

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Airi Tõnn
MINA-SÕNUMITE KASUTAMINE KÕNES JA SUHTLEMISEL ÜHE
KOLMEAASTASTE LASTE RÜHMA NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Elve Voltein

Läbiv pealkiri: Mina-sõnumid kõnes ja suhtlemisel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Elve Voltein

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Irja Vaas, MA

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Resüme

Hea keele- ja suhtlemisoskus on vajalikud elus hakkama saamisel. Seepärast on juba lasteaia õppekavas üheks valdkonnaks *keel ja kõne*, mille eesmärgiks on ka lapse toimetulek igapäevases suhtlemises. Selle bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas sõnastavad ja kasutavad suhtlemisel mina-sõnumeid ühe lasteaia kolmeaastaste rühma lapsed. Uuringus osales üheksa last kolmeaastaste rühmast, kus õpetajad kasutavad igapäevatoos mina-sõnumeid ja nende sõnastamist on õpetatud ka lastele. Uurimistö läbiviimiseks valiti kvalitatiivse uurimisviisi juhtumiuuring. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude ja 5-minuti vaatlustega laste mängu ajal. Tulemustest selgus, et selles rühmas kasutasid kolmeaastased lapsed nii teatavaid, ennetavaid, äraütlevaid, positiivseid kui ka kehtestavaid mina-sõnumeid. Nende sõnastamine sõltus lapse kõnearengu tasemest ja samas ka täiskasvanu toetusest. Intervjuudel sõnastati rohkem just kehtestavaid ja ennetavaid mina-sõnumeid. Vaatlustel selgus, et mängides kasutati rohkem teatavaid mina-sõnumeid, millega kinnitati enda rolli või selgitati tegevust. Samuti prooviti sõnadega lahendada mõnda probleemi.

Märksõnad: mina-sõnumid, kõnearendus, suhtlemisoskused, kehtestamine.

Using I-Statements in Speech and Communication as an Example of One Three-Year-Old Children's Group

Abstract

Good language and communication skills are needed to cope with life. Therefore the main area in kindergarten's curriculum is *speech and language*, which aim is also children's ability to cope with everyday communication. The aim of this bachelor thesis is to find out, how three-year-old children formulate and use in interpersonal communication I-statements in one kindergarten. In this research participated nine children in one kindergarten's three-year-old group, where teachers used I-messages in everyday work. Formulating I-messages was also taught to children by teachers. The research utilised qualitative case study methodology. Data were gathered through 5-minute observations and semi-structured interviews. The study showed that three-year-old children in that kindergarten used declarative, preventive, negative, positive and assertive I-messages. Formulation of I-messages depended on the child's level of development, and also in the adult support. On the interviews were formulated more assertive and preventive I-messages. Observations showed that when playing children used declarative I-messages, confirming their role. Also, attempts to solve some problems.

Keywords: I-statements, I-messages, speech development, communication skills, assertiveness.

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus.....	4
<i>Bakalaureusetöös kasutatavad mõisted</i>	5
<i>Mis on mina-sõnumid</i>	5
<i>Mina-sõnumite kasutamine</i>	6
<i>Mina-sõnumid ja lapsed</i>	7
<i>Suhtlemisoskused koolieelses eas</i>	8
<i>Suhtlemisoskuste arendamine koolieelses eas</i>	9
<i>Kõne ja keele areng koolieelses eas</i>	10
<i>Kõne arengu teooriad</i>	11
<i>Kõne arendamine koolieelses eas</i>	12
<i>Töö eesmärk ja uurimisküsimused</i>	14
Metoodika	14
<i>Valim</i>	14
<i>Mõõtevahendid</i>	15
<i>Protseduur</i>	15
<i>Eetika</i>	17
Tulemused	17
Arutelu	20
<i>Piirangud</i>	22
<i>Kokkuvõte</i>	22
Tänuõnad	22
Autorsuse kinnitus	23
Kasutatud kirjandus	24
Lisa 1 Poolstruktureeritud intervjuu 3-aastaste lastega	
Lisa 2 5-minuti vaatluse näidis	
Lisa 3 Katkend uurimispäevikust	
Lisa 4 Kategooriate moodustamine	

Sissejuhatus

Suhtlemine on peamine keelekasutuse funktsioon (Karlep, 2003). Newcombi jt metaanalüüs näitas, et hea suhtlemisoskus on üheks teguriks lapse populaarsel staatusel rühmas (Smith, Cowie, & Blades, 2008; Tuisk, 2002). Tropp ja Saat (2008) märgivad, et eelkoolieas on lastevaheline kontakt, teineteisest arusaamine, aga ka konfliktidega toimetuleku oskus vajalikud sõprussuhete kujunemisel. Karlepi (2003) järgi ei kindlusta kõneloome ja –taju veel suhtlusoskust ennast. Kõnevilumuse kõrval vajab laps ka erinevad suhtlemisoskuse osaoskuseid nagu suhtlusstrateegia valik ja rakendamine. Üheks suhtlemisstrateegia rakendamiseks on mina-sõnumite kasutamine. Mina-sõnumid annavad võimaluse enesekehtestamiseks mittesüüdistaval moel (Murrik & Põldaru, 2011). Mina-sõnumid aitavad selgelt väljendada ja kirjeldada oma mõtteid, tundeid ja vajadusi (Suhtlemisoskuste KKK., s.a.). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on toodud 6-7aastase lapse eeldatavad tulemused üldoskuste valdkonnas: „...suudab mängu käigus probleeme lahendada ja jõuda mängukaaslastega kokkuleppele“ (4.pt, §12); „... selgitab oma seisukohti“ (4.pt, §14). Samas leiti uuringus (Sikka, 2009), et kooliminevatele lastele ei valmista raskusi näiteks kuulnud lugudest vestlemine ega hääliku tundmine. Madalaimad hinded saadi hoopis võime eest arvestada teiste tunnetega ning oskuse eest lahendada konflikte.

Eestis lähevad lapsed lasteaeda tavaliselt kolmeaastaselt, seal kohanetakse uue ümbruse ja kaaslastega. Nüüd on vaja mitmeid uusi oskusi, sealhulgas ka enesekehtestamist. Samal perioodil algab ka väga aktiivne sõnavara kasv (Karlep, 1989) ja hakatakse kasutama lihtsamaid liitlauseid (Tulviste, 2008). Väikelapseeas avalduvad raskused kõne ja keele omandamisel ning kaaslastega suhtlemisel ennustavad aga probleeme koolieas (Jopling, Whitmarsh, & Hadfield, 2013; Schmitt, Flay, & Lewis, 2014). Mõlemad uuringud toetavad sekkumisprogrammide vajalikkust juba koolieelses eas, et vältida võimalikke hilisemaid probleeme. Üheks võimaluseks konfliktide ennetamiseks või rahulikuks lahendamiseks soovitatakse lastele õpetada endast lähtuvaid avaldusi (Gordon, 2007; Reynolds, s.a.). Seega on oluline uurida, kas on võimalik õpetada mina-sõnumeid juba kolmeaastastele lastele, et lasteaeda tülles laabuksid probleemid rahulikumalt. Gordoni laste efektiivsustreening Y.E.T. (Youth Effectiveness Training) on mõeldud lastele alates neljandast eluaastast (Gordon Training, s.a.). Lähtudes eelnevast on uurimisprobleem: mina-sõnumite kasutamine kui üks võimalus enda mõtete, tunnete ja vajaduste väljendamiseks juba kolmeaastaste rühma lastel.

Sissejuhatavas osas defineeritakse mõisted, antakse ülevaade mina-sõnumitest, käsitletakse suhtlemisoscuste ning kõne ja keele arengu probleeme. Empiirilises osas tutvustatakse uurimistöö metoodikat, kajastatakse uuringu tulemusi ja arutletakse nende üle.

Bakalaureusetöös kasutatavad mõisted

Mina-sõnumid (*I-messages, I-statements*) – iseenda (oma mõtete, tunnete, vajaduste, kogemuste) kirjeldamine, selge väljendamine (Suhtlemisoscuste KKK, s.a.; Kiis, s.a.). Kasutatakse ka mina-teated, mina-avaldused.

Kehtestamine – käitumisviis enese huvide eest seismisel, samas arvestatakse suhtluspartneriga (Krips, 2011).

Suhtlemisoscus – toimimisviis eesmärgi saavutamiseks (Krips, 2011). Oscus situatsiooni adekvaatselt tõlgendada ja seejärel nii verbaalseid kui mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid kasutada.

Keel – inimeste poolt kasutatav loomulik keel, mis tavaliselt teostub verbaalse suhtluse vormis igapäevaelus. Ühelt poolt on see autonoomne süsteem, teiselt poolt sotsiaalne, kultuuriline, kognitiivne, mentaalne, bioloogiline nähtus (Karlsson, 2002).

Kõne – on kõnevõime realiseerimine, keele kui vahendi kasutamine erinevates suhtlussituatsioonides (Karlep, 1989).

Mis on mina-sõnumid

Kuuekümnendatel aastatel leidis ameerika psühholoog Haim Ginott, et endast lähtuvad avaldused on vähem provokatiivsed kui sina-avaldused (Huish, s.a.). Seetõttu soovitas ta neid kasutada lastele piiride seadmisel. Mõiste *mina-sõnumid* võttis kasutusele tuntud suhtlemisoscuste ja konfliktilahendusmeetodite õpetamise algataja Thomas Gordon. Lastega tööd tehes tuli aeg-ajalt ette ebasobivat käitumist ja Th. Gordon märkas, et mina-avaldused andsid võimaluse näidata piiride seadmisel hoolivust (Gordon Training, s.a.; Reynolds, s.a.). Mina-sõnumid (ehk mina-avaldused) on üks osa verbaalsest enesekehtestamisest.

Gordoni (2007) järgi on kehtestava mina-sõnumi olulised osad: vastuvõetamatu käitumise hinnanguvaba kirjeldus; kehtestaja tunde sõnastus; käitumise käegakatsutav ja konkreetne mõju kehtestajale. N: Kui sa on jätad oma riided põrandale (käitumine), olen ma pahane (tunne), sest ma saa olla puhtas toas (mõju). Kasutatakse ka skeemi: käitumise kirjeldus; mõju kehtestajale; kehtestaja tunde avaldamine (Kiis, s.a.; Kreem, 2013; Suhtlemisoscuste KKK, s.a.). N: Kui sa jätad oma riided põrandale (käitumine), ei saa ma olla puhtas toas (mõju) ja olen pahane (tunne). Sõnumi sõnastamist võib alustada ka enda tunde kirjeldusega, jätkata

häiriva käitumise kirjeldusega ja seletusega, mis põhjustel nii tunnen (Huish, s.a.; Reynolds, s.a.). N: Ma olen pahane (tunne), kui jätab oma riided põrandale (käitumine) ja ma ei saa olla puhtas toas (miks). Eelnevale võib juurde lisada veel neljanda osa, millist käitumist ma ootan või eelistan (Kiis, s.a.). N: Ma olen pahane (tunne), kui jätab oma riided põrandale (käitumine) ja ma ei saa olla puhtas toas (miks), ma soovin, et sa riided ära paned (oodatud käitumine).

Krips (2011) toob välja, et kehtestav sõnum on tavaliselt lühike, sealjuures on olulised õige suhtlemistasand, kindel hääletoon ja kehakeel. Kehtestava sõnumi koostamisel võib kasutada erinevaid kehtestavaid tehnikaid nagu muudetava käitumise kirjeldus hinnangut andmata; enda tunnete avaldamine; teise käitumise mõju selgitamine; kokkuvõttev kehtestus (Krips, 2011). Hushi (s.a.) sõnul näitab kehtestava sõnumi olulisust suhtluspartneri enesetunde aspekt. Kui kaaslane ei pea oma eksimust kehtestaja ees tunnistama, on probleemi lahendamine lihtsam. Seetõttu aitab mina-keel suhteid hoida, seevastu sina- keel on süüdimõistev.

Gordoni (2006) järgi jäätavad mina-sõnumid vastutuse inimesele, kellel on probleem, mitte ei lükka seda partnerile. Sina-sõnumi esitamisel süüdistatakse kaaslast. Samas jääb vastutus häiriva käitumise muutmiseks teisele, seega võimalus olla vastutustundlik ja abivalmis (Gordon, 2006; Kreem, 2013). Mina-sõnumid ei anna negatiivset hinnangut, seega aitavad suhteid hoida ja suurendavad lähedust. Gordon (2006) rõhutab mina-sõnumite olulisust enda käitumise tagajärgede mõistmisest kaaslase suhtes. Lapsed ei taju alati, et nende käitumine võib teisele olla häiriv, seda mõistes saab tekkida soov end parandada (Gordon, 2006, 2007). Kehtestav käitumine annab võimaluse arvestada kaaslasega enda vajadustest loobumata (Krips, 2011).

Peale kehtestava mina-sõnumi võib sõnastada veel teatava mina-sõnumi (avab olemuse), ennetava mina-sõnumi (aitab ennetada probleemi), positiivse mina-sõnumi (tugevdab suhteid) ja äraütleva mina-sõnumi (vastab eitavalt palvele) (Kiis, s.a.). Gordon (2007) kasutab oma raamatus positiivseid mina-sõnumeid ja ennetavaid mina-sõnumeid. Hushi (s.a.) järgi saab erinevate mina-sõnumite abil väljendada enda probleemi, aga jagada ka oma tundeid ja arvamusi.

Mina-sõnumite kasutamine

Mina-sõnumite sõnastamist õpetatakse erinevatel koolitustel. Nende kasutusvõimalusi tutvustatakse paljudes eneseabiraamatutes. Thomas Gordon töötas välja algul programmi P.E.T. (Parent Effectiveness Training), hiljem T.E.T. (Teacher Effectiveness Training), kus

ühe osana toetava kuulamise kõrval soovitatakse kasutada mina-sõnumeid. Kreemi (2013) sõnul sobib mina-sõnumeid kasutada koolis enesekehtestamisel. Kuna endast lähtuvad sõnumid ei sisalda negatiivset hinnangut, ei kahjusta need õpetaja ja õpilase suhet. Mina-sõnumite kasutamisel on kogetud julgust lahendada ka keerulisemaid probleeme. Nimetatud on ka abi enda soovide ja vajaduste väljendamisel ja võimalust emotsioone rahulikult moel sõnastada (Hush, s.a.). Gordon (2006) tõdeb, et hoolimata mina-sõnumi õigest sõnastamisest võib kaaslane siiski võtta kaitsehoiaku, sel juhul soovitatakse edasi kasutada aktiivse kuulamise tehnikat.

Kehtestava sõnumi kasutamist võivad takistada enesekohased uskumused: peetakse ebaviisakaks, isekaks, kardetakse piinlikkustunnet enda mõtete esitamisel; oskuste puudumine: halb sõnaosavus; ärevustunne ja stress (Kreem, 2013). Gordoni (2006) järgi on mina-sõnumite kasutajad tundnud kartust enda ja oma tunnete avamisel ja vastutuse iseendale jäämist. Ootamatu on olnud ka muutus iseenda olemuses, mille toob kaasa enda probleemi analüüsimine. Mina-sõnumi sõnastamisel võib kergesti eksida. Gordon (2007) hoiatab varjatud sina-sõnumite, süüdistamise, sildistamise ja enda tunde sõnastamisel üliemotsionaalsuse eest.

Bippus ja Young (2005) uurisid negatiivse ja positiivse emotsiooni sõnastamise mõju suhtluspartnerile mina- ja sina-sõnumite kasutamisel. Autorid ei kinnitanud varasemate uuringute tulemusi mina-sõnumite tulemuslikkuse kohta. Nad leidsid, et positiivse tunde sõnastamisel oli mina-sõnumi mõju kaaslasele tõesti suurem, kuid negatiivse emotsiooni korral jäi partneri suhtumine sarnaseks. Suhtluspartnerid tundsid end ikka süüdi teisele halva tunde tekitamises, sõnumi hooliv esitamine ei lugenud. Autorid pidasid tulemusi vajalikuks eelkõige treeneritele, õpetajatele ja terapeutidele, et vältida tehnikate õpetamist, mille toimimine ei ole kindel ja empiiriliste uuringutega põhjendatud. Samas viitasid autorid täiendavate uuringute vajalikkusele, kuna tulemused erinesid suhtetüübiti. Samuti leiti, et uuringu tulemusi võis mõjutada läbiviimise meetod. Kunstlikus olukorras võivad uuritavate vastused olla erinevad loomulikkus situatsioonis kasutatavatega.

Mina-sõnumid ja lapsed

Kolme kuni nelja aasta vanuselt tekib lapsel arusaam oma minast. Lastele meeldib kuulata lugusid ajast, kui nad olid väikesed. Teisi kuulates ja ise endast rääkides mõistab laps, et inimestel on erinevad kogemused. Õpetaja saab korraldada, et lapsel oleks võimalik välja öelda oma seisukohti ja arvamusi. Selle käigus õpib laps tundma sotsiaalseid reegleid ja oma mina (Nugin, 2005). Mina teadmiseiga tuleb ka mina-keel: ma tahan, mulle meeldib.

Lemmens (2011) märgib oma uuringus, et Gordoni perekoolituse programmides osalevad vanemad on lastele oma käitumisega eeskujuks. Sellega annavad nad lastele edasi oskused, kuidas tõhusalt suhelda ja seejuures ka oma vajadusi teadvustada. Õpetajale on suureks abiks, kui laps suudab end verbaalselt väljendada, miks ta nii toimis.

Õpetaja saab aidata ka lapsel omandada mina-keelt. Õpetaja peaks ise kasutama mina-sõnumeid, sealjuures on oluline ka turvaline keskkond ja õpetaja mitteverbaalne suhtlemine (hääletoon, kehakeel). Gordoni (2003) järgi aitavad mina-sõnumid tekitada lapses lugupidamise tunnet teiste vajaduste vastu. Meece, Rivers ja Wingate (2009) soovivad õpetajal kasutada mina-sõnumeid näiteks reeglite põhjuste selgitamisel: „Ma kardan, et sa kukud.“, „Mul on hea meel, et te klotse jagate.“ Nii mõistavad lapsed, et nende tegevus on oluline, see mõjutab ümbritsevaid inimesi. Sellega saavad selgeks põhjus ja tagajärg, ka hakkab laps ise mina-sõnumeid kasutama. Ka Gordon (2006) märgib, et pärast efektiivsustreeningut õpetajatele, hakkasid õpilased jäljendama ja kasutama mina-sõnumeid. Lapsed õpivad mõistma ja adekvaatselt väljendama enda ja kaaslaste emotsioone, omandades suhtlemise käigus teatud suhtlemismudelid (Murrik & Põldaru, 2011). Nii saavad selgeks ka äraütlemise moodsused. Oskus öelda „ei“ on teisel eluaastal üks olulisemaid arenguülesandeid, kui laps hakkab hindama, mida ta ei taha (Keltikangas-Järvinen, 2013).

Suhtlemisoskused koolieelses eas

Suhtlemisoskused (nimetatakse ka sotsiaalsed oskused) on kui toimimisviisid eesmärkide saavutamiseks. Iga suhtlemisoskust saab jagada osaoskusteks (suhtlemistehnikateks). Krips (2011) liigitab suhtlemisoskused sooritamisoskusteks ja tõlgendamisoskusteks. Sooritamisoskused on suhtlemisel abiks (sobiva kehakeele ja silmside kasutamine, kaaslaste kuulamine, olla meeleskindel ent mitte domineeriv). Tõlgendamisoskuseid on vaja kaaslaste käitumise lahtimõtestamisel (teise kehakeele, silmside mõistmine; reageerimine teise tujudele; asjakohaste verbaalsete signaalide saatmine).

Suhtlemisoskuste areng algab enne kõne kujunemist. Varases eas suhtleb laps emotsioonide pinnal. Karlepi (1998) järgi kasutab väike laps suhtlemisel täiskasvanuga erinevaid kinesteetilisi märke: miimilisi (pilk, žestid), vokaalsed (kisa, koogamine, lalin), esemetele osutamine, nendega manipuleerimine. Teise eluaasta lõpul ja kolmandal eluaastal saavutab ülekaalu verbaalne suhtlemine. Suhtlemine kujuneb kahtepidi: laps-laps ja laps-täiskasvanu (Karlep, 1998). Kahe-kolmeaastase lapse suhtlemine on edukas koos täiskasvanuga ühiselt tegutsedes. Laps jälgib, kuulab täiskasvanu kommentaare ja omandab oskused tegutseda. Täiskasvanu kommentaarid loovad aluse lapse ütluste kujunemiseks

(mudelid). Kolme-nelja aasta vanuses tuleb motiiv - kiitus. Nelja-viieaastaselt arenevad koostööoskused ja paranevad suhtlemisoskused eakaaslastega. Ühises mängus hakkab laps reguleerima ja kontrollima kaaslaste tegevust (Hallap & Padrik, 2008a). Karlep (1998) toob välja suhtlemisoskuste arengu perioodidena: kõne-eelne mitteverbaalne suhtlemine (emotsionaalne kontakt, žestid jne) ning suhtlemisvormide järkjärguline kujunemine (isikulisituatiivne, tegevuslik- situatiivne, tunnetuslik-situatsiooniväline, isikulisituatsiooniväline).

Sotsiaalsete oskuste (oskus suhelda, luua suhteid ja omaks võtta ühiskonnas tunnustatud norme ja reegleid) kujunemisel on oluline kõne roll, ent selle valdamine üksi ei kindlusta veel suhtlemisoskust ennast (Karlep, 2003). Koolieelses eas õpib laps järk-järgult oma emotsioone ja käitumist kontrollima. See oskus kujuneb täiskasvanu sõnalisel juhendamisel konkreetsete juhendite ja põhjenduste kaudu kõne abil. Täiskasvanu tegevus annab jäljendamise mudelid. Ka Bandura tuntud eksperimendis käitusid kõige agressiivsemalt lapsed, kes nägid filmis samamoodi toimivat täiskasvanut. Lapsed on alati modelleerima täiskasvanult saadud mudelit (Krull, 2000; Kõiv, 2003).

Suhtlemisoskuste arendamine

Arvatakse, et laste suhtlemisoskuste areng on seotud kasvatusena ehk vanemate sihiteadliku käitumise kujundamise tulemusega (Kriips, 2011). Samas ei mõjuta tulemusi mitte vanema õpetussõnad heast käitumisest, vaid vanema ja lapse omavaheline suhtlemine õpetussõnade andmise ajal. Karlepi (1998) sõnul tajub väike laps kõnes kõigepealt intonatsiooni. Meece et al. (2009) toovad välja keskkonna olulisuse suhetele. Negatiivses verbaalses keskkonnas tunneb laps end tähtsusetuna ja saamatuna. Seevastu positiivne verbaalne keskkond kujundab lapses positiivse enesehinnangu. Meece et al. (2009) uuring toob välja 20 praktilist nõuannet positiivse verbaalse keskkonna loomisele klassiruumis. Teiste hulgas ka soovitus kuulata lapse sõnu tähelepanelikult, vajadusel korrigeerida ja tagasi peegeldada. Lapsega tuleks tema käitumisest rääkida (kirjeldamine), aidata omandada vastavat sõnavara, seejuures anda aega lapsele koguda mõtteid. Õpetaja peaks konkreetselt ütleva, mida on vaja teha ja mida ei tohi teha, selgitama põhjuseid. Kõiv (2003), Tropp ja Saat (2008) leiavad, et sotsiaalsete oskuste omandamiseks tuleb eelkõige luua hea kontakt, säilitada armastavad lähisuhted ning kujundada positiivne sotsiaal-psühholoogiline sisekliima.

Tegevusteooria järgi võiks ka suhtlemisoskusi õpetada lapse ja täiskasvanu vahelises tegevuses. Suhtlemist soodustab ühine tegevus, emotsionaalne kontakt, last huvitavad objektid. Algul toimub tegevus koos täiskasvanuga, siis on jäljendamise periood, seejärel tegutsemise näidise järgi ning sõnalise instruksiooni järgi, lõpuks ka iseseisvalt (Karlep,

1998). Selline mudel võimaldaks õpitul jõuda lapse igapäevastesse tegemistesse. Sotsiaalse õppimise teooria järgi omandavad lapsed oskused sotsiaalses keskkonnas, luues käitumise mudelid vaadeldes ja suheldes teistega (Veisson & Veispak, 2005). Laps jäljendab täiskasvanut, kinnistavateks tasudeks on käitumise tagajärjed. Bandura peab siin oluliseks sisemisi protsesse, enesega rahulolu. Vaatlusõppimise käigus konstrueeritakse uus käitumine. Õppimise tulemused olenevad kogemustest ja võivad olla nii positiivsed kui negatiivsed. Nii võib üks agressiivne laps rühmas anda oma mudeli teistele ja mudeldamise tõttu levib probleem edasi (Keltikangas-Järvinen, 2013). Erinevatest uuringutest on leitud, et agressiivselt probleeme lahendavad lapsed käituvad samuti mudelite kohaselt (Keltikangas-Järvinen 2011). Nad on oma strateegiad kujundanud oma kogemustest lähtuvalt. See seletab ka agressiivse käitumise püsivust. Seepärast ei tohiks jätta konfliktide lahendamist ainult laste kanda, eeldades, et lapsed peavad ise hakkama saama. Õpetaja ei pea sekkuma ise otsuseid tehes, vaid õpetama lastele lahenduseks õiged strateegiad.

Suhtlemisõpetuse metoodika eeldab ütluse eesmärgi teadvustamist. Keeleliselt sama ütlus võib täita sõltuvalt situatsioonist erinevaid eesmärke (intonatsioon erinevus), sama eesmärgi täitmiseks saab kasutada erinevaid ütlusi (Karlep, 2003). Suhtlusakt algab kontakti loomisest, järgneb suhtlemine kui protsess ja lõpeb katkestamisega. Verbaalse suhtlemise eelduseks on oskus kõnet produtseerida, aga ka mõtestatult tajuda. Esmaseks ülesandeks on harjutada last kuulama vestluspartnerit ja kuuldust aru saama (Kivi & Sarapuu, 2005). Karlepi (1998) järgi tuleb suhtlemist õppida ja suhtlemist peab ka harjutama. Keltikangas-Järvineni (2011) järgi peaks keskendumine teise inimese signaalide mõistmisele ja enda soovide väljendamisele, verbaalsele kehtestamisele. Lapse jaoks võib olla rõõmustav kogemus, kui ta suudab olukorrast välja tulla sõnade abiga. Nii on Logue (2007) leidnud, et lastele sotsiaalsete oskuste, sealhulgas verbaalsete suhtlemisoskuste, õpetamine on vajalik. Lapsi ei peaks karistama oskamatus eest konflikte lahendada. Probleemi ennetamine hoiaks ära laste negatiivse tunde mitte hakkamasaamisest.

Kõne ja keele areng koolieelses eas

Kõnel on lapse arengus väga oluline osa. Lapse kasvades on kõne vajalik kaaslasega suhtlemisel, teadmiste saamisel (Hallap & Padrik, 2008b). Suheldes endast kompetentsemate inimestega õpib laps tajuma nii ennast kui suhteid teiste inimestega. Sealjuures omandab laps parema keeleoskuse, mis võimaldab tal enda mõtteid ja tundeid teistele arusaadavamaks teha (Jopling et al., 2013; Tulviste, 2008). Hartase (2005) sõnul on juba 20-nädalase loote kõnetaju arenenud piisavalt, et reageerida ema kõnele. Uuemad uuringud väidavad, et vahetu

suhtlemine on oluline just esimestel eluaastatel, eelkoolieas õpib laps keele kohta ka täiskasvanute kõnet kuulates (Tulviste, 2008).

Kahe- kuni kolmeaastane laps kasutab kõnes kolme-neljasõnalisi lauseid (Smith et al., 2008). Selles vanuses õpib laps mängudes väljendama oma mõtteid ja kogemusi. Arenevad välja erinevad käitumise, rutiinide stsenaariumid nagu nuku magama panemine. Täiskasvanu abiga õpib laps väljendama oma mõtteid (Smith et al., 2008). Samas ei ole ühtset seisukohta uurijate hulgas, mil määral on lapse eneseväljendus, mõtted, sõnad mõjutatud täiskasvanu poolt (Smith et al., 2008). Kolmeaastase lapse kõne on üldiselt mõistetav ka perekonnaväliste täiskasvanutele, lausungid on pikemad ja keerulisemad. Lapsed suudavad juba osaleda vestluses, kuigi käsitlevad teemasid olevikus. Hakkavad kasutama lihtsamaid liitlauseid (Tulviste, 2008). Viiendaks eluaastaks hakkavad kasutama juba põimlauseid. Laps suudab oma kõnet kohandada, et sobituda vestluspartneriga (Tulviste, 2008; Smith et al., 2008). 4.-5. eluaastaks hakkavad lapsed kirjeldama oma isiklikke kogemusi. Oma mõtete, ka ultimaatumite korduv esitamine aitab lapsel eristada enda seisukohti teiste omadest (Smith et al., 2008; Krull, 2000). Kõne arengu tasemest sõltub, kui sobivalt kasutab laps ütluseid kõnes. Kuidas suudab teha ennast arusaadavaks ja mõista ka teise inimese ütluseid (Hallap & Padrik, 2008b).

Piaget' järgi jaotatud operatsioonide-eelsel arengutasemel (2.-7.eluaastal) on laste kõne rohkem sotsiaalse iseloomuga. Lapsed kasutavad keelt oma tunnete, kirjelduste, elusündmuste edasiandmiseks. Et väljendada oma soove ja tundeid, peab lapsel olema teatud sõnavara. Erinevate sõnade vormimine lausungiks võimaldab lapsel lähtuvalt kontekstist anda edasi oma mõtted kaaslasele. Sõna mõistmiseks ja kasutamiseks tuleb lapsel omandada vastava keeleüksuse häälikkoostis ja tähendus (Karlep, 2003). Uued sõnad võetakse kasutusele väga ebahühtlaselt. Sõnatähenduse omandamine sõltub lapse kognitiivsest arengust. Sõnade aktiivne omandamine kasvab 1,6 kuni 2 aasta vanuses ja väheneb siis natuke järgmise poolaasta jooksul. Väga aktiivne sõnavara kasv algab jälle 2,6 kuni 3,6 aasta vanuses ja pidurdub uuesti järgmise poolaasta jooksul. Edaspidi omandavad lapsed sõnavara pidevalt, ent mitte enam nii aktiivselt (Karlep, 1989). Uurimuste järgi ennustab juba 24 kuu vanuse lapse sõnavara suurus edaspidi nii lapse keelelist arengut kui kognitiivset ja sotsiaalset arengut (Tulviste, 2011).

Kõne arengu teooriad

Ei ole olemas ühte teooriat, mis oskaks seletada kõiki keele arenguaspekte. Keele arengu teooriad erinevad rõhuasetuse poolest (Smith et al., 2008). Õppimisteooria järgi omandatakse keel mudeldamise, matkimise, harjutamise ja tagasiside kaudu. Laps omandab keele

vanematelt saadud tähelepanu (positiivse tagasiside) kaudu (Tulviste, 2008; Smith et al., 2008). Samas on uurimustes leitud, et näiteks süntaksi grammatilisel omandamisel on ema mõju väga väike (Smith et al., 2008). Ka ei osata Tulviste (2008) sõnul seletada, kuidas õpivad mittematkivad lapsed keele sama kiiresti kui matkivad lapsed. Samuti ei osata õppimisteooria abil seletada 2. eluaasta lõpus toimuvat sõnavara arenguspurti (Tulviste, 2008).

Chomsky kõneorgani teooria järgi on lastel kaasasündinud teadmised keele kohta. Laps omandab keele teatud keelespetsiifilise mehhanismi abil (*LAD, language acquisition device*). Selle süsteemi abil tajub laps kuuldud tekstis lausete korrapära. Nende korrapärasuste järgi loob keelesüsteem hüpoteese, nende võrdlemisel ja kontrollimisel hülgab ebasobivad (Smith et al., 2008). Kõneorgani teooria esindajad ei pea oluliseks positiivset tagasisidet kinnistusena keele omandamisel. Nende ideede kohaselt õpib laps keele teatud kriitilisel perioodil, kui ta on selleks bioloogiliselt valmis. Seejuures ei oma tähtsust ei vanemate suhtlemise viis ega aeg (Tulviste, 2008; Krull, 2000).

Kognitiivse teooria esindajad peavad oluliseks keele omandamise seotust kognitiivse arenguga. Lapsed omandavad teatud sensomotoorsed skeemid enne, kui hakkavad rääkima (Smith et al., 2008). Rõhutatakse lapse enda aktiivsust keelereeglite avastamisel ja loovust (Tulviste, 2008). Piaget järgi tajuvad lapsed objektide jäävust enne sõnade tähenduse mõistmist (Smith et al., 2008). Sotsiaalse interaktsiooni teooria esindajad rõhutavad keele omandamist suheldes teiste inimestega (Tulviste, 2008). Keele omandamine algab sünnist alates vanemaga suheldes, laps kaardistab oma keele sotsiaalses maailmas, milles ta areneb (Smith et al., 2008; Tulviste, 2008; Hartas, 2005). Vanemad annavad beebi häälsüstele ja verbaalsele kehakeelele tähendusi. Alguses emad tõlgendavad, kommenteerivad, laiendavad lapse sõnumit, hiljem hakkab laps jälgima ema pilku, kuni hakkab ise asjadele osutama. Sellist käitumist saab nimetada ka kommunikatiivseks. Lapsele on väga vajalikud preverbaalsed suhtlemiskogemused – täiskasvanute reageerimine lapse mitteverbaalsele kõnele on oluline hilisemas keele arengus (Smith et al., 2008).

Kõne ja keele arendamine koolieelse eas

Laps alustab iga uue keelekategoria omandamist matkimisega mingi hulga näidiste kogumiseks, et teha üldistus. Hiljem võrdleb enda ja teiste kõnet, et kohandada oma kõne normile (Karlep, 1998). Lisaks tuleb häälduse, tähenduse, grammatika kõrval omandada ka sotsiaalse konteksti tundmine (Karlep, 2003; Smith et al., 2008). Keele omandamiseks on vaja lapsel suhtluspartnerit, suhtluskogemust ja ka keelemudelit. Keelemudeli annab täiskasvanu ja

lapse suhtlemine, mitte suhtlussituatsiooni kõrvalt vaatamine (Tulviste, 2011). Lapsed õpivad täiskasvanutelt, kuidas endast või teistest rääkida. Nii saavad selgeks ka kultuurile omased suhtlustrid (Tulviste, 2011).

Vaid kõnega kokku puutumine ja lihtsalt millestki rääkimine ei ole aga kõne seisukohalt arendamine. Ligi 15-30 protsenti lastest ei omanda keelt vaid täiskasvanuga loomulikult suheldes, seega vajavad abi. Karlepi (2003) sõnul seostatakse tihti kõnearendus sõnavaratöö ja jutustamise õpetamisega. Kõnearendus on sihipärane lapse kõne ja suhtlemise arengu pedagoogiline täiustamine. Iga pedagoog peaks arvestama laste kõne- ja suhtlusoskuste taset ning arendama neid vastavalt oma ainele/teemale ja ka kõigis igapäevastes tegevustes (Karlep, 2003; Smith et al., 2008; Schmitt et al., 2014).

Kõnearenduse metoodikas sõnastatakse sõnavaraõpetuse ülesanded: sõnavara mahu laiendamine, sõnatähtsuse täpsustamine, sõnade kasutusvaldkonna laiendamine (Karlep, 2003). Karlepi (1989) järgi on sõnavaraõpetuse pragmaatiline eesmärk korrigeerida laste verbaalset suhtlemist: õpetada sõnu mõistma ning praktiliselt kasutama. Kõne mõistmine on sammuke eespool, mida laps räägib (Hartas, 2005; Smith et al., 2008).

Karlep (2003) on välja toonud kolm kõnearenduse taset, kus iga järgnev tase on integreeritud eelmisega:

1. Baastasand – keeleüksuste (sõnavara, lausemallid) valdamise laiendamine, kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonide arendamine.
2. Osaoskuste tasand – suhtlemisülesannete lahendamiseks vajalikke oskuste õpetamine/harjutamine.
3. Kõnetegevuse tasand – keele kasutamise õpetamine suhtlemisülesannete lahendamiseks, tunnetustegevusteks. See on sotsiaalsetele normidele vastav verbaalne käitumine.

Hallap ja Padrik (2008b) toovad välja kõnearenduse põhimõtted:

1. Tegevuslik põhimõte. Kõne ei ole omaette eesmärk, vaid on suhtlemisvahend. Motiivi kõnelemiseks pakub lapse keskkond.
2. Kõnearenduse komplekssus. Kõne arendamine on kogu koolieelse ea läbiv eesmärk, realiseerub erinevate õppekava valdkondade kaudu.
3. Temaatilisus. Teema seob erinevad õppetegevused, toetab kompleksuse printsiipi.
4. Kommunikatiivsus (pragmaatilisus). Õpetaja oskus valida keelevahendeid, mis on lapsele suhtlemisel vajalikud. Näiteks lausemall *See on pall.* ei arenda lapse suhtlemisoskust, küll aga tegusõna käskiv kõneviis *Võta pall!*

5. Lähima arenguvalla põhimõte. Lähimas arenguvallas on keelendid ja kõneoskused, mida laps valdab täiskasvanu toel. Õpetada ja arendada tasub just neid, lähimas arenguvallas olevaid oskusi.

Kõnet arendades vajab õpetaja kaheksa teadmisi – mida ja millal õpetada (kõne arengu tundmine) ning kuidas ja millisel otstarbel kujundada keelevahendite kasutamist (meetodid, töövõtted) (Hallap & Padrik, 2008a; Karlep, 2003). Karlep (2003) rõhutab just erinevate suhtlussituatsioonide, sealhulgas probleemide lahendamise, loomise vajalikkusest laste kõne arendamisel. Nii leidsid Heydenberg ja Heydenberg (2007) uuringus, mis korraldati peale probleemide lahendamise koolitusi, et vastava sõnavara ja tehnikate õpetamisel lasteaia- ja algkoolilastele, vähenes verbaalne ja füüsiline agressioon. Ühe strateegiana kasutati mina-sõnumite sõnastamist enda tunnete kirjeldamisel.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Th. Gordon on soovitanud mina-sõnumeid kasutada probleemide ennetamiseks ja rahulikuks enesekehtestamiseks. On leitud uurimisprobleem: mina-sõnumite kasutamine kui üks võimalus enda mõtete, tunnete ja vajaduste väljendamiseks kolmeaastaste rühma lastel, kes tulevad just lasteaeda. Bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada, kuidas sõnastavad ja kasutavad suhtlemisel mina-sõnumeid ühe lasteaia kolmeaastaste rühma lapsed.

Eesmärgist lähtudes püstitati uurimisküsimused:

- Mis liiki mina-sõnumeid kasutatakse?
- Missuguseid lauseliike kasutatakse? Mitme osalised on laused mina-sõnumitega?
- Kuidas mõjutab mina-sõnumite sõnastamist ja kasutamist suhtlemisel laste kõne arengu tase?
- Millal kasutatakse mina-sõnumeid?

Metoodika

Valim

Uuringus osales üheksa last lasteaia kolmeaastaste rühmast, kus õpetajad kasutavad igapäevases suhtlemises mina-sõnumeid. Üks rühma õpetajatest on selle uurimistöö autor. Lastele on mina-sõnumeid tutvustatud mitmesuguste tegevustega, nende kasutamist harjutatakse koos õpetajaga lastevaheliste konfliktide lahendamisel. Valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel. Kolmeaastased lapsed puuduvad palju ja valimisse jäid need, kes uuringu alustamise ajal lasteaias käisid. Samas arvestati ka eesmärgipärasust. Valimisse valiti

lapsed kõigist logopeedi kõneuringu protokoll järgi moodustatud kolmest grupist. Autor soovis võrrelda mina-sõnumite kasutamist erineva kõnetasemega lastel.

Mõõtevahendid

Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuude (lisa 1) ja 5-minuti vaatluste abil (lisa 2). Intervjuudes sooviti kuulata laste mina-sõnumite sõnastamist erinevate situatsiooninarratiivide abil. Intervjuudesse valiti kolm situatsiooni, kus lastel on võimalik sõnastada viit liiki mina-sõnumeid. Vaatlustel sooviti jälgida mina-sõnumite iseseisvat kasutamist laste mängus. Intervjuu kavandamise faasis valmistati ette situatsioonid, valiti abistavad vahendid, mõeldi läbi lisaküsimused info kättesaamiseks. Valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu, mille järel tehti kavas täpsustusi. Intervjuud salvestati diktofonile. Vaatlustel kasutati vaatluslehte, kuhu kirjutati vaadeldavate laste tegevus ja kõne viie minuti jooksul. 5-minuti vaatlusel ei lisata enda mõtteid, oletusi ega hinnanguid. Seda vaatlusetüüpi kasutatakse rühmas ka laste arengu hindamisel. Mõõtevahendite valimisel arvestati uurija seotust uuritavatega. Tuttava inimesega julgevad väikesed lapsed rohkem rääkida.

Protseduur

Eesmärgi täitmiseks ja uurimisküsimustele vastuse leidmiseks kasutati töös kvalitatiivset uurimisviisi, kuna sooviti selgitada mina-sõnumite kasutamise ilminguid ühe rühma kolmeaastastel lastel. Laheranna (2008) järgi saab kvalitatiivse uuringuga minna rohkem süvitsi, kuna püütakse nähtusi mõista pigem sõnaliste andmete järgi. Uurimistöö läbiviimiseks valiti juhtumiuuring (*case study*), sest sooviti mina-sõnumite kasutamist uurida loomulikus keskkonnas. Seda uuringutüüpi sobib kasutada seoste leidmisel sekkumisabinõudel, mida on keeruline uurida eksperimentidega (Laherand, 2008). Juhtumiks oli mina-sõnumite sõnastamine, kasutamine. Kvalitatiivses uurimisviisis kasutatakse tavaliselt sõnalisi andmeid, kuid juhtumiuuringus võib kaasata ka kvantitatiivseid andmeid (Laherand, 2008).

Uuringu läbiviimise alustamiseks küsiti luba lasteaia direktorilt ja kirjalik nõusolek lapse osalemiseks vanematelt. Intervjuu alustamisel küsiti nõusolekut ka lapselt. Andmeid koguti pikema aja jooksul, 10. 03.-7.04. 2014, kuna kvalitatiivses uurimisviisis toimubki andmete kogumine ja analüüs paralleelselt (Laherand, 2008). Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud ja 5-minuti vaatluseid. Paremaks uurimisprotsessi dokumenteerimiseks ja reliaabluse tõstmiseks pidas autor uurimispäevikut (lisa 3).

Intervjuud viidi läbi eraldi ruumis (garderoobis), et vältida uuritavate tähelepanu hajumist ja kaaslaste sekkumist. Intervjueerimisel kasutati abivahendeid (näpunukud, pallid, paber ja

pliiats, ehitusklotsid), vestlus salvestati diktofonile. Intervjuu läbiviimiseks oli koostatud kava. Ühe intervjuu tegemisele kulus aega 9 kuni 12 minutit. Kõikide lastega tehti üks intervjuu. Intervjuud viidi läbi kolmel päeval, vaatlused viiel päeval. Vaatluseid tehti laste vaba mängu ajal. Parema reliaabluse saavutamiseks viidi osa vaatluseid läbi kahe inimese poolt, mis hiljem pandi kokku üheks kirjelduseks. Uuringu läbiviimise ajal viidi läbi üheksa intervjuud ja tehti üheksa vaatlust.

Intervjuult saadud andmed transkribeeriti autori poolt. Transkribeerimisel lähtuti Laheranna (2008) toodud näitest ja koostati juhend:

(.) - väike paus

(...) - mikropausist pikem paus

SUURED TÄHED - valjusti lausunud

alla joonitud - rõhutatud koht

tasa - vaikselt lausunud koht

>...< - kiiresti lausunud

<...> - aeglustatult

[] - ei saanud tekstist aru, kattuva kõne algus ja lõpp

mhemhe - kinnise suuga, mägistamine

hehe - naerma, lagistama naeru

? - öeldu tõusva intonatsiooniga

. - selgelt langeva intonatsiooniga.

(()) – analüüsija märkmed

Seejärel transkribeeritud intervjuude ja vaatluste tekstid kodeeriti kategooriate alusel. Kategooriad moodustati Kiisi (s.a.) mina-sõnumite liigituse järgi (lisa 4). Eksimuste vältimiseks loeti mina-väljendused peale kodeerimist uuesti läbi. Peale andmete ülevaatamist ja korrastamist täpsustati analüüsi alustamisega uurimisküsimusi. Juhtumiuuringus on lubatud kasutada nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid andmeid (Laherand, 2008). Seepärast tehti uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kategooriate alusel nii sisuanalüüsi ja kontentanalüüsi. Kategooriad tekitati mina-sõnumite liikide ja osalejate kõnearengu tasemete uurimise protokoll järgi. Viimases moodustati kolm kategooriat: väga hea kõnearenguga, hea kõnearenguga, madalama kõnearenguga osalejad. Analüüsil lähtuti vastavas kategoorias lausungite esinemissagedusest ja sõnastusest. Mina-sõnumite kasutamisest suhtlemisel arvestati ka konteksti. Uurimistöös leitud tulemusi võrreldi teooriaga ja selle põhjal tehti järeldused.

Eetika

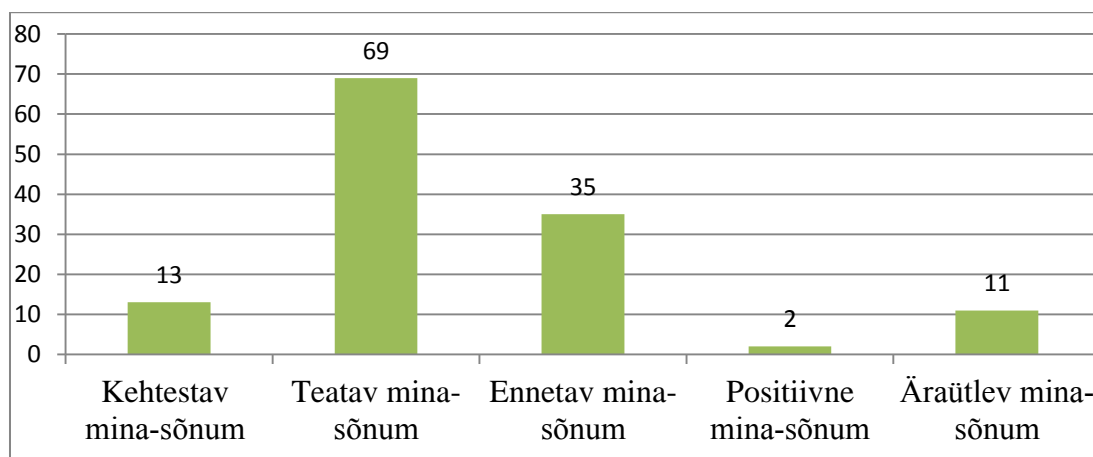
Uuringu läbiviimisel arvestati erinevate eetiliste aspektidega. Uurimistöös vajaliku info saamiseks küsiti lapsevanematelt kirjalik nõusolek, milles informeeriti vanemaid uuringu eesmärkidest. Lapse osalemine intervjuul oli vabatahtlik. Intervjuu tegemise ajal jälgiti, et laps tunneks ennast hästi. Uurimistöö kirjutamisel kasutati nimede asemel koode, et tagada andmete konfidentsiaalsus ja anonüümsus. Tähelepanu pöörati keelekasutusele, et mitte riivata uuringus osalejaid.

Tulemused

Uuringuga püüti selgitada ühe kolmeaastaste rühma laste mina-sõnumite sõnastamist ja suhtlemisel kasutamist. Selgus, et klassikalisi kolme- või neljaosalisi kehtestavaid mina-sõnumeid uuringus osalenud lapsed ei sõnastanud. Siiski rääkisid kolmeaastaste rühma lapsed erinevate endast lähtuvate lausungitega. Lähtudes mina-sõnumi mõistest, võib neid liigitada Kiisi (s.a.) järgi viide gruppi: teatav, ennetav, äraütlev, positiivne ja kehtestav mina-sõnum.

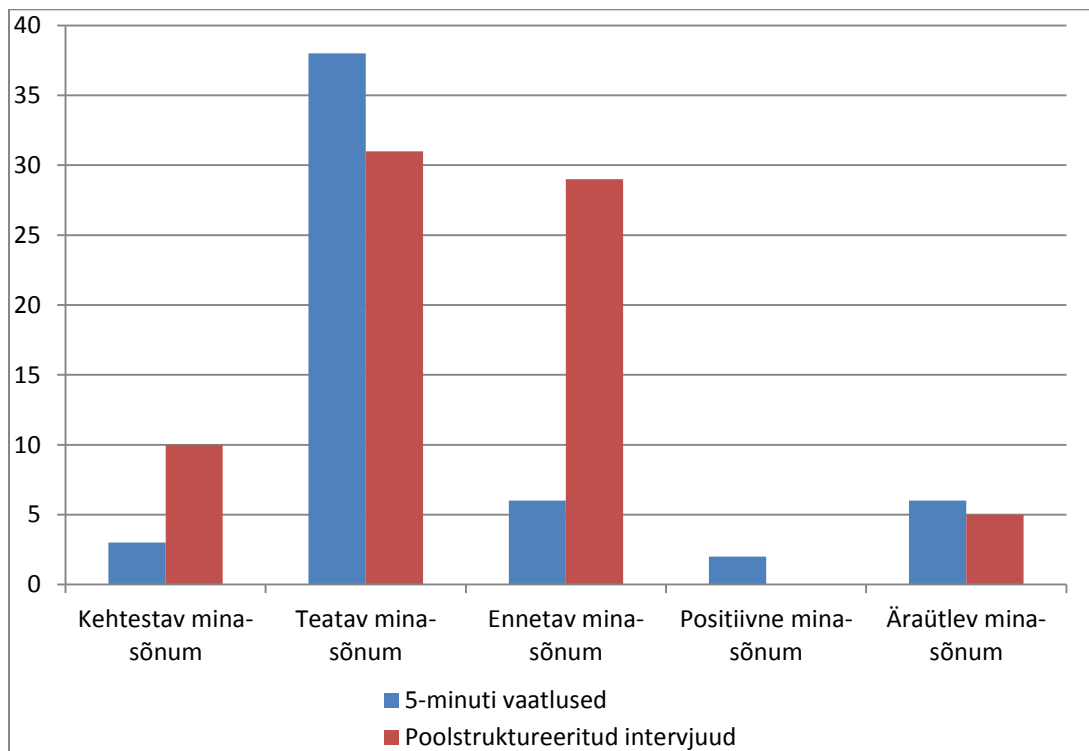
Erinevat liiki mina-sõnumite kasutamine

Lausungite kontentanalüüsi tulemusel leiti, et Kiisi (s.a.) järgi jaotatud mina-sõnumite liikidest kasutasid lapsed kõige rohkem (69) teatavaid mina-sõnumeid. N „Mängult mina olen kuningas“ (V9). Kõige vähem (2) oli positiivseid mina-sõnumeid nagu „Mina olen sinu sõber“ (V7). Mina tahan tüüpi laused liigitas autor ennetavate sõnumite alla, sest need väljendavad enda soove ja aitavad ennetada konflikti. Selliseid lauseid, nagu „Ma ei taha, et sa mind lööd“ (V3) või „Tahan tööd teha“ (V6), oli päris palju (35). Samas kasutasid lapsed ka kehtestavaid mina-sõnumeid (13). N „Olen kurb, sa teed mulle aiget, võtsid mul ara“ (I4).



Joonis 1. Mina-sõnumite kasutamine kolmeaastaste rühmas liikide järgi.

Poolstruktureeritud intervjuude ja 5-minuti vaatlustega saadud andmed olid liigiti erinevad. Intervjuudel ei kasutatud ühtegi korda positiivset mina-sõnumit, samas oli rohkem kehtestavaid ja ennetavaid mina-sõnumeid. Vaatlustel kasutati rohkem teatavaid mina-sõnumeid.



Joonis 2. Vaatlustel ja intervjuudel kasutatud mina-sõnumite arv liikide järgi.

Laste mina-sõnumite sõnastamine (lause liigid ja sõnumi osade arv)

Uuringus osalejate lausungite sisuanalüüsi käigus leiti, et lapsed sõnastasid rohkem lihtlauseid nagu „Mina olen sinu sõber“ (V7) või „Mul on vaja seda.“ (V9). Lihtlauseid olid vaid kehtestavad lausungid, neljal korral neist põimlauseid. N „Ma kurvastan, kui sa ei pane seda klotsi tagasi“ (I2) on põimlause. Kehtestavad mina-sõnumid sõnastatakse kas kolme- või neljaosalistena, lapsed kasutasid enamasti kaheosalisi lauseid. N „Ma olen kurb, sa votsid mul kotsi ära“ (I4). Selliseid lauseid sõnastati kümnel korral. Kolmel korral kasutati ka kolmeosalist lauset nagu „Mulle ei meeldi, kui segavad, mul on nii paha tunne“ (V3).

Kehtestavas mina-sõnumis kirjeldatakse enda tunnet, vastuvõetamatut käitumist, käitumise mõju, lisatakse kehtestus. Lapsed kirjeldasid enda tunnet kolmeteistkümnes sõnumis kaheksal korral. Edasi anti just kurba või halba tunnet nagu „Siis läheb minu nukk katki ja olen kurb ja õnnetu“ (I3). Tunnet sõnastati ka teatavas mina-avalduses nagu „Ah, ma olen kurb“ (V3).

Samas tunde nimetamisel ka eksiti. Intervjueerimisel paluti osalejal öelda, kas ta on rõõmus või kurb, kui tal klots ära võetakse. I6 vastas: „... *ee rõõmus*“, hiljem kinnitas: „*ee ... ee ... on rõõmus*“. Vastuvõetamatut käitumist kirjeldati kaheksal korral („*Ma ei taha, et sa kisud mult ... pead küsima*“ I2), samas sellise käitumise mõju enda suhtes ei nimetatud. Lapsed sõnastasid rohkem kaaslaste probleemset käitumist, mõju endale veel kirjeldatud. Kehtestust ehk soovitud käitumise sõnastamist seitsmel korral, näiteks „... , *ma ei taha, et sa lõhud nukunurka. Nukunurka ei tohi*“ (V2).

Mina-sõnumite sõnastamise ja kasutamise seos laste kõne arengu tasemega

Lausungite sisuanalüüsiks osalejate kõnetaseme järgi kategooriatesse jagamisel selgus, et endast lähtuvaid sõnumeid kasutasid kõige rohkem väga hea kõnearenguga lapsed. Kehtestavaid mina-sõnumeid sõnastati enamasti ka parema kõnetasemega laste poolt nagu „*Mul on paha tunne, nüüd ma ei taha enam sinuga mängida*“ (I3). Samas kasutas ka madalama kõnetasemega laps lausungit „*Ma olen kurb, sa votsid mul kotsi ära*“ (I4). Uuringus osalevate laste madalama ja hea kõnetasemega laste lausungite arv ja sõnastus oli sarnane. Need olid ülesehituselt lihtsamad, ka ei kasutatud veel põimlauseid. N „*Mina ei taha tüdruks olla*“ või „*Minu kodus on ka see pall*“ (I9).

Mina-sõnumite kasutamine suhtlemisel erinevates situatsioonides

Poolstruktureeritud intervjuudes sõnastasid osalejad rohkem kehtestavaid mina-sõnumeid. Ennetavad mina-sõnumid olid intervjuudes samuti enamasti mina tahan-tüüpi nagu „*Tahan ise mängida, mitte sina*“ (I3). Situatsioon, kus üks laps (nukk) ei soovi enam palli mängida ja ütleb seda kaaslastele, sõnastatakse I3 poolt vihase häälega: „*Siis ta ütles, ma ei taha enam mängida.*“ Samas situatsioonis ütleb I2 mängides: „*Mina ei taha rohkem mängida. (.) Mängi üksinda*“. Intervjuu tegemisel tekkis planeerimata mängulisi situatsioone. I6 pörgatas palli, mis veeres uurija juurde. I6 palus palli tagasi. Uurija kasutas olukorda, mängis kaasa ega tahtnud palli anda. I6, kes enne sõnastas vaid lihtsaid lauseid, ütles kurva häälega: „*Palun anna mulle pall tagasi, ma tahan palliga ikka mängida, ma olen kurb*“.

5-minuti vaatluste ajal sõnastasid osalejad rohkem teatavaid mina-sõnumeid. Mängusituatsioonis kinnitati oma rolle nagu V9 „*Mängult mina olen kuningas*“ või V1 „*Mina olen õpetaja*“. Mängutegevusi saadab kõne. Näiteks V3 „*Ei, mina ei oska roomata*.“ V2 kinnitab suhteid: „*Olen sõber. Ma ei jätnud pooleli*“. Vaatluste ajal ei olnud laste vahel suuri konflikte, et jälgida kehtestamist probleemi korral. Mõnel korral tuli osaleja õpetajalt abi otsima, õpetaja suunas lapse ise kaaslastega rääkima.

V6 läks V9 juurde mängima, V9 ütles õpetajale, et too segab. Õpetaja soovib seda öelda ise kaaslasele. V9: „Ma ei taha, kui sa segad meie tööd teha.“ V6: „Ma teen (.) tööd.“ V9: „Ma teen teised tööd.“ V6: „Tahan tööd teha.“ V9 ei ole nõus, V6 läheb nukunurka.

Arutelu

Mina-sõnumid aitavad sõnastada enda mõtteid, kogemusi, tundeid või vajadusi (Kiis, s.a.). Erinevalt sina-sõnumitest, mis mõjuvad süüdistavalt, aitavad mina-avaldused lahendada probleeme, kuna jätvavad vastutuse kõnelejale (Gordon, 2006; Hush, s.a.). Mina-sõnumeid soovitatakse kasutada nii vanematel kui pedagoogidel lastega suhtlemisel, samas õpetatakse nende sõnastamist ka lastele probleemide ennetamiseks ja rahulikuks lahendamiseks (Gordon, 2007; Reynolds, s.a.). Et mina-sõnumid on kolme- või neljaosalised, siis võib nende õige sõnastamine olla lastele keeruline. Samas võivad need abiks olla ka kolmeaastastele lastele, kes tulevad alles lasteaeda ja kogevad erinevaid probleeme. Selle uurimistöö eesmärk oli selgitada, kuidas sõnastavad ja kasutavad suhtlemisel mina-sõnumeid ühe lasteaia kolmeaastaste rühma lapsed.

Uuringu tulemustest selgus, et kolmeaastased lapsed klassikalisi kehtestavaid mina-sõnumeid veel tõesti ei sõnasta. Kuigi selles vanuses on kõne arusaadav juba ka võõrale ja lapsed kasutavad kõnes lihtsamaid liitlauseid, on põimlausete moodustamine eakohane alles viiendal eluaastal (Tulviste, 2008). Ometi kasutasid uuringus osalenud lapsed lihtsamaid mina-avaldusi, kui soovisid sõnastada enda soove, kogemusi ja tundeid. Nii on mõistetav, et kolmeaastaste rühma lapsed sõnastasid kõige rohkem teatavaid mina-sõnumeid (69 korda). Nende abil saab teada anda, mida laps sellel hetkel teeb või tunneb. Lapsed hakkavad mängides väljendama enda mõtteid ja tegevusi (Nugin, 2005; Smith et al., 2008). Ennetavad mina-sõnumid võimaldavad lisaks eelnevale sõnastada enda vajadusi ja kavatsusi, seega aitavad probleeme ennetada. Neid kasutasid uuringus osalejad 35 korda.

Positiivne oli, et kolmeteistkümnel korral sõnastati ka kehtestavaid mina-sõnumeid. Kuigi enamasti kaheosaliste lausetena, sõnastati nii enda tunnet kui endale vastuvõetamatut käitumist. Enda tunde verbaalne kirjeldamine aitab vältida füüsilist konflikti lahendamist (Hush, s.a.). Seega proovivad ka kolmeaastased lapsed ennast rahulikult moel kehtestada. Samas ilmnes suur erinevus poolstruktureeritud intervjuul ja 5-minuti vaatlusel saadud andmete vahel. Intervjuu käigus sõnastati nii kehtestavaid kui ennetavaid mina-sõnumeid palju rohkem kui laste vabas tegevuses vaatluste ajal. See võib olla tingitud kahest aspektist. Intervjuud viidi läbi autori ettevalmistatud situatsiooninarratiivide abil. Need oli kunstlikult loodud olukorrad, kus uuringus osaleja võiks kasutada erinevat liiki mina-sõnumeid.

Mängides kasutasid lapsed rohkem teatavaid mina-sõnu, vaatluste ajal ei tekkinud situatsioone, kus oleks kehtestamist vaja läinud. Sama erinevust märkasid Bippus ja Young (2005) oma uuringus, tulemuste võimaliku mõjutajana märgiti väljamõeldud situatsioone loomuliku suhtluskeskkonna kõrval. Samuti mõjutas intervjuudel mina-sõnumite sõnastamist kindlasti õpetaja tugi. Lapsed omandavad uusi suhtlemisoskuseid täiskasvanu toel (Karlep, 1998; Lemmens, 2011; Meece et al., 2009). Varem õpetajaga koos mina-sõnumite sõnastamine ja probleemide lahendamisel kasutamine võis mõjutada nende suuremat hulka intervjuudel. Selline tulemus kinnitab ka Hallapi ja Padriku (2008) lähima arenguvalla põhimõtet, kus arendada võiks just neid oskusi, mida laps valdab täiskasvanu toel.

Enda soovide ja tunnete väljendamiseks vajab laps teatud sõnavara (Karlep, 2003). Seepärast sõnastasid madalama kõnetasemega lapsed lihtsamaid lauseid. Vaatluste tulemustest selgus, et madalama kõnetasemega lapsed suhtlesid mängides omavahel vähem verbaalselt, ka sõnastati endast lähtuvaid teateid vähem. Lapse kõne areneb kindlate perioodidena (Tulviste, 2008), väga hea kõnetasemega lapsed suutsid samal ajal sõnastada ka juba põimlauseid. Kuigi ei ole ühtset teooriat kõigi keele arengu aspektide seletamiseks (Smith et al., 2008), on märgatud siiski teatud skeemide ja mudelite omandamist. Õpetajaga koos mina-sõnumite kasutamine on andnud ka siin lapsele mudeli, mis aitab endast lähtuvat avaldust moodustada. Sotsiaalse interaktsiooniteooria järgi mõjutab keele omandamist suhtlemine teiste inimestega (Tulviste, 2008), sellega võib seletada ka mina-sõnumite kasutamise rohkust just väga hea kõnetasemega lastel. Suurem sõnavara võimaldab rohkem verbaalselt suhelda.

Tulemustest selgus, et mina-avaldusi kasutati nii intervjuu läbiviimisel kui mängusituatsioonides. Oli hea näha, kui lapsed püüdsid selgitada enda tundeid ja soove rahulikult. Kolme-nelja aasta vanuseid lapsi motiveerib kiitus (Karlep, 1998), lapsed tajuvad õpetaja rahulolu ja püüavad pälvida heakskiitu. See võib innustada kasutama mina-teateid. Üllatavalt vähe kasutasid lapsed positiivseid mina-sõnumeid, mis tugevdavad suhteid. Ilmselt on mina-sõnumeid kasutatud rohkem kehtestavana (Gordon, 2006; Hush, s.a.) ja suhteid parandav pool on jäänud kõrvale. Mängides sõnastasid lapsed rohkem teatavaid mina-sõnumeid, sest selgitati enda tegevust või kinnitati rolli. Intervjuudel aga ennetavaid ja kehtestavaid mina-sõnumeid. Tulemused kinnitavad õpetaja osa probleemide lahendamisel (Keltikangas-Järvinen, 2011) ja erinevate suhtlussituatsioonide loomise vajalikkust kõnearendusel (Karlep, 2003). Tulemustes toodud näites proovivad uuringus osalevad poisid probleemi lahendada. Õpetaja suunab nad omavahel rääkima, kuid ei sekku. Situatsioon

laheneb rahulikult, poisid on saanud kogemuse. Erinevaid positiivseid kogemusi tajudes arenevad suhtlemisoskused (Karlep, 1998; Keltikangas-Järvinen, 2011).

Piirangud

Väikestel lastel on turvalisem ja vähem häirivam osaleda uuringus, mille viib läbi tuttav täiskasvanu. Samas võib see uurimistulemusi mõjutada. Töö autor on koos uuringus osalenud lastega sõnastanud ja õpetanud probleemide lahendamisel kasutama mina-sõnumeid. Intervjuude tegemisel võis see innustada lapsi andma oodatud vastuseid, kuigi samasuguseid situatsioone varem läbimängitud ei olnud.

Kokkuvõte

Mina-sõnumite kasutamisel on vajalikud nii kõne kui suhtlemine. Uuringu tulemusi vaadates võib öelda, et kolmeaastaste rühma lapsed kasutasid nii teatavaid, ennetavaid, äraütlevaid, positiivseid kui ka kehtestavaid mina-sõnumeid. Nende sõnastamine sõltus lapse kõne arengu tasemest ja samas ka täiskasvanu toetusest. Intervjuudel sõnastati just kehtestavaid ja ennetavaid mina-sõnumeid rohkem. Endast lähtuvaid teateid kasutati enda rolli kinnitades ja tegevust selgitades. Vaatluste ajal prooviti lahendada mõnda ettetulnud probleemi. Seega võib järeldada, et mina-sõnumite sõnastamine mitmesugustes tegevustes arendab ka kolmeaastaste laste verbaalseid oskusi ja pakub erinevaid suhtlemiskogemusi. Sellel uurimistööl ongi praktiline väärtus. Kuigi kolme- ja neljaosaliste kehtestavate mina-sõnumite sõnastamine on kolmeaastastele lastele keeruline, saavad lapsed esialgu õpetaja abiga, hiljem iseseisvalt sõnastada endast lähtuvaid lihtsama sõnastusega teateid. Need abistavad last enda mõtete, soovide, tunnete ja vajaduste rahulikult väljendamisel, seega aitavad paremini kohaneda keskkonna ja kaaslastega. Uuringu tulemused andsid autorile kinnituse, et mina-sõnumeid võib sõnastada ja kasutada suhtlemisel ka kolmeaastaste laste rühmas.

Selles uurimistöös keskenduti rohkem kõne- ja sealhulgas suhtlemisoskuste arengule. Edasi võib uurida lapse minapildi ja enesehinnangu kujunemist seoses mina-sõnumite kasutamisega või mina-sõnumite kasutamise mõju probleemide lahendamisel juba vanemate lastega.

Tänu sõnad

Täna Silva Neemet ja Heili Aaremäed abi eest uuringu läbiviimisel ning oma perekonda kannatlikkuse ja toetuse 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.

..... (allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Bippus, A. M., & Young, S. L. (2005). Owing Your Emotions: Reactions to Expressions of Self- versus Other-attributed Positive and Negative Emotions. *Journal of Applied Communication Research*, 33, 1, 26-45.
- Gordon, Th. (2003). *Millist last tahate teie?* Tartu: Väike Vanker.
- Gordon, Th., & Burch, N. (2006). *Õpetajate kool*. Tartu: Väike Vanker.
- Gordon, Th. (2007). *Tark lapsevanem*. Tartu: Väike Vanker.
- Gordon Training International (s.a.). *About Dr. Thomas Gordon*. Retrieved from <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/about-dr-thomas-gordon-1918-2002/>.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008a). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008b). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276-301). Tartu: Ülikooli Kirjastus.
- Hartas, D. (2005). *Language and Communication Difficulties*. London: Continuum.
- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than Manners: Conflict Resolution in Primary Level Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, 2, 119-126.
- Huish, S. (s.a.). *I-messages*. Retrieved from <http://www.only-effective-communication-skills.com/imessages.html>.
- Jopling, M., Whitmarsh, J., & Hadfield, M. (2013). The challenges of evaluation: assessing Early Talk's impact on speech language and communication practice in children's centres. *International Journal of Early Education*, 21, 1, 70-84.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe*. Tartu: Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keel Sihtasutus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2013). *Väikelapse sotsiaalsus*. Tallinn: Koolibri.
- Kiis, K. (s.a.). *Enesekehtestamine: kehtestav mina-sõnum*. Külastatud aadressil <http://eek-kehtestavsonum.weebly.com/mina-sotildenum.html>.
- Kivi, L., & Sarapuu, H., (2005). Keel ja kõne. L. Kivi, & H. Sarapuu (Koostaja), *Laps ja lasteaed* (lk 117-122). Tartu: Atlex.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>.
- Kreem, L. (2013). Efektiivsed suhtlemisoskused. *Metoodiline juhtumipõhine materjal*, lk 3-22. Külastatud aadressil

http://www.rak.edu.ee/public/documents/tugiteenused/Metoodiline_juhtumipohine_materjal.pdf.

Kriips, H. (2011). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Atlex.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Ülikooli Kirjastus.

Kõiv, K. (2003). Sotsiaalsed oskused ja nende arendamine. H. Tälli, & M. Maser (Toim), *Terviseedendus lasteaias* (lk 89-93). Tartu: Tervise Arengu Instituut.

Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lemmens, M. (2011). *Parent Effectiveness Training*. Retrieved from

<http://www.parents.co.za/documents/PET%20artikel%20in%20joernaal.pdf>.

Logue, M. E. (2007). Early Childhood Learning Standards: Tools for Promoting Social and Academic Success in Kindergarten. *Children & Schools*, 29, 1, 35-43.

Meece, D., Rivers, L., & Wingate, K. (2009). *Establishing Positive Verbal Environments: Strategies for Promoting Social Development through Positive Guidance*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507400.pdf>.

Murrik, P., & Põldaru, A. (2011). *Gordoni perekooli kursuse vajalikkusest lasteaiasõpetajate koolituses*. Publitseerimata kvalifikatsioonikursuse lõputöö. Eesti Täiskasvanute Koolituste Assotsiatsioon ANDRAS.

Nugin, K. (2005). Laps ja ühiskond. L. Kivi, & H. Sarapuu (Koostaja), *Laps ja lasteaed* (lk 79-86). Tartu: Atlex.

Reynolds, E. (s.a.). *The Magical I-Message*. Retrieved from

http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=101.

Sikka, H. (2009). Lasteaiasõpetajate hinnangud kooliminevate laste arengule. L. Talts (Koostaja), *Eelkoolihariduse efektiivsus ja selle jätkusuutlik areng põhikoolis* (lk 116-126). Tallinn: Ülikooli Kirjastus.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). Laste arengu mõistmine. M. Veisson (Toim), *Keele areng*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Schmitt, S. A., Flay, B. R., Lewis, K. (2014). A pilot evaluation of the Positive Action prekindergarten lessons. *Early Child Development and Care*, 4, 1-14.

Suhtlemisoskuste KKK (s.a.). Külastatud aadressil

<http://www.sinamina.ee/suhtlemisoskused>.

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

Tuisk, M. (2002). Mis on peidus käitumisraskuste taga? L. Talts, & I. Männamaa (Toim),

Lapsepõlve paradoksid. (lk 77-87). Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52). Tartu: TÜ Kirjastus.

Veisson, M., & Veispak, A. (2005). Lapse arengu- ning õppimisteooriad. L. Kivi, & H. Sarapuu (Koostaja), *Laps ja lasteaed* (lk 10-66). Tartu: Atlex.

Lisa 1

Poolstruktureeritud intervjuu 3-aastaste lastega.

Vahendid: kaks näpunukku (poiss ja tüdruk), väike pall, pliiats, mõned väiksed ehitusklotsid.

Ettevalmistus: intervjuerija tutvustab lapsele näpunukke ja teeb lapsele ettepaneku ise ühe näpunukuga mängida. Intervjuerija pakub näpunukku lapse soost lähtuvalt: poisile poiss-, tüdrukule tüdruk- nukuk. Laps saab mõelda nukule nime.

Intervjuerija lavastab käpiknuku abil narratiivi ja esitab avatud küsimusi, kus laps võiks sõnastada mina-sõnumeid. Situatsioonid on valitud selliselt, et lapsel on võimalik sõnastada *teatavaid, kehtestavaid, äraütlevaid, positiivseid või ennetavaid* mina-sõnumeid.

Intervjuu käik:

1. (Siim) mängib palliga. (Mari) tahab ka palliga mängida. Mida teha? Mida (Mari) ütleb? Mida (Siim) võiks vastata? Mida (Mari) teeb? Kuidas sõbrad omavahel rääkisid?
2. (Mari) joonistab. (Siim) kutsub (Mari) redelile ronima. (Mari) tahab joonistada, ta ei taha ronima minna. Mida teha? Mida (Mari) võiks (Siimule) öelda? Mis siis saab?
3. (Siim) ehitab klotsidest maja. (Mari) tuleb ja lükkab selle ümber. Mida teha? Mida (Siim) ütleb? Mida (Mari) teeb? Kuidas (Siim) ennast tunneb? Kuidas sõbrad omavahel rääkisid?

Abistavalt võib küsida:

Mida sa ütled sõbrale, kui tahad mängida autoga (nukunõuga), mis on tema käes?

Mida sa ütled sõbrale, kui tahad koos arsti mängida, aga tema ei taha? Aga kui sõber tahab arsti mängida, aga sina ei taha?

Mida sa teed (ütled), kui keegi sind lükkab?

Mida sa teed (ütled), kui sa ei taha sõbraga (teise lapsega) koos mängida?

Mida sa teed (ütled), kui tahad sõpra abi eest kiita?

Lisa 2 5-minuti vaatluse näidis

5-minuti vaatlus nr 8

Vaatluse eesmärk: mina-sõnumite kasutamine laste mängus

Kuupäev: 7. aprill 2014

Aeg: 9.11-9.16

Koht: koridor

Vaatluses osalejad: V2, V3, V4

Vaatleja nimi: Airi Tõnn

Vaatluse käik:

V2 ja V4 on pikkade kleitidega. V4 sobrab kotis: „Mul on see kotis. Uulepulk.“ Tuleb V3, kallistab V2-e. Kõnnivad V4 järgi. V4: „Tantsi koos minuga.“ Kõnnivad edasi. V3: „Printsessid, akkame koju minema.“ Lähevad koridori.

V2 ja V4 on koridori pörandal pikali. V3 kükitab V4 juurde, paneb käed näo ette. Vaatab V2 poole: „Ah, ma olen kurb.“ Vaatab. V3: „Nad on elus!“ Tõuseb püsti, liigutab käsi: „Sim-salabim, ärka üles V2.“ Sama V4-le. V4 tõuseb püsti. Kõhivad. Naeravad. V3: „Nüüd oleme nii üksi.“ V4 istub pingil. On vaikselt. V2 on ikka pörandal maas. V4: „Lähme koju.“ V3 ja V4 lähevad teise tuppa. V2 on edasi pörandal. Tüdrukud tulevad tagasi. V3: „Arst tuleb kohe.“ V3: „Ole siin, ma lähen vaatama.“ Läheb teise tuppa. V4: „Emme!“ V2: „Ema!“ V3: „Ma tulen. Oota.“ Kükitab V2 juurde: „Hinga veel V2.“ Vajutab ise käega kõhule. Hingab ees, näitab V2-le. V2 teeb järgi. V3: „Astuge edasi.“ Kõnnib vaikselt ukseni, tuleb tagasi. V4: „Appi, ma kukkun vette.“ Kopsab pingilt maha pörandale. „Appii, ma kukkusin.“ V3: „Surid ära vä? Lähme otsime kiirabi üles.“ Läheb teise tuppa. V2 liigutab pikali maas jalgu ja tõuseb püsti. V4 läheb ära. Teisest toast kostab õpetaja hääl, et tuleb hakata koristama. V3 tuleb tagasi: „V2! Sa ei olegi minu sõber?“ V2: „Olen sõber. Ma ei jätnud pooleli.“

Lisa 3

Katkend uurimispäevikust

Kuupäev	Uurimistegevus	Märkused
10.veebr.	Alustan päevikuga. Hakkan koostama intervjuu jaoks narratiive. Direktorilt nõusoleku küsimine.	Olen mõned asjad lastega läbi mänginud (lihtsalt situatsioone, et näha, kas lapsed vastavad midagi.)
14.veebr.	Intervjuu narratiivide ja küsimuste täiendamine. Pilootintervjuu.	Tegin küsimusi pisut ümber.
15.veebr.		Tegelikult oleks võinud teha ka katse e. eksperimendina!
16.veebr.		Kuna suhtlemispsühholoogia hõlmab erinevaid ja uurimine on keerukas, ei ole ma eriti uuringuid leidnud.
9.märts	Allkirjade võtmine lastevanematelt (nõustumine). Ettevalmistus intervjuudeks	
10.märts	Täna tegin kolm intervjuud. Kahe intervjuu transkribeerimise alustamine.	Vaata veel plaani! Lisaks narratiividele saab lastega rääkida ka kogemustest.
11.märts	Transkribeerimisega jätkamine.	
13. märts	Transkribeerimisega jätkamine.	M-L Laheranna raamatu alusel kohendan teksti ja tingmärke.
14.märts	Tahtsin teha veel kolm intervjuud, aga sain poolteist (diktofon täis)	Küsimus – kas helifaile peab alles hoidma? Peale intervjuud hakkas üks laps mina-sõnumeid rühmas kasutama.
15.märts	Transkribeerimisega jätkamine.	Juhendaja soovitas hoida.
16.märts	Transkribeerimisega jätkamine.	Mõtlen analüüsi peale.
17.märts	Transkribeerimisega jätkamine.	Võiks jaotada liigiti.
18.märts	Transkribeerimisega jätkamine. Tegin neli intervjuud ja mängu vaatluse.	Peab hoidma põialt, et uuritavad lapsed puuduma ei jääks.
19.märts	Transkribeerimisega jätkamine.	
20.märts	Tegime mänguvaatluse.	Märkan mina-sõnumeid mängus

Lisa 4 Kategooriate moodustamine Kiisi (s.a.) mina-sõnumite liigituse järgi ja hiljem kõnearengu taseme järgi (sinine- väga hea, roheline– hea, must- madal kõnearengu tase).

Kehtestav mina-sõnum (väljendab rahulolematust või häiritust seoses teise käitumisega)	Teatav mina-sõnum (avab olemuse, väljendab hetke tundeid, arusaamu, mõtteid)	Ennetav mina-sõnum (aitab ennetada probleemi, väljendab kavatsusi, soove, vajadusi)	Positiivne mina-sõnum (tugevdab suhteid, väljendab positiivseid tundeid teise käitumise osas)	Äraütlev mina-sõnum (vastab eitavalt palvele, väljendab soovi vastata teisele eitavalt)
I3 mul on paha tunne nüüd ma ei taha enam sinuga mängida.	ma kirjutan. I3	kas ma võin seda kotti võtta. I3		ma ei suuda ju ise teha I3
ma ei taha enam sinuga mängida ja mul on kurb ja ma olen pahane sinu pärast.I3	mul on paha tunne. I3	mina tahan ka mängida I3		ma ei taha enam mängida. I3
siis läheb minu nukk katki ja olen kurb ja õnnetu. I3	mul on pamperss kodus ja ma lõhusin ära I3	tahan ise mängida mitte sina. I3		>ma ei taha< ronima I4
mina ei taha rohkem mängida. (.) mängi üksinda. I2	ma enne nuuskasin ja nägin kellegi kumm oli. I3	olgu ma annan siis sulle. I2		ma ei taha kakelda temaga I6
(...) ma kurvastan kui sa ei pane seda klotsi tagasi. I2	ma kutsun sind mängima, ma kutsun sind ronima. I3	võin mängida I2		mina ei taha tüdruks olla. I5

>kui mina tahan< ikka mängida siis peab teine laps muu mängu võtma I2	ma ei tea I2	<u>tohin tulla?</u> I6		
(.) ma ei taha, et sa <i>kisud mult...</i> pead küsima. I2	ma ei tea. I8	mina tahan ka <u>mängida.</u> I3		
<u>ma olen kurb sa votsid mul kotsi ära.</u> I4	*ma ei tea*. I7	ma tahan veel näha mis seal on I3		
>olen kurb sa teed mulle aiget< võtsid mul ara. I4	ma aitan ka. I2	<u>tahan ronida.</u> I3		
palun anna mulle pall tagasi. ma tahan <u>palliga</u> ikka mängida. ma olen <u>kurb.</u> I6	((naeratab)) mina lähen oma koju – pänn I4	<u>ma tahan</u> joonistada I3		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Airi Tõnn,

(sünnikuupäev: 12.03 1968)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Mina-sõnumite kasutamine kõnes ja suhtlemisel ühe kolmeaastaste laste rühma näitel“,

mille juhendaja on Elve Voltein,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2014