

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Etenduskunstide osakond

Tantsukunsti õppekava

Maria Priks

ÕPETAJA ENESEREFLEKSIOON

Tantsuõpetaja kutse lõputöö

Juhendaja: Anu Sööt, MA

Kaitsmisele lubatud

(juhendaja allkiri)

Viljandi 2018

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	3
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	5
1.1 Eneserefleksioon	5
1.2 Eneseanalüüs	6
1.3 Gibbsi refleksiooniring.....	8
2. TÖÖPROTSESS	11
2.1 Tundide planeerimine ja sisu.....	11
2.2 Õpetaja enesehindamise kontrollnimekiri	12
3. TULEMUSED.....	13
3.1 Tulemused õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja alusel.....	13
3.2 Tulemused Gibbsi refleksiooniringi alusel.....	17
3.2.1 Probleemolukord nr 1	17
3.2.2 Probleemolukord nr 2	18
3.2.3 Probleemolukord nr 3	20
3.2.4 Probleemolukord nr 4.....	21
3.2.5 Probleemolukord nr 5	23
KOKKUVÕTE.....	25
KASUTATUD ALLIKAD.....	26
SUMMARY	28
LISAD.....	29
LISA 1 - ÕPETAMISMEETODID	29
LISA 2 – TAGASISIDE LIIGID.....	31
LISA 3 LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA LÕPUTÖÖ ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS.....	32

SISSEJUHATUS

Valisin endale antud teema lähtudes praktikavõimalusest, mida mulle 2018. aasta veebruaris pakuti. Sattusin Viljandis tunde andma viies erinevas tantsugrupis – S-Stuudio mudilased (5 tüdrukut vanuses 4-6), Krõlli lasteaia rühm (6 tüdrukut vanuses 4-6), Mesimummu lasteaia rühm (10 tüdrukut vanuses 5-7), S-Stuudio Liblikad (15 tüdrukut vanuses 7-11) ja Eve Stuudio 3. klassi rühm (12 tüdrukut vanuses 9-10). Praktika kestis 2 kuud ja 3 nädalat ning selles vahemikus õnnestus mul igale grupile anda 7-10 tundi. Tantsutunni sisuks valisin balleti õpetamise, sest esialgseks plaaniks oli uurida, millisel viisil on üldse võimalik õpetada sellist range stiiliga liikumisviisi nii väikestele lastele, et nad seda protsessi ka naudiksid. Tunde alustades tekkis mul aga aina suurem huvi iseenda kui õpetaja arengu vastu. Mind huvitas, kuidas ma õpetan - milliseid õpetamismeetodeid kasutan, kuidas ainet edasi annan, kuidas tunni energiat üleval hoian, kuidas lastega suhtlen ja kuidas tekkivaid probleeme lahendan. Selgitasin välja, et üldhariduskoolides nõutakse õpetaja põhjalikumat eneserefleksiooni tavaliselt kord aastas, mille käigus toimub nii eneseanalüüs kui ka uute eesmärkide paikapanek. Tantsuõpetajatel sellist üldist kohustust pole ja kõik sõltub asutuse nõuetest, kus tantsuõpetaja töötab. Kuna olen minevikus tantsutunde läbi viies sageli märganud, et oma töös sageli „paigal seisan“ ja tunnis tekkivad probleemid korduvad, siis otsustasingi ennast kui õpetajat põhjalikult reflekteerima hakata. Antud lõputöö **eesmärgiks** on teada saada, mil viisil on võimalik tantsuõpetajal end reflekteerida ja **uurimisküsimusena** tahan teada, kas tantsuõpetaja regulaarne eneserefleksioon aitab kaasa õpetamise kvaliteedi paranemisele?

Analüüsisin end kahe meetodi kaudu – õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja alusel ja Gibbisi refleksiooniringi (1988) alusel. Õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja koostas mitmete erinevate internetis leiduvate küsimustike ja nimekirjade põhjal, kuid põhiliselt kasutasin eeskujuna kahte allikat: Robert S. Christensoni ja David C. Barney enesehindamise kontrollnimekirja kehalise kasvatuse õpetajatele ning üldist tantsu õpetamise hindamise nimekirja Brenda Pugh McCutchenilt („Teaching dance as art in education“).

Lõputöö esimene peatükk annab teoreetilise ülevaate eneserefleksioonist, eneseanalüüsist ja kirjeldab Gibbsi refleksiooniringi. Teine peatükk kirjeldab töö protsessi ja annab ülevaate minu koostatud enesehindamise kontrollnimekirjast ning kolmas peatükk sisaldab põhjalikku eneseanalüüsi enesehindamise kontrollnimekirja ja Gibbsi refleksiooniringi alusel.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Alljärgnevalt annan ülevaate käesolevas töös olulistest võtmeteemadest nagu refleksioon, eneseanalüüs ning esitlen ühte võimalikku refleksioonimudelit, Gibbsi refleksiooniringi (1988).

1.1 Eneserefleksioon

Mõiste refleksioon tuleneb ladina keelest, kus sõna *reflectere* tähendab akent, tagasipööramist, tagasipeegeldamist. Reflekteerimisoskus on õpetaja professionaalse arengu üheks komponendiks. Kasvatusfilosoof John Dewey kirjutas refleksiooni olulisusest õpetamises ja õppimises juba 20. sajandi algusaastatel ning seda on nähtud olulise õpetajatöö parendamisvõimalusena. (Merle Taimalu 2018)

Refleksiooni defineeritakse kui aktiivset teadvustatud indiviidi tegevuse või tegevuse aluseks olevate väärtuste, uskumuste või arusaamade isiklikku või toetatud analüüsiprotsessi, mille tulemusel toimub indiviidi seni kasutatud lahenduste, strateegiade ja toimimise muutmine või säilitamine tuleviku arengut silmas pidades, kujunevad uued teadmised, toimub õppimine ja käitumise muutumine. Refleksioonist võib rääkida kui tagasivaatamisest, analüüsivaks toimunud situatsiooni, kusjuures tagasivaatamine võib toimuda nii asetleidva situatsiooni ajal kui ka peale seda. Refleksiooniprotsessi tulemus peaks kanduma üle õpetaja tegevusse – oma töös tagasivaatamine ja mõtestamine, tegevuse analüüs peaks viima uuenenud tegevuskavani edaspidise tarbeks. (Merle Taimalu 2018)

Eestikeelses kirjanduses ja omavahelises suhtluses kasutavad õpetajad refleksiooni väljendamiseks sageli sõna eneseanalüüs. Piir refleksiooni ja eneseanalüüsi vahel on kirjanduses ja praktikas ebaselge. Eneseanalüüs tähendab samuti enda jälgimist ja hindamist, oskust olla oma tegevustes kõrvaltvaataja rollis ning kohandada oma tegevust vastavalt analüüsile. Samas ei pruugi eneseanalüüs viia tegevuse muutuse ja õppimiseni. Refleksioonil ja eneseanalüüsil on suur ühisosa, aga need ei ole sünonüümid. Eneseanalüüsi võib vaadelda refleksiooniprotsessi olulise algaasina. Ajalise surve tõttu reflekteerivad õpetajad sageli

juhuslikult ning kiire lahendus pakutakse välja enne, kui on probleemi olemusest täielikult aru saadud. (Merle Taimalu 2018)

Reflekteerimiseks on võimalusi mitmeid. On võimalik teha videoanalüüsi ehk tuua tundi videokamera, enda tund üles filmida ja enda õpetamist hiljem selle põhjal analüüsida. On võimalus kutsuda enda tundidesse vaatleja, näiteks juhendaja või kolleeg, kes saab algajale õpetajale tagasisidet anda. Lisaks leidub internetis ja erialakirjanduses õpetajate reflekteerimise hõlbustamiseks palju erinevaid küsimustikke ja skeeme, mille abil saab end analüüsida nii enne tundi, peale tundi kui ka selle ajal. Lisaks käesolevas töös kasutatud reflekteerimise viisidele on võimalik kasutada näiteks Fred Korthageni ALACT-mudelit, mis kirjeldab refleksiooni protsessi struktuuri ning „SIBULA“ mudelit, mida kasutatakse refleksiooni tasemete iseloomustamiseks (nii sisemised kui välimised tasandid, mis mõjutavad õpetaja tegutsemist) ja sobib õpetaja sügavaks refleksiooniks (Merle Taimalu 2018). Pole oluline, milline refleksioonimudel valida, vaid on oluline, et õpetajad teadvustaksid reflekteerimise olulisust ja harjuksid reflekteerima teadlikult ja põhjalikult (Merle Taimalu 2018).

1.2 Eneseanalüüs

Selles peatükis kirjutan lahti eneseanalüüsi (kui refleksiooniprotsessi algfaasi) ning enesehindamise eesmärgid. Eesmärgid on üldhariduskoolide aineõpetajatele ja klassijuhatajatele mõeldes kirja pannud Tiia Lister oma raamatus „Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia,“ kuid neid saavad edukalt kasutada ka tantsuõpetajad.

1. Enesehindamine on eesmärkide, tegevuste, ressursside ja tulemuste analüüs ning nende hinnangu andmine, lähtudes püstitatud kriteeriumitest.
2. Ilma enesehindamiseta ei saa planeerida ega prognoosida oma tööd järgmisel ajaperioodil.
3. Enesehindamine eeldab oma nõrkade ja tugevate külgede analüüsi ning on personaalse arenguplaani koostamise loomulik osa. Enesehindamine ei koosne ainult kriitikast, vaid on eelkõige oma tugevate külgede teadvustamine ja nende teadlik kasutamine oma kutsetöös.

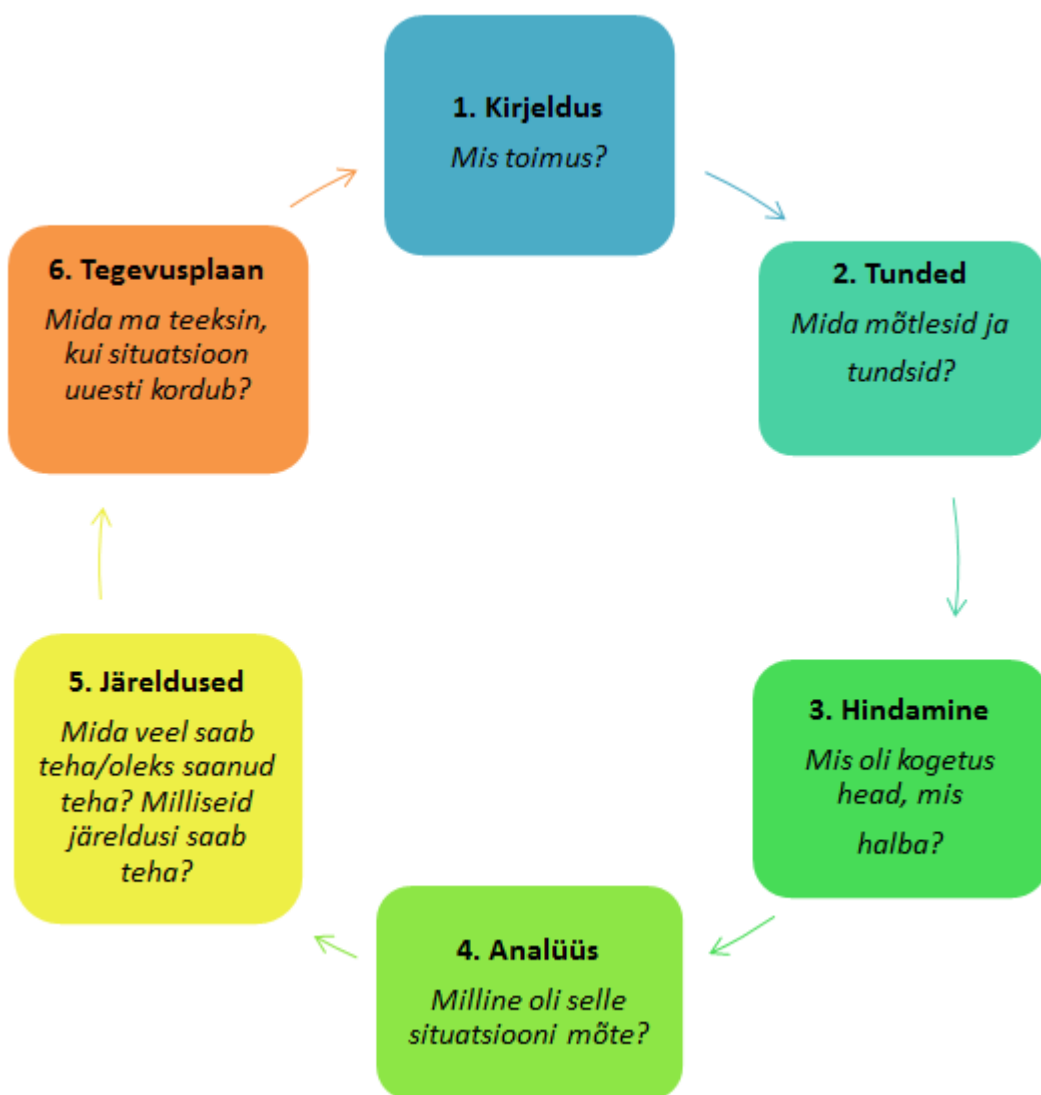
4. Õpetaja motiveeritus suureneb, kui ta näeb oma edu põhjusi ja ebaedu tingivaid tegureid.
5. Õpetaja tegevuse ja tulemuste analüüs võimaldab tal näha erinevaid mõjutegureid (õpetaja, õpilane, õppekava jne).
6. Ilma oma isiku, omaduste, kasutatud meetodite ja tegevusvormide analüüsi ning hindamiseta ei oska õpetaja kasulikult analüüsida välishindamise tulemusi.
7. Õpetaja eneseanalüüs annab talle võtme ka paljude probleemide ja konfliktide lahendamiseks, kuna ta tunneb oma vigu ja tugevaid külgi.
8. Ennast tundev õpetaja käitub ja suhtleb teiste koostööpartneritega kompetentsemalt ja edukamalt. Suureneb teiste rahulolu tema tööga.
9. Kui õpetaja on teinud tõsise eneseanalüüsi, oskab ta parandada oma töö tulemusi, sest ta teab, millest ja mis osas need sõltuvad.
10. Süstemaatiline enesehindamine arendab võimet adekvaatselt suhtuda hindamisesse, kriitikasse, oma osasse koostöömeeskonnas ning selle kohta käivatesse hinnangutesse. Kui õpetaja tunneb ennast, siis võib ta palju valutumalt kuulata teiste hinnanguid oma tööle.

(Lister, 2012, lk 15)

Edgar Krull on väitnud, et ainult õpetaja head erialased ja pedagoogilised-praktilised oskused ei tee teda veel heaks õpetajaks. Oluline on ka õpetaja usk enda õpetamisoskusesse ning õpilaste õpivõimesse. Mitmed uurijad on tõestanud, et õpetamine ja õppimine hõlmab ka emotsioonidega seotud komponenti. Võrreldes tehniliste või intellektuaalsete omadustega on õpetaja mõtted, veendumused, uskumused ja hoiakud tihtipeale märkamatud ning väliselt kontrollimatud. Samas on just need sügavalt seotud õpetaja identiteedi kujunemisega ning seetõttu võib neid käsitleda olulise mõjutegurina professionaalse arengu kontekstis. (Merle Taimalu 2018) Eneseanalüüs ja enesehindamine aitavad õpetajal paremini aru saada nii oma erialastest teadmistest ja pedagoogilis-praktilistest oskustest kui ka oma veendumustest, arusaamadest, hoiakutest ja emotsioonidest.

1.3 Gibbsi refleksiooniring

Gibbsi refleksioonimudel (Joonis 1) (1988) on ringikujuliselt üles ehitatud mudel, mille kasulikkus seisneb süsteemsema refleksiooniprotsessi soodustamises, andes refleksioonile raamistiku ja kindla suuna probleemi lahendamiseks vajaliku tegevuskava koostamiseks. Eelnev soodustab refleksiooni terviklikkust ja sügavust ning seeläbi kogemustest õppimist. (Kriisa, 2018)



Joonis 1. Gibbsi refleksiooniring (1988)

Järgnevalt avan refleksiooniringi iga etapi sisu:

Tegevuse/situatsiooni/objekti kirjeldus – vastatakse küsimusele: mis toimus? Lihtne ja objektiivne kirjeldus. Siin ei anta hinnanguid ega tehta järeldusi. Näiteks kirjeldatakse: kus toimus; kes seal veel olid; miks seal oldi; mida tehti; milline oli tegevuse kontekst; mis toimus; milline oli tema osa selles; milline roll oli teistel; milline oli tulemus.

Tunnete kirjeldus – vastatakse küsimusele: millised olid tunded? Meenutatakse ja mõeldakse selle üle, mis tunded olid kogemuse saamise ajal ja pärast seda. Siin tasemel veel ei analüüsita. Näiteks räägitakse: alguse tunnetest; mida tunni selle ajal; mis tunne tekkis; kuidas teised end tundsid; mida tuntakse kogemuse tulemustest; mida tuntakse praegu. Väljendatakse põhiemotsioone: rõõmu, viha, üllatust, vastikust, hirmu, kurbust.

Hinnangu andmine – vastatakse küsimusele: Mida oli head ja halba selles kogemuses? Hinnatakse või tehakse otsuseid saadud kogemuse kohta. Näiteks arutletakse: mida oli head selles kogemuses; mida oli halba selles kogemuses; mis läks hästi; mis ei läinud nii hästi.

Analüüsimine – vastatakse küsimusele: Milline oli selle situatsiooni mõte? Tuuakse ideid väljastpoolt saadud kogemust, mis aitavad selle üle arutleda. Kogemus jagatakse osadeks ja analüüsitakse eraldi. Vaadeldakse olukorda mitmest aspektist. Analüüsitakse enda tugevusi ja nõrkusi, võimalusi jms. Näiteks analüüsitakse: mis ja miks läks hästi; mida ja miks tehti hästi; mida teised tegid hästi; miks läks halvasti; kuidas tehti või kuidas teised kaasa aitasid; mis aitas ja mis ei aidanud.

Järelduste tegemine – vastatakse küsimusele: mida veel saab teha? Kogemusest ja selle analüüsimisest tehakse nii üldiseid kui ka isiklikke järeldusi. Antakse ülevaade enda ja teiste inimeste käitumise panusest tegevuse tulemustele ning sellele, mida oleks saanud teha teistmoodi. Näiteks arutletakse: alternatiivsete tegevuste ja lähenemiste üle; mida saaks teha teisiti (isegi kui kõik läks hästi); kas negatiivseid tegevusi saab vältida; kas positiivseid tegevusi saab teha efektiivsemaks; räägitakse järeldatud teadmistest, kuid mitte konkreetselt teadmise rakendamisest, kasutamisest.

Tegevusplaani koostamine – vastatakse küsimusele: kui see situatsioon toimub uuesti, mida ma teeksin? Arutletakse sama situatsiooni kordumise üle ja plaanitakse, mida siis tehakse – kas tegutsetakse teistmoodi või samamoodi. Näiteks: mida tuleb tulevikus teha, et suurendada

tõenäosust saada sarnaseid positiivseid tulemusi või vähendada tõenäosust saada negatiivseid tulemusi; mida on vaja õppida; kuidas võiks seda õppida; räägitakse konkreetselt millegi rakendamisest, kasutamisest edaspidi/tulevikus.

(Merle Taimalu 2018)

2. TÖÖPROTSESS

2.1 Tundide planeerimine ja sisu

Tunde alustades mõtlesin asjadele, mida pean üleüldiselt tähtsaks balleti õpetamise juures antud vanuses lastele. Koostasid enda jaoks oluliste komponentidega üldnimekirja, millest püüdsin tunde andes lähtuda.

- kuulamisoskus (mõlemapoolne – õpilane õpetajat ja vastupidi), üldine distsipliin, korra nõudmine ja säilitamine
- lõbus, loov, mänguline, mõnus õhkkond
- piisava soojenduse tagamine
- balletipositsioonide ja –asendite õppimine koos lihtsamate terminitega
- õige tunnetuse harjutamine ja kujutluspiltide kasutamine
- kaunima rühi saavutamine
- balleti sidumine loova ja vaba liikumisega

Kuna minu sihtgrupp, lapsed vanuses 4-11, polnud enamuses kunagi varem balletiga kokku puutunud, siis iga grupi esimeses tantsutunnis pühendasin osa ajast selle tantsuvormi tutvustamisele: rääkisin, kui vana ballett on, kust on see pärit, kuidas nimetatakse balletis mees- ja naistantsijat, millest koosneb balletietendus ja kus saab neid etendusi Eestis vaadata. Samuti vaatasime koos tunnis lõiku etendusest „Pähklipureja.“

Õppimist alustasime kõige algusest – esimeses positsioonis seismisest ja õige kehatunnetuse leidmisest. Sellele järgnesid balleti jalgade- ja kätepositsioonide õppimine ja erinevad harjutused. Tugipuud meil tundides kasutada polnud võimalik, seega tegime enamiku harjutustest saali keskel, kuid mõnikord kasutasime tugipuu asendamiseks seinat, varbseina või toole. Tund algas alati soojendusega, milleks võis olla ühine võimlemine, jooks või mõni aktiivsust nõudev mäng. Seejärel tegime tavaliselt erinevaid balletiharjutusi, enamasti vaikusel, harvem muusika saatel, ning lõpuks oli 3 varianti – jälle mäng, balletiteemalise tantsu muusika saatel harjutamine, mille nende jaoks välja mõtlesin, või loov/vaba liikumine muusika saatel, kus mõnikord palusin kasutada ka õpituid balletiharjutusi. Tundide kestuseks oli 30-45 minutit.

2.2 Õpetaja enesehindamise kontrollnimekiri

Lisaks üldiste eesmärkide nimekirjale koostas in õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja, mis koosnes 18 väitest. Täitsin koostatud nimekirja regulaarselt pärast igat tundi. Vastavalt oma sooritusele mingi punkti täitmise eest andsin endale kolmepallisüsteemis punkte (1- ei vastanud ootustele; 2 – poolik ülesande täitmine; 3 – täielik ülesande täitmine)

Väited olid järgmised:

1. Seadsin tunniks selged eesmärgid.
2. Olin tunnis täielikult „kohal.“
3. Nõudsin tunnis kehtestatud reeglitest kinnipidamist.
4. Valmistasin ette vahendid.
5. Tunnil oli korralik sissejuhatus (sõbralik tervitus, nimede kontroll, tunni eesmärkide tutvustus).
6. Tagasin, et kõik oleks soojendatud.
7. Andsin selged juhised ja näitasin selgelt ette.
8. Arvestasin kõigi õpilaste võimete ja suutlikkusega.
9. Kontrollisin arusaamist.
10. Hoidsin tunnis positiivset atmosfääri ja kasutasin positiivset kõnet.
11. Muutsin õpilaste asukohti ruumis/muutsin enda asukohta ruumis.
12. Kasutasin erinevaid õpetamismeetodeid.
13. Hoidsin tunnis tasakaalustatud tempot.
14. Pöörasin kõigile õpilastele tähelepanu.
15. Andsin positiivset tagasisidet, kiitsin ja julgustasin õpilasi.
16. Andsin mitmekülgselt tagasisidet.
17. Andsin õpilastele piisavalt aega, et reflekteerida ja arutleda õpitu üle.
18. Mõtlesin läbi eesmärgid, mida seadsin tunniks.

3. TULEMUSED

Järgnevalt toon välja tulemused nii õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja kui Gibbisi refleksiooniringi (1988) alusel.

3.1 Tulemused õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja alusel

Täitsin õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja küll iga läbiviidud tunni kohta, kuid alljärgnevalt esitan tulemused kokkuvõtlikult, kogu protsessi tervikut hinnates.

1. Seadsin tunniks selged eesmärgid.

Enamasti andsin selle punkti täitmise eest endale 2 või 3 punkti, sest tunni tegevused olid enamasti hästi ette planeeritud ehk valmis mõeldud – teadsin, mida tundi tegema lähen. Kuuel korral pani endale selle punkti täitmise eest ühe, sest läksin tundi seda eelnevalt ette planeerimata. Samas oli see pooltel kordadel teadlik otsus, sest minu sooviks oli neil kordadel „kuulata“ õpilasi – mida nad parasjagu teha tahaksid, et neile natuke vabadust pakkuda ning samas panna proovile iseennast, kas saaksin ka spontaanselt tunni läbiviimisega hakkama. Neil kordadel tegime balletiharjutusi vähem ja selle asemel tantsisime näiteks erinevate iseloomudega muusikapalade saatel vabas vormis, tegime lõbusaid jõuharjutusi ning mängisime liikumismänge. Otsustas end ära – õpilased tundsid vaheldusest rõõmu ja mina õpetajana sain kinnitust, et minu peas ja kehas on juba piisavalt infot, mille abil tund eelnevalt rangelt ette planeerimata läbi viia. Õppisin ennast ja oma eelnevaid kogemusi rohkem usaldama.

2. Olin tunnis täielikult „kohal.“

Sain õppetunni, et väikeste lastega töötades polegi võimalik oma mõtetega kusagil mujal olla kui vaid sealsamas tunnis. Vastasel juhul kaob tunnis igasugune kord. Pühendasin kogu oma energia ja tähelepanu tunni andmisele.

3. Nõudsin tunnis kehtestatud reeglitest kinnipidamist.

Üheks suurimaks veaks, mille tõttu tekkis distsipliiniprobleeme, oli fakt, et ma ei seadnud kohe tundidega alustades sisse konkreetseid reegleid, mis minu tunniga kaasnevad. Püüdsin neid küll jooksvalt luua, kuid minu kogemuse põhjal on neid hiljem väga raske sisse seada, eriti kui tegu on lasteaiaaialiste lastega, kes pole veel

harjunud ennast ise distsiplineerima ja kellel on vaja konkreetseid reegleid ja juhiseid tegutsemiseks.

4. Valmistasin ette vahendid.

Enamasti andsin selle väite eest endale 3 punkti. Vahendeid, mida vajasin, oli enamasti ainult üks – muusika (CD, telefon või mälopulk – erinevates praktikakohtades erinevad vajadused). Mõnikord otsustasin aga terve tunni läbi viia vaikuses, sest tundsin, et muusika oleks lisamüra, mida pole vaja, kuna lapsed nagunii rohkelt jutustama kippusid. Mängude tarbeks kasutasin mõnikord kohapeal saadaolevaid vahendeid nagu pall ja rõngad.

5. Tunnil oli korralik sissejuhatus (sõbralik tervitus, nimede kontroll, tunni eesmärkide tutvustus).

Antud väite eest panin endale enamasti 2 punkti, sest sageli jäi puudu tunni eesmärkidest rääkimine. Teadsin neid küll oma peas, kuid kohapeal ununes tunni tegevustesse sukeldudes neid eelnevalt lastele tutvustada. Mõnikord kahtlesin ka eesmärkide tutvustamise vajalikkuses.

6. Tagasin, et kõik oleks soojendatud.

Pöörasin sellele aspektile alati maksimaalset tähelepanu ja ei eksinud antud punktis kordagi. Õpilaste tervis ja vigastuste vältimine on minu jaoks primaarsed. Kui kellelgi oli juba mingist eelnevast kogemusest mõni kehaosa valus või vigastatud, lubasin sellel õpilasel tundi pealt vaadata või keerulisemaid harjutusi vahele jätta.

7. Andsin selged juhised ja näitasin selgelt ette.

Enda arvates väljendusin oma õpetustes ja juhistes selgelt ja arusaadavalt, kuid keskmiseks punktisummaks kujunes 2, mille panin endale lähtudes ka sellest, kuidas õpilased minu materjali vastu võtsid. Vahel olid minu valitud harjutused laste jaoks liiga pikad ja keerulised, mistõttu proovisin leida nende jaoks lühemaid ja lihtsamaid variante. Õppisin enda kohta ka seda, et suudan end selgemalt väljendada kehalise ettenäitamise teel.

8. Arvestasin kõigi õpilaste võimete ja suutlikkusega.

Enamasti olin tähelepanelik õpilaste suutlikkuse osas ning kui mõni harjutus kellegi jaoks liiga raske tundus, pakkusin välja alternatiivi ehk lihtsama variandi.

9. Kontrollisin arusaamist.

Panin selle eest endale keskmiselt hindeks 2. Mõnikord uurisin õpilastelt, kas nad said juhenditest aru, kuid pooltel kordadel jätsin selle suuliselt küsimata ja kontrollisin selle asemel arusaamist juba nende harjutuste sooritamise ajal. Kui harjutus tundus

laste jaoks segane, jätsin selle mõnikord pooleli ja liikusin edasi järgmise ülesande juurde, sest tundsin vajadust tunnis kiirelt edasi liikuda (tunnid olid kohati äärmiselt lühikesed).

10. Hoidsin tunnis positiivset atmosfääri ja kasutasin positiivset kõnet.

Olen lapsi õpetades alati naeratav ja positiivne ning tegin seda ka nüüd. Suhtusin lastesse sõbralikult, tegin nalja ja olin mõistev, kui mõnikord harjutus ei õnnestunud. Andsin neile mõista, et „vigade tegemine“ on aktsepteeritav ja kuulub õppimise juurde.

11. Muutsin õpilaste asukohti ruumis/muutsin enda asukohta ruumis.

Muutsin sageli õpilaste või enda asetsemist, et esiteks oleks olemas vaheldusrikkus ning teiseks, et kõik õpilased näeksid ja kuuleksid mind hästi.

12. Kasutasin erinevaid õpetamismeetodeid.

Õpetajakesksetest õpetamismeetoditest kasutasin käskivat (*Command Style*) ja praktilist meetodit (*Practice Style*) ning õpilasekesksetest meetoditest suunatud avastuse meetodit (*Guided Discovery Style*). Meetodid pärinevad Gayle Kassingi ja Danielle M. Jay raamatust „Dance teaching methods and curriculum design“ ja nende kirjeldused on välja toodud töö lisas (Lisa1). Tagantjärgi analüüsisides tundub, et minu õpilased olid varem harjunud enamasti õpilasekesksemate meetodite rakendamisega tantsutunnis ja seetõttu oli ka mõnel grupil väljakutseks kohaneda olukorraga, kus õpetajapoolseid juhiseid oli palju ning ruumi vabaduseks ja loovuseks tavapärasest märgatavalt vähem. Balletitundi läbi viies pole aga võimalik ainult õpilasekeskseks jääda. Tagantjärgi analüüsisides arvan, et oleksin siiski võinud vaheldusrikkuse suurendamiseks ja ka õppimise tõhususe tõstmiseks võinud rohkem kasutada vastastikust meetodit (*Reciprocal Style*), mis on samuti õpilasekeskne meetod ning kujutab endast õpilaste omavahelist vaatlust ja paranduste tegemist.

13. Hoidsin tunnis tasakaalustatud tempot.

Vahel kujunes tunni tempo liiga kiireks (ajaline surve), kuid praktika lõpupoole muutusin hoolimata antud olukorrast aina rahulikumaks ning ka tunni tempo muutus õpilastele vastuvõetavamaks ja meeldivamaks. Tundide iseloomu mõttes suutsin aga hoida need mitmekülgsed – kiiremad harjutused olid vaheldumisi rahulikega ning õppetöö vaheldumisi mängudega nagu lastele kohane.

14. Pöörasin kõigile õpilastele tähelepanu.

Sain selle punkti täitmisega enamasti edukalt hakkama ja kaasasin aktiivselt kõiki tunni tegevustesse.

15. Andsin positiivset tagasisidet, kiitsin ja julgustasin õpilasi.

Esimestes tundides kiitsin lapsi liiga harva. Tundide jätkudes tegin seda aga aina rohkem, samuti julgustasin neid ja andsin positiivset tagasisidet.

16. Andsin mitmekülgset tagasisidet.

Selle eest sain anda endale maksimumpunkte, sest olen harjunud andma õpilastele erinevat laadi, kuid positiivset ja julgustavat tagasisidet. Andsin neile enamasti kohest tagasisidet, et nad saaksid end viivitamatult parandada; kiitsin ja julgustasin neid, kui õpilased tegid midagi õigesti; vahel panin nad ennast, oma kehaasendeid, harjutuste sooritamise viise või kaasõpilasi analüüsima. Tagasisidet andsin nii verbaalsel (suulisel), visuaalsel (füüsilise ettenäitamise) kui ka kinesteetilisel (tunnetuslikul) teel. Kinesteetilise tagasiside näiteks oli see, kui püüdsime pidevalt õigeid kehaasendeid tunnetada ning see, kui õpilased korrigeerisid oma kaaslaste kehaasendeid. Tagasiside liikidest kasutasin sageli korrigeerivat tagasisidet ja õpilaste tunnustamiseks (milleks oli sageli põhjust) positiivset hindavat tagasisidet; vahel panin õpilased mõtlema ja enda tegevust analüüsima, kasutades neutraalset tagasisidet. Mitmetähenduslikkust õpilaste tegevuse tagasipeegeldamiseks ma ei kasutanud. Tagasiside liigid pärinevad Elizabeth Gibbonsi raamatust „Teaching dance. The spectrum of styles“ ja nende kirjeldused on välja toodud töö lisas (Lisa2).

17. Andsin õpilastele piisavalt aega, et reflekteerida ja arutleda õpitu üle.

Jätsin sageli õpilastele ebapiisavalt aega, et harjutusi omaette proovida ja nende kohta küsimusi esitada, eriti esimestes tundides, sest lähtusin põhimõttest, et mida rohkem materjali ja uusi asju neile õpetan, seda parem. Nii aga kannatas õpetuse kvaliteet.

18. Mõtlesin läbi eesmärgid, mida seadsin tunniks.

Tunni lõppedes mõtlesin peaaegu alati läbi need eesmärgid ja tegevused, mis mul tunni jaoks mõeldud olid ning kas need täitusid. Enamasti tuli esialgsesse plaani sisse mõni muutus, mille kasuks spontaanselt tunni käigus otsustasin, sest lähtusin ka õpilaste enesetundest ja soovidest ja samuti enda tunnetusest, mida arvasin olevat parim just antud hetkel õppida. Suuremad eesmärgid said suuremal osal kordadel täidetud, kuid juhtus ka seda, et eesmärgid ei täitunud (näiteks ühes tunnis olin sunnitud suure osa ajast pühendama lastevahelise konflikti lahendamisele; teises tunnis olid lapsed jälle väga jutuhimulised).

3.2 Tulemused Gibbsi refleksiooniringi alusel

Gibbsi refleksiooniringi alusel otsustasin analüüsida tundides tekkinud probleemolukordi ja selle kaudu ka ennast. Valisin välja viis probleemolukorda ning alljärgnevalt kirjeldan ja analüüsin neid nimetatud mudelit kasutades.

3.2.1 Probleemolukord nr 1

Tegevuse/situatsiooni/objekti kirjeldus: Laps keeldub tunnis kaasa tegemast.

Üks 5-aastane tüdruk väidab, et on väsinud ja ei taha kaasa teha. Läheb kõigepealt pingi peale istuma. Ta ei osale enamike tunni harjutuste tegemises, vaid veedab aega omaette saali nurgas mängides.

Tunnete kirjeldus

Tundsin muret, ärevust ja hirmu, sest lapsevanemad on lapse tunniskäimise eest maksnud, kuid mina ei suuda teda tantsima meelitada.

Hinnangu andmine

Antud kogemus pani mind endale järgmisi küsimusi esitama: Kas ma pole piisavalt pädev tunni andmiseks? Kas ma pole piisavalt nõudlik ja end kehtestav, et last korrale kutsuda? Kas mina ja minu tund pole piisavalt huvitav, et last tantsupõrandale meelitada? Kas laps on tõepoolest millegipärast pidevalt üleväsinud? Mis tema vanemad sellest kõigest arvavad? Kõik need küsimused tekitasid minus kui õpetajas ärevust.

Analüüsimine

Hea pool antud kogemuses ja situatsiooni mõte on asjaolu, et see pani mind toimunut põhjalikult analüüsima ja esitas väljakutse probleemile lahendus leida, sest antud olukord (kus see laps väitis, et on väsinud) kordus tundides sageli.

Järelduste tegemine

Leidsin, et enda rangemalt kehtestamine ja lapse tantsima sundimine poleks hea ja minu jaoks sobiv lahendus. Minu arvamus oli, et lapse loomulik olek oleks soov selles siiski minu arvates piisavalt huvitavas tantsutunnis kõike kaasa teha, nii nagu teised lapsed seda teevad. Seega on tegemist mingi sisemise põhjusega. Tegin järelduse, et pean lapsega rääkima ja uurima välja, kas ta on ka tegelikult väsinud ja mis seda põhjustab. Teine mõte, mille peale tulin, oli väljaselgitamine, kas minu õpetatav materjal antud grupi vanust arvestades (4-6) äkki liiga raske on. Kui tuleb välja, et materjal on liiga keeruline, on oluline seda muuta või antud lapse jaoks muuta. Enda tunni materjali analüüsid leidsin, et tegin tunnis kohati nende jaoks liiga pikki harjutuskombinatsioone, mis nõudis suurt püsivust ja keskendumist ning on sedavõrd väikestele lastele suur väljakutse.

Tegevusplaani koostamine

Otsustasin järgmise tunni alguses lapsega omavahel rääkida ja küsida, kuidas tal läheb ja mis temas väsimust põhjustab; samuti uurida välja, kas talle minu tantsutund meeldib, mis talle selles meeldib, mis ei meeldi ja kas tund on tema jaoks kerge või raske.

Tulemus

Rääkisin lapsega, mille tulemusel sain teada, et ta tunneb väsimust, mille põhjuseks väitis olevat pikka lasteaiapäeva. Tundi ei arvanud ta liiga raske olevat. Selle jutuajamise järgselt mõistsin last paremini ning lubasin tal vahetevahel tunnis lihtsalt pealtvaataja rollis olla ning palusin liituda tegevustega siis, kui ta juba natuke istunud on ja end puhanumana tunneb. Lisaks suurendasin selle grupi tundides mängude või harjutuste mängulisuse osakaalu, et tundi kergemaks ja põnevamaks muuta. Rakendatud tegevused andsid natuke tulemust – laps käis küll vahepeal istumas, kuid liitus aina rohkem tunni tegevustega; oli tasapisi näha tema entusiasmi kasvu tunnis osalemiseks.

3.2.2 Probleemolukord nr 2

Tegevuse/situatsiooni/objekti kirjeldus: Lapsed jutustavad ja räägivad minust üle.

Antud vanusegrupis panin tähele laste ülevoolavat energiat ja suurt suhtlemisvajadust. Neil oli alati mulle ja üksteisele paljust jutustada. Sageli ei tahtnud valjuhäälna jutt ka tunni alguse

möödudes vaibuda ning mul oli raskusi enda tunni materjali edasiandmisega, enda kuuldavaks tegemisega ja enda kehtestamisega.

Tunnete kirjeldus

Tundsin erinevaid tundeid: alguses rõõmu nende energilisuse ja elurõõmsuse üle, seejärel sisemist ärritust, et lapsed mind ei kuula ja lõpuks hirmu, et ma ei ole kompetentne ja ei saa tunnis korra loomisega hakkama.

Hinnangu andmine

Ühelt pool oli tore ja tundsin end meelitatuna, et lapsed minuga oma päevasündmusi ja muid juhtumisi jagada soovisid, sest nii tundsin end omaksvõetuna, kuid olukorra jätkudes hakkas lõppematu jutt tundi tõsiselt segama ja tantsimiseks jäi niigi lühikestes tundides väga vähe aega. Tundsin enda ees suurt väljakutset probleemi lahendamiseks.

Analüüsimine

See oli minu jaoks keeruline probleem, mis kordus tundides sageli. Põhjus võis peituda minus, keda ei nähta piisavalt suure autoriteedina, sest tihti püüdsin olla neile rohkem sõbraks, kellega on koos tore tantsida, kui käskivaks õpetajannaks, kelle sõna on ainus, mis maksab. Lisaks märkasin ka seda, et minu hääl ei ole väga tugev ja kõlav, et end selle kaudu kehtestada.

Järelduste tegemine

Kuna lapsed on erinevad ja olid ka minu õpetatavates gruppides erinevad, siis ma ei teadnud, milline lahendus kellegi peal töötaks. Seetõttu tundus mõttekas välja mõelda mitu erinevat lähenemist, mis ei hõlmanud hääle tugevamaks treenimist, sest selleks mul aega poleks jagunud.

Tegevusplaani koostamine

Üheks lahenduskäiguks sain idee ühelt tantsuõpetajalt, kes pakkus välja lubadagi näiteks tunni algusest 5 minutit, et pühendada kogu see aeg oma õpilaste ärakuulamiseks ja nendega suhtlemiseks. Teise variandina proovisin kasutada oma hääle tugevuse varieerumist – hakkasin kasutama sosistamist ja vaikselt rääkimist, et köita nende tähelepanu.

Tulemus

Nendes rühmades, kus tunni alguse vaid suhtlemisele pühendasime, muutus laste jututuhin tunni kestel väiksemaks, sest lapsed said olulisemat juba minu ja oma kaaslastega jagada, kuid siiski päris ära ei kadunud. Kõne validuse varieerimine andis tulemusi vaid lühikeseks ajaks. Liigne jutustamine tunni ajal jäi kahes rühmas ikkagi suureks probleemiks.

3.2.3 Probleemolukord nr 3

Tegevuse/situatsiooni/objekti kirjeldus: Laps ei pinguta/ei tee korralikult kaasa.

Minu õpilaste hulgas leidis üks muidu väga vahva tüdruk, kes millegipärast tantsutunnis kõikide harjutuste tegemise juures suurt lohakust üles näitas. Hoolimata talle tehtud märkustest jätkas ta samas vaimus. Probleem kordus tunnist tundi.

Tunnete kirjeldus

Tundsin ärritust, et tüdruk tunnis korralikult ei pinguta ja kartust, et ka tema kaasõpilased võivad temast eeskuju võtta.

Hinnangu andmine

Arvasin, et tüdruku käitumine võib mõjutada ka tema kaasõpilasi. Viimastele see minu hinnangul aga suurt mõju ei avaldanud. Siiski oli mulle oluline ka selle konkreetse lapsega kontakt saavutada, tema käitumise põhjustele jälile jõuda ja teda pingutama panna.

Analüüsimine

Pidasin võimaluseks, et tunnis sisu tundub kirjeldatud õpilase jaoks igav ja ei paku mingit huvi. Teiseks võimaluseks pidasin seda, et tüdrukule on õpitav liikumine range ja lihaspingutust nõudev tegevus, millega laps pole lihtsalt harjunud. Kolmandaks põhjuseks pidasin jällegi seda, et minu enesekehtestamisvõime on puudulik ja laps ei tunne, et peaks minu sõna kuulama.

Järelduste tegemine

Minu jaoks oli olukord segadusttekitav, sest antud õpilase kaaslased andsid tunnis endast parima. Seega oli mul raske uskuda, et tund on igav või liiga raske. Samas on ju kõik inimesed, ka väikesed inimesed erinevad ja seetõttu ei saanud neid põhjuseid täielikult välistada. Suurema tõenäosusega uskusin aga fakti, et laps ei näe minus autoriteeti.

Tegevusplaani koostamine

Esiialgu otsustasin õpilast veenda positiivses võtmes, andes tunni ajal talle ja ka kõigile teistele õpilastele teada, et tegu on treeninguga ja treeningus peabki end pingutama ja on loomulik, kui see natuke raske on.

Tulemus

Antud veenmine tulemusi ei andnud ning seetõttu väljendasin oma pahameelt mainitud käitumise suhtes terve grupi ees. Andsin õpilasele teada, et kui ta endast parimat ei anna ja korralikult tunnis kaasa ei tee, siis mina teda õpetada ei soovi. Antud ütlemine ehmatas ning pani teda selles tunnis pingutama. Rohkem ma seda meetodit kasutada ei soovinud, sest pidasin seda liiga rangeks, kuid probleem antud tüdrukuga jätkus ka edaspidi. Seejuures jätsin lapsega individuaalse vestluse pidamata, mille käigus oleksin võinud välja uurida probleemi muid võimalikke põhjuseid nagu näiteks tunni materjali või balleti iseloomu liigne keerukus, huvi puudumine antud tantsuvormi vastu või hoopis midagi muud.

3.2.4 Probleemolukord nr 4

Tegevuse/situatsiooni/objekti kirjeldus: Lapsed on omavahel tülis.

Situatsioon oli ühes lasteaiarühmas selline, et keset tunni andmist märkas, kuidas üks laps nutab. Uurisin, mis on selle põhjuseks ja sain teada, et üks tema kaaslastest oli just tüdrukut löönud. Tegin tunni andmises pausi, et olukorrale lahendus leida.

Tunnete kirjeldus

Mina õpetajana tundsin kurbust, et midagi sellist minu tantsutunnis juhtus ja et tütarlapsed omavaheliste pingete klaarimiseks füüsilist jõudu kasutavad. Lööja oli vihane ning haigetsaanu kurb. Kaasõpilased juhtunust suurt numbrit ei teinud, sest nende sõnul polevat see konflikt antud õpilaste vahel esimene kord.

Hinnangu andmine

Halb antud kogemuse juures oli sündmus ise – olin lisaks kurbusele ka natuke šokeeritud, et tüdrukud lasteaia üksteisele füüsiliselt haiget teevad ja seda veel täiskasvanu juuresolekul. Hea külg selle situatsiooni juures oli võimalus enese proovilepanekuks, proovides aidata neil omavaheline tüli lahendada. Tunnen, et oskan probleemidele ja konfliktidele sageli tundlikult läheneda, oskan edukalt tunnetest rääkida ja oman aktiivse kuulamise oskusi. Seda kõike osalt seetõttu, et olen varem lastega töötanud.

Analüüsimine

Konflikte ja arusaamatusi tuleb ikka elus inimeste vahel ette ning seda võib juhtuda igal pool. Kuna see toimus minu kui õpetaja ja täiskasvanu silme all, oli minu kohus asjasse sekkuda. Selle konflikti juures oli hea võimalus kõigile lastele meelde tuletada, et vägivald ei ole kunagi lahendus.

Järelduste tegemine

Oluline oli tüli põhjused selgeks rääkida, omavahel ära leppida ning seejärel tantsutunniga edasi liikuda.

Tegevusplaani koostamine

Otsustasin tunni tegevused konflikti lahendamise ajaks täielikult peatada ja kaasata konfliktiga kaasa mõtlema ja sellest õppima ka ülejäänud õpilased, kelle vaikselt enda ümber istuma kutsusin. Kuulasin kõigepealt täielikult ära tüli ühe osapoole, siis teise osapoole ning seejärel lasin neil mõlemal pakkuda omapoolne lahenduskäik probleemi lahendamiseks.

Tulemus

Mõlemad konflikti sattunud tundsid end haavunult ning neil oli raske ühist keelt leida. Toimusid kordamööda üksteise süüdistused ning üks osapool ei soovinudki lepitust leida.

Pakkusin välja, et kuulutame välja vähemalt vaerahu ning andsin neile ning ka ülejäänud seltskonnale ülesandeks mõelda tunniväliselt välja viis, kuidas loo peategelased ära saaksid leppida. Kõik olid sellega nõus ja tund sai lõppeda rahulikult.

3.2.5 Probleemolukord nr 5

Tegevuse/situatsiooni/objekti kirjeldus: Lapsed tahavad ainult mängida.

Kahes rühmas teatasid õpilased mulle juba tunni alguses, et võiksime mängida üht või teist konkreetset mängu, mida neile õpetanud olin. Kuna olin planeerinud tunni jooksul ühe mängu nagunii läbi viia, siis tulin õpilastele vastu. Selle peale hakati aga järgnevatel tundides mängu üha sagedamini nõudma ning harjutuste tegemisest kõrvale viilima.

Tunnete kirjeldus

Tundsin, et olen kohati olnud liiga vastutulelik ning kuigi mängimine on lastele tore ja sobilik tegevus, siis pidin endale meelde tuletama, et tunni eesmärgiks on siiski ka balleti õppimine. Seda enam, et tunnid olid kohati väga lühikesed (30-45 minutit), pidin aega väga targalt kasutama.

Hinnangu andmine

Kogetu hea külg seisneb selles, et õpilased tundsid end minuga silmnähtavalt hästi ja mugavalt, et enda soove julgelt avaldada ning samuti see, et minu õpetatud uued (või ka juba tuntud) mängud tundusid nende jaoks huvitavad. Kogetu halvaks küljeks oli tõdemine, et minu tunnid on kohati väga lühikesed (30-45 minutit) ning kui tulen igale mängusoovile vastu, siis ei jää meil balletiharjutusteks üldse aega.

Analüüsimine

Situatsiooni mõtteks oli enda jaoks läbi mõelda ja selgeks teha, mis on minu tunni eesmärgid ja mis on nende juures tähtis. Selle juures aitas mind minu esialgse enne tunde koostatud üldnimekirja ülelugemine.

Järelduste tegemine

Mind muutis rahulikuks fakt, et tegelikult ei olnud mul kuskile kiiret - minu eesmärgiks ei olnud oma tunniandmistega professionaalseid baleriine kasvatada ega tingimata ka selgeks saada mingit kindlat kogust materjali. Samas pidasin oluliseks jääda kindlaks enda põhimõttele, et töö ja mäng võiks olla tasakaalus.

Tegevusplaani koostamine

Minu eesmärgiks oli nüüd leida soovide ja võimaluste vahel kompromiss ning tasakaal – soovisin, et vähemalt pool või kolmveerand tunnist oleks enamasti pühendatud minu tundide spetsiifilisele sisule ehk balleti õppimisele ning pool või veerand mängudele või vabale liikumisele/tantsimisele.

Tulemus

Suutsin endale selle probleemi lahendamise juures kindlaks jääda ning oma eesmärgi edaspidi täita.

KOKKUVÕTE

Kui mõtlen tagasi enne tunde koostatud isiklikule üldnimekirjale, milles panin kirja enda ootused algavatele balletitundidele, siis võin tõdeda, et nimekirja koostamisest ja selle protsessi käigus aeg-ajalt üle lugemisest oli suur kasu – täidetud said peaaegu kõik eesmärgid – tagasin alati korraliku soojenduse, õppisime erinevaid balletiharjutusi ja -positsioone, saime selgeks mõned lihtsamad terminid, harjutasime õiget balleti juurde kuuluvat kehatunnetust, kasutasime huvitavaid ja naljakaid kujutluspilte harjutuste tegemisel ning õhkkond oli mõnus ja mänguline. Keerulisem on mul hinnata kaunima rühi väljakujunemist, sest õpetamisaeg oli lühike. Ka enesekehtestamises ja distsipliinihoidmises võis märgata arengut, kuid pigem oli see väike. Balletiharjutuste kombineerimine ja sidumine loova ning vaba liikumisega oli valdkond, milles toimus kõige väiksem areng, sest pühendasin selle harjutamisele kõige vähem aega.

Õpetaja enesehindamise kontrollnimekirja ja Gibbsi refleksiooniringi abil ennast analüüsid said väga selgeks minu tugevamad ja nõrgemad küljed. Nõrgemateks külgedeks oli kohatine suutmatuse valida just lastele sobivat õppematerjali antud tantsustiilis, enesekehtestamine ja distsipliiniprobleemide lahendamine, kohatine kiirustamine tunni tempos ning nõrk hää. Tugevateks külgedeks aga oskus kasutada erinevaid õpetamismeetodeid ja anda mitmekülgset tagasisidet, võime ootamatute olukordade ja tekkivate probleemidega kohaneda ning lastega suheldes kompromisse leida, samuti hea kuulamisoskus ning rõõmus, positiivne ja sõbralik olek. Õppisin enda kui õpetaja kohta läbi iga antud tunni ja seda seetõttu, et analüüsisin end regulaarselt enesehindamise kontrollnimekirja alusel. Kuna analüüsisist lähtuvalt muutsin ka oma teguviisi, siis oli erinevus minu esimeste ja viimaste õpilastele antud balletitundide vahel suur. Tunnid muutusid sujuvamaks ja tunni tempo tasakaalukamaks, tundide sisu lastele sobivamaks ja lapsed rõõmsamaks, mina õpetajana enesekindlamaks, õpilased kuulekamaks ning oma oskustes osavamaks. Seega võib kindlalt väita, et tantsuõpetaja regulaarne eneserefleksioon aitab kaasa õpetamise kvaliteedi paranemisele. Üldhariduskoolide õpetajad reflekteerivad end vähemalt korra aastas - minu arvates võiks selline teguviis tavaliseks saada ka kõikide tantsuõpetajate seas. Kui aga leidub õpetaja, kes on huvitatud tõeliselt tõhusast ja kiirest enesearengust, siis soovitaksin tal reflekteerida palju tihemini - näiteks kord nädalas.

KASUTATUD ALLIKAD

Christensen, R.S. & Barney, D.C. 2008. A Teacher Self-Appraisal Checklist for Physical Educators to Assess Instructional Performance.

<https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2913&context=facpub>

(20.05.2018)

Gibbons, E. 2007. Teaching dance. The spectrum of styles. USA: AuthorHouse.

Kassing, G. & Jay, D.M. 2003. Dance teaching methods and curriculum design. USA: Sheridan Books.

Kriisa, P. 2018. Gibbs'i refleksioonimudel. <http://refleksioon.weebly.com/gibbsi-refleksioonimudel.html> (20.05.2018)

Lister, T. 2012. Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia. Tartu. AS Atlex.

McCutchen, B. P. 2018. Teaching dance as art in education.

https://books.google.ee/books?id=C0yjXGJ3EEoC&pg=PA494&lpg=PA494&dq=dance+teachers+self-evaluation+checklist&source=bl&ots=_pwkVCNxVT&sig=olArUtsCxdNc2GT6Ux_hRQwNTDc&hl=et&sa=X&ved=0ahUKEwi9sbO2u4_bAhUEECwKHdTpAQQ4ChDoAQhVMAC#v=onepage&q=dance%20teachers%20self-evaluation%20checklist&f=false (20.05.2018)

Taimalu, M. 2018. Refleksioon õpetaja professionaalses arengus.

<http://tulevikuopetaja.hitsa.ee/moodul-v/refleksioon-opetaja-professionaalses-arengus/> (20.05.2018)

Taimalu, M. 2018. „SIBULA“ mudel refleksiooni tasemete iseloomustamiseks.

<http://tulevikuopetaja.hitsa.ee/moodul-v/refleksioon-opetaja-professionaalses-arengus/3-sibula-mudel-refleksiooni-tasemete-iseloomustamiseks/> (20.05.2018).

Taimalu, M. 2018. Õpetaja professionaalse arengu erinevad käsitlused.
<http://tulevikuopetaja.hitsa.ee/moodul-v/opetaja-professionaalse-arengu-erinevad-kasitlused/>
(20.05.2018).

Taimalu, M. 2018. Gibbsi refleksiooniring. <http://tulevikuopetaja.hitsa.ee/moodul-v/refleksioon-opetaja-professionaalses-arengus/3-sibula-mudel-refleksiooni-tasemetel-iseloomustamiseks/1-mudel-gibbsi-refleksiooniring-gibbs-1988/> (20.05.2018)

SUMMARY

While giving classes and analyzing them, it became very clear what my strengths and weaknesses as a teacher were. My weakness was sometimes inability to pick appropriate learning material in ballet for children aged 4 to 11. I was also struggling with solving discipline problems, choosing the right teaching pace and weak voice while speaking. Nevertheless, I was skilled in using different teaching methods and giving diverse forms of feedback, adjusting and coping with unexpected situations and problems and communicating with children. In addition, I could consider myself as a good listener and a positive, friendly role model. I learned about myself as a teacher through every given lesson and that is due to the fact that I was regularly using teacher's self-assessment checklist. Based on the results of checklist's analysis, I changed my teaching and teaching-related behaviour and as a result there were big differences between first and last classes. For example, the pace of the dance class became more peaceful and balanced, the content of the class more appropriate for the children and as a result there were happier students, I as a teacher became more confident, students more obedient and respectful and more skilled in the given material. In conclusion, I am convinced that regular self-reflection helps to improve the quality of dance teaching. Teachers in general school reflect at least once a year – in my opinion dance teachers should do the same. But if the teacher is interested in a really fast and effective self-development, then reflection should be done much more often – for example once a week.

LISAD

LISA 1 - ÕPETAMISMEETODID

Käskiv meetod (*Command Style*)

See meetod on tantsuõpetuse juures tavaline ja traditsiooniline. Õpetaja planeerib tunni, demonstreerib harjutused ja parandab nende läbiviimist. Lisaks teeb õpetaja ainuisikuliselt kõik otsused, mis puudutavad tunniteema olemust, etiketti, distsipliini ja motivatsiooni.

Praktiline meetod (*Practice Style*)

Antud meetod on veidi vähem õpetajakeskne kui eelmine. Õpetaja valmistab ette harjutused ja annab õpilastele tunni jooksul aega nende proovimiseks. Esmalt teevad õpilased harjutusi ilma muusikata, seejärel muusikaga. Seda õpetusmeetodit kasutatakse kombinatsioonis käskiva stiiliga.

Vastastikune meetod (*Reciprocal Style*)

Antud meetod on õpilasekeskem kui kaks esimest ning sisaldab vaatlejat ja esinejat. Kõigepealt määrab õpetaja harjutuste sooritamise kriteeriumid, mis võivad olla esitletud nimekirja vormis. Õpilased võtavad paardesse. Vaatleja jälgib, kuidas esineja sooritab harjutuse kombinatsiooni ja kirjutab iga kriteeriumi kohta plussi või miinuse. Seejärel arutleb vaatleja nähtut esinejaga ning toimub rollide vahetus. Alternatiivne variant samast meetodist on selline, kus kriteeriumite nimekiri pannakse kokku õpetaja ja õpilaste omavahelise arutluse käigus. Veel töötab sama meetod nii, et üks paar jälgib teist paari.

Enesekontrollimeetod (*Self-Check Style*)

On veelgi õpilasekeskem meetod, kus õpilase ülesandeks on harjutust tehes iseennast samal ajal jälgida ja kontrollida. Eelduseks on see, et õpetaja on varem koostanud kriteeriumite nimekirja või andnud vihjeid, mille alusel end kontrollida. Õpilane sooritab harjutust ning hindab ja analüüsib seejärel enda sooritust, lähtudes õpetaja antud meelespeadest. Meetod sobib õpilastele, kes on antud harjutustes vähemalt keskmise taseme vilumusega ning on seeläbi suutelised enda tegevust analüüsima.

Kõikehõlmav meetod (*Inclusive Style*)

See õpetamismeetod annab õpilasele võimaluse valida oma väljakutse raskus ehk harjutuse keerukuse aste vastavalt oma võimetele. Õpetaja pakub välja ühe harjutusekombinatsiooni jaoks mitu erinevat varianti, kuidas seda sooritada võib. Need võivad väljenduda näiteks kiiruse erinevuses, pöörete arvus või mingites lisasammudes. Õpetaja jaotab õpilased gruppidesse, kes sooritavad harjutusi erinevate raskusastmetega ning õpilased võivad nende vahel liikuda vastavalt sellele, kuidas nad end tunnevad – kas on soov panna end proovile keerulisema variatsiooniga või valida lihtsam variant, milles end kindlamalt tuntakse.

Suunatud avastuse meetod (*Guided Discovery Style*)

See on õpilasekeskne õpetamismeetod. Õpetaja esitab küsimused või väidab midagi, mis eeldab õpilaselt mingi kindlat vastust. Õpetaja võib esitada probleemi, millel on olemas vaid üks vastus ning see arendab õpilastes konvergentset mõtlemist. Sellist meetodit kasutatakse tavaliselt loovliikumise juures, teiste stiilide (nt ballett, modern, jazz, rahvatants jt) seas mitte nii sageli, kuid on sobilik ka nende puhul. Näiteks võib tantsuõpetaja balletitunnis esitada järgmisi küsimusi: „Oli sinu jalg *arabesque*’s sirge? On sinu õlad ja puusad kohakuti?“ või mõnes muus tantsutunnis: „Kas sinu tantsus leidis algus, keskosa ja lõpetus?“

Divergentne meetod (*Divergent Style*)

Divergentne õpetamismeetod arendab õpilastes probleemilahendamisoskust ja loovat mõtlemist. Õpetaja annab õpilastele ülesande ning seab piirid, milliseid elemente võib selle lahendamise juures kasutada. Nende piiride juures võib olla mitmeid viise, kuidas antud ülesandele läheneda ning niikaua, kuni jälgitakse etteantud parameetreid või paikapandud piire, on õpilaste lähenemine probleemile igal juhul õige ja edukas. Selline õpetamismeetod on aluseks loovliikumise, improvisatsiooni ja koreograafia õpetamiseks. Divergentne stiil on õpilasekeskne meetod, millega tegelevad õpilased arendavad enda loovat mõtlemisoskust, mis võib neile kasulikuks osutada ka väljaspool tantsusaali. Näiteks võib loovliikumise õpetaja juhendada oma õpilasi nii: „Kujuta ette, et oled tuul – kuidas liiguksid kuimal suvisel pärastlõunal, puhudes laiali võilille ebemeid?..Puhudes puu küljest lahti sügislehti?..Olles võimas keeristorm? Väga hea. Pane tähele, kuidas Jessica hõljub üle põrandale..Vaata, kuidas Chin teeb kiireid lööke ja läheb spiraalselt liikudes põrandale..Jälgi Mariat, kuidas ta keerleb aina kiiremini ja kiiremini, peatub ja algab otsast peale.“

(Kassing & Jay 2003, lk 59-63)

LISA 2 – TAGASISIDE LIIGID

Eristatakse nelja tagasiside liiki:

1. **Hindav** (*Value*). Hindav tagasiside sisaldab sõna või väljendit, milles peitub hinnang. Hindav tagasiside võib olla spetsiifiline või mittespetsiifiline. Mittespetsiifiline tagasiside võib väljenduda näiteks sõnaga „Suurepärane!“ või „Sinu ülesanne oli hästi tehtud“ ning spetsiifiline „Suurepärane jalgadetöö, sa sirutad nüüd oma jalgu välja väga hästi.“
2. **Korrigeeriv** (*Corrective*). See tagasiside tüüp keskendub vea väljatoomisele. Sisaldab seisukohta, kus esmalt tuuakse välja viga ning seejärel nõuande, kuidas seda parandada. Visuaalse korrigeeriva tagasiside korral demonstreerib õpetaja kehaliselt, mida tehti valesti ja kuidas seda parandada. Suuline korrigeeriv tagasiside võib olla näiteks selline: „Hüppel peaksid maanduma paremal, mitte vasakul jalal,“ „Et pöoret lõpetada, pead tagumise jalaga rohkem tõukama.“
3. **Neutraalne** (*Neutral*). Kirjeldav ja faktinentiv; teadvustab, kuidas õppur on ülesande sooritanud, kirjeldades ja tuues välja fakte, mis on vabad hinnangutest ja korrigeerivatest märkustest. Neutraalne suuline tagasiside on näiteks selline: „Sinu kodutöö sisaldas nelja nõutud elementi,“ „Sa tegid pöörde päripäeva.“ Neutraalne visuaalne tagasiside hõlmab liigutuse tegemist samasugusel viisil, nagu õpilane seda teeb või seisneb tantsijate harjutuste sooritamise filmimises ning selle koos nendega vaatamises.
4. **Mitmetähenduslik** (*Ambiguous*). Mitmetähenduslik tagasiside ei anna õppijale edasi täpset informatsiooni tema esituse kohta ja seda võidakse valesti tõlgendada. Selline tagasiside on näiteks laused: „Olgu, see oli parem, kui ma lootsin,“ „Kas see pole mitte edasijõudnute tund?“ Mitmetähenduslik visuaalne tagasiside on näiteks n-ö viltuse näo tegemine ja mitmetähenduslik kinesteetiline tagasiside näiteks ohkamine või armsa, kuid parandamatu noore kallistamine.

(Gibbons 2007, lk 55-56)

LISA 3 LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA LÕPUTÖÖ ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS

Mina, Maria Priks (sünnikuupäev: 04.08.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetaja eneserefleksioon,“ mille juhendaja on Anu Sööt,

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 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Viljandis, 23.05.2017