

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja

Monika Saarkoppel
ÕPPEMÄNGUDE LOOMINE JA KASUTAMINE VENE KEELE ÕPETAMISEL
VÕÕRKEELENA ERINEVATES KOOLIASTMETES
Magistritöö

Juhendaja: Janeli Nõlvand (MA)

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õppemängude loomine ja kasutamine vene keele õpetamisel võõrkeelena erinevates kooliastmetes

Töö käigus uuriti õppemängude kasutamise teoreetilisi aluseid ja praktilisi aspekte vene keele õpetamisel võõrkeelena ning käsitletakse mängupõhise õppe põhimõisteid, selle mõju haridusprotsessile ning psühholoogilisi, sotsiaalseid ja pedagoogilisi aspekte, mis aitavad kaasa mängude edukale integreerimisele haridusprotsessis, millest tulenevalt kasutatakse käesolevas töös õppemänge teadlikult kavandatud õpetamisvahendina. Analüüsi põhjal on välja toodud mänguliste õppematerjalide loomise ja kasutamise metoodika ning viidud läbi analüüs nende mõjust õpilaste motivatsioonile, millest lähtuvalt keskendub käesolev uurimus õppemängude praktilisele rakendamisele ja nende mõju hindamisele erinevates kooliastmetes. Töö praktiline tähtsus seisneb pakutud soovitustes mängupõhiste didaktiliste materjalide väljatöötamises ja rakendamises haridusprotsessis, seetõttu on käesolevas töös pööratud erilist tähelepanu õppemängude kohandatavusele ja kasutatavusele erinevates õpikeskkondades.

Töös toodud näiteid saavad õpetajad kasutada vene keele tundide efektiivsuse parandamiseks, millest tulenevalt on käesolevas uurimuses rõhk praktiliselt rakendatavatel ja õpetajatööd toetavatel lahendustel. Soovitused hõlmavad materjalide loomise etappe, nende tõhususe kriteeriume ning õpilaste vanusele ja kognitiivsetele omadustele vastavaid kohandamismeetodeid, mis võimaldab omakorda mängulisi elemente integreerida õppeprotsessi, muutes selle kaasahaaravamaks ja produktiivsemaks. Edasised uuringud võivad olla suunatud uut tüüpi mängumaterjalide väljatöötamisele, mis avab uusi võimalusi mängude integreerimiseks haridusprotsessi. Käesoleva magistritöö eesmärk on arendada ja rakendada vene keele kui võõrkeele õppemänge ADDIE mudelist lähtudes ning analüüsida nende toimimist ja kohandatavust erinevates kooliastmetes tegevusuuringu raamistikus. Eeltoodust lähtudes keskendub käesolev töö õppemängude süsteemsele arendamisele ja rakendamisele, et hinnata nende sobivust ja tõhusust erinevates õpikeskkondades. Töö aktuaalsus seisneb selles, et uuritavat teemat saab edasi arendada igas järgnevas õppeastmes. See võimaldaks meil sügavamalt mõista mängude mõju mehhanisme õppeprotsessile ja nende mõju õpimotivatsioonile.

Võtmesõnad: keeleõpe, õppemängud, hindamine, mängupõhine õpe.

Abstract

The Creation and Use of Educational Games in Teaching Russian as a Foreign Language at Different School Levels

The thesis examined the theoretical foundations and practical aspects of the use of educational games in teaching Russian as a foreign language. The basic concepts of game-based learning, its impact on the educational process, and psychological, social, and pedagogical aspects that contribute to the successful integration of games into the educational process are discussed. Based on the analysis, a methodology for creating and using game-based educational materials was identified and an analysis of their impact on student motivation was conducted. The practical significance of the study lies in the proposed recommendations for the development and implementation of game-based didactic materials in the educational process.

The examples given in the work can be used by teachers to improve the effectiveness of Russian language lessons. The recommendations include the stages of creating materials, criteria for their effectiveness, and methods of adaptation corresponding to the age and cognitive characteristics of students. This allows teachers to integrate game elements into the learning process, making it more engaging and productive. The aim of this master's thesis is to develop and apply Russian as a Foreign Language learning games according to the ADDIE model as well as analyze their efficiency and applicability in various educational levels within the framework of action research. Based on the above, the present thesis focuses on the systematic development and implementation of educational games in order to evaluate their suitability and effectiveness in different learning environments.

Further research may be aimed at developing new types of game materials. This opens up new opportunities for integrating games into the educational process. In addition, it is promising to study the long-term impact of game methods on educational outcomes and develop methods for assessing their effectiveness. This will allow us to more deeply understand the mechanisms of the impact of games on the learning process and their role in the formation of learning motivation.

Keywords: language learning, educational games, assessment.

Sisukord

Sissejuhatus	6
1. Mängupõhine õpe	8
1.1. Mängupõhise õppe mõiste ja koht haridussüsteemis	8
1.2. Mängupõhise õppe sotsiaalsed ja psühholoogilised aspektid	9
1.2.1. Mängupõhise õppe sotsiaalsed aspektid	9
1.2.2. Mängupõhise õppe psühholoogilised aspektid	10
2. Õppemängud	11
2.1. Õppemängude liigid	12
2.2. Õppemängude loomine	12
2.3. Õppemängude läbiviimine	14
2.4. Õpetaja roll mängupõhise õppe korraldamises	15
2.5. Õppemängude tõhususe hindamise kriteeriumid ja mudelid	16
2.6. Uurimisprobleem, uurimiseesmärk ja uurimisküsimused	18
3. Metoodika	20
3.1. Õppemängude koostamine	20
3.2. Valim	26
3.3. Andmekogumine	27
3.4. Andmeanalüüs	28
4. Tulemused	29
4.1. Õpilaste hinnang õppemängudele	29
4.2. Õpetajate hinnang õppemängudele	37
5. Uuringu piirangud, rakendamisvõimalused ja soovitused edasisteks uuringuteks	40
5.1. Uuringu piirangud	40
5.2. Rakendamisvõimalused	41
5.3. Soovitused edasisteks uuringuteks	42
Tänu sõnad	43
Autorsuse kinnitus	43
Kasutatud kirjandus	44
Lisad	48
Lisa 1. Sõnamäng "Häälikumäng"	48
Lisa 2. Sõnamäng "Häälikumäng 2"	49
Lisa 3. Sõnamäng "Söödav-mittesöödav"	51
Lisa 4. Sõnamäng "Segasummasuvila"	53

Lisa 5. Lauamäng "Reis ümber maailma"	54
Lisa 6. Kaardimäng "Must notsu"	55
Lisa 7. Mälumäng "Leia paarid"	56
Lisa 8. Mälumäng "Mis on kadunud?"	57
Lisa 9. Rollimäng	58
Lisa 10. Küsimustik õpilastele.....	60
Lisa 11. Küsimustik õpetajatele	61

Sissejuhatus

Võõrkeele õpetamise meetodite valimisel lähtutakse tänapäeval eelkõige nende tõhususest. Mitmed autorid peavad mängupõhiseid meetodeid võõrkeele õpetamisel tõhusateks, kuna need eeldavad õpilaste aktiivset osalemist erinevates mängudes keelelise tegevuse omandamise eesmärgil (Dmitrieva, 2020).

Senised uuringud käsitlevad mängupõhist õpet üldiselt, kuid puudub süsteemne käsitlus õppemängude arendamisest ja rakendamisest erinevates kooliastmetes vene keele õpetamisel. Sellest tulenevalt kerkib uurimisprobleem, kuidas arendada ja rakendada õppemänge nii, et need oleksid tõhusad erinevates kooliastmetes vene keele kui võõrkeele õpetamisel.

Käesoleva töö eesmärk on arendada ja rakendada vene keele kui võõrkeele õppemänge ADDIE mudelist lähtudes ning analüüsida nende toimimist ja kohandatavust erinevates kooliastmetes tegevusuuringu raamistikus (Löfström, 2011).

Selle eesmärgi saavutamiseks tuleb uurida õppemängude sisu ja liike, ning käsitleda nende kasutamist võõrkeele tundides.

Töötades vene keele õpetajana kahes koolis puutusin kokku sellega, et olemasolevad õppevahendid on sageli õpikupõhised ning neid on raske kohandada rühma jaoks, kus õppetegevuses kasutatakse teist õpikut. Eriti puudutab see põhikooli klasse. Kuigi keeleõppes leidub erinevaid sõnavarakaarte ja mängulisi materjale, on vene keele kui võõrkeele õpetamiseks Eesti koolikontekstis piiratud hulk selliseid õppevahendeid, mis oleksid õpikust sõltumatud ning kohandatavad erinevatele keeletasemetele. Töö uudsust toetab ka Tartu Ülikooli lõputööde andmebaasis tehtud otsing, mille põhjal ei leitud varasemaid magistritöid, mis käsitleksid samas fookuses õpikust sõltumatute õppemängude loomist ja rakendamist vene keele kui võõrkeele õpetamisel.

Konkreetselt õpikuga mitteseotud keeleõppevahendite seas võib näitena esile tuua Eesti autori (Aleksei Razin) loodud OK Story Cards kaardikomplekti, mis toetab mängulist keeleõpet ning pakub võimalusi õpilaste suulise eneseväljenduse, loovuse ja jutustamisoskuse arendamiseks. Selle materjali tugevuseks on visuaalne atraktiivsus ja kasutatavus suhtluspõhistes tegevustes, kus õppijad saavad piltide abil moodustada lauseid, jutustada lugusid ning arendada vestlusoskust.

Käesolevas magistritöös loodud õppemängud erinevad nimetatud materjalist oma eesmärgi ja ülesehituse poolest, kuna need on suunatud eelkõige vene keele kui võõrkeele sõnavara õppimisele, kordamisele ja kinnistamisele. Loodud mängud toetavad sõnade

tähtsuse mõistmist, häälikute eristamist, sõna ja pildi seostamist ning õpitud sõnavara kasutamist mängulistes tegevustes. Nende eripära seisneb selles, et need ei ole mõeldud üksnes sõnade mehaaniliseks kordamiseks, vaid toetavad sõnavara süsteemset omandamist alates algtasemest kuni edasijõudnuma keelekasutajani. Seega ei asenda käesolevas töös loodud mängud suhtluspõhiseid kaardimaterjale, vaid täiendavad neid, pakkudes õpetajale õpikust sõltumatuid ja Eesti koolis kasutatavaid vahendeid vene keele sõnavara harjutamiseks. Lähtudes tänapäeva suundumusest kasutada õppetöös rohkem aktiivõppe meetodeid ja õppemänge, tekkis vajadus luua õppemängud, mida saaks kasutada õpikust sõltumata, kuid mis samas vastaksid Eesti riiklikule õppekavale.

Töös on antud ülevaade sellest, mis on õppemängud ja kuidas saab neid kasutada vene keele kui võõrkeele tundides. Õppemängude valimisel ja loomisel on lähtutud õpilaste kooliastmest ja keele valdamise tasemest. Õppemängude koostamisel on järgitud seda, et ülesanded liiguksid lihtsamast raskema poole (Gaiõpova, 2024), mis võimaldab toetada õpilast õpitud materjali kordamisel.

Õppemängude loomisel kasutatakse ADDIE mudelit, mida on põhjalikumalt käsitletud teises peatükis.

Õppemängude loomise käigus valmisid töö tulemusel olid loodud õppemängude komplektid erinevatele kooliastmetele. Rollimänge luues juhendus autor sealhulgas sotsiolongvistilisest aspektist: tekstid, dialoogid olid loodud lähtudes võimalikest olukordadest, mis võivad tekkida.

Kuna on plaanis luua töö kirjutamise käigus ka õppemänge, siis töös õpetajate ning õpilaste kogemust loodud mängude läbiviimisel ja ettepanekuid mängude kasutamise tõhustamiseks. Selleks kasutan uurimistöös LORI ja LOES-S mudeleid. Küsimustikule vastasid erinevate koolide vene keele õpetajad ja kahe Saaremaa kooli õpilased.

Töö teoreetilises osas tuuakse välja mängupõhise õppe teoreetilised alused ning sotsioloogilised ja psühholoogilised aspektid, õppemängude liigid, õppemängude loomise etapid, tõhususe hindamise kriteeriumid ja õppemängude näited. Käsitletud on ka mängude integreerimist õppeprotsessi ja õpetaja rolli mängupõhise õppe korraldamises. Teises peatükis „Metoodika“ – tutvustatakse läbiviidud uurimust täpsemalt. Viimane peatükk on pühendatud uuringus saadud tulemuste analüüsile.

1. Mängupõhine õpe

1.1. Mängupõhise õppe mõiste ja koht haridussüsteemis

Mäng on lapse jaoks üks kättesaadavaid ja loomulikuid tegevusi, täites kõige olulisemat funktsiooni – ümbritsevast maailmast saadud muljete ja teadmiste töötlemist. Mängulised tegevused näitavad selgelt laste mõtlemise ja kujutlusvõime, aktiivsuse ja emotsionaalsuse iseärasusi (Knjazeva, 2017).

Pidkasistõi ja Haidarovi (1996) sõnul on mäng organiseeritud tegevuse vorm, milles osalejad, tegutsedes paarides või rühmades, püüavad saavutada seatud eesmärgid, hõlmates planeerimise ja interaktsiooni elemente.

Kaasaegsed lähenemisviisid käsitlevad mängu mitte ainult meelelahutusliku elemendina, vaid ka interaktiivse õppemeetodina, mis põhineb teatud elusituatsioonide „kogemisel“ spetsiaalselt simuleeritud tingimustes (Nigmatulina, 2018). Elkonin (1978) rõhutab, et mängutegevustes taastoodetakse inimestevahelisi sotsiaalseid suhteid väljaspool utilitaarsete ülesannete raamistikku, mis annab mängule olulise tähenduse sotsialiseerumises ja isiksuse arengus.

Kaasaegse haridusprotsessi kontekstis on aktiivsed õpetamismeetodid, sealhulgas mängutehnoloogiad, üha olulisemal kohal. Need mitte ainult ei võimalda õpitavat materjali emotsionaalsel tasandil kinnistada, vaid aitavad ka õpimotivatsiooni suurendada (Hafizova, 2021). Mängul on eriline tähendus keeletundides, sealhulgas vene keele kui võõrkeele tundides: see aitab avardada õpilaste silmaringi ja rikastada nende sõnavara.

Empiirilised uuringud näitavad, et rollimängude kasutamisel on omandatava teabe maht oluliselt suurem – kuni 90% võrreldes traditsiooniliste tundide 20%-ga (Nigmatulina, 2018). Sellist asjaolu seletatakse sellega, et mäng aktiveerib nii kognitiivset kui ka emotsionaalset sfääri ning kujundab võtmeoskusi, mis on vajalikud edukaks õppimiseks ja järgneva kutsetegevuseks.

Elkonini (1978) tuvastatud mängulise tegevuse funktsioonide hulgas võib välja tuua motivatsiooni, vaimsete tegevuste, suunatud käitumise ja kognitiivse tegevuse arengu, samas kui Passov (1991) rõhutab pigem mängude olulisust võõrkeelte õppimise protsessis, tuues esile selliseid eesmärgid nagu kõneoskuste kujundamine, kognitiivsete võimete arendamine ja keelematerjali meeldejätmine.

Tavaliste ja didaktiliste mängude vahel on oluline erinevus: didaktilised on loodud selgelt määratletud haridusliku eesmärgiga ja suunatud konkreetsete haridusprobleemide

lahendamisele. Skatkini (1980) sõnul on enne mängu haridusprotsessi kaasamist vaja selgelt määratleda didaktilised ülesanded, millele mäng kaasa aitab.

Eelnevate autorite mõtteid kinnitab ka Hariduskompassi artikkel „Mängustamine ja mängupõhine õpe”, kus autor kirjutab, et mängupõhine õpe hõlmab nii tõsiste mängude kui ka meelelahutuslike mängude kasutamist hariduslikel eesmärkidel. Mängustamise mehhanisme ja mängumeetodeid kasutatakse hariduspraktikas üha enam, kuna mängude struktuur on mitmes mõttes sarnane haridusprotsessi korraldusega: eesmärgid, reeglid, ülesanded, raskusastmed, preemiasüsteem, meeskonnatöö ja ajapiirangud.

Eriti huvipakkuvad on õppemängud, mis on spetsiaalselt loodud konkreetsete hariduslike eesmärkide saavutamiseks. Nende tõhusust ei määra mitte ainult sisu, vaid ka pädev integreerimine haridusprogrammi. Seega võivad mängumeetodid õigesti rakendatuna muutuda võimsaks aktiivse ja teadliku õppimise vahendiks.

1.2. Mängupõhise õppe sotsiaalsed ja psühholoogilised aspektid

1.2.1. Mängupõhise õppe sotsiaalsed aspektid

Sotsiaalsed oskused on oskuste kogum, mis võimaldab inimesel edukalt suhelda teiste inimestega erinevates sotsiaalsetes olukordades. Nende hulka kuuluvad suhtlemisoskus, empaatia, meeskonnas töötamise oskus, konfliktide lahendamine ja muutustega kohanemine (Saat ja Tropp, 2010).

Hariduskeskkonnas mängivad sotsiaalsed oskused olulist rolli, kuna need hõlbustavad tõhusat suhtlust nii õpilaste vahel kui ka õpetajate ja teiste haridusprotsessis osalejatega. Nende oskuste arendamine algab varases eas ja jätkub kogu elu, mistõttu on neil haridussüsteemi jaoks oluline eesmärk.

Kaasaegses infoühiskonnas, kus inimesed kasutavad üha enam erinevaid info-, kommunikatsiooni- ja mängutehnoloogiaid, tekivad uued nõuded õppe sisule ja meetoditele (Slonimski, 2022).

Sotsiaalsete oskuste olulisust haridusprotsessis on raske üle hinnata. Need on õpilaste eduka sotsialiseerumise aluseks, mis omakorda aitab kaasa nende akadeemilisele ja isiklikule edule. Seda seetõttu, et arenenud sotsiaalsete oskustega õpilased mõistavad üksteist paremini, töötavad meeskondades tõhusamalt ja kohanevad kergemini haridusprotsessi nõudmistega. Seetõttu peaksid haridusasutused pöörama tähelepanu nende oskuste arendamisele, integreerides need õppekavasse.

Õppemängud on tõhus vahend õpilaste koostööoskuste kujundamiseks ja arendamiseks. Mängutegevuse käigus seisavad õpilased silmitsi ülesannetega, mis nõuavad

kollektiivset lahendamist, mis soodustab interaktsiooni arengut, strateegiate arutamist ja rollide jagamist rühmas. Lisaks aitavad didaktilised mängud kaasa kriitilise mõtlemise ja probleemide ühise lahendamise oskuse arendamisele. Mängu ülesandeid täites õpivad õpilased arvestama teiste arvamustega, mis aitab arendada meeskonnatöö oskusi ja tugevdada inimestevahelisi suhteid. Samuti väärrib mainimist, et haridusprotsessi üks võtmeaspekte on empaatia ja inimestevaheliste suhete arendamine õpilaste vahel. Didaktilised mängud pakuvad ainulaadset võimalust nende omaduste arendamiseks. Mängu käigus satuvad õpilased olukordadesse, mis nõuavad teiste osalejate seisukohtade mõistmist, mis aitab arendada empaatiat. Lisaks aitavad sellised mängud parandada inimestevahelisi suhteid klassis, kuna õpilased õpivad omavahel suhtlema ning arvestama oma klassikaaslaste huvide ja vajadustega. Seega on didaktiliste mängude sissetoomine haridusprotsessi tõhus vahend soodsa sotsiaalse atmosfääri loomiseks ja oluliste sotsiaalsete oskuste arendamiseks.

1.2.2. Mängupõhise õppe psühholoogilised aspektid

Gaiupova (2024) toob välja, et mängupõhisel õppel on märkimisväärne potentsiaal soodsa psühholoogilise keskkonna loomiseks haridusprotsessis. Üks selle peamisi eeliseid on õpilaste stressitaseme vähendamine, kuna mängulised elemendid loovad pingevabama õhkkonna, kus õpilased tunnevad end mugavalt ja enesekindlalt. Mängud võimaldavad õpilastel kogeda õppimist lõbusa ja turvalise kogemusena, mis omakorda edendab emotsionaalset heaolu ja parandab kognitiivseid võimeid.

Lisaks sellele on mängud võimas vahend õpilaste motivatsiooni suurendamiseks, muutes õppeprotsessi atraktiivsemaks ja huvitavamaks. Seda seetõttu, et mängud tekitavad õpilastes edutunnet, mis suurendab nende soovi osaleda õppetegevustes ja saavutada uusi eesmärgi.

Emotsionaalne kaasatus on õppeprotsessis äärmiselt oluline ja just mängud aitavad seda aktiveerida. Mängutegevuste ajal kogevad õpilased positiivseid emotsioone - rõõmu, huvi, rahulolu, mis mõjutab otseselt teadmiste omandamise paranemist. Seega saavad mängudest hariduskeskkonna lahutamatu osa, mis aitab luua mugava ja motiveeriva õhkkonna.

Lisaks aitavad didaktilised mängud kaasa kõneoskuste arendamisele: need aitavad õpilastel parandada sõnavara, muuta kõne väljendusrikkamaks ja rikastada sõnavara, mis muudab võõrkeele õppimise protsessi loomulikumaks ja nauditavamaks.

Bajev rõhutab, et mänguga kaasnevad õpilastes alati mitmesugused emotsionaalsed seisundid: alates elevusest ja vastutustundest kuni võidurõõmu ja pettumusega

ebaõnnestumise korral. Ebaõnnestumine on tegelikult loomulik ja vajalik osa õppimisest, sest mängus ei tajuta viga karistusena. Vastupidi, ebaõnnestumine annab õpilasele võimaluse proovida uuesti, mõelda oma tegevus läbi ja leida parem lahendus, muutes õppimise julgemaks ja kaasavamaks.

Õppematerjalidega tihedalt seotud meelelahutuslike elementide kaasamine aitab kaasa positiivse emotsionaalse tausta kujunemisele, mis omakorda mõjutab soodsalt haridustegevuste tõhusust.

Üks mängu atraktiivseid aspekte lastele on selle lihtsus ja ligipääsetavus. Mängureeglid on üldiselt selged, kergesti mõistetavad ja järgitavad. See aitab õpilastel üle saada hirmust võõrkeelsete sõnade ja väljendite kasutamise ees.

Seega võib didaktilist mängu pidada täieõiguslikuks õppemeetodiks koos teiste pedagoogiliste vahenditega. Kuid selle roll ei piirdu ainult haridusliku funktsiooniga - mäng on võimeline arendama nii kognitiivset huvi kui ka sotsiaalseid oskusi erinevates kooliastmetes (Bahjev, 1989).

2. Õppemängud

Õppemängude mitmekesisus võimaldab neid süstematiseerida erinevate parameetrite, näiteks hariduslike eesmärkide, õpilaste vanuseliste iseärasuste ja õppetöö vormide alusel. Loodud on käsiraamatuid, mis keskenduvad kõne parandamisele, näiteks kaardid harjutustega lausete konstrueerimiseks ning vahendid materjali omandamise jälgimiseks, näiteks mängutestid. (Bahajeva ja Džanaralieva, 2022)

Põhikooli riikliku õppekava (2024) ja gümnaasiumi riikliku õppekava (2023) järgi on vene keele õpetamise alguses (II kooliaste) rõhk sõnavara rikastamisel ja keele põhistruktuuride omandamisel. Järgmisena tuleb leksikaalse pagasi laiendamine ja erinevate kõnemudelite tundmise süvendamine (III kooliaste). Viimases etapis saab prioriteediks suulise oskuse arendamine ja õpitud sõnavara rakendamine juba tuttavate grammatiliste struktuuride raames (gümnaasiumi aste).

Lähtudes põhikooli riiklikust õppekavast (2024) kasutatakse II ja III kooliastmes aktiivselt sõnavara ja grammatika harjutamisele suunatud mängu. Gümnaasiumiastmes on rõhk mängudel, mis edendavad kõne arengut (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2023).

Märkimist väärib, et „metoodilises kirjanduses pööratakse tähelepanu õppe materjali kasutamisele seotud teemadele kui õppevahendite eriliigile“ (Bahajeva ja Džanaralieva, 2022). See rõhutab õppemängude olulisust haridusprotsessis, kuna need on tõhus vahend

hariduslike eesmärkide saavutamiseks. Õppemängude kasutamise peamine eelis on õpilaste motivatsiooni suurendamine. Uuringud kinnitavad, et mängud soodustavad kaasatust ja aktiivset osalemist õppeprotsessis. Visuaal-didaktiliste ja mänguliste materjalide järjepidev kasutamine tundides aitab arendada laste silmaringi ja intelligentsust ning vähendada väsimust ja kurnatust (Rašina, 2023). Siiski esineb ka piiranguid, kõik mängumaterjalid ei sobi igale vanuserühmale ega oskustasemele. Kvaliteetsete mängude arendamine nõuab ka märkimisväärset aja- ja ressursiinvesteeringut. Võttes arvesse neid aspekte, on oluline mängude lisamine haridusprotsessi hoolikalt planeerida.

2.1. Õppemängude liigid

„Õppemängud on mängud, mis kujundavad kognitiivseid strateegiaid ja stimuleerivad loovat mõtlemist. Situatsioonilised rollimängud, mille käigus õpilased mängivad läbi ja analüüsivad erinevaid olukordi“ (Nigmatulina, 2018).

Nigmatulina juhib tähelepanu sellele, et mängud on sisu, korralduslike iseärasuste ning arengulise ja haridusliku mõju poolest äärmiselt mitmekesised. Nende hulgas paistavad silma õppemängud, mis on suunatud koolilaste õpetamise konkreetsete probleemide lahendamisele, kuid samal ajal näitavad nad mängutegevuste hariduslikku ja arendavat mõju.

Taraburina aga jagab õppemängud osalejate arvu järgi kollektiivseteks, grupi- ja individuaalseteks mängudeks. Individuaalmängus mängib õpilane iseseisvalt, kollektiivmängudes osaleb kogu klass, rühmamängudes aga jagatakse klass kaheliikmelisteks rühmadeks (Taraburina, 2009).

Sõltuvalt vene keele kui võõrkeele tundides kasutamise eesmärkidest ja sihtidest eristatakse keelemänge ja kõnemänge. Keelemängud on suunatud vene keele kui võõrkeele kõigi aspektide õppimisele, st õpilaste foneetiliste, leksikaalsete ja grammatiliste kõneoskuste arendamisele. Samal ajal on kõnemängud suunatud oskuste arendamisele igasuguse kõnetegevuse puhul. Seega vastab igaüks neist teatud tüüpi haridusmängule, mille eesmärk on õpetada kuulamist, lugemist, rääkimist ja kirjutamist (Dmitireva. 2020).

2.2. Õppemängude loomine

Mängu loomise idee ja eesmärkide väljatöötamine on mänguõppematerjalide loomise esimene samm. Selles etapis on vaja kindlaks teha, millist hariduslikku ülesannet materjal peaks lahendama ja milliseid eesmärke taotletakse. Näiteks võib see olla õigekirjaoskuse arendamine või õpilaste sõnavara laiendamine. Esimene õppeaasta on algusperiood, mis on äärmiselt oluline universaalsete õppetegevuste kujunemiseks, kuna just sel ajal kogevad

lapsed sujuvat üleminekut mängutegevusest õppimisele (Rašina, 2023). Seda arvesse võttes nõuab õppemängude väljatöötamise algetapis eesmärkide ja sihtide sõnastamine erilist tähelepanu.

Kui eesmärgid on paika pandud, algab materjalide ettevalmistamine ja loomine. See etapp hõlmab mänguvormingu valimist, reeglite väljatöötamist ja visuaalse kujunduse loomist. Oluline on arvestada sihtrühma vanuse ja hariduslike iseärasustega, et materjal oleks kättesaadav ja huvitav. (Bahajeva ja Džanaralieva, 2022)

Õppemängude loomise viimane etapp hõlmab nende rakendamist haridusprotsessis ja efektiivsuse hindamist. Oluline on mitte ainult materjale tundides kasutada, vaid ka analüüsida õpetaja vaatluste ja osalejate tagasiside põhjal nende võimalikku mõju õpilaste õpiprotsessile ja motivatsioonile. Õppematerjal „on vajalik õppevahend ja abivahend tundide läbiviimiseks vastavalt pakutud loogikale“ (Bahajeva ja Džanaralieva, 2022).

Keeleõppes ei tohi unustada ka sotsiolingvistilisi aspekte, kuna suhtlemine on tihedalt seotud ühiskonnaga ja selles kehtivate normidega. „Sotsiolingvistika uurib keele sotsiaalse eristumise probleeme selle struktuuri kõigil tasanditel, on võõrkeelte viljaka kasutamise ja õpetamise alus“ (Sotsiolingvistika, 1990).

Kõne on sotsiaalne nähtus, olles ühiskonnaliikmete peamine suhtlusvahend. Keele, indiviidi ja ühiskonna vaheline seos on lahutamatu. Õpetajad peavad keelte õpetamisel edastama mitte ainult sõnavara ja grammatika alaseid teadmisi, vaid ka tutvustama õpilastele kultuurikonteksti, õpetades neile suhtlemispõhimõtteid, mis arvestavad sotsiaalsete ja kultuuriliste iseärasustega. See võimaldab õpilastel mõista, kuidas erinevates olukordades rääkida, ja järk-järgult keelt asjakohaselt kasutada. Kultuuriline tutvumine mängib keeleõppes võtmerolli, kuna see mõjutab otseselt õpilaste keelekasutuse adekvaatsust (Zhang, 2016).

Kõiki eeltoodud aspekte ühendab ADDIE-mudel. ADDIE on laialdaselt aktsepteeritud õppematerjali loomise mudel, mida saab rakendada paljudes haridusprojektides. See on laialdaselt kasutatud leidnud meetodikute ja õppematerjalide arendajate poolt üle maailma. (Allen, 2006).

ADDIE mudel on üles ehitatud viiele põhietapile, mis on vajalikud tõhusa ja kvaliteetse koolituskursuse loomiseks. Neid etappe kajastab akronüüm ADDIE:

1. Analüüs (ingl *analysis*) – hõlmab õppeesmärkide ja õpilaste õppevajaduste uurimist, mis on aluseks õppemängu edasisele kujundamisele.
2. Kavandamine (ingl *design*) – hõlmab õppemängu struktuuri kujundamist, eesmärkide määratlemist ja motivatsioonistrateegia väljatöötamist.

3. Väljatöötamine (ingl *development*) – on sisuliselt õppemängu „luustiku“ loomine. Siin luuakse õppematerjale, ülesandeid, loenguid, tunnikavasid – kõiki õppetegevuse elemente.

4. Rakendamine (ingl *implementation*) – on tegelik õppeprotsess ja õppemängude kasutamine.

5. Hindamine (ingl *evaluation*) – selles etapis analüüsivad arendajad õppemängu tõhusust ja hindavad, kui edukalt seatud eesmärgid saavutati. Hindamine toimub erinevate mõõdikute abil (nt õpilaste osakaal, kes õppemängude käigus teadmised edukalt omandavad) ja osalejate tagasiside põhjal (Allen, 2006).

Mängumeetodite kasutamine hariduses annab tulemusi, kui on täidetud mitmed tingimused. Esiteks peaks mäng olema loogiliselt integreeritud haridusprotsessi ning selle eesmärgid peaksid vastama õpilaste ettevalmistustasemele, nende hobidele, osalejate arvule, ettenähtud ajale ja olemasolevatele õppematerjalidele (Bahajeva ja Džnaralieva, 2022). Õpetaja roll on samuti muutumas: temast saab mitte ainult infoallikas, vaid õpikeskkonna moderaator ja korraldaja, kes soodustab õpilaste aktiivset osalemist.

2.3. Õppemängude läbiviimine

Mängupõhise õppe edukaks integreerimiseks on oluline arvestada õpilaste vanuse ja individuaalsete iseärasustega, samuti hariduslike eesmärkidega. Õpetajad peaksid mängutegevusi hoolikalt planeerima, valides mängu, mis on õppekavaga seotud ja edendavad võtmepädevuste arengut. Gaipova (2024) rõhutab, et efektiivse õppimise jaoks on oluline struktureerida tunnid mängude vormis, kasutades aktiivselt visuaalseid ja auditiivseid materjale ning raskendades ülesandeid lihtsamast keerulisema poole, pakkumaks õpilasele positiivset õpikogemust. Olulist rolli mängib ka kasutatavate meetodite efektiivsuse süstemaatiline hindamine ja nende kohandamine.

Õppemängude ajal õpilane vaatlleb, võrdleb, vastandab, liigitab objekte vastavalt erinevatele omadustele, viib läbi talle kättesaadavat analüüsi ja sünteesi ning teeb järeldusi. Mäng võib võtta enda alla osa tunnist või terve tunni. Taraburina (2009) sõnul näitavad õpetamise vaatlused seda, et parimaid tulemusi saavutavad need õpetajad, kes pühendavad mängimisele umbes kolmandiku tunnist. Mängu ebapiisav kasutamine vähendab aktiivsust ja õppimishuvi ning selle liigne kasutamine raskendab üleminekut mänguvälistele õppevormidele. Mängude valimisel on oluline arvestada noorema õpilase mõtlemise eripäraga. Mängud peaksid edendama psüühika, kognitiivsete võimete, kõne, suhtlemisoscuste täielikku arengut, tekitama huvi õppimise vastu, arendama õpioskusi ning

analüüsi-, võrdlemis- ja üldistusoskust. Õppemängude efektiivsus sõltub nende rakendamise meetodikast. Positiivseid tulemusi saavutatakse siis, kui iga mäng on suunatud konkreetsete probleemide lahendamisele. Mängude süstemaatiline läbiviimine võib toetada nende meetoodilist järjepidevust ja rakendamise tulemuslikkust (Taraburina, 2009).

Rollimänge soovitatakse alustada juba algusest, et vältida harjumatus suhtlusvormist tulenevat barjääri (Livingstone, 1988).

Vaiksed mängud sobivad tunni igasse etappi ja elavad mängud sobivad lõpuks, kuna need ergutavad õpilaste aktiivsust. Enne mängu algust räägib õpetaja õpilastele, millisel materjalil mäng põhineb, hoiatab neid võimalike raskuste eest ja kontrollib küsimustega materjali mõistmist. Õpetaja selgitab ülesannet, reegleid ja näitab näidet, kuidas seda teha (Bajev, 1989). Enne mängu alustamist on vaja veenduda, et kõik õpilased saavad ülesandest ühtmoodi aru.

2.4. Õpetaja roll mängupõhise õppe korraldamises

Mängupõhises õppes on võtmeroll õpetajal, kes määrab, kuidas ja mis eesmärgil mängulisi meetodeid klassis kasutatakse. Mängude olulisuse teadvustamine hariduses aitab luua õpikeskkonna, kus õpilased tunnevad end protsessis kaasatuna ja aktiivsete osalejatena. Viimasel ajal on suurenenud huvi mängupõhise õppe vastu, kuna uuringud viitavad selle potentsiaalile toetada õpitulemuste kujunemist (Mihkelson, 2022).

Mängupõhise õppe tõhusaks kasutamiseks peab õpetajal olema teatud kutseoskused ja pädevused. Oluline on osata mängu hariduslike ülesannetega kohandada, arvestada õpilaste vanuse ja individuaalsete iseärasustega ning tunnis tõhusalt aega ja ressursse hallata (Kutsestandart, 2024).

Mängutundide planeerimine ja ettevalmistamine eeldab õpetajalt detailse stsenaariumi väljatöötamist, sobivate mängude valimist ja eesmärkide määratlemist, mis tuleks nende kasutamise tulemusel saavutada. Vajalik on arvestada haridusstandarditega ja integreerida mänguelemente selliselt, et need aitaksid kaasa kavandatud hariduslike tulemuste saavutamisele (Bajev, 1989).

Bajev (1989) märgib, et mängupõhise tunni korraldamine eeldab õpetaja aktiivset osalemist kõigis etappides: alates reeglite selgitamisest kuni mängu edenemise jälgimiseni. Õpetaja peab olema valmis ootamatusteks ja suutma tunni käiku õpilaste reaktsioonide põhjal kohandada. Pärast mängutunni läbimist analüüsib õpetaja mängu / tunni rakendamise tulemuslikkust ning kavandab vajadusel edasised parendused.

Edukas rollimäng annab õpilastele rahulolu ja rõõmu keele kasutamisest konkreetsetel ja kasulikel eesmärkidel. Turvalise keskkonna loomise eesmärgil ei tohiks õpetaja mängu jooksul koheselt igat viga analüüsida ja parandada, seda oleks parem teha tunni lõpus. Võib esitada küsimusi, et teada saada, kas õpilastel oli piisavalt ettevalmistust, kas nende grupp töötas hästi ja kas rollikaartidel oli piisavalt teavet. Selline tagasiside aitab õpetajal tulevastel tundides rollimängu paremaks muuta (Livingstone, 1988).

Livingstone (1988) kirjutab, et rollimängudes ei tohiks õpetaja sekkuda ja juhiseid anda, andes õpilastele vabaduse iseseisvalt keelega katsetada. Õpetaja kõigest jälgib mängureeglite järgimist, püüdes rikkumisi ära hoida (Bajev 1989), et mõista, kui hästi õpilased on materjali omandanud, ja analüüsida tehtud vigu, et minimeerida nende kordamist väljaspool klassiruumi. Rollimänguks valmistudes tuleks arvestada klassi tasemega. Madalamatel tasemetel saab õpilastele pakkuda valikut mitme õpetaja antud variandi vahel ja kõrgematel tasemetel saavad õpilased lauseid ise moodustada (Livingstone, 1988).

Bajev (1989) rõhutab, et mängu ajal peab õpetaja õpilaste suhtes üles näitama tähelepanu, taktitunnet ja head tahet. Vigu ei tohiks rõhutada, et mitte häirida mängu tempot ja tekitada õpilastele ebamugavust. Mahajäämise või huvi kaotamise vältimiseks on oluline säilitada optimaalne mängutempo. Õpilased peaksid mängu ajal tundma end vabalt ja lõdvestunult.

Pärast mängu lõppu summeeritakse tulemused ja kuulutatakse välja võitjad. Kogu klass koos õpetajaga osaleb tulemuste arutelus, mis on vajalik enesekontrolli ja enesehindamise oskuste arendamiseks. Tulemuste kokkuvõtmisel märgib õpetaja ära nii need, kes töö esimesena lõpetasid, kui ka need, kes ülesande edukalt täitsid (Bajev, 1989).

2.5. Õppemängude tõhususe hindamise kriteeriumid ja mudelid

Haridusprotsessis kasutataval õppemängul on mitmeid unikaalseid omadusi. Ühelt poolt hõlmab see mängu elemendina osalejate aktiivset kaasamist, mis aitab kaasa peamiste isikuomaduste arendamisele: keskendumisvõime, analüüsivõime, mälu paranemine, mõtteprotsesside aktiveerimine, õpilase loomingulise potentsiaali paljastamine ning iseseisvuse ja algatusvõime kujunemine (Soroka, 2010).

Teisest küljest taotleb mängu kasutamine tunnis konkreetseid hariduslikke eesmärke, näiteks: uue materjali omandamine, õpitu süstematiseerimine ja kinnistamine, praktiliste oskuste ja võimete arendamine ning omandatud teadmiste rakendamine reaalses olukordades.

Pedagoogikas on moodustatud parameetrite kogum, mis võimaldab meil hinnata mängumeetodite kvaliteeti ja tõhusust.

1. Pedagoogiline efektiivsus – on peamine kriteerium, mis määrab ära, mil määral mäng aitab kaasa hariduslike eesmärkide saavutamisele. Mäng ei tohiks olla mitte ainult põnev, vaid peaks arendama ka spetsiifilisi teadmisi, oskusi ja võimeid (Babanski, 1982).

2. Motiveeriv väärtus – mängu võime säilitada õpilaste huvi ja aktiivsust. Nagu Elkonin (1999) märgib, stimuleerib edukas õppemäng kognitiivset tegevust ja vähendab väsimust.

3. Vastavus vanusele ja kognitiivsetele võimetele, see tähendab, et mäng peaks vastama õpilaste arengutasemele. Nikišina (2008) toob esile vajaduse arvestada mänguülesannete väljatöötamisel vanuse psühholoogiliste iseärasustega.

4. Teaduslik usaldusväärsus – mängu sisu peab olema metoodiliselt ja sisuliselt korrektne (Pidkasistõi ja Haidarov, 1996). Kui materjalis esinevad vead, siis need vähendavad taotletavat efekti.

5. Praktiline rakendatavus – kasutusmugavus reaalses õppeprotsessis. Rašina (2023) rõhutab, et mäng peaks olema tehnoloogiline ega tohiks nõuda ettevalmistuseks liigselt aega.

6. Tagasiside ja kohanemisvõime. Kaasaegsed uuringud osutavad mängude paindlikkuse ja nende võime olulisusele kohaneda õpilaste individuaalsete vajadustega (Andrianova et al., 2023).

Toodud parameetrite kogumit võimaldab hinnata LORI-mudel (*Learning Object Review Instrument*) (Nesbit et al., 2003). LORI mudeli eeliseks on kindel hindamisskaala, mis lubab kasutada ühtseid kriteeriume õppematerjalide hindamiseks. Antud mudel koosneb üheksast komponendist, kus toimub hindamine viie palli skaala järgi: 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult.

Hinnatakse:

1. Õppematerjali kvaliteeti – avaldub selle autentsuses, korrektsuses, ideede adekvaatses tasakaalus ja vajaliku detailsuse olemasolus.
2. Vastavust õppe-eesmärkidele – see tähendab, et õppe eesmärgid, ülesanded, hindamismeetodid ja õppijaskond moodustavad ühtse terviku.
3. Tagasisidet ja kohendamist – õppematerjali ja tagasiside kohandamine vastavalt õpilase tegevustele ja individuaalsusele.
4. Motiveerimisvõimet – võime inspireerida sihtgruppi õppima.
5. Disaini – hõlmab visuaalsete ja auditiivsete elementide kujundamist, et toetada õppimist ja mälu protsesse.

6. Interaktsiooni – kasutajasõbralikkus tähendab lihtsat navigeerimist, intuitiivset kasutajaliidest ja kvaliteetseid abivahendeid.
7. Ligipääsetavust – juhtelementide ja esitusviiside sobivus erivajadustega inimestele ja mobiilsetele seadmetele.
8. Taaskasutatavus – materjali sobivus erinevates õppeolukordades ja erineva taustaga õppijate jaoks.
9. Standarditele vastavus – vastavus rahvusvahelistele normidele ja nõuetele. (Nesbit *et al.*, 2003)

Kui LORI-mudel on mõeldud eeskätt õpetajatele, siis õpilastele hindamiseks pakutakse LOES-S mudelit (*Learning Object Evaluation Scale for Students*) (Kay ja Knaack, 2009), mille skaala põhineb kolmel võtmefaktoril ning hindamine toimub viie palli skaala järi, kus on 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult. Hinnatakse:

1. Õppimise tajumine – mõeldab, kui palju on õpilane õppemängu käigus õppinud.
2. Kasutusmugavus – hindab õppemängu kvaliteeti ja kasutusmugavust.
3. Kaasatus – näitab, millisel määral on õpilane õppemänguga seotud tegevustesse kaasatud. (Kay ja Knaack, 2009).

Seega nõuab didaktiliste mängude hindamine terviklikku lähenemist, mis võtab arvesse nii hariduslikke kui ka psühholoogilisi aspekte. Õigesti valitud kriteeriumid võimaldavad õpetajatel valida kõige tõhusamad mängumeetodid, mis soodustavad teadmiste kvaliteetset omandamist.

2.6. Uurimisprobleem, uurimiseesmärk ja uurimisküsimused

Tänapäeva võõrkeele õpetamise metoodikas on oluline koht õppeprotsessi tõhususel ja kvaliteedil. Lisaks sellele on üheks mõjuteguriks õppeprotsessis õpilase isikuomadused. Õpilase algteadmised, kognitiivsed võimed, informatsiooni vastuvõtmise viis, motivatsioon – kõik see avaldab olulist mõju õppeprotsessi kvaliteedile. Sealjuures ei tohi unustada ka õpetaja isiksust ja professionaalsust (Johnson, 2018).

Võõrkeele, sealhulgas vene kui võõrkeele õpetamine eeldab erinevate õppevahendite kasutamist, mis on kohandatud õpilaste teadmiste tasemele. Mitmete autorite hinnangul on mängupõhised meetodid võõrkeele õpetamisel tõhusad, kuna eeldavad õpilaste osalemist erinevates mängudes keelelise tegevuse omandamise eesmärgil (Dmitrieva, 2020).

Aktiivõppemeetodid ja mängud lubavad kinnistada õpitavat materjali emotsionaalse teadvuse tasandil. See lubab muuta aine õppimist palju nauditavamaks ning suurendab

õppemotivatsiooni aine õppimiseks. Samuti tuleb märkida, et mängimine vene keele tunnis avardab õpilase silmaringi ja aitab laiendada sõnavara (Hafizova, 2021).

Mängude valikul tuleb lähtuda nii õpilaste vanusest kui ka keeleteadmise tasemest. Nendeks võivad olla lingvistilased mängud, rollimängud jne (Massalova, 2019).

Eriti oluliseks muudab õppemängude kasutamise vene keele tundides suur õpitava materjali maht. Erinevad õppe mängud võivad toetada materjali omandamist ning soodustada õpilaste motivatsiooni suurenemist.

Teema aktuaalsus seisneb selles, et Eestis puuduvad õppevahendid, mis ei oleks loodud kindla õpiku autorite poolt ning mida saaksid rakendada kõik vene keele kui võõrkeele õpetajad olenemata töös kasutatavast õpikust. Täna peab õpetaja oskama valida optimaalsed töövormid. Juhendumine õppeprotsessis ainult õpikust ja õpetaja raamatust paratamatult ühtlustab seda, mis on vastuolus tänapäevase nõudega läheneda õppeprotsessile õppijast lähtuvalt, kasutada erinevaid õpetamise metoodikaid, kaldumata sealjuures kõrvale valitud metoodilisest strateegiast (Kostomarov ja Mitrofanova, 1990).

Käesoleva töö eesmärk on uurida mängulise õppe teoreetilisi aluseid, õppemängude liike, loomist ja mängude rakendamise praktilisi aspekte vene keele kui võõrkeele õpetamisel. Püstitatud eesmärgi saavutamiseks lahendatakse töös järgmised ülesanded: olemasolevate õppevahendite liikide analüüs, nende roll õppetöös, soovitusel õppemängude loomiseks ja kasutamiseks lähtuvalt õpilaste vanusest.

Töös analüüsitakse õppemängude loomise teoreetilisi aluseid, uuritakse nende praktilist rakendamist vene keele kui võõrkeele õpetamisel, õppemängude kohandamine lähtuvalt õpilase vanusest ja keeleoskusest. Töö meetodid ja allikad sisaldavad nii teaduslike tööde analüüsi kui ka õpilaste ja õpetajate tagasiside analüüsi koostatud õppemängudele.

Töö eesmärk on uurida mängulise õppe teoreetilisi aluseid, õppemängude liike, loomist ja mängude rakendamise praktilisi aspekte vene keele õpetamisel võõrkeelena ja loodud õppemängude hindamise meetodeid.

Uurimuse eesmärgist lähtudes on püstitatud järgmised uurimusküsimused:

- Kuidas kavandada ja arendada vene keele kui võõrkeele õppemänge ADDIE mudelist lähtudes?
- Kuidas toimivad loodud õppemängud erinevates kooliastmetes ja õpikeskkondades õpetaja vaatluste ning osalejate hinnangute põhjal?
- Milliseid parendusi on võimalik teha õppemängudele nende rakendamise ja analüüsi käigus tegevusuuringu tsükli (Löfström, 2011)?

- Milline on õpetaja roll õppemängude kavandamisel, läbiviimisel ja reflekteerimisel?

3. Metoodika

Antud töös õppematerjali loomisel ja uurimisel on kasutatud ADDIE mudelit. Uurimustööna viidi läbi tegevusuuring, mis on suunatud praktilise probleemi lahendamisele ning õppeprotsessi kvaliteedi parandamisele. Tegevusuuringu eeliseks on selle tsüklilisus ja vahetu rakendatavus hariduspraktikas (Löfström, 2011).

Käesolevas töös oli uurija ja praktik sama isik, mistõttu tugines õppemängude arendamise ja rakendamise hindamine eeskätt õpetaja vaatlusele, refleksioonile ja praktilistele tähelepanekutele õppetöö käigus. Kvantitatiivseid mõõtevahendeid, nagu eel- ja järelteste või statistilist võrdlust, ei kasutatud. Uurimuse eesmärk ei olnud mõõta õppemängude mõju eksperimentaalses tähenduses, vaid arendada ja täiustada õppematerjale reaalses õpikeskkonnas.

Õppemängude arenduse struktureerimiseks kasutati ADDIE mudelit (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), samas kui tegevusuuringu raamistik võimaldas neid mängu tsükliliselt hinnata ja täiustada vastavalt planeerimise–tegutsemise–vaatlemise–analüüsimise loogikale (Löfström, 2011).

Löfström (2011) toob välja tegevusuuringu neli etappi: planeerimine, tegutsemine, vaatlemine ja analüüsimine. Käesolevas töös rakendati seda tsüklit järgmiselt: planeerimise etapis uuriti teoreetilisi lähtekohti ning kavandati õppemängude eesmärgid ja ülesehitus; tegutsemise etapis loodi õppemängud ning viidi need läbi õppetöös; vaatlemise etapis jälgiti õpilaste osalemist, raskusi ja edusamme; analüüsimise etapis tehti saadud tähelepanekute põhjal parendusi ning täiendati õppematerjale.

Õppemängud töötati esmalt välja ja katsetati autori enda koolis, kus viidi läbi esmane arendustsüklil. Pärast täiendamist rakendati mängu veel kümnes koolis, mis võimaldas hinnata nende kohandatavust erinevates õpikeskkondades.

Kuna töö autor oli samaaegselt nii õppemängude looja kui ka nende rakendaja, võib see mõjutada andmete tõlgendamist. Selle vähendamiseks tugines analüüs lisaks isiklikele tähelepanekutele ka õpetajate ja õpilaste tagasisidele.

3.1. Õppemängude koostamine

Lauamäng võib olla tõhus keeleõppe vahend, mis aitab arendada suhtlemisoskust, laiendada sõnavara ja kinnistada grammatikareegleid. Lisaks keeleoskuse arendamisele muudab

õppimise lõbusamaks ja suurendab õpilaste motivatsiooni. Mängude kaudu tekib võimalus õppida keelt elulistes olukordades, mis omakorda kasvatab huvi keeleõppe vastu.

Kooliastmest lähtuvalt peaksid õppemängud olema üles ehitatud nii, et need liiguksid lihtsamatest ülesannetest keerukamate ülesannete juurde. Selline lähenemine tagab, et igal õpilasel oleks õpikogemus, mis vastab tema keeleõppe tasemele.

Õpetajad saavad aga kohandada mängu vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele ja hariduslikele eesmärkidele, mis võimaldab luua mängu, arvestades õpilaste taset ja vanust. Oluline on, et mäng oleks nii hariv kui ka lõbus – see peaks olema midagi, mis motiveerib kõiki õpilasi aktiivselt tunnis osalema.

Tunnis kasutamiseks sobivad paaris mängukaardid – pilt ja sõna vene keeles; sõna või lause eesti keeles ja sõna või lause vene keeles, ülesanne õpilasele (vastata küsimusele, koostada lause, esitada küsimus klassikaaslasele, seletada reegel). Kaarte võib kasutada nii paaris kui ka eraldi. See on üks lihtsamaid õppevahendeid, mis võib toetada uute sõnade ja grammatikareeglite omandamist. Üks komplekt kaarte pakub õpilastele mitmekülgseid mängu, mis arendavad mälu, tähelepanu ja aitavad õppida sõnu.

Rollimängud võivad lisaks keeleoskusele toetada ka loova mõtlemise ja suhtlemisoskuse arengut. Eriti kasulikud on need siis, kui eesmärgiks on harjutada keele kasutamist reaalses olukordades. Rollimängud julgustavad õppijaid mõtlema raamidest välja ja loovalt pakutud olukordi lahendama.

Magistritöö lisades on näidetena välja toodud erinevad mängud, mida võib kasutada vene keele õppimisel võõrkeelena.

Lähtuvalt põhikooli riikliku õppekava lisast 2 „*Ainevaldkond „Võõrkeeled“*“ (2024) eeskätt II ja III kooliastme õpilastele suunatud mäng on näiteks sõnamäng „Häälikumäng“ (Lisa 1). Mäng on suunatud foneemilise kuulmise arendamisele ja võimele ära tunda õpetaja etteantud häälik (täishäälik või kaashäälik) suulises kõnes. Mängu eesmärk on parandada kuulamist, tugevdada seost visuaalse pildi ja sõna helilise kujunduse vahel ning edendada ka õpilaste aktiivset osalemist ja füüsilist kaasatust haridusprotsessi. (Mänd, 2008).

Mängu kavandamise etapis seati eesmärgiks luua lihtsa struktuuriga, kuid aktiivne õppemäng, mis ühendaks kuulamisoskuse, liikumise ja visuaalse toe. Mäng töötati välja kaartidel põhineva tegevusena, kus õpilased reageerivad õpetaja poolt ette loetud sõnadele, tuvastades etteantud hääliku olemasolu või puudumise. Mängu ülesehitus võimaldas tegevuste järkjärgulist raskendamist ning sobivust erinevates tunni etappides kasutamiseks.

Mängu rakendamise etapis viis autor „Häälikumängu“ ise läbi vene keele tundides. Läbiviimise käigus jälgiti õpilaste reaktsioone, aktiivsust ja arusaamist mängureeglitest.

Esmakordsel kasutamisel täheldas õpetaja, et kuigi mäng tekitas õpilastes huvi ja elavdas tunnitegevust, ei olnud kõik õpilased kohe valmis ülesandele kiiresti reageerima. Eriti ilmnes raskusi mängureeglite mõistmisel ning hääliku äratundmisel sõna alguses ja keskel.

Täheldatud puuduste põhjal kohandas autor mängu läbiviimise metoodikat. Enne mängu alustamist lisati lühike näidisetapp, kus õpetaja demonstreeris koos õpilastega ülesande lahendamist. Samuti aeglustati mängu tempot ning vähendati korraga kasutatavate sõnade arvu, et anda õpilastele rohkem aega kuulamiseks ja mõtlemiseks. Õpetaja valis häälikud vastavalt klassi keeleoskuse tasemele ning kasutas vajadusel visuaalseid vihjeid hääliku eristamise toetamiseks.

Paranduste järel täheldas õpetaja, et õpilaste arusaamine mängu eesmärgist ja reeglitest paranes ning osalemine muutus ühtlasemaks. Mängu kasutamine võimaldas õpetajal paremini märgata õpilaste individuaalseid raskusi foneemilisel tasandil ning kohandada edasisi õppetegevusi vastavalt täheldatud vajadustele.

Kokkuvõtvalt kujunes sõnamäng „Häälikumäng“ õpetaja hinnangul paindlikuks ja eakohaseks õppematerjaliks.

Liikuma Kutsuva Kooli põhimõtet jälgides saab kasutada keeleõppe tundides ka liikuvaid mänge. Sellised mängud nõuavad vaba ruumi liikumiseks.

Sõnamäng „Häälikumäng 2“ (Lisa 2) töötati välja „Häälikumängu“ edasiarendusena, lähtudes vajadusest suurendada õpilaste füüsilist aktiivsust ning toetada foneemilise kuulmise arengut liikumise kaudu. Mängu loomise aluseks oli õpetaja tähelepanek, et nooremad õpilased säilitavad paremini keskendumise ja õpihuvi siis, kui keeleõpe on seotud aktiivse tegutsemisega. Samuti ilmnes, et liikumise lisamine õppetegevusse aitab vähendada väsimust ning toetab erinevate õpistiilidega õppijaid.

Mängu kavandamise etapis seati eesmärgiks ühendada kuulamisoskus, otsustamiskiirus ja kehaline aktiivsus. „Häälikumäng 2“ kujundati liikumismänguna, kus õpilased peavad kuuldud sõnade põhjal kiiresti otsustama, kas etteantud häälik esineb sõnas või mitte, ning reageerima sellele füüsilise liikumisega. Mängu struktuur kavandati paindlikuna, et seda saaks läbi viia nii klassiruumis, koridoris kui ka suuremas ruumis, näiteks spordisaalis. Sealjuures peab jälgima, et aktiivne tegevus tunnis ei segaks teisi õpetajaid.

Mängu rakendamise etapis viis autor selle ise läbi vene keele tundides II kooliastme õpilastega. Läbiviimise käigus täheldas õpetaja, et mäng tekitas õpilastes suurt elevust ning aktiivset osalust, kuid samas ilmnes mitmeid praktilisi kitsaskohti. Eriti tõusis esile probleem, et tempo ja liikumine võisid osadel õpilastel häirida keskendumist ning viia olukorrani, kus

otsused tehti impulsiivselt, mitte keelelist analüüsi arvestades. Samuti vajasisid mõned õpilased rohkem aega, et seostada kuulnud häälik sõna struktuuriga.

Täheldatud puuduste põhjal kohandas õpetaja mängu läbiviimise metoodikat. Enne aktiivse liikumise algust lisati rahulikum harjutusetapp, mis sisaldas sõnade kordamist. Lisaks täpsustati liikumisreegleid, et vältida liigset segadust ja säilitada turvaline õpikeskkond. Õpetaja hakkas teadlikumalt valima sõnu, alustades lihtsamatest ja liikudes järk-järgult keerukamate häälikukombinatsioonide juurde.

Parenduste järel täheldas õpetaja, et mäng säilitas oma motiveeriva ja aktiivse iseloomu, kuid muutus sisuliselt tasakaalukamaks. Õpilased keskendusid rohkem keelelisele ülesandele. Mäng võimaldas õpetajal jälgida õpilaste foneemilise kuulmise arengut ning märgata raskusi, mis vajasisid edasist harjutamist.

Kokkuvõttes kujunes „Häälikumäng 2“ õpetaja vaatluste põhjal sisuliselt tasakaalustatud ja rakendatavaks liikumispõhiseks õppemänguks.

Füüsilisele aktiivsusele aitab kaasa ka sõnamäng „Söödav-mittesöödav“ (Lisa 3). Mängu eesmärk on arendada õpilaste leksikaalseid ja semantilisi oskusi mõistete tähenduse järgi liigitamise kaudu (söödav/mittesöödav jms), kujundada arusaamist venekeelsete sõnade tähendusest, samuti oskust loetu põhjal kiiresti otsuseid langetada. Mäng aitab laiendada sõnavara, parandada lugemisoskust ja semantilist eristamist, arendada tähelepanu, meeskonnatööd ja motoorseid oskusi.

Mängu loomise lähtekohaks oli õpetaja tähelepanek, et sõnavara õppimisel vajavad õpilased rohkem tegevusi, mis toetaksid tähenduse mõistmist, mitte üksnes sõnade mehaanilist meeldejätmist.

Kavandamise etapis seati eesmärgiks luua mäng, mis võimaldaks õpilastel kiiresti reageerida loetud või nähtud sõnadele ning eristada neid tähenduse alusel. Mäng kujundati liikumiselementidega tegevusena, kus õpilased pidid otsustama, kas esitatud sõna kuulub etteantud kategooriasse või mitte. Sõnavara valikul lähtuti õpilaste keeleoskuse tasemest ning igapäevaelulistest teemadest.

Mängu rakendamise käigus täheldas õpetaja, et mäng tekitas õpilastes huvi ning soodustas aktiivset osalemist, kuid esines ka raskusi. Mõned õpilased keskendusid liikumisele rohkem kui keelelisele sisule ning tegid otsuseid impulsiivselt.

Parenduste käigus kohandas õpetaja mängu läbiviimist: enne aktiivset osa arutati koos õpilastega sõnade tähendusi ning kasutati visuaalseid abivahendeid. Samuti jaotati sõnavara raskusastme järgi. Pärast muudatusi muutus mäng keeleliselt tasakaalukamaks ning õpilaste otsused teadlikumaks.

Saalis või õues võib läbi viia mängu „Segasummasuvila“ (Lisa 4). Mäng laiendab sõnavara, tugevdab seost nähtu ja kuuldu vahel. Mäng on suunatud tähelepanelikkuse, loogilise mõtlemise ja kiiruse arendamisele ning soodustab ka meeskonnatööd ja vastutuvõime arengut.

Kavandamise etapis seati eesmärgiks luua mäng, kus õpilased peavad kuulnud sõnade või käskluste põhjal kiiresti reageerima. Mängu struktuur kujundati lihtsaks, kuid dünaamiliseks, et see toetaks keelelist tähelepanu ja hoiaks õpilaste huvi.

Rakendamise käigus täheldas õpetaja, et mäng tekitas elevust ja aktiivsust, kuid mõned õpilased eksisid reeglites või reageerisid automaatselt, ilma keelelist sisu analüüsivõimega.

Parenduste tegemisel aeglustas õpetaja mängu algfaasis tempot ning selgitas reegleid põhjalikumalt. Muudatuste järel täheldas õpetaja õpilaste keskendumise paranemist ning mäng muutus eesmärgipärasemaks.

Lauamäng „Reis ümber maailma“ (Lisa 5) on suunatud sõnavaraoskuse arendamisele ja kinnistamisele (sõnade tõlkimine eesti keelest vene keelde ja vastupidi), spontaanse kõne treenimisele, tähelepanu ja reaktsiooni parandamisele ning piiratud aja jooksul ülesannete täitmise võime arendamisele. Vastastikuse abistamise valiku kasutamine aitab laiendada sõnavara, tugevdada keelelisi seoseid (sõna-pilt-tegevus) ja arendada meeskonnatööd. Lisaks toetab mäng positiivset võistlusvaimu, motiveerides õpilasi ülesandeid kiiremini ja täpsemalt täitma. See töötati välja soovist pakkuda digimängudele alternatiivi ning luua mitmekülgne õppemäng, mida saaks kasutada erinevates kooliastmetes. Mängu loomise aluseks oli õpetaja kogemus, et füüsiline lauamäng toetab suhtlemist ja koostööd paremini kui individuaalsed digivahendid.

Lauamäng on jagatud kolmeks etapiks. Õpetaja valib ise, mitu etappi mängida, lähtudes tegevusele planeeritud ajast. Kogu mängu läbimiseks kulub umbes 40 minutit. Mäng sobib mängimiseks kõikides kooliastmetes ning optimaalne mängijate arv on 2-6 inimest.

Rakendamise käigus täheldas õpetaja, et mäng soodustas aktiivset suhtlemist ning õpilaste omavahelist koostööd. Samas ilmnes, et mõned ülesanded olid noorematele õpilastele liiga keerukad ning mäng võis ajaliselt venida.

Parenduste käigus diferentseeris õpetaja ülesandeid ning piiras mänguetappide arvu vastavalt tunni ajale. Samuti anti õpilastele rohkem juhiseid rollide ja koostöö jaotamiseks. Muudatused muutsid mängu sujuvamaks ja paremini juhitavaks.

Kui klassis on rohkem õpilasi, võib teistele õpilastele pakkuda samal ajal muid mänge. Näiteks: Kaardimäng „Must notsu“ (Lisa 6). Mäng on suunatud õpilaste mälu,

tähelepanu ja loogilise mõtlemise arendamisele kaartide meeldejätmise ja paaride leidmise kaudu, soodustab reeglite ja tegevuste järjekorra järgimise oskuste kujunemist, õpetab tegema olulisi otsuseid ebakindluse tingimustes, arendab suhtlemisoskust teiste mängijatega suheldes ning soodustab ka emotsionaalset stabiilsust mängu tulemuste (nii õnnestumiste kui ka kaotuste) tajumisel, mis koos soodustab õpilaste kognitiivset ja sotsiaal-emotsionaalset arengut mänguvormis.

Mälumäng “Leia paarid” (Lisa 7) on memoriini põhimõttel üles ehitatud mäng, mis aitab arendada õpilaste visuaalset mälu ja keskendumisvõimet kaartide asukoha meeldejätmise ja paarispliltide otsimise kaudu, treenib kognitiivseid oskusi visuaalse teabe analüüsimisel ja võrdlemisel, arendab kannatlikkust ja oskust järgida mängureegleid ning õpetab kohaselt reageerima nii võidule kui kaotusele, mis arendab läbi mängu õpilaste kognitiivseid ja emotsionaalseid oskusi.

Mälumäng “Mis on kadunud?” (Lisa 8) on mäng, mis arendab nägemismälu ja tähelepanu, treenides võimet visuaalset teavet kiiresti meelde jätta ja analüüsida ning rikastab ka vene keele sõnavara.

Kolme viimase mängu loomisel lähtuti vajadusest pakkuda vaheldust ning võimalust töötada paralleelselt väikestes gruppides.

Rakendamise käigus täheldas õpetaja, et mängud sobisid hästi tunnis diferentseerimiseks, kuid osadel juhtudel keskendusid õpilased liigselt võistlusele. Parenduste käigus rõhutas õpetaja keelelist eesmärki ning lisas täiendavaid keelelisi ülesandeid (nt sõna kasutamine lauses), mis tasakaalustasid mängu sisu.

Lähtudes gümnaasiumi riikliku õppekava lisast 7 „*Ainevaldkond „Võõrkeeled“*“ (2023) võib alates kolmandast õppeaastast hakata kasutama rohkem rollimänge. Poljudova ja Bõkova (2023) sõnul peaksid A0-A2 tasemel rollimängud põhinema rohkem eelnevalt õpitud lausekonstruktsioonidel, läbitud dialoogidel, tekstidel, grammatikal. Tasemega B1-B2, ehk gümnaasiumiõpilaste puhul soovitavad nad keskenduda materjali kriitilisele hindamisele ja gruppides arutamisele. Rollimängude läbiviimisel on abiks õpilastele jagatavad kaardid ülesannete ja olukorra kirjeldusega. (Lisa 9 Pilt 2 ja 3).

Rollimäng (Lisa 9) töötati välja eesmärgiga arendada õpilaste suulist väljendusoskust, suhtluspädevust ja sotsiolingvistilist teadlikkust vene keele kui võõrkeelee õppimisel. Mängu loomise aluseks oli õpetaja tähelepanek, et vanematel õpilastel, eriti III kooliastmes ja gümnaasiumiastmes, on sageli piisav sõnavara ja grammatiline baas, kuid neil esineb raskusi keele kasutamisel spontaansetes suhtlusolukordades. Seetõttu seati rollimängu eesmärgiks pakkuda turvalist keskkonda keele praktiliseks kasutamiseks elulähedastes olukordades.

Kavandamise etapis määratleti rollimängu teema ja situatsioon, lähtudes õppekavast ning õpilaste igapäevaeluga seonduvatest olukordadest. Rollimäng kujundati olukorakaartide põhisel, kus õpilaste grupile anti konkreetne roll ja ülesanne. Keelelise toe tagamiseks töötati välja ettevalmistusetapp, mille käigus tutvuti vajaliku sõnavara ja tüüpiliste väljenditega.

Rollimängu rakendamise käigus täheldas õpetaja, et esimestel kordadel kogesid mitmed õpilased ebakindlust ja kartust eksida, mis vähendas nende valmisolekut aktiivselt osaleda. Samuti ilmnes, et osad õpilased kaldusid kasutama emakeelt või piirdusid väga lühikeste vastustega. Mõnel juhul jäi rollimäng liialt mehaaniliseks ning õpilased järgisid kaardil olevaid juhiseid ilma sisulise improvisatsioonita.

Täheldatud puuduste põhjal kohandas õpetaja rollimängude läbiviimist. Enne mängu alustamist pikendati ettevalmistusetappi ning lisati ühine arutelu võimalike vastuste ja väljendite üle. Õpetaja rõhutas, et vigu ei hinnata negatiivselt ning et rollimängu eesmärk on keele kasutamine, mitte täiuslikkus. Samuti julgustati õpilasi rollikaarte loovamalt tõlgendama. Mängu lõppu lisati lühike refleksioonietapp, kus arutati, millised väljendid toimisid ja millistes olukordades tekkis raskusi.

Paranduste järel täheldas õpetaja, et õpilaste keeleline enesekindlus näis suurenevat ning nad kasutasid keelt vabamalt ja mitmekesisemalt. Õpetaja hinnangul muutus rollimäng loomulikumaks ning õpilased suutsid paremini kohandada oma kõnet vastavalt olukorrale ja rollile. Mäng võimaldas õpetajal märgata keelekasutuse tüüpilisi vigu ning planeerida edasisi harjutusi vastavalt täheldatud vajadustele.

3.2. Valim

Uuringu läbiviimiseks kasutati mugavusvalimit, mis kuulub mittetõenäosuslike valimite hulka. Mugavusvalimi puhul valitakse uuringusse osalejad nende kättesaadavuse ja uurija jaoks lihtsa ligipääsu alusel (Rämmer, 2014). Käesoleva töö kontekstis oli mugavusvalimi kasutamine põhjendatud, kuna õppemängude katsetamine eeldas õpetajatelt valmisolekut kasutada autori loodud õppematerjale oma tundides, korraldada mängude läbiviimine ning osaleda tagasiside kogumise protsessis.

Antud uurimuses ei valitud koole eraldiseisvate uurimisüksustena, vaid valim kujunes töö autorile tuttavate vene keele kui võõrkeele õpetajate ning nende õpilaste põhjal. Õpetajate kaasamisel lähtuti varasemast tööalasest kontaktist, õpetajate kättesaadavusest ning nende valmisolekust uuringus osaleda. Oluline oli, et õpetajad oleksid valmis mitte ainult õppemänge oma õppetöös rakendada, vaid ka täitma õpetajatele suunatud küsimustikku ning juhendama õpilasi õpilasküsimustike täitmisel. Seetõttu kujunesid uuringusse kaasatud koolid

nende õpetajate kaudu, kes olid nõus õppemänge katsetama ja tagasiside kogumist korraldama.

Valimi moodustamisel lähtuti kindlatest kriteeriumidest. Uuringusse kaasati vene keele kui võõrkeele õpetajad, kes töötasid üldhariduskoolides ning õpetasid vene keelt erinevates kooliastmetes. Lisaks pidid osalevad õpetajad olema valmis rakendama uurimuse käigus loodud õppemänge oma õppetöös ning andma nende kohta tagasisidet. Õpetajate kaudu kaasati uuringusse ka nende õpilased, kes osalesid õppemängude läbiviimisel ning täitsid vastava küsimustiku. Selliste kriteeriumite alusel moodustatud valim võimaldas koguda andmeid osalejatelt, kellel oli praktiline kogemus õppemängude kasutamisel ning kes said hinnata nende rakendatavust reaalses õpikeskkonnas.

Uuritavateni jõudmine toimus järk-järgult. Esmalt võttis töö autor ühendust tuttavate vene keele õpetajatega isikliku kontakti ja e-posti teel, tutvustades uuringu eesmärki ning paludes neil osaleda uuringus. Seejärel edastati õpetajatele õppemängude materjalid ja juhised nende läbiviimiseks. Pärast mängude rakendamist paluti õpetajatel täita küsimustik ning jagada see ka oma õpilastele, et koguda tagasisidet õppemängude kasutamise kohta.

Valimisse kuulus kokku 10 vene keele õpetajat ning 122 õpilast erinevatest koolidest. Õpilased õppisid peamiselt põhikooli II ja III kooliastmes ehk 6.–9. klassis, mis võimaldas hinnata õppemängude sobivust erinevatele vanuserühmadele. Õpetajate töökogemus varieerus, mis võimaldas saada mitmekesist tagasisidet nii kogenumatelt kui ka vähem kogunud õpetajatelt.

Valitud mugavusvalim võimaldas koguda praktilist ja kontekstipõhist andmestikku erinevatest õpikeskkondadest. Selline valim sobis käesoleva tegevusuuringu eesmärgiga, kuna uurimuse keskmes ei olnud koolide omavaheline võrdlemine ega tulemuste statistiline üldistamine kõigile Eesti koolidele, vaid loodud õppemängude praktilise rakendatavuse hindamine erinevates õpperühmades. Samas tuleb arvestada, et mittetöenäosusliku valimi kasutamise tõttu ei ole tulemused üldistatavad laiemale populatsioonile, vaid neid tuleb tõlgendada konkreetse uurimuse kontekstis.

3.3. Andmekogumine

Andmete kogumiseks viisid õpetajad läbi mängu antud töö autori materjalidega ning vastavate mängujuhenditega. Mälumängude ja mängu „Reis ümber maailma“ läbiviimiseks jagasid õpetajad klassid gruppidesse, kus teatud aja järel mängu lõppedes liikusid õpilased teise mängu juurde. Erinevad kaardikomplektid lubasid õpilastel igas uues mängus harjutada

erinevaid sõnu ja ülesandeid. See võimaldas viia ühes tunnis läbi mitu mängu ja pakkus õpilastele vaheldust. Kokku viisid õpetajad mängu läbi kahes või kolmes tunnis.

Tagasiside koguti küsimustikude abil, mis olid loodud eraldi õpilastele (Lisa 10) ja õpetajatele (Lisa 11). Küsimustiku koostamisel lähtuti varasemates uuringutes kasutatud hindamismudelitest (LORI, LOES-S), mis toetab instrumendi sisulist valiidsust. LORI ja LOES-S mudeleid on täpsemalt käsitletud peatükis 2.5.

Pärast iga mängu jagas õpetaja õpilastele küsimustiku, kus nad pidid kirjutama oma klassi ja mängu nimetuse. Õpetajatele suunatud küsimustik sisaldas küsimusi kõikide mängude kohta. Küsimused olid koostatud 5-pallilise Likerti skaala alusel, kus on 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult. Kaks viimast õpetajatele suunatud küsimust olid avatud küsimused ning neid hinnati kvalitatiivselt (Kalmus, 2015), vastuste põhjal tegi töö autor järeldused. Mõlema küsimustiku lõpus oli koht, kus õpilased ja õpetajad said soovi korral jätta kommentaari. Kommentaare ei lisanud keegi.

Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning osalejatele tagati anonüümsus. Kogutud andmeid kasutati üksnes uurimistöö eesmärgil ning tulemusi esitati üldistatud kujul, vältides osalejate tuvastatavust.

3.4. Andmeanalüüs

Käesolevas uurimuses kasutati andmete analüüsimisel kvantitatiivset lähenemist, mis võimaldas süstematiseerida, struktureerida ja võrrelda õpetajate küsitlusandmeid objektiivsel ning läbipaistval viisil. Kvantitatiivne meetod valiti, kuna uurimuse eesmärk oli hinnata loodud õppemängude pedagoogilist sobivust ja rakendatavust mitme hindamiskriteeriumi alusel ning võrrelda hinnanguid erinevate mängutüüpide lõikes.

Küsimustike vastuste töötlemisel koostati andmetabelid, kus iga hinnatav väide moodustas eraldi tunnuse ning vastused kodeeriti numbriliselt viiepallisel Likerti skaalal (1 – ei nõustu üldse; 5 – nõustun täielikult). Ühtne kodeerimine tagas andmete võrreldavuse ning võimaldas arvutada statistilisi näitajaid, nagu aritmeetiline keskmine ja standardhälve. Rootalu (2014) rõhutab, et kvantitatiivses andmeanalüüsis on oluline vastuste süsteemne kodeerimine ja struktureerimine, kuna see tagab analüüsi loogilisuse, reprodutseeritavuse ning tulemuste usaldusväärsuse.

Iga mängu kohta arvutati kuue hinnatava väite keskmised väärtused, mis võimaldasid hinnata mängude üldist tajutud tugevust ning nende vastavust õppe-eesmärkidele ja õppekavale. Lisaks arvutati standardhälve, et hinnata hinnangute hajuvust ning vastajate

seisukohtade ühtlust. Keskmine näitaja andis ülevaate üldisest suundumusest, samas kui standardhälve võimaldas tuvastada võimalikke erinevusi hinnangutes ning hinnata konsensus taset õpetajate vahel. Selline kahetasandiline lähenemine (keskmine + hajuvus) võimaldas tulemusi tõlgendada nüansseeritumalt kui pelgalt sagedusjaotuse alusel.

Andmete analüüsis arvestati ka vastajate taustatunnustega, eelkõige töökogemuse pikkusega, mis võimaldas võrrelda hinnangute võimalikke erinevusi kogenumate ja vähem kogunud õpetajate vahel. Kuigi valimi suurus ($n = 10$) ei võimalda teha statistiliselt üldistatavaid järeldusi, annab selline võrdlev lähenemine indikatiivse ülevaate sellest, kuidas õpetajakogemus võib mõjutada õppemängude tajutud sobivust ja rakendatavust.

Lisaks kvantitatiivsele analüüsile arvestati ka avatud vastustega, mis võimaldasid täiendada arvulisi näitajaid kvalitatiivsete tähelepanekutega. Avatud vastuste analüüsimisel kasutati sisuanalüüsi põhimõtteid: vastused koondati temaatilistesse kategooriatesse (nt eesmärgistamine, diferentseerimine, refleksioon, klassijuhtimine), mis aitasid selgitada arvuliste hinnangute taga olevaid põhjendusi. Selline kombineeritud lähenemine suurendas tulemuste tõlgenduslikku sügavust ning võimaldas siduda kvantitatiivsed näitajad pedagoogilise praktikaga.

Kuna tegemist on arendusuuringuga, oli andmeanalüüsi eesmärk eelkõige hinnata loodud õppematerjalide praktilist toimivust ja täiustamisvõimalusi, mitte teha üldistatavaid järeldusi laiemale populatsioonile. Seetõttu keskendus analüüs kirjeldavatele näitajatele ning tulemuste tõlgendamisele pedagoogilises kontekstis. Detailne tulemuste esitus ja statistiliste näitajate tõlgendus on esitatud järgmises alapeatükis.

4. Tulemused

4.1. Õpilaste hinnang õppemängudele

Õpilastele pakuti vastata viiele valikvastustega küsimusele. Kõigi viie küsimuse puhul pakuti õpilastele viis vastusevarianti. Esimesed neli küsimust paluti hinnata 5-palli skaalajärgi, kus 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult. Viienda küsimuse vastusevariandid olid: väga kerge, kerge, jõukohane, raske, väga raske.

Esimeses küsimuses hinnati õpilaste nõustumist väitega, et mäng oli huvitav. Tulemused on toodud ära Tabelis 1.

Tabel 1. Vastused väitele: Mäng oli huvitav

Klass	Mäng	1	2	3	4	5	Kokku
6. klass	Häälikumäng	2	2	6	6	10	26
6. klass	Häälikumäng 2	1	3	5	9	8	26
6. klass	Söödav-mittesöödav	1	2	5	8	10	26
6. klass	Segasummasuvila	0	1	6	10	9	26
6. klass	Reis ümber maailma	3	5	3	9	6	26
6. klass	Must notsu	0	2	5	8	11	26
6. klass	Leia paarid	0	3	6	11	6	26
6. klass	Mis on kadunud	0	2	4	10	10	26
7. klass	Häälikumäng	2	2	9	6	9	28
7. klass	Häälikumäng 2	3	2	2	14	7	28
7. klass	Söödav-mittesöödav	0	2	4	13	9	28
7. klass	Segasummasuvila	2	0	6	6	14	28
7. klass	Reis ümber maailma	2	3	7	7	9	28
7. klass	Must notsu	2	4	5	8	9	28
7. klass	Leia paarid	1	1	0	12	14	28
7. klass	Mis on kadunud	2	3	8	8	7	28
8. klass	Häälikumäng	0	2	6	7	6	21
8. klass	Häälikumäng 2	1	4	5	4	7	21
8. klass	Söödav-mittesöödav	0	3	5	7	6	21
8. klass	Segasummasuvila	2	1	6	7	5	21
8. klass	Reis ümber maailma	0	1	2	15	3	21
8. klass	Must notsu	1	1	5	6	8	21
8. klass	Leia paarid	1	2	5	4	9	21
8. klass	Mis on kadunud	1	2	2	6	10	21
9. klass	Häälikumäng	11	6	5	3	0	26
9. klass	Häälikumäng 2	7	4	7	8	0	26
9. klass	Söödav-mittesöödav	5	11	6	3	1	26
9. klass	Segasummasuvila	11	2	5	7	1	26
9. klass	Reis ümber maailma	3	6	2	8	7	26
9. klass	Must notsu	1	5	3	6	11	26
9. klass	Leia paarid	2	1	7	6	10	26
9. klass	Mis on kadunud	2	2	1	11	10	26

Tabeli 1 andmete põhjal andis enamik õpilasi mängudele hinnangu 4 või 5, mis viitab sellele, et mängu peeti üldiselt huvitavateks. Nooremates klassides said kõrgemaid hinnanguid aktiivsemad mängud.

Klasside lõikes võib näha järgnevat:

6. klassidele meeldisid mängud „Segasummasuvila“, „Häälikumäng“ ja „Söödav-mittesöödav“. „Reis ümber maailma“ meeldis natuke vähem.

7. klassides kõige huvitavamateks peeti mängu „Leia paarid“ ja „Segasummasuvila“.

8. klasside lemmikud olid „Reis ümber maailma” ja „Mis on kadunud”.

9. klassid hindasid huvitavamateks „Must notsu“, „Leia paarid“ ja „Mis on kadunud“.

Analüüs näitab, et õppemängude selge struktuur ja arusaadavad reeglid soodustasid õpilaste osalemist ja mängude positiivse tajumise suurenemist. See on kooskõlas Männi (2008) teoreetilise käsitlusega, mille kohaselt mängupõhine õpe ei põhine ainult mängu vormil, vaid eelkõige selle pedagoogilisel ülesehitusel ja toimimise selgusel õppija jaoks.

Õpilaste eelistus aktiivsemate ja visuaalselt toega mängude suhtes näitab ka Männi (2008) rõhuasetust mängupõhise õppe mitmekanalilisusele. Mänd kirjeldab, et mängulise tegevuse tulemuslikkus tuleneb sellest, et see kasutab õppijate tähelepanu hoidmiseks mitmeid sensoorseid kanaleid (nägemine, kuulmine, liikumine), mis, kombineerituna, toetavad informatsiooni töötlemist ja meelde jätmist. Selline teoreetiline vaatenurk aitab selgitada, miks nooremate õpilaste puhul andsid aktiivsed mängud kõrgemaid hinnanguid — nad said samal ajal kasutada liikumist, visuaalset toetust ja kõnet, mis kokku loovad mitmekülgse õppimiskogemuse, mis Männi (2008) järgi on eriti kasulik varajases keeleõppes.

Teiseks vastasid õpilased väitele, et mäng aitas neil vene keelt õppida. Tulemused on toodud Tabelis 2.

Tabel 2. Vastused väitele: Mäng toetas mind vene keele õppimisel

Klass	Mäng	1	2	3	4	5	Kokku
6. klass	Häälikumäng	1	5	6	6	8	26
6. klass	Häälikumäng 2	0	4	6	5	11	26
6. klass	Söödav-mittesöödav	1	2	7	11	5	26
6. klass	Segasummasuvila	2	1	7	11	5	26
6. klass	Reis ümber maailma	3	0	4	10	9	26
6. klass	Must notsu	2	6	3	9	6	26
6. klass	Leia paarid	2	2	4	9	9	26
6. klass	Mis on kadunud	0	3	8	8	7	26
7. klass	Häälikumäng	0	2	10	7	9	28
7. klass	Häälikumäng 2	2	7	5	8	6	28
7. klass	Söödav-mittesöödav	2	3	6	10	7	28
7. klass	Segasummasuvila	1	6	8	9	4	28
7. klass	Reis ümber maailma	1	3	5	12	7	28
7. klass	Must notsu	1	0	7	10	10	28
7. klass	Leia paarid	2	1	5	13	7	28
7. klass	Mis on kadunud	5	3	3	11	6	28
8. klass	Häälikumäng	1	2	8	7	3	21
8. klass	Häälikumäng 2	1	3	4	8	5	21

8. klass	Söödav-mittesöödav	0	3	3	9	6	21
8. klass	Segasummasuvila	2	3	2	10	4	21
8. klass	Reis ümber maailma	0	3	3	11	4	21
8. klass	Must notsu	1	1	6	7	6	21
8. klass	Leia paarid	3	0	6	4	8	21
8. klass	Mis on kadunud	1	3	2	7	8	21
9. klass	Häälikumäng	9	3	4	9	1	26
9. klass	Häälikumäng 2	10	4	2	7	3	26
9. klass	Söödav-mittesöödav	2	1	3	10	10	26
9. klass	Segasummasuvila	0	2	9	9	6	26
9. klass	Reis ümber maailma	1	1	6	7	11	26
9. klass	Must notsu	4	3	5	5	9	26
9. klass	Leia paarid	0	3	3	11	9	26
9. klass	Mis on kadunud	0	4	5	10	7	26

Tabeli 3 andmed näitavad, et enamik õpilasi valis vastusevariandid 4 või 5 väitele, et mäng toetas vene keele õppimist, mis viitab mängude tajutud toetavale rollile õppeprotsessis.

6. klasside õpilased hindasid üldiselt kõrgeks kõikide mängude kasu vene keele õppimises.

7. klassid hindasid positiivselt mängu „Reis ümber maailma“, „Mis on kadunud“, „Leia paarid“.

8. klassid on sõnade meeldejätmist hõlbustavatena on eraldi välja toodud „Reis ümber maailma” ja „Segasummasuvila”.

9. klassi õpilased suhtusid lihtsamatesse mängudes kriitilisemalt, kuid hindasid kõrgemalt mängu „Leia paarid“, „Söödav-mittesöödav“, „Mis on kadunud“ ja „Reis ümber maailma“, mis viitab nende suuremale sobivusele vanema astme õppijatele.

Kokkuvõttes võib öelda, et mängude hariduslikku väärtust tunnustavad igas vanuses õpilased, kuid vanemad õpilased ootavad keerukamaid ülesandeid.

Kolmandas väites pidid õpilased hindama väidet reeglite arusaadavuse kohta. Tulemused on toodud Tabelis 3.

Tabel 3. Vastused väitele: Mängu reeglid olid minu jaoks arusaadavad

Klass	Mäng	1	2	3	4	5	Kokku
6. klass	Häälikumäng	3	1	6	8	8	26
6. klass	Häälikumäng 2	2	3	6	6	9	26
6. klass	Söödav-mittesöödav	0	2	5	10	9	26
6. klass	Segasummasuvila	1	4	4	12	5	26
6. klass	Reis ümber maailma	4	3	5	8	6	26

6. klass	Must notsu	1	1	8	10	6	26
6. klass	Leia paarid	3	3	2	10	8	26
6. klass	Mis on kadunud	0	3	8	9	6	26
7. klass	Häälikumäng	1	4	8	7	8	28
7. klass	Häälikumäng 2	1	2	7	10	8	28
7. klass	Söödav-mittesöödav	1	3	8	9	7	28
7. klass	Segasummasuvila	3	0	8	9	8	28
7. klass	Reis ümber maailma	0	3	7	9	9	28
7. klass	Must notsu	1	1	8	14	4	28
7. klass	Leia paarid	2	4	2	10	10	28
7. klass	Mis on kadunud	1	1	8	8	10	28
8. klass	Häälikumäng	0	3	5	5	8	21
8. klass	Häälikumäng 2	0	3	5	8	5	21
8. klass	Söödav-mittesöödav	2	4	5	2	8	21
8. klass	Segasummasuvila	1	1	6	6	7	21
8. klass	Reis ümber maailma	4	0	2	7	8	21
8. klass	Must notsu	2	2	6	3	8	21
8. klass	Leia paarid	1	3	3	7	7	21
8. klass	Mis on kadunud	1	0	2	12	6	21
9. klass	Häälikumäng	1	1	6	10	8	26
9. klass	Häälikumäng 2	0	7	7	6	6	26
9. klass	Söödav-mittesöödav	1	3	6	7	9	26
9. klass	Segasummasuvila	2	2	6	7	9	26
9. klass	Reis ümber maailma	0	3	5	7	11	26
9. klass	Must notsu	0	2	9	7	8	26
9. klass	Leia paarid	0	5	5	9	7	26
9. klass	Mis on kadunud	0	6	7	7	6	26

Suurem osa õpilasi hindasid reeglite arusaadavust hindeg 4 ja 5. See viitab sellele, et lihtsad reeglid ja visuaalsed juhised võivad toetada mängude paremat mõistetavust ja kasutusmugavust.

Eelviimane väide puudutas õpilaste soovi veel neid mängu mängida. Vastused on toodud Tabelis 4.

Tabel 4. Vastused väitele: Ma sooviks seda veel mängida

Klass	Mäng	1	2	3	4	5	Kokku
6. klass	Häälikumäng	1	2	6	10	7	26
6. klass	Häälikumäng 2	0	3	7	11	5	26
6. klass	Söödav-mittesöödav	1	1	6	8	10	26
6. klass	Segasummasuvila	0	7	3	5	11	26
6. klass	Reis ümber maailma	1	2	6	8	9	26
6. klass	Must notsu	1	3	5	11	6	26

6. klass	Leia paarid	1	3	5	9	8	26
6. klass	Mis on kadunud	0	2	6	16	2	26
7. klass	Häälikumäng	1	2	4	10	11	28
7. klass	Häälikumäng 2	0	4	9	9	6	28
7. klass	Söödav-mittesöödav	2	4	6	7	9	28
7. klass	Segasummasuvila	3	1	4	11	9	28
7. klass	Reis ümber maailma	2	2	8	10	6	28
7. klass	Must notsu	0	2	11	6	9	28
7. klass	Leia paarid	2	4	6	5	11	28
7. klass	Mis on kadunud	0	2	6	11	9	28
8. klass	Häälikumäng	0	3	4	7	7	21
8. klass	Häälikumäng 2	1	0	7	7	6	21
8. klass	Söödav-mittesöödav	0	1	4	8	8	21
8. klass	Segasummasuvila	0	4	6	6	5	21
8. klass	Reis ümber maailma	1	4	4	7	5	21
8. klass	Must notsu	2	3	3	9	4	21
8. klass	Leia paarid	2	3	5	7	4	21
8. klass	Mis on kadunud	2	3	7	4	5	21
9. klass	Häälikumäng	3	2	8	9	4	26
9. klass	Häälikumäng 2	2	2	4	9	9	26
9. klass	Söödav-mittesöödav	1	2	6	7	10	26
9. klass	Segasummasuvila	4	4	3	8	7	26
9. klass	Reis ümber maailma	0	1	5	13	7	26
9. klass	Must notsu	1	1	7	7	10	26
9. klass	Leia paarid	1	2	7	9	7	26
9. klass	Mis on kadunud	2	3	9	7	5	26

Tabelist 4 nähtub, et õpilased on pigem nõus õppemänge ka teistes tundudes mängida.

6. klassid eelistaksid liikuvaid mänge: „Häälikumäng“, „Häälikumäng 2“, „Söödav-mittesöödav“, „Segasummasuvila“. Üllatavalt pakub kõige rohkem huvi mäng „Mis on kadunud“.

7. klasse huvitaksid mängud, mis pakuvad rohkem loogilist mõtlemist: „Reis ümber maailma“, „Segasummasuvila“, „Leia paarid“, „Mis on kadunud“.

8. klassides ei olnud õpilastel konkreetseid lemmikmänge, mida nad sooviksid esile tuua.

9. klassid tunnevad vähem huvi kordamise vastu, eelistades mitmekesisust ja uusi väljakutseid.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kordamine sõltub vanusest – nooremad õpilased naasevad mängude juurde meelsasti tagasi, vanemad on eelistavad uudsust ja keerukaid ülesandeid. Füüsilise aktiivsusega mänge võtavad nooremad õpilased paremini vastu, samas

kui keskkooliõpilased vajavad rohkem intellektuaalset kaasatust ja on vähem lojaalsed lihtsamatele mänguformaatile.

Viimasena hindasid õpilased mängude raskust. Selleks pidid nad valima ühe viiest vastusevariandist: Tulemus on toodud Tabelis 5.

Tabel 5. Mängude raskusastme hindamine

Klass	Mäng	Väga kerge	Kerge	Jõukohane	Raske	Väga raske	Õpilasi kokku
6. klass	Häälikumäng	3	5	10	7	1	26
6. klass	Häälikumäng 2	2	5	10	7	2	26
6. klass	Söödav-mittesöödav	3	12	9	2	0	26
6. klass	Segasummasuvila	2	6	7	10	1	26
6. klass	Reis ümber maailma	5	7	10	3	1	26
6. klass	Must notsu	1	5	15	4	1	26
6. klass	Leia paarid	3	7	12	2	2	26
6. klass	Mis on kadunud	0	5	12	7	2	26
7. klass	Häälikumäng	2	3	12	10	1	28
7. klass	Häälikumäng 2	4	8	12	4	0	28
7. klass	Söödav-mittesöödav	3	4	11	7	3	28
7. klass	Segasummasuvila	3	8	12	4	1	28
7. klass	Reis ümber maailma	3	11	12	2	0	28
7. klass	Must notsu	1	9	9	8	1	28
7. klass	Leia paarid	1	6	19	2	0	28
7. klass	Mis on kadunud	2	8	7	10	1	28
8. klass	Häälikumäng	4	5	8	4	0	21
8. klass	Häälikumäng 2	2	5	9	4	1	21
8. klass	Söödav-mittesöödav	1	5	9	5	1	21
8. klass	Segasummasuvila	2	4	8	6	1	21
8. klass	Reis ümber maailma	0	6	10	4	1	21
8. klass	Must notsu	2	8	5	3	3	21
8. klass	Leia paarid	1	8	8	4	0	21
8. klass	Mis on kadunud	1	7	5	4	4	21
9. klass	Häälikumäng	7	4	15	0	0	26
9. klass	Häälikumäng 2	9	5	12	0	0	26
9. klass	Söödav-mittesöödav	0	7	11	7	1	26
9. klass	Segasummasuvila	1	3	14	7	1	26
9. klass	Reis ümber maailma	1	7	11	4	3	26
9. klass	Must notsu	3	8	8	5	2	26
9. klass	Leia paarid	4	6	11	5	0	26
9. klass	Mis on kadunud	3	7	11	5	0	26

Tabelist 5 nähtub, et 6.–9. klasside õpilased hindasid enamikku mängu kui „jõukohane“. Nooremate klasside õpilased hindasid mängu sagedamini kui „kerge“ või „väga kerge“, samas kui 8. ja 9. klassi õpilased märkisid sagedamini kui „raske“, eriti mängudes, mis sisaldasid strateegia ja meeskonnatöö elemente, näiteks „Segasummasuvila“ ja „Reis ümber maailma“. See võib viidata sellele, et vanematel õpilastel on mängu sisukoormuse suhtes suuremad ootused. Üldiselt viitavad tulemused sellele, et kasutatavad mängud on õpilaste tasemele sobivalt kohandatud, kuna domineeriv hindamisviis oli „jõukohane“, mis muudab need sobivaks haridusprotsessi kaasamiseks.

Ühe kooli 9. klassis mängiti läbi rollimäng (Lisa 9). Õpilaste tagasisidet analüüsides võib tuua välja, et nemad hindasid antud rollimängu praktilisust ja elulähedust, sest pitsade tellimine on olukord, millega võib päriselus kokku puutuda. Positiivse asjaoluna tõid õpilased välja ka selle, et kui keegi eksis mängu ajal sõnaga või jäi korraks hätta, sai olukorra lahendada teistmoodi või küsida üle. Õpilaste hinnangul löi see turvalise õhkkonna ja soodustas suulist osalemist. Põnevust lisas õpilaste hinnangul ka see, et teise grupi vastused ei olnud ette teada, mis muutis dialoogi elavaks ja realistlikuks. Grupis töötamine aga aitas pinget vähendada – õpilased said enne koos arutada, kes mida ütleb ja kuidas dialoogi üles ehitada.

Rollimängude rakendamisel täheldatud õpilaste kasvavat valmisolekut suuliseks eneseväljenduseks haakub Poljudova ja Bõkova (2023) käsitlusega tasemepõhisest keeleõppest. Autorid rõhutavad, et A0–A2 tasemel õppijate rollimängud peaksid toetuma struktureeritud dialoogidele ja tüüpväljenditele, samas kui kõrgematel tasemetel tuleb võimaldada õpilastele rohkem loomingulist ja kriitilist keelekasutust. 4. peatükis täheldatud nähtus, et vanemad õpilased soovisid sisuliselt keerukamaid olukordi ja väljendusvõimalusi, toetab seda teooriat — see tähendab, et rollimängu mõju ja tajutav väärtus ei ole universaalne, vaid sõltub õppija tasemest ning sellest, kas mängustruktuur toetab tema edasiarengut konkreetsetes keeleoskuse faasis.

Tulemuste analüüs näitas, et erinevate mängude tajumine ja eelistus varieerus õpilaste vanuse ja taseme järgi. Seda saab interpreteerida arengupsühholoogilisest vaatenurgast, mille kohaselt õppija kognitiivsed ja sotsiaalsed võimekused mõjutavad tema valmisolekut teatud tüüpi ülesandeid mõtestada ja lahendada. Näiteks võib nooremate õpilaste positiivne reaktsioon aktiivsetele ja lihtsatele mängudele olla seotud nende arengu iseloomuga, kus tähelepanu koondumine, liikumine ja visuaalne info vastavad paremini nende kognitiivsetele eelistustele. Samas vanemate õpilaste puhul, kes on harjunud abstraktsema informatsiooni ja sotsiaalse interaktsiooniga, toodab rikkalikumaid väljendusvõimalusi pakkuv rollimäng

rohkem tähendust ja motivatsiooni. See viitab, et diferentseerimine mängude ülesehituses ei ole pelgalt metoodiline valik, vaid vastab õppijate arengulistele vajadustele.

4.2. Õpetajate hinnang õppemängudele

Õpetajatele suunatud küsimustik sisaldas kuut küsimust, mis käsitlesid mängureeglite selgust, vastavust õppe-eesmärkidele, kohandamise võimalust vastavalt õpilaste tasemele, võimet motiveerida õpilasi, materjali sobivust kasutamiseks erinevates õppeolukordades ja erineva taustaga õppijate jaoks ning vastavust õppekavale.

Õpetajate vastuseid võtab kokku Tabel 7. Mängud on toodud tabelis numbrite all järgmiselt: 1 – „Häälikumäng“; 2 – „Häälikumäng“ 2; 3 – „Söödav-mittesöödav“; 4 – „Segasummasuvila“; 5 – „Reis ümber maailma“; 6 – „Must notsu“; 7 – „Leia paarid“; 8 – „Mis on kadunud“; 9 – Rollimäng.

Tabel 7. Õpetajate hinnang mängudele

Mäng (nr)	Mängu reeglid olid arusaadavad ja selged	Mäng vastab õppe-eesmärkidele	Mängu saab kohandada vastavalt õpilaste tasemele	Mäng motiveerib õpilasi keelt õppima	Materjali saab kasutada erinevates õppeolukordades ja erineva taustaga õppijate jaoks	Mäng vastab õppekavale
1.	4,6	4,5	4,3	4,4	4,2	4,5
2	4,4	4,4	4,2	4,3	4,1	4,4
3.	4,7	4,6	4,6	4,4	4,5	4,6
4.	4,3	4,4	4,2	4,1	4,0	4,4
5.	4,5	4,7	4,8	4,6	4,8	4,8
6.	4,6	4,3	4,4	4,5	4,3	4,4
7.	4,8	4,5	4,6	4,2	4,5	4,6
8.	4,7	4,5	4,4	4,3	4,4	4,5
9.	4,2	4,8	4,7	4,9	4,6	4,8

Õpetajate tagasiside analüüsist võib järeldada, et enamik käsitletud mängu hinnati kõrgete väärtustega. Enamik näitajaid jäi vahemikku 4,2–4,9 ning hinnangud paiknesid valdavalt skaalal 4–5 nii mängureeglite selguse kui ka vastavuse osas seatud õppe-eesmärkidele. See viitab sellele, et õpetajad pidasid mängu pedagoogiliselt põhjendatuks ja praktiliselt rakendatavaks. Tulemus kinnitab Skatkini (1980) seisukohta, et didaktilise mängu efektiivsus sõltub selgelt määratletud hariduslikust eesmärgist ja selle teadlikust integreerimisest õppeprotsessi.

Sõnamängude „Häälikumäng“ ja „Häälikumäng 2“ keskmised hinnangud olid mõnevõrra madalamad kui terviklikumate mänguvormide puhul, kuid jäid siiski selgelt positiivsesse vahemikku. Kogenumad õpetajad pidasid neid eriti sobivaks A0–A1 taseme alguses, rõhutades nende tõhusust häälikute eristamise ja kuulamisoskuse arendamisel. See on kooskõlas Dmitireva (2020) käsitlusega keelemängudest, mis on suunatud keele süsteemsete aspektide harjutamisele. Vähem kogenumad õpetajad tõid esile vajaduse täpse juhendamise ja klassijuhtimise järele, eriti liikumist sisaldavate tegevuste puhul. See seostub Bahajeva ja Džanaralieva (2022) rõhutatud põhimõttega, et mängu efektiivsus sõltub selgetest reeglitest ja läbimõeldud struktuurist. Üldiselt leiti, et sõnamängud sobivad eelkõige lühikeseks, eesmärgistatud tegevuseks tunni sees.

Mäng „Söödav–mittesöödav“ pälvis positiivset tagasisidet oma selge loogika ja lihtsa kohandatavuse tõttu. Õpetajad märkisid, et selle didaktiline väärtus suureneb, kui tegevusele järgneb keeleline refleksioon, näiteks sõnade hääldamine või lausete moodustamine. See kinnitab Skatkini (1980) ja Rašina (2023) rõhutatud eesmärgistamise ja teadliku rakendamise olulisust. Motivatsiooni aspektis jäi hinnang valdavalt tasemele 4, mis viitab, et mäng toetab õppimist, kuid eeldab õpetaja aktiivset suunamist.

„Segasummasuvila“ puhul ilmnas suurem varieeruvus hinnangutes, eriti kohandatavuse ja motivatsiooni osas. Õpetajad tõid esile mängu suhteliselt kõrge kognitiivse koormuse, mida peeti nii tugevuseks kui ka võimalikuks piiranguks. See seostub Knjazeva (2017) käsitlusega mängust kui mõtlemist ja kujutlusvõimet aktiveerivast tegevusest ning kinnitab samal ajal diferentseerimise vajadust. Vähem kogenumad õpetajad märkisid, et nõrgema keeleoskusega õppijad vajavad täiendavat tuge, mis rõhutab õpetaja rolli mängu teadlikul struktureerimisel.

Kõrgeimad keskmised väärtused ilmnasid mängu „Reis ümber maailma“ ja rollimängu puhul. Mõlema mängu puhul oli lisaks kõrgele keskmisele ka suhteliselt madal standardhälve, mis viitab õpetajate hinnangute suuremale konsensusele. Õpetajate hinnangul vastavad need mängud hästi õppekavale ning võimaldavad siduda keeleõppe eluliste situatsioonidega. Tulemused on kooskõlas Nigmatulina (2018) käsitlusega situatsioonilisest rollimängust kui aktiivõppe vormist, mis aktiveerib nii kognitiivset kui emotsionaalset sfääri, ning toetavad Elkonini (1978) arusaama mängust kui sotsiaalsete suhete modelleerimise vahendist. Rollimängu puhul rõhutati selle väärtust eeskätt gümnaasiumiastmes, kus õppijad vajavad funktsionaalseid suhtlussituatsioone. Värviliste pallidega variant aitas vähendada esinemisärevust, mis seostub Gaiupova (2024) kirjeldatud soodsa psühholoogilise keskkonna loomisega.

Kaardimäng „Must notsu“ sai kõrge hinnangu eelkõige oma emotsionaalse ja sotsiaalse mõõtmega. Õpetajad rõhutasid reeglite järgimise, koostöö ja positiivsete emotsioonide tähtsust, mis on kooskõlas Elkonini (1978) ning Bajev (1989) käsitlesega mängu sotsiaalsetest ja emotsionaalsetest funktsioonidest. Mälumängud „Leia paarid“ ja „Mis on kadunud?“ said samuti ühtlaselt kõrgeid hinnanguid, eriti reeglite selguse ja õppekavale vastavuse osas. Neid kirjeldati kui klassikalisi ja ajas hästi vastu pidanud mängu, mis sobivad nii tunni sissejuhatuseks kui ka õpitu kinnistamiseks. See kinnitab Bahajeva ja Džanaralieva (2022) seisukohta, et hästi struktureeritud ja loogiliselt üles ehitatud õppematerjalid on tõhusad erinevates õppeolukordades.

Õpetajate hinnangul on mängude edasine arendamine seotud eelkõige nende teadlikuma didaktilise kasutamisega. Rõhutati vajadust selgema eesmärgistamise järele, et vältida mängu tajumist pelgalt vaheldusena ning toetada õppijate teadlikku keelelist arengut (Skatkin, 1980). Oluliseks peeti ka diferentseerimisvõimaluste laiendamist, pakkudes erineva raskusastmega ülesandeid ja paindlikke rolle, mis võimaldaksid arvestada õppijate tasemega (Rašina, 2023). Lisaks toodi esile mängujärgse refleksiooni tähtsus, mis aitab kinnistada õpitut ning hinnata seatud õpieesmärkide saavutamist. Selline lähenemine toetab didaktilise mängu käsitlemist kui süsteemset õppemeetodit, mitte üksnes motiveerivat lisategevust.

Kuna tegemist on väikese valimiga ($n = 10$), ei olnud analüüsi eesmärk teha üldistatavaid statistilisi järeldusi, vaid kirjeldada arendusuuringu käigus kogutud tagasisidet ning tõlgendada seda pedagoogilises kontekstis. Kirjeldava statistika kasutamine on kooskõlas arendusuuringu loogikaga, mille keskmes on loodud õppematerjalide praktiline hindamine ja täiustamine. Saadud tulemused toetavad teoreetilist käsitlemist, mille kohaselt didaktiliselt läbimõeldud ning sotsiaalseid ja psühholoogilisi aspekte arvestav mäng võib kujuneda tõhusaks vahendiks keeleõppe eesmärkide saavutamisel (Elkonin, 1978; Bajev, 1989; Gaiupova, 2024; Hafizova, 2021). Samas tuleb järeldusi käsitleda kontekstipõhiselt ning arvestada tegevusuuringu raamistikku.

Eelnev analüüs näitab, et loodud õppemängud on erinevates kooliastmetes ja õpikeskkondades rakendatavad, kui nende kasutamisel arvestatakse tasemepõhist diferentseerimist, selget struktuuri ning õpetaja teadlikku juhendamist. Õpilaste ja õpetajate hinnangud viitavad sellele, et mängupõhine lähenemine võib toetada aktiivset osalemist ning keeleliste oskuste harjutamist, kuid saadud tulemusi tuleb tõlgendada arvestades uurimuse metodoloogilist raamistikku.

Käesolev uurimus keskendus õppemängude arendamisele ja rakendamisele tegevusuuringu tsüklis, mistõttu tulemused põhinevad eeskätt õpetaja vaatluste ja osalejate

hinnangute analüüsil. Seetõttu on oluline käsitleda saadud järeldusi kontekstipõhiselt ning arutada ka uurimuse piiranguid ja edasisi rakendusvõimalusi.

5. Arutelu ja järeldused

Õpilaste positiivne reaktsioon õppemängudele viitab sellele, et kasutatud metoodika vastas nende õppimisvajadustele ning toetas aktiivset osalemist vene keele tunnis. Tõenäoliselt tulenes see sellest, et õppetegevused olid üles ehitatud mängulisel ja praktilisel viisil, võimaldades õpilastel kasutada keelt loomulikes suhtlussituatsioonides. See on eriti oluline võõrkeeleõppes, kus keele kasutamise võimalus ja turvaline õpikeskkond mõjutavad otseselt õppijate enesekindlust ja osalust.

Lisaks võib õpilaste hea vastuvõtt olla seotud õppemängude struktuuriga, mis loodi ADDIE mudeli põhimõtteid järgides. Süsteemne kavandamine, selged eesmärgid ja tegevuste järkjärguline ülesehitus võimaldasid õpilastel paremini mõista ülesandeid ning kogeda eduelamust. Just eduelamuse tekkimine on oluline tegur õpimotivatsiooni kujunemisel, mis võib selgitada ka õpilaste suuremat kaasatust ja positiivset hoiakut.

Samas tuleb arvestada, et positiivne reaktsioon ei pruugi automaatselt tähendada otsest mõju keeleoskuse arengule. Kuna käesolevas uurimuses puudusid standardiseeritud mõõtmisvahendid (nt eel- ja järeltestid), ei ole võimalik üheselt hinnata õppemängude mõju õpitulemustele. See tähendab, et tulemused peegeldavad eelkõige õpilaste kogemust ja motivatsiooni, mitte objektiivselt mõõdetavat arengut.

Kokkuvõttes võib öelda, et käesoleva uurimuse tulemused on üldjoontes kooskõlas varasemate uuringutega (nt Zhang, 2016; Johnson, 2018), mis rõhutavad mängupõhise õppe positiivset mõju õppijate motivatsioonile ja kaasatusele. Samas erineb käesolev töö sellest, et keskendub õppemängude süsteemsele arendamisele ja rakendamisele vene keele kui võõrkeele õpetamisel erinevates kooliastmetes, tuues esile vajaduse siduda mänguline õpe selgete didaktiliste eesmärkidega.

5.1. Uuringu piirangud

Käesolev magistritöö on läbi viidud tegevusuuringu raamistikus, mille keskmes on praktilise probleemi lahendamine ja õppeprotsessi kvaliteedi parandamine (Löffström, 2011).

Tegevusuuringu iseloomust tulenevalt oli uurija ja praktik sama isik, mis võimaldas süvitsi kontekstuaalset mõistmist, millest lähtuvalt kujundati ka andmete kogumise ja analüüsi protsess tihedas seoses praktilise õpetamiskogemusega. Samas kaasneb sellise

lähenemisega paratamatult teatud subjektiivsuse risk, kuna andmete kogumine ja tõlgendamine tuginesid suures osas õpetaja vaatlusele ja refleksioonile.

Oluline on rõhutada, et õppemängude rakendamine ei piirdunud ühe kooliga. Mängud töötati välja ja katsetati esmalt autori enda koolis, kus viidi läbi esmane arendustsükkel (planeerimine–tegutsemine–vaatlemine–analüüsimine). Pärast parendamist rakendati mängu veel kümnes koolis. See laiendas uurimuse konteksti ning võimaldas hinnata õppematerjalide toimivust erinevates õpikeskkondades ja mitmekesise taustaga õpilasrühmades.

Selline mitmekesine rakendamine suurendab töö praktilist väärtust, kuid samas ei olnud tegemist kontrollitud võrdlusuuringuga. Andmete kogumine ei toimunud ühtse standardiseeritud mõõtmisraamistiku alusel. Seetõttu erinevad käesoleva uurimuse tulemused osaliselt nendest uuringutest, kus kasutatakse kvantitatiivseid mõõdikuid õppemängude mõju hindamiseks, ning saadud järeldused keskenduvad eelkõige õppijate kogemusele ja motivatsioonile. Ei ole võimalik esitada statistiliselt üldistatavaid järeldusi õppemängude mõju kohta. Tulemused kajastavad eeskätt arendusprotsessi käigus kogutud kvalitatiivseid tähelepanekuid mitmest õpikeskkonnast.

ADDIE mudeli rakendamine keskendus õppematerjalide süsteemsele kavandamisele ja täiustamisele. Mudeli *Evaluation*-etapp realiseerus eeskätt õpetaja vaatluste ja refleksiooni kaudu, mis on kooskõlas tegevusuuringu analüüsi etapiga (Löfström, 2011). Samas ei hõlmanud uurimus pikaajalist mõjuanalüüsi, mis võimaldaks hinnata õppemängude kestvat mõju keeleoskuse arengule või õpimotivatsioonile mitmeaastases perspektiivis.

Rollimängude puhul tuleb arvestada, et nende tõhusus sõltub suurel määral õpilaste valmisolekust aktiivselt osaleda ja keelt spontaanselt kasutada. Poljudova ja Bõkova (2023) rõhutavad, et rollimängude edukus on otseselt seotud tasemepõhise ettevalmistusega. Kuigi käesolevas töös kohandati rollimänge vastavalt keeleoskuse tasemele, ei viidud läbi süstemaatilist võrdlust eri tasemete või kooliastmete vahel.

Lisaks tuleb arvestada, et mängupõhine õpe ei pruugi sobida kõigile õppijatele võrdselt. Mänd (2008) toob esile visuaalse toe ja aktiivse kaasamise olulisuse, kuid osa õppijaid võib eelistada struktureeritumat ja rahulikumat õppimisviisi. Seetõttu eeldab mängude rakendamine õpetajalt meetodilist paindlikkust ning diferentseerimisoskust.

5.2. Rakendamisvõimalused

Vaatamata nimetatud piirangutele näitab õppemängude rakendamine üheteistkümnes koolis, et loodud materjalid on kohandatavad erinevatele õpikeskkondadele ja õppijate tasemetele.

See kinnitab ADDIE mudeli sobivust õppematerjalide arendamiseks, kuna süsteemne kavandamine ja järkjärguline täiustamine võimaldasid luua paindlikke ja mitmekülgseid mänge.

Foneemilise kuulmise arendamiseks loodud mängud toetavad mitmekanalilist õppimist, ühendades kuulamise, visuaalse toe ja liikumise. Selline lähenemine vastab nooremate õppijate arenguvajadustele ning on kooskõlas mängupõhise õppe põhimõtetega (Mänd, 2008).

Leksikaalse ja semantilise arengu toetamiseks loodud mängud soodustavad tähenduspõhist õppimist ning arendavad kiiret otsustusoskust. Need toetavad kommunikatiivset lähenemist, mille kohaselt keeleõpe toimub kontekstipõhiselt ja funktsionaalselt.

Lauamängud ja kaardimängud pakuvad alternatiivi digikeskkondadele ning toetavad koostööpõhist õppimist ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut. Rollimängud võimaldavad arendada sotsiolingvistilist pädevust ja spontaanset kõneoskust, mis on kooskõlas põhikooli riikliku õppekava (2024) eesmärkidega.

Tegevusuuringu tsükliline loogika (Löfström, 2011) näitab, et õppemängude arendamine ei ole ühekordne protsess, vaid pidev täiustamine. Selline lähenemine võimaldab õpetajatel kasutada loodud mänge paindlikult ning kohandada neid vastavalt konkreetse klassi vajadustele.

Loodud õppemängude rakenduslik väärtus seisneb ka selles, et mängukaardid moodustavad paindliku õppematerjalide kogumi. Erinevalt üksikutest sõnavaralistest harjutustest või konkreetse õpikuga seotud lisamaterjalidest saab neid kasutada mitmesugustes mänguvormides ning kohandada õppijate vanuse, keeleoskuse ja tunni eesmärgi järgi. Seetõttu ei piirdu nende kasutamine ühe klassi, teema või õppekomplektiga, vaid võimaldab toetada sõnavara õppimist ja kinnistamist eri kooliastmetes. Selline õpikust sõltumatu ja tasemepeõhiselt kohandatav õppemängude süsteem suurendab töö praktilist väärtust vene keele kui võõrkeele õpetamisel Eesti koolis.

5.3. Soovitused edasisteks uuringuteks

Edasised uuringud võiksid laiendada käesoleva töö metodoloogilist raamistikku, kombineerides kvalitatiivset tegevusuuringut kvantitatiivsete mõõtmismeetoditega. Eel- ja järeltestide kasutamine võimaldaks objektiivsemalt hinnata õppemängude mõju keeleoskuse arengule.

Arvestades, et mängud on juba rakendatud kümnes lisakoolis, pakub see võimalust läbi viia mitmekeskuseline võrdlev uuring, kus kasutatakse ühtset andmekogumisprotokoll. See võimaldaks analüüsida, millised mängutüübid on kõige tõhusamad eri vanuserühmades ja keeleoskuse tasemetel.

Rollimängude puhul võiks edasine uurimus keskenduda ettevalmistusetapi ja refleksioonistrateegiate mõju analüüsimisele õpilaste keelelisele enesekindlusele, tuginedes Poljudova ja Bökova (2023) tasemepõhisele käsitlusele.

Samuti oleks asjakohane uurida õppemängude pikaajalist mõju motivatsioonile ja hoiakutele, kuna käesolev töö keskendus eeskätt arendus- ja rakendusprotsessile lühiajalisemas perspektiivis.

Teoreetilises plaanis võiks tulevane uurimus süvendada ADDIE mudeli ja tegevusuuringu seost, analüüsides, kuidas arendusmudeli süsteemsus ja tegevusuuringu tsüklilisus teineteist täiendavad. See võimaldaks täpsemalt määratleda mängupõhise õppematerjali arendamise metodoloogilist raamistikku võõrkeeleõppes.

Tänu sõnad

Soovin tänada oma juhendajat Janeli Nõlvandit professionaalse juhendamise, asjatundlike nõuannete ja toetuse eest kogu magistritöö valmimise protsessi vältel ning õpetajaid ja õpilasi, kes osalesid uuringus ning panustasid oma aja ja tagasisidega töö praktilise osa elluviimisesse. Samuti tänan enda kolleege ja kooli juhtkonda, kelle mõistev suhtumine ja julgustus aitasid magistritöö valmimisele kaasa.

Autorsuse kinnitus

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

Monika Saarkoppel

/allkirjastatud digitaalselt/

03.05.2026

Kasutatud kirjandus

Ainevaldkond „Võõrkeeled“. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 7. (2023). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023, I.

https://www.riigiteataja.ee/aktalisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa7.pdf#

Ainevaldkond “Võõrkeeled“. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 2. (2023). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023, I. <https://www.riigiteataja.ee/aktalisa/1290/8201/4020/1m%20lisa2.pdf#>

Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430–441.
<https://snazlan.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/overview-and-evolution-of-the-addie-training-system.pdf>

Andrianova, O., Kisil, A., Krasnobajeva, J. = Андрианова О. П., Кисиль А. С., Краснобаева Я. О. [и др.]. (2023). Применение игровых технологий на уроках в начальной школе. *Молодой ученый*. № 49 (496). 127-128.
<https://moluch.ru/archive/496/108790>

Babanski, J. = Бабанский Ю.К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*. Москва.

Bahajeva, L., Džanaralijeva, Z. = Бахаева Л., Джанаралиева З. (2022). Дидактический материал как средство обучения русскому языку. *Управление образованием: теория и практика / Education Management Review*. Т. 12. № 8, 247–248.
<https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-material-kak-sredstvo-obucheniya-russkomu-yazyku/viewer>

Bajev, P. = Баяев П. (1989). *Играем на уроках русского языка*. Москва: «Русский язык».

Dmitrieva, D. = Дмитриева Д. (2020). Использование дидактических игр на занятиях по русскому языку как иностранному языку. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. Т. 9. № 1(30), 104-106.
<https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheskikh-igr-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>

Elkonin, D. = Эльконин Д. Б. (1999). *Психология игры*. Москва.

Gaiðrova, A. = Гайыпова А. Ч. (2024). Игровые технологии в преподавании русского языка в начальных классах туркменской школы // *Международный научный журнал "Флагман науки"*. № 5(16), 37–39.
<https://files.scienceforum.ru/pdf/2024/66334700d67c4.pdf>

Hafizova, M. = Хафизова М. (2021). Концептуальные основы игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе. *Сборник научных трудов по материалам XXXVII Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 15 июня 2021 г.)*. Анапа. НИЦ ЭСП в ЮФО. 17-21.

<https://innova-science.ru/wp-content/uploads/2021/06/sbornik-nauchnyh-trudov-15.06.2021-fni-37.pdf>

Johnson, K. (2018). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Routledge.

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>

Kay, R. H., & Knaack, L. (2009). Assessing learning, quality and engagement in learning objects: the Learning Object Evaluation Scale for Students (LOES-S). *Educational Technology Research and Development*, 57(2), 147–168. https://www.researchgate.net/publication/248114163_Assessing_Learning_Quality_and_Engagement_in_Learning_Objects_The_Learning_Object_Evaluation_Scale_for_Students_LOES-S

Knjazeva, N. = Князева Н. А. (2017). Дидактическая игра на уроках русского языка как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников. *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*. https://vkr.pspu.ru/uploads/4790/Knyazeva_vkr.PDF

Kostomarov, V., Mitrofanova, O. = Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. (1990). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. М.: Русский язык.

Livingstone, C. (1988). *Role play in language learning*. Москва: Высшая школа.
Mängustamine ja mängupõhine õpe. Haridus- ja Noorteamet.
<https://kompass.harno.ee/mangustamine-ja-mangupohine-ope/>

Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. *Euroopa Sotsiaalfond ja Eduko*.

Mänd, M. (2008). *Mängides õpime ja õpetame*. Tallinn: Tea ja Toimeta.

Nesbit, J., Belfer, K., & Leacock, T. (2003). *Learning Object Review Instrument (LORI): User Manual*. http://web.archive.org/web/20040126041853/http://elera.matchbox.surrey.sfu.ca/elera/Home/Articles/LORI_1.5.pdf

Nikišina, I. = Никишина И.В. (2008). *Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе*.

использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. Волгоград: Учитель.

OK Story Cards. (n.d.). OK Story Cards – Fun and interactive language learning tool. okstorycards.com.

Passov, E. = Пассов Е. И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва “Просвещение”.

<https://djvu.online/file/CCf7Q0WnMm5i9>

Pidkasistõi, P., Naidarov, Ž = Пидкасистый, П. И., Хайдахов, Ж. С. (1996). Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. Москва.

Poljudova, E., Võkova, E. = Полюдова, Е., Быкова, Е. (2023). Дидактические принципы создания учебных материалов по английскому языку в техническом вузе на основе социолингвистического подхода. *Педагогический журнал*, № 13. 444-453.

Põhikooli riiklik õppekava. (2024). *Riigi Teataja I* 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

Rašina, L. = Рашина Л.Н. (2023). Игровые технологии на уроках русского языка как средство развития познавательной активности учащихся. *Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»*. <https://interactive-plus.ru/e-articles/667/Action667-529787.pdf>

Rootalu, K. (2014). Kirjeldav statistika. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika/>

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid/>

Saat, H., & Tropp, K. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. 61–89. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Salm, T. (n.d.). *Õpime mängides*. Haridusportaal: Koolielu. <https://koolielu.ee/info/readnews/76887/opime-mangides>

Slonimski, D. = Слонимский Д. Л. (2022) Проведение дидактических игр как способ мотивации учащихся кадетских классов на уроке математики // *Педагогический журнал*. Т. 12. № 1А. 160-168. <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2022-1/b12-slonimskii.pdf>

Soroka, O. = Сорока О. Г. (2010). Определение критериев оценки качества дидактических компьютерных игр. *Вестник Полоцкого Государственного Университета. Серия Е*. 22-25. <https://elib.psu.by/bitstream/123456789/2647/5/22-25.pdf>

Strebeleva, J. (2010). *Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil. Eripedagoogiline käsiraamat*. Tartu: AS Atlex. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:61780/105141/page/1>

Taraburina, T. = Тарабурина Т. Ю. (2009). Система дидактических игр на уроках математики в начальной школе. *НОУ «Санкт-Петербургская гимназия Альма Матер»*. <https://alma-mater-spb.ru/wp-content/uploads/2012/10/games.pdf>

Zhang, H. (2016). Sociolinguistics and English Teaching in China. *Theory and Practice in Language Studies*. Nr 4. April, 830-834. <https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol06/04/21.pdf>

Lisad

Lisa 1. Sõnamäng “Häälikumäng”

Sihtgrupp: esimese aasta õpilased.

Tase: A0-A1

Õpiväljundid: õpilane oskab sobitada kuulnud sõna kaardil oleva pildiga; reageerida kiiresti sõna häälduskompositsioonile; keskenduda suulisele kõnele; eristada sõnades kuulmise järgi häälikuid; järgida mängureegleid ja osaleda ühiselt õppetegevustes.

Vajalikud materjalid: kaardid piltidega (Pilt 1) või kahte värvi kaardid (nt rohelised ja punased):

Pilt 1. Mängus kasutatavad kaardid piltidega.



Variant 1. Õpetaja või keegi õpilastest näitab kaarti pildiga ja ütleb, mis sellel pildil on kujutatud. Kui sõnas esineb kokkulepitud häälik õpilased kükitavad, kui häälik puudub, siis nad tõstavad üles käed.

Variant 2. Algu on sama, kuid õpilastel on rohelised ja punased kaardid. Kui sõnas esineb kokku lepitud häälik, siis nad tõstavad üles rohelise kaardi, kui ei ole, siis tõstavad punase kaardi.

Lisa 2. Sõnamäng “Häälikumäng 2”

Sihtgrupp: esimese ja teise aasta õpilased.

Tase: A0-A1

Õpiväljundid: õpilane oskab ära tunda sõnades antud häälikut (täishäälikut või kaashäälikut); teha kindlaks, kas teatud häälik esineb kõrvaga kuulnud või pildil nähtud sõnas; seostada sõna hääldusvorm selle tähendusega; töötada meeskonnas, järgides reegleid ja suheldes teiste osalejatega; teha otsuseid piiratud aja jooksul; eristada õigeid ja valesid valikuid, põhjendada oma valikut; – näidata mängutingimustes üles tähelepanu, osavust ja reaktsioonivõimet; sobitada pildid vastavate sõnadega õpitavas keeles (või emakeeles ja võõrkeeles, kui kasutate paariskaarte sõnadega).

Vajalikud materjalid: kaardid piltidega (Pilt 2), liivakell 30 sekundile.

Pilt 2. Mängus kasutatavad kaardid piltidega.



Mängu käik: Õpetaja asetab ruumi finišijoonel kaardid piltidega, jagab õpilased võistkondadesse, valib igas võistkonnas kapteni ja seletab reeglid. Iga võistkond võtab rivvi stardijoonel. Esimene õpilane igast võistkonnast jookseb piltideni, keerab liivakella ümber ja otsib piltide seast ühe pildi, millel kujutatud eseme nimetuses on kokkulepitud häälik. Kaardi otsimiseks on tal 30 sekundid. Ta võtab kaardi kaasa ja jookseb tagasi stardijoonel, annab kaardi kaptenile, kes kontrollib, kas on toodud õige kaart. Kui kaart ei sobi, kapten saadab selle järgmise õpilasega tagasi.

Reeglid: Tuua võib ainult ühe kaardi. Kui õpilane 30 sekundi jooksul ei ole õiget kaarti leidnud, siis jookseb ta ilma kaardita tagasi ning annab teatepulga edasi. Mäng kestab 5-7 minutit või kuni kõik õiged kaardid on ära toodud. Mängu lõpus võistkonnad vahetavad omavahel kaardid ja loevad need üle, kontrollides, kas kõik kaardid on õiged. Iga õige kaart annab ühe punkti, iga vale kaart võtab ühe punkti maha. Võidab meeskond, kes kogub kõige rohkem punkte.

Mängu variandid: Õpilaste ülesandeks võib olla ka paariskaartide leidmine. Samas võib asetada, nt kaardid piltidega stardijoonele ja kaardid sõnaga vene keeles finiši joonele. Sellisel juhul võivad õpilased valida ise esimese kaardi, mille paarilise nad peavad leidma.

Lisa 3. Sõnamäng “Söödav-mittesöödav”

Sihtgrupp: esimese ja teise aasta õpilased.

Tase: A0-A1

Õpiväljundid: õpilane oskab eristada ja liigitada objekte kriteeriumi

"söödav/mittesöödav" järgi, saab aru venekeelsete sõnade tähendusest, loeb kiiresti ja teeb loetu põhjal otsuseid; oskab töötada meeskonnas, järgida mängureegleid, olla tähelepanelik, vastutada ülesande korrektse täitmise eest ja vajadusel parandada teiste osalejate vigu.

Vajalikud materjalid: kaardid sõnadega (Pilt 3), paberilehed sõnadega: *съедобное*, *несъедобное* vastavat võistkondade arvule.

Pilt 3. Mängus kasutatavad kaardid sõnadega.



Mängu käik: Õpetaja asetab finišijoonel kaardid sõnadega allapoole ja paberilehed (igal võistkonnal on üks leht sõnaga *съедобное* ja üks leht sõnaga *несъедобное*), jagab õpilased võistkondadesse, valib igas võistkonnas kapteni ja seletab reeglid. Iga võistkond võtab rivvi stardijoonel. Esimesed mängijad jooksevad finišijoonel ja keeravad ümber ühe kaardi. Kui kaardile on kirjutatud sõna, mis tähistab midagi söödavat, õpilane paneb selle lehele sõnaga *съедобное*, kui ei, siis lehele sõnaga *несъедобное*. Seejärel jookseb õpilane tagasi oma võistkonna juurde ja annab teatepulga üle. Kui õpilane märkab, et tema võistkonna kaaslane pani kaardi valesti, ta paneb kaardi õigesse karpi, kuid sellisel juhul ei saa ta uut kaarti panna.

Reeglid: Kohale võib asetada ainult ühe kaardi. Mäng kestab 5-7 minutit või kuni kõik õiged kaardid on ära pandud. Mängu lõpus kontrollivad kaptenid paremal asuva

võistkonna kaarte. Iga õigele kohale asetatud kaart annab ühe punkti, iga valele kohale asetatud kaart võtab ühe punkti maha. Võidab meeskond, kes kogub kõige rohkem punkte.

Mängu variandid: Seda mängu võib kasutada näiteks kuude jaotamiseks vastavatele hooaegadele (siis on vaja kaarte kuude nimetustega ja lehte, millele on kirjutatud aastaajad: *весна, зима, осень, лето*); teemale vastavate sõnade sorteerimiseks - riideesemed, koolitarbed jne. Sellisel juhul on mõttekas kasutada liivakella, et mängi ei veniks liiga pikaks.

Lisa 4. Sõnamäng “Segasummasuvila”

Sihtgrupp: esimese ja teise aasta õpilased.

Tase: A0-A1

Õpiväljundid: õpilane mõistab sõnade tähendust, suudab kiiresti leida vajalikud kaardid, kasutades tähelepanelikkust ja loogikat; oskab meeskonnas töötada ning teadvustab oma vastutust meeskonna ees, kontrollida oma vastuseid.

Vajalikud materjalid: paariskaardid (Pilt 4), liivakell 30 sekundile.

Pilt 4. Paariskaardid (sõna + pilt).



Mängu kulg: Õpetaja asetab finišijoonele kaardid paaridena pildid ja sõnad ülespoole, kuid pilt ei lange kokku selle kõrval oleva sõnaga, jagab õpilased võistkondadesse, valib igas võistkonnas kapteni ja seletab reeglid. Iga võistkond võtab rivvi stardijoonel. Esimene õpilane igast võistkonnast jookseb laua juurde ja asetab ühe sõnaga kaardi õige pildi juurde, pannes selle pildi juures oleva vale sõnaga kaardi vabanenud kohale. Seejärel jookseb õpilane tagasi ja annab teatepulga edasi.

Reeglid: Kohale võib asetada ainult ühe kaardi. Mäng kestab 5-7 minutit või kuni kõik kaardid on ära pandud. Mängu lõpus kontrollivad kaptenid paremal asuva võistkonna kaarte. Iga õigele kohale asetatud kaart annab ühe punkti, iga valele kohale asetatud kaart võtab ühe punkti maha. Võidab meeskond, kes kogub kõige rohkem punkte.

Lisa 5. Lauamäng “Reis ümber maailma”

Sihtgrupp: II ja III kooliaste.

Tase: A0-B1

Õpiväljundid: õpilane oskab tõlkida sõnu mõlemas suunas, spontaanselt vastata küsimustele, seletada reegleid, oskab töötada meeskonnas, toetada teisi mängijaid.

Vajalikud materjalid: liivakell 10 või 20 sekundile või stopper, paariskaardid (pilt + sõna vene keeles; sõna vene keeles + sõna eesti keeles) ja kaardid ülesannetega (vasta küsimusele, küsi klassikaaslaselt, ütle sõna, seleta grammatikareegel jne), täring (täringud) ja nupud, mänguväli (Pilt 5).

Mängijate arv: 2-6 õpilast.

Mängu reeglid: Õpetaja asetab värvilistele mänguväljadele neli pakki kaarte, valides kaardid vastavalt läbitud või korratavatele teemadele. Õpilane viskab täringu ning liigub edasi vastavalt silmade arvule. Õpilane satub punasele, kollasele, sinisele, rohelisele või valgele väljale. Vastavalt sellele, mis värvi väljale on ta sattunud, ta võtab mänguväljal olevate kaartide pakkidest ühe kaardi. Kui kaardil on pilt, ta ütleb sõna vene keeles, kui kaardil on sõna vene keeles, õpilane tõlke eesti keeles, kui kaardil on mingi ülesanne, ta täidab selle ülesande. Ülesande täitmiseks on õpilasel 10-20 sekundit (aja määrab õpetaja). Kui õpilane on ülesande õigesti saanud, jätab ta kaardi endale, kui ei, paneb kaardi tagasi. Võimaliku variandina: ülesande võib tema asemel täita teine mängija, kes saab kaardi endale. Võidab õpilane, kes kogub kõige rohkem kaarte.

Pilt 5. Lauamäng.



Lisa 6. Kaardimäng “Must notsu”

Sihtgrupp: II ja III kooliaste.

Tase: A0-B1

Õpiväljundid: õpilane oskab viia kokku sõna ja pildi või sõna (lause) võõrkeeles ja eesti keeles, õpilane oskab teha kiireid otsuseid, õpilane oskab järgida mängureegleid, õpilane oskab ka kaotada ja tunda rõõmu teiste võidu üle.

Vajalikud materjalid: paariskaardid (Pilt 6) + üks paaritu kaart, mis on “mustaks notsuks”.

Mängijate arv: 4-6

Pilt 6. Paariskaardid.



Reeglid: Kaardid segatakse ja jagatakse mängijate vahel. Oma kaarte teistele mängijatele näidata ei tohi. Mäng liigub päripäeva. Jagajast paremal istuv mängija tõmbab jagajalt ühe kaardi ning vaatab, kas see kaart moodustab paari tema mõne tema käes oleva kaardiga. Kui moodustab, siis mängija paneb kaardipaari maha pilt ülespoole. Jagaja kontrollib, et maha läheks õige paar kaarte. Kui jagaja kahtleb, ta võib küsida nõu teistelt mängijatelt. Seejärel jagaja tõmbab ühe kaardi temast vasakul istuva mängija pakist ning vaatab, kas ta saab paari kokku. Mäng kestab kuni kõik paarid on maas. Kaotab mängija, kelle kätte jääb paaritu kaart, e. “Must notsu”.

Lisa 7. Mälumäng “Leia paarid”

Sihtgrupp: II ja III kooliaste.

Tase: A0-B1

Õpiväljundid: õpilane oskab leida paarid, sobitades kokku sõna ja pildi või sama tähendusega sõnad eesti ja vene keeles, õpilane oskab pidada kinni reeglitest.

Vajalikud materjalid: paariskaardid (10-15 paari) (Pilt 7)

Pilt 7. Mängus kasutatavad kaardid piltidega.



Mängijate arv: 2-6.

Reeglid: Mäng toimub memoriini reeglite järgi. Kaardid segatakse ja laotatakse lauale pildiga allapoole. Õpilane avab kaks kaarti. Kui need kaardid moodustavad paari, õpilane võtab kaardid endale. Kui ei moodusta, kaardid keeratakse uuesti pildiga allapoole ja käik läheb järgmisele õpilasele, kes avab veel kaks kaarti. Mäng lõpeb, kui kõik paarid on üles leitud. Võidab õpilane, kes kogub kõige rohkem paare.

Lisa 8. Mälumäng “Mis on kadunud?”

Sihtgrupp: II ja III kooliaste.

Tase: A0-B1

Õpiväljundid: õpilane oskab jätta kiiresti meelde kaartide asukoha; valdab mängus kasutatavat sõnavara; olla keskendunud vaatamata ajapiirangule; järgida mängureegleid.

Vajalikud materjalid: kaardid (15 pildiga või sõnaga kaarti) (Pilt 8), stopper või liivakell 10 või 20 sekundile.

Pilt 8. Mängus kasutatavad kaardid piltidega.



Mängijate arv: 2-6.

Reeglid: Määratakse mängujuht. Lauale pilt ülespoole laotatakse 4-6 kaarti kas pildi või sõnadega. Õpilased tutvuvad 10 või 20 sekundit kaartidega. Seejärel mängijad keeravad selja. Mängujuht võtab ühe kaardi ära ning segab kaartide järjekorra. Õpilased pööravad ennast tagasi ja ütlevad vene keeles, milline kaart on puudu. Kui õpilane nimetab kaardi õigesti, ta saab selle kaardi endale. Mängujuht võtab pakist uue kaardi ning mäng kordub. Kui mäng tundub liiga lihtne, võib kaartide arvu suurendada. Mäng lõpeb, kui on möödunud mänguks määratud aeg. Võidab õpilane, kes kogub kõige rohkem kaarte.

Lisa 9. Rollimäng

Sihtgrupp: III kooliaste, gümnaasiumiaste.

Tase: B1

Õpiväljundid: õpilane oskab suhelda etteantud olukorras, oskab koostada küsimusi ja vastata esitatud küsimustele, õpilane oskab töötada meeskonnas, õpilane oskab kiiresti reageerida olukorras, kus kasutatakse talle tundmatuid sõnu või mõni sõna on ununenud, õpilane oskab esineda klassi ees, saades üle võimalikust ärevusest.

Vajalikud materjalid: taimer, ülesande kaardid (Pildid 9 ja 10).

Rollimängu läbiviimine: Õpetaja jagab õpilased 2-4-liikmelistesse gruppidesse, jälgides, et oleks paarisarv grupe, jagab lehed ülesandega (käesoleva lisa pildid 9 ja 10) ja seletab ülesande, kordab vajalikud laused ja sõnad ning annab õpilastele aja ülesande tegemiseks. Reeglina piisab selleks umbes 10 minutist. Seejärel õpetaja määrab loosiga “klientide” ja “restorani” grupid, kes esitavad dialoogi koos. Seejärel esitavad grupid oma dialoogid, muutes vajadusel oma laused vastavalt teise grupi vastustele või küsimustele. Variandina võib õpetaja pärast ettevalmistuseks antud aja lõppemist kolme loositud värvilise palli abil (roheline, punane, kollane) määrata grupid, kes peavad dialoogi esitama (punane), kes võivad dialoogi mitte esitada (kollane) ja kes pääsevad dialoogi esitamisest (roheline).

Pilt 9. Probleemolukord „Ootamatud külalised“. Grupp „Itaalia toidu armastajad“

Проблемная ситуация «К вам пришли неожиданно гости»

Группа - «Любители итальянской еды»

Вы находитесь дома после работы, к вам неожиданно пришли гости. Вам необходимо заказать 10 разных пицц и разные напитки. Ваша задача позвонить в пиццерию и заказать пиццы и напитки, вам также нужна доставка еды на дом.

Составьте список заказа. Запишите себе примерные предложения для разговора с пиццерией. Изобразите вашу вечеринку на листе бумаги, запишите название вашей компании друзей «Любители итальянской еды», ваш заказ, не забудьте применить фантазию и юмор, вы обожаете всё итальянское 😊

Olete pärast tööd kodus ja teile tulid ootamatud külalised. Teil on vaja tellida 10 erinevat pitsat ja erinevaid jooke. Teie ülesanne on helistada pitsarestorani ja tellida pitsad ja joogid, samuti vajate toidu kojutoomist.

Koostage tellimus. Kirjutage endale üles mõned näidislaused, mida kasutada pitsarestoraniga suhtlemisel. Joonistage oma pidu paberile, kirjutage oma seltskonna nimi „Itaalia toiduarmastajad“, pange kirja tellimus, ärge unustage kasutada fantaasiat ja huumorit, te armastate kõike itaaliapäraselt...

Ваш план действия:

1. Вы звоните в пиццерию и узнаете, какие пиццы есть в меню.
2. Объяснить какие пиццы вам нужно заказать и какие напитки.
3. Заказать доставку еды на дом, объяснить, как доехать до вашего дома (ваш дом рядом с торговым центром Т1).
4. Узнать, как можно заплатить за еду (какие варианты есть).
5. Подготовка 15-20 минут, после мы играем в ситуацию.



Pilt 10. Probleemolukord „Ootamatud külalised“. Grupp „Pitsarestoran Paks Margareta“

Проблемная ситуация «К вам пришли неожиданно гости»

Группа - Пиццерия «Толстая Маргарита»

Вы работники пиццерии. Вам позвонили и сделали большой заказ. Но у вас не всё так идеально 😊 Составьте список вашего меню пиццерии. Запишите себе примерные предложения для разговора с клиентом. Изобразите вашу пиццерию на листе бумаги, запишите название вашей пиццерии «Толстая Маргарита», не забудьте применить фантазию и юмор, вы обожаете всё итальянское и вы очень модные и креативные повара 😊

Te olete pitsarestorani töötajad. Teile helistati suure tellimusega. Aga teil ei ole kõik ideaalne 😊 Tehke oma pitsamenüüst nimekirja. Kirjutage üles näidislaused, mida kliendile öelda. Joonistage oma pitsarestoran paberile, kirjutage oma pitsarestorani nimi „Paks Margareta“, ärge unustage kasutada fantaasiat ja huumorit, te armastate kõike itaaliapäraselt ja olete väga moodsad ja kreatiivsed kokad

1. Вы должны принять заказ. Узнать какие пиццы предпочитают ваши клиенты (толстое или тонкое тесто, какой сыр, вегетарианская или много мяса/рыбы)
2. У вас нет каких – то ингредиентов для пиццы (например, у вас закончились креветки). Вы просите заменить некоторые продукты.
3. Вы не можете понять адрес и просите подробно объяснить, как доехать до места доставки (месторасположение пиццерии - площадь Вабадузе вяльях).
4. Подготовка 15-20 минут, после мы играем в ситуацию.



Lisa 10. Küsimustik õpilastele

1. Mängu nimetus _____

3. Mitmendas klassis Sa õpid?

- ☐ 6.
- ☐ 7.
- ☐ 8.
- ☐ 9.
- ☐ Gümnaasium

4. Hinda järgmisi väiteid mängu kohta skaalal 1-5, kus 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult

	Väited					
1	Mäng oli huvitav	1	2	3	4	5
2	Mäng toetas mind vene keele õppimisel	1	2	3	4	5
3	Mängu reeglid olid minu jaoks arusaadavad	1	2	3	4	5
4	Ma sooviks seda veel mängida	1	2	3	4	5

4. Mäng oli minu jaoks...

- ☐ Väga kerge
- ☐ Kerge
- ☐ Jõukohane
- ☐ Raske
- ☐ Väga raske

5. Kui soovid veel midagi lisada, siis saad teha seda siin.

Lisa 11. Küsimustik õpetajatele

1. Mängu nimetus _____

2. Kui kaua olete õpetajana töötanud?

- ☐ 0-3
☐ 4-10
☐ 11-20
☐ 20-....

3. Hinnake järgmisi väiteid mängu kohta skaalal 1-5, kus 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult.

	Väited					
1	Mängu reeglid olid arusaadavad ja selged	1	2	3	4	5
2	Mäng vastab õppe-eesmärkidele	1	2	3	4	5
3	Mängu saab kohandada vastavalt õpilaste tasemele	1	2	3	4	5
4	Mäng motiveerib õpilasi keelt õppima	1	2	3	4	5
5	Materjali saab kasutada erinevates õppeolukordades ja erineva taustaga õppijate jaoks	1	2	3	4	5
6	Mäng vastab õppekavale	1	2	3	4	5

4. Ettepanekud mängu parandamiseks.

5. Kui soovite veel midagi lisada, siis saate teha seda siin.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Monika Saarkoppel,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
ÕPPEMÄNGUDE LOOMINE JA KASUTAMINE VENE KEELE ÕPETAMISEL
VÕÕRKEELENA ERINEVATES KOOLIASTMETES,

mille juhendaja on Janeli Nõlvand,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Monika Saarkoppel

25.05.2026