

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas

Anna Pikhof, Vanessa Võsu

EESTI KEELE ÕPPIMIST TOETAVA MÄNGU LOOMINE JA RAKENDAMINE LASTEAIAS

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Katrin Helendi, MA

Narva 2026

AUTORLUSE KINNITUS

Käesoleva töö oleme koostanud iseseisvalt. Kõik kasutatud allikad, teiste autorite ideed, seisukohad ning kirjandusest või muudest allikatest pärit andmed on nõuetekohaselt viidatud. Lõputöö on vormistatud vastavalt Tartu Ülikooli Narva Kolledži lõputööde koostamise ja vormistamise juhendile.

LIHTLITSENTS

Meie, Anna Pikhof ja Vanessa Võsu

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Eesti keele õppimist toetava mängu loomine ja rakendamine lasteaias”, mille juhendaja on Katrin Helendi, reprodutseerimiseks reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. anname 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anna Pikhof, Vanessa Võsu

SUMMARY

The topic of this bachelor's thesis is "Developing and Implementing a Game to Support Estonian Language Learning in Kindergarten". The aim of the study was to develop and implement an educational game in a preschool setting that supports the acquisition of Estonian as a second language and promotes children's speech development. The study was based on the problem that kindergartens lack suitable educational games that correspond to the language proficiency levels of non-native-speaking children and effectively support their language development (Meesak & Uibu, 2025; Aništšenko, 2024).

The research was conducted as a design-based study, during which a prototype of the educational game was developed, refined based on teachers' feedback, and tested in a preschool learning environment. Data were collected through semi-structured interviews with 18 preschool teachers from Ida-Viru County.

The results showed that the developed educational game primarily supported the development of children's vocabulary, while also contributing to the improvement of oral expression, pronunciation, and the emergence of early reading and writing skills. The game also allowed for differentiation according to children's language proficiency levels. According to the teachers' evaluations, the game was well structured, visually clear, and suitable for everyday use both in small groups and in individual activities. It encouraged children's active participation, cooperation, and communication, which are essential for language learning. At the same time, it was emphasized that the successful implementation of the game requires active teacher guidance and the adaptation of activities to children's abilities. Children's reactions to the learning game were positive: they showed interest, were motivated, and particularly enjoyed playful elements such as rolling the dice and using activity cards.

It can be concluded that the developed educational game is an effective tool for supporting the acquisition of Estonian as a second language in preschool education. For further development, it is recommended to expand the range of activity cards and topics, improve the visual design, and create opportunities for involving multiple children simultaneously in the game.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
1. EESTI KEEL TEISE KEELENA.....	9
1.1. Lapse kõne areng koolieelses eas.....	9
1.2. Eesti keele õppimine mitmekeelses keskkonnas ja teise keele omandamise eripärad.....	13
1.3. Mäng kui keeleõppe vahend koolieelses eas.....	19
1.4. Õppemängude didaktilised põhimõtted ja õpetaja roll.....	22
1.5. Keeleõppe mängude tüübid.....	22
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	25
2.1. Eesmärk ja uurimisküsimused.....	25
2.2. Metoodika valik ja kirjeldus.....	25
2.3. Valim ja kirjeldus.....	26
2.4. Uurimisprotseduuri kirjeldus.....	26
3. UURIMISTULEMUSED.....	29
3.1. Õpetajate kirjeldus õppemängu rollist laste keele õppimise toetamisel.....	29
3.2. Õpetajate kirjeldused loodud õppemängu sobivusest ja kasutatavusest lasteaia igapäevatoos.....	29
3.3. Õpetajate kirjeldused laste kogemusest loodud õppemängu kasutamisel.....	31
3.4. Õpetajate ettepanekud loodud õppemängu täiendamiseks.....	32
ARUTELU, JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD.....	34
KOKKUVÕTE.....	36
KASUTATUD KIRJANDUS.....	38
LISAD.....	44
Lisa 1. Prototüübi mängulaua alus.....	44
Lisa 2. Kolme õpetaja tagasiside küsimused prototüübile.....	44
Lisa 3. Lõplik mäng.....	46
Lisa 4. Mängu kirjeldus.....	47
Lisa 5. Intervjuu küsimused õpetajatele.....	48

SISSEJUHATUS

Eestikeelsele õppele üleminek algas 1. septembril 2024 ning vastavalt koalitsioonileppele kestab see kuni aastani 2030. Selle protsessi tulemusel viiakse õppe- ja kasvatustegevus lasteaias täielikult üle eesti keelele. Ülemineku peamine eesmärk on luua võrdsed võimalused ka nendele lastele, kelle kodune keel ei ole eesti keel. Lasteaias toetatakse muukeelsete laste eesti keele omandamist lõimitud õppe- ja kasvatustegevuste kaudu ning vajaduse korral ka sihipäraste keeletegevustega. Haridus- ja Teadusministeeriumi juhendmaterjalides rõhutatakse mängulise tegevuse olulisust keeleõppes, kuna mänguline keskkond tekitab lastes huvi ja õpimotivatsiooni ning aitab suunata tähelepanu pingutuse juurest loomulikumale õppimisele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Üleminek eestikeelsele õppele on suurendanud vajadust õppemängude järele, mis toetaksid eesti keele kui teise keele omandamist ning vastaksid laste keeleoskuse tasemele. Eelkooliealised lapsed omandavad uusi teadmisi peamiselt mängu kaudu, mistõttu on varases keeleõppes eriti oluline kasutada mängulisi tegevusi ja sobivat õppematerjali (Meesak, Uibu, 2025).

Haridusvaldkonnas on korduvalt esile tõstetud, et lasteaedades napib õppemänge, mis vastaksid laste keelelisele tasemele ja toetaksid eesti keele omandamist. Olemasolevat õppevara peetakse sageli ebapiisavaks, vähe paindlikuks ning mitte piisavalt suhtlemisoskust arendavaks (Meesak & Uibu, 2025; Aništšenko, 2024).

Käesoleva töö uurimisprobleem seisnes selles, et eestikeelsele õppele üleminekul on lasteaia igapäevatöös vähe eesti keele kui teise keele omandamist toetavaid õppemänge. Tegemist on arendusuuringuga, mille eesmärk oli välja töötada eesti keele õppimist ja laste kõne arengut toetav õppemäng ning saada ülevaade õpetajate kogemustest ja arvamustest õppemängu kasutamisel lasteaias.

Peamised uurimistöö küsimused on:

1. Kuidas kirjeldavad õpetajad loodud õppemängu rolli laste eesti keele õppimise toetamisel?

2. Kuidas kirjeldavad õpetajad loodud õppemängu sobivust ja kasutatavust lasteaias igapäevatoos?
3. Kuidas kirjeldavad õpetajad laste kogemust loodud õppemängu kohta?
4. Millised on õpetajate ettepanekud loodud õppemängu täiendamiseks?

Antud bakalaureusetöö uudsus seisneb spetsiaalselt koolieelse lasteasutuse laste keeleoskuse arendamiseks loodud uue mängulise eesti keele õppemängu väljatöötamises. Erinevalt olemasolevatest õppematerjalidest, mis ei pruugi alati vastata laste arengulistele vajadustele või õpetajate praktilistele ootustele, pakub loodud õppemäng sihipärast, lapse arengule vastavat ja motiveerivat lähenemist eesti keele omandamisele. Uudsust lisab ka see, et õppemängu arendamisel on arvesse võetud teise keele omandamise eripärasid ning mängulise õppe põhimõtteid. Töös käsitletakse õpetajate tähelepanekuid loodud õppemängu kasutamise kohta, sealhulgas selle kasutusmugavust, praktilisust ja mõju eesti keele arengule.

Töö teoreetiline osa annab ülevaate koolieelse lapse kõne arengust ning sellest, millised tegurid toetavad keelelise väljendusoskuse kujunemist varases eas. Samuti käsitletakse eesti keele õppimist mitmekeelses keskkonnas ja teise keele omandamise eripärasid, mis mängivad olulist rolli muukeelsete laste keeleõppe edukuses. Edasi vaadeldakse mängu kui varajase keeleõppe olulist vahendit ning mänguliste tegevuste mõju laste keeleoskuse kujunemisele. Teoorias käsitletakse ka õppemängude didaktilisi põhimõtteid ja õpetaja rolli nende rakendamisel. Töös käsitletakse uurimistulemusi, esitatakse järeldused ning koostatakse lõplik kokkuvõte. Kogutud andmeid kasutatakse ainult käesoleva lõputöö tulemuste ja analüüsi eesmärgil.

Uurimistöös kasutatavad mõisted:

Keeleõppemäng – käesolevas töös mõistetakse õppemängu kui mängu, mis on keele õpetamisel kasutatav meetod, mille kaudu muukeelne laps saaks loomulikult ja mängulisel viisil õppida keelt (LapsEST, 2023).

Prototüüp - algkuju- tüüp (Eesti Keele Instituut, 2018, lk 730).

Ekspert - mingi ala asjatundja, keda rakendatakse eriteadmisi nõudvate küsimuste lahendamiseks (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009, lk 287).

Fonoloogiline kompetentsus - lapse või keelekasutaja oskust märgata ja kasutada keele helisid. See hõlmab võimet eristada häälikuid ja silpe ning tajuda kõne rütmi, rõhku ja intonatsiooni. Samuti tähendab fonoloogiline kompetentsus arusaamist sellest, kuidas keelehelid moodustavad sõnu ning kuidas neid helisid saab vajadusel muuta või kombineerida (International Literacy Association, 2020).

Keeleomandamise seade - on Noam Chomsky kasutusele võetud mõiste, mis tähistab inimese kaasasündinud võimet keelt omandada. Selle teooria järgi sünnivad lapsed loomuliku valmisolekuga keelt õppima ning nad suudavad keelekeskkonnas kuulnud kõne põhjal mõista ja omandada keele reegleid ka ilma otsese õpetamiseta (Chomsky, 1968).

Teise keele omandamine - käesolevas töös mõistetakse teise keele omandamist olukorda, kus muu emakeelega laps õpib ja omandab eesti keelt.

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) - igapäevane suhtluskeel

CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) - akadeemiline keeleoskus

Sihtkeel - keel, mida õppija soovib omandada või mida kasutatakse õppimise ja suhtluse eesmärgil pärast emakeelt. Keeleõppe ja teise keele omandamise kontekstis tähendab sihtkeel tavaliselt keelt, mida laps või õppija õpib ning milles ta harjutab kuulamist, rääkimist, lugemist ja kirjutamist. Sihtkeel on õppetegevuse keskmes ning selle regulaarne kasutamine toetab keele loomulikku omandamist (Council of Europe, 2001).

Alarühm - tähendab suurema rühma ajutist jaotamist väiksemateks rühmadeks, et toetada laste ealist, arengulist või individuaalset vajadustest lähtuvat õpet ja tegevust. Alarühmades toimivas tegevuses saab õpetaja pakkuda lastele rohkem individuaalset tähelepanu, diferentseerida ülesandeid ning arvestada laste erineva arengutaseme ja keeleoskusega. Alarühmade kasutamine on levinud alushariduses, kuna see võimaldab paindlikumat õppe- ja kasvatustegevuse korraldust ning toetab lapse arengut tõhusamalt (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025; Alushariduse riiklik õppekava, 2025).

1. EESTI KEEL TEISE KEELENA

Käesolev peatükk annab ülevaate eesti keele omandamisest koolieelses eas, teise keelena. Esmalt käsitletakse lapse kõne arengut koolieelses eas, seejärel antakse ülevaade eesti keele õppimisest mitmekeelses keskkonnas ja teise keele omandamise eripäradest.

1.1. Lapse kõne areng koolieelses eas

Tulviste (2008) märgib, et psühholoogid ja keeleteadlased on kõige põhjalikumalt uurinud lapse kõne arengut esimesel kolmel kuni neljal eluaastal, kus keeleline areng on kiire ja mahukas. On teada, et kõne areng ei piirdu varajase lapsepõlvega, vaid jätkub kogu elu vältel. Lapse kõne areng moodustab olulise osa tema üldisest arengust ning on tihedalt seotud nii tajuprotsesside, mõtlemise kui ka suhtlemisoscuse kujunemisega (Argus, Luke 2025).

Leola, Uibu ja Ugaste (2023) rõhutavad, et lapse keelelise arengu kiirus ja kvaliteet sõltub suuresti täiskasvanute suhtlusest lapsega, kui sageli räägitakse ning millisel keelelisel tasemel. Tulviste (2008) toob esile, et 3-4-aastaseks saades on laps valdavas osas omandanud oma emakeele. Selleks ajaks on tema sõnavara arenenud ning ta kasutab emakeele grammatilisi struktuure enamasti korrektselt, kuigi ei oska veel teadlikult sõnastada reegleid, mida kõnes rakendab. Kolmeaastane laps väljendab end juba mitmesõnaliste lausete abil, osaleb aktiivselt vestlustes ning suudab rääkida ka teemadest ja olukordadest. Selles vanuses, kui keel on valdavalt omandatud, muutub keskseks lapse ettevalmistamine kooliks.

Lapse kõne arengut tuleb toetada kõigis igapäevastes tegevustes, sealhulgas mängudes, käelistes tegevustes, liikumis- ja muusikatundides ning ka tavapäraistes olukordades. Kõnearendus tähendab sellise keelekeskkonna loomist, kus laps kuuleb teiste kõnet, mis on korrektne. (Hallap, Padrik 2008).

Argus ja Luke (2025) rõhutavad, et lapse kõne arengut mõjutavad nii tema üldine, sealhulgas kognitiivne areng, kui ka keskkond, milles laps kasvab ja keeleliselt areneb. Keele omandamisel on nii eri keelte kui ka erinevate laste puhul teatavad sarnasused, kuid omandamise tempo ja kulg võivad varieeruda, need erisused tulenevad nii lapse individuaalsetest arengulistest iseärasustest kui ka keelelisest kasvukeskkonnast.

Kõne arengu perioodid:

Tabel 1. Lapse kõne arengu peamised perioodid sünnist koolimineku

Periood	Lapse vanus
Koogamine	u 2-6 elukuud
Lalisemine	u 6-12 elukuud
Üksikute tervikuna omandatud üksuste/sõnavormide kasutamine	u 1-2 eluaastat
Grammatika ja sõnavara varane areng	u 2-3 eluaastat
Grammatikasüsteemi ja sõnavara täiustamise periood	u 3-7 eluaastat

Allikas: <https://sisuloome.e-koolikott.ee/node/26562>. Autorite koostatud tabel e-Koolikoti õppematerjali põhjal.

Kõneorgani teooria kohaselt, Chomsky, Lennebergi, Fodori ja teiste sama mõtteviisi esindajate järgi, sünnib laps üldiste teadmistega keele struktuuri kohta, kuigi ta ei suuda neid teadmisi varases eas veel teadlikult väljendada. Selle lähenemise järgi on keele keerukate reeglite kiire ja ühesugune omandamine võimalik seetõttu, et inimesel on bioloogiliselt ette määratud mehhanism keele õppimiseks, mida Chomsky nimetab keeleomandamise seadmeks (language acquisition device). Lapsed omandavad keele tavaliselt ilma otsese juhendamiseta ning seda juba varajases eas. Lapsed kellel esinevad ka kognitiivsed või vaimsed häired saavutavad keelekasutuses oskuse. Lennebergi järgi eksisteerib keele omandamiseks kriitiline periood, mis ulatub ligikaudu pooleteisest eluaastast kuni puberteedini. Selle ajavahemiku jooksul on lapsel bioloogiliselt soodsaimad tingimused keele omandamiseks. Keele omandamisel on sensitiivne periood, see on periood millel on kõige kergem omandada keelt. Fonoloogilise pädevuse kujunemiseks teises keeles peetakse optimaalseks perioodiks aega enne 4. eluaastat, kui lapse võime eristada emakeeles puuduvad häälikuid on veel väga hästi arenenud. Pärast seda vanust see oskus väheneb, ning hilisemas eas jääb omandatud võõrkeelde sageli märgatav aktsent (Tulviste, 2008, lk 44).

Kognitiivse teooria kohaselt, mida on arendanud Jean Piaget, Sinclair-de Zwart jt, on keele omandamine tihedalt seotud lapse kognitiivse arenguga. Teooria esindajad rõhutavad, et laps

osaleb keele omandamises loovalt ja aktiivselt, avastades keelereegleid iseseisvalt. Kognitiivset arengut peetakse lingvistilise arengu piiravaks ja suunavaks aluseks. Teatud keelestruktuuride kasutamine nõuab vastavate kognitiivsete oskuste või vaimsete protsesside olemasolu, mis võimaldavad neid struktuure mõista ja rakendada. Lapsel on kergem omandada sõnade mitmust, kuna sõnade eri tähendused, olgu need ühe või mitme objekti või nähtuse kohta on keelekasutuses otseselt jälgitavad (Tulviste, 2008, lk 44).

Sotsiaalse interaktsiooni teooria järgi omandab laps keelt suhtluses teiste inimestega ning keele õppimise peamine eesmärk on suhtlemine. Vanemad suhtlevad lapsega, peegeldades ja matkides tema liigutusi, naeratust ja häälightsusi pidades neid lapsepoolseteks vastusteks. Hoidekeelele ehk lapsega suhtlemisel kasutatavale keelele hakati omistama olulist rolli keele omandamise protsessis. Hoidjakeeles kõneldakse lapsega aeglasemas tempos ja selgema intonatsiooniga, kasutatakse lihtsustatud lauseehitust, lühemaid lausungeid ning pikemaid ja sagedasemaid pause. Jutt keskendub tavaliselt objektidele ja inimestele, mis on lapse vaate ulatuses või haarde kaugusel. Keele omandamine eeldab, et lapsega suheldakse hoidjakeeles, sest üksnes pealtkuulamisest ei piisa, et laps suudaks keelt omandada (Tulviste, 2008, lk 44).

Fonoloogiline tasand on lapse kõne arengu üks keskseid aluseid, hõlmates nii häälikute kuulmist kui ka nende moodustamist. Fonoloogiline süsteem kujuneb järk-järgult ning mõjutab otseselt lapse võimet keelt mõista ja kasutada. Fonoloogiline pädevus ei tähenda üksnes häälikute õiget hääldamist, vaid ka oskust eristada kõlaelemente, tajuda kõne rütmi, intonatsiooni ja sõnade kõlalist struktuuri. Hallap ja Padrik (2008) rõhutavad, et fonoloogiline areng on tihedalt seotud lapse kuulamisoskuse ning kõne motoorika kujunemisega, mis arenevad paralleelselt ja toetavad teineteist. Häälikuline tajumise kujuneb varakult ning loob aluse nii korrektsel hääldusoskusele kui ka hilisemale foneemiteadlikkusele, mis on vajalik kirjaliku keele omandamiseks. Fonoloogiline tasand moodustab lapse keelelise arengu vundamendi, toetades nii suulist suhtlemist kui ka lugema- ja kirjutama õppimist (Hallap & Padrik, 2008, lk 63 - 78).

Leksikaalne tasand hõlmab lapse sõnavara kujunemist, sõnade tähenduste mõistmist ning nende kasutamist erinevates suhtlusolukordades. Sõnavara areng on üks keele omandamise keskseid komponente, kuna just sõnade abil saab laps oma kogemusi mõtestada, mõtteid väljendada ja teiste kõnest aru saada. Sõnavara areneb esmalt passiivses vormis laps mõistab rohkem sõnu, kui ta ise suudab kasutada, kuid aktiivne sõnavara kasvab koos lapse tegevuste ja sotsiaalsete kogemustega. Varases eas omandab laps peamiselt konkreetseid ja igapäevaseid mõisteid, millele hiljem lisanduvad abstraktsemad sõnad, omadused ja kategooriad. Leksikaalse arengu oluline osa

on semantiliste seoste loomine, mis võimaldab lapsel mõista, et sõnadel on kindlad tähendused ning need on omavahel seotud. Nii ei seisne sõnavara kasv üksnes uute sõnade lisandumises, vaid hõlmab ka tähenduste täpsustamist ja laienemist koos lapse kognitiivse arengu ja maailmapildi kujunemisega. Hallap ja Padrik (2008) rõhutavad, et leksikaalne areng on dünaamiline ja individuaalne protsess, mis areneb kogu lapsepõlve vältel (Hallap & Padrik, 2008, lk 51 - 62).

Grammatiline tasand kirjeldab lapse võimet kasutada keelesüsteemi reegleid, mis kujundavad sõnade vormi ja lauseehitust. Selle areng on pikk ja mitmetahuline protsess, mis eeldab nii keele struktuuri mõistmist kui ka oskust seda erinevates suhtlusolukordades rakendada. Hallap ja Padrik (2008) rõhutavad, et grammatika kujunemine on tihedalt seotud lapse kognitiivse küpsemise ning sõnavara ja fonoloogilise tasandi arenguga. Grammatiline areng algab juba siis, kui laps kasutab esimesi kahe- ja kolmesõnalisi väljendeid. Need varased laused on lihtsa ülesehitusega ja põhinevad peamiselt sõnade järjestusel. Aja jooksul muutub lapse keelekasutus keerukamaks: ta omandab erinevaid sõnavorme, nagu käänded, pöörded ja ajavormid. Lisaks vormiõppele areneb lapsel oskus kasutada grammatilisi reegleid paindlikult ja kontekstile vastavalt. Laps mõistab, et sõna kuju ja lause tähendus võivad muutuda sõltuvalt lauseehituslikust rollist või sõnajärjest (Hallap, Padrik, 2008, lk 38 - 50).

Pragmaatiline tasand kirjeldab lapse oskust kasutada keelt nii, et suhtlus oleks olukorrale ja vestluspartnerile sobiv. See tähendab, et laps õpib mõistma, millal ja kuidas vestlust alustada, kuidas teemat hoida ning kuidas teistele reageerida. Lisaks verbaalsetele oskustele kuulub pragmaatika alla ka mitteverbaalne suhtlus, mis aitab lapsel mõista suhtluse tähendust ja partneri kavatsusi. Pilkkontakt, kehakeel ja hääletoon toetavad lapse võimet tõlgendada suhtlusolukordi ning annavad olulist lisainfot sõnalise väljenduse kõrvale. Jutustamisoskus on pragmaatilise arengu oluline osa. Selle käigus õpib laps sündmusi loogilises järjestuses esitama, nende vahel seoseid looma ning kasutama sidusat ja arusaadavat keelt (Hallap, Padrik, 2008, lk 20 - 37).

Kirjaliku kõne eeldused hõlmavad oskusi ja teadmisi, mis loovad aluse lugema ja kirjutama õppimisele ning kujunevad juba koolieelses eas. Need oskused on tihedalt seotud lapse fonoloogilise, leksikaalse ja kognitiivse arenguga ning arenevad loomulikult igapäevase suhtluse ja mängu kaudu. Kirjaliku kõne eelduste keskne komponent on foneemiteadlikkus lapse oskus mõista, et sõnad koosnevad silpidest ja häälikutest ning neid saab teadlikult kasutada. Foneemiteadlikkus toetab otseselt lugema õppimist, kuna lugemine põhineb sõnade kõlalise struktuuri sidumisel kirjalike sümbolitega. Olulist rolli mängivad ka kuulamis- ja

tähelepanuoskused, mis võimaldavad lapsel keskenduda kõnehelidele ning eristada sarnaseid häälikuid (Hallap, Padrik, 2008, lk 51 - 78).

Eestis on kooliealiste laste arengu ja õppe korraldus seatud riikliku õppekava alusel, mis on kehtestatud Vabariigi Valitsuse määrusega. Õppekava kirjeldab, millised oskused ja teadmised peaks laps omandama enne kooli ning milliseid arengusuundi tuleb lasteaias järjepidevalt toetada. Riiklik õppekava annab selged suunised nii keelelise, sotsiaalse kui ka kognitiivse arengu toetamiseks ning määrab, millisel tasemel peaks laps suutma keelt kasutada erinevates suhtlusolukordades (Alushariduse riiklik õppekava, 2025).

Koolieelses eas laste kõne arengu toetamiseks on Eestis välja töötatud mitmeid juhendmaterjale, mis aitavad nii õpetajatel, eripedagoogidel kui ka lapsevanematel mõista kõne arenguetappe ja planeerida sobivaid tegevusi. Kõne arengu teoreetilise tausta ja praktiliste juhiste mõistmiseks kasutatakse laialdaselt Hallapi ja Padriku juhendmaterjale, mis käsitlevad kõne arengutasandeid ning pakuvad ülevaadet, kuidas keeleline areng koolieelses eas kulgeb (Hallap & Padrik, 2008).

Praktilise töö toetamiseks on loodud mitmeid materjale Haridus- ja Noorteameti (endise Innove) poolt. Need juhendid keskenduvad lapse arengu jälgimisele, kõne arengu hindamisele ning erivajadustega laste toetamisele. Materjalid sisaldavad konkreetseid tegevussoovitusi, arengukirjeldusi ja käsiraamatuid (Haridus- ja noorteamet, i.a).

Lisaks ametlikele juhenditele on oluline ressurss E-koolikott, kuhu on koondatud mitmesugused õppematerjalid kõne arengu toetamiseks. Seal leidub nii teoreetilisi ülevaateid kui ka praktilisi harjutusi, mis aitavad arendada sõnavara, hääldust, jutustamisoskust ja suhtlemisoskust. E-koolikoti materjalid on vabalt kättesaadavad (Haridus- ja teadusministeerium).

1.2. Eesti keele õppimine mitmekeelses keskkonnas ja teise keele omandamise eripärad

Haridus- ja Teadusministeerium (2024) on rõhutanud, et eestikeelse hariduse kättesaadavus tuleb tagada ka neile lastele, kelle kodune keel ei ole eesti keel. Oluline on, et lapsed saaksid alushariduses piisava eesti keele oskuse, mis võimaldab neil toime tulla eestikeelses õpikeskkonnas, jätkata haridusteed eesti keeles ning lõimuda ühiskonna kultuuri- ja väärtusruumi. Lasteaedades toetatakse muukeelsete laste eesti keele omandamist lõimitud õppe- ja kasvatustegevuste kaudu. Lapse keeleoskus areneb kõige paremini igapäevases suhtluses, kuid teises keelekeskkonnas võivad esineda suhtlemist takistavad barjäärid. Probleemid võivad

tuleneda ebapiisavast keeleoskusest, hirmust teha vigu või stressist, mis kaasneb uude keelekeskkonda kohanemisega. Täiskasvanu toetav, rahulik ja julgustav käitumine aitab neid raskusi märkimisväärselt vähendada ja loob lapsele turvalise õpikeskkonna.

Arusaam, et ajul on keele omandamiseks piiratud maht ning iga uus keel tõrjub eelneva välja, ei ole põhjendatud. Erinevad keeled ei konkureeri omavahel ega vähenda üksteise kasutusvõimalusi, vaid võivad toimida paralleelselt ja üksteist täiendada. Mitme keele samaaegne õppimine võib toetada lapse üldist keelelist arengut ja avardada tema väljendusoskust (Tuul, Kirbits & Kinkar, 2011).

Kakskeelsusel ja kognitiivsel arengul nähakse sageli positiivseid seoseid, mis võivad avalduda lapse mõtlemise ja õppimisvõime mitmekülgsemas arengus. Järk-järguline keele omandamine tähendab, et ühe keele õppimine eelneb teisele. Esimeste keelte omandamise oluliseks vanusepiiriks peetakse tavaliselt kolmandat eluaastat. Kõige intensiivsem keeleline areng toimub 18. ja 36. elukuu vahel, mil kujunevad omandatava keele või keelte baasteadmised. Selles vanuses lasteaeda sattunud laps võib omandada uue keele paralleelselt emakeelega. Lapse keelelist arengut mõjutab nii see, kui palju erinevaid keeli teda ümbritseb, kui ka see, millise kvaliteediga need keeled on. Lasteaia roll on toetada lapse emakeele edasist arengut samal ajal, kui ta omandab uut keelt. Kodus ja lasteaias kujunevad keeled erinevalt, sest keskkonnad pakuvad eri suhtlusvõimalusi. Nii tekib loomulik sõnavara jaotus teemade vahel, mis on ühes või teises keskkonnas rohkem esindatud. Emakeele arengu toetamine lasteaias aitab kaasa lapse üldisele keelelisele ja isiksuslikule kasvule (Benckert, Håland & Wallin, i.a.).

Muust rahvusest lapsevanemad, kes ei valda eesti keelt, ootavad sageli, et laps omandaks eesti keele lasteaia kaudu. Sageli rõhutatakse vajadust, et laps suhtleks lasteaias eesti keeles, et tagada sujuv üleminek eestikeelsesse kooli. Keeleõppe kontekstis pannakse suur rõhk lasteaia ja õpetaja rollile, kes pakuvad lapsele igapäevast keelekeskkonda. Samal ajal on lapse keelelise arengu seisukohast oluline ka vanemate toetav hoiak ning nende valmisolek väärtustada ja soodustada kohaliku keele õppimist (Tuul, Kirbits & Kinkar, 2011).

Lapsed omandavad uue keele kiiresti, kui nad tegutsevad loomulikus keelekeskkonnas. Kõigepealt kujunevad välja igapäevase suhtluse jaoks vajalikud väljendid, nagu tervitused,

hüvastijätud, palved ja lihtsate juhiste mõistmine. Sõnavara laiendamist ja kinnistamist toetavad hästi lasteaia igapäevased rutiinid, näiteks sööma või õue minek. Keele arengule aitavad kaasa ka mängulised tegevused, sealhulgas laulud, luuletused, laulumängud ja muud keelelise rütmi ning kõlamustri tunnetamist soodustavad tegevused. Lihtsad riimid ja liisusalmid toetavad lisaks sõnavarale ka keele rütmi omandamist (Tuul, Kirbits & Kinkar, 2011).

Teise keele õppimiseks ei ole olemas ühte kindlat meetodit, mis sobiks kõigile ja annaks alati sama hea tulemuse. Välja on kujunenud mõned üldised põhimõtted, mis aitavad keelt paremini omandada. Kõige tõhusam on õppida keelt olukordades, mis on mitmekesised, mängulised ja seotud päriseluga. Õppija edeneb paremini siis, kui ta saab tegeleda ülesannetega, mis on huvitavad, jõukohased ja nõuavad aktiivset osalemist ning suhtlemist (Kitsnik, 2021).

Larsen-Freeman ja Anderson (2011) kirjeldavad erinevaid keeleõppe teooriaid ja meetodeid, mille hulgas on üks vanimaid Grammar-Translation (grammatika-tõlge) meetod. Selle meetodi eesmärk on aidata õppijal õpitavat keele teksti paremini mõista. Õppimine keskendub sellele, et õppijad omandaksid grammatikat ja sõnavara. Õpetaja selgitab reegleid, toob näiteid ning õppijad harjutavad neid, luues ise uusi lauseid. Suur osa tunnist toimub emakeeles ning tüüpilised ülesanded on tekstide tõlkimine mõlemat pidi. Õpetaja on õppeprotsessis juhtivas rollis ning tähelepanu on peamiselt täpsusel, õigekirjal ja grammatilistel vormidel. Kuigi see lähenemine ei toeta eriti suulise suhtluse arengut, sobib see hästi õppijatele, kes tunnevad end mugavalt selge ja reeglipõhise õppimisviisi juures (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Teise keele omandamise üheks traditsiooniliseks lähenemiseks peetakse audiolingvaalset meetodit. Selle keskmes on kordused ja suulised harjutused, mille eesmärk on kujundada õppijas automaatsed keelelised reaktsioonid. Meetod eeldab intensiivset kuulamist ja imiteerimist, et keele struktuurid kinnistuksid läbi praktika. Audiolingvaalses meetodis ei õpetata grammatikat reeglite kaudu, vaid õppijad omandavad keele mustreid dialoogide, drillide ja korduva harjutamise abil. Kuna lähenemine põhineb käitumuspsühholoogial, kasutatakse emakeelt vähe ning rõhk on kuulamisel ja rääkimisel, mitte reeglite selgitamisel. Meetod on kasulik siis, kui eesmärk on kiiresti omandada põhiväljendeid ja arendada suulist ladusust (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Direct Method ehk otsene meetod on lähenemine, mis rõhutab suulist keeleoskust ja püüab luua võimalikult loomuliku keelekeskkonna. Selle põhimõte on õppida võõrkeelt sarnaselt emakeele omandamisele, kasutades pidevat kuulamist, rääkimist ja otsest kokkupuudet sihtkeelekeskkonnaga. Õppimisel kasutatakse ainult õpitavat keelt ning tähendust selgitatakse piltide, žestide ja näidete abil. Grammatikat ei õpetata reeglite kaudu, vaid õppijad avastavad mustreid dialoogide, küsimuste ja rollimängude kaudu. Meetodi eesmärk on arendada loomulikku suulist väljendusoskust, selget hääldust ja kiiret reageerimist. Sellest lähenemisest kujunes hiljem välja suhtluspõhine keeleõpe, mis ühendab intuiitivse omandamise ja süsteemse teadmiste kujundamise (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Käsitäitmismeetod (Total physical response - TPR) keskendub peamiselt kuulamisoskuse ja mõistmise arendamisele enne aktiivset rääkimist. Õppija kuulab õpetaja antud käsklusi, näiteks tõuse püsti või võta raamat, ning reageerib neile liigutuste kaudu. TPR-i kasutatakse sageli keeleõppe alguses või koos teiste lähenemistega, mis keskenduvad keele kasutamisele suhtlemises ja annavad õppijale rohkem võimalusi arendada ka keerukamaid oskusi (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Vaikne meetod ehk Silent Way on lähenemine, mis rõhutab õppija iseseisvust ja aktiivset rolli keele omandamisel. Selle meetodi järgi õpivad õppijad keelt tõhusamalt siis, kui nad peavad ise mõtlema, katsetama ja järeldusi tegema. Selles meetodis püüab õpetaja rääkida võimalikult vähe ning kasutab erinevaid vahendeid, mis aitavad õppijatel ise keelt avastada ja suhtlust suunata. Õppijad peavad ise proovima, eksima ja üksteist toetades lahendusi leidma. Vaikne meetod rõhutab õppija vastutust oma õppimise eest ning näeb õpetajat pigem juhendajana kui teadmiste edasiandjana (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Larsen-Freeman ja Anderson (2011) toovad välja ka Community Language Learning ehk ühisõppe meetodi, mis keskendub õppijate emotsionaalsele turvatundele ja grupi toetusele. Selle lähenemise aluseks on nõustamismudel, kus õpetaja on pigem toetaja ja suunaja ning õppija roll sarnaneb kliendile, kes vajab abi ja julgustust. Meetod rõhutab, et keeleõpe on tundlik protsess, mis eeldab turvalist õhkkonda ja üksteise toetamist. Tunnis istutakse sageli ringis ning õppijad saavad oma mõtteid esmalt väljendada emakeeles, enne kui õpetaja aitab need sihtkeelde edasi anda. Õpetaja tõlgib õppijate ütlused sihtkeelde ja salvestab need, et õppijad saaksid hiljem kuulata, korrata ja järk-järgult üha rohkem sihtkeeles rääkida. Meetodi eesmärk on vähendada

õppijate ärevust, toetada loomulikku suhtlust ja aidata õppijal võtta suurem vastutus oma õppimise eest (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Eklektiline lähenemine ei tugine ühele kindlale metoodikale, vaid ühendab erinevate meetodite tugevusi. Selle mõtteviisi aluseks on arusaam, et ükski meetod ei sobi kõigile õppijatele ega igasse õpisisituatsiooni. Seetõttu valib õpetaja iga tunni jaoks just need võtted, mis toetavad kõige paremini konkreetse rühma eesmärke, taset ja vajadusi (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Communicative Approach ehk kommunikatiivne keeleõpe on üks levinumaid lähenemisi, mille peamine eesmärk on arendada õppija suutlikkust keelt kasutada tegelikes suhtlusolukordades. Selles lähenemises keskendutakse sellele, et õppija oskaks küsida, vastata, selgitada, arutleda ja väljendada oma mõtteid tähendusrikkalt. Communicative Approach arendab nii suulist kui ka kirjalikku keelekasutust ning toetab õppija iseseisvust, loovust ja praktilist suhtluspädevust (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Ülesandepõhine keeleõpe (Task-Based Language Learning - TBLT) keskendub keele kasutamisele päriselu ülesannete täitmisel ja suhtlusülesannete lahendamisel. Õppijad täidavad tähendusrikkaid ülesandeid, töötades paarides või rühmades ja kasutades keelt nii hästi kui oskavad. TBLT toetab loomuliku suulise ja kirjaliku suhtlemisoskuse kujunemist, rõhutades tähenduse loomist ja mõtestatud suhtlust (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Sisupõhine õpe (Content-Based Learning) on keeleõppemeetod, kus keelt omandatakse päris teemade kaudu, näiteks teaduse, ajaloo või kultuuri käsitlemisel. Teemakohased tekstid, videod, arutelud ja ülesanded aitavad õppijal keeleni jõuda loomulikult sisu mõtestamise käigus. Grammatikat ja sõnavara käsitletakse vaid siis, kui need on vajalikud teema paremaks mõistmiseks (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Suggestopedia ehk sugestiivõpe keskendub lõõgastunud ja pingevaba õpikeskkonna loomisele, et õppijad saaksid keelt omandada loomulikumalt ja kiiremini. Sageli kasutatakse rollimänge, mis aitavad õppijatel vabamalt suhelda. Õpetaja loeb ette pikemaid dialooge või tekste, taustal mängib klassikaline muusika ning grammatika ja sõnavara on põimitud teksti sisse, mitte esitatud eraldi harjutustena. Hiljem arutatakse dialoogi sisu ja tehakse kergeid ülesandeid, kuid rõhk jääb positiivsele kogemusele, mitte vigade parandamisele (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Loomulik lähenemine (Natural Approach) eeldab, et keelt omandatakse esmalt rohke arusaadava sisendi kaudu ning rääkimine kujuneb välja alles hiljem. Grammatika ei ole eraldi õppeosa, vaid

kujuneb välja selle kaudu, mida õppija kuuleb ja loeb. Lähenemine sobib eriti hästi algtasemele ja neile, kes vajavad enne rääkimist rohkem kuulamist (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Leksikaalne lähenemine (Lexical Approach) lähtub ideest, et keelt omandatakse kõige tõhusamalt terviklike väljendite, sõnapaaride, tüüpiliste kombinatsioonide ja fraaside kaudu, mitte üksikuid sõnu või grammatikareegleid eraldi õppides (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Mitmekeelses keskkonnas õppivate laste puhul on eesti keele omandamisel oluline Jim Cumminsi loodud eristus BICS-i ja CALP-i vahel. Cummins (2008) selgitab, et igapäevane suhtluskeel ja akadeemiline õppekeel arenevad erinevalt ning nõuavad erinevaid mõtlemisoskusi. BICS tähendab lapse oskust suhelda loomulikult ja vabalt igapäevastes olukordades. CALP viitab akadeemilisele keeleoskusele, mis eeldab keerukamate mõtete mõistmist, info läbi töötamist ning keele kasutamist. Need kaks keeleoskuse tasandit on arenguliselt ja funktsionaalselt eristatavad. Laps võib saavutada suhtluskeeles ladususe üsna kiiresti, kuid akadeemilise keele omandamine on märksa pikem protsess, mis nõuab süsteemset keelelist ja kognitiivset toetust. Selline eristus on oluline kuna muukeelsetel lastel tuleb omandada eesti keel nii suhtlus- kui ka õppekeelena. BICS saavutatakse tavaliselt 1-2 aastaga peale keelekeskkonda saabumist kuid CALP saavutamine võtab üldjuhul 5-7 aastat kuid mõnikord ka kauem (Cummins, 2008).

Toetavad strateegiad (Padrik & Hallap, 2008) soovivad kujundada lapsele rikkaliku ja arendava kõnekeskkonna (lk 7-18), kus täiskasvanu on aktiivne keeleline eeskuju ja suhtluse suunaja, kasutades lapse ütluste loomulikku laiendamist ja luues olukordi, mis tekitavad tegeliku vajadust kõne kasutada (lk 17-18). Strateegiate keskmes on igapäevategevustesse lõimitud suhtlemine, mäng, käelised tegevused, liikumine ja rutiinsed toimingud ning üks-ühele suhtlus (lk 18-20).

Autorid rõhutavad dialoogi, rollimängude ja dramatiseeringute kasutamist, mis toetavad nii pragmaatiliste oskuste arengut, kui ka lapse võimet kohandada oma kõne suheldes erinevate inimestega (lk 20-37). Olulisel kohal on tekstiloomine, piltide kirjeldamine, sündmuste järjestamine ja jutustamisoskuse arendamine (lk 24-37).

Strateegiad soovivad kujundada ka grammatika arengut analoogia alusel, kasutades pilditööd, valikülesandeid, lausemalle ja loomulikku vormide kordumist (lk 38-50). Lisaks rõhutatakse sõnavara süsteemset arendamist rühmitamise, liitsõnade, antonüümide ja sünonüümide otsimise ning sõnade tähenduse täpsustamise kaudu (lk 51-61).

Tähtsal kohal on fonoloogilise teadlikkuse ja häälduse toetamine keelemängude, rütmiharjutuste, konsonantühendite treeningu ja välte eristamise kaudu (lk 62-67). Samuti rõhutavad autorid lugemis- ja kirjutamiseelsete oskuste kujundamist (lk 68-79).

1.3. Mäng kui keeleõppe vahend koolieelses eas

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava rõhutab, et mäng on eelkooliealise lapse peamine tegevus ning ühtlasi keskne viis, mille kaudu toimub õppimine ja areng. Õppekava kohaselt peab kogu õppe- ja kasvatustegevus põhinema mängul, sest just mänguline tegutsemine loob lapsele loomuliku ja arengut toetava keskkonna. Mängu kaudu kujunevad lapse üldoskused kui ka kõne- ja suhtlemisoskus. Mänguline tegevus soodustab lapse keelelist arengut, andes talle võimaluse oma mõtteid väljendada, uusi sõnu õppida ning keelt erinevates suhtlusolukordades kasutada (Alushariduse riiklik õppekava, 2025).

Õpetaja teadlikult kavandatud mängutegevused loovad lastele keskkonna, kus õppimine ja sotsiaalsete oskuste kujunemine toimuvad eesmärgipäraselt. Sellistes tegevustes saavad lapsed harjutada suhtlemist, rollide jagamist ja koostööd, mis on olulised nii keelelises kui ka sotsiaalses arengus. Mängu kaudu puutuvad lapsed kokku olukordadega, mis toetavad konkreetse sõnavara omandamist, näiteks tegevuste kirjeldamist, vahendite kasutamist või kaaslaste juhendamist. Õppemängud aitavad kujundada keelelist teadlikkust, laiendada sõnavara ning mõista ja kasutada grammatilisi struktuure. Õpetaja ülesanne on hinnata laste teise keele oskuse taset ning valida mängud, mis toetavad nende arenguvajadusi ja loovad võimalusi keele kasutamiseks loomulikes suhtlusolukordades (Tuul, Kirbits & Kinkar, 2011).

Keeleõppemängud pakuvad muukeelsetele lastele võimaluse omandada sihtkeelt olukordades, mis on neile motiveerivad ja emotsionaalselt turvalised. Mängu kaasahaarav iseloom loob tingimused, kus laps saab keelt kasutada pingevabalt, katsetades uusi väljendeid ning kinnistades juba tuttavaid sõnu. Mängu korduvad tegevused ja selged reeglid aitavad lapsel märgata keele mustreid ning arendada kuulamis- ja kõnelemisoskust (Meesak, 2023 LapsEST). Kärtner jt (2006) rõhutavad, et koolieelses eas lapsed ei omanda keelt teadliku õppimise kaudu, vaid eelkõige mängu ja praktilise tegevuse käigus. Lapse jaoks on keeleõpe seotud tema igapäevaste kogemuste ja tegevustega ning seetõttu on oluline kasutada õpetamisel mängulisi, tähenduslikke ja lapsele arusaadavaid tegevusi. Autorid toovad esile, et keele omandamine on tõhusam, kui see toimub loomulikes suhtlusolukordades, kus laps saab keelt aktiivselt kasutada ja läbi tegevuse katsetada.

Varase lapsepõlve õppekavas on mäng kesksel kohal, sest see toetab lapse arengut mitmes valdkonnas, sealhulgas füüsilises, emotsionaalses, kognitiivses ja sotsiaalses. Mängu kaudu saab laps väljendada oma mõtteid ja tundeid, katsetada erinevaid rolle ning luua seoseid ümbritseva maailmaga. Mänguolukorras tegutseb laps sageli oma tavapärasest arengutasemest kõrgemal, mis muudab mängu oluliseks vahendiks uute teadmiste ja oskuste omandamisel. Mäng toetab lapse eneseväljendust, probleemilahendusoskust ja loovust ning loob aluse hilisemale õpiedule. Selline arusaam haakub seisukohaga, et mäng on koolieelses eas lapse loomulik õppimisviis, mis toetab nii keelelist arengut kui ka suhtlemisoskuse ja üldoskuste kujunemist (Ugaste et al. 2019, lk 208).

Lapse arengus on mängul keskne roll ka sotsiaalsete oskuste kujunemisel, sest mäng pakub loomulikke olukordi, kus laps saab harjutada suhtlemist ja koostööd. Mängu käigus õpib laps märkama teiste laste vajadusi, reageerima erinevatele suhtlusviisidele ning kohandama oma käitumist vastavalt mängu kulgemisele. Koosmängimine eeldab mitmete osaoskuste olemasolu, sealhulgas oskust sõbralikult suhelda, mängu alustada ja selles püsida, järgida kokkuleppeid, väljendada oma arvamust ning lahendada erimeelsusi. Samuti kuulub sotsiaalsete oskuste hulka võime tulla toime nii võidu kui ka kaotusega, mis on lapse emotsionaalse arengu seisukohalt oluline. Kõik lapsed ei valda neid osaoskusi võrdselt ning sageli esineb mõnes valdkonnas arenguvajadusi, mis vajavad täiendavat toetust. Koosmängimise oskused kujunevad järk-järgult ning nende arengut toetab igapäevane mänguline suhtlus eakaaslastega, mis pakub lapsele võimalusi katsetada ja kinnistada erinevaid sotsiaalseid käitumisviise (Krips, 2024, lk 95).

Sõnalised õppemängud toetavad laste kõne arengut, sest neis on keskne koht lapse enda rääkimisel ja mõtete väljendamisel. Sellistes mängudes saavad lapsed harjutada hääldust, grammatiliste vormide kasutamist ja lauseehitust, mis aitab kujundada selget ja arusaadavat kõnet. Sõnalised mängud valmistavad lapsi ette ka lugema õppimiseks, kuna need tutvustavad häälikuid ja sõnade ülesehitust (Nugin & Õun, 2017, lk 203-206).

Harsono (2007) ja McKenzie (2014) on välja toonud, et õppevara visuaalne kujundus mängib olulist rolli õppijate tähelepanu köitmisel ning tõhusa õppimise toetamisel. Nende hinnangul ei piisa üksnes tekstilisest infost, vaid kvaliteetne õppevara peaks sisaldama ka asjakohaseid illustratsioone, mille abil õppijad saavad loodud sisuga paremini suhestuda ja seda mõtestada. Kitsnik (2018) ning Padrik ja Hallap (2020) rõhutavad, et ülesanded peavad toetama

muukeelseid lapsi nii teadmiste kui ka oskuste omandamisel nii ,et see mida nad omandavad saaksid nad kasutada oma igapäevastes suhtlus- ja elusituatsioonides.

Teise keele õppeks kasutatakse lasteaias näiteks lõbusaid ja kaasahaaravaid sõnamänge, mis aitavad õppida ja meelde jätta sõnu ning omandada õigeid tähendusi. Need on mängud, kus lapsed peavad sõnades ära arvama tähti, tundma ära sõnu või fraase, saavad kirjeldada sündmusi, väljendada oma kavatsusi ning lisada omi mõtteid (Mercer ja Dawed, 2014).

Probleemiks võib osutuda aga see, et sageli ei ole keeleõppemängud koostatud spetsiaalselt teise keele õppeks ega sobi laste keeletasemele. Keeleõppeks sobivate mängude kujundamisel on oluline mõista, kui hästi lasteaiaõpetajad tajuvad olemasolevate mängude sobivust eesti keele kui teise keele õpetamiseks ning milliseid omadusi nad mängude puhul oluliseks peavad (Mercer ja Dawed, 2014).

Mäng on olulise tähtsusega tegevus varase lapsepõlve õppekavas. See mõjutab lapse füüsilist, emotsionaalset, kognitiivset ning sotsiaalset arengut. Mängu kaudu annavad lapsed edasi oma ideid ja tundeid ning saavad teadmisi neid ümbritsevast maailmast, st sisemiselt motiveeritud ning interpreteeritud lapse kogemustest lähtuvalt. Mängu käigus süüvivad lapsed tavaliselt põhjalikult oma tegevusse, see tegevus on korduv ning peegeldab tegelikkust. (Niilo & Kikas, 2008, lk 120) Lapse arengu seisukohast on tähtsad nii mängimine üksinda, vanemate inimeste (lapsest kompetentsemate) toel kui koos eakaaslastega. Mängides kogetakse uuesti seda, mida on juba õpitud. Mängul on oluline roll lapse varasemate kogemuste mõtestamisel ja nende põhjal uute oskuste kujundamisel. Mänguolukorras saab laps turvaliselt läbi proovida käitumisviise ja tegevusi, mida ta on kohanud igapäevastes olukordades, ning seeläbi kinnistada nii praktilisi kui ka sotsiaalseid oskusi. Mäng pakub lapsele võimaluse katsetada erinevaid tegutsemisviise, teha valikuid ja näha oma tegude tagajärgi, mis toetab tema iseseisvuse ja eneseregulatsiooni arengut. Selline kogemuste kordamine ja ümbertöötamine aitab lapsel paremini mõista ümbritsevat maailma ning kujundada oskusi, mida ta vajab igapäevastes olukordades toime tulemiseks. Mäng toimib seega keskkonnana, kus laps saab oma teadmisi ja oskusi süvendada ning neid loomulikult viisil rakendada (Niilo & Kikas, 2008, lk 124).

Reeglitega mängud kujutavad endast mänguliiki, kus tegevuse kulg on määratud kindlate kokkulepetega ning mängijad peavad neid järjepidevalt järgima. Sellistes mängudes osalemine eeldab lapselt võimet mõista mängu ülesehitust, jälgida järjestust ja arvestada oma tegevuse

tagajärgedega. Reeglitega mängud nõuavad seetõttu kõrgemat mõtlemise taset ning oskust oma käitumist teadlikult suunata. Lapsed jõuavad nende mängudeni tavaliselt hiljem kui teiste mänguliikideni, sest reeglite mõistmine ja nende järgimine eeldab teatud arengulist küpsust. Koolieelses eas vajavad lapsed reeglitega mängudes sageli täiskasvanu juhendamist, et mõista mängu kulgu ja hoida mängu sujuvana. Vanuse kasvades suureneb laste võime mängida iseseisvalt, teha kokkuleppeid ja lahendada mängus tekkivaid olukordi omavahel. (Niilo & Kikas, 2008, lk 130).

1.4. Õppemängude didaktilised põhimõtted ja õpetaja roll

Laps on loomult uudishimulik, aktiivne suhtleja ja lapsele meeldib liikuda. Et mäng lapse jaoks huvitavaks muuta, tuleb arvestada sellega, et tal oleks võimalik olla aktiivne nii õpitavat kõnet kasutades kui ka liikudes. Liikumisvõimalusi pakub mänguks vajalike tegevuspaikade hajutamine ruumis või õuealal (nt salvestavad nupud on asetatud ruumi erinevatesse kohtadesse, mängus läbitakse märgistatud avastusrada jm) (Meesak, 2023 LapsEST).

Laste emotsionaalset, kognitiivset ja sotsiaalset arengut toetavad ka lasteaiaõpetajad. Nemad kujundavad mängimise keskkonna ning muretsevad mänguasjad. Rühmaruumis on õpetaja see, kes paigutab esemed ja vahendid nii, et see aitaks kaasa laste loova mängu tekkimisele. Tema on see, kes vahetab vahendeid, et lastel säiliks huvi tegevuste vastu, planeerib tegevustele kuluva aja, et laps saaks tegeleda teda huvitava asjaga nii kaua või lühiajaliselt, kui see teda köidab. Vaatluse kaudu saab õpetaja teada, mida mäng lapsele tähendab, millised oskused ta on omandanud, milles vajab veel abi (Niilo & Kikas, 2008, lk 134).

Sotsiaalkonstruktivismi aluseks on Lev Vygotsky (1968) käsitlus õppimisest kui protsessist, mis kujuneb keele ja kultuuri vahendusel. Selle vaate järgi mõjutavad inimese mõtlemist need kultuurilised tähendused ja suhtlusviisid, mille keskel ta tegutseb. Keel toimib vahendina, mille kaudu inimene tõlgendab kogemusi ja loob arusaama ümbritsevast maailmast. Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine eeldab, et teadmised ei teki üksnes individuaalse kogemuse tulemusena, vaid kujunevad inimeste koostöös. Kui konstruktivism rõhutab õppija isiklikku kogemust ja selle põhjal loodud teadmisi, siis sotsiaalkonstruktivism näeb õppimist ühise arutelu, juhendamise ja rühmatöö kaudu toimuvana. Seetõttu käsitletakse seda kognitiivse konstruktivismi suunana, mis toob esile õppimise sotsiaalse mõõtme ning rõhutab nii õpetaja kui ka kaasõppijate rolli teadmiste kujundamisel (Akpan, Igwe, Mpamah & Okoro, 2020).

1.5. Keeleõppe mängude tüübid

Keeleõppes on oluline vaadata mängu ka nende keeleliste eesmärkide kaudu. Keeleõppemäng ei ole lihtsalt lõbu pärast mängimine, vaid teadlikult loodud tegevus, mis aitab lapsel arendada sõnavara, grammatika oskust ja hääldust. Argus toob esile, et lapse jaoks on keel eelkõige suhtlemise vahend, mitte asi, mida eraldi õppida. Seetõttu õpib laps keelt kõige paremini loomulikes ja tähenduslikes olukordades, näiteks mängides (Argus et al., 2021).

Laste mängud jagunevad üldjoontes loovmängudeks ja reeglimängudeks. Loovmängude puhul kujundavad lapsed ise mängu sisu, rollid ja tegevuskäigu, lähtudes oma kogemustest, kujutlusvõimest ja omavahelistest kokkulepetest. Sellisteks mängudeks on näiteks rolli-, lavastus- ja ehitismängud, mille käigus kasutab laps keelt spontaanselt, et väljendada mõtteid, tundeid ja ideid. Reeglimängud seevastu põhinevad kindlal struktuuril ning kokkulepitud reeglitel, mis suunavad mängu kulgu ja tegevusi. Reeglimängude hulka kuuluvad ka õppe-, laulu-, muusika- ja liikumismängud, milles on ühendatud mänguline tegevus ja õpetuslik eesmärk (Nugin & Õun, 2017, lk 202-210).

Rollimängudes võtavad lapsed endale kindlad rollid nt ema, isa, õpetaja, müüja ning jälgendavad igapäevaelus kogetud olukordi. Sellised mängud eeldavad laste omavahelist suhtlemist ja koostööd ning pakuvad rohkelt võimalusi keele kasutamiseks. Niilo ja Kikas (2008) toovad välja, et rollimängudes arenevad laste loovus, mõtlemine ja sotsiaalsed oskused, sealhulgas oskus pidada dialoogi ja kohandada oma kõnet kaaslastega.

Keeleõppe seisukohalt võimaldavad rollimängud kasutada keelt loomulikus kontekstis, kus laps õpib uusi sõnu, lausemalle ja väljendusviise ilma otsese õpetamiseta. See on eriti oluline eesti keele kui teise keele õppijate puhul, sest mänguline suhtlus vähendab ärevust ja toetab keelelist enesekindlust (Argus et al., 2021).

Reeglimängud on ülesehituselt struktureeritud ja nõuavad kindlate reeglite järgimist. Kuigi lapsed puutuvad reeglitega kokku juba rollimängudes, kujunevad keerukamad reeglimängud välja hiljem ning nende kasutamine sageneb vanusega (Niilo & Kikas, 2008). Keeleõppes kasutatakse ka reeglimänge, mis sobivad eriti hästi keeleliste struktuuride harjutamiseks ja

kinnistamiseks. Reeglipõhised keeleõppemängud võimaldavad suunata õppija tähelepanu teadlikult keelele, näiteks sõnavara kordamisele, lausete moodustamisele või kindlate grammatiliste vormide kasutamisele (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Ugaste (2009) rõhutab, et õppemängudes on mänguline tegevus alati seotud konkreetse õppeülesandega, mistõttu muutub õppimine lapse jaoks tähenduslikuks ja motiveerivaks.

Keeleõppe mängu võib eristada ka nende keeleliste fookuste järgi sõnavara-, grammatika- ja hääldusmängudeks. Sõnavara arendavad mängud keskenduvad uute sõnade omandamisele ja kinnistamisele ning toetuvad sageli pildi, liikumise ja korduse kasutamisele. Ugaste jt (2019) toovad välja, et pildi ja sõna seostamine ning tegevuse kaudu õppimine aitavad kaasa sõnade paremale mõistmisele ja meeldejätmisele.

Grammatika arendamisele suunatud mängud võimaldavad lapsel kasutada keelelisi struktuure loomulikus tegevuses, mitte üksikute reeglite õppimise kaudu. Arguse (2008) uurimused näitavad, et grammatika omandamine põhineb kordumatel keelekasutusmustritel ja toimub järk-järgult. Mängud, mis sisaldavad lausete moodustamist, juhiste järgimist või rollidega seotud keelekasutust, toetavad grammatika arengut loomulikul viisil.

Häälduse ja kõne arengu toetamisel mängivad olulist rolli mängud, mis sisaldavad rütmi, liikumist ja kordust, näiteks laulu- ja sõnamängud. Sellised tegevused aitavad lapsel paremini eristada häälikuid ning kujundada korrektset hääldust. Ugaste (2009) toob esile, et varases eas on mänguline keelekasutus oluline alus edasisele keelelisele arengule.

Lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) põhimõtetest lähtuvad keeleõppe mängud seovad keeleõppe sisulise tegevusega, võimaldades lapsel õppida keelt teisi valdkondi avastades. Keelesammu programmi õppematerjalid kasutavad teadlikult mängulisi ja loovaid tegevusi, et toetada eesti keele omandamist nii emakeelena kui ka teise keelena. Mänguline õpe loob turvalise ja toetava keskkonna, kus laps saab keelt kasutada aktiivselt ja julgelt, lähtudes oma arengutasemest (Eesti Keele Instituut, 2023).

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Selles peatükis antakse ülevaade uurimistöo metoodikast, kirjeldades töö eesmärki ja uurimisküsimusi, kasutatud uurimismeetodit, valimit ning uurimisprotsessi. Samuti selgitatakse, kuidas arendusuuringu abil loodi, katsetati ja arendati edasi eesti keele õppimist toetavat õppemängu ning kuidas koguti ja analüüsiti õpetajate kogemusi selle kasutamisel lasteaia õppetöös. Käesolev töö on valminud kahe autori koostöös ning mõlema panus on olnud võrdne. Töö koostamisel kasutati tehisintellekti (ChatGPT, Copilot) keeleliseks toeks ja sõnastuse parandamiseks.

2.1. Eesmärk ja uurimisküsimused

Antud uurimistöo eesmärk oli välja töötada eesti keele õppimist ja laste kõne arengut toetav õppemäng ning uurida, kuidas õpetajad kogevad selle õppemängu kasutamist lasteaia õppeprotsessis. Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad õpetajad loodud õppemängu rolli laste eesti keele õppimise toetamisel?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad loodud õppemängu sobivust ja kasutatavust lasteaia igapäevatoos?
3. Kuidas kirjeldavad õpetajad laste kogemust loodud õppemängu kohta?
4. Millised on õpetajate ettepanekud loodud õppemängu täiendamiseks?

2.2. Metoodika valik ja kirjeldus

Antud bakalaureusetöös kasutati uurimisstrateegiana arendusuuringut (design-based research), mis keskendub hariduslike lahenduste kavandamisele, katsetamisele ja täiustamisele tegelikus õpikeskkonnas. Lodico, Spaulding ja Voegtle (2010) selgitavad, et arendusuuringu eesmärk on luua praktilisi lahendusi, mis lähtuvad reaalsest probleemist ning toetavad pedagoogilist tegevust. See lähenemine sobis antud tööga, kuna töötati välja eesti keele õppimist toetav õppemäng ning sooviti seda mitmes etapis täiustada. McKenney ja Reeves (2012) kirjeldavad

arendusuuringut tsüklilise protsessina, mis hõlmab analüüsi, disaini, väljatöötamist, rakendamist ja hindamist. Sama põhimõtet järgiti ka käesolevas töös. Õppemängu rakendamist ja selle sobivust hinnati mitmes etapis, tuginedes õpetajate tagasisidele. Uurimuses osales 18 lasteaiaõpetajat, kelle hinnangute ja kogemuste kogumiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit ning andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Valitud meetod võimaldas saada põhjalikku ja sisukat teavet õpetajate arvamuste ja kogemuste kohta õppemängu kasutamisel.

2.3. Valim ja kirjeldus

Uurimustöös kasutati sihipärast valimit, kuna osalejate valikul lähtuti kindlastest kriteeriumidest, mis olid seotud uuringu eesmärgiga. Valimisse kaasati lasteaiaõpetajad, kelle igapäevatöös on otsene kokkupuude muukeelsete lastega. Osalejad kaasati Ida-Virumaa lasteaedadest, pöördudes lasteaedade juhtkondade ja õpetajate poole. Uuringus osalemine oli vabatahtlik.

Valimisse kuulus kokku 18 lasteaiaõpetajat, kes andsid uurimistöö erinevates etappides tagasisidet õppemängu arendamisele, alates esialgsest versioonist kuni lõpliku versiooni kasutamiseni oma rühmades ning sellele järgnenud intervjuudes osalemisest.

2.4. Uurimisprotseduuri kirjeldus

Keeleõppemängu kontseptsioon kujunes õppeaines „Kõnearendus koolieelses eas“, mille raames oli ülesandeks välja töötada kõnearendust toetav õppemäng. Uuringu esimeses etapis tutvustati algset ideed kahele valdkonna spetsialistile, kes hindasid õppeaines valminud alusmaterjali. Saadud tagasiside põhjal töötati välja õppemängu esimene prototüüp (vt lisa 1). Teises etapis kaasati kolm lasteaiaõpetajat, kes testisid prototüüpi oma töös ning tagasisidest (vt lisa 2) muudeti mängu sisu, ülesehitust. Õpetajate ettepanekute põhjal täiustati prototüüpi ning valmis kõnearenduslik õppemängu lõplik versioon (vt lisa 3). Esialgne versioon valmis Canva mallipõhja kasutades, kuid prototüüp ja lõplik õppemäng on autorite endi loodud kasutades selleks Canva keskkonda.

Lõplik mäng koosnes kahest A3-formaadis mängulauast, ühest suurest mängukarbist (kuhu kogu mäng ja vahendid paigutati), täringutest, mängunuppudest, tegevuskaartidest, mängu kirjelduse

lehest (vt lisa 4), magnettähtedest, magnettahvlist, markeritest ning mängulauale asetatavatest piltidest (teemade kaupa eraldi karbis).

Pärast õppemängu lõpliku versiooni valmimist jagunesid kaks mängu töö autorite vahel, et tagada nende paralleelne katsetamine erinevates lasteaedades. Autorid alustasid suhtlust lasteaedade juhtkondade ja rühmaõpetajatega, et kokku leppida mängu tutvustamise, katsetamise ja läbimängimise ajad. Seejärel külastasid töö autorid erinevaid lasteasutusi, kus viidi läbi õppemängu tutvustused ning mängusessioonid rühmaõpetajatega.

McKenney ja Reeves (2012) käsitlevad arendusuuringut kui interaktiivset protsessi, milles lahendust arendatakse järjestikuste etappide kaudu, alustades probleemi ja vajaduste analüüsist ning liikudes edasi prototüübi kujundamise, väljatöötamise, katsetamise ja hindamise juurde. Käesolevas töös väljendus see protsess prototüübi loomises, selle täiustamises ning õppemängu praktilises katsetamises lasteaiaõpetajate juhendamisel. Uurimisprotsessi paremaks struktureerimiseks koondasid töö autorid arendusuuringu peamised etapid tabelina, mis kajastab kogu lõputöö praktilist protsessi.

Etapp	Kirjeldus lõputööst
1. Analüüsi etapp	Algse idee tutvustamine kahele spetsialistile ning saadud tagasiside analüüsi põhjal keeleõppemängu kontseptsiooni täpsustamine ja muutmine.
2. Kavandamise etapp	Kavandamise etapis tutvuti teemakohase erialakirjandusega ning koostati töö teoreetiline osa. Sõnastati lõputöö eesmärk ja õppeväljundid. Kavandati õppematerjali struktuur ja õppemängu esitamise viis ning valiti programm, mille abil keeleõppemäng luua. Mängu loomiseks kasutati Canva keskkonda. Saadud tagasiside põhjal kavandati õppemängu prototüüp ning koostati õpetajatele mõeldud küsimused mängu tagasiside kogumiseks.
3. Väljatöötamise etapp	Väljatöötamise etapis koostati õppematerjali sisu ning viidi läbi õppemängu tehniline teostamine valitud programmis. Mängu

	täiustati ja muudeti õpetajate tagasiside põhjal. Valmis keeleõppemäng vormistati lõplikuks õppematerjaliks.
4. Kasutamise etapp	Kasutamise etapis katsetati õppematerjali praktikas. Mängu kohandati vastavalt kolme õpetaja tagasisidele ning seejärel kasutati uuendatud versiooni õppetegevuses. Õppemängu kasutanud õpetajate hinnangute ja kogemuste kogumiseks viidi läbi intervjuud 18 lasteaiaõpetajaga.
5. Hinnangu andmise etapp	Hinnangu andmise etapis viidi läbi intervjuud õppematerjali kohta tagasiside saamiseks. Kõik kogutud andmed koondati ning intervjuud transkribeeriti. Saadud tagasiside põhjal esitati uurimistulemused ning tehti järeldused ja kokkuvõtte.

Tabel on autorite koostatud, tuginedes allikale Branch (2009).

Õppemängu arendamise protsessi toetamiseks koguti kvalitatiivseid andmeid poolstruktureeritud intervjuude ja suulise tagasiside kaudu (vt lisa 5). Intervjuud viisid läbi töö autorid ning need toimusid ajavahemikus 18.02.2026 - 20.03.2026. Intervjuude kestus oli ligikaudu 20-40 minutit, sõltuvalt osaleja vastuste põhjalikkusest ja arutelu kulgemisest. Intervjuud salvestati osalejate nõusolekul heli kujul, et tagada kogutud andmete täpne ja usaldusväärne talletamine. Salvestised transkribeeriti sõnasõnaliselt Tekstiks veebikeskkonnas, mis lõi aluse süstemaatiliseks andmeanalüüsiks.

Pärast transkribeerimist viidi läbi avatud kodeerimine, mille käigus märgistasid töö autorid intervjuu tekstides tähenduslikud üksused ning korduvad mõtted, ettepanekud ja tähelepanekud. Sarnase sisuga koodid koondati temaatilisteks kategooriateks, mis lähtusid uurimisküsimustest ning peegeldasid õpetajate tagasisidet õppemängu sisu, ülesehituse, kasutusmugavuse ja arendava väärtuse kohta. Selline kategoriseerimine võimaldas koondada intervjuudes esitatud mõtted ühtseteks teemadeks ning muuta õpetajate tähelepanekud ja kogemused selgelt võrreldavaks.

3. UURIMISTULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse arendusuuringu käigus kogutud õpetajate intervjuude põhjal saadud uurimistulemused. Uurimistulemused on koondatud nelja alapeatükki, mis lähtuvad uurimisküsimustest.

3.1. Õpetajate kirjeldus õppemängu rollist laste keele õppimise toetamisel.

Õpetajate intervjuu vastustest selgus, et õppemängu kasutamine toetas laste eesti keele omandamist mitmes keelelises osaoskuses. Kõige sagedamini tõid õpetajad esile sõnavara arengu. Mitmed vastajad kirjeldasid, et mäng aitas lastel uusi sõnu õppida, neid korrata ja kasutada lihtsates lausetes.

Lisaks sõnavarale mainiti ka lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemist toetavaid tegevusi. Õpetajate sõnul said lapsed mängu käigus „otsida tähti ja nendest sõnu moodustada” (ÕP 3), harjutada tähtede hääldamist ning sõnade kokkulugemist. Mõned õpetajad tõid välja, et mängus kasutati peamiselt nimisõnu ning sõnavara laiendati teemades mina ja keskkond, keel ja kõne, matemaatika. Vastustest ilmnes, et lapsed said mängus osaleda vastavalt oma keeleoskuse tasemele. Ühe õpetaja tagasiside oli järgnev „vähema keeleoskusega lapsed said kasutada lihtsamaid sõnu ja fraase, samal ajal kui tugevamad õppijad said tegeleda sõnade ladumise, kirjutamise ja lausete moodustamisega” (ÕP 11). Mitmes intervjuus kirjeldati, et õpetaja pakkus vajadusel vihjeid või lisaselgitusi, et laps saaks ülesandest paremini aru. Samuti mainiti, et lapsed toetasid üksteist sõnade meenutamisel ja kordasid üksteise vastuseid.

Lauamängul olevate piltide kasutamist kirjeldasid õpetajad valdavalt selgena ja arusaadavana. Enamik vastajaid märkis, et pildid olid lastele äratuntavad ning toetasid sõnade mõistmist ja nimetamise oskust. Samas tõi üks õpetaja välja, et mõned pildid olid lapse jaoks kas võõrad või liiga väikesed.

3.2. Õpetajate kirjeldused loodud õppemängu sobivusest ja kasutatavusest lasteaia igapäevatoos.

Õpetajate intervjuudest selgus, et õppemängu ülesehitust kirjeldati loogilise, selge ja struktureerituna. Tegevused järgnesid üksteisele arusaadavas järjekorras ning mängulaua

liikumine toimus lihtsate reeglite alusel. Mängu visuaalset poolt kirjeldati mitmekülgse ja mängimakutsuvana ning mainiti, et vahendid olid mugavad ja lapsele sobivad. Üks õpetaja võttis üldmulje kokku järgnevalt: „Mängu ülesehitus on struktureeritud, loogiline ja hästi läbimõeldud. Tegevused järgnesid üksteisele arusaadavas järjekorras ning iga samm pakkus lastele keelelist väljakutset“ (ÕP 2). Intervjuudes tuli esile ka, et mängu kestvus sõltus mängualuse ülesehitusest. Mõned õpetajad märkisid, et mäng lõppes lühikese ajaga ning sobis seetõttu paremini väiksemas grupis mängimiseks.

Õpetajate kirjelduste põhjal olid tähekaardid ja magnettahtvel kasutamisel praktilised ning laste jaoks arusaadavad. Tähekaartide suurus oli piisav ja selge ning magnettahtvilit sai kasutada funktsionaalseks õppevahendiks. Õpetajad tõid välja ka, et magnettahtvel võimaldas lastel nii tähtede ladumist kui ka kirjutamist ja kustutamist, mis toetas erineva tasemega laste kaasamist. Samas selgus intervjuudest, et tähekaartide otsimine ja õigesse järjekorda ladumine võttis mõnel juhul rohkem aega, eriti nooremate või nõrgema keeleoskusega laste puhul. Samuti mainiti vajadust eelneva ettevalmistuse ja parema süsteemi järele tähekaartide kasutamisel.

Vastustest selgus, et mängureeglid olid üldjoontes nii õpetajatele kui ka lastele arusaadavad. Reegleid kirjeldati lihtsate ja kergesti selgitatavatena, kuid mõne lapse puhul tuli reegleid korduvalt üle selgitada. Intervjuudes toodi välja ka vajadus täpsustada, kas vastused pidid olema ühe sõna või tervikliku lause vormis, ning mõnel juhul vajab selgitamist mängunupu kasutamine. Õpetajate intervjuudest selgus ka, et mängu juhendamine oli ajaliselt ja sisuliselt sobiv ning võimaldas tegutsemist laste tempos. Juhiseid peeti lihtsateks ja mängu kergesti juhitavaks. Mäng sobis õpetajate hinnangul hästi väikestes gruppides ja alarühmades tegutsemiseks, samuti rahulikumaks tegevuseks päeva teises pooles. Samas toodi intervjuudes esile, et mäng nõudis õpetajalt pidevat tähelepanu, sealhulgas laste suunamist, abistamist sõnade moodustamisel ning tegevuste kohandamist vastavalt laste võimekusele.

Kõik intervjuudes osalenud õpetajad nägid võimalust kasutada õppemängu oma õppetöös ka edaspidi. Õpetajate kirjelduste põhjal sobis mäng eelkõige eesti keele õppimise toetamiseks, sõnavara kinnistamiseks ja suulise kõne arendamiseks. Samuti mainiti võimalusi kasutada mängu erinevates õppevaldkondades ning seda saab siduda nädala teemadega. Üks õpetaja väljendas kasutusvõimalusi järgmiselt „ma näen võimalust kasutada seda mängu ka edaspidi, eriti eesti keele õppimise toetamisel. Mäng sobib hästi sõnavara kinnistamiseks ja suulise kõne arendamiseks. Seda saab kohandada erinevate teemadega, näiteks loomad, värvid või

igapäevased tegevused. Samuti saab mängu kasutada nii väiksemates gruppides kui ka individuaalselt, vastavalt laste vajadustele“ (ÕP 6).

Mängu tugevuste kirjeldamisel tõid õpetajad esile mitmekülsuse, mängulisuse ja lihtsa ülesehituse. Mitmes vastuses rõhutati, et mäng toetas hästi keeleoskuse arengut, näiteks märkis üks õpetaja: „Mängu suurim tugevus oli selle mängulisus ja lihtne ülesehitus. Lapsed olid huvitatud ja aktiivsed ning õppimine toimus loomulikul viisil” (ÕP 3). Teine õpetaja tõi välja, et mäng soodustas laste omavahelist suhtlemist ja koostööd, öeldes „lapsed tegid koostööd ja aitasid teineteist” (ÕP 1). Samuti mainiti, et mäng oli ajaliselt lühike ja võimaldas käsitleda erinevaid teemasid. Mitmes intervjuus rõhutati, et mängu üheks oluliseks tugevuseks oli laste aktiivne osalus ja soov väljakutseid läbida.

3.3. Õpetajate kirjeldused laste kogemusest loodud õppemängu kasutamisel.

Intervjuudes kirjeldasid õpetajad, et lapsed reageerisid loodud õppemängule esmakordsel mängimisel väga elavalt ja huvitatult. Intervjuudes toodi esile, et lapsed soovisid kohe mängima hakata ning olid mängu nähes elevil. Mõnes intervjuus mainiti, et alguses oli üksikuid lapsi, kes olid veidi ettevaatlikud ega olnud kindlad, mida teha, kuid pärast esimesi samme said nad mängu sisust kiiresti aru. Õpetajate sõnul tekitas mäng elevust eriti siis, kui tuli täringut veeretada või pildile vastata, ning mitmed lapsed muutusid mängu käigus järjest aktiivsemaks ja julgemaks osalema. Samuti kirjeldati olukordi, kus õpetaja kutsus mänguga tutvuma vaid mõne lapse, kuid peagi kogunes ümber rohkem lapsi, kes soovisid samuti mängida.

Tegevuskaartide kasutamist kirjeldasid õpetajad kui lastele suurt huvi ja rõõmu pakkuvat osa mängust. Toodi esile ka, et tegevuskaardid tekitasid elevust ning lapsed soovisid neid kiiresti haarata ja ülesandeid täita. Ühes intervjuus märgiti, et tegevuskaardid „pakkusid lastele nalja” (ÕP 3) ja lapsed elasid üksteisele kaasa. Samas kirjeldasid mõned õpetajad, et keeleliselt nõrgemad lapsed ei saanud alati kohe ülesandest aru ning vajasisid juhendamist. Mõnes vastuses mainiti, et tagasihoidlikumad lapsed jätsid mõne tegevuse tegemata, kuid üldiselt kirjeldati, et tegevuskaardid meeldisid lastele ja suunasid neid aktiivselt osalema. Õpetajate sõnul pakkusid lihtsamad ülesanded lastele kiiret eduelamust, samas kui keerulisemate puhul oli vaja rohkem aega või abi. Mitmes intervjuus toodi välja, et tegevuskaardid haarasid mängu juurde ka lapsi, kes parasjagu põhimängijad ei olnud.

Intervjuudes kirjeldasid õpetajad, et lapsed eelistasid mängus eelkõige selliseid tegevusi, mis võimaldasid aktiivselt tegutseda. Õpetajad tõid sageli välja, et täringu veeretamine oli laste jaoks üks oodatuid tegevusi ning neile meeldis mängunuppudega edasi liikuda. Samuti mainiti, et huvi pakkusid mängukaardid, puuviljapildid ja teemakaardid. Üks õpetaja vastas „täringu veeretamine meeldib ikka kõige rohkem ja tähtede otsimine” (ÕP 15). Õpetajate sõnul oli magnettahvliga tegutsemine laste jaoks kaasahaarav ning tähekaardid meeldisid kõigile lastele. Mõnes vastuses toodi välja ka erinevused laste eelistustes üks õpetaja märkis, et „teema pildid meeldisid eriti tüdrukutele, tegevuskaardid poistele” (ÕP 13).

3.4. Õpetajate ettepanekud loodud õppemängu täiendamiseks.

Intervjuudes tõid õpetajad välja mitmeid ettepanekuid tegevuskaartide täiendamiseks. Mõned õpetajad pakkusid välja, et tegevuskaarte võiks olla rohkem ning need võiksid käsitleda lisa teemasid, näiteks matemaatikat või geomeetrilisi kujundeid. Üks õpetaja märkis: „Võiks olla seotud ka arvudega, matemaatikaga rohkem” (ÕP 4). Samas leidis ka õpetajaid, kes ei pidanud muudatusi vajalikuks, näiteks üks vastaja ütles „tegevuskaarte oli piisavalt” (ÕP 9). Mõned õpetajad pakkusid välja ka konkreetseid täiendusi, näiteks muinasjuttude tegelaste kaardid või emotsioonikaardid, mis aitaksid lastel tundeid väljendada.

Reeglite kohta vastasid enamik õpetajaid, et need olid lastele ja õpetajale arusaadavad ning ei vajanud täpsustamist. Vastustes kordusid väljendid nagu „reeglid olid selged” ja „kõik oli arusaadav.” Üksikud õpetajad tõid siiski välja väikeseid sõnastusettepanekuid mängu juhises, näiteks üks õpetaja märkis: „Kui mängunupp jõuab pildiga ruudule - sõnastus selgemaks” (ÕP 6). Samas rõhutati, et reegleid tuli alguses lastele lühidalt selgitada, kuid edaspidi said nad neist kiiresti aru.

Mängu sisu ja ülesehituse kohta tehti samuti mitmeid ettepanekuid. Mõned õpetajad pakkusid välja, et mängualusel võiks olla rohkem liikumiskohti või et täringul võiks olla väiksemad numbrid, et mäng kulgeks ühtlasemalt. Üks intervjuueeritav tõi välja vajaduse pikema mänguraja järele, märkides „soovitaks vaid pikendada käimisirada” (ÕP 3). Samas leidis ka õpetajaid, kes ei pidanud muudatusi vajalikuks, näiteks üks vastaja ütles „mäng sobis sellisena väga hästi nagu oli” (ÕP 11). Mõned õpetajad pakkusid välja ka praktilisi täiendusi, näiteks lisatahvlit ja tähti, et kaks last saaksid korraga mängida.

Erinevatele vanusegruppidele ja keeleoskustasemetele kohandamise kohta kirjeldasid õpetajad mitmeid võimalusi. Nooremate laste puhul soovitati kasutada lihtsamaid sõnu, lühikesi juhiseid ja rohkem visuaalseid abivahendeid. Üks õpetaja märkis, et „väiksemate lastega saaks kasutada värvilist täringut ja laps liigub vastavalt täringu värvi järgi” (ÕP 4). Vanemate või tugevama keeleoskusega laste puhul soovitati lisada keerulisemaid ülesandeid, näiteks lause moodustamist või jutustamise ülesanded. Üks õpetaja selgitas: „Vanemad lapsed saaksid moodustada saadud sõnadest lauseid” (ÕP 14). Mitmed õpetajad rõhutasid, et mängu saab diferentseerida vastavalt rühma tasemele, ning üheks vastuseks oli „mäng annab võimalusi diferentseerimiseks ja annab õpetajale võimaluse vajadusel mängu muuta” (ÕP 18).

ARUTELU, JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Uurimistöö tulemused viitavad sellele, et loodud õppemäng toetas laste eesti keele õppimist mitmel erineval tasandil. Õpetajate kirjeldustest selgus, et mäng aitas arendada eelkõige laste sõnavara, kuid samas toetas ka lausete moodustamist, hääldust ning lugemis ja kirjutamisoskuse kujunemist. See on kooskõlas teoreetiliste seisukohtadega, mille järgi toimub varases eas keele omandamine kõige tõhusamalt läbi mängu ja aktiivse tegevuse (Hirsh-Pasek, Golinkoff & Singer, 2009; Schmidt, 2019). Oluliseks saab pidada ka seda, et mäng võimaldas lastel õppida vastavalt oma keeleoskuse tasemele, mis tähendab, et sama õppematerjali sai kasutada nii nõrgemate kui ka tugevamate õppijatega.

Õpetajate hinnangul oli mäng hästi kasutatav ka lasteaia igapäevatoos. Mängu ülesehitust peeti loogiliseks, selgeks ja kergesti mõistetavaks ning vahendeid lapsele sobivaks. Samuti toodi välja, et mäng oli piisavalt paindlik ning seda sai siduda erinevate teemadega ja kasutada nii väiksemates gruppides kui ka individuaalselt. See näitab, et loodud õppemäng ei ole ainult ühekordseks kasutamiseks, vaid seda saab õpetaja oma töös järjepidevalt rakendada. Samas ilmnes ka, et mäng nõuab õpetajalt aktiivset juhendamist ja laste toetamist, mis tähendab, et selle edukas kasutamine sõltub suuresti õpetaja rollist ja valmisolekust tegevust suunata.

Laste kogemust kirjeldati üldiselt väga positiivsena. Õpetajad tõid esile, et lapsed olid mängust huvitatud, aktiivsed ja motiveeritud osalema. Mäng tekitas elevust ning lapsed soovisid selles osaleda ka siis, kui nad ei olnud esialgu mängu kaasatud. Eriti meeldisid lastele tegevused, mis võimaldasid neil ise tegutseda, näiteks täringu veeretamine ja kaartidega ülesannete täitmine. Samuti soodustas mäng laste omavahelist suhtlemist ja koostööd, mis on keeleõppe seisukohalt väga oluline, kuna keel areneb suhtluses.

Järeldusena võib öelda, et loodud õppemäng on tõhus vahend eesti keele kui teise keele õppimise toetamisel koolieelses eas. Mäng toetab erinevaid keelelisi osaoskusi, on õpetajale kasutatav ning pakub lastele huvi ja motivatsiooni õppimiseks. Lisaks võimaldab mäng diferentseerimist ning sobib kasutamiseks erineva keeleoskuse tasemega lastega. Samas tuleb arvestada, et mängu kasutamine eeldab õpetaja aktiivset rolli ning vajadust tegevusi kohandada vastavalt laste võimekusele.

Edasiste ettepanekutena toovad autorid välja vajaduse õppemängu jätkuvaks arendamiseks, milleks tehakse järgmised soovitused:

- lisada õppemängu rohkem tegevuskaarte ning laiendada teemadering, kaasates ülesandeid ka matemaatika ja emotsioonide käsitlemise valdkonnast;
- täiustada mängu visuaalset poolt, et kõik pildid oleksid lastele üheselt arusaadavad, piisavalt suured ning vanusele vastavad;
- kohandada mängu ülesehitust, näiteks pikendada mängurada või muuta täringu väärtusi, et mäng kestaks kauem ja kulgeks ühtlasemas tempos;
- arendada lahendusi, mis võimaldaksid rohkematel lastel samaaegselt mängus osaleda, näiteks täiendavate mänguvahendite lisamise kaudu;
- edaspidi arvestada õppemängu trükkimise võimalusega, et see oleks lasteaedades hõlpsasti kasutatav ning vastaks praktilistele vajadustele.

Loodud õppemängul on suur potentsiaal toetada laste eesti keele õppimist ning selle edasine arendamine aitaks muuta selle veel mitmekülgsemaks ja paremini kasutatavaks erinevates õppeolukordades. Puudusena saab märkida, et kaks spetsialisti ei olnud kaasatud õppemängu lõpliku versiooni tagasisidestamisse.

KOKKUVÕTE

Bakalaureusetöö keskendub eesti keele õppimist toetava õppemängu loomisele ja rakendamisele koolieelses lasteasutuses, lähtudes vajadusest pakkuda muukeelsetele lastele mängulist ja arengutasemele vastavat keeleõppevahendit. Üleminek eestikeelsele õppele on suurendanud vajadust selliste materjalide järele, sest õpetajatel napib sobivaid õppemänge ja metoodilisi teadmisi nende sihipäraseks kasutamiseks.

Töö teoreetiline osa annab põhjaliku ülevaate lapse kõne arengust, teise keele omandamise eripäradest ning mängu rollist keeleõppes.

Töö praktiline osa põhineb arendusuuringul, mille käigus loodi õppemängu prototüüp, mida arendati edasi spetsialistide ja õpetajate tagasiside põhjal. Uurimuses kasutati kvalitatiivset lähenemist ning peamise andmekogumismeetodina viidi läbi intervjuud lasteaiaõpetajatega. Uuringuprotsess toimus etappidena, alates idee analüüsist kuni mängu katsetamise ja hindamiseni päris õppekeskkonnas.

Õppemängu lõplik versioon koosnes kahest mängulauast, tegevuskaartidest, magnettähtedest ja muudest vahenditest, mis võimaldasid lastel tegutseda erinevatel keelelistel tasanditel. Mängu katsetasid 18 lasteaiaõpetajat Ida-Virumaa lasteaedadest, kes kasutasid seda oma rühmades. Intervjuude põhjal selgus, et mäng toetas kõige enam laste sõnavara arengut, kuid pakkus võimalusi ka lausete moodustamiseks, häälduse harjutamiseks ja lugemis-kirjutamiselsete oskuste kujundamiseks. Õpetajad tõid esile, et mäng oli struktureeritud, loogiline ja hästi läbimõeldud, ning et lapsed said osaleda vastavalt oma keeleoskuse tasemele. Mängu visuaalne pool oli lastele arusaadav ja kutsuv, kuigi mõningaid pilte peeti liiga väikesteks või vähem tuttavateks.

Laste kogemus oli valdavalt positiivne. Õpetajad kirjeldasid, et lapsed olid mängust elevil, soovisid aktiivselt osaleda ning nautisid eriti täringu veeretamist, tegevuskaarte ja magnettahvliga tegutsemist. Mõned keeleliselt nõrgemad lapsed vajasid juhendamist, kuid üldiselt said nad mängus edukalt hakkama ning kogesid eduelamust.

Õpetajad pakkusid välja ka mitmeid täiendusvõimalusi, näiteks rohkem tegevuskaarte, lisateemasid, pikemat mängurada või võimalust kaasata korraga rohkem lapsi. Samas leidsid mitmed õpetajad, et mäng sobis sellisena väga hästi nagu oli. Mängu peeti mitmekülgselt,

diferentseerimist võimaldavaks ja igapäevatöös kergesti kasutatavaks vahendiks, mida saab siduda erinevate teemade ja õppevaldkondadega.

Töö järeldestes rõhutatakse, et loodud õppemäng täitis oma eesmärgi ning toetab eesti keele kui teise keele omandamist mitmel tasandil. Mäng on õpetajale praktiline ja lastele motiveeriv, pakkudes võimalusi nii sõnavara kui ka teiste keeleliste osade arendamiseks. Autorid leiavad, et mängu edasiarendamine, näiteks uute teemade ja ülesannete lisamine, suurendaks selle kasutusvõimalusi veelgi.

KASUTATUD KIRJANDUS

Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B. I., & Okoro, C. O. (2020). *Social constructivism: Implications on teaching and learning*. British Journal of Education, 8(8), lk 49-56.

<https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Social-Constructivism.pdf> (viimati vaadatud 25.03.2026)

Alushariduse riiklik õppekava. Vabariigi Valitsus. RT I, 13.08.2025, 1.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001> (viimati vaadatud 24.03.2026)

Aniššenko.E. (2024). Klassiõpetajate arvamused muukeelsetele õpilastele eesti keele õpetamisest ja õppevarast.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/aad59c6f-5996-4bb6-a7dd-a794574c4c34/content> (viimati vaadatud 30.05.2025)

Argus, R. (2008). *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Argus, R., Meristo, M., & Kallas, J. (2021). *Lapse teise keele omandamine ja selle toetamine*. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, lk 17, 25-45.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/mitmekeelsus-esimese-ja-teise-keele-o-mandamine-kirjandusulevaade_0.pdf (viimati vaadatud 07.04.2026)

Argus, R., & Luke, S. (2025). *Lapse kõne areng. AlusEST eesti keele õppe käsiraamat*.

<https://sisuloome.e-koolikott.ee/node/26562> (viimati vaadatud 24.04.2026)

Benckert, S., Håland, P., & Wallin, K. (i.a). *Mitmekeelsus koolieelses haridusasutuses* (Tõlge, Tallinna Ülikool, 2018). Stockholmi Keeleuuringute Instituut; Rootsi Kooliamet.

https://arhmus.tlu.ee/tlibrary/f/text/18/Mitmekeelsus_koolieelses_haridusasutusekoond_113518.pdf (viimati vaadatud 25.03.2026)

Branch, R. M. (2009). Instructional design: The ADDIE approach. Springer.
https://irp-cdn.multiscreensite.com/d1d73361/files/uploaded/ADDIE_Branch_Textbook.pdf
(viimati vaadatud 30.03.2026)

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf> (viimati vaadatud 30.03.2026)

Chomsky, N. (1968). Language and Mind. New York: Harcourt, Brace & World.
<https://www.universityofhumanity.org/biblios/Language%20and%20Mind.%20Noam%20Chomsky%201968.pdf> (viimati vaadatud 30.03.2026)

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In Encyclopedia of Language and Education.

Eesti Keele Instituut. (2018). Eesti õigekeelsussõnaraamat (lk 730). Tallinn: AS Pakett Trükikoda.

Eesti Keele Instituut. (2023). *Keelesammu programmi õppematerjalid*. <https://eki.ee/keelesamm/>
(viimati vaadatud 07.04.2026)

Hallap, E., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu Ülikooli kirjastus (lk 7-79)
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d5daf9e7-b3dd-4722-af52-852563aefa70/content>
(viimati vaadatud 26.02.2026)

Haridus- ja noorteamet. (i.a). *Materjalid, metoodikad ja digitehnoloogia*. <https://harno.ee/>
(viimati vaadatud 23.03.2026)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). Alusharidus. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus> (viimati vaadatud 30.03.2026)

Haridus- ja teadusminister. (2025). Alushariduse riiklik õppekava. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001> (viimati vaadatud 30.03.2026)

Haridus- ja teadusministeerium. (i.a). *E-koolikott*. <https://e-koolikott.ee/et> (viimati vaadatud 24.03.2026)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. <https://www.hm.ee/uleminek> (viimati vaadatud 10.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Eestikeelsele haridusele ülemineku juhendmaterjal haridusasutustele (lk 4, 5)* <https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-04/Eestikeelsele%20haridusele%20%C3%BCle mineku%20juhendmaterjal%20haridusasutustele.pdf> (viimati vaadatud 17.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025, 25.märts). *Haridus- ja Teadusministeeriumi eestikeelsele õppele ülemineku infokiri nr 2*. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2025-03/Haridusasutuste%2B2025%2Binfokiri %2B%28m%C3%A4rtsis%29.pdf> (viimati vaadatud 10.05.2025)

Harsono, Y. M. (2007). Developing learning materials for specific purposes. 18(2), 169-179. <https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/113/108> (viimati vaadatud 06.05.2026)

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., L.E. ja Singer, D.G: (2009) *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press

International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development*.

https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/9457_Phonological_Awareness_1-2020_Final.pdf (viimati vaadatud 04.05.2026)

Kitsnik, M. (2021, 26. november). Teises keeles õppimise toetamine. *Õpetajate Leht*.
<https://www.opleht.ee/2021/11/teises-keeles-oppimise-toetamine/> (viimati vaadatud 24.03.2026)

Krips, H. (2024). *Lapsele sotsiaalsete oskuste õpetamine* (lk 95) Atlex.

Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., Voltein, E. (2006). Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks. (lk 7, 17).
https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/54_60.pdf (viimati vaadatud 10.05.2026)

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
<https://acasearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> (viimati vaadatud 25.03.2026)

LapsEST tehnoloogiaga rikastatud mängud lasteaedadele eesti keele õppeks. (2023). e-Koolikott.
<https://e-koolikott.ee/et/oppematerjal/33608-LapsEST-digitehnoloogiaga-rikastatud-mangud-last-eadadele-eesti-keele-oppeks> (viimati vaadatud 22.02.2026)

Leola, H., Uibu, K., & Ugaste, A. (2024). Varase eesti keele kui teise keele õppemängude kasutusvõimalused ja valikud õpetajate hinnangul. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat = Estonian Papers in Applied Linguistics*, 20, (lk 133-148)
file:///C:/Users/PC/Downloads/594-1177-1-SM.pdf

Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtler, K.H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practise*. San Francisco. Jossey-Bass.
https://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf (viimati vaadatud 04.04.2026)

McKenney, S. E., & Reeves, T.C. (2012). *Conducting Educational Design Research*.

Routledge.

McKenzie, E. (2014). Vocabulary development using visual displays. 50(1), 12-15.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044052.pdf> (viimati vaadatud 10.05.2026)

Meesak, A.-M., & Uibu, K. (2025). *Technology-enhanced language games for early learning of Estonian as a second language: teachers' ratings and development. Eesti Haridusteaduste Ajakiri.*

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/26069/19887> (viimati vaadatud 07.05.2026)

Nael, M., Raiste, A. ERR. (2022, 12.detsember). *Riigikogu kiitis heaks eestikeelsele õppele ülemineku.*

<https://www.err.ee/1608817708/riigikogu-kiitis-heaks-eestikeelsele-oppele-ulemineku> (viimati vaadatud 10.05.2025)

Niilo, A., Kikas, E. (2008). E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Mäng.* (120-121, 131 - 134). Tartu Ülikooli Kirjastus.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d663b6aa-d648-4efc-b4c3-83a3c88db76e/content> (viimati vaadatud 24.02.2026)

Nugin, K., Õun, T. (2017). *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias.* Kirjastus Atlex (lk 203-206)

Nugin, R., & Õun, T. (2017). Laste mäng ja õppimine. In A. Ugaste (Toim.), *Alushariduse käsiraamat* (lk 202-210). Tallinn: Eesti Alushariduse Ühendus.

Schmidt, T (toim.) (2019) *Lapsekeskne demokraatlik lasteaed* (lk 31, 166 - 167). Step by Step haridusprogramm

Tulviste, T. (2008). E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Kõne areng.* (lk 39 - 49) Tartu Ülikooli kirjastus.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d663b6aa-d648-4efc-b4c3-83a3c88db76e/content>
(viimati vaadatud 04.05.2026)

Tuul, M., Kirbits, K., & Kinkar, V. (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed*. Tallinna Ülikool. Trükk: Nokian Baltic OÜ.

<https://pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/2023-10/Kogumik%20Meie%20mitmekultuuriline%20lasteaed.PDF> (viimati vaadatud 25.03.2026)

Ugaste, A. (2009). *Mäng eelkooliealise lapse arengus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Ugaste, A., Sarap, A., Elissaar, E., Neudorf, E., & Saar, K. (2019). 100 õppemängu lastele. Kirjastus Eesti Alushariduse Ühendus.

LISAD

Lisa 1. Prototüübi mängulaua alus



Lisa 2. Kolme õpetaja tagasiside küsimused prototüübile

Mida sügis meile toob? Tagasiside leht õpetajale

1. Milline mulje jäi mängu ülesehitusest?
2. Kuidas lapsed reageerisid mängule esmakordsel mängimisel?
3. Millised osad mängust toimisid kõige paremini?
4. Milliseid keelelisi oskusi mäng kõige enam arendas (nt sõnavara, õigekiri, suuline väljendus)?

5. Kas mäng pakkus piisavalt keelelist väljakutset erineva tasemega õpilastele?
6. Kas pildid olid piisavalt selged ja arusaadavad, et laps saaks sõna ära tunda?
7. Kas tähekaartide leht oli mugav kasutada?
8. Milline oli laste reaktsioon tegevuskaartidele?
9. Kas tegevuskaardid toetasid keeleõpet või segasid mängu kulgu?
10. Milliseid tegevuskaarte võiks lisada või muuta?
11. Kas mängureeglid olid õpetajale ja lastele arusaadavad?
12. Millised reeglid vajaksid täpsustamist või lihtsustamist?
13. Kas mängu juhendamine oli õpetaja jaoks ajaliselt ja sisuliselt sobiv?
14. Milliseid muudatusi soovitaksite mängu sisu või ülesehituse osas?
15. Kuidas saaks mängu paremini kohandada erinevatele vanusegruppidele või keeleoskuse tasemetele?
16. Mis oli mängu suurim tugevus?
17. Kas näete võimalust kasutada seda mängu oma õppetöös ka edaspidi?

Lisa 3. Lõplik mäng



Lisa 4. Mängu kirjeldus

Mängu tutvustus:

Kõnearenduslik lauamäng on loodud bakalaureusetöö raames Narva Kolledžis. Mäng on mõeldud laste kõne ja keeleliste oskuste arendamiseks ning seda saab kohandada vastavalt lapse vanusele ja arengutasemele.

Mäng on mõeldud 4-7 aastastele lastele. Mäng pakub võimalust õppida läbi mängu, kasutades visuaalseid materjale, liikumist ning suunavaid küsimusi. Mängulaua sisu on muudetav: pildid saab valida vastavalt teemale ja lapse individuaalsetele vajadustele.

Mängu ettevalmistus:

1. Õpetaja valib teema ning asetab mängulauale vastavad pildid.
2. Tegevuskaardid asetatakse kaardipakina mängulaua tähistatud kohale.
3. Valmistatakse ette magnettahtvel, magnetähed ja marker.



küsimärgiga pilt tähistab tegevuskaarti

Mängu käik:

1. Mängu alustab see mängija, kes veeretab täringul kõige suurema numbri.
2. Mängijad veeretavad kordamööda täringut ja liiguvad vastava arvu samme mängulaua edasi.
3. Kui mängunupp jõuab pildiga ruudule, nimetab laps, mis on pildil kujutatud.
4. Õpetaja kohandab ülesande vastavalt lapse arengutasemele: esitab lisaküsimusi (nt „Mis värvi see on?“, „Mida sellega tehakse?“), palub lapsel kirjutada sõna tahvlile/kirjutab sõna ise ette ning laps otsib magnetähed ja laob sõna tahvlile.
5. Kui laps satub küsimärgi märgiga ruudule, võtab ta tegevuskaardi ja täidab kaardil oleva ülesande.

Mängu kohandamine:

Mängu saab paindlikult kohandada vastavalt lapse vanusele, arengutasemele ja individuaalsetele vajadustele. Seda on võimalik kasutada nii individuaaltöös kui ka väikestes rühmades, sealhulgas logopeedilises töös ning eelkoolialiste ja nooremate koolilastega. Ülesannete raskusastet saab muuta vastavalt lapse oskustele: algtasemel piisab piltide nimetamisest ja lihtsatele küsimustele vastamisest, edasijõudnuid saab suunata moodustama lauseid, kirjeldama pilte ning kirjutama sõnu. Vajadusel võib õpetaja anda lapsele visuaalset või suulist tuge, kirjutada sõna ette või aidata magnettähtede abil sõnu kokku panna. Samuti saab mängulauale paigutatavaid pilte ja teemasid vahetada vastavalt õpieesmärkidele ning lapse huvidele.

Lisa 5. Intervjuu küsimused õpetajatele

1. Millises vanuses lastega praegu töötate?
2. Kirjeldage oma rühma keelelist tausta? Kui palju on eesti keelt teise keelena omandavaid lapsi?
3. Kui sageli kasutate õppemänge keele arendamiseks?
4. Milliseid keelelisi oskusi mäng teie hinnangul kõige enam arendas?
5. Kas mäng pakkus piisavalt keelelist väljakutset erineva keeleoskuse tasemega lastele?
6. Kas pildid olid piisavalt selged ja arusaadavad, et laps saaks sõna ära tunda?
7. Kas tegevuskaardid toetasid keeleõpet või segasid mängu kulgu?
8. Milline mulje jäi mängu ülesehitusest?
9. Kas tähekaarte ja magnettahtlit oli mugav kasutada?
10. Kas mängureeglid olid õpetajale ja lastele arusaadavad? Millised reeglid vajasisid täpsustamist?
11. Kas mängu juhendamine oli õpetaja jaoks ajaliselt ja sisuliselt sobiv?
12. Kas näete võimalust kasutada seda mängu oma õppetöös ka edaspidi?
13. Kuidas lapsed reageerisid mängule esmakordsel mängimisel?
14. Milline oli laste reaktsioon tegevuskaartidel?
15. Millised osad mängust toimisid laste jaoks kõige paremini?
16. Milliseid tegevuskaarte võiks lisada või muuta?
17. Millised reeglid vajaksid täpsustamist või lihtsustamist?
18. Milliseid muudatusi soovitaksite mängu sisu või ülesehituse osas?
19. Kuidas saaks mängu paremini kohandada erinevatele vanusegruppidele või keeleoskuse tasemetele?
20. Mis oli mängu suurim tugevus?