

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Anna-Liisa Kirsch

ÜLDHARIDUSKOOLIDE JUHTIDE ARUSAAMAD NUMBRILISE JA SÕNALISE
HINDAMISE EELISTEST JA PUUDUSTEST ESIMESE JA TEISE KOOLIASTME
ÕPILASTE HINDAMISEL

magistritöö

Juhendaja: Liina Lepp

Läbiv pealkiri: Numbriline ja sõnaline hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Liina Lepp (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Krista Uibu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel

Õpilaste hindamise kord koolis on kindlaks määratud kooli õppekavas, mille kehtestab koolijuht. See omakorda näitab, et Eestis saavad koolijuhid oma kooli siseselt kujundada kooli õppekava ning sealjuures ka kooli hindamissüsteemi. Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja koolijuhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimeses ja teises kooliastmes. Magistritöö põhines kvalitatiivsel uurimusel, kus koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega kaheksalt koolijuhilt. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimuse tulemused näitasid, et koolijuhtide sõnul on hindamise peamiseks eesmärgiks anda võimalikult mitmekülgset tagasisidet, mis ühtlasi ka õpilast motiveeriks. Lisaks selgus, et sõnaline hindamissüsteem on lapsekesksem kui numbriline hindamissüsteem, sest traditsiooniline numbriline hindamine pole piisavalt informatiivne ning ei arvesta õpilase individuaalsust. Teisest küljest täheldati, et numbrilist hindamissüsteemi eelistatakse, sest antud hindamissüsteem on lihtne, mugav ning ei nõua liigset lisaenergiat ja -aega.

Märksõnad: kujundav hindamine, numbriline hindamissüsteem, sõnaline hindamissüsteem, õpimotivatsioon, koolijuht, hindamissüsteem, algharidus, üldhariduskool

Abstract

Comprehensive school leaders' perceptions concerning the advantages and disadvantages of grading systems using numerical grades or verbal assessment in elementary school

The grading system employed by a school has been determined by the school's curriculum, which is established by the school leader. It indicates that in Estonia, school leaders are able to design the curriculum and the grading system of the school within the capacities of the said school. The aim of this Master's thesis is to study the school leaders' perceptions concerning the advantages and disadvantages of grading systems using numerical grades or verbal assessment in elementary school. This Master's thesis is based on a qualitative approach and the data was gathered by conducting semi-structured interviews with eight school leaders. Qualitative inductive content analysis was employed as the method for data analysis. The results indicated that according to the school leaders, the main aim of assessment is to give as multi-faceted feedback as possible and motivate the student. It also became clear that verbal assessment is more child-centered than numerical assessment because the traditional numerical grading is not informative enough and does not take into account the child's individuality. According to the school leaders, many teachers prefer numerical grading system because this grading system does not require additional time or effort and is more convenient for the teachers.

Keywords: formative assessment, numerical grading, verbal assessment, learning motivation, school leader, grading system, elementary school, comprehensive school

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
<i>Töös kasutatavad mõisted</i>	6
1. Hindamise olemus.....	7
1.1. <i>Kokkuvõttev ja kujundav hindamine</i>	7
1.2. <i>Hindamise ja õpimotivatsiooni seos</i>	9
1.3. <i>Varasemad uurimused kujundava hindamise eeliste kohta</i>	11
2. Metoodika	13
2.1. <i>Valim</i>	13
2.2. <i>Andmete kogumine</i>	14
2.3. <i>Andmete analüüs</i>	16
3. Tulemused.....	19
3.1. <i>Sõnalise hindamissüsteemi eelised ja puudused</i>	20
3.2. <i>Numbrilise hindamissüsteemi eelised ja puudused</i>	23
3.3. <i>Koolijuhtide põhjendused koolis kehtiva hindamissüsteemi kasutamise kohta</i>	28
4. Arutelu	32
5. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	35
Tänu sõnad	37
Autorsuse kinnitus.....	37
Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava.....	41
Lisa 2. Koodide moodustamine <i>QCAmap</i> i keskkonnas	43
Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust.....	44

Sissejuhatus

Hindamine on regulaarne informatsiooni kogumine õpilase algtaseme ja arengu kohta. Hindamise eesmärgiks on õpetajal saadud informatsiooni analüüsida ning seejärel anda õpilasele tagasisidet (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Reeglina hinnatakse õpilasi õppeprotsessi järel. Näiteks hindab õpetaja õpilasi tunnikontrolli, kontrollitöö või kodutöö kaudu (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014). Hindamisega toetatakse õpilase arengut. See tähendab seda, et õpilasele antakse tagasisidet tema oskuste ja edusammude kohta ning julgustatakse ja suunatakse õpilast järjekindlalt õppima. Lisaks eelnevale on hindamise eesmärgiks „anda alus õpilase järgmisesse klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011 § 19).

Hindamise puhul ei ole oluline ainult õpetaja tegevus, vaid ka õpilase tegevus. Hindamise üheks eesmärgiks on õpetada õpilasele eesmärkide püstitamist ja oma arengu hindamist (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014). Antud eesmärk on Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) toodud välja kujundava hindamise paragrahvi all. Jürimäe (2013) järgi toodi 2011. aastal esmakordselt riiklikku õppekavva sisse mõiste kujundav hindamine, mis on tulnud ingliskeelsest väljendist *formative assessment*.

Hindamise üldised põhimõtted on seadusega määratletud ning koolijuht on kohustatud kooli õppekavas, mille üheks osaks on ka kooli hindamissüsteem, tehtud muudatusi esitama enne kehtestamist kooli õppenõukogule, õpilasesindusele ja hoolekogule. Hoolimata sellest on koolijuht see, kes otsustab, missugust hindamissüsteemi koolis rakendatakse (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). See tähendab seda, et koolijuhi sisemistest tõekspidamistest, juhtimisomadustest, teadmistest ning maailmavaatest sõltub, missuguseks kujuneb kooli õppekava. Kuna haridusvaldkond, sealhulgas õpetamis- ja õppimismeetodid on pidevas muutumises, siis koolijuhi ülesandeks on hoolitseda selle eest, et koolipersonal käiks ajaga kaasas ning koolisisestelt valitseks üksteist toetav ja pidevalt arenev õpikeskkond. Sellest järeldub, et Eestis on riik, kus koolijuhil on üsna suur vabadus kujundada kooli õppekava ja otsustada kooli hindamissüsteemi üle (Mikk, Kitsing, Must, Säälk, & Täht, 2012).

Siit tulenebki käesoleva magistr töö uurimisprobleem: kuna koolijuhtide arusaamu koolide hindamissüsteemide kohta ei ole Eestis töö autorile teadaolevalt väga põhjalikult uuritud, on oluline välja selgitada, kuidas tuleks koolijuhtide hinnangul õpilasi esimeses ja teises kooliastmes hinnata ning milline peaks koolijuhtide arvates välja nägema koolide hindamissüsteem. Probleemist tulenevalt on magistr töö eesmärgiks selgitada välja koolijuhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eeliste ja puuduste kohta esimeses ja teises kooliastmes.

Töös kasutatavad mõisted

Kujundav hindamine tähendab sagedast, vastastikust õppe kestel toimuvat mitmekülgset informatsiooni kogumist. Õpetajad annavad tagasisidet õpilasele tema hetketaseme ja arengu kohta, mis omakorda aitab õpetajal ja õpilasel kujundada õppimist ja õpetamist (Eggen & Kauchak, 2013; Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014; Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Kokkuvõttev hindamine on „hinnete koondamine poolaastahinneteks ning poolaastahinnete koondamine aastahinneteks“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011 § 22). Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse perioodiliselt, et teada saada mingil konkreetsel ajahetkel õpilase taset (Ehringhaus & Garrison, 2007). Samuti saab kokkuvõtva hindamise tulemuste abil teada, kas õpetajad on olnud edukad teatud aine või teemade õpetamisel (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014).

Numbriline hindamine on hindamissüsteem, mille korral hinnatakse tavapäraselt õpilaste õpitulemusi viie palli süsteemis, kus hinne „5“ on kõige parem tulemus ja hinne „1“ on mitterahuldav tulemus (Krull, 2000). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on öeldud, et koolisisest viie palli süsteemi asemel ka teisi hindamissüsteeme. Sellisel juhul peab koolisisest kasutatav hindedüsteem olema määratud kooli õppekavas ning kool on kohustatud õpilase koolist lahkumisel teisendama hinded viie palli süsteemi.

Sõnaline hindamine tähendab kirjeldavaid või suulisi sõnalisi hinnanguid, millel puudub numbriline ekvivalent. Sõnalist hindamist võib kasutada esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel ning selle hindamise kasutamise peab kinnitama kooli õppenõukogu (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Koolijuht on direktor, kes juhib kooli. „Direktor vastutab oma pädevuse piires õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse ning muude koolis läbiviidavate tegevuste, kooli üldseisundi ja arengu ning rahaliste vahendite õiguspärase ja otstarbeka kasutamise eest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010 § 71).

Üldhariduskool on põhikool, kus omandatakse põhiharidus ning mille kestvus on üheksa aastat. Põhikooli I kooliaste hõlmab 1.- 3. klassi, II kooliaste 4.- 6. klassi ja III kooliaste 7.- 9. klassi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

1. Hindamise olemus

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) §-s 19 on öeldud: „Hindamine on õpetamise ja õppimise lahutamatu osa“. Hindamisel on mitu aspekti. Alustuseks tuleb õpetajal infot koguda, et teada saada, millised on õpilase eelteadmised. Hindamise kaudu saab õpetaja informatsiooni, kui palju on õpilane uut õppematerjali omandanud. Seejärel tuleb õpetajal saadud infole väärtus omistada. Omistatud väärtus õpilase tehtud tööle väljendatakse kas sõnalise hindena, numbrilise hindena või tähena (Krull, 2000).

Hindamise vajalikkuse osas on varasemates uurimustes (Davis & Neitzel, 2011; Kohn, 2011; Krull, 2000) välja toodud erinevaid seisukohti. Näiteks on leitud, et hindamine on oluline, sest see annab õpetajale tagasisidet, kui hästi on õpilased õpitut omandanud ja ainet aru saanud. Hindamisel saadud info kaudu saab õpetaja kinnituse, kas ta võib uue teemaga edasi minna või peab veel käesolevat teemat jätkama. Hindamise üheks peamiseks funktsiooniks on ka õpilasele tagasiside andmine õppematerjali ja püstitatud õpieesmärkide omandamise kohta. Niisamuti saab ka lapsevanem tänu hindamisele õpilase arengu kohta informatsiooni ning seeläbi saab vanem omakorda õpilast aidata ja suunata (Davis ja Neitzel, 2011). Ühtlasi on aga leitud, et küsimus ei seisne mitte selles, kas hinnata õpilasi või mitte, vaid millal ja kuidas hinnata. Seda nimelt sellepärast, et ühiskonnas hinnatakse meid igal sammul ning kool peab olema kohaks, mille ülesandeks on valmistada õpilased tulevaseks iseseisvaks eluks ette (Krull, 2000). Seega hindamine peaks olema kaalutletud ja hästi läbimõeldud, et õpilased ei oleks pidevalt mures oma saavutuste pärast ja mõtleks rohkem õppimise enda peale (Kohn, 2011).

Magistritöö järgnevas osas arutletakse erinevate hindamismeetodite ja ka õpimotivatsiooni ning hindamise seoste üle. Esmalt on vaatluse all kokkuvõttev ja kujundav hindamine. Seejärel antakse ülevaade hindamise ja õpimotivatsiooni seoste üle ning viimasena on vaatluse all varasemad uurimused kujundava hindamise eeliste kohta.

1.1. Kokkuvõttev ja kujundav hindamine

Hindamise teemat on käsitletud erinevate autorite poolt näiteks kujundava ja kokkuvõtva hindamise kaudu (Boston, 2002; Harlen, 2005; Jürimäe et al., 2014). Antud peatükis on esmalt vaatluse all kokkuvõttev hindamine (millal kokkuvõtvat hindamist kasutatakse; mis on kokkuvõtva hindamise vajalikkus) ning seejärel antakse ülevaade kujundavast hindamisest (kujundava hindamise mõiste ja roll; kujundava hindamise ja tagasiside seos).

Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse perioodiliselt, et anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta. Kokkuvõtva hindamise eesmärgiks õpetajatel on eelkõige saada infot

selle kohta, kas ja millised planeeritud eesmärgid saavutati (Jürimäe et al., 2014).

Kokkuvõtvat hindamist rakendatakse õppeveerandi või kursuse lõpus, näiteks testide, tasemetööde, lõpueksamite ja riigieksamite kujul (Beckett & Volante, 2011).

Kokkuvõtva hindamise vajalikkust saab jagada kaheks: koolisisene ja kooliväline kasutus. Koolisiselt on antud hindamissüsteem vajalik selleks, et pidada arvet ja omada ülevaadet sellest, milline on õppekava täitmisel õpilaste tase (Harlen, 2005). See tähendab, et kokkuvõttev hindamine näitab nii õpilastele endile kui ka õpetajatele, vanematele ning kooli juhtkonnale õpilase õppeedukust kindlal ajahetkel. Lisaks on õpetajatel võimalik kokkuvõtva hindamise tulemuste põhjal teada saada ka seda, kas nad on olnud edukad teatud aine või teemade õpetamisel või mitte (Jürimäe et al., 2014). Kooliväliselt on aga kokkuvõttev hindamine vajalik selleks, et tõendada kas õpilane on lubatud eksamile või mitte (Harlen, 2005). Nimelt on õpilane lubatud eksamile siis, kui õpilase õppeainete aastahinded on vähemalt rahuldavad (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Kujundav hindamine ehk õppimist toetav hindamine tähendab aga õppe kestel toimuvat hindamist. Selle käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, väärtushinnanguid ja käitumist ning innustatakse ja suunatakse õpilast õppimisel. Lisaks on antud hindamissüsteem oluline õpilase arengu võrdlemisel tema varasemate saavutustega (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Hindamine on kujundav ka siis, kui see pakub õppimisel informatsiooni, mida saab õpetaja ja õpilane kasutada tagasiside andmisel nii enda kui ka teiste tehtud tööle. Lisaks tuleks kujundava hindamise korral kooskõlastada õpetamis- ja õppimistegevused, et need oleksid omavahel tihedamalt seotud (Black, Wilson, & Yao, 2011).

Õppimist toetav hindamine võimaldab anda tagasisidet õpetajatele, et kui palju on õpilased õppematerjali omandanud, kas õpetaja saab uue teemaga edasi minna ja kas on vaja õpetamisstrateegiaid muuta või mitte (Krull, 2000). Õpetajatel on oluline kasutada saadud informatsiooni õpetamise ja õppimise kohandamiseks õpilaste vajadustega. Antud hindamissüsteemi peaks rakendama eriti nende õpilaste puhul, kelle õppeedukus on omavanuste õpilaste seas madalam, sest õppimist toetav hindamine rõhutab eelkõige õpilastele, et jõupingutuse abil on võimalik ennast parandada (Boston, 2002).

Kujundava hindamise juures on üheks oluliseks osaks tagasiside. Õppetunni jooksul saab õpilane suulises või kirjalikus vormis tagasisidet (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), mille kaudu esitatakse õpilastele nende arengut aine või teema raames ning tuuakse välja õpilaste tugevad ja nõrgad küljed, et õpilane oskaks planeerida edasisi õpieesmäärke (Jürimäe et al., 2014). Tagasiside puhul ei ole õpilasele oluline tagasiside pikkus, millises tunni osas õpilane tagasisidet saab ega ka kes tagasisidet annab, vaid määravaks kujuneb tagasiside

kohasus, sest see aitab õpilastel õpetaja poolt püstitatud õpieesmärgi paremini saavutada (William, 2006). Sisuka tagasiside kaudu saab õpilane teada, mida ta teeb hästi ja millele tuleks õppimisel rohkem tähelepanu pöörata, et jõuda õppimisprotsessis kõrgemale tasemele. Teisisõnu, sisukas tagasiside ei tohiks olla üksnes numbriline hinne (Ehringhaus & Garrison, 2007). Ehringhausiga ja Garrisoniga on ühel meelel ka Jürimäe, Kärner ja Tiisvelt (2014), kes leiavad, et traditsiooniline numbriline tagasiside annab nii õpilasele kui ka lapsevanemale vaid pealiskaudset infot õpilase õppeedukuse kohta. Nimelt ei informeerigi numbriline tagasiside vanemat ega ka õpilast, millistes konkreetsetes teadmistes või oskustes õpilasel vajaka on.

Nii koolijuhtide kui ka õpetajate ettekujutus hindamisest on oluline ning sellest oleneb, kuidas õpetajad õpetavad ja mida õpilased saavutavad (Brown, 2004). Tänapäeval on probleemiks see, et paljud õpetajad ja ka koolijuhid leiavad, et kujundav hindamine tähendab ainult pikkade ettekannete koostamist ning numbriline hindamine tuleks üldse ära unustada ja asendada sõnalise hinnanguga, kuid see ei ole sugugi nii. Sõnalise hindamise korral peaks suurem osa tagasisidest olema suuline, mitte kirjalik ning kindlasti ei peaks ainult õpetaja õpilastele tagasisidet andma, vaid osa tagasisidest peaks tulema nii õpilaste endi kui ka kaasõpilaste poolt. Samuti tuleb õpetajatel endale selgeks teha, et numbriline hindamine ei ole vale hindamisviis, vaid tuleb enda jaoks läbi mõelda miks, mille eest ja kui palju numbrilisi hindeid on vaja õpilastele tagasisideks anda (Jürimäe, 2013).

Varasemad uurimused (Ames, 1992; Butler, 1988; Andrade, Huff, & Brooke, 2012; Harlen, 2005; Jürimäe, 2013) on näidanud, et hindamine avaldab mõju õpilaste õpimotivatsioonile. Töö järgnevas osas arutletaksegi hindamise ja õpimotivatsiooni seoste üle.

1.2. Hindamise ja õpimotivatsiooni seos

Eggen ja Kauchak (2013) leiavad, et nii kujundav kui ka kokkuvõttev hindamissüsteem tõstab ja toetab õpilaste õpimotivatsiooni, mis peaks Jürimäe, Kärner ja Tiisvelti (2014) hinnangul olema hindamise üheks peamiseks eesmärgiks. Motivatsioon on tahe saavutada püstitatud eesmärk. Inimesed, kes pühenduvad eesmärgi saavutamisele, suunavad oma tähelepanu tegevustele, mis aitavad eesmärgile lähemale jõuda. Sama kehtib ka õpilaste kohta. Õpilased, kellel on kindlad eesmärgid, on pädevamad õppijad, näitavad rohkem huvi õppimise vastu ning neil on ka positiivsem suhtumine kooli (Ames, 1990, viidatud Harlen & James, 2006 j).

Motivatsioon võib olla nii kaudne kui ka otsene. Kaudselt saab õpilasi mõjutada õpetaja. Õpetajat omakorda mõjutab õppekava. See tähendab, et õpetaja õpetab seda, mida õppekava

ette näeb. Otseselt võib õpilaste motivatsiooni mõjutada teadmiste kontrolli eel tekkiv ärevus kui ka testide madal punktiskoor, mis võib omakorda viia madala enesehinnanguni (Andrade et al., 2012; Harlen, 2005). Teadmiste kontrolli eel tekkivat ärevust kirjeldatakse ebaseeldiva emotsionaalse reaktsioonina (Eggen & Kauchak, 2013). Ärevust saab vähendada õpilaskeskse hindamisega, mis omakorda soodustab õpilastes tugevamat õpimotivatsiooni. Õpilaskeskne hindamine tähendab, et õpetaja koondab oma tähelepanu nii õpilase individuaalsele arengule, tema vajadustele, tugevatele ja nõrkadele külgedele kui ka õpilase huvidele. Seeläbi annab õpetaja õpilasele rohkem tagasisidet, mis aitab õpilasel aru saada, kus nad oma õpingutes asuvad ja mida nad peavad veel tegema, et saavutada õpieesmärke. Õpilaskeskse hindamise põhieesmärkideks on aidata õpilastel tuvastada oma tugevad ja nõrgad küljed ning kujundada vastutus oma tegude eest. Samuti suunata õpilaste õppetööd ning parandada nende õppimistaset (Andrade et al., 2012; Harlen, 2005).

Õpilaste õpimotivatsiooni aitab hoida pidev tagasiside saamine nii õpetajate, kaasõpilaste kui ka vanemate hinnangute kaudu. Lisaks tuleks igal õpilasel anda tagasisidet ka iseenda tehtud tööle (Harlen, 2005). Enesehindamisel saavad õpilased anda iseendale tagasisidet oma tugevate ja nõrkade külgede kohta ning seeläbi seada enesele isiklikke eesmärke (Jürimäe et al., 2014).

Lisaks kaudsele ja otsesele motivatsioonile eristatakse ka sisemist ja välimist motivatsiooni. Selleks, et õpilasel püsiks õpimotivatsioon ja tahe õppida ning saavutada ka häid tulemusi, on vaja sisemist motivatsiooni. Antud kontekstis tähendab sisemine motivatsioon seda, et õpilasele pakub õppimine huvi ja rahulolu tunnet. Õpilased, kellel on sisemine motivatsioon, tuvastavad enese jaoks oma õpieesmärgid ja jäävad neile kindlaks, sest nad teavad, et mida rohkem nad pingutavad, seda rohkem nad ka saavutavad. Väline motiveeritus tähendab aga seda, et õpilased õpivad ja pingutavad ainult siis, kui nad saavad õppimise eest tasu. Väliselt on motiveeritud ka need õpilased, kes õpivad vaid selleks, et mitte läbi kukkuda (Harlen & Deakin Crick, 2002; Jürimäe et al., 2014).

Kõige enam kinnitust on leidnud arusaam, et väline motiveerimine, näiteks hinnete ja tasude kujul, suunab paljude õpilaste õpimotivatsiooni pigem negatiivse tulemuse vältimisele (Butler, 1988; Jürimäe, 2013). Chişiu (2013) uurimusest selgus samuti, et õpilased soovivad teada millal ja mida hinnatakse ehk hindamisel on õpilase jaoks motiveeriv väärtus, mis kajastub soovis saada häid tulemusi. Kohn (2011) hinnangul hinded loovad õpilastel võimaluse valida lihtsamaid ülesandeid, sest enamus õpilasi on tänu välisele motivatsioonile orienteeritud õppima eelkõige hindetele, mitte teadmiste omandamisele. Jürimäe (2013) leiab, et kindlasti ei saa seda üldistada kõikidele õpilastele, kuid väline motivatsioon ning

õpetajakeskne kool (kool, kus õpetaja on teadmiste edastaja ja iga viga on hindega karistatav ehk iga vale vastus võtab punkte maha) loob siiski olukorra, kus õpilased arvavadki, et koolis on vaja anda ainult õigeid vastuseid.

Varasemates uurimustes (Ames, 1992; Eggen & Kauchak, 2013) on leitud, et õpetajal on tähtis roll õpilaste õpimotivatsiooni tõstmisel. Võib välja tuua, et õpilaste õpimotivatsioon tõuseb, kui nad ei pea õppeaines näiteks tunnikontrolli või kontrolltöö läbikukkumise pärast kartma. Selleks, et vähendada õpilastest hirmu, peaks õpetaja austama õpilaste privaatsust. See tähendab, et hindamine ei tohiks olla avalik, juhul kui õpilased ise ei ole selleks nõusolekut andnud. Samuti peaksid õpetajad hindama eelkõige õpilaste individuaalseid edusamme ja seega neid ka hindamisel arvesse võtma. Lisaks eelnevale tõstab õpilastes õpimotivatsiooni ülesannete mitmekesisus. Samaaegselt peaksid ülesanded pakkuma õpilastele ka väljakutseid. Seega tuleb õpetajal arvesse võtta õpilase individuaalset arengut ning kohandada ülesanded vastavalt õpilase tasemele. Siinkohal tuleks õpetajatel meeles pidada, et kui ülesanded on õpilaste jaoks liiga rasked, langeb jällegi õpilastel motivatsioon ja tahe (Ames, 1992). Eggen & Kauchak (2013) hinnangul õpivad õpilased rohkem ja on motiveeritumad kui nad teavad, et neid pidevalt kontrollitakse ja et neile antakse tehtud töö eest tagasisidet. Tagasiside, mille aluseks on varasemalt püstitatud õpieesmärgid, annab õpilasele tuge ning läbi selle saab õpilane teada, kuhu suunas edasi liikuda, et saavutada õpingutes veelgi paremaid tulemusi. Lisaks on leitud, et kui õpilased on olnud oma koolitöös edukad ja saavad õpetajalt positiivset tagasisidet, seda motiveeritumad õpilased on.

1.3. Varasemad uurimused kujundava hindamise eeliste kohta

Mitmed varasemad uurimused on näidanud erinevaid aspekte kujundava hindamise ehk õppimist toetava hindamise eeliste kohta (Beckett & Volante, 2011; Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult, & Wernerson, 2012). Antud peatükis on esmalt vaatluse all erinevad kujundava hindamise õpetamisstrateegiad ning seejärel tuleb juttu Rootsisis läbiviidud uurimusest, kus kõrvutati kahte hindamise meetodit (essee-tüüpi küsimustega test; rühmatöö meetod).

Kujundava hindamise protsessi juhib õpetaja (Jürimäe et al., 2014). Brookhart (2009) järgi on üheks kujundava hindamise tähtsaimaks osaks jagada õpilastega õpieesmäärke. Samuti märgata, juhendada ja kuulata õpilasi, et tagada õpilastele efektiivne tagasiside. Lisaks kõigele eelnevale tuleks õpetajal küsida õpilastelt mõtlemist ergutavaid küsimusi, sest nii saab õpetaja panna õpilasi rohkem õpitu üle süvitsi mõtlema.

Kanadas viidi läbi uurimus, kus küsitleti 20 erinevat esimese ja teise kooliastme õpetajat, et saada teada õpetajate arvamust kujundava hindamise strateegiate kohta. Uurimusest selgus,

et kujundava hindamise juures on esmalt oluline õige küsimistehnika, sest see aitab tuvastada, kas ka kõige tagasihoidlikum õpilane klassis sai aru. Lisaks tuli nimetatud uurimusest välja, et algklasside õpetajad on saavutanud pideva suulise tagasiside andmisega paremaid tulemusi õpilaste arengus kui tagasiside andmisega hinde kujul, sest algklasside õpilased ei huvitu nii väga hinnetest. Teisest küljest leiti, et mida rohkem antakse tagasisidet ja mida vähem pannakse õpilastele numbrilisi hindeid, seda vähem saavad õpilaste lapsevanemad oma lapse õppeedukuse kohta tagasisidet (Beckett & Volante, 2011). Seda eelkõige sellepärast, et lapsevanem seostab hindamist sageli enda kooliaegse kogemusega, mis on tavapäraselt olnud numbriline hindamine (Jürimäe et al., 2014). Vanemad, kes peavad vajalikuks lapse õpingute jätkamist mõnes hinnatud õppeasutuses ning kelle jaoks on oluline luua eeldus, et lapsel oleks võimalik leida tulus eriala ja hiljem ka töökoht, on hinded olulisteks näitajateks (Jürimäe, Kärner, & Lamesoo, 2011).

Samas leidub ka lapsevanemaid, kes tahavad, et nende lastele pandaks vähem hindeid ja rohkem hinnanguid ehk sõnaliselt ja kirjalikus vormis tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta (Webber & Wilson, 2012). Jürimäe, Kärner ja Lamesoo (2011) leiavad, et vanemad, kes peavad tähtsaks laste heaolu koolikeskkonnas ja soovivad, et lapsed saaksid aru õpetaja eesmärkidest ning oskaksid püstitada endale õpieesmärke, peavad sõnalist tagasisidet palju olulisemaks kui traditsioonilist numbrilist hindamist. Beckett ja Volante (2011) leiavad, et oluline ei ole, millises vormis on tagasiside, vaid kujundava hindamise puhul esmatähtis, et tagasiside oleks koostööl põhinev. See tähendab, et õpilased peaksid olema kaasatud kujundavasse hindamisse. Eelkõige sellepärast, et nii mõistab õpilane paremini õppimise eesmärke ja hindamiskriteeriume.

Rootsis viidi läbi uurimus, kus võrreldi omavahel kahte hindamise meetodit, et teada saada õpilaste hinnanguid neile meetoditele. Individuaalse essee-tüüpi küsimustega testi korral hinnati õpilasi numbrilise hindega ning tulemused saadi teada paari nädala jooksul. Rühmatöö meetodi puhul, kus anti lahendada erinevaid probleemsituatsioone, said õpilased õpetajalt kohest sõnalist tagasisidet. Tulemustest selgus, et rühmatöö korral said õpilased tänu kohesele sõnalisele tagasisidele teada, kui kaugel nad on oma õpingutes ja mida nad peaksid veel juurde õppima. Lisaks selgus, et õpilased õppisid rühmatöö kaudu teistele õpilastele oma seisukohtade selgitamisega rohkem kui individuaalse testi puhul. Täiendavalt tuli välja, et õpilased hakkasid situatsioone lahates tõmbama paralleele reaaleluga. Kokkuvõtvalt oli antud uurimuse puhul uuritavate hinnangul individuaalse testi kõige suuremaks puuduseks sõnalise hinnangu puudumine. Nimelt õpilased oleks tahtnud teada saada, mis neil valesti läks ja mida nad peaksid juurde õppima. Samas tõdesid õpilased, et individuaalseks testiks õppisid nad

palju rohkem kui rühmatöök. Teisalt selgus, et rühmatöö hindamismeetodi puhul tekkis õpilastes sisemine motivatsioon ainek rohkem teada saada. Positiivseks aspektiks toodi välja ka see, et kohene tagasiside õpetajalt viis veelgi sisutihedamate diskussioonideni ja teiste õpilaste kuulamine andis palju uusi vaatenurki ja teadmisi (Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult, & Wernerson, 2012).

Niisiis on tehtud hulgaliselt uurimusi hindamise mõjust õpilastele (Ames, 1992; Boston, 2002; Davis & Neitzel, 2011; Kohn, 2011). Samuti on uuritud, et missugused on õpetamisel kujundava hindamise eelised (Brookhart, 2009; Beckett & Volante, 2011; Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult, & Wernerson, 2012) ning kuidas on omavahel seotud hindamine ja õpimotivatsioon (Ames, 1992; Andrade et al., 2012; Harlen, 2005; Harlen & Deakin Crick, 2002; Jürimäe et al., 2014), kuid koolijuhte ega nende arusaamu koolide hindamissüsteemide kohta ei ole autorile teadaolevalt väga põhjalikult uuritud. Seega on käesoleva magistr töö eesmärk selgitada välja koolijuhtide arvamused numbrilisest ja sõnalisest hindamisest esimeses ja teises kooliastmes.

Lähtudes magistr töö eesmärgist otsitakse vastuseid kolmele uurimisküsimusele:

1. Missugused on koolijuhtide arvates numbrilise hindamissüsteemi eelised ja puudused?
2. Missugused on koolijuhtide arvates sõnalise hindamissüsteemi eelised ja puudused?
3. Millega koolijuhid põhjendavad kehtiva hindamissüsteemi kasutamist koolis?

2. Metoodika

Kuna antud magistr töö eesmärgiks oli selgitada välja koolijuhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eeliste ja puuduste kohta esimeses ja teises kooliastmes, oli oluline mõista ja tõlgendada koolijuhtide hinnanguid, hoiakuid ja arvamusi seoses numbrilise ja sõnalise hindamissüsteemiga, on kvalitatiivne uurimisviis selleks kõige sobivam. Ka Laherand (2008) toob välja, et antud meetod võimaldab koguda infot uuritavate hoiakute ja arvamuste kohta.

2.1. Valim

Käesoleva töö valim moodustati eesmärgipärase valimi põhimõtteid järgides, mille kohaselt uurimuses osalejad on valitud kindlate kriteeriumite alusel (Polkinghorne, 2005). Valimi koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist selgitada välja koolijuhtide arvamused numbrilisest ja sõnalisest hindamisest esimeses ja teises kooliastmes. Valimi moodustamise üheks kriteeriumiks oli, et koolijuht töötab koolis, kus kasutatakse esimeses ja teises kooliastmes õpilaste hindamisel kas kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid või numbrilist

hindamissüsteemi. Teiseks kriteeriumiks oli, et koolijuhtide töökogemus oleks vähemalt viis aastat. Töökogemus tagab uurijale, et uuritav on oma töös kogenud ning koolijuhil on olnud võimalus teha antud perioodi jooksul muudatusi kooli õppekavasse. Kolmandaks kriteeriumiks oli, et koolijuht oleks enne koolijuhi ametikohale asumist töötanud ka aineõpetajana. Õpetajana töötamise kogemus võimaldab koolijuhtidel vaadelda erinevate hindamissüsteemide rakendatust ka õpetaja perspektiivist. Kriteeriumitele vastavate uuritavate leidmiseks kasutati uurija isiklike kontakte.

Valimisse kuulus kaheksa koolidirektorit, kellest neli koolijuhti töötas koolis, kus kasutatakse algklassides õpilaste hindamisel kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid. Ülejäänud neli koolijuhti töötasid koolis, kus rakendatakse alates esimesest klassist numbrilist hindamissüsteemi. Uurimuses osalenud koolijuhtide nimed on asendatud pseudonüümidega nende konfidentsiaalsuse tagamise eesmärgil. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Uuritavate taustinformatsioon*

Pseudonüüm	Kooli hindamissüsteem I ja II kooliastmes	Töökogemus koolijuhina aastates	Varasem töökogemus aineõpetajana aastates
Mati	numbriline	18	5
Kati	sõnaline	32	5
Ly	numbriline	18	9
Allan	sõnaline	22	5
Robert	numbriline	12	4
Laura	sõnaline	10	12
Jaanus	sõnaline	22	22
Urmas	numbriline	5	16

2.2. Andmete kogumine

Andmekogumiseelses etapis suurendati uurimuse usaldusväärsust kahe tegevuse kaudu: intervjuu küsimuste kava arutati läbi töö juhendajaga ning viidi läbi pilootintervjuu.

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis sisaldab endas kindlaksmääratud küsimusi, kuid samas on nii uurijal kui ka uuritaval võimalus vajadusel küsida selgitavaid küsimusi (Laherand, 2008). Intervjuu meetod on kvalitatiivses uurimuses informatsiooni kogumise üheks peamiseks viisiks. Seda esiteks sellepärast, et intervjuerimine annab uurijale ühtlasi võimaluse nii jälgida kui ka kuulata uuritavat. Teiseks, nii uurija kui ka uuritav saavad küsimust või vastust selgitada, kui midagi on ühele osapoolle jäänud arusaamatuks. Tuginedes Doody ja Noonan (2013) soovitustele järgiti, et küsimused kvalitatiivses uurimuses oleksid avatud, neutraalsed ja delikaatsed. Intervjuu küsimuste kava koostamisel lähtuti uurimisküsimustest ja toetuti varasematele seotud uurimustele (nt Jürimäe et al., 2014; Jürimäe, 2013; Laforest, Bouchard, & Maurice, 2012). Intervjuu kava koosnes teemaplokkidest, mille all olid esitatud põhiküsimused ja põhiküsimusi toetavad täpsustavad lisaküsimused. Intervjuu kava teemaplokkid olid järgmised: 1) koolijuhtide taustinformatsioon, 2) hindamise olemus ja 3) kehtiva hindamissüsteemi kasutamine koolis. Intervjuu küsimuste kava on esitatud lisa 1.

Järgnevalt arutleti intervjuu küsimuste kava läbi töö juhendajaga, mis andis töö autorile kinnituse, et intervjuu kava on kooskõlas antud magistritöö eesmärgiga. Seejärel viidi läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu pikaajalise kogemusega kooli direktoriga aitas veelgi korrigeerida intervjuu kava uuritavatele arusaadavamaks (nt *Kas te olete ka varem aineõpetajana töötanud või töötate ka praegugi?* → *Kui kaua ja kellena te olete töötanud hariduse valdkonnas?*; *Mil määral õpilaste õpiedukus võiks langeda või kasvada seoses kooli hindamissüsteemi muutumisega?* → *Missuguseks hindate kooli hindamissüsteemi muutumisel mõju õpilaste õpiedukusele?*) ning lisati ka paar täpsustavat küsimust: *Mil viisil Teie arvates tuleks numbrilist ja sõnalist hindamist omavahel siduda/kombineerida?*; *Nimetage kolm põhjust, miks tuleks eelistada sõnalist hindamist?*; *Nimetage kolm põhjust, miks tuleks eelistada numbrilist hindamist?* Intervjuu kestvuseks oli 44 minutit.

Edasise töö käigus kontakteeruti intervjueritavatega e- kirja teel. Kokku saadeti uurimuses osalemise palve 2014. aasta juuli kuus 11-le koolijuhile, kellest kaks ütlesid intervjuust kohe ära. Põhjenduseks toodi, et kuni kooli alguseni ollakse puhkusel ning septembri algus on koolijuhile väga kiire aeg. Üks koolijuhtidest andis alguses küll nõusoleku kohtumiseks, kuid mitmete meeldetuletuskirjade järel leidis, et ei saa tiheda ajagraafiku tõttu antud intervjuus osaleda.

Nõusoleku järel anti uuritavatele teavet intervjuu eesmärgi ja intervjuu protseduuri kohta, sest Smith et al. (2009, viidatud Doody & Noonan, 2013 j) alusel on uuritavatel õigus teada kui kaua intervjuerimine aega võib võtta ning kas seda ka lindistatakse. Intervjuu

pikkuseks kavandati keskmiselt 45 minutit ning kõik intervjuud lindistati. Nõusoleku saamisel viidi läbi kaheksa intervjuud ajavahemikus 20.08.2014 – 30.09.2014. Intervjuu pikkused varieerusid 30-st minutist kuni kahe tunnini.

Intervjueerimiskoha valikul lähtuti Doody ja Noonan (2013) soovitustest, kus rõhutati, et tähelepanu tuleks kõige pealt koondada intervjueerimiskohale, sest kohavalik võib mõjutada informatsiooni kättesaamist ja seetõttu tuleks intervjuud viia läbi sellises kohas ja sellisel ajal, mis on uuritavatele kõige mugavamad. Seega intervjueerimiskoht paluti valida uuritavatel. Seitse uuritavat valisid kokkusaamiskohaks oma töökoha ja ühel juhul valiti kohtumispaigaks kohvik.

2.3. Andmete analüüs

Intervjueerimisele järgnes intervjuude transkribeerimine ja andmete analüüs. Transkribeerides tuleb uuritava kõne edasi anda nii täpselt kui võimalik (Hennink & Weber, 2013). Samas on mõistlikum transkribeerida vaid nii palju, kui seda nõuab küsimus, sest liigne transkribeerimine võib tekitada segase protokollid. Ehk siinkohal tuli uurijal enda jaoks kindlaks teha, mida soovitakse transkribeerida. Esiteks, kas transkribeerida intervjuu sõna-sõnalt ning teiseks, kas märkida üles uuritava emotsioone ja kõnemaneeeri (McLellan, MacQueen, & Neidig, 2003).

Pilootintervjuu transkribeeriti sõna-sõnalt, sest ei soovitud, et midagi olulist kaduma läheks. Edasiste intervjuude transkribeerimise käigus toimiti samal moel. Transkriptsiooni lisati uuritavate emotsioonid ja kõnes esinevad pausid. Pikima intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt 7 tundi ning kõige lühema intervjuu transkribeerimine võttis aega umbes 2,5 tundi.

Üheks levinumaks andmeanalüüsi meetodiks tekstianalüüsi puhul on kvalitatiivne sisuanalüüs (Hsieh & Shannon, 2005). Töö autor otsustas kasutada kvalitatiivset sisuanalüüsi sellepärast, et Laherand (2008) kohaselt võimaldab kvalitatiivne sisuanalüüs süstemaatilist andmete liigitamist kodeerimise abil ning andmete vaheliste seoste ja mustrite leidmist.

Andmeid analüüsiti andmetöötluskeskkonnas *QCAmap*. Andmete analüüsimiseks salvestati esmalt kõik kaheksa intervjuud .txt vormingusse ja laeti üles *QCAmap*i andmetöötluskeskkonda. Intervjuud lisati *QCAmap*i keskkonnas kolme kodeerimisrühma alla (uurimisküsimuste kaupa: numbrilise hindamise eelised ja puudused; sõnalise hindamise eelised ja puudused; koolijuhtide põhjendused kehtiva hindamissüsteemi kasutamise kohta).

Tulemusteni jõudmiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mis sisaldab endas andmete avatud kodeerimist, koodide kategoriseerimist ja alles seejärel tulemuste

tõlgendamist ja esitamist (Elo & Kyngäs, 2008). Kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi etapid on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Andmeanalüüsi etapid (Elo & Kyngäs, 2008)

Ettevalmistusfaasis tutvuti metoodikaalase kirjandusega (Doody & Noonan, 2013; Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005; McLellan, MacQueen, & Neidig, 2003). Seejärel alustati intervjuude transkribeerimisega. Pärast intervjuude mitmekordset lugemist määrati tähenduslik üksus, mis on ühtlasi üheks tähtsaimaks andmeanalüüsi etapiks (Elo & Kyngäs, 2008). Täenduslikuks üksuseks võivad olla nii üksikud sõnad, laused või isegi lõigud. Kindlasti tuleks jälgida, et tähenduslik üksus ei oleks liiga piiratud ega ka liiga laialivalguv, sest nii võib tekkida olukord, kus uurija ei suuda enam hoomata kõiki andmeid (Graneheim & Lundman, 2004). Antud uurimuses oli tähenduslikuks üksuseks tervikmõtet edasiandev lause või lauseosa.

Järgnevalt alustati avatud kodeerimisega. Avatud kodeerimine tähendab teksti lugemise ajal ääremärkuste tegemist ehk tähenduslikule üksusele koodi nimetuse andmist (Elo & Kyngäs, 2008).

Tähenduslik üksus märgiti *QCAmapi* keskkonnas ja seejärel kirjutati kokkuvõtte tähenduslikest üksustest ehk moodustustid koodid. Koodi nimetus lähtus tähendusliku üksuse sisust. Kodeerimise käigus moodustus koodiraamat. Valminud koodiraamatut sai kasutada uute intervjuude kodeerimisel. Koodide moodustamise näide on esitatud lisas 2.

Pärast esialgset kodeerimist tuldi intervjuude juurde mitmel korral uuesti tagasi. Reliaabluse suurendamiseks tehti mõne aja möödudes läbi korduskodeerimine *QCAmapi* programmis *inter-coder-agreement* vahendi abil. Korduskodeerimise käigus selgus, et osade koodide sõnastust tuli täiendada või muuta. Lisaks eelnevale lasi magistritöö autor uurimuse usaldusvääruse tagamiseks töö juhendajal kodeerida ühest intervjuust paar lehekülge, et seejärel koos arutada ilmnenu erinevuste üle ning saavutada kodeerimiskooskõla. Kokku tekkis 113 koodi, mis jagunesid kahe kodeerimisrühma vahel.

Järgmise etapina paigutati koodiraamatus olevad sarnased koodid ühiste tunnuste alusel alakategoriasse, millele anti koodide sisu alusel täpsem nimetus (Hsieh & Shannon, 2005; Laherand, 2008). Alakategoriate moodustamise näide on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Koodidest alakategoriate moodustamise näide

Koodid	Alakategooria
Numbreid oleme me kõik harjunud saama/ traditsioonides kinni	Süsteemi tuntus
Numbriline hindamine on konkreetne/ kõik teavad, mida hinne tähendab	
Vanemad ise soovivad ka numbreid	
Numbritega ollakse harjunud	

Seejärel koondati alakategoriad ühiste tunnuste alusel kategooriasse. Kategooriate moodustamise näide on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Alakategoriatest kategooriate moodustamise näide

Alakategooriad	Kategooria
Süsteemi mugavus ja kiirus	Numbrilise hindamise eelised ja puudused
Süsteemi tuntus	
Numbrilise hinne kui motivaator	
Ebapiisav tagasiside	
Numbriline hindamissüsteem võimaldab moodustada pingeridu	
Halvad hinned alandavad õpilaste enesehinnangut	
Numbriliste hinnetega distsiplineeritakse õpilasi	
Muudab õppimise välispidiseks	
Numbriline hinne on subjektiivne	

Töö usaldusväarsuse suurendamiseks pidas töö autor kogu uurimuse vältel uurijapäevikut, mis andis võimaluse uurimisprotsessi dokumenteerida ja reflekteerida. Uurijapäevikusse tehti sissekandeid nii uurimuse erinevate etappide kui ka oma edusammude, probleemide ja mõtete kohta. Eriti oluliseks kujunes uurijapäevik andmeanalüüsi etapis, kus tekkis kohati kõhklusi koodide moodustamise etapis. Näiteks, kas üks või teine kood on piisavalt informatiivne või on liiga laialivalgub ning missugune on kategoriseerimisel argumentatsioon koodide alakategoriatesse ja kategooriatesse paigutamisel. Väljavõte uurijapäevikust on esitatud lisa 3.

Uurimuse tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaudu. Tulemuste näitlikustamiseks valiti intervjuudest välja tsitaadid, mis on esitatud kaldkirjas. Tsitaatide kasutamine tulemuste osas näitab Guba ja Lincoln-ile (1994) tuginedes, et tulemused kajastavad uuritavate öeldut, mitte uurija enda eelarvamusi ja perspektiive. Tsitaatidest väljajäetud osa märgiti punktiirjoonega, mida ümbritsevad kaldkriipsud: /.../. Kasutatud tsitaate on keeleliselt korrigeeritud ning igale tsitaadile on lisatud uuritava pseudonüüm.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja koolijuhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimeses ning teises kooliastmes. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaudu. Iga uurimisküsimuse (ehk kategooria) juures kirjeldatakse põhjalikumalt tekkinud alakategooriaid.

3.1. Sõnalise hindamissüsteemi eelised ja puudused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Missugused on koolijuhtide arvates sõnalise hindamissüsteemi eelised ja puudused?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmete analüüsil moodustus sõnalise hindamissüsteemi eeliste kohta kolm alakategooriat (detailne tagasiside, lapsekeskne hindamissüsteem ja õpimotivatsiooni tõus) ning puuduste kohta kaks alakategooriat (töökoormuse suurenemine ja ühtse sõnalise hindamise vormi puudumine). Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud alakategooriaid põhjalikumalt.

Detailne tagasiside. Uuritavad märkisid, et üheks sõnalise hindamissüsteemi eeliseks on antud süsteemi detailsus. Koolijuhte intervjuerides selgus, et sõnaline hindamissüsteem annab informatiivsemat tagasisidet õpilaste taseme kohta nii õpetajatele kui ka lapsevanematele ehk õpetajad ja lapsevanemad saavad adekvaatsema pildi õpilase arengu, võimete, eelduste ja vajakajäämistest kohta. Kõik see on oluline selleks, et lapsevanem saaks kodus oma last õpingutes aidata ning õpetaja saaks anda igale õpilasele, vastavalt tema võimetele, tunni- ja kodutööd. See omakorda tagab, et tugevamatel õpilastel, kellel on keskmisest kõrgemad õpitulemused, ei hakka tundides igav ja nõrgemad õpilased, kellel on keskmisest madalamad õpitulemused, tunnevad eduelamust.

Ma leian, et sõnaline tagasiside on võib-olla ka lapsevanemale selgem, sellepärast et ta saab aru, mis tema laps on nii- öelda omandanud ja millised on need ainevaldkonnad või need asjad, mida laps peaks veel nagu harjutama. (Laura)

Lapsekeskne hindamissüsteem. Intervjuudest selgus, et sõnaline hindamissüsteem on koolijuhtide hinnangul lapsekesksem kui numbriline hindamine, sest sõnaline hindamine võimaldab läheneda igale õpilasele individuaalselt, anda neile personaalset tagasisidet ja olla analüüsivam. Koolijuhtide hinnangul tagab individuaalne lähenemine nii õpilasele kui ka lapsevanemale täpsema arusaamise ja teadmise, mida laps peab kodus veel õppima, et saavutada paremaid õpitulemusi. Uurimuses osalenud koolijuhid tõid välja, et tähelepanu ei pöörata mitte ainult vigadele, vaid sõnalise hindamise kaudu antakse õpilasele konkreetseid soovitusi selle kohta, mida peaks veel harjutama. Samuti annab sõnaline hinnang selget tagasisidet selle kohta, mis on hästi ja väga hästi.

/.../Noh ja samal ajal kui mõni pingutab ja ta teeb nii- öelda oma isikliku, aga tal ametlikust kriteeriumist 4st jäi punkt puudu, noh aga tegelikult on ta selle nelja

ju...Kus see individuaalne lähenemine siis jääb? Aga siis ongi vaja see ära seletada. See tegelikult väga hästi töötab. Lapsed saavad sellest väga hästi aru. (Mati)

Õpimotivatsiooni tõus. Intervjuudest selgus, et sõnaline hindamine tõstab koolijuhtide arvates õpilastes õpimotivatsiooni. Nimelt, kui igale õpilasele läheneda personaalselt, tunnustada tema tehtud tööd, innustada teda tegema veelgi paremini ja aidata õpilasel püstitada suuremaid eesmärke, et saavutada veelgi paremaid tulemusi, siis õpilased püüavad saavutada paremaid tulemusi ja saavutavadki rohkem. Seega tänu individuaalsele lähenemisele, tõuseb õpilastes õpimotivatsioon ning head tulemused pakuvad õpilastele eduelamuse.

/.../ Laps, kes ei lugenud eile ühtegi raamatut, ja kui ta täna ühe raamatu läbi loeb, siis ta saab juba hea hinde, aga teine, kes luges eile 10 ja täna 11, see saab kehvema. No see on loogiline, see on inimest arendav. Et see latt on nagu inimese enda järgi. Õppimine, õpetamine, hindamine ja tagasiside – see on kõik individuaalne. (Allan)

Lisaks selgus andmeanalüüsi tulemustest, et uuritavate arvates on õpilased motiveeritumad, kui neid ei reastata õpitulemuste järgi. Nimelt sõnaline hindamine ei lase moodustada pingeridasid ei koolisisiselt ega kooliväliselt, sest reastamine võib mõjuda õpilaste enesehinnangule kui ka õpimotivatsioonile halvasti. Pidevalt pingerea lõpus olev õpilane ei pruugi ühel hetkel motivatsiooni kadumise tõttu enam tunnis kaasa töötada. Tal võib tekkida hirm valesti vastamise ja ebaõnnestumise ees, mistõttu õpilase osalus suulistes aruteludes võib märgatavalt väheneda.

/.../ Võib-olla hindamine iseenesest polegi mingi tragöödia, aga tragöödia on see, et me tekitame hinnetega pingeridasid. Vot see on tragöödia. (Kati)

Kokkuvõtvalt on koolijuhtide arvates sõnalise hindamissüsteemi eeliseks antud hindamissüsteemi detailsus ehk sõnaline hindamissüsteem annab nii õpilastele, õpetajatele kui ka lapsevanematele informatiivsemat tagasisidet, mis omakorda aitab kaasa õpilase arengule ja tõstab õpilastes õpimotivatsiooni. Niisamuti märgiti koolijuhtide poolt ära, et sõnaline hindamine hoiab ära õpilaste reastamise õpitulemuste järgi, mis loob õpilasele turvalise ja avatud õpikeskkonna, kus õpilane ei pea kartma läbikukkumise pärast.

Järgnevalt tuuakse välja uurimuses osalejate hinnangud sõnalise hindamissüsteemi puuduste kohta. Andmeanalüüsi tulemusena eristusid kaks alakategooriat (õpetajate töökoormuse suurenemine ja ühtse sõnalise hindamise vormi puudumine).

Õpetajate töökoormuse suurenemine. Uuritavad leidsid, et sõnaline hindamissüsteem suurendab õpetajate töökoormust. Koolijuhte intervjuerides selgus, et õpetajad ei ole nõus lisaenergiat ja -aega panustama kirjeldavate sõnaliste hinnangute andmisel. Seda eriti õppeaasta või veerandi lõpus, kus sõnalise hindamise korral tuleb kirjutada igale õpilasele kirjalik tagasiside.

Õpetajad kohe ütlesid, et see võtab nii palju aega. Et mul on niigi palju ülesandeid jne. (Ly)

Sõnalise hinnangu andmise puhul on sõnaline hindamine üpris suur töö ka õpetajale, sellepärast et ta peab läbi mõtlema, mida ta kirja paneb. See on siiski nagu jälle niisuguse õpetaja töökoormuse suurenemine, eriti õppeaasta ja veerandi, trimestrite lõpus. (Laura)

Samuti täheldati töökoormuse suurenemisega kaasnevat töötasu probleemi. Koolijuhtide hinnangul ei ole õpetajad praeguse tasu juures nõus suurendama oma töökoormust, mis sõnalise hindamissüsteemiga kaasneb. Nimelt on õpetajatel lisaks tundide ettevalmistamisele, läbiviimisele ja tööde parandamisele ka teisi kohustusi, näiteks seoses klassijuhatamisega või koolisiseste üritustega.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolijuhtide hinnangul on sõnalise hindamise puudusteks õpetajatele lisanduv liigne töömaht ja ajakulu, millest tulenevalt sõnalist hindamist ei olda nõus antud tasu juures rakendama.

Ühtse sõnalise hindamise vormi puudumine. Koolijuhtide hinnangul ei ole koolid valmis ülemineku sõnalisele hindamisele sellepärast, et puudub kogemus ning ühtsus, mistõttu veel ei olda valmis sõnalist hindamissüsteemi rakendama. Koolijuhid leidsid, et sõnalise hindamissüsteemi kohta on palju teooriaid, kuid puudub konkreetsus, mis on näiteks numbrilise hindamise puhul. Riiklikus õppekavas on viie palli skaala selgelt välja toodud, et mida üks või teine number tähendab, kuid sõnalise hindamissüsteemi väljatöötatud ühtne vorm puudub.

Puudus ongi see, et ei ole väga konkreetselt kokku lepitud selles viisis, vormis. Sest täna ju puudub meil, kuidas siis ütelda, siis selline noh ühine või selline välja töötatud sõnalise hinnangu nagu vorm. (Robert)

Lähtudes eeltoodust võib öelda, et koolijuhtide hinnangul on sõnalise hindamissüsteemi puuduseks õpetajate töökoormuse suurenemine, mis väljendus eelkõige liigeses ajakulus, mida sõnaline hindamissüsteem nõuab. Lisaks räägiti ka kindla sõnalise hindamissüsteemi välja töötatud vormi puudumisest, mis on ka üheks põhjuseks, miks veel ei olda valmis sõnalist hindamissüsteemi rakendama.

3.2. Numbrilise hindamissüsteemi eelised ja puudused

Intervjueeritavatel paluti lisaks sõnalisele hindamissüsteemile, tuua välja ka numbrilise hindamissüsteemi eelised ja puudused. Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Missugused on koolijuhtide arvates numbrilise hindamissüsteemi eelised ja puudused?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmete analüüsil moodustus numbrilise hindamissüsteemi eeliste kohta kolm alakategoriat (süsteemi mugavus ja kiirus, süsteemi tuntus, numbriline hinne kui motivaator) ning puuduste kohta kuus alakategoriat (ebapiisav tagasiside, numbriline hindamissüsteem võimaldab moodustada pingeridu, halvad hinded alandavad õpilaste enesehinnangut, numbriliste hinnetega distsiplineeritakse õpilasi, muudab õppimise välispidiseks ja numbriline hinne on subjektiivne). Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud alakategoriaid põhjalikumalt.

Süsteemi mugavus ja kiirus. Uurimuses osalejad tõid numbrilise hindamissüsteemi juures välja eelisena süsteemi lihtsuse ja mugavuse. Nimelt on koolijuhtide hinnangul õpetajatel palju lihtsam ja mugavam panna tööle numbriline hinne, mille saab enamasti protsendiskaala abil välja arvutada. Koolijuhid leidsid, et antud hindamissüsteem on palju kiirem meetod kui sõnaline hindamissüsteem. Selle asemel, et kogu klassile anda kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid, lüüakse punktid kokku ja pannakse hinne vastavalt punktiskoorile.

Numbrilise hindamise kasuks räägib ikkagi lihtsus ja äärmine ökonoomsus, väike ajakulu. (Jaanus)

Numbriline hindamine on hästi kiire meetod. See punktiarvestus mõnel tööl - õige vastus või vale vastus. Lööd punktid kokku, protsent selline, saad sellise hinde ja kõik.
(Laura)

Süsteemi tuntus. Koolijuhtide hinnangul on numbriline hindamissüsteem ka kõigile tuntud. Lisaks arvavad koolijuhtide hinnangul nii õpilased, õpetajad kui ka lapsevanemad, et nad teavad, mis seisneb iga numbriga taga. Mistõttu on uuritavate arvates nii õpetajad, õpilased kui ka lapsevanemad numbrilise hindamissüsteemiga rahul. Intervjuudest koolijuhtidega selgus, et eelkõige lapsevanemad on need, kes on numbrilise hindamise poolt, sest e-koolist on hea kiirelt ja mugavalt ilma pikema süvenemiseta näha, kuidas lapsel on koolis läinud.

Ta on mugav ja kiire, efektiivne, võrreldav, statistiline, kõigile arusaadav, läbipaistev, sajandeid kestnud. (Kati)

No see on ka üks põhjus, miks lapsevanemad eelistavad numbreid - kiirelt vaatan ära, „2“, mis sa seal tegid, et 2?, mis seal tegemata on? Mugav on. (Robert)

Numbriline hinne kui motivaator. Intervjuudest selgus, et üheks enim töötavaks motivatsiooniallikaks õpilastele on hinne. Uuritavate hinnangul ei soovi ükski algklassi õpilane saada negatiivset hinnet. Seega pingutatakse rohkem, et saavutada hea tulemus.

Hinne on nagu ikkagi kuidagi selline klassikaline motiveerimise vahend endiselt õpilasele. Näiteks, ee ma võin ühe näite tuua, kuidas meil kehalistega on toimetatud. Iga õpilane saab veerandis ühe hinde -5. Ja saab selle hinde, siis kui ta esimest korda tundi läheb. Õpetaja ei pane seda hinnet sisse, aga iga kord kui on mingi korraldus või kokkulepe tegemata, siis läheb üks pall alla. Ja siis veerandi lõpus läheb see hinne sisse. See tähendab seda, et hinne võib langeda kaheni. (Robert)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolijuhtide arvates on numbrilise hindamissüsteemi eelisteks antud hindamissüsteemi lihtsus, mugavus ja kiirus. Samuti usuvad koolijuhid, et numbriline hinne on õpilasele motivaatoriks. Lisaks leidsid koolijuhid, et nii õpetajad, õpilased kui ka lapsevanemad on numbrilise hindamissüsteemiga rahul, sest antud süsteem on tuntud ja toimiv.

Järgnevalt tuuakse välja uurimuses osalejate hinnangud numbrilise hindamissüsteemi puuduste kohta (ebapiisav tagasiside, numbriline hindamissüsteem võimaldab moodustada pingeridu, halvad hinded alandavad õpilaste enesehinnangut, numbriliste hinnetega distsiplineeritakse õpilasi, muudab õppimise välispidiseks ja numbriline hinne on subjektiivne).

Ebapiisav tagasiside. Leidus koolijuhte, kes arvasid, et numbriline hinne ei anna õpilasele tehtud töö eest piisavalt tagasisidet. Tulemustest selgus, et number on liiga ühekülgne ja lakooniline ning number ei arvesta piisavalt õpilase individuaalsust ning ei peegelda õpilase tegelikku arengut ja õpiprotsessi. Koolijuhtide hinnangul on iga õpilane erinev ja iga õpilase võimed on erinevad ning see kehtib ka numbri puhul. Koolijuhid leiavad, et üks ja sama numbriline hinne ei ole tähenduselt kahe õpilase puhul samasugune, sellepärast et iga õpilase teadmised ja võimed on siiski erinevad.

Number ei peegelda siiski seda protsessi. /.../ Väga raske on kokku võtta ühte arvu kõik võimalikud küljed, mida tegelikult peaks arvestama. (Jaanus)

Numbriline hindamissüsteem võimaldab moodustada pingeridu. Lisaks eelnevale mõõndi, et numbriline tagasiside annab võimaluse tekitada pingeridu nii koolisisesele kui ka koolivälisele. Näiteks on õpilastel võimalik kooli portaalis (näiteks e-kool) enda õpitulemusi teiste õpilaste omadega võrrelda. Koolijuhtide arvates ei tohiks õpilased seda teha, sest kõige olulisem peaks olema võrdlus iseendaga, mitte teiste õpilaste õpitulemustega.

Koolijuhte intervjuerides selgus, et klassi- ja koolisisese võrdlemise tõttu võib õpilastel tekkida motivatsiooni langus, eriti nooremate klasside õpilastel. Näiteks tõid uuritavad välja, et õpilased, kes näevad ennast pingerea lõpus, tunnevad end halvasti ja lõpuks võivad hakata uskuma, et nad ei olegi suutelised paremaks ning lõpp-kokkuvõttes löövad käega.

Tekib pingerida. Need, kes eesotsas on, need tunnevad ennast väga hästi. Need naudivad seda. Fännavad. Aga need, kes seal lõpus on. Kuidas need end tunnevad? Halvasti. No ja kui Sulle öeldakse hommikust õhtuni, et sa oled loll, sa oled loll, sa oled rumal. Sa ei kõlba mitte millekski. Siis piisab ühest aastast ja sa hakkad seda uskuma. Ja siis sa löödki käega. /.../ (Allan)

Lisaks eelnevale annab number võimaluse riigil õpitulemuste järgi koole reastada, kuigi ühe kooli neli ei pruugi olla sama, mis teise kooli neli. Riik saab küll näiliselt riigi haridussüsteemil silma peal hoida, kuid koolijuhtide arvates tundub koolide reastamine liiga ühekülgne tegevus, kus ei arvestata koolide taustsüsteeme.

Me reastame koole, lapsi, klasse, aastakäike statistilisi. Statistikat tehakse hinnete pealt. See on kohutavalt ühekülgne lähenemine. Ma ei saa aru, miks seda murda ei saa, et selle taga ei nähta erinevaid arenguid, erinevaid võimeid, erinevat sotsiaalset olukorda. Kuidas me saame täna võrrelda erakooli ingliskeelse klassi tulemust ühe väikse maakooli ingliskeelse klassi tulemusega? Kuidas on see võimalik?/.../ (Kati)

Halvad hinded alandavad õpilaste enesehinnangut. Koolijuhtide intervjuudest selgus, et halvad hinded alandavad õpilaste enesehinnangut ning demotiveerivad õppima. Leiti, et algklasside õpilaste jaoks on positiivne hinne eriti oluline ning õpilased võtavad tihtilugu negatiivset hinnet tragöödiana ja halbade hinnete tõttu kaotavad õpilased usu iseendasse ja arvavad, et nad ei ole võimelised paremaid tulemusi saavutama.

/.../ See, mida halb hinne teeb, on ikkagi see, et ta uuristab last sisemiselt, ta lammutab lapse usku endasse. Aga see on laias perspektiivis elus kõige tähtsam. Mul pole tähtis lõpetada kolmas klass, ma pean elama terve elu. (Kati)

Numbriliste hinnetega distsiplineeritakse õpilasi. Uurimuses osalenud koolijuhtide arvates on üheks numbrilise hindamissüsteemi puuduseks numbriliste hinnete kasutamine õpilaste distsiplineerimise eesmärgil. Näiteks õpilased, kes peavad end tundides korrektselt üleval, saavad kergemini positiivseid hindeid, kui need, kes segavad tundi ja suhtuvad õpingutesse laisemalt. Koolijuhtide arvates üritavad õpetajad sellise meetodiga viimaseid korraks kutsuda. Samas selgus, et koolijuhid peavad antud distsiplineerimisviisi valeks. Koolijuhtide arvates tuleks hinde hirm õpilastelt ära võtta, sest nii muutuvad õpilased avatumaks ja lõppkokkuvõttes teevad koostööd paremini kui varem.

Hinne ei ole nagu see asi, mille pärast peab hirmsasti kannustama, et võta lapselt see hinde hirm ära, siis ta on avatud. Positiivsuse pealt nagu ehitamine, see töötab paremini kui negatiivsuse pealt /.../. (Allan)

Aga millegipärast meil tehakse hindest sihuke piits, ühtepidi nagu präänik ja teistpidi piits. Vot see ei ole nagu õige vahend lapse toetamiseks tegelikult /.../. (Kati)

Muudab õppimisprotsessi välispidiseks. Eelnevat täiendades võib lisada, et koolijuhtide arvates numbriline hindamissüsteem võib muuta õpilaste õppimisharjumusi. See tähendab seda, et õpilased hakkavad õppima hinde peale, mille puhul ei süveneta õpitusse, vaid õpitakse hädapärane osa, et positiivne hinne kätte saada. See omakorda võib koolijuhtide hinnangul luua olukorra, kus õpilased ei oska pikemas perioodis mõelda, mis väljendub selles, et õpilased võivad testi ajal teada kõike väga hästi, kuid järgmisel päeval on õpitu mälust kustutatud. See aga näitab õpilaste pinnapealset õppimist.

Mul kunagi üks sugulane, kelle ema on ka õpetaja. Tema kooli viiendas klassis tuli laps koolist koju ja ema küsis: „Kuidas siis läks?“ Laps: „Hästi. Homme on ajalooos töö.“ Ema küsib: „Mille peale?“ Tema ütleb: „Hinde peale“. (Mati)

/.../ Nad olid õppinud nii lühikeste vahemaadega õppima. Punktist A, punkti B. Üks tund, hinne. Hinne-unustan, hinne-unustan. Et see võime ilma hindeta ise pikemas perioodis mõelda oli uskumatult nõrk /.../. (Kati)

Numbriline hinne on subjektiivne. Koolijuhid leidsid ka, et numbriline hindamissüsteem on vaid näiline objektiivsus ehk koolijuhtide arvates on õpetajatel äärmiselt suur vastutus seoses numbrilise hindamisega. Märgiti, et protsenthindamise või testi puhul, kus tuleb vaid punktid kokku lugeda, on hindamine objektiivne. Aga tööde puhul, kus hindamiseks ei ole ette antud punkti- või protsentsüsteemi, on koolijuhtide arvates õpilastele antud hinded subjektiivsed, sest nende tööde puhul ei ole kindlaid kriteeriume. Eelkõige puudutab see näiteks loovtööde hindamist, kus hinne sõltub teinekord uuritavate hinnangul õpilase taustsüsteemist (kuidas õpilane õpetajale meeldib), samuti näiteks õpetaja enda meeleolust (näiteks, kas kodus on kõik hästi). Kõik eelnev mõjutab õpetaja hindamist. Seega koolijuhid julgesid väita, et numbriline tagasiside on pigem subjektiivne kui objektiivne.

/.../ Mõtle, milline vastutus on hindamine. Talle meeldib see tüdruk. Tal on patsid korralikult tehtud, ta on alati viisakas, ta naeratab ja on hea laps. Kuidas ma panen talle nelja?/.../ Ma panen talle viie seepärast, et ma ta vanemaid tunnen hästi ja ta vanemad on nii kenad. See kõik mõjutab õpetaja hindamist eks ole. /.../ See neli-viis-

kolm, see on minu subjektiivne, õpetaja subjektiivne, kui just ei ole tegemist testiga, kus ma punktid kokku loen. Aga kui ei ole test, siis tööle antud number on minu subjektiivne arvamus, mis erineb kooliti ja õpetajati. (Kati)

Eelpool toodule tuginedes võib öelda, et numbrilise hindamise peamiseks puudusteks töid koolijuhid välja nii numbrilise hinde distsiplineeriva poole, hinnete kaudu pingeridade moodustamise, numbrilise hinde pealiskaudsuse kui ka hinde subjektiivsuse.

3.3. Koolijuhtide põhjendused koolis kehtiva hindamissüsteemi kasutamise kohta

Intervjueeritavatel paluti lisaks sõnalise ja numbrilise hindamissüsteemi eelistele ja puudustele tuua välja põhjendusi koolides kehtiva hindamissüsteemi kasutamise kohta. Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millega koolijuhid põhjendavad kehtiva hindamissüsteemi kasutamist koolis?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmete analüüsil moodustus sõnalist hindamissüsteemi kasutatavate koolijuhtide hinnangute põhjal kaks alakategooriat (süsteem suunab õpilasi iseseisvalt mõtlema, olulisel kohal on õppeprotsessi väärtustamine) ning numbrilist hindamissüsteemi kasutatavate koolijuhtide hinnangute kohta kolm alakategooriat (numbriline hinne kui motivaator, süsteemi harjumuspärasus, ühiskond soosib numbrilist hindamist).

Uurimuses osalenud koolijuhid leidsid, et enne koolis kehtiva hindamissüsteemi kehtestamist, tuleb kõigepealt koolisiselt selgeks teha, mis on hindamise peamised eesmärgid. Kõik uurimuses osalenud koolijuhid kirjeldasid, kuidas nad on selle välja selgitamiseks kaasanud hindamissüsteemi väljatöötamisel aruteludesse erinevaid osapooli. Kuigi hindamissüsteemi kinnitab koolijuht, selgus uurimusest, et ettepanekuid kooli hindamissüsteemi muutmiseks saadakse teistelt juhtkonna liikmetelt, õpetajatelt ja lapsevanematelt. Intervjueeritavad märkisid, et esmatähtis on hindamissüsteemi muutmisel vanemate rahulolu kehtiva hindamissüsteemiga, sest ilma vanemate poolehoiuta on keeruline koolisiselt muutusi läbi viia.

Järgnevalt tuuakse välja nende koolijuhtide põhjendused koolis rakendatava hindamissüsteemi kohta, kelle juhitud koolides kasutatakse esimeses ja teises kooliastmes sõnalist hindamissüsteemi. Uuritavad töid siinkohal aga välja, et oluline on sõnalist hindamisviisi rakendada koolis järk-järgult. See tähendab seda, et juba numbrilisi hindeid saanud õpilasi ei tohiks hakata sõnaliselt hindama, vaid sõnalist hindamist tuleks rakendada alates esimesest klassist. Nii ennetatakse arusaamatusi nii õpilaste kui ka vanemate seas.

Me hakkasime peale esimese klassiga. See esimene klass on täna jõudnud neljandasse. Oleks võimalik ka olnud teha niimoodi, et me muudame kõikides klassides korraka süsteemi ära, aga sellisel juhul nende laste jaoks, kes on hindeid juba saanud, oleks see šokk. (Allan)

Andmeanalüüsi tulemusena eristusid kaks alakatgoriat (süsteem suunab õpilasi iseseisvalt mõtlema, olulisel kohal on õppeprotsessi väärtustamine). Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud alakatgoriaid põhjalikumalt.

Süsteem suunab õpilasi iseseisvalt mõtlema. Uurimuses osalenud koolijuhid märkisid, et sõnalist hindamissüsteemi kasutatakse eelkõige sellepärast, et nii saab tagada selle, et õpilased õpiksid iseenda jaoks ja mõtleksid tundides õpetajaga kaasa. Koolijuhid tõid välja, et antud tagasiside andmise viis aitab õpilastel seostada varasemalt õpitut uute teadmistega, mis omakorda tagab selle, et õpilased on enam valmis teadmisi rakendama ka tulevikus.

Minu jaoks on nagu oluline see, et inimene mõtleks minuga kaasa. Et tal tekiks mingisugused seosed mälus, et tal jääks midagi meelde, et ta suudaks omandatud teadmisi rakendada ka tulevikus. /.../ Et lapsed saaks ka aru, et nad õpivad iseenda jaoks, mitte vanemate jaoks või hinnete pärast. Vot see on nagu see eesmärk. (Allan)

Olulisel kohal on õppeprotsessi väärtustamine. Koolijuhid, kelle koolides rakendatakse sõnalist hindamissüsteemi, olid veendunud, et oluline on väärtustada õppeprotsessi, mitte niivõrd tulemust. Seega antud koolijuhtide arvates ei tohiks hinnata lisaks reaalinetele ka loovaineid (kunst, käsitöö, kodundus, muusika, kehaline kasvatus), sest number on subjektiivne ning loovainetes on pigem oluline töö kvaliteet, protsess ja sisu. Peale selle puuduvad loovainetes konkreetsed kriteeriumid ning kui määrata kindel mõõdupuu, siis koolijuhtide arvates ei oleks tegemist enam loominguga.

Me ei pane loovainetes hindeid. Et kuidas on võimalik hinnata loomingut numbriliselt?/.../ (Allan)

Mina leian, et loomingule ei saa leiutada numbrit külge. Ja kui ma hakkam loominguliste asjade puhul väga rangeid kriteeriume seadma, siis see ei ole enam looming. (Jaanus)

Kokkuvõtteks võib öelda, et need koolijuhid, kes kasutavad esimeses ja teises kooliastmes sõnalist hindamissüsteemi, leiavad, et antud süsteem paneb õpilased rohkem iseseisvalt mõtlema ja arutlema. Antud süsteem annab koolijuhtide hinnangul õpilastele võimaluse õppida siiski iseenda, mitte õpetaja või vanema jaoks. Koolijuhid, kes rakendavad sõnalist hindamissüsteemi, on ka selle poolt, et loovainetes ei pandaks hindeid, sest loovtöös on oluline töö protsess ja sisu ning numbriline hinne on loovtöö hindamiseks liiga subjektiivne.

Järgnevalt antakse ülevaade numbrilist hindamissüsteemi kasutavate koolijuhtide hinnangutest uurimisküsimuse „Millega koolijuhid põhjendavad kehtiva hindamissüsteemi kasutamist koolis?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmete analüüsil moodustus kolm alakategooriat (numbriline hinne õpilaste motivaatorina, süsteemi harjumuspärasus, ühiskond soosib numbreid). Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud alakategooriaid põhjalikumalt.

Numbriline hinne õpilaste motivaatorina. Uurimuses osalenud numbrilist hindamissüsteemi kasutavad koolijuhid märkisid, et antud hindamissüsteemi kasutatakse eelkõige sellepärast, et numbriline hinne on see, mis motiveerib õpilast õppima. Siinkohal üks koolijuht märkis, et kool on siiski täiskohaga töökoht õpilasele ning kui esimestel kooliaastatel ei hinnata õpilasi hindega, vaid antakse kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid, siis õpilastel võib esineda tagasilööke, kui ootamatult vanemates klassides hakatakse tagasisidena õpilastele hindeid panema. See omakorda võib aga viia õpilase õpimotivatsiooni alla.

./.../Kui õpilane läheb näiteks kooli, kus pannakse hindeid või kui mingisugused tasemetööd tulevad, kus on väga konkreetsed kriteeriumid ja hindamisjuhendid kõrval, vot siis on see šokk jälle suurem./.../ (Mati)

Intervjuudest selgus, et eelkõige positiivsed hinded on need, mis õpilasi motiveerivad tegutsema ja õppima. Üks intervjuueeritavatest leidis, et viie palli skaala asemel võiks koolides kasutusse võtta kas kuue palli skaala või üleüldse minna üle täht-hindamissüsteemile. Seda sellepärast, et viie palli skaalas on liiga palju negatiivseid hindeid, millele lisaks kasutatakse erinevaid märgisüsteeme tähistamiseks näiteks tegemata tööd. Seega leiti, et võimalusel võiksid need koolid, kes kasutavad hindamissüsteemina viie palli skaalat, panna rohkem rõhku positiivse tagasiside andmisele, mis ühtlasi motiveeriks õpilasi rohkem õppima.

Ee, noh üks asi, mis mina koolijuhina kohe tahtsin muuta, oligi tegelikult see sama 5-palline skaala /.../ See on kõige jaburam tagasiside andmise vorm üldse. Me anname tagasisidet kolme positiivse tähisega ja kaks negatiivset. Ja tavaliselt liidetakse sinna juurde veel mingid negatiivsed vormid, kas siis tegemata töö või pannakse veel kriipsusid ja X- e ja kõike muud ka juurde /.../. (Urmas)

Süsteemi harjumuspärasus. Uurimuses osalenud koolijuhid eelistasid numbrilist hindamissüsteemi, sest antud süsteemiga on harjutud. Koolijuhid väitsid, et eelkõige lapsevanemad soovivad numbrilist hindamissüsteemi, sest nemad on saanud oma kooli ajal numbreid. Niisamuti leidsid koolijuhid, et kuna lapsevanemad on numbriliste hinnetega harjunud, siis vanemate arvates on just head hinded need, mis tagavad laste edukuse tulevikus. Teisisõnu öeldes on koolijuhtide arvates paljude vanemate ootused seotud just numbrilise hindamissüsteemiga.

Samuti selgus tulemustest, et uurimuses osalenud koolijuhtide hinnangul ei ole numbrilist hindamissüsteemi rakendavad koolid valmis astuma sammu, et minna üle sõnalisele hindamissüsteemile. Eelkõige sellepärast, et antud süsteem on uus ja paljud õpetajad, kes koolides töötavad, ei ole saanud vastavat koolitust. Lisaks sellele on olemasolev süsteem niivõrd konkreetne ja lihtne ning seega ei taheta toimivat süsteemi lõhkuda. Samuti märkisid koolijuhid, et lapsevanemate arvates ei anna sõnaline tagasiside piisavat informatsiooni õpilase õppeedukuse kohta.

Täna töötavad koolis siiski õpetajad, kes on õppinud, ütleme siis õpetajakoolituse saanud varem. Et noh, nad peavad väga palju ümber õppima /.../ Ja üks kodud ka vaata toetavad, sest emad ja isad on ju saanud koolis numbrilisi hindeid ja no üheks võib-olla selliseks eeliseks on täna ka harjumuspärasus selles mõttes. (Robert)

Ühiskond soosib numbrilist hindamist. Koolijuhid leidsid, et numbrilist hindamissüsteemi eelistatakse Eesti koolides rohkem, sest nende hinnangul ühiskond ei soosi sõnalist hindamissüsteemi ning sellest tulenevalt on raske koolil mitte numbriliselt hinnata. See tähendab, et Eesti riiklik õppekava küll lubab koolisiseselt kasutada viie palli süsteemist erinevaid hindamissüsteeme, kuid kui õpilane lahkub koolist, näiteks läheb teise kooli üle, siis kool on kohustatud kirjeldavad sõnalised hinnangud muutma viie palli süsteemi.

Endine X kooli direktor ütles kunagi niimoodi, et lihtsam on surnuaeda kuskile teise kohta lohistada kui hariduses midagi muuta. See on konservatiivsus. Haridussüsteemis on meeletu konservatiivsus. Tähendab, selleks et muuta inimeste maailmavaateid, väärtushinnanguid ja hoiakuid, ei ole 5 aastaga üldse võimalik. /.../ (Allan)

Kokkuvõtteks võib tulemustele toetudes väita, et uurimuses osalenud koolijuhtide hinnangul eelistatakse numbrilist hindamissüsteemi sellepärast, et numbriline hinne motiveerib õpilasi õppima. Nimelt lapsevanemad on ise saanud oma kooliajal numbrilisi hindeid ning usuvad, et head hinded on need, mis tagavad õpilaste edukuse tulevikus. Seega on koolijuhtide hinnangul eelkõige lapsevanemad need, kes soovivad, et nende lapsi hinnatakse numbriliselt.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja koolijuhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimeses ning teises kooliastmes. Järgnevas peatükis tulevad arutlusele peamised käesoleva uurimuse tulemused.

Ehringhaus ja Garrison (2007) leidsid, et sisuka tagasiside kaudu saab õpilane teada, mida ta teeb hästi ja millele tuleks õppimisel rohkem tähelepanu pöörata, et jõuda õppimisprotsessis kõrgemale tasemele. Käesoleva töö tulemused näitavad samuti, et koolijuhtide arvates on hindamise peamiseks eesmärgiks anda võimalikult mitmekülgset tagasisidet ning selle kaudu ka õpilast motiveerida. Teisisõnu, tagasiside peaks uuritavate hinnangul andma nii õpilasele kui ka õpetajale konkreetse pildi hetkeolukorrast: milline on õpilase intellektuaalne tase, missugune osa töös õnnestus või ebaõnnestus ning millele tuleks rohkem tähelepanu pöörata, et olla õpingutes veelgi parem.

Uurimuses osalenud koolijuhtide hinnangul on sõnaline hindamissüsteem lapsekesksem kui numbriline hindamissüsteem. Varasematest uurimustest on samasugusele järeldusele jõudnud näiteks Ehringhaus ja Garrison (2007); Jürimäe, Kärner ja Tiisvelt (2014) ja Wiliam (2006), kes on leidnud, et traditsiooniline numbriline tagasiside pole piisavalt informatiivne. Nimelt peaks õpilastele antav tagasiside olema piisavalt sisukas, et õpilane oskaks õpetaja püstitatud õpieesmärgid paremini saavutada. Sõnaline hindamissüsteem annab õpilastele personaalsemat tagasisidet tema taseme kohta - millised aine raames püstitatud eesmärgid on täidetud ning mida tuleks veel õppida. Kõik eelnev omakorda aitab rohkem kaasa õpilase arengule.

Tulemused näitasid, et sõnaline hindamissüsteem on koolijuhtide hinnangul lapsekesksem kui numbriline hindamissüsteem. Leiti, et tänu sõnalisele hindamissüsteemile tõuseb ka õpilaste õpimotivatsioon ning see omakorda annab õpilastele eduelamuse. Üheks võimalikuks põhjuseks, miks lapsekesksem lähenemine tõstab õpilastes õpimotivatsiooni on see, et koolijuhid on täheldanud, et kui anda õpilastele personaalset tagasisidet, siis muutub ka õpilaste suhtumine õpingutesse. Õpilased on uuritavate hinnangul hakanud paremini tajuma õpetaja kohalolekut, mis väljendus selles, et õpilane tundis, et õpetaja märkab õpilast ning õpetaja siiralt soovib ja tahab, et õpilasel läheks koolis hästi. Sellest tulenevalt on õpilasel ka suurem motivatsioon õpingutes pingutada, et saavutada häid tulemusi ning mitte valmistada endale ja õpetajale pettumust. Samasuguste järeldusteni on jõudnud ka Andrade, Huff ja Brooke (2012). Nemad leidsid samuti, et kui õpetaja koondab oma tähelepanu õpilase individuaalsele arengule, sealhulgas õpilase isiklikele vajadustele, tugevatele ja nõrkadele külgedele, siis see aktiveerib õpilase huvi õpingute vastu ning tõstab õpimotivatsiooni.

Uurimuses osalenud koolijuhid tõid välja, et sõnaline hindamissüsteem toob endaga kaasa mitmeid positiivseid ja negatiivseid aspekte. Näiteks leiti, et sõnalist hindamissüsteemi kasutades tagatakse uurimuses osalenud koolijuhtide hinnangul see, et õpilased hakkavad õppima iseenda, mitte hinde nimel ning hakkavad rohkem mõtlema tundides õpetajaga kaasa.

Sõnalise hindamissüsteemi kõige suuremaks miinuseks toodi aga õpetajate töökoormuse suurenemine. Mitmed uuritavad tõid välja, et kujundav hindamine tähendab nende jaoks pikkade juttude ja esseede koostamist ning antud süsteem ei ole uuritavate arvates suurearvuliste klasside puhul võimalik. Samasuguste tulemusteni jõudis ka Jürimäe (2013), kes leidis, et õpetajad kardavadki kujundavat hindamist sellepärast, et nii õpetajad kui ka koolijuhid ei ole kursis või on väärtalt informeeritud antud mõistest. Näiteks usuvad paljud käesoleva töö uuritavad, et kujundav hindamine on vaid pikkade juttude koostamine, kuid tegelikult see nii ei ole. Jürimäe (2013) soovitab, et koolid peaksid kasutama sõnalist tagasiside andmist, kuid mitte ainult kirjalikul moel, vaid suurema osa tagasisidest peaks õpetaja andma õpilasele suuliselt. Lisaks võiks valdav osa tagasisidest tulla õpilastelt endilt, mitte ainult õpetajalt.

Varasemates uurimustes (Ehringhaus & Garrison, 2007; Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014; Kohn, 2011) on jõutud järeldusele, et nii traditsiooniline numbriline tagasiside kui ka täht- hindamissüsteem ei anna õpilastele piisavat tagasisidet. Pelgalt hinne paberilehel ei ütle õpilasele, miks ta antud hinde sai. Samasuguste järeldusteni jõudsid ka uurimuses osalenud koolijuhid. Nimelt koolijuhtide arvates on number liiga ühekülgne ja lakooniline ning ei peegelda õpilase tegelikku arengut ja õpiprotsessi. Jürimäe (2013) leiab, et numbreid ega tähti

ei peaks koolides ära keelama, vaid õpetajal on oluline aru saada, millal, miks ja mille eest hindeid õpilastele tagasisidena anda. Paljudel juhtudel ei anna number õpilasele midagi juurde, vaid õpilasele piisaks kas suulisest või kirjalikust tagasisidest, mida saavad õpilased anda ka üksteisele. Siit tekib küsimus: kas kahte erinevat hindamissüsteemi tuleks omavahel kombineerida? Näiteks, käesolevas uurimuses osalenud paar koolijuhti väitsid, et valida tuleks siiski vaid üks hindamissüsteem ning seda pidevalt arendada.

Teisest küljest väitsid uurimuses osalenud koolijuhid, kes kasutavad õpilastele tagasiside andmiseks numbrilist hindamissüsteemi, et nende kooli õpetajad kirjutavad enamasti kirjalike tööde juurde ka kommentaari, mis seletab õpilasele saadud hinde sisu lahti. Kommentaar jätab omakorda õpilasele võimaluse enda tööd analüüsida ning sellest tulenevalt ennast täiendada ja parandada, et olla õpingutes veelgi edukam. Näitena tõid koolijuhid, et tööl oleva hinde juurde kirjutatakse „väga tubli!“, kuid kas seda võib nimetada sõnaliseks tagasisideks või on see pelgalt õpilase tunnustamine? Kas antud sõnapaar annab õpilasele piisavalt informatsiooni tehtud tööle? Nagu ka uurimuses osalenud koolijuhtide intervjuudest selgus, on numbriline hindamissüsteem mugav ja kiire. Seevastu kirjeldavate sõnaliste hinnangute andmine on aeganõudev. Siit järeldub, et õpetajatel siiski ei ole piisavalt aega, et kõikidele õpilastele sisukat tagasisidet kirjutada. Sellest tulenevalt tihtipeale kirjutatakse tööle küll kommentaar, aga mitte selline, mis suunaks õpilast õppimisprotsessis õiges suunas edasi töötama.

Uurimuses osalenud koolijuhid märkisid, et numbrilise hindamise kasuks räägib tagasiside andmisel süsteemi mugavus ja kiirus. Koolijuhid leidsid, et eelkõige lapsevanemad on need, kes on numbrilise hindamise poolt, sest e-koolist on hea kiirelt ja mugavalt ilma pikema süvenemiseta näha, mis hinde on laps saanud. Lisaks eelnevale leidsid uuritavad, et vanemad soovivad numbrilist hindamissüsteemi, sest nemad ise on saanud oma kooli ajal numbreid ning nad arvavad, et teavad, mis peitub ühe või teise numbri taga. Niisamuti leidsid mõned koolijuhid, et vanemate arvates on head hinded need, mis tagavad laste edukuse tulevikus. Varasematest uurimustest Jürimäe, Kärner ja Tiisvelt (2014) ning Jürimäe, Kärner ja Lamesoo (2011) on samuti selgunud, et lapsevanem seostab hindamist sageli enda kooliaegse kogemusega, mis on tavapäraselt olnud numbriline hindamine.

Käesolevast uuringust selgus, et nendele lastevanematele, kes peavad tähtsaks lapse õpingute jätkamist mõnes tunnustatud õppeasutuses, mis võimaldaks lapsel saada hea hariduse ning omakorda looks eelduse tulevikus leida tulus töökoht, on hinded olulisteks näitajateks. Koolijuhtide sõnul usuvad lapsevanemad, et hinded näitavad, kas nende laps on edukas või mitte. Samas ei pruugi head hinded töö autori arvates alati näidata, kas laps on tulevikus edukas või mitte ning seetõttu peaksid koolijuhid korraldama näiteks koolitusi või

koosolekuid ning viima lapsevanemad kurssi nii kirjaliku kui ka suulise tagasiside olemusega. Näiteks, käesolevas uurimuses osalenud koolijuht oli samuti veendunud, et koolis saadud number või täht ei ütle meile, kas sa oled tulevikus edukas või mitte. Seda otsustab oma valikutega iga inimene ise.

Intervjuudest jäi kõlama ka see, et hinnet kasutatakse nii õpilaste motiveerimise kui ka distsiplineerimise eesmärgil. Varasemad uurimused (Butler, 1998; Chişiu, 2013; Harlen & Deakin Crick, 2002; Kohn, 2011) on jõudnud samasuguste tulemusteni. Väline motiveerimine, näiteks hinnete ja tasude kujul, suunab paljude õpilaste õpimotivatsiooni pigem negatiivse tulemuse vältimisele. See omakorda muudab õpilased mugavaks, mille tõttu mõned õpilased võivad õppida vaid niipalju, et positiivne tulemus kätte saada. Antud uurimuse koolijuhtide hinnangul võib osade õpilaste jaoks negatiivne hinne olla väga suureks karistuseks, kuid õpilane, kes saab iga päev kahe, sest ta ei tee tunnis kaasa või segab teisi kaasõpilasi, muutub lõpuks negatiivse hinde vastu immuunseks. Hinne peaks uuritavate hinnangul siiski andma õpilasele tagasisidet tema õppeedukuse ja võimekuse kohta, mitte kasutatama õpilaste distsiplineerimiseks.

Kokkuvõtvalt võib väita, et varasemad uurimused olid kooskõlas käesoleva uurimuse tulemustega. Ühe näitena võib tuua selle, et hindamise peamiseks eesmärgiks peetakse mitmekülge ja sisuka tagasiside andmist, mis ühtlasi ka motiveeriks õpilast õppima. Samuti leiti, et tänu individuaalsele lähenemisele tõuseb õpilastes õpimotivatsioon ning see omakorda annab õpilastele eduelamuse. Samas antud uurimuse tulemused näitasid, et sõnaline hindamissüsteem toob endaga kaasa ka mitmeid negatiivseid aspekte, nagu näiteks õpetajate töökoormuse suurenemine. Siinkohal märkisid koolijuhid, et eelkõige lapsevanemad on need, kes soovivad numbrilist hindamissüsteemi, sest nad ise on kooliajal saanud hindeid ning paljud vanemad arvavad, et just hinded näitavad, kui edukas on nende laps tulevikus. Teisest küljest leidsid koolijuhid, et numbriline hindamissüsteem on mugavam ja kiirem tagasiside andmise vorm kui seda on sõnaline hindamine.

5. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Käesoleva uurimuse kitsaskohaks võib pidada seda, et intervjuude transkriptsioone ei saadetud intervjuueeritud koolijuhtidele läbilugemiseks. Rolfe (2006) hinnangul oleksid uuritavad saanud transkriptsioone lugedes intervjuudes öeldut täiendada ja kommenteerida, mis omakorda oleks andnud töö autorile informatiivsemad ja konkreetsemad intervjuud, mida analüüsida.

Lisaks oli intervjuerimine töö autorile esmakordne, mistõttu oli töö autor esimeste intervjuude ajal liiga intervjuu küsimuste kavas kinni. Sellest tulenevalt varieerusid intervjuu pikkused 30st minutist kahe tunnini. Sel põhjusel võisid jääda paar esimest intervjuud pealiskaudseks. Intervjuerimise käigus saadud kogemused võimaldavad töö autoril tulevikus õpilastööde juhendamisel juhtida tähelepanu näiteks asjaolule, et uuritavale peab intervjuu ajal andma vastamiseks aega ehk uuritavat ei tohi tagant kiirustada. Samuti tuleb julgeda küsida täpsustavaid küsimusi, sest ainult nii on võimalik saada konkreetsemaid ja sisukaid vastuseid. Intervjuerimisel tuleb uurijana olla enesekindel ja konkreetne, sest siis on ka uuritav enesekindel. Kindlasti juhendajana soovitada intervjuerimise ajal teha märkmeid. Antud uurimuses töö autor küll tegi intervjuude ajal märkmeid, kuid oleks võinud tunduvalt rohkem teha. Võib küll arvata, et kõik intervjuul räägitu jääb meelde ja kogu vestlus on lindil, kuid tõsiasi on see, et kohati on väga keeruline uuritava diktsioonist aru saada.

Vaatamata töö kitsaskohtadele annab magistr töö autori arvates mõtteainet nii õpetajaametit õppivatele tulevastele õpetajatele kui ka neile, kes juba koolides õpetajatena või koolijuhtidena töötavad. Nimelt annab käesolev uurimus nii tulevastele kui ka praegustele õpetajatele ülevaate, mis on uurimuses osalenud koolijuhtide hinnangul sõnalise ja numbrilise hindamissüsteemi eelised ja puudused. See on oluline eelkõige sellepärast, et õpetajad puutuvad hindamisega igapäevaselt kokku ning kui satutakse kooli õpetajaks või kui töötatakse koolis, kus kasutatakse hindamissüsteemi, mis ei lähe õpetaja sisemiste tõekspidamistega kokku, siis antud uurimus annab õpetajale teadmise, et on võimalik ka teisiti. Lisaks sellele saavad koolijuhid antud uurimusest mõtteid oma koolis rakendatava hindamissüsteemi muutmiseks ja parandamiseks või hoopiski argumente, miks hetkel kasutusel olev hindamissüsteem on õpilasele tagasiside andmiseks kõige õigem.

Varasematest uurimustest (Ehringhaus & Garrison, 2007; Jürimäe, Kärner ja Tiisvelt, 2014; Wiliam, 2006) ning antud uurimusest on selgunud, et sisuka tagasiside andmine aitab õpilastel õpetaja püstitatud õpieesmärged paremini saavutada ning numbriline tagasiside ei anna õpilasele piisavat informatsiooni selle kohta, mis läks hästi ja millele peaks õpilane veel tähelepanu pöörama. Seega on autori arvates huvitav edasistes uurimustes välja selgitada, mida õpilased ise arvavad numbrilisest hindamisest ning kas õpilasi motiveerib tagasisidena pigem hinne või nad ootavad õpetajatelt rohkem kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid. Töö autor leiab, et edaspidiselt saab uurimust veelgi laiendada kaasates valimisse näiteks õpetajaid. Autori hinnangul oleks huvitav välja selgitada, kuidas tegevõpetajad numbrilise ja sõnalise hindamissüsteemi suhtuvad ning milliseid on praegu õpetajate tagasisidestamise viisid.

Tänuõnad

Tänan koostöövalmit ja vastutulelikku koolijuhti, kes oli nõus pilootintervjuul osalema ning seeläbi aitas korrigeerida intervjuu küsimustikku. Samuti tänan neid kaheksat koolijuhti, kes olid nõus oma arvamusi, hoiakuid ja mõtteid minuga jagama.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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)

Kasutatud kirjandus

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Andrade, H., Huff, K., & Brooke, G. (2012). Assessing Learning. *Education Digest*, 78(3), 46–53.
- Beckett, D., & Volante, L. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239–255.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S.-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(2-3), 71–123.
- Boston, C. (2002). The Concept of Formative Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9), 1–8.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment*. ASCD Publications.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301–318.
- Butler, R. (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.
- Chişiu, C. M. (2013). The Role of Motivation in School Evaluation. Teachers and Students - Partners in the Assessment Process. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimesnionala*, 5(2), 119–129.
- Davis, D. S., & Neitzel, C. (2011). A Self-Regulated Learning Perspective on Middle Grades Classroom Assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202–215.
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse Researcher*, 20(5), 28–32.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2013). *Educational psychology: Windows on classrooms*. (9th Eds.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Ehringhaus, M., & Garrison, C. (2007). Formative and Summative Assessments in the Classroom. Retrieved from <http://www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid /1120/Default.aspx>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.

- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–12.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105–117.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. (EPPI-Centre Review, version 1.1). In: Research Evidence in Education Library. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.*
- Harlen, W., & James, M. (2006). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
- Hennink, M., & Weber, M. B. (2013). Quality issues of court reporters and transcriptionists for qualitative research. *Qualitative Health Research*, 23(5), 700–710.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Jürimäe, M. (2013). Üks tont käib ringi mööda koole - kujundava hindamise tont? *Akadeemia*, 25(4), 701–719.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külalastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kohn, A. (2011). The Case Against Grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28–33.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laforest, J., Bouchard, L. M., & Maurice, P. (2012). *Guide to Organizing Semi-Structured Interviews With Key Informants: Safety Diagnosis Tool Kit for Local Communities*. Institut national de santé publique Québec avec la collaboration de Ministère de la sécurité publique.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63–84.

- Mikk, J., Kitsing, M., & Must, O. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis : tugevused ja probleemid Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne*. Külastatud aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/40609?show=full>
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012020>.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304–310.
- Webber, J., & Wilson, M. (2012). Do grades tell parents what they want and need to know? *Phi Delta Kappan*, 94(1), 30–35.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747–760.
- Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3), 283–289.

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

Intervjuu

I Taustinformatsioon:

- Mitu aastat Te olete koolijuhina töötanud? (töökogemus)
- Kui kaua Te olete praeguses koolis töötanud?
- Kui kaua ja kellena Te olete töötanud hariduse valdkonnas?

II Hindamise olemus

- Millised on Teie jaoks hindamise eesmärgid? Põhjendage.
- Kuidas tuleks Teie arvates õpilasi hinnata?
- Mida tähendab Teie jaoks sõnaline hindamine?
- Kuidas suhtute sõnalisse hindamisse?
- Mil viisil Teie arvates tuleks numbrilist ja sõnalist hindamist omavahel siduda/kombineerida? Põhjendage.
- Miks kasutatakse koolides rohkem numbrilist kui sõnalist hindamist?
- Mis muudab Teie arvates numbrilise hindamise hindamissüsteemis oluliseks? Miks?

III Numbrilise ja sõnalise hindamise eelised ja puudused.

- Mis on Teie arvates sõnalise hindamise eelised?
- Mis on Teie arvates sõnalise hindamise puudused?
- Mis on Teie arvates numbrilise hindamise eelised?
- Mis on Teie arvates numbrilise hindamise puudused?
- Nimetage 3 põhjust, miks tuleks eelistada sõnalist hindamist?
- Nimetage 3 põhjust, miks tuleks eelistada numbrilist hindamist?

IV Millega koolijuhid põhjendavad kehtiva hindamissüsteemi kasutamist koolis?

- Millist hindamissüsteemi Teie kool kasutab esimeses ja teises kooliastmes? Miks?
- Kui Teie koolis kasutatakse sõnalist hindamist, kas üleminek uuele hindamissüsteemile oli ladus ja valutu, kui ei, siis mis oli takistuseks?
- Nimetage 3 põhjust, mis takistab koolidel üle minna sõnalisele hindamisele?

- Missugune peaks olema üks sõnaline hinnang ning mil moel õpetaja peaks lapsevanemale ja lapsele tagasisidet andma? Tooge mõni näide.
- Kuidas toimus lapsevanemate informeerimine üleminekul numbriliselt hindamiselt sõnalisele hindamisele? Kas selleks korraldati eraldi koolitusi?
- Missugust tagasisidet olete saanud lapsevanematelt ja õpilastelt seoses sõnalise hindamisega?
- Missuguseks hindate sõnalise hindamise mõju õpilasele? Tooge näiteid.
- Missuguseks hindate numbrilise hindamise mõju õpilasele? Tooge näiteid.
- Missuguseks hindate kooli hindamissüsteemi muutumisel mõju õpilaste õpiedukusele?
- Kas Te soovite veel midagi lisada antud teema kohta?

Lisa 2. Koodide moodustamine QCAmapis keskkonnas

3.177 No sellel ongi see sama. Kiirus on ju tegelikult, eksole ju.

3.178 Jah.

3.179 Eee, seda enam kui ütleme nüüd ee õppekavas ja PGS ütleb ka, sätestab ju ära, et põhimõtteliselt selle, et see on nagu niisugune noh (.) selline dehnokraatlik suhtumine eksole ju, asjades eksole ju, et vaatame, loeme ära protsendid veel ka, eksole, kus on need protsendid, et noh nii mitu protsenti õigeid vastuseid ja nii palju eksole, et sealt piiri peale, eksole.

3.180 Mhm.

3.181 Ja ja noh me ei arvesta nii palju kasvõi seda individuaalsust, eksole ju.

B8 B3

B9 B3

Category Formation ✕

<ul style="list-style-type: none"> B5: õpetajad saavad tänu sõnalisele B7: vanemad saavad lapse õpingute B8: Numbriline hindamine on konkre B9: Numbriline hindamine on mugav B10: Numbriline hindamine on üheki B11: Numbreid oleme me kõik harju 	<ul style="list-style-type: none"> B16: Sõnaline hindamine annab pers B17: sõnaline hindamine motiveerib B18: Sõnaline hindamine nõuab õpet B19: Õpilased õpivad hinde peale. B20: Hinde motiveerib õpilast õppim B21: Hinde on subjektiivne. 	<ul style="list-style-type: none"> B26: Vanemad (ka õpetajad) ei ole s B27: Vanemate arvates head hinde B28: Tänu hinnete, õpilased õpivad B29: Hinded soodustavad omavahe B30: Vanemad premeerivad õpilasi, B31: Õpilased ei süvene õpitusse, v
--	---	--

B11

Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

08.03.14 Anna- Liisa	<p>Pilootintervjuu – Tallinna koolidirektor</p> <p>Intervjuu algus oli veidi kohmetu, kuid intervjuu jooksul tekkis enesekindlus. Täheldasin, et lõpus hakkasid küsimuste sisu korduma, ehk intervjuueeritav oli varem antud teemast rääkinud ja nüüd ta pidi seda veel tegema. Kuid muidu sujus intervjuu hästi. Intervjuu kestis 45 minutit. Intervjuueeritav ise arvas ka, et intervjuu peakski 45 minuti kanti jääma, sest üldjuhul ei ole koolijuhtidel nii palju aega ja kui intervjuu muutub liiga pikaks, siis inimesed väsivad ja muutuvad napisõnalisteks. Edaspidiselt üritan enesekindlam olla.</p> <p>Märgid: ☺ - naeratus; (.) – paus; (...) – üle 3 s paus</p>
	/.../
15.07.14 Anna- Liisa	<p>Kiri koolidirektoritele:</p> <p>Lugupeetud XXX,</p> <p>Kirjutan Teile, sest sooviksin Teiega intervjuud teha. Olen Tartu Ülikooli tudeng ning kirjutan magistritööd teemal „Koolijuhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ning puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel”.</p> <p>Olen äärmiselt tänulik, kui Te leiaks umbes 30-45 minutit aega, et minu küsimustele vastata. Mainin siinkohal, et soovin intervjuud lindistada, kuid konfidentsiaalsuse tagamise eesmärgil asendan Teie nime pseudonüümiga. Palun andke teda, kas ja millal Teil oleks võimalik minuga kokku saada?</p> <p>Ette tänades, Anna-Liisa Kirsch</p>
	/.../
25.09.14 Anna- Liisa	<p>Pooled intervjuueeritavatest olid natukene võib-olla, et isegi tuimad. Ise rääkisid vähe, vastasid väga konkreetselt, isegi napisõnaliselt küsimustele ja siis tuligi intervjuu pikkuseks 35 minutit. Kõige pikem intervjuu on natukene alla 2 tunni. Aga iga direktor on erinev ja seega arvamusi on erinevaid, kuid on ka väga palju korrelatsioone. Viimaste intervjuude jooksul ma juba peaaegu, et teadsin, mida mulle enam-vähem võidakse vastata ☺.</p>
	/.../

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anna-Liisa Kirsch, (sündinud 26. veebruaril 1991. aastal),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel“, mille juhendaja on Liina Lepp (MA),
 - 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, 25. mail 2015