

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Haridusteadus (loodusteaduslikud ained) õppekava

Kristi Saksniit

Kujundava hindamise kasutamine õppetöös õppetunni analüüsi põhjal

bakalaureusetöö

Juhendaja: Maria Jürimäe

Läbiv pealkiri: (Kujundav hindamine)

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maria Jürimäe (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Liina Lepp (MSc)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Kujundav hindamine	5
1.2. Kujundava hindamise elemendid	7
1.2.1. Eesmärgistamine.	7
1.2.2. Õpilaste kuulamine.....	8
1.2.3. Efektiivse tagasiside andmine.	9
1.2.4. Mõtlemist ergutavate küsimuste genereerimine	10
1.2.5. Õpilaste motiveerimine.	11
2. Metoodika.....	13
2.1. Uuritavad.....	13
2.2. Mõõtevahendid.....	13
2.3. Protseduur.....	14
3. Tulemused	14
3.1. Eesmärgi püstitamine	14
3.2. Õpilaste kuulamine.....	15
3.3. Mõtlemist suunavate küsimuste esitamine	15
3.4. Tagasisidestamine	15
3.5. Motiveerimine	16
4. Arutelu.....	16
4.1. Kuidas kasutab õpetaja kujundavat hindamist tunni läbiviimisel?.....	16
4.2. Kas ja kuidas suudab õpetaja ise välja tuua õppimist toetava hindamise elemendid oma tunnis?	17
4.3. Kas ja kuidas suudavad õpetaja kujundava hindamise elemente kasutamist märgata tema kolleegid?	17
Kokkuvõte	18
Summary	18
Tänuõnad	19
Autorsuse kinnitus.....	20
Kasutatud kirjandus.....	21

Lisa 1. Kujundava (õppimist toetava) hindamise vaatlusleht – tunni läbiviija.....	23
Lisa 2. Kujundava (õppimist toetava) hindamise vaatlusleht – kolleeg samast koolist	26
Lisa 3. Kujundava (õppimist toetava) hindamise vaatlusleht – kolleeg teisest koolist	30
Lisa 4. Õppimist toetava hindamise vaatlus – uuringu läbiviija.....	35

Sissejuhatus

Kujundav hindamine (edaspidi paralleelselt kasutatud ka mõistet *õppimist toetav hindamine*) toob uuringute põhjal (Black ja Wiliam 1998a) kaasa õpitulemuste olulise paranemise. See on ka 2011 riiklike õppekavade uus termin, mis meie õpetajatele aktiivses kõnekasutuses siiski veel juurdunud pole (Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2012). Ehkki termin on paljudele problemaatiline, on õpetajate seas neid (Jürimäe et al, 2012; Tiisvelt 2013), kes kujundava hindamise elemente kas teadlikult või intuiitiivselt juba kasutavad. Õpetajate hindamise-alane kirjaoskus pole aga ühtlane, sageli vajab selle areng toetamist (Popham 2009; Toomela 2011).

Kujundava hindamise elementide kasutamine õpetajate praktilises tegevuses on teema, mida Eestis pole siiani vaatlusandmete põhjal uuritud. Kuna kujundav hindamine sisaldab mitmeid, omavahel tihedalt seotud elemente ja on osa klassiruumikultuurist, siis on vajalikud vaatlused selle hindamise reaalse kasutamise ja konkreetsete kasutusvormide kohta meie koolis/ klassiruumis.

Käesoleva töö eesmärgiks on vaatlusandmete põhjal määratleda, milliseid kujundava hindamise elemente õpetaja oma tunnis kasutab. Vaadeldud õpetaja annab matemaatika tundi II kooliastmes. Õpetaja on varem osalenud ka kujundava hindamise ja aktiivõppe alastes koolitustes.

Uurimisküsimused, millele antud bakalaureuse töös vastust otsin on: Kuidas kasutab õpetaja kujundavat hindamist tunni läbiviimisel? Kas ja kuidas suudab õpetaja ise välja tuua õppimist toetava hindamise elemendid oma tunnis? Kas ja kuidas suudavad õpetaja kujundava hindamise elemente kasutamist märgata tema kolleegid?

Õppimist toetava hindamise elementide leidmiseks vaatsin video põhjal ühte matemaatika tundi. Hiljem võrdlesin oma ülestähendusi tundi läbiviinud õpetaja omadega ning kahe teise vaateleja märkmetega, kellest üks oli õpetaja kolleeg teisest koolist ning teine kolleeg samast koolist.

Bakalaureusetöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaate kujundava hindamise olemusest. Toon välja viis kujundava hindamise elementi ning olulisema nende kohta. Uurimistöö teistes peatükkides keskendutakse töö metoodikale, tulemustele ja arutelule.

1. Teoreetiline ülevaade

Üheks tähtsamaks artiklikuks kujundava/ õppimist toetava hindamise alal (edaspidi käsitletakse neid mõisteid sünonüümidena) võib pidada Paul Blacki ja Dylan Wiliami tööd „*Assessment and Classroom Learning*“, mis ilmus 1998. aastal. Selles töid nad välja, et õppimist toetavat hindamist kasutades saavutasid õpilased aastase taseme juba kuue või seitsme kuuga. Lisaks selgus, et nende puhul on saavutused püsivad palju pikema perioodi (Black & William, 1998b). Peale nende on kujundavat hindamist uurinud veel mitmed autorid, nt Sadler (1989), Chappuis & Chappuis (2007), Atkin, Black, & Coffey (2001), (Black, Wilson & Yao, 2011), (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005).

Kujundavat hindamist on Eestis varem uuritud 2011. aastal Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskuse poolt Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel. Projekti raames uuriti hindamisega seonduvat nii õpetajate, õpilaste kui ka vanemate vaatepunktist (Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2012). Leelo Tiisvelt on kujundava hindamise rakendamises professionaalsetes õpikogukondades teinud magistritöö (2013), samuti on ta kirjutanud põhjaliku artikli kujundavast hindamisest, kus ta on lahti seletanud mõiste ning välja toonud põhjendused iga selle hindamisviisi osale (Tiisvelt, 2011). Kaili Miil on uurinud kujundava hindamise rakendamist kirjandusõpetuses (Miil, 2013). Hanna-Liisa Pakosta uurimustöö toob välja, kuidas erineva tööstaažiga õpetajad rakendavad oma igapäevatoos kujundavat hindamist (Pakosta, 2012). On uuritud ka õpetaja tagasisidet lihtsustatud õppe puhul (Feldschmidt, 2013), tõhus tagasiside on aga kujundava hindamise üks osa (Black et al, 2011).

1.1. Kujundav hindamine

Kui võrrelda kujundavat ning kokkuvõtvat hindamist, siis kokkuvõtva puhul keskendutakse peamiselt tulemustele, mis saadakse tavaliselt õppetöö lõpus. Õpilased saavad oma töö eest hinde ning selle järgi hinnatakse õpilase taset kui ka kooli arengut (Sadler, 1989). Kujundavas hindamises on tähtsam protsess ning õpilane saab enne hinnet oma tegevusest koguaeg tagasisidet. Püütakse leida parimaid võimalusi, et edendada edasist õppimist (Chappuis & Chappuis, 2007) .

Traditsioonilise hindamise puhul keskendutakse peamiselt vigade otsimisele ning esiletoomisele. Õppimist toetava hindamise puhul on aga vead osa õppeprotsessist ning neis nähakse võimalust ennast parandada (Jürimäe & Kärner, 2011).

On autoreid, kes rõhutavad, et kujundavast hindamisest saab rääkida alles siis, kui õpilane või õpetaja kasutab tavalisest hindamisest saadud informatsiooni õpetamises või õppimise mõjutamiseks (Atkin et al, 2001).

Klassiruumis vastutab hindamisprotsessi eest õpetaja. Ta on kursis õpilaste tugevuste ning nõrkustega: arutab õpilastega läbi eesmärgid; annab pidevalt tagasisidet; esitab suunavaid küsimusi, et aidata õpilastel kaasa mõelda; kaasab õpilasi hindamisse ning kasutab saadud informatsiooni tundide kavandamisel ja läbiviimisel (Atkin et al, 2001).

Möödunud sajandil hakati kujundavat hindamist kasutama Ameerika haridussüsteemis, esmalt raskustesse sattunud õpilastega. Positiivse tagasiside tõttu hakati seda kasutama ka tavaõpilaste peal (Black & Wiliam, 1998a).

Eestis kehtib alates 2011. aastast uus riiklik õppekava, milles hindamise peamise eesmärgina on välja toodud õpilase arengu toetamine ja õpetaja tegevuse suunamine õpilase individuaalse arengu toetamisele. Tutvustatakse ka kujundava hindamise põhimõtteid (Põhikooli RÕK 2011).

Kujundav hindamine on seotud kolme küsimusega: Kuhu ma peaksin jõudma? Kus ma hetkel olen? Mida teha, et sinna jõuda? (Chappuis & Chappuis, 2007; Sadler, 1989; Atkin et al, 2001). Traditsiooniliselt on nendele küsimustele vastuste leidmist peetud õpetaja kohuseks, mis aga nii ei ole. Suur roll neile küsimustele vastuste leidmises on õppijatel ning ka nende klassikaaslastel. Õpetaja ülesandeks on luua efektiivne õpikeskkond, aga õpilane vastutab õppimise eest selles keskkonnas (Black & Wiliam, 2009).

Kuhu ma peaksin jõudma? – Selle puhul on õpilastel vaja teada eesmäärke, mida nad tahavad saavutada. Selleks võib neile näiteks enne tööülesande juurde asumist ette anda ühe hea ja ühe halva töö ning lasta neil endal määrata kummagi töö tugevused ja nõrkused (Chappuis, & Chappuis, 2007; Sadler, 1989).

Kus ma hetkel olen? - Õpilaste hetke taseme määramiseks võib lasta neil täita näiteks küsitlusi või teste. See annab õpilasele ning ka õpetajale informatsiooni selle kohta, millised alad vajavad veel arendamist (Chappuis & Chappuis, 2007; Sadler, 1989).

Mida teha, et sinna jõuda? - Siin tuleb abiks õpilastele tagasiside andmine nii õpetaja kui kaaslaste poolt. Selle abil saavad õppijad hiljem seada endale uued eesmärgid. Võib ka lihtsalt õpilaselt küsida, mis on nende jaoks keeruline, mis mitte ning sellest tulenevalt seada rõhusasetusi nii, et oluline, ent keerulisena tajutav materjal saaks selgeks (Chappuis & Chappuis, 2007; Sadler, 1989).

1.2. Kujundava hindamise elemendid

1.2.1. Eesmärgistamine.

Eesmärkide püstitamise puhul peavad õpilased aru saama, mida neilt oodatakse, mida hinnatakse ning mis on oluline. Mida rohkem ja mitmekülsemalt tegeletakse eesmärgistamisega, seda suurem on võimalus, et õppijad eesmärkidest ka aru saavad ning need omaks võtavad (Jürimäe & Kärner, 2011).

Kujundava hindamise puhul kaasatakse eesmärkide püstitamisse ka õpilasi (Brookhart, Moss, Lonigan 2009). Oluline on jälgida, et eesmärkides oleks välja toodud, mida õpilased õpivad, mitte mida nad tegema hakkavad. Lisaks annavad eesmärgid tunni jooksul aimu, mis on juba omandatud ning mille juurde alles jõutakse (Heritage, 2011).

Eesmärkide jagamisel on tähtsal kohal ka teadmine, mis tasemel on klassis olevad õpilased. Selleks kogub õpetaja tunni ajal erinevat informatsiooni, kas siis õpilastega suheldes või erinevate tegevuste kaudu. Isegi kui eesmärk või eesmärgid on püstitatud, siis saab õpetaja ikkagi koguda informatsiooni selle kohta, kuidas õpilased saavad eesmärgi täitmisega hakkama ning vajadusel mõnda kas muuta või üldse asendada (Heritage, 2011).

Juhul kui õpilane teab vastust küsimusele „Kus ma hetkel olen?“ ning teab ka seda „Kuhu ta jõuda soovib?“, siis eesmärkide püstitamisega saab vastuse „Mida teha, et sinna jõuda?“ (Heritage, 2007).

Eesmärkide püstitamisel võetakse ette ka eelnevaid töid. Tavapäraselt on koolides eeskujuks ainult tugevad tööd. Nende vaatlemine ei anna aga õpilastele sageli piisavalt infot selle kohta, miks just need tööd on tugevad, millised on tugeva töö olulised

tunnused. Hea töötulemuse saavutamiseks on abi sellest, kui õpilasel on ees mõlemad, nii tugev kui nõrk töö. Nii oskavad nad esmalt teise (nt anonüümse) töö analüüsi kaudu hiljem ka oma nõrkusi määratleda ning neid parandada. Samas võib õpetajal tekkida hirm, et õpilased võtavad mõne hea töö ette ning teevad enda oma seda liialt kopeerides, sellega liiga sarnaselt. Sellise olukorra vältimiseks tuleb näideteks anda erinevate lähenemistega töid, et õppijad näeksid erinevaid võimalusi (Sadler 1989).

1.2.2. Õpilaste kuulamine.

Kõik, mida õpilased teevad, võib õpetajale edasi anda informatsiooni selle kohta, kui palju nad aru saavad. Selleks võib olla grupis jutustamine, tunnitöö lõpetamine, vastamine ja küsimuste esitamine, kodutöö esitamine ning isegi kohapeal vaikselt istumine (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005).

Õpetaja peab looma klassis sellised tingimused, et õpilane oleks tegevuses ning ka arutelus. Sellest tulenevalt ei tohiks klassis olla pikalt vaikust (va juhul, kui tegemist on vaikselt iseseisva tööga) ning õpetaja peaks kaasama õpilasi aktiivselt kõigisse tunni osadesse. Arutelude puhul võib olla probleemiks see, et õpetaja kuulab ainult „õigeid“ vastuseid. Samas on see hea võimalus aru saada õpilaste mõttemaailmast. Iga vastus annab mingisugust informatsiooni õpilaste teadmistest ning sellest, mida nad valesi aru saanud on. Õigesti püstitatud küsimuste korral on õpetaja võimeline saama palju rohkem tagasisidet kui tavaliste, ühe õige vastusega faktiküsimuste kaudu. Küsimused peaksid siis olema sellised, mis annavad õpilastele uusi teadmisi, mitte ei korda juba teadaolevat (Black & Wiliam, 1998a, Leahy et al, 2005).

Küsimusi saab jagada erinevatesse gruppidesse. On eelteadmiste piiritlemise (*range-finding*) küsimused, mille abil saab õpetaja teada, kui palju õpilane mingi teema kohta juba enne teab. Sellised küsimused võivad õpetajal aidata otsustada, kust ta peaks oma õpetust alustama. Selliseid küsimusi võib kasutada ka õppetöö sees, et saada teada, kas õpilased on põhilise omandanud (Leahy et al, 2005).

Lisaks on küsimusi, millega saab kontrollida õpilaste arusaamist käsil oleva teema kohta. Õpilaste vastustest olenevalt valitakse edasine tunni suund. Kasutades selliseid

küsimusi õppetöös, saab õpetaja muuta õpetamist vastavalt õpilaste vajadusele (Brookhart et al, 2009; Leahy et al, 2005).

Küsimuste kasutamisega kaasneb ka mitmeid probleeme. Üheks neist on vähene osavõtt. Eriti tuleb see esile siis, kui vastamiseks kasutakse käe tõstmist. Kõigi võrdseks kaasamiseks tuleks pakkuda ka muid meetodeid, mis hoiaksid kõiki tunnis tegevuses (Black & Wiliam, 1998a; Leahy et al, 2005).

Teiseks probleemiks on see, et õpetaja kuuleb ainult ühe õpilase vastust. Klassi taseme teadmiseks on aga vaja saada vastus kõigilt õpilastelt. Lahenduseks on pakutud näiteks seda, et kõik kirjutavad oma vastuse ning siis näitavad seda õpetajale või antakse igale küsimusele valikvastused, millest siis õpilane peab valima. Vastavalt vastustele saab mõelda, kuidas tunniga edasi liikuda (Leahy et al, 2005).

1.2.3. Efektiivse tagasiside andmine.

Tagasiside andmist võib pidada kujundava hindamise üheks tähtsamaks osaks. Õpilasele ei piisa ainult kiitusest ning lahtusest, vaid tagasiside peaks andma neile vajaliku informatsiooni, et muuta oma õppetöö paremaks. Samas peaks see olema innustav ning võimalikult objektiivne ning mitmed autorid on seisukohal, et nende kriteeriumide täitmiseks peaks tagasisidestamisel vältima hindeid (Chappuis & Chappuis, 2007), (Black, et al, 2011). Õpitulemuste saavutamise toetamiseks peab tagasiside panema õpilast mõtlema (Leahy et al, 2005) ning andma neile teavet nende soorituse taseme kohta (Sadler, 1989).

Tagasiside peaks toimima kolmes suunas:

- Õpilaselt õpetajale, et õpetaja mõistaks õpilase taset.
- Õpetajalt õpilasele, kus õpetaja arendab õpilaste ideid.
- Õpilaselt õpilasele, et nad saaksid üksteist abistada vastastikuse dialoogiga. (Black et al, 2011).

Tõhusa tagasiside puhul tuleks välja tuua töö või soorituse tugevused ja parandamist vajavad kohad. Samuti tuleks soovitada seda, kuidas õpilane saaks täita tühimikku praeguse ning soovitud taseme vahel (Chappuis & Chappuis, 2007; Sadler, 1989).

Mõnikord võib tagasiside olla ka lihtsalt selline, milles õpetaja tuletab õpilasele meelde tema seniseid saavutusi. Seda vajavad just need õpilased, kes on kaotanud suuna või tahte edasi õppida (Black et al, 2011).

Tagasiside vormiks võib olla ka see, kui õpilased hindavad enda või üksteise töid (Black et al, 2011). Õpilased on palju paremad märkama vigu teiste töödes kui enda omas. Nad võivad analüüsi protsessist saada isegi palju rohkem kasu, kui see kelle tööd ta parandab. Tööd parandades peavad õpilased mõistma nii edu kriteeriume kui õppe eesmärke, nii vormistuslikke nõuded kui ka õpitava teema sisu. Kuna õpilased suhtlevad omavahel rohkem kui nad teevad seda õpetajaga, siis on tagasisidel nende jaoks hoopis teistsugune tähendus (Leahy et al, 2005).

Tagasiside võib olla nii sõnaline kui mitteverbaalne (noogutus, naeratus). Sõnaline tagasiside võib olla suuline või kirjalik. Kirjaliku tagasiside sisukus ja pikkus sõltub õpetaja ajast ning soovist üldse midagi kirjutada. Rolli mängib siin ka õpetaja oskus ennast sõnadega väljendada. Samas ei ole tagasisidest mingisugust kasu kui õpilane ei oska seda enda jaoks lahti mõtestada (Sadler, 1989).

1.2.4. Mõtlemist ergutavate küsimuste genereerimine.

Arutelu algatajaks on tavaliselt õpetaja ning tema ülesandeks on klassis tekitada diskussiooni. Peamine rõhk on õpilastel ja õpetaja abistab ainult aeg-ajalt mõne suunava küsimusega. Selleks peab õpetaja oskama kuulata ning tõlgendada saadud vastuseid. Samuti peaks õpetajal olema paigas kindel kava, mille raames need küsimused esitada (Black et al, 2011). Küsimusi tuleks rohkem kasutada eesmärkide püstitamiseks, tagasiside saamiseks, seisukohtade võtmiseks ja järelduste tegemiseks ning alles siis kontrollimiseks (Black & Wiliam, 1998a). Tunni tegevus kuulub kujundava hindamise alla siis, kui õpetaja suudab panna õpilasi oma vastuseid selgitama, võrdlema, ründama või kaitsma oma vaateid teistele. Nii saavad nad hakata hindama oma uskumuste tugevusi ja puudujääke ning neid muuta, kus selleks on vajadus (Black et al, 2011).

Õpilaste arutellu kaasamiseks võiks Leelo Tiisvelti sõnul alustada väikestest asjadest. Algselt kasutada vastamisel 8 sekundi reeglit. Enne vastamist õpilased mõtlevad need loetud sekundid ning alles siis lasta neil oma mõtted esitada. Järgmiseks võib juba

kasutada paarisarutelu, mille käigus saavad õpilased kindlasti ka julgust juurde, et oma vastuseid teistega jagada. Aste kõrgemale liikudes lasta õpilastel teiste vastuseid vajadusel täiendada või parandada. Edasi võib juba ette võtta rühmatöö. Selline süsteem aitab õpetajal ka klassis korda hoida, sest liikudes kohe rühmatöö juurde võib tekkida olukord, kus korra tagamine klassiruumis on väga raske või isegi võimatu (Tiisvelt, 2011).

Rühmatööl on mitmeid plusspunkte. See võib aidata õpilastel saavutada palju isiklikuma taseme antud teemal, kui seda oleks võimalik saavutada kogu klassiga teemat arutledes. Omakorda annab selline käsitlus õpilastele suurema arusaamise oma vaadetest ning kuidas need sobivad klassikaaslastega. Grupil on võimalik saavutada selline teadlikkus, kui nad saavad võrrelda üksteise kirjalikke töid. Veel rohkem aitab, kui nad need tööd veel ka järjestavad ning siis seda põhjendavad. Sellisel juhul on kõik andnud oma panuse ning nõustuvad nende tingimustega, mille alusel järjestamine toimus (Black et al, 2011).

1.2.5. Õpilaste motiveerimine.

Motiveeritus tähendab soovi midagi teha. Olenevalt inimesest võib motivatsiooni liik ja tugevus varieeruda (Ryan & Deci, 2000).

On lapsi, kes on palju motiveeritumad kui teised. Motiveerituse erineva tasemega kaasneb kolm küsimust: miks, kuidas ja mida. Vastused neile küsimustele on seotud õpilase maailmavaatega ning igapäeva eluga. Positiivsed läbielamised tõstavad motivatsiooni, aga kui kooliga seotud on negatiivne, siis väheneb ka soov nii õppimisega tegeleda kui ka üldse koolis käia (Mägi, 2010).

Õpilaste motiveerimiseks on mitmeid võimalusi. Üheks võimaluseks on anda neile lahendamiseks ülesanded, mis varieeruvad nii keerukuselt kui tasemelt. Seda saab kasutada tugevamate õpilaste motiveerimiseks, sest nii saavad nad ennast proovile panna (Mägi, 2010). Õpilast võib motiveerida õppimisel lihtsalt huvi või uudishimu, aga ka õpetaja või vanema heakskiit. Uut teadmist võib õppida ainult selle pärast, et ta mõistab selle vajadust edaspidiseks või kaasneb sellega hea hinne (Ryan & Deci, 2000). Lisaks motiveerib väga hästi ka inforohke tagasiside (Mägi, 2000). Seda aga ainult juhul kui see on positiivne. Negatiivse tagasiside puhul võib toimuda motivatsiooni langus (Black &

Wiliam, 2009). Ei piisa lihtsalt kiitusest vaid peab olema juhiseid edasise õppetöö parandamiseks (Chappuis & Chappuis 2007; Sadler, 1989). Õpilaste tegevused on seotud sisemise ja välimise motivatsiooniga. Sisemise puhul on tegemist just nende tegevustega, mis on huvitavad ja nauditavad ning neid tehakse peamiselt enda sisemisi huvisid silmas pidades. Välise korral on motiveerivaks lõpptulemuse saavutamine või siis halva tulemuse vältimine (Mägi, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Kõik õppetegevused ei ole alati huvitavad ning sellest tulenevalt peab õpetaja oskama kasutada erinevaid võimalusi, et õpilasi motiveerida. Sisemist motivatsiooni ei saa küll kõrvalseisja eriti mõjutada aga välimist motivatsiooni saab. Selleks peab õpetaja mõistma erinevaid motivatsiooni tüüpe ning kuidas on neid võimalik mõjutada (Ryan & Deci, 2000).

Eesmärgini jõudmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kasutab õpetaja kujundavat hindamist tunni läbiviimisel?
- Kas ja kuidas suudab õpetaja ise välja tuua õppimist toetava hindamise elemendid oma tunnis?
- Kas ja kuidas suudavad õpetaja kujundava hindamise elemente kasutamist märgata tema kolleegid?

2. Metoodika

Uurimus on kvalitatiivne. See põhineb video salvestuse analüüsil õppimist toetava hindamise elementide määratlemiseks.

Kvalitatiivne uurimus võimaldab inimeste kogemuste selgitamist ja kirjeldamist nii, nagu need realselt on toimunud (Polkinghorne, 2005), seetõttu valiti töö eesmärgist tulenevalt uurimuse läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis.

2.1. Uuritavad

Uuritavad valiti mugavusvalimi alusel. Uuritavaks on suure linnakooli õpetaja, kes annab matemaatika tundi II kooliastmes. Õpetaja on varem osalenud ka kujundava hindamise ja aktiivõppe alastes koolitustes. Tema tunde analüüsivad ka kolleeg samast koolist (kunstiainete õpetaja) ning kolleeg teisest koolis (klassiõpetaja, kes samuti annab II kooliastmes matemaatikat).

Tunni salvestamine ja analüüs toimus Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse 2012/13 aastal toimunud õpikogukondade projekti raames. Osalejatega sõlmiti videosalvestamise ja video- ning muude materjalide (nt analüüsilehed) kasutamise osas kirjalik kokkulepe, milles määratleti, et andmekogumise esmane eesmärk on osalevate õpetajate professionaalse arengu toetamine, ent andmeid võib kasutada ka uuringutes, et paremini mõista kujundava hindamise rakendamiskogemust Eesti koolis.

2.2. Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks ja süstematiseerimiseks kasutatakse struktureeritud vaatlust (video teksti ja tegevuse ajaline kirjeldamine) õppimist toetava hindamise elementide vaatluslehe (Jürimäe 2012) põhjal. Videot vaatles sõltumatult ka tundi läbiviinud õpetaja kolleeg samast koolist ja teisest koolist. Lisaks kasutatakse tunde läbiviinud õpetaja enda märkmeid.

2.3. Protseduur

Kõigepealt vaatlesin tunnivideot ise ning panin ajaliselt kirja erinevate elementide esinemised (tunni stsenaariumi transkriptsioon) ning sellega kaasnevad tegevused. Hiljem võrdlesin oma ülestähendusi tundi läbiviinud õpetaja ning kahe kaaskolleegi sarnase vaatlusega.

3. Tulemused

Analüüsisin, kas kõik osapooled: mina, õpetaja ise ning kolleeg samast koolist ning teisest koolist, märkasid erinevate kujundava hindamise elementide kasutamist.

Lähtudes teoreetilisest kirjandusest eristasin viit õppimist toetava hindamiselementi: eesmärgi püstitamine, õpilaste kuulamine, mõtlemist suunavate küsimuste esitamine, tagasisidestamine ja motiveerimine.

Järgneb tulemuste kirjeldus alapunktide lõikes:

3.1. Eesmärgi püstitamine

Kõigi vaatluslehtedel, peale kolleegi teisest koolist, oli välja toodud eesmärgi püstitamine. Sama kooli õpetajal ning minu vaatluse põhjal tuli see välja tunni 14. minutil. Tundi läbiviinud õpetaja tõi selle elemendi välja juba 10 minuti jooksul, aga jõudis selleni samuti alles neljateistkümnendal minutil. Tunni eesmärgiks oli selgeks saada jagavuse tunnused, mis seostati nn nippidega. Vaadates juures olevaid lisamärkusi, võib öelda, et ka teisest koolist pärit õpetaja mainis selle eesmärgi ära, kuid ei märkinud seda kujundava hindamise elemendiks: *uue teema käsitlemisel pani õpetaja „jagavuse tunnuste“ ja „nippide“ vahele võrdlusmärgi (Lisa 3).*

3.2. Õpilaste kuulamine

Antud punkti puhul vaatlesin, kas õpetaja jälgib tunnis toimuvat ning kas kohandab tundi vastavalt vajadusele. Kolleeg teisest koolist on märkinud, et õpetaja on kiire reageerima õpilastelt tulevatele vastustele ning suudab ka kiiresti esitada suunavaid küsimusi. *Positiivseks pean igal juhul seda, et õpetaja oskusliku „läbirääkijana“ reageeris koheselt õpilasi kaasa haarates koduse ülesande raskust ületama (Lisa 3)*. Ka ise olen märkinud, et vahehindamise puhul on õpetaja kasutanud õpilaste taseme määramiseks küsimusi. *Kontrollis nende teadmisi, kuidas eelmise tunni materjal omastatud oli (Lisa 4)*. Tunni läbiviija ei ole seda elementi ülesse märkinud.

3.3. Mõtlemist suunavate küsimuste esitamine

Seda elementi oli eriti näha töövihikute kontrollimise ajal. Juhul kui õpilased vastasid mõnele küsimusele valesti, siis õpetaja esitas neile suunavaid küsimusi ning seda nii kaua, kuniks nad jõudsid õigete vastusteni. *Õpilased ise kontrollisid ning õpetaja vajadusel suunas (Lisa 4)*; *Ühel juhul pakuti vale vastus. Õpetaja suunamisel tuli antud lapselt õige vastus (Lisa 3)*. Töövihiku kontrollimise juures on seda elementi mainitud ainult lisakommentaarina. Elemendina on see kirja pandud uue teema tutvustamisel. Ülesse märkinud on seda kaasõpetaja, õpetaja teisest koolist ning ka tundi läbi viinud õpetaja.

3.4. Tagasisidestamine

Minu arvates andis õpetaja õpilastele motiveerivat tagasiside tunni lõpus, kui õpilastel on probleeme uute reeglite mõistmisel ning õpetaja lohutab, et nad tegelevad samal teemal edasi ka järgmises tunnis (Lisa 4). Lisaks toimus tagasisidestamine ka koduste ülesannete kontrollimisel. Õpetaja ise tunnustas õpilasi kinnistamisülesannete juures. Juhul kui õpilane oli ülesannet õigesti lahendanud, siis ta kiitis neid. Kolleeg teisest koolist märkas, et õpetaja kasutas kodutöid kontrollides mitmeid kordi tagasiside andmiseks väljendit „väga hea“ või

siis lihtsalt „*mõhõ*“ (Lisa 3) Tundi läbiviinud õpetaja vaatluslehel on tagasisidestamisega seotud kaks punkti ning need on mõlemad töövihiku täitmisega seotud.

3.5. Motiveerimine

Antud tunni jooksul oli motiveerimine olemas. Kaasõpetaja on väljatoonud uue teema võtmise juures, et „õpetaja osutab arengukohtadele motiveerival viisil“. Eeldan, et ta mõtleb siinkohal õpetaja tagasisidet pakutud vastustele. Õige vastuse puhul oli kiitus ning vale vastuse puhul aitas õpetaja suunavate küsimustega jõuda oodatud vastuseni. *Õpetaja osutab arengukohtadele motiveerival viisil (Lisa 2)*. Sama koha juures on ka õpetaja teisest koolist märkinud kommentaaridesse, et „jagavuse tunnuste ja nippide vahele võrdusmärgi panemine on vahva motiveerimisvõte“. Tunni läbiviija ei ole motiveeritusega seotud üldse välja toonud. Ise olen välja toonud ainult tunni lõpus oleva motiveeriva tagasiside, mille puhul õpetaja neid puudujääkide puhul rahustas, et nad tegelevad sama temaga ka edasi.

4. Arutelu

4.1. Kuidas kasutab õpetaja kujundavat hindamist tunni läbiviimisel?

- Kas ja kui võrd suudab õpetaja ise välja tuua õppimist toetava hindamise elemendid oma tunnis?
- Kas ja kui võrd suudavad õpetaja kujundava hindamise elemente kasutamist märgata tema kolleegid?
- Kas ja kui võrd erinevad professionaalse õpetaja enesehinnang, tema kolleegi hinnang ja sõltumatu vaatleja (minu kui pedagoogikaüliõpilase) hinnang?

Õpetaja kasutab läbivalt mitmeid erinevaid õppimist toetava hindamise elemente. Tunni alguses kontrollis õpilaste eelnevaid teadmisi, et saada informatsiooni õpilaste taseme kohta ning sellest, mida nad juba teavad (Leahy et al, 2005). See on seotud õpilaste kuulamise punktiga. Kodutööde kontrollimisel kasutas õpetaja tagasisidestamist, andes õpilastele teada, kas nende vastused on õiged või valed. Lisaks pakkus ta õpilastele mõtlemist ergutavaid

küsimusi, mille abil õpetaja suunas õpilasi ise õigete vastuste poole. Küsimuste abil sai õpetaja ka tagasisidet sellest, kui palju õpilased teemast aru on saanud ning sellest olenevalt sai õpetaja tunni suunda edasi planeerida (Black & Wiliam, 1998a). Uue tema tutvustamisel oli kasutatud ka eesmärkide püstitamist, mida tehti koos õpilastega. Jõuti eesmärgistamiseni läbi arutelu ning nii oli õpilastel kindlalt paigas, mida nad õppima hakkavad (Heritage, 2011).

4.2. Kas ja kuidas suudab õpetaja ise välja tuua õppimist toetava hindamise elemendid oma tunnis?

Tundi läbiviinud õpetaja suutis tunni osades märgata kasutatud kujundava hindamise elemente. Ainuke element, mida tunni jooksul ei märkinud oli õpilaste motiveerimine. Eesmärgistamise tõi ta välja palju varem kui teised vaatlejad. Tagasiside oli märgitud ainult töövihiku ülesannete kontrollimise juures. Rohkem seda elementi tunni jooksul enda arust ei kasutanud. Mõtlemist suunavate küsimuste esitamine on samuti välja toodud. Põhiliselt ainult uue teema võtmise juures. Õpilaste kuulamise punkti ei ole õpetaja ise küll välja toonud, kuid oli olemas eelhindamise näol, mille puhul proovis saada infot õpilaste taseme kohta (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005).

4.3. Kas ja kuidas suudavad õpetaja kujundava hindamise elemente kasutamist märgata tema kolleegid?

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kolleegidest vaatlejad märkasid kõiki õppimist toetava hindamise elemente. Alati ei olnud see küll samas tunni osas või ei nähtud seda kui elementi, aga tegevus oli ülesse märgitud kommentaarides. Üldiselt ühtisid õpetaja ülestähendused vaatlust läbiviinutega. Eesmärkide püstitamine oli küll tundi läbiviijal kirja pandud palju varem kui vaatlejad seda märkasid. Arvatavasti oli see nii, sest õpetaja alustas õpilastega arutelu, mis lõpuks jõudis eesmärgistamiseni ning kuna tema juba teadis, mis on vestluse siht, tõi ta selle kohe välja eesmärgistamise all.

Uurimuse paremaks muutmiseks võiks analüüsida rohkem kui ainult ühte tundi. Lisaks võiks olla võrdlemiseks õpetaja, kes ei ole läbinud vastavat koolitust. Selle põhjal saaks määrata, kui palju annab koolituse läbimine teadmisi kujundavast hindamisest ning selle

elementidest. Suurendades valimit on ka tulemused palju arvestatavamad kui ainult ühe tunni vaatluse põhjal. Kui uuringusse kaasata ka õppijate (ainealaste) teadmiste eel- ja järeltestimise, siis annaks selline võrdlus aimu, kui tõhus on kujundav hindamine, kas ja kuidas see mõjutab see õpilaste õpitulemusi.

Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli leida vastused kolmele küsimusele: Kuidas kasutab õpetaja kujundavat hindamist tunni läbiviimisel? Kas ja kui võrd suudab õpetaja ise välja tuua õppimist toetava hindamise elemendid oma tunnis? Kas ja kui võrd suudavad õpetaja kujundava hindamise elemente kasutamist märgata tema kolleegid?

Töö teoreetilises osas antakse ülevaate kujundava hindamise olemusest ning antakse ülevaade õppimist toetava hindamise elementidest.

Uuringu valim moodustati mugavusvalimi alusel. Vaadeldav õpetaja, samuti tema tunde hinnanud kolleegid, on eelnevalt läbinud kujundava hindamise ja aktiivõppe alaseid koolitusi. Andmeanalüüsiks kasutatakse struktureeritud vaatlust (video teksti ja tegevuse ajaline kirjeldamine) õppimist toetava hindamise elementide vaatluslehe (Jürimäe 2012) põhjal.

Uuringu tulemustest selgus, et õpetaja kasutab tundi läbivalterinevaid kujundava hindamise elemente. Antud töös toodi esile viis elementi, millest vaadeldud õpetaja kasutas suuremal või vähemal määral kõiki. Ta tegi seda teadlikult (sellele viitab ta eneseanalüüs). Samuti suutsid kõrvalised vaatljad märgata, millal kasutas tunni läbiviija erinevaid õppimist toetava hindamise elemente. See tähendab, et elementide rakendamine õnnestus – need olid vaadeldavad ja väljendusid õpetaja ja tema õpilaste tegevustes.

Märksõnad: kujundav hindamine; eesmärgistamine; õpilaste kuulamine; tagasiside andmine; mõtlemist ergutavad küsimused; õpilaste motiveerimine.

Summary

The topic of the current Bachelor's thesis is „ Lesson analysis according to the use of the elements of formative assessment “. The purpose of this paper was to get answers to three questions: How teacher uses formative assessment in conducting a lesson? Can a teacher say what elements of formative assessment have been used in the lesson and in what extend? Can colleagues identify what elements of formative assessment have been used in a lesson?

The theoretical part of the thesis gives an overview of the theory of formative assessment and brings up the key elements.

The survey's sample was selected on the basis of convenience sampling. Examinee has previously passed formative assessment and active learning classes. Structured observation (describing video's text and activities in chronological order) is used for data analysis. It is based on formative assessment observation sheet (Jürimäe 2012). Video is also analyzed independently by the teacher's colleague from the same school and another colleague from another school. Also the notes, from the teacher who conducted the lesson, are used. Firstly the video of the lesson was viewed and the elements of formative assessment were noted and also the activities that came with them. Later the notes where compared with the teacher's and her two coworkers.

The survey results showed that the teacher uses throughout her lesson different elements of formative assessment. In this study there were five different elements and in some way or another teacher used them all. The use of elements was noticeable, the observers noticed when the teacher used the elements, and brought it up in their descriptions.

Keywords: formative assessment; setting goals; listening the students; questions that encourage thinking; motivation.

Tänuõnad

Suured tänud juhendajale, Maria Jürimäele, kes on olnud töö tegemisel suureks abiks. Aitäh ka neile õpetajatele, kelle vaatlusandmeid sai töös kasutada ning õpetajale, kelle tundi analüüsisin.

Autorsuse kinnitus

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

Autori allkiri ja kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education, Vol. 5, No. 1*, lk 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment evaluation and accountability*, 21, 5-31.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement*, 9, 71–123.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2009). Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52-67.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19. Külastatud 1. mail 2014 aadressil:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/The-Best-Value-in-Formative-Assessment.aspx>
- Feldschmidt, Triin. (2013). *Õppimist toetava õpetaja tagasiside lihtsustatud õppes : bakalaaurusetöö*. Tartu Ülikool, Tartu
- Heritage, M, (2011). Formative assessment: An enabler of learning. Better: *Evidence-based Education*, 18-19
- Heritage, M.(2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–146.
- Jüriimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud 1. mail 2014 aadressil: <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/40930>

Jürimäe, M., Kärner, A. (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud 1. mail 2014 aadressil:

<http://dSPACE.utlib.ee/dSPACE/handle/10062/40931>

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.

Miil, K. (2013). *Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses : magistritöö*. Tartu Ülikool, Tartu.

Mägi, K. (2010) Motivatsiooniline areng. Kogumikus Kikas, E. (toim) 2010 *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Eesti Vabariigi Teadus- ja Haridusministeerium

Pakosta, H-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoös : bakalaaurusetöö*. Tartu Ülikool, Tartu

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.

Popham, J. W. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4-11.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67

Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.

Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalendu õpetajate õpikäsituse võrdlus*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Tiisvelt, L. (Semidor, K) (2011) Kujundav hindamine kui võimalus. *Koolielu portaal*. Külastatud 1. mail 2014aadressil: <http://www.koolielu.ee/info/readnews/106547>

Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Külastatud 1. mail 2014aadressil: <http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=961631/Toomela.pdf>

Lisa 1. Kujundava (õppimist toetava) hindamise vaatlusleht – tunni läbiviija

Palun hinnake õppekeskkonda ja kujundava hindamise elemente selles tunnis!

Hindamiskaala:

„1“ vaadeldav element on mingil määral olemas

„2“ element on olemas

„3“ elemendi kasutamine on eriti õnnestunud, ka teisele õpetajatele eeskujuks

Matemaatika 5. klass

<i>Õppekeskkond</i>
<i>Klassis valitseb demokraatlik õhkkond</i>
Õpetajana lähtun sellest, et õppimine oleks õpetaja ja õpilase ühine protsess. Klassis valitseb soe ja toetav õhkkond, õpilane on partner ja võib alati oma arvamust avaldada.
<i>Füüsiline keskkond on õppimist toetav</i>
Klassis on suur kriiditahvel ja väike valge tahvel. Viimasel on alati mõni nuputamisesanne, mille lahendamiseks leiab laps ise aja. Ruumis on projektor ja õppetöö mitmekesistamiseks interaktiivne sein. Lauad on enamasti paarides istumiseks, aga vajadusel ümberpaigutatavad ka rühmatöök.

Aeg videol	Sündmus	Tegevuse lühikirjeldus	Tegevuse liik (vaatlus, praktiline töö, vestlus, test vms)	Kas siin on õppimist toetava hindamise elemente?	Kes sai infot? Õ-õpetaja L- lapsed M - mõlemad	Kui suur osa õpilasi aktiivselt osaleb K- kõik G – grupp või arv (nt 1, 3)	Kuidas tegevus õnnestus	Kommentaar
00:02	Tunni alustamine	Tervitus.						
00:23	Sissejuhatus	Eelmises tunnis õpitu kordamine. Õpilased nimetavad algarve ja kordarve.	Vestlus, selgitus	Eelteadmiste kontroll, aktiveerimine	M	K	1	Mõte oli, et kõik õpilased saaksid sõna.
03:45	Koduse töö kontroll	Õpilased avavad töövihikud ja loevad kordamööda oma vastuseid ette. 2 ülesannet kontrollitakse koos, kaks peab õpilane iseseisvalt kontrollima õpetaja töövihikust.		Tagasiside, kuidas õpitud aru on saadud, enesekontroll	M	K	2	Õpilane, kellel töövihik kodus, istub teise õpilase kõrvale, et saaks aru, millest jutt käib.
09:40	Sissejuhatus uude teemasse	Õpetaja suunab õpilasi autlema, kuidas tunda ära suuremate arvude hulgast kordarve. Tunnis õpitava eesmärgistamine.	Vestlus, vaatlus, selgitus.	Eelteadmiste kontroll, eesmärgistamine	Õ	K (-1)	2	On näha, et vähemalt üks õpilane ei osale aktiivselt. Üks õpilane on kodus emaga jaguvuse teemal arutlenud ja jagab nüüd saadud infot klassiga.
13:58	Uus teema	Õpilased avavad vihiku, kirjutavad pealkirja ja joonestavad tabeli, kuhu hakkava konsepti kirjutama. Õpilased kirjutavad	Selgitus, vestlus, vaatlus	Iseseisvale mõtlemisele suunamine, enesekontroll	L	K	2	Eesmärk oli, et õpilased ise suudaksid jõuda tunnuseneni.

		slaidide põhjal vihikusse jaguvuse tunnused.						
37:49	Kinnistamis-ülesanded	Töövihiku ülesannete lahendamine.	Iseseisev töö, selgitus, individuaalne juhendamine	Sõnaline tunnustamine	M	K	2	Õpilased töötasid aktiivselt. Tunni lõpuks olid ehk ülesanded veidi keerulise juhendiga. Mõnel õpilasel tekkis ülesande sisust arusaamisega raskusi.
43:59	Kokkuvõtte õpitust	Õpetaja palub õpilastel tunnused veel üle vaadata ja kätt tõsta õpilastel, kes arvavad, et tunnevad vastava tunnuse järgi arvu jaguvuse ära.	tagasiside		Õ	Suurem osa õpilastest osales, mõned jätkasid poolelioleva ülesandega.	1	Kokkuvõtete tegemine jäi tunni viimasele minutile, oleksin tahtnud ajaliselt paremini jõuda.
45:50	Tunni lõpetamine	Koduse töö kontrollimiseks töövihik klassi taha lauale.		enese kontroll				

Tunni alguses oleksin õpetajana võinud kiiremini oma planeeritud tegevuses liikuda, sest tunni lõpp läks väga kiireks. Õpilased töötasid väga kenasti kaasa, vaatamata sellele, et tegemist oli üsna teoreetilise tunniga. Eesmärgiks oli tutvustada viie arvuga jaguvuse tunnuseid, et järgmises tunnis neid ülesannetes rakendada. Eesmärk sai täidetud.

- Õpilane, kellel puudus töövihik koduse tööga, sai „pallikese“, mis tähendab tegemata kodust tööd. See märk kajastub vaid õpetaja märkmikus, õpilased peavad ise arvet. Iga kolmas „pallike“ kajastub õpilase päevikus hindega „üks“.

Lisa 2. Kujundava (õppimist toetava) hindamise vaatlusleht – kolleeg samast koolist

Palun hinnake õppekeskkonda ja kujundava hindamise elemente selles tunnis!

Hindamiskaala:

„1“ vaadeldav element on mingil määral olemas

„2“ element on olemas

„3“ elemendi kasutamine on eriti õnnestunud, ka teisele õpetajatele eeskujuks

5.kl matemaatika tund

<i>Õppekeskkond</i>
Klassi sisekliima
<p>Klassis valitseb vaba ja sundimatu õhkkond. Õpetaja on väga sõbralik, õpilastega arvestav ja neid toetav.</p> <p>Õpilased julgevad ja tahavad oma arvamust avaldada ning tunnis aktiivselt osaleda. On näha, et ei kardeta eksida või valesid vastuseid anda.</p>
Füüsiline õppekeskkond
<p>Klassiruum on kena ja matemaatikapärane. Seintel illustreeriv materjal. On olemas vajalikud töövahendid, näitvahendid, valge tahvel nuputamisesannetega, interaktiivne sein, projektor.</p>

Aeg videol	Sündmus	Tegevuse lühikirjeldus	Tegevuse liik (vaatlus, praktiline töö, vestlus, test vms)	Kas siin on õppimist toetava hindamise elemente?	Kes sai infot? Õ-õpetaja L- lapsed M - mõlemad	Kui suur osa õpilasi aktiivselt osaleb K- kõik G – grupp või arv (nt 1, 3)	Kuidas tegevus õnnestus	Kommentaar
00.00		Tunni alustamine, tervitamine.						
00.30	01.00 02.00	Häälestus. Kordamine: eelmisel tunnil õpitu. Iga õpilane nimetab algarvu, korrata ei tohi. Kordarvude nimetamine.	Vestlus Küsimine, vastamine Mäng	KH- teadmiste kontroll/ aktiveerimine	M	K	3	Kõik õpilased väga aktiivsed. Õpetaja annab eksijale võimaluse järele mõelda ja viga parandada.
03.35	05.30 09.31	Koduse töö kontrollimine. Õpetaja paigutab õpilase, kellel pole TV, klassivenna kõrvale istuma. Õpetaja paneb oma TV klassi taha lauale, et õpilased saaksid seal käia vastuseid	Grupivestlus	KH- enesekontroll KH- tunnustamine	M	K	2	Koduse töö kontrollimise käigus korratakse veel üle olulised mõisted. Õpetaja veendub, et kõik, kellel oli koduse tööga probleeme, saaksid aru.

		kontrollimas.						
9.40		Sissejuhatus uude teemasse.	Õpetaja selgitus Küsimine, vastamine	KH- motiveerimine KH- eelteadmiste kontroll/ aktiveerimine KH- mõtlemise suunavad küsimused KH- tunnustamine	M	K	3	
13.56	26.10	Õppimine: uus osa. Reeglite tuletamine ühises arutelus. Õpilased täidavad tabelit.	Õpetaja selgitus Vestlus Õpilaste praktiline töö Näitlikustamine Grupitöö	KH- eesmärgi püstitamine KH- pidev arusaamise kontroll KH- mõtlemise suunavad küsimused ja ülesanded KH- eelteadmiste kontroll/ aktiveerimine KH- tunnustamine KH- õpetaja osutab arengukohtadele motiveerival viisil	M	K	3	Õpetaja on pannud õigete arvude hulka ka ühe vale. See aitab tähelepanu hoida, paneb kaasa mõtlema.
		Õpilane, kes tõstis kätt, ei oska küsimusele päris						

	32.50	täpselt vastata. Õpetaja küsib tagasisidet, kas õpilased jõuavad veel õppida.						
37.50		Õpitud teadmiste rakendamine. Tv täitmine.	Õpetaja selgitus Küsimine, vastamine Õpilaste iseseisev töö Õpetaja individuaalne juhendamine	KH- eelteadmiste kontroll/ aktiveerimine KH- tunnustamine	M	K	1	Kõik õpilased töötavad usinasti.
43.26		Tagasiside: Kes tunneb ära 2,3,5,9,10-ga jaguvad arvud? (Õpilased annavad käega märku)	Grupitöö	KH- enesehindamine	M	K	3	
45.10		Järgmise tunni tutvustamine. Kodune töö. Tunni lõpetamine.	Õpetaja selgitus	KH- tunnustamine	L	K	1	

**Lisa 3. Kujundava (õppimist toetava) hindamise vaatlusleht – kolleeg teisest koolist
KUJUNDAVA (ÕPPIMIST TOETAVA) HINDAMISE vaatlusleht**

Palun hinnake õppekeskkonda ja kujundava hindamise elemente selles tunnis!

Hindamiskaala:

„1“ vaadeldav element on mingil määral olemas

„2“ element on olemas

„3“ elemendi kasutamine on eriti õnnestunud, ka teisele õpetajatele eeskujuks

Matemaatika I (5. kl)

<i>Õppekeskkond</i>
Sõbralik sisekliima
Õhkkond klassis on sõbralik, rahulik. Õpetaja on rõõmsameelne, avatud, innustav. Õpilased on aktiivsed kaasamõtledjad/tegutsejad.
<i>Toetav füüsiline keskkond</i>
Lauad-toolid on klassis klassikaliselt paigutatud (paarikaupa kolmes reas). Tegemist on tõenäoliselt klassiruumiga, kus toimuvad ainult matemaatikatunnid. Küllap seetõttu seintel matemaatikutele kohaselt konkreetsemad (ja otstarbekamad) ainet puudutavad illustreerivad materjalid ☺ Mulle tundub, et lastel ja õpetajal on antud ruumis hea ja mugav olla.

Õppimist toetava hindamisega seotud tegevused

Kuna need on nii õpetaja kui õppija tegevused, mis aitavad õppimise tõhususele kaasa, siis ei saa koostada ammendavat nimekirja. Õppimist toetava hindamisega on seotud tegevused, milles otsitakse vastust järgmistele küsimustele:

Kus õppija on? (see võib olla nt eelhindamine, protsessihindamine, (vahe)kokkuvõtete tegemine. . .)

- Mitmekülgne (erinevate meetoditega) andmete kogumine õpetaja poolt
- Õpetaja loob tingimused, et õpilased saaksid ise teada, kus nad hetkel on.

Need kaks võivad toimuda korraga ja paralleelselt, aga võimalik on ka olukord, mil nt õppijad otsivad vastuseid mingitele küsimustele ja võrdlevad neid siis tõeste vastustega ning kogu info jääbki õppijale. Seepärast on tabelis lahter "Kes sai infot", kus saab valida Õ (õpetaja), L (lapsed) või M (mõlemad).

Kuhu minna? (eesmärkide selgitamine, seadmine, omaksvõtmine)

1. Õpetaja selgitab õppe-eesmärke ja edu kriteeriumeid
2. Õpetaja kaasab õppija õppe eesmärgistamisse

Kuidas õppimine läheb/ on läinud?

- Mitmekülgne andmete kogumine õpetaja poolt, nt pidev arusaamise/ oskamise kontrollimine
- Õpetaja kaasab õppija andmete kogumisse enese ja kaaslaste kohta.
- Õpetaja loob õppijatele võimalusi mõista, kas nad on olulisest aru saanud ning vahendeid selle väljendamiseks.
- Progressi jälgimine ja kaardistamine õpetaja ja õppijate poolt.

Edasiviiv tagasiside.

- Õpetaja tunnustab arengut ja edu, osutab arengukohtadele motiveerival viisil.
- Õpetaja toetab õppijaid õppimist toetava tagasiside andmisel üksteisele ja enesehindamisel/ refleksioonis

Aeg video l	Sünd mus	Tegevuse lühikirjeldus	Tegevuse liik (vaatlus, praktiline töö, vestlus, test vms)	Kas siin on õppimist toetava hindamise elemente?	Kes sai infot? Õ- õpetaja L- lapsed M - mõlema d	Kui suur osa õpilasi aktiivselt osaleb K- kõik G – grupp või arv (nt 1, 3)	Kuidas tegevus õnnest us	Kommentaar
00.00		Tunni alustamine. Tervitamine						
00.38		Eelmises tunnis õpitu kordamine	Õpilastepoolne tagasisidestamin e käega märguandmisel, näidete toomine	Aktiveerimine, tagasisidesta- mine	M	Tundus, et kokkuvõtte s osalesid kõik õpilased	2	<p>Väga hea, et õpetaja nõudis uute mõistete meeldetuletamiseks esmalt näidete toomist, mitte teoreetilist sõnastust. Vastuste õigsust kinnitas õpetaja väljendiga "väga hea" või rahulolevalt "mõhõ" (☺) öeldes, mis ühtlasi tunnustab õpilast (minu silmis).</p> <p>Ühel juhul pakuti vale vastus. Õpetaja suunamisel tuli antud lapselt õige vastus.</p> <p>Kõrvaltvaatajana tundus, et lapsele jäi antud koht veidi arusaamatuks.</p> <p>Õpilaste tunnustamine uute mõistete kordamise lõpus. Väga meeldis, et õpetaja väljendab laste ees oma tundeid ("Mul on väga hea meel, et ...").</p>
03.28		Koduse töö kontrollimine	Küsimine- vastamine	Ettepanekud, pidev tagasisidesta- mine	M	K	2	Küsimuse "Kas on teie hulgas keegi, kellel tekkis koduse ülesande juures probleeme?" asemel oleks ehk võinud õpilastelt esmalt uurida, mis oli kerge/lihtne ülesannete lahendamisel.

								<p>Pärast seda lasta sõnastada, mis valmistas raskusi vms.</p> <p>Positiivseks pean igal juhul seda, et õpetaja oskusliku "läbirääkijana" reageeris kohe õpilasi kaasa haarates koduse ülesande raskust ületama.</p> <p>Kõrvaltvaatajana tundus mulle, et õpetaja suunas lühikese aja jooksul liialt palju tähelepanu konkreetse õpilase (kellel oli raskusi ühe koduse ülesande lahendamise) ja tekkinud probleemide nimetamisele.</p> <p>Ühel õpilasel puudus töövihik. Alles mõne aja möödudes (kui kodust tööd juba kontrolliti) sai ta istuda ühe kaasõpilase kõrvale, et ülesanne silme ees oleks.</p>
09.38		<p>Uue teema käsitlemine</p> <p>Õpetaja esitab küsimusi, lapsed vastavad näiteid tuues.</p> <p>Huvi äratamine nippide kaudu.</p> <p>Ül seinal (lisaks nipid e jaguvuse tunnused tahvlil) + töö vihikus.</p>	<p>Küsimine-vastamine, arutelu, selgitus, frontaalne töö (suuline + kirjalik)</p>	<p>Eelteadmiste kontroll, aktiveerimine, mõtlema suunavad küsimused,</p> <p>Tagasisidestamine</p>	M	K	3	<p>Sujuv üleminek tunni ühelt osalt teisele.</p> <p>Õpetajapoolne tähelepanu osutamine tunnis kaasatöötamisele jne (nt kaaslase tähelepanelik kuulamine).</p> <p>Uue teema käsitlemisel pani õpetaja "jaguvuse tunnuste" ja "nippide" vahele võrdumärgi. Vahva motiveerimisvõte!</p>
37.45		<p>Uue teema kinnistamine</p> <p>Iseseisev töö töövihikuga (õpetajapoolne</p>	<p>Selgitus, individuaalne töö</p>	<p>Eelteadmiste kontroll, tagasisidestamine</p>	L	K	2	<p>Nimeline kiituse avaldus – just lapsele, kel minu silmis antud tunnis eriti tarvis oli.</p>

45.00		frontaalne selgitus ja individuaalne abistamine).						
		Tagasiside	Õpilastepoolne tagasisidestamine käega märguandmisel	teadmiste kontroll, tagasisidestamine	Õ	K	1	

Lisa 4. Õppimist toetava hindamise vaatlus – uuringu läbiviija

Õppimist toetava hindamise vaatlus: matemaatika tund (5. Klass)			
Hindamise põhiküsimus	Õppimist toetava hindamise element	Mis kujul esines?*	Kellaeg
Kuhu ma pean välja jõudma?/ Kuhu ma tahaksin välja jõuda?	Eesmärkide teadmine/ omaksvõtt		
	• õpetaja teavitas eesmärkidest		
	• õppijad said eesmärke jagada, ümber sõnastada, kaaslastele selgitada, prioriteete seada vms.		
	• õppijad osalesid eesmärgistamisel	Õpilane tõi välja ühe nipi, kuidas ära tunda algarve ning kordarve. Sellest tulenevalt püstitas õpetaja eesmärgi, milleks oli õpilastele õpetada kokku viis erinevat nippi.	~14.20
	Hea soorituse/töö oluliste tunnuste tundmine		
	• õpetaja tõi välja hea töö/ soorituse olulised tunnused		
	• õpetaja demonstreeris head tööd/ sooritust		
	• õpetaja demonstreeris erineva tasemega töid/sooritusi.		
	• õpetaja kaasas õpilased hea töö/ soorituse oluliste tunnuste väljatoomisse		
	• õppijad analüüsisid ise või grupis erineva tasemega töid/ sooritusi ja tõi välja olulised		

Kus õpilane on? Kus ma praegu olen?	tunnused		
	Aktiveerimine/ motiveerimine		
	<ul style="list-style-type: none"> õpetaja selgitas eesmärgiks seatu vajalikkust (ka aineüleselt ja elus) 		
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad selgitasid vastastikku eesmärgiks seatu vajalikkust (ka aineüleselt ja elus) 		
	<ul style="list-style-type: none"> õpetaja kaasas õppijad arutelluse eesmärgiks seatu vajalikkuse üle (ka aineüleselt ja elus) 		
	Eelhindamine		
	<ul style="list-style-type: none"> õpetaja kogus andmeid õppijate grupi hetketaseme kohta 		
	<ul style="list-style-type: none"> õpetaja kogus andmeid iga õppijate hetketaseme kohta 	<ul style="list-style-type: none"> * Kontrollis nende teadmisi, kuidas eelmise tunni materjal omastatud oli. * enne kontrollis ainult arve ning siis küsis ka teooriat: „Mis on algarvud?“ * kontrollis kordarvude teadmist. 	1.27 – 2.50 2.50 – 3-20 3.35
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad kogusid andmeid enda (ja kaaslaste) hetketaseme kohta 		
	Aktiveerimine/ motiveerimine		
<ul style="list-style-type: none"> eelhindamine aktiveeris/ motiveeris õppijaid 	Andis neile ülesandeks	11.02	

		nimetada kordarve, mis on üle tuhande.	
Kuidas õppijal läheb? Kuidas teda aidata? Kuidas sinna minna, kuidas mul läheb?	Vahehindamine – arusaamise kontroll		
	<ul style="list-style-type: none"> õppija kontrollis õppijate arusaamist 		
	<ul style="list-style-type: none"> õpetaja sai aru, kas klass on õigel teel ning tegi vajadusel korrektiive 	Kui kontrollisid algarvude teadmist, üks ei teadnud ning õpetaja andis talle võimaluse see üle mõelda	
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad ise kontrollisid arusaamist/ õpetaja lõi võimalused anda teada probleemidest 	Tv koduste ülesannete kontrollimine. Õppijad ise kontrollisid ning õpetaja vajadusel suunas. Esitas küsimuse ning õpilased vastasid.	5.20
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad said aru, kas nad on õigel teel 		
	Vahehindamine – teadmiste, oskuste kontroll		
	<ul style="list-style-type: none"> õppija kontrollis õppijate teadmisi ja oskusi 		
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad kontrollisid ise või vastastikku oma teadmisi ja oskusi 		
<ul style="list-style-type: none"> õpetaja sai infot, kuidas õpilastel läheb 	Õpetaja kontrollis, kas õpilased said ikka aru kuidas paarisarve ära tunda.	22.40	

	<ul style="list-style-type: none"> kõik õppijad said infot, kuidas neil läheb 	<p>Tv ülesanded, et kinnistada tunnis omandatud teadmisi.</p> <p>Õpetaja käis ringi ning vajadusel juhtis tähelepanu õpilaste vigadele</p>	39.00
Motiveeriv tagasiside			
	<ul style="list-style-type: none"> õpetaja andis õpilastele motiveerivat tagasisidet 	Õpetaja teeb kordamise reeglite peale ning puudujääkide puhul rahustab, et nad tegelevad samal teemal ka järgmises tunnis.	45.00
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad andsid vastastikku motiveerivat tagasisidet 		
	<ul style="list-style-type: none"> õppijad andsid õpetajale motiveerivat tagasisidet 		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristi Saksniit (sünnikuupäev: 15.09.1992)

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

„Kujundava hindamise kasutamine õppetöös õppetundide analüüsi põhjal“, mille juhendaja on Maria Jürimäe

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20. mail 2014