

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Tiina Salu

6–7AASTASTE LASTE POOLT NEILE EELNEVALT TEADMATA LAUAMÄNGULE
MÄNGUREEGLITE KOOSTAMINE JA KOOSTATUD REEGLITE JÄRGI MÄNGIMINE
bakalaureusetöö

Juhendaja: Airi Niilo

Läbiv pealkiri: lauamängule reeglite koostamine ja lauamängu mängimine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Airi Niilo

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (mag)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

6–7aastaste laste poolt neile eelnevalt teadmata lauamängule mängureeglite koostamine ja
koostatud reeglite järgi mängimine

Resümee

6–7aastased lapsed huvituvad lauamängude mängimisest. Lauamängudega mängimise juures kehtivad kõigile mängijatele eelnevalt kokkulepitud ühtsed mängureeglid. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada 6–7aastaste laste poolt lauamängu mängimiseks reeglite koostamist ja koostatud reeglite järgi mängimist. Töö teoreetilises osas anti ülevaade lauamängudest ja lauamängude liikidest, lauamängude abil arendatavatest oskustest, lauamängudega mängimisest, varasematest uurimustest seoses lauamängudega ning laste reeglite mõistmise oskuse arengust. Uurimuse andmekogumismeetodiks kasutati laste tegevuse vaatlust neile eelnevalt teadmata lauamängu „Halli Cups“ mängimise ajal. Uurimus viidi läbi 2015. aasta aprilli- ja maikuus Tartu linna kahes lasteaias. Ühes vaadeldavas tegevuses osales korraga neli 6–7aastast last. Bakalaureusetöö tehti kvalitatiivse uurimusena ja kogutud andmete analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Lauamängule reeglite koostamise ja nende järgi mängimise juures olid olulised laste suhtlemisoskus ning omavahelise koostöö tegemise oskus.

Märksõnad: lauamäng, mängimine, mängureeglid, mängureeglite koostamine.

Drawing up of rules by children between the ages of 6–7 for a board game unfamiliar to them
and playing by those rules

Abstract

Children aged 6 to 7 are interested in playing board games. By playing the board games all players must follow common game rules agreed on beforehand. The objective of the Bachelor's paper was to describe how the children between the ages 6–7 draw up rules for playing a board game and how they are playing by those rules. The theoretical part of the paper provided an overview of board games and their types, skills developed through them, of playing with them, earlier studies in relation to board games and how the ability to understand the rules is developing. The method of data collection for the study was the observation of the activities of children by playing the board game Halli Cups which was unfamiliar to them. The study was performed in April and May 2015 in two kindergartens in Tartu. Each session under observation involved four children aged 6 to 7. The Bachelor's paper was performed in

the form of qualitative research and for analysing the data inductive content analysis was used. In drawing up the rules and playing by them the communication skills and the cooperation skills between the children played an important part.

Key words: board game, playing, rules of game, drawing up of game rules.

Sisukord

Resümees	2
Abstract	2
Sissejuhatus	5
Lauamäng	6
<i>Lauamängude liigitus.</i>	6
Lauamängude abil arendatavad oskused.	7
Lauamängudega mängimine	9
Lauamängud ja reeglid	10
<i>Varasemad uurimustööd lauamängudest.</i>	11
Reeglite mõistmise oskuse areng koolieelses eas	13
Metoodika	15
Valim	15
Andmete kogumine ja uurimuse protseduur	16
Andmeanalüüs	18
Tulemused ja arutelu	20
Töö piirangud ja praktiline väärtus	30
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud kirjandus	32
<i>Lisa 1. Foto lauamängu „Halli Cups“ mänguvahenditest</i>	
<i>Lisa 2. Lugu topsidest, kes oskasid rääkida</i>	
<i>Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust</i>	

Sissejuhatus

Eesti ühiskonnas väärtustatakse kõrgelt akadeemilist võimekust, mida peetakse oluliseks ka koolieelses eas. Täiskasvanud asetavad rõhku akadeemiliste teadmiste õpetamisele (Pyle & Luce-Kapler, 2014), et kasvatada lastest elus edukalt toimetulevaid isikuid. Lastega tegelevad inimesed peaksid endale teadvustama, et lapsea üks põhivajadustest on mäng (Brotherus, Hytönen, & Krokfors, 2001; Salmina, Tihanova, & Chernaya, 2011) ja mänguvõimaluse puudumine häirib laste eakohast arengut (Smirnova, 2013; Smith, 2013). Mängides toimub lapse füüsiline, sotsiaalne, emotsionaalne ja kognitiivne areng ning seepärast on oluline laste mängu täiskasvanute poolt väärtustada ja luua võimalused mängimiseks ning mängu kaudu õppimiseks.

Mängides on lapsed sisemiselt motiveeritud ja valmis aktiivselt tegutsema. Lapsed seavad mängides iseendale eesmärgid ja peavad koos tegutsedes läbirääkimisi, rikastades sel viisil enda ja kaaslaste suhtlemisoskust. Suheldes ja ettepanekuid tehes jaotavad nad mängus osalejate vahel rolle, lahendavad ettetulevaid probleeme ja määratlevad mängureegleid. Huvi ja mängust saadavad kogemused loovad positiivse emotsiooni, mis tagab eduelamuse ning laste mitmekülgse arengu (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Mäng on hinnaline vahend õppimise lihtsamaks muutmiseks (Fisher, 2006; Salmina & Tihanova, 2011) ning õigesti valitud lauamäng pakub lastele mängurõõmu ja sobib mitmekülgseks arendamiseks (Mihailenko & Korotkova, 2002; Stebler, Vogt, Wolf, Hauser, & Rechsteiner, 2013; Ugaste, 2005).

Brotherus et al. (2001) leiavad, et igale vanuseastmele on omased teatud mängude tüübid. 6–7aastased lapsed on jõudnud kognitiivses arengus sellisesse etappi, kus nad on võimelised mängima eelnevalt kokkulepitud reeglitel põhinevaid mängu (Männamaa & Marats, 2009), nagu näiteks lauamänge. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on välja toodud, et laste mänguoskused on aluseks lapse igakülgsele arengule. Reeglimängude mängimise juures tuuakse välja, et lapsed oskavad „(...) tuttavate mängude reegleid teistele selgitada“ (Koolieelse..., 2011). Samas pole välja toodud, kuidas lapsed käituvad, kui anda neile mängimiseks eakohane lauamäng ja paluda koostada selle mängu mängimiseks reeglid – mõelda ise välja mängu käik. Lastepoolt lauamängule reeglite koostamise kohta ei ole teada ilmselt ka seetõttu, et lastele selgitatakse lauamängu reeglid ja mängimise käik ära täiskasvanute või eelnevat konkreetse lauamängu mängimise kogemust omavate lastepoolt.

Varasemad uurimused lauamängude kohta on keskendunud ainealaste pädevuste, nagu näiteks matemaatika õpetamisele (Ramani, Siegler, & Hitti, 2012; Stebler et al., 2013) või siis lauamängude kasutamisele õpetajate poolt õppetegevuste läbiviimisel (Lukas, 2014) ning

laste käitumise kirjeldamisele õpetajate poolt selgitatud reeglite järgi lauamängu mängimise ajal (Choi, 2005). Laste poolt eelnevalt teadmata lauamängule reeglite koostamist ja nende järgi mängimist pole uurijale teadaolevatele allikatele tuginedes varem läbi viidud.

Mõeldes ühiskonnas toimuvale, vajatakse tänapäeval, ja samuti tulevikus, inimesi, kes suudavad ise leida lahendusi erinevatele olukordadele ja probleemidele. Lastele võikski seetõttu anda võimalusi katsetada ja suunata neid leidma lahendusi täiskasvanute poolt püstitatud mänguliste probleemituatsioonidele, nagu näiteks lauamängu mängimise võimaluse väljamõtlemine. Varasemate sarnaste uurimuste puudumisel on käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks kirjeldada 6–7aastaste laste poolt lauamängu mängimiseks reeglite koostamist ja koostatud reeglite järgi mängimist.

Lauamäng

Erelt et al. (2014) defineerivad lauamängu järgnevalt: „lauamäng on mängulaul mängitav, sageli täringu ja mängunuppudega mäng“ (lk 257). Saar (1997) toob välja, et lauamängud sarnanevad ülesehituse poolest õppemängudega, on enamasti loodud täiskasvanute poolt, kannavad endas õpetuslikku eesmärki, sisaldavad reegleid ning koosnevad järgnevatest elementidest (Ugaste, 2005):

- õppeülesanne – mäng sisaldab täiskasvanu poolt püstitatud eesmärke: teadmisi ja oskusi, mida tahetakse lastel harjutada, süvendada või kinnistada. Ülesanne on laste eest mängu sisse peidetud. Üks mäng võib sisaldada mitut õppeülesannet, millest näiteks ühte ülesannet harjutatakse, teist aga kinnistatakse;
- mänguline ülesanne ja mänguline tegevus – mängus luuakse kujuteldav olukord, kas mingi jutukese või situatsiooni kirjelduse abil, mida on lastel huvitav lahendada. Juhendajapoolne sissejuhatus tekitab lastes soovi mängida ning see soov peab säilima kuni mängu lõpuni;
- mängureegel – on mõeldud laste tegevuse korraldamiseks mängus. Mängureeglid on mängijatele ühesugused ja üles ehitatud selliselt, et õppemängule püstitatud eesmärke oleks mängides võimalik saavutada;
- mängu tulemus – on eeskätt oluline õpetaja seisukohalt. See eeldab mängulise tegevuse vaatlust ja sellele järgnevat analüüsi, kas mängule püstitatud eesmärgid realiseerusid või on vajalik teha muudatusi.

Lauamängude liigitus. Lauamänge on varasemal perioodil liigitatud mängus kasutusel olevate vahendite alusel: kaardi-, täringu- ja nupumängudeks. Bakalaureusetöö käigus uuriti

lauamängude klassifitseerimist tänapäeval ja tõdeti, et ühtset ülevaadet andvat käsitlust ei õnnestunud leida. Lauamänge on raske jagada teatud liikidesse, sest on olemas väga palju erinevaid lauamängu meetodikaid, nagu näiteks kaardimängude juures on kasutusele võetud erinevaid täringuid (värvide, kujutistega), mängulauaga ja nuppudega käivad kaasa kaardid, mängulauad on erineva kuju ja funktsiooniga, kasutatakse magnetiga nuppe, puidust kujukesi. Seepärast tugineti lauamängude grupeerimisel antud töö autori isiklikule kogemusele ja toodi välja järgnev jaotus:

- mängu autori ja päritolumaa järgi;
- mängu ilmumisaasta järgi;
- mängijate vanuse (alates 2 eluaastast; 5–99aastaste; laste-, pere- ja täiskasvanute lauamängud) järgi;
- mänguvahendite (kaardimängud, täringumängud) järgi;
- mängijate arvu (soolomängud, 2 inimese mängud, 2–4 inimese mängud, kollektiivsed mängud) järgi;
- mängu kestvuse (alla 10 minuti, 10–20 minutit) järgi;
- mängu eesmärgi järgi;
- mängu iseloomu ja raskusastme (õnnemängud, õnne- ja taktikamängud, taktika- ja strateegiamängud, mälumängud, suhtlemis- ja sõnamängud, kiirus- ja osavusmängud) järgi.

Kaubanduses müügil olevate lauamängude hulk on mitmekesine. Lauamängu valides on oluline mõista, milliseid teadmisi ja oskusi võimaldab nendega mängimine lastes arendada ning kas need on reaalselt saavutatavad (Salmina & Tihanova, 2011). Mängureeglite juures on oluline, et need oleksid sõnastatud detailselt ning üheselt mõistetavalt. Kasuks tuleb võimalus lauamängu keerukuse astet laste vanuse ja mänguoskuse taseme järgi muuta, sest see annab võimaluse ühte mängu mängida paljude lastega ilma, et keegi tunneks ennast nõrgema või saamatumana. Laste seisukohast vaadatuna peavad lauamäng ja selles kasutatavad esemed/vahendid nägema välja atraktiivsed ja tekitama soovi mängida. Tähtsad elemendid on veel lauamängu eakohasus, vahendite esteetilisus ja vastupidavus mängimisel (Smirnova, 2011).

Lauamängude abil arendatavad oskused. Tuginedes Learning Toys Production ... (Baillet & Llewellyn, 2014) allikale on võimalik lauamängude mängimisega arendada lastel järgmisi oskusi:

- kognitiivsed oskused: mõtlemise ja arutlemise oskust; tähelepanu, keskendumise ja meeldejätmise oskust; juhendaja poolt selgitatud reeglitest arusaamise ja juhiste järgi

tegutsemise oskust; kombineerimise, järjekorra asetuse, korrastamise ja sorteerimise oskust; mängu käigus saadud spetsiifiliste matemaatika ja lugemisega seotud teadmiste kaaslastega jagamise oskust.

- emotsionaalsed oskused: õppimise motivatsiooni arendamine; enda tunnete mõistmise ja nendega toimetuleku oskust mängu võites või siis kaotades; tunnete sõnastamise oskust võidu või kaotuse korral.

- sotsiaalsed oskused: mängureeglite täpse täitmise ja kaaslastega „ausa mängu“ mängimise oskust; aktiivse suhtlemise oskust mängimise ajal; mängimise ajal mängukaaslastele ja juhendajale küsimuste esitamise julgust ja oskust; püsivuse harjutamine mängu lõpuni mängimise tulemusena; koostööoskust ja mängu mängimise ajal kaasmängija käigu austamise oskust; konfliktsituatsioonides sõnade kasutamise ja probleemide lahendamise oskust.

- füüsilist arengut toetavad oskused: lapse silma ja käe koostööoskust; peenmotoorikat nuppude paigutamise ja tõstmisega (Baillet & Llewellyn, 2014).

Lapse jaoks on lauamäng meelelahutuslik mäng, tajumata, et tegelikult suunab täiskasvanu teda õppima. Täiskasvanu soetab lapsele lauamängu eesmärgiga, et laps saaks seda mängides vaimselt areneda. Samuti sobivad lauamängud loomult püsimatutele lastele tähelepanu ja püsivuse arendamiseks. Lauamänge mängides areneb lastel omavaheline suhtlemisoskus ja sõnavara, samuti julgus vajadusel abi küsida. Lauamängude kaudu saab õpetada lastele reeglitest kinni pidamist ning ausust, samuti oma emotsioonidega toime tulemist kaotuse korral.

Lauamängu valides on võimalik arvestada laste erineva arengutasemega ja selle kaudu luua neile mängimiseks motiveeriv keskkond. Sobiv ja lapsi arendav mängukeskkond ei koosne ainult õigesti valitud lauamängust ning sellega mängimise juhendamisest, vaid olulist osa etendavad selles osalevad kaasmängijad. Fisher (2006) toob välja, et mängimine aitab arendada laste koostööoskust. Mängukaaslastega lauamängu mängides tegutsevad lapsed sageli ühise eesmärgi nimel, mis seisneb soovis osaleda lõbusas ja põnevas meelelahutus pakkuvas tegevuses. Kaaslastega koos mängides arendavad lapsed teineteisega koostöö tegemise oskust, õpivad tegema kompromisse lähtuvalt soovist jätkata ühist mängimist. Eelkoolieas on mängu ja koostöö tegemise oskus oluline ja loob soodsa aluse edaspidistele õpioskustele (Fisher, 2006).

Lauamängude puhul on tegemist mänguliste õppevahenditega (Salmina & Tihanova, 2011), mis aitavad kaasa laste loogilise mõtlemise arengule (Ugaste, Välk, & Tuul, 2009). Lisaks Baillet` ja Llewellyni (2014) poolt välja toodud oskuste arendamisele, võimaldavad

lauamängud omandada teadmisi ümbritsevast maailmast, mis on oluline osa lapse intelligentsuse arengust (Ugaste et al., 2009). Vaatamata lauamängude positiivsetele mõjudele, leiavad Salmina ja Tihanova (2011), et lauamängude mängimise rolli ei ole hinnatud nii oluliseks ja tähtsaks, kui teiste mängude (näiteks rollimängude) osa lapse arendamisel. Nad toovad välja, et see on tingitud sellest, et lauamängudel on eelnevalt paika pandud reeglid ja mängides peab neist kinni pidama. Kindlad mängureeglid piiravad laste loovuse ja kujutlusvõime arengut, ei paku uurimisvõimalusi ega arenda iseseisvust.

Teisest vaatenurgast lähenedes on lauamängudel suur tähtsus regulatiivsete protsesside arendamisel (Salmina & Tihanova, 2011). Regulatiivsed protsessid on tegevused, mille abil inimesed (kaasaarvatud lapsed) kasutavad olemasolevaid kogemusi edaspidiste tegevuste planeerimise ja realiseerimise (elluviimise) juures (Veermans, 2002, viidatud Pedaste & Mäeots, s.a. j). Kavandatud tegevuse teostuse käigus jälgitakse kaasmängijate reaktsiooni, suhtumist toimuvasse ja hinnatakse soorituse efektiivsust. Salmina ja Tihanova (2011) leiavad, et lauamängud arendavad: võimet meenutada, mäletada ning kasutada juhiseid; planeerida tegevust mängus; korraldada strateegilist tegevust; ette näha enda ja teiste tegevuse tulemusi; koondada tähelepanu mängule.

Lauamängude kasutamine laste arendamisel vajab edendamist ja täiendavate uurimuste läbiviimist, et leida üles mängude tugevused ning nõrkused. Selle kaudu saavad mängude loojad lauamänge täiendada ja muuta, et pakkuda lastele lauamängudega rõõmu ja samas ka arendavat tegevust (Abdulaeva & Smirnova, 2011). Järgnevas peatükis keskendutakse lauamängudega mängimisele.

Lauamängudega mängimine

Lauamängudega mängimine on enamasti kollektiivne tegevus. Lapsed ei mängi lauamänge eesmärgiga õppida midagi uut, vaid seepärast, et mäng pakub neile rõõmu ja võimalust suhelda ning tegutseda koos eakaaslastega. Lauamängude mängimine erineb teistest mängudest selle poolest, et neid mängides on oluline tegutseda kindlate reeglite järgi (Choi, 2005). Alustada tuleb lihtsamate lauamängude mängimisest, millel on vaid üks või kaks reeglit. Selliste lauamängude mängimisega ja nendes kehtivate reeglite täitmisega tulevad täiskasvanu juhendamisel toime juba 2–3aastased lapsed (Salmina & Tihanova, 2011; Salmina et al., 2011). Sellises vanuses laste reeglite mõistmise ja lauamänguuskuse arendamiseks on sobivad näiteks lotod, piltidega doominod, esemete nõõrile lükkimist sisaldavad lauamängud ja nelja-viie-osalised pusled.

Lauamänge mängitakse küll kindlate reeglite järgi, kuid samas on mängus oma osa täringuõnnel või juhusel. Mängides lastega lauamänge annab võimaluse kogeda võidurõõmu ka noorematel ja teadmiste poolest nõrgematel mängijatel. Samas tuleb silmas pidada, et võidu ja kaotuse korral võib lapsel esineda raskusi oma emotsioonide kontrollimisega, seda isegi veel algklassides käivate laste puhul (Niilo & Kikas, 2008). Sellisel juhul on vajalik täiskasvanupoolne suunamine, et laps oma tunnetega toime tuleks.

Paljude laua- ja kaardimängude mängimine eeldab teatud tasemel matemaatilisi teadmisi (Stebler et al., 2013), näiteks loendamise oskust, numbrite ja värvuste tundmist. Samas on sellised mängud väga head just selliste oskuste õpetamiseks ja arendamiseks. Mänguaja kestvus oleneb eeskätt laste vanusest, arengutasemest ja lauamängus aset leidva tegevuse põnevusest. Lauamänge on võimalik mitmeid kordi läbi mängida, et arendada ning kinnistada mängu käigus saadud teadmisi ja oskusi (Stebler et al., 2013). Lauamängudega mängimise ajal võib tekkida mängijate vahel arusaamatusi ja konflikte. Tekkinud probleemsituatsioonide lahendamise oskus on lastel erinev. On teada, et igapäevaelus tekkinud probleeme aitab lahendada vastava valdkonna kohta käivate teadmiste olemasolu ja sellega seotud kogemused (Gleitman, Gross, & Reisberg, 2014), antud uurimustöö kontekstis, eelnevad mängukogemused ja nendes tekkinud probleemsituatsioonides aset leidnud lahendused. Lauamängude mängimise juures saavad lapsed toetuda eelnevatele kogemustele sarnastes olukordades ja lisaks mängu alguses kokkulepitud mängureeglitele.

Lauamängud ja reeglid

Lauamängud kuuluvad reeglitega mängude hulka (Ugaste et al., 2009), mille puhul lapsed tegutsevad üheskoos ja enamasti võistlevad omavahel (Niilo & Kikas, 2008). Nende mängimisel on osalejatel kohustuslik täita eelnevalt kokkulepitud mängureegleid, mis määravad kindlaks mängu korra ja sisu, suunates laste tegevust mängus. Mängule on omane distsipliin ja täpsus, millest kinnipidamist jälgib kaasmängija või kaasmängijad. Reegleid saab mängu käigus muuta ainult siis kui kõik mängijad on nõus tehtavate muudatustega.

Lauamängude mängimise juures mõistetakse mängureeglite all „(...) kindlalt määratletud ja täpselt formuleeritud nõudmisi (...)“ (Vee, 1980, lk 95). Niilo ja Kikas (2008) on välja toonud, et „reeglitega mängud on kõige kompaksemad ja nende mängimine nõuab teatud arutlemise taset“ (lk 133). Tulenevalt sellest on lapsel arutlemiseks vajalik teatud keeleline tase ning sõnavara. Seetõttu hakkavad lapsed reeglitel põhinevaid mängu, mille hulka loetakse lisaks lauamängudele veel „(...) kaardimängud, arvutimängud, sportmängud“ mängima

enamasti alates viiendast eluaastast (Niilo & Kikas, 2008, lk 133). Mihailenko ja Korotkova (2002) on liigitanud lauamängudes kasutusel olevad reeglid järgnevalt:

- normatiivsed ehk regulatiivsed reeglid – annavad ülevaate, kuidas mängijad peavad mängus koos tegutsema ja käituma (näiteks alustatud mäng tuleb mängida lõpuni);
- konkreetse mängu reeglid – reeglid, mis on mõeldud just selle mängu mängimiseks (näiteks mängu alustab laps, kes saab täringut veeretades suurima arvu punkte);
- võidu ja kaotusega seotud reeglid – reeglid, mis annavad ülevaate, kuidas selgitatakse välja võitja (näiteks mängu võidab see, kellel on kõige rohkem kaarte).

Lauamängudes kehtivad samasugused sotsiaalsed reeglid nagu tavaelus, kus reeglid on seotud ühiskonnas valitsevate normidega ja määratlevad, kuidas peaksime käituma erinevates olukordades. Sotsiaalsete reeglite hulka kuuluvad sotsiaalsed tavad ehk konventsioonid (Smetana, 1993, viidatud Tropp & Saat, 2010 j) ja need on reeglid, mis „(...) kehtivad üksnes kindlates olukordades ja neid võib vastastikusel kokkuleppel muuta“ (Tõugu, Schults, Tulviste, & Pisuke, 2010). Tavaliselt kehtestavad täiskasvanud koostöös lastega neile eakohased sotsiaalsed reeglid ja lapsed kannavad need üle oma mängudesse. Samas peab mainima, et sotsiaalsete tavade eiramine ei pruugi põhjustada otsest kahju, kuid sellise käitumise tagajärjeks võib olla kaaslaste pahameel (Tropp & Saat, 2010) ja soovimatus koos edasi tegutseda.

Varasemad uurimustööd lauamängudest. Mängimise abil õppimine on oluline, sest see seob lapse arengu jaoks kaks olulisimat tegevust – mängimise ja õppimise. Lauamängude abil laste õpetamine ja arendamine on pakkunud huvi mitmetele uurijatele. Järgnevalt on välja toodud uurimusi, mida on seoses lauamängudega tehtud.

Lukase (2014) poolt läbi viidud uurimuses tunti huvi, mil määral kasutavad Tartu linna lasteaiaõpetajad lauamänge õppetegevuste läbiviimisel. Uurimuses osalenud õpetajate seas oli kõige enam neid, kes kasutasid lauamänge õppetegevuste läbiviimisel 1–2 korral nädalas. Õpetajad kasutasid lasteaeda ostetud lauamänge ja mängisid neid enamasti väiksema osalejate arvuga lastegruppides. Uurimustulemustest selgus, et õpetajad pidasid lauamänge olulisteks õppevahenditeks, kuid ei kasutanud neid lasteaias igapäevaselt läbiviidavates õppetegevustes.

Choi (2005) viis läbi uurimuse, mille eesmärgiks oli võrrelda Lõuna-Korea ühe lasteaiarühma ja Ameerika ühe lasteaiarühma laste käitumist lauamängude mängimise ajal. Uurimustöö jaoks salvestati videoid, mille analüüsimise käigus selgus, et Lõuna-Korea ja Ameerika laste käitumine lauamängude mängimise ajal oli sarnane, kuid toodi välja ka erinevusi. Ameerika lasteaialiste õpetaja kasutas lauamänge harvem ja seda enamasti

õppimist soodustava tegevusena. Õpetaja oli mängude õpetamisel põhjalik ja jälgis lapsi ning vajadusel sekkus. Ta tuletas lastele meelde lauamängu mängimisega seotud reegleid, tegevuse järjekorda ning juhtis tähelepanu kaaslasti arvestavale ja sobivale käitumisele. Lõuna-Korea lasteaia lapsed mängisid lauamängudega vabatahtlikult ja enamasti vabaaja tegevuses. Õpetaja selgitas mängu käiku ja hiljem sekkus ainult siis, kui lapsed abi palusid. Leiti, et Ameerika lastele valmistati reeglitest aru saamine enam raskusi kui Lõuna-Korea lastele. Samas täheldati, et Ameerika lastel oli kaotust kergem taluda kui Lõuna-Korea lastel. Choi (2005) tõi välja, et Ameerika õpetajad panevad lauamängudega mängimisel rõhku õppimisele. Samas Lõuna-Korea õpetajad pöörasid rohkem tähelepanu mängimisele.

Stebleri et al. (2013) poolt läbi viidud uurimustöös selgitati välja, kas lauamäng „*Shut the Box*“ aitab lastel arendada loendamisel saadud arvu ja numbri seostamise oskust. Samuti kirjeldati laste käitumist ja mänguoskust kaaslastega lauamängu mängimise ajal. Uurimuse käigus salvestati kontrollgruppi valitud laste tegevust matemaatilise lauamängu „*Shut the Box*“ mängimise ajal. Autorid leidsid, et antud lauamäng arendab loendamisel saadud arvu ja numbri seostamise oskust. Samuti leiti, et mängul on kergesti mõistetavad reeglid ja protseduurid (lastel on lihtne mängida) ning mängides saavad lapsed kasutada erinevaid strateegiaid vastavalt oma kompetentsuse tasemele. Kõnealust lauamängu oli võimalik mitmeid kordi läbi mängida. Mängu kaudu harjutasid ja täiustasid lapsed oma matemaatilisi oskusi. Uuringu käigus täheldati, et koos mängides arendasid lapsed samuti üksteise matemaatilisi oskusi.

Ramani et al. (2012) uurisid numbritega seotud lauamängu mängimise võimalikkust lastekollektiivis, eesmärgiga arendada laste matemaatilisi teadmisi. Samuti uurisid nad, milline on mängu efektiivsus, kui õpetaja omas konkreetse lauamängu osas väheseid teadmisi. Uurijad tõi välja, et lauamängu on võimalik kasutada laste õpetamise viisina kollektiivis, kuid efektiivsem on mängimine väiksemates gruppides. Õpetaja kitsamad teadmised mängust ei mõjutanud laste matemaatiliste teadmiste omandamist.

Mihailenko ja Korotkova (2002) andsid läbiviidud uurimusele toetudes ülevaate sellest, kuidas käituvad lapsed, kes mängisid neile tuttavat lauamängu, kuid mängust oli ära võetud oluline mänguvahend – täring, ning selle asemele oli antud paber ja pliiats. Lapsed lahendasid tekkinud olukorra loovalt, nad kirjutasid paberitele täringu punktid ja tõmbasid mängides loosi.

Reeglite mõistmise oskuse areng koolieelses eas

Piaget` (1929, viidatud Smith, Cowie, & Blades, 2008 j) on nentunud, et reeglite mõistmise oskuse areng on seotud kognitiivse ehk vaimse arenguga ja selles valitseb teatud seaduspärasus. Ta jagas laste kognitiivse arengu neljaks astmeks: sensomotoorseks (sünnist 1,5–2 aastani), milles mäng kannab lihtsalt harjutuse iseloomu; operatsioonide-eelseks astmeks (1,5–2 aastast 7 aastani), sellel perioodil kerkib esile koos mängimine ning kujuneb arusaam, et inimestel võivad olla ühe ja sama objekti kohta erinevad mõtted; konkreetsete operatsioonide perioodiks (7–12 aastat), milles väheneb lastel enesekeskus ja areneb loogiline mõtlemine ja formaalsete operatsioonide perioodiks (alates 12. eluaastast) (Smith et al., 2008). Eelkooliealised lapsed liigituvad Piaget`i järgi operatsioonide-eelsesesse staadiumisse. Smith et al. (2008) toovad välja, et Piaget`i operatsioonide-eelses staadiumis valmistab lastele raskusi loogilist arutuluskäiku eeldavate ülesannet lahendamine. Samas toovad eelpool nimetatud autorid välja seisukoha, et õigesti sõnastatud küsimuste korral (lastele mõistetavalt) saavad lapsed püstitatud probleemsituatsioonide ja ülesannete lahendamisega hakkama. Konkreetsete operatsioonide staadiumis on laste mõtlemine paindlik, kuid samas teatud mõttes piiratud. Lapsed vajavad mõtlemisülesannete lahendamise toetamiseks konkreetseid objekte, vahendeid (Smith et al., 2008).

Mihailenko ja Korotkova (2002) leidsid, et kõik tegevused mille kaudu toimub laste areng koolieelses eas saab jagada kaheks:

- 1) täiskasvanute poolt juhitud tegevused, mis sisaldavad peamiselt suhtlust täiskasvanutega ja nende poolt kehtestatud reegleid;
- 2) laste vaba tegevus, milles tegevus toimub nende endi algatusel ja sisaldab laste omavahelist suhtlemist ja mängudele seatud reegleid.

Laste sotsiaal- ja kognitiivse arengu seisukohalt vaadatuna on täheldatud, et olulist rolli etendavad ühistegevused eakaaslastega (Mihailenko & Korotkova, 2002). Vögotski on käsitlenud laste mängu kui sotsiaalset tegevust, mis sisaldab kujuteldavat olukorda ja käitumisreegleid (Winther-Lindqvist, 2009). Mihailenko ja Korotkova (2002) toovad välja, et kõigis mänguliikides kehtivad reeglid. Seega puutub laps sellest olenemata, millisel arengutasemel ta parasjagu on, ikka kokku teatud mängureeglitega. Reeglitega mängu mängimine on seotud mängureeglite mõistmisega. Reeglite mõistmise oskus lastel vajab arendamist ja õpetamist. Lapsele esmaste reeglite õpetajad on lapsevanemad, kes oma reaktsioonide ja kõnega annavad teada sobimatust või siis sobivast käitumisest. Väikelaps saab aru selgelt väljendatud keeldudest ja korraldustest. Vanemad lapsed vajavad sinna juurde täiskasvanupoolset täiendavat selgitust keeldude ja korralduste vajalikkusest. Männamaa ja

Marats (2009) toovad välja, et lihtsamate sotsiaalsete reeglite matkimist, mis tugineb eeskujule, võime märgata juba 2–3aastaste laste puhul.

Kolmandal eluaastal muutub lapsele põnevaks eakaaslastega koos mängimine, nad huvituvad teiste laste mängudest, jälgendavad nende tegevusi, kuid tegutsevad endiselt kõrvuti (Brotherus et al., 2001). Tulenevalt sellest, et reeglitega mängud eeldavad koos mängimist, võime järeldada, et mängureegleid kolmeaastased lapsed teadlikult veel ei kasuta. Neljandal eluaastal hakkavad lapsed reegleid järgima täiskasvanu poolt korraldatud mängudes ja tegevustes (Männamaa & Marats, 2009), harjutades sedasi koostegutsemise oskust. Lapsed loovad teadmisi neid ümbritsevas keskkonnas aktsepteeritavatest tõekspidamistest ja väärtustest. Nad hakkavad vahet tegema õigel ja valel, märkavad teiste laste eksimusi ja reeglite mittekinnipidamist. Lastel puudub oskus toime tulla reeglite rikkujatega ja seetõttu pöörduvad nad olukorra lahendamiseks täiskasvanute poole. Neljanda eluaasta lõpuks on lapsed omandanud ühistegevuse põhireeglid (Mihailenko & Korotkova, 2002).

Vanuse suurenedes muutuvad laste mängud fantaasiarikkamaks ja nad naudivad eakaaslastega koos mängimist. Viieaastased lapsed on jõudnud arengus sellisesse etappi, kus nad mängivad rollimänge. Niilo ja Kikas (2008) toovad välja, et rollimängud „(...) on olulised allikad sotsiaalsete reeglite õppimisel ja kinnistamisel“ (lk 132). Rollimängudes loob laps rollisuhteid läbi kindlate rollide omandamise. Rollimängudeta ja rollisuhteid omandamata on lapsel reeglimängus osalemine keeruline (Mihailenko & Korotkova, 2002).

Kuueaastastel lastel on kujunenud arusaam reeglitest, nendest kinnipidamisest, neile meeldivad reeglid ja nad oskavad neid teistele selgitada (Männamaa & Marats, 2009). Lastel on kujunenud võime taluda konkurentsi ning arvestada kaasmängijatega, kuid nad kalduvad aeg-ajalt tegema nähtuste kohta endast lähtuvaid otsuseid. Seitsmendal eluaastal teevad lapsed vahet heal ja halval ning huvituvad eetilistest probleemidest (Männamaa & Marats, 2009). Erinevad laste arengut käsitlevad allikad ja läbiviidud uurimused kirjeldavad reeglite mõistmist ja nende järgimist eri vanuses laste puhul, samuti seda, kuidas lapsed rollimängudes määratlevad rolli täitmiseks sobivad reeglid, kuid kuidas lapsed ise lauamängu mängimiseks reegleid koostavad ja neid mängides järgivad, pole teada. Sellest tulenevalt on antud bakalaureusetöö eesmärgiks kirjeldada 6–7aastaste laste poolt lauamängu mängimiseks reeglite koostamist ja koostatud reeglite järgi mängimist. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- kuidas 6–7aastased lapsed koostavad mängureegleid neile eelnevalt teadmata lauamängule;

- kuidas 6–7aastased lapsed mängivad enda poolt koostatud mängureeglite järgi neile eelnevalt teadmata lauamängu.

Metoodika

Käesoleva bakalaureusetöö puhul oli tegemist empiirilise uurimustööga. Uurimuse läbiviimiseks valiti lähtuvalt uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest kvalitatiivne uurimisviis, sest see võimaldas uurida igapäevaelus aset leidvaid nähtusi, sündmusi, tegevusi ja neid võimalikult täpselt kirjeldada, mõista ning tõlgendada (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010; Laherand, 2008).

Valim

Valimi moodustamiseks kasutati eesmärgipärast valimit. Selle meetodi puhul valitakse uuritavad välja uurija poolt paikapandud kindlate kriteeriumite alusel, mille koostamisel tuginetakse vastava grupi kohta olemasolevatele teadmistele ja kogemustele (Laherand, 2008). Valimi moodustamisel lähtuti järgnevatest kriteeriumitest: laste vanus 6–7 eluaastat, sest Männamaa ja Maratsi (2009) järgi huvituvad selles vanuses lapsed eakaaslastega koos tegutsemisest ja mõtlemist nõudvate ülesannete lahendamisest; lauamängu „*Halli Cups*“ mänguga kokkupuute ning selle lauamängu reeglite kohta käivate eelnevate teadmiste puudumine. Nimetatud kriteerium tulenes uurimisküsimusest, kuidas 6–7aastased lapsed koostavad mängureegleid neile eelnevalt teadmata lauamängule.

Valimi moodustamise kriteeriumeid tutvustati kahele Tartu linna lasteaias töötavale rühmaõpetajale. Uurimuse läbiviimiseks sobilike laste väljaselgitamiseks näitasid õpetajad lastele ühte „*Halli Cups*“ mängukaarti ja ühte mängutopsi ning palusid lastel käega märku anda (tõsta käe) nendel lastel, kes neid on varem näinud ja teavad, milleks neid kasutatakse. Nende laste nimede taha, kes ei tõstnud kätt, tegid õpetajad vastava märgi (* - sobib uuritavaks). Lähtudes eesnimede järgi koostatud tähestikulisest nimekirjast, valisid mõlemad õpetajad välja neli esimest last. Valimisse sobilike laste vanematelt küsisid õpetajad kirjaliku nõusoleku lapse osalemiseks uurimuses ja vaatluse salvestamiseks. Ühe uurimuse läbiviimiseks moodustati neljast lapsest koosnev valim, sest mänguga kaasas olevad mänguvahendid olid mõeldud neljale lapsele mängimiseks. Tabelis 1. on välja toodud uurimuses osalenud laste vanused ja nimed, mis on asendatud pseudonüümidega. Nimede asendamine pseudonüümidega aitas tagada uurimuses osalenud laste anonüümsuse.

Tabel 1. *Uurimuses osalenud laste andmed*

Pseudonüüm	Sugu	Lapse vanus	Vaatlus
Diana	N	7 aastat 3 kuud	1
Erik	M	6 aastat 8 kuud	1
Helis	N	7 aastat 5 kuud	1
Martin	M	7 aastat 6 kuud	1
Anti	M	7 aastat 3 kuud	2
Liis	N	7 aastat 3 kuud	2
Erika	N	6 aastat 10 kuud	2
Rasmus	M	6 aastat 8 kuud	2

N – naissoost osaleja ehk tüdruk; M – meessoost osaleja ehk poiss.

Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

Uurimustöö andmete kogumiseks kasutati lastegrupi tegevuse eesmärgipärast vaatlust, sest see on Laheranna (2008) arvates sobiv viis suhtlemise, kiiresti muutuvate ning ettearvamatu kulgemisega protsesside ja nähtuste uurimiseks. Hirsjärvi et al. (2010) arvates võimaldab vaatlus teada saada, kas uuritavad käituvad oma sõnade kohaselt. Lisaks võimaldab vaatlus koguda andmeid uuritavatele tavapärasel keskkonnas (Laherand, 2008) ja on sobilik koolieelses eas olevate laste mängulise tegevuse uurimiseks (Männamaa & Marats, 2009).

Ruumis, kus vaatlus toimus oli laud, mille kolmel küljel asetsesid lastele istumiseks mõeldud toolid. Istekohad valisid lapsed ise. Enne vaatluse läbiviimist paigaldati ruumi vajalikud tehnilised abivahendid (videokaamera, diktofon), et teha uurimuse tulemuste analüüsimise jaoks video- ja audiosalvestused. Kõik neli last osalesid uurimusandmete kogumise jaoks läbi viidud tegevuses üheaegselt. Sarnaselt viidi läbi ka teine neljast lapsest koosneva grupi tegevus vaatlus ja selle salvestamine. Teine vaatlus viidi läbi teises lasteaias ja valimisse kuulunud teiste lastega.

Vahetult enne uurimuse läbiviimist küsiti uurimuse jaoks väljavalitud lastelt suuline nõusolek uurimuses osalemise kohta. Vaatluse alguses teavitati lapsi sellest, mis ja kuidas toimuma hakkab. Seega oli tegemist avaliku vaatlusega, mille puhul uurimuses osalejaid eelnevalt informeeritakse sellest, et nende tegevust jälgitakse ja jäädvustatakse (Laherand, 2008). Tegemist oli osalusvaatlusega, millest käesoleva töö autor osales osalus vaatlejana

(Laherand, 2008), kelle rolliks oli vaatluseks mõeldud tegevus sisse juhatada ja vajadusel esitada küsimusi, kuid ta ei osalenud otseselt laste tegevuses (Hirsjärvi et al., 2010).

Uurimuse läbiviija lavastas lauamängus olevate mänguvahenditega (lisa 1) mängukaartide, erinevat värvi topsitornide ja märguandekellaga (lauamängu karpi laste kätte ei antud) lastele enda poolt eelnevalt välja mõeldud sissejuhatava loo (lisa 2), mille eesmärgiks oli luua pingevaba, mänguline situatsioon. Lugu rääkis sellest, kuidas lauamängu topsid olid õnnetud, et uurija ei osanud nendega mängida. Topsitornid soovitasid minna laste juurde ja küsida nende käest, kuidas on võimalik seda lauamängu mängida. Seepärast tuligi uurija laste juurde, et nad aitaksid lahendada tekkinud probleemi, kuidas seda lauamängu mängida ja millised reeglid on sellel mängul. Seejärel andis uurija lastele lauamängu „*Halli Cups*“ mängimiseks mõeldud vahendid (topsid, kaardid ja märguandekella) ning palus neil uurida mängu, mõelda ja proovida läbi, kuidas seda mängu on võimalik mängida ja milliste reeglite järgi seda mängida. Uurija lisas veel, et hiljem õpetage ka temale (eesmärgiks oli, et lapsed sõnastaks kokkuvõtlikult, millise lahenduseni nad jõudsid). Ülesande sõnastamise järel eemaldus uurija lastest, jälgis nende tegevust ning sekkus uuest alles siis, kui nad hõikasid, et on valmis. Uurija palus lastel sõnastada reeglid ja kirjeldada mängu käiku.

Vaatluste jooksul salvestati multimodaalseid andmeid. Multimodaalsed andmed hõlmavad nii keelelisi kui ka visuaalsed andmed. Visuaalsete andmete kirjeldamisel lähtuti uurimuse eesmärgiga seotud tegevuse ülestähendamisest. See tähendab, et topelt ümarsulgudes on välja toodud laste tegevuse kirjeldus sellel ajahetkel. Näiteks ütles üks lastest tegevuse käigus järgnevad sõnad: „*Ma arvan et nii, et sa võtad ühe kaardi ja siis selle järgi pead mingi värvilise asja panema ((lapsed kuulavad Helise juttu, Martin võtab ja vaatab kaarti, teised lapsed ka vaatavad))*“.

Andmekogumismeetodi usaldusväarsuse suurendamiseks viidi läbi prooviuurimus, mille läbiviimise ajal tehti märkmeid laste tegevuse ja käitumise kohta. Lähtuvalt kogetust viidi sisse järgnevad muudatused: mänguvahendid paigutati loo rääkimise juures laste käeulatusest kaugemale. Sellega püüti ennetada seda, et lapsed asuksid mänguvahendeid kohe uurima ja ei pruugiks seetõttu tähele panna loo lõpus olevat, uurimuse seisukohalt olulist, ülesannet. Lastele räägitud loo lõpp sõnastati paremini, paluti neil uurida mängu, mõelda, mängida läbi ja õpetada uurijale, millised reeglid sellel mängul on. Prooviuurimust käesolevas uurimustöös ei kasutatud.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimise eel tutvuti kvalitatiivse uurimisviisi metoodikaga (Creswell & Miller, 2000; Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005; Laherand, 2008). Kogutud andmete analüüsimist alustati uurimuse käigus tehtud audiosalvestuse transkribeerimisega. Sissejuhatavat osa, mis koosnes toimuma hakkava tutvustusest ja uurija poolt väljamõeldud ning räägitud loost ei transkribeeritud. Transkribeerimist alustati uurija poolt sõnastatud ülesande edastamisest lastele. Laste poolt öeldud sõnade ja lausete kirjapanemise hõlbustamiseks kasutati programmi *VoiceWalker*, mis võimaldas valida kuulamiseks ettemängitava helifaili pikkuse ja selle esitamise korduste arvu.

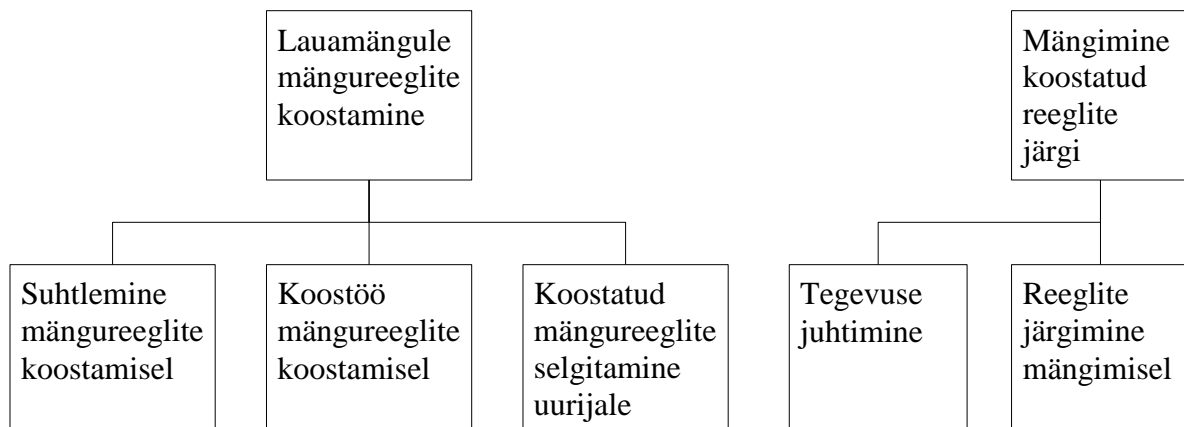
Toetudes Suoninenile (1993, viidatud Laherand, 2008 j) kasutati transkribeerimisel järgnevat märgisüsteemi: uurija kõne kaldkirjas, ümarsulgudesse paigutati pikem paus ja number sulus näitas ajalist kestvust sekundites (2). Transkribeeringu juurde lisati uurimuse seisukohalt olulisemad laste tegevuste kirjeldused antud ajahetkel. Samuti fikseeriti lindistuse ja videosalvestuse aeg, mis võimaldas vajadusel konkreetseid kohti lihtsamini üles leida, üle kuulata või vaadata. Transkribeerimisega paralleelselt vaadati videosalvestust, sest tegemist oli grupitegevusega ja lapsed rääkisid läbisegi ja videosalvestus aitas tuvastada rääkijat. Lastegruppide tegevuste salvestuse transkribeerimiseks kulus orienteeruvalt 28 tundi.

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, sest see võimaldas analüüsida visuaalset materjali, keskenduda transkribeeritud teksti sisulisele ja kontekstilisele tähendusele (Cole, 1988, viidatud Elo & Kyngäs, 2008 j). Laherand (2008) on kirjeldanud kvalitatiivset sisuanalüüsi järgnevalt: selle käigus püütakse leida mustreid ja seaduspärasusi, omistades nähtule ning kuuldule tähendusi. Uurijale teadaolevalt ei ole varem sellist uurimust läbi viidud ja puuduvad teooriad, millele toetuda, seetõttu valiti induktiivne sisuanalüüs. Induktiivse sisuanalüüsi korral tuletatakse konkreetse uurimuse jaoks kogutud andmetest uurimustöö teemat avavad koodid (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Koodiks nimetatakse väljavalitud lausungi sisu tähendusele omistatavat kokkuvõtvat märksõna või fraasi (Laherand, 2008). Kodeerimise all mõistetakse andmete osadeks lahutamist, mõtestamist, võrdlemist, üldistamist ja seejärel uuel viisil ühendamist (Flick, 2006, viidatud Laherand, 2008 j).

Koodide loomise eel tutvuti põhjalikult audio- ja videovaatluse põhjal transkribeeritud ja kogutud andmetega, loeti teksti mitmel korral, et mõista toimuvat kui tervikut. Koodide moodustamiseks valiti välja uurimustööga seotud tähenduslikud üksused. Antud töös oli tähenduslikuks üksuseks lausung, mis kajastas tervikmõtet ja omas uurimustöö kontekstis olulist tähendust. Lausungiks võis olla nii üksik sõna, fraas kui ka terve lause (Elo & Kyngäs,

2008). Kodeerimise teostamiseks kasutati andmetöötlusprogrammi *QCAmap*. Nimetatud programm võimaldas märgistada tekstist leitud tähenduslikud üksused ja lisada sisu kokkuvõtva nimetuse ehk koodi. Sõnastamisel lähtuti sellest, et kood ei oleks liiga lühike, vaid annaks ülevaate, millist infot võib leida konkreetse koodi alt. Näiteks tähendusliku üksuse puhul „*ma tean kuidas*“, sõnastati kood „*ettepaneku tegemine mängu käigu selgitamiseks, initsiatiivi ülesnäitamine*“. Iga järgneva tähendusliku üksuse märgistamise järel pakkus andmetöötlusprogramm varasemalt uurija poolt loodud koodide nimistu. Sobiva koodi puudumisel sõnastati uus kood. Esialgseid koode oli andmete kodeerimise käigus võimalik muuta ja vajadusel ümber sõnastada.

Moodustatud koodid võimaldas programm koondada koodide nimistuks ehk koodiraamatuks. Kokku moodustus 32 koodi. Koodiraamatusse koondatud koodide grupeerimisel lähtuti põhimõttest, et sarnase tähendusega koodid koguti ühe alakategooria alla (Hsieh & Shannon, 2005). Alakategooriad nimetati vastavalt koodide sisule. Näiteks moodustati alakategooria „*tegevuse juhtimine*“, mille alla koondati järgnevad koodid: „*tähelepanu juhtimine*“, „*kaasmängijatele korralduse andmine*“ ja „*kaasmängijatega arvestamine*“. Alakategooriate grupeerimise järgselt moodustati kaks üldkategooriat. Joonisel 1 on esitatud andmeanalüüsi käigus moodustatud kahe üldkategooria alla koondatud alakategooriad.



Joonis 1. Üldkategooriate jaotus

Usaldusväarsuse tagamiseks kvalitatiivses uurimuses on mitmeid protseduure. Creswell ja Miller (2000) on toonud välja, et uurimuse usaldusväarsust aitab tagada uurimisprotsessi detailne kirjeldamine, triangulatsioon, ekspertide kaasamine ja uurija enda tegevuse reflekteerimine. Samuti soovitavad eelpool nimetatud autorid usaldusväarsuse

suurendamiseks teostada korduskodeerimist. Sellest lähtuvalt kodeeriti transkribeeritud teksti mitu korda, et saada teada, milliseks kujuneb kodeerijasene kooskõla. Teistkordsel kodeerimisel lisati kood „mänguvahendite uurimine“ näide tähenduslikust üksusest antud koodi all (*lapsed kuulavad Helise juttu , Martin võtab ja vaatab kaarti, teised lapsed ka vaatavad*)).

Lisaks kasutati uurimuse usaldusväarsuse tõstmiseks kaaskodeerijat, kellele anti ülevaade, milline on antud uurimustöö eesmärk ja uurimisküsimused, milliseid andmeid tuleb transkribeeritud tekstist otsida (andmeid, mis olid seotud lauamängule mängureeglite koostamise ja lauamängu reeglite järgi mängimisega). Kaaskodeerija kasutas samuti andmetöötlusprogrammi *QCAmap* ja nägi uurija poolt loodud koodide nimistut. Koode juurde ei moodustatud, kuid erinevates lausungites leiti mõningaid erinevaid koode. Eriarvamuse korral selgitati teineteisele oma mõttekäiku ja viidi sisse täiendused. Samuti koondati mõned sarnase sisuga koodid ühise nimetuse alla (*„mängureegli selgitamine uurijale“*, *ühendati koodiga „koostöös mängureeglite selgitamine uurijale“*). Seega kasutati antud uurimustöö usaldusväarsuse tagamiseks järgnevaid tegevusi: uurimisprotsessi detailset kirjeldamist, uurijapoolset korduvat andmete kodeerimist ja kaaskodeerija abi. Alates andmete kodeerimisest tehti ülestähendusi uurijapäevikusse. Selles kirjeldati uurimustöö protsessi käigus tekkinud meelolusid ja mõtteid (lisa 3).

Tulemused ja arutelu

Käesolevas peatükis esitatakse uurimuse tulemused ning arutelu. Uurimustulemuste esitamisel toetutakse andmeanalüüsi tulemusel tekkinud, peakategooria alla koondatud, alakategooriate lahtimõtestamisele. Tulemuste esitamisel kasutati transkribeeritud tekstist väljavalitud asjakohaseid tsitaate ja tegevuste kirjeldusi, mille eesmärgiks oli uurimustulemusi ilmestada, näitlikustada ja anda saadud tulemustest sisutihe ülevaade. Kasutatud tsitaate toimetati minimaalselt, sest see aitas tagada uurimustulemuste reliaablust. Kasutatud tsitaadid esitati tekstis kaldkirjas ja erinevate laste poolt öeldut alustati taandrealte.

Salvestusele toetudes toodi välja asjaolu, et esialgu oli uurimuses osalenud laste jaoks oluline koostada plaan, kuidas lauamängu oleks võimalik mängida, milliseid tegevusi mängides tehakse. Toetudes Mihailenko ja Korotkova (2002) lauamängudes kasutusel olevate reeglite liigitusele võib öelda, et lapsed koostasid normatiivsed ehk regulatiivsed reeglid. Lauamängude mängimisel reguleerivad normatiivsed reeglid mängijate tegevust ja käitumist. Seega mõtlesid lapsed välja mängimise viisi ja hiljem lisandusid konkreetse lauamängu mängimist reguleerivad eeskirjad ehk reeglid. Lauamängule reeglite koostamist ning sellega

mängimist oli teineteisest keeruline eristada. Seetõttu on esitatud uurimistöö tulemuste ja arutelu osas lauamängule reeglite koostamist ja lauamängu mängimise lahtimõtestamist teineteisega seotud tegevustena. Tulemused ja arutelu on esitatud uurimisküsimuste kaupa.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas 6–7aastased lapsed koostavad mängureegleid neile eelnevalt teadmata lauamängule. Tulemusi kirjeldati üldkategoriana „lauamängule mängureeglite koostamine“ alla koondatud kolmele alakategoriale: „suhtlemine mängureeglite koostamisel“; „koostöö mängureeglite koostamisel“; „koostatud mängureeglite selgitamine uurijale“.

Suhtlemine mängureeglite koostamisel

Lauamängu mängureeglite koostamine lauamängule toimus laste omavahelise suhtlemise kaudu. Mõlema vaatluse puhul asusid lapsed uurija poolt püstitatud probleemile koheselt lahendust leidma, ilma uurimuse läbiviijale täiendavaid küsimusi esitamata. Sellest võis järeldada, et lapsed said aru, mida neilt oodati (Smith et al., 2008) ja olid motiveeritud lauamängu mängimiseks reeglite koostamisest, mängimise viisi väljamõtlemisest.

Helis: Ma tean kuidas ((hakkas kohe vaikse häälega rääkima))!

Martin: Noh!

Helis: Ma arvan, et nii, et sa võtad ühe kaardi ja siis se-selle järgi pead mingi värvilise asja panema ((lapsed kuulavad Helise juttu, Martin võtab ja vaatab kaarti, teised lapsed vaatavad ka)).

Martin: Võib olla küll.

Diana: Aga võibolla on niimoodi (2) ((räägib sosinal, tegevust ei järgne)).

Helis: Aga kas keegi?

Esimeses vaatluses osalenud lapsed kuulasid kaasmängija arvamust mängimise viisi osas, uurisid mänguvahendeid ja mõtlesid idee väljapakujaga kaasa. Selles vaatluses lauamängu käigu kirjelduse välja pakkunud tüdruk Helis küsis kaasmängijate käest arvamust lauamängu mängimise ja reeglite kohta. Männamaa ja Marats (2009) on toonud välja, et 6–7aastased lapsed ei ole veel oma otsustes enesekindlad ja vajavad oma ideedele kaaslaste poolset kinnitust. Laste seas leidis neid, kes kahtlesid väljapakutud mängimise viisis, kuid kaasmängijatele endapoolset arvamust välja ei pakkunud. Teine osa lapsi nõustusid väljapakutud mängukäiguga. Lapsed lähenesid uurija poolt püstitatud probleemile loovalt. Nad hakkasid iseseisvalt mänguvahendeid uurima ja ideid välja pakkuma. Lapsed kasutasid uue lauamängu mängimisel eelnevalt olemasolevaid teadmisi ja mängukogemusi (Niilo & Kikas, 2008). Ühe lapse poolt väljapakutud mängu käigu kirjeldust (ehk normatiivseid reegleid) asuti katsetama – järele proovima.

Martin: Et üks mäng oli kusul see, kuis siis nagu panen need topsid nagu niimoodi ((Martin paneb kaardi lauale ja hakkab topsitorne tõstma teineteise peale, teised lapsed ühinevad)).

Diana: Ja nagu niimoodi, niimoodi just ((Erik ei vaata kaardil olevat pilti, vaid tõstab sinised topsid rohelistele peale, hakkab võtma musta värvi topsitorni, Diana jõuab temast ette ja võtab selle enda kätte)).

Kogu protsessi saatis vaatluses osalenud erinevate laste kõne, kirjeldati sõnadega, mida antud ajahetkel tehakse ja mis on järgnev tegevus. Smith et al. (2008) on seisukohal, et paljud laste kõnet uurinud teoreetikud seostavad laste keelelisi võimed nende mõtlemisoskusega. Antud bakalaureusetöö kontekstis aitas oskuslik ja teistele mõistetav sõnakasutus kaasa mängureeglite koostamisele. Kaardilt saadud uudse ülesande lahendamiseks arutlesid lapsed omavahel, et määratleda edasine tegevus lauamängu mängimise juures. Lisaks kasutasid lapsed enda poolt väljapakutud lahenduskäigu kirjeldamise toetamiseks laua peal sõrmede ja kätega tegevuse ettenäitamist.

Helis: Teeme selle ka torni vä ((toimub lastevaheline arutelu))?

Martin: Ei teagi. Ei usu üldse.

Erik: Teeme ikka.

Martin: Ei ole.

Diana: Äkki teeme kõrvuti, nagu siia siia ja siis tuleb see lõppu ((näitab laua peal sõrmega täppe tehes)).

Martin: Ma ei tea.

Esimeses vaatluses osalenud lapsed ütlesid üksteisele tunnustavaid sõnu ja aeg-ajalt naljatlesid omavahel. See näitas, et mängijate vahel valitses pingevaba õhkkond ja suheldi ilma tõrgeteta. Üksteise arvamusi aktsepteeriti ning tegevust suunati ja juhendati. Esimeses vaatluses osalenud mängukaaslased olid saavutanud järgnevad sotsiaalsed oskused, mida eeldatakse olevat 6–7aastastel lastel: võime kiiresti olukorraga kohaneda, verbaalselt, vabalt ja kaaslastega arvestavalt suhelda, koostöös tegutseda, reegleid järgida ja ühiskonnas aktsepteeritavate normide kohaselt käituda (Koolieelse..., 2011).

Teise vaatluse puhul avaldas samuti üks lastest arvamust, kuidas tuleks seda lauamängu mängida, kuid üks kaasmängijatest ei aktsepteerinud tema poolt väljapakutud ideed ja asus koguni takistama teiste kaasmängijate tegevust, kes soovisid väljapakutud kirjelduse järgi mängimist katsetada.

Anti: Ma arvan, et nii käib see. Vaatad millised värvid siin on pandud ... ((Anti uurib ühte kaarti, räägib ja hakkab topse järjestusse seadma, Liis ühineb temaga, Erika samuti. Liis jätab topside sättimise pooleli ja võtab ise uue kaardi, näitab seda teistele ja hakkab topse järjekorda panema)).

Rasmus: Ei käi nii ... ((Rasmus võtab Liisi ees oleva kaardi ära ja uurib ise kaardil olevat pilti. Erika võtab ühe kaardi ja hakkab topse paigutama, aga Rasmus tõmbab tema eest kaardi ära. Rasmus otsib kaartidel olevatelt piltidelt sobivaid paare)).

Butterworth ja Harris (2002) on Piaget'i teooriale tuginedes välja toonud, et eelkooliealiste laste mõtlemine on veel piiratud ja nad ei oska arvestada kaaslaste perspektiividega. Seda näitas uurimuse jaoks läbiviidud teine vaatlus, kus üks lastest ei arvestanud kaaslasega. Kaasmängija poolt väljapakutud mängimise viisi eiranud poiss Rasmus tegutses enda vaatenurgast lähtuvalt: ta oli enda jaoks välja mõelnud teistsugused normatiivsed reeglid ja tegutses nendest lähtuvalt. Kaasmängijatele ta mängimise reegleid sõnadega ei selgitanud, vaid tegutses üksinda. Lauamängu mängimises osalenud lapsed jälgisid Rasmuse tegevust ja liitusid temaga. Üks teises vaatluses osalenud tüdrukutest leidis seose, kuidas võiks kaarte rühmitada ja selgitas seda ka teistele mängijatele. Järgnevalt annab töö autor sellest tegevusest ülevaate.

Rasmus: Ei käi niimoodi ((Rasmus ja teised lapsed võtavad aeg-ajalt erinevaid kaarte kätte ja vaatavad neid, Anti silmitseb kaarte ühekaupa, tõstes need enda ette lauale)).

Liis: Riide, pesud. Mõlemad asjad on pesud ((Liis näitab Rasmuse käes olevatele kaartidele sõrmega, Rasmus paneb kaardid paarina laua peale)).

Ühe lapse tegevus viis kaasmängija mängimise idee, ehk normatiivse reegli, koostamiseni ja lapsed asusid laual olevaid kaarte klassifitseerima sarnasuse printsiibil.

Liis: Vaata näed, noh. Vaata, Rasmus ((Liis näitab Rasmusele kaarte, mis tema arvates sobivad paari ja asetab need lauale)).

Rasmus: Jaa ((Rasmus, Liis ja Erika vaatavad kaarte ja panevad neid sarnasuse järgi lauale paaridesse. Anti uurib endiselt ühte kaarti, samas kiikab ta, mida teised lapsed teevad)).

Ühise tegevusega ei liitunud vaid poiss, kes oli enne seda välja pakkunud ja sõnastanud kaasmängijatele mängimise normatiivsed reeglid. Eakaaslastega koos lauamängu mängimiseks reeglite koostamisel reguleerisid lapsed ise oma suhtlemist, uurija poole abi saamiseks ei pöördunud. Kummaski vaatluses näitasid lapsed üles initsiatiivi ja tegid kaasmängijatele ettepanekuid, kirjeldasid ning näitasid ette endapoolseid visioone lauamängu mängimisest. Lauamängu mängimise juures oli oluline kehtestada kõigile osalejatele vastuvõetavad mängureeglid (Niilo & Kikas, 2008) - ainult sellisel juhul kujuneb välja ühine mängimine. Esimeses vaatluses osalenud lapsed koostasid üksteisega suheldes ja koos tegutsedes ühtsed ning kõigile mängijatele sobivad, lauamängu mängimiseks vajalikud, mängureeglid. Teises vaatluses laste arvamused lahknesid ja tekkis kaks arvamust lauamängu mängimist puudutavate reeglite osas. Eriarvamusel olemine õpetab lapsi mõistma, et erinevatel inimestel võivad olla erinevad vaatenurgad/arusaamad (Niilo & Kikas, 2008; Smith et al., 2008). Teises vaatluses lauamängu mängimise idee väljapakunud mõlemad lapsed jäid oma arvamuse juurde ja kokkulepet antud vaatluses osalenute poolt mängimise normatiivsete reeglite osas ei saavutatud.

Koostöö mängureeglite koostamisel

Mängureeglite koostamisel tegid lapsed koostööd. Ugaste et al. (2009) arvates pole laste jaoks oluline midagi uut luua, vaid lihtsalt osaleda ühises mängulises tegevuses. Lauamängu mängimiseks sobiva viisi ja reeglite koostamine toimus järk-järgult. Kõigepealt sõnastas üks lastest mõtte ja selgitas kaasmängijatele, kuidas võiks lauamängu mängida. Teised lapsed hakkasid kirjeldatud mängimise viisi järgi proovima. Esimeses vaatluses tegutsesid kõik lapsed üheaegselt ja see tekitas olukorra, kus mängu käiku kirjeldanud tütarlaps pidi juhtima tähelepanu kaardil olevale ülesandele.

Helis: Oodake, oodake ((Helis võtab sinised topsid tornist ära)), vaadake, peame selle järgi siis tegema ((Helis juhib tähelepanu mängukaardile)).

Martin: Ja nüüd on nagu niimoodi, siia ja siis läheb must ((kaart on Martini poole tagurpidi, tõstab rohelistele peale punased topsid, hakkab siniseid topse tõstma need lähevad laiali, Helis ja Martin korjavad kokku ja panevad sinised topsid üksteise peale, Diana tõstab musta värvi topsitorni torni tippu)).

Diana: Ja nüüd nagu vajutame näiteks siia ((Diana hakkab vajutama kellale, aga Helis jõuab ette ja vajutab ise kella, kaart on vasakus käes)) ja siis võtame nagu järgmise kaardi.

Helis: Ja siis võtame uue kaardi ja siis selle paneme maha vaat niimoodi ((räägib paralleelselt Dianaga, Helis käitub vastavalt jutule, paneb kaardi pilt alla poole, kõrvale hunnikusse)).

Koostöös mängimise reeglite väljamõtlemisel jälgiti üksteise tegevust ja vajadusel tehti märkusi mängus toimuva kohta. Tähelepanu juhtimine ja kaasmängijate tegevuse korrigeerimine ei põhjustanud lastes arusaamatust, vaid eksimusi tunnistati ja muudeti topside värvuste järjekord õigeks. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) tuuakse sotsiaalsete oskuste all välja, et 6–7aastane laps „(...) oskab teistega arvestada ja teha koostööd“. Esimeses vaatluses nähtu järgi võib kokkuvõtvalt välja tuua, et toimus sotsiaalne, kõiki lapsi kaasav, koordineeritud tegevus (Gleitman et al., 2014).

Teise vaatluse põhjal võib öelda, et üks lastest ei olnud nõus loobuma endapoolsest lauamängu mängimise ideest.

Rasmus: Kaartidega tuleb, nii toredaid mängida ((Liis paigutab topse värvuste järgi rivvi. Rasmus võtab Liisi ees oleva kaardi ära. Erika võtab ühe kaardi ja hakkab seda tegema Anti pakutud idee kohaselt. Erika paigutab topsikuid kaardil oleva pildi järgi värvuste järjestusse)).

Rasmus: Ei tule nii ... ((Rasmus võtab Erika kaardi ära ja kohe ka Liisi eest, kes on vahepeal endale uue kaardi võtnud ja seda tegema asunud)).

Laste vahel otseselt konflikti ei tekkinud, kuid poiss, kelle mängukäigu kirjeldust ei aktsepteeritud, jäi teiste laste edasises tegevuses justkui kõrvaltvaatajaks. Männamea ja

Maratsi (2009) kirjelduse kohaselt võib 6–7aastane laps olla aeg-ajalt enesesse tõmbunud, kui ei saa kaasmängijate poolset tunnustust.

Esimeses vaatluses koostööd teinud laste vahel lepiti omavahel kokku ühtsed lauamängu mängimise reeglid ja prooviti koos nende järgi mängimist. Teises vaatluses osalenud mängijad ei suutnud leida lauamängu mängimiseks ühist mängimise viisi. Kumbki eriarvamusel olnud mängijatest jäi enda poolt väljapakutud normatiivsete reeglite juurde ja ühtset mängimist selles eakaaslaste grupis ei toimunud. Koostöö tegemise oskus eeldab kaasmängijate arvamuse kuulamist, mõistmist ja soovi teistega arvestavalt käituda, see ei kujune välja iseenesest, vaid vajab arendamist, suunamist ja õpetamist, milles mängivad olulist rolli suhted eakaaslastega (Tropp & Saat, 2008). Smith et al. (2008) tõdevad, et teatud määral agressiivne ja ennastkehtestav käitumine on aktsepteeritav juhtudel kui see ei saa kaasmängijate grupis toimivas ühises tegevuses segavaks faktoriks. Eelpool kirjeldatule toetudes võib välja tuua seisukoha, et teises vaatluses domineeriva poisi sotsiaalsed oskused ja käitumine ei olnud saavutanud veel sellist taset, et ta oleks valmis loobuma enda poolt väljapakutud ideest ühise mängu huvides, tegema teise kaasmängijaga kompromissi.

Koostatud mängureeglite selgitamine uurijale

Kokkuvõtlikuma ülevaate saamise eesmärgil palus bakalaureusetöö autor uurimuses osalenud lastel sõnastada lauamängu mängimiseks iseseisvalt koostatud mängureeglid. Uurija kasutas laste poolt öeldud lausungite peegeldamist, et lapsed jätkaksid lauamängu reeglite väljatoomist ja sõnastamist. Lapsed ise ütlesid välja need lauamängu reeglid ja mängu mängimisega seotud tegevused, mida nemad oluliseks pidasid. Järgnevas näites on võimalik saada ülevaade, kuidas esimeses vaatluses osalenud lapsed sõnastavad enda poolt koostatud lauamängu mängimisega seotud reegleid uurijale.

Helis: Et võtad ühe kaardi ((Helis näitab uurijale kaarti)), siis ee vaatad mis siin on, kui on reas või on pikkupidi ((Helis näitab käega üles)), et siis.

Diana: Martin pane niimoodi ((Martin paneb kaardil oleva pildi järgi topsitorni kokku)).

Helis: Paned niimoodi värvide järgi.

Uurija: Paned värvide järg ja siis?

Diana: Martin.

Helis: Siis Martin seletab.

Erik: Siis helistatakse kella.

Helis: Tarkpea seletab.

Uurija: Helistatakse kella?

Diana: Jah, kõige targem.

Erik: Siis võetakse uus kaart.

Reegleid selgitades tegid lapsed koostööd: jätkasid üksteise poolt pooleli jäetud lauseid, näitasid uurijale lauamängus kasutusel olevate vahenditega tegevuse ette. Lapsed leidsid lahenduse uurija poolt sõnastatud probleemile (koostada lauamängule mängureeglid). Teise lastegrupi tegevuse vaatluse puhul sõnastas normatiivseid mängureegleid ainult üks poistest.

Anti: Ma arvan, et niimoodi see käib, see käib, et niimoodi. Oota. Vaatad näiteks järjestust ((Anti võtab ühe kaardi ja paneb selle teise kõrvale ja räägib ja näitab kaardi peal)), millist värvi näeb käib, kui siis need on täpselt samas ridas ((Anti näitab sõrmega kaardi peal)), niimoodi.

Seoses sellega, et poisil puudus võimalus enne lauamängu mängimise reeglite kirjeldust mänguvahenditega tegevus järele proovida, põhjustas see ebamäärase ja kahtleva seisukoha väljenduse. Samas oli poiss uurija palvel nõus enda poolt väljapakutud ideed ette näitama. Teises vaatluses osalenud laste arvamused lauamängu normatiivsete reeglite osas erinesid, seetõttu tundis uurija huvi ka teise poisi poolt mõeldud mängimise viisi kohta.

Uurija: (...)Mis see oli, mis te tegite?

Liis: Panime niimoodi, et need kokku ((Liis näitab kaartide paari)).

Uurija: Aga miks te need just kokku panite? Mh? Miks te need just kokku panite?

Anti: Ma arvan, et sellepärast, et need lendavad.

Uurija: Lendavad asjad panite kokku omavahel? ((lapsed näitavad neid kaarte, millest nad räägivad)).

Liis: Ja need panime ka kokku.

Uurija: Ahah. Ja miks need?

Anti: Need on autod.

Teises vaatluses osalenud lapsed sõnastasid uurijale samuti lauamängu mängimise normatiivseid reegleid. Seda tegi teises uurimuses osalenud tüdruk, kes oli eelnevalt jälginud mängus domineerinud poisi tegevust. Mängureeglite koostamisel tuginesid mõlemad teises vaatluses osalenud lapsed eelnevatele kogemustele ja teadmistele ning kirjeldasid, näitasid ette ja põhjendasid oma tegevust uurijale. Gleitman et al. (2014) tõdevad, et inimeste poolt tehtavaid otsuseid mõjutavad indiviidide iseloom ja nende eelnevad kogemused. Käesoleva töö konteksti ülekantuna laste iseloomuomadused ning eelnevad kogemused lauamängude mängimisel.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, kuidas 6–7aastased lapsed mängivad enda poolt koostatud mängureeglite järgi neile eelnevalt teadmata lauamängu. Tulemuste kirjeldamisel toetuti üldkategorია „mängimine koostatud reeglite järgi“ alla koondatud kahele alakategoriale, milleks olid: „tegevuse juhtimine“ ja „reeglite järgimine mängimisel“.

Tegevuse juhtimine

Esimeses vaatluses võttis lauamängule normatiivsed reeglid sõnastanud tüdruk (Helis) mängimisel juhtmängija rolli, mis seisnes kaasmängijate tegevuse suunamises, neile korralduste andmises, tähelepanu juhtimises ja mängureeglite meeldetuletamises ning vajadusel oli ta tegevuse ettenäitaja, mängimises osaleja. Kui mängimise käigus tekkis olukord, mille puhul eelnevalt läbiproovitud mängimise viis enam ei sobinud, oli juhtmängija see, kes pakkus välja omapoolse idee tekkinud olukorra lahendamiseks.

Helis: Oodake, mul tuli idee, andke kõik topsid siia ((laual eraldi värvide järgi viis topsitorni)).

Martin: Võtame lahti ka vee ((Martin võtab musta topsitorni kätte ja teeb lahti, kuid paneb siis musta topsitorni tagasi lauale))?

Helis: Ee lahti me ei võta! Nii nii nii, nii ((Helis vaatab kaarti ja laob eri tasemeid arvestavalt topsid torniks, vaadates kord paremal asetseva siis vasakul asetseva kaabu värvust, viimased paneb Martin, kell)).

Helis: Võta uus kaart ((kasutatud kaardid panevad lapsed pildiga pool allapoole eraldi hunnikusse))!

Kaasmängijad jälgisid juhtmängija (Helise) ettenäitamist, tegutsesid koos temaga ja kasutasid järgnevatel sarnastel juhtudel tema poolt välja pakutud ja ette näidatud mängimise viisi. Kaartidelt saadud ülesannete lahendamine muutus laste jaoks lihtsamaks ja tegevus kiiremaks. Juhtmängija rolli võtnud osaleja kujundas ja suunas mängus toimuvat vastavalt sellele, kuidas algselt oli mängimisele lähenetud: kaarte võetakse ühe kaardi kaupa ja alles siis, kui topside paigutamine on õigesti lahendatud ning märguandekella helistatud, võis võtta uue mängukaardi. Järgnev transkriptsiooni näide ilmestab eelpool kirjeldatud.

Martin: Aga oota järgmine on selline, mis tuleb. Aga kuidas me lille teeme ((Teised lapsed täidavad kaardilt saadud ülesannet. Martin vaatab järgmisi kaarte ja arutleb omaette))?

Helis: Kuule, aga praegu võtame selle ette ((Helis võtab kaardid Martini käest ära ja paneb võetavate kaartide pakki tagasi, kell)).

Kaasmängija (Martin) aktsepteeris juhtmängija rolli asunud tütarlapse korralekutsumist ja jätkas lauamängu mängimist. Juhtmängija käitus grupis tegutsedes kaaslastega arvestavalt. Ta andis sõnadega edasi enda tegevust ning jagas ülesandeid lauamängu mängimises osalevatele kaaslastele, näitas kätega ette, kuidas tema arvates oleks sobilik ülesanne lahendada.

Helis: Järgmine kaart. Kuulge teie säite, ma võtan uue kaardi. Nii, nüüd teeme lille.

Martin: Näita meile ka ((Martin võtab Helise käest kaardi ja paneb selle lauale)).

Helis: Nüüd teeme lille. Lillel paneme lihtsalt ülesse nii tff, tff, tff ((Helis teeb kätega torni ladumise liigutusi)).

Juhtmängija jagas mängimise alguses kaasmängijatele selgitusi ja osales aktiivselt kogu tegevuses, näidates teistele mängus osalejatele kaarte, paigutades topse järjestusse, helistades

kella, pannes kaarte hunnikusse. Mängimise protsessi edenedes juhtmängija roll vähenes ja tema osaks ühises mängimises jäi mängukaartide võtmine ja ära panemine, lisaks jälgis ta kaartidelt saadud ülesannete õiget täitmist. Esimeses vaatluses osalenud lapsed olid kõik kaasatud ühisesse lauamängu mängimisse. Vaatlusandmetele tuginedes võib välja tuua, et juba mängu algusfaasis kujunesid osalejate vahel välja rollid. Laps, kes pakkus välja lauamängu mängimise idee, paistis silma tegevuse organiseerijana. Ideed katsetama asunud poiss, tegeles teistest enam mängukaartidelt saadud ülesannete täitmisega – paigutas topsitorne värvide järgi õigesse järjestusse. Kahe teise lapse osalemise määr mängimisel oli tagasihoidlikum. Üks lastest osales aeg-ajalt topse järjestusse paigutava poisi tegevuses, teine kommenteeris mängus toimuvat.

Teises vaatluses osalenud laste tegevuses ühte tegevuse korraldajat välja ei kujunenud. Pigem oli üks mängijatest see, kes pidevalt kontrollis kaasmängijate tegevust.

*Rasmus: Ei, ära võta seda! Anna mulle seda ((Rasmus võtab Erika käest kaardi ära. Rasmus otsib paare ja jälgib kaasmängijate poolt tehtavat, paaride moodustamist)).(12).
Rasmus: Taimed lähevad kokku. Taimed ((Liis, Rasmus ja Erika otsivad paare)).*

Juba rollimängudes jagavad lapsed omavahel rollid ja määratlevad mängimise reeglid (Niilo & Kikas, 2008). Laste jaoks algselt teadmata lauamängu mängimise juures, eelnevalt mängimise reegleid ja rolle kokku ei lepitud, need kujunesid välja tegevuse käigus.

Reeglite järgimine mängimisel

Esimese vaatluse puhul mängisid lapsed lauamängu kui koostöömängu, milles järgiti enda poolt koostatud ja läbi proovitud mängureegleid. Mängimise käigus koostasid lapsed reegleid juurde, mis oli tingitud sellest, et nad ei osanud mängu alguses ettenäha tekkida võivaid olukordi. Näiteks hakkas juhtmängija mängimise käigus oma positsiooni ära kasutades muutma seni mängus kasutusel olevaid reegleid, ta soovis muuta kaartide võtmise korda.

Helis: Hm, järgmine kaart. Mille ma võtan, millise? Võtan kõige alt. ((Helis püüab alumist kaarti võtta)).

Martin: Hm.

Helis: Oodake, oot ((Erik sekkub ja püüab ise Helise ees olevast, laual asetsevast, kaardipakist pealmist kaarti võtta)).

Martin: Pealt tuleb võtta.

Kui teised mängijad teda takistasid ja korrale kutsusid, käitus juhtmängija algselt kasutuses oleva korra järgi: võttis kaardi, mis asetses kaartide pakis peal. Samas kasutas juhtmängija uue kaardi võtmisel ära seda, et kaartide pakk paiknes tema ees ja teiste

mängijate tähelepanu oli enamasti suunatud topside ladumisele. Mängimise jooksul juhtisid kaasmängijad mitmel korral tähelepanu sellele, et kaarte tuleb võtta pealt. Vaatamata juhtmängija poolt tahtlikult rikitud reeglile, jäi laste lauamängu mängimise õhkkond positiivseks ja sõbralikuks. Mängimise käigus tekkis juhtiva rolli haaranud lapsel mõte mängus toimuva tegevuse muutmiseks.

Helis: Aa oota mul tuli idee, kuidas me võiksime veel teha.

Helis: Mul tuli idee, näe oota, sinine ((Helis vaatab kaarti ja tõstab ühe kaupa sinise, rohelise, hakkab veel tõstma, aga Erik segab teda)).

Erik: Ei-ei.

Diana: Oh issand Helis!

Erik: Ei ole niimoodi ((Erik tõstab topsid tagasi vastavate värvide torni)).

Kokkulepitud reegleid saab mängimise käigus muuta ainult sellisel juhul, kui kõik aktsepteerivad tehtud ettepanekut (Niilo & Kikas, 2008). Antud juhul juhtiva rolli haaranud lapse uus idee ei leidnud kaasmängijate poolset toetust ja uut lauamängu mängimise reeglit/viisi mängijate poolt kasutusele ei võetud. Lauamängu mängivate laste jaoks oli oluline, et mänguvahendeid kasutataks õigesti, kui ühte värvi topsid kukkusid topsitorni tõeses laiali, korjasid lapsed need kokku ja paigutasid üksteise peale tagasi. Mängukaartide näitamisel arvestas juhtmängija kaaslaste perspektiiviga ja püüdis kaarte näidata nii, et mängijad, kes paigutasid topsitorne, näeksid kaarte õigesti.

Helis: oi, mis ma tagurpidi näitasin ((Helis keerab kaardi õiget pidi)).

Diana: aa punane on esimene, vabandust.

Mängimise käigus märkasid lapsed oma eksimusi ja vabandasid. Nad ei rikkunud reegleid sihilikult, vaid see toimus tähelepanematuses. Kui lapsi miski paelub, tegutsevad nad entusiastlikult ja kiirustades ja sellistel juhtudel on eksimused sagedasemad.

Teises vaatluses koostasid lapsed samuti lauamängu mängimiseks vajalikud reeglid. Seoses sellega, et väljamõeldud mängimise viisi tegevus oli piiritletum – kaartidel olevatest piltidest ühiste tunnuste abil paaride moodustamine - lastel ei tekkinud segadust ega soovi hakata koostatud mängureegleid tahtlikult rikkuma. Samas tekitas küsimuse asjaolu, et järelejäänud kaartide hunnikus olevad kaardid ei sobinud laste arvates enam kokku.

Liis: Rasmus vaata siin on kolm ((näitab kokku pandud kaartide peale)).

Erika: Üks kaart on puudu ((hoiab kaarti käes)).

Liis: Üks kaart on puudu ((lapsed ei oska ühte kaarti kusagile juurde sobitada)).

Rasmus: See läheb siia ((paigutab kaardi kolmandaks juurde, teised lapsed vaatavad)).

Reeglite muutmise toimus lauamängu mängimise juures lähtuvalt tekkinud vajadusest. Kaasmängijad nõustusid kaardi paigutamise ja nad ei üritanud olukorda kuidagi teisiti lahendada. See tähendab, et nad aktsepteerisid väljapakutud reegli muudatust.

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et 6–7aastased lapsed olid võimelised ise koostama lauamängu mängimiseks vajalikke reegleid. Nende mõttemaailm toetus eelnevatele mängukogemustele. Lapsed mõtlesid välja võimalusi ja koostasid reegleid lauamängu mängimiseks. Koos mängimise juures oli oluline, et keegi mängijatest asuks tegevust kaaslastega arvestavalt koordineerima. Kogu tegevuse juures oli määravaks asjaoluks laste omavaheline suhtlemine ja koostöö tegemise oskus. Uurimustöö tulemused näitasid, et kui mängimise juures ei aktsepteerita kaasmängijate ideid ja ei selgitata teistele oma seisukohti, ei kujune lastegrupis ühist lauamängu mängimist. Lauamängule mängureeglite koostamise ja lauamängu mängimise juures etendasid olulist rolli laste olemasolevad sotsiaalsed oskused.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Bakalaureusetöös esines mitmeid kitsaskohti ja piiranguid. Antud töö autori poolt tuuakse välja ühe kitsaskohana keeruliseks osutunud teemakohaste akadeemiliste võõrkeelsete artiklite ja allikate leidmine ning nende lugemine, seoses kesise inglise keele oskusega. Andmete kogumise juures võis uurimustulemusi mõjutada laste teadmine, et neid filmitakse ja vaadeldakse (Hirsjärvi et al., 2010). Samuti võis tegevuse käiku – reeglite koostamist (väljamõtlemist) mõjutada lastele mänguvahendite kätteandmine ühevärviliste topsitornidena. Esimeses vaatluses tekkis koostöömäng, kus kasutati mänguvahendeid just sellisel moel - ühte värvi ja neljast topsist koosnevate topsitornidena. Teadustöö puhul eeldatakse, et see on koostatud objektiivselt ja ei sisalda subjektiivseid seisukohti. Antud töö puhul püüti seda seisukohta järgida, kuid siiski võis uurimustulemuste kirjeldamist mõjutada varasemate uurimustööde läbiviimise kogemuse puudumine. Uurimustöö ei võimalda teha üldistusi ega põhjapanevaid järeldusi, sest tegemist oli väikese valimiga ja uurimuse tulemuste kirjeldused olid tehtud kahele vaatlusele tuginedes.

Tegemist oli kirjeldava uurimusega, mis võiks olla lähtekohaks edaspidistele sarnastele lauamängudega mängimist ja reeglite koostamist käsitlevatele uurimustele. Käesoleva uurimustöö praktilise väärtusena tuuakse antud bakalaureusetöö autori poolt välja asjaolu, et ehk uurimusega tutvunud inimesed lähenevad lastele soetatud lauamängudele teisiti. Täiskasvanud küsivad uue lauamängu kasutusele võtmise ajal lastelt, kuidas seda lauamängu võiks mängida, hiljem aga tutvustavad mänguga kaasasolevaid reegleid ja leiavad erinevaid viise lauamängu mängimiseks, arendades nii laste mõtlemist ja mängureeglite koostamise oskust.

Tänuõnad

Töö autor tänab lapsevanemaid, kes andsid nõusoleku oma laste osalemiseks uurimuses. Samuti suur tänu kõigile uurimuses osalenud lastele. Tänuõnad kuuluvad Kadile kaaskodeerimise ja Desireele resümees tõlkimise eest. Edastan tänuõnad kõigile abivalmitel inimestele, kes jagasid soovitusi ja nõuandeid, aidates nii kaasa käesoleva bakalaureusetöö valmimisele. Erilise tänu, aga soovib töö autor edastada perekonnale mõistva ja toetava suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva bakalaureusetöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna lõputöö nõuetest ning on kooskõlas akadeemiliste tavadega.

Töö autori allkiri:

Kuupäev: 18.05.2016

Kasutatud kirjandus

- Abdulaeva, E. A., & Smirnova, E. O. (2011). Independent expertise of games and toys in Germany: the experience of „Spiel Gut“. *Psychological Science and Education* 2, 11–17.
- Baillet, A., & Llewellyn, D. (2014). Games and Puzzles. *Learning Toys Production Guide for Early Learning Programs and Home Play (from Birth to Six Years)*, (pp. 42–74). Retrieved from http://www.academia.edu/6617187/Plan_Learning_Toys_Production_Guide.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2001). *Esi- ja algõpetuse didaktika*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). Sümbolilised representatsioonid mängus ja joonistustes. *Arengupsühholoogia alused* (lk 192–222). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Choi, K-Y. (2005). Children's Play Behavior During Board Game Play in Korea and America Kindergarten Classrooms. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/ED490653.pdf.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksrand, H., Tamm, E., & Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Tallinn: AS Pakett trükikoda.
- Fisher, R. (2006). *Mõtlemismängud*. Tartu: Kirjastus Atlex.
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). Mõtlemine. *Psühholoogia* (lk 403–445). Kirjastus Hermes.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja Kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.
- Lukas, E. (2014). *Lasteaiaõpetajate arvamused lauamängude kasutamisest õppetegevustes lastega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Mihailenko, N., & Korotkova, N. (2002). = Михайленко Н., Я., & Короткова Н., А. (2002). *Игры с правилами в дошкольном возрасте*. М. Академический Проект, 4-е изд. Külastatud aadressil http://fpo.ru/files/study/k_1163.htm.

- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Tallinn: Riiklik Eksami ja Kvalifikatsioonikeskus. Kirjastus Studium.
- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120–137). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pedaste, M., & Mäeots, M., (s.a). *Uurimuslik õpe loodusainetes*.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Pyle, A., & Luce-Kapler, R. (2014). Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: The role of Schwab’s commonplaces in classroom-based research. *Early Child Development and Care*, 184,(12).
- Ramani, G. B., Siegler, R. S., & Hitti, A. (2012). Taking It to the Classroom: Number Board Games as a Small Group Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 661–672.
- Saar, A. (1997). *Laps ja mäng*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tallinn: EKK trükikoda.
- Salmina, N. G., & Tihanova, I. G. (2011). Psychological and Pedagogical Expertise of Board Games. *Psychological Science and Education*, 2, 18–25.
- Salmina, N. G., Tihanova, I. G., & Chernaya, O. V. (2011). Creation of Developing Curricula Using the Board Games. *Psychological Science and Education*, 2, 55–61.
- Smirnova, E.O. (2013). Play in a modern pre-school education. *Psychological Science and Education*, 3, 92–98.
- Smirnova, E.O. (2011). Psychological and educational evaluation of toys in Moscow Center of Play and Toys. *Psychological Science and Education*, 2, 5–10.
- Smith, P. K. (2013). Play – Synthesis. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. i–iii). Retrived from <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/synthesis-play.pdf>.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. (IV trükk). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Stebler, R., Vogt, F., Wolf, I., Hauser, B., & Rechsteiner, K. (2013). Play-Based Mathematics in Kindergarten. A Video Analysis of Children’s Mathematical Behaviour While Playing a Board Game in Small Groups. *J Math Didakt*, 34, 149–175.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53–78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–89). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Ecoprint AS.
- Tõugu, P., Schults, A., Tulviste, T., & Pisuke, T. (2010). Reeglite mõistmise areng lastel. J. Jaani, T. Lääne, & T. Pisuke (Toim), *Väike heategija – koos õpime tegema head* (lk 8–9). SA TÜ Kliinikumi Lastefond.
- Ugaste, A. (2005). Laps ja mäng. L. Kivi, & H. Sarapuu (Koost). *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 154–172). Tartu: Atlex.
- Ugaste, A., Tuul, M., & Väk, T. (2009). Mängu tähtsus lapse arengus ning mängu juhendamine. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 44–62). Tallinn: Riiklik Eksami ja Kvalifikatsioonikeskus. Kirjastus Studium.
- Vee, E. (1980). Didaktilise mängu olemusest ja struktuurist. *Metoodilisi materjale koolieelsest kasvatuses* (lk 88–103). Tallinn: Eesti NSV Haridusministeerium.
- Winther-Lindqvist, D. (2009). *Game Playing. Negotiating Rules and Identities*. University of Illinois.

Lisa 1. Foto lauamängu „Halli Cups“ mänguvahenditest



Lisa 2. Lugu topsidest, kes oskasid rääkida

Minu nimi on Tiina ja räägin teile loo, mis minuga juhtus umbes mõned kuud tagasi. Kõndisin mina ühes kaubanduskeskuses ja korraga tundsin, et jalad seavad sammud lauamängude poe poole. Järgmisel hetkel leidsingi end poest, mis oli täis erinevate suuruste ja piltidega karpe. Vaatasin ühte karp, siis teist ja korraga jäi pilk peatuma karbil, mille peal oli värviliste topsidega pilt. Keegi oleks mulle nagu kõrva sosistanud: „Osta mind ja meil saab koos tore olema“. Nii ma saingi endale selle lauamängu. Kodus arutasin lauamängu kiiruga kilest lahti ja avasin karbi. Ohoo, mis ma sellest leidsin: mängukaardid erinevate piltidega; sinist värvi kella, millele vajutades oli kuulda helinat ning viit erinevat värvi topsidest viis tornikest. Vaatasin seda lauamängu, tõstsin topse siia ja sinna ning mõtlesin, kuidas seda küll võiks mängida?

Korraga sosistas sinine tornike rohelisele tornile: „Mis sa arvad, kas Tiina närv on juba must“. Selle peale kostis musta värvi torn, kes kuulis nende jutust ainult viimaseid sõnu – „Ei ole ta midagi must, mina olen musta värvi“. Roheline torn selgitas: „Vahest öeldakse et närv on must ka siis, kui on proovitud nii ja on proovitud naa ja ikka ei saa aru ning ei oska midagi peale hakata“. Mustal tornil hakkas häbi ja ta tundis, et muutub punaseks, nagu tema kõrval seisnud punane tornike. Punane torn oli aga sõbralik ja lohutas musta tornikest ning tegi tornidele ettepaneku minna ja uurida mida arvab asjast kollane päiksekarva topsitorn, kes seisis teistest pisut eemal. Nii tehtigi, kollane torn kuulas erinevat värvi topsitornid ära ja ütles: „Sosistame kõik koos Tiinale, et mine ja küsi laste käest, kuidas meiega mängida, nad on nutikamad“.

Nüüd ma olengi siin ja küsin teie käest, kuidas seda lauamängu võiks mängida? Uurige mängu, mõelge, mängige läbi ja õpetage mulle ka, missugused reeglid sellel mängul on. Palun, mäng on siin.

Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

11.03. 2016	<i>Kodeerisin esmakordselt. Võtsin kodeerimisel aluseks uurimuse eesmärgist lähtuvalt laste käitumise ning kõne lauamängule reeglite mõtlemise ja mängimise ajal. Päris palju tähenduslikke üksusi kattus ja liigitus erinevate koodide alla. See tegi kodeerimise suhteliselt keeruliseks. Aga QCMap-i kasutamine on ikka tunduvalt lihtsam, kui teha seda kõike käsitsi. Loodan, et märkasin kõiki olulisi aspekte, et hiljem, kui tulemuste ja arutelu kirjutamise osa käes, on millele tuginedes seda tööosa kirjutada.</i>
22.03. 2016	<i>Viisin läbi teistkordse kodeerimise, et saada teada kodeerijasest kooskõla. Kasutasin eelmise korra koodide nimistut. Kuigi eelmisest kodeerimisest on möödunud paar nädalat, töötan teksti läbi nagu esmakordselt. Põhimõtteliselt tean, mis toimus, aga kui jagada tähenduslikke üksusi koodide alla, peab pingsalt mõtlema. Kui vaatasin kodeerijasest kooskõla üle, nägin et teisel korral märkasin tunduvalt rohkem laste omavahelist koostöö tegemist.</i>
24.03. 2016	<i>Moodustasin alakategooriaid. Alakategooria nimetuse sõnastamine osutus päris keeruliseks tegevuseks, sest oli vaja koondada eri nüansse sisaldavad andmed lühikese ja kokkuvõtva nimetuse alla. Samuti tekkis olukord, kus mõnda moodustatud koodi ei osanud kuhugi paigutada, pika juurdlemise tulemusena sain kokku viis alakategooriat.</i>
04.04. 2016	<i>Mul on tõsine hirm andmete analüüsimise ees: pole leidnud ühtegi sellelaadset uurimust, milles oleks tegemist olnud lastegrupi tegevuse vaatluse analüüsiga, kus on kasutatud nii vaatluse kui ka transkribeeritud teksti andmeid.</i>
11.04. 2016	<i>Tegelen tulemuste kirjapanemisega. Kirjapanemisel vaatan ikka uuesti ja uuesti üle salvestust, sest nelja lapse iga liigutust ei ole võimalik ju transkribeeringu juurde kirjeldada. Nii mõnegi olulise tegevuse kirjelduse lisan juurde.</i>
20.04. 2016	<i>Teema, millega tegelen on huvitav, kuid tulemuste ja arutelu kirjapanemine keeruline.</i>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tiina Salu

(sünnikuupäev: 07.02.1970)

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

„6–7aastaste laste poolt neile eelnevalt teadmata lauamängule mängureeglite koostamine ja koostatud reeglit järgi mängimine“, mille juhendaja on Airi Niilo,

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'is 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, 18.05.2016