

# EESTI KEELE KUI EMAKEELE ÕPPE ARENDAmise VÕIMALUSI MÄNGUSTATUD AKTIIVÕPPEÜLESANNETE ABIL TÄISKASVANUTE GÜMNAASIUMIS

MARE KITSNIK, MOONIKA PÄRN

**Annotatsioon.** Artikli aluseks on tegevusuuring, milles katsetati täiskasvanute gümnaasiumi eesti keele kui emakeele tunnis mängustatud aktiivõppeülesandeid eesmärgiga tekitada ükskõiksetes ja passiivsetes õppijates õpihuvi ning muuta nad aktiivsemaks. Tegevusuuringu käigus viidi läbi viis eri tüüpi tavatundi ühe 11. klassiga ja viis mängustatud tundi samal teemal teise 11. klassiga ning võrreldi õpetaja ja õppijate arvamusi tundide kohta. Uurimismaterjaliks olid õpetaja märkmed õpetajapäevikus, kõigi õppijate vastused lühiankeedile iga tunni järel ning mängustatud tundides osalenute vastused pikemale lõpuankeedile. Uuringu tulemused näitasid, et mängustatud tunnid huvitasid õppijaid ja muutsid nad aktiivseks. Õpitulemustes ei olnud nii lühikese õppe jooksul tava- ja mängustatud tundides osalenutel suuri erinevusi. Mängustamine sobis õppijate arvates täiskasvanute eesti keele tundidesse väga hästi ning õpetas õpetajale ka mitmeid uusi oskusi.

**Võtmesõnad:** õppetegevuste huvitavus, õppetegevuste jõukohasus, õppijate aktiivsus, õpetaja roll

## 1. Sissejuhatus

Eestis on Statistikaameti 2022. aasta andmetel ilma keskhariiduseta 72 100 täiskasvanut (Allemann jt 2023: 10), kes on jätnud kooli pooleli erisugustel iseendast, kodust ja koolist tulenevatel põhjustel. Täiskasvanud õppijad saavad õppetööd jätkata täiskasvanute gümnaasiumis, milles õpib praegu veidi üle 3600 inimese (Allemann jt 2023: 103). Üks võimalus vältida teistkordset õpingute katkestamist on parandada õppijate võimalikke varasemaid negatiivseid õpikogemusi. Siinse artikli üks autor Moonika Pärn (edaspidi *õpetaja*) proovis oma magistritöö raames seda teha, kasutades

mängustatud õppemeetodeid ja uurides nende mõju võrrelduna tavatundidega (Pärn 2023). Magistritööd juhendas artikli teine autor Mare Kitsnik (edaspidi *juhendaja*). Mängustatud meetodite kasutamist gümnaasiumi eesti keele kui emakeele õppes ei ole teadaolevalt varem uuritud. Artikli esimeses pooles vaadeldakse õppeprotsessi huvitavust, aktiivsust ja jõukohasust kui tänapäevase konstruktivistliku õpikäsituse olulisi tunnuseid ning mängustamist kui üht võimalust õppetöö arendamiseks. Artikli teises pooles tutvustatakse tehtud tegevusuuringut ning esitatakse uurimistulemused ja arutletakse nende tähenduse üle.

## **2. Tänapäevane konstruktivistlik õpikäsitus.**

### **Õppeprotsessi huvitavus, aktiivsus ja jõukohasus**

Õpikäsitus on „arusaam sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamine praktikas“ (HAR). Läbi aegade on olnud erisuguseid õpikäsitusi, millest tuntuimad on biheivioristlik, kognitivistlik ja konstruktivistlik. Konstruktivistlik õpikäsitus on neist uusim, see on arenenud kognitiivsetest teooriatest 1980. aastatel ning vastandub otseselt biheiviorismile. Konstruktivistliku käsituse järgi ei võta õppijad õpetajalt tulevaid teadmisi otse vastu, vaid teevad seda valikuliselt, olenevalt teadmiste tähenduslikkusest enda jaoks. Samuti ei tähenda õppimine teadmiste meeldejätmist, vaid vastuvõetud infot tuleb aktiivselt kaaslastega arutada ning erisugustes tegevustes katsetada. Niimoodi kogemusi omandades ja õppeprotsessi teadvustades tekib igal õppijal oma teadmiste ja oskuste võrgustik. Õpetaja ülesanne on luua õppimiseks soodne keskkond, pakuda õppijatele õpisisuotsustusi ning toetada neid õppeprotsessis. (Schunk 2012: 228–278)

Konstruktivistliku õpikäsituse mõju on palju uuritud. Suuremas osas on uuringud näidanud selle positiivset mõju õpitulemustele, mis avaldub nii mitmekülgsemates teadmistes, paremates suhtlus- ja koostööoskustes kui ka õpioskustes (Õpikäsitus 2017: 23). Õppijad on tunnetanud ka õpetaja suuremat positiivsust ja toetust ning enda veidi tugevamat õpirõõmu ja -motivatsiooni (Tynjälä 1998; Cornelius-White 2007; Rumma 2017). Samas on aga ka uuringutulemused, mis näitavad, et konstruktivistliku õpikäsituse korral ei olnud õpitulemused paremad kui traditsioonilisel viisil õppinutel (Tynjälä 1998; Chopra, Gupta 2011).

Tänapäevane õppimine peaks lähtuma konstruktivistlikust õpikäsitusest (Õpikäsitus 2017: 5–6). See eeldab ennastjuhtivaid ja toimevõimekaid õppijaid, kes oskavad ja soovivad iseseisvalt õpieesmärke järgida, aega planeerida ja ülesandeid täita. Sellised õppijad on aga praegu siiski vähemuses, näiteks sai Eesti Haridusfoorumi uuringu järgi COVIDi pandeemia ajal iseseisvalt õppimisega päris hästi hakkama ainult kolmandik õpilastest. (Erss jt 2021) Ennastjuhtivaks õppijaks ei sünnita, vaid kujunetakse. Selleks on vaja autentseid õpituatsioone ja probleemseid olukordi, õppija võimalust ise oma õppimise üle otsustada ja koostööst õppimist koos õpingukaaslastega. Isemääramisteooria järgi (Ryan, Deci 2000) peab õppeprotsess rahuldama õppija kompetentsus-, seotus- ja autonoomiavajadust. Kompetentsusvajadus tähendab vajadust tunda õppimisega hakkamasaamise tunnet. Seotusvajadus tähendab õppija vajadust tunda end õppeprotsessis väärtustatu ja toetatuna ning vajadust olla kaaslastega tähenduslikes ja soojades suhetes. Autonoomsusvajadus tähendab õppija vajadust tunda, et ta õpib enda soovil, juhib ise oma õppimist ja saab olla õppeprotsessis tema ise.

Üks oluline mõjur iseseisvaks ja toimevõimekaks õppijaks kujunemisel ning kompetentsus-, seotus- ja autonoomsusvajaduse rahuldamisel on õppija haaratus õppeprotsessi. Haaratus (ingl *engagement*) tähendab pühendunud osalemist õppetegevustes ning seda saab mõjutada õppetegevuse huvitavuse, jõukohasuse ja aktiivsusega (Kitsnik 2019a; Hiver jt 2021). Kui õppimine on huvitav, siis soovivad õppijad sellega tegeleda: rohkem teavet saada, ülesandeid täita ja õpitust rääkida. Huvitavuse jaoks on vaja, et õpitavad teemad ja õppetegevused pakuksid õppijatele nii kognitiivset kui ka emotsionaalset pinget. Kognitiivset pinget tekitavad parajat väljakutset pakkuvad tekstid ja ülesanded, mille juures on vaja kasutada ka kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Emotsionaalne pinge tekib õpitava uudsus, intrigeerivuse, üllatavuse, õpitavale kaasaelamise jmt mõjul. (Tomlinson 2010; Brophy 2014)

Aktiivsus tähendab, et õppijad töötlevad õpitavat materjali eri viisil, katsetavad ja teevad seejuures ka vigu ning arutlevad oma kogemuste üle (Brophy 2014: 211). Aktiivsuse esilekutsumiseks sobivad aktiivõppemeetodid: paaris- ja rühmatööd, rollimängud, ajurünnakud, probleemõpe, projektõpe jmt. Aktiivõpe võimaldab õppijail õpitavat omavahel jagada ning mitmekülgsest kogeda, endale mõistetavaid tähendusi luua ja oma teadmiste-oskuste võrgustikku kujundada (vt Karm

2013; Ur, Thornbury 2024). Jõukohasus tähendab, et nii õppe sisu kui ka õppetegevused on paraja raskusastmega ehk veidi raskemad kui õppijate eelteadmised ja -oskused. Kui õppeprotsess on liiga kerge, siis on see õppijaile igav ja nad ei tegele õppimisega aktiivselt. Kui õppimine on aga liiga keeruline, siis ei suuda õppijad sellega toime tulla ja loobuvad õppimisest. (Brophy 2014: 197, 211)

Kool on üldiselt konservatiivne ning läheb kõigi muudatustega kaasa aeglaselt. Nii on ka vaatamata konstruktivistliku õpikäsituse üldisele pooldamisele selle tundides kasutamine väga erinev. Paljud õpetajad rakendavad siiani pigem traditsioonilist õpikäsitust. (Cornelius-White 2007; Chopra, Gupta 2011; Kitsnik, Kromberg 2022; Bubnov, Hunt 2022)

### **3. Mängustamine eesti keele kui emakeele tundide arendamise võimalusena**

Eesti keele kui emakeele õpetamisel on pikk ajalugu ning suure osa sellest on õpetamine olnud küllaltki traditsiooniline ehk peamiselt on õpetatud ja õpitud keelesüsteemi ja õigekirjareegleid (vt Aava 2007; Ehala 2011). Vahelduva eduga on püütud arendada ka õppijate kriitilist lugemisoskust ning iseseisvaid keelekasutusoskusi (vt Ehala 2011). 2010. aastal algatas Martin Ehala uue emakeeleõpetuse liikumise, millega püüti võõrkeeleõppe didaktika eeskujul muuta emakeeleõppe funktsionaalsemaks ja aktiivsemaks (Ehala jt 2014). Sellest ajast on gümnaasiumi eesti keele kui emakeele õppekavas praktilise eesti keele kursused (Ehala 2010), mille eesmärk on arendada õppijate keelelisi pädevusi ja toimetulekut erisugustes suhtlusolukordades. Praeguseks on uue emakeeleõpetuse liikumine vaibunud ning eesti keele kui emakeele õpetust iseloomustavad otsingud. Merilin Aruvee Tallinna Ülikoolist arendab žanripõhist tekstiõpet ja emakeeleõppe lõimimist teiste ainete õppega (Aruvee 2023: 107–112). Tartu Ülikoolis arendatakse protsessikeskse kirjutamise õpetust (Hint jt 2020). Märgitud on ka vajadust muuta emakeeleõppe õppijaile haaravamaks (vt Bubnov, Hunt 2022).

Üks võimalus arendada keeleõpet haaravamaks ja seega tõhusamaks on mängustamine (ingl *gamification*), mis tähendab mänguliste elementide kasutamist mittemängulistes tegevustes (Deterding jt 2011: 10). Hariduses on mängustamist senini kõige rohkem kasutatud digitaalsel kujul, kuid seda saab edukalt teha ka ilma digitaalsete vahenditeta (vt Arnold 2014; Vlad 2021; Qiao jt 2022). Suur osa õpetajaid küll mängustamist ei kasuta,

põhjendades seda ajapuuduse ja suurte õpperühmadega (Watson jt 2016). Teise keele tundides rakendatakse suhtlusmänge ja suhtluspõhist mängustamist siiski üsna palju, eriti inglise keeles (DiGiacomo 2018).

Eesti keele kui teise keele õppes on mängustatud meetodeid viimasel ajal kasutama hakatud lisaks nooremate õpilaste õppele ka gümnaasiumitundides ja täiskasvanute kursustel. On ilmunud mängustatud õppekomplekte (Kitsnik 2019b; Kitsnik 2020; Ilves, Kingisepp 2020; Kitsnik, Kingisepp 2021a, 2021b). Mare Kitsnik on koos Aleksei Raziniga loonud täiskasvanute eesti keele B1-taseme mängustatud suhtluskeelekursuse „Juhan“ ja seda kuus aastat suure eduga läbi viinud (vt Kitsnik 2019a). Uuringud on näidanud, et mängustamine sobib hästi eesti keele kui teise keele õppijate haaratuse suurendamiseks ja õppimise tõhustamiseks nii põhikoolis (Kitsnik, Hallas 2020; Kitsnik, Melnikova 2023) kui ka täiskasvanuõppes (Kitsnik 2019a).

Mängulised elemendid on nt põnevad ja turvalised väljakutsed, ettearvamatus, improvisatsiooniline suhtlemine ja koostöö, tugevad emotsioonid. Põnevad ja turvalised väljakutsed on ülesanded, mis nõuavad mõistatamist, millegi loomist, ressursside kogumist, osavust, otsuste tegemist, riskimist vmt, kuid milles on võimalik ka läbi kukkuda, ilma et see tooks kaasa tegelikke halbu tagajärgi (Lee, Hammer 2011). Ettearvamatus tähendab, et õppijad ei tea, mis täpselt juhtuma hakkab, ning peavad olukorrale kohe spontaanselt reageerima (Lobman, Lundquist 2007). Mängustamine võimaldab kaaslastega palju suhelda ja koostööd teha ning see toimub improvisatsiooniliselt ehk sünnib kohapeal. Mängustamine võimaldab õppijail kogeda tugevaid emotsioone, mis aitavad õpitaval paremini meelde jääda ning soodustavad ka hästi toimiva õpperühma kujunemist (Lobman, Lundquist 2007). Mängustamine sobib kõigile vanuseastmetele, tekitab õppijais õppimisrõõmu ja -motivatsiooni, annab energiat õpitavaga korduvalt ja sügavuti tegeleda ning võimaldab luua õpitavale tegeliku tähenduse (Lobman, Lundquist 2007; Lee, Hammer 2011: 1; Sillaots 2016: 13–14).

Keeletundides saab teha mängustatud soojendustegevusi, lingvistilisi tegevusi ja suhtluspõhiseid tegevusi (Ketterlinus 2017). Soojendustegevused on kiired, lühikesed ja lihtsad ning sageli seotud liikumisega (vt Kitsnik 2019a: 48). Lingvistilised tegevused aitavad harjutada sõnavara ja grammatilisi vorme, mida on vaja palju korrata (Macedonia 2005). Suhtluspõhistes tegevustes lahendavad õppijad autentselaadseid

suhtlusülesandeid ja kasutavad seejuures kõiki keelelisi ressursse, mis neil olemas on (Abigail 2015: 2). Siinses artiklis kirjeldatud uuringus katsetati eesti keele kui teise keele tundides end positiivselt tõestanud mängustatud õppetegevusi ka eesti keele kui emakeele tundides.

#### **4. Uurimisküsimused, -materjal ja -meetod**

Uuringus püstitati kolm uurimisküsimust.

1. Kuidas mõjuvad eesti keele kui emakeele mängustatud tunnid täiskasvanud õppijate haaratusele?
2. Kui hästi sobib täiskasvanud õppijate arvates mängustamine eesti keele kui emakeele tundidesse?
3. Kuidas erineb õpetaja arvates eesti keele kui emakeele mängustatud tunni pidamine tavatunni pidamisest?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks korraldati tegevusuuring. Õpetaja pidas täiskasvanute gümnaasiumis viis tavapäraselt eesti keele tundi ühe 11. klassiga ja viis mängustatud tundi samal teemal teise 11. klassiga. Oma tähelepanekud tundide kohta kogus õpetaja õpetajapäevikusse. Kõik õppijad väljendasid oma hinnanguid ja arvamusi iga tunni järel täidetud lühiankeedis viiepallisel Likerti skaalal ning mängustatud tundides osalenud ka pikemas lõpuankeedis. Kogutud andmed analüüsiti ning võrreldi mängustatud ja tavatunde.

##### **4.1. Õpperühmad ja õpetaja**

Tavatunnid toimusid õhtupoole koolis käivas 11. klassis ja mängustatud tunnid hommikupoole koolis käivas 11. klassis (valiku aluseks oli selle klassi keskmiselt kõrgem osalus eesti keele tundides). Õpetaja informeeris õppijaid suuliselt, et nad osalevad tegevusuuringus ja neilt kogutakse anonüümset tagasisidet eesti keele tundide kohta ning anonüümselt analüüsitakse ka nende kontrolltöid. Sama info oli kirjas ka tagasisideankeetides. Tegevusuuringu parema õnnestumise nimel ei teatatud kummalegi klassile, et uuring toimub paralleelselt ka teises klassis, kus tunnid on teistmoodi üles ehitatud. Tegevusuuringu lõpus rääkis õpetaja õppijatele lähemalt uuringu eesmärkidest.

Mängustatud ja tavatundides osalejate hulgas oli kokku 14 meest ja 10 naist ning nad olid vanuses 16–38 aastat: üks 16-aastane, kaks 17-aastast,

kolm 18-aastast, kaksteist 20–22-aastast, kuus 29–38-aastast. 17 õppijat olid enne täiskasvanute gümnaasiumisse tulekut õppinud viimati koolis kuni viis aastat tagasi, kaks õppijat kuus kuni kümme aastat tagasi ja viis õppijat üle kümne aasta tagasi. Mängustatud tundidest võttis olenevalt päevast osa 13–14 õppijat ning tavatundidest 7–9 õppijat. Kolm alaealist õppijat osalesid mängustatud tundides, neist ühele andsid vanemad loa uuringus osalemiseks, teised kaks osalesid tundides, kuid nende tagasisidet ega kontrolltööde tulemusi ei ole uuringus käsitletud.

Õpetaja oli eesti keele ja kirjanduse õpetajana töötanud neli aastat ning varem olid tema eesti keele tunnid olnud pigem tavapärased. Näiteks ortograafiateemasid oli ta õpetanud põhiliselt töövihikutest pärit harjutuste abil, aktiivõppemeetodeid oli ta kasutanud eesti keele tekstiõpetuse teemade käsitlemisel, kirjanduse ning kõne ja väitluse kursusel (nt rühmatööd, slaidiesitluste koostamine, Kuldvillak, lauamängu tegemine, õppekäigud). Enamiku teadmisi aktiivõppemeetodite kohta oli õpetaja saanud magistrikoolituse ajal ülikoolis. Uuringus osalevaid õpilasi oli õpetaja õpetanud ka eelmisel aastal 10. klassis, viies kummagi rühmaga läbi kaks eesti keele kursust. Esimese kursuse tunnid olid seejuures olnud pigem traditsioonilised: õpetaja tutvustas teemat, õppijad lahendasid grammatikaharjutusi, seejärel kontrolliti harjutusi ja lõpuks tehti õpitu peale kontrolltöö. Teisel kursusel olid õppijad kursuse lõpu poole proovinud ka mõningaid mängustatud ülesandeid. Nimelt osales õpetaja sel ajal ülikoolis Mare Kitsniku kursusel „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“, mille kodutööna oli vaja õpitud mängustatud tegevusi ka oma õppijatega katsetada.

## **4.2. Tavatundide ja mängustatud tundide pidamine**

Uuringu tunnid toimusid 2022. aasta septembrist novembrini. Kokku uuriti kummaski rühmas viit 75 minuti pikkust tundi. Tundide teemad lähtusid õppekavast, uurimiseks oli valitud viis eri tüüpi teemat. Tavatunnid toimusid üldjuhul samal viisil, nagu õpetaja neid varem oli pidanud: õpetaja seletas teemat, õppijad täitsid selle kohta harjutusi, koos kontrolliti vastuseid. Tavatundides ei olnud õpetaja ühe kursuse jooksul varem nii suures mahus aktiivõppemeetodeid kasutanud, sest enne ülikoolis läbitud kursust „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“ ei olnud õpetaja eesti keele kui emakeele õppel nii loovalt osanud läheneda. Mängustamist

polnud ta ise ka kunagi eesti keele tunnis kogenud. Mängustatud tunnid kavandas õpetaja koostöös juhendajaga ning neis olid kõik ülesanded mängustatud (soojendus, lingvistilised tegevused, suhtluspõhised tegevused), et proovida mängustamise terviklikku mõju (vt Kitsnik 2019a). Mängustatud meetodite valikul lähtuti mitmekesisusest (eesmärk oli katsetada eri tüüpi meetodeid) ning meetodi varasemast edukast läbiproovitusest eesti keele kui teise keele tundides (Kitsnik 2019a, 2019b, 2020; Kitsnik, Kingisepp 2021a, 2021b). Ülesanded kohandati eesti keele kui emakeele tunnis käsitletavate teemade jaoks sobivaks, selleks tuli mitut ülesannet vastavalt juhendaja soovitudele korduvalt ümber teha.

**Esimese tunni** teema oli võõrsõnade õigekiri ja tsitaatsõnade käänamine. Tavatunnis esitas õpetaja õppijatele kõigepealt võõrsõnade õigekirja reeglid, millega ühiselt tutvuti. Seejärel täideti traditsiooniline töövihikuharjutus ja kontrolliti vastused. Edasi andis õpetaja õppijatele kümme tsitaatsõna (nt *coca-cola*, *jazz*, *hacker*, *mozzarella*-juust) ning õppijad kirjutasid lauseid, milles kasutasid neid sõnu eri käändevormides. Lõpuks kontrolliti lauseid ühiselt. Mängustatud tund algas soojendusega, milles õppijad pidid tähthaaval n-ö tippima võõr- (nt *anekdoot*, *efektne*) ja tsitaatsõnu, öeldes tähe ja tehes seejuures väikese hüppe nagu klaviatuuri klahv. Seejärel andis õpetaja lühiülevaate võõrsõnade õigekirja reeglist. Järgnevalt joonistasid õppijad võõrsõnade kohta pildikesi, seletasid sõnu eri kaaslastele, kirjutasid äraarvatud sõna paberile ning kontrollisid kaaslaste kirjutatu õigsust. Viimaseks ülesandeks oli ühise improjutu kirjutamine väikses rühmas. Jutus tuli kasutada erinevaid tsitaatsõnu, mille õppijad endale etteantud sõnade hulgast juhuslikult tõmbasid.

**Teise tunni** teema oli tarbetekstid ja juhendi kirjutamine. Tavatunnis konspekteerisid õppijad kõigepealt õpikust tarbetekstide eesmärgi, tunnused ja konkreetsete tekstide, nt avalduse vormistamise reeglid, mida seejärel ühiselt kontrolliti. Teises ülesandes analüüsiiti õpikus olevat sülearvuti juhendit ja vastati küsimustele, nt *millistest osadest juhend koosneb? millisest osast leiad infot arvuti hooldamise kohta?* Vastused vaadati koos läbi ja õppijad panid kirja juhendi vormistamise põhimõtted. Mängustatud tunni soojendusülesandes näitasid õppijad pantomiimiga leiutisi (nt *juusturiiv*, *eskalaator*, *internet*) ja arvasid neid ära. Järgnes tarbetekstide lühike teoreetiline käsitlus. Tunni põhiosa moodustas fantaasialeiutise (nt *iselii kuv lamp*, *rääkiv seljakott*, *hirmuäratav kirjutuslaud*) juhendi kirjutamine.



**Kolmandas tunnis** õpiti lihtlauseid kirjavahemärgistama. Tavatunnis tuletati kõigepealt meelde, kuidas teha vahet liht- ja liitlausel, ning meenutati sidendeid, mis nõuavad koma. Veel meenutati koondlause, täiendi ja korduvate määruste kirjavahemärgistamist ning tehti vastavaid kirjalikke harjutusi. Seejärel kirjutasiid õppijad eri tüüpi komaga ja komata lauseid, lugesid neid ette ning arutasid vead koos õpetajaga läbi. Mängustatud tunnis tehti pantomiimpilte eri kohtade, nt *park* või *kohvik* kohta. Õpetaja ütles pildi kohta lauseid, nt „Pildil on põõsas, jalutaja ja prügikast“ ja „Pildil jalutab mees pargis“, ning õppijad pakkusid, kuidas lauset kirjavahemärgistada. Seejärel meenutati lihtlause kirjavahemärgistamise reegleid. Edasi mängiti jooksumängu, milles õppijad istusid ringis, üks õppija seisis ringi keskel ja õpetaja luges ette lihtlauseid. Kui õppijate arvates pidi lauses olema koma, vahetasid nad kiiresti istekohta. Õppija, kes jäi ilma kohata, seisis ringi keskele ja põhjendas lause komastamise vajadust. Viimases ülesandes kirjutasiid õppijad paberiribadele komaga ja komata lihtlauseid, ajasid need omavahel segi ning kasutasid seejärel improdialoogides juhuslikus järjekorras. Lõpuks vaadati kogu õpperühmaga kõik laused üle ja korrigeeriti vajaduse korral kirjavahemärgistust.

**Neljanda tunni** teema oli väitlus. Tavatunnis kasutati „Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpikut“ (Ehala jt 2014), kohandades seda veidi konkreetse tunni jaoks. Õppijad lugesid Janek Mäggi artiklit „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!“, täitsid selle kohta õpetaja koostatud väidete tabeli ning arutasid väiteid argumenteeritult. Mängustatud tunni soojenduseks esitasid õppijad üksteisele küsimusi, nt *kas sinine või roheline? kas mets või meri?*, ning liikusid vastavalt valikule vasakule või paremale. Seejärel käidi samade küsimustega klassis ringi, esitati küsimusi kaaslastele ja vastati neile. Järgnes lühike teooriaosa argumenti kohta. Tunni põhiosas harjutati väitlemist ja argumentide esitamist mõistujutu „Alligaatorite jõgi“ põhjal, mille viis tegelast tuli järjestada selle järgi, kui hästi või halvasti nad õppija hinnangul käitusid.

**Viienda tunni** teema oli tervikliku lõigu kirjutamine. Tavatunnis otsisid õppijad artiklist „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!“ lõigu, kus olid kõik argumenti osad (väide, seletus, näide, järeldus) ja analüüsisid seda koos. Seejärel kirjutasi iga õppija 75–100-sõnalise kommentaari artikli kohta tervikliku lõigu kujul, vahetas selle kaaslasega ning andis kaaslastele tööle tagasisidet. Mängustatud tunni soojenduses jutustasiid õppijad endaga juhtunud huvitavaid lugusid ja illustreerisid neid pantomiimpiltidega.

Järgnes loovkirjutamisülesanne, milles lõpetati võrdlusi, nagu *nii ilus kui .. , nii vana kui ..* (nt *nii ilus kui päikesetõus, nii vana kui meie maailm*) ja seejärel tekitati võrdlustest uusi, ootamatuid kombinatsioone. Lõpuks kirjutas iga õppija ühe võrdluse põhjal tervikliku lõigu, mida õpilased said uue tsükli alguses enne kirjandi kirjutamist analüüsida.

### 4.3. Uurimismaterjali kogumine ja analüüs

Õpetaja täitis tegevusuuringu ajal uurijapäevikut, kuhu kirjutas enne tundi oma mõtteid eesseeva tunniga seoses ja pärast tundi oma tähelepanekuid tunni õnnestumise kohta. Uurimispäevikut analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga: leiti korduvad teemad ja moodustati nende põhjal kuus kategooriat: enne tundi ootused ja kahtlused ning pärast tundi õnnestumised, probleemid, üllatused ja tähelepanekud edaspidiseks.

Õppijad täitsid iga tunni lõpus anonüümse lühiankeedi, milles hindasid tunni huvitavust, raskust, kasulikkust ja oma aktiivsust tunnis viiepallisel Likerti skaalal. Kursuse lõpus täitsid mängustatud tundides osalenud õppijad kogu kursuse kohta pikema vabade vastustega lõpuankeedi, milles uuriti nende arvamust mängustatud tundide uudsuse ja meeldivuse, õppija enesetunde, mängustatud tundides õpitu, mängustamise sobivuse kohta täiskasvanute eesti keele tunni ja õppija soovi kohta edaspidi osaleda pigem tavapärasel või pigem mängustatud eesti keele tunnis. Likerti skaalal antud hinnangute põhjal on leitud rühmade hinnangute keskmised ja standardhälbed. Kõigi viie tunni põhjal tehtud kokkuvõtlike tulemuste erinevuste statistilise olulisuse hindamiseks on kasutatud T-testi. Erinevus on statistiliselt oluline, kui  $p < 0,05$ . Lõpuankeedi vastuseid on analüüsitud kvalitatiivse sisuanalüüsiga: leitud korduvad teemad ning moodustatud nende põhjal kategooriad. Esitatud on ka kategooriates esinenud vastuste arv ning toodud mõningaid näiteid õppijate tagasisidest.

Tegevusuuringu ajal toimus ka kaks kontrolltööd: esimene võõr- ja tsitaatsõnade õigekirja ja käänamise peale ning teine liht- ja liitlausete kirjavahemärkide peale. Kontrolltööde tulemusi võrreldi ülesannete eest saadud keskmiste punktisummade põhjal.

## 5. Uurimistulemused. Õpetaja ja õppijate hinnangud ja arvamused mängustatud emakeeletundide kohta

Uurimistulemused jagunevad kolmeks: õpetaja arvamused õpetajapäeviku analüüsi põhjal, õppijate hinnangud pärast igat tundi täidetud lühiankeedi põhjal ning mängustatud tundides osalenud õppijate arvamused mängustatud tundide kohta tervikuna.

### 5.1. Õpetaja arvamused

Õpetajapäevikusse enne tundi tehtud märkmetest kerkis esile kaks kategooriat: ootused ja kahtlused, mis olid enamasti seotud mängustatud tundidega. Õpetajat valdasid ootused, et mängustatud tegevused tekitavad üldiselt elevust, õppijad tulevad nendega kaasa ning need tunnid on tavatundidest erinevad, aga põnevad, sisukad ja õpetlikud. Samas kahtles õpetaja mängustatud tunde alustades, kas õppijad saavad mängulistest tegevustest aru, kas tegevused õnnestuvad ja kas tunni ajast piisab kõigi tegevuste läbitegemiseks. Kui esimesed tunnid olid need kahtlused üldiselt ümber lükanud, siis edaspidi oli õpetajal kahtlusi ainult mõne uudsema mängutüübi kohta. Näiteks kartis õpetaja enne kolmandat tundi, et juhendaja soovitatud jooksumäng lihtlause kirjavahemärgistamise õppimiseks võib ebaõnnestuda, ja enne viiendat tundi, et õppijad ei soovi teha klassi ees pantomiimi. Tavatundidega seoses kerkis esile üks peamine kahtlus enne neljandat tundi, mis oli seotud tunnis kasutatava intrigeeriva artikli sobivusega õppijaile.

Õpetajapäevikusse pärast tundi tehtud märkmetest tuli välja neli kategooriat: õnnestumised, probleemid, üllatused ja tähelepanekud edaspidiseks. Suurepäraselt õnnestusid mängustatud tundidest õpetaja hinnangul esimene (võõrsõnade õigekiri, tsitaatsõnade käänamine) ja kolmas tund (lihtlause kirjavahemärgistus). Ka teine tund (juhendi kirjutamine) õnnestus üldiselt väga hästi. Neljas ja viies tund (väitlus ja lõigu kirjutamine) õnnestusid hästi, kuid neis esines ka mõningaid probleemseid kohti. Neljandas tunnis ebaõnnestus soojendumäng: õppijad ei tulnud mingil põhjusel sellega hästi kaasa. Viiendas tunnis oli osal õppijaist raskusi enda kohta käiva huvitava loo jutustamisega, mis tõenäoliselt ongi soojenduseks liiga nõudlik ülesanne. Õppimise seisukohalt tundusid õpetajale kõige tõhusamad võõrsõnade joonistamise ülesanne esimeses tunnis, fantaasialeutise juhendi kirjutamine teises tunnis ja väitlus mõlemas neljandas

tunnis. Väiksemateks probleemideks võib veel pidada, et mängustatud tegevuste ajakulukuse tõttu ei jõutud alati läbi võtta kogu kavandatud materjali ning mõned loovamad tegevused olid õppijate jaoks ka veidi keerukad ega sujunud päris oodatult (nt kolmanda tunni improodialoog).

Üllatusena märkis õpetaja mängustatud tegevuste huvitavust ja kasulikkust (nt võõrsõnade joonistamine, seletamine, arvamine ja kirjutamine esimeses tunnis). Samuti oli õpetaja jaoks üllatav see, et mängustatud tunnis jõuti sageli läbida sama palju materjali kui tavatunnis. Õpetaja tegi ka mitmeid tähelepanekuid edaspidiseks. Näiteks märkas ta, et mängustatud tundide ettevalmistamine võtab rohkem aega kui tavatundide ettevalmistamine. Koostöö kogenud juhendajaga õpetas õpetajat paremini õppetegevusi valima ja järjestama. Õpetaja tajus ka soojendustegevuste olulisust õppimise käivitamisel ning mõistis enda kui õpetaja rolli tunni õnnestumisel. Veel sai õpetaja aru, et mängustatud ülesannete kasutegurit saab suurendada, vaadates õppijate loodud tekstid pärast mängu koos üle. Õpetajal tekkis ka mitu ideed, kuidas kasutada mängulisi ülesandeid tavatundides (nt juhendi kirjutamine fantaasialeiutise kohta, võõrsõnade tähenduse seletamine). Õpetaja õppis mängustatud tundidest ka seda, et ühes tunnis ei peaks käsitlema liiga palju eri teemasid (nt korraga liiga paljude lausetüüpide kirjavahemärgistamist), mis takistab keskendumist ega võimalda ühtki teemat piisavalt harjutada. Samuti märkas ta õppijatele omaette tegutsemise võimaluse ja aja andmise vajalikkust. Kokkuvõttes tõi mängustatud tundide õnnestumine ning õppijate rõõm ka õpetajale palju tööõõmu.

## **5.2. Õppijate hinnangud pärast igat tundi**

Õppijate koguhinnangud viiele tavatunnile ja viiele mängustatud tunnile viiepallisel Likerti skaalal on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Õppijate koguhinnangud viiele tavatunnile ja viiele mängustatud tunnile viiepallisel skaalal

hinnang (1 – min, 5 – maks)	huvitavus		aktiivsus		kergeus		kasulikkus	
	tava (n = 39)	mäng (n = 52)	tava (n = 39)	mäng (n = 52)	tava (n = 39)	mäng (n = 52)	tava (n = 39)	mäng (n = 52)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	5	0	4	2	0	0
3	8	1	12	0	17	7	5	7
4	9	13	15	21	10	15	14	15
5	22	38	7	31	8	28	20	30
M	4,4	4,7	3,6	4,6	3,6	4,3	4,4	4,4
SD	0,8	0,5	0,9	0,5	0,9	0,8	0,7	0,7

**Märkus.** *n* on viie tunni vastuste koguarv, *M* on vastuste keskmine ja *SD* on vastuste standardhälve.

Mängustatud tundide huvitavuse keskmine koguhinnang ( $M = 4,7$ ;  $SD = 0,5$ ) on kõrgem kui tavatundide huvitavuse keskmine koguhinnang ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,8$ ) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline ( $t(89) = 2,6$ ;  $p < 0,05$ ). Mängustatud tundide aktiivsuse keskmine hinnang ( $M = 4,6$ ;  $SD = 0,5$ ) on kõrgem kui tavatundide aktiivsus ( $M = 3,6$ ;  $SD = 0,9$ ) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline ( $t(89) = 6,5$ ;  $p < 0,05$ ). Mängustatud tundide kerguse keskmine hinnang ( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,8$ ) on kõrgem kui tavatundide kerguse keskmine hinnang ( $M = 3,6$ ;  $SD = 0,9$ ) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline ( $t(89) = 4,0$ ;  $p < 0,05$ ). Mängustatud tundide keskmine kasulikkus ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,7$ ) on sama mis tavatundide kasulikkus ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,7$ ).

### 5.3. Õppijate arvamused mängustatud kursuse kohta tervikuna

Järgnevalt on esitatud õppijate lõpuankeedi kokkuvõtted küsimuste teemad kaupa. Lõpuankeedile vastas 11 õppijat.

**Uudsus.** Kuus õppijat töid uudsena välja mängustatud tundide lõbususe ja põnevuse ning neli õppijat kõigi õppijate koostegutsemise ja haaratuse. Kolm korda toodi uudsena esile mängides õppimise võimalikkus (näide 1) ning samuti kolm korda tundide tõhusus (2).

- (1) Uudseks oli see, et mängides annab ka aine teemat õpetada. Varasemad sellised kogemused puudusid. Tavatundides on rohkem nagu tuim tuupimine.
- (2) Tundus, et sedasi kinnistusid asjad kiiremini ja jäi kuidagi paremini meelde.

Kaks korda nimetati uudsenä mängustatud tundide praktilisust ning kaks korda tunni ajal liikumist.

**Meeldivus.** Seitse vastajat tõid meeldivana esile suhtlemise (3).

- (3) Ma arvan, et mulle meeldis kõige rohkem kui vabalt kõik omavahel suhtlesid. Kuna tavaliselt kõigil omavahel suhtlust eriti pole, kõik istuvad oma pingis, siis seda oli väga tore näha.

Viis korda nimetati mängustatud tundide lõbusust ja huvitavust (4) ning neli korda tundide tõhusust (5).

- (4) Rühmamängud olid hästi huvitavad, vahel sai ikka väga palju nalja ja naerda.
- (5) Rühmades töötades kinnistub ka asi paremini, sest kui sa ei saa aru, siis keegi ikka seletab sulle.

Veel mainiti meeldivana mängude erinevust, liikumist ja arutlemist.

Mittemeeldivuse kohta vastas kaks õppijat, et neile ei meeldinud kirjutamisega seotud osa, ühele õppijale ei meeldinud liikumisega seotud tegevused. Kolm õppijat nimetasid ka tavatunni eeliseid: töövihikust ülesannete täitmine, võimalus saada rohkem informatsiooni ja põhjalikumalt õppida.

**Enesetunne.** Seitse õppijat vastasid, et tundsid end mängustatud tunnis hästi ning tahtsid selles alati osaleda (6–8).

- (6) Tundsin ennast väga hästi ja vabalt. Kui tavaliselt tekitavad tundides olevad rühmatööd minus pigem ebamugavust, siis läbi mängu oli kõik lihtne ja pingevaba.
- (7) Hästi, see oli ainuke tund, milles tahtsin alati osaleda ja mis tegi meele heaks.
- (8) Aktiivsena, tuju oli kuidagi parem, äratas üles, tekitas motivatsiooni.

Neli õppijat vastasid, et alguses tekitas mängustatud tund neis veidi ärevust, kuid see möödus (9).

- (9) Pakun, et esimeses tunnis ehk natuke ebamugavalt. Oli vaja suhelda nendega, kellega tavaliselt ei suhtle. See aga oli esimese tunni ajal. Edasi juba ootasid neid tunde, sest need möödusid kahjuks suht kiiresti, aga alati lustakalt ning lõbusalt.

**Õppimine.** Viis õppijat kirjutasid, et mängu kaudu on mitmeid asju kergem ja kasulikum õppida, ning paaril korral nimetati koostöö õppimist.

**Sobivus täiskasvanute eesti keele tundi.** Kõik õppijad arvasid, et mängustamine sobib eesti keele tundi hästi. Põhjusteks peeti tunni huvitavamaks muutumist ja õpimotivatsiooni suurenemist (10), pingevaba ja lõbusat õhkkonda ning kaaslastega suhtlemist ja õpperühma ühtseks muutumist (11), teadmiste paremat omandamist (12).

- (10) Sobib, kuna annab tavalisele õppekavale veidike vürtsi juurde ning õpilane tuleb tunni motiveeritult ning hea tujuaga.
- (11) Sobib suurepäraselt. Ka täiskasvanud vajavad koolis pingevaba ja mängulist keskkonda, et rohkem avaneda, klassikaaslaste tundma õppida ja korraks argimuredest ja koolirutiinist vabaneda.
- (12) Sõna *mäng* ei käi ainult lastega kaasas, sest on väga palju mängulisi ja õpetlikke mängu, mida saab rakendada ka täiskasvanud inimeste/õpilaste peal, nii kinnistuvad asjad paremini, ei pea alati tuupima, seega hea vaheldus.

**Tavapärase eesti keele tund või mängustatud tund?** Neli õppijat vastasid, et nad osaleksid parema meelega mängustatud tunnis (13, 14).

- (13) Mängustatud tunnis, see õpetab rohkem ja pole sellist igavat passimist tunnis, kus sa pead kuulama ja konspekti täitma. Mängudega saab teema paremini selgeks.
- (14) Mängustatud eesti keele tunnis, sest seal oli täiesti pingevaba keskkond, sai koolipingist välja ja liikuda, huvitav oli uute inimestega suhelda, mida tavapäraselt klassis ei tehta. Kõik olid alati elevuses, mida järgmine tund endaga toob. Paberit määrime me igas tunnis, aga see oli midagi erilist.

Seitsme õppija arvates võiksid aga tavapärase eesti keele tunnid ja mängustatud tunnid olla tasakaalus (15).

- (15) Ma arvan, et parem oleks, kui need jääks omavahel tasakaalu. Kuna tavapärasel tunnis saab teatud teemade kohta rohkem teadmisi, kuid mängulises tunnis saaks seda kõike praktiseerida.

## 5.4. Kontrolltööd

Esimene kontrolltöö toimus tsitaatsõnade õigekirja ja käänamise ning võõrsõnade õigekirja ja tähenduse peale. Nii tavatunnis kui ka mängustatud tunnis osalenud õppijad sooritasid samasuguse kontrolltöö. Tsitaatsõnade osas vastati teoreetilistele küsimustele ja parandati valesti vormistatud tsitaatsõnu (võimalik saada kuni 6 punkti). Mängustatud tundides osalenute ( $n = 11$ ) keskmine oli 3,6 ja tavatundides ( $n = 7$ ) osalenutel 4,4 punkti. Võõrsõnade esimeses ülesandes parandati valesti kirjutatud võõrsõnu (võimalik saada kuni 5 punkti). Mängustatud tundides osalenute keskmine oli 3 ning tavatundides osalenutel 2,3 punkti. Võõrsõnade teises ülesandes tuli lisada võõrsõnade lünkadesse puuduvad tähed ning kirjutada võõrsõnaga lause, millest selguks sõna tähendus (võimalik saada kuni 5 punkti). Mängustatud tundides osalenute keskmine oli 2,7 ja tavatundides osalenutel 2,6 punkti. Kokku oli võõrsõnade osa eest seega võimalik saada 10 punkti. Mängustatud tundides osalenute keskmine oli 5,7 ja tavatundides osalenutel 4,9 punkti. Seega sooritasid tsitaatsõnade ülesanded paremini tavatunnis osalenud ning võõrsõnade ülesanded paremini mängustatud tundides osalenud.

Teine kontrolltöö toimus tavatunnis osalenutele liht- ja lihtlause kirjavahemärgistamise ning mängustatud tundides osalenutele ainult lihtlause kirjavahemärgistamise peale. Lihtlause ülesannete sisu oli seejuures sama. Artiklis võrreldakse ainult lihtlause osa. Esimeses ülesandes oli vaja lisada tekstis olevatele lihtlausele kirjavahemärgid (võimalik saada kuni 9 punkti). Teises ülesandes tuli õppijatel endil moodustada kaks eri tüüpi lihtlause (võimalik saada kuni 2 punkti). Kokku oli seega võimalik saada kuni 11 punkti. Mängustatud tundides osalenute ( $n = 11$ ) keskmine oli 8,5 ja tavatundides ( $n = 5$ ) 8,7 punkti. Seega sooritasid mõlemad klassid selle kontrolltöö ülesanded ligikaudu võrdselt, tavatundides osalenud veidi paremini.

## 6. Kokkuvõtlik arutelu

Artiklis kirjeldatud tegevusuuring oli esimene kord katsetada täiskasvanute gümnaasiumi eesti keele kui emakeele tundides mängustatud õppetegevusi. Peeti viis tavapärasest eesti keele tundi ühes 11. klassis ning viis mängustatud tundi samadel temadel teises 11. klassis. Õpetaja kogus tundide



kohta andmeid tegevusuuringu käigus oma õpetajapäevikust ning õppijate ankeetküsitlustest. Andmeid analüüsi kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt.

Mängustamine peaks teooria ja varasemate kogemuste põhjal eesti keele kui teise keele tundides võimaldama toetada õppijate haaratust õppetööst (Hiver jt 2021), mis aitab rahuldada õppijate kompetentsus-, seotus- ja autonoomiavajadust (Ryan, Deci 2000) ning toetab ennastjuhtivate õppijate arengut (Erss jt 2021). Uuringus oli püstitatud kolm uurimisküsimust, millele saadi vastused tegevusuuringu käigus.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas mõjuvad eesti keele kui emakeele mängustatud tunnid täiskasvanud õppijate haaratusele. Haaratust suurendavad tundide huvitavus ja jõukohasus ning õppijate aktiivsus tundides (Hiver jt 2021: 5; Brophy 2014; Tomlinson 2010; Kitsnik 2019a). Siinse uuringu tulemused näitavad, et õppijate õppetöösse haaratus oli mängustatud tundides oluliselt suurem kui tavatundides. Kuigi ka tavatunnid olid õppijatele üsna huvitavad ja jõukohased, olid mängustatud tunnid märgatavalt huvitavamad ja jõukohasemad. Eriti suur erinevus ilmnis aktiivsuses, mis tavatundides oli keskmine, mängustatud tundides aga pigem kõrge. Kui varasemad uuringud (Kitsnik 2019a; Kitsnik, Hallas 2019; Kitsnik, Melnikova 2023) on näidanud, et mängustamine sobib hästi eesti keele kui teise keele õppijate haaramiseks, siis siinne uuring näitas samasugust mõju ka eesti keele kui emakeele õppes.

Teise küsimusega uuriti, kui hästi sobib mängustamine täiskasvanud õppijate arvates eesti keele kui emakeele tundidesse. Varasemad kogemused täiskasvanute eesti keele kui teise keele B1-taseme suhtluskursusega „Juhan“ olid näidanud hästi koostatud mängustatud programmi sobivust täiskasvanud õppijaile (Kitsnik 2019a). Siinse uuringus oli mängustamine kõigile õppijaile täiesti uudne kogemus, kuid kõik õppijad olid ühel meelel, et mängustamine sobib täiskasvanute eesti keele kui emakeele tundidesse väga hästi. Õppijad tundsid peamiselt õpimotivatsiooni ja õpirõõmu, kuid ka õpitulemuslikkuse tõusu ning soovisid eesti keele tundides varasemast rohkem osaleda. Kolmandik õppijaid oleksid soovinud võimaluse korral osaleda edaspidi ainult eesti keele mängustatud tundides. Kaks kolmandikku õppijatest aga arvasid, et tavatundides võiks õppida teooriat, mida seejärel mängustatud tundides saaks praktiliselt harjutada. Võib oletada, et kui mängustamine sobib üldiselt kõigile õppijaile, siis eriti vajalik on selline metoodika neile, kes muidu tavatundides õppida ei soovi. Õpetaja jagas samuti õppijate arvamust ning tunnetas mängustamise sobivust

täiskasvanute tundidesse. Kõik tema algsed kõhklused mõningate ülesannete keerukuse, õppijate passiivsuse jm kohta ei osutunud tõeks ning tunnid õnnestusid üldiselt väga hästi. Kontrolltööde tulemused olid lihtlausetate kirjavahemärgistamise osas üsna sarnased, tsitaatsõnade osas veidi paremad tavarühmal ning võõrsõnade osas veidi paremad mängustatud rühmal. Need tulemused ei kinnitanud õpetaja arvamust, et mängustatud tunnis ei jõua nii palju õppida ja tavatunnis osalenud õppijad teevad kontrolltöö paremini.

Kolmanda küsimusega uuriti, kuidas erineb õpetaja arvates eesti keele kui emakeele mängustatud tunni pidamine tavatunni pidamisest. Õpetaja ülesanne on luua õppimiseks soodne keskkond, pakkuda õppijatele õpituatsioone ning toetada neid õppeprotsessis (Schunk 2012). Õpetajapäeviku analüüs näitas, et mängustatud tundide ettevalmistamisele kulub alati rohkem aega kui tavatundide puhul ning kasuks tuli tundide ettevalmistamine koos mängustamises kogenud juhendajaga. Ehkki ka õpetaja tavatunnid ei olnud igavad ega rasked, õppis õpetaja mängustatud tunde ette valmistades ülesandeid endisest paremini valima ja kohandama. Tegevusuuringus kasutati neid ülesandetüüpe, mis olid end varem eesti keele kui teise keele tundides hästi õigustanud (Kitsnik 2019a, 2019b, 2020; Kitsnik, Kingisepp 2021a, 2021b), kuid neid kohandati eesti keele kui emakeele teemade jaoks, mis nõudis kohati üsna uudseid lähenemisi. Õpetaja õppis ka energiat andvate soojendustegevuste olulisust õppijate käivitamisel ning õppijatel omaette tegutseda laskmise vajalikkust õpitavate teemade harjutamisel (vt ka Kitsnik 2019a). Kasulikuks osutus õpetajale ka arusaam, et ühte tundi pole mõtet planeerida palju eri teemasid, vaid parem on harjutada üht teemat rahulikumalt. Tavatundidega võrreldes koges õpetaja mängustatud tundides oma rolli suuremat olulisust. Sama on märganud eesti keele kui teise keele mängustatud tundides (Kitsnik 2019a; Kitsnik, Hallas 2019; Kitsnik, Melnikova 2023). Siinses uuringus kerkis veel esile õpetaja töördõmu kasv seoses õppijate õppimisdõmu ja aktiivsuse kasvuga, mida eelnevates uuringutes polnud nii otseselt välja toodud.

Siinse uuringu piiranguks on mängustatud õppe katsetamine suhteliselt väikeses mahus. Esiteks toimus mängustamine ainult ühes klassis. Samas oli olemas ka võrdväärne kontrollgrupp, mis võimaldab mängustamise mõju objektiivsemalt uurida. Teiseks katsetati mängustamist ainult viies õppetunnis. Samas käsitleti igas tunnis ise teemat ning seega katsetati mängustamist küllalt mitmekülgsetl. Kolmandaks mõõdeti õppetulemusi

vaid pärast kaht tundi, sest teistes tundides ei olnud käsitletavate teemade eripära tõttu sobiv kontrolltööd kohe teha.

Kokkuvõttes täitis uuring oma eesmärgi. Mängustamine läheb hästi kokku tänapäevase konstruktivistliku õpikäsituse ning enesemääramisteooriaga: õpitakse endale huvitavat ning tehakse seda kaaslastega suheldes ja ise avastades. Mängustatud meetodid on aktiivõppe osa, kuid neid eristab tavalisest aktiivõppest veel „miski“, mis paneb proovile, tekitab põnevust, tugevaid emotsioone, energiat ja hasarti. Mängustamine peaks sobima kõigile õppijaile, näib aga, et eriti kasulik on see õppijaile, kes ei ole akadeemilise õpistiiliga ja kes on kogenud koolistressi. Mängustamine võib aidata neid õppetöösse haarata ehk olla aluseks, millele saab kogu edasise õppeprotsessi rajada.

Mängustatud tunnid nõuavad täpset ja oskuslikku kavandamist: on vaja valida sobivad ülesanded ja kohandada need targalt tunni teema ja õpivesmärgidega. Ka mängustatud tunni pidamine pole lihtne. Mängustamine on seotud improvisatsiooniga ja sellises tunnis ei ole kunagi täpselt teada, kuidas tegevused arenevad. Õpetaja peab olema võimeline tegevused selgelt ja motiveerivalt sisse juhatama, tunni käiku jälgima ning vastavalt sellele tegevusi suunama. Mängustatud tegevusteks peab õppijaile andma piisavalt aega ja ühte tundi ei tohiks planeerida liiga palju õppeteemasid.

Kontrolltöid tehti uuringu jooksul vaid kahe teema kohta ja nende tulemused olid suhteliselt võrdsed. Kontrolltööd toimusid väga lühikese õppeaja (ühe 75-minutilise õppetunni) järel ning nende tulemuste põhjal ei saa seega teha kaugeleulatuvaid järeldusi. Edaspidi oleks vaja uurida mängustatud õppe pikemaajalist mõju õppetulemustele.

Kokkuvõttes võiksid siinse uuringu tulemused julgustada ka teisi eesti keele kui emakeele õpetajaid mängustatud võtteid proovima, et õppijaid paremini õppimisse haarata. Edaspidi tasuks välja töötada rohkem eesti keele kui emakeele teemade õpetamiseks sobivaid mängustatud tunnikavasid, sh üksikuid ülesandeid vahelduseks tõsisematele ja rahulikumatele tegevustele, ning neid katsetada ja uurida suurema valimiga.

## Kirjandus

**Aava, Katrin 2007.** Emakeeleõpetuse paradigmad. – Interdistiplinaarsus sotsiaalteadustes. I : Eesti sotsiaalteaduste VI aastakonverents: 4.–5. november 2005 Tallinna Ülikoolis: artiklite kogumik. Toim. ja koost. Aleksander Pulver. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 210–228.

- Abigail, Paul 2015.** Incorporating theatre techniques in the language classroom. – Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, IX (2), 115–124. <http://dx.doi.org/10.33178/scenario.9.2.8>.
- Allemann, Marleen, Kirsti Melesk, Mirjam Lehari, Eve Mägi 2023.** Täiskasvanute gümnaasiumide kutseõppeasutustega liitmise mõjuanalüüs. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. <https://www.praxis.ee/tood/taiskasvanute-gumnaasiumide-liitmise-mojuanaluuus/>.
- Arnold, Brian J. 2014.** Gamification in education. – Conference: annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS) conference. [https://www.researchgate.net/publication/295401531\\_Gamification\\_in\\_Education#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/295401531_Gamification_in_Education#fullTextFileContent).
- Aruvee, Merilin 2023.** Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitusel. (= Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid 75.) Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Brohpy, Jere 2014.** Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele. [Tallinn]: Archimedes.
- Bubnov, Maia, Jaanika Hunt 2022.** III kooliastme õpilaste hinnangud ja arvamused eesti ning inglise keele tundide õppetegevuste kohta. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Chopra, Rita, Ranjana Gupta 2011.** Impact of constructivist approach on science achievement of 8th standard students. – International Journal of Education and Allied Sciences. Vol. 3, No. 2, 11–16.
- Cornelius-White, Jeffrey 2007.** Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. – Review of Educational Research. Vol. 77, No. 1, 113–143.
- Deterding, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled, Lennart Nacke 2011.** From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. – Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. <http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040>.
- DiGiacomo, Michael 2018.** ESL Games for the Classroom: 101 Interactive Activities to Engage Your Students with Minimal Prep. Zephyros Press.
- Ehala, Martin 2010.** Lõimingust eesti keele õpetuses. – Lõiming. Lõiminguvõimalusi põhikooli õppekavas. Koost. ja toim. Juta Jaani, Liisa Aru. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, 76–102.
- Ehala, Martin 2011.** Emakeeleõpetuse paradigmat, Eduard Vääri ja tema „Eesti keele õpik keskkoolile“. – Keeleteadlane Eduard Vääri. Artikleid ja bibliograafia. Toim. Reet Vääri, Krista Kerge. [Tallinn]: Tallinna Ülikool, 29–49.

- Ehala, Martin, Triinu Laar, Karin Soodla, Kadri Sõrmus, Maigi Vija 2014.** Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik. [Tartu]: Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dSPACE.ut.ee/server/api/core/bitstreams/f17a9ee8-71d3-4a7f-b3e3-c5f7b396fd17/content>.
- Erss, Maria, Marju Lauristin, Krista Loogma, Ene-Silvia Sarv, Leena Sirp 2021.** Teine koroonakevad õpilaste, õpetajate ja lastevanemate vaates. Eesti Haridusfoorumi distantsõppe jätku-uuring. Tallinn, Tartu: Eesti Haridusfoorum. [https://haridusfoorum.ee/images/2021/EHF\\_distantsõppe\\_2021\\_uuring.pdf](https://haridusfoorum.ee/images/2021/EHF_distantsõppe_2021_uuring.pdf).
- HAR** = Hariduse ja kasvatused sõnaraamat 2014. Eesti-inglise-saksa-soome-vene. Toim. Tiiu Erelt. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. <https://www.eki.ee/dict/haridus/>.
- Hint, Helen, Anni Jürine, Ilona Tragel 2020.** Suhtluspädevus. – Üldpädevused gümnaasiumis. Koost. Margus Pedaste. Tartu: Tartu Ülikool, 133–154. [https://haridus.ut.ee/sites/default/files/2022-01/uldpaevused\\_gumnaasiumis.pdf](https://haridus.ut.ee/sites/default/files/2022-01/uldpaevused_gumnaasiumis.pdf).
- Hiver, Phil, Ali H. Al-Hoorie, Joseph Vitta, Janice Wu 2021.** Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. – Language Teaching Research 28 (1), 201–230. <http://dx.doi.org/10.1177/13621688211001289>.
- Ilves, Marju, Leelo Kingisepp 2020.** Keelekohvik – vaba suhtlus vabas õhkkonnas. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus. <https://integratsioon.ee/sites/default/files/kohvikujuhend.pdf>.
- Karm, Mari 2013.** Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes. <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/oppemeetodid.pdf>.
- Ketterlinus, Leila 2017.** Using Games in Teaching Foreign Languages. Magistritöö. United States Military Academy. West point. <https://docplayer.net/54452013-Using-games-in-teaching-foreign-languages-leila-ketterlinus.html>.
- Kitsnik, Mare 2019a.** Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus 1–2, 39–56.
- Kitsnik, Mare 2019b.** Sõnajalaõis. B2.1. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik. 1. osa. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare 2020.** Sõnajalaõis. B2.2. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik. 2. osa. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare, Pürgita-Maarja Hallas 2020.** Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 16. Estonian Papers in Applied Linguistics 16. Toim. Margit Langemets, Maria-Maren Linkgreim, Helle Metslang, David Ogren. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 77–94.

- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021a.** Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021b.** ... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Teine osa. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Jelizaveta Kromberg 2022.** Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. – Lähivõrdlusi 32. Lähivertailuja 32. Peatoim. Annekatrin Kaivapalu. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 53–78. <http://dx.doi.org/10.5128/LV32.02>.
- Kitsnik, Mare, Svetlana Melnikova 2023.** Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppe meetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. – Lähivõrdlusi 33. Lähivertailuja 33. Peatoim. Annekatrin Kaivapalu. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 47–81. <http://dx.doi.org/10.5128/LV33.02>.
- Lee, Joey J., Jessica Hammer 2011.** Gamification in Education: What, How, Why Bother? [https://www.researchgate.net/publication/258697764\\_Gamification\\_in\\_Education\\_What\\_How\\_Why\\_Bother#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother#fullTextFileContent).
- Lobman, Carrie, Matthew Lundquist 2007.** Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum. Teachers College Press.
- Macedonia, Manuela 2005.** Games and foreign language teaching. – Support for Learning 20 (3), 135–140.
- Pärn, Monika 2023.** Eesti keele tundide mängustamine täiskasvanute gümnaasiumis. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Qiao, Shen, Susanna Siu-sze Yeung, Zamzami Zainuddin, Davy Tsz Kit Ng, Samuel Kai Wah Chu 2022.** Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. – British Journal of Educational Technology 54 (1). <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13249>.
- Rumma, Kristi 2017.** Projekt „Õpikäsituse profiil“. Uuringutulemuste raport. Tallinn: Tallinna Ülikool. [https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/Blogimaterjalid/UuringutulemusteRaport\\_Rumma.pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/Blogimaterjalid/UuringutulemusteRaport_Rumma.pdf).
- Ryan, Richard M., Edward L. Deci 2000.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. – American Psychologist 55 (1), 68–78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Schunk, Dale H. 2012.** Learning Theories: An Educational Perspective. Pearson.
- Sillaots, Martin 2016.** Creating the Flow: The Gamification of Higher Education Courses. (= Dissertations on Social Sciences 107.) Tallinn: Tallinn University.
- Tomlinson, Brian 2010.** Principles of effective materials development. – English Language Teaching Materials: Theory and Practice. Ed. by Nigel Harwood. New York: Cambridge University Press, 81–108.

- Tynjälä, Päivi 1998.** Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks: Do learning outcomes differ? – Studies in Higher Education. Vol. 23.
- Ur, Penny, Scott Thornbury 2024.** 100 Great Activities: The Best of the Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge University Press and Assessment.
- Vlad, Ciprian 2021.** Gamification – An Innovative Teaching Method. Galati University Press. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/63bd8c6a-86c0-4a75-9196-7ac990770101/Gamification\\_book\\_Gamest.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/63bd8c6a-86c0-4a75-9196-7ac990770101/Gamification_book_Gamest.pdf).
- Watson, William R., Sha Yang, Dana Ruggiero 2016.** Games in Schools: Teachers' Perceptions of Barriers to Game-based Learning. Purdue University, Bath Spa University, 229–238.
- Õpikäsitus 2017 = Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine.** Analüütiline ülevaade. Koost. ja toim. Mati Heidmets. Tallinna Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/e6801420-aed7-4278-b3a6-01e3e0d22316/content>.

Mare Kitsnik  
Tartu Ülikooli Narva kolledž  
Raekoja plats 2  
20307 Narva  
[mare.kitsnik@ut.ee](mailto:mare.kitsnik@ut.ee)

Moonika Pärn  
eesti ja üldkeeleteaduse instituut  
Tartu Ülikool  
Jakobi 2  
50090 Tartu  
[moonikaparn@gmail.com](mailto:moonikaparn@gmail.com)

## **Possibilities of developing the learning of Estonian as a mother tongue with the help of gamified active learning tasks in an adult gymnasium**

MARE KITSNIK, MOONIKA PÄRN

The article discusses action research where gamified active learning tasks were carried out in Estonian as a mother tongue classes in an adult gymnasium. The aim of the action research was to activate indifferent and passive learners and create an interest in learning through them.

During the action research, five different types of regular lessons were conducted with one 11th grade, and five gamified lessons on the same topics were conducted with another 11th grade. The students included 14 men and 10 women and were aged 16–38. On average, 13–14 students participated in the gamified lessons and 7–9 students in the regular lessons.

The length of the lesson was 75 minutes and the topics of the lessons were 1) spelling of foreign words and the spelling and conjugation of unadapted foreign words, 2) writing instructions, 3) punctuation of a simple sentence, 4) debate, 5) writing a complete paragraph. The gamified lessons used warm-up tasks and vocabulary, spelling, speaking and writing tasks.

The research material included notes in the teacher's diary, the answers of all students to the short questionnaire after each lesson, and the answers of those who participated in the gamified classes to a longer final questionnaire. The results of the study showed that gamification engaged the learners and activated them. According to the learners, it fit adult Estonian language lessons very well and taught the teacher several new skills.

**Keywords:** interest in learning activity, feasibility of learning activity, student activity level, teacher's role