

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Helin Lillian Talv

TARTU KLASSIÕPETAJATE HINNANG HINDAMISMUDELITE KASUTAMISELE
I-II KOOLIASTMES

Magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe

Läbiv pealkiri: Hindamismudelid

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maria Jürimäe (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Tartu klassiõpetajate hinnang hindamismudelite kasutamisele I-II kooliastmes

Resümee

Käesolev magistritöö käsitleb hindamist õpetamise ja õppimise vastastikmõjulise protsessi osana. Magistritöö koosneb kahest osast: esimene tegeleb hindamise, tagasiside ja hindamismudelite temaatikaga teoreetilisest vaatenurgast ning teine põhineb tegevpedagoogide seas läbi viidud intervjuudel, mille eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate arusaamu hindamise ja hindamismudelite kasutamise kohta.

Töö üldosa annab ülevaate hindamispraktikate ja -käsitluste arengust pedagoogika ajaloos ning hindamise rollist õppeprotsessis tänapäeva haridusteaduse seisukohast. Autor on püüdnud välja tuua arusaamade muutumist hindamise vahendite, eesmärkide ja meetodikate osas läänemaises ühiskonnas.

Töö empiirilise osa intervjuud viis autor läbi Tartu eesti õppekeelega munitsipaal- ja erakoolide I ja II kooliastme pedagoogidega märtsist maini 2015. aastal. Salvestiste põhjal transkribeeritud vastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kasutades andmetöötlusprogrammi *QCAmap*.

Õpetajate küsitluse analüüsi tulemusena selgus, et tegevpedagoogid on küll teadlikud hindamismudelite kasutamise üldistest eesmärkidest ja positiivsetest külgedest, kuid praktilises õppetöös kasutavad nad neid väga harva. Hindamismudelite kasutuselevõttu takistavaks probleemiks peetakse kogemuslikku ebakindlust ja suurt ajakulu nende ettevalmistamisel, samuti oskamatust lahendada võimalikke ettetulevaid konfliktolukordi.

Märksõnad: hindamine, kujundav hindamine, hindamismudelid

The use of rubrics in educational levels I and II
based on interviews with Tartu's primary school teachers
(I educational level is grades 1-3, II level is grades 4-6)

Abstract

This master's thesis discusses assessment as part of the interactive process of teaching and learning. The thesis is divided into two parts: the first presents problems of assessment from historical and theoretical point of view, and the second is based on interviews with primary school teachers with an aim to find out how they comprehend the assessment and the usage of rubrics for assessment.

The general part of the thesis gives an overview of how the assessment practices and concepts have developed throughout the history of pedagogy, and describes the role of assessment in teaching from the viewpoint of today's educational science. The author has attempted to bring forth the change in perception of factors such as tools, goals, and methodologies of assessment, all of which contribute to school education evolvement in Western societies.

The empirical part of this study was conducted in the period of March – May 2015 in the form of semi-structured interviews among teachers of educational levels I and II who worked in municipal and private schools with Estonian instructional language. Recorded answers were transcribed and analyzed using the qualitative method and the program *QCAmap*.

Results of the analysis of the interviews show that although teachers are aware of the general goals and positive aspects of rubrics, they seldom use them in their everyday work. Reasons for this tend to be insecurity due to lack of experience, lengthy preparation, and inability to solve possible conflict situations.

Keywords: assessment, formative assessment, rubrics

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
<i>Hindamine üldkognitiivse protsessi osana.....</i>	6
<i>Hindamine leksikaalse mõistena.....</i>	7
Hindamine pedagoogilise protsessi osana	8
<i>Hindamine pedagoogika ajaloos</i>	10
<i>Kaasaegne käsitus hindamisest pedagoogilise protsessi osana</i>	10
<i>Hindamismeetodite ja -liikide esiletõstmine tänapäeva pedagoogikas</i>	11
<i>Hindamismudelid</i>	13
<i>Holistiline hindamismudel</i>	16
<i>Analüütiline hindamismudel</i>	18
Metoodika	21
<i>Intervjuude kavandamine ja läbiviimine.....</i>	21
<i>Valim</i>	22
<i>Andmete kogumine</i>	23
<i>Andmete analüüsimine.....</i>	24
Tulemused.....	26
<i>Hindamismudelite põhieesmärgid ja tugevused.....</i>	27
<i>Õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate teadlikkus hindamisest.....</i>	27
<i>Tagasiside andmine sooritusele</i>	28
<i>Õpilaste kaasatus õppeprotsessi</i>	28
<i>Õpilaste mitmekülgne ja süsteemne arendamine.</i>	29
<i>Õppeprotsessi selgus ja arusaadavus.</i>	29
<i>Hindamismudelite puudused.....</i>	30
<i>Hindamismudelite ettevalmistamise energia- ja ajakulu.</i>	30
<i>Õpilase individuaalsuse mitteametamine.</i>	31
<i>Hindamismudeli mõju õpetaja ja õpilase vahelisele koostööle</i>	31
<i>Ühise eesmärgi nimel töötamine.....</i>	32
<i>Võrdne kohtlemine.</i>	32
<i>Trotsi tekkimise risk hindamismudelite liigsel kasutamisel.</i>	33

Arutelu	34
<i>Töö kitsaskohad ja praktilised järeldused</i>	36
Tänuõnad	38
Autorsuse kinnitus	38
Kasutatud kirjandus	39

Lisa 1. Intervjuu kava

Lisa 2. Maailma ajaloo ja geograafia alase essee hindamismudel

Lisa 3. Tööharjumuste hindamismudel

Lisa 4. Kunstiõpetuse hindamismudel

Lisa 5. Väljavõtted kodeerimisest *QCMap*-keskkonnas

Sissejuhatus

Paljude inimeste jaoks assotsieerub mõistega “kool” kohe “õppimine”, sellega omakorda “hindamine”. Põhikooli riiklikus õppekavas (§ 19) on fikseeritud, et hindamine on õppimise ja õpetamise lahutamatu osa. Samas puutume “hindamisega” kokku ka väljaspool kooli, igapäevaelus – me hindame olukordi, kellegi välimust või iseloomu, meile antud võimalusi, isegi silmaga kaugust. Kuna tegemist on nii igapäevase nähtusega ja valdav osa inimestest on olnud nii hindaja kui hinnatava rollis, siis pole sugugi lihtne koheselt määratleda, millega on “hindamise” puhul laiemalt tegu ning kuidas saab seda eritleda pedagoogilise protsessi osana.

Tänapäevase ja edukalt toimiva õppeprotsessi üheks võtmeküsimuseks peetakse õpilaste kaasamist õppetöö kavandamisse, motiveerivalt jooksva tagasiside andmist soorituste kohta ning tasakaalu saavutamist õppurite eripärade arvestamise ja õiglaselt võrdse kohtlemise vahel (Leahy, Lyon, Thompson & William, 2005). Selle eesmärgi nimel on läänemaises õppekorralduses hakatud propageerima ja kasutama kujundava hindamise mõistet, mille oluliste töövahenditena nähakse ka hindamismudeleid. Käesoleva magistritöö uurimuslikus osas kaardistatakse Tartu klassiõpetajate teadlikkust ja arusaamu hindamise valdkonnas ning nende valmisolekut hindamismudelite rakendamisel. Töö kokkuvõttes kirjeldatakse mõningaid võimalusi hindamismudelite kasutuselevõtu tõhustamiseks lähtuvalt uuringutulemuste analüüsi käigus selgunud kitsaskohtadest.

Hindamine üldkognitiivse protsessi osana

Hindamine on üldisemalt võttes psühholoogilis-kognitiivne protsess, mille käigus me omistame väärtuse meid ümbritsevale keskkonnale ja selle ilmingutele. Käitumuslikult eelneb igale meie reaktsioonile, olgu see negatiivne, neutraalne või positiivne, väärtustav hindamine. Argiselt tegelebki meie aju tajusignaalide vastuvõtmisel pidevalt olukordade nii alateadliku-mitteteadliku kui teadliku hindamisega, et saaksime muutlike situatsioonidega suhestuda ning reageerida neile viisil, mis oleks kooskõlas meie põhiväärtustega. Sellisena kujutab hindamine endast inimkultuuri lahutamatu ja keskset osa.

Hindamise tulemusel saadud väärtustus võib väljenduda muuh nii eksistentsiaalse

hoiakuna (ohtlik-turvaline), eetilise kategooriana (õige-vale), esteetilise otsusena (ilus- inetu) kui skaleeritud väärtustusena (gradatsiooniastmed nt 1 kuni 5, A kuni E, 0% kuni 100% jms). Hindamisprotsess toimub peaaesjalikult subjekt-objekt suhtes, kus hindaja kui tajuv subjekt annab väärtushinnangu endavälisele objektile. Teatud erijuhtumiks on olukord, kus subjekt võtab väärtustava seisukoha iseenese või oma seisundi kohta – seda nimetatakse siis enesehinnanguks.

Hindamise meetodid jagunevad põhimõtteliselt kahte tüüpi. Analüütilisel hindamisel on need positivistlik-mõõdetava iseloomuga ning sellisel juhul rajanevad meie väärtustavad otsustused objekti või tema tegude kohta meeleliselt tajutavatel ja üldaktsepteeritud parameetritel. Taolistel hindamise meetoditel põhinevad ka paljud spordivõistlused, kus kriteeriumideks on sentimeetrid, kilogrammid ja sekundid, aga ka õigekirjatekstid, mis peavad vastama kehtestatud grammatikareeglitele. Seevastu intuiitiivse hindamise aluseks on subjektiivne tunnetus, mida on tihti peale keeruline sõnastada-selgitada-põhjendada nii, et see oleks ka teistele inimestele adekvaatselt mõistetav. Intuiitiivne hindamine toimub enamasti loominguliste tegevuste valdkondades, kujutava kunsti, kirjanduse, muusikateoste puhul, kuid ka kulinaarias. Ent intuiitiivne hindamine muutub valdavaks ka sellistes tegevussfäärides, kus olukorra terviklikkust on raske tajuda, kuna seda mõjutavaid asjaolusid on kas väga palju, neid on keeruline omavahel korreleerida või ei ole nende ilmumine ajalis-loogilises järjestuses. Enamik inimesi kasutab intuiitiivset hindamist ühiskondlik-poliitiliste ilmingute puhul, nt valimisotsuste tegemisel ja suhtumisel teistesse rahvustesse-riikidesse, kuid ka kõrgtehnoloogiliste toodete valikul, sealhulgas autoostul.

Hindamine leksikaalse mõistena

“Eesti kirjakeele seletussõnaraamat” (1991) annab märksõnale “hindama” järgmised selgitused:

- “Hinda v. rahalist väärtust, samuti millegi suurust, hulka, vanust vms. (umbkaudselt v. mingite ettenähtud võtete alusel) kindlaks määrama (...)
- Mingil moel suhtuma, mingit seisukohta v. suhtumist kujundama (...)
- Lugu pidama, millegi v. kellegi väärtust mõistma; tunnustavat hinnangut andma, tunnustama.” (3. vihik, lk 455)

Eestikeelse mõiste “hindamine” kontekst tuleneb euroopaliku kultuuri aluseks olevast antiikleksikast, kus sõnal *cēnseo* olid järgmised tähendused:

- “ (Varanduse hindamise põhjal) elanike nimekirja sisse kandma; hindamist läbi viima, hindama (...)
- End hinnata laskma (s.o. oma isiku ja varanduse kohta andmeid andma);
- *Ülek.* hindama, väärtust andma; lugu pidama (...) millegi järgi hinnatud saama;
- Arvamist avaldama, arvama; pidama (...)
- Hääletama, (hääletamisega) otsustama, määrama.” (Ladina-eesti sõnaraamat, 1986, lk 129)

Vastavalt sellele oli tšensor (*cēnsor*) Vana-Roomas kõrgem ametnik, kes pidas kodanike nimekirja, korraldas maksustamist ning valvas riigivarade ja kodanike kommete üle. Eesti kultuuriloos ühildub eelnevaga üks esimesi Eesti alasid ja olusid käsitlevaid kirjalikke dokumente – “*Liber Census Daniae*” ehk “Taani hindamisraamat” (s.o 13. sajandist pärit mitmekesise sisuga pärgamentkõide), mis muu hulgas hindas Põhja-Eesti külade haritava põllumaa suurust ja oli seega maksude kogumise aluseks.

Hindamine pedagoogilise protsessi osana

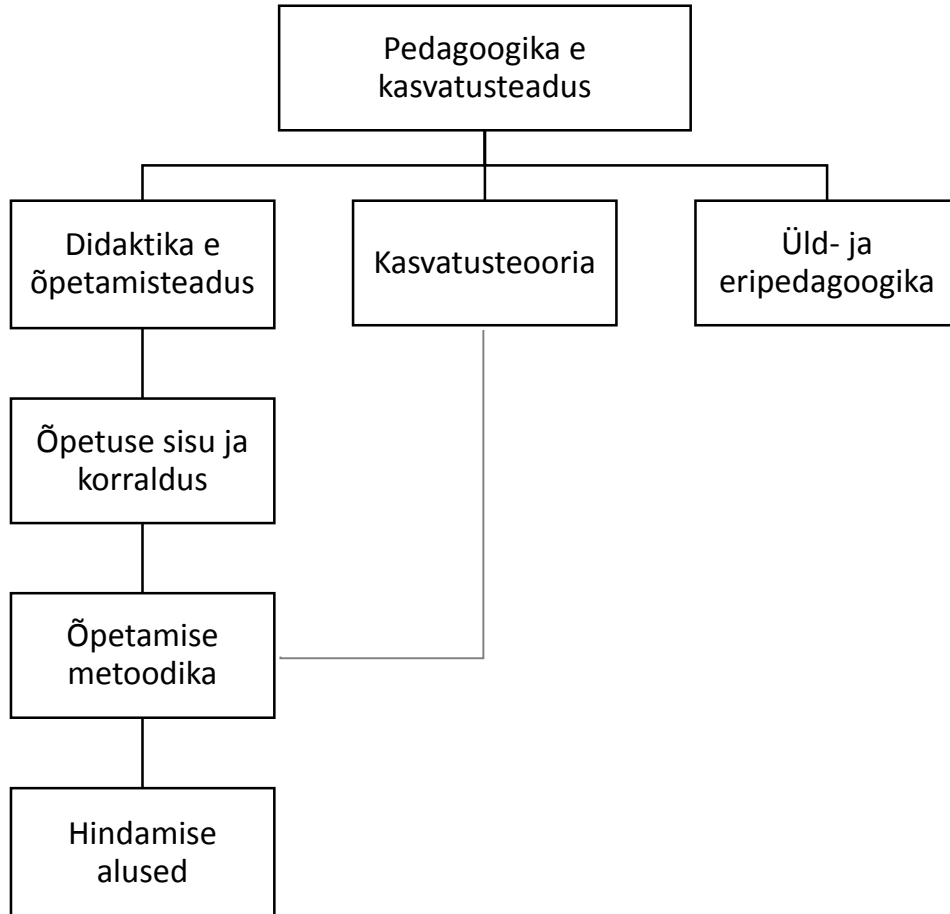
Hindamise resultaati ehk tulemust võib määratleda sõltuvalt protsessi olemusest (Eesti kirjakeele seletussõnaraamat, 1991):

- „Hind (lähtub enamasti objekti kaubanduslikust ja/või tarbimisväärtusest ning väljendub harilikult rahalise ekvivalendina);
- Hinnang (otsustus või arvamus objekti väärtuse üle tavaliselt kirjeldavas ja omadussõnalises vormis);
- Hinne (“kellegi teadmiste, oskuste, võimete, töötulemuste hinnang, mida väljendatakse pallides, punktides vm. hindamisühikutes” (lk 464).

Tänapäeva koolis, s.t pedagoogilises protsessis kasutatav hindamissüsteem on endas ühendanud nii hinnangulise kui ka hindelise tulemusväljundi. Hinnanguliseks hindamiseks võib pidada õpilaste esiletõstmist või noomimist, kiituste-laituste väljendamist ja ka emotikonide jagamist õpetaja poolt. Hindeline hindamine toimub vastavalt koolikorralduslikule skaleeritud hindamisühikute süsteemile, kas numbrite või tähtede kujul, kus ühikute paremus-halvemusjärjestus on rangelt fikseeritud. Töö autori

arvates kaldub hinnanguline hindamine rohkem intuiitse meetodi poole ja hindeline on enam seotud analüütilise printsiibiga.

Kasvatusteaduste valdkondlikus süsteemis võib hindamist positsioneerida järgmise joonise abil:



Joonis 1. Hindamispõhimõtete paiknemine pedagoogika kui teaduse struktuuris

Eesti Vabariigis kehtiva haridusregulatsiooni alusel (põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) on õpilaste hindamise kord igas konkreetses koolis paika pandud vastava kooli õppekavas. Sel moel saavad koolijuhid ja pedagoogid oma kooli siseselt täpsustada ja kujundada õppeprotsessis kasutatavat hindamissüsteemi, lähtudes riiklikest alusdokumentidest.

Hindamine pedagoogika ajaloos

Õppeprotsessis kasutatud hindamispõhimõtete ja -meetodite ajaloolise arengu kohta on andmed suhteliselt napid. Kui antiikmaailmas piirdus õpetamine enamasti õpetaja kuulamise ja temaga vestlemise-väitlemisega, nagu see toimus näiteks Pythagorase Liidus, Platoni Akadeemias või Aristotelese Lykeionis, siis keskajal kasutusel olnud haridussüsteemis sai üleminek madalamalt kooliastmelt kõrgemale teoks juba eksami sooritamise, mille käigus pidi õpilane tõestama oma teadmiste-oskuste taset. Nii ametiõpingute kui akadeemilise koolituse puhul käibis astmeline õpipoisi-selli-meistri haridusteemudel, kus edenemise peamiseks eelduseks oli vastava tasemetöö või eksami sooritamine, mille vanemad ning kogenumad ametivaldajad siis kas heaks kiitsid või maha laitsid (Palamets, 1982).

Keskajal ja vara-uusajal kasutati õpetamise käigus hinnangulist hindamismeetodit, mis avaldus eelkõige moraalses häbistamises või füüsilises karistuses. Lühikeseks jäänud vastureformatsiooni ajal 16. sajandi lõpus ja 17. sajandi alul võtsid jesuiidid seni levinud hinnangulise karistamise kõrval õppeprotsessi tagasisidevahendina oskuslikumalt kasutusele ka hinnangulise tunnustamise (Andresen, 1991).

Jooksvate ja kokkuvõtivate perioodihinnete abil hakati õpilaste sooritusi hindama 19. sajandi alguses ning 20. sajandi hakuks oli ka Eesti koolides saanud valdavaks numbriliste väärtuste tõusva gradatsiooni kasutamine (Andresen, 1974).

Kaasaegne käsitus hindamisest pedagoogilise protsessi osana

Kuigi läänemaises üldhariduskultuuris on eri riikides kasutusel erineva tähistusega hindelise hindamise praktika – meil väärtustavalt tõusvas gradatsioonis hinded 1st 5ni, Soomes 4st 10ni, Saksamaal 6st 1ni, Suurbritannias ja Austraalias E-st A-ni – siis hindamise eesmärki ning ülesannet õppetöö läbiviimises käsitatakse üsna sarnaselt. Valdavaks seisukohaks on, et õpitulemuste hindamine peab olema õppimist toetav ja võimaldama õpilasel saada tagasisidet enda tegevuse kohta. P. Black ja D. William (2003) on oma metaanalüüsis sedastanud, et õppimist toetav hindamine võib olla aluseks õpilaste õpimotivatsiooni tekkele. Seda seisukohta jagab ka A. Kohn, kelle meelet suudavad õpilased oma õppimist teadlikumalt analüüsida, kavandada ja eesmärgistada, kui hindamine on hästi läbimõeldud ja kaalutletud (Kohn, 2011). Ka tänapäevases Eesti

pedagoogikakirjanduses toonitatakse, et õppeprotsessi käigus on oluline kasutada “õppimist toetavat hindamist”, mille keskmes on nii õpetaja kui ka õpilastepoolne pidev tagasiside otsimine ja samas ka tagasiside andmine (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014).

Hindamismeetodite ja -liikide esiletõstmine tänapäeva pedagoogikas

Kui ajaloolises perspektiivis võib täheldada peaaesjalikult liikumist õpingute lõpptulemuse hinnanguliselt hindamiselt õppeprotsessi jooksvale hindelisele hindamisele ning õpilaste karistusliku mõjutamise taandumist, siis kaasajal käibivate hindamispraktikate metodoloogilisel eritlemisel lähtutakse nii õpetaja kui õpilase jaoks õppeprotsessi eesmärkide ja vahendite teadvustamisest, suhtlemise interaktiivsusest ja avatusest, hindamis põhimõtete läbipaistvusest ning positiivse meelestatuse väärtustamisest.

Nüüdisaegne käsitus tõstab esiplaanile õppimist toetava hindamise, mis on suunatud õppija arengule ja mille käigus saab ta pidevalt tagasisidet oma sooritustele (Leahy, Lyon, Thompson & William, 2005). Tänu pidevale tagasisidele muutub õpilane iseseisvamaks ning suudab seatud eesmärgid hiljem ellu viia. Õppimist toetava hindamise sünonüümidenä on kasutusel mitmed eri terminid nagu “kujundav hindamine”, “formatiivne hindamine”, “õppimist soodustav hindamine” (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014).

Eelhindamine või lähtekoha määramine seisneb info kogumises selle kohta, mida õpilane juba teab ja oskab, näiteks püütakse välja selgitada, kuidas õppija tunneb erinevaid mõisteid (Brookhart, 2009). Eelhindamise üheks eesmärgiks on kindlaks määrata õpilase senised teadmised, hoiakud, hinnangud ja tase konkreetses ainevaldkonnas, et järgnev õpitegevus oleks talle jõukohane, arendav ja süstemaatiline. Vajadusel annab see aluse, et olulisi lünki senistes alusteadmistes kõrvaldada ning õpilasi taseme järgi edasiseks tööks grupeerida. Eelhindamise väljund on tasemekirjeldus ja enamasti pole see hindeline, või kui on, siis „tingivas kõneviisis“ – praeguse taseme juures saaksid testis n punkti, mis vastab hindele N.

Formaalne hindamine keskendub õpitava valdkonna üksikteadmiste kontrollile, olgu need faktid, valemid, õigekirjareeglid või üksikud motoorsed tehnikad. Enamasti

kasutatakse formaalse meetodi hindamisvahenditena teste, kontrolltöid, eksameid (Looney, 2011).

Diagnoosiv hindamine püüab konkreetse õpilase puhul välja selgitada ja esile tuua tema õpiprotsessi segavaid püsiva iseloomuga õpiraskusi. Peaesmärgiks on määrata kindlaks õpiprobleemide sügavamad põhjused ja pakkuda välja võimalikud eripedagoogilised tegevused nende kõrvaldamiseks (Brookhart, 2009).

Autentse hindamise fookuses on päriselulised oskused ja teadmised nagu tehniliste seadmete ehitus, esmaabi või võõrkeelte valdamine (Moon, Brighton & Callahan, 2005). Autentne hindamine seisneb paljuski õppija tegevuse praktilises suunamises õpetaja poolt, mis aitab julgustamise, katsetamise ja pidevalt antava ning otsitava tagasiside abil parandada õppija sooritust. Õppija on sellise protsessi vältel aktiivne dialogipartner, lööb kaasa eesmärkide seadmisel ja otsuste tegemisel (Moon, Brighton & Callahan, 2005). Autentse hindamise puhul on teooria ja praktika pidevas omavahelises seoses ning õppeprotsessi sihiks omandatava teabe kui tervikliku tegutsemisoskuse valdamine.

Hindamise asetleidmine õppeprotsessi ajalisel teljel koondub hindamispüramiidi, kus kõige ulatuslikuma ploki moodustab pidevhindamine, mis annab õpetajale lühikeste ajavahemike tagant tagasisidet õpilase uute teadmiste ja oskuste jooksva omandamise osas, samuti arusaamise kohta õpitavas aines. Õpilase arengusuunast annavad aimu vahehindamised, mis võimaldavad teha kokkuvõtteid õppematerjali seostatuse ja õppeprotsessi edukuse suhtes. Õppeperioodi lõpul toimuv kokkuvõttev hindamine näiteks suurema kontrolltöö, tasemetöö või eksami vormis võimaldab õpiprotsessis osalejatele saada juba ülevaadet õppija teadmiste ning oskuste ulatuslikumast tasemest (Sato & Atkin, 2006/2007; Perie, Marion & Gong, 2007).

Õpikeskkonna põhjal võib kõige levinuma meetodina välja tuua klassiruumihindamise, kus õpetaja saab vahetu suhtlemise käigus hinnata nii õpilase teadmiste-oskuste taset kui väljendussuutlikkust, ühtlasi annab see kaasõpilastele võimaluse jälgida õpitud materjali esitamise viise (Looney, 2011). Vahetu kontakt õpetaja ja õpilase vahel hindamisprotsessis annab aluse rääkida õppijat kaasavast hindamisest, mille puhul õpilane tunnetab vastutust oma õppimise eest ning mis võimaldab tal saada enesehindamise ja kaasõppija hindamise kogemust (Black & William, 2009). Klassiruumi hindamise kõrval eksisteerib ka hindamisviis, mille korral hindab õpetaja õppuri

kirjalikku tööd, näiteks testi, kontrolltööd või eksamit, ja mille hindelise tulemuse teatab pedagoog ilma vahetu kontaktita. Selline on sageli seotud formaalse hindamisega.

Kokkuvõtlikult on kujundava ehk õppimist toetava hindamise (*formative assessment*) põhiolemus õpilase arengu tagamine interaktiivses õpiprotsessis, kus osalevad ühtviisi aktiivselt nii õpilane, õpetaja kui kaasõpilased (Pryor & Crossouard, 2005). Kujundav hindamine on õppeprotsessi oluline osa, mis peab tagama õpilase individuaalse arengu, lähtudes tema eelteadmistest ja õpieripäradest ning kaasab teda õppeprotsessi pedagoogi poolt kasutatavate põhimõtete, sihtide ja vahendite teadvustamise kaudu.

Kujundav hindamine on koostööl rajanev protsess, kus õpetaja ja õpilase vahel arutatakse läbi ja jõutakse arusaamisele ootuste osas ning selles, mil moel saab tulemust kõige efektiivsemalt parandada (Shepard, 2005). Pryor ja Crossouard (2005) toovad kujundavas hindamises esile veel konvergensuse ja divergentsuse. Konvergentse tagasiside puhul on õpetaja positsioon autoritaarne ja eelkõige hinnanguline, keskendudes ülesande edukale täitmisele. Õppe- ja hindamisprotsess on siin väljundikeskne ning lähtub eeldusest, et õppija on ise motiveeritud ja suudab enesele teadvustatud eesmärkide nimel teadlikult pingutada. Divergentne tagasiside omakorda keskendub õppijale ning püüab teda teadmiste ja oskuste omandamise-täiendamisse täielikumalt kaasata. Õpiprotsess lähtub sel juhul eelhindamise tulemustest, mis annavad selge individuaalse pildi, mida õpilane juba teab, mõistab ja oskab. Divergentsele hindamisele üles ehitatud õpetamine-õppimine on oma olemuselt avastav, uuriv ja innustav, ergutades õppijat seadma ning saavutama uusi sihte.

Hindamismudelid

Anglo-ameerika pedagoogikakirjanduses ja -praktikas on juba pikemat aega kasutatud mõistet "*scoring guide*", s.t tulemuse hindamisjuhise. Konkreetse haridussüsteemi või -asutuse poolt väljastatud hindamisjuhistes ära toodud tingimuste, nõuete ja omaduste alusel saavad õpetajad teada need parameetrid ja tunnused, mille olemasolu või puudumise põhjal tuleb õpilaste töid ning vastuseid kindlaks määratud hinneteskaalal hinnata. Hindelise hindamise eeskirju-valemeid-punktiarvestusi pakkuvad juhised on siiani mitmel pool levinud. Nende ehk lihtsaim kasutusvaldkond on

faktiteadmiste kontroll, samuti rakendatakse neid formaalteaduste puhul, näiteks mitu arvutus-, loogika- või grammatikaviga on õpilane teinud. Hindamisjuhise eesmärk on tulemuse fikseerimine ning seejuures ei arvestata õpilast kui õppeprotsessis aktiivselt osalevat indiviidi.

Õpilase ja õpetaja vastastikmõjusa koostöö, õppeprotsessi suuna ja eesmärkide mõistmise ning õpilase arengu väärtustamise esiletoomiseks võeti “*scoring guide*’i” kõrval ja asemel 1980ndate aastate alguses üha enam kasutusele mõiste “*scoring rubric*” ehk hindamismudel (Grubb, 1981; Popham, 2007). Kui hindamisjuhise on sageli pedagoogilist tegevust korraldava institutsiooni, nt haridusministeeriumi, -ameti või kooli poolt kehtestatud hinnete määramise juhend, siis hindamismudel pigem pedagoogide poolt iseenda ja õpilaste jaoks koostatud ning õpieesmärgi poole liikumisel abistav skaleeritud hindava tagasiside suunis, mis võidakse vormistada hõlpsasti jälgitava ja ülevaatliku risttabeli kujul. Kui hindamisjuhise sobib eelkõige faktoloogia ja formaalteaduste õpetamisel, siis hindamismudel annab head tagasisidet just multidistsiplinaarsete loovtööde – kirjandid, esseed, referaadid, esitlused jms – kvaliteedi hindamisel. Pedagoogilises terminoloogias defineeritakse hindamismudelit kui “kindlaks määratud sihtgrupile kohaldatav sooritusstandard” (The National Science Education Standards, 1996, lk 93). Kuna tegemist on kindla ja spetsiifilise sihtgrupiga, mis on määratletud nt vanuse, soo, õppimis-, tegevus- või kultuurikogemuse alusel, siis pole olemas universaalseid hindamismudeleid, vaid neid peab mõistma konkreetses ühiskonnas kokkuleppeliselt aktsepteeritavate õppetagasisidevahenditena.

Hindamismudelid on oma olemuselt avatud, s.t õpilastele teada ning õpetajate-õppurite koostoimes täienevad ja muutuvad, mille tõttu võib hindamismudelit pidada kujundava hindamise meetodi õppevahendiks, mis arendab õpilastes oskust mõelda ja arutleda kõrgematel tasanditel (Goodrich Andrade, 2000).

Goodrich Andrade (2000) on hindamismudelite tugevustena esile toonud järgmised argumendid: 1) Neid on lihtne kasutada ja kõigile selgitada. 2) Nad muudavad ootused õpetajate poolt taotletava eesmärgi suhtes selgeks. 3) Nad pakuvad õpilastele objektiivset tagasisidet oma tugevuste ja nõrkuste kohta. 4) Nad toetavad õppimist, oskuste kujunemist, arusaamist ja kriitilist mõtlemist.

Kujundava hindamise ja hindamismudelite puhul on oluline, et õppija teaks, millist

tööd või sooritust temalt oodatakse. Hindamismudelid kirjeldatakse soorituse erinevate aspektide erinevaid tasemeid, tänu hindamismudelitele on võimalik erapooletult hinnata, missugused eesmärgid on juba saavutatud ja millised vajavad veel edasist tähelepanu. Õpilastes suurendavad hindamismudelid sisemist õpimotivatsiooni, kuna mudeli põhjal on nad täpselt kursis sellega, mida neilt oodatakse (Hani, 2007); õpilased saavad hindamismudelite abil planeerida õppetööd ja seada endale kõrgemaid eesmärke, kuna neile on teada, millised on ootused nende tööle (Saddler & Andrade, 2004). Stevens ja Levi (2005) toovad välja, et hindamismudelid koosnevad neljast põhilisest osast, mis määravad kindlaks: 1) Tööülesande. 2) Hinnangute või üldhinde skaala. 3) Tööülesande hindamise kriteeriumid. 4) Kriteeriumide hindamiskaala.

Hindamismudeli kasutamine võimaldab õpilastel ja õpetajal ühelt poolt kirja panna väga hea tulemuse parameetreid, teisalt ka tutvuda ja eeskujuks võtta nende parameetrite alusel väga heaks hinnatud sooritusi. See omakorda aitab suurendada õpilaste vastutust ning motivatsiooni lõpptulemuse saavutamise ees. Ühtlasi annab väärtusliku kogemuse enda ja kaaslaste töö hindamine-võrdlemine hindamismudeli kriteeriumide põhjal.

Hindamismudelite kasutamine muudab õppeprotsessi nii õpetajate, õpilaste kui lapsevanemate jaoks mõistetavamaks, läbipaistvamaks ja objektiivsemaks, kuna õppesooritustele esitatavad nõuded ja hindamisalused on selged. Vähe tähtis pole ka asjaolu, et hindamismudelite rakendamine aitab õpetajatel säästa hindamisele kuluvat aega. Tulusalt toimiva hindamismudeli kasutamise eelduseks on muidugi selle tutvustamine ja selgitamine õpilastele ning nende vanematele, mille käigus saadud tagasiside toel võib õpetaja hindamismudelisse sisse viia parandusi-lisandusi. Goodrich Andrade (2000) leiab, et hindamismudeleid ongi kõige efektiivsem koostada koos õpilastega. Seeläbi suudavad õpilased enda jaoks lahti mõtestada töö või soorituse olulised tunnused ja saavad aru, milliste eesmärkide poole pingutada. Koos õpilastega koostatud ja tähelepanelikult läbi mõeldud hindamismudelid pakuvad õpilastele tulevikuks olulisi suuniseid, tehes seda õpilaste loovust piiramata ja nende enesehinnangut tõstes (Andrade, 2007/2008). Spandel (2006) märgib, et juhul kui õpilased loovad ise oma hindamismudeleid, siis osalevad nad kogu protsessi vältel ehk analüüsivad oma tööd ja teevad järgmisel korral parema töö või soorituse. Õpilased hakkavad seeläbi hindamismudeleid nägema vähem rangete nõudmistena ja rohkem

abilistena.

Hindamismudelid annavad koolis aluse diskussioonideks, õppetöös minnakse erinevate teemadega süvitsi, üheskoos arutatakse ja analüüsitakse õppeprotsessi (Spandel, 2006). Hindamismudeleid liigitatakse terviklikeks ehk holistilisteks (*holistic*) ja eritlevateks ehk analüütilisteks (*analytic*) (Mertler, 2001). Suurim erinevus nende kahe vahel seisneb tulemuse fookuses, kus holistilise hindamismudeli puhul on põhirõhk asetatud lõpptulemuse hindamisele ning analüütilise hindamismudeli puhul vaadeldakse soorituse kogu protsessi ja hinnatakse tööd või tegevust ka osade lõikes (Popham, 1997). Erinevalt holistilisest hindamismudelist vaadeldakse analüütilises hindamismudelis ülesande kõiki komponente eraldi, misjärel liidetakse kokku kõik osahinnangud, et saada tööle lõpphinnang (Moskal, 2000; Nitko, 2001).

Holistiline hindamismudel. Holistiline hindamismudel keskendub siis õpilase soorituse tervikhindamisele ega too selles välja osategurite kaalu ja kvaliteete. Mertler (2001) näitlikustab holistilist hindamismudelit järgmise skeemi abil:

Tabel 1. *Holistilise hindamismudeli skeem (Mertler, 2001)*

Hinne/punktid	Hinde/punktide kirjeldus
5	Väljendab probleemist täielikku arusaamist. Kõik ülesande nõudmised on vastuses täidetud.
4	Väljendab probleemist arvestatavat arusaamist. Kõik ülesande peamised nõudmised on täidetud.
3	Väljendab probleemi osalist lahendamist. Suurem osa ülesande nõuetest on täidetud.
2	Väljendab probleemist mõningast arusaamist. Paljud nõuded pole töös täidetud.
1	Ülesandest pole aru saadud.
0	Vastus puudub.

Holistilise hindamismudeli näitlikustamiseks loodud näide töö autori poolt:

Hindamismudel üldhariduskooli VI klassi õpilaste jaoks ilukirjandusliku teose alusel kirjutatud kirjandi hindamiseks

Väga hea ehk hinne 5: kirjand on puhtalt vormistatud; olemas sissejuhatus, teemaarendus koos liigendusega ja kokkuvõte, mille proportsioonid vastavad nõuetele; ei esine erilisi eksimusi õigekirjas, ajavormides ja loogikas; puuduvad olulised stiilivääratused; pealkiri ja sisu on vastavuses.

Hea ehk hinne 4: kirjand on puhtalt vormistatud; kompositsioonis esineb mõningast ebaproportsionaalsust või hüplikkust; väikesed vääratused sõnakasutuses; üksikud õigekirjavead ja eksimused kirjavahemärkides.

Rahuldav ehk hinne 3: kirjandis on mitmeid parandusi ja mahatõmbeid; kompositsioon ja selle proportsioonid on paigast ära; halb stiil ja eksimused sõnakasutuses, sh -kordused; teemaarendus ja liigendus ebapiisav; esineb palju õigekirja- ja kirjavahemärkide vigu; sisu hälbib pealkirjast; lähteteose sisu suuremahuline ümberjutustamine.

Mitterahuldav ehk hinne 2: töö on soditud või osaliselt loetamatu; puuduvad olulised kompositsioonilised osad, nt sissejuhatus või kokkuvõte; teemaarendus on stiililiselt, loogiliselt ja sõnastuselt kohmakas või mõistetamatu; palju ortograafilisi eksimusi; sisu mittevastavus pealkirjale; lähteteose sisu täielik ümberjutustamine.

Puudulik ehk hinne 1: kirjand on esitamata.

Analüütiline hindamismudel. Analüütilise hindamismudeli ülesehitus peab siduma järgmiseid osiseid (Herman, Aschbacher & Winters, 1992): 1) Hinnatava sihtgrupi fikseering (*defined population*). 2) Hinnatav objekt (*stated objective*), nt kindla õppeaine teatud oskus või teadmishaldkond koos info esituslaadi määratlusega. 3) Hindamiskriteeriumid ehk -alused (*dimension, trait, criteria*), mis hindamisobjekti puhul vaatluse alla võetakse. 4) Hindamiskriteeriumide ehk -aluste kirjeldused (*definition, descriptor*), mida on nimetatud ka mõõdikuteks ja mis täpsustavad hinnatavate oskuste-teadmiste iseloomu või üksikasjalikkust ning mille täitmise/puudumise/eksimuste määr viitab kindlale punktilisele väärtusele. 5) Hindamiskaala (*a scale of values*), mis annab hindamiskriteeriumide ehk -aluste erinevatele kirjeldustele, s.t mõõdikutele punktilise väärtustuse.

Analüütilise hindamismudeli osaks on ka konkreetne hindamisjuhise. Iga hindamiskriteeriumi kirjelduse ehk mõõdiku puhul, nt hinnatava töö maht koos suurusjärgudega, määratakse kindlaks selle eest saadav punktihulk. Üldhinne või -tase moodustub siis kõikide hindamiskriteeriumide kirjelduste/mõõdikute alusel saadud punktide summast, mille väärtusvastavus üldhinnele või -tasemele on hindamisjuhises ära toodud.

Analüütilise hindamismudeli näitlikustamiseks loodud näide töö autori poolt: Hindamismudel üldhariduskooli VI klassi õpilaste jaoks ilukirjandusliku teose alusel kirjutatud kirjandi hindamiseks

Hindamisjuhise: 20-18 punkti = hinne 5

17-14 punkti = hinne 4

13-11 punkti = hinne 3

10 või vähem punkti või kui tegemist on lähteteose sisu täieliku
ümberjutustamisega = hinne 2

kirjand on esitamata = hinne 1

Punktid	4	3	2	1
Kriteerium				
Üldnõuded	Töö on kuupäevastatud ja algab pealkirjaga, millele järgneb sissejuhatus, kirjandi põhiosa ja kokkuvõte; teemaarendus on liigendatud, tekstis ei ole olulisi parandusi ega mahatõmbeid, tekst ei paikne üle äärejoonte.	Esineb üks puudus.	Esineb kaks puudust. Töös on tegemist lähteteose sisu suuremahulise ümberjutustamisega.	Esineb kolm või enam puudust.

Punktid	4	3	2	1
Kriteerium				
Maht	Vähemalt 4 lk.	3 lk.	2 lk.	Alla 2 lk.
Sissejuhatus	Teema valiku või olulisuse põhjendus, probleemipüstitus, eesmärgi sõnastus.	Üks nõuetest täitmata.	Kaks nõuet täitmata.	Sissejuhatus puudub.
Keel ja stiil	Korrektne ja loogiline sõnastus, ajavormide õige kasutus, ei esine sõnakordusi ja paljusõnalisust, põhjalik teemaarendus, kasutatud kirjakeelt, õigekirja- ja kirjavahemärkide vigu kuni 5.	Üksikud vääratused sõnastuses või ajavormides, õigekirja- ja kirjavahemärkide vigu kuni 10.	Keel ja stiil ei ole kirjandile kohased, mitmed eksimused sõna- ja ajavormikasutuses, õigekirja- ja kirjavahemärkide vigu kuni 15.	Töö ei vasta keeleliselt, loogiliselt ja stiililiselt nõuetele, õigekeele- ja kirjavahe-märkide vigu üle 15.
Vormistus	Töö on puhtalt vormistatud ja kompositsiooniliselt loogiliselt üles ehitatud; töö sissejuhatus ja kokkuvõte moodustavad u 1/10 töö põhimahust.	Töö vormistuses on paar parandust ja kompositsioonis, sh teemalõikude järjestuses esineb mõningast ebaloogilisust.	Töö vormistus on ebapuhas, esineb vigu teemalõikude järjestuse loogikas, sisu on pealkirjaga nõrgalt seotud, sissejuhatus ja/või kokkuvõte on liiga pikad või lühikesed.	Töö on soditud või kohati loetamatu; sisu ei vasta pealkirjale, sissejuhatus ja/või kokkuvõte puuduvad.

Üldiselt seisneb ja avaldub hindamismudelite, kuid eelkõige analüütilise hindamismudeli mõttekus mitme hindamiskriteeriumi, s.t mõõdiku kasutamises, mis annab õpilase töötulemusest mitmevaatelise pildi.

Internetis on pedagoogide töö hõlbustamiseks loodud mitmeid keskkondi, kus on võimalik nii juba tutvuda erinevate õpivaldkondade kohta loodud analüütiliste hindamismudelitega kui ka neid ette antud tabelipõhjadele täiendavalt luua. Eestikeelne veebikeskkond asub aadressil: <http://opetaja.edu.ee/hindamismudelid/>. Inglisekeelsed vastavad keskkonnad on <http://www.teach-nology.com/> ja <http://rubistar.4teachers.org/>.

Metoodika

Intervjuude kavandamine ja läbiviimine

Intervjueerimine eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate seisukohad ja kogemused erinevate hindamis põhimõtete, -meetodite ja mudelite osas. Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate hinnangul hindamismudelite põhieesmärgid ja tugevused?
2. Millised on õpetajate hinnangul hindamismudelite puudused?
3. Millist mõju avaldab hindamismudeli kasutamine õpetajate hinnangul õpetaja ja õpilase omavahelisele koostööle?

Vastanute arvamuste ja hoiakute teadasaamiseks valis töö autor kvalitatiivse uurimismeetodi, mis võimaldab planeeritud ja täpsustava vestluse käigus hõlmata uuritavat teemat kõi ge mitmekülgsemalt (Laherand, 2008).

Uuringu kavandamine, läbiviimine ja andmete analüüs koos tulemuste esitamisega koosnes järgmistest tööetappidest (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Elo & Kyngäs, 2008):

1. ettevalmistusperiood, sh uuringufookuse seadmine, meetodi valimine, valimi moodustamine, küsitluskava koostamine ja testimine;
2. intervjuude läbiviimine/andmete kogumine;
3. intervjuude transkribeerimine;
4. intervjuude/transkriptsioonide põhjalik läbi- ja ülelugemine;
5. tähenduslike üksuste määramine;
6. avatud kodeerimine ja koodiraamatu koostamine;

7. koodide rühmitamine;
8. kategooriate moodustamine;
9. tulemuste tõlgendamine;
10. tulemuste esitamine.

Valim

Informatsiooni kogumiseks kasutati eesmärgipärast valimit, mille puhul on uuritavad valitud kindla kriteeriumi alusel (Hardon, Hodgkin, & Fresle, 2004). Küsitluse kavandamisel võeti valimisse kvalifitseerivateks tunnusteks asjaolud, et õpetajad töötaksid põhiharidust andvates Tartu linna eestikeelsetes munitsipaal- ja erakoolides I kuni II kooliastmes ning oleksid kasutanud hindamismudeleid või nendega muul moel kokku puutunud. Valimi moodustamisel pöörduiti potentsiaalsete intervjuueeritavate poole nii e-maili teel kui kasutati isiklikke kontakte. Töö autor saatis Tartu linna kõikide koolide I–II kooliastme õpetajatele elektronkirja kavandatava uuringu tutvustusega ja palvega selles osalemiseks tagasisidet anda. Õpetajate kontaktandmed saadi koolide kodulehekülgedelt. Välja saadetud e-kirjadele vastas kümme I–II kooliastmes töötavat klassiõpetajat, kellest moodustuski uurimuse valim. Ülejäänud õpetajad ei vastanud neile saadetud kirjadele üldse. Uurimuses osalesid üksnes naissoost pedagoogid ning osalenute nimed on vastustes-tulemustes asendatud pseudonüümidega, et tagada vastajate anonüümsus.

Küsitluses osalenute taustandmed on välja toodud alljärgnevas tabelis.

Tabel 2. *Küsitluses osalenute taustandmed*

Pseudonüüm	Töökogemus	Õpetatavad klassid	Eriala
Maret	23 aastat	1.-3. klass	Klassiõpetaja
Ülle	27 aastat	1.-3. klass	Klassiõpetaja
Pille	34 aastat	1.-3. klass	Klassiõpetaja

Pseudonüüm	Töökogemus	Õpetatavad klassid	Eriala
Else	25 aastat	1.-6. klass	Klassiõpetaja
Elvine	28 aastat	1.-3. klass	Klassiõpetaja
Leili	5,5 aastat	1.-6. klass	Klassiõpetaja
Elvi	32 aastat	1.-6. klass	Klassõpetaja
Ene	1 aasta	1.-6. klass	Klassiõpetaja
Signe	3 aastat	1.-3. klass	Klassiõpetaja
Epp	10,5 aastat	1.-3. klass	Klassiõpetaja

Andmete kogumine

Autor viis küsitluse läbi Tartu eesti õppekeelegra koolide I–II kooliastme pedagoogide seas märtsist maini 2015. aastal. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud suulist intervjuud. Selle uuringumeetodi kasuks otsustati põhjusel, et intervjuu võimaldab küsitlertavalt saada võimalikult täpseid vastuseid ning ühtlasi vajadusel täiendavalt uurida põhjendusi ja argumente, miks vastaja üht- või teistviisi arwab. Poolstruktureeritud intervjuu annab võimaluse küsida täpsustavaid küsimusi ning muuta küsimuste järjekorda vastavalt olukorrale (Lepik et al., 2014). Samas märgib Õunapuu (2014), et poolstruktureeritud intervjuu puhul peab uurija seisma silmitsi suure ajakuluga andmete kogumisel ja analüüsimisel.

Intervjuude ettevalmistusetapis pandi paika intervjuu läbiviimise kava, mis tugines uurimisküsimustele. Vestluse juhtimiseks ja eesmärgipärase teabe saamiseks koostas töö autor intervjuu tarbeks 17 küsimust. Intervjuu käigus tuli esitada sageli ka täpsustavaid

küsimusi. Pärast küsimustele vastusesaamist tutvustas intervjuude läbiviija õpetajatele kolme enda poolt valitud ettevalmistatud (tõlgitud ning kohandatud) hindamismudelit ning palus nende kohta õpetajate arvamusi ja ka hinnanguid mudelite praktikas rakendatavuse kohta. Esitatud hindamismudelid on toodud Lisades 2-4.

Intervjuude läbiviimine oli seega jaotatud tinglikult kaheks: õpetajate hinnangud hindamismudelite kui selliste kohta ning õpetajate hinnangud konkreetsetele hindamismudelitele.

Intervjuu algosas koguti vastaja taustandmeid, seejärel aitas autor intervjuueeritaval teemasse süveneda ning pärast seda hakati välja selgitama õpetajate suhtumist hindamisse üldisemalt ja hindamisemudelite kasutamisse, arutleti hindamismudelite puuduste ja tugevuste üle.

Intervjuu kava aitas välja töötada ja kokku panna magistritöö juhendaja. Töö valiidsuse tõstmiseks viidi esmalt läbi pilootintervjuu ühe klassiõpetajaga. Pilootintervjuu võimaldas välja selgitada, kas küsimused aitavad leida vastuseid uurimisküsimustele ning kas küsimused on üheselt mõistetavad. Peale pilootintervjuu läbiviimist tegi autor intervjuus minimaalseid muudatusi, mis kätkesid endas küsimuste ümbersõnastamist ja täpsemat formuleerimist. Pilootintervjuu kestuseks oli 37 minutit. Autor kasutas uurimusandmete hulgas ka pilootintervjuu vastuseid, kuna järgnevate intervjuude kavas ei tehtud sisulisi muudatusi. Pilootintervjuu järel viidi läbi üheksa intervjuud Tartu linnakoolide klassiõpetajatega. Kõik kohtumised toimusid intervjuueeritavate õpetajate klassides, mida vastajad eelistasid kõige mugavama ja loomulikuma keskkonnana, vestlused salvestati mobiiltelefonis oleva diktofonirakendusega *Voice Memos*. Õpetajaid oli juba varem nii e-maili teel kui küsitluse eel teavitatud, et intervjuud salvestatakse ning õpetajatele kinnitati enne vestluse algust, et andmed jäävad konfidentsiaalseteks.

Andmete analüüsimine

Intervjuude abil kogutud vastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kuna nimetatud meetod võimaldab liigitada andmeid kodeerimise alusel ja leida andmetevahelisi seoseid; ühtlasi annab see võimaluse keskenduda vaid teksti sisulisele osale (Laherand, 2008). Pärast intervjuude läbiviimist alustati salvestiste transkribeerimisega. Transkribeerimise puhul jälgiti transkribeerimisnõuet, milleks on

kuuldu võimalikult täpne kirjapanek. Seejuures tuli aga otsustada, mida ja kuidas transkribeerida, sest muidu võib suulise vaba teksti punktuaalsel kirjapanekul moodustuda segane protokoll, mille põhjal on keeruline koode moodustada (McLellan, MacQueen, & Neidig, 2003).

Helifailide tekstiks muutmisel kasutati keskkonda *iTunes*, mille abil teisaldati helifailid programmi *VLC Media Player*, kus esimesena transkribeeriti pilootintervjuu. Pilootintervjuu andmed andsid autorile selged tulemused, mis lubasid alustada ülejäänud intervjuude andmetöötluse ja analüüsiga. Audioprogramm *VLC Media Player* võimaldab intervjuusid kuulata vastavalt vajadusele – programmis on seaded salvestise kiiruse muutmiseks ning edasi-tagasi kerimiseks vastavalt soovile. Transkribeerimise kiirus sõltus suuresti uuritava kõne kiirusest, selgusest ja arusaadavusest. Autor märgistas intervjuueeritavate kõne kirjapanekul rõhutatult kuulnud sõnu, et hiljem mõista, mida uuritav erilisel toonitas või esile tõstis.

Kõige pikem intervjuu kestis 48 minutit, kõige lühem intervjuu 17 minutit ning keskmiseks intervjuu pikkuseks kujunes 34 minutit. Kõige pikema intervjuu transkribeerimiseks kulus aega 4 tundi. Pärast intervjuude transkribeerimist kuulas uurija helifaile veel vähemalt neli korda üle, et transkriptsioonides vigu või vahelejätteid ei esineks.

Saadud andmeid analüüsiti andmetöötlusprogrammis *QCAmap*. Töö autor valis nimetatud programmi põhjusel, kuna see on saadaval vabavarana. Selleks, et transkriptsioonid andmetöötlusprogrammi sisse viia, tuli need esmalt muuta .txt-failideks ning laadida seejärel *QCAmap*-keskkonda. Intervjuude mitmekordse läbilugemise järel hakati looma tähenduslikke üksusi, mida Elo & Kyngäs (2008) peavad andmeanalüüsi olulisimaks etapiks. Tähenduslik üksus on sõnade, lauseosade, seisukohtade kogum, mis võib sisaldada rohkem kui ühte lauset (Elo & Kyngäs, 2008). Töö autor otsustas valida tähenduslikeks üksusteks tervikmõtteid edasi andvad laused ja lause osad.

Pärast tähenduslike üksuste määramist tehti tähenduslikest üksustest kokkuvõtemoodustati koodid, mille väljavõte on näha Lisas 2. *QCAmap*-keskkond lubas kõikide intervjuude transkriptsioonid tõsta kokku ühte faili ja markeerida lause või lause osa, mille juurde kood kirjutati. Juhul kui koodid hakkasid korduma, lubas programm selekteerida vaid tekstiosa. Seeläbi saadi tekkinud koodiraamatust valida sobiv kood.

Koodide nimetused olid otseselt seotud tähenduslike üksuste sisuga. Kodeerimise käigus loodi esialgu 70 koodi. Korduva kodeerimise järel jäi alles 62 koodi (näiteks *tagasiside andmine, enesehindamine*). Koodid paigutati sarnaste tunnuste alusel alakategooriatesse, mis said lähtuvalt koodide sisust kokkuvõtvad nimetused.

Töö usaldusväärsuse tõstmiseks tegi autor korduskodeerimisi, mille käigus tuli läbi viia muudatusi, sest mõningate koodide nimetused vajasis ümbersõnastamist või muutmist.

Lisaks kodeeris ühte intervjuud kaaskodeerija, et saavutada kodeerimiskooskõla.

QCAmap-keskkonnas lisati veel uurimuse taustandmed, mille hulka kuulusid ka uurimisküsimused, mis grupeeriti kolme kodeerimisrühma. Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

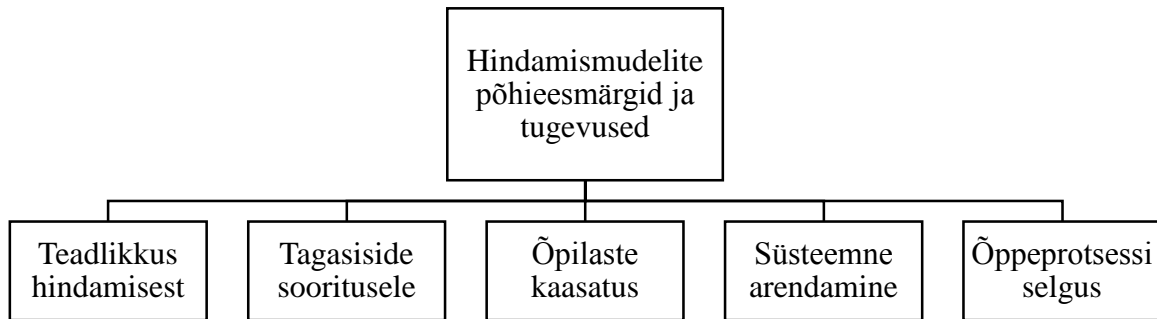
- Selgitada välja vastajate arusaam hindamismudelite põhieesmärkidest ja tugevustest;
- Millised on vastajate hinnangul hindamismudelite puudused;
- Millist mõju avaldab hindamismudeli kasutamine õpetaja ja õpilase omavahelisele koostööle.

Tulemused

Uuringu andmete analüüsimisel koondusid vastused kolme põhikategooriasse:

- 1) Hindamismudelite kasutamise põhieesmärgid ja hindamismudelite tugevused;
- 2) Hindamismudelite puudused;
- 3) Hindamismudeli mõju õpetaja ja õpilase vahelisele koostööle.

Iga põhikategooria jagunes veel mitmesse temaatilisse alakategooriasse, mis aitasid vastajate arvamusi ja seisukohti selgemalt rühmitades esile tuua. Uurimistöö tulemuste näitlikustamiseks kasutab autor vastanute tsitaate, mis on esitatud kaldkirjas ja millele on lisatud intervjuueeritavate pseudonüümid.

Hindamismudelite põhieesmärgid ja tugevused

Joonis 2. Hindamismudelite kasutamise põhieesmärkide ja mudelite tugevuste väljatoomisel eristunud alakategooriad

Õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate teadlikkus hindamisest. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et nii hindamise puhul üldiselt kui hindamismudelite kasutamisel on oluline, et õpilased mõistaksid, mida hinnatakse, kuidas hinnatakse, mis eesmärgil hinnatakse ja milline on õppetööga taotletav tulemus. Õpetajad toonitasid, et kõigil õppeprotsessis osalevatel pooltel on kasulik teada, milliseid põhimõtteid ja eesmärke hindamine konkreetse pedagoogi puhul järgib ning täidab. Hindamismudelid kui selgelt formuleeritud kirjalikud postulaadid aitavad kõigil osapooltel endale selgemalt teadvustada neilt oodatavat sooritust. Seda võib nimetada ka teatud mõttes õpiperspektiivide visandamiseks. Ühtlasi tõid õpetajad välja, et hindamismudelite kasutamine aitab neil oma töös täpsemalt piirides püsida ehk ennast kontrollida-jälgida. Õpetajad saavad tänu fikseeritud ja avalikele hindamismudelitele konkreetselt järele vaadata ning endale meelde tuletada, millised nõudeid nad on õpilastele esitanud. See muudab hindamise õpetajate jaoks analüütilisemaks ja kõikide teiste osapoolte jaoks teadvustatumaks osaprotsessiks, milles ei ole kohta meelevaldsusel, tujul ja nn õnnelikul või õnnetul juhusel.

Hindamismudeli põhieesmärk ongi see, et laps teab täpselt, mille eest ta hinde saab ja õpetajana tean mina ka ja see hindamismudel aitab minul meeles pidada, mida ma olen lapsele öelnud ja aitab mul olla piiride sees. (Ene)

Tagasiside andmine sooritusele. Õpetajad leidsid, et ilma ausa hindamiseta ei ole võimalik õpilaste pingutusi ja arengut edukalt motiveerida. Hindamismudeli avatud ja interaktiivne olemus aitab sellisele ausale praktikale jõudsalt kaasa. Käitumispsühholoogiliselt saab väita, et hindamine on osa suhtlemisest. Pedagoogilise protsessi käigus vajavad õpilased pidevat tagasisidet, et teada, kus nad hetkel oma arengus asetsevad ning mida peavad täiendavalt tegema, et saavutada taotletav lõpptulemus. Õpetajad tunnistasid, et õpilase jaoks on oluline tajuda, kuidas tema areng ja saavutused sõltuvad peamiselt just tema enda pingutustest. Hindamismudel kui juba sooritusel teadaolev tulemuse mõõtevahend annab õpilasele vajaliku kindluse, et tagasiside tema pingutusele on aus. Hindamismudelite kasutamine pakub õpilastele tagasisidet nende poolt saavutatud taseme osas, võimaldab ennast arenguliselt positsioneerida ning aitab neil teadlikult kogeda, kuidas iga sooritatud pingutus taotletava eesmärgi poole viib.

Selleks, et teada, kuhu ma pean jõudma, sest tihtipeale enesehindamine jääb võib-olla natukene väheseks. Vaja on ka refleksiooni, peegeldust teiselt poolt. (Elvine)

Õpilaste kaasatus õppeprotsessi. Intervjueeritavad leidsid, et hindamismudelite rakendamine kaasab õpilasi tihedamalt õppeprotsessi. Tänu sellisele liitvale kogemusele suureneb õpilaste rühmateadvus ning sisemine kindlustunne. Seda, et õpilased saavad kaasa lüüa kogu õppe- ja hindamisprotsessis, peetakse hindamismudelite kasutamisel üheks suuremaks tugevuseks. Osalustunne õppetöös lisab ka vastutustunnet lõpptulemuse suhtes. Hindamismudeli kujundamisel-selgitamisel on õpilased saanud kaasa rääkida hindamismudeli kõigis aspektides ja tänu taolisele võimalusele pole õpetaja poolt antud ülesanne tühise formaalse väärtusega, vaid õpilased on pühendanud sellesse samuti oma aega ja mõtteid ning on seeläbi rohkem motiveeritud ülesandeid täitma. Sel moel mõistavad õpilased paremini, mida, kuidas ja mispärast teha tuleb. Vähetähtis pole õpetajate meelest ka ühistes aruteludes saadav suhtlemiskogemus, mis aitab lastel end üha paremini väljendada ja argumenteerida ning õpetab teistsuguseid arvamusi kuulama-vaagima. Samuti aitab protsessi lahtirääkimine ja läbiarutamine lastel aduda, kuidas nad samm-sammult saavad taotletava tulemuse suunas liikuda. Taoline kaasatus peaks

võimaldama vähendada ka õppimise kui väga pika-ajalise protsessiga seotud abstraktsuse frustratsiooni.

Mingi pikk projekt meil siin on, siis nad juba teavad, mis neid ees ootab. Siis nad juba teavad, mis nad tegema peavad selleks, et kõrgemat tulemust saavutada. Et nad siis saavad nagu ise täiendada, et ma nagu löön selle mudeli neile sinna seinale ja siis me nagu vaatame üle ja siis me nagu saame täiendada. Noh, nagu et nad tunneksid ise, et nad on selles õppeprotsessis osalised. (Else)

Õpilaste mitmekülgne ja süsteemne arendamine. Pedagoogid mõistsid hindamismudeleid kui visualiseerimisvahendeid, mis aitavad jagada õppetöö pideva protsessi üksikuteks alalõikudeks, tänu millele on õpilasel võimalik näha ning arendada iga vaheetappi konkreetse valdkonnana, näiteks omadus- või võõrsõnade täpsem kasutamine, erinevate grammatikavormide loogiline rakendamine, mõõtühikute seoste või süsteemide selgus jms. Õpetajad leidsid, et läbi hindamismudelite kasutamise on võimalik lapsi arendada väga mitmekülselt ja süsteemsemalt. Hindamismudelite kasutamine edendab õpilastes õpetajate sõnul ka teatud isiksuslikke üldomadusi ja ajaplaneerimisoskust.

Hindamismudelite struktuuri tundmise kaudu saavad õpilased analüüsida oma töötamise oskust, samuti areneb seeläbi enesekriitiline võimekus. Paljud õpetajad tõid küsitluses välja, et hindamismudel aitab lastel hinnata ja analüüsida veel ka kaaslaste tööd.

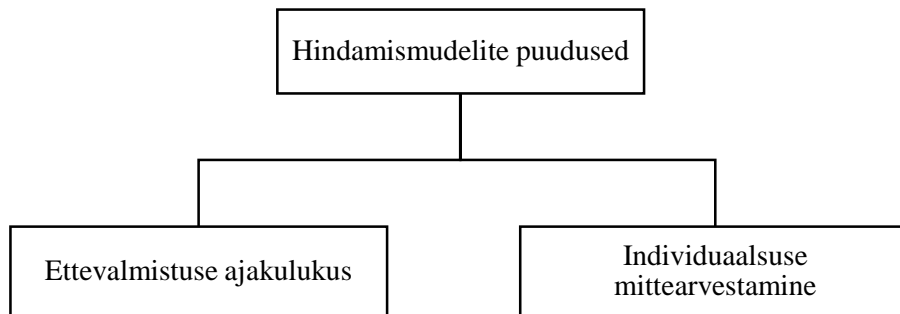
Õpilane oskab ennast analüüsida. Et ta oskab ennast niiviisi arendada, ta vaatab, mida tal on vaja veel osata ja õpilastel on ikkagi see keskendumine siin nendele eesmärkidele ja mis tegevusi nad peavad tegema ja nad ikkagi mõttestavad seda enda jaoks ja see pole tegelikult lihtne laste jaoks. (Elvi)

Õppeprotsessi selgus ja arusaadavus. Intervjueeritavad tõid välja, et kuna hindamismudelid on väga konkreetsetelt üles ehitatud ja erinevad tasemekirjeldused on kirjalikult esitatud, siis lihtsustavad nad nii õpetaja kui õpilaste tööd. Õpetajad ei pea enam nii palju aega kulutama selgitamisele, mida nad õpilaste töödelt igal konkreetsel juhul ootavad, kuna läbi hindamismudeli etappide on töö kulg õpilastele juba varasemast selgeks saanud. Samuti on hindamismudelites lühidalt ja arusaadavalt kirjas sooritusele esitatavad tingimused ning nõuded, tänu millele jääb õpetajate hinnangul ära väga palju dialooge, kus õpilased kõvahäälselt nurisevad, kuna ei saa aru, mida tegema peab ja

kuidas tegema peab. Nõnda saavad nii õpetajad, õpilased kui lapsevanemad olla hindamismudelite abil täpselt kursis sellega, millised on ootused sooritusele ning millistele parameetritele töö peab vastama.

Olen pannud tähele, et väga palju kirjutatakse ja vahel lausa helistatakse, et meie siin püüame nüüd seda referaati või mis iganes asja kirjutada, aga me ei tea, kuidas seda tegema peab ja näed Mati ka ütles, et õpetaja ei seletanud tunnis üldse. (Maret)

Hindamismudelite puudused



Joonis 3. Hindamismudelite puuduste eritlemisel välja joonistunud alakategooriad

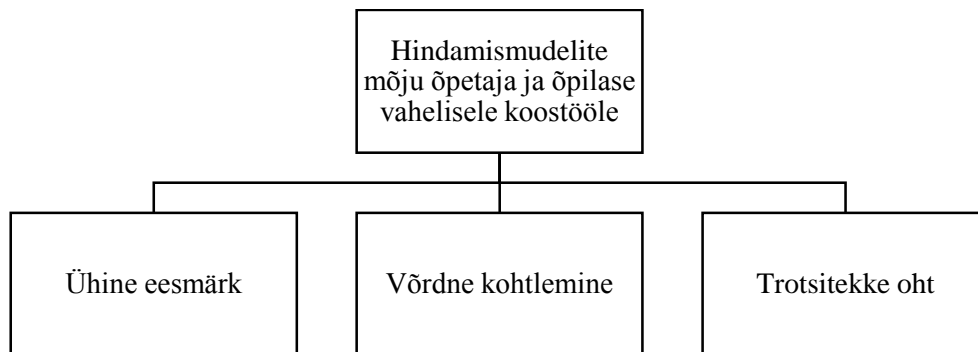
Hindamismudelite ettevalmistamise energia- ja ajakulu. Õpetajad töid intervjuude käigus välja, et ühelt poolt oleksid nad huvitatud kasutama hindamismudeleid oma töös tunduvalt rohkem, kuna need aitavad eesmärke edukamalt nii seada kui täita, kuid teisalt pärsib seda laialdasema praktilise informatsiooni puudumine hindamismudelite rakendamise kohta igapäevases õppetegevuses. Vastanud tunnistasid, et nad tunnevad end hindamismudelite loomiseks ja kasutamiseks vähe ettevalmistatuna. Leiti, et kuna puudub piisav ettevalmistus ja oskusteabe või kogemuse jagamise meedium, siis tähendab hindamismudelite kasutamine, eelkõige nende loomine, suurt ajakulu. Just ajalise faktori tõttu lükkavad paljud pedagoogid hindamismudelite ulatuslikuma kasutuselevõtu kaugemasse tulevikku. Mitmed vastanud avaldasid arvamust, et koolide vahel võiks toimida mingi teabe- või sotsiaalvõrgustik, kus õpetajad jagaksid enda loodud hindamismudeleid, tuleksid aeg-ajalt kokku ning räägiks oma kogemustest.

Ongi kõige hullem see aja küsimus. Et millal ma seda kõike ettevalmistust teen. Et kui olekski nii, et saaks ühe aasta, et ettevalmistadki seda oma klassi. (Else)

Õpilase individuaalsuse mitteamvestamine. Vastajad juhtisid tähelepanu sellele, et nii elus kui ka õppeprotsessis tuleb ette üllatuslikke ja muutlikke asjaolusid, mida paika pandud üldised hindamismudelid ei suuda ette näha või arvesse võtta. Klassides on suurem osa lapsi, kellest tõesti paljud lausa nõuavad õpetajate sõnul kindlaid ette antud piire ja piirides püsimist, ja seda hindamismudeli kasutamine tõepoolest võimaldab. Siiski leiavad õpetajad, et hindamismudel ei arvesta teatud õpilaste silmatorkava individuaalsusega, vaid paneb kõik õpilased nõ ühele joonele. Raamidest väljas mõtlejad ehk isikupärasemad õpilased jäävad selles olukorras vaeslapse seisuga. Seetõttu leitakse, et hindamismudelite väga range järgimine võib pärssida lennukamate ideedega laste loovust. Positiivsete eripäradega laste arengu toetamine ja soorituste hindamine on pedagoogile raske väljakutse, kui ta peab seda tegema ning ka ümbritsevatele selgitama ühetaolistavate hindamismudelite reeglite keskkonnas. Taoliste erandite praktiseerimine nõuab omakorda teatud metoodikat, et vältida arusaamatusi erandite võimaldamisel ning pareerida süüdistusi kellegi eeliskohtlemisel.

Ma arvan, et see ongi nende laste pärast, kellele ei sobi see raamidesse panek. Et kellel on vaja seda, et nad saavad rohkem võib-olla sellest kastist välja minna. Et on ju küll lapsi, kes teavad, mida nad tegema peavad ja nad teevadki selle ära, aga nad kasutavad ikkagi mingisuguseid omi mõtteid sinna juurde. Aga kui sul on see hindamisjuhend olemas ja sul pole pandud, et ta sinna mingi pildi peab joonistama ja ta ikkagi teeb seda, siis noh on ikkagi, et hindamisjuhendis mul pole selle pildi kohta, aga võib-olla muidu ma annaks mingi plussi juurde. (Epp)

Hindamismudeli mõju õpetaja ja õpilase vahelisele koostööle



Joonis 4. Hindamismudelite mõju õpetaja ja õpilase koostööle ning selles eristunud alakategooriad

Ühise eesmärgi nimel töötamine. Õpetajad peavad hindamismudeleid oluliseks osaks avatud suhtlemisel põhinevast koostööst õpilastega. Kui hindamismudelid pole pelgalt ja ainult õpetaja poolt loodud, vaid õpetaja juhtimisel kujunenud ühise töö vilid, siis sellised mudelid lähendavad õpetajaid ja õpilasi. Läbi ühistegevuse loodud projektid on alati paremini vastuvõetavad, kuna nende loomisprotsessi käigus on arvesse võetud kõigi osapoolte arvamusi. Õpitegevuses tuleb madalamates kooliastmetes väga tähelepanelikult jälgida seda, et hindamismudelid oleksid sõnastatud lastele arusaadavalt. Õpetajad tõid vestlustes välja, et kõige keerulisem aspekt hindamismudelite loomisel on sõnastus – mudeli sõnastus peab olema kõigile õpilastele võimalikult üheselt mõistetav. Selle saavutamiseks tuleb pedagoogil teha lastega koostööd, s.t osata suhelda teatud vanuseastme õpilastega neile arusaadavas väljendusvormis, kuulata laste arvamusi ning näha asju ka laste vaatevinklist. Lisaks leidsid vastanud, et hindamismudelid liidavad omavahel ka õpilasi, kuna soodustavad neid üksteisega koostööd tegema ja vastastikku abistama, mis arendab omakorda õpilaste sotsiaalseid oskuseid.

Ei no mina arvan, et positiivselt ikkagi, et see on igal juhul selline asi, mis on tugevalt abiks, see ei ole ju selline õpetaja poolt tulnud, see on selline ühistegevusest tulnud ja siis on kõik motiveeritud. See ikkagi on selline koostöö võti või selline oluline osa koostöös. (Ene)

Võrdne kohtlemine. Intervjueeritavad toonitasid, et õppeprotsessis ja koolielus on väga teravaks teemaks õpilaste poolt tajutav ebavõrdsus nii hindamises kui suhtumises üldiselt. Ebavõrdse kohtlemise tunnetamine võib tekitada stressi ja lapse nõ lukku keerata. Õpetajad mõistavad, et hindamine on vastutusrikas ning et hinnata ja hinnanguid anda on keeruline. Hindamine peaks olema aus, suunav ja õpilasi motiveeriv. Paljud vastanutest tunnistasid siiralt, et nad on tihti impulsiivsed hindajad ning lasevad oma emotsioonidel enda üle võimust võtta. Hindamismudelid on siinkohal heaks abivahendiks, mis aitavad pedagoogil hetkemeeleolusid või eelarvamusi tagaplaanile jätta, kuna õpilase soorituse hindamiseks on kindlad kriteeriumid täpselt ära määratud. Õpetaja saab nende toel endal meeles pidada, et hindamisparameetrid on ühesugusel moel teada igale lapsele, tema vanematele ja kaasõpetajatele, kellele tuleb vajadusel osata oma otsuseid mudeli põhjal argumenteerida. Seega on hindamismudel ka õpetaja jaoks enesekontrollivahend, et vähendada alateadliku ebavõrdse suhtumise riski. Lisaks leidsid vastanud, et tänu

hindamismudelitele väheneb õpilastes arusaamatus, miks nad teatud hinde on saanud. See omakorda aitab pedagoogil säästa aega, mis tihtipeale kulub oma hindamisotsuste põhjendamisele.

Et ta ikkagi nagu näeb need mängureeglid ära. Kui ta teeb seda, siis okei, ma panen selle hinde. Võib-olla ta siis nagu vähendab selle õpetaja subjektiivsust. Siis on õpilasel võimalus öelda, et õpetaja, ma pole nõus selle punktiga, mis siin on kirjas, et mina mõtlen, et see on nii. Siis nad saavad rohkem kaasa rääkida. (Leili)

Trotsi tekkimise risk hindamismudelite liigsel kasutamisel. Õpetajad olid arvamusel, et teatud vanuses ja ka teatud juhtudel suureneb lastes tahe panna reegleid proovile, astuda piiridest üle ning kehtestada oma arusaamu. See on osa individuaalsuse ja eneseteadvuse kujunemisest. Mida reglementeeritum on ümbritsev keskkond, seda trotslikum võib olla mõnede laste käitumine. Sama võib näha ka õppetöös, kus tuleb tihti ette just andekamate õpilaste poolt püüdeid teha asju omamoodi ja sihilikult teisiti. Siis tähtsustub õpetaja oskus selgitada, miks ta konkreetsel juhul peab õigeks hindamismudeli kasutamist-järgimist ja kus on need kohad õppetöös, mil õpilane saab näidata oma loovat teravmeelsust. Pedagoogil tuleb mõista, et ette antud mudeli vastu avalduv trots ei ole õpilase rünnak õpetaja isiku vastu, vaid ta peab oskama lapse mässumeelsust tulusalt kanaliseerida. Kui üldiselt pidasid vastajad hindamismudeleid positiivseteks ja arendavateks vahenditeks, siis nende üleliigset kasutamist heaks ei kiidetud. Ühelt poolt panevad hindamismudelid õpiprotsessile peale konkreetsed raamid ja piirid, mida on küll vaja õppida järgima, ent õpilasi tuleb õpetada ka elus kohanema ootamatutes olukordades, kus peab piire vahel nihutama. Vastanud leidsid, et hindamismudeleid on hea ja kasulik kasutada analüüsivate tööde puhul nagu näiteks matemaatilised tõestused, kirjandid, herbaariumid jms, mis vajavad kindlaid piire ja ühest struktuuri. Samas selliste arvamuslike loovtööde korral nagu esseed ei peetud õigeks hindamismudeli rakendamist. Õpilastel peavad olema väljundid oma fantaasia väljaelamiseks, samuti ei tohi neilt võtta võimalust väärtustavalt panustada sooritusse enam kui reglement ette näeb.

Kui õpetaja on õigesti valinud need hindamismudelid õige või sobiva töö juurde, siis on kõik hästi. Aga kui sellega minnakse nagu üle piiri rangeks ja konkreetseks, siis see teeb pigem õpetaja elu lihtsaks, aga ma arvan, et lapsele võib jääda pigem mitte nii hea maik suhu sellest hindamismudelidest. (Pille)

Arutelu

Uuringu tulemused osutasid, et intervjueeritud Tartu I-II kooliastme klassiõpetajad on kursis hindamismudelite olemuse ja kasutamisevõimalustega. Pedagoogid tõid hindamismudelite tugevustena välja palju rohkem argumente kui nägid nende rakendamises ohte, riske ja ebameeldivusi. Siiski tuleb toonitada, et peaaegu kõik vastanud rääkisid nõ teoreetiliselt ja põhimõtteliselt, s.t praktilises õppetegevuses oldi hindamismudeleid kasutanud vaid üksikjuhtudel.

Hindamismudelite põhilise eesmärgi ja tugevusena tõid õpetajad esile tagasiside andmise õpiprotsessis. Tagasisidet võib defineerida kui õpetaja vastust õpilase tegevusele ning kui soorituse tagajärge (Goodrich Andrade, 2000). Hindamismudelid võimaldavad anda hindeid ja hinnanguid ausamalt, läbipaistvamalt ning objektiivsemalt, kuna tulemuse mõõdikud on kõigile teada ja paigas. Sellisel juhul saab õpilane konkreetsemalt aru, miks ta oma töö või soorituse eest just sellise hinde sai ning oskab oma pingutust saavutatud tulemusega paremini seostada. Viimane omakorda ongi arengu aluseks. Päril varases koolieas ei oska õpilased veel mõelda kõrgematel tasanditel, kus analüüsitakse, miks midagi tehakse ja mille jaoks need tegevused tulevikus kasulikud on. Selleks, et tagasiside andmise puhul vältida süüdistusi ja lahkkelisid, peab õpetaja vähendama subjektiivseid otsustuskriteeriume. Toomela (2010) on leidnud, et hindamise puhul peab õpetaja arvestama iga õpilase individuaalsete, füüsiliste, bioloogiliste, psüühiliste ja sotsiaalsete omadustega, kuna vastasel juhul võib tekkida vastuolu õpilase arengu suunamise ja õpetaja poolt valitud meetodi vahel. Hindamismudelid annavad õpitagasisidele objektiivsema aluse. Nad on pedagoogile ka enesekontrollivahendiks, mille abil saab õpetaja endale meelde tuletada, milliseid nõudmisi ta õpilastele konkreetse töö osas esitas. See kõik aitab vähendada hindamisel laste ebavõrdse kohtlemise riske johtuvalt õpetaja hetkeemotsioonidest, eelarvamustest või meeleolust. Ausam hindamine annab ka õpetajale objektiivse pildi sellest, kus mingi õpilane antud hetkel õppeprotsessis asetseb ning kus tuleb teha vajalikke järeleaitamisi-parandusi-muudatusi.

Hindamismudelite tutvustamine, kujundamine ja jõustamine toimub interaktiivses klassisuhtluses, kus õpetaja võtab arvesse õpilaste arvamusi ning mõtteid. Selline aruteluline meetoodika kaasab ja liidab õpilasi õppeprotsessi, see omakorda suurendab laste rühmatunnet ja eesmärgiteadlikkust. Küsitletud õpetajad tõid välja, et nõnda paraneb

õpilaste väljendusoskus ja lisandub suhtlemiskogemus teiste arvamuse ärakuulamises. Lisaks tõstab ühine osalemine õppetöö tingimuste kokkuleppimises lastes kindlustunnet ja vastutuse tajumist eesmärkide saavutamisel.

Intervjuudest selgus, et hindamismudel on õpetajate arvates hea vahend kõigi õppeprotsessi osaliste teadlikkuse tõstmiseks nii õpieesmärkide kui hindamiskriteeriumide osas. Hindamismudelite kasutamine muudab õppeprotsessi õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate jaoks üheselt mõistetavaks ja läbipaistvaks, kuna tegemist on kirjalikult fikseeritud ja kõigile kättesaadava meetoodilise vahendiga. Tulusalt toimiva hindamismudeli kasutamise eelduseks on muidugi selle tutvustamine ja selgitamine õpilastele ning nende vanematele, mille käigus saadud tagasiside toel võib õpetaja hindamismudelisse sisse viia parandusi-lisandusi. Sel moel välja töötatud hindamismudelit näevad pedagoogid ka tööjuhisenä, mis aitab säästa tunnis aega liigsete ja korduvate selgituste arvelt ning abistab õpilasi koduste tööde sooritamisel.

Küsitluses osalenud õpetajad leidsid, et kuna hindamismudel võtab õpilaselt oodatava soorituse nõ osadeks lahti ehk näitab punktide kaupa, milliste komponentide hindamisest summaarne hinne moodustub, siis arendab see õpilastes süsteemse ja süstemaatilise mõtlemise võimet. Õpilane harjub nägema tervikülesannet osategevuste või -oskuste kogumina. Iga taolise osise eritlemine edendab lapse aja- ning tegevuseplaneerimise oskust. Eraldi toodi vastajate poolt välja sel teel arenev kriitilise vaatlemise ja analüüsi võime, millel põhineb suutlikkus võrrelda oma sooritust kaaslaste omaga. Ka Stevens & Levi (2006/2007) toonitavad, et hindamismudelid julgustavad kriitiliselt mõtlema. Kõige enam arendab kriitilise mõtlemise oskust klassiruumis toimuv diskussioon. Intervjuudes osalenud leidsid, et hindamismudelid annavad võimaluse õpilastel iseenda või kaaslaste töid osade kaupa hinnata, mis arendab lastes analüüsioskust ning paneb neid kriitiliselt mõtlema. Huvitava ideena tuli välja pedagoogide seisukoht, et osistena nähtav õppetöö alandab õpilastes pikaajalise protsessi ees tuntavat abstraksuse frustratsiooni.

Hindamismudelite kasutamist raskendavate või takistavate asjaolude hulgas töid küsitluses osalenud välja eeskätt ettevalmistuseks kuluva aja faktori. Kuigi Stevens & Levi (2006/2007) on märkinud, et hindamismudelid aitavad õppetöös aega säästa, siis õpetajad tundsid, et neil puudub piisav koolitus ning informeeritus, et hindamismudeleid

kiiresti ja efektiivselt luua. Samas tunnistasid õpetajad, et kui nad saaksid mõne kaaspedagoogi poolt koostatud ja nõ sissetöötatud hindamismudeleid oma õppetöös kasutada, siis hoiaksid need tunnis oluliselt aega kokku, kuna olemata jääksid mitmekordsed töökorralduste selgitused ning õpilased suudaksid juba üksteist jooksvalt abistada.

Probleemina nähti hindamismudelite sobimatust just sellistes olukordades, kus tuleb hinnata lennukama loovusega laste sooritusi. Õpetajad ei tunneks ennast hästi, kui nad peaksid ette antud raamidest uudsuse, leidlikkuse, põhjalikkuse või mõne muu kvaliteedi poolest eristuvat tööd reeglite rikkumise pärast halvasti hindama. Ette antud vormi juures on keeruline aktsepteerida positiivselt eristuvat erandit, mis ei tekitaks teistes lastes arusaamatust ja kadedust ehk nõ paksu verd. Sama probleemsena kogesid vastajad hindamismudelite liigset kasutamist, mille puhul kardeti, et see võib panna kõrgema eneseteadvuse ja eneseväljendusvajadusega lapsi käituma trotslikult, s.t kehtestatud piire ja raame tahtlikult eirama, rikkuma ja ületama. Pedagoog peab taolistes olukordades siis ebatüüpiliselt reageerima – see aga pole kõigile inimestele loomuomaselt vastuvõetav, tekitades neis hirmu ja ebakindlust. Õpetajad peavad olema valmis nägema taolisi situatsioone kujundava hindamise väljakutsetena, mitte stressiallikatena.

Töö kitsaskohad ja praktilised järeldused

Käesoleva magistritöö tarbeks teostatud uurimistöö kitsaskohaks võib pidada asjaolu, et intervjuude transkriptsioone ei saadetud intervjuueeritavatele ülelugemiseks. Rolfe (2006) on märkinud, et kui intervjuueeritavatele antakse võimalus oma intervjuude transkriptsioone üle lugeda ja täiendada, siis saab uuringu autor analüüsimiseks informatiivsemaid intervjuusid. Uuringu piiranguks tuleb pidada ka valimi väiksust, mis ei luba uurimistulemusi üldistada. Valimi suurendamiseks tegi autor küll mitmeid pingutusi, ent paraku ei andnud need taotletud resultaati. Siiski pakub magistritöö uuringutulemuste osa mõtteainet õpetajatele, kes otsivad viise hindamise läbimõeldumaks muutmiseks ja hindamismudelite kasutamiseks.

Praktiliste järeldustena, mis aitaksid tegevpedagoogidel hindamismudelite kui täiendavate ja efektiivsete meetodiliste vahendite valdkonnas paremini orienteeruda ning hõlbustaksid nende kasutuselevõttu õppeprotsessis, näeb käesoleva magistritöö autor

järgmisi võimalusi:

1. Teavitada õpetajaid juba olemasolevast eestikeelsest oskusteabest hindamismudelite kohta. Seda saaks teha näiteks koolituspäevade vormis, haridusportaali Koolielu kaudu või erialases perioodikas ilmuvate artiklite abil. Intervjuudes tuli välja, et enamik õpetajatest ei ole kursis Interneti keskkonnas pakutavate vabavaraliste materjalidega nagu näiteks lehekülgedega <http://opetaja.edu.ee/hindamismudelid/>; http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/hindamismudel_kui_kujundava_hindamise_vahend.pdf; <http://www.slideshare.net/aluojalaine/hindamismudel-kujundava-hindamise-toetamiseks>.
2. Julgustada konkreetsete juhiste ja abimaterjalide pakkumisega ületama tegevõpetajaid hindamismudelite kasutuselevõtu läve. Selleks sobiksid muuhulgas:
 - Erineva detailsuse ja iseloomuga hindamismudelite tutvustamine ning näitlikustamine, mis aitaksid mõista holistilise ja analüütilise mudeli erinevust, et õpetaja saaks alustada lihtsama ja väiksema ajalise ettevalmistuskuluga mudeli kasutamisest;
 - Õpivormide ja -soorituste eritlemine hindamismudelite kasutamise otstarbekuse seisukohast, mis annaks õpetajale kindluse rakendada hindamismudeleid just sobivate hindamisobjektide puhul, näiteks matemaatilised tõestused, kirjandid, herbaariumid, praktikumide aruanded vms;
 - Hindamismudelite praktiseerimise käigus esile kerkida võivate vastuolude ja sisekonfliktide kirjeldused koos lahenditega, mis aitaksid õpetajal muuhulgas leida tasakaalu hindamismudeli poolt ette antud kindlate raamide ning vaba loova lähenemise vahel;
 - Konkreetsete kasutusvalmis hindamismudelite väljapakkumine õppeainete, õpivormide ja vanuseklasside lõikes, mida õpetaja saaks kohe ja kiiresti õppetöös kasutusele võtta, näiteks 3. klassi ilukirjandusteose lugemiskontrolli või 5. klassi kodundusõpetuse praktilise töö hindamismudel.

Tänuõnad

Täna kõiki uuringus osalenud õpetajaid ning Tarvi Talv'e, kes oli abiks töö struktureerimisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.

07.01.2016

Kasutatud kirjandus

- Andrade, H. (2007/2008). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60-63.
- Andresen, L. (1974). Eesti rahvakooli ajaloo küsimusi. Rahvakooli õpetaja: hindamisest rahvakoolis, karistamisest rahvakoolis. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.
- Andresen, L. (1991). Eesti rahvakooli vanem ajalugu. Tallinn: Valgus.
- Black, P., & William, D. (2003). In praise of educational research': formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, Evaluation & Accredability*. 5-31.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment*. ASCD, Virginia: USA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London; New York: Routledge.
- Eesti kirjakeele seletussõnaraamat (1991, 3. vihik). Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5). 13-18.
- Grubb, M. (1981). Using Holistic Evaluation. Encino, California.
- Hani, V. (2007). Hindamismudelid. Külastatud aadressil <http://opetaja.edu.ee/hindamismudelid/>.
- Hardon, A., Hodgkin, C., & Fresle, D. (2004). How to investigate the use of medicines by consumers. Switzerland: Amsterdam
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria.
- Hindamismudelid* (s.a.). Külastatud aadressil <http://opetaja.edu.ee/hindamismudelid>.
- Jürimäe, M., & Kärner, A. (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf

- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kohn, A. (2011). The case against grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28-33.
- Ladina-eesti sõnaraamat* (1986). Tallinn: Valgus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Andmekogumismeetodid. *Intervjuude tüübid*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing. Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2011\)4&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2011)4&doclanguage=en).
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84.
- Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25).
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2005). Development of Authentic Assessment for the Middle School Classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI(2/3), 119-133.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how? *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(3). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Palamets, H. (1982). *Keskaja kultuurist ja olustikust*. Tallinn: Valgus.
- Perie, M., Marion, S., & Gong, B. (2007). The role of interim assessments in a comprehensive assessment system: a policy brief. Retrieved from <http://www.nciea.org/publications/PolicyBriefFINAL.pdf>.

- Popham, J. W. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, Virginia USA: ASCD
- Popham, W.J. (1997). What's wrong - and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2005). A Sociocultural Theorization of Formative Assessment. *Paper prepared for the Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University of Manchester*. UK. University of Sussex.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus* (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Rubistar (s.a.)*. Retrieved from <http://rubistar.4teachers.org/>.
- Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The Writing Rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.
- Sato, M., & Atkin, J. M. (2006/2007). Supporting Change in Classroom Assessment. *Educational Leadership*, 64(4), 76-79.
- Shepard, L.A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66–70.
- Spandel, V. (2006). In defence of rubrics. *English Journal*, 96(1), 19-22.
- Stevens, D. D., Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Teachnology*. (s.a). Retrieved from http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/.
- The National Science Education Standards*. (1996). Retrieved from <http://www.nap.edu/read/4962/chapter/7#93>.
- Toomela, A. (2010). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundava_hindamise_probleemid_ja_rakendus.pdf
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa. 1 Intervjuu kava

1. Mis ajendas Teid valima õpetaja elukutset?
2. Millist tüüpi õpetajaks end peate?
3. Kuidas suhtute hindamisse?
4. Kas Teie õpilased teavad, mida ja kuidas Teie hindate? Kuidas nad seda teavad?
5. Kuidas Teie õpilased aru saavad, mida neilt täpsemalt oodatakse?
6. Kas olete kuulnud hindamismudelitest? Mida neist arvate?
7. Mis on Teie arvates hindamismudelite põhiline eesmärk?
8. Milliseid hindamismudeleid eelistate kasutada? Miks?
9. Näidake palun mõnda oma hiljutist hindamismudelit. Milline osa Teile selle juures kõige enam meeldib? Miks?
Millist osa selle juures tasub täiendada? Miks?
10. Miks on Teie arvates hindamismudeleid vaja?
11. Millised on Teie jaoks hindamismudelite suurimad plussid?
12. Millised on Teie jaoks hindamismudelite suurimad miinused?
13. Millist kasu saavad õpilased hindamismudelitest?
14. Kuidas mõjutab hindamismudelite kasutamine õpetaja ja õpilase vahelist läbisaamist ja töökeskkonda?
15. Kust te hindamismudelite kasutamiseks abi ja eeskuju saate?
16. Kas annate mudeli põhjal õpilasele tagasisidet?
17. Kuidas eelistate hindamismudeleid koostada-kohandada?
Kas koos oma õpilastega, üksi, kolleegidega? Miks?
18. Vaadake palun järgmiseid hindamismudeleid. Milline neist on Teie arvates kõige paremini koostatud? Miks?
Milline neist on Teie arvates kõige halvemini koostatud? Miks?

Lisa 2. Maailma ajaloo ja geograafia alase essee hindamismudel

Maailma ajaloo ja geograafia alase essee hindamismudel

<http://studentsfriend.com/aids/curraids/reports/essay.pdf>

Neli sammu essee koostamisel:

1. Tutvu hoolikalt ülesandega.
2. Sõnasta oma essee pealkiri, kaitse selle ideed või väitle sellele vastu.
3. Tutvu essee koostamisele esitatavate nõuetega ja järgi neid.
4. Lõpeta töö kokkuvõttega.

Essee hindamismudel

Õpilase nimi: _____

Hinne: _____ =

50

Hindamise kriteeriumid:

Iga lõik on seotud pealkirjaga	JAH	EI
Igas lõigus on vähemalt kolm lauset	JAH	EI
Õpilane kasutab õigesti suuri algustähti ja kirjavahemärke	JAH	EI

Korrektne grammatika	JAH	EI
Töö esitatakse arvutifailina ja kahekordse reavahega	JAH	EI
Arusaadav esituslaad	JAH	EI
Ülesande kõik nõuded on täidetud	JAH	EI
Faktid on tõesed	JAH	EI
Essee lõppeb loogiliste järeldustega	JAH	EI
Essee demonstreerib häid teadmisi ja korralikku arutlusoskust	JAH	EI

Lisa 3. Tööharjumuste hindamismudel

Tööharjumuste hindamismudel
www.rubrics4teachers.com/workhabits.php

NIMI: _____ märgi markeriga, mis käib sinu kohta

SILMA-PAISTEV (S)	HEA (H)	RAHULDAV (R)	VAJAB TÄIUSTAMIST (V)	MITTE-RAHULDAV (M)
Esitan ja teen kõik tööd õigeaegselt valmis	Esitan ja teen kõik tööd õigeaegselt valmis	Vähese tagant-sundimisega lõpetan ja esitan ülesandeid regulaarselt ja juhendile vastavalt	Ma ei suuda oma töid õigeaegselt valmis saada ja esitada	Ma jätan sageli oma tööd esitamata
Ei ole hilineanud ühegi tööga	Olen ühe tööga hiljaks jäänud	Olen töö esitamisega hilineanud kaks korda	Vajan tagant-sundimist	
Jälgin alati kõiki nõudeid	Jälgin kõiki nõudeid ning	Jälgin nõudeid	Tihti jätan nõuete	Mul on raskusi nõuete

ja teen rohkem kui oodatakse	vahel teen rohkem kui minult oodatakse		jälgimise kahe silma vahele	järgimisega
Kasutan alati targalt klassis õppimise aega	Kasutan targalt klassis õppimise aega	Kasutan peaaegu alati klassis õppimise aega arukalt	Ei kasuta tihti klassis õppimise aega targalt	Ei kasuta klassis õppimise aega targalt
Olen omaalgatuslik	Olen omaalgatuslik	Suudan antud ülesandele keskenduda	Vajan õpetajapoolset sekkumist, et keskenduda ülesandele	Vajan õpetajapoolset sekkumist
Esitan alati täpsustavaid küsimusi	Esitan tihti täpsustavaid küsimusi			
Võtan nõutud vahendid alati kaasa	Võtan nõutud vahendid peaaegu alati kaasa	Võtan nõutud vahendid enamasti kaasa	Võtan nõutud vahendid harva kaasa	Ma ei suuda nõutud vahendeid kooli kaasa võtta
Tööd näevad välja puhtad ja korrektsed	Käekiri on loetav	Töö väljanägemine on rahuldav Käekiri on loetav	Töö väljanägemise kallal peab rohkem vaeva nägema	Töö väljanägemine pole rahuldav Käekiri on loetamatu

				Töö pole puhas ega korrektne
--	--	--	--	---------------------------------

Kokkuvõttev hinne _____

Milles ma end parandan:

Õpilase allkiri _____

Lapsevanema allkiri _____

Lisa 4. Kunstiõpetuse hindamismudel

Kunstiõpetuse hindamismudel

<http://www.learnnc.org/lp/media/lessons/greengrowing/farmville/drawingrubric.pdf>

Hindamis- kriteeriumid	1	2	3	4
LOOVUS JA ORIGINAALSUS	Töö on valmis, kuid selles puudub loovus ja originaalsus	Töös on idee, kuid puudu jääb originaalsusest Töö on tugevalt mõjutatud kellegi teise tööst	Töös on mitmeid unikaalseid ideid ning kasutatud on paljusid erinevaid võtteid	Töö on unikaalne ning selles on kasutatud paljusid erinevaid võtteid
SIHIKINDLUS JA JÄRJEPIDEVUS	Töö on lõpetamata	Töö on valmis tehtud hooletult	Töö kallal on vaeva nähtud, kõiki nõudeid on täidetud	Töö kallal on kõvasti vaeva nähtud, kasutatud paljusid erinevaid tehnikaid ja arvesse võetud kõiki nõudeid

KONTSEPT- SIOONI MÕISTMINE	Töö on valmis tehtud, kuid ei vasta nõuetele	Töö on valmis tehtud, kuid on keeruline arusaada, kas kontseptsiooni on mõistetud	Töö tegemisel on lähtutud etteantud kontseptsioonist	Töoga on palju vaeva nähtud ja arvesse on võetud etteantud kontseptsiooni
----------------------------------	--	---	--	---

Lisa 5. Väljavõtted kodeerimisest *QCAmap*-keskkonnas

E: Alguses oli valupunkt see sõnastus. Hindamismudeli sõnastamine, et hästi konkreetset ja lapsele arusaadavalt, et neile arusaadavas keeles. Et mina saan küll aru õppekava sõnastusest aga see sõnastada nii et laps ja lapsevanem ka aru saavad. Et see oli see ümbersõnastus, see oli ilmselt minu jaoks keeruline, et see lihtsuseni jõuda ja noh siis on nii et vahepeal kasutasin ka laste abi. Ütlesin et aga kuidas nüüd seda nüüd kirjutada et olen koostanud ka laste abil näiteks. Et sealt tuleb teinekord päris häid mõtteid. Et laps ütleb nii lihtsalt, et sa ei tulegi selle peale. Just see sõnastus on olnud alguses väga raske. Õigete sõnade valik, et keegi teine saab ju hoopis teisit midu aru.

H: Millised on Teie jaoks hindamismudelite plussid?

E: endal on hea kavas püsida, et laps püsib kavas, raamides. Minul on hea planeerida ja see on see hea, et ka õpetaja õigeks ajaks jõuab. Et õpetaja ei unustaks ka midagi ära, no see on 1 1000st asjast, nagu ma ikka armastan öelda.

H : Mis on hindamismudelite põhieesmärk?

P: üks eesmärk ongi see et see tagasiside oleks selline mitmekesine et laps saaks ise aru ja teine laps saaks ka teist niimoodi väga konkreetset ja süstemaatiliselt mitte nüüd hinnata kuidas oleks õige? Võibolla aidata sellele töö esitajal siis mõista kus need puudujäägid siis täpsemalt on ja kus siis saab end parandada. Ja tuuagi välja see mis oligi väga hästi, pealtnäha sa polekski vb kiitnud seda aga kui sa vaatad et ahahaha selle kohta peal on ju tgl kõik mis nõutud olemas. Üks osa on lapse enesehindamise võ lasta teistel hinnata, samuti enda ootused ja eesmärgid p

M: nooo kui ma ikka olen väga kinni oma mudelis ja ma olen ja selle järgi teen, siis no need kes ikka õpivad selle tulemuse nimel siis neile aitab see väga kaasa, sest neile on nagu väga hea. Sest mängureeglid on selged, nad teavad kui palju nad peavad pingutama. Nad ei pea vb rohkem pingutama aga nad näevad ära kui palju neil on vaja pingutada selle jaoks. Enamasti nagu tüdrukud on need, kellele ma arvan, et sobiks see mudeldamine rohkem. Nüüd teiste jaoks on see või no mõne jaoks on see täiesti suva või no mõne peale mõeldes, mul on klassis üks kes tahaks kohe kindlasti selgitust, et miks me kasutame sellist asja, mille jaoks see hea on? Korda küsimust palun. No eks ta siis teeb selliseks natuke bürokraatlikumaks selle asja et kui ma ikka olen väga kinni oma mudelis ja ma ei arvesta oma õpilaste eripäradega siis õpilane näebki et ahah, selle süsteemi järgi ta nagu ei küündigi kuhugi ja nende parameetrite järgi ma polegi hea õpilane, kuigi ma pingutan. No ma tean, et paljudel minu omadel kaob motivatsioon kohe ära kui mina olen kinni oma mingis mudelis. Tead ma arvan, et mingis osas on mudel okei. Aga ta ei tohi nagu ainult mudel olla.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helin Lillian Talv,

(sünnikuupäev: 19.06.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Hindamine pedagoogilise protsessi osana ning hindamismudelite kasutamine I-II kooliastmes Tartu klassiõpetajate küsitluse põhjal“,

mille juhendaja on Maria Jürimäe,

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, 07.01.2016