

TALLINNA ÜLIKOOL
Informaatika Instituut

Elyna Nevski
Eelkooliealiste laste meediakirjaoskuse kujundamine animatsiooni abil
Laagri lasteaia näitel
Magistritöö

Autor: Elyna Nevski
Juhendaja: Kristi Vinter
Kaido Kikkas

Autor: “ “ 2011
Juhendaja: “ “ 2011
Juhendaja: “ “ 2011
Instituudi direktor: “ “ 2011

Tallinn 2011

Autorideklaratsioon

Deklareerin, et käesolev magistritöö on minu iseseisva töö tulemus ja ei ole varem kaitsmisele esitatud. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, olulised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

(kuupäev)

.....

(autor)

Sisukord

| | |
|---|----|
| Sissejuhatus | 5 |
| 1. Meediakasvatuse mõisted | 7 |
| 2. Meediakasvatuse lähtekohad | 10 |
| 2.1 Meediakasvatuse „lipulaevad“ | 10 |
| 2.2 Lühivõrdlus: Eesti ja Soome meediaõpetus koolis | 11 |
| 2.3 Meediakasvatuse hetkeseis alushariduses..... | 13 |
| 2.4 Meediakasvatuse tulevikuplaanid Eestis | 14 |
| 2.5 Meediakasvatuse arengusuunad alushariduses | 16 |
| 3. Laps kui meedia looja | 19 |
| 3.1 Õppimine läbi mängu | 19 |
| 3.1.1 Laste õppimise iseärasused koolieelses eas..... | 20 |
| 3.1.2 5-6aastaste kognitiivne areng | 21 |
| 3.1.3 Animatsioon kui üks meediakasvatuse võimalus | 22 |
| 4. Metoodika | 26 |
| 4.1 Uurimisstrateegia ja uurimismeetod | 26 |
| 4.2 Õpidisainimudel..... | 26 |
| 4.3 Sihtrühm ja vahendid | 31 |
| 5. Animatsiooni loomine koos lastega..... | 32 |
| 5.1 Praktiliste tegevuste lühiülevaade..... | 32 |
| 5.2 Animatsiooni loomise projekti etapid..... | 32 |
| 6. Praktilise osa (animatsiooni loomine) tulemused ja järeldused..... | 38 |
| 6.1 Soovitused meedia loomise protsessi parendamiseks..... | 41 |
| Kokkuvõte..... | 50 |
| SUMMARY | 52 |
| Kasutatud kirjandus | 53 |
| Lisa 1 Meediaõpetusega seotud organisatsioonid (Eestis) | 58 |
| Lisa 2 I etapi detailne kirjeldus..... | 60 |
| Lisa 3 II etapi (kahe tsükli) detailne kirjeldus | 62 |

| | |
|---|----|
| Lisa 4 III etapi detailne kirjeldus | 70 |
| Lisa 5 IV etapi detailne kirjeldus | 74 |
| Lisa 6 V etapi detailne kirjeldus | 77 |
| Lisa 7 VI etapi detailne kirjeldus | 80 |
| Lisa 8 VII etapi detailne kirjeldus | 83 |

Sissejuhatus

Raamatus „Las ma olen laps“ seisab tabav ütlus: „*Üheks lapsepõlve lühendavaks teguriks on massiteave, mis veeretab laste käeulatusse täiskasvanute ebaselge maailma.*“ (Kinnunen, 2005, 177).

Nii on väitnud meediateadlane Neil Postman, kes enamikus oma raamatutes on andnud mõista, et tehniline progress ei taga veel inimkonna arengut (Berg, 2003).

Meedia osakaal ühiskonnas on silmnähtavalt suurenenud ning tehnoloogia areng võimaldab inimestel informatsiooni üha rohkem tarbida, pannes nad olukorda, kus olulise eraldamine ebaolulisest on muutunud igapäevaseks ülesandeks. Objektiivset meediat ei ole olemas, sest meedia eesmärk ei ole inimesi võimalikult hästi informeerida, vaid saavutada nii suur auditoorium kui võimalik. (Aava, 2003). Seetõttu on täiskasvanutelgi meediast ümbritsetud keskkonnas keeruline tõese ja väära vahel orienteeruda. Siiski on täiskasvanutel reaalsuse tajumisel ja eristamisel abiks omandatud haridus, haritus, teadmised, intelligentsus ja kogemused. Kuidas eelkooliealised lapsed neid igapäevaselt ümbritsevat meediat mõistavad ja sellest aru saavad, on magistritöö autori jaoks peamine küsimus. Eesti 3–6-aastastest lastest käib 91% igapäevaselt lasteaia, seetõttu on lasteaedadel kindlasti oluline roll laste meediakirjaoskuse kujundamisel. (Vinter & Siibak & Kruuse, 2010).

Rääkivad raamatud, interneti mängud, filmid, telesaated, raadio- ja telereklaamid mõjutavad laste arusaamu maailmast, kuid lapsed ei suuda alati vahet teha reaalsel ja välja mõeldud esitlusel. Tartu Ülikooli teaduri Andra Siibaku sõnul tuleks Eestis keskenduda sellele, kuidas kujundada süsteemse meediahariduse toel lastest meediakirjaoskajaid ning ühiskonna väarikaid liikmeid. Seni on käsitletud meedia soovimatuid mõjusid, mis võivad jätta jälje nii laste vaimsele ja füüsilisele arengule kui ka käitumisele, kuid tähelepanuta on jäetud meedia positiivsete mõjude suunamine. (Siibak, 2010).

Magistritöös käsitletakse probleemi, kuidas läbi meedia loomise võimendada meedia positiivseid mõjusid ning rakendada need lapse arengu teenistusse. Meedia all on töös mõeldud eelkõige ekraanimeediat (filme ja multfilme läbi televisiooni ja interneti), mille aktiivne tarbimine mõjutab koolieelikute käitumist, väärtushinnanguid ja sotsiaalseid suhteid.

Uurimisküsimused, millele käesolevas töös vastuseid otsitakse on järgmised:

Mida teavad 5-6aastased lapsed multifilmidest?

Mida soovivad 5-6aastased lapsed teada saada ja mis tekitab neis küsimusi?

Kas multifilmi loomine aitab 5-6aastastel meediat paremini mõista?

Mida tuleks multifilmi luues arvesse võtta?

Kaks esimest uurimisküsimust on sisendiks laste meedia mõistmise väljaselgitamisele ning võimaldavad kaardistada projektijärgselt teadlikkuse muutust. Kaks viimast tulenevad otseselt uurimistulemustest.

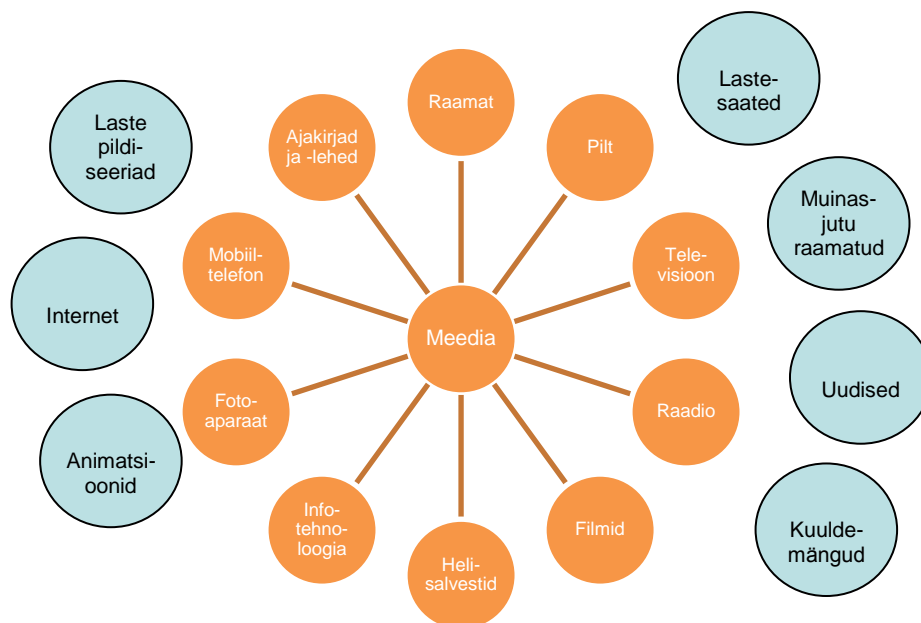
Magistritöö **üldeesmärk** on kaardistada Laagri lasteaia näitel animatsiooni loomise protsess kui eelkooliealiste laste meediakirjaoskuse kujundamise üks võimalus. Kaardistatud protsessi väljundina on võimalik luua juhend, mis oleks abiks teistele lasteaiaõpetajatele ning parendada nimetatud protsessi eneseanalüüsi ja eksperthinnanguid rakendades.

Magistritöö **praktiline eesmärk** on tõestada, et lapsed õpivad läbi animatsiooni loomise meediat mõistma ja tõlgendama; animatsiooni on võimalik läbi viia rühmas, kus lapsi üle 20ne; õpetaja suudab meedia loomise protsessi ise juhtida ja läbi viia ning üks meedia projekt algatab teisi meediaprojekte, mille eesmärgiks meediakirjaoskuse kujundamine. Magistritöö autor pooldab meediakasvatuse suunda ja mõtteviisi, et lapsi ei tule niivõrd meedia halbade mõjude eest kaitsta, vaid kujundada neist meedia keskkonnas edukalt toime tulevad meediatarbijad. Magistritöö koosneb kuuest peatükist, mis jagunevad teoreetiliseks ja praktiliseks osaks. Töö teoreetiline osa hõlmab nelja peatükki, kus esimene peatükk sisaldab tööd läbivaid mõisteid ja väljendeid. Teises peatükis keskendutakse meediakasvatuse olukorra kirjeldamisele Eestis ning Soome ja Eesti lühivõrdlusele. Kolmandas peatükis käsitletakse eelkooliealiste laste võimeid ja oskusi ning animatsiooni kui ühte meediakasvatuse võimalust alushariduses. Magistritöö neljas peatükk lõpetab teoreetilise osa ning annab ülevaate praktilise osa metoodikast, kus on detailne ülevaade uurimismeetodist, sihtrühmast ning õpidisainimudeli etappidest. Töö praktilist osa käsitlevad viies ja kuues peatükk, kus animatsiooni loomise etapp on kirjeldatud töö viiendas osas (ülevaade planeeritud tegevustest ning etappide detailne kirjeldus, mida lapsed õpetaja juhendamisel rühmas tegid) ning kuuendas peatükis võetakse kokku nii teoreetilise kui ka praktilise osa tulemused ja järeldused.

1. Meediakasvatuse mõisted

Meediakasvatus (*media education*) ja meediakirjaoskus (*media literacy*) on Eesti haridusruumis uued mõisted ning käesolevas peatükis on need seetõttu pikemalt lahti kirjutatud.

Meediakasvatuse sisust annab ülevaatliku pildi Joonis 1.



Joonis 1. Meediakasvatuse sisu (Anu Ruhala koolitusmaterjalid, 2010; kohandatud joonis).

Meedia mõistega ollakse nii harjunud, et selle sisule ei mõelda kuigi tihti. Ometi on oluline teada, mida peetakse silmas, kui räägitakse meediast. Meedia on ühiskonna arengu olulisi hoobasid, samas on ta ka ühiskonna peegeldus, pakkudes infot sündmustest ja asjadest, millega inimestel isiklik kontakt puudub. (Kask, 2005). See tähendab, et meedia võib valida, mida avalikkusele näidata, kui kaua ja missuguses valguses, kes kirjutab, kellest kirjutatakse ning missuguseid hinnanguid antakse - meedia loob uue reaalsuse, mis tundub tõene (Aava, 2003).

Magistritöös on meedia sisuks just multifilmid ning ka filmid ja seriaalid, mida lapsed televiisori ja interneti vahendusel näevad ja kuulevad.

Meediakasvatuse mõiste koosneb kahest sõnast - **meedia** ja **kasvatus**. Meedia tähistab siinkohal vahendeid, mille abil on võimalik infot ja nende vahendite ümber tekkinud sisu ning käitumisviise edastada ja vastu võtta. Kasvatus tähistab meetodeid ja tööviise, kuidas õpetada ja kasvatada lapsi koos meediaga. (Ruhala 2010).

Meediakasvatus (ka meediaõpetus) on meedia õpetamise ja õppimise protsess, milles tegeletakse noorte inimeste kriitiliste ja loominguliste võimete arendamisega (Buckingham 2003).

Meediakasvatuse eesmärk on mõjutada laste meediakasutust ja harjutada meediaoskusi ehk pikas perspektiivis meediakirjaoskuse kujundamine (Vinter 2010).

Meediakasvatuse sisuks on elukestev õppimine meedia kasutamise kaudu, vahetu meediakogemus, õpetamine meedia abil (Pard & Vinter 2010).

Meediakirjaoskuse (ka meediapädevus, meediakompetentsus, kolmas kirjaoskus) sisuks on kriitiline ja teadlik suhtumine meedia poolt pakutavasse, oskus kasutada meediat teabe leidmiseks ja oma eesmärkide saavutamiseks. See on võime kasutada, analüüsida, luua ja edastada meediasõnumeid erinevas vormis ja kontekstis. (Pard & Vinter 2010).

Magistritöös on kasutatud animatsiooni mõistet, mis tähendab eesti keeles multifilmi (nii joonis-, foto- kui ka nukufilmi) (ÕS, 2006). Animatsioon tähendab „elustamist“ ning arvutigraafikas valmistatakse selleks seeria pilte ehk kaadreid, mis vahelduvad ekraanil nii kiiresti, et tekib liikumise efekt (Vallaste, 2010).

Kuna magistritöö käsitleb meediakasvatust alushariduse kontekstis, siis praktilises osas, kus tuginetakse rohkem rühmaõpetaja eneseanalüüsile on animatsiooni tähistamiseks kasutatud multifilmi mõistet, sest sõna multifilm on lastele ja rühmaõpetajale tuttavam ja omasem. Magistritöös üldiselt on läbivalt kasutatud animatsiooni mõistet.

Kadri Ugur (Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi teadur) on oma ettekandes „Katse kaardistada meediaõpetuse mõistemaastikku“ öelnud, et meediakasvatust ei saagi kindlalt kaardistada, sest näiliselt erinevad terminid on üsna samasisulised ning mõisteid ja määratlusi kõrvutades näib, et erinevad rõhuasetused on tingitud pigem kultuuri ja meediakeskkonna spetsiifikast kui erinevast taotlusest. (Ugur, 2006).

Kadri Ugur on püüdnud luua selgust meediaõpetuse mõisteväljal ning lähtunud USA, Kanada, Soome, Inglismaa ning Austraalia näidetest. Lühülevaate leiab aadressilt http://www.sotsioloogia.ee/vana/esso3/12/kadri_ugur.htm.

Lähtudes Uguri ülevaatest ning *Media literacy* kodulehel kirjeldatud koolkondadest, on töö autor lühidalt kirjeldanud suuremaid koolkondi:

Ameerika koolkond - meediakirjaoskus ja meediakasvatus on mõisteid, mida kasutatakse vaheldumisi, ehk ei ole täpselt määratletud, millal kasutada *media literacy* ja millal *media education*, sest mõlemal mõistel on omad eelised ja puudused.

Sõna *literacy* on abstraktne väljend ning enamasti mõeldakse selle all lugemist ja kirjutamist. Teisalt seostatakse mõistet *media education* lastele tehnikaseadmete (heli, video) käsitlemise ja kasutamise õpetamisega.

Laialdasemalt on kasutusel ikkagi *media education* (meediakasvatuse) mõiste, mis 21. sajandil tähendab mõjutamist, kuidas visuaalset meediat „lugeda“ ja ka ise luua (*Media literacy*, 2010).

Suurbritannia ja Kanada - kasutusel on mõisted *media studies*, *media education* ja *media literacy education*, mis tähendavad kõik meediakirjaoskuse omandamist (kuidas meediale ligi pääseda, seda analüüsida ja ise erinevates formaatides luua) (*Media literacy*, 2010).

Soome - meediakasvatus (*mediakasvatus*) on pedagoogiline töö, mis hõlmab nii meedia õpetamist kui ka meedia kaudu õppimist – lastele, noortele ja täiskasvanutele. Meedia võib olla kas õppimise objektiks, vahendiks või hoopis sisuks. Meediakasvatuse eesmärgiks on üksikisiku meediakirjaoskused, kes suudab meediat tarbida, saab aru, kuidas meedia loomine toimub, mõistab meedia ilminguid ja oskab rakendada kriitilist mõtlemist, et ise meediat luua. (*Mediakasvatus*, 2010).

Meediakasvatuse mõiste puhul on oluline teada, et selle all mõeldakse eelkõige protsessi, milles tegeletakse inimese teadmiste, oskuste, hoiakute ja võimete arendamisega. Meediakirjaoskuse puhul räägitakse juba oskusest (nt kriitiline ja teadlik suhtumine meediasse), mis on meediakasvatuse tulemusena välja kujunenud.

2. Meediakasvatuse lähtekohad

Käesolevas peatükis vaadeldakse (haridusmaastikust lähtuvalt) meediakasvatuse olukorda Eestis. Võrdlevalt on kirjeldatud ka Soome tegevusi ja praktikaid, põhjusel, et naaberriigi kultuur ja ühiskond on Eestile sarnasem kui mõne teise riigi, näiteks Inglismaa või Ameerika Ühendriikide oma.

2.1 Meediakasvatuse „lipulaevad“

Meediakasvatuse eestvedajateks peetakse Kanadat, Austraaliat ja Inglismaad. Üheks põhjuseks on see, et need riigid olid esimesed, kes kogesid kultuurilisi ja sotsiaalseid mõjusid, mida Ameerika Ühendriikidest imporditud filmid ja telesaated põhjustasid. Teise põhjusena on just need riigid rohkelt panustanud akadeemiliste uurimuste ja kirjutiste ilmumisele. Siiski ei ole meediakasvatus vaid n-ö lipulaevade pärusmaa, vaid ka teised maailmariigid, kus on tähendatud meedia mõju kultuurile, on hakanud pöörama sellele suuremat tähelepanu ning algatanud vastavaid programme.

(Media literacy, 2010).

Tarmu Kurmi magistritöös „Eesti üldhariduskoolide õpetajate valmidus meedia õpetamiseks läbiva teemana“ on välja toodud meediaõpetuse areng riigiti, kus riigid on jagatud nelja kategooriasse. Tuginetud on Art Silverblatt'i ja Ellen M. Enright Eliceiri raamatule „Dicitionary of Media Literacy“.

I kategooria

Siia kuuluvad riigid, kus meediaõpetus on võrdlemisi arenenud ning kus on loodud meediaõpetuse programmid (koolitused) ning meediaõpetus on õppekavas sees. (Austraalia, Kanada, Šveits, Šotimaa, Rootsi, Soome, Inglismaa, Ungari, Iirimaa).

II kategooria

Teises kategoorias on riigid (USA, Austria, Saksamaa, Belgia, Sloveenia), kus meediaõpetuse tase on ebaühtlane, õpetus sõltub peamiselt õpetajate initsiatiivist ja huvist ning vähe on toetust ja arusaamist regionaalsel haridustasandil.

III kategooria

Kolmanda kategooria riikides on meediaõpetus väljaspool formaalset haridussüsteemi – meediaõpetus sõltub üksikutest gruppidest. (India, Jaapan, Kreeka).

IV kategooria

Need on riigid, kus meediaõpetus on algusjärgus, kus poliitilised või sotsiaalsed muutused on alles avanud võimalused meediaõpetuseks. Meediaõpetus ei ole eraldi aine ning meediaelemente püütakse järk-järgult teiste ainete õpetamisse sisse viia. (Eesti, Venemaa).

Riike, kus meediaõpetust tähtsustatakse ning oluliseks peetakse, on üsna mitmeid ning seetõttu on meediakasvatuse parimaid praktikaid ja kogemusi üsna hõlbus leida ja oma riigi tegevustesse rakendada. Eesti puhul on põhjust jälgida ning õppida just naaberriikide tegevustest (Soome, Rootsi jne), kus haridusmaastik, kultuur ja kombes meile palju selgemad ja vastuvõetavamad.

2.2 Lühivõrdlus: Eesti ja Soome meediaõpetus koolis

Eespool kirjeldatud kategooriate põhjal selgub, et Soome on meediaõpetuses edukam kui Eesti. Soomes jõudis meediaõpetus põhikoolidesse 1970ndatel ning 1977ndaks aastaks ka gümnaasiumi osasse. Praeguseks on meediaõpetus õppekava läbiv teema ning meediat õpetatakse teiste ainete raames (nt ajaloo kunsti-, ühiskonna- ja keskkonnaõpetus). (Silverblatt & Eliceiri, 1997).

Eesti koolid olid kohustatud 2004/2005 õppeaastaks kõik läbivad teemad kooli õppekavadesse sisse viima, s.h ka meediaõpetuse. Läbivate teemade rakendamine õppetöösse on aga raskendatud, sest meedia õpetamine on väga paljude õpetajate jaoks võõras valdkond, mille käsitlemisel ei tunne aineõpetajad end kindlalt. Samuti pole Eesti õpetajad saanud selleks vajalikku ettevalmistust ning kõik, kes seni meediat õpetanud, on selles valdkonnas pigem iseõppijad. (Kurm, 2004).

Kadri Uguri „Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis“ kogumiku järgi on läbivat teemat infotehnoloogia ja meediaõpetus edasi arendatud ning saadud kaks uut teemat - teabekeskond ning tehnoloogia ja innovatsioon. Uguri sõnul on paljudes koolides eriti töö- ja tehnoloogiaõpetuse tund sedavõrd marginaliseerunud, et selle toimumisel või mittetoimimisel polegi sisulist vahet. (Ugur, 2010).

Helsingi Ülikooli lektori Olli Vesterineni sõnul ei ole tegelikult Soome olukord sugugi parem kui Eestil. Tema sõnul on uuringutulemused näidanud, et selget kinnistunud

positsiooni meediakasvatusele ei ole. On suur hulk erinevaid lähenemisviise ning erandeid (nt Lapi ülikoolis on meediaõpetust võimalik valida klassiõpetajaks õppides peaaegu), aga üldjuhul valitseb valdkonnas siiski teatav segadus, ei ole kindlat kokkulepet, mida õpetajatele õpetada ja kuidas seda teha. (Vesterinen, 2008).

Soomes on õpetajatele küll kättesaadavad mitmed teoreetilised käsitlused ja uuringud, kuid puuduvad ühtsed õppevahendid, et saaks viia läbi efektiivset meediaõpetust (Kurm, 2004).

Seda, mis olukord valitseb meediahariduse koha pealt Eesti koolides, ei tea keegi. Kadri Uguri sõnul ei ole meediahariduse valdkonnas edasiminekut toimunud, hoolimata sellest, et Euroopa Liidu direktiivid on välja antud ja täpsustatud ka meediapädevuse mõistet. Õpetajad püüavad iseseisvalt hakkama saada, toetudes kolleegide parimatele praktikatele ning osaledes koolitustel, mida aeg-ajalt pakutakse. (Ugur, 2008). Meedia õpetamine on õpetaja isiklik motivatsioon, huvi, riski- ja mängujulgus (Ugur, 2006).

Annika Remmeli sõnul on meediaõpetust nii Eestis kui ka Soomes pikki aastaid arendatud, kuid edasimineku on olnud siiski aeglane. Põhjuseks see, et õpetajad, kes on vabatahtlikult koolides selle kohustuse enda kanda võtnud, näevad vaeva materjalide otsimise ning tundide ettevalmistamisega. Õppematerjalid ilmuvad kaootiliselt ning ei hõlma kõiki teemasid. Samuti ei julge erihariduseta õpetajad materjale tundides kasutada, sest neil puudub spetsiaalne koolitus. (Remmel, 2008).

Organisatsioone, ühinguid, liite ja asutusi, kes aitavad meediaõpetust hoida ja edasi viia on mitmeid.

Soome meediakasvatuse alustaladeks peetakse nii riiklikke, piirkondlikke kui ka kohalikke omavalitsusi, kes pingutavad, et meediakasvatuse valdkonnas oleks aktiivselt tegutsevaid organisatsioone. Soomes on meediakasvatuse valdkonnaga aktiivselt tegeletud juba üle 50 aasta. (Lundvall, 2010).

Soome organisatsioonidest ja projektidest annab hea ülevaate Mediakasvatus.fi lehel olev dokument „Meediaõpetus Soomes – parimad praktikad“ aadressil <http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/bestpractises.pdf>

Mõningad Eesti meediaõpetusega seotud organisatsioonid on lühidalt kirjeldatud Lisas 2.

Meediakasvatuse olukorda Eestis ja Soomes võib pidada üsna sarnaseks, kus puudub ühtne lähenemisviis ja kokkulepped, kuidas meediakasvatust edasi viia ja rakendada.

2.3 Meediakasvatuse hetkeseis alushariduses

Lasteaiad ei erine koolidest, sest koolieelsesse kasvatusse ja algõpetusse toovad lapsed meedia kaasa juttude ja mängude kaudu. See tekitab rühmaõpetajates ebakindlust ja segadust. Oma teadmisi ja oskusi tunnetatakse tihti kui puudulikke ja laste meediakultuur tundub võõras. (Ruhala, 2008).

Lasteaiaõpetajate teadlikkus meediakasvatusest on üsna väike ning süstemaatilist ja eesmärgipärast meediakasvatust lasteaedades ei toimu (Vinter, 2009).

Üks põhjus on eelkõige **meediakasvatuse teema puudumine koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast** (2008), kus on hetkel sätestatud vaid üldine temaatika, mida õppetegevuses käsitleda. Õppekavad keskenduvad pigem trükimeedia tekstidele ja traditsioonilisele kirjaoskuse kujundamisele ning tehnoloogia vahendusel õppimist on alahinnatud. (Vinter & Siibak & Kruuse, 2010).

Rühmaõpetajad on segaduses, sest meedia muutub kirjalikust aina visuaalsemaks ja digitaalsemaks ning meediavormid, mis lastele tuttavad ja igapäevases kasutuses, on õpetajatele võõrad ja tundmatud (Ruhala, 2008). Siinkohal on probleemiks Eesti **lasteaiaõpetajate koolitus, mis ei ole rühmaõpetajaid meediakasvatuseks senini ette valmistanud**. Samuti pole õpetajad meediast tulenevate ohtude ja võimaluste problemaatikat teadvustanud. (Vinter & Siibak & Kruuse, 2010).

Õppekavade ja õpetajate koolituse kõrval mängivad olulist rolli ka **info- ja kommunikatsioonitehnoloogiavahendid** (edaspidi IKT), mis on lasteaedades olemasolevate õpperessursside täienduseks, kuid **ei jõua õpetajate tegevuspraktikasse**. Õpetajad kipuvad kasutama kinnistunud töömeetodeid ning IKT-vahendeid pigem teiste õppe-kasvatustegevuste valdkondade mitmekesistamiseks, kui meediakirjaoskuse kujundamiseks. (samas, 14).

Anu Ruhala viitab oma ettekandes „Meediaharidus eelkoolieas“ Marc Prencky mõistetele – digitaalsed pärismaalased (*digital natives*), kelleks on noorte põlvkond, ning digitaalsed immigrandid (*digital immigrants*), kelleks vanem generatsioon.

Sünnipärased pärismaalased on sündinud digitaalsel ajastul, kes räägivad sünnist saadik arvutite, videomängude ja Interneti keelt. Immigrandid ei ole aga digitaalsesse maailma sündinud, vaid tutvuvad ja omandavad vähehaaval kombeid ja keelt. Täna lapsed on digitaalsed pärismaalased, kasvatajad-õpetajad seevastu uue keele ja kultuuri õppijad. (Ruhala, 2008, 2).

Kristi Vinteri (Tallinna Pedagoogilise Seminari õppejõud) sõnul ei tohi lasteaedadest kujuneda meediavabad keskkonnad, kus arvutid ja televiisorid välistatakse põhjendusega, et kodus puutuvad lapsed nendega nagunii liiga palju kokku. Tema sõnul on oluline mõelda sellele, kuidas lasteaiaõpetaja, kes on saanud väikese lapse arengu ja õpetamise eripärade tundmiseks spetsiaalse ettevalmistuse, saaks massiteabevahendeid rakendada laste õpetamisse. (Vinter, 2010).

Meediatemaatika alushariduses on tõesti alles lapsekingades ning enamjaolt ei nähta selles suurt mõtet ja vajadust. Siiski on lasteaedadel täita oluline roll, et lapsed oskaksid juba varases eas meediast tulevat infot kriitiliselt tõlgendada ja mõista.

2.4 Meediakasvatuse tulevikuplaanid Eestis

EU Kids Online uuringu (2009–2011) järgi on Eesti lapsed Euroopas esikohal interneti liigkasutamise poolest: 50% tunnistab, et on sageli kogenud üht või mitut ülemäärase netitarbimisega seotud probleemi, näiteks jätnud unarusse pere, sõbrad ja koolitöö, samas kui Euroopa keskmine tase on 30%.

Flash Eurobaromeetri uuringust (2008) selgub, et Eestis kasutab internetti 93% kõigist 6–17-aastastest lastest. Selle näitaja poolest jagab Eesti koos Hollandi ja Taaniga 27 Euroopa riigi seas 2.–4. kohta. Vanematepoolse teadlikkuse ning järelevalve osas paigutub Eesti üleeuroopalistes pingeridades järjekindlalt viimaste hulka. Näiteks vestleb vaid 50% Eesti vanematest oma lapsega sageli sellest, mida laps *online*-keskkonnas teeb (EL-i keskmine näitaja on 74%). Eesti eristub lapsevanematesuhtelise ükskõiksuse ja liberaalsuse poolest. Siinkohal välja toodud uuringud tõestavad, et meediakasvatuse tähtsustamine ja selle viimine kõrgemale tasemele on põhjendatud ning äärmiselt vajalik.

Olulise lükke annab ka Euroopa Liidu Komisjon, kelle 2009. aasta pressiteates seisab eesmärgina, et infoühiskond peab oskama uue meediaga ümber käia, sest muidu võivad nii noored kui ka eakad eurooplased ilma jääda võimalusest kasutada kaasaegse kõrgtehnoloogilise infoühiskonna hüvesid.

Komisjoni arvates peavad EL-i riigid ja meediatööstus suurendama inimeste teadlikkust paljudest meediasõnumitest, mida nad saavad reklaamide, filmide või võrgusisu kujul (Euroopa Komisjon, 2009).

Kadri Uguri sõnul tasub tegeleda kahe tegevussuunaga: **meediaõpetuse hea praktika repositooriumi** loomise ning regulaarse **õppekavaarenduse** toetamisega.

Meediaõpetuse hea praktika repositoorium tähendab siinkohal meediaõpetuse parimate praktikate koondamist, et anda need õpetajatele ühiselt kasutada. Õppekavaarenduse toetamist on Uguri sõnul väga vaja, sest hetkel ei ole selles osas regulaarset koostööd ja riiklike õppekavade arendamine on muutunud politiseeritud protsessiks, mille all kannatavad kiiresti arenevad valdkonnad (nt meediaõpetus). See, et meediaõpetusest võiks saada eraldi õppeaine, oleks kindlasti üks eesmärk, mille poole püüelda. (Ugur, 2008).

Kadri Ugur on viidanud ka **õpetajate paremale ettevalmistusele**, sest praegu oleme olukorras, kus õpetajate baaskoolitus ei võimalda omandada ei meediaõpetuse didaktikat ega elementaarseidki teadmisi meediasüsteemi toimimisest.

Uguri sõnul on ka seadusandlikult ja praktiliselt lahendamata **meediaõpetajate täiendkoolitus** ja staatus koolis. Näiteks lapsevanemad, Lastekaitseliit ja muud huvigrupid jaksavad meediaõpetuse arenguks rohkem ideid pakkuda kui õpetaja ise, seda põhjusel, et tal puudub tasemehariduslik põhi. (Ugur, 2008).

Helsingi Ülikooli meediaõpetuse lektori Olli Vesterineni sõnul on uusimaks väljakutseks peetud **sotsiaalset meediat**.¹

Vesterinen märgib, et meediakasvatus on traditsiooniliselt püsinud peamiselt institutsionaalsetes struktuurides (nagu meediaettevõtted, koolid, ülikoolid, raamatukogud jne) ja nii on oma rolli tunduvalt suurendanud institutsionaalse kirjaoskuse aspekt viimasel ajal unustatud.

Interneti kasutajate poolt loodud sisu hulk (*user-created content, UCC; usergenerated content, UGC*) kasvab võrgus peadpööritava kiirusega. Lisaks mitmekesisust Vesterineni sõnul ka info klassifikatsioon ja meediakasvatuse tuleks laiendada käsitust traditsioonilisest, institutsionaalsest meedia ja informatsiooni tarbimisoskusest inimestevahelise informaalsete info ülesehituse kultuuri suunas, nn sotsiaalse meedia (*social media, socialsoftware*) suunas.

Lektori sõnul tõusevad meediaalases kirjaoskuses esile just spontaansed jooned ehk nii kasutaja kui ka meedia tootmise ja informatsiooni liigendumise spontaansus ja interaktiivsus. (Vesterinen, 2008).

Meediakasvatuse tuleviku märksõnadeks on sotsiaalne meedia, meediaõpetajate täiendkoolitused, õpetajate parem ettevalmistus, õppekavaarendus ning meediaõpetuse parimate praktikate kokku kogumine.

¹ Kasutajate poolt loodav sisu ja selle jagamist võimaldavad keskkonnad ning lahendused. Sotsiaalne meedia põhineb inimeste suhtlus- ja väljendusvajadusel (Kalda, 2009).

2.5 Meediakasvatuse arengusuunad alushariduses

Deivi Pardi ja Kristi Vinteri ettekandes „Meediakasvatus otsimas teed lasteaeda“ on kirjeldatud neli peamist tegevust, mis on suudetud seni ellu viia:

- 1) 2009. aasta septembris alanud analüüsigrant MEVA (Meediakasvatus Eesti alushariduse institutsioonides), mida rahastas EDUKO (Haridusteaduse ja õpetajakoolituse edendamise programm). Läbiviidud uurimuse eesmärkideks oli:
 - teadvustada meedia kui kasvatust puudutava olulise valdkonna osatähtsust alushariduses ning lastevanemate hulgas;
 - töötada välja didaktilised soovitused meediakasvatuse läbiviimiseks lasteaias ja koguda informatsiooni meediakasvatusalase õppematerjali koostamiseks (Tea ja toimeta, 2010).

Intervjuude käigus selgusid ettepanekud ja soovitused, mida teha, et tegeleda meediakasvatusega selle sõna sisulises tähenduses:

- õpetajate isikliku meediakirjaoskuse ja tehniliste teadmiste suurendamine,
 - meediadidaktilised kursused,
 - abistavad õppematerjalid,
 - õpetajakoolituses meediahariduse teemat põhjalikumalt käsitleda.
- 2) Pilootkoolitus „Meediakasvatus lasteaias“, kus koolituse lõpus saadi põhjalik kirjalik tagasiside, millest lähtuvalt valdavalt Soome kogemusele toetuva meediakasvatuse ja Eesti koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava põhimõtetega kohandatud pilootkoolitust parendati.
 - Täiustatud koolitusprogrammi rakendati Tallinna Pedagoogilise Seminaris täiendkoolituste moodulis ning valikainena.
 - Samuti rakendati programmi koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekavas Tallinna Pedagoogilises Seminaris.
 - Koolitusprogramm oli pidevas arengus ning seda parendati jooksvate koolituste tagasiside kaudu.
 - 2010. aasta suvel valmis pilootkoolituse ja jooksva tagasisidena kogutud parendusettepanekutest lähtuvalt 2-3 EAP valikaine TPSi Koolieelse

lasteasutuse õpetaja eriala õppekavasse ning lasteaia meediakasvatus on lülitatud TPSi täiendkoolitusprogrammide moodulitesse.

- 3) Välja antud kogumik „Meediamängud lasteaia“: Abimaterjal õpetajatele ja õpetajakoolituse üliõpilastele meediakasvatuse läbiviimiseks koolieelses lasteasutuses“. Lisaks põhjalik ülevaade meediakasvatuse põhialustest ja seostest KELARÕKiga (Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga).
- 4) EDUKO programmi toel Helsingi meediahariduskeskuse Mediametka koolitaja-uuriija Anu Ruhala kahepäevane koolitus Eestis, kus osales 80 lasteaiaõpetajat üle Eesti. Soome kogemuse tutvustus andis tunnustava tagasiside ning näitas teemaga tegelemise ja valdkonna arendamise suurt vajadust.

(Pard & Vinter, 2010)

Need eelnevalt välja toodud tegevused näitavad, et meediakasvatuse valdkonnas on suudetud nii mõndagi saavutada. Kuid tulevik toob ja nõuab järgmisi samme ning järgnevalt on kirjeldatud projektid, mida edaspidi planeeritakse:

- tulevaste koolitajate koolitamine kõrgkoolide juurde;
- lasteaiaõpetajate (potentsiaalsed koolitajad) koolitamine, kes suudaks läbi viia lahtiseid tegevusi kolleegidele lasteaedades;
- töö- ja analüüsijuhiste ning meetodiliste materjalide koostamine koolitajatele (õppejõu “tööriistakast”);
- temaatilise portaali käivitamine ja noorte õpetajatega koostöös veebisisu loomine.

Magistritöö keskendub ja paneb rõhku just koolieelsele lasteasutusele, kust meediakasvatus peaks algama. Siinkohal on oma roll ka lastevanematel ning rääkides meediakasvatuse võimalikest tegevustest ja plaanidest, on vanematel teatud ülesanded ja soovitused, mida laste huvides rakendada.

Kui lasteaia ülesanne on arendada meediapädevust rühmategevustes ning lastevanematele selgitada, millisel otstarbel, kui palju ja kuidas lasteaia massiteabevahendeid kasutatakse, siis lapsevanema roll on teadvustada meediatarbimise juhendamist ja meedia kaudu edastatava sisu selgitamise vajadust lastele ka kodus. (Vinter, 2010).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava näeb samuti ette, et rühmaõpetaja teeb lapse arengu toetamiseks koostööd lastevanematega, teavitades regulaarselt lapse arengust ja õppimisest ning õppe- ja kasvatustegevuse korraldusest (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Saara Kinnunen on oma raamatus „Las ma olen laps“ soovitanud lastevanematel koostööd teha teiste lastevanematega, kus omavahelise suhtlemise käigus (nt lastevanemateõhtud) on hea teistelt kuulda, millised on teistes peredes meedia tarbimise (nt teleri vaatamine, interneti kasutamine jne) piirid (Kinnunen, 2005).

Ka ühine televiisori vaatamine, kus täiskasvanud selgitavad lastele ekraanilt või kuvarilt nähtut, õpetavad, mis on õige ja vale või toovad välja tegelaskujude käitumismotiive ja konteksti, aitab lapsel oluliselt paremini meedia sisu tõlgendada ja mõista (Vinter, 2010).

Et meediakasvatus täidaks oma eesmärged, on oluline rühmaõpetajate ja lastevanemate omavaheline koostöö. Samuti omavad suurt tähtsust erinevad koolitused, välja töötatud materjalid, aktiivsed portaalid ja rahvusvaheline kogemuste vahetamine.

3. Laps kui meedia looja

„Las ma olen laps, kes ei pea teadma kõike täiskasvanute elust. Kaitse mind minu eale sobimatute saadete eest. Õpeta mind koos meediaga elama. Ära ehmu, kui ütlen, et kõik teised tohivad ... Sina saad luua lähedaloleku atmosfääri, mis kaitseb liigse virtuaalmaailma eest“ (Kinnunen, 2008, 177).

Saara Kinnuneni raamatust („Las ma olen laps“) leitud tsitaat annab üsna selge arusaama, miks meediakasvatuse teema on kogunud (Eestis) aktuaalsust nii rühmaõpetajate kui ka lapsevanemate seas.

Siiski ei ole meediakasvatus uus õppeaine, vaid pigem õpetamise uus suund (Media literacy, 2010), kus eesmärgiks mõjutada laste meediakasutust ja harjutada meediaoskusi, et laps õpiks tundma meedia mõju oma elule ja emotsioonidele. Meedia seisukohast õpib laps kõigepealt erinevaid meediavahendeid käsitlema ning siinkohal on lasteaias ülesandeks meediakasvatuse raames arendada lapsele ea- ja võimetekohased meedia kasutamise oskused. (Vinter, 2010).

3.1 Õppimine läbi mängu

„Inimesed õpivad meediat kõige paremini tundma siis, kui nad seda ise loovad“ (Livingstone, 2004).

Lapse tööks on mäng ning mäng on otsene õpiprotsess, mis annab kogemusi. Õppimine on aga aastatepikkune pidev treening, mis kinnistab teadmised ning oskused. Mäng on vahend, mille abil kujunevad lapse sotsiaalsed oskused ning mängides arenevad taju, fantaasia, mõtlemisvõime, kõne, käeline tegevus, motoorika ja suhtlemisoskus. (Niiberg & Linnas, 2007).

Seetõttu toimub lasteaias õppimine läbi mängu, mis on lapse jaoks kõige loomuosasem tegevus (Vinter, 2010).

Mängude puhul tuleb arvestada sellega, kuidas lapsed mõtlevad ja õpivad, millised on nende oskused ja ealised iseärasused.

3.1.1 Laste õppimise iseärasused koolieelses eas

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (edaspidi RÕK 2008) järgi on õppimine elukestev protsess, mille tulemusel toimuvad muutused käitumises, teadmistes, hoiakutes, oskustes ning nendevahelistes seostes. Laps õpib matkimise, vaatlemise, uurimise, katsetamise, suhtlemise, mängu ning harjutamise kaudu. Samuti on laps õppe- ja kasvatusgevuses aktiivne osaleja ning tunneb rõõmu tegutsemisest. Last kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima. (RÕK, 2008). Õppimist võib defineerida kui sotsiaalset tegevust ja aktiivsust, kus suhtlemine algab juba varases eas. Vanemad suhtlevad oma lastega ning seeläbi omandavad lapsed vajalikud oskused, mis aitavad ühiskonnas paremini toime tulla. Psühholoogi Lev (Šemjonovitš) Võgotski² sõnul internaliseerivad (muudavad välised sotsiaalsed väärtused sisemisteks) lapsed kogukonna liikmete tegevusi, harjumusi, sõnavara ja ideid. (Vosniadou, 2001).

Õppimine toimub läbi kognitiivse, sotsiaalse ja emotsionaalse sfääri, kus kognitiivne õppimine hõlmab intellektuaalset või vaimset tegevust – mõtlemist, keele kasutamist, liigitamist, järjestamist, info talletamist ja taasleidmist. Sotsiaalses sfääris mängivad lapsed kokku lepitud ja jagatud rollide järgi ning nad omandavad sotsiaalse käitumise mustrid, mis sobivad teatud konteksti. (Nt lasteaias, sõbra juures külas, vanematega koos poes käies). Emotsionaalselt toimub õppimine siis, kui laps suudab vanematest eraldi/lahus olla või omab empaatiavõimet ning suudab kirjeldada enda tundeid ja emotsioone. (Plowman & Stephen & McPake 2010).

Sotsiaalne õppimine omab samuti olulist rolli, sest koos mängimine arendab lastel sotsiaalseid oskusi ning toetab keelelist ja kognitiivset arengut.

Magistritöö praktilise töö eesmärk on kujundada lastes meediapädevust, kaasates nad meedia loomise protsessi läbi juhendatud rollimängu, kus kasutatakse IKT-vahendeid.

Rollimängul on meedia loomise juures oluline osa, sest see haarab lapsed mängu ning annab võimaluse jäljendada täiskasvanuid, mõtestada seda maailma, kus nad elavad ja tehnoloogiat, mis neid ümbritseb.

Kujutades mängides ümbritsevat elu, ei matki lapsed seda mehaaniliselt, vaid kombineerivad oma teadmised, kogemused, muljed ning annavad edasi oma suhtumise mängitavasse (Veisson & Ugaste & Väk jt, 2009).

IKT vahendid sunnivad lapsed heas mõttes koostööle, õpetades neile kannatlikkust, ja keskendumist. Tehniliste vahendite (nt. digikaamera, mikrofon, arvuti, projektor)

² Juudi päritolu vene arengupsühholoog.

kasutamine ja nendega eksperimenteerimine võimaldab lastel tehnikat paremini tundma õppida ja mõista nende kohta siin maailmas.

Juhendatud rollimängud lubavad lastel kasutada tehnoloogilisi vahendeid, mida neil muidu (nt. kodus) ei lubataks katsudagi. Juhendatud õppemäng annab lapsele enesekindluse katsetada ja kasutada uusi vahendeid, mida nad muidu teha ei julgeks või ei saaks. Lisaks võimaldab rollimäng juhendajatel lastega arutada, kuidas tuleb tehnikat õigesti ja turvaliselt käsitseda ning tutvuda lähemalt n-ö tehnoloogilise keelega. (Harriet, 2009).

Mängukogemus on lastele tegelikult õpikogemus, kus koos mängukaaslastega õpitaksegi püstitama ühiseid eesmärke, mõistma kaaslaste soove, muutma oma käitumist vastavalt mängusituatsioonile, ületama raskusi ja lahendama probleeme – kõige loomuomasemas keskkonnas õpivad lapsed sotsiaalset käitumist ning kaotama ja võitma (Veisson & Ugaste & Väk jt, 2009).

Mäng on eelkooliealistele loomuline ja tuttav tegevus, mille kaudu õpitakse nii sotsiaalset käitumist kui ka omandatakse vajalikud teadmised ning kogemused, et elus edukalt toime tulla.

3.1.2 5-6aastaste kognitiivne areng

Jean Piaget'i (Šveitsi psühholoog ja kognitiivse arengu teooria looja) sõnul on eelkooliealisel lapsel raske vahet teha, kuidas asjad näivad olevat ja kuidas nad tegelikult on. Lapsed usuvad, et iga nähtus, millel pole ühtegi silmnähtavat füüsikalist põhjust, on mingil moel hingestatud. Lapsed peavad tegevust valimatult elu kriteeriumiks ning omistavad seetõttu kavatsusi kõigele, mis liigub, isegi eluta nähtusele, nagu tuul ja küünlaleek. (Butterworth & Harris, 1994).

Seetõttu on äärmiselt oluline õpetada lapsi meediat tõlgendama ning eristama tõelisust fiktsioonist (Vinter, 2010). Siinkohal on oluline teada, kui vastuvõtlikud on alla seitsmeaastased lapsed ning millises mahus suudavad nad uut infot omaks võtta ja praktilises töös kasutada.

Iga laps kasvab ja areneb ainulaadselt, kuid kõik lapsed läbivad teatud arenguetapid ning mõnes etapis on neil palju ühiseid jooni.

„Hea alguse“ lasteaedade programm kirjeldab viieaastaste ühiseid iseloomulikke jooni, kus seisab, et selles vanuses on laste **tähelepanuvõime** juba **suurem** ning areneb **keerukam mõtlemine** ja **probleemide lahendamise oskus**. Lapsed **suudavad** ülesannetele **keskenduda** (20–30 min.) ja püüavad saavutada enese seatud taset. Viie- ja kuueaastastele

meeldib rääkida, nad hääldavad selgesti ja neile meeldib sõnadega mängida – nende **keeleoskus on paranenud**. Nad kasutavad keerukamaid lauseid ja parandavad ise rääkimisel tehtud vigu. Selles vanuses **areneb** laste **motoorika** jõudsalt ja nad saavad paremini hakkama riietumise, lõikamise, joonistamise ja kirjutamisega. (Hansen, & Kaufmann & Walsh, 1997).

Tuginedes Lev Võgotski teooriale iseloomustab kolme kuni seitsme aastaste tegevust **rollimäng**, kus õpitakse erinevaid **sotsiaalseid rolle**, kujuneb **sotsiaalne staatus**, saadakse aru mõistetest ning **janunetakse teadmiste järele** (Kivi & Sarapuu, 2005).

Viie-kuueaastased oskavad tegutseda täiskasvanu suulise juhendi järgi ning korrigeerida oma käitumist vastavalt vajadustele. Lisaks pakuvad nad keerukamates toimingutes abi ning vestlevad meelsasti eakaaslastega ja täiskasvanutega. 5-6 aastased algatavad tegevusi (eelkõige mängu), mängivad rollimänge, kus nad arvestavad mängureegleid ja oskavad oodata oma järjekorda. Selles vanuses lapsed oskavad rääkida oma tunnetest ja muljetest. (Kivi & Sarapuu, 2005).

Suurem tähelepanu võime, keerukam mõtlemine ning paranenud keeleoskus on need, mis aitavad lastel järk-järgult aru saada, et meedias on paljud asjad välja mõeldud ning aitavad meedia poolt edastatud informatsiooni analüüsida ja tõlgendada.

3.1.3 Animatsioon kui üks meediakasvatuse võimalus

Lapse meediaoskusi ja arusaamu meediakultuurist saab arendada läbi turvalise meedia, kus elamus-, kogemus- ja mänguline õppimine pakuvad mitmeid võimalusi loomingulisuse kogemiseks ja eneseväljenduseks. Oma filme luues tutvuvad lapsed praktikas filmide narratiiviga. Filme tehes tutvuvad nad tehnikaga, samuti kasvab oma filmimise ja kaameratrikkide kaudu laste arusaam fakti ja fiktsiooni piirist. Väikelaste meediakasvatuse lähtekohaks võib pidada nende oma mõtete-, tunnete- ja meediakultuurialaste kogemuste peegeldamist ning laste vajadust ja õigust ennast väljendada ning teostada. Seda toetades arendatakse laste kriitilist meedia-alast kirjaoskust. (Ruhala 2008).

Lähtudes mitmetest pedagoogilistest ning tehnilistest materjalidest (nt „Meediamängud lasteaia“, The Really Useful Book of ICT in the Early Years“), viiakse Laagri lasteaia viienda rühma lastega läbi just meedia loomise projekt ehk lapsed teevad rühmaõpetaja juhendamisel ise animatsiooni. Laste jaoks tähendab see rollideks jaotumist, kus kõik lapsed saavad proovida kunstniku, disaineri, fotograafi, näitleja ja monteeri

tööülesandeid. Nii on õppimine laste jaoks sisukam, kui tegevused on kohaldatud reaalse elu olukordadesse.

Samuti on animatsiooni teemaks valitud lasteaia legend ehk lugu sellest, kuidas Laagri lastead tekkis. Stella Vosniadou raamatus „How Children learn“ on välja toodud, et laste jaoks on oluline mõista just seda ülekannet, kuidas rühmas tehtud tegevused toetavad seda, mis toimub „päris elus“ (Vosniadou, 2001). Seetõttu kasutatakse animatsiooni tegemise juures rollideks jaotumist, kus lapsed saavad proovida „suurte inimeste“ ameteid ning luua animatsiooni, mis kannab edasi jutustust nende oma lasteaia tekkeloost.

Et õppimine oleks efektiivne, toimub laste aktiivne kaasamine kõigisse tegevustesse, kus toimub tihe suhtlemine ning tagasiside nii õpetaja kui ka teiste rühmakaaslastega. Enne rollimängude juurde asumist viiakse lastega läbi vestlusringe õpetaja suunavate küsimustega. Vestlusringis selgitatakse välja laste senised teadmised animatsioonidest ning soovid, mida nad tahaksid veel animatsioonidest teada saada, mis on neile jäänud segaseks või arusaamatuks ning mida nad animatsiooni valmis saades juurde õppisid ja teada said.

Kuna õppimine on keeruline kognitiivne tegevus ja seda ei saa tagant kiirustada (Vosniadou, 2001), on animatsiooni loomine jagatud etappidesse. Iga etapi jaoks on arvestatud piisavalt aega, et lapsed suudaksid ilma kiirustamata tegeleda vajalike ülesannetega ning omandada vajalikud oskused ja teadmised. Riiklikust õppekavast lähtudes püstitatakse animatsiooni projekti igas etapis eesmärgid, temaatika, õppesisu ja -tegevused. Samuti on tegevuste kavandamine paindlik, mis võimaldab õpetajal vajadusel muudatusi teha. Arvestatakse ka laste päevarütmi ning rühma igapäevaseid õppe- ja kasvatustegevusi. (RÕK, 2008).

Raamat „How Children Learn“ kinnitab, et lapsed õpivad kõige paremini siis, kui arvestatakse nende individuaalsete erinevustega (Vosniadou, 2001). Ka riiklik õppekava sätestab, et õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel arvestab pedagoog lapse arengutaset, vanust ning lapse huve (RÕK, 2008).

Mõned lapsed on andekamad joonistajad kui teised, mõned on jälle avatumad suhtlejad ning teised omavad jälle paremat ruumilist mõtlemist. Viienda rühma laste puhul võetakse igas etapis arvesse nende soove ja oskusi. Siiski ei jää ükski laps ilma võimalusest proovida enda jaoks uut ja huvitavat tegevust ning kellelegi ei suruta peale tegevust, mida ta ei ole nõus tegema.

Animatsiooni loomise puhul on arvestatud laste motivatsiooniga, mis nende õppimist väga oluliselt mõjutab. 5–6aastastel on endast noorematega võrreldes juba suurem tähelepanu ja nad suudavad ülesannetele keskenduda, kuid mitte nii pikalt kui täiskasvanud. Nende motivatsiooni hoidmiseks on tähtis roll rühmaõpetajal, kellel tuleb jälgida laste käitumist, kehakeelt ja nende välja öeldud arvamusi ning emotsioone.

Siinkohal tulevadki appi igapäevased vahendid, mida meediakasvatuses kasutada saab ning mis rühmas juba olemas on – arvuti, digikaamera, mikrofon, projektor, animatsioonid, televiisor, videokaamera ning ka metoodilised vahendid (pliiatsid, värvid, käärid jne).

Meedial on mitmeid **positiivseid külgi ja võimalusi**, mida tuleb suunata ja laste arengu teenistusse rakendada.

Tumedas kirjas on märgitud meedia positiivsed mõjud, mida Laagri lasteaia viienda rühma lapsed animatsiooni luues kogevad ja mis nende seniseid arusaamu ja väärtusi mõjutavad.

- Üldine silmaringi avarustumine (haridusliku sisuga filmid ja saated).
- Keele, sh võõrkeele omandamine.
- **Suulise ja kirjaliku eneseväljendusoskuse kujunemine.**
- Ruumiline mõtlemine.
- Arvutimängud arendavad strateegilist mõtlemist ja tähelepanuvõimet.
- Meedia aitab kaasa empaatiatunde kujunemisele.
- **Meedia arendab moraalseid väärtusi nagu sallivus ja koostöö.**
- Meedia suurendab teadlikkust sotsiaalsetest ja päevakajalistest teemadest, sotsiaalprobleemides ja kultuurist.
- **Mõõdukas meediatarbimine tekitab vestlustemasid ja aitab seeläbi kaasa igapäevasele sotsiaalsele interaktsioonile nii vanemate kui ka eakaaslastega.**
- **Meedia kaudu saab suhelda.**
- **Meedia õhutab end loovalt väljendama.**
- **Meedia õhutab tegelema selliste loovtegevustega nagu mängimine, lugemine ja muud harrastused.**
- Meedias sisalduvaid jutustusi ja pilte vaadates saab nautida kultuurilisi väärtusi.
- Meedia abil võib kujundada isiklikke väärtusi ja maitset.
- Meedia abil võib lõõgastuda ja hankida kerge vaevaga infot.

Animatsiooni luues saavad lapsed end loominguliselt väljendada ja teostada ning selginevad ka nende arusaamad kuidas „päris-elus“ asjad käivad. Meedia positiivsete mõjude suunamisel avardub laste silmaring, kujuneb suuline ja kirjalik eneseväljendus ning areneb sallivus ja koostöö.

4. Metoodika

Käesolevas peatükis antakse ülevaade praktilise töö metoodikast ning selgitatakse õpidisaini mudeli valikut, mida kasutatakse uurimisküsimustele vastuste leidmisel.

4.1 Uurimisstrateegia ja uurimismeetod

Magistritöö eesmärkide täitmiseks on autor valinud uurimisstrateegiana arendusuuringu (*design research*). Arendusuuringud on metodoloogia, mis võimaldab uurida ja jõuda arusaamisele, kas, kuidas, miks ja millistel tingimustel hariduslikud uuendused praktikas töötavad. Arendusuuring aitab parendada õppimis- ja õpetamistegevusi, välja töötada ja ellu rakendada hariduslikke uuendusi ning leida uusi õppimist toetavaid keskkondi. (Niglas, 2007).

Andmete kogumiseks kasutatakse struktureeritud (lastele) ja poolstruktureeritud (rühmaõpetajale) intervjuusid. Lapsed osalevad uuringu alguses ja lõpus vestlusingis, kus küsitakse lähtuvalt TTÕ mudelist konkreetseid küsimusi, kindlas järjekorras. TTÕ on *Step by Step* (Hea Algas) metoodikast pärinev pedagoogiline instrument õppetegevuste planeerimiseks ning antud töö puhul seda väikeste laste uurimise eripäradest tulenevalt ka rakendatakse (Hansen & Kaufmann & Walsh, 1997).

Magistritöö autor intervjuerib rühmaõpetajat iga etapi lõpus eneseanalüüsi (poolstruktureeritud intervjuu) eesmärgil ning intervjuu küsimused koostatakse lähtuvalt uuringu etappidest.

4.2 Õpidisainimudel

Õpidisain (*instructional design*) on õppetegevuse, õppematerjalide ja õpikeskkondade kavandamise süstemaatiline protsess. Valdav osa õpidisaini käsitlustest põhineb süsteemiteoorial ja keskendub elektrooniliste õppematerjalide või õpikeskkondade (õppevideo ja -audio, õpitarkvara, interaktiivsed ja virtuaalsed õpikeskkonnad). Loomisele. (Laanpere, 2003).

Õpidisaini etappide tehnoloogiliseks kirjeldamiseks on magistritöös kasutatud ADDIE mudelit, mille tähendus moodustub ingliskeelsete nimetähtede algustähtedest (Pata, 2010).

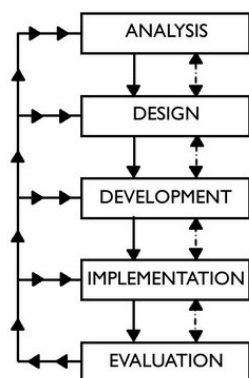
Analysis - Analüüsimine

Desging – Disainimine

Development – Arendamine

Implementation – Rakendamine

Evaluation – Hindamine



Joonis 2. Addie mudel. (GramConsulting, 2009).

ADDIE mudeli eesmärk on meedia loomise protsessi kaardistada ning meedia loomise protsessi paremini kavandada ja planeerida.

Magistritöö raames viiakse läbi seitse etappi, kus rakendatakse ADDIE mudeli tsükleid.

Teises etapis läbitakse õpidisaini mudeli tsükleid kaks korda.

| |
|--|
| 1. etapp – teema avamine ja tutvustamine lastevanematele |
| 1.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Informeerida lastevanemaid meedia projektist.▪ Vastata lastevanemate projekti puudutavatele küsimustele.▪ Anda võimalikult ülevaatliku ja piisavat infot.▪ Küsida lastevanematelt kirjalik nõusolek. |
| 1.2. Disainimine – töövahendite ja meetodika valik. |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Lastevanemate informeerimine toimub lastevanemate koosolekul.▪ Avalik ja vahetu suhtlus rühmaõpetajaga suures ruumis.▪ Paberil välja printida kirjalikud nõusoleku vormid. |
| 1.3. Arendamine – disaini faasis lähtuvalt soovitud tulemuse loomine. |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Rühmaõpetaja valmistab ette ülevaatliku „tutvustuskõne“ lastevanematele▪ Valmistub negatiivsete hoiakute maandamiseks.▪ Magistritöö autor selgitab rühmaõpetajale aspekte, mida tuleks kindlasti lastevanematega arutada ning mis esialgu jätta tutvustamata. |
| 1.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia loomine. |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Veenduda, et kõik lastevanemad on toimuva projekti eesmärgiga kursis.▪ Leitakse vastus igale meediaprojekti puudutavale küsimusele.▪ Jagatakse laiali kirjalik vorm, millele vähemalt üks lastevanem annab oma allkirjaga nõusoleku, et laps võib filmida ning valminud filmi näidata väljaspool lasteaeda (hariduslikel eesmärkidel). |
| 1.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste |

| |
|--|
| parandamiseks. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rühmaõpetaja hinnang info edastamise kohta. ▪ Rühmaõpetaja soovitus edaspidisteks infotundideks lapsevanematega |

| |
|---|
| 2. etapp – teema avamine ja tutvustamine lastele |
| 2.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vestelda lastega animatsiooni loomise teemadel (lapsed arutlevad ja jutustavad). ▪ Selgitada välja, mida lapsed juba teavad animatsioonide tegemise kohta. ▪ Näidata õppefilme ja tutvustada animatsiooni eri liike. |
| 2.2. Disainimine – töövahendite ja meetodika valik. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Laste intervjuerimine vestlusringis (diktofoniga). ▪ Videokaameraga sündmuse jäädvustamine. ▪ Materjalide näitamine arvuti ja data-projektori vahendusel. |
| 2.3. Arendamine – disaini faasist lähtuvalt soovitud tulemuse loomine. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervjuu küsimuste koostamine. ▪ Teemade ja materjalide (õppefilmid) ettevalmistus. |
| 2.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Magistritöö autor edastab õpetajale vastavad teemad ja küsimused. ▪ Määratakse aeg, millal lastega intervjuud toimuvad (küsimuste esitamine, teemade arutlemine ja materjalide näitamine). ▪ Määratakse aeg, millal toimub intervjuu õpetajaga (küsimuste esitamine). |
| 2.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste parandamiseks.. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervjuu rühmaõpetajaga. ▪ Materjali täiendamine ja ülevaatus. |

| |
|--|
| 3. etapp – joonistamise protsess |
| 3.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpetaja mureseb rühma vajalikud vahendid (meetodika kabinetist). ▪ Lasteaia legendi järgi joonistatakse vajalikud tegelased. ▪ Tegelaste väljalõikamine. ▪ Õigete ja erinevate tehnikate kasutamine. ▪ Joonistamise protsessi integreeritakse teisi tegevusi. |
| 3.2. Disainimine – töövahendite ja meetodika valik. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Koos lastega valitakse sobivad pliiatsid, värvid, paberid. ▪ Kasutatakse lõikamis- ja rebimistehnikat. ▪ Nätskumm tegelaste ühendamiseks. ▪ Augurauad elementide (lumi, vihm, lilled jne) loomiseks. ▪ Alternatiivsete vahendite kasutamine (krepp-paber, mulli-kile jne). ▪ Nimekiri tegelastest, keda tuleb joonistada. |
| 3.3. Arendamine – disaini faasist lähtuvalt soovitud tulemuste loomine. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tegelasi joonistatakse koos õpetajaga. ▪ Joonistamise protsessis osalevad kõik rühma lapsed. |
| 3.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kuu- ja nädalaplaan, millal joonistamised toimuvad. |
| 3.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste parandamiseks. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tegelaste ülevaatamine kogu rühmaga. ▪ Lapsed ja õpetaja valivad ühiselt välja tegelased ja taustad, mida animatsioonis kasutatakse. |

| |
|--|
| 4. etapp – digitaliseerimise protsess |
| 4.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpetaja teeb endale selgeks tehnilised nüansid. ▪ Kõik animatsiooni tegevused digitaliseeritakse. ▪ Iga kaadri pildistamine digikaameraga + arvutisse tõmbamine. ▪ Pildistamise protsessis osalevad kõik rühma lapsed. ▪ Lapsed jagatakse gruppideks. ▪ Lapsed vahetuvad gruppides. |
| 4.2. Disainimine – – töövahendite ja meetodika valik. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Digikaamera ja statiiv + arvuti. ▪ Tehnika paigaldamine ohutule pinnale. ▪ Laste ligipääs tehnikale. ▪ Tegevuste ja ülesannete tutvustamine lastele. |
| 4.3. Arendamine – disaini faasist lähtuvalt soovitud tulemuse loomine. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lapsed pildistavad õpetaja juhendamisel ise tegelasi. ▪ Lapsed liigutavad ise tegelasi vastavalt legendi järgi (õpetaja juhendamisel). |
| 4.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kuu- või nädalaplaan, millal tegelasi pildistatakse. |
| 4.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste parandamiseks. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piltide vaatamine arvutist – vajadusel pildistatakse mõni tegevus uuesti. ▪ Laste ja õpetaja ühise otsusena valitakse välja, millised kaadrid jäävad animatsiooni ja millised mitte. |

| |
|---|
| 5. etapp – heli loomise protsess |
| 5.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lapsed loevad legendi järgi teksti, mis salvestatakse otse arvutisse. ▪ Kõik lapsed saavad olla osatäitjad. |
| 5.2. Disainimine – töövahendite ja meetodika valik. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mikrofon ja vajalik tarkvara heli salvestamiseks. |
| 5.3. Arendamine – disaini faasist lähtuvalt soovitud tulemuste loomine. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpetaja juhendamisel loevad lapsed teksti sisse. ▪ Kõik lapsed saavad olla osatäitjad. |
| 5.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kuu- või nädalaplaan, millal tegelastele hääli peale loetakse. |
| 5.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste parandamiseks. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Peale loetud häälte kontrollimine – vajadusel uuesti lugemine. ▪ Laste ja õpetaja ühisel otsusel valitakse välja hääled, mida animatsioonis kasutatakse. |

| |
|--|
| 6. Etapp – monteerimise protsess |
| 6.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piltide ja heli kokku monteerimine. ▪ Monteerimise tutvustamine lastele. ▪ Õpetajaabi kaasabil valmib film. ▪ Filmi vaatamine kogu rühmaga. |
| 6.2. Disainimine – töövahendite ja meetodika valik. |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Windows Movie Maker'i programm. ▪ Rühma arvutiga montaaž. ▪ Osaliselt koos lastega projektori vahendusel. ▪ Keerulisemate kohtade puhul teeb õpetajaabi ise rohkem. |
| 6.3. Arendamine – disaini faasist lähtuvalt soovitud tulemuste loomine. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpetaja juhendamisel tutvuvad lapsed monteerimisega. |
| 6.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kuu- või nädalaplaan, millal animatsiooni monteerimine toimub. |
| 6.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste parandamiseks. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enne filmiks salvestamist vaadatakse kogu rühmaga animatsiooni mitme päeva jooksul koos üle. |

| |
|---|
| 7. Etapp – teema lõpetamine |
| 7.1. Analüüsimine – kirjeldatakse probleemi ja sõnastatakse eesmärgid. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vestelda lastega animatsiooni loomise teemadel (lapsed arutlevad ja jutustavad). ▪ Selgitada välja, mida lapsed animatsiooni tegemisest teada said. ▪ Vaadata valminud animatsiooni. |
| 7.2. Disainimine – töövahendite ja meetodika valik. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Laste intervjuerimine vestlusringis (diktofoniga). ▪ Videokaameraga sündmuse jäädvustamine. ▪ Animatsiooni näitamine arvuti ja data-projektori vahendusel. |
| 7.3. Arendamine – disaini faasist lähtuvalt soovitud tulemuste loomine. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervjuu küsimuste koostamine. ▪ Animatsiooni näitamise ettevalmistus. |
| 7.4. Rakendamine – koostatakse kava, et eelnevad tegevused ellu viia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Magistritöö autor edastab õpetajale vastavad teemad ja küsimused. ▪ Määratakse aeg, millal lastega intervjuud toimuvad (küsimuste esitamine, teemade arutlemine ja materjalide näitamine). ▪ Määratakse aeg, millal toimub intervjuu õpetajaga (küsimuste esitamine). |
| 7.5. Hindamine – eneseanalüüs ja kontroll, et teha ettepanekuid tulemuste parandamiseks. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervjuu rühmaõpetajaga. ▪ Materjali täiendamine ja ülevaatus. |

4.3 Sihtrühm ja vahendid

Sihtrühmaks on 5-6aastased Laagri lasteaia V rühma lapsed (arv 22), nende rühmaõpetaja Merle Urblepp ja õpetajaabi Kairit Koppel.

Arendusuuringus kasutatavaks tehnikaks on diktofon, digikaamera, sülearvuti, dataprojektor ning tarkvarana kasutatakse videotöötlusprogrammi Windows Movie Maker ning vabavaralist helitöötlusprogrammi Audacity.

Tabelis 1 on välja toodud animatsiooni projekti tegevused ajaliselt. Tegevused ja aeg on jagatud kahte veergu. Esimeses veerus on kaheksa etappi koos igale etapile järgnenud vahehindamisega (intervjuu rühmaõpetajaga) ning teises veerus on kuupäevad, millal tegevused toimusid.

Tabel 1. Projekti tegevused ajaliselt

| TEGEVUSED | AEG |
|---|---------------------|
| I etapp | |
| Lastevanemate teavitamine (lastevanemate koosolek), allkirjastatud dokument lastega läbi viidud intervjuude ja nende filmimise kohta. | 10.09.2010 |
| II etapp | |
| TTÕ mudel – laste intervjuueerimine ette antud küsimuste põhjal. | 04.10.2010 |
| III etapp | |
| Rühmaõpetaja näitab lastele õppefilmi ja toimub avatud vestlus animatsiooni teemal. | 14.10.2010 |
| Vahehindamine | |
| Intervjuu rühmaõpetajaga – eneseanalüüs läbitud etappide kohta. | 22.10.2010 |
| IV etapp | |
| Lapsed joonistavad animatsiooni tegelasi (joonistamine ja käeline tegevus integreeritud igapäeva tegemistesse). | 26.10 – 29.11.2010 |
| Vahehindamine | |
| Intervjuu rühmaõpetajaga – eneseanalüüs läbitud etapi kohta. | 30.11.2010 |
| V etapp | |
| Tegelaste pildistamine ning piltide tõmbamine arvutisse. | 03.01–07.01.2011 |
| Vahehindamine | |
| Intervjuu rühmaõpetajaga – eneseanalüüs läbitud etapi kohta. | 13.01.2011 |
| VI etapp | |
| Häälte pealelugemine ja arvutisse tõmbamine. | 17.02.2011 |
| Vahehindamine | |
| Intervjuu rühmaõpetajaga – eneseanalüüs läbitud etapi kohta. | 22.02.2011 |
| VII etapp | |
| Animatsiooni kokku monteerimine Movie Maker'i programmiga. | 28.02-10.04.2011 |
| Projekti lõpp | |
| Intervjuu laste, rühmaõpetaja ja õpetajaabiga. | 12.04 ja 14.04.2011 |

5. Animatsiooni loomine koos lastega

Lähtuvalt magistritöö eesmärkidest rakendatakse uurimisküsimustele vastuste leidmiseks arendusuuringut, kus keskendutakse eneseanalüüsile ja eksperthinnangutele, mis parendavad meedia loomise protsessi.

Lähtudes ADDIE mudeli etappidest ning tuginedes rühmaõpetaja eneseanalüüsile, on kaardistatud meedia loomise protsess.

5.1 Praktiliste tegevuste lühiülevaade

Meedia loomise protsess tähendab magistritöös animatsiooni loomist koos V rühma lastega, kus rühmaõpetaja juhendamisel joonistavad lapsed ise tegelased, lõikavad need välja, pildistavad üles ning monteerivad pildid filmiks kokku.

Käesolevas peatükis on välja toodud uurimistöö ülesanded, mis toetavad meedia loomise protsessi.

Uurimistöö ülesanded

1. Viia läbi lastega rühmavestlused teemal, mida nad seni animatsioonidest teavad ning milline on nende hetkearusaam animatsioonide tegemisest.
2. Selgitada lastele ülevaatlikult animatsiooni ajalugu ja tegemise nüansse.
3. Fikseerida laste ütlused ja arvamused, mis rühmavestluses ilmnevad.
4. Dokumenteerida rühmaõpetaja eneseanalüüsi protsessi etappide kaupa (kuidas õpetaja hindab oma tegevust, laste tegevust, plaane ja saavutatud tulemusi).
5. Vajaliku tarkvara ning riistvara tutvustamine õpetajale.
6. Läbi viia ja dokumenteerida praktilised etapid, lähtudes ADDIE õpidisaini mudelist.
7. Animatsiooni esitlus rühmas, lasteaia kollektiivile, teistele rühmadele ning lastevanematele ja teistele naaberlasteaedadele.

5.2 Animatsiooni loomise projekti etapid

Kogu meedia loomise protsess jagati kuueks etapiks, ning igas etapis viidi läbi viis ADDIE mudeli tsüklit. Lisaks korrati kahes etapis tsüklit kaks korda.

I etapp – teema avamine ja tutvustamine lastevanematele

Esimese etapi käigus tutvustati ja avati multifilmi loomise teema lastevanematele.

Rühmaõpetaja eneseanalüüsi põhjal selgus, et kõige sobivam on lapsevanemaid plaanitavatest tegevustest teavitada lastevanemate koosolekul. Samuti soovitab õpetaja eelnevalt läbi mõelda, mida ja mil viisil lastevanematele rääkida, sest teema võib nõ laiali valguda või tekib valesti mõistmine.

Konkreetse multifilmi projekti puhul küsis õpetaja lastevanematelt kirjalikku luba, et lastega meedia loomise tegevused läbi viia.

Tagantjärele selgus, et multifilmi projekti puhul võiks lastevanematelt küsida, milliseid IKT-vahendeid nad lubavad lastel kodus kas iseseisvalt või teatud kontrolli all kasutada. Rühmaõpetaja sõnul on kodust meediakasvatuse tausta teades kindlam suund, kuidas ja mis vallas meediakasvatust rohkem ja paremini läbi viia.

Antud projekti puhul küsiti lastevanematelt vaid üldist nõusolekut nende lapsed meedia loomise protsessi kaasata, kuid ei küsitud, kas nad on nõus, et nende lapsed ise tehnilisi vahendeid kasutavad (nt digikaamerat, arvutit jne).

Multifilmi loomine V rühma lastega on esmakordne ning õpetaja sõnul ei ole lastevanematele see probleemiks, et nad rühmas IKT-vahendeid kasutavad, sest üldjuhul usaldatakse rühmaõpetaja pädevust ning töövõtteid.

Pigem olid õpetaja sõnul lapsevanemad õnnelikud, et nende lastega üldse midagi uut ja huvitavat ette võetakse ning ootavad põnevusega juba tulemusi.

Õpetajale esitatud küsimused ja etapi detailne kirjeldus on toodud Lisas 2.

II etapp – teema avamine ja tutvustamine lastele

Teises etapis viidi läbi kaks ADDIE mudeli tsüklit. Esimene tsükel oli multifilmi teema avamine ja tutvustamine ning teine tsükel lasteaia legendi tutvustamine lastele.

Laste teadmiste kaardistamiseks kasutati „Hea Alguse“ programmi elemente, kus lapsele ei antud ette valmis teadmisi, vaid innustati neid ise avastama.

Vestlusringis arutles rühmaõpetaja koos lastega kahe peamise küsimuse üle:

- mida lapsed teema kohta juba teavad;
- mida lapsed tahaksid teada saada?

Rühmaõpetaja eneseanalüüsist selgus, et vestlusringi vorm sobis lastele suurepäraselt, sest selline suhtlemisviis on lastele tuttav ja igapäevane ehk heas mõttes välja kujunenud rutiin. Õpetaja tõi välja olulise punktina ajastuse, millal vestlusringi läbi viia. Kord sobis vestlemiseks hommikune aeg ja teinekord hoopis ennelõunane aeg, sest laste tähelepanu ja keskendumisvõime oleneb päevast ja neid ümbritsevast keskkonnast ning emotsioonidest. Õpetaja sõnul oligi multifilmi teema tutvustamise ja avamise juures kõige olulisem õige ajastus, mida tuli planeerida laste käitumise ja kehakeele järgi.

Multifilmi eri liikide ning lasteaia legendi järgi multifilmi loomise teemat tutvustas õpetaja samuti vestlusringi vormis. Lisaks vestlusele kasutas õpetaja teema paremaks näitlikustamiseks visuaalseid vahendeid (arvuti ja projektor).

Tehniliste vahendite kasutamise osas leidis õpetaja, et kindlasti tuleb arvestada lisaajaga, mis kulub tehnika paika sättimiseks ja testimiseks. Õpetaja näitas lastele multifilmide „Leiutajateküla Lotte“ ning „Lepatriinude jõulud“ lisade abil, kuidas neid multifilme tehti. Õppefilmi kasutamine oli õpetaja sõnul keeruline, sest nagu tehnikagi, vajab materjal enne esitlemist testimist ja läbi töötamist. Õpetaja avastas, et ega ei olegi laste tasemele vastavat õppefilmi, kuidas multikaid teha, ning olemasolevad jäävad lastele pisut segaseks ja keeruliseks.

Õpetaja sõnul tuleb tehnika puhul planeerida varuaega, sest lapsed ei pruugi alati vestlusringiks piisavalt valmis olla. Materjalid, mida plaanitakse esitada, võivad olla keerulised või puudulikud ning konkreetse plaani puudumine, mida ja kuidas lastele teemat lahti rääkida, raskendab õpetaja tööd veelgi.

Õpetajale esitatud küsimused ning etapi detailne kirjeldus on toodud Lisas 3.

III etapp – tegelaste joonistamine

Kolmandas etapis joonistasid lapsed multifilmi tegelasi ja taustu (lasteaia legendi järgi).

Õpetaja kohandas legendi jutu dialoogiks, et tegelastel tekiks vestlus ja et oleks kava, mille järgi tegelasi joonistama hakata. Joonistamisel pidas õpetaja oluliseks seda, et lapsed õpiksid ka joonistamise omapärasid ja nüansse (värvide ja töövahendite vahetamine, õiged proportsioonid ja reaalne sobivus). Töövahendite osas tõi õpetaja

välja selle, et on oluline olla paindlik ja uuendusmeelne. Tegelased ja taustad võivad olla ka esemed, nupukesed, paberitükikesed jne.

Tegevused, mis joonistamise etapis oldi plaanis, realiseerusid õpetaja sõnul üsna edukalt. Kõige rohkem mõtlemist pakkus õpetajale endale ühtlase rütmi puudumine. Õpetaja ei suutnud veel otsustada, kas rütmi puudumine on hea või halb. Etapi lõpus tundus õpetajale, et ta ise vajab seda rütmi rohkem kui lapsed, sest tema peab tegevusi juhtima ja suunama ning omama ülevaadet.

Lisaks tõi õpetaja välja ahaa-efekti, mis lastel oli vaibunud. Lapsed ei oska õpetaja sõnul ette kujutada, mis pärast joonistamist toimuma hakkab. Õpetaja arvas, et tehnikaetapiga tuleb lastel ahaa-efekt tagasi. Siiski tuleb õpetaja sõnul arvestada, et laste pühendumine ja tähelepanu on väga muutlikud.

Õpetajale esitatud küsimused ning etapi detailne kirjeldus on toodud Lisas 4.

IV etapp - tegelaste pildistamine

Neljandas etapis pildistati digikaameraga kõiki joonistatud ja välja lõigatud taustu ning tegelasi. Õpetaja kinnitas digikaamera kolmjala külge ning koos lastega salvestati kõik multifilmi jaoks vajalikud tegevused.

Õpetaja sõnul oli kõige olulisem leida sobilik tööpind ja keskkond. Tööpinna tingimusteks olid piisav valgus (nii loomulik kui ka elektri valgus) ja liikumisruum.

Õpetaja üheks soovitusena oli mitte karta tehnika kasutamist. Nii tema kui ka lapsed pidasid pildistamise protsessi „ulmeliselt kiireks“ tegevuseks, mis ei valmista probleeme ega pinget. Õpetaja jõudis järeldusele, et kui multifilmis tegelased räägivad, siis kindlasti aitab süžeeskeem või -kaart pildistamist kiirendada. Olulise soovitusena tõi õpetaja välja tehnika eelneva testimise ja katsetamise. Õpetaja sõnul aitab pilootpäev enne suurt pildistamispäeva ennetada üllatusi ja maandada riske.

Olulise möödapanekuna tunnistas õpetaja kolmjala mittekinnitamist laua külge. Seetõttu liikus töökeskkond tihti paigast ning hiljem tuli pilte käsitsi töödelda. Siiski ei ole see apsakas tähtis, sest õpetaja sõnul juhtub tegijal nii mõndagi ning ideaalne toimimine esmakordse projekti puhul on ilmvõimatu.

Küsimused rühmaõpetajale ning etapi detailne kirjeldus on toodud Lisas 5.

V etapp – tegelaste hääle salvestamine

Viiendas etapis toimus multifilmi tegelastele hääle loomine ning taustaks vajalike helide tekitamine. Selleks kasutas õpetaja eelnevalt kokku pandud stsenaariumit, sest V rühma lapsed ei oska veel iseseisvalt teksti maha lugeda ja õpetajal tuli neile vajalik tekst ette ütelda. Lapsed jagati hääle salvestamiseks rollidesse ning kõik lapsed said helisid ise luua. Õpetaja sõnul oli seda etappi ligi 20 lapsega üsna keeruline läbida, kuid mitte võimatu. Seetõttu on õpetaja peamiseks soovitusena pidev planeerimine ja ettearvestamine.

Salvestamiseks kasutati magamistuba, kuhu seati üles sülearvuti ja eraldi USB-mikrofon. Helide salvestamiseks kasutati vabavaralist helitöötlusprogrammi Audacity. Õpetaja sõnul ei olnud tal juhendist vaja näpuga järke ajada, sest programm oli küllaltki lihtne ja arusaadav.

Õpetaja rõhutas, et oluline on viia läbi testpäev, mis võimaldab testida nii riistvara, tarkvara, laste käitumist kui ka enda oskusi. Testpäev annab väga hea võimaluse probleeme ja üllatusi ennetada ning aega otstarbekamalt planeerida.

Küsimused rühmaõpetajale ning etapi detailne kirjeldus on toodud Lisas 6.

VI etapp – multifilmi monteerimine

Monteerimise etapis vahetasid rühmaõpetaja ja õpetajaabi oma rollid ning selles etapis täitis põhifunktsiooni rühmaõpetaja abi ja õpetaja rolliks oli tegevusi toetada. Seda põhjusel, et rühmaõpetaja oli kokku puutunud monteerimisega (koduvideo tasandil) ning lihtsuse mõttes oli otstarbekas teha väike rollivahetus.

Rühmaõpetaja abi jäi monteerimise etapiga rahule ning ei pidanud seda raskeks ülesandeks, kuid kokkuvõtvalt hindas monteerimise etappi võrreldes teiste etappidega üheks keerukamaks.

Ka laste jaoks ei olnud monteerimine lihtne etapp ning enamikku monteerimise nüansse otsustati laste jaoks lihtsustada. Seejuures lähtuti põhimõttest, et lastel on vaja teada, kuidas pildid üksteise järel arvutiprogrammis liikuma hakkavad.

Monteerimise etapis tuli välja kogu multifilmi protsessi kõige suurem ja olulisem nüanss, mida tulevikus tuleb kindlasti arvesse võtta. Laagri lasteaias multifilmi puhul anti tegelastele hääled ning monteerides sai selgeks, et need oleks tulnud esmalt sisse lugeda ja alles siis oleks pidanud joonistama hakkama. Põhjuseks oli see, et kaadreid

jäi puudu, sest tegelaste dialoogid osutusid päris pikaks. Etappide ümbertõstmise oleks monteerimise protsessi oluliselt lihtsustanud.

Küsimused rühmaõpetajale, etapi detailne kirjeldus ning videotöötlusprogrammi juhend on toodud Lisas 7.

VII etapp – teema lõpetamine

Laste puhul sai teema edukalt lõpetatud ning kaardistatud nende teadmised multifilmist ka pärast selle loomist. Laste vestlustest tuli välja, et neil on kinnistunud arusaam, kuidas multifilme tehakse ning milliseid tegevusi selleks vaja läheb. Samuti selgus, millised vahendid on multifilmi loomiseks ning näitamiseks vajalikud.

Laste arvates on multifilmi võimalik igasuguse jutu põhjal teha, kuid takistavateks teguriteks võivad nende sõnul olla liiga keeruline jutt või see, kui jutt läheb meelest või kaob üldse ära.

Õpetajate sõnul on laste jaoks multifilmi, filmi ja teatri või telelavastuse tegelaste olemus pisut udune. Viienda rühma laste jaoks on selge, et joonistatud tegelase sees ei saa inimene olla ning väljamõeldud tegelastega ei saa tänaval kohtuda.

Õpetajad ise pidasid multifilmi loomise projekti väga kasulikuks ja õpetlikuks kogemuseks, mida edaspidigi tuleks ja peaks lasteaias tegema. Oma rühma puhul leidsid õpetajad, et meediakasvatust oleks lihtsam lasteni viia läbi teemanädalate või teemakuude, sest liiga hajutatud tegevused kipuvad lastel ununema ja ei teki vajalikke seoseid.

Õpetajate sõnul olid nad lastele küll juhendajateks, kuid õppisid meediat luues ise samuti ning arenesid rohkem, kui oodata oskasid.

Küsimused lastele, rühmaõpetajale ja õpetajaabile ning etapi detailne kirjeldus on toodud Lisas 8.

6. Praktilise osa (animatsiooni loomine) tulemused ja järeldused

Käesolev peatükk põhineb laste ja rühmaõpetajate intervjuudest projekti lõppedes ning annab detailse ülevaate, millised vastused leiti uurimisküsimustele, kas töö eesmärgid said täidetud ning kuidas autor tulemustega rahule jäi.

Praktilise osa tulemusi ja järeldusi toetavad lisades 1–8 detailselt kirjeldatud tegevused.

Magistritöö raames kaasati Laagri lasteaia viienda rühma 5–6aastased lapsed animatsiooni loomise protsessi ning vestlusringi teemad (lähtudes uurimisküsimustest), mida lapsed multifilmidest teavad, kuidas neid tehakse, mida lapsed tahaksid multifilmidest teada saada ja **mida nad protsessi lõpus multifilmidest uut teada said** – kaardistasid autori ja rühmaõpetaja hinnangul laste arusaamad piisavalt selgelt ja ülevaatlikult.

Vastused uurimisküsimustele - mida teavad 5-6 aastased lapsed multifilmidest ja mida soovivad 5-6 aastased lapsed teada saada ja mis tekitab neis küsimusi?

Laste arvamus multifilmide tegemisest enne projekti algust

See kuidas laste arvates multifilme tehakse, on üsna selge, sest omavahelise arutelu käigus jõudsid lapsed järeldusele, et multifilm valmib filmimise ja pildistamise tulemusena. Ka vahendeid (maskid, kostüümid), mida ühe multifilmi tegemise juures vaja võib minna, oskasid lapsed välja tuua, kuid jõudsid arvamusele, et neid vahendeid kasutatakse ikkagi rohkem näidendite ja lastesaadete puhul. Lastel puudus selge arusaam, kuidas need tegelased, keda on pildistatud või filmitud, televiisorisse saavad ning kuidas see CD/DVD-le kirjutamine ikkagi käib.

Rühmaõpetaja suunavad tegevused

Siinkohal oli õpetaja ülesandeks lastega meedia loomise protsess reaalselt läbi teha, et lapsed tajuksid, et multifilmi tegemine võtab aega ning sellega on seotud paljud inimesed. Lisaks arutleti lastega põgusalt multifilmide eri liikide teemal (millest saab multifilmi tegelasi teha). Lapsed meisterdasid ja kasutasid joonistatud lamenukke. Samuti oli laste käsutuses ka digikaamera ja mikrofoni, mis võimaldasid tegelased arvutisse „viia“ ja neile hääle anda.

Laste arvamus multifilmide tegemisest pärast projekti

Laste **teadlikkus** multifilmide tegemisest oli muutunud **konkreetsemaks ja täpsemaks**. Osati tuua välja konkreetsed tegevused ja elemendid –**idee ja mõtte olemasolu**, millest üldse multifilmi teha. Esmalt oli kindlasti oluline **tegelaste valmis joonistamine ja välja lõikamine** ning alles siis pildistamine või filmimine. Lisaks oskasid lapsed välja tuua ka **arvuti vajalikkuse** ja selle olulisuse multifilmi valmimisel.

Laste arvamus multifilmide tegelastest enne projekti algust

Viienda rühma laste arvates saavad multifilmis olla nii väljamõeldud tegelased kui ka päriselu tegelased. Lapsed teevad vahet väljamõeldisel ja tegelikkusel, kuid see piir ei ole nende jaoks selge, sest siiski usuvad nad, et iga tegelase sisse (kostüümi) saab minna mõni täiskasvanu, et seda väljamõeldud või päriselu tegelast mängida. Siiski näevad lapsed kõiki tegelasi elusolenditena, mida toetab Jean Piaget'i väide, et lapsed usuvad, et iga nähtus, millel pole ühtegi silmnähtavat füüsilist põhjust, on mingil moel hingestatud.

Rühmaõpetaja suunavad tegevused

Meediakasvatuse aspektist oli oluline lastele rääkida ja nendega koos läbi teha nüansid, mis puudutasid tegelaste liikuma panemist tehnika, arvutiprogrammide ja inimjõu abil. Joonistamise ja digitaliseerimise etapid võimaldasid lastel ise tegelased luua, need liikuma panna ning näha, kuidas nende loodud tegelased arvutiekraanil liikuma hakkasid.

Laste arvamus multifilmi tegelastest pärast projekti

Laste **teadlikkus ja arusaam** tegelaste tekkimisest oli projekti lõppedes selgepiirilisem ja **konkreetsem**, sest nüüd teadsid nad, et **inimesed ei lähe joonistatud tegelaste sisse** ja kostüümide sees mängimine jääb teatrisesse ja vastavatesse mängumaadesse (nt nagu Muumimaa või Vembu-Tembumaa). Lisaks oli lasteni jõudnud arusaam, et **joonistatud tegelane mõeldakse välja** ja seetõttu võib ta ükskõik mida teha. See toetas ka laste mõtet, et just seepärast ei ole joonistatud tegelased nagu meie.

Laste arvamus multifilmide sisu kohta enne projekti algust

Multifilmide sisu ja teema jäi viienda rühma lastele pigem arusaamatuks. Väga palju kerkis vestlusringis küsimusi, miks üks tegelane alati võidab ja teine kaotab, miks tegelased oma asju kaotavad jne. Õpetaja sõnul pole lastele selgitatud (nt kodus) tegelaste motiive, multifilmi mõtet või loo moraali.

Rühmaõpetaja suunavad tegevused

Multifilmi luues luges rühmaõpetaja lastele ette lasteaia legendi loo ning kõikide läbitud etappide juures tuletati multifilmi teemat ja sisu pidevalt meelde.

Laste arvamus multifilmide sisu kohta pärast projekti

Pärast multifilmi tegemist olid lapsed enamjaolt ühte meelt, et **multifilmi saab teha pea igasugusest jutust**. Lapsed oskasid põhjenduseks tuua mitmeid tingimusi, mis siiski võivad takistuseks saada: liiga raske jutt, puuduvad tegelased või kui jutt ära kaob või meelest läheb. Laste jaoks said väga **oluliseks sisuelemendiks tegelased**, kes alati olemas on. Laste jaoks ei ole multifilmi ilma tegelasteta ning multifilmil ei pea alati juures olema teksti, häält või muusikat.

Laste arvamus multifilmi saamisest arvutisse või televiisorisse enne projekti

Siinkohal oli laste arusaam pisut segane, sest multifilmi tegemine ja multifilmi vaatamine televiisori vahendusel oli nende jaoks segane. Enamiku jaoks tähendas multifilmi tegemine plaatidele kirjutamist. See oli laste jaoks keeruline küsimus, sest neil puudus konkreetne ettekujutus, mismoodi ühte multifilmi teha ja kuidas see televiisorisse jõuab.

Rühmaõpetaja suunavad tegevused

Kui lõppes tegelaste joonistamine ja algas pildistamise protsess, siis kaasati kõik lapsed alati tehniliste tegevuste juurde. Kõik lapsed said osaleda pildistamise etapis ning koos õpetajaga võeti fotokaamerast mälukaart, pandi see arvutisse ning õpetaja selgitavate kommentaaride abil kopeeriti pildid arvutisse.

Laste arvamus multifilmi saamisest arvutisse või televiisorisse pärast projekti

Rühmavestlusest tuli oluline selgus, sest nüüd oskasid lapsed kirjeldada vajalikke samme (idee, tegelaste loomine, neile häälte andmine, pildistamine jne), mida on üldse vaja teha, et multifilm arvutisse saaks.

Samuti oskasid lapsed täpselt kirjeldada, kuidas pildid arvutisse tõmmatakse ning mis seal mälukaardil täpselt on. Laste teadvusesse oli jõudnud **mälukaart, mälu-pulk**,

digitaalne fotoaparaat ning juhe, mis võimaldavad joonistatud tegelased arvutisse viia. See, kuidas multifilm arvutist televiisorisse saab, oli samuti selge, ning esimesed arvamused sisaldasid **arvuti ühendamist televiisoriga** või siis **plaadi peale kirjutamist**.

Lähtudes Lisas 2 välja toodud tabelist (Laste arusaamad multifilmidest), kus on kirjeldatud laste esialgseid arusaamu, mida meedia loomise protsess peaks selgitama ja õpetama, said **magistritöö üldeesmärgid** edukalt täidetud. Laste teadvusesse jõudis täiendav arusaam, kuidas multifilme tehakse, milliseid tegevusi selleks vaja läheb, kuidas tegelased tekivad ning kuidas multifilmid arvutisse ja televiisorisse jõuavad. Meedia loomise projekti lisaväärtus oli õpetajate sõnul see, et lastel arenesid ka sotsiaalsed tegevused, nagu joonistamine, jutustamine, kaaslastega suhtlemine ja seoste loomine.

6.1 Soovitused meedia loomise protsessi parendamiseks

Soovitused on kirja pandud lähtudes rühmaõpetaja eksperthinnangutest ja eneseanalüüsist, mida iga etapi lõpus rakendati.

Alapeatükk annab vastused uurimisküsimusele - mida tuleks multifilmi luues arvesse võtta?

Soovitused on abiks neile, kes soovivad luua multifilmi koos koolieelikutega kuid häid nõuandeid saavad juhendist kõik, kel plaan animatsiooni töötuba koos lastega läbi viia.

1. Kavandamine

Kavandamise etapis on oluline mõelda, kellega ning millisel teemal multifilmi tegema hakatakse. Idee on äärmiselt oluline, kuid arvestada tuleb kindlasti ka laste arvuga. Kehtib reegel, et mida vähem on lapsi, seda lihtsam on multifilmi tegemist planeerida ja korraldada.

Siiski on võimalik multifilmi luua ka enam kui 20 lapsega ning seetõttu ongi kõige olulisem just kavandamise faas.

Kui multifilmi luuakse rühmas, siis on oluline:

1) Teavitada lapsevanemaid

Lastevanematega võiks toimuda koostöö ja neil peab olema ülevaade, milliseid tehnilisi vahendeid lapsed rühmas kasutavad ning mis on oluliseks teemaks, et lasteaias kogetut ja õpitut kodus kinnistada. Samuti võimaldab piisav informeeritus hoida ära konflikte, kui lapsevanemad väldivad mõnda konkreetset IKT-vahendit ja ei soovi, et nende laps lasteaias sellega kokku puutub.

2) Leida idee, õiged töövahendid ja võtted

Oluline on lugu, teema, millest multifilmi tehakse ning lasteaiaste puhul on kasulik mõni õpetliku sisuga lugu. Siiski peab jälgima, et teema ei oleks nende jaoks liialt keeruline ega igav.

Samuti on kasulik üle vaadata olemasolevate vahendite varu, sest vajalikud töövahendid on äärmiselt olulised. Kas tegelased joonistatakse, voolitakse või meisterdatakse – see sõltub olemasolevatest ja kättesaadavatest vahenditest.

3) Kaardistada laste senised teadmised multifilmidest üldiselt ja nende tegemisest

Nii on lihtsam meediaõpetust läbi viia ja saada ülevaade, milliseid arusaamu ja oskusi tuleks suunata, lihvida, kinnistada või millistega rohkem tööd teha.

4) Integreerida multifilmi loomist rühma igapäevategevustesse

Igal lasteaias on oma õppekava ning igal rühmal oma kuu- või nädalaplaan, mida tuleb täita. Seetõttu on oluline meedia loomist kavandades arvesse võtta ülemajalisi ja rühmasiseseid üritusi, mis tegevuste ajakava kindlasti muudavad (nt lühendavad või pikendavad).

5) Koostada ajakava, et eesmärgid saaks täidetud

Oluline on kirja panna näiteks kuupäevad või nädalad, millal tegeletakse multifilmi loomisega ja millisel ajal (hommikul, lõunal, pärast lõunat jne). Ajakava võimaldab multifilmi tegemist hoomata ja vältida tüdimust ja rutiini.

Väga oluline on läbi mõelda, kas tegelased multifilmis räägivad või mitte, sest häältega tegelaste puhul on soovitatav kõigepealt hääled sisse lugeda ja selle põhjal hakata joonistama ja tegelasi pildistama.

See võimaldab oluliselt lihtsamalt ja kiiremalt monteerida ning annab ülevaate, kui palju pilte ja tegevusi ühe dialoogi või monoloogi jaoks vaja läheb.

1. Joonistamine

Joonistamise etapi all on mõeldud tegelikult ükskõik millist tegelaste loomise meetodikat. Vanemate lastega on võimalik tegelased teha plastiliinist või muust materjalist ning luua ruumilist multifilmi. Väiksemate lastega on lihtsam joonistada ning esimese multifilmi loomise juures on see alustamiseks kõige lihtsam viis.

Kui valida joonistamise meetod, siis on oluline:

1) Kontrollida töövahendeid

Oluline on planeeritavad vahendid enne üle vaadata, et vältida üllatusi, mis tegelaste meisterdamist takistada võivad. Nt kas joonistusvahendeid on piisavalt ja need kõik kirjutavad, kas käärid on piisavalt teravad jne.

2) Joonistamise tehnika ja tõepärasus

Laste arengut arvesse võttes tuleks lastele õpetada õigete värvide kasutust ja valikut. Samuti tuleks õpetada töövahendite vahetamist ja nende korrektset käsitlemist. Tegelasi ja taustu joonistades saavad lapsed selgemaks tegeliku elu mõtted ja värvid. Nt miks puud tuleb eri aastaegadel erinevalt värvida ning kui suur on linnu pea võrreldes inimese peaga jne.

3) Käelise tegevuse arendamine

Kogu protsessi vältel on soovitatav jälgida, et tegevused toetaksid õppimist ja arendamist. Tegelaste väljalõikamine on hea käeline tegevus ja ei ole oluline, et mõni tegelane jääb rohmakamaks või kandilisemaks. Erinevate tehnikate (nt rebimistehnika) kasutamine annab võimaluse arendada oskusi, mis vajavad süvendamist ja parandamist.

Erinevad tehnikad toovad välja laste erinevad võimed. Nt mõni nõrgem joonistaja võib olla väga osav rebija.

4) Arvestada laste soovide ja arenguga

Kindlasti on selliseid lapsi, kes väga tahavad joonistada, ja neid, kes sellest väga ei hooli. Õppimise eesmärgil võiks ja tuleks kõik lapsed siiski joonistama panna, mitte välja valida konkreetsed n-õ kunstnikud, kes tegelasi meisterdavad. Vahel võib ka mõni kehvemalt õnnestunud tegelane multifilmi kõige paremini sobida.

2. Tegelaste pildistamine ja digitaliseerimine

Tegelaste digitaliseerimiseks on kõige lihtsam ja kiirem viis neid pildistada. Kolmjalale kindlalt kinnitatud kaamera võimaldab lastel väga edukalt ise pilte teha ning tehnikaga tutvuda.

Digitaliseerimise juures on oluline:

1) Tehnika olemasolu

Võib juhtuda, et lasteaia varade hulka ei kuulu sülearvuti, digikaamera ega kolmjalg, siis on soovitatav kasutada siinkohal lastevanemate abi. Lastevanematelt või lasteaia töötajatelt on kindlasti võimalik vajalikud seadmed laenata.

Kolmjalga võib asendada ka tavaline auguga taburet ning kindlasti on võimalik mõnelt lapsevanemalt laenata kaamera pulti, mis võimaldaks lastel veel lihtsamalt pildistada, sest sel juhul ei liigu kaamera paigast ega juhtu ootamatusi.

2) Leida sobiv võtteplats

Stabiilsuse huvides on soovitatav leida rühmas mõni nurk või koht, kuhu tehnika üles seada ja kus on piisavalt ruumi ja valgust. Kui pildistamine kestab kauem kui üks päev, siis on soovitatav valida iga päev pildistamiseks sama kellaaeg, et loomulik päevavalgus jääks piltidel samaks. Ka elektrivalgus peaks olema iga päev võimalikult sama, st pildistamine peaks toimuma n-õ sama lambi all.

3) Tehnika õige ja ohutu paigutus

Kindlasti tuleks kolmjalg kinnitada maalriteibiga töölaua külge ning multifilmi taust nätsukummiga (mis mõeldud seintele) samuti laua külge fikseerida. Seda muidugi siis, kui ei ole kaamera kaugjuhtimispulti, mis võimaldaks pildistada nii, et lapsel ei ole statiivi taga vaja seista.

4) Teema ja sisu meeldetuletus

Aega-ajalt on mõistlik lastele jälle meelde tuletada, miks tegelasi just nii joonistatakse ja millest multifilm räägib. Juhtub ka nii, et mõned lapsed puuduvad ja meediaprojektiga seotud päeval on neile palju uut ja tundmatut, mis vajab üle rääkimist ja selgitamist.

5) Laste jaotamine

Üldiselt on lasteaia rühmad suured ning kõik lapsed kindlasti korraga pildistama ei mahu. Seetõttu on soovitatav jagada lapsed gruppidesse ning käia tegelasi gruppide kaupa pildistamas. Väga hästi toimib ka vahetamine, kus lapsed üksteist n-õ vabagraafiku alusel välja vahetavad.

6) Teha storyboard e süžeeskeem ja seda kasutada

Oluliselt lihtsam on tegelasi ja nende tegevusi pildistada ettekirjutatud jutu või märksõnade järgi. Nii ei teki pildistamise protsessi pikki pause, kus peab mõtlema, mis tegelased, kust ja kuidas järgmisena tulevad.

7) Näidata lastele kohe tulemust

Lapsed on kannatamatud ja soovivad kohe tulemust näha. Kui tehnika võimaldab, tuleks digikaamera ühendada pildistamise ajaks arvutiga, et lapsed näeksid kohe, kuidas pildid välja tulid ja kuidas juba esimene liikumine piltide näol tekib.

8) Kontrollida oma sõnastust

Lapsed võivad osadest mõistetest (nt liiguta tegelast) erinevalt aru saada. Veendu, et kõik lapsed saaksid mõistest õigesti aru (kas tegelast on vaja liigutada pidevalt ühtlase kiirusega või väikeste seisakutega mõne sentimeetri kaupa).

3. Häälte salvestamine

Häälte pealelugemine on etapp, mille võiks alati ette võtta. Rahvusvahelises mõttes on lihtsam teha tummfilm, kus tegevused räägivad iseenda eest, kuid laste arengu ja õppimise huvides on häälte pealelugemine väga arendav ja huvitav.

1) Viia läbi testpäev

Soovitatavalt võiks läbi viia testimispäeva, kus terve rühm koos õpetajaga testib seadmeid ja häáli. Sel päeval saavad selgeks olulised nüansid (nt kas

rühma ruum kajab liiga palju, millised laste hääled millistele tegelastele sobiksid, milliste vahenditega saab heli tekitada jne).

2) Koostada plaan/sekeem/storyboard, kes mida ütleb

Kui tegemist on lastega, kes veel lugeda ei oska (laseaialaste puhul sage olukord) ja rühmaõpetajal tuleb pealelugejatele sõna-sõnalt repliigid ette öelda, siis on spikker väga suureks abiks.

3) Leida sobiv keskkond

Testimispäev peaks andma selge pildi, millises ruumis hääle pealelugemine võiks toimuda. Üldjuhul sobib eraldi magamisruum, kus ei kaja ja on mugavam olla. Üldiselt peaks ruumis olema hea akustika.

4) Tehnika õige käsitlemine

Soovitavalt võiks kasutada eraldi USB-mikrofoni, mis annab oluliselt kvaliteetsema heli kui sülearvuti originaalmikrofon. Lisaks võiks mikrofoni all kasutada pehmendust (nt hiirepatja), et liigsed kohinad ja sahinad helikvaliteeti ei mõjutaks.

Tarkvarana on olemas vabavaralisi programme, mis võimaldavad kohe näha, kuidas hääl arvutisse tekib.

Lisaks tuleks jälgida ka seda, et hääli loetakse peale samalt kauguselt, sest hiljem peab hakkama hääli ka töötleva.

5) Kaasata kogu rühm hääle tekitamise etappi

Oluline on kaasata kõik rühma lapsed hääle pealelugemise etappi, sest nii tekib lastel palju seoseid, kuidas tekitada nt linnulaulu, veevulinat, lehekrabinat või tuule puhumist.

Nii tegelaste pildistamine kui ka nendele hääle andmine toob välja ühe olulise soovitusena. **Tehnika puhul on vaja alati arvestada lisaajaga.** Tehnika paika sättimine, testimine ja kasutamine toob kaasa alati üllatusi, mis võivad planeeritud tegevusi häirida või takistada.

4. Multifilmi kokku monteerimine

Multifilmi kokku monteerimine videotöötlusprogrammiga nõuab aega ja kannatust ning mida rohkem on pilte ja helisid, seda rohkem aega tuleb arvestada.

1) Katseta ja testi programmi

Videotöötlusprogramme on mitmeid, kuid kõige odavam on operatsioonisüsteemiga kaasas olev programm. Windows'i arvutitel Movie Maker ning Apple'i arvutitel iMovie. On ka teisi vabavaralisi ja tasulisi programme ning kogemuse olemasolul võib kasutada ükskõik millist.

2) Ära ole liialt kriitiline

See soovitus muutub oluliseks siis, kui multifilmi monteerimine on juba alanud ning iga detail ja element tundub pisut valesti ja mitte nii, nagu tahaks. Ettekujutus lõplikust multifilmist on väga ilus, kuid soovitud tulemust keeruline saavutada. Lähtuda tuleks põhimõttest, et multifilm ei peagi olema ideaalne, vaid sinna peakski jääma muster ja käekiri, et see on laste enda tehtud.

3) Korralik arvuti

Videotöötlust on lihtne ja mugav teha arvutil, mis seda võimaldab. Rühma arvuti ei pruugi oma parameetritelt sobida ning hakkab monteerimist pigem takistama. Võimalusel tuleks kasutada arvutit, mis parameetritelt kõige parem (nt oleks piisavalt mälu, kiirem protsessor ning vajalikul hulgal kettaruumi).

4) Näita lastele

Soovitatavalt tuleks valida välja osa multifilmist (juhul kui multifilm tuleb pikem kui 1-2 minutit), mida koos lastega monteerida. Lähtuma peaks põhimõttest, et lapsed näeksid ja saaksid aru, kuidas arvuti abil liikumine tekib.

Magistritöö eesmärk – kaardistada animatsiooni loomise protsess – sai edukalt täidetud. Magistritöö sisaldab detailset kirjeldust (lähtudes rühmaõpetaja eneseanalüüsist ja eksperthinnangutest), kuidas animatsiooni loomist etappide kaupa läbi viidi ning kuidas tulemused saavutati. Eespool kirjeldatud soovitused, mida animatsiooni luues tuleks arvesse võtta, on parema loetavuse ja kättesaadavuse tõttu

kirjutatud ka ajaveebi formaadis, mis asub järgneval aadressil:

<http://meediakasvatus.blogspot.com/p/soovitused-ja-nipid.html>

Magistritöö **praktilised eesmärgid** said täidetud ja andsid üllatavaid tulemusi.

Antud magistritöö praktiline osa tõestas, et lapsed õpivad läbi animatsiooni loomise meediat mõistma ja tõlgendama.

Eesmärk, et **multifilmi on võimalik läbi viia rühmas, kus lapsi üle 20 ning õpetaja suudab meedia loomise protsessi ise juhtida ja läbi viia**, andis positiivse tulemuse, kuid mõningate asjaoludega, mida töö algusfaasis arvata ja ennustada ei osanud.

Animatsiooni loomise käigus sai selgeks, et **õpetaja töö teeks lihtsamaks haridustehnoloogi või huvijuhi ametikoha olemasolu**. Laagri lasteaial puudub selline ametikoht ning seetõttu oli juhendavaks isikuks käesoleva magistritöö autor, kes küll võimalikult minimaalselt animatsiooni etappidesse sekkus. Siiski sai vajalikud soovitused arvutiprogrammide, riistvara ning töövõtete osas rühmaõpetaja magistritöö autorilt. Edaspidi on lasteaial konkreetselt animatsiooni loomiseks **olemas vajalik materjal**, kuid puudub inimene, kellelt saaks nõu ja soovitusi küsida.

Vajadus sellise inimese järele on põhjendatud, sest rühmaõpetajal ega õpetajaabil ei ole sellist aega, et otsida vajalikke programme ja nende töökindlust testida.

Eesmärk, et üks meediaprojekt algataks lasteaias ka teisi projekte, tekkis magistritöö autoril tegelikult hiljem. Koostöös rühmaõpetajaga selgus, et ka teised rühmad võiksid oma rühmatöös IKT-vahendeid rohkem kasutada ning magistritöö raames oli vajalik inimene vajalike oskustega majas olemas. Nii otsustaski üks rühm kasutada USB-mikrofoni ja vabavaralist Audacity programmi, et küsida lastelt Eesti Vabariigi aastapäeva kohta küsimusi.

Lisaks esitati viienda rühma töö **multifilm konkursile**, mille Tallinna lasteaed „Sipsik“ välja kuulutas. Kandidateerimise tulemusena avanes rühmaõpetajal ja õpetajaabil võimalus osaleda **multifilmi tegemise koolitusel**, mida koordineerib Nukufilmi Lastestudio.

Laste arusaamad multifilmidest üldiselt, nende tegemisest, seal olevatest tegelastest jne olid projekti lõppedes oluliselt **sisukamad, selgemad ja konkreetsemad** kui projekti alguses.

Üllatava tulemusena võib välja tuua **etappide toimumise järjekorra**, mis selgus alles projekti lõpus. Saadud kogemuste põhjal võib väita, et **kui multifilmi tegelastele antakse hääled**, siis on lastega koos tegemise puhul **vaja alustada hoopis hääle pealelugemisest**. Nii on tegelasi selgem ja lihtsam joonistada ja pildistada ning hiljem monteerimise etapis ei jää kaadritest puudu.

Teine ootamatu tulemus seisnes **meediakasvatuse efektiivsuses**, kus lasteaias sobib lastele palju paremini **multifilminädal** või **multifilmikuu**, sest 5–6aastased vajavad pidevalt tõestust tulemusest, mida nad on saavutanud.

Kolmas tulemus, mida oodata ei osanud, oli **lastevanemate vähene huvi** konkreetse tegevuse vastu ning **laste kodune meediakultuur**. Meedia loomise projekt tekitas õpetajates mõningast muret selles osas, et lapsevanemaid tuleb hakata läbi laste mõjutama. „Kättemaksukontor“, „Pilvede all“, „Rääkimata lugu“ jt menukad sarjad ja ka filmid on väga tugevasti lastega igapäevaselt rühmas „kaasas“, mille sisu ja tähendus jäävad lastele arusaamatuks, kuid mõjutavad suuresti suhtlemist ja käitumist.

Selleks, et suurendada laste meediateadlikkust ja suhtumist meediasse, ei piisa ainult ühekordsest aktsioonist ja projektist ning kindlasti mitte ainult multifilmi loomisest. Animatsiooni loomine koos lastega on vaid üks võimalus paljudest, kuid vägagi oluline tegevus, sest koolieelikutele on ise tegemise kogemus äärmiselt vajalik.

Koolieelikutele on õppimiseks vaja mängu, tegevuste pidevat kordamist ning asjade ise läbi tegemist ja seetõttu ei ole konkreetse rühma jaoks meediakasvatus multifilmi projektiga läbi, vaid eelkõige algus, kust edasi minna ja areneda meediateadlikuks ja meediakirjaoskajaks inimeseks.

Magistritöö autor ise on saavutatud eesmärkide ja tulemustega rahul, kuid siiski häiritud lastevanemate madalast meediakasvatust huvist. Siinkohal tekib autoril soov ja vajadus teadvustada meediakasvatust ka vanemaealistele.

Kokkuvõte

Magistritöö autor kaasas koostöös rühmaõpetajaga Laagri lasteaia viienda rühma lapsed meedia loomise protsessi, mille eesmärgiks oli välja selgitada laste hetketeadmised multifilmidest ning suurendada nende meediapädevust IKT-vahendeid rakendades. Meediaprojekt seisnes multifilmi tegemisest lasteaia legendi järgi, kus lastel tuli valmis joonistada tegelased, need digitaliseerida (pildistada digikaameraga), anda igale tegelasele hääl ja taustaheli ning monteerida pildid ja helid arvutiprogrammiga multifilmiks kokku. Multifilmi loomist tehti läbi rollimängu, mis oli koolieelikutele sobilik viis õppida ja areneda. Rollimäng oli tegelikult rühmaõpetaja poolt juhendatud õppemäng, mille raames iga laps sai proovida täiskasvanu ameteid (kunstnik, fotograaf, monteeriija, näitleja) ja avastada ning kogeda meediakasvatuse algeid.

Enne multifilmi loomist viidi lastega läbi vestlusringid ja kaardistati nende teadmised multifilmidest üldiselt.

Multifilmi tegemine jagati seitsmesse etappi ning nende kirjeldamiseks kasutas magistritöö autor ADDIE õpidisaini mudelit. Mudeli tsüklitest lähtuvalt andis rühmaõpetaja pärast iga etappi intervjuu ning rakendas eneseanalüüsi ja eksperthinnanguid, et meedia loomise protsessi parendada.

Rühmavestlused ja läbitud etapid kestsid 2010. aasta septembrist kuni 2011. aasta märtsini ning selle ajaga valmis 8-minutiline multifilm, mille käigus sai selgeks nii rühmaõpetajale kui ka magistritöö autorile Laagri lasteaia viienda rühma laste arusaam multifilmidest. Kuid kõige tähtsam – lastele endile sai selgemaks, kuidas multifilme tehakse, kuidas tegelased räägivad, hingavad, elavad ja toimetavad ning mismoodi see kõik jõuab arvutisse ja televiisorisse.

Multifilmi lisaväärtusena oli palju aspekte ning kõige tähtsamaks pidasid juhendajad just seda, et projekti käigus arenesid laste loomingulised ja sotsiaalsed võimed. Magistritöö autori arvates arenesid koos lastega ka õpetajad, kes said mitme kogemuse võrra rikkamaks ning suutsid seeläbi näha meediakasvatuse olulisust ja vajadust koolieelses kasvatuses ning arutleda selle üle, kuidas meediaõpetust efektiivsemalt rühmategevustesse integreerida.

Magistritöö annab vajalikud soovitusel, kuidas meediakasvatust animatsiooni abil rühmas paremini läbi viia ning milliseid aspekte sealjuures tuleks arvestada.

Magistritöö tulemustega võib rahule jääda ning lisaväärtused autori jaoks olid rühmaõpetaja ja õpetajaabiga läbi viidud intervjuud, mille tulemusena tekkisid uued ideed ja mõtted, mida meediakasvatuse seisukohalt rakendada võiks. Ühe sellisena võib välja tuua Laagri lasteaeda uue meediaõppe keskkonna loomise, mis hõlmaks meediamänge ja tegevusi ning inimest, kes abistaks ja lihtsustaks selle õpikeskkonna integreerimist nii lasteaia- kui ka rühmategevustesse.

SUMMARY

Title: Developing Media Literacy in Pre-school Children Through Animation Workshop. The Case of Laagri Kindergarten

Keywords: Media literacy, Media education, Media, creating animation, pre-school children

The master thesis deals with the process of creating animation with pre-school children where the knowledge and understandings of children are mapped. On the basis of the mapped results, the recommendations on how to carry out an animation workshop are given. Recommendations are based on the teacher's self-analysis and on the expert opinions.

The theoretical part of the thesis gives an overview of the history and key concepts in media literacy and also includes an overview of the countries that have advanced the media production in world. In addition a brief comparison of Estonia and Finland based on the topic of media literacy are described. The thesis has also brought out the work done so far and future prospects for the development of the issue.

The theoretical part also includes the description of children's abilities and skills in the age of 5-6 and arguments on why animation is a reasonable method in media literacy amongst children in that age.

As the result of the practical exercise children created an animation of the formation of their kindergarten. Children drew the characters, cut them out, photographed them and gave them voices. All activities were divided into phases and were completed in eight months. The project was integrated into the children's daily life and at the end of the project children had a more clear vision of the animation creation process.

Kasutatud kirjandus

1. Aava, K. (2003). *Veenmiskunst: Õpik gümnaasiumile*. Tallinn: Avita.
2. Berg, H. (2003). *Suri ameerika ühiskonnakriitik Neil Postman*. Eesti Päevaleht. [2011, märts 09].
<http://www.epl.ee/artikkel/248533>
3. Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. United Kingdom: Polity Press. [2010, oktoober 14].
http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=mGOxvIdkTscC&oi=fnd&pg=PR9&dq=children+learn+media+literacy&ots=WEL34_EQwM&sig=A0DyTJizzlMZD00tXAApeHrYns8#v=onepage&q=children%20learn%20media%20literacy&f=false
4. Bus, A. G., Neuman, S.B. (2009). *Multimedia and Literacy Development*. London; New York: Routledge.
5. Butterworth, G., Harris, M. (1994). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
6. GramConsulting. [2010, detsember 10].
<http://gramconsulting.com/2009/09/addie-is-dead-long-live-addie/>
7. Eesti Inimarengu Aruanne. (2008). *Lapsed ja noored tarbimis- ja infoühiskonnas*. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastuse AS.
8. Eesti Nukufilmi lastestudio koduleht. [2010, november 15].
<http://www.nukufilmilastestudio.ee/html/index.php?id=2>
9. Euroopa Komisjoni pressiteade. (2009). *Komisjon seab infoühiskonnale uue eesmärgi: osata uue meediaga ümber käia*. [2010, november, 08].
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=0&language=ET&guiLanguage=en>
10. Frequently Asked Questions about Media Literacy Education. [2010, september 23].
<http://www.medialiteracy.com/faq.htm>
11. Hansen, K; Kaufmann, R; Bruke Walsh, K. (1997). „*Hea alguse*“ *lasteaegade programm*. Tartu: Avatud Ühiskonna Instituut.
12. Harriet, P. (2009). *The Really Useful Book of ICT in the Early Years*. London; New York: Routledge.

13. Harro, H. (2002). Meedia roll laste maailma kujundajana. *Õpetajate Leht*, 2. [2011, veebruar 20].
<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2002/11.01.02/dialog/2.shtml>
14. Informaatika didaktika. [2010, oktoober 23].
<http://htk.tlu.ee/infdid/opik/ptk33.html>
15. Infoühiskonna edendamise poliitika. [2011, jaanuar 05].
<http://www.valitsus.ee/et/valitsus/tegevusprogramm/infoühiskonna-edendamise-poliitika>
16. Kalda, K. (2009). *Mis on sotsiaalne meedia ja turundamine sotsiaalmeedias?* [2011, veebruar 20].
<http://www.okia.ee/blog/2009/11/mis-on-sotsiaalne-meedia-ja-turundamine-sotsiaalmeedias/>
17. Kask, K. (2005). *Meediaõpetus: Õpik gümnaasiumile*. Tallinn: Avita.
18. Kinnunen, S. (2005). *Las ma olen laps*. Tallinn: MTÜ Allika kirjastus.
19. Kivi, L., Sarapuu, H. (2005). *Laps ja lasteaed: Lasteaiaõpetaja käsiraamat*. Tartu: AS Atlex kirjastus.
20. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*. 23, 152. [2011, märts 17].
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
21. Kurm, T. (2004). *Eesti üldhariduskoolide õpetajate valmidus meedia õpetamiseks läbiva teemana*. [Magistritöö]. Tartu: Sotsiaalteaduskond. Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond. [2010, detsember 02].
<http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/10062/1234/5/Kurm.pdf>
22. Laanpere, M. (2003). Õppimise määratlusi. [2010, november 02].
<http://www.tlu.ee/~martl/mmisd/>
23. Leppik, P. (2004). *Lapse ja tema mõtlemise arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
24. Livingstone, S. (2004). *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*. [2011, märts 26].
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.101.7807>
25. Lundvall, A. (2010) *Finnish mediaeducation policies*. [2010, september 20].
http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediaeducationpolicies.pdf#_blank

26. Media literacy. [2010, november 10].
http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/factsheet_media_literacy.pdf
27. Media literacy definitions. [2010, september 11].
<http://www.mediakasvatus.fi/node/194>
28. Niineberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda*. Tartu: Atlex kirjastus.
29. Niglas, K. (2007). Arendusuuring ehk rakendust loov uuring. [PowerPoint slaidid]. [2010, november 15].
http://www.cs.tlu.ee/instituut/oppe_tegevus/bakalaureus/arendusuuring.ppt
30. Pard, D., Vinter, K. (2011). *Meediakasvatus otsimas teed lasteaeda*. [PowerPoint esitlus]. [2011, veebruar 02].
www.puuram.eu/heaalgus/Deivi_Healguse_slaidid.ppt
31. Pata, K. (2010). *Haridustehnoloogia uurimissuunad*. [2010, november 12].
<http://www.tlu.ee/~kmeta/haridustehnoloogiaTLU/loeng1.pdf>
32. Peremeedia. [2010, november 15]. <http://www.peremeedia.ee/106431>
33. Plowman, L; Stephen, C; McPake, J. (2010). *Growing Up With Technology: Young Children Learning in a Digital World*. London; New York: Routledge.
34. Rimmel, A. (2008). Hoogustades meediahariduse arengut Eestis. *Koolielu*. [2010, september 19].
<http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0710,20659>
35. Rinde, A. *Multimeediumi disain: Multimeediumi mõiste, ajalugu*. [2010, september 10].
http://www.cs.tlu.ee/~rinde/oppetoo/mm09/mm_disain/mm_algus_meedia.pdf
36. Ruhala, A. (2010). *Eelkoolialiste laste meediakasvatus*. [Koolituse materjalid]. 16-17.02.2010. Tallinn.
37. Ruhala, A. (2008). *Meediaharidus eelkoolieas*. [Koolituse materjalid]. [08.12.2019].
<http://www.peremeedia.ee/10870>
38. Siibak, A. (2010). Meediamailma mõjud ei ole mustvalged. *Õpetajate Leht*, 22, 5. [2010, august 12]. http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=3671
39. Silverblatt, A., Eliceiri, E.M.E., (1997). *Dictionary of media literacy*. [2010, detsember 18]. <http://books.google.ee>

40. Sotsiaalministeeriumi koduleht. *Tegevused laste turvalisuse suurendamiseks internetis 2009.aastal*. [2011, jaanuar 10].
<http://www.sm.ee/tegevus/lapsed-ja-pere/turvaline-internet.html>
41. Tea ja toimetaja alushariduses koduleht. [2010, detsember 18].
http://teatoimeta.ee/MEVA_Meediakasvatus_Eesti_alusha_264.htm
42. Tiigrihüppe Sihtasutuse aastaraamat (2008). [2010, november 16].
<http://www.tiigrihype.ee/?op=body&id=16>
43. Tiigrihüppe Sihtasutuse Strateegia 2010-2013. [2011, veebruar 20].
<http://www.tiigrihype.ee/?op=body&id=17>
44. Ugur, K. (2010). Meediakoolitajate liit koguneb taas. *Õpetajate Leht*, 15, 23. [2011, jaanuar 10].
http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=3398
45. Ugur, K. (2010). *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis*. [2011, märts 09].
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=807523/LT_KO_GUMIK_I.pdf
46. Ugur, K. (2008). *Meediaõpetus Eesti koolis*. [2010, detsember 08].
<http://www.peremeedia.ee/10871>
47. Ugur, K. (2006). *Katse kaardistada meediaõpetuse mõistemaastikku*. [2011, jaanuar 05].
www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=54832/kadri_ugur.doc
48. Vallaste, H. *Info- ja sidetehnoloogia terminite seletav sõnaraamat: E-teatmik*. [2010, september 10].
<http://vallaste.ee/index.htm>
49. Veisson, M., Timoštšuk, I., Ugaste, A., Välk, T., Nugin, K., Tasane, B., Aaremäe, H., Vahter, E., Pullerits, M., Palm, H., Mürsepp, M., Kivi, L., Sarapuu, H., Sikka, H., Õun, T., Suur, S. (2009). *Lasteaialaps peres. Laste mäng*. (Koost.). Kivi, L., Sarapuu, H. 34-35. Tartu: Atlex kirjastus.
50. Vesterinen, O. (2008). *Meediaõpetus Soome õpetajakoolituses*. [2010, detsember 08].
<http://www.peremeedia.ee/10871>

51. Vinter, K. (2010). *Meedia väärtuste kujundajana. Väärtused koolieelses eas: Väärtuskasvatus lasteaias.* (Toim.). Veisson, M. 145-161. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
52. Vinter, K. (2010). *Meediamängud lasteaias: Abimaterjal õpetajatele ja õpetajakoolituse üliõpilastele meediakasvatuse läbiviimiseks koolieelses lasteasutuses.* Tallinn: Kirjastus ILO.
53. Kruuse, K., Siibak, A., Vinter, K. (2010). Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas. *Haridus*. 4, 11-17.
[2011, märts 09].
http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/4_2010/lugu2.pdf
54. Vinter, K. (2009). Meediakasvatus lasteaias. *Õpetajate Leht*. 31, 10.
[2010, detsember 10].
http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=1984
55. Vosniadou, S. (2001). *Educational Practices Series-7: How Children Learn.*
[2010, september 23].
www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07e.pdf
56. Õigekeelsus sõnaraamat (2006). [2011, märts 26].
<http://www.eki.ee/dict/qs/>

Lisa 1 Meediaõpetusega seotud organisatsioonid (Eestis)

Antud lisas on toodud lühiülevaade organisatsioonidest, mis toetavad meediaõpet Eesti haridusmaastikul.

Eesti meediakoolitajate Liit (loodud 1997) on seni elanud n-ö vaikelu ning on hakanud 2010. aastast taas aktiivsemalt tegutsema. 2010. aasta 6. mail toimus liidu üldkoosolek, kus arutati lähiaja prioriteetide ja tegevuskava üle.

EMKL-i sõnul vajab erilist tähelepanu üldhariduskooli meediaõpetus, sest uus riiklik õppekava toob kaasa muudatusi nii emakeeleõpetuses kui ka läbivates teemades ning nende muudatuste teokssaamiseks on vaja nii õppematerjali kui ka täiendkoolitust. Lisaks on luubi all ka meediapädevuse arendamine alushariduses, erivajadustega õpilaste seas ning elukestvas õppes. Plaanis on EMKL-i tegevustesse kaasata nende valdkondadega seotud inimesi. (Ugur, 2010).

Sotsiaalministeerium

Ministeeriumi kodulehel on välja toodud tegevused, mida laste turvalisuse suurendamiseks internetis 2009. ja 2010. aastal planeeriti. Vt aadressil <http://www.sm.ee/tegevus/lapsed-ja-pere/turvaline-internet.html>.

Vabariigi Valitsus – valitsuse tegevusprogrammis 2007–2011 on välja toodud infoühiskonna edendamise poliitika, kus valitsusliit soovib infoühiskonna senisest kiiremat arengut Eestis.

Valitsusliidu eesmärgiks on teostada poliitikat, mis tagaks infoühiskonna järjekindla arendamise ning viimise kõigi Eesti elanikeni.

Valitsusliit lähtub oma poliitikas veendumusest, et infoühiskonna arendamine on kogu ühiskonna huvides olev ja kõigile paremat elukeskkonda loov tegevus. Vt aadressil <http://www.valitsus.ee/et/valitsus/tegevusprogramm/infoühiskonna-edendamise-poliitika>.

Nukufilmi Lastestudio

Mittetulundusühing Nukufilmi Lastestudio on ellu kutsunud 2001. aastal eesmärgiga hoolitseda Eesti animatsiooni järelkasvu eest. Lastel on kogenud juhendajate käe all

võimalus ise erinevaid animatsioonitehnikaid katsetada ning oma esimesi filme valmistada. Vt aadressil <http://www.nukufilmilastestudio.ee/>.

Peremeedia – Lastekaitse Liit üritab läbi Peremeedia keskkonna perekond Tiibuste abil pakkuda ühise tegutsemise, üksteise arendamise ja koos mõtlemise võimalust.

Lähisuhe lapse ja lapsevanema vahel on nende arvates parim viis laste kaitsmiseks meedia ebasobivate mõjude eest. Veebikeskkond on suunatud peamiselt peredele, kus on 7–14aastased lapsed, kuid kasulikku infot peaks sealt saama ka õpetajad. Peremeedia püüab näidata, kuidas meedia töötab, informatsiooni vahendab ning meelelahutust pakub. Vt aadressil <http://www.peremeedia.ee/10464>.

Tiigrihüppe Sihtasutus

Tiigrihüppe programm on Eesti Vabariigi Valitsuse poolt algatatud rahvuslik sihtprogramm, mille peaesmärgiks on Eesti koolihariduse kvaliteedi tõstmine kaasaegse info- ja kommunikatsioonitehnoloogia rakendamise teel. Programmi finantseeritakse riigieelarvest Haridus- ja Teadusministeeriumi kaudu. Vt aadressil <http://www.tiigrihype.ee/?op=body&id=2>.

Lisa 2 I etapi detailne kirjeldus

Küsimused rühmaõpetajale

- 1) Kuidas teavitasite lapsevanemaid?
- 2) Kuidas lapsevanemad reageerisid? Kas suhtumine oli positiivne või negatiivne?
- 3) Kas lastevanematel oli küsimusi?
- 4) Vajasid nad põhjalikku selgitamist?
- 5) Kas pakuti abi ka?
- 6) Kas teile endale tundus, et midagi oleks võinud üle täpsustada? Midagi rääkimata jätta?

I etapp – multifilmi loomise teema tutvustamine ja avamine lastevanematele

1. Analüüsimine

Rühmaõpetaja lähtus multifilmi loomise teema tutvustamisel lapsevanematele info selgusest. Õpetaja sõnul piisab, kui planeerida 4–5 informatiivset lauset, millega saab kõik olulise öeldud. Piisav info tagab selle, et ei teki arusaamatusi ja kummalisi küsimusi. Eesmärk on anda lastevanematele selgete ja ülevaatlikku infot ning detailidesse mitte liialt laskuda, sest projekti alguses ei ole õpetajal endal veel täit ülevaadet, mis ja kuidas kõik toimima hakkab. Lastevanemate puhul on oluline, et nad teaks, mis on lastega plaanis, kuna teadmatus võib tekitada liigseid probleeme.

2. Disainimine

Õpetaja sõnul ei olegi lasteaia kontekstis paremat lapsevanemate informeerimise vormi kui lastevanemate koosolek. Siis on enamik lapsevanemaid kohal ja info jõuab kõigini kiirelt ja vahetult.

3. Arendamine

Arendamise faasis lähtus õpetaja analüüsis kokku pandud märksõnadest. Nii on oluliselt lihtsam infot lapsevanemateni viia ning projekti tutvustamise eesmärgid ei valgu laiiali. Oluline oli eelnev valmistus, mida ning kuidas lastevanematelt paluda. Kirjalikud vormid nõusolekute saamiseks toimusid hästi.

4. Rakendamine

Lastevanemate koosolekul rääkis rühmaõpetaja plaanitavast meedia loomise projektist lastevanematele. Kõik lapsevanemad andsid allkirjaga oma nõusoleku ning lepidi kokku, kui keegi otsustas kodus enne nõusoleku andmist arutada ja mõelda.

5. Hindamine

Õpetaja sõnul läks teema tutvustamine ootuspäraselt ning positiivse asjana tõi ta välja selle, et suutis vältida arusaamatusi, sest andis kogu info efektiivselt ja ülevaatlikult edasi. Samuti otsustas õpetaja, et liigse ja liiga detailse info jagamine kohe tutvustamise faasis ei ole mõttekas, seda just seetõttu, et projekt on tallegi uus ettevõtmine ning lubaduste andmine ja lootuste tekitamine põhjalike detailide näol ei olegi seepärast mõistlik. Mõnevõrra üllatusena tuli õpetajale see, et lapsevanemad ise projekti läbiviimiseks abi ei pakkunud (näiteks tehnika osas ja muus operatiivses töös). Siinkohal võib põhjuseks tuua esialgu liiga üldise info. Kuna projekt oli alles algusfaasis, siis ei olnud rühmaõpetajal endalgi selget nägemust, milles lapsevanemad aidata saaksid. Meediaprojekti suhtes olid lapsevanemad positiivselt meelestatud ning kiitsid meediakasvatustliku lähenemise heaks. Soovitusena pakub õpetaja, et lapsevanemaid tuleks varakult informeerida ning plaanitava projekti sisu üldiselt selgitada. Kindlasti tuleks lapsevanematelt küsida luba, kui multifilmis plaanitakse kasutada laste pilte ja häält.

Lisa 3 II etapi (kahe tsükli) detailne kirjeldus

Küsimused rühmaõpetajale

- 1) Kas vestlusring multifilmi tegemisest, mida lapsed multifilmidest juba teavad või tahavad teada saada, oli parim lahendus või oleks saanud teema sissejuhatuse mõnes muus vormis teha?
- 2) Millised on sinu soovitud ja ettepanekud teistele, kuidas oleks saanud vestlusringis arutlemist paremini teha?
- 3) Kuidas hindad ennast? Kas multifilmi teema avamine lastele toimus edukalt? Mida oleks võinud teha teisiti?
- 4) Kas pidid projekti tutvustamise protsessis planeeritud tegevusi muutma, ümber mõtestama või ära jätma?
- 5) Mis osutus keeruliseks ning mida sa ei osanud ette näha, arvestada?
- 6) Mida sa praegu tagantjärele mõeldes oleksid teinud teisiti?
- 7) Kas on tekkinud kahtlusi ja kõhkusi projekti teostamise, jõukohasuse või keerukuse osas?
- 8) Millised on suurimad töökorralduslikud takistused?
- 9) On sul mõtteid ja soovitusi läbitud etappide kohta?

II etapp – (I tsükkel) multifilmi teema avamine ja tutvustamine

1. Analüüsimine – probleem ja eesmärgid

Multifilmi teema avamine lastele on meedia loomise protsessis väga oluline, sest nii saab ülevaatliku pildi, mida lapsed teemast teavad, mis on jäänud neile arusaamatuks ja mis neid huvitab, ning mille kohta nad infot juurde tahaksid.

Küsimused „Mida lapsed teema kohta juba teavad?“ ja „Mida lapsed tahaksid teada saada?“ aitavad olulise info kogumisel.

2. Disainimine

Küsimuste esitamisel lastele on mugavaks ja efektiivseks variandiks vestlusring, kus lapsed istuvad üheskoos vaibal või toolidel ning õpetaja on nende keskel. Rühmaõpetaja sõnul möödus nende vestlusring edukalt, sest selline suhtlemisviis on lastele tuttav ja igapäevane. Lapsed on harjunud, et päeva alustatakse vaibal vesteldes, teretatakse teineteist ja õpetajat. Samuti ei ole lastel keeruline end ka keset päeva

mängimiselt jutustamisele ümber lülitada, sest vestlusringid on juba sisse harjunud (heas mõttes) rutiin.

Diktofon võimaldab edukalt laste ütlemised, tähelepanekud ja mõtted lihtsal viisil salvestada. Võimalusel soovitab õpetaja seda kasutada, sest nii saab hiljem laste vastuseid analüüsida ja järeldusi teha, mis aitavad meediakasvatust paremini lasteni viia.

Kuna meedia loomise projekt valmib magistritöö raames, siis rakendati rühmas tegevuste filmimist, eesmärgiga luua õppefilm multifilmi loomisest lasteaialastega. See tegevus ei ole ilmtingimata vajalik, kuid õpetaja sõnul on see lisaväärtus nii rühmale, lastevanematele kui ka kogu lasteaiale. Filmimiseks soovitab õpetaja kasutada rühmaõpetaja abi, sest statiivi pealt filmimisel on mõningad miinused (ei saa lähikaadreid ning erinevaid võttenurki jäädvustada).

3. Arendamine

Õpetaja sõnul tuleb enne vestlusringi arvestada sellega, et rühmas on alati n-õ jutustajaid, kes suudavad igal teemal arutleda, ja neid, kes jäävad pigem kuulaja rolli ja eriti sõna ei võta. Ka tuleb arvesse võtta laste emotsioone, mida uue teema avamine tekitab. Viieldal rühmal oli just lõppenud leivanädal ning osad lapsed olid mõtetes veel leiva kui toiduaine juures.

Olulise aspektina tõi õpetaja välja veel ajastuse, millal vestlusringi läbi viia. Multifilmi teema avamisega tuli välja see, et hommikul olid lapsed puhanud, värsked ja aktiivsed, et teemaga kaasa tulla. Keskendumisvõime oli hea, tähelepanu terav ning ei olnud segavaid emotsioone ja tegevusi. Siiski tuli arvestada sellega, et hommik on rühmakaaslaste, ruumide ja uue päevaga tutvumise aeg. Mõned lapsed on liiga ärevad ja teised jälle liiga rahulikud, et vajalikult teemal õpetajaga koos arutleda ja mõtiskleda.

4. Rakendamine

Hommikuringis esitati lastele kolm küsimust.

„Mida te juba teate multifilmidest?“

„Mida te teate nende tegemisest?“

„Mida te veel tahaksite teada saada?“

Mida viienda rühma lapsed multifilmidest juba teavad, on see, et multifilm ei ole nende arvates ikkagi päris elu ja seal on väljamõeldud tegelased, keda päriselt olemas ei ole. Siiski jõudsid lapsed omavahelise arutelu käigus selleni, et multifilmides mängivad ka inimesed ja loomad (kes ju on reaalselt olemas). Järelduseks oli see, et multifilmis saavad olla nii väljamõeldud tegelased kui ka päriselu tegelased.

Lapsed tõid välja ka selle, et multifilmis on võimalik jälle ellu ärgata, mis päriselus tegelikult ju võimalik ei ole. Multifilmi peamiseks tunnuseks oli laste arvates tegelaste rääkimisoskus. Ehk siis see, et multifilmi tegelased (autod, koerad jne) oskavad rääkida, aga tegelikult ei ole rääkivaid masinaid ja loomi olemas. Kõlas ka väide, et multikad on need, mida saab televiisorist vaadata ja on ka DVD peal.

Multifilmi tegemise kohta arvasid lapsed, et selleks on olemas multifilmijaam ja filmimaja.

Multifilmide tegemiseks pakkusid lapsed välja filmimise, pildistamise ja joonistamise ning maskid. Joonistamise all mõtlesid lapsed tegelaste joonistamist plaatidele (CD/DVD). Filmimise ja pildistamise all mõeldi tegelaste filmimist ja televiisorisse panemist ning maskide all tavalisi maske, nagu neil endil on (nt jänese või nõia maskid).

Multifilmi tegelaste puhul olid lapsed ühte meelt, et tõenäoliselt pannakse nendesse multifilmi tegelaste kostüümidesse ikkagi inimesed.

Üks laps oli näinud Lotte multifilmi tegemist ja rääkis ka teistele, et Lotte karvane mänguasi ei räägigi ise, vaid keegi inimene hoopis räägib tema eest.

Lisaks arvati ka seda, et multifilmi saab teha internetist arvutisse tõmmates ja arvutist plaadile kirjutades.

Enam huvitas lapsi see, kuidas need inimesed nendesse kostüümidesse ära mahuvad ja televiisorisse pannakse. Lisaks taheti teada, kuidas tegelased liikuma pannakse (nt silmad ja suu) ja kuidas ikkagi tegelased räägivad. Lapsi huvitas ka materjal, millest tegelased (kostüümid) on tehtud.

Oli ka anatoomiast lähtuvaid küsimusi, mis puudutas tegelaste bioloogilist funktsioneerimist. Ühele poisile jäi arusaamatuks see, kuidas tegelased saavad

hingata, kui nende nina ja ninaaugud on neile hoopis teistmoodi tehtud (võrreldes inimesega).

Lisaks selgus, et lastele on jäänud multifilmi sisud segaseks. Nt kuidas Pikne McQueen ikkagi kogu aeg võidab ning miks Käsna-Kalle oma maja kogu aeg ära kaotab.

Tabelis nr. 2 on välja toodud laste arusaamad multifilmidest, mida peaks neile rääkima, mille peale peaksid lapsed ise tulema ning mida lapsed tahaksid teada saada. Tabeli eesmärk on koondada kokku laste arusaamad ja arvamused, mida multifilmi projekti raames tuleb kujundada ja muuta. Arusaamad, milleni lapsed peavad meediat luues ise jõudma, ning segaseks jäänud küsimused, millele peavad läbi projekti vastused leidma.

Tabel 2. Laste arusaamad multifilmidest

| Laste arusaamad multifilmidest (neid tuleks meediakirjaoskajateks muuta) | Mida peaks neile rääkima ja näitama ning koos läbi tegema? | Millest peaksid aru saama? | Mida lapsed tahaksid tead saada? |
|--|--|---|--|
| TEGELASED | TEGELASED | TEGELASED | TEGELASED & KUIDAS TEHAKSE |
| Multifilmis saavad olla nii välja mõeldud tegelased kui ka päriselu tegelased. | Arvuti, programmid ja inimesed aitavad tegelasi liikuma panna. | Kuidas tegelased hääled saavad ja liikuma hakkavad. | Kuidas tegelased liikuma pannakse? Kuidas tegelased rääkida saavad? |
| Inimesed mängivad neid tegelasi, nad on kostüümide sees lihtsalt. | Kuidas tegelased televiisorisse või arvutisse saavad? Mida selleks eelnevalt tehakse ja kes seda teha saavad? | Et tegelased saavad hääled ja liigutused läbi arvuti ning lapsed ise kujundavad tegelaste iseloomu ja väljanägemise | Millest kostüümid tehtud on? (materjal). |
| Lapsed näevad tegelasi elavate objektidena. | Kuidas tegelased ellu ärkavad ja kas nad saavad televiisorist väljapool elada ja olla? | Et tegelased ei hinga nii nagu päris inimesed, neil võib nina väga valesti olla, aga nad saavad ikka rääkida ja suhelda. | Kuidas tegelased hingata saavad, kui neil ninad valesti joonistatud on? |
| SISU | SISU | SISU | SISU |
| Multifilmide sisud jäävad kohati segaseks. Lastele tekib sisu kohta küsimusi. (Miks ikkagi Pikne McQueen alati võidab ja miks Käsna Kalle kogu aeg oma maja ära kaotab?) | | Sisu saab ise välja mõelda. Millest multifilm räägib. | Miks ikkagi Pikne McQueen alati võidab ja miks Käsna Kalle kogu aeg oma maja ära kaotab? |
| KUIDAS TEHAKSE | KUIDAS TEHAKSE | KUIDAS TEHAKSE | |
| Tegelastele pannakse maskid ette. | Multifilmi loomise projektiga on seotud paljud inimesed. See on pikk protsess. | Et nad ise saavad tegelasi luua ja elustada. Et multifilmi teha, peavad kõik panustama ja tublid olema. | |
| Filmitakse ja pildistatakse kuidas tegelased mängivad ja siis pannakse nad televiisorisse. | Multifilme saab joonistada, teha plastiliinist või nukkudega. Meie näitame joonistamise varianti. | Tegelased on joonistatud (ise tehtud) ja sinna sisse ei roni inimesed ja televiisori pilt on kaameraga filmitud nii nagu õpetaja neid filmib. | |
| Joonistatakse CD/DVD plaatide peale. | Näidata Lotte videost klippe ning paberile tehtud kriipsujuku näidet. | CD/DVD on andmekandjad, kust saab multifilmi vaadata. Selleks aga tuleb multifilm enne valmis teha. | |

Koondtabel aitab rühmaõpetajal mõtteid koondada, kui ta valmistab ette projektiga seotud tegevusi.

5. Hindamine

Õpetaja hinnang multifilmi projekti algatamisele oli positiivne. Lapsed tulid teemaga edukalt kaasa ning jagasid kiirelt oma arvamusi ja mõtteid.

Multifilmi teema avamine oli õpetaja enda jaoks põnev, sest tekkis iseõppimise aspekt. Materjale otsides ning vestlusringi ette valmistades avastas õpetaja enda jaoks ka palju uut, mis andis talle mõtlemisainet.

II tsükkel – eri liiki multifilmide ja lasteaia legendi tutvustamine lastele

1. Analüüsimine

Õppefilmide (kuidas multifilme tehakse) näitamine lastele annab võimaluse avatud aruteluks, kuidas lapsed mõistavad ja aru saavad, mida õppefilmiga öelda tahetakse. Samuti on õpetajal võimalus lastele selgitada, kuidas multifilme tehakse, mida selleks vaja on ning panna lapsed endaga kaasa mõtlema. Seetõttu pidas rühmaõpetaja oluliseks viia läbi eraldi etapp multifilmi tegemise tutvustamise kohta.

Kuna suurem eesmärk oli tutvustada lastele lasteaia legendi, eesmärgiga luua ise oma multifilm, siis oli mõistlik need teemad omavahel integreerida ja rääkida nendest lastele paralleelselt.

2. Disainimine

Õppefilmide ja legendi tutvustamiseks kasutas õpetaja samuti vestlusringi, diktofoni ja kaamerat. Kõik arvamused, mõtted ja emotsioonid jäädvustati digitaalselt. Filmide vaatamiseks võeti appi rühma arvuti ning data-projektor. Arvuti võimaldas filmi edasi kerida ning peatada vastavalt laste ja õpetaja vajadustele. Õppefilmidena kasutas õpetaja multifilmide „Leiutajateküla Lotte“ ning „Lepatriinude jõulud“ tegemist. Oma rühmaga multifilmi tegemiseks võttis õpetaja abiks lasteaia legendi, mida lastele ette luges.

3. Arendamine

Õpetaja sõnul tuleb kindlasti arvestada ajaga, eriti kui tegemist on tehnikaga. Õpetaja oli jätnud arvestamata ajakulu, mis läheb tehnika paika sättimisele, ning seepärast jäi multifilmide eri liikide (plastiliin, lamenukid, joonistus, animatsioon) tutvustamine lastele liiga minimaalseks.

Õpetaja arvates oleksid nad saanud vestlusringi efektiivsemalt läbi viia siis, kui nad oleksid tehnika varem paika seadnud ja ka testinud.

Ka siin tuleb silmas pidada vestlusringi aega, sest ennelõunasel ajal (pärast õuest tulekut ja vahetult enne söömist) muutuvad lapsed rahutuks, ülemeelikuks ja tüdinevad ootamisest. Kõhud on tühjad ja kibeletakse süüa ning ka väsimus kipub peale tulema. Õpetaja ise muutub närviliseks ning teemast rääkimisest ei tule midagi välja. Siinkohal pakkus õpetaja välja, et õpetajaabi saab enne õue minekut juba tehnika üles seada ja ka ära testida. Õpetaja sõnul on see tema ja õpetajaabi vaheline koostöö – leida viis, kuidas vältida liigset ajakulu. Samuti järeldas õpetaja, et ideaalset aega ei leiagi, vaid tuleb lapsi jälgida ning nende kehakeelest ja emotsioonidest juhinduda.

Positiivse aspektina tõi õpetaja välja tehnika seadistamise koos lastega, mis annab lastele võimaluse küsida ja uurida, miks üks või teine tehniline vidin vajalik on.

Lasteaia legendi ettelugemisel selgus, et see tuleb multifilmi jaoks ümber kirjutada. Originaalis on legend jutustavas vormis, kuid õpetaja peab selle dialoogiks ümber kirjutama, et tegelastele tekiks multifilmis ka kõne.

Õpetaja arvas, et kõige lihtsam on koostada tegevusplaan ja visualiseerida see paberil. Hiljem selgus, et plaani ja ajakava koostamine andsid selgema pildi, mis tegevusi tuleb enne joonistamist veel teha ning mida lastele rääkida, meelde tuletada.

Plaani koostamise plussiks tõi õpetaja selle, et muidu on oht minna mõne teemaga liiga süvitsi või liiga laialivalguvaks. Oluline on see, et lapsed saaksid aru, millest neile räägitakse.

4. Rakendamine

Vestlusring toimus lastega ennelõunasel ajal, kui õuest tuppa tuldi. Õpetaja arvates pidi see aeg sobima vestlemiseks paremini kui hommikune, sest lapsed olid liigse energia õues välja elanud, oldi ka juba ühel lainel ning vastuvõtlikud rühma toimingutele.

Õppefilme vaadates selgus, et olemasolevad valitud filmid osutusid liiga keeruliseks ning õpetajal tuli väga palju pause teha ja lastele toimuvat selgitada.

See andis õpetajale mõtte, et teinekord võib kasutada ka DVD kaante peal olevaid pilte, et tutvustada, mis liiki multifilmiga on tegemist. Lisaks arvas õpetaja, et eriliigilisi multifilme võib ka vaadata näiteks vihmastel päevadel, siis on võimalus lastega vestelda ja arutleda, mille poolest üks või teine multifilm teistest erineb.

Lastele legendi ettelugemine ning rääkimine, et nüüd hakkab terve V rühm oma multifilmi tegema, tekitas erinevaid emotsioone. Nagu eelnevate etappide puhul, kipub korduma

entusiastide ja vähem huvitatute muster. Mõned lapsed peavad multifilmi loomist väga eriliseks ja suureks ettevõtmiseks, teised jälle suhtuvad pigem rahulikult ja tagasihoidlikult.

5. Hindamine

Laste puhul tajus õpetaja seda, et nüüd on teooria läbi ja läheb huvitavamaks. Algab joonistamise protsess ja käelisi tegevusi tuleb juurde, mis lastele kindlasti meeldib.

Õpetaja ei olnud kokkuvõttes rahul õppefilmide valikuga, mis ta lastele tutvustamiseks valis. Multifilmi tegemise kohta materjale otsides selgus, et ei olegi sellist korralikku õppefilmi, millest lasteaialapsed aru saaksid.

Positiivse aspektina tõi õpetaja välja töökorralduslikke muutusi, mida tegevuste ja plaanide ajastamise osas teha tuli. Positiivsena just seepärast, et üsna varajases etapis on võimalik plaane muuta ja kitsaskohti märgata. Näitena tõi õpetaja välja selle, kui ta esialgu planeeris tegelaste joonistamist õhtusele ajale, siis pärast teema tutvustamist otsustas ta projektiga tegeleda vähemalt 1–2 tervet päeva nädalas. Lisaks püüdis õpetaja planeerida tegevusi nii, et multifilmi projektiga seotud tegevused integreeritaks rühma igapäeva tegevustesse.

Õpetaja sõnul tuleb kokkuvõtlikult arvestada sellega, et tehnika puhul tuleb planeerida varuaega, lapsed ei pruugi alati vestlusringiks piisavalt valmis olla; materjalid, mida plaanitakse esitada, on tegelikult keerulised või puudulikud ning endal puudub konkreetne plaan, mida ja kuidas lastele rääkida.

Lisa 4 III etapi detailne kirjeldus

Küsimused õpetajale

- 1) Kirjelda palun, kui kaugele olete jõudnud multifilmi tegemisega praeguseks hetkeks?
- 2) Milline on laste suhtumine? Kas huvi joonistada on suur või pigem passiivne? Kas neid peab motiveerima?
- 3) Kas seoses töövahenditega on tulnud ette ootamatusi? Olete pidanud tegema muudatusi?
- 4) Kas oled mõelnud juba tegelaste häälte peale ka? Kes sobiksid ja tahaksid häáli peale lugeda?
- 5) Kas oled jõudnud/proovinud multifilmi oma peas n-ö läbi mängida? Visualiseerinud endale tervikpilti?
- 6) Kuidas on realiseerunud senised plaanid?
- 7) Kas oled seniste tegevuste ja asjade käiguga rahul?
- 8) Mida oleksid teinud teisiti või mida muudaksid, kui mõtled juba toimunud tegevuste peale?

III etapp – multifilmi tegelaste joonistamine

1. Analüüsimine

Joonistamise protsessi juures pidas õpetaja oluliseks seda, et rühm ei joonista lihtsalt joonistamise pärast, vaid et lapsed õpiks läbi tegelaste loomise ka joonistamise omapärasid ja nüansse, et nad õpiksid eelkõige kasutama erinevaid töövahendeid ja tehnikaid.

2. Disainimine

Töövahendite kasutamisega tuli ette mõningaid üllatusi. Vildika-kriis, nagu õpetaja sellele nime andis, oli üks nendest. „Plaanis oli kasutada vildikaid ja kui kasutamiseks läks, selgus, et need olid ära kuivanud,“ oli õpetaja selgitus probleemile. Tuli mõelda muude vahendite kasutamise peale, mis lõppkokkuvõttes ei osutunudki probleemiks.

Tagantjärele analüüsis õpetajale, et vildikad on lastele raskemad vahendid võrreldes rasvakriitide või pliiatsitega, mis on seevastu väga mugavad joonistamisvahendid.

Positiivne üllatus töövahendite osas oli augurauad. Õpetaja avastas, et neil on lasteaias olemas erinevate kujudega augurauad, mis võimaldavad paberist välja pressida ilusaid

elemente. Talveperioodiks sai välja lõikuda lumehelbeid ning kevad-suve jaoks lilli ja liblikaid. Need tööriistad võimaldasid kiirelt ja suures mahus korduvaid elemente teha ning õpetaja otsustas neid joonistamise etapis kasutada.

Joonistatud tegelased lõigati ka kohe paberist välja. Lõikamisega seoses tekkis probleem, et laste käärid „närisid“ paberi servasid ja õpetaja pidi osad tegelased ise üle lõikama. Tuli ette ka keerulisemaid lõikamisi, kus taaskord oli õpetaja abiks.. Pilvede puhul kasutati rebimistehnikat, mis oli lastele täiesti uus ja kohati keeruline ettevõtmine.

3. Arendamine

Õpetaja lähtus põhimõttest, et joonistamise protsessis osalevad kõik lapsed, sest tehnikad ja võtted, mida käelise tegevuse juures õpitakse, on kõigile kasulikud. Siiski ei sunnitud kedagi vägisi puid joonistama ning õpetaja lähtus laste soovidest ja eelistustest. Mõnele sobis rohkem masinate kui vareste joonistamine.

Õpetaja jaoks oli oluline kogu etapi raames jälgida õiget joonistamistehnikat ja tegelaste proportsioone. Õpetaja tunnistas, et ta pöörab laste tähelepanu õigete värvide valikule ning julgustab lapsi erinevaid värve kasutama ja töövahendeid vahetama. Selgus, et lapsed eelistaksid pigem kõik elemendid ühte värvi värvida kui kasutada erinevaid toone. Siiski õnnestus neil joonistada lähtuvalt aastaegadest erinevat värvi kased ning sealjuures õppida, miks mänd on erinevalt kasest kogu aeg ühte värvi.

Kuna lasteaias on muid tegevusi palju, siis kippus joonistamise etapis palju pause ette tulema. Isadepäeva-nädal oli rühmal täiesti joonistamisvaba ning multifilmi projektiga ei tegeletud üldse. Paus mõjus lastele pigem värskendavalt ja pakkus joonistamise rutiinist (heas mõttes) vabanemise võimalust. Õpetajale oli probleemiks rütmi leidmine, sest pausid ei lasknud tal lainel püsida ja multifilmiga seotud tegevused kippusid ära ununema. Lisaks on ka õpetajal muid aktiivseid kohustusi.

Tegelaste häälele oli õpetaja juba algusest peale mõelnud ning joonistamise etapis oli tal juba selge, milliseid laste häälti kindlasti võiks kasutada. Hääle pealelugemise etapis kavatses õpetaja samuti lähtuda põhimõttest, et kõik lapsed saaksid oma hääle proovile panna ning koos tehakse valik, millised hääled sobiks kõige paremini multifilmis esitamiseks.

4. Rakendamine

Neljanda etapi lõpuks olid põhitegelased joonistatud: varesed, lapsed, pilved, päike, masinad, lapsed ning lähtuvalt aastaaegadest taustad, puud ja põõsad.

Laste suhtumine joonistamisse oli erinev, sest osadele sobis joonistamine rohkem kui teistele. Mõnel õhtul tekkis kolm joonistamis-entusiasti, kes soovisid multifilmi talvise osa jaoks kõigile tegelastele mütse joonistada. Õpetaja sõnul oli see ootuspärane laste käitumine, millega tuli arvestada.

Multifilmi esialgne plaan, mida õpetaja oma peas ette kujutas, oli neljanda etapi lõpuks väga palju muutunud. „See on arenenud koos etappidega,“ oli õpetaja seletus. Palju elemente, tegelasi ja võtteid oli tema plaani juurde tulnud ning oma peas visualiseeritud multifilm muutnud oma vormi ja kuju. Õpetaja sõnul on see oluline, et ta ei hoia oma esialgselt ideest rangelt kinni ja on avatud muutustele.

5. Hindamine

Õpetaja sõnul tulid lapsed joonistamisega hästi toime ning tekkis positiivseid üllatusi, kus mõne lapse oskused ja anded eriti hästi välja tulid.

Tegelaste ja looduse joonistamisel ei tekkinud segadust, miks ja milleks neid elemente jälle joonistatakse. Üldiselt seostus joonistamine kohe multifilmi projektiga. Lapsed mõistsid, et see on pikk protsess ja võtabki aega.

Tegevused, mis joonistamise etapis oli plaan läbida, olid õpetaja sõnul üsna hästi realiseerunud. Kõige rohkem mõtlemist pakkus õpetajale ühtlase rütmi puudumine. Õpetaja ei suutnud veel otsustada, kas rütmi puudumine on hea või halb. Etapi lõpus tundus õpetajale, et ta ise vajab seda rütmi rohkem kui lapsed, sest tema peab tegevusi juhtima ja suunama ning omama ülevaadet.

Lisaks tõi õpetaja välja ahaa-efekti, mis lastel on vaibunud. Lapsed ei oska ette kujutada, mis pärast joonistamist saab. Õpetaja arvas, et tehnikaetapiga tuleb lastel ahaa-efekt tagasi. Siiski tuleb arvestada, et laste pühendumine ja tähelepanu on väga muutlikud.

Teisiti tegemise koha pealt leidis õpetaja, et ta oleks võinud varem mõelda tegelaste suuruste peale. Esialgu joonistati taustad A4 formaadile ning tegelased A5-ele, põhjuseks tehnika, mida plaaniti piltide digitaliseerimiseks. Kuna magistritöö autoril õnnestus laste

joonistamise etapi ajal osaleda kursusel „Multifilmi loomine“, siis tuli sisse muudatus, mis põhjustas tausta formaadi muutuse A3 peale.

Olulise punktina tõi õpetaja välja selle, et tehnika, mida kasutatakse digitaliseerimiseks, peab olema enne joonistamist selge ja läbi proovitud.

Positiivse asjana mainis õpetaja head õnne, sest tausta formaat ei mõjutanud juba joonistatud tegelasi ning A4 olekski väikeseks jäänud.

Hea mõttena tõi õpetaja välja selle, et kõiki elemente ei peagi joonistama. Lilled ja lumehelbed saab augurauaga teha; jõe, mis lasteaia hoovi läbib, võib teha krepp-paberist ning maja tegemiseks saab kasutada lasteaia logo motiivide elemente.

Ohud, millega õpetaja sõnul tuleb arvestada, on kindlasti puudulik või vähene arusaam tehnikast, mida plaanitakse järgmises etapis kasutada. Kindlasti peab arvestama laste muutliku meele ja motiveeritusega, ka töövahendite riknemise või puudumisega ning pausidega, mis võivad joonistamise protsessi takistada (rühmaüritused, lasteaia üritused jne).

Kindlasti soovitab õpetaja arvestada sellega, et lastel on erinevad huvid ja soovid ning mõned on tugevamad joonistajad kui teised. Kindlasti tuleks kõigil lastel lasta joonistada, sest nii arenevad kõigi oskused ja võib tulla uusi ja huvitavaid avastusi. Veenduda tuleks töövahendite korrasolekus ja kogustes ning proovida joonistada eesmärgipäraselt, et lapsed õpiksid ka reaalsel elutunnetust (nt lind on väiksem kui maja, kaugemal asuvad elemendid on väiksemad kui eespool olevad elemendid, puud on talvel raagus, suviti lehtedes jne). Õpetaja sõnul tuleb kasuks ka paindlikkus ning vastuvõtlikkus muutustele, mis puudutavad esialgselt tehtud plaane.

Lisa 5 IV etapi detailne kirjeldus

Küsimused õpetajale

- 1) Kui kaua pildistamise protsess aega võttis? (Kas püsisite ajakavas?)
- 2) Kuidas saite ise ja kuidas said lapsed tehnika käsitlemisega hakkama?
- 3) Mis läks hästi, mis teil õnnestus kõige paremini?
- 4) Kas läks midagi halvasti, kas tuli ette ebameeldivaid üllatusi?
- 5) Milline oli laste suhtumine pildistamisse?
- 6) Mida oleksid teinud teisiti või jätnud üldse tegemata?
- 7) Kuidas hindad pildistamise protsessi üldiselt?

IV etapp – multifilmi tegelaste pildistamine

1. Analüüsimine

Tegelaste pildistamise etapp oli õpetaja sõnul pisut keeruline, sest esialgset teemakaarti tuli ümber mõelda ning seetõttu tekkisid pildistamise ajal sisse pausid. Kõige olulisem on etapi kavandamine, kus tuleb hoolega läbi mõelda, millised tegevused tuleb digikaameraga jäädvustada.

Lisaks on oluline roll ka tehnika ettevalmistamisel ja testpäeval, kus saab erinevaid „võtteplatse“ ja meetodeid proovida.

2. Disainimine

Pildistamiseks kasutati kompaktkamerat ja kolmjalga. Kaamera koos kolmjalaga paigutati kõige paremini ja ühtlaselt valgustatud pinnale, et iga päev oleks enam-vähem sama valgus. Õpetaja sõnul oli see oluline, sest multifilmi pildistamine toimus kolme päeva jooksul.

Olulise aspektina tõi õpetaja välja selle, et tööpind ehk võtteplats tuleb hoolikalt valida ja ette valmistada. Lapsi on rühmas palju ja seetõttu tuli valida kõige rahulikum nurk rühmas (arvestades siinkohal jällegi valgust).

Taustad, mida pildistamisel kasutati, kinnitati tahvlinätsuga laua külge.

Disainimise faasi miinusteks oli õpetaja sõnul tehnika ja võtteplatsi ettevalmistus. Arvestada tuli paljude asjadega (piisav ruum, valgus). Lapsed kippusid ikka ringi jooksuma ja sageli läks keegi ikka tehnikale pihta, nii et kogu võtteplats paigast liikus.

3. Arendamine

Arendamise faasis mängis õpetaja sõnul suurt rolli laste arv. Rühmas oli pildistamispäeval maksimaalselt 14 last (22st), mis tegi pildistamise protsessi pisut lihtsamaks. Rohkemate laste puhul oleks tulnud palju hoolikamalt mõelda, kuidas pildistamist korraldada.

Rühmas kujunes välja nii, et õpetaja vajutas kaamera nuppu ja lapsed liigutasid tegelasi. Kõik lapsed said samuti pildistamist proovida, kuid aktiivsemalt oldi ametis ikkagi multifilmi tegelaste liigutamisega.

Korruga oli tegelasi liigutamas neli last ning vaba soovi alusel vahetasid lapsed üksteist välja. Õpetaja sõnul oli ka selles tegevuses neid, kes olid aktiivsemad, ja neid, kes pisut vähem huvitatud. Siiski võtsid pildistamise portsessist osa kõik lapsed.

4. Rakendamine

Kuna multifilmis saavad tegelased ka hääled, siis muutis see rakendamise faasi pisut keerulisemaks. Pildistamine kippus tagurpidi minema ehk piltide järgi hakati legendi juttu kokku panema.

Rakendamise faasi miinusena tõi õpetaja välja selle, et neil puudus *storyboard* ehk süžeeskeem, mille järgi pildistada. Selles faasis kujunes pildistamine õpetaja sõnul pigem nii, et tuli teha pause ja mõelda, mida nüüd pildistada tuleb. Siiski ei seganud selline korraldus lapsi, vaid pigem õpetajat, kellel on vaja kogu tegevust organiseerida ja hallata.

Rühm pildistas kõik tegevused üles korruga ja tulemust vaadati põgusalt otse kaamerast, et lastel tekiks esialgne arusaam liikumisest ja nad näeksid tehtud töö tulemusi kohe. Õpetaja sõnul oleks lastele liikumise mõtte selgemaks saanud siis, kui kaamera oleks kohe pildistamise ajal olnud ühendatud arvutiga. Tehnilistel põhjustel (puudus *wirefire*-juhe) ei saanud seda korraldada. Õpetaja sõnul oli ühest küljest hea, et lapsed pidid pisut rohkem kannatlikud olema, enne kui töö tulemust nägid. Siinkohal tuleb õpetaja sõnul silmas pidada laste hoiakuid ja suhtumisi. Tema rühma puhul tuli kannatlikkuse puhul välja päris tõhus kasvatuslik moment.

Rakendamise faasi mõjutasid disainimise faasi ettevalmistused. Võtteplats kippus mõnikord kaadrist välja jääma ning piltidele jäid servad, käed või tegelased, mis seal olema ei pidanud. See omakorda tekitas pisut lisatööd, sest pilte tuli enne filmiks monteerimist pisut töödelda. Õpetaja sõnul ei ole see katastroof, sest väikesed vead ja apsud annavad võimaluse oma vigadest õppida.

Õpetaja sõnul tuli lastele multifilmi sisu aeg-ajalt meelde tuletada. Legend kippus lastel

meelest minema ja tekkisid küsimused, miks üks või teine tegelane üldse olemas on ja mida ta teeb.

Olulise punktina rõhutas õpetaja sõna „liiguta“. Lapsed saavad sellest sõnast erinevalt aru. Mõned lapsed tabavad kohe, mis tähendab tegelase liigutamine nii, et pildi tegemiseks tuleb hetkeks fikseerida seisak. Teiste jaoks tähendab sõna „liiguta“ ühtlast jätkuvat liikumist, ilma peatumiseta. Seetõttu tuli lisaks ka „stop“ või „jätta seisma“ kasutusele võtta. Rakendamise faasis on õpetaja sõnul palju aspekte, mida jälgida ning eriti oluline on jälgida just lapsi. Kuidas nad saavad aru, mida nad teevad, kas tegevused on nende jaoks mõtestatud ja arusaadavad või pigem automaatsed. Rakendamise faas on õpetaja arvates meediakasvatuse seisukohalt kõige olulisem, sest selles faasis jõuavad meediakasvatuslikud põhitõed lasteni kõige vahetumalt ja intensiivsemalt.

5. Hindamine

Õpetaja hindas enda ja laste töö väga heaks. Hoolimata sellest, et ilmnisid mõned vead, said nad kokkuvõttes tublilt hakkama. Eriti tegi õpetajale rõõmu see, et enamjaolt tabasid lapsed käigult, mida nad tegema peavad ja neid tuli minimaalselt suunata. Kui vareste või autode liikumise suuna näitas õpetaja esialgu ette, siis lumehelveste või pilvede liikumise suuna leidsid lapsed ise.

Õpetaja üheks soovitusena on mitte karta tehnika kasutamist. Nii tema kui ka lapsed pidasid pildistamise protsessi „ulmeliselt kiireks“ tegevuseks, mis ei valmista probleeme ega pinget. Õpetaja jõudis järeldusele, et kui multifilmis tegelased räägivad, siis aitab süžeeskeem või kaart kindlasti protsessi kiirendada. Oluline soovitus on ka tehnikat eelnevalt testida. Õpetaja sõnul aitab pilootpäev enne suurt pildistamise päeva ennetada üllatusi ja maandada riske.

Lisa 6 V etapi detailne kirjeldus

- 1) Kuidas teil oli häälte pealelugemine korraldatud ja planeeritud?
- 2) Kui kaua häälte pealelugemine aega võttis? (Kas püsisite ajakavas?)
- 3) Kuidas tehnika käsitlemisega hakkama saite?
- 4) Mis läks hästi, mis teil õnnestus kõige paremini?
- 5) Kas läks midagi halvasti, kas tuli ette ebameeldivaid üllatusi?
- 7) Milline oli laste suhtumine lindistamisse?
- 8) Mida oleks teisiti teinud või jätnud tegemata?
- 9) Kuidas hindad lindistamise protsessi üldiselt?
- 10) Kas lastele tuli täiendavalt juurde rääkida ja lahti seletada, kuidas mikrofoni rääkida?

V etapp – multifilmi tegelaste häälte salvestamine

1. Analüüsimine

Rühmaõpetaja tegi endale kirjaliku plaani, mille järgi häälte pealelugemine toimus.

Õpetaja oli seisukohal, et kõik lapsed saavad proovida, kuidas on oma häält mikrofoni lugeda ja kuidas see pärast kõlab. Selle tagab ideaalse rollijaotuse, kus selgub, millised hääled sobivad jutustaja rolli, millised vareste rolli ning millised lapsed on kõige agaramad taustahelide tekitajad.

2. Disainimine

Enne nn päris salvestamispäeva viidi läbi häälte testimise päev, kus prooviti tehnikat ja tarkvara. Häälte pealelugemiseks kasutati sülearvutit, USB-mikrofoni ning Audacity helitöötlusprogrammi, mille kohta magistritöö autor tegi juhendi (vt aadressilt: <http://meediakasvatus.blogspot.com/p/audacity.html>).

Õpetaja sõnul oli eraldi testimispäev väga vajalik, sest siis selgus, et rühma ruum ei sobi helide salvestamiseks liigse kaja efekti tõttu. Häälte pealelugemiseks valiti magamistuba, mis summutas kaja ning oli vaiksem ja mugavam ruum. Testimispäev selgitas välja sobilikud hääled jutustaja rolli ning selgus, et lapsed kipuvad mikrofonile liialt ligidale. Seega tuli välja mõelda tööasendid ning panna hoiatav silt magamistoa uksele, sest testimispäev näitas, et kõige vaiksemal hetkel võib keegi ruumi tormata ja tööprotsessi häirida.

3. Arendamine

Arendamise faasis oli suurimaks väljakutseks laste paigutamine nii, et nad üksteist ei segaks ja töökeskkond oleks mugav. Õpetaja sõnul kulus häälte pealelugemiseks üks päev – häälte lugemine jagati hommiku ja õhtuse aja vahel. Siiski rõhutab õpetaja, et kindlasti tuleks arvestada kuni kolme päevaga, sest testimine ja ruumi ettevalmistamine nõuavad kindlasti oma aja.

Kuna 5–6aastaste lugemisoskus ei ole veel nii hea, et iseseisvalt teksti maha lugeda, korraldas õpetaja häälte pealelugemise etteütluse vormis. Selleks said kõik lapsed omale rollid ning vastavalt oma rollile tehti vajalikke helisid. Rühmaõpetaja ütles jutustajale ette, mida üks või teine tegelane räägib ning jutustaja kordas öeldu mikrofoniga. Siinkohal arvas õpetaja, et ideaalne oleks olnud nii, kui lapsed oleks saanud jagada gruppidesse ning igal grupil oleks olnud oma juhendaja. Häälte lugemise etapil tekkis lastel raskusi keskendumise ja püsivusega, sest see aeg, kui jutustaja mikrofoniga rääkis, pidid teised vaikselt istuma ja kuulama.

Tehnika käsitlemine õpetajale probleeme ei valmistanud ning magistr töö autori poolt antud juhendist näpuga järge ei aetud. Õpetaja sõnul tekkis tal alguses väike segadus, kuid see kadus, kui ta programmi natukene testis ja katsetas.

Lindistamise etapis kogesid õpetaja sõnul kõik asjaosalised ka arvuti „kokku jooksmist“. Siinkohal soovitas õpetaja mitte ära unustada, et töövahendiks on tehnika ning seejuures tuleb arvestada lisaajaga.

Mis puudutas probleeme ja apsakaid, siis neid juhtus õpetaja sõnul üksjagu. Nimelt muutus lastel häälte pealelugemine pisut raskeks, sest nad kippusid arvutiekraanile tekkivat häält liialt usinalt vaatama, mille tulemusena nina või suu mikrofoniga kokku põrkasid. Seetõttu tuli osa teksti uuesti sisse lugeda. Õpetaja sõnul olid lapsed kiired rääkijad, sest vahel ei jõudnud õpetaja salvestust käimagi panna, kui jutustaja juba rääkis, ning tuli jälle otsust alustada. Need apsud ei olnud õpetaja sõnul kuigi suured ja segavad, pigem tekkis just see efekt, et lapsed said aru, kuidas tekivad nn saatevead, kui diktoril või saatejuhil laused sassi lähevad.

Positiivse küljena tõi õpetaja välja selle, et lapsed nägid, kuidas hääl arvutiekraanile tekkis. Õpetaja meenutas siinkohal pildistamise etappi, kus neil ei olnud tehniliselt võimalik lastele kohe tulemusi näidata. Häälte lugemise etapi suureks plussiks oli see, et tarkvara võimaldas lastel heli tekkimist näha ning ka kohe kuulata. See on laste jaoks äärmiselt oluline, sest see hoiab mängu põneva ja motivatsiooni kõrgena.

4. Rakendamine

Siinkohal tõi õpetaja välja erilise olukorra, nimelt kirjutas õpetaja kõigepealt legendi järgi multifilmi stsenaariumi, kus tegelaste vahel tekkisid dialoogid. Selle teksti järgi joonistati kõik vajalikud tegelased. Kui joonistatud pildid digikaamera vahendusel arvutisse said, tuli õpetajal piltide järgi esialgset stsenaariumit kohendada, sest häälte pealelugemine ei läinud enam tekstiga kokku. Kui multifilmi tegelastele luuakse hääled, soovib õpetaja luua kindlasti stsenaariumi ning olla valmis selle täiendamiseks või muutmiseks.

Õpetaja sõnul on mõistlik enne häälte salvestamist näidata lastele arvutist multifilmi jaoks tehtud klippe ja tuletada meelde, kuidas tekib liikumine. Seda lihtsam on lastel mõista, miks tegelased just nii räägivad. Lisaks tuleb arvestada puuduvate lastega, kel võib hiljem tekkida rohkem küsimusi, mida tuleb koos arutada ja lahti rääkida.

5. Hindamine

Õpetaja hinnangul läks neil häälte lindistamise etapp väga edukalt, sest naeruteraapia, mida nad selles etapis kogesid, oli väga positiivne ning vajalik. Lapsed olid väga tublid ning aitasid igat sisseloetud ja tekitatud heli hinnata, kas mõni konkreetne heli tuleks uuesti lindistada või jätta nii nagu on.

Õpetaja sõnul oli väga positiivne see, et lapsed hakkasid ise seoseid otsima, kuidas ühte või teist heli tekitada (nt tuule puhumine, linnulaul, vee vulin, lehtede sahin jne). Lapsed tabasid väga ruttu ära mõtte, et multifilmis kasutatav heli ei pea olema identne sellega, mis looduses on. Näiteks kasutati lumehelveste langemise puhul muusikainstrumenti.

Õpetaja sõnul oleks sellist etappi palju lihtsam läbida väiksemates gruppides ja rohkemate juhendajatega. Ideaalis oleks õpetaja jaganud lapsed gruppidesse ja teinud häälte salvestamist eraldi ruumides, siis ei oleks pidanud teised nii kaua ootama, kui jutustajad oma teksti ette lugesid. Kahjuks ei võimalda rühma ruumid sellist korraldust, sest kui ühes ruumis salvestatakse, siis teises ruumis läheb suureks lärmiks, ning samuti ei jagu piisavalt õpetajaid, kes lastega tegeleks.

Õpetaja soovib lindistamise juures arvestada laste motivatsiooni, püsivuse ja tähelepanuga, need kipuvad ikka hajuma ning nagu eelnevate etappide juures, on ka siin asjast rohkem ja vähem huvitatuid.

Õpetaja sõnul tunduvad seni tehtud etapid väga lihtsad ja lõbusad, pigem tunneb ta kartust eelseisva monteerimise ees.

Lisa 7 VI etapi detailne kirjeldus

Küsimused õpetajale:

- 1) Kui kaua monteerimise etapp aega võttis?
- 2) Kuidas hakkama saite? Nii juhendajad kui ka lapsed?
- 3) Mis läks hästi, mis teil õnnestus kõige paremini?
- 4) Kas midagi läks ka halvasti? Kas tuli ette ebameeldivaid üllatusi?
- 5) Milline oli laste suhtumine monteerimisse?
- 6) Mida oleks saanud teha teisiti või mida oleks jätnud üldse tegemata?
- 7) Kuidas hindad etappi üldiselt?

VI etapp – multifilmi kokku monteerimine *Movie Maker*'i programmiga

1. Analüüsimine

Selles etapis vahetus rühmaõpetaja ja õpetajaabi roll, kus õpetajaabi tegeles põhjalikumalt monteerimisega ning rühmaõpetajal oli toetav funktsioon. Lisaks arutleti ka läbi, kuidas lastele monteerimist tutvustada nii, et kõik lapsed saaksid tegevusest osa võtta ja teema kohta küsida.

2. Disainimine

Monteerimiseks ei olnud töövahendeid keeruline leida, sest rühma arvuti oli olemas, Windows Movie Maker (v5.1.) oli samuti operatsioonisüsteemiga kaasas ning vaja läks ainult data-projektorit, millega lastele monteerimist näidata.

Õpetajaabi sõnul on enne n-ö päris monteerimist oluline programmi katsetada ning kui tegelased pildistatud ja hääled peale loetud, ei ole kuigi keeruline ja raske võtta mõni fail ja sellega programmi testida. Nii saab asi selgemaks ja ülevaatlikumaks, kui lõpuks kogu multifilmi monteerimiseks läheb.

3. Arendamine

Õpetajaabi sõnul sobib monteerimiseks 17tolline sülearvuti väga hästi. Lisaks tuleb arvestada sellega, et kogu rühmaga ei olegi monteerimist võimalik teha. Tuleb teha valik, milliseid multifilmi osasid monteeritakse koos lastega ja millised tuleb õpetajatel ise ära teha. Fakt on see, et lapsed ei jõua sellises mahus faile kokku monteerida ning paratamatult tuleb õpetajatel selles etapis kõige rohkem pingutada.

Lisaks selgus, et lasteaias võiks olla vähemalt üks selline sülearvuti, mille tehnilised parameetrid võimaldaksid videotöötlust ja helitöötlust probleemideta teha. Tihti tuli ette seda, et arvuti ei suutnud piisavalt kiiresti mõelda ja soovitud toiminguid teha.

Windows Movie Maker'i juhend, mille magistritöö autor koostas (vt aadressilt: <http://meediakasvatus.blogspot.com/p/windows-movie-maker.html>), oli rühmaõpetaja sõnul väga kasulik, sest aeg-ajalt sai sellele pilk peale visatud.

4. Rakendamine

Õpetaja sõnul võttis monteerimine pisut rohkem aega, kui planeeritud oli. Ajakavas plaaniti ajavahemikku 28. veebruar–30. märts, kuid multifilmi kokkupanek venis aprilli teise nädalasse. Ajakava venimine oli taaskord tingitud muudest rühmategevustest, mida tuleb lastega kindlasti teha ning mida ei saa vältida. Seetõttu kannatavad muud projektid ja tegevused ning siinkohal oli selleks monteerimise etapp.

Positiivse aspektina toodi välja lastele monteerimise näitamine, mil lastel oli väga palju äratundmisrõõmu ning lapsed osalesid väga agaralt otsustamises, kuidas kaadrid võiksid üksteisele järgneda. Siiski selgus, et monteerimise näitamine ja õpetamine 5–6aastastele ei ole sugugi kerge ning juhendajatelt nõuab see päris suurt väljakutset.

Õpetajaabi sõnul läks neil monteerimise näitamine rahuldavalt ning vajalikud aspektid said läbi arutatud.

5. Hindamine

Rühmaõpetaja abi sõnul ei olnud monteerimise etapp sugugi raske, kuid võrreldes teiste etappidega, mida kogu multifilmi tegemise raames läbiti, oli üsna keeruline. Siiski hindas õpetajaabi hakkama saamist edukaks. Kõige positiivsem oli see, et multifilm sai lõplikult ikkagi tähtjaks valmis.

Rühmaõpetaja soovitus monteerimise juures on see, et kui tehakse multifilmi, kus on tegelastele antud hääled, siis tuleks need hääled kõigepealt sisse lugeda ja alles siis tegelasi pildistada. Tema sõnul lihtsustaks see monteerimist oluliselt. Hetkel on kõige suuremaks probleemiks ja ebameeldivaks üllatuseks see, et pildid ja tekst ei jooksnud sünkroonis ehk tegelaste dialoog oli nii pikk, et kaadreid tuli hakata juurde pildistama või kopeerima.

Kokkuvõtvalt jäi õpetajaabi monteerimisega väga rahule, sest tema sõnul paremini ta seda teha ei oleks osanud ning nüüd on kogemusi juures ja tulevikus võiks heameelega taas selliseid projekte ette võtta.

Õpetajaabi sõnul jäi ta rahule ka laste aktiivsuse ja huviga, sest monteerimine oli neile võib-olla kõige segasem ja keerulisem osa üldse selle multifilmi tegemise juures. Kuid eesmärk ei olnud lastele monteerimist detailideni selgeks teha, vaid tutvustada ja avada silmaringi, kuidas pildid üksteise järel liikuma pannakse.

Lisa 8 VII etapi detailne kirjeldus

Küsimused lastele

Üldised küsimused:

- 1) Mida te teate multifilmide kohta?
- 2) Kuidas multifilmi tegemine käib?

Küsimused protsessi enda kohta:

- 1) Kuidas multifilmi tegelased rääkida saavad?
- 2) Kas tegelaste sees on inimesed?
- 3) Kuidas multifilmi tegelased tekivad?
- 4) Kas multifilmi tegelased on elus tegelased või mitte?
- 5) Kas igasugusest jutust saab teha multifilmi? Kui ei, siis miks, kui jah, siis miks?
- 6) Kuidas tegelased arvutisse või televiisorisse saavad?

Küsimused emotsioonide kohta:

- 1) Mis oli multifilmi tegemise juures kõige põnevam, mis teile kõige rohkem meeldis?

VII etapp – teema lõpetamine lastega

1. Analüüsimine

Rühmaõpetaja viis lastega läbi rühmavestluse, kus lapsed kogunesid vaibale ning üheskoos vastati küsimustele, mis magistriltõõ autor õpetajale ette andis.

Vahetult enne küsimusi vaadati koos loodud multifilmi, mis tuletas meelde kogu multifilmi tegemise etappe.

2. Disainimine

Laste küsimused ja emotsioonid salvestati videokaamera abil ning animatsiooni näitamiseks kasutati sülearvutit, kõlareid ja data-projektorit.

3. Arendamine

Küsimused lastele koostas magistriltõõ autor vastavalt sellele, mida lapsed olid teises etapis vastanud. Teema lõpetamise faasis oli oluline kaardistada laste teadmised multifilmist, lähtudes nende eelnevatest arusaamistest.

Rühmaõpetaja ülesanne oli suunavate küsimustega jõuda vastuste ja aruteludeni, mida lapsed multifilmi tegemise kohta uut teada said.

4. Rakendamine

Rühmaõpetaja sõnul tuli laste poolt nii üllatavaid vastuseid kui ka oodatud arvamusi. Õpetaja sõnul oli tal endal väga põnev ja huvitav laste arutlusi kuulata ning mõista, mida tuleks meediakasvatuse osas oma rühma lastele veel rääkida, õpetada, näidata ja koos läbi teha.

5. Hindamine

V rühma laste teadmised multifilmidest olid ootuspärased. Lisaks esimeses etapis välja öeldud märksõnadele teadsid lapsed rääkida täpsemalt, et multifilmides on tegelased, kes on esmalt välja mõeldud, valmis joonistatud, neile on antud hääl, on olemas ka muusika ning see kõik on üheks tervikuks kokku pandud, mis ongi kokku multifilm.

Multifilmi tegemine oli lastel oma praktika põhjal üsna selge. Nende sõnul algab multifilm juba peas, ehk peab olema mõte või idee, mille järgi hakatakse joonistama ja häält tegema. Ka tegelaste väljalõikamist ja fotoaparaadiga pildistamist pidasid nad oluliseks multifilmi loomise teguriks. Laste sõnul on ka arvuti ja fotoaparaadi juhe või mälukaart olulised, et multifilmi teha saaks.

Küsimus, kuidas tegelased multifilmis rääkida saavad, andis samuti oodatud vastused. Lapsed olid ühel meelel, et need hääled loetakse sinna peale ehk inimesed ise annavad tegelastele hääle. Olulise kommentaarina öeldi ka seda, et kui tegelane sööb või lusikat käes hoiab, siis ei saa ta rääkida, ehk päriselu situatsioonile mõeldes tundub kohane, et söögi ajal ei räägita ning ei ole mõistlik ka multifilmi tegelast siis rääkima panna, kui ta sööb.

Küsimus, kas tegelaste sees on inimesed, andis erinevaid vastuseid ja tekitas laste seas tõsise diskussiooni.

Oli neid, kes väitsid kindlalt, et tegelaste sees ei saa inimesed olla, ning oli neid, kes arvasid vastupidist. Siinkohal selgus, et laste jaoks on arusaamatu multifilmi, teatri ja filmi piir, kus ühes joonistatakse tegelased ja teises kasutatakse kostüüme või ainult inimesi. Siiski jõudsid lapsed omavahel arutades arvamusele, et joonistatud tegelaste sees inimesi ikkagi ei ole, sest selliste silmadega, nagu Pikne McQueenil on, ei saa ükski inimene vaadata ja näha. Lisaks leidsid lapsed, et joonistatud tegelastega saab teha kõike, mis pähe

tuleb (nt lennata), ja seepärast ei saagi inimesed neid tegelasi mängida, vaid nad tuleb ikkagi joonistada.

Küsimus, kuidas tegelased tekivad, oli laste jaoks lihtne. Nende arvates tuleb tegelased joonistada ning siinkohal suudeti eristada teatri tegelasi, kellel on ikkagi õmmeldud kostüümid.

See, kas tegelased on elus või mitte, ajas rühma jälle agarasse diskussiooni, sest taaskord hakkasid joonistatud tegelaste kõrvale tulema teatri ja filmi elemendid. Siiski arvasid lapsed, et Batman, Ämblikmees, Raudmees või Muumitroll ei saa neile tänaval vastu jalutada ja seetõttu on need tegelased ikkagi kostüümides. Samas leidsid lapsed, et multifilmi tegelased nagu elaksid (nad räägivad ja liigutavad), aga päriselus nad seda ei teeks ja seetõttu ongi nad kõik välja mõeldud.

Küsimus, kas igast jutust saab teha multifilmi, andis huvitavaid vastuseid.

Levinud arusaam oli see, et tegelikult saab teha igasugusest jutust multifilmi, kuid see jutt ei tohiks olla väga keeruline ning jutu järgi peaks tegelasi saama joonistada. Laste sõnul saab igast jutust multifilmi juhul, kui see jutt kaduma (nt kui see on paberil või raamatus) või meelest ära ei lähe. Laste arvates saavad raskete multifilmidega hakkama täiskasvanud, aga kui tegelased on olemas, siis saavad nemad ka, isegi kui on raske.

See, kuidas multifilm arvutisse või televiisorisse saab, oli lastele üsna selge. Joonistatud tegelasi tuleb pildistada ja filmida ning fotokaamerast tuleb välja võtta mälukaart või siis juhtmega ühendada arvutisse.

Multifilmi jõudmine arvutist televiisorisse nõudis natuke rohkem mõtlemist ja õpetaja suunavaid lisaküsimusi, sest laste teadvusesse olid jäänud mälukaart, juhe ja mälukaart. Siiski arvati, et plaatidele võib ka kirjutada ning loomulikult on televiisori puhul oluline ka teletorn, et me multifilmi näeks.

Laste emotsioonid multifilmi kohta olid väga positiivsed. Neile meeldis kõige rohkem joonistamine ja häälte pealelugemine.

Oli lapsi, kellele meeldis just tegelaste (vareste, lumehelveste) liigutamine ja pildistamine. Väga meeldis lastele häält tekitada ja oma nime lõputiitritesse kirjutada. Lapsed olid õnnelikud, et multifilm lõpuks valmis sai, sest nende arvates on multifilmi tegemine pikk protsess ja sellega tuleb vaeva näha. Lisaks tõid lapsed välja üllatava asjaolu, et multifilmi puhul tuleb vaadata, et see ära ei kaoks. Tuleb salvestada igale poole, kui ühest kohast läheb kaduma, siis saab teisest kohast asjad kätte.

Küsimused rühmaõpetajale ja õpetajaabile

Üldised küsimused:

- 1) Kuidas hindad üldiselt kogu multifilmi tegemise protsessi, kuidas õnnestus?
- 2) Kuidas hindad enda panust (kas pühendusid maksimaalselt) protsessi?
- 3) Kas oled enda poolt juhitud ja planeeritud tegevustega rahul?
- 4) Kuidas hindad laste panust?

Küsimused protsessi kohta:

- 1) Mis oli multifilmi protsessi juures kõige keerulisem?
- 2) Mis üllatas positiivselt ja mis negatiivselt?
- 3) Mida uut sa õppisid tehnikast, juhendamisest, pedagoogikast jne?
- 4) Kas midagi jäi avastamata, proovimata?
- 5) Kas tekkis asju, mida tahaks täpsemalt uurida, proovida?
- 6) Kuidas on lapsed sinu hinnangul arenenud? Milliseid muutusi olete märganud?

Küsimused emotsioonide kohta:

- 1) Kuidas on muutunud sinu emotsioonid protsessi vältel?
- 2) Millised tunded valdasid sind enne projekti, projekti ajal ja nüüd projekti lõpus?
- 3) Mida multifilmi tegemise juures nautisid või oli kõik väga raske töö?
- 4) Kas oleksid nõus veel sarnaseid projekte (erinevas mahus) ette võtma, läbi viima või juhtima?

1. Analüüsimine

Eesmärk oli välja selgitada juhendajate (rühmaõpetaja ja õpetajaabi) hinnangud ja arvamused multifilmi loomise ja meediakasvatuse aspektide kohta üldiselt ning teha parandusi ja soovitusi eelnevalt läbitud etappide põhjal koostatud juhendisse.

2. Disainimine

Magistritöö autor jätkas ka teema lõpetamise etapis avatud küsimustega intervjuu formaadis, kuid seekord oli intervjuusse kaasatud ka rühmaõpetaja abi. Vastused avatud küsimustele salvestas töö autor diktofonile ning koos vaadati üle ka eelnevalt välja printitud materjalid juhendist, mille kohta õpetajad parandusi ja soovitusi tegid.

Küsitledes õpetajaid vastavalt ADDIE mudeli etappide järgi, olid õpetajate sõnul väga olulised multifilmi projekti puhul analüüsi ja disainimise faasid. Ilma planeerimata ja kavandamata on väga keeruline praktilisi tegevusi läbi viia.

Pea kõigis olulistest etappidest, kus tuli lapsi juhendada ja suunata, oli suur rõhk eelneval planeerimisel ja läbimõtlemisel. Õpetajate arvates on väga oluline teha testimis- ja katsetamispäevi, et saada eelseisvast etapist ülevaade ja adekvaatne pilt. Testpäevad annavad vahetut tagasisidet, kuidas toimida ja ootamatusi vältida.

3. Arendamine

Töö autor lähtus küsimuste koostamisel kõikidest multifilmi etappidest ning suunavad küsimused viisid õpetajad omavahelisse diskussiooni, mille käigus jõuti uute lahenduste, ettepanekute ja ideedeni.

Õpetajate sõnul oli neil hea omavaheline klapp nii pedagoogilises kui ka tehnilises aspektis. Rühmaõpetaja ja õpetajaabi rollid jagunesid kogu projekti vältel väga sujuvalt. Selline koostöö hõlbustas multifilmi tegemist ning edaspidi on kindlasti toeks, kui koos lastega meediaprojekte läbi viia.

4. Rakendamine

Intervjuu rühmaõpetaja ja õpetajaabiga toimus samaaegselt just seetõttu, et omavahel arutades tekkis õpetajatel parem arusaam üksteise panusest kogu projekti ning sundis heas mõttes uutele ideedele.

Rühmaõpetaja arvates olid vahehindamised väga head ja kasulikud, sest see sundis mõtlema, mis on tehtud, mida on vaja teha ja mis veel täiesti tegemata. Kuna multifilmi projekt oli magistritööga tihedalt seotud, siis selline oli aruandmine vajalik. Õpetaja sõnul oleks soovitatav kõigil, kes lastega multifilmi teevad, korraldada omavahel (rühmaõpetaja ja õpetajaabi) selliseid intervjuu või vestluse pooltunde, kus saab senised ja eelseisvad tegevused läbi arutada ja üle hinnata.

5. Hindamine

Õpetajad olid multifilmi projektiga väga rahul, sest nad ise soovisid lastega selle asja ette võtta. Oma ja laste panust hindasid õpetajad väga kõrgelt, sest lapsed olid uskumatult tublid ning projekti lõppedes ei olnud ühegi ühtegi negatiivset arvamust. Pigem olid lapsed juba välja mõelnud, millest võiks veel multifilme teha.

Õpetajate sõnul näitas nende motivatsiooni ja tõsist suhtumist projekti see, et isegi nädalavahetusel tuldi rühma, et mõned tegemata pildid või monteerimisvead ära teha või parandada.

Üldiselt olid õpetajad planeeritud tegevustega rahul, kuid projekti käigus tuli palju avastusi, mistõttu nad teeksid kindlasti palju asju teisiti.

Õpetajad olid ühel meelel, et **kohe alguses oleks tulnud legendi järgi tegelaste hääled peale lugeda**, ehk oleks pidanud alustama hoopis häälte tekitamise, mitte joonistamise etapiga. Siinkohal rõhutasid õpetajad, et seda juhul, **kui tegemist on multifilmiga, kus tegelased räägivad**. Positiivselt üllatas see, kui lihtsalt tekib pildis liikumine ja kui lihtne on lastele seda demonstreerida, kas või tavalise fotoaparaadiga. Samuti oli taasavastamine laskuda lapse tasandile ja mõista, kuidas tema asju mõistab. Kui õpetaja palub tegelast liigutada, siis sõna *liiguta* ei tähenda kõigi laste jaoks kindlasti mitte ühte ja sama.

Õpetajate sõnul midagi üdini negatiivset nad multifilmi tehes ei kogenudki ja kui, siis seda, et kui oled väga süvenenud, siis hakkad täiust taga ajama ja unustad ära kogu projekti eesmärgi. Eriti juhtus seda monteerimisel, kus hakati igat pikslit ja viga siluma. Õpetajate nõuande on vahepeal lasta mõnel võõral (kolleegi, lapsevanema jne) pilk peale visata või siis muutub enda **kriitikameel pisut rahulikumaks**.

Väga positiivse asjana tõid õpetajad välja selle, et loodud multifilm esitati konkursile, mille Tallinna lasteaed „Sipsik“ välja kuulutas ja kandideerimise tõttu õnnestus õpetajatel minna multifilmikoolitusele, mida Nukufilmi Lastestuudio korraldab. Sellelt koolitusest ootab rühmaõpetaja uusi ideid ja mõtteid, kuidas rühmas multifilme veel teha, ning rühmaõpetaja abi ootab eelkõige nippe ja soovitusi monteerimisest. Õpetajate sõnum on see, et **ühe suure projekti algatamine tõesti algatab teisi suuremaid ja väiksemaid ettevõtmisi** ning nad ei oleks alguses osanud sellist **iseenda arengut** oodatagi.

Mis puudutab laste arengu ja just meediakasvatuse arengu jälgimist, on õpetajate sõnul keeruline. Omavahelise arutelu käigus jõudsid õpetajad selgusele, et multifilmi projekt ei tohiks venida väga pikaks. Läbiviidud etapid jagunesid 8 kuu peale, kuid edaspidi tuleks teha kas **multifilminädalaid**, kus terve nädala tegelevadki lapsed ainult multifilmi temaga, või siis lausa eraldi **multifilmikuu**.

Lisaks selgus, et multifilm on väga hea vahend, et meediaõpetust lasteni viia, kuid ainult sellest ei piisa. Kindlasti oleks vaja **rohkem ja efektiivsemat meediaõpetust** ning kui oleks **õppekava, millele tugineda**, siis oleks vastavaid tegevusi oluliselt lihtsam rühmatöösse planeerida.