

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Triin Feldschmidt

ÕPPIMIST TOETAV ÕPETAJA TAGASISIDE LIHTSUSTATUD ÕPPES

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Einike Pilli

Läbiv pealkiri: Õpetaja tagasiside lihtsustatud õppes

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Einike Pilli (PhD)

.....
(*allkiri ja kuupäev*)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....
(*allkiri ja kuupäev*)

Tartu 2013

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	3
<i>Tagasiside mõistest.....</i>	3
<i>Tagasiside ja kujundav hindamine.....</i>	4
<i>Tagasiside ja lähima arengu tsoon.....</i>	6
<i>Tagasiside alased uuringud.....</i>	6
<i>Uurimisprobleem, uurimuse eesmärk.....</i>	9
<i>Tagasiside kvalitatiivsed kategooriad.....</i>	9
<i>Tagasiside fookus.....</i>	10
<i>Tagasiside funktsioon.....</i>	13
<i>Kriteerium ehk õpitulemuse võrdlemise alus tagasisides.....</i>	15
<i>Kvalitatiivsed kategooriad õpetaja tagasisides: näited.....</i>	16
<i>Õppimist toetav tagasiside.....</i>	17
<i>Märkused.....</i>	19
<i>Kvalitatiivsed omadused lihtsustatud õppe õpetajate suulises tagasisides: analüüsimudel.....</i>	19
METOODIKA.....	20
<i>Valim.....</i>	20
<i>Uurimisvahendid.....</i>	20
<i>Protseduur.....</i>	21
TULEMUSED JA ARUTELU.....	23
<i>Tagasiside komponendid.....</i>	23
<i>Tagasisides sisalduv õpilase soorituse kirjeldus.....</i>	24
<i>Õpilase soorituse kirjeldamine ühe iseloomuliku tunnuse läbi.....</i>	25
<i>Õpilase soorituse kirjeldamine läbi mitme iseloomuliku tunnuse.....</i>	28
<i>Tagasisides sisalduv nõuanne edasiseks tegevuseks.....</i>	31
<i>Formaalne nõuanne.....</i>	32
<i>Sisuline nõuanne.....</i>	32
<i>Märkused.....</i>	35
KOKKUVÕTE.....	37
SUMMARY.....	39
KASUTATUD KIRJANDUS.....	40

SISSEJUHATUS

2010. aastal vastu võetud uus Põhikooli riiklik õppekava rõhutab kujundava ehk õppe kestel toimuva hindamise olulisust õpilase arengu toetamisel. (Põhikooli riiklik õppekava §20 (1)) Kujundava hindamise üks olulisemaid komponente on õpetaja tagasiside. Käesolevas bakalaureusetöös analüüsitakse õpetaja tagasisidet lihtsustatud õppe kontekstis. Et tagasiside mõistel on erinevates distsipliinides, aga ka pedagoogika valdkonna siseselt mitmeid tähendus- ja tõlgendusvariante, on siinkohal tarvilik määratleda, millele termin *õpetaja tagasiside* antud uurimuses viitab.

Tagasiside mõistest

Kõige üldisemal tasandil on tagasiside õpetaja vastus, reaktsioon õpilase (õpi)tegevusele, mis ühel või teisel viisil kommunikeerib õpetaja sõnumit õpilase teadmiste või soorituse erinevate aspektide kohta. Tagasiside on soorituse „tagajärg“. (Hattie & Timperley 2007, Jürimäe & Kärner 2011a)

Toodud määratluse kaudu ilmneb tagasiside mõiste kahemõõtmelisus. Ühelt poolt on tegemist õpilasele suunatud informatsiooniga (tagasiside kui sõnum). Teisalt aga viitab termin „tagasiside“ õpetaja ning õpilase vahelise (õppimisalase) dialoogi olemasolule. Tagasiside agent ehk edastaja ning selle vastuvõtja(d) on antud kontekstis erinevad isikud. Seega on tagasiside ka teatavate dialoogi struktuurist tulenevate funktsioonidega suhtlemisühik. (Strandson 2007)

Käesoleva uurimuse raames vaadeldakse tagasisidet tema esimeses tähenduses ehk õpetajalt õpilasele suunatud õppimisalase informatsioonina. Küsitakse: millised on selle informatsiooni omadused? Milline on õpetaja tagasiside väärtus õppimise seisukohalt?

Siinkohal esitatakse kaks erinevatest õppimiskäsitlustest pärinevat tagasiside määratlust. Esimene neist on omane biheivioristlikule mõttemudelile:

„Tagasiside on informatsioon õpitulemuse vastavusest oodatule, teave õpitoimingu tõhususest või õigsusest. (...) (Tagasiside täiendavaks ülesandeks on tunnustada vastuvõtjat soorituse sobivuse korral ning tõsta seeläbi soovitava käitumise esinemissagedust.“ (Krull 2001 lk 195-196)

Konstruktivistlikus ning sellel põhinevas kujundava hindamise paradigmas mõistetakse tagasisidet aga järgnevalt:

„Tagasiside on informatsioon, mis rõhutab õppija tugevaid külgi, toob konkreetselt välja vead/ arendamist vajavad valdkonnad ning ka konkreetsed viisid, kuidas ja mida edasi teha - mida harjutada, õppida, millele tähelepanu pöörata, milliseid abivahendeid kasutada jne, et tulevikus samalaadset ülesannet edukamalt sooritada.“ (Pryor & Crossouard 2008 viidatud Jürimäe jt 2011b, lk 13)

Esimest tüüpi tagasiside opereerib teadvustamata tasandil. Õpilast küll informeeritakse sellest, kuidas tema õpitulemus teatud etaloniga suhestub, ent (positiivsed) muutused arengunäitajates saavutatakse tingituse teel. Õpiprotsessi juhib õpetaja, õpilane on õpiprotsessis passiivne, õpetatav, treenitav. (Karlep 1999)

Konstruktivistid seevastu näevad õpetajat ning õpilast õpiprotsessis võrdsete aktiivsete partneritena. Vastutus õppimise eest omistatakse õpilasele ning õpetaja ülesanne on luua tingimused selleks, et õpilane oleks võimeline vastutust kandma. (Resnick 1989 viidatud Krips 2007, vt ka PRÕK § 5 (1; 2))

Õppimise eest vastutamine ning selle suunamine eeldab aga õpilaselt oma õpitegevuse erinevate aspektide teadvustamist. Ühtlasi vajab õpilane õpetaja suuniseid selle kohta, kuidas on lähtuvalt hetkeseisust kõige otstarbekam edasi liikuda. Seetõttu ühenduvadki konstruktivistlikus tagasiside määratluses tagasisidestamise ja juhendamise mõõtmed, protsesse nähakse ühtse kontinumina. (Winnie & Butler 1994 viidatud Hattie & Timperley 2007) Õpetaja tagasiside annab õpilasele piisavalt spetsiifilist ning mitmekülget informatsiooni ühelt poolt tema teadmiste-oskuste hetkeseisu kohta ning toetab teda ühtlasi edasiste õpisammude kavandamisel.

Kaasaegsed õppimisteooriad osutavad, et iga õpilane on võimeline õppimises edenema (ja oma õppimist individuaalse potentsiaali ulatuses reguleerima), kui tal on piisavad andmed oma tugevustest ja vajakajäämistest, teadmiste-oskuste hetkeseisust, arusaam edasistest sammudest ning pidev õpetaja tugi. (Black & Wiliam 1998) Seetõttu käsitletakse õpetaja tagasisidet käesoleva bakalaureusetöö raames konstruktivistlikus, kitsamalt kujundava hindamise raamistikus.

Tagasiside ja kujundav hindamine

Kujundav hindamine on 2010. aastal vastu võetud Põhikooli riiklikus õppekavas väärtustatud järgnevalt:

„Kujundava hindamisena mõistetakse õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed. Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega. Tagasiside kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.“ (PRÕK § 20 (1))

Tagasiside on üks kujundava hindamise võtmemõisteid. On autoreid, kes kasutavad kujundava hindamise ning tagasiside termineid ka sünonüümselt (Sadler 1998 viidatud Tiisvelt 2011). Mõttekäik on mõisteta – õpetaja tagasiside on teatud mõttes kujundava hindamise põhikomponentide summa, koondpunkt. Tagasisidestamine saab toimuda eeldusel, et õpetaja on õpilase õpitegevust vaadelnud ning analüüsinud (õpilase arengu hindamine). Õpilase *areng* on analüüsitava (ja tagasisidestatava) (õpi)eesmärkide kontekstis ning saab toimuda juhul, kui õpilane on eesmärkidest, st liikumise suunast teadlik (tegevuse eesmärgistamine, eesmärkide jagamine).

Tagasiside andmine viitab ühtlasi ka õpetaja ja õpilase vahelisele õppimisalasele suhtlemisele, infovahetusele, koostöös õppimisele – koondades nõnda kujundava hindamise paradigma põhiväärtusi (õppijakesksus, õppija vastutuse ja arengu toetamine). (Black & Wiliam 1998)

Siinkohal tuuakse Põhikooli riiklikule õppekavale tuginedes veelkord välja õpilase õppimist toetava tagasiside elemendid, mille taustal käesolevas uurimuses lihtsustatud õppe õpetajate tagasisidet analüüsitakse. Õpetaja tagasiside (PRÕK §20 (1)):

- kirjeldab võimalikult täpselt õpilase seniseid tulemusi, tugevaid külgi ja vajakajäämisi;
- seondub ja/või osutab ühel või teisel moel eesmärgiks olevale õpitoimingule;
- sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.

Nimetatud elemente koondav õpetaja tagasiside aitab õpilasel Blacki ja Wiliami (1998) järgi vastata kolmele kujundavale küsimusele:

- Kus ma olen?
- Kuhu ma lähen?
- Kuidas ma täidan tühimiku?

Teisisõnu on saab õpilane õpetaja tagasiside läbi teadlikuks oma õpitegevuse tugevustest ja arengukohtadest, potentsiaalselt ka õpieesmärgist ning järgmistest sammudest õpieesmärgi suunas liikumisel.

Tagasiside ja lähima arengu tsoon

Kirjeldatud tagasi- ning edasivaatavat komponenti sisaldav kahemõõtmeline tagasiside mudel võimaldab luua paralleele Lev Vögotski lähima arengu tsoonis õpetamise kontseptsiooniga. Lähima arengu tsoon on vahemaa lapse tegeliku arengutaseme ja tema potentsiaalse arengutaseme vahel, mida laps võib saavutada kas täiskasvanu juhtimisel või koostöös võimekate kaaslastega. (Karlep 2005, Smith jt 2008)

Andes õpilasele tagasisidet tema teadmiste-oskuste hetketaseme kohta, kirjeldab õpetaja Vögotski terminites õpilase aktuaalse arengu taset – kognitiivse arengu nivood, millel õpilane tagasisidestamise hetkel viibib. Osutus lähimale õpieesmärgile seondub õpilase potentsiaalse arengu tasemega ehk kirjeldab teadmiste-oskuste seisundit, mille poole õpilane õpetaja abiga püüdleb. Nimetatud kaks komponenti defineerivad lähima arengu tsooni, milles edasine õppetegevus aset leiab. Tagasisidemudeli kolmas komponent – õpetaja konstruktiivne nõuanne või juhised (teisisõnu – abi) edasiseks õpitegevuseks toimib tellingutena, mille najal õpieesmärgi poole püüeldakse.

Tagasiside alased uuringud

Mitmete uuringute tulemused osutavad, et kujundava hindamise, sealhulgas tagasisidestamisega on võimalik saavutada märkimisväärset õpitulemuste paranemist. (Black & Wiliam 1998; Pinchok & Brandt 2009, Popham 2006, Young & Kim 2010 viidatud Toomela 2011)

Kujundavas võtmes tagasisidestamine on eriliselt tulemuslik nende õpilastega, kes tavaliselt õpitegevuses edukad ei ole ning võivad oma edasijõudmatust põhjendada muuhulgas madalate kaasasündinud võimetega. (Black & Wiliam 1996; Hattie & Timperley 2007; Ames 1992, Vispoel & Austin 1995 viidatud Jürimäe jt

2011b) Nimetatud rühma kuuluvad ka lihtsustatud õppekava alusel õppivad kerge intellektipuudega õpilased.

Tagasiside positiivne mõju õppimisele on seletatav mitmete teguritega. Kujundava hindamise klassik Dylan Wiliam (2011) osutab, et hea õpetaja tagasiside paneb õpilase oma õpitegevusest mõtlema (põhjustamata sealjuures (domineerivat) emotsionaalset reaktsiooni). Õpilase kognitiivsete protsesside aktiveerimine on autori järgi tagasiside efektiivsuse olulisim kriteerium.

Teisalt on tagasiside soodus mõju õppimisele seletatav ka õpilase motivatsiooniliste protsesside toetamisega. Brookharti (2008) järgi annab efektiivne tagasiside õpilasele *teadmise* sellest, millises seisus ta hetkel on ning mida tuleb teha järgmiseks (kognitiivne faktor). Tagasiside tulemusena tekib õpilasel *tunne*, et ta teab, mida edasi teha ja miks seda teha – ühtlasi on järgmine samm talle jõukohane. See viib omakorda tundeni, et õpilasel on kontroll oma õppimise üle. (motivatsiooniline faktor). Siit võrsub jällegi usk enese võimesse käsilolevat ülesannet sooritada - enesetõhusus. (Brookhart 2008)

Kujundav hindamine ning selle alusel õpetaja tegevuse kujundamine klassiruumis on uuringute põhjal osutunud tulemuslikuks. Metoodika tõhusust õpilaste õppimise toetamisel tunnustatakse ka riikliku õppekava tasemel. (vt eespool). Sellegipoolest on kujundava hindamise rakendamine koolipraktikas osutunud keerukaks ja tihti vähemefektiivseks, kui teooria seda lubaks oodata.

Toomela (2011), toetudes 2009. aastal läbi viidud „Eesti põhikooli efektiivsuse“ uuringu tulemustele osutab, et üldhariduskoolide õpetajate kujundava hindamise alased teadmised on üsnagi vähesed või fragmentaarsed. Õpetajatel on raskusi muutuvatele haridusvajadustele reageerimisega, psühholoogiale toetuvate õppemeetodite rakendamisega, kaasaegsete õppe- ja hindamismeetodite rakendamisega jne. Probleemi põhjuseks on uuringu tulemuste järgi õpetajate ettevalmistus.

Õpetajate ebapiisavad teadmised kujundavast hindamisest lubavad oletada tagasiside vähesust ja/või kvalitatiivset ebaühtlust koolipraktikas. Seda kinnitavad Raspeli magistritöö tulemused, mille kohaselt ootavad üldhariduskooli õpilased õpetajatelt senisest märgatavalt enam sisulist vastukaja ning toetust oma õpingutele (Raspel 2011, vt ka Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht 2010).

Mitmed rahvusvahelisedki uuringud viitavad tagasiside vähesusele igapäevases õppetöös. Hattie (1999) järgi on õpetajate tagasiside õpilasele kohati mõõdetav vaid sekunditega päevas (Hattie 1999 viidatud Voerman 2011).

Pakosta (2012) bakalaureusetöö raames intervjueritud õpetajad sidusid kujundava hindamise elementide vähese rakendamise igapäevatöös muuhulgas suurte klassikollektiividega. (Pakosta 2012, vt ka Jürimäe & Kärner 2011a) Õpetajad tajuvad kujundavat hindamist ajamahuka protsessina, mida on keeruline paljusid õpilasi üheaegselt õpetades juurutada. Põhjendus ei tohiks kehtida aga lihtsustatud õppe klassiruumis, kus õpilaste arv on reeglina väiksem ning individuaalne lähenemine õpilastele üks olulisi didaktilisi printsiipe. (Plado 2012)

Kokkuvõttes saab väita, et ehkki tagasisidestamine on õppeprotsessi väärtustatud osa, ei rakendata seda koolipraktikas piisaval määral. Järgnevalt vaadeldakse, millest kõnelevad klassiruumis antava õpetaja tagasiside kvaliteedi alased uuringud.

Hollandi teadlaste järgi moodustab valdava osa õpetaja klassiruumis antavast tagasisidest mittespetsiifiline ehk üldsõnaline õpilast vastuse sobivusest (sobimatuses) informeeriv tagasiside. Sageli sisaldub selles ka subjektiivne hinnanguline komponent. Näiteks: *Õige vastus! Küll sa oled tark/tubli!*. (Voerman jt 2011) Kirjeldatud tagasiside tüübi valdavusele klassiruumis osutavad ka Strandsoni (2007) Eesti algkooliõpetajate õppimisalase tagasiside alane uuring ning Airasiani (1997) uuringu tulemused (Airasian 1997 viidatud Hattie & Timperley 2007).

Airasiani (1997) hinnangul on umbes 90% klassiruumis esitatud õpetaja küsimustest seotud pinnapealse õppimisega ehk suunatud informatsiooni taastootmisele. On mõistetav, et suletud küsimuste korral on olemas sobivad ning mitesobivad vastused. Seega järgneb õpilase vastusele õpetajapoolne sobiva vastuse kinnitus või väärarusaama korrigeeriv kommentaar (korrektiivne tagasiside).

Tagasiside kvaliteedi alaseid uuringuid kirjeldades on asjakohane mainida ka Klugeri & DeNisi (1996 viidatud Wiliam 2011) ulatusliku metaanalüüsi tulemusi, mille kohaselt pea kolmandik tagasisidest on ebaefektiivne ning ühel või teisel moel pigem kahjustab õppimist.

Uurimisprobleem, uurimuse eesmärk

Eelpool kirjeldatud kujundava hindamise ning õpetaja tagasiside alaste uuringute tulemused põhinevad valdavalt tavakoolidest pärit andmetel. Bakalaureusetöö autorile teadaolevalt ei ole empiirilise sisuga uuringuid kujundava hindamise elementide rakendamisest lihtsustatud õppes Eestis seni läbi viidud. Ka Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri õppimist toetava hindamise alane raport (2009) osutab, et tagasisidestamise küsimust on hariduslike erivajadustega õpilaste õppe raames seni käsitletud vaid marginaalselt. Vajadus on esmajoonel koolide praktikat kaardistavate uuringute järele.

Käesoleva uurimuse keskmes on lihtsustatud õppe õpilastele suunatud õpetaja õppimisalane tagasiside. Tulenevalt kehtiva Põhikooli riikliku õppekava rõhuasetustest ning potentsiaalset kerge intellektipuudega õpilaste õppimise toetamisel analüüsitakse õpetaja tagasisidet kujundava hindamise raamistikus. Teisisõnu vaadeldakse õpetaja tagasisidet õppimist toetava tagasiside kriteeriumide alusel. Tegemist on kompleksse ning seni vähe käsitlemist leidnud uurimisprobleemiga, mille analüüs lubab teatud järeltõlgitust teha õpetaja ja kerge intellektipuudega õpilase õppimisalase dialoogi kvaliteedi, samuti õpetamismeetodite efektiivsuse kohta.

Bakalaureusetöö eesmärk on õppimist toetava tagasiside kriteeriumidele tuginedes selgitada, millist õppimisalast tagasisidet annavad õpetajad lihtsustatud õppe õpilastele igapäevases õppetöös.

Õpetaja tagasiside kvalitatiivsed omadused

Toetudes peamiselt Brookharti (2008), Hattie & Timperley (2007), Toomela (2011) ning Tunstalli ja Gippsi (1996) töödele, käsitletakse järgnevalt tagasiside kui õpilasele suunatud informatsiooni kvalitatiivseid omadusi. Samuti tutvustatakse käesoleva töö empiirilise osa aluseks olevat õpetaja tagasiside analüüsimudelit.

Brookhart (2008) kirjeldab õpetaja klassiruumis antavat tagasisidet läbi kolme põhilise kvaliteedi. Nendeks on tagasiside fookus, funktsioon ning kriteerium (ehk õpilase soorituse võrdlemise alus õpetaja tagasisides). Tegemist on kategooriatega, mis võimaldavad tagasiside kontentanalüüsi. Käesolev bakalaureusetöö toetub õpetaja tagasisidet analüüsides Brookharti kategooriatele, andes neile mõneti eristuva sisu.

Õpetaja tagasiside fookus

Hattie ja Timperley (2007) eristavad fookuse alusel õpitegevuse keskset ja egokeskset tagasisidet. Õpetaja tagasiside aineseks on vastavalt õpilase tegevuse või tema isiksuse erinevad aspektid. Siinkohal ülevaade Hattie ja Timperley tagasisidemudelidest.

Esimest tüüpi tagasiside kirjeldab õpilase *tegevust* kolmel tasandil:

1. Õpitulemus (*feedback about the task* (edaspidi ka ÕT))
2. Õpiprotsess (*feedback about the processing of the task* (edaspidi ka PT))
3. Õpitegevusega seotud eneseregulatsioon (*feedback about self-regulation* (edaspidi ka RT)).

Õpitulemuse keskne tagasiside. Esimese tasandi ehk õpitulemusele keskenduv tagasiside teavitab õpilast eelkõige vastuse korrektsusest (õige/vale). ÕT võib ühtlasi teda täiendavat või teistsugust informatsiooni otsima suunata (Näiteks: *Põder on imetaja küll. Nimeta veel Eestis elavaid imetajaid!*). Samuti võib ÕT-s sisalduda eksplitsiitsetel või implitsiitsetel kriteeriumidel põhinev info tehtud töö kvaliteedi või põhjalikkuse kohta. Eksplitsiitse kriteeriumi näitena toob Brookhart (2008) hindamiskriteeriumid. Implitsiitne kriteerium on aga näiteks õpetaja eeldus, et kirjand peaks olema „heas keeles“ kirjutatud. ÕT võib anda hinnangu ka töö korralikkuse kohta (*neatness*). Kokkuvõttes on fookuses tehtud töö kui valmisprodukti omadused.

Hattie & Timperley mudeli ÕT-tasandi tagasisidet selle põhiolemuses (vastuse korrektsusest informeerimine) rakendavad biheivioristlikud õpetamismudelid. Ka biheiviorismis määratletakse õpetaja tagasisidet kui „*informatsiooni õpitulemuse vastavusest oodatule, teavet õpitoimingu tõhususest või õigsusest.*“ (Krull 2001 lk 195) Skinneri meetodika kohaselt on vastuse sobivusest informeeriv tagasiside seotud ka korrektse soorituse tunnustamisega, mille abil püütakse tõsta soovitava käitumise esinemissagedust. (Samas)

Kahtlemata vajab õpilane teavet oma õpitulemuse korrektsuse kohta (ning ka asjakohast tunnustust). Ent tänapäevaste õppimiskäsitluste kohaselt ei ole õpitulemusele keskenduv õpetaja tagasiside õpilase õppimises positiivsete muudatuste esilekutsumiseks sugugi piisav. Karlep (1999), toetudes Lovaasile, osutab, et

biheivioristlik õpikäsitlus viib formaalsete oskuste kujunemiseni ning sobib rakendamiseks rohkem väga raske puude korral, kus õpetamine tugineb rohkem imiteerimisele ja treeningule. Lihtsustatud õppes aga, samuti tavaõppes eeldab õpetamine teadvustatud vaimset tegevust, seega ei ole biheivioristlik lähenemine alati põhjendatud. (Karlep 1999)

Hattie ja Timperley hinnangul toetab ÕT-tasandi tagasiside õppimist kõige enam juhul, kui see korrigeerib õpilase väärarusaamu. Tagasiside puuduseks on aga asjaolu, et see on ühe konkreetse ülesandega seotud ning ei pruugi üle kanduda teistesse õppesituatsioonidesse. Seega toetab õpitulemuse keskne tagasiside õpilast eelkõige käsiloleva ülesande lahendamisel, kuid sel ei ole märkimisväärset kaalu kõrgemate vaimsete toimingute toetajana.

Õpiprotsessi keskne tagasiside. Hattie ja Timperley mudeli teise tasandi tagasiside (PT) on suunatud õpitulemuse aluseks oleva õpiprotsessi kirjeldamisele. PT annab õpilasele informatsiooni selle kohta, kuidas ta on ülesandele lähenenud, samuti teavitab sellest, kuidas suhestuvad õpilase tehtud töö ja tema soorituse kvaliteet. Õpiprotsessi kirjeldav tagasiside käsitleb näiteks õpilase poolt kasutatud õpistrateegiaid või osutab strateegiatele, mida õpilane võiks kasutada. Õpistrateegiad on muuhulgas informatsiooni hankimine, valimine ja organiseerimine, valitud materjali kordamine, uue materjali seostamine varemõpitudga, informatsiooni säilitamine ja taaskasutamine. (Marandi 2005)

Edukamad õppurid suudavad tagasiside õpitulemuse kohta tõlkida PT-ks ehk tuletada tulemust kirjeldavast tagasisidest omaenese kognitiivse tagasiside (seostada tehtud töö omadusi saadud tulemustega). (Butler & Winne 1995 viidatud Brookhart 2008). Ent näiteks lihtsustatud õppe õpilase jaoks võiks õpetaja mainitud seose tagasiside abil eksplitsiitselt välja tuua. Kerge intellektipuudega õpilase võime mõelda oma õppimisest ehk metakognitsioon on normintellektiga eakaaslastest piiratum. (Raymond 2011) Seega ongi PT märkimisväärse õppimist toetava potentsiaaliga õppimises nõrgemate õpilaste õpetamisel (sh lihtsustatud õppes). PT „õpetab õpilast õppima“. (Brookhart 2008) Ühtlasi edastab tagasiside õpiprotsessi tasandil õpilasele sõnumi, et edukas õppimine on seotud spetsiifiliste õpistrateegiate kasutamise ning pingutuse, mitte kaasasündinud võimetega. (Burnett 2002)

Eneseregulatsiooni keskne tagasiside. Tagasiside eneseregulatsiooni tasandil (RT) võib käsitleda kõiki õpilase eneseregulatsiooniga seotud aspekte, kirjeldades viise, kuidas õpilane õpieesmärgi poole liikumise protsessi jälgib, suunab ja reguleerib. Tiisvelt (2011) osutab, et eneseregulatsiooni toetamisele pööratakse koolis vähe tähelepanu. Eriti mahukamate õppeülesannete puhul on autori hinnangul tarvis õpilasi näiteks töö organiseerimises toetada. Paljude, sh kerge intellektipuudega õpilaste edasijõudmatuse osaline põhjus on suutmatuse oma tegevusi kavandada.

Egokeskne tagasiside. Egokeskse tagasiside (ET) all mõeldakse Hattie ja Timperley (2007) mudelis informatsiooni, mis vastandina õpitegevuse keskele tagasisidele annab hinnangu või kirjeldab ühel või teisel viisil õpilase isiksust (näiteks *tark tüdruk!*). ET ei sisalda reeglina kognitiivset informatsiooni, mida edasise õppimise hüvanguks kasutada. Seega ei ole autorite hinnangul tegemist õppimist toetava tagasisidega. Ühtlasi võib taoline tagasiside tekitada õpilases arusaamise, et intelligentsus on fikseeritud ja seetõttu ei ole põhjust paremate tulemuste nimel pingutada – saavutamine ei ole õpilase kontrolli all. (Jones & Tanner 2006)

Hattie ja Timperley mudel koolipraktikas. Erinevad uurimistulemused näitavad, et õpitulemuse keskne tagasiside kaldub õpetajate tagasiside repertuaaris olema tagasiside sagedasim vorm. (Airasian 1997 viidatud Hattie & Timperley 2007, Strandman 2007, Voerman 2011) Antakse hinnang õpilase soorituse korrektsusele, täpsustatakse või laiendatakse vastust. Sage ÕT ning teiste tasemete tagasiside vähesus või täielik puudumine koolitunnis viitab lõputöö koostaja hinnangul biheivioristlikule õpetamismudelile, kuna vastavad tagasiside määratlused on põhiolamuselt kattuvad.

Koolipraktikas antakse erineva taseme tagasisidet ka põimunult. Esineb kombinatsiooni ÕT+PT: õpitulemuse kirjeldus ühendatakse selle aluseks oleva õpiprotsessi kirjeldusega. Ent võimalikud on ka teised kombinatsioonid, levinumaid on veel õpitulemuse keske tagasiside ühendamise egokesksega. (Hattie & Timperley 2007)

Lihtsustatud õppes oleks olulisim anda tagasisidet just ÕT+PT kombinatsioonis – et toetada õppimisoskuste kujunemist, õpistrateegiate kasutamist ning kujundada õpilases arusaamist, et hea tulemus ja asjakohaste õpistrateegiate kasutamine on seotud. Vaid vastuse sobivusest informeerimine on väärtuslik konkreetse ülesande

lahendamise kontekstis ega oma sealjuures laiemat mõju õppimisele. Eneseregulatsiooni puudutav tagasiside on väärtuslik juhul kui see toetab õpilase enesetõhusust, sidudes näiteks eduka soorituse õpiprotsessi kavandamise, suunamise või muu eneseregulatiivse toiminguga. Egokeskse tagasiside andmist tuleks vältida, selles puudub õppimise huvides rakendatav kognitiivne informatsioon. (Brookhart 2008, Hattie & Timperley 2007)

Õpetamise toel muudetavad ja mittemuudetavad õpilase omadused tagasiside fookuses. Toomela (2011) kujundava hindamise käsitusest leiab seoseid Hattie & Timperley (2007) tagasiside mudeliga. Autor hinnangul peab kujundav hindamine (mille komponent on õpetaja tagasiside) kirjeldama eelkõige õpilase psüühilisi omadusi. Nendeks on kognitiivsed protsessid, väärtused, hoiakud, motivatsioon, (akadeemilised) teadmised jne. Psüühilised omadused on pedagoogiliste vahenditega muudetavad (vrd Hattie ja Timperley õpitegevuse keskne tagasiside). Õpetamise toel ei ole võimalik muuta aga õpilase bioloogiliselt ning füüsiliselt determineeritud omadusi (vrd Hattie ja Timperley egokeskne tagasiside, ka võimekust kirjeldav tagasiside). (Toomela 2011)

Õpetaja tagasiside fookuses võivad seega olla pedagoogiliste vahendite toel muudetavad ning mittemuudetavad õpilase omadused. Mõttekas ning õppimise seisukohalt tulemuslik saab olla vaid tagasiside, mis kirjeldab õpilase muudetavaid omadusi.

Õpetamise toel muudetav	Õpetamise toel mittemuudetav
<ul style="list-style-type: none"> - Psüühilised omadused, sh kognitiivsed protsessid, motivatsioon, (akadeemilised) teadmised, hoiakud, väärtused jm – ning nende väljundiks olev õpitegevus õpitulemuse, õpiprotsessi ning eneseregulatsiooni tasandil; ka pingutus (Burnett 2002, Hattie & Timperley 2007, Toomela 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - Õpilase bioloogilised või füüsilised omadused, sh (vaimne) võimekus, isiksuseomadused (neurootilisus, ekstravertsus, avatus kogemusele, sotsiaalsus, meelekindlus) (Burnett 2002, Hattie & Timperley 2007, Toomela 2011)

Tabel 2. *Õpetaja tagasiside fookus*

Tagasiside funktsioon

Õpetaja tagasiside põhineb reeglina objektiivsel andmestikul ning õpilase spetsiifilistel käitumistel. Erineb aga viis, kuidas tagasisidet õpilasele

kommunikeeritakse. Tunstall ja Gipps (1996) jagavad õpetaja tagasiside funktsiooni alusel kahte tüüpi: hinnanguline ning kirjeldav tagasiside.

Hinnangu andmine lähtub alati mingitest ideaalidest, kriteeriumidest, normidest. Hinnangulise tagasiside puhul põhinevad õpetaja hinnangud õpilase sooritusele eksplitsiitsetel või implitsiitsetel normidel. (Tunstall & Gipps 1996) Sõltuvalt õpitulemuse asendist normi suhtes on tagasiside negatiivne või positiivne. Positiivne hinnanguline tagasiside esineb näiteks üldsõnalise kiituse, hea hinde või muu tunnustuse vormis. Negatiivne hinnanguline tagasiside seevastu võib olla näiteks karistus, üldsõnaline kriitika jms. (Voerman 2011) Valdavalt on hinnangulisele tagasisidele on tunnuslik madal kognitiivne informatiivsus ning seeläbi kõrge tajatud subjektiivsus. Taoline tagasiside käivitab pigem afektiivseid protsesse. (Wiliam 2011)

Kirjeldavat tagasisidet eelmainitud tähenduses positiivseks või negatiivseks liigitada ei saa. Kirjeldav tagasiside oma puhtaimas vormis on objektiivne, neutraalne ning detailne ülevaade õpilase õpitegevuse erinevatest momentidest. Kirjeldava tagasiside eesmärgiks on õpilase õppimise toetamine, tema õpitulemuste parendamine kognitiivse informatsiooni toel, seega on see eelistatav hinnangulisele tagasisidele.

Jones & Tanner (2006) osutavad, et funktsiooni alusel vaadeldes on õppimisele kõige kahjulikum eelpool mainitud negatiivne hinnanguline tagasiside. See teavitab õpilast, et tema tegevus, õpitulemus (või ka isiksus) ei vasta normile, ent tagasisides puudub kognitiivne informatsioon, mis on puuduliku tulemuse põhjuseks või kuidas sooritust parandada. Negatiivne väheinformatiivne tagasiside tingib emotsionaalse reaktsiooni. Ka juhul kui sõnumiga (nt hinne) kaasneb ka sooritust kirjeldav ja/või parandusettepanekuid sisaldav kommentaar, ei pruugi see õpilase emotsionaalse reaktsiooni tõttu temani jõuda. Emotsioonid raskendavad või muudavad kognitiivse tasandi tagasiside vastuvõtmise – seega ka tagasiside kasutamise võimatuks. (Wiliam 2011)

Põhjendatult positiivsel hinnangulisel tagasisidel on teatud väärtus – see toetab õpimotivatsiooni. Tuulik (2009) osutab, et mida noorem on õpilane, seda enam peaks hindamisel silmas pidama stimuleerimist, seda subjektiivsem peab olema hindamine. Mida olulisemaks muutuvad konkreetset tulemused, seda enam peaks hindamisel silmas pidama objektiivsust.

Tunnustamise ning ergutamise rolli õpitegevuse toetajana rõhutatakse ka abiõppe metoodikas. Mõneti on põhjuseks asjaolu, et lihtsustatud õppe õpilaste vaimne vanus on kohati võrreldav märgatavalt nooremate eakohase arenguga laste vanusega. (Raymond 2012) Rolli mängib ka õpilaste madala tunnetusliku huviga kaasnev vähene õpimotivatsioon, mida õpilase pidev innustamine õppetöös siiski alal aitab hoida. (Samas)

Kriteerium õpetaja tagasisides

Brookharti (2008) järgi saab õpilase õpitulemust vaadelda

1. Üldise õpieesmärgi;
2. Normi;
3. Õpilase individuaalse arengu ehk individuaalsete kriteeriumide kontekstis.

Nii üldiste kui individuaalsete õpieesmärkide kontekstis saab tagasiside olla

1. edasivaatav (*improvement feedback*)
2. tagasivaatav (ehk progressitagasiside, *progress feedback*)

Õpilase õpitulemust vaadeldakse lähtuvalt selle positsioonist õpitoimingu omandamise teljel. Kirjeldatakse kvalitatiivset või kvantitatiivset muutust õpilase tegevusvõimes õpiprotsessi (vahe)eesmärkide või eelnenud õpietappide suhtes. Mõlemat tüüpi tagasiside eeldab eksplitsiitse õpieesmärgi olemasolu. (Brookhart 2008, vt ka Tunstall & Gipps 1996, Voerman 2011)

Nii edasi- kui tagasivaatav tagasiside on õppimise seisukohast kasulik, sest annab õpilasele selge teadmise tema hetkeseisust, asukohast õpitoimingu omandamise teljel. Ühtlasi tõstab antud tüüpi tagasiside selgelt esile taotletava õpieesmärgi ning võimaldab seeläbi õpitegevuse järgmisi samme kavandada. (Brookhart 2008) Õpilase teadlikkus õpieesmärgist on aga õppimise eelduseks. (Karlep 1999)

Lihtsustatud õppe õpilaste, aga ka üleüldiselt õpiraskustega õpilaste õpetamisel soovitatakse erilist tähelepanu pöörata progressitagasiside andmisele. (Brookhart 2008) Progressitagasiside – eeldusel, et toob välja õpilase edusammud eelnevate etappidega võrreldes – toetab õpilase enesetõhusust, seob õpitulemuse strateegiate kasutamise efektiivsusega ning loob positiivse häälestuse (motivatsiooni) teljel edenemiseks.

Õpilase soorituse paigutamine õpilase *individuaalse arengu* (individuaalsete eesmärkide) konteksti on eriti soovitatav õppimises nõrgemate, sh kerge intellektipuudega õpilaste puhul, sest võimaldab näidata isikliku arengu plaanis tehtavaid edusamme. Seeläbi kommuniqueeritakse õpilasele, et ta on võimeline õppimises edenema (vaatamata sellele, et tegelik õpieesmärgiks olev sooritus võib hetkel veel olla kättesaamatult kaugel). Taoline tagasiside toetab õpilase usku oma võimetesse, samuti õpimotivatsiooni. (Brookhart 2008)

Normipõhine tagasiside võrdleb õpilase sooritust teiste õpilaste sooritustega. Seda tüüpi vastus õpilase tegevusele ei ole kirjanduse põhjal soovitatav, sest ei sisalda informatsiooni, mille abil õpitulemust parandada. (Brookhart 2008; Jones & Tanner 2006) Samuti kujundab kaaslastega võrdlemine klassis võitjate ja kaotajate mentaliteeti ning toetab mõtteviisi, et häid tulemusi toob sünnipärane võimekus, mitte strateegiline töö. Brookhart hoiatab normipõhise tagasiside andmise eest eriti õppimises nõrgematele õpilastele, sest see võib niigi habrast õpimotivatsiooni õhnestada.

Kvalitatiivsed kategooriad õpetaja tagasisides: näited

Et käesolev tagasiside käsitus oleks selgemini mõistetav, esitatakse siinkohal Brookharti (2008) esitatud näited õpetaja tagasisidest. Autori kommentaaridele on (kursiivkirjas) lisatud on täiendavaid mõtteid.

ÕPETAJA TAGASISIDE	KOMMENTAAR TAGASISIDELE
<i>Igas lõigus peaks olema üks põhiline mõte. See mõte avaldatakse lõigu esimeses lauses.</i>	Fookus: õpitulemus (<i>analüüsib valmisprodukti ehk õpilase tööd</i>); <i>õpilase muudetavad omadused</i> Funktsioon: kirjeldav Kriteerium: osutab õpieesmärgile
<i>Sinu kirjand oli klassis kõige lühem. Sa ei kirjutanud piisavalt.</i>	Fookus: õpitulemus, õpiprotsess, ego; <i>muudetavad või potentsiaalselt mittemuudetavad (nt vaimne võimekus) õpilase omadused – taustateadmisteta ei ole võimalik otsustada. Võimekus.</i> Funktsioon: hinnanguline Kriteerium: norm (<i>kaasõpilaste sooritus</i>)
<i>Sinu kirjand oli klassi parim! Pääsed täna koduse töö tegemisest.</i>	Fookus: ego (õpetaja ütleb, et kirjand oli hea. Kõlama jääb aga hinnang, et tegemist on eelkõige hea <i>õpilasega</i>) Funktsioon: hinnanguline (<i>parim</i>)

<p><i>Sinu kirjand on parem kui eelmisel korral. Väljendad selgelt, et pead prüügi sorteerimist oluliseks. Võiksid kirjeldada ka neid põhjuseid, miks on oluline prüügi sorteerida. Siis oleks kirjand veelgi parem.</i></p>	<p>Kriteerium: norm Tagasiside osutab õpilasele, et tema töö oli hea, kuid ei kirjelda, mis selle heaks tegi. Samuti tunnustab õpetaja head sooritust õpitulemusesse mittepuutuva tasuga.</p> <p>Fookus: õpitulemus, õpiprotsess Funktsioon: kirjeldav Kriteerium: enesekohane kriteerium</p>
--	---

Tabel 3. Tagasiside kvalitatiivsed kategooriad näidetes

Õppimist toetav tagasiside

Kui nii õpetajal kui ka õppijal endal on andmeid selle kohta, milline on ta hetketase ning ka selle kohta, mida ta saavutada soovib/ kuhu ta minna tahab, siis loob see hea aluse õppimisele. Olulised sihid ja eesmärgid on aga enamasti sellised, et nendeni ei jõuta kiiresti ja väikese vaevaga. Selleks, et teekonda motiveeritult jätkata, vajab õppija pidevat edasiviivat tagasisidet. (Jürimäe & Kärner 2011)

Õpetaja tagasiside kvalitatiivsete kategooriate käsitle alusel on järgnevalt koostatud ülevaatlik tabel. Tuuakse välja õppimist toetava (+) ning õppimise seisukohalt küsitava väärtusega (-) tagasiside profiil. Õppimist toetava tagasiside rubriigis kirjeldatud tagasisidestamise põhimõtted kehtivad üldjoontes ka lihtsustatud õppes. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri raport .. 2009) Kui esineb erinevusi rõhuasetustes, tõstetakse eraldi kategoorias esile soovitud intellektipuudega õppurile suunatud õpetaja tagasisidele (LÕ).

FOOKUS	<p>+ Tagasiside kirjeldab õpilase pedagoogiliste vahenditega ehk õpetamise toel muudetavaid omadusi. Nendeks on eelkõige õpilase psüühilised omadused: kognitiivsed protsessid, motivatsioon, (akadeemilised) teadmised, hoiakud, väärtused jm. Fookus on <u>õpitegevuse</u> erinevatel aspektidel. Nendeks on õpitulemus, õpiprotsess (nt tulemuse aluseks olevad õpistrateegiad), õpitegevusega seonduv eneseregulatsioon (tegevuse jälgimine, kavandamine, suunamine), pingutus.</p> <p>- Tagasiside kirjeldab õpilase õpetamise toel mittemuudetavaid omadusi. Nendeks on õpilase bioloogiliselt või füüsiliselt determineeritud omadused, sh (vaimne) võimekus, isiksuseomadused (neurootilisus, ekstravertsus, avatus kogemusele, sotsiaalsus, meelekindlus). Fookus on õpilase egol</p>
--------	--

	<p>või võimekusel.</p> <p>LÕ: Eriti väärtuslik on õpiprotsessi ning õpitulemust seostav tagasiside. Kombinatsioon toetab õppimisoskuste kujunemist, õpistrateegiate kasutamist ning kujundab õpilases arusaamist, et hea tulemus ja asjakohaste õpistrateegiate kasutamine on seotud. Eneseregulatsiooni puudutav tagasiside on väärtuslik juhul kui see toetab õpilase enesetõhusust.</p>
FUNKTSIOON	<p>+ Kirjeldav: tagasiside on objektiivne/neutraalne ning detailne õpilase õpitegevuse erinevate aspektide käsitus, mis on suunatud tema soorituse parandamisele. Käivitab eelkõige õpilase kognitiivseid protsesse, st mõttetegevust. Võib olla edasi- ning tagasivaatav, kirjeldades õpitulemust lõpp-punkti ehk eesmärgi, õpitoimingu omandamise protsessi algpunkti või eelmise teadmiste-oskuste tasandi suhtes. Väljendusvahendid: verbid, nimisõnad.</p> <p>- Hinnanguline: õpetaja tagasiside põhineb eksplitsiitsetel või implitsiitsetel normidel. Sõltuvalt õpitulemuse positsioonist normi suhtes on tagasiside negatiivne (üldsõnaline kriitika, karistus) või positiivne (üldsõnaline kiitus, hea hinne vm tunnustus). Mõjutab eelkõige õpilase emotsioone ning enesekohaseid uskumusi (enesetõhusus), valdavalt negatiivselt. Väljendusvahendid: adverbid, omadussõnad.</p> <p>LÕ: Väärtuslik on õpitulemuse suhestamine õpitoimingu omandamise protsessi algpunkti või eelmise teadmiste-oskuste tasandi suhtes ehk progressitagasiside. Eeldusel, et tagasiside toob välja õpilase edusammu(d) võrreldes eelnevate etappidega, toetab see õpilase enesetõhusust, seob õpitulemuse kvaliteedi strateegiate kasutamise efektiivsusega ning loob positiivse häälestuse (motivatsiooni) edasiseks õppimiseks.</p> <p>(Põhjendatult) positiivsel hinnangulisel tagasisidel on samuti teatud väärtus – see toetab õpimotivatsiooni.</p>
KRITEERIUM	<p>+ Õpilase sooritust kirjeldatakse üldise õpieesmärgi või individuaalsete arengueesmärkide kontekstis. Kriteeriumipõhine tagasiside toetab õppimist, sest tõstab õpieesmärgi esile ning seeläbi on võimalik õpitegevuse järgmisi samme kavandada. Tagasiside individuaalse arengu kontekstis võimaldab näidata isikliku arengu plaanis tehtavaid edusamme ning seeläbi kommunikeerida, et õpilane on võimeline õppimises edenema. Taoline tagasiside toetab õpilase usku oma võimetusse,</p>

	<p>õpimotivatsiooni.</p> <p>- Normipõhine tagasiside: õpilase sooritust võrreldakse teiste õpilaste sooritustega. Ei ole soovitatav, sest ei sisalda informatsiooni, mille abil õpitulemust parandada. Kujundab klassis võitjate ja kaotajate mentaliteeti ning toetab mõtteviisi, et häid tulemusi toob sünnipärane võimekus, mitte strateegiline töö. Demotiveeriv.</p> <p>LÕ: Eelistatav on individuaalsete kriteeriumide alusel võrdlemine – seeläbi on võimalik näidata tehtavaid edusamme ning anda õppimisele positiivne häälestus ka olukorras, kus tegelik õpieesmärgiks olev sooritus on võib-olla veel kättesaamatult kaugel.</p>
--	--

Tabel 3. *Õpetaja tagasiside kvalitatiivsed omadused (Brookhart 2008, Hattie & Timperley 2007, Toomela 2011)*

Märkused

Toodud jaotus toetub erinevate uuringute tulemustele ning mitmete autorite hinnangutele, ent on sellegipoolest tinglik. Õpetaja tagasiside on mitmetahuline ning kontekstitundlik nähtus, mille efektiivsuse üle ei saa otsustada vaid edastatava informatsiooni omaduste põhjal. Ühes situatsioonis positiivne ehk õppimist toetavana tõlgendatav tagasiside ei pruugi seda olla teises olukorras. Seega tuleb tagasiside kvaliteeti hinnates alati arvesse võtta ka erinevaid kontekstuaalseid tegureid (sh tagasiside ajastus, personaalsus (individuaalne/grupitagasiside), modaalsus (verbaalne/mitteverbaalne), ka maht, selgus, toon jm).

Kvalitatiivsed omadused lihtsustatud õppe õpetajate suulises tagasisides: analüüsimudel

Bakalaureusetöö empiirilises osas vaadeldakse, kuidas väljenduvad eelpool kirjeldatud tagasiside kvalitatiivsed tunnusjooned (fookus, funktsioon, kriteerium) klassiruumis antavas õpetaja suulises tagasisides. Esmalt analüüsitakse, millisel viisil ning tasemel õpetaja õpilase soorituse hetketaset kirjeldab. Seejärel vaadeldakse, missugust abi õpetaja õpilasele soorituse parendamiseks osutab. Analüüsi tulemusena tuvastatakse tagasiside erinevad variandid ning luuakse õpetaja tagasiside tüpoloogia.

METOODIKA

Valim

Valimi moodustavad nelja Põhikooli riiklikku lihtsustatud õppekava rakendava õppeasutuse õpetajad. Valimi suurus on 11 pedagoogi, sh 10 nais- ning 1 meesõpetaja. Tegemist on ettekavatsetud valimiga (*purposive sample*). (Teddlie & Yu 2007). Et vaadeldavaks nähtuseks on lihtsustatud õppe õpetajate verbaalne õppimisalane tagasiside, tuleb valimi moodustamisel arvesse võtta õpetatava sihtrühma vaimse arengu iseärasusi. Karlep (1999) osutab, et ehkki mälu on kerge intellektipuudega õpilaste juhtiv psüühiline protsess ka põhikooli vanemas astmes (6.-9. klass), võib antud etapis sellegipoolest täheldada verbaal-loogilise mõtlemise algeid. See omakorda tähendab, et õpetamine (ning ka) tagasisidestamine saab enam toetuda verbaalsetele väljendusvahenditele. (Karlep 1999, vt ka Raymond 2012) Õpilane on võimeline kognitiivset tagasisidet paremini mõistma ning potentsiaalselt ka kasutama. Seetõttu annava kõik uuritavate hulka kuuluvad pedagoogid tunde põhikooli lihtsustatud õppe vanemas õppeastmes. Õpetatavate klassikollektiivide suurus oli 2 - 9 õpilast, kokku vaadeldi 12 klassi tunde.

Ainevaldkondadest on esindatud järgmised õppeained: emakeel, kirjandus, matemaatika, ajalugu, loodusõpetus, inglise keel, inimeseõpetus.

Uurimisvahendid

Õpetajate tagasiside analüüs põhineb õppetundide organiseeritud vaatlusel. Vaadeldi kokku 18 tundi, igalt valimisse kuuluvalt õpetajalt 1-3 tundi. Tunnid helisalvestati hilisema analüüsi tarbeks. Helisalvestamise kõrval kirjeldati vaatlusandmeid ka uurimispäevikus - meetod võimaldas talletada helisalvestisel mittekajastavaid tunnitöö aspekte, samuti uurija mõtteid, interpretatsioone jm.

Põhiuuringu eel viidi ühes tavakoolis läbi ka kolme algastme õppetunni pilootvaatlus, mille eesmärgiks oli täpsustada uurimismeetodit ning testida tehnilisi abivahendeid (diktofon) reaalses uuringusituatsioonis. Ilmnes, et uuringupäevikusse jäädvustatud märkmed on helisalvestuste hilisema analüüsi (interpretatsiooni) usaldusväärsuse tagamiseks äärmiselt olulised. Need võimaldavad muuhulgas adekvaatselt taastada õppesituatsioone (nt lahendatavad ülesanded jm), milles tagasisidet anti, samuti kirjalikus vormis jäädvustada tunnisuhtluse mitteverbaalseid elemente, mis tagasiside analüüsil samuti tähendust kannavad.

Ehkki pilootvaatlus tehnilises plaanis õnnestus, tulenesid uurimisvahenditest edasise uurimuse käigus siiski teatud tehnilised piirangud. Uurija kasutuses olnud diktofon ei võimaldanud jäädvustada kogu klassiruumis antavat õpetaja suulist tagasisidet. Osa tagasisidet anti õpilasele vaikselt, näiteks õpilase iseseisvat tööd tema laua juures sosinal kommenteerides. Antud tüüpi individuaalne tagasiside on kuulmise põhjal osaliselt jäädvustatud uurija märkmetes, ent ei kostu salvestustest.

Ka ühe terviktunni helisalvestuse kvaliteet oli klassimiljöö iseärasustest (sh kaja) tulenevalt sedavõrd puudulik, et antud õpetaja tagasiside kohta on uurijal olemas vaid fragmentaarsed heliandmed ning tunnis tehtud märkmed. Edaspidisetes uurimustes tuleks mainitud puuduste vältimiseks varustada õpetaja mikrofoniga ning pöörata enam rõhku salvestustehnika kvaliteedile.

Vaatlustulemuste autentsuse tagamiseks teavitati õpetajaid vaatluse eesmärkidest vaid uurimisvaldkonna tasemel. Täpsustamata jäeti konkreetne vaadeldav objekt – õpetaja tagasiside.

Õppetunni vältel antava õpetaja suulise tagasiside süstemaatiliseks kirjeldamiseks viidi läbi tagasiside kvalitatiivne sisuanalüüs. Protsessis tugineti töö teoreetilises osas tutvustatud tagasiside sisulistele analüüsikriteeriumidele, milleks on tagasiside fookus, funktsioon ning kriteerium. Kriteeriumide avaldumist vaadeldi eraldi tagasiside sooritust kirjeldavas ning nõuandvas komponendis.

Protseduur

Õppetundide vaatlused viidi valimisse kuuluvates põhikooli lihtsustatud õppekava rakendavates hariduslike erivajadustega õpilaste koolides läbi 2013. aasta märtsis ning aprillis. Koolide külastamisele eelnesid kirjalikud kooskõlastused õppeasutuste direktorite ning õppealajuhatajatega. Seejärel sõlmiti konkreetsed kokkulepped õpetajatega. Tundide helisalvestamise tõttu tuli mõnel puhul esitada ka lõputöö juhendaja kinnitus helisalvestuse sihtotstarbelise kasutamise kohta.

Tegemist oli mittesekkuva vaatlusega. (Laherand 2008) Nagu eelpool mainitud, salvestati tunnid diktofoniga ning paralleelselt dokumenteeriti vaatlusandmeid uurimispäevikus.

Helisalvestatud materjalist tuvastati kõik tagasisidena määratletavad õpetaja kõnevoorud ning fikseeriti need kirjalikult. Et tagasiside tähendus sõltub suuresti kontekstist, jäädvustati kirjalikult ka õpetaja vastuse käivitanud situatsioon (tagasiside

aluseks oleva soorituse kirjeldus, õpilase repliik vm). Võimaldamaks analüüsiühikute tagasiviimist salvestatud materjali juurde, loodi õpetaja tagasisidesekventsidele koodid. Need sisaldavad informatsiooni tagasisidestamise konteksti (külastatud kool, õppeaine, klass (6.-9.) ning kõneleja isiku (õpetaja või õpilane)) kohta. Töös need ei kajastu, küll aga on vajadusel kättesaadavad.

Õpetaja tagasisides analüüsiti eraldi õpilase sooritust kirjeldavat ning nõuandvat komponenti. Iga tagasisideühik seoti tunnuslike märksõnadega (näiteks: *fookuses õpitulemus, funktsioonilt hinnanguline, kriteerium ehk soorituse võrdlusalus tagasisides: norm* jne) ning lisati ka täiendavaid kommentaare (näiteks: *kategooria olemas, ent esineb implitsiitsel kujul, sooritust kirjeldatakse ühe/mitme kvalitatiivse tunnuse läbi* jm). Tuginedes nimetatud kriteeriumidele ning samuti analüüsi käigus ilmnenud kriteeriumivälistele seostele jagati õpetaja tagasiside tüüpidesse ning loodi nende alusel õpetaja tagasiside mudel.

TULEMUSED JA ARUTELU

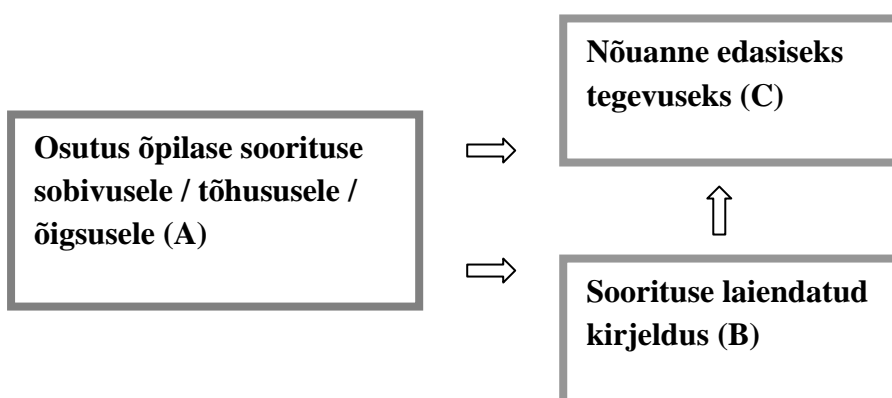
Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli õppimist toetava tagasiside kriteeriumidele tuginedes selgitada, millist õppimisalast tagasisidet annavad õpetajad lihtsustatud õppe õpilastele igapäevases õppetöös. Tagasisidet analüüsid ilmsel, et lihtsustatud õppe klassiruumis on valdav õpitulemuse keskne ning õpilase sooritust ühest, akuutseimast aspektist analüüsiv tagasiside. Tulemus ühtib mitmete tavaõppes läbi viidud klassiruumis antava tagasiside uuringute tulemustega (Airasian 1997 viidatud viidatud Hattie & Timperley 2007, Voerman jt 2011). Põhikooli riiklikus õppekavas mainitud õpilase hetkeseisu mitmekülgset analüüsi, mis sisaldaks tugevuste ja arengukohtade kompleksset väljatoomist, kohtas uurija vaadeldud tundides vaid mõnel korral. Kirjeldatud tüüpi tagasiside näited pärinevad eelkõige ühe valimisse kuulunud õpetaja praktikast. See ilming on mõneti seonduv Raspeli (2011) magistriröö tulemustega. Raspeli järgi ootaksid põhikooliõpilased õpetajalt märgatavalt enam sisulist vastukaja oma õpingutele.

Õpetaja tagasiside komponendid

Õppimist toetab õpetaja tagasiside, mis paneb õpilase oma õpitegevusest mõtlema. See on efektiivse tagasiside keskseim kriteerium. (Wiliam 2011) Tõenäosus, et õpetaja tagasiside tulemuseks on õpilasepoolne vaimne pingutus, sõltub muuhulgas õpilasele edastatava informatsiooni kvalitatiivsetest omadustest.

Käesoleva uurimuse raames vaadeldud tundides andsid õpetajad õpilastele erineva informatiivsusega õppimisalast tagasisidet. Esines minimaalseid keelelisi vahendeid kasutatavat viitamist soorituse sobivusele, tõhususele, õigsusele. Ehkki pigem episoodiliselt, kohtas klassiruumis siiski ka kujundavas hindamises väärtustatud tagasiside tüüpi, milles sisaldus õpilase hetkeseisundi mitmekülgne kirjeldus ja nõuandev komponent.

Püüdes õppetundides esinenud õpetaja suulist tagasisidet selles sisalduvate komponentide alusel iseloomustada, on koostatud järgnev mudel. Jooniselt ilmnevad ka võimalikud komponentidevahelised seosed.



Mudel 1. *Komponendid õpetaja tagasisides*

Osutus õpilase soorituse sobivusele/arengukohtadele (A) esineb sõltumata väljendusvahenditest, detailsusest ja muudest näitajatest igasuguses õpetaja tagasisides.

Näiteks tagasisideühikud *Mhmh* ning *Mul on sinu üle nii hea meel. Sa töötasid kaasa. Ma nägin huvi sinus. Alati ma pole seda märganud. Sa oled olnud väsinud või trotslik. Aga täna on mul suur rõõm selle üle, tõsiselt.* – edastavad õpilasele sama tuumteabe. Mõlemal juhul on õpilase õpitegevuse kindel aspekt – esimeses näites vastus küsimusele, teises õpikäitumine – olnud kindlale kriteeriumile vastav, seega sobiv. Erinevus seisneb selles, et esimeses näites kirjeldab õpetaja tagasiside fookuses olevat nähtust ühe tunnuse läbi (vastuse korrektsus). Teises tõstetakse õpilase jaoks selgelt esile ka tema individuaalse arengu kontekstis positiivsed käitumisilmingud, millest tagasiside on ajendatud.

Õpilase soorituse detailsem kirjeldus (B) ning nõuanne edasiseks tegevuseks (C) liitusid A-taseme informatsiooniga ühekaupa, koos või nagu eelpool mainitud – puudusid sootuks.

Õpilase soorituse kirjeldus õpetaja tagasisides

Lihtsustatud õppe klassiruumis ilmnevad õpetajate tagasiside sisuanalüüsi tulemusena sarnased tendentsid, mida on kirjeldanud ka mitmed autorid (vt Airasian 1997 viidatud Hattie & Timperley 2007, Voerman jt 2011). Põhiline teave, mis õpilasele õppetunni vältel tema soorituse kohta edastatakse, käsitleb soorituse vastavust oodatule, selle tõhusust või õigsust. Tagasiside keskmes on eelkõige õpitulemus ehk õpitegevuse väljund ning selle omadused.

Siinkohal meenutagem Airasiani (1997) uuringu tulemusi, mille kohaselt pea 90% õpetaja küsimustest klassiruumis on suunatud informatsiooni taastootmisele, teadmiste tasandile, pinnapealsele õppimisele. Ehkki käesolev töö ei vaatle õpetajate küsimuste tüüpe, on „küsimuste küsimus“ relevantne ka tagasisidestamise kontekstis. Airasiani tähendatud tendents paistis silma ka lihtsustatud õppe klassiruumis. Õpetaja küsimused keskendusid peamiselt ainetundmisele, faktiteadmistele, teisisõnu Bloomi taksonoomia teadmiste tasandile (vt Krull 2001). Õpilased andsid küsimustele nappe

(ühesõnalisi/ühelauselisi) vastuseid. Antud õpetamismudeli puhul on igati ootuspärane, et tagasiside fookuses on eelkõige õpitulemus.

Kui õpetaja küsib õpilaselt suletud küsimuse, tähendab see, et küsimusele on olemas kindel vastus. Järelikult saab õpilase vastus etaloni suhtes olla õige või vale. Sobiv vastus tingib õpetajapoolse kinnituse vastuse õigsusele, eksimuse või väärarusaama korral osutatakse vastuse ebasobivusele.

Tagasisidet analüüsidest ilmnes ka üks kesksam näitaja, mille alusel osutus võimalikuks kogu õpetaja tagasiside kirjeldava komponendi kategoriseerimine. Nimelt selgus, et õpetajad kirjeldavad õppetunnis õpilase sooritust valdavalt *ühe* tunnuse läbi. Kvalitatiivselt mõneti erinevad on need juhud, mil sooritust kirjeldatakse *mitme* sellele iseloomuliku tunnuse läbi.

Õpilase soorituse kirjeldamine ühe iseloomuliku tunnuse läbi. Antud tüüpi tagasiside korral kirjeldatakse õpilase soorituses kõige enam esil olevat aspekti. Puuduliku soorituse korral on tagasiside fookuses akuutseim probleem (näiteks ebasobiv ning edasist tegevust takistav käitumine õpituatsioonis). Head õpitulemust kirjeldades ollakse samuti konkreetne, osutades peamisele soorituse sobivaks või tõhusaks teinud asjaolule.

Õpitulemust kirjeldades võis õpetaja minimaalselt osutada selle sobivusele/sobimatusele (*vt mudel 1: A*). Õpitulemust võidi kirjeldada ka mõne spetsiifilisema tunnuse alusel (nt vastuse kvaliteet, põhjalikkus vm) (*vt Hattie & Timperley (2007) õpitulemuste keskne tagasiside*). Õpiprotsessi või eneseregulatsiooni tasandil võis õpetaja teha osutuse õpilase rakendatava õpistrateegia efektiivsusele, tõsta esile õpitegevuse head planeerimist jm. Ka hinnangulist egole osutavat ühel tunnusel opereerivat tagasisidet esines (*nt Joosepil on ilmselt tehtud, sest Joosep on meil alati väga kiire*). Ent siinkohal puudus soorituse mitmekülgne ning erinevaid aspekte kattev analüüs.

Õpilase igale vastusele või õpikäitumise ilmingule laiendatud tagasiside andmine ei ole uurimuse autori hinnangul klassikontekstis mõeldav ega ka tarvilik. Õpetaja ja õpilase suhtlemine on koolitunnis vahetu. Õpetaja fikseerib sekkumise vajaduse koheselt, seega on tagasiside fookuses tihtipeale õpitegevuse suhteliselt kitsas nüanss. (Wiliam 2011) Osutus *õige/vale, sobiv/ebasobiv* on sageli piisav ning

soorituse mahuga proportsionaalne (näiteks reaktsioonina õigesti vastatud faktiküsimusele).

Ühtlasi ähmastab sage detailne tagasiside jooksva õppetöö fookust ning võib kerge intellektipuudega õppuri töömälu mahu piiranguid (Raymond 2012) arvesse võttes olla ka ebaotstarbekas.

Kui näiteks harjutamise kestel sooritusele antava kommentaariga – sõltumata selles esinenud tunnustest - liitus ka nõuande tegevuse tõhustamiseks või parendamiseks, saab mööndustega rääkida kujundavas funktsioonis tagasisidest. Mööndustega seetõttu, et tagasiside efektiivsus õppimise toetajana ei sõltu vaid formaalselt nõuande olemasolust, vaid tuleb hinnata ka nõuande kasutusväärtust ning kvaliteeti.

Järgnevalt esitatakse kommenteeritud näiteid õpilase sooritust *ühe tunnuse* alusel kirjeldavast õpetaja tagasisidest. Näidetes esinev lühend *Õ* tähistab õpetajat, *P* meessoost – ning *T* naissoost õpilast. Õpetaja tagasiside on dialoogikatketes alla joonitud.

1. Inglise keel, 7. klass:

1. *Õ: Kas tegusõna jääb täpselt algvormi [ainsuse kolmandas pöördes] või midagi muudame?*
2. *T: „s“.*
3. *Õ: [Sa oled] täiesti õigel teel.*

Tegemist on lihtsaima vastuse kinnitusega, mis küll mõneti ebatüüpiliselt formuleeritud (*oled õigel teel pro jah/õige*). Antud näites esitatud tagasiside ainus informatsioon puudutab õpilase õpitulemuse (*vastus küsimusele*) sobivust.

2. Ajalugu, 7. klass:

1. *Õ: (...) Ja kubermangu juhtis –*
2. *T: Kubermang.*
3. *Õ: Mitte kubermang vaid kuber-ner. See oli see inimene. Just.*

Siinkohal teavitab õpetaja õpilast tema õpitulemuse (vastuse) sobimatusest ning ühtlasi korrigeerib seda. Õpetaja tõstab esile ka erinevuse kahe sarnase sõna tähenduse vahel. Ehkki veidi laiendatud kujul, on tagasiside keskmes siiski õpilase soorituse üks tunnus (*ebakorrektnes vastus*).

3. Eesti keel, 9. klass. Ülesandeks on täiendada nimisõna omadussõnaga:

1. *Õ: Missugune võib maja olla?*

2. P: Halb.
3. Õ: Miks halb?
4. P: Ma ei tea.
5. Õ: No aga sa ütlesid ju halb. (Ootab õpilase kommentaari, seda ei tule.) Halb ei ole päris see sihukene – ta ei anna päris head mõtet edasi, milline see maja siis on, kui ta on halb maja. See ei täpsusta meile, et milline see maja täpsemalt on.

Õpetaja tagasiside käsitleb õpitulemuse (õpilase pakutud omadussõna) kvaliteeti, viidates valitud sõna ebasobivusele, väheinformatiivsusele antud kontekstis.

3. Matemaatika, 6. klass:

1. Õ: Kust ma sain aru, et on lihtmurrud?
2. P: All on suurem.
3. Õ: Õige. Et nimetaja on alati lihtmurrust suurem

Õpitulemuse tasandil tehakse osutus vastuse õigsusele. Siinkohal kasutab õpetaja võimalust kinnistada tunnis äsja õpitud reeglit, kinnitades õpilase vastust läbi reegli kordamise.

4. Eesti keel, 9. klass:

1. Õ: (..) Ära laena sellest teisest harjutusest sõnu. See on natukene sohk ka, kui sa alt võtad sõnu. Püüa ise sõnad leida.

Antud näites annab õpetaja tagasisidet Hattie ja Timperley (2007) mudelist tuttavalt õpiprotsessi tasandil. Taas teeb õpetaja ühe osutuse, seekord ebasobiva õpistrateegia kasutamise kohta (teisest harjutustest sõnade laenamine). Varjatult viidatakse ka harjutusse leitud sõnade kehvale kvaliteedile ehk puudulikule õpitulemusele. Varjatud dimensioone arvesse võttes oleks antud juhul tegemist kahel õpitegevuse tasandil (õpiprotsess, õpitulemus) opereeriva tagasisidega. Käesolevas töös analüüsitakse siiski tagasiside eksplitsiitseid, õpilase jaoks selgelt väljendatud komponente.

5. Kirjandus, 9. klass. Tehakse harjutust, milles tuleb allajoonitud sõnad asendada samatähenduslike eelnevalt loetud tekstis esinenud sõnadega.

1. Õ: (...) Nii. Ja loe nüüd terve lause. Karl.
2. P (loeb): Mitja rookis parajasti õues lund. Kiskjad jooksid majast eemale. (Teised parandavad –, kargasid“ majast eemale. Lugenud õpilane hüüab kiiresti teistega koos –, kargasid“.)
3. Õ: Jah, kargasid eemale. (Rõhutades) Me otsime tekstist sama tähendusega sõnu. Ma ütlen teile veel – see on üks eksamitekst, mille ma eelmisele klassile tegin. Eksamil tuleb teil kindlasti sama ülesanne. Muidugi mitte sama tekst. Nii et tuleb otsida tekstist. Sul oli ka, Karl, õigus, aga sa mõitlesid praegu oma peast.

Õpetaja tagasiside opereerib õpiprotsessi tasandil. Sooritust vaadeldakse taas ühe keskse tunnuse alusel. Selleks on õpilase *tööjuhise*st *mittelähtuv käitumine*. Harjutusesse sobivaid sõnu püütakse tekstist otsimise asemel meenutada, ise leida. Tööjuhendi eiramise tagajärjeks on puudulik tulemus (ebatõhus õpistrateegia viib eksliku tulemuseni). Seega – tagasiside puudutab tööjuhise järgimist, ent tõstab selle tähtsuse esile tõhusa ning ebatõhusa õpistrateegia ja välise eesmärgi (hea sooritus eksamil) rõhutamise teel.

6. Ajalugu, 7. klass.

1. *Õ: Kas sa mäletad, kes sõda alustas?*
2. *PT (läbisegi): Venemaa!*
3. *Aga teeme niimoodi, et tõstad käe, kui sa vastust tead. Ära koha pealt hüüa. Katsu mitte.*

Siinkohal on tagasiside fookuses õpilase sobimatu käitumine õpituatsioonis. Tagasiside on vormistatud nõuandena. Õpetaja kutsub õpilast üles oma käitumist reguleerima, kontrollima.

7. Inglise keel, 9. klass:

1. *Õ: Mida me peame siis meeles pidama, kui me räägime tegusõna kolmandast pöördest?*
2. *P: (..) aa, see, et sinna tuli s ka panna.*
3. *Väga tubli.*

Antud juhul võib eeldada, õpilase „tublidus“ seondub korrektse viitamisega reeglile ning hinnangulise väljendi asemel võinuks olla ka neutraalne kinnitus *õige/jah* vm. Siis oleks tegemist õpitulemuse keskse *vastuse sobivusest* informeeriva tagasisidega. Ent hinnangulise tagasisidega (kui seda ei saada kirjeldav kommentaar) kaasneb kognitiivses plaanis alati teatav ebamäärasus. (Jones & Tanner 2006) Ehkki tagasiside ülesandeks õppimise kontekstis on analüüsida õpilase õpitegevuse omadusi (Brookhart 2008), vahendatakse hinnangulise tagasiside puhul vastav teave läbi osutuse õpilase isiksusele. „Tubli“ (vm hinnang) ei ole mitte soorituse, vaid õpilasele omistatud isiksuslik omadus. Seega ei kõnele hinnang selgelt konkreetse töö tunnustest, vaid õpilasest, seos töö ning tagasiside vahel on vahendatud. Aimatav, aga lõtv.

Õpilase soorituse kirjeldamine läbi mitme iseloomuliku tunnuse. Valimisse kuulunud õpetajate repertuaaris esines ka tagasisidet, mis iseloomustas õpilase

sooritust või hetkeseisu läbi *mitme* sellele omase tunnuse. Antud tüüpi tagasiside oli aga eelpool kirjeldatud tüüpi tagasisidega võrreldes ilmselges vähemuses.

Töö autor mõistab, et õpilase õppimist ja üldist arengut analüüsitakse põhjalikumalt arenguvestlustel, võimalik, et ka tunnivälistes vestlustes, e-Koolis või formaalse hindamisega kaasnevalt. Iga õpilase vastuse järel – nagu eelpoolgi osutatud – ei ole taoline laiendatud analüüs põhjendatud ega mõistlikki. Ent õppimise toetamise plaanis on õpiprotsessi kestel toimuvast sisulisest õppimisalasest dialoogist kindlasti kasu. Õpilane saab õpetaja sisulist tagasisidet sel juhul koheselt, st õigeaegselt õppimise huvides kasutada. Ühtlasi saab õpetaja tunnis jälgida, kas ning mil viisil õpilane tagasisidet õppimise huvides kasutab ning vajadusel anda õpilasele täiendavat abi.

Nii õpilase sooritust ühe keskse tunnuse läbi kui mitmest aspektist kirjeldaval tagasisidel on oma väärtus. Teadlikkus õpitulemuse sobivusest või tõhususest on edasise õppimise aluseks. (Krull 2001). Laiendatud tagasiside andmine aga loob eeldused selleks, et õpilane võimalikult hästi oma õppimist (sh enese kui õppija omadusi) teadvustab ning selle suunamisel ja reguleerimisel individuaalse potentsiaali ulatuses kaasa räägib. (Jürimäe jt 2011a)

Soorituse kirjeldamine mitmest aspektist viitab uurija hinnangul õpilase tegevuse sügavamale analüüsile (õpetaja vaatab akuutsest probleemist kaugemale). Teisalt võib see olla märk ka õpetaja suhtumisest õpilasesse. Kas õpilane on õpetaja hinnangul võimeline oma õppimise eest (kaas)vastutama? Kui vastus küsimusele on jaatav, siis tõenäoliselt leiab õpetaja võimalusi ka õpilasega tema õppimise kohta tehtud tähelepanekuid jooksvalt arutada. Ühtlasi ilmnes, et mitut õpitegevuse aspekti kirjeldav tagasiside on klassiruumis enam kokkuvõtvas funktsioonis – õpetaja annab laiendatud hinnangu tunnitööle või õpilase vastusele, sekkumata antud viisil õpitoimingu sooritamise kestel. Viimasel juhul on asjakohasem ühele, keskele probleemile osutamine.

Põhjalikumad õpilastele nende õppimist ja arengut kirjeldavat tagasisidet andis valimisse kuulunud õpetajatest vaid üks. See õpetaja seisis ka ühe suurema (9 õpilast) ning üsna heterogeense klassikollektiivi ees. Antud õpetaja tagasisidestamispraktika taustal tuleb kahelda Pakosta (2012) intervjuueritud õpetaja(te) väites, mille järgi on

kujundava hindamise rakendamine suurema klassikomplekti õpetamise tingimustes raskendatud või võimatu.

Õpilase sooritust mitme tunnuse läbi kirjeldav tagasiside esines lihtsustatud õppe õpetajate tagasisides kahel põhilisel moel. Tagasiside võis kirjeldada *ühte õpitegevuse aspekti läbi mitme sama tasandi tunnuse*. Näiteks õpilase vastust analüüsisides võis õpetaja esile tõsta üheaegselt vastuse originaalsust, põhjalikkust, head keelekasutust jne. Ühe õpitulemuse mitmete aspektide kirjeldamine võimaldab autori hinnangul ka kinnistada ning integreerida varasematel perioodidel õpitud materjali, luua õpilase jaoks ainesiseseid seoseid.

Teisel juhul vaadeldi õpilase sooritust *enam kui ühe õpitegevuse tasandi lõikes*. Näiteks kirjeldati ühes tagasisideühikus nii õpitulemuse ehk valmisprodukti kui õpitulemuse aluseks oleva õpikäitumise omadusi (vrd Hattie & Timperley (2007) kombineeritud tagasiside). Kirjeldatud tüüpi tagasiside toetab Brookharti (2008) järgi eriti õppimises nõrgemate õppureid, toetades õppimisoskuste kujunemist, õpistrateegiate kasutamist ning kujundades õpilases arusaamist, et hea tulemus ja asjakohaste õpistrateegiate kasutamine on seotud. Paraku on taolisi kombineeritud tüüpi tagasiside näiteid vaadeldud tundidest leida märkimisväärselt vähe.

Siinkohal mõned vaadeldud tundidest pärit näited õpilase sooritust läbi mitme tunnuse kirjeldavast tagasisidest:

8. Eesti keel, 9. klass. Õpilased ühildavad nimi- ja omadussõnu arvus ja käändes. Vaatluse all on omadussõna *kollane*. Õpilane on loonud korrektsed sõnaühendid.

1. Õ: Väga hea! Nüüd mitu l-i on kõikides nendes sõnades? (kollane)

2. T: *Kaks.*

3. Õ: *Kaks, just. Sest muidu on meil kolane. Sest kolane ei tähenda kindlasti mitte sama, mis kollane.*

Näites vaadeldakse õpitulemust kahest aspektist: esimene puudutab nimi- ja omadussõnade korrektset ühildamist. Teine osutus tehakse sõna õigekirja kohta. Tegemist on õpitulemuse tasandisese analüüsiga, mis on küll üsna kitsalt, kuid mitmeplaaneline (kaks tunnust).

9. Matemaatika, 6. klass. Mängitakse lihtmurdude teemalist memoriini. Õpilane ei saa aru, millise tunnuse alusel kujundid mängus paare moodustavad. Õpetaja abiga saadakse siiski järjele.

1. Õ: Väga hea. (...) Nii, ja ole hea (õpetaja kutsub kaasõpilasi tähele panema) – vaata kui palju Kristofer oma aega parandas, niipea kui hakkas lugema kujundeid. (ehk lugema kaartidel olevate kujundite värvitud ning värvimata sektoreid ja neid omavahel võrdlema.)

Õpetaja teeb selge osutuse efektiivse õpistrateegia kasutamisele ning selle tulemusena paranenud õpitulemusele. Hattie ja Timperley (2007)

10. Inglise keel, 7. klass. Õpilane on omal algatusel enne tunni algust tahvlile inglisekeelse kuupäeva ning päeva märkinud (*28th Wednesday*)

1. Õ: Kevin [kirjutas]? Oi, kui tubli! Tõesti, Kevin, no sina ei ole ju enne kirjutanud [kuupäeva/infot] tahvlile – või oled?

2. *P: Ei ole.*

3. Õ: Nii tubli. Kuupäev – tõesti, õige lõpp kõik. Ja – Wednesday oled mõelnud, jah? (Tahvlile on vale päev märgitud.) Nojah, muidu meil on tõesti tunnid esmaspäeval ja kolmapäeval. Täna on meil teistmoodi, et siis neljapäeval. Nii et sul on nii hästi meeles – teine tund peab kolmapäeval olema. Mis ei ole üldse vale. (...) Aga üks asi, oi-oi. Kas me paneme kuupäeva järgi nädalapäeva või kuu nimetuse?

4. *P: Kuu nimetuse.*

5. Õ: Kevin, kas sa kuu nimetust tead?

6. *P: March.*

6. Good! Tahad ise kirjutada, jah?

Tagasiside fookuses on kaks õpitegevuse tasandit: õpitulemus (kirjutatud kuupäev tahvlil) ning õpilase initsiatiiv ehk õpikäitumine. Ehkki õpilane on eksinud tahvlile kirjutatud päevaga, tunnustab õpetaja teda ka selle eest, et õpilasel on hästi meeles harjumuspärane tunniplaan.

Õpitulemust analüüsitakse mitmest aspektist. Tõstetakse esile soorituse tugevad küljed (osutus, et kuupäevale on lisatud korrektne lõpp (*th*)) ja parandamist vajavad kohad (sõnast Wednesday puudub *s*; tahvlile on kirjutatud vale päev; kuupäeva järel tuleks märkida kuu, mitte päev).

Õpikäitumine (initsiatiiv) paigutatakse õpilase individuaalse arengu konteksti, tõstetakse esile tema edusammud võrreldes varasema käitumisega. Isiklike edusammude esiletõstmine toetab Brookharti (2008) järgi õpilase enesetõhusust ning õpimotivatsiooni.

Tagasiside näide vastab mitmes punktis riiklikus õppekavas väärtustatud õppimist toetava tagasiside määratlusele. (vt PRÕK § 20 (1)) Selles tõstetakse esile õpilase soorituse tugevusi ja arengukohti, antakse soovitus tulemuse parandamiseks. Ehkki arvuliselt enam osutusi tehakse õpilase eksimustele, on tagasisidel positiivne

õpilast toetav laad. Positiivne on ka see, et õpetaja võtab õppetunni kestel aega õpilasega tema õppimise üle arutlemiseks.

Tagasisidestamise puhul ning eriti lihtsustatud õppes on muidugi oluline ka tagasiside mahu küsimus. (vt nt Raymond 2012, Brookhart 2008) Liiga detailne tagasiside võib õpilase informatsiooniga üle koormata ning selle tulemusena on tagasisidest vähe kasu.

Siinkohal ka üks näide sellest, kuidas õpetajal on tunni lõpus võimalus õpilastele nende tunnitöö kohta sisulist tagasisidet anda, kuid edastatav sõnum jääb üheplaaniliseks. Tagasiside täielik potentsiaal jääb realiseerimata, selles puudub kognitiivne, edasise õppimise reguleerimiseks kasutatav informatsioon (millisel põhjusel hinnang on pälvitud jm).

11. Eesti keel, 9. klass:

1. Õ: Nii, ajame nüüd korraks seljad sirgeks. Nii, tublid olite. Eriti tubli Mart. Ja Tanel, Karl, natukene vahepeal vajus ära, aga üldiselt ka tublid. Ja Tiina oli ka tubli, nii et – aga üldiselt olite tublid ja ma olen teiega rahul.

Õpetaja teeb siin küll vihjelise osutuse õpikäitumise sobivusele, kuid tagasisides puudub kognitiivne, edasise õppimise reguleerimiseks kasutatav informatsioon (millisel põhjusel hinnang on pälvitud jm).

Nõuanne õpetaja tagasisides

Võimekamad õpilased suudavad ka üsna napist hetkesesisu kirjeldavast õpetaja tagasisidest tuletada omaenese kognitiivse tagasiside, sh järgnevad sammud eesmärgiks oleva õpitoimingu poole liikumisel. (Brookhart 2008) Kerge intellektipuudega õpilased vajavad edasiste tegevuste kavandamisel aga õpetajapoolset tuge. (Raymond 2011)

Tagasiside muudab soorituse kirjelduse kõrval väärtuslikuks selles sisalduv nõuanne. Meenutagem siinkohal Wiliami (2011) sõnastatud efektiivse tagasiside põhitingimust – tagasiside peab õpilast kognitiivselt aktiveerima. Hea ning edasiviiva nõuande tulemuseks on õpilase vaimne pingutus. Õpilane mõistab, mida edasi teha, kuid tegevus eeldab temalt mõttetööd.

Valimisse kuulunud õpetajate tagasisides sisaldunud nõuandeid vaadeldi eelkirjeldatud, nn „Wiliami kriteeriumist“ lähtuvalt. Küsiti, missugune õpikäitumine on (potentsiaalselt) õpetaja nõuande tulemuseks? Tundides fikseeritud õpetaja

nõuanded saab analüüsi tulemusena jagada kahte suuremasse rühma. Esineb *formaalseid* ning *sisulisi* nõuandeid. Jaotus on mõneti tinglik ning kahe vahel piiri tõmbamine sõltub alati kontekstist. Siiski on mõned tunnused, mis kahte gruppi selgelt eristavad.

Formaalse nõuande järgimine ei eelda õpilaselt erilisi mõtteoperatsioone. Õpilase ülesandeks on sooritada formaalne, suhteliselt mehhaaniline õpioperatsioon (nt õpetaja tegevuse imiteerimine). Õpetaja soovitus käsitleb siinkohal kitsast ja/või situatsioonispetsiifilist küsimust. Tihtipeale ei ole nõuande järgimise tulemusel saavutatu ülekantav teise (aine- või õppeolukorra välisesse) konteksti. Seega võib formaalset nõuannet enam seostada Hattie ja Timperley (2007) õpitulemuse keskse tagasiside ning pinnapealse õppimisega. Ühtlasi seondub formaalne nõuanne pigem ühe õppetöö etapi sisese tegevusega. Igasugune soovitus üleminekuks uuele, kõrgemale tasandile õpitoimingu omandamisel nõuaks õpilaselt vaimset pingutust. (Karlep 1999)

Õpetaja *sisulise nõuande* (tõenäoliseks) tagajärjeks ei ole õpilase mehhaaniline sooritus, vaid vaimne pingutus. Ettepanek on eelkõige seotud õpitulemuse aluseks oleva õpikäitumisega, kognitiivsete ning metakognitiivsete protsesside aktiveerimisega (vrd Hattie & Timperley (2007) õpiprotsessi ja eneseregulatsiooni tasand). Õpilast suunatakse sügavamale õppimisele, ta suunatakse mõtlema – seoseid looma, analüüsima, järeldama, tuletama, oma tegevust vaatlema ja hindama jm. Kuna õpikäitumine on õppimist läbiv nähtus, siis toetavad sellele suunatud nõuanded õpilase psüühiliste protsesside arengut läbivalt (vrd formaalse nõuande situatiivsus).

Järgnevalt näiteid õpetaja tagasisides esinenud nõuannetest, lisatud on kommentaar.

12. Eesti keel, 9. klass. Tehakse harjutust, milles tuleb ühendada omadussõnad nimisõnadega:

1. Õ: Nii, millele tuli veel tähelepanu pöörata, on see, et on sõnu, mis on antud meile ainsuses ja on sõnu, mis on mitmuses. Vastavalt sellele pead sina omadussõna panema. On suur vahe, kas on näiteks ilus laud või ilusad laud. Jah, ei sobi see viimane. Ragnar vaatab oma „raamatu“ juures olevad sõnad üle. Sul on sõna „raamat“. Vaata, mis sa paned omadussõnaks.

Antud näite puhul ilmneb, et õpilase soorituse kirjeldus võib opereerida ühel õpitegevuse tasandil (õpitulemus, ühe tunnuse alusel kirjeldamine) ning nõuanne

jõuda õpilaseni hoopis teisel (eneseregulatsioon, ka õpistrateegiate kasutamine). Tegemist on selge sisulise nõuandega – õpilane peab õpetaja soovitusel tagajärjel ning reeglit silmas pidades üle kontrollima, kas nimisõnaga *raamat* ühendatud omadussõnad ühtivad arvus.

13. Inglise keel, 8. klass. Õpilased loevad dialoogi.

1. *P (loeb monotoonselt): Sorry, I don't want porridge. Can I have some yoghurt? (..)*

2. *Õ (imiteerib õpilase lugemist): Sorry, I don't want porridge, can I have some ham – see küll ei olnud ilmekas. Sa ei taha tegelikult seda putru, eks ole. Kuidas sa siis ütled? (Ütleb ise sobiva intonatsiooniga.) Proovi nii öelda.*

Antud juhul osutab õpetaja läbi õpilase tegevuse matkimise ning täiendava kommentaari, et õpilase lugemisviis ei olnud sobiv (ilmekas). Teisisõnu on tagasiside keskmel üks, akuutseim element. Õpetaja näitlikustab, kuidas tuleks suulist dialoogi esitada ning palub õpilasel demonstreeritud intonatsiooniga lugemist imiteerida. Imiteerimine on pigem mehhaaniline, st formaalne tegevus.

14. Inimeseõpetus, 9. klass. Näide puudutab õpitegevuses orienteerumist.

1. *Õ: Nii. Siis kui teistel on lehekülg 61, on sinul 59. Palun paranda ära. 61. (Õpilane otsib.) Lehekülg 60 peaks [61-st] olema ilmselgelt tagapool.*

Esmapilgul tundub, et tegemist on formaalse nõuandega. Õpilane peab küll analüüsima, milline leheküljenumber on ees- ning milline tagapool, ent tegemist on lihtsustatud õppe üheksanda klassi õpilasele suunatud nõuandega (*leia õige lehekülg*). Seega ei tohiks nõuande järgimine olla õpilasele raske. Teisalt paistab näitest, et õpilane ei suuda õiget lehekülge siiski kohe leida. Järelikult valmistab midagi õpilasele raskusi. Ent võib-olla ei ole raskused nõuande järgimisel seotud sooritatava õpitoimingu keerulisuse vaid hoopis ärevuse või muu faktoriga? Taas osutub, et jaotus *formaalne-sisuline* on liigitusalusena tinglik.

15. Eesti keel, 9. klass. Tehakse harjutust, milles tuleb ühendada omavahel sobivad omadus- ning nimisõnad. Õpilasel on kirjas *udune+sügis* ning *vihmane+hommik*.

1. *Õ (õpilasele): Vaata üle, kumba pidi sobiks udune ja vihmane. Häda ei ole, aga väike loogikaviga on sees.*

Näites oleva nõuande järgimiseks peab õpilane analüüsima sõnade individuaalseid tähendusi ning tähenduste kombinatsioone. Tuleb teha otsustus,

milliste sõnade omavahel sobitamine on antud juhul õigem. Nõuanne suunab õpilase mõtlema.

16. Inglise keel, 7. klass. Õpilasel ei meenu inglisekeelne asesõna *they*.

1. P: *On ju nemad see? (Osutab ebaõigele asesõnale.)*

2. Õ: *Kaimar, ma aitan sind praegu nii palju, ma kirjutasin küll siia alla nurka [tahvlil], aga kui sa jälgid, siis sõna „nemad“ on nende sõnade hulgas.*

Osutus, et õpilase pakkumine on ebaõige, tehakse siin varjatult. Õpetaja nõuanne on strateegiline, toimides õpiprotsessi tasandil. Õpilasele ei anta õiget vastust, vaid suunatakse ta vastust ise avastama. Strateegiline nõuanne toetab õpilast siinkohal vaid juhul, kui õpilasel on mälujalg, varasem teadmine inglisekeelsetest asesõnadest ja nende emakeelsetest vastetest.

17. Inglise keel, 7. klass. Õpilased teevad töölehel iseseisvalt harjutust. Õpetaja märkab ühe õpilase töös viga.

1. Õ (osutades sõrmega eksimusele): *Month names are with a capital letter. Capital letter.*

Ehkki nõuanne ei ole vormistatud direktiivses kõnes, mõjub osutus vigasele kohale ning reegli kordamine vihjelise tegevusjuhisenäitega. Antud näite läbi ilmneb, miks formaalse ja sisulise nõuande eristamine ei ole alati lihtne. Õpilane peab siin fikseerima erinevuse selle vahel, mida ütleb reegel ning mis on kirja saanud. Vajalik on analüüs (võrdlemine, järeldamine). Samuti peab ta mõistma, et õpetajapoolne samaaegne reeglile ning töölehel olevale sõnale osutamine oli vaatamata direktiivse kõne puudumisele tegevusjuhiseks. Mõistmist raskendab veel võõrkeele kontekst. Ühe õpilase jaoks on kirjeldatud seosed ilmsed ning taoline õpetaja nõuanne võrdub kognitiivses plaanis (raskusastmelt) formaalse nõuandega (*paranda väike algustäht suureks*). Teise jaoks (sh lihtsustatud õppes) ei pruugi kirjeldatud nõuande mõistmine eelkõige esitusviisi tõttu olla kergelt hoomatav ja eeldab suuremat vaimset pingutust.

Märkused

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli luua platvorm – lihtsustatud õppeõpetajate tagasiside kvalitatiivsel analüüsil põhinev tagasiside tüpoloogia – nähtuse edasiseks uurimiseks. Verbaalse tagasiside kvalitatiivsete omaduste analüüs võimaldab sissevaadet tagasiside kui potentsiaalselt õppimist toetava pedagoogilise fenomeni olemusesse. Tervikpildi saamiseks ning tagasiside efektiivsuse kohta adekvaatsete järelduste tegemiseks tuleb nähtust vaadelda siiski sootuks laiemalt.

Arvesse tuleb võtta erinevaid kontekstuaalseid jm tegureid (ajastus, personaalsus (individuaalne või grupitagasiside), modaalsus (verbaalne/mitteverbaalne tagasiside), ka tagasiside jõukohasus, maht, selgus, toon). Lähemalt tuleb uurida, kuidas arvestavad tagasiside omadused vastuvõtja, siinkohal kerge intellektipuudega õppuri psüühiliste protsessidega, kuidas tagasisidet mõistetakse ning õppimise huvides reaalselt kasutatakse.

Käesoleva, lihtsustatud õppe õpetajate tagasiside tüüpe kaardistava uurimuse jätkuprojektina näeb autor erinevaid variante. Olulisim oleks moodustatud tagasiside kategooriaid täiendavate empiiriliste andmete põhjal täpsustada ning nende põhjendatust kriitiliselt hinnata. Samuti võiks ühtlustada sooritust kirjeldava ning nõuandva komponendi kategoriseerimise aluseid. Antud hetkel ei võimalda nõuandva komponendi allkategoriad tagasiside näiteid üheselt kategoriseerida, liigitamine on mõneti oletuslik. Õpetaja tagasisidet tuleks kvalitatiivsete tunnusjoonte (fookus, funktsioon jm) alusel uurida ka kvantitatiivselt ning vaadelda uurimistulemusi õppimist toetava tagasiside kriteeriumide valgel. Tuleviku uurimused võiksid loodud ning täpsustatud kategooriad siduda tugevamalt ka lihtsustatud õppe ning kerge intellektipuudega õpilaste õpetamise spetsiifikaga.

KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimuse eesmärk oli selgitada, millist suulist õppimisalast tagasisidet annavad õpetajad lihtsustatud õppe õpilastele õppetunni vältel. Õpetaja tagasisidet vaadeldi kujundava hindamise raamistikus õppimist toetava tagasiside kriteeriumide alusel. Õppimist toetav 2010. aastal vastu võetud Põhikooli riikliku õppekava tähenduses kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut. Ühtlasi on efektiivse tagasiside väljundiks oma õpitegevusest mõtlev ja seda individuaalse potentsiaali ulatuses reguleeriv õpilane.

Valimisse kuulusid nelja Põhikooli lihtsustatud riiklikku õppekava rakendava kooli vanema õppeastme (6.-9. klass) 11 õpetajat, neilt vaadeldi kokku 18 tundi. Vaatlustulemused helisalvestati ning analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Uurimistulemustele tuginedes iseloomustati õpetaja tagasisidet selles sisalduva informatsiooni kvalitatiivsete omaduste alusel ning koostati tagasiside tüpologia. Eraldi analüüsiti tagasisides sisalduvat õpilase soorituse kirjeldust ning nõuandvat komponenti.

Analüüsi tulemusena selgus, et õppetunni vältel antav õpetaja tagasiside on paljude avaldumisvormidega nähtus. Valdavalt opereeris õpetaja tagasiside õpitulemuse tasandil. Esines minimaalseid keelelisi vahendeid kasutavat viitamist soorituse sobivusele, tõhususele, õigsusele. Õpilase hetkeseisundi mitmekülgne kirjeldus ja nõuandev komponent võisid õpetaja tagasisides puududa. Ehkki episoodiliselt, kohtas klassiruumis ka kujundava hindamise elemendina väärtustatud tagasisidet.

Õpilase sooritust kirjeldav komponent jagunes informatiivsuse alusel kaheks. Õpilase õpitegevust kirjeldati a) ühe sellele iseloomuliku tunnuse alusel või b) mitmest aspektist lähtuvalt. Õpitegevuse ühe aspekti esiletõstmine esines nii kujundavas kui kokkuvõtvas funktsioonis. Soorituse laiendatud analüüs seondus klassikontekstis enam kokkuvõtva hindamisega – valdavalt ei seondunud sellega soovitus edasiseks tegevuseks. Ettepanekud soorituse parendamiseks puudutasid valdavalt ühte õpitegevuse aspekti. Esines formaalseid ning sisulisi nõuandeid edasiseks tegevuseks. Formaalse nõuande järgimine ei eelda õpilaselt erilist vaimset pingutust ning kutsub õpilast üles eelkõige mehhaanilisele tegevusele (nt õpetaja

tegevuse imiteerimine). Sisulise nõuande korral (tõenäoliselt) tagajärjeks mitte õpilase mehhaaniline sooritus, vaid vaimne pingutus. Kognitiivne aktivatsioon on aga efektiivse tagasiside põhiliseks kriteeriumiks.

Märksõnad: õpetaja tagasiside, kujundav hindamine, lihtsustatud õpe

TÄNUSÕNAD

Täna koole ning õpetajaid, kes antud uurimuses osalesid. Ühtlasi tänan oma lähedasi teemakohaste mõttevahetuste, sisukate nõuannete ning toetuse eest.

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

.....

(allkiri ja kuupäev)

SUMMARY

The topic of the current Bachelor's thesis is „Effective Teacher Feedback in Special Education for Pupils with Mild Intellectual Disabilities“. The main purpose of this paper was to describe the different types of teacher feedback given to students with mild intellectual disability during classroom interaction in special education. The approach to teacher feedback in this thesis is based on formative assessment framework. Research has demonstrated that teacher feedback can enhance student learning when it provides them with specific information about their performance or understanding with reference to a goal and is aimed at reducing discrepancies between the former two. Feedback as described is also valued as part of formative assessment process in the Estonian National Curricula for Basic Schools.

Empirical data derived from the recorded observations of 11 special education teachers' classroom feedback practices was researched for the occurrence of qualitative criteria characteristic of effective feedback. Analysis was conducted using qualitative content analysis. Two components of formative feedback – description of current performance and guidelines for further action – were viewed separately.

Based on the results, teachers used either a) one or b) more than one descriptive component to inform students about their performance. The former appeared to serve both formative and summative functions. The latter seemed to have more of a summative function in lessons observed as in almost all cases no plan for further action was designed. Elaborate feedback in a special needs classroom was also rather scarce, provided by two teachers from the sample. Guidelines given to improve performance were a) formal, leading to „mechanical“ action (eg imitation) or b) aimed at cognitive activation of the student. The latter is desirable in enhancing learning.

The results also exhibit that feedback provided by the teachers to students with mild intellectual disability is prevalently focused on the task level, which is proven to have more of a situative and limited effect on learning than higher, learning process and self-regulation related feedback.

Keywords: teacher feedback, formative assessment, special needs education

KASUTATUD KIRJANDUS

- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Broohart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Burnett, P. C. (2002). Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentyur. (2009). *Assessment for Learning and Pupils with Special Educational Needs*. Külastatud aadressil http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/assessment-for-learning/assessment_for_learning_en.pdf/view?searchterm=assessment.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2010). *Põhikooli riikliku õppekava olulisemad sätetused*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0511304>.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jones, S., Tanner, H. (2006). *Assessment*. (2nd ed.). London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Jürimäe, M., Kärner, A. (2011a). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf.
- Jürimäe, M. (toim.) (2011b). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2005). Lev Vögotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus* 8, 30-35.

- Krips, H. (2007). Õpilaste hinnangutest õpetaja suhtlemisele. *Haridus 11-12*, 53-57.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.
- Marandi, T. (2005). *Õpistrateegiad. Sügav ja pinnapealne õppimine*. Külastatud aadressil http://lepo.it.da.ut.ee/~triinm/oppimine_ekursusel.pdf.
- Pakosta, H-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoös*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Plado, K. (2010). *Eesti keele õpetamise üldpõhimõtted ja seos teiste õppeainetega*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0512206>.
- Plado, K. (2012). *Eesti keele õpe erivajadustele lastele*. Loengukonspekt.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2010). *Riigi teataja*, külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- Raspel, M. (2011). *Õpetaja tagasiside põhikooliõpilaste poolt tajutuna*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Raymond, E. B. (2012). *Learners with Mild Disabilities: A Characteristics Approach*. (4th ed.). New Jersey, USA: Pearson Education.
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. (4. trükk). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Strandson, K. (2007). Õpetaja tagasiside õpilase vastusele algkoolitunnis. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 3*, 299-319.
- Tiisvelt, L. (2011). *Kujundav hindamine kui võimalus*. Külastatud aadressil <http://koolielu.ee/info/readnews/106547/kujundav-hindamine-kui-voimalus>.
- Teddlie, C., Yu, F. ((2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulevad rakenduslikud järeldused*. Tallinna Ülikool, Psühholoogia instituut. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundava_hindamise_probleemid_ja_rakendus.pdf.

- Tunstall, P., Gipps, C. (1996) *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology*. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Tuulik, M. (2009, 2. okt). *Hindamine oli, on ja jääb*. Õpetajate Leht. Külastatud aadressil http://opleht.ee/arhiiv/?archive_mode=article&articleid=2157.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., Simons, J. S. (2012). Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Feldschmidt (sünnikuupäev: 30. märts 1985)

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

ÕPPIMIST TOETAV ÕPETAJA TAGASISIDE LIHTSUSTATUD ÕPPES,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Einike Pilli (PhD),

(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15. mail 2013