

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Helena Saks

Kehaline kirjaoskus ja selle kujundamise võimalused kehalises kasvatuses

Physical literacy and its formation in physical education

Bakalaureusetöö

Kehalise kasvatuses ja spordi õppekava

Juhendaja: PhD Maret Pihu

Tartu, 2018

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. KEHALINE KIRJAOSKUS	4
1.1 Kehalise kirjaoskuse elemendid.....	9
1.1.1 Isiklikud ja sotsiaalsed liikumisomadused	10
1.1.2 Motivatsioon ja käitumisoskused	11
1.1.3 Reeglid, taktika ja liikumisstrateegia	12
1.1.4 Liikumisoskused.....	14
2. KEHALISE KIRJAOSKUSE KUJUNDAMINE KEHALISES KASVATUSES	16
KOKKUVÕTE	19
KASUTATUD KIRJANDUS	20
<i>SUMMARY</i>	23

1. SISSEJUHATUS

Kehalise aktiivsuse ja elukestva liikumisharjumuse kujundamise tähelepanu keskpunktis on kehaline kirjaoskus. Noorte ebatervislik eluviis on suurendanud riskitegureid, mis eeldavad muutuste tegemist (Maailma Terviseorganisatsioon, WHO 2002). Kehaline kirjaoskus on võime liikuda oskuste ja enesekindlusega kehalistes tegevustes eri keskkondades, mis mõjutavad positiivselt inimese tervislikku arengut (Roetert ja Jefferies, 2014).

Mitmete riikide kehalise kasvatusaainekavades on läinud rõhuasetus spordialade keskselt lähenemiselt mitmekülgsete liikumisoskuste omandamisele ja laiema kehalise kirjaoskuse kujundamisele, st et spordialade tehnika õpetamise asemel pannakse rõhku pigem universaalsetele liikumisoskustele, millest oleks hilisemas elus abi erinevate liikumistegevustega tegelemisel. Kehalist kirjaoskust võib võtta kui oskust liikuda ning seda mõista. Kehalises kasvatuses õpitu peaks olema kasulik kogu eluks. See on elukestev õpe, jätkusuutlik ja järjepidev. Kehalise kirjaoskuse arendamisele aitavad kaasa kehaline kasvatus, kehaline aktiivsus nii koolis kui ka enne ja pärast kooli. Seega on kool kehalise kirjaoskuse arendamiseks ideaalne koht.

Eesti kooliõpilaste terviseuuringust (Aasvee; Liiv; Eha; Oja; Härm; Streimann, 2016) tuleb välja, et üha rohkem on ülekaalulisi õpilasi, kes on kehaliselt vähe aktiivsed. Oma bakalaureusetöös toon välja kehalise kirjaoskuse olemuse ja kirjeldan, kuidas seda kehalises kasvatuses arendada.

Märksõnad: kehaline kirjaoskus, kehalise kirjaoskuse elemendid, kehaline kasvatus

Keywords: physical literacy, physical literacy elements, physical education

2. KEHALINE KIRJAOSKUS

Sõna „kirjaoskus“ hõlmab teadmiste, arusaamise, mõtlemise, kommunikatsiooni ja rakenduste komponente (Jefferies & Roetert, 2014). Kirjaoskuse mõiste on muutunud laiemaks kui lihtsalt omandada kognitiivseid teadmisi ja mõista konteksti. Kirjaoskus hõlmab kriitilist ja loovat mõtlemist, et edastada teavet eri suhtlusviisidel, ühtlasi teadmiste ja oskuste rakendamist, seotust erinevate kontekstidega.

Viimasel ajal on maailmas tõusnud huvi kehalise kirjaoskuse edendamise vastu nii kohustusliku hariduse tavana kui ka elukestvas õppes (Whitehead, 2001). Kriitiline filosoofiline arutelu algas 1990. aastate keskel. Suurbritannias on kehalises kasvatuses rakendatud kehalise kirjaoskuse mõistet juba mitu aastat. Enne polnud kehalise kirjaoskuse kontseptsiooni kohta põhjalikku analüüsi tehtud.

Kehalisest kasvatuses tulnud sõnapaar kehaline kirjaoskus on saanud arutelu osaks kehalise kasvatuses õpetajate ja ka treenerite seas. Kehalist kirjaoskust võib määratleda kui motivatsiooni, enesekindlust, kehalist kompetentsust, teadmisi ja aru saamist kehaliselt aktiivse elustiili väärtusest, ühtlasi vastutust olla kehaliselt aktiivne (Physical Literacy, 2018; Whitehead 2006). Alguses määratles Whitehead kehalist kirjaoskust kui iseenda keha tunnetust ja inimese olemuse mõõdet. Kontseptsioon kirjeldab kehastatud kogemusi, mille eesmärk on parandada või tõestada liikumise kehalise võimekuse aspekte, mis võimaldavad saavutada konkreetset eesmärki või tähelepanu vajavaid liikumiselemente (Lundvall, 2015).

Kehaline kirjaoskus on dispositsioon, mis loob eesmärgipärase kehalise tegevuse kui igapäevaelu lahutamatu osa. Selle eesmärk ei ole lihtsalt määratleda või selgitada tervisliku eluviisi mõistet, vaid luua eeldused, et inimene oskaks tervislikult elada ning tervisliku eluviisiga kaasnevat potentsiaali rakendada. Kuna kehalise kirjaoskuse rõhutamine on individuaalsete tunnuste maksimeerimine, on seda võimalik kõigil saavutada, olenemata esialgsetest oskustest (Whitehead, 2010). Täpsemalt, kehaline kirjaoskus kehastab isiklikku heaolu ja positiivseid suhteid eluea jooksul ning hõlmab sotsiaalset ja eneseteadlikkust, isereguleerimist ja vastutustundlikku otsustamist (Whitehead, 2007). Seega hõlmab kehaline kirjaoskus kõiki kehaliselt haritud isiku komponente ja laieneb nende oskuste rakendamisele (Joonis 1).



Joonis 1. Kehalise kirjaoskuse komponendid (Physical Literacy, 2018).

Kehalise kirjaoskuse mõistet kasutatakse olemasolevate terminite asemel kolmel põhjusel:

- tervis on individuaalne;
- tervislik seisund muutub;
- inimesed peavad aktiivselt ja kohusetundlikult järgima positiivset tervislikku seisundit.

Kui tervis on korras ja ainevahetus efektiivne, on see personaalne inimese unikaalse psühhosotsiaalsete ja füsioloogiliste omaduste tõttu. Nii võib inimese vereanalüüs küll näidata, et tema biomarkerid on normaalses vahemikus, millel on väike haigusrisk, kuid kui sama inimene sööb lõunaks kahekordse juustuburgeri, siis need tervisenäitajad muutuvad. Haiguseriski vähendamine on pidev protsess ega garanteeri pikaajalisust. Infolle juurdepääsul ja teadmistel kehalise tegevuse kohta ei ole samasugust kasu tervisele kui olla ise kehaliselt aktiivne (Castelli *et al.*, 2014).

Kehaline kirjaoskus keskendub elatud kehale, inimese ellujäämise teostatud mõõtmetele. Sellest aspektist lähtudes on inimeseks olemine andnud erilise panuse, rikastanud kogemusi ja

aidanud realiseerida inimese täielikku potentsiaali (Castelli *et al.*, 2014). Kehaline kirjaoskus on väärtuslik, sest soodustab märgatavalt inimese võimekust. See paneb rõhku kehalisele olemusele ja parandab elukvaliteeti. Kehalise kirjaoskuse teekonna edenedes saab inimene suurendada oma kehalist pädevust, olla kehaliselt aktiivne. Samuti tõuseb enesekindlus, suhtlus teistega on kergem, ning on võimalik hinnata kasulikku mõju üldisele heaolule (Almond & Whitehead, 2012).

Whitehead (2013) on kirjeldanud peamisi suundumusi ja probleeme, mis on seotud kehalise tegevusega ja selle eluaegse kaasamisega:

- vähem inimesi jätkab kehalist tegevust pärast kooli;
- üha rohkem veedetakse vaba aega istudes;
- üha rohkem esineb rasvumist ja stressiolukordi;
- paljudes koolides ja kehalistes tegevustes on fookus kõrgetasemelisel sooritusel.

Arendada ja kujundada kehalist kirjaoskust peaks olema kehalist haridust pakkuvate asutuste (st lasteaedade, koolide, trennide) üks olulisi eesmärke. Koolis peaks kehaline kasvatus keskenduma vähem spetsiifiliste oskuste arendamisele ja kohesele sobivusele. Rohkem tuleks rõhku panna kogu kehalise pädevuse arendamisele koos positiivse suhtumisega. Sellisel lähenemisviisil on mitmesuguseid isiklike hüvesid, sealhulgas tõhus kokkupuude mitmekesiste keskkondadega, enesekindluse ja enesehinnangu tõusuga. Saadavad eelised hõlmavad tervislikku seisundit, sportlikkust ning võimalust treenida kõrgel tasemel, kellel on erakordsed kehalised võimed (Whitehead, 2001).

Kehalist kirjaoskust saab kirjeldada kui võimet ja motivatsiooni, et kasutada ära enda kehalist potentsiaali ning tõsta elukvaliteeti. Inimesena nähakse seda potentsiaali, aga selle konkreetsed väljundid on eriti seotud kultuuriga, milles elatakse ja kehalise võimekusega. Nagu tuleb välja, on kehaline kirjaoskus pädevus, mida on kõigil võimalik saavutada. Iga inimese kehaline võimekus on ainulaadne. Kehalise kirjaoskuse saavutamiseks püüab inimene saavutada oma potentsiaali selles valdkonnas. Kehaline kirjaoskus mõjutab oluliselt elukvaliteeti, olenemata sellest, kas inimesel on vähesed võimed või mingi kehaline vigastus.

Kehaliselt kirjaoskaja inimene:

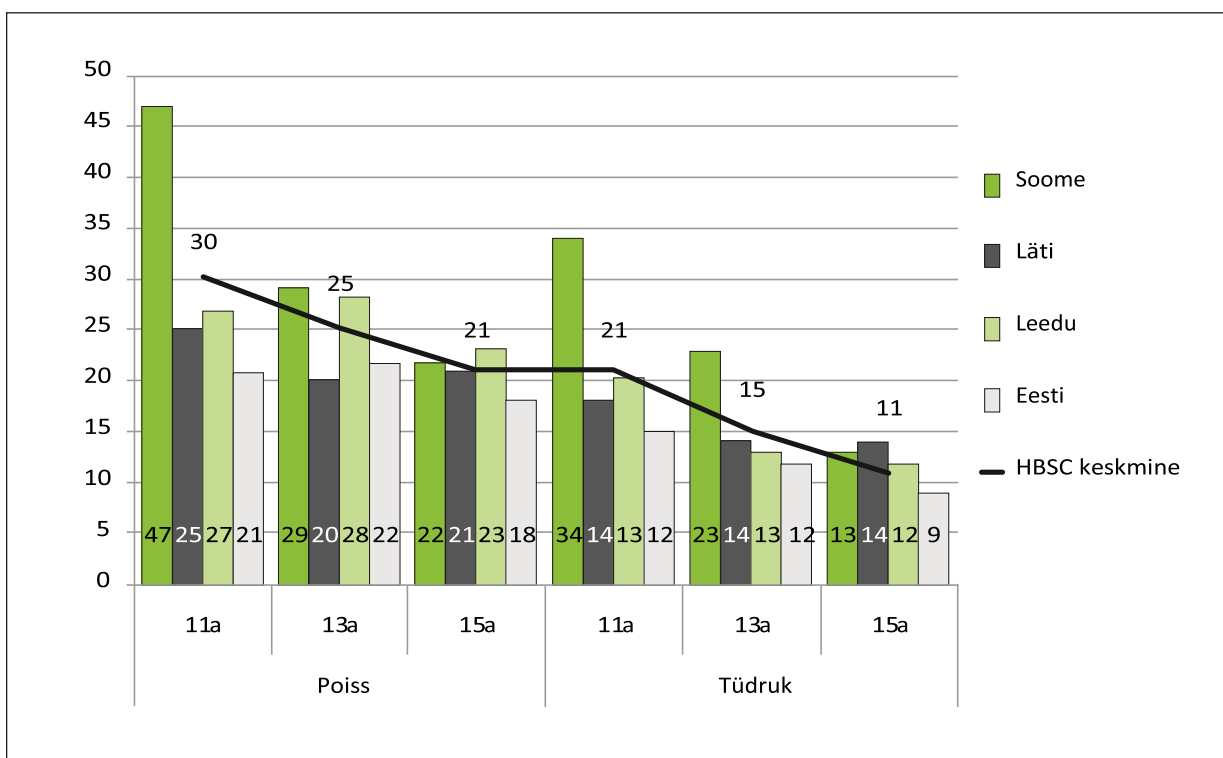
- arendab kehalist potentsiaali;
- kasvatab eneseteadvust ja enesekindlust;
- parandab tervist ja heaolu;
- oskab käsitseda erinevaid vahendeid;
- pühendub aktiivsele eluviisile;
- mõistab, kui oluline on võtta vastutust oma heaolu eest, ja õpib tegema teadlikke otsuseid regulaarse kehalise ajaviite valimisel (Almond & Whitehead, 2012).

Kehaline aktiivsus ja kehaline kirjaoskus on omavahel seotud. Eesti õpilastel on uuritud kehalist aktiivsust, kuid laiemapõhjalisi kehalise kirjaoskuse uuringuid ei ole läbi viidud. Eesti õpilaste kehalise aktiivsuse tase näitab, et liikumisaktiivsus on madal.

Maailma Terviseorganisatsiooni (WHO- *World Health Organization*) egiidi all läbiviidav rahvusvaheline kooliõpilaste uuring - HBSC uuringus selgitatakse välja õpilaste igapäevane mõõdukas kehaline aktiivsus, vabal ajal tehtava intensiivse kehalise tegevuse sagedus ja ajaline kestus tundides. WHO liikumissoovituse järgi peab laps ja nooruk olema iga päev vähemalt 60 minutit kehaliselt aktiivne ning seda mõõduka ja tugeva intensiivsusega.

Mõõdukas kehaline aktiivsus on näiteks rahulik ujumine, matkamine, rattasõit. Sinna hulka arvestatakse ka kehalise kasvatus tundides osalemist, sportimist, sõpradega mängimist ja jalgsi kooli minekut (Aasvee; Liiv; Eha; Oja; Härm; Streimann, 2016).

Jooniselt 2 nähtub, et Eestis vastas sellele nõudele 2014. aasta uuringu andmetel 11-15-aastastest õpilastest 16% (sh 20% poistest ja 12% tüdrukutest). Võrreldes 2010. aasta uuringuga on muutus positiivne, kuna aktiivsus on tõusnud 2% poiste arvelt. Rahvusvahelises võrdluses on Eesti noorte igapäevane mõõdukas kehaline aktiivsus teiste uuringus osalenud riikidega võrreldes siiski alla keskmise.



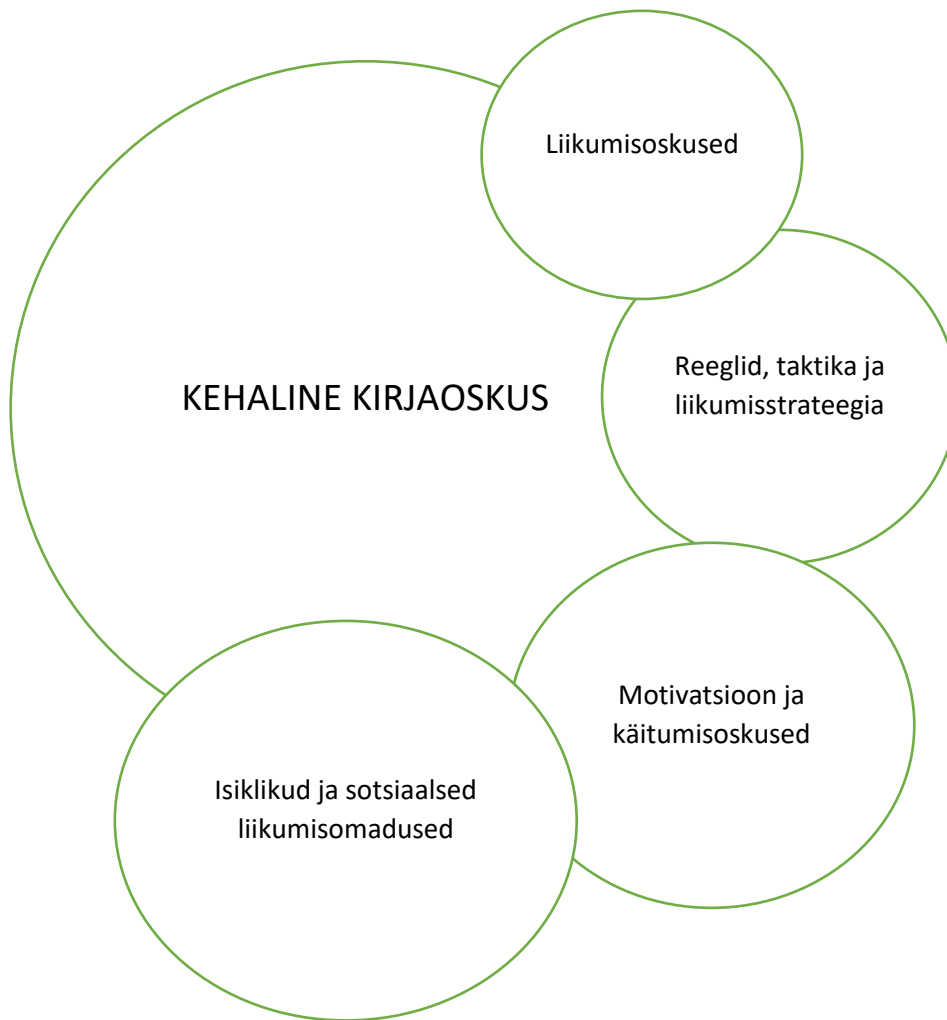
Joonis 2. Iga päev vähemalt 60 minutit kehaliselt aktiivsete vastajate jaotus (%) soo ja vanuse järgi Soomes, Lätis, Leedus ja Eestis 2014. aastal (Aasvee; Liiv; Eha; Oja; Härm; Streimann, 2016).

Vaba aja intensiivne kehaline aktiivsus (VPA - *vigorous physical activity*) iseloomustab nii organiseeritud sportlikku tegevust ehk spordiringides käimist kui ka enesealgatuslikku intensiivset liikumist (Aasvee; *et al.*, 2016). 2014. aasta uuringu järgi on inaktiivseid poisse 3% ja tüdrukuid 4%. Vanuse kasvades on rohkem noori, kes on vabal ajal kehaliselt aktiivsed vaid kord nädalas või harvem.

Koolid, kus on mänguväljakud, avatud ruumid ja rajatised, soodustavad kehalisi tegevusi nii kooli ajal kui ka pärast seda. Lapsed on kehaliselt aktiivsemad, kui koolis on loodud vastavad võimalused. Kuna akadeemilisi juhiseid on vähe ning neidki ei täideta enne ja pärast kooliprogrammi, siis saab kehalist kirjaoskust arendada just huvipõhise kehalise aktiivsuse ja kehaliste oskuste täiustamise kaudu (Castelli *et al.*, 2014).

1.1 Kehalise kirjaoskuse elemendid

Kehalist kirjaoskust tuleks vaadelda kui mõistet, mis hõlmab teadmisi, oskusi, arusaamu ja väärtusi ning paneb vastutama inimese eesmärgipärase kehalise tegevuse ja liikumise eest elu jooksul, olenemata kehalisest või psühholoogilisest piirangust (Dudley, 2015). Kehalise kirjaoskuse võib jagada neljaks põhielemendiks: liikumisoskused; reeglid, taktika ja liikumisstrateegia; motivatsioon ja käitumisoskused; isiklikud ja sotsiaalsed liikumisomadused (Joonis 3).



Joonis 3. Kehalise kirjaoskuse elemendid (Dudley, 2015).

Iga tuuma element kujutab vaba progressi lihtsamast keerulisemani kehalise, tunnetusliku ja emotsionaalse õppe valdkonnas. Kõik õpilased ei pruugi edeneda rangelt joont mööda, keskendutakse pigem suhetele ja õpitakse eksisteerimist elementide seas (Dudley, 2015). Õpilased peavad olema võimelised asuma erinevates metakognitiivsetes punktides igas elemendis. Elemendid on õppetunni, õppetegevuste ja hindamise planeerimisel asjakohased alustalad. Hea näide on matarjoška, kus on üksteise sees mitu väiksemat nukku. Nii on ka kehalise kirjaoskusega: neid ei saa võtta eraldi, st täna õpitakse üht ja homme teist elementi. Elemendid moodustavad ühtse terviku. Kõige tähtsam on, et pesa ei alga väiksema nuku ehk liikumispädevusega, vaid suurima ehk isikliku ja sotsiaalse taustaga, mis toetub iga õpilase puhul sügavamatele ja sihipärasematele huvidele. Nelja põhielementi saab ühendada, kui seostada õpilase huvid õppimisega. Õpimotivatsioon on suurem, kui ülesande sisu seostada huvidega. See on omistamise protsess eesmärgi kaudu, mida õpetaja saab mõjutada mis tahes õpetamis- ja õppestrateegia struktuuri kaudu (Dudley, 2015).

1.1.1 Isiklikud ja sotsiaalsed liikumisomadused

Don Hellison (1983) on kirjeldanud kõige paremini liikumise isiklike ja sotsiaalsete omaduste õpetamise olulisust selles küsimuses. Varasemad ja praegused kehalise kasvatus, spordi- ja isegi poliitilised juhid on väitnud, et kehalise aktiivsusest võib saada isiklike ja sotsiaalseid hüvesid (Dudley, 2015). Kehalise kirjaoskuse terviklikkus räägib liikumisest tingitud võimalikust õppimisest. Noddingsi (1992) väidab, et see langeb kokku ka kehalise tegevuse tervikliku olemusega, kus kehaline eneseväljendus on ainult üks osa. Emotsionaalne, vaimne ja intellektuaalne meel on samuti olulised. Noddings märgib, et on ekslik proovida neid õppekavade järsul rakendamisel eraldada. Hellison (2003) rõhutab, et kontseptualiseerida sotsiaalse vastutuse õpetamist ja õppimist ning seda liikumise kaudu rakendada võib olla raske, kuna need hõlmavad rohkem kui üht nimekirja käitumise loendit. Hellison on tuvastanud viis sotsiaalse pädevuse hierarhilist komponenti, mida üksikisik saab näidata (Tabel 1) (Dudley, 2015).

Tabel 1. Isiklikud ja sotsiaalsed liikumisomadused (Dudley, 2015).

Hierarhiline tase	Isiklikud ja sotsiaalsed liikumisomadused
Tase 1	Õiguste ja teiste inimeste tunnete austamine Enesekontroll Õigus lahendada konflikte rahumeelselt Õigus avaldada arvamust
Tase 2	Osalemine ja jõupingutused Enesekehtestamine Jõupingutuste ja uute ülesannete uurimine Julgus visalt jätkata
Tase 3	Iseseisvus Ülesande sõltumatus Eesmärkide seadmine Julgus vastu seista vastastikusele survele
Tase 4	Aidata teisi ja juhte Hoolivus ja kaastundlikkus Tundlikkus ja reageerimine Sisemine jõud
Tase 5	Olla aktiivselt liikuv väljaspool formaalselt õpikeskkonda Üleminek teistesse eluvaldkondadesse Elada elu, olles positiivne eeskuju teistele

1.1.2 Motivatsioon ja käitumisoscused

Motivatsioon ja usaldus hõlmavad üksikisiku entusiasmi, naudingut ja enesekindlust, võttes füüsilist tegevust elutähtsa eluviisina (Physical Literacy, 2018).

Whitehead (2010) on toetanud mõtet - motivatsioon säilitada kehaline aktiivsus elu jooksul, mida tuleb arvestada kehalise kirjaoskuse kontekstis. Peamisi põhjuseid, miks noored osalevad kehalises tegevuses, on see, et nad kogevad positiivseid emotsioone sotsiaalsetes

situatsioonides liikumisel ja suhtlemisel oma eakaaslastega, kuid individuaalse ja sisemise motivatsiooni edendamise idee vajab ka uurimist (Dudley, 2015).

1.1.3 Reeglid, taktika ja liikumisstrateegia

Väljakutse õpilastele probleemide lahendamiseks on kehalise kirjaoskuse arusaamise tunnusjoon. Seda õpetuspraktikat kasutatakse, kui õpilased seisavad silmitsi dilemmaga, kuidas parandada enda ja meeskonna jõudlust. Bunker ja Thorpe (1982) on pööranud tähelepanu eeskirjadele, taktikatele ja mängustrateegiatele ning mudeli loomisele probleemide lahendamiseks hariduses. Need teerajajatest õpetajad on varasematele edusammudele tuginedes ühendanud oma mudelis kasvava rahulolematuse aspektid ning piiranud oskustele või tehnikatele keskendumist. Tabel 2 kirjeldab, kuidas eeskirju, taktikaid ja strateegiaid klassifitseeritakse kehalise kirjaoskuse kontekstis. Need on oma olemuselt hierarhilised: strateegia on kõige keerukam kognitiivne ülesanne, millele järgnevad taktika ja reeglid, mis reguleerivad mängu või kehalist tegevust.

Taktika hõlmab toiminguid, millest mängijad vabatahtlikult juhinduvad, et kohaneda pidevate muutustega. Taktika all peetakse silmas nii spontaanseid toiminguid kui ka kavandatud strateegilisi meetmeid. See hõlmab mängus tekkivaid spontaanseid toiminguid või eelnevalt kindlaksmääratud reageerimisstrateegia kaudu korraldatud meetmeid (Grehaigine; Richard; Dudley; Griffin, 2005). Dudley (2015) toob välja, et strateegia erineb taktikast, kuna plaanid, mängupõhimõtted ja tegevussuunised on enne tegevuse alustamist otsustatud. Strateegia on seotud keerukamate kognitiivsete protsessidega, sest tehtud otsused põhinevad ajapiiranguta peegeldumisel ja uurimisel (Dudley, 2015). Taktikad toimivad tugeva ajalise piiranguga (Grehaigine; Richard; Dudley; Griffin, 2005).

Tabel 2. Reeglite, taktika ja strateegia klassifikatsioon (Dudley, 2015).

Hierarhiline tase	Reeglite, taktika ja strateegia klassifikatsioon
Tase 1 Reeglid	Reeglid on vahend, ilma milleta pole mängu või organiseeritud kehalist tegevust olemas või seda ei aktsepteerita. Võitskonnamängude ja-põhilised, spordi eeskirjad (Grehaigne, Richard, Dudley, Griffin, 2005). Organiseeritud kehalise tegevuse ohutus ja eetilised reeglid.
Tase 2 Reeglid	Taktika hõlmab toiminguid, millest mängijad vabatahtlikult juhivad, et kohaneda pidevate muutustega. Taktika all peetakse silmas nii spontaanseid toiminguid kui ka kavandatud strateegilisi meetmeid. Meeskonnamängude ründavad ja kaitsvad taktikad Organiseeritud kehalise tegevuse kvaliteet ja efektiivsuse taktikad
Tase 3 Reeglid	Strateegiad on kõrgema korra kognitiivsed protsessid, mis põhinevad peegeldusel ja teadustööl Meeskonnamängude ründe ja kaitsstrateegia Organiseeritud kehalise tegevuse kvaliteedi ja tõhususe strateegia

Bunker ja Thorpe (1982) on kirjeldanud alternatiivset mudelit „mängimise mõistmiseks“ (*Teaching Games for Understanding*). Selles mudelis on kuus põhifaasi: mäng, mängude hindamine (reeglid), taktikaline teadlikkus, asjakohaste otsuste tegemine, oskuste täitmine ja

jõudlus. Need etapid toimivad pedagoogilise raamistikuna, mida õpetajad peavad järgima mudeli lähenemisviisi rakendamisel (Dudley, 2015).

Et õpilased mõistaksid reeglite, taktikate ja strateegiate mõtet, toetasid Bunker ja Thorpe (1982) oma mudelit mängude klassifitseerimise süsteemiga. Mängude klassifitseerimise süsteem jagab spordi peamiselt neljaks sarnase taktikalise kavatsuse kategooriaks: a) sihtmärgimängud, b) võrgu-, seinamängud, c) väljakumängud ja d) sissetungi ja territoriaalsed mängud. Kuna mängude klassifitseerimise süsteem on hierarhiline, on see kasulik mudel selliste takistuste ja strateegiliste toimivuste keerukuse mõistmiseks. Siiski piirdub see kehalise kirjaoskuse suhtes universaalse mudeli kasutamisega, kuna mudelisse on võetud ainult populaarseimad ning domineerivad spordimängud (Dudley, 2015).

Paljud vaba aja tegevused ja spordialad, mis asuvad väljaspool mängude klassifitseerimissüsteemi nõuavad osalejatelt eeskirjadest kinnipidamist, taktikate kohandamist esmaste nõuetega ja strateegiate kasutamist, et parandada edukuse saavutamise tõenäosust (Dudley, 2015). Põhimõte on reeglites, taktikates ja mängustrateegiates, mis on olulised edasiminekuks lihtsate oskuste täitmisele, kuna nõuavad teadlikku suhtlemist teiste inimestega ja keskkonda (Dudley, 2015).

1.1.4 Liikumisoskused

Liikumisoskused hõlmavad võimet arendada liikumisosi ja -mudeleid ning suutlikkust kogeda erinevaid liikumisintensiivsusi ja kestust. Täiustatud kehaline pädevus võimaldab isikul osaleda mitmesugustes kehalistes tegevustes. Liikumise oskused on jagatud kolme õppimisetappi, mis muutuvad lihtsatest keerulisemateks: avastamisfaas, arengufaas ja ühendusfaas (Developing Fundamental Movement Skills Manual, 2012). Lapsed on erinevad ja sellepärast asuvad nad ka vastavalt oma kogemustele ja eelnevale õppele erinevatel tasemetel.

Noorte põhitegurite arendamise rolli on kirjanduses hästi dokumenteeritud (Dudley, 2015). Põhilised liikumisosi on seotud kehalise tegevuse ning kehalise võimekusega. Siiski on enamik uuringuid, milles on põhiliste liikumisoste rolli uuritud, läbi viidud piiratud elukvaliteediga õpilaste, maapealsete tegevuste ja nende osalemist populaarsetel spordialadel. Enamik katseid parandada piiratud elukvaliteediga õpilaste oskusi on põhjustanud kehalise kirjaoskuse kontekstis lahkarvamusi, sest nad ei suuda mängida, nautida, puhata, tervislikult või

sobivalt liikuda laiemas kehalises kirjaoskusosas. Kuigi põhiliste liikumisoskuste traditsiooniliste mõistete kasutamine võib piirata täielikku arusaamist kehalisest kirjaoskusest, on tõendeid selle kohta, kuidas mõista, mis on tervisliku ja aktiivse elu juhtimiseks oluline (Dudley, 2015).

Lihtsalt öeldes võimaldavad liikumispädevused inimesel omandada sisukat kehalist tegevust (Dudley, 2015). Enamikul inimestel on elu jooksul teatud vigastusi, mis pärsib liikumist, ning seetõttu ei saa neid hinnata defitsiidimudeliga. Tabelist 3 nähtub, kuidas saab liikumisoskuse komponente liigitada mõistlikumalt ja planeeritumalt maa- ja veepõhiseks. Iga komponent sisaldab näiteid oskustest.

Tabel 3. Liikumisoskused (Dudley, 2015).

Maapõhine	Veepõhine
Edasiliikumisoskused, nt kõndimine, jooksmine, hüppamine, galopp	Edasiliikumisoskused, nt libisemine, sukeldumine, ujumine
Tasakaalu ja kehakontrolliga seotud oskused, nt tasakaal, maandumine, painutamine, keerutamine	Tasakaalu ja kehakontrolliga seotud oskused, nt vee peal püsimine, vees pöörete tegemine
Vahendikäsitsemisoskused, nt püüdmine, löömine, viskamine, põrgatamine	Vahendikäsitsemisoskused, nt uimede kasutamine, snorgeldamine, vees viskamine
Edasiliikumisoskused vahendil, nt uisutamine, suusatamine, jalgrattasõit, ratastoolisõit	Edasiliikumisoskused vahendil, nt sõudmine, veesuusatamine, veelaud

3. KEHALISE KIRJAOSKUSE KUJUNDAMINE KEHALISES KASVATUSES

Suurt rolli mängivad kehalise kasvatuses õpetajad, kes aitavad õpilastel omandada kehalise kirjaoskuse jaoks vajalikke liikumisoskusi (Silverman & Mercier, 2015). Töötajaid saab kaasata kahel viisil: a) edendada isiklikku tervist ja heaolu kehalise tegevuse modelleerimise kaudu ja soodustada kehalise aktiivsuse kaasamist, b) õppida õpilaste juhtimise ja kehalise aktiivsuse võimalusi. Kehaliselt aktiivsetel õpetajatel on parem kognitiivne ja vaimne tervis, kuna nad suudavad paremini juhtida kutsestressi, võrreldes nendega, kes ei tegele regulaarselt harjutustega (Evans, 2004).

Kehalise kirjaoskuse hindamise korral, peaks selgeks tegema õpilase kehaliste oskuste tugevused ja nõrkused, et jälgida arengut aja jooksul (Giblin; Collins; Button, 2014). Selleks, et õpilased saavutaksid häid õpitulemusi ning õpiksid liikumisoskuseid, peavad õpetajad eristama õpetust klassi õpilaste seas. Vastava väljaõppeta õpetajate tegevus pole tulemuslik ning paljud õpilased ei arenda vajalikke oskusi, et saada kehaliselt kirjaoskajaks. Paljud kehalise kasvatuses õpetamise uuringud on tehtud üle 40 aasta tagasi ning on palju tõendeid selle kohta, et õppetöö otsuste rakendamisel ja õppetundide kohandamisel on õpilaste õppimisel suur roll (Silverman & Mercier, 2015). Õpetamisel on õpetajad küll olulised, aga teadlikud otsused on need, mis aitavad õpilastel õppida.

Õpetajad teevad õigeid otsuseid, planeerides õpilaste arengule kasulikku õppetundi, õppemeetodeid ja õppekava. Seejärel rakendatakse plaan ja kasutatakse vastavaid meetmeid, et aidata õpilastel materjali omandada. Juhendamise otsused mõjutavad õpilast, kuid see, kuidas õpilane otsustab neid otsuseid rakendada, peaks mõjutama omakorda, kuidas õpetaja suudab minimaliseerida kahjustusi (Silverman & Mercier, 2015). Treenimine on õppe seisukohast väga oluline, kuid kui õpilane ei täida määratud ülesannet või kui see on liiga keeruline, siis ta ei õpi. Tööülesandeid täites uurivad head õpetajad pidevalt, millised on õpilased, milleks nad on võimelised, ja vastavalt sellele muudavad õpetust.

Liikumisoskuste saavutamine on kehalises kasvatuses tihedalt seotud õppeaine kestusega. Aeg praktikas ja aja kasutamise oskus õppimiseks on olulised. Kui õpilased ei ole määratud aja jooksul tegevuses, siis kehaliste oskuste õppimist ei toimu – ükskõik, kui palju aega on selleks

eraldatud (Silverman & Mercier, 2015). Õpitakse, kui õpetaja osaleb aktiivselt õpetamisel, aga kui õpilased peavad õpetaja korralduse järgi veetma aega järjekorras, oodates varustuse kasutamise võimalust, siis on selline õpe suunatud ainult mõnele õpilasele korraga ning teistel õppimist ei toimu.

Kõige olulisem on kehaliste oskuste arendamisel õpilaste individuaalne praktiseerimine. Tunnitegevus peab tuginema õpilase oskustele, teisisõnu ei tohi ülesanne olla liiga keeruline ega liiga lihtne. Kõik peab olema tihedalt seotud õpilase saavutustega. Kui õpetaja annab klassile sama ülesande, võib juhtuda, et õpilased, kelle jaoks on ülesanne liiga lihtne, ei arenda ennast. Õpilasel, kelle jaoks on ülesanne keeruline, võib oskuse tase halveneda ning valedel sooritustel on negatiivne mõju. Ujumisõpetaja peaks liikuma uute oskuste õpetamisele alles siis, kui on läbitud algõpe ning õpilane on omandanud taseme, mis aitab tal vees hakkama saada (Silverman & Mercier, 2015).

Üks viis õpet muuta ja praktiseerimist lõpule viia on Judy Rinki sisuarenduse mudel (French; Rink; Rikard; Mays; Lynn; Werner, 1991). Rinki mudelis kasutatakse õpilaste praktikate esitamiseks ja muutmiseks viit eri ülesannet: teavitamist, laiendamist, täiustamist, rakendamist ja korduvat ülesannet. Õpetaja alustab tundi harjutusega, mis põhineb tavaülesande täitmisel. Selle ülesande õpetamine võimaldab õpetajal liikuda uute ja keerukamate ülesannete täitmisele. Raskuste eristamisega kohandatakse ülesannet õpilaste oskuste tasemega (Silverman, 2011).

Õpetaja peab iga ülesande puhul õpilastele tutvustama, kuidas ja miks tuleb ülesannet sooritada. Kui õpetaja ei selgita ega tutvusta ülesannet, ei pruugi tegevus olla piisavalt tulemuslik. Lühikesed ja keskendunud selgitused on seotud õpilaste kehaliste oskuste omandamisega. Kui selgitused on liiga pikad või keerulised, ei suuda õpilased mäletada kõike, mida õpetati, ja tegutsevad endale sobiva viisi järgi (Silverman, 2011).

Võimalustel, mida õpetajad saavad anda kooliõpilastele oma kehalise kirjaoskuse arendamisel, on positiivne mõju nende elule, kui nad lõpetavad kooli. Usutakse, et inimesel on palju kogemusi, mis viivad sellise tulemuseni, et ta:

- armastab olla aktiivne;
- hindab sihikindlate kehaliste väärtuste toiminguid elustiili kindlakstegemisel;

- mõistab, et sihipärane kehaline tegevus võib oluliselt kaasa aidata tema tervisele ja heaolule laiemas tähenduses, võimaldades õitseda;
- hindab seda, et regulaarsed kehalised püüdlused aitavad elada ja võimaldada organismi optimaalset toimimist;
- osaleb paljudes kehalistes tegevustes;
- on enesekindel, õppides uusi harrastusi;
- mõistab, et on kohustus pühendunult tegeleda eesmärgipärase kehalise tegevusega elu eri etappidel;
- hindab aktiivselt oma eluviisi ja -mudeleid eesmärgipärase füüsilise tegevuse osavõtul teadlikust olukorrast (Almond & Whitehead, 2012).

Koolid, kus on mänguväljakud, avatud ruumid, rajatised ja seadmed, soodustavad kehalisi tegevusi nii kooli ajal kui ka pärast seda. Lapsed on kehaliselt aktiivsemad, kui koolis on loodud vastavad võimalused. Kuna akadeemilisi juhiseid on vähe ning neidki ei täideta enne ja pärast kooliprogrammi, siis saab kehalist kirjaoskust arendada just huvipõhise kehalise aktiivsuse ja kehaliste oskuste täiustamise kaudu (Castelli *et al.*, 2014).

Eelis kooliprogrammide eelistamisel on see, et neid programme võetakse kasutusele kooliasutustes ühiste kasutustingimuste kaudu. On leitud, et lapsehoolduse, spordiklubi ja aktiivse pendelrongi programmid (Beighle *et al.*, 2012) rikastavad terviseiga seotud teadmisi ning kaasavad regulaarselt konkurentsivõimelist osalemist ja füüsilist aktiivsust igapäevases rutiinis. Noorte kehalisele aktiivsusele aitavad kaasa ka vaba aja tegevused pärast kooli. Tegevused enne või pärast kooli pakuvad tavaliselt huvi. Nii on õpilased motiveeritud osalema regulaarselt kehalistes tegevustes, mis arendab kehalist kirjaoskust, seda tingimusel, kui programmi eesmärgid on kooskõlas kehalise kirjaoskuse filosoofilise alusega (Castelli *et al.*, 2014).

Kehalise hariduse programm, mis võib inspireerida lapsi kehalise aktiivsuse ja oma tervise eest vastutama, mõjutab õpilasi erinevalt. Capella (2000) ja Prensky (2001, 2003) arvates võivad tänapäeva noored olla motiveeritud osalema treeningtegevuses, mis on interaktiivsed, tehnoloogiliselt juhitud ja kokkuvõttes tasuvamad kui traditsioonilised kehalise kasvatus mudelid (Katz & Sheehan, 2010).

KOKKUVÕTE

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada kehalise kirjaoskuse olemus ja arendamine kehalises kasvatuses. Käesoleva töö põhjal võib teha järgmised järeldused:

- Kehaline kirjaoskus on nii kehalise aktiivsuse kui spordi osaluse nurgakivi.
- Kehaline kirjaoskus loob eesmärgipärase kehalise tegevuse kui igapäevaelu lahutamatu osa.
- Eesmärk on, et inimene oskaks elada tervislikult ja tervisliku eluviisiga kaasnevat potentsiaali realiseerida.
- Kehaline kirjaoskus tähendab erinevate liikumistegevuste oskusi, enesekindlust nende sooritamisel ning tervisliku liikumise motivatsiooni.
- Kehaline kirjaoskus jaguneb neljaks põhielemendiks: liikumisoskused; reeglid, taktika ja liikumisstrateegia; motivatsioon ja käitumisoskused; isiklikud ja sotsiaalsed liikumisomadused.
- Õpetaja on see, kes suudab tundi ette valmistada nii, et sellest oleks kasu õpilase kehalise kirjaoskuse arendamisele. Pelgalt lihtsalt harjutuste tegemine ja sportmängude mängimine tundub õpilaste jaoks vastumeelse kohustusena, et sa lihtsalt pead selle hinde jaoks ära tegema.
- Õpilastele selgitamine, mida konkreetselt arendab neis erinevate harjutuste tegemine, tekitab nendes rohkem huvi ja motivatsiooni.
- Kehalise kirjaoskuse arendamine koolis on ühiskonnale vajalik.
- Lapsed õpivad tervisliku eluviisi olemust ja tänu sellele jääks rasvumine vähemaks ja suureneks õpilaste seas huvi spordi vastu.
- Oluline on, et kehaliseks kirjaoskuseks vajalikke oskuseid ja teadmisi õpetatakse põhikooli ajal, kuna lapsed on lapsepõlve optimaalse õppimise eas.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Aasvee K., Rahno J. 2015 “Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring. 2013/2014. õppeaasta. Tabelid” Tervise Arengu Instituut (www.tai.ee : uuringud/laste ja noorte tervis, 2015).
2. Aasvee K, Liiv K, Eha M, Oja L, Härm T, Streimann K. 2016 „Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine 2013/2014. õppeaasta uuringu raport“ (www.tai.ee: uuringud/laste ja noorte tervis, 2016).
3. Almond, L. and Whitehead, M.E. 2012 “The Value of Physical Literacy. Physical Education Matters Summer 2012”
4. Barnes, Joel D, Rachel C Colley, Michael Borghese, Katherine Janson, Adrea Fink, ja Mark S Tremblay. 2013. „Results from the Active Healthy Kids Canada 2012 Report Card on Physical Activity for Children and Youth“. Paediatrics & Child Health 18 (6): 301–4.
5. Bunker D., Thorpe R. 1982 „A model for the teaching of games in secondary schools.“ Bulletin of Physical Education 18(1): 5–8.
6. Cappella, E. 2000. „What children think about computers.“ The Future of Children, 10 2, 189-191.
7. Castelli, D. M., Centeio, E. E., E. Beighle, A. E., Carson, R. L., Nicksic, H.M. 2014. „Physical Literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs“. Preventive Medicine 66 (september): 95–100. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.06.007>.
8. Castelli, D. M.; Barcelona, J. M., Bryant, L. 2015. „Contextualizing Physical Literacy in the School Environment: The Challenges“. Journal of Sport and Health Science 4 (2): 156–63. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.003>.
9. Developing Fundamental Movement Skills Manual, Introduction, 2012, <https://sportnz.org.nz/assets/Uploads/attachments/managing-sport/young-people/Developing-Fundamental-Movement-Skills-Manual-Introduction.pdf> 06.05.2018.
10. Dudley, D. A. 2015. „A Conceptual Model of Observed Physical Literacy“. The Physical Educator. <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-6020>.
11. Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., Cotton, W. 2011. „A Systematic Review of the Effectiveness of Physical Education and School Sport Interventions Targeting Physical Activity, Movement Skills and Enjoyment of Physical Activity“. European Physical Education Review 17 (3): 353–78. <https://doi.org/10.1177/1356336X11416734>.

12. Evans, J. 2004 „Making a Difference? Education and Ability in Physical Education“
13. French K. E, Rink J. E, Rikard L, Mays A, Lynn S, Werner P. 1991, „The effects of practice progressions on learning two volleyball skills“ J Teach Phys Educ, 10, pp. 261-275
14. Giblin, S., Collins, D., Button, C. 2014. „Physical Literacy: Importance, Assessment and Future Directions“. Sports Medicine 44 (9): 1177–84. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0205-7>.
15. Grehaigne J.F., Richard J.F., Griffin L. 2005 „Teaching and Learning Team Sports and Games“ New York, NY: RoutledgeFalmer
16. Hellison, D. 2003. „Teaching responsibility through physical activity“ Champaign, IL: Human Kinetics. 2
17. Kirk, D., Macphail, A., Thorpe Teaching Games for Understanding. 2002. „Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model“. Journal of Teaching in Physical Education, 177–192.
18. Longmuir, P, E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., Tremblay, M.S. 2015. „The Canadian Assessment of Physical Literacy: Methods for Children in Grades 4 to 6 (8 to 12 Years)“. BMC Public Health 15 (august): 767. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2106-6>.
19. Lundvall, S. 2015. „Physical literacy in the field of physical education – A challenge and a possibility“. Journal of Sport and Health Science 4 (2): 113–18. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>.
20. Noddings, N. 1992. „The challenge to care in schools“ New York, NY: Teachers College Press.
21. Physical Literacy, „Physical Literacy Definition“. <http://physicalliteracy.ca/physical-literacy/> 23.04.2018
22. Prensky, M. 2001 „Digital natives digital immigrants.“ On the Horizon, 9(5).
23. Prensky, M. 2003 „Digital game-based learning. Computer Entertainment“ 1(1), 21-21.
24. Roetert, E. P, ja Stephen C. J. 2014. „Embracing Physical Literacy“. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 85 (8): 38–40. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.948353>.
25. Sheehan, D., & Katz, L. 2010. Using interactive fitness and exergames to develop physical literacy. Physical & Health Education, 76(1), 12-19.

26. Silverman, S. 2011. „Teaching for Student Learning in Physical Education“. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 82 (6): 29–34.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598642>.
27. Silverman, S., Mercier, K. 2015. „Teaching for Physical Literacy: Implications to Instructional Design and PETE“. *Journal of Sport and Health Science* 4 (2): 150–55.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.003>.
28. Whitehead, M. 2001. „The Concept of Physical Literacy“. *European Journal of Physical Education* 6 (2): 127–38. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>.
<http://blogs.mtroyal.ca/dwaynesheehan/files/2012/05/PHE-Journal-2010-Exergaming-and-Physical-Literacy.pdf>
29. Whitehead, M.E. and E. MURDOCH. 2006. „Physical literacy and physical education: Conceptual mapping.“ *Physical Education Matters* 1 (1): 6–9.
30. Whitehead, M. 2007. „Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge“. *Sport, Ethics and Philosophy* 1 (3): 281–98. <https://doi.org/10.1080/17511320701676916>.
31. Whitehead, M.E, 2010 „Physical Literacy: Throughout the Lifecourse.“ *Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport*
32. Whitehead, M. 2013. „Definition of physical literacy and clarification of related issues“
33. World Health Organization 2002. „Health Report 2002: Reducing Risks, Promoting Healthy Life“ 7-14 https://groups.nceas.ucsb.edu/sustainability-science/2010%20weekly-sessions/session-72013-10.25.2010-human-well-being-natural-capital-and-sustainable-development/supplemental-readings-from-the-reader/World%20Health%20Org.%202002%20.pdf/at_download/file

SUMMARY

Physical literacy and its formation in physical education

The purpose of the thesis was to find the essence of physical literacy and to find ways to develop physical literacy in physical education.

Physical literacy is crucial in developing lifelong physical activity and lifelong movement habits. Unhealthy lifestyles among young people have brought increased risks and demand changes (WHO, 2002). Physical literacy can be defined as the ability to move with knowledge and confidence. It is the basis of purposeful physical activity in day to day life. The goal is to give people the knowledge and tools to realize the potential of a healthy and active lifestyle. Teaching students the direct positive effects of specific exercises boosts greater interest and motivation. By learning the essence of healthy lifestyles it is possible to decrease obesity and motivate more students in the direction of different sports.

The knowledge learned in physical education should be useful during a person's whole life. It should also be the basis of lifelong learning. Developing physical literacy in schools is crucial for today's society. Main factors in developing physical literacy are physical education in schools and other physical activities both inside and outside of school. Because of that the focus should be on schools when it comes to improving physical literacy.

AUTORI LIHTLITSENTS TÖÖ AVALDAMISEKS

Mina, Helena Saks (sünnikuupäev: 29.05.1995),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose, Kehaline kirjaoskus ja selle kasutamise võimalused kehalises kasvatuses, mille juhendaja on Maret Pihu,

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, 06.05.2018