

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kogukonnahariduse ja huvitegevuse õppekava

Kadri Soots

**DEBRIIFING KUI ÕPPEOTSTARBELISE MÄNGU ÜHEST
HINDAMISMEETODIST MTÜ ETTEVÕTLUSKÜLA MÄNGUDE NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Ivar Männamaa, PhD, TÜ Viljandi kultuuriakadeemia lektor

Viljandi 2026

Resümee

Debriifing kui õppeotstarbelise mängu hindamisvahend MTÜ Ettevõtlusküla mängude näitel

Lõputöö uurib, kuivõrd kattuvad osalejate poolt debriifingu käigus sõnastatud mõtted Ettevõtlusküla mängude Ettevõtlik Pere ja Ettevõtlik Kodanik kavandatud õpieesmärkidega. Uurimuse eesmärk oli välja selgitada, millised õpieesmärgid on mängudele seatud ning kuivõrd need osalejateni jõuavad. Andmed koguti kirjaliku küsimustikuga 95 osalejalt ning analüüsiti deduktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitavad, et mängu loogikasse sisse kirjutatud eesmärgid realiseerusid tugevalt, samas kui päriseluga seostamine jäi mõlemas mängus nõrgaks. Uurimus viitab vajadusele tugevdada debriifingu struktuuri eesmärgiga toetada osalejate õpitulemusi.

Võtmesõnad: debriifing, simulatsioonimäng, õpieesmärgid, kogemusõpe, kvalitatiivne sisuanalüüs

Abstract

Debriefing as an Assessment Tool for Educational Games: A Case Study of Ettevõtlusküla Games

This thesis examines the extent to which participants' reflections during debriefing align with the intended learning objectives of Ettevõtlusküla games Ettevõtlik Pere and Ettevõtlik Kodanik. The aim was to identify the learning objectives set for the games and assess how effectively they reach participants. Data were collected through a written questionnaire from 95 participants and analysed using deductive qualitative content analysis. Results show that objectives embedded in the game's logic were achieved strongly, while connecting learning to real life remained weak in both games. The study suggests a need to strengthen the debriefing structure to better support participants' learning outcomes.

Keywords: debriefing, simulation game, learning objectives, experiential learning

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Debriefing õppemängudes.....	7
1.1 Õppimine kui protsess.....	7
1.2 Refleksioon õppimise osana.....	8
1.3 Debriefing kui struktureeritud refleksioon.....	8
1.4 Ettevõtlikkuse mängud.....	10
1.5 Kavandatud õpieesmärgid ja nende väljendumine mängu ülesehituses.....	11
1.6 Õpieesmärgid mängu ülesehituses	14
2. Uurimise metoodika	16
2.1 Valim	16
2.2 Mõõtevahendid.....	16
2.3 Protseduurid	16
2.4 Andmete kogumine ja andmetöötlus	17
3. Tulemused	19
3.1 Ettevõtlik Pere	19
3.1.1 Päriseluga seostamine	20
3.2. Ettevõtlik Kodanik	21
3.2.1 Päriseluga seostamine	22
3.4 Valikvastuste analüüs	22
3.5 Vaatlusandmed.....	24
Arutelu.....	25
Kokkuvõte	30
Kasutatud allikad	31
Lisad	33
Lisa 1. Ettevõtlik Pere mängu struktuur ja ajaline jaotus.....	33
Lisa 2. Ettevõtlik Kodanik mängu struktuur ja ajaline jaotus	34
Lisa 3. Ettevõtlik Pere kodeerimistabeli osa	35

Lisa 4. Ettevõtlik Kodanik kodeerimistabeli osa.....	36
--	----

Sissejuhatus

Mängu kaudu õppimine on nii formaalses kui mitteformaalses hariduses üha tavalisem meetod. Selle tugevuseks peetakse võimalust kogeda elulisi olukordi turvalises keskkonnas ja õppida läbi tegemise (Fanning & Gaba, 2007). MTÜ Ettevõtlusküla rakendab seda lähenemist rollimängude kaudu, kus noored teevad otsuseid rahatarkuse ning majandusliku ja sotsiaalse vastutuse valdkonnas. Mängude eesmärk on toetada osalejate ettevõtlikkust, koostööoskust ja arusaamist ühiskonnas toimuvatest protsessidest.

Kogemus iseenesest ei taga õppimist. Kolb (1984) käsitleb refleksiooni õppimise tsükli lahutamatu osana: ilma kogemuse teadliku mõtestamiseta jääb õppimine poolikuks. Fanning ja Gaba (2007) täpsustavad seda simulatsioonipõhise hariduse kontekstis, rõhutades, et refleksioon ei toimu iseenesest, vaid vajab struktuuri ja juhendamist. Debriifingut on põhjalikult uuritud meditsiinilise simulatsioonipõhise hariduse kontekstis, kus see on kujunenud õppeprotsessi lahutamatuks osaks (Palaganas jt., 2016). Uurijale teadaolevalt ei ole uuritud, kas osalejate debriifingus sõnastatud õppetunnid kattuvad mängu loojate kavandatud õpieesmärkidega.

Lõputöö koostamise tõukejõuks sai uurija osalemine kooliga Ettevõtlusküla loodud ettevõtlikkuse arenguprogrammis, kus koos 7. klassiga viidi läbi mängu Ettevõtlik Pere. See kogemus tõstatas küsimuse, mida osalejad mängust tegelikult kaasa võtavad. Kuivõrd need tähelepanekud langevad kokku sellega, mida mäng õpetada püüab. Dignath ja Veenman (2021) on näidanud, et struktureeritud refleksiooni toetamine klassiruumis on harv ning enamik õpetajaid loob küll refleksiooniks soodsa keskkonna, kuid ei rakenda seda süsteemselt.

Uurimisprobleem lähtub sellest, et nii formaalses kui mitteformaalses õppekontekstis puudub selge teadmine, kas mängu lõpus toimuv refleksioon viib osalejad mängu disainerite kavandatud õpieesmärkideni. Ilma selle teadmiseta ei ole võimalik hinnata, kas mäng täidab oma hariduslikku eesmärki. Samuti ei ole võimalik otsustada, milline debriifingu struktuur ja juhendajate ettevalmistus oleks vajalik, et kavandatud õppimine tegelikult toimuks.

Käesoleva lõputöö **eesmärk** on selgitada, kas ja mil määral kattuvad osalejate debriifingus kirjalikult sõnastatud õppetunnid MTÜ Ettevõtlusküla mängude loojate kavandatud õpieesmärkidega. Selleks võrreldakse mängu disainerite sõnastatud õpieesmärke osalejate kirjalikult fikseeritud õppetundidega Ettevõtlik Pere ja Ettevõtlik Kodanik näitel. Võrdlus võimaldab hinnata, millised kavandatud eesmärgid osalejateni jõuavad ja millised

jäävad tagaplaanile. Samuti anda MTÜ Ettevõtlusküla mängude arendamiseks sisendit debriifingu struktuuri ja juhendajate ettevalmistuse parandamiseks.

Eesmärgi täitmiseks on püstitatud järgmised **uurimisküsimused**:

1. Millised õpieesmärgid on Ettevõtlusküla mängudele Ettevõtlik Pere ja Ettevõtlik Kodanik seatud ning kuidas need on mängude ülesehituses väljendatud?
2. Kuivõrd kattuvad osalejate poolt debriifingu käigus sõnastatud mõtted mängu kavandatud õpieesmärkidega

Uurimus on kavandatud kombineeritud meetodil. Andmeid koguti küsimustikuga, mida analüüsiti nii kvantitatiivselt kui kvalitatiivselt (deduktiivne sisuanalüüs kavandatud õpieesmärkide alusel) (Õunapuu, 2014, lk 68-70). Andmeid kogutakse vähemalt kuue mängu käigus, kaasates 90 kuni 180 osalejat. Osalejad ja mängu valik tuleneb Ettevõtlusküla broneeringute alusel. Mängude alguses jagatakse infot lõputöö uurimise läbiviimisest ja vabatahtlikust vastamisest küsimustikule.

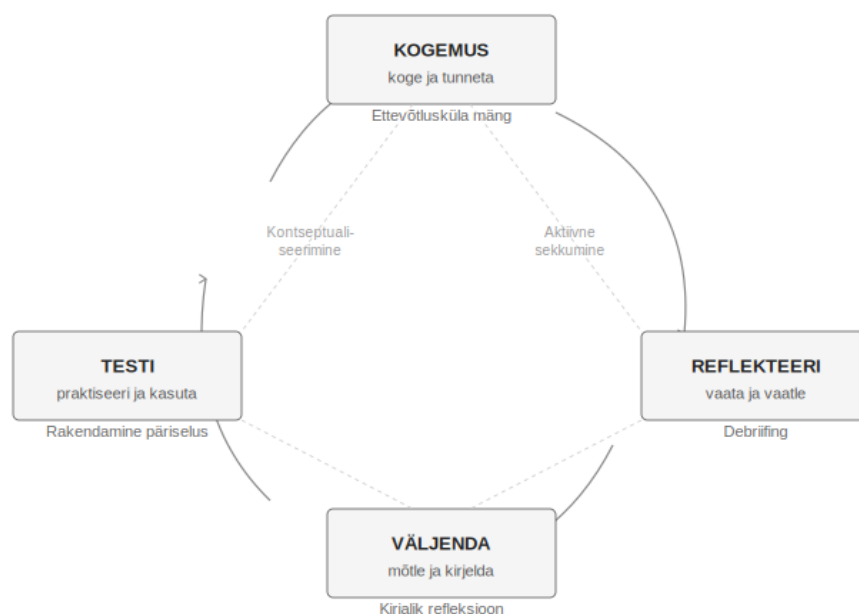
Lõputöö koostamisel kasutati tehisintellekti (TI) abivahendit. TI kasutati tabelite vormistamisel ja jooniste visualiseerimiseks. Töö autor andis sisu ja TI visualiseeris. Tekstitoimetajana kasutati TI abi lausete selguse ja keelelise täpsuse parandamiseks. Allikate otsimisel ja tõlkimisel toetas TI võõrkeelsete teadusuuringute tutvustamist ning nende ülevaatamist. Kõik sisulised otsused, argumendid ja järeldused pärinevad autorilt. TI kasutus on kooskõlas Tartu Ülikooli suunisega tehisintellekti kasutamiseks õppetöös (Tartu Ülikool, 2023).

1. Debriefing õppemängudes

1.1 Õppimine kui protsess

Õppimine ei ole ainult info vastuvõtmine. Dewey (1933) rõhutas, et tõeline õppimine toimub kogemuse ja mõtlemise vahelises dialoogis. Kogemusest saab teadmine alles siis, kui seda aktiivselt läbi mõtestatakse. Kolb (1984) arendas selle põhimõtte edasi kogemusõppe tsüklikuks, mis kirjeldab õppimist nelja etapina: kõigepealt kogetakse midagi, seejärel mõtestatakse kogemus läbi, sellest kujuneb uus arusaam ning lõpuks katsetatakse õpitut uues olukorras (vt joonis 1). Kolb (1984) rõhutab, et õppimine ei seisne kogemises, vaid selles, mida inimene kogemusega edasi teeb.

Joonis 1. Kolbi kogemusõppe tsükkel. Allikas: Kolb 1984 põhjal (autori tõlge).



Piaget (1952) käsitle kohaselt ei kanta teadmisi ühe inimese peast teise, vaid õppija konstrueerib need ise, seostades uue kogemuse olemasolevate teadmistega. Osaleja ei saa valmis vastuseid, vaid mõtestab kogemuse ise läbi küsimuste ja dialoogi. Kriz (2010) arendab seda konstruktivistlikku põhimõtet edasi simulatsioonimängude kontekstis, näidates, et mängus osalemine loob küll kogemuse, kuid õppimine ei toimu automaatselt. Teadmised konstrueeritakse aktiivselt, mitte passiivselt vastu võttes. Selleks on vaja struktureeritud võimalust kogetut läbi mõtestada.

Rogers (1969) rõhutas, et tõeline õppimine toimub ainult turvalises ja toetavas keskkonnas, kus inimene tunneb ennast aktsepteerituna. Maslow (1943) selgitab, et inimese

psühholoogilised põhivajadused peavad olema rahuldatud, enne kui ta suudaks täielikult õppimisele pühenduda. Seega on keskkond õppimise eeltingimus. Kui osaleja tunneb end hinnatuna või kriitiliselt hinnatuna, ei toimu kogemuse mõtestamine sellel sügavusel, mis on vajalik uue teadmise tekkimiseks. Seos kogemuse, keskkonna ja mõtestamise vahel viib meid refleksiooni mõiste juurde.

1.2 Refleksioon õppimise osana

Refleksioon tähendab kogemuse teadlikku mõtestamist. Toimuda võib see nii individuaalselt kui grupis, kirjalikult kui suuliselt, iseseisvalt kui juhendaja toel (Kolb, 1984). Debriifingut tuleb eristada refleksiooni mõistest. Debriifing on konkreetne ja struktureeritud viis refleksiooni läbi viia. See on juhendaja poolt suunatud grupiprotsess, mis toimub pärast simulatsiooni või mängu. Eesmärgiks on toetada õppimist (Fanning & Gaba, 2007). Töös käsitletakse debriifingut struktureeritud protsessina, mille kaudu refleksioon toimub.

Refleksiooni vorm mõjutab õppimise kvaliteeti. Petranek (2000) on näidanud, et kirjalik refleksioon aitab kogemust sügavamalt töödelda ja kinnistada võrreldes ainult suulise aruteluga. Kirjutamine sunnib osalejat mõtteid struktureerima ja täpsustama viisil, mida suuline arutelu ei nõua. Kirjalik refleksioon ei ole ainult andmete kogumise vahend, vaid toetab samal ajal sügavat õppimist. Dignath ja Veenman (2021) on näidanud, et struktureeritud refleksiooni toetamine on klassiruumis harv. Enamik õpetajaid loob küll soodsa keskkonna, kuid ei rakenda seda süsteemselt. Tõhus koostöö tekib siis, kui ülesanne on piisavalt keeruline ja nõuab meeskonnaliikmetelt omavahelist arutelu (Scager jt, 2016). Üksi ei saada hakkama ja seega tuleb panustada igaühel. Sobiv õpikeskkond ei taga struktureeritud refleksiooni toimumist (Dignath & Veenman, 2021).

1.3 Debriifing kui struktureeritud refleksioon

Debriifing on simulatsioonipõhise õppimise üks olulisemaid etappe, mille kaudu osalejad saavad kogetut mõtestada ja siduda oma varasemate teadmiste ning igapäevase praktikaga. Fanning ja Gaba (2007) rõhutavad, et kuigi simulatsioon loob kogemuse, ei muutu see iseenesest õppimiseks. Sarnasele järeldusele jõuab Kolb (1984), kelle kogemusõppe teooria kohaselt jääb õppimine poolikuks, kui kogemuse järel ei toimu teadlikku refleksiooni. Mõlemad käsitlused lähtuvad samast põhimõttest: kogemus on õppimise eeldus, kuid mitte piisav tingimus. Debriifingut võib seega käsitleda struktureeritud protsessina, mille kaudu refleksioon toimub. Kus osalejad analüüsivad toimuvat, arutlevad emotsioonide ja otsuste üle ning seostavad kogetu teooria ja praktikaga (Fanning & Gaba, 2007).

Debriifingu mõiste juured ulatuvad mitmesse valdkonda. Sõjaväes tähendas debriifing missioonijärgset aruandlust, kus kogemusi analüüsiti strateegiate täiustamiseks.

Psühholoogias kujunes debriifing traumajärgse stressi leevendamise vahendiks. Mitchell (1983) lõi Critical Incident Stress Debriefing mudeli, mille eesmärk oli vähendada psühholoogilist kahju pärast kriitilisi sündmusi. Dyregrov (1997) täiendas seda lähenemist, rõhutades kogemuse nii kognitiivset kui emotsionaalset töötlust. Psühholoogiline debriifing lähtub eelkõige emotsionaalse kahju leevendamisest, mitte õppimise toetamisest. Hariduslik debriifing on sellest erinev. Fanning ja Gaba (2007) ning Petranek (2000) rõhutavad, et hariduse kontekstis on debriifingu fookus õppimisel ja kogemuse mõtestamisel, mitte terapeutilisel töötlusel. See eristus on oluline mängupõhise õppe kontekstis, kus debriifingu eesmärk on toetada kavandatud õpieesmärkide saavutamist.

Debriifingu struktuuri on erinevad autorid kirjeldanud erinevatest vaatenurkadest. Lederman (1992) toob välja debriifingu struktuursed elemendid: juhendaja, osalejad, kogemus, mõju, mäletamine, raporteerimine ja aeg. Need komponendid kirjeldavad debriifingut väliselt vaadatuna, st millistele elementidele peab juhendaja tähelepanu pöörama. Kriz (2010) arendab debriifingu struktuuri käsitlust edasi süsteemilis-konstruktivistliku perspektiivi kaudu. Näidates, et simulatsioonimängud vastavad konstruktivistliku õppimise põhimõtetele kõige otsesemalt. Selles käsitluses ei ole debriifing pelgalt kogemuse analüüs, vaid ühise sotsiaalse teadmiste loomise protsess. Osalejad konstrueerivad mängukogemuse põhjal teadmisi koos, läbi dialoogi ja erinevate seisukohtade vahetuse. Juhendaja ülesanne ei ole juhtida osalejaid ette antud järelduste suunas, vaid luua keskkond, kus mitmekesised tõlgendused on lubatud ja kus osalejad ise jõuavad oma tähendusteni. See käsitus haakub otseselt Piaget (1952) konstruktivistliku põhimõttega, et teadmised konstrueeritakse aktiivselt, mitte ei võeta passiivselt vastu. Petranek (2000) liigub seevastu osalejate sisemise kogemuse tasandile, kirjeldades debriifingut kolme faasi kaudu: kogemuse kirjeldus, emotsioonide analüüs ja õpitu rakendamine igapäevases praktikas. Kaasaegses simulatsioonipõhises hariduses on nendele teoreetilistele käsitlustele tuginedes välja töötatud praktilised mudelid. Palaganas jt (2016) toovad esile kaks laialdaselt kasutatavat mudelit. GAS ehk Gather, Analyze, Summarize on kolmeastmeline mudel, mis liigub kogemuse kogumiselt analüüsi ja kokkuvõteteni. PEARLS ehk Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation on struktureeritud mudel, mis ühendab erinevaid debriifingu tehnikaid üheks terviklikuks raamistikuks. Mõlema mudeli ühisosa on liikumine kirjelduselt analüüsile ja üldistusele, mis vastab Kolbi (1984) tsükli teisele ja kolmandale etapile.

Juhendaja rolli peavad uuringud debriifingu kvaliteedi seisukohalt keskseks. Fanning ja Gaba (2007) leidsid, et juhendaja roll kaalub üle simulatsiooni sisu kui tehnilised vahendid. Juhendaja ei ole traditsiooniline õpetaja. Pigem on juhendaja suunaja, kes loob turvalise keskkonna, kus õppijad saavad ausalt jagada oma kogemusi. Palaganas jt (2016) täiendavad seda, et juhendaja ülesanne on aidata õppijatel liikuda kirjeldusest analüüsi ja rakendamiseni. Düttmann jt (2022) on uurinud, kuidas debriifingu interaktsiooni muster mõjutab õpitulemusi. Selles uuringus tuli välja kolm erinevat interaktsiooni mustrit. Ventilaator, kus juhendaja suhtleb kordamööda üksikute osalejatega. Kolmnurk, kus suhtlus toimub kitsa aktiivse rühma piires. Võrgustik, kus osalejad suhtlevad aktiivselt nii omavahel kui juhendajaga. Tulemused näitasid, et võrgutikumustriga debriifingutes raporteerisid osalejad oluliselt kõrgemaid lühiajalisi õpitulemusi. See empiiriline leid täiendab Fanningi ja Gaba (2007) teoreetilist käsitlust. Juhendaja ülesanne ei ole kõneleda, vaid luua tingimused, kus osalejad ise aktiivselt suhtlevad ja üksteiselt õpivad. See leid on mängupõhise hariduse kontekstis oluline. Kui juhendaja oskused on debriifingu kvaliteedi peamine tegur, tähendab see, et struktureeritud juhendajate ettevalmistus on mängude hariduslike eesmärkide saavutamise eeldus.

1.4 Ettevõtlusküla mängud

MTÜ Ettevõtlusküla on mittetulundusühing, mis on loonud rollimängupõhise õppe metoodika ettevõtlikkuse ja rahatarkuse arendamiseks nii formaalses kui mitteformaalses õppes. Organisatsiooni tegevuse aluseks on veendumus, et kõige efektiivsem on õppida läbi kogemuse ning et igal teol või tegemata jätmisel on tagajärg (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a). Ettevõtlusküla linnakud asuvad Tartus SPARK Hubis ja Tallinnas Kullos, kuid mängu viiakse läbi koolides, noortekeskustest ja muudes õppekeskkondades.

Mäng Ettevõtlik Pere on mõeldud 7-12-aastastele ja kestab kaks tundi. Osalejate arv on 20-30. Mängijad jagatakse viieks meeskonnaks, millest igaüks juhib oma perefirmat: ilusalongi, kaubamaja, tehnikapoodi, töökoda või panka. Perefirma eesmärk on teenida tulu, maksta palgad ja kodukulud ning säästa pere unistuse täitmiseks vajalik summa (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a). Mäng koosneb kolmest tegevusperioodist ehk mängukuust, igale kuule järgneb kokkuvõte ning lõppkokkuvõtte (vt lisa 1). Tegevusperioodide ajal tegutsevad mängijad iseseisvalt. Teenindavad kliente, täidavad müügiarvestuslehte ja lahendavad rakendusest võetud ülesandeid. Kokkuvõtte etappides juhib juhendaja arutelu sokraatilise meetodi abil ehk küsimuste küsimise kaudu, analüüsides tulusid, kulusid ja meeskonnatöö kulgu.

Mäng Ettevõtlik Kodanik on mõeldud vanematele osalejatele, alates 13. eluaastast. Mäng kestab kaks pool tundi. Osalejate arv on 20-30. Mängijad jagatakse seitsmeks meeskonnaks, mis juhivad erinevaid ettevõtteid ja asutusi: ilusalongi, kaubamaja, meediamaja, tootmisettevõtet, pank, meditsiinikeskust ja linnavalitsust (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.b). Mängu eesmärk on kasvatada ettevõtete väärtust nii, et kliendid ja meeskond oleksid rahul ning tulud oleksid suuremad kui kulud. Võrreldes Ettevõtlik Perega on Ettevõtlik Kodanik oluliselt keerulisema ülesehitusega (vt lisa 2). Lisanduvad mõisted nagu püsikulu ja muutuvkulu, palgakulu ja netopalk, maksud ja raharinglus, kasumiaruanne ning riigi roll majanduses. Linnavalitsus esindab mängus riigiasutust, mis kogub makse ja jaotab neid ümber, mis toob sisse ühiskondliku vastutuse ja avaliku otsustamise dimensiooni. Ettevõtlik Kodanik kavandatud õpieesmärkide kohaselt loob mäng samuti ettevõtlikkuspädevust arendava keskkonna. See toetab ettevõtlusalaste terminite kasutamist, sotsiaalse pädevuse ja suhtluspädevuse ning matemaatikapädevuse arengut (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.b). Õpiväljundid on sõnastatud mängujuhendi ja mängulooja poolt. Võrreldes Ettevõtlik Pere mänguga lisandub selgelt ühiskondlik mõõde. Mängija peab mõistma, kuidas tema otsused mõjutavad teisi osapooli, sealhulgas riiki ja ühiskonda laiemalt.

1.5 Kavandatud õpieesmärgid ja nende väljendumine mängu ülesehituses

Ettevõtlusküla rollimängude metoodiline lähenemine tugineb neljale põhielemendile, mis on mõlemas mängus ühised: emotsioonid, katsetamine ja eksimine, küsimuste küsimine ning tegutsemine ja analüüs. Küsimuste küsimine vastab sokraatilisele meetodile, kus juhendaja ei anna vastuseid, vaid suunab mängijaid oma teadmisi ja loogikat mänguga seostama. Juhend rõhutab, et kiirelt vastates tekitatakse õpitud abitust ning võetakse mängijalt rõõm avastada asju, mida ta juba teab (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a). Sokraatiline meetod avaldub debriifingus konkreetselt: juhendaja küsib, kuidas plaan õnnestus, miks osalejad arvavad, et neil just sellised tulemused olid, ja kas nad peaksid selles plaanis midagi muutma. Teine oluline metoodiline põhimõte on tegutsemine ja analüüs vaheldumisi. Mäng on jagatud etappideks, kus tegevusperioodile järgneb kokkuvõte, mille käigus toimub debriifing. Ilma selle struktureeritud vaheldumiseta jääks mäng lõbusaks, kuid mitte õpimänguks (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a).

Ettevõtlik Pere kavandatud õpieesmärkide kohaselt loob mäng ettevõtlikkuspädevust arendava keskkonna, mis toetab ettevõtlusalaste terminite kasutamist ning sotsiaalse pädevuse, suhtluspädevuse ja matemaatikapädevuse arengut (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a). Kaudselt käsitletakse ka enesemääratluspädevust oma tugevate külgede leidmise ja nende

kasutamise kaudu. Õpiväljundid on sõnastatud mängujuhendi ja mängulooja poolt (vt tabel 1). Need õpiväljundid on sõnastatud käitumusliku keelena: mängija harjutab, teab, kasutab. Käitumuslikult sõnastatud õpiväljundid on debriifingus kontrollitavad, mis teeb need käesoleva uurimuse jaoks oluliseks võrdlusaluseks.

Tabel 1. *Ettevõtlik Pere õpieesmärgid*

Nr	
E1	Osaleja mõistab, et raha tekib töötamise ja müümise kaudu: ettevõtte ainus sissetulek tuleb kliendi taskust.
E2	Osaleja harjutab säästmist kui teadlikku tegevust: eristab vajadusi soovidest ning hindab, millistelt kulutustelt on võimalik kokku hoida.
E3	Osaleja teeb meeskonnas otsuseid piiratud aja ja ressursi tingimustes ning mõistab, et otsustel on tagajärjed kogu pere jaoks.
E4	Osaleja katsetab müügitehnikaid ja reklaami ning kohandab oma tegevust vastavalt turu tagasisidele.
E5	Osaleja seostab mängu jooksul kogetud olukorrad päriseluga: mõistab, kuidas rahalised otsused mõjutavad nii isikut ennast kui ka teisi.

Ettevõtlik Kodanik kavandatud õpieesmärkide kohaselt loob mäng ettevõtlikkuspädevust arendava keskkonna, mis toetab ettevõtlusalaste terminite kasutamist ning sotsiaalse pädevuse, suhtluspädevuse ja matemaatika-pädevuse arengut (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.b). Lisaks toetab mäng enesemääratluspädevuse arengut: mängija otsib oma rolli meeskonnas ja ühiskonnas ning mõistab, kuidas tema panus teisi mõjutab. Võrreldes Ettevõtlik Pere mänguga lisandub selgelt ühiskondlik mõõde: mängija peab mõistma, kuidas tema otsused mõjutavad teisi osapooli, sealhulgas riiki ja ühiskonda laiemalt. Õpiväljundid on sõnastatud mängujuhendi ja mängulooja poolt (vt tabel 2). Need õpiväljundid on sõnastatud käitumusliku keelena: mängija harjutab, mõistab ja kasutab. Käitumuslikult sõnastatud õpiväljundid on debriifingus kontrollitavad, mis teeb need käesoleva uurimuse jaoks oluliseks võrdlusaluseks.

Tabel 2. Ettevõtlik Kodanik õpieesmärgid

Nr	
E1	Osaleja oskab tuua näiteid nii tulu- kui kuluallikatest ning mõistab, et ettevõtte ainus sissetulek tuleb müügist.
E2	Osaleja kasutab edu saavutamiseks meeskonna abi ning mõistab, et meeskonnatöö on ettevõtte toimimise eeldus.
E3	Osaleja harjutab suhtlemist endale uues olukorras: klientide teenindamine, läbirääkimised, koostöö teiste ettevõtetega.
E4	Osaleja harjutab dokumenteerimist: müügiarvestus, kasumiaruanne, arve blankett, palgaarvestus.
E5	Osaleja mõistab, mis on ettevõtte ja kuidas toimub palgaarvestus: brutopalk, netopalk, palgakulu, maksud.
E6	Osaleja mõistab riigi panust ettevõtete ja eraisikute tegevuses: maksud kogunevad riigile ja jagatakse ümber ühiskonna heaks.
E7	Osaleja saab ülevaate ettevõtjate panusest ühiskonda ja meeskonna panusest ettevõttesse: raharinglus toimib ainult siis, kui kõik osapooled täidavad oma rolli.
E8	Osaleja harjutab klientide teenindamist ja tehingute tegemist: arved, pangaülekanded, müügiarvestus.

Meeskonnatöö on mõlemas mängus struktuurne, mitte vabatahtlik lisaelement.

Kummaski mängus ei saa perefirmat või ettevõtet üks inimene juhtida, sest klientide teenindamine, dokumenteerimine, ülesannete täitmine ja otsuste langetamine nõuavad rollide jagamist ning omavahelist koordineerimist. Mängujuhendid rõhutavad, et meeskonnatöö ja ülesannete jagamine tagavad edu. Juhendaja ülesanne on suunata mängijaid arutlema selle üle, kuidas meeskonnatööd paremini korraldada. See vastab Scager jt (2016) leiule, et efektiivse koostöise õppe käivitajaks on ülesanne, milles meeskonnaliikmed on vastastikku sõltuvad ja kus üksi edu saavutada ei saa. Ettevõtlikula mängud on disainitud nii, et see vastastikune sõltuvus on mängu sisse ehitatud.

Debriifing toimub mõlemas mängus mitmel tasandil. Iga kuu lõpus viib juhendaja läbi vahekoosoleku. Arutatakse, kuidas kuu läks, millised olid tulud ja kulud, meeskonnatööoskust ning planeeritakse järgmise kuu tegevusi.

Mängu lõpus viib mängujuht läbi üldise kokkuvõtte, mis kestab Ettevõtlik Pere puhul 20 minutit ja Ettevõtlik Kodanik puhul 30 minutit. Üldises kokkuvõttes kogutakse kõik meeskonnad kokku ning esitatakse küsimused igale ettevõttele eraldi. Millega ettevõtte tegeles, kuidas läks rahaline seis, kuidas meeskonnatöö õnnestus, mida uut õpiti ning arutelu mängus juhtunud olukordade üle (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a; MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.b). Oluline on märkida, et üldise kokkuvõtte sisu sõltub suurel määral sellest, mis mängus toimus. Mängujuht valib ise, milliseid olukordi analüüsida ja millised olukorrad vajavad maha laadimist. See tähendab, et debriifing on praegu paindlik ja mängujuhist sõltuv, mitte fikseeritud struktuuriga. Kui debriifingu sisu sõltub mängujuhi tähelepanekutest, mitte kavandatud õpieesmärkidest, siis kas ja mil määral jõuavad kavandatud eesmärgid osalejateni.

1.6 Õpieesmärgid mängu ülesehituses

Ettevõtlik Pere eesmärgid on mängu ülesehituses väljendatud erinevalt. Mõned on mängu sisse ehitatud ja osad sõltuvad järel arutelu kvaliteedist (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.a). E1 (raha tekib müügist) ja E2 (säästmine) on mängu majandusliku loogika aluseks: klientide teenindamine toob raha sisse ja kodukulude tabel sunnib valima vajaduste ja soovide vahel. E3 (meeskonnatöö) on struktuuriliselt sisse ehitatud rollide jaotuse kaudu. E4 (müügitehnikad) avaldub teises ja kolmandas mängukuus, kui osalejad saavad esimese kuu kogemusele toetudes strateegiat muuta. E5 (päriseluga seostamine) ei väljendu üheski konkreetsetes mänguetapis, vaid sõltub struktureeritud järelarutelu kvaliteedist.

Ettevõtlik Kodanik on keerulisema ülesehitusega ja selle kaheksa eesmärki käsitlevad lisaks ettevõtlusele ka ühiskondlikku vastutust ja raharinglust (MTÜ Ettevõtlusküla, s.a.b). Esimesed neli eesmärki (EK1-EK4) sarnanevad Ettevõtlik Pere eesmärkidega, kuid kõrgemal keerukustasemel. EK1 käsitleb tulu ja kulu eristamist, EK2 meeskonnatööd, EK3 suhtlemist uues olukorras ning EK4 dokumenteerimist. Klientide teenindamine toetab EK1 ja EK3, rollide jaotus toetab EK2 ning müügiarvete ja kasumiaruande täitmine toetab EK4.

Kolm järgmist eesmärki (EK5-EK7) on Ettevõtlik Kodaniku ainulaadne lisandväärtus. EK5 ehk palgaarvestuse mõistmine väljendub palgapäeval, mil iga mängija arvutab töötaja palga koos maksudega. Mäng teeb nähtavaks, et töötaja saab kätte vähem kui ettevõtte maksab kokku. EK6 ehk riigi panuse mõistmine väljendub linnavalitsuse rolli kaudu: linnavalitsus kogub makse teistelt ettevõtetelt ja jagab need ümber, luues nähtava seose maksude kogumise ja ühiskondlike teenuste vahel. EK7 ehk raharingluse mõistmine on kõige abstraktsem eesmärk ja väljendub mängu terviklikus majandusmudelil, kus kõik meeskonnad on omavahel

seotud. EK8 ehk tehingute tegemine väljendub mängu mahukates dokumenteerimismõuetes: iga müügi kohta peab esitama arve ja kuu lõpus täitma kasumiaruande.

Mõlema mängu puhul on oluline tähelepanek, et õpieesmärgid on mängu ülesehitusega seotud erineval määral. Mõned eesmärgid on struktuuriliselt sisse ehitatud: E3 ja EK2 meeskonnatöö eesmärgid on tagatud rollide jaotusega, mida osaleja ei saa vältida. Teised eesmärgid, nagu E5 ja EK7, sõltuvad sellest, mida mängus juhtub ja millele juhendaja tähelepanu pöörab. Need eesmärgid ei saa täituda ilma struktureeritud järelaruteluta. Struktuuriliselt sisse ehitatud eesmärgid on lihtsam esile tuua, debriifingust sõltuvad eesmärgid vajavad aga juhendajalt teadlikku kavandamist. Kui järelarutelu on struktureerimata ja mängujuhist sõltuv, on tõenäoline, et just need keerulisemad eesmärgid jäävad osalejateni jõudmata.

2. Uurimise metoodika

Tegemist on empiirilise uurimisega, milles kasutatakse kombineeritud meetodit (Õunapuu, 2014, lk 68-70). Kvantitatiivne osa hõlmab valikvastustega küsimuste analüüsi. Osalejate vastused kodeeritakse arvudeks või tähisteks, mida saab statistiliselt analüüsida. Kvalitatiivne osa on avatud küsimuste analüüs deduktiivse sisuanalüüsi meetodil, kus koodid tulenevad mängude kavandatud õpieesmärkidest.

2.1 Valim

Uurimis valimi moodustavad MTÜ Ettevõtlusküla mängudes Ettevõtlik Pere ja Ettevõtlik Kodanik osalejad. Osalejad tulevad juhuslikult Ettevõtlusküla mängu broneeringute alusel. Valimi moodustamisel kasutan mugavusvalimit, mis lähtub uurijale kättesaadavatest mängu sessioonidest (Õunapuu, 2014). Andmed kogutakse vähemalt kuuest mängusessioonist nii Ettevõtlusküla linnakus kui koolides. Kokku on planeeritud kaasata 90 kuni 180 osalejat. Mäng Ettevõtlik Pere on suunatud 7-12-aastastele ning mäng Ettevõtlik Kodanik alates 13. eluaastast.

2.2 Mõõtevahendid

Andmekogumise mõõtevahendiks oli struktureeritud debriifing ja sellele järgnev Google Formsis tagasisideküsimustik. Debriifing viidi läbi kohe pärast mängu ja see põhineb uurimise tarbeks koostatud juhendil, mis tugineb PEARLS-mudelil (Palaganas jt, 2016). Juhend sisaldab nelja erinevat faasi: emotsioonide ventileerimine, kogemuse kirjeldamine, analüüs ja süvenemine ning seos päriseluga. Kogu mängu vältel ja debriifingu ajal kasutati sokraatilist meetodit, kus juhendaja esitas avatud küsimusi, suunates osalejaid ise vastusteni jõudma (Dinkins & Cangelosi, 2019). Vahetult pärast debriifingut täitsid osalejad elektroonilise tagasisidelehe, mis on koostatud mõlema mängu kavandatud õpieesmärkidest lähtuvalt. Tagasisideleht algab taustaandmetest: osaleja sugu ja mäng, milles osaleti. Tagasisideleht koosneb kahest sisulisest osast. Esimene osa sisaldab kolme avatud küsimust. Teine osa sisaldab kolme valikvastustega küsimust.

2.3 Protseduurid

Mängusessioonid toimusid ajavahemikul 17. aprillist kuni 7. maini 2026. Kokku toimus kuus mängusessiooni, millest viis olid Ettevõtlik Pere ja üks Ettevõtlik Kodanik. Üks sessioon toimus MTÜ Ettevõtlusküla linnakus Tartus ja viis sessiooni toimusid koolides üle Eesti. Osalejaid oli mängudes 15-30, kahel sessioonil ületas osalejate arv 30 piiri ja ühel korral jäi

alla miinimumi. Ettevõtlik Pere mäng kestis kaks tundi ja Ettevõtlik Kodanik kaks ja pool tundi.

Mängusessioonide juhendajad olid erinevad. Kõikide mängude peale kokku oli 5 erinevat juhendajat ning ühel korral juhendas töö autor. 17. aprillil juhendas Ettevõtlusküla koolitaja ja mängujuht. 23. aprillil ja 29. aprillil juhendas Ettevõtlusküla koolitaja ja mängude autor. 5. mail viis mängu läbi kooli õpetaja, kes on läbinud Ettevõtlusküla mängujuhi koolituse. Sel korral toimus kaks mängu ja mõlemat juhendas õpetaja. Õpetajale olid abiks viienda ja kuuenda klassi abimängujuhendajad ning lisaks üks õpetaja. 7. mail tegi töö autor mängu sissejuhatuse ja edasi oli vaatlaja, mängu juhendas Ettevõtlusküla koolitaja ja mängujuht. Debriifingu viisid läbi samad isikud, kes mängu juhendasid. Ühel korral (5. mail) viisid debriifingu läbi kaks juhendajat korraga.

Debriifing toimus vahetult pärast mängu ja kestis vastavalt mängule, kas 20 minutit või 30 minutit. Kõik neli faasi läbiti kuuest mängust viiel, kuid nende järjestus muutus vastavalt grupi dünaamikale ja mängu kulule. Ühel mängul juhendajast mitteolevatel põhjustel toimus debriifing oluliselt vähemal määral. Õpitulemuste saavutamiseks tuleb tagada õppekeskkond, kus ei toimu mängu dünaamika segamist. Arutelud toimusid nii meeskondades, individuaalselt kui kogu grupiga korraga, sõltuvalt mängu etapist ja küsimuse iseloomust.

Töö autor osales kolmel sessioonil vaatljana (17. aprill, 5. mai ja 7. mail), ühel korral abistajana (23. aprill). Vaatlusel jälgis autor mängu kulgu, osalejate arutelusid ja tähelepanekuid, meeskonnatööde arutelusid, juhendaja üldist juhendamist kogu mängu vältel, debriifingu kulgu, juhendajate küsimuste iseloomu ja osalejate reaktsioone. Vaatlusandmeid ei kasuta uurimise põhjandmetena, kuid need toetavad tulemuste tõlgendamist arutelu osas.

2.4 Andmete kogumine ja andmetöötlus

Tagasisideleht sisaldas taustaandmeid, avatud küsimusi kui valikvastustega küsimusi. Valikvastustega küsimuste andmeid analüüsiti kvantitatiivsel meetodil. Avatud küsimuste vastused kodeeriti kavandatud õpieesmärkide alusel, kasutades Ettevõtlik Pere põhjal eesmärke E1-E5 ja Ettevõtlik Kodanik mängu põhjal EK1-EK8. Ühes vastuses võis esineda viiteid mitmele eesmärgile. Päriseluga seostamise küsimuse vastused kodeeriti kolme kategooriasse: konkreetne päriselu näide (K1), üldine oskus ilma kontekstita (K2) ja ei vasta küsimusele (K3). Kodeerimise usaldusväärsuse tagamiseks osales kaaskodeerijatena Ettevõtlusküla mängude autor ja mängujuht (Burla jt, 2008).

Avatud vastuste esialgsel kategoriseerimisel kasutati tehisintellekti abi, mis pakkus koodiettepanekuid. Kõik ettepanekud vaadati kaaskodeerijaga kriitiliselt üle ning vajadusel korrigeeriti. Kasutati deduktiivset lähenemist, kus koodid tulenesid eelnevalt kindlaks määratud õpieesmärkidest.

5. mai mängul osalesid lisaks õpilastele ka abijuhendajad koos õpetajatega. Abijuhendajad vastasid tagasisidelehele ning nende vastused peegeldavad mängu asemel töökogemust teiste õpilastega. Need vastused kodeeriti kategooriasse „ei kata eesmärki“.

3. Tulemused

Tulemused on jaotatud viieks osaks. Ettevõtlik Pere mängu avatud vastuste analüüs, Ettevõtlik Kodanik mängu avatud vastuste analüüs, päriseluga seostamise analüüs, valikvastuste analüüs ja vaatlusandmed.

3.1 Ettevõtlik Pere

Kõik 82 vastust kodeeriti viie õpieesmärgi alusel. Kuna ühes vastuses esines viiteid mitmele eesmärgile, ületab koodide koguarv vastajate arvu. Kõige sagedamini esinesid E1 (raha tekib müügist) ja E5 (päriseluga seostamine), mõlemas 55 vastust. Järgnes E3 (meeskonnatöö) 33 vastuses ja E2 (säästmine) 24 vastuses. Eesmärkidest kõige vähem vastuseid tuli E4 (müügitehnikad) puhul, kus vastuseid oli ainult 19. Ühegi eesmärgiga ei seostatud seitset vastust.

E1-eesmärk (raha tekib müügist) oli vastustes kõige sagedamini esinenud (55). Osalejad kirjeldasid raha teenimist läbi müümise, töötamise ja palgasaamise. Mitmed vastused väljendasid arusaama, et raha ei tule iseenesest: „*Raha ei kasva puu otsas ja sa pead selle teenima*“; „*Raha eest peab töötama, raha ei saa nii sama, vaid pead midagi tegema selle eest*“. Osa vastajaid seostas raha teenimise konkreetselt müümisega: „*Kuidas müüa edukalt kaupa ja kuidas suhelda kliendiga*“.

E2-eesmärk (säästmine kui teadlik tegevus) ilmnas 24 vastuses. Osalejad nimetasid säästmist sageli ühe teemana teiste hulgas: „*Raha peab säästma, ei tohi kõik korraga ära kulutada, peab olema mõistlik*“; „*Omandasin säästmist, kuidas rahaga käituda ja olla rahaga ettevaatlikum*“. Vajaduste ja soovide eristamist, mis on E2 tuumsisu, sõnastas selgelt vaid üksikud vastajad. Enamik piirdus säästmise mainimisega ilma, et oleks avatud, mille arvelt säästa või miks.

E3-eesmärk (meeskonnatöö ja otsustamine) esines 36 vastuses ning koostöö oli üks sagedamini mainitud märksõnu kogu andmestikus. Osa vastuseid jäi loetlemise tasemele: „*koostöö, müümist, jagamist*“. Sügavamad arusaama meeskonnatöö tagajärgedest väljendasid üksikud vastajad: „*Sa ei saa valida kellega sa töötad. Tuleb suhelda ka nendega kes sulle ei meeldi. Meeskonnana on lihtsam otsustada*“; „*Kõik ei kuula väga hästi, ole sõbralik ja räägi kõik rahulikult läbi*“.

E4-eesmärk (müügitehnikad ja reklaam) oli kõige vähem esindatud (19). Osa vastajaid nimetas hinnastrateegiat: „*Kui väiksem hind siis rohkem ostetakse*“; „*Hinnad mitte väga kõrgeks viia*“. Mõned mainisid klientidega suhtlemist müügikontekstis: „*Kuidas müüa edukalt*“.

kaupa. Kuidas suhelda kliendiga. Kuidas meelitada kliente". Reklaami teemat mainis üksikud: „*Kuidas reklaamida*". E4 vähene esinemine vastustes on kooskõlas vaatlusandmetega, kus reklaami ja müügitehnicate süvendatud arutelu toimus peamiselt teisel ja kolmandal kuul.

E5-eesmärk (päriseluga seostamine) sai kõige rohkem sõnastatud (55), kuid oluline on täpsustada nende sisu. Suur osa E5-koodi saanud vastustest ei väljendanud otsest päriseluga seost, vaid üldisemaid eluõppetunde: „*Töötamine ei ole lihtne*"; „*Et rahamajandus on raske*". Mõni vastus viitas mängukogemuse isiklikumale mõistmisele: „*Et tuleb osata arvestada kõigiga. Ei saa kokku aeg olla kellega sa tahad*"; „*Milliseid makse peavad vanemad maksma, kuidas raha üldse töötab*".

Seitsme vastuse puhul ei leitud seost ühegi kavandatud eesmärgiga. Neist kaks vastust on 5. mai mängudelt, kus osalesid õpilastest abijuhendajad. Nemad tõid välja töökogemuse teiste õpilastega: „*Et õpetamine pole lihtne, lapsed on väsitavad, lõbus mäng*"; „*Kuidas lapsi ohjata, kuidas tegeleda lastega, kuidas teenida austust*". Ühel korral palus õpetaja vastata õpilasel, kes liitus mänguga peaaegu lõpus. Õpilane lihtsalt ei osanud vastata: „*Ei tea*".

3.1.1 Päriseluga seostamine

Päriseluga seostamise küsimusele vastanud osalejate vastused jagati kolme kategooriasse. Vaid 7 vastajat 82-st tõi konkreetse näite sellest, kus ja kuidas nad õpitud kasutaksid (K1). Selgeimad vastused viitasid konkreetsele tegevusele: „*Et kodus saab ka äri teha perega*"; „*Ma teen mingit lihtsat tööd et raha saada*"; „*Mitte raha raisata, mitte palju autoga sõita ja mitte mõttetuid asju osta*". Üks vastaja seostas õpitu selgelt finantstegevusega: „*Kuidas ülekandeid teha, kuidas pank töötab ja et sa pead tegema töölepingu enne kui hakkad tööd tegema*".

Valdav enamus vastajaid (71) nimetas oskusi või teadmisi, kuid ei avatud, kus või kuidas neid kasutaks (K2). Vastused kordavad sageli „Mida õppisin?” küsimuse vastuste sisu: „*Müüa, suhelda palju ja koostöö*"; „*Raha säästmine, suhtlemine, aitamine*". Mõned vastused olid pisut täpsemad, kuid jäid siiski kontekstita: „*Raha tuleb säästa. Mõnda asja on vaja. Üksi ei saa kõike teha*". K2 vastuste domineerimine näitab, et osalejad suutsid nimetada, mida õppisid, kuid ei seostanud seda oma igapäevaeluga.

Neli vastajat ei andnud sisulist vastust (K3). Vastused olid tühjad, arusaamatud või küsimusele mittevastava sisuga: „*Ei oska vastata*".

3.2. Ettevõtlik Kodanik

Vastused (13) kodeeriti kaheksa õpieesmärgi alusel. Vastuseid oli vähe, sest Ettevõtlikust küla broneeringu alusel broneeriti ainult üks mäng. Kuna ühes vastuses võis esineda viiteid mitmele eesmärgile, ületab koodide koguarv vastajate arvu. Kõige sagedamini esinesid EK1 (tulu ja kulu) ja EK5 (palgaarvestus), mõlemas seitsmes vastuses. Järgnesid EK2 (meeskonnatöö) ja EK7 (raharinglus) viies vastuses ning EK3 (suhtlemine), EK6 (riigi roll) ja EK8 (tehingud) neljal korral. EK4-eesmärk (dokumenteerimine) ei esinenud üheski vastuses, mis on tähelepanuväärne, kuna dokumenteerimine on mängu struktuuriliselt sisse ehitatud. Tõenäoliselt käsitlesid osalejad dokumenteerimist mängu vahendina, mitte iseseisvalt sõnastatava õpitulemusena.

EK1-eesmärk (tulu ja kulu) esines seitsmes vastuses. Osalejad kirjeldasid ettevõtte majanduslikku loogikat läbi tulu ja kulu mõistmise: „*Et rahaga arvestada, et kulud maksta, ja võlad*”; „*Riigihange, investeerimise tähtsus ja millal*”. Mõni vastus käsitles teemat laiemalt: „*Ettevõtte toimimise ülesehitus, kuidas toimetab, mida peab tegema*”. EK1 kõrge esindatus näitab, et mängu majanduslik põhiloojaka jõudis osalejateni.

EK2-eesmärk (meeskonnatöö) esines viies vastuses. Osalejad tõid esile koostöö ja usalduse tähtsuse: „*Koostöö ja usaldus on ettevõtte alus. Oluline hoida raha ringluses. Üks osapool ei saa teiseta ning vastupidi*”; „*Tiimitöö, ülesannete ajastamine, julgelt hindu tõsta*”. Mõni vastus rõhutas ka suhtlemisoskust meeskonnas: „*Rääkimine, kiirmõtlemine, peale pressimine*”.

EK3-eesmärk (suhtlemine uues olukorras) esines neljal korral. Vastused käsitlesid suhtlemisoskust ärikontekstis: „*Maksud, telefonis reklaamimine ja kommunaalid*”. EK3 alla kodeeriti vastused, kus osaleja mainis suhtlemist, julgust või uutes olukordades toimetulekut. EK4 ei esinenud üheski vastuses.

EK5-eesmärk (palgaarvestus) esines seitsmes vastuses ning oli üks kõige sagedamini mainitud teema. Osalejad sõnastasid palgaarvestuse ja maksudega seotud teadmisi: „*Maksude maksmine, hanked*”; „*Kuidas ettevõtted töötavad, miks on ettevõtted vajalikud ja millega peab arvestama, kui sul on ettevõte*”.

EK6-eesmärk (riigi roll) esines neljal korral. Osalejad märkisid riigi rolli majanduses: „*Kuidas ettevõtted töötavad, miks on ettevõtted vajalikud ja millega peab arvestama, kui sul on ettevõte*”. EK6 esindatus on ootuspärane, kuna linnavalitsuse roll on mängu ülesehitusse selgelt sisse kirjutatud.

EK7 on kaheksa eesmärgi hulgas kõige keerulisem, kuna raharingluse mõistmine eeldab, et osaleja näeb ettevõtteid, töötajaid ja riiki ühe terviku osadena. See tuli välja viies vastuses, mis näitab, et mängu majanduslik mudel aitas osalejatel seda seost tajuda. Õpilased kirjeldasid raha liikumist ettevõtete, töötajate ja riigi vahel: „*Koostöö ja usaldus on ettevõtte alus. Oluline hoida raha ringluses. Üks osapool ei saa teiseta ning vastupidi*”; „*Hindu tuleb tõsta vastavalt nõudlusele, kõike ei jõuagi teha, riik esitab ootamatuid arveid*”.

EK8-eesmärk (tehingute tegemine) esines neljal korral. Vastused käsitlesid tehinguid laiemas kontekstis: „*Ettevõtte toimimise ülesehitus, kuidas toimetab, mida peab tegema*”; „*Kuidas ettevõtted töötavad, miks on ettevõtted vajalikud*”. EK8 alla kodeeriti vastused, kus osaleja viitas arvete täitmisele, pangaülekannetele või tehingutele üldiselt. Osalejateni jõudsid kõige selgemalt mängu ainulaadsed eesmärgid EK1 ja EK5, mis käsitlevad palgaarvestust ja ettevõtte majandusloogikat.

3.2.1 Päriseluga seostamine

Päriseluga seostamise küsimusele vastanute vastused jagati kolme kategooriasse. Vaid üks vastaja 13-st tõi konkreetse näite sellest, kus ja kuidas õpitut kasutaks (K1): „*Teen mida klient soovib, annan paar nõuandeid, kuidas oma juukseid hooldada, ja ettevõtete kõnedele vastamine*”. Valdav enamus vastajaid (11) nimetas oskusi või teadmisi (K2): „*Läbirääkimisoskus, kannatlikkus, loovus*”; „*Arvete ja maksude maksmine*”; „*Paremini planeerida*”. Üks vastaja ei andnud sisulist vastust (K3): „*Keskuse teenuse kasutamine uuesti*”. Siin on vastatud üldiselt Ettevõtlusküla linnaku külastamise kohta.

3.4 Valikvastuste analüüs

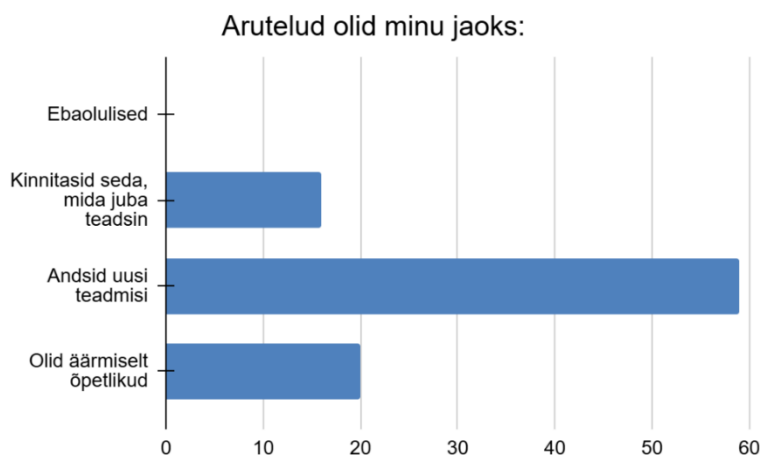
Tagasisideleht sisaldas kolme valikvastustega küsimust: kas osaleja soovitaks mängu sõpradele, kuidas osaleja hindab aruteluid ning osaleja sugu. Vastajaid oli 95, kellest 58 olid naised, 35 mehed ja 3 ei soovinud sugu märkida.

Kokku soovitaks mängu sõpradele 52 (55%) kindlasti ja 35 (37%) üldiselt, seega soovitaks mängu 87 vastajat (92%). Pigem ei soovitaks viis vastajat (5%) ja kindlasti mitte kolm vastajat (3%) (vt joonis 2).

Joonis 2. *Mängu soovitus sõpradele.*

Soo lõi kes ilmnis märkimisväärne erinevus nii soovitusvalmiduse kui kindluses. Tüdrukutest soovitaks mängu 55, kellest 41 kindlasti ja 14 üldiselt küll. Mitte keegi tüdrukutest ei vastanud „kindlasti mitte“ ning ainult kolm vastasid „pigem mitte“. Poistest soovitaks mängu 30, kellest 11 kindlasti ja 19 üldiselt küll. Poistest valis „kindlasti mitte“ kolm vastajat ja „pigem mitte“ kaks. Soo lõi kes ilmnev erinevus on eelkõige kindluses. Tüdrukutest vastas „kindlasti“ 71%, poistest vaid 31%. Tüdrukute soovitusvalmidus on seega kõrgem ja kindlam kui poistel.

Arutelude kohta hindas 59 vastajat (62%), et need andsid uusi teadmisi. 20 vastajat (21%) pidas neid äärmiselt õpetlikeks ja 16 (17%) arvas, et need kinnitasid juba teadaolevat. Ükski vastaja ei hinnanud arutelusid ebaoluliseks. Soo lõi kes hindasid poisid arutelusid sagedamini uusi teadmisi andvateks (74%) kui tüdrukud (55%). Tüdrukud hindasid arutelud sagedamini äärmiselt õpetlikeks (28%) kui poisid (9%) (vt joonis 3).

Joonis 3. *Arutelude hinnang osalejate seas.*

3.5 Vaatlusandmed

Vaatlusandmed koguti kolmelt mängusessioonilt: 17. aprill, 5. mai ja 7. mai. 17. aprillil ja 5. mail osales töö autor vaatljana. 7. mail juhendas autor sissejuhatuse, seejärel jätkas vaatljana. Vaatlusandmeid ei kasutata põhiaandmetena, kuid need toetavad arutelu osas tulemuste tõlgendamist.

17. aprilli sessioon toimus Ettevõtlusküla Tartu linnakus. Mänguks oli Ettevõtlik Kodanik, osalejaid oli 13. Juhendaja käsitles igal kuul 2–3 küsimust debriifingu küsimustest. Raha liikumise (EK1) ja palgaarvestuse (EK5) teemad tulid hästi esile. Riigi rolli (EK6) ja raharingluse tervikpilti (EK7) käsitleti vähem.

5. mai sessioon toimus ühes Eesti koolis 4. klassi õpilastega, kus kokku oli 32 õpilast. Mänguks oli Ettevõtlik Pere. Juhendajaks oli kooli õpetaja, kes on läbinud Ettevõtlusküla mängujuhi koolituse. Abijuhendajatena osalesid 5. ja 6. klassi õpilased ja lisaks teine õpetaja. Juhendaja joonistas tahvlile rahatoru ja esitas küsimusi. Raha teenimise (E1) ja reklaami (E4) teemad tulid hästi esile. Üks meeskond jõudis säästmise (E2) mõtteni iseseisvalt. Meeskond avastas, et kui nad loobuvad meelelahutusest ja ei pea enam nii palju autoga liiklema, saavad nad ka kütusekulu vähendada.

7. mai sessioon toimus ühes Eesti koolis. Mänguks oli Ettevõtlik Pere, osalejaid oli 22. Juhendajaks oli Ettevõtlusküla koolitaja ja töö autor. Raha teenimise (E1) ja müügitehnikate (E4) teemad tulid hästi esile. Osalejad hakkasid II ja III kuul käima teistele osalejatele pakkumas oma ettevõtte tooteid/teenuseid. See näitab, et osalejad rakendasid aktiivselt müügitehnikat, ilma juhendaja suunamiseta. Meeskonnatöö (E3) kulges sujuvalt.

Kõigil kolmel sessioonil kaeti raha teenimise ja müügitehnikate eesmärgid järjepidevalt. Säästmise eesmärk ilmnis ühel sessioonil (5.mail), kuid osalejate enda initsiatiivil, mitte juhendaja suunamise tulemusena.

Arutelu

Simulatsioonimängude õppeväärtuslikkus sõltub sellest, kuivõrd kavandatud õpieesmärgid osalejateni jõuavad (Fanning & Gaba, 2007). Mängukogemuse tõlkimine teadmiseks ei toimu iseenesest, see nõuab struktureeritud refleksiooni, mida pakub debriifing (Lederman, 1992).

Ettevõtlik Pere mängul on viis kavandatud (E1-E5) ja Ettevõtlik Kodanik mängul kaheksa (EK1-EK8) õpieesmärki. Õpieesmärkide analüüs näitas, et need jagunevad kahte rühma. Esimesse kuuluvad eesmärgid, mis on mängu loogikasse sisse kirjutatud. Need olid mõlemas mängus kõige sagedamini esindatud ning kaeti vaatlusandmete põhjal järjepidevalt kõigil sessioonidel. Teise rühma kuuluvad eesmärgid, mille saavutamine sõltub juhendaja aktiivsest rollist debriifingus. Tulid mõlemas mängus nõrgemalt esile. Vaatlusandmete põhjal saab öelda, et juhendajal ei jäänud aega päriseluga seostamiseks. Mäng loob kogemuse. Eesmärgid nagu säästmine ja päriseluga seostamine, ei realiseeru kogemuse kaudu iseenesest. Need vajavad juhendaja teadlikku suunamist (Lederman, 1992).

Struktuuriliselt sisse ehitatud eesmärgid jõudsid osalejateni järjepidevalt

Ettevõtlik Pere andmestikus kujunes eesmärk E1 (raha tekib müügist) kõige sagedamini mainituks: seda kajastas 55 vastust 82-st. See tulemus on kooskõlas Kriz'i (2010) konstruktivistliku käsitlusega, mille kohaselt õppimine toimub simulatsioonimängus aktiivselt läbi tegevuse, mitte passiivselt vastu võttes. Kuna E1 on Ettevõtlik Pere mängu majandusliku loogika alus ja osaleja ei saa mängida, ilma et ta klientide teenindamise ja müügiarvestuse kaudu seda põhimõtet korduvalt kogeks, on tulemus ootuspärane. Sama loogika kehtib Ettevõtlik Kodanik puhul, kus EK1 (tulu ja kulu) jõudis seitsme vastuseni 13-st ning EK5 (palgaarvestus) samuti seitsme vastuseni. Need kaks eesmärki on mängu dokumenteerimisenõuetes otseselt kehastunud: iga mängija arvutab palgapäeval töötaja palga koos maksudega ning täidab kasumiaruannet. Struktuuriliselt sisse ehitatud eesmärkide kõrge esindatus kinnitab Fanning ja Gaba (2007) seisukohta, et simulatsioon loob kogemuse, kuid lisab sellele ühe olulise täpsustuse: kogemuse intensiivsus ja korduvus mängu ülesehituses ennustab selle eesmärgi jõudmist osalejate teadvusesse ka ilma debriifinguta.

Debriifingust sõltuvad eesmärgid jõudsid osalejateni ebaühtlasemalt

Eesmärk E2 (säästmine kui teadlik tegevus) esines vaid 24 vastuses ning valdav osa neist piirdus säästmise mainimisega ilma sisulise lahtikirjutuseta: vajaduste ja soovide eristamist, mis on E2 tuumsisu, sõnastas selgelt vaid üksikud vastajaid. Seevastu Kolb (1984) on rõhutanud, et õppimine ei seisne kogemises, vaid selles, mida inimene kogemusega edasi teeb. Kui osaleja nimetab säästmise, kuid ei avane selle tähendust oma mõtlemises, on kogemusõppe tsükkel lühikeseks lõigatud: refleksioon ja üldistamine jäävad toimumata. Sarnast mustrit kinnitavad ka Dignath ja Veenman (2021), kes leidsid, et struktureeritud refleksiooni toetamine on formaalsetes õppekeskkondades harv ning enamik juhendajaid loob küll soodsa keskkonna, kuid ei rakenda refleksiooni süsteemselt. Käesoleva uurimuse vaatlusandmed toetavad seda leidu: E2 eesmärk ilmnes ühel sessioonil osalejate endi initsiatiivil, mitte juhendaja suunamise tulemusena. Viitab sellele, et süsteemne juhendamine ei olnud kõikidel sessioonidel rakendatud. Üheks põhjuseks võib olla see, et tagasisidelehe küsimused olid liialt keerulised, et osalejad ei osanud seda lihtsalt sõnastada. Teisalt võib olla, et debriifing ei suunanud osalejaid piisavalt kogemust läbi töötama.

Meeskonnatöö eesmärk oli kvantitatiivselt esindatud, kuid kvalitatiivselt pinnapealne.

E3 (meeskonnatöö) esines 36 vastuses ning EK2 viies vastuses. Osa vastuseid jäi loetlemise tasemele, nimetades koostöö märksõnana ilma tagajärgede analüüsita. Sügavamad arusaama meeskonnatöö keerukusest väljendasid üksikud vastajad. See tulemus on osaliselt kooskõlas Scager jt (2016) leiuga, et efektiivse koostöise õppe käivitajaks on ülesanne, kus meeskonnaliikmed on vastastikku sõltuvad. Ettevõtlusküla mängud on vastavalt disainitud ning rollide jaotus tagab, et koostöö toimub struktuuriliselt. Ometi ei tähenda koostöö kogemine automaatselt selle mõtestamist. Kriz (2010) täpsustab, et konstruktivistlikus lähenemises on debriifingu ülesanne luua keskkond, kus osalejad ise jõuavad tähendusteni, mitte anda vastuseid ette. Vastuste pealispinnalisus annab alust oletada, et debriifing ei suunanud osalejaid piisavalt meeskonnatöö kogemust analüütiliselt läbi töötama.

E4 vähene esinemine vastustes on seletatav mängu ülesehitusega.

Müügitehnikate ja reklaami eesmärk (E4) oli kõige harvem mainitud, 19 vastust 82-st. Teooria osas selgus, et E4 avaldub peamiselt teisel ja kolmandal mängukuul, kui osalejad saavad

esimese kuu kogemusele toetudes oma strateegiat muuta. Vaatlusandmed kinnitavad, et reklaami ja müügitehnikate süvendatud arutelu toimus just neil etappides, mitte lõppkokkuvõttes. See tähendab, et tagasiside küsimustik, mis täideti pärast mängu, ei pruukinud enam tuua esile vahepealsetes etappides töödeldud teadmisi. Petranek (2000) on näidanud, et kirjalik refleksioon aitab kogemust kinnistada, kuid selle potentsiaal avaldub täiel määral ainult siis, kui kirjutamine toimub ajaliselt kogemusele lähedal. Tagasisidelehe täitmine pärast mängu, võib tuua esile selle, et osaleja ei mäleta enam varasemates etappides eesmärkide saavutamist.

Päriseluga seostamine osutus mõlemas mängus nõrgemaks lüliks.

Ettevõtlik Pere andmestikus tõi konkreetse päriselu näite vaid 7 vastajat 82-st (8,6%), Ettevõtlik Kodanik andmestikus vaid üks vastaja 13-st. Ettevõtlik Pere enamus vastustest (71 ehk 86,6%) jäi üldiste oskuste nimetamise tasemele, korrates sisuliselt eelmise küsimuse vastuseid. Arutelu käigus juhendajate ja kaaskodeerijaga sai selgeks, et tagasiside küsimustikus oli küsimus liiga keeruline (*Kirjuta kolm mängu käigus omandatud teadmist või oskust, mida saaksid juba lähiajal oma elus kasutada?*). Kolb (1984) kogemusõppe tsükli neljas etapp nõuab, et õpitu katsetataks uues olukorras, st osaleja peaks suutma sõnastada, kuidas ta kavatseb õpitud rakendada. Uurimuse tulemused näitavad, et just see ülekanne mängukontekstist igapäevaellu jäi enamiku osalejate puhul toimumata. See ei ole vastuolus Fanning ja Gaba (2007) rõhutusega, et debriefing peab aitama osalejatel siduda kogetu teooria ja praktikaga, vaid kinnitab selle nõude täitmise keerukust. Põhjus võib peituda debriefingu struktuuris. Kui debriefingul ei ole eraldi faasi, mis suunab osalejaid mõtlema rakendamisele päriselus, jääb see samm täitmata. PEARLS-mudel, millele uurimuse debriefingjuhend tugineb, sisaldab küll „seose päriseluga“ faasi, kuid vaatlusandmed viitavad, et selle faasi läbiviimine varieerus mängudel märkimisväärselt. Põhjus ei seisne mängu liigsas keerukuses, vaid ajalises struktuuris. Vaatlusandmete põhjal pühendusid juhendajad mängu ajal peamiselt mängu majandusliku loogika selgitamisele: rahatoru, palgad ja maksud. Need nõuavad osalejatelt juba ise palju tähelepanu. Kuna PEARLS-mudeli viimane faas eeldab, et kõik eelnevad faasid on läbitud, jääb päriseluga seostamine alati viimaseks. Ajapuuduse korral jääb see tegemata. See on süsteemne probleem, mitte üksiku juhendaja valik.

Tagasisidelehe päriseluga seostamise küsimus osutus osalejatele keeruliseks.

Küsimuste koostamise hetkel tundus küsimus arusaadav. Kuid andmete kogumise järel saadud tagasiside põhjal selgus, et osalejatel oli raske vahetult pärast mängu sõnastada, kuidas nad

õpitud päriselus kasutaksid. Piirangud annavad aluse edasisteks uuringuteks. Küsimustiku täiustamine ja täiendavate andmekogumismeetodite, näiteks intervjuude, lisamine võimaldaks saada täpsema pildi õpitulemuste kujunemisest.

Ettevõtlik Kodanik keerulisemad eesmärgid jõudsid osalejateni sellegipoolest.

EK6 (riigi roll) ja EK7 (raharinglus) esinesid vastavalt neljal ja viiel korral 13-st vastusest. See on tähelepanuväärne tulemus, arvestades, et need on mõlema mängu kõige kaugemad eesmärgid igapäevaelust. EK7 mõistmine eeldab, et osaleja näeb ettevõtteid, töötajaid ja riiki ühe terviku osadena. Mängu majanduslik mudel aitas osalejatel seda seost tajuda. Tulemus haakub Kriz'i (2010) süsteemilis-konstruktivistliku käsitlemisega, mille kohaselt simulatsioonimäng vastab konstruktivistliku õppimise põhimõtetele kõige otsesemalt just sellepärast, et osaleja koostab teadmised koos teistega läbi dialoogi. Linnavalitsuse rolli mängu sisse kirjutamine loob struktuuri, mis teeb raharingluse protsessi osalejatele nähtavaks ka ilma otsese juhendajapoolse suunamiseta. Siiski jäi EK4 (dokumenteerimine) üheski vastuses esindamata. See on tähelepanuväärne, kuna dokumenteerimisnõuded on Ettevõtlik Kodaniku mängus mahukad. Tõenäoline seletus on, et dokumenteerimist kogetakse pigem mängu tehnilise nõudena kui õpitulemuse allikana.

Juhendaja rolli varieeruvus avaldas tulemustele mõõdetavat mõju.

Düttmann jt (2022) leidsid, et võrgustikumustriga debriifingutes, kus osalejad suhtlevad aktiivselt nii omavahel kui juhendajaga, olid lühiajalised õpitulemused oluliselt kõrgemad. Uurimuse vaatlusandmed dokumenteerisid, et ühel sessioonil toimus debriifing oluliselt vähemal määral juhendajast mitte oleneval põhjusel ning nimetatud sessiooni vastused peegeldavad üldisemalt madalamaid refleksiooni tasemeid. Fanning ja Gaba (2007) on leidnud, et juhendaja roll kaalub üles simulatsiooni sisu ja tehnilised vahendid. Uuring toetab seda seisukohta empiirilisel. Eesmärkide täitmine varieerus mängudes ning erinevus on seletatav eelkõige debriifingu kvaliteediga, mitte mängu sisu erinevusega. See leid omab otsest rakenduslikku tähendust Ettevõtlikule juhendajate ettevalmistuse jaoks.

Valikvastused pakuvad täiendava perspektiivi arutelude tajutud väärtuse kohta.

Küsimusele, milliseks osaleja arutelud hindas, vastas 59 osalejat, et arutelud andsid neile uusi teadmisi, ning 20 osalejat, et arutelud olid äärmiselt õpetlikud. Kokku hindas 83 osalejat arutelud kas uusi teadmisi andvateks või äärmiselt õpetlikeks. Rogers (1969) leiab, et tõeline õppimine toimub turvalises ja toetavas keskkonnas. Kui osalejad tajuvad arutelusid positiivselt, viitab see, et turvaline keskkond on loodud. Kolb (1984) ja Fanning ning Gaba (2007) eristus kogemuse ja sellest tuleneva õppimise vahel kajastub siin selgelt. Osaleja võib hinnata arutelu õpetlikuks, kuid jääda siiski kogemusõppe tsükli teisele etapile, mis tähendab kogemuse kirjeldamist ilma analüüsi ja üldistamiseta.

Kokkuvõte

Lõputöö eesmärk oli välja selgitada, millised õpieesmärgid on Ettevõtlikule Pere ja Ettevõtlikule Kodanikule seadud ning kuidas need on mängude ülesehituses väljendatud? Ettevõtlik Pere ja Ettevõtlik Kodanik seadud ning kuidas need on mängude ülesehituses väljendatud? sõnastatud mõtted kavandatud õpieesmärkidega.

Eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised õpieesmärgid on Ettevõtlikule Pere ja Ettevõtlikule Kodanikule seadud ning kuidas need on mängude ülesehituses väljendatud?
2. Kuidas kattuavad osalejate poolt debriifingu käigus sõnastatud mõtted mängu kavandatud õpieesmärkidega?

Esimese uurimisküsimuse vastusena selgus, et Ettevõtlik Pere mängul on viis kavandatud õpieesmärki (E1–E5) ja Ettevõtlik Kodanik mängul kaheksa (EK1–EK8). Mõlema mängu õpieesmärgid jagunevad kahte rühma: eesmärgid, mis on mängu loogikasse sisse kirjutatud, ning eesmärgid, mille saavutamine sõltub juhendaja aktiivsest rollist debriifingu.

Teise uurimisküsimuse vastusena näitasid tulemused, et kattuvus kavandatud õpieesmärkidega ei ole ühtlane. Ettevõtlik Pere mängus jõudsid osalejateni kõige selgemalt E1 (raha tekib müügist, 67% vastustes) ja E3 (meeskonnatöö, 44% vastustes). Debriifingu sõltuvad eesmärgid esinesid harvemini: E2 (säästmine) 29% vastustes ja E4 (müügitehnikad) 23% vastustes. Ettevõtlik Kodanik mängus jõudsid osalejateni kõige selgemalt EK1 (tulu ja kulu) ning EK5 (palgaarvestus), mõlemad 54% vastustes. EK4 (dokumenteerimine) ei esinenud üheski vastuses. Päriseluga seostamise analüüs näitas, et konkreetse päriselu näite tõi vaid 9% Ettevõtlik Pere ja 8% Ettevõtlik Kodanik osalejatest. Soolises lõikes ilmnis ootamatu erinevus: tüdrukutest soovitaks mängu kindlasti 71%, poistest vaid 31%.

Uurimuse tulemused kinnitavad, et mängu loogikasse sisse kirjutatud eesmärgid jõuavad osalejateni tõenäolisemalt kui eesmärgid, mille saavutamine sõltub debriifingu kvaliteedist. Tulemused viitavad vajadusele tugevdada debriifingu struktuuri struktureeritud ankrutega päriseluga seostamiseks, et toetada kõigi kavandatud õpieesmärkide ühtlasemat saavutamist.

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

Kasutatud allikad

- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From text to codings: Intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113–117. <https://doi.org/10.1097/01.NNR.0000313482.33800.2d>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dinkins, C. S., & Cangelosi, P. R. (2019). Putting Socrates back in Socratic method: Theory-based debriefing in the nursing classroom. *Nursing Philosophy*, 20(2), e12240. <https://doi.org/10.1111/nup.12240>
- Dreifuerst, K. T. (2010). *Debriefing for meaningful learning: Fostering development of clinical reasoning through simulation* (Doctoral dissertation, Indiana University). ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/docview/1527174151>
- Düttmann, A., Greif, R., Balmer, Y., Znoj, H. J., & Nabecker, S. (2022). Debriefing interaction patterns and learning outcomes in simulation: An observational mixed-methods network study. *Advances in Simulation*, 7(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s41077-022-00222-3>
- Dyregrov, A. (1997). The process in psychological debriefings. *Journal of Traumatic Stress*, 10(4), 589–605. <https://doi.org/10.1023/A:1024893702747>
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115–125. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Kriz, W. C. (2010). A systemic-constructivist approach to the facilitation and debriefing of simulations and games. *Simulation & Gaming*, 41(5), 663–680.
<https://doi.org/10.1177/1046878108319867>
- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: Toward a systematic assessment of theory and practice. *Simulation & Gaming*, 23(2), 145–160. <https://doi.org/10.1177/1046878192232003>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mitchell, J. T. (1983). When disaster strikes: The critical incident stress debriefing process. *JEMS: A Journal of Emergency Medical Services*, 8(1), 36–39.
- MTÜ Ettevõtlusküla. (s.a.a). *Ettevõtlik pere mängujuhend*. MTÜ Ettevõtlusküla.
- MTÜ Ettevõtlusküla. (s.a.b). *Ettevõtlik kodanik mängujuhend*. MTÜ Ettevõtlusküla.
- Palaganas, J. C., Fey, M., & Simon, R. (2016). Structured debriefing in simulation-based education. *AACN Advanced Critical Care*, 27(1), 78–85.
<https://doi.org/10.4037/aacnacc2016328>
- Petranek, C. F. (2000). Written debriefing: The next vital step in learning with simulations. *Simulation & Gaming*, 31(1), 108–118. <https://doi.org/10.1177/104687810003100111>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill.
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2016). Collaborative learning in higher education: Evoking positive interdependence. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), ar69. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-07-0219>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content>

Lisad

Lisa 1. Ettevõtlik Pere mängu struktuur ja ajaline jaotus

Ülevaade mängust

Mängijad jagatakse viieks meeskonnaks, mis hakkavad juhtima oma perefirmit. Perefirma eesmärk on tulu teenida ja võimalikult palju kliente leida. Igal perel on suur unistus ja eesmärk selle unistuse teostamiseks on raha säästa.

Mängu struktuur & ajaline jaotus

	Mänguosa	Kes? 	 Aeg
	MÄNGU SISSEJUHATUS Sissejuhatus ettevõttesse	Mängujuht Juhendajad	15 min 20 min
I kuu	 I tegevusperiood	Mängijad	10 min
	 I kuu kokkuvõte	Juhendajad ja mängijad	15 min
II kuu	 II tegevusperiood	Mängijad	10 min
	 II kuu kokkuvõte	Juhendajad ja mängijad	10 min
III kuu	 III tegevusperiood	Mängijad	10 min
	 III kuu kokkuvõte	Juhendajad ja mängijad	10 min
	MÄNGU KOKKUVÕTE	Mängujuht	20 min

Mängijad võivad vabalt kasutada loovust oma toodete/teenuste müümiseks, uute toodete müügile võtmiseks ja neile hinna määramiseks. Mängust on välja jäetud uute kaupade tellimise osa, mis annab võimaluse müüa mida iganes fantaasia lubab. Siin mängus on oluline rõhutada ettevõtjale oskust märgata turu trende ning kiirelt kohaneda klientide soovidega. (Lao arvestuse pidamine ei ole selles mängus oluline).

NB! Osa kaupu võivad olla realselt olemas, kuid enamik kaupu on kujuteldavad ja raha vastu võib anda joonistatud/kirjutatud tšeki (selle jaoks on vajalikud lisapaberid) või öelda, et kaup saadetakse hiljem postiga koju.

Lisa 2. Ettevõtlik Kodanik mängu struktuur ja ajaline jaotus

Mängu struktuur & ajaline jaotus

		
Mänguosa	Kes?	Aeg
MÄNGU SISSEJUHATUS Sissejuhatus ettevõttesse	Mängujuht Juhendajad	15 min 20 min
I kuu  I Tegevusperiood  I Kuu kokkuvõte	Mängijad Juhendajad ja mängijad	15 min 20 min
II kuu  II Tegevusperiood  II Kuu kokkuvõte	Mängijad Juhendajad ja mängijad	10 min 15 min
III kuu  III Tegevusperiood  III Kuu kokkuvõte	Mängijad Juhendajad ja mängijad	10 min 15 min
MÄNGU KOKKUVÕTE	Mängujuht	30 min

Lisa 3. Ettevõtlik Pere kodeerimistabeli osa

ETTEVÕTLIK PERE – Mida õppisin?							
Meeles pea:	E1: Raha tekib müügist. Ettevõtte ainus sissetulek tuleb kliendi taskust.	E2: Säästmine on teadlik tegevus. Eristab vajadusi soovidest.	E3: Meeskonnas otsustamine. Otsustel on tagajärjed kogu pere jaoks.	E4: Müügitehnikad ja reklaam. Kohandab vastavalt tagasisidele.	E5: Seostab mängu päriseluga	Ei kata eesmärki	Vastus: Mida õppisin?
Nr	E1	E2	E3	E4	E5	Ei kata	Vastus
3	X		X				Raha ei kasva puu otsas ja sa pead selle teenima. Oma teadmisi peab teistele jagama.
22					X		Alati ei lähe nagu sa mõtled, et töötamine ei ole lihtne.
28		X			X		Raha peab säästma, ei tohi kõik korraga ära kulutada, peab olema mõistlik.
35		X		X			Kuidas raha kasutada, kuidas raha käib, kui väiksem hind siis rohkem ostakse.
59	X				X		Kuidas ülekandeid teha, kuidas pank töötab ja et sa pead tegema töölepingu enne kui hakkad tööd tegema.
78			X		X		Sa ei saa valida kellega sa töötad. Tuleb suhelda ka nendega kes sulle ei meeldi. Meeskonnana on lihtsam otsustada.

Lisa 4. Ettevõtlik Kodanik kodeerimistabeli osa

ETTEVÕTLIK KODANIK – Mida õppisin?									
Nr	EK1	EK2	EK3	EK5	EK6	EK7	EK8	Ei kata	Vastus
1		X			X	X			Koostöö ja usaldus on ettevõtte alus. Oluline hoida raha ringluses. Üks osapool ei saa tegutseda ilma teiseta.
3	X	X							Tiimitöö, ülesannete ajastamine, julgemalt hindu tõsta.
6	X				X	X			Hindu tuleb tõsta vastavalt nõudlusele, kõike ei jõuagi teha, riik esitab ootamatuid arveid.
8				X	X	X	X		Kuidas ettevõtted töötavad, miks on ettevõtted vajalikud ja millega peab arvestama kui sul on ettevõte.
11	X			X		X			Riigihange, investeerimise tähtsus ja millal.
13	X	X							Et rahaga arvestada, et kulud maksta, ja võlad.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Soots,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„DEBRIIFING KUI ÕPPIOTSTARBELISE MÄNGU ÜHEST HINDAMISMEETODIST
MTÜ ETTEVÕTLUSKÜLA MÄNGUDE NÄITEL“,

mille juhendaja on Ivar Männamaa,

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, alates **pp.kk.aaaa** 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.

Kadri Soots

19.05.2026