

Tartu Ülikool
Usuteaduskond

Eleri Soidla

Mängude kasutamine usundiõpetuses:
õpilaste hinnangud lauamängu mõju kohta nende motivatsioonile

Magistritöö

Juhendajad
Dr. theol. Olga Schihalejev
MA Aleksandra Sooniste

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetilised lähtekohad	9
1.1. Mängimise areng Piaget' järgi	9
1.2. Reeglitega mängu tunnused	11
1.3. Mäng õppemeetodite seas	13
1.3.1. Õppemeetodite jaotamine ja mäng nende seas.....	13
1.3.2. Reeglitega mängude kui õppemeetodi tunnused.....	14
1.3.3 Vaba valiku küsimus reeglitega mängus koolikeskkonnas	17
1.4. Mäng usundiõpetuses	19
1.5. Õpimotivatsioon ja selle toetamise strateegiad	21
1.6. Välise motivatsiooni liigid	23
2. Metoodika ja tulemused	28
2.1. Tegevusuuring	28
2.2. Usundiõpetusse sobiva mängu loomine	29
2.3. Sisemise motivatsiooni hindamise küsimustiku analüüs	33
2.4. Õpilaste portreerimine.....	41
2.5. Intervjuude kirjeldus ja analüüsimeetod	44
2.6. Andmete kaardistamine ja tõlgendamine	47
3. Arutelu.....	55
3.1. Õpilaste motivatsioon enesemääratlemise teoriast lähtuvalt.....	57
3.2. Autonoomsust toetavad ja mittetoetavad asjaolud mängus	59
Kokkuvõte	61
Kasutatud kirjandus.....	65
Summary	70
Lisad.....	73
Lisa 1. Õpilaste uuringus osalemiseks loa küsimine lastevanematelt.....	73
Lisa 2. Islamiteemaline mäng	74
Lisa 3. Sisemise motivatsiooni küsitlus	84
Lisa 4. Intervjuuküsimused	86

Sissejuhatus

Noh, jah, aga mul ei ole sellest mitte midagi, lihtsalt nagu mäng on mäng, ega ei peagi võitma ju.

Jane (14)

Käesoleva magistritöö teema on õppemäng õppemeetodina põhikooli III astme usundiõpetuse tunnis. Uurin mängu mõju koolitunnis õpilaste õpimotivatsioonile välise ja sisemise motivatsiooni käsitluse järgi tuginedes Ryani ja Deci enesemääratlemise teooriale. Enesemääratlemise teooria juhib tähelepanu sellele, et hoiakute ja eesmärkide järgi, mis on aluseks inimeste tegutsemisele, võib motivatsiooni jaotada sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks ning viimane jaguneb veel omakorda vastavalt sellele, kuivõrd autonoomsena inimene end tegevuses tunneb (Ryan, Deci 2000). Olulisemad õpilaste välise motiveerimise strateegiad on erinevad tasustusviisid, õpitava rakendusliku väärtuse rõhutamine ja võistluslikkuse elementide rakendamine õppetöös (Krull 2000: 445).

Eelnevat arvesse võttes võiks sobida selliseks välise motiveerimise meetodiks klassiruumis gruppides toimuv võistlusmäng, mis toetaks välist motivatsiooni, samas on oluline pöörata tähelepanu sellele, kuidas see mõjutab õpilaste sisemist motivatsiooni. Õpilaste sisemine motivatsioon on seotud positiivsete õpiväljunditega, näiteks kõrgemad õppetulemused (Corpus *et al* 2009) ja positiivsete õpiväljundite toetamine on õpetaja eesmärk oma ainet õpetades. Sageli ei ole seda eesmärki kerge täita, sest aine ise, õpitav teema, õppemeetodid või muud tegurid ei ole kõigile õpilastele samal viisil motiveerivad. Sellist tegevust, mida õpilased teevad tegevuse enda pärast ja mitte mingite tegevusest väljapoole jäävate eesmärkide tõttu, on koolis võrdlemisi palju. Seepärast on õpetajal oluline tähelepanu pöörata ka välisele motivatsioonile ja selle erinevatele kategooriatele. Sarnaselt sisemisele motivatsioonile on ka rohkem autonoomsed välise motivatsiooni kategooriad seotud positiivsemate väljunditega nagu kõrgemad akadeemilised õppetulemused, loovus, järjekindlus (Ryan, Weinstein 2009: 225; Deci, Gagné 2005: 333).

Teema valiku põhjendus

2012. a novembrist kuni 2013. a veebruarini läbisin religioonipedagoogika magistriõppe raames koolipraktika. Huvi teema vastu kerkis õpetajakoolituse praktilal tunde andes, mil tekkis küsimus, kuidas paremini haarata kõigi klassi õpilaste tähelepanu õppetegevusele. Ilmnes, et erinevate õppemeetodite vahelduv kasutamine tunnis aitab sellele oluliselt kaasa. Praktika jooksul mängisin õpilastega mõnel korral mängu, kuid ei suutnud sageli hästi seostada mängimise eesmärke tunni üldiste eesmärkidega ning mäng oli pigem tunni õppeprotsessi vaheldust toov osa, millel ainekavaga suurt kokkupuudet ei olnud. Sellegipoolest tundus, et õpilased olid mängides palju rohkem motiveeritud toimuvast osa võtma, võrreldes mõne teise meetodiga nagu loeng või seminarivormis õppimine. Selle põhjal eeldan, et tunnis õppemänge kasutades on õpilaste motivatsioon tunni teemaga tegelemiseks kõrge ja nad väärtustavad tunnis õpitavat, sest see on kaasahaarav. Käesolevas magistritöös püüangi selgusele jõuda, kuivõrd see paika peab.

Uurimisküsimused ja uurimismeetodid

Kui mängude teemat on Eestis uuritud üldiselt (Pukka 2007) või seoses konkreetsete kooliainetega nagu muusikaõpetus (Kosubenko 2005), siis usundiõpetuses minule teadaolevalt mängude temaatikat Eestis põhjalikumalt käsitletud ei ole. Täpsem kirjandusülevaade antud temaatika kohta on peatükis 1.2.

Käesolevas töös analüüsin mängu võimalusi õppetöö rikastajana ja õpimotivatsiooni mõjutava õppemeetodina nii teoreetiliste käsitluste kui ka tegevusuuringu abil. Lisaks toon välja kitsaskohad mängude kasutamisel. Selleks püstitan järgnevad uurimisküsimused ja täpsustavad alaküsimused:

1. Kuidas mõjutab mäng kui õppemeetod õpilaste motivatsiooni?

Küsimustele vastamiseks lähtun teorias ning empiirilises analüüsis Ryani ja Deci enesemääratlemise teooriast, kus nad eristavad viit eri kategooriat motivatsiooni lähtuvalt sellest, mil määral saab inimene ennast tegevuses määratleda autonoomse tegijana (Ryan, Deci 2000: 60–65).

- 1.1. Missugused on õpilaste motivatsiooni ilmingud konkreetse õppemängu ajal? Sellele vastamiseks kasutan tegevusuuringu raames vaatlust ja intervjuusid.
- 1.2. Kuidas hindavad õppemängus osalenud õpilased oma sisemise motivatsiooni taset ning teisi seda mõjutavaid asjaolusid? Sellele vastamiseks kasutan sisemist motivatsiooni uurivat ankeetküsitlust.
2. Millised asjaolud mängus toetavad ning millised pärsivad õppimist ja motivatsiooni?
 - 2.1. Millised on õppemängu eesmärgid usundiõpetuse kontekstis? Sellele küsimusele vastab minu töö teoreetiline osa. Lisaks uurin, kuidas sobib loodud mäng usundiõpetuse õppe- ja kasvatusesmärkidega ning missugused on tunnist saadavad õpitulemused. Antud küsimusele vastamiseks kasutan usundiõpetuse tunni jaoks loodud mängu ning analüüsin tegevusuuringus osalenud õpilaste intervjuusid.
 - 2.2. Kuidas tõlgendavad ja hindavad oma mängukogemust õpilased? Selle analüüsimiseks kasutan nii õpilastega läbi viidud intervjuusid kui ka ankeetküsitlust.

Eelnevad akadeemilised tööd

Koolitunnis mängude ja muude aktiivõppemeetodite kasutamist käsitlevaid teaduslikke töid võib leida mitmeid, ka Eestis on tehtud selleteemalisi lõputöid. Üks neist on Jane Verniku empiirilist uurimust sisaldav magistritöö (Vernik 2007), milles ta uuris Valgamaa õpetajatelt, kuidas kasutavad viimased oma õppetundides mängu ning pakkus välja teoreetiliselt võimalikke mängulisi tegevusi.

Nooremas eas on laste elus mängimisel ja mängudel suur roll ning seetõttu on aastate jooksul ilmunud rohkelt uuringuid ja käsiraamatuid, mis uurivad eelkooliealiste laste ja noorema kooliastme õpilaste mänguga seonduvat ning pakuvad erinevaid võimalusi mängude rakendamiseks. Nii võib teaduslikus

kirjanduses leida nõukogude ajal ilmunud käsiraamatuid mängimise teooria ja meetodika kohta (Rohtla 1967) ja niisamuti mitmeid hiljuti kirjutatud bakalaureusetöid (Lukas 2014). Kui varasemad mängu käsitlused on suuremalt jaolt keskendunud noorema kooliea või eelkooliealiste laste mängule ning mängu eesmärgina nähakse eelkõige järk-järgulist teerajamist õppimisele (Sarapuu 1983: 3), siis hilisemas kirjanduses on tähelepanu enam liikunud sellele, et ka vanemas koolieas on mängud tõsiselt võetav õppimise viis.

Religioonipedagoogika õpetajakoolituse lõputöodes tutvustavad meetodika all lühidalt mängu Olga Schihalejev (2002) ja Merle Meidla (2004). Lähemalt võib mängude temaatika käsitlemist religioonipedagoogikas leida mujal maailmas. Näiteks Lõuna-Aafrikas Lõuna-Aafrikas on läbi viidud juhtumiuuringu projekt, mille eesmärgiks oli luua mängu, mis esiteks toetaksid õpilasi nende endi religioonis ja uskumuste süsteemis ning teiseks aitaks mõista teisi religioone (Roux 2003).

Käesoleva töö eesmärgiks on teada saada, kuidas sobivad mängud usundiõpetuse tundi Eesti koolis ning kuidas hindavad õpilased oma mängukogemust ja mängu mõju enda motivatsioonile. Teisi sarnaseid aktiivõppemeetodeid nagu projekt- ja probleemõpe on siinsamas usuteaduskonnas käsitlenud Aleksandra Sooniste oma 2012. aastal kaitsitud religioonipedagoogilises magistritöös, mis oli küll pigem teoreetiline kirjanduse ülevaade. Lugude kasutamist usundiõpetuse meetodina uurisid eelmisel aastal tegevusuuringu raames Yvonne Lagle ja Grete Palksaar oma magistritöös. Minu töö annab koos nendega panuse usundiõpetuse ainemetoodilistesse uuringutesse. Leian, et minu plaanitava magistritöö väärtus seisneb just mängude empiirilises uurimises, katsetades neid praktiliselt õppetöös usundiõpetuse kontekstis.

Konkreetselt mängu läbiviimist ja õpilaste hinnanguid selle mõju kohta koolitunnis olen leidnud teaduslikus kirjanduses vähe, enamasti on rõhk õpetajate kogemustel mängudega üldiselt, (Kaupmees 2012) või käsitletakse mängulisi tegevusi teoreetiliselt.

Siiski on Eestis leida mõningaid töid, milles on lähemalt uuritud õpilaste endi arvamusi, näiteks Kaire Pettai 2006. aastal kaitstud magistritöö, mille raames viis ta õues läbi mängu ja ühtlasi intervjuueeris õpilasi. Ka sel aastal kaitstud bakalaureusetöös uurib Mart Ilves (2015), kuidas hindavad gümnaasiumiõpilased tema enda loodud ajaloooteemalist lauamängu. Põhilised autorid, kelle teoreetilisi käsitlusi olen töös kasutanud, on mängude osas Huizinga mängude teooriat (2003), Roux' uuringut usundiõpetuses kasutatavate mängude kohta (2003; 2006) ning Ryan ja Deci enesemääratlusteooriat (Ryan, Deci 2000; Deci, Gagné 2005; Deci, Koestner, Ryan 1999; Ryan, Weinstein 2009).

Mängude sobivus koolikeskkonnas

Põhikooli riikliku õppekava järgi õpet kavandades ja ellu viies „kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid (sealhulgas suulisi ja kirjalikke tekste, audio- ja visuaalseid õppevahendeid, aktiivõppemeetodeid, õppekäike, õues- ja muuseumiõpet jms);“ (Põhikooli riiklik õppekava). Mängude kasutamist õppetöös võib nimetada kogemusel põhinevate aktiivõppemeetodite rakendamiseks (Salumaa, Talvik 2010: 11), mis on üks viis muuta tunnid mitmekesisemaks. Niisamuti võib ka usundiõpetuse põhikooli ainekava põhjal järeldada, et mängude kasutamine õppetöös on tarvilik, sest ainekavas väärtustatakse erinevate aktiivõppe meetodite (nt rollimängud, arutelud jne) rakendamist (Usundiõpetuse ainekava 2011: 2).

Töös ette tulnud raskused

Teema käsitlemine usundiõpetuse kontekstis valmistas raskusi, sest kuigi mängu on päris palju uuritud haridusvaldkonnas, siis konkreetselt usundiõpetusega seotud uuringuid oli leida üsna keeruline.

Minu tegevusuuring keskendus konkreetselt ühe mängu uurimisele, kuid võib arvata, et olulisemaid tulemusi saaks nt võrdlevas uurimuses mõne teise õppemeetodi kasutamisega. Ka hindas käesolev uuring põhiliselt mõju motivatsioonile lühiajaliselt, konkreetses ainetunnis. Valitud meetodi mõju motivatsioonile on õpetajal igapäevatöös oluline jälgida, nii et tulevased sarnased uurimused võiksid panustada mängude pikemaajalise mõju uurimisele nii

motivatsiooni kui ka õppetulemuste osas.

Väiksemateks raskusteks oli nt intervjuude madalakvaliteediline salvestusviis, mis põhjustas raskusi mõnest lausest aru saamisega, kuid õpilaste öeldu sisu tuli hoolimata sellest esile.

Töö peatükkide jaotus

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimese peatüki, töö teoreetilise osa eesmärk on piiritleda mängu mõistet, andes esmalt ülevaate mängimise arengust ning reeglitega mängudest kui õppemängudest, edasi käsitlen erinevaid motivatsiooni kategooriaid enesemääratlemise teooriast lähtuvalt. Töö teises, metoodika ja tulemuste peatükis sisaldub tegevusuuringu raames usundiõpetuse jaoks loodud õppemängu kirjeldus. Samuti esitan selles peatükis kogutud intervjuude, ankeetküsitluste ja vaatluse andmed ning saadud tulemuste analüüsi. Magistritöö viimane, kolmas peatükk võtab kokku andmete arutelu ja järeldused.

1. Teoreetilised lähtekohad

Töö esimene peatükk on jaotatud erinevateks alapeatükiks, kus otsin vastust küsimustele, mis on mäng ja milline on mängu mõju õpilastele. Selleks uurin esmalt mängu arengut ja tähtsust inimeste elus, mille järel pööran tähelepanu mängule kui õppemeetodile, teema täpsustuseks keskendub peatükk 1.4 usundiõpetuse tunni jaoks kohandatud mängudele. Viies ja kuues alapeatükk sisaldab endas motivatsioonikäsitlust lähtudes enesemääratlemise teooriast ning toob välja erinevate motivatsioonide toetamise strateegiad õppetöös.

Käesoleva peatüki eesmärk on piiritleda mängu mõistet. Esiteks annan ülevaate mängimise arengust inimese elus, lähtudes Piaget' mängimise arengu teooriast. Seejärel pööran tähelepanu selle töö raames olulisimale astmele – mängimise arengu teooria kolmandale ehk reeglitega mängude astmele. Lisaks sellele võtan vaatluse alla mängu definitsiooni, keskendudes mõjuka mängu-uuriija Huizinga mõtetele, kes arutleb reeglitega mängu üle inimese elus ja ühiskonnas. Kui Piaget käsitleb mängimise arengut ja selle astmeid, siis Huizinga mängukäsitlus hõlmab endas vaid Piaget mängimise arengu teooria viimast astet, reeglitega mängu.

1.1. Mängimise areng Piaget' järgi

Mängimine ja mäng on mõisted, mida kohtame igapäevaelus sageli. Võib mõelda mõne lihtsa näite peale, nagu rumalalt käituvat kaaslast manitsevat ütlust: „*Ära mängi lolli!*“ või ka ema sõnade peale söögilauas istuvale lapsele: „*Ära mängi toiduga!*“. Mängida on võimalik nii *sportmänge* kui *arvutimänge*, võib õppida *pillimängu*. Nendest näidetest nähtub, et mängul on mitmeid tähendusvälju, veel enamgi on segadus kerge tulema just eesti keeles, kus sõna *mäng* kasutatakse mitmete tegevuste ja asjade märgistamiseks.

Järgnevalt püüan piiritleda mängu mõistet. Mängu mõiste piiritlemisel alustan mängimise arenguga inimese elus. Mängimise arengule saab läheneda mitmeti, lapse kognitiivse arenguga seoses on kaks mõjukamat neist Vögotski ja Piaget' teooriad, mis seostavad omavahel mängu lapse arengus ja tema kognitiivset

arengut. Vögotski näeb mängu ja kognitiivse arengu seost selliselt, et mäng on arengu tekitaja (Vögotski 1956: 6). Seevastu Piaget' teooria järgi on mäng hoopis arengu peegeldajaks (Piaget 1951: 110–113). Mõlemad autorid on olulised inimese arengu uurijad, kuid olen valinud lähemalt vaatlemiseks Piaget' teooria, mis seostab mängu rolli lapse arengus tema kognitiivse arenguga, st põhimõtteliselt seda, et inimese mõtte areng toimub enne mängimise arengut.

Jean Piaget eristab kolme mängu astet, kus mängu areng on seotud lapse mõtlemise arenguga. Lapse varajases eas on esimene mängu aste *harjutusmäng*, sellel ajal naudib laps oma keha intensiivset kasutamist. (Piaget 1951: 110–113, 142) Nii võib umbes aasta vanune laps pidevalt katsuda erinevaid esemeid oma ümber ja neid üksteise või pööranda vastu lüüa.

Teine aste laste mängus on *sümbolmäng*, mis areneb lapse teisel eluaastal. Sümbolmäng on seotud mõtlemis- ja kujutlusvõimega ning lapsed on selles astmes võimelised andma asjadele sümbolilise tähenduse (Piaget 1951: 110–113). Näiteks liigutab laps kasti ja ütleb, et see on auto, mis sõidab ringi. Käesoleva töö jaoks on olulisim aga kolmas aste.

Kolmas, Piaget' järgi kõige küpsem aste, on *reeglitega mängud*, mis areneb lastel kõige hiljem. Reeglitega mängud avalduvad põhiliselt 7.–11. eluaastal (Piaget 1951: 110–113). Reeglitega mängu oluliseks eelduseks on sotsiaalsed suhted teisega. Kui sümbolmängu puhul hakkab sümbol lapse mõtlemisoperatsioonide arenedes asendama harjutusmängu, siis järgmisel astmel asendab sümbolit reegel. See aste areneb edasi harjutusmängust ja sümbolmängust niipea, kui laps hakkab looma sotsiaalseid suhteid. (Piaget 1951: 110–113, 142) Reeglid toimivad reeglitega mängudes eeskirjana, neid kehtestab grupp ja nende rikkumise korral järgneb sanktsioon (Piaget 1951: 110–113). Reeglitega mängude mängimine on omane ka täiskasvanueas, mil mängude reeglid muutuvad keerukamaks, nende hulka kuuluvad näiteks sportmängud, kaardimängud, male (Piaget 1951: 142–146).

Reeglitega mängude astme eelduseks on see, et lapsel on tekkinud sõbrad, kellega koos luuakse ja järgitakse mängule oluliseks saanud reegleid. Järgnevalt olengi

oma töös kasutanud sõnu *mängimine* ja *mängud* lähtuvalt sellest, et need kuuluvad Piaget' mängu arengu teooria järgi kolmanda astme alla. Piaget defineerib reeglitega mängu kui mängu, mis on kombineeritud erinevate tegevustega, näiteks sensomotoorse tegevusega nagu pallimängud. Mängud võivad olla kombineeritud ka intellektuaalse tegevusega, selle näiteks on malemäng. Reeglitega mängule on omane ka võistlus või rivaalitsemine osalejate vahel ja samuti see, et mängud on reguleeritud kindlate eeskirjadega, mis võivad olla põlvest-põlve edasiantavad või ka ajutist laadi. (Piaget 1951: 144)

1.2. Reeglitega mängu tunnused

Piaget' reeglitega mängu teooria juures on oluline tähelepanu pöörata ka täiendavatele tunnustele, mis avavad reeglitega mängude selgema sisu. Seepärast keskendun järgmisena teooriatele, mis peavad mängu käsitledes silmas reeglitega mängu astet, peamiselt toetun Huizingale, kes on andnud olulise panuse mängu defineerimisse.

Mängu uurija Botturi kirjeldab mängimist, tuues näiteks jalgpallimängu, kus *„mängimine tekitab pinget, mis muudab mängijate suhteid ja käitumist matši piiratud mänguajaks.“* Mängimine tähendab, et osaleja on vabast tahtest astunud justkui uude dimensiooni, kus on oma reeglid, mis normaalses elus ei kehti või ei ole tavaks nende järgi käituda. Ilmeka näitena toob ta välja, et kui tavaelus jalgpalli pall võrku puutub, ei kostu inimeste karjeid, küll aga on see nii jalgpallimatši ajal (Botturi 2010: 351). Sellist uut dimensiooni, kus toimivad tavapärasest elust teistsugused reeglid, on Johan Huizinga nimetanud *võluringiks* (Huizinga 2003: 16–23).

Huizinga on oma raamatus „Mängiv inimene“, mis käsitleb mängu ja mängulisust ühiskonnas, toonud välja järgmised mängule iseloomulikud tunnused:

- Vabadus mängimiseks – mäng Huizinga käsitluses on miski, mis ei ole pealesunnitud tegevus, see ei ole paratamatus ega kohustus (Huizinga 2003: 16–23).

- Mäng paikneb väljaspool tavapärast elu, sest asetseb vajaduste ja himude rahuldamise protsessist väljaspool, see tähendab ka, et mänguga ei seostu materiaalne huvi ega teadlik kasu (Huizinga 2003: 16–23). See on ajaviitmise vorm, mida tehakse meelelahutuseks või ajaviiteks (Game).
- Mängu toimumise aja ja ruumi määratletus – mäng leiab aset kindlas ajas ja on ka korratav, mängul on materiaalne ja tihti ka ainult ideeliselt tähistatud ruum (Huizinga 2003: 16–23).
- Mäng on läbi viidud reeglite järgi – mäng loob ise korda ja selles valitseb kord ning see kord on mängu toimumiseks vajalik. Oluline on siinkohal ära mainida ka pinget – mäng sisaldab võistluslikku püüdu panna oma võimed proovile ning samal ajal on oluline hoida ka mängus ettemääratud reegleid, sest mängureeglitest üle astumine võib kaasa tuua mängu lõppemise. Reegleid on sageli vaja ka mängu lihtsustamiseks, et vältida kognitiivset koormat mängijale, sest liigne keerukus ei tee mängu niivõrd nauditavaks, nt Monopolis on seepärast ka punktide lugemise asemel kasutusel lihtsamini opereeritav mänguraha (Botturi 2010: 355–356).
- Viimaseks toob Huizinga välja mängu salapära – mängus osalejatele on sageli oluline eraldumine „teistest“, oma eripärase tegutsemise väärtustamine ning salapäraga ümbritsemine. (Huizinga 2003: 16–23)

Huizinga mängu määratlus liidab Piaget' jaoks olulistele mängu tunnustele, milleks on reeglid ja võistluslikkus, ka veel mitmeid muid eelloetletud tunnuseid. Kui etteruttavalt vaadata neid tunnuseid lähemalt klassiruumi kontekstis, siis selgub, et juba näiteks vabadus mängimiseks on tunnus, millest klassiruumis mängitavate mängude puhul sageli rääkida ei saa. Sellegipoolest võtan siinkohal veelkord kokku mängude üldised tunnused, et jõuda selleni, millised eripärad on õppemängudel:

- mängija vabadus mängust osa võtta;
- tegevuse meelelahutuslik iseloom;
- mängul on määratud aeg ja ruum;
- mängus on reeglid (Huizinga 2003: 16–23).

1.3. Mäng õppemeetodite seas

Käesolevas peatükis uurin mängu ja õppimise seost – mida käsitletakse õppemängudena, milline väärtus neil on ning mida peaks tähele panema klassiruumis mängides. Kui eelnev osa peatükist avas reeglitega mängude sisu, siis siinkohal kõrvutan õppemängu teiste õppemeetoditega.

1.3.1.Õppemeetodite jaotamine ja mäng nende seas

On mitmeid viise, kuidas õppemeetodeid jaotada. Klassikaliselt tehakse seda õpetaja tegevuse omapära ja ka õpilaste rühma suuruse järgi.

Levinud viis õppemeetodeid jaotada on õpetajakesksed, kooperatiivsed ja iseseisva töö meetodid. Kooperatiivse õppemeetodiga on tegemist siis, kui õpetajate ja õpilaste vahel või õpilastel omavahel on aktiivne koostöö (Krull 2000: 321, 337). Salumaa ja Talvik on õppemeetodeid liigitades tähelepanu pööranud õpetaja erinevatele tegevustele neid meetodeid klassitunnis kasutades. Nad jaotavad õppemeetodeid järgmiselt:

- individuaalsele tööle suunatud
- õpirühmadele suunatud
- suurele õpilasgrupile suunatud
- multifunktsionaalsed (Salumaa, Talvik 2004: 7).

Salumaa ja Talviku käsitus täpsustab Krulli kooperatiivset meetodit õpetaja sekkumise ulatusest sõltuvalt, jaotades selle veel kaheks:

- õpirühmadele suunatud õppemeetod, mis eeldab eelkõige õpilaste omavahelist koostööd, näiteks rühmatöö, õpiring.
- multifunktsionaalsed õppemeetodid, mille alla kuuluvad projekt- ja probleemõpe, mängud jms (Salumaa, Talvik 2004: 7).

Multifunktsionaalsed õppemeetodid võimaldavad õpetajal pakkuda kogemuslikku õppimist ja näha, kuidas õpilased tulevad toime elulistes olukordades. Õpilased jällegi saavad ohutus kohas oma võimeid proovile panna ning võrrelda ka mingil määral enda võimekust teistega (Salumaa, Talvik 2004: 95).

Käesoleva töö raames on tähelepanu all viimati mainitud õppemeetodid. Sõltuvalt mängu sisust ja ülesehitusest ning õpetaja sekkumise ulatusest võib mängu liigitada kas õpirühmadele suunatud või multifunktsionaalsete õppemeetodite alla. Antud eristus on oluline näiteks seetõttu, et mõni mäng võib nimetuse poolest olla küll mäng, kuid ei vasta osadele mängu tunnustele ning võib sisult meenutada pigem rühmatööd. Samuti on olemas mängu, mida õpilane saab iseseisvalt mängida, kuid käesolevas töös olen kasutanud mängu õppemeetodina, kus õpetaja on valinud õppesisu ja suhtleb mängu eel ja järel õpilastega ning õppimine toimub eelkõige ühiselt õpilasarühmades.

1.3.2. Reeglitega mängude kui õppemeetodi tunnused

Kui eelnevalt tõin välja erinevaid mängu liike, siis edaspidi olen oma töös jätnud teised liigid kõrvale ja kasutanud läbivalt mängu sõna tähistamiseks reeglitega mängu liiki. Kui eelnevalt oli välja toodud Huizinga reeglitega mängudele iseloomulikud tunnused, siis Salumaa ja Talvik eristavad õppemängule õppemeetodile olemuslikke tunnuseid:

1. *„neil on õpetuslik eesmärk;*
2. *õpetajal on eelnevalt teada, millised on tegevused mängu ajal ja millise lõpptulemuseni need tegevused viivad;*
3. *on olemas teatud võistlusmoment osalejate vahel (kuid see ei tähenda, et peavad olema selged võitjad, kaotajad ning skoorid);*
4. *kõigi või osa mängus osalevate õpilaste omavahelise suhtlemise tase on intensiivne;*
5. *mängul on selgelt defineeritud iva, mida saab õpilastega arutada.“*
(Salumaa, Talvik 2004: 102).

Järgnevalt avan igat õppemängu tundi ja sellega seotud teemasid lähemalt.

Mängude õpetuslik eesmärk

See, et koolitunnis mängitava mängu eesmärk peaks olema õppida midagi ainealast või kasvatuslikku, on õppemängus oluline ja see eristab ka õpetajate arvates igapäevast mängu õppemängust (Kaupmees 2012: 15).

Peale selle, et õppemängus õpitakse ainealaselt, seostuvad mängimine ja õppimine tihedalt veel mitmel tasandil:

- mängus saab õppida reegleid ja kasutatavaid vahendeid paremini käsitlema;
- õpitakse ka sotsiaalsel tasandil, kuidas võtta vastu väljakutseid, võita konkurente ja toime tulla ootamatute olukordadega;
- õpitakse, kuidas edendada oskust mängida sarnaseid mänge (Botturi 2010: 352).

Eelloetletud erinevaid tasandeid, mis on tihedalt seotud mängude õpetuslike eesmärkidega, on õpetajal oluline tähele panna, sest need on põhjusteks, miks üldse mängu ühe võimaliku õppemeetodina klassiruumis kasutada – õpilaste jaoks võib mängule tagasi vaadates üheks paeluvamaks osaks olla see, et saadi mingil eelmainitud tasandil osavamaks. Botturi leiab, et õppimine on mängimise tuumik: see teebki iga mängu eriliseks ja seepärast jätkavad inimesed sellise mängu mängimist, mis neile meeldib (Botturi 2010: 352). Muidugi tihti ei ole õpilastele mäng meeldiv seepärast, et selles on sisukas õpetlik osa, vaid pealtnäha just vastupidi: mäng meeldib, sest see justkui ei ole õppimine.

Koolitunnis kasutatakse ka selliseid mänge, mis ei ole otseselt aine õpetamise seisukohast õpetusliku sisuga, näiteks mängud õppetöösse vahelduse toomiseks. Need aitavad õpilasi kiiresti aktiveerida (Salumaa, Talvik 2004: 102), samas ei nimetaks ma neid otseselt õppemängudeks ja seetõttu antud töös neid ka lähemalt ei käsitle.

Õpetaja tegevusplaan

Õpetaja on püstitanud mängu jaoks õppe-eesmärgid ja läbi mõelnud, millised tegevused seda täidavad. Seda on oluline silmas pidada eelkõige tunni planeerimise faasis, sest see aitab seostada mängu konkreetsete õppe-eesmärkidega, mida tahetakse tunnis saavutada. Botturi leiab, et õpetajal on oluline tunda ka erinevaid mänguliike nende eesmärkidest lähtuvalt, et valida sobivaim mäng õppimiseks (Botturi 2010: 355–356).

Mängude liigitamiseks on olemas mitmeid viise, Saleni ja Zimmermani (2004) järgi on üks võimalus mängu liigitada nende toime järgi: võime-, strateegia-, informatsiooni-, rolli-, juhuse ja interaktsioonimängudeks (Salen, Zimmerman 2004, viidatud Botturi 2010: 355-356 kaudu).

Botturi leiab, et kui õpetaja on tuttav nende mängude tüüpidega, siis aitab see otsustada, millised mängupõhised tegevused töötavad paremini kindlate õppeeesmärkide saavutamiseks. Kui on vaja fakte õppida, võivad informatsioonile suunatud mängud olla kasulikud; kui oleks vaja õppida toime tulema keerulistes sotsiaalsetes olukordades, siis oleks hea valik rollimäng. Klassiruumis kasutatavates mängudes võib olla ka osi erinevatest mänguliikidest, kui on erinevaid õppeesmärke, mida püütakse taotleda. (Botturi 2010: 355–356)

Võistluslikkuse olemasolu

Võistluslikkus õppetöös on hea välise motiveerimise strateegia, kuid sealjuures tuleb jälgida, et see ei tekitaks õpilastes liialt suurt meelehärmi (Krull 2000: 448). Kuna võistluslikkus on tihedalt seotud ka välise motivatsiooni kujundamisega, siis lähemalt on teemale tähelepanu pööratud peatükis 1.5 õpimotivatsioon ja selle toetamise strateegiad.

Intensiivne suhtlus

Coleman (1971) toob välja mitmeid olulisi mängude häid omadusi. Tema lähtealuseks on mängud, mis matkivad mõnda ühiskonna aspekti, näiteks eluteemäng, esindusliku demokraatia mäng. Samas need omadused, mida ta esile toob, võiksid kehtida ka muude klassis kasutatavate mängude puhul. Üks mängude läbi õppimise tunnuseid on Coleman järgi mängude tähelepanu fokuseeriv omadus. Mängud kalduvad köitma õpilasi efektiivsemalt kui teised õppemeetodid, osaliselt seepärast, et nad kaasavad õpilast pigem aktiivselt kui passiivselt. Mängu võime selles osalejaid kaasa haarata võib olla nii suur, et nad samastuvad oma rollidega ja loodud mängumaailmaga (Coleman 1971: 324). Tuleks tähele panna, et selline haaratuse tunne mängus aga ei muutuks niivõrd suureks, et õpilaste omavaheline suhtlemisvõimalus selle all kannatab.

Arutlemisvõimalus

Arutelu pärast mängu lõppu on oluline iga mängupõhise tegevuse puhul. Õpilased võiksid reflekteerida, mis oli mängu mõte, mis strateegiaid nad kasutasid ning õpetaja saab juhtida tähelepanu erinevatele võimalikele strateegiatele. Õpilased enamasti tahavad teada saada, miks nad võitsid või kaotasid ning õpetaja roll peakski arutelu ajal olema õpilaste „maagilisest ringist“ väljatoomine päris maailma ja päriselu analoogidele viitamine (Botturi 2010: 363).

1.3.3 Vaba valiku küsimus reeglitega mängus koolikeskkonnas

Eelnevalt käsitletud õppemängule olemuslikud tunnused jätavad välja mõned mängudele omased tunnused, mis mängudega tegelevas kirjanduses on kõneainet tekitanud ja on olulised ka motivatsiooni uurides. Seepärast pühendan sellele eraldi peatüki. Huizinga poolt esimesena välja toodud *vabadus mängimiseks* on koolikontekstist tingituna sageli see, mida õpilane otseselt ei taju. Järgmisena ongi tähelepanu all see, kuidas mõjutab vabatahtliku osaluse tunnetamine mängu suhtumist.

Botturi arvab, et ainult juhul, kui mängija on ise otsustanud osaleda mängus, saab ta täielikult osa mängimise kogemusest. Vaba tahte puudumine saab probleemiks siis, kui õpetaja sunnib mängima mängu, mis klassile ei meeldi. Ta leiab, et koolis käimist tajutakse enamasti kui noorte inimeste tööd, mängu aga kui midagi lõbusat ja meelt lahutavat. Vaba valik tähendab seda, et õpilased peaksid olema vabatahtlikult valmis kaasa mängima. See aga tähendab õpetaja jaoks õpilaste motiveerimist ja jälgimist, kas õpilased on oma rollidega rahul. (Botturi 2010: 353, 361) Samas ei saa ka vaba valiku puudust mängude kasutamisel liiga suureks probleemiks pidada, sest koolikohustuse mõttes on õpilastel tarvis osaleda ka teistes õpetaja poolt valitud õppemeetodites. Pigem võimaldab mängimine õpetajal sageli võtta kõrvalseisja rolli.

Coleman leiabki, et õppemängude väärtus seisneb selles, et neid kasutades väheneb õpetaja roll järelevaatajana. Järelevaataja roll toob tavaliselt õpilases esile hirmu, rahulolematust või viha ja annab tõuke distsipliiniprobleemideks. Mängud võimaldavad õpilasel näha oma tegevuse tagajärgi, olgu siis võites või

kaotades. Ei saa õpetajat süüdistada oma hinnetes; selle asemel on võimalus mõista, kuidas õpilase enda tegevus on seotud tema tulemustega. Sageli on õpetaja roll mängudes palju loomulikum, ta saab olla abistaja ja juhendaja. (Coleman 1971: 324)

Sellele vastukaaluks toob aga Rossiter välja, et õpetajal kõrvalseisja-juhendaja rollis on oht laste silmis muutuda meelelahutuse pakkujaks ja see võib akadeemilist edasijõudmist pärssida. Seepärast soovitab ta nooremas kooliastmes hoolikalt jälgida, et ei rõhutataks üle mängulisust klassitunnis ja hoiduda isegi sõnast *mäng* ning selle asemel rõhutada sõnu *loominguline, haarav, kogemuslik* jne. Ta põhjendab seda sellega, et õpilastel assotsieerub mängimisega enamasti lõbu ja kuigi selles ei ole midagi halba, et õppimine on nauditav, võib jääda õppimisest kerglane mulje, justkui ei peaks õpilased ise üleliia panustama oma edasijõudmisesse. (Rossiter, 2012: 4–5)

Kuna minu töö keskendub kolmandale kooliastmele, kus on mängude osakaal õppetöös üldiselt väiksem kui kooliteed alustavatel õpilastel, siis leian, et mängulisuse ja mängude kasutamine on õigustatud, kui õpilastel jääb sealjuures alles vastutus oma tegevuse tulemuslikkuse eest. Kui klassiruumis õppemängud seda järjepidevalt ei paku, siis võib õpilastes tekkida tahtmine suhtuda mänguga seotud õppesisusse kergekäeliselt.

Kõiki õppemängu tunnuseid kokku võttes võib väita, et õppemäng on ühistegevusel põhinev aktiivõppemeetod, mille kasutamine muudab õppetööd mitmekesisemaks. Õppemängu eripäraks on eelkõige õpetuslik eesmärgistatus, mängu planeerides peaks õpetaja lähtuma tunni õppe-eesmärkidest ja leidma sobivaima mängu liigi. Õppemängud on enamasti võistlusliku iseloomuga, kuid sealjuures on oluline seda mitte liigselt rõhutada, kuna võib põhjustada õpilastes pinget. Hästi läbi viidud mäng võib olla õpilaste tähelepanu haarav aktiivõppemeetod ning samas on oluline ka hiljem õpilastega läbi arutada mängus toimunu, et jõuda selleni, mida nad mängust õppisid. Kui argielus on mängude mängimisele iseloomulik see, et osalejal on vaba valik osaleda mängus, siis õppemängu eripäraks on mängimise kohustuslikkus õpilasele, kuna see on õpetaja

määratud tegevus. Seepärast on õpetajal oluline märgata õpilaste huvi ja anda võimalus mängusiseselt õpilase enda valikuteks, et võimaldada näha seost oma tegevuse ja selle tulemuse vahel. Õppemängu tugevuseks on õpilase aktiveerimine uute teadmiste omandamisel. Olenevalt ülesehitusest võib mõne õppemängu oht olla liigne orienteeritus välisele tasustusele (liigne võistluslikkuse rõhutamine) ja saavutusele, mis võib vähendada tähelepanu õppesisule.

1.4. Mäng usundiõpetuses

Spetsiaalselt mängu usundiõpetuse õppemeetodina käsitlevaid uurimusi Eestis tehtud ei ole. 2013. aastal kaitstud Aleksandra Sooniste magistritöö „Projekt- ja probleemõpe põhikooli teise ja kolmanda astme usundiõpetuse tundides“ on selle teema osas üks lähedasemaid, käsitledes projekt- ja probleemõpet kui aktiivõppemeetodit.

Põhikooli usundiõpetuse ainearaamatus on aktiivõppemeetodite all käsitletud erinevaid mängu, näiteks „Kuldvillaku“ põhimõttel mängu aines õpitu kordamiseks, I kooliastmele budismi teemalist rolli- ja lauamängu „Rikkad ja vaesed“. III kooliastmes on näitena toodud võistluslik orienteerumismäng valikvastustega küsimustega islami teemal. (Schihalejev, Uutar 2010)

Cornelia Roux on usundiõpetuse õpetamise kohta Lõuna-Aafrikas läbi viinud mitmeid uurimisprojekte multireligioossuse vaatepunktist. Sealne usundiõpetuse olukord on läbimas muutusi, kus valdavalt ühe usundi õppimisele (kristlus on seal dominantne) lisandub nüüd ainekavades mitmete religioonide õppimine. Selline paradigmuuendus võib aga tekitada eelarvamusi ja kartust nii õpilastes kui ka tulevastes õpetajates, kes on üles kasvanud peamiselt ühes religioosses keskkonnas. (Roux 2006: 1294–1295)

Eestis ei ole usundiõpetuse korralduse osas taoliseks väljakutseks otseselt õpilaste monoreligioosne taust, pigem religioonivaba taust, mis on tekitanud meedias küsimusi usundiõpetuse vajalikkusest.

Aastatel 1999–2000 algatati Roux' eestvedamisel juhtumiuuring *Playing games with religion*, mille peamised eesmärgid olid luua mängu, mis toetaksid lapsi

nende endi usus, teiseks eesmärgiks oli mõista teisi religioone. Uuring viidi läbi meie mõistes esimeses kooliastmes.

Mängude mängimist peab Roux võimsaks tööriistaks, see on loomingulisele õpetajale hea meetod, kuidas tutvustada uut teemat ja eriti kehtib see emotsionaalsete teemade puhul: „...hästi läbimõeldud mängud aitavad lastel lahendada segadusttekitavaid, emotsionaalseid ja intellektuaalseid küsimusi, vastates nende endi vajadustele ja võimaldavad isegi kogeda võimutunnet selle kaudu, et nad saavad kontrollida ja avastada asju omaette või grupis“ (Roux 2006: 1297).

Mängud võivad kasulikud olla nii grupile kui indiviidile. Psühholoogilise poole pealt leidis Roux oma tegevusuuringu abil, et läbi mängu õppides kujunes lastel positiivne hoiak uue materjali suhtes, eriti keerukamate kontseptsioonide puhul. Ta leiab, et hästi läbimõeldud mängud võimaldavad positiivsete tunnete tekkimist ja mängimise ajal ollakse üldiselt tegevusega aktiivsemalt seotud (Roux 2006: 1298).

Roux on mängude loomise ja uurimisega tegeledes leidnud mitmeid olulisi tegureid. Ta toob välja järgmised aspektid, mida erinevaid religioone käsitlevate mängude loomise juures tähele panna:

- mängu eesmärk ja hariduslik väärtus;
- erinevate religioonide ja uskumuste süsteemide käsitlemine;
- õpilaste võime suhelda üksteise ja õppesisuga;
- õpilaste vanus ning nende teadmised enda religiooni ja teiste religioonide kohta;
- olemasolevad vahendid (Roux 2006: 1302).

Enamus neist teguritest on olulised ka teistele õppeainetele mängu luues, nagu on eelnevalt näha Salumaa ja Talviku käsitlemisega võrreldes, kuid usundiõpetusele on eripärane just arvestamine õpilaste arusaamisega enda ja teiste religioosset maailmapildist ning erinevate uskumuste käsitlemine. Roux' poolt esile toodud

tegureid kasutan metoodika alapeatükis 2.2, kus olen neid tegureid silmas pidades kirjeldanud oma mängu loomise protsessi.

Eelnev teoreetiline osa keskendus õppemängude kasutamisele koolitunnis ja konkreetsemalt usundiõpetuses. Kuna valisin töö eesmärgiks uurida mängu mõju õpilaste motivatsioonile, siis järgnevas kahes alapeatükis uurin, mis on õpimotivatsioon, selle erinevad kategooriad ja milliseid strateegiaid kasutatakse erinevate motivatsiooniliikide toetamiseks õppetöös.

1.5. Õpimotivatsioon ja selle toetamise strateegiad

Õpimotivatsioon on õppetöös oluline pedagoogiline probleem, mille lahendamine ei ole lihtne, vaid nõuab strateegilist lähenemist, sest inimeste sarnase tegevuse aluseks võivad sageli olla erinevad motiivid (Krull 2000: 391, 394). Motivatsiooni kui psüühilist seisundit kujundavaid faktoreid on palju, seepärast ei ole välja kujundatud ühtset motivatsiooniteooriat, vaid on mitmeid motivatsioonikäsitlusi ja -strateegiaid ning nende tundmaõppimine on õpetajale abiks (Krull 2000: 398).

2013. aastal välja antud üldpädevuste kogumikus III kooliastmele on õpipädevuse all käsitletud motivatsiooni mõistet nii: „*Õpimotivatsioon hõlmab psühholoogilisi tegureid, mis panevad õpilase tegutsema soovitud eesmärgi (nt oskuste-teadmiste omandamine, ülesande lahendamine, head hinded) suunas. See hõlmab muuhulgas vajadusi, huvisid, õpitava väärtustamist, aga ka õppimise eesmärke.*“ (Kikas 2013: 35). Erinevad motivatsiooniteooriad keskenduvad neile teguritele aga erinevalt. Usk oma võimetesse ja ootused oma edule on õpimotivatsiooni puhul olulised, niisamuti on oluline eelnevaga tihedalt seotud tegevusele antav väärtushinnang. Huvi õpitava vastu ja selle väärtustamist on tihti seostatud välise ja sisemise motivatsiooniga. (Mägi 2005: 94–96)

Sageli käsitletakse motivatsiooni ühtse nähtusena, kuid enesemääratlemise teooria loojad Ryan ja Deci juhivad tähelepanu sellele, et motivatsiooni saab jaotada selle järgi, millised on inimest tegutsema panevad põhjused, tema hoiakud ja eesmärgid (Ryan, Deci 2000: 54). See tähendab, et lisaks erineval tasemel esinemisele (nt madal või kõrge) võib motivatsioon ka kvalitatiivselt varieeruda. Laias laastus jagatakse teooria järgi motivatsioon kaheks: *sisemiseks* ja *väliseks*

motivatsiooniks. *Sisemiselt motiveeritud* ollakse siis, kui inimene teeb midagi ainult huvi või nauditavuse tõttu. *Välise motivatsiooni* puhul on aga tegutsemise motiiv väljaspool tegevust ennast ja eraldi käitumisest, mis seda põhjustab. (Ryan, Deci 2000: 54–55) Näiteks võib olla noore õpilase eesmärk saavutada häid hindeid, sest see toob kaasa uue mänguasja saamise. *Amotivatsiooni* puhul inimene kas ei teegi midagi või teeb asja tahteta, lihtsalt kuulekusest (Ryan, Deci 2000: 61).

Uurimused on näidanud, et mingi tegevuse kogemine ja läbiviimise kvaliteet võib olla väga erinev olenevalt sellest, kas inimene käitub sisemistel või välistel põhjustel ning enamasti peetakse just sisemise motivatsiooni toetamist väga oluliseks. (Ryan, Deci 2000: 55) Järgmisena vaatan, milliseid motivatsiooni toetavaid tegevusi on klassiruumis võimalik rakendada.

Sisemise motivatsiooni kujundamise strateegiad

Krull leiab, et sisemise motivatsiooni suurendamist mõjutavad mitmed tegurid, samas tuleb tähele panna, et mõju sisemisele motivatsioonile võib olla üsna piiratud, sest koolisüsteem kannab endas mitmeid norme, millest õpetamisel tuleb lähtuda (Krull 2000: 450–451). Siiski on oluline vaadata ühte sisemise huvi suurendamise mõjurit seoses mängudega. Selleks teguriks on praktilisuse ja tagasiside kasutamine õppetöös. Praktilisuse all mõeldakse seda, et hea oleks kasutada selliseid õppemeetodeid, mis võimaldaksid õpilastel olla aktiivsemad ja enda püstitatud eesmärged ellu viia. Sellisteks meetoditeks on iseseisvad pikemaajalised projektid, eksperimendid, loomingulised tööd ja õppemängud. Need tegevused pakuvad õpilastele võimalust tagasisideks ning Krulli sõnul meeldivad õpilastele eriti tegevused, kus on aktiivse vastamise võimalus ja saadakse kohene tagasiside vastuse õigsuse kohta. (Krull 2000: 450–451)

Nagu Krull välja tõi, võib haridussüsteemi eripärast sõltuvalt sageli olla raske tuua klassiruumi õpilase sisemist motivatsiooni toetavaid meetodeid, seepärast on oluline pöörata tähelepanu ka välisele motivatsioonile, sest sageli ei saa pakkuda igale õpilasele samal viisil nauditavaid õpiülesandeid.

Välise motivatsiooni kujundamise strateegiad

Olulisemad õpilaste välise motiveerimise strateegiad on erinevad tasustusviisid, õpitava rakendusliku väärtuse rõhutamine ja võistluslike elementide rakendamine õppetöös (Krull 2000: 445–448). Kuna mängude kasutamine on sageli seotud võistluslikkusega, käsitlen siinkohal lähemalt just seda strateegiat.

Krulli järgi sobib võistluslikkus õppetöös pigem rutiinsete õpitegevuste stimuleerimiseks. Ta leiab, et loomingulises ja uurimuslikus tegevuses võib see tulla isegi kahjuks, sest õpilane võib tööd teha pealiskaudselt või kaaluda isegi ülesandest loobumist. Krulli arvates on väliseid motiveerimisstrateegiad hea kasutada ainult aeg-ajalt, mitte pidevalt, sest esiteks võib see enamasti süvendada õpilaste tahet näidata oma oskusi ja seeläbi väheneb soov teema sisusse süvenemiseks. Teiseks on oluline jälgida, et iga võistluslik tegevus selgitaks vähemal või suuremal määral välja võitjad ja kaotajad ning seepärast tuleb õpetajal jälgida, et kaotus ei põhjustaks suurt meelehärmi ja kaotajad ei oleks korduvad. (Krull 2000: 445–448)

Koolis on välise motiveerimise strateegiana erinevad tasustusviisid hästi tuntud ja seda ka väljaspool kooli. Kuigi see üsna levinud strateegia mõjutab palju inimeste käitumist soovitud suunas lühiajaliselt, on oluline õpetajal tähele panna, et pikaajalisel pideval tasustamisstrateegial võib olla negatiivne mõju sisemisele motivatsioonile, sest see võtab inimeselt vastutuse ennast ise motiveerida. (Deci *et al* 1999: 658–659)

Õppemängudel võib olla nii välist kui ka sisemist motivatsiooni toetavaid elemente, kuid mängude kasutamisel õppetunnis on oluline jälgida, et välise motiveerimise strateegiaid kasutatakse vahetevahel ning ei rõhutataks võistluslikkust ja tasustamist üleliia, sest pikaajaliselt selliste meetodite kasutamine ei toeta sisemist motivatsiooni.

1.6. Välise motivatsiooni liigid

Kuigi nagu eelnevalt välja tuli, ei ole sageli õpetaja võimuses koolisüsteemist tingituna toetada piisavalt õpilase sisemist motivatsiooni, on siiski oluline pöörata

tunnis meetodite valikul tähelepanu välise motiveerimise sellistele viisidele, mis aitavad õpilastel omaks võtta väliseid eesmärke ja võivad seejuures pakkuda võimalusi ka sisemise motivatsiooni toetamiseks.

Selle juures aitab õpetajat mõistmine, et motivatsioon on keerulisem nähtus kui kahene jaotus esialgu annab mõista (Ryan, Deci 2000: 55–56).

Enesemääratlemise teooria jaotab välise motivatsiooni omakorda nelja kategooriasse, eristades neid selle alusel, kui võrd autonoomne motivatsioon on. Autonoomsus sisaldab endas tahtelist tegutsemist ja valikuvabaduse kogemist. Rohkem autonoomsed välise motivatsiooni vormid on seotud positiivsemate tulemustega, nt kõrgemad akadeemilised sooritused, loovus, järjekindlus (Ryan, Weinstein 2009: 225; Deci, Gagné 2005: 333) ning ka positiivsema enesetajuga ja parema kaasatusega tegevusse (Ryan, Deci 2000: 60–61). Tunnitegevust ja õppemeetodeid planeerides on selliste positiivsete ilmingute võimaldamist õpetajal oluline jälgida.

Kuna eelpoolnimetatud positiivsed tulemused on seotud välise motivatsiooni autonoomsemate kategooriatega (Ryan, Deci 2000: 55), on õpetajal oluline tähele panna ja jälgida, et õpilased saaksid õppetegevusi sooritades olla võimalikult autonoomsed. Motivatsiooni erinevate kategooriate tundmaõppimine võib aidata õpetajal toetada õpilase sisemist huvi ja seda oma tegevusega mitte piirata.

Väline motivatsioon jaguneb enesemääratlemise teooria kohaselt järgnevalt:

1. *Väline regulatsioon (external regulation)* – väliselt reguleeritud motivatsiooniga inimeste eesmärgiks on saavutada tegevusega välist tasustust või vältida karistust. Inimene tegutseb ainult siis, kui tegevuse tulemus vastab nendele eesmärkidele (Deci, Gagné 2005: 334), nt õpilane õpib keemia kontrolltöök, et mitte halba hinnet saada ning pääseda sellega kaasnevast pahandamisest. Sellist tegevust tajutakse väljastpoolt kontrollituna või endast eraldatuna (Ryan, Deci 2000: 55).

Järgmised kolm välise motivatsiooni kategooriat esinevad siis, kui tegevusest tulenev väärtus on seesmiselt omaks võetud (*internalized*), kuid eristuvad selle poolest, mil määral seda on tehtud (Ryan, Deci 2000: 60–61).

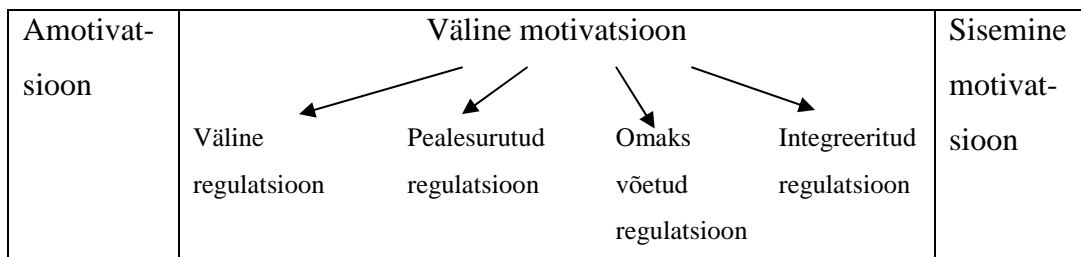
2. *Pealesurutud regulatsiooni (introjected regulation)* puhul on väline regulatsioon inimese poolt vastu võetud, kuid see on inimest kontrolliv, seda ei peeta omaks ning see tekitab pinget. (Ryan, Deci 2000: 62) Pealesurutud regulatsiooni korral on inimese tegutsemise põhjuseks näiteks süütunde vältimine või enesevääriskuse säilitamine. Regulatsioon justkui kontrollib inimest. (Deci, Gagné 2005: 334) Nt õpilane valmistab rühmatöö jaoks ette materjali, et teiste ees mitte häbisse jääda.
3. *Omaksvõetud regulatsiooni (identified regulation)* korral tunnevad inimesed suuremat vabadust ja tahtejõudu, sest käitumine ühildub nende isiklike eesmärkide ja identiteediga. Tegevuse põhjus peegeldab nende endi tõekspidamisi, kuigi need tegevused ei ole otseselt sisemiselt huvitavad. (Deci, Gagné 2005: 334–335) Näiteks õpilane õpib hoolega bioloogiat, sest tahab tulevikus saada hinnatud loomaarstiks.
4. *Integreeritud regulatsiooni (integrated regulation)* puhul inimesed tajuvad, et see käitumine on osa sellest, kes nad ise on ja tegutsemise põhjus tuleb justkui endast, st välised vajadused on kooskõlas sisemiste vajadustega. Väliste motivatsiooni integreeritud tüüp on sarnane sisemisele motivatsioonile, kuid ei ole sisemine motivatsioon, sest kuigi inimene on pealtnäha huvitatud tegevusest endast, tunnetab ta seda enda jaoks olulisena isiklikel eesmärkidel. (Deci, Gagné 2005: 335) Sellisele motivatsioonile klassiruumis näidet otsides jäin nõutuks, sest on küsitav, kuivõrd õpilased tajuvad, et koolis tehtav on kooskõlas nende endi eesmärkidega. Stover jt (2012) leiavad, et selline motivatsioon esineb ainult täiskasvanueas, kus inimene on ühildanud oma väärtushinnangud ühiskondlikega, näiteks inimene õpib sellepärast, et see laiendab ta silmaringi (Stover *et al* 2012).

Oluline on ka meeles pidada, et see mudel ei ole astmeline, inimesed ei pea liikuma nende kategooriate kaupa ja sobivate tingimuste korral saab alati ka uue regulatsiooni integreerida. Kuigi on teatud ennustatavad liikumised, ei esine need tingimata kasvavas järjekorras, vaid mingi tegevuse sooritamisel võib motivatsioon kuuluda ükskõik millisesse kategooriasse, samamoodi võib see liikuda sisemiselt motivatsioonilt tagasi välisele motivatsioonile jne. (Ryan, Deci

2000: 60–63) Välise motivatsiooni autonoomsemate vormide arendamiseks soovitab Krull kasutada järgmisi strateegiaid:

- kaasata õpilased otsustuste langetamisse;
- pakkuda “tõelisi” valikuid, kus otsused viivad jõupingutuse väärtustamisele;
- luua võimalusi vastutustunde ja iseseisvuse arendamiseks;
- toetada töö planeerimis- ning tõhususe jälgimise oskuste arengut ja rakendamist. (Krull 2014: 13)

Joonis 1. Motivatsiooni jagunemine autonoomia järgi (Deci, Gagné 2005: 336; Ryan, Deci 2000: 61).



Käesolevas töös on mängu mõju uurimiseks õpilaste motivatsioonile kasutatud sisemise motivatsiooni hindamise ankeetküsimustikku. Antud ankeedis mõõdavad sisemist motivatsiooni küsimused, mis kokku moodustavad huvi ja nauditavuse instrumendi; teised instrumendid, mille küsimused mõõdavad kompetentsuse, pinget ja valikuvabaduse tajumist, ei näita otseselt sisemist motivatsiooni, küll aga on nad üldjuhul seotud sisemise motivatsiooniga (Intrinsic Motivation Inventory). Nad mõõdavad enesemääratlemise teoorias olulisi tegureid, mis näitavad, kui võrd autonoomsena inimene end oma tegevuses määratleb. Ainult sisemiselt motiveeritud tegevust ehk sellist, kus õpilane teeb midagi ainult oma huvist ja initsiatiivil, on õppesituatsioonis raske leida. (Ryan, Deci 2000: 54–55) Siiski saab mõõta, kuidas hindavad õpilased oma sisemise motivatsiooni erinevaid tahke ning milline sisemise motivatsiooni aspekt vajab toetust. Seetõttu uurin töö meetoodika ja tulemuste osas, milline välise motivatsiooni kategooria võiks õpilastel tänu mängule esineda ja mis takistab neid mängu käigus kogemast suuremat autonoomsust.

Teoreetiliste lähtekohtade peatükis püüdsin piiritleda mängu mõistet, alustades seostest mängimise ja mõtlemise arengu vahel. Mängu arengu kolmas aste ehk reeglitega mäng on see, mida käesolevas uurimuses mängu ja õppemeetodina käsitlen. Õppemängu eripäraks on loomulikult selle õpetuslik eesmärk, kuid oluline on ka, et õpetaja arvestaks konkreetset mängu klassiruumis kasutades, et selle mängu tegevused viiksid soovitud õpitulemusteni. Vastasel juhul on küsitav, kas tegemist on õppemänguga või lihtsalt meelelahutusliku mänguga koolitundi vahelduse toomiseks. Vahelduse loomine on tundides oluline, kuid sellisel juhul ei nimetaks ma seda õppemänguks. Õppemängu puhul on hea, kui selle kesket iva saaks arutada peale mängu õpilastega, see pakub võimalust neile oma tegevuse ja teema üle mõtiskleda. Õppemängu kasutamise eripära usundiõpetuses on erinevate uskumuste käsitlemine, sealjuures arvestades õpilase vanuse ja tema teadmistega enda ja teiste religioonidest.

Eelnevat arvesse võttes lõin usundiõpetuse jaoks mängu, millel võiks olla nii sisemist kui välist motivatsiooni toetavaid elemente. Seda, milline võiks olla konkreetse usundiõpetuse õppemängu mõju õpilaste motivatsioonile, uurin alljärgnevas metoodika ja tulemuste peatükis.

2. Metoodika ja tulemused

Käesolevas peatükis kirjeldan tegevusuuringu raames loodud mängu, kolme kasutatud empiirilist uurimismeetodit ning esitan tulemused ja nende tõlgendused.

2.1. Tegevusuuring

Õpilaste motivatsiooni ja mängus saadud kogemuste empiiriliseks uurimiseks olen valinud tegevusuuringu meetodi, mida kasutatakse sageli haridusuuringutes. Tegevusuuring ei ole konkreetne meetod mingi probleemi lahendamiseks, vaid pigem holistiline lähenemine, kus kasutatakse mitmeid, enamasti kvalitatiivsele uurimusele omaseid vahendeid nagu uurimuspäeviku pidamine, osalusvaatlus, intervjuu jne (Johnson 2008: 6, O'Brien 1998).

Sagedane väljund tegevusuuringule on kooli õppekeskkond ja põhiliste uuritavate teemade ja eesmärkidena on Mertler nimetanud järgnevaid:

- teooria edukas ühendamine praktikaga,
- õpetamisviiside parandamine,
- õpetajate jõustamine,
- vahend professionaalse arengu edendamiseks. (Mertler 2009: 20)

Tegevusuuring, mille käesoleva magistritöö raames läbi viisin, võiks põhimõtteliselt aidata jõuda kõigi nende eesmärkideni, eelkõige näen aga oma töös rõhuasetust õpetamisviiside täiendamisele, käesoleval juhul mängude kasutamise läbi võimalust õpetamist paremaks muuta. Eelnevast nähtub, et teostatud tegevusuuringust on kasu eelkõige õpetajatel, kes ongi sagedasti tegevusuuringu läbiviijateks.

Tegevusuuringu läbiviimise etapid on sarnased teiste kvalitatiivsete meetodite uurimisetappidele, kuid eripäraks on uuringu tsükliline iseloom ja käesoleval juhul hariduselu edendamisele suunatud eesmärk. Tegevusuuringu etapid, mille eeskuju olen käesoleva töö koostamisel jälginud, on järgmised:

- Uurimisvaldkonna defineerimine, probleemi määratlemine ja uurimisküsimuste püstamine, sealhulgas probleemi teoreetilisse konteksti asetamine.
- Andmekogumise planeerimine ja otsustamine, milliste meetodite kasutamine võimaldab vastata uurimisküsimustele.
- Andmete kogumine, esitamine ja analüüs, sealjuures muudatuste tegemine uurimisküsimuste püstamises seoses andmekogumisega.
- Tulemuste rakendamise võimaluste kirjeldamine, järelduste tegemine ja autori soovitusel seoses uuritava teemaga. Oluline on ka edasise tegevuse planeerimine seoses uuritud teemaga ja hindamine, millised muudatused praktikas oleksid tarvilikud.
- Tulemuste jagamine teistega, st magistr töö esitamine ja selle tulemuste jagamine teemast huvitatutega. (Johnson 2008: 28–34, 62–64)

Tegevusuuringu tulemuste rakendamise eelduseks on tegevuse edasine planeerimine (Johnson 2008: 136–138). Minu tulevasteks sammudeks võiksid usundiõpetuse õpetajana olla mängude pikaajalisema mõju uurimine.

Tegevusuuringu nõrkus võib olla selle tulemuste vähene üldistatavus ja korratavus, kuid kuna uurimise all on inimesed n-ö päriselu situatsioonides, kelle käitumine ongi ettearvamatu, on tegevusuuringu eesmärk pigem olukorra mitmekülgsuse kirjeldamine. Tegevusuuringu tulemused on abiks sarnastes olukordades korduvate asjaolude, teemade, muustrite leidmiseks. (Johnson 2008: 102)

2.2. Usundiõpetusse sobiva mängu loomine

Roux (2006) on oma uurimuse tulemusena välja toonud olulised tegurid, mida peaks usundiõpetuse jaoks religioone käsitlevaid mängu luues tähele panema (vaata lähemalt ptk 1.4). Tema tähelepanekud olen võtnud aluseks oma islamiteemalise mängu loomisel 8. klassi usundiõpetuse tunnis kasutamiseks ning käsitlen alljärgnevalt iga punkti eraldi.

Mängu eesmärk ja hariduslik väärtus

Minu tegevusuuringu eesmärk oli luua mäng, mis sobiks Eesti usundiõpetuse tundi ja mille õppe-eesmärgiks on aidata õpilasel mõista teisi religioone, täpsemalt ühe religiooni sisemist mitmekesisust. Kuna klassis, kus planeerisin mängu läbi viia, oli parasjagu käsil maailmareligioonide ja lähemalt islami käsitlemine, siis lähtusin sellest, et õpilane kordaks üle ja õpiks juurde islamiusuga seotud infot.

Lähtusin mängu juures ainekava õpitulemustest, mis ühe punktina ütleb, et põhikooli lõpetaja peaks oskama selgitada „*käsitletud religioonide õpetuse ja eetika põhiseisukohti ning tunneb nende religioonide teket, tähtsamaid suurkujusid, usulisi rituaale ja kultuuriväljundeid*” (Usundiõpetuse ainekava 2011: 7). Ainekavast lähtudes on oluline õppesisu omandamisel aidata arendada õpilase arutlusoskust ja oma seisukohtade põhjendamist (Usundiõpetuse ainekava 2011: 8) ning sellest lähtuvalt olen 8. klassi jaoks loodud mängu ja tunni õppe-eesmärgid sõnastanud järgmiselt: *õpilane mõistab islami sisemist mitmekesisust, oskab nimetada islamile omaseid nähtusi, oskab omavahel seostada mõisteid ja nendega seotud pilte, tekste, seletusi.*

Erinevad religioonid ja uskumuste süsteemid, mida tuleb käsitleda

Konkreetses tunnis õppesisuks olid islamile omased mõisted, traditsioonid, tavad. Eesmärk ei olnud tutvustada islamit võrdlevalt teiste religioonidega, vaid pigem aidata näha islamit tema sisemises mitmekesisuses.

Õpilaste võime suhelda üksteisega ja suhestuda õppesisuga

Õppetegevuses on III astmel pandud suuremat rõhku iseseisvale õppimisele (Usundiõpetuse ainekava 2011: 7). Mängude kasutamine ei ole enamasti iseseisev õppimine, kuid aitab kaasa sellele, et õpilane õpib arutlema, oma seisukohti põhjendama esmalt oma kaaslaste ees, mis annab võimaluse ka koheseks tagasisideks. Minu loodud mäng taotleb, et õpilastel oleks võimalus omavahel aktiivselt suhelda ja oma teadmisi jagada. Mäng eeldab omavahelist arutelu.

Õpilaste vanus ning nende teadmine enda religioonist ja teistest religioonidest
Põhikooli usundiõpetuse ainekavas on III kooliastme jaoks kirjeldatud ainekursust *Üks maailm, erinevad religioonid*, mille üks osa on tutvumine religioonidega ja maailmavaadetega.

Kursust soovitatakse käsitleda hilisemas vanuses (eeldatavalt 9. klassis), sest selles eas on õpilasel juba omajagu teadmisi, et usundiõpetus võiks pakkuda soodsat pinnast kriitilise mõtlemise arendamiseks, eksistentsiaalseteks küsimusteks ja õpilase maailmavaate kujunemiseks (Usundiõpetuse ainekava 2010: 2). Koolis, kus viisin läbi tegevusuuringu on erinevaid religioone käsitlev kursus 8. klassis. Eeldan, et see on õpilastele sobiv ja eakohane, sest usundiõpetuse kursusi on konkreetses koolis olnud mitmeid ning tunni temaatikaga seotud mõisted on õpilastele mingil määral eelnevatest tundidest tuttavad. Samas oli islami teema õpilaste jaoks suhteliselt uus ja enne mängu läbiviimist mõnes tunnis käsitletud. Enne mängu loomist uurisin 8. klassi usundiõpetuse õpetajalt ja praktikandilt, mida nad on senini ainetunnis õpilastega käsitletud ja selle põhjal koostasın mängu õppesisu arvestades, et seal oleks õpilastele nii tuttavat materjali kui ka uusi teadmisi. Eetilisest seisukohast on vajalik õpilaste osaluseks uurimuses küsida ka luba nende vanematelt (Lisa 1).

Kasutatavad vahendid

Loodud mäng ei nõua kuigi palju lisavahendeid. Füüsilistest vahenditest on tarvilikud väljaprintitud mõistekaardid. Mängu sisu olen ära toonud Lisas nr 2. Õpilaste mängimine rühmades nõuab ka klassiruumis gruppide moodustamise võimalust. Klassiruumis, kus uuring toimus, on lauad paigutatud grupitööks sobival viisil, kus ühe laua ümber istub neli kuni kuus õpilast, mis vähendas mängu alguses organisatorsetele küsimustele kuluvat aega.

Mängu kirjeldus

Tegemist on memoriini¹ mängu põhimõttel üles ehitatud õppemänguga, kus igale islamiusu kesksele mõistele vastab pilt, mõisteseletus või tekstilõik. Mäng

¹ Memoriin on levinud lauamäng, kus on vaja leida lauale tagurpidi laotud kaartide hulgast ühesuguste või sarnast mõtet kandvate kaartide paarid. Mäng treenib mälu, tähelepanu- ja

sisaldab mõisteid, millega õpilased pole varem kokku puutunud ning on ka selliseid kaarte, mis põhimõtteliselt võiksid kokku sobida mitme mõistega, seepärast pakub antud mäng võimalusi aruteluks. Nii näiteks on mängukaardile, kus on peal sõna *Moslem – islami usu järgija*, paariliseks pilt, millel on kujutatud araabia riikidele omaselt riietuvat meest. Selliste kaartidega võib esmapilgul sobitada päris mitu kaarti, nagu näiteks prohvet Muhamedi kaart, kuid õpilased, kes on islami kohta rohkem õppinud ja meenutavad näiteks prohveti mittekujutamise olulisust islami järgijate jaoks, oskavad teha vahet.

1. Prohvet Muhamed	Islami usundi rajaja
--------------------	----------------------

18. Moslem – islami järgija	
-----------------------------	--

Joonis 2. Islamiteemalise mängu kaardid.

Kogu mängu ajal on õpetaja valmis vastama küsimustele, küll aga mitte ütlema ette õigeid vastuseid. Mängu edukamaks rakendamiseks on klassiõpilased jaotatud nelja 5-6-liikmelisse rühma.

Uuringus osaleva kooli usundiõpetuse praktikandiga tundi ette valmistades mängisime mängu omavahel läbi, et vaadata, kui kaua aega mängimiseks kulub ja milliseid muudatusi tuleks teha. Ilmnes, et mõningad mõisted olid omavahel liialt sarnased, nii et vähendasin mängukaartide arvu ja muutsin segadusttekitavaid kaarte.

Mängu käik

Mängu viisime läbi koos praktikandiga. Praktikant jagas õpilased gruppidesse ja tutvustas mängu reegleid. Õpilased asetasiid kaardid tagumine külg ülevalpool lauale ja hakkasid rühmades mängima. Kokku oli neli rühma, kolmes rühmas viis õpilast, ühes kuus õpilast. Sarnaselt memoriini mänguga on kõik kaardid laua peale laiali jaotatud tagumine külg ülevalpool ja õpilased hakkavad kahe kaardi kaupa neid ümber keerama ning kes leiab kokkukuuluva paari, saab uuesti proovida. Võidab see, kel on lõpuks kõige rohkem paare. Kuigi igal mõistekaardil on ainult üks õige paariline, võivad mõned kaardid sobituda kokku ka mõne teise kaardiga. Paari endale saamiseks peavad ka kõik teised grupiliikmed nõus olema, et need omavahel kokku sobivad.

Võimalik, et oleks võinud moodustada veel ühe rühma, nii et igas rühmas olnuks veidi vähem õpilasi. See oleks iga õpilase puhul vähendanud oma mängujärjekorra ootamise aega ning aidanud keskenduda; võimalik, et mäng oleks siis olnud veel paelavam.

2.3. Sisemise motivatsiooni hindamise küsimustiku analüüs

Peale islamiteemalise mängu mängimist palusin õpilastel täita sisemise motivatsiooni hindamise ankeetküsitluse (*Intrinsic Motivation Inventory*), milles on küsimustele vastamiseks antud vastusevariandid Likert-tüüpi skaalal (Lisa 3). Õpilased said küsimustikus subjektiivselt hinnata, kui võrd nõustuvad nad endi kohta käivate väidetega skaalal 1 kuni 7. Kohandasin 22 väitest koosneva küsimustiku, tõlkides selle inglise keelest eesti keelde ja muutes küsimusi vastavalt tunni tegevusele.

Sisemist motivatsiooni hindavatest küsimustike seast otsustasin kirjeldatud küsimustiku kasuks, sest selle eesmärgiks on hinnata sisemist motivatsiooni ja

sellega seoses olevaid tegureid peale konkreetset tegevust, käesolevas uurimuse puhul peale islamiteemalise mängu mängimist. Kasutatud küsimustiku valiidsust on sportlike ülesannetega seoses uurinud McAuley jt, kes leiavad, et see hindab hästi nii sisemise motivatsiooniga seotud tegureid kui ka peegeldab üldist sisemise motivatsiooni taset tegevusest osavõtjatel (McAuley *et al*, 1989: 55–56).

Küsimustikul on neli alaskaalat ehk instrumenti, mis mõõdavad sisemist motivatsiooni ja sellega seotud tegureid, allpool toon iga instrumendi all ära sellele vastavad küsimused. Tärniga olen ära märkinud need küsimused, mille skoorid olen aritmeetiliste keskmiste arvutamisel ümber pööranud.

1. Huvi ja nauditavus. Antud instrument mõõdab sisemist motivatsiooni respondendi hinnangute põhjal, kuivõrd ta tajus sooritatud tegevust nt nauditava, lõbusa või huvitavana. Sellel instrumendi alla kuulub küsitluses kõige rohkem küsimusi, need on järgmised:

Ma kirjeldaks seda mängu kui väga nauditavat tegevust

Ma leian, et see tegevus oli väga huvitav

*Ma leian, et see tegevus oli väga igav**

Ma nautisin seda mängu väga

Mängida oli lõbus

Mängimine oli väga huvitav

Kui ma mängisin, siis ma mõtlesin selle peale, kui palju ma seda tegevust naudin

2. Tajutud kompetentsus. See instrument ei mõõda otseselt sisemist motivatsiooni, vaid sellega seotud hinnanguid, nt kuivõrd eduka või osavana tajusid õpilased end mängus kuidas neil läks võrreldes teistega. Küsimustiku koostajad leiavad, et tajutud kompetentsus on sisemise motivatsiooniga positiivselt seotud (Intrinsic Motivation Inventory).

Ma leian, et ma olin päris osav selles mängus

Võrreldes teiste õpilastega, läks mul mängus üsna hästi

Ma olen rahul oma sooritusega selles mängus

Ma olin üsna osav selles tegevuses

Kui ma juba mõnda aega olin mänginud, siis tundsin end päris asjatundlikult

3. Tajutud valikuvabadus. See instrument mõõdab õpilase autonoomsuse tunnetust, kuivõrd kõrgeks hindavad nad oma vabadust otsustada mängus osalemise üle. Ankeetküsitluse loojad leiavad, et tajutud valiku ja sisemise motivatsiooni vahel esineb samuti positiivne eos (Intrinsic Motivation Inventory).

Ma tundsin, et see oli minu valik, et ma tegin kaasa selles tegevuses

*Mul ei olnud tegelikult valikut, kas mängida seda mängu või mitte**

Mängides ma tundsin, et see oligi see, mida ma tahtsin teha

*Ma tundsin, et ma olin sunnitud tegema seda tegevust**

*Ma mängisin, kuna mul ei olnud teist valikut**

4. Pinge. Selle instrumendi puhul hindab õpilane, kuivõrd pinges tundis ta end mängimise ajal. Pinge instrument on kaasatud küsimustikku, sest see leitakse olevat sisemise motivatsiooniga negatiivselt korreleeritud (Intrinsic Motivation Inventory).

*Mängides ei tundnud ma end närviliselt**

Mängides tundsin, et olin pinges

*Mängu ajal tundsin end pingevabalt**

Ma olin ärevil mängu ajal

Tegevuse ajal tundsin end survestatuna (Intrinsic Motivation Inventory).

Tegevusuuringule eelnev ettevalmistusaeg ankeetide tegemisel jäi napiks ja küsimuste tõlkes võib esineda mõningaid ebatäpsusi. Hiljem analüüsid märkasin, et neljas ja kuueteistkümmes küsimus olid minu tõlkes pisut teiste sõnadega kui originaalis, kuigi kandsid sarnast mõtet. Inglisekeelsed väited *I think I am pretty good at this task* ja *I felt pretty skilled at this task* tõlkisin ma järgmiselt: *Ma leian, et ma olin päris osav selles mängus* ja *Ma olin üsna osav selles tegevuses*. Siiski, nii originaalis kui ka tõlkes on väited väga sarnase tähendusega ning mõõdavad vastamise järjekindlust. Ideaaljuhul oleks pidanud

ankeetküsitluse adapteerimine eesti keelde nõudma süvendatud tähelepanu ja ekspertide (psühholoogid, inglise keele tõlgid) hinnangut, mida käesoleva töö raames ajaliselt ei õnnestunud teha.

Sisemine motivatsioon ja teised seda mõjutavad asjaolud

Käesolevas peatükis otsin ankeetküsitluse analüüsiga vastust oma uurimisküsimusele 1.2. *Kuidas hindavad õppemängus osalenud õpilased oma sisemise motivatsiooni taset ning teisi seda mõjutavaid asjaolusid?* Ankeedi esimene instrument näitab õpilaste huvi mängu vastu ja selle nauditavust. Mida kõrgem on skaalaväärtus, seda suuremat huvi ja naudingut see näitab, mis enesemääratlemise teooriast lähtuvalt viitab suuremale sisemisele motivatsioonile (Intrinsic Motivation Inventory). Ankeetküsitluses said vastajad hinnata väiteid skaalal, kus number 1 vastab „üldse ei ole tõene“, 4 „mingil määral tõene“, 7 puhul „väga tõene“. Vahepealseid, otseselt defineerimata skaalapunkte oli samamoodi võimalik valida, nende puhul pidi õpilane ise tõlgendama, millisel mõttelisel kaugusel defineeritud skaalapunktidest (1, 4 ja 7) asub näiteks skaalapunkt 5 või 2.

Valimiks on 19 usundiõpetuse tunnis osalenud 8. klassi õpilast. Kokku osales tunnis 21 õpilast vanuses 14 kuni 15 aastat. Minuni jõudis 19 anonüümselt täidetud ankeeti. Selline valimi suurus ei võimalda teha üldisemat laadi järeldusi, kuid annab piisava ülevaate uuringus osalenud õpilaste motivatsioonist õppetunnis. Kvantitatiivset meetodit olen kasutanud seepärast, et anda kvalitatiivsetele intervjuuandmetele üldistatud kujul taustainfot terve klassi motivatsiooni kohta keskmiselt.

Järgnevas tabelis olen välja toonud küsimuste ja instrumentide aritmeetilised keskmised ja standardhälbed.² Tärniga märgitud väidete puhul olen kasutanud ümberpööratud tulemust, seega suurem arv näitab õpilaste väiksemat nõustumist taolise väitega ning ühtlasi ka suuremat sisemist motiveeritust esimese

² Instrumenti väärtus on arvatud iga respondendi puhul, liites instrumenti alla kuuluvate väidete väärtused ja jagades saadud summa väidete arvuga; teisiti sõnastades, instrumenti väärtus konkreetse respondendi puhul on instrumenti kuuluvatele väidetele respondendi poolt antud hinnangute aritmeetiline keskmine. Respondentide keskmiste põhjal on omakorda arvatud

instrumendi, suuremat kompetentsust teise, suuremat valikuvabadust kolmanda ja suuremat pinget neljanda instrumendi puhul.

Tabel 1. Ankeetküsitluse küsimuste keskmised ja standardhälbed.

Küsimused	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve
Huvi ja nauditavuse instrument (sisemine motivatsioon)	4.40	
<i>Ma kirjeldaks seda mängu kui väga nauditavat tegevust</i>	3.5	1.65
<i>Ma leian, et see tegevus oli väga huvitav</i>	4.05	1.63
<i>Ma leian, et see tegevus oli väga igav*</i>	5.32*	1.61
<i>Ma nautisin seda mängu väga</i>	4.68	1.42
<i>Mängida oli lõbus</i>	5.21	1.32
<i>Mängimine oli väga huvitav</i>	4.63	1.57
<i>Kui ma mängisin, siis ma mõtlesin selle peale, kui palju ma seda tegevust naudin</i>	3.42	1.50
Tajutud kompetentsuse instrument	4.74	
<i>Ma leian, et ma olin päris osav selles mängus</i>	4.63	2.03
<i>Võrreldes teiste õpilastega, läks mul mängus üsna hästi</i>	4.58	1.74
<i>Ma olen rahul oma sooritusega selles mängus</i>	5.37	1.49
<i>Ma olin üsna osav selles tegevuses</i>	4.47	1.65
<i>Kui ma juba mõnda aega olin mänginud, siis tundsin end päris asjatundlikult</i>	4.63	1.30
Tajutud valiku instrument	4.47	
<i>Ma tundsin, et see oli minu valik, et ma tegin kaasa selles tegevuses</i>	4.74	1.85
<i>Mul ei olnud tegelikult valikut, kas mängida seda mängu või mitte*</i>	4.05*	2.04
<i>Mängides ma tundsin, et see oligi see, mida ma</i>	3.53	1.64

instrumendi aritmeetiline keskmine.

<i>tahtsin teha</i>		
<i>Ma tundsin, et ma olin sunnitud tegema seda tegevust*</i>	5.21*	1.65
<i>Ma mängisin, kuna mul ei olnud teist valikut*</i>	4.84*	2.09
Pinge instrument	1.96	
<i>Mängides ei tundnud ma end närviliselt*</i>	1.4*	1.17
<i>Mängides tundsin, et olin pinges</i>	1.47	0.51
<i>Mängu ajal tundsin end pingevabalt*</i>	2.05*	0.85
<i>Ma olin ärevil mängu ajal</i>	2.63	1.54
<i>Tegevuse ajal tundsin end survestatuna</i>	1.79	0.71

Ankeetküsitluse tulemused

Ligikaudu kaks kolmandikku oli neid õpilasi, kes hindas oma sisemist motivatsiooni 4 palli või rohkem, vähem kui kolmandik oli neid, kes hindas seda madalamaks kui 4.

Üle kahe kolmandiku õpilastest hindas oma sisemist motivatsiooni islamiteemalise mängu mängimise ajal keskpärasemast kõrgemaks, kolmandik ei leidnud, et nad oleksid olnud sisemiselt palju motiveeritud. Küsitlus ei võimalda täpselt hinnata, kas need õpilased olid amotiveeritud või oli tegemist mõne välise motivatsiooni tüübiga, sest amotivatsiooni puhul inimene kas ei teegi midagi või osaleb ta tegevuses tahteta, lihtsalt kuulekusest. (Deci & Ryan, 2000: 60) Seda ei võimalda ankeetküsitlus otse uurida, antud küsimusele vastamiseks saab analüüsida õpilaste intervjuusid ja tunnivaatluse andmeid kvalitatiivselt. Kuna sisemise motivatsiooni instrumendi aritmeetiline keskmine ei olnud kellelgi alla 2,7, siis võib öelda, et ühelegi õpilasele ei olnud tegevus täielikult vastumeelne. Esimese instrumendi sisesele nõustuti kõige suuremal määral küsimustega, mis viitasid lõbususele, põnevusele, seevastu tegevuse nauditavusega nõustuti vähemal määral. Tundub, et õpilastel seostub mängukogemus eredamalt lõbususe kui nauditavusega. See võib tuleneda sellest, et õpilased ei mõtle kooliga seotud tegevuste peale naudingut terminites.

Keskmiselt andsid õpilased kõige kõrgemaid hinnanguid kompetentsuse

instrumendi väidete puhul, kuigi esimese kolme instrumendi aritmeetilised keskmised on suhteliselt sarnased, jäädes kõrgemale keskväärtusest: 4,40; 4,74 ja 4,47. See tähendab, et õpilased tundsid ennast vähemalt *mingil määral* rõõmsa, kompetentse ja autonoomsena tegevuses, kuigi nende hinnangud erinevatele väidetele instrumentide sees mõneti erinesid.

Tajutud kompetentsuse puhul eristus teistest väidetest väide *Ma olen rahul oma sooritusega selles mängus*, mida hinnati teistest kõrgemaks. Võimalik et õpilased seostasid seda väidet otseselt oma mängutulemusega (võimalik, et sõna *sooritus* pärast) ja olid oma tulemusega rahul, samas kui antud instrumendi teised küsimused vihjasid pigem osavusele üldiselt.

Tajutud valiku instrumendi sees nõustuti kõige vähem väitega *Mängides ma tundsin, et see oligi see, mida ma tahtsin teha*. Tundub, et õpilased tundsid, et on midagi muud, mida nad hea meelega teeksid (nt võib-olla viibiksid üleüldse kusagil mujal väljaspool klassiruumi ja kooli), kuid samas ei nõustunud sellega, et neid oleks mängima sunnitud.

Pinge instrumendi puhul andsid õpilased üleüldiselt sarnaseid vastuseid, mille hajuvus oli väike. Pinge mõõtmise instrumendi aritmeetiline keskmine oli 1,96 palli ja maksimaalselt hindas üks õpilane pinget 3,6 vääriliselt. Sellest võib järeldada, et õpilased hindasid oma pingesolekut keskmiselt suhteliselt madalalt ja leidsid, et nad olid mängu ajal üsnagi pingevabad. Instrumendisiseselt hindasid nad pinget kõrgemaks väite *Ma olin ärevil mängu ajal* puhul. Selle väite kõrgemad hinnangud võivad olla tingitud asjaolust, et teiste väidetega võrreldes seostub *ärevilolek* õpilastele ka mingil määral positiivse põnevusega. Tõenäoliselt tajuti teiste väidete puhul negatiivset alatoonit rohkem.

Instrumentide omavahelised seosed

Sisemise motivatsiooni uurimisel on oluline tähele panna, et end sisemiselt motiveerituna tajumine on seotud mitmete erinevate teguritega. Käesolev küsitlus keskendus eelkõige kompetentsuse, valikuvabaduse ja pinge tajumise teguritele sisemise motivatsiooni kontekstis. Instrumentidevaheliste seoste tuvastamiseks arvutasin korrelatsiooni eelmainitud tegurite instrumentide ja sisemise

motivatsiooni instrumendi vahel.

- *Korrelatsioon sisemise motivatsiooni ja tajutud valikuvabaduse vahel*

Kogutud andmete põhjal esines statistiline seos õpilaste sisemise motivatsiooni ja tajutud valiku vahel ($r=0,78$, $p=0,00$).

Andmetest järeldub, et sisemisele motivatsioonile antav hinnang on suuresti seotud vaba valiku tunnetamisega mängus. Seega, mida rohkem tunnetas õpilane, et ta oli sunnitud seda mängu mängima ning tal ei olnud valikut teha midagi muud, seda madalamalt hindas ta sisemist motiveeritust. Kui aga õpilane leidis, et see on tema valik tegevuses osaleda, seda rohkem leidis ta, et tegevus on tema jaoks huvitav, lõbus ja nauditav, mis viitab kõrgele sisemise motivatsiooni tasemele.

- *Korrelatsioon sisemise motivatsiooni ja tajutud kompetentsuse vahel*

Esineb mõõdukas seos sisemise motivatsiooni ja tajutud kompetentsuse vahel, kuid respondentide vähesuse tõttu seose esinemist kindlalt väita ei saa ($r=0,41$, $p=0,08$).

Võib teatava ettevaatlikkusega väita, et ka sisemise motivatsiooni ja tajutud kompetentsuse hinnangute vaheline seos on olemas, kuid pole nii tugev kui eelmiste instrumentide puhul. Et seose olemasolu antud tingimustel ja keskkonnas saaks väita, oleks tulnud kasutada suuremat valimit. Võib märgata mõõdukat seos, mida kõrgemalt hindas õpilane oma osavust mängus, seda kõrgem oli tal ka enamasti sisemine motivatsioon, kuid lõplikult kinnitada seda käesoleval juhul ei saa. Samuti need õpilased, kes hindasid oma sooritust nõrgalt, kippusid vähem sisemiselt motiveeritud olema. Samas mõningatel juhtudel, nagu hiljem intervjuude analüüsis ilmneb, ei mõjuta õpilase hea sooritus mängus seda, kuivõrd sisemiselt motiveeritud ta on.

- *Korrelatsioon sisemise motivatsiooni ja pingestatus vahel*

Kolmandana vaatasin ka korrelatsiooni sisemise motivatsiooni ja pinge vahel. Sisemise motivatsiooni ja pinge korrelatsioonikordaja on niivõrd väike, et seose olemasolu selle kahe instrumendi vahel ei saa käesolevas

uuringus väita ($r=-0,1$, $p=0,60$).

Samas ei tähenda see siiski, et seos nende kahe teguri vahel üleüldse puuduks, kasutatav väikesemahuline valim ei võimalda seda selles analüüsis öelda.

Ankeetküsitluse kokkuvõtteks võib nentida, et õpilased andsid skaala keskmisest veidi kõrgemaid hinnanguid sisemise motivatsiooni, tajutud kompetentsuse, tajutud valiku instrumentidele ning tajutud pinget hindasid õpilaselt ühtviisi madalaks. Ankeetküsitluse andmetest nähtub, et sisemise motivatsiooni tajumise määr ehk mängu nautimine ja huvi tegevuse vastu on positiivses seoses vaba valiku ja (teatud reservatsioonidega) kompetentsuse tajumisega mängus. Õpilaste väikese hulga tõttu (19) ei tulnud andmetest välja seost pingete tajumise ja sisemise motivatsiooni vahel.

2.4. Õpilaste portreerimine

Käesolevas peatükis toon välja intervjueeritud õpilaste (vt ptk 2.5) kirjeldused, kasutades tegevusuuringu raames vaatlus- ja intervjuuandmeid. Selle eesmärgiks on vaadelda õpilaste käitumist ja motivatsioonilisi ilminguid õppemängu ajal ning nende mängukogemust mõjutavaid asjaolusid õpilasekeskselt.

Vaatlus toimus ühe Tartu kooli 8. klassi kahes usundiõpetuse tunnis 25.11.2013 ja kestis kokku ligikaudu 65 minutit. Klassis oli 21 õpilast.

Annit (14) võiks kirjeldada intervjuu vastuste ja vaatluse põhjal intelligentse tasakaaluka õpilasena, kes püüab tunnis saadavaid teadmisi seostada eelnevalt õpituga. Näiteks kui Anni grupp leidis kaardi islami palvevaibakesega, püüdsid nad meelde tuletada palveaegu, mis ei olnud kuidagi mänguga seotud, vaid nende endi initsiatiiv meenutada eelmise tunni materjali.

Mängu käigus käitus Anni rahulikult. Tema rühm jäi silma vaiksena, vahepeal võis märgata Annit ja teisi rühmaliikmeid väljendamas igavust, näiteks pani üks neist oma kõrval istuvale õpilasele pähe nimesildi, sama üldiselt oli Anni grupikogemus positiivne, grupis aidati üksteist. Anni andis intervjuus põhjalikke vastuseid ja õpetaja seisukohalt vaadatuna olid tema puhul tunni õpieesmärgid

täidetud, ta tõi näiteid, kus ta seostas islamiusu mõisteid omavahel ja eelnevalt õpituga. Anni sai oma rühmast kõige rohkem paare. Teistest intervjuueeritavatest ei olnud kedagi Anni rühmas.

Liina (14) oli tunni jooksul suhteliselt silmatorkamatu, rahulik neiu. Liina leidis oma vastustes intervjuuküsimustele ühelt poolt, et talle meeldis mängida ja see oli lõbus ning lõpus isegi põnev tegevus, kuid teiselt poolt arvas ta jällegi, et see mäng ei olnud tema jaoks väga motiveeriv. Tundub, et see on seotud asjaoluga, et usundiõpetus ei ole tema jaoks üldse kuigi põnev õppeaine. Samas suutis ta meenutada mitmeid mõisteid tunni teema kohta. Tundub ka, et Liina mängukogemust mõjutas muuhulgas tema tulemus mängus, mille pärast ta veidi mures oli. Võimalik, et ta võrdles end teistega. Liina rühmas oli ka Risto, kes sai ülekaalukalt palju punkte, see tähendas ühtlasi, et teistel õpilastel oli selles grupis vähem võimalusi paare saada.

Risto (14) sai klassi arvestuses parima tulemuse ehk kõige rohkem leitud paare. Tema grupp oli tunnis hästi vaikne ja huvitatud mängimisest. Tundus, et Risto jaoks oli oluline tema tulemus, märkasin teda poole mängu peal oma saadud paare kokku lugemas. Risto leidis intervjuus, et mängu tulemusi oleks võinud ka rohkem tasustada, näiteks hinnete saamisega. Risto oskas välja tuua mõned õpitud mõisted. Risto oli ühes grupis koos eelnevalt kirjeldatud Liinaga.

Hanno (15) oli tunnis hästi aktiivne ja oma emotsioone väljaelav. Ta püüdis terve mängu jooksul tähelepanu saada nii oma grupilt kui ka tervelt klassikollektiivilt. Tema tähelepanu saamise viisideks olid jalgadega trampimine, oma rahulolematuse väljendamine kõva häälega, kui tal ei läinud mängus hästi või kui keegi teine sai parema tulemuse. Ka võrdles ta end kõval häälel teistega: „*Mul ei ole ühtegi paari!*“ Klassis viibinud usundiõpetuse õpetaja pidi mitmeid kordi teda sõnaliselt korrale kutsuma. Hanno oli mängus edukas, olles oma grupis võitja, enda arvates oli tal pidevalt lõbus. Kahjuks ei oska ta esile tuua mingit konkreetset mõistet tunnis õpitust.

Taavi (14) jäi silma oma eriskummalise käitumisega. Tihti väitis ta, et tema rühmakaaslased teevad sohki, mitmeid kordi aga püüdis ta alavääristada rühmakaaslasi, nt „*Suht hale vend oled, kui sa seda paari ei saa,*“ ja talle oli oluline pidada arvet punktiskoori üle. Tema intervjuust tuli välja, et tema mängukogemust mõjutas suurel määral mängu keskel tekkinud kõhuvalu. Nii leidis ta, et tema motivatsioon, kaasahaaratuse tunne ja edu mängus langesid kõhuvalu tekkides. Taavi arvas, et tal jääb enamasti õpitu suhteliselt hästi meelde, kuid ta ei osanud ühtegi konkreetset mõistet tunnist nimetada.

Sirli (14) intervjuust tuleb välja, et teda huvitas teema, kuid tema grupikogemus varjutas mängust osavõtmist. Seda kinnitavad ka vaatlusandmed, sest Sirli oli rühmas, kus mängiti kõige valjemini. Sellegipoolest võttis Sirli tavapärasest erinevalt mängust osa – praktikant mainis pärast mängu, et Sirli oli teda üllatanud vaikselt kaasatootamisega ja tundus, et tal oli tegevuse vastu huvi. Teistes tundides oli ta pigem täheldanud, et Sirli ei tööta hästi kaasa ja tihti segab tundi. Sirlile meeldis islami teema ning ta leidis, et sai teada uusi asju ja nimetas mõistetest näiteks koraani. Sirli oli koos Taavi ja Hannoga ühes rühmas.

Jane (14) tundus olevat huvitatud mängust ja tunni ajal küsis ta õpetaja käest paar korda, kas mingid paarid sobivad kokku. Tundus, et Jane nautis oma mängukogemust hoolimata sellest, et ta ei olnud väga edukas paaride kokkusaamisel – mängu lõppedes ütles ta rõõmsal häälel, et tal pole ühtegi paari. Intervjuus tuli välja, et Janet häiris grupikaaslaste segav käitumine, mis tuli välja ka vaatlusest, mille jooksul tema grupi poisid vahepeal üksteist kätega nügisid. Jane ei teadnud temast väga palju, sest oli eelmises tunnis puudunud. Samas oli ta huvitatud uutest teadmistest, kuid leidis, et õpitu ununeb tal kiiresti.

Meelise (15) käitumises oli näha mitmeid jooni, nagu ta protestiks tunni tegevuse vastu. Ta eiras reegleid sellega, et keeraskarte ka siis, kui ei olnud tema kord ja tegi seda korduvalt. Vahepeal läks Meelis mingil põhjusel käsipidi kokku ka oma kõrval istuva poisiga. Intervjueerides andis Meelis suhteliselt lühikesi paarisõnalisi vastuseid ilma suuremate emotsioonideta, kuigi ta ise leidis, et talle

meeldis mängu juures just see, et sai rohkelt omavahel rääkida. Meelis oli koos ühe teise poisiga oma grupis võitja. Jane ja Meelis olid mängu ajal ühes grupis.

2.5. Intervjuude kirjeldus ja analüüsimeetod

Käesolev alapeatükk vastab uurimisküsimusele 2.2. *Kuidas tõlgendavad ja hindavad oma mängukogemust õpilased?* Samuti uurin, missugused on tunnist saadavad õpitulemused. Nendele küsimustele vastamiseks intervjuueerisin kaheksat õpilast pärast usundiõpetuse tundi, kus toimus islamiteemaline mäng. Intervjuud toimusid 25. ja 26. novembril 2013. aastal. Esimesed neli intervjuud toimusid vahetult pärast tundi ja järgmised neli intervjuud järgmisel päeval pärast tundi. Intervjuueeritavatest neli olid noormehed ja neli neiud. Poolstruktureeritud küsimustega intervjuud (Lisa 4) kestsid keskmiselt 10 minutit ja enamasti rääkisid tüdrukud rohkem kui poisid.

Läbi viidud mäng toimus rühmades. Sageli on rühmal suur roll mängukogemuse hindamisel, mistõttu intervjuueerisin igast rühmast vähemalt ühte inimest. Valikukriteeriumiks oli ka see, kui võrd torkas keegi vaatluse ajal silma kas tähelepanu püüdmisega või tavapärasest erineva käitumisega.

Intervjuude analüüsimiseks kasutan temaatilisel raamistikul (*Framework analysis*) põhinevat analüüsimeetodit, mida kasutatakse suure andmemahu koondamiseks ja lihtsustamiseks (Gale *et al* 2013: 4). Minu läbiviidud lühikesi intervjuusid oli kaheksa, seega suur andmemahut ei ole siinkohal probleem; otsustasin temaatilisel raamistikul põhinevat meetodit kasutada sellepärast, et see võimaldab visuaalselt lihtsustatud kujul andmeid analüüsida nii teema kui ka üksiku juhtumi raames. Seda meetodit kasutatakse nii induktiivse, deduktiivse kui ka segalähendamise puhul. (Gale *et al* 2013: 12). Antud töös olen kasutanud mõlemat, nii induktiivset kui deduktiivset lähenemist: analüüsil kasutasin enesemääratlemise teooriast tulenevaid koode ja ka neid, mis andmetest esile kerkisid.

Järgnevalt olen välja toonud temaatilise raamistiku meetodi analüüsiprotsessi Ritchie, Spencer 1994 ja Gale *et al* 2013 põhjal:

1. *Andmetega tutvumine* eeldab intervjuu andmete transkriptsiooni olemasolu. Esialgne nn materjalisse sukeldumine hõlmab endas selle läbi lugemist ja mitmekülgsusega tutvumist, esialgsete võtmeideede ja korduvate teemade ülesmärkimist. (Ritchie, Spencer, 1994: 178–179) Olin intervjuud läbi viinud juba mõni aeg enne analüüsi juurde asumist, seetõttu oli kohane ennast uuesti andmetega tutvavaks teha ja nii kuulasin ma intervjuud uuesti läbi, lugesin transkriptsiooni ja märgistasin esile kerkivad tähendust kandvad osad sobiliku koodiga. Minu uurimisküsimusest lähtuvalt tuli andmetest esile 261 üksikut koodi ehk tähendusrikast tekstiosa. Koodide loomisel koostas tabeli, kus esimeses lahtris olid intervjuude transkriptsioonid, teise lahtrisse sisestasin loodud koode ja kolmandat lahtrit kasutasin memona, mis on oluline esmaseks tõlgendamiseks (Gale *et al*, 2013: 10). Sinna märkisin jooksvalt tekkinud ideed, kategooriad ja esialgsed järeldused õpilaste poolt öeldu kohta.
2. *Temaatilise raamistiku äratundmiseks ja määramiseks* leitakse eelnevalt kirjapandust võtmeküsimused ja teemad. Toetudes uurimuse eemärkidele ja intervjuus esiletulnud analüütiliste teemade mustritele, luuakse temaatiline raamistik. (Ritchie, Spencer, 1994: 179–180) Selleks, et luua analüütiline raamistik, seostasin omavahel intervjuudes koode otsides esmalt esilekerkivaid korduvaid teemasid, mustreid ehk tegin induktiivset analüüsi (Johnson 2008: 103) ja samaaegselt lisasin ka uusi koode, mis kerkisid esile teooriast lähtuvalt. Sobitades koode omavahel, nimetasin ümber ja lisasin uusi esiletõusvaid koode. Koode kokku koondades jäi järele 26 sisukandvat koodi, mille kategoriseerisin esialgu andmete enda põhjal ja siis täiendasin veel teooriast tulenevate koodidega. Selle põhjal sain kuus kategooriat, mille alla taandasin 17 erinevat koodi. Koodide loetelu olen välja toonud järgnevas tabelis.

Tabel 2. Analüüsi koodide nimekiri.

Kategooria	Koodide loetelu
<i>Tunni õppesisu</i>	Uued teadmised Hinnang tunni temaatikale
<i>Ainemetoodika</i>	Õppemeetodite võrdlus Õppeainete võrdlus
<i>Tajutud kompetentsus</i>	Tajutud edu (mängu tulemus, võrdlus teistega) Mängu keerukus
<i>Sotsiaalne mängukeskkond</i>	Mängukaaslastega suhtlemine ja koostöö
<i>Motiveeritus mängus</i>	Motiveeritus ja selle muutumine mängus Motivatsiooni mõiste Enesetunne ja selle pidevus Emotsioonid mängus Haaratuse tunne Tegevuse meeldivus Vaba osalemise tajumine Põhjus mängimiseks
<i>Takistused mängus</i>	Segavad asjaolud mängus/tunnis Muudatuste ettepanek

3. *Indekseerimine* on transkriptsiooni tähenduslike kohtade äramärgistamine koodidega, mida on võimalik teha spetsiaalsete andmetöötlusprogrammidega (Gale *et al* 2013: 22). Minu vastav töö oli suhteliselt väikesemahuline ja nii piisas vastava löigu ülesleidmiseks koodinimetuste lisamisest tabeli teise lahtrisse.
4. *Tabeli koostamise* etapis tegin Microsoft Excelis summeeritud andmetega tabeli, kuhu märkisin andmed kodeerituna teemade ja intervjueeritavate kaupa (Ritchie, Spencer, 1994: 186). Mina lisasin tabelisse sisukandvad tsitaadid, kuna need oli suhteliselt lühikesed.

5. *Kaardistamise ja tõlgendamise* etapis otsitakse koodide vahelisi seoseid, põhjuslikkust, vaadatakse andmete erinevust, teoreetiliste kontseptsioonide esilekerkimist (Gale *et al* 2013: 22). Sellega tegeleb minu töös järgnev aruteluosa.

2.6. Andmete kaardistamine ja tõlgendamine

Käesolevas peatükis toon välja intervjuude tulemused loodud kategooriate kaupa. Andmete esitamisel olen kasutanud õpilaste identifitseerimise vältimiseks päris nimede asemel pseudonüüme.

Tunni õppesisu

Esimese kategooria ehk tunni õppesisu alla liigitasin need koodid, mis annavad edasi õpilaste hinnangut mängu raames käsitletud tunni teemale ning need, mis väljendavad tunni sisust meelde jäänud mõisteid.

Hinnang tunni temaatikale

Tunni teemast kõneldes kasutavad positiivseid kirjeldavaid sõnu neli õpilast. Sõnad, mida kasutati, olid näiteks *meeldiv, huvitav, lahe* teema. Sirli: „*See tundus päris huvitav, ma varem ei teadnud nii palju selle teema kohta.*“ Viis õpilast leiavad, et teema oli mingil määral tuttav ja üks õpilane hindas teemat raskeks. Taavi puhul ei tulnud välja tema hinnang tunni teemale. Teemat raskeks lugenud Liina pidas vajalikuks mainida, et teema ei paku talle palju huvi, sest ta ei ole ise usuga seotud: „*Sellepärast, et mind nagu eriti ei huvita see teema /.../ ja ma ei ole usklik ka /.../ ja siis, no natuke on huvitav, mis teised usuvad, aga mitte eriti.*“

Uued teadmised

Huvitav on tõik, et kõik õpilased kinnitavad, et nad said uusi teadmisi, kuid konkreetseid meeldejäänud mõisteid või fakte, näiteks see, et islami sümboliks on täht ja kuu, Muhamed oli usu rajaja jt, suutsid nimetada viis õpilast kaheksast. Meelis: „*See pilt tuli, see märk, mis tähendab Allahit /.../ seda me õppisime eelmine tund ka ju.*“ Kuigi tunni eesmärgina olin õpetajana kirja pannud, et õpilased võiksid meelde jätta islamiusu keskseid väljendeid, siis õpilastele endile tunni jooksul seda nii ei esitatud. Kuna mängu ei tasustatud õpetaja poolt kuidagi,

st ei pandud hindeid ega peetud punktiarvestust, siis võisid paljud õpilased, kes ootasid tasustust, tunda vähe välist tõuget, st välist motivatsiooni uute teadmiste konkreetsemaks omandamiseks. Seetõttu ka ei pingutatud meeldejätmisega, näiteks Risto leidis, et sellest ei sõltunud palju, kuidas tal mängus läheb: „*No lihtsalt see, et see ei muuda mitte midagi, kui ma kaotan, siis ma kaotan*“.

Ainemetoodika

Selle kategooria alla koondasin need koodid, mis andsid hinnangu mängu meetodile võrdlevalt mõne teise meetodiga.

Õppemeetodite ja -ainete võrdlus

Võrreldes omavahel erinevaid õppemeetodeid leiab viis õpilast, et mängides tundsid nad üldiselt end aktiivsemalt tunnist osa võtmas kui mõne teise meetodiga. Risto: „*Mängus on kõik alati aktiivsemad*“. Konkreetselt mingile teisele meetodile viitab neist vaid kaks õpilast, kellest Sirli leidis, et lugemises ja kirjalikus töös tunneb ta ennast vähem aktiivselt kui näiteks arutelu puhul. Anni võrdles mängu loengumeetodiga ning leidis, et viimane on igavam ja uued teadmised jäävad raskemini meelde. Anni: „*Jah nagu võrreldes kasvõi näiteks bioloogiaga /.../ seal on ka meil nii, et nagu loetakse kõik ette, nagu loengud umbes niimoodi. Ja siis on tohutult igav, mulle ei jäägi midagi meelde, siis peab ikka kodus üle vaatama. Siin nagu jäi hästi meelde*. Liina peab mängu põnevamaks teistest meetoditest ja Hanno arvates on mäng vaheldus, mis vihjab sellele, et tavapäraselt neil tundides mängu õppemeetodina ei kasutata. Kaks poissi neist õpilastest, kes leidsid, et nad olid tunnis tavapärasest aktiivsemad, pidasid oluliseks ka seda, et neil oli võimalus omavahel grupis suhelda Risto: „*/.../ enamasti kui tunnid on, siis enamasti on ikkagi nii, et ei luba inimestel rääkida*.“

Tajutud kompetentsus

Antud kategooria alla olen liigitanud koodid, mis väljendavad seda, kuidas õpilane hindas mängu keerukust ja kuidas ta tajus oma edu võrreldes teistega.

Tajutud edu

Pooled õpilased märkisid ära, et nad võitsid mängu, neist üks jäi oma grupis teise õpilasega viigiseisu, kuid leiab ikkagi, et ta võitis. Nendest, kes ei võitnud, hindasid kaks õpilast oma tulemust heaks, teised kaks ei pidanud oma tulemust edukaks. Üks tüdruk nendest kahest, kellel enda arvates mäng kuigi edukalt ei läinud, arvab, et see ei olnud väga oluline, et ta ei saanud ühtegi paari. Jane: „*Noh, jah, aga mul ei ole sellest mitte midagi, lihtsalt, nagu mäng on mäng, ega ei peagi võitma ju.*“ Taavi, kes oli teine mitte kuigi edukas selles mängus, hindas oma mängu tulemust seevastu halvaks. Seda hinnangut võis mõjutada Taavi tervislik seisund, nimelt tekkinud kõhuvalu.

Oma edu või ebaedu seostasid õpilased kolmel korral meeldejätmisoskusega ja kolm õpilast oma edu hea seostamisoskusega. Lisaks peavad kolm õpilast eduks ka seda, et nad said aru mängu eesmärgist: Sirli: „*Mul läks suhteliselt hästi /.../ et ma enda grupis sain teise koha ja ma sain mängule hästi pihta.*“

Mängu keerukus

Kui tajutud edu kood pööras tähelepanu sellele, kuidas õpilane isiklikult oma võimekust nägi, siis mängu keerulisuse küsimuses tuleb esile see, mis mängu enda juures oli sellist, mis raskusi valmistas. Nendest õpilastest, kes võitsid, arvas kaks õpilast, et see ei olnud nende jaoks keeruline mäng, seevastu Risto arvas, et see oli keskmiselt raske ülesanne ja Anni jaoks oli see mäng alguses keeruline. Need, kel tulemuse mõttes kehvemini läks, leidsid kahel juhul, et mängu raskus oli keskmine. Liina, kes oma kahe paari tulemusega rahul oli, hindas kokkuvõttes mängu pigem raskeks. Jane aga leidis, et ta ei oska mängu raskust hinnata, kuna ta ei olnud eelmises tunnis, kus teemat käsitleti, kohal. Seda, et mäng just alguses raskusi valmistas, kinnitavad pooled õpilased ja põhjuseks tuuakse see, et mänguväljal oli palju kaarte ja esimeste paaride leidmiseks kulus aega. Hanno: „*Ei no see oli normaalne, alguses tundus, et see on võimatu võtta, nii palju paare on /.../ ja siis hakkas sujuma /.../*“.

Sotsiaalne mängukeskkond

Selle kategooria alla kaardistasin, kuidas toimis omavaheline suhtlemine

grupisiseselt.

Mängukaaslastega suhtlemine ja koostöö

Pooled õpilastest leidsid, et õpilased abistasid nende grupis üksteist, näiteks Anni sõnas: „*No ma natuke ikka utsitasin taga kedagi, kui kellelgi midagi valesti läks, aitasin, parandasime teda. Kokkuvõttes me ikkagi lasime tal selle kaardi võtta, aga parandasime teda, andsime oma teadmisi talle edasi.*“ Selline abistamine võis samas kergelt muutuda ka hoopis õpilase segamiseks ja ei meeldinud mitmele õpilasele, kes selle intervjuus ka välja tõid. Liina: „*Võib-olla see, et öeldi ette väga palju, 'A võta see!' ja siis, 'See on vale!' ja 'Mis sa võtad, sul oli nina ees, miks sa ei võtnud seda!' ja see oli veits nõme /.../ sellepärast et, noh, tahaks ise nagu teha asju, ise nagu leida vastuseid ja otsida /.../*“. Hanno ütles ainukesena, et nende grupis ei abistatud üksteist ja ta pidas seda positiivseks, leides, et niiviisi oli neil lõbusam mängida. Hanno: „*/.../ selle mängu juures aga nalja sai, rõõmu jah, kogu aeg naersime /.../*“. Enamus õpilasi kirjeldas suhtlemist grupis positiivselt, ka Liinale ja Sirlile meeldis tunnis olla gruppides, siiski tõid nad välja, et ei olnud rahul grupiliikmete segava käitumisega. Sirli: „*/.../ no mul oli selline grupp, kus pigem lollitati kui mängiti seda mängu.*“

Motiveeritus mängus

See kategooria on analüüsi olulisim osa, sest puudutab töö keskset teemat, milleks on motiveeritus ja selle hindamine/väljendumine ning seda mõjutavad tegurid.

Motivatsiooni mõiste

Palusin intervjuueeritavatel lahti seletada, mida nende jaoks tähendab motivatsiooni mõiste, vastuseid oli mitmesuguseid. Enesemääratlemise teooria eeskujul püüdsin õpilaste öeldu järgi motivatsiooni liigitada. Kui teooria järgi on sisemise motivatsiooniga tegemist siis, kui tegevust tehakse põhimõtteliselt selle enda pärast ja ei ole otsesid tegevusest väljapoole jäävaid eesmärke, siis sellisele motivatsioonile tunduvad viitavat kolm õpilast: Taavi, Risto ja Sirli. Sirli seletuses on aga ka viide välisele motivatsioonile, eesmärgistatud tegevusele: „*Motivatsioon on nagu tunne, et sa tahaks seda teha ja sul on midagi, mille poole nagu püüelda.*“ Kahe õpilase puhul on motivatsiooni liigitamine küsitav, sest nad

nimetavad motivatsiooni millekski, mis paneb inimest midagi põhjalikumalt või kauem tegema, kuid ei ava täpsemalt, millistel põhjustel. Nii et nendel juhtudel võib olla tegemist nii sisemise kui ka välise motivatsiooniga. Pooled õpilased väljendavad motivatsiooni kasutades pigem välisele motivatsioonile omaseid seletusi. Poisid Meelis ja Hanno tõid välja kellegi eeskuju ja toetava käitumise – välisele motivatsioonile on nende arvates omane see, kui tehakse midagi, et pälvida tegija jaoks oluliste inimeste heameelt. Hanno: „*Näiteks on mingi võistlus ja siis su sõber näiteks võistleb ja mina lähen kaasa taga, et noh siis teed ära ja et teed ikka selle hea aja peale ja kõik, et ma olen talle nagu /.../ et tal nagu paremini läheks ja no selline mõiste.*“ Meelis ja Hanno ning tüdrukutest ka Anni tundsid ennast motiveerituna seoses eduelamusega, sellega, et neil mängu käigus teistest paremini hakkas minema. Meelis nimetas, et tema jaoks on huvitaval kombel motiveeriv ka vahelduse toomine tegevusse.

Motiveeritus ja selle muutumine mängus

Küsimusele, kas õpilased tundsid end mängu ajal motiveeritult, vastasid kõik peale Liina jaatavalt. Liina põhjendas seda asjaoluga, et tunni teema ei olnud tema jaoks piisavalt paeluv. Jane ja Sirli leidsid, et nad olid vähesel määral motiveeritud.

Nagu eelpool sai mainitud, tõusis kolmel õpilasel motiveeritus, kui nad kogesid edu. Meelis: „*No jah, siis kui ma olin mingi paar paari ära saanud, siis oli hea tunne.*“ (Meelis)

Motivatsiooni muutumisest andsid märku ka Anni ja Taavi, kes leidsid, et neil motivatsioon mängu jooksul langes. Anni puhul oli motivatsiooni langus tingitud raskustest mängu jooksul, mis tekitasid igavust, Taavi puhul langes aga motivatsioonitase kehalise vaevuse, st kõhuvalu tõttu.

Enesetunne ja selle püsivus

Õpilased kasutasid klassis kogetud enesetunde kirjeldamisel neutraalseid või suhteliselt positiivseid tundeid väljendavaid sõnu nagu *vabalt, hästi, tavaliselt, tore*. Üheks erandiks on Liina, kes leiab, et tundis end rahulikult, kuid samas oli natuke ärevil, kuidas tal mängus läheb: „*Rahulik ja natuke võib-olla oli närv sees,*

et kas ma üldse saan paare, kas ma tean üldse midagi, aga muidu oli päris normaalne.“ Kõik peale Taavi leidsid, et nende enesetunne oli mängu jooksul püsiv. Nagu ka eelnevalt on välja tulnud, siis Taavi mängukogemust varjutas kõhuvalu ja seepärast oli tal mängus hiljem ebameeldiv olla (samas ei palunud ta luba klassist lahkuda).

Emotsioonid

Jane: *„/.../ ma nautisin lihtsalt mängu, mul ei olnud see, et ma olen umbes täiega vihane või kurb, et ma nüüd ei võitnud või midagi sellist, ma olin jumalast okei.“*

Intervjuudest tuleb välja, et kõik õpilased kogesid mängu jooksul positiivseid emotsioone ja kõige levinum sõna nende kirjeldamiseks oli lõbus. Naudingu, lõbu ja huvi ülesnäitamine tegevuse suhtes on üks sisemise motivatsiooni väljendusi ning intervjuueeritavate puhul tuli välja, et nad nautisid mängu. Seda, mil määral nad seda tegid, ei tule aga intervjuudest välja, sisemise motivatsiooni taset saab hinnata ankeetküsitluse andmete põhjal.

Haaratuse tunne

Mängudel on tähelepanu fookuseeriv omadus, mis tähendab, et mängija võib olla niivõrd haaratud tegevusse, et ei pane ümberringi toimuvat tähele. Õpilastest kaks kolmandikku arvasid, et nad tundsid sellist haaratuse tunnet ja mitmed leiavad, et eriti oma käiku oodates ja selle ajal. Hanno: *„Ootasin jälle kui ring oli poole peal, ootasin enda korda ja siis saaks jälle vaadata, kus see paar on ja niimoodi /.../ just siis kui kõik said teada, et kus see paar on, siis oligi, et nagu tahaks endale seda paari /.../. Sirli ja Meelis on ainsad, kes sellist haaratuse tunnet ei kinnitanud.*

Tegevuse meeldivus

Mängu juures meeldisid õpilastele mitmed asjaolud, nt mängu ülesehitus, uued teadmised, piltide kasutamine, võitmine, lõbusus, klassikaaslastega omavaheline suhtlemine, vaba olemine, see, et klassis ei toimunud kirjalik töö, grupis olemine, arutelu.

Vaba valiku tajumine

Hanno: *„Jah, me ei saa ise mitte midagi teha.*

Intervjuueerija: „*Ei saa ise midagi teha, aga kas sa tundsid, et sul oli mingi vaba valik ka nagu mängides või mitte?*“

Hanno: „*No ei olnud, aga see oli lõbus ikka. Lõbus oli ikka.*“

Intervjuueerija: „*Et see ei olnud selline tunne, et keegi nagu sunnib täiega?*“

Hanno: „*Ei, ja just rõõm, et saab mängida, lõpuks ometi.*“

Vaba valiku tajumine mängus on tegur, mis viitab ka sisemise motiveerituse määrale. Õpilaste arvamused olid üsnagi sarnased tajutud valiku kohta. Kaks kolmandikku õpilastest oli ühel meelel selles, et nad pidid seda mängu küll mängima, kuid see ei olnud neile kuidagi vastumeelne või takistuseks mängus osalemises. Grupist eristub Sirli, kes leidis, et see oli tema valik mängus osaleda.

Intervjuueerija: „*Jah, aga neid põhjuseid, selles osas, et kas see oli nagu sinu enda vaba valik mängida seda mängu või õpetaja ütles, et mängime?*“

Sirli: „*Pigem enda valik, pigem teen seda kui loen tunnis.*“

Kui enamus õpilastest tajusid, et see ei olnud täiesti nende vaba valik otsustada, kas osaleda mängus või mitte, siis Taavil on nõuanne, kuidas õpetaja antud ülesande puhul ikkagi endale otsustamisõigust jätta: „*No, peab nagu kaasa ikka tegema alati, aga võib nagu vähem kaasa teha. Aga ma tegin nagu normaalselt kaasa.*“

Raskused mängus

Segavad asjaolud

Õpilaste intervjuudest tuli esile mitmeid segavaid asjaolusid mängu jooksul. Pooled õpilased leidsid, et neid häiris vahepeal grupis õpilaste omavaheline intensiivne suhtlemine. Jane: „*./.../ ja siis keegi, poisid segasid meid, panid igale poole neid [kaarte] ja siis kogu aeg keegi rääkis ja siis keegi võttis jälle ülesse ka neid.*“ Selline suhtlemine segas grupis mängu kulgu ja võis olla isegi solvava iseloomuga, nagu võis lugeda Liina sotsiaalse mängukeskkonna kirjeldusest. Anni rühmas oli segav ka asjaolu, et oma rühmaga ei saadud kõiki kaarte kokku, sest eelnevalt olid kokku pandud kaardid, mis oleks tegelikult paremini kokku läinud mõne muu kaardiga. Ka Hanno rühmas, mängu lõppedes, jäi üle mitmeid omavahel sobimatuid kaarte. Isiklikest raskustest mängus rääkisid kaks õpilast.

Liina leidis, et tal oli raske meelde jätta kaartide asukohti ning Taavil oli kõhuvalu. Meelis leidis, et korraga rääkimine põhjustas klassiruumis lärmi, mis talle ei meeldinud.

Muudatusettepanekud

Kolme õpilase intervjuust tuli ka välja, mida nad oleksid tahtnud mängus muuta. Meelis, kes oli intervjuu jooksul oma hinnangutes väga napisõnaline, oleks tahtnud, et tund oleks üldse ära jäänud. Risto leidis, et mäng oleks mõjukam, kui seda oleks tasustatud: *„No lihtsalt see, et see ei muuda mitte midagi, kui ma kaotan, siis ma kaotan.“* Intervjueerija: *„Aga sa oleks tahtnud, et see muudaks midagi?“* Risto: *„Jah, oleks.“* Intervjueerija: *„Oleks? Et sa oleks hinde näiteks selle eest saanud?“* Risto: *„Oleks tore olnud.“* Sisukaima muudatusettepaneku andis Anni, kes tõi eelnevalt mängu raskusena välja selle, et paaride kokkusobitamisel võivad kergesti vead tulla. Ta leidis, et mängukaartide omavahelist seost võiks ka muul moel välja tuua: *„Võib-olla oligi see, et lõpus oligi see, et sa viisid need valed kokku ja siis pärast oligi, et ei olnud enam, võibolla mingi märke või asi võiks seal all ikkagi olla, et on nagu samad ja sa pead põhjendama, miks nad on samad, et midagi sellist nagu.“*

3. Arutelu

Käesolevas peatükis arutlen selle üle, kuidas on uurimuses omavahel kooskõlas erinevate empiiriliste meetoditega saadud tulemused. Seda etappi nimetatakse tegevusuuringus andmete triangulatsiooniks. Tegevusuuringu valiidsuse tagamiseks on oluline mitme erineva meetodi kõrvutamine, et näha uuritava probleemi erinevaid tahke ja anda uurimusele sügavust (Johnson 2008: 102). Arutelu peatükis on eesmärgiks vaadata esiteks kvantitatiivse ankeetküsitluse ja kvalitatiivsete vaatlus- ja intervjuuandmete kokkukõlavust ning peale seda nende empiiriliste andmete ühilduvust teooriaga.

Sisemine motivatsioon

Kõik õpilased nimetasid mängu jooksul kogetud positiivseid emotsioone, mis viitab sellele, et nad nautisid oma mängukogemust. See omakorda viitab kõrgemale sisemise motivatsiooni tasemele. Kuivõrd kõrgeks õpilased oma sisemise motivatsiooni taset hindavad, saab vaadata ankeetküsitluse tulemustest. Sisemise motivatsiooni küsimustiku analüüsist tuli välja, et õpilased hindasid sisemise motivatsiooni skaalal oma motiveeritust küllaltki keskpäraselt (aritmeetiline keskmine 4,40). Kaks kolmandikku klassi õpilastest hindas oma sisemise motivatsiooni taset keskmisel tasemel või veidi kõrgemalt. Sarnane jaotus tuli välja ka intervjuudest, kus kaheksast õpilasest viis leidis, et nad olid motiveeritud, kaks motiveeritud vähesel määral ja üks õpilastest ei leidnud, et ta oleks olnud motiveeritud. Intervjuude küsimused olid suunatud motivatsioonile üldiselt ning seepärast ei saa täpselt öelda, millisele motivatsioonile õpilased ise küsimusele vastates mõtlesid. Sellest annavad aimu aga motivatsiooni mõiste seletused intervjuudes ja sellele järgnenud küsimused. Need õpilased, kes end motiveerituna tundsid, seletasid motivatsiooni mõistet erinevat moodi, osad vihjasid sisemisele motivatsioonile, oli ka neid, kes välisele ja mõne õpilase puhul lausa mõlemale, nii sisemisele kui ka välisele motivatsioonile. Kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed empiirilised andmed on siinkohal omavahel kooskõlas ja võib öelda, et sisemisele motivatsioonile omast võis õpilaste vastustest leida, kuid selle tase

oli üsnagi keskpärane.

Osalemise vabadus

Õpilased hindasid oma vaba valiku tajumist küsitluses keskmiselt mingil määral tõesena (aritmeetiline keskmine 4,47) ja see oli positiivses korrelatsioonis sisemise motiveeritusega. Ka intervjuudes leidis enamus õpilastest, et nad olid kohustatud mängu mängima, kuid see ei olnud kuidagi vastumeelne. Samas saab intervjuudest tuua ka erandeid, kus näiteks Sirli tajus vaba valikut mängus osalemiseks kõrgena, kuid leidis, et ise oli vaid vähesel määral motiveeritud. Leian, et ka siin ankeedi- ja intervjuuandmed üldjoontes ühtivad, õpilased tajuvad, et nad ei olnud ise valinud seda tegevust, kuid mäng oli nende jaoks piisavalt vabadust pakkuv, nii et nad ei leidnud, et neid oleks kuidagi sunnitud osalema.

Edukuse tajumine

Õpilased hindasid ankeetküsitluse põhjal oma kompetentsust mängus keskmiselt kõrgemaks kui oma sisemist motivatsiooni. Intervjuudest tulenevalt hindas enamus õpilastest oma edukust mängus heaks, olenemata sellest, et võidetud mängukaartide arv ei olnud suur. Õpilased ei pidanud edu näitajaks alati suurt kaartide arvu, vaid vihjasid ka asjaolule, et edu seisnes selles, et nad mõistsid mängu toimimist. Seda kinnitavad ka õpilaste ankeedipõhised andmed, milles keskmine tajutud kompetentsusele antud hinnang oli 4,74. Kui võtta arvesse seda, et ühes rühmas oli üks kuni kaks inimest, kes võisid olla nn võitjad, siis siit võib järelduda, et ka õpilased, kel mängu tulemus mõistes läks halvemini, ei pea seda kuidagi ebaeduks. See on oluline tulemus mängu kohta, sest tundub, et õpilased, kel objektiivselt vaadates justkui mängus hästi ei läinud, leiavad ise siiski, et nad olid edukad. Järelikult oli mitmeid muid tegureid, mis lasi neil ennast edukana tunda. Näiteks tuli intervjuudest välja, et õpilased pidasid eduks ka seda, et nad said aru mängu eesmärgist seostada omavahel islamiusu keskseid mõisteid. Samas tuleb tähele panna, et üldistades nende vastuseid, kes hindasid ankeedis oma kompetentsust madalaks, selgub, et neil oli ka madalam sisemine motivatsioon. Seega tuleks selliste võistluslike õppemeetodite kasutamisel klassiruumis jälgida, et vähem edukate õpilaste mängu tulemus liigse tähelepanu alla ei satu, sest see

võib vähendada õpilaste sisemist motivatsiooni.

Tajatud pinge

Kõik õpilased kirjeldasid intervjuudes enesetunnet mängu ajal üldiselt rahulikuna ega täheldanud ärevust. Kahe õpilase puhul võib küll nimetada väikest pinge olemasolu mängu jooksul: Liina, kes mainib, et ta muretses veidi oma tulemuse pärast ja Taavi, kel tekkis mängust sõltumatult kõhuvalu, mis oli pingeallikas. Teoreetiliselt võiks mängus pingeallikateks nimetada mängus segavaid asjaolusid, näiteks mängureeglite rikkumine, omavaheline näaklemine ja klassis olnud lärm, kuid ka neid nimetanud õpilased leidsid, et neil oli mängus osaledes hea enesetunne. Seda, et õpilased ei tundnud end üldiselt pinges olevat, kinnitavad ülekaalukalt ka ankeediandmed, kus õpilased hindavad oma mängukogemust ühtviisi suhteliselt pingevabaks. Ankeetküsitluste väikesemahulise valimi tõttu seost pinge ja sisemise motivatsiooni vahel kinnitada ei saa, küll aga leidis intervjuueeritavatest Taavi, et tema motiveerituse tase langes pinge kasvades. Kuna õpilased leidsid end mängu ajal üldiselt tundvat suhteliselt pingevabalt (ja andsid seega küllaltki ühetaolisi vastuseid, mille tõttu instrumendi hinnangute varieeruvus oli väike), siis ei saa siin kindlaid seoseid sisemise motivatsiooniga välja tuua, kuid võib eeldada, et seos nende tegurite vahel võiks olla negatiivne.

Eelnevast tulenevalt võib väita, et erinevate empiiriliste uurimismeetodite andmed käesolevas töös üldiselt kinnitavad üksteist. Intervjuuandmed toovad välja ka mõningad erandeid, mis avavad õpilase mängukogemusega seotud tegurite iseärasusi.

3.1. Õpilaste motivatsioon enesemääratlemise teooriast lähtuvalt

Enesemääratlemise teooria kohaselt saab eristada motivatsiooni sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks selle alusel, kas tegevuse motiiviks on tegevus ise (sisemine motivatsioon) või mingid hoiakud, tulemused ja väärtused väljaspool tegevust (väline motivatsioon). Minu loodud islamiteemalisel mängul on nii sisemise (kohene tagasiside, aktiivne osalemine rühmas) kui ka välise motivatsiooni kujundamise strateegiatele omaseid tunnuseid (paaride kogumine

kui tasustamine, võistluslikkus), kuigi loodud mäng on oma ülesehituselt pigem välist motivatsiooni toetav meetod.

Õpilaste ankeetide põhjal saab väita, et nad tundsid huvi ja nautisid tegevust keskpärasel tasemel ning nad ei olnud sisemiselt kuigi kõrgelt motiveeritud. Leian, et mõõdetud sisemise motivatsiooni tase ei olnud õpilastel niivõrd kõrge, et puhtalt sisemist motivatsiooni oleks esinenud. Sisemise motivatsiooni keskpärane tase võib viidata sellele, et õpilaste puhul esinesid erinevad välise motivatsiooni kategooriad. Intervjuuandmed omakorda lasevad avada täpsemalt õpilaste motivatsiooni.

Enesemääratlemise teooria järgi on neli erinevat välise motivatsiooni kategooriat (*väline regulatsioon, pealesurutud regulatsioon, omaks võetud regulatsioon, integreeritud regulatsioon*), mis varieeruvad selle alusel, kui autonoomsena inimene end tegevuses tunnetab. Õpilaste intervjuu- ja vaatlusandmete puhul võiks öelda, et enamusel õpilastest esines motivatsiooni, mida saab liigitada *pealesurutud regulatsiooni* alla, kus õpilane aktsepteerib talle antud ülesannet, kuid ei pea seda täielikult omaks ning täidab seda näiteks seepärast, et olla aktsepteeritud kaasõpilaste ja õpetaja poolt. Mõne õpilase, näiteks Anni puhul, võib ära tunda ka *omaks võetud regulatsioonile* omaseid tunnuseid, kus inimene tunneb suuremat vabadust tegevuses, sest see ühildub tema eesmärgiga. Anni arutles grupisisest kaastlastega, kuidas eelmistel tundidel õpitu seostub mängus ette tulnud palvevaiba mõistega. See võib tähendada, et Anni jaoks on oluline väärtus koolis õpitud teadmisi omavahel seostada, ta tundis, et see on talle meeldiv ning leidis viisi, kuidas selle õppemeetodi sees seda vabatahtlikult teha.

Mõne õpilase puhul on raske konkreetset motivatsiooni kategooriat tema mängukogemuse juures määratleda, sest tema öeldust võis lugeda välja mitmele kategooriale omast. Üks selline õpilane oli Liina, kes leidis, et ta oli mängides rõõmus ja põnevil; teisalt aga tundis ta end jällegi vähe motiveerituna ja osales seepärast, et „*.../ tunnis natukenegi kaasa teha midagi /.../*, mis vihjab pigem *välisele reguleeritusele*. Õpilased sõnastasid välise motivatsiooni olulisust. Näiteks Risto avaldas soovi, et oleks hea, kui mängutulemust oleks kuidagi hinnatud. Siiski leian, et mängutulemuste rõhutamine lisatunnustamisega poleks

olnud kohane. Mängus selgusid grupisiseselt parimad ning kaaslaselt saadud tunnustus oli tõenäoliselt piisav tasustus. Samuti leian, et praegusel juhul ei pidanud vähem edukad õpilased oma tulemuse pärast suurt meelehärmi tundma.

3.2. Autonoomsust toetavad ja mittetoetavad asjaolud mängus

Enesemääratlemise teooria keskseks ideeks on arusaam, et mida autonoomsemana inimene end tegevuses tajub, seda enam on tema käitumine rajatud sisemisele motivatsioonile. Kogu klassi ankeetküsitluse andmete põhjal võib järeldada, et selline seos vastab tõele, sest üks autonoomsuse näitajatest, õpilaste vaba valiku tajumine mängus, oli positiivses korrelatsioonis sisemise motivatsiooniga. Küll aga ei saa kvantitatiivsetest empiirilistest andmetest järeldada, millise välise motivatsiooniga oli täpselt tegemist, sest küsitlus keskendus pigem sisemise motivatsiooni taseme hindamisele, millest võib välise motivatsiooni kohta vaid ettevaatlikke järeldusi teha. Seda on ka üldise klassiruumis keeruline hinnata, sest õpetaja tegevus klassis ei keskendu enamasti igale õpilasele eraldi, seega mõistlik lahendus klassiruumis võiks olla üldiseid autonoomsust toetavaid strateegiaid kasutada.

Leian, et autonoomsust toetavateks teguriteks olid käesolevas tegevusuuringu mängus võimalus aruteluks, mängimine väikestes rühmades, grupisene otsustamisvõimalus mängu käigu üle, mitte etteantud õiged vastused (*st kui õpilased seostasid omavahel mingi loogikaga kaks kaarti, said nad need ikkagi endale*). Õpilased leidsid end olevat mängu ajal vähe pinges; leian, et selline olukord, kus õpetaja ja mängu ülesehitus lasevad õpilasel ennast vabalt tunda, võiks olla autonoomsust toetav tegur. See võib pakkuda turvalist ja julgustavat keskkonda uurivaks meeleks ja sisemiseks motivatsiooniks. Pinge statistilist seost õpilaste sisemise motivatsiooniga ankeetküsitluses aga ei saanud välja tuua. Teoreetilises kirjanduses peetakse õppemängu sellist vähe kontrollivat omadust heaks, sest nii tekib õpilasel selgem arusaam sellest, et tema tulemused sõltuvad tema enda tegevusest.

Mängus olev võistlussituatsioon oli küll motiveeriv välise motivatsiooni strateegia, kuid võib arvata, et pikaajaliselt sellise strateegia kasutamine sisemist

motivatsiooni aine õppimiseks ei toeta. Pigem leian, et see on hea vaheldus teistele õppemeetoditele mõne usundiõpetuse teema kokkuvõtva kordamiseks. Peale selle, et võistluslikkus ei toeta sisemist motivatsiooni, võib ka konkreetsete võitjate väljaselgitamine olla autonoomsust vähendav, sest see võib õpilastes suurendada soovi veel enam saada tasu oma töö eest, vähendades tähelepanu õppesisule. See võib olla komistuskiviks ainesse süvenemisel õpilastele nagu Risto, kes oli mängus vägagi edukas, aga leidis, et ta oleks tahtnud suuremat tasustust; mängu sisulise tegevuse asemel keskendus Risto sageli oma punktide arvepidamisele.

Käesoleva uurimuse jaoks loodud islamiteemalisele õppemängule oli iseloomulik see, et mängu tulemust võis konkreetse õpilase puhul suuresti mõjutada juhus (millised kaardid ta parasjagu juhtus valima), autonoomsuse toetamise suhtes on selle mõju raske hinnata. See võib pakkuda uudset olukorda neile õpilastele, kelle õppeedukus tavaliselt kõrge ei ole, tuues neile ootamatut edu ja tunnustust kaaslaste ees. Paratamatult on aga sellise ülesehitusega mängu puhul mõned õpilased, kes ei ole nii edukad. Kui nad näevad edu taga ainult numbrit, siis võib nende mängukogemus olla sisemiselt vähemotiveeriv, millele võib vihjata ankeetküsitluse andmetest nähtuv mõõdukas korrelatsioon tajutud edu ja sisemise motivatsiooni vahel.

Kokkuvõte

Käesolevas töös olen uurinud, kuidas mõjutab mäng õppemeetodina õpilaste motivatsiooni ning millised asjaolud mängus toetavad õppimist ja motivatsiooni ning millised seda pärssivad.

Kuidas mõjutab mäng kui õppemeetod õpilaste motivatsiooni?

Sellele küsimusele vastamiseks oli töös püstitatud kaks abistavat küsimust.

Missugused olid õpilaste motivatsiooniilmingud konkreetse õppemängu ajal?

Küsimusele vastust otsides ilmnes õpilaste tegevuses ja hinnangutes nii sisemisele kui välisele motivatsioonile omast. Kuna õpilased tajusid, et tunnis mängimine polnud täielikult nende valik, omas mängus tõenäoliselt suuremat kaalu väline motivatsioon. Välisest motivatsioonist esines õpilastel kõige selgemini *pealesurutud regulatsioon*, mis tähendab, et nad osalesid mängus, kuid ei pidanud mängu eesmärke täielikult omaks – üldjuhul tekitab see inimeses mõningat vastuolu. Põhjus, miks tegevuses osaletakse, võib sel juhul olla püüd teiste silmis väärtustatud olla (eneseväärikuse hoidmine, häbitunde vältimine). Mõne õpilase puhul oli märgata ka välise motivatsiooni autonoomset tüüpi, näiteks *omaks võetud regulatsiooni*, mis tähendab, et tegevus ühildus nende isiklike eesmärkidega. Omaks võetud regulatsioonile viitas Anni grupis toimunu, kus õpilased tundusid väärtustavat saadavaid teadmisi ja lisaks mängimisele arutlesid ilma välise juhendamiseta aines eelnevalt õpitu üle seoses mängus ettetulnud mõistetega. Ka välise motivatsiooni vähem autonoomsele vormile *välisele regulatsioonile* oli vihjeid, kus õpilane tegutses puhtalt tehnilise eesmärgi, antud mängus näiteks rohkemate kaartide saamise nimel. Risto, kes oli väga tähelepanelik oma mängu tulemuse suhtes, oleks soovinud rohkem tasustatud saada. Mängu jooksul oli vihjeid ka sisemise motivatsiooni esinemisele õpilaste juures. Näiteks kirjeldati mängu lõbusa, nauditava ja huvitavana. Samuti vihjas sisemise motivatsiooni esinemisele tunni jooksul õpilaste üldine suur tähelepanu õppemängule.

Kuidas hindavad õppemängus osalenud õpilased oma sisemise motivatsiooni taset ning teisi seda mõjutavaid asjaolusid?

Mängus osalenud õpilased hindavad oma sisemise motivatsiooni taset üsna keskpäraseks ning sarnaselt keskpäraseks hindavad nad ka tajutud kompetentsust ja valikuvabadust mängus. Õpilased leidsid, et nende pingetase oli mängu jooksul madal. Sisemise motivatsiooni toetamise seisukohalt on oluline õpetajale ankeetküsitlustest järelduv, et õpilaste sisemise motivatsiooni tajumine oli positiivselt seotud vaba valiku ja teataval määral ka kompetentsuse tajumisega. Seega on oluline õppetegevust planeerides pakkuda õpilasele palju erinevaid võimalusi edu tajumiseks ja valikuvõimalusi mängusiseselt. Veel parem oleks, kui tegevusele eelnevalt on õpilastele pakutud erinevaid meetodeid ja nad saavad tunda end otsustusprotsessi osalisena. Kuna õpilaste hinnangud pinge tajumisele mängus varieerusid küllaltki vähe, siis selle seost sisemise motivatsiooniga leida ei õnnestunud.

Millised asjaolud mängus toetavad ja pärsivad õppimist ja motivatsiooni?

Ka sellele küsimusele vastamiseks oli töös püstitatud kaks abistavat küsimust.

Millised on õppemängu eesmärgid usundiõpetuse kontekstis? Kuidas sobib loodud mäng usundiõpetuse õppe- ja kasvatusesmärkidega ning missugused on tunnist saadavad õpitulemused?

Nii nagu teiste ainete puhul, peaksid ka usundiõpetuses kasutatava õppemängu eesmärgid lähtuma usundiõpetuse õppe- ja kasvatusesmärkidest ning konkreetse tunni õppe-eesmärkidest. Õppemängud võiksid olla aktiveeriva iseloomuga ning samas pakkuda õppesisusse süvenemise võimalust ja suhtlemist kaaslastega. Mängud võivad olla võistlusliku iseloomuga, kuid ei tohiks seda liigselt rõhutada. Samuti võib mängimine soodustada positiivset hoiakut uue materjali suhtes. Nii nagu teiste meetodite kasutamisel, on ka usundiõpetuse jaoks õppemängu loomisel oluline arvestada õpilaste vanuse ning teadmistega enda ja teiste religioonide kohta. III kooliastme puhul võiks usundiõpetuse õppe- ja kasvatusesmärkidest lähtuv õppemäng pakkuda pinnast õpilase kriitilise mõtlemise arendamiseks, eksistentsiaalseteks küsimusteks ja õpilase

maailmavaate kujunemiseks.

Lähtudes ainekavast, mis peab oluliseks aidata õppesisu omandamisel arendada õpilase arutlusoskust ja oma seisukohtade põhjendamist, sõnastasin 8. klassi jaoks loodud mängu ja tunni õppe-eesmärgid järgmiselt: *õpilane mõistab islami sisemist mitmekesisust, oskab nimetada islamile omaseid nähtusi, oskab omavahel seostada mõisteid ja nendega seotud pilte, tekste, seletusi*. Õpilased leidsid, et nad said mängu käigus uusi teadmisi; samas peab tõdema, et konkreetseid meeldejäänud mõisteid ja islami eripärasid, nagu näiteks see, et islami sümboliks on täht ja kuu, Muhamed oli islamiusu rajaja jms, ei osanud kõik õpilased välja tuua. Kuigi püstitasin eelnevalt tunni eesmärgid, ei olnud õpilastele antud ülesannet, et nad peaksid mõisteid meelde jätma ning tundub, et seepärast ei pidanud osad õpilased seda vajalikuks või oli neil raskusi käsitletu meenutamiseiga. Eesmärgi osata seostada omavahel mõisteid ja nendega seotud pilte, tekste, seletusi võib üldiselt täidetuks lugeda, sest enamus grupid jõudsid oma mänguga lõpuni. Kuigi kaartide omavaheline kokkusobitamine võis tekitada õpilastes raskusi, oli aruteluoskuse arendamise mõttes selline väljakutse ja mängu käik põhjendatud.

Kuidas tõlgendavad ja hindavad õpilased oma mängukogemust?

Tunni õppesisu kirjeldamiseks kasutasid õpilased positiivseid kirjeldavaid sõnu ja leiti, et teema on omajagu tuttav. Mängu õppemeetodina peavad õpilased teiste meetoditega võrreldes rohkem aktiveerivaks. Enamik õpilasi pidas oma mängutulemust heaks, kuigi see ei tähenda, et nad olid oma rühmas kõige edukamad. Eduks peeti ka seda, et mõisteti hästi mängu toimimist ja eesmärgi erinevaid mõisteid ja nähtusi omavahel seostada.

Enamik õpilasi hindas grupitööst saadud motiveerivat kogemust ning mängus kogetud vastastikust toetust. Samas toodi mitmel juhul välja, et mängukogemust varjutas aeg-ajalt kaasõpilaste intensiivne, mängu toimimist segav käitumine, näiteks mängureeglite eiramine ja sekeldamine mängu jooksul.

Kõik õpilased leidsid, et kogesid positiivseid emotsioone mängu jooksul, kõige rohkem kasutati selle väljendamiseks sõnu *lõbu* ja *rõõm*. Enamik õpilasi leidis, et

nad olid haaratud mängu ja hindasid usundiõpetuse tunnis meeldivaks päris mitmeid asjaolusid: mängu ülesehitust, kirjaliku töö puudumist, uute teadmiste saamist, piltide kasutamist mängus, võidutunnet, vaba ja lõbusat olekut, klassikaaslastega omavahel suhtlemist ning aruteluvõimalust grupis.

Enamik õpilasi tajus, et otsus tunnis seda mängu mängida ei olnud nende endi teha, kuid samas ei tajunud nad, et see oleks neile pealesunnitud või vastumeelne. Käesoleva uurimuse tulemused ei ole üldistatavad kõikidele klassiruumis läbiviidavatele mängudele, kuid võivad olla abiks õpetajale, kelle jaoks on oluline õppemeetodite valikul tähelepanu pööramine ka õpilase motivatsioonile. Motivatsiooni erinevate kategooriate ja nende toetamise strateegiate tundmaõppimine võib aidata õpetajal toetada õpilase sisemist huvi ja seda oma tegevusega mitte piirata.

Kasutatud kirjandus

Botturi, Luca 2010. Educational Gameplay without Computers. – *Playing games in schools: videogames and simulations for primary and secondary classroom instruction.* – 1st ed. Hirumi, Atsusi (ed). International society for Technology in Education.

Coleman, James S. 1971. Learning Through Games. – *Study of Games*. Avedon, Elliott M., Sutton-Smith, Brian. New York: John Wiley & Sons. 321–325.

Corpus, J. H.; **McClintic-Gilbert**, M. S.; **Hayenga**, A. O. 2009. Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154–166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001> 10.11.2015.

Deci, E. L.; **Gagné**, M. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, 26 (4). 331–362. <http://brainmass.com/file/1346222/Gagne+and+Deci+Self-determinationTheory%5B1%5D.pdf> 15.11.2015.

Deci, E. L.; **Koestner**, R.; **Ryan**, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125. 627–668. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10589297> 12.11.2015.

Gale, Nicola K.; **Heath**, Gemma; **Cameron**, Elaine; **Rashid**, Sabina; **Redwood Sabi** 2013. Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13:117 <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117>.

Game. *Encyclopaedia Britannica*. <http://www.britannica.com/topic/game-recreation>. 15.09.2015.

Huizinga, Johan 2003. *Mängiv inimene*. Tõlkinud Mati Sirkel. Tallinn: Varrak.

Ilves, Mart 2015. *Lauamäng „Ajareis“*. I osa – „Muinas- ja keskaeg“ õppevahendina gümnaasiumis. *Bakalaureusetöö*. Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskond.

Intrinsic Motivation Inventory.

<http://www.selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>
20.10.2015.

Johnson, A. P. 2008. *A short guide to action research*. Boston: Allyn & Bacon.

Kaupmees, Hele-Mai 2012. *Põhikooli õpetajate ja õpilaste tõlgendused mängude kasutamisest õppetöös ja kasvatuses*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

<http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/30063> 06.11.2015.

Kikas, Eve 2013. Tunnetusprotsessid, motivatsioon ja uskumused. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Kikas, E., Toomela A. (toim). Tallinn: EV Haridus- ja Teadusministeerium. 27–45.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45422/oppimine_ja_opetamine_iii_kooliastmes.pdf?sequence=1&isAllowed=y 14.11.2015.

Kosubenko, Marika 2005. *Mäng kui õpilase aktiveerija muusikatunnis*. Lõputöö. Tallinna Ülikool.

Krull, Edgar 2000. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Krull, Edgar 2014. *Õpimotivatsiooni olemus ja kujundamine*. Pedagoogilise psühholoogia loengukursuse õppematerjal.

Lagle, Yvonne 2014. *Lood väljapaistvatest isikutest religiooniõpetuses väärtusselgituse paradigmas*. Magistritöö. Tartu Ülikooli usuteaduskond.

Lukas, Enelin 2014. *Lasteaiaõpetajate arvamused lauamängude kasutamisest õppetegevustes lastega*. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/42185> 10.11.2015.

McAuley, E.; Duncan, T.; Tammen, V. V. 1989. Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/toc/urqe20/60/1> 06.11.2015.

Meidla, Merle 2004. *Religiooniõpetuse tuumkursus II kooliastmes*. *Arengupsühholoogilised alused ja õppematerjal*. Õpetajakoolituse lõputöö. Tartu Ülikooli usuteaduskond.

Mertler, Craig A. 2009. *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. 2nd ed. SAGE Publications, Inc.

- Mägi, K.** 2005. Motivatsiooniline areng. – *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. E. Kikas (toim). Tartu: EV Haridus- ja Teadusministeerium. 90–105.
- O'Brien, Rory** 1998. *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. <http://www.web.ca/robrien/papers/arfinal.html> 09.04.2013.
- Põhikooli riiklik õppekava.** 2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009> 16.09.2013.
- Palksaar, Greete** 2014. *Usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste erinevused usuliste motiivide äratundmises ja nende kriitilises analüüsis Eesti menükirjanduse näitel. Magistritöö*. Tartu Ülikooli usuteaduskond.
- Pettai, Kaire** 2006. *Õues õppimine mängu kaudu. Magistritöö*. Tartu Ülikooli haridusteaduskond.
- Piaget, Jean** 1951. *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge and Kegan Paul Ltd. Reprinted in 1999. London: Routledge.
<http://site.ebrary.com.ezproxy.utlib.ee/lib/tartu/docDetail.action?docID=10017405&p00=play%2C%20dreams%20imitation%20childhood> 06.11.2015.
- Pukka, Mariann** 2007. *Tunni alguses kasutatavate koostöömängude mõju õpilase õpimotivatsioonile. Lõputöö*. Tallinna Ülikool.
- Ritchie, J.; Spencer, L.** 1994. Qualitative data analysis for applied policy research – *Analyzing qualitative data*. Bryman A.; Burgess R. G. (eds.). 173–194.
<https://srmo.sagepub.com/view/the-qualitative-researchers-companion/n12.xml> 15.11.2015.
- Rohla, A.** 1967. *Mäng. Vaimne kasvatus*. Eesti NSV Ministrite Nõukogu Riikliku Kõrgema ja Kesk-erihariduse Komitee. Teaduslik-metoodiline kabinet. Tallinn.
- Rossiter, Graham** 2012. Children's play and spirituality: Some issues for church school religious education at primary level. Australian Catholic University, Sydney. *Religious Education Journal of Australia*. 28, 2. 10–15.
- Roux, Cornelia** 2003. Playing games with religion in education. *South African Journal of Education*. 23(2) 130–134.
http://www.hreid.co.za/publications/Playing_games.pdf 31.07.2013.
- Roux, Cornelia** 2006. Innovative Facilitation Strategies for Religion Education. –

De Souza, Marian *et al.* (eds.). International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. *International Handbooks of Religion and Education*. Volume 1. 1293–1306.

http://link.springer.com.ezproxy.utlib.ee/chapter/10.1007%2F1-4020-5246-4_91
15.11.2015.

Ryan, Richard M.; **Deci** L., Edward 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. University of Rochester. 25, 54–67.

http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf. 15.10.2013.

Ryan, Richard M.; **Weinstein**, N. 2009. Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7, 224–233.

http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2009_RyanWeinstein_TRE.pdf 13.11.2015.

Salumaa, Tarmo; **Talvik**, Mati 2004. *Ajakohastatud õppemeetodid*. Teine trükk. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Salumaa, Tarmo; **Talvik**, Mati 2010. *Aktiivõppemeetodid III*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Sarapuu H. 1983. *Mäng nooremas koolieas*. Metoodilised soovitused ja mängude kirjeldused. Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn.

Schihalejev, Olga 2002. *Lapse arengut arvestav ning riikliku õppekava üldpõhimõtteid toetav metoodika religiooniõpetuse 1. kooliastme tundides*. Õpetajakoolituse lõputöö. Tartu Ülikool usuteaduskond.

Schihalejev, Olga; **Uutar**, Ulvi 2010. *Aktiivõppemeetodid usundiõpetuses*. Põhikooli valikaine Usundiõpetus.

<http://www.oppekava.ee/images/5/59/Metoodika2010.pdf> 30.01.2014.

Sooniste, Aleksandra 2012. *Projekt- ja probleemõpe põhikooli teise ja kolmanda astme usundiõpetuse tundides*. Magistritöö. Tartu Ülikooli usuteaduskond.

Stover, J.B., de la **Iglesia**, G., **Boubeta**, A.R. *et al.* 2012. Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behaviour Management*, 5, 71–83.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3414248/> 05.11.2015.

Usundiõpetuse ainekava 2011. Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” lisa 9.

https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1280/8201/3007/VV1_lisa9.pdf 16.09.2013.

Vernik, Jane 2007. *Mängude kasutamine esimese kooliastme ainetundides Valgamaa koolide põhjal. Magistritöö.* Tartu Ülikool.

Võgotski, L. S. 1956. Play and its role in the mental development of the child.

Voprosy psikhologii, 12(6), 62–76.

<http://www2.winchester.ac.uk/edStudies/arch12->

[13/level%20two%20sem%20one/es2212w11%20v2.pdf](http://www2.winchester.ac.uk/edStudies/arch12-13/level%20two%20sem%20one/es2212w11%20v2.pdf) 15.11.2015.

Using games in Religious Education classes: Students' opinions on the impact of a board game on their motivation

Summary

The purpose of this Master thesis is to study the impact of games on students' motivation in the context of Religious Education (RE) classes.

In order to answer my research questions I designed a Memory-style board game about Islam that aims to develop students' association skills in accordance with the study aims of the curriculum of Religious Education in Estonia. With the help of a teacher and a RE teacher trainee I conducted an action research among year 8 students of a primary school in Tartu. After the RE lesson where the game was played I asked the students to fill out a questionnaire of Intrinsic Motivation Inventory in which they could assess their levels of intrinsic motivation and other connected concepts. I also conducted semi-structured interviews with eight students from that class to examine their playing experience and motivation more deeply. My third data collecting method was free observation during the lesson to detect behaviours connected to motivation.

The thesis consists of three main chapters. The first chapter gives a theoretical background of games with rules and educational games and introduces different types of motivation according to Self-Determination Theory. In the second chapter, the research methodology is described. In the next part of the chapter, a data analysis is presented based on the questionnaires, interviews and observation. The last part of the thesis consists of a discussion based on the results and the conclusions derived thereof.

How do students assess their levels of intrinsic motivation and connected concepts? Students assess their intrinsic motivation levels to be quite average and give a similar assessment to perceived competence and perceived choice. The data confirms that both of these concepts are positively correlated with intrinsic motivation. In general, students felt low levels of pressure and tension, and no correlation between perceived pressure and intrinsic motivation could be found.

Next, how do students perceive and evaluate their game experience? Students use positive descriptive words assessing their game experience, i.e., they think that the game was activating, motivating, offered new knowledge and consider their group experience overall positive but found the disruptive behaviour of some students annoying during the game. Most of the students find their personal results to be quite successful even though not all of them won the game in their groups which shows that students value also other outcomes of the game than just earned points. In spite of students realizing that they were not in charge whether to play this game in the lesson or not, they took part in the activity willingly, not reluctantly.

What kind of motivational indicators occurred during educational game? According to the data, both intrinsic as well as extrinsic motivation were detectable in students' behaviours, feelings and interpretations. However, most of the students mainly appeared to exhibit some type of extrinsic motivation because they realized they were not totally free to choose to participate. I found students to mainly have the *introjected regulation* type of extrinsic motivation, e.g. in cases where they participated in the game but did not feel fully accepting and played to gain approval in the eyes of other students or the teacher. There were indications of a more autonomous type of extrinsic motivation occurring – the *identified regulation* type – when students discussed and related learnt knowledge from previous lessons to the on-going activity. Certainly one could also find indications of the most controlled type of extrinsic motivation – *external regulation* – when students were for instance overly focused on keeping count of their points.

Which educational outcomes can a game adjusted for RE fulfil? For my designed game and the conducted lesson I proposed the following educational outcomes: *the student understands the diversity of Islam, can remember phenomena and features inherent to Islam and can associate the respective concepts with pictures, text, and explanations.* Students agree that they acquired new knowledge but not all of the students interviewed could recall specific concepts which can be an undesirable outcome from the teacher's point of view. The outcome to associate concepts of Islam to pictures, text, and explanations was fulfilled because most of

the groups finished the game. The appeared difficulty to associate some of the cards to each other was actually a benefit for students as it helped to advance their association skills.

Lisad

Lisa 1. Õpilaste uuringus osalemiseks loa küsimine lastevanematelt

Head 8. klassi lapsevanemad

Olen Eleri Soidla ja õpin Tartu Ülikoolis religioonipedagoogikat. Olen kirjutamas oma magistritööd teemal mängude kasutamine aktiivõppemeetodina ja nende mõju õpimotivatsioonile usundiõpetuse tunnis. Sellega seoses plaanin uurida novembrikuu jooksul ... kooli 8. klassi õpilasi. Tegevusuuringu raames toimub osalusvaatlus 11. ja 18. novembril ning ka teemaga seotud küsitlus ja intervjuud.

Loodetavasti saavad kõik õpilased osa võtta, kui aga te ei soovi, et teie laps osaleks uuringus, siis palun andke teada, vastates meilile. Siis leiame õpilasele samal ajal alternatiivse õppetegevuse.

Kõike head soovides

Eleri Soidla

TÜ usuteaduskonna magistriõppe tudeng

eleri123@ut.ee

Lisa 2. Islamiteemaline mäng

<p>1. Prohvet Muhamed</p>	<p>Islami usundi rajaja</p>
<p>2. Islamis pühad linnad</p>	<p>Meka ja Mediina</p>
<p>3. Koraan</p>	

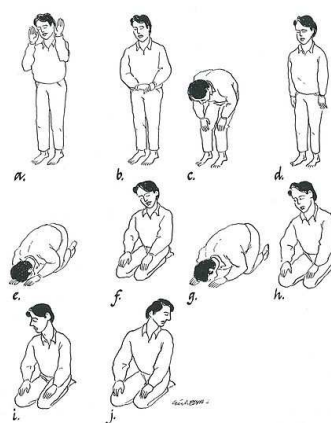
4. Saudi Araabia



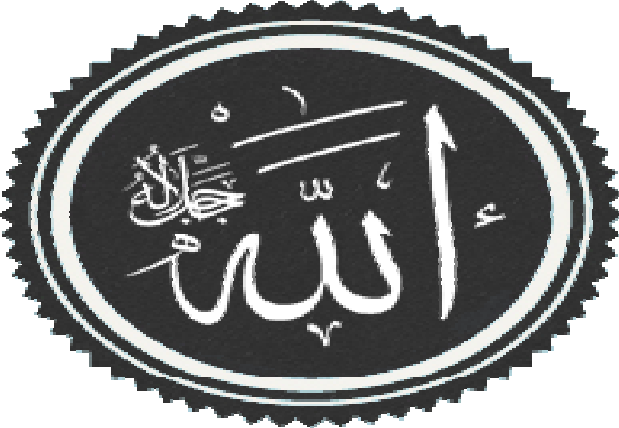

5. Imaam – moslemite kogukonna juht, eespalvetaja ja usuõpetaja



6. Palvus (salat) – 5x päevas palvetamine

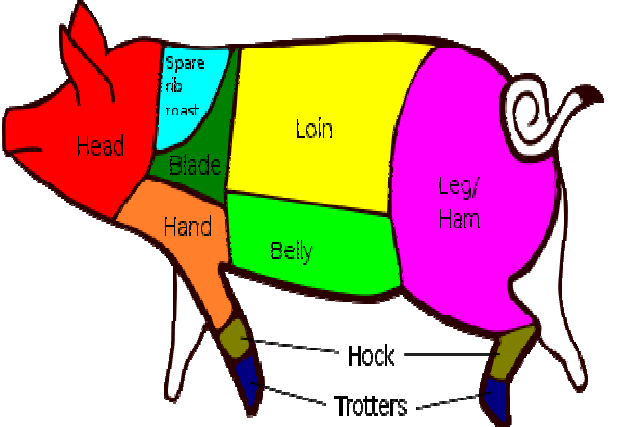


<p>7. Kaaba pühamu ja palverännak Mekasse (hadž)</p>	
<p>8. Paast ramadaanikuus (saum)</p>	<p>Aitab mõista abivajajaid, olla tänulik toidu eest ning arendab enesedistsipliini</p>
<p>9. Islami sümbol – täht ja kuu</p>	

<p>10. Islami ajaarvamise algus</p>	<p>622. aasta – Muhamedi lahkumine Mekast Mediinasse</p>
<p>11. Jumala nimi – Allah</p>	
<p>12. Mošee</p>	

<p>13. “Ütle usklikele naistele, et nad käiksid, silmad maas, ja hoiaksid oma süütust. Ärgu näidaku nad oma võlusid peale nende, mis muidu nähtaval. Nad varjaku pead katva rätikuga väljalõige rinnal ja ärgu näidaku oma võlusid ühelegi peale oma meeste või isade või äiade või oma poegade või oma meeste poegade või oma vendade või oma vendade poegade või oma õdede poegade...” Koraan 24:31</p>	
<p>14. Koraani keel – araabia keel</p>	<p>اللغة العربية</p>
<p>15. Islami usutunnistus</p>	<p>Šahada – „Ei ole teist jumalat peale Allahi ja Muhamed on tema prohvet“</p>

<p>16. Zakat ehk abivajajate aitamine</p>	<p>Üks viiest usu alussambast, kohustuslik religioosne almus</p>
<p>17. Pärast surma – ihu ülestõusmine</p>	
<p>18. Moslem – islami järgija</p>	

<p>19. Kaks moslemite suuremat gruppi</p>	<p>Sunniidid ja šiiidid</p>
<p>20. Keelatud toit</p>	 <p>A diagram of a pig, colored in various sections to represent different parts of the animal. The head is red, the spare ribs are blue, the blade is green, the loin is yellow, the hand is orange, the belly is light green, and the leg/ham is pink. The hock and trotters are labeled at the bottom.</p>
<p>21. Sooline eraldatus</p>	<p>Füüsilise kokkupuute vältimine, sh kätlemine, sh üksnes samasoolise arsti antud meditsiiniabi</p>

<p>22. Uskumused</p>	<p>Jumal on üks</p> <p>Usk inglitesse</p> <p>Usk prohvetitesse ja pühadesse raamatutesse</p> <p>Usk, et Jumal on seadnud inimese tee</p>
<p>23. Järgijate arv</p>	<p>1,62 miljardit, 23% maailma rahvastiku arvust</p>
<p>24. Monoteism</p>	<p>Usk ainsasse, universaalsesse, kõikehõlmavasse Jumalasse</p>

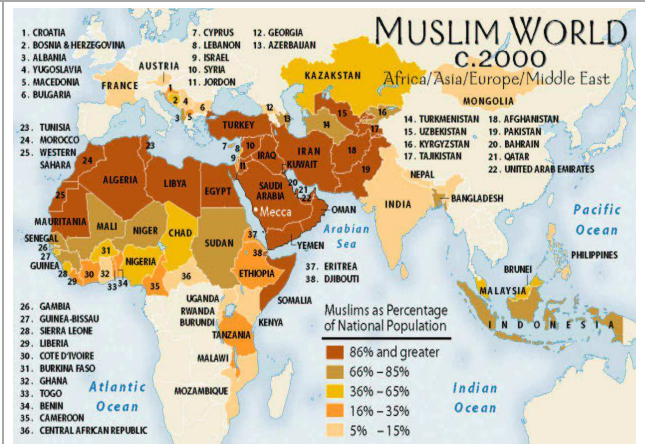
25. Islami kunst





26. Musalla – palvevaibake, puhas koht palvetamiseks



27. Islami levik maailmas



<p>28. Aabrahamlikud religioonid</p>	<p>Judaism, kristlus, islam</p>
<p>29. Rituaalne pesemine enne palvetamist</p>	
<p>30. Minarett – mošee kõrgeim torn, millest islamivaimulikud kutsuvad usklikke palvusele</p>	

Lisa 3. Sisemise motivatsiooni küsitlus

Palun märgi iga väite puhul, kui võrd tõene on see sinu kohta. Tee ring ümber sobiva numbri.

	1	2	3	4	5	6	7				
	Üldse ei			Mingil			Väga				
	ole			määral			tõene				
	tõene			tõene							
1. Kui ma mängisin, siis ma mõtlesin selle peale, kui palju ma seda tegevust naudin	1	2	3	4	5	6	7				
2. Mängides ei tundnud ma end närviliselt					1	2	3	4	5	6	7
3. Ma tundsin, et see oli minu valik, et ma tegin kaasa selles tegevuses	1	2	3	4	5	6	7				
4. Ma leian, et ma olin päris osav selles mängus	1	2	3	4	5	6	7				
5. Mängimine oli väga huvitav	1	2	3	4	5	6	7				
6. Mängides tundsin, et olin pinges	1	2	3	4	5	6	7				
7. Võrreldes teiste õpilastega, läks mul mängus üsna hästi	1	2	3	4	5	6	7				
8. Mängida oli lõbus	1	2	3	4	5	6	7				
9. Mängu ajal tundsin end pingevabalt	1	2	3	4	5	6	7				
10. Ma nautisin seda mängu väga	1	2	3	4	5	6	7				
11. Mul ei olnud tegelikult valikut, kas mängida seda mängu või mitte	1	2	3	4	5	6	7				
12. Ma olen rahul oma sooritusega selles mängus	1	2	3	4	5	6	7				
13. Ma olin ärevil mängu ajal	1	2	3	4	5	6	7				
14. Ma leian, et see tegevus oli väga igav	1	2	3	4	5	6	7				

15. Mängides ma tundsin, et see oligi see, mida ma tahtsin teha	1	2	3	4	5	6	7
16. Ma olin üsna osav selles tegevuses	1	2	3	4	5	6	7
17. Ma leian, et see tegevus oli väga huvitav	1	2	3	4	5	6	7
18. Tegevuse ajal tundsin end survestatuna	1	2	3	4	5	6	7
19. Ma tundsin, et ma olin sunnitud tegema seda tegevust	1	2	3	4	5	6	7
20. Ma kirjeldaks seda mängu kui väga nauditavat tegevust	1	2	3	4	5	6	7
21. Ma mängisin, kuna mul ei olnud teist valikut	1	2	3	4	5	6	7
22. Kui ma juba mõnda aega olin mänginud, siis tundsin end päris asjatundlikult	1	2	3	4	5	6	7

Sisemise motivatsiooni ankeetküsitluse instrumendid ja neid mõõtvate küsimuste järjekorranumbrid ankeedis. (R) küsimuse järjekorranumbri järel näitab, et küsimuse vastuseskaala pööratakse kvantitatiivse analüüsi jaoks ümber.

1. Huvi ja nauding
1, 5, 8, 10, 14(R), 17, 20
2. Tajatud kompetentsus
4, 7, 12, 16, 22
3. Tajatud valik
3, 11(R), 15, 19(R), 21(R)
4. Pinge
2(R), 6, 9(R), 13, 18

Lisa 4. Intervjuuküsimused

Poolstruktureeritud intervjuuküsimused kaheksale õpilasele

Nimeta nii palju asju kui meelde jäi tänasest tunnist? Kohe kui midagi meelde tuleb, siis intervjuu jooksul võid täiendada!

Kuidas sa ennast tundsid mängus/tunnis? Alguses, keskel, lõpus?

Kuidas sa iseloomustaksid, kuidas sul mängus läks? Mida sa mõtlesid, kui kaotasid/võitsid mängu?

Kas sul terve mängu ajal oli samasugune tunne või mõni aeg olid sa rohkem haaratud mängu? Kirjelda millal see oli?

Kas see oli liiga raske/kerge mäng? Kas sa tavalises tunnis oled ka aktiivselt tööst osa võtmas?

Kuidas seletaksid mõistet motivatsioon? Mis sa ise ütled, kas sa olid motiveeritud mängu ajal?

Mis sa arvad, miks sa seda mängu mängisid? Vaba valik? Õpetaja ütles? Milline tunne oli?

Kas sulle meeldis mängida?

Ütle, mis asjad sulle meeldisid selles tunnis? Miks?

Mis asjad sulle ei meeldinud selles tunnis? Miks?

Kui sa mõtled ühele parimale mängule, mida sa mänginud oled ja võrdled seda mängu sellega? Võrdle näiteks rõõmu, uute teadmiste kohapealt?

Kas see mäng oli pigem koos või üksi mängimine?

Kas sul on veel midagi, mida sa tahaksid mulle öelda?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eleri Soidla,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Mängude kasutamine usundiõpetuses: õpilaste hinnangud lauamängu mõju kohta nende motivatsioonile,

mille juhendajad on Olga Schihalejev ja Aleksandra Sooniste,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartu, 13.11.2015