

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Hele-Mai Kaupmees

Põhikooli õpetajate ja õpilaste tõlgendused mängude kasutamisest õppetöös ja
kasvatuses

magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas, MA

Läbiv pealkiri: Mängude kasutamine õppetöös ja kasvatuses

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Tiiu Kadajas, MA

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Hasso Kukemelk, knd

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Teoreetiline raamistik.....	4
1.1 Varasemad uuringud.....	4
1.2 Sotsiaalkonstruksionism.....	4
1.3 Mäng laste elus.....	6
1.4 Õpetamine ja kasvatamine.....	7
1.5 Mängu kasutamine õppetöös ja kasvatuses.....	9
1.5.1. Õpetaja rollid mängude kasutamisel.....	10
1.5.2. Õpilase ja õpetaja vaheline suhe.....	12
2. Uuringu meetodika.....	12
2.1 Valim.....	13
2.2 Mõõtevahendid.....	13
2.3 Protseduur.....	13
3. Tulemused ja analüüs.....	14
3.1 Õpetajate definitsioonid mängule	14
3.2 Mängu spetsiifilisus koolitunnis õpetajate vaatenurgast	15
3.2.1. Õpetaja kui organiseerija	17
3.2.2. Õpetajad õpilastest ja mängimisest.....	20
3.3 Õpilased mängimisest ja mängust koolitunnis.....	23
Kokkuvõtte uurimusest.....	26
Interpretatsioon.....	27
Kokkuvõtte.....	29
Abstract.....	31
Tänuõnad.....	32
Autorluse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33

Sissejuhatus

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida põhikooliastme õpetajate ja õpilaste tõlgendusi mängude kasutamisest õppetöös ja kasvatuses. Teema valiku puhul sai määravaks eelkõige isiklik huvi aktiivõppemeetodite vastu. See huvi on süvenenud ülikoolis pedagoogikat õppides. Olles äsja läbinud ka pedagoogilise praktika ning saanud esmased kogemused õpetajana töötades, mõistan paremini mängude olulist rolli õppetöö ja kasvatuses juures.

Seni on uuritud mängude kasutamist eelkõige ainepõhiselt ning enamjaolt koolieelses eas laste või algklassilaste puhul. Kirjandust uurides on märgata, kui palju tähelepanu on pööratud mängude kasutamise didaktilisele väärtusele. Samas on puudus tõlgendustest, mis lähtuks õpilaste ja õpetajate isiklikust kogemusest.

Eestis on mängude kasutamist seni uuritud eelkõige kvantitatiivsel moel. Selleks, et tuua mängude teema uurimisse uut vaatenurka, on antud uurimuses kasutatud kvalitatiivset meetodit.

Töös püüan anda ülevaate sellest, kuidas põhikooli õpetajad näevad mängude kasutamist ja ka mittekasutamist õppetöös ja kasvatuses. Selleks, et arvamused ei jääks ühekülgseks, annan ülevaate ka sellest, millised tõlgendused on seoses mängude kasutamisega põhikooli 7. klassi õpilastel.

Lähtudes uurimuse eesmärgist püstitasin järgmised uurimusküsimused:

- Mida mängimine tähendab õpetajate ja õpilaste jaoks?
- Millised on mängimise vanuselised eripärad?
- Mis on õpetajate ja õpilaste meelest mängus erilist/erinevat kui see toimub koolitunnis?
- Kuidas mõjub mäng õppimisele?
- Kuidas õpilased reageerivad mängule?
- Millised on õpilaste võimalused koolitunnis mängu algatada?

Uurimuse läbiviimisel kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuud viisin läbi ühes Tartu koolis 2012. aasta märtsis.

Töö on jaotatud neljaks peatükiks. Esimeses on ülevaade uurimuse teoreetilistest alustest, teises peatükis uurimismetoodika kirjeldus, kolmandas esitan tulemused ja analüüsi ning neljandas interpreteerin saadud tulemusi ja iseenda uurimiskogemusi.

1. Teoreetiline raamistik

1.1 Varasemad uuringud

Varasemad uuringud pakuvad palju näiteid noorema vanuseastme kohta. Ei õnnestunud leida ühtegi uurimust, mis oleks läbi viidud põhikool astmes. Enamikes mängude kasutamiseiga seonduvates uurimustes on valimiks eelkõige õpetajad mitte õpilased.

Eestis tehtud uurimustest võib välja tuua Verniku 2007 aastal tehtud magistritöö „Mängude kasutamine esimese kooliastme ainetundides Valgamaa koolide põhjal“. Uurimuse eesmärgiks oli anda teoreetiline ülevaade sellest, kuidas õpetada lapsi õppima ning mõtlema läbi mängu (Vernik, 2007).

Külaots uuris oma 2000 aasta diplomitöö „Mängude kasutamine matemaatika õpetamisel 1. klassis“ raames 26lt algklassiõpetajalt mängude kasutamist matemaatika tundides. Külaots (2000) tõi oma töös välja 45 õppemängu, mis kohandatud kujul sobiksid kasutamiseks vanemates klassides ning erinevates ainetundides.

Välismaistest uuringutest võib välja tuua Thomas, Warren ja deVries (2011) raporti Austraalias läbi viidud kvalitatiivse uuringu mängude kasutamisest, mis toimus eelkooliealiste laste kooliks valmistumise programmi raames (*pre-Prep program*). Uuriti, milline on õpetajate arvates mängu koht nende ametialases filosoofias ja pedagoogikas. Õpetajatel paluti rääkida, kuidas nemad näevad mängude kasutamist matemaatika õpetamisel. Tulemused näitasid, et õpetajad rääkisid mängust kui ühest elemendist laste õppeprotsessis. Rõhutati õpetaja kontrolli selle üle, kuidas õpilased õppimist konstrueerivad (Thomas et al., 2011).

1.2 Sotsiaalkonstruksionism

Kuna minu töö põhineb kvalitatiivsel analüüsil, sobib teoreetiliseks aluseks sotsiaalne konstruksionism. Sotsiaalkonstruksionismi kohaselt peaksime olema kriitilised iseenesestmõistetavate maailma- ja iseenda mõistmisviiside kohta. Kahtluse alla tuleks seada idee, et meie tähelepanekud maailma kohta näitavad selle tõelist loomust. Esitatakse väljakutse vaatele, et konventsionaalne teadmine põhineb objektiivsetel ja erapooletutel tähelepanekutel maailma kohta (Burr, 2003).

Maailma mõistmiseks jaotame asju kategooriatesse, meie jaoks ilmselgete tunnuste alusel. Burr (2003) toob välja, et kategooriad, millena inimesed maailma mõistavad, ei viita selle tõelisele jaotusele. Kõik viisid, kuidas maailma mõista, on ajalooliselt ja kultuuriliselt relatiivsed. Need tulenevad kultuuri ja ajaloo perioodidest ning on sõltuvad konkreetsetest sotsiaalsetest ja majanduslikest kokkulepetest (Burr, 2003). Seega on kategooriad, mida

kasutame, eelkõige tõlgendused, meie endi seisukohalt vaadatuna. Kõik teadmised on saadud kindlast vaatepunktist lähtudes (Burr, 2003). Samamoodi leiab Gergen, (2009) et kui inimesed defineerivad reaalsust, (surm, keha, päike ning tool, millel istutakse) räägivad nad sellest, mingist kindlast seisukohast lähtuvalt.

Olulisel kohal on inimeste vaheline suhtlus, mille kaudu kantakse edasi tähendusi. Sotsiaalkonstruksionism eitab seda, et meie teadmised on otsene ettekujutus reaalsusest. Ei ole objektiivseid fakte (Burr, 2003). See, kuidas mõistame maailma, ei tule objektiivsest reaalsusest, vaid teistelt inimestelt. Sünnime maailma, mille kultuuris on olemas kontseptuaalne raamistik ning kategooriad. Kategooriaid, mis sobivad meie kogemuste väljendamiseks, ei leia me juhuslikult. Need omandatakse arengu käigus, kasutades keelt. Inimeste vahel, kes jagavad ühist kultuuri ja keelt, luuakse kontseptsioonid ja kategooriad iga päev uuesti. See tähendab, et inimese mõtlemine, on tagatud läbi keele, mida ta kasutab. Keel on väga oluline tingimus mõtlemisele (Burr, 2003). Laiemas mõttes võime öelda, et suhtlemise käigus konstrueerime me oma maailma. Reaalsused, milles me elame, on vestluse tulemus (Gergen, 2009).

Burri (2003) kohaselt fabritseeritakse meie versioonid teadmistest läbi igapäevase interaktsiooni inimestega. Seetõttu on igasugune sotsiaalne interaktsioon, eriti keel, sotsiaalkonstruksionismi eriliseks huvialaks. Need viisid, kuidas maailma nähakse, ei ole objektiivsed tähelepanekud maailma kohta, vaid on sotsiaalse protsessi ja inimestevahelise pideva interaktsiooni tulemus. (Burr, 2003).

Gergen (2009) toob välja Wittgensteini mängu metafoori. Wittgenstein võrdles sõna male nupuga. Malemängus, kus kaks vastast liigutavad erineva suuruse ja kujuga nuppe, valitsevad teatud reeglid selle kohta, kuidas nuppe võib liigutada ning kuidas mängu ajal peaks käituma. Sellisel juhul on võimalik öelda, et iga mängunupp saab endale tähenduse mängust. Üks väike puust malenupp väljaspool mängu ei oma mingit tähendust. Ka teretamisel on mängu laadne olemus. Kui inimene ütleb teisele „tere hommikust“, siis hakkavad edaspidiseid sündmusi reguleerima teatud reeglid : räägitakse kordamööda, vahetakse pilke ning piiratud arvu liigutuste jooksul vastab teine osapool sobiliku vastusega (Wittgenstein, 1978, viidatud Gergen, 2009 j). Gergen (2009) järeldeb, et kui oleme omavahel seotud, arendame võrdlemisi usaldusväärseid kooskõlastamise mustreid. Nendel mustritel on reeglitele sarnane iseloom. Need järgivad üldist kommete komplekti selle kohta, mis on vastuvõetav ja mis mitte. See ei tähenda, et meie suhted oleksid mängud. Pigem on need mängule sarnased selle poolest, et koos olles loome viisi, kuidas ühiselt toimida (Gergen, 2009).

Wittgensteini (2009) kohaselt võime mõelda kogu sõnade kasutamise protsessist kui

mängust, mille kaudu lapsed õpivad oma emakeelt. Neid mängu nimetas Wittgenstein (2009) „keele-mängudeks“.

Wittgensteini (2009) väidab, et mingis keeles kõnelemine on osa tegevusest või üks elu vorme. Wittgensteini (2009) tõi näiteks kui palju on erinevaid keele-mänge järgnevatel olukordades: käskude andmine ja täitmine, objektide kirjeldamine välimuse või mõtude järgi, objektide konstrueerimine kirjelduse järgi, sündmusest rääkimine, uue sündmuse üle spekulatsioon, hüpoteesi püstamine ja testimine, eksperimendi tulemuste etteandmine tabelitel ja diagrammidel, loo välja mõtlemine või loo lugemine, näitlemine, laulmine, mõistatuse ära arvamine, nalja rääkimine, aritmeetilise probleemi lahendamine, millegi ühest keelest teise tõlkimine, tänamine, vandumine, tervitamine, palvetamine. Enamuse kohta nendest näidetest võib öelda, et need on igapäevase koolielu osa.

Mängu tegevusena põhineb suhtlusel ning inimeste vahelistel suhetel. Keel on mängu üheks peamiseks vahendiks. Sotsiaalkonstruksionism on mängu käsitlemise jaoks sobilik, kuna nii mängu mõiste kui ka tegevus luuakse inimeste vahel, kes selles osalevad.

Wood ja Attfield (2005) toovad välja, et mäng ei toimu vaakumis: laiemad sotsiaalsed, ajaloolised ja kultuurilised väärtused mõjutavad laste mängu ning võib öelda, et mängimine ja mängima õppimine on kultuuripõhine protsess.

Oma uurimuses ei lähtunud ma mängude või õppemängude konkreetsetest definitsioonidest, vaid hoopis sellest, mis õpetajate ja õpilaste jaoks on mäng. Oluline on ka see, milliseid tegevusi nemad näevad mängulisena. Sellele järgnevatel etappidel on, millist hariduslikku ja kasvatuslikku väärtust õpetaja ja õpilased näevad selles, kui tunnis toimub tegevus, mis on mänguline.

1.3 Mängu laste elus

Selleks, et mõista mängu olulisust, arutlen esmalt selle üle, milline on mängu tähtsus erinevate autorite kohaselt.

Mängust räägitakse kirjanduses ennekõike väikeste laste puhul. „Mäng on lapsepõlve keskne tegevus, mis väljendub tuhandel viisil.“ (Fisher, 2006, lk 1) Kirjandust uurides tekib tunne nagu mäng lõppeks ära juba algklasside lõpus. Ilmselt see siiski päris nii ei ole.

Else (2009) tõi välja et, inimesed mängivad igas vanuses. Vanemaks saades muutub mängimine organiseeritumaks ning seda peab tähelepanelikumalt uurima, et näha selle tunnuseid. Kui mängimise arengut üldistada, siis võib öelda, et lapsed uurivad maailma väikelapsena, õpivad teistega suhtlema koolieelses eas, õpivad enda ning oma

tegutsemisviiside kohta algklassides ning muutuvad üha iseseisvamaks põhikooli lõpuks (Else, 2009).

Lapsed kasutavad mängides metakognitsioone – räägivad rääkimisest, sümbolitest, tegevustest. Nad räägivad ja tegutsevad „nagu nad oleksid“ teised tegelased. Nad astuvad ühisest fantaasiast sisse ja välja, et struktureerida, defineerida ja läbirääkida järgnev mängu sisu (Wood & Attenfield, 2005).

Fisher (2006) toob välja, et mängus on ühendatud kaks poolt: koostööd teistega reeglitel põhinevas tegevuses ning võistlemine.

„Mängimine pakub lastele ajaviidet, rõõmu koostööst, arutelust, uurimisest ja ülesannete lahendamisest. Mäng annab lapsele meeldivad kogemuse „olla algatajaks““ (Fisher, 2006, lk1).

Mängu mõju lapse arengule on päris mitmekülgne. „Mängud aitavad kaasa emotsionaalse intelligentsi arengule, eriti valmisolekule ise mõelda ja teiste mõttetööd tunnustada“ (Fisher, 2006, lk 3). Samaselt toob Else (2009) välja, et mäng on oluline lapse pikaajasele arengule ja õppimisele ning enda mõistmisele ja suhete tervisele. Mängud võivad arendada mõtteid ja tundeid, fantaasiat ja loovust, sõprust ja ühiskonda ning ka füüsilist aktiivsust. Kõik need kogemused aitavad kaasa füüsilisele, emotsionaalsele ja sotsiaalsele heaolule (Else, 2009). Üks olulisemaid võimalusi, mida mäng lastele pakub on kogemuse saamine läbi tegevuse. Mäng on niivõrd efektiivne sellepärast, et see aitab noortel saada teadmisi läbi kogemuse, mitte kellegi teise sõnade (Else, 2009). Tänu sellele, et mängus saab kasutada loovust ja fantaasiat, kaasneb mängimisega palju võimalusi. „Mängides õpivad lapsed seda, mida nad muul kombel ei omandaks“ (Fisher, 2006, lk 1).

Else (2009) leiab, et suureks kasvades muutume tõsiseks, ratsionaalseks ja loogiliseks ega pea laste ja noorte mängu enam oluliseks. See näib kergemeelse ja irratsionaalsena. Me leiame, et noored inimesed peaksid veetma aega tehes midagi asjalikku nagu näiteks formaalne, struktureeritud õppimine või organiseeritud tegevused nagu sport (Else, 2009). Nii võib juhtuda, et vaatame mööda ka mängu hariduslikust väärtusest.

Selleks, et sellist suhtumist mängu ei tekiks, tuleks mõista mängu olemust ja võimalusi. Mängimine on ilmselt ainus tegevus, mis integreerib ja tasakaalustab kõik inimtegevuse aspektid (Rogers & Sawyers, 1988).

1.4 Õpetamine ja kasvatamine

Eelnevast selgus, et mäng on laste jaoks loomulik ning mitmel moel arendav tegevus. Et

rääkida mängude kasutamisest õppetöös ja kasvatuses, tuleks heita pilk ka haridussüsteemile. Kink (2006) ütleb, et „Eesti haridussüsteemi missiooniks on luua eeldused ja tingimused, et kõigist ühiskonnaliikmetest kujuneksid õppivad inimesed, kes omandatud teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtushinnangute ja käitumishinnangude abil suudavad edukalt toime tulla isiklikus, töö – ja ühiskonna elus“ (lk 8).

Gordon (2006) toob välja:

Õpilase areng on iga kooli ja õpetaja eesmärk. Samas hoiavad enamiku õpetajate poolt kasutatavad ja enamiku koolijuhtide poolt heaks kiidetud õppemeetodid õpilased sõltuvana. Selle asemel, et *vastutustunnet* kasvatada käsutab ja kontrollib enamik õpetajaid ja koolijuhte igas eas õpilasi, justkui ei saaks neid usaldada või vastutusvõimeliseks pidada. Selle asemel et iseseisvust soodustada, suurendab kool õpilaste sõltuvust oma õpetajatest, et need dikteeriks, mida, kuidas, millal ja muidugi ka kui hästi nad peaksid õppima. (lk 27)

Kuurme (2000) esitab küsimuse: „Millist õppimist Eestis kohtab?“ (lk 69). Ta vastab sellele nii: „Õpitakse ära, õpitakse pähe, õpitakse juurde ja ümber ning õppimise käigus saab selgeks. Õpitu tulem peab olema kapital, millega minna vastu elu väljakutsetele. Sellise õppimise ühikuks või tähiseks on saavutus, mille laad ja mõõtmed on enamasti ette kirjutatud“ (Kuurme, 2000, lk 69).

Kuurme (2000) jätkab „Õppija vastutus piirdub sellega, kuivõrd saavutus nõuetele vastab“ (lk 69). Sarnaselt sellele ütleb Tamm (2011) „Kool on kohustus, mitte võimalus, õpilane on koolikohuslane ning hinneteleht on tema tulemustenäitaja“ (lk, 64). Sellist süsteemi ja mõttelaadi aitaksid muuta aktiivsemad ja mängulisemad tegevused kooli igapäevaelu osana. Samas ütleb Tamm (2011) „iseegi mängulisus ja vabadus õppimises on optimeeritud ainepõhisteks valmistõötatud õppetükkideks, kontrolltöödeks ja eksamiteks“ (lk 64). Eestis hetkel kehtivas õppekavas on välja toodud: „...Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab võimetekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslaste ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, §5-1).

Õppekava §5 all on veel ka välja toodud, et: „Kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesisist õppemeetodikat, -viise ja -vahendeid (sealhulgas suulisi ja kirjalikke tekste, audio- ja visuaalseid õppevahendeid, aktiivõppemeetodeid, õppekäike, õues- ja muuseumiõpet jms)“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, §5-4-6). Seega õppekavas on aktiivset ja mängulist õppimist puudutavad punktid sisse kirjutatud. Selle jaoks, et need rakenduksid ka kooli igapäeva elus on vaja, et õpetaja vastutus õppimisprotsessis oleks väiksem ning õpilaste vastutus suurem.

Leppik (2000) ütleb:

Osadele haridustöötajatest on nii raske selgeks teha, et õpetamine pole lihtsalt teadmiste vahendamine, vaid eelkõige keeruline pedagoogilis-psühholoogiline protsess ja õpetaja roll sellele ennekõike vastava pedagoogilis-psühholoogilise situatsiooni loomine (eriti tunnis!) ja juhtimine, kus õpilane kõige soodsamalt (isikupära arvestavalt) omandab uusi teadmisi-oskusi ning koos nendega muutub ise. lk 95

Leppik leiab, (2000) et aktiivsete meetodite rakendamise tulemused ei ole alati rahuldavad. Probleem ei pruugi olla kasutatavas meetodis, vaid selles, et meetod ei sobi rühmale või meetodi läbiviijale. Juhul kui probleem on meetodi läbiviijas ehk õpetajas võib kõneleda ka õpetamisraskustest (Leppik, 2000,).

Oskuslikud õpetajad mõistavad, et noortele õppijatele saab tutvustada keerulisi oskusi ja kontseptsioone, siis kui need on esitatud sobilikul ja tähendusrikkal viisil. Lapsed otsivad aktiivselt teadmisi ja oskusi, mis on nende tasemest kõrgemal, seega on õpetamine ja õppimine koostöine protsess (Wood & Attenfield, 2005). Kuurme (2000) toob välja ka refleksiooni olulisuse moraalses arengus edasi liikumiseks. „Kindlasti tuleb õpetajal pöörata tähelepanu ka jõustamisele ja reflekteerimisele, sest kogemused saavad inimesele kättesaadavaks läbi mõtiskluse ja tähenduse omistamise toimunule“ (Valgmaa & Nõmm, 2008, lk 52).

1.5 Mängu kasutamine õppetöös ja kasvatuses

Rogers ja Sawyers (1988) leidsid, et mängus saavad lapsed uusi teadmisi omaks võtta sobiva kiiruse ja viisiga ning see vähendab pinget ja ärevust, mida õppimine kaasa tuua võib.

Õppetöö ja kasvatuses seonduva mängu kohta on metoodilises kirjanduses väga konkreetseid kirjeldusi. Mäng on aktiivõppe meetod. Salumaa ja Talvik (2003) ütlevad „Mäng on kindla eesmärgi ja struktuuriga õppetegevus, kus simuleeritud ülesande kaudu toimub kogemuslik ning avastuslik õppimine, st. teadmisi saadakse kogemise ja avastamise teel“ (lk 102). Nad toovad välja mängude olemuslikud tunnused:

- Neil on õpetuslik eesmärk.
- Õpetajale on eelnevalt teada, millised on tegevused mängu ajal ja millise lõpptulemuseni need tegevused viivad.
- On olemas teatud võistluselement osalejate vahel (kuid see ei tähenda, et peavad olema selged võitjad, kaotajad ning skoorid).
- Kõigi või osa mängus olevate õpilaste omavahelise suhtlemise tase on intensiivne.
- Mängul on selgelt defineeritud iva, mida saab õpilastega arutada (lk 102).

Fisher (2006) ütleb „Mäng on üks viis mitmekesisistada mistahes aine õpetamist, pakkudes võimalusi iseseisvaks tööks, tööks paarides, tööks väikestes gruppides, tööks suurtes

gruppides“ (lk 2).

McFlare, Sparrowhawk ja Heald (2002) toovad välja, et õppimist, mida mäng toetab on kolme liiki – õppimine läbi ülesannete, mis mängus sisalduvad; teadmised, mis arenevad mängu sisust ja oskused, mis arenevad mängu tulemusena.

Palju näiteid mängude kasutamise kohta võib näiteks tuua keeleõppest. Raamatus *Games for Language learning* (2006) toovad autorid Wright, Bettridge ja Buckby välja, et mängude kasutamisel säilib õppijate huvi ja töökus. Autorid leiavad, et mängude kaudu on keeleõppes võimalik luua kontekst, milles keel on vajalik ja tähendusrikas. Õppijad tahavad mängus osaleda ning selleks, et see oleks võimalik, peavad nad aru saama, mida teised ütlevad või kirjutavad ning rääkima või kirjutama ka ise. Mängud annavad õppijatele võimaluse kogeda keelt selle asemel, et seda lihtsalt õppida (Wright et al., 2006). Ka Salumaa, Talvik ja Saarniit (2006) toovad välja sarnase mõtte, öeldes, et eneseväljendus - ja kuulamisoskus ning teistega arvestav käitumine on arendatavad just aktiivõppe meetodite abil.

Hilton (1973) leiab, et ei ole nappust lühikeste ja elavate mängude osas. Sellised mängud on Hiltoni arvates head selleks, et pakkuda vaheldust, leevendada pinget, teha raskemad ülesanded meeldivamaks või tekitada huvi, siis kui entusiasm on kahanemas.

Kirjanduses kajastub, et koolitunnis toimival mängul on kindel hariduslik või kasvatuslik eesmärk (Fisher, 2006; Salumaa & Talvik, 2003). Kuid, kas sellisel juhul saab üldse juttu olla mängimisest? Fisher (2006) ütleb „...mängul võib olla ka tõsine eesmärk“ (lk 1) ta lisab, „mängud aitavad meil proovile panna oma oskusi, kujundada välja mõisteid ja tegutsemisstrateegiaid“ (lk 1).

Wood ja Attenfield (2005) toovad välja, et mäng aitab kaasa lapse holistilisele arengule, eriti kolmele arengu alale – kognitiivne, afektiivne ja psühhomotoorika. Mäng toetab ka laste distsipliini-põhist õppimist, lisades sügavust ja detailsust kavatsetud, võimalikele ja tegelikele õpitulemustele (Wood & Attenfield, 2005).

1.5.1. Õpetaja rollid mängude kasutamisel

„Õppe-kasvatusprotsessi üheks võtmeisikuks on õpetaja oma isiksuslike omaduste ja professionaalsete teadmiste, oskuste ja hoiakutega. Õpetaja on lapse edasise õpi- ja arengutee seisukohalt kõige tähtsam isik“ (Kink, 2006, lk 8).

Salumaa et al. (2006) toob välja, et koolis tuleb õpetajatel üha rohkem tähelepanu pöörata õpitud teadmiste ja oskuste rakendamisele elulistes või simuleeritud kontekstides. „Õpetaja poolt loodud õpituatsiooni kaudu saavad õpilased kogeda uudseid olukordi ning avastada nende jaoks mingeid uusi seaduspärasusi“ (lk 8).

„Õpetaja roll on olla väärtuste kujundaja. Väärtusi seostatakse elukutse valikuga, õppimisega, tõise käitumise erinevustega, sotsiaalsete rollide täitmise ja organisatsiooni tulemuslikkusega“ (Kink, 2006, lk 16). Salumaa ja Talvik (2003) ütlevad „Õigel ajal õiges kohas läbiviidud mäng võimaldab kujundada õpilaste väärtushinnanguid“ (lk 104) ning lisavad, et „Väga tähtis on, et õpetaja mõtleks eelnevalt läbi kogu mängu. Näiteks, mõningate mängude puhul tuleb alguses kätte anda kogu juhend, teiste puhul aga antakse osa juhistest mängu ajal“

Mängu eesmärgi eest vastutab õpetaja. „Õpetaja ülesanne on jälgida, et harival mängul oleks kindel eemärk ja ülesehitus, et seda ei mängitaks lihtsalt ajatäiteks“ (Fisher, 2006).

Mängude rakendamiseks õppetöös toovad Hoorn, Nourot, Scales ja Alward (1993) välja mõned peamised printsiibid, mida õpetaja peaks jälgima. Esimene nendest on see, et õpetaja peaks püüdma vaadata materjalile ja mängust saadavale kogemusele läbi lapse silmade. Hoorn et al. (1993) toovad välja Bredekam'i (1987, viidatud Hoorn et al., 1993) arenguliselt sobiliku tegevuse mõiste, mis seisneb laste vanuse ja arengu mõistmises. Vaadates läbi lapse silmade, peavad õpetajad mõtlema nende arengu etappidele, mõistma lapse normaalset arengut teatud vanuseastmes ning ka iga indiviidi arengut grupis. Teine põhimõte mängu kasutamisel õppetöös on, et õpetaja peab mängu ajal olema jälgija. Kolmas printsiip on, et õpetaja peaks oskama organiseerida keskkonda. Õpetaja planeerib ruumi, suhteid, materjale ja vajaminevaid aksessuaare ning ka ajalist jaotust (Hoorn et al., 1993).

Läbi mänguliste tegevuste on õpilastel võimalused ise tähendusi luua. Mängimine on mitmetahuline ning mitme kihiline ja tähendused, mida õpilased konstrueerivad ei ole alati koheselt täiskasvanutele näha (Wood & Attenfield, 2005). Selletõttu peaks õpetaja olema hea kuulaja. Hea kuulajana on õpetajal võimalik osaleda õpilaste tegevuses sel ajal kui nad tegelevad reaalmaailma ja mängu piiride kindlaks tegemisega. Austav kuulamine näitab ka emotsionaalset kaasatust, võimaldades õpetajatel iga õpilast tundma õppida (Wood & Attenfield, 2005).

Õpetajal on ka oluline roll suunata neid protsesse, mis hakkavad toimuma peale mängu. Näiteks toovad Salumaa ja Talvik (2003) välja, et „suhtlemismängudes on toimivaks jõuks emotsioonid“ (lk 104). Sellepärast peaks õpetaja õpilastel lubama mängu lõppedes tekkinud emotsioonid välja elada. Seda tuleks teha enne, kui hakatakse mängu tulemusi analüüsivalt käsitlema. Õpilased peaksid mängule järgnevas arutelus jõudma järeldusele, milleks see korraldati ja mida õpiti. Seda arutelu peab suunama õpetaja (Salumaa & Talvik, 2003). „Õpetaja ei tohi lootma jääda, et ehk said õpilased ise aru“ (Salumaa & Talvik, 2003, lk 104).

Õpetaja suur vastutus õppetöö eest on kirjanduses üsna selgelt näha. Rogers ja Sawyers

(1988) leiavad, et täiskasvanutena oleme me tihtipeale tõrksad andmaks õppimise olukorras kontrolli laste kätte. Paljud meist tunnevad ennast palju mugavamana, siis kui õpetame last otse selle asemel, et olla ainult abistaja. Autorid leiavad, et peaksime siiski lubama lastel ka ise mängida, kui tahame, et nad õpiksid. Ei ole garantiid, et otseste instruktsioonidena esitatu, õpivad lapsed etteantud kujul ära. Lapsed ei pruugi konkreetsetest instruktsioonidest rohkem ja kiiremini õppida kui mängust (Rogers & Sawyers 1988).

1.5.2. Õpilase ja õpetaja vaheline suhe

Gordon (2006) ütleb:

Õpetamine ja õppimine on kaks eri asja, kaks omaette ja selgelt eristatavat tegevust. See, et õpetamisega tegeleb üks isik, samas kui õppimine toimub n-õ teise isiku sees, ei ole sugugi vähe tähtis erinevus nende kahe protsessi vahel. Kuigi see tundub iseenesestmõistetav, tasub selle üle mõelda, sest selleks, et õpetamine ja õppimine hästi toimiksid, peab kahe osapoole vahel olema eriline suhe. Õpetaja ja õpetaja vahel peab olema teatav side, sild, ühenduslüli. lk 22

Õpetaja ja õpilaste vahelist suhet ei tohiks kindlasti alahinnata. See mõjutab kogu õppimise protsessi. Õpetajaga, kes on usaldusväärne ja hea õpilaste vastu, lähevad õpilased paremini kaasa igasugustes tegevustes.

Tropp ja Saat (2010) ütlevad:

Teises kooliastmes mõjutavad õpilastele toetavalt ennekõike need õpetajad, kes on õpilaste suhtes emotsionaalselt soojad ja aktsepteerivad ning on õpilastele kättesaadavad igapäevases isiklikus suhtlemises. Selline toetav suhe aitab säilitada õpilastel huvi nii oma akadeemiliste kui ka sotsiaalsete eesmärkide saavutamise suhtes, mis omakorda soodustab paremaid õpitulemusi ning positiivsemaid suhteid eakaaslastega. lk 67

Hoorn et al. (1993) toovad välja, et mängu ajal on tähtis, kuidas õpetaja suhtleb lastega. Kõige olulisem aspekt on õpetaja suhtumine õpilaste mängu. Individuaalsete ja kultuuriliste variatsioonide austamine mängu teemade ja tegevuste osas on sama oluline kui õpetaja enda mängulisus ja huumor (Hoorn et al., 1993).

2. Uuringu metoodika

Antud magistritöö raames viisin läbi kvalitatiivse uuringu. Kvalitatiivsetes uurimustes tegeldakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimisega. Uurimuses võidakse koguda kas verbalseid või multimodaalseid andmeid (Laherand, 2008). Antud uurimuses koguti andmeid intervjuude kaudu, mis viidi läbi nii põhikooli õpetajate kui ka õpilastega.

2.1 Valim

Andmeid analüüsid ja tõlgendusi uurides on uurija kohustus kaitsta uuritavate anonüümsust ning tulemused peab esitama nii, et uuritavaid ega sündmuste toimumiskohti ei oleks võimalik ära tunda (Laherand, 2008). Seega avaldan vaid need andmed, mille kasutamiseks sain uuritavatel loa.

Valimi moodustasid ühe Tartu kooli kolm 7-nda klassi õpilast ning nende kolm õpetajat. Õpetajateks olid inglise keele õpetaja, inimeseõpetuse õpetaja ja klassijuhataja (õpetab ka geograafiat). Kvalitatiivse uurimuse puhul püütakse pigem mõista väikese arvu osalejate maailmavaadet (Laherand, 2008), seega ei ole kvalitatiivses uurimuses valim suur.

Õpilased valiti juhuse alusel, määravaks teguriks oli nende vanus ja nõusolek. Õpetajate valikus osutus oluliseks see, et tegemist oli samade õpilaste õpetajatega. Sellisel moel ei jäänud arvamused ühekülgselt, sest intervjuus osalejad on kokku puutunud ühises tunnikontekstis. Kuna ise õpin põhikooli mitme aine õpetajaks inglise keele ja inimeseõpetuse erialal, siis sai õpetajate puhul määravaks ka eriala, sest loodan tulevikus uurimiskogemust ka õpetajana rakendada.

2.2 Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Laherand (2008) leiab, et intervjuud võib nimetada eesmärgiga vestluseks ning see on sobiv vahend kvalitatiivse uurimuse läbiviimiseks. Intervjuu küsimused (Lisa 1 ja 2) panin enda jaoks paika enne intervjuud, kuid muutsin küsimuste järjekorda ning sõnastust intervjuu käigus. Küsimuste koostamisel lähtusin uuringu eesmärgist ning uurimisprobleemidest. Intervjuud kestsid igauks umbes 45-55 minutit.

2.3 Protseduur

Uurimuse käigus viisin esmalt läbi 6 intervjuud. Kõik intervjuud viisin läbi 2012 aasta märtsis. Kõikide osalistega toimus individuaalne intervjuu. Esmalt intervjuueerisin 3 õpilast ning seejärel 3 õpetajat. Küsimuste järjekorda kohandasin vastavalt intervjuu käigus tekkinud teemadele.

Intervjuu alguses andis intervjuueeritavatele ülevaate intervjuu teemast ning ka oma uurimuse peamisest eesmärgist. Intervjuudel kasutasin ka helisalvestamist, et hiljem saaks intervjuud üle kuulata ja analüüsida.

Peale intervjuerimist transkribeerisin intervjuud ning kodeerisin ja kategoriseerisin saadud info. Esmalt töötlesin andmeid avatud kodeerimise põhimõttel, millele järgnesid telgkodeerimine ning lõpliku pildi uurimuse tulemustest sain, kui olin lõpetanud valikkodeerimise. Kodeerimise tulemusena kujunes kolm põhikategooriat ja vastavad alakategooriad. Tulemused esitangi kolme peamise kategooriana: õpetajate definitsioonid mängule, mängu spetsiifilisus koolitunnis õpetajate vaatenurgast, õpilased mängimisest ja mängust koolitunnis.

3. Tulemused ja analüüs

Intervjueritavate poolt edastatud tekst on esitatud kaldkirjas.

Kasutan ka järgmisi märke:

... - paus

/.../ - lühendatud tekst

[märkus] – minu poolt lisatud selgutav märkus

3.1 Õpetajate definitsioonid mängule

Mängu on raske defineerida, kuna see on väga lai mõiste. Üks õpetajatest tõi välja, et mängu võib mõista nii filosoofilises kui praktilises mõttes. Mäng on konkreetse mängu mängimine, kuid mänguks võib nimetada ka kõike, mis inimeste vahel toimub – elamine, olemine, suhtlemine.

Mina olen enda jaoks öelnud, et kogu elu on mäng, eriti siis kui kipume asju väga tõsiselt võtma ja stressi minema ja ennast nagu üle töötame, siis ma tavatsen endale öelda, et ära võta seda kõike nii tõsiselt see kõik on üks mäng. /.../ Sellisel juhul võiks öelda, et mäng on kõik see, mida ma oma elus teen ja kellega ma kokku puutun.

Õpetaja lisab ka, /.../ *Kitsamalt ikkagi mäng toimub inimeste vahel vististi, kellega ma ennast hästi tunnen või kellega ma ennast mugavalt tunnen /.../*

Üks õpetajatest ütles mängu kohta, et see on inimese loomulik ja emotsionaalne vajadus ning selletõttu ei olegi võimalik ega vajalik mängimist kuidagi põhjendada.

/.../ Minujaoks on mäng nagu inimese loomulik vajadus. Kui küsida, miks ta seda teeb? ... eei teagi miks, kas ennast vabana tunda või, et positiivseid emotsioone saada üldjuhul. Võib-olla siis selle pärast.

Seega on mäng õpetajate meelest osa igapäevasest elust ja toimimisest ning see põimub

tugevalt elamise, suhtlemise, vabaduse ja usaldusega.

Mäng on midagi kaasa haaravat ja lõbusat ning mängides saab sisustada enda aega ning kasutada fantaasiat ja loovust. Mängu kaudu koetakse ja harjutatakse läbi erinevaid situatsioone.

Mäng võib toimuda ükskõik, kelle vahel. Õpetajad tõid välja, et mängida võivad lapsed omavahel, lapsed täiskasvanutega ning täiskasvanud omavahel. Lisaks sellele täheldas üks õpetaja, et mängida saab inimene omaette või lemmikloomadega.

3.2 Mängu spetsiifilisus koolitunnis õpetajate vaatenurgast

Intervjuudest selgus, et koolitunnis toimuv mäng ei ole siiski samasugune kui igapäevane mäng. Õpetajad tõid koolitunnis toimuva mängu puhul välja, et mängul peab olema mingi sügavam mõte või eesmärk. Ennekõike peaks olema eesmärgiks, et õpilane sellest mängust või mängulisest ülesandest ka midagi õpiks.

/.../ peamine on see, et õpilane õpiks ka, et siis on ilmselt mängul mingisugune konkreetsem eesmärk, kas siis korrata midagi või harjutada midagi.

Selleks, et õpilased mängust õpiksid on vaja tähelepanu ja kaasa mõtlemist. *Kodus võib-olla ei ole nii oluline, et ma paneks tähele, mida öeldakse, et koolitunni mängu puhul võib-olla seda tähelepanu oleks nagu rohkem vaja. Kaasamõtlemist oleks võib-olla natuke rohkem vaja, et sellest oleks kasu.*

Lisaks tõi üks õpetajatest välja, et väga olulisel kohal on refleksioon. */.../ Mängu puhul on kõige olulisem ikkagi see, et mida iganes ma teen selle mängu sees, et selle järel toimuks refleksioon, et nad saavad aru, mida nad tegi ja miks nad tegid ja sõnastaksid ka selle, mis nad sellel teel siis nagu õppisid, et sellisel juhul võib ta olla efektiivne. /.../*

Ühe selge erinevusena igapäevase mängu ning koolitunnis toimuva mängu vahel toovad õpetajad välja just õpetaja rolli mängu algatamisel ja juhtimisel.

/.../ Selles mõttes erineb, et kes algatab. Tavaelus ikka algatab inimene ise või see tuleb kuskilt seestpoolt, koolitunnis on selleks algatajaks õpetaja /.../

/.../ Koolis on pigem võib-olla siis suunajaga mängimine, et koos õpetajaga. Õpetajal peab ka ikka mingi roll olema, mitte et siis nii öelda lapsed omavahel teevad midagi...

Mängude kasutamisel näevad õpetajad kasulikkust oma töö tegemisel. Näiteks aitab mängude kasutamine, kui õpetamine on muutunud rutiinseks ning tunnid väga ühelaadseteks. Üks õpetaja tõi välja, et õnnestunud mängust saadakse enesekindlust ning see on kasulik

õpetaja ja õpilaste vahelisele suhtele.

/.../ Kui mäng õnnestub hästi, siis see annab nagu jõudu ja noh nagu rahulolu enda tööga ja enamasti ta õnnestub, et noh see annab nagu jõudu edaspidi ka siis ikkagi ette valmistada ja seda teha. Kindlasti mõjutavad igasugused huvitavad tegevused õpilase ja õpetaja suhet, et ee positiivselt mõjutab, et kui mäng neile meeldib ja sobib, siis teevad ka selliseid mitte nii huvitavaid asju parema meelega kaasa.

Mängu saab kasutada erinevatel akadeemilistel ning ka kasvatuslikel eesmärkidel. Mäng laiendab õpetaja võimalusi teemade käsitlemisel ning mängu kaudu on võimalik õpetada erinevaid oskusi.

Akadeemilises situatsioonis on mängu otstarbekas kasutada harjutamisel või kinnistamisel. Näiteks peale teooria läbi arutamist ja lahtimõtestamist tehakse mõni mänguline harjutus, mis kordab teooria üle või seostab selle igapäevaeluga. Veel võib mängu kasutada uue teema presenteerimiseks. Mängu kasutatakse teemade juures, mis on abstraktsed, sest see võimaldab õpilastel paremini teemat mõista.

Mängu on hea kasutada teemade juures, mida õpilaste jaoks ei ole silmaga näha. Inimene seestpoolt, maailmaruum väljastpoolt või mingisugused sellised asjad. Mängides võib-olla tekib neil natukene parem ettekujutus sellest kui ainult õppides. Pigem sellised abstraktsed asjad, mida nad kohe ei taju ja kohe ei näe, neid on võib-olla mänguga natuke lihtsam selgeks teha.

Mängimine on õpetajate sõnul väga tavaline tähelepanu haaramise või tunni lõpetamise puhul. Kõik õpetajad leidsid, et kasutavad mängu selleks, et juhatada sisse mõni teema või haarata õpilaste tähelepanu tunni alguses. Lisaks sellele toodi välja, et mängu tasub kasutada siis kui õpilased on väsinud ning ei suuda süveneda. Üks õpetaja leidis, et kasutab mängu veerandi lõpus õpilaste motiveerimiseks. Selleks ajaks on enamus hindeid olemas ning õpilaste motiveerimine muutub raskemaks.

Üks õpetajatest ütles, et mängus võivad õpilased avastada midagi iseenda või ka teiste kohta, millest nad varem ei olnud teadlikud. Mäng pakub võimalust avastada ja läbi proovida. Olgugi et õpetaja sõnul teeb see mängimise riskantseks, kaasneb sellega palju võimalusi.

Mängu teel ... mida ta annab... ta annab emotsioone ja ta annab võimalusi kogeda ja võimalusi teisi näha ja iseennast teistega võrrelda eksju, selles mõttes on ta nagu ... aga jälle ka kriitiline, et selles suhtes et mängu sees tulevad pinnale asjad, mis on muidu peidus olnud, mis tavalises akadeemilises situatsioonis ei tule välja.

Oluline on, et mängu kaudu saab õpilastele õpetada suhtlus - ning rühmatöö oskusi. Kuna mängimine on seotud suhtlemise ja kontaktis olemisega, siis saavad õpilased mängu kaudu

neid oskusi proovida ja harjutada. Õpetajad leiavad, et hästi läbi mõelduna, saab mängulisi elemente põimida igasse tundi. Üks õpetajatest leidis, et tänapäeval on rühmatöö oskuse õpetamine vanemas astmes vähene. Nooremate õpilastega tehakse rühmatöid ja grupiülesandeid, kuid vanemas astmes süvenetakse rohkem akadeemilisele ning informatsiooni edastamine muutub olulisemaks kui sellised tegevused. Näiteks tõi ta välja *Tänasel päeval on nii, te tahetakse valida, et mina tahan ainult selle inimesega koostööd ja teisega ei taha, siis tegelikult on mäng see, mis viib koostööle ka nende inimestega, kes ei ole võib-olla soositud algselt. Seda koostööd ja arengut tegelikult on mängus väga lihtne teha. Praegusel ajahetkel jah võib-olla vähe tehakse, et ütleme vanemates klassides, kus ikkagi see koostöö jääb tahaplaanile, siis seal oleks seda võimalik teha.*

3.2.1. Õpetaja kui organiseerija

Õpetajate meelest on koolitunnis toimuva mängu puhul väga suur roll ja vastutus neil endil. Tunnis algatab mängu õpetaja ning ainult siis, kui ta on mängu põhjalikult ette valmistanud ja läbi mõelnud. Õpetaja peab mängude kasutamise juures arvestama paljude erinevate tingimustega. Selle tõttu on mängu kasutamine tunnis mõningal määral riskantne. *Kui ma olen õpetajana algataja, siis ma ei pruugi ju kunagi ette teada, milliseid pöörteid see asi võtab, et kui valmis keegi on. Ma pean looma tingimused, et nad üldse tahaksid minuga kaasa tulla.../.../*

Mängu efektiivsus õppemeetodina on õpetajate meelest hinnatav just seeläbi, kui palju eeltööd õpetaja mängu ette valmistamisel ja läbi mõtlemisel on teinud. Õpetaja peab pidama silmas nii õpetuslikku eesmärki kui arvestama õpilaste eripäradega. Õpetaja peab veenduma, et mäng on just sellele vanusegrupile sobilik. Seejuures kerkib esile distsipliiniküsimus. Õpetajad peavad tagama, et õpilased ei unustaks, et nad on koolitunnis ning peavad jälgima reegleid. Mängude korraldamise ja läbi viimise oskus areneb õpetajate meelest praktika käigus, läbi kogemuse.

/.../ Samas ettevalmistuse mõttes jällegi, et tuleb endal väga palju ettevalmistust teha, et see mäng läheks hästi korda. See ei ole nii, et astud klassi ette ja nüüd me mängime midagi, tegelikult see võib-olla nõuab tavatunnist isegi rohkem kogemusi ja distsipliini /.../

Kuna mängu ette valmistamine on väga aja - ning ressursikulukas, leidsid õpetajad, et õppemeetodina on mäng üks raskemaid võimalusi tunni läbi viimiseks.

/.../ sellised ... mängulised tunnid nõuavad hästi palju läbimõtlemist, et kuidas seda tundi läbi viia. Ütleme kergem ta kindlasti ei ole, kergem on anda nii öelda loengu varianti – tavatundi.

Mängu ajal peab õpetaja jälgima mängimist ning aegajalt langetama otsuseid või olema

kohtunikuks.

Õpetaja on juhi rollis. Tavaliselt peab olema keegi, ütleme vähemalt väiksemate puhul, kes on see nii öelda vahekohtunik, kes otsustab ühe või teise asja, et kuidas see peaks olema ja toimima.

Mängu käigus peab õpetaja olema selgitaja, abistaja ja jälgija. Õpetaja peab jälgima, et kõik mängiksid kaasa ning aitama neid, kes on hätta jäänud. Sellest selgub, miks õpetajal oleks keeruline kaasa mängida – õpetajal on mängu läbi viimisel juba nii palju rolle, et kaasmängija roll on üleliigne.

Õpetaja roll on ilmselt selgitada, mis mäng see on, et anda nagu juhised, üks roll, mis kindlasti on, et jälgida, et kõik mängivad ja võib-olla aidata siis neid, kui nad kuskile toppama jäävad. Õpetajad eriti kaasa ei mängi /.../

Kui tihti mängitakse ning kui edukad on mängud sõltub õpetaja iseloomust ja omadustest. Kui õpetaja on mängimise suhtes avatud ning kasutab mängu hea meelega, siis võib mängu mõju olla positiivne. Hea mõju ei avaldu ainult akadeemilisele edukusele. Näiteks ütles üks õpetajatest:

Ma leian, et õpetaja peaks olema hästi tundlik ja paindlik selles osas, et kui see võimalus tekib [mõni hea idee mängu jaoks], et siis mitte lükata seda kõrvale, et ei ma ikka järgin seda plaani mis mul oli... noh kui ei ole just väga kriitiline eksju seda plaani jälgida et, siis võiks seda ikkagi teha, sest see tekitab sellist positiivsust ja elevust ja tund läheb iseenesest ja võib-olla kannab eesmärki rohkem kui tavalise meetodil tundi teha.

Üks õpetajatest tõi välja, et kuigi mängu saab põhjalikult ette valmistada ja läbi mõelda, võib mäng siiski võtta ootamatuid pöördeid. See võib minna väga sügavaks või isiklikuks või jääda õpilastest kaugemale ning muutuda igavaks. Õpetaja leidis, et sellises olukorras: *peab õpetaja olema nii tugev ja enesekindel, et ta suudab neid protsesse juhtida ja no see teeb ka mängu ohtlikuks.*

Siinkohal tasub tagasi mõelda sellele, et mängus võivad pinnale kerkida asjad, mis tavalises akadeemilises situatsioonis jäävad varju. See ongi moment, kus õpetajal on vaja enesekindlust, et tulla toime olukorraga, mida ta oma plaanis ei osanud ette näha.

Õpetajad leidsid, et mängude juures peab kasutama fantaasiat. Kõik õpetajad mainisid allikate kohta, et on ise mängu välja mõelnud ning käepäraste materjalidega ette valmistanud. Üks õpetajatest ütles, et vahest võib pingelisemal ajal tulla mõni väga hea idee, mis hiljem kaua kasutuses püsib. Seega on õpetajate jaoks oluline allikas nende endi loovus. Lisaks on olemas erinevaid teisigi allikaid, kust õpetajad võtavad enda tundide jaoks mängu ning mängulisi ülesandeid. Mänge on õpetajad kogunud koolitustel, raamatutest ning üheks heaks

allikaks tänapäeval on Internet. Pigem võib probleeme valmistada mängude eakohasus ning õpitavale ainele sobivus.

„Algklassides on ka kindlasti mängu rohkem eksju, pisikestele on tehtud igasuguseid selliseid, vaata nüüd töövihiku asjugi eksju, et hästi selliseks mänguliseks muudetud need harjutused seal juba, aga jah ma ei kujuta ette, füüsikas, matemaatikas, keemias, bioloogias – juba oluliselt keerulisem.“

Suurimaks piiranguks mängude kasutamisel peavad õpetajad ajapuudust. Mängude ette valmistamine on ajamahukas ning õpetajad tunnistavad, et ei kasuta mängimist ja mängulisi harjutusi tihti. Mängu ette valmistamisel peab õpetaja läbima erinevad etapid ning selle käigus vastama olulistele küsimustele. Üks õpetaja tõi välja peamised punktid, millele peaks mõtlema mängu ette valmistades,

/.../ oma rolli mängib siin ka aja puudus, et kui mul ikkagi ei ole aega nagu sügavalt järgi mõelda, mida ma teen, kuidas ma tegema hakkam, kuidas ma seda protsessi juhima, kuhu ma välja jõuan, kuidas ma reflekteerin, siis on kindlam minna või noh kergem minna loengu variandi peale ja paari sellise ... ma ei tea ... töövihikuharjutus ja mingi arutelu ja see on nagu kergemini teostatav /.../

Lisaks sellele, et õpetaja peab mõtlema tegevuse ülesehituse peale on vaja mõelda ka sellele, kas see lastele mingit kasu toob.

Kuna vahel nõuab mängu ettevalmistus palju aega ja aeg on minul kamin, siis ma mõtlen alati nagu hoolega läbi, et kas see on lihtsalt tunni täide või annab see lastele ka nagu midagi juurde, et see ettevalmistus nagu on vahel takistuseks.

Ajapiirangu tõi üks õpetaja välja teisest vaatenurgast. Mängud ning mängulised tegevused on tunnis aeganõudvad. Samas, et mängudest midagi õppida on vaja aega refleksiooniks.

Võrreldes teiste meetoditega aga on ta muidugi loomulikult oluliselt ajamahukam ja ressursimahukam, mistõttu sageli juhtub, et mängime ära, aga meil ei jää enam aega refleksiooniks. Sellisel juhul on ta muidugi selline tundlik meetod, et jääb ainult see „fun“ pool ja see lõbu pool, aga et kas ta siis need teadmised ka kätte sai, et seda sageli on nagu keerulisem hinnata. See on nagu see, miks neisse suhtutakse nagu ajaraiskajatesse, et seda ei ole mõtet teha sellepärast, et ta nagunii seal midagi ei õpi, lihtsalt siis teeme nalja ja raiskan aja ära eksju /.../ no see ongi see, miks neid võib-olla ka vähe kasutatakse /.../

Lisaks nähakse ajapuudust seeläbi, et õpeainetes peab läbima programmi, mis ei ole õpetajate meelest väga paindlik.

Õpetajatel lihtsalt ei ole ressursi, et seda [mänge] kasutada, et see on siin probleem, et kui mul on ikkagi programm taga ja ma pean selle kapakuga läbi tegema, siis mul ei ole aega

hakata mõtlema seal mängu

3.2.2. Õpetajad õpilastest ja mängimisest

Õpilaste roll mängude ja mänguliste harjutuste juures on õpetajate silmis tagasihoidlik. Ükski õpetajatest ei maininud, et õpilased aitavad mängu ette valmistada, korraldada või läbi viia, õpilane on ennekõike mängija. Mängija peamine ülesanne on õpetajate meelest kaasa mõelda ning sõnastada refleksiooni käigus mängust õpitu.

Õpetajad leidsid, et mängude korraldamisel peavad nad arvestama õpilastega, kellele on mäng suunatud. Õpetajad peavad arvestama nii grupi suuruse, vanuse kui grupi liikmete omavaheliste suhetega. Need tegurid mõjutavad mängu toimimist ja efektiivsust. Lisaks, peavad õpetajad arvestama õpilaste erinevate võimete ning iseloomuomadustega.

Vanuse kohta mainisid kõik õpetajad, et nooremates klassides mängitakse rohkem kui vanemates. Mitte ükski õpetajatest ei öelnud, et II ja III kooliastme õpilased ei tahaks mängida või leiaks, et see on liiga igav. Pigem muutub mängu kontekst ning õpilased on mängude suhtes valivamad.

Võib-olla, et mida vanemad õpilased, seda vähem mängu... mängud ilmselt muutuvad, et ühe vanuseastmega sa saad ühesuguseid mängu teha ja teisega võib-olla siis teise jaoks on mõned mängud liiga lapsikud. Ma arvan, et ei ole vanuseid, kus üldse ei taheta mängida. /.../

Sellegi poolest leiavad õpetajad, et mängimine jääb vähemaks just algklasside lõppedes, siis kui õpilased jõuavad 5. klassi.

Väiksemates klassides ilmselt on see oluliselt sagedamini, ma arvan, et ütleme, et päevas korra võiks olla mingi ülesanne, mis on nagu mänguga mingil määral seotud. Võib-olla seal juba teises kooli astmes, ütleme, et 5-6 klass, siis natukene vähem /.../

Üks õpetajatest tõi välja, et vanemad õpilased tahavad mängida küll, kuid nad ei taha mängida nii pikalt, kui seda tahavad noorema astme õpilased.

Aeg, mida õpilased on valmis mängule kulutama on vanuseni erinev. Nooremates klassides on õpilased võib-olla nõus mängima pikemalt, isegi kui mäng on igav. Vanemates klassides pigem, kuigi neile meeldib võib-olla tundi rohkem maha magada, aga nad ei ole nõus seda igava mänguga tegema.

Õpetajad ei toonud konkreetseid põhjendusi, miks vanemates astmetes mängitakse vähem. Samas tõi üks õpetajatest välja selle, miks peaksid õpetajad olema ettevaatlikud, kui nad valmistavad tunni jaoks mängu ette.

On mingisugused vanused, kus peab mängu väga ettevaatlikult suhtuma. Just see murdeea periood, kus nad on iseenesest nii tundlikud, et kõik, mis seal mänguga võivad kaasneda

noh nad võivad ennast nii ohustatuna tunda, et nad ei saagi ennast vabaks lasta, et kergem on mängida tõesti seal, kuni 6. klassini, 7. on juba keerulisem /.../ 9. klassis läheb jälle natuke kergemaks.

Õpetajad tõid välja, et mängimise puhul tuleb arvestada õpilaste iseärasustega ning samal ajal kohandada mäng tervele grupile. See võib õpetajate meelest olla keeruline. Õpilaste tasemed ühes klassikollektiivis võivad olla väga erinevad ning ka õpilaste valmidus erinevaid ülesandeid teha ning uute ideedega kaasa minna on erinev. Näiteks leidis üks õpetajatest, et mäng on väga hea meetod nende õpilaste puhul, keda tavaline loengu vormis tund ei köida. *Kui on hästi läbimõeldud mäng ja see tegevus, siis tegelikult, ilmselt võib olla eriti selliste õpilaste puhul, kes eriti tunnis kaasa ei kipu kuulama, siis eriti selliste õpilaste puhul, kui nad haarata kuidagi mängu tegevusse on isegi see õppetulemus parem. Paremate õpilaste jaoks võib see ilmselt jääda natuke lahjaks, aga sõltub jälle mängust, et millise mänguga on tegu. Kui tahta ühtlustada, et terve klass nagu peaks sarnast tegevust tegema, siis võib-olla nendele parematele oleks midagi tugevamat vaja kui nendele nõrgematele.*

Probleem ilmneb õpilaste puhul, kellel oleks vaja rohkem ja põhjalikumat materjali. Sellepärast leiavad õpetajad, et oluline on meetodite rohkus, et ei jäädaks vaid ühte tüüpi õppejuurde. Kasutama peaks erinevaid meetodeid, et iga õpilane grupist saaks osaleda õppetöös nii, kuidas tema jaoks kõige kasulikum. Üks õpetajatest leidis, et mäng võib õpilased ära tüüdata.

/.../ ma olen ise tähele pannud, et kui mängu saab liiga palju, et siis nad tüdinevad ja siis nad ei taha. Liiga palju mängu ei ole ka hea

Õpetajad näevad ühe piiranguna mängu ja mänguliste elementide kasutamisel tunnis õppegruppide suurust.

/.../ rühmad on palju suuremad kui varem, et selles suhtes on kindlasti raskem mängu läbi viia, et suurema rühma puhul see võib-olla ei õigusta...

Kuna grupid on suured, peab õpetaja enne mängu väga hoolikalt läbi mõtlema. Mõelda on vaja sellele, kas mäng sobib igale indiviidile grupist. Võimalik on ka, et grupp on mängu jaoks liiga suur. Mängu sobivus grupile sõltub näiteks sellest, kui hästi õpilased omavahel läbi saavad, sest sellest oleneb, kui mugavalt ja turvaliselt nad ennast mängimise ajal tunnevad. Õpetajad mainisid korduvalt, et mängu oluliseks tingimuseks on usaldus. Õpetajad mainisid korduvalt, et mängu oluliseks tingimuseks on usaldus.

/.../ ma arvan, et mängusoovaline on ka grupist, et üks... et iga mäng ei sobi igale grupile.

/.../ Suuremates klassides võib korraks olla selline ebakindlus, et mis nüüd siis see on ja mis minuga nüüd tahetakse teha ja on klasse, kus isegi sellised pisikesed mängulised elemendid

on niimoodi, et väga palju peab sundima, et nad nagu üldse enda koore seest välja tuleksid ja on klasse, kus nad juba teavad ahah, me teeme täna seda ja kohe nagu hoobilt lähevad käima /.../

Kui klassis puudub õpilaste vahel usaldus, võivad nad tunda ennast mängu ajal halvasti. Nii ei jõua mängu sisuline sõnum ei õpilasteni.

/.../ see [mängu efektiivsus] sõltub väga palju klassi omavahelistest suhetest. Kui suhted on pingestatud ja inimesed ei saa omavahel vabad olla, siis ka kõige lihtsamad rühmatööd rääkimata siis mängudest on juba sellised nagu keerulised.

Osa õpilasi jääb sellisel juhul mängust välja. Neid tõrjutakse või isoleerivad ennast ise ebakindlusest.

Õpilaste reaktsioonid mängule on õpetajate sõnul positiivsed. Õpilased tahavad mängu ning mängulisi harjutusi kaasa teha. Samas leidis üks õpetajatest, et vahel on positiivsed emotsioonid õpilastel lühiaegsed.

Esimene reageering on kohe suure hurraaga. Alati. Siis kui aga selgub, et millega täpsemalt tegemist on ja mida teha tuleb, siis on nii öelda seinast seina need arvamused ja mõtted. Kui on selline mäng, kus tuleb tõesti kaasa mõelda või selline viktoriini tüüpi mäng, näiteks mälumängud või sellised, siis võib-olla esimesed 10-15 minutit veel tehakse, aga siis kui saadakse aru, et raske on siis on nagu kõik. Siis enam ei meeldi ja ei ole isu. See sõltub ka väga palju mängust...

Et õpilaste reaktsioon sõltub mängu sisust, kinnitasid ka teised õpetajad. Üldiselt reageerivad õpilased positiivselt. Sõltub sellest mida ma siis mängus teen, et kui ta on niimoodi, kus inimene ei pea otseselt iseennast nii sisse panema, siis on nagu kergem, et kas me mängime mingeid lauamänge ja õppime kuulamist ja vaikimist ja mingeid selliseid asju, siis on ta kindlasti selline oluliselt tõhusam kui jutu teel rääkida, et teen powerpoint slaidid ja räägin, kuidas käituma peab, et selles suhtes on see nagu väga palju mõistlikum.

Küsimusele, kas mäng võib tunnis alguse saada spontaanselt, ei toonud ükski õpetajatest konkreetset näidet. Samas leidsid kõik, et seda on juhtunud. Üks õpetajatest leidis, et spontaansed mängud saavad alguse suhtlusest ning on võimalikud, kui õpetaja ja õpilaste vaheline suhe on hea.

Eee... mingid mängulised elemendid võivad kindlasti spontaanselt ka tekkida. See sõltub ka sellest kontaktist, mis sul klassiga nagu on ja mida positiivsem see kontakt või vahetum see kontakt sul on, siis võib mingitest väga ootamatutest ja seosetutest asjadest tekkida ... kui me nüüd suhtlemise mõttes võtame, siis võib olla ka nagu selline mäng /.../

Näitena tõi õpetaja, et hea kontakti puhul on õpilastel õpetajaga omavaheline mõistmine.

Tekivad sellist liiki naljad, mis tavaolukorras ei tähendaks midagi, kuid tunni kontekstis, õpetaja ja õpilaste vahel omavad tähendust.

Üks õpetajatest ütles, et vahel võib mäng alata nii, et õpilased ei saagi täpselt aru, millest see alguse sai. Õpetaja ütles, et suhtlusteemade puhul võib ette valmistatud tund ja tegevused areneda hoopis millekski muuks. Kui tegevus on õpilastele huvitav ja meelepärane, siis ei ole probleemi, et tund muutus mänguliseks.

3.3 Õpilased mängimisest ja mängust koolitunnis

Nagu õpetajatelegi, tundus ka õpilastele mängu defineerimine üsnagi keeruline. Peamine, mida õpilased välja tõid, oli, et mäng on lõbus ning pole igav. Samas mainisid õpilased seda, et mäng on midagi, mille juures inimene kasutab fantaasiat. Mäng on kujutletav ja annab võimaluse midagi turvalistes tingimustes järgi proovida.

Mängimine ei ole nii...ee...nii öelda realistlik ehk siis kui sa mängid, et kaks inimest kaklevad, nad ei kakle päriselt, vaid nad teevad nagu nad teeksid seda. See on põhimõtteliselt natuke nagu näitlemine. Kõik on lihtsam...lapselikum.

...Ma arvan, et see on enamvähem nagu millegi järgi proovimine, aga noh.... nii et see ei oleks päris ja et oleks lõbus.

Just lõbu näevad õpilased peamise põhjusena, miks inimesed omavahel mängivad. Mäng pakub erinevaid võimalusi, ka selliseid, mis reaalsuses puuduvad.

Ee... mängitaksegi noh... et lõbusam oleks...sest, et see on lihtsam kui päriselu...ee mängides võib kõike teha põhimõtteliselt, sa võid mängida, et sa oled keegi, kes sa ei ole ja üleüldiselt, et lihtsalt aega veeta.

Õpilaste sõnul mängivad mängu siiski peamiselt lapsed. Samas tuli intervjuu käigus välja, et täiskasvanud mängivad ka, kuid nende mängud on teistsugused.

Kahekümne aastased võivad mängida näiteks pokkerit või selliseid suuremate mängu, nad ei mängi mingit peitust ja nii /.../

Ealiste iseärasuste osas leidsid õpilased, et nende mängud on ajaga muutunud.

Vanasti mängisime kulli, enam mitte... nüüd mängime näiteks korvpalli ja võrkpalli ja selliseid mängu...

Mängud, mis toimuvad koolitunnis on erilised just selle poolest, et nendega kaasneb mingi sügavam tähendus. Ka õpilased leiavad, et koolitunnis peab mäng kandma mingit kindlat eesmärki. Õpilased tajuvad, et nemad peavad midagi mängimise käigus õppima.

/.../ üldiselt on sellel mängul mingi moraal, sellel on mingi ...ee õpetlik point, ja läbi mängu

on seda lihtsam ...ee õppida, selle pärast, et see on lõbus.

No koolis on mängimine nagu õpetlik, et näiteks mingi kindla ainega seotud /.../

Koolis toimuvatele mängudele mõeldes leidsid õpilased, et mängud on vanemaks saades muutunud. Näiteks märkis üks õpilastest, et varem mängiti tunnis lõõgastumise eesmärgil, kuid põhikoolis on see haruldane.

/.../ Väiksemana mängisime ikka kergemaid ja ka vahel lõbusamaid mängu. Need olid osad ka nagu mitte õpetlikud.... lihtsalt, et ei õpiks ainult koguaeg ... aga nüüd ikka enamuses õppimisega seotud mängud.

Õpilastele meenusid eelkõige algklassides mängitud mängud.

/.../ Algklassides mängisime kunagi nii, et õpetajal oli mingisugune kott, mille sees olid asjad ja siis me pidime nagu silmad kinni panema ja käe sinna sisse... ja siis pead ära arvama, mis asi see on ja siis see oli ka, et ta näitas meile nagu asju, mängis kindlas järjekorras ja me pidime meelde jätma. /.../

/.../ Algklassides oleme mänginud mingi palliga mängu, et õpetaja viskas palli ja ütles sõna ja siis pidi selle kellelegi edasi viskama nagu.

Õpilased leidsid, et kõige tihedamini mänginud või mängulisi harjutusi teinud inimeseõpetuse, kehalise kasvatuses ning inglise keele tundides. Kõige harvem mängitakse õpilaste meelest ajaloos, vene keeles ja matemaatikas. Kõige eredamaks mälestuseks nimetas üks õpilane seda, kui nad pidid inimeseõpetuses grupitööna paika panema eluetapid. Etappe mängisid õpilased ise.

/.../ No inimeseõpetuses mängime ikka nagu, no grupitöödena teeme midagi. Ükskord seitsmendas klassis pidime mingit... mis on need ... eluetapid panema järjestiku nii, et ise seisame eluetappide järjestuses... igapähele oli silt ja siis pidime ennast järjest panema ja siis no... pärast oli ikka paremini meeles.

Erinevate mänguliste tegevuste all toovad õpilased välja ka õues katsete tegemist ning mängu nagu bingo ja kuldvillak. Ühele õpilasele meenus, et kord pidid nad arvutama kooli ümbermõõdu ning see oli väga lõbus ülesanne.

Kuuendas klassis ükskord mängisime niimoodi, et õpetaja lasi kõikidel silmad kinni panna ja siis läks kuhugile seisma ja ütles meie nimesid ja me pidime hääle järgi liikuma sinna.

Inglise keeles me oleme suhteliselt palju bingot mänginud ja siis veel mingeid mängu tahvli peal, kus pidi võtma mingi numbri, ja siis tuli grupi peale küsimus, kui said selle küsimuse vastatud... no nagu kuldvillak...said punkti.

Õpilased leidsid, et mängu koolitunnis alustab õpetaja. Õpilastel on ka võimalik mängu alustada, aga siis peab õpilane eelnevalt õpetajale teada andma. Õpetaja ei nõustu alati õpilase

poolt välja pakutuga.

Tavaliselt teeb mängu valmis õpetaja, aga mõnikord keegi klassist ütleb, et võiks mängida, aga seda ei võeta eriti kuulda

Õpilaste arvates on õpetajal mängudes juhi ning läbiviija roll. Õpetaja vastutus on see, et mäng toimiks ning kõik õpilased saaksid mängust aru ja mängiksid kaasa.

/.../ Nad on rohkem nagu mängu juhid, kes nagu juhendavad... kutsuvad korrale ka ... siis kui keegi ei mängi kaasa või midagi...

Kui tihti mängitakse, oleneb õpilaste meelest õpetajast. Kui õpetaja on mängulisem, teeb ta tihedamini ka õpilastega tunnis midagi aktiivsemat. Samas tunnistavad õpilased enda vastutust, leides, et õpetajad on nõus mängima siis, kui klass on hästi käitunud.

/.../ osadesse ainetesse sobivad mängud, osadesse mitte, kindlasti oleneb see peamiselt õpetajast... ja sellest oleneb ka, kuidas õpilased käituvad.

Õpilased suhtuvad mängudesse ja mängulistesse tegevustesse positiivselt. Õpilaste sõnul on mängimise läbi paljusid asju lihtsam meelde jätta, eriti kui tegemist on mahuka ja keerulise teemaga. Lisaks leidsid õpilased, et aeg läheb kiiremini, kui ülesanded võimaldavad neil aktiivselt osaleda ning koolipäev ei tundu nii väsitav.

Siis ei õpi niimoodi nagu asju pähe, kui see on läbi mängu ja lõbus. Ei ole nii igav, muidu on nagu sihuke päheõppimine või nii, aga siis on lõbusam.

Aeg läheb kiiremalt. Koolipäev on nagu, noh lihtsam on nagu hakkama saada

põhimõtteliselt, selle pärast et eem, mängimine teeb asja lihtsamaks ja lõbusamaks.

See on lõbusam ja parem kui tavaline tund. Nii on lihtsalt... toredam ja aeg läheb ka kiiremini. Mulle meeldivad sellised tunnid, neid võiks olla rohkem.

Kokkuvõtte uurimusest

- Mängu võib võtta nii filosoofilises kui ka praktilises mõttes.
- Mäng on inimese loomulik ja emotsionaalne vajadus.
- Mäng põimub tugevalt elamise, olemise, suhtlemise, vabaduse ja usaldusega.
- Mäng on kaasahaarav ja lõbus ajaveetmise viis, kus kasutatakse loovust ja fantaasiat.
- Mäng võib toimuda ükskõik kelle vahel.
- Koolitunnis on mängul kindel õpetuslik eesmärk.
- Selleks, et õpilased mängust õpiksid on vaja tähelepanu ja kaasa mõtlemist. Väga oluline on mängule järgnev refleksioon.
- Õpetaja roll mängude kasutamisel on väga suur. Õpetaja on mängu ettevalmistaja, algataja, läbiviija, juhendaja ja juhtija.
- Õpetaja peab mängu kasutamisel tegema palju eeltööd. Arvestama peab õpilastega individuaalselt (vanus, iga õpilase eripärad) ning ka kogu grupiga (grupi suurus, grupisisised suhted).
- Mängude rohkus ja edukus sõltub ka õpetaja iseloomust.
- Mängu saab kasutada tunni teema harjutamiseks või kinnistamiseks. Veel võib mängu kasutada tähelepanu haaramiseks tunni algul, uue teema sissejuhatamiseks või lõõgastumiseks tunni lõpus.
- Läbi mängu saab arendada suhtlus – ja koostööoskusi.
- Õpilased mõistavad abstraktseid teemasid paremini läbi mängu.
- Mängus võib avastada midagi enda ja teiste kohta, mida varem ei teadnud.
- Mängu ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks kulub palju aega ning see on tihti piiranguks.
- Üheks piiranguks mängude kasutamisel on liialt suured õppegrupid.
- Õpilaste meelest jääb õpitu läbi mängu lihtsamini meelde ning aeg läheb kiiremini kui on lõbus.

Interpretatsioon

Oma õpetajapraktika jooksul kogesin mängude positiivset efekti õpilastega kontakti loomisel, teema sissejuhatamisel, edasiandmisel või kinnistamisel ja tunni lõpetamisel. Seetõttu oli huvitav läbi viia uurimust teemal, millega olin ise lähedalt kokku puutunud. Kogesin, et mängude kasutamine nõuab suurt julgust ning põhjalikku ette valmistamist. Samas õnnestunud mängu tulemused on pingutust väärt. Õpilastega oli mängude kaudu lihtne saavutada kontakt, mis püsis kogu tunni vältel ning tänu sellele tulid õpilased kaasa ka tavalisemate harjutustega.

Väga meeldiv oli, et üks õpetaja tõi välja, et mängu võib võtta nii praktilises kui filosoofilises mõttes. See seletab minu arvates hästi ära, miks on mäng nii lai ja raskesti defineeritav mõiste. Mängu võib leida igast elu valdkonnast. Kuna see on inimestele niivõrd iseloomulik tegevus, ei saa seda välistada ka hariduses.

Õpilaste jaoks oli mängu defineerimine natuke raskem, kuid nende esimene mõte oli see, et mäng on midagi lõbusat. Ma leian, et „lõbu“ seostub ilmselt enamus inimestel mängimisega.

Teooria osas arutlesin selle üle, mida mäng erinevate autorite meelest lastele annab. Intervjuudes kajastus see, et õpetajad on erinevate lähenemistega hästi kursis ning võtavad koolitunnis toimuvat mängu metoodiliselt. Mängule püstitab õpetaja eesmärgi ning kaalub enne mängu rakendamist läbi võimalikud probleemid.

Kuna mängimist seostatakse eelkõige väikeste lastega, siis oli meeldiv õpetajatelt kuulda, et tegelikkuses ei ole mängule erilisi vanuselisi piiranguid. Nagu ka teoorias kajastus, leidsid õpetajad, et muutuvad mängud, mitte mängutahe. Siiski on murdeiga periood, kus õpetajate arvates peaks mängude kasutamise olema ettevaatlik. Samas ei ole vanus mängule takistuseks, kui õpetaja oskab sellega arvestada. Oluliseks on mängu sisu ning õpilaste suhted. Oma kogemusest praktiliselt nägin, et kui mäng mõnes rühmas ei õnnestu, siis võib asi olla selles, et õpetaja ja õpilaste vaheline suhe ei ole piisavalt turvaline. See ei tähenda kindlasti, et selles rühmas mängu üldse kasutada ei saa. Pigem on see siis väljakutse nuputada, milline mäng oleks sellele rühmale sobilik? Millised tingimused peaksin õpetajana looma, et õpilased mänguga kaasa tuleksid? Kui õpetaja oma töö käigus nendele küsimustele vastuse leiab, siis saab ta mängu rohkem kasutada.

Koolis toimuva mängu oluliseks tunnusjooneks on selle kindel eesmärk. See on ka üks kõige enam kajastatud punkte kirjanduses. Eriti rõhutatakse mängu eesmärgipärasust metoodilises kirjanduses. Nii intervjuudest kui ka kirjandusest jäi siinkohal mulje, et mängu eesmärk koolitunnis peab olema seotud õpieesmärkidega. Seda, et koolitunnis võiks mängu

eesmärgiks olla ka lihtsalt lõbu, ei kajastunud kusagil. Praktika ajal kasutasin mõnel juhul mängu vaid selle jaoks, et see oleks lõbus. Rõõmsas meeleolus läks ka tunniga seonduva töö tegemine oluliselt hõlpsamini. Leian, et hariduslik eesmärk on väga tähtis osa koolis toimuvast mängust. Oluline on aga see, et ära ei unustataks ka lõbu ja lõõgastust, et õppimistegevuses tuntaks mängurõõmu.

Õpetajal on mängude kasutamisel keskne roll. Võib öelda, et mängude kasutamisel on kogu vastutus õpetajal. Õpetajad leidsid, et nii mängu plaanimise, läbiviimise, juhtimise, jälgimise ning ka reflekteerimise vastutus on neil. Jäi tunne, et mäng koolitunnis on justkui õpetaja poolt valmis tehtud toode, mille õpilane tunnis vastu võtab. Mängude ette valmistamine on niivõrd aeganõudev, et tihti otsustab õpetaja mõne lihtsama meetodi kasuks. See ei ole üllatav, sest õpetajad tunnevad endal vastutust õpilaste hariduse ning õpitulemuste eest. Õpetajatel peab olema täielik kontroll tunnis toimuva üle, sest õpetajal on programm, mis on vaja läbida. Sellest võib tuleneda ka see, et õpilaste meelest ei võeta nende ideid mängu alustamise osas eriti kuulda. Õpilased ei saa ise mängu algatada, sest õpetaja ei saa oma vastutust ära anda.

On loogiline, et mängimine ja mängulised harjutused võtavad rohkem aega, sest nende puhul ei toimu lihtsalt info edastamist. Õpilased jõuavad infoni ise, läbi tegevuse ja kogemuse. Samas leian, et kuni kogu selle protsessi vastutus on õpetajate kanda, ei saa ka mängulised tegevused täiel määral oma eesmärki täita.

Meeldiv on siiski see, et nii õpetajad kui ka õpilased oskavad mängude juures tuua välja väga palju positiivset. Õpetajad näevad mängudes võimalust teema sisse juhatamiseks, edasi andmiseks ja kinnistamiseks ning samal ajal ka rühmatöö- ning suhtlusoskuste arendamiseks. Õpetajate arvamused mängude kasulikkusest ühtisid paljus teoreetilises kirjanduses käsitletuga.

Mänge tasub kindlasti kasutada ka põhikooli tundides. Õpilased leiavad, et tänu mängudele ja mängulistele tegevustele lähevad tunnid kiiremini, asju on lihtsam meelde jätta ning õppimine ei tundu niivõrd raske.

Mänge ja mängulisi tegevusi seostatakse koolis eelkõige õppimisega. Selletõttu on tegemist teemaga, mida võiks uurida veel ning põhjalikumalt. Uuritavateks võiksid olla erinevad vanuseastmed ning erinevad koolid. Enamasti on seoses mängude kasutamisega uuritavateks õpetajad. Selles vallas on puudu just sellistest uurimustest, mis lähtuksid ka õpilaste arvamusest. Antud uurimus sobiks sissejuhatuseks edasistele uurimustele, mis süvenevad vanematele õpilastele ning käsitlevad mitte ainult mängu meetodilist, vaid ka üldisemat, inimlikku ja kasvatuslikku väärtust.

Kokkuvõte

Magistritöö raames viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Uurimuse eesmärgiks oli uurida põhikooli astme õpetajate ja õpilaste tõlgendusi mängude kasutamisele õppetöös ja kasvatuses. Eesmärgist lähtuvalt püstitati uurimisküsimused:

- Mida mängimine tähendab õpetajate ja õpilaste jaoks?
- Millised on mängimise vanuselised eripärad?
- Mis on õpetajate ja õpilaste meelest mängus erilist/erinevat kui see toimub kooli tunnis?
- Kuidas mõjub mäng õppimisele?
- Kuidas õpilased reageerivad mängule?
- Millised on õpilaste võimalused koolitunnis mängu algatada?

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuud viidi läbi ühes Tartu koolis 2012. märtsis. Intervjueeritavateks olid kolm 7nda klassi õpilast ning kolm nende õpetajat. Õpetajateks olid inglise keele õpetaja, inimeseõpetuse õpetaja ning klassijuhataja (õpetab ka geograafiat).

Intervjuuandmete analüüsimise tulemusena said paika kolm peamist kategooriat: Õpetajate definitsioonid mängule, mängu spetsiifilisus koolitunnis õpetajate vaatenurgast, õpilased mängimisest ja mängust koolitunnis.

Uurimusest selgus, et mängu on väga raske defineerida. Üks õpetajatest tõi välja, et mängu võib mõista nii praktilises kui ka filosoofilises mõttes. Mängu puhul on oluline, et see oleks lõbus ning kaasahaarav.

Inimesed mängivad igas vanuses. Tahtmine mängida ei kao, kuid muutuvad mängud. Samuti muutub mängudele kulutatav aeg lühemaks.

Uurimusest selgus, et mängudel, mis toimuvad koolis, on alati kindel eesmärk. Enamasti on see eesmärk seotud õpieesmärkidega, kuid vahel võib mäng olla ka õpilaste motiveerimiseks. Õpetajal on mängude kasutamisel keskne roll. Õpetaja on planeerija, algataja, läbiviija ja jälgija. Lisaks nendele ülesannetele peab õpetaja suunama ka õpilaste analüüsi ja refleksiooni peale mängu.

Mängu õnnestumise juures on oluline usaldus. Suhe peab olema hea õpilastel õpetajaga ning ka õpilastel omavahel.

Mängude kasutamisel nähakse positiivseid mõjusid nii õppetööl kui ka kasvatusel. Mängude kaudu on võimalik teemasid sisse juhatada, edasi anda ning kinnistada. Mängud arendavad ka suhtlemis- ning koostöövõimet.

Õpilaste sõnul muudab mängimine õppimise lihtsamaks ning teeb koolipäeva lõbusamaks. Materjali on kergem meelde jätta ning seostada. Õpilased kahjuks ei näe, et neil oleks endil võimalust koolitunnis mängu alustada.

Abstract

For this master's thesis a qualitative study was conducted. The aim of the study was to explore basic school teachers' and students' constructions about the use of play in education. According to the aim the following questions were formulated:

1. What is the meaning of play for teachers and students?
2. What are the age differences in play?
3. What is different/special about playing in school according to teachers and students?
4. How does play effect studying?
5. How do students react to play?
6. How can students start play in class?

Semi-structured interviews were used to collect data. The interviews were conducted in a school in Tartu during march 2012. The interviewees were three 7th grade students and three of their teachers - an english teacher, social science teacher and their class teacher (also teaches geography).

After analysing the interviews three main categories were formulated: Teachers definitions for play, the specifics of classroom play from the teachers' view, students opinions about playing in class.

The research shows that play is very difficult to define. One of the teachers said that play can be seen in both practical and philosophical sense. Games have to be fun and appealing. People of all ages play. The will to play does not disappear, but the games change. Also the time spent on playing shortens.

This research also shows, that play during lessons always has a certain purpose. That purpose is mostly connected to learning outcomes, but sometimes play is used to motivate children. Teachers have a central role in using play. The teacher is the planner, starter, conductor and observer. The teacher also has to guide how students analyse and reflect after the game. For the game to be successful trust is important. There has to be a good relationship between the teacher and the students and also between the students themselves.

Many positive effects are seen in using play in education. Through play new topics can be introduced, passed on and internalized. Play develops social and group work skills. According to the students play makes studying easier and the school day more fun. The material is easier to remember and associate. Unfortunately the students do not see an opportunity to start play in class themselves.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud õpetajaid ja õpilasi, kes jagasid minuga oma mõtteid ja kogemusi.

Täna oma juhendajat Tiiu Kadajast, kes oli toeks ja abiks kogu töö protsessis.

Autorluse kinnitus

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

Töö autor: Hele-Mai Kaupmees

Kasutatud kirjandus

Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. 2nd edition. London and New York :Routledge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Else, P., (2009) *The Value of Play*. MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

Fisher, R., (2006) *Mõtlemis mängud*. Tartu: As Atlex.

Gergen, K. J. (2009) *An invitation to Social Construction*. 2nd edition. Thousand Oaks, etc.: Sage Publications.

Gordon, T. (2006) *Õpetaja kool*. OÜ Väike Vanker.

Hilton, J. B. (1973) *Language teaching: a systems approach*. London: Methuen Educational Ltd London

Hoorn, V. J., Nourot, P., Scales, B., Alward, Keith., (1993) *Play at the centre of the Curriculum*. Macmillian Publishing Company, New York.

Kink, T. (2006) *Haridusasutuste areng ja võtmerollide muutused. Avatud kool ja tõhus õppimine*. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 7-18.

Kuurme, T., (2000) *Etüüd õppimise ja kogemuse vahemaastikel. Haridus ja sotsiaalne tegelikkus*. AS Vali, Põltsamaa, 67-74.

Külaots, I (2000) *Mängude kasutamine matemaatika õpetamisel 1. klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

Laherand, M-L., (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallin: OÜ Infotrükk.

Leppik, P. (2000) *Lapse arendamine ja õpetamise probleeme koolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

McFlare, A., Sparrowhawk, A., Heald, Y. (2002) *Report on the educational use of games*. TEEM. URL: <http://educationarcade.org/files/videos/conf2005/Angela%20MacFarlane-2.pdf>

Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 14.01.2011, 1. Riigi Teataja. URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>

Rogers, C.S., Sawyers, J.K., (1988) *Play in the lives of children*. National Association for the Education of Young Children, USA.

Salumaa, T., Talvik, M., (2003) *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallin: Merlecons ja Ko OÜ.

Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit, A., (2006) *Aktiivõppe meetodid II*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Tamm, E., (2011) *Inimese vabadus kasvada*. T. Kuurme(Toim.) *Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides*. Vali Press, Tallinn, 43-70.

Thomas, L., Warren E., deVries, E. (2011) *Play-based learning and intentional teaching in early childhood context*. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36:4, lk 69-75.

Tropp, K., Saat, H., (2010) *Õpilaste suhted eakaaslastega ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng*. E. Kikas(Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Ecoprint, 61-87.

Valgmaa, R., Nõmm, E. (2008) *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni*. Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

Vernik, J. (2007) *Mängude kasutamine esimese kooliastme ainetundides* Valgamaa koolide põhjal. *Publitseerimata magistritöö*. Tartu Ülikool.

Wittgenstein, P. (2009) *Philosophical Investigations*. 4nd edition. Blackwell Publishing Ltd.

Wood, E., Attfield, J. (2005) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. 2nd edition. Thousand Oaks. : Sage Publications.

Wright, A., Bettridge, D., Buckby, M., (2006) *Games of language learning*. Cambridge University Press.

Lisa 1

Intervjuu küsimused õpetajatele.

Informatsioon intervjuueeritavale:

Tere! Olen Hele-Mai Kaupmees ning õpin Tartu Ülikoolis Sotsiaal- ja haridusteaduskonnas põhikooli mitme aine õpetaja erialal. Kirjutan magistritööd mängude kasutamise kohta õppetöös ja kasvatuses. Sellega seoses viin läbi uurimuse, mille eesmärgiks on uurida põhikooliastme õpetajate ja õpilaste tõlgendusi mängude kasutamisest õppetöös ja kasvatuses. Sellega teemaga seoses küsin Teilt mõned küsimused mängude ja mängimise kohta.

1. Mis on Teie jaoks mängimine?
2. Kus ja kelle vahel see enamasti toimub?
3. Miks Teie meelest inimesed mängivad?
4. Kuidas ja millal koolitunnis võib mängida?
5. Mille poolest on eriline mäng, mis toimub koolitunnis?
3. Milline on mängimisel vanusepiirang? Miks?
4. Kuidas hindate mängu efektiivsust õppemeetodina? Palun tooge näiteid.
5. Kuidas hindate mängu efektiivsust kasvatusmeetodina? Palun tooge näiteid.
6. Kuidas õpilased reageerivad mängimisele koolitunnis? Palun tooge näiteid.
7. Milliseid tundeid-mõtteid tekitab teis mängude kasutamine õppe- ja kasvatustöös?
8. Millistes ainetes/teemades, on mängimine välistatud (nt. kuidas segab õppimist)?
9. Millistes ainetes/teemades, on mängimine soovituslik/kasulik (nt. aitab lihtsamini aru saada/meelde jätta)?
10. Millistest allikatest on võimalik leida metoodikat õppemängude kohta? Milliseid olete ise kasutanud?
11. Kui teil on kogemusi, et mängimisel on tekkinud vastuolu metoodikaga (nt. mäng ei ole või on toimunud vastupidiselt sellele, mida ütleb teooria), palun rääkige neist kogemustest?
12. Kui vaatate oma õpetajaks olemise ajale tagasi, siis milliseid muutusi märkate mängimisse suhtumises. Mis on suhtumist mõjutanud?

Lisa 2

Intervjuu küsimused õpilastele.

Informatsioon intervjuueeritavale:

Tere! Olen Hele-Mai Kaupmees ning õpin Tartu Ülikooli Sotsiaal- ja haridusteaduskonnas põhikooli mitme aine õpetaja erialal. Kirjutan magistritööd mängude kasutamise kohta õppetöös ja kasvatuses. Sellega seoses viin läbi uurimuse, mille eesmärgiks on uurida põhikooliastme õpetajate ja õpilaste tõlgendusi mängude kasutamisest õppetöös ja kasvatuses. Sellega teemaga seoses küsin Sinult mõned küsimused mängude ja mängimise kohta.

1. Mis on Sinu jaoks mängimine?
 2. Kus ja kelle vahel see enamasti toimub?
 3. Miks Sinu meelest inimesed mängivad?
 4. Kas ja kuidas koolitunnis toimub mängimine?
 5. Mille poolest on mäng, mis toimub koolitunnis, on erinev?
 6. Millised ealised erinevused on mängimisel? Miks?
 7. Kuidas on võimalik Sinu meelest õppida läbi mängimise? (Too näiteid)
 8. Mis Sulle meeldib tunnis mängimisel? Mida koolitunnis mängimine võimaldab?
 9. Mida Sinu meelest annab(ks) mäng õppimisele juurde?
 10. Millistes ainetes/teemades, on mängimine lubatud?
 11. Millistes ainetes/teemades, on mängimine välistatud (nt. segab õppimist)?
 12. Milliseid mängu on erinevates tundides mängitud?
 13. Millest tuleb, et mõnes aines on mängimine harjumuspärasem/tihedam kui teises?
 14. Meenuta koolis mõnd olukorda, kus mängiti ning kogesid, et oled sellest midagi õppinud?
- Põhjenda, palun.
15. Kui õppetöö ajal toimub mäng, kas õpetajad mängivad ise kaasa?
 17. Kes teeb ettepaneku mängimiseks?
 18. Kuidas õpilased mängimist algatavad?
 19. Mis tundeid tekitab Sinus tunnis mängimine?