

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva Kolledž
Õppekava „Keeled ja mitmekeelsus koolis“

Margarita Mihhailova, Viktoria Rõkka

**ÕPPEMÄNG KUI AKTIIVÕPPE MEETOD EESTI
KIRJANDUSE ÕPETAMISEL NARVA VANALINNA
PÕHIKOOI 7. KLASSIDE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendajad: eesti keele nooremlektor Szilárd Tibor Tóth, avaliku halduse nooremlektor
Aet Kiisla

Narva 2026

Oleme koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kasutatud kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

(allkirjastatud digitaalselt)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Margarita Mihhailova ja Viktoria Rõkka,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose „*Õppemäng kui aktiivõppe meetod eesti kirjanduse õpetamisel Narva Vanalinna Põhikooli 7. klasside näitel*”, mille juhendajad on Szilárd Tibor Tóth ja Aet Kiisla, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Margarita Mihhailova, Viktoria Rõkka

11.05.2026

SUMMARY

The aim of this bachelor's thesis was to analyze the possibilities of using educational games as an active learning method in teaching Estonian literature in the 7th grades of Narva Vanalinna School and to identify the opinions of students and teachers regarding the implementation of educational games. The study focused on how to design and use educational games in a way that supports literature learning objectives, students' active participation, cooperation, and the use of the Estonian language during literature lessons.

The theoretical part of the thesis examined the principles of active learning and gamified learning, as well as their connections to literature teaching. Based on previous studies, it was found that active learning supports student engagement, the development of cooperation skills, and motivation, while gamified learning activities can make the learning process more learner-centered and inclusive and encourage students' active communication. Previous research also indicated that the use of educational games in teaching Estonian literature at the third stage of basic school has been relatively underexplored.

In the empirical part, an experiment was conducted in the 7th grades of Narva Vanalinna School. During the study, educational games were designed and implemented in Estonian literature lessons, and data were collected through classroom observations and interviews. The design of the educational games was based on the principles of active learning and on the knowledge acquired during the language immersion minor studies at the Narva College of the University of Tartu. During the lessons, the authors alternated roles: one acted as the teacher and the other as the observer. This made it possible to analyze students' participation and the effectiveness of the educational games from different perspectives.

During the study, three educational games were created and implemented: "Character in a New Era," "Mini Play," and "Who Am I? – Active Pantomime." These games were based on the characters, themes, and events presented in literary texts and encouraged students to use Estonian in discussions, collaborative tasks, and creative activities. The purpose of the educational games was to support students' creative thinking, cooperation skills, and text comprehension.

The results of the study showed that educational games supported students' active participation and increased their interest in literature lessons. Students participated more actively in class, collaborated more, and used Estonian more freely compared to traditional

learning activities. Student feedback revealed that game-based learning activities made the lessons more interesting and helped them better understand the characters and the content of the texts. The educational games also helped create a more supportive atmosphere in which students felt more confident communicating and expressing their opinions.

Teachers' evaluations of the use of educational games were generally positive. Interviews showed that educational games can make literature teaching more diverse and learner-centered while also supporting student motivation. At the same time, teachers noted that planning gamified lessons requires more preparation time and that lesson planning must take into account students' differing levels of language proficiency and activity.

Based on the study, it can be concluded that educational games can support the implementation of active learning in teaching Estonian literature in 7th-grade basic school classes. They help make the learning process more active, support students' cooperation skills and linguistic confidence, and create opportunities for a deeper understanding of texts. However, the effectiveness of educational games depends on their careful planning and their connection to literature learning objectives.

This study focused on the 7th grades of one school and on the short-term use of educational games. Future studies could analyze the use of educational games over a longer period of time and involve more schools and different age groups. It would also be useful to examine how the consistent use of educational games affects students' reading motivation, text comprehension, and use of the Estonian language in literature lessons.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	8
1. AKTIIVÕPE JA ÕPPEMÄNGUDE KÄSITLUS	10
1.1. Aktiivõppe käsitus hariduses	10
1.2. Aktiivõppemängude mõjust keeleõppele.....	11
1.3. Aktiivõppemängud õppetöös	12
1.3.1. Aktiivõppemängud	12
1.3.2. Õppemängude liigid.....	13
1.3.3. Mängupõhise õppe eelised ja piirangud	14
1.4. Aktiivõpe kirjanduse õpetamisel põhikoolis	16
1.4.1. Kirjanduse õpetamise eesmärgid põhikoolis	16
1.4.2. Mängustatud aktiivõpe kirjanduse õpetamisel.....	16
1.4.3. Keelekümblus ja aktiivõpe kirjanduse õpetamisel	17
2. UURIMISMETOODIKA	18
2.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused	18
2.2. Uurimisstrateegia ja uurimismeetod	19
2.3. Uurimisvalim	19
2.4. Õppemängude kavandamine ja rakendamine	20
2.5. Andmekogumismeetodid	20
2.6. Andmete analüüs	22
2.7. Uuringu eetilised aspektid	22
2.8. Paaristöö korraldus	23
3. ÕPPEMÄNGUDE KOOSTAMINE	27
3.1. Õppematerjalide koostamise eesmärk	27
3.2. Õppemängude kavandamise põhimõtted	28
3.3. Õppemängude kirjeldus	29

3.3.1. Õppemäng „Teglane uues ajastus“	29
3.3.2. Õppemäng „Väike näidend“	30
3.3.3. Õppemäng „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“	32
4. ÕPPEMÄNGUDE KASUTAMISE TULEMUSED.....	36
4.1. Uuringu kontekst ja andmestik	36
4.2. Õppemängude rakendamine tundides	36
4.3. Õpetajate intervjuude tulemused	39
4.4. Õpilaste fookusgrupi intervjuu tulemused.....	41
4.5. Kahe klassi võrdlus.....	44
4.6. Uuringu piirangud.....	45
5. JÄRELDUSED	47
KOKKUVÕTE	52
KASUTATUD KIRJANDUS	54
LISAD	58
Lisa 1. Vaatlusleht.....	58
Lisa 2. Õpetajate intervjuu küsimused.....	61
Lisa 3. Õpilaste intervjuu küsimused.....	63

SISSEJUHATUS

Eesti keele õpetamine mitmekeelses koolikeskkonnas on aktuaalne teema, kuna paljude õpilaste kodune keel erineb õppekeelest, eesti keele kui teise keele omandamist mõjutavad mitmed tegurid, sealhulgas õppetöös kasutavad meetodid ning õppetegevuste iseloom (Kitsnik & Berezina, 2021, lk 123, 124). Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu õppemeetoditele, mis toetavad aktiivset osalemist ning loovad keelekasutuseks tähenduslikke olukordi.

Üheks selliseks võimaluseks on aktiivõppe meetodite rakendamine. Aktiivõppe põhineb õppija aktiivsel osalemisel õppeprotsessis ning kogemuse kaudu õppimisel, kus õppija ei ole pelgalt teadmiste vastuvõtja, vaid teadmiste looja (Hein, 2010). Aktiivõppemeetodite kasutamine toetab koostööoskuste, iseseisva mõtlemise ja suhtlemisvilumuse kujunemist, mis on keeleõppes eriti oluline.

Mängustatud aktiivõppemeetodite kasutamist eesti keele kui teise keele tundides on varasemalt uuritud peamiselt nooremates klassides ning lugemisoskuse arendamise kontekstis. Näiteks on leitud, et mängustatud aktiivõppe rakendamine võib muuta õpilaste suhtumist õppetegevusse positiivsemaks ning suurendada nende kaasatust (Kitsnik & Melnikova, 2023). Samas on vähem käsitletud õppemängude kasutamist põhikooli vanemates klassides ning nende rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel mitmekeelses õpikeskkonnas.

Bakalaureusetöö keskendub õppemängule kui aktiivõppe meetodite eesti kirjanduse õpetamisel Narva Vanalinna Põhikooli 7. klasside näitel. Varasemad uuringud on käsitlenud mängustatud aktiivõppemeetodite kasutamist eesti keele kui teise keele õpetamisel, kuid vähem on uuritud nende rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel mitmekeelses põhikooliklassis. Seetõttu ei ole piisavalt teadmisi selle kohta, kuidas õppemänge saab kasutada kirjanduse tundides nii, et need toetaksid aktiivõppe põhimõtteid ja arvestaksid mitmekeelse õpperühma eripärasid.

Töö eesmärk on kirjeldada ja analüüsida õppemängu kui aktiivõppe meetodi rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel Narva Vanalinna Põhikooli 7. klassides.

Eesmärgi saavutamiseks püstitame järgmised uurimusküsimused:

1. Kuidas kavandada õppemänge eesti kirjanduse tundide jaoks, lähtudes aktiivõppe põhimõtetest?
2. Kuidas rakenduvad õppemängus eesti kirjanduse tundides 7. klassi mitmekeelses õpperühmas?
3. Millised on õpilaste ja õpetajate kogemused ning hinnangud õppemängude kasutamisele eesti kirjanduse õpetamisel?

Uurimismeetodina kasutasime eksperimenti (Vihalemm, 2014), et analüüsida õppemängude mõju õpilaste aktiivsusele, koostööle ja õppimiskogemusele eesti kirjanduse tundides. Meie varasemad õpingud Tartu Ülikooli keelekümbelse kõrvalerialal andsid teadmisi õppetegevuste kavandamisest ning võimaldasid siduda teooriat praktilise õpetamiskogemusega.

Uurimisobjektiks olid Narva Vanalinna Põhikooli 7. klasside õpilased. Uuringu viisime läbi paaristööna: kavandasime õppemänge, viisime läbi tunde ning kogusime ja analüüsisime andmeid. Tundides vahetasime rolle – üks autor tegutses õpetajana, teine vaatlejana. Lisaks tunnivaatlustele viisime läbi intervjuud õpilaste ja õpetajatega, et analüüsida õppemängude kasutamist ja osalejate hinnanguid.

1. AKTIIVÕPE JA ÕPPEMÄNGUDE KÄSITLUS

1.1. Aktiivõppe käsitlus hariduses

Aktiivõpe on õppimise käsitlusviis, mille keskmes on õppija aktiivne osalemine teadmiste omandamise protsessis. Erinevalt traditsioonilisest õpetamismudelist, kus õpetaja roll on peamiselt teadmiste edastamine ning õppija roll passiivne vastuvõtmine, rõhutab aktiivõpe õppija iseseisvat mõtlemist, arutlemist, probleemide lahendamist ja koostööd (Prince, 2004, lk 223). Aktiivõppe puhul ei piirdu õppimine informatsiooni kuulamise ja meeldejätmisega, vaid eeldab õppija aktiivset kognitiivset ja sotsiaalset tegevust (Chi & Wylie, 2014, lk 220).

Aktiivõppe mõiste on tihedalt seotud konstruktivistliku õpikäsitusega, mille kohaselt teadmised ei kandu õpetajalt õppijale valmis kujul, vaid õppija konstrueerib need ise varasemate teadmiste ja kogemuste põhjal (Kikas, 2010, lk 45; Vygotsky, 1978). Sellest lähtuvalt on aktiivõppe üheks põhimõtteks õppija varasemate teadmiste ja kogemuste arvestamine ning uue info seostamine olemasolevate teadmistega. Õppimine on protsess, milles õppija loob tähendusi ning arendab arusaamu aktiivse tegevuse kaudu (Krull, 2018, lk 214).

Aktiivõppe põhimõtete hulka kuuluvad õppija kaasamine õppeprotsessi kavandamisse ja läbiviimisse, koostöö ja suhtlemise soodustamine, probleemipõhisus ning refleksioon (Hmelo-Silver, 2004, lk 240; Kolb, 1984). Õppija ei ole pelgalt teadmiste vastuvõtja, vaid osaleb aruteludes, esitab küsimusi, analüüsib olukordi ning teeb järeldusi. Refleksioon võimaldab õppijal teadvustada oma õpiprotsessi ning hinnata oma arengut (Kolb, 1984).

Põhikoolis on aktiivõppemeetoditel oluline roll, kuna selles vanuses õpilaste õppimine on tihedalt seotud motivatsiooni, huvi ja sotsiaalse suhtlusega (Ryan & Deci, 2000). Ka põhikooli riiklik õppekava rõhutab õppija aktiivset rolli, koostööd, enesejuhtimisoskuste arengut ning üldpädevuste kujundamist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Nooremad ja varateismelised õppijad omandavad teadmisi tõhusamalt, kui õpitegevus on mitmekesine ja tegevuslik (Krull, 2018, lk 218).

Lisaks teadmiste omandamisele toetavad aktiivõppemeetodid põhikoolis ka sotsiaalsete ja suhtlusoskuste arengut. Koostööpõhised ülesanded arendavad oskust kuulata kaasõpilasi, väljendada oma seisukohti ning jõuda ühiste lahendusteni (Johnson & Johnson, 2009).

Samuti soodustavad aktiivõppemeetodid vastutuse võtmist oma õppimise eest, mis on oluline eelduseks elukestva õppe kujunemisele (Kutsar & Soo, 2020, lk 8).

Eriti oluline on aktiivõppe rakendamine olukordades, kus õppijate motivatsioon on madalam või õpitulemused on ebaühtlased. Tegevuslikud ja kaasavad meetodid võivad suurendada õppimise tähenduslikkust ning aidata kaasa sellele, et ka vähem motiveeritud õpilased osaleksid aktiivsemalt õppetöös (Ryan & Deci, 2000). Seetõttu võib aktiivõppe olla tõhus vahend mitmekeelses ja erineva tasemega klassis, kus on vaja toetada nii keelelist arengut kui ka õpimotivatsiooni (Kikas, 2010).

1.2. Aktiivõppemängude mõjust keeleõppele

Varasemates uuringutes on aktiivõppemängude mõju keeleõppele käsitletud nii motivatsiooni, keelelise arengu kui ka õppijate hoiakute muutuse vaatenurgast. Eriti eesti keele kui teise keele kontekstis on rõhutatud vajadust muuta traditsiooniline, sageli grammatika-tõlkemeetodil põhinev õpe aktiivsemaks ja õppijakeskemaks (Metslang jt, 2013; Kitsnik, 2018).

Mare Kitsniku ja Svetlana Melnikova (2023) tegevusuuring põhikooli 8. klassis näitas, et mängustatud aktiivõppemeetodite rakendamine ilukirjanduse lugemisel muutis õpilaste suhtumise eestikeelsete tekstide lugemisse märgatavalt positiivsemaks. 15-tunnise mängustatud programmi jooksul kasvas õpilaste huvi lugemistundide vastu ning nad hindasid ülesandeid aktiivseteks ja kaasahaaravateks. Samas ei paranenud lugemisoskuse testitulemused uuringuperioodil märkimisväärselt. Autorid järeldavad, et kuigi lühiajaline mõju formaalsetele lugemisoskuse näitajatele võib olla tagasihoidlik, on mängustatud aktiivõppel oluline roll lugemismotivatsiooni ja positiivse hoiaku kujundamisel, mis on pikaajalise keeleoskuse arengu eelduseks.

Sarnaseid tulemusi on saadud ka nooremate õppijate puhul. Kitsniku ja Berezina (2021) tegevusuuring kolmandas klassis näitas, et mängustatud õppeprogrammi tulemusel muutus varem vähem motiveeritud ja nõrgem õpperühm aktiivsemaks ning rõõmsamaks keelekasutajaks. Õpilaste sõnavara ja grammatiline tunnetus paranesid ning nad muutusid rääkimisel enesekindlamaks. Kuigi uuring ei keskendunud otseselt lugemisoskusele, osutab see sellele, et mängustatud aktiivtegevused loovad turvalise ja motiveeriva õpikeskkonna, mis toetab keeleliste osaoskuste, sh lugemise, arengut.

Rahvusvahelised uurimused kinnitavad samuti, et mängustamine ja aktiivõpe toetavad teise keele omandamist. Plass jt (2015) rõhutavad, et mängupõhine õpe suurendab õppijate kognitiivset kaasatust ja sisemist motivatsiooni, mis omakorda soodustab sügavamat töötlemist ja paremat meeldejätmist. Hamari jt (2014) metaanalüüsi kohaselt avaldab mängustamine positiivset mõju nii õpitulemustele kui ka õppijate hoiakutele, eriti juhul, kui mängulised elemendid on selgelt seotud õpieesmärkidega.

Lugemisoskuse kontekstis on oluline ka ekstensiivse lugemise uurimistraditsioon. Renandya ja Jacobs (2016) on näidanud, et mahukas ja auditav lugemine parandab sõnavara, tekstimõistmist ja üldist keeleoskust, kuid selle eelduseks on õppijate püsiv lugemissoov. Aktiivõppemängud võivad siin toimida vahendina, mis toetab lugemismotivatsiooni kujunemist ning aitab õppijatel ületada teises keeles lugemisega seotud ärevust ja raskusi.

1.3. Aktiivõppemängud õppetöös

1.3.1. Aktiivõppemängud

Aktiivõppemängud on õppemeetodid, milles mängulised elemendid (eesmärgid, reeglid, rollid, väljakutsed, tagasiside) on ühendatud õpieesmärkidega ning õppijad osalevad teadmiste loomises aktiivselt ja koostöiselt. Aktiivõpe põhineb arusaamal, et õppimine on tulemuslikum siis, kui õppija ei ole pelgalt informatsiooni vastuvõtja, vaid tegutseja ja kaaslooja (Hein, 2010).

Keeleõppes tähendab see, et õpilased kasutavad sihtkeelt suhtlemisel, probleemide lahendamisel, rollimängudes ja loovülesannetes. Mängustatud aktiivõppemeetodid loovad turvalise keskkonna, kus eksimine on osa protsessist ning õppimine toimub kogemuse kaudu (Kitsnik & Berezina, 2021). Uuringud on näidanud, et mängustatud tunnid suurendavad õppijate osalusaktiivsust ja rõõmu keelekasutuses, mis omakorda toetab keelelise enesekindluse kasvu.

Eesti keele kui teise keele kontekstis on aktiivõppemängude kasutamine aidanud muuta traditsioonilisi, sageli rutiinseid lugemis- ja grammatikaülesandeid kaasahaaravamaks ning õppijakesksemaks (Kitsnik & Melnikova, 2023). Kuigi lühiajaline mõju formaalsetele testitulemustele ei pruugi alati olla märkimisväärne, on täheldatud positiivseid muutusi õppijate hoiakutes ja motivatsioonis.

Rahvusvaheliselt käsitletakse mängustamist kui mänguelementide kasutamist mittemängulistel olukordades eesmärgiga suurendada kaasatust ja sisemist motivatsiooni (Deterding et al., 2011). Plass jt (2015) rõhutavad, et mängupõhine õpe toetab nii kognitiivset kui ka emotsionaalset kaasatust, mis on sügavama õppimise eelduseks.

1.3.2. Õppemängude liigid

Õppemänge võib liigitada erinevate tunnuste alusel, lähtudes nende eesmärgist, ülesehitusest ja õppeprotsessis täidetavast rollist. Keeleõppes kasutatakse nii konkreetseid keelelisi struktuure harjutavaid mänge kui ka laiemat suhtlus- ja koostööpädevuse arengut toetavaid mänguvorme.

Esiteks võib eristada keelelisi mänge, mille keskmes on konkreetsete keeleüksuste harjutamine ja automatiseerimine. Sõnavaramängude hulka kuuluvad näiteks memoriin, pantomiim või sõnade äraarvamine, mille eesmärk on laiendada ja kinnistada õppijate leksikaalset pagasit. Grammatikamängud, sealhulgas rollimängud ja erinevad vormikasutuse võistlusmängud, aitavad kinnistada grammatilisi struktuure loomulikus suhtlussituatsioonis. Lauseloome- ja dialoogimängud toetavad keelelist loovust ning aitavad õppijatel harjutada lausete ja vestluste ülesehitamist. Sellised mängud arendavad spetsiifilisi keelelisi struktuure ning soodustavad nende sujuvat ja automatiseeritud kasutamist.

Teiseks võib välja tuua rolli- ja simulatsioonimängud, kus õppijad võtavad erinevaid rolle ning lahendavad kujuteldavaid suhtlusolukordi, näiteks arst–patsient või ajakirjanik–intervjueeritav. Nendes mängudes on rõhk tähenduslikul suhtlusel ja keele funktsionaalsel kasutamisel. Uuringud on näidanud, et rollimängud aitavad suurendada õppijate enesekindlust ja aktiivsust keelekasutuses ning toetavad suhtluspädevuse arengut (Livingstone, 1983).

Kolmandaks kuuluvad õppemängude hulka probleemilahendus- ja strateegiamängud, mille käigus õppijad peavad koostöös lahendama ülesandeid, mõistatusi või juhtumeid. Sellised mängud eeldavad arutelu, argumenteerimist ja ühiste otsuste tegemist ning toetavad kriitilise mõtlemise, loogilise arutluse ja koostööoskuse arengut. Keeleõppes tähendab see sageli sihtkeele kasutamist probleemide lahendamise vahendina.

Neljas rühm on digitaalsed õppemängud, mis toimuvad arvuti- või veebipõhistes keskkondades, näiteks keeleõpperakendustes või viktoriiniplatvormidel. Digitaalse mängustamise puhul lisatakse õppeprotsessi punktid, tasemed, märgid või edetabelid. Hamari jt (2014) toovad esile, et digitaalsel mängustamisel võib olla positiivne mõju õppijate motivatsioonile, eriti juhul, kui mänguelemendid on selgelt seotud õpieesmärkidega ega muutu eesmärgiks omaette.

Lõpuks võib eristada mängustatud õppetsükleid, kus kogu õppeprotsess on üles ehitatud mängulisele loogikale, näiteks tasemete läbimisele, punktisüsteemile või missioonide täitmisele. Selline süsteemne lähenemine loob tervikliku ja motiveeriva õpikogemuse ning aitab siduda üksikud tegevused ühtseks tervikuks (Kapp, 2012). Uuringud viitavad, et terviklikult kujundatud mängustatud õppeprogrammid võivad parandada õppijate hoiakuid ja suurendada nende aktiivset osalust õppetöös (Buckley & Doyle, 2016; Landers, 2014). Eesti keele kui teise keele õpetamise kontekstis on samuti näidatud, et mängustatud õppeprogrammid võivad parandada õppijate hoiakuid ja suurendada nende aktiivset osalust (Kitsnik, 2018).

1.3.3. Mängupõhise õppe eelised ja piirangud

Mängupõhist õpet on käsitletud nii pedagoogilises kui ka rakenduslingvistilises kirjanduses kui õppijakeskset lähenemist, mis ühendab mängulised elemendid ja õpieesmärgid. Uuringud viitavad mitmetele eelistele, kuid samal ajal tuuakse esile ka mitmeid piiranguid, millega õpetaja peab arvestama.

Üheks olulisemaks mängupõhise õppe eeliseks peetakse motivatsiooni tõusu. Mängulised elemendid, nagu punktid, tasemed, väljakutsed ja kohene tagasiside, võivad suurendada õppijate sisemist motivatsiooni ning osalusaktiivsust (Hamari et al., 2014). Kui õppetegevus pakub rõõmu ja pinget, on õppijad valmis panustama rohkem aega ja energiat ka keerukamate ülesannete lahendamisse.

Mängupõhine õpe aitab kujundada ka positiivset ja turvalist õpiõhkkonda. Turvaline keskkond, kus eksimine on loomulik osa õppimisprotsessist, vähendab ärevust ja toetab keelelist riskivalmidust. Eesti keele kui teise keele kontekstis on näidatud, et mängustatud tegevused võivad muuta varem passiivse õpperühma aktiivseks ja rõõmsaks keelekasutajaks (Kitsnik & Berezina, 2021, lk 130). Sellega on tihedalt seotud keelelise enesekindluse kasv.

Rollimängud ja aktiivsed suhtlusülesanded pakuvad õppijatele võimalust kasutada keelt tähenduslikes olukordades, mis aitab vähendada keelelist ärevust ning suurendada suhtlusjulgust. Kui õppijad kogevad edu ja positiivset tagasisidet, tugevneb nende usk oma võimetusse.

Teoreetilisest vaatenurgast toetab mängupõhine õpe ka sügavamat õppimist, kuna see ühendab kognitiivse ja emotsionaalse kogemuse. Plass jt (2015) rõhutavad, et mängupõhine õpe aktiveerib õppijate tähelepanu, huvi ja emotsionaalse kaasatuse, mis omakorda soodustab informatsiooni sügavamat töötlemist ja paremat meeldejätmist. Lisaks arendavad koostöö- ja arutelumängud sotsiaalseid oskusi. Ühised probleemilahendusülesanded nõuavad suhtlemist, argumenteerimist ja kompromisside leidmist, mis toetab nii suhtluspädevuse kui ka koostööoskuse kujunemist.

Hoolimata eelistest kaasnevad mängupõhise õppega ka mitmed väljakutsed. Esiteks nõuab selline lähenemine ajamahukat ettevalmistust. Mängustatud tundide kavandamine eeldab õpetajalt loovust, metoodilist läbimõtlemist ja selget eesmärgistamist. Kui mäng ei ole hoolikalt planeeritud ega seotud konkreetse õpieesmärgiga, võib selle mõju jääda pealiskaudseks.

Teiseks esineb ebaõnnestumise oht, kui rühmas puudub turvaline ja toetav õhkkond või kui ülesanded ei ole õppijate tasemele vastavad. Kui õppijad tunnevad ebakindlust või häbi, võib mänguline vorm hoopis suurendada ärevust.

Kolmandaks võib tekkida fookuse hajumine. Deterding jt (2011) on rõhutanud, et mängustamise puhul peab mänguline element teenima õppimise eesmärgi, mitte muutuma eesmärgiks omaette. Liigne tähelepanu punktidele või võistlusele võib viia olukorrani, kus sisu jääb tagaplaanile.

Lõpuks on mõnes uuringus täheldatud, et kuigi mängupõhine õpe parandab õppijate hoiakuid ja motivatsiooni, ei pruugi lühiajaline mõju mõõdetavatele testitulemustele olla märkimisväärne (Kitsnik & Melnikova, 2023, lk 55). See viitab vajadusele rakendada mängupõhist õpet süsteemselt ja pikaajaliselt, et selle potentsiaal avalduks ka formaalsetes hindamistulemustes.

1.4. Aktiivõpe kirjanduse õpetamisel põhikoolis

1.4.1. Kirjanduse õpetamise eesmärgid põhikoolis

Põhikooli riikliku õppekava kohaselt on kirjanduse õpetamise eesmärk kujundada õpilastes lugemishuvi, arendada tekstimõistmisoskust ja toetada kultuurilise identiteedi kujunemist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Kirjanduse kaudu arendatakse õpilaste analüüsioskust, kriitilist mõtlemist ja empaatiavõimet, mis võimaldab neil mõista erinevaid vaatenurki ja elukogemusi.

Kolmandas kooliastmes muutub kirjanduse käsitlemine analüütilisemaks: õpilastelt eeldatakse sügavamat tekstimõistmist, tegelaste ja teemade analüüsi ning kirjanduslike võtete märkamist. Mitmekeelses õpperühmas võib see osutuda keeruliseks, kui keeleline pädevus ei ole veel piisavalt arenenud. Seetõttu on oluline kasutada diferentseeritud ja õppijakeskseid meetodeid, mis toetavad nii sisu kui ka keele omandamist (Gibbons, 2002).

Lisaks teadmiste ja oskuste arendamisele on kirjanduse õpetamisel oluline roll suhtlusoskuse kujundamisel. Arutelud, väitlused ja loomingulised ülesanded võimaldavad õpilastel väljendada oma seisukohti ning arendada argumenteerimisoskust. Selline tegevus toetab ka akadeemilise keele arengut, mida Cummins (2000) nimetab kognitiivselt nõudlikuks keelekasutuseks.

1.4.2. Mängustatud aktiivõpe kirjanduse õpetamisel

Aktiivõpe põhineb põhimõttel, et õppija ei ole passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid aktiivne teadmiste konstrueerija (Bonwell & Eison, 1991). Õppijate aktiivne kaasamine suurendab motivatsiooni ja süvendab arusaamist õpitavast materjalist. Keele- ja kirjandusõppes tähendab see tegevusi, mis eeldavad arutelu, probleemilahendust, rollimänge ja koostööd.

Mängustatud õpe ehk gamification tähendab mänguelementide rakendamist mitterängulises kontekstis eesmärgiga suurendada õppijate kaasatust ja motivatsiooni (Deterding et al., 2011). Uurimused on näidanud, et mängulised elemendid, näiteks punktisüsteem, rollid või väljakutsed, võivad suurendada õppijate huvi ning toetada püsivamat osalemist õppeprotsessis (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

Keeleõppes on leitud, et mängustatud tegevused loovad turvalise keskkonna, kus õppijad julgevad rohkem suhelda ja keelt kasutada (Reinhardt, 2019). Samas rõhutatakse, et mänguelemendid peavad olema sisuliselt seotud õpieesmärkidega; vastasel juhul võivad need jääda pelgalt meelelahutuslikuks lisandiks (Kapp, 2012).

Kuigi mängustatud aktiivõpet on uuritud laialdaselt üldhariduses ja keeleõppes, on vähem tähelepanu pööratud selle rakendamisele eesti kirjanduse õpetamisel põhikooli kolmandas kooliastmes ning mitmekeelses klassis. Seetõttu on vajalik uurida, kuidas õppemänge kavandada ja rakendada selliselt, et need toetaksid üheaegselt nii kirjanduse õpieesmärke kui ka keelelist arengut.

1.4.3. Keelekümblus ja aktiivõpe kirjanduse õpetamisel

Keelekümblus on üks lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) viisidest, mis toetab mitmekeelsuse kujunemist ning mille puhul kasutatakse hariduse omandamisel kahte või enam keelt. Õppe tõhusus tagatakse tähelepanu samaaegse suunamisega ainesisu, keeleoskuse ja õpioskuste arendamisele. Keelekümblusprogrammis kasutatakse õppetegevustes eesti keelt sihtkeelena ning põhikooli keelekümblusklassis toimub õppetegevus vähemalt 60% ulatuses eesti keeles. Keelekümbluse eesmärk on toetada õppija võimet jätkata õpinguid eestikeelses hariduses, saavutada eakohane keeleoskus ning säilitada samal ajal oma emakeel ja kultuuriline identiteet (Keelekümblusprogrammi toetuse taotlemise ja kasutamise tingimused ja kord, 2022, § 3–6).

Keelekümbluse keskseks põhimõtteks on, et keel omandatakse sisulise tegevuse kaudu, mitte üksnes grammatika ja reeglite õppimise kaudu. Õppija omandab keele siis, kui ta kasutab seda suhtlemiseks, probleemide lahendamiseks, tekstide mõistmiseks ja teadmiste loomiseks. Gibbons (2002) rõhutab, et mitmekeelses klassiruumis peab õpetamine toetama samaaegselt nii ainealaste teadmiste omandamist kui ka keelelist arengut. Õppimine muutub tulemuslikuks siis, kui õppijale luuakse võimalused kasutada keelt tähenduslikes ja akadeemiliselt nõudlikes olukordades, kus ta saab aktiivselt osaleda teadmiste loomises ja aruteludes.

2. UURIMISMETOODIKA

2.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada ja analüüsida õppemängu kui aktiivõppe meetodi rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel Narva Vanalinna Põhikooli 7. klassides.

Töö teoreetilises osas selgus, et aktiivõppe ja mängustatud õppemeetodid toetavad õppijate motivatsiooni, kaasatust ning keelelist arengut. Varasemad uuringud on näidanud, et õppemängud võivad muuta õppimise tähenduslikumaks ning soodustada aktiivset osalemist, eriti keeleõppe kontekstis. Samas ilmnes, et õppemängude rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel, eriti mitmekeelses põhikooliklassis, on uuritud vähesel määral.

Teoreetiline ülevaade andis osalised vastused ka käesoleva töö uurimisküsimustele. Näiteks on varasemate käsitluste põhjal võimalik järeldada, et õppemängude kavandamisel tuleb lähtuda aktiivõppe põhimõtetest, nagu õppija aktiivne osalus, koostöö, probleemipõhisus ja refleksioon. Samuti on teada, et mängustatud tegevused võivad suurendada õpilaste motivatsiooni ja kaasatust, kuid nende mõju õpitulemustele ei pruugi olla lühiajaliselt üheselt mõõdetav.

Samas jäi teooria põhjal mitmeid olulisi küsimusi lahtiseks. Eelkõige ei anna varasemad uuringud piisavat ülevaadet sellest, kuidas õppemängud konkreetsetl rakenduvad eesti kirjanduse tundides mitmekeelses 7. klassi õpperühmas ning millised on õpilaste ja õpetajate vahetud kogemused nende kasutamisel. Samuti vajab täpsemat uurimist, kuidas siduda õppemängud kirjanduse õpieesmärkidega nii, et need toetaksid üheaegselt nii tekstimõistmist kui ka keelelist arengut.

Sellest tulenevalt keskendume käesolevas empiirilises uuringus nendele aspektidele, mida teoreetiline käsitlus ei kata piisava detailsusega.

Eesmärgi saavutamiseks püstitasime järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kavandada õppemänge eesti kirjanduse tundide jaoks, lähtudes aktiivõppe põhimõtetest?
2. Kuidas rakenduvad õppemängud eesti kirjanduse tundides 7. klassi mitmekeelses õpperühmas?

3. Millised on õpilaste ja õpetajate kogemused ning hinnangud õppemängude kasutamisele eesti kirjanduse õpetamisel?

Nendele küsimustele vastamiseks viisime läbi empiirilise uuringu, mille käigus kavandasime ja rakendasime õppemänge eesti kirjanduse tundides ning kogusime andmeid tundide läbiviimise ja osalejate kogemuste kohta.

2.2. Uurimisstrateegia ja uurimismeetod

Uurimismeetodina kasutasime eksperimenti (Vihalemm, 2014), mille eesmärk on kontrollida põhjuslike seoste kohta esitatud hüpoteese. Eksperimendi puhul loome või valime uurimisolukorra, viime sisse sõltumatu muutuja ehk oletatava põhjuse ning jälgime selle mõju sõltuvale muutujale.

Eksperimendi keskne tunnus on meie aktiivne sekkumine uuritavasse protsessi (Vihalemm, 2014). Me ei piirdu ainult nähtuse jälgimisega, vaid muudame teadlikult tingimusi, et analüüsida nende mõju. Samal ajal püüame kontrollida teisi võimalikke mõjutegureid, et saadud tulemused oleksid usaldusväärsed ning võimaldaksid teha järeldusi põhjustagajärgseoste kohta.

Meie uurimuses käsitlesime sõltumatu muutujana õppemängude kasutamist ning sõltuva muutujana õpilaste aktiivsust, osalemist ja koostööd õppetöös. Kavandasime ja viisime läbi tunnid, kus rakendasime õppemänge, ning analüüsisime nende mõju õppeprotsessile.

Selline uurimisstrateegia võimaldas meil hinnata, kuidas õppemängud mõjutavad õpilaste kaasatust ja õppimist, ning teha järeldusi nende sobivuse kohta eesti kirjanduse õpetamisel.

2.3. Uurimisvalim

Uuringu viisime läbi Narva Vanalinna Põhikoolis. Uurimisvalimi moodustasid selle kooli 7. klasside õpilased, kes osalesid eesti kirjanduse tundides, kus kasutasime õppemänge.

Valim oli eesmärgipärane, kuna uuringu eesmärk oli uurida õppemängude kasutamist eesti kirjanduse õpetamisel mitmekeelses õpikeskkonnas. Narva Vanalinna Põhikoolis õpivad erineva keelelise taustaga õpilased, mistõttu on oluline kasutada õpetamismeetodeid, mis toetavad aktiivset osalemist ning aitavad õpilastel paremini mõista kirjandustekste.

Lisaks õpilastele osalesid uuringus ka õpetajad, kes andsid intervjuudes oma hinnanguid õppemängude kasutamisele kirjandustundides.

2.4. Õppemängude kavandamine ja rakendamine

Uuringu käigus kavandasime eesti kirjanduse tundide jaoks õppemänge, mis põhinesid aktiivõppe põhimõtetel. Õppemängude eesmärk oli toetada õpilaste aktiivset osalemist, koostööd ja arutelu ning muuta kirjanduse õppimine kaasavamaks.

Mängud kavandasime nii, et need oleksid seotud kirjandustundides käsitletavate tekstide ja teemadega. Õppemängude ülesehituses kasutasime erinevaid mängulisi elemente, nagu rollid, ülesanded, arutelud ja probleemilahendus.

Tundide läbiviimisel vahetasime rolle: üks autor viis tunni läbi õpetajana, teine tegutses vaatlejana ning tegi struktureeritud märkmeid tunni kulgemise ja õpilaste osaluse kohta. Selline lähenemine võimaldas koguda detailseid andmeid õppemängude rakendamise kohta.

2.5. Andmekogumismeetodid

Andmete kogumiseks kasutasime tunnivaatlust, et saada ülevaade õppemängude rakendamisest klassiruumis. Selle meetodi puhul jälgisime sihipäraselt uuritavat nähtust ning fikseerisime toimuvat (Õunapuu, 2014).

Meetodi eelis seisneb selles, et see võimaldab meil uurida õpilaste tegelikku käitumist loomulikus keskkonnas. Erinevalt teistest andmekogumisviisidest ei põhine saadud info osalejate enesehinnangutel, vaid peegeldab otseselt nende tegevust ja suhtlemist õppeprotsessi käigus.

Kasutasime vaatlust selleks, et analüüsida õpilaste aktiivsust, osalemist ja koostööd õppemängude kasutamise ajal. Tegime märkmeid tunni kulgemise ja õpilaste tegevuse kohta, mis võimaldas hiljem saadud andmeid süstematiseerida ja analüüsida.

Pöörasime tähelepanu ka sellistele käitumuslikele aspektidele, mida õpilased ise ei pruugi teadvustada ega intervjuudes esile tuua. See võimaldas meil saada terviklikuma ülevaate õppemängude mõjust õppeprotsessile.

Lisaks vaatlustele kasutasime andmete kogumiseks intervjuusid, et saada ülevaade nii õpilaste kui ka õpetajate kogemustest ja hinnangutest õppemängude kasutamisele. Intervjuu on uurimismeetod, mille abil kogutakse andmeid vestluse kaudu ning uuritakse inimeste kogemusi, arvamusi ja tõlgendusi (Laherand, 2012).

Intervjuu võimaldas meil mõista uuritavat nähtust osalejate vaatenurgast. Kui vaatlus andis ülevaate õpilaste käitumisest ja tegevusest tunnis, siis intervjuu aitas selgitada, kuidas õpilased ja õpetajad õppemänge tajuvad ning milliseid tähendusi nad nende kasutamisele omistavad.

Õpilastega viisime läbi fookusgrupiintervjuu, mis võimaldas koguda andmeid aruteluvormis. Selline lähenemine soodustas osalejate omavahelist suhtlust ning võimaldas neil üksteise mõtteid täiendada, tuues esile erinevaid seisukohti õppemängude kasutamise kohta.

Lisaks viisime läbi intervjuud õpetajatega, et analüüsida õppemängude rakendamist õpetaja vaatenurgast. Õpetajate intervjuud võimaldasid meil hinnata, kuidas õppemängud mõjutavad õppetöö korraldust, õpilaste osalust ning õpetamisprotsessi laiemalt. Samuti andsid need ülevaate õpetajate kogemustest ja hoiakutest seoses aktiivõppe meetodite kasutamisega.

Vaatluse ja intervjuu kombineerimine võimaldas meil kasutada erinevaid andmeallikaid ning võrrelda saadud tulemusi. Selline lähenemine suurendas uurimistulemuste usaldusväärsust ning aitas kujundada terviklikuma arusaama õppemängude mõjust õppeprotsessile.

2.6. Andmete analüüs

Kogutud andmeid analüüsisime kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Analüüsi käigus lugesime läbi vaatlusmärkmeh ja intervjuude vastused ning otsisime korduvaid teemasid ja mustreid.

Andmed jaotasime temaatilistesse kategooriatesse, nagu õpilaste aktiivsus ja osalemine, koostöö ja suhtlemine, õpimotivatsioon, õppemängude toimimine ning osalejate hinnangud õppemängude kasutamisele. See võimaldas kirjeldada õppemängude rakendamist ja toimimist õppeprotsessis. Analüüsi tulemusi võrdlesime töö teoreetilises osas käsitletud aktiivõppe ja mängupõhise õppe põhimõtetega.

2.7. Uuringu eetilised aspektid

Uuringu läbiviimisel lähtusime bakalaureusetöö koostamisega seotud eetilistest põhimõtetest ning heast teadustavast. Pidasime oluliseks, et kogu uurimisprotsess oleks läbipaistev, osalejate suhtes lugupidav ning kooskõlas isikuandmete kaitse ja uurimiseetika nõuetega. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning kõigile osalejatele selgitasime eelnevalt uuringu eesmärgi, selle läbiviimise viisi ning osalemisega seotud tingimusi. Samuti andsime osalejatele teada, milliseid andmeid kogume ja kuidas neid bakalaureusetöö raames kasutame.

Erilist tähelepanu pöörasime osalejate anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse tagamisele. Õpilaste ega õpetajate nimesid, isikukode ega muid isikut tuvastada võimaldavaid andmeid töö tekstis ei esitanud. Tulemuste kirjeldamisel lähtusime põhimõttest, et osalejaid ei oleks võimalik otseselt ega kaudselt ära tunda. Vajaduse korral esitasime andmeid üldistatult, et säilitada uuritavate privaatsus ning vältida nende seostamist konkreetsete arvamuste või tähelepanekutega.

Kogutud andmeid kasutasime üksnes käesoleva bakalaureusetöö eesmärgil. Andmeid ei jaganud me kõrvaliste isikutega ega kasutanud muudel eesmärkidel. Uurimisprotsessis pidasime oluliseks ka seda, et osalejatele ei tekiks uuringus osalemise tõttu ebamugavust, survet ega kahju. Kuna uuring viidi läbi koolikeskkonnas, arvestasime hoolikalt õpilaste vanuse, õppeolukorra eripära ning sellega, et õppetegevus ja andmekogumine toimuksid turvalises ja toetavas õhkkonnas.

Lisaks eetilistele põhimõtetele jälgisime, et uurija roll ei kahjustaks õpetamisprotsessi loomulikku kulgu. Püüdsime korraldada vaatlused, intervjuud ja õppemängude rakendamise viisil, mis toetaks õppetööd ega seaks osalejaid ebavõrdsesse olukorda. Seega lähtusime kogu bakalaureusetöö vältel vastutustundlikust ja osalejakesksest lähenemisest, mille eesmärk oli tagada uuringu usaldusväärsus ning eetiline korrektsus.

2.8. Paaristöö korraldus

Bakalaureusetöö koostamine toimus paaristööna, kus osalesime võrdselt nii töö teoreetilise kui ka praktilise osa loomises. Jagasime omavahel ülesandeid, arutasime pidevalt töö sisu ning tegime kõik olulisemad otsused ühiselt. Selline töökorraldus võimaldas ühendada erinevaid teadmisi, kogemusi ja vaatenurki ning toetada teineteist kogu uurimisprotsessi vältel. Koostööpõhine tööviis lõi võimaluse pidevaks aruteluks, vastastikuseks tagasisidestamiseks ja otsuste ühiseks analüüsimiseks, mis aitas tagada uurimuse terviklikkuse ja sisulise sidususe. Uurimustes on leitud, et paaris- ja rühmatöö võimaldab kasutada osalejate erinevaid teadmisi ja tugevusi ühise eesmärgi saavutamiseks ning loob võimaluse probleemide ja ideede ühiseks analüüsimiseks (Makovskaya & Saydazimova, 2024; Hassan et al., 2023).

Töö algfaasis arutasime koos läbi bakalaureusetöö teema, eesmärgi ja uurimisprobleemi. Otsustasime keskenduda õppemängude kasutamisele eesti kirjanduse õpetamisel, kuna pidasime oluliseks uurida, kuidas muuta kirjanduse õppimine aktiivsemaks, õpilastele tähenduslikumaks ja motiveerivamaks. Uurimisküsimused sõnastasime ühiselt ning lähtusime nende koostamisel aktiivõppe põhimõtetest ja õpingute käigus omandatud teadmistest. Samuti arutasime läbi uurimuse sihtrühma, uurimiskeskkonna ning praktilise osa ülesehituse.

Töö praktilise osa kavandamisel lähtusime teadmistest ja metoodilistest põhimõtetest, mida omandasime Tartu Ülikooli Narva kolledži keelekümbeluse õppekaval õppides. Õpingute käigus käsitletud aktiivõppe, mängupõhise õppe ja keelekümbelusõppe teemad kujunesid aluseks õppemängude väljatöötamisel ning empiirilise uuringu planeerimisel. Saadud teadmiste põhjal töötasime välja õppemängud ning viisime läbi eksperimendi, et analüüsida nende rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel 7. klassis.

Teoreetilise osa koostamisel jagasime omavahel teadusallikate otsimise ja läbitöötamise ülesanded. Üks meist keskendus rohkem aktiivõppe ja mängupõhise õppe käsitlustele, teine kirjanduse õpetamise, keelekümluse ja õppekeskkonna teemadele. Pärast allikatega tutvumist tutvustasime teineteisele olulisemaid seisukohti, võrdlesime erinevaid käsitlusi ning otsustasime koos, milliseid autoreid ja teooriaid töös kasutada. Kuigi esialgsed tekstiosad kirjutasime osaliselt eraldi, lugesime kõik peatükid korduvalt läbi, täiendasime üksteise tekste, tegime parandusi ja täpsustusi ning kujundasime töö lõpliku sõnastuse ühiselt. Selline tööviis aitas tagada, et töö oleks terviklik, sidus ja ühtse stiiliga.

Õppemängude kavandamine toimus täielikult koostöös. Kõigepealt analüüsisime kirjandusteoseid ja teemasid, mida 7. klassides käsitleti, ning arutasime, millised õppetegevused võiksid toetada aktiivset osalemist ja tekstimõistmist. Pakkusime mõlemad välja ideid õppemängude jaoks ning hindasime koos, kuidas need sobivad kirjandustundides kasutamiseks. Õppemängude „Teglane uues ajastus“, „Väike näidend“ ja „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“ loomisel töötasime ühiselt läbi mängude eesmärgid, juhised, tegevuste järjestuse, ajakava ja õpilaste võimalikud rollid. Arutasime ka seda, kuidas muuta ülesanded piisavalt loovaks ja kaasavaks, kuid samas seotud konkreetsete õpieesmärkidega. Pidasime oluliseks, et õppemängud ei oleks pelgalt meelelahutuslikud, vaid toetaksid tegelaste analüüsi, tekstimõistmist, suulist väljendust ja koostööoskuste arengut. Koostöö võimaldas ühendada erinevaid lahendusviise ning hinnata nende sobivust uurimuse eesmärkidega mitmest vaatenurgast.

Praktilise osa ettevalmistamisel koostasime koos õppematerjalid ja vaatluslehe. Arutasime ühiselt iga tunni ülesehitust: kuidas tutvustada õpilastele tunni eesmärgi, anda juhiseid, moodustada rühmi ja paare ning kuidas tunni lõpus tegevusi reflekteerida. Samuti mõtlesime läbi võimalikud probleemolukorrad, näiteks kuidas toetada õpilasi, kelle keeleoskus on nõrgem või kes vajavad rohkem juhendamist. Vaatluslehe koostamisel otsustasime koos, milliseid tunnuseid jälgida, näiteks õpilaste aktiivsust, koostööd, suhtlemist, motivatsiooni ja ülesannete mõistmist.

Empiirilise uuringu läbiviimisel kasutasime rollivahetuse põhimõtet. Ühes tunnis tegutses üks meist õpetaja rollis ning teine vaatljana. Õpetaja rollis olnud autor viis läbi tunni, selgitas õppemängu reegleid, juhendas õpilasi, vastas küsimustele ja juhtis arutelusid. Vaatlaja rollis olnud autor jälgis samal ajal tunni kulgu, täitis vaatluslehte ning tegi märkmeid õpilaste osaluse, suhtlemise, koostöö ja õppemängu toimimise kohta. Järgmistes tundides vahetasime rolle, et mõlemad saaksime kogemuse nii õpetaja kui ka vaatljana.

Selline töökorraldus võimaldas koguda samaaegselt eri tüüpi andmeid ning võrrelda õpetamisprotsessi ja vaatlustulemusi paralleelselt.

Pärast iga läbiviidud tundi analüüsisime koos saadud kogemusi. Arutasime, millised tegevused õnnestusid, millistes kohtades vajasis õpilased rohkem juhendamist ning kuidas õppemängud mõjutasid õpilaste aktiivsust ja koostööd. Võrdlesime õpetaja kogemust vaatlaja märkmetega ning reflekteerisime, kuidas tundide ülesehitust või juhiseid vajaduse korral parandada. Selline ühine arutelu võimaldas järgmisi tunde teadlikumalt planeerida ning õppemänge paremini kohandada vastavalt õpilaste vajadustele.

Andmekogumise käigus osalesime mõlemad õpetajate intervjuude ja õpilaste fookusgruupiintervjuude ettevalmistamises ning läbiviimises. Koostasime intervjuuküsimused koostöös, lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuude läbiviimisel jagasime ülesanded nii, et üks meist juhtis vestlust ja esitas põhiküsimusi, teine jälgis vastuseid, esitas vajaduse korral täpsustavaid küsimusi ning tegi märkmeid. Õpilaste fookusgruupiintervjuu puhul pidasime eriti oluliseks luua turvaline ja toetav õhkkond, kus õpilased tunneksid end vabalt ning julgeksid oma arvamust väljendada.

Andmete analüüsimisel töötasime koos läbi vaatlusmärkmed ja intervjuude vastused. Lugesime materjalid mitu korda läbi ning tõime välja korduvad teemad, näiteks õpilaste aktiivsus, motivatsioon, koostöö, suhtlemine ja õppemängude mõju tekstimõistmisele. Võrdlesime oma tähelepanekuid ja tõlgendusi ning kujundasime ühiselt analüüsikategooriad. Kui meie arvamused mõnes küsimuses erinesid, arutasime need läbi ning otsisime andmetest kinnitust oma järeldustele. Selline tööviis võimaldas analüüsida andmeid mitmest vaatenurgast ning vähendas ohtu, et tulemuste tõlgendamisel lähtutakse ainult ühe uurija tähelepanekutest.

Paaristöö kujunes meie uurimistöö loomulikuks osaks ning toetas kogu uurimisprotsessi eri etappides. Koostöö võimaldas pidevalt võrrelda tähelepanekuid, arutada erinevaid tõlgendusvõimalusi ning siduda õpetamise ja vaatlemise protsessid terviklikuks uurimuseks. Eriti oluline oli see empiirilise osa läbiviimisel, kus ühe autori keskendumine õpetamisele ja teise autori keskendumine vaatlemisele võimaldas koguda detailsemaid ja mitmekesisemaid andmeid õppemängude toimimise kohta klassiruumis. Samuti võimaldas paaristöö jagada uurimisülesandeid vastavalt töö eri etappidele ning teha otsuseid ühise arutelu tulemusena. Uurimustes on samuti välja toodud, et edukas koostöö põhineb ühiste eesmärkide

sõnastamisel, pideval suhtlemisel ja vastastikusel tagasisidestamisel (Makovskaya & Saydazimova, 2024).

Paaristöö käigus kujunesid meie jaoks oluliseks mitmed väärtused. Esiteks pidasime tähtsaks vastastikust vastutust, kuna mõlemad pidid panustama töö valmimisse võrdselt ja kokkulepitud ülesanded õigeaegselt täitma. Teiseks väärtustasime avatud suhtlemist ja pidevat arutelu, sest see aitas lahendada probleeme ning teha ühiseid otsuseid. Kolmandaks pidasime oluliseks üksteise ideede austamist ja toetavat koostööd. Arvestasime teineteise arvamustega ning otsisime lahendusi, mis sobiksid mõlemale. Samuti kujunes oluliseks paindlikkus, kuna uurimisprotsessi jooksul tuli kohanduda koolikeskkonna, õpilaste vajaduste ja ajaplaneerimisega.

3. ÕPPEMÄNGUDE KOOSTAMINE

3.1. Õppematerjalide koostamise eesmärk

Bakalaureusetöö raames koostasime eesti kirjanduse tundide jaoks õppematerjalid ja õppemängud, mille peamine eesmärk oli toetada aktiivõppe põhimõtete teadlikku ja süsteemset rakendamist õppetöös. Materjalide loomisel lähtusime töö teoreetilises osas käsitletud aktiivõppe käsitlestest ning mängupõhise õppe alustest.

Õppematerjalide koostamise keskseks eesmärgiks oli kujundada selliseid õppetegevusi, mis soodustaksid õpilaste sisulist kaasatust kirjanduse tundides ning toetaksid sügavamalt tekstimõistmist. See tähendab, et loodud materjalid ei keskendunud üksnes faktiteadmiste omandamisele, vaid võimaldasid õpilastel kirjandustekste analüüsida, tõlgendada ning seostada neid isikliku kogemuse ja tänapäevase kontekstiga. Selline lähenemine aitab kaasa tähendusliku õppimise kujunemisele, kus õpilane loob ise seoseid ja arusaamu.

Pidasime oluliseks ka seda, et õppetegevused toetaksid õpilaste suhtlus- ja koostööoskuste arengut. Seetõttu kavandasime materjalid viisil, mis soodustaks arutelu, erinevate seisukohtade väljendamist ning üksteise mõtete kuulamist ja analüüsimist. Rühma- ja paaristööle suunatud tegevused võimaldasid õpilastel aktiivselt osaleda, jagada ideid ning õppida kaaslaste kogemustest, mis on aktiivõppe oluline komponent. Üheks oluliseks eesmärgiks oli ka õppijate motivatsiooni suurendamine. Mänguliste elementide kasutamine õppetegevustes aitas muuta tunnid mitmekesisemaks, mis omakorda toetab õpilaste huvi kirjanduse vastu.

Õppematerjalid kavandasime tihedas seoses tunnis käsitletavate kirjandustekstide ja teemadega, et tagada nende sisuline asjakohasus ning toetada õpieesmärkide saavutamist. Samuti arvestasime materjalide loomisel 7. klassi õpilaste vanuselisi eripärasid, kognitiivset arengutaset ning keeleoskust. Tegevused kujundasime selliselt, et need oleksid õppijatele jõukohased, kuid samas piisavalt väljakutsuvad, et toetada arengut ja säilitada huvi õppetöö vastu.

3.2. Õppemängude kavandamise põhimõtted

Õppemängude kavandamisel lähtusime põhimõtetest, mis toetavad aktiivõpet ning õppijate sisulist kaasamist õppeprotsessi. Seetõttu kujundasime õppemängud selliselt, et need võimaldaksid õppijatel osaleda õppeprotsessis aktiivselt ning rakendada õpitut erinevates praktilistes olukordades.

Seejuures võtsime aluseks õpetajate koostatud ainekavad. Selleks küsisime õpetajatelt infot käsitletavate kirjandusteoste ja teemade kohta, et tagada õppemängude kooskõla õppetööga.

Oluliseks lähtekohaks oli õppemängude seostamine konkreetsete õpieesmärkidega. Iga mäng oli kavandatud lähtuvalt kirjandustunnis käsitletavast tekstist, teemast või arendatavast oskusest, näiteks tegelaste analüüsist või tekstimõistmisest. Selline lähenemine aitab tagada, et mänguline tegevus ei jää pelgalt meelelahutuslikuks lisandiks, vaid toetab sisuliselt õppimist ning suunab õppijate tähelepanu tekstis olulistele aspektidele. Samuti loob see võimaluse sügavamaks aruteluks ja tõlgendamiseks, kuna õppijad peavad õpitut aktiivselt rakendama.

Õppemängud kavandasime viisil, mis seob teoreetilised teadmised praktilise kogemusega. Õppijad ei omanda teadmisi passiivselt, vaid rakendavad neid rollimängudes, aruteludes ja probleemilahenduslikes ülesannetes. Selline tegevuslik lähenemine toetab tekstimõistmist ning kriitilise mõtlemise arengut, aidates õppijatel luua isiklikku seost õpitava materjaliga. Kogemusliku õppimise kaudu kinnistuvad teadmised paremini, kuna õppija on aktiivne osaline kogu õppeprotsessis.

Olulisel kohal oli ka koostöö ja suhtlemise toetamine. Rühma- ja paaristööd võimaldavad õppijatel jagada ideid, võrrelda erinevaid tõlgendusi ning õppida üksteiselt. Mänguline keskkond loob seejuures turvalise õhkkonna, kus õppijad julgevad rohkem osaleda ning oma mõtteid väljendada. See on eriti oluline mitmekeelses klassis, kus keeleline ebakindlus võib takistada aktiivset osalemist.

Õppemängude kavandamisel arvestasime ka õppijate vanuse, arengutaseme ja keeleoskusega. Tegevused kujundasime selliselt, et need oleksid õppijatele jõukohased, kuid samas piisavalt väljakutsuvad, et hoida huvi ja motivatsiooni. Sobiva raskusastme leidmine aitab vältida olukorda, kus ülesanded on kas liiga lihtsad või vastupidi, tekitavad ebakindlust ja vähendavad osalusaktiivsust.

Samuti pöörasime tähelepanu õppemängude selgele struktuurile ja juhiste arusaadavusele. Hästi sõnastatud juhised aitavad hoida tegevuse fookust ning toetavad ülesannete eesmärgipärast täitmist. Selge ülesehitus vähendab segadust ning võimaldab õppijatel keskenduda sisulisele tegevusele. Samal ajal sisaldasid ülesanded ka avatud elemente, mis andsid õppijatele võimaluse väljendada loovust ja iseseisvat mõtlemist. Lisaks pidasime oluliseks toetada õppijate motivatsiooni. Mängulised elemendid, nagu rollid, loovülesanded ja interaktiivsed tegevused, aitavad muuta õppimise kaasahaaravamaks ning suurendavad õppijate huvi õpitava vastu. Positiivne ja toetav õpikeskkond vähendab eksimishirmu ning soodustab aktiivset osalemist.

3.3. Õppemängude kirjeldus

3.3.1. Õppemäng „Tegelane uues ajastus“

Töö praktilises osas rakendasime õppemängu „Tegelane uues ajastus“, mille eesmärk on toetada õpilaste kirjandusteoste mõistmist ja tõlgendamist loovate ning digipädevust arendavate tegevuste kaudu. Õppemäng sobitub kirjanduse õpetamise konteksti, kus käsitletakse tegelaskujude analüüsi ja teose tõlgendamist kaasaegses võtmes.

Õppemängu rakendasime näiteks teoste „Kevade“ ja „Kuidas elad, Ann?“ käsitlemisel, kuna mõlemad teosed keskenduvad noorte arengule, väärtustele ja sotsiaalsetele suhetele. Selline temaatika võimaldab õpilastel luua seoseid kirjandusteose ja tänapäeva elu vahel.

Õppemängu käigus valivad õpilased rühmades loetud teosest ühe tegelase või stseeni ning loovad selle põhjal lühivideo. Video eesmärk on esitada kirjandusteose tegelane või olukord uues, tänapäevases või loovas kontekstis.

Tegevuse lihtsustamiseks ja ajakasutuse optimeerimiseks on õpilastel võimalik valida ka endale sobiv kirjandusteos. Vajaduse korral võivad nad kasutada internetiallikaid tegelase omaduste täpsustamiseks.

Videote vorm võib olla mitmekesine, näiteks:

- kirjandusteose tänapäevastatud versioon (nt „Kevade TikTokis“);

- dramatiseering teose dialoogist;
- tegelase videopäevik;
- „uudisreportaaž“ sündmuskohalt.

Õpilased töötavad rühmades, kus nad kavandavad video sisu, jaotavad rollid ning teostavad filmimise. Video pikkus on kuni üks minut ning selle loomiseks kasutatakse õpilastele tuttavaid digikeskkondi, näiteks TikTok.

Õppemängu rakendamise eesmärgid on:

- arendada õpilaste oskust analüüsida ja mõista kirjandusteose tegelasi;
- toetada tekstide loovat ja iseseisvat tõlgendamist;
- arendada suulise väljenduse, loovkirjutamise ja digipädevuse oskusi;
- soodustada koostööd ning aktiivset osalemist õppeprotsessis.

Õppetegevuse läbiviimiseks kasutatakse nutiseadmeid (nt nutitelefonid, tahvelarvutid) video salvestamiseks ning digitaalseid tööriistu (nt CapCut, Canva või iMovie). Valminud videod esitatakse klassis või jagatakse õpetajaga (nt Google Drive'i kaudu).

3.3.2. Õppemäng „Väike näidend“

Õppemängu „Väike näidend“ eesmärk on toetada õpilaste kirjandusteksti mõistmist ja tõlgendamist dramatiseerimise ning aktiivõppe meetodite kaudu. Õppemäng sobib kasutamiseks tundides, kus käsitletakse dialoogi, näitekirjandust või tegelaskujude analüüsi.

Õppetegevust saab rakendada näiteks „Libahundi“ käsitlemisel või teiste dialoogirohkete tekstide analüüsimisel, kuna dramatiseerimine võimaldab õpilastel paremini mõista tegelaste motiive, suhteid ja konfliktide arengut.

Õppemängu käigus töötavad õpilased 3–5-liikmelistes rühmades. Iga rühm valib loetud teosest ühe stseeni või episoodi ning valmistab selle põhjal ette lühinäidendi kestusega kolm kuni viis minutit.

Näidendi ettevalmistamise protsess hõlmab järgmisi tegevusi:

- stseeni dialoogi koostamine või kohandamine;
- remarkide lisamine (nt lavalised juhised ja emotsioonid);
- tegelaste liikumise ja lavastuse kavandamine;
- võimalike kostüümide ja rekvisiitide läbimõtlemine.

Õpilaste loovuse toetamiseks on lubatud ka teksti kaasaegsed või humoorikad tõlgendused (nt klassikalise teose tegevuse ülekandmine tänapäeva konteksti). Valminud näidendid esitatakse klassile.

Õppemängu rakendamise eesmärgid on:

- arendada õpilaste kirjandusteksti mõistmist ja tegelaste tõlgendamise oskust;
- toetada loovat mõtlemist ja dramatiseerimisoskust;
- arendada suulise väljenduse ja esinemisoskusi;
- soodustada koostööd ja rühmatööoskuste kujunemist.

Õppetegevuse läbiviimiseks kasutatakse vajaduse korral lihtsaid rekvisiite ja kostüüme. Esitusi võib salvestada videona ning toetada helitausta või visuaalsete vahenditega (nt projektoriga).

3.3.3. Õppemäng „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“

Õppemängu „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“ eesmärk on toetada õpilaste kirjandusteoste tegelaste analüüsi ning arendada nende mõistmist aktiivõppe ja mängulise tegevuse kaudu. Õppemäng sobib kasutamiseks tundides, kus keskendutakse tegelaste omaduste, käitumise ja motiivide analüüsile.

Õppemängu käigus töötavad õpilased paarides. Üks õpilane valib loetud teosest ühe tegelase ning ütleb paarilisele ainult teose nime, jättes tegelase nime avaldamata.

Seejärel esitab õpilane tegelasele iseloomulikke jooni:

- kasutades kehakeelt ja liikumist (pantomiim);
- vajaduse korral lisades lühikesi kirjeldavaid vihjeid (nt tegelase omadused või tüüpilised tegevused).

Teine õpilane:

- esitab küsimusi, millele saab vastata „jah“ või „ei“;
- püüab saadud vihjete põhjal tegelase ära arvata.

Õppetegevuse aktiivsuse suurendamiseks viiakse läbi mitu vooru. Pärast esimest vooru vahetavad õpilased rollid ning seejärel liiguvad uute partnerite juurde. Mängu korratakse mitmes kiires voorus (nt kolm kuni neli korda), mis võimaldab kaasata kõiki õpilasi ja hoida tempot.

Soovi korral viiakse tegevuse lõpus läbi arutelu, kus analüüsitakse:

- millised vihjed aitasid tegelast kõige paremini ära tunda;
- millised tegelase omadused osutusid kõige olulisemaks.

Õppemängu rakendamise eesmärgid on:

- arendada õpilaste oskust mõista ja analüüsida kirjandusteose tegelaste omadusi ja motive;
- arendada küsimuste esitamise ning loogilise mõtlemise oskust;
- soodustada aktiivset osalemist ja suhtlemist õppeprotsessis;
- kinnistada tekstitundmist mängulise tegevuse kaudu.

Õppetegevus ei nõua erivahendeid, kuid vajaduse korral võib kasutada abimaterjale (nt tegelaste nimekirja). Tegevus viiakse läbi klassiruumis, kus on piisavalt liikumisruumi.

3.3.4. Õppemängude rakendamine õppetunni eri etappides

Õppemängude rakendamisel on oluline arvestada õppetunni struktuuri ning tunni eri etappide eesmärgi. Didaktilises käsitluses nähakse õppetundi tervikliku protsessina, mille jooksul toimub õppijate tähelepanu suunamine, uute teadmiste loomine, nende kinnistamine ning õpitu reflekteerimine. Õppetunni erinevad faasid toetavad õppimiseks vajalikke psühholoogilisi protsesse, nagu tähelepanu koondamine, motivatsiooni kujunemine, varasemate teadmiste aktiveerimine ja õpitu üldistamine (Krull, 2008, lk 3–4).

Tunni algus ehk häälestus- ja motivatsioonifaas on oluline õpilaste tähelepanu koondamiseks ning nende ettevalmistamiseks uue teema käsitlemiseks. Selle etapi eesmärk on aktiveerida õpilaste varasemad teadmised, äratada huvi õpitava vastu ning kujundada õppimiseks soodne õhkkond. Õppetunni sissejuhatavas osas kasutatakse sageli tegevusi, mis aitavad

õppijatel keskenduda ning luua seoseid varasema kogemusega (Sirk, s.a). Selles tunni etapis sobib kasutada õppemängu „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“, kuna mänguline tegevus võimaldab õpilasi kiiresti ja aktiivselt õppetöösse kaasata. Pantomiim aitab meenutada kirjandustegelasi ja nende omadusi, aktiveerib sõnavara ning toetab suulise väljendusoskuse arengut. Lisaks loob liikumise ja suhtluse ühendamine vabavama õhkkonna, mis vähendab õppijate keelelist ärevust ning julgustab aktiivsemalt osalema. Selline tegevus toetab aktiivõppe põhimõtteid, mille kohaselt õppija omandab teadmisi kõige tulemuslikumalt aktiivse tegevuse ja suhtluse kaudu.

Tunni põhiosas toimub uue materjali mõtestamine, analüüsimine ja rakendamine. Selle etapi eesmärk on aidata õppijatel luua seoseid õpitava ja varasemate teadmiste vahel ning kasutada teadmisi aktiivses tegevuses. Õppimine muutub tõhusamaks siis, kui õppija osaleb aktiivselt teadmiste konstrueerimises ning õpetamine toetab õppijate tunnetustegevust (Krull, 2008, lk 4–5). Seetõttu sobivad tunni põhifaasi õppemängud „Teglane uues ajastus“ ja „Väike näidend“, kuna mõlemad tegevused eeldavad õpilaste aktiivset osalust, arutlemist ja koostööd.

Õppemäng „Teglane uues ajastus“ võimaldab õpilastel analüüsida kirjandustegelaste iseloomu, väärtusi ja käitumist ning tõlgendada neid tänapäevases kontekstis. Selline tegevus arendab tekstimõistmist ja kriitilist mõtlemist, sest õpilased peavad põhjendama oma arvamusi ning looma seoseid kirjandusteose ja tänapäeva ühiskonna vahel. Samuti toetab see loovuse arengut ning aitab muuta kirjanduse õppimise õpilaste jaoks tähenduslikumaks. Aktiivõppe käsitle kohaselt omandavad õppijad teadmisi tõhusamalt siis, kui nad saavad õpitavat analüüsida, tõlgendada ja oma kogemustega siduda.

Õppemäng „Väike näidend“ sobib samuti tunni põhiosas, sest dramatiseerimine ja rollimäng aitavad süvendada tekstimõistmist ning toetavad suhtlus- ja koostööoskuste arengut. Rollimäng võimaldab õppijatel kehastuda kirjandustegelasteks, kasutada keelt loomulikus suhtlusolukorras ning mõtestada tegelaste käitumist ja emotsioone sügavamalt. Lisaks arendab selline tegevus õpilaste enesekindlust ja koostööoskusi, kuna ülesande täitmine eeldab ühiste otsuste tegemist, rollide jagamist ja kaaslastega arvestamist. Aktiivsed ja koostööpõhised õppetegevused suurendavad õppijate kaasatust ning aitavad muuta õppeprotsessi õppijakeskseks (Sirk, s.a).

Tunni lõpuosas ehk kokkuvõtte- ja refleksioonifaasis keskendutakse õpitu kinnistamisele ning õppimiskogemuse mõtestamisele. Refleksioon aitab õppijal teadvustada oma

õppimisprotsessi, hinnata oma tegevust ning seostada uusi teadmisi varasemate kogemustega (Tallinna Ülikool, s.a). Refleksioonifaas on aktiivõppe oluline osa, kuna õppimine ei toimu üksnes tegevuse kaudu, vaid ka selle analüüsimise ja kogemuse mõtestamise kaudu. Selles tunni osas võib õppemänge kasutada arutelude, tagasiside ja kokkuvõtivate tegevuste läbiviimiseks. Näiteks võib pärast õppemängu „Väike näidend“ toimuda ühine arutelu selle üle, kuidas õpilased mõistsid tegelaste käitumist, milliseid raskusi koostöös kogeti ning mida uut kirjandusteose kohta õpiti. Selline arutelu aitab kinnistada õpitut ning toetab õppijate eneseväljendus- ja analüüsioskuste arengut.

4. ÕPPEMÄNGUDE KASUTAMISE TULEMUSED

4.1. Uuringu kontekst ja andmestik

Empiirilise uuringu viisime läbi Narva Vanalinna Põhikooli kahes 7. klassis, edaspidi tähistatud kui 7A ja 7B klass. Uuringus osalesid mõlema klassi õpilased, kellele viisime läbi eesti kirjanduse tunnid, kasutades õppemänge aktiivõppe meetodina.

Uuringu eripäraks oli autoritevaheline rollivahetus: viisime tunnid läbi paaristööna, kus üks töö autor tegutses õpetajana ning teine vaatlejana. Järgmises tunnis vahetasime rollid. Selline lähenemine võimaldas koguda mitmekülgseid andmeid ning vähendada ühe vaatleja subjektiivsuse mõju.

Andmete kogumiseks kasutasime mitut meetodit. Esiteks viisime läbi struktureeritud vaatlused, mille käigus fikseerisime tunni ülesehituse, õpilaste aktiivsuse, koostöö ning õppemängu toimimise vastavalt eelnevalt koostatud vaatluslehele. Teiseks viisime läbi poolstruktureeritud intervjuud õpetajatega, et saada ülevaade nende kogemustest ja hinnangutest õppemängude kasutamisele. Kolmandaks korraldasime mõlemas klassis õpilastega fookusgruupintervjuud, mille eesmärk oli selgitada õpilaste hoiakuid, kogemusi ja arusaamu õppemängude rakendamisest kirjandustundides.

4.2. Õppemängude rakendamine tundides

Vaatlusandmete põhjal oli mõlemas 7. klassis läbiviidud tundidel selgelt struktureeritud ülesehitus, mis toetas õppemängude rakendamist eesti kirjanduse tundides. Tunni alguses sõnastasime õpieesmärgid ning tutvustasime õpilastele kavandatud tegevusi. Enamikul juhtudel olid tunni eesmärgid õpilastele arusaadavad ning seostatud käsitletava kirjandusteose või teemaga.

Õppemängud olid kavandatud viisil, mis toetas tunni õpieesmärkide saavutamist. Ülesanded olid seotud tekstimõistmise, sõnavara arendamise ning tegelaste analüüsiga, mistõttu ei olnud mänguline tegevus pelgalt lisand, vaid moodustas tunni sisulise keskme. Mõlemas klassis oli näha, et õppemängud aitasid siduda teoreetilisi teadmisi praktilise tegevusega.

Juhiste arusaadavuse osas ilmnis mõningaid erinevusi kahe klassi vahel. 7B klassis said õpilased üldjuhul ülesannetest kiiresti aru ning asusid iseseisvalt tööle. Seevastu 7A klassis esines rohkem olukordi, kus õpilased vajasisid täiendavaid selgitusi või õpetaja abi. See võis olla seotud õpilaste erineva keeleoskuse tasemega, mis mõjutas juhiste mõistmist ja ülesannete alustamist.

Tunni loogika oli mõlemas klassis järjepidev: sissejuhatuses esitatud eesmärgid seostusid põhitegevustega ning tunni lõpus toimus tegevuste kokkuvõte. Samas ilmnis, et mõned mängulised tegevused kestsid planeeritust kauem, mis mõjutas ajaplaneerimist ning vähendas refleksiooniks ette nähtud aega.

Vaatlusandmete põhjal võib väita, et õppemängude rakendamine suurendas märgatavalt õpilaste aktiivsust mõlemas 7. klassis. Õpilased osalesid tunnitegevustes aktiivselt, täitsid ülesandeid ning panustasid rühmatöösse. Võrreldes tavapärase õpetajakeskse tunniga oli märgata, et õppijad olid rohkem kaasatud ning tegutsesid iseseisvamalt.

Õpilaste aktiivsus väljendus nii verbaalses kui ka mitteverbaalses osaluses. Näiteks õppemängu „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“ käigus osalesid õpilased intensiivselt, kasutades kehakeelt, esitades küsimusi ning püüdes aktiivselt tegelasi ära arvata. Mängu kiire tempo ja korduvad voorud hoidsid õpilaste tähelepanu ning võimaldasid kaasata ka neid õppijaid, kes tavapärastes tundides jäävad pigem tagasihoidlikuks.

Samuti oli õpilaste aktiivsus selgelt märgatav õppemängu „Tegelane uues ajastus“ rakendamisel, kus rühmad pidid looma lühivideo valitud tegelase või stseeni põhjal. Selle tegevuse käigus arutasid õpilased ideid, jaotasid rolle ning osalesid aktiivselt loomeprotsessis. Ülesande avatus ja loovus toetasid õpilaste iseseisvat mõtlemist ning julgustasid neid rohkem panustama.

Ka õppemäng „Väike näidend“ soodustas aktiivset osalemist, kuna õpilased pidid kehastuma tegelasteks ning esitama dialooge. Dramatiseerimise käigus osalesid õpilased nii laval kui ka ettevalmistusprotsessis, mis suurendas üldist kaasatust ning võimaldas erinevatel õppijatel leida endale sobiv roll.

Oluline tähelepanek oli, et õppemängud aitasid aktiveerida ka neid õpilasi, kes tavapärastes tundides osalevad vähem. Mänguline keskkond vähendas eksimishirmu ning julgustas õpilasi rohkem kaasa rääkima ja tegutsema. See on eriti oluline mitmekeelses klassis, kus keeleline ebakindlus võib piirata õpilaste aktiivset osalemist.

Õppemängude rakendamine lõi tingimused, kus õpilastevaheline koostöö ja suhtlemine muutusid tunni loomulikuks osaks. Rühma- ja paaristööle suunatud tegevused eeldasid ideede vahetamist, ühiste otsuste tegemist ning vastutuse jagamist, mis toetas aktiivset osalemist õppeprotsessis.

Selgelt tuli koostöö esile õppemängu „Tegelane uues ajastus“ käigus, kus rühmad pidid looma lühivideo valitud tegelase või stseeni põhjal. Ülesande täitmine nõudis pidevat arutelu, rollide jaotamist ning ühiste lahenduste leidmist. Õpilased jagasid ideid, täiendasid üksteise mõtteid ning jõudsid kokkuleppele video lõpliku lahenduse osas.

Sarnast koostööd võis täheldada ka õppemängus „Väike näidend“, kus rühmad lavastasid kirjandusteosest valitud stseeni. Näidendi ettevalmistamise käigus arutati dialooge, tegelaste käitumist ja lavalist liikumist, mis eeldas rühma liikmete tihedat koostööd. Esinemise ajal toetasid õpilased üksteist ning jagasid vastutust ühise tulemuse eest.

Paaristööna läbiviidud õppemäng „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“ tõi esile suhtlemise teistsuguse vormi, kus keskseks olid küsimuste esitamine ja partneri vihjete tõlgendamine. Kiire tempo ning partnerite vahetamine võimaldas õpilastel suhelda erinevate kaaslastega, mis suurendas suhtlusaktiivsust kogu klassis.

Rühmatöö käigus kujunesid sageli välja erinevad rollid: aktiivsemad õpilased võtsid juhtiva positsiooni, samas kui teised panustasid toetavates rollides. Selline rollijaotus ei takistanud koostööd, vaid võimaldas rühmadel jõuda ühise tulemuseni.

Õppemängude rakendamine mõjutas õppetöö kulgu mitmel tasandil, sealhulgas õpilaste motivatsiooni, ülesannete mõistmist ning õpitegevuse sisulist tulemuslikkust. Mängulised elemendid, nagu selged reeglid, rollijaotus ja eesmärgipärased ülesanded, aitasid hoida õpilaste tähelepanu ning suunasid neid aktiivselt tegevuses osalema.

Eriti selgelt ilmnas motivatsiooni kasv loovülesannete puhul. Näiteks õppemängus „Tegelane uues ajastus“ osalesid õpilased aktiivselt video loomise protsessis, arutades ideid ning tehes valikuid ülesande teostamiseks. Avatud ülesanne võimaldas neil väljendada oma mõtteid ning suurendas huvi tegevuse vastu.

Samas mõjutas õppemängu toimimist oluliselt ülesannete keerukus. Lihtsama ülesehitusega tegevused, nagu „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“, kulgesid sujuvalt ning võimaldasid

õpilastel kiiresti tegevusse siseneda. Keerukamad ülesanded, näiteks näidendi ettevalmistamine või video loomine, nõudsid rohkem juhendamist ja ajaplaneerimist, et tegevus püsiks eesmärgipärane.

Tekstimõistmise seisukohalt suunasid õppemängud õpilasi aktiivsele tõlgendamisele. Näiteks „Väike näidend“ eeldas tegelaste motiivide ja suhete mõistmist, samas kui „Tegelane uues ajastus“ nõudis teose sisu ümbermõtestamist uues kontekstis. Sellised tegevused aitasid kaasa sügavamale arusaamisele, kuna õpilased pidid õpitut rakendama.

4.3. Õpetajate intervjuude tulemused

Uuringu käigus viisime läbi poolstruktureeritud intervjuud kahe 7. klassi eesti keele ja kirjanduse õpetajaga. Intervjuude eesmärk oli selgitada õpetajate hinnanguid õppemängude kasutamisele kirjandustundides ning nende mõju õpilaste aktiivsusele, motivatsioonile ja õpitulemustele.

Õpetajate vastustest selgus, et nende varasem kogemus aktiivõppe ja õppemängude kasutamisel oli erinev. Üks õpetaja tõi välja, et on kasutanud aktiivõppe meetodeid ja õppemänge juba mitmeid aastaid ning need on kujunenud tema õpetamispraktika loomulikuks osaks. Tema õpetamine on õppijakeskne ning hõlmab mitmekesiseid tegevusi, nagu arutelud, rollimängud ja loovülesanded. Teine õpetaja soovust märkis, et ei ole varasemalt õppemänge ega aktiivõpet oma tundides peaaegu kasutanud, eelistades pigem traditsioonilisemaid meetodeid, nagu lugemine, analüüs ja arutelu. Selline erinev taust võimaldas võrrelda, kuidas õppemängud mõjuvad nii õpetajale, kelle jaoks need on tavapärane töövahend, kui ka õpetajale, kelle jaoks on tegemist pigem uue lähenemisega.

Mõlemad õpetajad hindasid õppemängude kasutamist kirjandustundides positiivselt ning pidasid seda oluliseks aktiivõppe meetodiks. Ühe õpetaja sõnul on õppemängud loomulik osa tänapäevasest õpetamisest: „Õpetan eesti kirjandust lõimitud ja õppijakeskselt, ühendades teksti lugemise, analüüsi ja loovtegevused.“ Samuti rõhutati, et kirjanduse õpetamisel on oluline siduda tekst õpilaste kogemusega. Sama õpetaja tõi esile: „Minu tundides ei ole kirjandus ainult teksti mõistmine, vaid ka kogemine.“

Teine õpetaja leidis, et õppemängud aitavad muuta õppetöö mitmekesisemaks ja huvitavamaks ning toetavad õpilaste aktiivset osalemist. Tema hinnangul „võimaldavad mängulised tegevused käsitleda kirjandust loovamalt ning aitavad õpilastel paremini teosega suhestuda.“

Õpetajate hinnangul suurendas õppemängude kasutamine märgatavalt õpilaste aktiivsust. Üks õpetaja kirjeldas: „Õppemängud suurendasid märgatavalt õpilaste aktiivsust. Õpilased olid rohkem liikvel, suhtlesid ja osalesid aruteludes.“

Lisaks toodi esile, et õppemängud aitavad kaasata ka vaiksemaid õpilasi: „Isegi vaiksemad õpilased leidsid endale rolli, kus nad said panustada.“

Teine õpetaja kinnitas sama tendentsi, märkides, et õppemängud muudavad tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks ning suurendavad nende motivatsiooni. Tema sõnul „on õpilased selliste tegevuste ajal rohkem kaasatud ning näitavad suuremat huvi õppimise vastu kui tavapäraste ülesannete puhul.“ Motivatsiooni kasvu seostati eelkõige loovate ja rühmapõhiste tegevustega, mis annavad õpilastele võimaluse eneseväljenduseks.

Õpetajate hinnangul toetavad õppemängud kirjandusteksti mõistmist ja sügavamalt õppimist. Üks õpetaja rõhutas: „Õppemängud toetasid tekstimõistmist, kuna õpilased pidid aktiivselt teavet töötleva ja kasutama.“

Lisaks märgiti, et õppimine muutus sisulisemaks: „Õppimine oli sügavam – õpilased ei ainult ei meenutanud infot, vaid ka analüüsisid ja rakendasid seda.“

Teine õpetaja tõi esile, et õppemängud aitavad õpilastel paremini mõista tegelasi ja sündmusi, kuna nad peavad õpitut rakendama praktilises tegevuses. Samas rõhutas ta, et õppemängude tulemuslikkus sõltub nende ülesehitusest ja eesmärgipärasusest.

Kuigi õpetajad hindasid õppemänge positiivselt, toodi esile ka mitmeid väljakutseid. Üks õpetaja märkis: „Peamine väljakutse oli ajaplaneerimine – mõni mänguline tegevus venis planeeritust pikemaks.“

Samuti rõhutati vajadust tasakaalu järele mängulisuse ja õpieesmärkide vahel: „Keeruline oli hoida tasakaalu mängulisuse ja õpieesmärkide vahel ning tagada, et kõik õpilased oleksid kaasatud.“

Teine õpetaja lisas, et õppemängude läbiviimine nõuab õpetajalt head ettevalmistust ja klassijuhtimise oskust. Tema hinnangul „võivad mängulised tegevused muutuda ebaefektiivseks, kui juhised ei ole piisavalt selged või kui õpilased keskenduvad rohkem mängule kui õppimisele.“

4.4. Õpilaste fookusgrupi intervjuu tulemused

Uuringu käigus viisime läbi fookusgrupiintervjuud kahe 7. klassi õpilastega, et selgitada nende kogemusi ja hinnanguid õppemängude kasutamisele kirjandustundides. Intervjuud toimusid aruteluvormis, kus õpilased said vabalt oma arvamusi väljendada ning üksteise mõtteid täiendada.

Andmete analüüsimisel kasutasime temaatilist analüüsi, mille käigus rühmitasime õpilaste vastused sisu alusel. Analüüsis ei eristanud me klasse eraldi, vaid käsitlesime tulemusi koondatult, keskendudes ühistele seisukohtadele ja esilekerkinud erinevustele.

Fookusgrupi aruteludest ilmnes, et enne õppemängude rakendamist olid õpilaste ootused mitmekesised. Enamik õpilasi eeldas, et mängulised tegevused muudavad tunnid huvitavamaks ja erinevad tavapärasest lugemise ning küsimustele vastamise vormist. Õpilased ootasid eelkõige võimalust rohkem tegutseda, suhelda ja liikuda, mis nende hinnangul puudub sageli traditsioonilisemates tundides.

Samas esines ka ettevaatlikumaid ootusi. Mõned õpilased ei olnud kindlad, mida õppemängud täpsemalt endast kujutavad, ning kartsid, et ülesanded võivad olla keerulised või arusaamatud. Samuti väljendati mõningast ebakindlust rühmatöö suhtes, kuna varasemad kogemused ei olnud alati positiivsed.

Arutelust selgus, et õpilaste ootused olid tihedalt seotud nende varasemate õpikogemustega ning need, kes olid harjunud traditsioonilisema õpetamisviisiga, ei osanud alguses mängulist

lähenemist täielikult ette kujutada. Sellest hoolimata oldi üldiselt avatud uutele õppimisviisidele ning valmis neid katsetama.

Õpilaste hinnangud õppemängudele olid valdavalt positiivsed, kuid esines ka neutraalseid ja üksikuid negatiivseid seisukohti.

Enamik õpilasi tõi esile, et õppemängud muudavad kirjandustunnid huvitavamaks ja kaasavamaks. Nende sõnul meeldis neile, et õppimine toimus tegevuse kaudu ning võimaldas rohkem suhelda ja liikuda. Üks õpilane märkis: „See oli palju huvitavam kui lihtsalt lugeda ja küsimustele vastata.“ Teine õpilane lisas: „Mulle meeldis, et sai ise midagi teha ja mitte ainult kuulata.“

Positiivsete hinnangute juures rõhutati ka loovust ja koostööd. Õpilased hindasid võimalust väljendada oma ideid ning töötada rühmades, mis muutis õppimise nende jaoks mitmekesisemaks.

Samas esines ka neutraalseid arvamusi. Mõned õpilased leidsid, et õppemängud olid huvitavad, kuid mitte alati lihtsad. Näiteks toodi välja, et mõnikord oli keeruline ülesandest aru saada või rühmatöö ei sujunud ootuspäraselt.

Väiksem osa õpilasi väljendas ka kriitilisemat hoiakut. Nende hinnangul võis mänguline tegevus olla ajamahukas või segane, eriti juhul, kui juhised ei olnud piisavalt selged. Üks õpilane märkis: „Mõnikord ei saanud hästi aru, mida tegema peab.“

Õpilaste hinnangul mõjutas õppemängude kasutamine nende aktiivsust ja osalemist tunnis selgelt positiivselt. Aruteludes toodi korduvalt esile, et mängulised tegevused muutsid õppimise dünaamilisemaks ning andsid võimaluse rohkem kaasa rääkida ja tegutseda.

Mitmed õpilased rõhutasid, et võrreldes tavapärase tundidega tundsid nad end õppemängude ajal aktiivsemana. Üks õpilane kirjeldas: „Ma tavaliselt ei räägi väga tunnis, aga siin oli lihtsam kaasa teha.“ See viitab sellele, et mänguline keskkond vähendas osalemisega seotud pinget ning julgustas ka tagasihoidlikumaid õpilasi aktiivsemalt osalema.

Arutlust ilmnes, et aktiivsus ei väljendunud ainult rääkimises, vaid ka tegutsemises ja koostöös. Õpilased tõid esile, et rühmatöö ja ühised ülesanded aitasid neil rohkem kaasa lüüa

ning üksteisega suhelda. Samas märkisid mõned õpilased, et aktiivsus sõltus rühma toimimisest – kui koostöö sujus hästi, olid kõik rohkem kaasatud, kuid vastupidisel juhul jäi mõni õpilane pigem passiivsemaks.

Kuigi enamik õpilasi tundis end kaasatuna, ilmnes arutlust, et täielik kaasatus ei olnud alati tagatud. Mõned õpilased tõid esile, et teatud olukordades võtsid aktiivsemad õppijad juhtrolli ning teised jäid rohkem kõrvalrolli. Üks õpilane märkis: „Mõnikord tegid teised rohkem ja ma lihtsalt aitasin natuke.“

Sellest hoolimata võib järeldada, et õppemängud toetasid üldiselt õpilaste aktiivset osalemist ning loiid tingimused, kus enamik õppijaid sai õppeprotsessis kaasa lüüa. Samas tõstatab see vajaduse teadlikult suunata rühmatööd, et tagada kõigi õpilaste võrdsem kaasatus.

Fookusgrupi intervjuudest ilmnes, et õppemängud mõjutasid oluliselt õpilaste omavahelist koostööd ja suhtlemist. Erinevalt tavapärastest individuaalsetest ülesannetest eeldasid mängulised tegevused pidevat suhtlemist ning ühiste lahenduste leidmist, mis suunas õpilasi aktiivsemale koostööle.

Õpilased tõid esile, et rühmatöö aitas neil paremini mõista nii ülesandeid kui ka kirjandusteose sisu. Üks õpilane märkis: „Kui me koos arutasime, siis sai paremini aru, mida tegema peab.“ See viitab sellele, et koostöö ei olnud ainult tööjaotus, vaid ka sisuline arutelu, mis toetas õppimist. Samuti hinnati positiivselt võimalust ideid jagada ja üksteiselt õppida.

Mitmed õpilased rõhutasid, et rühmas töötamine muutis ülesanded lihtsamaks ja huvitavamaks, kuna erinevad vaatenurgad aitasid leida uusi lahendusi.

Samas ei olnud koostöö kõigi rühmade puhul võrdselt tulemuslik. Arutlust selgus, et rühmatöö kvaliteet sõltus suuresti rühma liikmete panusest. Mõned õpilased tõid esile olukordi, kus tööjaotus ei olnud tasakaalus: „Mõni tegi rohkem ja mõni vähem.“ Lisaks märgiti, et suhtlemine oli õppemängude ajal loomulikum ja vabam kui tavapärastes tundides.

Fookusgrupi aruteludest ilmnes, et õppemängud mõjutasid õpilaste eesti keele kasutust tunnis märgatavalt. Õpilased tõid esile, et mänguliste tegevuste käigus kasutasid nad eesti keelt rohkem kui tavapärastes tundides, kus suhtlus on sageli piiratum.

Mitmed õpilased märkisid, et rühmatöö ja ühised ülesanded löid olukorra, kus eesti keeles suhtlemine oli loomulik ja vajalik. Üks õpilane kirjeldas: „Me pidime kogu aeg eesti keeles rääkima, sest muidu ei saanud ülesannet teha.“ See viitab sellele, et keelekasutus ei olnud sunnitud, vaid seotud tegevuse eesmärgiga.

Samuti toodi esile, et õppemängud vähendasid keelekasutusega seotud pinget. Õpilased tundsid end vabamalt ning julgesid rohkem rääkida, isegi kui nad ei olnud oma keeleoskuses kindlad. Näiteks märkis üks õpilane: „Ei olnud nii hirmus rääkida, sest kõik tegid kaasa.“

Samas ilmnas, et keelekasutus ei olnud kõigi õpilaste puhul ühtlane. Mõned õpilased eelistasid kasutada teisi keeli või rääkisid vähem, eriti keerukamate ülesannete puhul. Sellised olukorrad viitavad vajadusele õpetaja teadliku suunamise järele, et toetada kõigi õpilaste aktiivset keelekasutust.

Õpilaste aruteludest selgus, et õppemängud toetasid nende hinnangul kirjandusteksti mõistmist ning aitasid kaasa paremale arusaamisele käsitletud teemadest. Õpilased tõid esile, et aktiivne tegutsemine ja ülesannete lahendamine võimaldas neil teksti sisu paremini läbi mõelda kui tavapärane lugemine ja küsimustele vastamine.

Mitmed õpilased märkisid, et õppemängud aitasid neil paremini mõista tegelasi ja sündmusi. Üks õpilane sõnas: „Kui me pidime ise seda tegema, siis sain paremini aru, mis seal loos toimus.“ See viitab sellele, et õppimine toimus mitte ainult informatsiooni vastuvõtmise, vaid ka selle aktiivse töötlemise kaudu.

Samuti toodi esile, et õppemängud aitasid kaasa teadmiste paremale meeldejäämisele. Õpilased leidsid, et tegevuse kaudu õpitud materjal jäi paremini meelde kui tavapärased ülesanded. Näiteks märkis üks õpilane: „Ma mäletan seda paremini, sest me ise tegime selle läbi.“

4.5. Kahe klassi võrdlus

Kahe 7. klassi võrdlus põhineb vaatlusandmetel ning õpetajate ja õpilaste intervjuude tulemustel. Võrdluse eesmärk oli selgitada õppemängude rakendamise sarnasusi ja erinevusi ning nende mõju õpilaste aktiivsusele, koostööle, keelekasutusele ja õppimisele.

Mõlemas klassis mõjutas õppemängude kasutamine positiivselt õpilaste aktiivsust. Õpilased osalesid tunnitegevustes rohkem, suhtlesid aktiivsemalt ning olid enam kaasatud kui tavapäraistes tundides. Samas ilmnes, et ühes klassis oli aktiivsus ühtlasem ning suurem osa õpilastest osales tegevustes võrdselt, samas kui teises klassis esines rohkem erinevusi õpilaste vahel: aktiivsemad õppijad võtsid sagedamini juhtrolli.

Sarnane tendents ilmnes ka koostöö ja suhtlemise osas. Õppemängud toetasid mõlemas klassis rühmatööd ning soodustasid ideede vahetamist ja ühiste lahenduste leidmist. Siiski oli ühe klassi puhul rühmatöö sujuvam ning õpilased tegutsesid iseseisvamalt, samas kui teises klassis vajasisid rühmad sagedamini õpetaja suunamist, et töö oleks eesmärgipärane ja kõik õpilased kaasatud.

Keelekasutuse osas suurenes mõlemas klassis eesti keele kasutus, kuna õppemängud löid olukordi, kus suhtlemine oli ülesannete täitmiseks vajalik. Samas ilmnes erinevus keelekasutuse järjepidevuses: ühes klassis kasutati eesti keelt rohkem ka omavahelises suhtluses, teises klassis vajas keelekasutus sagedamini õpetaja suunamist.

Õppimise ja arusaamise osas näitasid tulemused, et õppemängud toetasid mõlemas klassis kirjandusteksti mõistmist ning aitasid kaasa sügavamale õppimisele. Õpilased pidid õpitut aktiivselt kasutama, mis soodustas analüüsi ja tõlgendamist. Samas ilmnes, et ühe klassi õpilased suutsid ülesandeid iseseisvamalt lahendada, samas kui teises klassis oli vajadus täiendava juhendamise järele suurem.

4.6. Uuringu piirangud

Käesoleva uurimuse tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada mitmete piirangutega. Uuringu valim oli suhteliselt väike ning hõlmas vaid ühe kooli kahte 7. klassi, mistõttu on tulemuste üldistatavus laiemale sihtrühmale ja erinevatesse õpikeskkondadesse piiratud. Uuringu kontekst oli seotud konkreetse kooli ja klassidega, mis võib mõjutada tulemuste ülekantavust teistesse õppeolukordadesse.

Uurimus põhines kvalitatiivsel lähenemisel, mille raames kavandasime ja viisime ise läbi õppetegevused ning kogusime andmeid vaatluste ja intervjuude kaudu. Selline lähenemine võimaldas süvitsi analüüsida õppemängude rakendamist reaalses õpikeskkonnas, kuid võib samal ajal mõjutada tulemuste objektiivsust, kuna uurija roll õpetajana võis suunata nii

õpilaste käitumist kui ka andmete tõlgendamist. Kuigi rollivahetus ja struktureeritud vaatlus aitasid seda mõju vähendada, ei ole võimalik subjektiivsust täielikult välistada.

Uuring oli ajaliselt piiratud ning õppemängude rakendamine toimus lühikese perioodi jooksul. Seetõttu ei võimalda käesolev töö teha järeldusi õppemängude pikaajalise mõju kohta õpitulemustele, vaid keskendub eelkõige nende rakendatavusele kirjandustundides ning õpilaste vahetutele kogemustele, aktiivsusele ja motivatsioonile. Uuringu andmed põhinevad kvalitatiivsetel meetoditel, nagu vaatlused ja intervjuud, mis tuginevad osalejate subjektiivsetele hinnangutele ning uurijate tõlgendustele. Kuigi mitme andmekogumismeetodi kasutamine aitas suurendada tulemuste usaldusväärsust, võib see siiski mõjutada järelduste täpsust.

5. JÄRELDUSED

Bakalaureusetöö eesmärk oli analüüsida õppemängude kui aktiivõppe meetodi kasutamise võimalusi eesti kirjanduse õpetamisel 7. klassis ning selgitada õpilaste ja õpetajate hinnanguid õppemängude rakendamisele. Uuring põhines eksperimendil, mille käigus kavandasime ja viisime läbi õppemängudel põhinevaid tegevusi eesti kirjanduse tundides ning analüüsisime nende kohta antud tagasisidet. Töö praktilise osa kavandamisel lähtusime teadmistest ja metoodilistest põhimõtetest, mida omandasime Tartu Ülikooli Narva kolledži keelekümbeluse õppekaval õppides. Õpingute käigus käsitletud aktiivõppe, mängupõhise õppe ja keelekümbelusõppe teemad andsid meile aluse õppemängude väljatöötamiseks ning empiirilise uuringu kavandamiseks.

Saadud tulemused näitavad, et õppemängud on eesti kirjanduse tundides rakendatavad ning toetavad aktiivõppe põhimõtteid. Mänguline töökorraldus suunas õpilasi rohkem osalema, omavahel suhtlema ja tekstiga aktiivselt tegelema. Seda kinnitasid nii vaatlused kui ka intervjuud: õppijad olid tegevustes kaasatud, õpetajad märkasid suuremat aktiivsust ning õpilased ise kirjeldasid tunde huvitavamate ja kaasavamadena kui tavapäraseid kirjandustunde. Seetõttu võib järeldada, et õppemängude väärtus ei seisnenud üksnes tunni vormi muutumises, vaid ka selles, et õpilaste osalus õppimises muutus aktiivsemaks.

Loodud õppemängud täitsid kirjandustunnis erinevaid ülesandeid. „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“ suunas õpilasi meenutama tegelasi, tõlgendama vihjeid ning kasutama suhtlemist ja kehakeelt. „Väike näidend“ eeldas teksti tõlgendamist ja tegelaste mõtestamist suulises ning lavastuslikus vormis. „Tegelane uues ajastus“ võimaldas kirjandusteose sisu paigutada uude konteksti ning siduda selle tänapäevaste väljendusviisidega. Nende mängude põhjal saab järeldada, et õppemäng ei ole üks kindel võte, vaid eri eesmärkidega kohandatav töövorm, mille väärtus sõltub sellest, millist mõtlemist ja tegevust see õpilastes esile kutsub.

Loodud õppemänge saab kasutada ka õppetunni eri osades. „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“ sobib tunni algusesse, sest see aitab koondada tähelepanu, aktiveerida varasemaid teadmisi ning tuua õpilased kiiresti ühisesse tegevusse. „Väike näidend“ ja „Tegelane uues ajastus“ sobivad paremini tunni põhiossa, kuna need eeldavad analüüsi, tõlgendamist, arutelu ja koostööd. Tunni lõpuosas on oluline mängudele järgnev arutelu ja refleksioon, mille käigus saab sõnastada, mida õpilased tegevuse kaudu mõistsid, milliseid tähelepanekuid nad tegid ja kuidas mäng seostus käsitletud kirjandusteosega. Nii näitas töö,

et õppemänge ei saa seostada ainult ühe kindla tunniosaga, vaid neid on võimalik kasutada tervikliku õppeprotsessi eri etappides.

Esimese uurimisküsimuse põhjal saab järeldada, et õppemängude kavandamisel on määrava tähtsusega nende kooskõla õpieesmärgiga. Käesolevas uurimuses osutasid tulemuslikumaks need tegevused, kus mänguline vorm ei eraldunud õppetöö sisust, vaid aitas teksti mõista, tegelasi tõlgendada, mõtteid sõnastada ja rühmas koostööd teha. See on kooskõlas aktiivõppe käsitlemisega, mille järgi õppimise seisukohalt on oluline, et õppija ei oleks pelgalt teadmiste vastuvõtja, vaid tegutseks ja mõtestaks oma tegevust (Bonwell & Eison, 1991, lk 4; Prince, 2004, lk 223). Samuti ilmnes, et õppemängude kavandamisel tuleb arvestada ülesande raskusastme, sõnastuse, tegevuste järjestuse ja ajaplaneerimisega, sest just need tingimused kujundavad seda, kui sujuvalt õpilased tegevusega liituvad ning kui sisuliseks töö kujuneb.

Õpetajate ja õpilaste varasem kogemus aitab saadud tulemusi paremini mõista. Õpetajate intervjuudest selgus, et nende taust aktiivõppe ja õppemängude kasutamisel oli erinev. Ühe õpetaja jaoks olid sellised võtted juba tavapärane osa õpetamisest, teise jaoks oli see pigem uus lähenemine. See erinevus aitab selgitada, miks õppemängude rakendamist hinnati küll üldjoontes positiivselt, kuid samal ajal toodi esile ka praktilisi küsimusi, nagu ajaplaneerimine, rühmatöö toimimine ja keerukamate ülesannete järkjärguline mõtestamine. Õpilaste puhul ilmnes, et nende ootused olid seotud varasemate õpikogemustega. Kui esialgu seostati õppemänge pigem huvitava ja vaheldust pakkuva tunnivormiga, siis praktilise kogemuse põhjal selgus, et need tegevused nõuavad sageli ka süvenemist, koostööd ja teksti sisulist mõistmist.

Teise uurimisküsimuse põhjal võib järeldada, et õppemängude kasutamine 7. klassi õpperühmades osutus üldiselt teostatavaks, kuid nende rakendumine ei olnud kõigis olukordades täiesti ühesugune. Kahe klassi võrdlus näitas, et mänguline õpe võib toimida erinevates rühmades, kuid selle kulg sõltub klassi tööviisist, rühmadünaamikast ja sellest, kuidas õpilased ühises tegevuses osalevad. Seetõttu ei toimi õppemäng klassis iseenesest, vaid eeldab teadlikku kavandamist ja läbiviimist.

Tulemused näitasid ka seda, et õppemängud toetasid õppijate aktiivsust mitmel viisil. Aktiivsus ei väljendunud üksnes vastamises või õpetaja küsimustele reageerimises, vaid ka tegutsemises, arutelus, omavahelises suhtluses ja ühiste lahenduste otsimises. Mänguline olukord lõi tingimused, kus tegevuses said osaleda ka need õpilased, kes tavapärasel tunnis jäävad tagasihoidlikumaks. Samas ilmnes, et aktiivsus ei tähendanud alati kõigi õpilaste

võrdset panust. Nii vaatlustest kui ka õpilaste hinnangutest selgus, et rühmatöö kvaliteet sõltus palju sellest, kuidas vastutus jagunes ja kas kõik õppijad leidsid tegevuses endale sisulise rolli. Seetõttu saab järeldada, et õppemängude kasutamine võib suurendada osalust, kuid rühmatöö teadlik korraldamine jääb ka edaspidi oluliseks.

Õpilaste ja õpetajate hinnangute põhjal seisnes õppemängude peamine väärtus õppimise tähenduslikumaks muutmises. Õpetajad tõid esile, et mängulised tegevused muutsid tunni mitmekesisemaks ja aitasid õpilastel teost paremini mõista ning sellega seoseid luua. Õpilased rõhutasid omakorda, et neile meeldis võimalus ise teha, liikuda, arutada ja oma ideid väljendada. Sellised hinnangud osutavad, et õppemängud ei elavdanud üksnes õhkkonda, vaid toetasid ka õppimise sisulist külge: õpilaste endi sõnul aitas tegevuse kaudu õppimine paremini mõista tegelasi, sündmusi ja käsitletud teemasid ning muutis õpitu meeldejääävamaks. Samas ei olnud hinnangud üksnes positiivsed. Esile toodi ka rühmatöö ebaühtlust ning seda, et keerukamate ülesannete puhul tuli tegevuse sõnastust ja ülesehitust edasi arendada, et ülesande eesmärk avaneks õpilastele võimalikult selgelt.

Kirjanduse õpetamise seisukohalt on oluline, et õppemäng ei asenda tekstianalüüsi, vaid loob sellele teistsuguse lähenemisviisi. Õpilane peab mängulises tegevuses teksti sisu ümber mõtestama, läbi mõtlema ja koos teistega arutama, mistõttu muutub kirjandusteose mõtestamine nähtavamaks. Eriti selgelt tuli see esile „Väikese näidendi“ ja „Tegelase uues ajastuses“ puhul, kus pelgalt tekstis leiduva informatsiooni meenutamist ei piisanud, vaid õpilased pidid õpitud tõlgendama ja rakendama. Seetõttu võib järeldada, et õppemängude kasutamine on eesti kirjanduse õpetamisel põhjendatud eelkõige siis, kui mänguline tegevus aitab avada teksti sisu, mitte ei tõmba tähelepanu üksnes vormile.

Eraldi tuleb esile tõsta ka eesti keele kasutuse külg. Uuringu põhjal võib öelda, et õppemängud loid olukordi, kus eesti keele kasutamine muutus ülesannete täitmise loomulikuks osaks. Õpilased pidid arutama, selgitusi andma, kokkuleppeid sõlmima ja oma mõtteid väljendama, mistõttu ei olnud keelekasutus tegevusele lisatud kõrvaleesmärk, vaid töö tegemise eeltingimus. Samal ajal võis eesti keele kasutamise ulatus tegevuste ja rühmade lõikes erineda, kuid üldjoontes jäi see õppemängudes loomulikuks suhtlusvahendiks. Seetõttu võib järeldada, et õppemängud sidusid sisulise tegevuse eesti keele kasutamisega viisil, mis toetas tähenduslikku suhtlemist.

Saadud tulemused on kooskõlas töö teoreetilises osas käsitletud varasemate uuringutega. Nii nagu Kitsniku ja Melnikova (2023, lk 55) uuringus, ilmnes ka käesolevas töös, et

mängustatud tegevused kujundasid õpilastes positiivsemat suhtumist õppimisse ning muutsid tunnid kaasahaaravamaks. Samuti toetavad meie tulemused Kitsniku ja Berezina (2021, lk 123–124; 130) järeldust, et mänguline õpe võib luua turvalisema õpikeskkonna ja julgustada õppijaid aktiivsemalt keelt kasutama. Varasemate käsitluste põhjal on rõhutatud ka seda, et mängulisus toetab motivatsiooni ja kaasatust, eriti siis, kui see on seotud õpieesmärkidega (Hamari jt, 2014; Plass jt, 2015). Käesoleva uurimuse tulemused ei ole varasemate uuringute tulemustega vastuolus. Pigem kinnitab see, et õppemängude väärtus avaldub kõige selgemalt õppimisprotsessi tasandil: õpilaste kaasatuses, osaluses, suhtumises ja sisu mõtestamises.

Tulemuste usaldusväärsuse hindamisel tuleb arvestada nii uurimuse tugevuste kui ka piirangutega. Töö tugevus seisneb selles, et andmeid koguti mitme meetodi abil ning tulemuste tõlgendamisel toetuti nii vaatlustele kui ka õpetajate ja õpilaste hinnangutele. Rollivahetuse põhimõte, mille kohaselt üks meist tegutses tunnis õpetajana ja teine vaatljana, võimaldas koguda eri tüüpi andmeid ning vähendada ohtu, et järeldused põhinevad ainult ühe uurija tähelepanekutel. Samal ajal tuleb arvestada, et uurimus hõlmas ühe kooli kahte 7. klassi ning toimus lühikese perioodi jooksul. Lisaks viisime õppetegevused läbi ise, mis tähendab, et uurija ja tunni läbiviija rollid kattusid osaliselt. Kuigi struktureeritud vaatlus ja ühine andmetõlgendus aitasid subjektiivsust vähendada, ei ole võimalik seda täielikult välistada.

Valitud uurimismeetodid ei võimaldanud selgitada, millised pikaajalisemad muutused võiksid ilmnedada õpilaste õpitulemustes, lugemismotivatsioonis, tekstitõlgenduses või eesti keele kasutamises juhul, kui õppemänge rakendatakse järjepidevalt pikema perioodi vältel. Samuti ei olnud käesoleva töö eesmärk mõõta muutusi standardiseeritud testide või kvantitatiivsete näitajate abil. Seetõttu näitab uurimus eelkõige seda, kuidas õppemängud konkreetses klassiolukorras rakendusid, kuidas neid tajuti ning milliseid võimalusi ja väljakutseid õpetajad ja õpilased nende kasutamisel märkasid.

Rakenduslikust vaatenurgast viitavad tulemused sellele, et õppemängude kasutamine kirjanduse õpetamisel on põhjendatud siis, kui mängu käsitatakse osana terviklikust õppeprotsessist. See tähendab, et tegevusele peab eelnema selge ülesandepüstitus, tegevuse ajal tuleb hoida fookust õpieesmärgil ning tegevuse järel on vaja sõnastada, mida selle kaudu õpiti. Just selline tervik aitab vältida olukorda, kus mänguline vorm hakkab domineerima sisu üle. Käesoleva uurimuse põhjal saab seega öelda, et õppemäng on didaktiliselt põhjendatud siis, kui see on selgelt seotud teksti, õpieesmärgi ja järgneva refleksiooniga.

Käesoleva töö põhjal võib järeldada, et õppemängudel on eesti kirjanduse õpetamisel didaktiline potentsiaal, kui mänguline vorm jääb seotuks teksti, õpieesmärgi ja mõtestamisega. Õppemängud võivad toetada aktiivset osalemist, koostööd, tekstimõistmist ja eesti keele kasutamist, kuid nende väärtus ei realiseeru iseenesest. Tulemuste põhjal sõltub palju sellest, kui läbimõeldult on ülesanne kavandatud, kui sobiv on selle raskusaste, kui teadlikult on korraldatud rühmatöö ning kui hästi seotakse tegevus kokkuvõttega. Seetõttu ei saa õppemängu käsitada pelgalt tunni elavdamise vahendina, vaid seda tuleb vaadelda õpetamisvõttena, mille väärtus avaldub siis, kui mänguline tegevus toetab õppimise eesmärki.

Edasistes uurimustes oleks põhjendatud jälgida õppemängude kasutamist pikema aja jooksul, kaasata rohkem koole ja erinevaid õpperühmi ning võrrelda, kuidas muutuvad õpilaste motivatsioon, tekstimõistmine, keeleline enesekindlus ja osalus siis, kui õppemänge kasutatakse järjepidevalt. Samuti oleks oluline uurida täpsemalt, millistes tingimustes toetavad eri tüüpi õppemängud kõige enam kõigi õpilaste kaasatust ning kuidas kujundada selliseid tegevusi, mis ühendavad sisulise kirjandusõppe ja klassi tegelikud vajadused. Käesolev töö näitas, et õppemängudel on selles valdkonnas selge potentsiaal, kuid ühtlasi tõi see esile vajaduse uurida nende rakendamist ja mõju süsteemsemalt ning pikema aja jooksul.

KOKKUVÕTE

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli analüüsida õppemängude kui aktiivõppe meetodi kasutamise võimalusi eesti kirjanduse õpetamisel Narva Vanalinna Põhikooli 7. klassides ning selgitada õpilaste ja õpetajate hinnanguid õppemängude rakendamisele. Töö keskendus küsimusele, kuidas kavandada ja kasutada õppemänge selliselt, et need toetaksid kirjanduse õpieesmärke, õpilaste aktiivset osalemist, koostööd ning eesti keele kasutamist kirjandustunnis.

Töö teoreetilises osas käsitlesime aktiivõppe ja mängustatud õppe põhimõtteid ning nende seoseid kirjanduse õpetamisega. Varasematele uuringutele tuginedes selgus, et aktiivõppe toetab õppijate kaasatust, koostööoskuste arengut ja motivatsiooni ning mängustatud õppetegevused võivad muuta õppeprotsessi õppijakeskseks ja kaasavamaks ning toetada õpilaste aktiivset suhtlemist. Varasemate käsitluste põhjal ilmnes, et eesti kirjanduse õpetamisel põhikooli kolmandas kooliastmes on õppemängude rakendamist seni uuritud suhteliselt vähe.

Empiirilises osas viisime läbi eksperimendi Narva Vanalinna Põhikooli 7. klassides. Uuringu käigus kavandasime ja rakendasime õppemänge eesti kirjanduse tundides ning kogusime andmeid tunnivaatluste ja intervjuude kaudu. Õppemängude kavandamisel lähtusime aktiivõppe põhimõtetest ning teadmistest, mille omandasime Tartu Ülikooli Narva kolledži keelekümluse kõrvaleriala õpingute käigus. Tundides vahetasime rolle: üks autor tegutses õpetajana ja teine vaatlejana. See võimaldas analüüsida õpilaste osalemist ja õppemängude toimimist erinevatest vaatenurkadest.

Uuringu käigus koostasime ja rakendasime kolm õppemängu: „Tegelane uues ajastus“, „Väike näidend“ ning „Kes ma olen? – aktiivne pantomiim“. Need õppemängud lähtusid kirjandustekstides käsitletud tegelastest, teemadest ja sündmustest ning suunasid õpilasi kasutama eesti keelt aruteludes, koostöös ja loomingulistes tegevustes. Õppemängude eesmärk oli toetada õpilaste loovat mõtlemist, koostööoskuste arengut ja tekstimõistmist.

Uuringu tulemused näitasid, et õppemängud toetasid õpilaste aktiivset osalemist ning suurendasid nende huvi kirjandustundide vastu. Õpilased osalesid tundides aktiivsemalt, tegid rohkem koostööd ning kasutasid eesti keelt vabamalt kui tavapärase õppetegevuste ajal. Õpilaste tagasisidest ilmnes, et mängulised õppetegevused muutsid tunnid huvitavamaks ning aitasid paremini mõista tegelasi ja tekstide sisu. Samuti aitasid

õppemängud luua toetavamad õhkkonda, kus õpilased julgesid rohkem suhelda ja oma arvamust väljendada.

Õpetajate hinnangud õppemängude kasutamisele olid valdavalt positiivsed. Intervjuudest selgus, et õppemängud võivad muuta kirjanduse õpetamise mitmekesisemaks ja õppijakeskseks ning toetada õpilaste motivatsiooni. Samas märkisid õpetajad, et mängustatud tundide kavandamine nõuab rohkem ettevalmistusaega ning õppetegevuste planeerimisel tuleb arvestada õpilaste erineva keeleoskuse taseme ja aktiivsusega.

Töö põhjal võib järeldada, et õppemängud võivad toetada aktiivõppe rakendamist eesti kirjanduse õpetamisel põhikooli 7. klassides. Need aitavad muuta õppeprotsessi aktiivsemaks, toetavad õpilaste koostööoskusi ja keelelist enesekindlust ning loovad võimalusi tekstide sügavamaks mõistmiseks. Samas sõltub õppemängude tulemuslikkus nende teadlikust kavandamisest ja sidumisest kirjanduse õpieesmärkidega.

Käesolev uurimus keskendus ühe kooli 7. klassidele ning õppemängude lühiajalisele kasutamisele. Edasistes uurimustes võiks analüüsida õppemängude kasutamist pikema perioodi jooksul ning kaasata rohkem koole ja erinevaid vanuseastmeid. Samuti võiks uurida, kuidas õppemängude järjepidev kasutamine mõjutab õpilaste lugemismotivatsiooni, tekstimõistmist ja eesti keele kasutamist kirjandustunnis.

KASUTATUD KIRJANDUS

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. George Washington University.

Buckley, P., & Doyle, E. (2016). *Gamification and student motivation*. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). *The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes*. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

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

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Hassan, H. M. A., Awadalbari, M. M. A., & Uddin, M. K. (2023). *The role of pair work and group work in developing students' academic performance*. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(1), 112–118. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.1.16>

Hein, I. (2010). *Aktiivõppemeetodid ja kirjandusõpetus*. Õppekava infoportaal.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). *Problem-based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning.* Educational Researcher, 38(5), 365–379.

Juurik, M. (2025). *Isikuandmete töötlemine sotsiaalteaduslikes uuringutes.* M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/isikuandmete-tootlemine-sotsiaalteaduslikes-uuringutes/> (viimati vaadatud 02.05.26).

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction.* Pfeiffer.

Keelekümbelprogrammi toetuse taotlemise ja kasutamise tingimused ja kord. (2022). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130042022014> (viimati vaadatud 30.04.26).

Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine koolis.* Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kitsnik, M. (2018). *Suhtluspõhine keeleõpe ja selle rakendamine eesti keele kui teise keele õpetamisel.* Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 14, 109–125.

Kitsnik, M., & Berezina, J. (2021). *Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel.* Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 17, 123–140.

Kitsnik, M., & Melnikova, S. (2023). *Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides.* Lähivõrdlusi. Lähivõrdlusi, 33.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2008). *Õppetunni mudelite rakendamise*. Haridus, 11–12, 1–8.

Kutsar, D., & Soo, K. (2020). *Noorte heaolu tähendused*. Teoses D. Kutsar (toim), Noorteseire aastaraamat 2019–2020.

Laherand, M.-L. (2012). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Sulesepp.

Landers, R. N. (2014). *Developing a theory of gamified learning*. Simulation & Gaming, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>

Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. Longman.

Makovskaya, L., & Saydazimova, I. (2024). *Writing in pairs: Challenges and success factors*. Teaching Times, 107, 12–13.

Metslang, H., et al. (2013). *Eesti keele kui teise keele õpetamise uuring*.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). *Foundations of game-based learning*. Educational Psychologist, 50(4), 258–283.

Prince, M. (2004). *Does active learning work? A review of the research*. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231.

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). RT I, 14.01.2011, 1.

Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice*. Palgrave Macmillan.

Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2016). *Extensive reading and listening in the L2 classroom*. New York, NY: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

LISAD

Lisa 1. Vaatlusleht

VAATLUSLEHT

Õppemäng kui aktiivõppe meetod eesti kirjanduse tunnis
Viktoria Rõkka, Margarita Mihhailova

Kuupäev: _____

Kool: Narva Vanalinna Põhikool

Klass: 7. klass

Tunni teema: _____

Õppemäng: _____

Vaatleja: _____

1. TUNNI STRUKTUUR JA ÕPPETEGEVUS

Aspekt	Kirjeldus / märkused
Tunni eesmärk oli selgelt esitatud	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Õppemäng oli seotud õpieesmärgiga	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Õppemängu juhised olid arusaadavad	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Tunni etapid (sissejuhatus – tegevus – kokkuvõte) olid loogilised	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei

2. ÕPILASTE AKTIIVSUS (aktiivõppe keskne aspekt)

Näitaja	Hinnang
Õpilased osalesid aktiivselt	☐ kõrge ☐ keskmine ☐ madal
Õpilased algatasid arutelu	☐ sageli ☐ mõnikord ☐ harva
Õpilased esitasid küsimusi	☐ sageli ☐ mõnikord ☐ harva
Õpilased olid kaasatud (enamik klassist)	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei

3. KOOSTÖÖ JA SUHTLEMINE

Näitaja	Hinnang
Õpilased tegid koostööd	☐ hästi ☐ rahuldavalt ☐ nõrgalt
Kõik grupiliikmed osalesid	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Suhtlus toimus eesti keeles	☐ valdavalt ☐ osaliselt ☐ vähe
Õpilased toetasid üksteist	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei

4. ÕPPEMÄNGU TOIMIMINE

Aspekt	Hinnang
Mäng tekitas huvi ja motivatsiooni	☐ kõrge ☐ keskmine ☐ madal
Mängu reeglid toimusid	☐ hästi ☐ osaliselt ☐ ei
Õpilased mõistsid ülesannet	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Mäng toetas tekstimõistmist	☐ hästi ☐ osaliselt ☐ ei
Mäng toetas arutelu	☐ hästi ☐ osaliselt ☐ ei

5. ÕPIKESKKOND JA ÕHKKOND

Näitaja	Hinnang
Klass oli turvaline ja toetav	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Õpilased julgesid eksida	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei
Õhkkond oli positiivne	☐ jah ☐ osaliselt ☐ ei

MÄRKUSED:

Lisa 2. Õpetajate intervjuu küsimused

1. SISSEJUHATUS

- Selgitage lühidalt, kuidas Te tavaliselt eesti kirjandust õpetate
- Milliseid õppemeetodeid kasutate kõige sagedamini?
- Kas olete varem kasutanud õppemänge või aktiivõpet?

2. ÕPPEMÄNGU KASUTAMINE

- Kuidas hindate õppemängude kasutamist kirjanduse tundides?
- Miiline on Teie kogemus nende konkreetsete õppemängudega?
- Kas mängud sobisid tunni eesmärkidega?
- Mis töötas hästi?
- Mis ei töötnud?

3. ÕPILASTE AKTIIVSUS JA KAASATUS

- Kuidas mõjutasid õppemängud õpilaste aktiivsust?
- Kas õpilased osalesid rohkem kui tavaliselt?
- Kas märkasite muutusi õpilaste motivatsioonis?
- Kas kõik õpilased olid kaasatud?
- Kas mõni rühm reageeris erinevalt?

4. KOOSTÖÖ JA SUHTLEMINE

- Kuidas mõjutasid õppemängud õpilaste koostööd?
- Kas õpilased suhtlesid rohkem eesti keeles?
- Kas tekkis rohkem arutelusid?

5. ÕPPIMINE JA TULEMUSED

- Kas õppemängud toetasid Teie hinnangul tekstimõistmist?
- Kas õpilased said teemast paremini aru?
- Kas õppimine tundus sügavam või pinnapealsem?

6. SOBIVUS MITMEKEELSE KLASIS

- Kuidas sobivad õppemängud mitmekeelsesesse klassi?
- Kas need toetavad keeleõpet?
- Kas märkate mõju erineva tasemega õpilastele?

7. ÕPETAJA ROLL JA RASKUSED

- Milline oli Teie roll õppemängu ajal?
- Mis oli õpetaja jaoks keeruline?
- Kui ajamahukas on selliste tundide ettevalmistus?

8. EELISED JA PIIRANGUD

- Millised on õppemängude suurimad eelised?
- Millised on peamised puudused või riskid?
- Millistes olukordades ei sobi õppemängud?

9. EDASINE KASUTAMINE

- Kas kasutaksite õppemänge ka edaspidi?
- Mida tuleks muuta või parandada?
- Milliseid soovitusi annaksite teistele õpetajatele?

10. KOKKUVÕTTEKÜSIMUS

- Kuidas kirjeldaksite õppemängude rolli kirjanduse õpetamisel ühe lausega?

Lisa 3. Õpilaste intervjuu küsimused

1. Kuidas sulle õppemängudega kirjanduse tunnid meeldisid?
2. Kas need erinesid tavalistest tundidest? Kuidas?
3. Kas sa osalesid nendes tundides rohkem kui tavaliselt? Miks?
4. Kas õppemängud julgustasid sind rohkem rääkima või kaasa mõtlema?
5. Kas õppemängud aitasid sul paremini aru saada tekstist või tegelastest?
6. Kas jäi midagi paremini meelde?
7. Kas õppemängud tegid tunni huvitavamaks?
8. Kas sa tahaksid neid ka edaspidi kasutada?
9. Kuidas sulle meeldis rühmas või paaris töötada?
10. Mis sulle ei meeldinud või oli raske?
11. Kuidas võiks õppemänge paremaks teha?