

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Kristel Kaun

VAATLUSMÕÕDIKU KOOSTAMINE ÕPETAJATE TAGASISIDE KVALITEEDI
HINDAMISEKS 4. KLASSI EMAKEELETUNDIDE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: dotsent Krista Uibu

Tartu 2017

Vaatlusmõõdiku koostamine õpetajate tagasiside kvaliteedi hindamiseks 4. klassi emakeeletundide näitel

Resümee

Õppeprotsessi kvaliteedi hindamise üldisem eesmärk on teada saada, millised õpetaja tunnitegevused toetavad õpilaste õppimist kõige tõhusamalt. Tunnitegevuste üks oluline osa on õpetaja suuline tagasiside, mis omab õpilaste suhtluspädevuse kujunemisel tähtsat rolli. Mitmete tagasiside hindamiseks loodud vaatlusinstrumentide fookuses on peamiselt õpetamistegevused esimeses kooliastmes. Kompleksset mõõtevahendit, millega hinnata õpetajate tagasisidet, seni koostatud ei ole. Praeguse magistritöö eesmärk oli välja töötada vaatlusmõõdik õpetaja tagasiside hindamiseks ja katsetada kvalitatiivselt selle sobivust eesti keele tundide näitel. Vaatlusmõõdikusse võeti erinevad õppeprotsessi iseloomustavad skaalad ja tunnused. Mõõtevahendit katsetati 4. klassi eesti keele tundidest tehtud videolindistuste põhjal. Selgus, et kõige rohkem pöörasid õpetajad tähelepanu õpilaste mõtlemisprotsesside ergutamisele, laste toetamisele, julgustamisele ja vastuste kinnitamisele, kõige vähem palusid õpetajad anda õpilastel tagasisidet oma kaaslaste tööle. Magistritöö tulemuste põhjal saab mõõtevahendit edasi arendada eesmärgiga rakendada seda õpetajakoolituses ja tegevõpetajate tunnitegevuste hindamisel.

Võtmesõnad: vaatlusinstrument, tagasiside kvaliteet, suhtlusoskus, eesti keele tund

Developing an Observation Tool for Assessing the Quality of Teachers' Feedback on the Example of the Fourth Grade Mother Tongue Lessons

Abstract

The general purpose of quality assessment in the teaching process is to get to know which teaching practices are the most effective in promoting students' learning. An essential part of classroom practice is verbal feedback given by teachers that plays a significant role in developing the communicative competence of students. Many observation tools for assessing feedback primarily focus on teaching activities in the first stage of study. Currently there is no consistent observation tool for assessing teachers' feedback. The aim of the master's thesis was to develop an observation tool for assessing teacher's feedback and to evaluate its applicability on the example of the fourth grade Estonian language lessons by qualitative method. Various feedback scales and its characteristic features were used for characterising the teaching process in the observation tool. The tool was tested based on the video recordings of the fourth grade Estonian language lessons. The analysis showed that teachers paid the most attention to exciting students' thinking processes, supporting, encouraging and reinforcing their replies. Teachers asked students the least to provide feedback to the work of fellow students. The results of the study show that the observation tool could be further elaborated with the aim of implementing the tool in teacher training and assessing teacher's lesson activities.

Key words: observation tool, quality of feedback, communication skills, Estonian language lessons

Sisukord

Sissejuhatus	5
Tagasiside mõiste ja olemus	6
Suhtlusoskuste toetamine täpsustavate küsimuste ja kommentaaridega	7
Juhendamine ja selle kvaliteet emakeeletunnis	9
Suuline kirjeldav tagasiside	10
Mõõtevahendid tagasiside hindamiseks	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	12
Meetod.....	13
Vaatlusinstrumentide valim	13
Vaatlusinstrumendi koostamine.....	13
Tundide lindistamine	14
Tundide analüüs.....	15
Tulemused	15
Tagasiside kvaliteedi skaalad tunnivaatluse põhjal	15
Õpetajate tegevused tagasiside andmisel.....	16
Suhtlusoskuste toetamine küsimuste ja kommentaaridega	17
Juhendamine emakeele tunnis.....	20
Suuline kirjeldav tagasiside	22
Arutelu.....	23
Õpetaja tagasiside kvaliteeti iseloomustavad skaalad	23
Õpetajate tegevused tagasiside andmisel.....	25
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	27
Tänu sõnad	28
Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1. Originaalmõõtevahenditest pärinevad tunnused	
Lisa 2. Vaatlusmõõdik tagasiside hindamiseks	
Lisa 3. Hindamisvorm	

Sissejuhatus

Õppeprotsessi kvaliteedi oluliseks kujundajaks on õpetaja tegevus tunnis (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Desimone, Smith & Frisvold, 2007; Mashburn et al., 2008). Tunnitegevuste hindamisel peetakse kõige tõhusamaks vahendiks õppeprotsessi vaatlust (Danielson, 2007; Grossman, Loeb, Cohen, & Wyckoff, 2013; Pianta et al., 2002), kasutades selleks erinevaid vaatlusinstrumente. Need võimaldavad hinnata õpetaja töö tulemuslikkust (Desimone, 2009; Hill, Charalambous, & Kraft, 2012) ning nende abil saab teha järeldusi õppeprotsessi kvaliteedi kohta. Õppeprotsessi kvaliteedi üks osa on õpetaja tagasiside (vt Irving, Harris, & Peterson, 2011; Pianta, Karen, Paro, & Hamre, 2008; Wylie & Lyon, 2016).

Vastavalt tagasiside andmise eesmärkidele, võib kasutada erinevaid võimalusi: numbrilist hindamist, kujundavat hindamist või anda õpilasele suulist tagasisidet õppeprotsessis. Numbrilise hindamise põhieesmärk on motiveerida õpilast väliselt hinnete, tasude ja normidega (Sadler, 1989). Taoline motiveerimine ei pruugi soodustada aga õpilaste õppimist. Hinded suunavad õppijat pigem negatiivse tulemuse vältimisele (nt halva hinde saamine, valesti vastamine) kui hea tulemuse saavutamisele (Pulfrey, Buchs, & Butera, 2011). Kujundav hindamine on õppe kestel toimuv hindamine, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi ja oskusi ning antakse tagasisidet tema seniste tulemuse kohta, eesmärgiga muuta õppimine efektiivsemaks (Black & Wiliam, 2009; Brown, Harris, & Harnett, 2012; Sadler, 1989; Shute, 2008). Erinevate kujundavat hindamist käsitlevate ülevaadete põhjal saab aga väita, et selline hindamine on üsna ajamahukas. Seega peetakse heaks tagasiside andmise võimaluseks suulist kirjeldavat tagasisidet õppeprotsessis (Lyster & Saito, 2010). Õpetaja tagasiside analüüsimist on peetud õpetamise seisukohalt väga oluliseks, sest see, millist tagasisidet õpetaja annab, avaldab tugevat mõju õpilase õppimisele ja õpisaavutustele (Hattie & Timplerley, 2007).

Õppeprotsessi kvaliteedi, sh tagasiside hindamiseks on loodud erinevaid vaatlusinstrumente, nt ECCOM (Stipek & Byler, 2005), FAST (Wylie & Lyon, 2016) ja CLASS (Pianta et al., 2008), mida on kasutatud õpetaja tunnitegevust käsitlevates uurimustes ka Eestis (Kikas, Pakarinen, Soodla, Peets, & Lerkkanen, 2017). Teadaolevalt ei ole aga sellist kompleksset mõõtevahendit, millega hinnata õpetaja tagasisidet ja selle kvaliteeti põhikoolis, fookusega teisel kooliastmel ja emakeeletundidel. Kuna teises kooliastmes tegeldakse õpilaste suhtlus- ja keeleoskuste arendamisega sügavamalt kui esimeses kooliastmes (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011), on oluline koostada vaatlusmõõdik, mis keskendub õpetaja tunnitegevustele ja millega saab hinnata, kuidas õpetajad arendavad

õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskusi ning keelesüsteemide tundmist. Käesoleva magistritöö eesmärk on välja töötada vaatlusmõõdik õpetaja tagasiside hindamiseks varasemate vaatlusinstrumentide (CLASS, ECCOM, FAST) põhjal ning hinnata kvalitatiivselt selle sobivust 4. klassi eesti keele tundide näitel.

Tagasiside mõiste ja olemus

Õpetaja tagasisidet on uuritud pikka aega ning on leitud, et sellel on märkimisväärne mõju õpilaste õpitulemustele (Hattie & Gan, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Ramaprasad (1983) defineerib tagasisidet kui informatsiooni vahemikku tegeliku ja soovitud tasandi parameetrite vahel, mida kasutatakse vahemiku muutmiseks. Samuti on märgitud, et tagasiside on informatsioon, mis edastatakse õppijale kavatsusega kutsuda esile muutus tema mõtlemises või parandada tema käitumist (Shute, 2008). Hattie ja Timperley (2007) määratlevad tagasisidet kui informatsiooni, mida antakse õpilasele tema soorituse või ülesannetest arusaamise kohta. Informatsiooni andjaks on enamasti õpetaja, lapsevanem või õpilane ise.

Tagasiside andmisel on erinevaid eesmärke. Esiteks, arendada iseseisvaid õppijaid, kes oskavad õpetaja suunamisel seada endale õpieesmärke ning suudavad ületada õppeprotsessis ettetulevaid raskusi (Brown et al., 2012). Tagasiside teine oluline eesmärk on vähendada erinevust ülesandest arusaamise, soorituse ja sellele püstitatud eesmärgi vahel (Hattie & Timperley, 2007). Seega peab õpetaja tagasisidet andes olema järjepidev ning kohandama seda õpilaste osaoskuste ja võimetele. Teisisõnu peab tagasiside vastama õpilase arengutasemele (Võgotski, 1934/2014), sellisel juhul vähendatakse lõhet arusaamise ja nõutava taseme vahel (Hattie & Timperley, *ibid.*). Tagasiside andmise puhul on oluline ka selle ajastus (Brown et al., 2012). On leitud, et tagasiside on soorituse “tagajärg” ja osa õppimisprotsessist ning see peab järgnema õppimisele vahetult, luues nii seoseid varem õpitu ja uue informatsiooni vahel (Brown et al., 2012; Salminen, 2014). Samas leiavad Hattie ja Timperley (2007), et tagasiside optimaalne ajastus sõltub siiski selle kontekstist. Näiteks, kui õpilane teeb fakteiva, on kohane tagasiside parim, samas kui õpilane takerdub sõna lugemisel, tuleb tagasiside andmisega viivitada. See võimaldab õpilastel uuesti proovida sooritust katkestamata.

Tagasiside võib olla efektiivne või ebaefektiivne (Salminen, 2014). Kõige efektiivsem on tagasiside siis, kui õpetajal ja õpilastel on üheselt mõistetav arusaam sellest, milline peab olema lõpptulemus (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2012). Tagasiside on efektiivne ka sellisel juhul, kui see on suunatud õigete vastusteni jõudmisele ning täiendab

õppija varasemaid teadmisi (Hattie & Timperley, 2007). Samas on tähtis jälgida, et tagasiside oleks õpilastele arusaadav (Magno & Amarles, 2011) ning kooskõlas õppe-eesmärkidega (Wylie & Lyon, 2016). Tagasiside, mis keskendub puudustele teadmistes, võib olla üsna ebaefektiivne, sest see mõjutab negatiivselt õpilase enesehinnangut (Hattie & Timperley, 2007). Vastuolulistele tulemustele on jõutud kiituse osas. On leitud, et tegevusele suunatud kiitus ja välised autasud on kõige vähem efektiivsed, sest need pärsivad sooritust (Burnett, 2002) ja õpilased ei mõista, kuhu õppimises edasi liikuda (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Samas leiavad Black ja Wiliam (2009), et õpilaste kiitmine suurendab õpimotivatsiooni ning õpilaste usk iseendasse paraneb (Irving, Harris, & Peterson, 2011)

Suhtlusoskuste toetamine täpsustavate küsimuste ja kommentaaridega

Hea suhtlemisoskus on tähtis kõikides eluvaldkondades, see on toimetuleku alus ühiskonnas. On leitud, et õpetaja ja õpilase interaktsioon ehk suhtluskoostöö ja selle kvaliteet mõjutab laste hilisemat toimetulekut koolis (Peisner-Feinberg et al., 2001). Õpikeskkonnas toimub suhtlemine peamiselt õpetaja ja õpilase vahel, seega on alust arvata, et õpetajad, kes tunni ajal õpilastega suhtlevad, avaldavad positiivsemat mõju õpilaste arengule (Bain, James, & Harrison, 2015). Sellest lähtuvalt on õpilased avatumad ja julgevad end suheldes rohkem väljendada (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012).

Põhikooli riikliku õppekava (2011) kohaselt keskendutakse esimeses kooliastmes suulise ja kirjaliku kõne arendamisele. Keeleõpetuses kui valdavalt kirjaliku kõne olulisimas dimensioonis pööravad õpetajad rohkem tähelepanu sellele, kas laps loeb ladusalt ja kirjutab ilma vigadeta. Teises kooliastmes seevastu taotletakse, et õpilasel kujuneks teadlik suhtumine oma kõnesse ja ta oskaks suhelda paindlikult. Õpetajad jälgivad, kas õpilased saavad tekstist aru, oskavad seda analüüsida ja leida probleemidele lahendusi. Seega keskendutakse teises kooliastmes rohkem mõtlemisprotsesside ja metakognitiivsete protsesside arendamisele.

Mõtlemisprotsesside arendamiseks esitavad õpetajad sageli täpsustamist nõudvaid küsimusi, mis eeldavad lapselt muud kui ühesõnalisi vastuseid – st mitmekülgsemat keelekasutust (Pianta et al., 2008). Täpsustavate küsimuste esitamisega ergutab õpetaja õpilaste mõtlemisprotsesse: vastusena õpilaste kommentaaridele või tegevustele esitab õpetaja järgnevalt selgitust nõudvaid *miks-* ja *kuidas-*küsimusi. Tagasiside, mille käigus õpetaja õpilastelt küsib, miks nad just nii tegutsevad või kuidas nad vastuseni jõudsid, aitab õpilastel õppeprotsessist paremini aru saada (Pianta et al., 2008). On leitud, et tundides, kus õpetajad

esitavad küsimusi, mis nõuavad kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamist ja loovust, on laste suhtluspädevus ka parem (Howes et al., 2008).

Seevastu keeletundides, kus õpetaja esitab rohkesti fakte kontrollivaid suletud küsimusi, ergutab ta õpilasi vähem arutlema. Seetõttu on ka õpetaja-õpilase suhtlemise kvaliteet madal (Lerikkanen et al., 2012). Suhtlemise madalat kvaliteeti põhjustab ka see, kui õpetaja esitab küsimusi, millele on üks õige vastus (Curby & Chavez, 2013; Mercers & Dawes, 2014). Faktiteadmist eeldavate küsimuse korral küsib õpetaja näiteks *Mis on Peruu pealinn?*. Seejärel annab õpilane vastuse ning jätkuküsimusi ei järgne. Suurbritannias läbiviidud uurimisest selgus, et esimeses kooliastmes kasutavad klassiõpetajad peamiselt suletud küsimusi teadmiste kontrolli eesmärgil. Seevastu parimad akadeemilised õpitulemused emakeeles on õpilastel, kellele esitatakse põhjendusi nõudvaid küsimusi, toetades sel viisil õpilaste aktiivset osalemist õppeprotsessis (Mercer & Dawes, 2014; vt ka Uibu, Padrik, & Tenjes, 2016).

Põhikooli teise kooliastme keeleõpetuses tuleks pöörata rohkem tähelepanu ka arutelude edendamisele. Sel viisil kohaldatakse eelnevalt õpitu uues situatsioonis ning see seostatakse igapäevaeluga. Sobivaimad küsimused arutelude tekkeks on sellised, mis nõuavad õpilastelt kõrgema tasandi mõtlemist (Bloom, 1956). Et viia õpilane järjest kõrgemale mõistmise tasemele, st õpetada analüüsima, sünteesima, hindama, peab õpetaja eelnevalt arendama ka madalama taseme oskusi, st ärgitab meenutama, aru saama, teadmisi rakendama. Arutelude kasutamisega toetatakse õpilaste kognitiivset ja keelelist arengut ning arendatakse kõrgema taseme mõtlemisoskusi (Downer, Sabol, & Hamre, 2010). Õpetaja esitatud küsimustele vastates kontrollib õpilane oma keelekasutust teadlikumalt ja seeläbi paraneb nende suhtluskoostöö kvaliteet (Karlep, 2005).

Suhtlusoskute toetamisel on oluline ka see, kuidas õpetaja suhtlusolukordi laiendab, õpilaste vastuseid kommenteerib või neid endid oma vastuseid täiendama suunab (Chin, 2006). Õpilaste vastuste kordamine ja täiendamine õpetaja kommentaaridega ning nende näitlikustamine on tähtsad, sest sel viisil muudetakse õpitav teema lastele arusaadavamaks (Chin, 2006). Samas on leitud, et vastuste kordamine on küll peamisi tagasisidestamise viise, kuid sellega ei saa suunata alati väga tõhusalt õppija mõttetegevust (Margutti & Drew, 2014). Õpetajate suhtlust emakeeletundides on uuritud ka Eestis. Uibu jt (2016) viisid läbi uurimuse, millest selgus, et märkimisväärne hulk klassiõpetajaid kasutab harva õpilaste vastuste täiendamist ja kordamist. Sellest lähtuvalt ei toimu tundides ka vastastikust suhtlust, õpilaste kaasatus suhtlusesse on vähene. Järelikult, kui õpetaja ei korda ega laienda õpilaste vastuseid,

ei loo ta ka suhtlemist soodustavat õpikeskkonda (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010; Salminen, 2014).

Olulist tähtsust õppetöös omab ka õpilaste omavaheline suhtluskoostöö ning kaaslastele antav tagasiside. Kernan ja Singer (2011) märgivad, et õpilased peavad oluliseks omavahelist tegutsemist, kuid vajavad seejuures sageli õpetaja abi. Kaaslastele tagasiside andmisel saavad õpilased paremini aru, millised on õppe-eesmärgid, ning seejärel annavad sellest lähtuvalt kaaslastele hinnangu (Andrade, 2010; Wylie & Lyon, 2016). Oma olemuselt on see sarnane tegevuste planeerimise, jälgimise ja hindamisega. Esimeses kooliastme õpilased ei tule aga kaaslastele hinnangu andmisega veel väga hästi toime, sest selles vanuses lastel on eneseregulatsiooniprotsessid piiratud (Mägi, 2010). Seepärast on oluline, et õpetajad aitaksid lastel eesmäärke püstitada, oma tegevust jälgida ja hinnata. Alates teisest kooliastmest muutuvad lapsed nende oskuste rakendamisel iseseisvamaks ja oskajamaks.

Juhendamine ja selle kvaliteet emakeeletunnis

Õpetajate tegevused tunnis hõlmavad kolme laiemat valdkonda: klassitegevuse juhtimist, õpilaste sotsiaal-emotsionaalset toetamist ning õpetamist/juhendamist (Hamre & Pianta, 2010; Salminen, 2014; Stipek & Byler, 2005). Juhendamine on tihedasti seotud klassiruumi organiseerimise, õpetajapoolse tähelepanu ning õppeprotsessi toetamisega. Kitsamas mõttes on juhendamine õpilasele tööülesannete andmine ning õpetaja tegutsemine aine sisu edasiandmisel (Connor et al., 2014). Õpilaste efektiivne juhendamine, mis hõlmab tagasiside andmist, on üheks olulisemaks osaks õppimise toetamisel (Howes et al., 2008).

Kui vaadelda keeleõpetust eraldi, siis tegeldakse Eesti põhikooli esimeses kooliastmes (1.–3. klassis) keeleliste osaoskuste õpetamisega integreeritult ning kujundatakse õpilaste esmane lugemis- ja kirjutamisoskus. Seetõttu kulutatakse õpilaste juhendamisele, mis hõlmab õpetajapoolset selgitamist, näidete toomist ja vihjete andmist (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010), oluliselt vähem aega tunnist, kui selles vanuses laste õpetamisele kulutama peaks (Connor et al., 2014). Seevastu alates 4. klassist, mil keeleoskusi arendatakse iseseisvalt ja süvendatult (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011), muutub õpetaja tagasiside veelgi olulisemaks. Keeleõpetuses toimub juhendamine sageli mõistete kujundamise kaudu, kus õpetaja juhendab õpilasi vestluse ning tegevuste kaudu, mis stimuleerivad õpilasi kasutama kõrgemal tasandil mõtlemist (Hamre & Pianta, 2010). Selle käigus annab õpetaja tagasisidet (Brown et al., 2012).

Õpilaste keelelist arengut toetatakse lastele uue sõnavara tutvustamisega, lausete ümbersõnastamisega grammatiliselt keerulisemaks ja täpsemaks ning kaasamisega rühmaaruteludesse. Sellest lähtuvalt on oluline, et lapsi julgustataks keeleõpetuse tundides kõnelema (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010; Lerkkanen et al., 2012; Stipek & Byler, 2005). Kui laps julgeb kõnelda ja jutustada, laieneb tema sõnavara ja mitmekesisustub lause struktuur. Ühtlasi mõjutab kõnelemine ka kriitilist mõtlemist ja õpitust arusaamist (Perry, Donohue, & Weinstein, 2007). Kui õpetaja tagasiside käigus ergutab lapsi eesmärgipäraselt tegutsema, toetab see ka õpioskuste kujunemist ja ülesandele suunatud õpikäitumist. Nii paranevad õpilaste akadeemilised tulemused, aga ka sotsiaalsed oskused (Crosnoe, 2004; Howes et al., 2008; Wentzel, 2010), ning toetatud saab motivatsioon (McCombs, 2010; Orlich et al., 2010; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Õpetaja, kelle juhendamise tagasiside kvaliteet on hea, on muuhulgas laste suhtes siiras ja tähelepanelik ning toetab õpilasi emotsionaalselt, tekitades olukorra, kus lapsed julgevad end väljendada ega karda eksimist (Perry et al., 2007).

Tagasiside puhul on oluline selle kvaliteet. Tagasiside on hea, kui õpetajal on kanda toetav ja juhendav roll (Lerkkanen et al., 2012; Stipek & Byler, 2005). Seevastu tagasiside kvaliteet on madal, kui õpetaja on veslustes domineeriv ning laste osalus on piiratud (Lerkkanen et al., 2012; Stipek & Byler, 2005). Õpilane on seejuures teadmiste passiivne vastuvõtja ega kanna täit vastutust oma õppimise eest. Kui õpetaja on domineeriv, siis toetab ta õpilasi emotsionaalselt vähe (Gettinger & Kohler, 2011). Õpetaja annab õpilastele küll õpitavaga seotud tagasisidet, kuid hindab õpilaste arengut pigem selle alusel, kui hästi laste tegutsemine õpetaja ootustele vastab (Stipek & Byler, 2005).

Suuline kirjeldav tagasiside

Koolis õpetatav on kumulatiivse iseloomuga, st et õpilaste teadmised ja oskused arenevad kindlas järjekorras (Toomela, 2010). Kirjeldava hindamise käigus kasutavad õpetajad erinevaid vahendeid ja strateegiad selleks, et määratleda, mida õpilased teavad, proovivad avastada lünki õpilaste arusaamises ning teevad ettepanekuid, kuidas neid täita (Furnborough & Truman, 2009). Teisisõnu, õpilasel tuleb sihipärase tagasiside andmisel vastata küsimustele: *Mis on põhiline viga? Millest see viga võis tekkida?* (Wylie & Lyon, 2016). Kirjeldava, sh suulise kirjeldava tagaside käigus antakse õpilasele informatsiooni seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta (Sadler, 1989; Wylie & Lyon, 2016). Tõhus suuline tagasiside sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, eesmärgiga toetada õpilase

arengut (Furnborough & Truman, 2009). Näiteks, keeleõpetuses võib õpetaja soovitada: “Kui sa kirjutad oma järgmist jutukest, siis kasuta lühemaid lauseid, sest pikkade lausete moodustamisel läheb mõte kaduma”. Sel viisil saab õpilane täpset informatsiooni, kuidas oma sooritust parandada (Orlich et al., 2012).

Suulise kirjeldava tagasiside andmisel peab õpetaja arvestama õpilaste preguse teadmiste taseme ja omadustega (eelkõige kognitiivsete protsessidega). Sellest johtuvalt saab muuta õppetegevusi ja suurendada õpilaste arengupotentsiaali.

Mõõtevahendid tagasiside hindamiseks

Üheks tõhusamaks viisiks õpetajate tegevuste hindamisel on peetud vaatlust (Danielson, 2007; Grossman, Loeb, Cohen, & Wyckoff, 2013; Pianta et al., 2002).

Vaatlusinstrumentidega hinnatakse õpetaja töö tulemuslikkust nii professionaalsel tasemel (nt milline õpetaja on) kui ka õppeprotsessi kontekstis (nt kuidas ta õpetab) (Desimone, 2009; Hill, Charalambous, & Kraft, 2012, vt ka Goodson, 2014). Õppeprotsessi kvaliteedi hindamiseks on loodud erinevaid vaatlusinstrumente, millega muuhulgas hinnatakse õpetaja õpetamistegevust.

1. *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM; Stipek & Byler, 2005) on koostatud eesmärgiga anda üldhinnang õpetamise kvaliteedile ning vaadelda, milliseid õpetamispraktikaid õpetaja kasutab. Kuigi ECCOM-iga vaadeldakse üldjuhul 4–7-aastaste laste rühmi, on seda rakendatud ka algklassides. See mõõtevahend võimaldab hinnata, mil määral järgib õpetaja „head tava“, mida on kirjeldatud varajast lapseiga ja haridust käsitlevas teaduskirjanduses. Mõõdik koosneb neljast valdkonnast: (1) juhendamine, (2) sotsiaalne kliima, (3) juhised, (4) lugemise, kirjutamise ning matemaatika õpetamine. Need omakorda koosnevad kolmest kuni kuuest väitest, mida hinnatakse punktivahemikus 1–5 (1 – kirjeldatud tegevusi esineb väga harva; 5 – kirjeldatud tegevused on väga sagedased). Varasemates uurimustes on ECCOM-i väidete sisereliaablus tunnustatud väga heaks (vt Kikas et al, 2017; Lerkkanen et al., 2012).

2. *The Formative Assessment for Teachers and Students* (FAST; Wylie & Lyon, 2016) mõõdab, mil määral kasutab õpetaja õppetöös kujundavat hindamist. Mõõtevahendis on kümme valdkonda: (1) õppe-eesmärgid, (2) edukriteeriumid, (3) ülesanded ja tegevused, (4) küsimused, (5) arutelude edendamine, (6) kirjeldav tagasiside, (7) kaaslasele antud tagasiside, (8) enesehindamine, (9) koostöö, (10) juhendamine. Iga valdkonna kohta antakse hinnang punktivahemikus 1–4 (1 – tagasisidet ei anta üldse, 2 – tagasisidet antakse harva, 3 –

tagasisidet antakse mõnikord, 4 – kirjeldavat tagasisidet antakse sageli). Mõõdik on loodud hindamaks vanema astme õpetaja õppetegevusi, kuid seda saab kasutada ka teises kooliastmes.

3. *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008) on valideeritud mõõtevahend, mis on mõeldud klassiruumi kvaliteedi kompleksseks kirjeldamiseks. Mõõtevahend hõlmab kolme valdkonda: emotsionaalne tugi, klassiruumi organiseerimine ja juhendav tugi. CLASS-i üks osa – õppeprotsessi toetamine – hõlmab muuhulgas tagasiside andmist õpilastele. Tagasiside kvaliteet omakorda on jaotatud viieks skaalaks: (1) toetamine, (2) tagasiside tsüklilisus, (3) mõtteprotsesside ergutamine, (4) informatsiooni pakkumine, (5) julgustamine ja vastuste kinnitamine. CLASS-i kasutades hindab vaatleja igat mõõdet vastavalt sellele, millises ulatuses avalduvad kõnealust rühma vaadeldes teatud käitumuslikud tunnused. Iga skaala kohta antakse hinnang punktivahemikus 1–7 (1 – väga harva, 7 – väga sageli). Mõõtevahendiga saab hinnata õppetöö kvaliteeti algklassides ning selle skaalade sisereleiaablus on varasemates uurimustes tunnistatud väga heaks (nt Salminen, 2014; Stuck, Kammermeyer, & Roux, 2016).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Kuna lapse areng toimub alati koosmõjus keskkonnaga, on võimalik seda toetada erinevatel viisidel (Toomela, 2015; Vögtöski, 1934/2014). Teises kooliastmes muutub õppimine keerukamaks, mis nõuab lapselt kõrgemal tasemel mõtlemisoskuste rakendamist: teadmiste analüüsimist, sünteesimist, hindamist. Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu õppeprotsessi muutusele lähtuvalt lapse arengust ning anda selle kohta sisulist tagasisidet (Kikas, 2015). Kuna sellist kompleksset mõõtevahendit, millega hinnata teise kooliastme õpetajate tagasisidet erinevate tunnuste lõikes, ei ole, siis on oluline luua see varasemate mõõtevahendite põhjal.

Käesoleva magistr töö eesmärk on välja töötada vaatlusmõõdik õpetaja tagasiside hindamiseks varasemate vaatlusinstrumentide (CLASS, ECCOM, FAST) põhjal ning hinnata kvalitatiivselt selle sobivust 4. klassi eesti keele tundide näitel. Eesmärgist lähtuvalt otsitakse vastust järgmistele küsimustele.

1. Milliseid skaalaid ja neid iseloomustavaid tunnuseid saab eristada teise kooliastme õpetajate tagasiside kvaliteedi hindamisel?

2. Kuidas kirjeldavad vaatlusmõõdikusse valitud skaalad ja neid iseloomustavad tunnused õpetajate tegevusi tagasiside andmisel eesti keele tundides?

Meetod

Vaatlusinstrumentide valim

Vaatlusinstrumendi koostamisel kasutati eespool kirjeldatud mõõtevahendeid *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008), *The Formative Assessment for Teachers and Students* (FAST; Wylie & Lyon, 2016) ja *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM; Stipek & Byler, 2005). Need mõõdikud valiti välja kriteeriumivalimi põhimõttel 13 mõõtevahendi hulgast ja põhimõttel, et kõik mõõtevahendid sisaldaksid selliseid tunnuseid, mis võimaldavad hinnata õpetaja töö kvaliteeti, sh õppeprotsessis antavat tagasisidet. Skaalad ja tunnused, mis pärinevad varasematest mõõtevahenditest, on esitatud tabelis käesoleva magistritöö lisas 1.

Vaatlusinstrumendi koostamine

Mõõtevahendi koostamist õppis töö autor projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ seminarides, kus osalesid haridusteaduste valdkonna õppejõud, teadlased ja magistrandid. Koolitused toimusid kahe aasta jooksul (2015–2017). Esiteks otsiti välja sobivaimad mõõtevahendid, millega saab hinnata õpetaja suulist tagasisidet. Projekti seminarides analüüsiti neid mõõtevahendeid ning töörühmas valiti erinevatest mõõtevahenditest (N = 13) sobivaimad skaalad ja neid iseloomustavad tunnused, sealhulgas tagasiside kvaliteedi hindamiseks.

Vaatlusmõõdiku praktiliseks kasutamiseks koondati sarnased tunnused ühe tagasiside skaala alla. Tunnuste liigitamise põhjal eristus seitse skaalat: mõtlemisprotsesside ergutamine, informatsiooni pakkumine, tagasisideahel, kaaslastele antud tagasiside, toetamine, julgustamine, suuline kirjeldav tagasiside.

Mõtlemisprotsesside ergutamise skaala puhul jälgitakse, kui tihti esitab õpetaja õpilastele *kuidas-* ja *miks-*küsimusi või ergutab neid omi mõtteid selgitama ning oma vastustele ja tegevustele põhjendusi tooma. Muuhulgas hinnatakse, kui tihti küsib õpetaja täpsustavaid küsimusi, mis edendaksid õpilaste sügavamalt analüüsi ja mõistmist. *Informatsiooni pakkumise* skaalal hinnatakse, kui tihti pakub õpetaja lisainformatsiooni, mis laiendaks õpilaste arusaamist või tegutsemist. Muuhulgas antakse hinnang, kui palju õpetaja kommenteerib õpilase vastuseid, kui õpilane vastab (osaliselt) õigesti või (osaliselt) valesti. *Tagasisideahel* hõlmab dialoogidena avalduvaid vastastikuseid mõttevahetusi. See tähendab, et nii õpetaja kui ka õpilased tuginevad sageli kaaslaste vastustele, täpsustavad nende

kommentaare probleemi üle arutlemisel. Tagasisideahela abil üritatakse saada last ideed mõistma või õige vastuseni jõudma, aga ka toetada nende kaasatust diskussiooni. *Kaaslastele antud tagasiside* hõlmab õpilaselt õpilasele hinnangu andmist. Teisisõnu antakse õpilastele võimalus kaaslaste tööd analüüsida ning talle tagasisidet anda, eesmärgiga parandada töö kvaliteeti. *Toetamise* puhul hinnatakse, mil määral pakub õpetaja tuge õpilastele, kellel on raskusi õpitu mõistmisega, küsimustele vastamisega või tegevuse lõpetamisega. Toeks võivad olla abistavad vihjed, abimaterjalid jms. *Julgustamise ja kinnitamise* skaala keskendub sellele, mil määral õpetaja kuulab ja tunnustab õpilasi ning esitab lisaküsimusi, mis ärgitavad lapsi mõtteid edasi arendama. *Suulise kirjeldava tagasiside* puhul jälgitakse, kui tihti annab õpetaja konkreetse töö või soorituse kohta tagasisidet, mis on kooskõlas õppe-eesmärkidega. Õpilastel on võimalus tagasisidet analüüsida ning seda järgneva ülesande puhul rakendada.

Mõõtevahendis kirjeldati iga skaalat selles esinevate tunnuste sageduse avaldumise kaudu: harva, mõnikord, sageli. Vastavalt sellele mõõdeti katseliselt õpetajate tundide põhjal ka tagasiside kvaliteeti. Kui skaalal kirjeldatud tunnused esinesid harva, hinnati tagasiside kvaliteet madalaks, kui tunnuseid esines mõnikord, märgiti kvaliteet keskmisele tasemele, ning kui tunnused avaldusid sageli, hinnati tagasiside kvaliteet kõrgeks. Hindamiseks kasutati viiepallist Likerti tüüpi skaalat, arvestades õpetaja tagasiside skaalade avaldumise sagedust ja taset: 1–2 – madal, 3–4 – keskmine, 5 – kõrge tase. Mõõtevahendi täpsem kirjeldus on toodud lisa 2.

Tundide lindistamine

Vaatlusinstrumendi sobivuse hindamiseks ja selle katsetamiseks koguti videolindistused Tartu Ülikooli innovatsioonikoolide ja innovatsioonisõprade koolide 4. klassi eesti keele õpetajate tundidest. Kokku oli 14 kooli, koolide valikul arvestati nende asukohta ja suurust. Kõikides koolides õpetati lapsi Eesti põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi. Käesolevas magistritöös katsetatakse vaatlusinstrumenti õpetajate tagasiside kvaliteedi hindamisel 27 eesti keele tunni põhjal.

Eesti keele tunnid salvestati klassiruumis kahe kaameraga. Kaamerad paigutati klassiruumidesse statiividel, uurijad salvestuse ajal ise klassis ei viibinud. Nii kindlustati võimalikult mittesekkuv vaatlus. Ühe videokaameraga filmiti õppetegevusi eestvaates, teisega tagantvaates, mõlemad kaamerad olid suunatud õpetaja tegevuse jälgimisele. Õpilaste tegevusi ei jälgitud ja hiljem ka ei analüüsitud. Selline kokkulepe oli tehtud kooli juhtkonna, õpetaja ja lastevanematega ning selleks küsiti nõusolekut. Iga õpetaja puhul salvestati 1–2

keeletundi (2 x 45 min), millest üks oli eesti keel, teine kirjanduse tund. Magistritöö andmed koguti töörühmas, töö autor osales videolindistuste kogumisel viies innovatsioonikoolis.

Õpetajad, kes kuulusid valimisse ja kelle tunde filmiti, olid eri vanuses ja erinesid õpetamiskogemuse poolest. Õpetajate keskmine vanus oli 45 aastat, $SD = 10,8$ ($N = 14$, min = 24 aastat, max = 59 aastat) ja keskmine õpetamiskogemus 21 aastat, $SD = 11,7$ ($N = 14$, min = 3 kuud; max = 33 aastat). Üks õpetaja ei märkinud oma vanust ja üks õpetaja oma õpetamiskogemust. Kõik vaadeldud õpetajad olid naised, neist 11 olid lõpetanud klassiõpetaja eriala, 1 õpetaja käsitöö ja kodunduse eriala, 1 õpetaja oli märkinud erialaks koolieelse lasteasutuse õpetaja ning 1 õpetaja eesti keel ja sugulaskeeled. Uuritud õpetajatest 7 olid lõpetanud Tartu Ülikooli, 6 Tallinna Ülikooli, 1 õpetaja oli haridust omandanud mõlemas nimetatud ülikoolis.

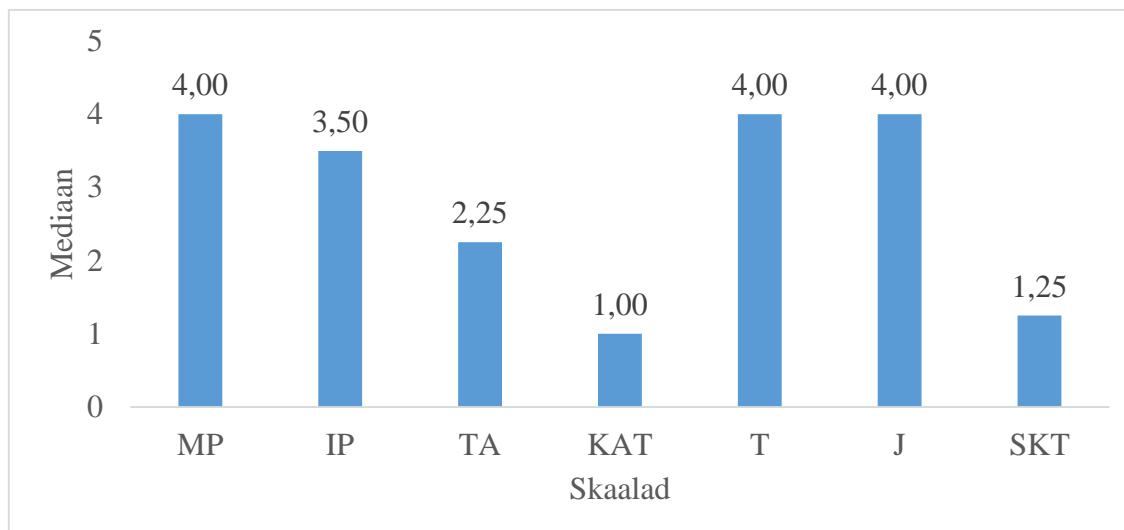
Tundide analüüs

Vaatlustulemuste usaldusväarsuse tagamiseks viidi esmalt läbi proovivaatlus koos uurimiserühma teiste uurijatega. Selleks vaadati ühiselt ühe emakeeleõpetaja tunni salvestust ja arutati nähtu läbi. Selleks hindasid kaks vaatlejat paaris esmalt õpetajat individuaalselt, seejärel võrdlesid oma hinnanguid ja arutasid läbi erinevused. Toetudes mõõtevahendis esitatud skaalade kirjeldustele, jõuti konsensusele. Seejärel vaatlus magistritöö autor ühe nädala jooksul uuringus osalenud õpetajate eesti keele tundide videosalvestisi. Iga vaatlustund ($N = 27$) jagati kaheks 20 minuti pikkuseks tsükliks, kokku oli 54 vaatlustsükli. Vaatluse ajal täitis autor hindamislehe (vt lisa 3), kus fikseeris oma tähelepanekud ja andis hinnangu iga vaatlustsükli kõikide skaalade kohta. Hindamine tugines mõõtevahendis esitatud täpsetele kirjeldustele (vt lisa 2) ning videolindistustes nähtule. Iga skaala väärtuste arvutamiseks ühendati esimese ja teise vaatlustsükli hinnangud ning arvutati nende põhjal iga õpetaja kohta mediaan.

Tulemused

Tagasiside kvaliteedi skaalad tunnivaatluse põhjal

Esiteks selgitati välja, milliseid tagasiside skaalasisid saab vaatlusmõõdikuga eristada teise kooliastme eesti keele õpetajate tundides (vt joonist 1).



Joonis 1. Tagasiside skaalade mediaanid

Märkus. MP – mõtteprotsesside ergutamine, IP – informatsiooni pakkumine, TA – tagasisideahel, KAT – kaaslasele antud tagasiside, T – toetamine, J – julgustamine ja kinnitamine, SKT – suuline kirjeldav tagasiside.

Õpetajate eesti keele tundides antud tagasisides eristati alljärgnevat skaalad, mida hinnati 5-pallisel Likerti skaalal. Kõige kõrgemad keskmised mediaanid anti õpetajatele õpilaste toetamisel ($M_e = 4$) ning julgustamisel ja kinnitamisel ($M_e = 4$). Samaväärselt hinnati ka seda, kuidas õpetajad ergutasid õpilaste mõtlemist ($M_e = 4$). Natuke madalamad tulemused said õpetajad selle eest, mil määral ja kuidas nad pakkusid õpilastele tunnis informatsiooni ($M_e =$). Oluliselt vähem pöörasid õpetajad tähelepanu tagasisideahelale ($M_e = 2,25$) ning vähe tähelepanu ka suulise kirjeldava tagasiside andmist ($M_e = 1,25$). Kõige vähem palusid õpetajad anda õpilastel tagasisidet oma kaaslase tööle ($M_e = 1$).

Õpetajate tegevused tagasiside andmisel

Teiseks vaadeldi, kuidas kirjeldavad vaatlusmõõdikusse valitud skaalad ja nendes sisalduvad tunnused õpetajate tegevusi tagasiside andmisel eesti keele tundides. Selleks vaadati mediaanide põhjal välja valitud analüüsitavaid videolõike korduvalt, valikud tehti esildivuse pinnalt, st jälgides, milliseid viise esines asjaomases videolõigis rohkem (LeBaron, 2008). Alljärgnevalt esitatakse väljavalitud videonäited skaalade kaupa, mis on jagatud valdkondadesse: (1) suhtlusoskuste toetamine täpsustavate küsimuste ja kommentaaridega (mõtlemisprotsesside ergutamine, informatsiooni pakkumine, tagasisideahel, kaaslasele antud tagasiside), (2) juhendamine emakeeletunnis (toetamine ning

julgustamine ja kinnitamine), (3) suuline kirjeldav tagasiside. Tulemuste esitamisel kasutatakse varasemas uurimuses kirjeldatud videonäidete esitamist (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). Õpetaja number märgib uuringus osalenud õpetajat. Õpilaste nimede asemel on kasutusel pseudonüümid.

Suhtlusoskuste toetamine küsimuste ja kommentaaridega

Suhtlusoskuste toetamise kohta valiti välja neli näidet tundidest, kus õpetaja tagasiside kvaliteeti sai hinnata õpilaste suhtluse toetamise kaudu erineval viisil. Suulist tagasisidet sai hinnata selle põhjal, kuidas õpetaja ergutas õpilaste mõtlemisprotsesse, mil määral pakkus õpilastele lisainformatsiooni, kui tihti kasutas tagasisideahelaid ning millises ulatuses palus õpetaja õpilastel oma kaaslaste tööle tagasisidet anda. Need tegevused on seotud kognitiivsete protsesside toetamisega, mis sisaldab informatsiooni omandamist, organiseerimist ja kasutamist õpilaste poolt.

Näide 1: mõtteprotsesside ergutamine

Klassis toimus vestlus erinevate kirjandusžanrite teemal, keskseks teemaks olid õudusjutud. Osa õpilasi ütles, et neid õudusjutud pigem hirmutavad. Tund jätkus sellest lähtuvalt.

- | | |
|-------------|---|
| Õpetaja 10: | Kuidas tulla toime hirmudega? |
| Rasmus: | Mõtlen, et see on lihtsalt väljamõeldis, et kui ma vaatan filmi, siis seal on kaamerad, seal on grimeerijad, see on juba kõik ette valmistatud. |
| Õpetaja 10: | Kuulsid, Sandra, hea nõuanne, eks ole? Sa kujutad ette, et tegelikult on see stseen, seal on samuti kaamerad, inimesed kaamerate taga ja see stseen on täitsa turvaline. Jah, Mihkel. |
| Mihkel: | Et kui mina vaatan õudusfilme, et siis ma öösel alati hakkab miskipärast kartma, ja kui ma kohe magama ei jää, siis ma korruptan iseendale, et see on kõigest film. |
| Õpetaja 10: | Ehk siis sisestad endale. Mhm. |
| | Sandra, kuidas sa ise aitad ennast? |

- Sandra: Ma mõtlen nii, et ta on lihtsalt mingi koletis ja kui ta minu juurde tuleb, annan ma talle rusikaga vastu nägu. (Lapsed naeravad.)
- Õpetaja 10: Ahhaa, enesekaitse ... Markus.
- Markus: Ma lihtsalt ei vaata.
- Õpetaja 10: Jaa, ka see on üks lahendus – ei vaata, ei loe. Ja et sa mõtled selle naljaks.

Selles näites kasutas õpetaja õpilaste mõtlemisprotsesside ergutamist kõrgel tasemel. Tunnis toimus õppimine vestluse vormis ning õpetaja eesmärk oli edendada klassiruumis arutelu. Kuna uute teadmiste andmisel toetuti varasematele teadmistele, pööras õpetaja suurt tähelepanu õpilaste mõtetele ja nende tõlgendustele, toetades sealhulgas õpilaste keelelist arengut. Et süvendada kaasõpilastes mõistmist, sõnastas õpetaja ümber õpilaste vastused. Selle õpetaja puhul ilmnas, et ta pidas õpilaste kaasatust suhtlusesse tähtsaks. Klassiruumis oli positiivne töömeeolu, erinevatest aruteludest võtsid osa kõik õpilased.

Ka teise näite puhul ilmnas, et õpetaja toetas palju õpilaste suhtlust. Tunni fookuses oli informatsiooni pakkumine. Vaadeldud õpetaja andis tagasisidet valdavalt palju, seda iseloomustas õpilaste vastuste laiendamine õpetaja kommentaaridega.

Näide 2: informatsiooni pakkumine

Tunnis arutleti paigalindude teemal ning lastel paluti neid nimetada.

- Õpetaja 9: Kuidas siis inimesed saavad talvel linde ja loomi aidata?
- Jaan: Pannakse igasuguseid pekitükke puudele ja nõõri otsa rippuma.
- Õpetaja 9: Ahhaa! Aga kas sa tead, millist toitu ei tohi lindudele anda? Mida inimesed ekslikult viivad?
- Kati: Saia.
- Õpetaja 9: Saia. Miks saia ei tohi anda?
- Kati: Nad tõmbavad endale suure tüki kurku.
- Õpetaja 9: Seda ka, aga kõik need toiduained, mis soola sisaldavad, lindudele ei sobi, sest see võib nende tervisele väga raskelt mõjuda.

Et süvendada arusaamist ja stimuleerida keelelist arengut, kasutas õpetaja õpilaste häälestamiseks esmalt uurivaid küsimusi. Seejärel laiendas õpetaja õpilaste vastuseid oma kommentaaridega. See võimaldas lastel jälgida õpetaja mõttekäiku ning teadvustada paremini oma tegevust.

Kolmandas näites kirjeldatakse klassidiskursust, mille eesmärk oli edendada arutelu. Õpetaja palus õpilasel ette lugeda juttu, mis oli komponeeritud erinevatest muinasjuttudest. Kui õpilane oli ettelugemise lõpetanud, esitas õpetaja teksti kohta küsimusi. Seejuures õpilasele, kes luges juttu, tagasisidet ta ei andnud.

Näide 3: tagasisideahel

- Õpetaja 11: Nii. No millised jutud olid segamini aetud?
- Lapsed vastavad koos: Punamütsike, Lumivalgeke ja Naksitrallid.
- Õpetaja 11: Kalle, miks Naksitrallid metsa läksid?
- Kalle: Et seeni korjata.
- Õpetaja 11: Jah, mis nad nende seentega tahtsid teha?
- Kalle: Sammalhabeme habeme külge panna.
- Õpetaja 11: Istutada. Siim, mis seal Sammalhabeme habemes midu on?
Autor mis pani sinna? Autor oli Eno Raud, eks ole?
- (Siim ei vasta.)
- Õpetaja 11: Nii? Sina ei teagi! Tohoh katki! Marju.
(Õpetaja pöördub Marju poole.)
- Marju: Jõhvikaid.
- Õpetaja 11: Nii, aga nüüd siis läheme selle põhitegevuse juurde, eks ole...?

Vaadeldud õpetaja puhul ilmnes, et hinnangud tema tagasisideahela kvaliteedile olid väga madalad. Arutelu käigus kaasati lapsi küll teksti põhjal peetavatesse vestlusesse ning esitati jätkuküsimusi, kuid õpetaja eesmärk oli pigem kontrollida faktiteadmisi. Sellise tagasiside käigus ei soodustanud õpetaja õpilaste kõrgemal kognitiivse tasemel mõtlemist. Selles tunnis tekkis ka olukord, kus laps vastust ei teadnud. Selle asemel, et osaleda vooruvahetuses (küsimus – vastus, küsimus – vastus jne), mis lapse vastuseni juhiks, küsis õpetaja vastust teise õpilase käest. Kogu tunni vältel olid ka tagasisideahelad lühikesed ja lõppesid järsult. Seega ei pakkunud õpetaja võimalusi uute ideede loomiseks ning mõistete üle arutlemiseks.

Näide 4 pärineb tunnist, kus õpetaja palus õpilastel anda tagasisidet oma kaaslaste tööle. Eelmises tunnis oli korratud sõnaliike ning vastavalt tööjuhendile pidid õpilased liigitama tulpadesse omadussõnad, nimisõnad, arvsõnad. Selles tunnis palus õpetaja õpilastel parandada oma kaaslaste tööd.

Näide 4: kaaslastele antud tagasiside

- Õpetaja 11: Ole kena, võta paber ja pliiats ja vali võõras töö ja kontrolli.
- Kaisa: Ja siis anname hinnangu?
- Õpetaja 11: Annad hinnangu. Nagu ikka. Aga ma nagu ootaks midagi veel, kui te seal kontrollite. Kui keegi hädakisa ei tõsta, siis ongi nii, et Ja kui on tehtud, võib minna oma kohale tagasi. Kuna mitte keegi ei tõstnud kisa, kõik olid väga rahul, siis mitte keegi selle ülesande eest küll täppi ei saa, sest üks õpilane kirjutas ka sõna „kaitseb“. Mis sõna see „kaitseb“ on?
- Lauri: Tegusõna.
- Õpetaja 11: Tegusõna. Niisiis, seda ei oleks saanud ei nimisõna, omadussõna ega arvsõna alla panna. Aga kuna teie ta sinna rõõmsalt toppisite, siis tõmmake ta nüüd ruttu maha ja keegi selle ülesande eest keegi täppi ei saa. Ja nüüd läheme siis edasi...

Õpilaste omavahelise tagasiside oli vaadeldud õpetaja puhul vähene. Õpilastel paluti küll kaaslaste tööd kirjalikult parandada, kuid vigade tekke põhjuste üle ei arutletud. Seega ei olnud õpilastel võimalust tagasisidet analüüsida ega vigade puhul küsimusi esitada. See viitab asjaolule, et tagasiside andmine kaaslastele ei omanud tähtsust. Tunnivaatlusest selgus, et kuigi ainult üks laps eksis (kirjutas tegusõna) ja eeldatavasti ülejäänud õpilased oskasid sõnu liigitada, ei pööranud õpetaja sellele tähelepanu.

Juhendamine emakeele tunnis

Alljärgnevad kaks näidet kirjeldavad, kuidas õpetaja juhendamise käigus õpilasi toetab ja julgustab. Esimese näide illustreerib õpetaja toetust õpilastele kõrgel määral. Selle kinnituseks on see, et õpetaja esitas muuhulgas õpilastele lisaküsimusi.

Tund toimus detsembrikuu esmaspäeval, pärast teist adventi.

Näide 5: toetamine

Tunni teema oli jõulutradsioonid. Õpetaja süütas teise adventi puhul kaks küünalt.

- Õpetaja 8: Mis üldse see advent on, kas keegi tahab mulle öelda, et mida tema teab adventist ja mida tema siis kodus teeb?
(Klassis on vaikus umbes kuus sekundit, keegi ei vasta.)
- Õpetaja 8: Kas küünlaid süütate? Valmistute jõuludeks? Ootate keda?
- Lapsed: Päkapikke. Jõuluvana.
- Õpetaja 8: Väga õige, päkapikke, jõuluvana. Advent ongi ootuste aeg.

Selles tunnis pakkus õpetaja õpilastele tuge, kui neil oli raskusi küsimustele vastamisega. Õpetaja eesmärk oli, et õpilased annaksid ise vastuse, selleks andis õpetaja neile piisavalt aega. Küsimus aga oli esitatud nii, et see nõudis pigem definitsiooni esitamist. Sellega jäid õpilased häтта. Ilmselt tajus õpetaja küsimuse keerukust, kuid selle asemel, et ise vastata, esitas ta lastele lisaküsimusi. Pärast täiendavaid küsimusi said õpilased aru mõiste sisust ning jõudsid järeldusele, mida tähendab advent. Ka teine näide illustreerib õpetajapoolset juhendamist, kuid seda väga vähesel määral. Siin esitatakse, milline oli õpetaja tagasiside, kui ta lapsi tunnustas ja nende vastustele kinnitust andis.

Näide 6: julgustamine ja kinnitamine

Tunnis käsitletavaks teemaks oli muinasjutt. Õpetaja palus õpilastel avada lugemiku ning vastata tema esitatud küsimustele.

- Õpetaja 12: Nii. Ava oma lugemik. Täna räägime me rohkem muinasjutu teemal. Leia lugemikust koht, kus räägib, mis on muinasjutt, ja vasta minu küsimustele. Mis on muinasjutt? Sa võid kasutada õpiku abi. (Lapsed tõstavad käe.) Mari loeb ette, mis on muinasjutt.
- Mari (loeb õpikust): Muinasjutt on rahvajutt, mis räägib väljamõeldud sündmustest.
- Õpetaja 12: Kes on muinasjutu tegelased või kes nad võivad olla? Jüri.
- Jüri (loeb õpikust maha): Tegelased võivad olla haldjad, draakonid, nõiad, kuningad, rääkivad loomad, aga ka tavalised tegelased.
- Õpetaja 12: Tubli. Millised imeesemed võivad olla muinasjutus? Siim.

- Siim (loeb õpikust): Muinasjutus võib esineda imeesemeid – veski, mis ise jahvatab, laudlina, mis imeväel toiduga kattub ja muud sellist.
- Õpetaja 12: Jaa. Kuidas tavaliselt muinasjutt lõppeb? Kerli.
- Kerli: Muinasjutt lõppeb enamasti õnnelikult.
- Õpetaja 12: Tubli. Oskad sa ehk nimetada mõnda tuntud-teatud muinasjuttu?
(Lapsed nimetavad ükshaaval muinasjutte).

Näitest selgub, et õpetaja ei kasutanud peaaegu üldse õpilaste julgustamist ja nende vastuste kinnitamist. Vastustes oodati toetumist õpikutekstile, õpilastel paluti oma mõtteid väljendada vähe (õpetaja esitas ainult ühe küsimuse: „*Oskad sa ehk nimetada mõnda tuntud-teatud muinasjuttu?*“). Vastamise ajal jagas õpetaja õpilastele üldsõnalist kiitust: „Tubli!“ Tunni edenedes näitas õpetaja erinevaid muinasjuturaamatuid ning palus kahel lapsel klassi ees muinasjutt ette lugeda. Lugemise järel hindas ta lapsi selle alusel, kui hästi nende tegutsemine õpetaja ootustele vastas („*Aitäh teile!*“), kusjuures tagasisidet lugemise kui tööprotsessi kohta õpetaja lastele ei andnud.

Vaadeldud tunnis olid tähtsal kohal õpetaja kehtestatud reeglid (nt *lapsed said vastata ainult siis, kui nad tõstsid käe*). Üksikasjalikud tööjuhised (nt *õpetaja tõi tegevuse kohta alati esimesena näite, kuidas on kõige õigem edasi töötada*) ja üleminekud ühelt tegevuselt teisele olid üsna paindumatud (nt *lastele ei antud piisavalt aega lõpetada pildi joonistamist*). Klassiruumis valitses tingimusteta vaikus ja kord.

Suuline kirjeldav tagasiside

Järgnev näide pärineb tunnist, kus õpilastele anti suulist kirjeldavat tagasisidet. Tunni teema oli sõnaliigid. Õpetaja palus lastel avada töövihiku ning kahel õpilasel lugeda ette tööjuhendi. Ülesanne oli korrata nimisõnu, st tõmmata joon alla nimisõnadele. Õpetaja ei täpsustanud, milline oli ülesande eesmärk, tähtsaim oli tegutsemine tööjuhendi järgi. Lapsed tegid harjutust iseseisvalt umbes kümme minutit. Kes tööga valmis sai, kontrollis vastuseid kontroll-lehelt.

Näide 7: suuline kirjeldav tagasiside

- Helen: Mul on valmis.
- Õpetaja 11: Ma tean, et sul on valmis, aga kõigil ei ole valmis. Mitu viga sul oli?

- Helen: Ma päris niimoodi ei lugenud, aga päris palju oli.
- Õpetaja 11: Sul oli vigu palju? Miks? Kus läks valesti? Miks läks valesti?
- Helen: Näiteks ma tõmbasin joone alla sõnale „nende“.
- Õpetaja 11: „Need“ on asesõnad. Sellest me oleme ka rääkinud. Asesõna on asesõna. Asesõna ei ole nimisõna. Aga vaata nüüd oma vead kriitilise pilguga üle, et homme enam samu vigu ei teeks.
- Aga nüüd juba natuke jääme ajahätta.

Selle õpetaja puhul hinnati suulise kirjeldava tagasiside kvaliteet väga madalaks, st õpetaja ei andnud õpilastele üldse tagasisidet. Kui laps oma tööga valmis sai, uuris õpetaja, mitu viga ta tegi. Ka ülejäänud lapsed kontrollisid oma vastuseid kontroll-lehelt ja parandasid vigu. Seega keskendus õpetaja rohkem vigade loendamisele ja parandamisele, oluliselt vähem pööras tähelepanu õppe-eesmärkide saavutamisele (nt kas lapsed tunnevad nimisõnu või ei). Kuigi õpetaja palus rakendada kontroll-lehelt saadud tagasisidet eelseisvas töös (nt *Aga vaata nüüd oma vead kriitilise pilguga üle, et homme enam samu vigu ei teeks*), jäi selgusetuks, kui hästi suudavad õpilased saadud teadmisi edaspidi mõtestatult kasutada.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja töötada vaatlusmõõdik õpetaja tagasiside mõõtmiseks ning hinnata kvalitatiivselt selle sobivust Eesti koolide 4. klassi eesti keele tundide näitel. Kasutades struktureeritud vaatlust, jälgiti õpetajate tegevusi seitsme tagasiside skaala ja neid iseloomustavate tunnuste alusel. Ilmnes, et enam andsid õpetajad õpilastele tagasisidet toetamise, julgustamise ja mõtteprotsesside ergutamise osas, vähem pakkusid informatsiooni ja kasutasid tagasisideahelat. Kõige vähem andsid õpetajad kirjeldavat tagasisidet ning palusid õpilastel ise kaaslastele tagasisidet anda. Uuringu põhjal saab väita, et vaatlusmõõdik võimaldab hinnata tagasiside kvaliteeti valitud tunnuste ulatuses ja sellest lähtuvalt saada ülevaate, mil määral need tunnused iseloomustavad uuringus osalenud õpetajate tagasiside kvaliteeti.

Õpetaja tagasiside kvaliteeti iseloomustavad skaalad

Vastusena esimesele uurimisküsimusele „Milliseid skaalaid ja neid iseloomustavaid tunnuseid saab eristada teise kooliastme õpetajate tagasiside kvaliteedi hindamisel?“ Ilmnes,

et õpetaja tagasisidet iseloomustavad tunnused liigitusid seitsmesse skaalasse (mõtteprotsesside ergutamine, informatsiooni pakkumine, tagasisideahel, kaaslastele tagasiside andmine, toetamine, julgustamine, suuline kirjeldav tagasiside), mis toetavad teise kooliastme õpilaste suhtluspädevuse kujunemist. Õpilaste suhtlusoskuse toetamine põhineb suuresti aruteludel klassiruumis ning sellel, kuidas õpetaja julgustab õpilasi aruteludes osalma (Lerikkanen et al., 2012; Stipek & Byler, 2005). Arutelu tõhusal arendamisel küsib õpetaja õpilastelt põhjendusi ja selgitusi (Connor et al., 2014; Pianta et al., 2008). Suhtlusoskuse arendamisel on oluline ka see, mil viisil õpetaja õpilastevahelist suhtluskoostööd edendab (Kernan & Singer, 2011) ja kuidas annab õpilastele suulist kirjeldavat tagasisidet (Gläser-Zikuda & Fuss, 2008; Wylie & Lyon, 2016). Teise kooliastme õpilaste keeleoskust kujundab õpetaja sellega, kuidas ta õpilaste vastuseid kommenteerib ja täpsustab. Seejuures on eesmärk ka see, et õpilaste vastused muutuksid grammatilisemalt täiuslikumaks (Margutti & Drew, 2014). Kirjeldatud tegevusi on õpetamisel oluline jälgida, sest teises kooliastmes tegeldakse suhtlus- ja keeleoskuste arendamisega põhjalikumalt kui esimeses kooliastmes, tähelepanu all on kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamine ja keelestruktuuri arendamine (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Seejuures on oluline pöörata tähelepanu muutustele õppeprotsessis ja sisulisele tagasisidele (Kikas, 2015). Vaatlusmõõdikusse valitud skaalade ja tunnuste puhul lähtuti nimetatud tunnitegevustest ja lapse eakohasest arengust.

Vaatlusinstrument loodi varasemate mõõtevahendite *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008), *The Formative Assessment for Teachers and Students* (FAST; Wylie & Lyon, 2016) ja *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM; Stipek & Byler, 2004) alusel, kuna nendes sisalduvad tunnused sobisid kokku käeoleva uuringu eesmärgiga ja kirjeldavad õpetaja tegevusi. ECCOM on mõeldud lasteaiaõpetaja hindamiseks, CLASS-iga saab hinnata ka klassiõpetaja tunnitegevusi. FAST keskendub kujundavale hindamisele õppetöös. Käesolevas magistrیتöös kohandati nendest mõõtevahenditest pärit tunnused sellega, millistele teise kooliastme õpilaste suhtlusoskustele, sh keeleoskustele on tähelepanu pööratud riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Siinne mõõdik keskendub eelkõige eesti keele õpetajate tunnitegevustele ja sellega saab hinnata, mil määral annab õpetaja tunnis tagasisidet õpilaste suhtlus- ja keeleoskuse kujundamisel.

Vaatlusmõõdiku koostamise järel hinnati sellega eesti keele õpetajate tagasisidet ja selle kvaliteeti. Selgus, et mõõtevahendisse valitud tagasiside skaalad ja nende tunnused avaldusid eesti keele õpetajate tunnitegevustes erineval määral. Suhtlusoskuste arendamisel üritasid õpetajad kõige rohkem õpilaste mõtlemist ergutada, esitades *miks-* ja *kuidas-*küsimusi.

Samavõrd olid õpetajad toetavad ja julgustavad, andes õpialstele vihjeid, kui õpilastel esines raskusi küsimustele vastamisel. Õpetajad ergutasid lapsi vestlema ja oma mõtteid edasi arendama. Vähem märgati vaadeldud õpetajate puhul tagasisideahela kasutamist.

Tagasisideahel hõlmab õpetaja ja õpilase vahelisi mõttevahetusi, eesmärgiga edendada informatsiooni sügavamat analüüsi (Curby & Chavez, 2013). Kõige vähem tagasiside komponentidest täheldati õpetajate tegevustes õpilastele omavahelise tagasiside andmise võimaldamist ja suulist kirjeldavat tagasisidet.

Õpetajate tegevused tagasiside andmisel

Vastusena teisele uurimisküsimusele „Kuidas kirjeldavad vaatlusmõõdikusse valitud skaalad ja neid iseloomustavad tunnused õpetajate tegevusi tagasiside andmisel eesti keele tundides?“ ilmnes, et valitud tunnused avaldusid teise kooliastme eesti keele õpetajate tundides erineval määral. Võrreldes teiste tagasiside andmise viisidega täheldati, et õpetajad pöörasid suhtlusoskute toetamisel rohkem tähelepanu mõtlemisprotsesside ergutamisele. Näiteks esitasid õpetajad õpilastele põhjendamist nõudvaid *miks-* ja *kuidas-*küsimusi ja palusid õpilastel oma vastuseid selgitada ja täpsustada. On leitud, et nimetatud tehnikad stimuleerivad õpilaste keelearengut ja teemast arusaamist (Webb et al., 2008). Sellega toetasid õpetajad õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskuste, sh analüüsi- ja järeldamisoskuste arengut (Pianta et al., 2008).

Oluliselt vähem täheldati vaatluses tagasisideahela kasutamist. Uuringus osales vaid üks õpetaja, kes sai sellel skaalal kõrgeima hinde. Tagasisideahela skaalal vaadeldi, kui palju esitas õpetaja õpilasele jätküküsimusi, kui arutleti näiteks teksti või päevakajaliste sündmuste üle. Jätküküsimuste esitamine on vajalik selleks, et klassiruumis tekiks arutelu (Curby & Chavez, 2013; Pianta et al., 2008; Webb et al., 2008). Videovaatluste põhjal piirdusid arutelud põhiliselt ühe või kahe vooruvahetusega (küsimus – vastus – küsimus – vastus või küsimus – vastus – õpetaja tagasiside) ja küsimuste eesmärk oli pigem faktiteadmiste kontrollimine. Seejuures keskendus tagasiside üldjuhul vastuse õigsuse hindamisele (“jah”, “ei”). Kui õpetajad kasutavad pärast teksti lugemist küsimusi, siis soodustab see ka tekstimõistmisoskuste arengut (Connor et al., 2014).

Kuna Põhikooli riikliku õppekava (2011) kohaselt arendatakse teises kooliastmes õigekeelsust ja keelehoolet süvendatult, peab õpetaja tähelepanu pöörama sellele, kuidas ta õpilaste keelelist arengut toetab. Seejuures peab õpetaja arvestama õpilaste kognitiivset arengut, muidu ei pruugi laps õpetajast aru saada (Gleason & Ratner, 2009). Vaadeldud

videotest ilmnes, et õpetajad küll formuleerisid õpilaste vastuseid grammatiliselt täiuslikumaks ning parandasid lause struktuuri, kuid tagasisidet andsid õpilaste mõtteid laiendades ja kommenteerides keskmisel määral. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2010) märgivad, et kui õpetaja annab õpilastele tagasisidet nende vastuseid täpsustades, toetab ta ka mõistetest arusaamist. Kuna emakeele õppimise eesmärk on keelekasutuse teadvustamine, mis võimaldab edaspidi oma kõnetoiminguid teadlikult reguleerida, on õpilaste vastuste laiendamine õpetajapoolsete kommentaaridega tähtis, sest õpetaja suunamisel muutuvad õpilaste keelevaistule toetuv kõne ja suhtlus teadlikult kontrollitavaks (Võgotski, 1934/2014; vt ka Karlep, 2005).

Tagasisidet iseloomustavatest tunnustest täheldati kõige harvem õpilaste omavahelist tagasisidet. Kaaslastele tagasiside andmine on tähtis, seeläbi arenevad õpilaste metakognitiivsed oskused (Wylie & Lyon, 2016). Videovaatlusest selgus, et ühel korral paluti õpilastel küll kaaslase tööd kirjalikult parandada, kuid vigade tekke põhjuste üle ei arutletud. Põhjuseks, miks klassikaaslastele paluti anda vähe tagasisidet, võis olla see, et 4. klassi laps ei tule tagasiside andmisega ise päris hästi toime. Selles vanuses lapsel pole analüüsivõime ja hindamisoskus veel piisavalt arenenud (vt ka Kikas, 2015). Seetõttu on oluline, et õpetajad aitaksid lastel omandada kaaslasele tagasiside andmise oskust. Nii toetavad õpetajad laste mõtlemisoskuste arengut (Andrade, 2010). Brown jt (2012) leidsid oma uurimuses, et õpetajad peavad kõige tähtsamaks, et õpilased kommenteeriks kaaslase tööd ja teeksid ettepanekuid töö parendamise eesmärgil.

Magistritöös vaadeldud õpetajad andsid õpilasi juhendades tagasisidet üsna kõrgel määral. Õpetajate tagasisidet hinnati selle alusel, kui palju õpetaja toetas õpilaste õppimist, aga ka selle alusel, kui palju ta julgustas lapsi vestlema ning oma mõtteid edasi arendama. Esimeses ja teises kooliastmes ei ole õpilased võimelised veel süvendatud mõistmiseni jõudma, sest nende mõtlemisprotsessid pole veel piisavalt arenenud (Bloom, 1956). Seetõttu on õpetaja tugi uue materjali omandamisel väga tähtsal kohal (Hamre & Pianta, 2010). Üks põhilisi strageegiaid, mida käesoleva uurimuse keeleõpetuse tundides õpilaste toetamisel kasutati, oli lisavihjetega andmine. Sel viisil pakkus õpetaja õpilastele tuge, kui neil tekkis raskusi mõistetest arusaamisega või küsimustele vastamisega. Van de Pol jt (2010) on märkinud, et vihjetega andmisega aitab õpetaja parandada õpilase sooritust.

Vaatlusest ilmnes, et õpetajad julgustasid õpilasi üsna palju. Kuna teises kooliastmes pööratakse rohkem tähelepanu õpilase keelekasutusele erinevates suhtlusolukordades, siis on tähtis, et õpetaja julgustaks õpilasi rääkima vabalt oma sõnadega (Lerikkanen, 2007). Õpetaja

juhendamise kvaliteet on oluline selleks, kui õpilased julgeksid end keeleõpetuses vabalt väljendada (Howes et al., 2008; Perry et al., 2007).

Uuringust selgus, et õpetajad andsid õpilastele suulist kirjeldavat tagasisidet üsna harva. Kuigi mõnel üksikul juhul õpetajad küsisid, miks vead tekkisid, ei peatunud nad sel teemal pikemalt. Suulise kirjeldava tagasiside taset näitab see, kui palju annab õpetaja õpilasele tagasisidet tema seniste õppe-eesmärgipäraste saavutuste kohta. Seejärel esitab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks (Furnborough & Truman, 2009; Sadler, 1989; Wylie & Lyon, 2016). Õpetaja peab looma tingimused, et õpilastel oleks võimalus tagasisidet analüüsida ja saadud teadmisi järgnevate ülesannete puhul rakendada (Wylie & Lyon, 2016). Sellisel juhul on suulise kirjeldava tagasiside kvaliteet kõrge.

Kokkuvõtteks, kui enamasti uuritakse õpetajate tegevusi enesekohaste küsimustikega või intervjueeritakse õpetajaid, siis praeguses uurimuses vaadeldi õpetajate reaalselt käitumist klassiruumis. Leiti, et magistritöös koostatud vaatlusmõõdik võimaldas hinnata õpetajate tagasiside kvaliteeti 4. klassi eesti keele tundides. Videovaatluse põhjal täheldati vaatlusmõõdikusse valitud skaalade (mõtteprotsesside ergutamine, informatsiooni pakkumine, tagasisideahel, kaaslastele tagasiside andmine, toetamine, julgustamine, suuline kirjeldav tagasiside) ja neid iseloomustavate tunnuste esinemist õpetajatöös. Nende esinemise sageduse põhjal õpetajate tegevustes võib järeldada, et õpetajad tagasisidestavad õppeprotsessis õpilasi valdavalt keskmisel määral.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesolevas magistritöös ilmnes mitu metodoloogilist piirangut. Kuigi vaatlusmõõdiku väljatöötamisel töötati läbi mitmeid erinevaid mõõtevahendeid, kasutati uue instrumendi koostamisel neist kolmes varasemas mõõtevahendis esinenud tunnuseid. Teiseks, varasematest mõõtevahenditest valitud tunnused kohandati nii, et nende abil saaks hinnata õpetaja tunnitegevust ning tema antud tagasisidet. Kolmandaks, vaatlusinstrumendi loomisel võeti arvesse peamiselt esimese ja teise kooliastme keeleõpetuse kontekstis olulised õpetamistegevused. Samuti katsetati vaatlusmõõdikut suhteliselt väikse õpetajate valimi peal (N = 14). Uurimuse peamiseks tugevuseks võib pidada väga põhjalikku varasemate mõõtevahendite analüüsi, tagasiside skaalade põhjalikke kirjeldusi ning vaatlusinstrumendi katsetamist reaalselt õpetajate tegevusi vaadeldes. Magistritöö tulemuste põhjal on võimalik vaatlusinstrumenti edasi arendada eesmärgiga rakendada seda õpetajakoolituses ja

tegevõpetajate tunnivaatluste jälgimisel koolipraktikal. Kompleksne mõõtevahend õppeprotsessi kvaliteedi ja õpetaja tegevuste hindamiseks on väga vajalik.

Tänuõnad

Magistritöös kasutatud videosalvestised koguti projekti „Vaatlusinstumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses” raames, mida toetati Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna arengufondist. Tänan projekti korraldajaid võimaluse eest kasutada tundide salvestusi minu magistritöös. Samuti tänan uuringus osalenud õpetajaid. Suured tänud kuuluvad ka minu perekonnale mõistva ja toetava suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 90-105.
- Bain, J., James, D., & Harrison, M. (2015). Supporting communication development in the early years: A practitioner's perspective. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 325-336.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay, 20-24.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Allyn and Bacon.
- Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational psychology*, 22(1), 5-16.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International journal of science education*, 28(11), 1315-1346.
- Connor, C. M., Spencer, M., Day, S. L., Giuliani, S., Ingebrand, S. W., McLean, L., & Morrison, F. J. (2014). Capturing the complexity: Content, type, and amount of instruction and quality of the classroom learning environment synergistically predict third graders' vocabulary and reading comprehension outcomes. *Journal of educational psychology*, 106(3), 762.
- Curby, T. W., & Chavez, C. (2013). Examining CLASS dimensions as predictors of pre-k children's development of language, literacy, and mathematics. *NHSA Dialog*, 16(2).
- Danielson, C. (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L., Smith, T., & Frisvold, D. (2007). Has NCLB improved teacher and teaching quality for disadvantaged students. *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington: Brookings Institution, 89-119.

- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*(1), 61-76.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development, 21*(5), 699-723.
- Furnborough, C., & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education, 30*(3), 399-418.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2011). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73-95). New York, London: Routledge.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2009). *The development of language* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 136-147.
- Goodson, I. F. (2014). Õpetajate elu ja töö uurimine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 2*(2), 8-27.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education, 119*(3), 445-470.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094-1103.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes. *Handbook of research on schools, schooling, and human development, 25-41*.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. *Handbook of research on learning and instruction, 249-271*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher, 41*(2), 56-64.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147-160.
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413-426.
- Karlep, K. (2005). Lev Vögotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus*, 8, 30–35.
- Kernan, M., & Singer, E. (Eds.). (2010). *Peer relationships in early childhood education and care*. Routledge.
- Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, motivatsioon ja uskumused. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34–62). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M. K. (2017). Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-18.
- LeBaron, C. (2008). Microethnography. In W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication* (Vol. 3, pp. 3120–3124). USA, Canada, etc.: Blackwell Publishing.
- Lerkkanen, M. K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus-ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., ... & Nurmi, J. E. (2012). A validation of the early childhood classroom observation measure in Finnish and Estonian kindergartens. *Early Education & Development*, 23(3), 323-350.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 265-302.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.

- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Magno, C., & Amarles, A. (2011). Teachers' feedback practices in second language academic writing classrooms. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(2).
- Margutti, P., & Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28(5), 436-458.
- McCombs, B. (2010). Learner-centered practices. *Handbook of research on schools, schooling, and human development*, 111-127.
- Mägi, K. (2010). Motivatsiooniline areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–59). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225-238
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45(3), 269-292.
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Systems Research and Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 443-471.
- Rodgers, C. R. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209-237.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Salminen, J. (2014). The teacher as a source of educational support: exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 0075-4625; 512.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.
- Stipek, D., & Byler, P. (2005). Early childhood classroom observation measure: Coding manual. *Electronically from authors*.
- Stuck, A., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873-894.
- Toomela, A. (2010). Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused. *Tallinna Ülikool Psühholoogia Instituut*.
- Toomela, A. (2015). Arengust, õppimisest, õpetamisest ja pääsukestest. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 15-33). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Uibu, K., Padrik, M., & Tenjes, S. (2016). Klassiõpetajate keele-ja suhtluseeskuju hindamine emakeeletunnis struktureeritud vaatluse teel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 226-257.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade Of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271 – 296.
- Vögtöski, L. (2014). *Mõtlemine ja kõne*. Tartu: Ilmamaa.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D., & Battey, D. (2008). The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 360-381.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. *Handbook of research on schools, schooling, and human development*, 75-91.
- Wylie, C. & Lyon, C. (2016). *Using the Formative Assessment Rubrics and Observation Protocols to Support Professional Reflection on Practice*.
<http://www.schools.utah.gov/sars/Assessment/FormativeAssessment.aspx>.

Lisa 1. Originaalmõõtevahenditest pärinevad tunnused

VAATLUSMÕÕDIKUD			
	CLASS (Pianta et al., 2008)	ECCOM (Stipek & Byler, 2005)	FAST (Wylie & Lyon, 2016)
SKAALAD JA TUNNUSED	1. TOETAMINE <ul style="list-style-type: none"> Vihjete andmine 2. TAGASISIDE TSÜKLILISUS <ul style="list-style-type: none"> Dialoogidena esinevad vastasmõjulised vahetused Jätkuküsimuste esitamine 3. MÖTTEPROTSESSIDE ERGUTAMINE <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja palub õpilastel oma järeldamist/mõtlemist kirjeldada Õpetaja küsib õpilaste arvamusi ja tegevuste põhjendusi 4. INFORMATSIOONI PAKKUMINE <ul style="list-style-type: none"> Õpilaste vastuste laiendamine Õpetaja pakub selgitusi, kui õpilane vastab osaliselt õigesti või osaliselt valesti Eristatud tagasiside 5. JULGUSTAMINE JA KINNITAMINE <ul style="list-style-type: none"> Julgustamine Tunnustamine Õpilaste järjekindlus ja püsivus 	1. JUHENDAMINE <ul style="list-style-type: none"> Üleminekud tegevuste vahel on sujuvad ja paindlikud Lastele pakutakse võimalust valida erinevate tegevuste vahel 2. SOTSIAALNE KLIIMA <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja on hooliv ja lapsi arvestav Tegevused seostatakse laste kogemustega Õpetaja toetab aktiivselt laste suhtlemist 3. JUHISED <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja läbiviidavad tegevused on seotud Tunnid on suunatud mõistete kujundamisele ja arusaamise süvendamisele Õpetaja ja lapsed osalevad õppeteemalistes vestlustes võrdsel määral Õppe-eesmärgiga vestlused on suunatud arusaamisele 4. LUGEMINE, KIRJUTAMINE, ARVUTAMINE <ul style="list-style-type: none"> Lapsi kaasatakse õppimist puudutavatesse aruteludesse 	1. ARUTELUDE EDENDAMINE <ul style="list-style-type: none"> Vooruvahetusega küsimused Õpetaja palub õpilastel oma mõttekäike põhjendada 2. TAGASISIDE KAASLASTELE <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja juhendab õpilasi kaaslastele tagasiside andmisel Õpilaste mõtlemise edendamine 3. SUULINE KIRJELDAV TAGASISIDE <ul style="list-style-type: none"> Eesmärgipärane õppimine Tagasiside rakendamine järgneva ülesande puhul 4. JUHENDAMINE <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja esitab täpsustavaid küsimusi

Lisa 2. Vaatlusmõõdik tagasiside hindamiseks

Vaatlusmõõdiku koostamisel kasutatud mõttevahendid

- 1) *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008)
- 2) *The Formative Assessment for Teachers and Students* (FAST; Wylie & Lyon, 2016)
- 3) *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM; Stipek & Byler, 2005)

TAGASISEDE KVALITEET – MADAL TASE (1)

<p>a. Mõtlemisprotsesside ergutamine</p> <ul style="list-style-type: none">• Õpetaja palub õpilastel oma järeldamist/mõtlemist kirjeldada• Õpetaja küsib õpilaste arvamusi ja tegevuste põhjendusi• Õpetaja palub õpilastel oma mõttekäike põhjendada• Õpetaja esitab täpsustavaid küsimusi• Tunnid on suunatud mõistete kujundamisele ja arusaamise süvendamisele	<p>Õpetaja ergutab harva õpilasi oma mõtteid selgitama ja vastuseid ning tegevusi põhjendama. Kui õpilane annab vale vastuse, jätkab õpetaja tundi, selle asemel, et aidata õpilasel mõelda ja jõuda järelduseni, kuidas ta selle vastuseni jõudis. Õpetaja ei keskendu sellele, kuidas panna õpilased oma mõistmis- ja mõtlemisprotsessidest rääkima ning esitab harva täpsustavaid küsimusi, mis edendaks sügavamat analüüsi ning mõistmist. Õpilased saavad tunni jooksul harva kaasa rääkida ning vastavad vaid õpetaja küsimise peale.</p> <p>Õpetaja ei mudelda uute teadmiste otsimist ega aita lastel aktiivselt uusi teadmisi omandada.</p> <p><i>Näiteks küsivad lapsed, mitu sarve oli tritseeratopsidel. Õpetaja ütleb, et ei tea ning vastab, et lapsed võivad joonistada tritseeratopsi sellisena, nagu nad soovivad.</i></p> <p>Laste poolikud lahendused või väärarusaamad kiidetakse heaks ilma neid korrigeerimata.</p> <p><i>Näiteks väidab laps, et kuu on tehtud juustust, kuid õpetaja ei kommenteeri seda väidet.</i></p>
<p>b. Informatsiooni pakkumine</p> <ul style="list-style-type: none">• Õpilaste vastuste laiendamine• Õpetaja pakub selgitusi, kui õpilane vastab osaliselt õigesti või osaliselt valesti• Eristatud tagasiside	<p>Õpetaja pakub harva lisainfomatsiooni, mis võiks õpilaste mõistmist või tegevust laiendada. Kui õpilane küsimusele vastab või oma ülesandega valmis saab, ei jätkata õpetaja olukorra laiendamist ja selgitamist. Õpetaja läheb tunniga edasi isegi siis, kui suur osa lastest mõnest osast aru ei saa ning annab harva täpsemat tagasisidet õpilase vastuse või töö kohta.</p>
<p>c. Tagasisideahel</p> <ul style="list-style-type: none">• Dialogidena esinevad vastasmõjulised vahetused• Vooruvahetusega küsimused	<p>Õpetaja esitab harva küsimusi, mis edendaksid klassis arutelu ning annab lastele vaid pinnapealset tagasisidet. Aeg-ajalt tagasisideahelad toimuvad, kuid need on lühikesed, lõppevad järsult ja ei võimalda uute ideede ning mõistete üle arutlemist. Keskendutakse vaid vastuste õigsusele (“jah”, “ei”, “see on vale”) või on</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Jätkuküsimuste esitamine • Õpetaja ja lapsed osalevad õppeteemalistes vestlustes võrdsel määral • Lapsi kaasatakse õppimist puudutavatesse aruteludesse 	<p>Õpetaja ainus reaktsioon “tore” ja “aitäh, et sa seda meiega jagasid”. Tagasisideahela toimimist mõjutab ka olukord, kus õpetaja on tunni üles ehitanud selliselt, et see ei võimaldagi õpilastele tagasiside andmist.</p> <p><i>Näiteks võib õpetaja kogu tunni aja kasutada raamatu lugemiseks, kuid samas ei esita selle kohta küsimusi. Seega pole õppetunni ajal tagasiside andmise võimalusi ning lapsi ei kaasata teksti puudutavatesse vestlustesse. Või kasutavad lapsed sõnaloendeid, küsimuskaarte töövihikuid jms, aga õpetaja soorituse kohta tagasisidet ei anna.</i></p> <p>Madalale tagasiside kvaliteedi tasemele on omane, et õpetaja vastab ise oma küsimustele. See ei võimalda tagasiside andmist laste mõtete ja ideede kohta. Seega õpetaja ei osale õpilastega vastasmõjulises mõttevahetuses, mille eesmärk oleks aidata õpilastel teatud probleemist või üldisemast mõistest aru saada või kõrgemasemelist mõtlemist ergutada.</p>
<p>d. Kaaslastele antud tagasiside</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja juhendab õpilasi kaaslastele tagasiside andmisel • Õpilaste mõtlemise edendamine • Õpetaja toetab laste omavahelist koostööd <p>e.</p>	<p>Õpilastele ei anta üldse või antakse harva võimalus kaaslaste tööd hinnata ja anda tagasisidet, mis parandaks töö kvaliteeti ja toetaks õppimist. Kaaslaste hindamise ülesanne ei tundu enamikele õpilastele mõtestataud (nad ei taju ülesannet olulisena). Õpetaja ei edasta lastele tulemuslikes tegevustes kindlaid oskusi. Õpilased ei oska anda tagasisidet, mis toetaks õppimist, sest ülesanne on liiga keeruline.</p>
<p>f. Toetamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vihjete andmine • Valikuvõimaluste andmine • Üleminekud tegevuste vahel • Õpetaja emotsionaalne toetamine 	<p>Õpetaja pakub harva tuge õpilastele, kellel on raskusi õpitu mõistmisega ning ei kasuta suunavaid vihjeid või kasutab neid väga harva. Õppetöös kasutatakse minimaalselt õppematerjale, mis toetaks õpitu mõistmist. Materjale kasutatakse harva eesmärgipäraselt. Üldjuhul loeb õpetaja õpilaste vastused õigeks või vääraks ning ei märka õpilaste mõistmisprobleeme.</p> <p><i>Näiteks, kui õpilasel on raskusi sõna lugemisega, ütleb õpetaja talle õige sõna ette, selle asemel, et anda lisavihjeid või rohkemaid strateegiaid, mille abil õpilane võiks ise sõnast aru saada.</i></p> <p>Õpetaja surub lastele peale täiskasvanulikke lahendusi ja arusaamu, pööramata tähelepanu laste arvamustele ja arusaamadele.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Julgustamine ja kinnitamine • Julgustamine • Tunnustamine • Õpilaste järjekindlus ja püsivus • Õppe-eesmärgiga vestlused on suunatud arusaamisele • Laste kogemustega arvestamine 	<p>Õpetaja julgustab harva lapsi vestlema ja oma mõtteid edasi arendama. Lastele antakse väga vähe võimalust kaaslaste rühma ees rääkimiseks. Samuti julgustab õpetaja harva õpilaste pürgimusi, mis nende osalemist ja püsivust tugevdaksid. Lapsed pöörduvad vestluses ainult õpetaja poole, isegi juhul, kui rühmakaaslased on lähemal; õpetaja ei julgusta lapsi rühmakaaslastelt nõu küsima.</p> <p><i>Näiteks, lapsed võistlevad tegevusgruppis õpetaja tähelepanu pärast. Õpetaja hindab õpilaste progressi selle alusel, kui hästi õpilaste tegutsemine ootustele vastab. Ta jagab rühmale või üksikutele lastele üldise iseloomuga kiituseid (“hästi tehtud”, “hea”, “tubli töö”), selle asemel, et anda õpilastele tagasisidet nende tööprotsessi kohta. Näiteks: “Te olete terve tunni töötanud selle kallal, kuidas lahenduseni jõuda. Kas te olete lahenduseni jõudnud?”</i></p> <p>Õpetaja ei märka ka õpilaste tehtud pingitusi ning ei tunnusta edusamme. Või siis tunnustab ainult teatud laste tugevaid külgi. Kui õpilane on raske ülesande tõttu tusane, ei märka õpetaja võimalust teda julgustada, et õpilane saaks jätkata.</p>
<p>g. Suuline kirjeldav tagasiside</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eesmärgipärane õppimine • Tagasiside rakendamine järgneva ülesande puhul 	<p>Õpetaja annab konkreetse töö või soorituse kohta harva suulist kirjeldavat tagasisidet. Tagasiside on harva seotud õppe-eesmärkidega ning õpilastel ei ole võimalust tagasisidet analüüsida ja õpetajale selle kohta küsimusi esitada. Õpilastel ei ole võimalust tagasisidet mõtestatult kasutada ehk rakendada seda kohe või järgneva ülesande puhul.</p> <p><i>Näiteks jagab õpetaja kätte eelmisel tunnil tehtud tööd, kuhu on lisatud hinne ja punktisumma, kuid ei arutleta tehtud vigade üle, vaid minnakse uue osaga edasi.</i></p>

TAGASISIDE KVALITEET – KESKMINE TASE (2–4)

<p>a. Mõtlemiprotsesside ergutamine</p>	<p>Õpetaja esitab mõnikord õpilastele küsimusi või ergutab neid oma mõtteid selgitama ning vastustele ja tegevustele põhjendusi tooma. Vastuseks õpilaste kommentaaridele või tegevustele esitab õpetaja mõnikord <i>miks-</i> või <i>kuidas-</i>küsimusi, et julgustada õpilasi oma mõtteid ja tegevusi edasi arendama. Taolist käitumist aga ei esine väga palju või on selleks ettenähtud aeg piiratud.</p>
--	--

	<p><i>Näiteks on õpilasel ülesanne hinnata vihiku ja õpiku kaalu, ning võttes õpiku oma kätte, kommenteerib õpilane: “Ma pean vihiku uuesti kätte võtma ja proovima, kui raske see tundub.” Õpetaja küsib vastu: “Kuidas selle vihiku kaalumise sul õpiku kaalu küsimust lahendada aitab?” aga seejärel liigub eemale, kui õpilane veel enda mõtet selgitab.</i></p>
<p>b. Informatsiooni pakkumine</p>	<p>Õpetaja pakub mõnikord lisainfomatsiooni, mis õpilaste mõistmist või tegevust laiendaks. Kui õpilane küsimusele vastab või oma ülesandega valmis saab, jätkab õpetaja mõnikord olukorra laiendamist või selgitamist. Vahel võib õpetaja olukordi ja kommentaare täpsemalt käsitleda, kuid üldjuhul ta seda ei tee. Õpetaja kasutab mõnikord uurivaid küsimusi või mõnda muud strateegiat, et õpilaste mõtteid laiendada.</p> <p><i>Näiteks viit tajumodaalsust puudutavas tunnis laseb õpetaja lastel tunnetada erinevaid kotti peidetud materjale ja kirjeldada tekkinud tundeid, kuid võib ainult vastata, et “Küll see tuleb teil hästi välja.”</i></p>
<p>c. Tagasisideahel</p>	<p>Õpetaja esitab mõnikord küsimusi, et edendada klassis arutelu. Nii õpetaja kui õpilased tuginevad mõnikord kaaslaste vastustele, täpsustavad nende kommentaare ja nõuavad üksikasjalikke vastuseid. Samuti kaasavad teisi õpilasi, et probleemi üle arutleda. Tagasisideahel toetab mõnikord vestlust, võimaldab sügavamat ja tähendusrikast ideede uurimist. Tagasisidevahetus õpetaja ja õpilaste vahel sisaldab mõnikord vastasmõjulisi tsükleid, aga muul ajal on tagasiside mehaanilisem. Tagasiside võib mõnikord aidata õpilastel õppimist laiendada ja süveneda, aga õpetaja ei peatu sellistel hetkedel pikalt. Enamasti õpetaja lihtsalt vihjab, et õpilase vastusevariant on võimalik (näiteks: “See oli hea pakkumine. Kas keegi teine arvab ka midagi?”) ja liigub siis järgmise lapse juurde. Õpetaja laskub mõnikord lastega õpetlikesse vestlustesse, aga vestluse teemad on ebaselged või segased.</p>

<p>d. Kaaslastele antud tagasiside</p>	<p>Õpilastele antakse võimalus kaaslaste tööd hinnata ja anda tagasisidet, mis parandaks töö kvaliteeti ja toetaks õppimist. Kaaslaste hindamise ülesanne tundub küll õpilastele mõtestatud, aga hindamisel on piiratud mõju õpilase töö kvaliteedile, sest tagasiside ei toeta õppimist või ülesande struktuur on puudulik ning ei võimalda tagasisidet analüüsida.</p>
<p>e. Toetamine</p>	<p>Õpetaja pakub mõnikord õpilastele tuge (vihjed), aga enamasti loeb vastused ja tegevuse lihtsalt vääraks või ei märka õpilase mõistmisprobleeme.</p> <p>Õppetöös kasutatakse küll õppematerjale, mis toetaks mõistmist ja arusaamist, kuid tihti ei anna õpetaja juhiseid, kuidas neid eesmärgipäraselt kasutada. Õpetaja kasutab mõnikord lapse valesid vastuseid või mittevastamist võimalusena õppimist vihjetega või abi pakkudes suunata, kuid mitte alati. Õpetaja väsib aktiivse tagasiside andmisest ja ütleb õpilastele, et nad eksivad ning annab vastuse. Õpetaja ei anna lastele piisavalt aega vastuste lõpetamiseks.</p>
<p>f. Julgustamine ja kinnitamine</p>	<p>Õpetaja julgustab mõnikord õpilaste pürgimusi, mis tugevdavad nende osalemist ja püsivust. Õppeprotsessi keskendumine tähendab, et õpetaja eesmärgiks on mõistmise, individuaalse progressi, proovimise ja püsivuse ning ka uute viiside katsemise arendamine. Keskmisele tagasiside kvaliteedi tasemele asetuvad õpetajad kasutavad mõnikord protsessilaadset tagasisidet, kuid teinekord on tagasiside mehaanilisemat laadi.</p> <p><i>Näiteks ütleb õpetaja: “Silbita see sõna”, kuid seejärel jätkab: “Sa teed väga hästi tööd, et oma parimat panust anda.”</i></p> <p>Antud tagasiside laste osalemist õppeprotsessis muul ajal ei julgusta. Kui õpetaja julgustab õpilasi, võib näha, et nad tahavad paremini töötada, aga kui taoline julgustamine puudub, võivad nad olla ülesannete lahendamiseks vähem motiveeritud.</p> <p>Õpetaja julgustab mõnikord lapsi küsimusi esitama ning rühmakaaslaste märkustele vastama või neid edasi arendama.</p>
<p>g. Suuline kirjeldav tagasiside</p>	<p>Õpetaja annab konkreetse töö või soorituse kohta mõnikord suulist kirjeldavat tagasisidet. Tagasiside on mõnikord seotud õppe-eesmärkidega ning õpilastel on võimalus tagasisidet analüüsida ja õpetajale selle kohta küsimusi esitada. Samas ei oska õpilased</p>

	tagasisidet mõtestatult kasutada ehk rakendada seda hetke- või järgneva ülesande puhul.
--	---

TAGASISIDE KVALITEET – KÕRGE TASE (5)

<p>a. Mõtlemisprotsesside ergutamine</p>	<p>Õpetaja esitab õpilastele tihti küsimusi ja ergutab neid oma mõtteid selgitama ning oma vastustele ja tegudele põhjendusi tooma. Vastusena õpilase kommentaaridele või tegevustele küsib õpetaja tihti <i>miks-</i> ja <i>kuidas-</i>küsimusi, mis ergutavad õpilasi oma mõtteid selgitama. Taoline tagasiside, mille raames õpetaja õpilastelt küsib, miks nad nii tegutsevad või kuidas nad teatud vastuseni jõudsid, aitab kõikidel õpilastel õppeprotsessist aru saada. Õpetaja soodustab loovmängu, mis hõlmab laialdast ja rikkalikku suhtlust, selgitamist ja põhjendamist.</p> <p>Õpetaja mudeldab uute teadmiste otsimist ja ergutab lapsi aktiivselt uusi teadmisi ja oskusi omandama.</p> <p><i>Näiteks dinosauruseid puudutava arutluse käigus uurib õpetaja raamatust, kas stegosaurus on liha- või taimtoiduline. Või näiteks küsib õpetaja õpilaselt: “Kuidas Sa tulid selle peale, et seal on komakoht?”</i></p>
<p>b. Informatsiooni pakkumine</p>	<p>Õpetaja pakub tihti lisainformatsiooni, et õpilaste arusaamist ja tegutsemist laiendada. Õpetaja annab rohkem kui vaid pinnapealset tagasisidet. Õpetaja võib üksiku õpilase käitumist või vastust laiendada ja pakkuda selgitusi, kui õpilane vastab osaliselt õigesti või osaliselt valesti. Dimensiooni kõrges otsas annab õpetaja tihti taolist väga täpset tagasisidet, mis on suunatud üksikule õpilasele või õppekontekstile, selle asemel, et tagasiside oleks üldisemat laadi “tubli töö” tagasiside.</p> <p>Õpetaja teeb silmnähtavaid jõupingutisi selleks, et selgitada välja, mida lapsed teavad.</p>
<p>c. Tagasisideahel</p>	<p>Õpetaja esitab pidevalt ja kogu tunni vältel küsimusi, mis edendavad klassi arutelu ning integreerib küsimusi ja diskussiooni sujuvalt juhendamisse. Nii õpetaja kui ka õpilased tuginevad sageli kaaslaste vastustele, täpsustavad nende kommentaare, nõuavad üksikasjalikke vastuseid, kaasavad teisi õpilasi, et probleemi üle arutleda. Tagasisideahelaid kasutatakse, et toetada õpilaste kaasamist aruteludesse. Klassi diskursust iseloomustab pidev tagasiside andmine, et</p>

	<p>võimaldada sügavamalt ja tähendusrikkamat ideede uurimist ja õppimise toetamist. Tagasisidevahetus õpetaja ja laste vahel sisaldab mõnikord vastasmõjulisi tsükleid, aga muul ajal on tagasiside mehaanilisem. Sageli esineb olukordi, mil õpetaja vastab lapse kommentaarile, tegevusele või sooritusele. Selle abil üritab õpetaja saada last ideed mõistma või õige vastuseni jõudma. Õpetaja peatub neil olukordadel pikemalt, selle asemel, et ühe selgitava kommentaari järel lõpetada. Õpetaja võib esitada küsimusi, mis aitavad õpilastel osaleda oma tegevust puudutavas vestluses viisil, mis õppimist ja mõistmist arendab. Õpetaja kasutab õpilaste vastuseid ja spontaanseid kommentaare võimaliku õppimissituatsioonina, küsides jätkuküsimusi ning võimaldades õpilaste mõistmise ja sooritamise kõrgema taseme saavutamist.</p>
<p>d. Kaaslastele antud tagasiside</p>	<p>Õpetaja palub õpilastel tihti hinnata oma kaaslaste tööd ja anda tagasisidet, mis parandaks töö kvaliteeti ja toetaks õppimist. Kaaslaste hindamise ülesanne tundub kõigile õpilastele mõtestatud. Kaaslaste hindamise ülesanne on struktureeritud (näited tagasisidest on toodud) ja kõik õpilased tulevad ülesandega toime. Kaaslaste hindamisel on positiivne mõju õpilase töö kvaliteedile, sest tagasiside toetab õppimist ning ülesande struktuuris on ette nähtud tagasisise analüüsimine (õpilastel on aega tagasiside läbi vaadata).</p>
<p>e. Toetamine</p>	<p>Õpetaja pakub tihti tuge sellistele õpilastele, kellel on raskusi mõistetest aru saamisega, küsimustele vastamisega või tegevuse lõpetamisega. Toetamise puhul teadvustab õpetaja, mida õpilane alustamas on ja pakub talle vajalikul tasemel abi, et õpilane oma ülesandega hästi toime tuleks ja selle lõpetaks. Õpetaja pakub pidevalt vihjeid ja abi, et õpilaste õppimist suunata. Õpetaja pakub õpilastele ressursse ja/või esitab lisaküsimusi, mis ta vastuseni juhatavad.</p> <p>Õpetaja kohandab ülesandeid, jaotades need väiksemateks osadeks või muutes need keerukamaks.</p> <p>Õppevahendeid kasutatakse nii, et need aitaksid kaasa põhimõttelisele arusaamise tekkimisele. Õpetaja mudeldab erinevate interpretatsioonistrateegiate kasutamist ja aitab lastel ka neid kasutada.</p>
<p>f. Julgustamine ja kinnitamine</p>	<p>Õpetaja julgustab tihti õpilaste pürgimusi, mis õpilaste osalemist ja püsivust tugevdaksid. Õpetaja esmane siht tagasiside andmisel on mõistmise arendamine, personaalse progressi toetamine, katsetamise ja püsivuse lisamine või õpilaste meelitamine uusi meetodeid ja streetegeiaid proovima.</p>

	<p>Õpetaja julgustab lapsi pöörama kirjutamisel enam tähelepanu jutu sisule ja oma mõtete väljendamisele (päeviku pidamine, kirjade kirjutamine, loendite koostamine, jutukeste kirjutamine). Õpetaja julgustab lapsi arutlema ka asjade üle, mis leiavad aset väljaspool õppetundi.</p> <p><i>Näiteks lapsed arutlevad päevakajaliste sündmuste, isiklike huvide, nädalalalõpuplaanide ja muu taolise üle. Õpetaja kuulab, tunnustab ja küsib küsimusi, julgustades lapsi oma mõtteid edasi arendama: “Väga õige, vastus on 5. Kuidas sa selle ülesande lahendasid?”</i></p> <p>Õpetaja annab lastele võimaluse rääkida kogu klassi ees (kogemuste vahetamine, juhiste selgitamine, tegevuste suunamine). Kui õpilasel tekib trots õppetöö vastu, pakub õpetaja kinnitust ja julgustust, öeldes näiteks: <i>“See on raske, aga jätkame sellegipoolest, oled täisa õigel teel ja ma arvan, et sa kohe mõtled selle välja.”</i> Taolise vastasmõju tagajärjel peavad selle klassi õpilased vastu isegi raskemate ülesannete kallal vaeva nähes. Õpetaja sisendab lastele, et kõik lapsed on võimelised (ja peaksid) õppima ning et töö ja selle tulemus peaks peegeldama ehedat pingutust. Õpetaja julgustab lapsi valima väljakutset pakkuvaid ülesandeid, andma endast parimat ning seadma kõrgeid, kuid realistlikke eesmärke.</p>
<p>g. Suuline kirjeldav tagasiside</p>	<p>Õpetaja, lisamata punktisummat või hinnet, annab suulist kirjeldavat tagasisidet konkreetse töö või ülesande puhul, mis toetab õppe-eesmärkide täitmist ja/või aitab reflekteerida edu saavutamist. Õpilastele antakse võimalus tagasisidet analüüsida ja küsida küsimusi. Õpilastel on võimalus tagasisidet mõtestatult kasutada (nad saavad rakendada seda hetke- ja/või järgneva ülesande puhul). Laste panust hinnatakse, kui on selge, et need peegeldavad tõelist pingutust. Arengut ja edusamme tunnustatakse igal tasemel.</p>

Lisa 3. Hindamisvorm

Kuupäev	Kool	Aine
Algus	Õpetaja	Uuriija
Lõpp	Video kood	

Skaala	Harva					Sageli				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
TAGASISIDE KVALITEET										
a. Mõtlemisprotsesside ergutamine										
b. Informatsiooni pakkumine										
c. Tagasisideahel										
d. Kaaslastele antud tagasiside										
e. Toetamine										
f. Julgustamine ja kinnitamine										
g. Suuline kirjeldav tagasiside										
Iga mõõde on määratud numbriga 1–5. Märkige ära sobiv kastike vastavalt vaatlusele.										

Ruum, tegevus ja kommentaarid:

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristel Kaun

(sünnikuupäev: 26.05.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Vaatlusmõõdiku koostamine õpetajate tagasiside kvaliteedi hindamiseks 4. klass emakeeletundide näitel“, mille juhendaja on Krista Uibu,
 - 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 22.05.2017