

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Eripedagoogika ja logopeedia

Marleen Umbleja
ÕPETAJATE ARUSAAMAD MÄNGUOSKUSTE KOHTA JA TEGEVUSED
MÄNGUOSKUSTE ARENDAMISEKS KOOLIEELSES LASTEASUTUSES
magistritöö
Juhendaja: lektor Pille Häidkind, Ph.D

Tartu 2019

Resümee

Õpetajate arusaamad mänguuskuste kohta ja tegevused mänguuskuste arendamiseks koolieelses lasteasutuses

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on välja toodud mänguuskused, mis 6-7 aastane laps peaks õppe- ja kasvatustegevuse tulemusena omandama. Seega tuleb lasteaiaõpetajatel toetada mänguuskuste arengut läbi erinevate tegevuste kogu lasteaia perioodi vältel. Uurimuse eesmärgiks oli õpetajate küsitluse ja vaatluse põhjal välja selgitada, milliseid tegevusi nad kasutavad, et lapsed saavutaksid koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas ettenähtud 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguuskuste valdkonnas ning kirjeldada tava-, eri- ja sobitusrühmade vahelisi erinevusi. Küsitluses osales 28 Lõuna-Eesti lasteaiaõpetajat, kellest 4 tegevust ka vaadeldi. Selgus, et mänguuskuste arendamiseks kasutavad õpetajad erinevate mänguliikide varieerimist, õppekäike, vahendite ning uute teadmiste ja kogemuste pakkumist, koosmängu lapsega, eeskuju näitamist, arutelusid ning situatsioonide analüüse. Peamine erinevus tava- ning sobitus- ja erirühmade õpetajate vahel oli see, mil määral nad ise laste mängutegevuses osalesid.

Märksõnad: *mäng, mänguuskuste arendamine, lasteaiaõpetajad, koolieelne iga*

Abstract

Teachers understandings about play skills and activities to develop play skills in pre-school

The expected play skills that 6-7 year old children should acquire are outlined in the national curriculum for pre-school childcare institutions. Therefore, kindergarten teachers have to support the development of children's play skills through different activities during the kindergarten period. The aim of this study was to find out, based on questionnaire and observation, which activities teachers use to achieve the expected 6-7 year olds play skills outlined in the national curriculum for pre-school childcare institutions and to describe differences between kindergarten groups, integrated groups and groups in kindergarten for children with special needs. The sample was formed of 28 kindergarten teachers, living in South-Estonia, from whom 4 were also observed. To develop play skills teachers use different types of play, trips, offering different tools and new experiences and knowledges, playing together with a child, setting an example, discussions and analysis of situations. The main difference between kindergarten teachers, integrated group teachers and teachers who teach children's with special needs turned out to be the extent, they participate in children's play activities.

Keywords: play, play skills development, kindergarten teachers, pre-school age

Sisukord

Sissejuhatus	5
Mängu areng koolieelses eas	6
Mängude liigid.....	6
Mänguoskuste arenemine tavalapsel	8
Mänguoskused erivajadustega lastel	10
Mänguoskuste arendamine lasteaias	13
Mänguoskused õppekavas ja õpetaja panus	13
Õpetajate ettevalmistus mänguoskuste arendamiseks	17
Magistritöö eesmärk	19
Metoodika.....	20
Valim	20
Mõõtevahendid	22
Protseduur.....	23
Andmeanalüüs	24
Tulemused	25
Küsitluse teel saadud andmed.....	25
Mängu olemus ja tähtsus.....	25
Mänguoskuste arendamine.....	29
Vaatluse teel kogutud andmed.....	38
Küsitlus- ja vaatlusandmete võrdlus	40
Arutelu.....	41
Tänuõnad	45
Autorsuse kinnitus.....	46
Kasutatud kirjandus.....	47
Lisad	54
Lisa 1 - ankeet.....	54
Lisa 2 - vaatlusplaan	59
Lisa 3 – kiri direktoritele	61
Lisa 4 – kategoriseerimise näidis.....	62

Sissejuhatus

Mäng on lapsee põhitegevus. Mängu käigus saab laps tegutseda just nii, nagu tema maailma mõistab ning elada läbi erinevaid seiklusi ning tundeid. Mängides kujutavad lapsed ümbritsevat maailma kombineerides oma teadmisi ning lähtudes oma kogemustest (Ugaste, 2005). Mäng on meeldiv ja emotsioonide rohke tegevus, mis aitab lapsel mõista ka maailmas olemasolevat kurjust ja valu (Fisher, 2008).

Mängu võib defineerida kui seisundit, kus indiviid keskendub tegevusele ning kogeb selle käigus suurenenud energiat ja rõõmsameelsust. Mäng on motiveeriv, paindlik, spontaanne ning seeläbi saab laps loomulikus keskkonnas arendada oma sotsiaalseid oskusi (Kasari, Chang & Patterson, 2013).

Mäng on tinglik ning näiline. Mänguolukord on kujuteldav, laps saab aru, et see on mängult, kuid siiski on mängijate jaoks olukord vägagi tõepärane. Tegevus võib sujuvalt muutuda ning ühest mängust võib kujuneda hoopis teine. Mängu ei saa lapsele keelata ega teda selleks sundida. Laps valib mänguks sobiva aja, vahendid ning koha. Just valikuvabadus, algatusvõime ning iseseisvus on lapse arengu seisukohalt mängu juures olulised (Ugaste, 2005).

Asjad omandavad mängides kindla tähenduse ning igal mängijal on oma roll (Ugaste, 2005). Olemasolevatele esemetele antakse teine tähendus ning neist saavad mängu rekvisiidid (Butterworth & Harris, 2002). Vahendite, millega mängida, rohkus ei ole aga mängu juures abiks. Tähtsam on, et vahendid ning ümbrus oleksid kooskõlas lapse ea ning arenguga. Mänguasjade rohkus pigem hajutab lapse tähelepanu ning ta ei suuda otsustada, millist valida. (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003).

Mäng on olulise tähtsusega lapse arengus. See mõjutab nii tema füüsilist, emotsionaalset kui ka kognitiivset ja sotsiaalset arengut. Mängu kaudu saavad lapsed uusi teadmisi ning kogemusi ümbritsevast maailmast. Mängida saab nii üksi kui ka koos kellegi teisega, kas siis eakaaslase või mõne täiskasvanuga. Et lapsed saaksid koos teistega mängida on vaja teatud sotsiaalseid oskusi (Butterworth & Harris, 2002; Niilo & Kikas, 2008).

Hofferthi ja Sandbergi (2001) uuringust selgus, et aktiivne mängimine tagab paremad probleemilahendusoskused ning vähem käitumisprobleemide esinemist. Teistes uuringutes (Bergen, 2002; Burke, 2010; Fromberg, 2002, viidatud Kane, 2016) on leitud, et kõne areng ning kõrgemad kognitiivsed oskused, näiteks abstraktne mõtlemine, tekivad ning arenevad läbi mängu. Mäng on tihedalt seotud ka õppimisega. Mängulise tegevuse käigus arenevad lapse taju, mälu, mõtlemine ja kujutlused ning laps omandab õppimiseks vajalikud

alusoskused (Ugaste, 2005). Mäng annab lastele võimaluse juhtida ise oma õppimist ning seeläbi õppida oma individuaalsele arengule sobivas tempos (Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013).

Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused, nagu eneseregulatsioon, tähelepanu kestvus, planeerimisoskus ning sotsiaalne läbirääkimine tekivad läbi mängu ning on hädavajalikud loetud tekstist arusaamiseks ning matemaatika mõistmiseks (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, viidatud Kane, 2016 j). Pyle ja Deluca uuringust (2017) selgus, et 50% lasteaiaõpetajatest nõustusid, et sotsiaalsete oskuste areng on mängu lahutamatu osa ning, et mäng on ka kasulik akadeemiliste oskuste kujunemisele.

Mängu areng koolieelses eas

Mängude liigid

Ühtset mängude jaotust ei ole olemas. Erinevad spetsialistid liigitavad mängu erinevalt ning seeläbi ka kasutavad mängude puhul erinevaid termineid (Freud, 1965; Niilo & Kikas, 2008; Piaget 1951; viidatud Lewis 1993 j).

Ugaste (2017) on laste mängud jaganud kaheks: loov- ehk vabamängudeks ning reegli- ehk valmismängudeks. Loovmängud on rolli-, lavastus- ja ehitusmängud. Neis mängudes on lapsed iseseisvad, nad valivad ise neile sobiva mängu teema, vahendid ja sisu. Reeglimängud on õppe-, laulu-, muusikalised ja liikumismängud. Erinevalt loovmängudest on siin reeglid eelnevalt paika pandud ning need on kõigile mängijatele kohustuslikud. Niilo ja Kikas (2008) on erinevaid mängu liike kirjeldanud läbi selle, missuguste oskuste arengut antud mäng soodustab ning kas mängitakse üksi või kaaslasega. Kikase (2008) järgi jagunevad mängud järgnevalt.

Harjutamismäng on seotud kehalise liikumisega mängu kontekstis. Lapsed õpivad läbi harjutusmängude tundma oma füüsilisi võimeid. Harjutusmängu iseloomustab meeldiv, juba õpitud tegevuse kordus, näiteks objektide käsitlemine, teiste inimeste jäljendamine. Harjutusmäng arendab lapse kognitiivseid ning füüsilisi võimeid (Niilo & Kikas, 2008). Piaget (1951; viidatud Lewis, 1993 j) järgi on harjutusmäng lapse mängu arengu esimene faas. See kujuneb paralleelselt lapse kognitiivse ning sensomotoorse arenguga ning kulmineerub lapse 18 kuu vanuseks saades.

Konstruktiiivse mängu sisuks on ümbritseva elu kujutamine läbi erinevate ehitiste loomise (Ugaste, 2017). Laps kasutab erinevaid materjale ning püüab neist midagi ehitada. Konstruktiiivne mäng arendab lapse kognitiivseid oskusi ning paindlikku mõtlemist (Niilo & Kikas, 2008).

Müramismäng on iseloomulik eelkõige poistele ning hõlmab endas maadlust, kaklemist, löömist, tõuklemist ning maas rullimist. Müramismängudes on mängijatel iseloomulik nõ „mängija nägu“, mängu käigus sooritatavad löögid on mängulised ning tihti ei puuduta kaaslast üldse ning võitlusel mängus on alati kindel algus ning lõpp.

Müramismängudes arenevad lapse sotsiaalsed ning füüsilised oskused (Niilo & Kikas, 2008).

Kujutlusmängus ehk sümbolilises mängus kasutatakse eseme kujutamiseks mõnda teist eset - mingile esemele antakse teise eseme tähendus. Kujutlusmängu käigus arenevad lapse kognitiivsed ning sotsiaalsed oskused. Lapsed hakkavad paremini mõistma sotsiaalseid norme ning püüavad neid ka järgida (Niilo & Kikas, 2008). Piaget (1951; viidatud, Lewis 1993 j) järgi on kujutlusmäng lapse mängu arengu teine faas, mis kujuneb lapsel 2 aasta vanuselt ning see on kohane lapse operatsioonide-eelse mõtlemisele tasandile. Sümbolilise mängu arengus tuuakse välja viis etappi:

- 1) Objektidega manipuleerimise tekkimine.
- 2) Iseseisva lihtsa tegevuse sooritamine osana seeriast.
- 3) Laps hakkab imiteerima täiskasvanut, asendades päris asjad mänguasjadega.
- 4) Laps nimetab asendusobjekti teise sõnaga, mis tähistab asja funktsiooni mängus. Enda identifitseerimine teise inimesena võttes tema nime või rolli pole veel kujunenud.
- 5) Laps annab endale, mängukaaslastele või näiteks nukule mõne teise isiku nime. Laps võtab mängus rolli (Elkonin, 1999, viidatud Trosheva – Asenova, 2018 j).

Rollimängudes võtavad lapsed endale mingi kindla rolli ning esitavad erinevaid situatsioone. Rollid on enamasti elulised ning kujutavad kogetud tegevusi ning olukordi. Rollimängud arendavad laste loovust ja mõtlemist ning sotsiaalseid oskusi (Niilo & Kikas, 2008). Lavastusmängud on sarnased rollimängudega, kuid siin on tegevuse aluseks mõne muinasjutu või jutu sisu ning sündmused esitatakse kindlas järjekorras (Ugaste, 2017).

Reeglitega mängus on eelnevalt kokku lepitud reeglid, mida mängu jooksul ei muudeta ning mängijad peavad järgima. Reeglitega mängud on võistlusmängud, kus on võitjad ja kaotajad. Siia kuuluvad erinevad lauamängud, kaardimängud, arvutimängud ning sportmängud ning need on kõige keerulisema sisuga mängud. Reeglitega mängud arendavad lapse sotsiaalseid ning kognitiivseid oskusi (Niilo & Kikas, 2008). Piaget (1951; viidatud

Lewis, 1993 j) järgi on reeglitega mängud lapse mängu arengu kolmas faas. See kujuneb lastel 6-7 aasta vanuselt ning see vastab lapse konkreetsete operatsioonide tasemele.

Õppemängudes on ühendatud õpetuslik ning emotsionaalne-mänguline külg. Õppemängude kaudu saavad lapsed kinnistada ja süvendada omandatud teadmisi ja oskusi läbi mängu. Laps omandab uusi teadmisi ning kinnistab juba olemasolevaid uues, mängulises kontekstis (Ugaste, 2005).

Mänguoskuste arenemine tavalapsel

Mängimiseks vajalikud oskused arenevad järk-järgult, see eeldab igapäevast harjutamist ning sobivaid tingimusi. Mänguoskusi mõjutavad nii esemed, ruum, kaaslased kui ka see, millised on lapse eelnevad teadmised mängu teema kohta.

Esimesel eluaastal õpib laps ümbritsevat, sealhulgas oma vahetut hooldajat erinevate meelte kaudu tajuma. 1. eluaastal õpivad lapsed jälgima objektide liikumist, neil kujuneb haaramine ning kõigepealt nad tutvuvad mänguasjade omadustega. Laps naudib lihtsat peitusemängu ning vastust andvaid mänguasju. Nad laovad mänguasju üksteise otsa, tõstavad, viskavad ning keerutavad ja kopsivad neid. Saab öelda, et laps ei tegutse veel mänguasjadega sihipäraselt (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2003; Ugaste, Tuul & Välk, 2009). Lapse mäng muutub keerulisemaks, paindlikumaks, üldistatumaks ja sümboolsemaks 12-36 kuu vanuselt. Selles eas ütlevad lapsed oma esimesi sõnu ning seeläbi hakkavad ka osalema mängudes täiskasvanutega aktiivsemalt (Rescorla & Goossens, 1992). On leitud, et lapsed, kes hakkavad varem rääkima, hakkavad ka varem osalema mängudes kui need, kelle kõne tuli hiljem (Lyytinen, Poikkeus & Laakso, 1997). 1-2 aastased lapsed matkivad oma mängudes ümbritsevaid tegevusi ja käitumisi ning seda, mida on vahetult ise kogunud. Selles eas on lapse põhitegevuseks esemeline koosmäng täiskasvanuga. Tegevused selles eas on korduvad ning ühelaadsed, kuna mäng põhineb lapse isiklikel kogemustel, mis selles eas on veel üsna vähesed (Ugaste, Tuul & Välk, 2009).

3-4 aastased lapsed mängivad lisaks täiskasvanutele juba ka eakaaslastega. Laps saab hakkama väikses rühmas mängimisega, olles seejuures sõbralik ning jagab mänguasju kaaslastega (Ugaste, Tuul & Välk, 2009). Selles eas jälgivad lapsed üksteist mängimas või mängivad üksteise lähedal, sarnaste mänguasjadega ning räägivad omavahel (Barton, 2016). Mängud lähevad sisukamaks ning süžeed keerulisemaks. Laps loob ise mängu sisu ning kombineerib eri allikatest saadud teadmisi ja muljeid. Hakkab tekkima rollimäng. Laps võtab endale lähedaste täiskasvanute rolle ning tegutseb neile vastavalt. Mängudes imiteerib ta

täiskasvanute tegevusi. Laps hakkab pikemalt ning põhjalikumalt rääkima esemetest ning nende omadustest ning räägib ka nendest esemetest, mida ei taju vahetult, vaid meenutab mälu järgi (Ugaste, Tuul & Väk, 2009). Laps mängib pigem realistlike lelude kui asendusmänguasjadega. See tähendab, et selles eas on mänguasjad oma konkreetsetes tähenduses, hilisemas eas sobivad asjad kujuteldavas, asendustähenduses, näiteks paneb laps käe taskusse ja võtab nähtamatu raha (Hakkarainen, 2006).

5-6 aastased lapsed kombineerivad oma mängudes eri allikatest saadud kogemusi, teadmisi ja muljeid. Sellele vanusele on iseloomulik mängude iseseisvus – laps organiseerib mängu ise, paneb paika süžee ning määrab tegevused. Mängud muutuvad sisult keerulisemaks, ideederohkemaks ning mitmekesisemaks. Laps suudab kauem ühele mängule keskenduda, st et mängud muutuvad ka pikemaks, näiteks arstimäng, poemäng ning kooli mängimine. Lapsed lepivad enne mängu algust ise rollides kokku, loovad mängukeskkonna ning valivad mänguks vajalikud vahendid. 5-6 aastaste laste mängudes ilmub rollisuhtlus – laps elab rolli täielikult sisse ning suhtleb vastavalt oma rollile ja omandab rollile iseloomuliku käitumise, sealhulgas kõne, intonatsioon, emotsioonid ja tegevused. 5-6 aastased lapsed suudavad mängida nii üksi kui ka koos kaaslaste ning täiskasvanutega. Laps valib mängukaaslase kas sümpaatia alusel või ühisest huvist mängu vastu. Lapsed hakkavad üha enam kaaslastelt nõudma ning ka ise järgima mängureegleid. Kujuneb konfliktide lahendamise oskus (Ugaste, Tuul & Väk, 2009).

6-7 aastased lapsed rakendavad mängudes loovalt oma teadmisi ja kogemusi. Nad suudavad iseseisvalt algatada erinevaid mängu, määrata kindlaks rollid ja reeglid ning arendada edasi mängu sisu. Lapsed hakkavad ka nõudma rolli täitmist. Selles vanuses saavad lapsed hakkama reeglite järgimisega ning ka nende teistele seletamisega. 6-7 aastased lapsed suudavad mängu käigus tekkinud probleemid lahendada ning jõuda mängukaaslastega kokkuleppele. Lapsed selles eas suudavad hakkama saada ka kaotusega võistlusmängus ning samas tunda rõõmu võidust. Ehitismängudes hakkavad lapsed täpsemalt kujutama täiskasvanute ehitustegevust, sh kajastatakse ehitisi terviklikult. Nad soovivad võimalikult realistlikku ning õige ehitise lähedast tulemust. 6-7 aastane märkab esemete detaile, nende erinevusi ning võrdleb esemeid ka mälu järgi. Ta oskab leida, mis on esemetel ühist ning oskab teha üldistusi (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Ugaste, Tuul & Väk, 2009).

Mänguuskused erivajadustega lastel

Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992), Eesti Vabariigi Haridusseaduse (1992) ning Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) järgi on kõigil lastel võrdsed õigused saada võimetekohast haridust. Kuigi lasteaias käimine ei ole Eestis kohustuslik, tuleb igale piirkonna pooleteise- kuni seitsmeaastasele lapsele vanema soovil tagada lasteaiakoht.

Eesti hariduskorralduses kehtib kaasava hariduse põhimõte (Haridus- ja teadusministeerium, 2019). Kaasamine tähendab, et erivajadustega lapsed on eelistatult paigutatud tavaarenguga eakaaslastega samasse keskkonda. Kohandatakse nende jaoks õppekava, metoodikat, materjale jms. Kaasava õpetuse peamine eesmärk on tagada kõigile isikutele kvaliteetne haridus kodulähedases õppeasutuses koos samaealistega. Kaasav õpetus valmistab lapsi ette igapäeva olukordadega toimetulekuks arvestades lapse arengut (Haridus- ja teadusministeerium, 2019; Häidkind & Kuusik, 2009).

Erivajadustega lapse arengu iseärasused mõjutavad lapse arengu põhivaldkondade toimimist. Raskusi võib lapsel olla eneseteeninduses, mootorikas, kognitiivses arengus, kommunikatiivsetes oskustes ning sotsiaalses arengus. Kuna mängu juures on olulised kõik eeltoodud valdkonnad, siis on erivajadustega laste mäng raskendatud (Häidkind, 2008).

Kuulmispuude korral on takistatud helide tajumine ning nende lokaliseerimine. Seetõttu on piiratud lapse suhtlemine ning kahjustunud ka lapse kõne areng (Reilson & Paabo, 2007). Suhtlemine ning kõne on aga mängu juures olulised aspektid ning seega on kuulmispuudega laste mäng häirunud. Kuulmispuudega lapsed küll osalevad sümbolilises mängus, kuid see kujuneb neil võrreldes eakaaslastega oodatust hiljem. Rollimängudes demonstreerivad kuulmispuudega lapsed aga raskusi enda identifitseerimisel teise inimesena, nii teise nimega kui ka teises rollis. Kuulmispuudega lapse mänguuskusi mõjutab väga suurel määral teiste laste eeskuju ning nendega suhtlemine (Trosheva – Asenova, 2018).

Nägemispuue võib avalduda nii nägemisteravuse, vaatevälja, silma liikuvuse, valgus- ning värvustaju probleemidena (Kõrgesaar, 2002). Raskendatud on visuaalse teabe vastuvõtt, esineda võivad koordinatsioonihäired ning häirunud võib olla ka kõne areng.

Nägemispuudega lapsed ei saa välismaailmast infot nägemise teel, mis mõjutab negatiivselt nende mängu ning nende mänguuskuste arengut (Piaget, 1970). Rogers ja Puchalski (1984) leidsid oma uuringus, et 30 kuu vanused nägemispuudega lapsed vannitasid oma nukku ning lisaks sellele vannitasid ka kinga ning kuivatasid seda hiljem justkui nukku. Fraiberg (1977) aga väitis, et nägemispuudega lastel kujuneb sümboliline mäng alles 36 kuu vanuselt (Fraiberg, 1977, viidatud Rogers & Puchalski, 1984 j). Hughes, Dotte-Kwan ja Dolendo

(1998) leidsid oma uuringus, et 13st 3-4 aastastest nägemispuudega lapsest, kes osalesid uuringus, mängis sümbolilist mängu ainult kaks last. Nad leidsid ka, et uuringus osalenud laste mänguoskused olid vastavad üheaastastele tavaarenguga lastele. Nägemispuudega laste puhul on alati vajalik täiskasvanu vahendatud sekkumine, et toetada mänguoskuste arengut tavaarenguga laste kõrval. Need lapsed tunnevad end tihti sotsiaalselt kõrvalejätuna ning seetõttu veedavad ka suurema osa ajast üksi mängides (Celeste, 2006).

Kommunikatsioonipuude puhul on lapse arengus kõrvalekalle, mis põhjustab raskusi enese väljendamisel ning kõne mõistmisel. Kahjustunud võib olla lapse kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne või mõni kõne komponent – hääldamine, hääli, tempo (Padrik & Hallap, 2016). Kõnepuudega lastel esineb tihti raskusi koosmängus teistega, kuna nad ei saa hakkama enese väljendamisega ning teiste kõne mõistmisega. Kui lapsel esineb kõnes puudujääke, on märgatavad ka puudujäägid lapse sümbolilises mängus ehk kujutlusmängus (Rescorla & Goossens, 1992). Näiteks spetsiifilise kõnearengupuudega lastele on probleemiks just kujutlusmäng (Leonard, 1998). Nad osalevad kujutlusmängudes vähem ning nende mängud on sisult lihtsamad kui eakaaslaste omad (Casby, 1997). Spetsiifilise kõnearengupuudega lastel on ka probleeme mängu algatamise ja selle hoidmisega ning nende mängude teemad on võrreldes eakaaslastega piiratumad (DeKroon, Kyte, & Johnson, 2002). Dekroon jt (2002) leidsid oma uuringus, et spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed toetuvad väga suurel määral oma eakaaslastele, et hoida, struktureerida ning laiendada mängu teemat. Vastasel korral jäi mäng katki ning lapsed mängisid üksinda. Mängu käigus on lastel vaja üksteist informeerida mängu ideedest, objektide uutest tähendustest ning rollidest mängus. Laps peab suutma mängukaaslast kurssi viia mänguks vajalike teadmiste ja oskustega, et kaaslane saaks edukalt mänguga liituda ja selles osaleda (Astington & Jenkins, 1995).

Kehapuudega lastel on valdav liikumispuue. See tähendab liigutusfunktsioonide arengu pidurdumist, arenematust või hääbumist. See takistab lapsel keskkonnas liikumist ning tegutsemist. Selle tulemusena võivad olla kahjustunud ka lapse tajud, mõtlemine, kõne ning ka mäng (Häidkind, 2008). Kehapuudega lastel on raskendatud iseseisvalt mänguasjade kätte saamine, ühest mängukohast teise liikumine ning ka mängu algatamine. Võimetus liikuda vähendab nende mängimise võimalusi ning eakaaslastega suhtlemist (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1995). Diamond, Hong ja Tu (2008) leidsid oma uuringus, et koolieelses eas lapsed valivad mänguks ning erinevates tegevustes kaaslaseks pigem tavaarenguga lapse kui kehapuudega lapse. Tõenäolisemalt valiksid lapsed endale mängukaaslaseks kehapuudega lapse siis, kui tegevus nõuab minimaalseid motoorseid oskusi.

Pervasiivsete arenguhäirete puhul on kahjustatud isiku suhtlemine ja sotsiaalne mõjutamine, millega kaasneb ka huvide ning tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus (Rahvusvaheline haiguste ja ..., 2005). Pervasiivse arenguhäirega laste mängus on märgatav kvalitatiiivsete indikaatorite – lõbu ja nauditavuse puudumine. Nad mängivad tihti üksinda ning nende mängud on ühelaadsed. Kui mängu on kaasatud ka mänguasjad kasutavad nad neid ebaharilikul moel – näiteks keerutavad ja väänavad neid ning nuusutavad. Autismiga laste puhul on tihti vaja mängu sekkuda, et aidata kaasa mänguoskuste ja sotsiaalse mängu kujunemisele (Kasari, Chang & Patterson, 2013). On leitud, et pervasiivse arenguhäirega laste sümbolilise mängu oskused võivad jääda kujunemata. Kui nad kujunevad, on nad võrreldes eakaaslastega hilinevad ning teistsugused (Jarrod, Boucher & Smith, 1996). Kui näiteks jätta autismiga lapsed omapäi algatavad nad spontaanseid mängu limiteeritult (Rutherford, Young, Hepburn & Rogers, 2007).

Intellektipuude puhul on eakohasest madalamal tasemel üldise vaimse võimekuse kõik aspektid, seejuures võib mõni aspekt olla teistest rohkem häirunud (Rahvusvaheline haiguste ja ..., 2005). Intellektipuudega lastel kujuneb hilinevusega võib jääb üldse kujunemata spontaanne ning tähenduslik mäng. Kuna neil lastel on kahjustunud ka kommunikatsiooni oskused, domineerib neil paralleelmäng või individuaalne mäng (Tylenda, Barrett & Sachs, 2014).

Crocker ja Orr (1006) on täheldanud, et erivajadustega lapsed osalevad koosmängudes teiste lastega harvem kui nende eakaaslased. Lisaks täheldasid nad, et erivajadustega lapsed mängivad koos õpetajaga rohkem kui nende tavaarenguga eakaaslased. Nabors, Badawi ja Cheney (1997) vaatlesid oma uuringus 70 koolieelses eas last, vanuses 29-67 kuud, kellest 22 olid erivajadustega. Erivajadustega laste hulgas oli nii intellektipuudega, tserebraalparalüüsiga, Downi sündroomiga, epilepsiaga, kuulmispuudega, emotsionaal- ja käitumisraskustega, pervasiivse arenguhäirega, kõnepuudega kui ka aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsi. Nad leidsid oma uuringus, et erivajadustega lapsed ei mängi rohkem üksinda kui nende eakaaslased. Samas täheldasid nad, et erivajadustega lapsed mängivad vabamängu ajal pigem täiskasvanuga ning vähem eakaaslastega, nii taavarenguga kui ka teiste erivajadustega lastega.

Seega kõik erivajadused, nii probleemid füüsilises, kognitiivses kui ka sotsiaalses arengus, takistavad lapse osalemist mängudes ning mänguliste tegevuste arenemist (Barton & Wolery, 2010). Võrreldes eakaaslastega kasutavad erivajadustega lapsed ka samu vahendeid harvemini ning lihtsamates mängusituatsioonides, seega saab öelda, et nende mängud on ka fantaasiavaesemad (Barton 2015).

Mänguoskuste arendamine lasteaias

Mänguoskused õppekavas ja õpetaja panus

Lapsed mängivad nii üksinda, eakaaslastega kui ka täiskasvanutega. Lapse arengu seisukohalt on oluline, et lapsel oleksid olemas kõik eelnevad võimalused. Lapsevanemad on esimesed täiskasvanud, kes mõjutavad ning arendavad lapse mängu. Nad algatavad mängu ning loovad võimalused mängimiseks nt läbi mänguasjade ostmise. Lisaks lapsevanematele toetavad laste mängu arengut ka lasteaiaõpetajad. Ka nemad loovad mängimiseks sobiva keskkonna ning hangivad mänguasjad (Niilo & Kikas, 2008).

Kane (2016) poolt läbi viidud uuringus paluti vanematel hinnata erinevate kriteeriumite olulisust lasteaia valimisel. Kui paluti hinnata igapäevase mängu (nii siseruumides kui õues) olulisust, märkisid 9 vanemat 20-st selle väga oluliseks. Kõrge hinnang näitab, et vanemad näevad mängu kui olulist mõõdet ning see on oluline näitaja lasteaia valikul. Fehr ja Russ (2016) tõdesid oma uurimuses, et vanemad, saades rohkem teadmisi lapse vabamängust, mõistavad mängu ja mänguoskuste arendamise olulisust kodus paremini.

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi kuuluvad mänguoskused üldoskuste alla. Kõigi üldoskuste (tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused, enesekohased oskused) ning õppe- ja kasvatustegevuse eri valdkondade (mina ja keskkond, keel ja kõne, eesti keel kui teine keel, matemaatika, kunst, muusika, liikumine) oskuste ja teadmiste arengu põhjaks on just mänguoskused. Riikliku õppekava järgi eeldatakse, et eakohase arenguga 6-7aastane laps

- 1) tunneb mängust rõõmu ning on suuteline mängule keskenduma;
- 2) rakendab mängudes loovalt oma kogemusi, teadmisi ja muljeid ümbritsevast maailmast;
- 3) algatab erinevaid mängu ja arendab mängu sisu;
- 4) täidab mängudes erinevaid rolle;
- 5) järgib mängureegleid ning oskab tuttavate mängude reegleid teistele selgitada;
- 6) suudab mängu käigus probleeme lahendada ja jõuda mängukaaslastega kokkuleppele;
- 7) tunneb rõõmu võidust ja suudab taluda kaotust võistlusmängus;
- 8) kasutab mängudes loovalt erinevaid vahendeid.

Oskus mängida on koolieelses eas tähtsaim ja olulisim arengunäitaja. Mängu kaudu omandab laps järk-järgult eluks vajalikke teadmisi. Lisaks mängu käigus hangitavatele uutele

teadmistele omandab laps uusi kogemusi ning samas kinnistab olemasolevaid (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003).

Lapsi peab õpetama mängima, see ei tähenda aga traditsioonilist õpetamist. Eelkõige tähendab see mõne täiskasvanu või kogenenuma kaaslasega mängimist. Seeläbi omandab vähesema mängukogemusega laps teadmisi, kogemusi ning julgust, et tulevikus rohkem mängida. Õpetaja loob mänguks sobivad tingimused ning jälgib, kuidas lapsed mängivad, vajadusel suunab ning sekkub mängu (Ugaste, 2005).

Lapse mängu juhendamise juures on kõige olulisem silmas pidada, et mäng on lapse iseseisev ning vaba tegevus. Last suunates ning juhendades peab jälgima, et säiliks lapse omaalgatus ning iseseisvus. Täiskasvanu juhendamine peab olema läbimõeldud ning taktitundeline (Ugaste, 2005). Väikelapsel peab olema aega ja ruumi, et mängida. Lapsel on vaja, et ta saaks aegajalt eralduda ning mängida omaette. Laps peab saama rahu keskenduda ning mängu süveneda (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003).

Rootsis viidi läbi uurimus (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009), mille käigus uuriti täiskasvanu olulisust ning rolli laste mängudes. Video vahendusel uuriti ühe aasta jooksul kaheksat laste rühma, ning jälgiti, millal ning mis põhjustel lapsed suhtlevad õpetajaga õppimise ning mängu käigus. Leiti, et lastel on täiskasvanuga suhtlemiseks mitmeid motive ning täiskasvanutel on mängu juures oluline roll mitmel põhjusel. Kõige tihedamini on vaja täiskasvanu abi siis, kui on tekkinud konflikt ning keegi ei ole reeglitest kinni pidanud. Kõige olulisem on täiskasvanu aga mängupartnerina, arendades mängu edasi mänguliselt ning humoorikalt. Lisaks vajab laps täiskasvanu abi, kui ei oska mõne mänguasjaga mängida või ei saa mõnda lelu kätte. Tuli välja, et laps soovib ka täiskasvanule näidata, mida ta mängu käigus on loonud ning saada positiivset kinnitust. Lapsed vajavad la täiskasvanu kinnitust, et mäng on õige ja sobiv ning ka sõnalist toetust.

Fisher (2008) arvates on õpetajal mängu juures keeruline roll, mis jaguneb erinevateks kategooriateks. Õpetaja on vahendaja, jälgija, vastaja, toetaja ning mängu kaasautor. Ka Niilo ja Kikas (2008) toovad välja õpetaja erinevad rollid mängu juures. Nende järgi on õpetaja on mängu juures planeerija, vaatleja, juhendaja ning ka hindaja.

1) Õpetaja kui mängu planeerija paigutab ruumis mänguasjad nii, et see aitaks kaasa mängu tekkimisele. Õpetaja planeerib vahendite kasutamist ning tegevustele kuluvat aega.

2) Õpetaja kui vaatleja jälgib laste mängu. Mängu kaudu saab õpetaja kõige rohkem infot koolieelses eas lapse arengu kohta- millised oskused on lapsel omandatud ning mis vajavad veel arendamist.

3) Õpetaja kui mängu juhendaja- peab olema lastele kättesaadav. Lapsed peavad teadma, et õpetaja on alati vajadusel olemas ning aitab ja suunab. Õpetaja osavõtt mängudest on lastele suure tähtsusega ning näitab, et tegevus on oluline (Niilo & Kikas, 2008).

Mängu juhendamise võib jagada kaheks: kaudne ja otsene juhendamine. Kaudne juhendamine on laste kogemuste ja teadmiste rikastamine ümbritsevast elust. Samuti läheb kaudse juhendamise alla last arendava ning mitmekülgse keskkonna loomine. Otsesel juhendamisel võtab täiskasvanu mängust osa, olles mängupartner või juhendaja. Nii mõjutab õpetaja nii mängu kulgu, laste tegevust kui ka omavahelist suhtlemist. Õpetaja ei tohiks ette öelda, kuidas mängida, vaid peaks olema vahetu mängupartner (Ugaste, 2017).

4) Õpetaja kui laste mängu hindaja mängu hindaja jälgib, milline laste mäng on – kas mäng on ideede rikas; milliseid viise lapsed leiavad eneseväljenduseks; millised lapsed ning millistes mängudes osalevad, milline on laste omavaheline koostöö; kas mängude sisu on muutuv. Kõike seda vaadeldes saab õpetaja hinnata laste mängu ning teha järeldusi, kas oma tegevust laste mängu toetajana on vaja muuta (Niilo & Kikas, 2008).

Fleer (2018) vaatles video vahendusel üheksa õpetaja suhtlust ning osalust laste (vanuses 3-5) vabamängus. Ta tõi oma uuringus välja, et enamus õpetajad on väljas laste mängust, nad olid pigem nõ „külalise“ rollis laste mängudes. Õpetajad küll löid mängusituatsioone, pakkudes lastele erinevaid materjale ning lugedes jutte, kuid ei osalenud ise mängus aktiivselt. Ta täheldas ka, et kõige sagedamini võtavad õpetajad endale mängus passiivse rolli. See tähendab, et õpetaja jääb mängust välja, kuid näitab lapse mängu vastu siiski huvi üles. Õpetaja ei osale mängus, vaid pigem küsib küsimusi, pannes lapse oma mängule mõtlema ning seda sõnastama.

Nooremate laste mängus on täiskasvanud lapse partner ning ta peab olema võrdväärne ning lapsega samal tasandil – istuma põrandal või nukunurgas, kükitama liivakastis jne. Võrdväärne tase lapsega tagab usaldusliku suhte lapse ja täiskasvanu vahel (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003). Fleer (2018) leidis ka oma uuringus, et kui õpetaja istus laste ligidal, andis see talle parema võimaluse laste toetamiseks ning nende mängu sisenemiseks sobival ajal.

Õpetaja peab pidevalt rikastama mängu sisu. Lapse mäng toetub eelkõige tema teadmistele ja kogemustele. Mängu mitmekesistamiseks on oluline anda lapsele pidevalt uusi teadmisi ja kogemusi – tutvustada täiskasvanute töid ja tegemisi, igapäevaseid sündmusi, lugeda raamatuid, näidata pilte jne (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003; Ugaste, 2017). Lugedes lastele ette mõne jutu, loob õpetaja koos lastega sellel teemal sobiva mängu. Mängu edenedes toovad nii lapsed kui ka õpetaja mängu üha uusi elemente juurde (Hakkarainen, 2006). Tuleks korraldada vaatlusi ja õppekäike, kus saab juhtida laste tähelepanu täiskasvanute tööde sisule,

ümbritsevale loodusele jms. Mida eredamad on saadud kogemused, seda rikkalikum on laste mängude sisu (Ugaste, 2005, 2017). Õpetaja on see, kes plaanib mida lastele näidatakse ning räägitakse, kuid on oluline, et ka lapsed ise saaksid õppekäikudel ning vaatlusel olla aktiivsed – küsida küsimusi, jagada oma kogemusi jms (Ugaste, Tuul & Väk, 2009).

Täiskasvanu peab olema valmis ka vajadusel lapsele mängusituatsiooni ette mängima. Täiskasvanu on lapsele eeskujuks ning laps õpib temalt asjade kasutamist, seega on tihti oluline täiskasvanu poolne tegevuse modelleerimine. Kui laps pöördub õpetaja poole, peab õpetaja olema valmis ka ise mängima (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003; Mallory, Kelly-Vance & Ryalls, 2010). Mallory jt (2010) leidsid, et efektiivne on ka mängu täiendamine, mis hõlmab endas lapse kiitmist mängimise eest ning ka kõrgemal tasemel mängu ette näitamist. Nad viisid läbi uuringu sekkumise mõju kohta mängule. Nende uuringus osales 6 last, kolm last sekkumisrühmas ja kolm last võrdlusrühmas. Sekkumisrühma kolmest lapsest kahe mäng muutus keerulisemaks pärast sekkumist, mängu ilmus rohkem eri astmeid ning nad osalesid rohkem vabamängus kui võrdlusrühmas olnud lapsed.

Erivajadustega laste puhul on täiskasvanute roll veelgi suurem. Ilma täiskasvanu sekkumiseta eelistavad erivajadustega lapsed mängida pigem üksi, eemaldudes kaaslastest ning sotsiaalsetest tegevustest (Wong & Kasari, 2012). Kui õpetajad tagavad erivajadustega lastele mängu konteksti ning ka mänguasjad, aga seda ilma juhendamise ning modelleerimiseta, on siiski võimalik, et sotsiaalset suhtlust ei toimu. Erivajadustega laste puhul on seetõttu vajalikud lisatehnikad nagu mängu õhutamise ning modelleerimine, et tagada kaasatus ning suhtlemine (Papacek, Chai, & Green, 2016).

Üles on kerkinud küsimus negatiivsete rollide modelleerimise üle – kas õpetajad peaksid modelleerima ka negatiivset käitumist. Hakkarainen (2006) tõdes, et halva käitumise modelleerimine omab positiivset psühholoogilist mõju. Ta tõdes, et modelleerides lastele jutus oleva tegelase halba käitumist, hakkasid rühmas olevad lapsed mõtlema, millises olukorras laseksid nad ebasobivalt käituvat tegelase oma mängu ning üritasid mõelda tegelasele kehtivaid mängureegleid. Tegelikuses mõtlesid lapsed aga reegleid endale ning see omas positiivset mõju laste enda käitumisele.

Õpetajatel on laste mängu juures mitmeid olulisi rolle. Nad on nii mängu hindajad, planeerijad, vaatlejad kui ka juhendajad. Kuigi mängudes tuleb lastele anda vabadust ise tegutsemiseks, on siiski oluline, et õpetaja oleks vajadusel valmis mängus osalema, tegevusi modelleerima ning last juhendama. Täiskasvanu on mängus lapsele eeskujuks, kelle pealt laps õpib erinevate rollide käitumist, vahendite kasutamist ning kelle käest laps hangib uusi teadmisi, mida mängudes rakendada.

Õpetajate ettevalmistus mänguuskuste arendamiseks

Koolieelse lasteasutuse õpetaja tööd reguleerib Koolieelse lasteasutuse seadus (1999) ja Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) alusel koostatud lasteaias õppekava. Lasteaiasõpetaja kvalifikatsiooninõueteks on kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid. Lasteasutuse erirühma ja sobitusrühma õpetaja kvalifikatsiooninõueteks on lisaks kõrgharidusele ja pedagoogilistele kompetentsidele ka eripedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2002).

Õpetaja pädevused on kirjeldatud kutsestandardis tasemel 6 (Kutsestandard: Õpetaja, tase 6, 2017). Kompetentsideks on: õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine; õpikeskkonna kujundamine; õppimise ja arengu toetamine; refleksioon ja professionaalne enesearendamine; nõustamine. Kohustusliku kompetentsi „õppimise ja arengu toetamine“ all on välja toodud ka mänguga seonduv tegevusnäitaja – õpetaja rakendab mängu ja teisi aktiivset õppimist ning loovust teotavaid meetodeid ja paindlikku päevakava, lähtudes õppija eripäradest ja seatud eesmärkidest. Erivajaduste märkamine ja kirjeldamine kuulub kohustuslike kompetentside tegevusnäitajate hulka, aga „hariduslike erivajadustega õppija toetamine õppeprotsessis“ on valitav kompetents.

Lasteaiasõpetajaks on Eestis võimalik õppida Tartu ülikoolis ja Tallinna ülikoolis. Tartu Ülikoolis on võimalik õppida „Koolieelse lasteasutuse õpetaja“ õppekaval ning Tallinna Ülikoolis „Alushariduse pedagoogi“ õppekaval.

Tartu Ülikooli „Koolieelse lasteasutuse õpetaja“ õppekaval on üks mänguuskusi puudutav aine „Mäng koolieelses eas“ (3 EAP), mis kuulub erialamooduli alla. Aine raames antakse ülevaade mängu olemusest ja tähtsusest lapse arengus. Lisaks käsitletakse lapse sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamise võimalusi läbi mängu ning lapse arengu ja mängu seoseid. Aines käsitletakse ka mängude liigitust ning nende juhendamist. Aine õpiväljundid on:

- 1) tunneb mängu olemust ja teoreetilisi aluseid ning väärtustab mängu lapse arengu toetajana;
- 2) analüüsib rühma tegevuskava mängu aspektist lähtuvalt;
- 3) kavandab ja viib läbi mängu koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas oodatud tulemuste saavutamiseks;
- 4) oskab luua arengut toetavat mängukeskkonda ja juhendada laste mängu.

2018/2019 aasta õppekava versioonis on mitmeid aineid, mis puudutavad erivajadusega laste lasteaias. Suunamoodulis on aine „Erivajadustega laste kaasamine lasteaias“ (6 EAP) ning valikmoodulis aine „Erivajadusega laps koolieelses lasteasutuses“ (12 EAP) (Õppekava: „Koolieelses lasteasutuse õpetaja“, 2018).

Tartu Ülikoolis on võimalik läbida ka mitmeid täiendusõppeprogramme nii koolieelse pedagoogika kui ka laste erivajaduste teemal. Näiteks „Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses“ (12,25 EAP), „Eelkoolipedagoogika“ (12,25 EAP), „Digipedagoogilised lahendused: digiõpe lasteaias“ (2 EAP). Antud programmides mänguoskuste ning nende arendamisega seonduvaid õpiväljundeid ei ole (Täiendusõppeprogrammid, 2018).

Tallina Ülikoolis on koolieelse lasteasutuse õpetajaks võimalik õppida õppekaval „Alushariduse pedagoog“. Mängu kohta on õppekavas ained „Eelkoolipedagoogika ja mäng“ (6 EAP) ning „Lapse arengu- ja mängukeskkond“ (3 EAP). Erivajadusi puudutavaid aineid on õppekavas mitmeid, näiteks „Erivajadustega laps koolieelses eas“ (6 EAP), „Arengu ja erivajaduste hindamine“ (3 EAP), „Erivajadustega laste kõne arendamine“ (3 EAP) jt (Õppekava: „Alushariduse pedagoog“, 2018).

Tallinna Ülikoolis on võimalik läbida täiendkoolitust „Meeskonnatöö lasteaias“ (4 EAP), kus muuhulgas kajastatakse ka lapse mängu ning selle arengut (Tallinna Ülikool: Koolitused, 2019).

Uuringud on näidanud, et Ameerika ühendriikide lasteaedades on järjest vähem mängu ja laste vabatahtlikke tegevusi ning järjest rohkem õpetaja poolt algatatud tegevusi. Järjest rohkem rõhutakse akadeemilistele oskustele ning nende arendamisele ning mäng jääb tahaplaanile. Väheste võimaluste tõttu mängida on langenud laste loomingulisus ning on ka täheldatud õpingute ebaedu algklassides (Nicholson, Shimpi, Kurnik, Carducci & Jevgiovki, 2014). Antud olukord on pööranud tähelepanu õpetajate esma- ja täiendkoolitustele ning sellele, millised mängualased teadmised on õpetajatele vajalikud.

Neudorf, Ugaste, Tuul ja Mikser (2017) uurisid 729 Eesti lasteaiaõpetaja uskumusi seoses üldoskustega ning enda suutlikkusega leida üldoskuste arendamiseks vajalikke tegevusi. Nende uuringust selgus, et lasteaiaõpetajad väärtustavad kõige enam just mänguoskusi. Samas selgus, et õpetajate arvates on kõige lihtsam leida tegevusi lapse tunnetus- ning õpioskuste kujundamiseks ning sellele järgneb mänguoskuste kujundamine. Selgus ka, et õpetajate hinnangul on kõige raskem hinnata mänguoskuste omandamist. Seega ilmnes, et lasteaiaõpetajad peavad mänguoskusi küll väärtuslikuks, kuid samas ei hinda õpetajad oma oskusi nende oskuste hindamisel ja kujundamisel kõrgeks.

Magistritöö eesmärk

Mänguuskused kuuluvad üldoskuste hulka. Riikliku õppekava järgi toetatakse üldoskuste kujunemist kõigi õppe- ja kasvatustegevuste kaudu, lõimides selleks erinevate valdkondade sisusid. Eesti hariduses on kaasava hariduse põhimõte. Selle järgi õpivad lapsed olenemata oma erivajadusest üldjuhul elukohajärgses lasteaias. Mänguuskusi tähtsustatakse alushariduses vääriliselt (Neudorf, Ugaste, Tuul & Mikser, 2017), kuid õpetajate teadmisi mänguuskustest ning tegevusi nende arendamiseks kaasava hariduse kontekstis ei ole Eestis uuritud. Õpetajakoolituse arendamiseks on vajalik saada ülevaade, kui võrd pädevad on kaasaja lasteaiaõpetajad nii tavaarenguga kui ka erivajadustega laste mänguuskuste arendamises ning milles arendamine tegelikult seisneb.

Magistritöö eesmärgiks on õpetajate küsitluse ja vaatluse põhjal selgitada välja, milliseid tegevusi nad kasutavad, et saavutada koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas ette nähtud 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguuskuste valdkonnas ning kirjeldada tava-, eri-, ja sobitusrühmade õpetajate vahelisi erinevusi.

Töö uurimisküsimusteks on:

1. Milliseid tegevusi õpetajad nimetavad, et nad rakendavad oma rühma laste mänguuskuste arendamisel?
2. Kas ja mille poolest erinevad õpetajate kirjeldatud tegevused mänguuskuste arendamiseks tava-, eri- ja sobitusrühmades?
3. Mida tava- ja sobitusrühma õpetajad teevad mänguuskuste arendamiseks reaalses mängu situatsioonis?
4. Kuidas erinevad tava- ja sobitusrühma õpetajate kirjeldused mänguuskuste kujundamise kohta sellest, mida nad reaalses mängusituatsioonis teevad mänguuskuste arendamiseks?

Metoodika

Valim

Käesoleva magistritöö valimi moodustasid Lõuna-Eesti lasteaiaõpetajad, kelle rühmas olid lapsed vanuses 2-7 aastat. Töö valimisse valiti lasteaiaõpetajad, kes töötavad lasteaias, kus lisaks tavarühmale on ka sobitus- või erirühm.

Valimi moodustasid 28 lasteaiaõpetajat seitsmest Lõuna-Eesti (Tartumaa, Võrumaa, Viljandimaa, Põlvamaa) lasteaiast. Uurimuses osalenud õpetajate keskmine vanus oli 39 aastat, noorima uurimuses osalenud õpetaja vanus oli 24 aastat ning vanima õpetaja vanus oli 61 aastat. Üle poole õpetajatest (52,9%) oli lasteaiaõpetajana töötanud 10 aastat või rohkem. 3-5 aastat oli õpetajana töötanud 35,3% õpetajatest. Uurimuses osalenud õpetajatest enda hinnangul 47,1% omasid kõrgharidust ning pedagoogilisi kompetentse ning 47,1% omasid kõrgharidust ning pedagoogilisi ja eripedagoogilisi kompetentse. 14 õpetaja (so 50% koguvallimist) rühmas olevate tavaarenguga laste vanused jäid vahemikku 2-4 aastat. 16 õpetaja (so 57,1% koguvallimist) rühma tavaarenguga laste vanused jäid vahemikku 5-7 aastat. Uuringus osalenud õpetajate taustaandmed on märgitud tabelis 1 ja tabelis 2.

Tabel 1. Õpetajate taustaandmed (vastajate %)

Tööstaaž	%	Haridustase	%
0-2 aastat	11,8	Kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid	47,1
3-5 aastat	35,3	Kõrgharidus, pedagoogilised ja eripedagoogilised kompetentsid	47,1
>10 aastat	52,9	Keskeriharidus	5,9

Tabel 2. Rühmad, kus õpetajad töötasid.

Rühmaliik	Laste arv rühmas (vahemik)	Laste vanusevahemik rühmades (aastates)	Õpetajate arv	Õpetajate osakaal
Aiarühm	14-24	2-7	10	35,7%
Sobitusrühm	11-16	2-7	10	35,7%
Erirühm	9-12	3-8	8	28,6%
Kokku	9-24	2-8	28	100%

Õpetajatelt küsiti ka rühmas olevate erivajadustega laste arvu ning esinevaid erivajadusi. 92,9% õpetajatest (26 õpetajat) märkis, et rühma lastel erineb erivajadusi. Kaks

õpetajat hindas, et nende rühmas erivajadusi ei esine. Neist kahest õpetajast üks märkis siiski esinevaks erivajaduseks andekuse, mis kohati on kaheldav ning teine õpetaja käitumisraskuse, hinnates seega, et ühel tavaarenguga lapsel on käitumisraskus. Õpetajate hinnangul rühmades esinevad erivajadused on rühmaliikide kaupa välja toodud tabelis 3. Ankeedile vastanud erirühmade õpetajad töötasid tasandusrühmades (7 õpetajat) ning meelevuudega laste rühmas (1 õpetaja – kuulmispuudega lapsed).

Tabel 3. Õpetajate hinnangute põhjal rühmades esinevad erivajadused.

Rühmaliik	Erivajaduste liik (kategooria)	Õpetajate poolt nimetatud erivajadused ja probleemid
Aiarühm	Emotsionaalsed ja käitumisraskused	Käitumisraskus Emotsionaal- ja käitumisraskus Oskamatus koos tegutseda Aktiivsus- ja tähelepanuhäire Ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumine Hüperaktiivsus
	Kõnepuue	Kõne mõistmine (sh korralduste mõistmine) Kõne mahajäämus Muukeelsus
	Pervasiivne arenguhäire Andekus	Pervasiivne arenguhäire Andekus
	Spetsiifiline arenguhäire Muu	Eakohasest kõrgem vaimne areng Segatüüpi spetsiifiline arenguhäire Keskendumisraskused Taju probleemid
Sobitusrühm	Emotsionaalsed ja käitumisraskused	Käitumisraskus Emotsionaal- ja käitumisraskus Aktiivsus- ja tähelepanuhäire
	Kõnepuue	Kogelus Kõnepuue
	Meelepuue	Visuaalse taju häire Nägemispuue
	Pervasiivne arenguhäire	Pervasiivne arenguhäire Autistlikud jooned
	Muu	Astma
Erirühm	Emotsionaalsed ja käitumisraskused	Käitumisraskus Aktiivsus- ja tähelepanuhäire
	Kõnepuue	Kõnepuuded Alakõne Kogelus Kõne mahajäämus
	Pervasiivne arenguhäire	Pervasiivne arenguhäire
	Meelepuue	Nägemispuue Kuulmispuue
	Muu	Tunnetustegevuse mahajäämus

Motoorne rahutus
Tähelepanu puudulikkus ja hajuvus

Vaatlusandmed koguti 4 õpetaja (1 sobitusrühma õpetaja, 3 tavarühma õpetajat - 14,3% koguvalimist) kohta. Sobitusrühm olid 4-6 aastased lapsed. Vaatluse ajal oli rühmas 10 last. Rühmas oli 3 erivajadusega last, kes olid diagnoositud ning õpetaja arvates veel 2 erivajadustega last, kellel diagnoos puudus. Õpetajal oli kõrgharidus, pedagoogilised ning eripedagoogilised kompetentsid. Aiarühmad olid niisugused. Esimeses rühmas olid 5-7 aastased lapsed, vaatluse ajal oli rühmas 17 last, nendest 3 erivajadustega. Rühmaõpetaja oli kõrghariduse ning pedagoogiliste kompetentsidega. Teine oli 4-5 aastaste laste aiarühm. Vaatluse ajal oli rühmas 18 last. Õpetaja hinnangul on rühmas 8 lapsel erivajadus. Õpetajal oli kõrgharidus, pedagoogilised ning eripedagoogilised kompetentsid. Kolmandas tavarühmas olid 2-5 aastased lapsed. Vaatluse ajal oli rühmas kohal 15 last. Õpetaja hinnangul oli rühmas 1 erivajadustega laps. Õpetajal oli kõrgharidus ning pedagoogilised kompetentsid. Kõikides rühmades mängisid lapsed vabamängu ning vaatlusest polnud ei õpetaja ega lapsed õpetajate hinnangul üheski rühmas häiritud. Vaadeldud rühmades esinesid õpetajate kirjelduste järgi järgmised erivajadused: kõnepuue, käitumisraskus, valikuline mutism, aktiivsus- ja tähelepanuhäire.

Mõõtevahendid

Püstitatud uurimusküsimustele vastuse saamiseks kasutati kahte mõõtevahendit – ankeeti ning vaatlusplaani. Ankeedi koostamisel toetus magistritöö autor Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2008), Kikase (2008) poolt toimetatud raamatule „Õppimine ja õpetamine koolieelses eas“, „Lasteaiaõpetaja käsiraamat“ (2003) ning loetud kirjandusele mängu ning selle arendamise kohta (Ugaste, Tuul & Välk, 2009; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Wong & Kasari, 2012; Fler, 2018; Mallory, Kelly-Vance & Ryalls, 2010).

Ankeet (lisa 1) koosnes üldandmetest, struktureerimata (arvamused) ning struktureeritud (valikvastused, Likerti tüüpi hinnanguskaala) küsimustest. Küsimustiku sisuline osa koosnes kahest osast: mängu olemus ja tähtsus (5 küsimust); mänguoskuste arendamine (5 küsimust). Ankeedi lõpus küsiti nõusolekut laste vabamängu vaatluseks.

Vaatlusplaan (lisa 2) koosnes taustainfot kajastavatest küsimustest ning kahest tabelist, kuhu vaatleja sai märkida vaatluse käigus kogutava info. Lisaks oli vaatlusplaanis ka kommentaaride koht, kuhu vaatleja sai vabas vormis märkida kõik lisa informatsiooni, mida

kogus vaatluse käigus ning ka selle info, mille sai õpetajatelt pärast vaatlust. Vaatlusplaani esimene tabel hõlmas endas rühmas esinevaid mänguliike ning teine tabel erinevaid tegevusi, mille kaudu õpetaja laste vabamängus osales.

Enne uuringut viidi ka läbi pilootuurimus ühe uuringus osalevad lasteaia õpetajaga, mille käigus paluti õpetajal täita küsimustik ning seejärel vaadeldi õpetaja osalust rühma vabamängus. Kuna pilootuurimuse järel küsitluses ega vaatlusplaanis olulisi muudatusi ei tehtud, kajastatakse ka neid tulemusi antud uuringus.

Protseduur

2019.aasta aprillis pöördus magistritöö autor meili teel 31 Lõuna-Eesti lasteaia direktori poole (lisa 3). E-kirjas tutvustati magistritöö teemat, eesmärki ja uurimisküsimusi. Samuti anti mõista, et uurimuses osalemine on vabatahtlik ning kogutud info on konfidentsiaalne ning kogutud andmeid kajastatakse üldistatult, st ei seostata konkreetse lasteaia või rühmaga. Meili teel vastas 9 lasteaeda ning telefonitsi üks lasteaed. Uuringus oli nõus osalema 7 lasteaeda, 3 lasteaeda keeldus ning ülejäänud lasteaedadest vastust ei saanud. Keeldumise põhjustena toodi välja õpetajate ajapuudus, ürituste rohkus ning erinevate uurimuste rohkus, milles lasteaed juba osaleb.

Lasteaia direktori heakskiidu saamise järel edastas magistritöö autor õpetajatele direktori või õppealajuhataja kaudu küsitluse veebilinki. Aprillis 2019 täitsid uuringus osalevad 28 lasteaiaõpetajat ankeedi, mis edastati neile meili teel. Ankeedile vastamiseks oli aega poolteist nädalat. Vastused koguti veebikeskkonda Google Forms. Ankeedis märkisid õpetajad, kas on nõus oma rühma vabamängu vaatlusega. Seejärel osalesid kõik nõusoleku andnud õpetajad (4) rühma vabamängu vaatluses. Enne vaatluse toimumist küsis magistritöö autor õpetajalt täpsustavad taustaküsimused rühma kohta. Lisaks rõhutas magistritöö autor, et vaatluse jaoks on oluline rühma tavapärase toimimine ning õpetaja ei tohiks lasta end vaatlusest segada.

Vaatluse toimumiseks võeti nõusoleku andnud õpetajatega uuesti meili teel ühendust ning lepiti kokku vaatluseks sobiv aeg. Vaatlus viidi läbi kahes rühmas (mõlemad aiarühmad) läbi õhtusel ajal, ajavahemikus 15.00-16.15 ning kahes rühmas (üks aiarühm ning üks sobitusrühm) hommikul ajal, ajavahemikus 9.00-10.00, kui lastel oli rühmas vabamängu aeg. Üks vaatlus kestis 45 minutit ning hiljem küsis magistritöö autor õpetajatelt ka mõned täpsustavad küsimused olenevalt eelnevalt toimunud vaatlusest ning selle jooksul toimunud.

Vaatluse järgselt saadud info ning kommentaarid kirjutati vaatlusplaani kommentaaride lahtrisse.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati programmi SPSS Statistics 25 (IBM, Inc., 2017), eelnevalt kodeeriti sarnased hinnangud nii, et igale hinnangule vastas kindel arv. Hiljem leiti kirjeldavatest statistikutest õpetajate vastuste sagedused.

Avatud küsimuste kategoriseerimiseks ja analüüsiks kasutas magistritöö autor programmi Microsoft Word. Sinna sisestati õpetajate vastused koos õpetajat tähistava numbri ning ka rühmaliigiga. Õpetajate arvamuste kategoriseerimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Vastuste kategoriseerimiseks kasutas magistritöö autor erinevaid värve ja sümboleid. Sarnased vastused, mis moodustasid ühe kategooria tähistati sama värvi või sümboliga (näide esitatud lisa 4).

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli õpetajate küsitluse ja vaatluse põhjal selgitada, milliseid tegevusi nad kasutavad, et saavutada koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas ettenähtud 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguoskuste valdkonnas ning kirjeldada tava-, eri- ja sobitusrühmade õpetajate vahelisi erinevusi. Järgnevalt esitatakse uuringu käigus saadud tulemused. Esmalt esitatakse 28 õpetajalt ankeediga saadud tulemused ning seejärel tulemused, mis saadi 4 õpetaja vaatluse teel.

Küsitluse teel saadud andmed

Mängu olemus ja tähtsus

Töös esitati õpetajatele 5 küsimust mängu olemuse ning tähtsuse kohta. Avatud küsimuse „Palun kirjeldage oma sõnadega mida lapsed mängides teevad“ vastuste kategoriseerimiseks kasutati induktiivset analüüsi, st lähtuti andmetest.

Õpetajate vastuste (vastas 27 õpetajat 28-st, so 96,4% koguvalimist) kategoriseerimisel ilmnis, et 51,9% (14 õpetajat) vastanutest arvasid, et mängides lapsed suhtlevad nii kaaslaste kui täiskasvanutega. 44,4% (12 õpetajat) vastanutest arvasid, et mängides lapsed tegutsevad ning manipuleerivad esemete või mänguasjadega ning 37% (10 õpetajat) vastanutest arvas, et mängides elavad lapsed läbi oma kogemusi. Veel toodi välja, et mängides lapsed koguvad uusi teadmisi ja kogemusi (22,2% vastanutest), võtavad rolle (11% vastanutest), matkivad ja jäljendavad kaaslast või täiskasvanuid (11% vastanutest) ning õpivad (14,8% vastanutest). Näited õpetajate vastustest on toodud tabelis 4.

Tabel 4 . Õpetajate vastuste näited.

Mida lapsed mängides teevad?	Rühmaliik	Näited õpetajate sõnastuses
Mängides lapsed suhtlevad.	Sobitusrühm	<i>Mängides lapsed suhtlevad eakaaslastega – koostöö....</i>
	Aiarühm	<i>Arendavad sotsiaalseid oskuseid.</i>
	Erirühm	<i>... suhtlevad ja tegutsevad sõprade ning täiskasvanutega.</i>
Mängides lapsed tegutsevad/manipuleerivad esemete või mänguasjadega.	Aiarühm	<i>koguvad asju ja paigutavad neid ümber.</i>
	Sobitusrühm	<i>Õpivad ja arenevad koos sõpradega kasutades erinevaid mänguasju ning vahendeid.</i>
	Erirühm	<i>Tegutsevad lapsed neile sobival moel erinevate asjadega.</i>
Mängides elavad lapsed läbi oma kogemusi.	Erirühm	<i>Mängides lapsed mängivad läbi nende elus toimunud sündmusi või sündmusi, mida nad tahaks et juhtuks.</i>
	Sobitusrühm	1) <i>Mängivad läbi elus ette tulnud situatsioone.</i> 2) <i>...mängitakse läbi olukordi, mis eelnevalt nähtud ning kuulnud.</i>
Mängides koguvad lapsed uusi teadmisi ja kogemusi.	Sobitusrühm	<i>Mängides koguvad uusi teadmisi, õpivad ja arenevad.</i>
	Erirühm	<i>... elavad lapsed läbi oma kogemusi, teadmisi ning omandavad uusi.</i>

Lisaks tõi üks õpetaja välja, et mängides kasutavad lapsed oma kujutlusvõimet. Üks õpetaja tõi välja, et lapsed tegutsevad omaette ning üks õpetaja märkis, et lapsed mängivad. Kaks õpetajat märkisid, et lapsed õpivad tunduma nii enda kui ka teiste emotsioone. Üks

erirühma õpetaja kirjutab: *Õpivad mõistma emotsioone ning teiste käitumisi*. Kolm õpetajat tõid välja mängu motoorse poole. Aiarühma õpetaja kirjutab: *Jooksevad, kaklevad, karjuvad*.

Avatud küsimuse „Miks on Teie arvates mäng koolieelses eas oluline?“ vastuste (vastas 28 õpetajat, 100% koguvalimist) kategoriseerimisel ilmnes, et 60,7% vastanutest (17 õpetajat) arvab, et mäng on koolieelses eas oluline, sest see arendab erinevaid valdkondi. Valdkondadena, mida mäng arendab, nimetati kõne, matemaatilised oskused, suhtlemisoskus, üksteisega arvestamisoskus, tegevusele pühendumine, loovus, julgus ning sõnavara. 3 õpetaja arvates on mäng oluline lapse igakülgses arenguks. Aiarühma õpetaja kirjutab: *Läbi mängu areneb kõne, üksteisega arvestamise oskus, matemaatilised oskused*. Sobitusrühma õpetaja: *Mäng on oluline lapse igakülgses arenguks*.

25% vastanutest (7 õpetajat) arvasid, et mängu kaudu laps õpib. Valdkondadena, mida mängu kaudu laps õpib, nimetati elu tundma õppimine, igapäeva elus ettetulevates situatsioonides käitumise õppimine, iseenda tundma õppimine ning uute teadmiste kogumine. Sobitusrühma õpetaja kirjutab: *Läbi mängu õpivad lapsed iseennast tundma, tunnetavad maailma oma ümber ja õpivad kogedes ning tegutsedes*. Aiarühma õpetaja: *Nii õpidki elu tundma*. Erirühma õpetaja: *Lastel on tegevust, nad avastavad maailma ja õpivad selle läbi uusi asju*.

21,4% vastanutest (6 õpetajat) arvas, et mäng on koolieelses eas oluline, sest mängu käigus laps suhtleb ning sotsialiseerub. Erirühma õpetaja mõtted: *... Lapsed sotsialiseeruvad (loovad kontakti) omaealiste ja täiskasvanutega*. Aiarühma õpetaja: *Suheldes areneb sõnavara, sotsiaalsed oskused ja suhtleb teiste lastega, sõprussuhted*.

Lisaks märkis 2 õpetajat (7,1% vastanutest), et mängu on oluline, sest selle kaudu kinnistab laps oma teadmisi. Kaks õpetajat (7,1%) märkis, et mängu kaudu tunnetavad lapsed maailma enda ümber. Kaks õpetaja kirjutab ka, et mäng aitab lapsel väljendada oma arusaamist ümbritsevast. Näiteks kirjutab üks aiarühma õpetaja: *Aitab lapsel väljendada oma arusaamist ümbritsevast, saada aru iseendast, mõtestada oma tegevust*.

Õpetajatel paluti hinnata, milliste valdkondade õppegevustes saab nende arvates mängu kasutada (tabel 5). Selleks leidis magistritöö autor õpetajate vastuste kirjeldavatest statistikutest vastuste sagedused. Nagu tabelist näha saab suurema osa õpetajate arvates mängu kasutada kõigis õppegevuste valdkondades kas väga hästi või hästi. Õpetajate hinnangutest selgub, et kõige paremini saab mängu kasutada „Keel ja kõne“ (89,3% õpetajate arvates), „Mina ja keskkond“ (85,7% vastanutest) ning „Matemaatika“ (85,7% vastanutest) valdkonna õppegevustes.

Tabel 5. Mängu kasutamise võimalikkus õpetajate (N=28) hinnangul erinevates õppetegevuste valdkondades (vastajate %)

Õppetegevuse valdkonnad	Saab väga hästi	Saab hästi	Vähesel määral
Mina ja keskkond	85,7	14,3	0
Keel ja kõne	89,3	10,7	0
Matemaatika	85,7	10,7	3,6
Kunst	50	42,9	7,1
Muusika	67,9	21,4	10,7
Liikumine	78,6	21,4	0

Märkus: tumedalt on märgitud kõige levinumad vastused.

Õpetajatel paluti ka hinnata, kui tihti mängivad nende rühma 2-7 aastased tavaarenguga lapsed erinevaid mänguliike. Selleks leidis magistritöö autor õpetajate vastuste kirjeldavatest statistikutest vastuste sagedused. Küsimusele vastas 20 õpetajat (so 71,4% koguvalimist). Õpetajate vastustest selgus (tabel 6), et 2-7 aastased tavaarenguga lapsed mängivad nende hinnangul kõige sagedamini ehitusmängu (85% õpetajate arvates iga päev) ning rollimängu (70% vastanute arvates iga päev). Paar korda nädalas mängivad õpetajate hinnangul lapsed kõige rohkem õppemängu (65% vastanute arvates) ning liikumismängu (45% vastanute arvates).

Tabel 6. Õpetajate (N=20) hinnang mänguliikide sagedusele tavaarenguga lastel (vastajate %).

Mänguliigid	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei oska öelda
Õppemäng	35	65	0	0
Rollimäng	70	30	0	0
Ehitusmäng	85	15	0	0
Esemeline mäng	60	20	15	5
Liikumismäng	55	45	0	0
Müramismäng	65	20	15	0
Kujutlusmäng	50	25	20	5

Märkus: tumedalt on märgitud kõige levinumad vastused.

Lisaks paluti õpetajatel hinnata, kui tihti mängivad erivajadustega lapsed nende rühmas erinevaid mänguliike. Selleks leidis magistritöö autor õpetajate vastuste kirjeldavatest statistikutest vastuste sagedused. Küsimusele vastas 26 õpetajat (so 92,9% koguvalimist), kelle rühmas oli nende arvates erivajadustega lapsi. Õpetajate vastustest selgus, et nende arvates mängivad erivajadustega lapsed (vanuses 3-8 a) kõige sagedamini ehitusmängu

(73,1% arvates iga päev) ning õppemängu (65,4% vastanute arvates iga päev) ja esemelist mängu (65,4% vastanute arvates iga päev). Mitme õpetaja hinnangul ei esine nende rühma erivajadustega lastel rollimängu (11,5% vastanutest), ehitusmängu (11,5% vastanutest), müramismängu (11,5% vastanutest) ning kujutlusmängu (15,4% vastanutest). Õpetajate hinnangu mänguliikide sagedusele on välja toodud tabelis 7.

Tabel 7. Õpetajate (N=26) hinnang mänguliikide sagedusele erivajadustega lastel (vastajate %).

Mänguliigid	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei oska öelda	Ei esinegi
Õppemäng	65,4	34,6	0	0	0
Rollimäng	26,9	50	11,5	0	11,5
Ehitusmäng	73,1	0	15,4	0	11,5
Esemeline mäng	65,4	7,7	15,4	11,5	0
Liikumismäng	34,6	53,8	0	11,5	0
Müramismäng	38,5	15,4	23,1	11,5	11,5
Kujutlusmäng	23,1	15,4	26,9	19,2	15,4

Märkus: tumedalt on märgitud kõige levinumad vastused.

Mänguuskuste arendamine

Küsimuse „Milliseid tegevusi kasutate oma rühmas sel õppeaastal, et lapsed saavutaksid 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguuskuste valdkonnas“ vastused kategoriseeriti induktiivse sisuanalüüsi meetodil ning leiti iga mänguuskuse juures tegevuste kategooriad, mida õpetajad nimetasid, et nad kasutavad. Õpetajatele olid ette antud 6 oskust ning õpetajad said igäihe juures kirjeldada konkreetseid tegevusi, mida nad oskuse kujunemiseks kasutavad.

Kasutab mängudes loovalt oma kogemusi ja teadmisi. Tegevused, mida õpetajad kasutavad, et saavutada mängudes oma kogemuste ja teadmiste kasutamise oskus on välja toodud tabelis 8 rühmaliikide kaupa.

Tabel 8. Tegevuste kategooriad oskuse „Kasutab mängudes loovalt oma kogemusi ja teadmisi“ kujunemiseks.

Eeldatav tulemus	Tavarühm	Sobitusrühm	Erirühm
Kasutab mängudes loovalt oma kogemusi ja teadmisi	Õppekäigud, mänguliikide varieerimine, vahendite pakkumine, teadmiste ja kogemuste kujundamine ning pakkumine,		
	Iseseisvuse toetamine	Laste kaasamine tegevustesse	
		Eeskuju näitamine	Koosmäng lastega

Õpetajate vastustest selgus, et kõige rohkem kasutatakse oskuse „Kasutab mängudes loovalt oma kogemusi ja teadmisi“ kujundamiseks erinevaid liike mängu, selle tegevuse töid välja nii tava-, sobitus- kui ka erirühma õpetajad. Samuti toodi välja õppekäikudel käimine, mille käigus antakse lastele teadmisi ja kogemusi, mida hiljem saab mängudes kujutada. Näiteks kirjutas sobitusrühma õpetaja: *Õppekäigud, erinevate ametitega tutvumine, et lapsed koguksid teadmisi.* Erinevalt tava- ja sobitusrühma õpetajatest märkisid erirühma õpetajad tegevusena ka koosmängu ning arutelu koos lapsega. Erirühma õpetaja mõtted: *Koosmäng lapsega ning selle käigus tulevad välja lapse kogemused, mida mängu rakendada.* Sobitusrühma õpetajad töid tegevusena välja ka fotode ning piltide kasutamise. Erirühma õpetajad seevastu töid välja reaalse esemete kasutamise. Tavarühma õpetajad töid tegevusena välja reaalse elu kujutamise konkreetselt ehitismängus. Aiarühma õpetaja kirjutas: *Lapsed jäljendavad hommikuringi, ehituskeskuse ehitamine, konstruktorite ja legodega ehitamine ning selle kaudu reaalse elu kujutamine, st mida laps on näidanud.*

Täidab mängudes erinevaid rolle. Tegevused, mida õpetajad nimetasid, et kasutavad, et lapsed täidaksid mängudes erinevaid rolle on välja toodud tabelis 9.

Tabel 9. Tegevuste kategooriad oskuse „Täidab mängudes erinevaid rolle“ kujunemiseks.

Eeldatav tulemus	Tavarühm	Sobitusrühm	Erirühm
Täidab mängudes erinevaid rolle	Mänguliikide varieerimine, vahendite pakkumine, muinasjuttude lavastamine, situatsioonide pakkumine		
	Iseseisvuse toetamine, teadmiste ja kogemuste pakkumine	Koosmäng lastega, näitlikustamine	Arutelu, analüüs

Õpetajate vastustest selgub, et nii tava-, sobitus- kui ka erirühma õpetajad kasutavad oskuse „Täidab mängudes erinevaid rolle“ kujundamiseks erinevaid vahendeid. Vahenditena

nimetati nii kostüüme, maske kui ka erinevaid mänguasju. Samuti kasutavad kõikide rühmaliikide õpetajad erinevate muinasjuttude läbi mängimist ning lavastamist. Näiteks kirjutas üks aiarühma õpetaja: ... *muinasjuttude lavastamine – lapsed ise on tegelased (kolm karu, kolm põrsakest)*. Samuti kasutavad kõikide rühmaliikide õpetajad situatsioonide ette andmist lastele. Erirühma õpetajad rõhutasid just situatsioonide elulist ning sobitusrühmade õpetajad probleemide olemasolu situatsioonis, mida on vaja lahendada ning see läbi luua erinevaid rolle. Erirühma õpetajad tõid välja ka erinevate rollide arutelu ning analüüsi, et rolli sisu jõuaks paremini lasteni. Näiteks kirjutas üks erirühma õpetaja: *Annan ideid elulisteks situatsioonideks, mida mängida. Mängin koos lastega, näitlikustan, kuidas üks või teine roll võiks sellises olukorras käituda. Annan lastele soovitusi, kuidas rolli täita. Kindlasti rollide analüüs ja arutelu, et lapsed mõistaksid ka sisu ja tähendust rolli taga.*

Peab kinni mängureeglitest. Tegevused, mida õpetajad kasutavad, et lastel kujuneks oskus mängureeglitest kinni pidada on kujutatud tabelis 10.

Tabel 10. Tegevuste kategooriad oskuse „Peab kinni mängureeglitest“ kujunemiseks.

Eeldatav tulemus	Tavarühm	Sobitusrühm	Erirühm
Peab kinni mängureeglitest	Reeglite visualiseerimine, premeerimissüsteem		
	Mänguliikide varieerimine, iseseisvuse toetamine reeglite püstitamisel		Arutelu
	Kirjanduspalade analüüs	Reeglite püstitamine koos	

Tulemustest selgub, et nii tava-, sobitus- kui ka erirühma õpetajad kasutavad oskuse „Peab kinni mängureeglitest“ kujundamiseks reeglite visualiseerimist, st et rühmareeglid on rühmas visuaalselt nähtavad. Samuti kasutavad kõikide rühmaliikide õpetajad premeerimissüsteemi reeglitest kinni pidamise korral. Nii tavarühma kui ka sobitusrühma õpetajad kasutavad erinevaid mängu ning konkreetsemalt just lauamänge, kus lapsed peavad reegleid järgima. Näiteks kirjutas üks sobitusrühma õpetaja: *Reeglitega laua- ja liikumismängude mängimine, reeglite meeldetuletamine vajadusel, visuaalse reeglitaardi koostamine*. Lisaks tõid tavarühma ja sobitusrühma õpetajad välja, et lapsed panevad ka ise reeglid paika ning õpetaja meenutab neid ning kontrollib nende järgimist.

Lahendab mängu käigus tekkinud probleeme. Tegevused, mida õpetajad kasutavad, et kujundada lastel oskus lahendada mängu käigus tekkinud probleeme on kujutatud tabelis 11.

Tabel 11. Tegevuste kategooriad oskuse „Lahendab mängu käigus tekkinud probleeme“ kujunemiseks.

Eeldatav tulemus	Tavarühm	Sobitusrühm	Erirühm
Lahendab mängu käigus tekkinud probleeme	Arutelu täiskasvanu osalusel, lavastusmäng		
	Mängude varieerimine, iseseisvuse toetamine probleemi lahendamisel, karukoosolekud	Sekkumine, probleemi lahendamine koos täiskasvanuga	
		Oskuste õpe, Kiusamisvaba lasteaia meetoodika, Persona Dollsi meetoodika, situatsioonide analüüs	Näitlikustamine, lahendusvariantide pakkumine, koosmäng lastega

Tulemustest selgub, et oskuse „Lahendab mängu käigus tekkinud probleeme“ kujundamiseks kasutavad nii tava-, sobitus- kui ka erirühma õpetajad arutelu täiskasvanu osalusel. Lisaks kasutavad kõikide rühmaliikide õpetajad ka lavastusmängu, et tekkinud probleem lavastada ja siis selle kaudu otsida võimalikke lahendusi. Näiteks kirjutas üks sobitusrühma õpetaja: *Tihti lavastame erinevaid situatsioone läbi, et arutada kuidas käituti ja kuidas oleks võinud käituda.* Kui tavarühma õpetajad märkisid, et suunavad pigem last ise probleemi lahendama siis sobitus- ja erirühma õpetajad märkisid, et sekkuvad ning lahendavad probleemi koos lapsega. Näiteks kirjutas erirühma õpetaja: *Õpetajana sekkun vajadusel mängu ja aitab probleemi lahendada. Siis arutelu, kuidas laps käitus ja kuidas oleks saanud käituda, et probleeme ei tekiks.* Lisaks nimetasid nii tavarühmade kui ka sobitusrühmade õpetajad konkreetseid meetoodikaid, mille võtteid kasutavad (nt karukoosolekud, oskuste õpe, Persona Dolls).

Kasutab mängudes erinevaid vahendeid. Tegevused, mida õpetajad kasutavad, et kujundada lastel oskus kasutada mängudes erinevaid vahendeid on kujutatud tabelis 12.

Tabel 12. Tegevuste kategooriad oskuse „Kasutab mängudes erinevaid vahendeid“ kujunemiseks.

Eeldatav tulemus	Tavarühm	Sobitusrühm	Erirühm
Kasutab mängudes erinevaid vahendeid	Vahendite pakkumine		
	Mänguliikide varieerimine, õpetaja poolne eeskuju näitamine	Näitlikustamine	
	Mänguliikide varieerimine	Dramatiseeringud, koosmäng lapsega	

Tulemustest selgub, et oskuse „Kasutab mängudes erinevaid vahendeid“ kujundamiseks kasutavad nii tava-, sobitus- kui ka erirühma õpetajaid erinevaid vahendeid. Vahendeid valmistatakse lisaks ka ise ning kasutatakse ka erinevaid materjale ning vahendeid taaskasutusest. Lisaks erinevate vahendite olemasolu ka suunatakse neid kasutama ning tutvustatakse ja õpetatakse neid kasutama. Näiteks kirjutas üks erirühma õpetaja: *Õppetegevustes erinevate vahendite kasutamine, nende vastu huvi tekitamine. Sobitusrühma õpetaja: Tutvustan lastele erinevaid vahendeid. Kuigi rühmal tekivad lemmikmänguasjad, millega mängitakse tunduvalt rohkem kui teiste asjadega aga üritame suunata ka uute asjadega mängima.* Lisaks kasutavad sobitusrühmade ja erirühmade õpetajad ka multifilme, et tutvustada erinevaid vahendeid ning nende kasutamist. Erirühma õpetajad kasutavad ka dramatiseeringuid, kus toovad siis uusi vahendeid ning tekitavad seeläbi lastes huvi nende vastu.

Algatab erinevaid mängu. Tegevused, mida õpetajad kasutavad, et lastel kujuneks oskus algatada erinevaid mängu on kujutatud tabelis 13.

Tabel 13. Tegevuste kategooriad oskuse „Algatab erinevaid mängu“ kujunemiseks.

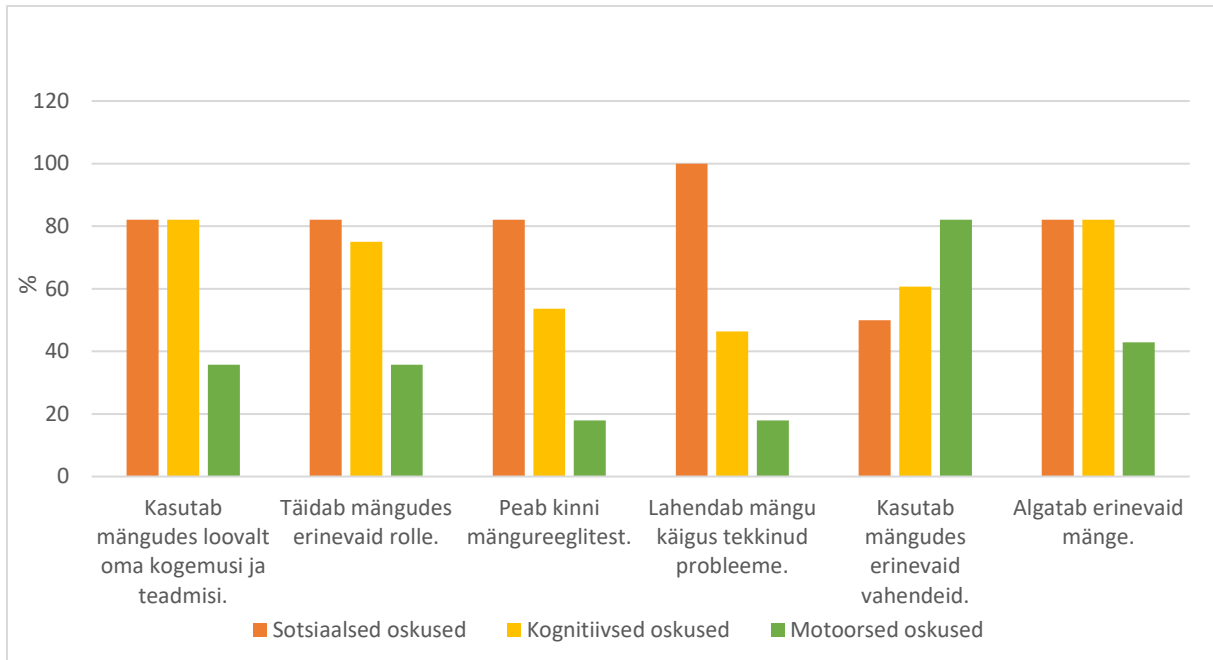
Eeldatav tulemus	Tavarühm	Erirühm	Sobitusrühm
Algatab erinevaid mängu	Mängude varieerimine, motiveerimine, koosmäng lastega, mängukaaslaste valiku suunamine		
	Vahendite pakkumine		Mängu algataja määramine, laste ideede rakendamine terves rühmas
	Kogemuste aktiveerimine, iseseisvuse toetamine	Õppekäigud, eeskuju näitamine	

Tulemustest selgus, et oskuse „Algatab erinevaid mängu“ kujundamiseks kasutavad nii tava-, sobitus- kui ka erirühmade õpetajad erinevaid mängu. Nimetati nii rollimängu, ehitusmängu kui ka õppemängu. Ilmnes ka, et esialgu kasutavad kõikide rühmaliikide õpetajad koosmängu ning seejärel liiguvad mängust eemale. Hiljem hakkab laps juba ise mängu algatama. Näiteks kirjutas üks sobitusrühma õpetaja: *Mängisime koos lastega palju mängu, nii lauamänge kui ka rollimänge, kui nad olid väiksemad. Nüüd suudavad lapsed ise olla aktiivsed mängu alustamisega.* Samuti kasutavad kõikide rühmaliikide õpetajad laste motiveerimist ning suunamist mängukaaslaste valikul. Erirühma õpetaja: *Suunan ja motiveerin last, et valigu mäng ja kutsugu teised ka mängu.* Tavarühmade ning erirühmade õpetajad pakuvad lastele ka erinevaid vahendeid, millega mängu alustada ning mängida.

Õpetajate vastustest selgus, et mänguoskuste arendamiseks kasutavad nad nii erinevaid mänguliike, õppekäike, teadmiste ja kogemuste pakkumist lastele, vahendite pakkumist ning erinevad näitlikustamise viise. Võrreldes tava-, sobitus- ja erirühmade õpetajate vastuseid selgub, et eri- ning sobitusrühma õpetajad kasutavad võrreldes tavarühma õpetajatega rohkem koosmängu lastega. Tavarühma õpetajad seevastu pakuvad lastele just rohkem iseseisvust. Lisaks kasutavad erirühma õpetajad rohkem erinevate olukordade analüüsi ja arutelu kui tava- ja sobitusrühma õpetajad.

Õpetajatelt küsiti ka, kas nad kasutasid tegevuste nimetamisel mõnda abivahendit. 28-st õpetajast üks õpetaja kirjutas, et kasutas abivahendina reeglite plakatit rühma seinal. Teised õpetajad märkisid, et ei kasutanud ühtegi abivahendit.

Õpetajatelt küsiti mänguoskuste juures, milliste valdkondade head arengutaset on vaja, et laps konkreetse mänguoskusega toime tuleks. Õpetajate vastustest selgus, et kõige olulisemaks peavad nad kõigi mänguoskuste juures just sotsiaalsete oskuste head taset, välja arvatud oskuse juures kasutada erinevaid vahendeid. Seal peavad õpetajad (82,1% vastanutest) kõige olulisemaks motoorsete oskuste head taset. Kõigi teiste oskuste juures aga peavad õpetajad motoorsete oskuste head taset just kõige ebaolulisemaks.



Joonis 1. Õpetajate hinnangud, milliste arenguvaldkondade head taset on vaja mänguoskuste jaoks.

Õpetajatelt küsiti ka, kui tihti nad osalevad erinevate tegevuste kaudu laste vabamängus. Magistritöö autor leidis kirjeldavatest statistikutest õpetajate vastuste sagedused. Õpetajatel paluti iga tegevuse juures hinnata, kui tihti (iga päev, paar korda nädalas, paar korda kuus, ei ole kasutanud, ei oska öelda) nad antud tegevusega laste vabamängus osalevad. Küsimusele vastasid õpetajad (6 aiarühma õpetajat, 8 sobitusrühma õpetajat- kokku 14 õpetajat, so 50% koguvalimist), kelle rühmas olevate tavaarenguga laste vanused jäävad vahemikku 2-4 aastat. Õpetajate vastustest (tabel 14) ilmnes, et 2-4 aastaste laste vabamängus osalevad õpetajad kõige tihedamini modelleerimise (78,6% vastanutest iga päev) ning mänguasjade andmisega/valiku suunamisega (78,6% vastanutest iga päev). Kõige harvem osalevad õpetajad laste vabamängus mänguruumi kujundamise kaudu (21,4% vastanutest iga päev). 7,1% vastanutest ei ole laste vabamängus osalenud mängu algatamise, konteksti loomise, mänguasjade andmise, mängukaaslaste valiku suunamise ning oma kogemuse kasutamise suunamise kaudu.

Tabel 14. Õpetajate (N=14) osalemine 2-4 aastaste laste vabamängus erinevate tegevuste kaudu (vastajate %).

Õpetaja osalus	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei ole kasutanud	Ei oska öelda
Modelleerimine	78,6	14,3	7,1	0	0
Korra loomine ja reeglite kehtestamine	64,3	28,6	0	0	7,1
Mängu algatamine	50	42,9	0	7,1	0
Konteksti loomine mänguks	21,4	50	21,4	7,1	0
Mänguasjade andmine/valiku suunamine	78,6	14,3	0	7,1	0
Mängukaaslaste valiku suunamine	42,9	50	0	7,1	0
Suunamine kasutama oma kogemust	42,9	42,9	7,1	7,1	0
Lapse motiveerimine/ergutamiseks	57,1	35,7	0	0	7,1
Mänguruumi kujundamine	21,4	57,1	21,4	0	0
Lapsega koos mängimine	57,1	35,7	0	0	7,1

Märkus: tumedalt on märgitud kõige levinumad vastused.

Õpetajatel paluti ka hinnata kui tihti nad osalevad samade tegevustega 5-7 aastaste laste mängus. Antud küsimusele vastasid õpetajad (7 aiarühma õpetajat ja 9 sobitusrühma õpetajat- kokku 16 õpetajat, so 57,1% koguvalimist), kelle rühma tavaarenguga laste vanused jäävad vahemikku 5-7 aastat. Õpetajate vastustest (tabel 15) ilmnes, et kõige tihedamini osalevad nad laste vabamängus korra loomise ja reeglite kehtestamise kaudu (56,2% vastajatest iga päev). 43,8% õpetajatest märkis, et osaleb mängu korra loomise ja reeglite kehtestamise kaudu paar korda nädalas. Kõige harvemini osalevad õpetajad 5-7 aastaste laste vabamängus laste oma kogemuse kasutamise suunamise kaudu (12,5% õpetajatest iga päev).

Tabel 15. Õpetajate (N=16) osalemine 5-7 aastaste laste vabamängud erinevate tegevuste kaudu (vastajate %)

Õpetaja osalus	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei ole kasutanud	Ei oska öelda
Modelleerimine	18,8	43,8	25	12,5	0
Korra loomine ja reeglite kehtestamine	56,2	43,8	0	0	0
Mängu algatamine	18,8	62,5	18,8	0	0
Konteksti loomine mänguks	18,8	50	31,3	0	0
Mänguasjade andmine/valiku suunamine	31,3	43,8	25	0	0
Mängukaaslaste valiku suunamine	31,3	50	18,8	0	0
Suunamine kasutama oma kogemust	12,5	62,5	25	0	0
Lapse motiveerimine/ergutamiseks	50	50	0	0	0
Mänguruumi kujundamine	25	31,3	31,3		12,5
Lapsega koos mängimine	37,5	62,5	0	0	0

Märkus: tumedalt on märgitud kõige levinumad vastused.

Õpetajad hindasid ka, kui tihti osalevad nad samade tegevuste kaudu erivajadustega laste mängus. Küsimusele vastas 26 õpetajat (92,9% koguvalimist), kelle rühmas nende endi hinnangul oli erivajadustega lapsi. Õpetajate vastustest (tabel 16) ilmnes, et erivajadustega laste mängus osalevad nad kõige rohkem korra loomise ja reeglite kehtestamise (100% vastanutest iga päev) ning lapse motiveerimise (100% vastanutest iga päev) kaudu. Kõige harvemini osalevad õpetajad erivajadustega laste mängus mänguruumi kujundamise kaudu (23,1% vastanutest iga päev).

Tabel 16. Õpetajate (N=26) osalemine erivajadustega laste mängus erinevate tegevuste kaudu (vastajate %) (92,9% kogu valimist).

Õpetaja osalus	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus
Modelleerimine	73,1	26,9	0
Korra loomine ja reeglite kehtestamine	100	0	0
Mängu algatamine	73,1	26,9	0
Konteksti loomine mänguks	53,8	34,6	11,5
Mänguasjade andmine/valiku suunamine	73,1	26,9	0
Mängukaaslaste valiku suunamine	80,8	19,2	0
Suunamine kasutama oma kogemust	53,8	34,6	11,5
Lapse motiveerimine/ ergutamiseks	100	0	0
Mänguruumi kujundamine	23,1	50	26,9
Lapsega koos mängimine	57,7	42,3	0

Märkus: tumedalt on märgitud kõige levinumad vastused.

Vaatluse teel kogutud andmed

Vaatlusandmed koguti 4 õpetaja kohta. Üks vaatlus kestis 45 minutit. Vaatluse käigus jälgiti, millised mänguliigid rühmas esinevad nii tavaarenguga kui ka erivajadustega lastel. Selgus, et kõige rohkem mängiti ehitusmängu (tabel 17), nii tavaarenguga kui ka erivajadustega laste poolt. 4 vaadeldud rühmas mängisid tavaarenguga lapsed kokku 13 erinevat ehitusmängu ning erivajadusega lapsed 6 erinevat ehitusmängu. Uue ehitusmängu alguseks loeti see, kui laps alustas tegutsemist uue süžee järgi.

Tabel 17. Mänguliikide esinemise sagedus (kordade arv).

Mänguliigid	2-7 aastased lapsed	Erivajadustega lapsed
Ehitusmäng	13	6
Õppemäng	6	3
Rollimäng	5	1
Esemeline mäng	0	1
Müramismäng	1	0

Vaatluse käigus jälgiti, kui tihti osalevad õpetajad laste mängus erinevate tegevuste kaudu (tabel 18). Iga tegevuse esinemise kord pandi kirja ühe korrana. 4 õpetaja vaatlusest selgus, et nii 2-4 aastaste, 5-7 aastaste ning erivajadustega laste mängu on õpetajad kõige rohkem kaasatud just korra loomise ning mängureeglite kehtestamise kaudu. Näiteks 2-4

aastaste laste mängu sekkusid õpetajad kokku 16 korda (kõige rohkem sobitusrühma õpetaja, 6 korda). Kahes rühmas aitas õpetaja mängu ajal korra loomisega ning seejärel suunas lapsi ise reegleid kehtestama. Õpetaja arutles koos lastega, miks konflikt tekkis ning vastavalt põhjusest pandi kas paika mängureeglid või õpetaja suunas lapsi neid ise paika panema, et enam tülisid ei tekiks. Koosmängu lapsega esines kõige rohkem sobitusrühmas, kus õpetaja mängis koos lastega viiel korral.

Tabel 18. Õpetajate osalus laste mängudes erinevate tegevuste kaudu (kordade arv)

Õpetaja osalus	2-4 aastased lapsed	5-7 aastased lapsed	Erivajadustega lapsed
Modelleerimine	2	1	5
Korra loomine ja reeglite kehtestamine	16	15	7
Mängu algatamine	2	2	0
Mänguasjade andmine/valiku suunamine	5	5	2
Mängukaaslaste valiku suunamine	6	3	3
Suunamine kasutama oma kogemust	0	3	0
Lapse motiveerimine/ ergutamine mängimiseks	4	3	4
Lapsega koos mängimine	2	3	3

Sobitusrühma õpetaja kommentaar pärast vaatlust: *Eelmisel aastal pidime pidevalt laste kõrval olema, väga palju oli koosmängu lastega ja palju oli tülisid. Tegime palju tööd, et lapsed saaksid üksteisega hästi läbi ning mäng sujuks. Nüüd oleme saanud järjest eemale liikuda ja laseme lastel pigem omapäi mängida ning sekkume ja suuname vajadusel. Me ise näeme, et koosmäng on siin meil heal tasemel. Aiarühma õpetaja: Tülisid on siin palju. Enamus aega oleme me mängus ilmselt tülide lahendajad ja reeglite kehtestajad.*

Vaatluse ajal segasid ning katkestasid laste mängu järgmised asjaolud: mõni laps tuli juurde või läks ära; tekkis tüli ning õpetaja suunas eraldi mängima; logopeed võttis mõne lapse enda juurde. Kõigi vaatluses osalenud õpetajate sõnul oli vaatluse ajal tegemist tavapärase mängu situatsiooniga. Kõik õpetajad olid vaatluse ajal laste jaoks olemas, vastasid laste küsimustele ning vajadusel ka kas sekkusid või liitusid mänguga. 4 õpetajast 3 liitusid laste mänguga siis, kui oli tekkinud tüli ning oli vaja luua korda.

Vaatluse käigus olid õpetajad mängu kaasatud kõige rohkem korra loomise kaudu. Õpetajad lahendasid konfliktse olukorra ning suunasid seejärel lapsed edasi mängima. Kaks õpetajat suunasid lapsi pärast konflikti ise reegleid kehtestama, arendades seega oskust pidada

kinni mängureeglitest ning oskust lahendada mängu käigus tekkinud probleeme. Õpetajad suunasid lapsi kaaslaste valikul ning innustasid seeläbi lapsi ise mängu algatama. Nii aiarühmade kui ka sobitusrühma õpetaja suunasid lapsi mänguasjade valikul ning vajadusel ka modelleerisid mänguasja kasutamist, arendades seeläbi erinevate vahendite kasutamise oskust.

Küsitlus- ja vaatlusandmete võrdlus

Ankeedis hindasid õpetajad, et tavaarenguga 2-7 aastased lapsed mängivad iga päevaselt kõige harvemini õppemängu. Vaatluse ajal olid aga just õppemängud ehitusmängude järel kõige populaarsemad mängud, mida lapsed mängisid. Kokkuvõtlikult võib öelda, et õpetajate hinnangud ankeedis mänguliikide esinemise sagedusele olid osaliselt kattuvad vaatluse käigus nähtuga.

Võrreldes vaatluse käigus kogutud infot ankeedi teel saadud tulemustega ilmneb, et õpetajate arvamused ei kattu sellega, mida nad teevad reaalses mängu situatsioonis 2-4 aastaste laste puhul. Ankeedi tulemustest selgus, et õpetajat hindavad, et osalevad 2-4 laste mängus kõige rohkem mänguasjade andmise ning nende valiku suunamise (78,6% vastanute arvates iga päev) ning modelleerimisega (78,6% vastanutest iga päev) ning seejärel alles korra loomise ning reeglite kehtestamisega (64,3% iga päev). Vaatluse ajal osalesid õpetajad 2-4 aastaste laste mängus mänguasjade andmise ning nende valiku suunamisega aga 5 korral ning modelleerimisega vaid 2 korral. Korra loomise ning reeglite kehtestamisega aga 16 korral.

5-7 aastaste laste mängu olid õpetaja ankeedis antud hinnangute põhjal kaastaud kõige rohkem korra loomise ning reeglite kehtestamise kaudu (56,2% vastanute arvates iga päev). Ka vaatluse käigus olid õpetajad 5-7 aastaste laste mängu kaasatud kõige rohkem just korra loomise ning reeglite kehtestamise (15 korral) kaudu.

Erivajadustega laste mängu olid õpetajad ankeedis antud hinnangute põhjal kõige rohkem kaastaud korra loomise ja reeglite kehtestamise (100% vastanutest iga päev) ning lapse motiveerimise (100% vastanutest iga päev) kaudu. Vaatluse käigus osalesid õpetajad erivajadustega laste mängus korra loomise ja reeglite kehtestamise kaudu 7 korral ning lapse motiveerimise või ergutamise kaudu 4 korral.

Arutelu

Mäng on olulise tähtsusega lapse füüsilises, emotsionaalses, kognitiivses ning sotsiaalses arengus. Mängu kaudu omandavad lapsed uusi teadmisi ning kogemusi ümbritsevast maailmast (Butterworth & Harris, 2002; Niilo & Kikas, 2008). Mängulise tegevuse käigus arenevad lapse tajus, mälu, mõtlemine (Ugaste, 2005) ning mäng annab lastele võimaluse õppida oma individuaalsele arengule sobivas tempos (Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi kuuluvad mänguuskused üldoskuste alla. Kõigi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse eri valdkondade ja teadmiste arengu põhjaks on just mänguuskused

Antud magistritöö eesmärgiks on õpetajate küsitluse ja vaatluse põhjal selgitada välja, milliseid tegevusi nad kasutavad, et saavutada koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas ette nähtud 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguuskuste valdkonnas ning kirjeldada tava-, eri-, ja sobitusrühmade õpetajate vahelisi erinevusi.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli „Milliseid tegevusi õpetajad nimetavad, et nad rakendavad oma rühma laste mänguuskuste arendamisel?“. Küsitluse käigus selgus, et nii tava-, sobitus- kui ka erirühma õpetajad kasutavad mänguuskuste arendamiseks erinevate mänguliikide varieerimist ning erinevate vahendite pakkumist lastele. Samuti viivad õpetajad läbi õppekäike ning pakuvad lastele uusi teadmisi ja kogemusi, et lastel oleks, mida mängudes kajastada. On täheldatud, et lapse mäng toetub eelkõige tema teadmistele ja kogemustele. Et laste mängu oleks mitmekesisem on oluline anda lapsele pidevalt uusi teadmisi ja kogemusi – tutvustada erinevaid sündmusi, lugeda raamatuid, näidata pilte jne (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003; Ugaste, 2017). Samuti tuleks korraldada õppekäike, kus saab juhtida laste tähelepanu täiskasvanute tööde sisule, ümbritsevale loodusele jms. Mida eredamad on saanud kogemused, seda rikkalikumad on ka laste mängud, sest lastel on rohkem, mida oma mängudes kujutada (Ugaste, 2005, 2017). Küsitluse käigus selgus, et õpetajad kasutavad mänguuskuste arendamiseks ka laste kaasamist tegevustesse, eeskujude näitamist, koosmängu lastega, arutelusid ning situatsioonide analüüse. Õpetajad hindasid, et on laste mängu kaasatud kõige rohkem mänguasjade andmise ning nende valiku suunamisega (2-4 aastaste laste mängu iga päevaselt 78,6% vastanutest, erivajadustega laste mängu 73,1% vastanutest), korra loomise ja reeglite kehtestamise (erivajadustega laste mängu iga päevaselt 100% vastanutest), lapse motiveerimise (erivajadustega laste mängu iga päevaselt 100% vastanutest), kaaslaste valiku suunamise (erivajadustega laste mängu iga päevaselt 80,8% vastanutest) ning tegevuste modelleerimise (2-4 aastaste laste mängu iga päevaselt 78,6%

vastanutest) kaudu. Täiskasvanu on lapsele eeskujuks ning laps õpib temalt asjadega ümberkäimist, seega on täiskasvanu poolne tegevuse modelleerimine laste mängu juures oluline (Lasteaiaõpetaja käsiraamat, 2003; Mallory, Kelly-Vance & Ryalls, 2010).

Teine uurimusküsimuse oli järgmine: kas ja mille poolest erinevad õpetajate kirjeldatud tegevused mänguoskuste arendamiseks tava-, eri- ja sobitusrühmades? Küsitlusest selgus, et sobitus- ja erirühma õpetajad kasutavad rohkem koosmängu lastega ning tavarühma õpetajad seevastu pakuvad lastele just rohkem iseseisvust mängudes. On täheldatud, et erivajadustega laste puhul on ongi täiskasvanutel olulisem roll. Täiskasvanu sekkumiseta mängivad erivajadustega lapsed tihti üksi, ning eemalduvad seeläbi kaaslastest ning sotsiaalsetest tegevustest (Wong & Kasari, 2012). Crocker ja Orr (1006) on samuti täheldanud, et ilma täiskasvanu suunamise ning sekkumiseta osalevad erivajadustega lapsed koosmängudes teiste lastega harvem kui nende eakaaslased. Küsitlusest selgus ka, et sobitus- ning erirühmade õpetajad kasutavad rohkem modelleerimist ning eeskuju pakkumist lastele kui tavarühmade õpetajad. Varasemalt on täheldatud, et erivajadustega laste puhul on oluline modelleerimine ning mängu õhutamise. Kui anda erivajadustega lastele mängu kontekst ning ka mänguasjad, aga seda ilma juhendamise, motiveerimise ning modelleerimiseta, on siiski võimalik, et mängu ei toimu (Papacek, Chai, & Green, 2016).

Kolmanda uurimusküsimusega soovis magistr töö autor teada saada, mida teevad tava- ja sobitusrühmade õpetajad mänguoskuste arendamiseks reaalses mängu situatsioonis. Laste jaoks on oluline teadmine, et õpetaja on alati vajadusel olemas ning aitab ja suunab. Laste jaoks on õpetaja osalus mängudes suure tähtsusega ning see näitab, et nende tegevus on oluline (Niilo & Kikas, 2008). Vaatluse käigus olid õpetajad mängu kaasatud kõige rohkem korra loomise kaudu. Õpetajad lahendasid vajadusel konfliktse olukorra ning suunasid seejärel lapsed edasi mängima. Konflikti lahendamiseks arutati, miks probleem tekkis ning, kuidas teinekord käituda, et konflikti ei tekiks. Õpetajad suunasid lapsi pärast konflikti ka ise reegleid kehtestama, arendades seega oskust pidada kinni mängureeglitest ning oskust lahendada mängu käigus tekkinud probleeme. On täheldatud, et last suunates ning juhendades on oluline, et säiliks lapse omaalgatus ning iseseisvus. Ka mängureeglite kehtestamise juures on seega oluline, et säiliks lapse iseseisvus, ning õpetaja oleks vaid suunaja ja juhendaja (Ugaste, 2005). Õpetajad suunasid lapsi kaaslaste valikul ning innustasid seeläbi lapsi ise mängu algatama. Nii aiarühmade kui ka sobitusrühma õpetajad suunasid lapsi mänguasjade valikul ning vajadusel ka modelleerisid mänguasja kasutamist, arendades seeläbi erinevate vahendite kasutamise oskust. Õpetajad motiveerisid lapsi mängude ajal ning ergutasid neid edasi mängima. On leitud, et lapsed soovivad mängu käigus saada positiivset tagasisidet.

Lapsed vajavad täiskasvanu kinnitust, et mäng on õige ja sobiv (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Vaatluse käigus selgus ka, et võrreldes aiarühmade õpetajaid ja sobitusrühma õpetajat, mängis sobitusrühma õpetaja rohkem koos lastega (5 korral) kui aiarühma õpetajad (üks aiarühma õpetaja 1 korra erivajadusega lapsega; teine aiarühma õpetaja 1 korra 2-4 aastase lapsega ning 1 korra erivajadusega lapsega).

Neljandaks uurimusküsimuseks oli „Kuidas erinevad tava- ja sobitusrühma õpetajate kirjeldused mänguoskuste kujundamise kohta sellest, mida nad reaalses mängusituatsioonis teevad mänguoskuste arendamiseks?“. Uuringu tulemusena selgus, et õpetajad olid laste mängu kaasatud korra loomise ja reeglite kehtestamise kaudu rohkem kui nad ise hindasid – 64,3% õpetajatest hindasid, et osalevad 2-4 aastaste laste mängu korra loomise kaudu iga päev. Vaatluse ajal osalesid õpetajad korra loomisega laste mängus aga lausa 16 korral. Õpetajad sekkusid konflikti korral ning seejärel kas suunasid lapsed uut mängu mängima või ise reegleid kehtestama. Seega kujundasid õpetajad laste oskust pidada kinni mängureeglitest ning lahendada mängu käigus tekkinud probleeme suunamise, eeskuju pakkumise ning lastele iseseisvuse pakkumise kaudu. Õpetajad osalesid ka laste mängus modelleerimise ning mänguasjade andmise ning nende valiku suunamise kaudu, arendades seeläbi oskust kasutada mängudes erinevaid vahendeid. 78,6% õpetajatest hindas küsitluses, et on 2-4 aastaste laste mängu kaasatud iga päev mänguasjade andmise ning nende valiku suunamise kaudu. Vaatluse ajal suunasid õpetajad 2-4 aastaste laste mänguasjade valikut ning andsid neile mänguasju 5 korral. Õpetajad suunasid vaatlusel lapsi ka mängukaaslaste valikul (2-4 aastaseid lapsi 6 korral, 5-7 aastaseid 3 korral ning erivajadustega lapsi 3 korral), innustades lapsi alustama teise kaaslasega uut mängu. Seeläbi suunasid õpetajad laste oskust algatada ise mängu. Küsitluses hindasid 80,8% õpetajatest, et on 2-4 aastaste laste mängu kaasatud kaaslaste valiku kaudu iga päev. 2-4 aastaste laste mängu on kaaslaste valiku suunamise kaudu oma hinnangul iga päev kaasatud 42,9% õpetajatest. Õpetajad olid osalised laste mängudes, suunasid ning arendasid neid otsese juhendamise kaudu. Otsesel juhendamisel on õpetaja mängu juhendaja või mängupartner, mõjutades nii mängu kulgu, laste tegevust kui ka laste omavahelist suhtlemist. Lastele ei tohiks ette öelda, kuidas mängida, vaid õpetaja peaks olema vahetu mängupartner (Ugaste, 2017).

Uurimusel esines ka piiranguid. Esimeseks piiravaks asjaoluks oli vaadeldud õpetajate vähesus ning erirühma õpetajate osaluse puudumine vaatluses. Seetõttu ei saa õpetajate kirjeldusi mänguoskuste arendamise kohta vaatluse käigus kogutud andmetega täielikult kinnitada. Teises piiranguks oli vaatluse lühiajalisus. On võimalik, et lühikese vaatlusaja tõttu ei ilmnenu kõikide oskuste kujundamise viise ning tegevusi, mille kaudu õpetajad on laste

mängu kaasatud ning seeläbi arendavad mänguoskusi. Samuti oleks võinud vaatlus ühes rühmas toimuda mitmel korral, et ilmneks rohkem õpetajate kasutatavaid viise mänguoskuste arendamiseks. Piiravaks asjaoluks võis kujuneda ka valikute ette andmine küsitluses. Kuna õpetajatele oli erinevaid osaluse viise ette antud, võis see mõjutada õpetajate vastuseid ning õpetajad võisid märkida küsitluses ka asju, mida nad tegelikult ei tee.

Töö praktiliseks väärtuseks on see, et uuringu tulemused aitavad kaardistada, kui pädevad on lasteaiaõpetajad nii tavaarenguga kui ka erivajadustega laste mänguoskuste arendamises ning milles arendamine seisneb. Teades, mida õpetajad juba teevad ja milliste mänguoskuste arendamisviisidest jääb vajaka, on võimalik tegeleda õpetajakoolituse õppekava täiendamisega. Antud uuringust selgus, et õpetajad on laste mängu kaasatud ning kasutavad laste mänguoskuste arendamiseks erinevaid viise. Vaatluse põhjal võib väita, et kõige rohkem jääb lastele vajaka probleemide lahendamise oskusest. Probleemide korral õpetajad küll sekkuvad laste mängu, kuid enamasti lahendavad probleemi ise ning lastel antud oskust ei arenda. Tulevikus võiks antud teemat edasi uurida, pikendades vaatluse aega ning vaadeldavate õpetajate arvu, et täpsemalt ning põhjalikumalt selgitada, kuidas kujundavad õpetajad laste mänguoskusi reaalses mängusituatsioonis.

Tänuõnad

Täna kõiki Lõuna-Eesti lasteaiaõpetajaid, kes vastasid ankeedile ja olid nõus osalema vaatluses, ning direktoreid ja õppealajuhatajaid, kes aitasid õpetajateni jõuda. Täna magistr töö juhendajat Pille Häidkindi nõuannete ja tagasiside eest.

Autorsuse kinnitus

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

Nimi: Marleen Umbleja

Allkiri:

Kuupäev: 15.05.2019

Kasutatud kirjandus

- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151–165.
- Barton, E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489–506.
- Barton, E. E. (2016). Critical Issues and Promising Practices for Teaching Play to Young Children with Disabilities. In: Reichow, B., Boyd, B., Barton, E., Odom, S. (eds). *Handbook of Early Childhood Special Education*, 267-286. Springer, Cham.
- Barton, E., Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85–106.
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). Sümbolilised representatsioonid mängus ja joonistustes. *Arengupsühholoogia alused*, (lk 192 – 223) Tartu: Tartu ülikooli kirjastus.
- Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 468–479.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal for Visual Impairment and Blindness*, 100(2), 75–90.
- Crocker, A. D., & Orr, R. R. (1996). Social behaviors of children with visual impairments a enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*, 62, 451-462.
- DeKroon, D. M. A., Kyte, C. S., & Johnson, C. J. (2002). Partner influences on social pretend play of children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 253–267.
- Diamond, K. E., Hong, S-Y., Tu, H. (2008). Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. *Exceptionality*, 16:3, 141-155.

Eesti Vabariigi Haridusseadus (1992). Riigi Teataja I, 23.03.1992. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019043>

Eesti Vabariigi Põhiseadus (1992). Riigi Teataja I, 28.06.1992. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002>

Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016). Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Vol. 10, No. 3, 296–308.*

Fisher, J. (2008). *Starting from the child*. Maidenhead: Open University Press.

Fleer, M. (2018). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children’s imaginary play. Murray, J. (Eds.). *Early Childhood Pedagogies. Creating Spaces for Young Children to Flourish* (pp 87 – 100). UK: Routledge.

Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*. Madison, CT: International Universities Press.

Gopnik, A., Meltzoff, A., Kuhl, P. (2003). *Kuidas beebid mõtlevad. Uurimus lapsepõlvest*. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastus.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100, 359–377.*

Hakkarainen, P. (2006). Learning and Development in play. Einarsdottir, J., Wagner, J. T. (Eds.). *Nordic Childhoods and Early Education, 183-222.*

Haridus- ja teadusministeerium (2019). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>

Hofferth, S., & Sandberg, J. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and the Family* 61: 295–308.

Hughes, M., Dote-Kwan, J., & Dolendo, J. (1998). A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairments in the home. *Exceptional Children*, 64, 451–462.

Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. Kikas, E. (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120-136) Tartu: Tartu ülikooli kirjastus.

Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses.

Kulderknup, E (Toim). *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-67). Tartu: Kirjastus Studium.

IBM, Inc. (2017). SPSS Statistics (data analysis software system), versioon 25. Külastatud aadressil www.ibm.com 30.04.2019

Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P.K. (1996). Generativity Deficits in Pretend Play in Autism. *British Journal of Developmental Psychology* 14:275–30.

Kane, N. (2016). The Play-Learning Binary: U.S. Parents' Perceptions on Preschool Play in a Neoliberal Age. *CHILDREN & SOCIETY VOLUME 30*, 290–301.

Kasari, C., Chang, Y., & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play*, 6(1), 124–135.

Kikas, E., & Niilo, A. (2008). Mäng. Kikas, E. (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120-136) Tartu: Tartu ülikooli kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2002). Riigi Teataja I, 26.08.2002, 65. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Riigi Teataja I, 29.05.2008, 87. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Riigi Teataja I, 18.02.1999.

Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>

Koolitus: „Meeskonnatöö lasteaias“. (2019). *Tallinna Ülikool*. Külastatud aadressil https://ois.tlu.ee/pls/portal/!tois.ois_public.draw_page?_page=26C55172C85FAFF3D6EB1F8D2FED4A6307BA759863366D72&p_id=79E42CFD6F3BAB1D

Kutsestandard: Õpetaja, tase 6. (2017). *Sihtasutus Kutsekoda*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10719263/>

Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus Hariduslike erivajaduste käsitleusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Lasteaiaõpetaja käsiraamat .(2003). Väikelapse mäng (lk 20 – 26). Tallinn: Riiklik eksami- ja kvalifikatsioonikeskus.

Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT.

Lewis, J. M. (1993). Childhood play in normality, pathology and therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol 63 (1), 6-15.

Lyytinen, P., Poikkeus, A., & Laakso, M. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 289–302.

Mallory, J. M., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. (2010). Incorporating divergent thinking training into play interventions for preschool children with developmental risk factors. *International Journal of Creativity & Problem Solving*, 20(2), 57–71.

Nabors, L. , Badawi, M. & Cheney, S. (1997) Factors Related to Teacher-Directed Play Between Preschool-Age Children With Special Needs and Their Typical Peers, *Early Education and Development*, 8:4, 407-417.

Neudorf, E., Ugaste, A., Tuul, M., Miksen, R. (2017). Lasteaiaõpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaia koolistumise põhjustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 54-79.

Nicholson, J., Shimpi, P. M., Kurnik, J., Carducci, C., Jevgiovki, M. (2014). Listening to Children's Perspectives on Play Across the Lifespan: Children's Right to Inform Adults' Discussions of Contemporary Play. *International Journal of Play*, 3(2), 135-156.

Padrik, M., & Hallap, M. (2016). Logopeedia alused. M. Padrik, & M. Hallap (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 13-36). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2016). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children*, 19(3), 3–17.

Piaget, J. (1970). Genetic epistemology. New York, NY: Columbia University Press.

Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2009). Why do Children Involve Teachers in Their Play and Learning?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.

Pyle, A., & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 110:5, 457-466.

Rahvusvaheline haiguste ja tervisega seotud probleemide statistiline klassifikatsioon: *RHK-10* .(2005). Tallinn: Greif.

Reilson, M., & Paabo, R. (2007). *Kuulmislangusega laps tavakoolis. Metoodiline juhendmaterjal tavakooli õpetajatele*. Studium.

Rescorla, L., & Goossens, M. (1992). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 13–21.

Rogers, S. J., & Puchalski, C. B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 57–63.

Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., Rogers, S. J. (2007). A Longitudinal Study of Pretend Play in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37:1024–39.

Trosheva – Asenova, A. (2018). Play development and symbolic play in children with hearing impairment. *Today's Children are Tomorrow's Parents*. 47/48, 131-143.

Täiendusõppeprogrammid. (2018). *Tartu Ülikool*. Külastatud aadressil <https://ois2.ut.ee/#/trainings>

Tylenda, B., Barrett, R. P., Sachs, H. T. (2014). Developmental challenges for individuals with intellectual disability. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*. 30 (7).

Ugaste, A. (2005). Laps ja mäng. Kairit Henno (Toim). *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat*. (lk 154 - 171). Tartu: Atlex.

Ugaste, A. (2017). Laps ja mäng. Kristi Kingo (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 201 – 210). Tartu: Atlex.

Ugaste, A., Tuul, M., Välk, T. (2009). Mängu tähtsus lapse arengus ning mängu juhendamine. Kulderknap, E (Toim). *Ülduskuste areng koolieelses eas* (lk 44-62). Tartu: Kirjastus Studium.

Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6, 39–54.

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152–2216.

Õppekava: „Alushariduse pedagoog“. (2018). *Tallinna Ülikool*. Külastatud aadressil http://ois.tlu.ee/pls/portal/ois2.ois_public.main

Õppekava: „Koolieelse lasteasutuse õpetaja“. (2018). *Tartu Ülikool*. Külastatud aadressil <https://ois2.ut.ee/#/curricula/3131/details>

Lisad

Lisa 1 - ankeet

Ankeet lasteaiaõpetajatele

1. Üldandmed

Vanus:

Mitu aastat olete töötanud lasteaiaõpetajana:

- 0-2 aastat
- 3-5 aastat
- 6-9 aastat
- 10 aastat või rohkem

Haridustase:

- Kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid
- Kõrgharidus, pedagoogilised ja eripedagoogilised kompetentsid
- Õpin lasteaiaõpetajaks

Rühmaliik:

- Sõimerühm
- Aiarühm
- Sobitusrühm
- Erirühm

Laste vanus rühmas:-..... a

Laste arv rühmas:.....

Mitu last on Teie hinnangul erivajadusega?

Missugused erivajadused Teie arvates rühma lastel esinevad?

2. Mängu olemus ja tähtsus

Palun kirjeldage oma sõnadega, mida lapsed mängides teevad.

.....
.....

Miks on Teie arvates mäng koolieelses eas oluline?

.....
.....

Milliste valdkondade õppetegevustes saab Teie arvates mängu kasutada?

	<u>Vähesel määral</u>	<u>Saab hästi</u>	<u>Saab väga hästi</u>	<u>Ei oska öelda</u>
Mina ja keskkond				
Keel ja kõne				
Matemaatika				
Kunst				
Muusika				
Liikumine				

Kui tihti mängivad tavaarenguga 2-7 aastased lapsed Teie rühmas järgmisi mänguliike?
Kui Teie rühmas tavaarenguga lapsi ei ole, liikuge edasi järgmise küsimuse juurde.

	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei oska öelda	Ei esinegi
Õppemäng					
Rollimäng					
Ehitusmäng					
Esemeline mäng					
Liikumismäng					
Müramismäng					
Kujutlusmäng					

Kui tihti mängivad erivajadustega lapsed Teie rühmas järgmisi mänguliike?

Kui Teie rühmas erivajadustega lapsi ei ole, liikuge edasi järgmise küsimuse juurde.

	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei oska öelda	Ei esinegi
Õppemäng					
Rollimäng					
Ehitusmäng					
Esemeline mäng					
Liikumismäng					
Müramismäng					
Kujutlusmäng					

Milliseid tegevusi kasutate oma rühmas sel õppeaastal, et lapsed saavutaksid 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguoskuste valdkonnas:

- Kasutab mängudes loovalt oma kogemusi ja teadmisi

- Täidab mängudes erinevaid rolle

- Peab kinni mängureeglitest

- Lahendab mängu käigus tekkinud probleeme

- Kasutab mängudes erinevaid vahendeid

- Algatab erinevaid mängu

Kas kasutasite eelmisele küsimusele vastamiseks mõnda abivahendit?

Ei

Jah. Millist?

.....

Kui tihti osalete 2-4 aastaste tavaarenguga laste vabamängus järgmiste tegevuste kaudu:

Vastake sellele küsimusele, kui Teie rühmas olevate laste vanused jäävad vahemikku 2-4 aastat.

	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei ole kasutanud	Ei oska öelda
Modelleerimine (näitate tegevuse ette)					
Korra loomine ja reeglite kehtestamine (sekkute tüli korral)					
Mängu algatamine (algatate ise mängu, lapsed liituvad)					
Konteksti loomine mänguks (annate lastele mängu sisu ette; loete juttu, mille põhjal lapsed saavad mängu luua)					
Mänguasjade andmine/valiku suunamine (suunate last konkreetsete asjadega mängima)					
Mängukaaslaste valiku suunamine					
Suunamine kasutama oma kogemust (suunate last meenutama, kuidas päriselt toimuvad asjad nt arsti juures, poes või teatris)					
Lapse motiveerimine/ ergutamiseks					
Mänguruumi kujundamine					
Lapsega koos mängimine					

Kui tihti osalete 5-7 aastaste tavaarenguga laste vabamängus järgmiste tegevuste kaudu:

Vastake sellele küsimusele, kui Teie rühmas olevate laste vanused jäävad vahemikku 5-7 aastat.

	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei ole kasutanud	Ei oska öelda
Modelleerimine (näitate tegevuse ette)					
Korra loomine ja reeglite kehtestamine (sekkute tüli korral)					
Mängu algatamine (algatate ise mängu, lapsed liituvad)					
Konteksti loomine mänguks (annate lastele mängu sisu ette; loete juttu, mille põhjal lapsed saavad mängu luua)					
Mänguasjade andmine/valiku suunamine (suunate last konkreetsete asjadega mängima)					
Mängukaaslaste valiku suunamine					

Suunamine kasutama oma kogemust (suunate last meenutama, kuidas päriselt toimuvad asjad nt arsti juures, poes või teatris)					
Lapse motiveerimine/ ergutamine mängimiseks					
Mänguruumi kujundamine					
Lapsega koos mängimine					

Kui tihti osalete erivajadustega laste vabamängus järgmiste tegevuste kaudu:

Vastake sellele küsimusele, kui Teie rühmas on erivajadustega lapsi.

	Iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Ei ole kasutanud	Ei oska öelda
Modelleerimine (näitate tegevuse ette)					
Korra loomine ja reeglite kehtestamine (sekkute tüli korral)					
Mängu algatamine (algatate ise mängu, lapsed liituvad)					
Konteksti loomine mänguks (annate lastele mängu sisu ette; loete juttu, mille põhjal lapsed saavad mängu luua)					
Mänguasjade andmine/valiku suunamine (suunate last konkreetsete asjadega mängima)					
Mängukaaslaste valiku suunamine					
Suunamine kasutama oma kogemust (suunate last meenutama, kuidas päriselt toimuvad asjad nt arsti juures, poes või teatris)					
Lapse motiveerimine/ ergutamine mängimiseks					
Mänguruumi kujundamine					
Lapsega koos mängimine					

Milliste valdkondade head arengutaset on vaja, et laps tuleks toime järgmiste mänguoskustega?

	Sotsiaalsed oskused	Kognitiivsed oskused	Motoorsed oskused
Kasutab mängudes loovalt oma kogemusi ja teadmisi.			
Täidab mängudes erinevaid rolle.			
Peab kinni mängureeglitest.			

Lahendab mängu käigus tekkinud probleeme.			
Kasutab mängudes erinevaid vahendeid.			
Algatab erinevaid mängu.			

Kas olete nõus oma rühma laste vabamängu vaatlusega?

- Ei
- Jah

Kui olete nõus vabamängu vaatlusega, kirjutage oma e-mail:

.....

Lisa 2 - vaatlusplaan

VAATLUSPLAAN

Enne vaatlemist küsida:

- Rühmalik:
-
- Mitu last on rühmas? Mitu last on täna kohal?.....
- Laste vanused:
- Mitu last on Teie arvates erivajadusega?
- Missugused erivajadused Teie arvates rühmas esinevad?

Vaatluse ajal:

- Millised mänguliigid esinevad?

	2-4 aastased lapsed	5-7 aastased lapsed	Erivajadustega lapsed
Õppemäng (lapsed mängivad valmismängu, nt lauamäng)			
Rollimäng			
Ehitusmäng			
Esemeline mäng			
Liikumismäng			
Müramismäng			

Mitu korda õpetaja osaleb laste vabamängus järgmiste tegevuste kaudu? (märkida kõik korrad)

	2-4 aastased lapsed	5-7 aastased lapsed	Erivajadustega lapsed
Modelleerimine (näitab tegevuse ette)			
Korra loomine ja reeglite kehtestamine (sekkub tüli korral)			
Mängu algatamine (algatab ise mängu, lapsed liituvad)			
Konteksti loomine mänguks (annab lastele mängu sisu ette; loeb juttu, mille põhjal lapsed saavad mängu luua)			
Mänguasjade andmine/valiku suunamine			

(suunab last konkreetsete asjadega mängima)			
Mängukaaslaste valiku suunamine			
Suunamine kasutama oma kogemust (suunab last meenutama, kuidas päriselt toimuvad asjad nt arsti juures, poes või teatris)			
Lapse motiveerimine/ ergutamine mängimiseks			
Mänguruumi kujundamine			
Lapsega koos mängimine			

Pärast vaatlust:

Vaatluse toimumise kuupäev: Ajavahemik:-.....

Vaatleja kommentaarid:

Lisa 3 – kiri direktoritele

Lugupeetud lasteaia direktor

Pöördun Teie poole seoses Tartu Ülikooli eripedagoogika eriala magistritööga, mille teemaks on „Õpetajate arusaamad mänguuskuste kohta ja tegevused mänguuskuste arendamiseks koolieelses lasteasutuses“. Minu töö eesmärgiks on õpetajate küsitluse ja vaatluse põhjal selgitada, milliseid tegevusi nad kasutavad, et saavutada koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavad ette nähtud 6-7 aastaste laste eeldatavad arengutulemused mänguuskuste valdkonnas ning kirjeldada tava-, eri-, ja sobitusrühmade õpetajate vahelisi erinevusi.

Uurimuse läbiviimiseks soovin õpetajatele saata täitmiseks küsimustiku ning vaadelda õpetajaid rühmas lastega mängimas vabamängu ajal (hommikul ajal 9.00-10.00 või õhtul ajavahemikus 15.00-17.30). Küsimustiku palun täita võimalikult paljudel õpetajatel (tava-, eri- ja sobitusrühma õpetajatel), vaatluse läbiviimiseks küsin igalt õpetajalt eraldi nõusoleku. Magistritöös ei kajasta ma andmeid, mis võimaldavad uurimuses osalejaid tuvastada (asutuse, rühma, õpetaja nimi jms). Tänutäheks saadan igale uurimuses osalevale lasteaiale oma valmistöö faili e-kirja teel.

Palun andke 19.aprilliks teada, kas tohin Teie lasteaia õpetajatele (laste vanus rühmas 2-7) saata täitmiseks küsimustiku ning viia läbi vaatlust ajavahemikus aprill-mai 2019.

Vastan meeeldi Teie täiendavatele küsimustele, tel 56785551.

Ette tänades ning tagasisidet ootama jäädes

Marleen Umbleja

TÜ Eripedagoogika ja logopeedia magistriõppekava

Juhendaja Pille Häidkind

Eripedagoogika lektor, Ph.D.

pille.haidkind@ut.ee

Lisa 4 – kategoriseerimise näidis

Palun kirjeldage oma sõnadega, mida lapsed mängides teevad.

(punane- suhtlevad/sotsialiseeruvad; kollane – elavad läbi kogemusi; sinine – kogevad uusi teadmisi ja kogemusi; lilla - õpivad; tumeroheline – tegutsevad/manipuleerivad asjadega ; heleroheeline – motoorne pool; pruun - emotsioonid; allakriipsutus – võtavad rolle ; kursiiv - matkivad/jäljendavad)

	Rühmaliik	Mida lapsed mängides teevad?
1	Aiarühm	Kogevad ja kontrollivad oma elu kogemusi
2	Aiarühm	Võtavad endale erinevaid <u>rolle</u>
3	Erirühm	Mängides lapsed mängivad läbi nende elus toimunud sündmusi või sündmusi, mida nad tahaks et juhtuks.
4	Erirühm	Mängivad omaette või kellegagi koos. Tihti on mängus nii sees, et raske mängu lõpetada.
5	Aiarühm	Sõimerühmas tegutseb iga laps peamiselt omaette ning käib võitlus mänguasjade üle.
6	Erirühm	Mängivad
7	Aiarühm	Arendavad sotsiaalseid oskuseid, õpivad erinevaid valdkondi
8	Sobitusrühm	Mängides lapsed suhtlevad eakaaslastega – koostöö, lahendavad probleeme, arutlevad, analüüsivad, loovad ja püüavad hakkama saada oma emotsioonidega.
9	Aiarühm	Räägivad või häälitsevad valjult, jooksevad sihitult ringi, koguvad asju ja paigutavad neid ümber, vaatlevad ja matkivad teisi rühmakaaslasi, jagavad korraldusi ja <u>rolle</u> , jäljendavad multifilmi tegelasi, oma elukogemusi
10	Sobitusrühm	Suhtlevad omavahel, elavad läbi oma kogemusi ja teadmisi, kasutavad kujutlusvõimet
11	Sobitusrühm	Mängivad läbi elus ette tulnud situatsioone, manipuleerivad mänguasjadega.
12	Aiarühm	Jooksevad, kaklevad, karjuvad
13	Aiarühm	Suhtlevad teineteisega, kasutavad esemeid, vahendeid
14	Sobitusrühm	Tunnetavad maailma neile ainuomasel loomulikul moel ise seda protsessi nautides

15	Aiarühm	Teevad süüa, ehitavad klotsidega, arstimäng, juuksurimäng, poemäng, lauamängud, pimesikk jne
16	Aiarühm	Lapsed manipuleerivad mänguasjadega, jäljendavad täiskasvanute rolle, matkivad televiisorist ja arvutimängudest nähtut, suhtlevad omavahel, õpivad seos-tagajärg suhteid.
17	Aiarühm	Suhtlevad - vaidlevad, jagavad ja vahetavad rolle jne
18	Erirühm	Elavad läbi oma kogemusi, suhtlevad kaaslastega, tegutsevad asjadega.
19	Erirühm	Tegutsevad vahenditega, on sotsiaalsed, õpivad uusi oskusi ning arenevad.
20	Sobitusrühm	Tegutsetakse esemetega, mängitakse läbi olukordi, mis eelnevalt nähtud ning kuulnud.
21	Sobitusrühm	Õpivad ja arenevad koos sõpradega kasutades erinevaid mänguasju ning vahendeid.
22	Sobitusrühm	Koguvad uusi teadmisi, õpivad ja arenevad.
23	Erirühm	Tegutsevad neile sobival moel erinevate asjadega ning elavad läbi oma kogemusi, teadmisi ning omandavad uusi.
24	Sobitusrühm	Jäljendavad kaaslasi, tegutsevad asjadega, jooksevad ja müraavad, suhtlevad kaaslastega.
25	Erirühm	Omandavad uusi teadmisi ja kogemusi. Õpivad mõistma emotsioone ning teiste käitumisi, panevad proovile oma kogemused ja teadmised.
26	Sobitusrühm	Elavad läbi oma eelnevaid kogemusi, st mängivad seda, mida on kuskil näinud. Suhtlevad ja tegutsevad sõprade ning täiskasvanutega.
27	Sobitusrühm	Asjatavad vahenditega, suhtlevad, jagavad ja omandavad teadmisi ja kogemusi.
28	Erirühm	Tegutsevad üksi ja vahel kaaslastega, manipuleerivad esemetega.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marleen Umbleja

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose õpetajate arusaamad mänguuskuste kohta ja tegevused mänguuskuste arendamiseks koolieelses lasteasutuses,

mille juhendaja on Pille Häidkind,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Marleen Umbleja

15.05.2019