

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeningõpetuse instituut

**Kaire Põldmaa**

**Kehalise kasvatusõpetajate õpetamismeetodite kasutamine ja nende kasutamise efektiivsuse tajumise seosest õpetamise motivatsiooniga**

**Magistritöö**

Kehalise kasvatusõpetuse ja spordi õppekava

Juhendaja: dotsent, PhD Vello Hein

Tartu, 2013

# Sisukord

Sisukord .....	2
Töös kasutatavad lühendid.....	4
Sissejuhatus.....	5
1. Kirjanduse ülevaade.....	6
1.1 Õpetamismeetodid .....	6
1.1.1 Reproduktiivsed õpetamismeetodid.....	6
1.1.2. Produktiivsed õpetamismeetodid .....	7
1.1.3 Õpetamismeetodite grupid .....	8
1.2 Õpetamismeetodite seosed õpetamisteooriaga.....	10
1.3 Õpetamismeetodite kasutamise seosest õpitulemustega .....	13
1.3.1 Psühhomotoorsed oskused .....	13
1.3.2 Afektiivne õpitulemus.....	13
1.3.3 Kognitiivsed oskused .....	14
1.3.4 Sotsiaalsed oskused.....	14
1.3.5 Moraalse käitumise oskus .....	15
1.4 Motivatsioon .....	16
1.4.1 Enesemääratlemise teooria.....	16
1.5 Õpetaja motivatsioon .....	19
1.6 Õpetajate motivatsiooni hindamise küsimustikud .....	20
1.7 Õpetaja motivatsiooni ja õpetamismeetodite vahelised seosed .....	22
1.8 Õpetamismeetodite kasutamisega seotud õpetaja individuaalsed iseärasused .....	23
1.9 Õpetaja tajumised õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest.....	24
1.9.1 Õpetamismeetodite kasutamine .....	24
1.9.2 Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine.....	25
2. Töö eesmärk ja ülesanded .....	27
3. Vaatlusalused ja meetodika .....	28
3.1 Vaatlusalused .....	28
3.2 Meetodika .....	28
3.3 Andmete statistiline töötlemine .....	29
4. Tulemused.....	30
5. Tulemuste arutelu.....	42
6. Järeldused.....	46

7. Kasutatud kirjandus .....	47
Summary .....	51
Lisa.....	52

## Töös kasutatavad lühendid

EX	–	Väline motivatsioon
IJ	–	Introjektiivne motivatsioon
ID	–	Identifitseeritud motivatsioon
IM	–	Sisemine motivatsioon
MA	–	Käsumetodi kasutamine
MB	–	Harjutamismetodi kasutamine
MC	–	Retsiprookse meetodi kasutamine
MD	–	Enesekontrollimeetodi kasutamine
ME	–	Valikumeetodi kasutamine
MF	–	Konvergentse meetodi kasutamine
MG	–	Divergentse meetodi kasutamine
TM	–	Käsumetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
TB	–	Harjutamismetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
TC	–	Retsiprookse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
TD	–	Enesekontrollimeetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
TE	–	Valikumeetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
SF	–	Konvergentse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
SG	–	Divergentse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumise faktor
MAK	–	Käsumetodi kasutamise efektiivsuse tajumine
MBK	–	Harjutamismetodi kasutamise efektiivsuse tajumine
MCK	–	Retsiprookse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumine
MDK	–	Enesekontrolli kasutamise efektiivsuse tajumine
MEK	–	Valikumeetodi kasutamise efektiivsuse tajumine
MFK	–	Konvergentse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumine
MGK	–	Divergentse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumine
TAB	–	Käsu- ja harjutamismetodi kasutamise grupp
TCD	–	Retsiprookse- ja enesekontrollimeetodi kasutamise grupp
TCDE	–	Retsiprookse-, enesekontrolli- ja valikumeetodi kasutamise grupp
SFG	–	Konvergentse- ja divergentse meetodi kasutamise grupp

## Sissejuhatus

Õpetaja käitumine on üks peamine tegur õpilaste motivatsiooni ja õppimise kujundamisel kehalises kasvatuses. Kehalise kasvatuses õpetajal on mitmeid ülesandeid, nendest olulisemateks on tunni ettevalmistamine ja oskuse õpetamine. Kuidas aga kavandada tunnid ja õpetada oskust nii, et õpilased omandaksid õpitava efektiivselt? Selleks, et toimuks efektiivne õppimine, saab kehalise kasvatuses õpetaja muuta tunnid uudseks ja mitmekülgseks ning hoolitseda motiveeriva õpikeskkonna eest.

Õpilaste õppimise mitmekesisus toob esile vajaduse õpetajatel kasutada erinevaid õpetamismeetodeid. Ükskõik, kuidas meetodid on kavandatud, tuleb arvestada, et õpetaja poolt kasutatavad erinevad meetodid mõjuvad õpilastele erinevalt. Olenevalt õpetamise sisust ja hariduslikest eesmärkidest, peab efektiivne õpetaja omandama ja kasutama mitmeid õpetamismeetodeid. Oluline on teada, et mida haritumad on õpetajad, seda meisterlikumad on nad kasutama erinevaid õpetamismeetodeid. Erinevate õpetamismeetodite kasutamine mitmekesistab õpilaste õppimist, õpetajatel on jällegi parem mõista, kuidas rahuldada õpilaste erinevaid õppimisvajadusi (Kulinna ja Cothran, 2003). Autonoomse motivatsiooni õpetamist soodustab autonoomselt toetav õppimine mitmetel viisidel. Autorid soovivad autonoomselt motiveeritud õpetajatel omada kõrgeid teadmisi oma erialast ja õpetamismeetoditest, mida nad kasutavad. Õpetajad peaksid täielikult mõistma ja arusaama autonoomsest motivatsioonist ja selle eelistest. Need õpetajad ilmutavad suuremat vastupanu saavutusvõimele ja muretsevad vähem oma maine pärast (Roth jt, 2007).

Käesoleva magistr töö peamiseks eesmärgiks on uurida, kuidas kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad erinevaid õpetamismeetodeid ja tajuvad nende kasutamise efektiivsust. Töö autor loodab, et saadud tulemused võimaldavad koolis tööd alustavatel noortel ja juba töötavatel vanematel kehalise kasvatuses õpetajatel mõista, kui oluline on kasutada oma tundides erinevaid õpetamismeetodeid ja kuidas nad on seotud õpetamismotivatsiooniga.

# 1. Kirjanduse ülevaade

## 1.1 Õpetamismeetodid

ENE (1976) andmetel on defineeritud õpetamismeetod viisiks, kuidas õpetaja teadmisi õpilastele edasi annab ja nende omandamist kontrollib. Õpetamismeetodid suunavad õppematerjali mõttekalt omandama, arendavad iseseisvat mõtlemist ja teisi vaimseid võimeid. Õpetamismeetod valitakse olenevalt didaktilisest eesmärgist, õpitava sisust, õpilaste eelteadmistest ja küpsusastmest, kooli õppevahenditest ja õpikutest, õpetaja ettevalmistusest.

Igal õpetamismeetodil on oma eripärad ja neid tuleks vaadata hoolikalt enne iga otsuse tegemist. Meetod peaks sobima iga õppe-eesmärgiga, aga selleks, et see juhtuks, on hädavajalik, et õpetaja muutuks osavaks erinevate õpetamismeetodite kasutamisel. Ühegi harjutuse puhul ei ole võimalik kasutada ühte kindlat õpetamismeetodit, võimalusi meetodite kasutamiseks on mitmeid. Sel põhjusel peaksid kõik kehalise kasvatuse õpetajad tõsiselt kaaluma, et kasutada kahte või enam meetodit ühe tunni jooksul või isegi iga harjutuse puhul (Peake, 1994).

Muska Mosston järjestas õpetamismeetodid esmakordselt 1966. aastal ilmunud raamatus „*Teaching Physical Education*“. Mosstoni järjestatud õpetamismeetodite põhjal kirjeldavad Kulinna ja Cothran (2003) õpetamismeetodite kahte suuremat rühma. Õpetamismeetodid jagunevad reproduktiivseteks ehk õpetajakeskseteks meetoditeks ning produktiivseteks ehk õpilaskeskseteks meetoditeks. Õpetajakesksed meetodid sarnanevad otseõpetus meetodile, kus õpetaja teeb enamus juhendavaid otsuseid ning õpilased on suunatud omandama oskusi ja teadmisi, mis on õpetaja poolt ette antud. Õpilaskesksed meetodid koosnevad suurel määral õpilaste endi otsustest, kuidas harjutamise käigus kasutada olemasolevaid oskusi ja teadmisi uute omandamiseks.

### 1.1.1 Reproduktiivsed õpetamismeetodid

Mosstoni reproduktiivsete õpetamismeetodite rühma lühiiseloostuse on esitanud Chatoupis (2009). Selle järgi reproduktiivsed meetodid sarnanevad rohkem otsesele, didaktilisele või õpetajakesksele juhendamisele. Õpetajakeskseid meetodeid iseloomustavad teadaolevad oskused ja teadmised. Õpetaja määrab õppetundide teema, kujundab õpilaskeskkonna vastavalt õpetamismeetodile ja määratleb kriteeriumid ülesande

õigeks täitmiseks. Tundides korratakse ülesandeid ja vähendatakse järk-järgult esinevaid vigu. Tagasiside on konkreetne, sageli parandav. Reproduktiivsete meetodite puhul on mitmeid erinevaid võimalusi ülesande sooritamiseks.

Kulinna ja Cothran (2003) ja Cothran jt (2005) kirjeldavad Mosstoni poolt välja töötatud reproduktiivseid õpetamismeetodeid järgmiselt:

- A. Käsumeetod** – Õpetaja jagab oskused osadeks ja demonstreerib õpilastele, kuidas oskust õigesti sooritada. Õpilased sooritavad ülesandeid õigel ajal ja nii nagu õpetaja neile ütleb. Õpetaja annab õpilastele tagasisidet.
- B. Harjutamismeetod** – Õpetaja valmistab võimlas ette mitmed jaamad, kus õpilased saavad harjutada oskust või erinevaid oskusi. Õpilased vahetavad jaamasid ja sooritavad teatud ülesannet sellele vastavas jaamas. Õpetaja liigub ringi ja jälgib õpilaste harjutamist ning aitab õpilasi, kui need vajavad abi.
- C. Retsiprookne ehk vastastikuse õpetamise meetod** – Õpetaja demonstreerib või selgitab ülesanded. Õpilased töötavad paarides, üks on õpetaja, teine õpilane. Sel ajal, kui üks õpilane harjutab, teine õpilane vaatleb ning hindab oma paarilise sooritust ja annab tagasisidet sooritajale vastavalt õpetaja poolt ette antud kriteeriumidele.
- D. Enesekontrollimeetod** – Õpetaja selgitab ülesande, õpilased töötavad üksi ja ka kontrollivad enda sooritust ise. Ülesande õppimise käigus saavad õpilased endale tagasisidet anda, lähtudes eelnevalt õpetaja poolt koostatud kriteeriumidest.
- E. Valikumeetod** – Õpetaja näitab ette ja selgitab erinevate raskusastmetega ülesande. Harjutamise algul valivad õpilased neile kõige sobivama raskusastmega ülesande. Õpilastel on võimalus muuta ülesanne lihtsamaks või raskemaks sobitades raskusastme vastavalt enda võimetele. See meetod tagab suures ulatuses enamus õpilaste aktiivse osalemise õppeprotsessis.

### 1.1.2. Produktiivsed õpetamismeetodid

Chatoupis (2009) on kirjeldanud kokkuvõtlikult Mosstoni produktiivsete õpetamismeetodite rühma selliselt, mis soodustavad õpilasi avastama uut informatsiooni. Produktiivsed õpetamismeetodid suunavad õpilasi tegelema kognitiivsete tegevustega nagu probleemide lahendamine, avastamine, võrdlemine, vastandamine, sünteesimine. Produktiivsete õpetamismeetodite kasutamisel võivad õpetajad saada õpilastelt uusi ja

huvitavaid lahendusi ülesannete sooritamiseks. Klassi keskkond soosib kannatlikkust, tolerantsust, ümbritseva tunnetamist ja emotsionaalseid erinevusi.

Mosstoni poolt välja töötatud produktiivseid õpetamismeetodeid kirjeldavad Kullinna ja Cothran (2003) ja Cothran jt (2005) järgmiselt:

- F. Juhendatud avastamisega õpetamismeetod** – Õpetaja esitab seeria küsimusi õpetatava oskuse kohta, millele õpilastel vastuse leidmine tegevuse ehk harjutamise käigus viib nad oskuse õige soorituse avastamisele.
- G. Konvergentne meetod** – Õpilased proovivad õppida oskuseid või mõisteid loogilise mõtlemise abil. Õpetaja püstitab õpilastele seeria spetsiifilisi ülesandeid, milledele õpilased proovivad harjutamise käigus leida lahenduse. Igale püstitatud ülesandele on ainult üks õige lahendus.
- H. Divergentne meetod** – Õpetaja püstitab õpilastele sellised ülesanded, millele on palju võimalikke lahendusi. Õpilaste poolt leitud lahendused ülesande sooritamisel peavad aga vastama eelnevalt õpetaja poolt määratletud kriteeriumidele ehk parameetritele. Õpilased hakkavad tegutsemise käigus leidma lahendusi ja sooritama ülesandeid erinevatel viisidel.
- I. Individuaalõppe meetod** – Õpetaja valib peamise teema õppimiseks, õpilane aga valib vahendid, kuidas õppida. Õpilane otsustab, kuidas ta õpib, kooskõlastades selle õpetajaga. Õpilasele koostatakse konsulteerides õpetajaga personaalne õppeprogramm.
- J. Algatusmeetod** – Õppija algatab õppimisprotsessi. Õpetaja ja õpilane määravad mõned põhikriteeriumid, kuidas õpilane vastutab kõikide otsuste eest, kuidas ning mida ta õpib. Kui õpilane vajab teavet, siis õpetaja saab teda aidata.
- K. Eneseõpetamise meetod** – Õpilane teeb kõik otsused millegi uue õppimisest. Nad otsustavad isegi, kas kaasata õpetaja õppimisprotsessi või mitte. Õpetaja roll on aktsepteerida õpilase otsuseid õppimise kohta.

### 1.1.3 Õpetamismeetodite grupid

Salvara jt (2006) on liigitanud õpetamismeetodid nelja gruppi:

**Teadmiste reproduktsiooni grupp** (*Knowledge reproduction group*) – See grupp jälgib õpetamise programmi, rõhutades ülesande kordust, järjepidevust ülesande sooritamisel, täpsust ülesande täitmisel, samuti sünkroonsust ja homogeensust. Siia gruppi kuuluvad käsu- ja harjutamismeetod.



**Teadmiste omandamise grupp** (*Knowledge assimilation group*) – Selle grupi rõhuasetus on ülesande algatusel ja läbiviimisel kriteeriumide alusel. Kriteeriumid sisaldavad informatsiooni ülesande kohta, hindamistabelit, raskusastet ja eneseanalüüsi. Siia gruppi kuuluvad retsiprookne-, enesekontrolli- ja valikumeetod.

**Teadmiste avastamise grupp** (*Knowledge discovery group*) – See grupp asetab rõhu teadmiste avastamisele vastates esitatud küsimusele, mille vastused aitavad viia erinevate võimalike lahendusteni. Siia gruppi kuuluvad konvergentne- ja divergentne meetod.

**Teadmiste produktsiooni grupp** (*Knowledge production group*) – See grupp rõhutab õpilaste autonoomsust ja erinevate võimaluste avastamist. Siia gruppi kuuluvad individuaalõppe-, algatus- ja eneseõpetamise meetod.

## **1.2 Õpetamismeetodite seosed õpetamisteooriaga**

### **Humanismi seos õpetamismeetoditega**

Humanistidest Knowles (1978) näeb potentsiaali õppija individuaalses arengus, usutakse, et afektiivne ehk emotsionaalne käitumine võib anda tulemusi õppimises. Indiviid peaks olema avatud kogemustele, muutustele, tegutsema ja suhtlema teiste indiviididega, mille tulemusel sünniks uued teadmised. Õppimist mõjutavad motivatsioon, valik ja vastutus. Õppimist nimetatakse protsessiks, kus teadmised luuakse läbi kogemuste muutuste. Hinnang õppimisele peab tulema õppija enese poolt. Väline hinnang õppimisele on tähtsusetult teisejärguline. Elukogemus aitab kaasa õppimisele ja õppimistulemused on mõjutatud individuaalsetest eesmärkidest ja nende vajadustest. Selle teooria kohaselt on õppimise ajendiks emotsionaalsed ja kognitiivsed vajadused, millest tulenevalt tahavad õppijad saavutada eneseteostuse ning autonoomsuse. Õpetaja roll on kujundada iga isiku terviklik areng (Sherow, 2006). Eelnevate kirjelduste põhjal võib väita, et humanism on seotud enesekontrolli- ja valikumeetodiga.

### **Biheiviorismi seos õpetamismeetoditega**

Biheivioristidest Skinner (1976) vaatab õppimist kui teatud käitumist, mitte kui sisemise mõtlemise protsessi. Keskkond vormib õppimist ja käitumist, samuti on õppimine seotud mitme üheaegselt toimuva tegevusega. Teisisõnu toimub õppimine teatud tegevuse tagajärjel. Tagajärjed aga võivad olla meeldivad ehk positiivsed või ebameeldivad, kusjuures viimaseid püütakse välistada. Biheivioristid vaatavad käitumise muutumist, mis on ajendatud välisest keskkonnast. Nad rõhutavad õpetaja aktiivsust, kuna tema korraldab keskkonna soovitatavate tulemuste saamiseks ning tasustab seda. Õppija on passiivne ega vastuta õppimise eest. Õppijalt ei oodata uudseid tegevusi ega uudseid lahendusi, sest õpetaja roll on teha valikud, valida edasiliikumiskiirus ja hinnata sooritatut. Biheivioristid on suunatud õppele, mis sisaldab käitumise eesmärke, kompetentsusel põhinevat õpetamist ja oskuste arendamist. Eelnevate kirjelduste põhjal võib väita, et biheiviorism on seotud õpetajakesksete meetoditega, eriti käsu- ja harjutamismeetoditega.

### **Sotsiaalse õppimise seos õpetamismeetoditega**

A. Bandura sotsiaalse õppimise teooria ühendab biheiviorismi ja kognitivismi teooriaid. Rõhutatakse jälgimise tähtsusele, teiste käitumise kavandamisele, hoiakutele ja emotsionaalsetele reaktsioonidele. A. Bandura usub, et enamus inimkäitumist on õpitud

läbi jälgimise. Jälgides kaaslast, hakkab individ mõtlema, kuidas ise käituda (Sherow, 2006). Bandura (1989) on jaganud sotsiaalse õppimise neljaks faasiks:

- Märkamine: individ paneb tähele või märkab ümbritsevas midagi.
- Meeldejätmine: mida märgati.
- Reprodutseerimine: indiviidi käitumine on vastav sellele, mida märgati.
- Motivatsioon: keskkond loob võimaluse sündmuse kordamiseks, näiteks preemia või karistuse saamine.

Tuginedes teoretikutele on õppimine ajendatud indiviidi ja keskkonna vahelisest seosest. Õppija õpib selleks, et toime tulla teda ümbritseva keskkonnaga. Õpetaja roll on kohandada õpikeskkond selliseks, kus toimuks õppimiseks vastav vestlus ja tegevus (Sherow, 2006). Eeltoodu põhjal võib öelda, et sotsiaalne õpetamine on seotud eelkõige retsiprookse ehk vastastikuse õpetamise meetoditega.

### **Kognitivismi seos õpetamismeetoditega**

Kognitivism keskendub protsessidele, mis toimuvad ajus ja närvisüsteemis, kui individ õpib. Kognitivistlik õppimisteooria on üles ehitatud põhimõttele, kus indiviidi aju töötleb informatsiooni ning õppimine leiab aset läbi õppija pingutuse. Selle teooria järgi toimub õppimine vaimse tegevuse operatsioonide teatud järjestuse läbimise kaudu: enesehäälestamine, tähelepanu koondamine, tajumine, teabe vastuvõtt, teabe mõistmine, meeldejätmine, meeldetuletamine, õpitu kasutamine, lõplik omandamine. Kognitivismi teoretikutest Bruner ja Olson (1973) väidavad, et õpetaja roll on koostada õpitava sisu nii, et arendada õppija oskuseid kui ka võimeid. Õpetajad aitavad eriti arendada ja täiendada vaimseid protsesse, nagu näiteks, info hankimine, organiseerimine/korrastamine, salvestamine ning informatsiooni kasutamine. Leitakse ka seoseid erinevate informatsioonide vahel ja seotakse uut informatsiooni olemasoleva teadmisega. Eelnevate kirjelduste põhjal võib väita, et kognitivism on seotud nii õpilas- kui ka õpetajakesksete õpetamismeetoditega.

### **Konstruktivismi seos õpetamismeetoditega**

Konstruktivistlik teooria tugineb õppimisele kui aktiivsele protsessile, kus õppijad leiavad uusi ideid või lahendusi, mis põhinevad eelnevatel teadmistel (Sherow, 2006). Kõige efektiivsemalt omandatakse teadmisi kui õpilased hõivatakse teadmiste loomisega. Saadud teadmisi oskavad õpilased kasutada uutes olukordades, probleemide lahendamisel,

arutlemisel ja edaspidisel õppimisel. Õpilane on õppeprotsessi aktiivseim osa. Õppimist nimetatakse õppija enda tegevuse tulemuseks. Õppija valib ja kohandab informatsiooni, koostab hüpoteesi ning teeb otsuseid, toetudes kognitiivsele struktuurile. Kognitiivne struktuur pakub võimalust olemasolevat infot kasutades uusi lahendusi leida. Bruner ja Olson (1973) peavad oluliseks õpikeskkonda, mis peab olema rikkalik, varieeruv, motiveeriv ja individuaalne. Oluliseks peetakse ka teiste inimeste kaasmõju õppimisele. Teoreetikud leiavad, et õpetaja peaks julgustama õpilasi avastama ja ise leidma lahendeid, kasutades selleks aktiivset dialoogi. Õpetaja peab pakkuma informatsiooni vastavalt õppija arusaamise tasemele, ülesanne peaks olema kavandatud nii, et õppija kasutaks olemasolevaid teadmisi koos uue õpitavaga. Õpetaja roll on toetav ja suunav andmata valmis teadmisi. Seega võib öelda, et konstruktivistlik õpiteooria on seotud suurel määral juhendatud avastamise-, konvergentse-, divergentse-, individuaalõppe-, algatus- ja eneseõpetamise meetoditega ehk kõikide õpilaskesksete õpetamismeetoditega.

### **1.3 Õpetamismeetodite kasutamise seosest õpitulemustega**

Õpetamismeetodite kasutamise seost õpitulemustega analüüsitakse viiest valdkonnast lähtudes: psühhomotoorsest, emotsionaalsest, tunnetuslikust, sotsiaalsest ja moraalsest aspektist.

#### **1.3.1 Psühhomotoorsed oskused**

Mitmed autorid (Boyce, 1992; Goldberger ja Gerney, 1986; Sadiq, 2004) on leidnud olulisi ja kokkulangevaid tulemusi õpetamismeetodite seosest psühhomotoorsete oskuste õppimisega erinevatel spordialadel. Nimetatud autorite uurimistulemused näitasid harjutamismeetodi efektiivsust võrreldes retsiprookse-, valiku- ja enesekontrollimeetodiga. Näiteks Boyce (1992) leidis, et harjutamismeetod on efektiivsem, kui retsiprookne meetod üliõpilaste laskmise õpetamisel. Harjutamismeetodi paremat sobivust mänguoskuste õpetamisel jäähokis võrreldes valiku- ja retsiprookse meetodiga, leidsid samuti Goldberger ja Gerney (1986). Analoogilised tulemused saadi ka Sadiq (2004) poolt korvpallis põrgatuse ja visete õpetamisel.

#### **1.3.2 Afektiivne õpitulemus**

Järgmised autorid (Chatoupis, 2005; Chatoupis ja Emmanuel, 2003) uurisid õpetamismeetodite seoseid õpilaste enesetõhususe ja kompetentsuse tajumise suhtes. Chatoupis (2005) leidis, et viienda klassi õpilased, keda õpetati valikumeetodiga, tajusid sportlikku kompetentsust rohkem, kui harjutamismeetodiga õpetust saanud õpilased. Chatoupis ja Emmanuel (2003) ei leidnud harjutamis- ja valikumeetodi kasutamise vahel olulisi erinevusi viienda klassi õpilaste sportliku kompetentsuse tajumisel. Kui aga arvestati soolisi erinevusi, siis tajusid tüdrukud sportlikku kompetentsust valikumeetodite kasutamise korral oluliselt paremini kui harjutusmeetodi puhul. Poistele tõi antud valdkonnas kasu see, kui neid õpetati harjutamis- ja valikumeetodeid kasutades. Eelnevad uuringud tõendavad, et valikumeetodi kasutamisel esineb edu saavutamine sagedamini ning õpilased tunnevad end rohkem positiivsemalt.

Mitmed autorid (Christodoulidis jt, 2001; Sadiq, 2004) uurisid õpilaste suhtumist kehalisse aktiivsusesse õpetaja poolt erinevate õpetamismeetodite kasutamisel. Põhikooli õpilaste hoiakud harjutustest ja spordis osalemisest olid palju positiivsemad, kui neid

juhendati retsiprookse- ja valikumeetodiga. Keskkooli õpilaste juhendamine valikumeetodiga andis positiivsemaid hoiakuid harjutustest kui käsu- ja retsiprookne meetod (Christodoulidis jt, 2001). Sadiq (2004) leidis, et üliõpilaste hoiakutele harjutustest avaldas retsiprookne meetod suuremat mõju kui harjutamismeetod. Digelidis jt (2003) lisavad, et mõistlik on kasutada õigeid õpetamismeetodeid kehalise kasvatuse õpetamisel, sest positiivne suhtumine harjutustesse on sageli seotud ka aktiivse elustiiliga.

Erinevate autorite (Cothran jt, 2000; Reppa, 2007) poolt läbiviidud uuringutes õpetamismeetodite seostest õpilaste poolt õpetaja õpetamismeetodite kasutamise tajumisega leiti, et õpilaste eelistusi õpetamismeetoditest mõjutavad sugu ja tunni teema. Näiteks Cothran jt (2000) avastasid, et üliõpilased tajusid fitnessi kursustel suuremat kasu enesekontrolli- ja divergentse õpetamismeetodi puhul. Reppa (2007) poolt läbiviidud uurimus aga näitas, et algkooli õpilased nautisid võimlemistundi enim, kui õpetaja kasutas konvergentset meetodit.

### **1.3.3 Kognitiivsed oskused**

Autorid Beckett (1990) ja Virgilio (1984) uurisid õpetamismeetodite seoseid õpilaste teadmistest õpetatava teema kohta. Beckett (1990) leidis, et keskkooli õpilased, keda õpetati valikumeetodiga, said rohkem õigeid vastuseid jalgpallialaste teadmiste testimisel, kui harjutamismeetodiga õpetatud õpilased. Virgilio (1984) viis viienda klassi õpilaste seas läbi kirjaliku testi vibulaskmisest. Ta leidis vastakaid tulemusi, kus käsumeetodiga õpetust saanute tulemused ei olnud paremad, kui retsiprookse meetodiga õpetust saanud eakaaslastel.

### **1.3.4 Sotsiaalsed oskused**

Cox (1986) uuris sotsiaalset õppimist õpetamismeetoditest lähtudes ning leidis, et retsiprooksel meetodil oli kindel eelis andmaks tagasisidet käsu- ja harjutamismeetodi ees. Retsiprookse õpetamismeetodi puhul oli sotsiaalne läbikäimine õpilaste hulgas suurem ja positiivsem. Samuti võrreldi käsu- ja harjutamismeetodit retsiprookse meetodiga, ilmnes, et viimase puhul oli ka õpilaste antisotsiaalne käitumine peaaegu olematu. Goldberger ja Gerney (1986) lisavad, et retsiprookset meetodit kasutanud õpetajate õpilased andsid oma partnerile tagasisidet rohkem ja ka palusid temalt tihedamini tagasiside saamist.

### **1.3.5 Moraalse käitumise oskus**

Mouratidou jt (2007) uurisid moraalse valdkonna seoseid õpetamismeetoditega. Vaadeldi retsiprookse meetodi kasutamist keskkooli õpilaste õpetamisel võrkpalli, kergejõustiku ning tantsu tundides. Leiti, et retsiprookse meetodiga õpetatud õpilased andsid paremate tulemustega moraalseid hinnanguid, kui teiste meetoditega õpetatud õpilased. Retsiprookne meetod loob moraalsete hinnangute edendamiseks vastavad tingimused nagu sotsiaalne koostoime, osalus ja vastastikkus.

## 1.4 Motivatsioon

Motivatsioon on mõiste, mida kasutatakse kirjeldamiseks siseseid ja väliseid jõude, mis juhivad käitumise suunda, tugevust ja püsivust. Motivatsioon on see, mis paneb inimesi tegutsema (Vallerand, 2004). Motivatsiooni puhul panevad inimesi tegutsema väga erinevad tegurid, mis pärinevad erinevatest kogemustest ja tagajärgedest. Inimesed on motiveeritud siis, kui nad hindavad tegevust või kui neid tegevuseks väliselt suunatakse. Indiviidi tahe tegutseda võib tuleneda püsivast huvist või ka soovist olla tasustatud (Ryan ja Deci, 2000). Motivatsiooni teooriaid on mitmeid, nendest tuntumad kehalises kasvatuses on enesemääratlemise teooria ja eesmärgi saavutamisteooria.

### 1.4.1 Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria eristab autonoomset motivatsiooni ja kontrollitud motivatsiooni. Autonoomne motivatsioon hõlmab tegevust, mis on tunnete tahtel ja millel on kogemus valikutest. Kui inimesed tegelevad tegevusega, leides selle huvitavana, siis tahavad nad täielikult seda tegevust teha. Kontrollitud motivatsioon hõlmab aga tegevust, kus tuntakse pinget, tuntakse kohustust tegevust teha. Autonoomne ja kontrollitud motivatsioon on mõlemad tahtlikud, vastanduvad amotivatsioonile, mida omakorda iseloomustab tahte ja motivatsiooni puudumine (Gagne ja Deci, 2005). Enesemääratlemise teooria puhul on keskseks psühholoogiliste vajaduste rahuldamine, mis omakorda vahendavad sotsiaalsete faktorite mõju motivatsioonile. Psühholoogilised vajadused on kaasasündinud ja inimese eluks vajalikud. Enesemääratlemise teooria keskendub peamiselt kolmele kaasasündinud vajadusele: autonoomsuse vajadusele, kompetentsuse vajadusele ja seotuse vajadusele (Deci jt, 1991).

Psühholoogilised vajadused on:

- a) **Autonoomsus** (*autonomy*) – Autonoomsuse vajadus hõlmab inimese teadlikke otsuseid ja valikuid. Inimene ise on oma käitumise ja tegevuse algatajaks (Deci jt, 1991).
- b) **Kompetentsus** (*competence*) – Kompetentsuse vajadus hõlmab inimese mõistmist, kuidas saavutada erinevaid väliseid ja sisemisi tulemusi ja kuidas teostada efektiivselt vajalikke tegevusi (Deci jt, 1991).
- c) **Seotus** (*relatedness*) – Seotuse vajadus hõlmab inimese soove tunnetada sidet ja ühtekuuluvust teiste inimestega, soov olla sotsiaalses keskkonnas (Deci jt, 1991).



Motivatsiooni liigid enesemääratlemise teoorias:

### **1. Sisemine motivatsioon**

Sisemine motivatsioon peegeldab kõige enam inimese iseloomu positiivset võimet. Sisemist motivatsiooni kirjeldab loomulik omaalgatuslik huvi ja meisterlikkuse omastamise tahe. Sisemiselt motiveeritud käitumine on seotud indiviidi huvidega, saavutus pakub neile rõõmu ja rahulolu. Kui sisemiselt motiveeritud inimesed on seotud tegevusega, mis neile huvi pakub, siis nad on teotahtelised, tegutsevad vabalt, kõikide piiranguteta (Ryan ja Deci, 2000). Sisemise motivatsiooni puhul toimub isiku kaasamine tegevusse puhtalt tema sisemistel motiividel, enda huvidest lähtudes. Neid isikuid iseloomustab entusiasm, spontaansus, erutus, tugev kontsentratsioon ja rõõm (Roth jt, 2007).

Vallerand (1992) poolt on sisemine motivatsioon jaotatud kolme alaliiki:

- a) **Motivatsioon kogeda naudingut ja heameelt** (*intrinsic motivation to experience stimulation*) – Tegevust sooritatakse eesmärgiga kogeda stimuleerivaid elamusi. Inimene tahab tegutsemise käigus kogeda rõõmu, ergutust, põnevust ja naudingut.
- b) **Motivatsioon kogeda saavutusega kaasnevat rahulolu** (*intrinsic motivation to accomplish*) – Sportlane või õpilane on motiveeritud tegutsema, kuna ta naudib seda tunnet, mis kaasneb teatud tegevuse omandamisega. Põhilisemaks sooviks on saavutada püstitatud eesmärgid, jõuda uuele tasemele ja täita järjest keerulisemaid ülesandeid.
- c) **Motivatsioon saada uusi teadmisi** (*intrinsic motivation to know*) – Tegutsemine on ajendatud huvist saada uusi teadmisi. Sportlasel võib olla näiteks soov kogeda uue liigutusoskuse omandamist.

### **2. Väline motivatsioon**

Väline motivatsioon viitab sellele, et tegevuse aktiivsus on seotud eraldiseisva tulemusega. Näiteks õpilased, kes teevad kodutöid selleks, et väärtustavad oma karjääri valikuid, on väliselt motiveeritud. Samuti on väliselt motiveeritud need õpilased, kes õpivad ainult selleks, et vanemad neid kontrollivad (Ryan ja Deci, 2000).

Väline motivatsioon jaguneb neljaks regulatsiooni tüübiks:

- a) **Väline regulatsioon** (*external regulation*) – Viitab käitumisele, kus initsiatiiv tuleneb teistelt inimestelt. Näiteks, pakutakse tasu või on oht saada karistatud (Deci jt, 1991). Kui väliselt reguleeritud isikud tegutsevad eesmärgiga saada soovitud tulemusi, siis pingutavad nad vaid juhul, kui tegevus on vahendiks nende eesmärkidele. Näiteks, isik teeb tööd, kui ülemus jälgib (Gagne ja Deci, 2005).

- b) **Introjektiivne regulatsioon** (*introjected regulation*) – Hõlmab indiviidi sisemisi reegleid ja nõudmisi, rõhk on käitumisel, kus ei soovita olla ohustatud lubaduse või karistuse tundest (Deci jt, 1991). Introjektiivse regulatsiooni puhul ilmneb lugupidamine endast, mis survestab isikut käituma selleks, et end vääriliselt tunda. Näiteks, ma teen tööd selleks, et tunda end väärtusliku inimesena (Gagne ja Deci, 2005).
- c) **Identifitseeritud regulatsioon** (*identified regulation*) – Isikud tunnevad suuremat vabadust ja taht, kuna käitumine on vastav nende isiklike eesmärkide ja isikupäraga. Nad tajuvad oma käitumise põhjust, mis on sisemine. Näiteks, õed väärtustades patsientide mugavust ja tervist, mõistavad, kui oluline on teha ebameeldivaid ülesandeid patsientide heaolu nimel. Sel juhul tunnevad õed end autonoomselt ja täidavad ülesanded (patsientide vannitamine), mis ei ole oma olemuselt huvitavad (Gagne ja Deci, 2005).
- d) **Integreeritud regulatsioon** (*integrated regulation*) – Isikud tunnevad täielikult, et käitumine on lahutamatu osa sellest, kes nad on. Käitumine pärineb nende tunnetel ja on seega enesepoolt määratletud (Gagne ja Deci, 2005).

### 3. Amotivatsioon

Amotivatsiooni ehk motivatsiooni puudulikkuse puhul puudub tahe tegutseda. Amotiveeritud isikud ei tegutses üldse või tegutsesvad kavatsuseta, näiliselt. Amotivatsiooni tulemusel ei väärtustata tegevust, ei tunta end tegevust tehes kompetentsena ega ei oodata soovitud tulemuste saamist (Ryan ja Deci, 2000).

## ***1.5 Õpetaja motivatsioon***

Õpetaja sisemine motiveeritus õpetada edendab õpilaste sisemist motivatsiooni õppimises. Sisemiselt motiveeritud õpetajad suurendavad õpilaste positiivseid kogemusi (Roth jt, 2007). Sisemist töömotivatsiooni hõlbustab keskkond, kus töö on huvitav, väljakutset pakkuv ja valikuid lubav ning kus töökeskkond on autonoomsust toetav. Sel juhul on ka kaastöötajad sisemiselt motiveeritud töötama. Sisemine motivatsioon, mis põhineb huvidel ja välimine motivatsioon, mis põhineb tähtsusel, on mõlemad seotud saavutuse, rahulduse, usalduse ja heaoluga töökohal (Gagne ja Deci, 2005).

Õpetajad, kes on sisemiselt motiveeritud, tajuvad oma tegevust erinevates õppeülesannetes huvitava ja sisukana. Need õpetajad kogevad vähem kurnatust. Õpetajate sisemine motiveeritus tööil võimaldab neil taluda juhuslikke pettumusi ja tagasilööke, samuti aitab vältida negatiivseid kogemusi, mis tekitavad õpetajates kurnatuse ja elujõu kadumise tunnet. Sisemiselt motiveeritud õpetajad on välja töötanud õpetatava ainega sisuliselt seotud teemad, mõistavad hästi, mida nad õpetavad ja mis meetodeid nad kasutavad. Need õpetajad saavad pakkuda oma õpilastele veenvaid selgitusi ja väärtuslikke, asjakohaseid näiteid õpitavatest teemadest ja õpetamismeetoditest. Õpetajad, omades sisemist motivatsiooni õpetamiseks on ise oma tegevuses kogenud edu ja sellest tulenevalt eelistavad, et ka nende õpilased tegutseksid ja õpiksid sellest lähtuvalt. Õpetajad mõistavad, et sisemine motivatsioon tagab kvaliteetse õppimise ja suurendab õpetatavate teemade hinnangut õpilaste seas (Roth jt, 2007).

Koolijuhid saavad edendada õpetajate motiveeritust õpetamiseks ja sellest lähtuvalt ka õpilase motivatsiooni õppimiseks mitmel viisil. Kui nad julgustavad õpetajaid osalema olulistest otsustes, andes õpetajatele delegeerivaid volitusi, mõistes iga õpetaja vajadusi ning edendades koolistruktuuri ja keskkonda. Sel juhul toetavad nad õpetajate tundeid seotusest kooli õpetajaskonnaga ja enda kompetentsusest õpetajana (Roth jt, 2007).

## 1.6 Õpetajate motivatsiooni hindamise küsimustikud

Mitmed autorid Roth jt (2007), Retelsdorf jt (2010), Taylor ja Ntoumanis (2007) on välja töötanud või modifitseerinud sobivad küsimustikud õpetajate motivatsiooni hindamiseks kehalises kasvatuses.

Roth jt, (2007) töötasid välja küsimustiku, uurimaks õpetaja motivatsiooni õpetamiseks. Autorid uurisid nelja motivatsiooni tüüpi: välist, introjektiivset, identifitseeritud ja sisemist motivatsiooni. Lause esimesed pooled küsimuses pärinesid õpetajate konkreetsetel ülesannetel ja õpetajate üldistel jõupingutustel. Iga konkreetse ülesande küsimuse vastus esindab nelja liiki motivatsiooni. Väline motivatsioon: „*Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest ma soovin, et vanemad oleksid rahul ja nad ei kaebaks/hädaldaks*“. „*Kui ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis selleks, et vanemad oleksid rahul ja nad ei kaebaks/hädaldaks*“. Introjektiivne regulatsioon: „*Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest vastasel korral ma tunneks end süüdlasena*“. „*Kui ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis selleks, et vastasel korral ma tunneks end süüdlasena*“. Identifitseeritud regulatsioon: „*Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest, et minule on oluline panna lapsi tundma, et hoolin neist*“. „*Kui ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis selleks, et minule on oluline panna lapsi tundma, et hoolin neist*“. Sisemine motivatsioon: „*Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest mulle meeldib leida erinevatele õpilastele ainulaadseid lahendusi*“. „*Kui ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis selleks, et mulle meeldib leida erinevatele õpilastele ainulaadseid lahendusi*“. Õpetajatel oli võimalik vastata igale väitele 5-punkti süsteemis. Igat motivatsiooni hinnati neljal korral. Küsimustiku valiidsust hinnati SSA (*Smallest space analysis*) meetodiga. Seda küsimustikku on kasutanud ka kehalise kasvatuses õpetajate motivatsiooni hindamiseks Hein jt (2012). Küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga, mida eelnevalt küsimustiku väljatöötanud autorid ei olnud kasutanud. Küsimustiku faktorstruktuuri hindamisel leidsid Hein jt (2012), et sisemise motivatsiooni ja identifitseeritud motivatsiooni skaala moodustasid ühise skaala. Teostatud kinnitava faktoranalüüsi tulemused osutusid aktsepteeritavaks, kui eemaldati veel kaks küsimust: välise motivatsiooni skaala üks küsimus väikese faktorkoormuse ja identifitseeritud skaala küsimust, tingituna madalast reliaabluse näitajast. Kinnitava faktoranalüüsi psühhomeetriselised parameetrid antud uuringus olid: Satorra-Bentler ( $\chi^2(72) = 100.75; p < 0.014; CFI = 0.99; NNFI = 0.99; SRMSR = 0.08; RMSEA = 0.048$ ).

Taylor ja Ntoumanis (2007) kasutasid SMS (Pelletier jt, 1995) küsimustiku kohandatud versiooni uurimaks õpetajate motivatsiooni, lähtudes enesemääratlemise teooriast. Osalejatelt küsitakse: „*Miks te teete oma tööd*“, millele järgneb 24 väidet, mis mõõdavad erinevaid motivatsiooni tüüpe tuginedes enesemääratlemise teooriale. Näited väidetest: „*Ma kogen rahulolu, kui ma olen edukas tehes raskeid ülesandeid*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest see on muutunud oluliseks osaks sellest, kes ma olen*“ (integreeritud regulatsioon). „*Sest ma valisin selle töö saavutamaks oma karjääri eesmärgid*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest ma tahan olla väga hea sellel tööl, muidu võiksin olla väga pettunud*“ (introjektiivne regulatsioon). „*Sest see võimaldab mul raha teenida*“ (väline motivatsioon). „*Ma ei tea, meilt oodatakse liiga palju*“ (amotivatsioon). Vastuseid kirjeldati 7-pallisel skaalal, kus 1 – ei ole üldse ja 7 – on täielikult.

Retelsdorf jt (2010) töötasid tuginedes eesmärgi saavutamise teooriale (Nicholls, 1989) välja küsimustiku, uurimaks eesmärgi saavutust õpetamises. Lause esimene pool küsimuses on pärit Nicholls (1989) küsimustikust. Õpetajad hindasid oma sobivust 16 küsimusega kajastades eesmärgi saavutusest nii meisterlikkust, oskuse esitlust, oskuse hoidumist ja ka tööst hoidumist. Küsimus eesmärgi saavutuse meisterlikkusest: „*Ma võiksin tunda, et mul oli hea ja edukas päev koolis, kui midagi, mis juhtus tunnis, tekitas, minus soovi õpetamisest rohkem teada*“. Küsimus eesmärgi saavutus oskuse esitlusest: „*Ma võiksin tunda, et mul oli hea ja edukas päev koolis, kui minu tundides läbiti eksam paremini kui teiste õpetajate tundides*“. Küsimus eesmärgi saavutus oskuse vältimisest: „*Ma võiksin tunda, et mul oli hea ja edukas päev koolis, kui minu tundides ei tehtud midagi kehvemini kui teiste õpetajate tundides*“. Küsimus eesmärgi saavutus töö hoidumisest: „*Ma võiksin tunda, et mul oli hea ja edukas päev koolis, kui ma võiksin kasutada eelmiste aastate materjali, et mitte koostada uusi tunde*“. Õpetajatel oli võimalik vastata igale väitele 4-punkti skaalal, kus 1 – „kehtib minu puhul“ ja 4 – „ei kehti minu puhul“.

## ***1.7 Õpetaja motivatsiooni ja õpetamismeetodite vahelised seosed***

Roth jt (2007) on märkinud, et õpilaste motivatsioonil on otsene mõju õpetaja motivatsioonile, mis mõjutab õpetaja õpetamismeetodeid. Kui õpetaja kasutab produktiivseid meetodeid, siis õppija roll otsuste tegemise protsessis tõstetakse esile. Produktiivsete meetodite kasutamine õpetaja poolt toetab õpilaste autonoomset õppimist. Hein jt (2012) uurisid, kuidas õpetajate motivatsioon õpetada on seotud erinevate õpetamismeetoditega. Leiti, et õpetajate sisemine motiveeritus oli seotud õpilaskesksete ehk produktiivsete õpetamismeetoditega, samas kui mitte väliselt motiveeritud õpetajad võtsid omaks õpetajakesksed ehk reproduktiivsed õpetamismeetodid. Sisemine ja introjektiivne motivatsioon olid märkimisväärselt kõrgemad nende õpetajate seas, kes töötasid sagedamini produktiivsete õpetamismeetoditega, kui õpetajatel, kes neid meetodeid harvemini kasutasid. Hein jt (2012) uurisid, kuidas õpetajate motivatsioon õpetada on seotud erinevate õpetamismeetoditega. Leiti, et viie Euroopa riigi Eesti, Läti, Leedu, Ungari ja Hispaania õpetajad olid sisemiselt rohkem motiveeritud õpetama kui seda väliselt motiveerituna. Hispaania õpetajad olid sisemiselt kõige rohkem motiveeritud, Leedu õpetajad aga väliselt, võrreldes teiste vaadeldud riikide õpetajatega.

Coudas jt (1995) uurisid motiveeriva õpikeskkonna seost õpetamismeetoditega. Nad leidsid, et 12-13 aastaste tüdrukute ülesandele orienteeritus ja sisemine motivatsioon olid valikumeetodiga õpetades kõrgemal tasemel kui harjutamismeetodi puhul. Morgan jt (2005) lisavad, et retsiprookse- ja juhendatud avastamisega meetodi tulemusel on õpetamise motiveeriv õhkkond rohkem seotud ülesandega kui käsu- ja harjutamismeetodi puhul. Digelidis jt (2003) leidsid, et üliõpilased, keda juhendati retsiprookse meetodiga, hindasid ülesandele orienteeritust kõrgelt aga egole orienteeritust madalalt. Chatoupis (2009) toob välja, et õpilaste kaasamine suuremal määral otsuste tegemise protsessi rõhutab kognitiivset või isiklikku arengut, selle tulemusel tugevneb sisemine motivatsioon ja õpikeskkond ülesannete sooritamisel. Kehalise kasvatus õpetajad peaksid oma tundides kasutama eelpool loetletud õpetamismeetodeid, sest need loovad õpilastele positiivse motiveeriva keskkonna.

## ***1.8 Õpetamismeetodite kasutamise seotud õpetaja individuaalsed iseärasused***

Õpetaja individuaalsed erinevused ja tajumised võivad mõjutada õpilaste õpetamist ja motiveerimist. Õpetajate individuaalsed erinevused nagu vanus, sugu ja tööstaaž võivad mõjutada õpetaja tööd. Hardre ja Sullivan (2008) uurisid keskkooli õpetajate individuaalseid erinevusi ja tajumisi erinevate motivatsiooni strateegiate kasutamisel oma tundides. Nad leidsid, et õpetajate vanus, tööstaaž ja hariduslik taust ei mõjutanud motivatsiooni strateegiate kasutamist statistiliselt oluliselt. Kulinna ja Cothran (2003) uurisid kehalise kasvatuses õpetajate enesehinnangu ja tajumise mõju erinevate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest. Nad leidsid, et õpetajate individuaalsed erinevused nagu sugu, vanus ja tööstaaž ei mõjutanud oluliselt õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist. Cothran jt (2005) uurisid seitsme riigi kehalise kasvatuses õpetajate enesehinnangu ja tajumise mõju erinevate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest. Nad leidsid vaid, et kõikide riikide õpetajate tööstaaž ja sugu mõjutasid statistiliselt oluliselt õpetajate enesehinnangu mõju õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest. Al-Mulla (1998) uuris kaheksa kehalise kasvatuses õpetaja õpetamismeetodite kasutamist. Kuigi need kaheksa õpetajat kaldusid kasutama erinevaid õpetamismeetodeid, leidis ta, et meesõpetajad kasutavad kõige sagedamini käsumeetodit, naisõpetajad jällegi juhendatud avastamisega õpetamismeetodit.

## ***1.9 Õpetaja tajumised õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest***

EE (1996) andmetel on defineeritud taju kui psüühilist protsessi, mis seisneb esemete ja nähtuste meelelises tervikpeegelduses. Taju ühendab ja korrastab aistinguid, vahendab objektiivset maailma ning aitab kohaneda keskkonnaga. Taju aluseks on meelte kaasasündinud võimed, meelelundite talitus, õppimine ja pikaajalised kogemused. Taju on tihedas seoses tähelepanu ja mälu. Taju sõltub mõtlemisest, inimese vajadustest, huvidest, emotsioonidest, kogemustest. Taju võimaldab ära tunda, liigitada ja hinnata stiimuleid, objekte, nähtusi ja sündmusi ning tunnetada organismi seisundeid. Ilma tajuta ei saa tegevust ja toiminguid reguleerida. Taju põhiomadusi on esemelisus, terviklikkus, aktiivsus, valivus, struktuursus, konstantsus, hõlmavus.

Mida teevad kehalise kasvatus õpetajad oma tundides ja miks nad valivad selle mooduse? Üha rohkem haridus-teoreetikud väidavad, et vastus nendele küsimusele võib olla õpetaja tajumistes. Õpetaja tajumistel on oluline osa indiviidi otsuste tegemise prognoosimisel. Õpetaja tajumistel võib olla isegi olulisem mõju otsuste tegemisele kui faktiteadmistel. Õpetaja tajumistel on tugev mõju õpetaja tegevusega. Õpetajad kasutavad ja tajuvad õpetamismeetodeid erinevalt. Õpetajatel on oluline mõista, milliseid õpetamismeetodeid nad kasutavad ja kuidas nad tajuvad erinevate õpetamismeetodite kaudu erinevate hariduslike eesmärkide täitmise võimalikkust (Cothran jt, 2005).

### **1.9.1 Õpetamismeetodite kasutamine**

Mitmed autorid (Kulinna ja Cothran, 2003; Cothran jt, 2005; Hein jt, 2012) uurisid kehalise kasvatus õpetajate õpetamismeetodite kasutamist. Eelnevalt nimetatud autorid said oma uuringutes sarnaseid tulemusi. Kulinna ja Cothran (2003) toovad oma uurimises välja, et õpetajad kasutavad mitmeid õpetamismeetodeid oma tundides, produktiivseid õpetamismeetodeid kasutavad nad tunduvalt vähem kui reproduktiivseid õpetamismeetodeid. Ainult üks produktiivsetest õpetamismeetoditest (divergentne meetod) oli õpetajate poolt viie populaarsema meetodi kasutamise hulgas. Cothran jt (2005) uurisid seitsme riigi Korea, Austraalia, Prantsusmaa, Inglismaa, Portugali, Kanada ja USA kehalise kasvatus õpetajate õpetamismeetodite kasutamist, leiti samuti, et õpetajad kasutavad rohkem õpetajakeskseid kui õpilaskeskseid õpetamismeetodeid. Hein jt (2012) uurisid viie Euroopa riigi Eesti, Hispaania, Läti, Ungari, Leedu kehalise kasvatus õpetajate õpetamismeetodite kasutamist, leiti, et need õpetajad kasutavad produktiivsetest



meetoditest sagedamini reprodutiivseid õpetamismeetodeid. Hein jt (2012) leidsid, et kõigi viie Euroopa riigi Eesti, Hispaania, Ungari, Läti ja Leedu kehalise kasvatuse õpetajad kasutavad kõige sagedamini harjutamismeetodit. Cothran jt (2005) toovad oma uurimuses välja, et Prantsusmaa, Kanada ja USA õpetajad kasutavad samuti õpetamismeetoditest enim harjutamismeetodit. Kulinna ja Cothran (2003) poolt uuritud kehalise kasvatuse õpetajad kasutavad enim käsumeetodit. Cothran jt (2005) läbiviidud uurimus Korea, Austraalia ja Portugali õpetajate hulgas tõestab, et need õpetajad kasutavad kõige sagedamini käsumeetodit. Inglismaa õpetajad kasutavad kõige rohkem retsiprookset meetodit.

### **1.9.2 Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine**

Kulinna ja Cothran (2003) hindasid õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist kolme küsimuse abil. Esimene küsimus oli seotud õpetaja õpetamismeetodi kasutamise efektiivsuse tajumisega sellest, kuidas õpilastele meeldib või kuidas nad naudivad õpetaja poolt kasutatavat meetodit. Teine küsimus puudutas õpilastel oskuste omandamist ja õpetajapoolset juhendamist ning kolmas õpilaste motiveeritust ühe või teise meetodi kasutamisel.

Kulinna ja Cothran (2003) toovad välja, et õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumised nendes küsimustes olid sarnased. Märkimisväärseks erandiks oli see, et õpetajad hindasid õppimisprotsessis käsumeetodi kasutamist väga efektiivseks, kuigi selle meetodi puhul anti naudingule ja motivatsioonile madalam hinnang. Kehalise kasvatuse õpetajad tajusid õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust järgmiselt: õpilastele naudingut õppimisest pakuvad harjutamis-, retsiprookne-, valikumeetod, efektiivne õppimine õpilaste seas toimub harjutamis-, käsu-, valikumeetodi puhul ning õpilaste motivatsioon on suurem õppides harjutamis-, valiku- ja retsiprookse meetodi puhul. Olgugi, et käsumeetod oli demonstreerinud oma õppe tulemuslikkust, avastas Boyce (1992), et õpilased ei naudi selle meetodi kasutamist kehalises kasvatuses. Siiski tundub, et aeroobika ja võitluskunstide puhul on õpilased vabatahtlikult omaks võtnud otsesed juhised, mis iseloomustavad käsumeetodit (Kulinna ja Cothran, 2003).

Cothran jt (2005) uuring näitab, et kultuur mõjutab õpetajate tajumisi õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest, kõigi riikide õpetajad erinesid üksteisest oluliselt nende tajumistest õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusesse. Inglismaa õpetajad tajusid õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust positiivsemalt kui teiste riikide

esindajad. Portugali õpetajad aga tajusid õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust teiste riikide õpetajatest tunduvalt negatiivsemalt.

Kirjanduse ülevaate põhjal võib öelda, et vähesel määral on uuritud õpetaja motivatsiooni ja õpetamismeetodite kasutamise vahelisi seoseid. Millised on aga Eesti õpetajate, sealhulgas kehalise kasvatuse õpetajate tajumised ühe või teise õpetamismeetodi kasutamise efektiivsuset ja kuidas need on seotud õpetamismeetodite kasutamise ja motiveeritusega õpetada senini puuduvad.

## 2. Töö eesmärk ja ülesanded

Töö peamiseks eesmärgiks on uurida, milliseid õpetamismeetodeid kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad ja millised on nende tajumised õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest. Kirjanduse analüüsist tulenevalt püstitati töös järgmised hüpoteesid:

1. Õpetajate motivatsiooni küsimustik ja õpetaja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise küsimustik on valiidsed kasutamaks neid Eesti kehalise kasvatuses õpetajate hulgas.
2. Kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad õpetajakeskseid õpetamismeetodeid rohkem kui õpilaskeskseid.
3. Kehalise kasvatuses õpetajate kasutatud õpetamismeetodite sagedus on vastavuses õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega.
4. Meessoost kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad rohkem õpetajakeskseid meetodeid ja tajuvad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust rohkem kui naissoost õpetajad.
5. Staažikad kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad rohkem õpetajakeskseid meetodeid ja tajuvad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust rohkem kui vähem staažikad õpetajad.

Eeltoodud hüpoteesidest tulenevalt on antud uurimistöös püstitatud järgmised ülesanded. Uuringu eesmärgiks on:

1. Kontrollida õpetajate motivatsiooni küsimustiku ja õpetaja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust.
2. Uurida kehalise kasvatuses õpetajate poolt erinevate õpetamismeetodite kasutamist ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist.
3. Hinnata kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise vahelisi seoseid.
4. Uurida kehalise kasvatuses õpetajate motivatsiooni ja õpetamismeetodite vahelisi seoseid.
5. Võrrelda erineva tööstaažiga kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamist ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist.

## **3. Vaatlusalused ja metoodika**

### ***3.1 Vaatlusalused***

Uurimistöö aluseks on 2011. aasta oktoobrist kuni 2012. aasta veebruarini Eesti kehalise kasvatusõpetajate hulgas läbi viidud küsitlus. Töö autor lisas küsimustikud eFormulari, mis on elektrooniline vahend võimaldades koostada elektroonilisi ankeete (formulare) ning nende abil Interneti kaudu küsitlusi läbi viia ja andmeid koguda. Järgnevalt toimetati küsimustiku aadress Internetis e-maili teel õpetajateni.

Küsimustiku täitmisel osales 119 kehalise kasvatusõpetajat, nende hulgas üks algkooli õpetaja, 47 põhikooli õpetajat, 69 gümnaasiumi õpetajat. Küsimustikule vastanud õpetajatest kahel andmed kooli kohta puudusid. Uuringus osales 35 mees- ja 84 naisõpetajat. Kõik vastanutest olid tööl kehalise kasvatusõpetajatena.

### ***3.2 Metoodika***

Uuring koosnes küsimustikust. Kehalise kasvatusõpetajate küsimustiku esimene osa oli erinevate õpetamismeetodite kasutamisest ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest. Teine osa hõlmas küsimusi õpetajate motiveerituse kohta õpetada kehalist kasvatust.

Õpetajate õpetamismeetodite kasutamise sagedust hinnati õpetaja poolt Curtner-Smith jt (2001) esitatud õpetamismeetodite kirjeldusest lähtudes. Küsimusele õpetamismeetodi kasutamise sagedusele järgnesid kolm küsimust, mis oli seotud selle meetodi kasutamise efektiivsuse tajumisega (Kulinna ja Cothran, 2003):

- 1) Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad;
- 2) Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi;
- 3) Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud;

Õpetajatel oli võimalik vastata igale väitele 5-punkti süsteemis.

1 – Mitte kunagi. 5 – Väga sageli.

Tuginedes Salvara (2006) õpetamismeetodite gruppide jaotusele, jaotati ka antud töös õpetamismeetodite grupid järgmiselt: TAB (käsu- ja harjutamismeetodi kasutamise grupp), TCD (retsiprookse ja enesekontrollimeetodi kasutamise grupp), TCDE (retsiprookse-, enesekontrolli- ja valikumeetodi kasutamise grupp) ja SFG (konvergentse ja divergentse meetodi kasutamise grupp). Vastavalt kehalise kasvatusõpetajate õpetamismeetodite

kasutamisele liideti vastused kokku ja arvutati keskmine. Samuti jaotati antud töös õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumised gruppidesse: MAK (käsumeetodi kasutamise efektiivsuse tajumine), MBK (harjutamismeetodi kasutamise efektiivsuse tajumine), MCK (retsiprookse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumine), MDK (enesekontrollimeetodi kasutamise efektiivsuse tajumine), MEK (valikumeetodid kasutamise efektiivsuse tajumine), MFK (konvergentse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumine) ja MGK (divergentse meetodi kasutamise efektiivsuse tajumine). Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise küsimused liideti kokku ja jagati kolmeks, nii saadi keskmine.

Õpetajate erinevate motivatsiooni tüüpide hindamiseks kasutati Roth jt (2007) välja töötatud küsimustiku, mis hõlmas nelja skaalat erinevate motivatsiooniliikide hindamiseks: väline-, introjektiivne-, identifitseeritud- ja sisemine motivatsioon.

Õpetajatel oli võimalik vastata igale väitele 5-punkti süsteemis.

1 – Ei ole üldse nõus. 5 – Täiesti nõus.

Küsimustik on esitatud Lisas.

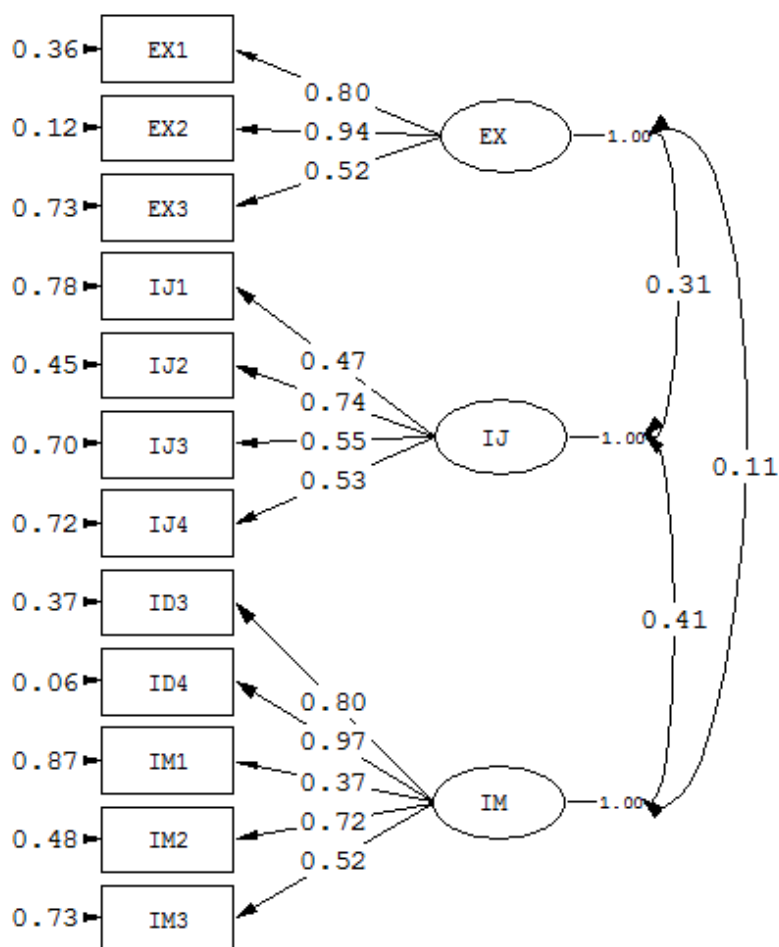
### **3.3 Andmete statistiline töötlemine**

Andmete statistiline töötlemine viidi läbi programmide SPSS 21 ja LISREL 8.8 abil. Küsimustike faktorstruktuuri valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga. Õpetajate erinevate gruppide (staaž, sugu) vahelisi erinevusi hinnati Student t-testi abil. Kõikide andmete statistilisel teostamisel võeti statistilise olulisuse nivooks  $p < 0,05$ .

Kinnitava faktoranalüüsi faktorstruktuuride valiidsuse hindamiseks kasutatud pühhomeetriseliste parameetrite CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*) ja NNFI (*Non-Normed Fit Index*) väärtused väiksemad kui 0.90 hinnati sobivaks lähtudes Bentler'i (1990) poolt esitatud kriteeriumidest. RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) väärtused väiksemad kui 0,05 hinnatakse heaks ja väärtused kuni 0.08 aktsepteeritavaks (Browne ja Cudeck, 1989).

## 4. Tulemused

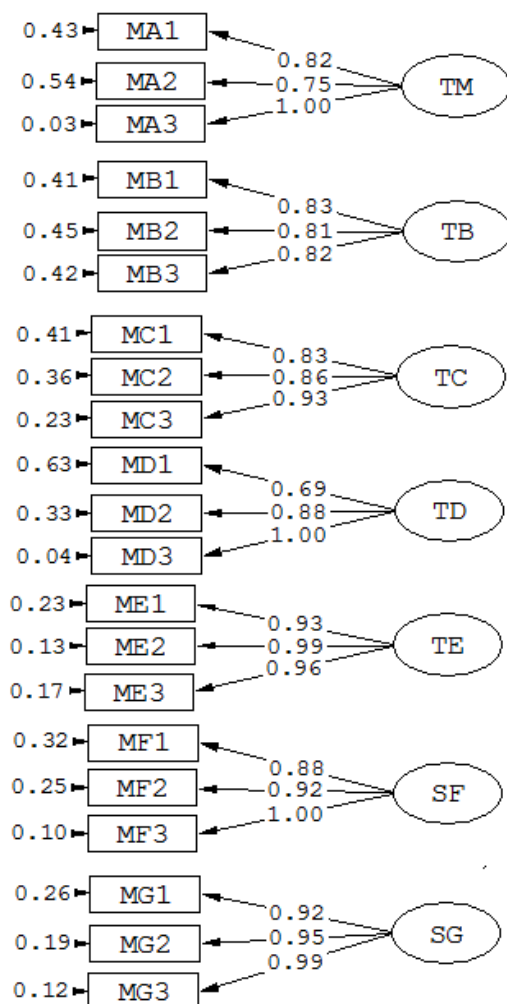
Motivatsiooni küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused on välja toodud Joonisel 1.



**Joonis 1.** Motivatsiooni küsimustiku faktorstruktuuri mudel.

Motivatsiooni küsimustiku kinnitava faktorstruktuuri mudeli psühhomeetriselised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,074 (CI=0,044-0,10), NFI (*Normed Fit Index*)=0,89, CFI (*Comparative Fit Index*)=0,95, NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,94. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega, mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks neid Eesti kehalise kasvatusõpetajate hulgas. Kõikide küsimuste faktorkoormused olid suuremad kui 0,40, väljaarvatud üks sisemise motivatsiooni küsimus (IM1).

Kinnitava faktoranalüüsi tulemused õpetaja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest lähtudes naudingust (näiteks MA1), õppimise efektiivsusest (näiteks MA2) ja motivatsioonist (näiteks MA3) on välja toodud joonisel 2.



**Joonis 2.** Kinnitava faktorstruktuuri mudel õpetaja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest lähtudes naudingust, õppimise efektiivsusest ja motivatsioonist.

Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise küsimustiku kinnitava faktorstruktuuri mudeli psühhomeetriselised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,053 (CI=0,032-0,070), NFI (*Normed Fit Index*)=0,90, CFI (*Comparative Fit Index*)=0,97, NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,96. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega, mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks neid Eesti kehalise kasvatuses õpetajate hulgas.

Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamine ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine on välja toodud Tabelis 1.

**Tabel 1.** Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamine ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine.

<b>Õpetamismeetodid</b>	<b>Õpetamis- meetodite kasutamise Keskmine ± SD</b>	<b>Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine Keskmine ± SD</b>	<b>Reliaabluse koefitsiendid (Cronbach <math>\alpha</math>)</b>
Käsumetod (A)	3,52±0,76	3,65±0,85	0,84
Harjutamismeetod (B)	4,11±0,51	4,13±0,68	0,77
Retsiprookne meetod (C)	3,66±0,68	3,10±0,91	0,89
Enesekontrollimeetod (D)	3,19±0,72	2,92±0,90	0,85
Valikumeetod (E)	3,67±0,86	3,37±1,01	0,94
Konvergentne meetod (F)	3,51±0,74	3,03±0,99	0,91
Divergentne meetod (G)	3,33±0,76	2,64±0,99	0,92

Võrreldes õpetajate õpetamismeetodite kasutamise keskmisi väärtusi ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise keskmisi väärtusi, võib öelda, et kui meetodit kasutati rohkem, siis tajumise efektiivsus õpetamismeetodite kasutamisest oli ka vastav. Õpetamismeetodite kasutamise ja nende kasutamise efektiivsuse tajumise reliaabluse koefitsiendid (Cronbach  $\alpha = 0,77 - 0,94$ ) on aktsepteeritava tasemega.



Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine lähtudes naudingust, õppimise efektiivsusest ja motivatsiooniga seotud aspektidest on välja toodud Tabelis 2.

**Tabel 2.** Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine lähtudes naudingust, õppimise efektiivsusest ja motivatsiooniga seotud aspektidest.

<b>Nauding</b>	<b>Keskmine ± SD</b>	<b>Õppimise efektiivsus</b>	<b>Keskmine ± SD</b>	<b>Motivatsioon</b>	<b>Keskmine ± SD</b>
Harjutamis- meetod	3,94±0,60	Harjutamis- meetod	4,29±0,61	Harjutamis- meetod	4,12±0,64
Retsiprookne meetod	3,73±0,69	Käsumeetod	3,87±0,89	Valikumeetod	3,74±0,93
Valikumeetod	3,66±0,87	Valikumeetod	3,61±0,92	Retsiprookne meetod	3,72±0,81
Konvergentne meetod	3,47±0,75	Konvergentne meetod	3,55±0,84	Konvergentne meetod	3,51±0,82
Divergentne meetod	3,30±0,83	Retsiprookne meetod	3,52±0,80	Käsumeetod	3,42±0,87
Käsumeetod	3,28±0,85	Divergentne meetod	3,31±0,78	Divergentne meetod	3,37±0,83
Enesekontroll- meetod	3,13±0,74	Enesekontrolli- meetod	3,20±0,87	Enesekontrolli- meetod	3,24±0,83

Tabelist lähtub, et kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine lähtudes nii naudingust, õppimise efektiivsusest kui ka motivatsioonist on kõige tugevamalt seotud harjutamismeetodi kasutamisega. Kõige nõrgemalt on seotud õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine lähtudes naudingust, õppimise efektiivsusest ja motivatsioonist enesekontrollimeetodi kasutamisel.

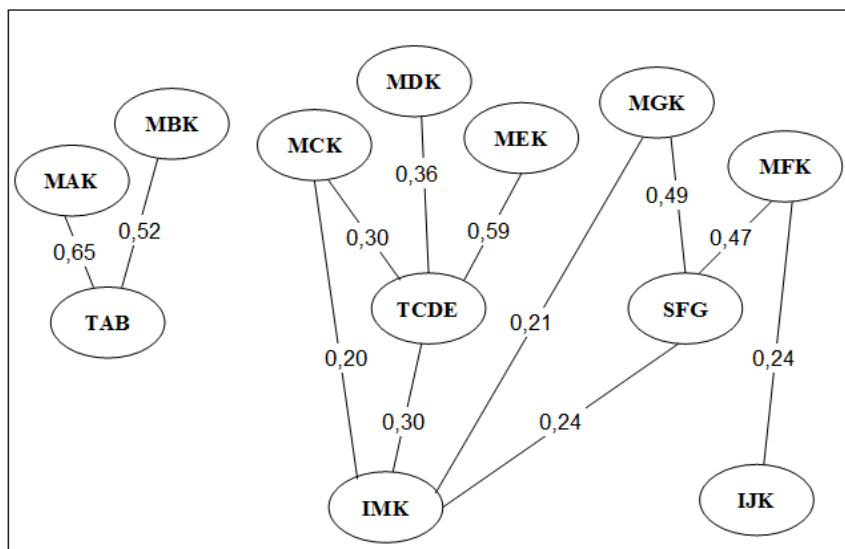
Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise keskmised vahelised seosed on välja toodud Tabelis 3.

**Tabel 3.** Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise keskmiste vahelised seosed.

<b>Õpetamismeetodite kasutamine</b>	<b>Korrelatsioon</b>	<b>Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine</b>
Käsumeetod (MA)	0,79	Käsumeetod (MAK)
Harjutamismeetod (MB)	0,55	Harjutamismeetod (MBK)
Retsiprookne meetod (MC)	0,48	Retsiprookne meetod (MCK)
Enesekontrollimeetod (MD)	0,59	Enesekontrollimeetod (MDK)
Valikumeetod (ME)	0,73	Valikumeetod (MEK)
Konvergentne meetod (MF)	0,61	Konvergentne meetod (MFK)
Divergentne meetod (MG)	0,57	Divergentne meetod (MGK)

Tabelist lähtub, et õpetamismeetodite kasutamisest ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest kõige tugevamas omavahelises seoses kehalise kasvatuses õpetajate poolt on käsumeetod, järgneb valikumeetod.

Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise, õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise ja motivatsiooni vahelised korrelatsioonid on välja toodud Joonisel 3.



**Joonis 3.** Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise, õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise ja motivatsiooni vahelised korrelatsioonid.

Joonisel 3 on näha, et õpetajate käsu-, ja harjutamismeetodi kasutamine (TAB) on statistiliselt oluliselt seotud (0,65) õpetajate käsumeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega (MAK). Samuti, statistiliselt oluliselt kuid mõne võrra nõrgemalt on seotud retsiprookse-, enesekontrolli- ja valikumeetodi kasutamine (TCDE) nende meetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega (MCK, MDK, MEK). Statistiliselt oluliselt olid seotud ka õpetajate konvergentse- ja divergentse meetodi kasutamine (SFG) nende meetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega (MGK, MFK).

Õpetajate sisemine motivatsioon (IMK) oli statistiliselt oluliselt seotud õpetajate õpetamismeetodi grupiga, kuhu kuulusid retsiprookne-, enesekontrolli- ja valikmeetod (TCDE) ning produktiivsete meetoditega (SFG). Õpetaja introjektiivsel motivatsioonil õpetada oli statistiliselt oluline seos ainult õpetajate konvergentse meetodi efektiivsuse kasutamise tajumisega (MFK).

Mees- ja naissoost kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamisest on välja toodud Tabelis 4.

**Tabel 4.** Mees- ja naissoost kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamisest.

<b>Õpetamismeetodite kasutamine</b>	<b>Meesõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Naisõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus p&lt;0,05</b>
Käsumetod (MA)	3,31±0,83	3,79±0,82	0,05
Harjutamismeetod (MB)	4,14±0,65	4,13±0,69	-
Retsiprookne meetod (MC)	2,86±0,91	3,20±0,89	-
Enesekontrollimeetod (MD)	2,60±0,88	3,05±0,88	0,01
Valikumeetod (ME)	3,11±1,08	3,48±0,96	-
Konvergentne meetod (MF)	3,09±1,01	3,01±0,99	-
Divergentne meetod (MG)	2,60±0,95	2,65±1,01	-

Käsu- ja enesekontrollimeetodi kasutamine erines mees- ja naissoost kehalise kasvatuses õpetajatel statistiliselt oluliselt,  $p < 0,05$ . Naisõpetajad kasutasid käsu- ja enesekontrollimeetodeid meesõpetajatest rohkem.

Mees- ja naissoost kehalise kasvatusõpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest on välja toodud Tabelis 5.

**Tabel 5.** Mees- ja naissoost kehalise kasvatusõpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise võrdlus.

<b>Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine</b>	<b>Meesõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Naisõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus p&lt;0,05</b>
Käsumeetod (MAK)	3,28±0,63	3,63±0,79	0,05
Harjutamismeetod (MBK)	3,93±0,50	4,19±0,50	0,01
Retsiprookne meetod (MCK)	3,62±0,67	3,67±0,68	-
Enesekontrollimeetod (MDK)	3,29±0,62	3,15±0,75	-
Valikumeetod (MEK)	3,52±0,93	3,73±0,82	-
Konvergentne meetod (MFK)	3,63±0,74	3,46±0,74	-
Divergentne meetod (MGK)	3,41±0,66	3,29±0,80	-

Käsu- ja harjutamismeetodi kasutamise efektiivsuse tajumine erines mees- ja naissoost kehalise kasvatusõpetajatel statistiliselt oluliselt,  $p < 0,05$ . Naisõpetajad tajusid nii käsu- kui ka harjutamismeetodi kasutamise efektiivsust rohkem kui meesõpetajad.

Mees- ja naissoost kehalise kasvatus õpetajate võrdlus reproduktiivsete ja produktiivsete õpetamismeetodite kasutamisest on välja toodud Tabelis 6.

**Tabel 6.** Mees- ja naissoost kehalise kasvatus õpetajate võrdlus reproduktiivsete ja produktiivsete õpetamismeetodite kasutamisest.

<b>Õpetamismeetodite grupid</b>	<b>Meesõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Naisõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus p&lt;0,05</b>
TAB	3,73±0,52	3,96±0,61	0,05
TCD	2,73±0,78	3,13±0,76	0,01
TCDE	2,86±0,79	3,24±0,68	0,01
SFG	2,84±0,87	2,83±0,84	-

Õpetajakesksete ehk reproduktiivsete õpetamismeetodite kasutamine erines mees- ja naissoost kehalise kasvatus õpetajatel statistiliselt oluliselt,  $p < 0,05$ . Naisõpetajad kasutasid reproduktiivseid õpetamismeetodeid rohkem kui meesõpetajad.

Mees- ja naissoost kehalise kasvatus õpetajate võrdlus motivatsioonist õpetada on välja toodud Tabelis 7.

**Tabel 7.** Mees- ja naissoost kehalise kasvatus õpetajate võrdlus motivatsioonist õpetada.

<b>Motivatsiooni liigid</b>	<b>Meesõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Naisõpetajad Keskmine ± SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus p&lt;0,05</b>
EXK	2,14±0,73	2,29±0,78	-
IJK	3,04±0,64	3,02±0,76	-
IMK	4,13±0,43	4,25±0,47	-

Statistiliselt olulist erinevust nivool  $p < 0,05$  ei esinenud üheski alaskaalas.

Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamisest on välja toodud Tabelis 8.

**Tabel 8.** Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamisest.

<b>Õpetamismeetodite kasutamine</b>	<b>Staaž <math>\geq 20</math> Keskmine <math>\pm</math> SD</b>	<b>Staaž <math>&lt; 20</math> Keskmine <math>\pm</math> SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus <math>p &lt; 0,05</math></b>
Käsumeetod (MA)	3,68 $\pm$ 0,86	3,60 $\pm$ 0,75	-
Harjutamismeetod (MB)	4,07 $\pm$ 0,66	4,26 $\pm$ 0,69	-
Retsiprookne meetod (MC)	3,19 $\pm$ 0,80	2,95 $\pm$ 1,07	-
Enesekontrollimeetod (MD)	2,95 $\pm$ 0,82	2,86 $\pm$ 1,04	-
Valikumeetod (ME)	3,47 $\pm$ 0,99	3,16 $\pm$ 0,10	-
Konvergentne meetod (MF)	3,13 $\pm$ 0,95	2,84 $\pm$ 1,05	-
Divergentne meetod (MG)	2,73 $\pm$ 0,98	2,47 $\pm$ 1,01	-

Statistiliselt olulist erinevust nivool  $p < 0,05$  ei esinenud üheski alaskaalas. Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate kasutatavad õpetamismeetodid ei erinenud oluliselt.

Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest on välja toodud Tabelis 9.

**Tabel 9.** Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisest.

<b>Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumine</b>	<b>Staaž <math>\geq 20</math> Keskmine <math>\pm</math> SD</b>	<b>Staaž <math>&lt; 20</math> Keskmine <math>\pm</math> SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus <math>p &lt; 0,05</math></b>
Käsumeetod (MAK)	3,56 $\pm$ 0,78	3,50 $\pm$ 0,68	-
Harjutamismeetod (MBK)	4,14 $\pm$ 0,51	4,08 $\pm$ 0,53	-
Retsiprookne meetod (MCK)	3,66 $\pm$ 0,66	3,64 $\pm$ 0,73	-
Enesekontrollimeetod (MDK)	3,16 $\pm$ 0,70	3,22 $\pm$ 0,76	-
Valikumeetod (MEK)	3,83 $\pm$ 0,79	3,37 $\pm$ 0,89	0,01
Konvergentne meetod (MFK)	3,56 $\pm$ 0,77	3,40 $\pm$ 0,68	-
Divergentne meetod (MGK)	3,35 $\pm$ 0,81	3,29 $\pm$ 0,68	-

Valikumeetodi kasutamise efektiivsuse tajumine erines staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate puhul statistiliselt oluliselt,  $p < 0,05$ . Staažikamad õpetajad tajusid valikumeetodi kasutamise efektiivsust rohkem.



Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus reproduktiivsete ja produktiivsete õpetamismeetodite kasutamisest on välja toodud Tabelis 10.

**Tabel 10.** Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate võrdlus reproduktiivsete ja produktiivsete õpetamismeetodite kasutamisest.

<b>Õpetamismeetodite grupid</b>	<b>Staaž &gt;= 20 Keskmine ± SD</b>	<b>Staaž &lt; 20 Keskmine ± SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus p&lt;0,05</b>
TAB	3,87±0,62	3,93±0,55	-
TCD	3,07±0,67	2,91±0,95	-
TCDE	3,20±0,64	2,99±0,86	-
SFG	2,93±0,80	2,65±0,90	-

Statistiliselt olulist erinevust nivool  $p<0,05$  ei esinenud üheski alaskaalas. Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate reproduktiivsete ja produktiivsete õpetamismeetodite kasutamine ei erinenud oluliselt.

Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate erinevate motivatsiooni liikide võrdlus on välja toodud Tabelis 11.

**Tabel 11.** Staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate erinevate motivatsiooni liikide võrdlus.

<b>Motivatsiooni liigid</b>	<b>Staaž &gt;= 20 Keskmine ± SD</b>	<b>Staaž &lt; 20 Keskmine ± SD</b>	<b>Statistiliselt oluline erinevus p&lt;0,05</b>
EXK	2,35±0,80	2,09±0,67	-
IJK	3,05±0,71	2,99±0,76	-
IMK	4,26±0,43	4,13±0,51	-

Statistiliselt olulist erinevust nivool  $p<0,05$  ei esinenud üheski motivatsiooni liigis.

## 5. Tulemuste arutelu

Hindamaks kehalise kasvatus õpetajate erinevate õpetamismeetodite kasutamist ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist ning õpetajate motiveerituse kohta õpetada kehalist kasvatust, on vajalik eelkõige hinnata kasutatavate küsimustike valiidsust. Antud uuringus hinnati õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist Kulinna ja Cothran (2003) poolt välja töötatud küsimustikuga. Õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid aktsepteeritava tasemega (RMSEA=0,053; NFI=0,90; CFI=0,97; NNFI=0,96.), mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks seda Eesti kehalise kasvatus õpetajate hulgas. Õpetajate erinevate motivatsiooni tüüpide hindamiseks kasutati Roth jt (2007) välja töötatud küsimustikku. Motivatsiooni küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid samuti aktsepteeritava tasemega (RMSEA=0,074; NFI=0,89; CFI=0,95; NNFI=0,94), mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks seda Eesti kehalise kasvatus õpetajate hulgas. Sarnaseid tulemusi (RMSEA=0,075; CFI=0,97; NNFI=0,96), näitamaks motivatsiooni küsimustiku valiidsust, said Hein jt (2012). Nii selles kui ka varem läbiviidud uuringus (Hein jt, 2012) sisemise ja identifitseeritud skaalade küsimused moodustasid koos ühe faktori. Nende kahe faktori vahelist tugevat seost on täheldatud mitmetes uuringutes ja neid on vaadeldud ühe faktorina. (Hagger jt, 2002; Ryan ja Connell, 1989; Roth jt, 2007) ei kasutanud motivatsiooni küsimustiku valiidsuse tõestamiseks faktoranalüüsi, nemad hindasid valiidsust SSA (*Smallest space analysis*) meetodiga.

Käesoleva töö tulemusena leidis kinnitust hüpotees, et kehalise kasvatus õpetajad kasutavad õpetajakeskseid ehk reproduktiivseid õpetamismeetodeid rohkem kui õpilaskeskseid ehk produktiivseid õpetamismeetodeid. See on kooskõlas varasemalt Kulinna ja Cothran (2003), Cothran jt (2005) ja Hein jt (2012) poolt läbi viidud uurimuse tulemustega. Ehkki Kulinna ja Cothran (2003) leidsid, et kehalise kasvatus õpetajad kasutavad mitmeid õpetamismeetodeid oma tundides, siis reproduktiivseid meetodeid kasutati ikkagi rohkem kui produktiivseid meetodeid. Analoogilisi tulemusi saadi Cothran jt (2005) poolt, kes uurisid seitsme riigi Korea, Austraalia, Prantsusmaa, Inglismaa, Portugali, Kanada ja USA kehalise kasvatus õpetajate õpetamismeetodite kasutamist. Nende tulemused näitasid, et õpetajad kasutavad rohkem õpetajakeskseid kui õpilaskeskseid õpetamismeetodeid. Ülalmainitud tulemused on kooskõlas ka hiljuti teostatud uuringuga (Hein jt, 2012) kus viie Euroopa riigi Eesti, Hispaania, Läti, Ungari,

Leedu kehalise kasvatuses õpetajate poolt kasutati reproduktiivseid õpetamismeetodeid sagedamini kui produktiivseid meetodeid.

Antud töös uuritud kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad reproduktiivsetest õpetamismeetoditest kõige enam harjutamismeetodit. Neid tulemusi saab kõrvutada Hein jt (2012) ja Cothran jt (2005) uurimuse tulemustega. Hein jt (2012) leidsid, et kõigi viie Euroopa riigi Eesti, Hispaania, Ungari, Läti ja Leedu kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad kõige sagedamini harjutamismeetodit. Cothran jt (2005) toovad oma uurimuses välja, et Prantsusmaa, Kanada ja USA õpetajad kasutavad samuti õpetamismeetoditest enim harjutamismeetodit. Mitte kõik õpetajad ei kasuta kõige rohkem harjutamismeetodit. Kulinna ja Cothran (2003) poolt uuritud kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad enim käsumeetodit. Cothran jt (2005) läbiviidud uurimus Korea, Austraalia ja Portugali õpetajate hulgas tõestas, et need õpetajad kasutavad kõige sagedamini käsumeetodit. Inglismaa õpetajate enim kasutatav õpetamismeetod oli retsiprookne meetod.

Kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamise üldpilt on kaugel täiuslikkusest. Oluline on jätkata selle valdkonna uurimist, et mõista põhjalikumalt, kuidas õpetajad erinevaid õpetamismeetodeid erinevates valdkondades ja erinevates vanusegruppides kasutavad (Kulinna ja Cothran, 2003). Oluline on aga arvestada ka tunni eesmärgist ja ülesandest tulenevat erinevate õpetamismeetodite kasutamist (Chatoupis, 2009). Digelidis jt (2003) väidavad, et mõistlik on kasutada õigeid õpetamismeetodeid kehalise kasvatuses õpetamisel, sest positiivne suhtumine harjutustesse on sageli seotud ka aktiivse elustiiliga.

Antud töö kolmas hüpotees, et kehalise kasvatuses õpetajate kasutatud õpetamismeetodite sagedus on vastavuses õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega, leidis kinnitust. Neli kõige enam kasutatavat õpetamismeetodit õpetajate poolt on harjutamis-, valiku-, retsiprookne- ja käsumeetod. Kõige paremini tajusid õpetajad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust harjutamis-, käsu-, valiku- ja retsiprooksest meetodist. Samuti leidsid Cothran jt (2005), et Inglismaa õpetajate kasutatud õpetamismeetodite sagedus on vastavuses õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega. Need õpetajad kasutasid enim valiku-, juhendatud avastamise-, divergentse-, individuaalõppe- ja algatusmeetodit. Kõige paremini tajusid Inglismaa õpetajad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust retsiprookse-, valiku-, juhendatud avastamise-, divergentse- ja individuaalõppe meetodi puhul.

Samuti saab käesolevas töös leitud tulemusi (kehalise kasvatuses õpetajate poolt kasutatud õpetamismeetodite sagedus on vastavuses õpetamismeetodite kasutamise

efektiivsuse tajumisega) kõrvutada Kulinna ja Cothran (2003) poolt läbi viidud uurimusega, mis hõlmas kehalise kasvatusõpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisi lähtudes naudingut, õppimise efektiivsuse ja motivatsiooniga seotud aspektidest. Antud magistritöös tajusid kehalise kasvatusõpetajad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust järgmiselt: õpilastele naudingut õppimisest pakuvad harjutamis-, retsiprookne-, valikumeetod, efektiivne õppimine õpilaste seas toimub harjutamis-, käsu-, valikumeetodi puhul ning õpilaste motivatsioon on suurem õppides harjutamis-, valiku- ja retsiprookse meetodi puhul. Sarnaseid tulemusi täheldati ka Kulinna ja Cothran (2003) uuringus, kus õpetajad tajusid õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust järgmiselt: õpilastele naudingut õppimisest pakuvad harjutamis-, valiku- ja divergentne meetod, efektiivne õppimine õpilaste seas toimub harjutamis-, retsiprookse-, käsumeetodi puhul ning õpilaste motivatsioon on suurem õppides samade õpetamismeetodite näol, mis antud töös (harjutamis-, retsiprookne- ja valikumeetod). Märkimisväärseks erandiks oli Kulinna ja Cothrani (2003) kui ka käesoleva töö puhul see, et õpetajad tajusid õppimisprotsessis käsumeetodi kasutamise efektiivsust väga, selle meetodi puhul anti naudingule ja motivatsioonile madalam hinnang.

Õpetamismeetodite kasutamise ja tajumise efektiivsusest on kõige tugevamas korrelatsioonis kehalise kasvatusõpetajate poolt käsumeetod, järgnevad valiku-, konvergentne-, enesekontrolli-, divergentne- ja harjutamismeetod.

Cothran jt (2005) toovad välja oletatavad põhjused, mis mõjutavad õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisi. Nendeks on kultuuri prioriteedid, mis omakorda mõjutavad iga riigi õppekavade ajalugu ja võivad mõjutada praegust õpetaja käitumist ning tajumist. Samuti võivad mõjutada õpetajate õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisi riiklikud õppekavad ja nendega kaasnevad kohustuslikud hinnangud.

Käesoleva töö neljas hüpotees, et meessoost kehalise kasvatusõpetajad kasutavad rohkem õpetajakeskseid meetodeid ja tajuvad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust rohkem kui naissoost õpetajad, ei leidnud kinnitust. Antud töös ilmnis, et naissoost õpetajad kasutavad õpetamismeetodeid statistiliselt oluliselt rohkem ja ka tajuvad õpetajakesksete meetodite kasutamise efektiivsust rohkem kui meessoost õpetajad. Naisõpetajad kasutasid käsu- ja enesekontrollimeetodeid meesõpetajatest statistiliselt oluliselt rohkem. Naisõpetajad tajusid nii käsu- kui ka harjutamismeetodi kasutamise efektiivsust statistiliselt oluliselt rohkem kui meesõpetajad. Leiti ka, et statistiliselt oluliselt ei erinenud naisõpetajate ja meesõpetajate õpetamise motivatsioonid. Kulinna ja Cothran (2003) leidsid oma uuringus, et õpetajate individuaalsed erinevused nagu sugu ei

mõjutanud oluliselt kehalise kasvatuses õpetajate tajumisi õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest. Al-Mulla (1998) uuris kaheksa kehalise kasvatuses õpetaja õpetamismeetodite kasutamist. Kuigi need kaheksa õpetajat kaldusid kasutama erinevaid õpetamismeetodeid, leidis Al-Mulla (1998), et meesõpetajad kasutavad naisõpetajatest õpetajakeskseid meetodeid rohkem. Kõige sagedamini kasutavad meesõpetajad käsumeetodit, naisõpetajad jällegi juhendatud avastamisega õpetamismeetodit.

Käesoleva töö üheks eesmärgiks oli võrrelda erineva tööstaažiga kehalise kasvatuses õpetajate õpetamismeetodite kasutamist ja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumist. Töö tulemused näitavad, et õpetajakesksete meetodite kasutamine ei sõltu õpetaja tööstaažist, samuti ei sõltu erinevate õpetamismeetodite kasutamine tööstaažist. Siiski tajuvad staažikamad õpetajad õpetamismeetoditest valikumeetodi kasutamise efektiivsust rohkem kui väiksema staažiga õpetajad. Leiti ka, et statistiliselt olulises seoses ei ole staažikate ja vähem staažikate kehalise kasvatuses õpetajate motivatsioon õpetada. Kulinna ja Cothran (2003) leidsid aga, et õpetajate individuaalsed erinevused nagu vanus ja tööstaaž ei mõjuta oluliselt õpetajate tajumisi õpetamismeetodite kasutamise efektiivsusest.

Antud töö üheks eesmärgiks oli uurida kehalise kasvatuses õpetajate motivatsiooni ja õpetamismeetodite vahelisi seoseid. Käesolevast tööst tuleneb, et õpetajate sisemine motivatsioon oli statistiliselt oluliselt seotud nii õpetajakesksete kui ka õpilaskesksete õpetamismeetoditega. Õpetajakesksetest meetoditest oli sisemine motivatsioon olulises seoses retsiprookse-, enesekontrolli- ja valikumeetoditega. Õpilaskesksetest meetoditest oli sisemine motivatsioon olulises seoses konvergentse ja divergentse meetodiga. Õpetajate introjektiivsel motivatsioonil õpetada oli statistiliselt oluline seos ainult õpetajate poolt konvergentse meetodi efektiivsuse kasutamise tajumisega. Käesoleva töö tulemusi saab kõrvutada Hein jt (2012) uuringu tulemustega, kus leiti, et õpetajate autonoomne motivatsioon on seotud õpilaskesksete ehk produktiivsete õpetamismeetoditega. Sisemine ja introjektiivne motivatsioon oli märkimisväärselt kõrgemad nende õpetajate seas, kes töötasid sagedamini produktiivsete õpetamismeetoditega, kui õpetajatel, kes neid meetodeid harvemini kasutasid.

## 6. Järeldused

1. Õpetaja motivatsiooni küsimustik ja õpetaja õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumise küsimustik on valiidsed kasutamaks neid Eesti kehalise kasvatuses õpetajate hulgas.
2. Kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad õpetajakeskseid õpetamismeetodeid rohkem kui õpilaskeskseid meetodeid.
3. Kehalise kasvatuses õpetajate poolt kasutatud meetodite sagedus oli vastavuses õpetamismeetodite kasutamise efektiivsuse tajumisega.
4. Naissoost kehalise kasvatuses õpetajad kasutavad õpetajakeskseid meetodeid rohkem ja ka tajuvad õpetamismeetodite kasutamise efektiivsust rohkem kui meesõpetajad.
5. Õpetajakesksete meetodite kasutamine ei sõltu õpetaja tööstaažist, siiski tajuvad staažikad kehalise kasvatuses õpetajad õpetamismeetoditest valikumeetodi kasutamise efektiivsust rohkem kui vähem staažikad õpetajad.

## 7. Kasutatud kirjandus

1. Al-Mulla, F. H. Teacher Perceptions About Different Teaching Methods. British Association of Advisors & Lectures IN Physical Education. BAALPE. 1998; 34 (2):91-99.
2. Bandura, A. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 1989; 44:1175-1184.
3. Beckett K. The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes, *Journal of Teaching in Physical Education*. 1990; 10 (2):153-169.
4. Bentler, P. M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*. 1990; 107: 238-246.
5. Boyce B.A. The effects of three styles of teaching on university student's motor performance, *Journal of Teaching in Physical Education*. 1992; 11 (4):389-401.
6. Browne, M. W., Cudeck, R. Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*. 1989; 24:445-455.
7. Bruner, J. S., Olson, D. R. Learning Through Experience and Learning Through Media. *Prospects*. 1973; 3, 1, 20-38.
8. Chatoupis C. Effects of practice and inclusion styles on perceived athletic competence of Greek primary school children, *Studies in Physical Culture and Tourism*. 2005; 7:47-55.
9. Chatoupis, C. Contributions of the spectrum of teaching styles to research. *Studies in physical culture and tourism*. 2009; 2:193-205.
10. Chatoupis C., Emmanuel C. The effects of two disparate instructional approaches on student self-perceptions in elementary physical education, *European Journal of Sport Science*. 2003; 3:1-17.
11. Christodoulidis T., Papaioannou A., Digelidis N. Motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school: a year long intervention, *European Journal of Sport Science*. 2001; 1 (4):1-12.
12. Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., Mac Phail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmento, P. and Kirk, D. A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2005; 76 (2):193-201.

13. Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Ward E. Students' experiences with and perceptions of Mosston's teaching styles, *Journal of Research and Development in Education*. 2000; 33:93-103.
14. Cox, R. L. A systematic approach to teaching sport, (in:) M. Pieron and G. Graham, eds., *Sport Pedagogy*, Champaign, IL: Human Kinetics. 1986; 109-116.
15. Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry N. A., & Lacon, S. A. Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*. 2001; 7:177-90.
16. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 1991; 26 (3 & 4):325-346.
17. Digelidis N., Papaioannou A., Laparidis K., Christodoulidis T. A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise, *Psychology of Sport and Exercise*. 2003; 4:195-210.
18. EE, (1996). Eesti Entsüklopeedia. Eesti Entsüklopeedia kirjastus, Tallinn. 9:208.
19. ENE, (1976). Eesti Nõukogude Entsüklopeedia. Kirjastus „Valgus“, Tallinn. 7:536.
20. Gagne, M., Deci, E. R. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 2005; 26:331-362.
21. Goldberger M., Gerney P. The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children, *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 1986; 57 (3):215-219.
22. Goudas M., Biddle S., Fox K., Underwood. It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field, *The Sport Psychologist*. 1995; 9:254-264.
23. Hagger, M.S., Chatzisarantis, N. and Biddle, S. J. H. The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Health Psychology*. 2002; 7:299-316.
24. Hardre, P. L., Sulliwán, D. W. Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*. 2008; 24:2059-2075.
25. Hein V. Spordipedagoogika. Tartu. *Tartu Ülikooli Kirjastus*. 2011; 60.



26. Hein, V ., Ries, F., Pires, F., Caune A., Emeljanovas, A., Heszteráné Ekler, J. H., Valantiniene, I. The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*. 2012; 11:123-130.
27. Knowles, M. S. Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*. 1978; 5,3, 9-20.
28. Kulinna, P.H. and Cothran, D.J. Physical education teachers' self-reported use and perception of various teaching styles. *Learning and Instruction*. 2003; 13:597-609.
29. Morgan K., Kingston K., Sproule J. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education, *European Physical Education Review*. 2005; 11 (3): 257-285.
30. Mouratidou K., Goutza S., Chatzopoulos D. Physical Education and moral development: an intervention programme to promote moral reasoning through Physical Education in high school students, *European Physical Education Review*. 2007; 13 (1):41-56.
31. Nicholls, J.G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1989.
32. Peake, L. An overview of the spectrum of teaching styles. Biological and pedagogical problems of physical education and sport. Tartu Ülikooli toimetised, Tartu. 1994; 967 (IV):5-10.
33. Pelletier L, Fortier MS, Vallerand RJ, Tuson KM, Brière NM, Biais MR. Towards a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1995; 17:35-53.
34. Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., Schiefele, U. Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*. 2010; 20:30-46.
35. Reppa G.P. Motivation and affective outcomes of physical education: implications for health education, *Science Education International*. 2007; 18 (3):217-233.
36. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 4:761-774.

37. Ryan, R. M. and Connell, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989; 57:749-761.
38. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55:68-78.
39. Sadiq, K. A. The effects of using two basketball teaching styles on physical education students' skill performance and attitudes. *Dirasat: Educational Sciences*. 2004; 31 (1):217-229.
40. Salvara, M., Jess, M., Abbott, A., Bognár, J. A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review*. 2006; 12:51-74.
41. Sherow, S. Theory to Practice: Adult Teaching & Learning Strategies for Tutors. Institute for the Study of Adult Literacy. The Pennsylvania State University. 2006;1-70.
42. Skinner, B. F. About Behaviorism. New York: Vintage Books. 1976.
43. Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 1. 99,747-760.
44. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., Vallières, E. F. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992; 52, 1003-1017.
45. Vallerand, R. J. Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*. 2004; 2:427-435.
46. Virgilio, S. J. The effects of the command and the reciprocal teaching styles on the cognitive, affective, and psychomotor behaviour of fifth grade students, *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport*. 1984; 16 (3):17-20.

## Summary

### **The relationships between the use of teaching methods and the perceived effectiveness of the method with teacher motivation to teach**

This study investigated teachers' self-reported data about the use teaching method, the perception the effectiveness of the teaching methods and the teachers' motivation to teach. Participants were 119 physical education teachers representing a variety of elementary, secondary and high school settings. Both genders were represented in this study (35 male and 84 female). The teachers' assessment of the use of the teaching methods was based on the description presented by Curtner-Smith et al (2001). The teachers' perception of the efficacy of the method was estimated by (Kulinna, Cothran 2003). To evaluate different types of teachers motivation in this study the questionnaire of Roth et al (2007) was used, which examined four types of motivation: external, introjected, identified and intrinsic motivation.

The study showed that teacher motivation questionnaire and the questionnaire to estimate the perceived effectiveness of the teaching methods were valid for using them in the Estonian physical education teachers. The data analysis showed that physical education teachers used more reproduction styles than production methods, most common among teachers were practice methods. The frequency of the use of various teaching methods was proportional to their perception of the method's effectiveness. Study showed that female teachers use more reproduction teaching methods and they perceived the effectiveness of these methods more than male teachers. Use of reproduction methods wasn't related with years of teaching experience. The more experienced teachers perceived the effectiveness of the use of inclusive method more than less experience teachers.

Lugupeetud kehalise kasvatuses õpetaja!

Antud küsimustik käsitleb õpetajate poolt kasutatavate meetodite ja nende motivatsioonide vahelisi seoseid. Seoses sellega palun Teil vastata alljärgnevale küsimustele.

Esimene osa küsimustikust on seotud Teie kogemustega kasutada erinevaid õpetamise meetodeid. Teine osa hõlmab küsimusi Teie motiveerituse kohta õpetada kehalist kasvatust.

Lugege kirjeldust ja hinnake neid meetodeid vastates iga meetodi juures neljale küsimusele. Märkige ring, mis vastab enim Teie vastusele. Kõik vastused jäävad konfidentsiaalseks ning palun vastake kõigile küsimustele.

Eesnimi:                      Perekonnanimi:                      Sugu:                      Vanus:                      Õpetamise staaž:                      Kool:

**Meetod A. Õpetaja teeb kõik otsused. Õpetaja demonstreerib või seletab õpilastele ülesanded ja annab õpilastele korraldused ja kindlad juhised harjutamiseks. Õpilased harjutavad ainult nii nagu õpetaja neile rääkis. Õpetaja hindab õpilasi vastavalt antud ülesande kirjeldusele. Näide: Õpilased jäljendavad võrkpallitunnis õpetaja poolt demonstreeritud servi.**

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuses õpetamisel.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli

**Meetod B. Õpilased harjutavad õpetaja poolt kirjeldatud ülesannet. Õpetaja demonstreerib või seletab ülesanded ja õpilased harjutavad nendele määratud alal. Õpetaja annab soorituse kohta tagasisidet. Näide: Õpetaja näitab ette hundiratta ja annab õpilastele tagasisidet kui nad seda harjutavad.**

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuses õpetamisel.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli

**Meetod C. Õpilased töötavad paardes, üks on õpetaja, teine õpilane. Õpetaja demonstreerib või seletab ülesanded. Õpilased seejärel harjutavad paardes. Üks õpilane harjutab, kuna teine vaatleb ja hindab ehk annab tagasisidet sooritajale vastavalt õpetaja poolt antud kriteeriumidele. Harjutamise ajal õpetaja küll aitab vaatlejat õpilast, kuid hoidub võtmaks üle tema (vaatleja) rolli. Näide: Õpetaja demonstreerib õiget kettaheite tehnikat. Harjutamise ajal õpilased töötades paardes vahetavad kordamööda viskaja ja vaatleja rolli.**

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuses õpetamisel.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi     Vaevalt kunagi     Vahete vahel     Sageli     Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

**Meetod D. Õpetaja annab ülesande. Õpilased harjutavad vastavalt omal kohal, kuid on nüüd vastutavad oma enda soorituse analüüsimise eest. Harjutamise ajal õpetaja ei anna tagasisidet. Samas on õpetaja roll aidata õpilastel lihvida nende endi hindamise oskusi. Näide: Õpetaja demonstreerib korrektselt kaugushüppe tehnikat. Harjutamise ajal palub õpetaja õpilastel anda hinnanguid nende endi hüpete sooritustele.**

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuses õpetamisel.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

**Meetod E. Õpetaja pakub välja erinevate raskusastmetega ülesande. Harjutamise algul õpilased valivad neile enim sobivama raskusastmega ülesande. Harjutamise ajal õpetaja innustab õpilasi hindama oma sooritust ja otsustama, kuna liikuda edasi uuele raskusastmele. Näide: Õpetaja demonstreerib kõrgushüppe sooritamist käärhüppega ja laseb õpilastel otsustada, millisest kõrgusest alustada.**

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuses õpetamisel.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

**Meetod F. Õpetaja esitab seeria küsimusi õpetatava oskuse kohta, millele õpilastel vastuse leidmine tegevuse ehk harjutamise käigus viib nad oskuse õige soorituse avastamisele. Näide: Visketehnika õpetamisel õpetaja esitab rida küsimusi, millele vastamine aitab õpilastel mitmete visete sooritamise abil leida õigeid lahendusi. Õpetaja võib alustada küsimusega: "Sooritage viskeid ja tehke kindlaks, millise jalaga astudes on vise tugevam?" Järgnev küsimus võiks käsitleda õiget keha asendit äraviskel, siis käte liigutust jne. Tasakaalu õpetamisel võiks kasutada küsimust: "Sooritage mäenõlvast laskumisi ja leidke, millises asendis on tasakaal kindel?"**

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuses õpetamisel.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

**Meetod G.** Õpetaja esitab küsimuse või seeria küsimusi, millele on palju võimalikke lahendusi. Õpilased hakkavad tegutsemise käigus leidma lahendusi ja pakkuma erinevaid soorituse viise. Näide: Sooritage sööte kolmel erineval viisil. Õpetaja annab klassile hulk erinevaid vahendeid ja palub neil ise kavandada lööke sisaldav mäng. Kergejõustikutunnis palub õpetaja õpilastel kasutada erinevaid jooksu strateegiaid 1500 m jooksus. Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuse õpetamisel.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

**Meetod H.** Õpilane määratleb probleemid ja kavandab tegutsemisplaani lahenduste leidmiseks. Õpetajal on toetav roll. See hõlmab endast abi osutamist, kui seda küsitakse või tahetakse millelegi saada selgust. Näide: Korvpallitunni ajal palutakse õpilastel otsustada, milliseid oskusi või strateegiaid neil tuleks edasi arendada. Kavandada tegevusi, mis võimaldavad neil parandada oskusi ning hinnata oma enda sooritusi.

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuse õpetamisel.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

**Meetod (M).** Aeg, mille jooksul õpetaja on seotud tunni tegevusega, kuid mitte otseselt õpetamisega. See sisaldab aega, mis kulutatakse enne ja pärast tundi. Vahendite kasutamist, organiseerimist, õpilaste käitumisprobleeme ja kõiki peale selle, mis ei ole õpetamine. Näiteks: Õpetaja annab õpilastele välja ujukvahendeid ujumistunniks.

Ma olen kasutanud seda meetodit kehalise kasvatuse õpetamisel.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on tunnid õpilastele nauditavad ja lõbusad.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilastel parem aru saada ja omandada oskusi.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli  
Ma arvan, et niimoodi õpetades on õpilased rohkem motiveeritud.

Mitte kunagi  Vaevalt kunagi  Vahete vahel  Sageli  Väga sageli

See osa küsimustikust palub vastata küsimustele õpetamise motiveeritusest. Ei ole valesid ega õigeid vastuseid, seega palun vastake nii nagu Te tegelikult tunnete. Märkida ringiga number, mis vastab enim Teie arvamusel. Kõik vastused jäävad konfidentsiaalseks ning palun vastake kõigile küsimustele.

**Ma püüan leida huvitavat materjali ja uusi õpetamise viise selleks, et vanemad oleksid rahul ja nad ei kaebaks/hädaldaks.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest ma soovin, et vanemad tunnustaks minu teadmisi ja lähedust lastega.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, seda sellepärast, et vastasel korral ma tunneks end süüdlasena.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, selleks, et direktor ei hakkaks mu töö vastu liialt detailselt huvi tundma.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Kui ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis selleks, et ennetada tunni segamist ja distsipliini probleeme.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma püüan leida huvitavat materjali ja uusi õpetamise viise sellepärast, et on piinlik õpetada kogu aeg ühel ja samal moel.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Kui ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis selleks, et mitte häbi tunda.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Kui ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, siis selleks, et saada neilt teada, mis klassis toimub.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Kui ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, siis see võimaldab mul enda üle uhkust tunda.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma püüan leida huvitavaid teemasid ja uusi õpetamise viise, sest minu jaoks on oluline uuendustega kaasa minna.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Kui ma püüan leida huvitavat tegevusi ja uusi õpetamise viise, siis ma teen seda sellepärast, et on tore luua uusi asju.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis seda sellepärast, et minule on oluline panna lapsi tundma, et hoolin neist.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi sellepärast, et mulle on oluline tunda, et ma aitan õpilasi.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, siis ma teen seda sellepärast, et mulle meeldib leida erinevatele õpilastele ainulaadseid lahendusi.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, et nautida sidemete loomist õpilastega.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

**Kui ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, siis teen seda sellepärast, et mulle meeldib olla laste ja noorukite seas.**

Ei ole üldse nõus  Ei ole nõus  Ei seda ega teist  Nõus  Täiesti nõus

Täname vastamast!