

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA

Britta Põldma

II ja III KOOLIASTME ÕPILASTE OOTUSED ÕPETAJA TAGASISIDELE JA
TAGASISIDEKEELE MÕJU ÕPPIJALE

Magistritöö

Juhendajad: Kulla Mellov MA
Helen Hint PhD

Tartu 2026

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli humanitaarteaduste ja kunstide valdkonna lõputööde nõuetest, ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega, sealhulgas on järgitud teaduseetika põhimõtteid.

Britta Põldma

Lühikokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetaja tagasiside sõnastus mõjutab II ja III kooliastme õpilaste õpimotivatsiooni, emotsioone ja heaolu ning millist tagasisidet peavad õpilased ise õppimist kõige enam toetavaks. Andmete kogumiseks viidi läbi küsimustik 6., 8. ja 9. klassi õpilaste seas. Vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt.

Tulemused näitasid, et toetav ja julgustav tagasiside mõjutab õpilaste õppimise soovi valdavalt positiivselt ning tekitab motivatsiooni, rahulolu ja enesekindlust. Kõige tõhusamaks peeti tagasisidet, mis ühendab positiivse sõnastuse konkreetsete parandusettepanekutega. Kriitiline tagasiside tekitas sagedamini negatiivseid emotsioone, nagu pettumus, mure ja segadus. Õpilased eelistasid enim suulist ja individuaalset tagasisidet ning pidasid oluliseks selle selgust, personaalsust ja rahulikku tooni.

Võtmesõnad: õpetaja tagasiside, tagasisidekeel, õppija enesetunne, tagasiside tajumine, põhikool

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline raamistik	7
1.1. Tagasiside olemus ja funktsioonid	7
1.2. Tagasiside keel ja sõnastus.....	10
1.3. Tagasiside mõju õpilase enesehinnangule ja emotsionaalsele heaolule.....	13
1.4. Õpetaja emotsioonide mõju tagasiside kvaliteedile ja õpilaste motivatsioonile	15
2. Valim ja meetod	17
2.1. Valim.....	17
2.2. Andmekogumine	17
2.3. Andmeanalüüs.....	19
3. Küsitluse tulemused ja arutelu.....	20
4. Järeldused	43
4.1. Piirangud ja edasised uurimissuunad	43
Kokkuvõte.....	45
Kasutatud allikad	46
Students' Expectations of Teacher Feedback in Basic School and the Impact of Feedback Language on Learners. Summary	50
Lisa 1. Küsitluse vorm	51

Sissejuhatus

Õpetaja tagasisidekeel on hariduses oluline pedagoogiline vahend, millel on suur mõju õpilaste õppimisprotsessile, emotsionaalsele heaolule ja enesehinnangule. Tagasiside on seotud õpilaste arenguga ning aitab neil mõista oma tugevusi ja arenguvajadusi, suunates õppimist ning mõjutades motivatsiooni. John Hattie ja Helen Timperley (2007) väidavad, et tagasiside kvaliteet on üks peamisi tegureid, mis mõjutab õpilaste õpitulemusi. Samas ei ole sõnalise tagasiside mõju alati üheselt positiivne, kuna selle tõhusus sõltub mitmest tegurist, sealhulgas õpetajaga seotud aspektidest (näiteks tagasiside sõnastus, toon ja esitamise kontekst) ning õppija individuaalsetest omadustest. Uuringud on näidanud, ettagasiside ei pruugi alati õppimist toetada, vaid võib teatud juhtudel hoopis sooritust vähendada - hinnanguliselt kuni 38% juhtudest (Kluger & DeNisi 1996). See rõhutab, et tagasiside puhul ei ole oluline üksnes selle olemasolu, vaid eelkõige selle kvaliteet, sisu ja suunatus õppimise toetamisel.

Õpetajaga seotud teguritest on seejuures eriti oluline tagasiside sõnastus, sest see mõjutab õpilases tekkivaid emotsioone ja tundeid. Ehkki õppijad tõlgendavad tagasisidet subjektiivselt, on õpetajal selle mõju kujunemisel oluline roll. Positiivne ja konstruktiivne väljendusviis võib tugevdada õpilase enesekindlust ning suurendada õppimismotivatsiooni. Kui aga sõnastus on kriitiline, ebaselge või isegi alandav, võib see vähendada enesehinnangut ja soodustada õppimisest kõrvalhoidmist. (Dweck 2016; Hunt & Karm 2022) Carol S. Dweck (2016) on oma uuringutes rõhutanud, et õpilased pööravad suurt tähelepanu sellele, kuidas neid kiidetakse või kritiseeritakse, kuna see mõjutab nende usku enda võimetesse.

Koolieas, eriti põhikooli II ja III kooliastmes, on õpilased arenguliselt tundlikus etapis. Nende enesehinnang ja identiteet on kujunemisjärgus ning õpetaja tagasiside võib tugevalt mõjutada õpimotivatsiooni, enesekindlust ja toimetulekut. Õpilaste omavaheline võrdlemine ning õpetajate hinnangute kartmine võivad põhjustada alaväärsustunnet, ebakindlust ja sotsiaalseid hirne. (Harter 2012; Tall 2012) Õpetaja kutsestandardi kohaselt peab õpetaja andma õppijatele edasiviivat tagasisidet ja kasutama õppijaid kaasavaid hindamismeetodeid (Haridus- ja Teadusministeerium 2025). Põhikooli riiklik õppekava (2025) rõhutab õpilaste tasakaalustatud arengu toetamist ning näeb ette asjakohaste hindamisvahendite, -viiside ja -meetodite kasutamise, kuid ei käsitle spetsiifiliselt õpetaja keelekasutuse mõju õpilaste emotsionaalsele ja vaimsele arengule.

Õpetaja tagasiside keelelise mõju uurimine on olnud Eestis piiratud, mistõttu on vajalik sügavamalt mõista, kuidas tagasiside sõnastus võib mõjutada õpilaste õppimiskogemust,

eneseusku ja motivatsiooni. Sellest tulenevalt on oluline uurida, millised keelelised võtted tagasisides võivad õpilaste arengut toetada või takistada.

Töö eesmärk on analüüsida, kuidas õpetaja antud suuline kui ka kirjalik tagasiside sõnastus mõjutab õpilase tundeid, ning selgitada, millised tagasiside andmise viisid toetavad õpilase enesekindlust ja psühholoogilist heaolu, aidates kaasa tema terviklikule arengule.

Lähtudes magistritöö eesmärgist püstitati kaks uurimisküsimust:

1. Kuidas tajuvad II ja III kooliastme õpilased õpetaja tagasiside sõnastuse ja tooni mõju oma enesehinnangule ja heaolule?
2. Milliseid õpetaja tagasiside keelelisi jooni peavad II ja III kooliastme õpilased õppimist toetavaks või takistavaks?

Uuringu valimiks on 6., 8. ja 9. klassi õpilased (II ja III kooliaste), kuna just sel perioodil kujunevad õpilaste enesehinnang ja identiteet, mis võivad olla tundlikud õpetaja tagasiside suhtes. Erik Eriksoni järgi on identiteedi kujunemine elukestev protsess, kuid noorukieas muutub see eriti oluliseks seoses bioloogiliste, kognitiivsete ja sotsiaalsete muutustega. Noorukiea keskseks arenguliseks ülesandeks on oma identiteedi leidmine, mille ebaõnnestumine võib viia rollisegaduseni. (Erikson 1968)

Töö koosneb neljast põhiosast. Esimeses osas antakse ülevaade teoreetilistest lähtekohtadest ning käsitletakse tagasiside olemust ja funktsioone, selle keelt ja sõnastust, mõju õpilase enesehinnangule ja emotsionaalsele heaolule ning õpetaja tagasiside rolli õppimisprotsessis. Teises osas kirjeldatakse uurimuse metoodikat, sealhulgas valimit, andmekogumise protsessi, andmeanalüüsi põhimõtteid ning eetilisi kaalutlusi. Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused ja analüüsitakse tagasiside keele mõju õpilaste enesehinnangule ning seda, kuidas tagasiside keelelised jooned mõjutavad õpilaste motivatsiooni ja enesekindlust nii kvantitatiivsete kui ka kvalitatiivsete andmete põhjal. Neljandas osas esitatakse järeldused, arutelu ning tuuakse välja uurimuse piirangud ja võimalikud edasiarenduse suunad.

1. Teoreetiline raamistik

See peatükk annab ülevaate tagasiside rollist õppeprotsessis, keskendudes õpetaja tagasisidele, selle funktsioonidele, keelelistele omadustele ja mõjule õppijale. Eraldi tähelepanu pööratakse õpetaja tagasiside sõnastuse ja emotsionaalse tooni seostele õpilase enesehinnangu, heaolu ja õppimiskogemusega.

Hindamine ja tagasiside on õppeprotsessis omavahel tihedalt seotud, kuid need ei ole samatähenduslikud mõisted. Kui hinde väljendab enamasti kokkuvõtvat hinnangut õpilase teadmiste või oskuste, siis tagasiside eesmärk on toetada õppimisprotsessi ning suunata õppijat edasises arengus. (Black & Wiliam 1998) Koolikontekstis on tagasiside kõiki osapooli hõlmav kommunikatsioon, mille käigus jagatakse oma vaatenurgast hinnanguid ja mõtteid olukorra, tulemuste, arengu, kogemuste ja emotsioonide kohta (Harro-Loit jt 2013).

Tagasiside võib olla nii numbriline kui ka sõnaline, kuid järjest enam rõhutatakse just sõnalise tagasiside olulisust, kuna see võimaldab õppijale täpsemalt selgitada tema tugevusi, arengukohti ja võimalikke järgmisi samme õppimisel. Põhikooli riiklik õppekava (edaspidi PRÕK) käsitleb hindamist laiemas tähenduses, rõhutades, et see ei piirdu üksnes hinnete andmisega, vaid hõlmab olulise osana ka õppimist toetavat tagasisidet (PRÕK 2025). Käesoleva töö teoreetiline osa keskendub eelkõige õpetaja antavale sõnalisele tagasisidele, selle funktsioonidele ja mõjule õppijale.

1.1. Tagasiside olemus ja funktsioonid

Pedagoogikateadlane Edgar Krulli (2001) käsitluse kohaselt on hindamise peamine eesmärk õppimise toetamine sisuka ja arendava tagasiside kaudu, mitte üksnes vigade tuvastamine või hinnete andmine. Tõhus tagasiside aitab õpilasel mõista oma teadmiste puudujääke ning suunab edasist õppimist ja eneseanalüüsi. Lisaks toetab positiivne ja toetav õpikeskkond õpilaste õpimotivatsiooni ning julgustab neid aktiivselt õppeprotsessis osalema. Hindamine annab samal ajal õpetajale olulist tagasisidet ka tema õpetamismeetodite tõhususe kohta. (Krull 2001: 291-292)

Tagasiside on erinevatest allikatest (nt õpetaja, eakaaslane, õppematerjal või kogemus) pärit informatsioon õppija soorituse või arusaamise kohta, mis võib väljenduda paranduste, selgituste või alternatiivsete lahenduste pakkumisena ning aitab õppijal oma õppimist mõista ja arendada (Hattie & Timperley 2007).

Õpetaja tagasiside on õppeprotsessi lahutamatu osa, millel on oluline roll nii õpitulemuste kujunemisel kui ka õpilase psühholoogilisel arengul. Igasuguse tagasiside olulisuse tõid välja

Paul Black ja Dylan Wiliam oma artiklis, kus rõhutavad selle tähtsust saavutuste standardite tõstmisel (1998). Viimastel aastakümnetel on üha enam tähelepanu pööratud mitte ainult tagasiside sisule, vaid ka selle toonile ja sõnastusele, kuna need mõjutavad otseselt seda, kuidas õpilased tagasisidet tõlgendavad ning milline on selle mõju nende enesehinnangule ja heaolule (Hattie & Timperley 2007; Shute 2008). Hindelisele tagasisidele on lisandunud ka personaalsem sõnaline tagasiside, mistõttu on koolipraktikas järjest olulisem käsitleda tagasiside sõnastust ja tooni, kuna just nende kaudu avaldub sõnalise tagasiside tegelik mõju õpilasele.

Sõnalise tagasiside roll koolipraktikas on kujunenud järk-järgult alates Michael Scriveni (1967) ja Benjamin Samuel Bloomi (1968) kujundava hindamise mõiste sõnastamisest kuni D. Royce Sadleri (1989) kvalitatiivse tagasiside teooriaga ning Paul Blacki ja Dylan Wiliami (1998) murranguline ülevaade viis sõnalise tagasiside laiemalt koolipraktikasse. John Hattie ja Helen Timperley (2007) mudel kinnistas arusaama, et tõhus tagasiside peab selgitama õpilase tugevusi, arengukohti ja järgmisi samme. Bloom (1968) rõhutas, et tagasiside peab sisaldama lisaks diagnoosile ka konkreetseid juhiseid parandamiseks nn parandustegevusi, mis on individualiseeritud ja erinevad esialgsest õpetusviisist.

Formatiivse hindamise kontekstis on tagasiside keskne vahend, mis aitab õpilasel mõista, kus ta parajasti asub, millised on õpieesmärgid ning kuidas nendeni jõuda. See aitab vähendada lõhet õppija praeguse taseme ja õpieesmärkide vahel, toetades õppija aktiivset rolli oma õppimise mõistmisel ja juhtimisel (Black & Wiliam 1998). Kogu protsessi aitavad struktureerida kolm põhiküsimust, mille toob esile John Hattie (2009): „Kuhu ma lähen?“, „Kuidas mul läheb?“ ja „Kuidas edasi liikuda?“. Esimene küsimus sõnastab õpieesmärgid, toob välja, mida õppija peaks teada saama. Teine küsimus kirjeldab, milline on õpilaste praegune progress nende tulemusteni ja kui kaugele nad on jõudnud. Viimane küsimus kirjeldab, milliseid samme peaksid õpilased tegema, et jõuda eesmärkideni. Need küsimused aitavad õppijal mõtestada oma hetkeseisu, hinnata edasiminekut ning kavandada järgmisi samme, vähendades seeläbi lõhet praeguse taseme ja soovitud eesmärkide vahel. Ideaalis esitavad neid küsimusi nii õppija kui ka õpetaja, kuid keskne roll selles protsessis on õppijal, kellel peavad olema selged eesmärgid, mille suhtes oma sooritust hinnata, ning arusaam strateegiatest, mis aitavad nende eesmärkideni jõuda. (Hattie 2009) Tagasiside on info, mis seob õppija praeguse õppimise ja soorituse tema eesmärkide ning laiemate õpistandarditega. See toetab õppija eneseregulatsiooni ja aktiivset osalust õppimises (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Formatiivse tagasiside eesmärk on toetada õppija arengut, pakkudes talle informatsiooni, mis aitab tal paremini mõista oma õppimist ning seda teadlikult parandada. Tõhus tagasiside ei piirdu

pelgalt vigadele osutamisega ega hinnangute andmisega, vaid sisaldab ka juhiseid edasiseks tegutsemiseks (Shute 2008).

Oluline on eristada tagasiside tasandeid: ülesande tasand, protsessi tasand ja eneseregulatsiooni tasand. Just kõrgema taseme tagasiside on seotud sügavama õppimise ja suurema autonoomiaga (Hattie & Timperley 2007). PRÕK-i järgi on hindamine ja tagasiside omavahel tihedalt seotud, kuna hindamine hõlmab õpilase arengu kohta teabe kogumist, selle analüüsimist ning tagasiside andmist. Seejuures on tagasiside eesmärk toetada õpilase arengut, õppimist ja enesehinnangu kujunemist. (Põhikooli riiklik õppekava 2025, § 19)

Tagasiside võib esineda erinevates vormides ja liikides, kuid käesolev töö keskendub eelkõige õpetaja antavale sõnalisele tagasisidele. Näiteks võib see olla suuline või kirjalik, positiivne ehk tundemõjuga (ingl *affect*) või arendav ehk tulemusmõjuga (ingl *effect*) (Yallop 2020: 112-113). Need vormid täidavad õppeprotsessis erinevaid eesmärke ning mõjutavad õpilase õppimist ja arengut erineval viisil. Tagasiside võib pärineda õpetajalt või kaasõppijalt. Samuti eristatakse kujundavat ja kokkuvõtvat tagasisidet, mis täidavad õppeprotsessis erinevaid eesmärke ning mõjutavad õppija arengut erineval viisil. Kujundav tagasiside antakse õppeprotsessi jooksul ning selle eesmärk on toetada õppimist ja arengut, samas kui kokkuvõttev tagasiside antakse enamasti õppeprotsessi lõpus ning see võtab kokku õpilase saavutatud tulemused. Tõhus tagasiside on konkreetne, neutraalne ja õppija arengut toetav ning seda tuleks anda õppeprotsessi jooksul, mitte üksnes lõpptulemusele. (Jürine, Leijen & Tragel 2017). Kirjalik ja suuline tagasiside ei ole mõeldud üksteist kordama, vaid täiendama teineteist, kusjuures kirjalik tagasiside võib toimida suulise tagasiside ettevalmistava etapina (Hint, Jürine & Tragel 2020).

Kokkuvõttev hindamine hindab, mida õpilane mingil hetkel teab või oskab, kuid ei näita, kuidas edasi liikuda. Töö lõpus koos hindega saadav tagasiside on üldjuhul hiline: tööd enam muuta ei saa ja enamik õpilasi ei ole sel hetkel motiveeritud tagasisidega edasi töötama, kuna nende tähelepanu on suunatud hindele, mitte arengule. Kujundav tagasiside seevastu koosneb kolmest komponendist: kus õpilane praegu on, kuhu ta tahab jõuda ja kuidas sinna kõige paremini saada. See toimub õppeprotsessi sees, annab õpilasele võimaluse oma tegevust muuta ning toetab tegelikku õppimist ja arengut. (Taimsoo 2010) Eesti koolides laialdaselt kasutatav elektrooniline õppeinfosüsteem Stuudium võimaldab õpetajatel lisada hinnetele ka kirjalikke kommentaare ja tagasisidet. Seetõttu on oluline uurida, millist kirjalikku tagasisidet õpetajad hinnete kõrval õpilastele annavad ning kuidas see võib toetada õppimist ja arengut.

Hinded on vajalikud ja informatiivsed, annavad kiire ja selge ülevaate õpilase sooritusastemest. Samas muutuvad tõeliselt väärtuslikuks alles siis, kui neid täiendab

konkreetne sõnaline tagasiside selle kohta, kuidas õpilane saab edasi areneda. Hinnete peamine puudus on see, et need annavad vaid üldise ülevaate õpilase sooritusest, kuid ei näita, milles täpselt raskused seisnevad ega kuidas neid ületada. (Butler 1988; Koenka jt 2021) Hattie ja Timperley (2007) järgi pakuvad hinded üksnes tagasivaatavat infot, mitte suunist edasiseks arenguks.

Tagasiside ja hindamine ei ole samad mõisted, kuigi need on omavahel tihedalt seotud. PRÕK-is (2025) on kujundav hindamine defineeritud kui õppe kestel toimuv hindamine, mille käigus antakse õpilasele tagasisidet tema teadmiste, oskuste, hoiakute ja käitumise kohta ning suunatakse teda edasisel õppimisel. Kujundav hindamine keskendub õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega ning sisaldab ettepanekuid edasisteks õppetegevusteks, mis toetavad arengut. (PRÕK 2025)

Lisaks rõhutab õppekava, et õppetunni vältel antav tagasiside on enamasti suuline või kirjalik ning selle eesmärk on toetada nii õpilase ainealaste teadmiste kui ka üldpädevuste arengut (PRÕK 2025). Samuti antakse kogu õppepäeva vältel tagasisidet õpilase käitumise, hoiakute ja väärtushinnangute kujunemise toetamiseks. I ja II kooliastmes võib kasutada ka kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid ning kokkuvõtvat hindamist, mis ei pea olema seotud numbrilise hindegaga, kuid peab selgelt näitama õpitulemuste saavutamist (Põhikooli riiklik õppekava, s.a.). Seega ei piirdu tagasiside üksnes hinnangu andmisega, vaid on osa laiemast õppeprotsessist, mille eesmärk on õpilase arengu toetamine ja suunamine.

1.2. Tagasiside keel ja sõnastus

Tagasiside eesmärk ei ole anda hinnangut „õige” või „vale”, vaid suunata õppijat järgmistele sammude poole. See ei asenda tõhusat õpetamist, vaid toetab õppimist. Samuti ei paranda õppimist pelgalt isiklikul tasandil kiitmine, vaid oluline on sisuline ja edasiviiv tagasiside. (Hattie 2009) Tagasiside mõju sõltub suuresti sellest, kuhu see suunab õppija tähelepanu. Kui tagasiside keskendub ülesandele ja selle lahendamisele, toetab see soorituse paranemist. Seevastu minale suunatud tagasiside võib juhtida tähelepanu õppimiselt eemale ning vähendada selle efektiivsust. (Kluger & DeNisi 1996).

Tagasiside mõju ei tulene üksnes selle sisust, vaid ka keelelisest vormist. Õpetaja kasutatav sõnastus võib olla toetav või hinnanguline, konkreetne või üldine, arengule suunatud või fikseeritud võimeid rõhutav. Need erinevused mõjutavad otseselt seda, kuidas õpilane oma võimeid ja õppimisprotsessi tajub (Dweck 2006; Jürine; Bruno & Santos 2010; Leijen & Tragel 2017).

Black ja Wiliam (1998: 7, 9) eristavad selgelt tõhusat ja mittetõhusat tagasisidet: positiivne tagasiside käsitleb konkreetselt õpilase töö omadusi ja sisaldab juhiseid parendamiseks, samas kui negatiivse mõjuga tagasiside piirdub hinnete andmisega, võrdleb õpilasi omavahel ning ei anna suuniseid edasiliikumiseks. (Bruno & Santos 2010). Positiivne ja konstruktiivne tagasiside, mis keskendub pingutusele, strateegiatele ja arengule, toetab õppija usku oma võimetusse ning soodustab kasvule suunatud mõtteviisi (Dweck 2006; Hattie & Timperley 2007). Näiteks võivad õppimist toetada kommentaarid nagu *Peaksid selle lause kaheks lühemaks lauseks tegema, Mõttele, kas oleks mõni näide, mis su mõtet paremini illustreeriks või Ma olen sinuga nõus, aga ma arvan, et tekstis toodud põhjendus ei ole piisav, püüa leida teisi argumente* (Jürine, Leijen ja Tragel 2017). Vastupidiselt võib negatiivne või üldistav tagasiside kujundada fikseeritud minapilti ning vähendada motivatsiooni (Kluger & DeNisi 1996). Anni Jürine, Djuddah Leijen ja Ilona Tragel (2017) on toonud oma artiklis näite sellisest tagasisides: *... sellisel teemal [tekst] peaks selges keeles ja vigadeta olema. Parandatagu lohakusvead ära.*

Tagasiside sisu ja fookus mõjutavad otseselt selle tõhusust. Kui tagasiside keskendub üksnes pinna-tunnustele, näiteks õigekirjale või grammatikale, ilma selgitusteta, ei pruugi see soodustada õppija aktiivset tegutsemist ega sügavat õppimist. Samas võib ka keeleliste aspektidele suunatud tagasiside olla õppimist toetav, kui see ei piirdu üksnes otseste parandustega, vaid sisaldab selgitusi, mis aitavad õppijal mõista oma vigu ja keelekasutuse põhimõtteid. Pelgalt õigekirja või grammatika vigade parandamine annab küll õige vastuse, kuid ei pruugi toetada vea põhjuste mõistmist ega selle vältimist tulevikus. Kaudsem ja selgitavam tagasiside loob suurema õppimismomendi ning toetab õppija iseseisvat arusaamist ja arengut. (Lee jt 2016) Efektivsem on seega tagasiside, mis sisaldab korrektiivseid ja edasiviivaid juhiseid, mitte pelgalt hinnangut „õige” või „vale”. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006) Tagasiside peab olema õppijale arusaadav ja kaasav, jõudes tema mõtlemisse ning toetades arusaamise kujunemist. See ei toimu automaatselt, vaid eeldab teadlikku ja sihipärast kujundamist. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006)

Tagasiside peaks olema üksikasjalik, selge ja spetsiifiline. Õpilastele tuleb täpselt öelda, mida nad hästi tegid ja miks või anda üksikasjalikku teavet selle kohta, mis oli puudulik ja miks. Õpilased ütlesid, et kui tagasiside piirdub vaid sõnaga „tubli”, ei suuda nad mõista, mida nad täpselt hästi tegid. Teine oluline aspekt on see, et õpetaja kommentaarid peaksid täpsustama tekstis asukoha, millele tagasiside viitab. (Voelkel jt 2020; Yu 2021)

Lisaks sellele mõjutab tagasiside tõhusust ka see, kuidas õppijad seda subjektiivselt tajuvad. Samas hindavad õppijad sageli positiivseid kommentaare, mis annavad enesekindluse tõuke (Eva jt 2012), ning negatiivse tagasiside mõju sõltub suuresti õppija tasemest ja kogemusest

(Winstone jt 2017). Tagasiside tajumine ja sellega kaasatus sõltub olulisel määral õpilase isiksusejoontest - meelekindlus ja avatus ennustavad positiivselt tagasiside vastuvõtlikkust, neurootilisus aga vähendab tõenäosust tagasiside kognitiivseks töötlemiseks (Lipnevich jt 2021: 3).

Tagasiside ei ole pelgalt info edastamine, vaid ka emotsionaalsete tähenduste vahendamine õppijale. Kuna tagasisidet antakse peaaegu alati sõnade kaudu (nt „väga hea”, „vajab parandamist”, „ebaõnnestunud selgitus” jne), sõltub selle mõju otseselt kasutatud keelelistest vahenditest. Enamus sõnu ei ole emotsionaalselt neutraalsed - neil on erinev afektiivne „laeng” või skoor, mis võib muuta sama sisuga tagasiside mõju väga erinevaks. Näiteks võib sama sisu mõjuda erinevalt sõltuvalt sellest, kas seda väljendatakse toetaval, hinnangulisel või neutraalsel viisil. (Vainik 2012)

Afektiivsus tähendab keeleüksuste emotsionaalset laetust ehk seda, mil määral ja millisel viisil sõnad seostuvad emotsioonidega või neid esile kutsuvad. Afektiivsust kirjeldatakse tavaliselt kahe põhikomponendi kaudu: emotsionaalne valents (ingl *valence*) ja aktivatsioon (ingl *arousal*). Emotsionaalne valents näitab, kas sõna seostub pigem positiivsete või negatiivsete tunnetega (nt „õnn” on positiivse ja „hirm” negatiivse valentsiga). Aktivatsioon seevastu viitab sellele, kui tugevalt või emotsionaalselt „käivitavalt” sõna mõjub, st kui intensiivse reaktsiooni see võib esile kutsuda (nt „raha” võib olla emotsionaalselt aktiveerivam kui neutraalsem „tasku”) (Semteek 2021).

Sõnadel erinev afektiivne väärtus ehk emotsionaalne „toon” võib varieeruda positiivsest ja toetavast kuni neutraalse või negatiivseni. Afektiivsuse seisukohalt saab sõnavaras eristada eri tasandeid. Otseselt emotsiooni väljendavad näiteks ekspressiivsed sõnad ja väljendid (nt hüüdsõnad või kujundlik keel). Teises otsas on emotsioonisõnad, mis nimetavad tundeid või nendega seotud nähtusi (nt viha, rõõm, nutt). Nende vahele jäävad sõnad, mis ei kirjelda emotsiooni otseselt, kuid loovad selleks tausta, näiteks hinnangut või intensiivsust väljendavad sõnad. (Vainik 2012) Oluline roll on ka kohalolumarkeritel, mis näitavad kõneleja seotust öelduga, ning hinnangu- ja intensiivsusmarkeritel, mis annavad tekstile väärtustava või rõhutava tooni. Need elemendid mõjutavad seda, kui emotsionaalsena tekst mõjub. Seetõttu ei tulene teksti emotsionaalne mõju ühest sõnast, vaid erinevate sõnade koosmõjust. Sama tagasiside võib mõjuda väga erinevalt sõltuvalt sellest, milliseid sõnu ja millise tooniga kasutatakse. Emotsiooni mõistmisel on määrav ka nn autori kohalolu. Kui seda ei ole, loetakse tekst pigem neutraalseks, isegi kui seal esinevad emotsioonisõnad. (Vainik 2012) Näiteks lauses „Sinu vastus on vale” kannab negatiivset afektiivset laengut sõna „vale”, mis rõhutab eksimust ja mõjub hinnanguliselt. Tagasisides „Siin on viga, proovi uuesti” viitab sõna „viga”

küll eksimusele, kuid väljend „proovi uuesti” pehmendab hinnangut ning kannab suunavat ja toetavat tähendust. Lauses „Vastus ei ole veel täpne, aga oled õigel teel” loovad positiivse afektiivse laengu sõna „veel” ja väljend „õigel teel”, mis rõhutavad õppija arengut ja edasijõudmist.

1.3. Tagasiside mõju õpilase enesehinnangule ja emotsionaalsele heaolule

Õpilaste arengulised muutused mõjutavad oluliselt nende tajutud võimekust, motivatsiooni ja enesehinnangut. Uurimused näitavad, et alates algklassidest (umbes alates 4. klassist) kuni põhikooli keskastmeni väheneb õpilaste õpihuvi, kompetentsustunne ning positiivne suhtumine oma õpivõimetusse, eriti nõrgemate õpitulemustega õpilaste seas. Vanuse kasvades kujuneb õpilastel välja püsivam arusaam oma üldvõimetest, mida mõjutavad üha enam õpitulemuste võrdlev hindamine, sotsiaalne võrdlus ning õpetajate ja vanemate tagasiside. Murdeas muutub eriti oluliseks see, kuidas õpilased tõlgendavad oma saavutusi ja kohta teiste seas, mistõttu võib negatiivne tagasiside või ebasoodne võrdlus kaasa tuua enesevõimekuse languse, suurema ebakindluse ning koolipingutuse vähenemise. Seega on tagasisidel, hindamiskeskkonnal ja sotsiaalsetel mõjuteguritel keskne roll õpilaste enesekäsitluse ja õpimotivatsiooni kujunemises. (Krull 2001: 420)

Enesetõhususe teooria kohaselt mõjutab indiviidi usk oma võimetusse seda, kuidas ta ülesandeid lahendab ja väljakutsetega toime tuleb (Bandura 1997). Õpetaja tagasiside võib seda usku kas tugevdada või nõrgestada sõltuvalt sellest, kuidas see on sõnastatud (Schunk 1991). Oluline on märkida, et kuigi käesolevas töös käsitletakse tagasiside mõju enesehinnangule, ei käsitle Dale H. Schunk (1991) seda eraldiseisva konstruktsioonina. Tema käsitluses on keskne pigem enesekontseptsioon (ingl *self-concept*) ning selle seos enesetõhususega (ingl *self-efficacy*). Seetõttu ilmneb tagasiside mõju enesehinnangule tema teoorias kaudselt, enesekohaste uskumuste ja õppija tajutud võimekuse kaudu.

Tagasiside on üks suurema mõjuga tegur saavutusele (Hattie 2009). Koolikeskkonnas on õpetaja üks olulisemaid tagasiside andjaid, mistõttu tema sõnastusel on märkimisväärne mõju õpilase enesekontseptsioonile (Marsh & Craven 2006). Toetav, konkreetne ja realistlik tagasiside aitab õpilasel tajuda oma arengut ja edusamme, mis omakorda suurendab enesekindlust ja toetab positiivse enesehinnangu kujunemist (Hattie & Timperley 2007). Seevastu enesele suunatud või võrdlev tagasiside (nt teistega võrdlemine) võib vähendada tagasiside tõhusust, kuna see suunab õppija tähelepanu soorituse asemel enesehinnangule (Butler 1988; Kluger & DeNisi 1996). Selline lähenemine võib mõjutada negatiivselt õppija enesekontseptsiooni ja motivatsiooni. Saavutusmotivatsioon kujuneb koos sotsiaalse

küpsemisega. Algklassiõpilased ei võrdle end veel eriti teistega ega pööra sellele suurt tähelepanu, kuid vanemaks saades muutuvad lapsed üha tundlikumaks teiste hinnangute ja võrdluste suhtes. Umbes 10. eluaastast alates hakatakse paremini tajuma oma võimeid ja erinevusi teistega, mistõttu hakkab paljudel õpilastel langema usk oma võimetesse. (Krull 2001: 424) Keskmise kooliastme õpilaste saavutusmotivatsiooni languse vältimiseks tuleks õpetajatel jälgida õpilaste ülesannete jõukohasust ning pakkuda mõõdukat väljakutset ja samm-sammulist juhendamist. Kui õpilased tunnevad, et ülesanded on neile sobiva raskusastmega ja saavutatavad, väärtustavad nad õppimist rohkem. Selline lähenemine aitab vähendada eneses kahtlemist ning tugevdab positiivset saavutusmotivatsiooni, kujundades harjumust tegeleda pingutust nõudvate ülesannetega. (Krull 2001: 424)

Naomi Winstone, Robert A. Nash, Michael Parke & James Rowntre (2017) rõhutavad, et kui tahame õppijad tõeliselt tagasisidest kasu saada panna, ei piisa sõnumite kohandamisest taseme järgi - tuleb treenida õppijaid erinevat tüüpi tagasisidega paremini tegelema. See eeldab arenduslikku perspektiivi kogu õppeprotsessil. (Winstone jt 2017)

Lisaks kognitiivsetele ja motivatsioonilistele aspektidele mõjutab tagasiside ka õpilase emotsionaalset heaolu. Heaolu koolikeskkonnas hõlmab nii positiivseid emotsioone kui ka madalat stressi- ja ärevustaset. (Hascher 2010) Toetav ja lugupidav tagasiside loob turvalise õpikeskkonna, kus õpilane julgeb eksida ja õppida. See vähendab ärevust ning suurendab kaasatust (Ryan & Deci 2000). Vastupidiselt võib kriitiline või ebamäärane tagasiside tekitada stressi ja vähendada õppimisega seotud positiivseid emotsioone (Kluger & DeNisi 1996). Positiivsed emotsioonid soodustavad divergentset, loovat mõtlemist ning kognitiivseid protsesse. Kahjulikud mõjud ilmnevad eelkõige siis, kui õppesitu ei ole õppijale subjektiivselt oluline, mis aitab selgitada, miks konstruktiivne tagasiside, mis säilitab positiivse emotsionaalse keskkonna, on efektiivsem (Hascher 2010).

Tagasiside mõju emotsionaalsele heaolule ei ole siiski üheselt määratud, kuna sama sõnastus võib erinevatel õpilastel esile kutsuda erinevaid reaktsioone. Seda mõjutavad varasemad kogemused, enesehinnang ning õppija subjektiivne tõlgendus, mida kujundavad nii hetke emotsionaalne seisund kui ka varasemad õpikogemused ja usk oma võimekusse (Shute, 2008). Samas on leitud, et kõrgema ärevusega õpilastel esineb suurem enesekesksus (ingl *self-attention*), kuna nad ei suuda oma mõtlemist piisavalt eraldada ebaõnnestumise hirmust, mis võib omakorda seostuda negatiivse enesehinnangu kujunemise spiraaliga (Sarason 1975; Hascher 2010). Kõrge ärevusega õpilased pööravad rohkem tähelepanu ähvardavale informatsioonile, näiteks kommentaaridele saavutuste või oodatavate õpitulemuste kohta - nähtus, mida kirjeldatakse kui „hüpervigilantsus“ (ingl *hyper-vigilance*, Eysenck 1992), mis

võib avalduda nii üldise pideva ohtude otsimisena kui ka spetsiifilise keskendumisena konkreetsetele negatiivsetele vihjetele (Hascher 2010).

Emotsioonide regulatsioonivõime toetab tagasiside konstruktiivset vastuvõttu, selle mõtestamist ning kasutamist õppimise arendamisel (Carless & Boud 2018). Emotsioonide juhtimine on üks keskseid oskusi, mis toetab õpilaste võimet tagasisidet mõista ja sellest õppida. Tagasiside võib esile kutsuda tugevaid emotsionaalseid reaktsioone (nt pettumus või kaitsehoiak), mis vähendavad võimet saadud tagasisidet rakendada. (Carless & Boud 2018)

Õpetaja emotsioonid ja nende väljendumine õppeprotsessis mõjutavad samuti õppijat. On leitud, et õpetajad, kes kogevad õpetamisest rõõmu, on loomingulisemad ja toetavamad, mis loob õppimist soodustava keskkonna. (Hascher 2010) See viitab, et ka tagasiside andmisel mängib olulist rolli selle emotsionaalne toon ning viis, kuidas see õppijani jõuab. Positiivsed emotsioonid ja eduelamused suurendavad õppija enesetõhusust ja motivatsiooni, samas kui ebaõnnestumisega seotud negatiivsed emotsioonid võivad vähendada õppija avatust tagasisidele. Seetõttu on oluline, et tagasiside oleks sõnastatud viisil, mis toetab positiivseid emotsioone ning julgustab õppijat oma õppimist jätkama ja arendama. (Hascher 2010).

1.4. Õpetaja emotsioonide mõju tagasiside kvaliteedile ja õpilaste motivatsioonile

Tagasiside kvaliteeti mõjutab ka see, millises emotsionaalses ja hoiakulises raamistikus õpetaja seda annab. Õpetaja emotsioonid ja nende ülekandumine õpilastele mõjutavad oluliselt õpikeskkonda ning õppijate motivatsiooni. Õpetajad, kes tunnevad õpetamisest rõõmu, on tavaliselt loomingulisemad ja toetavamad, mis loob soodsama ja turvalisema õpikeskkonna. Selline emotsionaalne keskkond mõjutab ka tagasiside andmist, kuna õpetaja emotsionaalne toon kandub kaudselt üle õpilastele. Positiivsed emotsioonid ja edutunne suurendavad õpilaste enesetõhusust ja motivatsiooni, samas kui ebaõnnestumisega seotud negatiivsed emotsioonid võivad vähendada avatud suhtumist tagasisidesse (Hascher 2010). Sellest tulenevalt võib järeldada, et tagasiside toon, mis toetab positiivseid emotsioone, on õppimist soodustav.

Samuti on leitud, et õpetaja ärevus mõjutab õpilaste motivatsiooni ja käitumist. Ärevate õpetajate tundides võib suurened a õpilaste väline motivatsioon ning nad võivad oma arusaamatusi varjata, mis on eriti problemaatiline nooremate õppijate puhul, kes vajavad toetavat keskkonda enesekindluse kujunemiseks (Hascher 2010). Õpetaja ärevuse korral võib aga suurened a õpilaste väline motivatsioon (ingl *extrinsic motivation*) (Hascher 2010).

Lisaks on leitud, et positiivne sotsiaalne ja emotsionaalne kliima klassis toetab õpilaste akadeemilise enesekontseptsiooni arengut ning suurendab nende motivatsiooni õppimisse

panustada (Hascher 2010). See näitab, et õpetaja emotsioonid ja klassi emotsionaalne õhkkond mõjutavad otseselt tagasiside vastuvõttu ja tõlgendamist, kujundades seeläbi õpilaste motivatsiooni, enesetõhusust ja õppimisele suunatud käitumist.

Klassis valitsevate olude tajumine on oluline õpimotivatsiooni mõjutav tegur, kuna õppemeetodite mõju ei avaldu kõigile õpilastele ühtemoodi. Õpetajate isikuomadused, käitumismustrid ja pedagoogilised praktikad kujundavad märkimisväärselt klassiruumi õhkkonda ning mõjutavad õpilaste motivatsiooni ja õppimiskogemust. Uurimused osutavad, et õpilased tajuvad erinevalt nii õpetamismeetodeid, hindamispraktikaid, autonoomia võimaldamist kui ka õpetajalt saadavat tagasisidet ning klassis valitsevat töömeeleolu. Seetõttu sõltub õpimotivatsiooni kujunemine suurel määral sellest, kuidas õpilased kogevad õpetaja tegevust ja õpikeskkonna toetavust. (Krull 2001: 433)

2. Valim ja meetod

Selles peatükis kirjeldatakse magistritöös kasutatud uurimismeetoditst andmekogumise ja -analüüsi põhimõtteid.

2.1. Valim

Õpilaste arusaamade ja tajutud emotsionaalsete mõjude uurimiseks õpetaja tagasiside keelele viidi läbi küsitlus ühes Tartu linnas asuvas ligikaudu 600 õpilasega põhikoolis. Küsimustik viidi läbi 2025/2026. õppeaasta kevadsemestril II ja III kooliastme õpilaste seas. Valim moodustati mugavusvalimi alusel, kuna uurija tegutseb ise õpetajana ja kasutas ligipääsetavat õpilasrühma. Uurimuses osales kokku 53 õpilast, kellest 18 olid 6. klassi (3 P, 15 T) ning 35 8. ja 9. klassi (13 P, 22 T) õpilast. Kõik uurimuses osalenud õpilased olid eesti emakeelega. Selline valik võimaldas võrrelda erinevas arenguetapis õpilaste arusaamu ja kogemusi õpetaja tagasiside kohta. Küsimustik oli anonüümne ning ei nõudnud vastajatelt sisse logimist ega isiku tuvastamist. Uurimuse läbiviimisel arvestati ka õpetaja ja õpilase vahelise võimaliku võimusuhtega, mistõttu rõhutati osalejatele, et vastamine on vabatahtlik ning vastused ei mõjuta nende õpitulemusi ega õpetaja suhtumist neisse. Kuna uurimuses osalesid alaealised õpilased, küsiti enne andmete kogumist lapsevanematelt kirjalik nõusolek. Kõigi osalejate puhul saadi lapsevanema nõusolek uuringus osalemiseks.

2.2. Andmekogumine

Küsimustik täideti uuringu autori ainetunni ajal ja selle täitmiseks kulus vastajatel keskmisel umbes 15 minutit. Iga õpilane kirjutas iga avatud küsimuse kohta vähemalt ühe lause. Küsimustiku täitmise käigus rõhutati õpilastele, et osalemine on vabatahtlik ning vastused on anonüümsed ja ei mõjuta õppetulemusi ega õpetaja suhtumist.

Küsimustiku koostamisel lähtuti hea küsitluse koostamise printsiipidest (vt Harlacher 2016: 1-13). Küsimustik koosnes nii viiest suletud kui ka viiest avatud küsimusest, mis võimaldasid koguda nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid andmeid õpetaja tagasiside keele mõju kohta (vt Lisa 1). Avatud küsimused lubasid osalejatel anda vastused oma sõnadega. Sellised küsimused algasid sageli fraasidega „Meenuta, millist...” või „Kuidas sa tunned...”. Suletud küsimused pakkusid vastajatele etteantud vastusevalikuid, sealhulgas mitmikvalikuga, sageduse ning hinnanguskaalal põhinevaid küsimusi. Suletud küsimuste eesmärk oli kvantifitseerida vastused ning võimaldada nende statistilist võrdlemist, samas kui avatud

küsimused andsid võimaluse koguda detailsemaid ja mitmetahulisemaid vastuseid, mille analüüs nõudis süstemaatilist kategoriseerimist (Teachers Institute 2023)

Küsimustikus (vt Lisa 1) paluti õpilastel hinnata, kui sageli nad saavad õpetajatelt sõnalist tagasisidet ning kirjeldada, milliseid emotsioone õpetaja tagasiside neis tekitab. Samuti uuriti, kuidas mõjutab tagasiside sõnastus õpilaste õppimismotivatsiooni ning milliseid tagasisideviise (kirjalik, suuline, individuaalne või klassis antud tagasiside) peetakse kõige kasulikumaks ja õppimist toetavamaks.

Küsitlus koosnes kahest osast. Esimeses osas vastasid õpilased üldistele küsimustele, mis puudutasid nende arusaamu õpetaja tagasisidest, selle mõjust ning rollist õppeprotsessis (vt Lisa 1, küsimused 2–10). Selle osa eesmärk oli saada ülevaade õpilaste üldistest hoiakutest ja kogemustest seoses õpetaja tagasisidega.

Küsitluse teises osas hindasid õpilased konkreetseid õpetajate antud kaheksat kirjaliku tagasiside näidet (vt Lisa 1, küsimus 11). Tegemist oli autentsete anonüümsete tagasisidenäidetega, mida õpetajad olid kasutanud erinevates õppe- ja hindamiskontekstides, sealhulgas ettekannete, presentatsioonide, kontrolltööde, lugemiskontrollide ning füüsilise aktiivsuse hindamisel. Näidete hulka kuulusid ka töö autori enda Stuudiumis antud tagasisidenäidised. Õpilastel paluti täpsustada, milliseid emotsioone ja mõtteid selline tagasiside neis tekitab, märkides etteantud valikute hulgast sobiva(d) emotsiooni(d). Vastamiseks kasutati skaalat, mis sisaldas nii positiivseid, neutraalseid kui ka negatiivseid emotsionaalseid reaktsioone: *enesekindlalt, motiveeritult, julgustatult, usaldavalt, rahulolevalt, tagasiside ei tekita erilisi tundeid, pisut segaduses, murelikult, pettunult, solvunult ja masendunult*. Skaalal kasutatud 11 sõna valiti nende emotsionaalse tundetooni alusel, et hõlmata võimalikult erinevaid reaktsioone positiivsetest tunnetest negatiivseteni. Lisaks oli vastajatel võimalik valida variant „muu“ ning oma vastust täpsustada. Selle osa eesmärk oli analüüsida, kuidas õpilased reageerivad erinevatele tagasiside keelelistele vormidele ning millist mõju võivad tagasiside sõnastus ja toon avaldada nende motivatsioonile, enesehinnangule ja emotsioonidele.

Anonüümsete tagasisidenäidete kogumine osutus mõnevõrra keerukaks, kuna selgus, et õpetajad ei kasuta Stuudiumi keskkonnas kirjalikku tagasisidet kuigi järjepidevalt ning mitmed õpetajad tõid pöördumise käigus ise välja, et kasutavad tagasisidena peamiselt hindeid, protsente või lühikesi kommentaare (nt *Tubli!*).

Näidete kogumiseks pöördus uurija kooli õpetajate poole ning küsis luba nende tagasisidekannete kasutamiseks uurimistöös. Eesmärgiks oli saada võimalikult mitmekesine valim erinevatest õppeainetest. Tagasiside kommentaarid (vt Lisa 1, küsimus 11) pärinesid

loodusõpetuse, kehalise kasvatuse ning eesti keele ja kirjanduse õpetajatelt. Liikumisõpetuses on tagasiside ka seetõttu peamiselt suuline, et tegemist on mitteeristava õppeainega, mistõttu saadakse tagasisidet valdavalt suulisel kujul.

Uurimuse läbiviimisel arvestati eetiliste põhimõtetega. Kuna koolipõhises uurimiskontekstis on laste autonoomia piiratud, võib küsimustikus osalemine tunduda õpilastele kohustuslikuna. Samas on teadvustatud õpetaja ja õpilase vaheline võimalik võimusuhe, mis võib mõjutada vastamise vabatahtlikkust ja vastuste sisu. Seetõttu rõhutati osalejatele enne küsimustiku täitmist, et osalemine on täielikult vabatahtlik ning ei ole seotud tavapärase õppetöö ega hindamisega. Küsimustik viidi läbi viisil, mis ei nõudnud veebipõhist sisselogimist ega isiku tuvastamist. Vastamine oli anonüümne ning vastajatelt ei kogutud nimesid ega muid andmeid, mis võimaldaksid neid tuvastada. Uuringu valim moodustati mugavusvalimina, kuna uurija tegutseb ise õpetajana ning tal on ligipääs uuritavale õpilasarühmale.

2.3. Andmeanalüüs

Uurimuses kasutati peamiselt kvalitatiivset uurimisstrateegiat, kuid toetuti ka kvantitatiivsele lähenemisele, kuna see võimaldab mõista õpilaste subjektiivseid kogemusi ja tõlgendusi õpetaja tagasiside keele mõju kohta. Iga õpilase vastus on individuaalne, peegeldades isiklikku kokkupuudet tagasiside sõnavaliku ja emotsionaalse mõjuga.

Kvalitatiivses sisuanalüüsis keskenduti õpilaste avatud vastustele, analüüsides nende sisulist tähendust ning tuues esile korduvad teemad ja mustrid õpilaste enda sõnastuses. See võimaldab süstemaatiliselt uurida tekstilisi andmeid ning tuvastada neis korduvaid tähendusi, teemasid ja mustreid (Kalmus, Masso & Linno 2015). Õpilaste vastused kodeerit tähendusüksuste alusel ning sarnase sisuga koodid koondati temaatilistesse kategooriatesse ja esitati tabelites. Analüüsi käigus loeti vastused korduvalt läbi, et saada terviklik ülevaade nende sisust.

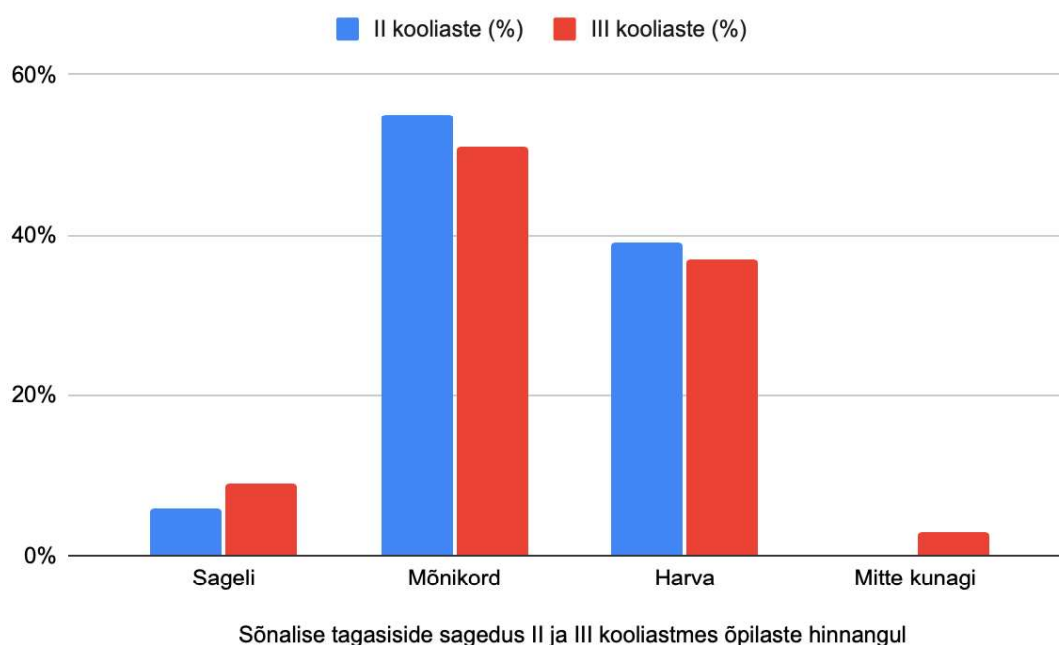
Suletud küsimuste vastused esitati kvantitatiivselt kirjeldava statistikana (nt sagedused ja protsendid), et saada ülevaade õpilaste üldistest hinnangutest õpetaja tagasiside kohta.

Käesolevas uurimuses moodustati kategooriad näiteks tulemusmõjuga (parandussoovitusega), tundemõjuga (parandussoovituseeta), kahe segmendiga (sisaldav nii esimest kui ka teist mõju) kommentaaride põhjal. See võimaldas välja selgitada, milliseid õpetaja tagasiside keelelisi jooni õpilased tajuvad õppimist toetava, suunava või kriitilisena. Tulemusi võrreldi ka II ja III kooliastme vahel, et tuua esile võimalikud erinevused vanuserühmade lõikes.

3. Küsitluse tulemused ja arutelu

Selles osas antakse ülevaade magistritöö tulemustest ja analüüsitakse neid.

Teises küsimuses küsiti õpilastelt, kui sageli nad saavad erinevatele töödele sõnalist tagasisidet. Mõlema kooliastme lõikes jagunesid vastused üsna sarnaselt: vastusevariandi „sageli” valis II kooliastmes 6% ning III kooliastmes 9% õpilastest; „mõnikord” vastavalt 55% ja 51%; „harva” 39% ja 37%; „mitte kunagi” 0% ja 3%. Kahe kooliastme koondtulemustes märkis „sageli” 7% vastanutest, „mõnikord” 53%, „harva” 38% ning „mitte kunagi” 2% õpilastest (vt joonis 1).



Joonis 1. Õpilaste hinnang sõnalise tagasiside sagedusele II ja III kooliastmes.

Esiteks ilmneb, et sõnaline tagasiside ei ole õpilaste hinnangul igapäevane ega järjepidevalt sagedane praktika. Kõige suurem osa vastanutest mõlemas kooliastmes valis variandi „mõnikord” (53% koondtulemusena), mis viitab sellele, et tagasiside on pigem juhuslik või ülesandepõhine, mitte süsteemne ja regulaarne.

Kolmandaks on „sageli” vastuste osakaal madal (7% koondtulemusena), mis osutab, et vaid väike osa õpilastest tajub sõnalist tagasisidet regulaarse ja järjepideva osana õppetööst. Samas on „mitte kunagi” vastuste osakaal küll väike (2%), kuid siiski esindatud, mis näitab, et üksikute õpilaste kogemuses puudub sõnaline tagasiside täielikult.

Kolmanda küsimuse “Mõtles viimasele tagasisidele, mille said. Kirjelda, millised sõnad või väljendid jäid sulle meelde ja miks” vastuste põhjal saab teha selge võrdleva järelduse: II kooliastme (6. klass) ja III kooliastme (8.-9. klass) õpilaste kogemused tagasisidega on paljuski sarnased, kuid erinevad oma tõlgenduse sügavuse ja emotsionaalse tundlikkuse poolest.

II kooliastme õpilased keskenduvad peamiselt konkreetsetele juhistele ja parandustele. Neile jäävad meelde lihtsad ja otsesed soovitusel, nagu „loe hoolikamalt tööjuhendit”, „ära kiirusta” või „proovi täpsemalt jutustada”. Samuti mõjub neile tugevalt vahetu kiitus, mis tekitab rõõmu ja julgust, näiteks väljendid „tubli”, „kiitus” või “pead rohkem endasse uskuma ja saad tegelikult hakkama”. Samas võib avalik tagasiside (nt klassi ees parandamine) tekitada piinlikkust. Nende puhul on näha, et tagasiside mõju on pigem situatsiooniline ja vahetu – see aitab mõista konkreetset viga või annab emotsionaalse reaktsiooni, kuid sügavam refleksioon on veel kujunemisejärgus.

III kooliastmes muutub õpilaste arusaam tagasisidest analüütilisemaks ja emotsionaalselt tundlikumaks. Õpilased oskavad paremini hinnata, milline tagasiside neid motiveerib ja milline mitte. Vastustes tuuakse selgelt esile, et üldised või hinnangulised kommentaarid, nagu „pinguta rohkem” või „sinu kohta kehv”, võivad mõjuda solvavalt ja demotiveerivalt. Seevastu toetav, konkreetne ja arengule suunatud tagasiside, näiteks „sul on potentsiaali” või „tule arutame koos”, suurendab motivatsiooni ning toetab õppimist. Lisaks väärtustavad vanemad õpilased rohkem isiklikku lähenemist ja usalduslikku suhtlust õpetajaga ning seostavad tagasisidet oma enesehinnangu, motivatsiooni ja õppimisvalikutega, näiteks “studiumis motiveerivad sõnad ja positiivne tagasiside, mis panevad mind mõtlema enda peale ja sooritatud tööde tulemustele.”

Kahe kooliastme võrdlev analüüs näitab, et õpetaja tagasiside mõju on nii II kui ka III kooliastmes märkimisväärne, kuid selle tajumine ja tõlgendamine erineb õpilaste arengutasemest lähtuvalt. Mõlema kooliastme õpilased väärtustavad positiivset, julgustavat ja toetavat tagasisidet ning peavad oluliseks konkreetseid ja arusaadavaid juhiseid, mis aitavad mõista vigu ja suunavad edasist õppimist. Samuti jääb neile kõige paremini meelde emotsionaalselt mõjus tagasiside. Peamine erinevus seisneb aga selles, et II kooliastme õpilased tajuvad tagasisidet eelkõige vahetu ja situatsioonilise kogemusena, keskendudes konkreetsetele juhistele ja hetkeemotsioonile, samas kui III kooliastme õpilased tõlgendavad tagasisidet sügavamalt, seostades seda oma enesehinnangu, motivatsiooni ja õppimisvalikutega ning olles tundlikumad selle sõnastuse ja tooni suhtes.

Kogutud vastuste põhjal võib järeldada, et õpilaste jaoks ei sõltu tagasiside mõju üksnes selle sisust, vaid suurel määral ka sõnastusest, toonist ja emotsionaalsest tähendusest, mida nad sellest välja loevad. Positiivne ja tunnustav tagasiside, näiteks „tubli”, „oled hoolas” või „õpetajale meeldis su töö”, jääb õpilastele hästi meelde ning suurendab motivatsiooni ja enesekindlust. Selline tagasiside annab õppijatele kinnituse, et nende pingutust märgatakse, ning loob soovi jätkata õppimist ja enesearengut. Mitmes vastuses rõhutati, et kiitus ja julgustus annavad „rohkem julgust järgmiseks korraks” või „paneivad rohkem pingutama”.

Lisaks peavad õpilased oluliseks konstruktiivset ja suunavat tagasisidet, näiteks „ürita täpsem olla”, „harjuta veel” või „siin on arenguruumi”. Sellist tagasisidet tajutakse üldiselt kasulikuna, eriti juhul, kui see on arusaadavalt sõnastatud ja seotud konkreetse tegevusega. Õpilased kirjeldavad, et selline lähenemine aitab neil keskenduda detailidele ning oma oskusi teadlikumalt arendada.

Samas näitavad vastused, et liialt üldine või negatiivse alatooniga tagasiside, näiteks „pinguta rohkem”, „kohusetunde puudumine” või „sinu kohta kehv”, võib mõjuda demotiveerivalt või isegi solvavalt. Sellisel juhul ei keskendu õpilane enam õppimisele, vaid tema tähelepanu suundub emotsionaalsele reaktsioonile. Mõned vastajad tõid välja, et tundsid sellistes olukordades pettumust või ebaõiglust, eriti siis, kui nad ise tajusid, et olid ülesande nimel pingutanud.

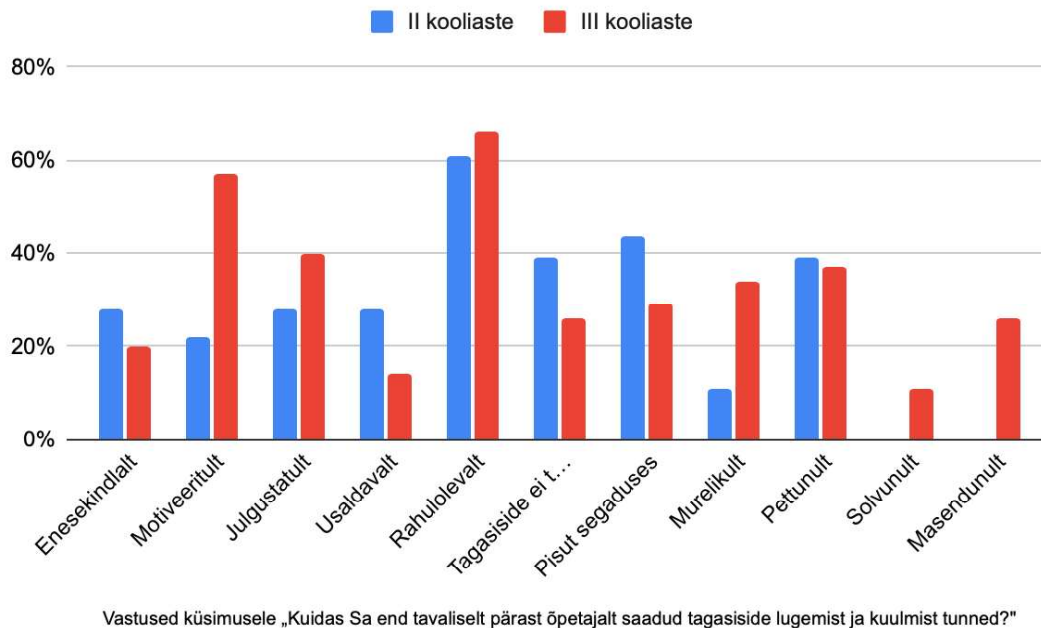
Oluline on ka see, et õpilased ei mäleta kõiki tagasiside vorme võrdselt. Kõige paremini jäävad meelde emotsionaalselt laetud väljendid – nii väga positiivsed kui ka tugevalt kriitilised kommentaarid. Neutraalne või ebamäärane tagasiside kipub seevastu ununema ega jäta tugevat mõju.

Seega sõltub õpetaja tagasiside mõju suurel määral selle keelelisest sõnastusest ja toonist. Hästi sõnastatud, konkreetne ja toetav tagasiside soodustab motivatsiooni, enesehinnangut ja õppimist, samas kui üldistav või negatiivse alatooniga tagasiside võib vähendada enesekindlust ja mõjutada õpimotivatsiooni. Määrav ei ole üksnes see, mida öeldakse, vaid ka see, kuidas seda öeldakse.

Neljandale küsimusele „Kuidas Sa end tavaliselt pärast õpetajalt saadud tagasiside lugemist ja kuulmist tunned? (vali kõik sobivad)” vastustest ilmnes, et õpilaste emotsionaalsed reaktsioonid on mitmekesised ning mõningal määral erinevad kooliastmeti.

„Enesekindlalt” valis II kooliastmes 28% ja III kooliastmes 20% õpilastest; „motiveeritult” vastavalt 22% ja 57%; „julgustatult” 28% ja 40%; „usaldavalt” 28% ja 14%; „rahulolevalt” 61% ja 66%; „tagasiside ei tekita erilisi tundeid” 39% ja 26%; „pisut segaduses” 44% ja 29%; „murelikult” 11% ja 34%; „pettunult” 39% ja 37%; „solvunult” 0% ja 11% ning „masendunult”

0% ja 26%. Lisaks märkis üks II kooliastme õpilane (5%), et tagasiside tekitab temas soovi edaspidi paremini töid sooritada. Kahe kooliastme koondtulemustes märkis „rahulolevalt” 97% õpilastest, „motiveeritult” 45%, „julgestatult” 36%, „enesekindlalt” 23% ning „usaldavalt” 19% vastanutest. Neutraalsetest ja negatiivsetest tunnetest tõi 46% õpilastest esile, et tagasiside ei tekita erilisi tundeid, 34% tundis end „pisut segaduses”, 38% „pettunult”, 26% „murelikult”, 26% „masendunult” ning 11% „solvunult” (vt joonis 2).



Joonis 2. II ja III kooliastme õpilaste enesetunne peale sõnalise tagasiside saamist õpetajalt.

Märkus: II kooliastmes lisandus üksik vastus (5%), kus õpilane tõi välja, et tagasiside tekitab soovi edaspidi paremini sooritada.

Esiteks ilmneb, et tagasiside mõju on üldjoontes pigem positiivne või neutraalne. Mõlemas kooliastmes on kõige sagedamini esile toodud tunne „rahulolevalt” (61% ja 66%), mis viitab sellele, et suur osa õpilastest aktsepteerib saadud tagasisidet ning ei koge seda valdavalt negatiivsena. Samas on märkimisväärne, et III kooliastmes seostub tagasiside tugevamalt motivatsiooniga (57% võrreldes 22% II kooliastmes) ning ka „julgestatuse” osakaal on kõrgem (40% vs 28%). See võib viidata sellele, et vanemas kooliastmes tajutakse tagasisidet enam arendava ja edasiviiva vahendina.

Küsitluse tulemused näitavad, et õpilaste emotsionaalsed reaktsioonid õpetajapoolsele tagasisidele on mitmetahulised, kuid kalduvad pigem positiivsete tunnete suunas. Mõlemas kooliastmes esines enim positiivseid reaktsioone, eelkõige „rahulolevalt”, „motiveeritult” ja „julgestatult” tundmist, mis viitab sellele, et õpetajate tagasisidet tajutakse üldiselt toetava ja

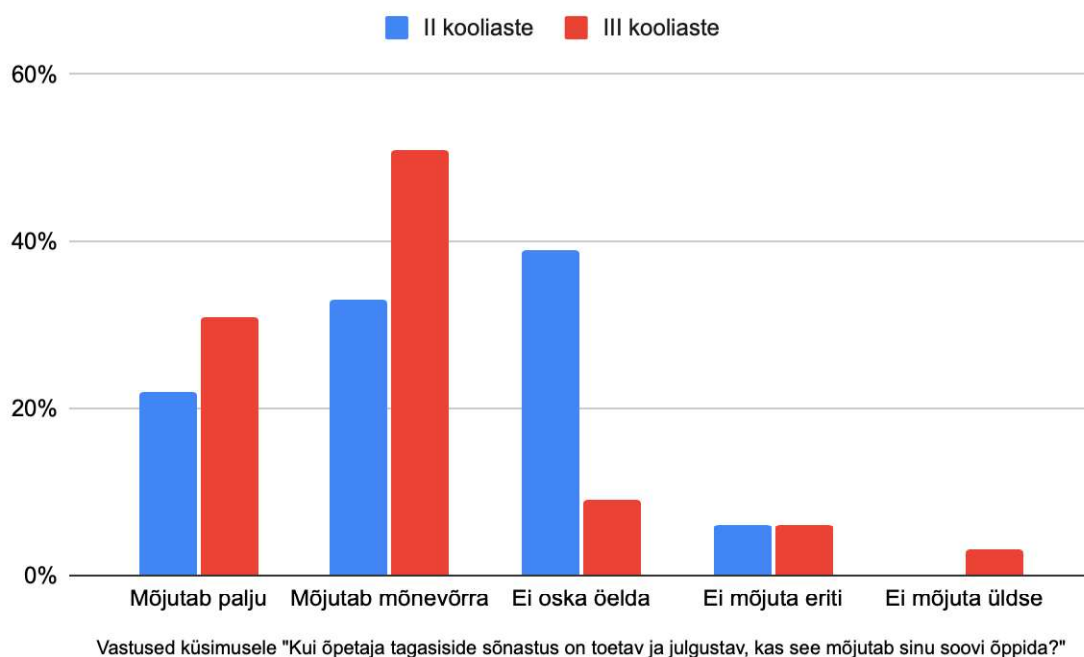
edasiviivana. Positiivsete tunnete koondsumma oli nii II kui ka III kooliastmes suurem kui negatiivsete tunnete summa, mis kinnitab positiivse kogemuse ülekaalu.

Samas ilmneb tulemuste põhjal, et tagasiside mõju ei ole üheselt positiivne. Märkimisväärne osa õpilastest kogeb ka segadust, pettumust ning murelikkust, kusjuures III kooliastmes on negatiivsete tunnete esinemine mõnevõrra sagedasem ja emotsionaalselt intensiivsem kui II kooliastmes. Teisalt ilmneb mõlemas kooliastmes üsna kõrge „segaduse” ja „pettumuse” määr (nt „pisut segaduses” 44% ja 29% ning „pettunult” 39% ja 37%), mis viitab sellele, et tagasiside ei ole õpilaste jaoks alati üheselt mõistetav ega piisavalt selge või toetav. See võib osutada vajadusele täpsema, selgemalt sõnastatud ja sihipärasema tagasiside järele. Negatiivsete emotsioonide (nt murelikkus, solvumine ja masendus) esinemine on eriti märgatav III kooliastmes, kus „murelikult” valis 34% ning „masendunult” 26% õpilastest. See võib viidata sellele, et vanemad õpilased on tagasiside suhtes kriitilisemad või tajuvad seda suurema surve ja hinnangulisusena. Eriti tähelepanuväärne on „solvunult” ja „masendunult” vastuste esinemine vanemas kooliastmes, mis osutab, et osa õpilasi võib kogeda õpetajapoolset tagasisidet kriitilise või hinnangulisena. See osutab vajadusele pöörata tähelepanu tagasiside selgusele, mõistetavusele ning selle emotsionaalse mõju teadlikule kujundamisele, eriti III kooliastmes.

Viendas küsimuses paluti õpilastel tuua näiteid õpetaja saadud positiivsest tagasisidest ja kuuendas küsimuses paluti tuua näiteid tagasisidest, mis tekitas segadust või oli kriitiline. II kooliastme õpilased tõid välja, et on saanud nii kriitilisi parandussoovitustega kommentaare, näiteks “Õpetaja vaatas minu tööd ja küsis, et kas mul on järgmine kord kergemat tööd vaja,” kui ka positiivsemaid tundemõjuga kommentaare, näiteks “Sa pead rohkem endasse uskuma ja proovi mõelda, et sul on õigete vastuste leht mälus”. III kooliastme õpilased tõid välja samuti kriitilisi parandussoovitustega kommentaare, näiteks “Sinust ma ootas rohkemat”, kuid mitmed mainisid, et pole segadusse ajavat ja enesekindlust vähendavat tagasisidet kas saanud või ei meenu. Ka positiivse tagasiside tõid õpilased välja, näiteks “Mind motiveeris üks tagasiside oma kirjanduse lugemiskontrolli kohta, kus õpetaja kiitis, et olen väga põhjalik ja seda oli väga mõnus kuulda. Ta julgustas mind, et olen arenenud.”

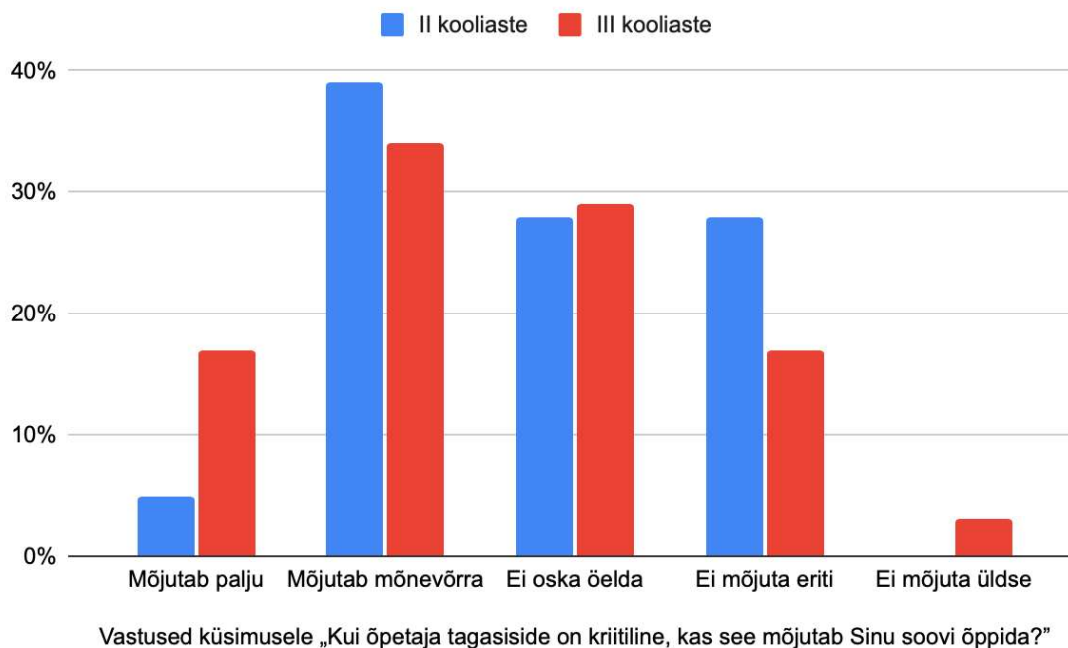
Seitsmendale küsimusele „Kui õpetaja tagasiside sõnastus on toetav ja julgustav, kas see mõjutab Sinu soovi õppida?” vastates jagunesid II kooliastme õpilaste vastused järgmiselt: 22% õpilastest märkis, et see mõjutab nende soovi õppida palju, 33% vastas, et mõjutab mõnevõrra, 39% ei osanud öelda ning 6% leidis, et see ei mõjuta nende õppimise soovi eriti; vastust „ei mõjuta üldse” ei valinud ükski õpilane. III kooliastme õpilased vastasid järgmiselt: 31% märkis, et õpetaja toetav ja julgustav tagasiside mõjutab nende õppimise soovi

palju, 51% leidis, et see mõjutab mõnevõrra, 9% ei osanud seisukohta võtta, 6% arvas, et mõju on väike ning 3% leidis, et see ei mõjuta üldse (vt joonis 3).



Joonis 3. II ja III kooliastme õpilaste hinnang õpetaja toetava ja julgustava tagasiside mõjust.

Kaheksanda küsimuse „Kui õpetaja tagasiside on kriitiline, kas see mõjutab Sinu soovi õppida?” vastused jagunesid II kooliastme õpilastel järgmiselt: 5% vastas, et see mõjutab nende soovi õppida palju, 39% leidis, et see mõjutab mõnevõrra, 28% ei osanud öelda ning 28% märkis, et see ei mõjuta nende õppimise soovi eriti; vastust „ei mõjuta üldse” ei valitud. III kooliastme õpilaste vastused järgmiselt: 17% vastas, et see mõjutab nende soovi õppida palju, 34% leidis, et see mõjutab mõnevõrra, 29% ei osanud öelda, 17% märkis, et mõju on väike ning 3% vastas, et see ei mõjuta üldse (vt joonis 4).

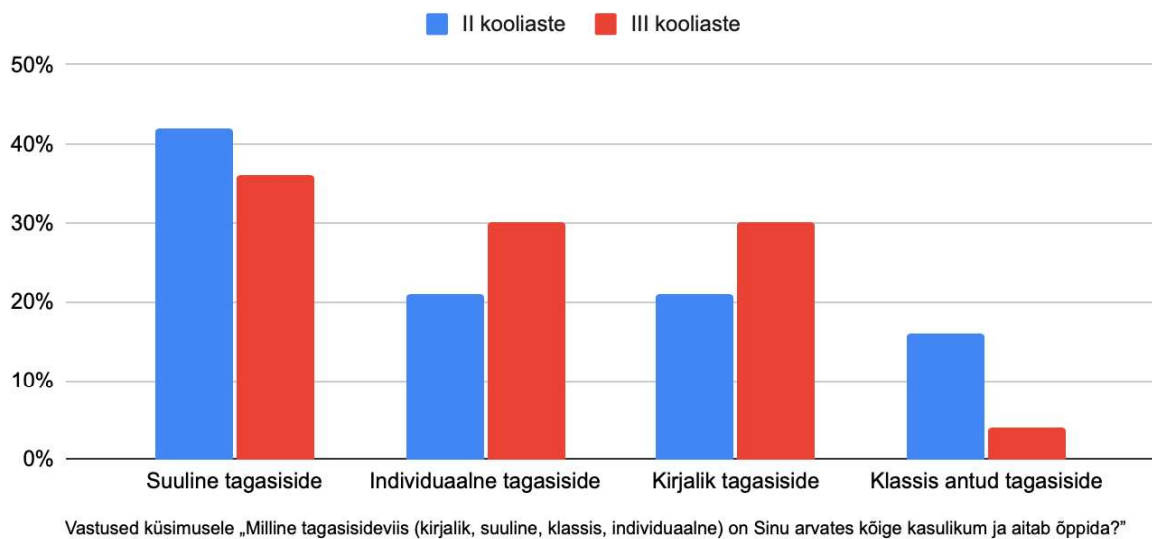


Joonis 4. II ja III kooliastme õpilaste hinnang õpetaja kriitilise tagasiside mõjust.

Esiteks on näha, et õpetaja toetav ja julgustav tagasiside mõjutab õpilaste õppimise soovi valdavalt positiivselt (vt joonis 4). Mõlemas kooliastmes on enamik õpilasi märkinud, et see mõjutab neid kas palju või mõnevõrra. Seejuures on III kooliastmes positiivne mõju isegi tugevam (kokku 82%) kui II kooliastmes (55%), mis viitab sellele, et vanemad õpilased väärtustavad toetavat tagasisidet rohkem. Teiseks paistab silma, et II kooliastmes on väga suur osakaal õpilasi (39%), kes ei oska hinnata toetava tagasiside mõju. See võib viidata sellele, et nooremad õpilased ei teadvusta veel nii selgelt tagasiside rolli oma õppimises. Kolmandaks näitavad tulemused, et kriitiline tagasiside mõjub õpilastele oluliselt nõrgemalt või ebaühtlasemalt. II kooliastmes jagunevad vastused üsna võrdselt „mõnevõrra mõjutab” ning „ei mõjuta eriti” vahel, kusjuures keegi ei leia, et see üldse ei mõjuta. III kooliastmes on aga kriitilise tagasiside mõju veidi tugevam, kuid siiski märksa väiksem kui toetava tagasiside puhul. Ilmneb, et toetav ja julgustav tagasiside mõjutab õpilaste õpimotivatsiooni selgemalt ja tugevamalt kui kriitiline tagasiside.

Üheksandale küsimusele „Milline tagasisideviis (kirjalik, suuline, klassis, individuaalne) on Sinu arvates kõige kasulikum ja aitab õppida?” vastates leidsid II kooliastme õpilased, et kõige kasulikum on suuline tagasiside (42%). Individuaalset ja kirjalikku tagasisidet pidas kasulikuks 21% õpilastest ning klassis antud tagasisidet 16%. III kooliastme õpilaste hinnangul on samuti kõige kasulikum suuline tagasiside (36%), sellele

järgnevad individuaalne ja kirjalik tagasiside (30%) ning kõige vähem peeti kasulikuks klassis antud tagasisidet (4%) (vt joonis 5).



Joonis 5. II ja III kooliastme õpilaste arvamus tagasiside vormist

Mõlemas kooliastmes oli kõige eelistatum tagasisideviis suuline tagasiside, mis viitab selle vahetule ja arusaadavale mõjule õppimisele (vt joonis 5). III kooliastmes on võrreldes II kooliastmega suurem väärtus individuaalsel ja kirjalikul tagasisidel. See võib näidata, et vanemad õpilased hindavad rohkem personaalset ja süvenemist võimaldavat tagasisidet. Kolmandaks on klassis antud tagasiside mõlemas kooliastmes kõige vähem hinnatud, eriti III kooliastmes, kus selle osakaal on väga väike (4%). See viitab, et üldine, kõigile suunatud tagasiside ei pruugi olla õppimise toetamisel sama tõhus kui individuaalsem lähenemine.

Mõned õpilaste kommentaarid tagasisideviisi kohta koos põhjendustega olid järgmised:

- (1) Kirjalik tagasiside, sest seda saab igal ajal üle vaadata. (II kooliastme õpilane)
- (2) Individuaalne, sest teised ei pea sellest teadma. (II kooliastme õpilane)
- (3) Suuline on kõige kasulikum, sest siis õpilane näeb, et õpetaja tõesti hoolib ja soovib õpilasele parimat. (III kooliastme õpilane)
- (4) Kirjalik, sest see on anonüümne. (III kooliastme õpilane)
- (5) Individuaalne, sest siis õpetaja saab täpsemalt selgitada, mida võiks teisiti teha. (III kooliastme õpilane)
- (6) Minu arvates on kõige kasulikum individuaalne suuline tagasiside, sest siis saan rohkem küsimusi küsida, kui midagi jääb arusaamatuks. (III kooliastme õpilane)
- (7) Suuline, sest olen sellega kõige rohkem kokku puutunud. (III kooliastme õpilane)

- (8) Individuaalne, sest mulle ei meeldi, kui teised kuulevad minu kohta käivat tagasisidet. (III kooliastme õpilane)
- (9) Pole vahet, kas kirjalik või suuline, peaasi, et see on individuaalne. (III kooliastme õpilane)
- (10) Suuline ja individuaalne, sest see on suunatud otse õpilasele ning aitab luua suuremat usaldust. (III kooliastme õpilane)
- (11) Kirjalik, sest see on vähem piinlik, kui klassi ees seista. (III kooliastme õpilane)

Õpilaste põhjendustest ilmneb, et enim väärtustatakse tagasiside puhul vahetust, personaalsust ja turvalisust. Suulist tagasisidet peetakse kasulikuks selle vahetu suhtluse ja hoolivuse tunnetuse tõttu, samas kui individuaalset tagasisidet hinnatakse privaatsuse ja personaalse lähenemise pärast. Samuti toodi esile, et individuaalne suuline tagasiside võimaldab paremini küsimusi esitada ja arusaamist süvendada.

Kümnenda küsimuse Milline peaks olema tagasiside, mis motiveeriks ja aitaks paremini õppida” vastustest ilmneb, et tundemõjuga tagasisidesid tuleb esile rohkem (toetus, julgustus, positiivne toon), kuid samas esineb ka tulemusmõjuga elemente, nagu konkreetsete vigade väljatoomine, selged parandusettepanekud ja juhised Tabeli tulemusi täiendavalt analüüsides selgus, et kaks õpilast tõid esile ka tagasiside vormi olulisuse, märkides, et hea tagasiside võib olla kirjalik, mis võimaldab seda vajadusel uuesti üle vaadata. Lisaks tagasiside sisulistele kategooriatele (positiivne ja negatiivne komponent) rõhutasid õpilased ka mitmeid kvaliteedikriteeriume, mis toetavad õppimist. Olulisena toodi välja tagasiside arusaadavus ja selgus, mis tähendab, et õpilane peab mõistma, mida ta oma töös valesti tegi ning kuidas vigadest õppida. Kui tagasiside jääb ebaselgeks, on vajalik täiendav selgitus. Samuti rõhutati aususe ja kriitilisuse olulisust - tagasiside peab olema siiras ning selgelt välja tooma vead, ilma neid liialt pehmemdamata või ebamääraselt sõnastamata. Samas toodi esile, et kriitika ei tohiks olla ründav, vaid esitatud rahulikult ja lugupidavalt. Seega peavad õpilased tõhusaks sellist tagasisidet, mis ühendab selguse, aususe ja rahuliku, toetava esitlusviisi. (vt Tabel 1)

Tabel 1. Kokkuvõte 8. ja 9. klassi õpilaste vastustest kümnendale küsimusele.

Kategooria nimetus	Kirjeldus	Kood	Näited õpilaste kirjelduste põhjal
Parandussoovitused	Tulemusele (või tulemusmõjuga) suunatud tagasiside (parandussoovitusega): tagasiside, mis keskendub töö sisule ja tulemustele ning sisaldab konkreetseid juhiseid, kuidas vigu parandada või tööd paremaks muuta.	Viga koos parandusega	(1) Ütleb, mis on valesti ja kuidas parandada; (2) Peaks tooma välja, mille üle mõelda ja mida teinekord teistmoodi teha; (3) Selgitab vead ja parandused; (4) Ütleb täpselt vead ära ja kuidas neid teha õigesti; (5) Ütleb, mida teha teisiti.
		Annab soovitusi või juhiseid	(1) Annab konkreetseid juhiseid; (2) Kus on öeldud, mida teha ja kuidas teha, seletab lahti.
Tunde suunatud tagasiside ilma parandussoovitustet	Tunde suunatud tagasiside (või tundemõjuga)	Motiveerib	(1) Motiveeriv ja julgustav; (2) Tõstab

a	(parandussoovitusest): tagasiside, mis keskendub emotsionaalsele mõjule, motivatsioonile või hinnangule, kuid ei sisalda konkreetseid parandusettepanekuid.		enesekindlus; (3) Positiivne kommentaar; (4) Ütleb, et ma suudan; (5) Kiidab tööd; (6) Olen võimeline selleks, kõik on seda suutnud; (7) Positiivne, lisada nt: "Ära anna alla"; (8) Sa oled rohkem, kui sa arvad; (9) Ma näen, et oled püüdnud mõista seda ainet/teema; (10) Väikesed head kommentaarid, kui töö läks hästi; (11) Toetav, julgustav ja rääkida, et vead tekivad ja need pole halvad; (12) Mis toob välja ka õpilase tugevamad küljed.
Segatüüpi tagasiside (tulemus + tunne)	Tagasiside, mis sisaldab nii emotsionaalset/motiveerivat komponenti kui ka konkreetseid parandussoovitusi või juhiseid.	Konstruktiivne	(1) Alguses kiidab, siis ütleb mida parandada; (2) Näitab head ja halba; (3) Motiveeriv, aga annab ka soovitusi; (4) Positiivne ja samas parandav; (5) Õpetaja peaks andma nii tagasisidet, et ta tahaks päriselt ka õpilasele asja selgeks teha ja teda arendada.

Kümnenda küsimuse "Milline peaks olema tagasiside, mis motiveeriks ja aitaks paremini õppida" vastustest ilmneb, et rohkem tõusevad esile tundemõjuga elemendid, nagu julgustus, positiivne suhtumine ja motiveeriv tagasiside, peetakse oluliseks ka tulemusmõjuga

komponente, näiteks vigade selget väljatoomist, paranduste selgitamist ja konkreetseid juhiseid edasiseks tegevuseks. Oluliseks peeti õpetaja rahulikku, lahket ja positiivset suhtumist, mida kirjeldati sõnadega „positiivne“, „hea“, „lahke“ ja „rahulik“. (vt Tabel 2)

Tabel 2. Kokkuvõte 6. klassi õpilaste vastustest kümnendale küsimusele

Kategooria nimetus	Kirjeldus	Kood	Näited õpilaste kirjelduste põhjal
Parandussoovitused	Tulemusele (või tulemusmõjuga) suunatud tagasiside (parandussoovitusega): tagasiside, mis keskendub töö sisule ja tulemustele ning sisaldab konkreetseid juhiseid, kuidas vigu parandada või tööd paremaks muuta.	Viga koos parandusega	(1) et õpetaja ütleks, mida peaksin teistmoodi tegema, mitte seda, mida tegin halvasti; (2) mis sisaldab nii häid kui halbu külgi; (3) mitte täielikult positiivne, kuid mitte ka üdini negatiivne ega kriitiline; (4) parandav.
		Annab soovitusi või juhiseid	(1) et õpetaja ütleks, mida peaksin teistmoodi tegema, mitte seda, mida tegin halvasti; (2) suunav;
Tunde suunatud tagasiside ilma parandussoovitusteta	Tunde suunatud tagasiside (või tundemõjuga) (parandussoovitusega): tagasiside, mis keskendub emotsionaalsele mõjule, motivatsioonile või hinnangule, kuid ei sisalda konkreetseid parandusettepanekuid.	Motiveerib	(1) Pole hullu, kõigil läheb vahel halvasti; (2) et me oleme koolis ja õpime kõik alles; (3) et olen tubli; (4) õpetaja kutsub konsultatsiooni.
Segatüüpi tagasiside (tulemus + tunne)	Tagasiside, mis sisaldab nii emotsionaalset/motiveerivat komponenti kui ka konkreetseid parandussoovitusi või juhiseid.	Konstruktiiivne	(1) parandav; (2) Hea oleks nt:” Tubli selle eest, mis said, järgmine kord lihtsalt paremini!;

Vahetõlge 1. Teise kuni kümnenenda küsimuse avatud vastustest ilmneb, et motiveeriva ja õppimist toetava tagasiside puhul peetakse kõige olulisemaks tasakaalu positiivse ja arendava info vahel. Nii II kui ka III kooliastme õpilased rõhutavad, et tõhus tagasiside ei tohiks keskenduda üksnes vigadele ega piirduda ainult üldise kiitusega. Õpilased ootavad ausat, sisukat ja selgelt sõnastatud tagasisidet, mis toob välja nii töö tugevused kui ka arengukohad. Nende hinnangul aitab selline lähenemine paremini mõista oma õppimisprotsessi ning toetab edasist arengut. (Hattie 2009)

Olulise teemana tõuseb esile tagasiside konkreetsus ja arusaadavus. Õpilased soovivad teada, mida nad tegid hästi, milles eksisid ning kuidas oleks võimalik järgmisel korral paremini toimida. Üldised väljendid, nagu „pinguta rohkem” või „ole tähelepanelikum”, ei ole nende hinnangul piisavad, kui puuduvad selgitused ja konkreetsed juhised. Seetõttu väärtustatakse tagasisidet, mis sisaldab selgeid soovitusi ja praktilisi suuniseid edasiseks õppimiseks. Lisaks peetakse oluliseks, et tagasiside oleks individuaalselt suunatud ning arvestaks konkreetse õpilase töö ja vajadustega, mitte ei oleks üldsõnaline või kõigile ühesugune. (Black & Wiliam 1998; Nicol & Macfarlane-Dick 2006)

Samuti rõhutavad õpilased tagasiside tooni olulisust. Eelistatakse rahulikku, sõbralikku ja toetavat suhtlusviisi, isegi juhul, kui tagasiside sisaldab kriitikat. Õpilaste hinnangul peaks kriitika olema esitatud viisil, mis ei halvusta ega kahjusta enesehinnangut, vaid suunab õppijat edasi ning aitab mõista, kuidas areneda. Mitmed vastused viitavad sellele, et eksimist näha loomuliku õppimisprotsessi osana ning õpetaja toetav suhtumine aitab säilitada õppimismotivatsiooni. Samas peetakse oluliseks ka ausust - tagasiside ei tohiks olla liialt pehmenetatud ega ebausutavalt positiivne, vaid tasakaalustatud ja põhjendatud.

Motivatsiooni toetav ja arengule suunatud keel on õpilaste jaoks samuti väga oluline. Positiivsed ja julgustavad väljendid, nagu „sa suudad”, „jätka samas vaimus” või „oled arenenud”, aitavad suurendada enesekindlust ja usku oma võimetusse. Õpilased väärtustavad õpetaja sõnumeid, mis väljendavad usku nende potentsiaali ning toetavad eneseusu kujunemist. Selline tagasiside aitab nende hinnangul säilitada soovi õppida ja edasi areneda. Samuti hinnatakse, kui õpetaja näitab, et usub õpilase potentsiaali.

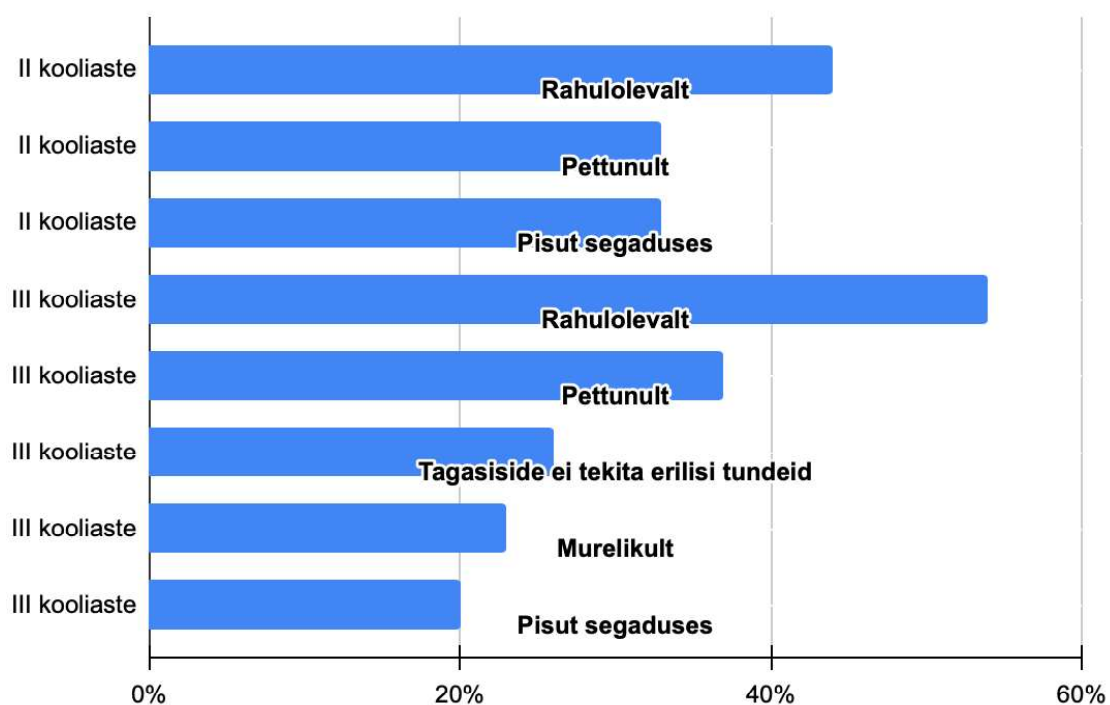
II kooliastme õpilaste vastustest selgub, et nende jaoks on motiveeriv tagasiside eelkõige positiivne, julgustav ja lihtsasti mõistetav. Nad väärtustavad rahulikku ja sõbralikku tooni ning ootavad õpetajalt konkreetseid juhiseid, mida ja kuidas parandada. Samuti peavad nad oluliseks, et õpetaja suhtuks eksimustesse mõistvalt ning pakuks vajadusel abi ja lisaselgitusi.

III kooliastme õpilaste vastused on seevastu teadlikumad ja mitmekihilisemad. Kui nooremad õpilased keskenduvad rohkem üldisele positiivsusele ja julgustusele, siis vanemad õpilased ootavad tasakaalustatud, põhjendatud ja individuaalselt suunatud tagasisidet. Nende jaoks on oluline, et õpetaja selgitaks täpselt, milles seisnesid tugevused ja puudused ning kuidas oleks võimalik edasi areneda. Samuti tajuvad nad selgemalt tagasiside keele ja sõnastuse mõju. Mitmed õpilased rõhutavad, et kriitika peab olema esitatud viisil, mis ei ründa, vaid suunab, ning et negatiivset tagasisidet tuleks tasakaalustada positiivsega (nt „esmailt positiivne, siis paranduskoht“). Samuti toovad nad esile, et oluline on emotsionaalne toetus ja eneseusu kasvatamine, näiteks julgustavad sõnumid („ära anna alla“, „sa oled võimeline“).

Võib öelda, et mõlema kooliastme õpilased peavad kõige tõhusamaks tagasisidet, mis on tasakaalus, konkreetne, toetav ja arengule suunatud. Samas ilmneb, et vanemate õpilaste ootused tagasisidele on keerukamad ja teadlikumad. Nende jaoks peab tagasiside lisaks õppimise toetamisele arvestama ka emotsionaalse mõjuga, toetama enesehinnangut ning pakkuma selgeid arengusuundi.

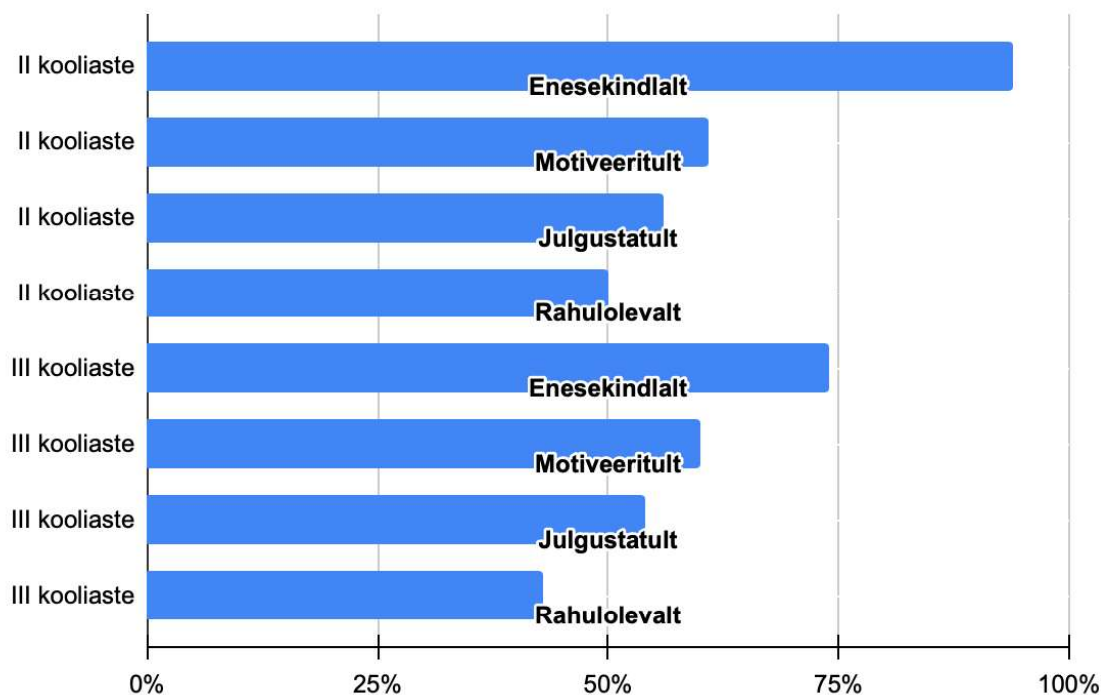
Lapsed võivad kriitikat tajuda teisiti, kui täiskasvanud eeldavad. Käesoleva töö autor on täheldanud, et isegi neutraalsena mõeldud tagasiside võib lapse jaoks mõjuda solvava või negatiivsena. Küsimustiku täitmise käigus tõid mitmed õpilased suuliselt esile, et nad saavad regulaarset tagasisidet peamiselt oma eesti keele ja kirjanduse õpetajalt, kes on ühtlasi käesoleva töö autor.

11. Küsimuse “Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunnend? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti” esimeses alaküsimuses toodud tagasiside näites esinesid järgmised positiivsed fraasid: „üldiselt olemas nõutud punktid“, „huvitavad detailid“, „üldiselt esitlesite oma ettekannet hästi“. Negatiivsed, kriitilisemad fraasid: „puudu jääb pisut põhjalikkusest“, „allikad puudu“, „esines palju naermist, mis viis fookuse kuulamiselt eemale“ (vt Lisa 1, küsimus 11: 1). 6. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem „rahulolevalt“ (8 in; 44%), „pettunult“ (6 in; 33%) ja „pisut segaduses“ (6 in; 33%). Mainiti ka variant „muu“ osas, et paneb piinlikkust tundma. 8. ja 9. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem „rahulolevalt“ (19 in; 54%), „pettunult“ (13 in; 37%), „tagasiside ei tekitanud erilisi tundeid“ (9 in; 26%), „murelikult“ (8 in; 23%) ja „pisut segaduses“ (7 in; 20%). Mainiti ka variant „muu“ osas, et paneb piinlikkust ja süüd tundma. Õpilaste valitud tunded vastasid ootustele, et positiivse tundetooniga sõnad tekitavad positiivset tunnet ja negatiivse tundetooniga sõnad tekitavad negatiivset tunnet. Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid kokku, siis kõige sagedamini valiti tunne „rahulolevalt“ (27). Sellele järgnesid negatiivsemad emotsioonid, nagu „pettunult“ (19) ja „pisut segaduses“ (13) (vt joonis 6.).



Joonis 6. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 1.

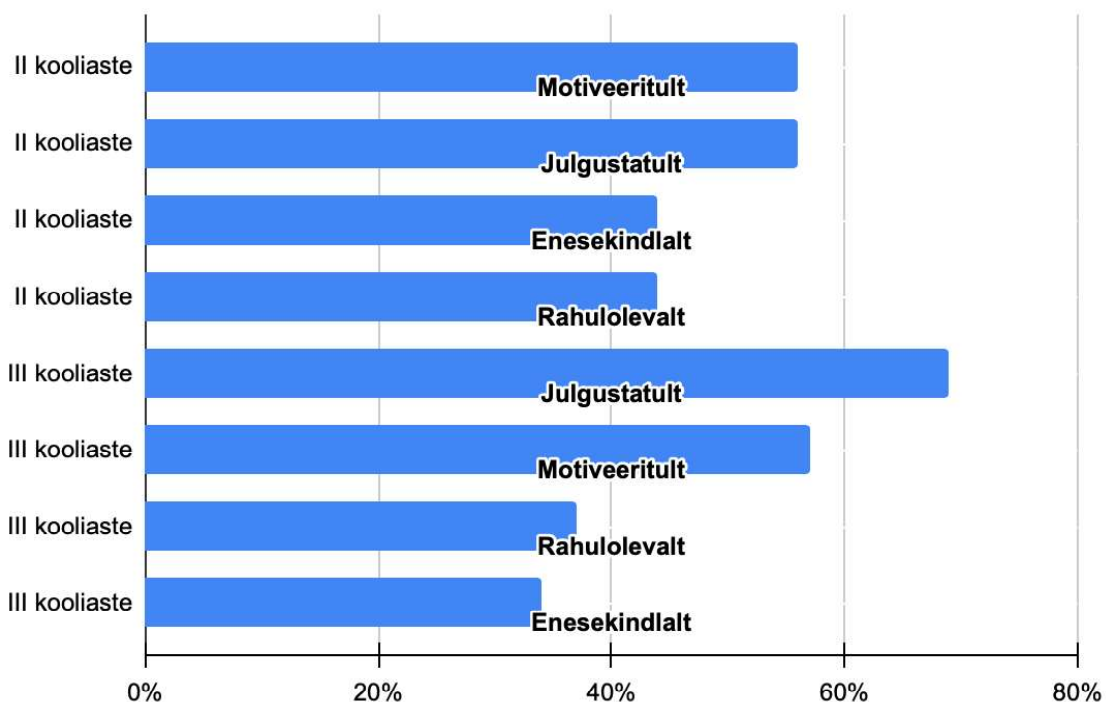
Teises alaküsimuses toodud tagasiside näites esinevad järgmised positiivsed fraasid: „slaidid koostatud põhjalikult“, „tekst arusaadav“, „kõik vajalikud punktid on olemas“, „slaidid on kenasti kujundatud“, „on näha, et olete vaeva näinud“, „rääkisite teksti peast“, „esinesite enesekindlalt“, „rääkisite selge häälega“, „esitust oli hea kuulata“. Negatiivseid/kriitilisi fraase ei esinenud (vt Lisa 1, küsimus 11: 2). 6. klassi õpilased valisid kõige sagedamini tunded „enesekindlalt“ (17 in; 94%), „motiveeritult“ (11 in; 61%), „julgestatult“ (10 in; 56%) ja „rahulolevalt“ (9 in; 50%). Sarnaselt valisid ka 8. ja 9. klassi õpilased kõige enam positiivseid tundeid: „enesekindlalt“ (26 in; 74%), „motiveeritult“ (21 in; 60%), „julgestatult“ (19 in; 54%) ja „rahulolevalt“ (15 in; 43%). Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid kokku, siis kõige sagedamini valiti tunne „enesekindlalt“ (43). Sellele järgnesid „motiveeritult“ (32), „julgestatult“ (29) ja „rahulolevalt“ (24). Õpilaste valitud tunded vastasid ootustele, et positiivse tundetooniga sõnad tekitavad positiivseid emotsioone (vt joonis 7).



Joonis 7. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 2.

Kolmandas alaküsimuses toodud tagasiside näites esinevad järgmised positiivsed fraasid: „usu endasse rohkem“, „üks klassi parimaid töid“. Negatiivseid/kriitilisi fraase ei

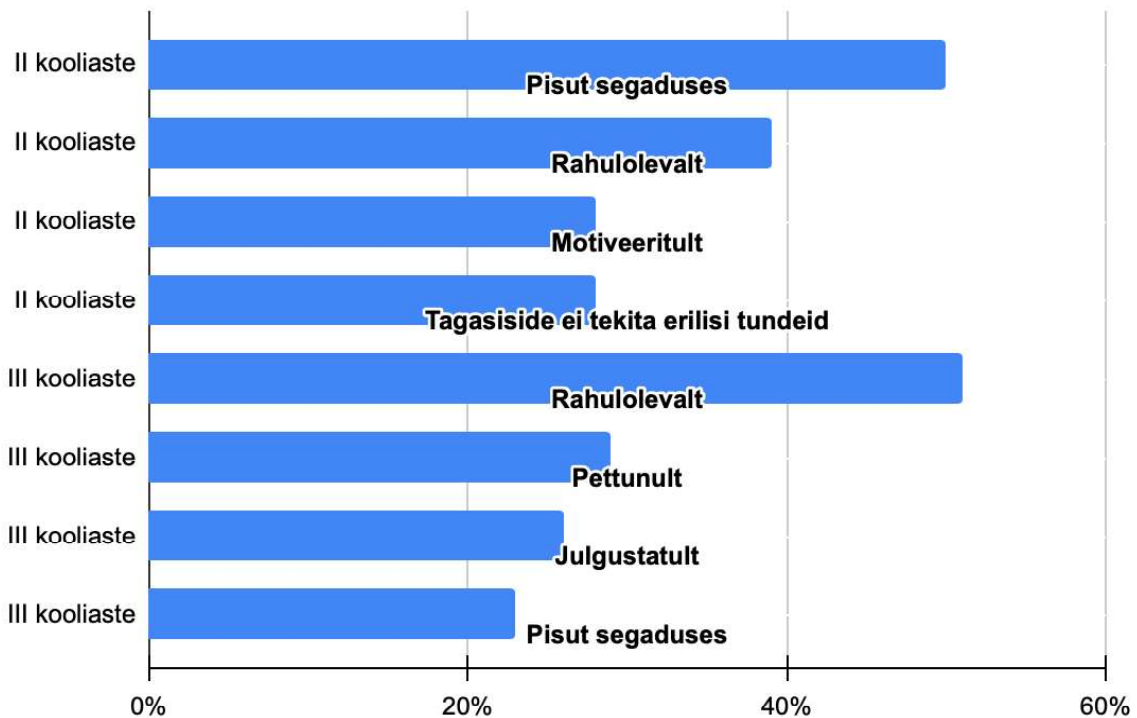
esinenud (vt Lisa 1, küsimus 11: 3). 6. klassi õpilased valisid kõige sagedamini tunded „motiveeritult“ (10 in; 56%), „julgustatult“ (10 in; 56%), „enesekindlalt“ (8 in; 44%) ja „rahulolevalt“ (8 in; 44%). Sarnaselt valisid ka 8. ja 9. klassi õpilased kõige enam positiivseid tundeid: „julgustatult“ (24 in; 69%), „motiveeritult“ (20 in; 57%), „rahulolevalt“ (13 in; 37%) ja „enesekindlalt“ (12 in; 34%). Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid koos, siis kõige sagedamini valiti tunne „julgustatult“ (34). Sellele järgnesid „motiveeritult“ (30), „rahulolevalt“ (21) ja „enesekindlalt“ (20). Õpilaste valitud tunded olid kooskõlas ootusega, et positiivse tundetooniga sõnad kutsuvad esile positiivseid emotsioone (vt joonis 8.).



Joonis 8. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 3.

Neljandas alaküsimuses toodud tagasiside näites esinevad järgmised positiivsed fraasid: „kiidan sind“, „võtsid initsiatiivi ja esitlesid esimesena, isegi kui paariline puudus“. Negatiivsed, kriitilisemad fraasid: „pööra tähelepanu slaidide kujundusele, vormistusele, stiilile ja õigekirjale“, „püüa peast rääkida, mitte maha lugeda“, „pööra tähelepanu kehahoiakule“ (vt Lisa 1, küsimus 11: 4). 6. klassi õpilased valisid kõige sagedamini tunded „pisut segaduses“ (9 in; 50%), „rahulolevalt“ (7 in; 39%), „motiveeritult“ (5 in; 28%) ja „tagasiside ei tekita erilisi tundeid“ (5 in; 28%). 8. ja 9. klassi õpilased valisid kõige sagedamini tunded „rahulolevalt“ (18 in; 51%), „pettunult“ (10 in; 29%), „julgustatult“ (9 in; 26%) ja „pisut

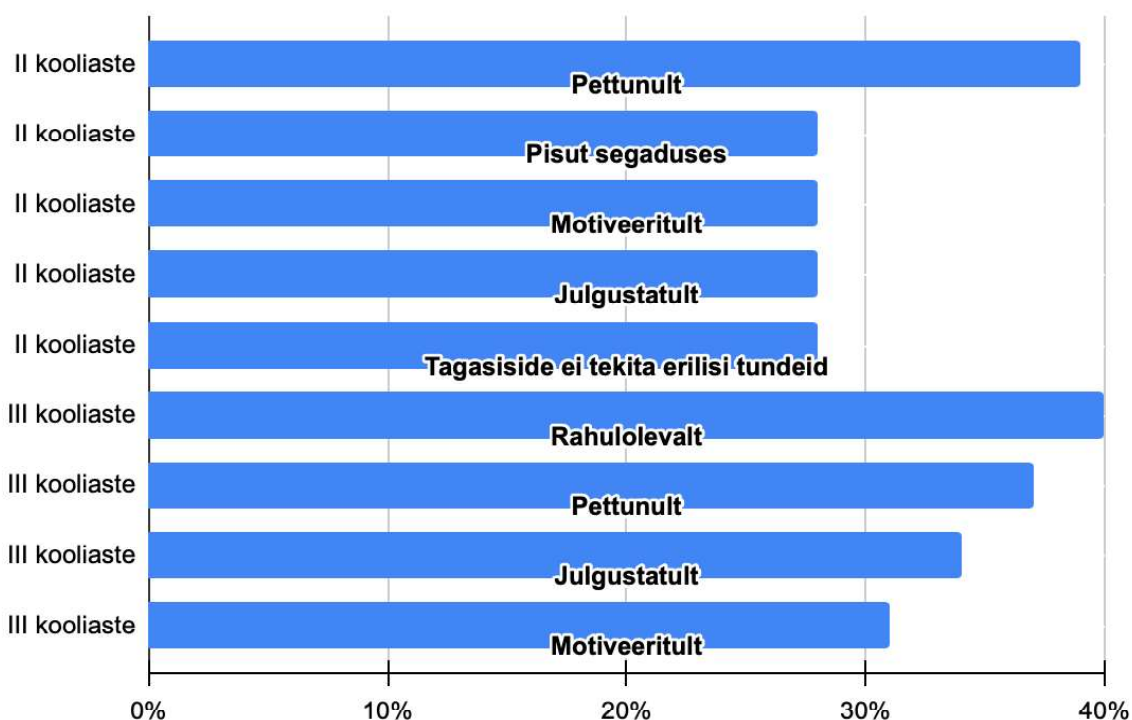
segaduses“ (8 in; 23%). Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid koos, siis kõige sagedamini valiti tunne „rahulolevalt“ (25). Sellele järgnes „pisut segaduses“ (17). Õpilaste valitud tunded vastasid osaliselt ootustele, et positiivse tundetooniga sõnad tekitavad positiivseid tundeid ja negatiivse tundetooniga sõnad negatiivseid tundeid. Kuigi kõige sagedamini väljendati rahulolu ja julgustatust, ilmnes vastustes ka segadust ning pettumust (vt joonis 9.).



Joonis 9. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 4.

Viiendas alaküsimuses toodud tagasiside näites esinuseid järgmised positiivsed fraasid: „proovime teinekord uuesti“, „kõik ongi ok, sest oleme koolis ja õpime“. Negatiivsed, kriitilisemad fraasid: „pidid kontrollima enda jooksutempot“, „tänane jooksi eriti ei õnnestunud“ (vt Lisa 1, küsimus 11: 5). 6. lassi õpilased valisid kõige sagedamini tunded „pettunult“ (7 in; 39%), „pisut segaduses“ (5 in; 28%), „motiveeritult“ (5 in; 28%) „julgustatult“ (5 in; 28%) ja „tagasiside ei tekita erilisi tundeid“ (5 in; 28%). 8. ja 9. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem „rahulolevalt“ (14 in; 40%), „pettunult“ (13 in; 37%), „julgustatult“ (12 in; 34%) ja „motiveeritult“ (11 in; 31%). Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid koos, siis kõige sagedamini valiti tunne „pettunult“ (20). Sellele järgnesid „julgustatult“ (17) ja „motiveeritult“ (16). Õpilaste valitud tunded vastasid osaliselt ootustele,

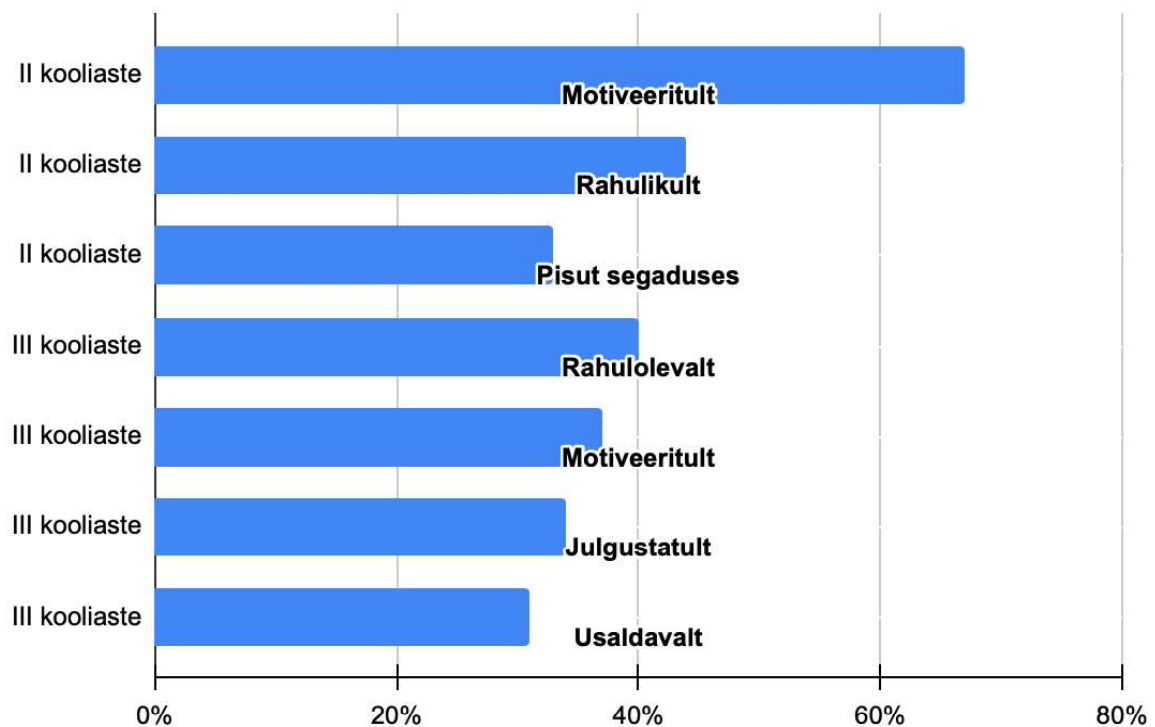
et positiivse tundetooniga sõnad tekitavad positiivseid tundeid ja negatiivse tundetooniga sõnad negatiivseid tundeid (vt joonis 10).



Joonis 10. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 5.

Kuuendas alaküsimuses toodud tagasiside näites esinevad järgmised positiivsed fraasid: „mõistan, et sul on praegu palju õppida ja trenni ei jõua“, „kehalisi võimeid oled hästi analüüsinud“. Negatiivsed, kriitilisemad fraasid: „püüa vähemalt kolm korda nädalas käia õues kasvõi tempokalt kõndimas“ (vt Lisa 1, küsimus 11: 6). 6. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem „motiveeritult“ (12 in; 67%), „rahulikult“ (8 in; 44%) ja „pisut segaduses“ (6 in; 33%). 8. ja 9. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem „rahulolevalt“ (15 in; 40%), „motiveeritult“ (13 in; 37%), „julgustatult“ (9 in; 34%) ja „usaldavalt“ (8 in; 31%). Mainiti ka variant „muu“ osas, et tagasiside paneb tundma, et teda mõistetakse. Teine jälle sõnas, et spaneb imelikult tundma, sest pole õpetaja asi kommenteerida tema õues ja trennis käimise üle. Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid koos, siis kõige sagedamini valiti tunne „motiveeritult“ (25). Sellele järgnes tunne „rahulolevalt“ (23). Õpilaste valitud tunded vastasid üldiselt ootustele, et positiivse tundetooniga sõnad tekitavad positiivseid emotsioone ja kriitilisema alatooniga sõnad võivad esile kutsuda ebamugavust või segadust. Kuigi üks õpilane leidis, et õpetaja

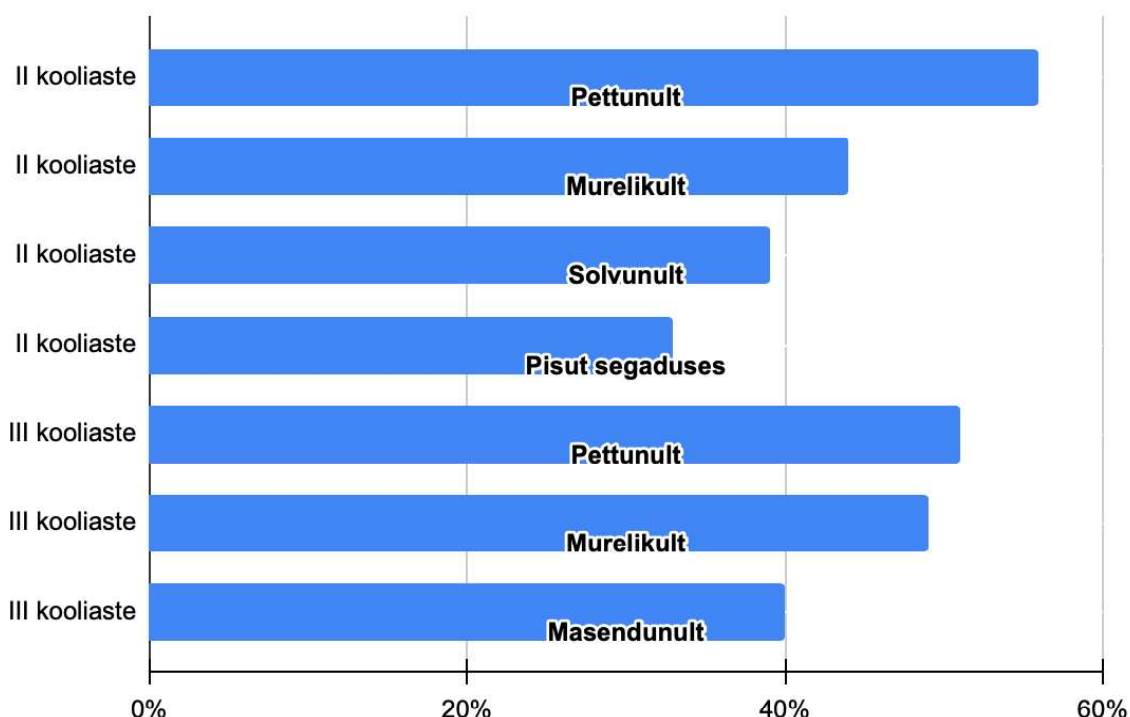
kommentaariid õues ja trennis käimise kohta olid liiga isiklikud, ei olnud tagasiside ise esitatud negatiivses võtmes, vaid pigem toetava soovitusena ja hooliva tähelepanekuna (vt joonis 11).



Joonis 11. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 6.

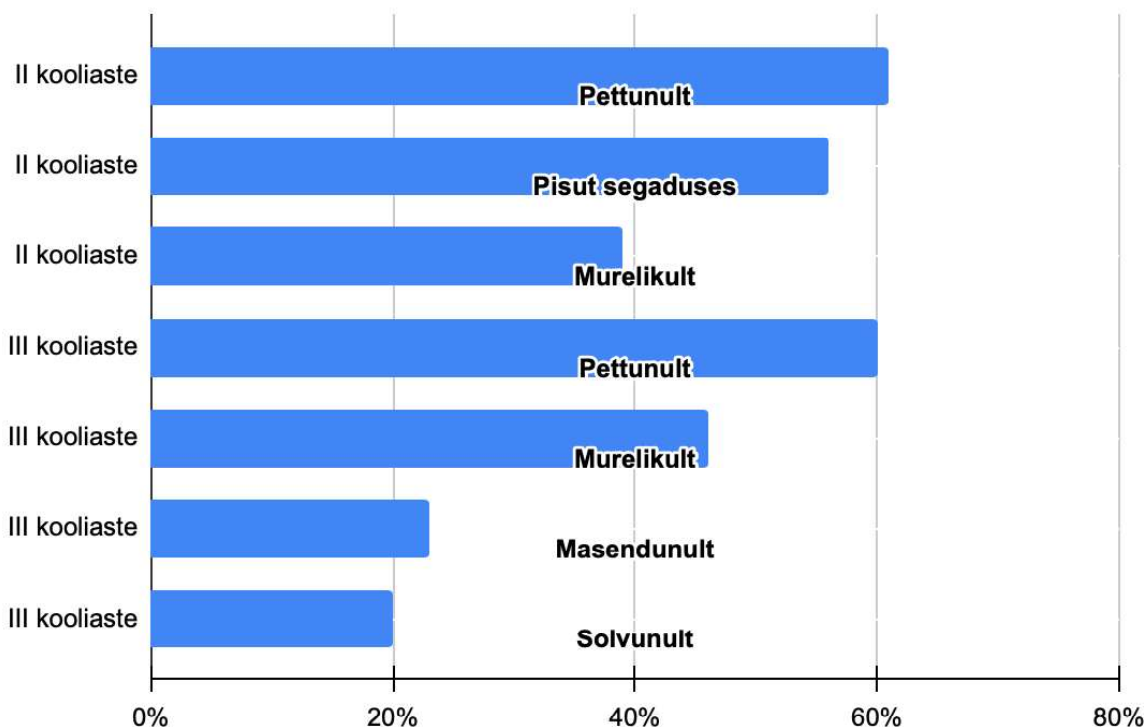
Seitsmendas alaküsimuses toodud tagasiside näites, et positiivseid fraase ei esinenud. Negatiivsed, kriitilisemad fraasid: „vastus „ma ei tea“, „ei ole arvestatav“, „vastused puudulikud ja lohakad“, „lauset ei alustata sidesõnaga“, „lause algab suure algustähega“, „tee selgeks, mis tähendab „valmisolek kompromissiks“, „tuleb rohkem pingutada“, „tegele enda väljendusoskuse arendamisega“ (vt Lisa 1, küsimus 11: 7). 6. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem negatiivseid emotsioone: „pettunult“ (10 in; 56%), „murelikult“ (8 in; 44%), „solvunult“ (7 in; 39%) ja „pisut segaduses“ (6 in; 33%). Mainiti ka variant „muu“ osas, et paneb kurjalt tundma. 8. ja 9. klassi õpilased valisid skaalal samuti kõige rohkem negatiivseid tundeid: „pettunult“ (18 in; 51%) „murelikult“ (17 in; 49%) ja „masendunult“ (14 in; 40%)“. Variandi „muu“ all kirjeldati, et tagasiside tekitas kahetsust, piinlikkust, kurbust ning pani justkui „lukku“. Samas mainiti ka, et tagasiside andis täpselt aimu, mida õpilane valesti tegi. Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid koos, siis kõige sagedamini valiti tunne „pettunult“

(28). Sellele järgnes tunne „murelikult“ (25). Õpilaste valitud tunded vastasid ootustele, et negatiivse tundetooniga sõnad tekitavad pigem negatiivseid emotsioone (vt joonis 12).



Joonis 12. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 7.

Kaheksanda alaküsimuses toodud tagasiside näites, et positiivseid fraase ei esinenud. Negatiivsed, kriitilisemad fraasid: „sisu on puudulik“, „kirjas on vaid see, mida juba tunnis rääkisime ja jutustasime“, „kohati ei loe sinu käekirja välja“ (vt Lisa 1, küsimus 11: 8). 6. klassi õpilased valisid skaalal kõige rohkem negatiivseid emotsioone: „pettunult“ (11 in; 61%), „pisut segaduses“ (10 in; 56%) ja „murelikult“ (7 in; 39%). 8. ja 9. klassi õpilased valisid skaalal sarnased negatiivsed tunded: „pettunult“ (21 in; 60%) „murelikult“ (16 in; 46%), „masendunult“ (8 in; 23%)“ ja „solvunult“ (7 in; 20%)“. Variandi „muu“ all kirjeldati, et tagasiside tekitas kahetsust ja kurbust. Kui vaadata 6., 8. ja 9. klassi vastuseid koos, siis kõige sagedamini valiti tunne „pettunult“ (32). Sellele järgnes tunne „murelikult“ (23). Õpilaste valitud tunded vastasid ootustele, et negatiivse tundetooniga sõnad tekitavad negatiivseid emotsioone (vt joonis 13.).



Joonis 13. II ja III kooliastme õpilaste valitud tundesõnad õpetaja tagasiside sõnastuse kohta küsimuses 11: 8.

Vahekokkuvõte 2. 11. Skaalaküsimuste vastuste kokkuvõttes ilmnes, et õpilaste emotsionaalsed reaktsioonid olid suuresti seotud tagasiside sõnastuse tundetooniga. Positiivseid fraase sisaldavad tagasisidenäited tekitasid enamasti positiivseid tundeid, nagu motivatsioon, julgustatus, enesekindlus ja rahulolu. See ilmnes eriti teises ja kolmandas küsimuses, kus kriitilised märkused puudusid ning õpilased reageerisid valdavalt positiivselt.

Tagasisidenäited, mis sisaldasid nii positiivseid kui ka kriitilisi fraase, tekitasid õpilastes vastakaid tundeid. Lisaks rahulolule ja motivatsioonile väljendati ka segadust, pettumust ja muret. Sellised tulemused ilmnesid näiteks esimeses, neljandas, viiendas ja kuuendas küsimuses, kus kriitika oli esitatud pigem toetavas või suunavas vormis.

Kõige negatiivsemaid emotsioone tekitasid seitsmenda ja kaheksanda küsimuse tagasisidenäited, kus positiivsed fraasid puudusid ning domineerisid kriitilised märkused. Nendes vastustes väljendasid õpilased peamiselt pettumust, muret, masendust, solvumist ja kurbust. Samas tõid mõned õpilased välja, et kriitiline tagasiside aitas neil paremini mõista oma vigu ja arengukohti.

Üldiselt võib järeldada, et tagasiside sõnastus mõjutab õpilaste emotsionaalseid reaktsioone. Toetav ja tunnustav tagasiside tekitab valdavalt positiivseid emotsioone, samas kui ainult

kriitikale keskenduv tagasiside kutsus esile negatiivsemaid tundeid. Kõigis klassides mõjutab tagasiside sõnastus sarnaselt õpilaste emotsioone, kuid 6. klassis on reaktsioonid pigem segasemad ja vähem intensiivsed, samas kui 8. ja 9. klassis tulid tunded tugevamalt esile.

Silmas tuleks pidada, et kirjalik tagasiside ei ole ainult info sisu, vaid ka selle tõlgendus sõltub lugejast. Sama konstruktiivne kriitika võib ühele õpilasele mõjuda toetava ja arendavana, kuid teisele tunduda ründavana või ebaõiglasena. See tähendab, et tagasiside mõju ei tulene ainult sõnastusest, vaid ka õpilase varasemast kogemusest, enesehinnangust ja tundlikkusest kriitika suhtes. Oluline on ka see, et negatiivsed emotsioonid, nagu pettumus, ei pruugi alati olla suunatud õpetajale. Need võivad olla ka enesehindamisega seotud reaktsioonid - õpilane võib pettuda iseendas, kui ta tajub, et tulemus ei vasta ootustele. Lisaks ilmnes, et õpilased ei reageeri ühtemoodi: sama kriitiline tagasiside võib üht õpilast motiveerida ja anda selgust ning teisel tekitada solvumist või tagasitõmbumist. See näitab, et tagasiside mõju on individuaalne ning sõltub tugevalt õpilase isiklikest omadustest ja kogemusest. Seega tuleks tulemuste tõlgendamisel arvestada, et kirjalik tagasiside ei tekita automaatselt ühesuguseid emotsioone, vaid selle mõju on mitmetahuline ja kontekstist sõltuv.

4. Järeldused

Uurimistöö tulemused näitavad, et õpetaja tagasiside mõjutab selgelt õpilaste õpimotivatsiooni ja emotsioone ning selle mõju sõltub eelkõige sõnastusest, toonist ja vormist. Kõige tõhusamaks peetakse toetavat, julgustavat ja samas konkreetset tagasisidet, mis toob välja nii tugevused kui ka selged parandusettepanekud, samas kui liiga üldine või ainult kriitiline tagasiside võib vähendada motivatsiooni ja tekitada negatiivseid tundeid. Õpilased eelistavad enim suulist ja vahetut tagasisidet, kuid vanemad õpilased hindavad rohkem individuaalset ja kirjalikku põhjalikkust, samas kui klassipõhine üldine tagasiside on kõige vähem hinnatud. Emotsioonide analüüsist selgus, et positiivne tagasiside tekitab peamiselt rahulolu, motivatsiooni ja enesekindlust, kriitilisem tagasiside aga pigem pettumust, segadust ja muret, ning sama tagasiside võib erinevatele õpilastele mõjuda erinevalt sõltuvalt nende vanusest ja individuaalsest tundlikkusest.

Selgus, et õpetaja tagasiside mõjutab õpilasi palju rohkem emotsionaalselt, kui õpetajad sageli arvata võivad. Isegi neutraalne või konstruktiivne kriitika võib õpilase jaoks mõjuda solvavalt, demotiveerivalt või tekitada piinlikkust. Personaalset tagasisidet, näiteks pikemaid selgitavaid kommentaare, väärtustavad õppijad rohkem ja võtavad edaspidi õpetaja soovitusi arvesse.

4.1. Piirangud ja edasised uurimissuunad

Uurimistöö põhjal saab välja tuua mõned selged piirangud ja võimalikud edasised uurimissuunad.

Esiteks on oluliseks piiranguks valim: uurimuses osalesid vaid ühe kooli II ja III kooliastme õpilased, mistõttu ei ole tulemusi võimalik üldistada kõigile õpilastele. Teiseks tuleb arvestada vanuselise piiranguga, kuna uurimus keskendus peamiselt 6.–9. klassi õpilastele ning ei kajasta nooremate ega gümnaasiumiealiste õpilaste kogemusi.

Teiseks on piiranguks kasutatud meetod, kuna andmed põhinevad õpilaste enesehinnangutel ja küsimustikel. See tähendab, et vastused võivad olla subjektiivsed ning mõjutatud hetkeemotsioonidest, arusaamadest või soovist vastata sotsiaalselt soovitaval viisil. Kirjaliku küsimustiku kasutamine ei võimalda alati saada süvitsi minevaid või täpsustavaid vastuseid ning osa õpilasi võis vastata lühidalt või pealiskaudselt. Lisaks hinnati tagasisidet kirjalike näidete põhjal ilma reaalse suhtlussituatsiooni, hääletooni ja kontekstita, mis päriselus mõjutavad tagasiside tõlgendamist oluliselt. Samuti tuleb arvestada, et emotsioonide mõõtmine

on keerukas, kuna tunded võivad kiiresti muutuda ning õpilased ei pruugi alati osata oma emotsioone täpselt sõnastada või teadlikult hinnata.

Kolmandaks võib tulemusi mõjutada õpetaja roll ja tema esitusviis, kuna tagasiside tõlgendamine sõltub tugevalt sellest, kuidas konkreetne õpetaja seda annab. Sama sisuga tagasiside võib eri õpetajate puhul õpilastele erinevalt mõjuda, mis võib raskendada tulemuste üheselt tõlgendamist. Lisaks puudus uuringust õpetajate vaatenurk, mistõttu ei käsitletud nende eesmäärke, kavatsusi ega arusaamu tagasiside andmisest, vaid keskenduti ainult õpilaste kogemustele.

Edasiste uurimissuundadena võiks laiendada valimit erinevatesse koolidesse ja piirkondadesse, et saada laiem ja esinduslikum ülevaade. Samuti võiks kasutada kombineeritud uurimismeetodeid, näiteks lisada intervjuusid või vaatlusi, et süvendada arusaamist õpilaste kogemustest. Edaspidi võiks uurida ka õpetajate vaatenurka ning võrrelda seda õpilaste ootuste ja kogemustega, samuti analüüsida, kuidas tagasiside seostub õpitulemustega ja õpilaste käitumisega pikema aja jooksul. Lisaks võiks uurida, kas tagasiside tajumine erineb õppeaineti (nt matemaatika, keeled, loovained, kehaline kasvatus), kuidas mõjutavad selle tõlgendamist õpilase vanus, sugu, enesehinnang või õpiedukus, kuidas reageerivad tagasisidele erineva tundlikkuse või õpivajadusega õpilased ning kuidas õpetajad ise mõistavad konstruktiivset tagasisidet ja milliseid raskusi nad selle andmisel kogevad, samuti milline on tagasiside sõnastuse ja tooni seos õppimise ja õpitulemustega.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetaja tagasiside sõnastus mõjutab II ja III kooliastme õpilaste õpimotivatsiooni, emotsioone ja heaolu ning millist tagasisidet peavad õpilased ise õppimist kõige enam toetavaks. Uurimuses keskenduti sellele, kuidas õpilased tajuvad toetavat, julgustavat ja kriitilist tagasisidet ning milliseid emotsionaalseid reaktsioone erinevad sõnastused esile kutsuvad. Uurimistöös lähtuti kahest uurimisküsimusest: kuidas tajuvad II ja III kooliastme õpilased õpetaja tagasiside sõnastuse ja tooni mõju oma enesehinnangule ja heaolule ning milliseid tagasiside keelelisi jooni peavad õpilased õppimist toetavaks või takistavaks.

Andmete kogumiseks kasutati küsimustikku, millele vastasid 6., 8. ja 9. klassi õpilased. Küsimustik sisaldas nii valikvastustega kui ka avatud küsimusi ning erinevaid tagasisidenäiteid, mille põhjal uuriti õpilaste hinnanguid ja emotsionaalseid reaktsioone. Vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt.

Tulemused näitasid, et toetav ja julgustav tagasiside mõjutab õpilaste õppimise soovi valdavalt positiivselt ning tekitab motivatsiooni, rahulolu ja enesekindlust. Kõige tõhusamaks peeti tagasisidet, mis ühendab positiivse sõnastuse konkreetsete parandusettepanekutega. Kriitiline tagasiside tekitas sagedamini negatiivseid emotsioone, nagu pettumus, mure ja segadus. Õpilased eelistasid enim suulist ja individuaalset tagasisidet ning pidasid oluliseks selle selgust, personaalsust ja rahulikku tooni. Õpilased peavad kõige väärtuslikumaks suulist ja vahetut tagasisidet, kuid vanemate õpilaste seas hinnatakse enam individuaalset ning põhjalikku kirjalikku tagasisidet. Kõige vähem eelistatakse kogu klassile suunatud üldist tagasisidet. Õpilased peavad kõige väärtuslikumaks suulist ja vahetut tagasisidet.

Tagasiside mõju ei sõltu ainult sellest, kas see on positiivne või negatiivne, vaid eelkõige sellest, kas see on arendav, konkreetne ja lugupidava tooniga. Toetav ja individuaalne tagasiside soodustab motivatsiooni ja eneseusku, samas kui üldistav või halvustav kriitika võib oluliselt kahjustada õpilase emotsionaalset heaolu ja õppimistahet. Eriti tugevalt mõjutavad õpilasi võrdlused teistega, isiklikult ründavad väljendid ja üldistavad hinnangud. Lisaks selgub, et isegi neutraalsena tunduvad küsimused või kommentaarid võivad õpilase jaoks omandada negatiivse tähenduse, sõltuvalt sõnastusest ja kontekstist.

Kasutatud allikad

- Bandura, Albert. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. *W. H. Freeman*.
- Black, Paul & Dylan Wiliam. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5:1, 7-74.
https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf.
- Black, Paul & Dylan Wiliam. 1998. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Department of education & professional studies. Phi Delta Kappan*, 80(2).
- Bloom, Benjamin S. 1968. Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1 (2), 1-12.
- Bruno, Inês Duarte & Leonor Santos. 2010. Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*. 36(3):111-120.
DOI:[10.1016/j.stueduc.2010.12.001](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.12.001).
- Butler, Ruth. 1988. *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Carless, David, & David Boud. 2018. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(8), 1315–1325. DOI: [10.1080/02602938.2018.1463354](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354).
- Dweck, Carol S. 2016. *Mindset: The new psychology of success*. *Random House*. New York.
https://www.proemergency.com/assets/dokumen/ebook_platinum/20231124092918-Mindset_The_New_Psychology_of_Success.pdf
- Erikson, Erik H. 1968. *Idendity: Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.
- Eva, Kevin, Heather Armson, Eric Holmboe, Jocelyn Lockyer, Elaine Loney, Karen Mann & Joan Sargeant. 2012. Factors influencing responsiveness to feedback: on the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. DOI: [10.1007/s10459-011-9290-7](https://doi.org/10.1007/s10459-011-9290-7).
- Harro-Loit, Halliki, Eva Ingerpuu-Rümmel, Eleri Lõhmus & Inga Kuk. 2013. Õpetaja tagasiside ja väärtuskommunikatsioon. Tagasisidestamisest. *Tartu Ülikool*.
<https://sisu.ut.ee/vaartuskommunikatsioon/3-tagasisidestamisest/> (Vaadatud 14.05.2026)

- Harlacher, Jason. 2016. An educator's guide to questionnaire development (REL2016-108). *U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central*.
- Harter, Susan. 2012. The construction of the self: a developmental perspective. 2nd edn. New York, NY: Guilford Press.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-019-01041-y>.
- Hascher, Tina. 2010. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. 9(1), 13–28.
- Hattie, John & Helen Timperley. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hattie, John. 2009. Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. *Routledge*.
- Hint, Helen, Anni Jürine & Ilona Tragel. 2020. Suhtluspädevus. *Üldpädevused gümnaasiumis*. 133–154. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/2022-01/uldpadevused_gumnaasiumis.pdf
- Hunt, Pihel & Mari Karm. 2022. Tagasiside on nagu taganttuul: õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education*. 10 (1), 143–170.
<https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.1.07>
- Jürine, Anni, Djuddah A. J. Leijen & Ilona Tragel. 2017. Tagasiside kirjutamisprotsessis. *Oma Keel*. 34 / 2017-1.
<https://www.emakeeleselts.ee/valjaanne/oma-keel-number-34-kevad-2017/>
- Kluger, Avraham N. & Angelo S. DeNisi. 1996. The effects of feedback interventions on performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 119(2), 254–284.
DOI: [10.1037/0033-2909.119.2.254](https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254)
- Koenka, Alison, Lisa Linnenbrink-Garcia, Hannah Moshontz, Kayla M. Atkinson. 2021. A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology*.
DOI: [10.1080/01443410.2019.1659939](https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939)
- Krull, Edgar. 2001. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. *Tartu Ülikooli Kirjastus*.

Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7. 2025. Sihtasutus Kutsekoda.

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11466908> . (Vaadatud 25.04.2026)

Lee, Icy, Pauline Mak & Anne Burns. 2016. EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom. *Language Teaching Research*. DOI:[10.1177/1362168815581007](https://doi.org/10.1177/1362168815581007)

Lipnevich, Anastasiya A., Kalina Gjicali, Mustafa Asil & Jeffrey K. Smith. 2021. Development of a measure of receptivity to instructional feedback and examination of its links to personality. *Personality and Individual Differences*. 169, 110086. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110086>

Marsh, Herbert W. & Rhonda G. Craven. 2006. Reciprocal effects of self-concept and performance. *Perspectives on Psychological Science*. 1(2), 133–163. DOI:[10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x)

Nicol, David J. & Debra Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. DOI:[10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)

Põhikooli riiklik õppekava. 2025. *Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>. (Vaadatud 21.05.2026).

Ryan, Richard M. & Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Schunk, Dale H. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 26(3–4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

Semteek. 2021. *Tartu Ülikool*. <https://sisu.ut.ee/semteek/afektiivsushinnangud/> (Vaadatud 25.04.2026).

Shute, Valerie J. 2008. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78(1), 153–189. DOI:[10.3102/0034654307313795](https://doi.org/10.3102/0034654307313795)

Taimsoo, Reet. 2010. Hindamine, enesehindamine, tagasiside. SA Innove. <https://opekava.ee/hindamine-enesehindamine-tagasiside/> (Vaadatud 25.05.2026)

Tall, Karmel. E-kursuse "Psühhosotsiaalne areng läbi elu" materjalid. 2012. *Tartu Ülikool*. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/f12c0227-8b67-4319-8fe5-6220fdea73ff/content>

- The Role of Questionnaires in Educational Research. 2023. *Teachers Institute*.
<https://teachers.institute/assessment-for-learning/role-questionnaires-educational-research/> (Vaadatud 25.04.2026)
- Vainik, Ene. 2012. Kuidas määrata eesti keele sõnavara tundetoone?. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa8.17>
- Voelkel, Susanne, Tunde Varga-Atkins & Luciane V. Mello. 2020. Students tell us what good written feedback looks like. *MedEdPublish*. 9(1), 1–16. DOI: [10.1002/2211-5463.12841](https://doi.org/10.1002/2211-5463.12841)
- Winstone, Naomi E., Robert A. Nash, Michael Parker & James Rowntree. 2017. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*. 52(1), 17–37.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Õpetaja kutsestandardid. Haridus- ja Teadusministeerium [HTM].
<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/kutse-ja-kvalifikatsioon> (Vaadatud 25.04.2026)
- Yallop, Roger. 2020. *The affect and effect of asynchronous written artefacts (cover letters, drafts, and feedback letters) within L2 English doctorate writing groups*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduseinstituut. Doktoritöö.
<https://dspace.ut.ee/items/170e35ee-031a-47da-b197-17ae4f758b97> (Vaadatud 14.05.26)
- Yu, Shulin. 2021. Feedback-giving practice for L2 writing teachers: Friend or foe?. *Journal of Second Language Writing*. DOI: [10.1016/j.jslw.2021.100798](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100798)

Students' Expectations of Teacher Feedback in Basic School and the Impact of Feedback Language on Learners. Summary

The aim of this study was to examine the influence of the linguistic formulation of teacher feedback on students' learning motivation, emotional responses, and well-being in basic education. In addition, the research sought to identify the types of feedback that students themselves perceive as most conducive to learning. Particular attention was paid to students' perceptions of supportive, encouraging, and critical feedback, as well as to the emotional reactions elicited by different forms of wording. The study was guided by two research questions: (1) how students in the second and third stages of basic education perceive the effects of the wording and tone of teacher feedback on their self-esteem and well-being, and (2) which linguistic features of feedback students consider to be supportive or, conversely, detrimental to learning.

A questionnaire was used to collect data, which was answered by students in grades 6, 8 and 9. The instrument included both closed-ended and open-ended items, as well as a set of sample feedback statements designed to elicit students' evaluative judgments and emotional responses. The data were analyzed using a combination of quantitative and qualitative methods.

The findings indicate that supportive and encouraging feedback has a predominantly positive impact on students' motivation to learn, fostering feelings of engagement, satisfaction, and self-confidence. Feedback that integrates positive phrasing with specific, constructive suggestions for improvement was perceived as particularly effective. In contrast, critical feedback was more frequently associated with negative emotional responses, such as disappointment, anxiety, and confusion. Students reported a preference for individualized, verbal feedback and emphasized the importance of clarity, personalization, and a calm tone in promoting positive learning experiences.

Lisa 1. Küsitluse vorm

Anonüümne küsimustik: Õpetaja tagasisidekeel: kuidas sõnastus mõjutab õpilase enesehinnangut ja heaolu?

Nõusolek

Olen nõus, et minu antud vastuseid kasutatakse **ainult magistritöö uurimuse eesmärgil**.
Kõik vastused on anonüümsed, minu nime ega muid isikuandmeid ei koguta.

☐ Jah, olen nõus!

Juhised:

- Palun vasta ausalt ja nii põhjalikult kui võimalik!
- Mõtle oma kogemustele erinevates ainetundides seoses õpetajapoolse tagasisidega (kirjalik, suuline, klassis, individuaalne).

-
1. Mitmendas klassis Sa käid?
 - 4.-6. klassis
 - 7.-9. klassis
 2. Kui sageli saad lisaks hindele ka sõnalist tagasisidet oma tööde kohta (näiteks kontrolltöö, kirjand, töövihiku ülesanne, loovtöö jms)?
 - Sageli
 - Mõnikord
 - Harva
 - Mitte kunagi
 3. Mõtle viimasele tagasisidele, mille said. Kirjelda, millised sõnad või väljendid jäid Sulle meelde ja miks.
 4. Kuidas Sa end tavaliselt pärast õpetajalt saadud tagasiside lugemist ja kuulmist tunned? Palun vali kõik sobivad:
 - Enesekindlalt
 - Motiveeritult
 - Julgustatult
 - Usaldavalt
 - Rahulolevalt

- Tagasiside ei tekita erilisi tundeid
- Pisut segaduses
- Murelikult
- Pettunult
- Solvunult
- Masendunult
- Muu (täpsusta) _____

5. Meenuta, millist tagasisidet oled õpetajalt oma töödele saanud. Too mõni näide tagasisidest, mis Sind julgustas ja aitas mõista, kuidas oma tööd parandada.

6. Meenuta, millist tagasisidet oled õpetajalt oma töödele saanud. Too mõni näide tagasisidest, mis ajas Sind segadusse või vähendas Sinu enesekindlust.

7. Kui õpetaja tagasiside sõnastus on toetav ja julgustav, kas see mõjutab Sinu soovi õppida?

- Jah, mõjutab palju
- Jah, mõjutab mõnevõrra
- Ei oska öelda
- Ei mõjuta eriti
- Ei mõjuta üldse

8. Kui õpetaja tagasiside on kriitiline, kas see mõjutab Sinu soovi õppida?

- Jah, mõjutab palju
- Jah, mõjutab mõnevõrra
- Ei oska öelda
- Ei mõjuta eriti
- Ei mõjuta üldse

9. Milline tagasisideviis (kirjalik, suuline, klassis, individuaalne) on Sinu arvates kõige kasulikum ja aitab õppida?

10. Milline peaks olema tagasiside, mis aitaks Sul paremini õppida ja motivatsiooni hoida?

11. Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunnend? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

☐ Ettekanne: slaididel üldiselt olemas kõik nõutud punktid, puudu jääb pisut põhjalikkusest. See-eest olete ettekandesse lisanud huvitavaid detaile. Allikad puudu. ☐ Esitlemine: üldiselt esitlesite oma ettekannet hästi, kuid esines ka palju naermist, mis viis fookuse kuulamiselt kõrvale.	☐ Enesekindlalt ☐ Motiveeritult ☐ Julgustatult ☐ Usaldavalt ☐ Rahulolevalt ☐ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ☐ Pisut segaduses ☐ Murelikult ☐ Pettunult ☐ Solvunult ☐ Masendunult ☐ Muu (täpsusta)
--	--

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunnend? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

☐ Ettekanne: slaidid koostatud põhjalikult, tekst arusaadav, kõik vajalikud punktid on olemas. Slaidid on kenasti kujundatud. On näha, et olete ettekandega vaeva näinud. ☐ Esitlemine: rääkisite klassi ees teksti peast. Esinesite enesekindlalt, rääkisite selge häälega. Teie esitlust oli hea kuulata!	☐ Enesekindlalt ☐ Motiveeritult ☐ Julgustatult ☐ Usaldavalt ☐ Rahulolevalt ☐ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ☐ Pisut segaduses ☐ Murelikult ☐ Pettunult ☐ Solvunult ☐ Masendunult
---	--

	☐ Muu (täpsusta) _____
--	---

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunned? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

Iseseisvaks töö II peatüki peale (kirja kirjutamine, veebisuhtlus, kuulutus). - Usu endasse rohkem! Tunni alguses kuulsin Sinu suust, et ei oska, aga kokkuvõttes üks paremaid töid.	☐ Enesekindlalt ☐ Motiveeritult ☐ Julgustatult ☐ Usaldavalt ☐ Rahulolevalt ☐ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ☐ Pisut segaduses ☐ Murelikult ☐ Pettunult ☐ Solvunult ☐ Masendunult ☐ Muu (täpsusta) _____
---	---

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunned? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

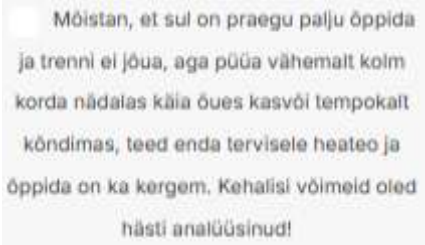
☐ Kirjandustegelase/kirjandusrühmituse analüüs ja esitlus. - Saite tagasiside küll klassis, kuid toon siinkohal olulisema uuesti välja: Kiidan Sind, et võtsid initsiatiivi ja tulid esimesena esitlema, isegi kui Su paariline puudus! Slaidide puhul tasub edaspidi rohkem tähelepanu pöörata kujundusele, vormistusele, stiilile ja õige kirjale. Püüa ka rohkem peast rääkida, mitte teksti maha lugeda. Esinemise ajal tasuks pöörata tähelepanu ka kehahoiakule.	○ Enesekindlalt ○ Motiveeritult ○ Julgustatult ○ Usaldavalt ○ Rahulolevalt ○ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ○ Pisut segaduses ○ Murelikult ○ Pettunult ○ Solvunult ○ Masendunult ○ Muu (täpsusta)
--	--

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunned? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

☐ Pidid kontrollima enda jooksutempot ja jooksma teise ringi umbes sama ajaga (eksimus võis olla 3 sekundit). Tänane jooks eriti ei õnnestunud, proovime teinekord uuesti. Kõik ongi ok, sest oleme koolis ja õpime	○ Enesekindlalt ○ Motiveeritult ○ Julgustatult ○ Usaldavalt ○ Rahulolevalt ○ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ○ Pisut segaduses ○ Murelikult ○ Pettunult ○ Solvunult ○ Masendunult
---	--

	☐ Muu (täpsusta) _____
--	--

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunnend? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

	☐ Enesekindlalt ☐ Motiveeritult ☐ Julgustatult ☐ Usaldavalt ☐ Rahulolevalt ☐ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ☐ Pisut segaduses ☐ Murelikult ☐ Pettunult ☐ Solvunult ☐ Masendunult ☐ Muu (täpsusta) _____
---	--

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunnend? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

10 päeva on tänaseks läbi! Iseseisev töö õp. lk. 6-18 peale (l. ptk suuline suhtlemine). - Vastus "ma ei tea" ei ole arvestatav! Vastused puudulikud ja lohakad. Lauset ei alustata sidesõnaga, lause hakkab suure algustähega! Tee selgeks, mis tähendab "valmisolek kompromissiks"! Tuleb rohkem pingutada ja tegeleda enda väljendusoskuse arendamisega.	○ Enesekindlalt ○ Motiveeritult ○ Julgustatult ○ Usaldavalt ○ Rahulolevalt ○ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ○ Pisut segaduses ○ Murelikult ○ Pettunult ○ Solvunult ○ Masendunult ○ Muu (täpsusta) _____
--	--

Kuidas Sa end sellist tagasisidet lugedes tunned? Palun vali kuni kolm (1-3) varianti.

Lugemiskontrolli sooritamise. - Sisu on puudulik. Kirjas on vaid see, mida tunnis juba rääkisime ja jutustasime. Kohati ei loe Sinu käekirja välja.	○ Enesekindlalt ○ Motiveeritult ○ Julgustatult ○ Usaldavalt ○ Rahulolevalt ○ Tagasiside ei tekita erilisi tundeid ○ Pisut segaduses ○ Murelikult ○ Pettunult ○ Solvunult ○ Masendunult ○ Muu (täpsusta) _____
--	--

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Britta Põldma,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „II ja III kooliastme õpilaste ootused õpetaja tagasisidele ja tagasisidekeele mõju õppijale”, mille juhendajad on Kulla Mellov (MA) ja Helen Hint (PhD), reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

/Allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2026