

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Astra Pintson-Käo  
„OLI TORE PALAGAN“: ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE ARVAMUSED JA  
KOGEMUSED ÕPPEMÄNGUDE KASUTAMISEST ÜLIKOOLIS  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos

Tartu 2021

## Kokkuvõte

### **„Oli tore palagan“: õpetajakoolituse üliõpilaste arvamused ja kogemused õppemängude kasutamisest ülikoolis**

Õppemängud on järjest rohkem kasutust leidmas erinevates kooliastmetes. Kõrghariduses suhtutakse mängude kasutamisse siiski vastakalt. Sellest tulenevalt oli käesoleva bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, kuidas õpetajakoolituse üliõpilased kogevad õppemängude kasutamist ülikoolis ning kuidas on õpingud toetanud valmisolekut kasutada õppemänge oma töös. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega seitsmelt õpetajakoolituse üliõpilaselt. Kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi tulemusel selgus, et üliõpilaste arvates ei ole mäng kõrgharidusse sobiv meetod ja nende kogemused õppemängude kasutamisest ülikoolis on pigem negatiivsed.

Õpetajakoolituse üliõpilased hindasid oma teadmisi ja oskusi õppemängude rakendamiseks puudulikuks. Nad olid nõrkinud, et neilt oodatakse mängude kasutamist igapäevatoos, kuid ülikooliõpingud vajalikke teadmisi ja oskusi ei anna. Selleks, et õpetajaid mängupõhiseks õppeks paremini ette valmistada, tuleb mängude kasutamist õpetajakoolituse tudengitele õpetada. See omakorda aitaks vähendada eelarvamust ja negatiivset hoiakut õppemängude suhtes.

**Võtmesõnad: õppemäng, mängul põhinev õpe, õpetajakoolitus**

## Abstract

### **"It was a great balagan": the opinions and experience of teacher training students about the use of learning games at university**

Learning games are increasingly used in different school stages. In higher education, however, the use of games is treated differently. Consequently, the purpose of this bachelor study was to identify how teacher training students experience the use of learning games in university and how they have supported readiness to use learning games in their work. The data was collected in semi-structured interviews from seven teacher training students. As a result of a qualitative inductive content analysis, students consider that the game is not a suitable method for higher education and that their experience of using university games is rather negative. Students in teacher training rated their knowledge and skills as lacking in the implementation of the learning games. They were indignant that they were expected to use the games in their daily work, but university studies do not provide the necessary knowledge and skills. In order to better prepare teachers for game-based learning, the use of games should be taught to students in teacher training. This would help to reduce prejudice and negative attitudes towards learning games.

**Keywords: learning game, game-based learning, teacher training**

## Sisukord

Kokkuvõte .....	2
Abstract .....	2
Sissejuhatus .....	4
Teoreetiline ülevaade .....	5
Õppemängud ja nende kasutamist mõjutavad tegurid .....	5
Õpetajale vajalikud oskused ja teadmised mängupõhises õppes .....	7
Õppemängude kasutamine kõrghariduses .....	9
Metoodika.....	11
Valim .....	11
Andmekogumine .....	12
Andmete analüüs .....	13
Tulemused.....	15
Arutelu.....	22
Tänusõnad.....	27
Autorsuse kinnitus .....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava .....	31
Lisa 2. Näide koodide loomisest QCAMap keskkonnas.....	32
Lisa 3. Näide koodide loomisest Exceli formaadis .....	33
Lisa 4. Näide kategooriate moodustamisest .....	34

## Sissejuhatus

Nüüdisaegne õpikäsitlus näeb õppimist aktiivse ja koostöise protsessina, milles õpetaja rolliks on õppijate individuaalset arengut soodustava keskkonna ja tingimuste loomine (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (*s.a.*). Personaliseeritud lähenemist võimaldavaks aktiivõppemeetodiks on õppemäng ning mänguline lähenemine õppimisele on leidnud oma koha haridusvaldkonnas (Chen, Zhang, Qi, & Yang, 2020; Bowman, 2014; Luik, 2004; Popescu, Romero & Usart, 2012).

Konstruktivistlikel õppimisteooriatel põhinevad mängud, mis eeldavad õppija aktiivsust ja vastutust, võimaldavad saavutada kõrgemat taksonoomilist taset (Boghian, Cojocariu, Popescu, & Măță, 2019). Mäng võimaldab arendada erinevad individuaalseid võimeid ja sotsiaalseid oskusi (Boskic & Hu, 2015; Daniau, 2016; Kumar & Lightner, 2007). Samuti aitab mänguline lähenemine säilitada õpimotivatsiooni, sest mängimine on reeglina positiivseid emotsioone tekitav (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014; Jesmin & Ley, 2020).

Õppemänge saab rakendada igas vanuses õppijatega, kuid siiski käsitleb suur osa mängupõhise õppe teadusuuringutest õppijatena lapsi ja noori ning mängude läbiviijana õpetajaid (Charlier, Ott, Remmele & Whitton, 2012; Männamaa, 2019). Mängupõhine õpe seab uued ja suuremad nõuded õpetaja kompetentsidele, sest mängimine peab olema õppija jaoks väga läbimõeldud tegevus (Charlier *et al.*, 2012; Chen *et al.*, 2020; Nousiainen, Kangas, Rikala, & Vesisenaho, 2018). Vajalik on mängude kasutamise oskus, sest õppemängude efektiivsuse tagajad on mängu läbiviijaid (Ejsing-Duun & Karoff, 2014; Popescu *et al.*, 2012). Mängupõhises õppes kindlustab tulemuslikkuse õpetaja pädevus ning seetõttu on oluline, et õpetajakoolituse üliõpilased oleksid ette valmistatud mängude kasutamiseks oma igapäevatoos.

Kõrgkoolis mängude kasutamisse suhtutakse vastakalt. Eelarvamuste tõttu, et mäng on meeelahutuslik tegevus, mis ei sobi traditsioonilisse õppeprotsessi, on jäänud mängud õppemeetodina tahaplaanile (Bogers & Sproedt, 2012; Boskic & Hu, 2015; Popescu *et al.*, 2012). Tunnistatakse teatud mängulisuse vajalikkust (Bowman, 2014; Karm, 2013), kuid varasemad uuringud näitavad, et õppejõud ei poolda mängulisi meetodeid ja ka tudengid peavad mängude kasutamist ülikoolis kohatuks (Ejsing-Duun & Karoff, 2014; Kumar & Lightner, 2007). Samas on tänapäeval traditsiooniliste õppemeetodite kõrval kasutusel palju alternatiivseid võtteid, mis aitavad arendada kognitiivseid, sotsiaalseid jt oskusi (Parong, Wells & Mayer, 2020).

Käesolev bakalaureusetöö annab ülevaate õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamadest ja kogemustest mängude kasutamisest õppeprotsessis. Töö teoreetilises osas on tutvustatud terminoloogiat ja varasemaid uuringuid, empiiriline osa sisaldab lisaks metodoloogiale uuringutulemuste esitlust ja arutelu.

## Teoreetiline ülevaade

### Õppemängud ja nende kasutamist mõjutavad tegurid

Enne õppemängude olemuse ja nende kasutamist mõjutavate tegurite lähemat avamist selgitatakse kõigepealt mõningaid mängimisega seotud termineid, kuna kasutusel on erinevaid mõisteid.

Õppemäng (*educational game*) on mänguline tegevus, mis on mõeldud kindla õpieesmärgi saavutamiseks, nt oskuse või teadmise omandamiseks, kinnistamiseks või kontrollimiseks. See on õppijakeskne meetod, kus info vastuvõtmine baseerub aktiivsusel ja emotsionaalsusel (Boghian *et al.*, 2019). Õppemäng võib olla klassikalises formaadis lauamäng, seiklusmäng õues, rollimäng, video- või arvutimäng, simulaatorite kasutamine. Õppemänge saab rakendada õppeprotsessi erinevates etappides ja kõigis Gagné õppeühiku mudeli osades ning mängu abil on võimalik saavutada nii Bloomi kui SOLO taksonoomia erinevaid tasandeid (Bogers & Sproedt, 2012; Daniau, 2016). Paralleelselt kasutatakse ka mõistet õpimäng (*learning game*).

Mängupõhine õpe (*game based learning*) on mängude, meelelahutuslike tegevuste ja simulatsioonide rakendamine õppeprotsessis, kus õpetliku eesmärgiga võib olla nii sisu kui mängutegevus (Boghian *et al.*, 2019). Mängupõhine õpe hõlmab nii digitaalsete kui ka traditsiooniliste mängude kasutamist, et toetada õpetamist, õppimist ja hindamist (Charlier *et al.*, 2012). Paralleelselt kasutatakse väljendit mänguline õppimine (*learning through play*). See on metapedagoogiline lähenemine, kus õppimine toimub mängulisuse kogemise kaudu ehk uute teadmiste ja oskuste omandamine on muudetud mänguliseks (Ejsing-Duun & Karoff, 2014).

Selgub, et ühest lähenemist mängulisele õppimisele ei ole ning mängude kasutamine oleneb paljudest asjaoludest. Mitmed autorid viitavad, et kuigi mängu kaudu õppimist käsitlevate uuringute arv on kasvanud, on nende teemade uurimine praegu veel algstaadiumis (Nousiainen *et al.*, 2018; Hamari *et al.*, 2014). Mängude kasutamine klassiruumis ei ole piisavalt tõendus põhine ning ei ole selget ja tõestatud arusaamist, kuidas mängud reaalselt õppekeskkonnas toimivad (Jesmin & Ley, 2020; Popescu *et al.*, 2012).

Paljud uuringud käsitlevad õppemängudena arvutimänge (Charlier *et al.*, 2012; Chen *et al.*, 2020; Deterding *et al.*, 2011; Luik, 2004), kuid eesmärki täitvate virtuaal- ja digimängude loomine on nii sisu kui vormi tõttu kulukas ning nõuab lisaks vahenditele nii mängu koostajatelt kui mängijatelt spetsiifilisi oskusi ja kogemusi (Charlier *et al.*, 2012; Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020; Popescu *et al.*, 2012). Arvutimängude kõrval on hakatud taas elustama lauamängude kasutamist, sest selles nähakse uut õpetamise-õppimise-hindamise-enehindamise meetodit, eelkõige just täiskasvanud õppijate puhul (Boghian *et al.*, 2019; Juurak, 2020).

Mängul põhinevat õpet mõjutavad mitmed tegurid. Mängimine on valdkonnaülene lähenemine õppimisele, sest lisaks konkreetsetele teadmistele ja oskustele aitab mängimine arendada enesega seotud võimeid ja sotsiaalseid pädevusi. Teooriate rakendamise ja seoste nägemise oskus, st ülekanne õppimisel paraneb, kui see on „läbi mängitud” (Kumar & Lightner, 2007). Mängulist õppimist peetakse positiivseks seetõttu, et meeldiv tegevus suurendab motivatsiooni ja seotust teiste õpiülesannetega (Hamari *et al.*, 2014). Mäng on nagu pusletükk, mida saab kasutada Gagné õppeühiku mudeli erinevates etappides, kuid õpetaja peab oskama näha, kuidas sobitub mäng suurde pilti ehk õppeprotsessi üldiselt (Bogers & Sproedt, 2012). TÜ vanemteadur Mare Kitsnik märgib, et õpetajad alahindavad mängude võimalusi koolis, kuid loogiliselt üles ehitatud mäng, mis on õppekavas õigel kohal ja mis tekitab positiivse emotsiooni, on väga efektiivne õppemeetod (Juurak, 2020).

Konstruktivistlikus lähenemises on aktiivne pool õppija ning seega on mängulised ja interaktiivsed tegevused väga tõhusad õppimismeetodid enastjuhtiva õppija kujundamisel (Boghian *et al.*, 2019; Kumar & Lightner, 2007). Hästi eesmärgistatud ja läbi viidud mäng aitab vältida pinnapealset õppimist, sest aktiivne osalemine soodustab sügavuti lähenemist (Bogers & Sproedt, 2012). Mitmete uuringute tulemusi sünteesides võib välja tuua tegurid, millega õpetajad peavad mängude integreerimisel õppetöösse arvestama (Charlier *et al.*, 2012; Kangas *et al.*, 2017; Kumar & Lightner, 2007; Märja, 2011; Nousiainen *et al.*, 2018).

- Planeerimine – pedagoogiline raam, mis tuleneb õppekavast, eesmärkidest, õpiväljunditest; seotus teiste (traditsiooniliste) õppemeetoditega.
- Mängu väljatöötamine – mängu funktsioon; õpetuslik ja/või arendav eesmärk; terviklikkus ja kooskõla; mängu disain – kvaliteetne sisu ja atraktiivne keskkond (või vahendid).
- Instrueerimine – sissejuhatus teemasse; mängu ja reeglite tutvustus – miks ja kuidas mängime.
- Mängus osalemine – dialoogiline õppimine, kus on ruumi omavaheliseks suhtlemiseks, loovuseks, spontaansuseks ja isikupäraks; õpetaja ei ole kõrvalseisja, vaid juhib, küsib, suunab tähelepanu olulistele asjadele, toetab, vajadusel peatab mängu.
- Hindamine – tagasiside ja diskussioon; õpetaja juhib tegevuse ja tulemuste arutlust.

Pedagoogilist raamistikku planeerides peab õpetaja mõtlema kus, kuidas ja miks üldse kasutada mängu, kuidas teadmist luua, jagada ja kinnistada (Kangas *et al.*, 2017; Ney, Emin, & Earp, 2012). Õpetaja ette kerkib teisigi küsimusi: kas mäng on kooskõlas õppekavaga; mis on kõige olulisem (tulemused, meetod, järeldused); kuidas hinnata, kas kogemus tervikuna on tulemuslik jne (Ney *et al.*, 2012). Popescu jt (2012) uuringust ilmnes, et mängupõhiseid tegevusi

võib õppetöösse lisada siis, kui see on tõesti põhjendatud. Mitmed autorid on kinnitanud, et mängimise integreerimine õppetöösse nõuab palju ettevalmistust, kuid ajakulu on seda hinda väärt (Ejsing-Duun & Karoff, 2014; Ney *et al.*, 2012; Märja, 2011; Ojasoo & Pullerits, 2020).

Mäng peab olema kaasahaarav, väljakutset esitav, sisemiselt motiveeriv ja terviklik. Liigne võistluslikkus ei vii alati soovitud õpitulemuseni, võib demotiveerida ja tekitada negatiivse kogemuse (Ejsing-Duun & Karoff, 2014; Hamari *et al.*, 2013; Jesmin & Ley, 2020). Pigem motiveerib pidev tagasiside ja eduelamus (Boskic & Hu, 2015). Tagaside peab panema õppija mõtlema ja ennast analüüsima. Arutledes saavad osalejad leida vastused küsimustele mida nad tegid, tundsid, õppisid. Mängus omandatud teadmiste ja oskuste tõhus ülekanne saab teoks just tänu kokkuvõttele, kui toimub õpitu läbi arutamine (assimileerimine) ja õppimiskohtade sõnastamine (formaliseerimine) (Männamaa, 2019). Tegevuste ja emotsioonide analüüsioskus on vajalik eneseregulatsiooni arendamiseks ja refleksiivsuse suurendamiseks, kogemuste analüüsiks ja järelduste tegemiseks (Karm, 2013; Märja, 2011). Õpetaja arengu seisukohalt on arutlus peamine vahend oma pedagoogiliste praktikate arendamiseks (Kangas *et al.*, 2017).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et mängul põhinev õpe on uus paradigma haridusvaldkonnas ja omal kohal elektrooniliste mängude kõrval on ka mittedigitaalsed õppemängud. Tänapäeval on traditsioonilistele õppemeetoditele lisaks kasutusel mitmeid alternatiivseid võtteid, mistõttu ei saa ka mängude kasutamisest õppeprotsessis mööda vaadata (Parong *et al.*, 2020). Tulemuslik õppemäng sõltub paljudest teguritest – lisaks vabatahtlikkusele ja põnevusele peab õppemängul olema ka hariduslik eesmärk: mängimise tulemusena peaks osalejas toimuma mingisugune muutus. Nii jääbki mängu kvaliteedi kõige tähtsamaks küsimuseks kuidas valida või kujundada mäng, mis köidaks mängijat, mis võimaldaks mängust õppida iseenda, ümbritseva keskkonna või konkreetse teema kohta ning annaks kaasa lisaks teadmistele ja oskustele positiivse emotsiooni?

### **Õpetajale vajalikud oskused ja teadmised mängupõhises õppes**

Ehkki õppemänge saab rakendada igas vanuses õppijatega, käsitleb suur osa mängupõhise õppe teadusuuringutest õppijatena lapsi ja noori ning mängude läbiviijana õpetajaid (Charlier *et al.*, 2012; Männamaa, 2019). Õpetajad tunnevad järjest suuremat survet, et koolitunnid peavad olema mitmekesised, õpilasi motiveerivad, kaasavad ning analüüsima ja avastama suunavad. See on üsna suur väljakutse, sest eeldab õpetajalt oskust luua mõningat pingutust nõudev, teatud võistlusmomendiga, sobilike ja otstarbekate vahenditega tegevusi, kus igal osalejal on vastutus (Ojasoo & Pullerits, 2020). Järgnev alapeatükk annab ülevaate õpetajast tulenevatest aspektidest mängude eesmärgipäraseks integreerimiseks õppeprotsessi.

Mängimine on üheks võimaluseks õpet atraktiivseks teha, kuid mängu planeerimine, läbiviimine ja tagasisidestamine nõuab õpetajalt aega, oskusi ja teadmisi (Ojasoo & Pullerits, 2020). Vajalik on mängude kasutamise oskus, kuna õppemängude efektiivsuse tagajad on mängu läbiviijaid (Ejsing-Duun & Karoff, 2014; Popescu *et al.*, 2012). Mängupõhine õpe seab uued ja suuremad nõuded õpetaja kompetentsidele, sest mängimine peab olema väga hästi planeeritud ja mõtestatud tegevus (Charlier *et al.*, 2012; Chen *et al.*, 2020; Nousiainen *et al.*, 2018).

Mängu kaudu õppimist on vaja õpetada, aga selleks peavad õpetajad mängudega seotud tehnikaid tundma – ise mängida ja juhendada, analüüsida ja arutleda oskama (Kumar & Lightner, 2007; Märja, 2011). Samas pole paljudel õpetajatel mängude metoodilise kavandamise ja läbiviimise oskust, kogemust ega ka tahtet (Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020; Männamaa, 2019). Õpetajad peavad harjuma mängupõhise õpetamisega ning tihti oleneb mängude kasutamine õpetaja hoiakust mängimise suhtes, pedagoogilistest tavadest ja mõtlemisest, teadmistest, oskustest, isiklikust huvist ning pedagoogilisest ja emotsionaalsest seotusest (Butler, Leahy, Hsu, & Moynihan, 2020; Charlier *et al.*, 2012; Jesmin & Ley, 2020; Kangas *et al.*, 2017; Nousiainen *et al.*, 2018). Butler jt (2020) märgivad, et isegi lühiajaline, aga sage positiivne kogemus õppemängude mängimisel on hea õpetaja enesekindluse ja pädevuse arendamiseks. Piisab paarist mänguplatvormist ja -žanrist, et tajuda mängude usaldusväärstust ja arendada enda mänguoskusi.

Õpetajad tunnistavad mängude kasulikkust, kuid samas kurdavad, et erinevatel põhjustel on raske koostada tõhusat ja efektiivset mängu, st neil puudub „mängimise kirjaoskus” (Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020). Nousiainen jt (2018) toovad välja õpetaja neli pädevusvaldkonda: pedagoogiline, tehnoloogiline, koostööle suunatud ja loominguiline. Need hõlmavad õpieesmärke, teemakohase sisu valikut, planeerimist ning õpiprotsesside korraldamist mängupõhises õppes. Ka Jesmin ja Ley (2020), kes uurisid Eesti õpetajate kogemusi õppemängude kasutamisest, toovad välja neli aspekti, mis raskendavad mängude kasutamist: tehnilised ressursid, ajalised/rahaliselised ressursid, õpetajast tulenevad puudujäägid ning õpilasega seotud probleemid. Nad märgivad, et sageli ei ole õpetajatel mängude vastu huvi, sest puuduvad vajalikud oskused. Õpetajad vajavad tuge, olgu selleks siis materiaalne abi juhtkonnalt, praktiline abi haridustehnoloogidelt või ideede saamine kolleegidelt. Uuringust selgub, et mängu kasutavad õpetajad on valdavalt iseõppijad ja mehhanismid, millele õpetajad toetuvad, on nende individuaalne inspiratsioon ja motivatsioon.

Eelnevatele uuringutele tuginedes võib kokkuvõtvalt öelda, et mänguliste tegevuste kavandamine on aega ja oskusi nõudev ning sõltub palju õpetaja enda mängukogemusest. Õpetajatel, kellelt oodatakse mängude integreerimist õppeprotsessi, peab olema mängimise positiivne kogemus, oskused ja teadmised mängude kasutamiseks õppetöös. Ainult oskuslikult planeeritud mäng võimaldab täita talle pandud ülesandeid: soodustada teemale sügavuti lähenemist, personaliseerida õppeprotsessi, anda uusi teadmisi või kinnistada olemasolevaid,



arendada erinevaid sotsiaalseid oskusi, individuaalseid võimeid jne. Kui õppetöös kasutada ebakvaliteetset mängu, võib see kasu asemel kahju tuua (Männamaa, 2019).

### **Õppemängude kasutamine kõrghariduses**

Nagu eespool öeldud, on õpetajatel vaja õppida mängude metoodilist kavandamist ja läbiviimist ning selleks, et nad oleksid valmis mängu integreerima õppeprotsessi, peab neil olema mängimise positiivne kogemus. Ülikooliõpingud peaksid seega suurendama õpetajate pedagoogilist ja emotsionaalset seotust mängudega ning olenemata õppekavast looma positiivse hoiaku mängu kui õppemeetodi suhtes. Vaatamata asjaolule, et mängimisega seotud akadeemilised uuringud on muutumas järjest aktuaalsemaks, on õppemängude kasutamist kõrghariduses uuritud vähe ja tulemused on vastakad. Alljärgnevalt on toodud välja mõned varasemalt selgunud seisukohad, mis seostuvad õppemängude kasutamisega ülikoolides.

Üliõpilasi võib määratleda kui täiskasvanud õppijaid – Savisto (2020) andmetel on Eestis haridusvaldkonna üliõpilastest 47,5% vanemad kui 30 aastat. Mängude potentsiaali täiskasvanute õppeprotsessis on alahinnatud, kuid see on muutunud aastatega üha huvipakkumaks paljudele teadlastele (Bogers & Sproedt, 2012; Charlier *et al.*, 2012; Daniau, 2016; Kangas, Rikala, & Vesisenaho, 2018). Seda eeskätt asjaolu tõttu, et mängimine võimaldab personaliseeritud lähenemist ja individuaalsusega arvestamist (Luik, 2004; Popescu *et al.*, 2012). Mänge saab kohandada vastavalt õppijate oskustele, võimetele, kogemustele, õpistiilile ja seepärast on õppimise isikupärastamisel mängude potentsiaal eriti suur just täiskasvanuõppes (Boghian *et al.*, 2019; Charlier *et al.*; 2012 Luik, 2004).

Kumar ja Lightner (2007) uurisid mängude kasutamist ülikooli- ja täiendhariduses. Ilmnes, et ülikoolide õppejõud tahavad küll liikuda aktiivse õppimise suunas (vastutus õppijal), kuid ei poolda mängulisust. Nii ei oska tudengid ka hiljem aktiivõpet väärtustada ning selle kaudu õppida. Täiendhariduses kasutatakse multimodaalseid tehnikaid (demonstratsioone, filmi- videoid juhtumianalüüsiks, mängu, atribuutikat jms) sagedamini, kui ülikoolis. Ainult rollimänge viisid õppejõud koolitajatest rohkem läbi. Tudengid hindasid loengu asendamist interaktiivsete mängudega Likerti 5-pallisel skaala 3,71 palliga. Sellest võib järeldada, et mängud loengute asemel on küll meeldivad, kuid mitte kõigi jaoks. Uuringust ilmnes veel, et tudengite negatiivne mängukogemus tulenes õppejõu oskamatuses mängu õppeprotsessis kasutada.

Karm (2013) leiab, et natuke mängulisust kindlasti rikastab õppimist ka akadeemilises õhkkonnas. Ta soovib ülikoolis kasutada dispuute, debatte, õppedraamat, improteatrit jms, sest need arendavad loovust, analüüsimis- ja argumenteerimisoskust, aktiveerivad ja kaasavad õppijad. Seda ka siis, kui osalejatel ei ole teema või valdkonnaga tihedamat kokkupuudet olnud (Boskic &

Hu, 2015). Popescu jt (2012) uuringust selgub, et tudengid suhtusid hästi õppeprotsessi, kus meelelahutuslikud tegevused olid integreeritud muidu rangesse õppekonteksti.

Mängukogemust õppimissituatsioonist mõjutab õppimise ja mänguelementide tasakaalustatud kasutamine – mängimine ja õppimine ei pea olema opositsioonis, vaid tasakaalus (Ejsing-Duun & Karoff, 2014; Ney *et al.*, 2012). Aktsepteerides, et mäng on õppimise vahend, mitte ajaviide, realiseerub eesmärk – mängu kaudu õppida – kergemini (Kumar & Lightner, 2007). Didaktiline läbipaistvus, st teadmine, et mäng on tõhus ja õpieesmärke saavutada aitav meetod, välistab mängimise tajumise ajaraiskamisena (Charlier *et al.*, 2012). Kui mängu kõige tähtsamaks karakteristikuks ei peeta ainult lõbu ja mängimist aktsepteeritakse õppimisena, on mängudel suur potentsiaal õppeprotsessis (Juurak, 2020; Ney *et al.*, 2012).

Paljudel täiskasvanutel on kunagisele õpikogemusele tuginedes arusaam, et õpetamine toimub ainult loenguvormis ja õppimine on töö – pingutust sisaldav tegevus, vaev ja kohustus (Charlier *et al.*, 2012; Ney *et al.*, 2012). Leidub seisukohti, et traditsiooniline õpe ei peakski sisaldama mängupõhist õppimist, sest mängimine on demotiveeriv ja lapsik tegevus, mis ei sobi täiskasvanud õppijale (Charlier *et al.*, 2012; Hamari, 2014). Jesmin ja Ley (2020) lisavad, et mängimine ongi eelkõige nooremale õppijale sobilik meetod, mängude kasutamine väheneb kooliastme kasvades ja täiskasvanutele mõeldud õppemänge on väga vähe.

Kokkuvõtvalt võib välja tuua, et järgmise 15 aasta olulised märksõnad nii haridusvaldkonna kujundamise kui õppijate seisukohalt on elukestev õpe ja paindlikud individualiseerimist võimaldavad õpiteed õmblusteta õpikeskkonnas (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035). Üheks personaalset lähenemist tagavaks aktiivõppemeetodiks on õppemäng, kuid mängupõhine õpe kui akadeemiline uurimisteema on suhteliselt uus ja seetõttu on vähe hästi välja kujunenud teoreetilisi raamistikke või ühtseid diskursusi. Paljudest uuringutest (Bogers & Sproedt, 2012; Boskic & Hu, 2015; Charlier *et al.*, 2012; Deterding *et al.*, 2011; Hamari *et al.*, 2014; Popescu *et al.*, 2012) selgub, et kuigi mängudel on palju positiivseid väljundeid, ei ole nende kasutamine alati efektiivne. Lisaks on mitmed autorid rõhutanud, et õpetajaid tuleb õppemängude kasutamiseks ette valmistada ning anda oskusi ja teadmisi mängu kaudu õpetamiseks (Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020; Märja, 2011). Kuid pole teada, kuidas valmistatakse ette tulevasi õpetajaid õppemängude kui õppemeetodi rakendamiseks ja missugused on nende kogemused õppemängude kasutamisest õpetajakoolituses. Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade ja kogemuste väljaselgitamine mängude kasutamisest õppeprotsessis võimaldab mõista, kuidas mängimine õpetajakoolituse üliõpilaste arvates toetab nende õppimist ja soodustab valmisolekut mängu oma töös kasutada. Tulemused võiksid olla sisendiks õpetajakoolituse õppekavade arendamisel ja ka suuniseks õppejõududele – õppijate vaate teadmine peaks aitama mängu sihipäraselt õppetöösse integreerida.

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängude kasutamisest, kuidas nad kogevad õppemängude kasutamist ülikooliõpingutes ning kuidas on ülikooliõpingud toetanud nende valmisolekut kasutada õppemänge oma õpetajatöös. Eesmärgist tulenevalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängudest ja nende kasutamisest õppetöös?
2. Kuidas kogevad õpetajakoolituse üliõpilased mängude kasutamist ülikooliõpingutes?
3. Kuivõrd toetavad ülikooliõpingud õpetajakoolituse üliõpilaste valmisolekut kasutada õppemänge nende endi arvamusel?

## Metoodika

Kuivõrd töö eesmärk oli välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängude kasutamisest, kuidas nad kogevad õppemängude kasutamist ülikooliõpingutes ning kuidas on ülikooliõpingud toetanud nende valmisolekut kasutada õppemänge oma õpetajatöös, valiti selle saavutamiseks kvalitatiivne uurimisviis, mis Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005) sõnul võimaldab vaadelda vastustes sisalduvat tähendust, inimeste mõtete tagamaid. Lisaks võimaldab kvalitatiivne lähenemine interpreteerida seda, mida öeldi, mida sellega mõeldi ja mida see tegelikult näitab või tähendab (Laherand, 2008). Järgnevalt antakse ülevaade uurimistöö metoodikast: valimi moodustamisest, andmete kogumisest ja nende analüüsimisest.

### Valim

Valim moodustus mitut mittetõenäosusliku valimi koostamise meetodit kombineerides. Tegemist on sihipärase ehk ettekavatsetud, eesmärgist lähtuva valimiga, mis Rämmeri (2014) ja Õunapuu (2014) kohaselt koostatakse populatsiooni tüüpilistest esindajatest. Valimis osalejad pidid vastama kahele kriteeriumile: intervjueeritavad pidid õppima ülikoolis õpetajakoolituse tasemeõppes ning neil pidi olema õppemängude mängimise osalejakogemus. Kriteeriumitele vastavust kontrollis autor kirjavahetuses enne intervjuu läbiviimist.

Esmalt püüti uuritavaid leida haridusteaduste instituudi meililisti saadetud kirja teel. Listi saadetud pöördumisega ei õnnestunud intervjueeritavaid leida. Uuritavateni jõuti isiklikke kontakte kasutades otsepöördumise kaudu erinevates veebikanalites. Kaks intervjueeritavat jagasid infot valimisse sobivatest inimestest, st kasutusel oli ka lumepallimeetod. Lumepallimeetod tähendab, et uuringus osalejad juhatasid uurija edasi järgmiste uuritavate juurde (Rämmer, 2014).

Lõplik valim koosnes seitsmest erinevate karakteristikutega, kuid kriteeriumitele vastanud üliõpilasest. Valimisse kuulunud üliõpilased olid kõik naissoost, vanuses 20-48 (keskmine vanus 28,8 aastat). Neli neist õppis bakalaureuseõppes (klassiõpetaja, eripedagoogika ja kaks kutseõpetaja õppekaval) ja kolm magistriõppes (õpetajahariduse, haridusinnovatsiooni ja põhikooli mitme aine õpetaja õppekaval). Viis üliõpilast töötas paralleelselt õpetajana (I kooliaste – kutsekool), üks täiskasvanute koolitajana, ühel praktiline pedagoogiline tegevus puudus. Variatiivsus lubas uurida populatsiooni võimalikult mitmekesiselt (Õunapuu, 2014).

### Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. See sobib uuritava sihtgrupi kogemuste, hoiakute, arvamuste ja käitumise uurimiseks, võimaldab hoida fookuse uurimisküsimustel, kuid laseb esitada täpsustavaid küsimusi ja vajadusel muuta küsimuste järjekorda (Laherand, 2008).

Eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt ning teoreetilisele materjalile tuginedes koostati intervjuu kava, kus fookuses oli eelkõige osalejate kogemuse kirjeldamine ning arvamuse põhjendamine. Intervjuu kavas fikseeriti Pattoni (2002) juhiste eeskujul alateemade põhiküsimused ja abiküsimused. Intervjuuküsimuste koostamisel jälgis autor Õunapuu (2014) soovitusi: et intervjuu koosneks erinevat tüüpi küsimustest ning et need vastaksid küsimuste sõnastamise nõuetele – oleksid konkreetsed, üheselt mõistetavad, optimaalse pikkusega, neutraalsed. Intervjuu algas sissejuhatava osa ja taustaküsimustega, nt „*Millisel õppekaval sa õpid?*”. Järgnesid küsimused teemaplokkide kaupa. Esimene teema puudutas õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamu õppemängudest ja nende kasutamisest õppetöös. Küsimused olid koostatud nii, et need stimuleerisid vastajat infot avaldama või midagi kirjeldama, nt „*Kuidas sa iseloomustad ja kirjeldad head õppemängu?*”. Teise teema moodustasid küsimused, mis olid seotud uuritavate kogemustega mängude kasutamisest ülikoolis, nt „*Millised on sinu kogemused üliõpilasena seoses õppemängudega?*”. Kolmanda ploki moodustasid küsimused, mis puudutasid ettevalmistust õppemängude läbiviimiseks vajalike teadmiste ja oskuste andmisel ning ka valmisolekut õppemänge oma töös kasutada, nt „*Kuivõrd on õpetajakoolituse õpingud sulle vajalikke teadmisi ja oskusi andnud?*”. Põhiküsimusi aitasid täpsustada alaküsimused, nt „*Miks just need tegurid mõjutavad mängude kasutamist kõige rohkem?*”. Intervjuu lõpus oli vastajal võimalus omalt poolt lisada mõtteid õppemängude kasutamisest ülikoolis või ka oma igapäevatöös. Uurimisinstrumendi valiidsuse suurendamiseks tegi oma ettepanekud bakalaureusetöö juhendaja. Selle eesmärgiks oli saavutada küsimuste ühene mõistetavus, valimile kohasus ja uurimisküsimustele vastavus. Terviklik intervjuu kava on lisas 1.

Uuringu usaldusväärse tagamiseks viidi läbi prooviintervjuu, et kontrollida intervjuu küsimuste sobivust, st kas küsimuste kaudu on võimalik jõuda püstitatud eesmärgini.

Prooviintervjuu viidi läbi tudengiga, kes vastas valimi kriteeriumitele ja kellega oli võimalik vestlus läbi viia otsekontaktis. Intervjueeritav leiti otsepöördumisel, kuid autoril ei olnud vastajaga varasemat isiklikku kontakti.

Prooviintervjuu kestis 56 minutit. Peale intervjuud ja omavahelist mitteformaalset vestlust muudeti teise ja kolmanda teema küsimuste järjekorda, täpsustati ja sõnastati konkreetsemalt esimese teema küsimusi, nt hea õppemängu kirjeldamist täiendati lisaküsimusega „*Mis konkreetset mõjutab mängu kvaliteeti?*”. Küsimus „*Kuidas on õpetajakoolituse õpingud sind selleks (mängude kasutamiseks) ette valmistanud?*” sõnastati ümber „*Kuivõrd on õpetajakoolituse õpingud sulle vajalikke teadmisi ja oskusi andnud?*”. Intervjuudes teiste vastajatega muutus küsimuste järjekord algseks, kuid Laheranna (2008) sõnul peitubki selles poolstruktureeritud intervjuu efektiivsus. Kuna prooviintervjuul osalenu vastas valimi kriteeriumitele ning sisulisi muudatusi küsimustes vaja teha ei olnud, arvestati saadud vastused andmete hulka.

Intervjuud viidi läbi veebruaris-märtsis 2021 kuue õpetajakoolituse tudengiga, kellele oli eelnevalt tutvumiseks saadetud intervjuu küsimused. Enne intervjuud korraldati üle osalejate anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse tingimused ning tuletati meelde uuringu konkreetset eesmärgid. Kõik intervjuud toimusid otsekontaktis, sest autor eelistas täieliku pühendumise ja interaktiivsuse saavutamiseks viia vestlused läbi füüsiliselt ühes ruumis viibides. Otsekontakt võimaldas paremini tagada privaatsust ja intervjuu salvestuse kvaliteeti.

Järgides hea teadustava kokkulepet (Eessalu *et al.*, 2017) püüdis autor maksimaalselt tagada uuringus osalejate isikuandmete ja heaolu kaitse põhimõtteid, nt uuringus ei avaldata nimesid ega muid isikuandmeid, vestluse käigus öeldut ei avalikustata eelnevalt asjasse mittepuutuvatele isikutele, silmast silma intervjuu toimus segamatult uurija ja vastaja vahel. Eetikapõhimõtetest lähtudes austas autor intervjueeritavate vaba tahet, st osalemine oli teadlik ja vabatahtlik ning uuringu läbiviimise ajal oli võimalus osalemisest loobuda.

Intervjueeritavate nõusolekul salvestati kõik intervjuud mobiiltelefoni salvestusfunktsiooni kasutades. Keskmiselt kestis iga intervjuu 45 minutit, lühim vältas 30 minutit ning pikim 58 minutit. Järgnevalt on kirjeldatud intervjuude sisu analüüsimist ning süstematiseerimist.

## **Andmete analüüs**

Andmete analüüsimiseks transkribeeriti audiosalvestised tekstifailideks. Suulisest intervjuust kirjaliku teksti tegemisel ei järginud autor õigekeelsusreegleid, vaid teisendas kõne üksüheselt tekstiks. Tekstifailides asendati kõik isikunimed tähtedega (A, B, C jne), eemaldati kohanimed

ning muud mittevajalikud viited, mis võinuks tekitada äratundmist ning anonüümsuse printsiipi rikkuda. Transkribeeritud teksti moodustus algses arvutikirjas (Calibri, p 11, reavahe 1,15) 6–7 lehekülge ühe intervjuu kohta. Kokku moodustus transkriptsioone 46 lehekülge. Peale intervjuude transkribeerimist oli vastajatel võimalus meiliaadressile saadetud vestluse kirjalik versioon üle vaadata. Seda ei kasutanud ükski vastaja.

Andmete analüüsiks kasutati induktiivset sisuanalüüsi (kontentanalüüsi). Tähelepanu oli sisul ja kontekstilisel tähendusel, mis peegeldas vastajate suhtumist (Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000). Laherand (2008) märgib, et induktiivne sisuanalüüs võimaldab uurida arusaamu ja kogemusi. Antud juhul seda, mida tähendab üliõpilaste jaoks õppemäng ning millised on nende kogemused õppemängude kasutamisest. Nagu mainitud, on õppemängude kasutamist ülikoolides vähe käsitletud. Elo ja Kyngäse (2008) sõnul ongi induktiivset sisuanalüüsi otstarbekas kasutada just sel juhul, kui teemat on vähe uuritud või ei ole uuringud võtnud vaatluse alla kõiki aspekte.

Intervjuudes sisalduvate seaduspärasuste väljaselgitamiseks kodeeriti kõik transkribeeritud intervjuud. Kodeerimisel võib tähendust kandvaks üksuseks olla lauseosa, lause või lõik, mis sisaldab uurimisküsimusest tulenevalt olulist informatsiooni ja tervikmõtet (Elo & Kyngäs, 2008). Kodeerimisel lähtuti samast põhimõttest: korduvalt teksti lugedes märgiti ära uurimisküsimuste seisukohalt olulised lauseosad, laused või lõigud. Mitmekordsel lugemisel moodustati sarnast tähendust kandvatest üksustest koodid – mõtet kõige paremini edasi andvad lühikesed märksõnad või sõnaühendid.

Esmane kodeerimine toimus vabavaralises andmetöötluskeskkonnas QCAmapi. Programmi sisestati transkribeeritud intervjuude failid .docx vormingus. Uurimisküsimuste kaupa salvestati tulemused Excel'i formaadis. Näide QCAmapi keskkonnas loodud koodidest on toodud lisa 2 ja näide transponeeritud Exceli tabel koodide loomisest on toodud lisa 3.

Korduvkodeerimine uuringu usaldusvääruse suurendamiseks viidi läbi märtsis, kui oli selge, et rohkem intervjuusid ei lisandu. Teistkordsel kodeerimisel kasutati olemasolevaid tekstifaile Word'i programmis. Vastavad laused markeeriti transkriptsioonides kolme erineva värviga – iga uurimisküsimuse kohta käiv oluline info eristati ülejäänud tekstist. Koodid kanti koos tsitaadiga tabelisse. Seejärel võrreldi kahe kodeerimise tulemusi ning erinevused võeti veel kord vaatluse alla leidmaks tähendust kandvale tekstiosale kõige paremini vastav märksõna. Autor peab väga oluliseks transkriptsioonide mitmekordset lugemist koodide väljatöötamisel. See aitab täpsustada ja täiendada esialgseid koode ning seetõttu suurendada tulemuste usaldusväärust. Masso (2011) kohaselt iseloomustabki kvalitatiivset uuringut ringi- või spiraalikujuulisus, st pöörduakse tagasi uuringu juba läbitud etappide juurde.

Järgnevalt koondati sisult sarnast mõtet kandvad koodid alakategooriatesse. Antud uuringus juhtus mõnel korral, et esmalt ühte kategooriasse paigutatud kood leidis teistkordsel

lugemisel koha teises kategoorias, nt kood „õppija mänguoskus” sobis olenevalt interpretatsioonist mitmesse kategooriasse nagu „hinnang teadmistele ja oskustele” või „eelnevad mängukogemused”. Alakategooriaid omakorda sisu põhjal grupeerides moodustati peakategooriad. Näide kategooria moodustamisest on toodud lisa 4. Esimese ja teise uurimisküsimuse alla kujunes andmeanalüüsi tulemusena üheksa alakategooriat ja kolm peakategooriat ning kolmanda uurimisküsimuse all oli kaheksa alakategooriat ja kolm peakategooriat. Koodide, ala- ja peakategooriate paremaks grupeerimiseks ja ülevaate saamiseks kanti need tabelisse.

Heast teadustavast (Eessalu *et al.*, 2017) tulenevalt järgis autor andmete teadusliku töötlemise põhimõtteid: andmeid ei ole võltsitud ega täiendatud meelevaldselt, sisu tõlgendamisel ei ole tehtud põhjendamatuid järeldusi, antud alusetuid hinnanguid või kasutatud andmete analüüsi kallutatult. Andmete töötlemise läbipaistvuse, uuringu usaldusväärsuse ning kvaliteedi tagamiseks konsulteeris autor erinevate ekspertidega ning tegi märkmeid uuringu kulgemise kohta kogu protsessi vältel (kirjalikud märkmed ja küljekommentaariid Word'i dokumentides). Uurimisprotsessi reflekteerimine aitab andmete kasutamisse kriitiliselt suhtuda ja seega suurendada usaldusväärsust (Laherand, 2008).

## Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängude kasutamisest, kuidas nad kogevad õppemängude kasutamist ülikooliõpingutes ning kuidas on ülikooliõpingud toetanud nende valmisolekut kasutada õppemänge oma õpetajatöös. Järgnevas peatükis on esitletud uuringu tulemused uurimisküsimustest lähtudes ning nende alla moodustatud pea- ja alakategooriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on juurde lisatud keeleliselt minimaalselt korrigeeritud tsitaadid intervjueeritavate mõtetest. Tsitaatides on intervjueeritavate nimed asendatud tähtedega V1 (vastaja 1), V2 (vastaja 2) jne ning muud andmed samuti tähtedega.

### **Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängudest ja nende kasutamisest õppetöös**

Esimese uurimisküsimuse alla moodustus andmeanalüüsi tulemusel kolm peakategooriat:

**1) õppemängu olemus ja karakteristikud** (alakategooriad: õpetav mänguline tegevus; mängu kaudu õppimine; aktiivõppemeetod); **2) efektiivse õppemängu karakteristikud** (alakategooriad: kognitiivsed näitajad; sisulised näitajad; teostuslikud näitajad) ja **3) mängude kasutamine õppetöös** (alakategooriad: east tulenev kasutuspraktika; ainekst või valdkonnast tulenev kasutuspraktika; õppeprotsessist tulenev kasutuspraktika).

Intervjuudest ilmnes, et **õppemängu olemust ja karakteristikuid** ei olnud vastajatel kerge nimetada. Üldjoontes toodi välja, et õppemängu eesmärk on mängu kaudu millegi õppimine, kuid spetsiifilisi tunnusoone nimetati vähe. Intervjueeritavatel oli keeruline eristada õppemängu teistest aktiivõppemeetoditest või mängulistest tegevusest.

*Ma ei olegi nii sügavuti mõelnud, mis seal aktiivõppemeetodil ja õppemängul vahet on. Kui õhupall on käigus, siis on ikka juba mäng. Või vähemalt mänguline tegevus. (V6)*

*Me kasutasime mingeid mänguasju või abivahendeid – see oligi mängimine. Aga samas ei saa ma öelda, et me selle kõige käigus ka midagi õppisime. Nii et päris õppemäng see siiski ei olnud. (V5)*

Mitmed osalejad märkisid, et neile assotsieerub õppemäng eelkõige rollimänguga, kuid arvutimängud seevastu on eelkõige meelelahutuseks ja ajaviiteks, mitte õppimiseks. Mitmed vastajad nägid õppemänguna kehalisi tegevusi ühendatuna teadmiste rakendamisega, nt maastiku- ja seiklusmängud, vähem märgiti õppemänguna lauamänge.

**Efektive õppemängu karakteristikutena** nimetasid intervjueeritavad mitmesuguseid erinevaid tunnuseid. Vastajad märkisid, et kvaliteedi tagamiseks peab mäng vastama paljudele nõuetele. Osalejad tõid olulise kriteeriumina välja, et mängijatel peab olema selge, mis on mängu eesmärk, st miks mängu mängitakse – mida mängu kaudu õpitakse, milles seisneb kasu ja praktiline väärtus. Oluliseks peeti seda täiskasvanud õppijate puhul, kuid ka nooremate jaoks peab mängimine olema mõtestatud tegevus, kus on selgelt välja toodud eesmärgipärasus.

*Minu jaoks on alati oluline, et õppija peab aru saama, miks me seda tegime, miks on see kasulik mulle. Eriti täiskasvanud õppijale – kuidas see on kasulik temale ja kuidas ta seda saab teadmist rakendada. (V2)*

Head õppemängu iseloomustades märkisid intervjueeritavad, et see peab olema aktiveeriv, huvi ja põnevust pakkuv ning hasarti tekitav. Leiti, et mäng ei pea tingimata olema võistlus, vaid sisaldama õppija jaoks uut teadmist. Intervjueeritavad tõid korduvalt välja, et mängu vajalikkuse ja kasu selgitamiseks on väga tähtis instrueerimine ja juhendamine enne mängu ning kokkuvõtte ja analüüsi peale mängu lõppu. Vähem tähtsaks ei peetud ka mängu oskuslikku läbiviimist ja vajadusel tegevuse toetamist õpetaja poolt. Samuti märkisid vastajad, et õppemäng peab olema eakohane, st sobima osalejate võimetega, kuid panema neid veidi pingutama. Täheldati, et selleks peab õpetaja teadma, mis on õppijate jaoks huvitav, põnev ja samas õpetliku eesmärgiga.

*Mäng peaks olema põnev ja huvitav. Ma ise küll ei viitsiks mängida mingit mängu, mis mulle mingit pinget ei paku. See peaks ikkagi mingit hasarti tekitama. (V6)*



*Ta peab olema jõukohane või isegi natukene pingutust nõudev, sest muidu ei teki arengut. (V4)*

Rääkides **mängude kasutamisest õppetöös** toonitasid intervjueeritavad, et lisaks õppijate tundmisele peab õpetaja teadma, milliseid mängu ja mis ajahetkel mängida. Üheks võtmesõnaks oli mängu sisuline sobivus, teiseks õige ajastus. Õiges kontekstis ja õigel ajal oskuslikult läbi viidud mäng mitmekesistab intervjueeritavate sõnul õppeprotsessi ja rikastab tundi. Üksmeelel oldi selles suhtes, et õppemängud sobivad pigem lasteaeda ja algklassidesse, kuid täiskasvanud õppijate puhul peab mängimine olema kordades rohkem läbi mõeldud ja põhjendatud. Intervjueeritavad märkisid, et erinevates kooliastmetes õigustavad ennast erinevad meetodid – mis sobib algklassidesse ei pruugi sobida ülikooli ja vastupidi.

Õppemängude kasutamisest õppeprotsessi erinevates osades oli erinevaid arvamusi. Märgiti, et mäng võib sobida tunni igasse osasse, kuid õpetaja peab selle põhjalikult läbi mõtlema ka aine kui terviku seisukohalt. Üksmeelselt leiti, et mäng või mänguline tegevus sobib tähelepanu koondamiseks, õpitu meelde tuletamiseks ja kordamiseks, kuid eelkõige on mäng mõeldud aktiveerimiseks, vahelduseks ja meeleolu loomiseks. Oli ka neid, kes arvasid, et teatud juhtudel, nt uue materjali tutvustamisel, hinnangu või tagasiside andmiseks, on mängu keeruline kasutada. Veel toodi välja, et paljuski sõltub see ainekohast või teemast.

*Ma ei kujuta ette, et uue materjali õpetamisel võiks seda teha mängu kaudu. Et vaja oleks ikkagi materjali selgitada, aga ma ei tea, kuidas seda ikkagi mängu kaudu teha saaks. Võib-olla mõnes aines või teema juures on see isegi võimalik. (V7)*

Kokkuvõttes võib öelda, et õppemängu kvaliteeti mõjutavad intervjueeritavate sõnul mitmed karakteristikud: mäng peab olema eesmärgistatud, mõtestatud, hästi juhendatud, läbi viidud ja tagasisidestatud, eakohane, põnev ja kaasahaarav. Mängude kasutamine õppetöös sobib intervjueeritud õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamades eelkõige noorematele ja oleneb teatud määral õppeainest ja teemast. Kuigi mängu saab kasutada Gagné õppeprotsessi mudeli erinevates etappides, peeti otstarbekaks seda kasutada eelkõige vahelduseks või emotsiooni loomiseks, mitte nii palju uue materjali õpetamiseks või hinnangu ja tagasiside andmiseks.

### **Õpetajakoolituse üliõpilaste kogemused õppemängude kasutamisest ülikoolis**

Teise uurimisküsimusega soovis autor teada saada, kuidas kogevad õpetajakoolituse üliõpilased mängude kasutamist ülikooliõpingutes. Uurimisküsimuse alla moodustus kolm peakategooriat:

**1) õppemängude kasutuspraktika ülikoolis** (alakategooriad: suhtumine õppemängu; eesmärgipärasus ja põhjendatus; mängulised tegevused õppeprotsessis); **2) osalejakogemused seoses õppemängudega** (alakategooriad: negatiivne kogemus; positiivne kogemus; mõju

õppimisele ja efektiivsus) ja **3) mängukogemuste peamised mõjutajad** (alakategooriad: õpetajast tulenevad negatiivse mõjutajad; positiivsed mõjutajad; õppijate hoiakud).

Intervjueeritavad leidsid, et **õppemängude kasutuspraktika ülikoolis** on väheldane, st õpetajakoolituses kasutatakse õppemänge harva. Samas leidis arvamusi, et teatud juhtudel võiks mängu ülikoolis õppemeetodina sagedamini kasutada. Oli intervjueeritavaid, kes märkisid, et õppimine ja mängimine on sisult kaks täiesti erinevat tegevust – esimene seostus nende jaoks teadmiste ja oskuste omandamisega ning kõrgetasemel hariduse omandamisega, teine ajaviite ja meelelahutusega. Mängulise tegevuse iseloomustamiseks kasutasid vastajad selliseid väljendeid nagu „trillala-trullala” ja „tilu-lilu” ning ei pidanud mängude kasutamist ülikoolis põhjendatuks.

*Mina tuln ülikooli õppima, mitte meelelahutust saama. Nii et minu pärast võivad küll mängud olemata olla. (V6)*

*Ülikoolis võib tulla selline tõrge ja vastuseis, et me oleme ju ometi ülikoolis ja mängime siin mingeid mängu? Selleks tulime siia või? (V3)*

Intervjueeritavad tõid välja, et nende vastumeelse hoiaku kõrval on tajutav ka õppejõudude skeptiline suhtumine õppemängu kui meetodisse. Nad oletasid, et õppemängu kui meetodi vähene kasutamine võib olla tingitud õppejõudude vähesest soovist muuta traditsioonilisi õppevorme ja nende kompetentsusest, st lisaks valmisolekule on tähtis ka oskus mängu tulemuslikult läbi viia. Ka siin märgiti, et õppemängude kasutamine oleneb veel ainest ja temast. Õppemängu ei peetud ülikoolis sobivaks meetodiks bakalaureuseõppes, veel vähem magistritasemel, kus õppimise suunitlus on teaduslik ja akadeemiline.

*Jällegi jõuan selleni, et ained on sellised, mis mängimist ei soosi. Või on need õppejõud sellised, kes mängimist ei soosi. (VI)*

**Osalejate kogemused seoses õppemängudega** ülikoolis olid üpris negatiivsed, välja arvatud paar meeldivat kogemust. Vastajatest kellelgi ei olnud rollimängudega positiivset kogemust. Seetõttu neile rollimängud ei meeldinud ja edaspidi nad neis osaleda ei soovinud. Rollimängude negatiivse kogemuse põhjusena toodi välja situatsiooni kunstlikkus, kartus rolliootusele mittevastavalt käituda, juhendamispuudujääk, veelgi varasem negatiivne kogemus, ebamugavustunne erinevatel põhjustel. Rollimängu nimetati palaganiks või külleteatriks.

*Siin on oluline roll õpetajal, kes peab juhendama, mida me tegema peame ja ta peab võtma pärast kokku, mida me sellest rollimängust õppisime. Mitte et mängime ära lihtsalt, no ja mis siis – oli tore palagan. (V4)*

*Mingi rollimäng ei ole minu jaoks õppemäng, vaid lihtsalt külateater. (V6)*

Vastajad leidsid, et õppemängud ei ole positiivses suunas õppimist mõjutanud ega õpimotivatsiooni suurendanud. Eraldi toodi välja, et praegune õppekorraldus – distantsõpe – ei soosi õppemängude kasutamist, sest vastajad ei olnud distantsõppe ajal õppemängudega kokku puutunud või ei tajunud nad teatud tegevusi õppemängudena.

*Mul ei ole mäng küll kuidagi õppimist mõjutanud! Eriti praegu, kus me oleme ikkagi väga ainult arvuti taga ja veebis. Ja muidu ka. Kas mäng on või ei ole, ei mõjuta minu õppimist mitte kuidagi. Seda mõjutavad hoopis teised tegurid. (V7)*

Tegurid, mis osutusid **mängukogemuse peamiseks mõjutajateks**, moodustasid uurimisküsimuse kolmanda kategooria. Intervjueeritavad olid ühisel arvamusel, et õppemängu õnnestumine sõltub eelkõige õppejõu hoiakust ja valmisolekust, see omakorda tema ettevalmistusest, oskustest ja kogemustest, loomingulisusest ja loovusest. Leidus vastajaid, kes väitsid, et õppimine saab ka muud moodi, st ilma mängudeta tore olla – sisukas, kasulik ja vajalik, meeleolukas, aga õpetlik ja arendav. Mängude lahtimõtestamise seisukohalt tõid vastajad välja, et õppejõud peab oskama näidata seost – miks seda mängu kasutatakse, mida selle või teise tegevusega õpitakse, mis on eesmärk, milles väljendub kasulikkus ja vajalikkus, st kuidas mängu kaudu omandatud teadmised ja oskused mänguväliselt kasutatavad on. Kui üliõpilasele on selge mängu eesmärk, siis oskuslikul juhendamise võib intervjueeritavate sõnul väheneda vastupanu ja tõrge mängude, isegi rollimängude suhtes.

*Just sellepärast ka ülikoolis nendesse mängudesse skeptiliselt suhtutakse, et see on tilu-lilu, et ei seletata ära, mis on see eesmärk, miks me seda teeme, mida me sellega õpime. Täiskasvanud inimesel on see väga oluline. (V6)*

Teise uurimisküsimuse vastuseid kokku võttes võib märkida, et õpetajakoolituses kasutatakse õppemängu meetodina vähe. Kuna õppemäng ei ole traditsiooniline õppemeetod ja üliõpilaste kogemused olid pigem negatiivsed, siis ei tundud, et mängu peaks rohkem kasutama. Kogemuste peamiseks mõjutajateks on õppejõud, kes peaksid selgemalt lahti mõtestama ja eesmärgistama mängutegevused. Lisaks olenes õppemängu efektiivsus õppejõu oskusest sobiv mäng sobivas kontekstis läbi viia.

### **Ülikooliõpingute toetus valmisolekuks õppemängude kasutamiseks oma töös**

Saamaks teada, kuivõrd toetavad ülikooliõpingud õpetajakoolituse üliõpilaste valmisolekut kasutada õppemänge, kategoriseeriti kolmas uurimisküsimus järgmiselt: **1) õppemängude**

**kasutamiseks puudulikud teadmised ja oskused** (alakategooriad: hinnang teadmistele ja oskustele; õpetajakoolituse ettevalmistus); **2) puudulik valmisolek õppemängude kasutamiseks** (alakategooriad: vajadusest tulenev valmisolek; kooliastmest ja ainespetsiifikast tulenev valmisolek; ressursid) ja **3) valmisoleku peamised mõjutajad** (alakategooriad: eelnevad mängukogemused; hoiakud ja eelarvamused; kompetentsuse suurendamine).

Intervjueeritavate seisukoht oli, et **õppemängude loomiseks ja kasutamiseks vajalikud teadmised ning oskused oma edasises õpetamispraktikas on neil puudulikud** – ei saa osata seda, mida ei ole õpetatud. Oli intervjueeritavaid, kes märkisid, et on enda mängukogemustele tuginedes püüdnud luua õppemänge, kuid nad tundsid ennast ebakindlana. Puudu jäi ideedest ja oskustest. Skeptilise suhtumise õppemängu kui tõhusasse meetodisse tekitas teadmatus, ebalus ja kogemuse puudus, kuidas mängu integreerida õppetöösse, st mis mängu ja kuidas kasutada, kuidas mäng õppijatele sobib ja kuidas see vastu võetakse, kuidas mäng reaalselt kulgeb, kuidas hinnata, kas see oli tulemuslik või oleks parem kasutada teist mängu või muud meetodit jms.

*Ma arvan, et kõige peamine ongi osata välja mõelda sobiv mäng. Selles mõttes, et see õppijale midagi ka õpetaks. Ma peaksin teadma, millised on need kõige sobivamad mängud, aga kust ma tean. Ülikoolis seda ei õpetata. Võib-olla aastatega saan ise välja selgitada, milline see kõige sobivam mäng on, aga ... See on jälle see kogemuse teema, et kui kogemust ei ole, ei oska ka seisukohta võtta. (V5)*

Nagu märgitud, ei hinnanud vastajad oma teadmisi ja oskusi õppemängude planeerimiseks ning mängu läbi viimiseks piisavaks. Intervjueeritavad vastasid, et õppemängude loomist ja kasutamist ülikooliõpingute ajal neile eraldi õpetatud ei ole. Mõnel korral on kokku puutunud õppevara loomisega, kuid süsteemset ja teadvustatud lähenemist õppemängu kui õppemeetodisse ei ole olnud. Kuna teadmised ja praktika õppemängu lülitamisest õppeprotsessi on väheldased, suhtuti mängudesse umbusklikult. Küll aga leidsid vastajad, et õppemängude kasutamise õpetamine võiks ja mõnel juhul peaks (KELA õppekaval, klassiõpetajatel) eraldi aინena õppekavas olema.

*Et kas mulle on õpetatud ülikoolis õppemängude kasutamist? No vot ei ole. On olnud kõike muud, aga mitte seda. (V1)*

*Me õpime x aines anekdootide rääkimist, aga kuidas luua või läbi viia õppemänge, seda meile ei õpetata. (V7)*

Leidus vastajaid, kes nentisid, et **valmisolek õppemänge oma töös kasutada puudub**. Toodi välja, et kasutatakse küll erinevaid aktiivõppemeetodeid ja õppijat kaasavaid tegevusi, kuid mitte õppemänge. Traditsiooniliste õppemeetodite eelistajate kõrval oli ka selliseid vastajaid, kes

väitsid, et on alid kasutama õppeprotsessis mänge või muid mängulisi tegevusi. Samas nad märkisid, et teeksid seda pigem aktiveerimiseks ja positiivse meeleolu loomiseks kui konkreetse teema või oskuse õpetamiseks. Ilmnes, et mängu kasutamist ei mõjuta niivõrd õpetaja vanus ega staaž, vaid õppijate vanus. Õppemänge meetodina peeti kohaseks eelkoolis või nooremas kooliastmes, mitte niivõrd täiskasvanud õpilaste puhul.

*Kui sa oled tõesti väikeste õpetaja, algklassid või selline, siis muidugi, aga ma ei arva, et täiskasvanutel või kes on peale keskkooli õppima tulnud, et neil oleks vaja kogu aeg mänge mängida. (V2)*

Intervjuueritavate sõnul on valmisolekut mõjutanud kasinate teadmiste ja oskuste kõrval ideede ja ajapuudus. Intervjuusid läbivateks märksõnadeks olid õpetaja loovus, loomingulisus ja ajaressurss. Üldine seisukoht oli, et õppemängude loomine eeldab avatud lähenemist ning mängude planeerimine, läbiviimine ja tulemust tagav tagasisidestamine on aega ja oskusi nõudev. Mitmel korral märgiti, et abi oleks andmebaasidest, kuhu koondatud tegevustest ja mängudest saaks kohandada enda jaoks sobiva. Lisaks selgus, et piiravaks aspektiks võib osutuda liiga tihe õppekava ja ette antud programm.

*Mul on õppekava ees, ma pean need-need-need läbi ratsutama ja teemad läbi võtma. Ja ma olen oma mingites kastides kinni – töövihikus kinni, õpikus kinni, sest mul on programm ees ja ei ole aega nende mänguliste asjadega tegeleda, sest mäng võtab aega. Selle ettevalmistamine võtab õpetajalt aega ja sul on vaja kastist välja mõelda. (V4)*

Kompetentsipuudus, enda negatiivsed kogemused ja eelhoiakud ongi vastajate sõnul **valmisoleku peamised mõjutajad**. Näiteks kuna rollimängudes osalemiskogemus oli intervjuueritavatel negatiivne, siis oli suhtumine rollimängu samuti tõrjuv ja sel hetkel puudus soov rollimänge õpetajatöös kasutada.

*Ma ei pea neid oluliseks ja kui ausalt öelda, ei ole ma küll mõelnud, et peaks hakkama õppetöösse mingit mängu sisse pookima. See mõjub kuidagi võõrkehana või kuidagi kunstlikult. Ma ei ole mingist mängumõttest eriti vaimustunud, sest ma ei kujuta ette, mis või milline see mäng peaks olema. (V7)*

Märgiti, et oluline on ka õpetaja isiksus, tema enda motivatsioon ja tahe õppemänge kasutada, mis omakorda seostus intervjuueritavatel eelarvamusliku suhtumisega mängudesse.

*Ja kui ma nüüd niimoodi mõtlema hakkam, siis sõltub see ka õpetajast, tema isiksusest. Siin oli juttu valmisolekust. Õpetaja soovist üldse mängu kasutada. Aga soovi ei saa ju õpetada. Kui mulle mäng õpetajana ei sobi, siis ma ei kasuta seda. (V3)*

Seega võib öelda, et õpetajakoolituse tudengid ei hinnanud oma oskusi ja teadmisi õppemängude läbiviimiseks kõrgelt. Ülikooliõpingud ei ole piisavalt toetanud valmisolekut õppemänge oma töös kasutada. Teisalt leiti, et mängualane ettevalmistus on vajalik ning kindlustunde ja loovuse puudujääki aitaks vähendada eraldi mänguõpetuse aine.

## Arutelu

Uuringu eesmärk oli selgitada välja, millised on õpetajakoolituse tudengite kogemused õppemängude kasutamisest ülikoolis ning milline on nende valmisolek kasutada õppemänge oma töös. Peatükis arutletakse uurimisküsimuste kaupa tähtsamate tulemuste üle ning tuuakse välja seosed varasemate uuringutulemustega. Käsitletud on ka uuringu piiranguid ning praktilist väärtust. Lisaks on välja toodud autori soovitused mängul põhineva õppe edasiseks uurimiseks.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada **missugused on õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängudest ja nende kasutamisest õppetöös**. Intervjueeritavate vastustest selgus, et tihti ei teadvustata õppemängu ja teiste aktiivõppemeetodite erinevusi. Erinevad aktiivõppemeetodid panevad õppijad küll tegutsema, kuid otseselt õppemängudeks kõiki mänguelementidega tegevusi pidada ei saa – iga tegevus ei ole mäng, isegi kui ta sellena alguses mänguelementide lisamise tõttu tundub. Deterding jt (2011) märgivad, et mänguelementide rakendamine mittemängulises keskkonnas ja tegevuses muudab need meelelahutuslikumaks. Intervjueeritavad märkisid, et mängu võibki eelkõige kasutada meeleolu loomiseks ja vahelduse pakkumiseks, nagu teevad mitmed teised Eesti koolide õpetajad (Jesmin & Ley, 2020). See võibki olla üheks põhjuseks, miks õppemängu tajutakse meelelahutuse ja ajaviitena, mitte tõsiselt võetava õppemeetodina. Mängul on aastatuhandeid olnud meelelahutuslik eesmärk. Ei saagi nõuda, et mängu haridusvaldkonda integreerides see kohe meelelahutusliku maine minetaks.

Intervjueeritavad märkisid, et universaalset õppemängu „retsepti“ ei ole otseselt olemas, küll aga on rida karakteristikuid, mis efektiivsel mängul olema peavad. Olulisemad tegurid on: mängu eesmärk, st miks mängitakse; huvi, põnevuse ja hasardi tekitamine; kergest pingutust nõudev eakohasus; oskuslik juhendamine; mängu käigu jälgimine; tulemuste analüüs ja tagasisidestamine; mängu sisuline sobivus ja õige ajastus. Ülioluliste teguritena selgus kaks kvaliteetse õppemängu karakteristikut: eesmärgipärasus ja tagasisidestatus. Intervjueeritavad tõid välja asjaolu, et neile on jäänud selgusetuks, mis eesmärgil seminarides või praktikumides üht või teist tegevust, sh mängu tehakse. Käesolev uuring kinnitas Popescu jt (2012) uuringutulemust, et mängupõhiseid tegevusi võib õppetöösse lisada siis, kui need on tõesti põhjendatud. Mängimine peab olema õppija, eriti täiskasvanud õppija jaoks väga eesmärgipärane ja mõtestatud tegevus (Charlier *et al.*, 2012; Chen *et al.*, 2020; Nousiainen *et al.*, 2018). Täiskasvanud õppijad tahavad

mõtestatud tegevust ja kontsentreeritud sisu: mängulise „kastme“ seest on seda keeruline leida, kui õppejõud selleni ei juhata. Seega peaks olema väga selgelt välja toodud, mis on mängu eesmärk, kuidas see õppijale kasuks tuleb (uus teadmine, praktiline oskus) ja miks on valitud meetodiks just õppemäng. Viimast võib olla keeruline aktsepteerida eelarvamusliku suhtumise tõttu mängu kui tõhusasse õppemeetodisse.

Tagasiside, diskussioon, arutelu, hindamine, analüüsimine – ükskõik, kuidas seda nimetada – on lahutamatu õppimisprotsessi ja tähenduste konstrueerimise osa. Tagasisidele kulub vahel rohkem aega, kui mängu teostamisele (Männamaa, 2019; Märja, 2011), kuid suur ajakulu näitab tegevuse vajalikkust – õppimine algab siis, kui mäng on lõppenud. Uuringus osalejatel jäi tegevusejärgsest diskussioonist vajaka. Kogemus (eriti negatiivne) ei õpeta midagi, analüüsitud kogemus aga õpetab kõik. Kvaliteedi seisukohalt ei ole arutelu ja analüüs olulised mitte ainult osalejatele, vaid ka õpetajale. Õpetaja arengu seisukohalt on mängujärgne arutlus peamine vahend oma pedagoogiliste praktikate ja mänguoskuste arendamiseks (Kangas *et al.*, 2017). Nii võib tundmatust ja ebakindlust tekitavast meetodist saada uus tänuväärne tööriist. Selleks, et tagasiside oleks kasu toov, on vaja osata tagasisidet anda. Seda oskust on vaja õpetada.

Kuigi õppemänge ja aktiivtegevusi saab kasutada õppeprotsessi erinevates etappides ja kõigis Gagné õppeühiku mudeli osades (Bogers & Sproedt, 2012), pidasid vastajad mängu kõige sobivamaks õppijate aktiveerimiseks, vahel ka kordamiseks või kinnistamiseks. Nii õppijate kui õpetajate jaoks on mäng üldises plaanis ajatäide, meelelahutus, premeerimine. Ka Jesmin ja Ley (2020) kinnitavad, et õpetajad kasutavad mängu peamiselt emotsiooni tekitamiseks ning vähesed rakendavad mängu uute oskuste õpetamiseks. Boskic & Hu (2015) märgivad, et õppemänge saab kasutada ka siis, kui osalejatel ei ole teema või valdkonnaga tihedamat kokkupuudet olnud, kuid käesolev uuring kinnitab pigem Jesmin & Ley (2020) ning Ney jt (2012) uuringutulemust, et õpetajad ei tea, kuidas mängu õppetöösse integreerida uute oskuste õpetamiseks. Intervjuudest ilmnes, et õpetajad ei ole mängude ja nende võimalustega tuttavad, kardavad või ei soovi mängu kasutada õppevahenditena. Alahinnates õppemängu potentsiaali on keeruline mõista, et mängu kaudu saab saavutada nii Bloomi kui SOLO taksonoomia erinevaid tasandeid (Daniau, 2016).

Üllatusena ei tulnud asjaolu, et mängu peetakse sobilikuks nooremale kooliastmele. Kuigi õppemänge saab rakendada igas vanuses õppijatega, vaadeldakse ka varasemates uuringutes mängu kui õppemeetodit laste ja noorte kontekstis ning mängude kasutamine väheneb kooliastme suurenedes (Charlier *et al.*, 2012; Jesmin & Ley, 2020; Männamaa, 2019). Selleks, et suurendada täiskasvanute õppes õppemängude kasutamist, oleks vaja rohkem täiskasvanutele sobilikke mängu, kuid nagu märgivad Jesmin ja Ley (2020), on vanematele õpilastele ning täiskasvanutele mõeldud õppemänge väga vähe. Seda probleemi aitaks lahendada õpetajate „mängukirjaoskuse“ (Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020) arendamine.

Teise uurimisküsimusega soovis autor teada saada, **kuidas kogevad õpetajakoolituse üliõpilased mängude kasutamist ülikooliõpingutes**. Ilmnes, et mängukogemused on valdavalt negatiivsed. Põhjused jagunesid kaheks – õppejõududest ja õppijatest tulenevad mõjutajad. Uuringus osalejad tõid välja, et kogemust mõjutas õppejõudude oskamatus mängu töös rakendada – konteksti mitte sobiva mängu kasutamine, vähene juhendamine, sh eesmärgi selgitamine ja mõtestamine, tagasiside puudumine jms. Kumar ja Lightner (2007) märgivad sama oma uuringus – õppejõud ei poolda mängulist lähenemist õppeprotsessis ja tudengite negatiivne mängukogemus tulenes õppejõudude oskamatusest mängu õppeprotsessis kasutada. Paljudest uuringutest selgub, et mängude kasutamine ei ole alati efektiivne (Bogers & Sproedt, 2012; Boskic & Hu, 2015; Charlier *et al.*, 2012; Deterding *et al.*, 2011; Hamari *et al.*, 2014; Popescu *et al.*, 2012). Männamaa (2019) ütleb, et kui õppetöös kasutada ebakvaliteetset mängu, võib see kasu asemel kahju tuua. Antud juhul seisneb kahju selles, et õppijate negatiivne kogemus on loonud negatiivse eelarvamuse ja hoiaku õppemängu kasutamise suhtes – tudengite puhul on tegemist täiskasvanud õppijatega, kes akadeemiliselt hariduselt ei oota mängulisust. Mängimine ei pruugi olla demotiveeriv, lapsik ja täiskasvanud õppijale sobimatu tegevus (Charlier *et al.*, 2012; Hamari, 2014; Jesmin & Ley, 2020), kui see on põhjendatud ja tõendatult ennast õigustab.

Käesolev empiiriline uuring näitas, et valmisolek mänguks toetub tugevalt individuaalsetele teguritele. Kui ühe aspektina märkisid intervjueeritavad, et õppemängu kogemust mõjutab õppejõu hoiak ja valmisolek mängu kasutamiseks, tema ettevalmistus ja oskused, loomingulisus ja loovus, siis teiselt poolt ilmnes, et oluline on ka üliõpilaste suhtumine mängudesse. Vastajad, kes olid enda sõnul loomult avatud ja kreatiivsed, suhtusid mängudesse kui mittetraditsioonilisse õppemeetodisse positiivsemalt. Enamus uuringus osalejatest ei olnud nende endi sõnul „mänguinimesed” ja seetõttu tundsid mängude kasutamise suhtes ülikoolis vastumeelsust. Vastanute väitel on nende töö õpetamine, mitte mängimine, ja õppijate töö on õppimine, mitte mängimine. Antud uuringus osalejad ei tunnetanud vajadust õppemängude kasutamise järele. Nad olid valdavalt seisukohal, et mängude kasutamine kõrgkoolis ei ole vajalik ega ka sobilik. Seda arvamust toetavad ka Charlier jt (2012) ja Hamari (2014) uuringud, millest selgub, et traditsiooniline õpe ei peaks sisaldama mängupõhist õppimist. Ejsing-Duun ja Karof (2014) ning Ney jt (2012) märgivad, et mängimine ja õppimine ei pea olema opositsioonis, kuid seni, kuni suhtumine mängimisse õppimise eesmärgil ei parane, ei vähene ka vastasseis. Suhtumist muuta on keeruline ning selle saavutamiseks peaks pakkuma üliõpilastele positiivseid mängukogemusi või üldse mängudest ülikoolis loobuma.

Kolmas uurimisküsimus selgitas välja **kui võrd toetavad ülikooliõpingud õpetajakoolituse üliõpilaste valmisolekut kasutada õppemänge nende endi arvamusel**. Uuringus osalejad tõid välja mitmeid vajaminevaid oskusi, mis on eelduseks hea õppemängu



loomiseks ja läbi viimiseks. Intervjuude põhjal võib öelda, et õpetajakoolituste üliõpilastel on teadmised ja oskused õppemängudest kasinad ning puudub huvi ning valmisolek õppemänge oma töös kasutada. Ka varasemates uuringutes on märgitud, et mängude kasutamine oleneb õpetaja hoiakust mängu suhtes, pedagoogilistest tavadest ja mõtlemisest, teadmistest, oskustest, isiklikust huvist ning pedagoogilisest ja emotsionaalsest seotusest (Butler, *et al.*, 2020; Charlier *et al.*, 2012; Kangas *et al.*, 2017; Nousiainen *et al.*, 2018), kuid paljudel õpetajatel ei ole mängude metoodilise kavandamise ja läbiviimise oskust, kogemust ja seetõttu tahet (Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020; Männamaa, 2019). Uuringus osalejad väitsid mitmes kontekstis, et ei ole mõtet teha seda, mida ei oska ja osata ei saa seda, mida ei ole õpetatud. Õppetöös mängu kasutanud õpetajad olid omal käel eksperimenteerijad, kuid väitsid, et ei tundnud end mängu kasutades kindlalt. Jesmin ja Ley (2020) uuringust selgus samuti, et mängu kasutavad õpetajad on valdavalt iseõppijad, sest formaalne õpe, kuidas mängu kaudu õpetada, puudub. Seetõttu vajavad õpetajad (ka tulevased) eelarvamuste vähendamiseks (kas mäng on sobilik meetod ja tasub ennast ära) ning enesekindluse suurendamiseks (kas ma oskan mängu õigesti kavandada ja rakendada) ja sisulise poole loomiseks (mis mäng, miks, mis ajal, kui kaua, kuidas) koolitusi ja täiendõpet.

Uuringus osalenud töid välja, et nende valmisolekut mängu kasutada on mõjutanud puudevate pädevuste kõrval ka ideede ja ajapuudus. Üldine seisukoht oli, et õppemängude loomine ja läbiviimine eeldab oskuste kõrval ka avatud lähenemist ning aega. Paljud eelnevad uuringud toovad samuti välja, et mängude kasutamine õppeprotsessis seab uued ja suuremad nõuded õpetaja kompetentsidele ning mängu metoodiline kavandamine, läbiviimine ja tagasisidestamine nõuab õpetajalt aega, oskusi ja teadmisi (Charlier *et al.*, 2012; Chen *et al.*, 2020; Jesmin & Ley, 2020; Nousiainen *et al.*, 2018; Ojasoo & Pullerits, 2020). Käesolevas uuringus osalenud märkisid, et ajapuudus, mis tuleneb vajadusest läbida kohustuslik õppekava, ei stimuleeri uusi ja ressursimahukaid õppemeetodeid katsetama. Nii Jesmin ja Ley (2020) kui Ney jt (2012) märgivad, et õppemängud peavad olema õppekavaga kooskõlas (hariduslikud) ja samal ajal teadusliku tõendusega. Intervjueeritud üliõpilased ning Jesmin ja Ley (2020) uuringus osalenud Eesti õpetajad tundsid puudust andmebaasidest, mis pakuksid erinevaid temaatilisi mängu kõigile vanustele. Seega oleks valmisoleku suurendamiseks vajalik formaalsele mänguõpetusele lisaks luua harivate mängude repositooriumeid, ideede jagamise platvorme ja eestikeelseid õppemängukeskkondi.

Kogu uuringut kokku võttes võib öelda, et mängul põhinev õpe on keeruline ja vastakaid arvamusi tekitav lähenemine. Meetodina on mäng sobilikum noorematele õppijatele, tudengid ei pea ülikoolis mängimist kohaseks. Teisalt on õpetajakoolituse üliõpilased nõrkinud, et neilt küll oodatakse mängude kasutamist igapäevatoos, kuid ülikool selleks ette ei valmista. Õpetajate valmisolekut mängude rakendamiseks aitaks suurendada tulevastele õpetajatele mängu kaudu

õppimist ja õpetamist õpetades. See vähendaks eelarvamust ja negatiivset hoiakut õppemängude suhtes ning looks eelduse, et mängu nähakse tõhusa meetodina.

Bakalaureusetöö rakendusväärtus seisneb kogemuste konstruktiivse sünteesimise ja järelduste tegemise tulemusel ettepanekus täiendada õppekava mänguõpetuse või muu sarnase ainega. Ülikool võiks õppekavasid ja -protsesse planeerides mõelda õppeainele, kus õpetajakoolituse tudengid saaksid omandada vajalikke oskusi ja praktilisi õppemängude planeerimise ning läbi viimise kogemusi turvalises keskkonnas. See annaks kindlustunnet, aitaks tõsta teadlikkust ja vähendaks skeptitsismi õppemängude suhtes. Tulemused võiksid olla sisendiks õpetajakoolituse õppekavade arendamise kõrval ka suuniseks õppejõududele – õppijate vaate teadmine oleks mõttekohaks, kas mängu üldse kasutada või kuidas neid sihipärasemalt õppetöösse integreerida. Kuigi on olemas erinevaid haridustehnoloogiat, õppevara ja -ideid jagavaid veebikeskkondi ning mänguderaamatuid, võiks tulevasi õpetajaid õpetav ülikool olla üks partner, kes aitab luua andmebaasi õppekavaga ühtivatest rakendatavatest õppemängudest.

Vaatamata töö praktilisele väärtusele on sel ka piiranguid. Ühena võib välja tuua uuringu metoodika. Tegemist oli kvalitatiivse uuringuga, mille eripära on sügavuti vaadelda uuritavate kogemusi ja arusaamu ning jätta üldistused tagaplaanile (Laherand, 2008). Seetõttu ei saa tulemusi üle kanda suurematele rühmadele, sh kogu õpetajakoolitusele. Samas ei lisandunud viimaste intervjuudega uut infot, mis lubas oletada, et üldised seaduspärasused, mis kehtivad õpetajakoolituses, joonistusid välja. Autor näeb puudujäägina pigem koolieelse lasteasutuse õpetajakas õppiva tudengi arvamuse puudumist – just neil on ainukesena õppekavas aine, mis aitab valmistuda õppimise ja õpetamise kavandamiseks mängu abil. Kuna kvalitatiivse uuringu keskmes on subjektiivsed tähendused (Õunapuu, 2014), võis see koos vabatahtlikkuse printsiibiga mõjutada tulemusi. Võis olla võimalik, et uuringus osalemise soovi mõjutas eelkõige negatiivse suhtumise ja mängukogemuse jagamise soov.

Uuringu kitsaskohaks on ka reliaablusnõude täitmine, sest kvalitatiivsetes uuringutes ongi korratavus suhteline – vaadeldakse protsesse või hoiakuid, mis võivad ajajooksul muutuda, nt õppemängudes suhtumine positiivse kogemuse lisandumisel. Samuti seab kvalitatiivsete uuringute usaldusväärsuse kahtluse alla kategooriate leidmise järjekindlus ja tulemuste mitmeti tõlgendamise võimalus (Masso 2011). Selle vältimiseks pidas autor vajalikuks intervjuusid korduvalt kodeerida. Kuna autor on ise õpetajakoolituse üliõpilane, võis tulemuste interpreteerimist alateadlikult mõjutada isiklik kogemus. Et tulemused ei oleks kallutatud või tegelikele mittevastavad tutvustas autor vastajate erinevaid seisukohti ja arvamusi ausalt ning objektiivselt. Tervikpildi saamiseks on vaja ära märkida ka ilmnunud negatiivsed kogemused ning kirjeldada välja tulnud puudujääke.

Kindlasti võiks üliõpilaste arusaamu ja kogemusi õppemängude kasutamisest sügavamalt või laiemalt uurida. Kontaktõppe kõrvale on erinevatel põhjustel tulnud distantsõpe digivahendite abil ning seetõttu võiks olla üheks edasiseks uurimisteenaks elektrooniliste õppemängude kasutusvõimalused distantsõppes. Teine võimalik edasine uurimissuund oleks õppejõudude vaate välja selgitamine – kuidas suhtuvad õppemängu kui meetodisse ülikooli lektorid, dotsendid ja professorid. Kas õppemäng on tõesti „tilu-lilu“ ja „palagan“ või teaduslikult heaks kiidetud meetod?

### **Tänu sõnad**

Täna kõiki uuringus osalenud õpetajakoolituse üliõpilasi väärtuslike intervjuude ja mõtete eest. Suur tänu juhendajale, partneritele ja kõigile teistele, kes mind nõu ja jõuga aitasid.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Astra Pintson-Käo

*(allkirjastatud digitaalselt)*

24.05.2021

## Kasutatud kirjandus

- Bogers, M., & Sproedt, H. (2012). Playful Collaboration (or Not): Using a Game to Grasp the Social Dynamics of Open Innovation in Innovation and Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2), 75–97.
- Boghian, I., Cojocariu, V-M., Popescu, C. V., & Măță, L. (2019). Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Education Sciences & Psychology*, 9(1), 51–57.
- Boskic, N., & Hu, S. (2015). Gamification in Higher Education: How We Changed Roles. *European Conference On Games Based Learning*, 1, 741–748.
- Bowman, S. L. (2014). Educational live action role-playing games: A secondary literature review. *The Wyrd Con companion book*, 3, 112–131.
- Butler, D., Leahy, M., Hsu, H.-P., & Moynihan, D. (2020). Impact of pre-service teachers' gaming behaviours on their confidence and competence in applying game-based learning approaches: Implications for Teacher Educators. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1664–1671).
- Charlier, N., Ott, M., Remmele, B., & Whitton, N. (2012). Not just for children: game-based learning for older adults. In *6th European Conference on Games-Based Learning. Cork, Ireland* (pp. 102–108).
- Chen, S., Zhang, S., Qi, G. Y., & Yang, J. (2020). Games Literacy for Teacher Education: Towards the Implementation of Game-based Learning. *Educational Technology & Society*, 23(2), 77–92.
- Daniau, S. (2016). The Transformative Potential of Role-Playing Games – : From Play Skills To Human Skills. *Simulation & Gaming*, 47(4), 423–444.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., & Veski, L. (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil [https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_teadustava\\_trukis.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf)
- Ejsing-Duun, S., & Karoff, H. S. (2014). Gamification of a Higher Education Course: What's The fun in That?. In *European Conference on Games Based Learning (1)*, (pp. 92–98). Academic Conferences International Limited.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review

- of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International conference on systems sciences* (pp. 3025–3034).
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. (s.a.). Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2021-2035\\_10.07.2020.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2021-2035_10.07.2020.pdf)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Jesmin, T. & Ley, T. (2020). Giving Teachers a Voice: A Study of Actual Game Use in the Classroom. *Information*, 11(1), 55.
- Juurak., M. (2020. 23. oktoober). Mäng ei ole preemia, vaid õppimine ise. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/10/sonajalaoie-kiituseks/>
- Kalmus, V. (Toim). (2015). Diskursusanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/diskursusanalyys>
- Kangas, M., Koskinen, A., & Krokfors, L. (2017). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 451–470.
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: SA Archimedes.
- Kumar, R., & Lightner, R. (2007). Games as an interactive classroom technique: Perceptions of corporate trainers, college instructors and students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 53–63.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Infotrükk.
- Luik, P. (2004). *Õpitarkvara efektiivsed karakteristikud elektrooniliste õpikute ja drillprogrammide korral*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Masso, A. (2011). *Kvalitatiivsete andmete analüüsitehnikad ja -tarkvara*. E-kursuse õppematerjal.
- Männamaa, I. (2019). Mängust ning selle abil õppimisest. K. Saart (Koost). *Kvaliteetsem teadushuviharidus* (lk 89–98). Tartu: SA Eesti Teadusagentuur
- Märja, T. (Toim). (2011). *Koolitaja käsiraamat*. Tallinn: SE & JS.
- Ney, M., Emin, V., & Earp, J. (2012). Paving the way to Game Based Learning: a question matrix for Teacher Reflection. *Procedia Computer Science*, 15, 17–24.
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., & Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education* 74, 85–97.
- Savisto, T. (2020). *Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad*. Tartu: HTM.
- Ojasoo, E., & Pullerits, L. (2020, 22. mai). Rollimängud koolitunnis aitavad integreerida traditsioonilisi õpimeetodeid mängulise õppeviisiga. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/05/rollimangud-koolitunnis-aitavad-integreerida-traditsioonilisi-opimeetodeid-mangulise-oppeviisiga/>

- Parong, J., Wells, A., & Mayer, R. E. (2020). Replicated Evidence towards a Cognitive Theory of Game-Based Training. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 922–937.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage
- Popescu, M. M., Romero, M., & Usart, M. (2012). Using serious games in adult education serious business for serious people – the Meta Vals game case study. In *ICVL 7th International Conference on Virtual Learning* (pp. 125–134).
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Titscher, S., Meyer, M. Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis* (pp. 55–73), London: Sage
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: TÜ Kirjastus.

## **Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava**

### **Taustaküsimused**

Millisel õppekaval sa õpid? Mis tasemel?

Vanus (vabatahtlik)

Kas sul on õpetamiskogemus? Kui jah, siis milline on staaž?

### **Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppemängudest ja nende kasutamisest õppetöös**

Mida sinu jaoks tähendab õppemäng? Palun too mõni näide.

Kuidas sa iseloomustad ja kirjeldad head õppemängu? Palun too mõni näide.

Mis konkreetselt mõjutab mängu kvaliteeti?

Mis tagab mängu efektiivsuse?

Millistes situatsioonides (mis kontekstis) on sinu arust otstarbekas õppemänge kasutada?

Millise aine või teema käsitlemisel on õppemäng otstarbekas?

Millises õppeprotsessi osas on õppemäng otstarbekas?

Millisele õppijale õppemängud sobivad?

### **Õpetajakoolituse üliõpilaste kogemused mängude kasutamisest ülikooliõpingutes**

Kuidas sa suhtud õppemängude kasutamisse ülikoolis?

Miks peaks või ei peaks õppemängu ülikooliõppes kasutama?

Kuivõrd levinud on õppemängude kasutamine ülikooliõpingutes?

Millised on sinu kogemused üliõpilasena seoses õppemängudega?

Mis neid kogemusi on mõjutanud?

Too palun mõni näide positiivsest ja negatiivsest kogemusest.

### **Ülikooliõpingute toetus õpetajakoolituse üliõpilaste valmisolekule õppemängude kasutamiseks**

Millised on õppemängu läbiviimiseks vajalikud teadmised ja oskused?

Kuivõrd on õpetajakoolituse õpingud sulle vajalikke teadmisi ja oskusi andnud?

Kuivõrd oluliseks pead ise õppemängude kasutamist õpetajatöös?

Mis mõjutab sinu valmisolekut õppemänge kasutada?

Miks need tegurid just kõige rohkem mõjutavad?

Mida tahad veel lisada mängude kasutamise kohta ülikoolis?

## Lisa 2. Näide koodide loomisest QCAmapi keskkonnas

QCAmapi

You are in read only mode.

**Question for analysis**  
RQ1: Missugused on õpetajakoolituse ...

**Content analytical technique**  
Inductive Category Formation

**Definition of selection criterion**  
...

**Abstraction level**  
...

**Content analytical units**  
**Coding unit**  
Clear meaning component (seme) in the text  
**Context unit**  
Intervjuu  
**Recording unit**

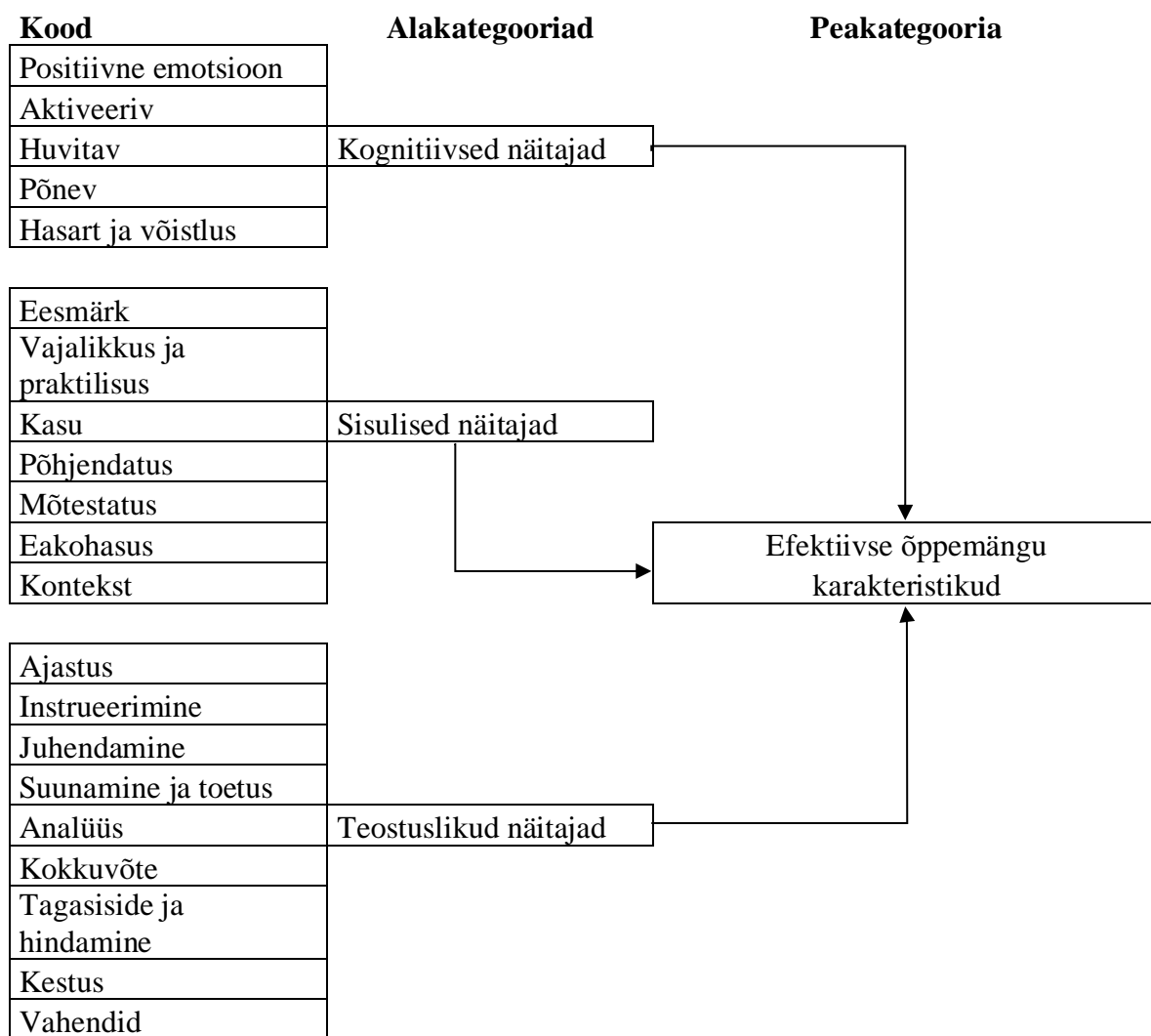
Et peaks siis olema selgelt välja toodud eesmärk, miks me seda mängu mängime, et mida see meile õpetab?  
Jah, just. Kui meil on ikkagi õppemäng, siis peaks olema selge, mida me selle kaudu konkreetselt õppima hakkame. Või ütleilse, miks me mängime.  
Aga oskad sa mõnda näidet tuua heast õppemängust?  
Ma ei tea ... (vaikus). Meil mingis aines oli selline viktoriini moodi mäng. See oli päris põnev ja samas ka õpetlik.  
Millistes situatsioonides on sinu arust otstarbekas õppemänge kasutada?  
Ma ei tea ... Võib-olla siis, kui on pikalt mingit vaikemat tegevust tehtud, siis vahelduseks mäng ette võtta oleks päris tore. Või mis sa täpsemalt mõtled?  
No kui sa mõtled näiteks õppeprotsesside erinevate osade peale?  
Aa. Ma ei kujuta ette, et uue materjali õpetamisel võiks seda teha mängu kaudu. Et vaja oleks ikkagi materjali selgitada, aga ma ei tea, kuidas seda ikkagi mängu kaudu teha saaks. Võib-olla mõnes aines või teema juures on see isegi võimalik. Et sa asjast midagi ei tea, aga hakkad mängima ja siis avastad. Just. Nii võib juhtuda küll. Aga veel?  
Kordamiseks kindlasti sobib. Tegevuse käigus jääb kindlasti paremini meelde ja siis on näha, kas õpitud osatakse kasutada. Selline praktiline mäng kui on. Võib-olla on siin ka vaja ikkagi tähelepanu juhtida, et et see seostub nüüd selle teoreetilise teemaga.  
Jaa, see oleks mõistlik. Aga oskad sa veel öelda, mis kontekstis õppemäng ennast õigustab, on otstarbekas?  
Mul tuli hoopis see pähe, et algklassides on kindlasti rohkem mängu kaudu õppimist. Ma ei mäleta, et me oleksime keskkoolis eriti mänginud. Peale arvutimängude, aga see ei olnud õppimisega seotud. Ma kuidagi ikkagi arvan, et ... et ... Ma ei tea ... Ma ei ole selle peale nii mõelnud. Kui nüüd väga filosoofiliseks minna, siis sobib mäng ju igasse konteksti ja samas võib see mitte kuhugi sobida.



### Lisa 3. Näide koodide loomisest Exceli formaadis

Document	Category	Category Title	Marked Text
Int_6.docx	RQ1-12	Mängu olemus	Õppemäng on mingi mänguline tegevus, mille kaudu õpilastele õpetatakse midagi. Mul seostub see seiklusmänguga, maastikumänguga, kus sa pead metsas jooksuma ja oma teadmistele tuginedes ülesandeid lahendama. Selle kaudu võib-olla õpib ka midagi. Õppemäng on ka muidugi mingi rollimäng, lastel eriti, et mängime poodi või kooli ja siis oleme erinevates rollides ja õpime vastavalt käituma.
Int_6.docx	RQ1-1	Huvitav, põnev	Mäng peaks olema põnev ja huvitav. Ma ise küll ei viitsiks mängida mingit mängu, mis mulle mingit pinget ei paku. See peaks ikkagi mingit hasarti tekitama
Int_6.docx	RQ1-10	Eesmärgistatus	Võib muidugi ka juhtuda nii, et sa mängid, aga ei saa aru, et see midagi õpetab.
Int_6.docx	RQ1-10	Eesmärgistatus	Et peaks siis olema selgelt välja toodud eesmärk, miks me seda mängu mängime, et mida see meile õpetab?
Int_6.docx	RQ1-10	Eesmärgistatus	Kui meil on ikkagi õppemäng, siis peaks olema selge, mida me selle kaudu konkreetselt õppima hakkame. Või üldse, miks me mängime.
Int_6.docx	RQ1-1	Huvitav, põnev	Meil mingis aines oli selline viktoriini moodi mäng. See oli päris põnev ja samas ka õpetlik.
Int_6.docx	RQ1-3	Õige ajastus	Võib-olla siis, kui on pikalt mingit vaiksemat tegevust tehtud, siis vahelduseks mäng ette võtta oleks päris tore.
Int_6.docx	RQ1-6	Mängu sobivus	Uue materjali õpetamise mängu kasutada on küll keeruline - materjali on vaja selgitada, seletada. Kuidas sa mängides seda teed?
Int_6.docx	RQ1-10	Eesmärgistatus	Et sa asjast midagi ei tea, aga hakkad mängima ja siis avastad.
Int_6.docx	RQ1-6	Mängu sobivus	Kordamiseks kindlasti sobib.
Int_6.docx	RQ1-6	Mängu sobivus	Tegevuse käigus jääb kindlasti paremini meelde ja siis on näha, kas õpitut osatakse kasutada.
Int_6.docx	RQ1-8	Kellele sobib	Algklassides on kindlasti rohkem mängu kaudu õppimist.
Int_6.docx	RQ1-11	Mängud ülikoolis	Hea, kui õpe on praktiline, aga see ei pea, ei saa alati olla trillala-trullala.
Int_6.docx	RQ1-10	Eesmärgistatus	Võib-olla ongi selles asi, et me ei teadvusta, et mängu kaudu saab ka õppida.
Int_6.docx	RQ1-8	Kellele sobib	Valdkonna küsimus ka ma kujutan ette, et kui ma õpetaksin juriste või mingeid majandusnimesi, siis ei saa see kõik olla väga mänguline ja lõbus ja peaasi, et nalja saaks ja õppida tore oleks.
Int_6.docx	RQ1-8	Kellele sobib	Praegu noored leiavad muidugi, et kõik peab olema fun, aga kõik lihtsalt ei saa olla fun, et kõik käibki kogu aeg vilede ja kelladega ja koolis on ka ainult üks uus atraktsioon või mäng teise otsa.
Int_6.docx	RQ1-8	Kellele sobib	Ma enne ütlesin, et noorematele õpilastele sobivad mängud küll. Lasteaias, algklassides kindlasti.
Int_6.docx	RQ1-11	Mängud ülikoolis	Ma tegelikult ei kujuta ette, et me siin ülikoolis ainult mängiksime.
Int_6.docx	RQ1-8	Kellele sobib	Ja ma tean, et kõigile ei meeldi mängida või mingit janti kaasa teha.
Int_6.docx	RQ1-6	Mängu sobivus	Mängu vajalikkus ei sõltu mitte õppijatest või õpetajast, vaid konkreetselt aineksest või teemast või üldse valdkonnast.
Int_6.docx	RQ1-8	Kellele sobib	See on selge, et noorematele on vaja rohkem mängulisust, aga vanematel, eriti täiskasvanutel ei ole see nii oluline.
Int_6.docx	RQ1-6	Mängu sobivus	Ma pigem olen seda meelt, et see oleneb ka ikkagi väga palju valdkonnast. Rohkem kui õppija vanusest.
Int_6.docx	RQ1-11	Mängud ülikoolis	Siis on asi teoreetilisem ja keerulisem ja ei pea üldse nii fun olema. No muidugi võib, aga siis tekib küsimus, kas ülikool on nalja tegemise koht.
Int_6.docx	RQ1-11	Mängud ülikoolis	Just see asi ka veel, et kui ma õpin ikkagi juristiksi või advokaadiks või geenitehnoloogiks või mingit finantsjuhtimist või ühesõnaga väga tõsiseriala, siis ma ei arva, et ma peaksin kogu aeg mängu kaudu õppima.

#### Lisa 4. Näide kategooriate moodustamisest



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

1. Mina, Astra Pintson-Käo annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minuloodud teose „„Oli tore palagan“: õpetajakoolituse üliõpilaste arvamused ja kogemused õppemängude kasutamisest ülikoolis“, mille juhendaja on Liana Roos, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan 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 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Astra Pintson-Käo

**24.05.2021**