

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Inga Ilves

**ÕPPEMEETODITE VALIKU PÕHIMÕTTED JA NENDE KASUTAMINE ERINEVA  
TASEMEGA ÕPPEGRUPPIDE JUHENDAMISEL ÕPETAJATE ENDA HINNANGUL  
ÜHE KUTSEÕPPEASUTUSE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Mari Karm (PhD)

Tartu 2017

## Resümee

### **Õppemeetodite valiku põhimõtted ja nende kasutamine erineva tasemega õppegruppide juhendamisel õpetajate enda hinnangul ühe kutseõppeasutuse näitel**

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas õpetajad põhjendavad ja selgitavad õppemeetodite kasutamist kutseõppeasutuses õpetamisel. Uurimuse andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Valimi moodustasid 10 ühe ja sama kutsekooli õpetajat, kellel oli vähemalt üheaastane täiskoormusega töötamise kogemus ning intervjuude läbiviimise aastal vähemalt kaks erineva tasemega õpetatavat õppegruppi. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtteid arvestades.

Uurimistulemustest selgus, et õpetajad kasutavad enda hinnangul õppetöös kõige rohkem töölehti, arutelu, rühmatööd ja näitlikustamist. Lisaks selgus, et õppemeetodite valik sõltub õpetajate enda arvamusest kõige enam õppegrupi eripärast ja tasemest, aga ka grupi hetkemeeleolust, õppekavadest ja nendes välja toodud õpiväljunditest. Töö tulemused võimaldavad ühel kutseõppeasutusel aimu saada, milliseid õppemeetodeid nende õpetajad kasutavad. Samuti on töös välja toodud autoripoolsed ettepanekud.

Võtmesõnad: kutseõpetaja, õppemeetodid, erineva tasemega õppegrupid, õppekava

## **Abstract**

### **Teachers' opinions on the principles of choosing teaching methods and using them when instructing learning groups on different levels in one vocational institution**

The aim of this research is to find out how teachers explain the usage of teaching methods in vocational institution. The data was collected with semi-structured interviews. The sample consisted of ten teachers from the same vocational institution who had at least one-year-experience in working with full steam and had at least two learning groups on different levels during the interviewing period. The data was analysed using qualitative inductive content analysis.

The results indicate that teachers use the most on their own opinion worksheets, discussion, group work and illustration. It was brought out that on teachers' opinions the choice of teaching methods depends on the learning group's peculiarity, level, but also current mood and learning outcomes that are brought out in curriculum. The results of this work afford understanding for one vocational institution about the teaching methods their teachers use on their own opinion. The author of this research has brought out some suggestions for future.

Keywords: vocational teacher, teaching methods, learning groups on different levels, curriculum

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetilised lähtekohad .....	6
Õppemeetodite olemus .....	6
Õppemeetodite liigitus .....	7
Õpetaja roll õpilaste oskuste kujunemisel .....	8
Kognitiivsed ja sotsiaalkonstruktivistlikud lähenemised õppimisele .....	8
Aktiivõppe meetodite olemus ja kasutamine õppetöös .....	9
Õppemeetoditest teadlikuks olemise olulisus .....	12
2. Uurimuse eesmärgid ja metoodika .....	12
Uurimuse eesmärgid .....	12
Valim .....	13
Andmete kogumine .....	14
Andmete analüüs .....	15
3. Uurimistulemused .....	17
Milliseid õppemeetodeid kasutavad õpetajad kutseõppeasutuses õpetamisel enda hinnangul? .....	17
Kuidas õpetajad selgitavad õppemeetodite valiku põhimõtteid ja kasutamist enda õppetöös? .....	23
4. Arutelu .....	26
Töö kitsaskohad, ettepanekud ja rakendusvõimalused .....	28
Tänuõnad .....	29
Autorsuse kinnitus .....	29
Kasutatud kirjandus .....	30
Lisa 1. Intervjuu küsimused	

## Sissejuhatus

Õpetaja peamiseks tööülesandeks on pedagoogiliselt kindlustada õpilase mitmekülgne areng, mistõttu on oluline arendada mitmeid oskusi (Salumaa & Talvik, 2004). Õpetaja loodud õpikeskkond võimaldab õpilastel saada erinevaid kogemusi läbi õppeprotsessi. Selleks, et taoline keskkond luua, on vaja õppemeetodeid (Karm, 2013).

Igal õpetajal on oma õpetamisstiil, milles avalduvad aspektid, millele teadlikult või mitteteadlikult toetutakse. Need aspektid avalduvad õppemeetodite valikus (Valgmaa & Nõmm, 2008). Tänapäeval on järjest aktuaalsemaks muutunud aktiivõppe meetodite käsitlemine. Uurimused (Hake, 1998) on näidanud, et aktiivõppe meetodite kasutamisel kasvab õpilaste edukus kahekümne viie protsendipunkti võrra. Karm (2013) on välja toonud, et õpilaste kaasamine – eriti küsimuste tekkimine, esitamine ja vastuste otsimine – õppeprotsessi on tähtis samm sügava õppimise suunas. Samuti võimaldab see õpetajatel aru saada, millest õpilased on aru saanud (Campbell & Mayer, 2009). Selleks, et õpilasi rohkem kaasata, on vajalik erinevate õppemeetodite omavaheline kombineerimine, sest see tagab vajaliku järjepidevuse ning tasakaalu, võimaldades õpilastel rohkem õpitavasse süveneda ning õpitud varasemaga paremini seostada (Marbach-Ad & Sokolove, 2000; Salumaa & Talvik, 2004). Sellest tulenevalt on oluline õppemeetodeid kasutada teadlikult, sest sellisel viisil saab õpetaja toetada õpilase arengut (De Witte & Rogge, 2014). Uurimustest on selgunud, et õppemeetodite teadlik kasutamine avaldab otseselt mõju ka õpilastele (Poor, Zabihi & Doost, 2016), mistõttu on oluline, et õpetaja tegeleks pidevalt enesetäiendamisega, sest see muudab õppimise-õpetamise protsessi tõhusamaks (Akman, 2016).

Õppemeetodite uurimise vajalikkust põhjendab nii töö autori pikaajaline huvi teema vastu kui ka varasemad vähesed uuringud selles valdkonnas. Olles õpetajana töötanud mitmeid aastaid, on esile kerkinud vajadus kasutusele võtta erinevaid meetodeid, tagamaks kvaliteetne haridus õppegruppides, kus õpilaste tase on erinev. Viimaste aastate jooksul on välja töötatud uued õppekavad, mis toimivad rakenduskavade alusel. Nendes kajastuvad soovituslikud õppemeetodid, mida õpetajad võiksid oma aine õpetamisel rakendada. Soovitatud õppemeetodite kasutamisel saavutab õpetaja potentsiaalselt kõige paremini õpiväljundid. Seega on käesoleva töö uurimisprobleemiks asjaolu, et hoolimata soovituslikest materjalidest ning tähelepanu pööramisest õppemeetodite kasutamisele pole teada, kuidas õpetajad enda hinnangul valivad ja kasutavad õppemeetodeid.

Sellest tulenevalt on antud bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada, milliseid õppemeetodeid õpetajad enda hinnangul oma töös kasutavad ja kuidas nad põhjendavad nende kasutamist kutseõppeasutuses õpetamisel. Järgnevates töö osades antakse ülevaade töö teoreetilisest raamistikust, metoodikast, tulemustest ning arutelust.

## 1. Teoreetilised lähtekohad

Õppeprotsessi tervikuna vaadeldes on olulised nii õppemeetodid, õppekavad, õpiväljundid kui ka hindamisviisid (Karm, 2013). Õppekava saab defineerida kui ainete ehk moodulite plokki, mille komponentideks on õpetuse eesmärgid, õppe sisuühikud, õppeaeg, õpetuse korraldus ja õppemeetodid, samuti õpitulemuste hindamiskriteeriumid. Iga mooduli ained on omavahel seotud, sisaldades läbitavaid teemasid ning selleks, et õppeprotsess toimiks, on vaja mooduli rakenduskava, mis sisaldab juhiseid õpetajale. Lisanduda võivad veel ka õppekava printsiibid ja põhimõtted. Mistahes õppekava osal on suur tähtsus õppekava kui terviku struktuuris, mis omakorda on oluline kogu õppeprotsessis (Rekkor, 2013).

### Õppemeetodite olemus

Kogu õppeprotsessi vältel tuleb järgida kindlaid põhimõtteid, mis lepatakse kokku vastavalt õppekava määratlemise alustele (Seikkukla-Leino, 2011; Yoshimoto, 2011). Seega õppemeetodeid on vaja selleks, et õppekavas olevad õpiväljundid saaksid saavutatud. Kuigi igas mooduli rakenduskavas on välja toodud soovituslikud õppemeetodid, mis peaksid toetama õpiväljundite saavutamist, siis ei saa need olla väga detailsed ega ettekirjutavad, mistõttu on õpetaja valik, kuidas ta ainekursust üles ehitab ning milliseid õppemeetodeid selleks kasutab (Krull, 2001).

Õpilane saab erinevaid kogemusi ja õpib aktiivselt õpetaja loodud õpikeskkonnas. Selle loomise vahendiks on õppemeetodid. Seejuures tuleb teadvustada, et reaalses õppeprotsessis pole alati kerge tõmmata piiri selle vahel, millal on tegu metoodilise võtte ja millal õppemeetodiga. Tänapäeval on järjest aktuaalsemaks muutunud koolis kasutatavate õppemeetodite käsitlemine. Üldiselt mõistetakse õppemeetodi all mõttesuunda saavutamaks õppe- või kasvatusesmärki. Õppemeetodite abil loob õpetaja kogemusliku keskkonna, milles õpilane saab aktiivselt õppida (Karm, 2013). Näiteks loengu või tunni puhul mõeldakse selle all õpetaja tööstiili (Krull, 2001). Kuna igal õpetajal on oma õpetamisstiil, mis on eelkõige seotud vormi ja protsessiga, siis õpetaja

stiilis avalduvad alused, millele teadlikult või mitteteadlikult toetutakse, ja need omakorda avalduvad õppemeetodite valikus (Valgmaa & Nõmm, 2008).

### **Õppemeetodite liigitus**

Õppemeetodeid saab grupeerida mitmete põhimõtete järgi, lähtudes õpetaja- või õppijakesksusest, õppeprotsessi ülesehitusest või õpiesmärkide saavutamisest (Karm, 2013). Rühmitamisel saab näiteks arvestada sellega, kas fookus on õpetamisel või õppimisel, kuidas ning kelle vahel toimub suhtlemine ning kellele kuulub juhupositsioon ehk otsustusõigus ressursside jagamise ja hindamise osas.

Selleks, et õppeprotsess oleks nii õpetajate kui ka õpilaste jaoks lihtsam, on vajalik õppemeetodite liigitamine (Kubilinskienė & Jasutė, 2015). Õpetajakesksed meetodid võivad olla loeng, demonstratsioon ja suunatud diskussioon. „Õppijakesksed meetodid on omakorda jagatud õppijakeskseteks rühmameetoditeks (nt ajurünnak, suminarühmad, debatt) ning õppijakeskseteks individuaalmeetoiteks (nt ülesannete lahendamine)“ (Karm, 2013: 7). Õppeprotsessi ülesehitusest lähtuv rühmitamine eeldab, et arvestatakse sellega, milliseid meetodeid on kõige sobilikum kasutada, lähtudes õppeprotsessi konkreetsest etapist, sest erinevad meetodid sobivad erinevate etappidega. Seejuures on oluline, et õpetaja rakendaks erinevaid meetodeid (Kubilinskienė & Jasutė, 2015). Näiteks sobib osa õppeprotsessi algusesse, teised jällegi uue materjali omandamiseks, refleksiooniks või tagasisidestamiseks. Võimalik on õppemeetodite rühmitamine ka tegevuse alusel – lugemis-, kuulamis-, vestlus- ja kirjutamisülesanded. Sellisel juhul tuleks arvestada sellega, milliseid külgi õpilaste juures tuleks arendada ning milliste õppemeetoditega on seda võimalik teha (Karm, 2013).

Teisalt on ühe või teise variandi eelistamine põhjustatud peamiselt konkreetse inimese õppe- ja kasvatusprotsessi käsitlemisest. Seetõttu ongi õppemeetodid jaotatud õpetaja- ja õpilaskeskseteks. Aga sellesse liigitusse lähemalt süvenedes tekib mitmeid küsimusi. Õpetajakesksust saab põhjendada läbi õpetaja juhtiva ja suunava rolli, kuid õpilaskesksuse põhjendamine on keerulisem. Üldjoontes on ikkagi õpetaja see, kes otsustab isegi õpilaste iseseisva töö korral töökäigu. Erandiks on õpilaskeskne õppekava, mida rakendatakse eeskätt humanistliku suunitlusega alternatiivkoolides (Krull, 2001).

## Õpetaja roll õpilaste oskuste kujunemisel

Õpetaja kohuseks on pedagoogiliselt tagada, et õpilane areneks mitmekülgseks. Seetõttu on oluline arendada kirjalikku ja suulist eneseväljendust, lugemise, arvutamise, kuulamise ning koostööga seotud oskusi (Salumaa & Talvik, 2004). Näiteks lugemise ja kirjutamise puhul on tegu teadmise loomise vahenditega, mille abil saab uudset informatsiooni tõlgendada ja mõtestada. Õpetaja saab õpilasi suunata märkama olulist ja vajalikku informatsiooni ning arendada suhtlemist õpilase kui lugeja ja teksti vahel, kasutades mitmesuguseid meetodeid. Kuna lugemine on seotud ka kirjutamisega, siis kirjutamine soodustab loetava mõistmist ning võimaldab seda kinnistada. Samuti suunab kirjutamine õpilast mõtlema rohkem sõnastamisele ning mõtete kirjapanek annab omakorda õpetajale tagasisidet, kas ning kuidas on õpitavat mõistetud. Seetõttu ei tasu kirjutamist rakendada ainult hindamisel, vaid pidevalt, sest see toetab õppimist (Karm, 2013). Antud oskused on olulised, et inimeses areneks võime nii individuaalselt kui grupis vastu võtta otsuseid, nende eest vastutada ning iseseisvalt mõelda (Salumaa & Talvik, 2004).

### Kognitiivsed ja sotsiaalkonstruktivistlikud lähenemised õppimisele

Krull (2001) toob välja, et õpetaja peaks üritama läheneda igale õpilasele oma rada pidi, sest õppimine on alati individuaalne ja unikaalne protsess ning see teeb raskeks õppemeetodite valiku. Õpetajal on keeruline kui mitte võimatu jõuda ideaalini, töötades terve klassiga. Tuleb sageli reageerida kiiresti muutuvatele ja üheaegselt toimuvatele sündmustele. Ühtlasi pole klassis aset leidvaid sündmusi võimalik ette ennustada. See tähendab seda, et pole võimalik igat minutit tunnist ära planeerida. Oluline on, et õpetaja leiaks meetodilise lahenduse, mis kindlustaks parima tulemuse enamiku õpilaste õpetamisel kindlates oludes. Seega erinevate õppe-eesmärkide saavutamine nõuab tihti erinevate õppemeetodite rakendamist.

Läbi sotsiaalsete situatsioonide õppimine võimaldab õpilastel isikliku õppematerjali taustal tutvuda ka kaasõpilaste kujutlustega, mistõttu märgatakse kahe silma vahele jäänut. Selline lähenemine suunab analüüsima oma arusaamu, mis võimaldab rohkem süüvida õpitavasse. Areneb ka õpilaste võimekus end selgemalt väljendada, sest on olemas vajadus edastada oma arusaamu ja ettekujutlusi kaasõpilastele. Kõik need soodustavad faktorid mõjutavad omakorda seoste loomise võimekust (Good & Brophy, 1995).

Schreiber ja Valle (2013) toovad välja, et sotsiaalkonstruktivismi põhimõtete



rakendamine tunnis on äärmiselt vajalik ja väärtuslik. Näiteks grupis töötamise puhul saab õpitu üle kanda erinevatesse reaalse eluga seotud situatsioonidesse, paremal juhul on võimalik need teadmised siduda tulevikus oma tööga. Õpilased peavad ka ise grupitööd efektiivseks ning nende hinnangul arendab see üleüldist suhtlemisoskust, sest õpilased toovad tunnikeskonda oma maailmavaated ning sotsiaalne koostoimimine võimaldab analüüsida õpitavat mitmetest erinevates aspektidest lähtuvalt (Schreiber & Valle, 2013).

### **Aktiivõppe meetodite olemus ja kasutamine õppetöös**

Nii kognitiivne kui ka sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine eeldavad aktiivõppe meetodite kasutamist, sest esimese puhul tuleb õppimiseks teadmisi aktiivselt konstrueerida ja teise puhul suhelda õppeprotsessi käigus kaasõpilastega. Salumaa ja Talvik (2004) on toonud välja õppemeetodeid, mis võimaldavad aktiivset õpet ja oma õppimisoskuste kujundamist. Aktiivõppe erineb traditsioonilisest õppest selle poolest, et õpilased on tunnis aktiivsed osalised. Aktiiv- ja traditsioonilise õppe tulemuslikkuse võrdlus näitas, et aktiivõppe meetodite kasutamisel kasvas õpilaste edukus kahekümne viie protsendipunkti võrra (Hake, 1998). Klassikalises loengus on õppijate roll üsna passiivne ning õppeprotsess pole niivõrd toetatud. Õpetajal on raske loengut mitmekesiseks muuta – esitada materjali nii, et need oleksid ühekorraga nii ülevaatlikud, põhjalikud, selged kui piiritletud (Machmer & Crawford, 2007). Samuti peab õpetaja erilist tähelepanu pöörama tagasiside saamisele õppimise kohta. Ka õpilased ise soovivad tihti saada kinnitust teemast arusaamise kohta ja seda on raske klassikalise loengu puhul tagada. Seega on oluline, et õpetaja oleks paindlik ning arvestaks tagasisidega, kohandades tunni sisu ja tempot (Pritchard, 2010).

Klassikalisele loengule on olemas ka alternatiiv lisaks aktiivõppe meetoditele – suhtluspõhine loeng –, mis on tekkinud loengu kui õppemeetodi muutumise tõttu, sest informatsioon on ajaga muutunud kättesaadavamaks ning tekkinud on teadmine, et õppimine on aktiivne tegevus (Karm, 2013). Kaasavad ülesanded loengus võivad olla nii rühmapõhised kui individuaalsed. Samas esineb õpetajatel seoses ülesannete kasutamisega loengus teatud kahtluseid. Nimelt tuntakse Lammersi ja Murphy (2002) uuringu järgi muret õpetamisele kuluva aja vähenemise üle, mis on üks põhilisi probleeme suhtluspõhise loengu puhul. Samuti kahaneb Huxhami (2005) järgi käsitletava materjali hulk ning kasvab risk, et arutelude tõttu võib juhtuda, et õpilased lahkuvad ebakorreksete teadmistega. Õpetajatel võib esineda ka hirmu tunnis

kontrolli kaotamise osas, sest mõttevahetused ja rühmatööd vähendavad õpetaja juhtivat positsiooni loengus (Young, Robinson & Alberts, 2009).

Auster ja Wylie (2006) on välja toonud, et tihti kardetakse, et aktiivõppe meetodeid on keeruline rakendada suurtes gruppides, aga selline hirm osutub tegelikkuses põhjendamatuks, sest suurtes õppegruppides saab rakendada näiteks paaristööd või grupp jaotada väiksemateks gruppideks, kus igal grupil on oma ülesanne. Ka Marbach-Ad ja Sokolove (2000) töid välja, et isegi traditsioonilistes loengupõhistes tundides paranevad õpilaste tulemused, kui õpetaja kaasab õpilasi siiski aruteludesse ning laseb neil õppida läbi küsimuste esitamise. „Küsimuste tekkimine, nende esitamine ja neile vastuste otsimine on tähtis samm sügava õppimise suunas,“ (Karm, 2013: 33). Samuti on oluline küsimuste esitamise sagedus, küsimuste tüübid ja küsitlemistehnikad ning kõik see võib toimuda erinevates suhtlussituatsioonides – nii õpilase ja õpetaja vahel kui ka vastupidi ning õpilaste endi vahel. Selle tulemusena muutub õpilastepoolne õpitava süstematiseerimine ja sidumine olemasolevate teadmistega tõhusamaks ning suunatakse rohkem tähelepanu loengu sisule, kui teatakse, et tuleb vastata küsimustele (Karm, 2013).

Campbell ja Mayer (2009) toovad esile, et pärast küsimusele vastamist ja oma vastusele tagasiside saamist saavad õpilased oma seniseid arusaamu korrigeerida ja vastavalt siduda uuega. Õpetajad võivad küll tunda ebamugavust aktiivõppe meetodeid kasutades, sest nad pole harjunud traditsioonilise tunni mudeli põhjal õpilaste küsimustele vastama ja tihti ka ise küsimusi esitama, aga kui õpetajad on otsustanud siiski hakata neile vastama ja õpilasi julgustama rohkem küsima, hakkavad õpilased rohkem küsimise protsessi väärtustama ja nad taipavad, et see aitab õpitust paremini aru saada (Marbach-Ad & Sokolove, 2000). Turner (2016) toob välja, et on oluline õpilastelt küsimusi küsida ning lasta neil ise küsida, kui nad seda soovivad, sest see muudab õppimise-õpetamise protsessi efektiivsemaks. See võib õpetaja jaoks mõjuda innustavalt, sest teadmine, et õpilased mõistavad, mida neile on õpetatud, annab õpetajale edaspidist enesekindlust ja julgust.

Samas sõltub õppemeetodite valik suuresti ka sellest, millise grupiga on tegu. Kui on tegu individuaalõppega, siis individuaalsele tööle suunatud meetodid loovad võimaluse erinevate informatsiooniallikate kaudu tutvuda erinevate vaadetega, väljendada neid vaateid kirjalikult ning arvestada õppeprotsessis indiviidi võimeid ning individuaalsust. Teisalt võimaldavad klassigrupile või mingile õpperühmale suunatud meetodid teistega koos ülesandeid lahendada ning kaasõpilastega arvestada. Organiseeritud ja süsteemset informatsiooni on õpetajal võimalik

saada suurematele gruppidele suunatud meetoditega. On ka multifunktsionaalsed meetodid, mille abiga on võimalik testida oskusi ja teadmisi ning mis pakuvad võrdlusmomenti kaasõpilastega (Salumaa & Talvik, 2004).

Karm (2013) on välja toonud, et õppeprotsessi alguses on oluline kasutada õppemeetodeid, mis aitavad õpilastel häälestuda õppimisele, seada eesmärged, äratada huvi või eelteadmisi. Seejuures on tähtis, et õpilane ise oleks õpitavast huvitatud, aga on tähtis, et ka õpetaja kaasaks õpilasi õppeprotsessi, sest õpetaja on see, kes saab õpilastes selle huvi tekitada (Marbach-Ad & Sokolove, 2000).

Turner (2016) on välja toonud, et lisaks õpilaste julgustamisele ning küsimuste kaasamisele õppetöösse on oluline, et õpetaja looks õpilastega sideme, sest hoolimata klassiruumi suurusest tagab see juhendamise tõhususe. Ainuüksi õpilaste nimede ära õppimine saadab õpilastele tugeva signaali, et neid väärtustatakse. Järjepidev hindamine ja tagasisidestamine on samuti tähtsad. Oluline on õpilastele rõhutada, et eksimine on inimlik. Kui õpilased ei ole võimelised riskima ja leppima võimaliku eksimisega, siis on õppimisprotsess takistatud (Turner, 2016). See tähendab seda, et kui eksimine on õpilaste jaoks inimlik ning nad teavad, et õpetajad ei hakka pahandama, siis nad ei saa õppimise käigus otseselt negatiivseid kogemusi. Kui õpilastel on õpitava omandamise käigus saadud positiivseid kogemusi, siis see tekitab rohkem huvi õpitava suhtes. See aga eeldab õpetajapoolset toetust. Kombineerides positiivsed kogemused ja õpetajapoolse toetuse, suureneb lõpptulemusena huvi õpitava vastu ning õppimine valmistab rõõmu. See omakorda võib väljenduda tulemuste paranemises (Schukajlow & Rakoczy, 2015).

Oluline pole mitte ainult õpilaste kaasamine aruteludesse, vaid ka näitlikustamine. Õpilastele visuaalselt õpitava presenteerimine võimaldab paremini seoseid luua. McKee, Williamsoni ja Ruebushi (2007) uuringus selgus, et kui klassiruumis toimub eksperimendi läbiviimine, siis selle abil on õpetajal võimalik veenduda, et õpilased on õpitut mõistnud. Sama tõid välja Omwihiren ja Ibrahim (2016) – eksperimentõpe on elujõuline ja sellel on potentsiaali suurendada õpilaste arusaamist õpitavast. Seega õpetaja peaks kasutama erinevaid meetodeid. Üks kindel meetod ei suuda tagada mitmekülgset õpet. Mitme õppemeetodi omavaheline kombineerimine on õppimise-õpetamise protsessis tõhusaim ja tagab vajaliku järjepidevuse (Marbach-Ad & Sokolove, 2000; Salumaa & Talvik, 2004).

## **Õppemeetoditest teadlikuks olemise olulisus**

Õppemeetodite teadlik kasutamine võimaldab õpetajal kaasa aidata õpilaste aktiivsusele ning oma õppimisoskuste kujundamisele. Kui õpetaja on laia amplituudiga õppemeetodite valdkonnas ja kasutab neid teadlikult, aitab see kaasa erinevate oskuste omandamisele ning toetab õpilaste arengut (Salumaa & Talvik, 2004; De Witte & Rogge, 2014).

Uurimused on näidanud, et õpetaja, kes on teadlik kaasaegsetest õppemeetoditest, avaldab konkreetselt mõju ka õpilastele, mille tulemusena on mõjutatud nii õpilaste kogemustepagas, materjali omandamise võimekus kui õppimismeetodid, mille olemasolu korral on soodustatud kogu õppimisprotsessi. Samuti paraneb õpilaste eneseanalüüsisioskus ning õpitud seostatakse paremini (Poor, Zabihi & Doost, 2016). Seega on oluline, et õpetaja oleks kursis sellega, milliseid õppemeetodeid on võimalik kasutada tunni läbiviimisel. Tähtis on piisavate töövahendite olemasolu, et õppimist planeerida, suunata ja tagasisidestada (Karm, 2013).

Uuringutes on selgunud, et erinevate keskkooli-õpetajate teadmised ja oskused erinevate õppemeetodite kasutamise osas pole olnud piisavad. Küll aga täheldati teadlikkuse suurenemist pärast lisakursuste läbimist. Kuigi tavatingimustes on eelduspärane, et mida kõrgemalt haritud on õpetaja, seda suurem on teadlikkus aktiivõppe meetodite kasutamise osas, siis antud uuringus ei leitud seost õpetajate haridustaseme ja meetodite kasutamise vahel, aga erinevusi esines näiteks soo, rahvusvaheliste kogemuste ja antud erialal töötamise osas (Akman, 2016). Seega on soovitatav pidevalt tegeleda enesetäiendamisega, sest see suurendab õpetajate teadlikkust ning muudab õppimise-õpetamise protsessi tõhusamaks.

## **2. Uurimuse eesmärgid ja metoodika**

### **Uurimuse eesmärgid**

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas õpetajad põhjendavad õppemeetodite kasutamist kutseõppeasutuses õpetamisel. Võttes arvesse töö eesmärki, koostati antud töö kvalitatiivse uurimuseks, sest tegu on sobivaima meetodiga, et analüüsida ning mõista uuritavate kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi. Samuti püütakse selle meetodi puhul leida vastuseid küsimustele *kuidas* ning *miks* (Laherand, 2008). Sellest tulenevalt püstitati uurimistööks kaks uurimisküsimust:

- Milliseid õppemeetodeid kasutavad õpetajad kutseõppeasutuses õpetamisel enda hinnangul?
- Kuidas õpetajad selgitavad õppemeetodite valiku põhimõtteid ja kasutamist enda õppetöös?

### **Valim**

Valim koostati järgides eesmärgipärase valimi põhimõtteid, mille kohaselt valitakse valimisse inimesed mingite kindlate kriteeriumite alusel, mis võivad olla nii ühiskondlikud kui ka individipõhised, lähtudes uurimistöö eesmärkidest ja kontekstist (Õunapuu, 2014). Sellest tulenevalt kuulusid antud uurimuse valimisse ühe ja sama kutsekooli õpetajad, kellel oli: a) vähemalt üheaastane täiskoormusega töötamise kogemus antud kutseõppeasutuses; b) käesoleval õppeaastal vähemalt kaks erineva tasemega õpetatavat õppegruppi. Selline valim koostati oletades, et kui õpetajal on kogemus vähemalt kahe erineva tasemega õppegrupiga töötamisel, siis osatakse näha erinevusi õppemeetodite kasutamisel ja valikus. Sellele lisati veel kriteerium, et õpetaja annab vähemalt ühte samasisulist ainet erinevatele õppegruppidele, et välja selgitada, kui paindlik on õpetaja õppemeetodite valikul, kui tegu on samasisulise õppeainega, aga seda antakse erineva tasemega õppegruppidele.

Sobivate uuritavate leidmiseks, kes kuuluksid valimisse, kontakteerus töö autor detsembris 2016 vastava kutseõppeasutuse ühe osakonna juhatajaga, kelle pädevuses oli anda edasi informatsioon, mis viiks vastavate isikuteni. Seega eesmärgipärasele valimile lisandus mugavuse kriteerium – piiratud aja- ja inimressursside tingimuses leiti uuritavad, keda oli antud tingimustes kõige hõlpsam leida (Patton, 2002). Töö autor võttis ühendust viieteistkümne potentsiaalse kandidaadiga, saates meili teel kirja palvega osaleda bakalaureusetöö intervjuus. Kirjale vastas üksteist õpetajat, kellest üks oli valmis osalema töös vaid siis, kui vajalik valim ei tule täis, sest olles olnud vaid ühe aasta täiskoormusega õpetaja, ei olnud ta oma pädevuses kindel. Sellest tulenevalt kujunes valimi suuruseks kümme inimest, mis töö autori hinnangul oli sobiv, sest „kvalitatiivses uuringus on valimi suurus sobiv siis, kui selle abil saab anda adekvaatse vastuse uurimisküsimustele“ (Laherand, 2008: 67).

Kõigil nõusoleku andnud õpetajatel oli olemas vähemalt üheaastane töökogemus täiskoormusega töötamisel uuritavas kutseõppeasutuses. Tööstaaž varieerus 4 aastast 36 aastani. Samuti vastasid kõik õpetajad kriteeriumile, et käesoleval õppeaastal antakse vähemalt kahele

õppegrupile samasisulist õppeainet. Osa uurimuses osalenud õpetajaid oli läbinud ka õppemeetoditega seotud lisakursusi.

Intervjueeritavate taustaandmed on välja toodud tabelis 1 ning uuritavate nimed on isiku konfidentsiaalsuse tõttu asendatud pseudonüümidega.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate taustaandmed

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Töökogemus uuritavas kutseõppeasutuses</b>	<b>Erineva tasemega õpetatavaid õppegrupe</b>	<b>Õppegruppide arv, kellele antakse vähemalt ühte samasisulist ainet</b>
Ülle	10 aastat	3	3
Jane	4 aastat	2	2
Maria	15 aastat	4	4
Elo	8 aastat	4	2
Inna	27 aastat	4	2
Kristiina	13 aastat	4	4
Hanna	21 aastat	3	3
Minna	5 aastat	4	4
Olivia	8 aastat	3	3
Virve	36 aastat	3	3

### Andmete kogumine

Andmeid otsustati koguda verbaalsel moel, mida Flicki (2006) järgi võib saada intervjuudest, narratiividest ja rühmaarutlustest. „Intervjuu on kvalitatiivses uurimistöös üks sagedamini kasutatavaid andmekogumismeetodeid. Intervjuu võimaldab uurimisega jõuda varjatumatesse valdkondadesse, uurida tundlikke ja delikaatseid teemasid, mis ei ole kättesaadavad ei vaatluse ega küsimustikega“ (Õunapuu 2014: 170). Seetõttu kasutati käesolevas töös poolstruktureeritud intervjuud – töö autor pidas seda otstarbekaks –, mis võimaldab küsimuste esitamise järjekorra muutust, säilitades küsimuste osalise struktureerituse, kuid lubab intervjueerijal intervjuu käigus küsida täiendavaid küsimusi või olemasolevaid küsimusi ümber sõnastada (Õunapuu, 2014).

Intervjuu koostati uurimisküsimustest lähtuvalt, mille tulemusena moodustus kaks peamist küsimuste plokki, mis koosnesid põhiküsimustest ning toetavatest lisaküsimustest.

Intervjuu küsimuste plokid olid järgnevad: 1) õppetöös kasutatavad õppemeetodid; 2) õppetöös kasutatavate õppemeetodite valiku põhimõtted. Intervjuu küsimuste kava on leitav lisas 1.

Küsimuste sobilikkust ning sõnastust hindas käesoleva uurimistöö juhendaja. Uurimuse valiidsuse tõstmiseks viidi läbi pilootintervjuu ühe õpetajaga, kes ei kuulunud käesoleva töö valimisse, selgitamaks välja kooskõlalisus töö eesmärgi ja uurimisküsimustega ning hindamaks küsimuste ühetähenduslikkust. Intervjuu järgselt tehti küsimustes mõningaid muudatusi. Näiteks lisati küsimustikule juurde mõned täiendavad lisaküsimused juhuks, kui õpetaja ei vasta põhiküsimusele. Pilootintervjuu ei vastanud valimi moodustamise kriteeriumitele ja seega ei kaasatud seda uurimuse andmeanalüüsi.

Intervjuude läbiviimiseks osutus sobivaimaks ajaks valimisse kuuluvate õpetajate suure töökoormuse tõttu jaanuarikuu esimene nädal aastal 2017, mil õpetajad olid juba tööl, kuid õpilastel oli alles vaheaeg. Pärast küsimuste korrigeerimist ja sobiva aja leidmist viidi kõigi kümne intervjuueeritavaga eraldi läbi intervjuu. Intervjuude keskmine kestus oli 15-20 minutit. Vastavalt vajadusele sisse elada osalejate tegelikku kogemusse, viidi intervjuud läbi loomulikus keskkonnas. Intervjuu alguses tutvustati uurimistööd ja selle eesmärgi, kirjeldati intervjuu käiku, kinnitati intervjuueeritava anonüümsuse tagamine ning küsiti luba intervjuu salvestamiseks telefoni diktofoni abiga, et kogutud andmed säiliks, millega kõik intervjuus osalejad olid nõus. Samuti tegi töö autor intervjuueerimise käigus paberile märkmeid juhul, kui intervjuueeritav keeldub siiski lindistamisest, esineb muid pretensioone või tõrkeid lindistusseadme töös, lisades paberi nurka koheselt ka intervjuueeritava pseudonüümi. Intervjuueerija säilitas eetilistel kaalutlustel juhtiva, kuid neutraalse positsiooni, et mitte mõjutada intervjuueeritavat vastama kallutatult.

Intervjuu lõpus küsis intervjuueerija vajalikku taustainfot ja täpsustavaid küsimusi ning pakkus intervjuus osalejatele transkribeeritud teksti ja hiljem ka valmis tööga tutvumist, soovi avaldati vaid viimaseks.

### **Andmete analüüs**

Pärast intervjuude läbiviimist transkribeeriti programmi *VoiceWalker* abil intervjuude helisalvestised täies mahus. Antud programmi otsustati kasutada, sest see võimaldab heli lühikeste lõikudena süstematiseeritult taasesitada helisalvestist kahjustamata.

Transkribeerimisel lähtuti Flicki (2006) järgi põhimõttest, et transkribeeritakse vaid nii

palju ja nii täpselt, kui seda nõuab uurimisküsimus, mistõttu ei taotletud küll maksimaalset täpsust, kuid üritati transkribeerida võimalikult lähedaselt audiosalvestisele. Kõigepealt kuulati helifail otsast lõpuni läbi ja alles seejärel asuti transkribeerimise juurde, et saada parem üldmulje rääkija kõnemustritest ning öeldu mõtet oleks kergem tabada (Laherand, 2008). Seejärel loeti tekste korduvalt üle.

Andmeanalüüsis kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Sellest tulenevalt töödeldi andmeid programmiga *QCAmap*, mille abil, olles transkribeeritud tekstid salvestanud sobivasse *txt* failivormingusse ning lisanud need eraldi projekti vastavalt uurimisküsimustele, analüüsiti andmeid uurimisküsimuste kaupa, mis võimaldab sügavat analüüsi samale tekstile erinevate aspektide poolt lähenemise tõttu (Mayring, 2000).

Töös kasutati avatud kodeerimist, mida saab rakendada erineva detailsusega. Tekstis märgiti ära lauseosad, laused või lõigud ehk tekst lahutati osadeks, milles käsitleti uurimisküsimustega seonduvaid teemasid, seega uurimisküsimuse kontekstis oli tervikmõtte edasikandjateks ära märgitud tekstiosad (Elo & Kyngäs, 2008). Nende põhjal moodustati esialgsed koodid, mida täpsustati korduval kodeerimisel sõnastuse poolest ning koodidest omakorda moodustus koodiraamat. Sisemise kodeerimiskooskõla saavutamiseks kodeeriti andmeid pärast esimest korda mitme nädala jooksul, et märgata võimalikke dissonantse või uusi detaile koodides. Samuti kaasati uurimusse kaaskodeerija uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks, kes kodeeris kaks intervjuud. Töö autor võrdles oma märkmeid kaaskodeerija omadega, seejärel parandati kodeerimisel esinenud erinevusi koodide sõnastamises. Edasi toimus kategooriate moodustamine uurimisküsimuste kaupa. Esimese uurimisküsimuse põhjal moodustus peakategooria *Õpetajate hinnangul õppetöös kasutatavad õppemeetodid*, mis omakorda jaotus mainitavuse osakaalu järgi kaheks: *Enim kasutatavad õppemeetodid* ja *Vähem kasutatavad õppemeetodid*. Otsus kategooriaid moodustada mainituse osakaalu järgi tekstis tulenes sellest, et õppemeetodeid saab mitmel erineval viisil liigitada (Karm, 2013) ning töö autori hinnangul ei olnud liigitusepõhine kategoriseerimine otstarbekas. Teise uurimisküsimuse puhul tekkis üks peakategooria *Õppemeetodite valiku põhimõtted õppetöös*, mis omakorda jaotus mitmeks alakategooriaks: *Õppegrupi eripärast ja tasemest lähtuv*, mille allüksusteks moodustusid veel *Õppegrupi meeleolust lähtuv*; *Õppekavast lähtuv* allüksusega *Õpiväljunditest lähtuv* ning *Muud õppemeetodite valikut mõjutavad tegurid*.

Järgnevas peatükis tuuakse uurimisküsimuste kaupa käesoleva uurimistöö tulemused



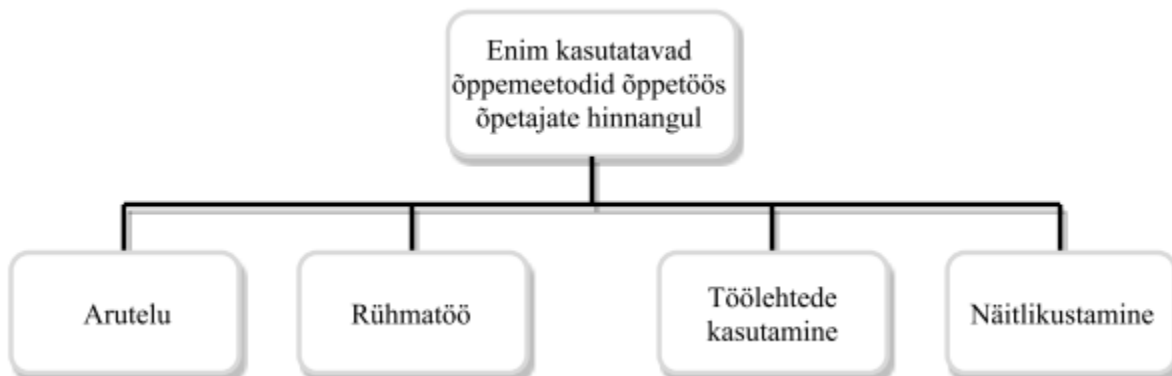
moodustunud kategooriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud tsitaate intervjuude transkriptsioonidest, mida mõnel juhul on parema arusaamise huvides toimetatud näiteks korduvate sidesõnade eemaldamisega ja mõnedes tsitaatides on nurksulgudes töö autori poolt välja toodud täpsustus, mis võimaldab paremini konteksti mõista.

### 3. Uurimistulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid õppemeetodeid õpetajad oma töös kasutavad ja kuidas nad põhjendavad õppemeetodite valikut õppetöös kasutamisel. Järgnevalt tuuakse välja intervjuude käigus selgunud tulemused ja nende analüüs uurimisküsimuste kaupa.

#### Milliseid õppemeetodeid kasutavad õpetajad kutseõppeasutuses õpetamisel enda hinnangul?

Intervjuude käigus kerkisid esile neli enim kasutatavat õppemeetodit, mida õpetajad enda hinnangul õppetöös kasutavad: 1) arutelu (sh diskussioon); 2) rühmatöö; 3) töölehtede kasutamine ja 4) näitlikustamine (vt joonis 1). Teiste õppemeetodite kasutamist – need on tulemuste osas välja toodud pärast nelja enim kasutatavat – õppetöös nimetati intervjuudes oluliselt vähem.



**Joonis 1.** Õpetajate enda hinnangul oma õppetöös enim kasutatavad õppemeetodid

#### Arutelu.

Selle meetodi puhul toodi välja, et arutelu on efektiivne meetod just seetõttu, et see aitab õpitu kinnistada ning omavahelise diskussiooni tekkimine ja küsimuste esitamine aitab hoomata õpitava mahtu, ja samas saab õpetaja sedasi õpilastelt vahetut tagasisidet, kas temast on aru saadud.

Samuti peeti arutelu sobivaks õppegrupi eripärade väljaselgitamisel, kui on tegu uue grupiga, sest siis saadakse kohe aru, kas tegu on grupiga, kellele meeldib rohkem rääkida või hoopis kirjalikke töid teha. Oli õpetajaid, kes arvasid, et arutelu toetab mitmekülgset õpilase arengut. Näiteks Virve pidas arutelu eeliseks tööturul toimetulekuks vajalike oskuste arenemist, tema hinnangul on testide tegemise aeg möödunud, sest kui õpilased lähevad tööturule, siis nad peavad seal olema võimelised iseendast rääkima. Osa intervjuueeritavaid rõhutas veel, et arutelu peaks kindlasti toimuma enne praktilist tööd. Samas peeti oluliseks mitmeid meetodeid omavahel kombineerida – oluline ei ole mitte ainult teooria, vaid ka see, kuidas seda kõike praktikas rakendada saab. Üks õpetaja tõi välja, et tema eelistab vahel õpetatavat kõigepealt läbida praktilisel tasandil ja alles seejärel õpitavale teoreetilisel tasandil läheneda.

*Võibolla ka see variant, et alustada hoopis sellise praktilise teemaga ja siis jõuda sinna teooriani. See toimib väga edukalt just nendes praktilistes tundides. See paneb läbi mõtlema (Maria).*

Üldiselt eelistati kombineerida siiski rühmatööd ja arutelu eeldusel, et õpilased soovivad tunnis kaasa rääkida, aga suurte gruppide puhul, nagu intervjuudes välja toodi, on seda õpetajate hinnangul raskem rakendada.

### **Rühmatöö.**

Rühmatöö kui õppemeetodi kasutamise vajalikkust põhjendati sellega, et suuri gruppe on sedasi kõige kergem hoomata. Mitmed intervjuueeritavad pidasid rühmatööd väga efektiivseks meetodiks, kuid nentisid, et väga palju oleneb grupist, sest töös on ette tulnud gruppe, kus rühmatöö korral on ainult üks inimene rühmas kogu töö ära teinud. Erinevusi gruppide vahel märgati ka aktiivsuse osas – osadele gruppidele sobib rühmatöö väga hästi, teistele on vaja läheneda rohkem individuaalsemate ülesannetega. Suurte õppegruppide puhul eelistati siiski rühmatööd, eriti kui grupp on aktiivne. Näiteks Inna tõi välja, et aktiivse grupi puhul pole õpilastega võimalik tunnis istuda, neid on palju ja kõne alla saab tulla ainult töö väikestes rühmades.

Oli õpetajaid, kes tõi välja, et nad on rühmatööde osakaalu vähendamaks hakanud ja suurte gruppide asemel eelistama hakanud hoopis paaristööd või end mingil muul moel ümber häälestanud. Põhjustena mainiti asjaolu, et paaristöö võimaldab õpilastele individuaalsemalt läheneda. Samas eelistati siiski kinni pidada õpiväljunditest.

*Näiteks kui on õpiväljundis nii, et õpilane oskab rühmas töötada või on koos õppimise meetodid sellised, et nad oskaksid rühmas teha, siis ma kasutan palju paaristööd (Hanna).*

Veel toodi välja rühmatöö kombineerimist teiste õppemeetoditega. Näiteks kirjeldati tunde, kus õpetaja peab loengut selle põhimõttega, et õpilased kuulaksid, sest sellele järgneb rühmades viktoriin. Oli õpetajaid, kes eelistasid õpilastel kõigepealt rühmades erinevatele küsimustele ja probleemidele vastuseid otsida ja alles seejärel kogu õppegrupiga aruteluni jõuda. Raskustena toodi taas välja õppegrupi tundma õppimist – esimestes tundides on palju erinevate meetodite vahel katsetamist ja seetõttu peeti õppemeetodite omavahelist kombineerimist vajalikuks. Õpetajad tõid esile ka seda, et kui tunnis kasutatakse ümberpööratud klassiruumi meetodit, siis eelistatakse ülesanded ära jagada väiksemate rühmade peale. Ühe rühmatöö alaliigina mainiti veel mosaiigi kasutamist. Näiteks Inna tõi välja, et see meetod meeldib nii temale kui õpilastele.

### **Näitlikustamine.**

Intervjueeritavate sõnul elavdab tundide näitlikustamine tundi palju rohkem, kui lihtsalt loengu pidamine ning õpilastele endale meeldib väga praktiliselt õpitavale läheneda ja seda isegi teoreetilistes tundides, sest see võimaldab õpilastel ka enda kogemusi ja teadmisi jagada.

*See [näitlikustamine] elavdab palju rohkem, kui pildi peal näitamine. Kui vähegi võimalik, siis me kasutame minu toiduainete õpetuses näiteks maitsmist. Kui on kalkulasiooni tund, siis teeme midagi läbi: kaalume, nihutame, vaatame, kui suured kaoprotsendid on (Inna).*

Oli neid, kes pidasid näitlikustamist väga heaks õppemeetodiks põhikoolijärgsete gruppide puhul, sest see aitab õpilastel paremini seoseid luua, ja samas oli neid, kelle meelest sobis see meetod just keskkoolijärgsetele gruppidele, põhjendades seda sellega, et õpilastele meeldib kõike läbi praktiliste ja eluliste näidete meelde jätta.

Tihti kirjeldati näitlikustamist teiste õppemeetodite taustal, nagu näiteks arutelu, ümberpööratud klassiruum ja rühmatöö, seega peeti näitlikustamise all silmas eelkõige erinevaid esitlusi või praktiliselt millegi ette näitamist, kuid samas toodi välja, et oluline on seejuures kogemusõpe – ainult esitlused ei ole ammendavad.

Olivia tõi välja, et kui õpiväljund näeb ette, et midagi peab praktiliselt tegema, siis õpilane ei saa asjale läheneda teoreetiliselt, vaid tuleb ikkagi praktiliselt ette näidata – sellisel

juhul eelistas Olivia individuaalsemat lähenemist – ja seetõttu mainiti näitlikustamist ühe osana praktilistes tundides.

*Kui me juba praktilisi tunde teeme, siis kasutan kindlasti hästi palju selliseid variante, kus tuleb ette näidata, et nad ise peavad näiteks teist õpetama. Õpivad mingisuguse tööloõigu selgeks ja näitavad seda teistele ette (Olivia).*

Seega õpetajate sõnul sõltub palju ka õpiväljunditest, sest õppeprotsessis on oluline, et õpilane saavutaks vajalikud väljundid.

### **Töölehed.**

Töölehtede kasutamise puhul jagunesid õpetajate arvamused üldiselt kaheks. Oli neid, kes selgelt eelistasid töölehtede kasutamist ja samas oli neid, kes eelistasid alternatiivsemaid õppemeetodeid. Ülle tõi välja, et tema eelistab lasta töölehti täita oma loengu taustal, sest see eeldab, et õpilased kuulavad ja jälgivad õpetatavat. Samuti kirjeldas ta, kuidas ta on õpilastel lasknud töölehti täita raamatu põhjal. Tema sõnul sobis see meetod eriti hästi põhikoolijärgsetele õppegruppidele. Täiskasvanutele pidas ta sobivamaks töölehtede pidevat täiendamist ja õpitava meelde tuletamist.

Soodsaks õppemeetodiks peeti töölehtede kombineerimist iseseisvate tööde ja/või kontrolltöödega. Näiteks eelistati iseseisva tööna anda õpilastele täita tööleht avatud materjalidega. Esile toodi töölehtede ja iseseisvate tööde omavahelist seost õpetajatevahelises koostöös olukorras, kus kahel õpetajal on sama õpiväljund ning kahe peale tehakse üks töö, mille põhjal õpilane saab mõlemas aines hinde. Näiteks tõi Virve välja, et hindeline iseseisev töö tuleks kombineerida nii, et kõik õpetajad, kes samasse moodulisse kuuluvad, saavad ühe töö baasil õpilast hinnata, kuid lähtuvalt õppeainest hinnatakse töös erinevaid oskusi.

Veel toodi esile, et töölehtede täitmine sobib gruppidele, kus tahetakse ise küsimustele vastuseid otsida ja oma kogemusi jagada, sest nii jääb õpilastele õpitust rohkem meelde. Samuti sobis tööleht õpetajatele olukorras, kus õpetatava aine sisu on väga tihe, mistõttu aeg on piiratud ning õpilane saab töölehte täita näiteks kodus ja õpetaja ei pea seetõttu asju tunnis üle kordama.

### **Loeng.**

Kuigi loeng on üks klassikalisemaid õppemeetodeid, siis nimetati selle kasutamist intervjuudes vähe. Loengut eelistati kasutada eelkõige vahelduse mõttes. Samas peeti seda ka heaks variandiks põhikoolijärgsetes õppegruppides, kus õpilastel veel ei teki niivõrd laiahaardelisi seoseid. Samuti eelistati loengut kombineerida arutelu ja rühmatöödega.

**Iseseisev töö.**

Antud meetodi kasutamist mainiti vähe, kuid toodi välja, et seda kasutatakse meeleldi siis, kui on tegu grupiga, kellele ei sobi rühmatööd. Sellisel juhul lähenetakse individuaalsemalt ning rakendatakse rohkem töölehti, mis iseseisvalt täita tuleb, näiteks avatud materjalidega. Samuti eelistati iseseisvat tööd siis, kui õpiväljundid näevad ette, et õpilane on omandanud mingi kindla teadmise või oskuse, seega toodi välja, et sellisel juhul lähenetakse õpilasele individuaalsemalt. Iseseisva töö kui õppemeetodi kasutamine lähtus rakenduskavast.

*Vaatan, kas ma ikka kõik need asjad läbi teen ja iseseisvad tööd ma valin ikkagi selle järgi, mis seal [rakenduskavas] on antud, et õpilane peab läbi jõudma (Ülle).*

Veel toodi välja, et kuna õppekavas on aine läbimiseks ette nähtud nii teoreetiline ja praktiline teema käsitlemine kui iseseisev töö, siis iseseisva töö läbiviimiseks tegid mitu õpetajat omavahel koostööd.

**Rollimäng.**

Intervjuueeritavad tõid välja, et seda õppemeetodit on hea kasutada eluliste ülesannete puhul, ning gümnaasiumijärgsete ja kaugõppegruppide puhul võimaldab see meetod õpilastel oma kogemusi edasi anda.

**Konspekterimine.**

Oli õpetajaid, kes eelistasid seda meetodit kasutada, aga põhjused olid erinevad. Näiteks Olivia tõi välja, et õpilastele meeldib uue teksti õppimisel seda läbi kirjutada ning tahvli peale kirjutades saavad nad kasutada värve, mis aitab paremini õpitavat kinnistada. Samas Hanna tõi välja, et kui ta varem kasutas abikokkade õppegrupis palju esitlusi, siis tema hinnangul see ei toiminud, sest õpilastel on mingi teema omandamiseks vaja materjal läbi kirjutada, kuigi see võib palju aega võtta.

**Ajurünnak tagasiside eesmärgil.**

Elo tõi välja, et tema lemmikõppemeetod kätkeb endas aktiivset suhtlemist õpilastega, mille puhul ta saab õpilastelt kohest tagasisidet, kas õpilane on teemast aru saanud. Seetõttu läheneb ta õpilastele individuaalsemalt ning olles käsitletava teema loengu näol lahti rääkinud, hakkab ta kohe õpilasi järjest või mingi muu süsteemi alusel küsitlema.

*Aga just tulenevalt eelnevatest aastatest on kõige parem ikkagi suhtlus. Näiteks räägid ära hakklihakastme ja siis kohe hakkad küsimustega pommitama. Järgmine kord alustan tundi jälle selle hakklihakastme kordamisega. Et ikkagi ma võin öelda, et minu põhiline õppemeetod viimastel kuudel, ka eelneva õppeaasta lõpus juba, on olnud pigem selline*

*suuline. Nagu palli viskamine. Ma annan õpilasele palli edasi ja tema annab omakorda selle kellelegi teisele edasi. Et õpilased ise ka omavahel küsivad küsimusi, tekitavad diskussioone, sest toidumaailm on tegelikult ju nii lai. Seal saab nii paljudel asjadel peatuda (Elo).*

### **Kontrolltöö.**

Õpetajad tõid välja, et kuigi kontrolltöö on õppetöös endiselt kasutusel, siis tegelikult eelistaksid õpilased vahel suuliselt oma arvamust avaldada. Näiteks Virve tõi välja, et tema rakendab mõnikord koduseid kontrolltöid, et tunnis rohkem suulisele arutelule keskenduda, sest õpilased saavad kodus väga edukalt kontrolltöö ära teha ning õpilastele endale jääb õpitu sedasi ka paremini meelde.

### **Ümberpööratud klassiruum.**

Selle meetodi puhul toodi välja, et see sobib näiteks praktilistesse tundidesse, kus õpilased saavad ise eakaaslastele midagi ette näidata. Oli õpetajaid, kelle jaoks see meetod oli üks lemmikutest. Samuti on seda meetodit õpetajate sõnul hea kombineerida teiste meetoditega, nagu näiteks arutelu, analüüs ja rühmatöö. Miinusena toodi välja see, et kuigi ümberpööratud klassiruumi eelistati kasutada näiteks koos arueluga, siis see ei pruugi sobida igale õppegrupile.

### **Viktoriin.**

Toodi välja, et seda õppemeetodit on hea rakendada koos loenguga, sest kui õpilased teavad, et loengule järgneb viktoriin, siis see ärgitab neid rohkem kuulama ning tunnis kaasa mõtlema, samas lisab see tunnile mängulisust, aga viktoriini kasutamist nimetati intervjuudes siiski harva.

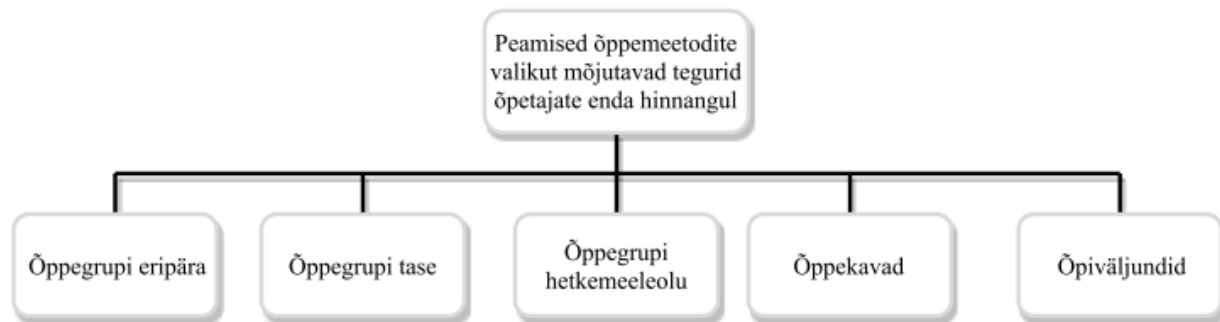
### **Analüüs.**

Analüüsi (sh SWOT-analüüsi) peeti oluliseks siis, kui õpiväljundid seda nõuavad, sest paljud õppegrupid ei oska veel põhjalikku analüüsi teha ning samuti nõuab antud oskuse omandamine pikemat õppeprotsessi.

*Ja jälle nendel abikokkadel on nii, et kui on õpiväljundites välja toodud analüüs, siis nad võibolla kevade poole oskavad oma asju analüüsida. Seetõttu tuleb aasta läbi juba natukene harjutada mitte nii, et kevadel hakkab alles küsima seda analüüsi. Praktikumideski kui nad teevad toitu, siis nad võiksid natukene osata hinnata ja analüüsida oma rooga (Hanna).*

## Kuidas õpetajad selgitavad õppemeetodite valiku põhimõtteid ja kasutamist enda õppetöös?

Intervjuudes tuli välja, et õpetajate enda hinnangul sõltub õppemeetodite valik peamiselt (1) õppegrupi eripärast ja (2) tasemest, aga ka (3) grupi hetkemeeleolust; (4) õppekavadest ja nendes välja toodud õppeainete (5) õpiväljunditest (vt joonis 2).



**Joonis 2.** Peamised õppemeetodite valikut mõjutavad tegurid õpetajate enda hinnangul

### Õppegrupi eripärast ja tasemest lähtuv.

Kõige enam sõltus õppemeetodite valik õppegrupi eripärast ja tasemest. Toodi välja, et erinevad õppemeetodid sobivad erinevatele õppegruppidele ning ühte kindlat, mis kõikidele sobiks, ei ole. Oli õpetajaid, kes pidasid esimesi tunde kindlasti kõige raskemateks, sest siis ei olda veel õpilastega tuttav ning raske on valida grupiga sobivat õppemeetodit.

Õppegruppide tasemete erinevus seisnes peamiselt õpilaste vanuses – abikokkade õppegrupi õpilased on nooremad ja nende vastuvõtmine ei eelda põhiharidust. Samas on veel põhikoolijärgsed ja keskkoolijärgsed õppegrupid (sh sessioonõpe, kus õpivad juba töötavad täiskasvanud). Toodi välja, et just vanemate õppegruppidega on parem arutelu rakendada, eriti seetõttu, et arutelu võib edasi areneda diskussiooniks ning sedasi saavad õpilased ise oma arvamust avaldada. Seevastu põhikoolijärgsetes õppegruppides täheldati, et õpilastel tekib vähem seoseid ja nende puhul kasutati rohkem teoreetilist õpet. Ka näitlikustamise puhul peeti grupi taset üsna oluliseks, osade arvates sobis see meetod rohkem vanematele, teiste arvates jälle noorematele. Tihti tõid õpetajad välja, et abikoka õppekaval õppijad vajavad tundlikumat lähenemist ning nendelt ei saa nii palju nõuda kui näiteks vanematelt õpilastelt, kuna arutelu tase sõltub õppijate teadmistest ning taseme poolest nõrgemad õppijad ei ole võimelised nii palju kaasa mõtlema, arutlema ning seoseid looma, nende puhul tuleb rohkem asju ette rääkida ja lahti

seletada. Seega õppemeetodite valik õppegrupi tasemest lähtuvalt oli õpetajate jaoks loomulik protsess.

*Mina ikka väga jälgin seda, milline grupp on ja milline tase sellele grupil on. Kui ma lähen keskkooli rühma juurde, siis nendele ma ei pea nii palju ninnutama-nännutama kui võibolla näiteks abikokkade juures. Need tasemed on niivõrd erinevad (Virve).*

Õppegrupi tasemega arvestamist toodi eelkõige välja teoreetiliste tundide puhul, sest need eeldavad süstematiseeritumat lähenemist vastavalt grupi võimekusele. Kristiina tõi välja, et mida vanemate õpilastega on tegemist, seda laiem on õppemeetodite valik, samas kui põhikoolijärgsete esimese kursuse puhul on õppemeetodite valik kitsam.

### **Õppegrupi meeleolust lähtuv.**

Isegi ühe ja sama grupi puhul tõi õpetajad välja, et nad kasutavad erinevaid meetodeid, sest suureks mõjutajaks oli grupi hetkemeeleolu. Elo mainis, et ta ei saa tunniks kindlat eesmärki seada, sest grupi iseloomust, konkreetsest päevast ja hetkest sõltub ka tunni ülesehitus. Minna tõi välja, et ta valib väga tihti õppemeetodeid grupi hetkemeeleolu järgi, sest see selgub alles tunnis, kas õpilased on valmis õppimiseks. Tema sõnul mõjutab valikut isegi see, mitmenda tunniga on tegu ja kas päike paistab.

Mõjutajaks peeti ka samal päeval olnud eelnevaid tunde teiste õpetajatega. Näiteks toodi välja, et kui eelmises tunnis on õpilastel õpetajaga tunnis olnud mingisugune konflikt, siis järgmises tunnis võivad nad olla vaiksemad või vastupidiselt just lärmakad ning õpetaja ettevalmistatud tunnisu (sh kasutatavad õppemeetodid) ei pruugi antud tunnis enam toimida.

### **Õppekavast lähtuv.**

Veel toodi välja, et kuigi õppemeetodite valikul tuleb arvestada ka õppekavas väljatooduga, siis õppemeetodid valib lõplikult välja siiski õpetaja ning see jätab õpetajale loomingulisuse lähtuda grupi eripärast ning tasemest, sest ette antud meetodid ei pruugi tunnis toimida. Selgus, et õppekava rakenduskava võetakse õppemeetodite valikul aluseks ning õpetajate sõnul lihtsustab see meetodite valikut, sest rakenduskavas on olemas soovituslike õppemeetodite loetelu. Mainiti ka seda, et lisaks ideede tekkimise paranemisele, on soovituslike õppemeetodite loetelu tõttu õpetajad oma valitud õppemeetodeid muutnud, muutudes alimaks proovima uusi, ja teinud ise ettepanekuid muudatusteks õppekavas. Samas toodi välja, et kohati valisid õpetajad meetodi siiski selle järgi, mis neile endale meeldis ja sobis, hoolimata soovituslikest alternatiividest. Seega selgus, et lõpuks on õpetaja ikkagi juhupositsioonis ning see, kes õpilasi suunab.



**Õpiväljunditest lähtuv.**

Õppemeetodite valik lähtus ka õppekavas välja toodud õpiväljunditest – toodi välja, et väljunditest sõltub see, mida tundides üldse tehakse ning millised oskused ja teadmised peaksid õpilasel kursuse lõpuks olema. Samas selgus intervjuudest, et kõik õpetajad ei järgi päris sõnasõnalt õpiväljundeid, sest kohati toodi kriitikana välja, et need on segased või liiga suure mahuga.

*Arvestan, aga kui ma võtan näiteks protsentuaalselt, siis ideaalne oleks muidugi võimalikult saja lähedal, aga elu näitab seda, et viiskümmend protsenti õnnestub tavaliselt, sest õpiväljundid on tihti väga segased, umbmäärased ja mina leian, et mõni õpiväljund ei ole üldse oluline sellisel moel, teen omad korrektuurid (Minna).*

**Muud valikut mõjutavad tegurid.**

Õppemeetodite valik ei sõltunud ainult tasemest, vaid toodi välja, et mõningaid muudatusi sobivate meetodite valikul toob ka õppegrupi aktiivsus ja suurus. Kui õpetatav grupp on aktiivne, on seal arutelu ja diskussioon kergemad tekkima. Intervjuudes mainiti, et väiksemate rühmade korral on näiteks arutelu heaks õppemeetodiks. Kui on tegu suurema grupiga, siis eelistatakse rohkem rühmatööd. Esile tõusis tendents, et väiksemate gruppide puhul on õppemeetodite valik laiem, samas suuremate gruppide puhul mainiti, et on väga raske arutelu arendada, sest grupi suurus seab piiranguid.

Õppemeetodite valikul arvestati ka õpilaste enda ettepanekuid lähtuvalt sellest, mida õpilased tunnis teha tahavad, sest õpetaja peab kõigepealt tajuma, milleks õpilased suutelised on.

*Mul on mingi plaan tehtud tunniks, aga ma käigu pealt muudan oma plaane, sest ma alati alustan tundi sellega, et ma õpilastele räägin oma plaanid, mida me täna teeme ja sellele järgnevad ettepanekud, kuidas, mis järjekorras või teeme hoopis midagi muud. Ja tihti õpilased teevadki ettepanekuid ja minu plaanid keeratakse täiesti pea peale (Minna).*

Paljuski sõltub õppemeetodite valik tunni teemast. Intervjuudes toodi välja, et iga aine vajab erinevat lähenemist kooskõlas vastava õppegrupi taseme ja õpiväljunditega. Näiteks Ülle tõi välja, et iga aine nõuab spetsiifilist lähenemist ja seetõttu ei pruugi olla võimalik kasutada ühte ja sama õppemeetodit erinevates ainetes, sest see võib takistada õpilastel teema omandamist. Oli ka õpetajaid, kes tõid esile, et nende õppemeetodite valik sõltub hiljuti rakendunud uuest kutseksamist. Elo mainis, et uue kutseeksami tõttu on ta tunnis kasutatavaid õppemeetodeid muutnud.

#### 4. Arutelu

Uurimused on näidanud, et õpilase aktiivsusele ning õpioskuste kujunemisele aitab kaasa see, kui õpetaja kasutab õppemeetodeid teadlikult ning mitmekesine õppemeetodite kasutamine toetab õpilaste arengut (Salumaa & Talvik, 2004; De Witte & Rogge, 2014). Antud uurimistöö käigus selgus, et õpetajad kasutavad õppetöös enda hinnangul nelja põhilist õppemeetodit: arutelu; rühmatööd; näitlikustamist ja töölehti. Neid nelja eelistati kõige rohkem, sest intervjuude käigus selgus, et näiteks arutelu peetakse efektiivseks meetodiks, kuna see aitab õpitud kinnistada ning ühtlasi aitab see hoomata õpitava mahtu. Intervjueeritavad tõid välja, et arutelu aitab neil saada õpilastelt vahetut tagasisidet, kas teemast on aru saadud. Veel peeti arutelu heaks meetodiks, mis aitab õppetööl häälestuda ja välja selgitada õppegrupi eripärasid, eriti kui seda meetodit kasutada enne praktilist tööd.

Karm (2013) tõi välja, et enne õppetöö algust on oluline kasutada meetodeid, mis võimaldavad õppimisele häälestuda, äratada huvi või eelteadmisi õpitava suhtes ning seada eesmärged. Seega antud uurimistöö põhjal selgus, et arutelu on õpetajate hinnangul väga hea meetod õppetöökäivitamiseks. Intervjuudes selgus veel, et mitme õpetaja lemmikmeetodiks ongi just arutelu, sest nad saavad õpilastega kontakti ning antud meetod toetab mitmekülgset õpilaste arengut. Ka Schukajlow ja Rakoczy (2015) on välja toonud, et mida rohkem on õpilastel õppeprotsessi vältel saadud positiivseid kogemusi, seda suurem on nende huvi õpitava suhtes (Schukajlow & Rakoczy, 2015). Veel tõid õpetajad välja näitlikustamise, mis nende hinnangul elavdab tundi palju rohkem ja aitab teadmisi omavahel paremini seostada ning süstematiseerida. Uurimustest on selgunud, et lisaks õpilaste kaasamisele arutellu on oluline näitlikustamine, mis aitab õpilastel paremini seoseid luua (McKee, Williamson & Ruebush, 2007; Omwihiren & Ibrahim, 2016).

Karm (2013) on veel välja toonud, et lugemine ja kirjutamine on uute teadmiste loomise vahendid. Kuna õpetaja saab õpilasi suunata märkama olulist informatsiooni ning arendada õpilase suhtlemist õpilase kui lugeja ja teksti vahel, siis on oluline õppetöös lähtuda lugemisest ja kirjutamisest. Intervjuudest ei selgunud, kuidas õpetajad õpilastele õpetatava sisu edastavad. Välja toodi õppemeetodeid, mis peamiselt on sobilikud just aine sisuga tegelemiseks ja kinnistamiseks, aga ei selgitatud, kuidas info õpilasteni jõuab. Õpetajad mainisid õppemeetodeid, mis sobiksid uute teadmiste loomise vahendiks, väga vähe.

Mitmed intervjueeritavad tõid veel välja, et ka rühmatöö on efektiivne õppemeetod, kuid

selle kasutamine sõltub juba grupist endast. Samuti toodi välja, et töölehtede kasutamist saab rakendada individuaalsele lähenemisele tuginedes, sest omavahel saab siduda õpitava kordamise ja läbi töölehtede täitmise jääb õpilastele õpitu paremini meelde. Seega selgus tulemustest, et paljud õpetajad eelistaksid individuaalsemat lähenemist, aga toodi välja, et kui on tegu suure grupiga, siis jääb individuaalsus siiski tagaplaanile.

Kuna õppimine on unikaalne ja individuaalne, muudab see keeruliseks õppemeetodite valiku, seega erinevate õppe-eesmärkide saavutamine nõuab tihti erinevate õppemeetodite rakendamist (Krull, 2001). Uurimistulemustest selgus, et õpetajad eelistasid õppemeetodeid eelkõige omavahel kombineerida, kui ühte kindlat meetodit kasutada. Kombineerida eelistati näiteks rühmatööd ja arutelu või rühmatööd ja viktoriini. Samuti kirjeldati näitlikustamise kasutamist teiste õppemeetodite taustal ja soodsaks peeti ka töölehtede kombineerimist iseseisvate tööde ja/või kontrolltöödega.

Õppemeetodite kasutamine ja valik oleneb õpetajate hinnangul peamiselt viiest faktorist: õppegrupi eripärasest; tasemest; hetkemeeleolust; õppekavadest ja õpiväljunditest. Toodi välja, et erinevad õppemeetodid sobivad erinevatele gruppidele ja ühte kindlat, mis kõikidele sobiks, ei ole. Tasemeline erinevus seisnes eelkõige õpilaste vanuses. Õppegruppides, kus õppisid vanemad õpilased, toodi välja, et on parem arutelu rakendada. Seevastu nooremate õpilastega õppegruppides täheldati, et õpilastel tekib vähem seoseid ning nende puhul kasutati rohkem teoreetilist õpet, kus õpilastel ei ole õppeprotsessis nii suurt osakaalu.

Veel selgus, et õpetajad arvestavad õppegrupi taset ja muudavad õppetöös kasutatavaid meetodeid vastavalt sellele, aga erinevad õpetajad kasutavad ühe ja sama taseme puhul erinevaid meetodeid, sest ei ole kindlaid meetodeid, mis sobiksid mingile kindlale tasemele. Lisaks toodi esile, et ka grupi suurus on mõjutav tegur selle poolest, et väiksemate gruppide puhul on õppemeetodite valik laiem, samas suuremate gruppide puhul mainiti, et on väga raske rakendada näiteks arutelu. Ühe ja sama grupi puhul võis õppemeetodite valikut mõjutada grupi hetkemeeleolu. Õpetajad tõid välja, et grupi meeleolust sõltub, kas õpilased üldse on valmis õppetööks.

Õpetajad arvestasid õppemeetodite valikul ka õppekavasid, kus mooduli rakenduskavas on välja toodud nii soovituslikud õppemeetodid, mis võiksid toetada õpiväljundite saavutamist, kui ka õpiväljundid ehk teadmised ja oskused, mis õpilasel kursuse lõppedes olema peaksid. Sirje Rekkor (2013) on välja toonud, et õppeprotsessi tulemuslikkus ja õpiväljundite saavutamine

sõltub sellest, kui palju õpetajad järgivad õppekavasid ja nendes olevaid rakenduskavu, sest mistahes õppekava osal on suur tähtsus kogu terviku struktuuris. Samas tõi Krull (2001) välja, et sellegipoolest on see iga õpetaja enda valik, milliseks õppeprotsess kujundada ja milliseid õppemeetodeid kasutada. Selle asjaolu tõid välja ka intervjueeritavad õpetajad, kelle sõnul valiti õppemeetodeid kõige rohkem siiski selle järgi, mis neile endale meeldib ja sobib, hoolimata rakenduskavas olevatest soovitudest. Seega selgus, et lõpuks on õpetaja ikkagi juhipositsioonis ning see, kes õpilasi suunab ja õppemeetodeid valib, aga valikul arvestab ta erinevaid tegureid.

### **Kitsaskohad**

Töö tegemisel esines olukordi, millele oleks saanud paremini läheneda ja mis oleks tööd kvaliteetsemaks muutnud. Esimeseks piiranguks on see, et töö autoril puudus eelnev kogemus kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamise valdkonnas ja kodeerimisel. Näiteks kodeerimisel kulus palju aega ümber kategoriseerimiseks. Samuti oleks saanud süstematiseeritumalt läheneda töö allikatele – kui oleks rohkem märkmeid tehtud, allikaid süsteemsemalt käsitletud, siis oleks töö ajalist kulu kokku hoitud. Teiseks piiranguks on vaid ühe kutseõppeasutuse uurimine, mis kahandab üldistusvõimalusi. Sellest hoolimata ei kahane töö väärtuslikkus, sest üks kutseõppeasutus saab informatsiooni, milliseid õppemeetodeid nende õpetajad õppetöös enda hinnangul kõige enam kasutavad ning mis nende õppemeetodite valikut mõjutab.

### **Ettepanekud ja rakendusvõimalused**

Töö autoril ettepanek, et õpetajad võiksid läbida lisakoolitusi, kust nad saaksid uusi teadmisi tunnis potentsiaalselt kasutatavate õppemeetodite kohta, mida tunni mitmekesistamise eesmärgil rakendada, sest paljud intervjueeritavad ei osanud konkreetseid meetodeid nimetada, vaid kirjeldasid neid. See muudaks õppetöö tõhusamaks ja mitmekesisemaks, kui õpetajad ise oleksid teadlikumad meetoditest, mida nad kasutavad. See võimaldaks ka paremini edaspidiseid uurimusi antud valdkonnas läbi viia. Töö läbiviimine pakkus valimisse kuuluvatele õpetajatele võimaluse arutleda enda kasutatavate õppemeetodite üle ja neid süstematiseerida, seega võimaldavad töö tulemused ühel kutseõppeasutusel saada aimu, milliseid õppemeetodeid nende õpetajad kasutavad ja kuidas nad oma valikut põhjendavad.

## **Tänuõnad**

Soovin tänada oma juhendajat, kõiki uurimistöös osalenud õpetajaid ning oma tütar.

## **Autorsuse kinnitus**

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

.....

*(allkiri)*

## Kasutatud kirjandus

- Akman, Ö.** (2016). Status of the Usage of Active Learning and Teaching Method and Techniques by Social Studies Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 7, 1553-1562.
- Auster, E.R., & Wylie, K.K.** (2006). Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach. *Journal of Management Education*, 30, 2, 333-353.
- Campbell, J., & Mayer, E. R.** (2009). Questioning as an Instructional Method: Does it Affect Learning from Lectures? *Applied Cognitive Psychology*, 23, 747-759.
- De Witte, K., & Rogge, N.** (2014). Problem-Based Learning in Secondary Education: Evaluation by Experiment. *Education Economics*, 25.
- Elo, S., & Kyngäs, H.** (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Flick, U.** (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Good, T. L., & Brophy, J.** (1995). *Contemporary Educational Psychology*, 5/E. New York: Longman Pub.
- Hake, R. R.** (1998). Interactive-Engagement vs Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Huxham, M.** (2005). Learning in Lectures. Do “Interactive Windows” Help? *Active Learning in Higher Education*, 6, 1, 17-31.
- Karm, M.** (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: SA Archimedes.
- Krull, E.** (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kubilinskienė, S., & Jasutė, E.** (2015). Classification Model of Constructionist Learning Methods. *Information Sciences*, 73, 34-45.
- Laherand, M.-L.** (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J.** (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3, 1, 54-67.
- Machmer, P. L., & Crawford, P.** (2007). Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8, 1, 9-30.
- Marbach-Ad, G., & Sokolove, P. G.** (2000). Can Undergraduate Biology Students Learn to Ask Higher Level Questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 8, 854-870.

- Mayring, P.** (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, 2. [14.05.2017] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- McKee, E., Williamson, V. M., & Ruebush, L. E.** (2007). Effects of a Demonstration Laboratory on Student Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 5, 395-400.
- Omwirhien, E. M., & Ibrahim, K. U.** (2016). The Effects of Two Teachers' Instructional Methods on Students' Learning Outcomes in Chemistry in Selected Senior Secondary School in Kaduna Metropolis, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7, 15, 1-9.
- Patton, M.** (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Poor, H. M., Zabihi, N., & Doost, M. T.** (2016). Teachers' Knowledge of Modern Teaching Methods and its Relationship with Student Learning Styles. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 7, 2, 1148-1158.
- Pritchard, D.** (2010). Where Learning Starts? A Framework for Thinking About Lectures in University Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41, 5, 609-623.
- Rekkor, S.** (2013). Õppekava ja õppimine. *Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat* (lk 49-58). Tallinn.
- Salumaa, T., & Talvik, M.** (2004). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Schreiber, L. M., & Valle, B. E.** (2013). Social Constructivist Teaching Strategies in the Small Group Classroom. *Small Group Research*, 44, 4, 395 –411.
- Schukajlow, S., & Rakoczy, K.** (2015). The Power of Emotions: Can Enjoyment and Boredom Explain the Impact of Individual Preconditions and Teaching Methods on Interest and Performance in Mathematics? *Learning and Instruction*, 44, 117-127.
- Seikkukla-Leino, J.** (2011). The Implementation of Entrepreneurship Education Through Curriculum Reform in Finnish Comprehensive Schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 1, 69–85.
- Turner, C.** (2016). What Matters Most: Using High-Traction Instructional Strategies to Increase Student Success. *NADE Digest*, 9, 1, 44-48.
- Valgmaa, R., & Nõmm, E.** (2008). *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni*. Võru: AS Võru Täht.
- Õunapuu, L.** (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. [14.05.2017]

[http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1)

**Yoshimoto, M.** (2011). Curriculum as Zen. Five Moments Inspired by Aoki. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27, 3, 76–88.

**Young, M. S., Robinson, S., & Alberts, P.** (2009). Students Pay Attention! Combating the Vigilance Decrement to Improve Learning During Lectures. *Active Learning in Higher Education*, 16, 1, 41-55.



## **Lisa 1. Intervjuu küsimused**

### **1. Õppemeetodid:**

#### **1.2 Õppetöös kasutatavad õppemeetodid:**

- Milliseid õppemeetodeid kasutad?
  - Miks sa eelistad just neid õppemeetodeid?
- Rakenduskava: Kas sa oled märganud, et rakenduskavas on soovituslikud õppemeetodid välja toodud?
  - Kuidas rakenduskavas soovitatud õppemeetodid on sind aidanud?
- Räägi lähemalt oma lemmikõppemeetodist.

#### **1.2 Valiku põhimõtted:**

- Mida arvestad õppemeetodite valimisel?
- Kui palju arvestad õppemeetodite valikut õpiväljundite saavutamisel?
- Kirjelda palun, millisel määral sõltub sinu õppemeetodite valik õppijate tasemest.
  - Põhjenda, miks sa seda teed.
  - Kirjelda ühte oma tavapärase tundi.
- Kus sa oled omandanud erinevaid õppemeetodeid?

### **2. Taust:**

- Kui kaua oled õpetajana töötanud Tartu kutsehariduskeskuses?
- Mitut erineva õppetasemega gruppi sa sellel õppeaastal õpetad?
- Mitmele erineva tasemega grupile sa õpetad sama sisuga õppeainet?

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

Mina, **Inga Ilves**

(sünnikuupäev: 27.04.1975)

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

**„Õpetajate põhjendused õppemeetodite valikul ja hinnang nende kasutamise kohta õppetöös ühe kutseõppeasutuse näitel“**,

mille juhendaja on **Mari Karm**,

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

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

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

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

Tartus 25.mail 2017.aastal