

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava “Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas”

Kaia Reinup

**VABAMÄNGU KESKKOND ÕPPE-KASVATUSTEGEVUSE
TOETAJANA VILJANDI VALLA LASTEAIAÕPETAJATE
HINNANGUL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Katrin Saluvee MA

Narva 2025

Kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandus allikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Kaia Reinup

Allkirjastatud digitaalselt

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaia Reinup,

Sünnikuupäev: 26.12.1986

Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „ Vabamängu keskkond õppe-kasvatustegevuse toetajana Viljandi valla lasteaiaõpetajate hinnangul“, mille juhendaja on Katrin Saluvee.

1. Reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

18.05.2025

SUMMARY

Free Play Environment as a Supporter of Educational Activities as Assessed by Kindergarten Teachers in Viljandi County

The research problem of this bachelor's thesis is that teachers consider free play important in children's development, but free play is not considered primary in the learning process (Mičule, 2017), and there is a lack of skills in designing a group space in a way that supports free play and how to use existing resources in a versatile way according to the topic being discussed (Kusma, 2022; Mölder, 2020; Vahtla, 2024).

The aim of this bachelor's thesis is to identify kindergarten teachers' understanding of free play as an activity that supports the learning process and their own role as a designer of a suitable environment for it. The bachelor's thesis consists of three parts. The first chapter provides an overview of the nature and different ways of playing, the relationship between playing and child development, the environment as a supporter of child development, and the role of adults in shaping the environment for free play. The second chapter provides an overview of the methodology and selection used in the research. The third chapter focuses on the analysis and discussion of the research results and a summary. The research used a qualitative research method, a semi-structured interview and a qualitative content analysis was conducted. 15 kindergarten teachers from Viljandi county participated in the study.

This study made use of specialized literature and scientific articles in English, e.g. the work of Peter Gray, Elena Yudina, and Suzanne Axelsson. There has been previous research conducted in Estonia focusing on the use of play and free play by 6-7 year old children in the learning environment, and a separate work on the creation of new learning environments, but no previous research has examined the attitudes of teachers to consciously design a group space for free play that would support teaching and educational activities, and how the teachers position themselves in the process.

The results of the study show that teachers consider free play important in a child's development, but they are only able to use it to a limited extent as a supporter of educational activities. The responses revealed that only a few people use specific tools to connect free play to the topic being discussed in the group. Teachers also have different understandings

of their role as a supporter of free play, although the majority agreed that their role is to be an observer, a provider of solutions if necessary, and a participant in the game. The role of teachers in designing the environment is mainly as an innovator of play equipment, there is a lack of skills to design the group space in a way that would support free play and to use the existing equipment in a versatile way. The responses revealed mixed views and that the use of space as a supporter of educational activities has not been very clearly thought out. More than half of the teachers are not satisfied with their group space and pointed out various limitations and shortcomings that hinder the design of the space.

Based on the results, the author of the current thesis proposes that training kindergarten teachers on how they can promote learning processes by creating a suitable environment for free play should be an essential part of their curriculum. It would also be important to consider the requirements of space when designing and shaping kindergarten spaces to support learning processes, so that those who work there can have a say in creating a suitable space. Further research is needed to establish more broadly and in a more structured way the general guidelines for the conditions that must be met in a kindergarten space that would support more free play and educational activities.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
1. MÄNG ÕPPIMIST TOETAVAS KESKKONNAS.....	11
1.1 Mängu olemus ja viisid.....	11
1.2 Mängu seos lapse arengu ja õppimisega.....	13
1.4 Täiskasvanu roll keskkonna kujundamisel ja vabamängus	18
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA	22
2.1 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	22
2.2 Uurimismeetod ja andmeanalüüs.....	22
2.3 Uurimisprotseduuri kirjeldus.....	23
2.4 Valimi moodustamine ja kirjeldus.....	23
3.UURIMISTULEMUSED VABAMÄNGU KESKKONNAST ÕPPE- KASVATUSTEgevuse TOETAJANA	25
3.1 Lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust õppimisel	25
3.2 Keskkonna roll laste vabamängus õppe-kasvatustegevuse toetajana	28
3.3 Vabamängu keskkonna kujundamine vastavalt rühma käsitlevale teemale	32
3.4 Arutelu	37
KOKKUVÕTE	41
KASUTATUD KIRJANDUS.....	43
LISAD	48
Lisa 1. Intervjuu küsimused lasteaiaõpetajatele	48
Lisa 2. Valimi üldandmed	50

SISSEJUHATUS

21. sajandil on oluline lastele õpetada oskusi, mis võimaldavad lastel analüüsida ja kohaneda uute olukordadega, teha ise valikuid, otsida ja leida ise lahendusi ning olla säilenõtked ehk kohaneda erinevate muutustega. Eesti hariduskorüfee Ülo Vooglaid on öelnud: „Kui inimene ei harju otsustama ja vastutama juba pisikesest peale, püüab ta otsustamist ja sellega tahes-tahmata kaasnevat vastutamist vältida ka hiljem” (Vooglaid, 2022, lk 25). Praeguses kasvatuskontekstis ei teata täpselt, kas omandatavad oskused on vajalikud ja kasulikud tulevikus ning on tekkinud küsimus, kas lastele õpetatakse tegelikult neid oskusi, mida nad tulevikus ei vaja. Mängulise õpetamise ja formaalse õpetamise vaheline konflikt tuleneb täiskasvanute uskumustest, et kooliks valmisoleku oskusi tuleb õpetada võimalikult varasest east. Selle saavutamiseks kasutatakse lasteaias koolis rakendatavaid pedagoogikaid. Kuigi enamik lasteaiasõpetajaid teavad, millised meetodikad millises arenguetapis sobivad, jätavad nad igapäevapraktikas need tahaplaanile, et valmistada lapsi ette kooli minekuks. Seega on lasteaias enamus päevakava täidetud oskuspõhiste ja suunatud tegevustega ja vabamänguks jääb vähe aega (Yudina, 2023).

Näiteks Soomes on mängupõhine õpetamine oluline, ehkki see ei ole selgelt kajastatud riiklikus alushariduse ja lapsehoiu õppekavas. Mängupõhise õppe kontseptsioon on Soome õpetajahariduses uus, kus mäng on varem olnud peamiselt laste oskuste ja pädevuste hindamise vaatluste fookuses. Õpetajate roll mängu toetamisel ja võimaldamisel vajab edasist arendamist, sealhulgas ajakohaseid uuringuid. Mängupõhiseid tegevusi peetakse sageli laste omaalgatuslikeks, mille puhul õpetajad ei osale aktiivselt, vaid vastutavad keskkonna loomise ja päevakavast kinnipidamise eest. Tasakaalu leidmine juhendamata ja juhendatud tegevuste vahel vajab kriitilist järelemõtlemist (Kangas, jt., 2019). Eesti koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava rõhutab mängu tähtsust laste heaolule, milles õpetaja rolliks on toetada laste loovust ja luua selleks toetav keskkond. Kahjuks see ei kajastu täielikult olemasolevates praktikates (KELA RÕK, 2008).

Inga Mičule, (2017) magistritööst Tallinna Ülikoolis selgus, et mängu kaudu õppimist seostatakse sageli planeeritud õppe- ja kasvatustegevustega, kus on vähe õppemänge ja rohkem traditsioonilisi õppeviise, millele on lisatud mängulisi elemente, et muuta need lastele huvitavamaks, näiteks mänguvahendite kasutamine vestluste illustreerimiseks. Kuigi

õpetajad tunnistavad mängu tähtsust lapse arengus, ei tooda uuringu vastustes välja, et mänguoskus peaks olema peamine fookus, millega lasteasutustes esmajärjekorras tegelema peaks. Samuti selgus, et enamik õpetajaid ei pea lapse vabamängu otseselt õppimisega seotuks ning usuvad, et lapsed harjutavad eelkõige sotsiaalseid oskusi. Seetõttu ei tunnustata vabamängu õppe- ja kasvatustegevuse toetajana.

Laura Laine (2022) uurimuses selgus, et osalenud õpetajad mõistsid loovuse ja mänguoskuste arendamise olulisust. Siiski ilmnas, et on õpetajaid, kes õppetöös eraldavad mängulised tegevused õppetegevustest. Seetõttu on oluline jätkata õpetajate teadlikkuse tõstmist loovuse ja mänguoskuste arendamise vajalikkusest õppimise osana. Eesti autori Taige Kusma (2022) ja Ameerika autori Meghan Lynchi (2015) uurimuste tulemusena selgus, et poolte uuringus osalenud õpetajate hinnangul ei ole lastel piisavalt aega vabamänguks ning üheks põhjuseks tuuakse välja, et laste päevad on liiga organiseeritud planeeritud tegevuste tõttu. Õpetajad kipuvad liigselt juhendama ja häirivad sellega laste vabamängu.

Kati Mölder (2020) tõi oma bakalaureusetöös välja, et mitmed õpetajad eristavad õppetegevust vabamängust. Õpetajatel on teoreetilised teadmised õpikeskkonna loomiseks, kuid igapäevaselt neid ei rakendata. Katherin Vahtla (2024) tööst selgus, et liikumine teemaõppelt projektõppele on raskendatud osaliselt seetõttu, et õpetajatel on keeruline juurdunud õpetamismeetoditest lahti lasta ja keskkonna loomisele, vahendite väljaotsimine võtab aega. Paljud õpetajad seostavad ekslikult vabamängu kaootilise olukorraga. Kui rühmas vabamängu ajal valitseb segadus, võib sellest järeldada, et lastel pole olnud piisavalt võimalusi vabamänguks. Kuigi mäng toimub loomulikult, ei teki rahulik ja sihipärane rühmaruum iseenesest; selle saavutamine nõuab pühendumist ja pingutust (Echternacht, H., Murray, A., 2022). Margit Koppeli (2015) uurimistulemustes selgub, et õpetajate hinnangul vabamäng toetab lapse loovust, kuid ruumipuuduse või tiheda päevakava tõttu jääb selleks aega väheseks. Põhjuseks tuuakse välja, et vaja on täita ka teisi õppekavaga seotud tegevusi. Õpetajad leiavad, et loovust saab lõimida teiste õppevaldkondadega, kuid vajaksid teadmiste täiendamiseks vastavaid koolitusi.

Käesoleva bakalaureusetöö uurimisprobleemiks on see, et õpetajad peavad vabamängu oluliseks laste arengus, kuid vabamängu ei peeta õppeprotsessi osas primaarseks (Mičule,

2017), samuti puuduvad oskused rühmaruumi kujundamiseks selliselt, et see toetaks vabamängu ning kasutada olemasolevaid vahendeid mitmekülgsest vastavalt käsitletavale teemale (Kusma, 2022; Mölder, 2020; Vahtla, 2024).

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust kui õppeprotsessi toetavast tegevusest ning enda rollist selleks sobiva keskkonna kujundamisel. Eesmärgi saavutamiseks otsiti uurimistöös vastuseid järgnevatele uurimisküsimustele:

1. Milline on lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust õppimise osana?
2. Millist rolli näevad lasteaiaõpetajad keskkonnal laste vabamängus õppe-kasvatustegevuse toetajana?
3. Kuidas lasteaiaõpetajad kujundavad vabamängu keskkonda vastavalt rühmas käsitletavale teemale?

Selle uuringu raames soovis autor saada põhjalikku ülevaadet lasteaiaõpetajate hoiakutest vabamängus õpioskuste arendamise osana ning enda rollist vabamängu soodustava keskkonna kujundajana. Autori läbiviidud uurimuse tulemused pakuvad väärtuslikku teavet lasteaiaõpetajatele, kes soovivad õppeprotsessi toetada läbi vabamängu koos rühmaruumi keskkonna muutmise toel. Samuti lasteaiajuhtidele ja hariduslike arengukavade koostajatele, et näha otsustusprotsessides lasteaiarühmade igapäevaelu tegelikkust.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis antakse ülevaade mängu olemusest ja erinevatest viisidest, mängu seosest lapse arengu ja õppimisega, keskkonnast lapse arengu toetajana ning täiskasvanu rollist keskkonna kujundamisel ja vabamängus. Teises peatükis antakse ülevaade uurimistöös kasutatud metoodikast ja valimist. Kolmandas peatükis keskendutakse uurimustulemuste analüüsile, arutelule ja tehakse kokkuvõte. Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, koostati poolstruktureeritud intervjuu ning tehti kvalitatiivne sisuanalüüs. Uurimuses osales 15 lasteaia aiarühma õpetajat Viljandi vallast.

Käesolevas uurimuses on kasutatud suures osas inglise keelset erialakirjandust ja teadusartikleid, nt Peter Gray, Elena Yudina, ja Suzanne Axelssoni tööd. Eestis on varem

tehtud uurimistöid, mis keskenduvad 6-7 aastaste laste mängu ja vabamängu kasutamisele õpikeskkonnas ning eraldi töö uute õpikeskkondade loomisest, kuid varasemalt pole uuritud, kuidas vabamängu jaoks teadlikult kujundada rühmaruumi, mis toetaks õppe-kasvatustegevust ning, mis rolli õpetajad endal selles näevad.

Uurimistöö peamised märksõnad: vabamäng, füüsilise keskkonna kujundamine, ruumi loomine, lasteaiaõpetajad, õppe-kasvatustegevused.

1. MÄNG ÕPPIMIST TOETAVAS KESKKONNAS

1.1 Mängu olemus ja viisid

Mängimine on inimesele omane tegevus, mis on oluline kõikidel eluetappidel, eriti aga varajases lapseas, mil toimub kõige intensiivsem arenemine ja maailmapildi kujunemine. Mängu käigus areneb inimese taju, eneseteadlikkus, fantaasia, suhtlusoskus ja erinevad isiksuse omadused. Inimene õpib mängimise käigus erinevaid rolle, harjub koostööd tegema ja erinevatele probleemidele lahendusi leidma.

Mänge ei peaks liiga täpselt defineerima, sest mängu vorme on palju erinevaid, näiteks individuaalmäng, paralleelmäng, sensoorne mäng, jne (Axelsson, 2023; Yudina, 2023). Mäng on tegevus, mida laps teeb oma vabal tahtel, valib ise mängu, mis ei tohiks olla täiskasvanu poolt peale sunnitud tegevus (Gray, 2009; Yudina, 2023; Wasik & Jacob-Vessels, 2016). Lapsed kogevad ja väljendavad läbi mängu erinevaid tundeid, sh kujutlusvõimet, loovust, uudishimu ja kirge. Sarnaseid tundeid kogevad nad ka teistes eluvaldkondades (Yudina, 2023).

Mäng on tugevalt seotud ajaloo ja kultuuriga (Yudina, 2023). Antropoloogid on toonud hästi toimiva jahimeeste ja korilaste mängu näitel võrdlusi, kus sotsiaalsed oskused mängivad tähtsat rolli. Mõlemate tegevuste tunnusteks on autonoomia, võrdsus, jagamine ning üksmeel. Samuti on oluline isiklik soov nendes tegevustes osaleda. Sotsiaalses mängus on üldiselt reeglid, mis loovad mängu struktuuri ja mängijate omavahelise suhtluse. (Gray, 2009, lk 490, 493). Vabamängu ajal lapsed suhtlevad teiste lastega või peab laps iseendaga privaatkõnet, millega nad suunavad oma tegevust või mängu. Kaaslasega suheldes kirjeldatakse ja kommenteeritakse oma tegevusi erinevates mängusituatsioonides (Wasik & Jacobi-Vessels, 2016, lk 770). Mäng ei ole abstraktne kogemus, see on reaalne kogemus, mis on algatatud lapse poolt (Yudina, 2023).

Mängus, kus osaleb rohkem kui üks laps, võivad olla mängujuhid, kes vahetuvad ja mängureeglid on kokkulepitud selliselt, et need on kõigile vastuvõetavad. Mängureeglid ei sobi alati kõikidele ühtemoodi, kui mäng muutub ebameeldivaks tunnevad mängijad vajadust lahkuda ja mäng võib lõppeda. Samal ajal õpetab kokkulepete tegemine leidma konsensust, mille eelduseks on ka enesekontrolli hoidmine, tegema koostööd ja motiveerima

mängu jätkamist. Siiski on tähtis, et inimene saab mängu lõpetada igal ajal kui ta seda soovib, see annab vabaduse teha just selliseid valikuid, mida soovitakse. Mängulistel tegevustel ja vabamängul on suur mõju laste eneseregulatsiooni oskuste arengule (Kangas, jt., 2015). Mängul on enamasti sisemine eesmärk ning olulisemaks on mänguprotsess ise, mitte loodav. Näiteks ehitismängus on olulisem protsess kui valmiv ehitise ise. Mäng iseloomustab eemaldumist füüsilisest keskkonnast, kus hetkel viibitakse ning laps loob enda ümber fantaasiamaailma. See on eriti märgatav mängudes, kus laps loob ise tegelased, mängukeskkonna ja sisu. Fantaasia mängib rolli paljudes mängudes (Gray, 2009, lk 480-482, 493). Mänguks saab ka nimetada tegevust, kus laps unistab või on mänguvaatleja. Need on lapsed, kellele ei meeldi kui neid mängu kaasatakse, vaid soovivad vaadelda eemalt. Nad vaatlevad teiste mängu, jälgides kuidas lapsed omavahel suhtlevad ja tegutsevad ning hiljem võib nendest saada hea meeskonnamängija, sest nad ei püüa domineerida (Axelsson, 2023, lk 38-41).

Kui vaadata mängu tervikuna, siis ühel pool asetseb täiskasvanu juhitud mäng ning teisel pool laste poolt juhitud mäng, mille vahel on just selline piir kui teadlik on täiskasvanu mängust ja selle olemusest (tabel 1). See piir sõltub sellest, kes mängu algatas, juhib ning kellele mäng kuulub. Täiskasvanu algatatud ja juhitud mängus öeldakse ette, mida ja kuidas mängida. Õpieesmärgile suunatud mängud on loodud täiskasvanu pragmaatiliste eesmärkide täitmiseks. Juhul, kui mäng on lapse algatatud aga täiskasvanu juhitud, liigub mäng ikkagi täiskasvanu juhitud suunas ja lapse valikuvõimalused ning otsustusvõime on piiratud. Lapse juhitud mängu oluliseks osaks on vabamäng, milles lapsed otsustavad kus, millega ja mida nad mängivad. See annab lapsele autonoomsuse (Weisberg, jt., 2015, lk 9-10; Yudina, 2023, lk 293-294). Lapse suunatud mängus omab tähtsust täiskasvanu struktureeritud mängukeskkonnas, kuid samal ajal peaks laps selles keskkonnas ja mängus kontrolli omama (Cavanaugh, jt., 2017, lk 833).

Tabel 1. Mängimisviisid (Weisberg, jt. 2015, lk 9)

	Täiskasvanu algatatud	Lapse algatatud
Täiskasvanule suunatud	Juhendamine kindlas suunas	Ühismäng
Lapsele suunatud	Juhendatud mäng	Vabamäng

Lastes tekib kuuluvus- ja heaolutunne, kui täiskasvanu mängib koos nendega. Nad tunnevad end tähtsana, sest täiskasvanu on valmis lapse loodud fantaasiamaailmas mängima tema loodud reeglite järgi. Sel juhul on laps vastuvõtlikum uute oskuste omandamisele, jälgides täiskasvanut tegevuses (Axelsson, 2023, lk 38). Kui laps matkib ja toob tegevused oma mängu, saab ta osavamaks ja järk-järgult muutuvad tegevused päris toiminguteks (Gray, 2009, lk 510). Kas mängust saab matkimine või päris mäng oleneb täiskasvanust (Yudina, 2023). Järelikult on oluline, et õpetajad oleksid teadlikud erinevatest mänguviisidest (Axelsson, 2023, lk 38, 41).

1.2 Mängu seos lapse arengu ja õppimisega

Haridus on inimesele vajalik ning oluline, sest inimese elukäik on sõltuv tema oskustest ja teadmistest. Põlvest-põlve päranduvad teadmised on uute teadmiste aluseks, sest kõike ei pea uuesti alustama, vaid edasi saab minna eelmiste teadmiste baasilt. Põlisrahvad uskusid, et lapsed õpivad peamiselt läbi iseavastamise, katsetamise, uurimise ja mängimise (Gray, 2009, lk 505). Mängimine on lastele kõige olulisem tegevus ja vabamäng toetab laste arengut kõige efektiivsemalt, sest selle käigus saab laps ise otsustada, olla iseseisev, kogeda eduelamust ja seeläbi julgeda võtta oluliselt rohkem vastutust. „Vastutustunne saab kujuneda neil, kellel on reaalne võimalus osaleda otsustamises,” (Vooglaid, 2022, lk 30). Täiskasvanud peaksid arvestama, et koolis õpetatakse uute oskuste omandamist kahjuks täiskasvanute meetodil (Mägi, jt. 2024, lk 49; Axelsson, 2023). Lasteaias on võimalik edukalt kooliks valmistuda läbi mängu, kui leitakse kompromiss õpetaja juhitud mängu ja lapse juhitud vabamängu vahel (Cavanaugh, jt., 2017, lk 833). Selleks on vaja kasutada demokraatlikku lähenemist õpetamisele, mis võimaldab lastel õppeprotsessi nautida, tagades lapsele autonoomia, piisava liikumise, sotsiaalsete oskuste arengu ehk kogu keha õppe läbi mängimise (Axelsson, 2023, lk 35; Weisberg, jt., 2015, lk 9). (Hedges ja Cooper`i (2018) teadusuuringud viitavad sellele, et õpetajad peaksid oma töös lähtuma pedagoogikast, mis soodustab õppimist läbi mängu.

Uurimuses läbiviidud eksperiment näitas, et koolieelsetes rühmades, kus lapsed said ise rohkem valikuid teha ja ise oma mängu luua, omandasid lapsed rohkem teadmisi. Lapsed, kes said lasteaias vabaduse oma mängu ja tegevusi ise luua, olid akadeemiliselt tugevamad. Testgrupis osalenud laste kirjaoskus, jutustamisoskus ja uue sõnavara rakendamine jätkus

ka vabamängu ajal. Neil oli sisemine motivatsioon arendada oma mängu läbi loovuse ja jutustamisoskuse. Lapsed olid motiveeritud, sest nad said tunda eduelamust ja saavutuskogemust just enda loodud mängude kaudu. Reeglite kokkuleppimine ja üksteise juhendamine omaloodud mängus arendas nende täidesaatvaid funktsioone (Cavanaugh, jt., 2017, lk 842). Fisher, jt (2010) uurimuse tulemused viitavad sellele, et mäng ja õppimine ei ole kokkusobimatud. See ei ole mäng versus õppimine, vaid pigem mängimine õppimise kaudu, mille poole me peame püüdlema. Kohila lasteaias Sipsik on õppemeetodiks projektõpe, mis loob võimalused kujundada õppe- ja kasvukeskkonda selliselt, et toetada just laste vabamängu ja laste otsustusautonoomsust. See annab lastele võimaluse olla loovad ja algatusvõimelised (Mägi, jt, 2024, lk 43-47).

Mängimise käigus vabanevad kehas endorfiinid, mis muudavad tegevuse nauditavaks, nii et seda tegevust tahetakse üha uuesti korrata kuni luuakse ajus uued sünaptilised ühendused. See tähendab, et aju kohaneb uue informatsiooniga. Selleks, et lapse ajus tekkiks uued ühendused peab mäng kaasama kogu keha, tekitama uudishimu uute tegevuste suhtes ja kordama tegevusi. Järelkult läbi mängu õpivad ja omandavad lapsed uusi oskusi, mida nad saavad tulevikus kasutada ja omandatut edasi arendada (Gray, 2009, lk 505; Fisher jt. 2010).

Lapse areng ja mäng on omavahel seotud ehk kui laps on loomult uudishimulik ja soovib piiramatult uurida, jõuab laps ise uute teadmiseni, mida õpetaja üldjuhul ise sooviks edasi anda. Lapsed on vastuvõtlikud olukordades, kus nad juhivad ning seeläbi toetatakse nende haridusliku arengut varjatult läbi mängu (Weisberg, jt. 2015, lk 9). Lastest endast tulenevad vajadused, huvid ja kogemused määratlevad, mis on neile vajalik. Näiteks, laps mängib kaaslasega kujundite sorteerimist, ja selle käigus õpivad nad jagamist, sotsiaalseid oskusi, jm. (Fisher, jt., 2010).

Õppekavas ettenähtud oskuseid on samuti võimalik õpetada ilma liigse suunamiseta. „Suure osa teadmistest saab inimene läbi vahetu kogemuse, kogemata” (Vooglaid, 2022, lk 92). Näiteks matemaatilisi oskuseid saab arendada läbi „mängulise matemaatika” mänguala rühmaruumis. Lapsed näevad matemaatilisteks oskusteks vajadust nii toidupoes, restoranis, pangas, kui spordisaalis. Neid olukordasid läbi mängides on võimalik lapsi pehmelt suunata nende vajadusi rahuldades ja mängu struktuuri toetavate vahendite kaudu (menüüd, raha, pangakontod, kviitungid, jms) (Echternacht & Murray, 2022, lk 61). Vabamängu kaudu

õpitakse probleemilahendusoskusi, tegutsemist omal viisil läbi erinevate katsete, uurimise ja loomingulisuse, ilma täiskasvanu liigse suunamiseta (Mägi, jt., 2024, lk 49, 51, 53; Wasik & Jacobi-Vessels, 2016, lk 770).

1.3 Keskkond lapse arengu toetajana

Viimastel aastatel on sotsiaalteadustes välja kujunenud uus vaatenurk, mis rõhutab koolieelse lasteasutuse keskkonnapsühholoogia mõju lapse õppimisele ja käitumisele (Ata, jt., 2012). Selge on see, et ruumid mõjutavad inimesi. Seetõttu on lasteaiaruumis, kus lapsed veedavad suure osa päevast, oluline igapäevaselt märgata, kuidas loodud keskkond lastele mõjub (Clark, 2010, lk 179). Sotsiaal- ja haridusteadlane Jelena Yudina (2023) on rõhutanud, et ei ole olemas laste tegevusi, mis ei sõltuks keskkonnast. Ruum, materiaalsus ja füüsiline tegevus on tihedalt seotud. Laste tegevused ja nendest õpitav sõltuvad ruumi ja esemete kasutamisest läbi nende kehade, meelte, suhete ja positsioonide. Ruum muutub ja transformeerub vastavalt laste kehastunud tegevusele. Anderssoni (2024) artikkel uurib laste keskkonna korraldamise ideid ja norme alushariduses, analüüsides, kuidas praktikud kujundavad laste ideaalse keskkonna kontseptsioone. Alates 2000. aastatest pööratakse rohkem tähelepanu, kuidas keskkonna-muudatused võivad mängu kvaliteeti tõsta. Nendes aruteludes käsitletakse strateegiaid, mis parandavad mitte ainult üksikute laste mängu, vaid ka kollektiivset mängu koolieelses keskkonnas.

Rootsi alushariduses nähakse keskkonda kui „kolmandat õpetajat“, mille eesmärk on toetada lapse iseseisvust ja suunata käitumist ruumi kujundamise kaudu (Andersson, 2022). Mänguruum on ainult lapse oma ja see on ainuke koht, kus laps on suveräänne. Täiskasvanute väljakutseks on luua erinevad tingimused ja keskkond, kus lapsed mängu algatavad, aga me ei tea kunagi, millise mängu loodud keskkond loob (Yudina, 2023). Sando (2019) uurimistööst järeldub, et lasteaedades tuleb rõhutada rühmaruumi planeerimise ja kujundamise olulisust, keskendudes mängu toetavale keskkonnale. Erilist tähelepanu tuleks pöörata füüsiliselt aktiivset mängu soodustava ruumi loomisele.

Hästi läbimõeldud keskkonnas on loodud optimaalsed stsenaariumid mängu arendamiseks: mänguasjad ja vahendid välja pandud huvipakkuvalt ja sobival kõrgusel, võimaldades mugavalt materjalidele ligi pääseda. Samuti pakutakse füüsilise keskkonna kujundamise ja erinevate materjalide pakkumise läbi väikeseid provokatsioone, et lastel tekiks tegevuse

käigus küsimusi ja see laiendaks õppimisvõimalusi. Eelpool mainitud Kohila Sipsiku Lasteaias pööratakse erilist tähelepanu kasvukeskkonnale ja vahenditele. Keskkond on loodud selliselt, et laps saaks ennast teostada ja võimalikult palju ise teha. Laps saab igapäevategevusi ise suunata ja juhtida (Mägi, jt, 2024, lk 43-47).

Prioletta (2022) tõi samuti oma uuringus välja, et füüsiline keskkond, õppevahendid ja mänguasjad on lapse arengus väga olulised. Füüsiline keskkond on määrav ka näiteks soolises võrdsuses, ehk füüsiline keskkond määrab soolise võrdsuse ruumi. Uuringu tulemused näitasid, et mängukeskkonnad on tihti poiste poole kallutatud ja rühmades ei ole seega võrdõiguslikkust. Füüsilises keskkonnas olevad erinevad tasandid aitavad lastel jälgida ja saavutada erinevaid sotsiaalseid positsioone. Kui lastel oli võimalik enne mänguga liitumist seda kõrvalt jälgida või vahepeal mängust eemalduda, suudavad lapsed muuta oma sotsiaalset positsiooni, kuid olla siiski osa seltskonnast. Kui lapsed saavad lasteaias liikuda erineva kõrgusega tasanditel, siis leiavad nad endale sobiva koha, et kuuluda neile sobivalt tegevusse. Igas lasteaias rühmaruumis peab olema esemeid, mida saab liigutada ning esemeid, mis püsivad omal kohal. Liigutatavad esemed võimaldavad lastel loovalt mängida ning ise mängu luua. Üks viis ruumi loomiseks on kaasata lapsi läbi mängu. Isiklikud märgistused lasteaias annavad lastele turvalisuse ja kuuluvustunde (Nordtømme, 2012). Väikeste laste tähelepanuvõime on lühike. Isegi kui nad on täielikult keskendunud ja kaasatud, muutuvad mängusteenid kiiresti. Ükskõik kui ilus on rühmaruum, vajab see nelja kuni kuue nädala pärast värskendust. Asjade ümberpaigutamine aitab ka õpetaja mõttemustrit mitte liiga rutiinseks muutuda. Oluline on muuta seda, mis ei toimi. Isegi väike muutus võib avaldada suurt mõju (tabel 2). Ruumiga ümberkorraldamine iga nelja kuni kuue nädala tagant aitab kõigil saada värsket vaate ja annab inspiratsiooni uutele projektidele (Echternacht & Murray, 2022, lk 105).

Võimalusel tuleks kõrgemad mööbliesemed paigutada seinte äärde, et need ei piiraks vaadet ning madalamad mööbliesemed (riiulid, lauad, diivanid, jms.) ruumi keskele. Vältima peaks täiskasvanutele mõeldud kõrgete laudade kasutamist. Ruumid peaksid olema avarad ja akendega. Värvivalik ruumides võiks olla tasakaalustatud, vältides liiga erksate toonide kasutamist, et tagada laste keskendumisvõime. Valgustus on samuti oluline, kus päevavalguse maksimaalne kasutamine aitab luua toetava keskkonna. Ruumiline korraldus peab võimaldama lastel vabalt liikuda (Ata, jt, 2012). Joonistamis- ja käsitöömaterjalid

võiksid olla lastele koguaeg kättesaadavad, näiteks pilt molbertil, värvid ja vesi, plastiliin, käärid ja paberid, jne. Mänguasjad ja vahendid on paigutatud laste jaoks mugavale kõrgusele, avatud kastidesse, riulitele või laudadele. Raamatute esikaaned peaks olema nähtaval. (Knauf 2019).

Tabel 2. Kaootilise ja tasakaaluka rühmaruumi võrdlus (Echternacht & Murray, 2022)

Kaootiline rühmaruum	Tasakaalukas rühmaruum
Lapsed ei ole kindlad kuhu asjad käivad.	Lapsed oskavad igale külastajale rääkida iga ruumi ala ja selle funktsiooni kohta.
Kui õpetaja selja pöörab algavad probleemid. Lapsed jälgivad, kas õpetaja vaatab.	Õpetaja saab ruumist väljuda või vestelda kolleegiga, ilma et rühmas midagi muutuks.
Lapsed on lärmakad ja võivad käituda ülemeelikult ning võtta rühma juhtimine enda kätte.	Mõnikord on lapsed lärmakad, kuid õpetaja suudab klassi kiiresti ja sujuvalt muuta rahulikuks.
Õpetaja on olukorrast teadlik, mis ruumis toimub.	Õpetaja on üldiselt teadlik, mis igas ruumi nurgas toimub, isegi kui tundub, et ta ei pööra sellele tähelepanu.
Õpetaja on rahutu; karjub tihti või ähvardab, ega suuda end kehtestada.	Õpetaja võib kulmu kergitada või suhelda rühmaga muul moel mitteverbaalselt, et end kehtestada.
Lapsed on õppinud, et õpetaja on enamasti ebaoluline või mitteusaldusväärne.	Lapsed austavad ja imetlevad õpetajat.

Looduslike materjalide kaasamine ja ajutiste loodusteemaliste keskkondade loomine rühmaruumi on üks viis, kuidas soodustada laste õppimist ja looduse väärtustamist. Oluline on kaasata lapsed nende keskkondade loomisse ja kasutada võimalikult palju looduslikke materjale (Wilson 2018, lk 35). Vabamäng on tihedalt seotud laste võimega mängida määratlemata materjalidega. Seetõttu võiks õpetaja lisada vabamängu inspiratsiooniks rohkem "lõpetamata mängumaterjale". Valmis mänguasjad pärsivad lapse loovust, kuna neil on piiratud kasutusala, samas kui lõpetamata materjale peetakse lahtisteks, mis võivad muutuda ükskõik milleks. Siiski arvatakse, et mõned lapsed vajavad inspiratsiooni saamiseks mõningasi suuniseid. Valmismänguasju peetakse oluliseks, eriti laste puhul, kes

ei ole nii loovad. Sellistes olukordades nähakse mänguasju kui tööriistu, mis pakuvad mängus täiendavat tuge, muutudes tööriistadeks, mis aitavad saavutada soovitud vaba mängu. Ringlusse võetud või kindla funktsioonita materjalidesse suhtutakse positiivselt, kuna neil puudub ettenähtud kasutus, mis arendab lapse loovust ning materjale kasutatakse ka loomingulistes projektides. Väärtuskasvatuse kontekstis mõjub ringlusse võetud materjalide kasutamine positiivselt laste maailmapildile (Andersson, 2024).

1.4 Täiskasvanu roll keskkonna kujundamisel ja vabamängus

Lapse õppimine algab kohe kui ta tuleb lasteaeda. Esimesel päeval lasteaia väravast sisenedes algab õppimine juba õuealal. Õpetaja roll on olla toetav, märkav ja vajadusel kaudselt suunav ning turvaline täiskasvanu. Tema ülesandeks on õpieesmärkide, õppe- ja kasvatustegevuste valdkondade täitmine läbi igapäevaste tegevuste. Ülo Vooglaiu mõte, et kasvatus on kasvamise saatmine arenguks soodsa keskkonna loomise ja hoidmise kaudu (Vooglaid, 2022, lk 49) kõlab kokku Rootsi alushariduses käsoleva diskursusega, et kas õppimiskeskkonna kaudu on päriselt võimalik lapse arengut kujundada. Elsa Anderssoni artiklis käsitletakse ühe osana probleemist õpetaja rolli muutumist, kes ei peaks enam olema juht, vaid pigem ruumi võimaluste looja (Andersson, 2022). Õpetaja esmane roll on laste jälgimine ja uute mängumaterjalide pakkumine, keskendudes pigem laste endi hariduslikele omadustele kui nende hariduse suunamisele (Andersson, 2024).

Peter Gray toob välja, et koolieelses asutuses laste sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamine on võimalik, kui pööratakse tähelepanu kolmele peamisele elemendile: füüsiline ja psühholoogiline keskkond, head suhted laste ja õpetajate vahel ning mäng. Kui mõni neist elementidest on puudulik või ebaefektiivne, võib see laste arengut pärssida. Õpetaja ülesandeks on pöörata rohkem tähelepanu keskkonna, suhete ja mängu vahelise sünergia arendamisele. Üheks selle arengut toetavaks teguriks on õpetajate pidev liikumine rühmas laste tegutsemise ajal, mis tekitab lastes tunde ja harjumuse, et õpetaja on kaasatud ja kohal (Gray, 2009, lk 489).

Õppemetoodika toetamiseks on vajalik võimaldada lastele palju vabamängu aega ilma, et täiskasvanu otseselt mängu või tegevusse sekkuks (Mägi, jt., 2024, lk 49-50). Õpetaja saab mängu juhendada erineval viisil, et mängus säiliks lapse kontroll ja nad saaksid ise otsustada kas pöörata ettepanekule tähelepanu või ei (Weisberg, jt., 2015, lk 10). Õpetajal peavad

olema rikkalikud teadmised lapsest lähtuvast tegevuskultuurist, et ta oskaks märgata ja tähele panna, kuidas lapse tegevusele läheneda, mida laps muutustest võidab ja kuidas see last arendab (Mägi, jt., 2024, lk 49-50). Maria Montessori on öelnud: "Kui ettekujutus haridusest jätkub samu vanu liine mööda pelgalt teadmiste edasiandmisena, siis on sellest inimese tuleviku paremaks muutmisel vähe loota." (Montessori 1995, lk 4)

Ükskõik, kas õpetaja eesmärk on arendada lapse matemaatika, lugemise või üldoskusi, on selge, et mõned lapsed vajavad rohkem tuge ja juhendamist kui teised. Vaatlused, intervjuud, küsimused ja ülestähendused aitavad tuvastada lapsi, kes ja mis valdkonnas tuge vajavad (Echternacht & Murray, 2022, lk 62). Pedagoogid peaksid kuulama laste vestlusi, vaatlema laste tegevusi ning märkama ja õppima laste vahelisi suhtlemisviise, ehk jälgima kuidas lapsed tulevad toime sotsiaalsetes ning emotsionaalsetes olukordades (Kirk & Jay, 2018). Vaatluse põhjal saavad õpetajad kujundada sobivaid keskkondi ja kasutada meetodikaid, mis tekitavad lastes heaolutunde ning pakkuda toetust kõige paremal moel (Axelsson, 2023, lk 31). Õppetöö organiseerimisel on oluline jälgida laste vabamängu ja luua võimalusi, et laps liiguks õpieesmärkide poole (Weisberg, jt., 2015, lk 10). Vabamängu ajal võib õpetaja jälgida, kuidas lapsed mängu loovad ja millist sõnavara kasutavad. Õpetaja võiks saada andmed endale üles märkida, et kaardistada laste sõnavara ning saada infot selle kohta, mil viisil oleks vaja laste kõne arengut toetada. (Rahn, jt., 2023, lk 1160). Õpistiimulitena toimivad hästi provokatsioonid (õppekäigud, ruumi uuendused, uued esemed või materjalid), mis aitavad õpetajal oma tegevust paremini teadvustada ja uusi eesmärke seada (Lahe, 2021, lk 31, 37, 39). Näiteks õpetaja saab muuta mööbli paigutust, vahetada mängukeskuste sisu, luua eraldi koht lauale või riulile, kus lapsed saavad loodava projekti kohta esemeid uurida, mis tekitaks uudishimu, või panna välja lastele tuttavat materjali teistsugusel moel (nt pliiatseid, mida on kasutatud ainult joonistamiseks, saab võtta matemaatikamängu, neid grupeerida, võrrelda, vms.). Projektõppe kavandamise faasis saavad õpetajad tuua rühma teemaga seotud raamatuid, materjale ja neid huvi tekitamiseks eksponeerida (Lahe, 2021, lk 31-39). Montessori lähenemisviisis kasutavad õpetajad tervikliku arengu edendamiseks erinevaid vaba mängu ja juhendatud mängutehnikaid. Eelkõige on õppematerjalid spetsiaalselt loodud uurimise ja avastamiseks. Lapse valitud tegevustes antakse pikki perioode individuaalseks ja väikestes rühmades õppimiseks ning

õpetajad panevad võrdset rõhku akadeemilisele ja sotsiaalsele arengule. Oluline on see, et lapsed ei pruugi isegi teada, et neil on õppimise eesmärk. (Fisher, jt., 2010)

Iga õppija sõltub keskkonnast aga see, kuidas laps keskkonda kasutab ja mil viisil ta seal tegutseb, tuleb lapse enda seest. Kui noorele puule on kasvamiseks antud muld siis muld ei ütle seemnele, kuidas mulda kasutada, ega püüa selle kasutamist suunata või kontrollida (Gray 2009, lk 506). Mänguideede arendamiseks peab iga laps saama mängu osaliseks vastavalt oma võimetele ning oma vastutuse piires. Järelikult peab mänguruum olema kõiki kaasav ja vajadusi arvestav, mitte sunduslik. Jobbi (2019) väitel võib hariduses, kus lapsi nähakse aktiivsete ja iseseisvate õppijatena, tekkida olukord, milles lapse juhitud metoodika on vastandatud õpetaja juhitud metoodikale. Sel juhul peetakse õpetaja juhitud lähenemist autoritaarseks, samas kui lapse juhitud lähenemist peetakse laste huvidele paremini vastavaks. Pedagoogiline lähenemine, mis keskendub keskkonnale, võiks aidata muuta õpetajate ja laste vahelisi suhteid, edendades jagatud vastutust ja dialooge. See ei tähenda, et kõik oleks lubatud, vaid et laste keskkonda võiks mõista kui kohta, kus õpetajad ja lapsed saavad koos tegutseda ning oma suhteid ümber mõtestada. Õpetaja osalemine lapse juhitud tegevustes on täis erilisi hetki ja võimalusi olla toeks nendele lastele, kes vajavad rohkem tuge sotsiaalsetes suhetes ja oma emotsioonide väljendamisel (Kirki & Jay, 2018). Laste autentse mängus on võimalik omandada ka akadeemilisi oskusi, ent seda peab suunama väga delikaatselt, nii, et lapsed usuksid, et see oli nende endi idee (Echternacht & Murray, 2022, lk 97). Laps tunneb end tähtsa ja erilisena kui mäng toimub koos täiskasvanuga lapse reeglite järgi, samas saab täiskasvanu anda soovitusi uute oskuste omandamisel (Axelsson, 2023, lk 36).

Näiteks, lapsed mängivad restorani ja õpetajal tekib idee lisada mängule menüüsid, et täiendada kirjaoskust. Kui õpetaja siseneb paberi ja pliiatsiga mängutegevusse, öeldes, et vajate menüüid, võtab ta mängu juhtimise üle. Kui ta aga lihtsalt küsiks, mida nad serveerivad või kust saaks menüüid vaadata, tulevad lapsed tõenäoliselt selle ideega ise välja ja paluvad varsti omal soovil paberit ja kirjutusmaterjale (Echternacht & Murray, 2022, lk 97). Samuti tuleb olla tähelepanelik, et õpetaja ei hakkaks mängus liialt domineerima, sundides last täiskasvanu ootusi järgima, mis võib lapse motivatsiooni ja tahet pärssida. Õpetaja peaks olema teadlik, et kõneviis, hääletoon ja kehakeel lastega suhtlemisel mõjutavad ka mängu.

Lapsi mõjutab, kas õpetaja kiidab, keelatab last mängimise ajal või segab last oma eesmärgipäraste küsimustega (Axelsson, 2023, lk 34).

Õpetajad võiksid esitada mängu ajal avatud küsimusi, nt “Mida sa arvad, mis juhtuks kui...?” Nii pakuvad nad pehmet suunamist õpieesmärkide suunas, võimaldades lapsel sügavamalt mõelda ja vajalikku teavet omandada omas tempos. Laste sõnavara arengut saab õpetaja toetada igapäevaste vestluste käigus, saates kõnega laste tegevusi ja rutiine ning kasutades keele arendamise strateegiaid. Nii loovad nad keele- ja sõnavararikka keskkonna, mis annab eeldused lugema õppimiseks. Samuti võimaldavad läbimõeldult pakutud kaasahaaravad mängumaterjalid vabamängu ajal arendada lapse kõneoskuseid (Rahn, jt., 2023, lk 1164-1165). Oma uuringus tõi Prioleto (2022) välja, et kui õpetajad julgustasid lapsi nt klotsidest kõrgeid torne ehitama, nägid õpetajad läbi selle tegevuse laste eneseregulatsiooni, kehatunnetust, kaaslasega läbirääkimise oskust, matemaatiliste mõistete mõistmist, jne. Laps loob ise oma õppeprotsessi ja selle tulemused ning õpetajat nähakse turvalise täiskasvanuna, kes toetab ja rikastab õppeprotsessi (Fisher jt. 2010). Mängu jälgimine annab õpetajale vihjeid, kuidas kujundada rühmaruumi nii, et lapsed saaksid mängu arendamisel uusi teadmisi, oskusi, fakte või uusi ideid (Axelsson, 2023, lk 30).

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

2.1 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesolevas peatükis on käsitletud bakalaureusetöö uurimuse eesmärke ja uurimisküsimusi. Bakalaureusetöö uurimuse eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust kui õppeprotsessi toetavast tegevusest ning enda rollist keskkonna kujundajana. Uurimisküsimusteks on: Milline on lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust õppimisel? Millist rolli näevad lasteaiaõpetajad keskkonnal laste vabamängus õppekasvatustegevuse toetajana? Kuidas lasteaiaõpetajad kujundavad vabamängu keskkonda vastavalt rühmas käsitletavale temale?

2.2 Uurimismeetod ja andmeanalüüs

Käesolevas uurimuses kasutab autor kvalitatiivset lähenemisviisi. Kvalitatiivne uurimus võimaldab kajastada elu tegelikkust. Uuringu peamine eesmärk on tuvastada olemasolevad faktid, mitte luua uusi väiteid või tõdesid. Kvalitatiivsete andmete kogumise seas on intervjuu üks levinumaid meetodeid. Intervjuu võimaldab uurijatel vastajaga paindlikult suhelda ning kohandada lähenemist vastavalt olukorrale (Hirsijärv, jt., 2005, lk 152, 192). Intervjuu kavandamisel on oluline koostada konkreetsete teemad. Poolstruktureeritud intervjuu käigus on küsimused kindlas järjekorras, kuid vajadusel saab muuta nende esitamise järjekorda, samuti on võimalik küsimusi juurde lisada või ümber sõnastada. Intervjuu võib salvestada või vastused üles kirjutada (Õunapuu, 2014, lk 172). Intervjuu eeliseks on paindlikkus ja kohene tagasiside, mis võimaldab jälgida intervjuueeritava näoilmet ja žeste. Kuid samas tuuakse välja ka miinusena intervjuu läbiviimise, transkribeerimise ja analüüsimisega seotud suur ajakulu (Virkus, 2016). Intervjuu viiakse läbi individuaalselt kokkulepitud kohas või telefoni teel (Creswell, 2009, lk 168). Uurija soovib selgitada lasteaiaõpetajate isiklike arusaamu ja kogemusi, mistõttu on kvalitatiivne uurimisviis kõige sobilikum ning intervjuu kõige tõhusam meetod uurimusküsimustele vastuste saamiseks.

2.3 Uurimisprotseduuri kirjeldus

Intervjuu jaoks koostati küsimustik, milles lähtuti uurimistöös püstitatud küsimustest. Pärast kahte kontrollintervjuud lasteaiaõpetajaga muudeti ühe küsimuse sõnastust. Intervjuud toimusid neile sobivas kohas. Küsimused olid teemakohased ning andsid vajalikku informatsiooni. Intervjuud viidi läbi 15 aiarühma õpetajaga. Intervjuud viidi läbi Viljandis Endla kohvikus, intervjuueeritavate õpetajate lasteaedades või telefoni teel ajavahemikus 10.03.-24.03.2025. Õpetajad ei saanud enne intervjuud küsimustega tutvuda. Õpetajalt küsiti enne intervjuud nõusolekut intervjuu salvestamiseks. Intervjuude läbiviimiseks, võeti ühendust otse õpetajaga, juhtkonda ei olnud vajalik kaasata. Õpetajate poole pöördui asutuse rühma telefonile helistades või kirjutades asutuse e-posti aadressile. Autor tutvustas kirja või telefoni vahendusel uurimistöö teemat, intervjuu ülesehitust ja palus õpetajal määrata asukoht ja kellaaeg intervjuueerimiseks. Neljal juhul pakkus uurija asukoha ja kellaaja ning kahe õpetajaga tehti tema soovil vestlus telefoni teel. Õpetajatelt küsiti 20 avatud küsimust. Intervjuud kestsid varieeruvalt 15-25 minutit. Kõik vestlused salvestati diktofonile. Kogutud andmeid kasutati ainult uurimistöös ja hiljem kustutatakse. Andmed transkribeeriti Tekstiks.ee veebilehel. Saadud teksti vajadusel redigeeriti, et saada sisust parem ülevaade. Transkribeeritud intervjuude maht oli kokku 64 lehekülge. Uurimistulemuste analüüsi peatükis on intervjuueeritavate teksti tsitaadid kursiivkirjas ja õpetajate anonüümsuse tagamiseks nimetatakse õpetajaid koodiga ÕP1-ÕP15 (Lisa 2). Vastuste tekstid on lugemise huvides puhastatud kõnekeelele omasest kordamisest.

2.4 Valimi moodustamine ja kirjeldus

Käesolevas uurimistöös rakendati ettekavatsetud valimit, kuna uuritavad lasteaiaõpetajad on valitud kindlast geograafilisest piirkonnast (Õunapuu, 2014, lk 143). Valim hõlmab üks kuni kaks õpetajat ühest asutusest erinevatest aiarühmadest. Intervjuudel osales lasteaiaõpetajaid üheksast erinevast lasteaiast. Uurimistöö valimi moodustasid 15 lasteaia aiarühma õpetajat Viljandi vallast, kes kirjeldavad oma arusaama vabamängust ja selleks kujundatud rühma füüsilise keskkonna tähtsusest. Õpetajad olid erineva vanuse, haridusliku tausta, staažiga (Lisa 2). Lasteaiaõpetajad jagunesid vanuseliselt nelja vanuserühma: 20- 29 aastaseid õpetajaid oli kaks; 30-40 aastaseid oli kaks; 41- 50 aastaseid oli kaheksa; 51- 60 aastaseid oli kolm. Lasteaiaõpetajad jagunesid haridustasemelt järgnevalt: 13 lasteaiaõpetajal on kõrgharidus, kellest ühel on magistrikraad; üks õpetaja omandab

kõrgharidust ja ühel õpetajal on keskeriharidus. Kümnel lasteaiaõpetajal oli üldine tööstaaž 5–10 aastat; ühel lasteaiaõpetajal on tööstaaž 11- 20 aastat; kahel lasteaiaõpetajal on tööstaaž 21-30 aastat ning kahel lasteaiaõpetajal on tööstaaž 31-40 aastat. Üheksa lasteaiaõpetajat kasutavad õppe- kasvatustegevusel kuuplaani ja projektiplaani; üks lasteaiaõpetaja kasutab nädalplaani; üks lasteaiaõpetaja kasutab kuuplaani; üks lasteaiaõpetaja kasutab projektiplaani; üks kasutab nädalplaani ja kuuplaani ning kaks lasteaiaõpetaja kasutab nädalplaani ja projektiplaani. Laste vanus rühmades on väga erinev, mis jääb vahemikku 1,5-7 aastat.

3. UURIMISTULEMUSED VABAMÄNGU KESKKONNAST ÕPPE- KASVATUSTEGEVUSE TOETAJANA

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust kui õppeprotsessi toetavast tegevusest ning enda rollist keskkonna kujundajana. Intervjuusid analüüsiti vastavalt uurimisküsimustele.

3.1 Lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust õppimisel

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja õpetajate arusaam vabamängu olemusest, õpetaja rollist vabamängus ning kuidas vabamäng toetab õppekasvatustegevust. Uurimisküsimus oli jaotatud viieks alaküsimuseks.

Esimeses alaküsimuses sooviti teada, millised on vabamängu iseloomulikud tunnused. Õpetajad vastasid, et vabamängus saab laps iseseisvalt valida mänguteemat, vahendeid, mängukaaslasi. Oluliseks peetakse lapse autonoomiat mängu protsessis.

ÕP5: Me võime mida iganes neile ette pakkuda ja teha igasuguseid töölehti, aga mängu käigus õpib laps päriselt suhtlema ja elus hakkama saama. Laps õpib, kuidas käimasoleva mänguga liituda või konflikte lahendada. Mäng tegelikult sisaldab kõike, mida laps peab oskama minu meelest või mida on hea osata.

ÕP10: Üldiselt ma usun, et lapsed ise valivad mängu ja valivad ise vahendeid. Nad võiksid lahendada ka probleeme, aga alati ei õnnestu.

ÕP9: Kindlasti see, et nad leiavad endale selle tegevuse ja huvi tuleb nendest endist, et nad saavad oma mängu või tegevust kõnega.

Teises alaküsimuses saadi vastus küsimusele, millepärast on vabamäng lapsele vajalik. Õpetajate vastustest ilmnas, et vabamängus saavad lapsed arendada:

- sotsiaalseid oskusi, sealhulgas kokkulepete järgimist, konfliktide lahendamist ja koostööd (11 õpetajat)
- eneseregulatsiooni oskused, nagu eneseväljendus ja sisemine motivatsioon, arenevad samuti mängu kaudu, kus lapsed saavad proovida erinevaid rolle ja

käitumismudeleid (11 õpetajat)

- mängida läbi igapäevaelu olukordi ning emotsioonide läbimängimine aitab väljendada oma tundeid ja mõista samuti ka teiste omasid (4 õpetajat)
- loovust, mis areneb tänu sellele, et lapsed saavad vabamängus välja mõelda mängustenaariume, katsetada uusi ideid ning läbi selle luua oma maailmu. Vabamäng avardab nende fantaasiamaailma ning aitab arendada sõnavara ja eneseväljendusoskusi, ideid ilma täiskasvanu sekkumiseta (5 õpetajat)

ÕP8: Lapsel on võimalik end avada. Kui on planeeritud õppemäng, siis väga tihti laps ei julge. Ta kardab valesti vastata või eksida. Vabamängus tuleb tema pärismina välja ja ta julgeb seal ennast väljendada ja vabalt tunda ning sotsialiseerumist õppida.

ÕP13: Ma olen suur vabamängu fänn selles mõttes, et nii palju kui mina aru saan, siis laps kogeb seda protsessi läbi kogu oma selle elu kogemuse või mingid asjad, mida ta on kuulnud, mida ta on näinud, saab läbi mängu siis tunnetada, mis see tema jaoks tähendab.

Kolmas alaküsimus andis vastuse küsimusele, mida laps õpib vabamängus. Vastustest jääb kõlama, et laps õpib vabamängus kõike. Üldiselt tuuakse välja üldoskuste õppimist. Eriti rõhutatakse emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste õpet. Neli õpetajat tõid välja matemaatika ning keele ja kõne õppimise tähtsuse läbi vabamängu. Kaks õpetajat pidasid oluliseks teiste lastega ühiselt mängides toimuvat kõne ja üldoskuste arengut. ÕP8 vastas, et laps õpib lisaks suhtlemisele ka asju loovamalt kasutama.

ÕP6: Vabamängu juures on eriti oluline, kui on mitmekeelsed lapsed. Keel areneb kõige rohkem. Lapsed võib-olla natukene häbenevad täiskasvanuga rääkida, aga omaealistega nad suhtlevad ja see on keeleliselt hästi oluline. Pluss siis need sotsiaalsed oskused, kuidas reeglitest kinni pidada, kuidas teha mängus kokkuleppeid.

ÕP13: Esiteks sotsiaalsed oskused ja enesekehtestamise oskused, mis on ka põhimõtteliselt sotsiaalsed ja ka kõik see enesepidurdus näiteks, sest sa pead teistega arvestama, muidu nad ei mängi sinuga. Ja siis sa pead ennast kokku võtma ja mitte oma tahtmist peale suruma ja ilusti rääkima, et nad ikka kuulaks. Samuti ka eneseväljendus, kõne ja enesekohased oskused. Ütleme siis, et laps õpib suutma ennast kontrollida.

Neljandas alaküsimuses küsiti, kas vabamäng toetab õppekasvatustegevust. ÕP10 vastas, et õppemängud vabamängu ajal toetab õppekasvatustegevust, kuid lõimitud tegevused vabamänguna toimuvad õues mõningase juhendamisega. ÕP9 toob välja, et kõige olulisem on laste huvi mingi teema vastu, mis tekib vabamängus ja mille kohta hakatakse küsimusi esitama, tekivad õpetajaga arutelud ning läbi mänguliste tegevuste kulgetakse lastele vajalikus tempos. Õpetaja jälgib, et eeldatavad tulemused saaksid täidetud. Neli õpetajat täpsustavad, et loovad temaatilise keskkonna. Nendest kolm õpetajat jälgivad, et vabamängus oleks kõik õppevaldkonnad kaetud. ÕP3 väärtustab valikuvabadust, et ei pea mängima ainult mängu, mis seotud vastava teemaga. Viis õpetajat leiavad, et vabamängus kinnistab laps läbi mängu neid teemasid, mida õpetajaga eelnevalt juhendatud tegevuses on räägitud või koos tehtud. ÕP8 märgib, et on vabamängu toetaja, aga selleks jääb lastele vähe aega. ÕP1 leiab, et kui laps ei soovi osaleda suunatud tegevuses, siis võib ta eemal mängides siiski kuulata, mida räägitakse ning hiljem last vaadeldes on näha, kuidas räägitu tema mängus kajastub. Kolme õpetaja vastus ei seostunud õppekasvatustegevuse teemaga.

ÕP4: Tihtipeale need tegevused, mis on õpetaja poolt juhitud või suunatud, lapsed kasutavad hiljem õpitud elemente oma mängudes, sealjuures ka voolimist ja meisterdamist ja selliseid õppetegevusi. Ja see aitab neil aru saada erinevatest asjadest maailmas, mis toimub ümberringi. Toetab suureks saamist ja iseseisvaks kasvamist.

ÕP2: Kui õpetaja on võimaldanud lastele vastava temaatilise keskkonna, siis lapsed selle läbi ju omandavadki seda teemat, et õpetaja ei pea viima läbi juhendatud tegevusi, aga siis peavad olema kõik valdkonnad võimaldatud.

Viienda alaküsimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetaja toetab lapse õppimist vabamängus. Õpetajate hinnangul pakuvad nad mängimiseks vahendeid vastavalt teemale või laste huvidele ja vajadusel juhendavad, aga ei täpsustada millal ja kuidas juhendatakse. Õpetajatest viis sekkub mängutegevusse või pakub vahendeid juurde sel juhul, kui lapsed pöörduvad õpetaja poole, kuid püüavad võimalikult vähe vabamängu häirida. Kaks õpetajat lisasid, et aitavad ka konfliktisituatsioone mängu käigus lahendada. ÕP4 peab oluliseks, et mängutegevus oleks lapsele turvaline. Vaatluse käigus kogutud info põhjal teeb vajadusel lapsega hiljem individuaalset tegevust. ÕP15, ÕP2, ÕP4 toovad välja, et püüavad lastele pakkuda piisavalt aega vabamänguks. Üks õpetaja toob näitena, et annab lapsele ehitusmängus juhiseid, kuidas paremini või mitmekülgsemalt ehitada.

ÕP3: *Kõik need igapäevased vahendid, need tuleb hästi detailselt läbi mõelda. Kui ma tahan, et ta õpiks mingisugust teemat süvendatult, siis ma pigem üritan luua mingisuguse keskuse nende vahenditega. Sotsiaalsete oskuste koha pealt jälgin, vahepeal suunan natukene või selgitan. Panen nähtavale kõik vajalikud vahendid, soovin, et oleks läbitud, aga ma ei sunni ega suuna. Ma panen eelduse ja lootusega, et lapsed neid kasutavad ja võtavad mängu.*

ÕP12: *Paljudel lastel on probleem, et ei leia kaaslast, kellega mängida, siis tuleb suunata neid mängima koos, anda mingisugused väikesed juhised, kuhu minna, mida teha, lasta neil sealt edasi arendada seda mängu. Lihtsalt vahel on väikest tõuget ja mingeid ideid vaja anda, mida teha.*

Lasteaiaõpetajate vastustest selgub, et vabamängu tunnusteks on võimalus valida mänguteemat, vahendeid ja kaaslasi, mis toetab laste autonoomiat. Õpetajate hinnangul on vabamäng vajalik, et lapsed arendaksid vabamängus sotsiaalseid oskusi, sealhulgas kokkulepete järgimist, konfliktide lahendamist ja koostööd. Samuti arenevad eneseregulatsiooni oskused, eneseväljendus ja sisemine motivatsioon, kuna lapsed saavad katsetada erinevaid rolle ja käitumismudeleid. Vabamängus õpitakse õpetajate hinnangul peamiselt valdkonna üldoskusi, kuid neli õpetajat tõid esile ka matemaatika, keele ja kõne õppimise. Kolm õpetajat jälgivad, et lisaks temaatilistele mänguvahenditele oleksid vabamängus õppevaldkonnad kaetud ning suurem osa õppimisest käibki läbi vabamängu. Viis õpetajat on arvamusel, et vabamäng aitab kinnistada teemasid, mida on eelnevalt õppekasvatustegevuses õpetatud või koos tehtud. Kõik õpetajad toetavad õppimist vabamängus, pakkudes mängimiseks vahendeid vastavalt laste huvidele ning juhendavad vajadusel, kuid enamik vastajaid ei täpsusta, kuidas ja millal vabamängu ajal juhendamine toimub. Viis õpetajat sekkuvad mängutegevusse hetkel, kui lapsed neid otseselt kutsuvad, püüdes samal ajal võimalikult vähe vabamängu häirida.

3.2 Keskkonna roll laste vabamängus õppe-kasvatustegevuse toetajana

Teine uurimisküsimus keskendus keskkonna rollile vabamängus õppe-kasvatustegevuse toetajana. Uurimisküsimus on jaotatud kuueks alaküsimuseks, et teada saada, missugused on lasteaiaõpetajate hoiakud keskkonna kui laste vabamängulise õppe-kasvatustegevuse vahendi kasutamisel.

Esimene alaküsimus andis vastuse küsimusele, kui oluline osa on rühmaruumi keskkonnal vabamängus. Kõik õpetajad kinnitasid, et rühmaruumi keskkonnal on väga suur roll

vabamängus ning vahendid rühmaruumis toetavad laste loovust. Rühmaruumis on loodud vabamänguks erinevad tegevuskeskused, kus on esindatud nukunurk, raamatunurk, autonurk, kunstinurk, jne. Õpetajate arvates vahendid peaksid olema lastele kättesaadavad. Kääre ja värve hoitakse kõrgemal või küsitakse õpetaja käest, kui rühmas on kaheaastaseid lapsi. ÕP10, ÕP14, ÕP8 peavad oluliseks vältida häältegevaid mänguasju ja valmismänguasju. Oluliseks peeti, et mänguvahendid oleksid mitmekesised. ÕP9, ÕP2, ÕP3, ÕP15, ÕP5 leiavad, et mängukeskuse sisu muutmine vastavalt laste huvile on oluline. Üks õpetaja peab oluliseks vältida laua taga istuvaid tegevusi ja pakkuda erinevat liiki mängu, näiteks sensoorseid, muusika, liikumist arendavaid mängu. ÕP7 ja ÕP15 toovad välja, et lisaks mänguvahenditele ja käelist tegevust toetavate vahenditele, oleks piisavalt vaba seina, et saaks käsitletava teemaga seotud pilte eksponeerida, mida laps vabamängu ajal vaadelda saab. ÕP15, ÕP9 jaoks on oluline, et ruumis on mööbel, mida saab kerge vaevaga teise kohta paigutada, et uusi tegevuskeskusi luua. ÕP11 peab küll keskkonda vabamängus oluliseks teguriks, aga rühmaruumi suurus ei võimalda piisavalt erinevaid keskusi luua või muuta. ÕP6 peab keskkonda väga oluliseks, aga ei oska oma arvamust põhjendada. ÕP1 peab oluliseks, et rühmaruumis lapsele nähtaval olevaid vahendeid võib alati kasutada ja mitte vajalikud vahendid oleksid kappides.

ÕP5: See on ikka päris oluline. Ja meie oleme nüüd ka teinud sellised erinevad nurgad. Ühel pool on kodumängu pesa ja ühel pool siis jälle mingisugune käelise tegevuse nurk. Muidugi hästi tähtis on ka laste usaldamine. Loomulikult, usalda, aga kontrolli.

ÕP14: Paberid, pliiatsid, kriidid kõik need on olemas koguaeg ja igal lapsel on oma sahtel /---/ See rühmaruum ongi, ma arvan, see mänguvahend – mängu ja õppimise keskkond. Ja siin peaksid olema mängud, mis ei ole sellised bling bling mänguasjad, mis on lihtsalt toredad, vaid ka arendavad mängud, et kõik, mida nad riiulist leiavad, on neile mingil määral huvitav ja kasulik. Ja samas võib olla võimaldab see fantaasiat.

Teises alaküsimuses sooviti teada saada kui palju pööravad õpetaja tähelepanu keskkonna kujundamisel sellele, et keskkond oleks vabamängu toetav. Küsimusele vastati väga erinevalt ja oma töös pööratakse tähelepanu erinevatele aspektidele. Üldiselt arvavad õpetajad, et mängukeskusi ja mänguvahendeid peaks teatud aja tagant muutma, et lastel tekiks uued ideed ja mänguvõimalused. Pigem muudetakse ruumi mängu käigus või spontaanselt, vastavalt tekkinud huvile ÕP9, ÕP8, ÕP13, ÕP7, ÕP1, ÕP14 tõstavad

tegevuskeskusi aegajalt teise kohta või loovad uue keskuse, et pakkuda uusi mängimisvõimalusi, aga mitte perioodiliselt. Kui tegevus jääb mingil põhjusel laste poolt passiivseks, siis pakutakse uusi võimalusi. ÕP8 peab oluliseks, et ruumis oleks looduslikke materjale, kuid peamiseks vabamängu keskkonnaks peab õuekeskkonda. ÕP2, ÕP9 lisab, et kui ühes keskuses aktiivsus vaibub, siis piisab mõnikord sellest, et tõstetakse mööbel ja vahendid teise kohta ning avastatakse mäng uuesti. ÕP5 vastab, et peab olema võimalus teha erinevaid valikuid ja rollimänge. ÕP4 peab vajalikuks muuta rühmaruumis olevat mööblit või vahendeid kui initsiatiiv tuleb lastelt mängutegevuse käigus. ÕP6 peab oluliseks, et rühmaruum võimaldaks pooleliolevaid mängu (näiteks onnid, ehitised) järgmisel päeval jätkata. Kaks õpetajat jälgivad, et ruumis oleks erinevaid materjale, et lapsed saaksid ise mängu luua ning mänguvahendid, mis haakuks käsitletava teemaga. ÕP14 pöörab tähelepanu, et asju ei oleks liiga palju, sest siis tekkivad olemasolevatest asjadest uued ideed ja kaks õpetajat vahetavad aegajalt mänguasju, et lastel oleks vaheldust.

ÕP9: Täpselt niipalju nagu mul on võimalik sellele tähelepanu pöörata, et aeg ajalt me tõstame lihtsalt mingeid nurki ümber ja muudame nende asukohta rühmas, et lapsed ei jääks sinna ühte kohta kinni.

Kolmanda küsimusega sooviti teada, milline on õpetaja roll füüsilise keskkonna loomises. Vastustest selgus, et õpetajal on keskkonna kujundamisel oluline roll ja näitena tuuakse peamiselt mänguvahendite uuendaja. Mõned õpetajad lisavad, et kaasavad lapsed rühmaruumi kujundamisse ja küsivad nende arvamust paigutuse osas ning arvestavad laste huvidega. ÕP4 arvates on oluline olla lapsele mõttekaaslane ja abistaja, kui laps soovib rühmaruumis midagi muuta. ÕP12 ja ÕP4 peavad oluliseks tagada turvalisus keskkonna loomisel. ÕP9, ÕP2, ÕP15 hinnangul on õpetaja põhiroll muuta mööbli paigutust, mis toetaks last õppeprotsessis.

ÕP13: Kes siis veel kui mitte õpetaja, see on selles mõttes põhiroll. Õpetaja on see, kes muretseb materjalid või teeb ise. Enamus õpetajaid muidugi teevad palju ise.

ÕP15: Väga suur roll praktiliselt, mina arvan küll, et õpetaja ongi see professionaalne täiskasvanu, kes vaatab laste pealt ja toetub oma teadmistele, kuidas seda keskkonda luua.

Neljandas alaküsimuses küsiti kui palju kaasatakse lapsi mängukeskkonna loomisel. Vastuste analüüsimisel selgus, et pooled intervjuueeritavatest arvestavad laste mängutegevuse käigus tekkinud soove muuta mängukeskkonda. Ülejäänud vastajatest ei

kaasa lapsi mängukeskkonna muutmisesse üldse või teevad seda väga vähesel määral. Kaks õpetajat ei vastanud esitatud küsimusele.

ÕP3: Kui nad tunnevad, et midagi võiks olla teistmoodi, näiteks padjad võiksid nüüd see nädal olla siin või need klotsid teise koha peal, siis me ikkagi tõstame ja toimetame ringi.

Viienda alaküsimusega uuriti õpetajatelt, millistest kriteeriumitest nad lähtuvad vahendite ja mänguasjade valikul ja nende nähtavaks tegemisel. Kõige rohkem toodi vastustes välja, et mänguvahendid on kasutamiseks avatud riulitel ja lapse silmade kõrgusel. Vahendite valimisel arvestatakse ka laste arengutaset ja vanust, näiteks kui rühmas on väikeseid lapsi, siis käärid ja guaššvärvid on kõrgemal riulil ja laps peab neid küsima. Seitse õpetajat valivad vahendeid vastavalt projektõppe teemale või kuuteemat arvestades. Kolmel õpetajal on mänguasjad leitavad sahtlites või kappides, mille peal on pilt vastavast mängust. Kuue õpetaja jaoks on oluline, et vahendid oleksid lapsele turvalised, keskkonnasõbralikud ja naturaalsed materjalid, mille kasutamisel saavad nad olla loovad. Vastanutest osad õpetajad lähtuvad põhimõttest, et vähem on rohkem ehk jälgivad, et asju ei oleks liiga palju. Kolm õpetajat pööravad tähelepanu vahendite valimisel sellele, et laps saaks kasutada mängutegevuses erinevaid meeli, arendaks motoorseid oskusi ning mängimisel oleksid kaetud kõik õppekasvatustegevuse valdkonnad. Kolm õpetajat kasutavad seintel teemakohaseid pildimaterjale, mis on lastele silmade kõrgusel.

ÕP8: Loomulikult ideaalis oleks see tõesti lapse silmapiiril, aga ka meil on siin sektsioonid, kus on ukсед ees, mis teoreetiliselt ei ole kõige parem lahendus. Panime kapi ustele sellised naerunäod peale, et lapsed võivad lahti teha. Nad teavad täpselt, mida tohib lahti teha ja mida mitte.

Kuuendas alaküsimuses hindasid õpetajad oma rühmaruumi, kui õppetegevust toetavat keskkonda. Vastanutest ÕP1, ÕP4, ÕP3, ÕP5 hindab rühmaruumi heaks kohaks õppetegevuse läbiviimiseks. Asjad on käepärastes kohtades. Lapsed võivad mängud pooleli jätta, et järgmine päev või pärast söömist edasi mängida. Ülejäänud õpetajad leiavad, et rühmaruumi keskkond võiks paremini õppetegevust toetada. Piirangutena tuuakse välja voodeid, mis asuvad samas rühmaruumis ning seetõttu on muudatusi keeruline teha ja sahtelloodite avamisel peab pooleliolevad mängud ära panema. ÕP13, ÕP15, ÕP7 lisavad, et seinetele ei tohi pilte panna või kui on loodud selleks võimalused siis need pole lapsele silmakõrgusel. ÕP7 lisab, et projektiseina saab pilte panna, aga laste joonistusi ei saa kuhugi

välja panna. ÕP10, ÕP13 vastavad, et rühmaruumis kajab ja riuleid võiks olla rohkem. ÕP2, ÕP9 lisavad, et vabamänguks mõeldud riulid on küll olemas, kuid ei ole praktilised.

ÕP2: Riulite küljes olevad sahtlid on imepisikesed ja sinna ei mahu midagi ja lapsed sealt tegelikult asju eriti ei võta. Riulid on ka niisugused hästi kitsad ja sügavad. Igasugused pusled, asjad on üksteise peal hunnikus.

ÕP13: Tegelikult peaks rohkem mõtlema, kuidas ma saaks rohkem teemaga seotud pilte seinale panna, sest seinäärtes on kõik kapid. Meil tegelikult lapse kõrgusel ei ole vaba seinapinda.

Vastustest selgus, et rühmaruumi keskkonna roll vabamängus on väga oluline ning selleks on loodud tegevuskeskused või pesad, kus saab mängida rollimänge, lugeda raamatuid ja tegeleda loovust arendavaid tegevusi. Üks õpetaja lisas, et keskkond tuleb luua vabamängu jaoks tingimused et laps saaks tegeleda muusikaga, liikumisega ja arendaks peenmotoorika oskusi. Mänguvahendid peaksid toetama last mitmekesiselt ja olema lastele kättesaadaval kohal. Keskkonna kujundamisel pööratakse vastustes tähelepanu erinevatele aspektidele. Eelkõige keskendutakse tegevuskeskuste sisu ja mänguvahendite muutmisele. Kuue õpetaja jaoks on oluline, et vahendid oleksid lapsele turvalised, keskkonnasõbralikud ja naturaalsed materjalid. Kolm õpetajat peavad oluliseks vältida häältegevaid mänguasju ja valmismänguasju. Õpetaja peamine roll on rühmaruumi kujundaja ja peamiselt mänguvahendite uuendaja. Kolm õpetajat pööravad ka tähelepanu, rühma tegevuskeskused toetakse õppeprotsessi ja laste arengut üldiselt. Vastanutest ainult pooled kaasavad lapsi keskkonna loomisesse peamiselt nende initsiatiivil. Vahendite valikul vastanutest seitse õpetajat lähtuvad sellest, et mänguvahendid oleks käsitletava teemaga seotud. Enamus vastasid, et mänguvahendid asetsevad avatud riulitel ja laste silma kõrgusel. Üksikud vastajad pööravad teadlikult vahendite valikul tähelepanu sellele, et need arendaksid erinevaid meeli ja motoorseid oskusi. Vähem kui pooled õpetajad on rahul oma rühmaruumi kui õppetegevust toetava keskkonnaga. Tuuakse välja erinevaid puudujääke ja piiranguid.

3.3 Vabamängu keskkonna kujundamine vastavalt rühma käsitlevale temale

Kolmas uurimisküsimus oli püstitatud eesmärgiga teada saada, kuidas lasteaiasõpetajad kujundavad vabamängu keskkonda vastavalt rühmas käsitletavale temale. Küsimus on jaotatud üheksaks alaküsimuseks, et uurimisküsimus saaks täpsema vastuse.

Esimese alaküsimusega sooviti teada kui tihti tehakse muudatusi rühmaruumis. Küsimusele vastati väga erinevalt. Vastustest jääb kõlama, et mööblit muudetakse harva aga mänguvahendeid tihedamini. Kaheksa õpetajat muudavad paaril korral aastas mööbli asetust, aga mänguvahendeid muudavad vastavalt käsitletavale teemale. Mõned tegevusnurgad nagu autonurk, nukunurk on aastaringselt olemas ühe koha peal. ÕP15, ÕP13, ÕP7 muudavad iga nädal või korra kuus, vastavalt käsitletavale teemale. Kaks õpetajat pakuvad lastele soovi korral uusi vahendeid ning kui vahenditega enam ei mängita, siis panevad need mõneks ajaks ära. ÕP1, ÕP4 lisavad, et mööbli tõstmist ei ole, pigem vahendite vahetus paaril korral aastas. Ühe õpetaja hinnangul ei võimalda rühmaruum suuri muudatusi teha. ÕP4, ÕP8, ÕP3 kaunistavad rühmaruumi tähtpäevade tähistamise ajaks.

ÕP15: Teinekord aitabki lihtsalt see kui tõstad diivani teise seina ja teistpidi ongi juba parem.

ÕP7: Muudame enam vähem kord kuus. No praegu on nädalased teemad, siis on pea iga nädal erinevad. Aga kui kuu aega oli, siis ikka järjest panime juurde ja siis kui projekt läbi sai, siis puhtaks. Siis jäi tühjus, siis hakkas jälle kogunema.

Teine alaküsimus oli püstitatud eesmärgiga teada saada kriteeriumeid, mille alusel muudetakse rühmaruumi keskkonda. Vastanutest 7 õpetajat leiavad, et mööbli paigutamisel tuleb tagada eelkõige turvalisus ning et mööbel sobiks vastavalt vanusele. ÕP2, ÕP9 vastavad, et muutus sõltub sellest, kui tahetakse tuua mõni suurem vahend, siis selletõttu tuleb mõni asi ära viia. Neli õpetajat leiavad, et muutused sõltuvad teemast ehk keskkonda ettevalmistades vaatavad milliseid suuremaid vahendeid on vaja välja vahetada ja lähtuvalt laste huvidest muudavad või lisavad mänguvahendeid või tegevuskeskusi. Neli õpetajat ei muuda kindlate kriteeriumite järgi rühmaruumi keskkonda, aga vahetavad aegajalt mänguasju. ÕP4, ÕP2 jälgivad, et kunstitegevused oleksid rühma kraanikausi läheduses ja varuväljapääsud avatud. Kolmel õpetajal toimuvad suuremad rühmaruumi muutused seoses rühmaruumi kaunistamisega suurematel tähtpäevadel. Kahe õpetaja vastusest jääb kõlama, et rühmaruumis on palju asju, mida muuta ei saa, mis seab ruumi muutmisele palju piiranguid.

ÕP10: Peamegi laudu ja kapikesi sinna toa keskele tõstma, et nad ei saaks tormata.

ÕP3: Jälgime lapsi, kui me näeme, et näiteks tõesti need suured klotsid on seisnud jupp aega, ma viin need ära vahelduseks ja tekitan sinna midagi muud huvipakkuvat.

Kolmanda alaküsimusega sooviti teada, kui palju pööravad õpetajad tähelepanu keskkonna kujundamisel sellele, et keskkond oleks õppe-kasvatustöö teemat toetav. Vastanutest ÕP2, ÕP9, ÕP12, ÕP11, ÕP3 jälgivad, et rühmas oleks teemakohased pildid ja mänguvahendid. ÕP10, ÕP1, ÕP14, ÕP5 täpsustavad, et projektõppeseinal on teemakohased materjalid, pildid või siis laste tehtud joonistused, meisterdused. ÕP5 lisab, et muudab ka tegevuskeskuste sisu lähtuvalt teemast. ÕP4, ÕP13 peavad oluliseks et oleks koht, kus lapsed saavad hommikuringis täita ajaseina. Üks õpetaja valib materjale vastavalt aastaajale. ÕP13, ÕP6, ÕP9, ÕP15 tõdevad, et ei ole projektiseina jaoks kohta, kuhu lastele silmakõrgusele teemakohaseid pilte või materjale välja panna. Ühe õpetaja vastuse sisu ei olnud kooskõlas küsimusega.

ÕP5: Kindlasti on need temaatika seinad ja temaatilised nurgad alati. Meil on palju ruumi, siis meil jäävad ka vanad asjad, aga midagi uut tekib kuskile jälle.

ÕP3: Ma pean hästi kavalalt lähenema, et see asi oleks kasutuses, mitte ainult õppevahendina, vaid et saaks mängida ka sellega.

Neljandas alaküsimuses hindasid õpetajad vahendite mitmekesisust, mis toetavad käesoleva teema käsitlemist. Vastanutest kaheksa õpetajat leiavad, et on piisavalt mitmekesised mänguvahendite ja materjalide võimalused, kuid viiel õpetajal on valik väike ja peavad palju vahendeid ise looma. Nendest kolm õpetajat lisavad, et püüavad lapsi kaasata mänguvahendite loomisesse. ÕP2, ÕP4, ÕP1, ÕP11, ÕP15 küsivad vahendeid ka kolleegidelt teistest rühmadest, kui oma rühmas ei ole. ÕP2, ÕP6 vastavad, et olenevalt teemast püüavad kasutada looduslikke või taaskasutatavaid vahendeid. Neli õpetajat laenuvad temaatilisi raamatuid raamatukogust, kui rühmas teemakohane valik puudub. Üks õpetaja lisab, et peab mõnikord vaeva nägema, et leida mitmekesiseid teemakohaseid vahendeid, mis lastes teema vastu uudishimu tekitaks ja annab võimaluse ka lastel tuua oma kodust temaatilisi mänguasju.

ÕP4: No ikka keeruline on, et peab ise leiutama kogu aeg midagi. Selliseid spetsiifilisi vahendeid pole mõtet ka soetada, sest pärast pole nendega võibolla midagi peale hakata.

ÕP9: Mul ei peagi olema mingid teemakohased pusled, lauamängud, aga see isetegemine on see, mis minu arust toimib paremini ja kui oled neile suuna kätte andnud ja nad on ühe korra midagi läbi teinud, siis on garanteeritud, et nad teevad nädal aega veel selliseid asju.

Viienda uurimisküsimusega uuriti, kas õpetajad planeerivad rühma tööplaanis laste mängu. Enamus õpetajad vastab, et ei planeeri mängu, vaid peavad oluliseks, et lastel säiliks valikuvõimalused ja autonoomsus. Mõni õpetaja planeerib sõrmemänge või õppemänge, mida koos tehakse.

ÕP14: Minu arust nad mängivad erinevaid asju vahenditega – rollimäng, fantaasiamäng. Igast asju siin me nagu ei suuna või ei planeeri.

ÕP9: Kui mingi teemaga on midagi seonduvat, siis ma midagi planeerin ja mängin nendega koos läbi. Ja tegelikult siis nad juba võtavad selle siit ja sealt ja lähevad seda ise tegema väga hea meelega ka vabamängu ajal

Kuuenda alaküsimusega uuriti õpetajatelt, millistes tegevuskeskustes on võimalik luua vabamängu, mis haakub käsitletava teemaga. Vastustest järeldub, et võimalused on väga erinevad. Viis õpetajat pööravad igapäevaselt tähelepanu, et käsitletav teema haakuks ka laste vabamängu selleks loodud tegevuskeskuses erinevate vahendite toel. ÕP15 lisab, et ei piira last, kui ta soovib tegevust jätkata koos vahenditega teistes tegevuskeskustes. ÕP9, ÕP12, ÕP3 arvavad, et iga tegevuskeskus toetab mingil määral käsitletavat teemat. Spetsiaalselt teemale tegevuskohta ei looda. ÕP8, ÕP10 kasutavad tegevuslaudu, kuhu pannakse vahendeid, mänguasju, lähtuvalt teemast, millega lapsed saavad loovalt tegutseda. ÕP4, ÕP13, ÕP11, ÕP3, ÕP14, ÕP1, ÕP7 ei võimalik temaatilisi tegevuskeskusi luua. Temaatiliste vahendite valik on piiratud. Üks õpetaja vastab, et vabamängu ajal saavad lapsed teemast lähtuvalt joonistada, maalida, voolida või meisterdada. Üks õpetaja ei vastanud esitatud küsimusele. Mõned õpetajad tunnistasid, et peaksid sellele teemale rohkem tähelepanu pöörama ja tooma vabamängu rohkem temaatilisi mänguvahendeid.

ÕP13: Mitte alati oleneb ju teemast. Näiteks vaja väikseid mänguasju juurde just neid loomi. Nendest on puudust. Neid võiks olla rohkem, et on nagu metsa ja koduloomad, et need, mis on päris loomad, mitte pükste ja mütsiga.

ÕP7: Oleneb teemast. Viimane teema oli meil see piraaditeema. Ehitusnurgas sai seda teemat käsitletud. Nad ehitasid seal laevu legodega mängides. Lugemisnurk leidis kasutust kohe kõvasti aga nukunurgas eriti mitte. Ja no mida sa seal teed piraatidega?

Seitsmenda alaküsimusega uuriti millist rolli täidavad õpetajad vabamängus. Vastus jaguneb peamiselt kaheks. ÕP2, ÕP10, ÕP13, ÕP12, ÕP5, ÕP15 arvates täidavad nad erinevaid rolle sõltuvalt olukorrast: vaatleja, lahenduste pakkuja, mängus osaleja. Nendest kolm õpetajat mainivad, et nad on ka kindlasti keskkonna kujundajad. ÕP5 on pigem vaatleja, aga mõnikord läheb ka lastega mängima, teades, et lastele meeldib, kui õpetaja nendega mängib. Kaheksa õpetajat näevad end pigem vaatleja ja vajadusel lahenduste pakkujana ning vabamängu püüavad võimalikult vähe sekkuda. Üks õpetaja vastab, et on juhendaja ja ideede andja.

ÕP13: Ma selles mõttes kindlasti olen keskkonna kujundaja, ja siis see, et vaikselt nagu sisendeid anda, et mida siin mängus võiks teha.

ÕP11: Olen vaatleja rollis. Kui ma tunnen, et võiks last suunata või mingeid ideid anda, siis ma segan vahele. Aga üldiselt ma ikka jälgin, vaatlen.

Kaheksanda küsimuse eesmärk oli välja selgitada, kas õpetajad teostavad vabamängu vaatluseid. Enamik õpetajad saavad vaatluste ajal informatsiooni lapse sotsiaalskuste, suhtlemisuskuste ja kõnekasutuse kohta. ÕP8, ÕP13, ÕP1, ÕP8 lisavad, et vaatlevad mänguoskusi ning mänguvahendite kasutamist. ÕP13 vaatleb, kuidas lastega räägitud väljendub ka vabamängus. ÕP3 lisab, et mõnikord tuleb laste omavahelisest jutust kriitilist informatsiooni, mis vajab sekkumist või vestlust vanematega. ÕP9 on teinud viieminutilise mänguvaatlusi ja tähelepanekud üles kirjutanud. Ülejäänud õpetajad teevad vaatlusi spontaanselt, mitte kindlatel päevadel ja märkmeid üles ei kirjuta. Üks õpetaja püüab vaatluse käigus välja selgitada laste huvi, millest saaks uus projektiidee.

ÕP9: Jah, see on selline natukene kahe otsaga küsimus, oleneb väga, millisel hetkel sa sattud vaatlema. Sellest võib olla kasu, aga sellest ei pruugi mingit kasu saada.

ÕP8: Jälgin vabamängus kuidas laps suudab sotsialiseeruda, kas ta ise algatab mängu, kas ta võtab mängust osa, kuidas ta teistega suhtleb selles mängus, et oskab ta teistega arvestada - kõiki neid asju saab selles mängus jälgida?

Viimaseks oli õpetajatel võimalus lõpetuseks midagi lisada. Enamus õpetajad ei soovinud midagi lisada. Mõned õpetajad tunnustavad, et vabamängu ja ruumiloomise (mitte ainult füüsilise ruumi, vaid ka et oleks rohkem aega ja vabadust) teema on huvitav ja vajalik.

ÕP14: *Väga huvitav uurimisvaldkond. Tahaks kohe teada neid tulemusi, mis mujal toimub, sest mul on selline tunne, et vaba mängu meil väga ei austata Eestis, sest valdkonnaraamatus tuuakse välja nõudlakava./---/. Selle projektõppega on asi nagu natukene paremaks läinud ja mulle tundub, et see on väga oluline just selle koha pealt, et lastel on rohkem vabadust ise leiutada, õpetajal rohkem vabadust ise leiutada. Ma soovitaks kõigil lasteaedadel selle peale üle minna, et oleks võimalik kulgeda koos lastega rahulikumas tempos, lähtudes nende huvidest ja samas saades paremat tulemust.*

ÕP9: *Ma ütlen lihtsalt, et kõik võiks julgeda lasta lastel hästi palju mängida ja ise tegutseda./---/. Kui ma saaks öelda, et kõik, kes vähegi tahaks katsetada seda, et kõik mänguasjad on lasteaias keelatud ning ainult kunsti või käeliste tegevuste osakond on avatud ja vot siis hakkaks alles sündima.*

ÕP6: *Sa oled nii tubli, et sa tegeled sellise asjaga. Tegelikult on siiski mäng kõige tähtsam, aga jah, et see organiseerimine tööplaani on maru raske, et see ju peaks tulema ikkagi sujuvalt.*

Kolmanda uurimisküsimuse analüüsi vastustest võib järeldada, et rühmaruumi muutusi teevad vähesed õpetajad. Mööbli paigutust muudetakse suuremalt paari korral aastas ent mänguvahendeid tihedamalt. Kriteeriumid, mille alusel rühmaruumi keskkonda muudetakse on eelkõige tagada turvalisus ning mööbel oleks kohane vastavat vanusele. Vähesed õpetajad muudavad keskkonda vastavalt käsitlevale teemale ja lähtuvalt laste huvist. Õppekasvatustöö toetamiseks panevad vaid 1/3 õpetajatest teemakohaseid pilte ja mänguvahendeid rühmaruumi. Vähem kui pooltel puudub projektisein, et teemakohaseid vahendeid, pilte eksponeerida. Paljud õpetajad toovad välja, et tegevuskeskusi ei ole võimalik luua ja vahendeid vastavalt teemale ei ole võimalik alati pakkuda. Mängu tööplaanis ei planeerita, sest peetakse oluliseks, et lastel säiliks valikuvõimalused ja autonoomsus. Õpetajate hinnangul täidavad nad vabamängus vaatleja, lahenduste pakkuja ja mängus osaleja rolli, ehkki mõnel juhul oli vastustest selge, et õpetaja ikkagi annab mängule suuna. Vabamängu ajal vaatlevad õpetajad laste sotsiaalseid oskusi, suhtlemisoskust, kõnekasutust. Neli õpetajat lisavad, et vaatlevad ka mänguoskusi ja mänguvahendi käsitlust.

3.4 Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida lasteaiasõpetajate arusaamu vabamängust kui õppeprotsessi toetavast tegevusest ning enda rollist keskkonna kujundajana. Antud peatükis arutletakse töö uurimistulemuste üle ja tuuakse seoseid teooriaga.

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja, milline on lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust õppimise osana. Vastusest saadi teada, et vabamängu tunnuseks on laste võimalus valida mänguteemasid, vahendeid ja mängukaaslast, mis toetab autonoomiat. Ka Gray (2009); Yudina (2023); Wasik ja Jacob-Vessels (2016) on seisukohal, et laps valib vabal tahtel mängu, mis ei ole kellegi poolt suunatud ning kaaslast, et suhelda, jagada kogemusi erinevates mänguolukordades. Õpetajate arvates on vabamäng vajalik, et lapsed saaksid arendada sotsiaalseid oskusi, nagu kokkulepetest kinnipidamine, konfliktide lahendamine ja koostöö. Samuti toetab vabamäng eneseregulatsiooni, eneseväljenduse ja sisemise motivatsiooni arengut, kuna lapsed saavad katsetada erinevaid rolle ja käitumisviise. Kangas, jt. (2015) on uurimustöös välja toonud, et mängudes, kus osaleb mitu last, võivad mängujuhid vahetuda ning mängureeglid lepatakse kokku nii, et need oleksid kõigile osalejatele vastuvõetavad. Kokkulepete sõlmimine eeldab enesekontrolli, koostööd ja motivatsiooni mängu jätkamisel. Mängija saaks tegevuse igal ajal lõpetada, andes neile vabaduse teha soovitud valikuid. Lasteaiaõpetajad tõid välja, et vabamängus õpib laps üldoskusi, Vabamängu kaudu omandatakse probleemilahendusoskusi ning lastel on võimalus tegutseda oma viisil, katsetades, uurides ja loovalt mõeldes, ilma täiskasvanu liigse sekkumiseta (Mägi, jt., 2024, lk 49, 51, 53; Wasik & Jacobi-Vessels, 2016, lk 770). Koolieelsetes rühmades läbiviidud eksperimendi tulemusena olid akadeemilised oskused tugevad lastel, kes said vabaduse luua oma mängu ja teha ise valikuid. Laste kirjaoskus ja uue sõnavara rakendamine jätkus ka vabamängus (Cavanaugh, jt., 2017, lk 842). Matemaatilisi oskusi saab õppida ka vabamängu ajal, kui selleks on loodud rühmaruumi näiteks “mängulise matemaatika” tegevuskeskus. (Echternacht & Murray, 2022, lk 61).

Õppe-kasvatustegevust aitab vabamäng poolte õpetajate hinnangul teemat kinnistada. Lasteaias saab kooliks valmistuda edukalt läbi mängu, kui leitakse tasakaal õpetaja juhitud mängu ja lapse algatatud vabamängu vahel (Cavanaugh, jt., 2017, lk 833). Kõik õpetajad toetavad vabamängu kaudu õppimist, pakkudes mängimiseks sobivaid vahendeid vastavalt laste huvidele ja vajadusel juhendades. Siiski ei täpsusta enamik vastajaid, kuidas ja millal juhendamine vabamängu käigus aset leiab. Elsa Anderssoni artiklis, milles käsitletakse probleemina õpetaja rolli muutumist ei peaks õpetaja enam olema juht, vaid pigem ruumi võimaluste looja. Põhieesmärk on jälgida lapsi ja pakkuda uusi mängumaterjale,

keskendudes rohkem laste individuaalsetele hariduslikele omadustele kui nende hariduse suunamisele (Andersson, 2024).

Teise uurimisküsimusega taheti teada millist rolli näevad lasteaiaõpetajad keskkonnal laste vabamängus õppe-kasvatustegevuse toetajana. Õpetajad peavad rühmaruumi keskkonda vabamängus väga oluliseks, luues tegevuskeskusi, kus saab mängida rollimänge ja osaleda loovust toetavates tegevustes. Sando (2019) uurimistööst järeldub, et oluline on rõhutada rühmaruumi planeerimise ja kujundamise tähtsust, keskendudes mängu toetavale keskkonnale. Erilist tähelepanu tuleks pöörata ruumide loomisele, mis soodustavad füüsiliselt aktiivset mängu. Õpetajad usuvad, et mängukeskusi ja mänguvahendeid tuleks aeg-ajalt muuta, et pakkuda lastele uusi ideid ja mänguvõimalusi. Ruumi muudetakse enamasti mängu käigus või spontaanselt, sõltuvalt laste huvidest. Jelena Yudina (2023) on rõhutanud, et ruum, materiaalsus ja füüsiline tegevus on omavahel tihedalt seotud. Laste tegevused ja õppimine sõltuvad ruumi ja esemete kasutamisest nende kehade, meelte, suhete ja positsioonide kaudu. Õpetajate sõnul peaksid vahendid olema lastele kergesti kättesaadavad. Kääre ja värve hoitakse kõrgemal kohal või tuleb neid küsida õpetajalt, kui rühmas on kaheaastaseid lapsi. Ka Kohila Sipsiku lasteaias pööratakse tähelepanu, et mänguasjad ja vahendid on välja pandud atraktiivselt ja sobival kõrgusel, et lapsed saaksid neile mugavalt ligi. Füüsilise keskkonna kujundamine ja erinevate materjalide pakkumine loob väikeseid provokatsioone, et lastel tekiks tegevuse käigus küsimusi, mis laiendavad nende õppimisvõimalusi (Mägi. jt, 2024, lk 43-47). Poolte õpetajate arvates on oluline, et vahendid oleksid lastele turvalised, keskkonnasõbralikud ja valmistatud looduslikest materjalidest, mis võimaldavad lastel olla loovad. Selle kohta on Andersson (2024) kirjutanud, et vabamäng on seotud laste võimega kasutada ebamugavust tekitavaid või määratlemata materjale. Seetõttu võiks õpetaja vabamängu inspireerimiseks lisada rohkem "lõpetamata mängumaterjale". Vähesed õpetajad väldivad häält tegevaid mänguasju ja valmis mänguasju. Samuti kirjutab Andersson (2024), et valmis mänguasjad võivad piirata lapse loovust, kuna neil on kindel kasutusala, samas kui lõpetamata materjalid pakuvad avatud võimalusi, et need saaksid muutuda milleks iganes. Valmis mänguasju peetakse oluliseks, eriti vähem loovate laste puhul, kuna need toimivad tööriistadena, mis pakuvad lisatuge ja aitavad saavutada soovitud vabamängu.

Õpetajate roll keskkonna kujundamisel on peamiselt mänguvahendite uuendaja. Vähesed pööravad tähelepanu, et mööbli paigutus ja sisu oleks õppe-kasvatustegevust toetav. Õpistiimulitena on tõhusad provokatsioonid, nagu õppekäigud, ruumi muudatused ning uued esemed, mis aitavad õpetajal oma tegevust selgemini mõista ja seada uusi eesmärke (Lahe, 2021, lk 31, 37, 39). Ruum muutub ja vahetub vastavalt laste tegevusele (Yudina, 2023). Vähesed õpetajad on rahul oma rühmaruumi, kui tegevust toetava keskkonnaga. Õpetajad on toonud välja erinevad piirangud ja puudujäägid. Jobbi (2019) väitel pedagoogiline lähenemine, mis rõhutab keskkonna tähtsust, võiks parandada õpetajate ja laste vahelisi suhteid, edendades jagatud vastutust ja dialooge. See ei tähenda, et kõik oleks lubatud, vaid et laste keskkonda tuleks käsitleda kui ruumi, kus õpetajad ja lapsed saavad koos tegutseda ning oma suhteid ümber mõtestada.

Kolmanda uurimisküsimusega selgitati välja, kuidas lasteaiaõpetajad kujundavad vabamängu keskkonda vastavalt rühmas käsitlevale teemale. Vastuseid analüüsid selgus, et pooled õpetajad muudavad mööbli paigutust paaril korral aastas aga mänguvahendeid muudetakse tihedamini. Rühmaruumi keskkonda muudetakse eelkõige põhjusel, et tagada turvalisus ning mööbel vastaks vanusele. Echternacht & Murray (2022) rõhutavad, et väikeste laste tähelepanu on lühike ning mängustseenid muutuvad kiiresti. Õpetajal aitab mõttemustrit värskena hoida asjade ja mööbli ümberpaigutamine iga 4–6 nädala tagant, sest isegi väikesed muudatused võivad avaldada suurt mõju. Kolmandik õpetajatest paigutab rühmaruumi teemakohaseid pilte ja mänguvahendeid, mis toetaks käsitlevat teemat või projekti. Poolte õpetajatel ei ole temaatilisi tegevuskeskusi. Vabamängus täidavad õpetajad peamiselt vaatleja ja lahenduste pakkuja ja mängus osaleja rolli. Mõnel juhul sai vastusest järeldada, et õpetaja ikkagi annab mängule suuna. Vabamängu ajal jälgivad õpetajad laste sotsiaalseid oskusi, suhtlemisoskust ja kõnekasutust. Vähesed õpetajad jälgivad mänguoskusi ja mänguvahendite kasutamist. Echternacht & Murray (2022) on kirjutanud, et ükskõik, kas õpetaja eesmärk on arendada lapse matemaatika-, lugemise- või üldoskusi, on siiski lapsi, kes vajavad rohkem tuge ja juhendamist kui teised. Vaatlused, intervjuud, küsimused ja ülestähendused aitavad tuvastada lapsi, kes vajavad tuge ja millistes valdkondades. Axelsson (2023, lk 31) toob välja, et vaatluse põhjal saavad õpetajad luua sobivaid keskkondi ja rakendada meetodikaid, mis aitavad lastes tekitada heaolutunde ning pakkuda neile parimat võimalikku toetust.

KOKKUVÕTE

Bakalaureusetöö probleem seisnes selles, et õpetajad tunnustavad vabamängu tähtsust laste arengus, kuid seda ei peeta õppeprotsessi osaks. Samuti on puudu oskustest kujundada rühmaruumi viisil, mis toetaks vabamängu, ning kasutada olemasolevaid vahendeid mitmekülgsest vastavalt käsitletavale teemale. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaamu vabamängust kui õppeprotsessi toetavast tegevusest ning nende rolli sobiva keskkonna kujundajatena. Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi ning andmeid koguti intervjuu kaudu. Valimisse kuulusid Viljandi valla lasteaiaõpetajad. Intervjuudes osales 15 lasteaiaõpetajat erineva vanuse, tööstaaži ja haridusliku taustaga. Kolmele uurimisküsimusele koostas autor 20 intervjuu küsimust.

Uurimustulemuste põhjal võib teha järgnevad järeldused:

- Lasteaiaõpetajate hinnangul õpitakse vabamängus peamiselt üldoskusi, kuid teooria toob välja, et ka teisi valdkondi saab laps omandada läbi vabamängu.
- Vabamängu osakaalu õppe-kasvatustegevuses hinnatakse väga erinevalt. Õpetajad pakuvad laste huvi arvestades mänguvahendeid ja vajadusel juhendavad, kuid juhendamise viis jääb ebaselgeks. Mõnel juhul sai vastusest järeldada, et õpetaja ikkagi annab mängule suuna.
- Õpetajad loovad tegevuskeskusi, mis pakub väheseid õppimist toetavaid mänguvõimalusi võrreldes võimalustega, mis tuuakse välja erialakirjandusest ja uurimustest.
- Õpetajate sõnul peaksid vahendid olema lastele kergesti kättesaadavad, kuid ei pöörata tähelepanu vahendite atraktiivsusele väljapanekul. Õpetajad pööravad keskkonna loomisel tähelepanu peamiselt tegevuskeskuste sisu ja mänguvahendite uuendamisele, mis toimub pigem spontaanselt, mitte sihipäraselt. Rühmaruumi mööbli ja vahendite ümberpaigutamist ei muudeta regulaarselt õppe-kasvatuse toetuse eesmärgil nagu võiks.
- Vabamängu ajal jälgivad õpetajad laste sotsiaalseid oskusi, suhtlemisoskust ja kõnekasutust, mänguoskusi ja mänguvahendite kasutamist, kuid ei vaadelda lapsi eesmärgiga, millist tuge õppimisel enim vajatakse ning millist keskkonda õppeprotsessi toetamiseks tuleb selleks luua.

Uurimistulemustest saab järeldada, et õpetajad peavad küll vabamängu oluliseks lapse arengus, kuid oskavad seda vaid vähesel määral kasutada õppe-kasvatustegevuse toetajana. Vastustest ilmnes ebalevaid seisukohti ja see, et ruumi kasutus õppekasvatustegevuse toetajana ei ole väga selgelt läbi mõeldud. Uurimistöö viidi läbi Viljandi valla lasteaiaõpetajatega, seega ei saa tulemusi laiendada kõikidele lasteaiaõpetajatele. Parema ülevaate saamiseks tuleb sarnaseid uuringuid läbi viia ka teistes Eesti piirkondades.

Tulemustele toetudes teen ettepaneku teha lasteaiaõpetajatele koolitusi, kuidas nad saaksid soodustada õpiprotsesse läbi sobiva keskkonna loomise vabamänguks. Samuti oleks oluline lasteaiaruumide projekteerimisel ja kujundamisel õpiprotsesside toetajaks seda juba eos arvesse võtta, et need, kes seal töötavad saaksid ruumivõimaluste loomises sõna sekka öelda. Edaspidi võiks kindlasti uurida laiapõhjalisemalt ja struktureeritumalt, mis tingimused peavad olema rühmaruumis täidetud, mis toetaks rohkem vabamängu ja õppekasvatustegevust. Uurimistöö kitsaskohaks võib välja tuua, et uurijal puudus varasem intervjuerimise kogemus ja kui õpetajate vastused ei seostunud küsimusega, siis ei osanud neid paremini suunata.

KASUTATUD KIRJANDUS

Ata, S., jt. (2012). The Physical Environment Factors in Preschools in Terms of Environmental Psychology: A Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2034-2039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.424>.

Andersson, E. (2024). Constructing and governing freedom – physical environments as a discursive practice in Swedish early childhood education. *Children's Geographies*, 22(5), 747–761. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2366827>

Andersson, E. (2022). Environment as mediator – a discourse analysis of policy advice on physical environment in early childhood education. *Children's Geographies*, 21(2), 242–256. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2031884>

Axelsson, S. (2023). *The Original Learning Approach*. Redleaf Press.

Cavanauhg, D. M. (2017). Kindergarten Scores, Storytelling, Executive Function, and Motivation Improved through Literacy-Rich Guided Play. *Early Childhood Education Journal*, vol. 45(6), 831-843.

<https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=e6ff432e-c50a-3d6b-88ab-c46484f655b8> (viimati vaadatud 24. 11. 2024).

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Lincoln.

Echternacht, H. & Murray, A. (2022). *The Kinderchat Guide to the Classroom*. Routledge.

Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Singer, D. G., Berk, L. (2010). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy'. Rmt P. Nathan & A. D. Pellegrini (koost.). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. (lk 342- 260). Oxford Academic.

Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, 1(4), 476–522.

<https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=e947960f-16b0-3713-8fa3-99baa2169911> (viimati vaadatud 24. 11. 2024).

Hedges, H. & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564>

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina Tallinn.

Jobb, Cory. (2019). Power, Space, and Place in Early Childhood Education. *Canadian Journal of Sociology* 44(3), (lk 211–232). <https://doi.org/10.29173/cjs29596>

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotheus, A., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational contexts. Rmt Garvis, S., & Phillipson, S. (Koost.). *Policification of early childhood education and care: Early childhood education in the 21st century III*, 71- 85. Taylor & Francis Group.

Kangas, J., Ojala, M. & Venninen, T. (2015). Children's Self-Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>

Kirk, G. & Jay, J. (2018). Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. *Journal of Research in Childhood Education* 32(4), (lk 472–485). <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671>

Knauf, H. (2019). Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment. *Early Childhood Education Journal* 47, (lk 43–51).

<https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=89cc1d9e-b9b9-3f87-a944-a4e4b297222a> (viimati vaadatud 9. 11. 2024).

Koppel, M. (2015). *Lapse loovuse arendamise võimalusi eelkoolieas*. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

<https://www.etera.ee/zoom/31026/view?page=1&p=separate&search=Margit%20koppel&tool=search&view=515,802,1350,544> (viimati vaadatud 12. 10. 2024)

Kusma, T. (2022). *6-7 aastaste laste vabamäng ja selle õpetajatepoolne juhendamine Tartumaa lasteaegade näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

<http://hdl.handle.net/10062/82929> (viimati vaadatud 9. 10. 2024).

Lahe, K. (2021). *Projektõpe lasteaia*. Tallinn.

Laine, L. (2022). *Lasteaiaõpetajate arvamus eelkooliealiste laste loovuse ja mänguoskuste arendamisest*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

<http://hdl.handle.net/10062/83452> (viimati vaadatud 9. 10. 2024).

Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7, (lk 347–370).

<https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=e656f61c-3e41-3179-b5b1-425ea4289062> (viimati vaadatud 9. 10. 2024).

Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind: A Classic in Education and Child Development for Educators and Parents*. Henry Holt and Company.

Mičule, I. (2017). *Mäng ja mängu kaudu õppimine lasteaia õpetajate vaatepunktist vaadatuna*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

<https://www.etera.ee/zoom/32037/view?page=1&p=separate&search=M%C4%8Dule&tool=search&view=650,889,1410,568> (viimati vaadatud 9. 10. 2024).

Mägi, K., Laas, M., Lee, K., Lee, L., Rannala, J., Trakmann, M., Saar, T., Lõhmus, M., Rungi, K., Ivanova, J., Reinumäe, M., Reinumäe, B., Varandi, K., Herrmann, I. (2024) Kohila lasteaia Sipsik kogemus. Rmt H. Harro-Loit, H. Hirsnik, M. Sutrop, E. Tigas. (Koost.) *Hea lasteaia käsiraamat* (lk 43-85) Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Mölder, K. (2020). *Õpikeskkond muutunud õpikäsitusel kavandatud õppe- ja kasvatustegevuse toetajana*. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

<https://www.etera.ee/zoom/84424/view?page=1&p=separate&search=kati%20m%C3%B6lder&tool=search&view=584,1004,1241,500> (viimati vaadatud 9. 10. 2024)

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), (lk 317–333). <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>

Prioletta, J. (2022). Unearthing gender violence with/in kindergarten play environments. *Gender and Education*. 34(8), (lk 973–990).

<https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2118441>

Rahn, N. L., Storie, S. O., & Coogle, C. G. (2023). Teaching Vocabulary in Early Childhood Classroom Routines. *Early Childhood Education Journal*, 51(7). (lk 1157–11689). <https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=83624b7e-7f7a-319f-b531-67ae92ac1781> (viimati vaadatud 24.11.2024).

Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), (lk 506–519). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634238>

Vahtla, K. (2024). *Lasteaiaõpetajate arusaamad ja kogemused projektõppe suhtes ning nende valmisolek projektõppe rakendamiseks*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/100283>

Virkus, S. (2016). Intervjuu valimise põhjendused. Tallinna Ülikool. https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_valimise_phjendused.html (viimati vaadatud 08.03.2025).

Vooglaid, Ü. (2022) *Elanikust kodanikuks: Käsiraamat isemõtlejale*. Ülo Vooglaiu kirjastus.

Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word Play: Scaffolding Language Development through Child-Directed Play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), (lk 769–776). <https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=4b70124e-668c-38b2-8182-c53f6355f7c3> (viimati vaadatud 12.11.2024).

Weisberg, D.S. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), (lk 8-13).

<https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id=49388b6b-37ff-3765-ba21-177f10d54f77> (viimati vaadatud 24.11.2024).

Wilson, R. (2018). *Nature and young children*. Routledge

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Yudina, E. (2023). *Vygotskian Analysis of Fake Play in Preschools: What Is It and How to Distinguish It from Real Play*. *American Journal of Play*, 15(3). <https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/c/pcigam/viewer/pdf/2rnyudenof?route=details> (viimati vaadatud 12.11.2024).

ÕIGUSAKTID

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). RT I, 29.05.2008, 87

<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917> (viimati vaadatud 3.02.2025)

LISAD

Lisa 1. Intervjuu küsimused lasteaiaõpetajatele

Lugupeetud lasteaiaõpetaja!

Olen Kaia Reinup Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava “Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” üliõpilane ning kirjutan oma bakalaureusetööd teemal “Vabamängu keskkond õppe- kasvatustegevuse toetajana Viljandi valla lasteaiaõpetajate hinnangul”. Sellest lähtuvalt olen koostanud intervjuu küsimustiku, mille eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam vabamängust kui õppeprotsessi toetavast tegevusest ning enda rollist keskkonna kujundajana. Palun Teie abi uurimistöö läbiviimisel. Soovin läbi viia intervjuu Teile sobival ajal ja kohas. Teie arvamus ja ausate vastuste tähtsus hetkeseisust on väga olulised. Intervjuu on anonüümne ning andmeid kasutan vaid uurimuslikul eesmärgil. Intervjuud salvestatakse diktofonile ja see kestab umbes 20 minutit. Salvestust kasutatakse vaid käesoleva bakalaureusetöö koostamisel ning kustutatakse pärast töö valmimist.

Taustaküsimused:

Kui vana Te olete?

Mitu aastat olete lasteaiaõpetajana töötanud?

Mis on Teie haridustase ja mis erialal?

Mis vanuses lastega hetkel töötate?

Millist õppe-kasvatustegevuse plaani kasutate? (nädala-, kuuplaan, projektõpe)

Arusaam vabamängust õppimise osana.

1. Millised on Teie arvates lapse vabamängu iseloomulikud tunnused?
2. Miks on vabamäng lapsele vajalik?
3. Mida Teie arvates laps õpib vabamängus?
4. Kas vabamäng toetab Teie arvates õppekasvatustegevust? Palun põhjendage.
5. Kuidas saab õpetaja toetada lapse õppimist vabamängus?

Keskkonna roll laste vabamängus õppe-kasvatustegevuse toetajana.

1. Kui oluline osa on Teie hinnangul rühmaruumi keskkonnal vabamängus? Palun põhjendage.
2. Kui palju pöörate tähelepanu keskkonna kujundamisel sellele, et keskkond oleks vabamängu toetav?
3. Milline roll on õpetajal füüsilise keskkonna loomisel?
4. Kui palju kaasate lapsi mängukeskkonna loomisesse?
5. Millistest kriteeriumitest lähtute vahendite, mänguasjade valikul ja nende nähtavaks tegemisel (presenteerimisel)?
6. Kuidas hindate oma rühmaruumi kui õppetegevust toetavat keskkonda?

Vabamängu keskkonna kujundamine vastavalt rühmas käsitletavale teemale

1. Kui tihti teete muudatusi rühmaruumis?
2. Milliste kriteeriumite alustel muudate rühmaruumi keskkonda?
3. Kui palju pöörate tähelepanu keskkonna kujundamisel sellele, et keskkond oleks õppe-kasvatustöö teemat toetav?
4. Milliselt hindate vahendite mitmekesisust, mis toetavad käesoleva teema käsitlemist?
5. Kas Te planeerite tööplaanis laste mängu? (vabamängu erinevad liigid kui ka õppemäng).
6. Millistes tegevuskeskustes on võimalik luua vabamängu, mis haakub käsitletava teemaga?
7. Milline on Teie roll vabamängus? (keskkonna kujundaja, mängus osaleja, mängu vaatleja).
8. Kas teostate vabamängu vaatluseid? Kui jah, siis mida täpsemalt vaatlete?
9. Kas soovite veel omalt poolt lõpetuseks lisada?

Lisa 2. Valimi üldandmed

Tabel 3. Intervjueeritavate andmed

Kood	Õpetaja vanus	Tööstaaž lasteaiaõpetajana	Haridus	Laste vanus rühmas	Õppekasvatustegevuse plaan
ÕP1	35	9	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	3-7	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP2	35	4	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	3-5	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP3	42	10	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	5-7	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP4	48	29	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	3-6	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP5	49	30	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	1,5-7	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP6	56	34	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	4-7	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP7	56	32	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	4-5	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP8	45	3	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	4-7	Nädalaplaan
ÕP9	28	6	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	5-6	Kuuplaan, nädalaplaan
ÕP10	27	3	Omandab BA Koolieelse alushariduse õpetaja erialal	5-7	Kuuplaan, projektiplaan
ÕP11	54	2	BA Raamatupidamine	2-5	Kuuplaan

ÕP12	42	2	Keskeriharidus Turismikorraldus	1,5-4	Nädalaplaan, projektiplaan
ÕP13	47	2	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	4-7	Nädalaplaan, projektiplaan.
ÕP14	40	11	MA muusika erialal. BA Koolieelse alushariduse õpetaja	2-7	Projektiplaan
ÕP15	41	6	BA Koolieelse alushariduse õpetaja	4-7	Kuuplaan, projektiplaan