

VARASE EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPPEMÄNGUDE KASUTUSVÕIMALUSED JA VALIKUD ÕPETAJATE HINNANGUL

Heily Leola, Krista Uibu, Aino Ugaste

Ülevaade. Eestikeelsele õppele üleminek toob kaasa vajaduse arendada eesti keele kui teise keele (E2) õppeks sobivat õppevara, sealhulgas luua keeleõppemänge. Uurimuse eesmärk oli välja selgitada õpetajate hinnangud lastele koostatud keeleõppemängude kasutusvõimaluste, valikukriteeriumite ja -põhimõtete kohta. Selleks küsitlesime 50 koolieelse lasteasutuse õpetajat, kellel oli kogemus eesti keelt kui teist keelt kõnelevate laste õpetamisel. Andmete analüüsil kasutasime kombineeritud meetodeid. Õpetajad leidsid, et keeleõppemäng peab aitama omandada sõnavara ja hoidma õpimotivatsiooni. Kõige vähem hinnati võimalust kujundada lapse käitumist õppimisel ja ajaplaneerimiskust. Mängu valides tähtsustati enim mängu sisuga seotud ja mõnevõrra vähem mängu läbiviimist iseloomustavaid kriteeriumeid. Põhimõtetest nimetati teise keele oskuse arendamist, lapse individuaalsusega arvestamist ja teadmiste kujundamist. Õpetajate hinnangul sobivad varajaseks keeleõppeks sellised mängud, mis arvestavad laste erineva keeletaseme ja huvidega ning aitavad arendada ka teisi õppe- ja kasvatustegevuste valdkondi.*

Võtmesõnad: eesti keele kui teise keele (E2) omandamine, varane keeleõpe, keeleõppemäng, koolieelse lasteasutuse õpetaja, eesti keel

1. Sissejuhatus

Varase keeleõppe eesmärk on tagada kõigile lastele võimalus omandada alusharidus eesti keeles. Erinevad uurimused osutavad, et mida pikem on kokkupuude kohaliku keelega, seda parem on lapse keeleoskus kooli minnes (Weisberg jt 2013: 41, Baird, Argus 2022: 82). Koolieelse lasteasutuse lõpetanute keeleoskus peaks olema piisav eestikeelses keskkonnas hakkama saamiseks ja haridustee jätkamiseks eestikeelses koolis (HTM).

Eesti keele kui teise keele õppega tuleks alustada koolieelses eas, sest täiskasvanud ei omanda emakeelega sarnast pädevust nii, nagu teevad seda nooremalt

* Uurimust on toetatud Haridus- ja Teadusministeeriumi projektist 5.1-4/23/196 "Tehnoloogiaga rikastatud mängude loomine lasteaedadele eesti keele õppeks" (SSVHI23148). Täname Lehte Tuulingut, kes oli abiks õpetajate küsitluse ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

alustanud õppijad (Hakuta jt 2003: 37) ning üldine keeleoskus (sõnavara, grammatika, väljendusoskus ja arusaamine) loob aluse hilisemale õppeedukusele (Rogde jt 2016). Oluline on, et laps õpiks rikkas ja kvaliteetses keelekeskkonnas. Laste keeleoskust mõjutab eelkõige õpetaja – mida rohkem laps keelt kuuleb ja kasutab, seda edukam on keele omandamine (Schwartz 2018, De Wilde jt 2021). Varajast keeleõpet sobivad läbi viima õpetajad, kes räägivad keeleõppeks sobival tasemel eesti keelt. Õpetajate ülesanne on jälgida, et keeleõppekeskkond inspireeriks lapsi ja muudaks õppimise võimalikuks ning et õppetöök valitud mängud sobiksid õpitulemuste saavutamiseks (Meriläinen, Piispanen 2022: 506).

Teisest kultuurist pärit koolieelses eas laste õpetamisel on toodud esile sobivate keeleõppemängude vähesust nii Eestis kui ka mujal maailmas (Tiefenthal jt 2010, Peterson jt 2020: 109). Selle põhjuseks võib olla keeleõppemängude koostamise keerukus, sest lähtuda tuleb laste erinevast keeleoskusest ning teise keele õppega alustavate laste perekondlik taust on erinev (Goullier jt 2015: 62, Argus jt 2021). Leidub neid, kes kodus üldse ei kuule eesti keelt, aga ka neid, kellel üks vanem räägib lapsega igapäevaselt eesti keeles. Et luua keeleõppeks sobivaid mängu, on oluline teada, kui teadlikud on koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutuses olevate keeleõppemängude sobivusest eesti keele kui teise keele õppeks ja mida õpetajad mängude puhul tähtsaks peavad. Nii on siinse uurimuse eesmärk välja selgitada õpetajate hinnangud lastele koostatud keeleõppemängu kasutusvõimaluste, valikukriteeriumite ja -põhimõtete kohta.

2. Eesti keele kui võõrkeele varane õpe

Varases keeleõppes lähtutakse põhimõttest, et laps peaks kuulama enne rääkimist, rääkima enne lugemist ja lugema enne kirjutamist (Cook 2016: 268–269). Nii omandab laps varases keeleõppes eelkõige suhtluspädevuse (Larsen-Freeman, Anderson 2016, Schwartz 2018), mis annab talle võime keeleliste vahendite abil tegutseda. Selleks peab laps kõigepealt kuulma võimalikult palju õpitavat keelt (De Wilde jt 2021). Samal ajal tuleb järjepidevalt tegeleda lapse sõnavara suurendamisega, sest sõnavara tundmist peetakse teise keele omandamise põhielemendiks (Uibu, Tropp 2012) ning sõnavara õpetamine on lähtealus grammatikaõpingutele (Uibu, Tropp 2013). Keele omandamise varases staadiumis kaldub laste kõne olema nimisõnakeskne (Argus, Kõrgesaar 2014: 51), seepärast tasuks tähelepanu pöörata ka teistele sõnaliikidele, et laps saaks moodustada lauseid.

Paljud lapsed veedavad suure osa päevast koolieelses lasteasutuses, nii mõjutab õpetaja lapse keelelist arengut mitmel viisil: lapsega rääkides (Weisberg jt 2013, Goullier jt 2015: 25), lapsele keelt õpetades (Weisberg jt 2013), keeleõppe keskkonda kujundades (Pyle jt 2018, Schwartz 2018). Õpetaja saab laste õppimist toetada luues keelekeskkonna, mis on rikas eri meeli haaravate vahendite poolest. Rühmaruumis saab kasutada pildi- ja sõnakaarte ning muid ilmestavaid näitvahendeid, mis aitavad kinnistada õpetaja poolt õpetatut ja annavad lastele mitmeid võimalusi keele kasutamiseks (Schwartz 2018).

Keeleõppes tuleb arvestada iga lapse keeletasemega ja õpet kavandada sellest lähtuvalt (Goullier jt 2015: 62). Diferentseerimine keeleõppes tähendab tegevuste raskusastme kohandamist vastavalt laste keeletasemele, aga ka sobiva

keeleõppemethodika valimist (Fleta Guillén 2018, Schwartz 2020, Argus jt 2021). Algaja keeleõppijaga tuleb õpetajal rääkida aeglaselt ja teha pause, kasutada lihtsaid lauseid ja sageli esinevaid sõnu ning rõhutada ja korrata olulist infot (Fleta Guillén 2018). Aga kui laps on juba omandanud esmase keeleoskuse, tuleb muuta oma keelekasutust keerukamaks, et lapsel oleks jätkuvalt midagi uut õppida (Schwartz 2020). Õpetaja keelekasutuse mõju koolieelses eas laste keelelisele arengule uurides on leitud, et kui õpetaja kasutab lastele jõukohast lauseehitust ja sõnavara ning läheb kaasa laste suhtlusalgatustega, areneb nii laste kõne mõistmine kui ka kõne kasutamine kiiremini (Gosse jt 2014). Eesti koolieelses lasteasutuses ei ole teadaolevalt uuritud, milline on õpetaja keelekasutuse mõju lastele, aga Eestis on seda uuritud klassiõpetajate puhul, leides, et oluline on kasutada tunnis erinevaid suhtlusstiile ning kohandada kõnet laste kognitiivse arengutaseme järgi (Uibu jt 2016: 248).

3. Keeleõppemäng kui vahend keeleõppeks

Eesti keele kui teise keele õppega tuleks alustada varases eas, et teisest keele- ja kultuuriruumist pärit lapsel oleks kergem ühiskonda lõimuda (Cook 2016, Larsen-Freeman, Anderson 2016). Koolieelses lasteasutuses on mäng lapse jaoks peamine õppimise viis ja arengu alus (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008, Weisberg jt 2013). Eesti koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava sätestab, et mäng on lapse põhitegevus ning õppe- ja kasvatusgevuste kaudu saab kujundada üldoskusi, mis hõlmavad kognitiivseid, sotsiaalseid, enesekohaseid ja tunnetusoskusi (KELA RÕK 2008). Mängu kaudu on võimalik omandada kõiki kooliks vajalikke eelakadeemilisi oskusi, nii matemaatika kui ka kirjaoskusega seotuid (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008, Vögotski 2016 [1933]). On leitud, et mänguline keeleõpe võimaldab lastel peale keele õppida asjade jagamist, koostöö tegemist, käitumise kontrollimist, probleemide lahendamist (Griva, Semoglou 2012: 42) ja sõprussuhete loomist (Chow jt 2022: 8).

Koolieelses eas toimub keele omandamine nii vabamängu kaudu (Schwartz jt 2021) kui ka õpetaja juhendatud mängus ehk õppemängus (Weisberg jt 2013, Pyle jt 2018). Õppemäng on õpetuse mänguline vorm, mille iseärasustega (näiteks mängul on konkreetne õppeülesanne ja eeldatav tulemus) tuleb arvestada (Broström 2017, Ugaste 2017). Keeleõppemängule tuleb seada keele omandamist toetav eesmärk, mis ei pruugi olla lapse jaoks selgesti nähtav (Samuelsson, Carlsson 2008: 631), kuid mis peab olema vastavuses lapse ea, huvi ja õpimotiiviga (Broström 2017). Kuna keele omandamine toimub suhtluse kaudu, peab keeleõppemäng pakkuma lapsele võimalust suhelda mängu käigus õpetajaga (Weisberg jt 2013, Goullier jt 2015: 44), aga vajalik on ka laste omavaheline suhtlus (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008, Broström 2017).

Keele õppimine mängides tõstab laste motivatsiooni võõras keeles suhelda. Laste motivatsioon on suurem, kui nad saavad osaleda sellistes keeleõppemängudes, millesse nad on aktiivselt kaasatud ja kus nad saavad mängulisel viisil liikuda (Brumen 2011: 726). On leitud, et mänguline õpe toetab nende eelkoolialiste laste motivatsiooni, kes ei ole väga huvitatud uut keelt õppima (Pusari, Karmila 2018, Schwartz 2018). Eestis kolmanda klassi õpilastega läbi viidud uuring näitas, et varem vähem motiveeritud õpilased olid mängude kasutamisel rääkides aktiivsemad ja enesekindlamad; nende sõnavara ja grammatikatunnetus arenesid ning nad suutsid

kaaslastega paremini suhelda (Kitsnik, Berezina 2021: 136). Kuna keeleõppemängul on palju erinevaid tunnuseid, millega tuleb mängu valides arvestada, ja keeleõppemängu kaudu saab kujundada erinevaid oskusi, siis on oluline teada, mille alusel õpetajad keeleõppeks mängu valivad.

Üks võimalus omandada keel eakohasel viisil on kasutada keeleõppemänge (Griva, Semoglou 2012, Weisberg jt 2013, Meriläinen, Piispanen 2022). Varasematest uuringutest on selgunud, et koolieelsetes lasteasutustes näpib keeleõppeks sobivaid vahendeid, sealhulgas keeleõppemänge (Tiefenthal jt 2010, Peterson jt 2020: 109), ning õpetajad ei vali mängu teadlikult ja keskenduvad pigem koolilikule õppele (Neudorf jt 2017). Eestis on seoses üleminekuga eestikeelsele õppele suurenenud vajadus kvaliteetsete keeleõppemängude järele. Mängud peaksid ühelt poolt sobima eesti keele kui teise keele õppeks ja teisalt olema sellised, et õpetaja neid valiks.

Saamaks teada, kuivõrd teadlikud on õpetajad eesti keele kui teise keele õppeks sobivatest mängudest ja mille alusel nad mängu valivad, on siinse uurimuse eesmärk välja selgitada õpetajate hinnangud lastele koostatud keeleõppemängude kasutusvõimaluste, valikukriteeriumite ja -põhimõtete kohta.

3.1. Koolieelsete lasteasutuste õpetajate uuring

Kutse uuringus osaleda saadeti Eesti koolieelsetesse lasteasutustesse, kus artikli autorite andmetel oli lapsi teisest keele- ja kultuuriruumist. Juhtidele saadeti küsimustik palvega edastada see neile õpetajatele, kellel oli kogemus eesti keele kui teise keele õpetamisel (N = 55). Nõusoleku uuringus osalemiseks andis 50 õpetajat 30 Eesti koolieelsest lasteasutusest. Valimi moodustasid erineva laste arvu ja eri vanuses lastega töötavad õpetajad nii maa- kui ka linnapiirkonnas. Õpetajatelt küsiti vanust ja töökogemust, samuti seda, millises koolieelses lasteasutuses nad töötavad ning kas nad on liitunud keelekümbelprogrammi või HTM-i projektiga "Eestikeelne õpetaja venekeelses rühmas".

Õpetajad töötasid eri vanuses lastega (2–7-aastastega). Vastajate keskmine vanus oli 45 aastat (standardhälve (SD) = 12; min = 20; max = 66) ja nende tööstaaz jäi vahemikku 1–45 aastat (keskmine staaž 16 aastat; SD = 13). Keelekümbelprogrammiga oli liitunud üheksa õpetajat, HTM-i projektis "Eestikeelne õpetaja venekeelses rühmas" osales kaks ning neist mõlemas 16 õpetajat. 23 õpetajat ei olnud liitunud ühegi programmiga.

Uuringu tarbeks koostati küsimustik, tuginedes koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (KELA RÕK 2008) ning varasemates uuringutes kasutatud mõõtevahendile (Uibu, Kikas 2014, Uibu jt 2017). Küsimustik oli anonüümne ja koosnes kolmest osast. Esimeses osas paluti õpetajatel nimetada kolm olulisemat põhimõtet, millest nad lähtuvad eesti keele kui teise keele õppeks mängude valikul. Teises osas oli 21 väidet, mille juures tuli õpetajatel loetelus märkida jah-ei-skaalal need valikud, mis nende hinnangul iseloomustab hea kvaliteediga eesti keelt kui teist keelt arendavat keeleõppemängu. Kolmandas osas oli 11 väitest koosnev kriteeriumite loetelu, kus õpetajatel paluti hinnata väidete olulisust viiepunktskaalal (5 – väga oluline ... 1 – mitte üldse oluline).

3.2. Andmete analüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kombineeritud meetodeid: temaatilist analüüsi, kirjeldavat statistikat ja mitteparameetrilist Friedmani t-testi.

Õpetajate vastuseid analüüsiti temaatilise analüüsi meetodil (vt Braun, Clarke 2006): märgiti ära analüüsiühikud, milleks olid teemakohased andmelõigud (sõnad või fraasid), ning loodi esmased koodid. Koodid jaotati sisulise sarnasuse alusel alateemade ja peateemade alla. Kokku moodustus analüüsi käigus üheksa alateemat ja kolm peateemat. Kuu möödudes korrati kodeerimist, vaadati uuesti üle kõik koodid (vajadusel liideti koode või täpsustati koodide sõnastust) ning arutati uuesti läbi teemade ja alateemade jaotus. Kui lõplike teemade identifitseerimisel esines erinevusi, mindi tagasi algandmete juurde ja arutati otsuseid kuni konsensuse saavutamiseni. Õpetajate anonüümsuse tagamiseks anti neile koodid "ÕP1" kuni "ÕP50".

Kirjeldava statistika (protsendid, keskmine ja standardhälve) abil leiti õpetajate hinnangud keeleõppemängu võimaluste ja kriteeriumite kohta. Friedmani t-testiga võrreldi õpetajate hinnanguid kriteeriumite kohta. Analüüsiks kasutati andmetöötlusprogrammi JASP (versioon 0.17.2.1).

4. Tulemused

4.1. Keeleõppemängu valikupõhimõtted

Eesti keele kui teise keele õpetajatel paluti nimetada kolm olulisemat keeleõppemängu põhimõtet, millest nad lähtuvad eesti keele kui teise keele õppeks mängude valikul. Vastuseid analüüsiti temaatilise analüüsi meetodil, liigitades põhimõtted üheksasse alateemasse ja need omakorda kolme peateemasse. Pea- ja alateemad on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Õpetajate keeleõppemängu valikupõhimõtetega seotud pea- ja alateemad

Peateemad	Alateemad
Teise keele oskuse arendamine	Keelelised osaoskused
	Keeleline sobivus
	Esitlusviis
	Õpetaja keeleline eeskuju
Lapse individuaalsusest lähtumine	Diferentseerimisvõimalused
	Ea- ja jõukohasus
	Laste huvi
Teadmiste kujundamine	Seos õppekavaga
	Lõiming

Teise keele oskuse arendamise juures pidasid õpetajad oluliseks, et mängud sisaldaksid mitmekesiseid harjutusi. Mängus võiks saada arendada kõiki keelelisi osaoskusi, eelkõige peaks mängus olema kuulamis-, vastamis- ja suhtlemisvõimalusi ning eneseväljendusele suunatud ülesandeid, nt:

- (1) Laps kuuleks pidevalt eesti keelt, laps prooviks ise eesti keelt rääkida ja laps saaks teiste lastega keeleliselt suhelda. (ÕP23)

Õpetajad tähtsustasid mängude kaudu laste sõnavara arendamist, eraldi rõhutati üldnimetuste õppimist (nimisõnade nimetamise oskus ühe kategooria piires). Toodi välja, et teise keele õppeks sobiv mäng võiks olla spetsiaalselt teise keele õppe jaoks koostatud ehk lastele keeleliselt sobiv. Õpetajate arvates oli mängu esitlusviisi puhul tähtis mängujuhendi arusaadavus ja näitlikustamine, näiteks erinevate elutruude piltidega. Mängu lisatud pildimaterjal aitab lastel õpetajate hinnangul uutest sõnadest kergemini aru saada. Õpetaja keelelise eeskuju puhul nimetati õpetajate endi kõnet, nt:

- (2) Endapoolne korrektne kõne. Selgelt väljahäldatud käände- ja pöörde- lõpud. Intonatsioon. (ÕP14)

Lapse individuaalsusest lähtumise puhul rõhutasid õpetajad, et teist keelt õppivate laste keeleoskus on erinev ja seega tuleks arvestada lapse individuaalsusega, nt:

- (3) Õppemängu valides arvestan lapse arengu ja võimetega õppida eesti keelt. (ÕP40)

Oluliseks peeti jälgida nii ea- kui ka jõukohasust, sest keeleõppeks sobiv mäng peab vastama laste võimetele. Samas tähtsustasid õpetajad võimalust muuta mängu lapse keeletasemest lähtudes. Lapsele sobiv keeleõppemäng on lastepärane ja laste tähelepanu haarav, nt:

- (4) Mäng oleks lapsele põnev, oleks eakohane, nii et laps mängiks meelsasti. Lisaks oleks pildimaterjalidega või siis hoopis liikumistega. Need kaks haaravad last kaasa ja hoiavad nende tähelepanu mängul. (ÕP15)

Lastest lähtumine tähendab võimalust mängu diferentseerida, selle all pidasid õpetajad silmas nii võimalust muuta mängu lihtsamaks või raskemaks kui ka seda, et mängu saaks kasutada nii individuaalse tegevusena, aga ka terve rühmaga.

Teadmiste kujundamise puhul olid õpetajate vastused seotud koolieelse lasteasutuse õppekava ja selles sisalduva õpikäsitusega. Keeleõppemängu valides oli õpetajate jaoks tähtis, et mäng võimaldaks siduda omavahel teise keele õppe ja temaatika, millega rühmas tegeletakse, nt:

- (5) Õppemäng toetab teema käsitlust ja igapäevast sõnalist toimetulekut. (ÕP40)

Lisaks leidsid õpetajad, et mäng võiks olla seotud laste igapäevaste tegevustega (andes sellega lapsele võimaluse suhelda õpitavas keeles). Õpetajad nimetasid, et keeleõppemäng peaks seostuma õppekava eesmärkidega, aga mitte ainult keeleõpet puudutavatega, vaid mängu tuleks lõimida ka teised õppe- ja kasvatustegevuste valdkonnad.

4.2. Keeleõppemängu kasutusvõimalused

Küsimustiku teises osas oli 21 väidet, mis jagunesid nelja valdkonda: teise keele oskuse arendamine, teadmiste kujundamine, laste individuaalsusest lähtumine ja üldoskuste kujundamine. *Teise keele oskuste arendamine* sisaldas nelja väidet, mis olid seotud eesti keele kui teise keele õpetamisega, sealhulgas eesti kultuuri tutvustamisega. *Teadmiste kujundamise* valdkonnas oli viis väidet, mis seostusid õpikäsitusega. *Laste individuaalsusest lähtumine* sisaldas viit väidet lapse individuaalse arengu kohta. *Üldoskuste kujundamine* koosnes seitsmest väitest tunnetus- ja õpioskuste, mängu ja sotsiaalsete oskuste kohta. Õpetajatel paluti loetelus märkida jah-ei-skaalal ära need valikud, mis nende hinnangul iseloomustab hea kvaliteediga eesti keelt kui teist keelt arendavat keeleõppemängu. Seejärel leiti jah-vastuste osakaal iga väite ja väidete valdkonna kohta, mis on esitatud protsendina. Ülevaade hinnangutest on esitatud joonisel 1.

Kõige kõrgemad hinnangud andsid õpetajad *teise keele oskuste arendamise* valdkonnale (78%). Õpetajate arvates oli olulisim, et mängu kaudu omandaks laps uut sõnavara. Seevastu kõige vähem tähtsustati õpetada lastele esitama oma arvamust. Võrdsele oluliseks peeti võimalust keeleõppemängus kujundada laste väljendusoskust ja pakkuda uusi võimalusi tutvuda eesti kultuuriga (vastavalt 78% ja 76%).

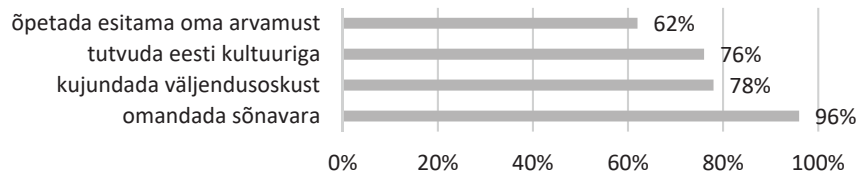
Lapse individuaalsusest lähtumise valdkonnas olid õpetajate hinnangud ühtlasemad, keskmiselt valis neid oskusi 70% õpetajatest. Enim väärtustati laste õpimotivatsiooni toetamist ja huvidega arvestamist. Seevastu iseseisvuse toetamist ja mängule keskendumise suunamist hinnati madalamalt (vastavalt 60% ja 62%).

Teadmiste kujundamise valdkonna puhul ilmnisid õpetajate vastustes erinevused. Kahte oskust, et keeleõppemäng pakuks võimalust rakendada teadmisi ja kujundaks teemast arusaamist, hinnati kõrgelt. Seevastu selliseid oskusi nagu õppimise eesmärkide teadvustamine ja laste analüüsisioskuste arendamine ei pidanud õpetajad väga oluliseks (vastavalt 34% ja 40%).

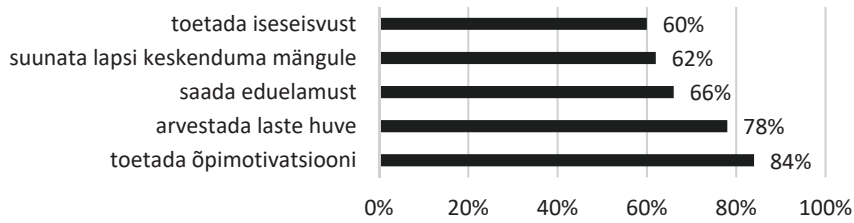
Kõige vähem märkisid õpetajad jah-ei-skaalal *üldoskuste arendamise* valdkonna oskusi (keskmiselt 40%). Vaid 24% õpetajatest leidis, et keeleõppemäng võiks pakkuda lapsele võimalust jälgida oma tegevust õppimisel, ning 26% õpetajatest pidas oluliseks laste ajaplaneerimisoskuste kujundamist. Enim tähtsustati üldoskuste valdkonnas meelespidamise harjutamist ja probleemilahendusoskuste arendamist.

4.3. Keeleõppemängu valikukriteeriumid

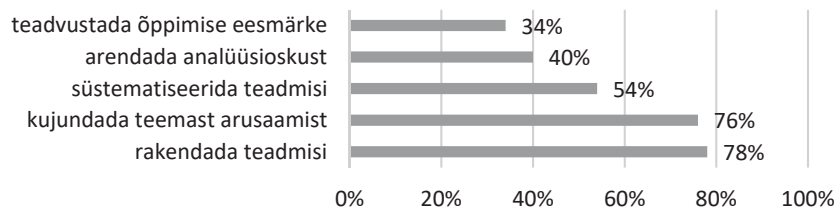
Kolmandas osas oli 11 väitest koosnev kriteeriumite loetelu, kus väited jagunesid nelja valdkonda: õppemängu juhendamine, sisu, diferentseerimine ja läbiviimine. *Õppemängu juhendamine* sisaldas nelja väidet, mis olid seotud keeleõppemängu juhiste ja näitlikustamisega. *Sisu* kohta käis kolm väidet, mis seostusid mängus sisalduvate ülesannete ja harjutustega. *Diferentseerimine* sisaldas kahte väidet, mis aitaks mängus toetada andekaid või vähem võimekaid lapsi. *Läbiviimine* koosnes kahest väitest võimaluse kohta mängida mängu üksi või koos kaaslastega. Õpetajatel paluti hinnata väidete olulisust viiepunktskaalal (5 – väga oluline ... 1 – mitte üldse oluline). Kui loetelus puudus õpetajate arvates oluline keeleõppemängu



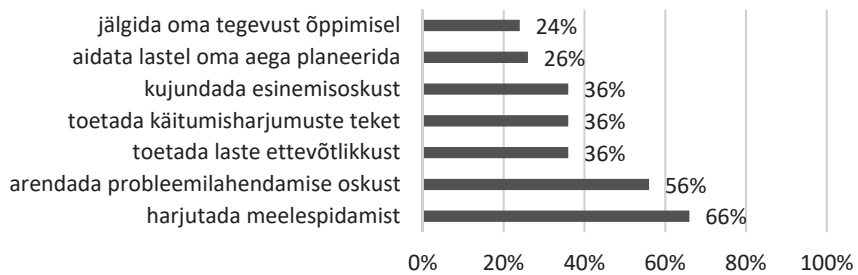
■ Teise keele oskuse arendamine (keskmine 78%)



■ Lapse individuaalsusest lähtumine (keskmine 70%)



■ Teadmiste kujundamine (keskmine 56%)



■ Üldoskuste arendamine (keskmine 40%)

Joonis 1. Õpetajate hinnangud keeleõppemängu võimaluste kohta

iseloolestav kriteerium, siis paluti see lisada vabavastusena. Et selgitada välja, kuivõrd oluliseks hindavad õpetajad keeleõppemängu kriteeriumeid, tehti kõigepealt kirjeldav analüüs (tabel 2).

Tabel 2. Õpetajate hinnangud keeleõppemängu kriteeriumite kohta

Näitaja	Sisu	Juhendamine	Diferentseerimine	Läbiviimine
Kriteeriumite arv	3	4	2	2
Keskmine (M)	4,49	4,43	4,42	4,12
Standardhälve (SD)	0,67	0,72	0,82	0,90

Kõige enam väärtustasid õpetajad keeleõppemängu *sisuga* seotud kriteeriumeid ehk seda, et mängus oleksid praktilised ülesanded ja harjutused. Õpetajad lisasid kommentaarina, et mängus võiks olla lapsel võimalus midagi oma kätega teha ning mäng võiks haarata kõiki meeli. Veel nimetati, et keeleõppemängus peaks olema lastel suhtlemisvõimalus.

Keeleõppemängu juhendamist ja *diferentseerimist* vastavalt lapse keele- tasemele pidasid õpetajad võrdselt tähtsaks. Õpetajate arvates on oluline, et keeleõppemäng oleks selgete juhistega ja sisaldaks näitlikustamise võimalust. Mõnevõrra madalama keskmise hinnangu andsid õpetajad mängu *läbiviimise* valdkonnale ehk õpetajad ei pidanud teiste valdkondadega võrreldes niivõrd oluliseks seda, et keeleõppemängu saaks kohandada ühele mängijale või koos kaaslasega mängimiseks.

Järgmiseks võrreldi keeleõppemängu kriteeriumitele antud hinnanguid mitte- parameetrilise Friedmani t-testi abil. Selgus, et õpetajate hinnangud valdkondadele erinesid statistiliselt oluliselt, $\chi^2 = 21,05$, $df = 3$, $p < 0,001$. *Post hoc*-analüüs näitas statistiliselt olulisi erinevusi *läbiviimise* ja teiste valdkondade vahel. *Läbiviimist* hindasid õpetajad statistiliselt oluliselt madalamalt kui teisi valdkondi: *keeleõppemängu juhendamine* ($t = 3,34$, $p < 0,001$), *diferentseerimine* ($t = 3,85$, $p < 0,001$), *sisu* ($t = 3,94$, $p < 0,001$).

5. Arutelu ja kokkuvõte

Varase eesti keele kui teise keele õppe toetamiseks on tähtis, et õpetaja oskaks valida mängu, mis arvestaks keeleõppe eripäruga lasteaiarühmas. Uuringust selgus, et keeleõppemänge valides lähtuvad õpetajad põhimõttest, et lisaks keeleoskuse arendamisele saaks mängus arvestada iga lapse individuaalsusega ning lõimida mängu teisi õppe- ja kasvatustegevuse valdkondi. Lasteaiaõpetajad väärtustasid keeleõppemängu puhul võimalust aidata lapsel omandada uut keelt ja kultuuri ning toetada samal ajal laste huvisid ja õpimotivatsiooni. Kõige vähem tähtsustasid õpetajad keeleõppemängu kaudu üldoskuste arendamist. Õpetajad hindasid keeleõppemängude valikul kõige olulisemana neid kriteeriumeid, mis on seotud mängude sisulise poolega – mäng peaks sisaldama erinevaid harjutusi ja ülesandeid. Keeleõppemänge valides saab õpetaja jälgida, et mängud oleksid mitmekesised ning aitaksid peale keeleoskuse kujundada ka teiste valdkondade oskusi.

Keeleõppemängu valikupõhimõtted. Õpetajad pidasid teise keele omandamise juures oluliseks kuulamis- ja jutustamisõppematerjali arendamist ning õpetaja enda kõnet. Võib järeldada, et õpetajad on teadlikud laste võimest õppida matkides, ning kui õpetaja teeb keelekasutuses vigu või hääldab valesti, siis hakkavad seda tegema ka lapsed. Uuringute kohaselt on õpetaja keelekasutus küll vaid üks keeleõpetamõjutavatest teguritest (Uibu jt 2016, Schwartz 2020), kuid võttes arvesse Eesti keelepoliitikat, sealhulgas koolieelsete lasteasutuste üleminekut eesti keelele (vt HTM), siis võib osutada probleemiks, et ei jagu eesti keelt hästi kõnelevaid õpetajaid. Siinses uuringus õpetajad teadvustasid, et nemad on oma kõnega lastele eeskujuks, kujundades seeläbi nii laste kuulamis- kui ka jutustamisõppematerjali. Varases keeleõppes alustatakse kuulamisest (laps peab kuulma võimalikult palju õpitavat keelt) ning alles seejärel hakkab laps ise õpitud keeles oma soove väljendama (De Wilde jt 2021). Sarnaseid võimalusi peaks pakkuma õpetajate arvates ka keeleõppemängud.

Õpetajad tõid veel välja, et keeleõppemängu valides on nende jaoks oluline, et mäng võimaldaks arvestada laste individuaalsusega, sisaldades võimalust diferentseerimiseks. Esiteks oodatakse, et mängu saaks muuta olenevalt laste keeleõppematerjalist kas lihtsamaks või keerukamaks. Kuna teise keele õppega alustavate laste kodune keeletaust on erinev, tuleb keeleõppe puhul arvestada iga lapse individuaalsusega (Goullier jt 2015: 62, Argus jt 2021) ning mängude raskusastme valikul lähtuda laste keeleõppematerjalist (Fleta Guillén 2018). On lapsi, kes kodus üldse ei kuule eesti keelt, aga ka neid, kellel üks vanem räägib lapsega igapäevaselt eesti keeles. Teiseks on õpetajate jaoks tähtis, et mängu saaks kasutada nii individuaalselt kui ka terve rühmaga. Koolieelse lasteasutuse rühmas ei ole õpetajal aega tegeleda iga lapsega individuaalselt, sest teised lapsed vajavad tähelepanu, seega on hea, kui mängu saab vajadusel kohandada kas väiksema või kogu rühmaga tegutsemiseks. Samas hindavad õpetajad individuaalsete mängude olemasolu, sest kui lapse keeleõppematerjal on teistest tuntavalt erinev, ei omanda ta teistega koos tegutsedes uusi keelelisi oskusi (Gosse jt 2014).

Keeleõppemängu kasutusvõimalused. Õpetajad tõid kõige olulisemana välja, et keeleõppemängu kaudu saaks laps omandada uut sõnavara ja õppida ennast väljendama. Ka varem on leitud, et õpetajad hindavad sõnavara arendamist kõrgelt, sest sõnavara tundmist peetakse teise keele omandamisel tähtsaimaks (Uibu, Tropp 2012). Eesti keeles on sõnavara ja grammatika tihedalt seotud, sõnavara õpetades ei saa minna mööda sõnade erinevatest muutevormidest (Kärtner 2000). Kuigi varases keeleõppes otseselt grammatika õpetamisega ei tegeleta, on sõnavara laiendamine fookuses. Ka siinses uuringus pidasid õpetajad oluliseks väljendusõppematerjali kujundamist. Uuringud näitavad, et eneseväljendus ja lai sõnavara on omavahel tugevalt seotud (Griva, Semoglou 2012, Larsen-Freeman, Anderson 2016), sest mida suurem on lapse sõnavara, seda lihtsamaks muutub tema jaoks enese väljendamine ja teiste mõistmine.

Õpetajad pidasid laste individuaalsusega arvestamise puhul oluliseks seda, et keeleõppemäng toetaks laste õpimotivatsiooni ja huvisid. Nende tähtsustamine õpetajate poolt võib olla seotud mängu kaudu õppimisega koolieelses lasteasutuses. On leitud, et mängu üks kriteeriumeid on lapse sisemine motivatsioon (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008). Keeleõppe puhul väljendub see selles, et laps omandab ainult neid keelenähtusi, mis vastavad tema huvidele (Weisberg jt 2013: 42). Lapse huviga on seotud ka iseseisvus, kuid seda ei toonud õpetajad siinses

uuringus niivõrd olulisena välja. Tulemus võib olla seotud sellega, et koolieelses lasteasutuses väärtustatakse sotsiaalsete oskuste kujundamist ja selle käigus jääb iseseisvuse toetamine tagaplaanile.

Kui Eestis on koolieelsele lasteasutusele ette heidetud koolistumist (Neudorf jt 2017), siis käesolevas uuringus osalenud õpetajad keeleõppe puhul teadmiste kujundamist ülemäära ei tähtsustanud. Olulisena toodi küll välja kaks oskust – võimalus rakendada teadmisi ja kujundada teemast arusaamist –, kuid seevastu selliseid oskusi nagu teadvustada õppimise eesmärgid ja arendada laste analüüsi- oskust ei pidanud õpetajad väga oluliseks. On positiivne, et õpetajad on teadlikud teadmiste rakendamise ja kujundamise tähtsusest, sest need oskused aitavad lastel koolis edukamalt toime tulla. Erinevad uuringud on esile toonud, et mängu kaudu on võimalik omandada kõiki kooliks vajalikke eelakadeemilisi oskusi (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008, Vögotski 2016 [1933]) ja arendada sobival viisil metakognitiivseid oskusi. Samas ei pruugi õpetajad, kes on seotud varase keeleõppega, nii kaugele mõelda. Õpetajate jaoks võib olla tähtis, et teise keele õppega alustavad lapsed omandaksid esmase suhtluspädevuse, mis on varase keeleõppe aluseks (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Kõige vähem väärtustasid õpetajad neid võimalusi, mis olid seotud erinevate üldoskuste, näiteks sotsiaalsete, enesekohaste või tunnetus- ja õpioskuste arendamisega. Põhjuseks võib olla, et õpetajad keskenduvad keeleõppele ja muud valdkonnad, sealhulgas üldoskused, jäävad tagaplaanile. Samas on varasemad uuringud näidanud keeleõppemängude positiivset mõju nii laste sotsiaalsete kui ka kognitiivsete oskuste arengule (Griva, Semoglou 2012, Weisberg jt 2013, Chow jt 2022). Võimalik on, et õpetajad lihtsalt ei teadvusta keeleõpet läbi viies, et samal ajal arendavad nad erinevaid üldoskusi.

Keeleõppemängu valikukriteeriumid. Kõige enam väärtustasid õpetajad keeleõppemängude sisulist mitmekesisust: võimalust seostada mängu igapäevaeluga ning seda, et mängud pakuvad ülesandeid kordamiseks, harjutamiseks ja praktilisteks tegevusteks. Siinses uuringus nimetasid õpetajad peale etteantud kriteeriumite mitmeid laste aktiivsust nõudvaid tegevusi, mis oleksid lastele abiks teise keele omandamisel, näiteks mängu käigus millegi oma kätega loomine. Nii koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (KELA RÕK 2008) kui ka uuringutes on leitud, et lasteaias õpib laps mängides ja mängus peab laps olema aktiivne osaleja (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008, Broström 2017).

Võrdselt tähtsaks pidasid õpetajad keeleõppemängu juhendamist ja diferentseerimist, arvestades lapse keeletaset. Juhendamise puhul leidsid õpetajad, et keeleõppemäng võiks sisaldada näitlikustamise võimalust, näiteks pildi- ja sõnakaarte (vt ka Schwartz 2018). Kuna laste keeleoskuse tase võib lasteaiarühmas olla erinev, siis aitavad näitvahendid kaasa õppe diferentseerimisele. Need lapsed, kes keelt väga hästi ei oska, saavad piltide või õpetaja žestide abil paremini aru, millest õppetegevuses räägitakse.

Kuigi üldiselt hinnati kõiki kriteeriumeid kõrgelt, siis mõnevõrra madalamad olid õpetajate hinnangud mängude läbiviimisele. Üks põhjus võib olla, et mängu valides vaatavad õpetajad kõigepealt seda, kui hästi on mäng koostatud, milline on selle sisuline pool ja kas mäng võimaldab diferentseerimist lapse keeletaseme järgi. Teisalt võivad õpetajad olla niivõrd pädevad, et suudavad ise mängu kohandada vastavalt vajadusele ega eelda, et mängu koostaja on sellise võimaluse loonud. Kuigi

keeleõppe puhul on välja toodud nii individuaalse lähenemise olulisust (Goullier jt 2015: 62, Argus jt 2021) kui ka koos tegutsemise tähtsust (Griva, Semoglou 2012: 42, Goullier jt 2015: 44), võib laste individuaalsusega arvestamine ja koostegutsemise võimaluste leidmine jääda mängu käigus tagaplaanile.

Uuringu piiranguna võib välja tuua, et kuigi uuringusse kutsuti osalema õpetajaid, kellel oli kogemus teist keelt kõneleva lapse õpetamisel, ei küsitud õpetajatelt nende kogemuse pikkust. Lisaks, selgitati välja õpetajate hinnanguid, seega ei anna uuring teadmist selle kohta, kuidas õpetajad tegelikult keeleõppemänge valivad. Samuti ei võimalda küsimustiku formaat saada täit ettekujutust sellest, millistest põhimõtetest õpetajad juhinduvad keeleõppemängude valikul.

Uuringu tulemuste põhjal saab anda praktilisi soovitusi nii esma- kui ka täienduskoolituse korraldajatele, keeleõppemängude koostajatele ja kirjastajatele. Esiteks, tuleks õpetajakoolituse õppekavades pöörata rohkem tähelepanu keeleõppemängude ja laiemalt õppevara koostamisele. Teiseks, tuleks arendada õpetajakoolituse üliõpilaste ja tegevõpetajate pädevust koostada ise sobivaid keeleõppemänge arvestades teise keele õppe eripära ja laste keeleoskuse taset. Kolmandaks, keeleõppemängudes tuleks keskenduda peale teise keele oskuse arendamise ka laste üldoskuste kujundamisele.

Viidatud kirjandus

- Argus, Reili; Kõrgesaar, Helen 2014. Sõnaliigid eesti lapse kõnes ja lapsele suunatud kõnes. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 10, 37–53. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa10.03>
- Argus, Reili; Rüütmaa, Tiina; Verschik, Anna; Baird, Piret 2021. Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine: Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool.
- Baird, Piret; Argus, Reili 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate 7–8-aastaste laste kodusest keelekeskkonnast ja eesti keele oskusest. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 18, 75–95. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa18.05>
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria 2006. Using thematic analysis in psychology. – *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Broström, Stig 2017. A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. – *International Journal of Early Years Education*, 25 (1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Brumen, Mihaela 2011. The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. – *Early Child Development and Care*, 181 (6), 717–732. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313>
- Chow, Jason C.; Granger, Kristel L.; Broda, Michael D.; Washington-Nortey, Princess-Melissa 2022. Influence of child externalizing behavior on friendship centrality and reciprocity in kindergarten classrooms. – *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31 (4), 235–247. <https://doi.org/10.1177/10634266221110861>
- Cook, Vivian 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. 5th ed. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- De Wilde, Vanessa; Brysbaert, Marc; Eyckmans, June 2021. Formal versus informal L2 learning: How do individual differences and word-related variables influence French and English L2 vocabulary learning in Dutch-speaking children? – *Studies in Second Language Acquisition*, 44 (1), 87–111. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000097>
- Fleta Guillén, M. Teresa 2018. Scaffolding discourse skills in pre-primary L2 classrooms. – Mila Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between*

- Children, Teachers, and Parents. *Multilingual Education*, 25. Springer, 283–309. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_10
- Gosse, Carolyn S.; McGinty, Anita S.; Mashburn, Andrew J.; Hoffman, LaVae M.; Pianta, Robert C. 2014. The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. – *Early Education & Development*, 25 (1), 110–133. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778567>
- Goullier, Francis; Carré-Karlinger, Catherine; Orlova, Natalia; Roussi, Maria 2015. European Portfolio for Pre-Primary Educators. The Plurilingual and Intercultural Dimension. Council of Europe.
- Griva, Eleni; Semoglou, Klio 2012. Estimating the effectiveness and feasibility of a game-based project for early foreign language learning. – *English Language Teaching*, 5 (9), 33–44. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n9p33>
- Hakuta, Kenji; Bialystok, Ellen; Wiley, Edward 2003. Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second-language acquisition. – *Psychological Science*, 14 (1), 31–38. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01415>
- Hirsh-Pasek, Kathy; Golinkoff, Roberta M. 2008. Why play = learning. – Richard E. Tremblay, Michel Boivin, Ray De V. Peters (Eds.), *Online Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning> (20.3.2024).
- HTM = Haridus- ja Teadusministeerium. Eestikeelsele haridusele üleminek. <https://www.hm.ee/uleminek> (20.3.2024).
- KELA RÕK = Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. – Riigi Teataja I 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (20.3.2024).
- Kitsnik, Mare; Berezina, Jelena 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 17, 123–140. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa17.07>
- Kärtner, Piret 2000. *Kuulamisõkuse arendamine*. Tallinn: TEA.
- Larsen-Freeman, Diane; Anderson, Marti 2016. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Meriläinen, Merja; Piispanen, Maarika 2022. The early bird gets the word games and play: Creating a context for authentic language learning. – *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14 (4), 501–507. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.259>
- Neudorf, Evelin; Ugaste, Aino; Tuul, Maire; Mikser, Rain 2017. Lasteaiaõpetajate uskumusd seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaia koolistumise põhjustele. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5 (2), 54–79. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.03>
- Peterson, Tiina; Öun, Tiia; Tuul, Maire; Varik, Piia 2020. Ülevaade pilootprojektist “Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeelega rühmas”. *Välishindamisosakond*, 108. https://haka.ee/wp-content/uploads/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2019-2020_0a.pdf#page=110 (20.3.2024).
- Pusari, Ratna Wahyu; Karmila, Mila 2018. The effectivity of language games method and learning motivation toward the language competence of early children. – *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 7 (1), 46–52.
- Pyle, Angela; Prioleta, Jessica; Poliszczuk, Daniel 2018. The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. – *Early Childhood Education Journal*, 46, 117–127. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z>
- Rogde, Kristin; Melby-Lervåg, Monica; Lervåg, Arne 2016. Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. – *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9 (su p1), 150–170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>

- Samuelsson, Ingrid Pramling; Carlsson, Maj Asplund 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. – *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Schwartz, Mila 2018. Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents. – Mila Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*. *Multilingual Education*, 25. Springer, 1–24. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_1
- Schwartz, Mila 2020. Language-conducive strategies in early language education. – Mila Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_24-1.
- Schwartz, Mila; Hijazy, Sujoud; Deeb, Inas 2021. The role of play in creating a language-conducive context in a bilingual preschool. – *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (3), 381–396. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928723>
- Tiefenthal, Christine; Wippermann, Insa; Schober, Annelie; Gotthardt, Lena; Thomas, Shannon 2010. Material for bilingual preschools. – *Bilingual Preschools*, 2, 153–166.
- Ugaste, Aino 2017. Laps ja mäng. – Kristina Nugin, Tiia Õun (Koost.), *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias*. Tartu: Atlex, 206–216.
- Uibu, Krista; Kikas, Eve 2014. Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. – *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808>
- Uibu, Krista; Padrik, Marika; Tenjes, Silvi 2016. Klassiõpetajate keele- ja suhtluseeskujude hindamine emakeeletunnis struktureeritud vaatluse teel. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4 (1), 226–257. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.08>
- Uibu, Krista; Salo, Age; Ugaste, Aino; Rasku-Puttonen, Helena 2017. Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educators. – *Teaching and Teacher Education*, 63, 396–404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.016>
- Uibu, Krista; Tropp, Kristiina 2012. Bilingual and monolingual students' linguistic competences and their development at Estonian primary school. – Aaro Toomela, Eve Kikas (Eds.), *Children Studying in a Wrong Language: Russian Speaking Children in Estonian School Twenty Years After the Collapse of the Soviet Union*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–42.
- Uibu, Krista; Tropp, Kristiina 2013. Longitudinal study of the development of language competence among the Estonian 4th and 5th grade students. – Jaan Mikk, Marika Veisson, Piret Luik (Eds.), *Change in Teaching and Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 45–63.
- Võgotski, Lev 2016 [1933]. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus. – Lev Võgotski, *Laste loovus ja kujutlusvõime*. Enn Siimer (Tlk.). *Bibliotheca controversiarum*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 130–163.
- Weisberg, Deena Skolnick; Zosh, Jennifer M.; Hirsh-Pasek, Kathy; Golinkoff, Roberta Michnick 2013. Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. – *American Journal of Play*, 6 (1), 39–54.

POSSIBILITIES AND SELECTION OF GAMES FOR EARLY ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE LEARNING ACCORDING TO TEACHERS' ASSESSMENT

Heily Leola¹, Krista Uibu¹, Aino Ugaste²

University of Tartu¹, Tallinn University²

One way to acquire a language in an age-appropriate way is to use language-learning games. Previous studies have shown that there is a lack of suitable materials for language learning in preschools, including language-learning games, and teachers consciously do not choose games and rather focus on school-like learning. The transition to learning in Estonian requires the development of learning materials, including creating games that are suitable for learning Estonian as a second language. To support the learning of a second language, teachers must know how to choose games that consider the unique nature of language learning in preschools. The research aimed to determine how teachers assess the possibilities of using language-learning games for children and their selection criteria and principles.

Fifty preschool teachers who had experience teaching children who speak Estonian as a second language were surveyed. The data were analyzed using mixed methods. The study revealed that the preschool teachers valued language-learning games as an opportunity to help children acquire a new vocabulary and culture while supporting children's interests and motivation. The teachers believed that language-learning games were not very useful in developing the general skills of children. When choosing language-learning games, the teachers rated most highly the criteria related to the substantive side of the games as, in their opinion, games should contain various exercises and tasks. The teachers proceeded from the principle that, in addition to developing language skills, the game should consider each child's individuality and integrate other areas of learning into the language game. According to the teachers, games that take into account children's different language levels and interests and also help develop other areas of learning and educational activities, are suitable for language learning.

Keywords: acquisition of Estonian as a second language (E2), early language learning, language-learning games, preschool teacher, Estonian

Heily Leola (Tartu Ülikool) uurimisvaldkonnad on koolieelne iga, eesti keel kui teine keel ja mäng koolieelses lasteasutuses.
Jakobi 5, 51005 Tartu, Estonia
heily.leola@ut.ee

Krista Uibu (Tartu Ülikool) peamised uurimisvaldkonnad on laste emakeeleoskused, eesti keele teise keelena, õpetajate õpetamistegevused ja nende dünaamika. Tema hiljutised uurimused on seotud algklassiõpilaste sõnavara arengu ja tekstimõistmisega. Uurimusi iseloomustavaks tunnuseks on pedagoogilised sekkumised, kombineeritud meetodid ja mitmetasandilised analüüsid.
Jakobi 5, 51005 Tartu, Estonia
krista.uibu@ut.ee

Aino Ugaste (Tallinna Ülikool) uurimisvaldkonnad on alusharidus, mäng ja õppe-kasvatustöö, õpetaja professionaalne areng.
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia
aino.ugaste@tlu.ee