

Tartu Ülikool
Filosoofia ja semiootika instituut

Problemaatilised mänguelemendid eetikapädevuse mängustamisel

Filosoofia eriala bakalaureusetöö

Tobias Pilv

Juhendaja: Mari-Liisa Parder, PhD

Sõnade arv: 7549

Problemaatilised mänguelemendid eetikapädevuse mängustamisel

lühikokkuvõte: Selle bakalaureusetöö peateemaks on kirjeldada eetikapädevuse treenimiseks mõeldud eetikaalaseid tõsiseid mängu, nende teooriat ja tuua esile mänguelemendid, mis võivad osutada eetikapädevuse mängustamisel ebasobivaks. Sobimatud mänguelemendid eetikapädevuse mängustamisel on: 1) valed vastused, 2) punktid, 3) konkurents ning 4) edetabelid. Need mänguelemendid lähevad vastuollu eetikapädevuse pluralistliku lähenemisega, mis kasutab nii normatiivset kui ka deskriptiivset eetika definitsiooni. Mänguelementide individuaalne analüüs eetikapädevuse mängustamisel on vajalik, sest kindla eriala mängustamisel tuleks analüüsida mänguelementide kasutuskõlblikkust just selle eriala kontekstis.

Võtmesõnad: mängustamine, eetikapädevus, tõsised mängud, enesemääramisteooria, valed vastused, punktid, konkurents, edetabelid

CERCS: H120 Süstemaatiline filosoofia, eetika, esteetika, metafüüsika, epistemoloogia, ideoloogia

Problematic game design elements in the gamification of ethical competence

Abstract: The main topic of this bachelor's thesis is to describe serious games of ethics intended for training ethical competence, the theory and to highlight game design elements that may prove unsuitable in the gamification of ethical competence. Unsuitable game design elements in the gamification of ethical competence are: 1) wrong answers, 2) points, 3) competition and 4) leaderboards. These game design elements contradict the pluralistic approach to ethical competence, which uses both normative and descriptive definitions of ethics. An individual analysis of game design elements in the gamification of ethical competence is necessary, because when gamifying a specific profession, the viability of game design elements should be analyzed in the context of that profession.

Keywords: gamification, ethical competence, serious games, self-determination theory, wrong answers, points, competition, leaderboards

CERCS: H120 Systematic philosophy, ethics, aesthetics, metaphysics, epistemology, ideology

Sisukord

SISUKORD	3
1. SISSEJUHATUS	4
2. MÄNGUSTAMISE ALUSED	6
2.1. MÄNGUELEMENDID	6
2.2. MÄNGUSTAMINE	7
2.3. MÄNGUSTAMISE TEOREETILINE TAUST.....	8
3. TÕSISED MÄNGUD	11
3.1. EETIKAPÄDEVUSE ARENDAMINE	14
3.2. EETIKAPÄDEVUSE MÄNGUSTAMINE.....	16
4. PROBLEMAATILISED MÄNGUELEMENDID EETIKAPÄDEVUSE MÄNGUSTAMISEL.....	20
4.1. VALED VASTUSED	21
4.2. PUNKTID.....	23
4.3. KONKURENTS	25
4.4. EDETABELID	26
5. ARUTELU	27
6. KOKKUVÕTE	29
7. KIRJANDUSE LOETELU.....	30
LIHTLITSENTS.....	33

1. Sissejuhatus

Mängustamise praktika viimasel ajal kasvavas trendis, pakkudes lahendusi küsimusele "kuidas motiveerida" ning edendades kaasatust ja fookust. See on abiks tänapäeva kultuuriruumis, kus tähelepanuvõime ning motivatsioon vähenevad tehnoloogiliste arengute tõttu. Mängustamise praktika on mängu disainielementide kasutamine mitte-mängulistes kontekstides (Deterding et al., 2011).

Mängustamist on hakatud rohkem kasutama õppeformaadis, mistõttu on hoogustunud uut sorti mängude loomine: nn tõsised mängud (ingl *serious games*). Tõsised mängud ühendavad õppematerjali mänguelementidega, mis aitab kaasa õppematerjali efektiivsele omandamisele. Mängustamine lihtsustab teemat ning hoiab õppur-mängija tähelepanu paremini kui loeng või seminar (Glover, 2013).

Tõsiste mängude arendamisel on aga omanäolised probleemid. Tõsised mängud peavad läbima mahukama arendusprotsessi, et säilitada tasakaal mängulisuse ning õpitava informatsiooni vahel (Alexiou & Schippers, 2018). Mängija õpetamise lisäülesanne lisab tõsise mängu arendamisele suuremad piirangud, kuna mängusisene informatsioon on olulisema tähtsusega kui tavalistel mängudel. Taotledes õpetamisega autoriteeti, on tõsise mängu tegijal (edaspidi arendaja) kohustus kontrollida informatsiooni paikapidavust. Sellegipoolest pakuvad tõsised mängud alternatiivseid ning efektiivseid õppemeetodeid, mis õigustab tõsiste mängude kasutamist õpingutes.

Eetika vadvalkonna teemad sobivad hästi tõsisteks mängudeks, kuna õpingutel laialdaselt kasutatud eetilisi dilemmasid ehk narratiive saab efektiivselt mängustada. Lisaks on mängustamine boonuseks eetika õppimisele, kuna erinevad kaasuspõhised mängustamise võtted aitavad teha valikuvõimalusi ning dilemmade nüansse selgemaks. Näiteks "ennast teise inimese kingadesse panemine", mis on eetilise dilemma käsitlemisel väga oluline, muutub mänguelemendiks.

Eetika mängustamisega kaasnevad ka ainulaadsed probleemid. Eetilised valikotsustused on tihtilugu mitmetahulised, mille lahkamisesks tuleb varuda aega, et lahendamine oleks läbi mõeldud. Mängu mahub aga ainult piiratud kogus informatsiooni, mistõttu võivad nüansid kaotsi minna. Lisaks võivad mõned mänguelemendid mängija perspektiivist ebaeetiliseks osutada, kuna eetikas ei ole must-valgelt vastused teada.

Selle bakalaureusetöö peateemaks on kirjeldada eetikapädevuse treenimiseks mõeldud eetikaalaseid tõsiseid mängu, nende teooriat ja tuua esile mänguelemendid, mis võivad osutada

eetikapädevuse mängustamisel ebasobivaks. Eetikapädevus kirjeldab oskust eetilisel arutleda (Sutrop et al., 2024), mille treenimine on hea formaat grupimänguks. Uurimisteedest lähtuvalt on sõnastatud järgmised uurimisküsimused: *Kuidas eetikapädevust mängustada? Kas on mänguelemente, mis ei sobi eetikapädevuse mängustamiseks? Millised ja miks? Millised on võimalikud tagajärjed ebasobilike elementide ära jätmisel?* Töö koosneb kolmest põhiosast. Esimeses osas selgitan töö teoreetilist tausta, milleks on mängu, mängustamise ja tõsiste mängude kontseptsioonid. Teises osas käsitlen eetikapädevuse mängustamist ning kolmandas osas analüüsin mänguelemente, mis osutuvad eetikapädevuse mängustamisel problemaatiliseks.

2. Mängustamise alused

Teoorias eristatakse kahte sorti mängu: play (kreeka *paidia*) ja game (ladina *ludus*) (Deliyannis et al., 2023). Eesti keeles kasutame aga sõna "mäng" mõlema definitsiooni puhul. Näiteks ingliskeelset lauset *let's play a game* eesti keelde tõlkides saame "mängime mängu", mis tekitab segadust. Samuti ei piisa, kui eristame definitsioone käsitledes ühte tegevusena (mängimine – ingl *play*) ning teist objektina (mäng – ingl *game*), kuna akadeemilises kirjanduses on mõlemat sõna kasutatud mõlemas kontekstis (ingl *play/playing - game/gaming*) (Qiu, 2024).

Qiu Yang (2024) selgitas definitsioonide erinevust mänguväljaku analoogiaga. Kui lapsed lõbutsevad mänguväljakul: üks ehitab liivakastis, teine kiigub, kolmas ronib puu otsas, siis nad mänglevad. Nende lõbutsemine on vabas vormis, reegliteta, struktuurita. Kui lapsed hakkavad aga järsku kulli mängima, siis muutub mänglemine mänguks. Lõbutsemine muutub struktureerituks ning tekivad reeglid, millest iga mängija peab kinni pidama. (Qiu, 2024; Deliyannis et al., 2023) Niisiis võiks definitsioonid eesti keelde tõlkida (ingl *game*) = "mäng" ning (ingl *play*) = "mänglemine" (sõnaveebis: "mänglema" – kergelt, nagu mängides tegutsema või midagi tegema) (EKI, 2026). Selles bakalaureusetöös keskendun ainult mängule (ingl *game*) ning jätan vabas vormis mänglemise kõrvale. Samuti piisab lühikesest mängu definitsiooni kirjeldusest, kuna selle töö raames on mängustamise ning tõsise mängu mõisted tähtsamad.

Lühidalt, mäng on reeglite süsteem, milles mängijad astuvad tehiskliku konflikti kas üksteisega või mänguga, et saavutada mõni kindel mõõdetav eesmärk (Deterding et al., 2011; Sailer et al., 2017). Bernard Suits'i (2007) täpsustustega on mängu mängimine katse proovida saavutada mõni kindel saavutatav eesmärk (ingl *pre-lusory goal*), kasutades ainult neid vahendeid, mis on reeglitega lubatud (ingl *lusory means*). Sealjuures reeglid (ingl *constitutive rules*) on piiravad lisatingimused, mis takistavad kõige efektiivsemate vahendite kasutamist ning millega mängija mängimisega nõustub (ingl *lusory attitude*). (Suits, 2007)

2.1. Mänguelemendid

Kõik mängud ei ole samasugused, isegi kui nad järgivad üldist mängu struktuuri. Mängude variatiivsus tekib kasutatud elementidest ehk omadustest, mis on iga mängu puhul erinevad. Mänguelemendid hõlmavad kõike mänguga seotut: nii struktuuri, reegleid kui ka esteetilisi omadusi. Kuna erinevate omadustega mängu on palju, siis on raske teha ammendavat nimekirja kõikidest mänguelementidest. Siiski saame erinevaid mänguelemente kategoriseerida.

Üldiselt on mänguelementide eesmärk suurendada mängija kaasatust ning lahutada meelt (Alexiou & Schippers, 2018; Qiu, 2024). Näiteks mõeldakse välja piiravad konstitutiivsed reeglid, et mängu eelne eesmärk oleks huvitavam (Suits, 2007). Alexou ja Schippers (2018) pakkusid välja kolm kateooriat, mis suurendavad mängija kognitiivset ja emotsionaalset kaasatust: esteetilised elemendid, süsteemsed elemendid ning narratiivi elemendid. Esteetiliste elementide alla kuuluvad audio-visuaalsed elemendid, esteetilised valikud (kuidas mäng välja näeb) ning sarnasus pärismaailmaga (ingl *fidelity*) (võib olla ka narratiivi element). Süsteemsete elementide alla kuuluvad reeglid ning mehaanilised elemendid. Narratiivi elementide alla kuuluvad teema (ingl *theme*), lugu/süžee ning tegelased või avatarid (mängija kujutis mängus). (Alexiou & Schippers, 2018). Narratiivsed elemendid on väga olulised eetika mängude jaoks.

2024 aastal tegid Aster ja teised metaanalüüsi, mille põhjal koostati nimekiri enim kasutatud mänguelementidest meditsiini tõsistes mängudes. Kuigi esteetilisi elemente enim kasutatud elementide seas ei leitud, siis narratiivi kateooria alla kuuluvatest elementidest olid nimekirjas avatar, lugu/süžee, sarnasus pärismaailmaga ning tagasiside (tekstipõhine). Ent kõige rohkem elemente leidis mehaanilisest kateooriast: punktid, tunnustusmärgid (ingl *badges*), edetabelid, auhinnad, progressi visualiseerimine, koostöö, konkurents, ajalimiit, lisa elu, tasemed (ingl *level*), vihjed/näpunäited (ingl *hints/tips*), dünaamiline raskusaste. (Aster et al., 2024)

2.2. Mängustamine

Käesoleva töö aluseks on Sebastian Deterdingi ja kaasautorite mängustamise definitsioon: "The use of game design elements in non-game contexts." (2011: 1). Kuigi mängustamise definitsioone on teisigi, näiteks Qiu Yang (2024) on toonud välja neli, on Deterdingi definitsioon ikkagi eelistatud. Deterdingi definitsioon on piisavalt üldine, et seda saaks kasutada erinevate valdkondade mängustamisest rääkides ning on seepärast ka kõige levinum. Kõik siin töös käsitletud akadeemilised tekstid kasutavad just seda definitsiooni. Eesti keelde tõlgituna on mängustamine "mängu disainielementide kasutamine mitte-mängulistest kontekstides".

Mitte-mängulised kontekstid kirjeldavad olukordi (tegevus, asi, sündmus), mille olemuslik omadus ehk taust ei ole mäng. Selline kirjeldus on väga üldine, mis on nii eelis kui ka puudujääk. Sailer ja teised (2017) toovad välja, et ainukesed olukorrad, mis ei lähe mitte-mänguliste kontekstide alla, on mängud. Mitte-mänguliste kontekstide mängustamine ehk mänguelementide lisamine ei ole keeruline. Näiteks paned kõndides endale ajalise piirangu

jõuda järgmise lambipostini enne, kui tagant lähenev auto sinust mööda sõidab või katsetad, kui suurte sammudega trepist üles jõuad jne. Kasvõi ühe elemendi lisamine on juba mängustamine.

Siinkohal näeme Deterdingi definitsiooni kitsaskohta. Nimelt ei saa selle mängustamise definitsiooniga hinnata, mis hetkest muutub mängustamine uue mängu tegemiseks (Qiu, 2024). Kui mängustamine on lihtsalt mõne mänguelemendi lisamine ja mängu tegemine on terve elementide süsteemi koostamine, siis nende kahe vaheline piir jääb häguseks. Suuresti jääb see mängustaja enda otsustada, kas ta teeb mängu või mängustab (Deterding et al., 2011; Qiu, 2024). Sellegipoolest pürgivad nad sarnaste tulemuste poole, mida näeme mängustamise teoreetilist tausta analüüsides.

2.3. Mängustamise teoreetiline taust

Mängustamise suurimaks alustalaks on (ingl) *Self-Determination Theory* (SDT) ehk enesemääramistooria, mis käsitleb sisemist motivatsiooni. Enesemääramistooria kohaselt on tavaline, et inimene on sisemiselt motiveeritud, kuid sisemine motiveeritus võib ka hääbuda. Seega uurib enesemääramistooria, kuidas sisemist motivatsiooni edendada ning säilitada, pakkudes välja tingimused, mis on sisemise motivatsiooni arendamiseks vajalikud. (Deci & Ryan, 2000)

Sisemine motivatsioon kirjeldab enese arendamise tendentsi läbi uute katsumuste ning proovile panekute. Enda motiveerimine on inimesele kaasasündinud oskus. Teisisõnu markerib sisemine motivatsioon inimese tahet otsida võimalusi enda arendamiseks. (Deci & Ryan, 2000) Vastanduvate väliste motivaatorite (preemia või karistus) peamiseks motivatsiooni allikaks on tagajärjed "kui sa seda teed, siis saad preemiat / karistada". Sisemine motivatsioon aga ei keskendu tagajärgedele, vaid pigem inimese loomusele. Seega on sisemiselt motiveeriv see, mille tegemine iseenesest pakub huvi ning väljakutset inimesele. Sisemist motivatsiooni saab mõjutada nii positiivselt kui ka negatiivselt. (Deci & Ryan, 2000) Mängustamise kontekstis proovitakse rakendada enesemääramistooriat, et hinnata, millised mänguelemendid tõstavad mängijas huvi mängu vastu.

SDT on mängustamise kontekstis levinud, kuna mängud ning mänguelemendid on ühed parimad sisemise motivatsiooni allikad. (Deci & Ryan, 2000) Levinud on mänguri stereotüüp, kes istub tundide kaupa arvuti taga, mängides ühte mängu ilma peatumata. Võrreldes väliste motivaatoritega (preemia ja karistus) on sisemise motivatsiooni arendamine pikaajalises perspektiivis efektiivsem, kuna motivatsiooni tagajärjed on eelistatavamad (Deci & Ryan, 2000). Siiski kasutatakse mängustamisel ka elemente, mis funktsioneerivad väliste

motivaatoritena (Kim & Werbach, 2016). Sisemise motivatsiooni arendamine viib tulemusena parema eneseväljenduse, enesearengu ning kaasatuseni (Deci & Ryan, 2000), suurema naudinguga ja mängu mängimise meeleolu paranemiseni (Sailer et al., 2017). Deci ja Ryan'i (2000) järgi sõltub sisemise motivatsiooni arendamine kolme psühholoogilise vajaduse rahuldamisest: vajadus autonoomiale (ingl *autonomy*), samastumisele (ingl *relatedness*) ning pädevusele (ingl *competence*).

Vajadus autonoomiale viitab iseseisvate otsuste tegemisele tähendusrikaste ülesannete puhul (Aster et al., 2024; Alexiou & Schippers, 2018; Qiu, 2024). Sailer ja kaasautorid (2017) toovad eraldi välja, et autonoomia väljendub valikuvabaduses (ingl *decision freedom*) ning tundes, et tehtud valikud on tähtsad (ingl *task meaningfulness*). Mängu kontekstis markeerib see mängija kontrolli eneseväljenduse võimaluste kaudu, mis muudab suuresti mängu edasist kulgu. Seda arendavad elemendid on näiteks: valikuvõimaluste ning strateegiate variatiivsus, mis otseselt mõjutab mängu tulemusi, liikumise vabadus mängus (avatud maailmaga mäng), eneseväljenduse võimalused (avataride kujundamine mängu sees), jne (Alexiou & Schippers, 2018).

Avatarid on autonoomia aspektist tähtsad, sest need ühendavad autonoomia vajaduse samastumise vajadusega ehk mängija saab läbi isetehtud tegelase ennast ette kujutada ning muuta mängu maailma. Autonoomia teine külg ehk tehtud valikute tähtsuse tunne väljendub mängu süžee/loo arengus, mida mängija enda tegudega muudab. (Sailer et al., 2017) Peab nentima, et testides erinevaid mänguelemente, ei suutnud Sailer ja teised (2017) tõestada elementide mõju valikuvabaduse autonoomia vajaduse rahuldamisele.

Samastumise vajadus väljendab tahet luua tähtsaid ja püsivaid inimestevahelisi positiivseid suhteid (Alexiou & Schippers, 2018), soovi kuuluvustundele, poolehoiule, hoolitsemisele (Sailer et al., 2017) ning tahet olla kaasatud relevantsetesse sotsiaalsetesse gruppidesse (Aster et al., 2024; Sailer et al., 2017). Mängija rahuldab enda samastumise vajadust, tundes, et teda pannakse tähele, toetatakse ning et tema sõna loeb (Alexiou & Schippers, 2018). Mängijas rahuldatakse samastumise vajadust, kui tema roll mõjutab loo kulgu, mida kogetakse koos kaasmängijate või mitte-mängija tegelastega (ingl *non-player character* ehk *npc*). Isiklike otsuste tähtsuse kogemine koos kaasmängijate või mitte-mängija tegelastega arendab grupisest suhtlust ning aitab üksteisega samastuda (indiviidi otsused on tähtsad kogu grupile). (Sailer et al., 2017). Niisiis suhtlus- ja koostööpartnerid, tähendusrikkad lood ja eesmärgid ning autonoomsed otsused mängija avatariga rahuldavad samastumise vajadust. (Aster et al., 2024; Alexiou & Schippers, 2018; Sailer et al., 2017)

Lõpuks, pädevus kirjeldab enesekindluse ning õnnestumise tunnet keskkonnaga edukal suhestumisel (Sailer et al., 2017; Aster et al., 2024). Pädevuse tunne sõltub mängija pingutusest ülesande täitmisel, mis on tingitud mängija võimekusest ning välistest faktoritest (abi või segajad). Lisaks mängib rolli, kui edukalt on varasemalt sarnaseid ülesandeid täidetud. (Alexiou & Schippers, 2018) Näiteks tunneb mängija ennast ülesande täitmisel pädevana, kui ülesanne ei ole liiga raske või kui eelnevalt on sarnased ülesanded edukalt täidetud. Samas aga võib mängija tunda ennast ebapädevana, kui teised peavad teda liialt aitama või kui ülesanne on liiga lihtne.

Sailer ja kaasautorid (2017) nendivad, et kõik tahavad tunda ennast pädevana, suhestudes keskkonnaga teadlikult ehk Alexiou ja Schippersi (2018) järgi tahetakse saavutada positiivseid tulemusi. Pädevuse tunne ülesande täitmisel on inimese tegutsemisvõimes määrava tähtsusega. Kuna pädevus on suuresti enesehinnang, siis mänguelementidest rahuldab seda vajadust tagasiside, mille vorm määrab pädevuse arengu mängijates. (Sailer et al., 2017)

Ühed enim kasutatud mänguelemendid on mehaanilised tagasisidevormid: punktid, tulemuste graafik, edetabelid, tunnustusmärgid, mis annavad tagasisidet ning mida saab võrrelda teiste mängijatega. Punktid annavad mängijale otsest tagasisidet (ingl *granular feedback*), tulemuste graafikud visuaalset tagasisidet ajas (ingl *sustained feedback*) ning edetabelid ja tunnustusmärgid kumulatiivset tagasisidet (ingl *cumulative feedback*) mängijate vahel. (Sailer et al., 2017) Sailer ja teised (2017) tõestasid, et need tagasiside elemendid aitasid rahuldada pädevuse vajadust otseselt, edastades mängijale tema pädevuse taset. Teised mänguelemendid, mis ei ole tagasiside, ent aitavad pädevust arendada on: ülesande optimaalne raskusaste, sealjuures raskusaste, mis muutub koos mängijaga ning mida saab vajadusel muuta (dünaamiline raskusaste) (Alexiou & Schippers, 2018; Sailer et al., 2017) ning võimalus vaadata eelmisi vastuseid või minna mängus tagasi (ingl *backtracking*) (Aster et al., 2024). Mängustamise teooria järgi on mehaanilised tagasiside elemendid efektiivsed pädevuse vajaduse rahuldajad, kuid tekib küsimus, kas need sobivad eetikaalaste tõsiste mängude kontekstis.

3. Tõsised mängud

Tõsised mängud (ingl *serious games*) on mängud, millel on lisaks meelelahutusele mõni muu (suurem) mitte-meelelahutuslik eesmärk (Deterding et al., 2011; Sailer et al., 2017). Selleks suuremaks eesmärgiks on üldjuhul õpetamine (Aster et al., 2024, Alexiou & Schippers, 2018), kuigi leidub ka muid eesmärke (treenimine, tervis, uudised, jne), mis kujundavad harjumusi ning oskusi, kuid ei õpeta (Deterding et al., 2011). Samuti on tõsisteks mängudeks tembeldatud teisigi mängustamise praktikaid (simulatsioone, mängustatud stsenaariumeid, platforme, jne) (Aster et al., 2024). Selle bakaluareuse töö raames käsitletlen tõsist mängu ainult kui õpetamise eesmärgil disainitud mängu.

Tõsised mängud on eraldiseisev kategooria, kuna nad erinevad tavalistest mängudest eesmärgi, disainimisetappide ning kohustuste poolest. Tõsistel mängudel kaasnevad õpetamise eesmärgiga lisakohustused, mis tavalistel mängudel puuduvad. Tavalise mängu puhul saab mängu arendaja keskenduda täielikult kaasatuse ning meelelahutuse maksimeerimisele ning ei pea muretsema kajastatud info paikapidavuse pärast. Õpetamisel taotleb aga õpetaja (tõsiste mängude puhul arendaja) autoriteeti käsitletud info üle, mis kohustab teda tagama info valiidsuse.

Lisakohustusega kerkib küsimus, kas tõsise mängu arendamisel on mõistlik rääkida sisemisest motivatsioonist? Õppimise eesmärk paistab pigem olevat mängija perspektiivist väline motivaator. Väidan, et tõsise mängu puhul saab rääkida nii sisemisest kui ka välisest motivatsioonist. Õppimise eesmärki saab käsitleda välise motivaatorina, kui eeldada, et mängijat hiljem testitakse õpitud info põhjal. Õppija võib mängida mängu puhtalt selle pärast, et kontrolltöös paremat tulemust saada. Ryan ja Deci (2000) aga tõdevad, et inimese tahe ennast harida on ka tugev sisemine motivaator. Lisaks, õppematerjali mängustamine kaasahaaravate ning meelelahutuslike mänguelementidega on seotud katsega tõsta õppija sisemist motivatsiooni õppimisel, kuna õppimine võib olla demotiveeriv (vanemate õppurite puhul rohkem) (Glover, 2013). Arendaja kasutab seega tõsise mängu tegemisel sisemist motivatsiooni edendavaid elemente, et motiveerida õppima. Samas ei tohi arendaja keskenduda ainult meelelahutuse ja kaasatuse suurendamisele, st õppematerjali informatiivsus peab alles jääma.

Tõsiste mängude puhul tuleb seega arendajal leida tasakaal meelelahutuse ning õpetamise vahel. Oht on kalduda liigselt ühele poole. Näiteks, kui arendaja prioritseerib liialt mängu õpetlikku aspekti ning jätab meelelahutusliku poole soiku, võib juhtuda, et lõpp-produkt ehk tõsine mäng ei erine tavalisest õppematerjalist piisavalt, et see vääraks tähelepanu, st see

on mängimiseks igav. Kui arendaja väärtustab ainult meelelahutuslikku poolt ning ohverdab selle arvelt õppematerjali, ei pruugi õpetamine õnnestuda. Arendaja peab seega mänguelemente hoolega valima, et lõpp-produkt täidaks mõlemat eesmärki. Selle tasakaalu saavutamiseks kasutatakse Mihaly Csikszentmihalyi kulgemise teooriat (ingl *Flow Theory*).

Aster ja kaasautorid kirjeldavad kulgemise teooriat: "Experiencing the state of flow is defined as being completely immersed in an activity without realizing the passing of time, leading to the activity being intrinsically rewarding as it is conducted for its own sake and not in order to receive an extrinsic reward" (2024: 1827). Õpetamise ning meelelahutuse eesmägi täitmiseks peab mängu arendaja proovima tekitada mängijas kulgemise seisundit (ingl *flow state*) (Deliyannis et al., 2023), mis tekib, kui mängija oskused ning teadmised on võrdväärset ülesande raskusega (Alexiou & Schippers, 2018). Qiu (2024) lisab, et kulgemise seisundi saavutamiseks ei tohi ümbritsevas keskkonnas olla segajaid, mis takistaksid optimaalset kogemist (ingl *optimal experience*). Optimaalselt kogedes keskendub mängija piiratud koguses ülesannete täitmisele, mille käigus ta tunneb kontrolli (ingl *control*) ja oskuslikkust (ingl *proficiency*). Saades enda tegudele otsest ja selget tagasisidet, tunneb mängija enda tegude ning teadliku kogemuse (ingl *conscious experience*) ühilduvust ehk mängija on teisisõnu saavutanud kulgemise seisundi. (Qiu, 2024)

Kulgemise seisundis mängija tunneb intensiivsemalt emotsioone, tajub enesekontrolli suurenemist, paremat keskendumisvõimet ning kognitiivset aktiivsust, mis suurendab mängija kaasatust. (Alexiou & Schippers, 2018). Hästi disainitud mäng võimaldab mängijal saavutada kulgemise seisundit.

Tõsise mängu tegemine sarnaneb mängustamisega, kuna mõlemal juhul lisatakse mängu disaini elemente mitte-mängulistesse kontekstidesse (Aster et al., 2024; Deterding et al., 2011). Erinevus seisneb selles, et tõsise mängu puhul valmib eraldiseisev mäng, samas kui mängustamisel mängu ei tehta. Deterding ja teised selgitavad: "The use of games in non-game contexts falls into full-fledged games (serious games) and game elements, which can be further differentiated into game technology, game practices, and game design. The latter refers to "gamification"" (2011: 13). Saame analüüsida tõsist mängu mängustamise kaudu, jättes meelde selle erisuse.

Tõsised mängud, erinevalt traditsionaalsetele õppematerjalidele, kasutavad mänguelemente, et õppimine oleks meelelahutuslikum, lihtsamini hoomatav ning kaasahaaravam. Ian Glover (2013) nendib, et mängu formaat on õppimiseks parem kui passiivne video vaatamine või lugemine, kuna nii mängimine kui ka õppimine on mõlemad aktiivsed tegevused, mistõttu sobivad nad kokku. Todd ja teised (2017) tõdevad samuti aktiivse

õppimise eeliseid. Lisaks on mänguelementidega võimalik arendada erinevaid positiivseid, kognitiivseid ning emotsionaalseid seisundeid, mis edendavad õpiväljundeid. Ent individuaalsete mänguelementide efektiivsus sõltub teooriatest, millest elemendid lähtuvad. (Aster et al., 2024)

Peab tõdema, et pole selge, kas õppimisele aitavad kaasa tõsised mängud tervikuna või mõni üksik mänguelement, mida tõsistes mängudes kasutatakse. Näiteks ei olnud Asteri ja teiste teostatud meta-analüüsis ühtegi uuringut, mis oleks analüüsinud või hinnanud individuaalsete mänguelementide õpetamise efektiivsust. Sellegipoolest on mängustamisel mõistlik lähtuda mängustamise teooriatest, mis soodustab analüüsi õpetamise efektiivsusest. (Aster et al., 2024) Teisest küljest kinnitasid Sailer ja teised (2017) erinevate mänguelementide mõju sisemisele motivatsioonile, kuid sisemine motivatsioon ainult hõlbustab ning ei garanteeri efektiivset õppimist. Todd ja kaasautorid (2017) tõid välja, et tõsise mängu kasutamine õppevahendina annab võimaluse kaasata õpilasi aktiivsesse õppimisse ning tekitada arutelu õpilaste vahel, mis on eetika õppimise puhul tähtis.

Tõsise mängu arendamine erineb valdkonnati, st mänguelementide sobilikkus tõsises mängus on tingitud õpetatavast infost. Näiteks meditsiinialastes tõsistes mängudes on ajalimiidi kasutamine kasulik, kuna meditsiinitöötajad peavad päriselus tihti kiireid otsuseid tegema. Samuti on meditsiinis võimalik hinnata õigeid ning valesid vastuseid, mis soodustab punktide kasutamist mänguelemendina. Sellepärast märkisid ka Aster ja kaasautorid (2024) meditsiini tõsiste mängude uuringus ajalimiidi (28%) ning punktide (58%) laialdast kasutust. Mänguelemendid ei ole aga kõikides valdkondades sama efektiivsed.

2017. aastal viis juutuuber Michael Stevens ehk *Vsauce* (ingl juutuuberi hüüdnimi) läbi katse kuulsast trolliprobleemi (ingl *trolley problem*) eetilisest dilemmast. Stevens mängustas trolliprobleemi ning katsetas seda mängijate peal, kes katsest teadlikud ei olnud. Kuigi trolliprobleem on üks kuulsamaid dilemmasid, pidi Stevens selle mängustamiseks nõu pidama kahe psühholoogi ning ühe eetikakomiteega, et vähendada mängijate potentsiaalset psühholoogilist kahju. Mängustamise käigus tehti trolliprobleem päriseluliseks (inimesed mängisid selle läbi nagu see oleks päris juhtum), lisati ajalimiit (mängijatel oli paar minutit aega otsuse tegemiseks) ning arutleti pärast katset juhtunu üle (tagasiside). Nähes katsealuste reaktsioone (üks hakkas nutma ning mitmed olid šokis), tekib küsimus, kas mängija sellisesse olukorda panemine on eetiline või mitte. (Stevens, 2017)

3.1. Eetikapädevuse arendamine

Eetika ning moraal on sarnased terminid, mida kohati käsitletakse sünonüümidena (Sutrop et al., 2025), kuid mida saab käsitleda ka eraldiseisvate terminitena. Ryan ja Bisson (2011) eristavad eetikat moraalist märkides, et kui moraal on inimese käitumine sõnastatult, siis eetika on süstemaatiline ning ratsionaalne arutelu nendest käitumistest. Teisisõnu on eetika Ryani ja Bissoni jaoks uurimisvaldkond headusest (ingl *goodness*) ning õigetest tegudest (ingl *right action*) üldiselt, mille uurimisküsimused on: "milliseid tagajärjesid peaksid ratsionaalsed inimesed valima" ning "millised moraaliprintsüübid peaksid inimese valikuid ning eelistusi juhtima" (Ryan & Bisson, 2011).

Sutrop ja teised (2025) aga sellist kindlapiirilist eristust kahe definitsiooni vahel ei tee, vaid eristavad pigem eetika ja moraali deskriptiivset ning normatiivset definitsiooni. Deskriptiivne eetika ja moraal kirjeldab ühiskonna, grupi või indiviidi tegevusjuhendeid (ingl *codes of conduct*), normatiivne eetika ja moraal aga tegevusjuhendeid, mida iga ratsionaalne inimene kindlas olukorras universaalselt pooldaks. Deskriptiivne käsitlus ei kehti universaalselt, samas kui normatiivne käsitlus rõhutab üldist ratsionaalsust, erapooletust ning ühiskondade koeksistentsi. Deskriptiivse definitsiooniga eristatakse eetikat ja moraali teistest normatiivsetest süsteemidest nagu seadused ning etikett, määrates kindlaks, millised tegevusjuhendid ühiskonnas paigutuvad eetika ja moraali alla. Normatiivset definitsiooni aga selleks, et määratleda ratsionaalsust ning adekvaatseid põhjendusi eetilistele ja moraalsele väidetele. (Sutrop et al., 2025) Selguse mõttes juhindun selles bakalaureuse töös Ryani ja Bissoni eristusest ning määratlen deskriptiivset käsitlust moraali terminiga ja normatiivset käsitlust eetika terminiga.

Eetika on seega uurimisvaldkond, mis uurib normatiivseid tegevusjuhendeid (Sutrop et al., 2025) ehk ideaale (Ryan & Bisson, 2011), mis kerkivad esile, arutledes erinevate deskriptiivsete tegevusjuhente (Sutrop et al., 2025) ehk moraali vahel (Ryan & Bisson, 2011). Eetika eesmärk ei ole ilmtingimata õpetada erinevaid moraalistandardeid või reegleid (Ryan & Bisson, 2011), kuid nende mitte-teadmine teeb eetika praktiseerimise ehk ratsionaalse arutelu raskemaks (Sutrop et al., 2025).

Eetika õpingutel õpitakse ratsionaalset arutlust, mida Sutrop ja teised (2025) on nimetanud eetikapädevuseks (ingl *ethical competence*). Eetikapädevus on üks viiest komponendist hariduses, mille õppimine edendab inimkonna õitsengut (ingl *education for human flourishing*). Koos teiste pädevustega aitab eetikapädevuse arendamine õppijal leida ning taotleda oma elu eesmärki. (Sutrop et al., 2025)

Eetikapädevust on võimalik õppida mitmel viisil, kuid nendest üks tõhusamaid on kaasuspõhine õppimine ehk õppimine eetiliste dilemmade kaudu (Simm et al., 2024; Todd et al., 2017). Eetilised dilemmad on situatsioonid, kus on raske määrata, millise moraali reegli järgi käituda (Ryan & Bisson, 2011; Todd et al., 2017) Katsarov (2017) lisab, et otsuse tegemine eetilises dilemmas tähendab ilmtingimata mingisuguse moraaliireegli rikkumist. Sarnast mõtet väljendab ka Sutrop (2015). Sutrop ja kaasautorid (2025) jaotavad eetikapädevuse viieks treenitavaks võimeks: 1) võimekus eetilist olukorda märgata ning tajuda 2) võimekus eetilisel olukorral arutleda, 3) võimekus eetilist olukorda hinnata, 4) võimekus teha eetiline otsus ja 5) võimekus eetiliselt tegutseda.

Võimekus eetilist olukorda märgata ning tajuda on esimene samm eetilise dilemma käsitlemisel ning hoomab endas eetiliste nüansside adumist ja mõistmist. Sellele järgneb arutlemine, mille käigus tuvastatakse asjakohased tegurid (printsiibid, väärtused, tagajärjed), et teha kindlaks võimalikud lahendusvariandid. Järgmise sammuna hinnatakse, milline võimalikest lahendusvariantidest on antud olukorras eelistatuim. Üldiselt eelistatakse valikuvarianti, millele leidub isiklikul tasandil kõige rohkem põhjendusi. Seejärel tehakse otsus kindla valikuvarianti kasuks. Lõpuks, inimene tegutseb eetiliselt, kui ta teostab isiklike väärtustega kooskõlalise otsuse välistest takistustest hoolimata, edendades niiviisi ühiskondlikku õiglust, õigust ning heaolu. (Sutrop et al., 2025) Sutrop ja teised (2025) toovad välja, et praktikas ei arendata võimekusi alati lineaarselt (kõigepealt 1, siis 2, siis 3, jne), kuid samas on eetikapädevuse arendamiseks vaja treenida kõiki võimekusi.

Sutrop ja teised kirjeldavad eetilist pädevust kokkuvõtvalt: "Ethical competence enables individuals to recognise ethical or moral issues, reason through them, make judgments, decide ethically and act responsibly. It serves as the foundation for consistent and principled actions across personal, professional, and societal contexts. Additionally, ethical competence supports other key competences, such as critical thinking and problem-solving, social and emotional competence, and self-expression." (2025: 12) Sarnast mõtet arendavad ka Ryan ja Bisson (2011) nentides, et analüüsides ning hinnates moraali reegleid, õpib inimene ratsionaalselt arutlema keerulistel teemadel, mis soodustab hiljem arutluskäikude ning analüüsimeetodite rakendamist pärismaailmas (väljaspool dilemmasid).

Eetikapädevus on tihedalt seotud suhtluspädevusega (ingl *communicative competence*), ilma milleta eetikapädevuse saavutamine on võimatu. Suhtluspädevus kirjeldab võimekust kuulata, mõista ning sõnastada väärtuseid ja lahkarvamusi. (Sutrop et al., 2025) Suhtluspädevus võimaldab ratsionaalselt arutleda, mis suurendab gruppide vahelist empaatiat ning potentsiaalselt soodustab ühiste eesmärkide seadmist (Parder et al., 2024). Eetikapädevuse

arendamiseks peab õppur olema võimeline enda valikuid ning tegusid põhjendada: "Therefore, it is insufficient for individuals to merely justify their own choices or understand others' values. In a society, it is essential to develop negotiation skills that enable individuals to reconcile differing values and reach shared understandings." (Sutrop et al., 2025: 38). Põhjendamise ülesanne loob hea aluse grupimänguks.

3.2. Eetikapädevuse mängustamine

Eetikat õppima hakkav õppur alustab harva (kui üldse) täiesti puhtalt lehelt ehk ilma eelnevate tõekspidamisteta. Tihti esitab õppur seisukohta, mis on mõjutatud või üles ehitatud tema vanemate, kogukonna, sõprade, õpetajate, jne maailmavaadetest. (Sutrop et al., 2025; Todd et al., 2017). Teisisõnu peegeldab õpilane kellegi teise arvamust ilma, et ta oleks arvamust eelnevalt ise kriitiliselt analüüsinud või hinnanud (Ryan & Bisson, 2011). Eetika õpingutel õpib õppur erinevaid normatiivseid teooriaid ning teooriatel põhinevaid arutluskäike, mille najal enda arvamus luua. Eetika kursuse õpiväljundid on aga tingitud faktoritest, mida on raske erinevate kursuste vahel võrdsustada: õppematerjalid, õppemeetodid, õpetaja oskuslikkus teemat õpetada ning õpilasi kaasata, õppimiseks vaja minev ja/või antud aeg, õpilaste motiveeritus, jne (Todd et al., 2017). Eetikaalased tõsised mängud pakuvad tööriistana osaliselt lahendust eetika kursustele, esitades lihtsustatud kujul õppematerjali, mille meelelahutuslik ja kaasahaarav disain soodustab aktiivset õppimist ning mida saab mängida vabal ajal. Samuti aitavad eetikaalased tõsised mängud treenida õppuri eetikapädevust, mis edendab analüüsimis-, võrdlemis-, põhjendamis- ning suhtlusoskusi (Parder et al., 2024; Simm et al., 2024; Sutrop et al., 2025; Todd et al., 2017).

Elmises peatükis tõdesime, et eetikapädevuse üheks tõhusamaks treenimisvahendiks on dilemmad (Todd et al., 2017). Samas nägime, et eetikapädevus on tingitud suhtluspädevusest ehk arutlust mängijate vahel (Sutrop et al., 2025). Todd ja teised (2017) lisavad, et aktiivne kaasuspõhine õppimine ning grupitöö on eetika õppimise kontekstis eriti oluline, kuna see annab õpilastele võimaluse arutada ning tagasisidestada probleeme, millel puuduvad ainuõiged lahendusvariandid. Sestap leiame, et eetika mängustamise kontekstis mängustatakse mänguelementidega just neid kahte sfääri (dilemmad ja suhtlemine) (Parder et al., 2024; Simm et al., 2024).

Dilemmad ehk kaasused (Simm et al., 2024; Todd et al., 2017) on üldiselt loo vormis, mida saab hästi arendada narratiivi mänguelementidega. Parimal juhul aitab dilemma treenida kõiki viit eetikapädevuse võimekust. Katsarovi (2017) järgi on dilemmad definitsiooni kohaselt väärtuste konfliktid, mis tõstavad mängijas teadlikkust dilemmas esitatud väärtustele ning

printsipiidele. Kuna eetilise olukorra märkamise ning tajumise võime (ingl *ethical sensitivity*) ei pruugi õppe alguses olla kõigil sama hea (Sutrop et al., 2025; Todd et al., 2017), siis on narratiivielemendina võimalik tähtsamaid teksti-/mõttekohti esile tõsta, et kõik osalised oleksid teadlikud samadest teguritest. Aitab ka mitme dilemma läbimängimine, mis on struktuuri poolest sarnased ehk sarnase ülesehitusega (tausta infromatsioon, konflikt, reaktsioon, jne). Parder ja kaasutorid (2024) ning Simm ja teised (2024) toovad välja, et kui narratiiv on jutustatud peategelase (ingl *protagonist*) vaatenurgast, siis peaks peategelane olema selline, kellega mängijad lihtsasti suhestuda saavad. Kasutades neid ning sarnaseid mänguelemente, on võimalik treenida eetilise olukorra märkamise ning tajumise võimekust.

Eetilisel olukorral arutlemise võimekust saab edendada võimaldades mängijate vahelist suhtlust. Ryan & Bisson (2011) märgivad, et valdav enamus eetika õppijaid eelistavad klassisest arutlust rohkem kui loenguid (eelistab 10% õppijatest). Samuti seavad Todd ja teised (2017) kahtluse alla traditsionaalsete ning passiivsete õppevahendite (loengud, videod, individuaalne lugemine) efektiivsuse eetika õpetamisel, eelistades aktiivset probleemi analüüsi ning arutelu. Narratiivi osas mängib arutlemisel rolli mängijatele jagatud info. Narratiivi info (tegelaste taust, motiivid, tegelaste vahelised suhted, jne) peaks olema üldine, jättes mängijatele võimaluse täita lüngad enda elukogemustega. (Parder et al., 2024; Simm et al., 2024) Kui narratiivi informatsioon on liiga detailne, jääb mängijatel vähe ruumi olukorra omanäoliseks tõlgendamiseks ning arutelust saab vaidlus detailide üle. Vaidlemist saavad ära hoida reeglid, mis edendavad häid suhtlustavasid.

Reeglid ehk piiravad lisatingimused, mis takistavad kõige efektiivsemate vahendite kasutamist (Suits, 2007), aitavad peatada ebaproduktiivseid, kuid efektiivseid suhtluspraktikaid (vahaesegamine, valetamine, ignoreerimine, jne), edendades seeläbi produktiivseid suhtlustavasid: kuulamine, vastamine, mõistmine, väärtuste ja lahkarvamuste väljendamine, avatus, empaatia, vastastikune orientatsioon (Parder et al., 2017; Sutrop et al., 2025; Simm et al., 2024). Mängides nõustub mängija reeglitega (Suits, 2007), st kasutades ebaproduktiivseid (reeglitega keelatud) suhtluspraktikaid, tegeleb mängija pettusega. Suhtlus aitab kaasa hinnangu vormistamisele, mida on võimalik edendada ka mehaaniliste mänguelementidega. Lisades mängu näiteks voorud (ingl *round*), saab arendaja hõlbustada hinnangu vormistamist, kontrollides arutelu kulgu (1. individuaalne dilemma analüüs, 2. iga mängija arvamus kordamööda, 3. arutelu, jne).

Võimekus teha otsuseid on koos eetilise arutlusega eetikapädevuse treenimise alustalaks (Sutrop et al., 2025). Otsustusvõimekuse treenimine eeldab vastusevariantide mitmekesisust. Mängu kontekstis saab otsuse tegemist soodustada vastusevariantide

võrdsustamisega, st ükski vastusevariant ei ole kindlalt "halvem" või "parem" kui teine. Ebavõrdseid vastuseid aitab ära hoida vastusevariantide paigutamine ühte ajalisest hetke (ingl *one temporal moment*). Samuti peaksid kõik vastusevariandid olema adekvaatsed dilemma lahendamiseks vähemalt ühest eetilise teooria seisukohast, kuna "vale" vastuse olemasolu võib takistada otsuse tegemist. (Parder et al., 2024; Simm et al., 2024) Eetika õpetamise eesmärk ei ole moraalistandardite või teooriate päheõppimine, vaid arutelu edendamine (Ryan & Bisson, 2011; Parder et al., 2024; Simm et al., 2024; Sutrop, 2015).

Teiste mängijatega arutlemine on hea viis, kuidas jäädvustada eelistatud vastus enda jaoks. Samuti aitab suhtlus teiste mängijatega anda ainstikku eneseanalüüsiks, mis soodustab otsuse teoks tegemist tulevikus. (Sutrop et al., 2025) Vastusevariandid peaksid sarnaselt narratiividele jääma üldiseks ning neutraalseks, mis soodustab valiku tegemist, kuna mängija saab vastust ise täiendada (Parder et al., 2024; Simm et al., 2024). Mängija kipub aga otsust tehes valima "vähem halvema" variandi (ingl *lesser of the two evils*), mis võib soodustada kallutatud mõtlemist. (Katsarov, 2017)

Kallutatuse vähendamiseks saab rakendada erinevaid mänguelemente, millest üks efektiivsemaid on erinevate perspektiivide esitamine ühe dilemma kontekstis. Selline "ennast teise kingadesse panemine" (ingl *perspective change*) paneb mängija järele mõtlema enda otsuste üle ning analüüsima, kas tehtud otsus oli õige. Vahetades perspektiive, tutvuvad mängijad erinevate gruppide mõttemaailmadega, mis tõstab ka mängija empaatiat nende gruppide vastu. (Katsarov, 2017) Samuti annab see rohkem ainstikku mängijate vaheliseks aruteluks, kuna dilemmat kogetakse mitme nurga alt. Perspektiivivahetuse element avaldub rohkem grupimängudes, kus mängijad suhtlevad omavahel ning vähem individuaalmängudes, kus teiste mängijate arvamust pole.

Perspektiivi vahetamise elemendi efektiivsusele on ka kriitikat. Nimelt, võib juhtuda, et kujutades ennast kellegi teise positsioonis, hakkab mängija hoopis kujutletud positsiooni kritiseerima ning olukorra üle kohut mõistma. Kuna dilemma kirjeldus on üldine, siis võib mängija hakata mõtlema sarnaste olukordade peale enda elus, ning kuidas "tema käitüks paremini", mis võib takistada empaatiat. Uuemad mängijad tihtilugu just nii mõtlevadki, mis aga väheneb rohkemate dilemmade läbi mängimisel. Õppematerjali kordamine ehk uute dilemmade läbimängimine treenib eetikapädevust, muuhulgas kriitilist analüüsimist, erinevate valikute adumist ja mõistmist (Sutrop et al., 2025). Samuti kohtutakse mängimise käigus erinevate seisukohtadega, mis suurendab empaatiat. Perspektiivi vahetamise element on seega efektiivne element eetika õppimiseks, kuna see kirjeldab kujutletavat situatsiooni teise nurga alt.

Lõpuks, eetiliselt tegutsemise võimekus hoomab kõiki eelnevaid samme, lisades nüansi, et mängija jääb neid samme tehes endale truuks. Sarnaselt eelnevatele võimekustele on eetiline tegutsemine olukorra spetsiifiline ehk võimekus väljendub konkreetses otsuses (Sutrop et al., 2025). Mängu kontekstis on selle võimekuse treenimine kõige raskem, kuna eetiline tegutsemine sõltub pigem välistest teguritest ning vähem mängusisestest faktoritest. Mängija treenib eetilist käitumist, olles aus enda ja teistega ning järjepidev väärtuste rakendamisega tegudes. Kui ta peab mängu reeglitest kinni, kasutab mänguelemente heasüdamlikult ehk ei otsi viise kuidas mängu 'katki teha' (ingl *limit testing* või *breaking the game*), siis ta treenibki eetilist tegutsemist mängu kontekstis.

4. Problemaatilised mänguelemendid eetikapädevuse mängustamisel

Selles peatükis analüüsin nelja mehaanilise mänguelemendi sobivust eetikapädevuse mängustamiseks: valed vastused, punktid, konkurents ning edetabelid, mis on eetikapädevuse mängustamisel problemaatilised. Need mänguelemendid on valitud kahel põhjusel. Esiteks on need neli mänguelementi ühed enim kasutatud mänguelemendid mängustamisel (Aster et al., 2024; Deterding et al., 2011; Sailer et al., 2017). Qiu Yang (2024) lisab, et punkte ning edetabeleid kasutatakse tihti vastutustundetult ning ilma strateegiata. Teiseks lähevad need mänguelemendid vastuollu eetikapädevuse pluralistliku lähenemisega, mis kasutab nii normatiivset kui ka deskriptiivset eetika definitsiooni. Kuigi need neli mänguelementi ei moodusta ammendavat nimekirja ebasobilikest mänguelementidest eetikapädevuse mängustamisel, on nende käsitlemine kasulik tulevaseks eetika mängustamise uurimiseks.

Mänguelementide individuaalne analüüs eetikapädevuse mängustamisel on vajalik, sest kindla eriala mängustamisel tuleks analüüsida mänguelementide kasutuskõlblikkust just selle eriala kontekstis (Aster et al., 2024). Kuigi selline ülesanne võib esialgu tunduda aja raiskamisena (mänguelemente on väga palju), on individuaalsete mänguelementide analüüs siiski põhjendatud. Oleme eelnevalt tõdenud, et mänguelementide efektiivsus tõsistes mängudes on kontekstuaalne ehk tingitud mängustatud erialast (Aster et al., 2024). Mõnel erialal töötavad kindlad mänguelemendid paremini kui teistel. Samas näeme, et mängustamine ehk kindlate mänguelementide lisamine on efektiivne viis, kuidas suurendada kaasatust, meelelahutust ning sisemist motivatsiooni mitte-mängulistest kontekstides nagu näiteks klassiruumis.

Traditsionaalsete õppemeetoditega saab õpetada eetika teooriat, kuid eetika praktiseerimist on passiivsete vahenditega raskem treenida. Eetikas on oluline, et õppur saaks aktiivselt testida ning võrrelda enda arvamust kaasõpilastega arvamuse kinnistumiseks. (Todd et al., 2017) Kuna eetikaalased teemad on komplitseeritud, võib uuel õppuril osutada raskeks passiivselt õpitud infot mõista ning jäädvustada, kui praktiseerimise võimalused puuduvad (Ryan & Bisson, 2011). Info aktiivne praktiseerimine on hea viis, kuidas saada tagasisidet (Todd et al., 2017) ning rahuldada vajadust pädevusele (Sailer et al., 2017). Kui see puudub, võib õpilane komplitseeritud teemadega kokkupuutel tunda ennast ebapädevana, mille tulemusena väheneb õpilase huvi ning motiveeritus (Ryan & Deci, 2000). Teisisõnu kaotab õpitud info oma relevantsuse õpilase jaoks (Ryan & Bisson, 2011).

Eetikaalased tõsised mängud pakuvad lahendust just sellele probleemile, andes võimaluse treenida eetikapädevust koos kaasõpilastega. Sarnaselt on eetikaalased tõsised mängud heaks abivahendiks õpetajatele, struktureerides arutelu, mis võib olla arvamuste

erinevuse tõttu mänguväliselt raskesti kontrollitav (Sutrop, 2015). Selleks, et eetikaalane tõsine mäng oleks efektiivne õppevahend, peavad selle mänguelemendid olema kooskõlas eetika õpetamise meetoditega, mida järgnevad mänguelemendid ei ole.

4.1. Valed vastused

Eetikapädevuse arendamine on tähtis, kuna see aitab treenida ratsionaalset arutlust, mis leevendab inimestevahelisi konflikte (Sutrop, 2015), edendades nõnda inimkonna õitsengut (Sutrop et al., 2025). Eetikapädevus toetub esiteks normatiivsele kontseptsioonile, kirjeldades tegevusjuhendeid, mis viivad kogu inimkonna õitsenguni ning teiseks deskriptiivsele kontseptsioonile, jättes lõpliku valiku (kuidas käituda) indiviidi otsustada. Eetikapädevuse treenimine on seega pluralistlik: piiritletud normatiivsete teooriatega, kuid teooriate vahel saab valida. (Sutrop et al., 2025) Selline lähenemine on mõttekas, arvestades, et eetikapädevuse treenimise eesmärgiks on tulla toime pluralistlikus maailmas (Sutrop, 2015).

Tõsine mäng peaks lähtuma mängustatud õppeaine teooriast (Aster et al., 2024). Eetikapädevust treeniv tõsine mäng peaks seega eetikapädevuse eeskujul rakendama pluralistlikku lähenemist. Mängu kontekstis tähendab see ratsionaalse arutelu soodustamist, tuginedes normatiivsetele teooriatele, ent jättes mängijale võimaluse teha lõplik valik olemasolevatest teooriatest. Mängu arendaja saab ise valida, milliseid teooriaid ta oma mängus esitab, kuigi soovitatav oleks siiski järgida paradigmat ehk esitada üldtunnustatud teooriaid.

Mängija valikuvabaduse olemasolu täidab kõige primaarsemas mõttes mängija vajadust autonoomiale, mis on SDT kohaselt üks kolmest põhivajadusest sisemise motivatsiooni saavutamiseks (Aster et al., 2024; Alexiou & Schippers, 2018; Qiu, 2024). Kui mängijal puudub valikuvabadus ning ta on sellest teadlik, siis sarnaneb tema kogemus passiivse filmi vaatamise või raamatu lugemisega. Valikuvabadus on seega mängu olemuslik omadus. (Glover, 2013) Eraldi küsimus seisneb selles, kas võimalikud valikud peavad alati olema "õiged" ehk sobivad viisid dilemma probleemile vastamiseks või võib arendaja valikute hulka ka "valesid" ehk sobimatuid vastuseid segada?

Selgusele jõudmiseks peame kõigepealt mõtlema, milline oleks vale vastus pluralistlikus dilemmas. Pluralism tunnistab õigeks vastuseid, mis on ühiskonnas heakskiidetud normatiivsete teooriate printsiipide järgi vormistatud (Simm et al., 2024; Sutrop, 2015). Vale vastus oleks seega variant, mis esindab ühiskonnale kõlbmatut normatiivset teooriat või variant, mis esindab ühiskonnas heakskiidetud normatiivset teooriat ebapädevalt. Kuna viimane nendest on pigem eksimus arendaja sõnastuses ning sõltub mängija isiklikust hinnangust (kas vastus meeldib või mitte), siis näeme, et valed vastused on eelkõige kõlbmatu

teooria sõnastused. Pluralistliku maailma jaoks kõlbmatuid teooriaid ei leia palju või on nad nii kõlbmatud, et igasugune adekvaatne sõnastus reedab neid koheselt.

Lisaks on oht, et valede vastuste olemasolu hoopis kahjustab sisemise motivatsiooni arendamist, kuna negatiivne tagasiside vähendab pädevuse vajaduse rahuldamist (Deci & Ryan, 2000). Eetika mängustamise kontekstis on see tähtis, kuna individuaalsed otsused mängivad arutelude ning narratiivide ehituse tõttu (narratiivi lugemine võtab aega ning otsusetegemine on kognitiivselt koormav) mängu siseselt suuremat rolli ehk tehtud valikud on mängijale tähtsad (Sailer et al., 2017) Samuti võib vale vastuse valimine peatada uue valiku tegemist järgmises dilemmas ehk mängija kardab uuesti hinnalise vea tegemist. See kahjustab eetikapädevuse 3) eetilise olukorra hindamise treenimist (Sutrop et al., 2025)

Sestap näeme, et eelistatult esinevad eetikaalases tõsisel mängus vastused, mis kindlalt ei ole valed. See tähendab, et läbikukkumine võiks olla valiku tegemisel välistatud. Nii ei pea ükski mängija põhjendama enda eetilise otsustusvõime vääratust teistele mängijatele. Mis juhtub aga siis, kui vastusevariantidel on rohkem nüansse?

Dilemmad võivad kirjeldada olukordi, kus ei olegi ühtegi eetiliselt vastuvõetavat vastust, st kõik vastused on valed, ent mängija peab ikkagi valima. Sarnaselt võib valede vastustega dilemma leida õigustust teema edasiarendamisel, näiteks esialgse dilemma vastusevariantid on eetiliselt vastuvõetamatud, kuid perspektiivi vahetades on võimalik halvad vastused kompenseerida. Lõpuks on võimalik hoida vastusevariantide eetilist staatust mängija eest saladuses ehk jätta talle ütlemata, millised vastused on õiged ning millised valed. Kas sellised olukorrad lubavad selgelt valesid vastuseid?

Analüüsis esimest olukorda, kus kõik vastused on eetiliselt vastuvõetamatud, ent mängija peab ikkagi valima, leiame, et dilemma vastuste määratlus "õigeteks" ning "valedeks" on olukorraspetsiifiline. Olukorrad, kus kõik vastused on eetiliselt vastuvõetamatud ei erine struktuuri poolest olukordadest, kus kõik vastused on aksepteeritavad. Muutub vaid dilemma sisu. Sestap näeme, et esialgne põhjendus valede vastuste vastu jääb püsima, kuna ainult valede vastustega dilemmad ei muuda valikut. Valitakse ikkagi eelistatud vastus, mis on võrdväärne teiste vastustega. Vastused peavad jääma võrdväärseks ka ainult valede vastustega dilemmades, kuna juba ühe eetiliselt aksepteeritava vastuse lisamine eetiliselt vastuvõetamatute vastuste hulka lõhub dilemma efektiivsuse; kõik mängijad valivad suure tõenäosusega õige vastuse.

Sama põhjendus sobib ka dilemmadele, kus valed vastused põhjendatakse hiljem. Kuna dualistlik hinnang (õige või vale) toimub ainult olukorra siseselt, siis see, mis juhtub pärast, ei mängi rolli. Teisisõnu, kui mängija valib dilemma esimeses osas eetiliselt vastuvõetamatute

vastuste seast ning teises osas saab teada, et esimese osa vastused olid eetilisel vastuvõetamatud, ei tähenda see, et mängija oleks esimeses osas valinud vale vastuse. Esimese osa vastuste ebaetilisus avaldub alles lisainformatsiooniga, mis tähendab, et valiku tegemise hetkel polnud vastus veel vale.

Lõpuks, kui mängijale ei avaldata vastuste eetilist staatust, siis tundub, et valede vastuste lisamine on lubatud. Vähemalt esialgu ei saa mängija negatiivset tagasisidet, tema pädevus ei satu rünnaku alla ning eetikapädevuse treenimine jätkub, kuid ka siin leiame probleemi. Esiteks, valikuvariantide eetilise staatuse avaldamata jätmine teeb tagasisidestamise keeruliseks, kuna mängijale ei saa informatsiooni kunagi täiel määral edastada. Teiseks, kui mängijale siiski avaldatakse hilisemal ajahetkel (näiuteks mängusessiooni lõpus) täielik informatsioon, tekitavad valesti vastatud dilemmad ehk negatiivne tagasiside sisemise motivatsiooni ning pädevustunde langust (Deci & Ryan, 2000).

Kolmandaks, vajaliku informatsiooni peitmine mängija eest võib osutada mängija manipuleerimiseks. Kimi ning Werbach (2016) järgi on tegemist manipulatsiooniga, kui manipuleerija põhjustab endale meelepärase käitumise manipuleeritavas ilma, et manipuleeritav oleks manipulatsioonist teadlik. Kui mängija teab, et dilemmades on õiged ja valed vastused, ent ei ole teadlik individuaalsete vastusevariantide eetilisest staatusest, eksisteerib mängija seisundis, kus ta ei saa olla kindel tehtud valikutes. Mängija hakkab seeläbi ennetama vastuste eetilist staatust, mida on lihtne mõjutada.

Kokkuvõttes tundub, et valede ning õigete vastuste segamine eetilises dilemmas ei ole õigustatud. Ebaetilised vastused töötavad ainult siis, kui nad ei satu võrdlusesse eetiliste vastustega ning informatsiooni avaldamata jätmine ei ole eetikapädevuse treenimiseks jätkusuutlik.

4.2. Punktid

Tõdesime, et valede ja õigete vastuste segamine eetikaalases tõsises mängus on ebasobilik ning kahjustab sisemise motivatsiooni arendamist mängijas, takistades seeläbi mängu õpetlikku eesmärki. Kui vastuste eristamine "vale" ning "õige" tasandil ei ole sobilik, kas eksisteerib siis kvalitatiivset hierarhiat vastusevariantide vahel? Teisiõnu, kas me saame hinnata mingit vastust kõrgemalt kui teist?

Parder ja teised (2024) ning Simm ja kaasautorid (2024) kinnitavad, et vastusevariandid võiksid olla keelekasustuse ning lahenduse sobilikkuse kohalt nii võrdsed kui võimalik, kasutades üldist ning neutraalset keelt ning eksisteerides samas ajasfääris. Samuti nendivad

Parder ja teised (2024) ning Simm ja teised, et vastusevariandid ei pea normatiivseid teooriaid ideaalselt esindama, vaid pigem väljendama teooriat adekvaatselt ning tasakaalus teiste vastustega: "(...) the solutions are not in perfect accordance with the theories as the aim of this training methodology is not to teach ethical theories to trainees, but rather to provide realistic alternative solutions to choose from." (2024: 5) Kuna vastusevariantide hinnang on deskriptiivne ja individualistlik (mängija isiklik eelistus) ning mitte-normatiivne (puudub objektiivsus), siis muutub punktide jagamine vastusevariantidele sobimatuks.

Aster ja teised (2024) ning Sailer ja teised (2017) tõdesid, et punktid on ühed enim kasutatud mehaanilised mänguelemendid, mis annavad otseselt tagasisidet mängija isiklikest saavutustest. Tavaliselt on punktide lisamine tösisesse mängudesse produktiivne, kommuniqueerides mängijale otseselt tema pädevuse taset lihtsasti mõistetavat tagasiside kaudu. (Sailer et al., 2017)

Punktide jagamine on tingitud mõõdetavatest mänguelementidest ja/või mängija saavutustest (Sailer et al., 2017). Eetika mängus on potentsiaalselt kaks momenti, mida on võimalik mõõta: esialgse vastusevariandi valimine ning grupisisene arutelu. Me teame, et indiviidi või grupi otsuste najal vastusevariantide normatiivne hindamine ei ole õigustatud, mis tähendab, et punktide kaudu hinnangu andmine on ka arendaja vaatenurgast sobimatu. Jagades punkte vastusevariantide vahel, avaldab arendaja isiklikku hinnangut oma eelistusest, mis ei väljenda normatiivset seisukohta (mängijad ei pea arendaja hinnanguga nõustuma) (Sutrop, 2015). Seetõttu ei ole punktidel eetikaalases tösises mängus sarnast otsese tagasiside väärtust kui tavaliselt.

Punktid (sarnaselt valedetele vastustele) võivad osutada pigem pädevust kahjustavaks elemendiks. Mängija ei pruugi teada, et punktid väljendavad lihtsalt arendaja eelistust, omistades neile suurema tähtsuse. Kui mängija ei saa sellises olukorras positiivset tulemust (rohkem plusspunkte kui miinuspunkte), võib see heidutada edasi mängimast. Teisisõnu, mängija saab punktide näol negatiivset tagasisidet, mis takistab sisemist motivatsiooni. (Deci & Ryan, 2000)

Siiski on võimalik rakendada punktide jagamist arutelu voorus. Sel juhul jagaksid mängijad punkte omavahel ehk hindaksid üksteise eetikapädevust (avaldub arutelus). Arendaja saaks vaid määrata punktide jagamise reeglid, ise punkte jagamata. Kuid ka see lahendus on problemaatiline, kuna on oht, et tulemusena suureneb mängijate vaheline konkurents, mis takistab koostööd ning eetilist arutelu.

4.3. Konkurents

Mängu definitsiooni kohaselt on mängusisene konflikt mängu jaoks elementaarselt vajalik. Kui konflikt puudub, siis puudub ka motivatsioon mängu mängimiseks. Mängijate vahelist konflikti kirjeldab konkurents ehk võistlus. (Deterding, et al., 2011; Sailer et al., 2017; Suits, 2007) Konkurents on mängu kontekstis tähtis, kuna üksteistega võistlemine on suur sisemine motivaator (Glover, 2013). Konkurents paneb mängijate pädevused üksteise vastu võrdlusse, millest edukalt välja tulemine tõstab pädevuse ning autonoomia tunnet. Konkurents aitab motiveerida edukaid õpilasi ning leevendab läbikukkumisest tingitud negatiivseid tundeid. Samas võib konkurents takistada komplekssete ülesannete täitmist, sügavat arutlust ning vea omaksvõttu mängijas. (Deci & Ryan, 2000) Konkurentsi positiivsed omadused väljenduvad kõige paremini siis, kui võistlejad on sarnasel pädevustasemel (Sailer et al., 2017).

Kuna eetikaalastes tõesistes mängudes esitatakse normatiivseid teooriaid, mis erinevad printsiipide, tõlgenduse ning lähenemise poolest ning kuna mängijad valivad tihtilugu erinevaid vastuseid (Sutrop et al., 2025), siis hakkavad mängijate põhjendused arutelu voorus ilmtingimata konkureerima, st konkurents eksisteerib ka eetikaalases mängus. Mängijate erimeelsustele võib olla neli põhjust: "(...) incommensurable fundamental values, different concepts of the good life, different motivating reasons and different concepts of morality" (Sutrop et al., 2025: 50) Konkurentsi abil saab mängija edendada pädevustunnet, põhjendades ning kaitses enda seisukohta. Eetikaalased tõesised mängud on aga ideaalis pluralistlikud ehk lõplikku vastust mängijate omavahelisele konkurentsile (kelle vastus on õigem) ei ole. Seega on konkurents eetikaalaste tõesiste mängude kontekstis koostööga võrreldes pigem teisejärguline motivaator, kuna eesmärk on tekitada ratsionaalset arutlust.

Halvimal juhul võib konkurents hoopis takistada mitmete eetikapädevusega seotud võimete treenimist: individuaalselt 1) eetilise olukorra märkamist ning tajumist 3) hindamist ja 4) otsustamist - alateadlikult või teadlikult võisteldes, kes saab esimesena vastuse lauale ning grupis 2) arutlemist - pädevate põhjenduste asemel hakatakse mõtlema vastuväiteid teiste seisukohtadele. (Sutrop et al., 2025) Eetiliste dilemmade teemad on tihti pingelised ning tekitavad lahkarvamusi. Dilemmadele võistlusliku elemendi lisamine võib kahjustada mängijate vahelisi suhteid nii mängu sees kui ka väljaspool mängu (Kim & Werbach, 2016) ning peatada eetikapädevuse õppimiseks vajalikku arutelu.

4.4. Edetabelid

Heites uuesti pilgu mehaanilistele tagasiside elementidele, näeme, et eetikaalastes tõesistes mängudes on edetabelite kasutamine suure tõenäosusega õigustamatu. Edetabel ehk kumulatiivne tagasiside mängijate vahel on teisisõnu mängijate punktiskooride võrdlus, st punktiskooride konkurents. Punktide jagamine ei ole põhjendatud pluralistlikus eetikaalases mängus ning konkurents pigem takistab koostööd ja arutlust. Lisaks tõdevad mitmed autorid, et eetilise otsuse langetamisel mängib otsustajat ümbritsev keskkond suurt rolli (Sailer et al., 2017; Simm et al., 2024; Sutrop et al., 2025). Edetabelid võivad seetõttu olla veelgi kahjulikumad, visualiseerides mängija staatust teda ümbritsevas keskkonnas, tekitades seeläbi konkurentsi.

5. Arutelu

Nüüd, kus oleme eetikaalasest tõsisest mängust eemaldanud neli populaarset mänguelementi, tekib küsimus, kas allesjäänud "mäng" on mäng selle klassikalises tähenduses? Mängus on definitsiooni kohaselt 1) eesmärk, 2) konflikt, 3) struktureerivad reeglid (Deterding et al., 2011; Suits, 2007) ning 4) lahenduste variatiivsus (Glover, 2013). Eetikaalase mängu üheks eesmärgiks võib olla eetikapädevuse treenimine meelelahutuslikul ning kaasahaaraval viisil. Tõime näiteid reeglitest, mida saab hea suhtlustava ning korra säilitamiseks rakendada. Samuti tõdesime, et eetikapädevuse efektiivseks treenimiseks on lahenduste variatiivsus primaarselt vajalik. Üle jääb konflikt, mille mängijate vaheline vorm (konkurents) osutub eetikapädevuse treenimisel pigem takistuseks. Kas eetikaalases mängus on siis konflikti piisavalt?

Vastus on jaatav. Konflikt eksisteerib nii mängijate vahel kui ka mängija ning mängu vahel. Mängijate vaheline konflikt ehk konkurents jääb püsima ka siis, kui arendaja proovib seda võimalikult palju vähendada. Põhjuseks on eetikaalase mängu dilemmade arutlemise formaat, kus enda seisukoha põhjendamine ning õigustamine eeldab mängijates vähemalt vähesel määral konkurentsi. Kui mängija ei taha või ei julge enda valikuga konkureerida, siis võib juhtuda, et tema arvamust ei hinnata. Seega on eetikapädevuse treenimiseks minimaalne konkurents vajalik.

Mängija ning mängu vaheline konflikt avaldub reeglites ning muudes mänguelementides. Reeglid peatavad kõige efektiivsemate meetmete kasutamist (Suits, 2007), st mängija astub konflikti mänguga, et saavutada eesmärk vaatamata piirangutele. Kui mängu eesmärgiks on treenida eetikapädevust, siis peab mängija järgima mängu reegleid (näiteks suhtlustavasid) ning elemente. Suures osas on eetikapädevuse treenimise reeglid sarnased nii mängu sees kui väljas. Erinevus tekib lisa mänguelementidest, mida väljaspool mängu ei pruugi olla (narratiivi elemendid, esteetilised elemendid, mehaanilised elemendid, lisareeglid jne). Niisiis saame järeldada, et eetikapädevust treeniva eetikaalase tõsise mängu puhul on tegemist mänguga. Kuid, kas on vaja tervet mängu?

Äkki piisab loengu mängustamisest, et saavutada eetikaalase mänguga sarnane tulemus? Deterdingi ja teiste (2011) mängustamise definitsiooni kasutades, tõdesime definitsiooni kitsaskohta. Nimelt on raske kui mitte võimatu eristada mängu mängustamisest (Qiu, 2024). Võttes seda arvesse, võime eeldada, et teoorias on loengu mängustamisel võimalik saavutada sarnane tulemus eetikaalase mänguga, ent praktikas pole see nii lihtne. Loengutes

sarnase tulemuse saavutamist takistab disainimisprotsess, mis reeglina läbib mitmeid faase mitu korda ning mille läbiviimiseks on vaja varuda aega ning abikäsi. Suure tõenäosusega ei ole õpetajal selliseid ressursse piisavalt, et mängustada loengut eetikaalase tõsise mängu efektiivsuse tasemele, mis ei tähenda, et loengu mängustamine oleks mõttetu. Vastupidi, erinevalt eetikaalasest tõsisest mängust on õpetajal vabadus valida üksikuid mänguelemente, mis suurendavad õpilaste sisemist motivatsiooni ning kaasatust klassiruumis. Vabadus valida üksikuid mänguelemente annab õpetajale rohkem ruumi ning aega testimiseks. Samuti peaks testimise ka esitatud problemaatilisi mänguelemente ning analüüsima nende mõju klassiruumis.

6. Kokkuvõte

Selles töös kirjeldasin mängustamisega seotud definitsioone, mängustamise teoreetilist tausta ning tõsiseid mängu. Tõsistest mängudest täpsemalt analüüsisin eetikapädevuse mängustamist ning sellega seotud teooriat. Viimases osas tõin välja neli mänguelementi, mis osutusid eetikapädevuse mängustamise kontekstis sobimatuks.

Eetikapädevuse mängustamist analüüsisin nägime, et tõsise mängu tegemisel tuleks mänguelemente valida lähtuda erialast, mida mängustatakse. Eetikapädevuse mängustamise kontekstis tähendab see mänguelementide valimist, mis toetavad arutelu ning eetilisi dilemmasid ehk narratiive. Samuti peaksid valitud mänguelemendid toetuma mängustamise teooriale, millest üks populaarsemaid on enesemääramisteooria. Enesemääramisteooria kohaselt peaksid lisatud mänguelemendid aitama rahuldada psühholoogilisi vajadusi (autonoomia, samastumine, pädevus) sisemise motivatsiooni edendamiseks.

Uuris, millised mänguelemendid sobivad eetikapädevuse viie võimekuse mängustamiseks. Kirjeldatud elemendid aitavad edendada sisemist motivatsiooni eetikapädevuse treenimisel. Samuti analüüsisin nelja mänguelementi, mis ei sobi eetikapädevuse mängustamiseks. Nendeks mänguelementideks on: 1) valed vastused, 2) punktid, 3) konkurents ning 4) edetabelid. Mänguelemendid osutusid sobimatuks, kuna need lähevad otseselt vastuollu eetikapädevuse tõsise mängu pluralistliku lähenemisega ning takistavad eetikapädevuse mängustamisel sisemise motivatsiooni arendamist.

Tekkis küsimus, kas populaarsete, kuid ebaproduktiivsete mänguelementide ärajätmine kahjustab eetikapädevuse tõsise mängu kategoriseerimist mänguna? Väitsin, et ilma nende elementideta täidab eetika mäng rahuldavalt õpetamise ning meelelahutamise eesmärke, sisaldades kõiki mängu definitsiooni omadusi. Küll aga võib tõsine mäng populaarsete mänguelementide ärajätmisel olla vähem meelelahutuslikum ning kaasahaaravam kui elementide lisamisel. Seepärast tuleb arendajal ise hinnata, kas kindlate mänguelementide mängust väljajätmine tasub ennast ära. Tõsise mängu tegemisel peab arendaja kaaluma igat mänguelementi hoolega enne selle lisamist oma mängu, kuna iga mänguelement mõjutab mängu nauditavust ning õppe väärtust.

7. Kirjanduse loetelu

Aster, A., Laupichler, M. C., Zimmer, S., & Raupach, T. (2024). Game design elements of serious games in the education of medical and healthcare professions: a mixed-methods systematic review of underlying theories and teaching effectiveness. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 29(5), 1825–1848. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10327-1>

Alexiou, A., & Schippers, M. (2018). Digital game elements, user experience and learning: a conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 23. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9730-6>

Deliyannis, I., Kaimara, P., Maria Poulimenou, S., & Lampoura, S. (2023). Introductory chapter: Games, gamification, and ludification, can they be combined? In *Gamification: Analysis, Design, Development and Ludification*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109101>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999–2008). <https://shura.shu.ac.uk/7172/>

Katsarov, J., Christen, M., Mauerhofer, R., Schmocker, D., & Tanner, C. (2019). Training moral sensitivity through video games: a review of suitable game mechanisms. *Games and Culture*, 14(4), 344–366. <https://doi.org/10.1177/1555412017719344>

Kim, T. W., & Werbach, K. (2016). More than just a game: Ethical issues in gamification. *Ethics and Information Technology*, 18, 157–173. <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9401-5>

mänglema. EKI ühendsõnastik 2026. Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb 2026.
<https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/eki/m%C3%A4nglema/1/est> (10.04.2026)

Parder, M.-L., Tammeleht, A., Juurik, M., Paaver, T., Velbaum, K., & Harro-Loit, H. (2024). Digital discussion game on values: development, use and possibilities for measuring its functionality. In *Innovative Technologies and Learning - 7th International Conference, ICITL 2024, Tartu, Estonia, August 14–16, 2024, Proceedings, Part I* (193–202). Springer, Cham. (Lecture Notes in Computer Science; 14785). https://doi.org/10.1007/978-3-031-65881-5_21

Qiu, Y. (2024). *The role of playfulness in gamification for health behavior motivation.* Doctoral thesis, Nanyang Technological University, Singapore.
<https://hdl.handle.net/10356/176087>

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, T. G., & Bisson, J. (2011). Can ethics be taught? *International Journal of Business and Social Science*, 2(12), 44–52.
https://www.researchgate.net/publication/236935435_Can_ethics_be_taught

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: an experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Simm, K., Parder, M.-L., Lang, H. M., Kaaya, E., & Rajando, K. (2024). BEYOND research ethics and integrity training materials for young and/or early career researchers (piloting phase). *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14524335>

Stevens, M. (2017). *The trolley problem in real life.* YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=1sl5KJ69qiA>

Suits, B. (2007). The elements of sport. In *W. J. Morgan (Ed.), Ethics in Sport* (pp. 9–19). Human Kinetics. <https://philarchive.org/rec/SUITEO>

Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *University of Tartu, TRAMES*, 19(69/64), 2, 189–202. <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.06>

Sutrop, M., Harro-Loit, H., Tammeleht, A., Lilles-Heinsar, L., & Nummert, M.-L. (2025). Ethical competency. In *OECD - Education for human flourishing: A conceptual framework*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/73d7cb96-en>

Todd, E. M., Torrence, B. S., Watts, L. L., Mulhearn, T. J., Connelly, S., & Mumford, M. D. (2017). Effective practices in the delivery of research ethics education: a qualitative review of instructional methods. *Accountability in Research*, 24(5), 297–321. <https://doi.org/10.1080/08989621.2017.1301210>

Lihtlitsents

lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tobias Pilv ,
(*autori nimi*)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Problemaatilised mänguelemendid eetikapädevuse mängustamisel ,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja(d) on Mari-Liisa Parder ,
(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Tobias Pilv

18.05.2026