamiseks. Need muutused avaldavad mõju ka enesehinnangu arengule. Lapsed hakkavad pöörama järjest enam tähelepanu sellele, mida teised neist arvavad, ning hindavad iseennast ja oma tulemusi, tuginedes nendele standarditele, mida teised neile esitavad. Samuti hakkavad nad saama süstemaatilisemat tagasisidet oma oskuste kohta. Enesehinnang jääb kergesti mõjutatavaks kuni teismeeani ja on eriliselt haavatav just erinevatel üleminekuperioodidel – lasteaeda tulekul, koolitee alguses, üleminekul algkoolist põhikooli jne (Schaffer, 1996; viidatud Brooker & Broadbent, 2007).

Lisaks kognitiivsetele võimetele sõltuvad lapse tulemused õppimises suuresti tema hoiakutest õppimise suhtes: tema entusiasmist, avatusest ja püsivusest oma eesmärkide saavutamisel (Brooker & Broadbent, 2007). Motivatsioon viitab lapse käitumise aktivatsioonile, intensiivsusele, suunale ja järjekindlusele. Ootuste-väärtuste teooria (Wigfield & Eccles, 2000) järgi mõjutavad ülesannete ja tegevuste valikut, lapse püsivust ning tulemusi kaks peamist tegurit: 1) lapse uskumused ja ootused oma edu suhtes konkreetse ülesande/tegevuse puhul ning 2) konkreetsele ülesandele/tegevusele antav väärtus.

Uskumused ja ootused hõlmavad endas erinevate ülesannete/tegevustega seotud hakkamasaamise tunnet, usku oma võimekusse ja oskustesse, edu ja ebaedu kogemise põhjuseid ehk atribuutsioone, hinnanguid ja ootusi ülesande raskuse kohta, õnnestumisootusi. Mõtted, tunded ja tegevusstrateegiad näivad olevat erinevad lastel, kes kahtlevad oma võimekusel, peavad ülesandeid rasketeks ning ei usu oma eduvõimalustesse, ja nendel, kes usuvad iseendasse. Lapsed, kes usuvad oma võimekusse, reageerivad ebaõnnestumisele pigem positiivselt ja püüavad järgmine kord rohkem, omistades oma ebaedu põhjused vähesele pingutusele. Seevastu lapsed, kes kahtlevad oma võimetes ja usuvad end pigem ebaõnnestuvat kui õnnestuvat, kipuvad raskuste korral kergesti alla andma, vältimaks kardetud ebaõnnestumist ning kogevad abistust.

Uskumuste ja ootuste kategooria seostub ka Dwecki ja Leggetti (1988) poolt välja pakutud *eesmärkide teooriaga*. Eesmärkide teooria puhul räägitakse kahest motivatsioonilisest suundumusest ja nendega seotud eesmärkidest, mis mõjutavad lapse mõtlemist, tundeid ja käitumismustrit. Nendeks suundumusteks on meisterlikkus ja abitus, millega seostuvad vastavalt õppimisele ja sooritusele suunatud eesmärgid. Lapsed, kes näevad õppimisolukordades võimalust end arendada, omandada uusi oskusi ja teadmisi (eesmärgiks õppimine), on meisterlikkusele orienteeritud ning reageerivad väljakutsetele positiivsemalt, tegelevad enesejuhendamise ja enese motiveerimisega, keskenduvad pingutusele ja õpistrateegiatele. Selle tulemusel hindab laps oma minevikukogemusi adekvaatsemalt, säilib tema positiivne ettekujutus oma võimetest ning nende ootused edule tulevikus on kõrged (Diener & Dweck, 1978, viidatud Smiley & Dweck, 1995).

Lisaks uskumustele ja ootustele mõjutab lapse motivatsiooni ja tegevusstrateegiaid ka lapse poolt konkreetsele ülesandele või tegevusele antav väärtus. Ülesande väärtuse all peetakse silmas ülesande olulisust, huvitavust ja vajalikkust/kasulikkust lapse jaoks. Laps võib küll uskuda oma võimekusse ülesande lahendamisel, kuid ei üritagi seda teha, kui ta ei pea ülesannet enda jaoks oluliseks või see ei huvita teda. Ecclesi ja Wigfieldi poolt välja pakutud ülesande/tegevuse huvitavust ja kasulikkust võib seostada palju räägitud sisemise ja välimise motivatsiooniga (Ryan & Deci, 2001). Sisemiselt

motiveerivate tegevuste puhul on tegevusele pühendumine iseenesest nauditav ja huvipakkuv. Seevastu väliselt motiveeritud tegevuste puhul nähakse tegevuses vahendit soovitud lõpptulemuse saavutamiseks (nt õpetaja kiitus, preemia jne) või ka ebasoovitavate tulemuste vältimiseks (nt karistus, hüvedest ilmajäämine jne). Kuigi uskumused oma võimete kohta, ootused edu või ebaedu suhtes ja ülesandele antav väärtus on teoreetiliselt erinevad motivatsioonikonstruktid, pole need eelkooliealiste laste puhul veel hästi eristunud. Väikesed lapsed ei tee vahet võimekuse ja ootuste vahel (Aunola, 2005). Üks seletus sellele on, et väikesed lapsed ei erista võimekust pingutamisest. Nad usuvad, et on edukad, kui pingutavad piisavalt, ning see omakorda on tunnistus sellest, et nad on võimekad. Ka ülesandele/tegevusele antava väärtuse erinevad aspektid pole eelkoolieas veel eristunud. Ülesannet, mida peetakse huvitavaks, peetakse ka kasulikuks ja oluliseks ning vastupidi.

Enne kooli on laste uskumused oma võimekuse kohta, samuti ootused edu suhtes ja suhtumine õppimisse tavaliselt väga positiivsed. Ka iseennast näevad väikesed lapsed tavaliselt positiivsemas valguses. Seda, mis sellise positiivsuse ja motivatsiooniga juhtub, ennustab see, kui hästi lapsel tegelikult läheb ja kuidas ta õpiülesannetega toime tuleb. Smiley ja Dweck (1995) rõhutavad nii enda kui ka mitmete teiste uurimuste najal, et tegelikult on juba 2–3-aastastel lastel võimalik täheldada individuaalseid erinevusi ebaedule reageerimisel, 5–8-aastased suudavad kasutada soorituse infot, et teha otsustusi võimekuse kohta ning oskavad varasemate kogemuste ning täiskasvanute tagasiside põhjal teha ennustusi oma edu kohta tulevikus. Seetõttu on nii lasteaias kui esimestel kooliaastatel äärmiselt oluline võimaldada lapsele positiivseid õppimiskogemusi ja eduelamusi, lähtudes ülesannete ja tegevuste valimisel lapse võimekusest nendega toime tulla. Hiljem hakkavad motivatsioonilised suundumused ja kinnistunud uskumused oma võimekuse kohta järjest enam mõjutama lapse sooritusi ja mitte enam vastupidi (Aunola, 2005; Eccles, Roeser, Wigfield, & Freedman-Doan, 2003).

Nii kodu kui kool saavad aidata kaasa lapse positiivse enesehinnangu, uskumuste, ootuste ja motivatsiooniliste suundumuste kujundamisele ja säilitamisele. Herbert ja Dweck (1985) on näidanud, et kui lasta erineva motivatsioonilise suundumusega 4–5-aastastel lastel mängida lapsevanema rolli, siis ülesannetes järjekindlad ja püüdlikud lapsed etendasid vestlust vanemaga, kes rõhutasid pingutust ja edenemist, ilma et oleks lapse sooritust negatiivselt hinnanud. Ebajärjekindlamad lapsed aga kujutasid rollimängus enam vanaemaid, kes hindasid neid ning nende poolikut või edutut sooritust negatiivselt ning karistasid last (viidatud Smiley & Dweck, 1995 põhjal). Uurimused on ka näidanud, et vanemate uskumused ja ootused laste võimekuse ja edukuse suhtes ennustavad laste enda uskumusi oma võimekusest enam kui laste

tegelikud võimed ja oskused. Stipek kolleegidega on uurinud lasteaia programmi mõju laste enesetunnetusele ja motivatsioonile õppida. Nad on välja toonud, et lapsekeskse programmiga lasteaedade lapsed on motiveeritusele üle nn didaktiliste, õpetajakeskse või põhioskuste õpetamise keskse programmiga lasteaedade lastest. Lapsekeskse programmiga lasteaedade lapsed hindasid enese võimeid kõrgemalt, olid kõrgemate eduootustega kooliülesannetega sarnaste ülesannete sooritamisel, valisid keerukamaid ülesandeid, olid vähem sõltuvad täiskasvanute heakskiidust, väljendasid suuremat uhkust oma saavutuste üle ning muretsesid vähem kooli pärast (Stipek, Feiler, Daniels, & Milburn, 1995). Seega – õpetaja saab ja peabki jälgima, kas tema õpetamisviis ning lapsele antav tagasiside toetab lapse huvi õppimise vastu. Õpetajate ja lastevanemate eesmärgiks peaks olema, et lastel säiliks tugev uurimishimu, areneks enesekindlus ning usk enesesse ja võime olla oma tegevuses järjekindel (Brooker & Broadbent, 2007). Need omadused on seotud meisterlikkusele orienteeritusega. Meisterlikkusele orienteeritus toetab laste õppimist kogu kooliaja jooksul ning aitab toime tulla raskuste ja pingetega.

Tekstikast 5.2. *Kuidas toetada lapsel õppimist soodustavate suundumuste arengut* (Katz, 1995 ja Brooker & Broadbent, 2007 põhjal)

1. Jälgige, et õppimise protsess ei vähendaks lapse motivatsiooni: kui õpetada oskust, mis ei ole lapsele eakohane (on liiga raske) ja kui seda tehakse formaalsel moel, võib tekkida lapsel tunne, et õppimine on midagi ebameeldivat. Vahel on oskuse omandamisest tähtsam lapse valmisolek selle oskusega tegelema hakata.
2. Mõned eelsoodumused õppimiseks – uurimiskihk ja uudishimu – on kaasa sündinud, kuid need eelsoodumused on kahjustatavad või lausa välja juuritavad ebameeldivate õppimiskogemuste abil.
3. Kui lapsi jälgida, siis on võimalik näha, millist tüüpi tagasiside kellelegi sobib. Mõnda näiteks kiitus motiveerib, aga teistele võib rohke kiitmine tekitada sõltuvust täiskasvanust ning vähendada lapse võimet ise end motiveerida. Ülimalt tähtis on leida iga lapse jaoks sobiv tunnustamise määra.
4. Õppimist soodustavad hoiakud omandatakse ennekõike täiskasvanute poolt mudeldatud käitumiste kaudu, mitte niivõrd otsese õpetamise kaudu. Lasteaiaõpetajad saavad mudeldada lastele uurivat ja uudishimulikku käitumist ning näidata, et ebakindluse tunne ja vigade tegemine on osa õppimise protsessist. See julgustab ja motiveerib lapsi rohkem pingutama.

Tekstikast 5.3. *Laste sisemist motivatsiooni toetavad tegurid* (toetudes Ryan ja Deci (2000) ideedele)

1. **Kuuluvustunne ning seotus.** Kuna sageli väliselt motiveeritud tegevused ei ole tavaliselt lapse jaoks eriti huvitavad, siis peamine põhjus, miks neid siiski tehakse, on see, et need tegevused on välja pakutud, mudeldatud või väärtustatud lapse jaoks oluliste inimeste poolt, kellega nad tahavad olla seotud.
2. **Tajutud kompetentsus.** Lapsed on nõus meelsamini tegema tema jaoks oluliste inimeste poolt väärtustatud tegevusi, kui nad tunnevad end nendes tegevustes võimekatena, toimetulevatena. Motivatsiooni toetab lapsele seatud ülesannete jõukohasus.
3. **Kogetud iseseisvus, autonoomia.** Võimalus ise teha valikud käitumiste osas suurendab selle käitumise kasutamise sisemist motiveeritust.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Almann, S. (2003). *Laps ja tunded. Emotsionaalsest kasvatuses lasteaias*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Almann, S. (2007). *Tunded ja lapse turvalisus*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Alushariduse raamõppekava (1999). Riigi Teataja I, 80, 737.
- Aunola, K. (2005). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa?* (lk 105–126). Keuruu: PS-kustannus.
- Brooker, L. & Broadbent, L. (2007). Personal, social and emotional development: learning to be strong in a world of change. In: J. Riley (Ed.) *Learning in the early years 3–7*. Los Angeles, etc.: Sage Publications.
- Bussey, K. (1992). Lying and Truthfulness: Children's Definitions, Standards, and Evaluative Reactions. *Child Development*, 63, 129–137.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Qeenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238–256.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eccles, J. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Freedman-Doan, C. (2003). Academic and motivational pathways through middle childhood. L. Balter ja C. S. Tamis-LeMonda (toim.), *Child psychology. A Handbook of Contemporary Issues* (lk. 287–317). New York: Psychology Press.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. London: Yale University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- Rydell, A.-M., Berlin, L. & Bohlin, G. (2003). Emotionality, Emotion Regulation, and Adaption Among 5- to 8-Year-Old Children. *Emotion*, 3, 30–47.
- Smiley, P. A. & Dweck, C. S. (1995). Individual differences in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, 65, 1723–1743.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. (1995). Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation. *Child Development*, 66, 209–223.
- Terwogt, M. & Harris, P. L. (1993). Understanding of emotion. In: M. Bennet (Ed.), *The Development of Social Cognition. The Child as Psychologist* (pp. 62–86). New York, London: The Guilford Press.
- Whitebread, D. (2003) *Teaching and learning in the early years* . London & New York: Routledge Falmer.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

6. ÕPPIMISE ERINEVAD VIISID. ÕPPIMISE PROTSESS. TEADMISTE ARENG

Eve Kikas

SISSEJUHATUS

Igapäevastes tegevustes osaledes, ümbrust uurides ja vaadeldes, teiste inimestega suheldes ja raamatuid lugedes õpib laps teadmisi, väärtusi, hoiakuid, oskusi jms. **Õppimine** on teatud tüüpi muutus teadmistes, hoiakutes, väärtustes, protseduurides, käitumisviisides, oskustes ning nende organiseerimise viisides (Kikas, 2005b). See tähendab uute teadmiste lisamist, olemasolevate muutmist, uute seoste loomist ja olemasolevate ümberkorraldamist. Teisiti öelduna on õppimine ka mõtlemise ja tegutsemise tulemuse salvestamine mälus. Õppimine sõltub tugevalt õppija olemasolevatest teadmistest, oskustest, uskumustest, motivatsioonist jm. Õpitakse juba enne sündi, eriti intensiivselt aga esimestel eluaastatel. Kui alguses on tähtis meeltega ja kehaliselt kogetav (n-ö otsene õppimine), siis lapse arenedes muutub üha olulisemaks õpitava keeleline vahendamine.

Õppimisse on haaratud erinevad psüühilised protsessid ning õppimist on rohkem või vähem käsitletud selle raamatu kõigis peatükkides. Selles peatükis kirjeldatakse kokkuvõtlikult koolieelses eas laste õppimise viise ning nende teadmiste iseärasusi. Täpsemalt käsitletakse kahte tüüpi õppimist: 1) otsest, taju kaudu õppimist ja 2) semiootiliselt (keeleliselt) vahendatud õppimist ning kirjeldatakse tegevusi, milles osalemise kaudu õpitakse. Mõned neist toimuvad koos eakaaslastega, kuid teistes on olulisem roll õpetajal. Viimases osas kirjeldatakse laste teadmiste iseärasusi kolmes valdkonnas: füüsilised, bioloogilised ja psüühilised nähtused.

OTSENE JA SEMIOOTILISELT VAHENDATUD ÕPPIMINE

Otsene õppimine

Alates sünnist suunavad imikud oma tähelepanu asjadele ja suhetele, vaatlevad neid ja leiavad maailmas seaduspärasusi, õppides taju kaudu (pertseptuaalselt). **Taju kaudu õppimise** võtmeprotsessiks on eristamine – pidevalt

muutuvast infovoolust eraldatakse püsiv ja omavahel seotud info, mis jäetakse meelde. Tihti õpitakse just nii seostama erinevate meelte kaudu vastu võetud infot. Näiteks õpitakse nii siduma hääle tooni ja näo ilmet. Niiviisi õpib imik ka eristama, mida talle süüa antakse, näiteks, nähes lusikal olevat rohelist ollust, paneb suu kõvasti kinni. Tajude kaudu õppides avastab imik ka võimalused tegutsemiseks objektidega erinevates situatsioonides. Näiteks õpivad nad, et väikseid asju saab üles tõsta, aga suuri mitte, vedelikku saab kallata, aga tahket asja mitte. Pertseptuaalse õppimise vormideks on ka klassikaline ja instrumentaalne õppimine, mida hariduspsühholoogias on palju uuritud ja kirjeldatud.

Klassikalist tingimist uuris esmakordselt Pavlov oma katsetes koertega. **Klassikalise tingimise** korral õpitakse seoseid kahe stiimuli – tingimatu ja tingitud stiimuli – vahel. Tingimatud refleksid on pärilikud ja kaasasündinud, nad tekivad vastava stiimuli esitamisel, olenemata organismi eelnevast kogemusest (nt imik hakkab imema, kui suu satub mingi asja vastu). Tingitud vastused tekivad, vastupidi, kogemuse tõttu (nt imik hakkab tegema imemisiigutusi, kui ema võtab ta imetamise asendis sülle). Õppimine toimub suhteliselt automaatselt ning siis, kui stiimulid esinevad ajaliselt lähestikku. Seosed tugevnevad, kui tingimatu ja tingitud stiimulid esinevad korduvalt koos, st õppimiseks on vaja kordamist. Klassikalise tingimise teel õppimist on näidatud paljudel loomadil ning ka imikutel, lastel ja täiskasvanutel (täpsemalt vt Krull, 2000; Lindgren & Suter, 1994).

Nii imikute, laste kui täiskasvanute jaoks on oluline õppida tundma tagajärge, mis mingile tegevusele järgnevad. **Instrumentaalse (operantse) tingimise** korral õpitakse selgeks seosed tegevuse ja selle tagajärje vahel. Õppimine leiab aset, kui sündmus ja selle tagajärg on piisavalt lähestikku. Selles osas on imikute võimed piiratumad kui vanematel lastel. Selleks, et imikud õpiks, peavad sündmus ja tagajärg olema nii ajaliselt kui ruumiliselt väga lähestikku. Näiteks õpivad imikud tegema jalaga liigutust, mis paneb laulma kõrina. Seda suudavad juba 2-kuused imikud, sest laul järgneb liigutusele kiiresti. Imikud õpivad seoseid aktiivselt liikudes ja asjadega tegutsedes. Õppimiseks on vaja tegevuste kordamist. Seega – laste õpetamisel on tähtis tegevuste kordamine, et seosed kinnistuksid.

Instrumentaalset tingimist kasutatakse palju õpetamisel ning selle õppimise ja õpetamise seaduspärasusi on korduvalt kirjeldatud (täpsemalt vt Krull, 2000; Lindgren & Suter, 1994). Sellisel õpetamisel tähtsustatakse tasu ja karistust, mis kas tugevdavad seoseid ja vastust või nõrgendavad seda.

Semiootiliselt vahendatud (verbaalne) õppimine

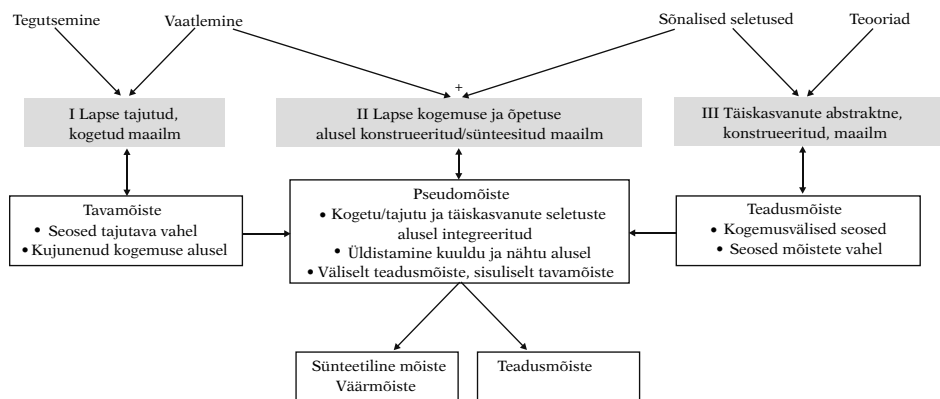
Lapsed õpivad teadmisi, väärtusi, hoiakuid mitte ainult maailmas iseseisvalt ja otseselt tegutsedes, vaid ka teistelt inimestelt, kes neid keele kaudu

vahendavad ning kultuuriliselt aktsepteeritud viisil mõtestada aitavad (Nelson, 2003; Tomasello, 2000). Keeleliselt vahendatud teadmised maailmast saavad hakata arenema umbes 9 kuu vanuses, kui lapsed hakkavad osalema täiskasvanuga ühist tähelepanu nõudvates tegevustes (vt ptk 1 ja Tomasello, 2000). Keeleline (sümboliline, semiootiline) vahendus ei oma lapse jaoks tähtsust mitte ainult maailma tunnetamisel, vaid ka tema teadmiste teistele mõistetavaks tegemisel. Valdavalt väljendatakse oma teadmisi sõnade (aga ka jooniste, valemite) vahendusel. Sõnadel on kokkuleppeline tähendus, mis peaks suhtlejalatel olema ühine, vastasel korral tekivad möödarääkimised ja arusaamatused.

Eelkooliealistel lastel on suured raskused nii täiskasvanute kõne mõistmisel kui enda mõistetavaks tegemisel. Nad sünteesivad (konstrueerivad) oma teadmisi maailmast meeleorganite, keele, olemasolevate teadmiste ehk kahe allika – maailma vaatluste ja täiskasvanute seletuste – vahendusel (Kikas, 2005a, 2005b, 2005c; Nelson, 2007; Vögotski, 1934/1997). Täiskasvanute kõne kuulamine ja interpreteerimine on uute seletuste loomisel väga tähtis; just täiskasvanud varustavad last sõnadega, vastates lapse küsimustele, aidates struktureerida infot. Lapsed ei saa võtta täiskasvanutelt seletusi üle otseselt; teadmisi ei saa “pähe valada”, vaid lapsed peavad kuulnud seletusi oma olemasolevate teadmiste ja mõttestruktuuri taustal interpreteerima ja seeläbi uued teadmised sellesse struktuuri integreerima. See interioriseerimise protsess on mitmeetapiline ja aeganõudev (Vögotski, 1934/1997).

Skemaatiliselt on semiootiliselt vahendatud õppimise protsess esitatud joonisel 6.1. Laps tunnetab maailma meeleorganite kaudu vahendatult. Ta tegutseb, vaatlleb, katsetab oma lähiümbruses ning teeb sellest teatud üldistusi (mis toetuvad juba olemasolevatele teadmistele ning hetkel kogetavale) maailma kohta. Selle alusel kujuneb **lapse tajutud, kogetud maailm** (I). See areneb kõige varem ja sellesse maailma jääb laps valdavalt kogu koolieelses eas. Sellise vahetu kogemise põhjal kujunevad **tavamõisted** (vt ka ptk 1), milles on üldistatud konkreetseid seoseid otseselt nähtu järgi. Laps ei ole aga maailmas üks – ta saab teadmisi maailma kohta teistelt inimestelt keele vahendusel. Täiskasvanud on need, kes last sõnadega “varustavad”, nimetades asju ja nähtusi, mida laps vaatlleb-kogeb. Samuti peab laps ise selgeks õppima enda väljendamise keele abil. Sõnadel on kokkuleppeline tähendus, mida täiskasvanud teavad, lapsed aga alles õpivad. Täiskasvanute teadmiste süsteem (nende maailm) on kujunenud aastate jooksul õppides, nende teadmised moodustavad abstraktse süsteemi (**täiskasvanute abstraktne, konstrueeritud maailm**, III), kus olulised on mõistetevahelised seosed, mitte seosed asjade (otseselt tajutava, nähtava, kogetava) vahel. Neid teadmisi esitatakse **teadusmõistetena**. Äärmuslikeks näideteks on siin reaalteaduste süsteemid, kuid ka teised täiskasvanute mõisted, mis on seotud mitte nähtava-tajutava,

vaid teadmistest (õpitavast) tulenevate seoste alusel. Näiteks on tavamõistetes mõtlema lapse jaoks kala ja lõvi erinevad juba seetõttu, et elavad erinevates keskkondades, näevad välja erinevalt jne. Täiskasvanute – kes on õppinud bioloogiat – jaoks on nii kala kui lõvi loomad, kuigi nad on väliselt erinevad. Lapsed toetuvad välisele ning otseselt nähtavale, täiskasvanud aga nende seismisele sarnasusele, mille kohta on saanud teadmisi koolis õppides.



Joonis 6.1. Tava-, teadus- ja sünteetilised mõisted ja nende areng

Selleks, et kokku viia enda kogetut ja täiskasvanutelt kuuldot, peavad lapsed neid kahte tüüpi teadmist integreerima – selle tulemusena areneb lapsel kogemuse ja õpetuse alusel **konstrueeritud/sünteesitud maailm** (II). Õppimise algusjärgus kujunevad **pseudomõisted**, mis on väliselt teadusmõisted (täiskasvanute kasutatavad mõisted), kuid sisult tavamõisted (Võgotski, 1934/1997). Lapsed õpivad kergesti ära sõna, kuid järeltõlge selle kohta, mida see sõna tähendab, teevad oma kogemuste põhjal. Lapsed võtavad alguses suhteliselt mehaaniliselt üle täiskasvanu poolt öeldu ja kasutavad seda kindlates kontekstides ja täiskasvanuga sarnaselt. Seetõttu paistab, et laps mõtleb nii nagu täiskasvanu (on uue teadmise ära õppinud). Samas võib laps kasutada sõnu (väljendeid) hoopis teises tähenduses kui täiskasvanu. Õppimise algusjärgus on pseudomõisted loomulikud, sest sisuline õppimine võtab aega. Edasi võivad pseudomõistetest areneda teadusmõisted, st täiskasvanutega sarnased mõisted. Kuid nad võivad pseudomõisteteks jääda (st nende väline vorm ja sisu erinevad ka hiljem). Niisuguseid mõisteid nimetatakse **sünteesilisteks** (siin väljendub idee, et need on sünteesitud kogetu ja kuuldu alusel) või **väärmõisteteks** (rõhutades seda, et need mõisted on kaasaja teaduse seisukohalt valed). Need mõisted võivad esmapilgul paista teadusmõistena –

täiskasvanud arvavad, et laps on omandanud õige teadmise –, kuid siis, kui esitada lapsele täpsustavaid küsimusi, lasta mõistet kasutada uudsetes situatsioonides või probleemide lahendamisel, selgub, et lapse mõiste sisu on hoopis erinev.

Pseudomõistete (täiskasvanutel küll juba väärmõistete) näiteks on see, kuidas inimesed saavad aru molekulidest kui aine väiksematest osakestest. Definitsiooni järgi on molekul “aine väikseim osake, millel on selle aine põhilised keemilised omadused”. Sageli käsitlevad aga inimesed molekuli kui väga väikest asja (ainetükki). Seetõttu teevad nad järeldusi, et molekul on sama värvi või sama kõva kui asi ise. Tabelis 6.1 on toodud näiteid laste seletustest varjude kohta. Tavamõisteline seletus on näiteks “Vari on aine (must asi), mis eraldub asjast”. Sünteetilise seletusega on tegemist siis, kui laps põhjendab, et “Vari tekib valguse mõjul”, kuid ei oska näidata varju tekkimise kohta. Teadusliku seletuse korral oskab ta õigesti näidata ja põhjendada, et vari langeb valgusallikast vastassuunas.

Eelkoolialiste laste puhul on eriti raske aru saada, missugune on lapse “tegelik” ettekujutus ja arusaam. Lapsed on raskustes enese väljendamisega ning kasutavad sageli **täiskasvanutelt kuulnud fragmente**. Laste seletusi (nende taset, komplitseeritust, integreeritust) mõjutavad olukorrad, küsitlajad, küsimused (Siegler, 1996). Tavasiuatsioonides tuttavate inimeste juuresolekul näitavad lapsed integreeritumaid teadmisi kui võõrastele uurijatele vastates. Samuti ei vaidle nad vastu õpetajale, nõustudes tema seletustega, kuigi ei pruugi nendest aru saada. Nad võivad järeldada sellest, kui õpetaja esitab sama küsimuse teist korda, et vastus esimesele küsimusele oli vale ning muudavad oma vastuse vastupidiseks. Seetõttu tuleks laste teadmisi uurida mitmesuguste vahenditega (erinevate küsimuste ja ülesannetega, rühmas ja individuaalselt). Laste teadmiste tundmine on vajalik, kuna need teadmised mõjutavad seda, kuidas lapsed uut materjali interpreteerivad ning uusi teadmisi õpivad. Näiteks teavad lapsed enda kogemusest hästi, et vesi imbub diivani, vaiba jm materjalide sisse, kuid vee aurustumine pole üldiselt nähtav. Et mõista sademete tekkimise mehhanismi, on vaja õppida, et vesi teatud tingimustel maapinnalt aurustub, seda tuleb aga lastele otseselt õpetada. Stepans (1991) tõi näite vee aurustumise õpetamisest. Õpikus esitati kaks pilti: esimesel ujutavad lapsed veelombis laeva, teisel pildil paistab päike, vesi on kuivanud ning näha on vaid pragunenud maapinda. Küsimusele, kuhu kadus vesi, vastasid kõik lapsed: “Loomulikult pragudesse!”, kuigi pildid olid ette nähtud näitamaks, et vesi on vahepeal ära aurustunud. Seega ei saa õpetaja jääda lootma, et lapsed pildilist materjali iseseisvalt õigesti interpreteerivad, kui nende eelnevad kogemused selleks alust ei anna. Õppides toetub laps oma olemasolevatele teadmistele ja oskustele, mida õpetaja peaks eelnevalt uurima, et õpetust efektiivsemalt planeerida.

Tabel 6.1. Laste ettekujutused varjust

Laste seletus, uurimused	Iseloomulikud piirangud laste seletustes	Põhjendused, kommentaarid
<p>1. Vari on aine, see eraldub esimest (Piaget, 1927/1972). Nooremad lapsed võivad ka väita, et vari eraldub mitte konkreetselt esimest, mille varju uuritaks, vaid pimedusest või ööst.</p>	<p>Lapsed ei oska ennustada, kuhupoole vari langeb ega määratle selle kuju.</p>	<p>Seletuses ei seostata varju valguse ja valgusallikaga. Seletused, kus omistatakse mingile protsessile (nt elektrivool, soojus) aine omadusi, on laste hulgas levinud. Sarnaselt varjuga seletatakse ka õhuvool: need tulevad kas käest või õuest, kus puhub tuul. Osaliselt säilivad need seletused ka täiskasvanutel väärarvamustena.</p>
<p>2. Vari on elus aine, mis eraldub esimest. Varjud järgnevad meile, nad ronivad puu otsa, kui meie ronime sinna, nad ei maga.</p>	<p>Lapsed ei oska ennustada, kuhupoole vari langeb ega tea selle kuju.</p>	<p>Seletuses ei seostata varju valguse ja valgusallikaga. Seletused, kus omistatakse mingile protsessile või elutule asjale elusa aine omadusi, on laste hulgas levinud. Piaget' seletas seda laste egotsentrisimiga, täpsemalt sellega, et lastel on parimad teadmised endast ja oma psüühikast, mida nad siis ka füüsilise maailma nähtuste selgitamisel kasutavad.</p>
<p>3. Vari on eseme peegeldus, millel on esemega sama kuju (Brickhouse, 1994).</p>	<p>Lapsed ei oska ennustada, kuhupoole vari langeb.</p>	<p>Ei seostata varju valgusega, küll aga eseme ja selle välise kujuga.</p>
<p>4. Vari on eseme omadus, mis eraldub esimest valguse mõjul (Piaget, 1927/1972). Kuna see on eseme omadus, on see olemas ka öösel, aga siis me seda lihtsalt ei näe, sest on pime.</p>	<p>Ennustab varju suunda: vari tekitab sellele poolele, kus on pimedam.</p>	<p>Pealiskaudsel hindamisel (mõnele lihtsale küsimusele vastamise ajal) võib jääda mulje, et sellise vastuse andnud lapsed on mõistnud varju tähendust. Siin ületuldistatakse varjule eseme omadusi, lugedes omadusteks (nt värvus, kaal) varjuga mitte seotud näitajaid.</p>
<p>5. Põhjuslikud seletused, arvestades valguse liikumise ning geometria seaduspärasusi (Piaget, 1927/1972).</p>	<p>Suudab ennustada varju suunda, oskab suunda põhjendada, seostab varju valgusallikaga.</p>	<p>Põhjuslikud kaasaegse optikaga kooskõlas olevad seletused. Õpitakse koolis.</p>

Selleks, et lapsed omandaksid täiskasvanutega sarnased mõisted (teadusmõisted), on vaja, et täiskasvanud mõistet selgitaksid ning laps saaks seda erinevate ülesannete lahendamisel ja erinevas kontekstis kasutada. Iga mõiste õppimine võtab aega. Uusi teadmisi võib õpetada otseselt, katsete, ülesannete abil, kuid igal juhul tuleb anda võimalusi nende kasutamiseks, nende üle arutlemiseks. Uurimused (Siegler, 2002) on näidanud, et lapsed õpivad paremini, kui nad peavad oma probleemilahenduse viise, lahenduskaike ja tegevusi selgitama. Veel paremini õpivad lapsed aga siis, kui nad peavad selgitama ka õigeid lahendusviise. Sellise õpetamise korral juhitakse tähelepanu õigele vastusele ja suunatakse otsima sellele põhjendusi (avastusõppe modifikatsioon). Tavatingimustes on eelkooliealised lapsed egotsentrilised ning otsivad selgitusi vaid enda, mitte teiste pakutud vastustele. Õppimise käigus võivad lapsel kujuneda mitmed arusaamad ja oskused, mida ta erinevates situatsioonides ja ülesannete lahendamisel kasutab. Õpetaja ülesanne on neid lapsele teadvustada, õigemate teadmiste ja efektiivsemate oskuste kasutamist toetada. Lastel võivad kujuneda ka uued sünteetilised mõisted (neid nimetatakse väärmõisteteks), mida tuleks omakorda muuta.

Õppimine analoogia alusel. **Analoogia alusel õppimine** tähendab, et leitakse teatud vastavused kahe sündmuse, situatsiooni, valdkonna või teadmise vahel ja kantakse ühe (tuntud) valdkonna kohased teadmised üle teisele valdkonnale. Seega on analoogia alusel õppimise korral mõtlemisse haaratud kaks valdkonda – tuntud ja tundmatu valdkond, mille teatud osad või omadused langevad kokku (nt ahi soojendab tuba ja päike soojendab maad). Tuntud valdkonna need aspektid, mida algselt uue valdkonna kohta ei teata, kantakse sinna üle (nt ahju ääres on soojem kui ahjust kaugemal → Päikesele lähemal asuvas kohas on soojem, seal on suvi). Õppimise juures on oluline, et üle ei kanta mitte üksikuid omadusi, vaid integreeritud, seostatud teadmisi ning ka põhjuslikke seletusi (eelnevas näites soojendamise mehhanism). Analoogia alusel õppimine saab võimalikuks, kui suudetakse arutledes erinevaid nähtusi võrrelda ja ühe omadusi teistele üle kanda. Analoogiaid suudavad lihtsamatel juhtudel leida ka 3–4-aastased lapsed. Näiteks, kui esitada pildid “lind-pesa” ja “koer-?”, siis suudavad 4-aastased lapsed valida õige pildina koerakuudi ja jätta kõrvale kondi, kassi, kutsika (Goswami & Brown, 1990). Juhul, kui seosed on põhjuslikud (nt leib-leivalõigud), suudavad analoogia leida juba 3-aastased. Analoogia alusel üldistamise ja seega õppimisega alla 5-aastased lapsed hakkama ei saa (vt ptk 1). Selline õppimine eeldab sõnalist vahendamist.

Analoogia alusel õppimisel on oht, et tehakse liigseid üldistusi (ka eelneva näite seletus Maa kui planeedi kohta on vale, sest Päike on Maast väga kaugel). Lastel esineb selliseid üleüldistusi väga palju. Näiteks kasutavad lapsed teadmisi endast, et teha järeldusi teiste inimeste, loomade, aga ka elutute asjade kohta (vt ptk 1 egotsentrism). Analoogia abil õpetamise suurimaks ohuks

ongi laste üleüldistused. Näiteks õpetavas eksperimendis, kus kasutati Maa külgetõmbejõu seletamisel magneti näidet, arenes osal lastest ettekujutus, et Maa on suur magnet (Hannust & Kikas, 2007). Seetõttu tuleb analoogia toomisel selgelt välja tuua ka erinevused kahe valdkonna vahel.

Indiviidid suudavad avastada analoogilisi sarnasusi eelnevalt teadaoleva ja uue probleemi vahel siis, kui tuntud probleemi struktuur on esitatud mälus. Selle loomisele saab täiskasvanu (nt õpetaja) kaasa aidata probleemist rääkides ning selle kohta küsimusi esitades. Samuti saab analoogiatega leidmise oskust arendada, kui esitada mitmeid sarnaseid probleeme või õpetada analoogiaid nägema (õppima-õppimine).

ÕPPIMINE ERINEVATES TEGEVUSTES OSALEMISEL

Vaatluse teel õppimine (jälgendamine)

Teised inimesed on imikutele ja ka suurematele lastele väga tähtsad õppimise allikad. Õppimine toimub **vaatluse** teel: laps vaatlleb teiste käitumist, arendab selle alusel mudelid ja hiljem jälgendab neid. Ei õpita ainult potentsiaalseid vastuseid, vaid õpitakse lisaks eristama ka situatsioone, kus sellised vastused on soositud.

Juba imik jälgib teiste tegevust ning jälgendab seda. Imikud jälgendavad lihtsamaid liigutusi (nt keele suust välja ajamine vastuseks täiskasvanu sarnasele tegevusele) kohe pärast sündi (Meltzoff & Moore, 1983). Siiski on kuni kuuenda elukuuni imiteerimine üpris kohmakas. Seejärel hakkavad imikud jälgendama ka uusi, vahel üpris kummalisi liigutusi, mida nad on näinud, et teised teevad. Juba 6–9-kuused imikud suudavad jälgendada ettenäidatud tegevust mõne aja möödudes ka siis, kui nad algselt ainult vaatasid ega tegutsenud. Seega jätavad nad tegevuse meelde, mis tähendab, et nad peavad olema võimelised esitama (representeerima) seda sündmust mälus. Aastased imikud suudavad jälgendamise abil õppida ka seda, mida on näinud televiisorist.

Vaatluse teel õppimine on tähtis hiljemgi. Niiviisi õpitakse käitumist erinevates keskkondades ja erinevate inimestega. Seega on see tähtis viis sotsiaalsete oskuste omandamiseks. Mõnikord eristatakse vaatluse teel õppimises nelja faasi: 1) märkamine (käitumisele pööratakse tähelepanu); 2) meeldejätmine; 3) reprodutseerimine (käitumise kordamine); 4) motivatsioon (otsustamine, kas hakata käitumist ka edaspidi kasutama) (täpsemalt vt Krull, 2000). Sellist õppimist käivitab see, mis lastele silma hakkab; edasist tegevuse kordamist aga see, kuivõrd jälgendatavat käitumist soositakse. Õpetajad saavad teadlikult suunata lapsi kordama neid käitumisviise, mis on aktsepteeritud. Õpetajad on lastele mudelid, kelle käitumist lapsed jälgendavad. Lastele on mudeliteks ka eakaaslased. Õpetajate roll on suur samuti viimases –

motivatsioonifaasis. Nemad saavad näidata, kas mingi käitumine on soovitatav või mitte. Tuleb rõhutada, et lapsed jälgendavad seda, mida suudavad mõista, ja nii, nagu nemad (oma eelteadmiste toetudes) interpreteerivad.

Õppimine täiskasvanutega koos tegutsedes

Mälu arendamisest, seega ka õppimisest tegevustes osalemise kaudu on kirjutatud ptk-s 1. Olulisena rõhutati seal, et kuni 5-aastaste laste mälusüsteem on suunatud just tegevuste, mitte niivõrd staatiliste objektide meeldejätmisele. Siit järeldub otseselt, et selles vanuses lapsed õpivad paremini tegutsedes, mitte lihtsalt kuulates. Samas peatükis rõhutati aga ka seda, et täiskasvanute (õpetajate, vanemate) osa niisugusel õppimisel on väga tähtis. Lapsed õpivad siis, kui tegevusi nende jaoks lahti seletatakse, olulistele aspektidele tähelepanu juhitakse, tehku kohta küsimusi esitatakse (vt ka tekstikast 1.1).

Tegevusi saab kasutada mistahes valdkonna teadmiste-oskuste õpetamisel. Nooremate laste ning õpetuse algusjärgus on õpetaja see, kes tegevusi modelleerib ning sõnaliselt seletab. Ta esitab nii küsimusi kui annab (kui lapsed seda ei oska) või kordab üle õigeid vastuseid (kui mõni laps on vastava vastuse andnud). Lastele jääb paremini meelde tegevuses korratu ja õpetaja poolt seletatu. Hiljem õpetaja osa väheneb: lapsed tegutsevad rohkem iseseisvalt, õpetaja osaks jääb küsimuste esitamine ja õigete vastuste rõhutamine.

Õppimine kaaslastega suheldes

Lapsed õpivad ka eakaaslastega suheldes ja koos tegutsedes. Piaget (1932/1965) rõhutas eakaaslastega suhtlemise tähtsust lapse egotsentrismi ületamisel ja tema eneseteadvuse arenemisel. Egotsentrism tähendab lapse oskamatus panna ennast teise inimese olukorda, mistõttu ta eeldab, et ka eakaaslane tajub ja mõtleb nii nagu tema. Kui vestluse käigus selgub, et see nii ei ole, vaid et eakaaslane kirjeldab sama nähtust erinevalt, peaks laps hakkama selle üle mõtlema. Lapsed esitavad ka vastastikku küsimusi ja arutlevad koos maailma nähtuste üle. Selliste vestluste tulemusena peaks egotsentrism vähenema. Samuti saab laps teistelt teavet enda kohta, mille alusel saab ta kujundada kontseptsiooni endast (st enesekontseptsiooni, vt ptk 4). Omaette kasvav laps jääb egotsentriliseks. Selline laps ei suuda olla teadlik iseendast, oma mõtetest, sest eneseteadlikkus eeldab enda võrdlemist teiste inimestega. Piaget rõhutab, et normaalseks arenguks on lapsel vaja suhelda *samaaliste* lastega, kuna vanemad on liigsed autoriteedid, kelle juuresolekul ei julge laps oma arvamusi-mõtteid avaldada. Lisaks aga usuvad lapsed, et vanemal ja targemal on alati õigus ning nad võivad vanema seletuse võtta omaks väliselt, selle üle sisuliselt mõtlemata. Vaidlemine omasugusega näitab, et on olemas erinevaid vaatepunkte; kui laps püüab nendega arvestada, saab ta üle egotsentrismist.

Siiski tuleks rõhutada, et kaaslastelt õppimise viisi ei tohiks üle tähtsustada. Näiteks, kui kasutatakse probleemõpet ja lastakse lastel mingit lihtsamat katset teha või ülesannet lahendada, peab õpetaja hiljem ka ise õige seletuse esitama (vt eelnevast: õppimine tegevuste kaudu). Vastasel juhul võivad lapsed jõuda mõne hoopis kummalise seletuseni (sellistest seletustest vt allpool).

Õppimine mängu kaudu

Mängides saavad lapsed suhelda eakaaslastega ning nende jaoks olulisi situatsioone-tegevusi korrata. Nagu eelnevalt kirjutatud, on need mõlemad olulised õppimise viisid. Mängides õpivad eelkooliealised lapsed palju. Kuid mängides väljendavad lapsed enda arusaamu-mõtteid vahel rohkemgi, kui sõnades täiskasvanutele vastates. Seetõttu on mängu jälgimine õpetajale infoallikaks laste mõttemaailma kohta.

Kui lapsed mängivad läbi elus kogetud situatsioone, arenevad-kinnistuvad nende stsenaariumid (vt ptk 1). Kuigi ka kaheaastased kasutavad mängus asjade asendajaid (nt suvaline tops kohvitassi asemel, puutokk püstoli asemel), ei kasuta nad neid sümboliliselt (kus sümbol asendab objekti), vaid kui reaalseid asju (st nende jaoks ongi puutokk püstol). Nad kordavad ja kombineerivad elus nähtud tegevusi. Samas on näidatud, et mängides esitavad lapsed paremaid ja keerukamaid põhjuslikke seletusi (Callanan & Oakes, 1992) kui täiskasvanute otsestele küsimustele vastates. Näiteks võivad nad pikalt arutleda, miks sajab vihma, tuues erinevaid põhjusi (nt et pilved on rasked, vihm teeb need kergemaks, pilved tekitavad vihma), täiskasvanule aga esitada ühe, enamasti enesekeske seletuse (nt vihma sajab sellepärast, et me saaksime porilompides mängida). Lapsed esitavad ka omavahel mängides *miks*-küsimusi, mis näitab, et nad otsivad koos selgitusi nähtustele. Seetõttu arenevad laste mängides ka nende teadmised maailma kohta.

Teise eluaasta lõpus hakkavad lapsed mängides jaotama esemeid gruppidesse. Selles tegevuses arenevad laste arusaamised mõistetest, objektidest ja nende seostest. Seda huvi saab õpetaja kasutada matemaatika teadmiste õpetamisel (vt ptk 23). Samuti saab õpetaja infot, kuidas lapsed tunnevad mõisteid.

LASTE TEADMISED JA NENDE ARENG

Laste teadmised arenevad õppimise kaudu ehk tajutavast ja meenutatavast mõeldes ning seda interpreteerides. Just interpreteerimine on see, mida inimesed teevad valdava osa ajast, mõistes selle kaudu ennast, teisi ja maailma. Inimese kogemus "objektiivses" situatsioonis on indiviiditi erinev,

mistõttu interpreteeritakse situatsiooni erinevalt ning ka õpitud teadmised on erinevad. Keskkond on alati kujundatud kultuuri poolt, eriliselt hakkab see silma laste puhul – nende keskkonda kujundavad suuresti vanemad ja õpetajad. Täiskasvanud abistavad lapsi kogemuste interpreteerimisel, seletades toimuvat/tajutavat ja/või esitades suunavaid küsimusi. Tihti ajavad ka täiskasvanud segamini enda (st vanema inimese) ja lapse interpretatsioonid, täpsemalt eeldatakse, et laps näeb maailma täiskasvanuga sarnaselt (vahest mõnevõrra ähmasemalt). Uurimused on aga näidanud, et laste teadmised erinevad täiskasvanute omadest kvalitatiivselt. See on seotud nii laste piiratud kogemuste kui psüühilise süsteemi arenguliste iseärasustega. Lasteaiaõpetajatel on neid laste teadmiste iseärasusi vaja teada, sest need mõjutavad uute teadmiste õppimist.

Laste tavaettekujutusi on väga palju uuritud. See on valdkond, kus iga teema käsitlemist võib alustada lausega: “Esmalt uuris nende mõistete arengut lapsel Jean Piaget.” Tema seletas saadud tulemusi oma teooria valgusel, jagades laste vastuseid arenguastmetele vastavalt. Piaget’ katsete tulemused kehtivad (sarnaselt läbi viiduna ja sarnases situatsioonis) ka tänapäeval. Küll aga seletatakse mitmeid nähtusi teistmoodi. Järgnevas esitatakse näiteid kolmest erinevast valdkonnast – füüsikalistest, bioloogilistest ja psüühilistest nähtustest. **Psüühilise valdkonna** kohta on laste teadmised kõige paremad. **Füüsikalisi nähtusi** lapsed näevad, seletused saavad nad täiskasvanutelt. Samuti meeldib neile asjadega katsetada. Juba imikud viskavad mõnuga asju ja jälgivad, kuhu need kukuvad. Selle valdkonna seletused ei ole nii hästi arenenud, lapsed teevad üleüldistusi, kandes inimlikke omadusi elututele objektidele. **Bioloogilised protsessid** eristuvad nii psüühilistest kui füüsikalistest, mõlemat eristust peavad lapsed õppima. Bioloogilisi protsesse on kõige keerulisem mõista ja seletada, selles vallas on üleüldistusi nii psüühikast (enamasti) kui füüsikast (vähem).

Teadmised füüsikalistest nähtustest: valgus ja varjud

See, et vahel on asjal (ning ka lapsel endal) vari, mis on kord pikem, kord lühem, on põnev nähtus, mille vaatamisega on end enamik inimesi lõbustanud. Varjudega seonduva seletamine ei ole raske, kuid see eeldab siiski elementaarset teadmisi optikast (nt seda, et valgus liigub sirgjooneliselt, et valgus ei läbi tahket ainet). Lapsed ei seosta üldse alguses varje mingi valgusallikaga ja valguse liikumisega, vaid asja endaga. Seetõttu annavad nad ka täiskasvanutest erinevaid seletusi. Varjude mõistmist uuris esmakordselt Piaget (1927/1972), kasutades küsimusi ja katseid. Ta leidis laste seletustes neli taset, arengut ühelt tasemelt teisele seostas ta lapse üldise mõtlemise arenguga. Hilisemad uuringud on näidanud ka teistsuguseid seletusi noorematel ning

valesid ettekujutusi vanematel lastel. Tabelis 6.1 on esitatud näiteid seletustest ja nende põhjendamise võimalusi.

Teadmised bioloogilistest nähtustest: haigused

Nakkushaigustega (nohu, gripp) on isiklikud kogemused enamikul lastest (või vähemalt on neil kogemused kaaslaste haigusega), teiste haigustega (nt infarkt, vähk) oluliselt vähem. Lastele räägitakse, mida teha, et mitte haigeks jääda, ja põhjendatakse ravimi võtmise vajalikkust (meelitatakse lapsi ravimit võtma). Kuna isiklikud kogemused enda haigusega ja vastavad vanemate seletused on tähtsad tegurid teadmiste arengus, on ka laste ettekujutused selles vallas detailsemalt välja arenenud kui mõnedes teistes bioloogilistes valdkondades. Haiguse seletus sisaldab vastuseid küsimustele: 1) mis on haigus?; 2) mis on haiguse põhjuseks?; 3) kuidas haigus kulgeb? 4) kuidas haigust ravida? Algne ettekujutus on väga üldine – lapsed ei erista haigusi ja nende erinevaid põhjusi. **Et lastel on isiklikud kogemused nakkushaigustega, võetakse see mudeliks, mille alusel luuakse haiguse seletus.** Diferentseeritud ettekujutused (on erinevaid haigusi, erinevaid riske ja haigestumise mehhanisme) ning bioloogilised seletused kujunevad lastel alles koolis (nt Au et al, 1999; Hergenrather & Rabinowitz, 1991).

Noorimad lapsed võivad seostada haiguse teket enda vale käitumisega. Osa käsitleb haigust kui karistust vale käitumise eest (Hergenrather & Rabinowitz, 1991). Näiteks vastavad lapsed küsimusele “Miks peab vanemate sõna kuulama” et “Siis ei jääda haigeks ega pea rohtu võtma”. Ka ravimit käsitletakse karistusena. **Viienda eluaasta paiku hakatakse põhjendama haiguse levikut nakkuse teel ning teatakse, et haigete inimestega koos olla on ohtlik.** Selle ettekujutuse korral arvatakse, et mistahes haigust saadakse haige inimesega koos olles (mängides, külas käies), see tähendab, et lapse ettekujutuses on mistahes haigus nakkushaigus. Osaliselt sellega saab põhjendada asjaolu, et väikesed lapsed kardavad psüühiliselt haigeid ja füüsiliste puuetega inimesi. Mõnedes uurimustes on leitud ka **elujõu-teooriaid haiguse põhjuse ja ka haiguse protsessi põhjendamisel.** Inimese tervist ja haigusi põhjendatakse sel juhul elujõu taseme abil. Sarnaselt on haiguste teket ja kulgu kirjeldatud mitmetes kultuurides, seletus on levinud ka kaasajal “alternatiivse” käsitlusena meditsiinilise kõrval. Seletuse järgi on inimeses elujõud, mis kaitseb teda haiguste eest. Kui elujõud väheneb, jääb inimese haigeks. Samuti – need, kellel on elujõudu rohkem, paranevad kiiremini. Seda võib käsitleda kui bioloogilise põhjuslikkuse asendamist mehaanilisega: elujõud on nagu mingi materiaalne asi, mis pannakse keha sisse või võetakse ära. See on teatud tüüpi aine. Elujõu käsitluse korral isikustatakse keha osad: need võtavad jõu vastu ja muundavad seda. Elujõudu saadakse toidust ja joogist.

Haiguse protsessi seletab osa lapsi ka mehaaniliselt, arvates, et viirused ja bakterid on pisikesed asjad, mis alluvad mehaanika seadustele (Au et al, 1999; Hergenrather & Rabinowitz, 1991). Selle seletuse järgi võtab haigeks jäämine aega, sest pisikud liiguvad aeglaselt (mitte ei paljune organismis). Juba 4–5-aastased teavad terminit “pisik”, 6-aastased selgitavad nende abil haiguse protsessi, kuid nad ei mõista bioloogilisi mehhanisme. See on verbaalne, mehaaniliselt õpitud teadmine (vt Kikas, 2005c). Ravimitena teatakse (kibeda)id rohtusid, mis viirused ja bakterid ära lõhuvad. On ka näidatud, et lapsed ei erista pisikuid (baktereid) ja mürke. Nad käsitlevad mõlemaid kui mittebioloogilist ainet ja mõjumise protsessi sarnasena – bakterid n-ö mürgitavad organismi. Alles bioloogilise selgituse korral osatakse põhjendada, et bakterid paljunevad ning et haigestumine võtab aega sellepärast, et need saaksid levida ja paljuneda.

Kirjeldatud seletused illustreerivad laste teadmiste iseärasusi. Laste seletustes on näha nii nende egotsentrilist mõtlemist, kultuuris leiduvaid maagilisi seletusi kui ka kogemuse alusel tehtud üleüldistusi. Siin on näha sedagi, kuidas üldistatakse analoogia põhjal nii füüsikaliste kui psüühiliste nähtuste järgi.

Teadmised psüühilistest nähtustest: soovid, uskumused, käitumine

Kõige esmased kokkupuuted on imikul iseendaga. Samuti on igal inimesel oma ettekujutused inimestest, nende mõtlemisest ja käitumisest, mida nimetatakse naiivseks psühholoogiaks. Naiivse psühholoogia keskmes on kolm mõistet, mida kasutatakse inimese käitumise mõistmisel: soovid, uskumused, käitumine. Inimesed kasutavad neid mõisteid, selgitamaks, miks midagi juhtus. Näiteks võib seletada Mati käitumist “Miks läks Mati Juku juurde?” sellega, et “Ta tahtis mängida” (st tal oli soov) ning “Ta uskus, et Mati on kodus” (st tal oli uskumus). Soovid ja uskumused on nähtamatutest seisunditest, samuti on nende vahel põhjuslikud seosed. Seda tähelepanuväärsem on, et arusaam naiivsest psühholoogiast (mõtteseisunditest: uskumustest-arvamustest ja soovidest) areneb väga varases eas.

Imikud on tundlikud inimese näo ja hääle suhtes, samuti aga tunnevad nad inimeste vastu suuremat huvi kui asjade vastu. See tundlikkus ja huvi ilmselt aitabki neil paremini inimeste kohta juurde õppida. Nad jäljendavad täiskasvanut, neil on nendega emotsionaalne side. Samuti aga tunnevad nad ise emotsioone, omavad soove ja eesmärke. Need salvestatakse varases eas mallu stsenaariumitena. Nende isiklike tunde- ja tahtevalla kogemuste alusel interpreteerivad nad ka teiste inimeste soove ja uskumusi.

Lapsed hakkavad esimese eluaasta lõpus suunama oma tähelepanu asjale, millele täiskasvanu näitab. Nad järeltavad täiskasvanu käitumise alusel, mida ta järgmisena teha võiks (vaatab lapse otsa, vaatab asja, suunates nii

last ka asja vaatama ja edasi sellega koos mängima). Samuti teevad nad käitumise alusel järeldusi teiste emotsioonide kohta. Näiteks pakuvad aastased lapsed nutvale lapsele sageli midagi rahustavat (kallistavad, paitavad) või ka lohutavad sõnaliselt (ütlevad “hästi”). Esimene samm psüühiliste nähtuste mõtestamisel on soovide ja tegevuste vaheliste seoste mõistmine. See mõistmine hakkab arenema esimese eluaasta lõpust ja on välja kujunenud kaheaastaselt. Kui kaheaastased lapsed teavad inimese soove, oskavad nad üpris hästi ennustada, mida ta tegema hakkab (Wellman, 2002). Ilmselt on see seotud varase emotsioonide mõistmisega.

Seevastu ei suuda kaheaastased veel mõista uskumuste mõju käitumisele – nad ennustavad, et teine inimene käitub kooskõlas nende endi uskumustega. See tähendab, et selles arutelus on nad veel egotsentrilised. Kolmeaastastel on kujunenud osaline arusaam uskumuste erinevustest, kuid nende arutelu on piiratud. Need on nähtavad vale-uskumuse-alastes katsetes. Ühes sellises katses uuritakse laste teadmisi teiste inimeste uskumustest (nt Gopnik & Astington, 1988). Katse I etapil näidatakse lapsele karpi, kuhu on peale joonistatud küpsised ja kirjutatud “Küpsised”. Küsimusele “Mis sa arvad, mis on karbis?” vastab ta nii nagu täiskasvanudki: “Küpsised”. II etapil avab eksperimentaator karbi ning laps avastab, et selles on hoopis pliitsid. Katse kolmandal etapil küsib eksperimentaator: “Mis sa arvad, kui sinu sõber tuleb siia tuppa, siis mida ta arvab – mis selles karbis on?” Erinevalt täiskasvanutest vastavad alla 3–4-aastased lapsed, et sõber arvaks, et karbis on pliitsid. Need tulemused näitavad, et selles vanuses ei suuda lapsed mõista, et inimesed tegutsevad oma uskumuste järgi, isegi kui nende uskumused on valed. Nad ei suuda mõtelda ajas tagasi sellele hetkele, mil ta ise arvas valesti. Enamik 5-aastasi vastab sellele küsimusele juba õigesti.

Katsetest on selgunud, et lapsed arvavad, et teine inimene tegutseb nii, nagu tema uskumused oleksid samad, mis lapsel endal. See tähendab, et lapsed eristavad soove ja nende tagajärgi varem kui uskumusi. Soovide esinemist on võimalik töödelda pertseptuaalselt, uskumuste mõistmine aga eeldab semiootilist vahendatust ja tegelikku psüühilise seisundi mõistmist. Teadmine teiste uskumustest areneb 3.–5. eluaasta vahel. Viieaastased lahendavad neid probleeme juba hästi. Suur hüpe psüühiliste nähtuste mõistmisel toimub just vanuses 3–5 aastat. Ettekujutused enda psüühilistest seisunditest on tihedalt seotud lapse moraalse ja sotsiaalse arenguga, seega omavad need suurt mõju lapse igapäevastes suhetes teiste inimestega.

Ühtset arusaama, kuidas ja miks areng toimub (ning tormiliselt just 3.–5. aasta vahel) ei ole. Kindlasti on oluline suhtlemine teiste inimestega. Lapsed, kellel on õdesid ja vendi (eriti kui need on vanemad ja vastassoost), lahendavad vale-uskumuste ülesandeid paremini. Kaasa aitab ka lapse üldine areng, millega seoses paraneb infotöötlemise oskus. Ettekujutuste areng on seotud

lapse üldise teadmiste esitamise ja mõistmise võime arenguga. Soorituse edukus vale-uskumuste alastes katsetes on tugevalt seotud soorituse tasemega katsetes, kus on vaja arutleda vastuolulise infoga ja võimega maha suruda enda suhteliselt automaatset käitumist. Vale-uskumuste alastes katsetes on just nimelt vaja võtta arvesse vastuolusid (katses olev isik usub midagi, mis on vastuolus tegelikkusega).

KOKKUVÕTTEKS

Eelnev oli põgus ülevaade õppimise ja teadmiste iseärasustest koolieelses eas lastel. Õppimise üldisi seaduspärasusi ja koolieelse ea iseärasusi tuleb tunda, et efektiivsemalt laste õppimist toetada ja suunata. Eriti oluline on aga laste erinevate valdkondade teadmiste tundmine, sest vaid uued teadmised arenevad olemasolevate baasil, mistõttu valede ja fragmentaarsete teadmiste baasil võivad areneda uued väärteadmised. Teemast on täpsemalt kirjutatud soovitatava kirjanduse loetelus toodud eestikeelsetes raamatutes ja artiklites.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Au, T., Romo, L. & DeWitt, J. (1999). Children's folkbiology in health education. In M. Siegal & C. Peterson (Eds.), *Children's understanding of biology and health* (pp. 209–234). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brickhouse, N. (1994). Children's observations, ideas, and the development of classroom theories about light. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 639–656.
- Callanan, M. & Oakes, L. (1992). Preschoolers' questions and parents' explanations: Causal thinking in everyday activity. *Cognitive Development*, 7, 213–233.
- Gopnik, A. & Astington, A. (1988). Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 59, 26–37.
- Goswami, U. & Brown, A. (1990). Higher-order structure and relational reasoning: Contrasting analogical and thematic relations. *Cognition*, 36, 207–226.
- Hannust, T. & Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 89–104.
- Hergenrath, J. & Rabinowitz, M. (1991). Age-related differences in the organization of children's knowledge of illness. *Developmental Psychology*, 27, 952–959.
- Kikas, E. (2005a). Laste teadmiste ja seletuste areng. *Taevas, Maa ja Päike laste seletustes. Mäetagused*, 30, 33–58.
- Kikas, E. (2005b). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, E. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 15 – 46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2005c). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik* (lk 47 – 94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.

- Lindgren, H. & Suter, W. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Meltzoff, A. & Moore, M. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702–709.
- Nelson, K. (2003). Making sense in a world of symbols. In A. Toomela (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind*. (pp. 139–161). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge et al.: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1927/1972). *The child's conception of physical causality*. Totowa, USA: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. In N. Granott, & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment. Transition processes in development and learning*, (pp. 31–58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Siegler, R. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York, US: Oxford University Press.
- Stepans, J. (1991). Developmental patterns in students' understanding of physics concepts. In: S. Glynn, R. Yeany, & B. Britton (Eds), *The psychology of learning science* (pp 89–115). New Jersey & London: LEA.
- Tomasello, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA, London, UK: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and language*. (Originally published in 1934). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Ed.) *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 167–187). Malden, MA, Oxford, UK, Carlton, Australia: Blacwell Publishing.

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Butterworth, G. & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: AS Atlex.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2003). *Kuidas beebid mõtlevad*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lindgren, H. & Suter, W. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ Kirjastus.

7. MÄNG

Airi Niilo ja Eve Kikas

SISSEJUHATUS

Mäng on olulise tähtsusega tegevus varase lapsepõlve õppekavas. See mõjutab lapse füüsilist, emotsionaalset, kognitiivset ning sotsiaalset arengut. Mängu kaudu annavad lapsed edasi oma ideid ja tundeid ning saavad teadmisi neid ümbritsevast maailmast, st sisemiselt motiveeritud ning interpreteeritud lapse kogemustest lähtuvalt. Mängu käigus süüvivad lapsed tavaliselt põhjalikult oma tegevusse, see tegevus on korduv ning peegeldab tegelikkust.

Mäng on läbi sajandite olnud nähtus, mis on pärvinud pedagoogide, psühholoogide ja filosoofide tähelepanu, kes on püüdnud selle olemust defineerida, seletada, mõista ning seostada seda indiviidi aktiivsusega. Mängu defineerimise on teinud keeruliseks asjaolu, et see ilmneb väga erineval kujul. Mängitakse üksi ja kaaslastega, omal soovil ja enda poolt loodud reeglite järgi, kuid ka täiskasvanute initsiatiivil ning nende kehtestatud reeglite järgi. Seetõttu on mängu defineeritud mitmeti, kuid ühtse definitsioonini ei ole jõutud (nt Saraho & Spodek, 1998). Tuginedes Eesti Entsüklopeediale (7. kd, lk 501) võib öelda, et mäng on elus tarvilike toimingute eelharjutus, käitumisviiside kogum, mille elemente mõningase vabadusega kombineeritakse.

On püütud ka selgitada mängu olemust ja eesmärgid ning toodud välja mängu iseloomustavaid karakteristikuid, kuid ka selles osas ei ole üksmeelt. Krasnor ja Pepler (1980) on mängu puhul välja toonud järgmised kriteeriumid: a) mängijad on sisemiselt mängima motiveeritud; b) mängul on mängijatele positiivne mõju; c) mäng on kujutluslik; d) mäng on paindlik. Rõhutatud on ka seda, et mäng keskendub rohkem tegevusele kui tulemusele. Teised on neid kriteeriume vaidlustanud, märkides, et alati ei ole mäng vabatahtlik, paindlik jne. Smith ja Vollstedt (1985) uurisid nii spetsialistide kui tavainimeste ettekujutust mängust, analüüsides, missuguste kirjanduses välja toodud mängu kriteeriumide osas inimeste arvamused kõige rohkem kokku langevad. Nad leidsid, et sobivaimad kriteeriumid on kujutluslik, positiivne mõju ja paindlikkus. See tähendab, et mäng on nauditav, paindlik ja kujutluslik. Erinevalt Krasnorist ja Peplerist ei leidnud Smith ja Vollstedt seesmise motiveerituse (ehk ka vabatahtlikkuse) kriteeriumit mängu kirjeldamisel. Kuigi sellised kirjeldused on väga üldised, ei iseloomusta isegi need kriteeriumid kõiki laste mänge.

Teine võimalus on kirjeldada mängu liike ning defineerida neid eraldi. Seda on oluliselt lihtsam teha. Käesolevas peatükis antakse esmalt lühiülevaade mängu teooriatest, edasi kirjeldatakse täpsemalt erinevaid mängu ning nende seost arenguliste iseärasustega. Käsitletakse ka õpetajate osa lapse mängu toetamisel ja mänguoskuse arendamisel. Eraldi näidatakse, kuidas ja missuguseid oskusi erinevad mängud arendavad ning kuidas on seotud mängimine ja õppimine.

MÄNGUTEOORIAD

Erinevad arenguteooriad käsitlevad mängu mõnevõrra erinevalt, aja jooksul on rõhuasetused muutunud. Mängu käsitlused võib tinglikult jagada kahte kategooriasse. Klassikalised käsitlused keskenduvad mängu põhjustele ning tagajärgedele (Seefeld & Barbour, 1998) läbi bioloogilise vaatevinkli, pidades füüsilist arengut tähtsaimaks resultaadiks (Sluss, 2005). Kaasaegsed teooriad kujunesid pärast 1920ndaid ning käsitlevad mängu kui lapse sotsiaalse, emotsionaalse ning kognitiivse arengu osa (täpsemalt vt Saar, 1997). Tabelis 7.1 on esitatud neist olulisemad (Stagnitti, 2004).

Tabel 7.1. Mängu käsitlused erinevate mänguteooriate alusel (Stagnitti, 2004 järgi)

Teooria	Kokkuvõtte teoriast
Klassikalised (bioloogilised) mänguteooriad	
Energia ülejäägi teooria (Spencer, 1878)	Mäng tekib üleliigse energia mõjust.
Lõõgastus või puhkusetooria (Lazarus, 1883)	Mäng on lastele vajalik energia taastamiseks või puhkuseks.
Harjutamise teooria (Pre-exercise) (Groos, 1985)	Mäng on bioloogiline protsess, mis ilmneb instinktides ja harjutamises. Mäng leiab aset kohandumise eesmärgil, kuna mängu kaudu konstrueerib laps oskusi, mida ta vajab tulevikus.
Rekapitulatsiooni teooria (Hall, 1920)	Mäng on bioloogilise evolutsiooni produkt ja selle areng järgib inimkonna arengut.
Kaasaegsed (kognitiivsed ja sotsiaalsed) mänguteooriad	
Erutuse vaheldumise mänguteooria (Arousal Modulation) (Berlyne, 1960; Ellis, 1973, Hutt, 1985)	Mäng on seotud uurimisega. Asjade uurimine muudab erutuvuse taset, kui kohtutakse uudsete situatsioonidega. Kui organism on tüdinunud, siis erutuvus suureneb läbi uurimistegevuse. Mängu vaadeldi kui stiimulit otsivale käitumisele. Lõpuks need teooriad viisid uurimise ja mängu eristamiseni. Uurimine toimus uudsetes situatsioonides, kui laps küsis, mida see objekt teeb. Mäng ilmnis tuttavates olukordades, mil laps küsis, mida ta saab selle objektiga teha.

Teooria	Kokkuvõtte teooriast
Pstühhodünaamiline mänguteooria (Freud, 1961; Erikson, 1985)	Need teooriad selgitavad mängu osatähtsust lapse emotsionaalses arengus. Mängu abil saab laps mängida läbi kõik soovunelmad ning traumaatilised kogemused oma elus.
Kognitiivsed mänguteooriad (Piaget, 1962; Vögotzky, 1966)	Mäng on kognitiivne protsess, mis on vabatahtlik tegevus. Mäng toetab kognitiivset arengut, probleemide lahendamise oskust ning arendab mõtlemist. Mäng aitab suurendada innovatiivsust, paindlikkust, probleemide lahendamise oskust ning kohandumist.
Mäng kui sotsialiseerumine (Mead, 1934)	Koos teiste lastega mängides õpivad lapsed sotsiaalseid reegleid ja norme, mida mängu kaudu arendatakse.
Metakommunikatsiooni-teooria (Bateson, 1955)	Mäng ise on oskus, mida on tarvis, tulemaks toime igapäevaelu tööde ja tegemistega. Lapsed kujundavad ning lõhuvad rolle. Mäng on õppimise õppimine. Mäng on mõjutatud mängu kontekstist. Lapsed annavad märku, et nad mängivad ning mäng pole vahendaja, mis arendaks täiskasvanuelu oskusi.

Tabelist on näha, et erinevad teooriad kirjeldavad erinevaid tegevusi, samuti toovad välja mängu erinevad aspektid. Teooriates välja toodud aspekte saavad lasteaiatõpetajad oma töös arvestada.

LAPSE ARENG JA TEMA MÄNG

Lapse arenedes muutuvad ka nende mängud ja mängimise eesmärgid. Mängud muutuvad keerukamaks. Samas võib erinevates keskkondades lapse mängu kompleksuse tase olla erinev. Seda taset mõjutab ka see, kas laps mängib üksi, koos kaaslaste või täiskasvanutega. Imikud liigutavad naudinguga käsi ja jalgu, mida loetakse nende esimeseks mänguks, mida nad mängivad üksinda. Samuti hakkavad nad kohe pärast sündi ilmutama huvi teiste inimeste vastu. Samal ajal hakkavad ka lapsevanemad lapsega mängima – räägivad, naeratavad, liigutavad ise lapse käsi jne. Seega võib öelda, et lapsed hakkavad teistega koos mängima juba imikueas. Esimesed mängulised tegevused vanaema ja lapse vahel on seotud emotsioonidega. Juba väga väikesed lapsed on võimelised eristama rõõmsat ning kurba näoilmet ning reageerivad erinevalt, sõltuvalt nendega suhtleva täiskasvanu emotsioonist. Üle maailma on levinud erinevates vormides *Kuku*-mängud, mida naudivad nii imikud kui lapsevanemad. Mängu käigus nt ema peidab oma näo mõne riidetüki vms taha. Liigutades end nii, et ta näeb last, hüüab ta “kuku!”. Imik naudib sellist mängu ja naerab laginal.

Imikud ilmutavad huvi kaaslaste vastu juba oma esimese eluaasta esimesel poolel naeratades, häälitseades ning sirutades ennast ema poole. Selgelt ilmnevad eespool nimetatud käitumisviisid esimese sünnipäeva lähenedes. Teisel eluaastal meeldib neile teiste lastega koos olla, kuid nad ei tegutse veel ühiselt. Kuni kolmanda eluaastani mängivad lapsed valdavalt kas üksi või koos oma vanematega, kes julgustavad lapsi suhtlema erinevates situatsioonides. Seejärel muutuvad uuteks ja huvitavateks teised eakaaslased, sest lastevahelistes mängudes on sageli uudseid elemente, ebaharilikku ja eksperimentaalset käitumist, mida peaaegu mitte kunagi ei täheldata lapse ja täiskasvanu mängus, ning seetõttu hakkavad lapsed jäljendama kaaslaste mängukäitumisi rohkem kui vanemate omi. Klassikalise kirjelduse laste tegevustest kaaslastega koos mängimisel on esitanud oma vaatlusele toetudes Parten (1932). Ta eristas laste grupimängus kuut kategooriat tegevusi, mille osakaal lapse kasvades muutub. Muutused on seotud arenguliste võimaluste avardumisega. Kategooriad on näidatud tabelis 7.2.

Tabel 7.2. Lapse võimalikud tegevused grupimängus

Lapse tegevus	Tegevuse kirjeldus
<i>Tegevusetus</i>	Laps demonstreerib ilmselget fookuse või kavatsuse puudumist. Näidatud on kahte tüüpi tegevusetust: a) laps võib tühja pilguga tühjusesse vahtida või b) laps kõnnib eesmärgitult ringi, mängib oma kehaga või seisab ühel kohal. Tegevusetuse sagedus lapse kasvades väheneb.
<i>Pealtvaataja</i>	Laps vaatab teiste tegevust pealt, küsib küsimusi, vestleb teistega, kuid ei liitu mänguga. Lapse arenedes pealtvaatajaks olemise aeg kahaneb.
<i>Üksikmäng</i>	Laps mängib teistest lastest eraldi, ta on teistest kaugemal kui 1 m või on seljaga teiste laste poole. Laps mängib mänguasjadega, mis erinevad teiste laste mänguasjadest, ta on keskendunud omaenda tegevusele, pöörates vähe või mitte üldse tähelepanu samas piirkonnas mängivatele teistele lastele. Üksikmängu esineb sagedasti kuni 3-aastastel lastel.
<i>Paralleelmäng</i>	Laps mängib teiste laste kõrval või seltskonnas, aga ei mängi oma kaaslastega koos, st ei osale ühistegevuses. Paralleelmäng esindab 2–3-aastaste väikelaste kõige sagedasemat mänguvormi. Samas esineb seda koolieelses vanuses lastel ka hiljem.
<i>Assotsiatiivne mäng</i>	Laps mängib koos teistega, kuid ei määratle veel oma rolli ega organiseeri tegevust. See mänguliik saab lastele kättesaadavaks kolmandal eluaastal, on valdav 3–4-aastastel lastel, taandudes hilisemas vanuses.
<i>Koosmäng</i>	Laps mängib koos teistega ja neil on ühine eesmärk või kavatsus selle sotsiaalse tegevuse juures ning tegevuse eesmärk on kindlasti grupikeskne. Koosmänguks on võimelised lapsed alates 4. eluaastast.

Lapse arengu seisukohast on tähtsad nii mängimine üksinda, vanemate inimeste (lapsest kompetentsemate) toel kui koos eakaaslastega. Mängides kogetakse uuesti seda, mida on juba õpitud. Piaget (1951) käsitleski mängu kui juba omandatud käitumisskeemide harjutamist lihtsalt naudingu pärast. Mängu kui nauditavate skeemide harjutamise roll on viimistleda lapse poolt mittemängulistest kontekstides omandatud oskusi (nii asjadega manipuleerimisel kui teiste inimestega lävimisel). Seeläbi arenevad mängides füüsilised, kognitiivsed ja sotsiaalsed võimed ja oskused. Sotsiaalse arengu seisukohalt on oluline suhtlemine kaaslastega mängu kontekstis, mitte mäng ise. Mäng pakub lapsele keskkonda, kus nad saavad turvaliselt harjutada suhtlemist teiste lastega.

Võimalused teatud liiki mängudes osalemiseks avarduvad lapse kasvades seoses sellega, et paranevad nende kognitiivsed ja sotsiaalsed oskused. Edukaks koosmänguks kaaslastega on vaja teatud sotsiaalseid oskusi (vt ptk 3). Näiteks peavad lapsed olema võimelised leidma sõnalisel teel mängupartnerit (“Tule mängi minuga!”), oskama ühineda mängugruppiga viisakal moel (“Kas ma tohin ka mängu tulla?”), aduda teiste laste reaktsioone, mõista kaaslaste verbaalseid ja mitteverbaalseid vihjeid jne.

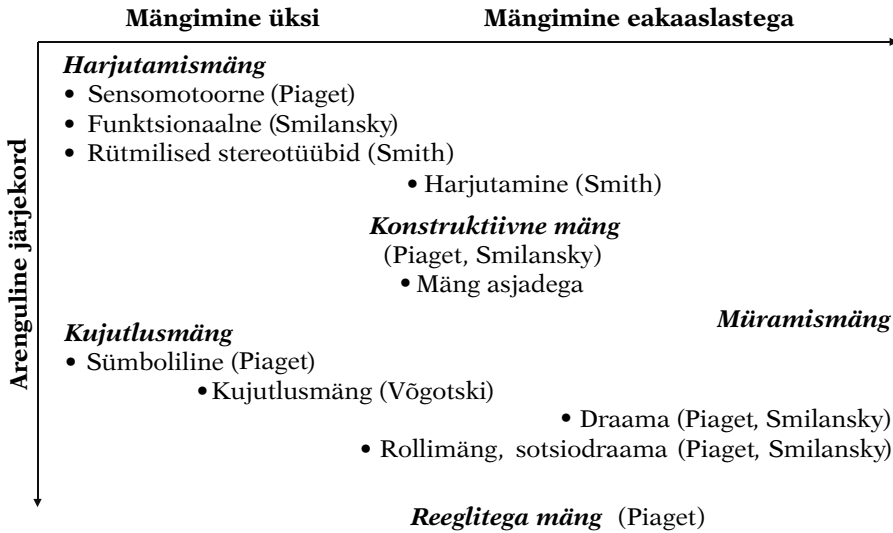
Samas mäng mitte ainult ei peegelda lapse juba omandatud sotsiaalseid oskusi, vaid selle käigus omandatakse ka uusi. Mängus on sageli vaja leida kompromisse (“Hea küll, ma olen praegu tita ja sina ole emme”), olla paindlik (“Kõigepealt mängime sinu autodega ja siis minu omadega”), lahendada konflikte. Sotsiaalses mängus arenevad laste keelelised oskused ning õpitakse enese tegevust kontrollima. Seega pakub eakaaslastega mängimine lastele võimalusi suhelda teistega ning õppida-praktiseerida sotsiaalseid oskusi.

Piaget’ meelest võib kaaslastega nõustumine ja vaidlemine suunata lapsi märkama, et lapsed võivad asjadest erinevalt aru saada, seda, et käitumise aluseks on kavatsus, mitte selle objektiivne tagajärg (vt ka ptk 6). Suhtlemine teistega mängusituatsioonis võimaldab lastel kogeda isiksustevahelisi erinevusi ja arvamuste paljusust ning annab võimaluse neid omavahel läbi rääkida. Samuti aitab kaaslastega suhtlemine-koostöö konkurentsi ja sõbralike arutelude kontekstis saada lapsel aru endast nii subjekti kui objektina. See pole võimalik täiskasvanutega suheldes – täiskasvanute kui lapsest targemate poolt öeldut võtavad lapsed kui absoluutset tõe, mille vastu ei saa vaielda. Samas ei pruugi nad selle tõe üle ka sügavalt järele mõelda, unustades selle varsti.

Kokkuvõtteks: lapse arengut silmas pidades on oluline toetada ja juhendada väikelaste mängu, samuti aga luua tingimused, et nad saaksid mängida omaette ja koos kaaslastega. Järgnevalt kirjeldatakse eri liiki mängu ja nende seoseid arenguliste iseärasustega.

MÄNGUDE LIIGID JA NENDE ISEÄRASUSED ERINEVAS VANUSES LASTEL

Nii, nagu ollakse raskustes mängu defineerimisega, pole olemas ka ühtset mängude jaotust. Erinevate valdkondade spetsialistid kasutavad samalaadse mängu puhul mõnevõrra erinevaid termineid. Siin kirjeldatakse mängu ning lapse arengulisi iseärasusi, tuues eraldi välja, kas laps mängib vastavat mängu valdavalt üksi või kaaslastega, näidatakse, missuguste oskuste arengut vastav mäng soodustab. Mänge on kirjeldatud selles järjekorras, nagu lapsed neid mängima hakkavad. Mängude jaotus on näidatud ka joonisel 7.1.



Joonis 7.1. Mängude jaotus. Mängimine üksi ja eakaaslastega

Märkus. Joonisel on üksi mängitavad mängud esitatud vasakul, grupimängud paremal, mängud, mida saab nii üksi kui grupis mängida, on toodud keskel. Sulgudes on esitatud teoreetikud, kes on vastavaid mängu uurinud ja kirjeldanud

Harjutamismäng

Esimesed mängud, mida juba imikud mängivad, on **kehalise liigutamise-ga seotud tegevused**. Piaget (1951) on kirjeldanud sellist mängu kui senso-motoorset või harjutamismängu (eristades eheda harjutamismängu, juhuslikud ja tahtlikud kombinatsioonid), Smith (2005) toob välja rütmilised stereotüübid ja harjutamismängud.

Piaget' järgi *eheda harjutusmängu* käigus kordab laps tegevusi rõõmuga ning see võib sisaldada nii füüsilist kui vaimset tegevust. Näitena tuuakse väikelaps, kes tõmbab rullist paberit, et jälgida, kuidas see maha langeb. Teda

huvitab paberi mahalangemise protsess kui selline. Eheda harjutusmängu hulka kuuluvad ka sellised ema-lapse vahelised mängud nagu asjade kukutamine ja tõstmine, kus laps viskab maha talle ulatatud eseme ning ootab, et ema selle talle tagastaks, et ta saaks seda uuesti ja uuesti maha visata. Eheda harjutusmängu käigus võib laps leida uusi lahendusi asjade omavaheliseks seostamiseks. Nii tekivad tegevuste *juhuslikud kombinatsioonid*. Näiteks võib siinkohal tuua mitmesugused väikelaste mänguasjad, kus mingile nupule vajutades saab esile kutsuda mõne heli. Alguses vajutavad lapsed nuppudele juhuslikult, hiljem hakkavad nad meelde jätma, millist klahvi vajutades mingit heli kuuleb. Tegevuse *tahtlikud kombinatsioonid* ilmnevad, kui uus käitumine on kaalutletult ühildatud ning mängus ilmnevad uued suunad. Kui selle käigus lisandub lapse tegevusele sümboliline tähendus, tekib kujutlusmäng. Sotsiaalse interaktisiooni lisamine viib reeglitega mängudeni, kui aga ilmneb tõeline kohanemine, lakkab mäng ning järgneb tegevuse rakendamine reaalsuses. Seega arenevad Piaget' järgi asjadega mängud, kujutlusmängud ja reeglitega mängud algsest harjutamismängust. **Harjutamismäng soodustab lapse kognitiivset arengut.**

Smith (2005) eristas algse tasemena *rütmilisi stereotüüpe*, mis on väikelast iseloomustavad kehaliigutused nagu jalgade siputamine, käte viibutamine jms. Need on motoorsed liigutused, mis esinevad lapse esimesel eluaastal ilma otsese nähtava funktsioonita. Lapsed naudivad liikumist. Rütmilised stereotüübid esinevad alates sünnist, suurima sageduse saavutavad kuuendal elukuul. Selliste mängude kaudu areneb kehatunnetus.

Harjutamismäng on seotud sellise tegevusega nagu jooksmine, ronimine, hüppamine ehk kogu keha haarav liikumine mängu kontekstis. Harjutamismäng ilmneb tavaliselt esimese eluaasta lõpul, kui imik hakkab iseseisvalt liikuma, ning kõrghetk on 4. eluaasta lõpus. Järgnevalt selle sagedus lapse vanuse kasvades väheneb. Harjutamismängu käigus õpivad lapsed tundma oma füüsilisi võimeid, uurides ja muutes vahetut keskkonda. Mängude sisuks võivad olla mitmesugused mängud oma kehaga, esemete kukutamine, ladumine jne. Näiteks võib tuua lapse, kes rõõmsalt trepiastmest üles ja alla astub. Laps ei õpi antud tegevuse käigus uusi oskusi, sest ta teab, kuidas seda teha, tegevus on tema kontrolli all. Ta naudib seda, et oskab midagi teha. Harjutamismängu iseloomustab nauditav juba omandatud tegevuse kordamine – esemete manipuleerimine, ka teiste inimeste matkimine. Alguses on laps sellesse haaratud üksinda, kuid hiljem ka koos kaaslastega.

Smith (2005) tõi välja harjutamismängu mõjutavad mitmed tegurid: 1) ruumi suurus – väikestes ruumides on harjutusmängud raskendatud, sest maa-ala on piiratud ning selles on palju mitmesuguseid vahendeid, mis seda takistavad; 2) eelnevate võimaluste puudumine – mida vähem on lastel olnud

võimalusi tegelda harjutusmänguga, seda intensiivsem ning pikaajalisem see võimaluse avanedes on.

Lisaks eesnimetatutele, mis on peamised, on välja toodud ka muud tegurid, nagu alatoitumine ning ilmastikuolud (liiga kuumal korral harrastatakse harjutusmänge vähe, sest füüsilisel aktiivsusel on termoregulatsiooni roll).

Harjutamismängudes areneb laps füüsiliselt. Harjutusmängud on olulised ka lastele puhkuse pakkumisel vaimsest tegevusest. Mida noorem laps, seda kiiremini ta väsib vaimsest pingutusest ning tegelemine harjutusmängudega aitab taastada tähelepanul ning vabastada tekkinud ülekoormusest. Koolieas nende mängude sagedus väheneb, sest mängimiseks pole enam nii palju võimalust (koolis on ainult vahetunnid). Just koolieelses eas on lastel vaja füüsiliselt aktiivset tegutsemist – nad ei suuda pikka aega paigal istuda.

Konstruktiiivne mäng

Harjutamismängu juhuslike ja tahtlike kombinatsioonide tase on osaliselt kattuv konstruktiivse mänguga (Piaget, 1951). **Konstruktiiivne mäng on see, kui laps kasutab materjale, püüab midagi luua, konstrueerida.** Näiteks ehitab laps klotsidest maja või torni või ka lihtsalt eksperimenteerib klotsidega (laob mingeid juhuslikke kujundeid). Koolieelses eas lapsed veedavad enam kui poole oma ajast konstruktiivses mängus. Sageli käsitletakse seda kui üleminekut harjutamismängust sümbolilise mängu tasemele. Näiteks, kui laps taob ühte klotsi teise vastu ja hakkab seejärel klotse mingisse süsteemi laduma, võib ta hiljem leida, et ehitab maja. Konstruktiiivne mäng säilib ka hilisemas eas, kuid siis on see tugevalt seotud sümbolilise mänguga. Väikesed lapsed õpivad mõistma maailma nähtusi ning põhjuslikke seoseid tänu sellele, et tegutsevad aktiivselt asjade maailmas. See toimub **konstruktiivse mängu** kaudu, mis **soodustab kognitiivset arengut.**

Bruneri (1972) järgi **arendab konstruktiivne mäng paindlikku mõtlemist.** See pakub võimalusi panna mitmesuguseid elemente erinevatesse situatsioonidesse mitmel viisil ning näha probleeme mitmest vaatenurgast. Ühes Bruneri eksperimendis (vt Whitebread & Jameson, 2005) moodustati lastest kaks gruppi, kes pidid lahendama ülesandeid. Ühel grupil lasti esemetega vabalt tegutseda (st nendega mängida), teisele aga näidati ette, kuidas neid probleemi lahendamiseks kasutada. Kui lastele esitati uusi ülesandeid, lahendasid nn õpetatud grupi lapsed probleemi kohe nii, nagu neile oli näidatud, või ei saanud sellega üldse hakkama. Seevastu selle grupi lapsed, kes said asjadega vabalt mängida, lahendasid uusi ülesandeid loovamalt, ja kui nende pakutud lahendus ei toiminud, tegutsesid probleemiga pikemaajaliselt.

Mängu on sageli vaadeldud ka võrdväärseks lapse uurimistegevusega. Siiski rõhutatakse, et need toimingud on oma olemuselt erinevad. Arenguliselt eelneb uurimine mängule. Puutudes kokku uue objektiga, tegeleb laps kõigepealt sellega ning püüab välja selgitada, mida see objekt suudab teha. Kui teda hakkab huvitama küsimus, mida tema ise sellega teha saab, on tegemist juba mänguga. Enne, kui laps hakkab mängima esemetega, tegeleb ta nende uurimisega, mille käigus ta omistab objektidele erinevaid tunnuseid ning kasutab neid objekte oma mängude tugipunktidenä. Pellegrini ja Goldsmith (2003) töid uurimistegevuse kohta näite, kus laps, tulles esmakordselt mängu- või lasteaiarühma, käitub esimestel nädalatel arglikult, uurides hoolikalt nii füüsilist kui sotsiaalset keskkonda pealtvaatajana, tehes kindlaks, millised ohud teda seal varitsevad ning kuidas neid vältida. Olles veendunud turvalisuses, hakkab laps mängima. Uurimine on valdav tegevus lapse kahel esimesel eluaastal. Lapse vanemaks saades väheneb uurimuslikule tegevusele kulutatud aeg ning kasvab mängutegevuse aeg.

Müramismäng

Müramismängud on tavaline kaaslastega suhtlemise vorm nii koolieelikuna kui koolieas ja need meeldivad eriti poistele. **Müramismängudes on tegemist maadluse, kähmlemise, löömise, tõuklemise, maas rullimise ning küttimisega.** Uurimused on näidanud, et umbes 10% laste vabategevustest mänguväljakul on seotud müramismängudega. Selle kõrghetk on algklassides ning sagedus hakkab langema murdeas.

Müramismängudele on iseloomulikud järgmised tunnused: 1) näoilme, st mängijal on nn "mängija nägu" ja lai naeratus; 2) tagasihoitus, st mängu käigus sooritatavad löögid ning äigamised pole tugevad või ei puuduta kaaslast üldse; 3) rollimuutus, st lapsed võtavad endale rolle vabatahtlikult, olles kas nn tagaajaja või tagaeta; 4) müramismängus on võitlusel algus ja lõpp, st mäng algab alati kutsega mängus osaleda ning lõpeb kas ühise tegevuse või teise mängu jätkumisega. Pärisvõitlus võib alata kogemata (nt tingitud lapse vähestest sotsiaalsetest oskustest) või kaalutletud tegevusena (laps kasutab tahtlikult mängusituatsiooni kellelegi haiget tegemiseks). Lapsed, eriti müramismängus osalevad lapsed, oskavad mängu tõelisest kähmlusest hästi eristada.

Väliselt võib müramine sarnaneda kahlusega, mistõttu õpetajad jt täiskasvanud neid sageli segamini ajavad, sekkudes enda arvates võitlusele, kuid laste arvates mängu. Smith (2005) toob välja, et täiskasvanutel tuleks eristada mänguvõitlust pärisvõitlusest, sest see on turvaline võimalus harjutada oma võitlusoskusi, aitab säilitada ja väljendada oma sõprussuhteid, arendab emotsioonide kontrollimise oskust ning tekitab kuuluvustunde. On leitud, et õpetajad arvavad, et ligi 30% mänguvõitlustest viib pärisvõitluseni, tegelikkuses

on see algklassides aga vaid 1% (Smith, 2005). Siiski neid juhtumeid esineb ning õpetajad peavad sellega arvestama. Sagedamini satuvad võitlusse just tõrjutud lapsed (vt ptk 3), kes käituvad müramissituatsioonides agressiivselt. Sellel on kaks põhilist põhjust. Esiteks, tõrjutud laste kehvad sotsiaalsed oskused – lapsed interpreteerivad valesti müramismängu situatsiooni, hinnates seda enda jaoks ohtlikuks ja käitudes seetõttu agressiivselt. Teiseks, võib siin avalduda otsene manipuleerimine tõrjutuga või ka lihtsalt soov talle haiget teha.

Kujutlusmäng ehk sümboliline mäng

Sümbolilises mängus kasutatakse ühte eset mingi teise asemel, kujutletakse üks asi teiseks. Puupulk võib olla püssiks, kivi leivaks jne. Piaget (1951) kirjeldas seda kui sümbolilist mängu, Vögotski (1978) kui kujutlusmängu, vahel nimetatakse seda ka draamamänguks (Smilansky, 1968). Sümbolilist mängu võib mängida üksi ning grupis, koos kaaslastega (vt ka allpool Rollimängud). Kujutlusmäng saavutab oma haripunkti koolieelse ea lõpuks.

Piaget' (1951) käsitles kujutlusmängu esimest taset kui individuaalset tegevust, mille käigus kinnistatakse juba olemasolevaid oskusi ja teadmisi. Selle käigus avaldavad lapsed sundimatul viisil oma loomingulisust, füüsilist suutlikkust ning sotsiaalset teadlikkust, mille käigus üks ese hakkab tähistama teist eset. Lapsed saavad sellega hakkama juba teisel eluaastal. Nad kordavad tegevust kujuteldava objektiga ja naudivad selliseid kordusi. Näiteks kasutavad nad pehmet looma padjana ja jäljendavad pea padjale panemist.

Kujutlusmäng omakorda mõjutab kognitiivset arengut.

Ei ole üheselt selge, mida see ühe eseme poolt teise asendamine (sümboliseerimine, kujutlemine) tähendab. Väikestel (alla kolme aasta vanustel) lastel on raske hoida meeles kahte asja ja seda, et üks tähistab teist. Seetõttu pole selge, kas kivi, mida laps leiva asemel kasutab, tegelikult lapse jaoks leiba *asendab* või laps käsitlebki seda leivana. Sellele, et see ongi lapse jaoks leib, viitab asjaolu, et lapsed tihti kivi ka hammustada püüavad (nii nagu päris leiba). Samuti istuvad nad mänguautole ning üritavad ka sinna sisse minna (vt ka jn 7.2). Lapsed kordavad oma elust meenuvat situatsiooni-tegevust, meenutavad stsenaariumi (vt ptk 1). Nende jaoks on väike asi “tegelik” asi, mitte ei asenda tegelikku.

Vögotski väitis, et enne kolmandat eluaastat ei ole lapsed võimelised tõeliseks sümboliliseks mänguks, st mänguks, kus üks asi kujuteldavalt asendab teist. Küll aga rõhutas ta just **kujutlusmängu** olulist rolli **uute kognitiivsete ja sotsiaalsete oskuste omandamisel**. Kujutlusmäng nõuab lastelt: 1) et nad looksid kujuteldava olukorra, 2) järgiksid teatavaid (enda või teiste poolt kehtestatud) reegleid, et seda mängus ellu viia. Need kaks omadust on võtmeks mängu rollile lapse arengus. Kujuteldava olukorra loomisel õpib laps



Joonis 7.2. Kas mängu- või pärisvoodi?

tegutsema mitte ainult reaktsioonina välisele stimulaatorile, vaid ka kooskõlas sisemiste ideedega. Koolieelikud kasutavad esemeid ebaharilikul moel ja kujutavad, et nad on midagi muud, kui nad päriselt on, eraldades niiviisi mõtlemise otseselt ümbritsevast maailmast. Mängus kaotavad last ümbritsevad asjad ja otsene füüsiline keskkond oma määrava jõu. Laps näeb ühte, aga käitub teistmoodi suhtes sellega, mida ta näeb. Seega on loodud tingimus, kus laps hakkab käituma sõltumata sellest, mida ta näeb. Kuigi koolieelike kujutlus tundub välisvaatlejale vaba ja spontaanne, nõuab kujutlusmäng pidevalt, et lapsed tegutseksid vastuolus oma vahetute impulssidega, sest nad peavad ennast allutama rollimängu konteksti reeglitele.

Kujutlusmäng tekib sotsiaalses situatsioonis, suheldes teiste, alguses eelkõige täiskasvanutega. Uurimused (nt Tomasello, 1999) on näidanud, et lapsed kasutavad ühte eset teise asemel vaid siis, kui täiskasvanud ees näitavad (st vanemad modelleerivad ning lapsed jäljendavad). Lapsed jäljendavad ja mängivad uuesti läbi seda, mida nad on näinud ja kogenud. Isegi kõige lihtsamad kujutletavad situatsioonid, mida loovad (st mängivad läbi) juba väga väikesed lapsed, kulgevad sotsiaalsete reeglitega kooskõlas. Nende reeglite kohaselt käitudes hakkavad lapsed paremini mõistma sotsiaalseid norme ja ootusi ning püüavad käituda nii, et neid toetada. Seda võib näha joonisel 7.1. Väike tüdruk sai oma teiseks sünnipäevaks kingituseks nukuvoodi. Esialgu pani ta voodisse oma nuku, seejärel proovis ennast sinna mahutada. Natukese aja pärast, kui ta oli selle võimaluse leidnud, võttis ta kleidi seljast ning heitis voodisse pikali.

Rollimäng

Alates kolmandast eluaastast hakkavad lapsed mängima kujutlusmänge koos teistega – hakatakse mängima rollimänge, mida nimetatakse ka sotsiodraama-mängudeks. Selles vanuses suudavad nad situatsioone meelde jätta, neis rolle eristada ja omavahel jagada. Lapsed hakkavad reaalsust täpsemalt jäljendama ja mängudes tegevusi kordama. **Rollimängud on seotud sotsiaalsete suhetega, mängijad võtavad endale rollid ja esitavad mingeid situatsioone.** Lapsed võtavad elust selged rollid (nt ema, isa) ja jäljendavad kogetud tegevusi, nt mängivad kodu. Need mängud eeldavad lastevahelist suhtlemist ja koostööd. Nelja-aastaste laste rühmas käis hommikuringis külas isa, kes töötas arstina. Ta rääkis huvitavalt oma elukutsest ning tõi kaasa põnevaid arstiriistu, mis jäid rühma lastele mängimiseks. Edaspidi olid arstimängus tohtriteks poisid. Õpetaja küsimusele, et miks tüdrukud arstid olla ei või, vastati, et arstid on mehed.

Erinevate kultuuride lapsed mängivad erinevaid rollimänge.

Smilansky ja Shefatya (1990, Kitson, 2005 j) töid välja järgmised kujutlus- ja rollimängu iseloomustavad jooned:

- 1) kujuteldav roll: laps kujutleb end mingisse rolli ning jälgendab selle tegevust ja kõnet;
- 2) kujutlused seoses asjadega: liigutused, sõnad, teised asjad asendavad tegelikke asju;
- 3) sõnalised asendused tegevustest ja situatsioonidest: sõnalised seletused ja kirjeldused asendavad tegevusi ja situatsioone;
- 4) püsivus: laps kujutleb end rolli pikema aja (vähemalt 10 min) jooksul;
- 5) interaktsioon: mängu on kaasatud vähemalt kaks mängijat;
- 6) sõnaline suhtlemine: mänguepisoodiga on seotud ka sõnaline eneseväljendus.

Esimesed neli karakteristikut iseloomustavad ka kujutlusmängu, viimased kaks aga ainult rollimängu.

Howes (1992, Rubin & Coplan, 1998 j) toob välja rollimängu kolm olulist funktsiooni. Esiteks, loob see konteksti oma teadmiste ja arvamuste avaldamiseks teistele lastele. Teiseks, annab see lastele võimalusi oma tegevust kontrollida ja kompromisse luua. Need võimalused avalduvad arutelude ja läbirääkimiste ajal, kui vaieldakse rollijaotuse, mängu stsenaariumi ja episoodide üle. Kolmandaks, loob see turvalise konteksti, milles lapsed saavad arutleda intiimsetel teemadel. Selle mängu käigus praktiseerivad lapsed suhtlemisoskusi.

Rollimängud võimaldavad katsetada oma ideid. Need on olulised allikad sotsiaalsete reeglite õppimisel ja kinnistamisel. Rollimängudes areneb laste loovus ja mõtlemine, samuti aga sotsiaalsed oskused. Lapsed peavad rollide jaotamisel läbirääkimisi, nad vaidlevad tegevuste üle. Nad õpivad nägema maailma teise silmade läbi, teisest vaatenurgast. Arvatakse, et need mängud aitavad lastel õppida mõistma psüühilisi nähtusi (soove, kavatsusi, uskumusi, vt ptk 6). Stsenaariumid, mida 3–6-aastased lapsed loovad ja läbi mängivad, võivad olla väga keerukad.

Rollimäng tekib esmalt hooldaja ja väikelapse vahel, kes õpib seda toetava juhendamise all. Sellest suhtest omandab laps sotsiaalsed oskused, kommunikatiivsed arusaamad, mis võimaldavad tal rollimängu täiskasvanutest sõltumatult viljeleda. Vögotski peab lapse mängu oluliseks sotsiaalselt aktsepteeritud ja oodatud käitumise arendajaks. Vögotski (1976, Butterworth ja Harris, 2002 j) kirjutab: "Mängus ületab laps oma tegelikku vanust ja oma igapäevast käitumist – mängus on laps iseendast peajagu pikem".

Reeglitega mäng

Lapsed kehtestavad reegleid juba rollimängudes. Nad ise otsustavad, mis mängus hakkab juhtuma, kes mängus osalevad, mida ja kuidas nad räägivad. Mängijad ise määravad kindlaks sobiliku ning sobimatu käitumise mängus ja selle, kuidas mängitakse. Pellegrini, Dupuis'i ja Smith'i (2007) järgi lapsed küll järgivad mängudes reegleid, kuid need on paindlikud ning lepitud kokku omavahel läbi rääkides. Näiteks, loovmängus, kui laps otsustab, et tema on ema, ning soovib mängult süüa valmistada, kuid tema mängukaaslane, kes mängib isa, ütleb, et tema teeb süüa ise, siis reeglid muutuvad paindlikult, et mäng saaks jätkuda. Seega võivad laste poolt algselt paika pandud reeglid mängu jooksul muutuda.

Reeglitega mängus on eelnevalt reeglid paika pandud ja mängijad peavad neid järgima. Reeglitega mängud on võistlusmängud – siin on võitjad ja kaotajad. Reegleid mängu jooksul ei muudeta. Neis mängudes osalemine nõuab mängijatelt eelnevalt kokkulepitud reeglite järgimist, vastasel korral ootab neid mingisugune karistus (mängust väljalangemine, mängukäigu vahelejätmise vms). Reeglitega mängud on kõige komplekssemad ja nende mängimine nõuab teatud arutlemise taset. Selliseid mängu hakkavad lapsed mängima kõige hiljem, nende mängimise sagedus suureneb vanusega, need pakuvad huvi ka täiskasvanutele. Siia kuuluvad lauamängud, kaardi-mängud, arvutimängud, sportmängud. Piaget' (1951) järgi suudavad reeglitega mängu mängida lapsed siis, kui on saavutanud konkreetse operatsioonaal-se mõtlemise taseme, st mitte enne viiendat eluaastat. Neid mängides õpivad lapsed reegleid mõistma ning nende järgi käituma. Suuremat huvi hakatakse nende vastu tundma algklassides. Reeglitega kohanemine ning nende aktsepteerimine ei tule kergelt. Lauamängus kaotusega leppimine on raske ja võib põhjustada pisarate valamist ning vihapurskeidki, kus mängunupud visatakse põrandale, lahkutakse solvunult mängust vms. Reeglitega mängu mängitakse koolieelses eas enamasti täiskasvanu juhendamisel, suurema osakaalu omandavad need koolieas.

LAPSEVANEMA JA ÕPETAJA ROLL LASTE MÄNGU TOETAMISEL

Lapsevanema osast laste mängu arengus oli põgusalt juttu juba eelnevalt. Algselt tekivadki paljud mängimise viisid just koos täiskasvanuga ja tema suunamisel. Lapsevanemad on lapsega suhtlemisel ise aktiivsed ning algatavad lihtsamaid mängu (nt demonstreerivad, mida teha kõrinaga, algatavad *Kukumängu*). Samuti loovad nad lastele mängimise võimalused – ostavad mänguasju, kujundavad toa või mängunurga.

Mänguoskuste arengule aitab kaasa turvaline kiindumussuhe imikueas oma hooldajaga (vt pt 3 ja 6). Uurimused on näidanud, et lapsed, kellel on olnud turvalisem kiindumussuhe, on väikelapseeas uurimisaltimad ning kasutavad rohkem sümbolistlikku mängu (Belsky, Garduque, & Hrcir, 1984, viidatud Creasey, Jarvis, & Berk, 1998), on positiivsemalt meelestatud (Main, 1983, viidatud Creasey et al, 1998 ning aktsepteeritumad koolieelses eas kaaslaste poolt (Jacobson & Wille, 1986, viidatud Creasey et al, 1998). Lapsed, kes mängivad varajases lapsepõlves koos vanematega, mängivad hiljem iseseisvalt keerukamaid mänge – nende mängud sisaldavad rohkem sümboolsemaid tegevusi, rollimängu teemad on keerukamad, harvemini esineb üksinda mängimisel vähem küpset mängu esemetega (Creasey et al, 1998).

Vanemad saavad oma laste sotsiaalsete oskuste arengut toetada erinevatel viisidel. Üks võimalus, millele on tähelepanu pööratud, on vanemate otsene seotus laste mänguga – nii lastega mängimine kui mängu juhtimine ja toetamine (Bhavnagri & Parke, 1991). Ühelt poolt soodustavad laste arengut vanemate poolt loodud mängimise tingimused, lisaks soodustab aga sotsiaalsete oskuste arengut ja paremaid sõprussuhteid kaaslastega vanematepoolne otsene suhtlemise jälgimine ja juhendamine.

Samuti saavad laste emotsionaalset, kognitiivset ja sotsiaalset arengut toetada lasteaiaõpetajad. Ka nemad kujundavad mängimise keskkonna ning muretsevad mänguasjad. Tähtis on ka nende tegevus laste mängu planeerimisel, vaatlemisel ja toetamisel. Eristatud on järgnevaid õpetajarolle laste mängu toetamisel.

Õpetaja kui mängu planeerija/organiseerija. Rühmaruumis on õpetaja see, kes paigutab esemed ja vahendid nii, et see aitaks kaasa laste loova mängu tekkimisele. Tema on see, kes vahetab vahendeid, et lastel säiliks huvi tegevuste vastu, planeerib tegevustele kuluva aja, et laps saaks tegeleda teda huvitava asjaga nii kaua või lühiajaliselt, kui see teda köidab.

Õpetaja kui vaatleja. Vaatluse kaudu saab õpetaja teada, mida mäng lapsele tähendab, millised oskused ta on omandanud, milles vajab veel abi.

Õpetaja kui mängu juhendaja. Vaatlusega koos võib õpetaja toimida ka kui mängu juhendaja. Ta peab olema lastele kättesaadav, tundma laste iseärasusi, nende individuaalseid vajadusi, pakkuma neile tagasisidet või toetama last kas tegutsedes või peanoogutuse/naeratusena. Õpetaja osavõtt laste mängudest annab lastele signaali, et see tegevus on oluline, tähtis. Howes ja Smith (1995; viidatud Samuelsson & Johansson, 2006) leidsid oma uurimuses, et õpetajatel, kes lastega koos mängivad, on lastega ka tugevam ja lähedasem suhe. Samuti on leitud, et laste mäng muutub õpetajate osalusel keerukamaks ning laste tähelepanu mängu vastu on pikaajalisem (Samuelsson & Johansson, 2006).

Õpetaja kui mängu hindaja. Õpetaja saab mängu hinnata, lähtudes erinevatest põhimõtetest. Seefeld ja Barbour (1998) pakuvad välja järgmised küsimused, mille abi saab õpetaja laste mängu kvaliteeti hinnata.

- Kas mäng paistab ideederikas?
- Kui rikas on mängukeel?
- Kas lapsed leiavad uusi võimalusi, väljendamaks ennast erinevatel viisidel?
- Kas arad lapsed julgevad liituda mänguga? Kas argessiivsed lapsed jagavad oma ideid teistega ning teevad koostööd?
- Kui kaua mängusituatsioonid kestavad?
- Kas mängud muutuvad mitmekesisemaks ning keerukamaks?

Hindamise tulemustele vastavalt saab õpetaja oma tegevust laste mängu toetamisel muuta.

MÄNG JA ÕPPIMINE

Mängu on vaadeldud kui tähtsat, kuid siiski eelkõige naudingut pakkuvat tegevust. Õppimist seevastu on kirjeldatud kui tegevust, mis nõuab pingutamist ja püsivust. Mängu väärtustati lasteaiakasvatuse osana, õppimist aga pigem koolihariduse osana. Siit ka järeldus, et “tõeline” õppimine sai toimuda eri tingimustes – spetsiaalne aeg, vahendid, tegevused. Õppimine eristus teistest tegevustest ja seda juhendas õpetaja. Tänapäeval rõhutatakse õppimist mängu kaudu, tähtsustatakse mängu osa lapse arengus ja hilisemas õppimises koolis. Seega vaadeldakse mängu ja õppimist kui seotud tegevusi. Mängu käsitletakse kui olulist õppimise protsessi osa, õpetaja juhendavat rolli rõhutatatakse nii mängus kui õppimises.

Mängides areneb laps füüsiliselt. Seda toetavad eelkõige harjutamismängud ja müramismängud, kuid ka rollimängudes on vaja aktiivselt tegutseda vastavalt võetud rollile. Ka konstruktiivses mängus, tegeledes asjadega, areneb lapse motoorika.

Mäng soodustab lapse kognitiivsete protsesside – taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise – arengut. Konstruktiivses mängus õpivad lapsed asju vaatlema ning tajuma nende omadusi. Näiteks, asju klassifitseerides (autod, helmed, kujundid) ja nendega katsetades (veega mängimine, plastiliinist voolimine) õpivad lapsed tegema järeldusi. See tähendab, et mäng soodustab laste arutlemisoskuste arengut. Küsimuste esitamine on laste mängu osa. Ka küsimustes eksperimenteerivad nad kujutletava maailmaga (Miks päike loojub, miks on Eva silmad sinised, aga minul pruunid). Küsimuste esitamine näitab, et lapsed juurdlevad tegelikkuse üle, kujutledes, et see võiks olla ka teistsugune. Kujutlusmängus meenutavad nad tegelikkust ja õpivad tegutsema nii, nagu enne kogenud. Näiteks õpivad nad käituma kooskõlas sotsiaalsete reeglitega.

Mäng toetab ka sotsiaalsete oskuste ning emotsioonide kontrolli arengut. Müramismängudes saavad lapsed ennast füüsiliselt välja elada, õppides käituma nii, et ei tee teisele haiget, kuigi selleks võimalusi on. Rollimängudega ühinemine õpetab enesekehtestamist, oskust liituda grupiga. Rollimängudes teisi jäljendades praktiseeritakse sotsiaalselt aktsepteeritud käitumist.

Kuna mäng on seotud rõõmuga, siis võib see olla suureks õpimotivaatoriks. Kui laps vajab edukaks mänguks teatud oskusi või teadmisi, siis võib ta olla rohkem huvitatud faktide või oskuste omandamisest. Mängu saab tähtsustada ja mängulisi tegevusi paremini õppetegevustega seostada ka rühmaruumi kujundamisega. Vanema lasteaiarühma ruumid on viimasel aastakümnel liikunud enam keskuste süsteemi poole. Selle eeliseks on, et mäng integreeritakse õppekavva. Sellisel juhul on paljud tegevused küll õpetaja juhitud, kuid laste tegevused on rohkem mängulised ning nad saavad rohkem oma ideid katsetada.

Õpetajad saavad mängusituatsioonis lastele õpetada ka akadeemilisi oskusi. Näiteks kujutlusmängu saab kasutada lastele teadmiste õpetamisel ümbritseva maailma kohta, sümbolite mõistmisel – seega nii loodusteaduse, matemaatika kui keele õpetamisel. Loovust toetavad mängud kunstitudides. Nendest erinevatest võimalustest on kirjutatud vastavaid valdkondi käsitlevates peatükkides.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Bhavnagri, N. P., & Parke, R. D. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 423–440.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687–708.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Creasey, G. L., Jarvis, P. A. & Berk, L. E. (1998). Play and Social Competence. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 116–143). State University of New York Press.
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 3&4, 379–393.
- Kitson, N. (2005). Fantasy play and the case for adult intervention. In J. Moyles (Ed.), *The Excellence of play* (pp. 111–123). Maidenhead: Open University Press.
- Parten, M. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243–269.
- Pellegrini, A., D. Dupuis, D., & Smith, P., K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261–276.
- Pellegrini, A. D. & Goldsmith, S. (2003). "Settling in": A short-term longitudinal study of ways in which new children come to play with classmates. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8, 140–151.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (1998). Social and Nonsocial Play in Childhood: An individual Differences Perspective. In o. N. Saracho, B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp 144–170). Albany: State University of New York Press.

- Saar, A. (1997). *Laps ja mäng*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 1, 47–65.
- Seefeld, C. & Barbour, N. (1998). *Early Childhood Education: an introduction* (4th ed.). Merrill: Prentice Hall.
- Sluss, D. J. (2005). *Supporting play: Birth through age eight*. Thomson.
- Smith, P. K. (2005). Physical activity and rough-and-tumble play. In J. Moyles (Ed.), *The Excellence of Play* (pp.127–137). Open University Press.
- Smith, P. K. & Vollstedt, R. V. (1985). On Defining Play: An Empirical Study of the Relationship between Play and Various Play Criteria. *Child Development*, 4, 1042–1050.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51, 3–12.

II OSA.
LASTE ARENGU
HINDAMINE

8. LASTE ARENGU HINDAMISE PÕHIMÕTETEST

Kristina Nugin

Kui lapsed lähevad lasteaeda, toimub nende arengu hindamises suur pööre. Kodus on vanemad keskendunud lapse saavutustele. Oodatakse uut arengutulemust: esimene pööramine, esimene sõna, kahesõnaline lause, esimesed sammud jne. Lapse iga edusammu tähistatakse ja selle üle rõõmustatakse. Tuttavatele ja sugulastele räägitakse, mida laps juba teha oskab, ja sõprade lastega käib võrdlus, kes mida, kuidas ja millal tegema hakkas. Lapse areng toimub positiivses õhkkonnas, kus tema edu märgatakse. Oluline on samuti jätkata lasteaia, nähes lapse nõrgemate külgede kõrval ka seda, milles ta on tubli. Lapse arengu jaoks on oluline, et hindamine toimukski positiivses õhkkonnas ja oleks kõigile osapooltele innustav ning toetav, mitte hirmutav ja raske. Järgnevalt esitatakse seisukohad, mida tänapäeval koolieelses eas laste arengu hindamisel rõhutatakse.

Hindamine on informatsiooni kogumine lapse arengu erinevatest valdkondadest. Kindlasti erineb lapse arengu hindamine lasteaia koolis läbi viidavast hindamisest. Eelkoolialiste laste hindamine on keeruline, kuna laste aktiivsuste on varieeruv, tähelepanu on lühiajaline, mälu võimalused piiratud (vt ptk 1), lastel võib esineda võõraste ning võõra keskkonna kartust. Hindamine nõuab teadmisi hindamisvahendite võimalustest ning piiratusest ja laste eale vastavast käitumisest. Katz (1997) ja Kagan jt (1998) loetlevad järgmised valdkonnad, kus lapsi hinnatakse:

- 1) lapse arenguliste saavutuste määratlemine;
- 2) erivajaduste, õppimise ja õpetamise määratlemine;
- 3) individuaalse õppekava koostamine;
- 4) lapse arengu ja edasimineku näitamine lapsele endale ja tema vanemale;
- 5) õppimise toetamine.

Kaasajal liigutakse hindamises “üksiku hindaja” mudeli poolt keskkonnamuudeli poole, mis tähendab seda, et hindamisse kaasatakse võimalikult palju lapsega seotud isikuid (lapsevanem, õpetaja, muusikaõpetaja, liikumisõpetaja, logopeed, psühholoog jne). Oluline on hindamise lapsekesksus ja valdkondade paljusus, et võimaldada hinnata last kui tervikut, mitte üksikuid spetsiifilisi valdkondi.

NAEYC (1998) suuniste järgi on eelkoolialiste laste hindamine jätkuv protsess, kus vaadeldakse, salvestatakse, jälgitakse, fikseeritakse ja kõikidel

võimalikel viisidel dokumenteeritakse laste poolt tehtav nende loomulikus õpikeskkonnas. Pakutakse välja järgmisi juhtnööre, mida õpetajad peaksid järgima laste hindamisel koolieelses lasteasutuses.

1. Mõõtmised peavad sisaldama uuringuid erinevates, lapse edukaks toimetulekuks vajalikes arenguvaldkondades: füüsilised, sotsiaalsed ja kognitiivsed oskused, emotsionaalne ja motivatsiooniline areng.
2. Mõõtmised peavad arengut kirjeldama, mitte võimaldama lihtsalt “jah” ja “ei” märkimist vastavatesse spetsiifiliste oskuste lahtritesse. Mõõtmised peavad kajastama arenguprogessi.
3. Mõõtmistulemused peaksid olema konkreetsed ja selgelt interpreteeritavad, et õpetaja saaks neid arutada lastevanematega. Hindamist peaks olema võimalik läbi viia rühmaruumis toimuva tegevuse käigus.
4. Mõõtmised, mis võimaldavad lapse jälgimist ja näiteid laste võimetest loomulikus õpikeskkonnas teatud ajavahemike järel, pakuvad parimat võimalust lapse üldise võimekuse näitamiseks, baasoskuste, mõistetest arusaamise, probleemilahenduse ja õpimotivatsiooni hindamiseks.

Missugused on laste arengu hindamise parimad praktikakogemused? Hemmeter jt (2001) toovad välja kolm võtmeküsimust:

- 1) perekonna kaasatus: professionaalid peavad nägema ja hindama lastevanemate rolli laste arengu hindamisprotsessis ja sekkumise vajaduses;
- 2) arenguliselt kohane hindamine: hindamise tüüp ja meetodid peavad sobima iga lapse individuaalsete vajaduste ja arengutasemega;
- 3) meeskonnatöö: meeskond peab kaasama isikuid lapse elust. Võrgustikku kuuluvad isikud peavad osalema hindamise planeerimises ja tulemuste interpreteerimises.

Bagnato jt (1997) ja Hemmeter jt (2001) täpsustavad eelnevat ning lisavad uusi soovitusi.

- 4) kasutada erinevaid tehnikaid: hindamise protsessis peaks kasutama erinevaid meetodeid ja instrumente (vaatlus, arengutabelid, formaalne ja mitteformaalne testimine, intervjuud lastevanematega, ankeet lastevanematele, portfoolio, video, fotod, lapse tööd, lapse tekstid ja arvamused jne);
- 5) hindamine erinevates situatsioonides: informatsiooni tuleks koguda erinevatel aegadel, mitte ühekordse hindamise tagajärjel, samuti erinevatest kohtadest nagu kodu, lasteaed, lastehoid, perekeskus, huviringid, perearstikeskus jne;
- 6) hindamise funktsionaalsus: oluline on, et tuleksid välja lapse tegelikud oskused, ebatüüpiline käitumine ja arengu dünaamilisus;
- 7) partnerite aktsepteerimine otsuste tegemisel: vanemaid tuleb kohelda kui tõelisi partnereid. Professionaalid peaksid edastama teateid võimalikult

arusaavalt ja lihtsalt ning võimaldama vanematel leida oma roll hindamise protsessis.

Seega on laste arengust tervikpildi kokkupanemisel vaja mitmete osapoolte abi. Õpetaja saab lapsi vaadeldes oma märkmed kirja panna. Lastevanematel on oma teadmised ja arvamused lapse kohta. Kindlasti tuleks küsitleda ka last ennast (nt millega ta hästi toime tuleb, mida talle teha meeldib, kuidas ta erinevatest elunähtustest ja kogemustest aru saab). Uurida võiks ka seda, kuidas hindavad last tema eakaaslased.

Lisaks on soovitatav uurida mitte ainult seda, mida lapsed juba teavad ja oskavad, vaid ka seda, mida nad suudavad kõrvalise abiga teha. Selline lähenemine toetub Vögotski (1934/1997) lähima arengu tsooni ideele. Lapse arendamisel on vaja teada, mida ta juba oskab, ning seda, mida ta suudab teha väikese abi korral (vt ka ptk 1). Seega peaks õppimise eesmärgid lastega koos läbi arutama ning arutlema selle üle, mida on lapsed teinud hästi ja millega on veel vaja vaeva näha. Õppimise protsess on sama oluline kui tulemus ehk lõpp-produkt.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. & Munson, S. M. (1997). *LINKing assessment and early intervention: An authentic curriculum based approach*. Baltimore.
- Hemmeter, M. L., Joseph, G., Smith, B. & Sandall, S. (2001). *DEC recommended practices, program assessment: Improving practices for young children with special needs and their families*. Longmont, CO: Sopris West.
- Kagan, S. L., Shepard, L. & E. Wurtz. (1998). *Principles and Recommendations For Early Childhood Assessments*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Katz, L. G. (1997). *A Development Approach to Assessment of Young Children*. ERIC Digest.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) & NAEC/SDE (National Association of early Childhood Specialists in State Departments of Education). (1998). *Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages three through eight*. Washington DC.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and language*. (Originally published in 1934). Cambridge, MA: MIT Press.

9. VAATLUS

Mairi Männamaa

SISSEJUHATUS

Igapäevaelus vaatleme me sageli laste tegemisi, jälgime nende käitumist, mängu, reaktsioone ja omavahelist suhtlemist. Enamasti teeme seda märkamalt, ilma eelneva plaanita. Vaatlus lapse arengu hindamismeetodina sai alguse 19. saj lõpus tuntud suurmeeste (Darwin jt) ülestähendustest oma laste kohta (Butterworth & Harris, 2002). Vaatluse kasutamine laste hindamisel on ja jääb üheks oluliseks meetodiks ning on aluseks teistele hindamismeetoditele – arengutestidele ja -skaaladele. Vaatlus annab meile lapse kohta sellist informatsiooni, mis on teiste meetoditega kättesaamatu. Siiski tuleks kogemusepõhiste vaatlustulemuste üldistamisega olla ettevaatlik. Vaatlustulemuste interpreteerimine peab põhinema teadmistel ja iga vaatleja peab olema teadlik antud meetodi plussidest ja miinustest.

Vaatluse planeerimisel on eelnevalt mõistlik täpsustada vaatluse **eesmärk** ehk see, mida vaadelda (nt käitumist), samuti ka, millal (nt hommikul, koolipäeva lõpus), mitu korda ja kus vaadelda (nt kodus, kliinikus, lasteaias või koolis) ning millist **vaatlusmeetodit** kasutada (Gullo, 2005; Sattler, 2001). Oluline on eelnevalt täpsustada, kuidas ja kes fikseerib vaatluse tulemused ning kuidas vaatluse tulemusi interpreteerida ja hinnata.



Joonis 9.1. Vaatleja suunab tähelepanu vaadeldavale lapsele

VAATLUSE EESMÄRK

Vaatlus võimaldab saada informatsiooni väga erinevatest valdkondadest (nt sotsiaalne, kognitiivne, emotsionaalne areng) ja aitab mõista lapse normaalset kasvu ja arengut, muutusi tema käitumises; lapse individuaalsust; soolisi ja kultuurilisi erinevusi; lapse vajadusi; lapse õppimise iseärasusi; lapse suhtlemist teiste laste ja täiskasvanutega; lapse toimetulekut konfliktidega; ära tunda haigusi; planeerida sekkumisi jne.

Vaatlusel võib olla üks või mitu eesmärki. Vaatluse eesmärk võib olla nii üldisem (nt lapse arengu hindamine) kui spetsiifilisem (nt agressiivne käitumine või koostöö teiste lastega). Nt võivad olla vaatluse eesmärgid:

- ... hinnata 2-aastase lapse eneseväljendusoskust ja kõnet;
- ... vaadelda 5-aastase poisi agressiivse käitumise episoodide kahe nädala jooksul ja teha kindlaks seda vallandavad tegurid;
- ... vaadelda erinevas vanuses laste prosotsiaalset käitumist ja võrrelda erinevusi poiste ja tüdrukute käitumises;
- ... vaadelda tegevustele keskendumise aega tähelepanuprobleemidega lapsel;
- ... vaadelda stereotüüpsete käitumiste esinemissagedust autismi diagnoosiga lapsel.

Fikseeritud vaatlused peaksid sisaldama ka piisavalt taustinformatsiooni (vaatluse aeg, vaatleja isik, kasutatav meetod, vaatluskeskkonna kirjeldus – koht ja ruum, juuresolevad isikud, lapsed, täiskasvanud, vaatluse eesmärk) ja vajadusel vaadeldavate isikute (laste) kohta ka veidi täpsemat informatsiooni (kodune keel, laste arv peres, pere koosseis jne) (Hobart & Frankel, 2004). Tavaliselt märgitakse selline informatsioon vaatlusprotokolli esilehele ja selle detailsuse aste võib olla varieeruv.

Vaatlused võivad olla **planeerimata** (kui olete teid huvitava sündmuse tunnistajaks ja tahate seda fikseerida, nt lapse reaktsioonid konflikt-situatsioonis) või **planeeritud** (kui teilt oodatakse tegevuste planeerimist nt peenmotoorika arendamiseks või hoopis lapse vaatlust pikema aja vältel erinevate arenguvaldkondade hindamiseks). Eesti lasteaedades läbi viidud arenguvestluste sisu põhineb suuresti sellel infol, mis lapse kohta varasemalt erinevaid vaatlustehnikaid kasutades saadakse.

VAATLUSE VORMID

Vaatlus võib olla **loomulik, struktureeritud, mittestruktureeritud** või **osalusvaatlus** (Zelenko, 2004). Sobiva vaatluse vormi valik sõltub eelkõige vaatleja rollist ja osaluse määrast ning vaatluse eesmärgist.

Loomuliku vaatluse korral vaadeldakse lapse käitumist tema tavapärasel keskkonnas (nt kodus, lasteaiaühendas, mänguväljakul) ja vaatleja ei sekku mingilgi moel lapse tegemistesse. Selline vaatluse vorm on tavaliselt väga aegajaks ressursimahukas ega õigusta end ka praktiliselt. Ka keskkonnad, milles last vaadeldakse, võivad oluliselt erineda ja lapse käitumine seetõttu varieeruda. Sageli ei pruugi huvipakkuv käitumine aga kogu vaatluse jooksul üldse esineda.

Struktureeritud vaatluse puhul hindab vaatleja huvipakkuvat käitumist standardsetes tingimustes ja nii tingimused (nt kool, lasteaed või kliinik) kui käitumised (nt koostööskused, teiste lastega suhtlemine, väikelapse reaktsioon ruumist lahkunud vanema tagasitulekule jne) on vaatlejale ette antud.

Sageli kombineeritakse struktureeritud vaatlus *mittestruktureeritud vaatlusega* (nt vaba mäng). Erinevalt loomulikust vaatlusest valib ja organiseerib mittestruktureeritud vaatluse puhul keskkonna (nt lasteaia teine rühm, ruum või kliinik) lapse jaoks vaatleja, kes võib situatsiooni sekkuda ja last kuigivõrd suunata.

Osalusvaatluse korral on vaatleja roll vaatlussituatsioonis aktiivsem. Vaatleja ja lapse vahel toimub aktiivne suhtlemine ja koostöö.

Erinevate vaatlusvormide kasutamisel on leitud, et lapse jaoks loomulikus keskkonnas esinev käitumine ei pruugi tavatingimustest erinevas keskkonnas üldse ilmuda (Gardner, 2000; Webster-Stratton, 1985). Samas on ka leitud, et tuttavas keskkonnas vastavad mittestruktureeritud ülesanded enam loomulikus keskkonnas esinevale käitumisele ja ennustavad seda paremini (Zelenko, 2004). Seega tuleks laste hindamisel kindlasti eelistada neid vaatluse vorme, mis sisaldavad ka mittestruktureeritud vaatlust, ja vaatluse tulemuste paikapidavust kinnitada loomuliku vaatlusega. Nendes tingimustes (nt kliinikus), kus pole võimalik luua nn tavakeskkonda, on laste hindamisel oluline arvestada informatsiooniga, kuidas laps käitub tuttavates (loomulikes) keskkondades – kodus, lasteaia või koolis. Selleks sobivad iseloomustused ja vaatluse kirjeldused vanematelt, õpetajatelt, hooldajatelt.

VAATLUSE MEETODID JA TEHNIKAD

Praktikas kasutatakse väga erinevaid vaatluse meetodeid ja tehnikaid. Siinkohal käsitletakse nendest vaid käitumise või sündmuste kirjeldamist (*narrative*), kontrollnimistuid (*checklists*), hindamiskaalasid ja tehnilisi abivahendeid (video- ja audiosalvestisi). Igal vaatlusmeetodil ja -tehnikal on oma plussid ja miinused. Nende kasutamine sõltub vaatluse eesmärkidest, vaatlusele pühendatud ajast ja vaadeldavatest sündmustest.

Käitumise kirjeldamine

Käitumise kirjeldamine on kõige levinum vaatlustehnika, mis on kasutatav nii tegelikult toimuvate sündmuste ülestähendamiseks vaba kirjeldamise vormis kui ka spetsiifiliste, lapse arengule ja vanusele vastavate ülesannete struktureeritud ülestähendamisel. Kirjeldavas vormis vaatlust on hea kasutada erivajadustega laste hindamiseks (Martin, 2004).

Vaatluse kirjeldamiseks on soovitatav kasutada oleviku vormi, mis hõlbus- tab lugejal paremini toimuvat tajuda. Soovitatav on kirjeldamisel vältida subjektiivseid hinnanguid ja kommentaare. Järgnevas on toodud näited kirjeldavast vaatlusest.

.....A võtab põrandal olevast korvist klotsid ja hakkab nendega mängima. Ehitab klotsidest kõrge torni ega räägi tükk aega mitte midagi. Laps saab seitsmest klot- sist torni valmis ja ütleb siis sosinal: "Mina tegi kõrge tolni." Seejärel paneb ta torni ettevaatlikult väikse mänguauto kasti, kust klotsid kukuvad maha ja auto kaldub külili. A tõstab auto uuesti püsti ja laob klotsid jälle auto peale. Klotsidest torn ei püsi ikka püsti ja klotsid kukuvad uuesti autokastist maha. Pärast kolman- dat korda, kui kukuvad nii klotsid kui auto, läheb A teise tuppa ja ütleb emale: "Aita mina toln püssi panna." Ema toetab auto vastu kappi ja siis laovad nad va- heldumisi klotsid autokasti üksteise peale. "Nüüd on kollas!" ütleb A.....

(3-a poisi (A) vaatlus tema kodus)

.....M põlvitab lehehunnikus, tõuseb püsti ja võtab plastmassist reha, kuid viskab reha kohe käest ja hakkab lehtedega mängima. Võtab pihud täis ja viskab üles. Kordab seda kuus korda. Võtab uuesti reha ja viskab selle uuesti maha ning hak- kab taas lehtedega mängima. Vaatab K-d, kes riisub eemal lehti. Võtab siis jälle reha, vehkleb käe ja rehaga. Istub maha rätsepaistesse ja hakkab reha uurima. Toksib paar korda vastu maad, pöörab varre enda poole, nuusutab seda, siis pöö- rab jälle pulkade poole tagasi ja tõstab taeva poole. Huilgab. Äkki paneb M pea korraks lehehunnikusse ja hõikab midagi. Siis võtab kätega lehti, paneb need vas- tu nägu ja rahuneb. M-i nägu on mullane, eriti suu ümbert. M paneb pea veel kord lehehunnikusse ja vibutab sõrmi silmade kõrgusel. Jääb kuulutama ja jäl- gib silmadega aia tagant mööda sõitvat suurt veoautot. Poeb siis uuesti peadpidi lehehunnikusse, tõstab pea, võtab kätega hulga lehti ja viskab need hunnikusse tagasi....

(6-a poisi (M) vaatlus õuetunnis)

Kontrollnimistud

Kontrollnimistu on teatud tegevuste ja oskuste kriteeriumide kirjalik loend (Airasian, 2008). Kontrollnimistuid kasutatakse lapse käitumise või oskuste olemasolu kindlakstegemiseks erinevates valdkondades, kirjeldades seda kas üldisemalt või spetsiifilisemalt (Gullo, 2005; Hobart & Frankel, 2004; Sattler, 2001). Keskenduda võib kitsamalt lapse käitumise vaatlusele (nt aja-, ruumi-, arvumõistete tundmine) või laiemalt erinevaid valdkondi katvate tegevuste ja soorituste hindamisele (nt kognitiivsed, sotsiaalsed, eneseteeninduse oskused, probleemilahendamise oskused jne) (vt tekstikast 9.1). Kontrollnimistud toovad lapse arengu hindamisel sageli esile selle, mida varem pole märgatud (nt füüsiliselt aktiivne ja elav laps ei saa peenmotoorikat nõudvate ülesannetega sugugi hakkama või elav ja aktiivne laps pole veel omandanud eakohaseid mõisteid).

Tekstikast 9.1. Näide lapse kognitiivse arengu kontrollnimistust

	Alati	Üldse mitte	Harva
1. Kasutab 5–6-sõnalisi lauseid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kasutab liitlauseid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tunneb ja kasutab ajamõisteid (eile, homme, varem, hiljem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tunneb ja kasutab ruumimõisteid (kõrge, madal, keskel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leiab asjadevahelisi erinevusi ja sarnasusi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontrollnimistuid saab hindamiseks kasutada kas ühel päeval või ka pikema perioodi vältel. Lapse arengust, oskustest ja käitumisest annab hea ülevaate sama nimistu kasutamine erinevatel aegadel (nt sügisel ja kevadel). Kontrollnimistuid on sobilik kasutada nii ühe konkreetse lapse kui grupi käitumise ja tegevuste hetkevaatlusena (Hobart & Frankel, 2004). Kontrollnimistuid võib kasutaja ka ise koostada või kohendada, tulemuste adekvaatseks interpreteerimiseks peab ta olema veendunud, et antud nimistu juures oleks kontrollitud selle valiidsus ja reliaablus (Martin, 2004).

Hindamisskaalad

Hindamisskaalaid kasutatakse lapse käitumise määra kirjeldamiseks ja tavaliselt siis, kui teiste hindamismeetoditega pole kirjeldamine hästi võimalik (Gullo, 2005). Skaalades antavad hinnangud on tavaliselt 3–7-astmelised (pallised) numbrilisel, graafilisel või kirjeldaval kujul (Airasian, 2008; Sattler, 2001). Praktika on näidanud, et lihtsam on kasutada väiksema astmelisi skaalaid (Airasian, 2008).

Tekstikast 9.2. Näited erinevatest hindamisskaaladest*Numbriline skaala*

Milliseks hindate lapse oskusi? Kui lapse oskus on nõrk, tõmmake ring ümber 1-le, kui keskmine, siis 2-le, ning kui te hindate lapse oskust suurepäraseks, siis 3-le.

Lapse jutustamisoskus	1	2	3
Lapse lugemisoskus	1	2	3

Graafiline skaala

Märkige joonel ristike kohta, mis iseloomustab lapse käitumist kõige paremini

endassetõmbunud _____	avatud
või kujul _____	
ärev _____	rahulik

Sõnaline skaala

Märkige ristiga sõna, mis näitab, kui sageli on antud käitumine lapsele iseloomulik

On teiste laste suhtes agressiivne	alati	sageli	vahel	harva	mitte kunagi
või					
On teiste vastu sõbralik		mitte kunagi		harva	sageli

Kirjeldav skaala

Märkige joonel ristike kohta, mis iseloomustab lapse käitumist kõige paremini

Hoiab partneriga silmsidet	Vaatab otsa juhuslikult	Ei hoiu silmsidet
----------------------------	-------------------------	-------------------

Video- ja audiosalvestused

Sagedamini kasutavad audio- ja videosalvestusi laste hindamismeetodina just kogenud praktikud (Hobart & Frankel, 2004). Tehniliste vahendite kasutamine võimaldab hoida oma rolli õpetaja, lapsevanema või spetsialistina, osaleda vajadusel ja võimalusel vahetult laste tegevustes ning samal ajal saada toimunut ka ülevaade. Martin (2004) soovib videosalvestusi kasutada nii grupi kui üksikute laste mängu ja õpioskuste, grupikäitumise ja -suhete, meeleolu muutuste, uurimiskäitumise, käelise tegevuse, mootorika, loovtegevuste, vanemlike (kasvatus)stiilide, lahutamiskartuse jt ärevusilmingute, erinevate arenguliste muutuste hindamiseks ja tegevuste planeerimiseks; samuti õppematerjalina õpetajakoolitustes. Audiosalvestusi on mõttekas kasutada nendel juhtudel, kui lapse käitumises ja tegevustes on palju lapse kõnet, mida ei jõua täpselt ja kiiresti fikseerida. Traditsioonilise vaatluse täiendamine, lapse käitumise kirjeldav vaatlus, lapse (laste) omavaheline suhtlemine, kõne ja keele arengu põhjalikum analüüs, lugemisoskuse ja mõtlemisoskuse arengu jälgimine – need on mõned audiosalvestuste kasutamise eesmärkidest (Martin, 2004).

Aja ja sündmuste fikseerimine

Aja ja sündmuse fikseerimist kasutatakse selleks, et kindlaks teha, kas lapsel on tegelik käitumisprobleem või on see vaid vanemate või personali ettekujuvus. Nii aja kui sündmuste fikseerimise tehnika kasutamise puhul tuleks last eelnevalt vaadelda ja täpsustada probleemi. Vaadeldud käitumise või sündmuse juures fikseeritakse nende esinemise sagedus, kestus või intensiivsus, jälgitakse käitumise esinemist teatud intervalli jooksul või hinnatakse ajalist seost käitumise ja selle tagajärgede vahel (Zelenko, 2004; Hobart & Frankel, 2004; Sattler, 2001). Nii on võimalik anda vaadeldud sündmustele või käitumisele mõõdetav väärtus. Soovitatav on sündmuste ja aja fikseerimise tehnikaid kasutada koos teiste tehnikatega.

Kui vaatluse tulemused viitavad sellele, et laps vajab abi, on vaatlusest abi spetsialistidele. Kui probleem pole nii tõsine, kui esialgu arvati, võib vaatlus näidata, et lapse käitumine on vaid reaktsioon teatud tüüpi distressile. Siit edasi on võimalik lapse aitamiseks ja ajutise ärevuse leevendamiseks leida sobilikke lahendusi (Hobart & Frankel, 2004). Vahel kasutatakse neid vaatlusi ka juhtumi aruteludel (*case studies*) (Lidz, 2003; Zelenko, 2004).

Aja ehk intervalli fikseerimisel märgitakse üles, kas konkreetne käitumisviis avaldub mingi ajavahemiku jooksul või mitte. Näiteks, iga 10 min järel fikseeritakse, kas laps suhtleb teiste lastega või kas ta on teiste laste vastu mingilgi moel agressiivne. Selle tehnika juures on mõõtühikuks intervallid (ajavahemikud), milleks vaatlusperiood jaotatakse. Intervalli fikseerimist kasutatakse käitumise vaatlemisel, millel pole selget algust ja lõppu ning mis avaldub keskmise sagedusega (nt vahelehiüdmine, ülesannete juures püsimine) (Sattler, 2001). Aja ülesmärkimist on mõistlik kasutada ka siis, kui last vaadeldakse pikema perioodi vältel (nt päeva jooksul). Soovitatavalt võiks selliseid ülestähendusi teha ühes nädalas mitu korda, sest laste käitumine võib päeviti erineda. Hea on ajalist fikseerimist kasutada just probleemsete (nt enesestõmbunud, häbelikud, suhtlemisprobleemidega) laste vaatlemisel (Gullo, 2005; Sattler, 2001).

Sündmuse fikseerimist kasutatakse konkreetse sündmuse ülestähendamiseks vaatluse ajal. Seda tehnikat võib kasutada väga erinevate sündmuste fikseerimiseks (nt agressiivsuse ilmingud või enesekontrolli puudumine), enamasti sellise käitumise ülesmärkimiseks, millel on nii algus kui lõpp. Iga vaadeldavat käitumist peaks eelnevalt konkreetsemalt määratlema, st millist käitumist plaanitakse fikseerida ja mida see käitumine sisaldab (Sattler, 2001). Näiteks võib agressiivseks käitumiseks lugeda löömist, kaklemist, hammustamist, loopimist, nügimist, verbaalset vägivalda, lõhkumist, märatsushooge. Lapse emotsionaalsete reaktsioonide kaardistamisel võiks keskenduda nutuhoogude, ennastrahustava käitumise (nt kiigutamine, imemine, masturbeerimine) või täiskasvanu külge klammerdumise fikseerimisele. Iga kord,

kui midagi sellist ilmneb, kirjutatakse üles täpne aeg. Hea oleks ära märkida ka valitud käitumise kestus, intensiivsuse aste või kas käitumist näiteks provotseeriti (Martin, 2004) (vt tekstikast 9.3).

Tekstikast 9.3. Näide sündmuste fikseerimise protokollilehest

Lapse nimi: Raul (R)

Vanus: 3a 6k

Eesmärk: fikseerida nädala jooksul R-i agressiivne käitumine

Päev	Kord	Kestus	Raskus	Provotseeritus	Kommentaariid
E	1	6 sek	keskmine	ei	Lööb ema, kui ema tahab hommikul ära tööle minna.
	2	10 sek	kerge	ei	Lükkab T-d (2a 8k).
	3	10 sek	raske	ei	Lööb E-d (2a 4k) puust autoga.
					E-l pea katki ja verine.
	4	2 min	raske	jah	Hammustab P-d (3a 6k), kui P ei soostu talle soovitud pliitsit andma. Ei rahune, loobib ka teised pliitsid rühmaruumi laiali.
T	1	30 sek	kerge	ei	Lükkab K-d (3a 7k) mitu korda, et endale saada kohta õpetajale lähemal.
	2	7 sek	keskmine	jah	Hammustab P-d, kes teda tõukab.
K	1	4 sek	kerge	ei	Lükkab I-d (2a 1k).
	2	10 sek	kerge	jah	Sülitab S-i (3a 8k) poole, kes käis õpetajale ütlemas, et R ei anna talle puslet.
N	0				
R	1	1,5 t	raske	jah	Isa tuleb lapsele järele lubatust tund aega hiljem. Laps jonnib ega rahune. Lööb nii õpetajat kui P-d ja K-d.

Sündmuste esinemist võib üles märkida vähem detailsemalt, kasutades erinevaid koode, nt punkti- või joonsüsteemi (Sattler, 2001). Näiteks saab kaheksal korral (sagedus) esinenud koostööd (käitumine) joonsüsteemi kasutades märkida sedasi:



Sündmuste ülestähendamist on hea kasutada käitumisprobleemide kindlakstegemisel; sekkumiseelse taseme ja käitumismustri määramisel ning sekkumiste efektiivsuse hindamisel (Shapiro & Kratochwill, 2000). Sündmuste ülestähendamisel soovitatakse kasutada **EKJ** (eelnenud sündmus-käitumine-järgnev sündmus/tagajärg) **formaati** (Lidz, 2003; Martin, 2004, Sattler, 2001; Shapiro & Kratochwill, 2000). EKJ formaadi kasutamine võimaldab avastada probleemse käitumise põhjused ja vallandajad ning ka teiste käitumise ja reaktsioonide mõju lapse käitumisele (vt tekstikast 9.4, EKJ formaat sobiks paremini ka tekstikasti 9.5 käitumise kirjeldamisel). Hea oleks valitud käitumist fikseerida võimalikult pika aja, nt nädala jooksul.

Tekstikast 9.4. Näide sündmuste fikseerimise protokollilehest EKJ formaadis

Sündmuste fikseerimine

Lapse nimi: Triinu (T)

Vaatleja: Kaire P.

Lapse vanus: 4a 6k

Vaatluse aeg: 20.05.07

Vaadeldav käitumine: *prosotsiaalne käitumine*

Käitumise näited: *jagamine, abistamine, koostöö, teistega arvestamine, teiste kuulamine.*

Vaatluse põhjendus: *püstitada arenguülesanded prosotsiaalsete oskuste arendamiseks.*

Aeg	Eelnev sündmus	Käitumine	Järgnev sündmus
9:20	T lõpetab pildi värvimise ja läheb nukunurka, kus K ja S mängivad.	Teistega liitumine.	Mängivad koos ja on kodumängus rollid ära jaganud.
11:15	Lapsed valmistuvad õue minema ja panevad riidesse. T saab kiiresti valmis, P pusib jope luku kallal.	T läheb P juurde ja aitab tal jope luku kinni panna.	Õpetaja kiidab T-d. P võtab T-l käest kinni.
15:20	Lapsed on ehitusklotsidest bussi teinud ja "sõidavad" loomaaeda.	Nii P kui T tahavad olla bussijuhid, kuid ei jõua kokkuleppele, kumb siis on. T tõstab häält ja lükkab P-d.	P kukub ja hakkab nutma. T vaatab õpetaja poole ja jookseb tüdrukute juurde, kes panevad laua taga puslesid kokku.

Erinevates vanuserühmades on sõltuvalt vaatluse eesmärkidest ja lapse individuaalsetest iseärasustest omad eelistused kasutatavate tehnikate ja nende efektiivsuse osas (Hobart & Frankel, 2004). Martin (2004) on võrrelnud aja ja sündmuste fikseerimist (vt tabel 9.1). Eespool kirjeldatud erinevate vaatlusmeetodite plussid ja miinused on kokku võetud tabelis 9.2 (Gullo, 2005; Hobart & Frankel, 2004; Martin, 2004; Sattler, 2001; Shapiro & Kratochwill, 2000; Zelenko, 2004 järgi).

Tabel 9.1. Aja ja sündmuste fikseerimise võrdlus

Sündmuste fikseerimine	Aja fikseerimine
1. Kasutatav mistahes sündmuse või käitumise uurimiseks.	1. Kasutatav mistahes sündmuse või käitumise fikseerimiseks.
2. Annab vähem infot käitumise sageduse kohta aja vältel.	
3. Annab enam kvalitatiivset infot.	2. Hõlbustab käitumise kvantifitseerimist (loendamist).
4. Võib osutada käitumise põhjustele.	
5. Võib viidata lapse tegevuse tagajärgedele.	
6. Enamasti kasutavad praktikud.	3. Enamasti kasutavad uurijad.
7. Näitab huvipakkuva käitumise iga loomulikku esinemist.	
8. Võib anda infot käitumise kestusest.	4. Võib anda teavet käitumismustrist.
9. Võib osutada käitumise tõsidusele.	
10. On kasutajasõbralik ja läbiviidav ka lapsevanemate jt mitteprofessionaalide poolt.	5. Nõuab erialaseid teadmisi lapse arengust.

Tabel 9.2. Erinevate vaatlusmeetodite plussid ja miinused

Vaatluse meetod	Plussid	Miinused
<p>Käitumise kirjeldamine</p>	<p>Nõuab vähe vahendeid – paberit, pliiatsit, kella. Kasutatav sobival ajal ega nõua eelnevalt planeerimist ega põhjalikku ettevalmistust. Sobiv meetod ka eelteadmisteta vaatlajale. Vaatluse andmeid saavad analüüsimisel kasutada ka teised spetsialistid ja erinevatel eesmärkidel. Vaatlus on vähem kallutatud, kui ülestähendused on tehtud vahetus situatsioonis.</p>	<p>Nõuab head keelekasutust. Kõikide sündmuste ülesmärkimine võib olla raske, sest kõik toimub väga kiiresti (sobiv kasutada lühendeid ja info kodeerimist). Vaatlustulemusi on raske üldistada ning kinnitada nende paikapildavust. Algajad vaatlajad võivad kirja panna ka vaatlusesse mittepuutuvat infot (hinnangud, emotsioonid jne). Vaatluse osad võivad olla igavad ja korduda (sobivam oleks kasutada teisi tehnikaid, nt sündmuste ülesmärkimist). Vaadelda saab korraga vaid ühte last. Vaatlajal on raske eristada olulist infot ebaolulisest (vaatlus annab palju ka mittevajalikku informatsiooni).</p>
<p>Kontrollnimistud</p>	<p>Kiire viis mahuka (nt sotsiaalse, emotsionaalse, kognitiivse, füüsilise jne) info esitamiseks. Ei pea ise märkima kõiki detaile. Korduvalt kasutatav erinevates keskkondades nii spetsialistide, õpetajate kui ka vanemate poolt. Vaatlaja võib ise valida kriteeriumid. Tulemus on ilmsed ja kergesti mõistetavad. Sobiv kasutada lapse arenguprogessi hindamisel ja kombineerituna pikemaajalise vaatluse tulemustega. Kasutatav mitme lapse puhul samal ajal.</p>	<p>Ülestähendamise viis on nii lihtne, et vead võivad jääda märkamatuks (detailisus ja kontekst puuduvad). Ei näita käitumise võimalikku konteksti ega põhjust. Ei pruugi näidata mitte lapse tegelikke oskusi, vaid hetkesooritust (kvantiteeti, mitte kvaliteeti), mis ei pruugi tähendada oskuse puudumist. Raske tagada objektiivsust, hindaja toetub sageli oma arvamusele. Tulemuste interpreteerimine nõuab eelteadmisi ja taustinformatsiooni. Tulemusi võivad mõjutada lapse tervislik ja emotsionaalne seisund, motiveerituse tase ja suhtlemisvõimlus. Võimaldab hinnata vaid valitud osa käitumisest. Ebapiisavad vanusenormid.</p>

Vaatluse meetod	Plussid	Miinused
Hindamisskaalad	<p>Sobiv väga erinevate käitumiste kirjeldamiseks. Kasutatav nii grupi kui indiviidi puhul. Efektiiivne ajakasutus. Andmed saadakse edasiseks statistiliseks töötlemiseks sobival kujul.</p>	<p>Skaalade väärtused ei pruugi alati olla kõigile üheselt mõistetavad. Hindajate kooskõla pole alati tugev, madal reliaablus. Ei sobi kvantitatiivse info (sagedus, kestus, latents) salvestamiseks. Eraldiseisvana vähe informatiivne, kasutatakse pigem koos teiste vaatlusvormidega täiendava pildi saamiseks. Võib olla ebatäpne. Ei näita käitumise võimalikku konteksti ega põhjusti.</p>
Video- ja audiosalvestused	<p>Tulemuste interpreteerimisel saab kasutada ka teiste arvamusel. Säätav vaatleja ressursse info ülestähendamisel. Hea kasutada saadud infot vaatluse erinevate etappide interpreteerimisel, ka tagasiside andmisel. Kasutatav erinevates keskkondades.</p>	<p>Nõuab teatud tehnilisi oskusi (lindistamise kvaliteet, nt taustamüra jms). Interpreteerimine nõuab eelnevat treeningut ja kogemusi. Vaatleja kallutatatus – kõik, mida näete, ei pruugi olla ilmneteiste jaoks. Lindistamine võib mõjutada lapse käitumist – see pole loomulik. Laps on hiljem identifitseeritav.</p>
Aja ja sündmuste fikseerimine	<p>Info on kirjeldamisega võrreldes kiiremini salvestatav. Andmete täpne kogum. Tulemused on ajas suhteliselt püsivad ja fookuseeritud. Võimaldab samal ajal jälgida mitut last. Professionaalne formaat ja sisu. Võimaldab kindlaks teha probleemataolise käitumise. Vaatluse tulemused märgitakse sündmuse toimumise ajal või vahetult selle järel. Andmed on kergelt kättesaadavad ja nii spetsialistidele kui vanematele hästi mõistetavad.</p>	<p>Aja fikseerimine ei anna kvalitatiivset informatsiooni. Aeganõudev ülesanne – vahel vaja üsna pikka ajaperioodi. Oodatud käitumine ei pruugi ilmneda vaatluse ajal. Aja märkimise meelespidamine aja fikseerimise tehnika kasutamisel. Aja fikseerimine jaotab käitumise kunstlikult osadeks, lõhkudes terviku. Pole võimalik vaadelda ühte last nii, et ta ise seda ei tajui. Pärast esimest kohtumist võib laps mõnda aega vaatluselt puududa. Vaatleja keskendumisvõime võib aja jooksul langeda ja mõned tähendused võivad vahele jääda.</p>

VAATLUSE ETAPID

Vaatluse ettevalmistamine

Vaatlemist alustades on oluline mitte lasta end häirida ega mõjutada kõrvalisest informatsioonist, kuna see võib kallutada vaatlustulemusi. Keskenduda tuleks märkmete tegemisele ja istuda võimalikult vaikselt. Vaatleja peaks vältima silmsidet või muul viisil suhtlemist nii lapse (laste) kui ruumis viibivate täiskasvanutega. Kui see siiski nii juhtub, suunatakse laps (täiskasvanu) tagasi oma tavatoimetuste juurde ja jätkatakse vaatlust. Lapsega suhtlemine on lubatud juhul, kui see näitab lapse kohta midagi olulist. Vaatluseks sobib koht, kus last ja tema tegevust on hästi näha ja kuulda. Kui laps (lapsed) tulevad vaatluse kohta küsima, siis seletatakse lühidalt, et tehakse vajalikke märkmeid nt vanemate, koosoleku vms jaoks. Kui lapsed küsivad vaatlejalt abi, juhatakse nad sujuvalt kellegi teise juurde ja jätkatakse vaatlust. Vaatlus tuleb katkestada juhul, kui tegemist on hädaolukorraga ning tuleb sekku da (Hobart & Frankel, 2004).

Lihtsam on alustada ühe lapse vaatlemisest ühes tegevuses ja lühikese aja jooksul. Kui on juba piisavalt kogemusi, võib kasutada erinevaid vaatlustehnikaid ja vaadelda korraga ka mitut last või koguni lastegruppi (nt hindamaks laste omavahelist suhtlemist ja suhteid). Vaatluse kasutamisel on soovitatav läbida järgnevad etapid (Hobart & Frankel, 2004):

- 1) vaatlemine;
- 2) nähtu ülesmärkimine või muul viisil talletamine;
- 3) info kokkuvõtmine;
- 4) piirangute teadvustamine;
- 5) tulemuste analüüsimine vaatluse kontekstis, vajadusel lisainformatsiooni hankimine;
- 6) vajadusel tulemuste paikapidavuse kinnitamine teiste meetoditega.

Osa autoreid soovivad käsitleda ka seda, kas püstitatud eesmärk saavutati, kas antud meetod oli selle saavutamiseks sobiv, teha ka eneseanalüüsi ning anda (praktilisi) soovitusi edasiseks (Martin, 2004; Gullo, 2005).

VAATLUSMEETODI EELISED JA PIIRANGUD

Gullo (2005) ja Sattler (2001) on kokku võtnud vaatlusmeetodi eelised:

- 1) hindamismeetodina häirib vaatlus last kõige vähem;
- 2) meetod võimaldab last vaadelda tema loomulikus keskkonnas, mitmesugustes tegevustes ja kontekstis;
- 3) vaatluse kasutamine on paindlik nii tingimuste, aja, keskkonna kui läbi viijate osas;

- 4) võib selguda, et vaadeldav käitumine erineb sellest, millest räägivad õpetajad, vanemad või laps ise;
- 5) vaatlus annab infot ka selliste laste kohta, kelle puhul teised meetodid seda ei anna (häbelikud, kesiste koostööoskuste ja suhtlemisprobleemidega lapsed);
- 6) vaatlus annab lapse oskustest, käitumisest ja reaktsioonidest täpsema pildi kui testide arvulised väärtused või õigete/valede vastuste hulk;
- 7) mõned valdkonnad (motivatsioon, suhtumine jt) on paremini hinnatavad tegevuslikul tasandil;
- 8) vaatluse kasutamine on oluline ravi sekkumisprogrammide efektiivsuse hindamisel.

Vaatluse piiranguteks on sarnaselt teiste hindamismeetoditega eelkõige meetodi **reliaabluse** (kuivõrd on saadud tulemused ajas püsivad ja korratavad; kuivõrd mitu vaatlejat saavad sarnased tulemused) ja **valiidsuse** (kuivõrd täpselt me mõõdame seda, mida mõõta plaanime) küsimused. Reliaabluse tagamiseks on hea kasutada videosalvestusi ja hinnata vaatlust uuesti ning võrrelda siis tulemuste kokkulangevust (Sattler, 2001). Vaatluse reliaablust aitab tõsta vaatlejate treenimine ja õpetamine.

Vaatleja kallutatus võib vaatlejas tekitada eelneva *hoiaku ja ootuse* just mingit teatud tüüpi käitumise vaatlemiseks. Eelinformatsioon võib vaatlejat mõjutada sedavõrd, et ta näeb teatud tüüpi käitumist ka siis, kui seda tegelikult polegi (Zechmeister & Shaughnessy, 1992).

Probleemiks võib olla ka vaadeldava käitumise *määratlemine* ja *kodeerimine* (Sattler, 2001). Vaatleja võib sama käitumist lugeda ühe lapse puhul probleemseks, teise puhul aga seda mitte teha või eeldada, et teatud tüüpi käitumine (nt prosotsiaalne käitumine või agressiivsus) on poistele omasem kui tüdrukutele. Vaatluse ülestähendamist ja tulemuste interpreteerimist võivad mõjutada ka vaatleja *taustinformatsiooni hulk ja tase*, eelnevad *teadmised lapse arengust* või *orienteeritus kindlale teooriale* (Sattler, 2001). Kallutatust aitab vähendada vaatleja koolitus ja varasemalt võimalikult täpselt määratletud käitumine (nt kontrollnimistute kasutamine) (Shapiro & Kratochwill, 2000; Goodwin, 1995).

Raske on alati kindel olla selles, kas see, mida vaadeldakse, on kõigile üheselt mõistetav ja interpreteeritav. Vaatlustulemuste interpreteerimisel tuleb kindlasti arvestada **konteksti**, vastasel juhul võib lapse käitumise motiive väärilti mõista (Gullo, 2005) (nt tumedate värvidega joonistamine ei pruugi tähendada meeleolumuutust, vaid pigem asjaolu, et teised pliiatsid olid kõik nürid).

Vaatlusmeetodi kasutamise **valiidsust** sageli eeldatakse, kuid ei kontrollita. Vaatleja peab olema veendunud, et valitud meetodid ja kriteeriumid on sobivad vastava käitumise hindamiseks, saadud tulemused üldistavad lapse käitumist erinevatel aegadel ja erinevates situatsioonides.

Sattler (2001) rõhutab, et vaatleja peab arvestama ka sellega, et **lapse käitumist** võib mõjutada 1) lapse teadmine sellest, et teda vaadeldakse; 2) varasem kontakt vaatlejaga; 3) vaatleja isikuomadused. Nende mõjude vähendamiseks peaks vaatleja vaatlust läbi viima võimalikult märkamatu, vähe silma paistma nii välimuse kui tegevusega; vaatleja võiks olla lapsele tundmatu.

Vaatleja põhjalik teoreetiline ettevalmistus, selgelt teadvustatud eesmärgid ja erinevate vaatlusmeetodite võimaluste ja piirangute tundmine on aluseks vaatluse tulemuste asjakohasele ja põhjendatud interpreteerimisele. Viimase saavutamine on aeganõudev, nõuab õppimist, praktikat, ka kogemusi.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Airasian, P. (2008). *Classroom assessment: concepts and applications*. McGraw-Hill.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. TÜ Kirjastus.
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: Do observational findings reflect the natural behaviours of participants? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 185–198.
- Goodwin, J. C. (1995). *Research in Psychology. Methods and Design*. John Wiley & Sons.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. Teachers College Press.
- Hobart, C., & Frankel, J. (2004). *A Practical Guide to Child Observation and Assessment*. Nelson Thornes Ltd.
- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. John Wiley & Sons.
- Martin, S. (2004). *Take A Look. Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood. Third Edition*. Pearson Education Canada.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of Children: Cognitive Applications. Fourth Edition*. M. Sattler, Publisher, Inc.
- Shapiro, E. S., & Kratochwill, T. R. (2000). *Conducting school-based assessments of Child and Adolescent behaviour*. Guilford Press.
- Zechmeister, E. B., & Shaughnessy, J. I. (1992). *A Practical Introduction to Research Methods in Psychology*. McGraw-Hill.
- Zelenko, M. (2004). Observation in Infant-Toddler Mental Health Assessment. In: DelCarmen-Wiggins, R., Carter, A. (Eds). *Handbook of Infant, Toddler, and Preschool Health Assessment* (pp. 205–221). Oxford University Press.
- Webster-Stratton, C. (1985). Comparisons of behavioural transactions between conduct-disordered children and their mothers in the clinic and at home. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 169–184.

10. INTERVJUU

Mairi Männamaa

SISSEJUHATUS

Intervjuu on kahe inimese vaheline verbaalse ja mitteverbaalse informatsiooni vahetus (Goldman et al, 1983). Tavalisest vestlusest eristab intervjuud eesmärk, vestluse suunatus ja valitud sisu, intervjuueerija organiseeritud ja planeeritud käitumine ning tema püsiv tähelepanu vastastikusel suhtlemisel. Vestlus on spontaanne, vähem formaalne ja struktureeritud ning tal pole vastastikusel suhtlemises selget eesmärki ega paikapandud rolle (Sattler, 2001). Laste seisukohtade ja probleemide mõistmisel on intervjuu läbiviimise ajal oluline arvestada ka lapse käitumist, suhtlemisstiili ja toimetuleku strateegiaid (Shapiro & Kratochwill, 2000). Lapse hindamisel tuleb intervjuu käigus kuuldu ja nähtu integreerida muu teabe ning laiema kontekstiga – lapse kognitiivse, emotsionaalse ja sotsiaalse arengu ning meditsiiniloo vanemate, õpetajate jt lähedaste hinnangute ning kirjeldustega.

Intervjuu võib anda infot lapse teadmiste, mõtlemise, hoiakute, väärtuste, temperamendi, elukeskkonna ja probleemide kohta ning võimaldab planeerida vanemate, õpetajate jt spetsialistide sekkumist (Sattler, 2001). Intervjuu abil saab teavet ka nende teemade ja probleemide kohta, mis pole välises käitumises nii selgelt väljendunud, nt lapse emotsionaalsed reaktsioonid või madal enesehinnang. Intervjuud on sobiv kasutada lapse kognitiivse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu hindamisel või kitsama teema, nt enese ja teiste taju, mälu, mõtlemise, kõne arengu või ajasuhetes orienteerumise uurimiseks (La Greca, 1990). Intervjuu on väga levinud metoodika ka kliinilistes uurimustes laste probleemide väljaselgitamisel, sekkumiste planeerimisel ja ravis (Shapiro & Kratochwill, 2000; Sattler, 2001). Viimastel aastatel on laste intervjuerimisest räägitud ka seoses lapstunnistajate teemaga (Pozullo & Warren, 2003).

Lasteaias on laste intervjuerimine lasteaiaõpetaja jaoks heaks meetodiks laste teadmiste, mõtlemise, asjadevaheliste seoste, põhjenduste, arusaamise ja seletuste hindamisel. Seda meetodit soovitatakse kasutada just väikelastega, kes muul viisil (nt pliatsi ja paberi abil) ei suuda veel ennast väljendada ja oma arusaamist ja teadmisi näidata. Ka intervjuu laste vanematega annab õpetajale või spetsialistile väärtuslikku informatsiooni lapse vanemate uskumustest, hoiakutest, väärtustest ja ootustest lapse käitumisele.

LASTE INTERVJUEERIMISE ISEÄRASUSED JA PÕHIMÕTTED

Laste vastuste täpsus intervjuu küsimustele sõltub nende kognitiivsetest ja sotsiaalsetest oskustest – suhtlemisoskusest, tähelepanuvõimest, iseenda ja teiste inimeste mõistmisest ja tajumisest, emotsioonide tajumisest, kõne arengust ning kogemusest (La Greca, 1990). Sellest tulenevalt tuleb intervjuu käiku ja küsimusi kohandada lapse vanusele vastavalt. Järgnevalt kirjeldatakse olulisemaid põhimõtteid ja iseärasusi väikelaste küsitlemisel, mida on käsitlenud mitmed autorid (Sattler, 2001, Shapiro & Kratochwill, 2000; La Greca, 1990; Lentz & Wehmann, 1995).

Kontakti saavutamine ja hoidmine

Kontakti saavutamine väikelapsega on sageli raske. Lapsed on tihti häbelikud ja kartlikud ega suuda oma tundeid ja mõtteid sõnastada. Soodsat õhkkonda ja kontakti aitavad luua *sobiv keskkond ja vahendid*, nt mõtlemist stimuleeriva materjaliga sisustatud mänguruum ja mängusituatsiooni sobitatud küsimused. Hea kontakti saavutamiseks tuleks eelnevalt hoolitseda ka selle eest, et intervjuu keskkond oleks mugav, neutraalne, vaba liigsest stimulatsioonist, st ahvatlevatest mänguasjadest, mängudest ja intervjuerija isiklikest asjadest (pildid, raamatud jne), mis lapse tähelepanu kõrvale juhivad (Shapiro & Kratochwill, 2000). Kui intervjuerija pole lapsega tuttav, siis tuleks end *tutvustada ja selgitada* lapsele, mis toimub. Väikelapsele piisab, kui ütelda, et hakatakse mängima küsimuste-vastuste mängu või tahetakse teada, mida ta ühe või teise asja kohta arvab. Vahel on hea täpsustada ka see, kui pikk on kohtumine, nt *Kui me oleme need asjad Sinuga koos läbi arutanud, lähed Sa rühma teiste laste juurde tagasi*. Intervjuud väikelastega võib vajadusel viia läbi vanemate juuresolekul. Kui laps on suhtlemisel väga tagasihoidlik või kartlik, tuleks talle *anda aega kohanemiseks* (nt mängida, joonistada, algatada ja juhtida vestlust neutraalsel teemal). Intervjuerija võiks olla kursis väikelapsi huvitavate teemadega, nt lasteraamatute või multifilmide kangelastega, laste mängudega.

Kontakti säilitamiseks võiks *anda lapsele tagasisidet* koostöö kohta, peegeldada ja sõnastada ümber tema vastuseid ja *vältida asjatut kriitikat* lapse käitumise ja välimuse aadressil (La Greca, 1990). Kui laps ei suuda oma sobimatut käitumist pidurdada ja/või käitub muul ebasoovitaval moel, siis tuleb seda selgelt taunida, selgitada vajadusel käitumisreegleid ja hoida positiivse käitumise kinnistamise ja negatiivse eiramise olukorda kontrolli all.

Lapsele tuleb *anda vastamiseks piisavalt aega*. Kui koostööd lapsega liialt forsseerida ja oma tempot või suhtlemisstiili peale suruda, võib laps vastamisel hoopis “lukku” minna ja intervjuerijal võib tekkida raskusi küsitluse suunamisel ja olukorra kontrollimisel. Laps võib vajada aega oma mõtete korrastamiseks ja sõnastamiseks.

" RÄÄGI MULLE OMA TULEVIKUVISIOONIDEST LÄHEMALT! "



Joonis 10.1. Intervjuu läbiviimise mittesoovitav variant

Intervjuuerija peab olema osavõtlik, reageerima igale vastusele ja situatsioonile. Last tuleks innustada oma emotsioone ja mõtteid väljendama, olema aktiivne nii intervjuu suunamisel kui struktureerimisel. Jälgida tuleks ka lapse mitteverbaalseid reaktsioone ja vajadusel vahetada teemat või korrigeerida oma käitumist või küsimuste esitamise stiili.

Intervjuuerimisel tuleks säilitada neutraalne positsioon. Intervjuuerija peaks teadvustama oma nõrkusi, olema vaba eelarvamusest, mitte andma hinnanguid ja hoidma kontrolli all oma emotsioone.

Küsimuste sõnastamine

Küsimused tuleb sõnastada lühidalt ja selgelt, et nende mõte oleks arusaadav. Halvasti sõnastatud küsimused viivad lapsed segadusse, nad ei tea, mida vastata ning võivad seetõttu edasisest vastamisest loobuda. Küsimuste sõnastamisel on vaja arvestada lapse vanuse ja arengutasemega (nt tähelepanu ja mälu piiratusega, vt ptk 1). Nii küsimuste esitamisel kui vastuste interpreteerimisel tuleb silmas pidada ka kõne ja keele erinevate aspektide arengulisi iseärasusi (vt ka ptk 2 ja 21).

Lapsed elavad olevikus, iga situatsioon on nende jaoks eraldiseisev sündmus, neil on raske sündmuste kohta ajas tagasi mõelda (vt ptk 1). Nende muljed on kallutatud vahetute sündmuste tõttu, nad ei suuda sündmusi seostada varem juhtunuga ja integreerida järjestikust infot või interpreteerida

erinevaid märke (Sattler, 2001). Arvestada tuleb ka sellega, et väikelaste arusaamine asjadevahelistest seostest, sündmuste ajalis-ruumilisest järgnevusest ja põhjuslike seostest vanuse kasvades muutub (vt ptk 1). Eelkooliealised lapsed tajuvad iseenast konkreetsete, füüsiliselt vaadeldavate tunnuste, situatsioonispetsiifiliste tegevuste, asjade omamise ja käitumise kaudu (La Greca, 1990). Seetõttu võiksid **lapsele esitatavad küsimused** olla võimalikult **kirjeldavad ja konkreetsed**, otseselt vaadeldava kohta. Näiteks *Kas sa nutad? Mis värvi juuksed Sul on? Mis mängu te täna mängisite? Kas sulle meeldib telekat vaadata? Kas sul on kodus mõni loom? mitte Kes sa oled? Kirjelda oma lemmiktegevusi.* Kasutada tuleks laste sõnavara. Vajadusel tuleb selgitada mõisteid ja täpsustada lapse vastuseid.

Lapsed on täiskasvanute poolt kergesti mõjutatavad. Seetõttu tuleks **vältida**:

- 1) suunavate küsimuste esitamist ja vastuste väljasikutamist.

Lapsele ei tohiks pakkuda vastuseid või suunata teda muul moel teatud viisil vastama. Näiteks tuleks vältida selliseid küsimusi nagu *On ju, selle lapse kõige paremad omadused on...Mulle tundub, et Sa mõtled siin sedasi....*

- 2) *kas-* küsimusi.

Nii küsides saab laps vastata vaid etteantud formaadi (ei-jah) piires ja antud vastus ei pruugi kokku minna tema enda mõtete või nägemusega. *Kas*-küsimused on põhjendatud vaid siis, kui te tahate lapselt saada infot välise käitumise või reaktsioonide kohta (*nt Kas ta laulis? Kas ta sõi? Kas ta kukkus? Kas sina mängid ka seda mängu?*), mitte selle kohta, millise seletuse ta mingi sündmuse või inimese käitumise kohta võiks anda (*nt Kas ta sai pahaseks? Kas Sinu emme pahandab, kui sa oma asju ära ei korista? Kas nad mängivad ausat mängu?*).

- 3) *miks-* küsimusi.

Küsimustele vastamine eeldab põhjuslike seoste mõistmist ja varasemate kogemuste integreerimise oskust, mis pole väikelapsele arenguliselt veel jõukohased. Alla 7-aastased lapsed pigem kirjeldavad teiste käitumist (*nt Paul lõi Katit*), mitte ei seleta seda. La Greca (1990) järgi sõltub seletuse ja selgituste andmine teiste tegevustele oskusest eristada: 1) tahtlikku ja tahtmatut käitumist; 2) põhjust ja tagajärge; 3) üksikut situatsiooni ja kogemust. Alla 4-aastased lapsed arvavad enamasti, et teiste käitumine on tahtlik, 5–7-aastased tõlgendavad tahtlikuks soovitud tulemusega käitumist ja soovimatu tulemusega käitumist juhuslikuks ehk tahtmatuks (vt ka ptk 6). Väikelapsed on oma mõtlemises ka egotsentrilised, st nad mõtlevad, et asjad paistavad ja mõjuvad teistele samamoodi nagu neile. Teiste käitumisele seletust andes tähtsustavad nad pigem oma kogemust ja üldistused tehakse selle alusel (vt ka ptk 1).

4) pikki ja valikvastustega küsimusi.

Küsimused jäävad lapsele arusaamatuiks, kui need on liiga pikad, küsimusele on väga palju võimalikke vastuseid (nt avatud küsimused) või etteantud vastuste valik on liiga suur. Viimane võib mõjutada seda, kuidas lapsed vastavad. Näiteks, etteantud valikute korral eelistab laps vastata viimase valikuga, kuna tal on raske meeles pidada varem pakutud valikuid. Kui küsimus nõuab erinevate valikute formaati, siis võib pakkuda neid valikuid lapsele mitu korda erinevas järjestuses või toetada valikuid pildimaterjaliga.

Laste ettekujutus teistest inimestest ja teiste tajumine

Väikelaste ettekujutus teistest inimestest on *konkreetne ja must-valgelt hinnanguline*, nad mõtlevad hea/halb kategooriates (nt *Priit on lahke, Saale on paha, tädi on hästi ilus*). Nad annavad hinnanguid vastavalt sellele, kes neile meeldivad ja kes mitte. Seetõttu tuleks selliste hinnangute interpreteerimisel olla ettevaatlik. Koolieelikutele, eriti väikelastele on iseloomulik *elav fantaasia ja kujutlusvõime* ning vahel on neil raske eristada soovitud tegelikkusest (vt ptk 1 ja Butterworth & Harris, 2002; Siegler, 1998). Laste juttudes võib sageli täheldada pisivalesid või soovmõtlemit, kuna nad tajuvad seda, mida tahavad või soovivad. Seepärast on kõhkluse või kahtluse korral hea esitada lapsele toimunu kohta eri detaile kajastavaid küsimusi ja kasutada vastava teema uurimiseks ka erinevaid meetodeid.

Emotsioonide väljendamine ja tajumine

Tulenevalt arengulistest iseärasustest, on emotsioone koolieelses eas sobivam uurida kaudselt või esitades küsimusi konkreetsete vaadeldavate märkide kohta. Juba väikelapsed saavad aru lihtsamatest tunnetest ning oskavad neid väljendada. Esialgu hakkavad lapsed mõistma oma emotsioone, alles seejärel teiste omi. Näoilmetest eristavad väikelapsed kõige varem emotsioone nagu õnnelik, kurb, vihane, hirmunud (Butterworth & Harris, 2002; La Greca, 1990). Koolieelikutel on oma emotsioonidest aga raske rääkida. Nad toetuvad oma tunnete tõlgendamisel situatsioonile (nt sünnipäev) ning kehamärkidele (nt naeratus, pisarad). Seetõttu soovitatakse esitada kaudseid küsimusi, nt *Kui sul oleks võlukepike, mida sa siis sooviksid? Mida Sinu sõber sellest arvab?* Küsimused võib siduda ka konkreetsete füüsiliste märkidega, mida saab seostada kindlate emotsioonidega, nt *Milline nägu tal oli? Mis tuju on sellel poisil seal raamatus?* Väikelapsel on raske oma emotsioone tõlgendada ja kontrollida, seepärast väljendab ta oma tundeid ja mõtteid teiste tunnetest ja mõtetest rääkides paremini. Kindlasti peab arvestama sellega, et ühe lapse emotsioonide taju ja tõlgendamisoskust ei saa üldistada teistele samas vanuses lastele (La Greca, 1990).

INTERVJUU VORMID

Struktureerimata intervjuu viiakse enamasti läbi mängu või tegevuse ajal ja see on õpetaja jaoks hea võimalus lapsele küsimusi esitada ja informatsiooni saada. Lapse vastused annavad võimaluse küsimusi täpsustada ja teemat laiendada. Nii intervjuu läbiviimise kui vastuste analüüsimise kohta pole selle vormi puhul ette antud selgeid juhtnööre.

Osaliselt struktureeritud intervjuu vormi puhul on intervjuueerijale ette antud üldised juhised intervjuu läbiviimise ja vastuste analüüsimise kohta. Enamasti kasutatakse sellist intervjuu vormi kliinilises töös, kus küsimuste sõnastamisel ja laste vastustest tulenevate teemade täpsustamisel on vaja teatud vabadust.

Struktureeritud intervjuu eeldab väga täpselt sõnastatud ja etteantud järjekorras küsimuste esitamist ja vastuste analüüsimise vormi. Selline vorm sobib kitsama teema uurimiseks ja eeldab läbiviijalt eelmisega võrreldes väiksemat ettevalmistust ja eriteadmisi (Sattler, 2001). Nooremate laste intervjuerimiseks pole struktureeritud intervjuu vorm alati kõige sobivam, paremaid tulemusi annab teemakohaste küsimuste sobitamine mänguformaati, kasutades küsimuste-vastuse kõrval ka mitteverbaalseid tegevusi, nt joonistamist, (ehitus)klotse, nukke ja mänguasju (La Greca, 1990).

Uudse meetodina laste hindamises on viimastel aastatel soomlaste poolt kasutusele võetud *jututamise meetod*. Karlssoni (2006) ja Lerkkaneni (2007) järgi on jututamine meetod, mis toob laste mõtted esile. Laps saab ise valida, millest ta räägib, mis teda huvitab, mis on talle oluline. Jututamine toob esile laste kultuuri, mis hõlmab endas laste arusaamasid maailma asjadest, elustolust ja erinevatest nähtustest. Täiskasvanu roll on kuulata ja kuulda, mis on lapsel öelda. Jututamise meetodi kirjeldus on toodud tekstikastis 10.1.

Tekstikast 10.1. Jututamise meetod (autor Kristiina Nugin)

Jututamise meetod nõuab täpse instruksiooni andmist lastele:

Palun jutusta mulle üks lugu sellisena, nagu soovid. Mina kirjutan selle üles sõnasõnalt, nii nagu sina räägid. Kui jutt on valmis, siis loen ma selle sulle ette, et sa saaksid seda parandada, kui soovid.

Täiskasvanu peab lapse loo täpselt üles kirjutama ja võimaldama lapsel soovi korral seda hiljem muuta. Jutt on oluline dokument sellest, kuidas ja millest laps mõtleb, mis on lapsele oluline, kuidas laps asjadest aru saab. Jutus tuleb esile ka lapse keeleline võimekus, st kuidas on jutt üles ehitatud, milliseid lasuseid kasutatakse, kas jutus esineb grammatikavigu. Jututamise meetodi positiivseks küljeks peetakse lapse väärtustamist. Last kuulates antakse lapsele mõista, et tema on oluline ja tähtis ning see, mida laps räägib ja millest laps mõtleb, on täiskasvanutele oluline ja tähtis. Tänapäeva lapsed kasvavad ühiskonnas, kus kõigil on kiire ja inimestel on üksteise jaoks vähe aega. See meetod sunnib võtma laste jaoks aega, neid kuulama ja väärtustama. Jututamise meetodit kasutanud täiskasvanud on tihti laste juttude sisust ja mõtetest üllatunud.

INTERVJUU EELISED JA PIIRANGUD

Laste hindamismeetodina on intervjuul mitmed olulised eelised (Sattler, 2001): 1) paindlik protseduur; 2) sageli ainus võimalik viis info saamiseks; 3) motiveerib ja annab lapsele võimaluse anda endapoolset infot; 4) annab selektuse mitmetähenduslikele vastustele; 5) võimaldab lahendada vääritlemist; 6) võrreldes lapse verbaalset ja mitteverbaalset käitumist, võib veenduda esitatud info paikapidavuses.

Hindamismeetodina on intervjuul ka mõned olulised piirangud, mis sarnaselt teiste meetoditega on seotud eelkõige intervjuu **reliaabluse** (kuivõrd on saadud tulemused ajas püsivad ja korratavad) ja **valiidsuse** (kuivõrd täpselt me mõõdame seda, mida mõõta plaanime) saavutamisega.

Sattler (2001) toob välja järgmised probleemid.

1. Intervjueeriija võib anda märkamatu, tahtmatuid märke, mis võivad mõjutada lapse vastuseid. Vastuseid mõjutavad nii küsimuste sõnastus, esitamise viis, lapse vastuste valikute kinnitamine, lapse motiveerimise viisid, intervjueeriija hääletoon, žestid, näoilmed.
2. Intervjueeriija võib teha vigu info ülesmärkimisel. Vead tekivad siis, kui intervjueeriija märgib lapse vastused üles valikuliselt (selektiivne tähelepanu) või teeb seda hiljem (nii võib unustada osa asju märkimata).
3. Laps (intervjueeritav) võib anda ebatäpset või kallutatut informatsiooni. Arvestada tuleb lapse arenguliste iseärasustega (sõnavara puudumine, valiv mälu ja/või tähelepanu, soovitu ja tegelikkuse mitteeristamine), teema vältimise või lapse sooviga intervjueerijale meeldida. Teadvustada tuleb seda, et väikelapsed on oma hinnangutes vähem püsivad kui täiskasvanud.

Reliaabluse tõstmiseks tuleb 1) intervjueerijal pöörata tähelepanu oma mitteverbaalsele ja verbaalsele käitumisele ning teadvustada selle mõju lapse vastustele ja käitumisele; 2) harjutada intervjueerimist; 3) võimalikult detailselt märkida üles lapse vastused (vajadusel kasutada abivahendeid, nt salvestada); 4) küsida lapselt ühe teema kohta mitu korda erineval viisil või vajadusel kasutada teist intervjueerijat.

Valiidsuse tõstmiseks tuleb 1) hinnata saadud informatsiooni teiste hindamismeetodite abil saadud tulemustega (nt vanemate, õpetajate intervjuu tulemustega, vaatluse tulemustega); 2) võrrelda informatsiooni teise intervjueeriija saadud tulemustega; 3) intervjueerimisel olla võimalikult objektiivne (nt kasutada intervjuu struktureeritud või osaliselt struktureeritud vormi).

Intervjuu vahendusel saadud informatsiooni on soovitatav kombineerida ja võrrelda teiste meetoditega ja erinevatest allikatest saadud tulemused integreerida.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. TÜ Kirjastus.
- Goldman, J., Stein, C. L., & Guerry, S. (1983). *Psychological Methods of Child Assessment*. Brunner & Mazel.
- Karlsson, L. (2006). Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Lapsset kertovat, työpapereita. 9. *Sosiaali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskus*, pp. 8–17.
- La Greca, A. M. (1990). *Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolescents*. Allyn & Bacon.
- Lentz, F. E., & Wehmann, B. A. (1995). Best Practices in Interviewing. In: Thomas, A., & Grimes, J. (Eds.). *Best Practices in School Psychology* (pp.637–650). NASP.
- Lerkkanen, M. K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pozullo, J. D., & Warren, K. L. (2003). Description and identification of strangers by youth and adult eyewitnesses. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 315–323.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of Children: Cognitive Applications. Fourth Edition*. M. Sattler, Publisher, Inc.
- Shapiro, E. S., Kratochwill, T. R. (2000). *Conducting school-based assessments of Child and Adolescent behaviour*. Guilford Press.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. USA: Prentice Hall.

11. TESTID JA TESTIMINE

Eve Kikas ja Mairi Männamaa

SISSEJUHATUS

Mõistet “test” kasutavad erinevad spetsialistid erinevas tähenduses. Hariduslikus hindamises võib üldiselt defineerida testi kui **küsimuste ja probleemide seeriat, mida kasutatakse indiviidi teadmiste, võimete, oskuste mõõtmiseks ning mille tulemusi väljendatakse arvuliselt.**

Teste kasutavad mitmete alade spetsialistid (kliinilised psühholoogid, koolipsühholoogid, logopeedid, õpetajad), et hinnata nii laste võimete struktuuri kui üksikuid võimeid. Lihtsamaid teste võivad kasutada ka lapsevanemad, hooldajad, õpetajad. Põhjalikumad ja valdkonnaspetsiifilisemad testid eeldavad testi läbiviijalt suuremaid eelteadmisi ja erialast (nt kliiniline psühholoog, koolipsühholoog, logopeed) ettevalmistust ja kvalifikatsiooni. Kvalifikatsiooninõuded aitavad tagada testi läbiviimise ja tulemuste interpreteerimise kvaliteeti.

Lapse teadmiste, oskuste ja arengu hindamine testide abil aitab välja selgitada probleemsed lapsed, annab informatsiooni lapse teadmiste, oskuste ja võimete struktuurist ja tema tugevatest ning nõrkadest külgedest. Oluline on probleemsed lapsed võimalikult vara välja selgitada, et neid abistada, planeerida neile sobivat sekkumist, õpetamist ja arendustegevust. Testide alusel antakse hinnang lapse arengu iseärasustele ning soovitusi arengu toetamiseks, kui see on vajalik. Just õpetaja on see, kes peaks esimesena lapse probleeme märkama ja vajadusel spetsialistidelt abi otsima.

Testid ei saa olla õpetajale koolieelses eas laste arengu hindamise põhiliseks vahendiks. Kui teste kasutada, tuleb teada nende kasutamise tingimusi ja testitulemuste interpreteerimisel arvestada ka teiste hindamisvahendite abil saadud informatsiooni. Kuna aga teste lasteaedades siiski laialt kasutatakse, kirjeldatakse järgnevalt, mida laste testide ja testimise juures silmas pidada.

STANDARDISEERIMINE JA NORMEERIMINE. TESTITULEMUSTE KASUTAMINE

On loomulik, et nii vanemad kui ka õpetajad tunnevad huvi, kas lapse areng kulgeb ootuspäraselt. Osa neist sooviks teada saada arvulisi näitajaid – testide tulemusi, et saada kinnitust lapse normaalsele arengule. Testi tulemused esitatakse arvu või arvudena. Testi arvuline tulemus ei tähenda iseenesest

midagi. See muutub mõtestatuks, kui võrrelda konkreetse lapse tulemust paljude teiste sama vanade ja sama kultuuritaustaga laste tulemustega või mingi kriteeriumiga.

Üks võimalus testitulemuste mõtestamiseks on testi **standardiseerimine** ja **normeerimine** (Sattler, 2001). Sellisel juhul on tegemist normeeritud testidega ja räägitakse normil põhinevast mõõtmisest. **Standardiseerimine** tähendab kindlate, standardsete protseduuride järgimist nii testi läbiviimisel, tulemuste skoorimisel (tulemustele arvuliste näitajate andmisel) kui ka interpreteerimisel. Et tulemusi **normeerida**, tuleb eelnevalt testida paljusid sama vanu ja sama kultuuritaustaga lapsi, leida nende tulemuste jaotuvused ning selle alusel anda uued arvulised (normeeritud) tulemused. Normgrupi valik on äärmiselt tähtis, nt ei tohiks normide koostamisel testida ainult linnalapsi või kõrgharidusega vanemate lapsi, sest sel viisil on testinormid kallutatud ega arvesta asjaoluga, et laste arenguvõimalused ja kasvukeskkond on erinevad. Normeeritud tulemustes kajastub see, kas lapse tulemused on nõrgemad, tugevamad või keskmised, kui teda võrrelda teiste sarnaste lastega. Sellisel viisil on võimalik erinevate laste testitulemusi võrrelda. Standardiseerimine ja normeerimine on vajalik testi praktilisele kasutajale, kuna see annab testiskooridele psühholoogilise sisu ja võimaldab interpreteerida tulemusi.

Teine võimalus testitulemuste mõtestamiseks on **võrrelda** tulemust mingi **kindla kriteeriumiga**. Sellisel juhul on tegemist kriteeriumipõhise testiga. Kriteerium määratakse, arvestades lapse arengu seaduspärasusi või õppekava nõudeid. Näiteks on riigieksamitel määratud kriteeriumid, mille mittetäitmisel laps positiivset tulemust ei saa, või alushariduse raamõppekavas määratud eeldatavad arengutulemused vanuste lõikes.

Testi kasutaja (nii lasteaiaõpetaja kui spetsialist) peab olema teadlik sellest, mis tüüpi testiga on tegemist, mida test peaks mõõtma, kes ja millal on testi koostanud ja millisel grupil on kogutud testi normid. Muutuvate õppekavade tingimustes on väga oluline kasutada testitulemuste interpreteerimisel *ajakohaseid norme*. Normid, mis on kogutud 10 aastat tagasi ja näitavad antud vanusegrupi keskmist tulemust selles ajas, ei pruugi olla võrreldavad ja samad tänasel päeval antud vanusegrupi keskmise tulemusega. Kuna testitulemused sõltuvad ka testi sooritamise tingimustest, on igasuguse testi läbiviimisel vajalikud *selge ja üheselt mõistetav läbiviimise protseduuri kirjeldus, tulemuste skoorimise reeglid ning juhised testitulemuste korrektseks interpreteerimiseks*.

LASTE TESTIMISE ISEÄRASUSED

Eelkoolieas on lapse võimed ja oskused kujunemisjärgus ja võrreldes hilisema eaga väga ebastabiilsed. Seetõttu ei pruugi hetketase sugugi ennustada hilise-

maid probleeme õppimisel või enese väljendamisel, mistõttu tuleb järelduste tegemisel olla ettevaatlik (Wodrich, 2002). Samuti varieerub lapse areng ka valdkonniti, järelikult ei saa ühe näitaja (nt keele arengu) alusel teha järeldusi lapse kogu arengutaseme kohta (vt ka Sissejuhatust).

Laste testimine ja tulemuste arvuliste väärtuste tõlgendamine eeldab lapse arengu head tundmist ja kogemust, teoreetilist ettevalmistust, testi valdamist, oma tugevuste ja nõrkuste teadvustamist, head koostööd lapsega. Kuigi testid eeldavad läbiviimisel standardiseeritud protseduure, tuleb lapse testimisel arvestada erivajadusi (nt kuulmis-, nägemisprobleemid, suhtlemisraskused, füüsilised puuded, tähelepanuprobleemid jne), kohandades kas siis ülesannete esitamise või vastamise viisi, korraldades ümber testikeskkonda (Sattler, 2001).

Testi tulemuste interpreteerimisel peab arvestama, et tulemustes ei avaldu otseselt võimed ja oskused, nende kohta saab teha kaudseid järeldusi (Sattler, 2001). Tulemused sõltuvad ka lapse motiveeritusest, koostöövalmidusest, väsimusastmest, meeleolust, isikuomadustest. Tulemuste interpreteerimisel tuleks arvestada lapse perekondlikku tausta, lapse eelnevaid kogemusi samsuguste testide täitmisel, kõne arengu taset ning teisi võimalikke testi täitmist takistavaid tegureid (Sattler, 2001; Wodrich, 2002).

Kindlasti tuleb tulemusi interpreteerida teiste käitumuslike näitajatega ja teiste hindamisvahenditega saadud informatsiooniga seoses, mitte kunagi isoleeritult.

TESTIDE EELISED JA PIIRANGUD

Testide eeliseks võrreldes teiste hindamismeetoditega võib pidada *objektiivsust*, kuna tulemused saadakse arvulisel kujul (vanusetase, arengutase); *väiksemat ajakulu* ja *selgeid juhiseid* (läbiviimise, skoorimise ja interpreteerimise osas); võimaldab lapsi *võrrelda sama meetoodika* alusel. Teste on hea kasutada ka uurimustöodes (nt läbilõike- ja longituuduuringutes) laste arenguliste muutuste või iseärasuste hindamisel. Sõltuvalt põhjalikkuse astmest on test (testid) üheks vahendiks *erivajadustega laste väljaselgitamisel* või lapse *individuaalsete iseärasuste* (nt tugevad ja nõrgad valdkonnad, oskused, teadmised) hindamisel.

Testide piiranguks on probleemid nende *valiidsuse* ja *reliaablusega*, sage li kultuurierinevuste ja individuaalsete iseärasuste eiramine ja testide kõrge hind (võrreldes nt vaatlusega). Kuigi selged juhised testide läbiviimisel ja tulemuste tõlgendamisel on välja toodud meetodi eelisena, on *ranged juhised* samas ka testi üheks piiranguks, mis ei võimalda teha muutusi, tulenevalt lapse individuaalsetest vajadustest, õpikogemusest, motivatsioonist ja arengulistest iseärasustest. Gullo (2005) viitab testide puudusena ka tulemuste

kallutatuse ja õpetamise mõjule. Testi kasutaja peaks teadma, milliselt grupilt on testinormid saadud, st kas grupi koostamisel on arvestatud kultuurikeskkonda, hariduslikku tausta jt võimalikke tulemust mõjutavaid tegureid. Nt kui testinormide koostamisel on aluseks võetud linna kõrgharidusega lapsevanemate poiste tulemused, võivad normid olla kallutatud nii lapse soo, vanemate haridustaseme või elukoha suhtes. Kallutatud normidel põhinevad järeldused võivad olla ekslikud. Normidel põhinev hindamine ei ole üldjuhul ka õpetamistundlik. Enamasti hinnatakse testidega teadmisi ja oskusi ning sellest tulenevalt õpetatakse lastele seda, mida testidega hinnatakse; vähem tähtsustatakse õpetamise protsessi ja õpetamise aega.

Nende puuduste ületamine eeldab väga suurt tööd kas siis mujal maailmas tuntud testide kohandamisel (standardiseerimisel ja normeerimisel) või siis originaaltestide väljatöötamist kõiki testide koostamise reegleid silmas pidades.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. Teachers Colledge Press.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of Children: Cognitive Applications. Fourth Edition*. M. Sattler, Publisher, Inc.
- Wodrich, D. L. (2002). *Children's Psychological Testing. A Guide for Nonpsychologists. Third Edition*. Paul H Brookes.

III OSA.
INDIVIDUAALSED
ERINEVUSED

12. SOOLISED ERINEVUSED

Marika Veisson

SISSEJUHATUS

Laste sooliste erinevuste tundmine on vajalik nende arengu, laste ja keskkonna suhete mõistmiseks ning laste arengu toetamiseks. Lapse sooline areng algab juba emalhus geneetilise determineerituse ja hormoonide mõjul. Hormonaalsed mõjud ilmnevad maskuliinse või feminiinse käitumise kujunemisel. Sünnihetkest alates koheldakse lapsi vastavalt nende soole. Mõju avaldavad vanemate poolt valitud soole tüüpilised mänguasjad, eeskujud ning sooline sildistamine.

Juba varases lapsepõlves on poisse ja tüdrukuid kerge eristada, sest neid riietatakse ja nende soengud lõigatakse erinevalt. Nad mängivad ka erinevate mänguasjadega ja huvituvad teistsugustest tegevustest (Golombok & Hines, 2005). Maccoby (2002) eristab mõisteid *sex* (bioloogiline sugu) ja *gender* (sotsiaalne sugu). Eesti keeles ei ole kahte erinevat sõna nende mõistete tähistamiseks. Bioloogiline sugu tähendab meessoost ja naissoost inimeste bioloogilis-füsioloogilisi erinevusi. Sotsiaalne sugu – naiseks ja meheks olemise ühiskonnapoolseid ootusi, rolle ja naiste-meeste domineerimissuhteid. Sotsiaalse arengu mõistet vaadeldakse koos selliste kaasasündinud isiksuseomadustega nagu temperament, sooroll ja keskkonna suhtes tundlikkuse aste – need on igas inimeses olemas juba sünnist saadik, kuid kujunevad lõplikult välja alles keskkonna ja kasvatus mõjul.

Imikuealiste uurimise tulemused ei näita palju poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi. Kindlasti on sarnasusi rohkem kui erinevusi. On leitud, et naissoost imikud võivad inimsuhetes rohkem reageerida, jäädes täiskasvanutele lähemale; meessoost imikud võivad pingeliste olukordade tõttu olla rohkem stressis, kuna nad ei saa neid olukordi kontrollida. Tüdrukud hakkavad varem rääkima (Smith, Cowie, & Blades, 2004). Ka Veissoni (2000a, b) uuring tõestas, et nii ühe-, kahe- kui ka kolmeaastased tüdrukud on poistega võrreldes paremad kõnelejad.

SOOLINE IDENTITEET

Kui küsida kaheaastaselt “Kas sa oled poiss või tüdruk?”, siis nii mõnigi ei oska vastata või satub segadusse, kuigi paljud vastavad õigesti. 24 kuud vanad lapsed määrasid soo õigesti 76% juhtudest, 30-kuuselt kerkis näitaja 83%-le ning 36 kuu vanuselt 90%-le (Smith, Cowie, & Blades, 2003). Esmane

sooline identiteet kujuneb lapsel seega välja kolmandaks eluaastaks. Siis suudavad nad vastata küsimusele “Kas sa oled poiss või tüdruk?” enamasti õigesti. Samal ajal suudavad nad õigesti sooliselt identifitseerida ka teisi inimesi. Kolmanda ja neljanda eluaasta vahel kujuneb lastel soo mõistmisel välja stabiilsus, mis tähendab seda, et lapsed saavad aru, et sugu ei muutu aja jooksul ja et tüdrukutest kasvavad naised ning poistest mehed. See toimub ajal, mil laps saab aru, et sugu on tavaliselt püsiv. Näiteks vastab tüdruk, et temast saab emme, kui ta suureks saab. Viiendast kuni seitsmenda eluaastani jõuavad lapsed soo muutumatuse mõistmiseni või lõpliku soolise konstantsuseni, mis on küps teadlikkus, et bioloogiline sugu ei muutu, vaatamata muutustele välimuses. Selles küsimuses on erinevad uurijad siiski erinevatel seisukohtadel. Mõned arvavad, lapsed jõuavad soolise konstantsuseni alles algklassides. Lõplikult kujuneb sooline identiteet välja alles sugulise küpsuse saabudes.

SOOROLLID JA NENDE STEREOTÜÜBID

Soorollid on konkreetsetes kultuurikontekstis naiste ja meestega, poiste ja tüdrukutega seonduvad käitumisviisid. Ettekujutused soorollidest ja soorolliootustest on väga püsivad. Kuigi tegelikkus on muutunud, peetakse näiteks naisi vastutavaks kodu ja mehi pere ülalpidamise eest.

Soorolli stereotüübid omandatakse samuti varakult. Need on veendunud selle kohta, mis on kõige omasem või tüüpilisem ühele või teisele soole. Kuhn jt (1978) näitasid oma uurimuses üht meest ja üht naist kujutavat nukku ja laste käest küsiti, millist ette antud 72 toimingust need nukud teeksid. Loetus olid näiteks söögi valmistamine, õmblemine, rongidega mängimine, rohke rääkimine, musi andmine, kaklemine või puu otsa ronimine. Juba 2,5-aastastel lastel olid mõningased teadmised soorolli stereotüüpidest kujunenud. Kaheksa-aastaselt on laste stereotüübid väga sarnased täiskasvanute omadega. Neid kajastab ka massimeedia – raamatud, koomiksid, filmid ja teleprogrammid.

Eestis kehtivate stereotüüpide kohaselt peab tõeline mees olema majanduslikult edukas, sihikindel, paindumatu, domineeriv ja agressiivne. Empaatiavõime, hoolitsemine ja paindlikkus on aga omadused, mida peetakse naiselikeks. Poiste sotsialiseerumine toimubki vastavalt eespool toodud sotsiaalkultuurilistele stereotüüpidele ja normidele. Juhul, kui poiste/meeste mina-pildis domineerib juurdunud ettekujutus mees olemisest, aga tegelikkuses pole vastavad ideaalid saavutatavad, võib see viia sisemise ebakindluseni ja ebaadekvaatse käitumiseni (vägivaldsus, hoolimatus oma tervise suhtes, riskikäitumine jms) (Soolise võrdõiguslikkuse süvalaiendamise strateegia, 2008).

MILLE POOLEST POISID JA TÜDRUKUD ERINEVAD?

Mänguasjade eelistused. Üks olulisi erinevusi poiste ja tüdrukute vahel on asjaolu, et nad eelistavad erinevaid mänguasju. Tüdrukud mängivad rohkem nukkude, nukumajade, nukunõude ja muu sarnasega; poisid aga mängivad autode, rongide, traktorite, lennukite ja muude masinatega ning ehitavad klotsidest maju, torne ja muud.

Mängukaaslase eelistused. Kahe-kolmeaastased lapsed eelistavad mängida samasooliste lastega. Vaatluste abil on leitud, et juba kaheaastane tüdruk eelistab mängida tüdrukuga ning sama võib väita kolmeaastaste poiste kohta: nad eelistavad teist poissi. Maccoby (2002) poolt läbi viidud uuringus selgus, et 4,5-aastased lapsed mängivad kolm korda rohkem samasoolistega kui vastassoo esindajatega. 6,5-aastased lapsed mängivad kümme korda rohkem samast soost lastega (Golombok & Hines, 2005).

Mängustiil. Maccoby (2002) väidab, et poisid mängivad rohkem aktiivseid, mõnikord füüsiliselt agressiivseid mängu. Tüdrukud aga eelistavad üksteisega rohkem kõnelda ja on mängus poistest hoolitsemamad. Poistele meeldib rohkem mängida õuemänge ja tegutseda suurtes gruppides, tüdrukud eelistavad tubaseid kahe-kolmekesi toimuvaid mängu. Ka konfliktide lahendamine mängus on erinev. Kolmeaastased tüdrukud lähevad kergemini kompromissile, poisid aga kasutavad sageli füüsilist jõudu. Tüdrukute sõprus baseerub emotsionaalsel ja füüsilisel lähedusel, poistel on aga olulisemal kohal tegevused ja hivid.

KÕNE ARENG ON TÜDRUKUTEL KIIREM

Kuna naiste ja meeste ajupoolkerad on erineva struktuuriga, siis seletatakse sellega tüdrukute suuremat verbaalset võimekust. Tähelepanekud näitavad, et kui täiskasvanu algatatud vestlustes tüdrukutega rõhutati koduga seotud toiminguid, siis poistega tegutsedes oli rõhuasetus laiema ümbrusega seotud tegevusel.

Verbaalne võimekus on valdkond, kus naistel on kõige suurem edumaa. Tüdrukud hakkavad rääkima varem ja paremini ning moodustavad pikemaid lauseid varem kui poisid. Tüdrukute sõnavara on suurem, keel grammatiliselt korrektsem, nad õpivad kirjutama õigemini ja voolavamaid sõnu genereerides. Ka verbaalne mälu on tüdrukutel parem kui poistel (Kreegipuu, 2002).

Tüdrukutega räägivad emad kauem kui poistega, mis on tõenäoliselt üks põhjusi, miks on tüdrukud verbaalselt võimekamad. Samuti on teada, et tüdrukuid võtavad täiskasvanud sagedamini sülle ja hellitavad rohkem kui poisse. Ka tütarlaste suurema sotsiaalse huvi ja orientatsiooni üks võimalikke

tegureid võib olla nende kõne varasem areng. See annab tütarlastele tõenäoliselt võimaluse suhtlemiseks teiste lastega ja täiskasvanutega ning võib olla aluseks sotsiaalse iseloomu kujunemisele. Lapseeas on täheldatud soolisi erinevusi mitmesugustes situatsioonides.

K. Nugini (2007) uurimuse kohaselt aga kuueaastaste tüdrukute ja poiste kõne arengus erinevused hoopis puuduvad. Seega on erinevate uurimuste tulemused vastuolulised ja arvatavasti on individuaalsed erinevused need, mis asja määravad. Tüdrukutega rääkides kasutatakse keerukamat, kirjeldavat ja rikkamat keelt, samas kui poistega räägitakse lühemalt ja asjalikumalt. Tüdrukutele selgitatakse asju laiemalt, kuid poistele jagatakse reipalt käske (Sinkkonen, 2007). Kui esimesel eluaastal on pojad emaga tugevates emotsionaalsetes suhetes, siis 6–7-aastasena ning hiljem vajab poiss isa toetust. On täiesti hädavajalik, et isal ja lapsel oleks vastastikune mõju, et isa suhtleks, räägiks ja kuulaks (Sinkkonen, 2001). Poiste rääkimisstiil on napisõnalisem ja egotsentrilisem ning seda kasutatakse palju hierarhiate loomiseks. Poisid nõuavad, hooplevad ja ähvardavad. Nad katkestavad sageli teise vestluspartneri juttu, püüavad kõigest väest kiidelda oma saavutustega või kas või sellega, et isal on palju jõudu või uus auto (Sinkkonen, 2007). Poistel on sagedamini probleeme eakohase kõnega (Benenson, 2005). Kuna tüdrukud reageerivad rohkem sõnadele, kipuvad vanemad nendega rohkem rääkima. See aga arendab tüdrukute sõnaosavust veelgi. Pole siis imestada, et koolimineku ajaks on nad sõnavaralises arengus poistest tublisti ees. Tegelikult peaks olema vastupidi: kuna poistel on keeleline areng aeglasem, oleks vaja hoopis neid verbaalselt virgutada.

Tüdrukute jaoks on keele eesmärgiks luua lähedust ja intiimsust. Tüdrukute rühmad on väiksemad kui poistel ning neis tekkiv vestluse ja vastastikuse suhtluse laad on võrdõiguslik, sotsiaalselt võimalusi andev. Eesmärgiks on hoolitseda selle eest, et igaüks saaks öelda, mis tal öelda on (Sinkkonen, 2007).

Tanneni uurimused, mis võrdlevad soolisi erinevusi kommunikatsioonis, kinnitavad, et tüdrukud olid jutukamad, nende kõne väljendusrikkam kui poistel. Poiste kõne oli aga enesekindlam ja iseteadlikum kui tüdrukutel (Santrock, 2007).

Kogemused kinnitavad, et lapse kõne arendamine vähendab agressiivsust, julmust ja viha. Laps, kes oskab end mitmekülgselt väljendada, peab vähem kasutama teisi oma tahte kehtestamise viise. Kõne arengu aluseks on erinevad tajud, nägemine, kuulmine ja rütmilised aistingud (Almann, 2003).

Koolimineku ajaks peaksid lapsel olema kujunenud vajalikud kommunikatiivsed oskused. Ta saab aru täiskasvanute ja eakaaslaste kõnest ning suudab väljendada oma teadmisi, mõtteid, soove ja tundeid teistele arusaadavalt. Ei või aga unustada, et lapsed on pärit erinevast keskkonnast ning vastavalt

sellele on ka nende suhtluskogemus ja -viis erinevad. Mõned on kooli alustades eneseväljendamisel palju tagasihoidlikumad ja ujedamad ning neid selleks sundides võib hoopis kahju teha. Areng eneseväljenduse suunas peab toimuma samm-sammult. Teiste eeskuju ja kogemus, et kedagi ei naeruväärinata ja kellegi isiklik arvamus ei ole "õigem" või "väär", loob turvalise õhkkonna eneseväljenduseks. Ka väiksemad lapsed suudavad elutargalt mõelda, ideid genereerida ning neid ka kriitiliselt analüüsida.

Laps, kellel on eneseväljendusega probleeme, on esimestel eluaastatel suure tõenäosusega saanud väga vähe oma vanemate kõnet kuulda, vanemad on lapsega vähe heas emakeeles suhelnud (Leppik, 2000). Eelkooliealised lapsed kasutavad üksteise sõnaliseks mõjutamiseks erinevaid viise, räägivad erinevalt. Poisid esitavad nõudmisi käskivalt ja otsesemalt. Tüdrukud kasutavad kaudsemaid mõjutamisviise (Leppiman, 2002; Walker, 2004).

Poistel on tüdrukutega võrreldes kõne arenguga liituvaid probleeme rohkem, näiteks kõne- ja keelehäire või düsleksia (Keskinen, Lehtonen, 1998; Sinkkonen, 2007). Keelelise arengu häired on seotud impulsiivsusega ja raskustega valitseda vaenulikke tundeid. Varase sõnavara areng on väga tihedalt seotud väikeste laste kogemusega sellest, kuidas tuttavad täiskasvanud sõnu tuttavates kontekstides kasutavad (Butterworth & Harris, 2002).

VASTUOLULISED TULEMUSED MATEMAATIKAS, MOTOORIKAS JA VAIMSETES VÕIMETES

Tavaliselt saavad poisid testides kõrgemaid skooore, kuid kooli matemaatika-tundides saavad tüdrukud paremaid hindeid. Koolihinded kajastavad enamasti orienteerumist tuttavates probleemides, testid aga uudsetes ülesannetes. Tüdrukud saavad paremaid hindeid, kuni matemaatika piirdub aritmeetikaga, geomeetrias ja muudes matemaatika aladistsipliinides on sageli poisid edukamad. Tüdrukud on paremad arvutajad, poisid aga paremad probleemide lahendajad. On teada, et tüdrukud kannatavad rohkem matemaatika- ja testimisärevuse all (Kreegipuu, 2004).

3-aastased poisid on täpsemad heitjad-viskajad-püüdjad ning legoklotsidest objektide kopeerijad kui tüdrukud. Samal ajal on 4–5-aastased tüdrukud poistest osavamad käeasendite kopeerijad, kiiremad värvinimetajad ja edukamad verbaalse mälu katsetes. Juba 1940. aastal leidis Juhan Tork uurimuses "Eesti laste intelligents", et poiste tulemused ületasid kõikides ülesannetes suuremal või vähemal määral tüdrukute omi. Ligi 60 aastat hiljem näitavad täpselt samad testid tüdrukute paremust igas vallas. See viitab ilmselt ka sotsiaalsete faktorite olulisele rollile intelligentsuse kujunemises (Kreegipuu, 2004). Nugini (2007) uurimus näitab, et peenmotoorikas on tüdrukud

poistest osavamad, keelelises ja intellektuaalses arengus 6-aastastel lastel aga erinevused puuduvad.

Bandura (1999) sotsiaalse õppimise teooria kohaselt kujuneb lapse sooidentiteet neljas arenguetapis. Esimeses etapis vaatleb laps teda ümbritsevate isikute käitumist, pöörates tähelepanu omasoolise isiku käitumisele. Teises etapis jätab laps omasoolisele inimesele omase käitumise meelde ja hakkab seda jäljendama. Selles etapis jäljendavad nad ka omasoolise vanema kõnemaneeeri ja võivad mõnd täiskasvanu poolt öeldud lauset ebasobival ajal korrata. Kolmandas etapis kujuneb lapsel välja arusaam sellest, kuidas temasooline inimene peaks ühes või teises olukorras käituma. Stereotüüpidel on siin väga oluline osa. Neljandas etapis tahab laps käituda nii, nagu tema soorollile omane. Tüdrukutele on oluline, et nad teeks n-õ tüdrukute asju, poistele on tähtis tegelda n-õ poiste asjadega. Selles etapis avaldab lapsele suurt mõju nii kaaslaste kui täiskasvanute arvamus.

Kohlberg väitis, et teadlikkus oma soolisest identiteedist on piisav selleks, et lastel tekiks huvi klassifitseerida teisi objekte ja inimesi kas poisilikeks või tüdrukulikeks. Tema arvates kulgeb areng kognitiivse soolise identiteedi mõistmiselt uskumusteni stereotüüpsetest soorollidest, sealte edasi täiskasvanute imiteerimiseni ning lõpuks erilise kiindumuseeni samasoolisse vanemasse (Butterworth & Harris, 2002).

Et lapsed erinevad oma käitumise, huvide ja väärtushinnangute poolest, arvatakse selleks olevat kolm põhjust (Maccoby, 2002):

- 1) täiskasvanud kujundavad neid selliselt;
- 2) omaealised kujundavad üksteist vastavalt sellele, kuidas neid endid on ühiskonnas vastu võetud;
- 3) omandanud kord soolise identiteedi, määravad nad end ühiskonnas vastavalt sellele, mis on stereotüüpne nende soost lastele.

Sooline sotsiaalkognitiivne teooria rõhutab, et lapse sooline areng ilmneb jälgimise ja soolise käitumise imiteerimise kaudu ning kiitumise ja karistuse kaudu soole vastava või mittevastava käitumise eest (Santrock, 2007). Sooliste oskuste repertuaar ehk sotsiaalne kompetentsus on otseselt mõjutatud isiku minakontseptsioonist. Minakontseptsioonis omakorda võime eristada kognitiivset aspekti ehk teadmisi iseendast ning afektiivset aspekti ehk suhtumist iseendasse. Viimast hinnangulist komponenti mina-pildis käsitletatakse tavapäraselt enesehinnangu mõistena (Pullmann, 2003).

EMOTSIOONID JA KÄITUMINE

Connors (1996) väidab, et võib-olla käituvad tüdrukud sellepärast paremini, et nende emad eeldavad neilt paremat käitumist. Ta leidis oma uuringus, et emad on tüdrukute suhtes sensitiivsemad kui poistega: tüdrukute puhul

kasutavad vanemad rohkem emotsionaalseid sõnu kui poiste puhul. Tüdrukutele räägitakse oma emotsioonidest (ma olen nii kurb), poistele harvem (ja karmimalt: ma olen vihane). Tulemus: 6. eluaastaks on tüdrukute emotsionaalne sõnavara rikkam kui poistel. Juba koolieelikud, kelle emotsionaalne sõnavara on rikkam, suudavad teiste meeleolusid paremini mõista. Vanemad seega õpetavad kaudselt tüdrukutele teiste tunnete mõistmist ja suhtlemist; poistele aga enese kehtestamist ning emotsioonide varjamist ja isegi rafineeritud viha väljaelamist. Pole siis ime, et täiskasvanud naised on paremad keha- keele ning miimika mõistjad ja suudavad üht-teist lihtsalt intuiitiivselt aimata.

SOOLINE VÕRDÕIGUSLIKKUS

Soolise võrdõiguslikkuse süvendamine on strateegia, mille abil naiste ja meeste, poiste ja tüdrukute vajadusi, huve ning kogemusi arvestatakse mis tahes tegevuste ja programmide väljatöötamisel, elluviimisel, järelvalvel ja hindamisel kõigis poliitika, majandus- ja ühiskonnaelu valdkondades. Strateegia kaugem eesmärk on kaotada sooline ebavõrdsus, tehes nähtavaks kehtivad soosuh- ted, soorollid ja stereotüübid, sooideoloogia, sooline eraldatus ja kihistumine ning tasakaalustada juba kehtivat soosüsteemi. Oluline on märgata soolise ebavõrdsuse võimalikke ilminguid ja nende põhjusi alates koolieelsest east (Soolise võrdõiguslikkuse süvalaiendamise strateegia, 2008).

***Tekstikast 12.1.** Poiste ja tüdrukute erinevused ja sarnasused*

Sünnihetkest alates koheldakse lapsi vastavalt nende soole.

Varases lapsepõlves on poisse ja tüdrukeid kerge eristada, sest neid riietatakse ja nende soengud lõigatakse erinevalt.

Poisid ja tüdrukeid mängivad ka erinevate mänguasjadega ja huvituvad teistsugustest tegevustest.

Naissoost imikud võivad inimsuhetes rohkem reageerida.

Tüdrukud hakkavad tavaliselt varem rääkima.

Tüdrukutega räägivad emad kauem kui poistega, mis on tõenäoliselt üks põhjusi, miks tüdrukeid on verbaalselt võimekamad.

Esmane sooline identiteet kujuneb lapsel välja kolmandaks eluaastaks.

24 kuud vanad lapsed määravad soo õigesti 76% juhtudest, 30-kuuselt kerkis näitaja 83%-le ning 36 kuu vanuselt 90%-le.

Soorollid on konkreetses kultuurikontekstis naiste ja meestega, poiste ja tüdrukutega seonduvad käitumisviisid.

Soorollid stereotüübid omandatakse varakult.

Juba kahe-kolmeaastased lapsed eelistavad mängida samasooliste lastega.

Poisid mängivad rohkem aktiivseid, mõnikord füüsiliselt agressiivseid mänge.

Tüdrukud aga eelistavad üksteisega rohkem kõnelda ja on mängus poistest hoolitsemamad.

Poistele meeldib rohkem mängida õuemänge suurtes gruppides, tüdrukud eelistavad kahe-komekesi toimuvaid mängu toas.

Tüdrukute sõprus baseerub emotsionaalsel ja füüsilisel lähedusel, poistel on aga olulisemal kohal tegevused ja huvid.

Tüdrukuid võtavad täiskasvanud sülle ja hellitavad rohkem kui poisse.

Tüdrukud saavad paremaid hindeid kuni matemaatika piirdub aritmeetikaga, geomeetrias ja muudes matemaatika aladistsipliinides on sageli poisid edukamad. Tüdrukud on paremad arvutajad, poisid aga paremad probleemide lahendajad.

3-aastased poisid on täpsemad heitjad-viskajad-püüdjad ning legoklotsidest objektide kopeerijad kui tüdrukud.

4–5-aastased tüdrukud on poistest osavamad käeasendite kopeerijad, kiiremad värvinimetajad ja edukamad verbaalse mälu katsetes.

Emad on tüdrukute suhtes sensitiivsemad kui poistega: tüdrukute puhul kasutavad vanemad rohkem emotsionaalseid sõnu kui poiste puhul.

Oluline on märgata soolise ebavõrdsuse võimalikke ilminguid ja nende põhjusti alates koolieelsest east.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Almann, S. (2003). *Laps ja tunded*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Connors, L. (1996). *Gender of infant differences in attachment*. Poster presentation. British Psychological Society Development Section Annual Conference, Oxford, Sept. 1996.
- Golombok, S., & Hines, M. (2002, 2003, 2004, 2005). Sex Differences in Social behavior. In P. Smith & H. Craig (eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 117–136). Blackwell Publishing.
- Keskinen, S., & Lehtonen, K. (1998). *Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia*. Turku.
- Kikas, M. 1999. Some aspects of minimum income level and living allowance in Estonia. In: T. Tulva (Ed.) *Estonian Social Welfare at the Threshold of the Millennium* (pp. 51–58). Tallinn: University of Educational Sciences.
- Kreegipuu, K. (2004). Mehed, naised ja vaimne võimekus. *Horisont*, 3, http://www.loodusajakiri.ee/horisont/artikkel290_256.html
- Kuhn, D, Nash, S. C, & Bruken, L. (1978). Sex role concepts of two-and three-year-olds. *Child Development*, 49, 445–51.
- Leppiman, A. (2002). Sotsiaalse sugupoole kujunemisest. Korp, E.; Leppiman, A., Meres, T.; Vaher, A. (toim). *Laps: elu, probleemid ja lahendused* (lk 5–44). Tallinn: Dispak.
- Maccoby, E. E. (2002). Perspectives on gender development. In Willard W. Hartup, Rainer K. Silbereisen (Eds.), *Growing points in developmental science* (pp. 202–222). Hove and New York: Psychology Press.
- Nugin, K. (2007). *3–6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-R testi alusel*. Tallinn, TLÜ kirjastus.
- Pullmann, H. (2003). Enesehinnang. Allik, J., Realo, A., Konstabel, K. (Toim.) *Isiksusepsühholoogia* (lk 192–223). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Santrock, J. W. (2007). *Children*. McGraw-Hill.
- Sinkkonen, J. (2001). *Koos isaga*. Tallinn: Eesti Raamat.
- Sinkkonen, J. (2007). *Kasvamine poisina*. Tallinn: Varrak.

- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development*. Fourth edition. Blackwell Publishing.
- Smith, P. K., & Craig, H. H. (2005). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Blackwell Publishing.
- Soolise võrdõiguslikkuse süvalaiendamise strateegia. (2008). Koost A. Nordberg, M. Pajumets, Ü. Papp, K. Saks, E. Uverskaja. Tallinn: Sotsiaalministeerium ja Eesti Naiste Ümarlaua Sihtasutus.
- Sunnari, V., Heikkinen, M., & Kangasvuo, J. (2002). Introduction. V. Sunnari, J. Kangasvuo, & M. Heikkinen (Ed.) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. (pp. 9–23). Oulu University Press.
- Thorne, B. 1997. *Gender play*. Rutgers University Press: New Jersey.
- Tulva, T., & Tedre, S. (1999). Transition in Estonia: Influences on Women's life. In: T. Tulva (Ed.) *Estonian Social Welfare at the Threshold of the Millennium* (pp. 30–40). Tallinn University of Educational Sciences.
- Veisson, M. (2000a). Kasvukeskkonna mõju imiku ja väikelapse arengule. Vikat, M. (koost). *Lapsekeskne kasvatus haridusreformis* (lk 45–61). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Veisson, M. (2000b). *Meie lapse mured. Kes kasvatab, kui kõik kasvatavad?* Eesti Lastekaitseliidu konverents, 18.11.1999, Tallinn.

13. MULTIKULTUURILISUS

Lehte Tuuling

MULTIKULTUURILISUSE MÕISTE JA OLEMUS

Multikultuurilisus ehk mitmekultuurilisus on tänases ühiskonnas paljusid rahvusriike iseloomustav tunnus. Ligi paarisajast iseseisvas riigis elab üle 5000 etnilise rühma ning tuntakse üle 600 erineva keelegrupi. Kõneldavaid keeli on maailmas 6000–7000 tuhat, neist 275 räägitakse Euroopas ja ligi 900 keelt Ameerika mandril. Kui Ameerika Ühendriigid, Kanada ja Austraalia on olnud oma ülesehituselt mitmekultuurilised riigid juba algusest peale, siis näiteks Põhjamaadele on ajaloo vältel olnud iseloomulik monokultuurilisus. Teades, et maailmas on umbes 200 rahvusriiki ja 5000–6000 rahvuskultuuri, võib öelda, et multikultuurilisus on pigem seaduspärasus kui erand. Kõigil ühel maal elavatel inimestel ei pruugi sugugi olla sama kultuur.

Maailma globaliseerumisprotsessid on puudutanud ka Eestit. Enne Teist maailmasõda oli Eesti etniliselt võrdlemisi homogeenne riik – eestlased moodustasid Eesti rahvastikust 88%. 2006. aastal elas aga Eestis Statistikaameti andmeil 68,6% eestlasi ja 31,4% muude rahvuste esindajaid (venelasi 25,7%, ukrainlasi 2,1%, valgevenelasi 1,2%, soomlasi 0,8% jt). Kokku on Eestis esindatud üle 120 erineva rahvuse. Eesti keel on emakeeleks 67,2% alalisel elanikul. Seega moodustavad muulased nii rahvuse kui ka emakeele järgi Eesti elanikest ühe kolmandiku. Ühinemine Euroopa Liidu ja Shengeni viisaruumiga on avanud ka Eesti riigi piirid kõikidele Euroopa Liidu liikmesmaade rahvastele. See loob eeldused erinevate kultuuride esindajate ümberasumisele Eestisse, mis omakorda süvendab multikultuursust meie riigis.

Multikultuurism on poliitilika ja sotsiaalfilosoofia, mis propageerib kultuurilist mitmekesisust. Kõige üldisemalt peetakse mitmekultuurilisteks ühiskondi, kus kõneldakse erinevaid keeli. Tegelikult on mitmekultuurilisus palju keerukam nähtus. Teatavasti tähendab multikultuurilisus eri etnoste kultuuride, seega siis ka religioonide sõbralikku kooseksisteerimist. Igasugustel inimgruppidel võivad, sõltumata riigipiirist, olla oma kultuurilised tunnused. Enamikes maades võime leida piirkondlikest, etnilistest või klassierinevustest tingitud erinevate subkultuuridega väiksemaid või suuremaid inimrühmi. Ühiskond võib olla mitmekultuuriline erinevate tunnuste järgi: religioon, eluviis, rahvus, keel jms. Sellest tulenevalt on tegu kas religioosse, rassilise, etnilise või keelilise multikultuursusega.

Multikultuurilise ühiskonna kontekstis on väga olulise tähtsusega õpetajate/kasvatavate teadlikkus sellise ühiskonna iseärasustest ja ühene arusaam

sellega seonduvatest mõistetest. Järgnevalt defineeritakse kaks väga olulist mõistet – need on *assimilatsioon* ja *integratsioon*.

Assimilatsioon mõistena tähendab sarnastumist, millesegi sulandumist. Kultuurilise assimilatsiooni põhisuks on inimese identiteedi muutus. See väljendub sihtmaa keele ülevõtus muulaste poolt ka koduse keelena ning antud ühiskonna kultuurile omaste käitumismallide ja tavade järgimist kuni niimede muutmiseni välja. Kuna tegu on isiksuse süvastruktuure haarava teisenemisega, on assimilatsiooni puhul sagedane oma etnilisest kultuurist eemaldumine ning ülepingutatud käitumine, mis väljendub püüdluses olla rohkem põhirahvuse esindaja, kui viimane seda ise ongi.

Integratsioon ehk lõiming on laia sisuga mõiste, mis kõige üldisemalt tähendab ühinemist ja eri elementidest terviku moodustamist. Integratsiooni sisu on tervikliku ühiskonna tekkimine ja tema erinevast rahvusest liikmete osalemine täieõiguslike ja võrdsete subjektidena. Integratsioon erineb assimilatsioonist eelkõige selle poolest, et rahvusvähemus säilitab oma kultuurilise ja keelelise omapära, olles samal ajal suuteline asukohamaa ühiskonnas edukalt toimima. Muulased omandavad riigikeele oskuse, kuid säilitavad oma keele. Integratsiooniprotsessi põhilisteks tunnusteks on enamuse-vähemuse rollide selge jaotus ühiskonnas ja mõlemapoolne multikultuurse ühiskonna aktsepteerimine.

Mitmekultuurilise ühiskonna eduka toimimise eelduseks on sisserändajate integreerumine sihtmaa kultuuriga. Integratsioon on mõlemapoolset pingutust nõudev suhtetüüp. Ühelt poolt tähendab see kohalikku keelde ja kultuuri sisseelamist muulaste poolt, teisalt ka põhirahvuse aktsepti mitmekultuurilisele riigile. Kuna lõimumine tähendab uue terviku kujunemist, tähendab see ka seda, et kõik sihtmaa elanikud peavad selles protsessis osalema. Kahjuks on aga tänases Eestis nii eestlaste kui ka mitte-eestlaste seas neid, kes suhtuvad integratsiooni kohati skeptiliselt, sest puudub ettekujutus, mida integreerunud Eesti üldse tegelikult tähendab. Paljud eestlased on endale teadvustanud, et muulased pole probleemiks, vaid on Eesti arenguks vajalikud inimesed. Lõiming on kõiki sotsiaalse elu tahke haarav protsess. Seda ei saa taandada ainult ühele asjale, näiteks mitte-eestlaste eesti keele omandamisele. On selge, et integratsioon saab olla vaid pikaajaline, mitut põlvkonda hõlmav protsess, milles põhirõhk tuleb asetada täna Eestis üles kasvavale muulaspõlvkonnale. Haridussüsteem mängib tegelikus integratsioonis võtmerolli.

MULTIKULTUURILINE HARIDUS

Kui ühekultuurilise hariduse puhul põhineb kogu õppekava etnotsentristilisel alusel ja õppija/lapse kultuurilis-etnilisele eripärale ei omistata tähelepanu, siis mitmekultuurilise õppekava puhul pööratakse üldhariduse põhimõtete kõrval tähelepanu ka teiste rahvuste ja kultuuride tundmaõppimisele.

Hariduse üheks üldpädevuste saavutamise valdkonnaks ongi vahendada teadmisi, mis aitavad toime tulla mitmekultuurilises ühiskonnas. Rääkides mitmekultuurilisest haridusest, võib välja tuua vähemalt kaks eesmärki: tagada vähemusgruppidele teadmised ja oskused, mis on vajalikud eluks kohalikus kultuuriruumis; kohandada haridus ühiskonna iseloomuga, s.o kultuurilise, rassilise, etnilise ja sotsiaalse mitmekesisusega.

J. Banks (1994) on defineerinud multikultuurilist haridust kui reformiliikumist, mille käigus restruktureeritakse koolid ja teised haridusinstiitutsioonid eesmärgiga tagada kõigile õpilastele, sõltumata nende sotsiaalsest, rahvuslikust, rassilisest, soolisest päritolust, võrdsed võimalused hariduse omandamisel (viidatud Trasberg, 2002 järgi). Hariduses ei tohiks olla ainuühe eesmärgiks sihtmaa keele ja kultuuri tutvustamine ja õpetamine. Oleks loomulik, et mingitel põhjustel kodumaalt välja rännanud etniliste rühmade esindajad oleksid huvitatud oma keele, kultuuri ja identiteedi säilitamisest. Lapse multikultuursele arengule on väga oluline nii see, et laps oskaks hinnata oma vanemate kultuuri, kui ka see, et ta oskaks elada teises kultuurikeskkonnas. Lapsevanemate arusaamine, et lapse kohanemine multikultuursetes ühiskonnas toetub oma kultuuri tähtsustamisele ja arusaamale, et uus kultuur toob nende lapse ellu uusi väärtusi, traditsioone ja kombeid, aitab neil olla oma lapsele toeks. Ka sihtmaa (antud kontekstis Eesti) lastele tuleb kasuks teha tutvust nende rahvaste kultuuriga, kes iga päev nende kõrval elavad.

MULTIKULTUURILINE KASVATUS

Uus kultuuriline situatsioon esitab lasteaiasõpetajatele uusi ja suuremaid väljakutseid. Õppe-kasvatustegevust kavandades tuleb silmas pidada mitmekultuurilise hariduse põhimõtteid. Õpetaja kohuseks on luua kõigile lastele soodsad tingimused igakülgses arenguks. See on sätestatud ka ÜRO lapse õiguste konventsiooniga (Verhellen, 2006), mis võeti vastu 1989. aastal ja millega Eesti ühines 1991. aastal. Konventsiooni printsiipides on välja toodud, et igal lapsel on sünnipärane õigus elule ja arengule. Artikkel 2 hõlmab lastevahelist võrdsust. Poistel ja tüdrukutel peavad olema ühesugused võimalused, põgenike lastel ja vähemusgruppidesse kuuluvatel lastel samasugused õigused kui põlisrahvaste lastel ja puudega lastel on õigus samasugusele elustandardile kui teistel lastel. Konventsiooniga ühinenud riigid on kohustatud tunnustama konventsioonis esitatud õigusi ja tagama need igale nende jurisdiktsiooni all olevale lapsele, vaatamata lapse, tema vanema või seadusliku hooldaja rassile, nahavärvile, soole, keelele, usule; vaatamata tema poliitilistele või teistele seisukohtadele, rahvuslikule, etnilisele või sotsiaalsele päritolule, varanduslikule seisundile, puudele või sünnipärale või muudele eripäradele.

Õppe-kasvatustegevust kavandades ja läbi viies tuleb meeles pidada tõsi- asja, et väikelaps õpib eelkõige täiskasvanut jäljendades. Kuna tal endal veel napib teadmisi ja elukogemusi, jälgib laps tähelepanelikult teda ümbritsevate täiskasvanute käitumist ja püüab seda oma tegemistes ja mängudes matkida. Laps võtab üle talle oluliste täiskasvanute käitumismallid, hoiakud, normid ja suhtumised ning sellepärast on väikelastega kokku puutuvatel ja nendega tegelevatel täiskasvanutel vaja hoolega jälgida oma käitumist, reageeringuid, suhtumist teistesse inimestesse ning meid ümbritsevasse maailma. Väljenda- des oma negatiivset suhtumist inimeste või aset leidvate sündmuste suhtes, kujundame enesele sellest tihti aru andmata ka lastes nende suhtes sallimatu hoiaku. Meeles tuleb pidada seda, et laps tajub väga hästi kehakeelt, mittever- baalset suhtlemist, ta loeb informatsiooni välja täiskasvanu hääletoonist ning liigutustest. Laps tajub suure inimese tegelikke hoiakuid, kuigi sõnades võib täiskasvanu hoopis midagi muud väljendada. Seega peame kõike seda, mida me kasvatuses saavutada tahame, oma isikliku eeskuju, hoiakute ja suhtu- mistega igapäevases töös ja elus lapsele ette näitama. Laps mõtestab enese jaoks kõike nähtut ja kuuldu läbi mängu. Toetudes ümbritsevast keskkon- nast saadud muljetele ja elamustele, loob laps mängudes enda jaoks “oma maailma” – sellise ümbruse, nagu tema tajub ja aru saab. Laps on sündides kaasa saanud uudishimu ja avastamisrõõmu, ta on sünnipäraselt kogemuslik õppija. Laps ise ei suhtu millessegi ega kellessegi eelarvamusega, kui ta ei näe nii käitumas täiskasvanuid, olgu siis tegu ilmse kehalise puudega, teistsuguse nahavärviga või teist keelt kõneleva lapsega. Näidates ise eeskuju, saame lap- ses kujundada sallivust. Lapse leidlikkus võimaldab tal suhelda teise lapsega isegi siis, kui nad ei räägi sama keelt.

Multikultuurilise kasvatuse üks võtmesõnu ongi sallivus ehk tolerantsus. See on inimese või ühiskonna võimelisus taluda, tunnustada või/ja usaldada harjumuspärasest erinevaid arvamusi, uskumusi, hoiakuid, tavasid, kombeid, ideoloogiaid või kultuure üldse. Sallivus ei pruugi alati tähendada heakskiit- tu või mõistmist, kuid sisaldab enamasti austust. Teise suhtes tolerantne ini- mene suudab mõista erinevusi ja neid mitte häbivääristada. Sallivus toetub inimese empaatiavõimele. Empaatiat on seisund, milles inimene tajub teise inimese tundeid ja motiive. Oluline roll teiste mõistmise ja tolerantsuse aren- gus on lapse emotsionaalsel ja kõlbelisel kasvatusel. Koolieelses eas lapsed on väga emotsionaalsed ja egotsentrilised. Nende tundmused on veel üsna ebapüsivad – sõprus, mänguasjade ja vahendite jagamine teiste lastega sõltub suuresti hetke emotsioonide mõjust. Konkreetsete sündmuste ja situatsioo- nide põhjal areneb laste eetilise teadvus, nad hakkavad vahet tegema heal ja halval. Hea ja halva seostamisel kindla objektiga on lapse mina-pildi aren- gus oluline roll. See, mida laps tegelike elusituatsioonide kaudu tajub hea- na, paigutub tema maailmapilti heana; negatiivsed kogemused aga halvana.



Joonis 13.1. Erinevast kultuurist pärit lapsed teineteisele oma maailmu tutvustamas

Neljandaks eluaastaks kujuneb lapsel välja suurem osa tema mina-pildi alusraamistikust, ta tajub ennast iseseisvana. See, kuidas laps ümbritsevat tajub, ei sõltu nüüd enam täiskasvanu vahendamisest, vaid tema enda mina-pildist. Sellest tuleneb ka otsene vajadus juba esimestel eluaastatel multikultuursele kasvatusel tähelepanu pöörata. Adekvaatse mina-pildi kujunemine loob eeldused hilisemaks tolerantsuse ja empaatiavõime arenguks.

Ümbritseva maailma tundmaõppimiseks esitab laps täiskasvanutele küsimusi nähtuste, sündmuste ja asjade kohta, mida ta ei tunne ega mõista. See on lapse jaoks loomulik moodus targemaks saada. Nii tekitavad temas küsimusi kindlasti ka kokkupuuted teisest rahvusest ja rassist inimestega. Nagu eespool juba mainitud, saavad lapse rassilised eelarvamused alguse teda ümbritsevatest täiskasvanutest, ilma väliste mõjutusteta on nad eelarvamustevabad. Aga see ei tähenda, et lapsed ei märka erinevusi ega esita küsimusi. *Miks tema ei räägi nii, et ma aru saaks? Miks tema nahk on teist värvi kui minul? Miks see poiss väikest musta mütsi kogu aeg kannab? Miks tema ei pea (sea)liha sööma?* Kindlasti ei ole selles midagi taunitavat, kui laps selliseid küsimusi esitab.

KEELELINE MITMEKESISUS

Kõige kiiremini ja selgemini märkab laps tema jaoks võõra, talle arusaamatu keele kasutamist teise lapse poolt. Kõnelemisel on oluline suhtlemine ja infovahetus. Mängides ja koos tegutsedes on ka kokkulepete sõlmimine hädavajalik. Lastel on suhtluses osalemiseks tugev motiiv. Nad on sünnipäraselt uudishimulikud ja samasuguse innuga, nagu nad õpivad tundma ümbritsevat esemelist keskkonda, püüavad nad tundma õppida kõiki inimesi, kellega nad kohtuvad. Seega ei suhtu nad teist keelt kõnelevasse lapsesse mitte tõrjuvalt, vaid püüavad temaga kontakti saada. Lapse arengu seisukohalt on suhtlemine väga oluline. Karl Karlep (2003) on seisukohal, et suhtlemisel toimub tegelikult partnerite vastastikune mõjutamine, mitte lihtsalt teabe vahetamine. Kellega siis tahetakse suhelda? Mis oleks suhtlemise motiiviks? Motiivid tulenevad inimese tarvetest, on oma päritolult sisemised või välised. Peamised suhtlusmotiivide kujunemise valdkonnad on ühistegevus (midaagi korraldada, küsida, teatada), füüsilised vajadused (tühi kõht, külm); tunnetuslik huvi (Mis see on? Miks nii tehakse?). Välised motiivid (nii on vaja, nii peab) võivad muutuda sisemisteks (tahan, soovin). Õpetaja ülesandeks ongi kujundada motiivid laste omavaheliseks suhtlemiseks, kõnelemiseks ja kõne tajumiseks. Eesti keelt kõnelevate lastega iga päev koos tegutsemine ja mängimine loob teise emakeelega lastele eesti keele omandamist toetava keelekeskkonna. Eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed saavad õpetaja toel

juurde enesekindlust – on ju nemad ka õpetaja rollis, toetamaks muukeelse lapse eesti keele omandamist. Eesti keele kui teise keele õpetamisest on juttu 15. peatükis.

USULINE MITMEKESISUS

Erinevate usuliste tõekspidamistega inimestega oleme me ilmselt kõik lähemalt või kaugemalt oma igapäevaelus (ja võib-olla ka töös) kokku puutunud. Suurem osa inimkonnast on ühel või teisel viisil usuga seotud. Enam levinud usund maailmas on kristlus. 33% inimkonnast on kristlased, 20% moslemeid, 13% on hinduiste, teiste usundite esindajaid vähem. Õpetaja peab kursis olema erinevate usundite ja nendest tulenevate ühiselu reeglitega erinevates riikides. Inimese usulisi tõekspidamisi tuleb austada. Lasteaiaõpetaja ei oma päris kindlasti õigust otsustada lapse pere usulistest tõekspidamistest tulenevate oluliseks peetavate väärtuste ja hoiakute sobilikkuse või sobimatuse üle. Õpetaja peab olema avatud ja tolerantne ning toetama laste sallivat suhtumist erinevate tõekspidamistega rühmakaaslastesse. Eestis on igal inimesel vabadus valida endale sobiv ja meelepärane usutunnistus. Nii on lasteaedades juba praegu ja tulevikus ilmselt veelgi rohkem, lapsi erineva usutunnistusega peredest ja see teeb keeruliseks lasteaiaõpetajate töö. Eesti lasteaedades on juba olemas kogemusi kokkupuudetest Jehoova tunnistajate peredest pärit lastega. Jehoova tunnistajad hoiduvad mitmetel põhjustel eesti rahvakalendri traditsioonidest eemale ja soovivad, et lasteaiaõpetajad austaksid nende õigust ise otsustada, missuguseid pühi ja tähtpäevi nad oma lastega koos tähistavad ning mida nende kohta oma lastele õpetavad. TLÜ Rakvere kolledži üliõpilase Silja Ristheina (2005) uurimus lasteaiaõpetajate ja Jehoova tunnistajatest lastevanemate koostöö võimalustest ja ootustest näitas, et lapsevanemad ootavad lasteaiaõpetajatelt austust nende usu vastu ja õigust kasvatada lapsi oma usutunnistusele vastavalt. Probleeme igapäevaelus tekitab see, et kodude ja lasteaia nõudmised ei lange kokku. Ka uurimuse tulemustest selgus vanemate soov, et lasteaiaõpetaja ei püüaks seoses pühade ja sünnipäevadega lapsele rõhutada, nagu jääks laps millestki toredast ilma, ega meelitaks last osalema, tekitades sellega temas segadust, kuna ta peab valima lojaalsuse vahel vanematele ja soovi vahel olla meelepärane lasteaiaõpetajale. Et lapsest areneks rõõmsameelne, rahulolev ja teistega arvestada oskav isiksus, peavad lasteaed ja kodu tahtma teha omavahel koostööd. Lasteaed on ju seaduse kohaselt koduse kasvatuse toetaja ja edasiarendaja. Et koostöö oleks edukas, on lasteaiaõpetaja ülesanne õppida tundma pere eelistusi, huve, muresid ja traditsioone ning vastavalt sellele kavandada ka õppe-kasvatustegevust lasteaias.

RASSILINE JA KULTUURILINE MITMEKESISUS

Rassiliste ja kultuuriliste erinevuste (nahavärv, eripärane riietus, peakate jne) kohta esitatavad küsimused võivad lastel mitmesugustel põhjustel olla erinevad. Küsimuste põhjuseks võivad olla täiskasvanutelt või teistelt lastelt kuulnud rassistlikud märkused, etnilise vägivalla ja rassilise diskrimineerimise kohta käiv info võib pärineda meediast. Kui laps telesaadet vaadates ei saanud päris täpselt aru, millega on tegu, tuleb ta turvaliselt täiskasvanult lisa selgitust saada. Eriti aktuaalseks muutub see teema laste jaoks aga kindlasti siis, kui lasteaiarühma tuleb mõnest teisest rahvusest, rassist või teise usutunnistusega laps. Koos tegutsedes ja mängides märkavad lapsed eripärasid, mis ilmnevad mõnede laste riietuses (näiteks india naiste sari, moslemi meeste pikk valge kuub jne) või siis erilistes peakatetes (näiteks meessoost moslemite heegeldatud peakate või moslemi naiste pearätt, juudi väike must mütsike jne). Võrreldes katmata kehaosi, märkavad nad, kui mõne lapse nahavärv on nende omast erinev. Õpetajal peavad valmis olema faktidest lähtuvad vastused kõigile küsimustele, et lapsel ei kujuneks negatiivseid mõttemalle. Oluline on kujundada lapses ka julgust vastu vaielda neile, kelle suhtumine teiste rahvuste ja rasside esindajatesse on üleolev, vahel isegi halvustav. Vastuse sõnastamisel tuleb kindlasti silmas pidada küsija vanust – vastus peab andma talle selguse, mitte tekitama veel suuremat segadust. Vastuseid, mida lastele anda täiskasvanutes ebaseadlikult tekitavatele küsimustele, leiab Dr Miriam Stoppardi raamatust “Küsimused, mida lapsed küsivad ja kuidas neile vastata”. Miriam Stoppard rõhutab raamatu sissejuhatuses vajadust olla lastega rassi, religiooni, seksi ja uimastite teemadel suhtlemisel avatud, ausad ja suhtlemisvalmid. Avameelse vestlusega tuleb algust teha kohe, kui lastel vastava teemalised küsimused tekivad. Täiskasvanu peab olema valmis vastama ka kõige nooremate laste küsimustele, tehes seda neile arusaadavalt (Stoppard, 1997). Sõimerühma laste puhul ei pruugigi reageeringut kohe järgneda, eriti veel siis, kui erinevused pole visuaalselt jälgitavad, aga õpetaja peab igal juhul olema valmis laste küsimustele vastama.

SEKSUAALSE ORIENTATSIOONI MITMEKESISUS

Lisaks kultuuriliste, usuliste ja rassiliste erinevustega inimestele elavad meie ühiskonnas erineva seksuaalse orientatsiooniga inimesed. Lapsed võtavad raskusteta omaks erinevad täiskasvanutevahelised suhtlemisvormid, kuid muidugi tekitavad küsimusi erinevused. Lapse enda huvi vastassoo vastu teeb läbi mitmeid arengufaase. 1–3-aastastel lastel pole veel kindlaid soolisi eelistusi, ta mängib kõigi lastega, kes temaga kenad on, sõltumata soost. 3–5-aastaste laste puhul mängib sugu sõprade valikul suuremat rolli – enamasti

valitakse samast soost mängukaaslane, kuna mängu ideed ja sisu on siis mõlemale vastuvõetavamad. 5–7-aastaste laste puhul erinevused taanduvad ning poisid ja tüdrukud mängivad jälle koos. Kooli minnes aga kerkivad soolised erinevused uuesti päevakorda ja mängukaaslaseks valitakse enamasti oma soo esindaja, eriti kui on tegu suuremate lastegruppidega (Woolfson, 2004). Enne 6. eluaastat ei ole laste jaoks ka samast soost täiskasvanud inimeste sõpruses midagi imelikku, sest lapsed ei ole veel teadlikud täiskasvanute seksuaalsest orientatsioonist. Küsimusi tekitavad pigem nende jaoks tundmatud sõnad. Suhtumist kujundab kindlasti ka see, millises kontekstis nad neid sõnu kuulnud on. Lapse jaoks ei ole vahet, kas ta küsib teie käest *Kes on optik?* *Kes on sprinter?* või *Kes on homo?* Vastates laste küsimustele homoseksuaalide kohta sama otsekoheselt kui heteroseksuaalide kohta, saame ära hoida eelarvamuste ja arusaamatuste tekkimise. Miriam Stoppard (1998: 36) soovitab lastele selgitada, et homoseksuaalid ei erine teistest inimestest enamikus aspektides. See aitab kujundada sallivat suhtumist teistsugustesse. Ta väidab, et erinevust rõhutada on sama kui pidada kedagi halvemaks tema rassi, nahavärvi või religiooni pärast. Enne 8. eluaastat ei ole vaja laskuda homoseksuaalsuse üksikasjadesse. Eriti tähelepanelik tuleb õpetajal olla siis, kui rühmas on laps, kelle puhul on märgata soolises arengus erinevust teistest. Homoseksuaalsed eelistused võivad ilmned juba varases eas. Laps ise ei mõista, mis temaga toimub. Kui täiskasvanu aga valjult väljendab oma taunivat hoiakut homode suhtes ja peab neid ebanormaalseteks, võib laps sattuda segadusse ja oma probleemidest mitte rääkida. Nii jääbki laps vaevlema probleemide puntrasse, sest ta on kaotanud usalduse ja kardab naeruvääristamise osaliseks saada. Laps püüab ise oma muredega toime tulla, aga ebaõnnestumise korral võivad sellel väga kurvad tagajärjed olla.

ÜMBRITSEVATE TÄISKASVANUTE TUGI LAPSELE TOIMETULEKUKS MULTIKULTUURILISES KESKKONNAS

Olulisim on kindlasti lapsevanemate teavitamine, et nad toetaksid omapoolse suhtumisega lastes sallivuse ja sõbralike tunnete arengut. Vanemates rühmades tuleks informeerida ka lapsi uue (erilise) rühmakaaslase tulekust. Õpetaja peaks tutvustama raamatute ja pildimaterjali abil uue rühmaliikme päritolu- maad ja sealseid kombeid. Koos õpetajaga võiksid lapsed koostada tutvustuskirja. See sisaldaks küsimusi, mida nad tahaksid uuel lapselt küsida, ja lasteaeda tülles võtaks see laps kaasa vanemate poolt kirja pandud vastused nendele küsimustele. Oluline on, et õpetaja ise valdaks lastele vahendatavat informatsiooni. Rääkides eesti kultuurist, tavadest, tähtpäevadest, kommetest, peaks eesti lastele selgitama ka teisest kultuurist pärit laste tavasid, kombeid, tähtpäevi ja pidusid. Tähtis on, et õpetajad näitaksid lapse põhikultuuri

ja keele vastu üles lugupidamist, sest sellisest eeskujust sõltub, kuidas hakkavad üksteisesse suhtuma erinevast kultuurist pärit lapsed. Raamatukaupluste lettidelt võib rohkesti leida raamatuid, mis annavad teavet Maa tekkimise ja arenemise kohta ning käsitlevad riike ja rahvaid, nende ajalugu, uskumusi ja kombeid. Hea on lastega ka kaardilt otsida paika, kus on uue kaaslase kodumaa. Lastele sobivat pildimaterjali leiab arvukatest aimeraamatutest, mida viimasel ajal on väga palju välja antud. Kultuurierinevusi mõista aitab ka erinevate rahvaste lastelugude tutvustamine. Lugude illustreerimiseks on hea kasutada lavastusmänge. Kuna mäng on koolieelses eas laste põhitegevus, peaks kuuldut-nähtut toetama võimalus teadmisi enda jaoks arusaadavaks teha ja kinnistada mängu kaudu. Mõistete kinnistamiseks saab kasutada omavalmistatud paarispile, lotosid, doominod. Ootementide sisustamiseks sobivad temaatilised sõnamängud. Head on temaatilised loovmängu vahendid – erinevad peakatted, aksessuaarid jne. Suhtlusmänge lastele leiab Heike Baumi raamatust *Ma ei mängi sinuga!* Lastele lähedasemaks ja mõistetavamaks teeb teise kultuuri kindlasti ka muusika kuulamine, mistõttu on oluline osapool multikultuurilises kasvatuses just muusikaõpetaja. Tema peaks oma muusikategevusi kavandades mõtlema sellele, kuidas oleks lastele muusikakeele abil võimalik tutvustada erinevaid maid ja rahvaid. Kui teisest kultuurist pärit lapsed juba lasteaias käivad, tuleb integratsiooniprotsessi kaasata ka nende laste pered. Toetudes Soomes hästi toimivale praktikale, võiks soovitada korraldada lasteaias teiste rahvaste teemaõhtuid, kus immigrantidest vanemad tutvustavad oma kultuuri eripärasid, pakuvad oma rahvusroogi ja mängivad lastega rahvuslikke mänge. See tegevus õnnestub, kui vanem on sihtmaa keele ära õppinud. Soome praktika näitab, et ka tegevuse ja kehakeele abil on võimalik oma kultuuri lastele tutvustada ja sellega toetada lapse sujuvat sulandumist uude kollektiivi.

Multikultuurilises kasvatuses on kaks tahku. Ühe poole moodustab meie Eesti laste kasvatamine sallivuse ja avatuse vaimus ja teise poole immigrantide laste igakülgseks arenguks tingimuste loomine ja meie kultuuri tutvustamine. Selles protsessis ei tohi kumbki pool kannatada. Õpetajad peavad arvestama, et teisest kultuurist pärit lapsed ei osutuks suurema tähelepanuvajaduse tõttu eelistatuteks ega ka tõrjututeks põhjendusega, et õppekava läbimisel lähtutakse eesti keelt kõnelevatest lastest. Kõik lapsed tuleb kaasata õppe-kasvatustegevusse võrdselt, arvestades nende päritolu ja kultuuriliste erinevustega. Muukeelseid lapsi ei tohi õpetamisega ära väsitada. Neil peab olema võimalus vabalt mängida ja suhelda ka oma emakeeles. Paralleelselt eesti keele õppimisega tuleks võimalusel toetada lapse emakeeleoskuse arengut ja sõnavara rikastumist. Toetudes jälle Soome praktikale, võiks soovitada siinkohal otsida tuge ja abi immigrantidest vanematelt. Ehk leidub mõni ema, kes on valmis tegelema laste kõnearendusega nende oma emakeeles. Eduka

integratsiooni eelduseks on ju oma keele ja kultuuri säilimine ning sinna kõrvale sihtmaa kultuuri ja keele omaksvõtmine.

Kasvatamaks lastes sallivust ja mõistmist meist erinevate inimeste suhtes, peab õpetaja ise olema tolerantne erinevuste suhtes ja avatud uuele. Kasvatustegevus multikultuurilises ühiskonnas nõuab lasteaiaõpetajalt laialdasi teadmisi kultuuri ja ajaloo vallas. Teadmiste vahendamine ja hoiakute kujundamine eeldab õpetajalt arenenud meetoditeadvust. Teistega arvestamiseks ja teiste mõistmiseks on väga oluline eeldus iseenda mõistmine ja oma kultuuri tundmine. Õppe-kasvatustegevuse kavandamine ja läbiviimine multikultuurises ühiskonnas on lasteaiaõpetajale kindlasti suureks väljakutseks – eneseharimise ja enesearengu tõukejõuks, aga kindlasti ka meeldivate avastuste ja kogemuste allikaks.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Baum, H. (2003). *Ma ei mängi sinuga! Suhtlemine eemaletõrjutud ja põlatud lastega*. Tallinn: Kirjastus Tormikiri.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2004). *Kultuuri uurides*. Tallinn: Kirjastus Väike Vanker.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Risthein, S. (2005). *Lasteaiaõpetajate ja Jehoova tunnistajatest lastevanemate koostöö, soovid ja võimalused rahvakalendri tähtpäevade ning sünnipäevade tähistamisel lasteaias*. [Bakalaureusetöö]. Rakvere: TLÜ Rakvere kolledži raamatukogu.
- Simanson, R. (2004). *Lapse õigused*. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Stoppard, M. (1998). *Küsimused, mida lapsed küsivad ja kuidas neile vastata*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Trasberg, K. (2002). *Haridus mitmekultuurilises perspektiivis*. Tartu: TÜ Kirjastus
- Valdmaa, S. (2002). *Mitmekultuuriline maailm pedagoogilises perspektiivis*. Tallinn: Jaan Tõnnisoni Instituut ja TÜ Euroopa Kolledž.
- Verhellen, E. (2006). *Lapse õiguste konventsioon*. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Woolfson, R. C. (2004). *Miks lapsed nii käituvad?* Tallinn: Kirjastus Varrak.

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Bowker, J. (2004). *Maailma usundid*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Tea taskuentsüklopeedia*. (2007). Tallinn: TEA Kirjastus.
- Adams, S., Ganeri, A., Kay, A. (2000). *Maad ja rahvad*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Gabriel, T., Geaves, R. (2008). *... ismid mõistmaks usundeid*. Tallinn: Kirjastus Sinisukk.
- Hämen-Antilla, J. (2007). *Islami taskusõnastik*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Kindersley, D. (2000). *Maad ja rahvad*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Kulmar, T. (2006). *Üldine usundilugu*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Partridge, C. (2006). *Maailma usundid*. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus.
- Stoppard, M. (1998). *Küsimused, mida lapsed küsivad ja kuidas neile vastata*. Tallinn: Kirjastus Koolibri
- Teepel, J. B. (2004). *Maailma ajalugu*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Tšeboksarova, I., & Tšeboksarov, N. (1976). *Rahvad, rassid, kultuurid*. Tallinn: Kirjastus Valgus.

14. EESTI KEEL TEISE KEELENA

Merit Hallap

Muukeelne laps eestikeelses lasteaia pole tänapäeva Eestis enam mingi haruldus. Muukeelsed lapsed on aga lasteaiaõpetajale ehk suuremgi väljakutse kui eesti ükskeelsed lapsed, sest oma tausta ja vajaduste poolest on nad väga heterogeenne rühm, kelle puhul pole võimalik rakendada kindlaid reegleid; teadmiseks saab võtta vaid üldisi põhimõtteid ning püüda võimalusel õppekasvatustöös neid arvestada.

Muukeelsed lapsed erinevad lasteaeda tulles üksikesest nagu ükskeelsedki lapsed kõne (emakeeles) ja kognitiivse ning sotsiaalse arengutaseme poolest. Lisaks on neil lastel veel väga erinev eelnev kokkupuude/kogemus eesti keelega ning sellest tulenevalt eri tasemel eesti keele oskus (alates keeleoskuse täielikust puudumisest kuni vaba eestikeelse suhtluseni). Muukeelne laps tuleb teisest kultuurikeskkonnast. Ta võib olla teistest rühma lastest erinevate sotsiaalse käitumise harjumustega (nt jaapanlasena ei nuuska ta teiste ees nina), elustiiliga (hinduna ei söö loomaliha) või suhtlusstiiliga (itaallasena on aldis kõiki kallistama). Lasteaeda tulles võib muukeelne laps sattuda sellisesse rühma, kus tema üksi on muukeelne, või sellisesse rühma, kus peale tema on lapsi veel mõnest muust kultuurist, kuid mitte temaga sarnasest, või ootab teda ees hoopis väike rühm lapsi, kes räägivad kodus sama keelt, mis temagi. Lasteaadades erineb ka rühmaõpetajate valmisolek, motiveeritus ja oskused tööks muukeelsete lastega.

Lasteaia rolli eesti keele oskuse toetamisel määrab:

- 1) kust ja miks tuleb laps eestikeelses lasteaeda (nt vaba või pealesunnitud valik, lühi- või pikaajaline Eestis viibimine);
- 2) millised on lapsevanemate ootused lasteaia suhtes (eesti keele omandamine suhtluskeelena või ka mõtlemiskeelena, eesti kultuuriga põgus tutvumine või selle omaksvõtt (assimileerumine);
- 3) Millises keeles jätkab laps haridusteed (st kas läheb venekeelsesse või eestikeelsesse kooli või hoopis keelekümblusklassi vms).

Muukeelne laps omandab koolieelses eas igapäevaseks suhtlemiseks piisavad eesti keele vahendid (esmane sõnavara, lihtsad laused) kiiresti. Esmane keeleoskus kujuneb stiihiliselt suhtlusolukordades. Eestikeelses keskkonda sattudes laps tavaliselt algul vaikib mingi perioodi (*the silent period*, Ellis, 2000; Lakshmanan & Selinker, 2001) ja/või kasutab mittekõnelisi vahendeid (võtab täiskasvanul käest kinni ja viib kapi juurde, kust soovib nukku saada vms) (vt ka ptk 22). Kuid on ka häid suhtlejaid, kes hakkavad kohe aktiivselt eesti

keele ütlusi osaliselt matkima. Vaikimise perioodil kuulab laps ümbritsevate kõnet (kogub oma keelesüsteemi loomiseks andmeid). Õpetaja saab last toetada, kasutades temaga suheldes kohandatud kõnet (*foreigner speech*) (vt ka ptk 21 Kõnekeskkond), s.o rääkides aeglasemalt, selge hääldusega, rõhutades ja korrates ütluse mõistmise seisukohalt olulisi sõnu, tehes pikemaid pause ning kasutades keeleliselt lihtsaid ütlusi (Gass, 1997). Siinkohal tuleb kindlasti arvestada sellega, et võõra keele tajumine/kuulamine väsitab last suhteliselt kiiresti. Mõne aja jooksul, mis on erinevatel lastel erinev, s.o periood ühest-kahest nädalast mitme kuuni, hakkab laps korduvates tuttavates situatsioonides kasutama holofraase ehk väljendeid/ütlusi, mis on omandatud analüüsita, tervikuna (*formulaic speech*). Suhtlusfraaside (*tule siia, lähme sööma, anna kommi, head aega* jne) omandamist saab õpetaja kergendada, kasutades kindlates olukordades kindlaid ütlusi (seega võib alguses soovitada stereotüüpset keelekasutust). Peagi aga ilmuvad kõnesse ka esimesed lapse poolt konstrueeritud lihtsad ühe-kahe-kolmesõnalised ütlused. Nendest ütlustest puudub sageli tegusõna ja/või on puudu käändsõna grammatilised tunnused ja lõpud (osaliselt või täiesti) (Saville-Troike, 2006). Keeleliselt ebakorrektest ütlustest jõuab laps kergemini lihtsate õigesti vormistatud ütlusteni, kui täiskasvanu annab kaudselt (algperioodil) või otseselt (arenenuma keelekasutuse korral) veast märku (*negative feedback*). Näiteks küsib täiskasvanu lapselt vale ütluse puhul üle, mida laps mõtles, andes sellega veast märku (Laps: *Ma ei saa sööma putru. Täiskasvanu: Mida sa ei saa teha?*), parafraseerib vale ütluse, s.o sõnastab teisiti (Laps: *Pildi sees on polaarkaru. Täiskasvanu: Jah, pildil on jääkaru*) või annab intonatsiooniga veast märku ja vajadusel lisab õige vormi näite (Laps: *Pille mines eile linna. Täiskasvanu: Mines? Kas sa mõtled: läks?*). Mingil hetkel aga võib muukeelse lapse keeleline areng peatuda (*fossilization*), kui ei viida eesmärgistatult läbi toetavat keeleõpetust. Tavasuhtluses pakutav sisend (lapsele suunatud keeleline info) ei ole enam piisav keerulisemate ütluste moodustamise kujunemiseks. Laps vajab sihipäraselt õpetamist eriti grammatika osas, kui eesmärgiks on selline tase, mis võimaldab edaspidi eestikeelses koolis toime tulla. Oma töö paremaks planeerimiseks võib õpetaja üles märkida need situatsioonid, kus laps keeleoskusega hätta jääb.

Teise keele omandamine erineb esimese keele omandamisest eelkõige selle poolest, et ühe keele osas on lapsel juba mingid teadmised/oskused olemas: alateadlik kujutus, kuidas keel “töötab”, ning teatud keeleüksused/struktuurid. Need oskused kannab laps osaliselt üle omandatavasse teise keelde. Kui esimese keele struktuur/reeglid toetavad teise keele ütluse moodustamist, nt on häälduslikult ja tähenduselt väga sarnased sõnad (vrld *apelsin* ja vene *апельсин*) või mingit suhet väljendatakse samal viisil, räägitakse positiivsest ülekandest (*positive transfer*). Kui aga esimese keele struktuuri ülekande

tulemusena teeb laps teiskeelses ütluses vea (kasutab sobimatut sõna, vale sõnavormi, sõnade järjekorda vm), siis on tegemist nn negatiivse ülekandega ehk interferentsiga (*negative transfer, interference*). Ülekannne võib ilmnedä kõikidel tasanditel – nii hääldamise, sõnavara, grammatika kui ka pragmaatika tasandil. Ülekandest tingitud vead on sellised, mida eesti keelt esimese keelena ehk emakeelena kasutajad kõne arengu käigus ei tee. Esimese keele negatiivse mõju vähendamiseks tuleb keelekasutus teadlikustada. Hästi sobivad selleks nt mängud, kus laps peab leidma täiskasvanu keelekasutuses vea. Vanemas eelkoolieas võib võrrelda ka emakeeles ja teises keeles kasutatavaid vahendeid. Näiteks kohasuhte väljendamisel saab arutleda lapsega, et inglise keeles (*on the table*) märgitakse kohta sõnaga, mis tuleb sõna *table* (laud) ette, eesti keeles aga lisandub sõnale *laud* lõpp *-l*. Eesti keele puhul ongi see info, mis väljendab suhteid keskkonnas, sõnade lõpus. Seda saab rõhutada lapse jaoks lõpu selge hääldamisega. Õpetajal on kasulik teada neid grammatilisi kategooriaid, mis tavaliselt eesti keele kui teise keele õppijale raskusi valmistavad. Nendeks on näiteks sihitise käände valik, sise- ja väliskohakäänete ning ma- ja da-tegevusnime eristamine; umbisikulise tegumoe ja täismineviku kasutus (vt Maisla, 2001).

Kakskeelne laps kuuleb ja kasutab kahte keelt erinevates olukordades. Näiteks kasutab ta eesti keelt teise lapsega lasteaias nukunurgas mängides, emaga poes kommi ostes aga muud keelt. Keeleoskuse kiiremat kujunemist (sh keelte segakasutuse vältimist) soodustab olukord, kus teatud kontekstides kasutatakse alati ühte kindlat keelt (nt lasteaias ainult eesti keelt, v.a lapse kohanemisperioodil). Nii kujuneb keelte vahel ka kasutusvaldkondade jaotus. See mõjutab eelkõige õpitavat sõnavara. Mitmed teise keele kasutamist käsitlevad uurimused toovad välja just puuduliku sõnavara teise keele omandamisel (Ellis, 2000; Saville-Troike, 2006). Sõnavara kipub piirduma tajutu tähistamisega. Kasutatakse enam levinud, suure kasutussagedusega sõnu. Olemasolevaid sõnu kasutatakse peamiselt tüüpilistes seostes teiste sõnadega (nt *koer haugub, lind lendab* vrld *koer kaabib, lind haub*) või eelistaatakse sünonüümirea dominant sõna (*haugub* versus *klähvib, jookseb* versus *lippab, silkab*); puudulik on nii piltlike väljendite (kõnekäändude, fraseoloogismide) mõistmine kui ka kasutamine.

Negnevitskaja ja Šahnarovitš (1981) märgivad, et esimese keele omandamisel ilmuvad sõnad lapse kõnemes kaootiliselt, suhtlemisloogika alusel. Teise keele õpetamisel tuleb esitada aga mitte üksikuid sõnu, vaid sõnarühmi, mis väljendavad mingit osa tegelikkusest (nt välimust, iseloomu, kohta või aega) (vt ka ptk 22). Iga õpitava sõna puhul on soovitatav leida võimalusel sellele sõnale tähenduselt sarnaseid või vastandlikke sõnu, võrrelda teiste kõlalt sarnaste sõnadega, luua sõnaühendeid koos võimalikult erinevate sõnadega (Protassova, & Rodina, 2005). Uute sõnade omandamisel teises keeles

mängib rolli see, kas sõna aluseks oleva kujutluse, teadmiste tähistamiseks on esimeses keeles sõna olemas või hakkab see teiskeelne sõna tähistama juba uut teadmist. Igal juhul ei ole soovitatav tõlkevõtte kasutamine, sest tõlkevastetel on harva mõlemas keeles täpselt sama tähendus. Lapse eesti keele omandamise algetapil on küll õigustatud näiteks selline olukord, et laps nimetab objekti, tegevuse või tunnuse oma esimeses keeles ja täiskasvanu annab kohe vaste eesti keeles. Kui esmane sõnavara on juba kujunenud, pole enam soovitatav uut sõna esimesse keelde tõlkida, vaid püüda selgitada sõna tähendust, ühendades näiteks last huvitava tegevuse ja selle kommenteerimise kõne (lühijutu) abil, kus ilmneb teiste sõnadega seotult ka uue sõna tähendus. Kasulik on juhtida tähelepanu, kui kahes keeles on nii kõlalt kui tähenduselt sarnaseid sõnu.

Nii sõnavara kui ka grammatika kujundamisel tuleb järgida üldist põhimõtet, et enne teatud keeleüksuse kasutamist laps seda mõistab ja ka reprodutseerib, s.o kordab järele (matkib). Keeleüksuse kasutamisel on kõige kergem vastata alternatiivküsimustele, mille puhul saab laps valida esitatud kõnemudelitest ühe ja selle reprodutseerida (*Kas sa tahad piima või mahla? Kas pildil on lind või lennuk?*). Lapse kõne arengut saab toetada sel viisil, et lapsele antavas ülesandes või korralduses sisalduksid need elemendid, mida laps võib/saab kasutada oma ütluse loomiseks (Saville-Troike, 2006). Ka on soovitatav võimalusel formuleerida küsimus selliselt, et lapsel tuleb vastusena kasutada õpitud sõna või sõnavormi.

Eesti keele omandamisel pakub eestikeelne lasteaed mitmekülgseid võimalusi eesti keele kuulamiseks ja eesti keeles suhtlemiseks. Sealhulgas tuleb lapsele pakkuda nii suulise kui ka eesti kirjakeele mudeleid. Rühmaruumis võib tähistada sõnasedelitega esemeid või esitada lausesedelitega lapse jaoks olulise info. Siiski võib soovitada eestikeelse keskkonna loomist ka väljaspool lasteaeda. Näiteks võib soovitada vanematel ergutada last looma sõprussuhteid eesti lastega väljaspool lasteaeda, vaatama eestikeelseid lastefilme, tutvuma eestikeelsete lasteraamatutega. Seejuures on kindlasti vajalik ka lapse koduse keele arengu toetamine. Uurimused on näidanud, et esimese keele oskuse arendamine viib edasi ka teise keele oskust (Ellis, 2000). Lisaks on esimese keele kui arenenuma keele edasine toetus vajalik tunnetustegevuse arenguks.

Laps omandab teise keele, kui see on talle huvitav. Motivatsiooni teise keele omandamisel on käsitletud arvukad uurimused. Motiveeritud inimene otsib rohkem võimalusi keele kuulamiseks ja kasutamiseks. Väikesel lapsel domineerib nn integratiivne (*integrative*) motivatsioon, st laps tahab keelt omandada selleks, et teiste laste ja õpetajaga suhelda, mitte otseselt mingi kasusaamise eesmärgil. Integratiivne motivatsioon on eelkõige seotud emotsionaalsete vajaduste rahuldamisega. Eesti keelt tuleks kujundada kõige lasteaias tehtava raames. Lapsele võib olla motiveeriv nii õues tegevuse saatmine

lühisalmiga kui ka rühmas nukule eesti keeles laulmine; sõbrale kuulnud jutu edasirääkimine ja ka teise lapse abistamine töökorraldust selgitades.

Küpsemad psühholingvistilised võimed soodustavad teise keele omandamise varaste etappide kiiremat läbimist. Suhteliselt lühikese aja jooksul (kahe-kolme aastaga) võib (aga ei pruugi) kakskeelne laps hakkama saada juba sama hästi kui ükskeelne. Igapäevastes situatsioonides kasutatava suhtluskeele põhjal ei saa siiski lapse keeleoskuse taset objektiivselt hinnata. Vahel tekib illusioon, et laps mõistab kõike, kuid väljaspool tuttavat tegevust või situatsiooni ei pruugi laps tegelikult eestikeelsest kõnест hästi aru saada. Mõistmisel toetub laps tuttavatele sõnadele ja nii võib ta üldist ütluse sisu aimata, kuid aimata võib ta ka valesti. Teise keele kasutamisel teeb laps algul rohkem, hiljem vähem vigu. Keele omandaja vigast keelt nimetatakse vahekeeleks (*interlanguage*) (Lakshmanan & Selinker, 2001). Teise keele omandamisel koolieelses eas eakaaslastega suheldes on tegemist eelkõige loomuliku keeleomandamise protsessiga. Kui aga on eesmärgiks eesti keele oskus n-ö mõtlemiskeele tasemel, võib vaja minna ka spetsiaalset õpetamist.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ellis, R. (2000). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lakshmanan, U., & Selinker, L. (2001). *Analysing interlanguage: how do we know what learners know?* *Second Language Research*, 17,(4), 393–420.
- Maisla, D. (2001). *Vigade parandamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Kirjastus TEA.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Негневицкая, Е. И., & Шахнарович, А. М. (1981). *Язык и дети*. Москва: Наука.
- Протасова, Е. Ю., & Родина, Н. М. (2005). *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.

15. ERIVAJADUSTEGA LAPSED LASTEAIAS

Pille Häidkind

SISSEJUHATUS

Selle peatüki kirjutamise sihiks on tõsta lasteaiaõpetaja teadlikkust erivajaduste mõistest, sekkumise võimalustest ning põhimõtetest; julgustada olema aktiivne sobivate lahenduste pakkumisel lapsevanematele. Peatüki koostamise aluseks oli uueneva koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) juurde loodav juhendmaterjal erivajadustega laste kohta, autoriteks Ülle Kuusik ja Pille Häidkind.

ERIVAJADUSTEGA LAPSED

Tänapäeval mõistetakse erivajadustena väga laia spetsiifiliste vajaduste ringi. Erivajadus on kõik see, mis tingib vajaduse muuta või kohandada keskkonda, et indiviid saaks oma arengupotentsiaalile vastavalt tegutseda ja areneda. Kõrgesaar (2002) kirjutab, et erivajadusi ei saa määratleda lahus konkreetse kasvukeskkonna nõuetest ja ressurssidest, sest tuleb arvestada kahte asjaolu.

1. Millisel määral erineb lapse arengutase eakaaslaste arengutasemest samas kultuurikeskkonnas?
2. Missugused on keskkonna võimalused, sh inimeste oskused laste erinevusi arvestada?

Mõnikord erinevad lapsed võimetelt, taustalt ja isiksuseomadustelt sedavõrd, et nende arenguvajadusi on keeruline rahuldada harjumuspärasel viisil või tavakeskkonnas. Sel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi laiemalt erivajadusteks. Kui erivajadused ilmnevad enne kooliiga, siis nimetatakse neid *arengulisteks* erivajadusteks, koolieas aga *hariduslikeks* erivajadusteks (Kõrgesaar, 2002).

Erivajaduste tekkepõhjustes kombineeruvad pärilikud eeldused keskkonna mõjudega, põimumine võib toimuda soodsas või ebasoodsas mõttes. Erivajaduste liigid on tekkepõhjustest ja avaldumise eripärast sõltuvalt järgmised: **kuulmispuuded; nägemispuuded; vaimupuuded; kõnepuuded; kehapuuded; spetsiifilised arenguhäired; emotsionaalsed ja käitumishäired; andekus** (Kõrgesaar, 2002). Kui korruga esineb organismi mitme

funktsiooni kahjustus, räägitakse liitpuuetega lastest. Eraldi erivajaduste liigina tuuakse tänapäeval välja ka **autismispektri häired** (Noonan, 2006b).

Andekuse korral on tegemist arengut soodustava kombinatsiooniga: soodsad pärilikud eeldused arenevad edasi, põimudes arengut stimuleeriva keskkonnaga (Kõrgesaar, 2002; Porter, 2005). Eesti keelest erineva emakeelega lapsi võib samuti käsitleda kui erivajadustega lapsi, sel juhul ei tulene erinevad vajadused mitte lapse pärilikest eeldustest ega organismi funktsionaalsetest kahjustustest, vaid keelekeskkonna erinevusest kodus ja lasteaias (Hallap, 2006). Samas võib ka **muukeelne laps** olla näiteks andekas või eakaaslastega võrreldes vähem võimekas.

Üldine rahvusvaheliselt tunnustatud põhimõte on võimalikult vara üles leida ning sõnastada lapse erivajadused, sest alles siis saab põhjendatult otsida ja pakkuda vajalikke tugiteenuseid, -vahendeid. Tuleb rõhutada, et väikese lapse arengupotentsiaali väljaselgitamine keskkonna mõjude ja võimalustega arvestades on äärmiselt keeruline protsess. Erivajadusi diagnoositakse peamiselt meditsiinisisüsteemis, lapse olemasolevaid oskusi ja keskkonna võimalusi hindavad täpsemalt psühholoogid ja õpetajad, hädavajalik on koostöö kõikide lapsega tegelevate täiskasvanute vahel.

VARAJANE SEKKUMINE

Varajase sekkumise all mõeldakse lapse sünnist kuni koolimineku osutatavat multidistsiplinaarset abi, mis hõlmab riskifaktoriga sündinud laste arengu jälgimist, erivajadustega laste võimalikult varajast märkamist, mahaäänud või enam arenenud valdkondade hindamist ja sobiva arendustöö planeerimist ning teostamist (Shonkoff, & Meisels, 1990). **Varajase sekkumise eesmärgiks on kaasa aidata erivajadustega lapse võimetekohasele arengule, toetades seejuures lapse perekonda.** Tegevuste planeerimisel ja elluviimisel tuleb arvestada järgmisi üldpõhimõtteid:

- 1) sobiva arendustegevuse alustamine niipea, kui lapse erivajadust on märganud;
- 2) individuaalne lähenemine vastavalt lapse erivajadustele ja keskkonna võimalustele;
- 3) lapsevanemate nõustamine ja juhendamine tegelemiseks oma lapsega;
- 4) spetsialistide kaasamine arendustegevusse: meeskonna- ja võrgustikutöö;
- 5) ühest kasvukeskkonnast teise ülemineku toetamine (Shonkoff, & Meisels, 1990).

Arusaam varajasest sekkumisest on kujunenud aastasadade jooksul seoses arengutega neljas eraldi valdkonnas: koolieelne üldpedagoogika; ema ja lapse tervishoid; eripedagoogika; arengupsühholoogia. Esimesed katsetused

koolieelses eas vaimupuudega laste õpetamisest tehti teadaolevalt 18. sajandil (Itard, Seguin Prantsusmaal). Valdavalt olid väikelapsed kodus või eraldi kasvatusasutustes, katseid õpetada puudega lapsi koos eakaaslastega saatis ebaedu. Seoses meditsiini ja arengupsühholoogia võidukäiguga 20. sajandi esimesel poolel hakati tähtsustama lapse aju kiiret ja paindlikku arenguvõimet varase eakohase arengu korral. USA-s püüti 1965. a suurt hulka madala arengupotentsiaaliga lapsi n-ö ette õpetada (Head Start), et nad kooliikka jõudes teistega koos õppida suudaksid (Shonkoff, & Meisels, 1990). Idee kombineerida meditsiini, hariduse ja sotsiaalteenuste valdkonda levis kiiresti üle kogu maailma ning laienes väga erinevatele erivajaduste liikidele. Üldpedagoogikast eraldus omaette distsipliinina eripedagoogika.

Tänapäeval on maailmas rikkalikult näiteid, kuidas saab varajast seksmist korraldada. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri 19 riigi põhjal tehtud uuring (Varajase märkamise ja sekkumise olukorra analüüs, 2005) näitas, et varajase märkamise järel pakutakse teenuseid spetsialistide meeskonna poolt meditsiiniasutustes, enamasti aga sotsiaal- ja haridusasutustes. Varajase sekkumise süsteemid võivad olla rõhuga pigem omaette keskustele, mis alluvad riigile (nt Saksamaa), teine variant on varajase sekkumise korraldamine kohalike omavalitsuste kaudu (nt Rootsi). Kolmas tee on nn projektipõhine sekkumine (nt Portugal): varajase sekkumise meeskond luuakse vastavalt lapsele ja tema erivajadustele. Erinevad varajase sekkumise võimalused on kasutusel ka kombineeritult. Euroopas viimase 20–30 aasta jooksul toimunud muutused saab võtta kokku nii.

1. Varajase sekkumise käsitlus seob otseselt tervishoiu, hariduse ja sotsiaalteadused. Suur osakaal on psühholoogia valdkonnal: kuidas konkreetse lapse areng toimib ja kuidas seda mõjutada saab.
2. Lapsele keskendumise asemel hõlmatakse sekkumisel perekond ja kogukond. Lapsega tuleb tegeleda tema loomulikus keskkonnas, eelistatavalt kohalikul tasandil, ning seda peab tegema multidistsiplinaarne meeskond (Blackman, 2003; Varajase märkamise ja sekkumise olukorra analüüs, 2005).

Varajast seksmist võib vaadelda kui ennetamist. Maailma Tervishoiu Organisatsioon (WHO) eristab kolme ennetamise taset. Esmane ennetamine tähendab puute ja häirete tekkimise ärahoidmist. Näiteks keelatakse rasedal naisel tarvitada teatud ravimeid, mis loodet kahjustada võivad. Kui lapse organism on juba kahjustada saanud, nt on sündinud kuulmispuudega laps, siis tähendab teisene ennetamine puudest tulenevate lisakahjustuste ärahoidmist. Näiteks vähendab kuulmispuudega lapse suhtlemisoscuse arendamine kommunikatsioonihäirete tekkimist või süvenemist. Kolmas ennetamise tase on see, et erivajadustega lapsi kaasatakse teiste hulka nii palju, kui see võimalik on

(nt kuulmispuudega laps lasteaia tava- või sobitusrühmas). Nii vähendatakse tasapisi tema sõltuvust kindlatest täiskasvanutest ning suureneb lapse iseseisvus, valmisolek mistahes elusituatsioonides toimetulekuks (Blackman, 2003).

VARAJANE SEKKUMINE EESTIS

Varajane sekkumine on multidistsiplinaarne protsess, mille efektiivsus sõltub muu hulgas riigi prioriteetidest ja rahalistest võimalustest. Kala (2007) rõhutab, et Eestis on hädavajalik täpsustada vastutust riigi, kohaliku omavalitsuse ja lasteaia tasandil. Nimetatud tasandite võimalusi on õpetajal vaja teada konkreetsele erivajadustega lapsele õpetuse pakkumisel, samuti igapäevatöös esilekerkivatele ja pedagoogi pädevust ületavatele probleemidele lahendusi otsides, lapsevanemaid nõustades.

Riigi tasandil puutuvad erivajadustega laste arengu toetamisel enam kokku sotsiaalministeeriumi ning haridus- ja teadusministeeriumi haldusalad. Sotsiaalministeeriumi haldusalas koostatakse nii erivajadustega täiskasvanutele kui ka lastele *isiklikke rehabilitatsiooniplaane* (2005) (vt ka Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus, 1999). Protsessi algatajaks on perearst ning läbi viiakse lapse arengu mitmekülgne hindamine rehabilitatsioonimeeskonna spetsialistide (sotsiaaltöötaja, logopeed/eripedagoog, tegevusterapeut, füsioterapeut, psühholoog, eriarst, meditsiiniõde) poolt. Hindamise tulemusena määratakse lapse puude raskusaste (kerge, keskmine, raske või sügav) vastavalt sellele, kui sageli laps lisaabi vajab. Puude raskusastme alusel makstakse perele rahalist toetust. Samuti koostatakse ülevaade lapse arenguks vajalikest teenustest ning kasvukeskkonna tingimustest. Isiklik rehabilitatsiooniplaan koostatakse kuni kolmeks aastaks ning selle täitmise eest vastutab enamasti lapsevanem. **Rehabilitatsioonimeeskonna soovitustest on muu hulgas abi arendustegevuste planeerimisel, kui rehabilitatsiooniplaanis on esitatud lapse arengutaseme põhjalik kirjeldus ning antakse soovitusi õppe- ja kasvatustegevuste korraldamiseks.**

Eesti Vabariigi põhiseadus ja haridusseadused on kehtestanud kõikidele lastele võrdse õiguse saada võimetele vastavat haridust. Hariduse sisu ja korralduse küsimustega tegeleb haridus- ja teadusministeerium. Muu hulgas töötab ministeerium välja hariduse riikliku finantseerimise normatiivid; võtab osa spetsialistide ja oskustöölise vajaduse prognoosimisest ning riikliku koolitustellimuse koostamisest; koordineerib spetsialistide ja oskustöölise väljaõpet, täiendus- ja ümberõpet; suunab ja korraldab avalike haridusasutuste õppeplaanide, -programmide, õpikute ja õppe-metoodiliste vahendite koostamist; koordineerib ja juhendab kohalikke omavalitsusi ja vabariigi teisi ministeeriume hariduskorralduses jne (Haridusseadus, 1992).

Arvestust piirkonnas elavate erivajadustega inimeste, sh laste üle peab kohaliku omavalitsuse esindaja, kes on eestvedajaks ka võrdsete võimaluste loomisel toetuse ja hariduse saamisel. Informatsiooni, milliseid lasteaiarühmi on vaja piirkonna lastele luua ja missuguseid spetsialiste palgata, saab kohalik omavalitsus *maakonna või linna nõustamiskomisjonilt* (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 1993). Igas nõustamiskomisjonis on viis liiget: eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaaltöötaja, linna- või maavalitsuse esindaja. **Muu hulgas kuulub nõustamiskomisjonide pädevusse rühmatüübi soovitamise, koolikohustuse edasilükkamine, koolitüübi (õppekava) soovitamise. Otsuseid tehakse lapse meditsiiniliste, psühholoogiliste ja pedagoogiliste uuringute tulemuste põhjal.** Nõustamiskomisjoni poole pöördub lapsevanem, aga nõu saab küsida ka lasteaia õpetaja.

Alusharidust pakuvad nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega lastele lapsevanemad ja koolieelsed lasteasutused, mille pidajaks on enamasti linn või vald. Lasteaias käimine ei ole Eestis kohustuslik, kuid lapsevanema soovil tuleb kohalikul omavalitsusel tagada igale piirkonnas elavale lapsele lasteaiakoht (sh kasvukeskkonna kohandamine) tagada. Erivajadustega laste jaoks on vajalikud tavakeskkonna väiksemad või suuremad muudatused, soovitusi selleks võib leida nt isiklikust rehabilitatsiooniplaanist (kui see on koostatud), nõustamiskomisjoni otsusest, õpetaja koostatud lapse arengutase analüüsist. *Kasvukeskkonna kohandamine* hõlmab nii füüsilisi tingimusi (ruum, õppevahendid), sotsiaalseid tegureid (õpetajakoolitus, spetsialistide olemasolu, perekonna nõustamine) kui ka asutuse ja rühma töökorraldust (meeskonnatöö, õppekavad) (Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades, 2005). Et lapse iseseisvus toimetulekul tasapisi suureneks ning abivajadus väheneks, peab keskkond olema lapse arengut toetav ja stimuleeriv.

Lasteaiaõpetaja tegevus on loomulikult jätkuks ja täienduseks kodule arendustegevusele ning valmistab erivajadustega last ette võimetele vastavaks toimetulekuks koolieas ja edaspidi. 2–7(8)-aastaste laste arendamine toimub lapse erivajaduste liigist, raskusastmest, perekonna eelistustest ja omavalitsuse võimalustest sõltuvalt kas lasteaiata-, sobitus- või erirühmas (vt Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Sobitus- või erirühma suunamiseks (vajadusel rühma loomiseks) tuleb lapsevanemal pöörduda elukohajärgse nõustamiskomisjoni poole.

Sobitusrühmadesse kaasatakse koos eakohaselt arenenud lastega ka üksikud erivajadustega lapsed. Sobitusrühma võetakse vastu keha-, kõne-, melle- (nägemis-, kuulmis-), vaimupuudega, psüühikahäiretega (spetsiifilised arenguhäired, emotsionaalsed ja käitumishäired) ja autistlikke lapsi. Lastearv rühmas on sõltuvalt erivajaduste raskusastmest ühe erivajadustega lapse kohta kuni kolme võrra väiksem. Lasteasutuste sobitusrühmades tagatakse

vajalik eriabi meetodiliste ja korralduslike meetmetega, spetsiifilise õppe- ja kasvatustööga ning abivahendite kasutamise. On leitud (Skogen, & Holmberg, 2002), et läbimõeldud kaasavas keskkonnas, s.o tava- või sobitusrühmas, omandavad erivajadustega lapsed teiste eeskujul kiiremini eluks vajalikud oskused ja sotsiaalselt sobiva käitumise. Kui lapse arengutase erineb väga oluliselt ülejäänud laste tasemest, võib tekkida isoleerituse oht – ei kujune ühist vabamängu, võimalused koostööks grupiga on piiratud jne (Rander, 2007). Et puudega lapse arengutempo on enamasti oluliselt aeglasem kui eakaaslastel, siis mahajäämus teistest lastest aja jooksul suureneb.

Erirühmad moodustatakse erivajaduste liikide kaupa (näiteks tasandusrühm, arendusrühm jt). Laste arv on tunduvalt väiksem (4–12) kui teistes rühmatüüpides. Erivajadustega laste õpetamine eraldi asutustes või rühmades võimaldab tagada neile maksimaalselt sobiva keskkonna ning individuaalse lähenemise. Positiivsena tuleb rõhutada spetsialistide töötamist samas asutuses, õpetajate eripedagoogilist väljaõpet, lastele sobivate õppematerjalide ja abivahendite olemasolu. Ka lapsevanematel on võimalik omavahel sarnastel teemadel mõtteid vahetada ja üksteist mõista ning toetada (Bakk, & Grunewald, 1999).

Alates 1995. aastast on Eesti lasteaedades liigutud tasapisi üha kaasavama õpetamise suunas (Kala, 2007). Erirühmi on jäänud vähemaks, need on (eriti väiksemates piirkondades) asendumas sobitusrühmadega. Õpetajakoolituse arenedes osatakse märgata erivajadustega lapsi ka täiesti tavalistes lasteaiarühmades ning kaasaegne õpetaja suudab õpetust planeerida ja teostada üha paindlikumalt, iga lapse individuaalsust arvestades. Samas jääb alati aktuaalseks teatud vastuolu grupi ja indiviidi huvide vahel. Püüdes tagada ühele erivajadustega lapsele maksimaalselt sobivat arengukeskkonda, ei tohi tähelepanuta jätta kõiki teisi sama rühma lapsi ja nende vajadusi. Nii tähendab erivajadustega lapse märkamise ja arendamise lasteaia pidevat analüüsi, arutelusid, koordineerimist, kompromisse ja mõnikord ka valusaid otsuseid. Õppe- ja kasvatustegevus kodus ja lasteaias on tulemuslikum, kui seda toetab koostöö meditsiini- ja sotsiaalasutustega.

LAPSE INDIVIDUAALSUSE KAART

Juba enne või vahetult pärast lapse sündi märkavad raskemaid erivajadusi kõigepealt arstid ja lapsevanemad. Perekonna juhendamist lapse eest hoolitsemisel ja arendamisel ning vajalikke tugiteenuseid koordineerivad esialgu meditsiinasutuste spetsialistid ja kohaliku omavalituse esindaja (sotsiaaltöötaja). Lapse erivajadusi võidakse märgata ka alles lasteaeda tulekul, koolieelsete aastate jooksul või algklassides.

Et toetada lasteaia õpetajate varajase sekkumisealast tegevust, koostas haridus- ja teadusministeeriumi ning Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsiooni-keskuse koostöös moodustatud spetsialistide ja praktikute töögrupp materjali pealkirjaga “Lapse individuaalsuse kaart” (edaspidi LIK). Huviline leiab LIK-i blanketid kogumiku “Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel” (2007) lisast või haridus- ja teadusministeeriumi koduleheküljelt.

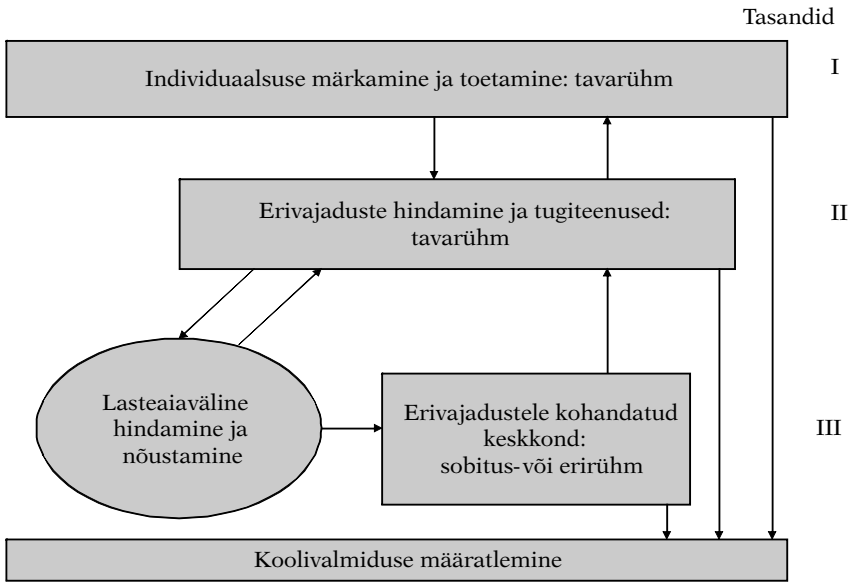
LIK materjalide kasutamine koolieelsetes lasteasutustes ei ole kohustuslik, lapse tervist ja perekonda puudutavate andmete töötlemiseks on vajalik lapsevanema nõusolek. LIK soovitatakse avada lapse lasteaeda tultes, see võimaldab kajastada lapse arengudünaamikat kogu lasteaia käimise aja jooksul; tuua esile lapse individuaalsuse ja kui neid esineb, siis ka erivajadused; koondada lapsevanema arvamused ning kokkulepped lapse arendamise kohta; toetada sujuvat üleminekut ühest lasteaiaast või rühmatüübist teise ja lasteaiaast kooli (Häidkind, 2007). LIK-i saab täita kuni kolmel tasandil, iga tasand jaguneb neljaks suuremaks osaks: lapse arengutaseme hindamine, hindamistulemuste edastamine ja arutelu lapsevanemaga, kokkulepped arendamise osas, arendustegevuse tulemuslikkuse hindamine. Et tagada lapse sujuv üleminek lasteaiaast kooli, täidetakse lasteaia iga sügisel kooli mineva lapse (ka erivajadustega lapse) kohta LIK lisaleht “Koolivalmidus”. Kaardi täitmist jätkatakse vajadusel koolieas (nn “Õpilase individuaalsuse kaart”).

LIK-i tasandid sobivad käesoleva peatüki kontekstis varajase sekkumise süsteemi kirjeldamiseks Eesti lasteaedades. Lapse võimalused lasteaia perioodil puutuda kokku ja “liikuda” varajase sekkumise erinevatel tasanditel on noolte abil kujutatud joonisel 15.1.

Varajase sekkumise sisu võib varieeruda järgmiselt.

I tasand – kõiki lapsi hõlmavad tegevused lasteaia tavarühmas. Lapse arengu jälgimine ja kirjeldamine toimub rühmatöö tingimustes, vastavalt vajadusele nõustab ja juhendab õpetaja lapsevanemat (arenguvestlused) ning diferentseerib ja individualiseerib tegevusi/õpetust lapse jaoks.

Individualiseerimise võimalused lasteaia tavarühmades on individuaalne lähenemine õpetaja poolt, vajadusel tegevuste raskusastme muutmine (kergemaks või raskemaks); lapse sotsiaalsete oskuste arendamine, koostööoskuste kujundamine rühmas; rühmaõpetajate koostöö muusika- ja liikumisõpetajatega; lapsevanema juhendamine jne.



Joonis 15.1. Varajane sekkumine Eesti lasteaedades LIK-i materjalide põhjal

Esimese tasandi tegevuste käigus võivad vajalikku abi saada näiteks koduse kasvatusprobleemidest tingitud käitumishäiretega, teise emakeelega, madalamate või kõrgemate vaimsete võimetega lapsed. Hiljemalt õppeaasta lõpus tehakse õpetajate ja lapsevanema poolt kokkuvõtte, kuivõrd rakendatud tugi lapse arengule kaasa aitab ja kas on vajalik lapse arengutaseme pedagoogilis-psühholoogiline hindamine (II tasandi tegevused).

II tasand – erivajadustega lapsi hõlmavad tegevused tavakeskkonnas. Mõne tavarühmas käiva lapse arengutase võib eagrupi keskmisest tasemest olla ühes või mitmes valdkonnas oluliselt erinev. Sellise lapse arengut hinnatakse veelgi täpsemalt lasteasutuse õpetajate ja teiste spetsialistide poolt, määratakse kindlaks ja rakendatakse vajalikke tugiteenuseid tavalasteaias, polikliinikus, huvikeskuses, kodus jne. Spetsialistidena võivad olla kaasa haaratud näiteks logopeed ja/või eripedagoog; psühholoog ja/või pereterapeut; tervishoiutöötaja; tegevus- ja/või füsioterapeut; sotsiaaltöötaja; perearst jne. Tegevusi koordineerib nüüd juhataja asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal, logopeed/eripedagoog või eripedagoogilise täiendkoolituse läbinud õpetaja.

Erivajaduste väljaselgitamise võimalused on vastavalt vajadusele: lapse võimete ja oskuste pedagoogilis-psühholoogiline uuring; korduv ja täpsem lapse käitumise vaatlus erinevates tingimustes; last ja tema kasvukeskkonda puudutava lisateabe koondamine; lapse meditsiiniline uuring. Tulemuseks peab olema nende arenguaspektide selge väljatoomine, mille osas lapse

arengutase eakohasest erineb (lapse tugevad ja arendamist vajavad küljed). Iga spetsialisti kokkuvõte ja soovitused pedagoogiliseks tööks võimaldavad õpetajal kujundada kasvukeskkonda lapse vajadustele sobivamaks. Tugiteenused (kõneravi, psühhoteraapia jt) ja vajalike muudatuste tegemine rühmas lepitakse kokku koordinaatori juhtimisel, enamasti õppeaasta alguses. Õppetegevuse individualiseerimise vormiks võib olla *individuaalne arenduskava*, mille koostamisel ja rakendamisel osalevad kõik lapsega tegelevad töötajad ning lapsevanemad.

Teisel tasandil toimub üha suurem osa varajasesest sekkumisest, koostöös õpetaja-lapsevanemad-spetsialistid suudetakse pakkuda vajalikku abi mitmesuguste kergemate arengupuuetega ja ka andekatele lastele. Toimunud muutuste (saavutatud tulemuste) kohta teeb iga tugiteenuse osutaja kokkuvõtteid LIK vähemalt üks kord õppeaastas (õppeaasta lõpul). Lähtuvalt sellest kavandatakse edasised tegevused: tugiteenuse jätkamine samal viisil (või lõpetamine ja liikumine I tasandile), täiendavate uuringute teostamine, ettepanek nõustamiskomisjoni suunamiseks vm (jätkuvad II või III tasandi tegevused).

III tasand – erivajadustega lapsi hõlmavad tegevused sobitus- või erirühmas. Võimetekohase õppekava ja õppimistingimuste määramiseks pöördatakse maakonna või linna nõustamiskomisjoni poole. Võimalused soovitatud õppekava rakendamiseks ja vajalikud tingimused luuakse koostöös kohaliku omavalitsusega. Arengukeskkonna kujundamisel arvestatakse spetsialistide ja komisjonide soovitusi, koostöös kohaliku omavalitsusega kohandatakse ruume, vahendeid ja õppetegevuste raskusastet.

Sobitus- ja erirühmade õpetajatele on ette nähtud 320 tundi kestev eripedagoogiline täienduskoolitus, mille läbinud õpetaja on tööks erivajadustega lastega tavaõpetajast paremini ette valmistatud. Vastavalt rühma laste vanusele, arengutasemele ja erivajadustele rakendatakse individuaalset arenduskava, alagrupi- ja ühistegevusi. Isikliku rehabilitatsiooniplaani kohaselt saab laps mitmesuguseid rehabilitatsiooniteenuseid nii lasteaiast kui tervishoiuasutustest. Kolmandal tasandil saavad vajalikku abi raske ja sügava puudega lapsed, samuti liitpuudega lapsed. Piisavalt varajase ja intensiivse sekkumise korral on võimalik, et lapse vajadus abi järele väheneb nii oluliselt, et ta saab jätkata õppimist II tasandil (tavakeskkonnas).

Kokkuvõttes tähendab erivajadustega lapse kasvatamine lisakoormust ning on suureks väljakutseks kõigile osapooltele (lapsevanematele, õpetajatele, spetsialistidele). Kujundades erivajadustega lapse oskusi järk-järgult, pakume talle eduelamust, ja toetades peret lapsega tegelemisel, aitame kaasa sellele, et lapsest sirguks harmooniline isiksus. Teiste riikide uurimused (Upshur, 1990) kinnitavad seejuures veenvalt varajase sekkumise otstarbekust: mida varem, intensiivsemalt ja süsteemsemalt teenuseid pakutakse, seda

vähem tuleb erivajadustega inimese toimetulekut toetada ülejäänud eluperioodide jooksul.

ERIVAJADUSTEGA LASTE ARENGU TOETAMINE

Käesolevas alapeatükis kirjeldatakse lühidalt enamikule erivajadustega lastele omaseid arenguiseärasusi ning arendamise ja õpetamise üldisi aluseid (põhimõtteid, meetodeid). Mahukama osa moodustavad üksikute erivajaduste liikide ülevaated, seejuures tutvustatakse erivajaduste olemust, sellest tulevvalt arendamist vajavaid põhivaldkondi ja peamisi arendustegevuse elemente. Erandina ei tule vaatluse alla muukeelsed lapsed, nende arendamist käsitletakse peatükis 14.

Kõigile erivajadustega lastele on omased üldised ja spetsiifilised arengu-probleemid. *Üldised probleemid*, mis avalduvad lastel erivajaduste liikide kaupa erinevates kombinatsioonides ning raskusastmetes, on järgmised: sotsiaalse kohanemise raskused; psüühiliste protsesside ja kõne madalam arengutase; tunde- ja tahteluhäired; nõrk motivatsioon; motoorika mahajäämus (Strebeleva, 2001). Erivajadustega lapse arengus ilmnevad üldised iseärasused mõjutavad vähemal või rohkemal määral erinevate arengu põhivaldkondade (kognitiivne, kommunikatiivne, sotsiaalne, motoorne ja eneseteeninduse areng) toimimist. Kuivõrd nimetatud põhivaldkondades eakohasest erinevaid ilminguid ehk *spetsiifilisi arenguprobleeme* esineb, sõltub puudest ja selle sügavusastmest või andekuse valdkonnast ning lapse kasvukeskkonnast. **Erivajadustega laste arendustegevust planeerides ja läbi viies tuleb arvestada üldiste, spetsiifiliste, aga ka lapse individuaalsete iseärasustega ning tema lähema kasvukeskkonnaga.**

Erivajadustega laste arendustegevuses on kõige olulisem tugineda lapse arengulisele vanusele (nt 7-aastane erivajadustega laps võib mõnes valdkonnas tegutseda nagu 2-aastane tavalaps) ja seada lapsele jõukohased eesmärgid. Koos spetsialistidega tuleb luua õpetamise süsteem, konkretiseerida sobivad arendustegevused (arendamist vajavad valdkonnad, oskused), valida õpetamise meetodid ja vahendid (st kohandada kasvukeskkond), rakendada planeeritud koostöös lapsevanematega. Läbi tuleb mõelda ka iga üksiku tegevuse raskusaste. Sobiva raskusastme saab õpetaja määrata õppeülesannete varieerimise ja lapse soorituse jälgimise ning analüüsimise kaudu.

Arendustegevustes kasutatakse üldtunnustatud õpetamise meetodeid ja võtteid. Laste arendamisel ei kasutata meetodeid (üksikuid võtteid) isoleeritult; erinevate võtete domineerimine ja kombineerimine sõltub lapse arengutasemest ning esitatud ülesande raskusastmest.

1. Praktiline meetod: tegevused, mille kaudu saavad lapsed isiklike praktilisi kogemusi.
2. Näitlik meetod: objektide, nähtuste ja nende kujutiste uurimine erinevate tajutoimingute abil (vaatlus, kompimine jne).
3. Sõnaline meetod: korraldused, teabe edastamine, vestlus, jutustus, kirjeldamine jne.

Arendustegevuse seisukohalt on oluline ka see, kuidas täiskasvanud lapse isiklike kogemusteni viivad. Otstarbekas on kasutada järgmist õpetamise ja abistavate võtete süsteemi: lapse käte füüsiline juhtimine (koostegevus); osutava viipe kasutamine; täiskasvanu tegevuse jälgendamine; näidise kasutamine; sõnalise kirjelduse või korralduse andmine (Noonan, 2006a). Lapse iseisvus peab arendamise tulemusena suurenema ning abi vajadus vähenema, seega on õpetaja töös väga oluline lapse ergutamise ja õnnestumiste tunnustamine. Praegustes Eesti lasteaedades on õpetaja ja lapsevanema peamiseks koostööpartneriks *logopeed*.

KÕNEPUUDEGA LAPSED

Kõne normaalse arengu korral on vead kõnehäälkute moodustamisel kuni nelja aasta vanuseni tavalised, kuid laps on võimeline end kergesti ümbritsevatele inimestele arusaadavaks tegema (RHK-10, 1999). Kõnepuude puhul on lapse arengus tegemist sellise kõrvalekaldega, mis põhjustab suuremaid või väiksemaid raskusi kas enese väljendamisel või toimuva mõistmisel, sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (häälamine, hääl, tempo jm).

Hääldepuuded avalduvad kas üksikute häälkute, silbistruktuuri ja/või völdete puhul või üldise ebaselge hääldeusena. Kõne tempo võib olla kas liiga kiire või vastupidi – aeglustunud. Kõne rütmi ja voolavuse häälve on kogelus. Hääldepuuded avalduvad häälletusena, kähiseva või ninakõlalise häälena jne. Düsartria tuleneb kesknärvisüsteemi kahjustusest, kõne arengut takistab lihaskonna lõtvus, spastilisus ja/või liigutuste koordineerimise probleemid. Koolieelses eas esineb kõnepuuetest kõige sagedamini alakõnet. Tegemist on mitme kõnekomponendi mahajäämusega ealise arenguga võrreldes, laps võib olla kõnetu või suurtes raskustes enese verbaalsel väljendamisel ning teiste kõne mõistmisel (Kõrgesaar, 2002). Mahajäämus pole arengu käigus iseeneest ületatav ja pidurdab reeglina laste psüühika arengut (tajud, kujutlused, mälu, mõtlemise kõrgemad vormid, tahte- ja tundevald, isiksuse omadused).

Kõnekomponentide kujundamise ning korrigeerimisega tegeleb põhiliselt kõnespetsialist – lasteaia või polikliiniku logopeed. Kõnepuudega lapsed käivad sageli *tava- ja sobitusrühmades*. Kõige intensiivsemat eriabi saavad kõnepuudega lapsed puudespetsiaalsetes erirühmades, s.o *tasandusrühmades*.

Tasandusrühmad on kõige levinum erirühmade liik, nt 2003. aastal oli Eestis kokku 75 tasandusrühma (Kala, 2007). Kõnepuudega laste arendustöös on sõltuvalt alakõne astmest kesksel kohal suulise kõne kujundamine või korrigeerimine ja arendamine. Kõnetute lastega algab töö tajude ja motoorika arendamisest, kõnearendus on tihedalt seotud praktiliste tegevustega (joomistamine, kleepimine, ehitamine, tööülesannete täitmine, esemeline ja rollimäng jne), aga ka kognitiivse arenguvaldkonnaga.

Tänapäeval peetaksegi kõnearenduse efektiivsemaks suunaks kommunikatiiv-tegevuslikku lähenemist – sõnavara, kõne grammatiline vormistatus ja lausemallid kujunevad lapsega teatud situatsioonides suheldes ning tema tegevust suunates ja reguleerides. Olulisel kohal on olemasoleva kõne kasutamise stimuleerimine, õpitud oskuste rakendamine igapäevasel suhtlemisel (Brin, 2007; Viks, Pormeister, & Raudsepp-Alt, 2007). Seega on lasteaiapäetajal ja lapsevanematel võimalik logopeedi nõuandeid järgides lapse kõne arengule väga palju kaasa aidata, ühtlasi ennetades lugemis- ja kirjutamisprobleeme koolieas.

KEHAPUUDEGA LAPSED

Kehapuuded on äärmiselt varieeruv erivajaduste liik sõltuvalt puudeid põhjustanud või põhjustavate traumade või haiguste raskusest, algusajast ja intensiivsusest. Esindatud on nii püsivad seisundid kui ka kulgevad haigused. Kõigil kehapuudega lastel on valdav liikumispuue: liigutusfunktsioonide arengu pidurdumine, arenematus või hääbumine. Liigutussfääri kahjustus (pea- ja seljaaju traumad, infektsioosne polüartriit, skolioos jne) takistab lapsel ümbritsevas keskkonnas liikumist ning eakohast tegutsemist, mille tõttu ei saa eakohaselt areneda tajud, mõtlemine, kujutatavad tegevused, rollimäng, kõne jne.

Kõige suurema allrühma (ligikaudu 90% liikumispuudega lastest) moodustavad lapsed, kel on diagnoositud varajane lapseea tserebraalparalüüs (PCI). Tegemist on looteea, sünnitusaegse või varajase lapseea orgaanilise kesknärvisüsteemi kahjustusega, mis esineb erinevates vormides ja raskusastmes. Liigutussfääri kahjustus avaldub neil lihastoonuses (spastilisus, riigidsus, hüpotoonia), tahtlike liigutuste piiratuses või võimetuses neid sooritada, tahtmatutes liigutustes, tasakaalu- ja koordineerimisvõimehäiretes, ebaadekvaatses liigutuste tajumises, patoloogilistes refleksides jne. Motoorse kohmakusega kaasneb tavaliselt ka mõningane nägemisruumilise tunnetuse puudulikkus (RHK-10, 1999). PCI-ga lastel on sageli epilepsia, mis avaldub eriti pingeolukordades (Laidre, Markvart, & Urgas, 2007).

Tulenevalt kehapuudega laste mitmete arenguvaldkondade mahajäämusest, vajavad nad kogu koolieelse ea vältel meditsiinilist, psühholoogilist, eripedagoogilist ning sotsiaalset abi. Meditsiinisüsteem tagab lastele vajalikud massaažiprotseduurid, ortopeedilised abivahendid, ravimid jmt. Lapsele koostatud rehabilitatsiooniplaani saab võtta aluseks, et kohandada ruume ja päevakava, pakkuda jõukohaseid ülesandeid ning puhkust (Laidre, Markvart, & Urgas, 2007). *Tava- ja sobitusrühmades* tuleb õpetajal koos lapsevanemaga tagada lapse tunnetustegevuse ja sotsiaalsete oskuste arendamine, sihipäraselt on vaja kujundada peenmotoorseid ja eneseteeninduseoskusi (tunnustada võimetekohast iseseisvust); liigutussfääri arendamisel on abiks lasteaia võimlemisõpetaja. Kahjustatud võib olla ka kehapuuetega laste kõnevaldkond, kõne arengut hindab ja korrigeerib logopeed. Efektive varajase sekkumise tingimuseks on spetsialistide, õpetajate ja lapsevanemate tihe koostöö. *Kehapuuetega laste erirühmades* on lapsi kuni 12, lisaks õpetajatele tegelevad rühma lastega füsioterapeut, tegevusterapeut, logopeed, taastusraviarst jt. Pakutakse vastavalt vajadusele ja võimalustele mitmesuguseid meditsiini- ja taastusravi protseduure (liikumisravi, veeteraapia, muusikateraapia, ratsutamine vmt).

Seega on kehapuuetega laste arendamisel vajalik kõigi arenguvaldkondade kompleksne ning süsteemne mõjutamine, seejuures lähtutakse rehabilitatsiooniplaanist ja toetatakse enam säilinud funktsioonidele ning eale iseloomulikule juhtivale tegevusele. Oluline on, et ei keskenduta üksnes liigutussfääri probleemidele, vaid suunatakse teadlikult ka lapse käitumist ning isiksuseomaduste kujunemist, kognitiivset ning kõne arengut.

KUULMISPUUDEGA LAPSED

Kuulmispuude tõttu on takistatud helide tajumine, lapsel on raske määrata kindlaks heliallika asukohta ja liikumist ruumis. Kuulmispuudega lapse suhtlemisvõimalused on piiratud ning ta ei saa oma kõnet kuulmise abil kontrollida ja arendada (Reilson, & Paabo, 2007; Raidla, & Rižijs, 2007). Kuulmispuude mõju lapse üldisele ja iseäranis suhtlusvõime arengule sõltub kuulmislanguse sügavusest, tekkeajast ja laadist; sellest, kas lapsevanemad on kurdid või kuuljad (Kõrgesaar, 2002).

Kuulmispuudega lapse elukäigus on võtmeroll puude varajasel märkamisel, sest varajases eas tuleb lapsevanematel langetada tähtis otsus suhtlemisviisi osas. Viipekeelele orienteerumine on üks, kuulmisjäägi ja verbaalse kõne arendamine ehk suuline õpetus teine võimalik tee, kahte võimalust võib ka kombineerida (Kõrgesaar, 2002). Suhtlemiskeele valikust sõltub lapse edasine haridustee (Püss, 2007). Lisaks kahele Eestis tegutsevale kuulmispuuetega laste erikoolile – Tartu Hiie Kool (suuline õpetus) ja Tallinna

Heleni Kool (viipekeelne õpetus) – on paranenud ka tavakoolide valmisolek kuulmislangusega laste õpetamiseks (Reilson, & Paabo, 2007). Mõlema erikooli juures tegutsevad *alushariduse rühmad kuulmispuudega lastele*.

Suulise õpetuse puhul peab laps kasutama talle sobilikke kuulmisabivahendeid (kuuldeaparaat, FM-süsteem, sisekõrva implantaat), mille toel saab kujundada lapsel kuulamisoskust ja õpetada teda rääkima. Suulise õpetuse puhul saab laps käia *tava- või sobitusrühmas*, kui tema kõnest arusaamine ja suulise väljenduse oskus seda võimaldab (Püss, 2007). Toetavate võtetena kasutatakse suultlugemise õpetust, sõrmendamist (käemärgid üksiktähtede kohta), varajast terviksõnameetodil lugema õpetamist. Nähtavuse parandamine on üks hõlpsamaid ja mõjusamaid tegureid arengukeskkonna kohandamisel. Kuulmislangusega lapsele on ideaalne kaugus kõne kuulmiseks 15 cm, põhiline valgusallikas peab paiknema lapse selja taga, rääkija suu olgu lapsele selgesti nähtav, suulisi korraldusi tuleb anda ükshaaval ja neid toetab pilt või sõnakaart. Kuulmislangusega lapse õpetamisel on tähtis arvestada taustamüraga, s.o kõrvaliste helidega, mis segavad suhtlemiseks vaja mineva kuulmist. Taustamüra kõnele keskendumine on arenguline oskus, mis omandatakse umbes 13–15-aastaselt (Reilson, & Paabo, 2007; Püss, 2007).

Kui pere otsustab viipekeele kasuks, tähendab see, et pereliikmeil endil tuleb viipekeel omandada, lapsele viipekeelse suhtlemise võimalused luua ning laps pannakse kooliikka jõudes vastava suunitlusega erikooli. Lasteaia tava- ja sobitusrühmades viipekeelt valdavaid õpetajaid ning teisi lapsi enamasti pole. Nii viipekeelne kui suulist õpetust saav laps vajab lisaks arengukeskkonna kohandamisele (surdo)logopeedilist konsultatsiooni või kõneõpetust kuulumiskeskuses, lastepoliiklinikus või erikooli juures (Püss, 2007).

NÄGEMISPUUDEGA LAPSED

Nägemispuue esineb isikuti erinevalt, sõltuvalt liigist, tekkeajast, sekkumisest jmt ning avaldub nägemisteravuse langusena, vaatevälja, silma liikuvuse, valgus- ning värvustaju probleemidena. Kõige sagedamini esineb nägemisteravuse langust, nägemisteravust hinnatakse paremini nägeva silma järgi. Kergemad nägemispuuded on edukalt kompenseeritavad prillide või kontaktläätsede abil ja laps saab käia *tavarühmas* (Kõrgesaar, 2002).

Raskemad nägemispuuded eeldavad arengukeskkonna suuremat kohandamist (*sobitusrühm*), sh silmaarsti ja eripedagoogi (tüflopädagoogi) abi nägemisjärgi kasutama õpetamisel ja harjutamisel. Nägemispuude tõttu on esmajoones raskendatud visuaalse teabe vastuvõtt ja töötlemine, nägemiskontrolli puudulikkuse tõttu on vähenenud lapse liikumisaktiivsus, kannatab liigutuste täpsus ja kiirus, esinevad koordinaatsioonihäired, häirunud võib olla

kõne areng (Laas, & Raud, 2007). *Nägemispuuetega laste erirühma* kuulub kuni 10 last, niisugused rühmad on näiteks Tartus Maarjamõisa lasteaias ja Pärnus Mai lasteaias.

Arengukeskkonna kohandamisel nägemispuudega lapse jaoks tuleb lähendada lapse nägemise seisundist, teha pidevalt koostööd meditsiinitöötajate ja perekonnaga. Vastavalt vajadusele kasutatakse nn keskkonna tugesid: erkkollased trepiastmed, käsipuud ja piirded; hea valgustatus; püsiv mööblipaigutus ruumides; kokkuleppelised helisignaalid (Kõrgesaar, 2002). Lapse töölaua on sobilik kasutada kohtvalgustit, mille vars on painduv ja reguleeritav; õppematerjalide juures on oluline objektide (pildi, tähe) suurus, kontrastsete värvide kasutamine, nägemiskaugus, abivahenditeks võivad lapsele olla suurendusklaasid, binoklid (Ilgina, 2007). Arvestada tuleb ka asjaoluga, et näitliku materjali tajumine kulgeb nägemispuudega lastel aeglasemalt kui eakaaslastel, fookuses olev objekt peab taustast selgelt eristuma.

Nägemist nõudva tegevuse puhul väsivad nõrgalt nägevad lapsed kiiresti, seetõttu tuleb õpetajal tegevusi jälgida ja raskusastet reguleerida, suunata last järjekindlalt abivahendeid kasutama. Näiteks, kui ühe silma nägemisteravus on oluliselt madalam kui teisel ja on näidustatud paremini nägeva silma kinematiline, tuleb seda nii kodus kui lasteaias järgida. Ainult sellisel juhul tagab õigeaegselt alustatud ravi nägemisvõime paranemise ja nägemisteravus võib tõusta kuni 100 protsendini (Laas, & Raud, 2007).

Pimedate laste nägemist kompenseeritakse ja maailmapilti laiendatakse teiste meelte (kuulmine, kompimine, kehaasendi tunnetus, maitsmine, haistmine) intensiivsema töölerakendamise kaudu (Laas, & Raud, 2007). Stimuleeritakse ja õpetatakse kasutama ka väga väikest nägemisjääki, praktiliste õppemeetodite abil kujundatakse oskust uurida ümbritsevat keskkonda, ergutatakse kogemustest kõnelema, reljeefsete piltide kasutamisega luuakse muu hulgas alus punktikirja õppimiseks. Kooliealiste raske nägemispuudega ja pimedate laste õpetamiseks on kõige paremad tingimused Tartu Emajõe Koolis.

VAIMUPUUEDEGA LAPSED

Vaimne alaareng kujuneb kesknärvisüsteemi kahjustuse tõttu, s.o ajupoolkerade koore kahjustuse tagajärjel enamasti lootea erinevatel etappidel või imikueas. Vaimne alaareng võib kaasneda ka mitmete geneetiliste haigustega, raskete nägemis-, kuulmis- ja kehapuuetega ning emotsionaalsete või käitumiskahjustustega. Niisugusel juhul räägitakse liitpuudest, st erinevate puuete koosinemisest. Vaimupuue võib esineda kerges, mõõdukas, raskes või sügavas astmes (Kõrgesaar, 2002).

Vaimse alaarengu kerge (80–85% vaimupuudega isikutest) ja mõõduka astme korral pidurdavad lapse arengut enim madal tunnetuslik huvi ümbritseva keskkonna suhtes, tajuprobleemid ning aeglane teadmiste ja oskuste omandamine. Enamik lastest on suutelised mõningase viivitusega omandama igapäevaseks suhtlemiseks vajaliku kõne, samuti lihtsama eneseteeninduse ja praktilise tegevuse oskused (RHK-10, 1999). Pidurdunud on laste füüsiline areng, reeglina hilineb nii põhiliigutuste kujunemine kui ka silma-käe ning kahe käe koostöö. Vaimupuudega lastel ilmnevad raskused õppeülesande olemuse mõistmisel (mida on vaja teha), vahendite valikul, tegevuste järjekorra arvestamisel ja tulemuse adekvaatsuse hindamisel. Valdavaks ülesannete sooritamise viisiks on jäljendamine, raskendatud on isikliku kogemuse ülekandmine uude analoogsesse olukorda. Kerge vaimupuudega lapse märkamine ja diagnostika võib olla lasteaiast aastatel keeruline, eriti kui see on seotud madala sotsiaal-majandusliku taustaga. *Tava- ja sobitusrühma* õpetaja kohuseks on siiski nimetatud eripärasid õppetegevuse käigus tähele panna (vajadusel laps uuringule soovitada) ja arvesse võtta, koostöös logopeedi ja lapsevanematega lapse võimetekohaseid eesmärke püstitada ning oskusi sihipäraselt kujundada.

Raske ja sügava vaimupuudega laste üldine areng on eespool kirjeldatud veelgi enam pidurdunud ning avaldub oluliste toimetuleku piirangutena. Kannatab nii ala- kui ka ülajäsemete funktsioonide areng, osa lastest pole võimelised kõndima. Raskusi esineb esemete haaramisel, käes hoidmisel, ühest käest teise tõstmisel, seetõttu pole paljud lapsed suutelised iseennast teenindama (sööma, pesema, riidesse panema jne) ja vajavad hooldamist. Raske ja sügava vaimupuudega lapsed on reeglina kõnetud, osa lapsi võivad mõista neile suunatud lihtsaid igapäevakorraldusi (RHK-10, 1999). Arendustegevuses on esikohal tajude arendamine, võimetekohaste põhiliigutuste, esemelise tegevuse oskuste, eneseteenindamise oskuste ja suhtlemise kujundamine (valdavalt alternatiivsete suhtlemisvahendite abil). Õpetamisel kasutatakse peamiselt praktilisi meetodeid ja füüsilist suunamist (Lovaas, 1998).

Erinevas astmes vaimupuudega lastele mõeldud erirühmi nimetatakse *arendusrühmadeks* (kuni 7 last), ka *liitpuuetega lastele on omaette rühmad* (kuni 4 last). Arendustegevust erirühmas juhivad eripedagoog, koostöö teiste spetsialistidega sõltub vaimse alaarengu astmest ja võimalikest lisanduvatest arenguprobleemidest (nt kehapuue). Vaimselt alaarenenud lastel vajavad toetamist kõik arenguvaldkonnad. Kerge vaimupuudega lapsed on kooliea saabudes võimelised asuma õppima põhikooli lihtsustatud õppekava järgi, mõõduka ja raske vaimupuudega lastele on jõukohane toimetulekukooli õppekava.

SPETSIIFILISTE ARENGUHÄIRETEGA LAPSED

Spetsiifilise arenguhäire korral on kahjustunud mitmed arenguvaldkonnad (motoorika, kognitiivsed funktsioonid, kõne jt), kusjuures ükski neist ei domineeri (RHK-10, 1999). Erivajadus avaldub psüühiliste protsesside madalamas arengutempos, mis väljendub nooremale vanusele iseloomuliku (infantiilse) käitumisena. Lisaks võib neil olla madalam töövõime, raskused tegevuste planeerimisel ja läbiviimisel ning nõrgenenud tahte- ja tundeelu. Niisuguseid lapsi võib tavarühmas olla õpetajal raske märgata, see eeldab põhjalikku analüüsi lapse psüühiliste protsesside, kõne ning käitumise osas, kindlasti tuleb arvesse võtta lapse taustaandmeid (nt eakohane areng, aga ka arengut takistav kodune keskkond).

Vaatamata mitmetele sarnastele arengunäitajatele, tuleb lapse arengu hindamisel ja sekkumisel eristada spetsiifilist arenguhäiret emotsionaalsetest ja käitumishäiretest ning kergest vaimupuudest. Spetsiifilised arenguhäired on oma olemuselt potentsiaalsed õpiraskused, mida määratletakse täpsemalt alates koolieast. Spetsiifiliste õpiraskuste ja käitumis- ning tähelepanuhäirete tunnused on suures osas kattuvad (Prior, & Sanson, 1986). Erinevalt vaimupuudest on spetsiifilise arenguhäirega lastel kõrgem arengupotentsiaal, kiirem arengutempo, valmisolek koostööks täiskasvanuga (võtavad hästi abi vastu), säilinud tunnetuslik huvi ümbritseva vastu, adekvaatsem tunde- ja tahteelu (motiveeritus tegevustele, emotsionaalsus) jne.

Olenevalt arenguprobleemide kombineerumisest ja sügavusest, võib selliseid lapsi kohata *tava-, sobitus- või tasandusrühmades*. Lasteaiaõpetaja ja lapsevanema tähtsaimaks koostööpartneriks on logopeed. Arendustöö eripära sõltub lapse vanusest, senise arengu iseärasustest ning kodusest kasvukeskkonnast. Spetsiifilise arenguhäire korral vajavad kujundamist kõik arenguvaldkonnad, rõhuasetus on psüühiliste protsesside, kõne ja sotsiaalsete oskuste (sh mängu) arendamisel. Olulisim on õpetamisel lähtuda lapse võimete ja oskuste tasemest, kujundada õppimiseks vajalikke sotsiaalseid oskusi nagu enesekontrolli- ja koostööoskused, huvi õppimise vastu, iseseisvus probleemide lahendamisel. Õpetaja saab varieerida ülesannete raskusastet, kordamiste sagedust, korraldada tegevusi väiksemates gruppides jne.

Juhul, kui lapse kõneprobleemid ja spetsiifilised arenguhäired jäävad koolieelses eas tähelepanuta (märkamata ja abita), on õpiraskuste avaldumine koolis vältimatu. Õpiraskustega lastest on 80% hädas lugemise ja kirjutamise omandamisega, 75% on sotsiaalselt vaegarenenud (Kõrgesaar, 2002). See on üks põhilisi erivajaduste liike, mille puhul on koolieas ette nähtud ja vajalik parandusõppe rakendamine.

EMOTSIONAALSETE- JA KÄITUMISHÄIRETEGA LAPSED

Lapse isiksuse kujunemise tagavad kaasasündinud omadused ja kasvamine ühiskonnas, suhtlemine teda ümbritsevate täiskasvanute ja eakaaslastega. Üldiselt jaotatakse käitumishäirete põhjused kahte suurde rühma: orgaanilised kahjustused (nt kaasnevad vaimupuudega) ja/või sotsiaalsed tegurid (ebaadekvaatne kasvatus). Tavaelus on sagedasemad juhud, kus on tegemist kahe põhjuse koosmõjuga. Emotsionaalseid ja käitumisraskusi võib esineda lasteaia *tava-, sobitus- ja ka erirühmades* nii eraldi kui ka kombineeritult muude erivajadustega. Laiemalt jagatakse käitumisprobleemid (Kõrgesaar, 2002) järgmiselt.

1. Väljaspoole suunatud käitumine, mida iseloomustab püsimatus, ülemäärane aktiivsus, teiste pidev segamine, agressiivsus, õpetaja eiramine jne. Sellistest häiretest levinuim on aktiivsus- ja tähelepanuhäire, millele on iseloomulik algus varases lapseas, halvasti juhitud käitumine kombineerub tähelepanuhäiretega ning selline käitumisviis on püsiv ning situatsioonist sõltumatu (RHK-10, 1999).
2. Sissepoole suunatud käitumine. Lapsed suhtlevad vähe eakaaslastega, eemalduvad tihti oma maailma, on põhjuseta kartlikud, kaebavad tihti terve üle, on depressiivsed (Chazan, Laing, Davies, & Phillips, 2001). Taoalise käitumise taga võib olla ka muu probleem, näiteks häbeneb laps või ei suuda kasutada oma madalamal tasemel kõneoskust, õppetegevus ei paku jõukohast väljakutset (arengupuude või andekuse korral) vm.

Emotsionaalsete ja käitumisprobleemidega lapsi iseloomustavad kesised oskused erinevates olukordades adekvaatselt reageerida. Selliste laste isiksuse arengut ja käitumist mõjutavad oluliselt sotsiaalse keskkonna reaktsioonid, nt vanemate, õpetajate ja eakaaslaste reageeringud tema käitumise iseärasustele. Kõige esmalt tuleb fikseerida ebasobiva käitumise esinemissagedus ja tingimused, millega seoses vastav käitumine ilmneb. Lasteaiaõpetajatel on kõige lihtsam võimalus jälgida last kuue kuu jooksul ja teha märkmeid lapse tähelepanu, käitumise, impulsiivsuse või vastupidi – eemaletõmbumise – kohta (Nõmme, 2005; Chazan et al, 2001). Soovitav on vaatlusplaani täitmisele kaasata ka lapsevanemad. Vastavalt eristatud probleemile ja selle võimalikele põhjustele tuleb koostöös koduga planeerida ja rakendada järjekindlalt kasvatusvõtteid (kiitus, premeerimine jne sobiva käitumise eest; hoiatus, aja maha võtmine jne ebasobiva käitumise korral). Arendamise sihiks on eelkõige tõsta lapse oskust oma käitumist reguleerida ja analüüsida (Keltikangas-Järvinen, 1992).

Nõmme (2005) rõhutab, et lisaks emotsionaalsele ja sotsiaalsele arengule vajab aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laps abi ka kognitiivses ja motoorses arenguvaldkonnas. Õpetades tuleb keerulisemad oskused jagada väiksemateks

osadeks ja kujundada neid etapiviisiliselt, et laps kogeks eduelamust ja oleks motiveeritud pingutama. Vähendada tuleb lapse töö mahtu, pakkuda sageda-
mini liikumisvõimalust, õpetada last oma tundeid sõnastama. Käitumis- ja
tähelepanuhäiretega laps vajab eakaaslastest enam individuaalset tegevust,
grupitöösse ja mängudesse saab last kaasata järk-järgult (alustada 2–4-liikme-
lisest alarühmategevusest, seejärel ühistegevused). Täiskasvanute optimism,
käitumuslike sekkumisviiside ja õppemeetodite asjakohane varieerimine
aitab leevendada nii lapse käitumuslikke probleeme kui ka parandab mängu- ja
õppimisoskusi (Jakobson, 2006).

Keerulisematel juhtudel ja kui õpetaja ning perekonna koostööst ei ole
tõhusat abi, tuleb pöörduda psühholoogi või psühhiaatri poole. Vajadusel
täiendatakse sekkumist psühhoteraapia ja/või ravimite abil. Näiteks peaks
agressiivse käitumisega laps pääsema ravile enne kümnendat eluaastat, sest
hiljem ei anna ravi nii häid tulemusi (Keltikangas-Järvinen, 1992). Ka Kõrge-
saar (2002) rõhutab, et ennetamine on kümneid kordi efektiivsem kui sekku-
mine juba väljakujunenud emotsionaal- või käitumishäiretesse.

AUTISMISPEKTRI HÄIRETEGA LAPSED

Autismispektri häirete korral on tegemist vastastikuse sotsiaalse mõjutami-
se ja suhtlemise kvalitatiivse kahjustusega, millega kaasneb lapse huvide ja
tegevusaktide piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus. Nimetatud
tunnused on püsivad ning varieeruvad üksnes avaldumise intensiivsuse poo-
lest (RHK-10, 1999). Eristatakse indiviide, kellel esineb vähesel määral kirjel-
datud kõrvalekaldeid eakohasest arengust (Aspergeri sündroom), ja indiviide,
kelle erivajadused on ulatuslikumad (autism) (Noonan, 2006b).

Lapse autism avaldub enne 3. eluaastat. Lapse eelnev areng võib olla sar-
nane eakohase arenguga, vähehaaval ilmneb aga kaasinimeste sotsiaalse te-
gevuse ja emotsioonide ebaõige hindamine, iseloomulikud on soovimatus ja
raskused suhtlemisel, huvide ja aktiivsuse korduvus, stereotüüpsus. Varases
lapseeas võib avalduda ülemäärane kiindumus ebatavalistesse asjadesse, une-
ja söömishäired, ärritus- ja agressiivsushood. Autismiga väikelastele on ise-
loomulik pilkkontakti puudulikkus, nad on väga tundlikud keskkonnamuu-
tuste suhtes ning vanematel on neid raske rahustada. Tänapäeval arvatakse,
et käitumisprobleemide kaudu väljendab laps primitiivsel moel oma suhtle-
misvajadust (Noonan, 2006b).

Sobiva arendustegevuse tulemusena on võimalik kujundada autismiga
lapsel esmaseid oskusi igapäevases keskkonnas toimetulekuks. Kuidas täpselt
autismiga lapsele lasteaias arendustegevust korraldada, sõltub lasteaias ole-
vatest võimalustest – rühma tüübist, spetsialistidest, ruumidest, õppevahen-

ditest jne. Erirühmades on õpetajatel ja eripedagoogil võimalik maksimaalselt lähtuda igast erivajadustega lapsest. *Sobitus- ja tavarühmades* käivatele autismiga lastele on vajalik abiõpetaja leidmine (Bakk, & Grunewald, 1999), et tagada autismiga lapse ja rühmakaaslaste turvalisus ning pakkuda maksimaalselt individuaalset lähenemist. Lähtudes autismiga laste kognitiivse ja sotsiaalse arengu suurest varieeruvusest, on vajalik individuaalse arenduskaava rakendamine mistahes rühmatüübis.

Dawson ja Osterling (1997; viidatud Noonan, 2006b järgi) soovivad arendustegevuses silmas pidada eriti järgmisi aspekte. Sihipärast arendamist vajavad autismiga lapse tähelepanu, jäljendamisoskus. Need on eeldused selleks, et saaks lapsele midagi järk-järgult õpetama hakata. Kasvukeskkonna eripäraks on rutiinsus (struktureeritus) ning tegevuste etteadmimine (korrapärasus). Tuttavas keskkonnas tunnevad lapsed end turvaliselt ning iseseisvatena, vähem esineb käitumisprobleeme. Lastele õpetatakse sotsiaalselt aktsepteeritavat käitumist, nt kui midagi soovida, siis tuleb sellele osuta ja küsida “palun anna...” selle asemel, et pörandale viskuda. Autismiga lapse jaoks on väga raske harjumuspärasest kõrvale kalduda, nt võib rühma vahetus või koolimineku tuua rohkesti käitumisprobleeme. Õpetajal tuleb arvestada, et autismiga lapse kasvatamine mõjutab pere elu väga tugevasti, koostöös lasteasutusega on võimalik leida need valdkonnad, milles lapsevanema panus on unikaalne (vt Autism. Meie laste lood, 2003).

ANDEKAD LAPSED

Lindgren ja Suter (1994) käsitlevad andekatena neid lapsi, kes väljapaistvate võimete tõttu suudavad saavutada silmapaistvaid tulemusi. Erivajadustega laste hulka kuuluvad andekad lapsed seetõttu, et ka nemad vajavad arengupotentsiaalide realiseerimiseks kasvukeskkonna kohandamist. F. Gagne (2004, viidatud Unt, 2005 järgi) jaotab loomupärased anded nelja gruppi: intellektuaalsed (vaatlusvõime, mälu, mõtlemine, verbaalsed võimed jm), loovad (võime lahendada probleeme, originaalsus jm), sotsioafektiivsed (kaasaelamise võime, taktitunne, juhtimisvõime jm), sensomotoorsed (meelte, koordinatsiooni jm alal).

Intellektuaalse andekusega lastel on täheldatud kõrgemat tundlikkust välismaailma uute ärritajate suhtes (elavnemiskompleks imikul), tähelepanu head keskendamist, aga ka eakohasest vähesemat unevajadust, varasemat puhtusepidamist ning kõnelema hakkamist. Loovate, sotsioafektiivsete ja sensomotoorsete võimete avaldumiseks on oluline lapse kokkupuude vastavate tegevusvaldkondadega – kunstitarvete kättesaadavus, muusikainstrumendi õppimine, kaaslastega koosolemine, füüsiline treening jm. Andekuse

prognoosimisel lapseeas ja üksikute näitajate alusel tuleb olla ettevaatlik, ohtlikud on mõlemad äärmused – nii lapse ala- kui ülehindamine (Porter, 2005; Unt, 2005). Seetõttu tuleb ka andekate laste vanematele pakkuda võimalust minna lapsega psühholoogi juurde, kellel on spetsiifilisemad teadmised ja vahendid erinevate arenguaspektide täpsustamiseks kui lasteaiapäetajal.

Parim, mida koolieelses eas lapse vanemad ja lasteaiapäetajad andekale lapsele pakkuda saavad, on mitmekülgne ja stimuleeriv kasvukeskkond. Ka andekas laps vajab, et tema erivajadusi aktsepteeritakse – keskkond peaks nt olema suurema paindlikkusega, võimaldama enam valikuid, iseseisvust ning vastutust, kokkupuudet lapse huvidele vastavate tegevuste ja vahenditega. Kindlasti tuleb aga vältida ühekülgset – soravalt lugev koolieelik, kes ei suuda end ise riidesse panna, jääb ilma abistajata kõikjal hätta.

Andekate laste arendustegevuses toob Porter (2005) välja neli eesmärkide gruppi. Esimene on kõikide arenguvaldkondade järk-järguline kujundamine, sh enam arenenud valdkondades (näiteks kognitiivsed oskused, kommunikatsioon jt) jõukohasel tasemel väljakutsete pakkumine. Teiseks sihiks on positiivse hoiaku kujundamine õppimisse. Soodustada tuleb lapse huvisid ja keskendumisvõimet (pingutamist), aidata luua endast kui õppijast meeldiv ettekujutus. Kolmandaks on vajalik andeka lapse emotsionaalne toetamine, et laps suudaks luua rahuldust pakkuvaid ja edukaid suhteid rühmakaaslastega. Viimase eesmärgina nimetab Porter täiskasvanute koostöövõrgustiku loomist, et pakkuda lapsele tegutsemisvõimalusi huvialaringides (mitte liialdada!), ergutada teda esitama küsimusi ning otsima lahendusi iseseisvalt või abiga (raamatutest, arvutist jne).

Andekaid lapsi leidub Eesti lasteaedades kõige sagedamini *tavarühmades*, hindamisvahendite arenemisel osatakse andekust üha enam märgata ka puuetega ja häirunud arenguga laste hulgas (*sobitus- ja erirühmades*). Nt võib varjatud intellektuaalne andekus peituda emotsionaal- ja käitumishäirete taustal, autismispektri häirete hulgas (Aspergeri sündroom), loovat ja senso-motoorset andekust on täheldatud vaimu- ja meelega inimestel jne.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Bakk, A. & Grunewald, K. (1999). *Vaimupuudega inimeste hoolekandest*. Tln: AS Koolibri.
- Blackman, J. A. (2003). Early Intervention: An Overview. In: Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (Eds.) *Early Intervention Practices Around the World* (1–26).
- Brin, I. (2007). Tasandusrühma logopeed – suhtlemisõpetaja. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 77–83. EEL, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., & Phillips, R. (2001). *Eemaletõmbunud, üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu Ülikool: TÜ Kirjastus.

- Hallap, M. (2006). Kakskeelse lapse kõne eripära. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 40–46. EEL, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Häidkind, P. (2007). Lasteaia õpetaja alustab. Kogumikus: *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel. Abiks õpetajale* (lk 7–10). REKK.
- Ilgina, O. (2007). Kui klassis on nägemispuudega õpilane. Kogumikus: *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel. Abiks õpetajale* (lk 50–57). REKK.
- Jakobson, A. (2006). Aktiivsus- ja tähelepanuhäiretega laste kognitiivsed võimed ja eriõpetusviiside rakendamise võimalustest tavakoolis. Kogumikus: *Avatud kool ja tõhus õppimine* (lk 199–216). Tartu Ülikool: TÜ Kirjastus.
- Kala, H. (2007). Varajane märkamine ja sekkumine – kelle vastutus? *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 4–9. EEL, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1992). *Agressiivne laps. Kuidas suunata lapse isiksuse arengut*. Koolibri.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laas, E., Raud, R. (2007). Nägemishäiretega laste arendamisest. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 73–76. EEL, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Laidre, T., Markvart, E., & Urgas, E. (2007). Kehapuudega õpilane elukohajärgses ja erikoolis. Kogumikus: *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel. Abiks õpetajale* (lk 39–43). REKK.
- Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. OÜ Greif.
- Lovaas, O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine. Raamat minule*. Eesti Autismiühing.
- Noonan, M. J. (2006a). Instructional Procedures. In: M. J. Noonan & L. McCormick (Eds.), *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures* (pp. 119–150).
- Noonan, M. J. (2006b). Teaching Children with Autism. In: M. J. Noonan & L. McCormick (Eds.), *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures* (pp. 171–191).
- Nõmme, A. (2005). *Hüpi lasteaias. Soovitusi toimetulekuks hüperaktiivse lapsega*. Tartu: AS Atlex.
- Porter, L. (2005). *Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents*. Open University Press.
- Prior, M., & Sanson, A. (1986). Attention Deficit Disorder with Hyperactivity: a Critique. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 27, 307–319.
- Püss, A. (2007). Kuulmispuudega õpilase õpetamisest. Kogumikus: *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel. Abiks õpetajale* (lk 44–49). REKK.
- Raidla, U., & Rižijs, A. (2007). Kuulmise erivajadusega laste kooliks ettevalmistamine. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 87–99. EEL, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Rander, M. (2007). Mängu vaatluse ja PEP-R testi kasutamine viieaastase lapse hindamisel. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 100–111. EEL, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Reilson, M., & Paabo, R. (2007). *Kuulmislangusega laps tavakoolis. Metoodiline juhendmaterjal tavakooli õpetajatele*. Studium.
- RHK-10 (1999). Psüühika- ja käitumishäirete klassifi katsioon. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised. Tartu Ülikool.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In: Shonkoff, J. P., & Meisels, S., J. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 3–22). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Skogen, K, Holmberg, J. B. (2004). Kohandatud õpe ja kaasav kool. HTM. El Paradiso.
- Стребелева Е. А. (2001). Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Unt, I. (2005). *Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Koolibri.

- Upshur, C. C. (1990). Early intervention as preventive intervention. In: Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 633–650). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Varajase märkamise ja sekkumise olukorra analüüs. Võtmetegurid ja soovitusel (2005). Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Viks, M., Pormeister, S., & Raudsepp-Alt, U. (2007). Logopeedi tööst lasteaias ja koolis. Kogumikus: Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel. Abiks õpetajale (lk 68–72). REKK.
- Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades (2005). TÜ ÖAK. <http://www.ut.ee/curriculum/121003> (külastatud 08.01.2008).

IV OSA.
VALDKONDLIKE TEADMISTE JA
OSKUSTE ARENG

16. KEHALINE ARENG. LIIKUMINE

Leila Oja

SISSEJUHATUS

Liikumine ja aktiivne mäng on lapse loomuomased tegevused, moodustades väikelapse arengu, eriti kehalise arengu lahutamatu osa. Probleemid laste vähese liikumisaktiivsusega kanduvad järjest nooremisse vanuseastmesse. Väheliikuv eluviis mõjutab nii laste üldfüüsilist, psüühilist, emotsionaalset kui ka sotsiaalset arengut. Liikumistegevuse eesmärgiks koolieelses eas on eakohase kehalise arengu tagamine.

Lasteaia personali ülesandeks on luua soodsad tingimused ja kujundada last ümbritsevat keskkonda nii, et see oleks võimalikult soodne lapse igakülgseks arenguks. Aktiivse tegevuse kaudu kohaneb laps kergemini uudse keskkonnaga ja omandab informatsiooni efektiivsemalt. Uueneva alushariduse käsitluse kohaselt on kasvatuse ja õpetamise tähendus muutunud. Kasvatuse muutumine on seotud inimese mina-pildi muutumisega, milles rõhutatatakse isiksuse aktiivset osa maailma kujundamisel (Hujala, 2004). Kaasaegses kasvatuses hinnatakse last algatusvõimelise ja aktiivsena, ta suudab iseseisvalt mõelda. Uuenenud käsitlus, milles enam ei sobitata last ühiskonda, vaid luuakse tingimused parema ühiskonna kujundamiseks lapse arengu kaudu, esitab ka õpetajatele uusi tingimusi. Toetudes väljakujunenud pedagoogilistele printsiipidele ja aine õpetamise didaktikale, tuleb õpetajatel neid teadmisi rakendades laste individuaalseid iseärasusi arvestada senisest rohkem. Lapse enesekindlust ja eduelamust saab kujundada aktiivse liikumise abil ka vähe võimeka lapse puhul, säilitades tema tegutsemisrõõmu ja toetades lapse enesealgatust ning loovust liikumisel (Bruce, 2004).

Liigutuslike oskuste kvalitatiivne areng või harjutuse soorituse tulemuslikkus on pedagoogi professionaalsete oskuste rakendamise küsimus, kui ta arvestab lapse ealisi iseärasusi ja eakohaseid õpetamise meetodeid. Õpetades uusi oskusi positiivsuse ja mängule iseloomuliku eduelamuse kaudu, tugevdame lapse teadlikkust tema enda erinevatest liikumisvõimalustest, kujundame õpihuvi ning tekitame soovi kogeda uusi väljakutseid. Selle realiseerimiseks on vajalik luua lastele tegutsemisvõimalusi, andes nii loomingu- list kui ka füüsilist ruumi nende mängule ja liikumisele.

LIIKUMISÕPETUSE EESMÄRGID JA ÕPPEKORRALDUS

Kõrvuti teiste õppekasvatusteaduskondadega on ka liikumisõpetuse eesmärgid ja õppekorraldus lasteasutuses peamiselt suundades reguleeritud “Alushariduse raamõppekavas” (1999) sätestatuga. Liikumisõpetus koolieelses lasteasutuses ei piirdu vaid liikumisõpetuse tegelestega 2–3 korda nädalas. Olulisimaid liikumisõpetust reguleerivaid alapunkte võib tinglikult jaotada viide rühma. Selles on praktilise tegevuse korraldamiseks esitatud eesmärgid, antud juhised õppekorralduseks, juhised tunni sageduse ja mahu osas ja hinnangu põhimõtted ning eeldatavad tulemused õppekava läbimisel. Esitatud regulatsioonid moodustavad justkui raamistikku, millele lasteasutuse õppekasvatusalane igapäevatöö toetub. Õpetaja teadmised motoorika arengu ealistest iseärasustest ja liikumisõpetuse didaktika printsiipidest annavad õpetusele sisu. Koos **õpetaja isiksuseomadustega moodustavad õpetaja professionaalne ettevalmistus ja lasteasutusepoolsed tegevustingimused** aluse, mis mõjutavad liikumisõpetuse sisulist toimimist koolieelses lasteasutuses.

Õppekasvatusteaduskonna eesmärgid ja eeldatavad õpitulemused annavad perspektiivi, mis suunas soovitakse laste arengut kujundada. Koolieelses eas on laste areng sedavõrd intensiivne, et lisaks valdkonna eesmärkidele tuleb igapäevapraktikas rohkem tähelepanu suunata vanusespetsiifiliste eesmärkide täitmisele, mis jälgib rohkem laste liigutuslikku arengut ning eakohaseid tegevusi (Tabel 16.1).

Tabel 16.1. Liikumisõpetuse eesmärkide ealised erisused eelkoolieas (Cratty, 1986; Kirchner & Fishburne 1995)

3–4-aastased	4–5-aastased	5–7-aastased
<ul style="list-style-type: none"> • Arendada oskust kuulata õpetaja korraldusi, täita käsklusi. • Õpetada õigesti sooritama harjutusi ja põhilikumisi. • Sooritada harjutusi ühises tempos, jälgides kasvatajat ja teisi lapsi. • Kujundada õiget rühti, arendada osavust. • Kujundada soovi aktiivseks liikumiseks. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arendada kiirust, painduvust ja liigutuste koordineatsiooni. • Osata sooritada harjutusi sõnalise seletuse järgi. • Õpetada lapsi hindama ja jälgima oma liigustuste täpsust, harjutuse sooritamise kvaliteeti. • Kujundada oskust orienteeruda ruumis ja manguväljakul, olla kolonni esimene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arendada osavust, kiirust, vastupidavust, painduvust. • Suunata lapsi aktiivselt ja loovalt tegelema kehaliste harjutustega. • Ergutada lapsi huvi tundma oma sportlike tulemuste ja edusammude vastu, arendada nende tahtedusi. • Kujundada soovi ja oskust (nii võites kui kaotades) osaleda võistlusemängudes.

Kui nooremas eelkoolieas (vanuses 3–4 eluaastat) on oluline ühtse rühma-tegevuse saavutamine, kujundades laste oskust tegutseda rühmas ja kuulata õpetaja korraldusi, siis vanemas eelkoolieas (vanuses 6–7 eluaastat) peetakse olulisemaks individuaalsete omaduste kujundamist, milleks on teatud kehalised võimed või psühho-füüsilised oskused. Kõik oskused omandatakse suhtlemise kaudu, mis eeldavad mingiski vormis mootorikat. Väikelapseeas toimub õppimine valdavalt tegevuse kaudu (*learning by doing*) (Bruce, 2004) (vt lisaks ptk 6). Kui aktiivses liikumises ja erinevates mängusituatsioonides saavad lapsed julgelt väljendada oma tundeid, kasvab lapse enesekindlus ja eneseusaldus. Teadlikkus oma keha liikumisvõimalustest kujundab ka lapse eneseusaldust. Eneseusalduse kaudu sõandab laps omandada uusi kogemusi. Sellest tekib tal uudishimu. Uudishimu sunnib taas last tegutsema ja liikuma. Mida rohkem suudab laps kohaneda ümbritsevaga, seda enam suudab ta ümbritsevast uudset informatsiooni hankida.

LAPSE MOTOORNE ARENG

Alates varasest lapseeas on õiged liigutused kõigi tegevuslike oskuste aluseks, seda nii üldkehalistes, kõnes ja käelises tegevuses kui suhtlemisoskuses (Haywood & Getchell, 2005).

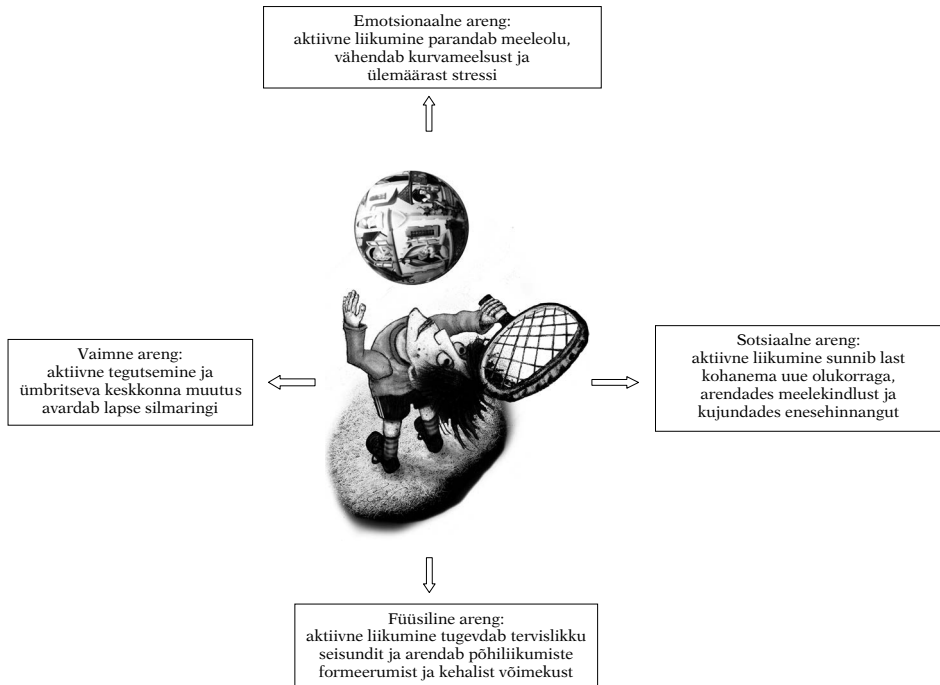
Motoorika arenemise ealised iseärasused lapseeas põhinevad organismi kui terviku üldistel ontogeneetilistel seaduspärasustel. Kuna organism areneb ja küpseb ontogeneesi käigus kui tervik, ei saa ka motoorika ontogeneesi eraldi võetuna käsitleda. **Motoorne areng on heterogeenne.** Kesknärvisüsteem, närvi-lihasaparaadi ja endokriinsüsteemi arenemine ja küpsemine ning keskkonna tegurid mõjutavad ühel või teisel moel ka motoorika ontogeneesi.

Motoorset arengut mõjutavad **geneetilised tegurid ja keskkonna tegurid**. Millises ulatuses suudab organism olemasolevat genotüüpi kasutada, see sõltub keskkonna tegurite mõjust. Motoorika areng kujuneb genotüübi poolt kindlaks määratud potentsiaalsete eelduste ja keskkonna tegurite koosmõju tulemusena (Viru & Raudsepp, 1996).

Oluliseks teguriks, mis määrab potentsiaalsete eelduste kasutatavuse, on **kehaline aktiivsus**. Optimaalne kehaline aktiivsus alates esimestest elukuudest kuni kõrge vanuseni on see, mis loob eeldused inimese võimaluste maksimaalseks kasutamiseks.

Samal ajal on kehaline **inaktiivsus** tingimuseks, mis oluliselt ahendab reaktsiooninormi kasutamist. Võimaluste kasutatavus väheneb samuti läbi-põetud haigustega, puuduliku toitumisega, ebaõige elukorraldusega. Kehalise aktiivsuse soodsat mõju lapse tervisele on uuritud seoses selle mõjumisega

füüsilisele arengule ja küpsemisele, aga ka nende riskitegurite esinemisele, mis põhjustavad krooniliste haiguste kujunemist täiskasvanuna (Harro, 2004).



Joonis 16.1. Kehalise aktiivsuse mõju väikelapse arengule (Harro, 2004 andmetel)

Kui inimene liigub nii palju, kui tema pärilik vajadus nõuab, siis on tema liikumisaktiivsus normaalne. Soovituste kohaselt on väikelastele sobiv 60 minutit mõõduka intensiivsusega tegevust iga päev (Fogelholm, 2007). Liikumistarbe rahuldamatus tekitab “liikumisnälga”, sest liikumine on samasugune elulise tarbe rahuldamine nagu söömine ja hingamine. “Liikumisnälja” iseloomulikuks tunnuseks on lapse kestav sihitu jooksmine, kui tal pole olnud võimalust mõnda aega aktiivselt liikuda. Nii liikumatu asend kui üksluine ja monotoonne tegevus väsitavad last. 2002. aastal vastu võetud spordimeditsiini aastakongressil on nimetatud kehalist inaktiivsust üheks peamiseks rahvatervise probleemiks 21. sajandil.

Loomulik liikumisaktiivsuse kasv tõuseb lineaarselt koos vanuse kasvuga kogu eelkooliperioodil kuni 7.–8. eluaastani. Sellel tasemel püsib aktiivsus 3–5 aastat (puberteedini) ja siis algab aktiivsuse pidev langus. Seega langeb loomuliku liikumisaktiivsuse kasv ühte eelkooliea perioodiga (Harro, 2004).

EALINE ERIPÄRA

Liigutuslik õpitegevus tugineb lapse vanuselistele eripäradele motoorika arengus ja erinevate arengukomponentide koosmõjule vanuse erinevas astmes.

Esimestel eluaastatel määratakse suures ulatuses ära lapse võimekus uute liigutuskoodinatsiooni vormide tekkeks hilisema elu vältel. Mida rohkem uusi tingitud reflektoorseid seoseid esimesel eluaastal tekib, seda võimekamaks ja paindlikumaks muutub lapse kesknärvisüsteem. Kui aga lapsel kehalist aktiivsust ja liigutuskoodinatsiooni väljaarenemist ei soodustata, kinnistub piiratud hulk närviseoseid. See aga on hilisematel arenguetappidel oluliseks takistuseks keeruliste liigutustegevuste omandamiseks ja täiustamiseks (Raudsepp & Viru, 1996).

Normaalse psühho-füsioloogilise arengu korral saavutab närvikeskuste funktsionaalne arenemine **kolmandaks eluaastaks** sellise taseme, mis võimaldab omandada suure hulga uusi liigutustegevusi. Kui veel **nelja-aastane** laps reguleerib oma liigutusi valdavalt nägemisanalüsaatori vahendusel saadava informatsiooni alusel, siis 5.–7. eluaastal suureneb kinesteetilise ja kuuldelise informatsiooni osakaal. **Viiendaks eluaastaks** välja kujunenud närviseosed on lastel küllaltki püsivad ja liigutuskoodinatsiooni uute vormide arvukus loob soodsad võimalused koordineerimisvõime ulatuslikuks arenguks. Selles vanuses täiustuvad oluliselt mitmed sihtmotoorika regulatsiooni mehhanismid ning kujuneb välja liigutus- ja teiste analüsaatorite vaheline koostöö. Põhilisi liigutustegevusi, mille omandamine on kuni viienda eluaastani jõukohane, nimetatakse põhiliigutusvilumusteks (kõndimine, jooksmine, hüppamine, viskamine, ronimine). Alates **kuuendast eluaastast** on lapsed suutelised sooritama füüsilisi harjutusi kehalise võimekuse arendamiseks. Kehaliste harjutuste sooritamine ei põhjusta varases lapseas treenitusseisundi teket (lihaste hüpertroofia, südame funktsionaalne areng), nagu see on omane kooliealistele ja täiskasvanuile. Mitmed uuringud on kinnitanud koolieelikutel jõu, kiiruse, vastupidavuse ja painduvuse arengut (Oja, 2002). Selle arengu aluseks on siiski liigutuskoodinatsiooni täiustumine, antagonistlihas- te koordineeritum rakendamine liigutusüleande täitmisel. Vanuseperioodile omaste kohanemismehhanismide väljakujunemist stimuleerib optimaalne kehaline aktiivsus.

Tekstikast 16.1. Vanuselised eripärad motoorika arengus

1. Esimestel eluaastatel luuakse alus hilisemate liigutuskoordinatsiooni vormide tekkeks.
2. Kolmandaks eluaastaks võimaldab närvikeskuste funktsionaalne areng omandada rikkalikult uusi liigutustegevusi, põhiliikumisi.
3. Viiendaks eluaastaks on välja kujunenud liigutus- ja teiste analüsaatorite vaheline koostöö.
4. Kuuendast eluaastast alates on lapsed suutelised sooritama tegevusi kehalise võimekuse arendamiseks.

TEGEVUSED LIIKUMISÕPETUSES

Motoorika arengut koolieelses lasteasutuses aitavad toetada ühelt poolt õppevaldkonna korraldus liikumisõpetuse erinevate vormide kaudu ja teisalt kasutatavad tegevused. Tegevuste sisust olulisemad on põhiliikumiste ja kehaliste võimete kujundamine, vahendite käsitlemisoskuse harjutamine, samuti sportlik-rakenduslike liikumisviiside õpetamine. Liikumistegevuse **õpisisuse** kuuluvad ka tasakaalu ja osavust arendavad liikumised ning liikumis- ja liiklemisohutus.

Õpisisus olevaid tegevusi ja oskusi on otsrabekaks õpetada, kasutades erinevaid **liikumisõpetuse vorme**. Näiteks kinnistatakse saalis õpitud jooksu- või viskeoskusi looduses liikudes ja tegutsedes, kas terviserajal või rännakul. Oskused liikumisõpetuses omandatakse vaid mängides. Liikumisõpetuse õpisisu realiseeritakse nelja liikumisõpetuse vormi kaudu:

- 1) tegevused tunnis (põhiliikumised, liikumismängud, loovliikumised);
- 2) tervistavad tegevused (hommikune liikumine meeleolu loomiseks, sirutus-/puhkepausid õppimise vahel, õuetegevused jne);
- 3) aktiivne puhkus (spordipäevad, tervisehommikud, perespordipeod jne);
- 4) tegevus looduses (tervisematkad, loodusrännakud).

Liikumisõpetuse erinevad vormid aitavad liikumISRõõmu kaudu tõsta laste õpihuvi, tugevdavad lapse teadlikkust tema enda erinevatest liikumisvõimalustest ning soovi õppimisel uusi väljakutseid kogeda (Bruce, 2004).

Tekstikast 16.2. Liikumistegevuse õpisisu

Põhiliikumis- vilumuste kinnistamine	Kõndimine, jooksmine, hüppamine, hüplemine, ronimine, roomamine, veeremine (ülesirutatult), nende mitmesugused variandid ja kombinatsioonid, sooritamine erinevates tingimustes ja lülitamine liikumismängudesse jne; tähelepanu pööramine õigele kehahoiule istumisel, seismisel, liikumisel; õiget rühti kindlustavate lihaskrühmade (õlavööde, kõhu- ja seljalihased) tugevdamine.
Põhiliigutused- ja asendid	Seismine (mitmesugused seisud), istumine (mitmesugused istesendid), lamangud (selili, kõhuli, külili); jäsemete ja/või kere tõstmine, langetamine, kõverdamine, sirutamine, painutamine, kallutamine, pööramine, ringitamine, vetrumine, vibutamine jms. Liigutuste-asendite õppimist ja harjutamist võimaldavad peamiselt üldarendavad võimlemisharjutused, neid saab aga lülitada ka liikumismängudesse või sooritada liikumisel.
Vahendite käsitsemise	Viskamine, heitmine, veeretamine, püüdmine, vedamine, kandmine, lükkamine, löömine käe ja jalaga jms. Lisaks traditsioonilistele vahenditele (pall, rõngas) saab kasutada ka mitmesuguseid mänguasju ja looduslikke vahendeid. Vahendite käsitsemise võib ühendada üldarendavate harjutuste või liikumismängudega, kombineerida liikumisviisidega. Mängida sportmängudele iseloomulike elementidega mängu: jalaga palli löömine (jalgpall), viskamine korvi (korvpall), sulg- või lauatennisepalli löömine hokikepiga jne. Tähelepanu õigete tööliigutuste kujunemisele esemete tõstmisel-kandmisel, pliiatsi, pintslit jms hoidmisel, samuti põia (et vältida lampjalgsust), labakäe ja sõrmede lihaste tugevdamisele. Hüplemine hoonööri ja hüpitsaga.
Sportlik- rakenduslikud liikumisviisid	Sõitmine jalg- ja tõukerattaga, liikumine suuskadel, uiskudel, ujumist ette valmistavad harjutused.
Tasakaalu ja osavust arendavad liikumised	Liikumine erineva tempoga (kiiresti, aeglaselt jne) või jõuastmega (kergelt, jõuliselt jne). Erinevate liikumiste-liigutuste seostamine ning kohandamine vastavalt tingimustele (liikumine tasasel või ebatasasel pinnal, vastu- või allatuult jne).
Liikumise- ja liiklemisohutus	Õpitakse, kus ja kuidas liikuda-mängida (ronida, rippuda, alla hüppata, kelgutada, jalgrattaga sõita jne); kuidas käituda tänaval, veekogu ääres (suvel ja talvel), metsas ja mujal; mida teha enda või kaaslaste ohtu sattumisel (raske kukkumine, eksimine, uppumisoht jms).

Peamiseks tegevuseks liikumisõpetuses koolieelses eas on **põhiliikumiste** kujundamine ja, tulenevalt laste arengust, hilisemas eelkoolieas **kehaliste võimete** arendamine. Põhiliikumised on aluseks täiuslikumale kehaliste võimete kompleksile, mida kujundatakse ja kinnistatakse kogu lapsea vältel ning säilitatakse täiskasvanuna. Motoorika arengu protsessis on oluline osa põhiliikumiste ja kehaliste võimete seosel eelkooliea perioodil (Tabel 16.2). On teada, et uute liigutusoskuste omandamine kooli algastmes sõltub teatud kehaliste võimete arengust. Seega on kehalised võimed ja põhiliikumised teineteisest sõltuvad, kuid ka vastastikku mõjutavad juba eelkoolieas (Oja & Savik, 1999).

Tabel 16.2. Põhiliikumiste ja kehaliste võimete vastastikune mõju eelkoolieas

Põhiliikumised	Kehalised võimed
Omandatud põhiliikumised nagu kõnd, jooks, hüpped, visked ja ronimine tagavad lapsele normaalse arengu sellistes kehalistes võimetes nagu tasakaal, koordineerimine ja jõuomadused. Koordineerimisele keerukamad ronimise-roomamise harjutused eeldavad piisavat käte lihasjõudu ja kere koordineerimise arengut.	Kehaliste võimete mitteküllaldane arendamine raskendab uute liigutusoskuste formeerumist kooli algastmes, kuid mõnel juhul muutub õpetamine ka võimatuks. Igat liiki kehalise tegevuse sooritamiseks peab eelkoolieas olema omandatud teatud painduvuse, kiiruse, osavuse, jõu ja vastupidavuse tase.

Motoorika arengu protsessis on eelkoolieas eristatud kolme perioodi, milles iseloomustatakse kehalise võimekuse ja põhiliikumiste arengut.

Vanuse kasvades muutuvad õpetuses kasutatavad domineerivad tegevused (Tabel 16.3).

Vanuses **1–3 eluaastat** on domineerivaks liigutuste stimuleerimine ja aktiveerimine ning liigutusoskuste kujunemine. Põhiliikumisoskuste väljakujundamiseks kasutatakse sagedast ja vaheldusrikast tegevust, sest laste tähelepanu on hajuv. Vahendite käsitlemisoskuse kujundamine on seotud vahendite viimise, toomise ja kohaleasetamisega. Väikevahendite käsitlemine aitab kaasa sõrmede ja peenmotoorika kujunemisele. Õpitavad liikumised on tihedas seoses igapäevatoimingute ja toimetulekuga. Selles vanuses on oluline kujundada oskust koos tegutsemiseks.

Tabel 16.3. Liigutusvilumuste ja kehaliste võimete kujundamine eelkoolieas (Oja & Savik, 1999)

Vanus	Domineeriv	Kehaliste võimete arengu iseloomustus	Liigutusvilumuste arengu iseloomustus
I periood 1.-3. eluaasta	Liigutuste stimuleerimine ja aktiveerimine. Liigutusoskuste kujunemine.	-----	Liigutuste õppimine.
II periood 4.-5. eluaasta	Liigutuste ja tegevusoskuste formeerumine.	Teatud kehaliste võimete arendamine: painduvus, osavus, tasakaal.	Süvendatud õppimine, kinnistamine, tehnika aluste tundmaõppimine.
III periood	Ülesannete stabiliseerumine		
6. eluaasta	Kehaliste võimete arendamine.	Eesmärgistatud kehaliste võimete arendamine.	-----
7. eluaasta	Kehalise võimekuse arendamine ning uute liigutuste õppimine ja formeerumine kvalitatiivselt uuel tasemel.		

Vanuses **4–5 eluaastat** on välja kujunenud põhiliigutuste tase ning selle alusel saab toimuda juba teatav kehaliste võimete areng. Põhiliigutustes on märgata lennufaas jooksus; hüplemisharjutustes on lapsed suutelised jalalt jalale hüppama. Vahendi käsitlemise osas on lapsed suutelised sooritama silma ja käe koostööd nõudvaid harjutusi. Selle teenistuses on näiteks kaugus- ja täpsusvise. Antud vanuses on lapsed suutelised sooritama kehalisi harjutusi sõnalise seletuse järgi, mis annab võimalusi tunnitegevuse mitmekesistamiseks. Tegevuse planeerimisel tuleb arvestada, et lapsed on ääretult uudishimulikud ja entusiastlikud, kuid väsivad kiiresti. Nad vajavad tunnustust ka väikseima saavutuse eest. Tegevuse planeerimisel tuleks võimaldada neil kogeda eri tüüpi kehalist tegevust ja pingutust, kuid see ei saa toimuda sunni ajal. Eakohased on harjutused painduvuse, osavuse, koordineatsiooni, kiiruse ja tasakaalu arendamiseks.

Vanuses **6–7 eluaastat** on iseloomulik kehaliste võimete arengus põhiliigutuste kujundamise suhteline stabiilsus ja toimub üleminek printsiipsaalselt uuele motoorse arengu tasemele. Alates kuuendast eluaastast tekiavad lihaste struktuuris mitmed kvalitatiivsed muutused, mis viitavad teatavale funktsionaalsele küpsusele. Selles vanuses hakkavad lihaskiud paksenema. Lihaskonna tugevnemine, eriti väikeste lihaste areng, loob eeldused täpsemate ning omavahel koordineeritud liigutuste sooritamiseks. Võrreldes täiskasvanu lihastega, on lapse lihased valguvaesemad ja veerikkamad ning seetõttu väiksema kontraktsioonivõimega (Beunen & Martine, 2000). Alates seitsmendast eluaastast toimub arenenud kehaliste võimete baasil põhiliikumiste süvendatud kinnistamine tehnika täiustamise kaudu. 6–7-aastaste laste mitmed ajukoore talitlust mõjutavad struktuurid on saavutanud arengutaseme, mis võimaldab liigutuskoordineatsiooni täiustumist ning liigutusvilumuste omandamist (Cratty, 1986). Liigutuskoordineatsioon on aluseks igat liiki liigutusliku tegevuse sooritamiseks, sellest tulenevalt on ka lapsed koostöövõimelisemad ja nad näitavad üles huvi kehalise tegevuse vastu. Siiski suhteliselt lühikeseks ajaks, sest puudub püsivus. 6–7-aastased otsivad täiskasvanutelt tagasisidet, heakskiitu ja tunnustust vähimagi edu korral; see on sobiv aeg laste tahtomaduste kujundamiseks sihipärase tegevuse kaudu, et lapsed tahaksid ja suudaksid end pingutada. Eakohased on harjutused, mis arendavad osavust, kiirust, vastupidavust ja painduvust. Kasutatavates liikumismängudes tuleb õpetada oskust nii võita kui kaotada. Oskus liikumismängudes kaotada aitab kaasa lastes sallivuse tekkele.

Tekstikast 16.3. Liigutusvõimete rakendamine eelkoolieas

- 1–3 a Liigutuste stimuleerimine ja aktiveerimine. Liigutusoskuste õppimine.
 4–5 a Liigutuste ja tegevusoskuste formeerumine. Painduvuse, tasakaalu ja osavuse arendamine.
 6–7 a Kehalise võimekuse arendamine ja uute liigutustetegevuste õppimine ning formeerumine kvalitatiivselt uuel tasemel.

LIIKUMISMÄNGUDE RAKENDAMINE LIIKUMISÕPETUSES

Liikumismäng täidab oma spetsiifilist eripära ainult siis, kui seda teadlikult juhtida. Mängude ettevalmistamisel ja korraldamisel liikumisõpetuses tuleb leida järgmised vastused.

1. Kuidas lapsi koondada ja rivistada?
2. Kuidas selgitada mängu?
3. Kuidas korraldada mängu alustamine/lõpetamine ja punktide lugemine?
4. Kuidas reguleerida/varieerida mängu ja selle koormust?

Tunni optimaalse tiheduse ja sujuvuse tagamiseks tuleb lisaks tunnitegevuste planeerimisele ette valmistada ka tegevuste selgitus. Tunni tiheduse ja õpetaja sõnalise selgituse mahu vahel on otsene seos: mida pikem on selgitus, seda vähem efektiivseks peetakse mängu tunnis (Kirchner & Fishburne, 1995). See tõttu on otstarbekas mängu sisu lakooniliseks selgituseks kasutada **mängu selgituse plaani**. Mängu selgitus peab olema ühemõtteline ja lühidalt sõnastatud (Isop, 1987). Mängu selgituse plaani kohaselt antakse info mängu kohta edasi nelja mõtte kaudu: mängijate asetus väljakul, mängu käik, mängu reeglid ja võitja selgitamine. **Mängijate asetuses** selgitatakse, kas mäng toimub kogu saali ulatuses, poole saali ulatuses, mööda kollaseid jooni vms. **Mängu käik ja reeglid** selgitavad mängu sisu. Reeglitest selgitatakse vaid 2–3 kõige olulisemat. **Võitja selgitamine** on oluline kokkulepe iga mängu korral. Võitjaks ei pruugi alati olla kõige kiirem või vastupidavam. Võitjaks saab olla ka kõige kiirema võistkonna kõrval näiteks kõige üksmeelsem võistkond. Seeläbi kujundame lastes sallivust vähem võimekate kaaslaste suhtes.

Vajadusel tuleb reguleerida mängu koormust, kui ilmneb, et mäng ei osutunud sobivaks (Cratty, 1986). Mängu intensiivsust aitavad reguleerida tegevuse sooritamise aja pikendamine või lühendamine, tegevuse ruumi piiramine või soorituskordade arvu suurendamine/vähendamine. Õpitud mängu aitab uudseks muuta selle varieerimine, näiteks soorituse viisi muutmise.

Mängude valikul on oluline arvestada soolisi eripärasid ja laste eelistusi. Poisid tahavad tüdrukutest rohkem aktiivselt liikuda ja ronida, neile on oma semad intensiivsemad ja võistluslikumad mängud. Tüdrukud aga eelistavad osavusmänge ja rütmilise liikumisega tegevust.

LIIKUMISMÄNGUDE RAKENDAMISE VÕIMALUSI ERINEVATES TINGIMUSTES

Läbi aegade on kujunenud kindlad stereotüübid erinevatest tegevustest nii rühmatoes kui laste vaba aja tegevustest õues.

Liikumismängude ja -tegevuste korraldamisel ja läbiviimisel rühmatoes, õuealal ja liikumisõpetuse tunnis esinevad teatavad erisused.

Liikumisvõimalusi rühmatoes. Aktiivsed tegevused rühmatoes on ennekõike seotud igapäeva õppetegevusega (Palm, 2005). Kuna rühmatoes on liikumisvõimalused piiratud, võiks eelistada osavust, koordinatsiooni või tähelepanu nõudvaid mängu. Mängud võiksid olla kinnistamiseks päeval õpitud materjalile.

Kõrvuti mänguasjadega rühmatoes tuleks planeerida koht ja tingimused liikumisvahenditele, mis on kinnitatud statsionaarselt. Praktilise väärtusega on rühmatoes ronimiseks ja kiikumiseks treenäõõrid, varbseinad, rõngad, poom. Viimati mainitud saab kasutada rühmaruumis nii istepingina kui tasakaalu harjutamiseks. Mitte ainult tüdrukutele, vaid ka poistele palju liikumisrõõmu pakkuv keksukastijoonis põrandal aitab leida uusi võimalusi aktiivseks liikumiseks.

Liikumisvõimalusi õues. Õueala pakub vaba ruumi ja vahendite mitmekesisuse tõttu mängimiseks suuremaid võimalusi. Mänguväljaku varustus kutsub lapsi ronima, arendades neid üldfüüsiliselt, kuid tõhustades ka koordinatsiooni ja tasakaalu. Õuetingimustes kogevad lapsed, kuidas nende keha erinevates olukordades toimib kõrgele kiikudes, ronimisredelil järk-järgult kõrgemale ronides. Harjutamise käigus arenevad kehalised võimed: tasakaal, osavus ja koordinatsioon. Palju liikumist vajavates mängudes arenevad kiirus ja vastupidavus. Väikeste laste tähtsamad mänguvahendid on kiigid, ronimisredelid ja liivakast. Vanemate lastega saab kasutada kogu õueala nii orienteerumismängudeks kui võistlusmängudeks (Seppel, 2005).

Tunni läbiviimise võimalused liikumisõpetuses. Kasutades erinevaid liikumisõpetuse vorme, saab tundi läbi viia erinevates harjutuspaikades nii ruumis kui õues. Alljärgnevalt on loetelu tegevustest, mida on otstarbekas kasutada olukorras, kui liikumisõpetust tuleb läbi viia kas võimlas, aulas, õuealal või pargis.

Võimlas eelistatavad tegevused:

- võimlemine,
- akrobaatika,
- rakendusvõimlemine,
- liikumis- ja sportmängud,
- aktiivset liikumist ja ruumi orientatsiooni oskust nõudvad tegevused.

Aulas eelistatavad tegevused:

- kujundliikumine;
- rivi- ja korraharjutused;
- rütmika ja tantsuelemendid;
- osavust ja koordineerimise nõudvad tegevused;
- asendid ja liikumised.

Õuealal eelistatavad tegevused:

- põhiliikumisoskuste kujundamine (viske-, jooksu- ja hüppeharjutused);
- sportmängude (jalgpall, maahoki) elementide kasutamine.

Pargis eelistatavad tegevused:

- vaba aja ja loodusliikumise oskuste kujundamine;
- orienteerumisoskuste omandamine;
- tervisekäitumise kujundamine pingete maandamise eesmärgil;
- põhiliikumiste rakendamine igapäeva tegevustes;
- suure intensiivsuse ja aktiivse liikumisega tegevused.

Sõltumata olemasolevatest tingimustest, on **õpetaja roll** laste aktiivsesse tegevusse kaasamisel otsustav, seda nii vabamängus kui organiseeritud liikumisõpetuses. Esmaklassilised mänguväljakud, kus on võimalus kiikuda või liikuda mööda liuradu, ronimis- ja tasakaalulaudu ning jalgrattaradu, ei taga veel iseenesest laste aktiivset liikumist ja mitmekülgset arengut (Beaty, 2006).

Vaba mängu ajal on 58% lastest paikses tegevuses (istuvad, seisavad) ja vaid 11% lastest osaleb aktiivses tegevuses (Sallis et al, 1998). Õpetaja suunav roll ja juhendamine tagab aktiivse liikumise ka laste vabamängus. Abivalmis õpetaja on lastele suureks eeskujuks, mille tulemusel hakkavad lapsed üksteist abistama, on sõbralikud ja õpivad teistega arvestama (Palm, 2005). Vabamängus on õpetaja roll rohkem suunav, mitte otsustav. **Liikumisõpetuses** peab õpetajal endal olema soov ja tahtmine liikuda, sest õpetaja olek mõjutab ka laste hoiakute kujunemist ja meelsust aktiivse liikumise suhtes. Õpetamise metoodika seisukohalt (sõltumata laste vanuseastmest) peab õpetaja ise tegevustes osalema, õpetama, juhendama, innustama, abistama (Kirchner & Fishburne, 1995). Õpetaja aktiivsus tunnis tagab ka laste aktiivse osavõtu. Lapsele on suureks eeskujuks õpetaja, kelle liikumist ta püüab jäljendada.

KOKKUVÕTTEKS

Liikumisõpetuse korraldamisel peaks õpetaja arvestama järgmisi asjaolusid:

- 1) toetuma sätestatud nõuetele;
- 2) juhinduma vanuselisest eripärast liikumisõpetuse korraldamisel ja läbiviimisel;
- 3) kasutama erinevaid liikumisõpetuse vorme, et tagada vastavalt vanusele eeldatavaid tulemusi;
- 3) planeerima tegevused vastavalt olemasolevatele tingimustele ning kasutama neid võimalikult efektiivselt;
- 4) arvestama üldõpetuse printsiibist lähtuvalt teiste õppe-kasvatustingimustega;
- 5) olema lastele eeskujuks oma positiivsete hoiakute, tervislike eluviiside ja aktiivse tegevuse poolest.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alushariduse raamõppekava (1999). *Riigi Teataja I*, 80, 737.
- Bruce, T. (2004). *Developing Learning in early childhood*. Paul Chapman Publishing.
- Beaty, J. J. (2006). *Observing development of the young child* (pp. 192-193). New Jersey.
- Beunen, G., & Martine, T. (2000). Muscular strength development in children and adolescents. *Ped Exerc Sci*, 12, 174–197.
- Cratty, B. J. (1986). *Perceptual and Motor development in infants and children*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York.
- Fogelholm, M. (2007). *Lapsed ja noored*. Toim Jaak Maarros, Tervislik liikumine (lk 159–170). Tallinn: Medicina.
- Harro, M. (2004). *Laste ja noorukite kehalise aktiivsuse ning kehalise võimekuse mõõtmise käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2005). *Life span motor development*. 4th ed. Human Kinetics.
- Hujala, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Kirjastus Ilo.
- Kirchner, G., & Fishburne G. J. (1995). *Physical education for elementary school children*, 9th edition. Dubuque, I. A: Brown & Benchmark.
- Oja, L., & Savik O. (1999). *Kehalisest kasvatuses algklassides. Soovitused algklasside õpetajale. Laste ja noorukite riiklik terviseprogramm aastani 2005*. Tallinn.
- Oja, L. (2002). *Physical development and school readiness of children in transition from preschool to school*. Doktoritöö, Tartu Ülikool; Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut; Tartu Ülikool; Kehakultuuriteaduskond. Tartu: Tartu University Press.
- Palm, H. (2005). Liikumiskasvatus lasteaiaõpetaja igapäevatoös. Kivi, L, Sarapuu, H, (koost). *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat (lk 173–184)*. Tartu: Atlex.
- Sallis, J. F, Patterson, T.L, McKenzie, & T.L, Nader, P.R. (1988). Family variables and physical activity in preschool children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9(2), 57–61.
- Seppel, I. (2005). Liikumisest. *Tea ja Toimeta*, 29, 5–10.
- Viru, A, & Raudsepp, L. (1996). *Motoorika areng*. Tartu.

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Harro, M., & Oja, L. (2000). *Kehalise võimekuse testimine eelkooli- ja nooremas koolieas*. Tallinn.
- Oja, L. (2001). *Liikumismänge algastmele*. Tallinn.
- Oja, L., & Jürimäe, T. (1993). *Lasteaia laste kehalise töövõime hindeskaalad*. Tartu.
- Varava, L., Pitsi, T., & Oja, L. (2007). *Tervis ja terviseteadlikkus läbi toitumis- ja liikumismängude*. Tervise Arengu Instituut, Tallinn.

17. LOOVUSE ARENG

Eda Heinla

LOOVUSE MÕISTE

Loovuse defineerimisel on aastakümnete jooksul olnud ühisel seisukohal selles, et loovus on probleemsete ülesannete ja situatsioonide lahendamise, mille tulemusena genereeritakse originaalne (statistiliselt harvaesinev) vastus. Loovuse produkt võib olla tuntud meetodi või materjali uudne rakendusviis, uus materiaalne ese või ebatavaline idee, lahendusviis. Teisalt peab see olema sotsiaalselt vastuvõetav, reaalses elus äratuntav ja meie elu edendav (Feldhusen, 1999). Igas loovas tegevuses toimivad kolm tegurit: bioloogiline, psühholoogiline ja sotsiaalne (Dacey & Lennon, 1998).

Loovuse definitsioon hõlmab kahte olulist poolt:

- 1) loominguprotsess;
- 2) looming kui loominguprotsessi tulemus, mis peab olema:
 - uudne (alates üksikindiviidist kuni kogu inimkonna ajalooni);
 - sotsiaalselt aktsepteeritud (arusaadav) ning eetiliselt teistele inimestele vastuvõetav (sünnis).

Loovuse keskne küsimus on lahenduse uudsus ja lahenduse väärtuslikkus. Uudsuse piirid on väga laiad: minimaalne erinevus olemasolevast kuni radikaalse uudsuseni (uus kunstiilik, uus teaduslik paradigma, uus tehnoloogia). Teisalt jaguneb uudsus subjektiivseks (isiksusele endale uudne) ja objektiivseks (kogu antud valdkonna ajaloolise arengu raames uudne) (Kaufmann, 2003).

Loovuse toimimise tagavad järgmised tegurid: kognitiivsed faktorid (intelligentsus, teadmised, tehnilised oskused, erivõimed); isiksuse omadused ja motivatsioon; keskkonna faktorid (poliitilised, kultuurilised, sotsiaal-majanduslikud, hariduslikud, perekondlikud tegurid) (Amabile, 1990; Eysenck, 1996; Sternberg & Lubart, 1999).

Lapse loovuse arengu käsitlused lähtuvad peamiselt kahest suunast: lapse kasvamise keskkond ja lapse vaimsed võimed (intelligentsus, erivõimed ja loov mõtlemine).

LAPSE LOOVUSE ARENG

Mitmed tunnustatud loovuse uurijad on seisukohal, et väikelaste (4–6 eluaastat) loovus peaks olema teisiti defineeritud, kuna selles vanuses ei suuda

lapsed vahet teha välise reaalsuse ja sisemiste kujutluste vahel. Väikesed lapsed on värskendavalt väljendusrikkad ja ekspressiivsed, kuid mitte tõeliselt loovad (Dudek, 1993) (vt ka ptk 1 ja 9). Tänapäeval klassikaliselt defineeritud loovus kujuneb välja alles 10.–11. eluaastaks.

Laste loovuse arengu uurimused põhinevad peamiselt loova mõtlemise olulisema komponendi, divergentse mõtlemise mõõtmisel. Kui divergentne mõtlemine on võime välja pakkuda mitmeid ebatavalisi ja originaalseid lahendusi, siis loov mõtlemine on määratletud kognitiivse protsessina, mis annab antud valdkonnale uusi lahendusi – tooteid, seadmeid, kunstiteoseid jm (Feldhusen, 1999).

Divergentse mõtlemise põhikomponendid on (Guilford, 1979):

- 1) mõtlemise kiirus – informatsiooni, omandatud teadmiste ja kogemuste meeldetuletamise kiirus, mõtete ja kujutluste voolavus;
- 2) mõtlemise originaalsus – uudsete ja ebatavaliste seoste leidmine ja ideede produtseerimine, tuntud ideede esitamine uuel viisil;
- 3) mõtlemise paindlikkus – võime lülituda kiiresti ühe klassi objektidelt teistele;
- 4) mõtlemise üksikasjalikkus – ideede ja lahenduste täiendamine, mille tulemusena need muutuvad keerulisemateks ja täiuslikemateks.

Maailmas enam kasutatud E.P. Torrance'i kujundilise loova mõtlemise test põhineb ette antud lõpetamata kujunditel, millest palutakse lastel joonistada kõike, mis iganes nende kujunditega seostub, ka ebatavalisi ja naljakaid asju (vt näiteid jn 18.1). Test mõõdab eespool toodud divergentse mõtlemise komponente (ideede voolavus, mõtlemise originaalsus, mõtlemise paindlikkus ja mõtlemise üksikasjalikkus) (vt jn 7.1).

Torrance'i loova mõtlemise testitulemuste alusel on täheldatud, et **11.–12. eluaastal langeb ligi pooltel lastest divergentne mõtlemine 7.–8. eluaasta tasemini**, vaid 11% lastest tõusevad selles vanuses testitulemused ühtlaselt. Uus tõus loovas mõtlemises algab 14.–15. eluaastal ning jätkub oluliselt kuni 16. eluaastani. (Torrance, 1981; Smith ja Carlsson, 1985; Urban, 1994, viidatud Runco, 1997 järgi; Heinla, 1996; Heinla 2002). Saadud testitulemused kinnitavad eelnevas lõigus ja allpool toodud laste loovuse arengu käsitlusi. **Ilmselt on 13.–14. eluaasta laste loova mõtlemise avaldumise nn murdepunktiks**, kus toimubki üleminek ekspressiivselt loovalt mõtlemiselt intellektuaalsetel oskustel põhinevale üldistavale ja kriitiliselt loovale mõtlemisele.

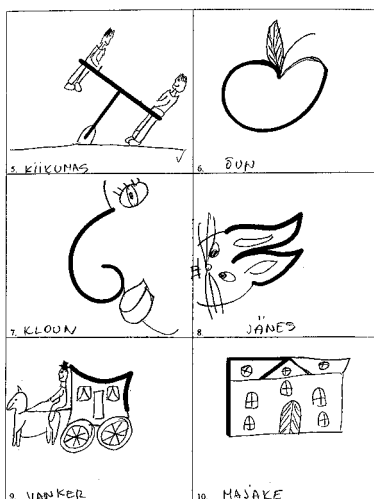
Mitmed loovuse uurijad on seisukohal, et väikelaste (4–6 eluaasta) loovus peaks olema teisiti defineeritud, kuna selles vanuses ei suuda lapsed vahet teha välise reaalsuse ja sisemiste kujutuste vahel. Klassikaliselt defineeritud loovus kujuneb välja alles 10.–11. eluaastaks (Dudek, 1993).

Gudmund Smithi ja Ingegerd Carlssoni on uurinud nende poolt välja töötatud “Loova toimimise testi” (*The Creative-Functioning Test, CFT*) kaudu erinevas vanuseastmes laste ja täiskasvanute loovust. Autorite uurimuste alusel kõigub 4. kuni 16. eluaastani loovuse areng, tõusud vahelduvad langustega. Teisalt ei ole eelkooliealised lapsed (4–6-aastased) loovad selles tähenduses, mida kasutatakse täiskasvanute loovuse määratlemiseks. Koolieelikud ei ole võimelised vahet tegema kogetu subjektiivsete ja objektiivsete omaduste vahel ehk nad ei ole suutelised eristama iseennast ja seda osa reaalsusest, mis nendest sõltub. Kuni laps ei suuda juhtida oma loomingulisi tegevusi selgelt defineeritud stiimulite suhtes, ei ole ta võimeline oma arengus tõeliselt loovateks tegevusteks (Smith & Carlsson, 1990: 91–109). Laste loovuses toimub esimene tõus 5.–6. eluaastal, 7-aastaselt algab langus; uus loovuse tõus on 10.–11. eluaastal ning 12.–13. eluaastal järjekordne langus. 5.–6. eluaastal sisenevad lapsed subjektiivsesse faasi, mis lõpeb välise reaalsuse eristamisega. Selline topelt juhitud kommunikatsioon kergendab nende esimesi loova toimimise katseid. Mõni aasta hiljem, 7–8-aastaselt, on subjektiivne kanal blokeeritud ja loovus kokku pitsitatud. Uus subjektiivsuse faas algab 10–11-aastaselt — selles vanuses on usalduslik sisemine/väline tasakaal olemas. Nimetatud perioodil toimub loovuse areng indiviidi eneseteadlikkuse tõusu vormis. See on alguspunktiks ja põhinõudeks edaspidises elus loova tegelikkuse (re)konstruktsioonile. Loovus õitseb, kuni subjektiivne pool kahaneb kaks aastat hiljem äkilise ärevuse vähenemisega ja isolatsiooni tugevnemisega. Sellele perioodile on iseloomulik segadus, madal enesetunnetus, sõltuvus eakaaslaste grupist. Pärast puberteediea segadust ei toimu kiiret loovuse tõusu seni, kuni on saavutatud uus sisemine/väline tasakaal 16. eluaastaks (Smit & Carlsson, 1990: 164–176).

Laste loova mõtlemise langust 10.–12. eluaastal on põhjendatud järgnevalt. Kuni 10. eluaastani on laste loovus seotud hindava (*evaluative*) mõtlemisega, 10.–11. eluaastal aga hinnangulise (*valuative*) mõtlemisega. Hinnangulise mõtlemise arengu tõttu õpivad lapsed vahet tegema tavaliste ja ebaharilike ideede ja käitumise vahel, millega kaasneb ka oma ideede kriitiline analüüs (Runco, 1997, tsiteeritud Kemple ja Nissenbergi, 2000 järgi).

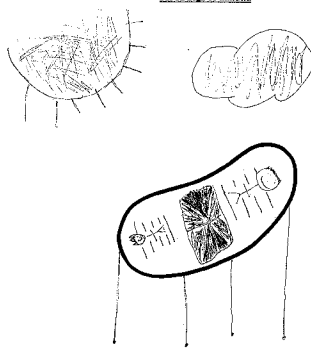
Runco (1997) lähtub laste loovuse arengu analüüsimisel Vögotski teooriast, mille alusel arenevad laste loovad kujutlused enamasti simuleeriva (vigurdava) mängu kaudu. Selles tähenduses on loovus kogemuslik. Loovus võib näiteks areneda objekti asendamise tulemusena (kepi kasutamine hobusena). Selliste mängude tulemuslikkuse tagavad mängu teistega (eriti täiskasvanutega) jagamisel saadud kogemused.

Laste loovuse arenguks on eriti oluline sotsiaalne suhtlemine vanematega lapse varases arengufaasis. Selle käigus omandatakse loovad kujutlused, mida kasutatakse edaspidi regulaarselt sisekõnes.



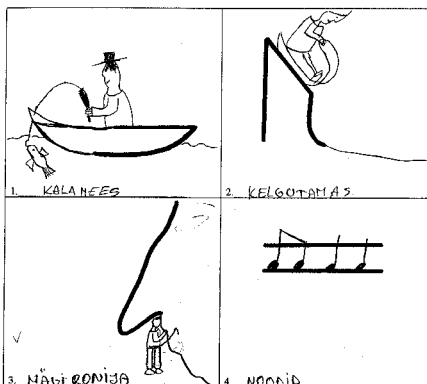
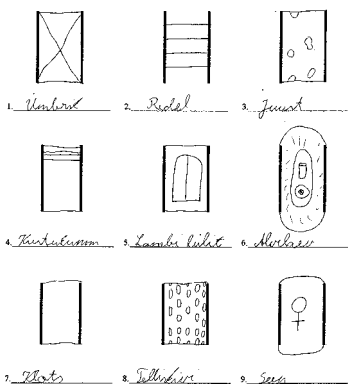
Proovi, kui palju jõuad 10 minutiga joonistada asju või pilte toodud kirjjoonte paaristest, nii et need jääksid piltsid ehk ühele sõnale. Joonistada võib joonete vahete ja joonete väljapoole. Püüa jätta välja mõeldud midagi sellist, mille peale keegi teine sinu arvates ei tule. Lase iga pildi alla number, mis sul see on. Sul on aega 10 minutit. Kui saad kõik pildid valmis enne aja lõppemist, küsi õpetajalt teha järele.

Mõtte mõlise asja või pildi võiks joonistada sellel lehel toodud kujundite põhjal? Joonista midagi sellist, mille peale keegi teine sinu arvates ei tule. Kui oled joonistane lõpetanud, mõtle talle number või pealkiri ja kirjuta see lehe alla. Sul on aega 10 minutit.



Pealkiri: Põlme võltsim. Toon. 12. inimesed. Toon. lõpetus. Toon. sõna mahaant mis on inimese kogu all õiguduse

Joonista sellel ja järgmisel lehel toodud lõpetamata kujunditest huvitavaid asju ja pilte. Püüa välja mõelda midagi sellist, mille peale keegi teine sinu arvates ei tule. Mõtle igale pildile ka number või pealkiri, kirjuta see pildi alla numbrile järelt. Sul on aega 10 minutit.



Joonis 17.1. Näiteid Torrance'i testist

Võrreldes laste ja noorukite loovust, võiks kasutada termineid *subjektiivne* ja *objektiivne* loovus. Subjektiivne loovus on seotud lapsepõlve fantaasiate jätkumisega, mis aitab täiskasvanul toime tulla elus ette tulevate ebatavaliste olukordadega. Objektiivse loovuse kujunemise protsessis loob nooruk endale reaalsusest uusi ideid ja arusaamu. Objektiivne loovus on küpsem loovuse vorm, mis põhineb arutluste kombineerimisel ja olukordade ümberhindamisel (lähtuvalt eetikast) ning see muudab noorukid kriitiliseks oma loova mõtlemise tulemuste suhtes. Noorukite loovus on enam laagerdunud ja tasakaalus ning seetõttu rikkam, võrreldes laste pidurdamatu loovusega. Sellega on põhjendatud ka uus loovuse tõus alates 14.–15. eluaastast.

KASVATUSSTIILI TOIME LAPSE LOOVUSE ARENGULE

Tekstikastis 17.1 on kirjeldatud lapse loovuse arengut toetavad täiskasvanute kasvatusstiili põhitõed, mille on välja pakkunud Amabile (1989).

***Tekstikast 17.1.** Lapse loovuse arengut toetavad täiskasvanute kasvatusstiili põhitõed (Amabile, 1989 järgi)*

1. **Piisav vabadus.** Täiskasvanu ei tohiks olla liiga murelik lapse tegude ja käitumise suhtes, lapsele peaks jääma riskeerimise võimalus oma tegemistes.
2. **Respekt.** Last ümbritsevad täiskasvanud peaksid igati välja näitama, et iga laps on indiviid, tema tegevuste ja huvialade valikuid tuleks usaldada ning võimalusel kinnitada nende ainulaadsust. Nii õpib laps riskeerima ja vastutama.
3. **Mõõdukas emotsionaalne lähedus.** Soovitav on pisut külmust lapse ja täiskasvanu suhetes. Parim on mõõdukas vaheaste: laps teab, et teda armastatakse ja aktsepteeritakse, kuid ta ei tohi olla kogu aeg sõltuv täiskasvanutest.
4. **Väärtused, mitte reeglid.** Soovitav on reeglite asemel esitada selgeid väärtusi ning selgitada neid oma isiklike näidetega. Oluline on sõltumatuse kasvatamine koos vastutusega.
5. **Saavutus, mitte hinne.** Last tuleks õhutada tegema parimat, nii et ta tajuks kõikides tegemistes ka sisemist motivatsiooni, tahtmist teha asju, õppida lihtsalt enda rõõmuks.
6. **Loovuse kõrgelt hindamine.** Täiskasvanud peaksid suunama last loovatele tegevustele, pannes ise loovust igasse tegevusse ja rõõmustades koos lapsega tema loovate tööde üle. Ning uskudes laste loovatesse eneseväljendustesse ükskõik mis valdkonnas.
7. **Huumor.** Täiskasvanud võiksid naerda, teha erinevates olukordades ja tegevustes nalja ja trikke koos lapsega.

Loovuse uurimused tõendavad, et lapse loovuse arengule on oluline **toetav kasvatusstiil**, mis hoiab nn “distanti” lapse ja täiskasvanu vahel. “Distant” tähendab siin mitte väga tugevat emotsionaalset lähedust ja ülepoputamise vältimist, mis tagab lapsele sõltumatuse täiskasvanutest ja suurema tegevusvabaduse. Distant võib väljenduda ka konfliktidena või pingetena lapse ja täiskasvanu vahel, mis julgustab last eralduma ja olema enam sõltumatu. See kõik omakorda toetab loovat eneseväljendust. Parim on nn “optimaalne” tase või “mõõdukas vaheaste” lapse ja täiskasvanu suhetes – laps tunneb ennast turvalisena huvialases tegevuses, käitumises, ta teab, et teda armastatakse ja aktsepteeritakse, kuid samas ei ole ta täiskasvanutest pidevalt sõltuv (Amabile, 1989; Kerr & Chopp, 1999).

LAPSE LOOVUSE ARENGUT TOETAV SOTSIAALNE KESKKOND

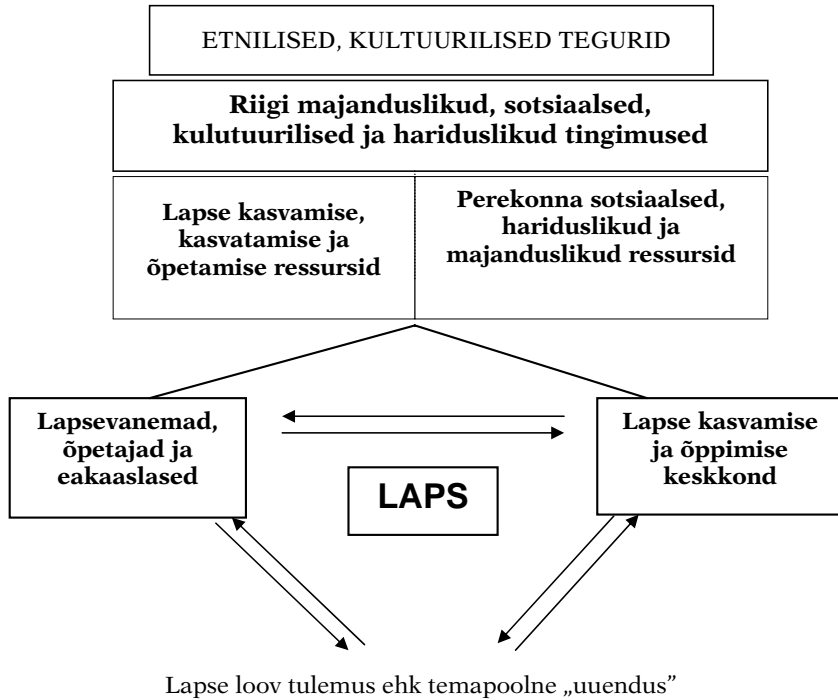
Tuginedes Colemani (1988) teorialle, on lapse loovuse käsitlemisel seoses kasvukeskkonnaga eriti oluline sotsiaalne kapital. Sotsiaalse kapitali kaudu tagatakse lapsele juurdepääs täiskasvanute inimkapitalile. **Perekonna sotsiaalne kapital sõltub täiskasvanute füüsilisest kohalolekust, lapsele osutatud tähelepanust ning täiskasvanu ja lapse vahelisest suhtlemisest.**

Loovuse suhet keskkonnaga laiemas perspektiivis käsitleb Mihaly Csikszentmihalyi (1999), kelle teooria alusel ei ole loovus ühe indiviidi tegevus, vaid sotsiaalse süsteemi otsus üksikindiviidi tegevuse tulemuse üle. Loovus toimib kolme teguri koostoimes – väli (eksperdid, kes otsustavad oma kriteeriumide alusel üksikisiku tegevuse tulemuse uudsuse üle), valdkond (uudsete lahenduste väljatöötamise aluseks olev informatsioon) ja üksikisik (teeb valdkonnast saadud informatsioonis uudseid teiseid ning esitab selle alusel oma mõtlemise tulemuse oma tegevusvälja ekspertidele).

Csikszentmihalyi' käsitluse järgi põhineb lapse loovuse areng kolmel komponendil (vt joonis 17.2):

- 1) lapse kasvamise keskkonnas tegutsevate täiskasvanute loovuse alased teadmised, koolitus;
- 2) lapse kasvamise ja õpetamise keskkonna ressursid, teadmised;
- 3) lapse vaimsed võimed, erivõimed ja isiksuseomadused.

Antud mudeli alusel otsustavad lapsele olulised inimesed – lapsevanemad, õpetajad jt tema mõtlemise ning tegevuse tulemuse (näiteks idee, probleemi lahendus, ese, pilt, kirjutus, muusikateos jne) uudsuse üle. Kui viimane on nende hinnangul piisavalt uudne, siis kantakse see üle lapse kasvamise ja õpetamise keskkonda. Laps võib kasutada enda ja teiste loovaid tulemusi järgmiste uudsete lahenduste väljatöötamisel. Seega sõltub lapse loovuse areng eespool toodud kahest komponendist, mille edukus on omakorda määratletud ühiskonna sotsiaalse mikrosüsteemi (perekonna, kooli ja huvitegevuste kaudu tagatud hariduslik, kultuuriline ja majanduslik ressursid) ja makrosüsteemi (ühiskonna majanduslikud, sotsiaalsed, kulutuurilised ja hariduslikud tingimused) toimimisega. Ühiskond, kus on piisavalt reserve, võib ehitada enam koole, ülikoole, teadus- ja kultuuriasutusi, mille rohkus mõjutab ka täiskasvanute kompetentsust, otsustamaks laste uuenduslike tegevuse tulemuste üle, ja seda läbi mitme põlvkonna.



Joonis 17.2. Lapse loovuse avaldumise mudel

Eestis läbi viidud uurimuse tulemuste alusel seostub lapse loova mõtlemise areng vanemate haridusega. Loova mõtlemise testitulemused on kõrgemad nendel lastel, kelle emal ja/või isal on kõrgharidus. Seega on lapse loovuse arengus oluline tema perekonna inimkapital, mida mõõdetakse vanemate hariduse kaudu ja mis toetab lapse õppimist soodustava kognitiivse keskkonna kujunemist (Heinla, 2002).

Eesti uurimuste alusel seostuvad lapse loova mõtlemise testitulemused lapsevanema ja lapse omavahelise suhtlemise sagedusega, arutlevate teemade rohkusega (arutlused poliitikast, kodu- ja välismaal toimuvast, teaduse uudistest, kultuurist, rääkimine õppimisest, sõpradest, huvitegevustest) **ning ühise huvitegevusega** (omaloominguga tegelemine, sportimine, matkamine, kultuuriürituste külastamine) (Heinla, 2002). Dacey ja Lennoni (1998) loovuse arengu mudel rõhutab mikroühiskondlike teguritena lapse kasvatamist eeskujude ja tulemuslike arutelude kaudu, mille olulise väljundina julgeb laps enam välja pakkuda oma loovaid ideid. Kui täiskasvanud ei räägi lapsega tema harituse kujunemiseks olulistest valdkondadest ja ei jaga lapsega oma teadmisi ning oskusi, siis võib pidurduda ka lapse loovuse areng.

Csikszentmihalyi (1999) nimetab kodust kultuurilist kapitali lapse eruditsooni arendamise põhialuseks, mida omakorda peetakse üheks lähtepunktiks ebatavaliste seoste ja uudsete lahenduste genereerimisel. Siia kuuluvad ka kodus lapsele edasi antavad mitteakadeemilised teadmised, õpetamise viisid.

KOKKUVÕTTEKS

Lapse loovuse arengu seisukohalt on oluline töötada lapsele oluliste täiskasvanutega, õpetades ja väärtustades neile laste tegevustes loovate tulemuste äratundmist, mõistmist ning esiletoomist. Täiskasvanute otsusest lapse “uuenduse” suhtes sõltub kogu süsteemi toimimise efektiivsus: positiivne tagasiside lapsele ja “uuenduse” produkti säilitamine lapse kasvamise, õppimise keskkonnas.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Amabile, T. M. (1989). *Growing up Creative. Nurturing a Lifetime of Creativity*. New York: Crown Publishers, Inc.
- Amabile, T. M. (1990). Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity* (pp. 61–91). Newburg Park, London, New Delhi: Sage Publication.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (Edit.), *Handbook of creativity* (pp. 313–333). New York: Cambridge University Press.
- Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dudek, S. Z., & Strobel, M. G. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 4, 487–500.
- Eysenck, H. J. (1996). The Measurement of Creativity. In M. A. Boden (Edit.), *Dimensions of Creativity* (pp. 199–242). Cambridge: A Bradford Book, The MIT Press.
- Feldhusen, J. F. (1999). Giftedness and Creativity. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopaedia of creativity. Volume I (773–777)*. San Diego: Academic Press.
- Guilford, J. P. (1979). *Intelligence has Three Facets. Cognitive psychology with a frame of reference*. San.Diego.
- Heinla, E. (1996). *Õpilaste loovuse seostest nende intelligentsusega, õppeedukusega ja õpin-gute jätkamise kavatsustega*. Magistritöö. Käsikiri.
- Heinla, E. (2002). *Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Kaufmann, G. (2003). What to Measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, 236–251.
- Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education Journal*, 28, 1, 67–71.

- Kerr, B., & Chopp, C. (1999). Families and Creativity. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopaedia of creativity*. Volume I (pp. 709–715). San Diego: Academic Press.
- Runco, M. A. (1997). Developmental Trends in Creative Potential and Creative Performance. In M. A. Runco (Edit.), *The Creative Research Handbook*. Vol One (pp. 115–151). NY: Hamton Press, Cresskil.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In R. I. Sternberg (Edit.), *Handbook of Creativity* (pp. 3–17). New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children (1958–80) – and the “teacher” who made a difference”. *Gifted Child Quarterly*, 25, 55–62.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1994). *Test Zum Schöpferischen Denken. Zeichnerisch. Manual*. Swts Test Services.

18. KUNSTITEGEVUSED

Edna Vahter

SISSEJUHATUS

Kunstiharidust peetakse kaasajal lapse üldise arengu toetajaks. Kunstitegevuste kaudu avaneb lapsel võimalus genereerida ideid ja luua uusi väärtusi. Improvisatsioonivõime, mõtlemise ja otsuste paindlikkus ning iseseisvus, juurdlemis- ja katsetamisind, elav ja eelarvamustevaba suhtlemine on aluseks loovale mõtlemisele (Jalongo & Stamp, 1997). Loov mõtlemine on oskus, mida lapsed saavad kasutada nii igapäevaste probleemide ja ülesannete lahendamisel, kui ka oskus, mis valmistab neid ette tulevaseks eluks (Schirrmacher, 2002). Kunstitegevused stimuleerivad lapse loovust, mõtlemist ja üldist aktiivsust. Loovus on kunsti süda. Lapsed suhtuvad olukordadesse loovalt, kui nad proovivad leida uusi ideid ja võimalusi, avastavad erinevaid lahendusi, unistavad, fantaseerivad ning küsivad küsimusi, leidmaks mitmesuguseid vastuseid. Kunstitegevuste kaudu avaneb lastel võimalus läheneda loovalt tööprotsessile ja eelnevalt omandatud oskuste rakendamisele. Seega saavad tulemused olla omanäolised ja ainulaadsed.

LASTE KUNSTI OLEMUSEST

Kogu koolieelne periood on laste kunstilises arengus määrava tähtsusega, sellel perioodil kujunevad välja laste baasharjumused ja -oskused kunsti luua, suhtumine kunstitegevustesse ning enda ja teiste loomingusse. Kui lapsed saavad erinevatest tegevustest, sealhulgas ka kunstiga tegelemisest positiivseid emotsioone, siis kannavad nad neid tundeid läbi kogu elu. Kunstiteadlane A. Juske on väitnud, et varases lapsepõlves ei saa kuidagi sekkuda lapse loomingulisse tegevusse – see areneb omasoodu isegi siis, kui laps allutatakse drillile, st sunnitakse “õigesti”, täiskasvanu meelejoonistama. Lapsele peab lihtsalt andma paberi, pliiatsid, värvid, plastiliini või savi, et ta saaks ennast väljendada (Juske, 2004). Seega ei olegi eelkooliealisi lapsi vaja niivõrd õpetada, vaid lähtuvalt laste enda loomingust neid suunata ja juhendada. Kõige olulisem ongi anda lapsele võimalus kunsti luua ning mõelda, milleks kunstitegevusi kasutatakse.

Koolieelsel perioodil tuleks lasta lapsel ise tegutseda antud võimaluste piires, sest ennast vabalt väljendades kogubki laps positiivseid emotsioone,

mis aitavad tal edasi areneda kõige loomulikumal viisil. Loomulik huvi kõige vastu ja sisemine motiveeritus paneb lapse tegutsema. Kui näiteks anda kaheaastasele lapsele paber ja karp kriite, hakkab ta kohe joonistama, küsimata, miks või kuidas. Samamoodi suhtub laps ka värvide ja pintsliga maalimisse: ta lihtsalt segab värve ja tunneb sellest rõõmu. Värvid segunevad omavahel ja valmibki maal, mis on lapse loodud. Eelkoolialise lapse kujutav tegevus on üldjuhul juhtimatu – laps järgib oma sisemist tunnet ja soovi midagi kujutada, täiskasvanu võiks sekkuda alles koolieas. Eelkoolialiste laste iseseisvatest joonistustest võib näha, et need on tehtud otsese mõjuta. Lapse joonistused võivad tihti tunduda täiskasvanutele kummalised. Lapse joonistused on tunnistus sellest, kuidas ta areneb, õppides ümbritsevat keskkonda ise kujutama. Kui laps on oma pildi üle õnnelik, siis ei tohiks tähelepanu pöörata sellele, et proportsioonid on valed või midagi pildil puudub. See võib häirida lapse emotsionaalset kiindumust nii joonistusse kui ka objekti, mida ta kujutas.

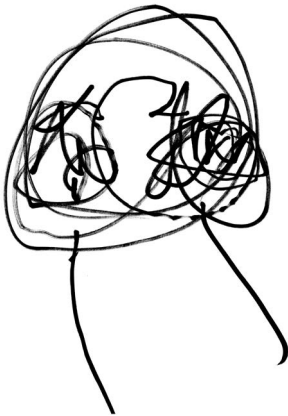
Kritseldamine ehk spontaanne joonistamine on lapse esimene kunstilise arengu etapp (Jalongo & Stamp, 1997; Lowenfeld, 1947). Spontaanne joonistamine on tähtis, arendamaks ladusaid ja rahulikke liigutusi ning loomaks elementaarseid kujutisi. Kritseldused ehk esimesed joonistused on aluseks lapse käe koordinaatsiooni edaspidiseks arenguks.

Järgnevalt toovad teadlased välja **teadliku joonistuse etapi**. Selles etapis lähevad kritseldused üle lihtsateks vormideks. Nendeks on erinevad geomeetrilised kujundid – ring, ruut, sirgjoon, ovaal, ristkülik jne (Jalongo & Stamp, 1997; Laak, 1992). Laps omandab oskuse kasutada kolme või nelja kujundit ning neid kombineerides saab ta joonistada inimest, koera, autot jne. Esimeseks äratuntavaks objektiks peetakse inimest, mis koosneb ringist ning kahest või neljast sirgest. Seda kujutist nimetatakse peajalgseks (Laak, 1992). Laps võib sellel perioodil tegutsedes hoogu sattuda ning joonistada ringile ka rohkem käsi ja jalgu, sel juhul võib ta ise selle nimetada näiteks päikeseks. Laps ei pruugi ka tähelepanu pöörata detailide asukohale, tähtis on, et kõik detailid oleksid olemas.

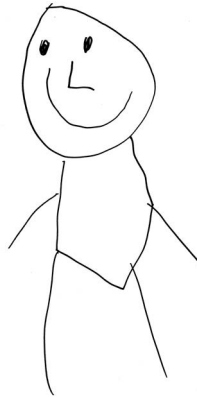
Geomeetristest kujunditest kujunevad laste joonistustes välja kombinatsioonid. Laps hakkab erinevaid kujundeid ühendama ühtseks pildiks. Seda perioodi laste joonistuse arengus nimetatakse ka **pildi etapiks** (Shirmacher, 2002). Kui kahes eelnevas etapis olev laps ei tähtsusta otseselt töö tulemust, siis pildi etapis pööravad lapsed erilist tähelepanu töö tähendusele ja sellele, et see ka teistele meelepärane oleks. Pärast viiendat eluaastat hakkab laps lisama oma joonistustele rohkelt detaile, mis on reaalses elus olemas, kuigi neid ei pruugi just sellises kontekstis päriselt näha olla. Näiteks joonistab laps loomale silmad pea ühele poole või toidu kõhtu. See seletab asjaolu, et lapsed võivad kujutada seda, mida nad teavad konkreetsest objektist, mitte alati seda, mida nad hetkel näevad. Piaget' arvates jõuab laps alles seitsme- kuni

kaheksa-aastaselt enam-vähem süsteemse ja detailiseeritud kujutamiseviisini (Juske, 2004). Sellest johtuvalt ei saagi oodata lapselt koolieelsel perioodil fotorealistlikke kujutisi.

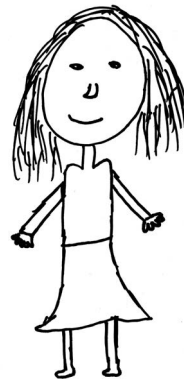
Seega tuleb lapsel läbida kõik olulised kunstilised arenguetapid. Kui talle ei anta kritseldamiseks ja skemaatilisteks joonistusteks võimalust koolieelses eas, võib see saada lapse edasisele arengule takistuseks. Järgnevalt püütakse selgitada, kuidas mõtestada, planeerida, eesmärgistada ja läbi viia kunstilisi tegevusi lasteaias, ning suunatakse leidma kunstitegevusteks sobivaid teemasid ja ülesandeid.



1,9-aastane



4-aastane



6-aastane

Joonis 18.1. Näiteid inimese joonistamisest erinevas vanuses lastelt

MIS ON KUNSTIÕPETUSES MUUTUNUD?

Nii nagu kunst, on ka kunstõpetus viimastel aastakümnetel muutunud, eelkõige õpetuse sisu, mis ei pruugi olla nii detailselt fikseeritud ja objektiivne kui varem, ning teadmine, mida lastele jagatakse, on rohkem avatud ja lähivõetav hetkeolukorrast. Kaasajal ei pruugi kunstitegevuses olla õpetaja enam ainuke autoriteet, vaid laste teadmine ja arusaamine, nende igapäevane elu ja kogemused on samuti väärtustatud (Gaudelius & Speirs, 2002). Muutusena tuleks välja tuua ka asjaolu, et juba koolieelses eas on oluline saada teadmisi ja mõista kunstnike loomingut. See annab lastele võimaluse küsida, uurida ja välja selgitada just neid endid huvitavad faktid ning võimaluse seostada oma kunstilooming kunstnike omaga. Õpetaja poolt on oluline anda lastele

võimalus oletada, järeldada, võrrelda, meenutada, midagi ise välja otsida, koguda jne. Kunstitundides vesteldakse ka kunstnikest, kunstiteostest ja kunstinähtustest laiemas mõttes ning analüüsitakse ja vaadeldakse teoseid, sh õpilastöid.

Ühe kõige olulisema muutusena võiks välja tuua, et õpetaja peaks meeles pidama ja järgima reeglit – lapse kunstitöö on LAPSE kunstitöö algusest lõpuni. Tuleks unustada ära ettevalmistatud šabloonid, taustapaberid jne. Õpetaja ülesanne on välja mõelda lastele sobivaid kunstialaseid töid, suunata lapsi oma kunstilisi võimalusi avardama, tutvustades uusi tehnikaid, materjale ja töövahendeid ning pakkudes lastele eakohast kunstialast tegevust, millega laps igas töö etapis ise hakkama saab.

Mida õpetaja peaks enne kunstitegevuse läbiviimist teadma ja ette valmistama?

Kunstitegevusi juhendav õpetaja võiks esitada endale küsimusi: miks kunst eksisteerib, kuidas seda on kasutatud ja kuidas mina saan seda kasutada (Primary Years Program, 2004). Tegevust planeerides tuleks tutvuda planeeritavat õppesisu puudutavate allikatega: otsida informatsiooni kunstiajaloo raamatutest, monograafiatest, vaadata pilte Internetist, tutvuda tehnikaid käsitlevate raamatutega jne. Siis tuleks otsustada, mis on vajalik antud konkreetses õpisisituatsioonis ja kuidas saaks seda tegevuses kasutada.

Kuidas kunstitegevusi planeerida?

Iga kunstitegevusi planeeriva õpetaja ees seisavad teatud küsimused. Tihti peale küsitakse endalt, mida järgmisel korral lastega kunstitunnis teha. Isegi kui tööplaanis on see kirjas, tuleks õpetajal tegelikult alustada küsimusest, miks midagi teha ja kuidas seda lastele edasi anda. A. Tuulmets (2005) on välja toonud, et kunstitegevuse eesmärk ei ole ära teha ülesanne või pilt antud teemal, vaid lapse areng. Sellest johtuvalt tuleks läbi mõelda ja planeerida nii tegevuse sisu, eesmärgid ja tulemused, teema, ülesanne, töövahendid- ja materjalid kui antud tegevuseks kuluv aeg.

- Tegevuse sisu – käsitletavat uued nähtused, probleemid, mõisted, seosed. Uut teadmist ei tohiks olla siiski liiga palju, tähelepanu võib hajuda ja oluline kaduma minna. Tegevuse sõnaline käsitlus peaks olema seotud praktilise tööülesandega. Näiteks: *abstraktsete kunstiteoste vaatlemine – abstraktse maali loomine; looduse või loodusfotode vaatlemine – maastiku kujutamine lapsele omasel viisil; kolmemõõtmeliste esemete vaatlemine ja kompimine – skulptuuri loomine.*
- Eesmärk ja tulemused – saavutada lapse arengus teatud muutused ning arendada teadmisi ja oskusi, mida antud teema/tegevuse raames lapselt oodatakse. Näiteks: *laps teab ja rakendab viltpliiatsi kasutamise võimalusi,*

loob unikaalseid lahendusi; laps segab kahest värvist kolmanda; oskab nimetada joonistusvahendeid; tunneb ära nt E. Valteri loomingu.

- Teema – kunstitegevuste tarvis võib teemasid või probleeme leida poliitilisest, sotsiaalsest, majanduslikust, ökoloogilisest ja filosoofilisest kontekstist lähtuvalt. Teemaks võib olla ka idee, mis avab võimaluse aruteluks ja väitluseks. Kunstiõpetuses võib olla teemaks töö pealkiri, kujutamisainetik või emotsionaalne kontekst, milles valitud õppesisu käsitletakse. Näiteks *“Täpp ja triip”, “Rõõmus päev”, “Punane läks kollasele külla”*.
- Ülesanne – annab edasi täpsed nõuded, sõnastades, mida täpselt tuleb teha. Ülesande tingimuste kaudu luuakse seos tegevuse sisuga, näiteks suunatakse last arvestama ja rakendama käsitletud-vaadeldud nähtust. Ülesande tingimused peaksid jätma piisavalt ruumi isikupärase lahenduse loomiseks. Näiteks: *õues sajab lund, rühmas on planeeritud maalimine. Kaheaastased lapsed vaatavad aknast lumesadu, seejärel saavad lapsed ülesandeks maalida suure pintsliga paberile sinist värvi. Seejärel jagab õpetaja lastele väiksemad pintsleid ja valge värvi ning suunab lapsed maalitud sinisele pinnale valgeid täppe tegema. Tegevus kestab seni, kuni lastel on huvi. Lapsed viivad pintsleid ja paletid kraanikaussi ning õpetaja võtab paberid maalimisalustelt, kui tööd on lõplikult kuivanud, ja seab üles näituse teemal “Esimene lumi”*.
- Töövahendid ja -materjalid peaksid olema kooskõlas püstitatud ülesandega ning ennekõike tuleks õpetajal läbi mõelda, kuidas laste tegevust hõlbustada. Kindlasti tuleks silmas pidada ka asjaolu, et väiksemad lapsed vajavad kunstitöödega tegelemiseks suuremaid tööpindu ja -vahendeid. Näiteks *guašmaal pole kõige kohasem detailirohke pinnamustri loomisel; värvipliatsitega on keeruline ja aeganõudev katta A3 paberit; maalimise puhul tuleks paber kinnitada lauaplaadi külge. Et vältida pidevat pesemist, võiks korruga kasutada mitut pintsli; värvilised paberid on eelnevalt sorteeritud värvide kaupa*.
- Aeg teema käsitlemine võib võtta ühe või rohkem tegevuskordi, kunstis võib praktiline tegevus ja lõpliku töö valmimine vajada mitmeid tunde. Planeerides teemale mitu tundi, tuleks läbi mõelda liigendus tegevusetappide kaupa: mida, kui palju ja kuidas korrata esimesel/eelmisel tunnil räägitut/tehtut ning kui kaugele tuleks püüda iga etapi lõpuks jõuda. Näiteks. *Ruum on pime, grafoprojektori või slaidiparaadi abil on seinale projekteeritud foto Tutanhamoni hauakambri seinast. Õpetaja küsib kuueseitsmeaastastelt lastelt: “Mida võib pildil näha?”. Järgneb vestlus, mis kohati võib olla ettearvamatu, kuid õpetaja võiks olla valmis lapsi suunavate küsimuste abil pildi juurde tagasi tooma. Vestluse raugedes jätkub järgmine tegevus. Õpetaja on eelnevalt seintele kinnitanud 20 kunstiteose reproduktsiooni, millel on kujutatud loomi. Algab mäng “Otsi looma” –*

õpetaja ütleb looma nime ja lapsed peavad piltidelt selle looma üles leidma. Mängu lõpuks võivad lapsed jääda oma lemmikpildi/lemmiklooma juurde ning sellest veidi rääkida. Pärast vestlust saavad lapsed võimaluse see loom paberile joonistada. Õpetaja kinnitab joonistused seintele "päris piltide" lähedusse.

Eelnev on kirja pandud, silmas pidades kunstitegevuse spetsiifikat, lisaks sellele tuleks igal õpetajal tegevust planeerides silmas pidada ka laste arengulisi aspekte, mis on selgelt välja toodud uues alushariduse õppekavas (Alushariduse raamõppekava, 1999).

Kuidas lapsi juhendada kunstitegevustes?

Sellele küsimusele vastates tuleks läbi mõelda, milliseid erinevaid tegevusi on vajalik eesmärgi saavutamiseks planeerida. Noorel õpetajal on soovitatav koostada tegevuse kava ehk täpne stsenaarium – ainult nii saab hinnata, kas kõik oluline on olemas, kas materjal on loogiliselt järjestatud ja arusaadavalt esitatud ning sõnastused ja tegevused eakohased. Tegevuse käik võiks sisaldada ajaliselt fikseeritud tegevuste plaani koos lastele esitatavate küsimuste, näitvahendite loetelu, õppesisu ülesannete ja õpitulemustega. Hiljem võib koostada üldisema tegevusekava. Tegevuskäiku on kirjeldatud tekstikastis 18.1.

Tekstikast 18.1. Kunstitegevuste läbiviimine

<p>Tegevuse sissejuhatamine</p>	<p>Võib tutvustada erinevaid kunstiliike, sh ka muinasjutte, muusikat, tantsu, samuti tundeid ja uskumusi. Koolieelses eas on mängudki kunstitunni lahutamatu osa. Mänge planeerides saab arvestada sellega, et need võiksid sisaldada informatsiooni kunsti või kunstnike kohta. Õpetaja saab küsimusi esitades suunata õpilasi mõtlema ning sealt edasi õpilasi ennast kunstiliselt väljendama. Hea küsimus tegevuse algul on tihtipeale määrava tähtsusega, sest küsimused aitavad lastel paremini mõista nii järgnevat ülesannet kui ka valida võimaluse korral loovtegevusteks just lapsele sobivaid materjale. Kunstitegevuste juhendamisel on muidugi äärmiselt oluline vaadata koos õpilastega kunstiteoseid nii originaalis kui ka reproduktsioonidena. Kõik eelnevalt mainitu innustab lapsi kunsti looma ja aitab lastel seostada kuuldut-nähtut-kogetut praktilise tegevusega.</p>
--	--

Uue teadmise esitamine	On üks olulisemaid kunstitegevuse osi. Sellesse kuulub kasutatavate mõistete, uute nähtuste selgitamine ja tehniliste võtete demonstreerimine. Uut teadmist saab käsitleda tegevuse sissejuhatavas osas või siis eraldi seisvana.
Näitmaterjali kasutamine	Oluline küsimus: kas ja mil määral kasutada näitmaterjali. Igal juhul ei tohiks see hakata mõjutama ja piirama õpilaste lahendusi. Õpetaja peaks läbi mõtlema ja otsustama, kas demonstreerida näitvahendeid korraks või jäävad need kogu tunniks nähtavale; mida ise juurde rääkida või lasta hoopis lastel vastata, oletada, otsida, järeldada ning eelkõige mõelda, mis on näitvahendite kasutamise konkreetne eesmärk.
Teema tutvustamine	Sissejuhatuse, uue teadmise ja näitmaterjaliga avab õpetaja tegevuse sisu. Vajadusel tuleks õpetajal olla valmis teemat laiendama, täpsustama ja mõtlema võimalikele alateemadele.
Ülesande selgitamine	Eeldab praktilisele tööle esitatavate nõuete põhjendamist. Praktilisteks tegevusteks võib olla tutvumine tehnikaga ja loominguiline töö. Uue tehnika puhul ja ka vana kordamisel võiks õpetaja koos lastega tehnika võimalused praktiliselt läbi teha. Eksimuste või äparduste puhul näevad lapsed, et alati ei peagi kohe kõik õnnestuma ja vigadest on just hea järeldusi teha ning õppida.
Kunsti tegemine	Kunsti luues peab laps saama tegutseda oma vaba tahte järgi, isegi kui see on vastuolus tegevuse teemaga või ülesandega. Ainult nii saab toetada lapse loovust. Õpetaja ülesanne on pakkuda lapsele kunsti tegemiseks mitmekülgeid võimalusi ning suunata last tema tegevuses. Suunates saab last juhtida tähele panema kunstitöös leiduvaid võimalusi ja edasiarendusi ning julgustada last tema tegevuses.
Tööde eksponeerimine	Tuleks läbi mõelda, kuidas esitada tasapinnalisi, kolmemõõtmelisi, suuremõõtmelisi töid ning paaris- ja rühmatöid. Eksponeerimisvõimalusi (seinad, aknalauad, aknad, laed, riiulid, põrand) tuleb arvestada juba ülesannet planeerides, sest ainult nii saame väärtustada laste loodut. Üldine reegel on see, et kõigi laste tööd tuleb näitusele välja panna.

Milliseid järeldusi võib toimunust teha?

Kunstitegevuse analüüsiks võib märkmeid teha kahel viisil: pidevalt tunni käigus (lapsed tegelevad praktilise ülesandega) või vahetult pärast töö lõppu. Esimesel viisil tehtud märkmed on tõenäoliselt rohkem nn näpunäited, mida tuleks–võiks järgmisel korral teisiti teha, mis hõlbustaksid tunni läbiviimist, sisaldades nii õpetaja kui õpilaste tegevust jne. Pärast saaks põhjalikumalt vastata järgnevatele küsimustele.

- Mis läks teisiti, kui planeerisin?
- Kas tegevus ja juhendamine oleksid võinud olla selgemad, lühemad, põhjalikumad, teisiti järjestatud?
- Kuidas lapsed kaasa tulid, teemale reageerisid?
- Kuidas ajaliselt toime tulli; kas jõuti teha oodatust rohkem/vähem?
- Kuidas said lahendatud tekkinud probleemid (töövahendite osaline puudumine, ülesandest mitte arusaamine, erinev töötempo jne)?
- Mis lastele tegevuse juures meeldis/ei meeldinud ja miks?

Kunstitegevuse võib küll teoreetiliselt planeerida ja olulised suunad kirja panna, kuid reaalselt tuleb olla valmis selleks, et iga hetk võib olla uus olukord – vaja on muuta planeeritud teemat, sest lumeskulptuure ei saa teha ju päeval, mil väljas sajab vihma; lapsed on vaimustunud hetkel millestki hoopis muust ning soovivad oma vaimustust ka kunstitöös väljendada; keset praktilist tegevust selgub, et lapsed soovivad kasutada lisatöövahendeid ja -materjale. See kõik on suurepärane, sest kunstitegevuski on looming!

Mida peaks õpetaja kunstitegevusi läbi viies pidevalt meeles pidama?

- Tähelepanu olgu pigem protsessil kui tulemusel, sest laps tunneb rõõmu just tegevusest, tulemust otseselt väärtustamata.
- Vältida lastele trafaretsete lahenduste pakkumist, sest vastasel korral ei püüa laps leida unikaalseid lahendusi.
- Vältida šabloonide kasutamist, vajadusel võib laps ise šablooni valmistada;
- Lapse tööd ei tohiks täiskasvanu oma käega täiendada, vajadusel kasutada teist paberit.
- Lapsel tuleb lasta eksperimenteerida ja avastada kõike enda ümber.
- Last tuleb toetada, pakkudes talle mitmekülgseid võimalusi kunstiga tegeleda.
- Lapsel tuleb lasta rõõmu tunda loovtegevustest.
- Lapsel peab säilima julgus katsetada ja kasutada kunsti kui vahendit ennast isikupäraselt väljendada.
- Ja veel kord – lapse kunstitöö on LAPSE kunstitöö algusest lõpuni.

KOKKUVÕTTEKS

Kokkuvõtteks tuleks rõhutada, et kunsti loomine on lapse jaoks sama loomulik tegevus nagu käimine või söömine. Selles põimuvad tihtipeale igapäevased tegemised, mäng ja fantaasia. Koolieelse lapse areng on ju terviklik, laps uurib maailma kõigi oma meeltega. Nuusutades värvilõhna, katsudes külma ja märga savi või näiteks vaadates kuulsate kunstnike teoseid, võib tema sise- loovusesäde toimima hakata ning laps loob just temale omaseid ja unikaalseid kunstiteoseid. Õpetaja peamiseks ülesandeks ongi pakkuda lastele mitmekülgseid võimalusi kunstitegevusteks ning eelkõige mõelda, kuidas toetada last tema kunstilises arengus. Laps uurib elu, mitte ainult ei jäljenda ega korda. Ainult siis, kui anname lapsele võimaluse olla isikupärane, eelistame loomeprotsessi kaunile tulemusele ja toetame last ka ebaõnnestumise korral, kasvab temast kunstist rõõmu tundev ilmakodanik.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alushariduse raamõppekava* (1999). Riigi Teataja 1, 80, 737.
- Gaudelius, Y. & Speirs, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. USA: Prentice-Hall.
- Jalongo, M. R. & STAMP, L. N. (1997). *The Arts in Children's Lives*. United States: Allyn and Bacon
- Juske, A. (2004). *Joonistav laps*. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Laak, T. (1992). *Laste joonistused*. Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. Macmillan Co: New York.
- Primary Years Program*. (2004). International Baccalaureate Organisation: Switzerland.
- Schirmacher, R. (2002). *Art and Creative Development for Young Children*. United States: Delmar.
- Tuulmets, A. (2005). Tunni- ja töökavaga seotud mõisted kunstiõpetuses. – M. Vikat, H. Treier & I. Raudsepp (toim). *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Tallinn: Argo, 73–77.
- Vahter, E. (2005). Kunstikasvatus lasteaias. – Kivi, L. & Sarapuu, H. (koost). *Laps ja lasteaed*. Tartu: Atlex, 199–212.
- Vahter, E. (2007). Kunsti õpetamine. – Uusen, A. & Timoštšuk, I. (koost). *Klassiõpetajale õpetamisest. Abimaterjale pedagoogiliseks praktikaks*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 53–59.

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. (1990). *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Juss, V. (2005). Kunstikasvatus lasteaias. – Vikat, M., Treier, H. & Raudsepp, I. (koost). *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Tallinn: Argo, 56–59.
- Vahter, E. (2005). *Teeme koos lapsega*. Tallinn: Ajakirjade Kirjastus.

19. MUUSIKALINE KASVATUS

Maia Muldma

SISSEJUHATUS

Lasteaial on lapse üldise ja muusikalise arengu seisukohalt täita olulisim roll: luua alus, millele rajatakse edaspidine huvi ja armastus muusika vastu; kujundada lapse muusikalist maitset ning toetada soovi ja julgust ennast loovalt muusikaliselt väljendada. Enamasti on kõigil lastel musikaalsuse alged olemas, ehkki sünnipärased muusikalised eeldused võivad olla erinevad. Musikaalsuse mõiste all on mõeldud muusikaliste põhivõimete kooslust: rütmitunnet, helilaadi taju, muusikalisi kuuldekujutlusi ja muusikalist mälu. Kõik komponendid, mis moodustavad musikaalsuse struktuuri, on omavahel tihedalt seotud, kujunedes ja arenedes muusikalises tegevuses süsteemikindla pedagoogilise töö tulemusena. Musikaalsuse põhitunnus väljendub võimes muusikat sisuliselt läbi elada. Muusikaga tegelemine stimuleerib lapse emotsioone, mis annab talle võimaluse tunda rõõmu olemisest. Tundekasvatust tuleb väärtustada võrdselt lapse intellektuaalse arendamisega, seda enam, et nad on omavahel tihedalt põimunud ja täiendavad teineteist. Muusika loob tänu oma emotsionaalsusele ja kommunikatiivsusele tingimused kujutluste ja elamuste tekkeks, tõhustades tundmuste kaudu ka teisi kasvatusfaktoreid.

Muusikaline kasvatus on pädevuste kujundamisele suunatud protsess, st õpetamisel lähtutakse sellest, et saadud teadmisi ja oskusi õpib laps kasutama erinevates elusituatsioonides ja -valdkondades ning ka teiste ainete õppimisel. Kõikide muusikaliste tegevuste kaudu (laulmine, muusika kuulamine, muusikalis-rütmiline liikumine ja pillimäng) on võimalik edukalt kujundada ja arendada lapse muusikalis-loomingulisi võimeid, kultuurilis-sotsiaalset aktiivsust ning väärtushoiakuid. Muusikaline kasvatus realiseerub muusika- ja rühmatundides, lasteaiapidudel ning sel on oma oluline koht ka laste igapäevases elus.

PRAKTILISE TÖÖ VÕIMALUSED MUUSIKAÕPETUSES

Muusikaõpetus lasteaias pakub mitmesuguseid võimalusi laste igakülgseks arendamiseks. Seda peab toetama repertuaari ja õpetamise metoodika õige valik. Laulud, palad muusika kuulamiseks, tantsud, muusikalised mängud ja

pillilood tuleb valida lähtudes lapse huvidest, ea- ja jõukohasusest. Laps peab oskama õpetatud lugu (laul, tants, pillilugu jm) ette kanda, et tunda rõõmu nii hakkamasaamisest kui ka eneseväljendusest. Lauluvaliku puhul osutub määravaks selle temaatika sobivus, lauluviisi lihtsus ja ulatus, teksti arusaadavus jpm.

MUUSIKA KUULAMINE

Muusika kuulamise kaudu saavad lapsed oma esimesed esteetilised elamused ning algteadmised muusikast. Muusika kuulamine kui õppeprotsess võib olla iseseisev, konkreetsele muusikapalale suunatud õppetegevus, kuid ka musitseerimisega kaasnev tegevus, kus laps kuulatud muusikapala kaudu püüab end aktiivselt väljendada (loov liikumine muusika saatel, mäng pillidel koos taustamuusikaga, piltide joonistamine muusika kuulamise ajal jne). Arvestades laste arengut, on muusika kuulamisel esiplaanil vokaalmuusika (laulud) ja programmilised (pealkirjastatud instrumentaalmuusika) lühipalad.

Muusikat kuulates kujundatakse erinevaid oskusi: tähelepanu koondamine, et pala lõpuni kuulata; kuulatud pala meeldejätmine ja äratundmine; väljendusvahendite abil pala karakteri määratlemine ning muusika isoleerimiseks vajaliku sõnavara kujundamine, lisades mõistetele kiireaeglane, rõõmus-kurb ja vali-vaikne mitmekesisemaid väljendeid: õhuline, raske, laulev, hüplev, õrn, südamlilik, marsilik, tantsuline, ergas, hoogne, pidulik, hõljuv, kaval jpm.

Et õpetajal oleks repertuaarivalik lihtsam, peaks ta teadma, millele pöörata suuremat tähelepanu muusika kuulamisel eri vanuseastmes lastega.

2–3-aastastel lastel arendatakse kuulamistaju, muusika emotsionaalset vastuvõtlikkust ning kujundatakse kuulamisoskust. Selle tarbeks valitakse mitmekesiseid, erineva meeleoluga laule ja lastele mõeldud muusikat.

4–5-aastastel lastel arendatakse oskust tähelepanelikult kuulata laulu või muusikapala lõpuni, emotsionaalset muusika vastuvõttu ja väljendusoskust, kasutades selleks vastavaid meetodilisi võtteid (kasutada erinevaid võtteid enne muusika kuulamist – näidata vastavasisulisi pilte, lugeda luuletusi, jutustada muinasutte jne). Muusika kuulamise kaudu õpetatakse eristama muusikalisi väljendusvahendeid (tempo: kiire-aeglane; dünaamika: vaikne-vali; registrid: kõrge-madal). Erilist tähelepanu osutatakse muusikalise mälu arendamisele: õpetatakse ära tundma kuulatud-lauldud laulu ja muusikapala, rakendades eesti ja teiste rahvaste muusika näiteid (laulud, tantsud, ringmängud, laulumängud).

6–7-aastastel lastel jätkatakse muusikaliste väljendusvahendite tutvustamist ja õpetamist (korratakse õpitud, lisatakse laaditaju kujundamist: lõbusnukker), õpetades lapsi iseseisvalt muusikat iseloomustama, kasutades laiemat sõnavara. Õpetatakse kuulmise järgi vokaal- ja instrumentaalmuusika, lihtsamate žanrite (hällilaul, rahvalaul, marss, tantsuviis) eristamist. Jätkatakse loomingulise initsiatiivi ning loomingulise kujutlusvõime arendamist (panna kuulatud palale nimetus, mõelda välja ja esitada koos muusikaga liigutusi, tantsuelemente jne).

Muusika kuulamise protsessi on soovitatav integreerida erinevate tegevustega, näiteks võib kasutada järgmisi CD-de näiteid (vt tabelid 19.1–19.4). Pakutud praktilise tegevuse repertuaari nimekirjas CD komplektid on küll autori poolt koostatud algklasside tarbeks, kuid nagu praktika näitas, kasutatakse neid peaaegu kõikides lasteaedades ning järgnevad tabelid olidki koostatud Eesti eri regioonide lasteaia muusikaõpetajate täienduskoolituse läbiviimiseks. Pakutud variante võib kasutada nii muusikatundides kui ka rühmatöös, luues muusika kuulamise lõimumise võimalusi erinevate muusikaliste tegevuste vahel.

Tabel 19.1. Muusika kuulamine ja lõimumise võimalused muusikalis-rütmilise liikumisega (Muusikavalik 1. klassile, koost. M. Muldma, kirjastus Koolibri)

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
4. ja 5. R. Tobias <i>Marss</i> , P. Tšaikovski <i>Polka</i>	Määratleda muusika žanrid: marss ja polka, kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Liikumine kahes rühmas vastavalt esitatava muusika žanrile.
7. ja 8. P. Tšaikovski <i>Leierkastimängija laulab</i> , <i>Talupoeg mängib lõõtspilli</i>	Eristada kahe muusikapala meeleolu, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Liikumine kahes rühmas – iga rühm liigub oma muusikapala järgi.
9., 10., 13., 26. ja 27. E. Grieg <i>Mäekuninga koopas</i> , <i>Hommik</i> , R. Päts <i>Karjamaal</i> , P. Tšaikovski <i>Hommikune palve</i> , <i>Talvine hommik</i>	Märgata dünaamika (heli tugevuse), tempo (muusika kiiruse) muutusi, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Plastiline intoneerimine (loov liikumine), liikumise suuna muutmine vastavalt muusika dünaamikale ja tempole.
15. ja 16. P. Tšaikovski <i>Valss</i> , <i>Puusõdurite marss</i>	Määratleda muusika žanrid, kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Liikumine kahes rühmas, lähtuvalt muusika žanrist (valss ja marss).
17. P. Tšaikovski <i>Nuku haigus</i>	Määratleda viisi liikumise suund, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Liikumine vastavalt viisi liikumise suunale (üles-alla).

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
18. ja 19. P. Tšaikovski <i>Nuku matused, Uus nukk</i>	Eristada muusikapalad tempo järgi, kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Liikumine kas kahes rühmas (igal rühmal oma pala) või üheskoos suuna muutmiseiga vastavalt pala tempole.
21. A. Pärt <i>Pardipoegade tants</i>	Märgata muusika karakteri muutust, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Vahelduv liikumine kahes rühmas vastavalt muusika karakterile.
22. C. Saint-Saens <i>Elevandid</i>	Leida muusika järgi looma/linnu kujund, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Loov liikumine muusika järgi.
23. ja 24. P. Tšaikovski <i>Mänguhoov, Magus unelm</i>	Eristada muusikapalad tempo järgi, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine kahes rühmas.
25. Fr. Gruber <i>Püha öö</i>	Eristada laulu esitajad (mees-, naishääl), kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Liikumine valsisammul kahes rühmas (poisid ja tüdrukud) vastavalt sellele, kas laulab mees või naine.
30. ja 31. P. Tšaikovski <i>Kamarinskaja, R. Päts Sokukene</i>	Märgata eesti ja vene rahvamuusika erinevusi, kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Liikumine, kasutades vasta-va rahva tantsuelemente.
34. ja 35. E. Tamberg <i>Varesepojad, P. Tšaikovski Lõokese laul</i>	Kujutada linde muusika meeleolu järgi, arendada fantaasiat.	Liikumine kahes rühmas, imiteerides linde (varesepoeg ja lõoke).
39. ja 40. E. Tamberg <i>Muusikud sammuvad mööda, P. Tšaikovski Itaalia lauluke</i>	Eristada muusika žanre (marss ja valss), kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevuses.	Liikumine vastavalt žanritele: marsisamm ja valsi keerutamine.
41. ja 42. P. Tšaikovski <i>Vana prantsuse lauluke, Naapoli lauluke</i>	Eristada esitatavaid muusikapalu laadi ja tempo järgi, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine, lähtudes muusikapala laadist (mažoorne-lõbus, minoorne-kurb) või tempost (aeglane-kiire).
43. P. Tšaikovski <i>Baba-Jagaa</i>	Märgata muusika dünaamika muutusi, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumise muutumine vastavalt muusika tempole.

Tabel 19.2. Muusika kuulamine ning lõimumise võimalused muusikalis-rütmilise liikumise ja pillimänguga (Muusikavalik 2. klassile, koost. M. Muldma, kirjastus Koolibri)

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
1. J. Antonov <i>Ilu elab igal pool</i>	Edastada muusikapala meeleolu, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Plastiline intoneerimine vastavalt muusika meeleolule.
2. ja 3. J. Makarov <i>Marss</i> , G. Galõnin <i>Jänku</i>	Eristada muusika žanre (marss ja polka), kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevustes.	Liikumine vastavalt žanrile: marsisamm ja jooks.
4. ja 5. C. Saint-Saens <i>Kilpkonnad</i> , S. Prokofjev <i>Tagaajamine</i>	Eristada muusikapalad tempo järgi, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Vahelduv liikumine kahes rühmas vastavalt muusika tempole.
6. ja 7. Eesti tantsulugu <i>Kaerajaan</i> , C. Saint-Saens <i>Akvaarium</i>	Eristada muusikapalad karakteri järgi, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Vahelduv liikumine lähitudes muusikast: eesti rahvatantsu elemendid ja plastiline intoneerimine.
8., 9., 10. ja 12. Eesti rahvalaul, K. Tamre seade <i>Konnatants</i> , K. Karajev <i>Nali</i> , C. Saint-Saens <i>Eeslid</i> , <i>Känguru</i>	Eristada muusikapalad esinejate koosseisu järgi, rakendada teoreetilisi teadmisi oma tegevustes.	Vahelduv liikumine kahes rühmas: rahvapillid (keelpillid) ja klaver.
13. ja 14. Eesti tantsuviis, V. Tormise seade <i>Sabatants</i> , Eesti rahvalaul, V. Tormise seade <i>Püksid jalga</i>	Eristada muusika žanre: marss ja labajalavalss, kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Liikumine vastavalt marsi- ja valsimuusikale.
15. G. Ernesaks <i>Jüssi suss</i>	Panna tähele muusika kordumisi, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Muuta liikumissuunda muusikalõikude kordamisega.
16. V. Rebikov <i>Sõdurite mäng</i>	Panna tähele dünaamika muutusi, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine püstiasendis (<i>forte</i>) ja kükakil (<i>piano</i>).
17. Eesti rahvaviis, K. Tamre seade <i>Jahimehed ja seenelised</i>	Eristada pille tämbri järgi, kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevuses.	Koos muusikaga imiteerida orkestri pillide mängu (pasun, trumm, guiro).
19. Eesti tantsuviis, V. Tormise seade <i>Kassariku</i>	Märgata muusika meeleolu muutumist, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Muuta liikumise suunda vastavalt muusika meeleolule.

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
20. ja 21. M. Partshaladze <i>Sügisene vihm</i> , V. Kosenko <i>Vihm</i>	Panna tähele erinevat vihhamuusikat, arendada kujutlusvõimet.	Vahelduv liikumine kahes rühmas.
24. C. Saint-Saens <i>Lulik</i>	Märgata kordamisi muusikas, kasutada teoreetilisi teadmisi tegevuses.	Plastiline intoneerimine suuna muutmisega kordumiste alguses.
26. ja 28. <i>Idamaine lugu</i> , K. Tamre seade, C. Saint-Saens <i>Kuninglike lõvide marss</i>	Instseneerida erineva karakteriga muusikapala, arendada kujutlusvõimet.	Liikumine kahes erinevas rühmas.
30. K. Debyssi <i>Coviwoggs Cake-Walk</i>	Edastada muusika meeleolu, arendada kujutlusvõimet, fantaasiat ja reageerimiskihrust.	Liikumine paarides (peeglimäng – mängujuht näitab liigutusi ees, "peegel" matkib neid).
31. ja 32. R. Kangro <i>Võileib</i> , Eesti rahvalaul, V. Tormise seade <i>Mardilaul</i>	Eristada kunst- ja rahvamuusikat, kasutada teadmisi oma tegevuses.	Vahelduv liikumine kahes rühmas.
33. G. Ernesaks <i>Rongisõit</i> 41. Eesti rahvaviis, H. Jürisalu seade <i>Õhtul</i>	Instseneerida laulu, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Liikumine vastavalt laulu sisule (rollide mäng).
37. ja 40. H. Jürisalu <i>Rännumarss</i> , S. Prokofjev <i>Marss</i>	Eristada marsse esinejate koosseisu järgi, kasutada teoreetilisi teadmisi tegevuses.	Liikumise suuna muutmine vastavalt esinejate koosseisule.
45. ja 56. D. Tolstoi <i>Kristalne koobas</i> , D. Šostakovitš <i>Polka</i>	Eristada muusikas kõrget ja madalat registrit, panna tähele muusikapala osade vahetust, kasutada teoreetilisi teadmisi tegevuses.	Vahelduv liikumine kahes rühmas vastavalt muusika registritele ja osadele.

Tabel 19.3. Muusika kuulamine ning lõimumise võimalused muusikalis-rütmilise liikumise ja pillimänguga (Muusikavalik 3. klassile, 1. CD, koost. M. Muldma, kirjastus Koolibri)

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
1. ja 15. P. Tšaikovski <i>Marss</i> balletist <i>Pähklipureja</i> , G. Bizet <i>Marss</i> ooperist <i>Karmen</i>	Panna tähele ja väljendada muusika meeleolu muutusi, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Vahelduv liikumine kahes rühmas vastavalt muusika karakterile.

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
2. M. Glinka <i>Tšernomori marss</i> ooperist <i>Ruslan ja Ludmilla</i>	Eristada instrumente tämbri järgi, kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevustes.	Kaasamängimine orkestriga tämbri poolest lähedastel instrumentidel (orkestri dubleerimine).
3. ja 4. Eesti rahvalaul, K. Tamra seade <i>Vihmalaul</i> , Vene rahvalaul <i>Õunapuu all</i>	Märgata erinevusi eesti ja vene rahvamuusika vahel, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat, kasutades õpitud tantsuelemente.	Liikumine antud rahvale iseloomulike tantsuelementide kasutamiseks.
12. O. Ehala <i>Kodulaul</i>	Eristada laulu salmi ja refräänide, st osata kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevuses.	Liikumise suuna muutmine vastavalt salmile ja refräänile.
16. J. Strauss (isa) <i>Radetzki marss</i>	Meetrumi ja pulsi jälgimine, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine kahes rühmas: üks pulsi, teine meetrumi järgi.
18. H. Jürisalu <i>Kellassepp</i>	Kinnistada pulsi mõistet, arendada reageerimiskiirust.	Peeglimäng.
21. ja 24. P. Tšaikovski <i>Polonees</i> ooperist <i>Jevgeni Onegin</i> , F. Chopin <i>Valss</i>	Märgata muusika karakteri muutusi, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Liikumine paarides kahes suunas vastavalt muusika muutustele (valsisamm aeglasemas ja jooksusamm kiiremas osas).
22. R. Tobias <i>Polka</i>	Kinnistada kordamiste mõistet, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Polkasammul liikumisel suuna muutmine vastavalt kordamistele muusikas.
26. ja 29. E. Tamberg <i>Salapärase rongkäik</i> , P. Tšaikovski <i>Väikeste luikede tants</i> balletist <i>Luikede järv</i>	Instseneerida muusikapala vastavalt sisule, kasutada teoreetilisi teadmisi tegevuses.	Plastiline intoneerimine.
27. ja 28. J. S. Bach <i>Katkend süüdist nr 3</i> , J. Strauss (poeg) <i>Trick-Track polka</i>	Arendada rütmitaju, ansamblitunnet, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Mäng pillirühmades koos esitatava muusikapalaga.

Tabel 19.4. Muusika kuulamine ning lõimumise võimalused muusikalis-rütmilise liikumisega ja pillimänguga (Muusikavalik 3. klassile, 2. CD, koost. M. Muldma, kirjastus Koolibri)

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
2. ja 3. R. Schumann <i>Jõulumees</i> , P. Tšaikovski <i>Napoli tants</i> balletist <i>Luiked järve</i>	Eristada madalat ja kõrget registrit, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine rühmades vastavalt pala registreitele.
5. P. Tšaikovski <i>Vene tants</i> balletist <i>Pähklipureja</i>	Improviseerida, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Loov liikumine tantsuelementide kaasamisega.
6. N. Rimski-Korsakov <i>Kimalase lend</i> ooperist <i>Muinasjutt tsaar Saltanist</i>	Arendada ansamblitunnet, kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevustes.	Mängida rütmipillidel muusika meetrumit kaasa.
7. ja 11. L. Sumera <i>Lugu liblikast, kes ärkas talvel üles</i> , R. Kangro <i>Aga Tuhkatriinu on väga ilus</i>	Instseneerida muusikapala, lähtudes pealkirjast; arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Rollimäng iseseisvalt loodud stsenaariumi järgi.
8. Eesti rahvalaul, R. Pätsi seade <i>Vares, vaga linnukene</i>	Panna tähele tempo muutusi, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine vastavalt muusika tempo muutustele.
9. ja 17. A. Vivaldi <i>Kevad tsüklis "Aastaajad"</i> , W. A. Mozart <i>Türgimarss</i>	Panna tähele dünaamika muutusi, kasutada teoreetilisi teadmisi praktilises tegevuses.	Plastiline intoneerimine vastavalt dünaamikale.
10. E. Tamberg <i>Jääpurikad sulavad</i>	Improviseerida, lähtudes muusikapala pealkirjast, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Plastiline intoneerimine (jääpurikate sulamine).
13. ja 14. E. Tamberg <i>Käod kukuvad</i> , R. Päts <i>Kägu</i>	Võrrelda kahe muusikapala meeoleolu, arendada kujutlusvõimet ja fantaasiat.	Liikumine kordamööda kahes rühmas.
16. W. A. Mozart <i>Menuett</i>	Arendada ansamblitaju, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Instrumentaalne seade muusikapalale.
23. ja 24. R. Schumann <i>Menuett</i> , R. Kangro <i>Menuett</i>	Väljendada kahe menueti erinevusi, kasutada teoreetilisi teadmisi oma tegevuses.	Plastiline intoneerimine kahes rühmas.

Muusikapala nr, autor ja pealkiri	Tegevuse eesmärk (mida tahetakse saavutada)	Tegevus (milline tegevus sobib)
26. A. Pärt <i>Variatsioonid Arinuška terveksaaamise puhul</i>	Eristada madalat ja kõrget registrit, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine kahes rühmas (peateema ja madala registri helid).
27. R. Schumann <i>Lõbus talumees</i>	Eristada viisi ja saadet, arendada ansamblitaju, kasutada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Tegevus kahes rühmas: liikumine meloodia järgi ning mäng rütmipillidel saate ajal.
28. ja 30. M. Saar <i>Valss</i> , P. Tšaikovski <i>Valss balletist Uinuv kaunitar</i>	Määratleda muusika žanr, kinnistada muusikalisi väljendusvahendeid praktilises tegevuses.	Liikumine valsi taktimõddus, muutes muusika kordumistel suunda.

Tabelites pakutud muusika kuulamise lõimumise võimalustesse teiste muusikaliste tegevustega tuleb suhtuda loovalt ning lähtuda laste vanusest, võimetest, oskustest, huvidest, konkreetse tunni teemast jpm. Tähtis on põhimõtteline arusaam, et iga muusikalist tegevust käsitleme võimaliku partnerina mõnele teisele tegevusele. Tabelites esitatud näiteid koos eesmärkidega võib rühmaõpetaja julgelt rakendada ka kõikide teiste muusikapalade puhul.

MUUSIKALIS-RÜTMILINE LIIKUMINE

Liikumine on väikese lapse musitseerimine ja muusikalis-rütmiline liikumine loob ühe võimaluse laste eakohase liikumisvajaduse rahuldamiseks. Oluline on mõista, et laps tajub muusikat ja liikumist ühtse tegevusena. Muusikalis-rütmilise tegevuse kaudu arenevad lapse muusikalised ja üldised võimed (rütmitaju, meetrumitunnetus, tähelepanuvõime ja -jaotus, mälu, koordineerimine, emotsionaalsus, motoorika jpm). Muusikalis-rütmiline liikumine arendab samuti lapse eneseväljendusoskust ja -julgust. Erinevate muusikapalade karakteri, rütmi ja dünaamika väljendamine liikumise abil arendab fantaasiat ning aitab luua kujutluspile.

Muusikalis-rütmilise liikumise alla kuuluvad muusikalis-rütmilised harjutused, laulumängud, tantsud, muusikalised mängud, loovliikumine. Mängides ja tantsides arenevad laste sotsiaalsed oskused ning loominguline aktiivsus. Muusikalis-rütmiliste harjutuste eesmärgiks on õpetada lapsi liikuma kooskõlas samaaegselt kõlava muusikaga, mis võimaldaks mängu- ja

tantsuõhinas anda õigesti ja ilmekalt edasi muusika sisu. Õppeprotsessis võib kasutada mitmesugust kõndi muusika saatel, kerget jooksu, tantsusamme, tegevust vahenditega (puulehed, pärjad, paelad, mänguasjad, pallid), samuti mitmesuguseid liikumisjooniseid.

Rütmiliikumise üheks viisiks on laulule liigutuste lisamine, milles matkitakse laulu tekstis väljendatud tegevust, tegelasi või olukordi. Matkivad liigutused sooritatakse kooskõlas laulu rütmiga. Laulu saatel liikumine toimub peamiselt marsilauludes ja laulumängudes. Siinjuures jälgib õpetaja, et primaarseks jääb laul, selle kõlavust ei tohi häirida liikumine ega mäng pillidel.

Laulumängule on omane suhteliselt lihtne liikumine, enamasti meelde jäävad meloodiad, mis hõlbustavad mängu mängimist. Erilist tähtsust omab laulumängu sisu, teksti, meeoleu ja karakterite koosluse märkamine ning jälgimine. Laulumängu esitab õpetaja koos tegevusega, mis suurendab huvi ja loob tervikmulje. Laulu omandamiseks kasutatakse tavalist õppeviisi, seejärel lisatakse liikumine. Laulumängu õpetamise eel peab õpetaja täpselt teadma, missugust liikumist kasutatakse laulu saateks. Õpetaja võib soovi korral tegevust muuta, säilitades teksti, muusika ja liikumise kooskõla. Laulumängudes laulavad lapsed kaasa ainult rahulike liigutuste ajal, ülejäänud osa laulab õpetaja või jagatakse lapsed kahte gruppi – ühed laulavad, teised sel ajal mängivad. Laulumänge mängitakse rühmas sobival ajal iga päev. Laulumängude tekst ja viis õpitakse tavaliselt selgeks koos liikumisega. Taolised laulumängud aitavad paremini arendada laste sõnavara, viies kokku liigutused (motoorne mälu) ja sõnade tähenduse (näiteks laulumängus “Kükita”, kus õpitakse erinevaid liigutusi – kummardamist, plaksutamist jne).

Muusikalise mängu eesmärgiks on liikumise ja muusika kooskõla saavutamine, lapse reageerimiskiiruse ja erksuse arendamine, loominguliste võimete kujundamine ja tähelepanu juhtimine muusika üksikutele väljendusvahenditele. Liikumise üheks ülesandeks on täita kindlaid mängureegleid, mida kohandatakse vastavalt laste arengutasemele. On soovitatav, et lapsed sooritaksid liigutusi mitte ainult ettenäitamise, vaid ka sõnalise juhendamise järgi. Mängudesse tuuakse laste omaloomingut, näiteks liikumine reeglite järgi vaheldub vaba liikumisega, kus igaüks rakendab oma fantaasiat. Muusikaliste mängude õpetamisel lähtutakse alati muusikast. Laste loomingulisele tegevusele tuleb kindlasti anda positiivne sõnaline hinnang, kiites last ja pöörates tähelepanu tema edasijõudmisele. Loovust arendatavate muusikaliste mängude rakendamisel võib pakkuda erinevaid temaatilisi lähenemisi, näiteks loodusnähtused, loomad-linnud, sõidukid jpm, samuti vabale fantaasiale toetuvat süželist liikumist. Loominguliseks võib pidada lapse igasugust omal initsiatiivil liikumist, mis erineb õpetaja matkimisest (ka õpitud liigutuste ja elementide kasutamine mittetraditsioonilises järjekorras).

Tantsude ja muusikaliste mängude õpetamisel on palju ühisjooni. Alustada tuleb kindlasti tantsu saatemuusika eelnevast tundmaõppimisest. Tervikliku üldmulje saamiseks ja tantsu liikumisega tutvumiseks tuleb samaaegselt kõlav muusika seostada tantsumuusika karakteri ja vormiga. Põhiliikumine tuleb selgeks teha rütmiliste harjutuste abil. Tantsu on võimalik õpetada erinevas raskusastmes, kooskõlas laste võimete kasvuga. Nagu kogu muusikalases kasvatustöös, tuleb ka tantsudes suurt tähelepanu pöörata laste loominguiliste võimete, aktiivsuse ja fantaasia arendamisele. Osa tantse peaks olema selliseid, kus lapsed sooritavad omal initsiatiivil tuttavaid liigutusi ja leiutavad ise uusi. Seejuures tuleb jälgida, et tantsuliigutused vastaksid muusika karakterile.

Muusikalised mängud ja tantsud võimaldavad tunnetada liikumise kaudu ka muusika vormi, jälgida muusikapalade vormiosade vaheldumist ja karakteri eripära ning vastavalt muusikale muuta oma tegevust. Ka siin on oluline muusika kuulamise oskus ning liigutuste täpne kooskõla muusikaga. Kuna eelkoolieas on laste tähelepanuvõime väike ja pikaajaline keskendumise tekitab raskusi, on soovitatav kasutada rütmiliikumist ka teiste ainete tundides.

Muusikaline areng liikumise kaudu toimub samm-sammult. Töö planeerimisel tuleb pidada silmas ülesannete jõukohasust ja järjepidevust. Iga uus liikumine arendab muusika vastuvõtuvõimet ja liikumisoskust. Muusikalisis-rütmiline liikumine peab kindlasti kuuluma igasse muusikaga seotud tegevusse. Õpitud mängu ja tantse kasutatakse sobival võimalusel ka teistes õppetundides. Tantsudes ja mängudes on soovitatav kasutada ka mitmesuguseid vahendeid (nukke, kellukesi, paelu, palle, rätikuid, maske, pehmeid mänguasju jm). Mängude ja tantsude ajal osutatakse erilist tähelepanu passiivsematele lastele, püüdes neid kaasa haarata rütmilisele liikumisele. Intensiivse liikumisega mängude juures mõeldakse läbi mängu käik, et vältida liikumisel traumasid. Rütmilise liikumise korraldamisel peetakse silmas, et laste liikumistarve saaks rahuldatud. Samal ajal välditakse üleväsimust. Suurema liikuvusega tantsud ja mängud peavad vahelduma rahulikumatega.

Mida peaks arendama ja millele tuleks pöörata tähelepanu muusikalisis-rütmilise tegevuse läbiviimisel?

2–3-aastasi lapsi õpetatakse tundma rõõmu rütmilisest eneseväljendusest. Ergutatakse liikuma vastavalt muusika meeleolule, matkides õpetajat: paigal tammumine, kõnd, jooks, päkkadel kõnd, keerutamine üksikult ja paaris, käte peitmine selja taha, kükitamine, ühe ja vaheldumisi kummagi jalaga koputamine. Õpetatakse kõndi ja jooksu läbisegi, poolkükki, keerutusi, kiikumist, paariliseiga kõndimist ja kätest kinni keerutamist, ringi moodustamist ja ringjoonel kõndimist, loomi ja linde matkivaid liigutusi.

4–5-aastastele lastele õpetatakse liikumist vastavalt muusikaosade vaheldumisele, reageerides õigesti muusika algusele ja lõpule, eristades tempo muutusi, dünaamikat (helitugevust) ja registreid. Rütmikat õpetatakse kõnni–jooksu abil ilmekalt edasi andma muusika meeleolu liigutustes (lumehelbeke, karu, lind, jänes jne). Õpetatakse esitama lihtsamaid tantse, kasutades õpitud tantsuelemente: otsegalopp, kand-varvasastak, sulghüpped. Julgustatakse kasutama õpitud liikumiselemente rütmilisel liikumisel. Õpetatakse liigutuste täpsust, väljenduslikkust ning kogu rühma sünkroonset ja rütmikat liigutuste sooritamist.

6–7-aastasi lapsi õpetatakse liikuma vastavalt muusika väljendusvahenditele vähem kontrastse muusika järgi: dünaamika – vaikne-poolvali-vali; registrid – kõrge-keskmise-madal; tempo – kiire-mõõdukas-aeglane; taotledes liikumisel sünkroonsust ja liigutuste viimistletust, täpsust, väljendusrikkust ja õiget kehahoidu. Liikumisloomingu arendamisel pöörata tähelepanu originaalsusele ja individuaalsusele, mis omakorda aitab lapsel arendada ruumilist intelligentsust, esinemisjulgust ning tunda rõõmu eneseväljendusest.

Praktiliseks tegevuseks on soovitatav kasutada eelmiseks (muusika kuulamise) tegevuseks pakutud allikaid ning lisada valikuliselt M. Liivaku koostatud ring- ja laulumängude kogumikes olevat muusikat ja mängude kirjeldust.

LAULMINE

Lapse jaoks on laulmine sama loomulik häälekasutusviis kui rääkimine. Laul on ka sotsiaal-kultuuriline nähtus, sest ta loob mitmekesiseid võimalusi lapse rahvusliku identiteeti toetamiseks, sotsiaalsete, esteetiliste ja intellektuaalsete võimete kujundamiseks ja arendamiseks. Laulurepertuaari omandamise kaudu on võimalik luua side laste ja esivanemate vahel, soodustada kultuurilist transmissiooni, sh perekondlike traditsioonide, väärtushinnangute ja mentaliteedi edasiandmist põlvest põlve. Laulurepertuaar peab sisaldama eakohaseid laule, mis on otseselt või kaudselt seotud lapse toimingutega, tema huvide ja fantaasiamaailmaga. Laulude valikul tuleb lisaks õpetuslikele ja kasvatuslikele eesmärkidele arvestada meloodia sobivust laste häälele, ülesehitust, ulatust ja lauluteksti sobivust eale, mida me nimetamegi eakohasuseks.

Laulude õpetamine eeldab põhjalikku ettevalmistustööd. Peale laulu viisi ja sõnalise teksti ning saatepartii omandamise tuleb õpetajal analüüsida laulu meloodilises plaanis – otsida ja märkida laulus esinevaid raskeid kohti, leida sobivad kohad hingamiseks, mõelda läbi dünaamiliselt parim ettekandmis-

viis. Laulu tutvustades peab õpetaja tekitama huvi laulu vastu ja soovi selle õppimiseks. Sissejuhatuses võib kasutada vastavasisulist vestlust, luuletust, muinasjuttu, samatemaatilist pilti. Laulu esitusele võib eelneka ka muusika kuulamine, pildi ühine vaatlemine, mäng või juba tuttava samatemaatilise laulu laulmine. Laulu tutvustamine peab olema kunstiliselt laitmatu, st esitusel peab intonatsioon olema puhas, diktsioon selge, dünaamiline plaan läbi mõeldud.

Oluline on, et lapsed kuulaksid uut laulu kui kunstilis-muusikalist tervikut, millele suuresti aitab kaasa õpetaja emotsionaalne ja kaunis laulu esitus, kus viis, dünaamika, tempo ja teised muusikalised väljendusvahendid on allutatud muusika sisule ja meeleolule. Kasutada võib nii saatega kui saateta esitust, samuti ka helisalvestusi. Teksti võib õppida koos viisiga ja ka eelnevalt eraldi. Laulu õpetamisel tuleb kasutada võimalikult vähe klaverisaadet. Pidev saade segab meloodia jälgimist ning nõrgendab laste enesekontrolli. Lauluvead peaks kohe parandama, lastes kuulata fraasi õigesti laulduna. Laulude õpetamise käigus tuleb anda lastele algsed juhendid õigeks hingamiseks, selgeks hääldamiseks, sundimatuks kehahoiakuks laulmisel ja pingeta, loomuliku ning vaba laulmise arendamiseks. Laulu peab õpetama, kordama ja viimistlema mitme tunni jooksul. Igale laulu kordamisele seab õpetaja kindla eesmärgi, olles nõudlik teksti õigsuse ja esituse ilmekuse suhtes.

Laulmise puhul tuleb õpetajal silmas pidada lapse ealistest iseärasustest lähtuvaid eesmärke:

- 2–3-aastaste laste puhul tuleb pöörata tähelepanu huvi tekitamisele laulmise vastu, valides repertuaari huvitavaid ja jõukohaseid laule. Tuleb õpetada jälgima õpetaja laulmist, kelle esitus võimaldaks lapsel saada emotsionaalset elamust ning ergutaks kaasa laulma, jälgides ühtset tempot. Häält ja muusikalist kuulmist arendatakse muusikaliste õppemängude kaudu.
- 4–5-aastastel lastel arendatakse lauluoskust: õpetatakse laulmisel õiget kehahoiu, andma õigesti edasi laulu meloodiat ja rütmi, pöörama tähelepanu laulu ilmekale esitusele, laulma väljahingamisel vaba loomuliku häälega ja selge diktsiooniga. Arendatakse ansamblitunnetuse oskust ja muusikalist mälu, õpetades üheaegselt laulu alustama ja lõpetama ning jälgima ühtset tempot. Ergutatakse lapsi muusikaliste õppemängude kaudu elementaarset laululoomingule. Õppeaasta lõpus peaks iga laps oskama laulda mõningaid õpitud laule.
- 6–7-aastaste lastega jätkatakse ilmekuse arendamist; õpetatakse laulma olenevalt teksti ja meloodia iseloomust: kiirelt ja aeglaselt; vaikselt ja valjult. Iga õppeaasta lõpul peab laps oskama laulda rühmas ja iseseisvalt mõningaid aasta jooksul õpitud laule.

Laulmise õppimine peab toetuma aastatepikkuselt kasutusel olnud lauludele, kuid tutvustama ka uudsemat heliloomingut. Eespool toodud põhimõtetest lähtuvalt on koostatud ka praktilise tegevuse repertuaarivalik.

PILLIMÄNG

Laste muusikalises tegevuses moodustavad laulmine, rütmiline liikumine ja muusika kuulamine lahutamatu terviku. Üks võimalus muuta need tegevused huvitavamaks ja arendavaks, andes võimalusi aktiivseks, loovaks musitseerimiseks, on mäng mitmesugustel lastepillidel. See tegevus suunab laste tähelepanu muusika peamistele väljendusvahenditele – rütmile ja helikõrgusele. Pillimäng arendab lapse põhivõimeid, tämbrilist ja dünaamilist kuulmist. Musitseerimine pillidel arendab nii kontsentratsioonivõimet kui ka tähelepanu jaotamise oskust, reageerimiskiirust ja -täpsust, ansambli-tunnetust.

Lapse võime instrumendil mängida on tihedalt seotud tema psüühilise arenguga. Kui rütmilised oskused instrumendil mängimiseks on juba varakult olemas, siis füüsiline koordineerimine võib areneda suhteliselt hilja. Pillimängus on aga vaja kindlasti ka füüsilist valmisolekut. Instrumendil mängimine nõuab kõrva, käe ja silma omavahelist koordineerimist, käelaba ja käsi-varre lihastiku valmisolekut, mis eelkooliealisel lapsel harjutamise tagajärjel ka jõudsalt areneb.

Muusikapala (laulu) saate õppimise käik on vastavalt vanuseastmele erinev: muusikapala tutvustamine, muusika iseloomustamine, väljendusvahendite leidmine (meloodia, rütm, tempo, tämbrid, dünaamika, vorm); saatepillide valik ja selle põhjendamine; ühe lihtsama saaterütmi õppimine, selle rakendamine ning teise (teiste) saaterütmide õppimine, seostamine eespool õpituga; saatepartiide viimistlemine; iseseisvalt saate koostamine ja selle esitamine.

Mäng pillidel peab lähtuma järgmistest põhimõtetest.

1. Pillimäng lisatakse alles siis, kui laul on kindlalt selgeks õpitud.
2. Esitatava saate rütm ei tohiks dubleerida muusikapala rütmi.
3. Rütmi- või meloodiasaade peab kõlama vaiksemalt kui laul või muusikapala, mida saadetakse.
4. Pillide valik peab lähtuma muusikapala sisust ja meeleolust (programmiline muusika, laulude temaatika, lauluteksti sisu).
5. Pilliansambli või -orkestri puhul peab laps kõigepealt omandama partii kehalise liikumise abil ja alles seejärel võtma kasutusele instrumendid.

Oluline on, et töö lastepillidega oleks süsteemne, jõukohane ja lastele musitseerimisrõõmu pakkuv. Seejuures on oluline pillide valik. Kõige esimene kättesaadav instrument on lapse oma keha – nn kehapiil, mis tekitab erinevaid

tämbreid ja põnevaid hääli (plaksud, patsud, nipsud, trampimine). Mänguhoos loovad lapsed tihti originaalseid kehapillilugusid. Mängimine kehapillil on ettevalmistus rütmipillide ja häälestatud instrumentidel mängimiseks. Enamasti mängitakse kehapilli laulude ja liisusalmide-lasteriimide saateks. Kehapillil mängimine arendab lisaks rütmitundele ka koordinatsiooni.

On vajalik, et lapsed mängiksid mitte ainult ette antud partiid, vaid oleksid võimelised improviseerima ise ka rütmisaadet, leidma muusika saateks sobivat pilli jm. Õpetaja ülesandeks on suunata õpilaste mõttekäiku pala saate valikul. Hoolikalt tuleks kontrollida saate otstarbekust, pillide sobivust laulu (muusikapala) meeleoluga, hoiduda liigest müra. Nii kujuneb kuulamis- ja analüüsisoskus, aktiivne ja loominguline suhtumine musitseerimisse ja muusikasse. Ühte saadet õpitakse vastavalt tema raskusastmele mitmel korral.

Põhiliselt jaotatakse instrumendid kahte rühma: rütmipillid ja meloodiapillid. Pedagoogilis-didaktilise printsiibi järgi – lihtsamalt keerulisema poole – tuleb rütmipille kasutusele võtta sellises järjekorras:

- 2–3-aastaselt õpib laps mängima kehapillil, kõlapulkadel, randmekuljus-
tel, väikesel trummil, marakatel või kõlakarbil, et kasutada neid liikumisele,
kuuldud muusikale ja laulule pulsi või rütmi kaasamängimiseks.
- 4–5-aastane laps õpib käsitsema ja eristama rütmipille (lisanduvad tam-
buriin, kõlatoru, võrutrumm, kastanjett, puu-agoogo, taldrik, guiro, kõla-
plaadid). Laps õpib kasutama õpitud pille liikumise, laulmise, lasteriimide ja
muusika kuulamise saateks. Arendatakse ansambli- ja rütmiteadust, jälgides ühtset
tempot, pillimängu õigeaegset alustamist ja lõpetamist.
- 6–7-aastasele lapsele õpetatakse mänguvõtteid metall-agoogol, cabasal,
cazizil, plaatpillidel (ksülofon, metallofon, kellamäng jt). Õpitakse esitama
lihtsamaid ostinaato saateid lasteriimidele, lauludele ja muusikapaladele.
Arendatakse improviseerimisoskust õppemängude kaudu. Luuakse võimalus
osalemiseks lastepilliorkestris.

Praktilises töös kasutatakse lisaks ülaltoodud pillidele mitmesuguseid kõla-
efekte võimaldavaid pille (kellukesed, kuljused, kägu, ööbik jt). Üks võimalus
pillimängu edendamiseks on mängimine laste omameisterdatud pillidel. Kõiki-
de pillide kasutamisel tuleb selgitada pilli hoidu ja otstarbekaid mänguvõtteid.

Õpetaja kasutab mitmesuguseid lastepille laulmise ja rütmilise liikumise
saateks. Ka muusika kuulamiseks on sobiv valida niisuguseid palu, kus erili-
ne osa on mitmesugustel saateinstrumentidel. Näiteks sarjast *“Teeme muu-
sikat”* sobivad selleks suurepäraselt V. Tormise, G. Ernesaksa ja H. Jürisalu
lastepalad ja laulud (repertuaar on 2. klassi CD-l). Ühises mängus ja sellele
järgnevas arutelus leitakse, et kuulatud pala, saadetuna meloodia- ja rütmipillidel,
kõlab tunduvalt huvitavamalt ja väljendusrikkamalt.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõik muusikaalased õppetegevused on omavahel tihedalt seotud. Üksteist täiendades lähtuvad nad ühisest eesmärgist – toetada lapse huvi ja armastust muusika vastu ning luua võimalusi loominguks ja aktiivseks musitseerimiseks.

Selleks, et lihtsustada muusika- ja rühmaõpetaja muusikaalast tööd, on tabelites 19.1–19.4 esitatud praktilise töö repertuaar, mis toetab kõiki muusikaga seotud tegevusi.

20. MUUSIKA RÜHMA TEGEVUSTES

Monika Pullerits

MUUSIKA VÄLJENDUSVAHENDID JA KÕNEMÄNGUD

Kõnemängud on kõige otsesemalt seotud selliste muusikaliste väljendusvahenditega nagu meetrum (värsimõõt), tempo, rütm (sõnarõhud, silbitamine), dünaamika (hääletugevus ja selle muutumine), tämber (erinevad hääleintonatsioonid). Neid kõnemängude aluseks võttes saame edendada ka laste verbaalset eneseväljendust.

Tekstide (liisutused, vanasõnad, mõistatused, riimid) esitamine meetrumit kaasa mängides.

Näide 1

ÜKS	PUU,	VIIS	HARU	(käsi)
VALGE	PÕLD,	MUST	SEEME	(raamatuleht)

Sõltuvalt laste vanusest ja võimekusest, saab meetrumit kaasa mängida patsutades, plaksutades või rütmipillidel. Võimetekohased kõlažestid (patsutamine põlvedele kaks kätt korraga või vahelduvate kätega, patsutuste vaheldumine plaksutustega) toetavad koordineerimist ja motoorikat. Mäng rütmipillidel lisab kõlalist mitmekesisust.

Tekstide esitamine erinevates tempodes (aeglaselt, kiiresti, kiirenedes, aeglustades) suunab lapsi üksteist jälgima ja kuulama. Ühistegevustes on oluline tunnetada ühtset tempo. Õpetajal tuleks silmas pidada, et kiirenev tempo ei tooks kaasa liigset hääle valjenemist ja ebamäärast diktsiooni. Tempomängudeks võib kasutada nii üksikuid lauseid kui luuletusi ja laulude sõnu.

Sõnarütmide esitamine kõlažestidega (plaksutamine, patsutamine) ja rütmipillidega on otseselt seotud rütmitajuga ning sobivad sõnamudelid saavad olla aluseks muusikaliste rütmivormide esitamisele. Pedagoogilises praktikas on kasutatud selleks kahte erinevat lähenemisviisi – skandeerimist või lähtumist loomulikust kõnerütmist.

Skandeerimise puhul on tegemist silpide rütmistamisega, mis on ise-loomulik ka laulmisele, kus sõnade üksiksilbid saavad lisaks rütmile heli-kõrgused. Kõnekeele seiskohalt on skandeerimisel sageli sõna loomulik kõla ja rütm moonutatud. Seetõttu on sobivam lisada sõnadele ja kõlažestidele lihtne 2-noodiline meloodiamotiiv.

Näide 2

——— ——— — — — — —
 KURR – KARR, KU-HU LÄ-HED?
 NURR – NARR, NUR-ME LÄ-HEN.
 MIRR – MARR, MI-DA OT-SID?
 HIRR – HARR, HII-RI OT-SIN.

——— plaksud
 ——— patsud

Kui sõnad on sel moel omandatud, saab sama rütmi esitada ainult kõlažestidega või pillidel. Lapse tähelepanu toetab see, kui ta samal ajal teksti mõttes kaasa loeb.

Lähtumine võimalikult loomulikust kõnerütmist edendab sõnalise väljenduse ilmekust, mida taotletakse draamaõpetuses. Eesti keelele on omased välted ja keeletunnetuslikust seisukohast on oluline, et kõnemängud ei moonutaks liigselt sõnade kõla ega tähendust. Selleks tuleks rütmistatud kõnemängudeks valida tekstid, kus saab võimalikult täpselt lähtuda loomulikust sõnarütmist, mis oleks otseselt rütmifiguuriks üle kantav.

Näide 3

Pä - ka - pikk kuu - lab, pä - ka - pikk vaa - tab,
 pä - ka - pikk kuu - leb, pä - ka - pikk näeb.

Tekstide esitamine erineva dünaamikaga (vaikselt, valjult, valjenedes, vaibudes) aitab tunnetada oma häält ja selle kasutamisevõimalusi. Vaiksest sosinast võib välja kasvatada valju hääle ja vastupidi. Siinjuures tuleks õpetajal pidevalt suunata kõlakvaliteeti. Vali ei tähenda kõvahäälsel karjumist, millega laps oma häälepaeltele viga võib teha. Kõnetooni tekitamise viis mõjutab ka

Tekstikast 20.1. Muusikalisi mängu ja laule

- Jukk, T., Laikre, T. (2003). *Roheline – rütmi- ja liikumisõpetus*. (CD-ga). Põltsamaa: eraväljaanne.
- Kalamees, E. (koost) (2006). *Kus mu põial*. Rakvere: TLÜ Rakvere kolledž.
- Kumpas, A., Vikat, M. (koost) (1996). *Midli-madli*. I ja II osa. Tallinn: Koolibri.
- Kumpas, A. (2006). *Väikese lapse laulud*. (CD-ga). Tallinn: Pere ja Kodu raamat.
- Kiilu, K. (koost) (2007). *Laulu tegin väikese* (uusi laule mudilastele CD-ga). Tallinn: SP Muusika.
- Loigom, A. (2002). *Laule lastele ja lapsemeestele* (laulik CD-ga). Tallinn: Talmar & Põhi.
- Pajusaar, R. (2006). *Tabatinna*. Tallinn: SP Muusika.
- Pullerits, M. (2004). *Koolimuusika – kõnemängust pillimänguni*. Tallinn: Avita.
- Puusepp, A. (2007). *Laste loovuse arendamisvõimalusi muusikaõpetuses tuginedes C. Orffi süsteemile*. Magistritöö. (DVD-ga). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Sein, M., Roost, I. (2006). *Pilliraamat*. Tallinn: Pere ja Kodu raamat.
- Tedre, Ü., Tormis, V. (2007). *Uus regilaulik*. Tallinn: SP Muusika.

Tekstikast 20.2. Muusikavalik kuulamiseks

- Liiv, D. (2005). *Neli heldet haldjat*. (muinasjutt ja CD). Tallinn: Silmapiir.
- Liiv, D. (2007). *Võluvitsavägi*. (muinasjutt ja CD). Tallinn: Silmapiir.
- Muldma, M. (2001). *Muusikavalik 1. klassile*. CD. Tallinn: Koolibri.
- Muldma, M. (2002). *Muusikavalik 2. klassile*. CD. Tallinn: Koolibri.
- Muldma, M. (2003). *Muusikavalik 3. klassile*. CD I ja II. Tallinn: Koolibri.

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Bachmann, M. (1991). *Dalcroze Today*. New York Oxford University Press.
- David J. (ed.) (2003). *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York. Oxford: Oxford University Press, 112–122.
- Hongisto-Aberg, M., Lindeberg-Piironen, A., & Mäkinen, L. (1993). *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2005). *The many meanings of art*. Finland. Helsinki.
- Karppinen, S., Puurula, A., & Ruokonen, I. (2001). *Taiteen ja leikin lumous. (4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus)*. Oy Finn Lectura Ab.
- Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. (2005). *Taidon ja taiteen luova voima*. Oy Finn Lectura Ab.
- Mellov, Z. (1999). *Rütmika – loov liikumine*. Tallinn: Koolibri.
- Sloboda, J. (2000). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia.
- Swanwick, K. (1992). *A Basis for Music Education*. Routledge. London.
- Жилин, В. (2004). *Орф-Шульверк. Народные песни и танцы для голоса, блок-флейты и Орф-инструментов*. Musik Production International.
- Кацер, О. (2005). *Игровая методика обучения детей пению*. Санкт-Петербург: Музыкальная палитра.

21. KEEL JA KÕNE: KUULAMINE JA KÕNELEMINE, LUGEMINE JA KIRJUTAMINE

Marika Padrik ja Merit Hallap

SISSEJUHATUS

Keele ja kõne erinevus. Järgnevas käsitluses eristatakse mõisteid *keel* ja *kõne*. Keel on märkide ja nende kasutamismeetodite süsteem. Keel on vahend, mida kasutatakse kõnelemisel ja verbaalses tunnetustegevuses. Kõne on psühho-füsioloogiline protsess, keele kui vahendi rakendamine suhtlemisel. Töö tegemisel on vaja nii tööriista kui selle kasutamisoskust. Ka oma mõtete väljendamiseks suhtlemisel on lapsel vaja nii keelevahendeid (sõnu, lausekonstruktsioone) kui nende kasutamise oskust (kellega, kuidas ja milleks rääkida; kuidas lauseid muuta ja tekstis sobitada).

Kõne funktsioonid. Kõne areng sõltub vajadusest ja võimalustest kasutada keelt erinevates funktsioonides (Riley et al, 2004). Kõne funktsioone võib rühmitada väga erinevalt (vt ka Halliday, 1975; Karlep, 1998). Juba väikelaps mõistab, et kõne abil saab täiskasvanut suunata oma soove rahuldama. Samuti reguleerib täiskasvanu kõne abil lapse käitumist. Karlepi järgi (1998) osutub oskus tegutseda lihtsa suulise korralduse alusel jõukohaseks alles ligikaudu neljanda eluaasta keskel. Varem on tajuvälja, s.o situatsiooni mõju kõnest tugevam (kui tähelepanu köidab mingi muu asi, siis laps korraldust ei täida; raskused on ümberlülitumisel ühelt tegevuselt teisele). Huvitav on ka see, et laps hakkab enne täitma tegevust võimaldavaid käskke kui keelde, mis tegevust pidurdavad. Seega ei ole väikelast mõttekas niivõrd keelata, kui suunata teda kõne abil uuele tegevusele. Seoses ühismängu arenguga kujuneb oskus reguleerida kaaslaste käitumist – see seab kõnele hoopis teised nõudmised (vt ka ptk 1 ja 2). Äärmiselt oluline on aga koolieelses eas arenema hakkav oskus **reguleerida ja kavandada** kõneliselt iseenda käitumist, mille kiire areng jätkub koolis ja on aluseks iseseisvale tegutsemisele ja õppimisele.

Tekstikast 21.1. *Kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni arengu toetamine*

Kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni arengu toetamine

Täiskasvanu saab kujundada lapse oskust reguleerida oma tegevust kõne abil (reguleerimise areng väliskõnest planeerimiseni mõttes ehk sisekõnes):

1. Juhtides ja suunates lapse tegevust kõneliselt, kusjuures eelistatud on mitte käskimine ja keelamine, vaid tegevust suunavad, algatavad repliigid. Nt *Paneme nüüd riided selga. Siis saame õue minna.*
2. Kommenteerides laste tegevust, enda tegevust ja koos tegutsemist. Nii kinnistuvad rutiinid, ajalised ja põhjus-tagajärg seosed sündmuste ja tegevuste vahel. Laps hakkab mõistma, mida, milleks, kuidas, miks, millal ja millises järjekorras tehakse.
3. Suunates last kommenteerima oma tegevust selle ajal ja pärast sellest rääkima. Kõnes kinnistuvad taju- ja mälukogemused.

Suheldes vahetatakse informatsiooni. Kõnet kasutab laps selleks, et saada teadmisi ümbritseva, iseenda, teiste inimeste ning juba toimunud või tulevikus toimuvate sündmuste kohta. Kui teave sisaldab lapse jaoks uusi teadmisi, on tegemist juba **kõne kasutamise**ga **tunnetustegevuses**, millegi õppimisel. Kõne abil saadud informatsioon ei ole koolieelses eas siiski peamine. Mida väiksem laps, seda suurem osa infost talletatakse visuaalselt ja praktiliselt kogedes. Oluline on aga mõista, et koolieelikud konstrueerivad uusi teadmisi maailmast kahe allika vahendusel – vaatluste ja täiskasvanute seletuste abil. Mõlemad allikad täiendavad teineteist. Seega toetab täiskasvanu kõne last meeldejätmisel, meenutamisel, mõtlemisel ja uute teadmiste loomisel. Õpetaja peaks mõtlema selle üle, kui palju ja kuidas ta lapse tegevust kõnega saadab ja kuidas ta last sellesse verbaalse interpreteerimise protsessi kaasab (vt ka ptk 6). Mida noorem laps, seda suurem on täiskasvanu kõne osakaal ühistegevustes. Mida vanem laps, seda rohkem suunab täiskasvanu last ise rääkima.

Õpetaja roll on luua teadlikult olukordi ja suunata last kõnet kasutama erinevates funktsioonides. Seejuures ei saa jätta tähelepanuta ka täiskasvanu enda kõne kasutust erinevates funktsioonides, sh lapse keelekasutuse toetamist (nt reguleeriva-planeeriva funktsiooni kujundamisel).

Kõnearenduse erinevad tasandid. Mõnikord võib lasteaiapedagoogide seas esineda arvamust, et mistahes tegevus või olukord, milles kasutatakse kõnet, ongi kõnearendus. Kõnearendus on siiski vaid laste kõne ja kõnelise suhtlemise sihipärane arendamine, mis võib toimuda kolmel erineval tasandil (Karlep, 2003a). Õppetegevusi planeerides on kasulik mõelda, mis eesmärki keele kasutamine teenib, mida me arendada tahame. Kõige madalama tasandi eesmärgiks kõnearenduses on **laiendada keelevahendite valdamist** (sõnavara, lausemallid): tegeldakse sõnade, lausete, teksti, hääldamisega, nii kuulamise

(tähenduse mõistmisega) kui ka kõnelemisega. Õpetaja roll on eelkõige arengut võimaldava keskkonna loomine. Paraku ei piisa viimasest kõigi laste puhul: ligikaudu veerand lastest vajab koolieelses eas ühes, teises või koguni kõigis kõne valdkondades täiskasvanu abi ka keelevahendite omandamisel. Eriti vajavad seejuures abi muukeelsed lapsed. Et see oleks tõhus, oleks täiskasvanul kasulik teada, mida ja kuidas õpetada/arendada. Kasulikke võtteid ja nõuandeid on pakutud raamatus Hallap ja Padrik “Lapse kõne arendamine” (2008). Kõrgem ehk teine eesmärk on õpetada last mainitud oskusi ja **keelevahendeid rakendama sõltuvalt suhtlusolukorrast** (kas kuulajana või kõnelejana; rääkides eakaaslase või võõra täiskasvanuga; kas kedagi veendes, paludes või midagi selgitades vms). Õpetaja kasutab selle eesmärgi täitmisel igapäevaseid elulisi situatsioone, olles seejuures ise hea suhtlejana eeskujuks (nt suunates last lohutama nooremat rühmakaaslast, selgitama teistele mingit reeglit). Millegi selgitamine (nt ilmastikunähtuste seos aastaaegadega), kirjeldamine (nt võimalikud ohud liikluses), iseloomustamine (nt kuulatud muusika) alushariduse erinevate valdkondade raames on samuti keelevahendite rakendamine. Kui nimetatud oskusi spetsiaalselt harjutatakse, ongi tegemist kõne arendamisega antud valdkonnas. Kõnearenduse kõige olulisemaks eesmärgiks on õpetada **kasutama keelt suhtlemisel ning õpi- ja tunnetustegevuses** (kõnearenduse kõrgeim tasand). Loomulikult ei realiseeru see eesmärk lasteaias, vaid alles koolis. Sisuliselt tähendab see oskust kasutada kõnet kõigis funktsioonides: info hankimisel ja vahendamisel, enda ja teiste tegevuse planeerimisel-reguleerimisel, suhtlemisel vastavalt sotsiaalsele normile. Lasteaias luuakse baas selle tasandi kujunemisele. Kui täiskasvanu valib ise suhtlusvahendeid ja orienteerub nii suhtlus- kui õpiolukordades ise, siis koolieeliku puhul on kogu see protsess toetatud täiskasvanu poolt.

KÕNEKESKKOND

Kõnekeskkonna mõju kõne arengule on vähemal või suuremal määral tunnustanud kõik kõnet uurinud teadlaste koolkonnad (vt ka ptk 2). Keskkonna kujundavad last ümbritsevad inimesed. Kõne eakohaseks arenguks peab laps saama võimalusi nii kuulata teiste inimeste kõnet (sisend, ingl *k input*) kui ka ise kasutada keelt erinevatel eesmärkidel mitmekülgses suhtlussituatsioonis (väljund, ingl *k output*).

Sisend ehk lapsele adresseeritud kõne. Teiste inimeste kõnet kuulates saab laps oma kõne kujundamiseks vajalikud näidised. Laps saab oma süsteemi luua aga kergemini sel juhul, kui ta mõistab kuulatud ütlust (suuremalt osalt). Laps mõistab ütlust, kui ütluse sisu vastab tema huvidele, kogemustele, teadmistele ning ütlust toetab suhtluskontekst. Mõistmise kergendamiseks ja

lapse huvi säilitamiseks kasutatakse väikeste lastega tavaliselt ka kohandatud kõnet. Kõnet kohandatakse eri kultuurides erineval viisil. Lääne kultuurides on kohandatud kõne iseloomulikeks joonteks aeglasem kõnetempo, pikemad pausid, varieeruv, kohati liialdatud intonatsioon, kordused, lihtne lauseehitus (Gass, 1997). Lihtsustatud keelekasutus aitab lapsel toime tulla kõnevoolu liigendamise (segmenteerimisega) lihtsamateks tähenduslikeks üksusteks (sõnadeks, fraasideks, lihtlausungiteks) ning nii on kergem saadud infot töödelda. Rõhutatakse, et lapsele peab andma võimaluse abstraherida keelestruktuurid just loomulikust interaktsioonist (Paul, 2001). Siiski pole veel tänaseni täpselt selge kohandatud keelekasutuse mõju lapse kõne arengule.

Varase kõnearengu toetamisel tuleks enne lapse poole kõnega pöördumist saavutada lapse tähelepanu (loe: huvi). Arendav on üks ühele suhtlemine lapsega tegevuse käigus. Rääkima peaks "siin ja praegu" teemadel, s.o lapse poolt tajutavast. Kõnelejana (sisendi andjana) on soovitatav tuttav inimene, kes on kursis lapse arengu tasemega. Suur korduste arv sama ütluse kasutamisel aitab lapsel vastava üksuse kiiremini omandada (algul kasutada sama ütlust korduvalt ühes ja samas või sarnases situatsioonis, hiljem juba sama ütlust uues situatsioonis). Lapse mõistmist kergendab ka see, kui täiskasvanu saadab oma ütlusi võimalusel täiendavalt kehakeele ja näoilmetega. Pärast lapse kolmeaastaseks saamist, kui suureneb eakaaslaste roll suhtlemisel, on täiskasvanu endiselt küll kõnenäidise andja, kuid nüüd on oluline võimalikult mitmekesine keelekasutus täiskasvanute (nii tuttavate kui võõraste) poolt: vestlus igapäevastel teemadel (argidialoog), vestlus erakordsest sündmusest, jutustamine, juttude ettelugemine, arutelud jne. Eelistatud on n-ö dekontekstualiseeritud keelekasutus, st räägitakse olnust ja tulevast, sh fantaseeritakse, mitte ei keskenduta niivõrd tajutavale (aktiveeritakse rohkem mälu- ja mõtlemisprotsesse).

Väljund ehk lapse enda kõne. Kui on loodud turvaline ja toetav keskkond, siis on laps ka ise aldis keelt kasutama. Laps kontrollib keelt, kasutades loodud hüpoteese keele kohta (kas kasutatud üksusega saab oma suhtluseesmärk täidetud või mitte), saades sageli täiskasvanult tagasisidet. Uurimused on näidanud, et täiskasvanud kordavad (ja sealhulgas täpsustavad) pigem keeleliselt puudulikke ütlusi. Kordustel on kahene roll – need annavad lapsele märku ütluse puudulikkusest ja samal ajal pakuvad õige näidise (Gass, 1997) (vt ka allpool *Kõne areng ja toetamine vanuses 1–3 aastat*). Samas on ütlust raske (kui mitte võimatu) täpsustada, kui ei mõisteta/aimata selle tähendust. Kui lapse ütlust ei mõisteta, täpsustatakse seda tavaliselt alternatiivküsimusega (*Tahad nukku või autot?*). Tuttav täiskasvanu on just seetõttu hea suhtluspartner, et ta suudab edukamalt tõlgendada lapse ütlusi, mis pole veel keeleliselt korrektselt vormistatud.

Täiskasvanud peaksid reageerima väikelapse igale suhtlusalgatusele. Laste ütlustele vastates võtavad täiskasvanud suure vastutuse: neil tuleb kompenseerida lapse kõnelisi puudujääke viisil, mis võimaldab lapsel oma rolli suhtluses efektiivselt täita, st täiskasvanu reaktsioonist sõltub, kas lapsel säilib motivatsioon, huvi suhtlemise vastu ning kas laps tunneb õnnestumise või ebaõnnestumise tunnet (Riley & Reedy, 2004). Oluline on anda lapsele aega oma ütlust moodustada ja see välja öelda. Ka on soovitatav mitte rääkida lapse eest, kui laps ise omal viisil toime tuleb. Lisaks võiks luua situatsioone, kus lapsel tekib vajadus kõnelda. See on eriti oluline nende laste puhul, kes kõnelises suhtluses aktiivselt ei osale. Väikese lapse kõne ergutamiseks on soovitatav olla lapsega ruumiliselt ühel tasandil (nt kükitada, võtta laps endale sülle jms). Igas vanuses lapse kõnesoovi vallandab sobivate vahendite (sh mänguasjade) kasutamine. Täiskasvanu saab suunata lapse kõnet vahendite valikuga, kuid tegevuse valiku nende vahenditega peaks jätma rohkem lastele (Paul, 2001). Pärast lapse kolmeaastaseks saamist on oluline suunata lapsi rohkem omavahel suhtlema. Täiskasvanuga suheldes omandatud keelevahendid aktiveeritakse just eakaaslastega suheldes (Karlep, 1998; vt ka ptk 2).

KÕNE ARENG JA SELLE TOETAMINE VANUSES 1–3 AASTAT

Vanuses 1–3 aastat arenevad lastel kõnelise suhtlemise vahendid kõige kiiremini: üksikute sõnade kasutamisest jõuab laps algelise jutustamisoskuseni. Pakkudes lapsele erinevaid kõnemudeleid/näidiseid ning seostades kõnearenduse lapse igapäevase tegevusega, loome võimalused täiskasvanu kõne alusel lapse oma keelevahendite süsteemi kujunemiseks. Varase kõnearendusega saame osaliselt ennetada võimalikku kergemat kõnearengu mahajäämist.

Sõimerühma tulevad väga erineva kõnearengu tasemega lapsed: mõnel on vaid lalinkõne (tähenduseta häämitsused), teisel on olemas üksikud sõnad, kolmas aga kasutab juba kahesõnalisi ütlusi. Lähtuda tulekski sellest, mis lapsel rühma tülles kõne mõistmise ja keelevahendite kasutamise osas olemas on. Õpetaja võiks umbes nädala jooksul erinevate tegevuste juures jälgi- da, milliseid suhtlusvahendeid laps kasutab. Tähelepanu peaks pöörama nii mittekõneliste vahendite (pilkkontakt, näoilme, žestid, kehaasend, naer, nutt jne) kui ka lihtsate kõneliste vahendite (häämitsused sõna rollis, esimesed sõnad) olemasolule ning millistel eesmärkidel laps neid kasutab. Õpetaja peab arvestama siiski asjaoluga, et laps ei pruugi kohe alguses kõiki olemasolevaid vahendeid aktiivselt kasutada. Näiteks on võimalik, et laps piirdub kohane- misperioodil vaid keeldumise ja protesti väljendamisega. Sellised üldlevinud

ütluste funktsioonid nagu soovitava eseme palumine; enesele, objektile või tegevusele tähelepanu tõmbamine, kellegi kutsumine jne (vt Rossetti, 2001) ei pruugi leida koheselt väljendamist.

Kõnearenduses on esmasteks ülesanneteks (vt ka Lepik, Parma, & Vesker, 1986):

- 1) arendada kõne mõistmist suhtlussituatsioonis: lihtsate korralduste mõistmine koostegevuses tuttava täiskasvanuga tuttavas situatsioonis;
- 2) kujundada aktiivset kaheosalist ütluste kasutamist erinevates funktsioonides/eesmärkidel;
- 3) laiendada esmast sõnavara.

Barrett (1995) pakub mitmete uurimuste põhjal välja esimeste sõnadena järgmised sõnatüübid:

- lapse emotsioone väljendavad sõnad: igale lapsele eripärased heameele või muu emotsiooni väljendused;
- konkreetse, piiratud kontekstiga seotud sõnad, mida lapsed kasutavad väga spetsiifilistes, kuid siiski korduvates situatsioonides (nt laps ütleb *uu!*, kui peidab end kardina taha);
- viitavad sõnad: osa nendest on nimetus tervele objektide rühmale (nt *pall*, *tool*), teisi kasutab laps kui inimeste ja loomade pärisnimesid (*emme*, *mõmmi*); mõned sõnad aga viitavad teatud tegevustele (*pese*) või ka esemete või sündmuste omadustele ja seisunditele (nt *veel*, *ära*, *kalli*);
- sotsiaal-pragmaatiliselt sõnad, mida kasutatakse teatud pragmaatilistes funktsioonides ehk mingi eesmärgi saavutamiseks teiste inimestega suheldes (*palun*, *ei*, *vaata*, *mine ära*, *anna ikka*).

Viimastest näidetest on näha, et sageli on n-õ esimeste sõnade seas ka mitmeosalist väljendit, mida laps on omandanud tervikväljenditena.

Kõnearendus sõimerühmas algab täiskasvanu ja lapse vahelise emotsionaalse kontakti loomisega. Laps peab alateadlikult tunnetama täiskasvanu positiivset suhtumist endasse ja ühistesse tegevustesse. Füüsiline kontakt (patsutamine, kallistamine, paitamine, kiigutamine) aitab kaasa suhtlemiseks vajaliku eelduse loomisele. Samuti soodustab suhtlemist reageerimine lapse igale suhtlusalgatusele. Nimetatud loob lapse jaoks tunde, et temast on aru saadud.

Kõne arendamisel sõimerühmas arvestatakse eelkõige lapse huviga ja tähelepanuga. Sellest, millel peatub lapse pilk, millele laps osutab, mida laps kätte võtab või mida laps esemega teeb (n-õ järgime lapse algatust, ingl *follow the child's lead*, Rossetti, 2001), saab lähtepunkt järgnevateks toetavateks võteteks **kõne mõistmise** kujundamisel.

Tekstikast 21.2. *Võtted kõne mõistmise kujundamiseks*

1. Täiskasvanu kommenteerib lihtsate ütlustega lapse tegevust (*See on nukk. Paneme nuku magama. Nukk on voodis. Nukk magab.*).
2. Täiskasvanu kommenteerib lihtsate ütlustega oma tegevust (*Võtan kapist sinu mütsi. Panen mütsi sulle pähe. Müts on nüüd (sinu) peas. Võime minna õue.*).
3. Täiskasvanu ise esitab küsimuse ja ise vastab (*Kes see on? See on mõmmi.; Kas see on mõmmi? Ei, see on hoopis kiisu. Kus on mõmmi? Mõmmi on laua peal.*).
4. Täiskasvanu annab korralduse (nt *anna-võta, too-vii, pane, istu, tule*) koos žestiga ning vajadusel täidab korralduse koos lapsega. Pärast korralduse täitmist kommenteerib täiskasvanu sooritatud tegevust ja tulemust (*Annad mulle palli. Aitäh! Mul on nüüd palli.*).

Uurimused on näidanud, et lapse ja täiskasvanu vahelised suhtlusaktid on pikemad, sisaldavad rohkem voorusid, kui laps ise algatab suhtluse/valib teema ning kui suhtluse keskmes on objekt lapse lähiümbrusest (Rossetti, 2001).

Sõnavara (esimate ühesõnaliste ütluste) kujundamisel ergutatakse last täiskasvanu kõnet (osaliselt) matkima. Kõneliste ütluste matkimise eelduseks on mittekõneliste ütluste matkimisioskus (nt laps matkib nuku söötmise, karu tammumise liigutusi vms). Matkimist soodustab täiskasvanu kõne ilmekus/emotsionaalsus, kõne seostamine last hetkel huvitava tegevuse või objektiga. Uurimused on näidanud ka seda, et kui täiskasvanu imiteerib lapse häälitust/sõna (korrektselt), siis see omakorda paneb sageli lapse veel kord juba produtseeritud kõnelist väljendust kordama (Roth & Worthington, 2005).

Ühe- ja kahe sõnaliste ütluste produtseerimist saab ergutada, kasutades lapsele tuttavaid rutiine (eneseteenindamisega või esemelise tegevusega seotud kindlaid toiminguid, mida saadab kindel kõneline väljendus. Nt käte pesemisel kommenteerib õpetaja: *Peseme käed ära. Teeme sulla-sulla. Mis me teeme? Sulla-sulla.*). Selliste rutiinide regulaarsus ja muutumatus suurendab suhtlemise õnnestumist, sest partnerid teavad, mida teiselt oodata ja kuidas ise reageerida (Roth et al, 2005). **Ütluste stimuleerimiseks** võib luua soodustava keskkonna (*facilitating environment*), s.o sellise keskkonna, kus peaks ilmema lapsepoolne suhtlusalgatus, kasutades järgmisi võtteid.

Tekstikast 21.3. *Ütluste stimuleerimine*

1. Täiskasvanu annab asja (mänguasja), mille kasutamisega laps ise hakkama ei saa (nt karp, millel kaas on kõvasti peal).
2. Täiskasvanu paneb asja sellisesse kohta, kust laps seda abita kätte ei saa (kapi otsa, sahtlisse vms).
3. Täiskasvanu annab lapsele puudulikud vahendid või materjalid (nt puslel üks tükk puudu; lapsele antakse joonistamiseks pliiatsid, kuid ei anta paberit jne).
4. Täiskasvanu rikub tahtlikult tavapärasest rutiini, teeb midagi valesti vms, et ergutada last reageerima (nt paneb mütsi asemel lapsele pähe salli; hakkab palli asemel veeretama kommi vms).
5. Täiskasvanu teeskleb, et ei näe, ei kuule, ei märka last või mingit lapsele olulist tegevust/sündmust.

Lapsele õpetatavad, lapse poolt matkitavad sõnad tuleb läbi mõelda (vt kõnearenduse põhimõtted). Peale selle, et esimesed sõnad peaksid peegeldama lapse lähiümbrust, olema lapse jaoks olulised, võimaldama suhelda võimalikult paljudes igapäevasisituatsioonides, tuleb arvestada ka sõnade hääldusliku raskust. Esimesed lapse sõnad on häälduslikult moonutatud. Täiskasvanu peaks matkimise ergutamisel eelistama sõnu, mis on 1–2-silbilised ning milles “ei liialdata” häälduslikult keeruliste /r/, /s/, /õ/, /ö/, /ü/ häälikutega. Samas on soovitatav kasutada erineva silbi- ja häälikkoostisega ning eri vältes sõnu (*tule siia, tee kalli, püüa palli*), et lapsel kujuneksid eesti keelele iseloomulikud sõnakujud (sõnaraamid). Soodustav on lihtsate salmide, riimuvate ridade seostamine tegevusega. Oluline pole niivõrd see, et laps lihtsalt nimetaks esemeid ja tegevusi, vaid algataks suhtlemist ja nimetaks sõnu suhtluskontekstis mingi eesmärgiga seotult.

Kahesõnaliste ütlustega antakse paljudes keeltes edasi järgmisi suhteid: kuuluvus (*tita lusi pro lapse lusikas*); asukoht (*lusi siin pro lusikas on siin*); objekti omadus/tunnus (*auto kakki pro auto on katki*); eitus või keeldumine (*tule ei pro ma ei tule*); subjekti-objekti suhted, soov, vajadus (*emme, pall pro emme, anna pall*); sündmuse või situatsiooni kirjeldus (*tita tudu pro laps magab*). Nimetatud suhteid väljendab laps eelkõige palvet esitades (s.o kasutades partneri abi teatud eesmärgi saavutamiseks) või kommenteerides (s.o juhtides partneri tähelepanu objektile või sündmusele lähiümbruses) (Rossetti, 2001). Eeltoodud ütluste tüüpide mõistmist ja väljendamist tulebki sõimeühmas eelisjärjekorras arendada.

Lapse 1–2-sõnalisi suhtlusalgatusi tuleks täiendada, edasi arendada (*scaffolding*). Selleks sobivad järgmised võtted (vt ka Paul, 2001).

Tekstikast 21.4. *Lapse suhtlusalgatuste täiendamine ja edasiarendamine*

1. Täiskasvanu täpsustab lapse ütlust (*expansion*) (Laps: *Veel uua*. Täiskasvanu: *Veel tahad juua*).
2. Täiskasvanu täiendab lapse ütlust (*extension*), lisades uut infot (laps vaatab aknast välja: *Tita.. õue*. Täiskasvanu: *Laps/tita on õues. Laps mängib õues. Õues on tore mängida*).
3. Täiskasvanu jaotab täiendatud ütluse uuesti väiksemateks osadeks (*buildups and breakdowns*): üksikuteks sõnadeks või fraasideks (Täiskasvanu: *Laps mängib õues. Laps mängib. On õues*).
4. Täiskasvanu muudab lapse ütluse, mida on juba täiendatud või laiendatud, teist tüüpi lausungiks, s.o küsivaks või eitavaks (*recast*) (Täiskasvanu: *Laps mängib õues. Kas laps mängib õues?*).
5. Täiskasvanu arendab lapse ütluse baasil suhtlemist edasi (Laps: *Anna auto*. Täiskasvanu: *Mida sa soovid? Tahad autot? Mida sa tahad autoga teha? Millist autot sa tahad?*).

Lapse puudulikku ütlust ei ole mõttekas korrata.

Kahesõnaliste ütluste perioodi järel hakkab kujunema laste kõnes keele õige **grammatilise süsteemi**, s.o lausemoodustuse ja sõnavormide kasutamine. Kolmesõnalistes ütlustes/lausungites kasutatakse tavaliselt juba eeldatud grammatilisi tunnuseid ja lõppe. Laps hakkab kõigepealt grammatiliselt tähistama neid tunnuseid ja seoseid ümbritsevate nähtuste vahel, mida ta kergemini märkab (neid väljendas laps ka juba kahesõnaliste ütlustega, s.o eelkõige kuuluvus, koht, objektisuhe). Vajadus end täpsemalt väljendada kujuneb täiskasvanu ja lapse ühise tegevuse käigus (vt ka Hallap, & Padrik, 2008). Täiskasvanu saab lapse arengut toetada, juhtides küsimuste abil tähelepanu tegevussituatsiooni komponentidele: tegija, tegevus, koht, aeg, viis, vahend jne (*Vaata, kes siin on! (Poiss). Mida poiss teeb? Mida ta joonistab? Millega poiss joonistab? Kus poiss joonistab?*). Lauseid ja grammatilisi vorme hakkab laps moodustama analoogia alusel. Seetõttu on täiskasvanu ülesanne kergendada analoogia leidmist ja tajumist. Hästi sobib selleks üht tüüpi lausete või teatud sõnavormide kasutamine kontsentreeritult lühijuttudes.

Näide

Lühijutt alaleütleva käände tutvustamiseks adressaadi väljendamisel.

Oli saabumas emadepäev. Lapsed joonistasid emadele kaarte. Liis joonistas oma emale lille. Priit joonistas emale linnu. Kaie tegi aga koguni kolm kaarti. Tädi Maie küsis Kaielt: Kellele sa need loomad joonistasid? Kaie vastas: Koera joonistasin emale. Kassi joonistasin vanaemale. Aga siili tegin tädile.

Erinevat tüüpi lauseid ja sõnavorme võimaldavad moodustada kõik kõnearenduslikud võtted, nt:

- 1) oma ja teiste tegevuse kommenteerimine;
- 2) mängusituatsioonis või pildiraamatu vaatamisel küsimustele vastamine;
- 3) täiskasvanuga paralleelselt kirjelduse koostamine (täiskasvanu kirjeldab näiteks suurt musta kassi, laps aga väikest valget koera);
- 4) lausete lõpetamine või muutmise piltide alusel (Täiskasvanu: *Hiir jookseb kassi eest ära. Vaata, mis siin pildil juhtub! Kass.... (jookseb hiire eest ära) jne).*

Kõnearenduslikus töös on oluline jälgida, et lapse ütlus oleks kooskõlas ütluse suhtluseesmärgiga. Kui küsimus on suunatud info saamiseks, siis sellele ei pea laps vastama lausega või lühijutuga, vaid võib vastata sõna või fraasiga.

KÕNE ARENG JA TOETAMINE VANUSES 3–5 AASTAT

Laps oskab selles vanuses edukalt osaleda vestluses, rääkida lühidalt oma kogemustest, kasutada kõnet erinevatel eesmärkidel ja erineval viisil. Viimane avaldub oskuses kasutada näiteks mängus või dramatiseeringus rollile vastavat intonatsiooni ja stiili. Laps hakkab kasutama ja mõistab nalja, fantaasiat, narritamist.

Kõne arengut saab toetada järgmistes suundades.

1. Tekstiloomes oskuste ja rollisuhtluse arendamine:

- arendada oskust rääkida dialoogis olnust ja möödunust, st asjadest ja sündmustest, mis ei toimu siin ja praegu (dekontekstualiseeritud kõne);
- arendada oskust rääkida mängus vastavalt erinevatele rollidele;
- arendada oskust jutustada piltide ja täiskasvanu toel, jutustades ümber korduvalt kuulnud juttu.

2. Sõnavara ja sõnaloomes oskuse arendamine.

Dekontekstualiseeritud kõne arendamiseks tuleks last suunata rääkima sündmustest, mis toimusid eile ja mis võiks juhtuda homme/mõne aja pärast (nt *Mida tegid pühapäeval? Kus me käisime eile? Mis siis juhtus? Varsti tuleb sinu sünnipäev. Mida me siis teeme?*). Selleks vajab laps täiskasvanu tuge olnu meenutamisel suunavate repliikide ja küsimuste näol (*Eile käisime koos loomaaias. Me nägime palju huvitavaid loomi. Kes sulle meelde jäi? Milline see loom välja nägi? Kuulame, mis Triinule meelde jäi.*). Lapse hilisem jutustamis- oskus kujunebki paarilauselitest vastusrepliikidest dialoogis. Selline ühine jutustamine annab võimaluse ka lausete laiendamiseks täiskasvanu suunavate küsimuste abil ja keerukamate lausemallide kasutamiseks analoogia alusel (Põhjust väljendav liitlause: *Mikule meeldis hüljes, sest ta ujus osavalt. Ütle, kes kes sulle meeldis ja miks!* Koondlause: *Mina alustan, sina jätk!* *Me nägime loomaaias lõvisid, ..., Ahvid hüppasid, ..., ...* Aega väljendav liitlause: *Kui me lõvid ära vaatasime, siis me läksime.....*).

Selles vanuses on teksti loomine lapse ja täiskasvanu ühine tegevus. Ka 3–5 pildist koosnevate seeriade või olupildi järgi jutukese koostamisel ja muinasjuttude ümberjutustamisel on täiskasvanul suunav ning toetav roll. Oluline on mitte ainult küsimuste esitamine, vaid täiendavate/siduvate repliikide lisamine, lausete alustamine, sissejuhatavate ja lõpetavate lausete sõnastamine täiskasvanu poolt.

Küsimuste abil tuleks juhtida laste tähelepanu ka sõnastusele (Milliste sõnadega on mõtet väljendatud?) ja stiililistele vahenditele (Kuidas on öeldud?, nt *Kuidas rebane kakukest palus? Ütle sina samamoodi!*) (täpsemalt vt jutustamis- oskuse kujundamisest allpool *Kõne areng ja toetamine vanuses 5–7 aastat*).

Eakaaslastega suheldes peab laps keelt kasutama täpsemalt, ta peab suutma oma käitumist kui kõnet kohandada nii, et kaaslane temast aru saaks ja

teda kuulaks. Selle oskuse arendamiseks sobivad reaalses tegevussituatsioonis või pildil kujutatud probleemsituatsioonis sõbrale/nukule nõu andmine, sh oma kogemuse edasiandmine nooremale kaaslasele, nukule (nt *Pall veeres kaugele voodi alla. Räägi sõbrale, mida teha!; Sina oskad "Musta notsut" mängida. Räägi sõbrale ka, kuidas seda mängida. Pipile tulevad külalised. Õpeta teda, kuidas lauda katta!*). Ühiste vestlusingide käigus juhib täiskasvanu laste tähelepanu laste erinevatele arvamustele (*Tanel arvas nii.... Aga Tuuli mõtleb hoopis teistmoodi.*). Kuuldes, et kaaslane kirjeldab sama nähtust erinevalt, mõtleb teistmoodi kui tema ise, kujuneb lapsel eneseteadvus ja empaatiavõime, väheneb varasemale eale omane egotsentrism.

Sõnavara arendamine. Selles vanuses on laps omandanud baassõnavara (kõnes sageli esinevad sõnad, mille aluseks on nägemise, kuulmise, kompimise, maitsmise teel tajutavad tunnused, objektid, tegevused). Sõnade tähenduse areng (vt ka mõistete kujunemine, ptk 1) jätkub kahes suunas: laps hakkab kasutama nii üld- kui liiginimetusi (*taks, puudel – koerad; banaan, leib, juust – toit; banaan, õun, pirn – puuviljad*). Seega tuleks täiskasvanul last aidata nii üldistamisel (*kingad, sussid, saapad on jalanõud*) kui ka konkretiseerimisel (*peokingad, toakingad, meeste- ja naistekingad, kõpskingad, lakkkingad*). Sõnatähenduse arengu aluseks on rühmade loomine ehk kategoreerimine. See on kognitiivne tegevus, mille tulemused kinnistatakse kõne abil. Mida erinevamal viisil laps täiskasvanu abiga rühmi moodustab, seda paremini selguvad objektidevahelised seosed, ühised ja erinevad, olulised ja iseloomulikud tunnused (Karlep, 2003). Tunnuste leidmist, rühmade võrdlemist ja moodustamist suunab täiskasvanu kõne. Arendamiseks sobivad järgmised töövõtted:

- rühmitamisülesanded: *Anna mulle kõik sõidukid! Anna kõik veesõidukid! Anna kõik paadid!* (valikuks mootorpaat, purjepaat, laev, auto, lennuk, rong); rühmitusaluste iseseisev leidmine (*Vaata, mis/kes ei sobi teiste hulka!*) ja põhjendamine (*Miks sa nii arvad?*). Oluline on rühmitada samu objekte eri viisil (nt *loomad, kes elavad metsas; loomad, kes oskavad ronida puu otsa; loomad, kes elavad karjas; loomad, kes söövad marju*).
- mõistatusülesanded: täiskasvanu kirjeldab objekti või nähtust, kasutades/lisades omadussõnu, olulisi ja ebaolulisi tunnuseid väljendavaid sõnu järk-järgult (nt *Arva ära, kellest ma räägin! Tal on neljalga, saba, ta on karvane, elab kodus, püüab hiiri.*). Näidise alusel koostab laps ise selliseid "mõistatusi". Koostada võib otsimiskuulutusi kadunud loomade leidmiseks ja kuulutuste alusel sobivaid loomi otsida.

Kui 3–4-aastase lapse puhul on sõnatähenduse arendamisel oluline tajukujutluse loomine praktilise tegevuses või näitvahendite abil, siis 5-aastaste lastega võimaldab mälu parem areng rohkem kasutada ka verbaalseid selgitusi ja arutlusi.

Arendada tuleks ka antonüümide (*lühike – pikk; kõrge – madal*), sünonüümide (*lamab, pikutab, lesib*) ja samakõlaliste sõnade ehk homonüümide (*tee, puur*) mõistmise ja kasutamise oskust. Kasvav huvi iseenda ja teiste inimeste, samuti inimestevaheliste suhete vastu eeldab iseloomu, käitumist ja hinnangut tähistavate sõnade (*julge, rumal, huvitav*) tähenduse täpsustamist ja kasutamise aktiveerimist. Head võimalust pakuvad selleks lugemistekstid, aga ka igapäevased elusituatsioonid.

3–5-aastaselt omandab laps aktiivselt sõnatüvedest ja morfeemidest uute sõnade moodustamise oskust (Clark, 1993; Padrik, 2005). Kui lapsel puudub või ei meenu suhtlemise käigus ütlusesse vajalik sõna, saab ta selle ise tuletada (*lõpmine pro viimane uks*) või moodustada liitsõna (*kajakukk pro kägu*). Paljud ise moodustatud sõnad vastavad keelenormile, st täiskasvanu neid ei märka, tunnistust oskuse arengust annavad aga uudissõnad (vt eelmisi näiteid), mis asendavad keeles olevaid sõnu või mille puhul on eksitud keelenormi vastu (nt *triibune pro triibuline*). Taolised vead on lapse sõnavara ja grammatika arengu näitajad: lapsel on tähendus, mille tähistamiseks ta oskab keeles olemasolevaid elemente kombineerides moodustada uue sõna. Uudissõnade rohke kasutus hilisemas eas (kuueaastastel ja vanematel lastel) viitab kõnearengu võimalikule probleemile.

Moodustatud rühmade tähistamiseks on vaja liigi- või üldnimetust, milleks eesti keeles saab edukalt kasutada liitsõna moodustamist (nt *riided, mida kanname toas – toariided; õues – õueriided*).

1. Sõnamoodustusoskuse arendamiseks võib mängida uute sõnade leiutamise mängu (nt *Vaata, millise puu ma joonistasin. Puu otsas kasvavad pliiatsid. See on pliiatsipuu. Milliseid puid võib veel mängult olla? Pallipuu, kahvlipuu.*).
2. Mõistatamismängudes juhitakse lapse tähelepanu sõna tähendusele sõltuvalt selle koostisest (nt *Kas sa tead, mida teeb laulumees? Tantsumees? Laevnik? Ratsanik? Mis on täpilise/mummulise kleidi peal?*).
3. Paralleelselt sõnade tähenduse mõistmisega tuleks kujundada sõnade moodustamist analoogia alusel (nt *Käe peal on käekell. Seinä peal on.... Põrandal on liiv. Põrand on liivane. Laua peal on jahu. Laud on*).
4. Oluliselt raskem on kahe sõna moodustusviisi, s.o liitmise ja tuletamise ühendamine: (nt *Mees korjab kive. Ta on kivikorjajaja. Mees peseb autosid. Ta on.....*).

Kirjeldatud oskus eeldab lausetes sõnajärje muutmise oskust ja on vajalik ise tekste luues või ümber jutustades.

KÕNE ARENG JA TOETAMINE VANUSES 5–7 AASTAT

Juba nelja-aastase lapse kõne tundub keeleliselt täiesti korrektne ja väljakujunenud. Siiski arenevad mitmed keelelised oskused veel koolieaski (Karmiloff-Smith, 1997).

Vanemas eelkoolieas tuleb õpetajal tähelepanu pöörata järgmistele valdkondadele:

- 1) erinevat tüüpi (väljendavad aega, põhjust, eesmärki, tingimust jne) keeruliste liitlausete moodustamine;
- 2) sõnavormide kasutamine harvem esinevates funktsioonides (vrld *raamat on laual; poiss vaatab ema naerul näoga*);
- 3) sõnaloo aktiveerimine: sõnade liitmine ja tuletamine;
- 4) sõnatüvede õige kasutamine (vrld *söödakse-süüakse; palju lindi-linde*);
- 5) kujundliku keele (metafooride, kõnekäändude, fraseologismide) mõistmine;
- 6) suhtlemisoskuse arendamine (vt ka Hallap, & Padrik, 2008).

Kõige olulisem muudatus on siiski üleminek lausesiseselt lausetevahelisele tasandile (Karmiloff-Smith, 1997), s.o jutustamisoskuse areng.

Uurimused näitavad jutustamisoskuse seost õpi edukusega. Üha enam levib praktika kasutada jutustusi (narratiive) laste kõne hindamisel, s.o eakohase kõnearengu ja mahajäämuse väljaselgitamisel (Leinonen, Letts, & Smith, 2002). Seega võib koolivalmiduse kujundamisel oluliseks pidada peale lugemise ja kirjutamise eelduste ja esmaste oskuste ka jutu koostamise oskuse arendamist.

Lapse spontaanne jutustus on oma olemuselt suhtlemine. Jutustamise motiiv tuleneb suhtlussituatsioonist. Oluline on mõelda, kuidas luua situatsiooni, milles lapsel tekib soov ja vajadus rääkida oma lugu. Liiga tavalised, stereotüüpsed küsimused (*Mida tegid nädalavahetusel, jõulu ajal, sünnipäeval?*) ei pruugi 6–7-aastast last panna mobiliseerima kõiki võimeid-oskusi narratiivi loomiseks. Mõttekas on luua probleemsituatsioone: *Täna joonistame (kellegi) jutu põhjal koos pildi; loome koos muinasjutu sellest, kuidas rühma eesruumi kapid tüdinesid ühel päeval laste riiete hoidmisest vms. Samal teemal (nt sünnipäev) on võimalik väljendada erinevaid mõtteid ehk luua erineva sisuga jutustusi (kuidas sünnipäevaks valmistusin, milline üllatus mind sünnipäeva õhtul ootas vms)*. Teksti loomist saab suunata näiteks sellega, et palume lapsel öelda/tutvustada või mõtlemine koos enne läbi, millest ta rääkima hakkab või anname ise lapsele suunava korralduse (*räägi sellest, kuidas...*). Nimetatu piirab/lihtsustab info-, aga ka keelevahendite (eriti sõna-) valikut. Keerulisem on aga lugu ümberjutustusega, mille puhul laps vahendab kuulnud/tajutud teksti. Millega motiveerida last kuulnud lugu uuesti rääkima?

Selleks võib näiteks lasta lapsel otsida täiskasvanu jutust vigu või minna rääkida kuulnud lugu näiteks nooremas rühmas endast nooremale lapsele, kes lugu varem ei kuulnud.

Arenenud jutustustele on iseloomulik teatud struktuur (*story grammar*). Jutustus algab sissejuhatusega, kus tutvustatakse tegelasi, tegevuse/ sündmuse aega, kohta (vt tekstikast 21.5, 1. lause; edaspidi ainult numbritega). Sissejuhatuse kasutamine on eriti vajalik, kui räägitakse harvaesinevast sündmusest või kuulaja jaoks võõrast sündmusest. Sissejuhatus loob sellisel juhul kuulaja jaoks orientatsiooni (mida võib oodata). Järgneb tegevus, sündmus, mis loob/tekitab probleemi või käivitab järgneva sündmuse ahela (vt 2, 3). Mõni tegelastest reageerib mingil viisil (väliselt, sisemiselt) toimunud sündmusele (vt 4), millele järgneb tegutsemine probleemi lahendamiseks (vt 5). Alati jõutakse mingi tulemuse, lahenduse või tagajärjeni (vt 6). Lugu lõpeb aga mõne või kõikide tegelaste reaktsiooniga tulemusele (vt 7) (Leinonen et al, 2002). Kõik eespool nimetatud elemendid ei esine siiski igas jutus ja mõned neist on esitatud varjatud kujul – jutud sisaldavad väljaütlemata infot ehk mõttelünki. Jutustuse oluline tunnus ongi **terviklikkus**: kas kõik olulised osad on jutus olemas (loogilises järjekorras) ning seeläbi jutustus kuulajale mõistetav.

Tekstikast 21.5. Näidisjutustus, mille alusel on toodud näited

1. Ühel ilusal suvepäeval läks üks väike poiss oma koeraga parki jalutama.
2. Kui nad olid mõnda aega jalutanud, märkas koer ühte suurt roosat lilleõit.
3. Korraga aga tõusis lillelt lendu mesilane, kes nõelas koerakest ninast.
4. Looma nina paistetas täiesti üles. Koerakesel oli väga valus.
5. Poiss pani koera ninale rohtu ning lohutas oma loomakest nii, nagu oskas.
6. Koerakesel hakkas sellest kohe parem.
7. Ta tänas rõõmsalt poissi abi eest.

Kujutluse jutustuse struktuurist (milline on üks õige jutustus) saab laps teiste inimeste (oma vanemate ja õpetajate) jutustusi kuulates. Lapse huvi määrab ära selle, mida ta märkab ja mis meelde jääb. Vorobjova (2006) märgib, et sidusat jutustust üksnes analoogia (täiskasvanute juttude kuulamise) alusel siiski ei omandata. Kuuldud jutte on kasulik analüüsida/läbi arutada. Sellega arendame teksti mõistmise oskust, aga samas ka teadvustame lapse jaoks jutustuse elemente. Teksti analüüsi puhul on oluline, mida ja kuidas lapselt küsida.

Tekstikast 21.6. *Kuuldud juttude analüüs*

Jutu analüüsil kasutatavad küsimused erinevad selle poolest:

- 1) kas küsimusele vastamiseks leiab laps info otse tekstist või peab ise juurde mõtlema, toetudes oma kogemustele ja teadmistele, vrdl *Kes nõelas koerakest ninast?* (info tekstist). *Miks nõelas mesilane koerakest ninast?* (info oma teadmiste põhjal);
- 2) kas vastamiseks leiab laps info ühe lause piiridest või peab infot otsima mitme lause või isegi kogu teksti ulatuses, vrdl *Mida poiss pani koera ninale?* (rohtu – info ühest lausest). *Kus roosa lilleõis kasvas?* (*pargis* — info kahe lause, 1. ja 2. seostamisel).

Soovitav on küsimustega tähelepanu pöörata:

- 1) detailidele (s.o eelkõige igasuguste tunnuste: kus, millal, missugune, kuidas) (*Millist lilleõit koer nuusutas?*);
- 2) tegelaste kavatsustele, s.o mida tegelane tahtis/soovis, milleks midagi tehti (*Miks koerake läks lille juurde? Mida ta teha tahtis?*);
- 3) tegevuse tagajärgedele (*Miks paistetas nina üles?*);
- 4) tegelaste tunnete, meeleoludele (*Mida koerake tundis? Kuidas sina end tunneksid?*).

Teksti üldise mõtte (peamõtte) väljatoomiseks tuleb lapsel orienteeruda terves tekstis. Sobivad nt küsimused: *Mida see jutt meile õpetab?* (Enne lille nuustamist tuleb olla ettevaatlik; Hea, kui on sõber, kes hädas aitab; Inimene peab oma looma eest hoolitsema). *Mis sa arvad, milleks ma seda lugu sulle rääkisin?*

Analüüs võiks lõppeda hinnangu andmisega jutule (kas ja mille poolest jutt meeldis) ning ka tegelaste käitumisele (*Kas poiss tegutses õigesti? Kuidas sina oleksid samas olukorras käitunud?*).

Soovitav on analüüsida jutustust ka struktuurielementide kaupa, juhtides lapse tähelepanu jutu eri osadele (*Millega see jutt algas? Tutvustati tegelasi. Kes need olid? Räägiti ka sellest, kus (pargis) ja millal (suvepäeval) tegevus toimus. Milline õnnetus juhtus? Mis selle juhtumi (mesilase nõelamine) tagajärg oli (koera nina paistetas üles)? jne.*

Kuueaastaste laste jutustustes on struktuur enam-vähem juba paigas, kuid selles vanuses lapsi ei saa siiski pidada veel osavateks jutustajateks (Leinonen et al, 2002). Kuid lapsed ise tunnevad hea jutu kindlasti ära. Üks võimalus teadvustada lapse jaoks jutu struktuuri ja kujutlust sellest, milline üks hea ja huvitav jutt välja näeb, ongi õpetada teadlikult eristama teravlikku ja sidusat juttu seostamata lausete kogumist ja nn deformeeritud tekstist, nt jutud, kus sündmused pole õiges järjekorras või on jutt poolik vms (Karlep, 2003a). Võrdle näiteks eespool toodud näidisjuttu ja järgnevat lausete kogumit *Poiss jalutab koeraga pargis. Mulle meeldivad roosad lilled. Mesilane on alati kuri. Poiss ja koer on sõbrad. (Kumb jutt sulle meeldis rohkem? Mille poolest?)*.

Jutustuse osad on üksteisega ajaliselt (üks tegevus või sündmus järgneb ajaliselt teisele) ja/või põhjuslikult (ühest sündmusest tuleneb järgmine

sündmus) seotud. Jutustamisel on vaja lapsel osata moodustada keerulisi grammatilisi konstruktsioone, millega väljendada ajalisi ja põhjuslikke seoseid. Lisaks on vaja seostada ideed (mida väljendavad laused) viisil, mis teeks jutu mõistmise kuulaja jaoks kergeks. Lauseid siduvateks vahenditeks on sh sõnakordused, asesõnad, sidesõnad. Lauseid terviklikuks tekstiks seob ka kindla ajavormi kasutamine, s.o hetkel toimuvast sündmusest räägitakse (tegusõna) olevikuvormis või juba möödunud sündmusest minevikuvormis. Lapsed kasutavad 4–5-aastaselt palju sõnakordust, liialdavad ühte tüüpi side(*ja, ja siis*) ning ka asesõnadega (Vorobjova, 2006). Õpetaja ülesanne on pöörata laste tähelepanu ühekülgetele vahenditele ja koos arutada, kuidas saaks lauseid omavahel paremini siduda.

Tekstikast 21.7. *Võtteid sidusa teksti koostamiseks*

1. Täiskasvanu esitab jutu esimese lause, lapsed jätkavad jutustust (aheljutustust), sh on täiskasvanu loodavas jutus iga 3. lüli. Oma lausetega suunab täiskasvanu laste jutustust ja suurendab mitmekülgete lauseid siduvate vahendite kasutust. Aheljutustamise käigus võib pakkuda välja ka variandi, et järgmine jutustaja ütleb oma lause ning selle järel arutletakse, kas võiks esitatud lauset teisti alustada.
2. Täiskasvanu lindistab diktofonile laste jutud. Üheskoos kuulatakse ja analüüsitakse jutte (millise lausega/kuidas veel võiks öelda).
3. Täiskasvanu esitab jutu esimese lause (*Ühel ilusal suvepäeval läks üks väike poiss oma koeraga parki jalutama.*) ning järgmise lause esimese sõna, mida varieerib (*Koer (märka)s ...; Poiss ...; Seal (pargis) ...; Äkki*). Lapsed peavad juttu jätkama erineval viisil.
4. Täiskasvanu esitab ühte tüüpi siduvate vahenditega seostatud lausetega jutu (*Väike poiss läks koeraga parki jalutama ja siis koerake märkas lille ja siis läks lille nuustama ja siis mesilane nõelas koera.*). Täiskasvanu arutab lastega lause lause haaval, kuidas (millise sõnaga) võiks järgmist lauset alustada, sh ei tohi korrata juba eelnevalt kasutatud siduvaid sõnu (eeldab head verbaalset töömälu, aga ka arendab seda).
5. Täiskasvanu esitab lastele kuulamiseks kaks juttu: üks jutt on ilusa jutu näide, teises korduvad ühte tüüpi sidesõnad (*ja siis*) või on liialdatud asesõnadega. *Kelle jutt meeldis? Mis oli teises jutus teisiti? Mis kordus?*

Vajalik on oskus luua mitut tüüpi tekste (kirjeldus, jutustus, selgitus), mis erinevad nii ülesehituse kui ka kasutatavate keelevahendite poolest. Jutustus on lapse jaoks kõige lihtsam, sest selles vahelduvad sündmused ning seetõttu on ka lapsele huvitavam. Kirjelduse koostamise eelduseks on mitmekülgne omadussõnaline sõnavara ning terviku ja osade nimetuste tundmine. Nagu jutustuse puhulgi on soovitatav ka kirjelduse osas luua lapse jaoks kujutlus võimalikust ülesehitusest/struktuurist. Selleks on soovitatav kindlas järjekorras esitada objekti tunnused, omadused ja osad (Karlep, 2003a). Selgitusel, nt

kuidas mingit (arvuti)mängu mängida, on aga hea pragmaatiline (suhtlus-) motiiv – see on lapsele huvitav ja eluline ülesanne. Kõikide jutustuste puhul aitab lapse mõttel hargneda visuaalne tugi (nt piltidest koostatud skeem), mille puhul pilt ütleb lapsele, millest järgnevalt rääkida.

Laste jutustused luuakse sageli täiskasvanute abil (vt ka ptk 1): keegi ergutab juttu alustama, keegi suunab küsimusega jutu sisu, keegi selgitab jutu käigus fakte, keegi täpsustab, aitab esile tuua psühholoogilise perspektiivi (*see vist kurvastas sind tõsiselt*), keegi aitab valida täpsema, sobivama sõna. Jutustamine on keeruline kognitiivne tegevus, mille käigus on oluline püsida teemas, anda sobivat infot õiges järjekorras ja põhjuslikes seostes ning seostada mõtted ja laused sobivate vahendite abil.

ETTEVALMISTUS LUGEMISEKS JA KIRJUTAMISEKS

Lugema ja kirjutama õppimise ja õpetamise käsitlused. Kõne arengu uurijad on leidnud, et suulise kõne areng eelkoolieas prognoosib kooliedukust: kirjaliku kõne omandamise edukusega on seotud sõnavara suurus ja dekontekstualiseeritud keelekasutus (vt ptk 2). Eesti keeles kui foneetilises ehk reeglipärase kirjasüsteemiga keeles on erinevalt inglise keelest kirjaliku kõne omandamisel väga oluline roll hääldamisel ja selle teadlikustamisel. Niisiis kujunevad lugemis- ja kirjutamisoskus lapsel *suulise kõne alusel* ja omandamise protsess on mõneti sarnane teise keele omandamisega emakeele baasil.

- Nii rääkima kui lugema–kirjutama õppides *teeb laps vigu*, mis pole juhuslikud, vaid mis näitavad oskuse omandamise arenguetappe (Lerkkanen 2007; Brügelmann, 1994).
- Nii suulise kui kirjaliku kõne omandamisel on *laps aktiivne*, st ta konstrueerib oma keelesüsteemi ise. Seejuures toetub ta ümbritsevale keskkonnale, mis pakub talle näidiseid, jõukohaseid võimalusi oskuste omandamiseks ja rakendamiseks.

Nii suulises kõnes kui ka lugemise–kirjutamise õppimisel on lapsele *oluline motiiv*. Lugemis- ja kirjutamishuvi tekivad ja püsivad olukordades, kus neid oskusi on realselt vaja (millegi teada saamine lugemisel, eneseväljendamine kirjutamisel). Olulised on laste igapäevased tekstidega seotud tegevused, milles laps on ise aktiivne lugeja–kirjutaja. Sel viisil omandavad lugemine ja kirjutamine funktsiooni ja tähtsuse. Lerkkanen (2007) kirjeldab oma raamatus kahte tänapäeva alus- ja algõpetust enim mõjutavat käsitlusviisi lugema õpetamisel: kujuneva kirjaoskuse ja sotsiokultuurilist teooriat. Esimese kohaselt on omavahel tihedalt seotud lugemine ja kirjutamine (õpetatakse paralleelselt), kõnelemine ja kuulamine. Täiskasvanu roll on kujundada positiivset suhtumist lugemisse ja luua olukordi, kus lapsel oleks võimalik

lugema õppida. Sotsiokultuurilise teooria kohaselt määrab kultuurikontekst selle, milleks lugemist ja kirjutamist kasutatakse. Laps on valmis kasutama neid lugemis- ja kirjutamisviise, millega ta on tutvunud oma perekonnas või lähiümbruses. Vaieldamatult erineb 21. sajandi kultuurikontekst möödunud sajandi omast. Paratamatult õpivad tänased lapsed Interneti, TV, arvuti-mängude jms toel. Seda ei saa taunida, vaid tuleks oskuslikult ära kasutada ka lugema ja kirjutama õppimisel/õpetamisel (vt ka ptk 24). Samuti rõhutab sotsiokultuuriline käsitlusviis kollektiivset õppimist, eriti olukordi, kus täiskasvanu ja laps saavad jagada oma kogemusi: koos lehti ja raamatuid lugedes, loetu üle arutades, ostude nimekirju, õnnitluskaarte, toiduretsepte jms kirjutades. Tänapäeval rõhutatakse järjest rohkem, et lugema ja kirjutama õpetamisel tuleks arvestada laste huvide, varasemate kogemuste ja oskustega ning luua mitmekesiseid lugemissituatsioone, et lapsel tekiks ja püsiks õppimise motivatsioon.

Lugema ja kirjutama õppimine tähendab alati ka *mõtlemise arengut kirja üle*, st vaimseid toiminguid (Brügelmann, 1994). Lapsel tekib arusaamine, kuidas kõnet saab tähistada sümbolitega, ta hakkab märkama ja analüüsima kõne vormilist külge ja kõnelema keelest. Laps hakkab kasutama termineid “häälik”, “täht”, “sõna”, “lause”, kujunevad metakeelised teadmised (Riley et al., 2004). Kui kõneldes pöörab laps tähelepanu enamasti ütluse sisule, siis nüüd peab ta tähelepanu jaotama nii sisu kui ka vormi vahel.

Seega on lugemine ja kirjutamine abstraktsemad kui kõnelemine. Siinkohal on sobilik meelde tuletada Vögotski metafoori: kui suulist kõnet võrrelda aritmeetikaga, siis kirjalik kõne on algebra (Karlep, 2003b). On lapsi, kes omandavad lugemise ja kirjutamise nagu suulise kõnegi märkamatu. Leppäneni jt (2004) andmetel oskab kooli tulles lugeda ligikaudu 40% Soome lapsi (tsit Lerkkanen, 2007 järgi). On lapsi, kes vajavad kirjaliku kõne omandamisel siiski täiskasvanu toetust. Mõnel juhul piisab ainult soodsa õpikeskkonna tagamisest, milles laps puutub piisavalt palju kokku jõukohaste raamatute jm tekstidega ning saab teha ise oma kirjakatsetusi. Enamasti vajavad lapsed siiski täiskasvanu abi fonoloogilise teadlikkuse (*phonological awareness*) kujundamisel, mis on tihedas seoses lugema-kirjutama õppimisega. Fonoloogiline teadlikkus tähistab rühma metalingvistilisi oskusi suulise kõne analüüsimiseks (Lerkkanen, 2007). Eesti keeles on nendeks oskusteks nt sõnade häälikanalüüs, hääliku ja tähe vastavuse tundmine, häälikupikkuste (õigemini kõnetaktivariantide) võrdlemine kuulumise ja hääldamise alusel, sõna süntees (kokkulugemine) häälikutest. Nimetatud oskused kujunevad mitmesuguste häälikumängude abil. Eelneva võtavad kokku Riley jt (2004), rõhutades, et lugema õpetamine on tulemuslik, kui õpetaja tegutseb *kahe suunas*: (1) lugemise ja kirjutamise tähtsuse, rakendusvõimaluste tutvustamine ning loomine; (2) osaoskuste (kodeerimise ja dekodeerimise) õpetamine.

Alusharidus peaks tagama olukorra, et laps oleks koolis suuteline raskusteta toime tulema seal esitatavate lugemis- ja kirjutamisülesannetega. Lugema ja kirjutama õppimine on pidev protsess, mis algab esimestest eluaastatest (eelduste kujunemine) ja jätkub koolis. Lerkkanen eristab oma raamatus eelkooliõpetuse ja algõpetuse erinevat sisu järgmiselt (2007, 22): alushariduse eesmärgiks on kujundada lugemise-kirjutamise eeldused ja esmased oskused ehk lugemis- ja kirjutamisvalmidus, algõpetuse eesmärgiks on osaoskuste õpetamine. Lapsed arenevad väga erineva tempoga, osa lapsi suudab lugema õppida juba 3–5-aastaselt. Õppekava ei piira laste individuaalse arendamise võimalust, samas õpetuse sisu määratlemisel lähtutakse lapse arengu üldistest seaduspärasustest ning lapse arengu jälgimiseks on mõttekas kokku leppida n-ö miinimumnõuded. Optimaalne vanus lugema ja kirjutama õppimiseks on 5–7-aastaselt, mil laps on suuteline uurima ja jälgima keelelisi nähtusi (s.o kõne vormilist külge), kujuneb oskus planeerida oma tegevusi, sh kõnet mõttes. Andes lapsele ülesandeid, mis ei vasta tema arengule (koolilike õpetamisvõtete kasutamine lasteaias), võime saavutada kasu asemel kahju – vastumeelsuse tekkimise lugemise ja kirjutamise vastu.

Lugema õpetamise meetodeid võib jagada kahte peamisse rühma: valdavalt sünteetilised või analüütilised (Lerkkanen, 2007). Lähtuvalt eesti keele eripärast, mille kohaselt häälduse ja kirja pildi vahel on tugev (kuigi mitte absoluutne) seos, on Eestis kasutusel valdavalt sünteetiline meetod, mis rajaneb hääliku ja tähe vahelise seose kujundamisele, seejärel häälikute suuremate üksuste (eesti keeles kõnetakt ja/või sõna) sünteesimisele. Sünteetiline meetod toetab hästi ka õigekirja omandamist. Ebareeglipärastes keeltes (nt inglise keel), kus sõnad on lühikesed, sõnade tüved muutuvad vähe, grammatilised lõpud ja tunnused ei paikne alati sõnade lõpus, on vaja sõnu ära tunda kirja pildi järgi. Sellistes keeltes õpitakse kõigepealt ära tundma sõna, seejärel alles nende häälikulis-tähelist koostist. Mõlemal meetodil on oma tugevad ja nõrgad küljed (vt ka Lerkkanen, 2007). Nii, nagu kõigis keeltes, saab ka eesti keeles lapsi lugema õpetada terviksõna meetodil, kuid sel juhul peab laps ise ühel hetkel avastama eesti keele olulised seaduspärasused – häälikute pikkussuhted ja nende märkimise kõnetakti piires, morfeemide olemasolu – seega õpib ta lõpuks ikkagi lugema sünteetiliselt. Järelikult on reeglipärase tähekasutusega keeltes kodeerimise ja dekodeerimise omandamine alates 5. eluaastast lihtsam (Luria, 1969; Butterworth, & Harris, 2002; viidatud Karlep, 2003b järgi). Meetodist hoolimata tegeldakse aga nii lugemisel kui kirjutamisel sõnade (aga ka lausete, tekstide) tähendustega. On loomulik, et lugema-kirjutama õppiv laps kasutab paralleelselt mitut õppimisstrateegiat – otsides loetu tähendust või püüdes kirjutades tähendust väljendada, kasutab ta ka viisuaalset taju ja mälu (vt ka Karlep, 2003b).

Lugema ja kirjutama õppimise eeldused ja nende arengu toetamine. Suulise kõne arendamine on kirjaliku kõne tarbeks vundamendi ehitamine, aga ühtlasi ka materjali kogumine. Selleks, et sõnade häälimine ja sünteesimine lugemisel õnnestuksid, tuleks arendada lapse hääldamist ja kuulmistaju. Mida suurem on lapse sõnavara, mida arenenum on tema lauseehitus, seda kergem on lapsel luua hüpoteese lugemisel ehk aimata, milline sõna häälikutest tekib, kuidas lause võib edasi minna. Seejuures on oluline teada, et suulise kõne lause võib oluliselt erineda kirjaliku kõne ehk raamatulausest. Kujutlused viimastest tekivad just ettelugemist kuulates. Loetust arusaamiseks on vaja, et laps mõistaks dekontekstualiseeritud tekste, kus räägitakse objektidest ja sündmustest, mida ei ole siin ja praegu (vt Hallap & Padrik, 2008). Lugemise ja kirjutamise eeldusteks peetakse ka erinevaid tajusid, mälu ja mootorikat. Eesti eripedagoogid kasutavad lugemiseelduste testi 5–6-aastastele ja I klassi õpilastele (Pastarus, 1999), mis sisaldab ülesandeid optilis-ruumilise, rütmitaju, verbaalse töömälu, hääldamise täpsuse ja hääldusliigutuste ümberlülituvuse ning foneemikuulmise uurimiseks. Tegemist pole standardiseeritud testiga, vaid sõeluuringuks mõeldud ülesannete koguga, mis võimaldab välja selgitada lapsed, kellel võivad tekkida raskused lugema ja kirjutama õppimisel, st kelle vastavad eeldused ei ole piisavalt arenenud.

Tekstikast 21.8. Lugemiseelduste arendamine

Optilis-ruumilise taju (võimaldab ära tunda tähekujusid) arendamiseks sobivad:

- 1) sobitusülesanded: ühesugused objektid; pilt – objekt; pilt – kontuurpilt; terviku äratundmine osa järgi; osa sobitamine tervikpildi juurde;
- 2) pusled;
- 3) kujundite ja mustrite ladumine näidise järgi;
- 4) tähtede leidmine tähesarnaste kujundite hulgast; läbikriipsutatud või üksteise peale kirjutatud tähtede äratundmine; tähtede konstrueerimine etteantud osadest, looduslikust materjalist jne.

Rütmitaju (võimaldab eristada ja taastada lause- ja sõnarütme) arendamiseks sobib rütmide järelekooputamine, -plaksutamine.

Sõnaline töömälu võimaldab säilitada analüüsitavaid ja sünteesitavaid häälikuid, sõnu ja lauseid. Arendamiseks:

- 1) järjest pikema lause järele kordamine ehk lause kasvatamine;
- 2) hääliku-, silbi- ja sõnaridade järelekordamine;
- 3) häälikumängud esmaste lugemis-kirjutamisoskuste kujundamisel arendavad töömälu mahtu.

Käe peenmootorika, samuti silma ja käe koostöö on kirjatehnika aluseks. On oluline, et kirjutus- ja kunstitegevuse vahendid vastaksid lapse käe arengule. Soovitav on kasutada pehmeid rasvakriite, jämedamaid ja pehmemaid kolmnurkseid pliiatseid.

Lugemis-kirjutamisoskuse arengu etapid ja nende toetamine (vt ka Lerkkanen, 2007; Hallap, & Padrik, 2008; Brügelmann et al, 1994)

Lugemise-kirjutamise osaoskusi kujundatakse koolieelses eas vaid teatud piirides. Õigem oleks rääkida **esmastest oskustest**, mille puhul mängib olulist rolli täiskasvanu abi osakaal ja keelematerjali raskusaste (sõnade ja lausete pikkus ja struktuur). Koolieelse lasteasutuse õppekava rakendusjuhistes (2008) nimetatakse koolieelse ea lõpuks kujundatavatest esmastest oskustest häälikute eristamise ning häälikute arvu ja järjekorra ning teistest pikema hääliku leidmise oskust sõnas. Järgnevalt antakse soovitusi esmaste oskuste kujundamiseks lugemisel-kirjutamisel arenguetappide kaupa.

1. Eelkommunikatiivne ehk logograafiline etapp: lapse kirjakatsetused pole loetavad, laps mängib (jäljendab) lugemist ja kirjutamist. Laps tajub sõnu visuaalsete tervikutena, mistõttu tunneb ära sõnu ümbritsevast keskkonnast (*oma nimi, McDonalds, Ford*), õpib üksikuid tähekujusid ja -nimetusi.

Tekstikast 21.9. Lugemise-kirjutamise I etapp

1. Oma "tekstide" dikteerimine täiskasvanule (nt pildi pealkirja), täiskasvanu loeb neid ette.
2. Esemete, ruumide sildistamine; laps jagab nimesilte vastavalt istumiskohtadele lauas.
3. Plakatite, raamatute koostamine pildi- ja kirjaelementidest.
4. Pildiraamatute vaatamine koos täiskasvanuga, ettelugemine (sh samade juttude korduv lugemine), vestlus piltide ja loetu alusel.
5. Korduvalt kuuldud jutu elementide (nt muinasjuttudes korduvad tekstilõigud) peast n-ö kaasalugemine.
6. Lugemisdoomino või sobitamismäng: ühel kaardil sõna ja pilt, teisel kaardil sõna.
7. Foneemikuulmise arendamiseks sobib mäng, kus laps peab reageerima tegutsemisega signaalile (nt üksikhäälik, diftong, silp). Nt *Kui kuuled ussi häält (S), siis kükita!* (hääliku eristamine häälikute reas).

2. Osaliselt alfabeetiline etapp: poolfoneetiline kirjutamine, situatiivne lugemine. Laps hakkab mõistma kirja alfabeetilist põhimõtet, st tähendust annavad edasi tähejärjed. Laps ei tunne veel kõiki tähti ega suuda määrata sõnade häälikkoostist. Ta kirjutab sõnaskelette, mis koosnevad näiteks algus- ja lõpu-tähtedest ja/või veel üksikutest tähtedest, nt TRT (tort), LEP (leib).

Tekstikast 21.10. Lugemise-kirjutamise II etapp

1. Tuttavate tähtede leidmine pealkirjades, nimedes, rühmaruumist, kuhu seinale on riputatud joonistähedega tabel. Tähtede konstrueerimine, täiendamine (tikkudest, osadest), kompimise teel äratundmine.
2. Hääliku leidmiseks sõnas: Kalamäng (*Kuula, kas S on sõna alguses/lõpus/keskel! Tõsta kala pea/saba/kõht!*); Pipi räägib valesti – aitame teda! (*Lebane jookseb metsas.*)
3. “Sõnahamstrid”, kelle kõhus on peeneks (tähtedeks) näritud sõnad. Kas hamstrid on söönud samasugust toitu? Milliseid sõnu nad on söönud? (lühikesed tuttavatest tähtedes koosnevad sõnad, mille koostist võrreldakse; sõnade süntees täiskasvanu abiga).
4. Sõna algus- ja lõpuhääliku leidmiseks sobivad ahelmängud (sõnakett või doominno): järgmine sõna algab eelmise sõna lõpuhäälikuga.
5. Häälikurongi täitmine: O-vagunisse lähevad O-ga algavad sõnad....
6. Arvutil või vanal kirjutusmasinal lühikeste tähekombinatsioonide trükkimine ja lugemine täiskasvanu abiga.
7. Sõnade sünteesioskuse arendamiseks sobib *Kajamäng*: täiskasvanu häälib sõna, laps kordab nagu kaja ja nimetab sõna.
8. Samal eesmärgil *Aardelaegas*: laekas on peidus asjad/pildid. Täiskasvanu häälimise alusel peab laps ära arvama aarde nimetuse, õigesti arvanu saab aarde endale.
9. Alustatakse häälimisioskuse õppimist. Nööbid, klotsid, käbid on orientiiriks (mitu häälikut peab sõnas olema?), tegevuse tulemuse fikseerimiseks (koos hääliku nime-tamisega sümboli asetamine) ja kontrollivahendiks (kooshäälimise või täiskasvanu häälimise alusel sõrmega orientiiridele osutamine).
10. Välte poolest erinevate (pseudo)sõnade järelekordamine, lisada võib liigutuse (imiteerida kõndides, nukku äiutada, koputada, viibelda), nt *Väike part kõnnib: siba-siba. Suur part kõnnib: siiba-siiba (III v.)*.

3. Alfabeetiline etapp: foneetiline kirjutamine, aimamisi lugemine. Laps saab aru, et kirja pilt sõltub hääldamisest. Ta tunneb hääliku ja tähe vastavust, tunneb tähti. Ühe sõna hääldamist kuulates on aga mõnikord raske otsustada, kas tuleb valida ühe- või kahekordne, nõrk või tugev täht. Laps kirjutab nii, nagu kuuleb ja püüab kirjutada sõnasse kõik tähed. Tunneb enamikku tähti, kuid kuna iga häälik võib algaja lugeja jaoks olla eraldi mäluühikuks, on sõnaline töömälu pikkade sõnade puhul ülekoormatud ega võimalda sõna kokku sünteesida. Samuti ei suuda ta mälus hoida loetud sõnu, mistõttu ta hakkab sõnalõppe ja ka lauset üksikute tähtede ja sõnade toel aimama.

Tekstikast 21.11. Lugemise-kirjutamise III etapp

1. Sõnade haigla: tee sõna terveks! (puuduvate tähtede lisamine; nt (K)ASS; valedede tähtede asendamine, nt PARU→KARU; deformeeritud sõnade taastamine, nt RUAK→KARU).
2. Sõnade kasvatamine: IIL → SIIL; hargmikud sõnadest, milles muutub algus- või lõpuhäälik.
3. Kuulmise teel teistest pikema hääliku leidmine sõnast.
4. Võrdleva hääldamise harjutamine: *väike....kõnnib: tibi-tibi-tibi; suur...kõnnib: tiibi-tiibi-tiibi (III v.)*. Järelekordamine ja liikumise imiteerimine kasvab järk-järgult üle iseseisvaks muutmiseks.
5. Sõnade sünteesimismängudes ja häälikanalüüsi õpetamisel kasutatakse pikemaid sõnu.

4. Ortograafiline etapp: kujuneb õigekirjareeglitele vastav kirjaoskus ja iseseisev ladus lugemine. Lugemiskiirus kasvab, kuna laps haarab sõnaosi ja lähemaid sõnu tervikuna. Lugemine ei ole veel ladus, kuid laps suudab lugeda teksti ja saada sellest aru. Kirjutades toetub oma hääldamisele (ka kõnetaktivariantide võrdlemisele: kas *kooli või koli?*). Teab mõningaid õigekirjareegleid (nt nimed ja lause algus kirjutatakse suure tähega), kuid eksib nende kasutamises (*auto nimi on Kraana*).

5. Automatiseerumise etapp: kujuneb ladus ja arusaamisega lugemine ning õigekirjareeglitele vastav kirjutamine; lugemise ja kirjutamise kasutamine mingi muu tegevuse (nt õppimise) eesmärgil. Funktsionaalse kirjaoskuse kujunemine.

4. ja 5. etapi oskustega tegeldakse koolis.

Ühine lugemine. Väikesest peale harjub laps täiskasvanu lugemist kuulama – sel viisil õpib laps tajuma jutustuse ja kirjaliku kõne lause struktuuri, tekib huvi raamatute ja lugemise vastu. Koolieelses eas on lugemise kuulamine aga alati kollektiivne ja suhtlemisega seotud tegevus, mille käigus jagatakse ühiskogemust (Lerkkanen, 2007). Ptk-s 1 oli juttu sellest, miks lapsed vajavad sama loo korduvat lugemist – see on oluline laste pikaajalise mälu arendamisel. Lapsed hakkavad tajuma stsenaariumi ja jutustuse struktuuri, mis on aluseks oma tekstide koostamisele. Korduste kõrval on aga sama oluline täiskasvanu suhe loetavasse ja osalus ettelugemisel. Lerkkanen kasutab mõistet “suhtlev lugemisstiil”: täiskasvanu vestleb lastega lugemise eel (toetab eelkõige nõgemaid lapsi, aktiveerides laste mälus olevaid teadmisi ja kujutlusi; aitab seostada kuulatavat teksti oma kogemusega, vajadusel selgitatakse tekstis esinevaid võõraid sõnu); lugemise ajal pakub täiskasvanu vajadusel täiendavat infot, aitab last info tuletamisel, mis pole tekstis otse välja öeldud (mõttelüngad kahe lause vahel), vajadusel sõnastab lauseid ümber, lihtsustab. Pärast ettelugemist jõutakse ühise arutluse tulemusel teksti tähenduseni, selleni, mida lugu õpetas ja analüüsitakse ühiselt, mida keegi tegelastest arvab, tundis, mõtles. Võib järgneda dramatiseering, rollimängus kellelegi loo ümberjutustamine, loo illustreerimine (vt ka *kõne areng ja toetamine vanuses 5–7, kuulnud juttude analüüs*). Oluline on, kuidas täiskasvanu vestlust suunab: kontrollivale stiilile (*Kes mida tegi, kus ja kuidas?*) tuleks eelistada kommenteerivat (lisateabe andmine, oma arvamuse esitamine ja laste suunamine seda tegema) ja suunavat stiili. Täiskasvanu aitab lastel sel viisil ühist tähendust konstrueerida ja teksti mõtteni jõuda (*Miks hiir nii tegi? Mida ta soovis? Mida lõvi arvab? Mida ta tundis? Kuidas hiir käitus? Kuidas lõvi käitus? Kuidas oleks hiir veel võinud käituda? Mina arvan.....Kuidas sina arvad?*).

KÕNEARENDEUSE PÕHIMÕTTED

Kõnearenduse sisu ja eesmärgid on ajas läbi teinud olulise muutuse: keelekeskselt lähenemiselt on rõhuasetus nihkunud mõtete väljendamisele ja leidmisele suhtlusprotsessis. Et tegemist ei oleks emakeeleõpetusega, vaid tõelise kõnearendusega, tuleks koolieelses eas lähtuda järgmistest põhimõtetest.

1. Tegevuslik põhimõte. Kõne ei ole koolieelses eas omaette eesmärk (rääkimine rääkimise pärast), vaid suhtlemisvahend. Motiiv kõnelemiseks tekibki mingi ühise tegevuse käigus: mängus, kujutavates tegevustes, enese-teenindusoskust omadades. Avastades oma ümbrust, tegutsedes esemetega ja mänguasjadega, õpib väikelaps tundma nende omadusi ja funktsioone. Tekib vajadus asju nimetada (nimisõnad), öelda, mida asjaga teha saab (tegu sõnad) või mis on selle asja puhul oluline (nt *auto katki, Matu oma, suur*). Rollimängus tuleb kaaslastega kokku leppida rollide jaotus, käituda ja rääkida vastavalt rollile – selleks on vaja mitme (liit)lausega selgitada, mida, miks või millal keegi peab tegema, kasutada sobivat stiili (nt mänguema räägib mängulapse või mänguabikaasaga). Näidiseid selleks pakuvad täiskasvanu kõne ja raamatud. Kuivõrd lapsed ei õpi ainult tegutsedes ja tegevuse käigus tajudes, vaid kuuldes täiskasvanu seletusi ühiste ja korduvate tegevuste käigus (vt ka ptk 1 jagatud tähelepanu ja mälu), ei saa kõnearendust lahutada laste muudest tegevustest.

2. Kõnearenduse komplekssus. Kõne arendamine on läbiv eesmärk kogu koolieelse ea jooksul, mis realiseerub erinevate õppekava valdkondade kaudu kas põhi- või lisaeesmärgina (vrld keel ja kõne ning kunst). Kõnet arendades on raske (kuigi mõnikord vajalik) tegelda eraldi hääldamise, sõnavaraga vms. Loomulikus suhtlus- või tegevusolukorras saab alati arendada korruga mitut oskust, kujundada nii keelevahendite valdamist kui ka nende kasutusoskust. Hääldusoskusi on vaja sõnade eristamiseks, sõnu ja grammatilisi vorme on vaja lausetes, lauseid oma mõtete väljendamisel erinevates suhtlusolukordades. Nt koos raamatut vaadates on võimalik laiendada sõnavara, mida laps mõistab, täpsustada sõnade tähendusi, aktiveerida sõnu (st suunata last nimetama või kasutama sõna koos teiste sõnadega) ja suunata last lauseid moodustama. Kui täiskasvanu jutustab piltide alusel, hakkab laps ette kujutama jutustuse struktuuri, mõistma teksti. Kui piltide kõrval on ka kirjalik tekst, hakkab laps mõistma kirja funktsiooni ja täiskasvanu toel tegema esimesi lugemiskatsetusi. Komplekssus tähendab aga ka põhimõtet, et kõnearendus toimub kaudselt kõigi õpitemeetodite valdkondade kaudu. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) seatakse eesmärgiks kujundada koolieelses eas järgmised üldoskused: mängu-, õpi- ja tunnetus-, sotsiaalsed ja enesekohased oskused. Kõigi nende oskuste

kujunemisel on kõnel kinnistav (millegi meeldejätmise, meenutamise), kogemusi ja kujutlusi seostav, eristav ja üldistav roll (vt ptk 1; Hallap, & Padrik, 2008).

3. Teemaatilisuus toetab kompleksuse printsiibi realiseerimist. Teema on aluseks keelevahendite valikule. Teema seob päeva ja nädala lõikes laste erinevad (õpi)tegevused tervikuks. Teemade valiku aluseks on koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas nimetatud teemad (vt valdkond *Mina ja keskkond*), mis lähtuvad lapse lähiümbrusest ja koduloolisuse põhimõttest.

4. Kommunikatiivsus (pragmaatilisuus). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava näeb ette, et õppe- ja kasvatustegevuse tulemusel tuleb laps toime nii eakaaslaste kui täiskasvanutega suhtlemisel ning arvestab kaassuhtleja ja suhtlemispaigaga (2008). Praktilised kogemused ja teadmised sellest, kellel, millest, milleks, millal, kus ja kuidas, moodustavadki suhtlemispädevuse (Motsch, 1996). Õpetaja jaoks tähendab selle põhimõtte arvestamine oskust valida keelevahendeid, mis on lapsele suhtlemisel vajalikud. Näiteks palvete ja soovide ning keeldumise väljendamiseks on vajalikud tegusõnade käskiv kõneviis ja eitav kõne (*Võta pall! Palun anna suur nukk!*). Samas lausemallide (*See on pall. Siin on nukk.*) õpetamine või objektide nimetamine pildil ei arenda lapse suhtlemisioskust. Osa suhtlemisest on aga mitteverbaalne: oskused kasutada ja mõista intonatsiooni, hääle tugevust, vaadata rääkimisel otsa, kasutada kehakeelt kujunevad imikueast alates ja toetavad hiljem verbaalset suhtlemist. Mida väiksem on lapse keelevahendite hulk (nt kõne mõistmise osas), seda suurem on lapsega suhtlemisel mitteverbaalse kommunikatsiooni osa.

5. Lähima arenguvalla põhimõte. Vögotski (1934) eristab lapse arengus tema tegelikku arengutaset, milles laps töötab ja õpib iseseisvalt, ja potentsiaalset arengutaset, milles ta tuleb toime täiskasvanu suunamisel. Tegelik ja potentsiaalse arengutaseme vahele jääbki lähima arengu tsoon ehk vald. Arendav on õpetamine, mis toimub eespool lapse tegelikust arengutasemest ehk tema lähimas arenguvallas. Kõnearenduses leiab see põhimõte kasutust järgmisel viisil. Lapse kõne arengut hinnates leitakse tegeliku arengu vald, st selgitatakse, milliseid keelevahendeid ja millistes olukordades laps iseseisvalt kasutada oskab. Täiskasvanut aitab seejuures kõnearengu seaduspärasuste tundmine, võrdluse olemasolu (nt rühma keskmise taseme tundmine) ja sama lapse mitmekordne jälgimine erinevates olukordades. Paraku on eesti laste kõne arengut kirjeldatud vähe (loe ka ptk 2; Karlep, 1998; Hallap, & Padrik, 2008). Lähimas arenguvallas asuvad aga keelendid ja kõneoskused, mida laps valdab potentsiaalselt, s.o täiskasvanu toel (nt mõistab sõna, grammatilist konstruktsiooni, aga ise ei kasuta või kasutab vaid ühes kindlas olukorras; suudab järele korrata, aga mitte ise öelda). Õpetada ja arendada on mõtet eelkõige neid oskusi, mis asuvad lähimas arenguvallas. Näiteks varajases eas

kõne arengut toetades räägib täiskasvanu lapsega just nii, nagu tema arvates laps kohe varsti ise rääkima hakkab, st kohandab oma kõnet lapse tasemele vastavaks, kuid samas pakub kõnelisi mudeleid (vt eestpoolt *Kõnekeskkond*). Paljud lapsevanemad käituvad sel viisil intuiitiivselt. Lasteaiaõpetaja peaks seda põhimõtet rakendama teadlikult sellise kõnekeskkonna loomisel, mis toetab lapse arengut, kuid ei suru mingeid keelevahendeid või -oskusi lapsele peale. Näiteks ei ole mõttekas õpetada lapsele pildi kirjeldamist, kui ta ei ole vestluses suuteline paari lausega rääkima eelmise päeva sündmustest. Kõne arengus ei saa ühestki etapist üle hüpata. Kõnearendus on arendav, kui see järgib lapse individuaalset arengut, st on **arengukohane** ja mitte kunstlik kauni keelekasutuse treenimine (Grimm, 1999).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Barrett, M. (1995). Early Lexical Development. In P. Fletcher., B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 363–392). Cambridge: Blackwell.
- Brügelmann, H, Richter, S. (Hrsg.) (1994). *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Clark, V. E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Halliday, M. A. (1975). *Learning How to Mean. Exploration in the Development of Language*. London: Arnold.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003a). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003b). Lugema ja kirjutama õpetamise metoodika kolme välteteooria valguses. K. Karlep, E. Krull (Toim.), *Haridus kõigile 2003. Konverentsimaterjalid* (lk 219–245). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karmiloff-Smith, A. (1997). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher, M. Garman (Eds), *Language acquisition* (pp. 455–474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava rakendusjuhised (ilmumas).
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Haridusministri määrus 87. Kinnitatud 29. mail, 2008. a.
- Leinonen, E., Letts, C., & Rae Smith, B. (2002). *Children's pragmatic communication difficulties*. London: Whurr Publishers.
- Lepik, E., Parma, L., & Vesker, L. (1986). *Kõnearendus alakõnelejate rühmas*. Tallinn: HM.
- Lerkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Motsch, H.-J. (1996). Erwerb kommunikativer Kompetenz. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachtherapie. Band 1* (S. 74–79). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Padrik, M. (2005). Wortbildungsfähigkeit der Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung im Alter von 4–5 Jahren. *Sprache Stimme Gehör*, 29, S. 174–181.
- Pastarus, K. (1999). 5–6-aastaste laste lugemisoskuse eelduste uurimine. K. Karlep (Toim.), *Töid eripedagoogikast XV* (lk 20–34). Tartu: TÜ Kirjastus.

- Paul, R. (2001). *Language disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*. St Louis: Mosby.
- Riley, J., & Reedy, D. (2004). Communication, language and literacy: learning through speaking and listening, reading and writing. In D.Whitebread (Ed), *Teaching and learning in the early years* (pp 61–93). London, New York: Routledge Falmer.
- Rossetti, L. M. (2001). *Communication intervention. Birth to three*. Clifton Park, NY: Singular Thomson Learning.
- Roth, F. P., & Worthington, C. K. (2005). *Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and language*. (Originally published in 1934). Cambridge, MA: MIT Press.
- Воробьева, В. К. (2006). Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Москва: Астрель.

22. VÕÕRKEEL

Kristel Ruutmets ja Evi Saluveer

SISSEJUHATUS

Kuigi võõrkeele õpetamist väikelastele ei mainita ei alushariduse raamõppekavas ega ka võõrkeeleõpet reguleerivates Euroopa haridusdokumentides, on viimasel ajal üha rohkem hakatud rääkima võõrkeele õppimise vajalikkusest eelkoolieas. Ka on ilmne, et väikelapsed puutuvad teiste keelte, eelkõige inglise keelega kokku üha sagedamini nii arvuti ja kui ka televiisori vahendusel, reisides või otseste kontaktide kaudu teist keelt kõneleva lapse või täiskasvanuga. Seega on huvi varajase võõrkeeleõppe vastu igati põhjendatud.

See, kuidas laps võõrkeelt omandab, on huvitanud paljusid keeleteadlasi. Senini on enamasti uuritud kakskeelsuse probleemi olukordades, kus laps on sunnitud võõrkeelt õppima teise keelena (*second language*), kuna ta on asunud elama võõraste keelekeskkonda või on tegu segaperekondadest pärit lastega (vt nt Krashen, 1982; McLaughlin, 1984, jt). Olukordi, kus teine keel kui võõrkeel (*foreign language*) on alushariduse või ka noorema kooliastme kohustuslik osa, tuleb ette märksa harvemini. Enamasti on tegemist lühemaajaliste projektide ja katsetustega, mitte süstemaatilise võõrkeeleõpetuse korraldamisega (vt nt Elvin, Maagero & Simonsen, 2007; Szulc-Kurpaska, 2007; Thompson, s.a). Seetõttu ei ole võõrkeele õpetamist koolieelses eas väga põhjalikult uuritud.

Eestis, kus nii mõnedki lasteaiad on alustanud inglise keele õpetamist, on sellealased uurimused alles lapsekingades. Tartu Ülikooli õpetajate seminaris on uuritud inglise keele õpetamist lasteaias kahes bakalaureusetöös (Einaru, 2007; Peek, 2007). Mõlemad tööd keskenduvad pigem õpetamise meetodikale, kui vaatlevad lapsi kui keeleõppijaid. Samas võib mõlema töö põhjal väita, et huvi võõrkeele õpetamise ja õppimise vastu on nii lastel, nende vanematel kui ka õpetajatel.

VARASE VÕÕRKEELEÕPPE EELISED

Tänapäeval on üsna levinud arvamus, et mida nooremana alustab laps võõrkeele õppimist, seda kiiremini see omandatakse ja seda paremaid tulemusi on võimalik saavutada. Selle arvumuse pooldajad toetuvad eelkõige Lennebergi kriitilise perioodi hüpoteesile (vt eespool, ptk 2). Samas puudub uurijate

seas ühine seisukoht, millal on õige aeg alustamiseks, varieerudes lapse sünnist kuni 12. eluaastani. Enim on levinud arvamus, et enne lapse kolmandat neljandat eluaastat seda teha ei pruugiks. Ka enamik uurimusi, mis käsitlevad väikelastele võõrkeele õpetamist, vaatlevad lapsi vanuses 4–6 aastat.

Üheks olulisemaks varajase võõrkeele õppe eeliseks, millega nõustub enamik uurijad, on see, et varakult alustanud lapsed saavutavad perfektse häälduse, mis ei erine keelt emakeelena kõneleva (*native-like*) inimese hääldusest. Põhjuseks peetakse seda, et nn hääldusmehhanismid kujunevad välja varajases lapseas ning hiljem need enam ei muutu (McLaughlin, 1992). Kirjandusest võib leida hulgaliselt näiteid selle kohta, kuidas immigrantide peres kasvavad väikelapsed õpivad teist keelt rääkima ilma igasuguse aktsendita, samas kui nende vanemad ei vabane sellest kunagi. Lapsed, erinevalt täiskasvanutest, omandavad teise keele häälikuid ja kõnerütmi peamiselt imiteerides ja kopeerides. Keelekeskkonnas üles kasvades on neil selleks piisavalt võimalusi. Klasisiruumi tingimustes või teistel juhtudel ei pruugi see väide alati paika pidada. Saavutamaks õiget hääldust ja intonatsiooni, peaks õpetajal endal olema väga hea hääldus või piisavalt head kuulamismaterjali (kassetid, CD-d, videod).

Lisaks korrektsele hääldusele arvatakse ka (Brewster, Ellis, & Girard, 2002; Cameron, 2001; McGlothlin, 1997; Reilly & Ward, 1997), et varem alustanud lapsed omandavad parema kuulamisoskuse, neil on vähem tõkkeid ja nad ei karda teha vigu, nad on valmis katsetama ja avastama uut, neil on õppimiseks rohkem aega ning nende õppimist ei reguleeri ranged plaanid ega tulemused.

Samas on erinevate uurimuste põhjal väidetud (Brewster et al, 2002; McLaughlin, 1992; Vos, s.a), et lapsed omandavad üksnes näiliselt võõrkeelt kiiremini ja kergemini kui hilisemas eas õppijad, sest lapsed kasutavad märksa lihtsamaid ja lühemaid grammatilisi konstruktsioone ning vajavad suhtlemiseks oluliselt väiksemat sõnavara. Kuna lastel on vähem psühholoogilisi tõkkeid, võib jääda mulje, et nad omandavad keeli kiiresti ja kerge vaevaga.

LAPS KUI VÕÕRKEELE ÕPPIJA

Võõrkeele õppimise juures tehakse vahet keele omandamisel (*language acquisition*, ka *informal learning*, *natural learning*) ja keele õppimisel (*language learning*) (Krashen, 1982). Kui õppimine toimub teadlikult, keele reegleid tundes ja arvestades, siis keele omandamine on alateadlik protsess. Krashen (*ibid*) väidab, et võõrkeele omandajad ei teadvusta, et nad seda teevad. Teist keelt on eelkõige vaja suhtlemiseks. Suheldes saavutatakse soravus (*fluency*), sealjuures ei pöörata vigade tegemisele ja parandamisele erilist tähelepanu. Nii Krasheni (*ibid*) kui ka Dunni (1983) arvates ei mõjuta vigade tegemine keele omandamist. Omandamine eelneb alati õppimisele ning see toimub enne

lugema ja kirjutama hakkamist. Dunni (*ibid*) arvates on lapsed pigem keele omandajad kui õppijad. Samas ei väida ükski uurija, et väikelastele ei peaks võõrkeelt õpetama, seda eriti tingimustes, kus neil ei ole sellega igapäevast kokkupuudet. Koolieelik õpib eelkõige kuulates, korrates ning imiteerides. Lapsed jätavad kergesti meelde terveid fraase (*chunks of language*) ning kasutavad neid vajadusel meelsasti, omandades nii elementaarse suhtlemisoskuse. Mingi aja järel õpivad nad fraasides sõnu asendama ja fraase laiendama. Selline oskus näitab lapse keelelist arengut, mille kohta Moon (2000) soovitab õpetajal märkmeid teha, et last innustada ja motiveerida.

Nii laste võõrkeele omandamisel kui ka õppimisel täheldatakse sageli nn vaikset perioodi (*silent period*, vt eespool, ptk 14), mille vältel lapsed keelduvad võõrkeelt kasutamast. Krashen (1982) selgitab seda sellega, et laps omandab sel perioodil suhtlemiseks vajalikke oskusi, kuulates ja püüdes kuuldust aru saada. Suhtlema hakkab laps alles siis, kui ta on võõrkeelt piisavalt kuulnud. Rõhutatakse ka (Krashen, 1982; Reilly & Ward, 1997), et last ei tohiks vaikselt perioodil sundida, kuna see võib põhjustada emotsionaalset stressi ning tal võib tekkida tõrge võõrkeele õppimise ja kasutamise vastu (vt allpool).

Erinevate uuringute põhjal (Brown, 1973; Dulay & Burt, 1974, 1975; Villiers & de Villiers, 1973) väidab Krashen (1982), et keele struktuuride omandamine toimub kindlas järjekorras (*natural order hypothesis*). See tähendab, et näiteks laps, omandades inglise keelt, teeb seda samas loogilises järjekorras nagu inglise keelt emakeelena rääkiv laps. Laste inglise keele õpetaja peaks sellest järjekorrast teadlik olema ja mitte püüdma lapsele õpetada asju, mille omandamiseks ta veel valmis ei ole.

Võõrkeele õppimine eelkoolieas ei toimu lapse sotsiaalsest ja kognitiivsest arengust eraldi. Nagu iga teiseigi oskuse omandamise juures, vajab laps ka keeleõppel rohkesti individuaalset tähelepanu. Tänu lühikesele keskendumisvõimele peavad tegevused olema lühiajalised ning varieeruma. Ka võõrkeelt õpitakse kõige paremini mängides ja tegutsedes, mille kestel peab lastele andma võimalusi katsetada ja vigu teha. Õppimisel peavad lapsed saama kasutada kõiki oma meeli. Väikelapsed on head imiteerijad, mistõttu nad omandavad hästi õige häälduse ja intonatsiooni. Ning loomulikult õpivad lapsed kõige paremini siis, kui nad on motiveeritud.

MILLINE PEAKS OLEMA ÕPETAMISKEEL?

Nii uurijate kui ka õpetajate arvamused erinevad selles osas, millist keelt tuleks võõrkeele õpetamiseks kasutada. Ideaalis nähakse, et kogu tund või tegevused võiksid olla võõrkeeles, kuid tegelikkuses on olukord sageli teine. Põhjused, miks see nii on, võib Moon'i (2000) järgi kokku võtta järgnevalt. Õpetajad ise ei ole oma keeleoskuses väga kindlad, arvatakse, et ainult võõrkeelt

kasutades ei pruugi lapsed õpetajast aru saada ning et võõrkeeles selgitamine nõuab liiga palju aega. Moon (*ibid*) lisab, et sellistel juhtudel peaks õpetaja võõrkeele kasutamisele üle minema järk-järgult. Ka mitmed teised uurijad (Phillips, 1993; Reilly & Ward, 1997) toetavad arvamust, et õpetaja ei peaks liiga palju aega kulutama võõrkeeles selgituste andmisele. Emakeele kasutamist teatud olukordades (tagasiside andmine, distsipliiniprobleemide lahendamise, räägitust arusaamise kontrollimine) toetab ka Cameron (2001), kes leiab, et kui õpetaja ja lapsed muul ajal suhtlevad emakeeles, siis võib üksnes võõrkeele kasutamine õppetegevuses tunduda kunstlik.

Samas arvab enamik uurijad, et kui keeleõppe toimub peamiselt klassi- või rühmaruumis, siis peaks õpetaja kasutama võõrkeelt nii palju kui võimalik, sest paljud lapsed ei pruugi muul ajal sellega üldse kokku puutuda. Ka arendab see laste enesekindlust, motiveerib õppima ja loob võimalusi suhtlemiseks (õpetaja küsib – laps vastab). Phillips (1993) leiab, et klassi(rühma)ruumis toimuv on lapsele üks kõige reaalsemaid võõrkeeles suhtlemise võimalusi. Arusaamise hõlbustamiseks võiks õpetaja kasutada žeste, erinevaid näoilmeid, erinevat hääletooni ja -tugevust ning näitvahendeid (pildid, mänguasjad jmt). Õpetaja tunnikeel peab olema lihtne ja lastele arusaadav. Samas rõhutab McLaughlin (1995), viidates Fillmore'ile (1985), et õpetaja kasutatav keel peab siiski olema pisut keerulisem kui see, mida lapsed oskavad. Laste keeleoskuse kasvades peaks ka õpetaja keel keerukamaks muutuma. Lapsi küsitledes tuleks alustada küsimustest, mis nõuavad vastuseks "jah" või "ei" (*yes/no questions*), näiteks *Is it a cat? – Yes (it is)* ning alles hiljem esitada küsimusi, mis algavad sõnadega "millal (*when*)", "kes (*who*)" ja "kus (*where*)". Lastele ei tasu võõrkeeles esitada selliseid küsimusi, mis nõuavad millegi selgitamist ning kus nad peavad vastama küsimustele "miks" (*why*) ja "kuidas" (*how*).

MIDA VÕÕRKEELE ÕPETAMISEL SILMAS PIDADA?

Kui koolieelses lasteasutuses on otsustatud hakata õpetama võõrkeelt, tuleks õpetajal koostada tegevusplaan ja mõelda, millist metoodikat ja tegevusi kasutada. Võõrkeele õpetamise meetoditest soovitatakse väikelastele eelkõige arusaamisele ning füüsilisele reageerimisele toetuvat **käsutäitmismeetodit** (*total physical response, TPR*), mille 1970. aastate alguses arendas välja James Asher. Meetod baseerub uskumusel, et võõrkeeleõppe (nagu ka emakeeleõppe) algusfaasis läbivad lapsed nn vaiksuse perioodi, kus nad saavad küll kuuldust aru, kuid ei pruugi ise valmis olla midagi ütleva (Thornbury, 2007). Siit tulenevalt on meetodi üheks peamiseks võtteks õpetaja poolt lastele antud korralduste mõistmine ja täitmine. Tegemist võib olla nii traditsiooniliste

tunnis vaja minevate korralduste täitmisega (nt *Stand up. Look at me.*) kui erinevate rohkem või vähem mänguliste “kuula ja tee” (*listen and do*) tüüpi ülesannetega, nt kuula ja korda, kuula ja joonista, kuula ja näitle (vt täpsemaid näiteid järgnevatest osadest). Kui lapsed on selliste ülesannete sooritamisel piisavalt vilunud ning nende sõnavara seda võimaldab, võivad nad hilisemas etapis ise üksteisele korraldusi anda.



Joonis 22.1. Käsitäitmismeetodi kasutamine võõrkeele õpetamisel

Tekstikast 22.1. Tegevus käsitäitmismeetodi järgi

Õpetaja joonistab asfaldile ristküliku, mille jaotab nt kaheksaks osaks. Igale osale joonistatakse pilt (nt teema “loomad”: *bear, mouse, rabbit, fox, dog, cat, horse, pig*). Õpetaja nimetab ühe loomadest ning annab lastele käskluse hüpata läbi kõik kasti, välja arvatud kast, kus on nimetatud looma pilt (nt *Don't jump on the mouse.*). Ülesannet saab ka raskemaks muuta, nimetades korraga kahe või kolme looma nime (mugandatud Švecovà, 2006 järgi).

Tegevuste ja tundide planeerimisel tasuks meeles pidada järgmisi erinevate uurijate (Andrés, 2001; Brewster et al, 2002; Cameron, 2000; Dunn 1983; Elvin et al, 2007; McLaughlin, 1984, 1995; Moon, 2000; Phillips, 1993; Pinter,

2006; Reilly & Ward, 1997; Scott & Ytreberg, 1990; Shin, 2006; Thompson, s.a.; Vos, s.a.) poolt kirja pandud näpunäiteid.

Lapsed omandavad paremini mõisteid, mis on tuttavad juba emakeeles. Lastele tuleb õpetada keelt tegevuste ja situatsioonide kaudu, mis toetuvad nende varasematele kogemustele ja tuttavatele olukordadele ning mis peegeldavad nende igapäevast maailma ja huvisid. Seetõttu sobivad võõrkeeleõppe alustamiseks sellised teemad nagu värvid, toit, loomad, riietusesemed, kehaosad, arvud, mina ja minu pere jne. Ka lihtsama suhtluskeeles (tervitamine, hüvasti jätmine, palumine, korralduste täitmine) õpivad lapsed kiiresti selgeks, kui õpetaja kasutab tegevuste läbiviimisel ainult inglise keelt.

Võõrkeele õppimine peab toimuma tegevuse kaudu. See, et lapsed õpivad kõige paremini tegutsedes ja mängides, on üldteada. Mitmesugused mängud, esemete valmistamine, laulud koos liigutustega, rollimängud, näitlemine jmt pakuvad suurepärasest kontekstist võõrkeeleõppeks. Sellistes tegevustes on keel seotud konkreetsete olukordadega ja lapsed suudavad kergemini aimata sõnade tähendust. Hästi sobivad väikelastele nn “kuula ja tee” tegevused, sest laste kuulamisoskus on esialgu tunduvalt parem kui kõnelemisoskus. Mängides ja tegutsedes vallanduvad ka lapse emotsioonid ning tsiteerides Vos’i (s.a), “avavad just emotsioonid ukse õppimisele”.

Võõrkeele õppimine peab olema nauditav tegevus (fun). Pinter (2006) rõhutab, et erinevalt vanematest lastest on väikelapsed võõrkeele õppimiseks sisemiselt motiveeritud ja nad õpivad keelt õppimise enda pärast. Mida lõbusam ja huvitavam on õppimine, seda enam on lapsed sellest haaratud ning seda suurem on huvi jätkata. Moon (2000) lisab, et laste tundeid ei tasuks eirata. Kui nad on rõõmsad ja tunnevad end turvaliselt, siis on suurem tõenäosus, et nad nauditavad õppimist ja omandavad keelt paremini.

Ümbrisev keskkond on oluline. Paljud uurimused (vt eespool) on näidanud, et lapsed omandavad võõrkeele väga kiiresti, kui nad satuvad keelekeskkonda. Kui võõrkeelt õpitakse väljaspool seda, siis peab keskkonna, nii palju kui võimalik, looma õpetaja. Inglisekeelset atmosfääri on võimalik luua piltide, plakatite, raamatute, autentsete esemete, lindistuste ja muu taolisega, rühmaruumis või tekitada näiteks inglise keele nurga. Selle sisustamiseks võib paluda ka laste abi, sest paljudes kodudes võib tänu reisimisele olla mitmesuguseid esemeid, raamatuid, brošüüre ja muud autentset materjali. Sobilikku atmosfääri võib luua ka teatud rutiinsete tegevustega, mis annavad lastele märku, et algamas on inglise keele tund. Hästi sobivad selleks laulukesed ja värvid.

Dunn (1983) arvab, et õpetajal võiks olla kaasaskantav kotike inglise keele õpetamiseks kasutatavate esemetega. Selle kotikese lahtipakkimine oleks lastele märguandeks, et edasine tegevus toimub inglise keeles. Sama eesmärki täidab ka Reilly ja Ward’i (1997) soovitatud spetsiaalne müts

(*English hat*). Ka lapsed võiksid endale teha ja kanda taolisi mütsikesi. Tegevusi või tunde võivad alustada ka ainult inglise keelt “kõnelevad” mänguasjad või nukud.

Õppimine peab sisaldama palju kordamist. Nii Dunn (1983) kui ka Thompson (s.a) rõhutavad, et lapsed, erinevalt vanematest õppijatest, ei tüdine kordamisest ning nad harjuvad kergesti rutiinsete tegevustega. Kordamine võimaldab lapsel kogeda nii rahulolu kui ka edasijõudmise tunnet. Viimane omakorda tõstab õppimise motivatsiooni. Igapäevases tegevuses peaks õpetaja kasutama ühtesid ja samu väljendeid, kuni need lastele meelde jäävad ja nad neist aru hakkavad saama. Kui lapsed on meelde jätnud kindla arvu väljendeid, suudavad nad kiiresti juurde õppida uusi, asendades neis sõnu. Sel viisil omandatud keelestruktuurid ja sõnavara on aluseks hilisemale kirjaoskusele. Kordusi leidub palju jutukestes, lauludes ja riimides.

Kinnistamine on oluline. Võõrkeelseid tegevusi planeerides peab õpetaja piisavalt aega jätma varem õpitu kinnistamiseks. Nii võib soojendusharjutustes (*warm-up activities*) kasutada eelmises tunnis õpitud. Kinnistamine võib toimuda erinevatel viisidel mängude, laulude ja värsside abil.

Näitvahendid hõlbustavad meeldejätmist. Olukorras, kus võõrkeele õppimine ei toimu keelekeskkonnas, on näitvahendite roll eriti oluline. Need mitte ainult aitavad lastel keelest aru saada, vaid muudavad tegevuse ka huvitavamaks ja emotsionaalsemaks. Mänguasju, käpiknukke ja teisi sarnaseid asju võiks kasutada nii tunni alustamisel ja lõpetamisel, juttude esitamisel, laulmisel kui mängimisel.

Kuigi ka väikelastele on tänapäeval valmistatud võõrkeeleõppeks üsna rohkelt spetsiaalset materjali, saab õpetaja edukalt kasutada sama materjali, mida kasutatakse emakeele õppimisel (pildid, sõnakaardid, muinasjutud).

Tegevused peavad varieeruma. Kuna lapsed tüdinevad kiiresti, ei tohiks ükski tegevus kesta liiga pikka aega. Andrés'i (2001) arvates peaks ühes inglise keele tunnis olema vähemalt viis erinevat tegevust. Ühe tegevuse optimaalseks pikkuseks 5–7-aastaste laste puhul loetakse 10–15 minutit. Samas, kui on näha, et lapsed naudivad millegi tegemist kauem, ei peaks seda katkestama. Reilly ja Ward (1997) soovivad õpetajal teha märkmeid selle kohta, kui kaua lapsed mingit asja huviga teevad, et seda siis tundide planeerimisel arvestada.

Scott ja Ytreberg (1990) soovivad tegevusi planeerida järgnevalt: vaheldumisi vaiksed ja kärarikkad, erinevaid osaoskusi arendavad tegevused; rühmatöö, grupidöö ja koguklassitöö ning õpetaja ja õpilase tegevused. Vaheldusrikka tegevuse puhul on laste tähelepanu kogu aeg hõivatud ja nad ei tüdine nii kergesti.

Lastele tuleb pidevalt anda tagasisidet. Phillips (1993) peab tagasiside andmist võõrkeele õppimisel äärmiselt vajalikuks. Seda tuleks anda nii lapse keeleoskuse kui ka selle kohta, kuidas laps ülesande sooritas ja tunnis käitus. Tagasiside andmine peab olema kahepoolne. Ka lastelt tuleb tunni/tegevuse lõpus küsida, kuidas see neile meeldis, kuidas nad endi arvates hakkama said jne. Tagasiside andmist soovitatakse läbi viia emakeeles, sest selle eesmärk ei ole mitte keele õppimine, vaid lapse kaasamine õppeprotsessi. Väikelastel võib sõnalise tagasiside andmise asemel lasta ka joonistada.

SÕNAVARA ÕPETAMINE

Võõrkeeleõpet koolieelses eas võib nimetada ka suuliseks eelkursuseks, mille raames arendatakse laste kuulamis- ja kõnelemisoskust, tegeletakse sõnavara õpetusega ning hääldusaluste omandamisega. Sarnaselt teiste vanusegruppidega tuleks ka eelkooliealistele sõnavara õpetamisel lähtuda teatud üldpõhimõtetest: uut sõnavara on vaja lastele tutvustada, harjutada ja talletada ning integreerida see varem õpituga kogu õppetsükli vältel (vt ka eespool, ptk 14).

Sõnavara tutvustamisel oleks koolieelikutega sobilik kasutada järgnevaid mooduseid:

- pildiline – sõnapildid, joonistused, fotod, juturaamatute illustratsioonid, plakatid;
- esemeline – nii ruumis olevad kui ka õpetaja poolt spetsiaalselt kaasa võetud esemed;
- kehaline – õpetaja poolt kasutatav pantomiim, näoilmed ja žestid;
- sõnaline – selgitamine võõrkeeles, sünonüümide ja antonüümide kasutamine, tõlkimine emakeelde.

Lasteaialastele on eriti kohased kolm esimest moodust, sest sõnaline tutvustamine eeldab, et lastel on teatav sõnavaraline pagas juba võõrkeeles olemas.

Lapsi ei tohiks uute sõnade tutvustamisel üle koormata ning alustada tuleks sõnadega, mis seonduvad last iga päev ümbritsevate asjadega (Brewster, et al, 2002; Pinter, 2006). Sõnade rühmitamine soodustab sõnade meeldejätmist ja -tuletamist (Thompson, 1987). Seetõttu oleks hea koos esitleda ja harjutada sama teemaga haakuvaid sõnu (nt loomad, värvid), samaliigilisi sõnu (nt tegusõnad, nimisõnad), riimuvaid sõnu (nt *dad*, *bad*) või sama värvi asju/elusolendeid (nt *green* – *pea*, *apple*, *leaf*). Sõnade õppimist lihtsustab samuti erinevate meelte rakendamine õppeprotsessis. Kui sõnu tutvustatakse esemete abil, siis tuleks anda lastele võimalus neid ka katsuda. Samuti võib lastel lasta kompimise põhjal ära arvata kotis olevaid esemeid (Read, 2007). Sõnade tutvustamisel on võimalik korraldada ka n-ö maitsmis- ja nuusutamiseksperimente, kus kinniseotud silmadega lapsed peavad lõhna ja/või maitse põhjal

ära arvama, millega tegu (nt erinevate jookide õpetamisel – tee, kakao, vesi, piim, limonaad).

Sõnade suuliseks harjutamiseks on rohkesti erinevaid võimalusi. Järgnev on vaid lühivalk sobilikest eakohastest tegevustest (Brewster et al, 2002; Read, 2007, Reilly & Ward, 1997; Slattery, 2004; Slattery & Willis, 2001; Westrup & Baker, 2005; Wright, 1995), mida iga õpetaja saab oma fantaasiale ja kogemustele toetudes täiendada.

1. Tegevused sõnapiltidega.

- **Mis on puudu?** (*What's missing?*). Õpetaja kinnitab tahvlile teatud arvu (6–8) pilti ja palub seejärel lastel silmad sulgeda, eemaldades ühe piltidest. Lapsed avavad silmad ja ütlevad, milline pilt on puudu. Sama tegevust võib läbi viia ka võistkondade vahel, kasutades piltide asemel lauale asetatud esemeid (*Kim's game*).
- **Haihtuvad sõnapildid** (*Vanishing flashcards*). Jällegi on tahvlile kinnitatud pildid. Lapsed kordavad kooris piltidel kujutatud sõnu. Iga korraga eemaldab õpetaja ühe pildi. Laste ülesandeks on iga kord korrata kõiki sõnu, ka neid, mille kohta pildid on juba eemaldatud. Viimasel korral toimub sõnade kordamine nii, et tahvlile pole jäänud ühtegi pilti.
- **Huulte pealt lugemine** (*Lip reading*). Tahvlil on teatud arv pilte. Õpetaja ütleb ühe pildil kujutatud sõnast, aga nii, et heli ei teki, liigub ainult tema suu. Lapsed jälgivad tähelepanelikult ja püüavad ära arvata, millise sõnaga on tegu.
- **Korda, kui on õige.** Pildid on kinnitatud tahvlile. Õpetaja ütleb pildidel kujutatud sõnu või lühikesi lauseid. Juhul, kui pilt ja sõna/lause lähevad kokku, siis lapsed kordavad seda. Juhul kui mitte, teevad mingi liigutuse (nt raputavad pead, panevad käed rinnale risti).
- **Leia ülearune** (*Odd one out*). Tahvlile kinnitatud piltidest on üks ilmselgelt teistega kokkusobimatu (nt viis toiduaine pilti ning üks riieseseme pilt). Laste ülesandeks on nimetada ülearune sõna. Sama ülesande võib õpetaja ette valmistada ka töölehena, kus lapsed peavad igast piltide reast leidma ülearuse, sellele nt ringi ümber tõmbama ja kõva häälega sõna ka nimetama.
- **Bingo.** Lapsed moodustavad taskuformaadis sõnapiltidest lauale 3x3 ruudustiku. Õpetaja nimetab piltidel olevaid sõnu. Laste ülesandeks on kokkusobivad sõnad ja pildid laual tagurpidi keerata. See, kes saab kokku vertikaalse, horisontaalse või diagonaalse rea, hüüab "Bingo!". Sõnade kontrollimiseks võib paluda lastel ümberpööratud piltidel kujutatud sõnu nimetada.

- **Sõnade sorteerimine/rühmitamine.** Tegevust võib sooritada nii individuaalselt, paaris kui rühmas. Lastele jagatakse kätte erinevatesse kategooriatesse kuuluvad sõnapildid, mis neil tuleb õigesti rühmadesse jaotada.
 - **Leia paarid** (*Memory/Pelmanism*). Mängimiseks läheb vaja sõnapiltide komplekti, kus iga sõna oleks esindatud kahel samasugusel pildil. Taskuformaadis sõnapiltide puhul saab mängida paaris või grupis. Kaardid laotakse enda ette lauale või põrandale, pilt allapoole. Esimene mängija pöörab ühe pildi ja nimetab sellel kujutatut ning seejärel teise pildi ja sellel kujutatut. Kui tegemist on samade piltidega, siis mängija saab piltidepaari endale, kui mitte, tuleb pildid uuesti tagurpidi keerata ja on järgmise mängija kord. Sama mängu saab mängida ka kogu keelerühmaga suuremaformaadiliste sõnapiltidega, kui need on kinnitatud tahvlile, pilt tahvli poole.
2. **Pantomiim** (*Mime*). Tegevus sobib hästi konkreetset tegevust väljendavate tegusõnade (nt *run, jump*) ja teatud nimisõnade (nt loomad, ametid) harjutamiseks ning seda võib läbi viia mitmeti. Lapsed moodustavad ringi. Õpetaja näitab ette mõnda tegevust, lapsed imiteerivad seda ning kordavad iga tegevuse juurde õpetaja järel sobilikku lauset, nt *I like walking / hopping / dancing*. Vahelduse mõttes võib tegevust teha kas aeglaselt või kiiresti, õpetades lastele vastavaid sõnu (*slowly, quickly*). Sama tegevust võib sooritada ka äraarvamismänguna, kus õpetaja näitab ühele õpilastest pilti ning õpilase ülesandeks on pildil kujutatut pantomiimi abil teistele arusaadavaks teha.
 3. **Piltloomino.** Õpetajal on ette valmistatud piltloomino kaardid ning mängu mängitakse tavadoomino reeglite kohaselt selle vahega, et kaarti lauale asetades peab laps nimetama pildil kujutatut.
 4. **Telefonimäng** (*Chinese whispers*). Mängu võib mängida nii ringis kui ka näiteks kahe võistkonna vahel. Õpetaja võib sõnad lastele kõrva sosistada või lastele sõnadele vastavaid pilte või esemeid näidata. Viimasel juhul peaksid pildid/esemed olema nähtavad vaid ühele lapsele ringis või võistkonnas, kes selle järgmisele edasi ütleb.
 5. **Sõnade õppimine käpiknukuga.** Nii uute sõnade esitlus kui harjutamine võib toimuda käpiknuku abil, kus õpetaja esineb nuku rollis. Käpiknukule võib eelnevalt nime anda (nt *Mrs Bunny*). Illustratsioon? Käpiknukk võib uusi sõnu või lühikesi lauseid "õelda" erineva häälekõrguse ja -tugevuse ning tempoga, mida lapsed imiteerides järele ütlevad. Käpiknukk võib "õelda" piltidele või esemetele toetudes vale infoga lauseid, mida lapsed peavad parandama (nt *Mrs Bunny: The ball is blue.* – Lapsed: *No, Mrs Bunny. The ball is green.*). Võib ka mängida mängu, kus lapsed istuvad ringis. Kui muusika mängib, siis saadetakse käpiknukku ringi

mööda üksteisele edasi. Kui muusika katkeb, siis laps, kelle käes nukk on, ütleb nukule midagi iseenda kohta (nt *I like sweets.*).

Lisaks pantomiimile sobivad sõnade harjutamiseks eelkoolieas hästi ka mitmed teised füüsilisele reageerimisele (*total physical response*) toetuvad ülesanded. Üheks kõige tuntumaks neist on mäng “Simon ütleb” (*Simon says*), kus õpetaja jagab õpilastele käsklusi ning nad peavad neid täitma juhul, kui käskluses on “Simon says” (*Simon says, “Touch your nose.”*) ja tegemata jätma, kui see korraldusest puudub (*Touch your nose.*). Juhul, kui õpetamiseks kasutatakse käpiknukku, võib käskluste andjaks olla nukk. Mitmeid füüsilisel reageerimisel baseeruvaid ülesandeid saab läbi viia ka sõnapiltide või esemete abil. Näiteks peavad õpilased õpetaja korralduste põhjal osutama õigele pildile klassiruumi seinal (nt *Point to the cat.*) või puudutama/näitama õiget eset (nt *Touch something blue. Show me your pencil.*). Õpetaja instruksiooni järgi võib lastel paluda kas joonistada või värvida paberile, tahvlile või suvisel ajal ka väljas asfaldile (nt *Draw a small grey rabbit. Colour the fox red.*).

Õpitud **sõnavara pildiliseks talletamiseks** on samuti mitmeid võimalusi, kuid kõige mugavam on seda teha temaatiliste rühmadena. Üheks võimaluseks on koostada läbitud sõnavara teema kohta plakat (Brewster et al, 2002; Pinter, 2006). Näiteks pärast värvide nimetuste õppimist võiksid lapsed plakatile joonistada erinevat värvi asju (nt kollane päike, roosa kleit) või lõigata need õpetaja abiga välja vanadest ajakirjadest. Plakati võib koostada terve keelerühmaga koos, aga ka väiksemates gruppides või individuaalselt. Kuigi sõnade kirja pilti lapsed koolieelses eas üldiselt ei õpi, võiks õpetaja siiski vajalikud inglisekeelsed sõnad või fraasid plakatile joonistuste või piltide juurde kirjutada. Sellisel moel saaks õpetaja sõnade kirja pilti lastele tutvustada ning selgitada, et inglise keeles erineb sõnade hääldus oluliselt sõnade kirja pildist. Ühtlasi pakub selline teguviis lastele hea võimaluse alateadlikuks õppeks. Lisaks plakati koostamisele on selles vanuses lastele sobilikuks võtteks piltsõnaraamatu koostamine (Brewster et al, 2002). Selleks võib kasutada vihikut või märkmikku, kus lapsed eraldavad igale sõnale omaette lehe, kuhu nad joonistavad pildi. Joonistused võiks sildistada ingliskeelsete sõnalipikutega, mis on eelnevalt õpetaja poolt ette valmistatud ning laste ülesandeks on need vaid õpetaja abiga õigete joonistuste juurde kleepida. Piltsõnastik võib olla väiksemaformaadiline – igale lapsele individuaalselt, või suuremaformaadiline – kogu keelerühma jaoks. Sõnastik võib koosneda ka lahtistest sõnapiltidest, mis kogutakse teemade järgi eraldi karpidesse. Kuna selles vanuses õpivad lapsed eelkõige konkreetseid sõnu, siis on võimalik koostada ka ajutisi välja-panekuid, kus on eksponeeritud pildid või esemed seoses õpitud sõnadega (Slattery & Willis, 2001).

JUTUKESTE KASUTAMINE

Põhjusi jutukeste kasutamiseks koolieelikutega nii ema- kui võõrkeelt õppides võib loetleda mitmeid (vt nt Berman, 2006; Brewster & Ellis, 2002; Cofino, s.a; Miyahara, 2005; Slattery & Willis, 2001; Watts, 2006; Wright, 1995). Keskendudes siinkohal eelkõige vaid laste keelelise arenguga seotud kasuteguritele, võib eespool toodud allikate põhjal välja tuua järgmist:

- jutukeste abil on lastel võimalik kogeda keelt tema loomulikus kontekstis, viimasele toetudes on õpetajal hea võimalus lastele uut sõnavara ja grammatilisi konstruktsioone tutvustada või varem õpitud korrata;
- paljudes jutukestes korratakse võtmesõnavara või -fraase, mis hõlbustab lastel nende meeldejätmist;
- jutukeste kuulamine arendab laste kuulamis- ja keskendumisoskusi, pakudes ühtlasi võimalusi tundmatute sõnade tähenduste äraarvamiseks;
- jutukeste kuulamine aitab lastel mõista keele rütmi, intonatsiooni ja hääldust;
- jutukesed moodustavad raamistikku, mille juurde saab lülitada mitmeid keeleõppimisega seotud ülesandeid (nt sõnavaralised tegevused, laulud, kõnelemisharjutused).

Lisaks on jutukeste abil hea lastele tutvustada kultuuridevahelisi erinevusi ning integreerida võõrkeeleõpet muu õpetusega (nt matemaatika, muusikaõpetus, käelised tegevused).

Watts'i (2006) arvates sobivad koolieelikutele eelkõige sellised jutukesed, kus esineb palju kordust, millel on selge ja lihtne süžee, mis toetuvad peaaegselt suulisele tegevusele ning mis pakuvad lastele võimalust kaasalõõmiseks (nt pantomiim, muusikainstrumentide mängimine, piltide järjestamine). Jutukesed peavad juba esimestest lausetest olema väga kaasahaaravad ning neid peaks esitama visuaalse toe najal (pildid, erinevad rekvisiidid) (Brewster & Ellis, 2002; Cofino, s.a; Wright, 1995). Jutukeste valimisel võib peamiseks komistuskiviks osutada asjaolu, et juttude keeleline (ja kohati ka sisuline) tase on liialt raske, kuna paljud neist on mõeldud keelt emakeelena rääkivatele lastele. Sellisel juhul on õpetaja ülesandeks jutukeste lihtsustamine. Brewster ja Ellis (2002) soovivad kontrollida jutukeste raskusastet neljast aspektist lähtuvalt: 1) kas sõnavara ning jutu üldine tähendus on lastele arusaadavad (nt asendada keerukamad sõnad/mõtted lihtsamatega); 2) kas grammatika on lastele jõukohane (vt alt); 3) kas jutukeses esitatud mõtted on piisavalt arusaadavalt esitatud (nt vaadata üle lausete pikkus ning nende omavaheline seotus); 4) kas jutuke on sobiliku pikkusega (nt jätta välja vähemolulised tegelased/tegevused).

Sageli on jutukesed kirjutatud minevikuvormis, mis võib eelkooliealistele lastele liialt keeruliseks osutada. Üheks lahenduseks oleks kasutada mine-

vikuvormi asemel olevikku. Samas arvavad mitmed autorid (nt Brewster & Ellis, 2002; Reilly & Ward, 1997), et enamasti on lapsed võimelised minevikuvormis esitatud loost aru saama, kui jutustamist/lugemist toetavad asjakohased näitvahendid ja/või õpetaja kehakeel, žestid ja intonatsioon.

Tavaliselt kasutatakse jutukesi vahelduse toomiseks võõrkeeleõppesse, aga õpetaja võib ka kogu võõrkeeleõpetuse programmi koolieelses eas üles ehitada jutukestele (Brewster & Ellis, 2002; Read, 2007). Sobilike jutukeste leidmiseks on mitmeid allikaid: kasutada võib nii pildi- kui juturaamatuid, mis on mõeldud võõrkeelt emakeelena rääkivatele lastele, lihtsustatud juturaamatuid, mis on mõeldud võõrkeele õppijatele, Internetist leitavaid jutukesi, võõrkeele õpetamise metoodikaalaseid käsiraamatuid (vt kasutatud kirjanduse loetelu) või mõelda jutuke ise välja. Reilly ja Ward (1997) soovivad siiski alustada traditsiooniliste lugudega, mis on lastele emakeeles juba tuttavaid, kuna need hõlbustavad loo sisust arusaamist.

Jutukesega tegelemisel seisab õpetaja valiku ees: kas lugeda see lastele ette või seda jutustada. Mõlemal lähenemisel on omad eelised ja puudused. Wright (1995) leiab, et lugemisel pole õpetajal vaja ennast koormata loo päheõppimisega ja muretseda keelevigade pärast - lapsed kuulevad alati sama teksti ning saavad jälgida raamatu illustatsioone. Ette lugedes võib õpetaja aga liigselt kiirustada ning süüvida raamatusse, unustades kuulajad. Lugu jutustades on õpetajal parem võimalus oma kehakeele kasutamiseks ning keele ja loo sisu kohandamiseks vastavalt laste tasemele, kuid püsib oht teha keelevigu. Samuti on jutustades õpetajal parem jälgida laste reaktsioone ja emotsioone ning vajadusel neile reageerida. Loo kuulamiseks võiksid lapsed istuda õpetaja ümber ringis või poolringis kas põrandal või toolidel. Loo jutustamine võib toimuda ka spetsiaalses "jutunurgas".

Jutukestel baseeruvate tundide ülesehitus järgib samu põhimõtteid nagu muud kuulamisele toetuvad tunnid. Lisaks jutukese valimisele on õpetaja ülesandeks leida sobilikud tegevused enne jutukese kuulamist, jutukese kuulamise kestel ning pärast seda. Kuna sama jutukesega tegeletakse tavaliselt mitmel järjestikusel korral, siis osa järgnevatest tegevustest (Brewster & Ellis, 2002; Özcalli, 2002; Read, 2007; Watts, 2006; Wright, 1995) on sobilikud alles loo teisel või kolmandal kuulamisel. **Kuulamiseelsete ülesannete** peaesmärgiks on uue sõnavara tutvustamine ja harjutamine või varem õpitu kordamine (vt lähemalt eespool) ning anda lastele võimalus jutu sisu ennustada (nt jutu pealkirja või raamatu kaane põhjal). Lisaks loo kuulamisele ja nautimisele võib lastele **kuulamise ajal** ülesandeid anda. Lapsed saavad jutu esitusse sekkuda, kas kopeerides õpetaja liigutusi, korrates võtmesõnu/fraase, imiteerides tegelaste häälotsusi või järjestades looga seotud pilte. Õpetaja võib lastele lugu illustreerivad pildid ka kätte jagada ja laste ülesandeks on neid loo kuulamise ajal õigel ajal üles tõsta. Lapsed saavad

samuti loo kulgu ette ennustada, kui õpetaja teeb sobilikel hetkedel pausi. Kui lapsed on loo esialgse versiooniga piisavalt tuttavad, võib õpetaja loo jutustamisel meelega vigu teha, millest lapsed peavad märku andma (nt lauale koputama või hüüdma *No, no.*) ja võimalusel vead parandama. **Kuulamisjärgsed ülesanded** annavad lastele võimaluse kuuldust arusaamist demonstreerida, õpitud fraase/lauseid iseseisvalt esitada ning omapoolset fantaasiat üles näidata. Loo sisu mõistmist saab õpetaja kontrollida lühiaruteluga *kas*-küsimuste ja lühivastuste vormis. Õpetaja võib paluda mõnel lastel ka pantomiimi abil esitada teatud osa loost ning ülejäänud lapsed peavad ära arvama, millise osaga on tegu, öeldes sobilikke fraase/lauseid. Viimase etapina võib kogu keelerühm loo originaalis või muudetud kujul etendada. Selleks tuleb lastele rollid jagada (ühte rolli võib ka mitu last korraga mängida) ja rekvisiidid valmistada (nt maskid, käpik-, näpu- või pulganukud). Olles lugu mitu korda läbi mänginud, võivad lapsed seda lõpuks esitada publikule (lapsevanemad, teiste rühmade lapsed). Lapsed võivad loo põhjal ka pildiraamatukese koostada, seda eelkõige juhul, kui looga tegelemisel juturaamatut ei kasutatud.

LAULUDE JA SALMIDE KASUTAMINE

Laulud ja salmid on laste elu lahutamatu osa, seetõttu on need võõrkeele õppimiseks kõige lihtsam ja loomulikum viis. Muusika ja rütm hõlbustavad sõnade meeldejäämist ning teevad õppimise nauditavaks. Nii nagu juttudeski, esinevad sõnad kontekstis, moodustades kergesti meelde jäävaid väljendeid, mida lapsed saavad kasutada teistes olukordades. Lauludes ja salmides esineb rohkelt loomulikke kordusi, mille tähtsust on eespool mitmel korral mainitud. Väga oluliseks peetakse neid õige häälduse, intonatsiooni ja kõnetempo omandamiseks (Brewster et al, 2002; Murphy, 1992; Phillips, 1993). Inglise keele häälduse eripäraks on häälikute liitumine (*linking*) nii üksikutes sõnades kui ka sõnade vahel. Lauludes ja salmides kõlab see tänu rütmile loomulikult ja on kergesti imiteeritav. Ka lause rütm ja rõhk on inglise keeles väga olulised. Rõhulised silbid sõnades ja lausetes esinevad enam-vähem kindlate intervallide järel. Lastes lastel laulule/salmile rütmis kaasa plaksutada, saab arendada õiget inglise keele lauserütmi. Selle demonstreerimiseks sobib alljärgnev salm (Brewster et al, 2002). Õpetaja palub lastel lüüa üks plaks iga rõhulise sõna ajal (rõhulised sõnad on antud suurte tähtedega), lisades igasse ritta juurde rõhuta sõnu (nn *weak forms*; antud väikeste tähtedega). Rõhuta sõnu ja silpe lausutakse kiiresti ega hääldata selgelt välja.

Tekstikast 22.2. Salm keelerütmi harjutamiseks

ONE TWO THREE FOUR

ONE and TWO and THREE and FOUR

ONE and a TWO and a THREE and a FOUR

ONE and then a TWO and then a THREE and then a FOUR

Laule ja salme võib kasutada erinevatel viisidel ja tegevuste erinevatel etappidel. Nad sobivad hästi soojendusharjutusteks, üleminekul ühelt tegevuselt teisele, sõnavara tutvustamiseks, kinnistamiseks ja arendamiseks, laste tähelepanu köitmiseks ning tunni/tegevuste lõpetamiseks. Brewster jt (2002) pakuvad välja järgmise raamistiku laulude ja salmide kasutamiseks: sobiva atmosfääri loomine, uute sõnade tutvustamine ja selgitamine (vajadusel kasutades erinevaid näitvahendeid), laulu või salmi esitamine (võib kasutada ka lindistust), erinevate kuulamisülesannete tegemine, õige häälduse ja intonatsiooni harjutamine ning lõpuks laulu/riimi esitamine laste poolt. Õpetaja ei pea tingimata kõiki etappe läbima ja võib neid ka vajadusel muuta ja kohandada.

Laule võib keeleõppe seisukohalt ja eesmärkidest lähtuvalt liigitada tegevustega seotud lauludeks (*action songs*), näpumängu lauludeks (*finger play songs*), loendamislauludeks (*counting songs*), tähestikulauludeks (*alphabet songs/spelling songs*), tähtpäevadega seotud lauludeks (*songs for special occasions*), teemalisteks lauludeks (*topic songs*) jne (Murphy, 1992; Phillips, 1993; Reilly & Ward, 1997). Eraldi kategooria moodustavad nn rütmilaulud (*jazz chants*) (Graham, 2006).

Allpool toodud näited on eriti sobilikud koolieelikutele.

- **Tegevustega seotud lauludes** saavad lapsed osaleda isegi siis, kui nad ise ei oska kaasa laulda. Lastelt eeldatakse esialgu üksnes arusaamist ja teatud liigutuste tegemist (vt ka käsutäitmismeetod). Selliste laulude eesmärgiks on arendada eelkõige kuulamisoskust, seostada sõnu ja tegevust ning arendada rütmitunnet. Phillips (1993) rõhutab, et tegevusega seotud laulud aitavad lastel aru saada sõnadest, mis muidu võivad rasked olla. Ka hoiab tegevus laste huvi ülal ning paneb neid tähelepanelikult kuulama. Kui laule on piisavalt kuulatud, võib lastele õpetada selgeks ka laulusõnad. Traditsioonilised tegevusega seotud laulud on näiteks *Head and shoulders, knees and toes; If you're happy, and you know it; I'm a little tea-pot; Hockey Cockey* jt.

Tekstikast 22.3. Laul *Head and shoulders*

- Head and shoulders, knees and toes, knees and toes,
 - Head and shoulders, knees and toes, knees and toes,
 - And eyes and ears and mouth and nose,
 - Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
- Lapsed puudutavad lauldes vastavaid kehaosi.

Tegevusega seotud mängude hulka võib lugeda ka näpumängulaulud, kus laulu sisu illustreeritakse sõrmeliigutustega, nt *Hickory, dickory dock*. Sellised laulud aitavad lisaks võõrkeeleoskusele arendada ka laste keskendumisvõimet ning peenmotoorikat.

- **Loendamislaulude** eesmärgiks on eelkõige arvsõnade ja loendamise õpetamine. Enamik laule õpetab numbreid ühest kümneni. Koolieelikutele sobivad sellised laulud, kus ei ole arvsõnadele lisaks liiga palju teisi sõnu. Loendamiseks kasutatakse sageli ka sõrmi. Kui lastel on numbrid ühest kümneni selged, võib loendamislaule laulda ka tagant ettepoole. Üks tuntumaid loendamislaule on *Ten little Indians*. Sõna *Indians* võib vabalt asendada mõne lastele tuntuma sõnaga, nt *One little, two little, three little butterflies/ teddy bears...*
- **Tähestikulaulud** aitavad nii tähtede kui ka häälikute õppimisel. Kuna inglise keeles hääldatakse peaaegu kõiki tähti teisiti kui eesti keeles, siis on need laulud sobilikud, õpetamaks lapsi sõnu tähthaaval ütlema (*spelling*). Koolieelikutele sobib hästi *ABC song*.
- **Tähtpäevadega seotud laulud** võimaldavad lisaks keeleõppele tutvustada ka erinevaid kultuure. Nii saab õpetaja näiteks jõululaulude (*O Christmas tree; Twinkle, twinkle little star*) juures rääkida, kuidas tähistatakse jõule teistes maades. Siia kategooriasse kuuluvad ka sünnipäevalaulud (*Happy birthday*). Lauldes võivad lapsed kaasa plaksutada ning laulu lõpus lüüa nii mitu plaksu, kui vanaks laps saab.
- **Temaatilised laulud.** Inglisekeelsete lastelaulude seast võib leida hulgaliselt laule, mida on võimalik kasutada teatud teemade õpetamiseks, nt kehaosad (*Head and shoulders*), loomad (*Old MacDonald had a farm, I've got a lot of pets*), värvid (*Colours for you*), ilm (*It's raining, it's pouring; Incy wincy spider*) jne. Temaatiliste laulude juures võiks õpetaja kasutada sõnade tutvustamisel ja kinnistamisel pilte.
- **Rütmilaulude** leiutajaks on Carolyn Graham, kes avastas, et teatud tempod ja džässirütmid koos sõnadega on suurepärase vahend rõhu, lauserütmi ja intonatsiooni harjutamiseks. Graham (2006) defineerib rütmilaulu kui "loomuliku keele rütmilist väljendust, mis seob Ameerika inglise keele kõnerütmi traditsioonilise Ameerika džässmuusikaga". Rütmilaulu võib esitada koos liigutuste ja rütmipillidega. Lihtsamaid rütmilaulu saavad õpetajad ka ise välja mõelda.

Tekstikast 22.4. Rütmilaul

One *shoe* is *red*.

One *shoe* is *grey*.

They don't match,

But *that's OK*.

One *sock* is *black*.

One *sock* is *white*.

They don't match,

But *that's all right*.

(Graham, 2006)

Lapsed skandeeerivad rütmimuusika saatel laulukest, rõhutades paksus trükis antud sõnu. Kindla rütmi hoidmiseks võivad lapsed ka taktis kaasa plaksutada või jalaga takti lüüa.

Inglise keeles leidub hulgaliselt **lühikesi luuletusi ehk salme**, mis on mõeldud just väikelastele (*nursery rhymes*). Sageli on nad humoorikad ja jutustavad lühikesi loo. Nende sõnavara on reeglina lihtne ja tänu riimumisele ka kergesti meelde jääv. Nii nagu lauludeski, ilmneb salmis hästi inglise keele häälduse ja rütmi eripära ja neid saab kasutada samadel eesmärkidel kui laule. Paljusid salme saab lugeda koos liigutustega. Eraldi rühma moodustavad nn **keeleväänajad** (*tongue twisters*), mis sobivad vanematele lastele hääldamise harjutamiseks. Neis kasutatakse sageli alliteratsiooni või erinevaid häälikuid sarnaselt kõlavate sõnade alguses. See teeb nende ütlemise raskeks ning pakub tõelist väljakutset. Keeleväänajaid alustatakse tavaliselt aeglaselt, hiljem tempot järjest kiirendades.

Tekstikast 22.5. Keeleväänajad

Big ben blew big blue bubbles.

The fuzzy bee buzzed the buzzy busy beehive.

Cheap sheep soup.

Paul, please pause for proper applause.

She sells Swiss sweet.

She sells sea shells by the seashore.

Salmid sobivad hästi ka tunni/tegevuste alustamiseks ja lõpetamiseks. Dunn (1983) soovib alustada iga keeletundi/tegevust mõne salmikese lugemisega (*rhyme time*). Soojenduseks võiks alustada juba tuntud värsiridadega, mille järel õpitakse mõni uus. Uute salvide meeldejätmiseks peab lastele andma aega. Alguses jäävad lastele tavaliselt meelde üksnes konkreetse tähendusega sõnad (nt *clap, stand*). Raskem on meelde jätta artikleid ja eessõnu (nt *with, like*).

Tekstikast 22.6. *Salmid tunni alustamiseks ja lõpetamiseks*

Reach up high! (Lapsed tõstavad käed üles ja sirutavad end)
Reach down low! (Lapsed kummardavad ja puudutavad varbaid)
Let's sit down and start the show! (Lapsed istuvad)
Look to the left! (Lapsed pööravad pead vasakule)
Look to the right! (Lapsed pööravad pead paremale)
Let's work hard and reach new heights! (Alustatakse tunniga)
Goodbye everyone,
Goodbye everyone,
Goodbye everyone,
It's time to say goodbye.

KOKKUVÕTTEKS

Varane võõrkeeleõpe paneb aluse hilisematele keelõpingutele. Kuigi uurijad ei ole tänapäeval jõudnud üksmeelele, kas varem on parem, on varajasel keeleõppel eeliseid, milles ei kahtle keegi, nagu hea häälduse omandamine, laste huvi kõige uue vastu, hea imiteerimisvõime ja tõkete puudumine. Samas ei anna üksnes lapse vanus eeliseid võõrkeele omandamiseks. Vähem tähtsad ei ole ka motivatsioon ja huvi õppimise vastu ning viis, kuidas, kui palju ja millises keskkonnas keelt õpetatakse. Tingimustes, kus lapsel puudub loomulik keelekeskkond, on õpetaja ülesandeks see luua. Töö koolieelses eas lastega nõuab õpetajalt head intuitsiooni, et mõista, millised ülesanded/tegevused on lastele jõukohased ja huvitavad. Kõige paremini sobib lastele keeleõpe jutukeste, laulude, salmide ning näitvahendite abil.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Andrés, de R. (2001). *Guidelines for Teaching English to Young Children*. Külastatud 10.01.08., aadressil <http://web.educastur.princast.es/proyectos/keltic/documentos/cong/robin.pdf>.
- Berman, M. (2006). Once Upon a Story. Storytelling in the EFL Classroom. *Modern English Teacher*, 15 (1), 26–31.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. 2. trükk. Harlow: Pearson Education Limited.
- Brewster, J. & Ellis, G. (2002). *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. 2. trükk. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cofino, A. (s.a.). Stories as a Resource in the Young Learners Classroom. Külastatud 15.01.08., aadressil <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/products/presarticle1.pdf?cc=ee>.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with Young Learners*. London & Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- Einaru, E. (2007). *Inglise keele õpetamine eelkoolieas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Elvin, P., Maagero, E. & Simonsen, B. (2007). How do te dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1), lk 72–86.
- Graham, C. (2006). *Creating Chants and Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Järva, J. (1998). *English for Young Learners*. Tallinn: Koolibri.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York jne: Pergamon Press.
- McGlothlin, D. J. (1997). A Child's First Steps in Language Learning. *The Internet TESL Journal*, III (10). Külastatud 10.01.08., aadressil <http://iteslj.org/Articles/McGlothlin-ChildLearn.html>.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language Acquisition in Childhood. Volume 1. Preschool Children*. 2. trükk. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1992). Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Report: 5.
- McLaughlin, B. (1995). Fostering second language development in young children: principles and practices. The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Report: 14.
- Miyahara, M. (2005). Systematic Storytelling. *English Teaching Professional*, 36, 23–25.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- Murphy, T. (1992). *Music and Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Özcalli, S. (2002). Successful Storytelling. *English Teaching Professional*, 23, 23–25.
- Peek, K. (2007). *Inglise keele kui võõrkeele õpetamisest koolieelses eas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- Reilly, V. & Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Shin, J. K. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. *Online English Teaching Forum*, 44 (2). Külastatud 10.01.08., aadressil <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol44/no2/p2.htm>.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Slattery, M. (2004). *Oxford Basics for Children. Vocabulary Activities*. Oxford: Oxford University Press.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Szulc-Kurpaska, M. (2007). Teaching and researching very young learners: “They are unpredictable”. M. Nikolov, J.M.Djigunović, M. Mattheoudakis, G. Lundberg & T. Flanagan (Toim), *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials* (lk 35–45). Graz: Council of Europe Publishing.
- Švecová, H. (2006). *Oxford Basics for Children. Listen and Do*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, I. (1987). Memory in Language Learning. A. Wenden & J. Rubin (Toim), *Learner Strategies in Language Learning* (lk 43–56). New York: Prentice Hall.
- Thompson, L. (s.a.). ELT in Nursery and Kindergarten: an experiential approach. *Educaéco & Comunicaéco*, 7, 47–61.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education.
- Vos, J. (s.a.). *Can Preschool Children Be Taught a Second Language?* Külastatud 3.01.08., aadressil http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=60.
- Watts, E. (2006). *Oxford Basics for Children. Storytelling*. Oxford: Oxford University Press.
- Westrup, H. & Baker, J. (2005). *Oxford Basics. Activities Using Resources*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

23. MATEMAATIKA

Anu Palu

SISSEJUHATUS

Matemaatika kaudu õpivad lapsed tundma maailma arvude ja kujundite keeles. Nad õpivad põhjendama, leidma seoseid ja loogiliselt mõtlema. Matemaatika ei ole ainult oskuste ja protseduuride hulk, mida laps peab omandama, vaid pigem mõtlemisviis matemaatilistest seostest, suhetest ja kujunditest. Matemaatika õpetamise peamisi ülesandeid koolis on arendada õpilaste intuitsioonil ja loogilisel mõtlemisel rajanevat loovust ning varustada õpilasi küllaldase hulga igapäevaeluks vajalike matemaatikaalaste oskuste ja vilumustega (Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2002). Lasteaia matemaatikaõpetuse ülesandeks on õpetada lapsi ümbritsevate esemete ja nähtuste maailmas orienteeruma ning luua arvudeõpetusele terminoloogiline ja tegevuslik alus.

Matemaatikateadmiste omandamiseks on vajalik, et laps konstrueeriks need teadmised ise vahetu kogemusega ja kogetu üle mõtiskledes (Seefeldt & Barbour, 1998). Nii näiteks ei teki arvu mõiste verbaalse õpetamise ja drilli tulemusel, vaid objektide abil tegevuste kaudu füüsilises maailmas. Kuid lapsed ei omanda matemaatilisi teadmisi üksnes füüsiliste objektidega manipuleerides – teadmiste konstrueerimiseks on vajalik suhtlemine vanemate, õpetajate ja eakaaslastega. Seega peaks lasteaia matemaatikaõpetuses arvestama, et matemaatika õppimine toimuks tegevustes vahetu kogemuse kaudu, õpetajaga ja kaaslastega suheldes, matemaatilise keele kasutamisega ning saadud kogemuste reflekteerimisega (Seefeldt & Barbour, 1998).

Tegevused ja vahetu kogemus. Laps õpib, tegutsedes aktiivselt oma keskkonnas (vt ptk 6). Selleks, et sorteerida, klassifitseerida, loendada, kaaluda, mõõta, ehitada, uurida ja avastada, vajavad lapsed erinevaid esemeid ja vahendeid. Tegevuse planeerimisel on oluline pakkuda lapsele käepäraseid esemeid, vahendeid ja olukordi, kus ta saaks ise luua seoseid ja avastada huvitavat matemaatikat end ümbritsevast maailmast. Tegevustes saadud vahetud kogemused teenivad erinevaid eesmärke. Lapsed on aktiivsed nii füüsiliselt kui vaimselt. Nad mõtlevad, otsivad seoseid, arvutavad, sorteerivad, mõõdavad jne. Õpetaja peab andma tegevusele tähenduse ja motiivi, andes tegevuses esile tulnud mõistele ja lapse tegemistele sotsiaalse sisu (Brotherus, Hytönen, & Krokfors, 2001).

Teistega suhtlemine. Rühmatöö ja paaristöö soodustavad laste sotsiaalset suhtlemist ja aitavad kaasa matemaatika õppimisele. Koos tegutsedes ja mängides vahetavad lapsed ideid, parandavad üksteist ja kohandavad oma mõtteid (vt ka ptk 6 ja ptk 7). Enda ja teiste laste ideede kaudu on laps suuteline tegema oma otsustusi, kuid sealjuures on vajalik ka õpetaja suunamine. Kui lapsed kasutavad valesid mõisteid, peab õpetaja neid parandama (vt ka ptk 6). Õpetaja ülesanne on juhendada, suunata ja küsimusi esitada. Näiteks: "Sa panid need kokku, miks sa seda just nii tegid? Kumb on suurem: see või teine? Mis juhtub, kui ... ? Kas sa saad teha seda teisel viisil?" jne.

Keele kasutamine. Matemaatika õppimisel on õpetaja ja laste kõnel märkimisväärne roll. Seoste ja ideede kirjeldamise oskus võimaldab lastel paremini uusi mõisteid õppida. Nii näiteks aitab keel lastel organiseerida nende mõtlemist ja kogemusi, mis viivad lapse füüsilisest maailmast arvude abstraktsesse maailma (vt ptk 6).

Matemaatika õppimiseks ja sellest arusaamiseks on tarvilik õppida matemaatilist keelt. Et matemaatilises keeles suhelda, peavad lapsed seda keelt mõistma. Juba lasteaias tutvustatakse palju uusi sõnu, millest mõned on tuttavad igapäevaelust ja mõned iseloomulikud matemaatikateadusele. Mõnedel igapäevakeeles kasutatavatel sõnadel on laiem tähendus kui matemaatikas. Näiteks, räägime aknaruudust, kuid tegelikult võib see olla ka riskülikukujuline. Matemaatikas on aga ruut väga kindel mõiste. Või kui näiteks õpetaja ütleb lastele, et teeme ringi ümber maja, siis vaevalt õnnestub lastel moodustada ring matemaatilises mõttes. Matemaatiliste mõistete kujundamine jääb kooli ülesandeks, kuid juba lasteaias saab sellega algust teha. Oluline on, et õpetajad kasutaksid korrektseid termineid sisuliselt korrektsetes seostes.

Reflekteerimine. Matemaatiliste teadmiste omandamisele aitab kaasa tegevustes saadud kogemuste üle arutlemine. Selleks, et ülesannet lahendada või matemaatilisi seoseid näha, peab laps mõtlema oma igapäevasest tegevusest, nägema seaduspärasusi oma kogemustes. Mõtlemiseks vajab laps nende asjade reflekteerimist, mida ta koges. Laps ise ei pööra tähelepanu oma mõtlemisele. Õpetaja ülesanne on suunata lapsi mõtlema asjadest, mida nad teavad ja mida nad ei tea; mõistma, millal nad on segaduses, millal nad on kindlad edaspidises tegutsemises jne (vt ka ptk 1). Oma küsimustega tagab õpetaja selle, et lapsed hakkaksid mõtlema oma mõtlemisest.

SOOVITUSI JA NÄITEID MATEMAATIKA TEEMADE KÄSITLEMISEL

Soovituste ja näidete valikul on lähtutud TÜ õppekava arenduskeskuse poolt koostatud koolieelse lasteasutuse õppekava projekti matemaatika valdkonna teemadest ning nende teemade omandamise eeldatavatest tulemustest (Lapse

arengu eeldatavad tulemused valdkonnas “Matemaatika”, 2006). Nimetatud õppekava järgi on lasteaiamatematika ülesanne kujundada esmased teadmised asjade maailmast, alustada arvude maailma mõtestamist ning suuruste maailma ja kujundite maailma loomist. Õppekavas on eeldatavad tulemused esitatud vanuseastmete kaupa, kuid see ei tähenda, et need piirid oleksid absoluutsed. Allpool toodud näited tegevustest ja mängudest ei järgi vanuselisi piire ja õpetaja otsustada jääb, millisele eale ta neid sobivateks peab.

Asjade maailm

Igapäevaelus puutub laps kokku teda ümbritsevate esemete ja nähtustega. Aeg-ajalt on tal vaja end asjade ja kaaslaste suhtes määratleda, korrastada mängu- ja töövahendeid, paigutada, järjestada ja võrrelda. Õpetaja ülesanne on kujundada ja korrastada last ümbritsev asjade maailm, et laps suudaks selles orienteeruda, mõista ja kasutada olulisemaid ajalis-ruumilisi seoseid ning sooritada igapäevatoiminguid. Laps orienteerub asjade maailmas nii sõnade kui tegevuse abil. Mõlemad on omavahel seotud: tegevus toetub sõnadele, sõnad tegevusele.

Rühmitamine. Rühmitamine on tegevus, millega jaotatakse esemeid nende ühiste tunnuste järgi hulkadesse. Rühmitamise aluseks on lasteaias värv, suurus, kuju või otstarve: *on sama värvi kui (on ühevärvilised), on sama suur kui (on ühesuurused), on sama pikk kui (on ühepikkused), on sama lai kui (on ühelaiused), on sama kõrge kui (on samakõrgused), on sama paks kui (on ühepaksused) jne.* Vastavalt eale rühmitab laps esemeid ühe või mitme tunnuse põhjal (vt ka ptk 1). Esialgu rühmitab laps antud kahesugused esemed kaheks ühesuguste esemete hulgaks ühe ühise tunnuse alusel (nt klotsid ühte ja pallid teise hunnikusse). Hiljem rühmitatakse erinevaid esemeid hulkadesse ühe etteantud tunnuse alusel (nt kõik kollast värvi esemed) ning lõpuks laps otsustab ja põhjendab ise esemete kuuluvust või mittekuuluvust hulka erinevate tunnuste alusel.

Rühmitamiseks sobivad väga erinevad esemed. Õpetajal võiks olla mitmeid kaste või karpe esemetega, mis kutsuvad lapsi neid sorteerima. Esemete valikul peaks arvestama, et poistele ja tüdrukutele meeldivad erinevad asjad. Näiteks võiksid olla karbid riidetükkidega (erinev värv, materjal), paberitega (erinev värv, materjal, suurus), kivikestega, seemnetega, poltidega, naeltega, nõöpidega, lõngakeradega.

Hulgad, hulkade võrdlemine. Rühmitamise tulemus on hulk. Hulki võrreldakse üksühese vastavuse seose abil. Kujutlus üksühesest vastavusest kahe esemetehulga vahel luuakse omakorda paari mõiste kaudu. Kaht hulka võrreldakse kõigepealt esemetest paaride moodustamise teel, paigutades esemeid ümber (nt tass ja alustass, kahvel ja nuga, müts ja sall). Hulkade võrdlemise algetapil ei kasutata esemete loendamist. Hiljem, kui samaväärsete hulkade

moodustamine on omandatud, võib võrrelda hulki loendamise teel. Hulkade võrdlemisel kasutatakse seoseid *on rohkem kui, on vähem kui, on võrdselt*.

Järjestamine on selline tegevus, millega kaks või enam eset (ka nähtust) reastatakse ehk järjestatakse neid esemeid eristavate tunnuste alusel. Eristavate tunnuste otsimise ja sõnastamise kaudu arendatakse lapse tähelepanu, võrdlemisioskust ja analüüsivõimet. Kõige lihtsam on järjestada kaht eset. Sel juhul saadakse järjestatud paar. Enama eseme järjestamine taandub järjestatud paaride moodustamisele. Koolieelik peaks oskama järjestada kuni viis eset pikkuse, laiuse, kõrguse ja paksuse järgi, kirjeldades üht eset teise suhtes (*pikem-lühem, laiem-kitsam, kõrgem-madalam, paksem-õhem*). Võrrelda võib näiteks pliiatsite, joonlaudade, paberiribade, kirjaklambrite pikkust (*pikem-lühem*), paberi, vihiku, raamatu, kaardipaki paksust (*paksem-õhem*), laua ja tooli kõrgust (*kõrgem-madalam*), akna ja ukse laiust (*laiem-kitsam*).

Orienteerumine ruumis nõuab lapselt mitmete mõistete omandamist, mida õpitakse tegevuse käigus. Õpetaja juhendamisel paigutatakse esemeid teise isiku või eseme suhtes alla, taha, ette ning määratakse enda ja eseme asukoht ruumis teiste esemete suhtes sõnadega *peal, all, sees, taga või ees*. Inimese või eseme asukohta teise inimese või eseme suhtes määratletakse sõnadega *üleval, keskel, kõrval ja ääres*.

Orienteerumine ajas. Väikesed lapsed ei saa aru aja mõistest, kuid nad õpivad, et mõni tegevus kestab kauem kui teine. Selle arusaamiseni jõudmiseks tuleks võrrelda ühe tegevuse jaoks kulunud aega teisega (nt kes suudab seista kauem ühel jalal?). Pannes peale ajapiirangud (*Te saate mängida õues veel 5 minutit*), hakkab laps paremini tajuma ajavahemikke. Mõisted *eile, täna, homme, enne, pärast, praegu, hiljem, noorem ja vanem* kujundatakse igapäevavestlustes ja mängude abil. Kasutades pildiseeriaid, saab laps järjestada piltidel kujutatavad tegevused ning jutustada pildil toimuvast, kasutades sõnu *enne* ja *pärast*.

Mänge ja tegevusi asjade maailmas

- *Otsi ja too!* Enne mängu algust on riilitele, aknalaudadele ja mujale asetatud tammetõrusid, kastaneid, postkaarte või teisi esemeid. Osalevad rühmad. Õpetaja ütleb, mida on vaja otsida ja leida. Lõpuks vaadatakse, kes sai rohkem hulki ja võrreldakse neid.
- *Võlukott*. Kotis on erinevaid esemeid või mänguasju (nt 3 liiki). Põrandal on kolm ringi, millesse tuleb asjad sorteerida. Iga laps võtab kotist ühe asja ja paigutab selle õigesse hulka.
- *Ole tähelepanelik!* Õpetaja nimetab ruumis olevaid esemeid. Laps näitab esemete asukohta käega, kasutades sõnu *ees, taga, peal, all, sees, paremal, vasakul, kõrval, ääres, üleval, keskel*.
- *Robotimäng*. Õpetaja juhhib, lapsed täidavad korraldusi (nt kaks sammu ette, üks kõrvale jne).

- *Mis on juhtunud?* Riiulil (laual) on esemed. Algul lapsed vaatlevad neid, siis sulevad silmad. Õpetaja muudab esemete asukohta. Lapsed avavad silmad ja püüavad kirjeldada, mis on muutunud (nt raamat oli enne üleval, nüüd all).
- *Laua katmine.* Õpetaja juhendamisel paigutatakse lauale nõud ja räägitakse, kus paiknevad taldriku suhtes nuga, kahvel, lusikas, joogiklaas, nimekaart, salvrätik. Laua katmiseks võib kasutada ühekordseid nõusid. Pärast laua katmist võib istuda lauda ja iga laps räägib, kes istub tema kõrval (paremal-vasakul), vastas.
- *Vastandsõna.* Õpetaja on ringi sees, viskab ühele lapsele palli ja nimetab suurus-, asendi- või ajatunnuse. Laps viskab õpetajale palli tagasi ja ütleb selle sõna vastandi (nt õpetaja ütleb *kõrge*, laps peab vastama *madal*).
- *Orienteerumine paberil.* Õpetaja juhendamisel orienteerutakse paberil, liigutades vastavalt korraldusele nõöpi või mängunuppu (nt pane nõöp paberi keskele, liigu sellega alla, siis paremale jne)

Arvude maailm

Arvude maailm on lapse jaoks esimene abstraktne maailm, millega ta kokku puutub. Lasteaias alustatakse arvude maailma mõtestamist ja arvutamisoskuse kujundamist. Lisaks kõnekeelele lisandub märkide keel (numbrite ning pluss-, miinus- ja võrdusmärgi kasutamine).

Loendamine. Arvudeõpetusele tegevusliku aluse loomisel on eeskätt vajalik õigetel võtetel põhineva loendamisoskuse kujundamine. Loendamine on käeline ja sõnaline tegevus, mis seab loendatavad esemed ja järjestikused arv sõnad üksühesesse vastavusse. Loendada saab ainult konkreetseid esemeid ja nähtusi, mis asuvad lapse käe-, kuulde- või pilguulatuses. Loendamiseks peab laps teadma arvude järjestikuseid nimetusi. Üksühesse vastavuse seos loendatavate esemete ja arvude järjestikuste nimetuste vahel luuakse nn füsioloogilise mehhanismiga, st käsi, pea või keha hakkab arvude järjestikuste nimetuste ütlemise rütmis liikuma mööda loendatavaid esemeid. Loendamise abil suudab laps vastata küsimusele *Mitu on?* Loendamise vajadus tekitatakse erinevate tegevustega (nt leia erinevate esemete hulgast vastav arv õpetaja poolt kirjeldatud esemeid; moodusta uus hulk ette antud arvu esemete juurdelisamise või äravõtmise teel; leia, mitmes on mingi ese antud reas jne).

Numbrid ja arvud. Loendamise tulemus on arv. Märke, mille abil arve kirjutatakse, nimetatakse numbriteks. Numbrimärke on kümme (0 – 9). Arve 1 kuni 9 saame kirjutada ühe numbrimärgi abil, arvu 10 kirjutamisel kasutatakse kahte numbrimärki: 1 ja 0. Numbrite kirjutamist õpitakse paralleelselt arvude käsitlemisega. Heaks teejuhiks lastele arvude maailma tutvustamisel on E. M. Kangro ja M. Lage raamat arvude õpetamisest (Kangro & Lage, 2007).

VIIE PIRES LIITMISEL ON ABIKS :



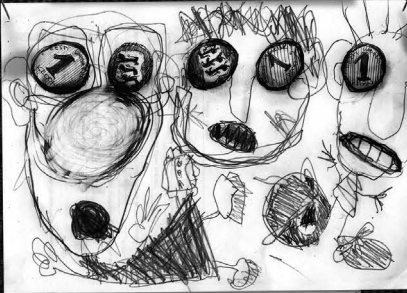
KRISTJAN

VIIS SÖRME,
KRISTJAN

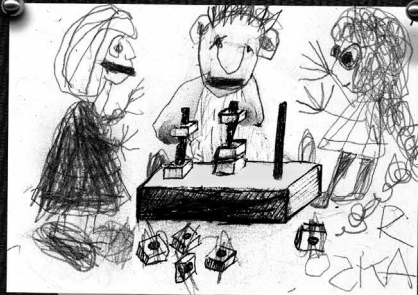


KANN

ARVURIBA
(NAGU LAUAMÄNGUS)
ANN



KROONISED
MÜNDID,
PÄÄREN



KLOTSIDEGA
ARVELAUD,
OSKAR



DOOMINOKIVID,
EVA



KASVATAJA KALEV,
96

Joonis 23.1. Ülesannet 2+3 saab lahendada mitmel viisil

Liitmine ja lahutamine 5 piires. Liitmise ülesannete lahendamine põhineb ühe hulga esemetele teise hulga esemete juurdeloendamisel. Lahutamine on esemete hulgast üksikute esemete eemaldamine ja põhineb äraloendamisel. Liitmise ja lahutamise lihtsustamiseks tuleks kasutada erinevaid vahendeid: sõrmed, doominokivid, mündid, arvupulgad, arvuriba, millel saab lauamängu nupuga edasi liikuda (liita) ja tagasi liikuda (lahutada).

Mänge ja tegevusi arvude maailmas

- Lapsel on karbis hulk nõöpe vms. Õpetaja ütleb või näitab arvu, millele vastavalt moodustab laps nõöpide hulga.
- Õpetaja koputab lauale või plaksutab käsi. Lapsed ütlevad koputuste või plaksutuste arvu või näitavad vastavat arvukaarti.
- Õpetaja näitab arvukaarti ja ütleb lapse nime, kes koputab (plaksutab) sama arv kordi.
- Põrandal on erinevad hulgad esemetega (ümbritsetud nõöriga või hularõngaga). Iga laps saab arvukaardi. Laps peab otsima oma arvule vastava hulga.
- Õpetaja plaksutab liitmis- ja lahutamistehteid (nt plaks-plaks, paus, plaks tähendaks liitmiset 2+1) ja lapsed ütlevad vastuse.
- *Moodustage rühm!* Muusika mängib, lapsed liiguvad vabalt ruumis. Kui muusika katkeb, hüüab õpetaja mingi arvu ja lapsed grupeeruvad vastavalt sellele.
- *Keksumäng.* Põrandal (õues asfaldil) on ruudud numbritena 1 kuni 9. Laps viskab kive ja ütleb, millisele numbrile see sattus. Hüpates ja häälega loendades liigub oma ruudule. Tagasi hüpates toimub äraloendamine.
- *Arva ära!* Õpetaja näitab arvukaarti, tagaküljel on sellele arvule vastav liitmisülesanne. Lapsed peavad mõistatama, milline liitmisülesanne on tagaküljel. Näiteks, kui õpetaja näitab arvu 5 ja lapsed pakuvad 2+3, põhjendades, et 2+3 on 5, vastab õpetaja: "2+3 on tõepoolest 5, kuid siin on teine ülesanne". Mõistatamine jätkub seni, kuni öeldakse ülesanne, mis on tagaküljel (antud näites võib seal olla 2+3, 1+4 või 4+1).
- *Arvupered.* Viis last saavad endale arvukaardid (1–5). Ülejäänud lastele jaotatakse liitmisetehed 5 piires. Arvukaardiga laps kutsub oma pere kokku. Näiteks laps, kelle käes on 4, hüüab: "Nelja pere, tule siia!". Kõik lapsed, kellel on kaardid 1+3, 3+1 ja 2+2, peavad tulema tema juurde.
- *Kirjakandja.* Tahvilil või põrandal on 10 maja. Igal majal on oma number. Lapsed määratakse kordamööda kirjakandjateks. Õpetaja ütleb suuliselt, millistele majadele on kiri. Öeldud arvude järgi liigub kirjakandja ühest majast teise. Oma teed tähistab laps käeliigutusega. Teised lapsed kontrollivad kirjakandja liikumist.

- *Õige või vale.* Õpetaja käes on mingi arvukaart. Näidates seda kaarti, ütleb õpetaja selle arvu õige või vale nime. Õige nime korral teevad lapsed kokkulepitud liigutuse. Vale nime korral raputavad näiteks pead.
- *Ütle arv!* Lapsed istuvad ringis, keskel on arvukaardid 1–10 (või vähem). Valitakse laps (mängujuht), kes võtab ringi keskelt ühe arvukaardi ja annab selle õpetajale. Teised lapsed hakkavad arvama, millised arvud jäid ringi keskele. Iga laps ütleb kordamööda arve. Kui mängujuht leiab selle arvu ringi keskelt, viib ta selle kaardi arvu öelnud lapsele. Mäng saab otsa, kui öeldakse arv, mis on õpetaja käes. Seejärel loendatakse ringi keskel olevad kaardid ja laste käes olevad kaardid ning võrreldakse. Valitakse uus mängujuht ja alustatakse mängu uuesti.
- *Samm ette!* Lapsed seisavad viirus. Õpetaja annab liitmis- ja lahutamisesandeid. Kes ütleb kiiremini vastuse, astub ühe sammu ettepoole. Mängu võidab see, kes jõuab esimesena kokkulepitud tähiseni (näiteks 5 väikest sammu).
- *Kes on kiirem?* Lapsed seisavad kahes või enamas kolonnis. Õpetaja annab mitmesuguseid ülesandeid (loendamine, arvude tundmine, liitmine, lahutamine). Kolonni esimesed vastavad, kiireim jookseb kolonni lõppu.
- *Matemaatilised jutukesed.* Matemaatiliste jutukeste koostamise eesmärgiks on luua esmane ettekujutus tekstülesannetest ning arendada väljendusoskust. Jutukese koostamise aluseks on kaks hulka, mis esitatakse lastele konkreetsete esemetega või piltidel. Kahe ette antud hulga järgi saab koostada kuus jutukest: 1) ühendades hulga, 2) eemaldades saadud ühendist ühe hulga, 3) eemaldades saadud ühendist teise hulga, 4) eemaldades saadud ühendist mõlemad hulga, 5) võrreldes esimest hulka teisega ning 6) võrreldes teist hulka esimesega. Näiteks on vaagnal 4 kaunistatud piparkooki ja 1 kaunistamata piparkook. Kasutades sõnu “pane kokku”, “võta ära” või “võrdle”, suunab õpetaja lapsi jutukesi koostama. Samas innustab õpetaja lapsi ka leidma situatsioonide kirjeldusi, miks üks või teine tegevus võis toimuda. Tabelis on esitatud näide õpetaja töökorraldustest ja võimalikest jutukestest.

Tabel 23.1. Näited õpetaja töökorraldustest ja võimalikest jutukestest

Õpetaja töökorraldus	Jutuke
<i>Pane piparkoogid kokku.</i>	<i>Lapsed valmistasid piparkooke. Liis tegi neli ja Siim ühe piparkoogi. Kokku valmistasid nad viis piparkooki.</i>
<i>Piparkoogid on koos, võta Liisi osa ära.</i>	<i>Lapsed valmistasid viis piparkooki. Nad kaunistasid neli piparkooki, kaunistamata jäi üks piparkook.</i>
<i>Piparkoogid on koos, võta Siimu osa ära.</i>	<i>Vaagnal oli viis piparkooki. Siim sõi neist ühe ära. Alles jäi neli piparkooki.</i>
<i>Piparkoogid on koos, jaota need Liisi ja Siimu vahel.</i>	<i>Vaagnal oli viis piparkooki. Siim sõi neist ära ühe piparkoogi. Liis riputas neli piparkooki kuusele. Vaagnale ei jäänud ühtegi piparkooki.</i>
<i>Võrdle Liisi ja Siimu piparkooke.</i>	<i>Liis valmistas neli piparkooki, Siim ühe. Liis valmistas kolm piparkooki rohkem kui Siim.</i>
<i>Võrdle Siimu ja Liisi piparkooke.</i>	<i>Liis valmistas neli piparkooki, Siim ühe. Siim valmistas kolm piparkooki vähem kui Liis.</i>

Tekstülesannete lahendamine lasteaiamatemaatikasse ei kuulu, kuid nende lahendamine on koolieelikutele jõukohane, kui lahendada ülesandeid, mille tegevusi saab matkida. Näiteks sobivad järgmised ülesanded.

- Kadril oli 2 kommi. Mari andis talle 3 kommi juurde. Mitu kommi on Kadril?
- Kadril oli 5 kommi. Ta andis 3 kommi Marile. Mitu kommi on nüüd Kadril?
- Kadril oli 2 kommi. Mari andis talle veel mõned kommid. Nüüd on Kadril 5 kommi. Mitu kommi andis Mari Kadrile?
- Sul on 4 pliiatsit, sinu sõbral 1 pliiats. Mitu pliiatsit on sinul rohkem?/ Mitu pliiatsit peab õpetaja sõbrale andma, et teil oleks neid võrdselt?

Suuruste maailm

Suuruste maailm tugineb arvumõistele ning mõõtmis-, loendamise- ja järjestamistegevusele. Suurus on mõõtmise tulemus, kuid esmalt hinnatakse suurus võrdlemise abil. Laps leiab ja nimetab, millised osutatud ümbritsevatest esemetest on teistest suuremad, väiksemad, ühesuurused; pikemad, lühemad, ühepikkused; laiemad, kitsamad, ühelaiused; kõrgemad, madalamad, ühekõrgused.

Mõõtmine on käeline tegevus, mis seisneb mõõtühiku järjestikuses paigutamises (mahutamises) mõõdetavale suurusele. Mõõtühiku ümberpaigutamise (mahutamise) kaasneb loendamine. Esemete mõõtmise oskus kujundatakse pikkuse ja mahu mõõtmise kaudu. Esemete pikkust, laiust, kõrgust ja objektide vahelist kaugust mõõdetakse kokkulepitud vahendite

pikkuse abil (nt pabeririba, nõor, pulk, sammud jne). Suuremate nõude mah- tu saab mõõta tassi, klaasi, topsiga, kasutades vett või liivakastis liiva. Massi võrdlemiseks annab hea võimaluse kangkaalude kasutamine. Võrreldes erinevate esemete masse, saavad lapsed teha järelduse, et kõik suured asjad ei kaalu rohkem kui väikesed. Mõõtühikud (km, kg, l, kr, s) õpib laps mängu- lises tegevuses (nt poemängus: ühe liitri piima eest tuleb maksta 9 krooni). Võimalusel võiks kõndida 1 km pikkuse tee või mainida lapsele objekte, mille vahemaa on 1 km (näiteks lasteaiast kaupluseni).

Kujundite maailm

Tasapinnalised ja ruumilised geomeetriselised kujundid. Lapse jaoks on nii tasandilised kui ühemõõtmelised kujundid abstraktsioonid, kuid ruumilised kehad on loomulikud mänguasjad. Seetõttu on meetodiliselt soovitatav õpetada paralleelselt ruumilisi ja tasandilisi kujundeid: kuup ja ruut, kera ja ring, kolmnurkne püramiid ja kolmnurk, risttahukas ja riskülik. Tasandilisi kujundeid vaadeldakse ruumiliste kujundite osadena. Põhitegevusteks vastavate mõiste- te omandamisel on kujundite kirjeldamine, nimetamine tunnuse järgi ja leid- mine nime järgi.

Ruumikujutluse arendamiseks peaks lastel olema hulk esemeid, millega saab mängida ja mida saaks kirjeldada. Vaadeldakse ümaraid ja kandilisi ese- meid ning leitakse, et ümarkehi (pall, tass, lõngakera, kuulid, vurr, apelsin, õun, muna, ümar pliiats, ümar kriit jne) saab veeretada. Veeretades erinevaid ümarkehi, leiavad lapsed, et pall veereb kõige paremini. Pall on kerakujuli- ne, ta on kera. Kandilisi kehi (kast, karp, kustutuskumm, kandiline pliiats, kandiline kriit, jne) nimetatakse tahukateks. Neil on siledad tahud ja sirged servad ning teravad tipud. Lapsed peaksid saama vaadata erinevaid kuubiku- julisi ja risttahukakujulisi karpe ning püramiide; silitada nende tahke, katsu- da käega servi ja tippe. Tahukate uurimine annab häid võimalusi loendamis- ülesanneteks: mitu tahku?, mitu tippu?, mitu serva? Püramiidi põhjaks võib olla mistahes hulknurk. Lähemalt vaadeldakse püramiidi, mille põhjaks on kolmnurk. Sellise püramiidi kõik tahud on kolmnurgad ja kuna neid on neli, siis nimetatakse sellist püramiidi ka nelitahukaks. Ideid ja mõtteid ruumiliste kujunditega tutvumiseks leiab R. Kolde ja R. Lauksi ruumiaabitsast (1995).

Mänge ja tegevusi kujundite maailmas

- Tasandilisi kujundeid võib moodustada tõrudest, käbidest, nõöpidest, pul- kadest, kõrtest, paelast jne. Lapsed konstrueerivad kujundi iseseisvalt ni- metuse järgi või moodustavad etteantud kujundiga samasugune kujundi.
- Paberist välja lõigatud erinevatest tasandilistest kujunditest saab koosta- da näidise järgi või näidiseta pilte.

- Õpetaja asetab põrandale suured tasandilised kujundid. Lapsed kõnnivad ümber kolmnurga, ruudu või ringi, tunnetades erinevusi (ruudul on neli nurka ja külge; kolmnurgal kolm nurka ja külge, ringil ei ole nurki ega külgi).
- Mänguklotsidega saab ehitada müüre, suuremaid kuupe jms. Laps loendab, mitut kuupi ta kasutas.
- *Kujundimäng*. Lapsed on jaotatud kolonnidesse. Õpetaja jagab lastele kätte erinevad tasandilised ja ruumilised kujundid ning hõikab kujundi nimetusi. Laps, kelle käes on hõigatud kujund, jookseb oma kolonni esimeseks.
- *Samm ette!* Lapsed seisavad viirus. Õpetaja näitab kujundeid. Kes ütleb kiiremini õige nimetuse, astub ühe sammu ettepoole. Mängu võidab see, kes jõuab esimesena kokkulepitud tähiseni.
- *Pere, tule koju!* Lastele on kätte jaotatud erinevad kujundid. Õpetaja ütleb kujundi nime ja kutsub nimetatud kujundi omanikud enda juurde.
- *Õige või vale nimi*. Õpetaja näitab tasandilist või ruumilist kujundit ja ütleb selle kujundi õige või vale nime. Õige nime korral teevad lapsed kokkulepitud liigutuse. Vale nime korral näiteks raputavad pead.
- *Leia õige kujund!* Laual (tahvil) on erineva suuruse ja värviga geomeetriselised kujundid. Õpetaja kirjeldab üht kujundit, kuid kujundi nimetust kirjelduses ei kasuta. Kirjelduse põhjal leiavad lapsed õige kujundi ja ütlevad selle nime.

KOKKUVÕTTEKS

Esitatud soovitused ja näited põhinevad arusaamal, et laste matemaatika õppimine peaks olema intuiitiivne ja mitteformaalne. Õpetaja roll on luua õppimiseks vajalik keskkond ja tingimused, tagades laste matemaatikaalaste teadmiste omandamise tegevustes vahetu kogemuse kaudu. Lasteaia olulisemaid tegevusliike on vaatlemine ja uurimine. Õpetaja suunamisel jõuab laps tegevuse käigus uute teda huvitavate teadmiseni. Oluline osa tegevustes on aruteludel ja vestlustel, mis ajendavad lapsi oma mõtteid avaldama ja iseseisvalt otsustama.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (2001). *Esi- ja algõpetuse didaktika*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Kangro, E. M. & Lage, M. (2007). *Õpime arvutama: sinu lapse teejuht arvude maailmas*. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2002). *Riigi Teataja Nr 20*, 953–958. Tallinn: Riigi Teataja kirjastus.
- Kolde, R. & Lauks, R. (1995). *Ruumiaabits*. Tallinn: Koolibri

- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1998). *Early childhood education: an introduction* (pp. 450–481). Columbus (Ohio): Merrill/Prentice Hall
- Lapse arengu eeldatavad tulemused valdkonnas “Matemaatika”. Õppekava arenduskeskuse alushariduse töörühma materjalid (2006). Külastatud 15.12.07 aadressil <http://www.ut.ee/curriculum/218817>

SOOVITATAV KIRJANDUS

- Aubrey, C. & Barber, P. (2007). Mathematical development and education. In J. Riley (Ed). *Learning in the early years 3–7* (pp. 101–131). London: Sage
- Owen, A. & Rousham, L. (2004). Math – is that a kind of game for grown-ups? In D. Whitebread (Ed). *Teaching and learning in the early years* (pp. 283–302). London; New York: RoutledgeFalmer.

24. INFOTEHNOLOOGIA

Toomas Kink

SISSEJUHATUS

Muutused ühiskonnas on oluliselt mõjutanud kõigis haridusastmetes toimuvaid protsesse, sh ka koolieelsetes lasteasutustes. Üheks kiiremini arenenud valdkonnaks on info-kommunikatsioonitehnoloogiaga seonduv. Sedamööda, kuidas tegelikkus vanad arusaamad ümber lükkab ja uuendused teoks saavad, muutuvad ka meie arusaamad haridusest ja hinnang sellele. Informatiooni- ja kommunikatsioonitehnoloogia ei kujuta endast mitte uut maailma, vaid see on laste tulevik, milles nad peavad edaspidi toime tulema. Hariduse valdkonnas töötavate inimeste jaoks on peamine eesmärk neid selleks võimalikult paremini ette valmistada.

Kaasaegne haridussüsteem on kõikides haridusastmetes tihedalt läbi põimunud digitaliseeritud informatsiooni kasutamise ja kommunikatsiooniga. Haridusasutused kasutavad arvuteid õppe-arendustegevustes juba ligi 25 aastat. Tänapäeva küsimus ei ole mitte niivõrd selles, kas lapsed peaksid eelkoolieas arvutit kasutama, vaid kuidas nad seda kasutavad. Seoses infotehnoloogia arenguga on põhjust rääkida kvalitatiivselt uue ühiskonna – infoühiskonna – tekkest. Arvutitehnoloogia süstemaatilisemast kasutamisest õppetöös räägitakse alates möödunud sajandi 70. aastatest, kui selle ideega tulid pioneeridena välja Atkinson ja Suppes (Atkinson, 1968; Suppes & Morningstar, 1968). Algselt oli see mõeldud kasutamiseks vanemates kooliastmetes ja täiskasvanukoolituses. Tänapäevaks on arvuti arenenud õpikeskkonna lahutamatuks koostisosaks kõikidel haridustasanditel.

Viimasel kümnendil on palju arutletud selle üle, kas arvuteid kasutavad lapsed muutuvad passiivseks õppijaks, kas arvutid manipuleerivad nendega, pärsivad laste fantaasiat ja loovust, isoleerivad lapsi kaaslastest jne. See on viinud inimesed kahte selgelt polariseerunud leeri – skeptikud ja andunud pooldajad. Ilmselgelt on tõde kusagil vahepeal. Meile võivad ühiskonnas toimuvad muutused meeldida või mitte, kuid paratamatu reaalse objektiivsusega seisame me täna silmitsi ning asjakohased teadmised ja oskused aitavad meil uute tingimustega paremini toime tulla.

INFOTEHNOLOOGIA MÕISTEST JA KASUTAMISEST

Infotehnoloogia mõiste võeti kasutusele 20. sajandi teisel poolel ja sellele omistati ühiskonna arengus väga oluline roll. Eestis käsitletakse infotehnoloogia mõistet sageli ühekülgsest, mõeldes selle all ennekõike arvuteid, interneti ja arvutiprogramme. See pole aga päris õige. **Infotehnoloogia** (IT; *information technology*) on mõiste, mis katab kõiki digitaalse informatsiooni loomise, salvestamise, edastamise, vahetamise, tõlgendamise ja käitlemise valdkondi erinevates vormides. Infotehnoloogia koosseisu tuleb arvata kogu arvutus-, side-, raadio-, andurtehnika jt, mille kasutamine loob uusi teadmissi ning aktiveerib nende kasutamist uute vaimsete ja materiaalsete väärtuste loomiseks. Infotehnoloogia loob võimalusi erinevate ettevõtmiste ja inimeste tegevusvaldkondade integreerimiseks (Paas, 1991).

Viimasel ajal kasutatakse järjest rohkem ka mõistet **info- ja kommunikatsioonitehnoloogia** (IKT), sest infotehnoloogia ja kommunikatsioonitehnoloogia on teineteisele jõuliselt lähenenud ja paljudes avaldumisvaldkondades praktiliselt teineteisest eristamatud. IKT haarab enda alla mitmeid erinevaid valdkondi ja mõisteid nagu riistvara, tarkvara, rakendused (nt CRM, andmekaevandus, e-kool, e-lasteaed, EHIS jms), tarkvaraarendus, telekommunikatsioon ja sidevõrgud, sidetehnoloogia, IT teenused (nt IT haldus ja tugi), IT juhtimine, ühiskond ja poliitika (tehnoloogiaga seotud regulatsioonid ühiskonnas).

Infotehnoloogia on kaasajal tihedalt seondunud meediaõpetusega. Infotehnoloogia ja meedia põhinevad mõlemad märgilise (sõnalise, helilise ja visuaalse) kujundi sümbioosil. Sellest tulenevalt on muusika ja kunstiga seotud tegevuste käigus omandatud teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute areng üheks võtmeks virtuaalse ja reaalse maailma eristamisel.

Kaasajal räägitakse palju inimeste infokäitumisest (*information behavior*). See on koondmõiste, millega püütakse haarata inimekäitumist kõigi infoallikate ja -kanalite ning kõigi infokäitlusviiside suhtes. Infokäitumine hõlmab nii aktiivset info otsimist, passiivset info vastuvõtmist kui ka info kasutamist; nii näost näkku (*face-to-face*) kui ka elektroonilist suhtlemist; nii massimeedia kui ka infosüsteemide kasutamist. Alama taseme mõisteteks on infootsimiskäitumine (*information search behavior*) ning infokasutuskäitumine (*information use behavior*). Infokäitumise mõiste on pärit infoteaduse (*information science*) vallast (Wilson, 2000). Analoogne süsteem toimib ka laste infokäitumise puhul. Uuringufirma Faktum & Ariko OÜ viis 2006. aastal läbi uuringu arvuti kasutamise kohta Eesti elanikkonna seas. Selle tulemusena selgusid juhuvalimiga 993 küsitletu hoiakud arvuti kasutamise suhtes. Konservatiivne suhtumine valitseb laste ja Interneti kokkupuudete suhtes – nimelt ollakse seda meelt, et laste Interneti kasutust peaks kontrollima ning

piirama külastatavate lehtede sisu, tegevusi ja kasutusaega (Faktum & Ariko OÜ, 2006). Mõningal määral pidurdab selline täiskasvanute eluterve konservatism laste vaba juurdepääsu ebasoovitavatele inforessurssidele, mis on seotud vägivalla, pornograafia ja muude mitte eakohaste ning ebasüüdsate tegevustega. Selline asjade käik pidurdab varases lapseas arvuti kasutamiseiga seotud ülemäärast ja ebasoovitavat tarbimist.

Eestis ja mujal maailmas läbi viidud erinevad uuringud näitavad, et täna sed kodud on info-kommunikatsiooni tehnilise külje pealt hästi varustatud ja laste viibimine selles keskkonnas teeb nad avalduvate võimaluste kasutajateks üha varasemas eas. Majandus- ja kommunikatsiooniministeeriumi tellimusel uuringufirma TNS Emori poolt 2007. aasta kevadel läbi viidud e-seire uuringu kohaselt kasutab arvutit 65% Eesti 6–74-aastastest elanikest. Nendest omakorda 63% on ka Interneti kasutajad. Selliste inimeste hulk on aastaga kasvanud peaaegu 100 000 võrra. Arvuti on koju ostetud peaaegu kõigis peredes, kus seda aasta tagasi sooviti. Süle- või lauaarvuti on ligikaudu 309 000 peres. Seega on kodus arvutit võimalik kasutada 64 protsendil 15–74-aastastest elanikest ehk 10% võrra rohkem kui aasta eest. Arvutit omavate leibkondade seas on Interneti ühenduse omamine aastaga tõusnud 86%-lt 89%-le (ehk peaaegu 55 000 peres rohkem kui aasta tagasi) (<http://www.riso.ee/et/node/134>). Sellest järeldub, et laste hulk, kellel on võimalus arvutit kodustes tingimustes kasutada, on pidevalt kasvanud ja näitab pidevat kasvutendentsi.

Peaaegu samal ajal viidi läbi ka arvuti kasutamise uuring 6- kuni 14- aastaste vanusegrupis. Turu-uuringute läbi viidud "Omnibussi" küsitluse andmetel kasutab enamik 6–14-aastastest (90%) Interneti, neist 70% teeb seda iga päev. 65% igapäevastest kasutajatest külastab suhtlusprogramme või jututubasid (Vaher, 2006). Hüppelist Interneti kasutajate lisandumist seetõttu edaspidi enam tulla ei saa, sest mittekasutajaid on jäänud alla 20%. Kui arvestada mittekasutajate profiili, siis kasvab Interneti kasutajate osakaal tulevikus eelkõige arvutite ja Interneti ühenduste hindade jätkuval langemisel, kättesaadavuse suurenemisel ääremaadel ning uute põlvkondade sirgudes. Selle tulemusena on lastele Interneti kasutamise avanevate võimalustega loodud üha suurenev info kättesaadavus ja valikuvõimalus.

Arvuti kasutuselevõtmine on kõige tugevamalt seotud materiaalsete võimalustega – vastavalt sellele, kuidas arvuti soetamine on muutunud odavamaks, on ka järjest väiksema sissetulekuga inimesed arvutit kasutama hakanud (Faktum & Ariko OÜ, 2006). See on vähendanud ka lastevahelist selle valdkonna oskuste ja teadmiste ebavõrdsust eelkoolieas. Laste IKT valdkondlikku kompetentsust koolieelses lasteasutuses kujundab kindlasti eelnevate kogemuste olemasolu ja juurdepääsuvõimalused IKT ressurssidele. Siin on mõjuteguriks kodune sotsiaal-majanduslik situatsioon. Vanemate sotsiaalse

staatuse, haridustaseme ja leibkonna sissetulekute korrelatsioon laste arvutialaste oskuste ja teadmiste vahel on ülimalt tõenäoline.

Tänapäeva laste suhe meediaga on hoopis teistsugune, kui oli nende vanematel. Lapsed elavad juba beebieast alates meedia mõju all. Praegused lapsed kasvavad multimeedia keskkonnas. Nad saavad arvuti kaudu kõik, mida nende vanemad on harjunud saama eraldi raadiost, telerist, raamatust, õpikust, ajalehest. Arvuti asendab lastele ka jutuajamisi, seltskonda ja kõikvõimalikke lõbustusi. Need lapsed, kellel kodus arvutit ei ole, veedavad palju aega arvutiga sõprade juures (Lauristin, 2005). See on tänane reaalsus.

ARVUTI KUI ARENGUKESKKONNA TOIMEMEHANISMID

Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilise arengu mudel defineerib neli hierarhiselt organiseeritud interaktsionaalset süsteemi. Nendeks on mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteem, mis mõjutavad inimese individuaalset arengut ja rolli ühiskonnas. Kõige tugevama mõjuga on mikrosüsteem, milles toimub interaktsioon kodus, lasteaias, koolis ja töökohas. Kõige esmaseks individuaalse arengu suunajaks on seega lapse kodune kasvukeskkond, tema interaktsioon ema-isa, õdede-vendadega. Areng toimub lapse vastastikusel interaktsioonil keskkonnaga, mis aktualiseerib organismi enda geneetilist potentsiaali. Mida suuremal määral toimub interaktsioon lapse ja keskkonna vahel, seda paremini realiseerub geneetiline potentsiaal. Vähene interaktsioon tähendab aga geneetilise potentsiaali mitteaktualiseerumist.

Lapse kasvukeskkonna üheks komponendiks on kujunenud arvutimaailm ja sellega seonduv. Suhted laste ja selle virtuaalse maailma vahel liiguvad selges kasvutrendis. Laste, meedia ja tehnoloogia omavahelisi suhteid uuriva USA Joan Ganz Cooney Keskuse teadlaste sõnul on vanus, mil lapsed hakkavad elektroonikat kasutama, vähenenud alates 2005. aastast umbes 8,1 eluaastalt 6,7 aastani. 1/3 lastest kulutas arvutimängudele rohkem aega kui aasta varem. 61% küsitletud vanematest arvas, et arvutimängudel on nende laste arengus positiivne roll. 81% vanemaist arvas, et Internet aitab kaasa laste õpioskuste kujundamisele. Sama uuringu raames uurisid teadlased üle 300 eseme, mille hulgas oli arvutimänge, mänguasju, virtuaalseid maailmu ja koduarvutis kasutamiseks mõeldud n-õ harivat tarkvara. Nende analüüsimine näitas, et omandatud õppimistehnika rakendamist oli neist asjadest vaja vaid kahes harivas videomängus (Shuler, 2007). Analoogseid eelmainitud tendentsi võib tinglikult üle kanda ka Eesti tasandile.

Veebivennaga seoses tehtud küsitlus näitas, et jututubade ja suhtlusprogrammide kasutajaid on 6–8-aastaste laste hulgas 15% ja 9–10-aastaste seas 63% (Vilen, 2008). Eestis õpilaste hulgas ülipopulaarse võrgukeskkonna rate.ee

kasutajate vanuseline struktuur liigub selgelt noorenemise teed, 4–6-aastasi kasutajaid on natuke alla saja, kuid see arv kasvab pidevalt. Hüppeline kasutajate arvu tõus tuleb 7-aastaste juures, kus kasutajaid tuleb hakata mõõtma sadades. Tõenäoliselt on siin tegemist kooli kui sootsiumi mõjuga (<http://www.rate.ee>).

Tekstikast 24.1. Esimesed arvutikasutuse põhireeglid

Arvuti kasutamise aeg peaks olema tervislikel põhjustel piiratud.

Paigutage arvuti näiteks elutuppa, kus see on teie vaateväljas.

Eelkooliealist last võiks Interneti kasutamise ajal abistada täiskasvanu.

Eelkooliealised lapsed võiksid pääseda ligi ainult teatud ja perekonnas kokku lepitud lehtedele. Vanemad lapsed leiavad tuttavad lehed üles Interneti brauseri menüüst “Lemmikud”.

Kõige ohutum on luua lapsele personaalne töökeskkond, mis avab juurdepääsu ainult eelnevalt kindlaksmääratud lehtedele.

(<http://laste.arvutikaitse.ee/>)

Arvutikasutamise harjumused kujunevad lapses välja varases kasvueas ja suurt rolli omab selle kujundamisel täiskasvanute tegevus. Lapse esimesed Interneti külastused panevad suuresti paika tema edasise Interneti kasutuse viisi. Eelkooliealistele lastele meeldib sisseharjutatud tegevuste kordamine ja see on ka hea võimalus arendada neis välja ohutu arvutikasutuse kombeid ja tavasid. Tähtis roll on siin vanemate Interneti-käitumisel, kust lapsed otseselt kopeerivad oma tegevusi.

Alla 7-aastaste laste suutlikkus mõista internetis leiduvat informatsiooni on piiratud, nt ei suuda nad tihti eristada reklaami lehekülgede tegelikust sisust. Selles vanuses vajavad lapsed sobivate materjalide leidmisel vanemate ja õpetajate abi. Tihti ei erista lapsed Interneti kasutust arvutimängudest või arvutis joonistamisest.

Lapse sünnist alates on laps pidevalt sotsiaalses kommunikatsioonis teiste indiviididega ja arvestades lapse arengukeskkonda kui erinevate indiviidide interaktiivset toimekeskkonda, tekib IKT vahendite kooskasutamisel lapsel rida ootusi ka kaasõppijate suhtes. Kaaslastelt oodatakse ja ka saadakse:

- toetamist, abivalmidust, nõuandeid;
- suhtlemist ja infovahetust;
- aktiivsust, osalemist tegevustes;
- valmisolekut ühistevõisteks;
- koostööd;
- mõistmist, respekti, lugupidavat suhtumist kaaslastesse.

Sellises ootustele tuginevas arengukeskkonnas õpib laps verbaalse ja tegevusliku interaktsiooni kaudu tundma ennast ja teisi, tal kujunevad välja sotsiaalsed kompetentsid ning enesega toimetulek.

INFOTEHNOLOOGIA ROLL JA POTENTSIAAL ALUSHARIDUSES

Infotehnoloogia roll koolieelsetes lasteasutustes on pidevalt kasvanud. Kui algselt oli arvuti kasutusel vaid õpetajate töö kergendamiseks (teksti- ja andmetöötlus, infootsingumootorid, lihtsamad graafikaprogrammid), siis täna räägitakse spetsiaalsetest lastele suunatud õppeotstarbelistest arvutitest ja programmidest. Heaks näiteks on siin IBM poolt 1999. aastal välja töötatud programm *“KidSmart Early Learning”*, mille käigus on installeeritud üle 30 000 töökoha, mis teenindavad rohkem kui 2,6 miljonit last 60 riigis, sh 22 Euroopa riigis. Valdkonna olulisust mõistes organiseeris IBM 2003. aastal esimese Euroopa konverentsi info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamisest alushariduses. See konverents tõi kokku poliitikuid, teadlasi ja haridustegelasi 20 Euroopa riigist ja arutleti tõsiselt innovatiivse praktika kaasuste üle ning formuleeriti poliitilised soovituselised edasiseks arenguks.

Olulisteks võtmeteguriteks IKT rakendamisel kujunevad õpetajate teadmised ja oskused. Tänapäevase alushariduse pedagoogi ettevalmistusega kõrgkoolis peavad olema integreeritud elementaarsed IKT kasutamise oskused:

- tekstitöötlustarkvara kasutamine;
- tabelarvutus;
- interaktiivsete esitlusprogrammide koostamine;
- interneti kasutamine;
- elektronposti kasutamine;
- pildi- ja kujundusprogrammide kasutus;
- erinevate arvutiga seotud tehniliste lahenduste (multimeediaprojektor, skanner, veebikaamera, puutetundlik tahvel, printer mt) kasutusoskused;
- audio-visuaalsete materjalide esitlustehnika kasutamine.

Tuginedes taoliste oskustele, suudavad pedagoogid kujundada laste arengukeskkonna mitmekesisemaks ja enam individuaalseid lahendusi võimaldavaks. IKT-l on kõik eeldused saada suurepäraseks ja kasulikuks töövahendiks, kui seda õigesti kasutada ja kui õpetajad on omandanud selle kasutamise oskused – nii teoreetilised kui ka praktilised. Arvestades IKT valdkonna ülikii-ret arengutempot, peab õpetaja olema ise õppija rollis ja oma oskusi pidevalt edasi arendama.

Kriitilisemateks teguriteks õpetajaskonna täienduskoolituses on motiivatsioon, praktilised kogemused, õpi- ja koostöövõimalused kolleegidega, valmismudelid, mentorid/tugiisikud ja juhtkonna toetus. Nende karide ületamisel ei tohiks miski saada takistuseks tulemusrikkale ja rahulolu pakkuvale tööle. Alljärgnevalt kirjeldatakse mõningaid konkreetseid võimalusi, kuidas IKT vahendeid alushariduses kasutada.

Koduleheküljed

Eelmise sajandi 90. aastate keskel algas maailmas Interneti-buum. Siis hakati tõsiselt rääkima kodulehekülgedest ja nendes peituvatest võimalustest, viimasel aastal on tuntuks saanud mõiste *CRM (Customer relationship management)* ehk kliendisuhete haldamine. Selle all peetakse silmas erinevaid meetodeid, tarkvara ja Interneti rakendusi, mis aitavad organisatsioonil hallata kliendisuheteid ülevaatlikult ja organiseeritult (<http://marketingteacher.com/>). Korralik kodulehekülg tõstab iga koolieelse lasteasutuse mainet avalikkuse silmis. Veebiküljele saab välja panna uudiseid, teateid, õppematerjale, ametlikke dokumente ja artikleid, sest ei ole vaja muretseda ruumipuuduse või trükkilude pärast. Samas – kui kodulehekülje sisu ja kujundusliku külje kvaliteet jätab soovida või ei suuda pakkuda piisavalt põhjalikku infot, saadakse tõenäoliselt juurde inimesi, kes ei soovi organisatsiooniga tegemist teha. Värske info väljapanemine on lihtne, sest muudatuste tegemine koduleheküljel toimub silmapilgu jooksul ja kliendid saavad alati kõige uuemat teavet (tegelikkus on paraku palju kurvem: kodulehekülgedel ripub palju vananenud infot).

Kommunikatsioonitarkvara ja selle kasutamine tähendab tänapäeval seda, et kommunikatsioon ei ole enam stiihiliselt toimiv osa meie igapäevaelus, vaid see on süsteemselt ja läbimõeldult loodud. Informatiivne ja korralikult tehtud kodulehekülg on kujunenud lasteaedade visiitkaardiks, mille põhjal tehakse sageli järeldusi ka sisulise töö kohta.

E-lasteaed

Üldhariduses rakendunud e-koolile on meie haridusmaastikul lisandunud e-lasteaed, mis oma olemuselt on interaktiivne kommunikatsioonikeskkond ja viib omavahel kokku koolieelse lasteasutuse ning vanemad. Tegemist on arenemisjärgus oleva initsiatiiviga, kuid siin on peidus väga suured arenguvõimalused (lastevanemate e-koolitused, pedagoogilis-metoodilised andmebaasid, virtuaalsed nõustamiskeskused, digitaalsed andmepangad arenguliste ja õpiülesannetega, loovtöödest koostatud virtuaalsed galeriid ja kontserdid jne). Selline suhtlemiskeskond on sobilik ka hoolekogude tegevuse operatiivsemaks muutmiseks. Iga lapse arengu jälgimiseks koostatakse tavaliselt tema arengumapp, mida on võimalik pidada digitaalsel kujul ja luua lapse-

vanemale sinna juurdepääs. Tehnilised vahendid võimaldavad arengumappi integreerida ka lapse loovtööd.

Õppekava ja selles planeeritu elluviimine IKT vahendite abil

Ennekõike tuleb aru saada sellest, et arvutite ja muu IKT vara kasutamine ei ole asi iseeneses. Tehnoloogia kasutamisel õppe-arengulises tegevuses on teisene eesmärk. Esmatähtsad on õppe-arengulised eesmärgid. Arvuti on vaid vahend nende eesmärkide hõlpsamaks saavutamiseks. Kuna koolieelse lasteasutuse tegevustes on põhiprotsessiks lapse areng, siis tehnoloogia kasutamine on üks põhitegevust toetav tugiprotsess. Alushariduse raamõppekava ja IKT integreerimine oma õppekavas on üks olulistest kaasaegsete koolieelsete lasteasutuste ees seisvatest ülesannetest. Eestis on sellega juba alustatud ja paljude lastaegade õppekavadesse on selline integratiivne lähenemine sisse viidud. Võimalikult efektiivselt toimiva õpi-arengukeskkonna loomine, kasutades uudset tehnoloogiat ja digitaalseid ressursse, loob laiemad võimalused laste võimetekohaseks individuaalseks arendamiseks.

Täna Eestis kasutusel olev Alushariduse raamõppekava (1999) on aluseks iga lasteasutuse oma õppekava koostamisele. Raamõppekavas püstitatud eesmärkide täitmiseks on vajalik teatavate ressursside olemasolu. Üheks nende hulgast on ka IKT ressurss, mille alla kuuluvad nii riistvara, tarkvara, oskusteave kui ka inimressurss. Nende seostamine ja integreerimine õppekavasse sõltub suurel määral planeeritud eesmärkidest, mida soovitakse saavutada, ja tegevustest, mida on võimalik piiratud ressursside juures kasutada. Tegemist on omalaadsete kompromisside otsimisega. Kaasaegse õpi-arengukeskkonna kujundamiseks on vajalik integreerida IKT vahendid lahutamatu osana oma õppekava eesmärkide saavutamiseks. Hea õppekava on avatud ja paindlik ning arvestab ühiskonna vajadusi ja õppija eripära, selle täitmise tagavad aga omakorda kaasaegsed õppevahendid ja -meetodid professionaalide kättes kättes saadaval keskkonnas.

Raamõppekava poolt seatud eesmärkide täitmiseks, ennekõike õppe-kasvatustegevuste sisu ja lapse arengu eeldatavate tulemuste osas, on IKT valdkonna sidumine nendega täiesti reaalne ja tulemuslik. Seda näitavad mitmetes erinevates riikides ja erinevate teadlaste poolt läbi viidud uuringud.

Õppekava koostamisel on ratsionaalne lähtuda eesmärkide grupeerimisest ja nende sidumisest IKT-ga. Paremini seostuvad IKT valdkonnaga emotsionaalne, individuaalne ja sotsiaalne areng; kommunikatsioon ja keeleline areng; teadmised ja arusaamine; väljendusoskused ja esteetiline areng; füüsilise areng ja liikumine. Polariseerumine tegevustes on toimunud ka õpetajaskonnas – on tulihingelised kasutajad ja on tõsiseid kahtlejaid. Uuendusmeelsete võidukäik on sundinud ka konservatiivsemate vaadete esindajaid oma arvamusi muutma. Ennekõike on valdkonna arengu keskmes õpetaja hoiakud,

soov ja valmisolek kasutada uusi vahendeid ning nende rakendamiseks vajalikud oskused-teadmised (Angeli, 2004). Uuringud tõendavad, et õpetajad, kellel on positiivsed hoiakud IKT suhtes ja kes tajuvad seda kasutatavana, on silmnähtavalt rohkem integreerinud IKT vahendeid oma õppetegevustesse kui teised (Sandholz et al, 1997; Cox et al, 1999; Pedretti et al, 1999; Becker & Riel, 2001). Vähe oluline ei ole ka töökeskkonna soosiv suhtumine ning toetus, julgustamine ja koolitus.

Lasteaia õppekava koostamine ja arendamine on arvutipõhiselt oluliselt vähem aega nõudev ja operatiivsem kui muude vahenditega. Samuti võimaldab see õpetaja töökavade ja muude ajaplaanide andmebaasi loomist ning vajadusel operatiivseid muutusi nendes. Õpetaja töökavade väljatöötatud uni-fitseeritud dokumendimallide kasutamine aitab tööaega kokku hoida ja väldib “jalgratta leiutamist”. Aruandluse viimine arvutipõhiseks on samuti aja kokkuhoiu mõistes kasulik ettevõtmine.

Kujundus- ja trükiprogrammid võimaldavad luua mitmesuguseid esitlusmaterjale, mida on võimalik jagada nii lastele kui ka nende vanematele. Samuti võimaldavad tekstitöötlusprogrammide erinevad kirjatüübid kujundada mitmesuguseid näitusi, stende, kuulutusi.

IKT vahendite kasutamine õppetöös nõuab õpetajalt teiseladsete õppemeetodite kasutamist, sest õppetegevustes osalevad kolm osapoolt (õpetaja – laps – arvuti/muu IKT valdkonna vahend). Sellelaadseteks õppetegevusteks sobivad hästi konstruktivistlikud õpimudelid. Nende kasutamine loob uudeid lahendusi igapäevastesse töömeetoditesse ja võimaldab õpetajatel läheneda loomingulisemalt õppe-arendusülesannete elluviimisele. Konstruktivistlik õpetamisstiil avaldub selles, et (Kozma, 2002):

- arendatakse iseseisva õppimise oskust, sh oskust infot otsida ja analüüsida;
- õppimise käigus luuakse teadmine;
- õppimine on multidistsiplinaarne ja teadmised konteksti asetatud;
- õppimine ja õpetamine on korraldatud laste erinevaid võimeid ja taset arvestades;
- õppijad vastutavad oma õppimise eest, sh oskavad seada eesmärke ja analüüsida oma toimetulekut (metakognitiivne õppimine);
- õppimine on koostöö.

ÕPI- JA MUU TARKVARA NING INFORESSURSID ALUSHARIDUSES

Õpitarkvara puhul peaks eristama kahte oma olemuselt erinevat võimaluste paketti. Üks on seotud tarkvaraga, mis ei ole otseselt mõeldud lastele, kuid võimaldab õpetajal loominguliselt luua laste tarbeks uusi õppevahendeid ja kasutada teiste poolt valmistatud. Siia kuuluvad tekstitöötluse ja tabelarvutuse programmid (MSWord, MSeXel), vahendid õppematerjalide valmistamiseks (Hot Potatoes; Kidspiration; Inspiration), presentatsioonide tegemise võimalused (MS PowerPoint), joonistus-, graafika- ja pilditöötlusprogrammid (PaintBrush, Paintnet, Kid Pix Studio Deluxe, SmartDraw), Interneti erinevad otsingumootorid (Google, Neti, Yahoo, IE), audio-visuaalsete toodete esitamise programmid (erinevad mahamängijad, nt BS Player, Windows Media Player).

Sellesse paketti saab paigutada ka mitmesuguseid simulatsiooni- ja seiklusmänge, mis võimaldavad lastel rolliliste tegevuste ja kujundatud situatsioonide põhjal võtta vastu otsuseid, lahendada probleeme. Kuna nende puhul determineeritud lahendusi pole, siis tuginevad nad *põhjus – seos – tagajärg* põhimõttele ja võimaldavad mängijal situatsiooni analüüsid loovat lähenemist probleemidele. See pakett eeldab olulisemalt paremat programmide ja nende võimaluste valdamise oskust kui valmistoodete kasutamine. Kindlasti on oluline tunda ka erinevate programmide riskasutuse kaudu avanevaid uusi võimalusi (nt isetehtud digitaalsete filmiklippide, fotode miksimine esitlusprogrammidesse, helitaustade kujundamine visuaalsetele projektidele jt). Teise osa moodustavad valmispaketid, -programmid, mida on võimalik kas täielikult või osaliselt, väheste muutustega kasutada õpetajal laste õppearenguliste eesmärkide realiseerimiseks eelkoolieas. Selles vallas on maailma erinevates regioonides loodud palju võrgukeskkondi ja katalooge, kust on võimalik leida erinevaid valmiskujul töömaterjale. Suurbritannias pannakse väga suurt rõhku erinevatele tugisüsteemidele, mis aitavad õpetajatel oma igapäevast tööd teha. Näiteks, aadressilt www.teachernet.gov.uk/publications saavad haridusasutused kergesti kätte kogu neile vaja mineva haridusinfo. Õppetundideks sobilikke IKT vahendeid võivad õpetajad leida ka aadressilt www.curriculumonline.gov.uk, kus on eraldi välja toodud alushariduse õppekavaga seonduvad ressursid.

Loetelus on toodud mõningaid näiteid sellistest lehekülgedest:

http://www.lerngut.com/shop/Kinder/Familien/Alter:::33_1.html;

<http://www.softwareforkids.com/>;

<http://www.redite.fi/>;

<http://web.riverdeep.net/>;

<http://education.apple.com/education/ilife/>;

[http://www.logo.com/;](http://www.logo.com/)
[http://www.lego.com/;](http://www.lego.com/)
[http://powayusd.sdcoe.k12.ca.us/projects/edtechcentral/Prek-5/Default.htm;](http://powayusd.sdcoe.k12.ca.us/projects/edtechcentral/Prek-5/Default.htm)
[http://www.resourcekt.co.uk/menu/menufnd.htm;](http://www.resourcekt.co.uk/menu/menufnd.htm)
[http://www.2simple.com/programs/;](http://www.2simple.com/programs/)
[http://www.uptoten.com/;](http://www.uptoten.com/)
[http://www.teletubbies.com/;](http://www.teletubbies.com/)
[http://www.kiddiesgames.com/en/baby_games.php;](http://www.kiddiesgames.com/en/baby_games.php)
[http://www.dltk-kids.com;](http://www.dltk-kids.com)
[http://www.kidzone.ws;](http://www.kidzone.ws)
[http://www.atozteacherstuff.com;](http://www.atozteacherstuff.com) [http://www.lessonplanspage.com;](http://www.lessonplanspage.com)
[http://www.shuntington.k12.ny.us/reading/McGraw_Kidspiration/mcgrawhillkidspiration-K-2.html;](http://www.shuntington.k12.ny.us/reading/McGraw_Kidspiration/mcgrawhillkidspiration-K-2.html)
[http://www.peepandthebigwideworld.com/;](http://www.peepandthebigwideworld.com/)
[http://internet4classrooms.com/kplus_multi.htm;](http://internet4classrooms.com/kplus_multi.htm)
[http://www.sesameworkshop.org/sesamestreet/.](http://www.sesameworkshop.org/sesamestreet/)

Muukeelsete programmide ja võrgulehekülgede kasutamine eeldab enamasti võõrkeelteoskust. See asjaolu kipub mõnikord kasutamisel takistuseks saama, kuid palju on ka lihtsamat visuaalset ja audiomaterjali, kus keel ei ole kasutamisel takistuseks.

Täiesti omalaadse valdkonna moodustavad elektroonilised mänguasjad, millel on samuti arendav toime (elektroonilised mängulauad, lastele mõeldud arvutid ja elektroonilised mängud, eelprogrammeeritavad mänguasjad *a la Tamagotchi*, elektroonilised pusled, elektroonilised muusikavahendid jmt).

Mõningad eestikeelsed võrgukeskkonnad, kust on võimalik leida erinevaid arendavaid mängu- ja õppe-arengulisi materjale erinevas vanuses eelkooliealistele lastele ja samuti informatsiooni nende kohta on esitatud järgnevas loetelus:

- [http://www.lastekas.ee/;](http://www.lastekas.ee/)
- [http://mangukoobas.lahendus.ee/;](http://mangukoobas.lahendus.ee/)
- [http://www.pampers.ee/ee.php;](http://www.pampers.ee/ee.php)
- [http://www.limonaad.ee/;](http://www.limonaad.ee/)
- [http://www.meieoma.ee/;](http://www.meieoma.ee/)
- [http://www.peremeedia.ee/tiibused.html;](http://www.peremeedia.ee/tiibused.html)
- [http://www.lll.ee/lll.htm;](http://www.lll.ee/lll.htm)
- [http://mikisike.ee/;](http://mikisike.ee/)
- [http://www.play.ee/;](http://www.play.ee/)
- [http://www.erm.ee/?node=45;](http://www.erm.ee/?node=45)
- <http://www.koolielu.ee>

Eesti tasandil on samuti võimalik kasutada emakeelseid võrgukeskkondi ja kodulehekülgi, kuid nendes olev informatsioon on oma mahult väiksem ja vähem võimalusi pakkuv.

Eelkooliealiste ja ka vanemate laste IKT oskuste õpetamiseks on USA-s mitmed teadlastegrupid arendanud üldharivad teaduspõhised projektid, mis kujundavad lastes mitmesuguseid teadmisi ja oskusi. Tuntumad neist on MIT Media Lab poolt välja töötatud SCRATCH, CRICKETS, LEGO Mindstorms; Harvardi ülikooli initsiatiivil loodud River City, HARP; Wisconsin-Madisoni ülikooli grupi Gamestar Mechanic ja USA haridusministeeriumi initsieeritud LABYRINTH. Nendes programmides on arvestatud laste arengupsühholoogia põhimõtteid ja seetõttu erinevad need oma eesmärkidelt ka kommertslikest projektidest.

Sobiliku tarkvara ja programmide kasutamisel on laste ja meediaäri vaheliseks filtriks täiskasvanud, kodus vanemad ja lasteaias õpetajad. On oluline hoida lapsed alternatiive pakkudes eemale nn mittearendavatest või ebasoovitavaid jooni kujundavatest asjadest, ennekõike vägivalda ja ebaadekvaatset käitumist propageerivaid arvutimänge (nt nn *shooterid*).

Meie praegustes tingimustes on protsessi arengule piduriks vähese ja vananenud riistvara olemasolu eelkoolieelsetes lasteasutustes. Normaalseks näitajaks oleks rühma kohta seitse või äärmisel juhul viis arvutit, mis võimaldaks kõigile lastele võrdse juurdepääsu arvutisse. Lahenduseks oleks mobiilsete arvutiklasside organiseerimine, mis oleksid kasutusel tsüklite kaupa ühes või teises lasteasutuses või ka sama lasteasutuse erinevates rühmades ja mida oleks võimalik operatiivselt ümber paigutada.

MUUD INFO-KOMMUNIKATSIOONITEHNOLOOGIA VAHENDID

Keskendumine arvutile ei tohiks välistada ka teiste info-kommunikatsiooni vahendite kasutamise võimalusi alushariduses (BECTA, s.a). Samas peab nentima, et arvuti on suuremalt jaolt üle võtnud paberajakirjanduse, TV ja raadio funktsioonid (veebipõhine ajaleht, ajakiri, online-televisioon ja -raadio). Arvuti on täna asendanud samuti videofailide ettemängimise spetsiaalsed seadmed ja kasutusele on võetud online-videoandmebaasid (nt Viacom Digital, Disney Online, YouTube, Kid Videos). Tänaused tehnilised võimalused loovad tingimused ka nende omavaheliseks ühendamiseks (arvuti + televiisor, multimeediaprojektor, helivõimendusüsteemid, virtuaalsed tahvlid, mängukonsoolid, iPod, heli- ja videopleierid, digitaalsed foto- ja videosalvestusseadmed jmt), mis omakorda muudab IKT keskkonna omavahel seotuks ja kasutatavaks. Mobiiltelefonide muutumine helistamisvahendist

võimsaks multimeediakeskuseks on olnud üks viimase kümnendi trende, samuti nende tarbijate üha kasvav noorenemine.

Erinevaid vahendeid kombineerides on võimalik anda koos lastega välja paber kandjal trükiseid; luua oma mängu- ja animafilme; digitaliseerida oma muusikat ja kanda see helikandjatele (CD, DVD); luua oma digitaliseeritud albumeid; virtuaalseid näitusi ja kontserte.

Samuti on võimalik olemasolevaid materiaalseid vahendeid integreerides kujundada täiesti uuelaadseid keskkondi laste arendamiseks. Selleks saab kasutada varasemast ajast pärit slaidi- ja grafoprojektoreid, epidiaskoobe, tahvleid, fotosid, magnetofone ja grammofone, videofilme, ajalehti-ajakirju-raamatuid.

Samas on eriti USA, aga ka muu maailma laste hulgas jätkuvalt populaarne 1969. aastal alguse saanud televisioonisari "Sesam Street", mis on kõige vanem lasteprogramm USA televisiooni ajaloos. Seriaali vaatab ligi 100 riigis miljoneid lapsi. Sellest on kujunenud omalaadne tööstusharu, milles ei puudu kasvatuslik aspekt. Analoogiaid mujalt maailmast võib leida ka näiteks "Teletupsude" näol.

Kui 1966. aastal esitas USA avaliku televisiooni üks produtsente *Joan Ganz Cooney* fundamentaalse küsimuse: "Kuidas saab tärkav meedia kaasa aidata laste õppimisele?", siis tähendas see ennekõike televisiooni kui õpikeskkonda. Nelikümmend aastat hiljem tähendab "tärkav meedia" omalaadset virtuaalset keskkonda kõigis oma erinevates realiteetides, mis on drastiliselt erinev tollasest. Küsimuse olemus ise ei ole paraku aga tänaseni oma aktuaalsust kaotanud ehk parafraseerides: "Kuidas saame meie, täiskasvanud, aidata kaasa tärkava meedia ja laste õppimise koostöömisele?"

IKT ROLL LAPSE ARENGU MÕJUTAJANA

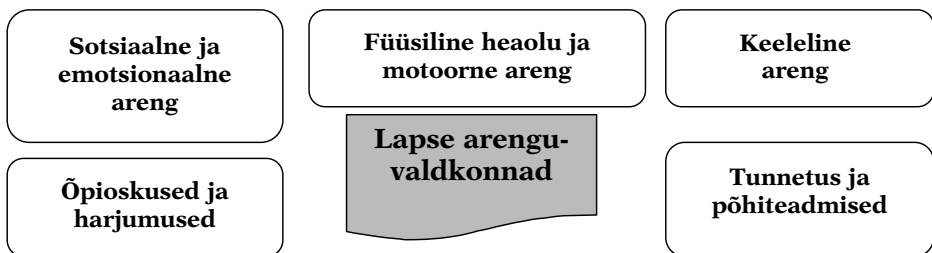
Lapse arengu ja infotehnoloogia vahel on kahtlemata olemas seosed ning viimase mõju esimesele ei saa kahtluse alla panna. Seejuures on oluline kujundada lapse arenguks keskkond, mis võimaldab IKT-l kõige optimaalsemal viisil toimida. Arvutiga tutvumine võiks alata nii vara, kui lapsel huvi tekib. Kuni aistingud ja meel on veel arenemas, ei tohiks lasta aga lapsel arvuti ees tunde veeta ning kindlasti mitte vanema lähedaloluta. Kõike, mis puudutab tehnoloogia ja lapse arengu suhteid, veel ei teata, kuid selge on see, et vaid silma, kõrva ja käe koostööl põhinev arvutikasutus annab reaalsusest ahtakese aimu.

USA Lastearstide Ühing soovib alla 2-aastastel televiisori vaatamine ära keelata, sest see ei mõju laste arengule positiivselt, ning soovib selle asemel suhtlemist täiskasvanutega. Väidetavalt arendab suhtlemine selles

vanuses laste sõnavara kujunemist rohkem kui televisioon (American Academy of Pediatrics, 2000; Krcmar, 2007). Samas on ka meil hulgaliselt vanemaid, kes panevad oma lapse televiisori ette oluliselt varasemas eas (vt www.perekool.ee – foorumid). Paljud teadlased ei soovita ka arvutite kasutamist enne 3. eluaastat (nt Hohmann, 1998), sest enne seda õpib laps maailma tundma enese keha abil (silmad, kõrvad, suu, käed ja jalad). Soome Joensuu Ülikooli kasvatusteadlane Martti Siekkinen on seisukohal, et omal käel võib väikelast lubada arvuti taha 3–4-aastaselt, kui ta hakkab piltlikult mõtlema ja end väljendama. Soome teaduri seisukoht on, et koolieelikutele sobivad mõtlemist arendavad programmid. Need oleksid alternatiivid arvutimängudele ning neid tuleks eelkõige lastevanematele tutvustada, et valik oleks teadlik (Vare, 2002).

Erinevaid seisukohavõtte selles osas on veelgi, kuid tegelikult on IKT kasutamine piisavalt individuaalne ning seondub ennekõike lapse individuaalse füüsilise ja vaimse arenguga. Lapse arengu seisukohalt on aga ülimalt oluline, et igal lapsel oleks juurdepääs kõrgetasemelisele haridusele, mis valmistaks neid sotsiaalselt ja akadeemiliselt ette tulevaseks koolituseks. Juurdepääsu all peetakse silmas ka võimalust kasutada eakohaseid IKT vahendeid. Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia oskuslik kasutamine loob eeldused edukaks toimetulekuks järgmises haridusastmes.

On näidatud, et 3–4-aastaste laste arvuti kasutamise käigus ja sobiliku tarkvara olemasolul arenevad laste intelligentsus, mitteverbaalsed oskused, struktuursed teadmised, pikaajaline mälu, käte osavus, verbaalsed oskused, probleemi lahendamise oskused, abstraherimisvõime ja mõistete kasutamise oskused (Haugland, 1992, 2000). Arvuti kasutamises osavamatel lastel oli selgelt parem enesekontseptsioon ja nad demonstreerisid paremaid suulise kommunikatsiooni ning koostöö oskusi kui teised (Haugland, 2000; Haugland & Wright, 1997).



Joonis 24.1. Lapse arengudimensioonide mudel

IKT-d saab kasutada, arendamaks laste füüsilisi ja psüühilisi protsesse ning õpetamaks teadmisi ja oskusi. Väikestel lastel on vajadused oluliselt teistsugused kui vanematel lastel ja täiskasvanutel. Alla 8 aasta vanused lapsed kasutavad maailma tundmaõppimiseks rohkem oma meeli ja keha. IKT ja lapse arengu seoste mõistmiseks võib võtta aluseks alljärgneva 5-dimensioonilise arengumudeli (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995).

Laste sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamisel on arvutid ja tarkvara ennekõike suhete arendamise katalüsaatoriteks (vt ka ptk-d 3 ja 5). Sotsialiseerimine kujuneb läbi ühistegevuste (paaris, grupis). Omavaheliste vestluste kaudu areneb suuline kõne ja mõtete formuleerimise oskus. Areneb sõnavara. Koostöös arendatakse ideid, abistatakse üksteist tegevustes. Areneb lapse enesekontseptsioon. Kommunikatsioon arvutiga kujundab keelekasutust. Grupis jagavad lapsed juhtivaid rolle arvutiga ja arvuti ümber, suheldes pidevalt, mis kujundab meeskonnatööks vajalikke oskusi. Sobilikud tarkvaralised programmid on selles vallas suhtel baseeruvad rollimängud, erinevad tegevuspõhised mängud, sotsiaalseid oskusi kujundavad mängud, emotsionaalseid elamusi pakkuvad visuaalsed ja helilised andmekandjad.

Keeleline areng (vt ka ptk-d 2 ja 21). Rääkimisvõime võimaldab lastel osaleda arengulistes ettevõtmistes teistega koostöös nii kognitiivsetes kui afektiivsetes tegevustes. Kogemused nii kirjaliku kui ka suulise keele vallas tagavad lastele vahendid, mis võimaldavad neil suhelda teistega ning väljendada oma mõtteid, tundeid ja kogemusi. Arvuti on siin samuti aktiivseks vahendiks lapse võimete arendamisel. Kirjalikud ja helilised tekstid võimaldavad arendada lapses suulist ja kirjalikku väljendusoskust. Audiokomponent erinevates tarkvarades kujundab kuulamisoskusi. Tekstide mänguline koostamine ja trükkimine seondub ka sõnavara arenguga. Tehnoloogial on selles keskkonnas, kus toimub motiveeritud tegevus, suur roll. Kriitikute poolt on välja toodud väited, et arvuti kasutamine piirab kõne arengut ja kujundab sotsiaalset isolatsiooni, ei pea paika: arvuti hoopis arendab komplekssemalt kõnet ja kujundab selle ladusust. Lapsed jutustavad oma tegevustest piltide valmistamisel ja paralleelselt objektide kujundamisega ekraanil arendavad oma verbaalseid oskusi.

Füüsiline heaolu ja motoorne areng (vt ka ptk 16). Laste tervis on otseselt seotud valmisolekuga õpitegevusteks ja nende sooritamiseks. Tervisega kimpus lapsed ei ole fokuseeritud õpitegevustele, ei osale aktiivselt ettevõtmistes ja on kriitilise hoiakuga kogu õpiprotsessi suhtes. Tekstiprotsessorite kasutamise käigus areneb lastel motoorne aspekt. Hiire, klaviatuuri ja *joysticki* kasutamisega arenevad lapse motoorika ning koordinatsioon. Õiged ergonoomilised lahendused ei kahjusta laste muskulaarset struktuuri ja skeletti, samuti nägemist. Elektromagnetilise kiirguse oht on tänapäeva monitoridel viidud miinimumini. Loomulikult tähendab see siiski arvuti kasutusaja limi-

teerimist, kuna lapsed ise ei suuda ajalist dimensiooni tunnetada. Oluline on siin hoida koostöös vanematega kontrolli all kodus ja lasteaias tehtav, et arvuti kasutamine ei ületaks 1–2 tundi päevas ja vahelduks füüsilise tegevuse ja mänguga.

Tunnetustegevus ja teadmiste omandamine (vt ka ptk-d 1 ja 6). Lapsed vajavad võimalusi interaktsiooniks teiste inimeste ja objektidega omas keskkonnas ning õpivad neid ümbritsevast. Kogemused ja interaktsioon teiste laste ning täiskasvanutega loovad lastes teadmiste muustrid, aitavad aru saada objektide ja nähtuste vastastikusest mõjust, kuid loovad ka teid probleemide lahendamiseks. Tehnoloogia võimaldab lapse arenguks unikaalseid intellektuaalseid kogemusi ja tegevust. Arvuti kaudu muutub füüsiline abstraktne maailm kujunditerikkaks tegelikkuseks. Tehnoloogia kasutamise positiivne efekt avaldub ka õppimises. Eri vanuses laste koos töötamine vanuselistes segarühmades mõjutab oluliselt nende hilisemat individuaalset üksitegevust. 3–4-aastased, kes kasutavad arvuteid ja käelisi tegevusi koos, tulevad paremini toime probleemülesannete lahendamiselega, omavad paremat abstraheerimisvõimet, on keeleliselt paremini arenenud, omavad paremat mõistete kasutamise oskust kontseptuaalseid oskusi kui teised sama vanad ainult käelisi tegevusi sooritanud lapsed. Samuti suudavad nad klassifitseerida asju keerukamalt ning mõelda loogilisemalt (Clements & Nastasi, 1993; Haugland, 1992).

Arvuti kasutamise käigus kujunevad lapses välja enesejuhtimisalased kogemused. Probleemiks loominguilisuse arendamisel kujunevad siin nn “*drill and practice*” põhimõttel koostatud arvutiprogrammid. Olulisemalt paremaid tulemusi annavad programmid, mis on ehitatud üles avatud põhimõttel ning võimaldavad erinevaid lahendusteid ja probleemilahenduse viise. Väga häid tulemusi eelkooliealiste laste puhul on andnud mõistekaartide ja mõistemappide kasutamine/koostamine, kus lingvistiline ja visuaalne informatsiooni vorm saavad mälus kokku ning see salvestub süsteemina.

Õpioskused ja -harjumused (vt ka ptk 6). Arvutiabil luua teed õppimise juurde. Lapsed õpivad mitmel erineval viisil. Arusaamine eelsoodumustest ja õpistiilidest aitab mõjutada lapse vastutust õpivõimaluste kasutamise juures. Täiskasvanuil on siin julgustaja ja kaasahaaraja roll. Kontsentratsioon ja tähelepanu suunamine probleemile limiteeritud ekraaniaja piires õpetab lapsi keskenduma olulisele. Arvuti võimaldab väga erinevaid teid õppimiseks ja laps valib endale sobilikumad. Samuti loob tehnoloogia laiemad võimalused hariduslike erivajadustega laste õpetamiseks.

KOKKUVÕTTEKS

Tänane maailm on vähemal või rohkemal määral seotud laialdaste info- ja kommunikatsioonivahendite kasutamisega. Lapsed tutvuvad sellega üha varem. Elektroonilistest mänguasjadest arvutini on väga lühike samm. Täiskasvanute roll selles on hoida ja kaitsta lapsi virtuaalse maailma negatiivsete kaasnähtuste eest ning õpetada neile arusaamist sellest. Üha varajasemad arvuti kasutajad panevad oma teadmiste ja oskustega lasteaiad sundsituatsiooni – ühelt poolt laste muutunud vajadused ning teiselt poolt tänased piiratud võimalused. Samuti muudavad uuenenud situatsioonid ka õpetajate ettevalmistuse ja täienduskoolituse sisu, IKT valdkond on muutunud selles kohustuslikuks komponendiks.

Muutunud maailma vastu võitlemine ei vii meid sugugi edasi. Vaid sellega kohanemine ja uute võimaluste oskuslik kasutamine oma eesmärkide saavutamiseks on tuleviku edu võtmeks alushariduses.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alushariduse raamõppekava (1999). *Riigi Teataja I*, 80, 737.
- American Academy of Pediatrics. (2000). *Understanding the impact of media on children and teens*. Retrieved February 11, 2000, from: www.aap.org/family/mediainpact.htm
- Angeli, C. (2004). The effects of case based learning on early childhood pre-service teachers beliefs about the pedagogical uses of ICT. *Journal of Educational Media*, 29, 675–685.
- Atkinson, R. (1968). Computerized instruction and the learning process. *American Psychologist* 23, 225–239.
- Becker, J. H. & Riel, M. M. (2001). *Teacher professional engagement and constructivist compatible computer use*, Report no. 7, Teaching, Learning and Computing Project. Available online at: <http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/report7>
- BECTA (s.a). Retrieved from <http://www.becta.org.uk/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, US: Harvard University Press.
- Clements, D.H. & Nastasi, B.K. (1993) Electronic Media and Early Childhood Education. In B.Spodeck (Ed.), *Handbook of research of the education of young children* (pp. 251–275). New York, NY: McMillan.
- Cox, M., Preston, C. & Cox, K. (1999). What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms?, paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Sussex, Brighton.
- Faktum & Ariko OÜ. (2006). Eesti elanikud ja internet. Riigikogu kantselei eriaruanne 2006.
- Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3, 15–30.
- Haugland, S. W. (2000). Computers and Young Children. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- Haugland, S. W & Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hayes, M & Whitbread, D. (2006). *ICT in the early years*. Open University Press

- Hohmann, C. (1998). Evaluating and selecting software for children. *Child Care Information Exchange*, 123, 60–62.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). National Education Goals Panel 1995. *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary* (National Education Goals Panel, Goal 1. Technical Planning Group Report 95–03). Washington, DC: National Education Goals Panel. Retrieved November 1, 2000, from the World Wide Web: www.negp.gov/Reports/child-ea.htm
- Kozma, R. (ed.) (2003). Technology, Innovation and Global Change. A Global Perspective. *A Report of the Second Information Technology in Education Study. Module 2*. ISTE & IEA.
- Krcmar, M. (2007). Can Toddlers Learn Vocabulary from Television? An Experimental Approach. *Media Psychology*, 10, 1, 41–63.
- Lauristin, M. (2005). Tee meediast liitlane. *Pere ja Kodu*, 3, 48–50.
- Paas, T. (1991). *Infosüsteemi alused*. Tartu.
- Pedretti, E., Smith-Mayer, J. & Woodrow, J. (1999) Teaming technology enhanced instruction in the science classroom and teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7, 131–143.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. J. & Brodie, M. (1999). *Kids and media @ the new millennium*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved December 1, 2000, from: www.kff.org/content/1999/1535/KidsReport%20FINAL.pdf.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York, NY, Teachers College Press.
- Shuler, C. (2007). *D is for Digital: An Analysis of the Children's Interactive Media Environment With a Focus on Mass Marketed Products that Promote Learning*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Suppes, P. & Morningstar, M. (1968). Computer-assisted instruction. *Science*, 166, 343–350.
- Vaher, A. (2006). Internet ei asenda inimlikku lähedust. *Õpetajate Leht*, nr 43.
- Vare, T. (2002). Arvuti ei ole mänguasi. *Arvutimaailm*. 31.10.2002
- Vilen, K. (2008). <http://www.perekodu.ee/?class=document&action=print§ion=8810808.01.2008>
- Wilson, T. (2000) Human Information Behavior. *Informing Science*, 3, 49–55.
- Wylie, C. & Thompson, J. (2003). The long-term contribution of early childhood education to children's performance – evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 11, 69–78.



Käesolev kogumik on toetav käsiraamat lasteaia- ja klassiõpetajale, lapsevanemale koolieelses eas lapse õppimise olemuse mõistmiseks. Käesoleval aastal on jõustumas uuenenud koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, mille olulisemad muudatused tulenesid õpikäsituse muutusest. Kahtlemata ei muuda õigusakt iseenesest midagi, muutused peavad toimuma esmalt inimeses eneses – mõtetes, arusaamades, suhtumistes ja eesmärgiseades. Uuenenud õppekava toetab mõtlevat ja loovat pedagoogi.

Kogumiku märkimisväärsus seisneb meie, Eesti kasvatus- ja pedagoogikateadlaste panuses koolieelse pedagoogika praktikasse. Enamus autoritest on olnud kaasatud õppekava arendusse ja toetavad õpetaja arengut õppejõududena. Head kaasamõtlejaid!

Heda Kala

HTM alushariduse peaekspert

Viimasel ajal näeme juba liiga sageli päris väikeste laste vanemate silmis muret ja kuuleme küsimust “Kuidas minu laps koolis hakkama saab?” Selle raamatu ilmumine on kindlasti abiks ennekõike lasteaiaõpetajatele, kellele lapsevanemad selles tähtsas asjas loodavad. Kuid kindlasti ka neile praktikas töötavatele lastespetsialistidele – lasteaiaõpetajatele, lapsepsühholoogidele, logopeedidele, eripedagoogidele, kellele lapsevanemad lühikese vastuvõtutaja jooksul esitavad palju konkreetseid küsimusi, millele vastamiseks paraku selles situatsioonis pole piisavalt aega (ning vahel oleks tarvis rohkem teadmisi ka kõrvalerialadelt). Nii küsivadki vanemad – kuskohast ma saaksin sellest lugeda? See raamat täiendab kenasti seniilmunud lapse arengut käsitlevaid raamatuid, pakkudes ühtede kaante vahel vastusi küsimustele “millal siiski on õige aeg teda õpetada?”, “miks ta ei taha?”, “mida ma saaksin teha, et teda kiusama ei hakataks?”, “kui ta erineb teistest palju, kuidas siis?” jms.

Raamat rõhutab asjakohaselt, et lapse jaoks tähenduslikud kogemused ei oma sama tähendust täiskasvanu jaoks – ja küllap peame arvestama ka vastupidist – kõik, mis meie meelest on tähtis, ei tarvitse lapseni jõuda praegu ja siin, kuid võib-olla üldse mitte. Samas peame meeles pidama, et tõesti – asjade olemusest ja omavahelisest seosest tekib lastel ettekujutus enne seda, kui nad suudavad sellest mõelda verbaalsetes kategooriates. Seega kõik, mis toimub lapse ja täiskasvanu, lapse ja muu maailma vahel, jätab oma jälje juba alates esimestest elupäevadest, kuigi me ei tarvitse saada sellest tagasipeegeldust kohe.

Katrin Pruulmann

kliiniline lapsepsühholoog-psühhoterapeut

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE KOOLIEELSES EAS