

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Anne Sang

DRAAMAMÄNGUDE RAKENDAMINE KÄITUMISPROBLEEMIDEGA LASTEAIALASTE
KÄITUMISE TOETAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Mari Karm

Tartu 2026

KOKKUVÕTE

Draamamängude rakendamine käitumisprobleemidega lasteaialaste käitumise toetamisel

Laste käitumisprobleemid on muutumas üha aktuaalsemaks ka lasteaedades. Need mõjutavad lapse osalemist, suhtlemist ja toimetulekut rühmategevustes. Nende toetamiseks viidi läbi tegevusuuring, mille käigus koostati draamamängudel põhinev tegevuskava, rakendati seda lasteaia rühmas ning analüüsiti saadud andmeid deduktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõttel. Andmeid koguti osalusvaatluse, uurija vaatluspäeviku ja vestlusringi abil. Tulemustest selgus, et pärast sekkumist vähenes õpetaja hinnangul agressiivsuse tugevam avaldumine, lapsed osalesid tegevustes aktiivsemalt ning enam tuli esile koos tegutsemine ja ühismängimine. Järeldati, et draamamängudel põhinev tegevuskava võis käesolevas rühmas toetada laste käitumist ja osalemist.

Võtmesõnad: draamamäng, käitumisprobleem, emotsioonide regulatsioon, tegevusuuring

ABSTRACT

Using drama games to support the behaviour of preschool children with behavioural problems

Behavioural problems among preschool children are becoming an increasingly relevant issue in preschools. They affect children's participation, interaction and coping in group activities. To support children with such difficulties, an action research study was conducted in which a drama-game-based activity plan was developed, implemented in a preschool group and analysed using deductive qualitative content analysis. Data were collected through participant observation, a researcher's observation diary and a discussion circle. The results showed that after the intervention, according to the teacher's perception, stronger manifestations of aggression decreased, children participated more actively in the activities, and cooperative activity and joint play became more evident. It was concluded that the drama-game-based activity plan may have supported children's behaviour and participation in this group.

Keywords: drama games, behavioural problems, emotion regulation, action research

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1. Käitumisprobleemi olemus, liigid ja avaldumine lasteaias	5
1.1.1. Emotsioonide reguleerimine	7
1.2. Emotsionaalseid oskusi toetavad tegevused lasteaias	8
1.2.1. Draamamäng	9
2. TEGEVUSUURINGU METOODIKA	11
2.1. Uurija refleksiivsus	12
2.2. Esimene etapp: uuringu ettevalmistus ja kavandamine	12
2.2.1. Valim	13
2.3. Teine etapp: lähteolukorra kaardistamine	13
2.4. Kolmas etapp: draamamängudel põhineva tegevuskava koostamine	15
2.5. Neljas etapp: draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamine	16
2.6. Viies etapp: tulemuslikkuse hindamine	18
2.7. Kuues etapp: andmete koondamine ja analüüs	19
2.8. Seitsmes etapp: tulemused	22
2.8.1. Kuidas rakendati draamamängudel põhinevat tegevuskava lasteaia rühmas sekkumise käigus?	22
2.8.2. Milliseid muutusi toob draamamängude kasutamine õpetaja hinnangul kaasa laste käitumises?	24
3. ARUTELU	26
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus	30
KASUTATUD KIRJANDUS	31
LISAD	36
Lisa 1. Lapsevanema nõusolek	
Lisa 2. Väljavõtte osalusvaatluse protokollist	
Lisa 3. Draamamängu tegevuskava	
Lisa 4. Vestlusringi pildid ja emotsiooninäod	

SISSEJUHATUS

Laste käitumisprobleemid on muutumas üha aktuaalsemaks ka lasteaedades ning nende esinemissagedus lasteaialaste seas on sarnane kooliealiste lastega, ulatudes kuni 25 %-ni (Egger & Angold, 2006), mõjutades seeläbi lapse arengut ja edasist toimetulekut (Gleason *et al.*, 2016). Haridus- ja Noorteameti (Harno) Rajaleidja ekspertide hinnangul vajab tänapäeval ligikaudu 20-30% lasteaia- ja kooliealistest lastest püsivat või ajutist lisatuge (Haridus- ja Noorteamet, 2024).

Käitumisprobleemid võivad tekkida juba varajases eas lasteaialastes ning hõlmata emotsionaalseid (internaliseeritud käitumine) ja käitumuslikke (eksternaliseeritud käitumine) raskusi (Egger & Angold, 2006). Eksternaliseeritud käitumine, nagu agressioon, vastuhakk, asjade lõhkumine ja teiste solvamine on lasteaialaste seas kõige levinumad ja püsivamad käitumisprobleemid (Bongers *et al.*, 2004), samal ajal kui internaliseeritud käitumine, nagu ärevus, kurbus ja endassetõmbumine võivad jääda täiskasvanule vähem märgatavaks (Fite *et al.*, 2008). Laste käitumisprobleemid ei mõjuta ainult last ennast, vaid võivad häirida ka rühma igapäevategevusi ning suhteid eakaaslaste ja õpetajaga (Hancock & Carter, 2016). Kuna lasteaialapse käitumisprobleemi võib käsitleda ka puuduliku emotsionaalse eneseväljenduse avaldumisena, ei ole oluline vaadelda last probleemina, vaid märgata tema käitumise taga olevat toetuse vajadust (Järv-Mändoja *et al.*, 2014).

Lapse põhitegevus on mängimine (Kärtner *et al.*, 2006) ning lasteaia käiv laps veedab enamuse oma ajast lasteaia mängides. Mängides laps mitte ainult ei omanda uut teavet ja oskusi, vaid peegeldab oma tundeid ja soove, õpib suhtlema ning omandab kogemusi ja käitumisreegleid (Alushariduse riiklik õppekava, 2025). Maslov (2018) ütleb Vögotskile tuginedes, et mäng on lapse psüühilise arengu oluline osa ning seotud lapse kujutlusvõime ja loovuse arenguga.

Draamamäng on mäng, kus laps saab arendada oma loovust, uudishimu, parandada sotsiaalseid oskusi, suhtlemisoskusi ja eneseteadlikkust (Momeni *et al.*, 2017). Ulubey (2018) sõnul on draamameetodi põhieesmärk arendada eneseväljendusoskust ja loovust läbi mängu. Draamamängudes kogetud erinevad rollid ja olukorrad aitavad lapsel mõista nii enda kui eakaaslaste käitumist (Järv-Mändoja *et al.*, 2014). Seetõttu võib just rollide ja kujuteldavate olukordade läbimängimist käsitleda ühe võimalusena toetada last, kellel on raskusi tunnete väljendamise, käitumise mõtestamise või kaaslastega arvestamisega.

Käesoleva magistritöö praktiline probleem tulenes minu õpetajatöö kogemusest. Lasteaia õpetajana töötades märkasin, et igapäevastes rühmategevustes tuli ette olukordi, kus lastel

ilmnesid käitumisprobleemid ning see mõjutas nii lapse enda kui ka kogu rühma tegevuse kulgu. Sellest lähtudes tekkis mul vajadus leida eakohane ja mänguline viis, mille kaudu toetada lapse tunnete väljendamist ja käitumise mõtestamist. Eelnevale teooriale tuginedes valisin selleks draamamängud, sest need võimaldavad lapsel tegutseda rollis, väljendada emotsioone ning harjutada suhtlemist turvalises mängulises keskkonnas. Magistritöös keskendun draamamängudel põhineva tegevuskava koostamisele ja rakendamisele ning kirjeldan, milliseid muutusi ilmnes õpetaja hinnangul laste käitumises. Seetõttu ei olnud minu eesmärk üksnes kirjeldada draamamängude võimalusi teoorias, vaid katsetada neid oma rühma igapäevases õppe- ja kasvatusgevuses ning hinnata, kuidas need minu kogemuse põhjal laste osalemist ja käitumist toetasid.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Käesoleva magistritöö teoreetilises ülevaates käsitlen lasteaialaste käitumisprobleemide olemust, liike ja avaldumist lasteaias. Seejärel annan ülevaate emotsioonide reguleerimisest ja eneseregulatsioonist. Lisaks käsitlen laste emotsionaalseid oskusi toetavaid tegevusi lasteaias ning toon esile mängu kui lapsele loomuliku ja eakohase õppimisviisi. Peatüki lõpus keskendun draamamängule kui mängulisele ja lapsekesksele võimalusele toetada lapse eneseväljendust, tunnete väljendamist, rollikäitumist ja sotsiaalsete oskuste kujunemist.

1.1. Käitumisprobleemi olemus, liigid ja avaldumine lasteaias

Lapse käitumisprobleemid on mitmetahulised ning nende kujunemist võivad mõjutada lapse sugu ja vanus (Bongers *et al.*, 2004; Madigan *et al.*, 2016). Samuti mängivad rolli lapse iseloomuomadused ning lapsevanema ja lapse vaheline suhtlus (Madigan *et al.*, 2016). Käitumisprobleemide kujunemisel on oluline ka kasvukeskkond (Keltikangas-Järvinen, 2013), samuti perekond, eakaaslased ja nendes keskkondades kogetud negatiivsed kogemused (Ramsden & Hubbard, 2002). Uuringutes on leitud seoseid ka lasteaias käimise kogemuse ja agressiivsuse avaldumise vahel (Egger & Angold, 2006; Vandell & Corasaniti, 1990). Käitumisprobleemid võivad avalduda agressiooni, vastuhaku, antisotsiaalse või muu häiriva käitumisena (Bongers *et al.*, 2004; Smeekens *et al.*, 2007). Varases eas ilmnenu käitumisprobleemid võivad mõjutada lapse hilisemat isiklikku, sotsiaalset ja akadeemilist toimetulekut (Fite *et al.*, 2008).

Käitumisprobleemide riskiteguritena on nimetatud traumad, madalat enesehinnangut,

vägivalda ja väärkohtlemist peres (Tropp, 2010). Sotsiaalsete oskuste puudumine võib samuti olla üks käitumisprobleemide põhjuseid, sest lapsel ei pruugi olla piisavalt oskusi või kogemusi eakohaseks suhtlemiseks ja käitumiseks (Vapper, 2016). Trummali (2017) raporti põhjal esineb 2–6-aastastel lastel vanemate hinnangul enim vahele segamist, vihastamist, tegevuste venitamist ja tähelepanu otsimist.

Käitumisprobleemide üks üldtuntud eristus on internaliseeritud ehk sissepoole suunatud käitumine ja eksternaliseeritud ehk väljapoole suunatud käitumine (Achenbach, 1978; Ennok, 2016). Internaliseeritud käitumine peegeldab lapse sisemist, emotsionaalset ja psühholoogilist seisundit (Liu *et al.*, 2011) ning võib mõjutada negatiivselt lapse sisemist maailma (Fite *et al.*, 2008). Kuna selline käitumine ei pruugi väliselt selgelt avalduda, võib see jääda vanematele ja õpetajatele vähem märgatavaks (Rose *et al.*, 2018). Sissepoole suunatud käitumine võib avalduda näiteks ärevuse, kurbuse, somaatiliste kaebuste, tagasitõmbumise või korduva negatiivsetele kogemustele mõtlemisena (Rose *et al.*, 2018). Sellised raskused võivad mõjutada lapse edasist õppimist, suhtlemist ja toimetulekut (Fite *et al.*, 2008). Eisenbergi ja Spinradi (2004) järgi on sisemised käitumisprobleemid seotud lapse emotsionaalse seisundiga ning noorematel lastel võib olla keeruline oma tundeid mõista ja sõnades väljendada, mistõttu vajavad nad täiskasvanu tuge.

Eksternaliseeritud käitumine avaldub väliselt ja mõjutab last ümbritsevat keskkonda (Liu, 2004). Selle häiriva olemuse tõttu on väljapoole suunatud käitumist täiskasvanul tavaliselt lihtsam märgata (Egger & Angold, 2006). Väljapoole suunatud käitumise puhul võib laps väljendada oma raskusi viha, kaklemise, sõnakuulmatuse, agressiivsuse või teiste süüdistamise kaudu (Eisenberg *et al.*, 2001). Liu jt (2011) uuringu põhjal esineb poistel sagedamini väljapoole suunatud ning tüdrukutel sissepoole suunatud käitumist. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 Eesti raporti põhjal esines õpetajate ja vanemate hinnangul sotsiaalseid, emotsionaalseid või käitumiskeskusi 7%-l tüdrukutest ja 14%-l poistest (Meesak, 2020). Ka Smeekens jt (2007) kinnitavad, et poistel esineb käitumisprobleeme keskmiselt rohkem kui tüdrukutel. Need tulemused viitavad sellele, et käitumisprobleemide avaldumine võib olla sooti erinev.

Ühel lapsel võib esineda nii internaliseeritud kui ka eksternaliseeritud käitumist. Lasteaias märgatakse sageli esmalt väljapoole suunatud käitumist, sest see häirib otsesemalt rühma tegevust, samal ajal kui lapse sisemised raskused võivad jääda vähem nähtavaks (Goulter *et al.*, 2021; Rose *et al.*, 2018). Kuna emotsioonid ja käitumine on omavahel seotud, on oluline toetada

lapse oskust oma tundeid sobival viisil väljendada ja reguleerida (Tropp, 2010).

Käitumisprobleemid võivad mõjutada lapse õppimist, suhtlemist ja suhteid eakaaslastega (Ennok, 2016). Samuti võivad korduvad keerulised olukorrad mõjutada õpetaja töörahulolu ja emotsionaalset heaolu (Hancock & Carter, 2016; Kumari, 2024; Montgomery & Rupp, 2005; Spilt, 2010). Käesolevas töös keskendun lapse emotsioonide reguleerimisele, sest raskused oma tunnete mõistmisel, väljendamisel ja juhtimisel võivad avalduda käitumisprobleemidena (Eisenberg & Spinrad, 2004).

1.1.1. Emotsioonide reguleerimine

Emotsiooni kirjeldatakse kui sisemist tundeseisundit, mis mõjutab inimese käitumist ja võib avalduda nii emotsiooni regulatsioonis kui ka väljapoole suunatud käitumises (Eisenberg *et al.*, 2001). Cabanac (2002) käsitleb emotsiooni vaimse kogemusena, mille kujunemises võivad osaleda ka kehalised signaalid. Seega võib emotsiooni mõista kui seisundit, mis on seotud nii sisemise kogemuse, keha reaktsioonide kui ka käitumisega (Cabanac, 2002; Eisenberg *et al.*, 2001). See on oluline ka laste puhul, sest nad ei väljenda oma emotsioone alati sõnadega, vaid need võivad avalduda käitumises.

Emotsioonide regulatsioon on protsess, mille käigus inimene juhib, hoiab, muudab või kontrollib oma sisemisi tundeid selleks, et kohaneda erinevate olukordadega ja saavutada oma eesmärk (Eisenberg *et al.*, 2001). Väljapoole suunatud käitumine on emotsioonide loomulik väljendus, mis mõjutab teist inimest, kuigi ei pruugi olla teadlikult kontrollitud ning seetõttu võib järeldada, et üheks lapse käitumisprobleemi põhjuseks võib olla emotsioonide reguleerimise raskus (Eisenberg & Spinrad, 2004). Kui lapsed ei oska oma negatiivseid emotsioone reguleerida, võivad nad väljendada neid nutmise, viha, kurbuse, ärevuse, madala tähelepanuvõime, agressiivsuse, trotslikkuse või reeglite rikkumisega (Eisenberg *et al.*, 2001). Emotsioonide reguleerimise oskus areneb järk-järgult ning lasteaiaaas vajab laps selle kujunemisel veel täiskasvanu tuge. Thümmler jt (2022) ütlevad, et õpetaja-lapse suhtlusel on oluline roll lapse emotsionaalse arengu toetamisel, sest laps õpib oma emotsioone mõistma ja reguleerima just suhtluses turvalise täiskasvanuga. Õpetaja saab pakkuda lapsele arenguliselt sobivat tuge, aidates tal emotsioone märgata, nimetada ja sobival viisil väljendada.

Emotsioonide reguleerimine on eneseregulatsiooni oluline osa, kuna see aitab lapsel lisaks tunnetele juhtida ka oma tähelepanu, vähendada negatiivsete emotsioonide intensiivsust ja

kestust ning väljendada neid sotsiaalselt sobival viisil. Eisenberg jt (2010) ütlevad, et emotsioonidega seotud eneseregulatsioon areneb kiiresti just varases lapsepõlves ning selle nõrgem tase võib olla seotud laste kohanemiskeskuste ja väljapoole suunatud käitumisprobleemidega. Seega aitab eneseregulatsioon lapsel erinevates olukordades paremini toime tulla. Korucu jt (2022) käsitlevad eneseregulatsiooni lasteaiaaas kui suutlikkust järgida juhiseid, oodata oma korda ja vahetada tegevusi vastavalt olukorrale. Kui eneseregulatsiooni oskused on alles kujunemisejärgus, võib lapsel olla raske oma käitumist juhtida ning selle tagajärjel võivad tekkida konfliktid kaaslastega ja tal võib olla keeruline ühistes tegevustes osaleda (Davis *et al.*, 2010). Täiskasvanu roll on lapsele pakkuda tuge ja juhendamist, et ta õpiks oma emotsioone paremini mõistma ja nendega toime tulema (Eisenberg & Spinrad, 2004). Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu sellele, millised tegevused toetavad lasteaia lapse emotsionaalsete oskuste arengut.

1.2. Emotsionaalseid oskusi toetavad tegevused lasteaia

Täiskasvanutel on oluline roll laste emotsionaalse regulatsiooni toetamisel, eriti just nooremas eas, kui lapsed ei suuda ise veel oma emotsiooni tõhusalt juhtida. Täiskasvanu saab aidata lapsel oma emotsioonidega toime tulla, teda rahustades, lohutades ja tähelepanu mujale suunates (Eisenberg & Spinrad, 2004). Emotsionaalsete oskuste kujunemist lasteaia toetavad ka turvaline keskkond, igapäevane rutiin ning suhted eakaaslastega, väiksemad rühmad ja rohkem õpetajaid (Gurian & Ballew, 2004). Laps õpib oma emotsioone mõistma ja juhtima just igapäevastes suhtlusolukordades, kus ta saab täiskasvanu toel kogeda, väljendada ja harjutada erinevaid tundeid (Denham *et al.*, 2020). Lisaks kirjutavad Denham jt (2020), et emotsionaalsete oskuste arengut toetavad veel teadlikult kavandatud tegevused, mille eesmärk on arendada lapse suhtlemis-, koostöö- ja enesejuhtimisoskusi. Nende tegevuste hulgas on oluline koht mängul, kuna mäng on lapse jaoks loomulik ja eakohane viis maailma mõista, suhteid luua ning oma tundeid väljendada (Ng & Bull, 2018).

Turvalises keskkonnas saavad lapsed läbi mängu harjutada emotsioonide juhtimist, suhtlemist ja sotsiaalseid oskusi (McFarlane, 2020). Mängides erinevaid rolle õpib laps mõistma teiste inimeste tundeid, sotsiaalseid reegleid ja arendab seeläbi oma emotsionaalset maailma (Ennok, 2016). Mängimine toetab ka õppimist ja aitab eluraskustega toime tulla (Tombak, 2014). Läbi mängu saab laps välja elada teda valdavat lootust, hirmu ja igatsust (McFarlane,

2020). Erinevad lavastus- ja situatsioonimängud ning matkimis- ja arvamismängud aitavad lapsel leida olukorraga haakuvaid väljendusviise ja käitumisvõimalusi (Ennok, 2016).

Draamameetod hõlmab tegevusi, nagu rollimäng, animatsioon ja improvisatsioon ning selle kaudu saavad lapsed väljendada oma ideid, loovust ja teadmisi (Tombak, 2014). Seetõttu võib draamamängu käsitleda sobiva meetodina, mis toetab lapse emotsioonide väljendamist, mõistmist ja reguleerimist.

1.2.1. Draamamäng

Draama on üks tõhusamaid õpetamismeetodeid, sest see võimaldab lapsel protsessis osaleda, tunda, teha, rakendada ja mõelda (Tombak, 2014; Ulubey, 2018). Hariduslikus kontekstis on draama eesmärk toetada laste emotsioonide väljendamist ja reguleerimist, arendada loovat kujutlusvõimet, soodustada iseseisvat mõtlemist ja eneseväljendust ning kujundada sotsiaalseid oskusi (Tombak, 2014).

Draama toetab lapse suhtlus-, eneseväljendus- ja probleemilahendamise oskust, loovust hirmuvabas ja turvalises keskkonnas (Pill, 2014). Läbi draama saab laps uurida erinevaid sotsiaalseid olukordi ja rolle (Tombak, 2014), mis aitab tal paremini mõista nii ennast kui ka teisi (Hein, 2014). Seega pakub draamamäng lasteaialapsele loomulikku ja lapsekeskset võimalust õppida läbi enese tegevuse (Pill, 2014).

Peter Slade ja Brian Way olid mõlemad draama valdkonna algatajad, kuid nende lähenemised ja suunad olid erinevad (Pill, 2014). Slade keskendus rohkem vaba eneseväljenduse ja loovuse arendamiseks, samas kui Way pakkus struktureeritumat ja praktilisemat lähenemist, mis oli suunatud lapse isiklikule arengule ja keskendumisvõimele (Bolton, 2007). Käesolevas töös lähtun peamiselt Slade'i lapsekesksest draamakäsitlusest, mille keskmeks on lapse kujutlusvõime ja rollimänguline kogemus. Samal ajal kasutan toetavalt ka Way struktureeritud võtteid, näiteks tegevuste etapiline ülesehitus.

Draamameetodites kasutatakse erinevaid töövorme, nagu teatrimängud, protsessdraama, foorumteater, jutuvestmine, tekstil põhinev etendamine, koostöömängud ja -harjutused ning draamamäng (Nielsen *et al.*, 2012). Draamamäng on kujutlustele rajatud mäng, mis võib toimuda sõnadega või ilma sõnadeta, sisaldada liikumist, tantsu, laulmist ja fantaasiamailma (Hein, 2014). Lasteaias sobivad õppe-eesmärgil kasutamiseks järgmised draamamängud: imiteerimine (Hein, 2014); etüüd ja loovmängud, mille hulka kuuluvad rolli- ja lavastusmängud

(Raadik, 2003); pantomiim (Nielsen *et al.*, 2012). Draamamängude kavandamisel on õpetaja roll oluline, kuna tema ülesanne on valida laste vanusele, arengule, vajadustele sobivad tegevused ning luua toetav ja hinnanguvaba keskkond (Raadik, 2001). Draamamäng koosneb mitmest etapist: soojendusharjutused (aitab lapsel vabastada pingeid ja valmistuda draamamängu põhitegevuseks), aruteluteemad (aitab välja selgitada laste varasemad teadmised ja kogemused, on sissejuhatus teemasse), teemaarendus (teemasse süvenemine läbi mängides), lugu (annab tegevusele sisu ning aitab rolle kujutada ja sündmusi mõtestada), etendus (aitab lapsel ennast väljendada, harjutada koostööd ja enesekindlust), lõpetus (aitab kogetut läbi mõelda, rollist väljuda) (Zachest, 2021).

Allikatele tuginedes võib väita, et lasteaialaste käitumisprobleemide mõistmisel on oluline arvestada lapse emotsionaalset arengut ning tunnete väljendamise ja reguleerimise oskust (Eisenberg *et al.*, 2001; Eisenberg & Spinrad, 2004). Oma töös lasteaiaõpetajana märkas, et osa lapsi ei oska oma tunnet või vajadust sõnades väljendada ning see avaldus käitumises, mis vajab täiskasvanu märkamist ja tuge. Kuna käitumisprobleeme ei ole otstarbekas käsitleda lapse omadusena, vaid lapse toetuse vajaduse väljendusena (Järv-Mändoja *et al.*, 2014), soovisin õpetajana leida viisi, mis aitaks lapsel oma tundeid mängulises vormis väljendada ja käitumist mõtestada. Seega kavandasin magistritöö raames tegevusuuringu, mille käigus koostas draamamängudel põhineva tegevuskava ja rakendas seda oma lasteaiaühendas. Eelnevale teooriale tuginedes valisin selleks draamamängud, sest draama toetab lapse emotsioonide väljendamist ja reguleerimist, loovad kujutlusvõimet, eneseväljendust ning sotsiaalsete oskuste kujunemist (Tombak, 2014; Ulubey, 2018). Draamamäng võimaldab lapsel tegutseda kujuteldavas olukorras, võtta erinevaid rolle ning väljendada kogetut tegevuse kaudu (Hein, 2014; Pill, 2014). Kuigi draamamängude võimalusi laste eneseväljenduse ja sotsiaalsete oskuste toetamisel on käsitletud, on nende teadlik rakendamine käitumisprobleemidega lasteaialaste toetamisel Eesti kontekstis veel väheselt uuritud.

Uurimistöö eesmärk on koostada draamamängudel põhinev tegevuskava ning välja selgitada, milliseid muutusi toob draamamängude kasutamine õpetaja hinnangul kaasa lasteaialaste käitumises.

Magistritöö eesmärgi põhjal sõnastasin kaks uurimisküsimust:

1. Kuidas rakendati draamamängudel põhinevat tegevuskava lasteaia rühmas sekkumise käigus?

2. Milliseid muutusi toob draamamängude kasutamine õpetaja hinnangul kaasa laste käitumises?

2. TEGEVUSUURINGU METOODIKA

Käesoleva magistritöö eesmärgi saavutamiseks kasutasin tegevusuuringut, sest uurimistöö lähtus minu enda õpetajatöös märgatud praktilisest probleemist ning oli suunatud õpetajapraktika teadlikule arendamisele. Tegevusuuring sobib uurimisviisiks siis, kui praktik soovib oma tegevust uurida, mõtestada ja arendada. Löfströmi (2011) järgi viivad tegevusuuringut läbi praktikud, kelle eesmärk on parandada oma erialase tegevuse kvaliteeti. Mertler (2021) ütleb, et tegevusuuring võimaldab õpetajal uurida omaenda töökeskkonnas esile kerkinud praktilist probleemi ning kasutada saadud teadmisi õpetajapraktika arendamiseks.

Minu tegevusuuring tähendas draamamängudel põhineva tegevuskava koostamist ja rakendamist lasteaiarühmas, mille õpetaja ma ise olin. Uurimisprotsessis olin samaaegselt õpetaja ja uurija: kavandasin, viisin läbi ja analüüsisin tegevusi ning pidin seetõttu teadvustama enda rolli mõju sekkumise kulule ja tulemuste tõlgendamisele.

Uurimisprotsessi kavandamisel lähtusin oma magistritöö eesmärgist ja tuginesin Löfströmi (2011) kirjeldatud tegevusuuringu etappidele (joonis 1). Kuigi tegevusuuring on oma olemuselt tsüklikuline ja võib jätkuda mitme järjestikuse tegevustsükli (Löfström, 2011), läbisin magistritöö raames ühe tervikliku tegevustsükli. Minu tegevusuuringu kogukestvus oli jaanuarist 2024 kuni aprillini 2026 (23 kuud), millest aktiivne töö lastega toimus jaanuarist märtsini 2025 ning oktoobrist novembrini 2025 (5 kuud).

Joonis 1. Tegevusuuringu etapid ja ajakava.



2.1. Uurija refleksiivsus

Magistritöö teema valik lähtus minu praktilisest vajadusest leida laste käitumise toetamiseks mänguline ja eakohane viis. Kuna töötasin uuritavas rühmas õpetajana, tundsin lapsi ja nende igapäevast käitumist juba enne uuringut. See aitas mul märgata rühma vajadusi, kuid samal ajal pidin uurijana teadvustama, et varasem õpetajakogemus võis mõjutada seda, kuidas ma laste käitumist tõlgendasin.

Tegevusuuringus ei jää praktik uuritavast protsessist väljapoole, vaid mõtestab oma tegevust, otsuseid ja nende mõju praktika arendamisele (McNiff, 2013). Seetõttu pidasin uurija vaatluspäevikut, kuhu märkisin tähelepanekuid draamamängude kulgemise, laste osalemise ja enda juhendamise kohta. See aitas mul eristada laste nähtavat käitumist enda tõlgendustest ning märgata, millised tegevused vajasisid muutmist.

Samuti pidin arvestama, et olin laste jaoks tuttav täiskasvanu ja õpetaja. See võis mõjutada seda, kuidas lapsed minu suunamisele reageerisid või tegevustes osalesid. Refleksiooni kaudu märkasin, et draamamängude rakendamine eeldas minult paindlikkust ja valmisolekut tegevusi muuta vastavalt laste valmisolekule. Kõige selgemalt ilmnis see „Võlumetsa“ mängu puhul, kus esialgset tegevuskäiku tuli laste osalemise toetamiseks kohandada. Järgnevalt kirjeldan tegevusuuringu etappe.

2.2. Esimene etapp: uuringu ettevalmistus ja kavandamine

Uuringu ettevalmistuse ja kavandamise etapis täpsustus tegevusuuringu fookus. Selles etapis kujunes arusaam uuritavast probleemist, uuringu eesmärgist ja sellest, milliste tegevuste kaudu oli võimalik õpetaja tegevusviisi arendada. Tegevusuuringu kavandamise etapis valmib esialgne kava, mis aitab hoida uurimisprotsessi fookuses (Löffström, 2011).

Minu tegevusuuringu sisulisem kavandamine algas 2024. aasta jaanuaris, kui sidusin magistritöö teema oma õpetaja tegevusviisis märgatud vajadusega toetada laste käitumist mängulisel viisil. Tutvusin tegevusuuringut ja töö teemat käsitleva kirjandusega, täpsustasin uurimisprobleemi, eesmärgi ja uurimisküsimusi ning mõtlesin läbi, millised andmekogumisviisid aitavad uurimisküsimustele vastata.

Selles etapis koostasid uurimisprotsessi esialgse ajakava ja kavandasid uuringu peamised etapid: lähteolukorra kaardistamise, draamamängudel põhineva tegevuskava koostamise, tegevuskava rakendamise, tulemuslikkuse hindamise ning andmete koondamise ja analüüsi.

Samuti tegin vajalikud kokkulepped uuringu läbiviimiseks lasteasutuses ning valmistasin ette nõusolekute küsimise ja andmete konfidentsiaalse käsitlemise põhimõtted.

Etapi lõpuks oli paigas uuringu fookus, üldine ajakava, andmekogumisviisid ja korralduslikud kokkulepped. Selle põhjal sain liikuda järgmise etapi juurde, milleks oli rühma lähteolukorra kaardistamine esimese osalusvaatluse abil.

2.2.1. Valim

Uurimistöös kasutasin mugavusvalimit (Rämmer, 2014), mille moodustas ühe Eesti koolieelse lasteasutuse üks rühm. Valimisse kuulus algselt 21 last vanuses 5–6 aastat, 13 poissi ja 8 tüdrukut. Valimi valisin teadlikult, sest töötan samas rühmas. Mugavusvalimi kasutamine sobis tegevusuuringu kontekstis, sest töötasin ise uuritavas keskkonnas õpetajana ja mul oli uuritavatele vahetu ligipääs (Etikan *et al.*, 2016). Uuringusse kaasasin kõik rühma lapsed, kuid analüüsi fookus oli eeskätt lastel, kelle käitumises ilmnisid uuringu alguses läbi viidud esimeses osalusvaatluses käitumisprobleemide tunnused.

Uuringu viisin läbi detsembrist 2024 kuni detsembrini 2025. Esimeses sekkumise etapis (jaanuar- märts 2025) osales 21 last. Suveperioodil (juuni–august 2025) sekkumist ei toimunud, kuna lasteaia õppetöö oli sel ajal tavapärasest erinevalt korraldatud ning lapsed ei osalenud rühmategevustes püsivalt. Teises etapis (oktoober - november 2025) jätkus sekkumine 20 lapsega, kuna üks laps oli rühmast lahkunud.

Uuring järgis teadusuuringu eetikanõudeid (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2023). Enne andmete kogumist küsisin suuliselt luba uuringu läbiviimiseks lasteaia juhtkonnalt. Lapsevanematele edastasin kirjaliku nõusolekuvormi (lisa 1) ning laste uuringusse kaasamiseks kogusin kirjalikud nõusolekud. Lapsevanemate nõusolek oma lapse uuringusse kaasamiseks oli vabatahtlik ning neil oli õigus igal ajal nõusolek tagasi võtta ja loobuda oma lapse andmete kasutamisest uuringus. Lapsed andsid tegevustes osalemiseks suulise nõusoleku. Andmeid kogusin ja analüüsisin konfidentsiaalselt, isikuandmeid ei avalikustanud ning käsitlesin kõiki osalejaid viisil, mis tagas nende privaatsuse ja väärikuse säilimise.

2.3. Teine etapp: lähteolukorra kaardistamine

Tegevusuuringu teises etapis kaardistasin rühma lähteolukorra. Selle etapi eesmärk oli saada ülevaade laste osalemisest ja käitumisest enne draamamängudel põhineva tegevuskava

koostamist ja rakendamist. Lähteolukorra kaardistamine oli vajalik selleks, et mõista, millised käitumise ja osalemisega seotud olukorrad rühma igapäevastes tegevustes esile tulevad ning millest sekkumise kavandamisel lähtuda.

Lähteolukorra kaardistamiseks kasutasin osalusvaatlust. Osalusvaatluse puhul osaleb uurija uuritavas keskkonnas ning jälgib samal ajal uuritavat nähtust selle loomulikus olukorras (Männamaa, 2008). Käesolevas uuringus sobis osalusvaatlus andmekogumisviisiks, sest laste käitumine avaldub kõige selgemini nende tavapärestes tegevustes, suhtluses eakaaslastega ning õpetaja juhendamisele reageerimisel. Kuna tegevusuuring toimus lasteaiarühmas, mille igapäevases tegevuses ma õpetajana osalesin, võimaldas osalusvaatlus koguda andmeid loomulikus rühmakeskkonnas. Osalusvaatluseks muutis selle asjaolu, et ma ei olnud tegevuste ajal üksnes kõrvaltvaataja, vaid osalesin rühma tavapärase tegevuses õpetajana ning jälgisin samal ajal laste osalemist ja käitumist. Osalusvaatluse viisin läbi mina õpetaja-uurijana. Andmeid talletasin kirjalike märkmetena osalusvaatluse protokollis. Osalusvaatluse märkmete korrastamisel asendasin laste nimed neutraalsete tähistustega, et kogutud tähelepanekud ei oleks isikut tuvastavad.

Esimese osalusvaatluse viisin läbi detsembris 2024. Osalusvaatlus toimus rühma tavapärase õppekavaga seotud tegevuste ajal, mitte draamamängude käigus. Soovisin enne sekkumise alustamist saada ülevaadet laste käitumisest ja osalemisest olukordades, mis olid neile igapäevased ja harjumuspärased. Nii oli võimalik kaardistada lähteolukord enne draamamängudel põhineva tegevuskava koostamist ja rakendamist.

Üks osalusvaatlus hõlmas viie päeva tegevusi. Osalusvaatluse protokollis ülesehitamisel lähtusin mulle jagatud varasemast osalusvaatluse protokollis näidiseist, mida kohandasin oma uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt (lisa 2). Osalusvaatluse ajal märkisin üles tegevuse teema, toimumise aja, kestuse, toimumiskoha, osalejate arvu ja tegevuse eesmärgi. Lisaks tegin iga lapse kohta tähelepanekuid olukordades, kus laps ei osalenud tegevuses, kaldus tegevusest kõrvale, ei järginud juhiseid või kokkuleppeid, vajas õpetaja korduvat suunamist või sattus konflikti kaaslastega. Osalusvaatlusmärkmetes püüdsin kirjeldada eelkõige nähtavat käitumist, mitte anda lapsele hinnanguid.

Osalusvaatluse läbiviimisel oli oluline, et vaatlus ei muutuks laste jaoks eraldi hindamisolukorraks. Seetõttu kogusin andmeid tavapärase tegevuste käigus ning ei muutnud vaatluse ajal rühma igapäevast töökorraldust. Laste jaoks toimusid tegevused harjumuspärasel

viisil, mina aga märkisin pärast või tegevuse ajal üles uurimistöö seisukohalt olulised tähelepanekud.

Lähteolukorra kaardistamine oli tegevusuuringu edasise käigu seisukohalt oluline, sest selle põhjal sain täpsustada, millist tuge lapsed rühmategevustes vajavad. Esimese osalusvaatluse andmed olid aluseks sellele, millistele oskustele ja käitumise avaldumisviisidele draamamängudel põhineva tegevuskava koostamisel tähelepanu pöörata.

2.4. Kolmas etapp: draamamängudel põhineva tegevuskava koostamine

Tegevusuuringu kolmandas etapis koostas draamamängudel põhineva tegevuskava.

Tegevuskava koostamine toimus detsembris 2024 pärast lähteolukorra kaardistamist ning enne tegevuskava rakendamise algust jaanuaris 2025. Selle etapi eesmärk oli kavandada eakohased ja rühma vajadustele vastavad draamamängud, mille kaudu toetada laste osalemist, eneseväljendust, koostööd ja kokkulepetest kinnipidamist. Tegevuskava koostamisel lähtusin töö teoreetilises osas käsitletud seisukohtadest, esimese osalusvaatluse põhjal saadud lähteolukorra kirjeldusest ning uurimistöö eesmärgist.

Draamamängude valikul tuginesin draamamängude ja loovdraama käsiraamatutele (McFarlane, 2020; Zachest, 2021) ning töö teoreetilises osas käsitletud seisukohtadele, mille järgi toetab draama lapse eneseväljendust, loovust, emotsioonide väljendamist ja sotsiaalsete oskuste kujunemist (Tombak, 2014; Ulubey, 2018). Esialgu valisin tegevuskavasse viis draamamängu, kuid sekkumise käigus selgus, et ühe mängu läbiviimine, kordamine ja kohandamine võttis rohkem aega, kui olin kavandanud. Seetõttu rakendasin põhjalikumalt kolme mängu: „Võlumets“, „Pantomiim“ ja „Sitikad ja satikad“. „Võlumets“ sobis tegevuskavasse, sest see võimaldas lastel tegutseda kujuteldavas maailmas, võtta rolle ja väljendada kogetut tegevuse kaudu (Hein, 2014; Pill, 2014). „Pantomiimi“ valisin, sest see võimaldas lastel väljendada tegevusi ja tundeid sõnadeta, kasutades keha, liikumist ja miimikat (Nielsen *et al.*, 2012; Ulubey, 2018). „Sitikad ja satikad“ sobis tegevuskavasse, sest see toetas ühise loo loomist, koostööd ja kaaslastega arvestamist mängulises olukorras (Järv-Mändoja *et al.*, 2014; Tombak, 2014). Draamamängudel põhinev tegevuskava on esitatud lisas 3.

Tegevuskava ei olnud jäik tunniplaan, vaid paindlik raamistik, mida sain sekkumise käigus vastavalt laste osalemisele, tähelepanu püsimisele ja rühma olukorrale kohandada. Iga mängu puhul kavandasin tegevused nii, et lapsel oleks võimalik osaleda liikumise, rolli,

kujutlusmängu või arutelu kaudu. Samuti oli oluline, et mängud toetaksid laste võimalust tegutseda koos kaaslastega ning harjutada oma käitumise juhtimist turvalises mängulises olukorras.

Tegevuskava koostamisel kavandasin mängud sarnase ülesehitusega, lähtudes Zachesti (2021) kirjeldatud draamamängu etappidest. Iga draamamäng algas soojendusharjutustega, mille eesmärk oli lapsi tegevuseks häälestada, toetada keskendumist ja luua valmisolek ühisesse mängu sisenemiseks. Sellele järgnes arutelu, mille kaudu selgitasin välja laste varasemad teadmised ja kogemused mängu teemaga seoses. Seejärel liikusime teema arenduse ja loo juurde, kus lapsed said tegutseda kujuteldavas olukorras, võtta rolle ja kasutada liikumist või kehakeelt. Mängu etenduslikus osas said lapsed rolle läbi mängida ning lõpetavas osas toimus tegevusest väljumine ja kogetu rahulik lõpetamine.

Järgmises etapis kirjeldan, kuidas koostatud tegevuskava lasteaiarühmas rakendasin ning kuidas andmeid kogusin.

2.5. Neljas etapp: draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamine

Tegevusuuringu neljandas etapis rakendasin draamamängudel põhinevat tegevuskava lasteaiarühmas. Tegevuskava rakendamine tähendas draamamängude järjepidevat läbiviimist rühma tegevuste osana, laste osalemise jälgimist ning tegevuste kohandamist vastavalt laste valmisolekule ja rühma tegelikule olukorrale.

Tegevuskava rakendamine toimus 2025. aastal kahes perioodis. Esimene rakendamise periood kestis jaanuarist märtsini 2025 ning teine periood oktoobrist novembrini 2025. Juunist augustini tegevuskava ei rakendatud, sest suveperioodil oli lasteaias õppe- ja kasvatustegevus tavapärasest erinevalt korraldatud ning lapsed ei osalenud rühmategevustes püsivalt.

Draamamänge viisin läbi rühmaruumis kaks korda nädalas rühma tegevuste osana.

Kolme draamamängu rakendamise kestus oli erinev. Kõige pikemalt rakendasin „Võlumetsa“, mida mängisin ligikaudu üheksa nädala jooksul kokku 18 korral. „Pantomiimi“ kasutasin umbes seitsme nädala jooksul kokku 14 korral. „Sitikad ja satikad“ mängu rakendasin ligikaudu ühe kuu jooksul kokku 8 korral.

Kõik kolm mängu olid üles ehitatud sarnase loogika järgi: need algasid soojendusharjutustega, millele järgnes arutelu, teema arendus, lugu või rolliline tegevus ning lõpetav osa. Kohe sekkumise alguses selgus, et mängu tuli rakendada etappide kaupa, sest rollid,

reeglid ja tegevuse käik vajasisid korduvat selgitamist. Kuna laste tähelepanu püsimise aeg jäi 12–20 minuti piiresse, ei olnud võimalik ühe kohtumise jooksul läbida kõiki mängu etappe. Seetõttu liikusin tegevustes edasi järk-järgult ning kohandasin mängu laste valmisoleku ja rühma olukorra järgi.

Tegevuskava rakendamise ajal kogusin andmeid uurija vaatluspäeviku abil.

Tegevusuuringus kasutatakse uurija vaatluspäevikut uurimisprotsessi dokumenteerimiseks ja oma tegevuse mõtestamiseks (Löfström, 2011). Uurija vaatluspäeviku vorm kujunes juhendajaga arutelu tulemusel ning lähtus uurimistöö eesmärgist ja vajadusest jälgida draamamängude kulgu, laste osalemist ja tegevuste kohandamist. Pärast iga draamategevust täitsin uurija vaatluspäeviku kindlad väljad: mängu nimetuse, tegevuseks vajaliku ettevalmistuse, kohalolijate ja puudujate arvu, mängu kestuse, aktiivsed osalejad, vastuseisu või tegevusest kõrvale jäämise ilmingud, uurija tähelepanekud ning märge selle kohta, kuhu mäng pooleli jäi, et järgmisel korral samast kohast jätkata. Lisaks oli vaatluspäevikus vaba märkmete osa, kuhu kirjutasin tähelepanekuid laste rollidesse sisenemise, juhiste järgimise, kaaslastega koos tegutsemise, tegevuse kulgemise ja mängu käigus tehtud kohanduste kohta.

Draamategevuste ajal oli rühmas lisaks minule ka õpetaja abi, kes osales tavapärase rühmatöö täiskasvanuna ning jälgis laste osalemist ja käitumist mängude käigus. Enne tegevusi olin temaga läbi rääkinud, millele tähelepanu pöörata: laste aktiivne osalemine, tegevusest kõrvale jäämine, juhiste järgimine, kaaslastega arvestamine ja võimalik vastuseis tegevusele. Pärast draamategevust arutasime lühidalt, milliseid olukordi tema märkas ning kas need kattusid minu tähelepanekutega. Arutelu aluseks olid uurija vaatluspäeviku väljad, näiteks aktiivsed osalejad, vastuseisu või tegevusest kõrvale jäämise ilmingud ning tegevuse kulgemise kohta tehtud tähelepanekud. Õpetaja abi tähelepanekud aitasid mul vaatluspäeviku sissekandeid täpsustada, kuid lõplikud märkmed tegin uurija vaatluspäevikusse mina.

Minu roll oli selles etapis oli kahes rollis. Õpetajana juhendasin mängu, selgitasin rolle ja kokkuleppeid ning toetasin lapsi tegevuses püsimisel. Uurijana jälgisin samal ajal laste osalemist, käitumist, koostööd ja reaktsioone draamamängudele. Kuna tegevusuuringus on praktik ise uurimisprotsessi osa, oli oluline oma tegevust ja otsuseid rakendamise käigus pidevalt märgata ja mõtestada (McNiff, 2013).

Tegevuskava rakendamise järel viisin lastega läbi vestlusringi, mille eesmärk oli saada laste tagasisidet draamamängude, rollide ja tegevustes osalemise kohta. Vestlusringi kirjeldan täpsemalt peatükis „Tulemuslikkuse hindamine“.

2.6. Viies etapp: tulemuslikkuse hindamine

Tegevusuuringu viiendas etapis hindasin draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamise järel laste käitumises ja osalemises ilmnunud võimalikke muutusi. Selleks kasutasin teist osalusvaatlust ning lastega läbiviidud vestlusringi. Teise osalusvaatluse eesmärk oli koguda andmeid laste käitumise ja osalemise kohta pärast tegevuskava rakendamist ning võrrelda neid enne sekkumist kogutud andmetega. Vestlusringi eesmärk oli saada laste enda kogemuse kohta toetavat teavet.

Teise osalusvaatluse viisin läbi detsembris 2025 pärast tegevuskava rakendamise lõppu. Teine osalusvaatlus toimus samal põhimõttel nagu esimene osalusvaatlus. See hõlmas viie päeva tegevusi ning toimus rühma tavapärase õppe- ja kasvatustegevuste ajal, mitte draamamängude käigus. Teise osalusvaatluse ajal kasutasin sama osalusvaatluse protokoll, mida kasutasin lähteolukorra kaardistamisel. Nagu esimese osalusvaatluse puhul, püüdsin ka teisel vaatlusel kirjeldada eelkõige nähtavat käitumist ning vältida lapsele hinnangute andmist.

Teise osalusvaatluse läbiviimisel ei olnud eesmärk otsida ainult eelnevalt määratud kategooriaid, vaid kirjeldada laste käitumist ja osalemist võimalikult täpselt tavapärastes rühmategevustes. Kategooriate kaupa võrdlemine toimus hilisemas andmeanalüüsis, kus paigutasin enne ja pärast tegevuskava rakendamist kogutud tähelepanekud samade teooriast lähtuvate käitumiskategooriate alla. Nii oli võimalik vaadelda, kas ja kuidas laste käitumise ning osalemise kirjeldused pärast tegevuskava rakendamist muutusid.

Lisaks teisele osalusvaatlusele viisin pärast tegevuskava rakendamist lastega läbi vestlusringi. Vestlusringi eesmärk oli saada laste kogemuse kohta toetavat teavet: kuidas nad draamamänge mäletasid, millised mängud ja rollid neile meeldisid, mis oli nende jaoks lihtne või keeruline ning kuidas nad kogesid koos tegutsemist. Vestlusringi küsimuste koostamisel lähtusin läbiviidud draamamängude sisust, laste vanusest ja uurimistöö eesmärgist. Küsimused aitasid koguda toetavat teavet selle kohta, kuidas lapsed kogesid mängudes osalemist, rolle, koostööd, tunnete väljendamist

Vestlusring toimus ühekordselt rühmale tuttavas keskkonnas ja kestis 25 minutit. Kokku osales vestlusringis 14 last. Vestlus oli poolstruktureeritud. Mul olid eelnevalt ette valmistatud küsimused ja vastusevariandid, kuid vajaduse korral sain lastele küsimusi täpsustada. Laste mõtete väljendamise toetamiseks kasutasin pildikaarte, emotsioone kujutavaid näokaarte, rollipilte ning liikumist vastusevariandi juurde (lisa 4). Mõne küsimuse puhul said lapsed vastata ka jah/ei-valiku kaudu, liikudes ruumis vastavale poolele. Enne vestlusringi selgitasin lastele, et vastustes ei ole õigeid ega valesid vastuseid ning mind huvitab nende enda kogemus.

Vestlusringi küsimused olid seotud kolme rakendatud draamamänguga. „Võlumetsa“ puhul küsisin laste kogemust eri rollides tegutsemise kohta, „Pantomiimi“ puhul tunnete kujutamise lihtsuse ja raskuse kohta ning „Sitikad ja satikad“ mängu puhul koostöö ja ühise tegevuse kohta. Lisaks küsisin üldisemaid küsimusi selle kohta, milline mäng lastele kõige rohkem meeldis, kuidas nad end mängudes tundsid.

Näiteks küsisin lastelt: „*Kuidas sa end tundsid, kui me mängisime neid kolme mängu?*“ Selle küsimuse juures kasutasin emotsiooninägusid ning lapsed said valida nelja vastusevariandi pildi vahel: kurb nägu, üllatunud nägu, rõõmus nägu ja vihane nägu. Küsimuse „*Milline draamamäng sulle kõige rohkem meeldis?*“ puhul said lapsed valida „*Võlumetsa*“, „*Pantomiimi*“ ning „*Sitikad ja satikad*“ pildi vahel. „*Pantomiimi*“ puhul küsisin: „*Millist tunnet oli kõige lihtsam või raskem näidata?*“ ning vastusevariantideks olid viha, rõõmu, üllatuse ja kurbuse pildid.

Vestlusringi vastused kogusin laste valikute ja suuliste vastuste kaudu. Kuna küsimustel olid vastusevariandid, märkisin paberile iga vastusevariandi juurde selle valinud laste arvu. Laste suulised lisakommentaariid ja näited kirjutasin samuti paberile üles. Vestlusringi märkmetes laste nimesid ei fikseerinud. Märkisin paberile üksnes vastusevariantide juurde nende laste arvu, kes vastava variandi valisid. Vestlusringi andmeid ei kasutanud ma eraldi kategooriate moodustamiseks ega mõju mõõtmiseks, vaid toetava andmeallikana, et mõtestada laste kogemust draamamängudes osalemisel.

2.7. Kuues etapp: andmete koondamine ja analüüs

Tegevusuuringu kuuendas etapis koondasin ja analüüsisin uuringu käigus kogutud andmed. Analüüsi aluseks olid esimese ja teise osalusvaatluse protokollid, uurija vaatluspäeviku sissekanded ning lastega läbiviidud vestlusringi märkmed. Kogutud andmestik koosnes kahe

viiepäevase osalusvaatluse protokollidest, 38-leheküljelisest uurija vaatluspäevikust ning ühe vestlusringi kirjalikest märkmetest.

Andmete analüüsimiseks kasutasin deduktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi. Deduktiivne lähenemine sobis käesolevasse uuringusse, sest laste käitumisprobleemide avaldumisviisid olid töö teoreetilises osas varem käsitletud. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul keskendutakse teksti tähendustele ning deduktiivse analüüsi korral lähtutakse analüüsimisel varasemast teooriast ja uurimisküsimustest (Kalmus *et al.*, 2015). Seetõttu ei kujunenud kategooriad ainult andmetest, vaid analüüsimisel lähtusin töö teoreetilises ülevaates käsitletud käitumisprobleemide avaldumisviisidest.

Enne analüüsi korrastasin kogutud andmed analüüsitavateks tekstifailideks. Osalusvaatluse protokollidesse ja uurija vaatluspäevikusse tehtud kirjalikud märkmed sisestasin arvutisse ning koondasin eraldi tekstidena. Vestlusringi andmed sisestasin kirjalike märkmete põhjal: valikvastustega küsimuste puhul märkisin vastusevariantide juurde laste arvu ning laste suulised kommentaarid lisasin lühikeste tekstikatketena.

Osalusvaatluste andmete analüüsimisel kasutasin samu teooriast lähtuvaid käitumiskategooriaid enne ja pärast tegevuskava rakendamist kogutud andmete puhul. Analüüsi keskmes olid laste käitumise ja osalemisega seotud tähelepanekud, mis seostusid agressiivsuse, kokkulepete ja juhiste mittetäitmise, mitteosalemise ning protesti avaldumisega. Teise osalusvaatluse eesmärk ei olnud uute kategooriate loomine, vaid võrreldavate kirjelduste kogumine laste käitumise ja osalemise kohta pärast draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamist.

Enne ja pärast tegevuskava rakendamist kogutud osalusvaatluse andmeid võrdlesin kvalitatiivselt. Ma ei teinud statistilist sagedusloendust, vaid analüüsisin, millised käitumismustrid ilmsid enne ja pärast sekkumist, kuidas nende avaldumine oli muutunud ning milliseid osalemise, koostöö ja ühistegevusega seotud ilminguid andmetes esile tuli. See võimaldas mul kirjeldada ilmnenuid muutusi laste käitumises.

Uurija vaatluspäeviku andmeid analüüsisin selleks, et mõista, kuidas draamamängudel põhinevat tegevuskava rakendasin ning kuidas tegevused sekkumise käigus kujunesid. Vaatluspäeviku sissekannetest otsisin tähelepanekuid selle kohta, kuidas lapsed draamamängudes osalesid, millised mängu osad vajasisid kordamist, milliseid kohandusi tegin ning kuidas lapsed

rollidesse, juhistesse ja ühistegevusse sisse elasid. Need andmed aitasid vastata esimesele uurimisküsimusele, mis puudutas draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamist rühmas.

Vestlusringi andmeid kasutasin toetava andmeallikana. Vestlusringi põhjal ei moodustanud ma eraldi uusi kategooriaid, vaid kasutasin laste valikuid ja suulisi kommentaare selleks, et täiendada uurija vaatluspäeviku põhjal tehtud tähelepanekuid laste enda kogemustega. Vestlusringi andmed aitasid mõista, milliseid mängu, rolle ja tegevusi lapsed ise esile tõid.

Koodide moodustamiseks ja korrastamiseks kasutasin QCAmap'i veebikeskkonda (*s.a.*). Analüüsivad tekstifailid laadisin keskkonda ning märkisin neis uurimisküsimuste ja teooriast lähtuvate kategooriatega seotud tekstiosad. Seejärel koondasin koodid ja kategooriad Exceli tabelisse, et võrrelda osalusvaatluste, uurija vaatluspäeviku ja vestlusringi andmeid. Excelis vaatasin koodid ja nende alla koondatud tekstiosad uuesti üle, täpsustasin vajaduse korral koodide sõnastust ning ühendasin sisult sarnased koodid laiemateks kategooriateks.

Analüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks kaasasin ka kaaskodeerija, kelleks oli magistriõppe lõpetanud inimene. Kaaskodeerija kodeeris iseseisvalt osa uurija vaatluspäeviku sissekannetest. Kaaskodeerija tähelepanekud kattusid üldjoontes minu loodud kategooriatega. Arutelu käigus täpsustasin üksikute koodide sõnastust ning vaatasin üle juhtumid, mille puhul tähelepanekut võis tõlgendada mitme kategooria kaudu, näiteks mitteosalemise, protesti või kokkulepete mittetäitmisena. Põhikategooriad jäid kaaskodeerimise järel samaks.

Kõikide andmete analüüsimisel järgisin konfidentsiaalsuse põhimõtet (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2023). Osalusvaatluse ja uurija vaatluspäeviku märkmete korrastamisel kasutasin laste nimede asemel neutraalseid tähistusi. Vestlusringi puhul nimelisi vastuseid ei kogunud. Kogutud andmed jäid üksnes minu kasutusse ning tulemuste esitamisel vältisin isikuid tuvastada võimaldavate andmete esitamist.

Andmekogumise ja analüüsi usaldusväarsuse toetamiseks kasutasin kogu uurimisprotsessi vältel samu andmekogumisvahendeid ja läbipaistvat kirjeldusviisi. Esimese ja teise osalusvaatluse puhul kasutasin sama vaatlusloogikat ja protokollit, uurija vaatluspäevikut täitsin iga draamategevuse järel samade väljade alusel ning vestlusringi küsimused koostas juhendaja soovitusel, lähtudes läbiviidud draamamängude sisust, laste vanusest ja uurimistöö eesmärgist. Lisaks arutasin draamategevuste järel tähelepanekuid rühma õpetaja abiga, et täpsustada olukordi, mis võisid tegevuse juhendamise ajal tähelepanuta jääda.

2.8. Seitsmes etapp: tulemused

Tulemuste esitamisel lähtusin kahest uurimisküsimusest. Esmalt kirjeldan, kuidas draamamängudel põhinevat tegevuskava lasteaia rühmas rakendasin. Seejärel selgitan, milliseid muutusi ilmnis minu hinnangul laste käitumises pärast draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamist. Tulemuste esitamisel tuginesin osalusvaatluste, uurija vaatluspäeviku ja vestlusringi andmetele. Vestlusringi andmeid kasutasin toetava andmeallikana, et täiendada osalusvaatluste ja uurija vaatluspäeviku põhjal tehtud tähelepanekuid laste enda kogemustega.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et uuringusse oli kaasatud kogu rühm, kuid kõik lapsed ei osalenud igal tegevuskorral. Draamategevustes osalenud laste arv varieerus kohtumistel 12–20 lapse vahel. Seetõttu ei olnud eesmärk võrrelda laste käitumist arvulise sagedusena, vaid kirjeldada, kuidas käitumismustrid enne ja pärast tegevuskava rakendamist avaldusid.

2.8.1. Kuidas rakendati draamamängudel põhinevat tegevuskava lasteaia rühmas sekkumise käigus?

Esimesele uurimisküsimusele vastates keskendun kolmele sekkumise käigus põhjalikumalt rakendatud draamamängule: „Võlumets“, „Pantomiim“ ja „Sitikad ja satikad“.

Uurija vaatluspäeviku põhjal ilmnis, et tegevuskava rakendamine kujunes paindlikuks ja järkjärguliseks protsessiks. Mängude läbiviimisel tuli arvestada laste tähelepanu püsimise, rollidest arusaamise, kokkulepete järgimise ja rühma igapäevase olukorraga. Seetõttu ei olnud draamamängude rakendamine üksnes kavandatud tegevuste järjestikune läbiviimine, vaid tegevuste korduv kohandamine laste valmisoleku ja osalemise järgi.

Sekkumise alguses vajasisid lapsed rohkem juhendamist ja kokkulepete meeldetuletamist. Eriti selgelt ilmnis see „Võlumetsa“ mängu esimestel kordadel, kus lastel oli keeruline püsida rollis, kuulata jutustajat ja oodata oma esinemiskorda. Uurija vaatluspäeviku sissekannetest tuli esile, et tegevust tuli mitmel korral peatada, lihtsustada või jätkata järgmisel korral väiksemate osade kaupa. Uurija vaatluspäeviku sissekanne:

„Lapsed olid nõus mängima. Alustasime. Poole pealt katkestasin mängu, sest osa lapsi hakkas mängimise asemel üksteise suunas mängupüstolitega sihtima. Tegelikult pidid nad kuulama jutustajat ja tegutsema selle järgi. Laste hääletoon muutus järjest valjemaks ning pidin neist üle rääkima. Jätsin mängu pooleli.“

Mängude kordamisel muutus laste osalemine kindlamaks. See ilmnis eriti „Võlumetsa“ puhul, mida rakendasin sekkumise käigus kõige pikemalt. Lapsi toetas see, kui rollid, tegelaste

liikumisviisid ja mängukohad muutusid neile tuttavamaks. Samuti aitasid tegevust selgemaks muuta kangad, kostüümid ja rollide visuaalne eristamine. Vaatluspäeviku põhjal oli märgata, et kordamise kaudu said lapsed paremini aru, millal on nende kord lavale tulla, millal tuleb oma kohal oodata ja kuidas oma tegelast kujutada. Seda tähelepanekut toetas ka vestlusring, kus „Võlumets“ osutus laste lemmikmänguks. Laste vastustest tuli esile, et neile meeldisid selles mängus eelkõige rollides tegutsemine ja supi keetmise osa. Lisaks nimetasid lapsed haldja rolli kõige lihtsamaks ja hiiglase rolli kõige raskemaks, mis viitab sellele, et nad eristasid mängu rolle ning oskasid oma kogemust nende kaudu kirjeldada.

„Pantomiimi“ rakendamisel tuli esile, et sõnadeta eneseväljendus sobis lastele hästi. Eriti toetas osalemist paaris peeglimäng, kus lapsed said kaaslast jälgida ja tema liigutusi matkida. Selle mängu puhul oli laste osalemine sujuvam ning vaatluspäevikus ilmnes vähem protesti ja tegevusest kõrvale jäämist. Seda kinnitab ka uurija vaatluspäeviku sissekanne:

„Paaris peeglimäng on siiani laste lemmikmäng olnud, nad on lausa südamega asja juures. Seal tuleb neil paaris töötamine hästi välja. [...] Kõik tegid kaasa. [...] Keegi ei protesteerinud.“

Vestlusringi andmed toetasid seda tähelepanekut, sest lapsed tõid pantomiimi puhul esile nalja saamise ja paaris peeglimängu. Seega võimaldas pantomiim lastel osaleda mängulisel viisil ka siis, kui sõnaline eneseväljendus oli keeruline või laps vajas tegevusse sisenemiseks lihtsamat vormi.

„Sitikad ja satikad“ mängus tuli kõige rohkem esile ühise loo loomine ja koostöö. Lapsed pakkusid ideid, kuidas putukad saaksid ühist ülesannet lahendada, ning tegutsesid mängulises olukorras ühise eesmärgi nimel. Selle mängu rakendamisel toetas laste osalemist selge ülesanne ja ühine probleem, millele tuli koos lahendus leida. Uurija vaatluspäeviku sissekanne kinnitas, et lapsed tulid mänguga kaasa:

„Lapsed olid usinad soojendusharjutust tegema [...]. Seejärel mõtlesime välja jutukese, mida lapsed saaksid etendada. Lapsed jagunesid 4 rühma: sipelgad, lepatriinud, päevakoerad ja sääsed. Lugu tuli huvitav ja lapsed etendasid seda hea meelega. [...] Kaasa tegid kõik.“

Vestlusringi andmed toetasid seda tähelepanekut, sest lapsed tõid mängu puhul esile loo väljamõtlemise, koos silla ehitamise ja putukate valimise. See viitab sellele, et laste jaoks muutusid tähenduslikuks just need mänguosad, kus nad said ise ideid pakkuda, rolle valida ja kaaslastega koos tegutseda.

Kokkuvõttes näitasid uurija vaatluspäeviku ja vestlusringi andmed, et draamamängudel põhinevat tegevuskava sai lasteaiarühmas rakendada paindlikult, etapiviisiliselt ja laste osalemise järgi kohandades. Rakendamist toetasid selged rollid, korduvad soojendusarjutused, visuaalsed ja tegevuslikud vahendid ning ühine mänguline eesmärk. Minu roll oli tegevusi pidevalt jälgida ja vajaduse korral muuta, et lapsed saaksid mängudes osaleda neile arusaadaval ja jõukohasel viisil.

2.8.2. Milliseid muutusi toob draamamängude kasutamine õpetaja hinnangul kaasa laste käitumises?

Teisele uurimisküsimusele vastamiseks võrdlesin enne ja pärast tegevuskava rakendamist kogutud osalusvaatluse andmeid. Osalusvaatluste võrdlusest selgus, et enne sekkumist ilmnis rühmas neli peamist käitumisprobleemide avaldumisviisi: agressiivsus, kokkulepete ja juhiste mittetäitmine, mitteosalemine ning protest. Pärast draamamängudel põhineva tegevuskava rakendamist muutus nende käitumisprobleemide avaldumine tagasihoidlikumaks.

Võrdlus ei põhinenud statistilisel sagedusloendusel, vaid kvalitatiivsel võrdlusel. See tähendab, et ma ei lugenud kokku iga käitumisviisi esinemissagedust, vaid analüüsisin, millised käitumismustrid enne ja pärast sekkumist osalusvaatluse andmetes avaldusid ning kuidas nende kirjeldused olid muutunud. Enne ja pärast sekkumist ilmnenu käitumiskategooriate võrdlus on esitatud joonisel 2.

Joonis 2. Käitumisprobleemide kategooriate avaldumine enne ja pärast sekkumist.

Kategooria	Enne sekkumist	Pärast sekkumist
Agressiivsus	Löömine, näpistamine, tõukamine ja juuste sikutamine	Üksikudel kordadel tõukamine
Mitteosalemine	Kõrvale jäämine, passiivsus, tegevusest eemaldumine	Ei ilmnenu
Protest	Tegevuses osalemisest keeldumine, vastuvaidlemine	Esines üksikjuhtumina
Kokkulepete mittetäitmine	Näiteks käte pesemata jätmine või riide vahetamata jätmine	Esines üksikjuhtumina

Jooniselt 2 on näha, et enne sekkumist ilmnis agressiivsus mitmel viisil. Agressiivsus avaldus nii füüsilise kui ka kaudse agressiivsusena. Füüsiline agressiivsus väljendus näiteks löömisel, tõukamisel, näpistamisel ja juuste sikutamisel. Kaudse agressiivsuse puhul esines olukordi, kus laps häiris või kahjustas teist last ilma otsese löömiseta, näiteks virutas esemega, kallal liiva pähe või sodis teise lapse joonistust. Pärast sekkumist agressiivsus täielikult ei kadunud, kuid selle avaldumine oli tagasihoidlikum. Pärast sekkumist jäi agressiivsuse

avaldumisvormidest esile üksikutel kordadel tõukamine. Samas ei ilmnenud pärast sekkumist enam juuste sikutamist, näpistamist ega tugevamat füüsilist ründamist. Seega jäi agressiivsus küll alles, kuid selle avaldumine oli pärast sekkumist piiratum ja vähem intensiivne.

Teises kategooriana tuli enne sekkumist esile mitteosalemine. Mitteosalemine avaldus olukordades, kus laps jäi ühistegevusest kõrvale, ei ühinenud teistega, jälgis tegevust ilma kaasa tegemata või osales passiivselt. Samuti ilmnes mitteosalemine tähelepanu hajumises, kui lapse tähelepanu kaldus õpetegevuselt kõrvalistele asjadele, näiteks aknast välja vaatamisele, jalanõude või esemete katsumisele, kardinade vaatamisele või enda käte jälgimisele. Pärast sekkumist osalesid lapsed tavapära rühmategevustes aktiivsemalt ning tulid tegevustega paremini kaasa. Osalusvaatluse andmetes ei ilmnenud enam olukordi, kus laps oleks jäänud ühistegevusest kõrvale või jälginud tegevust passiivselt ilma kaasa tegemata. See oli kõige selgem muutus enne ja pärast sekkumist kogutud andmete võrdluses. Lapsed olid pärast sekkumist tavapära rühmategevustes rohkem kaasatud ja tulid tegevustega paremini kaasa.

Kolmanda kategooriana ilmnes enne sekkumist protest. Protest avaldus eelkõige vastumeelsuse ja emotsioonide väljendamisena. Sellega kaasnes näiteks nutma puhkemine, jalgadega trampimine, nägude tegemine, keskmise sõrme näitamine, häälitsemine ja karjumine. Pärast sekkumist ilmnes protest osalusvaatluse andmetes üksikjuhtumina. See näitab, et laste vastuseis tegevustele ei kadunud täielikult, kuid ei olnud pärast sekkumist enam sama korduv ega silmatorkav käitumismuster nagu enne sekkumist.

Neljanda kategooriana ilmnes enne sekkumist kokkulepete ja juhiste mittetäitmine. See avaldus olukordades, kus laps ei järginud minu antud juhiseid ega rühmas kehtivaid kokkuleppeid. Näiteks ilmnes kätepesust keeldumist enne sööki, riietamata jätmist või vastamiseks kokkulepitud viisi eiramist. Lisaks tuli esile minu suunamisele vastandumist, kui laps väljendas sõnaliselt, et ei soovi tegevuses osaleda, ei pea vajalikuks ülesannet täita või reageeris õpetaja märkusele vaidlevalt. Pärast sekkumist esines kokkulepete ja juhiste mittetäitmist üksikjuhtumina. Võrreldes enne sekkumist tehtud osalusvaatlusega oli märgata, et lapsed tulid tavapära rühmategevustes paremini kaasa ning vajasid vähem korduvat suunamist.

Lisaks käitumisprobleemide tagasihoidlikumale avaldumisele tuli pärast sekkumist rohkem esile koos tegutsemine ja ühismängimine. Lapsed osalesid tegevustes aktiivsemalt, tegutsesid rohkem koos kaaslastega ning tulid paremini kaasa ühiste ülesannetega. Minu hinnangul toetasid draamamängud laste osalemist, tegevuses püsimist ja koostööd, sest mängudes

harjutati rollide võtmist, oma järjekorra ootamist, ühise loo järgimist ja kaaslastega koos tegutsemist.

Kokkuvõttes näitas osalusvaatluste võrdlus, et draamamängude kasutamise järel muutus laste käitumine minu hinnangul rahulikumaks ja osalemist toetavamaks. Kõige selgem muutus oli mitteosalemise kadumine osalusvaatluse andmetest. Agressiivsus, protest ning kokkulepete ja juhiste mittetäitmine ei kadunud täielikult, kuid avaldusid pärast sekkumist tagasihoidlikumalt ja üksikute ilmingutena.

3. ARUTELU

Uurimistöö eesmärk oli koostada draamamängudel põhinev tegevuskava ning välja selgitada, milliseid muutusi toob draamamängude kasutamine õpetaja hinnangul kaasa lasteaialaste käitumises. Esimesele uurimisküsimusele vastates selgus, et rakendasin draamamängudel põhinevat tegevuskava lasteaiarühmas järjepidevalt, kuid paindlikult. Sekkumise käigus kasutasin kolme draamamängu („Võlumets“, „Pantomiiim“ ja „Sitikad ja satikad“), mida viisin läbi kahes etapis kaks korda nädalas. Teisele uurimisküsimusele vastates selgus, et draamamängude rakendamise järel ilmnemine minu hinnangul laste käitumises positiivsed muutused: agressiivsuse tugevam avaldumine vähenes, tegevusest kõrvale jäämist ei tulnud osalusvaatluse andmetes enam esile ning rohkem ilmnemine koos tegutsemist ja ühismängimist. Seega võib öelda, et draamamängudel põhinev tegevuskava võis selles rühmas toetada laste osalemist ja käitumist. Samas ei saa kõiki ilmnemine muutusi seostada üksnes draamamängude rakendamisega. Kuna uuring toimus pikema aja jooksul, võis laste käitumist mõjutada ka nende vanuseline areng, rühma igapäevane töökorraldus ning harjumine ühiste kokkulepete ja rutiinidega. Lisaks toimusid lasteaias samal ajal ka teised õppe- ja kasvatustegevused ning igapäevased suhtlusolukorrad, mis võisid toetada laste koostööd, eneseväljendust ja osalemist. Samuti võis tulemusi mõjutada minu kui õpetaja teadlikum juhendamine ja järjepidevam laste suunamine. Seetõttu tuleb tulemusi tõlgendada selle konkreetse rühma ja tegevusuuringu kontekstis.

Enne sekkumist torkasid rühmas enim silma väljapoole suunatud käitumisprobleemide avaldumisviisid, kuid ilmnemine ka sissepoole suunatud käitumist. See haakub Achenbachi (1978) käsitlusega, mille järgi võivad käitumisprobleemid avalduda nii eksternaliseeritud kui internaliseeritud käitumisena. Samuti sobitub see Fite jt (2008) ja Eisenbergi ja Spinradi (2004)

seisukohtadega, mille järgi võivad sissepoole suunatud käitumisraskused jääda täiskasvanule kergemini märkamata ning lapsel võib olla raske oma sisemist seisundit sõnades väljendada. Minu tulemused näitasidki, et käitumisprobleemid ei avaldunud rühmas üksnes häiriva tegevusena, vaid ka tegevusest eemaldumisena ja passiivse osalusena.

Märkasin veel, et enne sekkumist ilmnis poistel rohkem käitumisprobleeme kui tüdrukutel. See sarnaneb Liu jt (2011), Smeekensi jt (2007) ja Meesaku (2020) toodud käsitlustega, mille järgi esineb poistel sagedamini väljapoole suunatud käitumist ning tüdrukute raskused võivad jääda enam varjatuks. Samas tuleb selle tulemuse tõlgendamisel olla ettevaatlik, sest minu uurimus tugines ühele rühmale ega võimalda teha soolisi üldistusi laiemalt. Küll aga näitab see, et ka minu rühmas oli nähtav sama suundumus, mida on kirjeldatud varasemas kirjanduses.

Agressiivsuse ja protesti vähenemist saab tõlgendada emotsioonide regulatsiooni ja eneseregulatsiooni arengu vaatenurgast. Eisenberg jt (2001) on kirjeldanud, et kui laps ei oska oma negatiivseid emotsioone reguleerida, võib see avalduda viha, agressiivsuse, trotsi ja reeglite rikkumisena. Korucu jt (2022) käsitlevad eneseregulatsiooni lasteaiaaas suutlikkusena järgida juhiseid, oodata oma korda ja vahetada tegevusi vastavalt olukorrale. Tulemused näitasid, et draamamängude järel agressiivsus ei kadunud täielikult, kuid selle tugevamad avaldumisvormid pärast sekkumist enam ei ilmnunud. See sarnaneb teoreetiliste seisukohtadega selles mõttes, et käitumise muutus võib ilmneda järk-järgult, mitte kohe täieliku kadumisena. Samas erineb minu tulemus võimalikust idealiseeritud ootusest, nagu kaoksid käitumisprobleemid sekkumise tulemusel täielikult. Tõenäoline põhjus on see, et eneseregulatsiooni oskused on 5–6-aastastel lastel alles kujunemisjärgus ning draamamängud said seda protsessi toetada, kuid mitte lühikese ajaga lõplikult ümber kujundada.

Pärast sekkumist ei ilmnunud osalusvaatluse andmetes enam olukordi, kus laps jäi ühistegevusest kõrvale või jälgis teisi eemalt ilma kaasa tegemata. See tulemus haakub Denham jt (2020) seisukohaga, et laste emotsionaalsete oskuste arengut toetavad teadlikult kavandatud tegevused, mis arendavad suhtlemist, koostööd ja enesejuhtimist. Samuti sobitub see Ng ja Bulli (2018) käsitlusega, mille järgi on mäng lapse jaoks loomulik ja eakohane viis maailma mõista, suhteid luua ja oma tundeid väljendada. Minu töö põhjal võib oletada, et draamamängude mänguline, liikumist ja rolli võimaldav vorm muutis osalemise lihtsamaks ka nendele lastele, kes tavapärasest rühmategevustes olid pigem tagasihoidlikud või passiivsed.

Tulemustes tuli pärast sekkumist rohkem esile ka koos tegutsemine ja ühismängimine. Seda võib käsitleda märgina sellest, et muutus ei seisnenud ainult probleemse käitumise vähenemises, vaid ka sotsiaalselt sobivama käitumise tugevnemises. Tombak (2014) rõhutab, et draama eesmärk hariduses on toetada emotsioonide väljendamist ja reguleerimist ning kujundada sotsiaalseid oskusi. Pilli (2014) järgi toetab draama lapse suhtlus-, eneseväljendus- ja probleemilahendusoskust, Hein (2014) lisab, et rollide ja olukordade läbimängimine aitab lapsel paremini mõista ennast ja teisi. Minu töö tulemused sarnanevad nende seisukohtadega, sest just mängus „Sitikad ja satikad“ tuli esile ühise loo loomine, lahenduste pakkumine ja üksteise aitamine. See viitab, et draamamängud ei mõjunud ainult käitumise pidurdamise kaudu, vaid toetasid ka koostöö ja ühise tegutsemise kujunemist.

Koostatud tegevuskava toetavat mõju saab selgitada ka selle ülesehituse kaudu. Mänge valides lähtusin sellest, et need oleksid eakohased, võimaldaksid liikuda, võtta rolle, väljendada emotsioone ja tegutseda ühiselt. See haakub Raadiku (2001) seisukohaga, et draamamängude kavandamisel peab õpetaja lähtuma laste vanusest, arengust ja vajadustest ning looma toetava ja hinnanguvaba keskkonna. Samuti sobitub see Zachesti (2021) kirjeldatud draamamängu etappidega, kuhu kuuluvad soojendus, arutelu, teemaarendus, lugu, etendus ja lõpetus. Minu töö tulemused näitasid siiski ka erinevust teooriaga võrreldes: kuigi kirjanduses esitatakse need etapid tervikliku ülesehitusena, ei olnud praktikas võimalik kõiki etappe ühe kohtumise jooksul alati läbi teha. Laste tähelepanu püsimise aeg, vajadus korduste järele ja rollide järkjärguline omandamine muutsid sekkumise etapiliseks protsessiks. Seega ilmnes minu töös, et struktureeritud lähenemine oli vajalik, kuid seda tuli kohandada rühma tegelike võimaluste järgi.

Uuriija vaatluspäeviku põhjal ilmnes ka, et kõik mängud ei toiminud ühtmoodi. „Võlumets“ vajas kõige rohkem kohandamist, sest lastel oli alguses raske rollides püsida ja looga kaasa tulla. Selle keerukust võis mõjutada ka asjaolu, et tegemist oli sekkumise esimese mänguga, mistõttu nii lapsed kui ka mina uurija ja mängu läbiviiva õpetajana alles harjusime draamapõhise tegevuse ülesehituse ja rollilise osalusega. „Pantomiimi“ mäng näitas, et selline tegevusvorm toetas ka tagasihoidlikumate laste osalemist. Selle põhjuseks võis olla mängu lihtne ja turvaline ülesehitus: laps ei pidanud ennast kohe sõnaliselt väljendama, vaid sai osaleda keha, liigutuse, näoilme ja jäljendamise kaudu. Eriti toetas osalemist paaris peeglimäng, kus laps sai kaaslast jälgida, tema liigutusi matkida ning seeläbi tegevusse samm-sammult sisse elada. „Sitikad ja satikad“ toetas eriti hästi ühise loo loomist ja koostööd. Selle mängu puhul aitas laste

osalemisele kaasa selge ühine ülesanne ning võimalus ise loo kujunemisse panustada. Lapsed pakkusid välja erinevaid lahendusi, kuidas putukad võiksid koos raskusest üle saada, näiteks silla ehitamist, üksteise aitamist või teiste putukate appi kutsumist. See tulemus kinnitab, et draamamängu mõju ei sõltu ainult meetodist üldiselt, vaid ka sellest, kui hästi sobib konkreetne mäng rühma huvide, oskuste ja arengulise valmisolekuga. „Võlumets“ pakkus lastele huvi kujutlusliku maailma ja rollide kaudu, kuid vajab rohkem õpetajapoolset struktureerimist. „Pantomiim“ võimaldas osaleda sõnadeta ja liikumise kaudu ning „Sitikad ja satikad“ lõi võimaluse ühiseks probleemilahenduseks. Selles osas toetavad minu kogemust Hein (2014) ja Raadik (2001), kelle järgi tuleb draamategevusi kohandada laste vajadustest lähtuvalt.

Kuna olin uurijana protsessis aktiivne osapool, on minu töö arutelu oluline koht ka isiklikul vaatenurgal. See on tegevusuuringule omane, sest McNiffi (2013) ja Löffströmi (2011) järgi on tegevusuuringu keskmes praktik, kes analüüsib ja arendab oma tegevust. Minu jaoks tähendas see, et märkasin lisaks laste käitumisele ka enda kui õpetaja muutumist. Näiteks „Võlumetsa“ algus tekitas minus ebakindlust ja läbikukkumise tunnet, kuid korduste ja kohanduste järel muutusin mängu läbiviimisel kindlamaks. See näitab, et draamamängude rakendamine ei mõjutanud ainult lapsi, vaid arendas ka minu õpetaja tegevusviisi. Samas tähendab uurija aktiivne osalus ka seda, et tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada võimaliku subjektiivsusega. Seetõttu pidasin oluliseks koguda andmeid mitmel viisil ning vaatluspäeviku täitmisel toetas mind rühma õpetaja abi. Lisaks kaasasin analüüsi ka kaaskodeerija, kes kodeeris iseseisvalt uurija vaatluspäeviku sissekanded. See aitas tulemuste usaldusväarsust suurendada.

Uurimuse tugevuseks võib pidada selle kontekstitundlikkust. Tegevusuuringu kaudu sain uurida probleemi oma loomulikus töökeskkonnas ning siduda selle teadlikult teooria ja igapäevase õpetaja tegevusviisiga. Tugevuseks on ka see, et kogusin andmeid mitme allika kaudu: kahe osalusvaatluse, uurija vaatluspäeviku ja vestlusringi abil. Nii oli mul võimalik jälgida nii käitumise muutusi kui ka seda, kuidas tegevused kulgesid ja milliseid mängu lapsed eelistasid. Samal ajal on uuringul mitu piirangut. Esiteks, kuigi valimisse kuulus 20 last, ei olnud kõik lapsed igal vaatlus- ja tegevuskorral kohal. Seetõttu ei osalenud kõik lapsed sekkumises samal määral, mis võis mõjutada nii tegevuste kulgu kui ka tulemuste kujunemist. Teiseks toimus sekkumine kahes etapis ning vahepeal oli suveperiood, mis võis mõjutada muutuste kujunemist. Seetõttu on põhjendatud rääkida eelkõige selle uuringu kontekstis ilmnunud muutustest, mitte universaalsetest järeldustest.

Kuigi magistritöö raames läbisin ühe tervikliku tegevustsükli, andsid tulemused mulle õpetajana olulise sisendi edasiseks tööks. Kui jätkaksin sama rühmaga, ei kasutaks ma samu draamamänge enam samal kujul, vaid kavandaksin uued jätkutegevused, mis lähtuksid laste juba kujunenud kogemusest ja edasistest vajadustest. Järgmistel kordadel draamamänge kasutades pööraksin rohkem tähelepanu sellele, et tegevused oleksid lühemad, selgema ülesehitusega ning sobiksid paremini laste vanuse, tähelepanuvõime ja rühma vajadustega. Samuti kasutaksin rohkem mitteverbaalseid, paaris tehtavaid ja ühise loo loomisel põhinevaid harjutusi, sest nende kaudu oli lastel lihtsam tegevusse siseneda, kaaslastega koos tegutseda ja oma mõtteid mänguliselt väljendada.

Tulemuste rakendamisevõimalus seisneb selles, et draamamänge saab kasutada lasteaia igapäevatoos ühe võimalusena laste osalemise, eneseväljenduse, koostöö ja käitumise juhtimise toetamiseks. Käesoleva uuringu põhjal on oluline, et õpetaja kohandaks draamamänge vastavalt laste valmisolekule, rühma olukorrale ja tegevuse kulgemisele. Seega ei olnud draamamängude väärtus ainult konkreetsetes mängudes, vaid õpetaja teadlikkus ja paindlikkus tegevuses nende rakendamisel.

Edasistes uurimustes võiks vaadelda draamamängude mõju pikema aja jooksul ja mitmes erinevas rühmas, et hinnata, kas sarnased muutused ilmnevad ka teistes kontekstides. Samuti oleks oluline uurida täpsemalt, millised draamamängu osad toetavad enim käitumisprobleemidega laste kaasamist: kas suuremat rolli mängivad soojendusharjutused, rolliline tegevus, ühise loo loomine või lõpetav refleksioon.

Tänuõnad

Täna lasteaeda, kes võttis minu idee toetavalt vastu. Täna õpetaja abi meeldiva koostöö ja väärtuslike tähelepanekute eest. Minu suured tänud kuuluvad ka lastele ja nende vanematele, kes andsid võimaluse uuringu läbiviimiseks. Eelkõige tänan oma juhendajat toetuse, suunamise ja asjakohaste nõuannete eest kogu uurimistöö valmimise jooksul.

Autorsuse kinnitus

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

KASUTATUD KIRJANDUS

- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 46(3), 478. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.3.478>
- Alushariduse riiklik õppekava (2025). Riigi teataja I, 13.03.2025, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In *International handbook of research in arts education* (pp. 45-66). Dordrecht: Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_4
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van Der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child development*, 75(5), 1523-1537. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00755.x>
- Cabanac, M. (2002). What is emotion?. *Behavioural processes*, 60(2), 69-83.
[https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(02\)00078-5](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(02)00078-5)
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101160. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Ennok, K. (2016). Lapse emotsionaalne arendamine. Alex OÜ.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L., & Dhossche, D. (2008). Child internalizing and externalizing behavior as predictors of age at first admission and risk for repeat admission to a child inpatient facility. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 63-69. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.78.1.63>
- Gleason, M. M., Goldson, E., Yogman, M. W., Lieser, D., DelConte, B., Donoghue, E., ... & COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH. (2016). Addressing early childhood emotional and behavioral problems. *Pediatrics*, 138(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3025>
- Goulter, N., Roubinov, D. S., McMahon, R. J., Boyce, W. T., & Bush, N. R. (2021). Externalizing and internalizing problems: Associations with family adversity and young children's adrenocortical and autonomic functioning. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(5), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00762-0>
- Gurian, M. & Ballew, A. C. (2004). Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. *El Paradiso*.
- Hancock, C. L., & Carter, D. R. (2016). Building Environments That Encourage Positive Behavior. *YC: Young Children*, 71(1). <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.1.66?seq=1>
- Haridus- ja Noorteamet. (2024). Mida teha, kui lapse rühmas või klassis õpib käitumisprobleemidega laps? Haridus- ja Noorteameti blogi. <https://blogi.harno.ee/kui-klassis-opib-kaitumisprobleemiga-laps/>
- Hein, I. (2014). *Draamaraamat*. Maurus kirjastus.
- Järv-Mändoja, K., Riis, M., Käesel, K., & Pill, E. (2014). Laste vaimse tervise toetamine lasteaias: juhendmaterjal. 3. Tr. Alex OÜ.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Keltikangas- Järvinen, L. (2013). *Väikelapse sotsiaalsus*. Koolibri Kirjastus.

- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in psychology*, 12, 717317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>
- Kumari, U. (2024). Present Day Education: A Stressful Study. *Knowledgeable Research: A Multidisciplinary Peer-Reviewed Refereed Journal*, 2(08), 16-21. <https://knowledgeableresearch.com/index.php/1/article/view/289>
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (2006). Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi-ja täienduskoolituseks. Alex OÜ.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>
- Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: analysis and implications. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 18(10), 884-894. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x>
- Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. Archimedes.
- Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. *Psychological bulletin*, 142(4), 367. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000029>
- Maslov, K. (2018). Laste mäng ja kujutlusvõime. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Eesti Haridusajakiri*, 6 (1), 215–219. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.09>
- McFarlane, P. (2020). LOOVDRAAMA. Tegevusi ja harjutusi lapse emotsionaalseks toetamiseks. Studium.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112755>
- Meesak, A-M. (toim). (2020). OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuring IELS 2018 tulemused Eestis. Haridus- ja Teadusministeerium.

- Mertler, C. A. (2021). Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26, 19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314304.pdf>
- Momeni, S., Khaki, M., & Amini, R. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i1.765>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Männamaa, M. (2008). Vaatlus. E. Kikas (toim), Õppimine ja õpetamine koolieelses eas (lk 120-136). TÜ Kirjastus.
- Nielsen, K., Hein, I., & Owens, A. (2012). Draama võimalused väärtuskasvatuseks. O. Schihalejev (toim), Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses- miks ja kuidas? (lk 57-80). TÜ Kirjastus.
- Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Pill, T. (2014). Draamaõpetus lasteaias. K. Kingo (toim), Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis (11-36). Atlex OÜ.
QCAmap (s.a.). <https://www.qcamap.org/ui/en/home>
- Raadik, S. (2001). Õpime mängides: draamakasvatus lasteaias ja algklassides. Sulle, õpetaja. Avita.
- Raadik, S. (2003). Mängime õppides. Draamakasvatus II. Avita.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 30, 657-667. <https://doi.org/10.1023/A:1020819915881>
- Rose, J., Roman, N., Mwaba, K., & Ismail, K. (2018). The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1468-1486. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1269762>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>

- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M., & van Bakel, H. J. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of abnormal child psychology*, 35, 347-361. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9095-y>
- Spilt, J. L. (2010). Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change (Doctoral dissertation, SCO-Kohnstamm Instituut).
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava*. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Tropp, K. (2010). Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes (lk 153-172)*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Thümmeler, R., Engel, E. M., & Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—as a key task in early childhood education. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 3978. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.497>
- Trummal, A. (2017). 2-12 aastaste laste vanemate tajutud kompetentsus ja käitumisraskuste esinemine lastel: Uuringu raport. Tervise Arengu Instituut.
- Ulubey, Ö. (2018). The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A Meta-Analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78. <https://doi.org/10.111144/jets.v6i3.2968>
- Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences?. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 555-572. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90019-W](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90019-W)
- Vapper, T. (2016, 23. sept). Käitumisraskustega laps nõuab lasteaiaõpetajalt head ettevalmistust *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2016/09/kaitumisraskustega-laps-nouab-lasteaiaopetajalt-head-ettevalmistust/>
- Zachest, K. (2021). Draamamängud väikestele lastele. Studium.

LISAD

Lisa 1. Lapsevanema nõusolek

Hea (rühma nimi) rühma lapsevanem!

Minu nimi on Anne Sang, olen teie lapse õpetaja ja õpin Tartu Ülikoolis haridusinnovatsiooni magistri erialal. Viin oma magistritöö raames läbi uurimust, mille eesmärk on välja selgitada draamamängude mõju käitumisprobleemidega lasteaialaste kaasamisele ja käitumise parandamisele. Uuring põhineb osalusvaatlusel, mille käigus kogun andmeid 5-6 aastaste laste käitumise ja suhtlemise kohta enne ja pärast draamamängudes osalemist.

Soovin meie rühmas teha draamamänge ning uurida nende sobivust. Teie laps osaleb uuringus, kus ta võtab osa draamamängudest, mis on kavandatud arendamiseks sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi. Vaatlused ja draamamängud viin läbi (lasteaia ja rühma nimi) rühmas.

Kõik Teie lapse kohta kogutud andmed jäävad konfidentsiaalseks ja kasutan neid ainult oma magistritöö eesmärgil. Lapse osalemine uurimuses on vabatahtlik, kuid rühma tegevustes osalemine on oluline. Teil on igal ajal õigus loobuda oma nõusolekust andmete kogumiseks ja kasutamiseks.

Kui annate oma nõusoleku, et Teie laps võib uuringus osaleda, palun allkirjastage allpool olev kinnitus.

Nõusoleku kinnitus:

Olen teadlik, et minu lapse osalemine selles uuringus on vabatahtlik ning kõik tema kohta kogutud andmed jäävad konfidentsiaalseks. Olen nõus, et minu laps osaleb uurimuses.

Lapse nimi:

Lapsevanema nimi:

Lapsevanema allkiri:

Kuupäev:

Lisa 2. Väljavõtte osalusvaatluse protokollist

Osalusvaatlus, 2 päev. Vaatlus toimub ühes Eesti lasteaias. Lapsed on vanuses 5-6.

Hommikuring kestvus on 09.05-10.15, sisaldab sissejuhatust, õpi- ja aktiivseid tegevusi ning kokkuvõtet. Vaatluspäev on esmaspäev, (kuupäev). Lapsed istuvad rühmas toolidel üksteise kõrval kappide ees, poiss ja tüdruk vaheldumisi. Kohal 16 last.

Nädala teema on vesi meie ümber.

Sissejuhatuses tutvustan lastele nädala teemat ja tänase hommikuringi tegevusi. Vaatame koos üle nädalapäevad (mis päev on täna, eile ja homme) ja aastaaja koos ilma kirjeldusega ning kordame rühmalaulutust. Eesmärk: laps kordab ja kinnistab teadmisi nädalapäevade, aastaegade ja ilma kohta.

Esmalt lapsed tutvustavad ükshaaval kaasa toodud mänguasju kaaslastele. Eesmärk: laps harjutab enesekohast väljendamist ja õpib teisi kuulama.

Peale mänguasjade tutvustust algab tegevus: Veeringlus plastiktopsis „katse“ (meisterdamine koos lastega suletud topsilisüsteemi, kus saab jälgida vee aurustumist, kondensatsiooni topsi seintel ja "vihma" sadamist). Eesmärk: Laps õpib vaatlema ja märkama muutusi katse käigus.

*HR-hommikuring

Laps	Kellaaeg	Tegevus	Kirjeldus
L♣	09.33	Mäng: kõnni mööda jälgi. Põrandale on kleebitud jalajäljed ja lapsed kõnnivad nende järgi	Kõnnib jälgede peal ja lükkab enda ees olevat L☉ ja ütleb „Sa oled mul ees,“.
	10.25	Hommikuringi tegevused on läbi ja lähme vaatame, kas vihmapiisad on topsi tekkinud.	Jookseb toas aknalaua poole. Õpetaja peatab ta ja küsib: „Kas toas kõnnime või jookseme?“ L♣ ütleb: „Tule eest, ma ei karda sind,“ vabastab käe õpetaja haardest ja liigub aknalaua juurde.
L♣	09.05-10.15	Kõik õppetegevused.	Vaatleb eemalt pingil istudes.
L♣	09.09	Sissejuhatus *HR-i: nädalateema tutvustus ja sellega seotud tänase katse tutvustus.	Istub toolil, ümiseb, sulgeb ja avab ühe silma ning patsutab kätega vastu põlvi.
	09.15	Tegevus: topsile nime kirjutamine, topsi sisse vee valamine ja toidukilega katmine.	Istub toolil, hoiab käsi taskus ja naerab.
	09.24	L♣ tutvustab oma mänguasja	Istub toolil, hoiab sõrmi püstoli kujuliselt ja suunab need kõrval istuva L♦ poole.
	09.33	Mäng: kõnni mööda jälgi. Põrandal on kleebitud jalajäljed ja lapsed kõnnivad nende järgi	Istub põrandal.

Lisa 3. Draamamängu tegevuskava

MÄNG	TEGEVUS
VÕLUMETS Vajalikud vahendid; - tamburiin või muu muusikariist, - vaikne rahustav muusika taustaks, - 3 suuremat erivärvi kangatükki või lina, - lihtsad kostüümid haldjatele (kollane pael), pöialpoistele (sinine pael), hiiglastele (punane pael), - kauss või pott.	SOOJENDUSHARJUTUSED – ring (2-3 korda). Enne tegevusi lepitakse kokku, et tunni jooksul ei toimu maha viskumist, teise inimese sikutamist või löömist ega ringi jooksmist. <ul style="list-style-type: none">• Seistakse ringis ja hoitakse kätest kinni. Liigutakse väikeste sammudega ringi sissepoole, jälgitakse koos, kui väikeseks ring muutub. Astutakse suurte sammudega tagasi, vaadeldakse, kui suureks ring laieneb.• Seistakse ringis, hoitakse kätest kinni. Liigutakse väikeste sammudega ringi sissepoole, kõik ütlevad üksteisele: „Tere!“. Astutakse suurte sammudega tagasi.• Seistakse ringis, käest kinni ei hoita. Sirutatakse end võimalikult pikaks, seejärel minnakse kükitades nii madalale kui võimalik.• Seistakse ringis, kätest kinni ei hoita. Sirutatakse käed nii laiali, justkui soovitaks puudutada mõlemat seina korruga. Seejärel pannakse käed enda ümber ja tehakse iseendale suur kallistus. ARUTELU. Kas lapsed teavad, kes on haldjad, pöialpoisid ja hiiglased? Millised nad välja näevad? Seejärel öeldakse lastele, et nüüd hakatakse võlumetsa kasvatama. Võlumetsa kasvatamine. Lapsed leiavad ruumis koha ja teevad end nii pisikeseks kui võimalik. Vaikselt hakkab kostma tamburiini raputamine. Jutustus algab:

„Hakake vaikselt ja aeglaselt kasvama imeliseks võlupuuks. Sirutage käed kõrgele üles ja ajage näpud laiali - justkui oleksid need puulehed. Õõtsutage käsi nagu puhuks kerge tuul okstele. Nüüd tõmmake end jälle kägarasse - pisikeseks seemneks.“

Lapsed istuvad ja kuulavad lugu. Taustaks mängib vaikne, rahulik muusika.

Lugu jätkub: *„Kunagi ammu-ammu ootasid ühel kaugel maal tillukesed seemned mullas oma aega. Need ei olnud tavalised seemned - need olid imelised nõiutud seemned.“*

Tamburiin kõlab vaikselt.

„Ühel kaunil päeval, kui päike soojendas maapinda, hakkasid seemned kasvama. Nad kasvasid ja kasvasid.“

Tamburiin jätkub.

„Nende oksad sirutusid pikaks ja laiaks. Kui tuul läbi metsa tuhises, hakkasid puud õõtsuma ja tuule käes tantsu lööma.“

Tamburiin jätkub.

„Võlumetsa kolis elama palju imelisi olendeid - näiteks tillukesed haldjad. Hakkame meiegi nüüd haldjateks.“

Haldjad. Lapsed tõusevad ja liiguvad toas ringi.

„Kõndige ringi ja kujutage ette, kuidas muutute üha kergemaks ja kergemaks. Kujutage ette, et olete nii kerged, et hõljute maapinna kohal. Astuge nii kergelt ja pehmelt kui võimalik. Hõljuge kikiarvul mööda tuba ringi. Kujutage ette, et teil on tiivad - lennake oma haldjatiibadega ringi.“

„Nüüd kivistuge lendavate haldjate kujudeks.“

Pöialpoisid. „Aga imelises võlumetsas elavad veel pöialpoisid. Hakkame nüüd pöialpoisteks. Kõndige toas ringi ja astuge hästi väikeste sammudega. Näidake, kuidas pöialpoisid kivi tagant piiluvad ja puu taha peitu lipsavad. Näidake mulle ulakat nägu. Näidake kuidas pöialpoisid naeravad.“

„Ja nüüd kivistuge naeratavateks pöialpoisteks.“

Hiiglased. „Aga imelises võlumetsas elasid lisaks veel hiiglased. Hakkame nüüd hiiglasteks. Kõndige toas ringi, venitage oma käed pikaks, jalad pikaks, selg pikaks. Kujutage ette, et ka teie pea kasvab suuremaks. Astuge suurte, raskete ja aeglaste sammudega. Kujutage ette, et olete suured, pikad ja tugevad.“

TEEMA ARENDUS. Aseta põrandale kolm erivärvi kangatükki nii, et keskele jääks tühi ala näitlemiseks. Iga värv sümboliseerib ühte tegelaskuju: haldjat, hiiglast pöialpoissi. Lapsed jagada kangatükkidele istuma – vastavalt rollile.

Kostüümid:

- haldjatele kollane pael,
- hiiglastele punane pael,
- pöialpoistele sinine pael.

Kõik lapsed asuvad alguses oma kangatüki peal ja teesklevad magamist.

Õpetaja hakkab jutustama lugu „Võlumetsast“.

Lapsed kuulavad tähelepanelikult ja tulevad lavale, kui nende tegelaskuju loos esile kerkib.

Pärast lühikest esinemist naasevad nad oma kohale.

ETENDUS - võlumetsa lugu. Lapsed teesklevad magamist oma kangatüki peal ja kuulavad jutustajat.

„Kunagi väga ammu kasvas kusagil kaugel võlumets. Võlumets sai alguse väikesest seemnest mulla sees. Seemned hakkasid idanema ning puuvõrsed sirgusid aina suuremaks ja suuremaks.“

Anna tamburiiniga märku, et kõik lapsed astuksid lavale ja sirutaksid end metsaks.

„See mets ei ole tavaline mets - seal elas palju imetabaseid olendeid.“

Tamburiini - lapsed naasevad oma kohtadele.

„Metsas lendasid ringi imekaunid haldjad.“

Tamburiin – haldjad astuvad lavale ja hakkavad ringi lendama. Taustaks mängib vaikne, rahulik muusika.

Jutustaja: *„Võlumetsa haldjad kõnnivad metsas ringi muutudes aina kergemaks ja keremaks ja kergemaks. Kujutage ette, et olete nii kerged, et hõljute maapinna kohal. Astuge nii kergelt ja pehmelt kui võimalik. Hõljuge kikivarvul mööda tuba ringi. Kujutage ette, et teil on tiivad - lennake oma haldjatiibadega ringi.“*

Jutustaja: *„Me oleme võlumetsa haldjad.“*

Haldjad: *„Me oleme võlumetsa haldjad.“*

Tamburiin - haldjad naasevad oma kohale.

„Metsas olid veel vallatud põialpoisid, kellele meeldis peitust mängida.“

Tamburiin - põialpoisid astuvad lavale. Muusika jätkub.

Jutustaja: *„Põialpoisid kõnnivad toas ringi. Astuge hästi väikeste ja kiirete sammudega. Piiluge kivi tagant ja pugege puu taha peitu. Lehvitage üksteisele. Näidake mulle ulakat nägu. Näidake kuidas põialpoisid naeravad.“*

Jutustaja: *„Me oleme võlumetsa põialpoisid.“*

Põialpoisid: *„Me oleme võlumetsa põialpoisid.“*

Tamburiin - põialpoisid naasevad oma kohale.

„Ja siis elasid seal veel lahked hiiglased, kes suurte sammudega metsas ringi müttasid.“

Tamburiin - hiiglased astuvad lavale. Muusika jätkub.

Jutustaja: *„Hiiglased kõnnivad taas ringi suurte sammudega. Venitage oma käed pikaks, jalad pikaks, selg pikaks. Kujutage ette, et ka teie pea kasvab suuremaks. Astuge suurte, raskete ja aeglaste sammudega. Kujutage ette, et olete suured, pikad ja tugevad.“*

Jutustaja: *„Me oleme võlumetsa hiiglased.“*

Hiiglased: *„Me oleme võlumetsa hiiglased.“*

Tamburiin - hiiglased naasevad oma kohale.

Võlusupi keetmine. Kõik lapsed on oma kohal. Taustaks mängib vaikne muusika. Lava keskele asetatakse pott.

„Mõnikord valmistasid võlumetsa elanikud potitäie oma lemmiktoitu- võlusuppi. Haldjad kogunesid metsa keskele. Nad olid terve päeva usinasti marju korjanud ja kui nad poti juurde jõudsid, panid nad potti mustikaid, maasikaid, pohli ja vaarikaid. Seejärel läksid haljad tagasi oma väikesesse lillemajakesse.“

„Põialpoisid sagisid metsa all ringi ja korjasid supi jaoks veel koostisosi. Nad pistsid patta natuke puukoort ja käbisid. Siis lippasid nad tagasi oma puujuurte alla peidetud majakestesse.“

„Seejärel tulid hiiglased müdinal läbi võlumetsa. Nad sirutasid ennast kõrgele üles ja kummardusid alla, kogudes supi jaoks veel õunu, pirne ja seeni. Siis läksid nad poti juurde ja lisasid kõik koostisosad potti.“

Kõik metsaelanikud kogunevad lagendikule, võtavad ringi ja tantsivad paja ümber.

Koos hüütakse:

*„Võlusupp kee, kee,
lusikaga segan veel, veel.*

*Päike pani poti keema,
rõõm tuli meie teele.“*

*„Kui supp sai valmis, istusid kõik ringi maha ja nautisid maitsvat võlumetsas valmistatud
supileent.“*

Lapsed matkivad söömis.

*„Siis elanikud lehvitasid üksteisele hüvastijätuks ja läksid oma koju puhkama. Ja nii saigi meie
lugu läbi.“*

*„Tõuske nüüd kõik püsti, kummardage ja tehke endale suur aplaus - olite väga tublid. Palun
minge nüüd oma kohtadele, võtke kostüümid seljast ja asetage enda kõrvale maha“*

Kui aega on veel jätkub, saavad lapsed kehastuda uueks tegelaskujuks ja etendust saab korrata uute osatäitjatega. Seda võib teha ka järgmises tunnis.

LÕPETUSEKS - kivikujude mängimine. Lapsed seisavad, käed kõrvale sirutatud ja kujutavad ette, et nad on läbipaistvas mullis. Seejärel hakkavad nad ruumis ringi liikuma, jälgides, et nende mull kellegi teise omaga kokku ei põrkaks.

Juhendaja hüüab suvalisel hetkel: „KIVIKUJU!“. Lapsed tarduvad paigale ja sulgevad silmad.

Juhendaja ütleb ühe lapse nime. Silmi avamata, näitavad teised näpuga selles suunas, kus nad arvavad nimetatud lapse seisvat. Kui kõik on näidanud, palub juhendaja silmad avada ning kontrollitakse, kas suund oli õige. Harjutust korratakse mitme lapse nimega

	<p>Kivikujude tajumine. Lapsed jätkavad liikumist oma „mullis“. Juhendaja selgitab, et nüüd ei hüüa enam „KIVIKUJU“, vaid jääb ühel hetkel ise lihtsalt paigale. Lapsed peavad pidevalt jälgima, kus juhendaja on, ja kui nad märkavad tema peatumist, jäävad nad samuti seisma. Eesmärk on tajuda seda hetke, mil liikumine katkeb.</p> <p>Kivikujude uurija. Üks laps valitakse uurijaks ja saadetakse korraks ruumist välja. Teised lapsed valivad ühe mängija, kes hakkab kõiki peatama – tema jääb esimesena kivikujuks ja teised järgivad teda. Uurija ülesanne on ära arvata, kes oli see mängija, kes kogu grupi seisma pani.</p>
<p>PANTOMIIM</p> <p>Vajalikud vahendid; - muusika.</p>	<p>SOOJENDUSHARJUTUSED - kehateadlikkus. Lapsed istuvad ringis ja alustavad keha soojendamist. Heidetakse pilk sõrmedele, kätele, käsivartele, õlgadele, rindkerele, kõhule, reitele, pahkludele, jalalabadele ja varvastele. Seejärel hakatakse neid kehaosi üles äratama vaikse muusika saatel. Reegel: kedagi ei tohi puudutada ega rääkida.</p> <p>Juhendaja hüüab kehaosa nimetuse ja lapsed hakkavad seda muusika rütmis liigutama.</p> <p>Peeglid. Lapsed leiavad ruumis koha, kus näevad hästi juhendajat. Nüüd saavad lastest peeglid ja nad matkivad juhendaja liigutusi, žeste ja näoilmeid, kasutades erinevaid kehaosi.</p> <p>Paarispeeglid. Lapsed jagatakse paaridesse. Paarilised seisavad teineteise vastas, justkui vaataksid peeglisse. Üks paariline teeb (umbes minuti) muusika saatel liigutusi, teine peegeldab neid. Seejärel vahetatakse rolle ja harjutust korratakse.</p> <p>ARUTELU. Kas olete kuulnud sõna <i>pantomiiim</i>? Mida see võiks tähendada? Selgitatakse, et pantomiim on vaikne näitlemine – näitleja kasutab suhtlemiseks oma nägu ja keha, kuid mitte häält.</p>

Juhendaja küsib: „*Mida tuleb pantomiimi juures meeles pidada?*“ ja näitab pantomiimi abil, kuidas kooritakse banaani, kuid teeb seda kiiresti ja lohakalt, ilma liigutustele keskendumata. Seejärel arutletakse lastega;

- kas tegevus meenutas banaani koorimist,
- mida oleks saanud teha teisiti või paremini?

Arutelu eesmärk on koos lastega jõuda järelduseni, et pantomiimis on olulised aeglased ja kontrollitud liigutused.

TEEMA ARENDUS - tunded ja pantomiim. Lapsed istuvad ringis. Juhendaja näitab pantomiimina üht tunnet. Näiteks: juhendaja istub selg laste poole, paneb ühe käe puusa, teine käsi näitab raputavat rusikat, käed risti rinnal, õlad tõstetud – kehastades viha.

Seejärel küsitakse lastelt, mis tunnet nad nägid. Kui vastus on viha, palub juhendaja lastel selgitada, kuidas nad sellest aru said. Seejärel väljendavad kõik lapsed koos viha pantomiimina. Kiidetakse häid näoilmeid ja kehakeelt.

Järgmisena valib juhendaja üks või kaks last, kellele sosistab kõrva ühe tunde (nt hirm, üllatus, rõõm, kurbus, uni) ja teised püüavad ära arvata.

Lihtne pantomiim. Lapsed leiavad ruumis endale koha. Juhendaja suunamisel hakatakse koos harjutama lihtsaid igapäevategevusi pantomiimina. Meelde tuletatakse, et kasutatakse ainult keha ja nägu, mitte häält.

Tegevused;

- lusikaga söömine,
- juuste kammimine,

- jalanõude jalga panek,
- näo pesemine,
- raamatu lugemine,
- pudelist vee joomine,
- liivakastis kaevamine,
- palli põrgatamine,
- hambapesu,
- jalgrattasõit,
- lillede korjamine,
- telefoniga rääkimine,
- kuuma joogi joomine,
- õhupalli täispuhumine,
- põranda pühkimine,
- pildi maalimine,
- pildistamine,
- kätepesu,
- millegi raske tassimine.

Soovi korral võib lisada veel tuttavaid tegevusi.

Anna pantomiimi edasi. Lapsed istuvad ringis koos juhendajaga. Meenutatakse pantomiimi reegleid: ei räägita ega puudutata, kasutatakse vaid kehakeelt ja näoilmeid.

- Juhendaja tõstab justkui midagi rasket ja annab selle pantomiimina järgmisele lapsele edasi. Kõik lapsed kordavad.

- Kui raske asi jõuab tagasi juhendajani, räägivad lapsed, mida nad ette kujutasid.
- Korratakse sama harjutust, kuid seekord antakse edasi midagi imepisikest. Kui imepisike asi jõuab tagasi juhendajani, räägivad lapsed, mida nad ette kujutasid.
- Viimasena antakse edasi haisva soki pantomiim. Juhendaja hoiab kahe näpu vahel sokki ja teise käega hoiab kinni ninast. Kui „haisev sokk“ jõuab tagasi juhendajani, saavad lapsed öelda, mida nad arvasid selle olevat.

ETENDUS-pantomiim loo järgi. Juhendaja loeb lastele ette ühe lihtsa loo, mille järgi nad saavad tegevust pantomiimi esitada. Soovi korral võib lapsed jagada kahte gruppi - ühed on pealtvaatajad ja teised näitlejad, seejärel vahetatakse rolle. Lugu võib esitada mitu korda, nii et laps saab osa võtta.

Lugu 1 - Minu päev

Ma magan teki all ja norskan vaikselt. Siis ärkan ülesse, haigutan suurelt ja sirutan end. Tõusen voodist püsti ja kõnnin vannituppa, kus pesen nägu ja hambaid. Seejärel tulen tagasi tuppa ja panen riidesse: selga särk, jalga püksid ja sokid. Lähen kööki ja süüa omletti. Kui kõht täis, võtan kaisuka ja hakkkan lasteaeda kõndima. Väljas sajab vihma – avan vihmavarju. Tee peal hüppan lompidest üle, lehvitan sõbrale ja kõnnib kiiresti edasi. Lõpuks jõuan lasteaia ukse ette ja astun sisse.

Lugu 2 - Piknik pargis

Laps ärkab hommikul, sirutab ja vaatab aknast välja. Ilm on ilus ja päike paistab. Ta rõõmustab ja otsustab minna piknikule. Ta kõnnib kööki, otsib korvi ja hakkab asju korvi laduma: võtab õuna, banaani, pudel vett ja väikese koogi ning paneb need kõik hoolikalt korvi. Seejärel paneb mütsi pähe, prillid ette, võtab piknikuteki kaenlasse ja hakkab kõndima parki. Teel parki nuusutab lilli, hüppab üle lombi ja lehvitab mööduvale koerale. Parki jõudes laotab ta teki rohelisele murule, silub selle siledaks ja istub maha. Nüüd avab korvi, võtab banaani ja sööb selle ära. Seejärel joob vett ja limpsib koogilt vahukoort. Peale seda kuulab ta linnulaulu, silkitab murukõrt ja paneb silmad kinni- nii mõnus on olla.

Lugu 3 - Kingapoes uute jalanõude valimine

Laps avab kingapoe ukse ja kõnnib riiuli juurde jalanõusid vaatama. Võtab riiulilt ühe paari jalanõusid ja istub toolile. Seejärel võtab jalast jalas olevad jalanõud ära ja proovib uusi- liiga suured. Ta ohkab, tõuseb ja kõnnib riiuli juurde. Siis valib ta uued jalanõud, istub uuesti toolile ja paneb need jalga. Kõnnib nendega väikese tiiru, hüppab rõõmust - need on parajad. Seejärel istub ta uuesti toolile, võtab uued kingad jalast, paneb vanad jalga ja annab uued kingad müüjale.

Lugu 4 - Võileiva valmistamine

Laps võtab külmkapist saia, või, juustu, kurgi ja singi ja läheb laua äärde. Võtab kilekotist ühe viilu saia ja määrib võid peale. Asetab peale viilu juustu ja viilu sinki. Lõikab noaga kolm viilu kurki ja asetab samuti saia peale. Seejärel võtab kotist teise saiaviilu ja paneb peale, vajutab õrnalt kokku. Võileib sai valmis. Võtab võileivast ühe ampsu - see on imemaitsev.

Lugu 5 - Loomaaia külustus

Laps kõnnib loomaaia väravast sisse ja vaatab uudistava näoga ringi. Ta näeb elevanti ja teeb oma käega liigutusi üles-alla, nagu see oleks elevandilont. Seejärel näeb ta ahve. Ta hakkab hüppama ja ennast kratsima nagu ahv. Ahvi mängimine teeb lapsele suurt rõõmu ja ta naerab südamest. Edasi näeb ta pingviine ja hakkab kõndima nagu pingviin, tatsudes ühelt jalalt teisele ja vehkides kätega nagu need oleks tiivad. Viimasena möödub laps lõvist, kes parajasti magab. Ta vaatab lõvi suurte imestunud silmadega, astub vaikselt edasi, et mitte lõvi äratada.

Lugu 6 - Kelgutamine

Laps paneb kätte kindad, pähe mütsi, selga kombeka ja jalga saapad ning astub uksest õue. Võtab majaseina äärest kelgu ja kõnnib mäe otsa. Mäe otsas istub kelgule ja lükkab ennast mäest alla. See oli nii tore. Alla jõudes tõuseb ta kelgult püsti, pühib ennast lumest puhtaks ja kõnnib uuesti mäest ülesse. Veel üks sõit. Ta istub uuesti kelgule, plaksutab õnnest käsi ja lükkab ennast alla.

LÕPETUSEKS - arva tegevus ära. Lapsed istuvad ringis. Juhendaja kutsub ühe lapse enda juurde ja sosistab talle kõrva igapäevategevuse, mida laps esitab pantomiimina. Soovi korral võib laps tegevuse ka ise välja mõelda.

Ülejäänud rühm jälgib ja püüab ära arvata, millist tegevust laps kehastab. Seejärel kordub harjutus järgmise lapsega. Tegevust korrata seni, kuni enamus lapsi on saanud esineda.

SITIKAD JA SATIKAD

Vajalikud vahendid;

- muusika.

SOOJENDUSHARJUTUSED- kehad liikuma. Lapsed seisavad ringis. Juhendaja tuletab meelde, et mängu ajal ei tohi joosta ega teisi puudutada. Harjutusi võib korrata mitu korda.

- Alustatakse õlatõstetega: tõstke õlad kõrgele - lausa kõrvade juurde - ja laske siis lõdvestunult alla. Seejärel tehakse õlaringe mõlemas suunas.
- Hingake sisse ja tõste käed kõrgele üles. Välja hingates kallutage end ette ja puudutage sõrmeotstega varbaid.
- Ajage ennast nii suureks kui võimalik ja seejärel nii pisikeseks kui suudate.
- Näidake, kuidas kehaga teha end;
 - lamedaks,
 - laiaks,
 - pehmeks,
 - ogaliseks,
 - kiireks,
 - aeglaseks.

Liikumine ruumis (keerukamad harjutused):

Lapsed hakkavad ruumis ringi liikuma ja katsetavad erinevaid kehaliigutusi. Juhendaja suunab;

- suurelt ja aeglaselt,
- ogaliselt ja kiirelt,
- laialt ja aeglaselt,
- lamedalt ja kiirelt,
- pehmelt ja aeglaselt,
- väikeselt ja kiirelt.

Lase lastel natuke aega ise katsetada uusi liikumisviise.

Kujuteldavad putukad. Lapsed seisavad ringis ja kujutavad ette, et nende sõrmed on pisikesed putukad. Liigutused võivad olla kired, aeglased, hüppavad.

Pisikesed putukad ärkavad varvaste juures üles. Nad hakkavad vaikselt sibama mööda jalalabasid ülespoole. Putukad ronivad säärtel ja põlvedele. Põlvede juures jäävad nad korraks seisma ja teevad väikese pai. Seejärel ronivad nad reitele ja kõhule. Kõhu juures kõditavad putukad natuke naba ümbert. Edasi liiguvad putukad rinnale ja õlgadele. Õlgadel teevad nad väikese koputuse. Sealt ronivad nad kätele ja sõrmedele ning liiguvad siis jälle tagasi õlgadele. Putukad ronivad kaela juurde ja sealt pealaele. Pea peal nad silitavad juukseid hästi õrnalt. Siis hakkavad putukad liikuma mööda selga alla. Selja peal nad teevad pehmeid patsutusi. Kui putukad jõuavad pepuni, patsutavad nad seda naljakalt ja õrnalt. Sealt liiguvad nad edasi reitele, põlvedele ja säärtel. Lõpuks jõuavad putukad tagasi varvasteni ja poevad vaikselt tuttu.

ARUTELU. Lapsed istuvad koos ringis. Juhendaja palub lastel ükshaaval rääkida, mida nad teavad putukatest, põrnikatest ja mardikatest.

Suunavad küsimused:

- Kas oskate nimetada mõnda põrnikat, mardikat ja muud putukat?
- Millised putukad liiguvad ja millised teevad häält?
- Kas putukas on kiire või aeglane?
- Kas tal on kõva kest või pehme keha?
- Kas ta lendab või kõnnib?

Arutelu käigus mõeldakse näiteks sipelgate, sajajalgse, lepatriinu, rohutirtsu, sääse, kärbse, mesilase ja päevakoera peale.

TEEMA ARENDUS - putukalugu. Lapsed istuvad ringis ja koos juhendajaga mõeldakse välja üks lihtne lugu, mis toimub putukate maailmas. Arutletakse koos:

- Millised putukad võiksid loos osaleda?
- Millest lugu võiks rääkida?
- Millise ühise eesmärgi nimel võiksid putukad tegutseda?

Lugu peaks olema selline, kus kõik tegelased teevad koostööd mingi probleemi lahendamiseks – näiteks;

- tassivad koos suure asja ühest kohast teise,
- koguvad talvevarusid,
- ehitavad pesa,
- põgenevad lindude eest
- ületavad jõge.

Lugu peab olema lihtne. Kui lugu on valmis, jagatakse lapsed putukate gruppideks. Lapsed saavad esitada lihtsaid repliike – kas kahekõnes või kooris. Juhendaja jutustab loo ja lapsed näitlevad kaasa.

Meie lugu.

Ühel päeval kogunesid sipelgad, lepatriinud, päevakoerad ja sääsed suurele metsanõupidamisele. Sügis oli käes ja kõigil oli mure - talv oli tulekul, aga talvevarud olid veel

napid. Nad kuulsid, et metsa teises otsas on suur kooreta pähkel, millest piisaks kõigile terveks talveks.

Putukad otsustasid koos tegutseda ja pähkli ära tuua.

Päevakoerad leidsid tee üles ja hüüdsid kooris: „Me ei anna alla - varsti leiame pähkli üles.“

Ja nad leidsidki pähkli!

Sipelgad hakkasid pähklit seljas vedama ja hüüdsid kooris: „Pähkel on nii raske, aga me saame koos hakkama! Aga kuidas me üle silla saame?“

Lepatriinud ja sääsed otsustasid aidata ning ehtasid okstest silda üle kraavi. Nad hüüdsid kooris: „Ärge muretsege - me ehitame silla! Tõmbame – tõmbame, kõik koos!“

Nii oligi - kõik putukad aitasid ja töötasid ühtse meeskonnana. Talveks oli pähkel varutud ja putukate talv päästetud!

LÕPETUSEKS - kujuteldavad putukad. Lapsed seisavad ringis ja kujutavad ette, et nende sõrmed on pisikesed putukad. Need kujuteldavad putukad hakkavad tegema tasast putukahäält ja sibavad aeglaselt varvastest üles kuni pealaeni. Seejärel liiguvad pealaest rinnale, sealt mööda selga põlvedeni ning lõpuks tagasi varvaste juurde.

Lisa 4. Vestlusringi pildid ja emotsiooninäod



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anne Sang,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Draamamängude rakendamine käitumisprobleemidega lasteaiialaste käitumise toetamisel“, mille juhendaja on Mari Karm, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA 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.

Anne Sang

13.05.2026