

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Annika Kuus, Katre Lambot

REFLEKSIOONI RAKENDAV HINDAMISE MUDEL ENNASTJUHTIVA ÕPPIJA
TOETAMISEKS II–III KOOLIASTMES

Magistritöö

Juhendaja: nooremteadur Kerli Kõiv

Tartu 2025

Kokkuvõte

„Refleksiooni rakendav hindamise mudel ennastjuhtiva õppija toetamiseks II–III kooliastmes”

Ennastjuhtiva õppija kujunemine on tänapäeva haridussüsteemi üks keskseid eesmärke. Kuigi enesejuhitud õppimise mõiste pärineb täiskasvanuharidusest, on leitud, et selle arendamist tuleb alustada juba varakult. Refleksiooni sidumine hindamisega on üks võimalik lähenemine ennastjuhtiva õppija toetamiseks. Käesoleva kvalitatiivse uurimuse eesmärk oli luua refleksiooni rakendav hindamise mudel II–III kooliastmele, et toetada ennastjuhtiva õppija arengut. Uuringu käigus viidi õpilaste ja õpetajatega läbi poolstruktureeritud intervjuud, mille andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Kogutud andmete, Brocketti ja Hiemstra (1991) ning Costa ja Kallicku (2004) teoreetiliste käsitluste põhjal loodi terviklik mudel, mis ühendab kooli tasandi kokkuleppeid, õppimise eesmärgistamise, õppimisprotsessi juhtimise, ainealaste teadmiste hindamise ja õpilase refleksioonioskuse arendamise. Mudelile koguti tagasisidet fookusgrupilt ning koostati rakendamissoovitused haridusasutustele.

Võtmesõnad: ennastjuhtiv õppija, enesejuhitud õppimine, refleksioon, hindamine

Abstract

„Assessment model incorporating reflection to support the development of a self-directed learner in 2nd and 3rd level of basic school”

Fostering the development of self-directed learners is one of the central goals of today's education system. Although the concept of self-directed learning originates in adult education, research has shown that its development should begin early. Linking reflection with assessment is one possible approach to supporting self-directed learning. The aim of this qualitative study was to design an assessment model incorporating reflection for students in 2nd and 3rd level of basic school, in order to support the development of self-directed learners. Semi-structured interviews were conducted with students and teachers, and the data were analyzed using inductive content analysis. Drawing on the collected data as well as the theoretical frameworks of Brockett and Hiemstra (1991) and Costa and Kallick (2004), a comprehensive model was created. The model integrates school-level agreements, the setting of learning goals and management of the learning process, subject knowledge assessment, and the development of students' reflective skills. Feedback on the model was collected from a focus group, and implementation recommendations were developed for educational institutions.

Keywords: self-directed learner, self-directed learning, reflection, assessment

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Enesejuhitud õppimine	5
1.2 Metakognitsioon ja refleksioon õppetöös	7
1.3. Refleksioonioskuse arendamine õppetöös	8
1.4 Hindamine õppeprotsessis.....	10
1.5 Probleemipüstitus	11
2. Metoodika	12
2.1 Valim	13
2.2 Andmekogumine	14
2.3 Andmeanalüüs	15
3. Tulemused ja järeldused	16
3.1 Refleksiooni rakendamise praktika koolis	16
3.2 Refleksioonioskuse arendamise võimalused hindamise mudeli kaudu	20
4. Arutelu	22
5. Refleksiooni rakendav hindamise mudel.....	24
5.1 Mudeli tasandid ja elemendid	25
5.2 Refleksioonioskuse keskne roll mudelis.....	26
5.3 Hinnang loodud mudelile.....	26
6. Järeldused ja piirangud.....	29
Tänuõnad	29
Autorsuse kinnitus	29
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisa 1. Õpetajate intervjuu kava	
Lisa 2. Õpilaste intervjuu kava	
Lisa 3. Fookusgrupi intervjuu kava	
Lisa 4. Nõusolekuleht õpetajatele ja õpilastele	
Lisa 5. Kategooriate moodustumine 1. uurimisküsimuse vastuste põhjal	
Lisa 6. Kategooriate moodustumine 2. uurimisküsimuse vastuste põhjal	
Lisa 7. Kategooriate moodustumine 4. uurimisküsimuse vastuste põhjal	
Lisa 8. Mudeli elementide kirjeldus	

Sissejuhatus

Tänapäeva tööturгу iseloomustavad kiired ja ettearvamatud muutused, mis on seadnud haridusvaldkonna ette ülesande võimaldada paindlikke ja individuaalseid õpiteid ning arendada elanikes vajalikke oskusi kogu elukaare vältel. Üha olulisemaks muutub vajadus kohanemisvõimeliste, kõrgelt kvalifitseeritud töötajate ning elukestva õppe võimaluste järele (OECD, 2025). Tehnoloogia areng ning muutuvad ühiskondlikud ja tööturu ootused eeldavad ka õpikäsituse ajakohastamist (Õpikäsitus, 2022). Sellest lähtuvalt ei rõhuta nüüdisaegne õpikäsitus mitte üksnes aine- ja eriala teadmiste omandamist, vaid ka nende praktilist rakendamist ning õppija õpi-, koostöö- ja enesejuhtimisoskuste arendamist (Haridus- ja teadusministeerium [HTM], 2021).

Haridustee jätkamine pärast põhikooli on oluline tegur noorte edasise tööalase ja sotsiaalse toimetuleku kujunemisel. 2021/2022. õppeaastal katkestas 3% Eesti põhikooli lõpetajatest oma õpingud pärast põhikooli, kuid 2023/2024. õppeaastaks oli see näitaja tõusnud 5,3%-ni (Haridussilm, 2024). Madal haridustase suurendab tõenäosust sattuda NEET-staatusesse: olukorda, kus noor ei õpi, tööta ega osale koolitusel (Sõstra, 2023). Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on seatud eesmärk vähendada mitteõppivate noorte (18–24-aastased) osakaalu ja suurendada täiskasvanute osalust elukestvas õppes, mis näitab, et õppimise jätkamine pärast formaalhariduse lõppu on riiklikult prioriteetne (HTM, 2021). Nende eesmärkide saavutamise eelduseks on ennastjuhtiv õppija. Seetõttu on eriti oluline juba põhikoolis igakülgset toetada õppija eneseteadlikkust ja arendada tema oskusi oma õpiteekonna juhtimiseks ka pärast kohustuslikku õppimisiga.

Enesejuhitud õppimine on metapädevus, mida vajatakse kogu elukaare jooksul, kaasa arvatud ühiskondlikes protsessides osalemisel (Bolhuis, 2003). Kuigi enesejuhitud õppimise mõiste on pärit täiskasvanuharidusest, rõhutavad mitmed autorid, et selle arendamist tuleb alustada juba alushariduses, kus kujunevad õppija esmased teadmised, hoiakud ja oskused iseseisvaks õppimiseks (Bolhuis, 2003; Jürimäe *et al.*, 2014). Enesejuhitud õppimise keskseks komponendiks on metakognitiivsed võimed, oma õppimise jälgimine, hindamine ja juhtimine (Garrison, 1997; Knowles, 1975). Garrisoni (1997) sõnul on metakognitsiooni lahutamatu osa omakorda refleksioon – see, kuidas õppija mõtleb oma õppimise eesmärkide, protsesside ja tulemuslikkuse üle. Õppija teadlikkus oma õpitegevusest ja suutlikkus seda mõtestada loob aluse sügavamaks õppimiseks (Bassachs *et al.*, 2020; Jürimäe *et al.*, 2014). Koolil on seega oluline roll autonoomsete ja reflekteerimisvõimeliste õppijate kasvatamisel, pakkudes tuge õpioskuste ja enesejuhtimisvõime arendamiseks (Bolhuis, 2003).

Refleksiooni rakendamine igapäevasesse kooliellu annab võimaluse arendada õppijate refleksioonioskust ja -harjumust, suurendades seega õppijate eneseteadlikkust ja toetades ennastjuhtivate õppijate kujunemist. Selline lähenemine eeldab aga õpetajatelt teadlikku ja pädevat juhendamist. Samas näitavad uuringud, et kuigi õpetajad peavad refleksiooni tähtsaks, on selle rakendamisel mitmeid takistusi, sealhulgas puudulik väljaõpe, vähene asutusepoolne tugi ja ressursside nappus (Chan & Lee, 2021; Spruce & Bol, 2015; Tiisler, 2023). Lisaks refleksiooni rakendamise eelduste loomisele on oluline leida lahendusi, mil viisil siduda refleksioon igapäevasesse õppimise ja õpetamise protsessi.

Refleksiooni saab käsitleda kui õppe teadvustatud analüüsimise ja hindamise protsessi (Black & Plowright, 2010) ja seetõttu on üheks võimaluseks refleksiooni sidumine hindamisprotsessiga. Siit tõstatub küsimus, milline peaks olema hindamise mudel, mis võimaldab rakendada õpilase refleksiooni ja samas hinnata õppeaine õpiväljundite omandamise taset. Käesoleva uurimuse fookuses on refleksiooni rakendava hindamise mudeli loomine, toetudes õpilaste ja õpetajate senisele kogemusele ja ettepanekutele. Hindamise mudeli all mõistetakse selles töös struktuurset ja toetavat raamistikku, mis aitab süsteemselt arendada õpilaste refleksioonioskust, toetades õppimise mõtestamist, eneseteadlikkust ja enesejuhtimise võimet.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Enesejuhitud õppimine

Enesejuhitud õppimine (EJÕ) võimaldab õppijal juhtida ise oma õpiteekonda eesmärkide seadmisest kuni tulemuste hindamiseni (Knowles, 1975; Morris, 2019). EJÕ ei ole kaasasündinud oskus, vaid areneb järk-järgult ning vajab teadlikku toetamist juba üldhariduses (Bolhuis, 2003; Morris, 2019).

Inimese väärtushinnangud, maailmavaade ning kognitiivsete ja mittekognitiivsete oskuste alused kujunevad varases lapsepõlves (Tuulemets, 2022). Heckman (1999) rõhutab, et oskuste kujunemine on elutsükliline ja dünaamiline protsess, mille käigus üks oskus toetab teise arengut. Varajased sekkumised, mis keskenduvad õppimisvõimekusele ja motivatsioonile, loovad eelduse edule hariduses ja tööturul. Hilisem teismeiga on eriti tundlik periood just mittekognitiivsete oskuste arendamisel: see on oluline aeg järjekindluse, enesekontrolli ja enesejuhtimisoskuse arengus (Heckman, 1999). Koolil kui noore õpiprotsessi toetajal on lisaks teadmiste edasiandmisele kriitiline roll õppija isiksuse,

enesejuhtimisvõime ja enesejuhitud õppimise oskuste arendamisel (HTM, 2017; Kõiv & Saks, 2024).

EJÕ on elukestva õppe seisukohast määrava tähtsusega: inimesed, kellel on kõrgem enesejuhitud õppimise oskus, osalevad tõenäolisemalt elukestvas õppes, kogevad suuremat rahulolu ning suudavad kujundada teadlikumaid tulevikuvalikuid (Edmondson *et al.*, 2012). Kõiv ja Saks (2024) on leidnud, et õppest välja langenud noortel on madalamad enesejuhitud õppimise oskused. Seega, EJÕ pädevused võimaldavad õppijal kohaneda muutivas keskkonnas ning võtta vastutuse oma arengu eest, samas madalamad EJÕ oskused võivad viia õppe katkestamiseni.

EJÕ mõistmisele on olulise panuse andnud Brockett ja Hiemstra (1991), kes esitasid isikliku vastutuse ja enesejuhtimise (PRO) mudeli. See lähenemine toob esile kaks omavahel seotud, kuid eristatavat komponenti: ühelt poolt õppimise protsessi juhtimise ehk enesejuhitud õppimise ning teiselt poolt õppija isiklikud hoiakud ja valmisoleku ehk õppija võime oma õppimise juhtimisel. Esimene keskendub sellele, kuidas õppija planeerib, viib läbi ja hindab oma õppetegevust – tihti koos õpetajaga või kasutades muid õppimist toetavaid vahendeid. Teine rõhutab sisemisi tegureid, nagu motivatsioon, enesetõhusus ja uskumused, mis mõjutavad õppija valmisolekut võtta vastutus oma õppimise eest. Mõlemad komponendid toimivad õppija sotsiaalses kontekstis – keskkonnas, kus valikuvabadus, tähenduslikud eesmärgid ja toetavad suhted (nt õpetajaga) loovad soodsa pinnase iseseisva õppimise kujunemiseks (Stockdale & Brockett, 2011).

EJÕ mõiste üks enim tuntud käsitlusi pärineb Malcolm Knowlesilt (1975), kelle sõnul on enesejuhitud õppimine protsess, kus inimesed võtavad initsiatiivi – iseseisvalt või koos teistega – oma õpieesmärkide seadmiseks, õppimise vajaduste määratlemiseks, ressursside valimiseks, sobivate õppimisstrateegiatega rakendamiseks ning tulemuste hindamiseks. Knowles (1975) rõhutab, et õppija võtab vastutuse oma õppimise eest ning selle lähenemise keskmes on õppija autonoomia, eneseregulatsioon ning refleksioon kui teadlik eneseanalüüsi ja mõtestamise protsess.

Knowlesi teooriat on hiljem täpsustanud ja süvendanud mitmed teised autorid. Costa ja Kallick (2004) on kirjeldanud EJÕ oskusi kui kolmetasandilist protsessi, milles eristatakse enesejuhtimist, enesejälgimist ja enesemuutmist. Enesejuhtimine hõlmab tegevuste planeerimist, eesmärkide seadmist, vajaliku info kogumist ning strateegiatega valimist – see seondub otseselt Knowlesi rõhutatud eesmärgistamise ja ressursside määratlemisega. Enesejälgimine tähendab metakognitiivsete oskuste kasutamist, et jälgida ja hinnata oma õppimise edenemist, mis on seotud Knowlesi (1975) käsitluses välja toodud õppimisprotsessi

hindamisaspektiga. Enesemuutmine viitab võimele reflekteerida oma kogemuste üle, teha järeldusi ning rakendada saadud õppetunde tulevikus uutes olukordades. Costa ja Kallicku (2004) lähenemine süvendab Knowlesi käsitlust, tuues esile, et refleksioonil on enesejuhitud õppimise protsessis muutev roll – see ei toeta mitte ainult õppimist, vaid muudab õppijat ennast.

Kokkuvõttes on EJÕ protsess, kus õppija võtab vastutuse oma õpiteekonna kavandamise, juhtimise ja hindamise eest, lähtudes eesmärkidest, ressurssidest ja isiklikest vajadustest. EJÕ areng ei ole iseeneslik, vaid vajab teadlikku juhendamist ja toetavat keskkonda, mis väärtustab iseseisvust, vastutust ja enesearengut. Protsessi keskmes on refleksioon, mis võimaldab õppijal oma kogemusi mõtestada, hinnata ja õppimist sihipäraselt suunata. Refleksioon on aga tihedalt seotud metakognitsiooniga, võimega teadlikult jälgida ja reguleerida oma mõtlemist ja õppimist.

1.2 Metakognitsioon ja refleksioon õppetöös

Metakognitsiooni kaudu on võimalik arendada iseseisvalt mõtlemaid ja uutes olukordades toime tulemaid inimesi, kes jätkavad õpinguid kogu elu vältel (Mahdavi, 2014) ning kujunevad edukateks õppijateks (Livingston, 2003). Mõistet „metakognitsioon“ kirjeldatakse sageli kui mõtlemist oma mõtlemise üle, kuid seda ei peeta kõige täpsemaks definitsiooniks (Livingston, 2003; Martinez, 2006). Martinezi (2006) järgi on metakognitsioon nii mõtlemise jälgimine kui ka selle juhtimine. John Flavell (1979) määratleb metakognitsiooni kui inimese teadlikkust oma mõtteprotsessidest ning võimet neid jälgida ja reguleerida, rakendades kognitiivseid protsesse.

Metakognitsiooni käsitledes räägitakse sageli kahest dimensioonist: metakognitiivsest teadlikkusest ja metakognitiivsest kogemusest (Veenman *et al.*, 2006). Metakognitiivse teadlikkuse abil saab õppija aru oma kognitiivsetest võimetest, mõistab ülesannete olemust ja teab erinevaid strateegiaid, mida vastavalt olukorrale kasutada (Flavell, 1979).

Metakognitiivsed kogemused on praktilised teadmised oma õppimise monitoorimisest ja reguleerimisest, mis kujunevad planeerimise, tegevuste jälgimise ja tulemuste hindamise kaudu (Efklides, 2006). Kuna teadmised metakognitsioonist ja selle rakendamisest ei ole iseenesestmõistetavad, vajab see koolis teadlikku arendamist. Üksnes teooriast ei piisa (Livingston, 2003), õpilasi tuleb suunata praktilistesse olukordadesse, kus metakognitiivsed oskused rakenduvad (Martinez, 2006). Metakognitsiooni arendamine on tõhus siis, kui selle

olemust ja kasulikkust õpilastele selgitatakse, oskuste arendamine seotakse õppeaine sisuga ning sellele pööratakse järjepidevalt tähelepanu pikema aja jooksul (Veenman *et al.*, 2006).

Üks metakognitiivsetest tegevustest on refleksioon, mida käsitletakse mõtteprotsessina, mis põhineb reflekteerija kogemustel, tunnetel ja teadmistel (Poldner *et al.*, 2014) ning mille käigus mõtestatakse lahti oma tegevused ja mõtted (Nguyen, 2015). Refleksioon on Dewey (1910) järgi teadmisi ja tunnetuslikkust sisaldav mõtteprotsess, mis nõuab süvenemist ja struktuuri ja mis vajab reflekteerija vastutusvõimet, hoiakuid ning avatust. Ilma refleksioonita põhinevad inimeste otsused ja teod sageli emotsioonidel, harjumustel või ühiskonna loodud kuvandil (Dewey, 1910). Poldnerile jt (2014) toetudes võib öelda, et refleksioon on protsess, mis toetab õppija arengut.

Jossbergeri jt (2010) sõnul on refleksioon EJÕ keskne komponent, mis võimaldab õppijal teha tähenduslikke valikuid ja kujundada oma õppimisest terviklik arengu- ja eneseteostusprotsess. Refleksiooni toetamine soodustab sügavamalt õppimist, teadmiste kujunemist (Allas *et al.*, 2017) ning üleüldist õppimise paranemist (Billing, 2007). Seda kinnitab ka Loeng (2020), rõhutades, et ennastjuhtivad õppijad tunnevad end oma õpiteel kindlamalt ja edukamana, kuna nad oskavad määratleda oma õpivajadusi ja teha iseseisvalt valikuid. Refleksioon on vahend, mille abil õppija teadvustab, mis toimib, mis mitte ja miks. Long (1989) lisab, et õppijad, kes reflekteerivad aktiivselt, suudavad oma edu või ebaedu tähenduslikult selgitada ning kohandada oma käitumist tulevikus, samas kui need, kes toetuvad ainult välistingimustele (nt õpetaja juhiste), ei arenda endas piisavalt oskust oma õppimist iseseisvalt juhtida ega reflekteerimisest õppida.

Kokkuvõtlikult saab öelda, et õppetöös on olulise tähtsusega on metakognitiivsete oskuste arendamine, sealhulgas refleksiooni teadlik rakendamine, mis võimaldab õppijal kujuneda ennastjuhtivaks õppijaks, sealhulgas mõista, jälgida ja suunata oma õppimist. Refleksioon aitab mõtestada kogemusi, hinnata oma tegevust ja teha teadlikke otsuseid. Nende oskuste areng ei toimu iseenesest, vaid vajab koolis teadlikku ja järjepidevat toetamist.

1.3. Refleksioonioskuse arendamine õppetöös

Refleksiooni saab pidada oluliseks õpioskuseks, mille süsteemsele arendamisele tuleb koolis tähelepanu pöörata. Uuringute kohaselt hõlmavad õpioskused kõiki õppimiseks vajalikke oskusi, sealhulgas nii kognitiivseid kui ka metakognitiivseid oskusi (Klemm, 2020). Samas on reflekteerimine õpilaste jaoks raske, kuna nende arusaam oma kogemustest võib tegelikkusest erineda (Mäeots *et al.*, 2016). Seepärast on reflekteerimisel oluline õpilasi

sobivate küsimuste abil oma õppimise üle mõtlema ja kriitilisi otsuseid tegema suunata (Allas *et al.*, 2017; Nguyen, 2015). Õpilaste reflekteerimist saab toetada, kasutades refleksioonimudeleid, mis aitavad protsessi struktureerida ja arutelu suunata (Refleksiooni toetamine, *s.a.*).

Põhikooli riiklik õppekava (2024) rõhutab enesemääratluspädevuse raames, et õpilane on suuteline „mõistma ja hindama iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi”, mis eeldab reflekteerimist. Reflekteerida saab nii tegevuse ajal kui ka tegevusejärgselt. Tegevuseaegne refleksioon võimaldab kohe probleeme tuvastada ja tegevusi kohandada, vältides olulise unustamist (Allas *et al.*, 2017). Tegevusjärgne refleksioon seevastu keskendub kogetu analüüsimisele ja tuleviku järelduste tegemisele (Schön, 1987).

Olenemata sellest, kas reflekteerimine toimub tegevuse ajal või pärast seda, on enim kasutatud reflekteerimise viise kirjalik reflekteerimine (nt õpipäevik) (& Covington, 2007). Kirjutades on reflekteerijal aega oma mõtteid koguda ja viimistleda (Corbin Frazier & Eick, 2015), analüüsida kogetut ning sellest tulenevalt tähele panna eesmärkidest lähtuvalt oma edusamme ning arenguvajadusi seatud eesmärkidest lähtuvalt. Samas on kirjalik refleksioon ajamahukas ja keeruline neile, kellele valmistab kirjalik eneseväljendusviis raskuseid. Suuline refleksioon on seevastu kiirem (Greiman & Covington, 2007), annab edasi reflekteerija vahetud mõtted ja tunded (Munalim & Gonong, 2019) ning suunab erinevaid vaatenurki analüüsima (Greiman & Covington, 2007). Seega on õpetajal võimalus oma õpilastest lähtuvalt ja nende individuaalset arengut silmas pidades valida, millist reflekteerimisviisi kasutada.

Refleksiooni sagedasem ja teadlikum rakendamine õppetöös võimaldab õppijatel mõtestada saadud kogemusi, õppida tundma enda tugevusi ja arenguvajadusi ja näha õpitu seoseid oma isiklike eesmärkide ja ümbritseva maailmaga. Black ja Plowrighti (2010) sõnul on refleksioon õppe ja professionaalse praktika teadvustatud analüüsimise ja hindamise protsess, mis annab võimaluse kriitiliseks analüüsiks ja enesehindamiseks. Knowles'i (1975) EJÕ mudelis ning Costa ja Kallicku (2004) lähenemises on tähtsal kohal õppija enda hindamine ja refleksioon. Seega on oluline luua õppija jaoks refleksiooni rakendamiseks kindel protsess ja struktuur.

Kuna reflekteerimine on keeruline oskus, vajab see koolis teadlikku juhendamist ja toetust. Üks võimalus refleksioonioskuse arendamiseks on selle sidumine hindamisega, sest ennastjuhtiv õppija kujuneb enesehindamise ja reflekteerimise kaudu, õppides oma tegevusi analüüsima ja vastutust võtma.

1.4 Hindamine õppeprotsessis

Hindamine on õppimise ja õpetamise lahutamatu osa, mida põhikooli riiklik õppekava määratleb kui „süsteematilist teabe kogumist õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimist ja tagasiside andmist“. Hindamise eesmärk on muuhulgas toetada õpilase arengut, anda tagasisidet õppe edukuse kohta ning suunata ja innustada õppimises (Põhikooli riiklik õppekava [PRÕK], 2024). Teadmiste ja oskuste hindamine toimub peamiselt viiepallisüsteemis, kuid Aksen jt (2018) rõhutavad, et selline skaala – kolme positiivse ja kahe negatiivse hindegaga – ei võimalda piisavalt sisulist tagasisidet õpilase arenguvajaduste kohta. Põhikooli I–II kooliastmes on lubatud kasutada ka kirjeldavat sõnalist hinnangut (PRÕK, 2024), mida Aksen jt (2018) peavad oluliseks lapse kohanemisel koolikeskkonna ja nõudmistega ning õpiharjumuste, sotsiaalsete oskuste ja koolirõõmu toetamisel.

Traditsiooniline hindamissüsteem põhineb suures osas õpetajakesksel hindamisel, kus õpetaja annab hinnanguid ja teeb otsuseid, õpilase roll jääb passiivseks (Black & Wiliam, 2009; Heritage, 2007). Üha enam rõhutatakse vajadust liikuda õpilaskesksema hindamise suunas, mis suurendab õppija vastutust oma õpiteekonna eest ning arendab tema autonoomiat ja enesejuhtimisoskust (Clark, 2012; Heritage, 2007). Õpilaskeskne hindamine pöörab tähelepanu ka õppimisprotsessile, luues tingimused õppija sügavamaks kaasamiseks ja eneseanalüüsiks (Black & Wiliam, 2009).

Seda suunda toetab kujundav hindamine, mille eesmärk on „õppeprotsessi andmepõhine kavandamine ning õppija aktiivsuse ja omavastutuse võimaldamine, et realiseerida iga õppija potentsiaali ja toetada tema õpimotivatsiooni“ (Aksen *et al.*, 2018). Kujundavas hindamises on neli põhielementi: õppija hetketaseme kindlakstegemine ja eesmärkide seadmine, mis loob aluse ka refleksioonioskuse arendamisele (Heritage, 2007); õppeprotsessi jälgimine ja arengu seire, milles osalevad nii õpetaja kui ka õppija ise (Clark, 2012; Heritage, 2007); tagasisidestamine, mis kaasab õppijat enese- ja kaaslase hindamisse (Heritage, 2007; Jürimäe *et al.*, 2014); õppija kaasamine hindamisprotsessi, suurendades tema vastutust ja teadlikkust oma õppimise üle (Heritage, 2007). Need elemendid loovad raamistiku, mis toetab ennastjuhtiva õppija arengut (Jürimäe *et al.*, 2014). Ka põhikooli riiklikus õppekavas (2024) rõhutatakse, et „õpilane kaasatakse enese ja kaaslase hindamisse, et arendada tema oskust eesmärke seada ning oma õppimist ja käitumist eesmärkide alusel analüüsida ning tõsta õpimotivatsiooni“. Siiski juhivad Aksen jt (2018) tähelepanu, et õpilaste osalemine enese- ja kaaslase hindamises on väljakutse, kuna hinnangud ei pruugi olla objektiivsed ega põhjendatud ning õpilased ei pruugi edaspidi tajuda selle protsessi

kasulikkust. See nõuab pidevat juhendamist ja oskuste arendamist, et kujuneks refleksiooniharjumus.

Kujundava hindamise kontekstis on oluline enesehindamine ja eneseanalüüs, mis Haridussõnastiku (*s.a.*) järgi tähendavad vastavalt iseendale ja oma tegevusele hinnangu andmist ning oma võimete ja motiivide süvitsi hindamist. Mõlemad on osa refleksioonioskuse arengust, mis on võtmetähtsusega ennastjuhtiva õppija kujunemisel. Kõiv jt (2024) uuring kinnitab, et refleksioon on olnud läbiv meetod enesejuhtitud õppimise oskusi arendavates sekkumistes ning reflektiivsed tegevused on positiivselt mõjutanud õppija enesejuhtimist, eesmärgipühendumust ja enesehindamist. Rakendatud sekkumiste kaudu on täheldatud positiivset mõju metakognitsioonile, vastutustundele ja psühholoogilisele vastupidavusele (Kõiv *et al.*, 2024). See kinnitab, et refleksiooni teadlik rakendamine hindamisprotsessis ei toeta mitte ainult õppimise mõtestamist, vaid kujundab ka õppija hoiakuid, oskusi ja valmisolekut iseseisvaks õppimiseks.

Kokkuvõttes loob õpilaskesksema hindamise suunas liikumine kujundava hindamise ja refleksiooni rakendamise kaudu võimaluse toetada ennastjuhtiva õppija kujunemist. Refleksiooni rakendamine hindamises võimaldab õpilasel jälgida, analüüsida ja hinnata oma õppimist, kujundada uusi eesmärke ning võtta suuremat vastutust oma õpiteekonna eest, muutes hindamise õppimist toetavaks ja arendavaks protsessiks.

1.5 Probleempüstitus

Ennastjuhtivaks õppijaks kujunemine eeldab oskust mõelda oma õppimise üle, tunnetada vajadusi ning hinnata ja suunata oma õpitegevusi iseseisvalt või juhendatult (Knowles, 1975; Edmondson, 2012). Nende oskuste arengut tuleb toetada juba enne täiskasvanuks saamist, sealhulgas üldhariduse omandamise jooksul (Morris, 2019), et õpilane suudaks tulevikus oma õppimist juhtida ja muutuvate oludega kohaneda. Siinkohal on oluline refleksioon, millele tuleb üldhariduses tähelepanu pöörata.

Vaatamata riikliku õppekava rõhuasetusele üldpädevuste arendamisel (PRÕK 2024), keskendub õpe peamiselt kognitiivsete oskuste mõõtmisele saavutustestide kaudu, jättes tähelepanuta sotsiaalsete ja mittekognitiivsete oskuste, sealhulgas enesedistsipliini ja refleksiooni arendamise (Heckman, 1999). Liigne keskendumine testitulemustele võib Heckmanni (1999) sõnul vähendada sotsiaalset kohanemisvõimet ja motivatsiooni, põhjustades oskuste arendamisel tasakaalu puudumist.

Eelnevast tulenevalt on üheks võimalikuks lahenduseks refleksioonioskuse teadlik ja süsteemne rakendamine hindamisprotsessis, et toetada õpilaste kujunemist ennastjuhtivateks õppijateks. Kuna põhikooli riiklikus õppekavas (2024) on nõue, et õpilased kaasataks hindamisprotsessi, siis seega on meie huvi kõigepealt teada saada, kuidas vastavat nõuet II–III kooliastmes rakendatakse, ja seejärel välja töötada refleksiooni rakendav hindamise mudel.

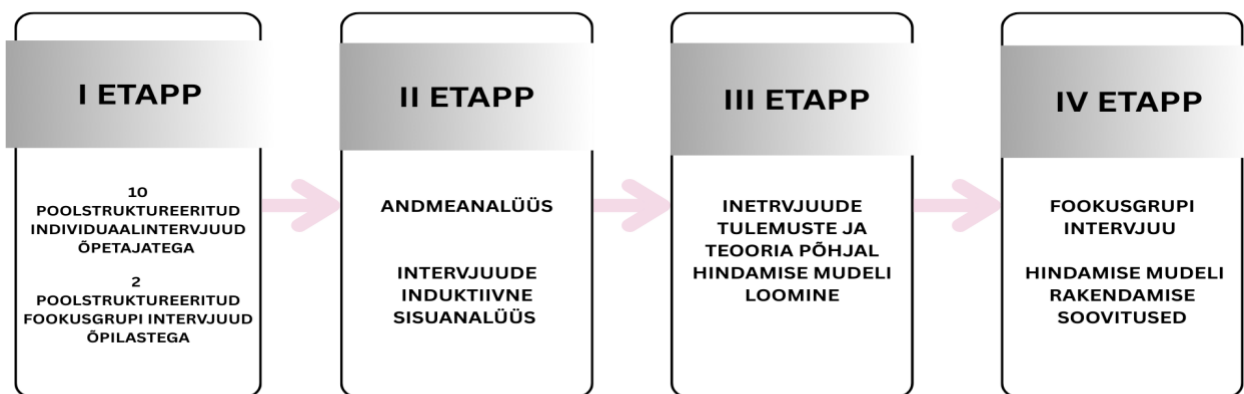
Magistritöö eesmärk on luua II–III kooliastmele refleksiooni rakendav hindamise mudel, mis toetab ennastjuhtiva õppija arengut. Eesmärgi saavutamiseks otsime vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on refleksiooni rakendamise praktika põhikoolis?
2. Kuidas näevad õpilased ja õpetajad refleksioonioskuse arendamise võimalusi hindamise kaudu?
3. Milline võiks olla refleksiooni rakendav hindamise mudel?
4. Millised on loodud hindamise mudeli rakendamise soovitusel haridusasutustele?

2. Metoodika

Uurimuse läbiviimiseks valisime kvalitatiivse uurimisviisi. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldas intervjuude abil mõista uuringus osalejate mõtteid, arusaamu ja tõlgendusi nende loomulikus keskkonnas (Aspers & Corte, 2019) ning töö eesmärgist lähtuvalt aitas keskenduda olulistele teemadele (Mayring, 2000). Uurimusliku osa viisime läbi neljas etapis (vt joonis 1).

Joonis 1. Uuringu läbiviimise etapid



2.1 Valim

Uuringu esimeses ja neljandas etapis kasutasime eesmärgipärast valimit, kus uuritavad olid koolidest, mis kasutavad riiklikult kehtestatud viiepallilist hindamissüsteemi. Valimi valiku aluseks oli Akseni jt (2018) uuring, mille tulemused näitasid, et õpetajad, koolijuhid ja õpilased tunnetavad viiepallilise hindamise piiranguid, eelkõige seda, et numbriline hinne ei anna piisavalt teavet õpitulemuste saavutamise ega õppija arengu kohta. Viiepalliline hindamissüsteem on kõige traditsioonilisem ja enim levinud, seega viisime oma uuringu teadlikult läbi kontekstis, mis võimaldas mudeli loomisel lähtuda võimalikult laialdaselt kasutatavast praktikast.

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021) rõhutab, et alus ennastjuhtiva õppija kujunemisele tuleb panna põhihariduses. Lisaks suureneb noorukieas õpilastel eneseteadlikkus ja areneb arusaam oma tajupõhistest otsustest (Weil *et al.*, 2013). Eeltoodud põhjustel valisime valimisse just II–III kooliastme õpetajad, kes õpetavad nii humanitaar- kui ka reaalseid.

Lisaks õpetajatele viisime läbi kaks fookusgrupi intervjuud gümnaasiumiõpilastega, kes olid vähemalt 18-aastased. Esimesse gruppi kuulus viis 12. klassi õpilast, kes põhihariduse said ühest ja samast koolist, kus hindamine toimus viiepallisüsteemis. Teise gruppi kuulus viis õpilast, kes praegu õpivad sama kooli 12. klassis, kuid põhihariduse omandasid neljas erinevas koolis, kus hindamine toimus viiepallisüsteemis.

Uuringu neljandas etapis läbi viidud fookusgrupi valimiks olid sama kooli kolm õpetajat, üks õppejuht, üks õppekorraldaja ja üks arendusjuht. Erinevates rollides osapoolte kaasamise eesmärk oli saada loodud mudeli rakendamise võimaluste kohta võimalikult laiapõhjalist tagasisidet.

Intervjuude läbiviimisel, andmete analüüsimisel ja nende esitamisel lähtusime teaduse heast tavast, järgides uurija eetikast. Intervjuudes osalejad olid teadlikud uuringu eesmärgist, osalemine oli vabatahtlik ja intervjuul osalemisest võis igal ajal loobuda. Nii andmete kogumisel, analüüsimisel kui ka tulemuste esitamisel on oluline, et tagatakse uuringus osalejate anonüümsus ja konfidentsiaalsus (Eetikaveeb, *s.a.*). Sellest lähtuvalt eemaldasime kõik viited isikutele ja koolidele ning individuaalintervjuudes kasutasime pseudonüüme (vt tabel 1) ja fookusgrupi intervjuudes koode (FG1, FG2, FG3).

Tabel 1. Individuaalintervjuude valimisse kuulunud õpetajate taustainfo

PSEUDONÜÜM	ÕPETATAVAD AINED	KOOLIASTE	STAAŽ
Adeele	inimeseõpetus, ühiskonnaõpetus, käsitöö	II–III	38 aastat
April	ajalugu, kunstiajalugu	II–III	26 aastat
Elsa	loodusõpetus, bioloogia	II–III	14 aastat
Ene	loodusõpetus, geograafia, bioloogia, keemia	II–III	43 aastat
Helena	ajalugu, ühiskonnaõpetus	II–III	19 aastat
Helga	eesti keel ja kirjandus	II–III	30 aastat
Laura	eesti keel ja kirjandus	II–III	34 aastat
Mari-Liis	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kirjandus, inimeseõpetus	II–III	10 aastat
Mart	bioloogia, geograafia, inimeseõpetus	III	10 aastat
Pille	eesti keel ja kirjandus	II–III	5 aastat

2.2 Andmekogumine

Uuringu esimese ja neljanda etapi andmekogumisel kasutasime poolstruktureeritud intervjuusid. See uuringumeetod võimaldas meil vastavalt olukorrale muuta küsimuste järjekorda ja vajadusel küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014), et paremini mõista õpetajate ja õpilaste seisukohti ja arusaamu enesejuhitud õppimisest ning refleksioonist. Kuna fookusgrupi intervjuudes osalejad stimuleerivad üksteist vestluses osalema (Vihalemm, 2014), oli see andmekogumismeetod sobivaim, et saada teada nii gümnaasiumiõpilaste arvamus refleksiooni ja selle rakendamise kohta kui ka tagasisidet õppejuhtidelt, õpetajatelt ja arendusjuhilt loodud hindamise mudeli kohta.

Esimese etapi intervjuud viisime läbi kumbki eraldi ajavahemikus detsember 2024–jaanuar 2025. Kokku võtsime ühendust 12 õpetajaga, kellest kümme nõustusid uuringus osalema ja kaks õpetajat loobusid ajapuuduse tõttu. Kuna kümnenda intervjuuga jõudsime küllastuspunkti, otsustasime andmekogumist mitte laiendada. Õpilaste mõlema fookusgrupi intervjuule oli kutsutud kuus osalejat, kuid kummalgi korral ei saanud üks õpilane mõjuvatel põhjustel osaleda. Neljanda etapi fookusgrupi intervjuu, kus osalesid kõik kuus kutsutut, toimus aprillis 2025.

Õpetajate (vt lisa 1), õpilaste (vt lisa 2) ja hindamise mudelile tagasiside andnud fookusgrupi (vt lisa 3) intervjuude kavade koostamisel lähtusime uurimisküsimustest ja läbitöötatud teooriast. Usaldusvääruse suurendamiseks viisime läbi prooviintervjuu õpetajaga, et hinnata küsimuste arusaadavust ja uurimisküsimustele vastavust, intervjuu kestust ning katsetada salevstustehnikat (Intervjuu kavandamine ja läbiviimine, *s.a.*; Lepik *et al.*, 2014). Prooviintervjuu põhjal vaatasime intervjuude kavad kriitiliselt üle, tehes väiksemaid muudatusi, vähendasime küsimuste arvu ja täpsustasime mõningaid sõnastusi.

Kuna prooviintervjuu ei toonud esile vajadust intervjuukavas märkimisväärseid muudatusi teha, kaasasime ka prooviintervjuu tulemused andmeanalüüsi.

Enne intervjuud tutvustasime uuringus osalejatele lühidalt uuringu eesmärgi, andmekogumise protsessi ja osalejate andmete turvalisuse tagamist. Kõik uuringus osalejad allkirjastasid nõusolekulehe (vt lisa 4). Uuringu usaldusväärse suurendamiseks pakkusime kõigile osalejatele võimalust tutvuda oma intervjuu transkriptsiooniga, et nad saaksid kontrollida, kas nende mõtted ja seisukohad on õigesti ja täielikult kajastatud. Seda võimalust kasutas kaks intervjuueeritavat, kuid kumbki ei teinud ettepanekuid transkriptsiooni muutmiseks. Osalejad olid teadlikud, et salvestised kustutatakse pärast transkribeerimist hiljemalt 31.08.2025.

Kaheksa õpetaja ja kõikide fookusgruppidega viisime intervjuud läbi näost näkku kohtudes, sest vahetu kontakti tõttu oli uuritavate emotsioonidest ja kehakeelest parem aru saada (Gray *et al.*, 2020). Kahe õpetajaga tegime intervjuud Zoomi keskkonnas, kus need ka salvestasime, kuna see oli intervjuueeritavatele ajaliselt ja logistiliselt sobivaim lahendus. Ülejäänud intervjuud salvestasime telefoni diktofoniga. Intervjuude keskmine pikkus oli 43 minutit, lühim neist oli 28 minutit ja pikim intervjuu kestis 58 minutit.

2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel rakendasime induktiivset sisuanalüüsi. Esmalt transkribeerisime helifailid tekstiks, kasutades selleks Tallinna Tehnikaülikooli kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust tekstiks.ee (Olev & Alumäe, 2022). Seejärel kontrollisime ja täiendasime transkriptsioone, kuulates helifaile mitmekordselt, et kõrvaldada kõnetuvastusprogrammi võimalikud vead ning tagada intervjuueeritavate mõtete selgus ja täpsus. Kogutud transkriptsioonide maht oli 160 lehekülge, kus kasutati kirjatüüpi Times New Roman suurusega 12 punkti ning reavahega 1,5.

Transkriptsioonide valmimise järel kodeerisime kõik intervjuud keskkonnas QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017). Kodeerimisprotsessi aluseks võtsime tähendusüksuse kui tervikliku mõtteüksuse, mis võis esineda lauseosa või lausena, ning leppisime kokku, et kõik intervjuud kodeerime uurimisküsimuste kaupa. Kodeerimise ühtsuse tagamiseks viisime esimese uurimisküsimuse andmete tähendusüksuste ja koodide määramise protsessi läbi koos, arutledes ja otsustades ühiste kriteeriumite üle. Seejärel jaotasime ülejäänud uurimisküsimused omavahel ning jätkasime kodeerimist iseseisvalt. Kaaskodeerimise tulemused näitasid, et enamiku tähendusüksuste ja koodide osas meie tõlgendused kattusid.

Erinevuste korral arutasime eriarvamused läbi ja leidsime ühise lahenduse. Näiteks esines olukord, kus olime mõlemad märkinud sama tähendusüksuse, kuid andnud sellele erineva koodi („Ainealased teadmised ja refleksioon eraldi komponentidena” vs „Õpilase refleksiooni kajastumine tema hindes”).

Kodeerimisprotsessi lõppedes kategoriseerisime tulemused, koondades sisuliselt sarnased koodid alamkategoriasse ning seejärel ühendasime sarnased alamkategoriad peakategoriateks (vt lisa 5–7).

3. Tulemused ja järeldused

Magistritöö eesmärk oli luua II–III kooliastmele refleksiooni rakendav hindamise mudel, mis toetab ennastjuhtiva õppija kujunemist. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. 1.–2. uurimisküsimuste vastustena kogutud andmetes on kajastatud nii õpilaste ja õpetajate kattuvad kui ka kummalegi rühmale omased arvamused. Tulemuste illustreerimiseks kasutasime intervjuudest tsitaate, mis on välja toodud kaldkirjas. 1.–2. uurimisküsimuse tulemuste osas on tsitaatide lõpus õpetajate pseudonüümid ning õpilaste fookusgruppide koodid FG1 ja FG2. Neljanda uurimisküsimuse tulemused põhinevad ühe fookusgrupi andmetel, mistõttu tsitaatide järel eraldi koodi ei ole.

Intervjuude käigus selgus, et vastajad – nii õpetajad kui ka õpilased – kipuvad refleksiooni käsitledes rääkima eeskätt tagasisidest. See näitab, et refleksiooni mõiste ja eesmärk ei ole kõigile üheselt mõistetavad, vaid vajavad selgitamist ja õpetamist. Refleksiooni ei tule mitte ainult toetada, vaid õppida sellega teadlikult tegelema.

3.1 Refleksiooni rakendamise praktika koolis

Esimese uurimisküsimusega soovisime teada saada, milline on refleksiooni rakendamise praktika põhikoolis intervjueeritavate arvates. Andmeanalüüsi tulemusel moodustus õpetajate ja õpilaste vastustest viis peakategoriat (vt lisa 5): olulisus (õpetajad), olulisus (õpilased), praktika (õpetajad), praktika (õpilased) ja takistused (õpetajad).

Refleksiooni olulisus

Nii uuringus osalenud õpilaste kui ka õpetajate arvates on refleksioon õppeprotsessi üks olulisemaid osasid, mis aitab õppimist mõtestada. Õpilaste arvates aitab õppimise mõtestamine teadmisi paremini omandada, vähendades õppimist vaid hinde nimel. Õpetajate hinnangul võimaldab refleksioon õpilasel analüüsida nii oma käitumist, emotsioone kui ka

ainealaseid teadmisi ja oskusi. Uuritavad ütlesid, et õppeprotsessi reflekteerimine aitab õpilasel mõista, kuivõrd ta on õpitava teema omandanud, ning hinnata, kas ja kuidas tema kasutatud õppimisviisid toetasid teadmiste omandamist. *Aga reflekteerimise mõttes ongi tähtis see, et laps saab aru, et tal on mingisugused oskused, mitte hinne, mitte punktid ja neid oskuseid saab täiendada ja edasi arendada (Mart).*

Õpetajad rääkisid, et refleksioon võimaldab õpilasel teadvustada oma tugevaid ja nõrku külgi, mis omakorda aitab suunata tähelepanu konkreetsetele teemadele, oskustele, õppimisviisidele või -strateegiatele. Õpetajad lisasid, et refleksioon aitab õpilasel kinnitust saada oma valitud õppimisviisi või -strateegia tulemuslikkuse kohta. Uuringus osalenud õpetajad leidsid, et refleksioon aitab õpilasel mõista õppimise vajalikkust, sealhulgas erinevate teemade ja oskuste omandamise tähendust, ning seostada õpitud igapäevaeluga, mis omakorda soodustab teadmiste kinnistumist. Samuti pidasid nad oluliseks, et refleksioonioskuse arendamine toetab õpilase toimetulekut tulevikus, mistõttu tuleks selle oskuse kujundamist alustada varakult. *Refleksioonioskus on oluline eluks, et õigeid valikuid teha. Kui maast madalast seda juba tegema hakata, siis ei pea seda täiskasvanuna negatiivse kogemuse kaudu uuesti õppima. Arvan, et see annab palju juurde (...) ühe täiskasvanu inimeseks saamisel (Mari-Liis).* Samas õpetajad rõhutasid, et kui refleksiooni käigus õpilane mõtleb sellele, mis teda huvitab, millised on tema tugevused või tuge vajavad oskused, siis see aitab tal enda arendamist paremini planeerida.

Õpetajad ütlesid, et kui õpetaja hindab õpilase tööd punktide või numbrilise hindegga, siis õpetajate arvates ei anna see õpilasele palju infot. Kui sealjuures kasutada refleksiooni, mille kaudu õpilane mõistab, mis tal läks hästi, mis valesti või mil viisil oleks tal kõige parem ootuspärase tulemuseni jõuda, siis see on palju kasulikum kui pelgalt numbriline hinne.

Õpilased aga rääkisid refleksiooni olulisusest eelkõige kui võimalusest kogemustest õppida, mis nende arvates on üks tõhusamatest õppimisviisidest ning vajalik ka väljaspool kooli. *Sa oskad teha tegelikult ükskõik mis eluvaldkonnas väljaspool kooli, elus üldisemalt analüüsi (FG2).*

Refleksioonioskuse arendamise praktika

Igapäevase praktika näidetena selgitasid õpetajad, et annavad õpilastele õppimiskogemuse kirjeldamiseks ja analüüsimiseks ettevalmistatud küsimused, mida kasutatakse töö eraldi osana, enesehindamislehe või hinnangutabelina. Mõnel juhul antakse juhiseid suuliselt eesmärgiga olukorda kiiresti kaardistada. Samal ajal ilmnes vastustest, et osa uuringus osalenud õpetajatest ei paku õpilastele juhiseid järjepidevalt, tuginedes pigem intuiitvisele

lähenemisele või jätavad juhendamise ajanappuse tõttu tähelepanuta. *Kui ma ütlen ausalt, siis tegelikult mulle ei jää selle kõige jaoks aega. Tegelikult on koormus suur. Mis siis, et ma olen nii kaua õpetaja olnud (...), aga mul läheb selle tunni ettevalmistamise peale nii palju aega (Adeele).*

Mõned õpetajad nimetasid Vaikuseminutite ja KiVa harjutuste, tunde- ja Dixiti kaartide kasutamist, et aidata õpilastel paremini mõista oma tundeid ja emotsioone, mis võivad õppimist mõjutada, seostades need teinekord nii kooli- kui ka koolivälise eluga. Samas oli neid õpetajaid, kes nentisid, et nad ei pööra tähelepanu sellele aspektile.

Osa õpetajaid kinnitas, et nad suunavad õpilasi tundides õppeprotsessi üle mõtlema, kasutades selleks küsimusi nagu “Mida õppisid?”, “Miks sulle see asi meelde jäi?”, “Mis sul hästi läks?”. Õpetajad rääkisid, et valdavalt suunavad nad õpilasi õppeprotsessi üle mõtlema just rühmatööde puhul, et teada saada, mis õnnestus, mis ei õnnestunud ja miks. Nad lisasid, et peavad refleksiooni eriti oluliseks olukordades, kus rühmatöö ei kulge sujuvalt. Refleksioon aitab sel juhul õpilastel analüüsida ja mõista koostöö takistusi, näiteks kas ülesanded olid jaotamata või esines muid häirivaid tegureid. Üks õpetaja sõnas, et õpilasi õppeprotsessi üle mõtlema suunates on tal tööde juures spetsiaalsed küsimused, millele õpilane kirjalikult vastab. Teine õpetaja märkis, et suunab õpilasi reflekteerima suulise vestluse kaudu individuaalsete arutelude käigus.

Õpetajate vastustest selgus, et nad valdavalt ei suuna õpilasi reflekteerimisel sõnastatud järeltulevikus rakendama. Üks õpetaja ütles, et õpilane peab ise soovima oma vigadest õppida ja järeltulevikus põhjal edasised tegevused ellu viima. Teine õpetaja aga sedastas, et *õpetajad (...) pigem muretsevad selle teadmiste hulga vähemaks jäämise pärast ja siis pigem ei rakenda või ei suuna neid (...) ja me ei ole selle üle üldse niisugusel tasemel mõelnud, et nüüd peaks ka mingi tegevus järgnema (April)*. Samas üks õpetaja ütles, et ta suunab õpilasi mõtlema selle üle, mida peaks tulevikus teisiti tegema, et saavutada teistsugune tulemus.

Õpilased tõdesid, et põhikoolis nad pigem ei saanud juhiseid oma õppimiskogemuse kirjeldamiseks ja analüüsimiseks ning nad ei mäleta, et põhikoolis oleks toimunud arutelusid, mis oleksid aidanud mõista tunnete ja emotsioonide mõju õppimisele. Ühe õpilase sõnul ei tajunud ta selle puudumist enne põhikooli lõppu, mil eksamiteks valmistumine tõi esile vajaduse mõista keerulise situatsiooni põhjusi ja tagajärgi. Üks õpilastest (FG1) nentis: „Oleks pidanud õpetajatepoolselt rohkem seda tuge olema (...), põhikoolis ei saa nii väga aru, et kui tähtis on päriselt see teema omandada ja selgeks saada.“ Õpilaste hinnangul oleksid

nad vajanud rohkem juhendamist, et oma õppimisprotsessi paremini teadvustada ja suurendada teadlikkust erinevatest õppimisviisidest.

Takistused refleksiooni rakendamisel

Õpetajad nimetasid refleksiooni rakendamise peamise takistusena ajapuudust. Nad selgitasid, et tunnevad muret, et refleksioonile ja teistele õpioskuste arendamisele keskendumine võib vähendada õpilaste ainealaste teadmiste omandamist, sest nad kogevad suurt survet läbida õppekavas ettenähtud teemad. Õpetaja Helga tõi näite: „On mingid teemad, millest ma ei saa üle minna. Et ma pean õpilastele neid õpetama ja kui ma seda ei tee, siis ma ju sooritan nende vastu kuriteo ka.“ Lisaks märkisid mõned õpetajad, et suurtes, ligi 30 õpilasega klassides ei ole võimalik refleksioonile ajalise surve tõttu järjepidevalt tähelepanu pöörata. Kuna uuringus osalenud õpetajate hinnangul on reflekteerimise integreerimine tundidesse keeruline, tuleks selleks eraldi aeg leida, mida kooli aja- ja päevakavas aga ette nähtud ei ole.

Veel leidsid õpetajad, et refleksiooni rakendamist võib takistada hirm. Mõni vastanutest märkis, et kardavad vastutust õpilasele anda või tunnevad muret, et keegi võib kontrollida, millises mahus on õppekava täidetud. Samuti ütlesid õpetajad, et hirmu võivad kogeda ka õpilased, kes ei julge ausalt reflekteerida, kuna nad ei tea, kuidas nende vastuseid ja jagatud teavet edaspidi kasutatakse.

Uuritavate arvates oli üheks refleksioonioskuse arendamist pärssivaks teguriks õpetajate vähenenud pädevus. See väljendub nii refleksioonioskuses ja selle arendamise vajaduse teadvustamises, süsteemse lähenemise kujundamises, aja planeerimises, õpilaste suunamises kui ka tundide ettevalmistamises. Lisaks ütlesid õpetajad, et takistavaks teguriks võib olla ka õpetajate mugavustsoon, mis väljendub piiratud valmisolekus õppida ja professionaalse enesearenguga tegeleda. *Väga kogenud õpetaja, siis tema võib-olla vajaks seda, et keegi aitaks tal sambla maha nühkida ja see kivi jälle veerema panna, et ta viitsiks nagu mõelda üldse nende asjade peale, et mugavustsoonist välja saada (Helga).*

Õpetajate vastustest ilmnis, et refleksiooni rakendamist võivad takistada lisaks õpetajapoolsetele teguritele ka õpilaste oskustest, võimekusest, hoiakutest ja väärtushinnangutest tulenevad probleemid. Õpetajad nimetasid väljakutsetena õpilaste motivatsioonipuudust, madalat vaimset võimekust ja enesehinnangut ning raskust oma mõtteid keeleliselt väljendada. Eraldi märgiti, et järjest keerulisem on õpetada õpilasi, keda huvitab peamiselt virtuaalmaailm.

Nii õpilased kui ka õpetajad pidasid refleksioonioskust ja selle arendamist oluliseks. Õpilased tõdesid, et põhikoolis ei suunatud neid reflekteerima. Kuigi osa õpetajatest kasutab

selleks spetsiaalseid küsimusi ja töölehti, toimub refleksiooni rakendamine enamasti juhuslikult. Peamiste takistustena nimetasid õpetajad vähest pädevust, ajapuudust, hirme ja õpilastega seotud individuaalseid raskusi.

3.2 Refleksioonioskuse arendamise võimalused hindamise mudeli kaudu

Teise uurimisküsimuse „Kuidas näevad õpilased ja õpetajad refleksioonioskuse arendamise võimalusi hindamise kaudu?” puhul moodustus neli peakategooriat (vt lisa 6): struktuur (õpilased), struktuur (õpetajad), kitsaskohad (õpilased), kitsaskohad (õpetajad).

Hindamise mudeli struktuur

Õpetajad märkisid, et hindamise mudel pakuks neile vajalikku struktuuri, võimaldades suunata õpilasi konkreetsete teemade ja oskuste, sealhulgas refleksiooni arendamisele. Samuti rõhutasid õpetajad, et hinnata tuleks just neid teadmisi ja oskusi, mida soovitakse õpilastes kujundada. Kui teatud teadmistele ja oskustele korduvalt tähelepanu pöörata, on õpilastel suurem motivatsioon oma eksimusi parandada. *Kui sa pöörad tähelepanu mõistete valdamisele, siis ta õpib ära mõisted ja kirjutab sulle sinna kõik õigesti. Et tegelikult see põhimõte, et see, mida sa hindad, seda sa saad, töötab absoluutselt kõikidel tasanditel (April).*

Mõned uuringus osalenud õpetajad ütlesid, et hindamise mudel peaks sisaldama komponenti, mis toetab eesmärgistamist, aidates õpilasel mõista oma hetkeolukorda ning seatavat sihti. Õpetajad leidsid, et eesmärgid võib püstitada kas õpetaja üksinda või koostöös õpilastega olenevalt nende vanusest, harjumusest, oskustest ja käsitletavast teemast. Lisaks pidasid nad oluliseks, et mudel pööraks tähelepanu õpilaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengule, võimaldades õppijal teadvustada, kirjeldada ja selgitada oma tundeid ja emotsioone.

Õpetajate arvates peaks hindamise mudeli üks osa olema suunatud õppimisprotsessi analüüsimisele. *Jah, seda [õppimise analüüs] võib katsetada siis siin põhikooli vanemas astmes. See [refleksiooniosa hindamise mudelis] aitaks tõsta sellist teadlikkust (Laura).* Samas õpilased tõid esile, et mudelis võiks olla osa, mis arendab nende analüüsivõimet üldisemalt, et nad suudaks nii teadmisi, õppimist kui ka oma käitumist analüüsida. *See oleks tegelikult päris hea tulevases elus, sest sul ei ole kunagi tulevikus lihtsalt vaja lahendada mingit võrrandit, vaid sul on sellel mingi põhjus, mida sa otsid, miks sa otsid (FG2).*

Nii õpilased kui ka õpetajad näevad refleksioonioskuse rakendamise võimalust hindamise mudeli kaudu, kui see eristab selgelt ainealaste teadmiste ja refleksiooni

komponendid. Õpetajate seas leidis neid, kes rõhutasid, et ainealaste teadmiste hindamine peaks olema objektiivne. Seevastu refleksiooni hindamist pidasid õpetajad keeruliseks, kuna seda on raske väljendada konkreetse hinde või protsentidena. Mõned õpetajad tõid esile, et nad ei poolda üldse hinnete panemist, kuna õpilaste õpiteed on erinevad ja vajavad individuaalset lähenemist. Teised rõhutasid, et refleksiooni hindamine võib õpilastele mõjuda pärssivalt ega täida oma eesmärki, kuid refleksioon võiks siiski olla osa õpilase koondhindest. *Õpetaja arvamus võib olla liiga teaduslik seal taga, aga õpilase oma on selline õpilaslik (...). Kui õpetaja vaatab ainult teadmisi ja seda, kuidas ta hakkama saab, siis õpilane võib seal taga näha näiteks rasket tööd, meeletut õppimist (Mari-Liis).*

Sarnasel seisukohal olid ka õpilased, kelle hinnangul võiks refleksioon kajastuda hinded, kuna see võimaldaks õpetajale oma arengut õppeperioodi või aastate lõikes näidata. Õpilased rõhutasid, et refleksiooni sidumine hindega soodustaks neil õpitu üle mõtlemist, õppimise mõtestamist ja arusaamist sellest, mis on hästi läinud ning mida tuleks parandada. Samas tõid õpilased esile, et refleksioonioskuse olulisust tuleks õpilastele selgitada, et nad mõistaksid selle eesmärki ja väärtust mitte ainult koolis õppides, vaid ka hilisemas elus. *Ma tunnen, et (...) seda võiks ka kindlasti selgeks teha, miks see on tähtis, mitte lihtsalt, et nüüd teemegi iga trimestri lõpus ja räägime üks ühele, mis sul valesti läks ja miks sul selline hinne tuli (FG2).* Uuringus osalenud õpilaste ja õpetajate hinnangul aitab refleksiooni süsteemne kasutamine ja harjutamine kujundada vajalikud oskused ning muuta reflekteerimise loomulikuks osaks õppeprotsessis.

Hindamise mudeli kasutamise kitsaskohad

Õpetajad märkisid, et hindamise mudeli rakendamine võib osutuda ajamahukaks ja seetõttu kujuneda pigem formaalseks tegevuseks. Ka õpilased ütlesid, et refleksiooni lisamine hindamise mudelisse võib suurendada õpetajate juba niigi suurt koormust.

Kahe õpetaja arvates võib takistuseks saada kooliülestes kokkulepete puudumine ja ühine arusaam mudeli rakendamisest, eelkõige seetõttu, et kasutegurit ei pruugi mudelist ilmned, kui vaid mõned õpetajad koolis mudelit kasutavad. Lisaks leidis osa õpetajaid, et mudeli rakendamine võib olla ebaefektiivne õpilaste vanusest tulenevalt, kuna II–III kooliastme õpilased ei pruugi veel olla võimelised end adekvaatselt hindama, mistõttu võib õpilaste ja õpetajate hinnangute vahel tekkida märkimisväärne lahknevus.

Õpetajad leidsid, et hindamise mudel võimaldab luua struktuuri, mis suunab õpetajaid refleksioonioskusele tähelepanu pöörama. Nii õpetajad kui ka õpilased rõhutasid, et ainealaste teadmiste hindamine ja refleksioon peaksid mudelis olema eraldiseisvate

komponentidena ning refleksioon võib mõningal juhul kajastuda õpilase hinded. Samas tõsteti esile, et hindamismudeli rakendamine võib olla ajamahukas ja suurendada õpetajate töökoormust.

4. Arutelu

Uuringu tulemused näitasid, et nii õpetajad kui ka õpilased peavad refleksiooni õppimise oluliseks osaks, kuna see aitab mõtestada õppeprotsessi ja toetab teadmiste, oskuste ning hoiakute kujunemist. Õpilased rõhutasid, et refleksioon aitab keskenduda õppimise sisule, mitte ainult hinnetele, samal ajal kui õpetajad nägid refleksioonis vahendit, mis võimaldab analüüsida nii käitumist kui ka emotsioone ja ainealaseid teadmisi. Teooria toetab seda arusaama: Dewey (1910) käsitleb refleksiooni teadliku mõtlemisprotsessina, mis aitab kogemusi mõtestada, Poldner jt (2014) rõhutavad selle rolli inimese arengus ja Allas jt (2017) näevad refleksiooni kui õppimise tähenduslikkust kujundavat tegurit. Siit järeldub, et refleksioonil on õppimise mõtestamisel ja motivatsiooni suurendamisel keskne roll. Mudelis kajastub see „REFLEKSIOONI“ elemendis, mis koos ainealaste teadmiste hindamisega moodustab koondhinde, andes õpilasele tervikliku arusaama oma arengust. Refleksiooni elemendi loomisel oli olulisel kohal ka Costa ja Kallicku (2004) 3-astmeline mudel, mille enesemuutmise etapp haakub just refleksiooni ja koondhinnanguga – õppija analüüsib, mida ja kuidas ta õppis, ning seab uued eesmärgid.

Õpetajate praktikast ilmnnes, et kuigi nad kasutavad refleksiooni toetamiseks kirjalikke ja suulisi meetodeid, toimub see sageli juhuslikult ja süsteemita, kuna puudub kindel struktuur. Õpilased märkisid, et põhikoolis jäi neil sageli toetus saamata. Teooria kinnitab, et metakognitiivsed oskused, sealhulgas refleksioon, ei kujune iseenesest, vaid vajavad teadlikku õpetamist ja praktikat (Martinez, 2006; Livingston, 2003). Sellest järeldub, et õpetaja teadlik ja järjepidev juhendamine on refleksiooni rakendamiseks hädavajalik. Mudelis toetab seda „ÕPETAJA“ roll, mis ulatub eesmärgistamisest refleksioonini, kujundades kogu protsessi. Siinkohal ilmneb selge seos Brocketti ja Hiemstra (1991) PRO mudeliga, kus õppimise protsessi juhtimise dimensioon sisaldab õpetaja ja õppija koostööd eesmärkide seadmisel ja hindamisel.

Siiski toodi intervjuudes välja, et hindamise mudel võib suurendada töökoormust ja olla noorematele õpilastele keeruline. Teooria kohaselt vajab refleksioon õpetaja juhendamist ja järkjärgulist rakendamist vastavalt vanusele ja arengutasemele (Allas *et al.*, 2017; Heritage, 2007). Sellest järeldub, et mudeli rakendamine peab arvestama töökoormust ja õpilaste

arengutaset, mille aluseks on nii organisatsioonisisese kui ka õpetaja ja õpilase vahelised kokkulepped. Mudelis toetavad seda vajadust „KOKKULEPPED“ ja „ORGANISATSIOONIKULTUUR“, mis loovad rakendamiseks ühtse raamistiku.

Refleksiooni rakendamise takistustena töid õpetajad esile vähese pädevuse, ajapuuduse, hirmu vastutuse jagamise ees ning õpilaste individuaalsed raskused, nagu madal motivatsioon ja kehv keeleline väljendusoskus. Teooria kohaselt vajab enesejuhitud õppimine õpetaja tuge ja teadlikku juhendamist (Knowles, 1975; Morris, 2019) ning Bolhuis (2003) rõhutab, et enesejuhtimise oskus kujuneb järk-järgult. Sellest järeldub, et õpetajate oskused, professionaalne toetus ja õpilaste individuaalsete vajaduste mõistmine on refleksiooni edukaks rakendamiseks hädavajalik. Mudelis väljendub see „ORGANISATSIOONIKULTUURI“ elementides, kus on olulised asutusesisesed kokkulepped, millega arvestatakse kooli õppe- ja koolituskavas ning mille alusel valitakse õppematerjalid ja töövahendid.

Oluliseks peeti ka eesmärgistamise komponenti, mis aitaks õpilastel mõista hetkeolukorda ja suunda, kuhu püüelda. Teooriast tulenevalt on eesmärgistamine, enesejälgimine ja enesemuutmine enesejuhitud õppimise tuum (Costa & Kallick, 2004; Knowles, 1975). Seega saab järeldada, et eesmärgistamine loob aluse eneseanalüüsiks ja vastutuse võtmiseks. Mudelis kajastub see „EESMÄRGISTAMISE“ ja „ISIKLIKE ÕPIEESMÄRKIDE“ elementides, mis aitavad õppijal siduda üldised ja individuaalsed eesmärgid ja milles avaldub ka Costa ja Kallicku ennastjuhtiva õppija mudeli enesejuhtimise etapp.

Õpetajad rõhutasid, et hindamise mudel peaks selgelt eristama ainealaste teadmiste ja refleksiooni hindamist, et õpilased mõistaksid mõlema olulisust. See seondub kujundava hindamise teooriaga, mille kohaselt hinnatakse nii teadmiste omandamist kui ka õppeprotsessi (Black & Wiliam, 2009; Clark, 2012; Heritage, 2007). Järeldusena võib öelda, et selge hindamisstruktuur toetab teadmiste ja refleksioonioskuste arengut. Mudelis kajastuvad need komponendid „AINEALASTE TEADMISTE HINDAMINE“ ja „REFLEKSIOON“ elementides, mis mõlemad annavad sisendi koondhinsesse. Need elemendid toetavad Costa ja Kallicku (2004) mudeli enesejälgimise etappi, kus õppija jälgib oma arengut ja saab õpetajalt tagasisidet.

Õpilased ja õpetajad olid ühel meelel, et refleksiooni tulemuse rakendamine hinde kujunemisse võib suurendada õpilaste motivatsiooni õppimist mõtestada, kuid see vajab selgitamist, et vältida formaalset lähenemist. Livingston (2003) ja Loeng (2020) rõhutavad, et refleksiooni eesmärk ja tähendus tuleb õppijatele arusaadavaks teha, et nad mõistaksid selle

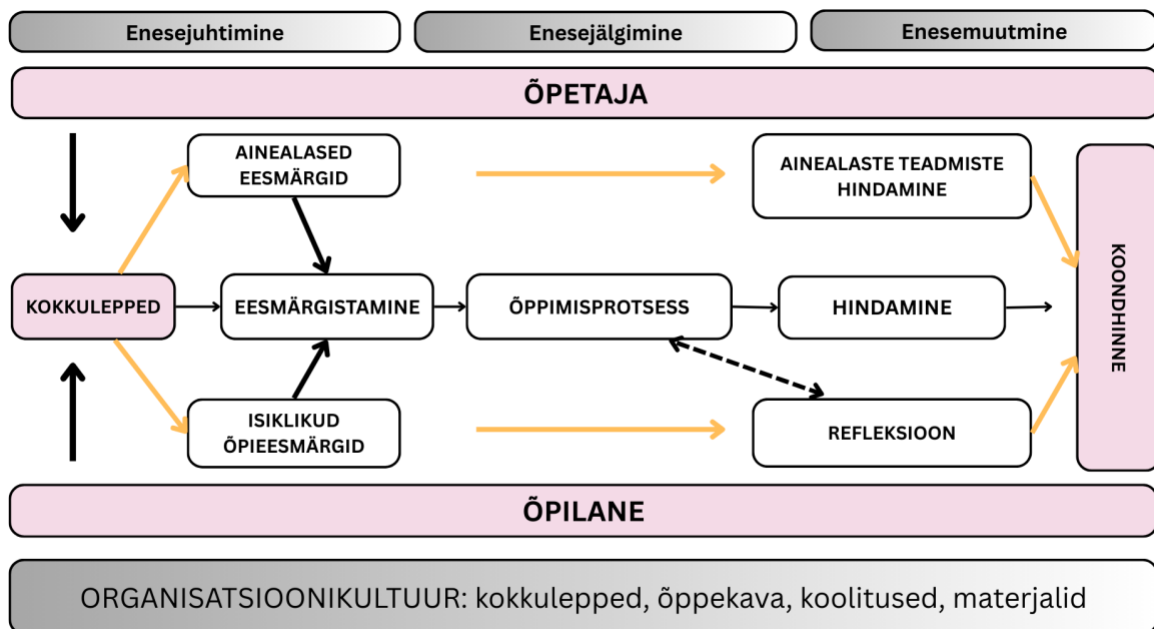
rakendatavust ka elus väljaspool kooli. Järeldub, et refleksiooni sisaldumine hinded võib olla motiveeriv, kui selle tähendus on selge. Mudelis väljendub see „KOONDHINDES“, kus on nii ainealaste teadmiste kui ka refleksiooni tulemused. Koondhinne ei täida mitte ainult kokkuvõtvat rolli, vaid toimib õppijate jaoks ka tulevikku suunatud tööriistana, aidates neil näha oma arenguvajadusi ja seada edasisi eesmärgid. Siin seostub loodav mudel Brocketti ja Hiemstra (1991) mudeli õppija isikliku hoiaku ja valmisoleku dimensiooniga, mis on vajalik refleksiooni ja enesemuutmise jaoks. Seega haakub mudeli koondhinde kujunemise mõte ka Costa ja Kallicku (2004) kirjeldatud enesemuutmise etapiga, kus õppija hindab oma kogemusi, teeb järeldusi ning kohandab oma edasisi õppimisstrateegiaid, kujundades nii teadlikult oma arenguteed.

Kokkuvõttes kinnitab uurimus, et refleksiooni süsteemne rakendamine hindamisprotsessis pakub tugeva aluse ennastjuhtiva õppija kujunemisele, sidudes ainealased ja metakognitiivsed oskused. Teooria kinnitab, et refleksiooni integreerimine hindamisprotsessi tugevdab õppimise mõtestamist ja enesejuhtimist (Allas *et al.*, 2017; Jossberger *et al.*, 2010). Senine praktika haridusasutustes refleksiooni rakendamisel pole olnud teadlik ja läbimõeldud. Refleksiooni olemust arvesse võttes on üheks rakendamise lahenduseks selle sidumine hindamise protsessiga. Käesolev töö pakub refleksiooni rakendamiseks mudelit, mis on seotud hindamisega. Mudeli põhistruktuuri loomisel on aluseks võetud Costa ja Kallicku (2004) 3-astmeline ennastjuhtiva õppija mudel ning Brocketti ja Hiemstra (1991) PRO mudel. Loodud mudel ühendab kõik elemendid – eesmärgistamise, õppimisprotsessi, hindamise, refleksiooni ja koondhinde – terviklikuks süsteemiks, mida toetab õpetaja juhendamine ja organisatsioonikultuur.

5. Refleksiooni rakendav hindamise mudel

Käesolevas töös loodud refleksiooni rakendav hindamise mudel on suunatud ennastjuhtiva õppija kujunemise toetamisele põhikooli II–III kooliastmes. Mudel ühendab kooli tasandi kokkulepped, õppimise eesmärgistamise ja juhtimise, ainealaste teadmiste hindamise ning õpilase refleksioonioskuse arendamise ühtseks terviklikuks süsteemiks (vt joonis 2).

Joonis 2 Refleksiooni rakendav hindamise mudel



Mudel põhineb:

- Costa ja Kallicku (2004) enesejuhitud õppimise astmetel (enesejuhtimine/organiseerimine, enesejälgimine, enesemuutmine),
- Brockett ja Hiemstra (1991) PRO mudeli kahel dimensioonil (õppimise protsessi juhtimine ja õpilase isiklik hoiak ning valmisolek),
- uurimistöö tulemustest saadud praktilistel vajadustel ja ettepanekutel.

Kujutatud refleksiooni rakendav hindamise mudel II–III kooliastmes on terviklik protsessimudel, mis kirjeldab nii õpetaja kui ka õppija juhitud hindamise protsessi komponente eesmärgiga toetada õppija kujunemist refleksiooni rakendamise ja seeläbi refleksiooni harjumuse kujunemise ja refleksioonioskuse arengu toetamise kaudu.

5.1 Mudeli tasandid ja elemendid

Mudelis eristuvad tasandid:

- süsteemitasand – organisatsioonikultuur, struktuursed kokkulepped, koolituste korraldamine, töövahendite tagamine, ühiste materjalide loomine, õppekava ja kodukorra toetav raamistik,
- õpetaja tasand – eesmärgistamise ja õppeprotsessi juhtimine, õpilase metakognitiivne toetamine, ainealane õpetamine ja teadmiste hindamine, refleksiooni juhendamine, koondhinnangu kujunemise juhendamine ja infovahetus organisatsioonis,

- õppija tasand – iseseisev (juhendatud) eesmärgistamine, õppimisprotsessi jälgimine, refleksioon (juhendatud), koondhinnangu kujunemisel osalemine, enesemuutmine.

Kõik nimetatud tasandid moodustavad tsüklilise protsessi. Mudeli elementide kirjeldused on esitatud lisas 8.

5.2 Refleksioonioskuse keskne roll mudelis

Refleksioon on loodud mudeli keskne komponent, mis läbib kogu hindamise protsessi ja seob selle etapid tervikuks. Mudeli rakendamine võimaldab refleksioonioskust arendada süsteemse toe ja õpetaja juhendamise kaudu, muutes refleksiooni hindamise lahutamatuks osaks.

Refleksiooni rakendatakse nii tulemuste hindamiseks kui ka seeläbi õppimisprotsessi sügavamaks mõtestamiseks ja suunamiseks. Selliselt luuakse alus järelduste tegemiseks, koondhinnangu kujundamiseks ja enesemuutmiseks, aidates õppijal liikuda teadmiste omandamisest teadmiste mõistmise, oskuste arendamise ja uute strateegiate loomise suunas.

Mudelis kirjeldatud protsess toetab ennastjuhtiva õppija kujunemist, süsteemi tasandil luuakse vajalik raamistik, õpetaja suunab metakognitiivsete ja didaktiliste võtete abil ning õppija võtab järjest enam vastutuse oma õppimise ja refleksiooni eest. Refleksiooni teadliku ja süsteemse rakendamise kaudu kujundatakse õppijat, kes on teadlik oma õppimisest, suudab teha järeldusi, kohandada tegevusi ning suunata end uute eesmärkide poole. Mudel toetab harjumuse kujunemist õppida õppimisest, suurendada eneseteadlikkust ja vastutust oma arengu eest.

5.3 Hinnang loodud mudelile

Neljanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millise hinnangu annavad fookusgrupi intervjuus osalejad loodud hindamise mudelile. Andmeanalüüsi tulemusel moodustus kaks peakategooriat (vt lisa 7): tagasiside ja rakendamissoovitused.

Tagasiside mudelile

Tagasiside loodud mudelile oli valdavalt positiivne. Vastajad tõdesid, et mudelit rakendades on võimalik igal õpilasel leida see, milles ta hea on. Samuti muutub õppimine mõtestatuks, sest mudelit kasutades õpetajad juhendavad ja suunavad õpilasi reflekteerima. *Kui ise tõesti sellise süsteemi järgi tööle panna, siis ma arvan, et see oleks väga-väga arendav ja siis siit koolist läheksid välja väga targad inimesed.* Samas nentisid uuritavad, et mudeli rakendamine võib osutuda keerukaks. Üks fookusgrupis osalenud õpetaja ütles, et kuna

mudel on hästi põhjalik, siis temas tekib tunne, et ta ei jõuagi millegi muu kui refleksiooniga tegeleda. Osa intervjueritavatest märkis, et mudeli rakendamine peab toimuma süsteemselt, kuid see võib ainetundidest väga palju aega võtta.

Rakendamissoovitused haridusasutustele

Uuritavad arvasid, et mudeli rakendamisega võiks alustada juba I kooliastmest, kus õpilased saaksid algteadmised reflekteerimisest. Nii oleksid nad II kooliastmesse jõudes teadlikumad reflekteerimisest ja harjunud seda teatud määral tegema. Teisalt ütlesid õpetajad, et 1. klassi tulev laps peab kõigepealt kooliga kohanema ning tal puuduvad eesmärgistamis- ja analüüsimisoskused. Uuritavad leidsid, et mudeli rakendamisel peab jälgima inimese arengupsühholoogiat ja sellest tulenevalt võiks I kooliastmes refleksioon olla hästi lihtne ja mänguline. Edaspidi muutuks see aga järk-järgult keerulisemaks.

Fookusgrupis tõdeti, et kõik algab õpetajast ning seetõttu on oluline tema professionaalne areng. Esmalt on vaja õpetajal mudelit mõista, seada eesmärk, miks mudelit kasutada, ning leida, miks see on talle kui õpetajale kasulik. Intervjueritavad rõhutasid, et õpetajaid on vaja koolitada, sest enne õpilaste reflekteerima suunamist on tarvis, et õpetaja ise oskaks ennast ja oma tööd reflekteerida. Nad lisasid, et kaasatud peaksid olema ka I kooliastme õpetajad, et nad teadvustaksid, kuhu peab õpilane 9. klassi lõpuks välja jõudma.

Selleks, et õpetajad harjuksid mudeli rakendamisega ja saaksid end koolitada, on vaja aega. Uuritavate arvates oleks mõistlik, et kõigepealt reflekteerib õpetaja oma tööd, õpib selgeks, kuidas kõike seda teha, ning seejärel kaasatakse alles õpilased. *Kui tuuakse mingi teooria lauda, siis tekib esimene asi, et appi-appi, kas kõike seda või. Aga tegelikult, kui neid asju pärast töösse hakkad rakendama, siis need asjad tunduvad hästi loomulikud.*

Fookusgrupis osalejad leidsid, et kui õpetajale anda lihtsalt mudel ette ja öelda, et hakake seda kohe rakendama, siis see võib anda vastupidise tulemuse.

Uuritavad ütlesid, et oluline on teada ja kokku leppida, mida reflekteeritakse (nt õppekavas olevad osaoskused, ainealased teadmised, mida õpilane omandas) ja millal reflekteeritakse (nt läbitud teema või trimestri lõpus). Fookusgrupis olid pöörasid tähelepanu asjaolule, et vaja on kokku leppida reflekteerimise sagedus. *Kui arvestame, kui palju ainetunde on õpilastel ja kui kõik õpetajad hakkavad näiteks kirjalikku refleksiooni õpilaste käest küsima, siis see koormus kindlasti lastel kasvab. Et seal peabki mõtlema, kui tihedasti see refleksioon on.*

Intervjueritavad arutlesid veel selle üle, kas refleksioon võiks olla osa hindest. Üks osa uuritavatest leidis, et kui õpilane suudab analüüsida, kus ja miks tal valesti läks, mida ta

tegi või tegemata jättis, siis see on õppeprotsessi osa ja võiks hinded kajastada. Teine osa arvas, et iga hinde puhul ei peaks refleksiooni hinde osana arvestama. *Siin peab ikkagi väga kriitiline olema. Kuni on need tasemetööd, põhikooli lõpueksamid, siis seal õpilaste käest refleksiooni ei küsita. Seal on ikkagi see, et aastahinne loeb, siis see taseme- või eksamihinne [---] ja siis tuleb see vastuolu seal.* Samas olid kõik seda meelt, et refleksioon võiks olla üks osa hindest projektide (nt loovtööd) puhul.

Kuigi fookusgrupi hinnang loodud hindamise mudelile oli positiivne, töid uuritavad esile ka mõned kitsaskohad. Lisaks pakuti välja mudeli erinevaid rakendamissoovitusi haridusasutustele. Järgnevalt on välja toodud käesoleva uurimistöö tulemusel sõnastatud rakendamissoovitused:

1. Alustada rakendamist I kooliastmest. Refleksioonioskuse arendamine peaks algama juba I kooliastmest lihtsamal ja mängulisemal kujul, arvestades lapse arengupsühholoogiat.
2. Õpetajate ettevalmistamine ja koolitamine. Oluline on, et õpetaja näeks mudeli kasulikkust oma töös. Seega enne mudeli rakendamist tuleb õpetajaid koolitada, et nad mudelit mõistaksid ja selle teadlikult kasutusele võtaksid. I kooliastme õpetajad peavad mõistma, milline on õpilase arengueesmärk 9. klassi lõpuks, et osata juba algklassis tegevusi suunata.
3. Ajaplaneerimise ja harjumuse kujundamine. Õpetajatele tuleb anda aega mudeliga harjumiseks ja katsetamiseks enne, kui see muutub igapäevaseks töövahendiks. Mudeli rakendamine ei tohiks olla õpetajale kohe kohustuslik, vaid selle kasutusse võtmine peaks toimuma järk-järgult koos selgituse ja toega, et vältida vastureaktsiooni.
4. Refleksiooni eesmärkide ja sageduse kokkulepped. Koolis tuleb kokku leppida, mida reflekteeritakse (nt osaoskused, ainealased teadmised) ja millal reflekteeritakse (nt teema või trimestri lõpus). Vältida tuleks üleliigset koormust, määrates mõistliku reflekteerimise sageduse.
5. Arutada refleksiooni sidumist hindamisega. Refleksiooni ei peaks arvestama iga hinde kujunemisel, et vältida vastuolu eksamite ja tasemetööde hindamisega. Kindlasti võiks refleksioon olla osa hindest projektide ja loovtööde puhul.

6. Järeldused ja piirangud

Nii õpetajad kui ka õpilased on valmis refleksiooniga tegelema, kuid vajavad selleks selget struktuuri, tööriistu ja professionaalset tuge. Hindamise mudel, mis toetub metakognitsiooni, enesejuhitud õppimise ja kujundava hindamise põhimõtetele, loob selleks vajalikud tingimused. Samas ei saa refleksiooni rakendamine jääda õpetaja initsiatiiviks, vaid see eeldab kogu kooli tasandil teadlikku kultuuri kujundamist.

Meie magistritöö praktiline väärtus seisneb refleksiooni rakendava hindamise mudeli loomises, mida saavad oma töös aluseks võtta nii koolide juhtkonnad kui ka õpetajad. Mudelist lähtuvalt on koolides võimalik õppekorraldust muuta nii, et see toetaks refleksiooni rakendamist ainetundides. Aineõpetajatel aitab mudel süsteemsemalt refleksiooni rakendada.

Uurimistöö piiranguks on asjaolu, et väljatöötatud hindamise mudelit ei ole praktikas valideeritud. Töös esitatud rakendamissoovitused põhinevad fookusgrupis osalejate arvamustel, mitte nende kogemustel. Sellest tulenevalt on võimalik tööd edasi arendada, katsetades loodud mudelit ja tagasiside põhjal seda täiendada ning sõnastada täpsemaid rakendamissoovitusi haridusasutustele.

Tänuõnad

Täname kõiki intervjueeritavaid, kes andsid oma panuse meie magistritöö valmimisse. Eriline tänu meie suurepärasele juhendajale Kerli Kõivule, kes oli alati meie jaoks olemas, andis konstruktiivset tagasisidet ja toetas meid igakülgset töö kirjutamise ajal. Suur aitäh edasiviivate soovitude ja tähelepanekute eest Katrin Saks, Pihel Hunt ja Gerli Silm. Lisaks oleme väga tänulikud oma kursusekaaslastele – Grete Rebanets, Helen Sai, Elen Torn ja Mari-Liis Lipstok – oluliste märkamiste eest. Oleme tänulikud teineteisele inspireeriva koostöö, jagatud pingutuse ja vastastikuse toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Magistritöö kirjutasime ühiselt Google Drive'i keskkonnas. Annika keskendus rohkem enesejuhitud õppimise, probleemipüstituse peatükkidele ja mudeli väljatöötamisele, Katre metakognitsiooni, refleksiooni peatükkidele ja metoodika osa kirjeldamisele. Mõlemad lugesime teineteise kirjutatud tekste, kommenteerisime ja vajadusel täiendasime. Koos kirjutasime valmis hindamise osa ning töötasime välja intervjuu kavad. Intervjueeritavad jagasime omavahel ära ning andmete analüüsimisel kodeerisime mõlemad intervjuusid

kõikidest uurimisküsimustest lähtuvalt. Tulemuste arutelu osa kirjutasime koos, vahetades mõtteid ja arvamusi.

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

Annika Kuus

/allkirjastatud digitaalselt/

Katre Lambot

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., & Urmann, H. (2018). Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid. *Tartu Ülikool*.
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research? *Qualitative Sociology*, 42(2), 139–160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2020). Fostering Critical Reflection in Primary Education through STEAM Approaches. *Education Sciences*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53, 483–516. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5628-5>
- Black, E. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245–258. <http://dx.doi.org/10.1080/14623941003665810>
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc* 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13 (3), 327–347. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London, England: Routledge.
- Chan C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32 (2). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>

- Corbin Frazier, L., & Eick, C. (2015). Approaches to critical reflection: Written and video journaling. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(5), 575–594. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064374>
- Costa, A., & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Corwin Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Edmondson, D.R., Boyer, S.L, & Artis, B.A. (2012). Self-directed learning: A Meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1),40–49.
- Eetikaveeb. (s.a.). Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://www.eetika.ee/et>
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review* 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAmapp: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800104>
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292–1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Greiman, B. C., & Covington, H. K. (2007). Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, Journal Writing Outcomes, and Journal Structure. *Career and Technical Education Research*, 32(2), 115–139. <https://doi.org/10.5328/CTER32.2.115>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). *Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta-analüüs 2017, kokkuvõte*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/htmaastaanalus2017_kokkuvote.pdf

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridussilm. (2024). *Üldhariduse ülevaade*.
<https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/yldharidus/ylevaade>
- Haridussõnastik. (s.a.)* <https://arhiiv.eki.ee/dict/haridus/>
- Heckman, J.J. (1999). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3–56.
<https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 141–145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Intervjuu kavandamine ja läbiviimine. (s.a.)*.
https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_kavandamine_ja_lbiviimine.html
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Margje van de Wiel. (2010). The Challenge of Self-Directed and Self-Regulated Learning in Vocational Education: A Theoretical Analysis and Synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education and Training* 62(4), 415–440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Õpetajakoolituse õppematerjal. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Klemm, T. (2020). *Õpioskuste mõiste sisu ja tähendus haridusvaldkonna tekstides*.
<https://andragoogika.tlu.ee/opioskuste-moiste-sisu-ja-tahendus-haridusvaldkonna-tekstides/>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kõiv, K., & Saks, K. (2024). Development of an instrument to measure NEET-Youth self-directed learning skills. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1).
<https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2306256>
- Kõiv, K., Saks, K., Azzopardi A., Todorska, V., & Sen, E. (2024). Empowering NEET youth: Assessing the impact of self-directed learning skills intervention. *International Journal of Educational Research*, 129(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102497>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. *Psychology*, 13, 259–266.

- Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*, 2020(4/5), 1–12. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Long, H. B. (1989). *Self-Directed Learning: Emerging Theory & Practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in Education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2, 529–535.
- Martinez, M. E. (2006). What is Metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699. <https://doi.org/10.1177/003172170608700916>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(2).
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Munalim, L. O., & . Gonong, G. O. (2019). Stances in Student-Teachers' Spoken Reflection: An Exploratory Linguistic Study to Enhance a Reflection Inventory. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 119–139. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2019.120636>
- Mäeots, M., Siiman, L., Kori, K., Eelmets, M., Pedaste, M., & Anjewierden, A. (2016). The Role of a Reflection Tool in Enhancing Students Reflection. The role of a reflection tool in enhancing students' reflection. In *INTED2016 Proceedings*, 1892–1900. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.1394>
- Nguyen, Q. D. (2015). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Université de Montréal*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4147.5448>
- OECD. (2025, 23. jaanuar). *Trends Shaping Education 2025*. https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Poldner, E., Van der Schaaf, M., Simons, P. R. J., Tartwijk, J. V., & Wijngaards, G. (2014). Assessing student teachers' reflective writing through quantitative content analysis. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 348–373. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.892479>

- Põhikooli riiklik õppekava. (2024). *Riigi Teataja I* 10.08.2024, 2
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Refleksiooni toetamine. (s.a.). <https://sisu.ut.ee/kutseopetaja/refleksiooni-toetamine-0/>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design of teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277.
<https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Stockdale, S. L., & Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model. *Adult Education Quarterly*, 61(2). <https://doi.org/10.1177/0741713610380447>
- Sõstra, K. (2023). *Mis mõjutab noorte NEETstaatusesse langemist? Analüüsi aruanne*.
https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-10/Mis%20m%C3%B5jutab%20noorte%20NEET-staatusesse%20langemist_Statistikaameti%20anal%C3%BC%C3%BCs_k%C3%BCljendus%202509.pdf
- Tiisler, H. (2023). *Põhikooliõpetajate kirjeldused ennastjuhtivast õppijast ja ennastjuhtiva õppija toetamisest oma praktikas*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/90624>
- Tuulemets, B. (2022). *Õppevara loomine: Tehnoloogiaõpetuse projektõpe, mis toetab õppeainete lõimingu ja enesejuhitud õpet*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/90800>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vihalemm, T. (2014). Fookusgrupi intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu/>
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., Dolan, R. J., & Blakemore, S-J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition* (22)1, 264–271.
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.01.004>
- Õpikäsitus. (2022). Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/opikäsitus>

Lisa 1. Õpetajate intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused

1. Millist õppeainet või milliseid õppeaineid Te õpetate?
2. Millis(t)es kooliastme(te)s õpetate?
3. Mitu aastat olete õpetajana töötanud?

Enesejuhitud õppimine

1. Rääkige palun, mida Teie jaoks tähendab enesejuhitud õppimine. Millised oskused või omadused on Teie arvates ennastjuhtival õppijal?
2. Kui palju Te pöörate tähelepanu tegevustele, mis toetavad õpilase enesejuhitud õppimise oskuste arengut? Miks on oluline nendele tegevustele tähelepanu pöörata?
3. Kuidas Teie arvates saavad õpetajad õpilase enesejuhitud õppimise oskuste arengut toetada? Tooge palun näiteid.
4. Millised tegurid võivad õpetajat takistada õpilase enesejuhitud õppimise arendamisel? Kas ja millist tuge võivad õpetajad sealjuures vajada?

Metakognitsioon ja refleksioon õppetöös

1. Milline roll on Teie arvates metakognitsioonil ehk mõtlemisel oma õppimise üle õppetöös? Põhjendage, tooge näiteid.
2. Milline roll on Teie arvates refleksioonil õppeprotsessis? (Kui oluliseks peate selle arendamist?) Palun põhjendage.
3. Kuidas Teie arvates metakognitsioon ja refleksioon võiksid aidata õpilasel oma õppimist teadvustada ja õppimisprotsessi parandada? Palun põhjendage.
4. Kas ja milliseid juhiseid annate õpilastele õppimiskogemuste kirjeldamiseks ja analüüsimiseks? (Eitava vastuse korral lisaküsimus „Miks?“.)
5. Kas ja milliseid tegevusi kasutate, et aidata õpilastel mõista, kuidas nende tunded ja emotsioonid võivad mõjutada õppimist? (Eitava vastuse korral lisaküsimus „Miks?“.)
6. Kas ja kuidas suunate õpilasi mõtlema selle üle, mis läks õppeprotsessis hästi, mis halvasti ja miks? (Eitava vastuse korral lisaküsimus „Miks?“.) Kui avatud õpilased sellistes vestlustes on?
7. Kas ja kuidas suunate õpilasi reflekteerimisel tehtud järeldusi tulevikus õppimisprotsessis rakendama? (Eitava vastuse korral lisaküsimus „Miks?“.)
8. Kas ja kuidas saab õpilane tagasisidet oma refleksioonioskuse ja selle arengu kohta? (Eitava vastuse korral lisaküsimus „Miks?“.)
9. Kas ja kuidas (Teie arvates) peaks õpilase refleksioon kajastuma tema hinded? Kas võiks seda üldse kaaluda? Miks? (Kas eraldi hinne trimestris, kokkuvõttev hinne, üks osa kontrolltööhindest vmt?)
10. Millised tegurid (veel) võivad takistada refleksioonioskuse arendamist õppetegevuses?
11. Kas ja millist tuge õpetajad vajavad, et arendada õpilaste refleksioonioskust?

Hindamise mõju õppeprotsessile

1. Millised on Teie kogemused erinevate hindamismudelite kasutamisel?
2. Kuidas Teie arvates hindamismudel ja -meetod õpilase õppimist mõjutavad või mõjutada võivad?
3. Millistest osadest ja/või kriteeriumitest võiks koosneda õpilase oskuste arengut toetav hindamise mudel? Põhjendage palun.

Lõpetavad küsimused

1. Kas on veel midagi, mida soovite antud teema kohta lisada?
2. Kas soovite lugeda intervjuu transkriptsiooni, et veenduda mõtete selguses?

Lisa 2. Õpilaste intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused

1. Mitu aastat on möödas põhikooli lõpetamisest?
2. Milliseks hindate oma õpitulemusi põhihariduses?
3. Milliseid põhikoolis omandatud oskusi olete gümnaasiumis õppides eriti oluliseks ja vajalikuks hinnanud? Kas tunnetate ka puudusi?

Metakognitsioon ja refleksioon õppetöös

1. Kas ja kuidas aitab kooli hindamissüsteem teil mõista oma tugevusi ja nõrkuseid? Põhjenda.
2. Mida teie jaoks tähendab refleksioon? Kas ja kuidas on see õppimisega seotud?
3. Kas pidite põhikoolis reflekteerima oma õppimisprotsessi ja õppimise üle? Too näiteid.
4. Kas ja milliseid juhiseid saite õppimiskogemuste kirjeldamiseks ja analüüsimiseks? Kas midagi oleks võinud olla teisiti? Miks? Kuidas?
5. Kas ja milliseid tegevusi põhikoolis kasutati, et aidata õpilastel mõista, kuidas nende tunded ja emotsioonid võivad mõjutada õppimist? Kas midagi oleks võinud olla teisiti? Miks? Kuidas?
6. Kas ja kuidas suunati õpilasi mõtlema selle üle, mis läks õppeprotsessis hästi, mis halvasti ja miks? Kas midagi oleks võinud olla teisiti? Miks? Kuidas?
7. Kas ja kuidas suunati õpilasi reflekteerimisel tehtud järeldusi tulevikus õppimisprotsessis rakendama? Kas midagi oleks võinud olla teisiti? Miks? Kuidas?
8. Kas ja kuidas said tagasisidet oma refleksioonioskuse ja selle arengu kohta? Kas midagi oleks võinud olla teisiti? Miks? Kuidas?
9. Kas ja kuidas koolis omandatud refleksioonioskus on teid aidanud edasistes õpingutes ja/või elus? Palun too näiteid.
10. Mis oleks saanud õppimisprotsessis seoses refleksioonioskusega teisiti olla ning miks ja kuidas?

Õppimist toetav hindamisprotsess

1. Kas teie meelest võiks refleksioon olla osa hindamisprotsessist? Põhjendage oma vastust.
2. Kuidas teie arvates hindamismudel ja -meetod õpilase õppimist mõjutavad või mõjutada võivad?
3. Millistest osadest ja/või kriteeriumitest võiks koosneda õpilase oskuste arengut toetav hindamise mudel? Põhjendage palun.

Lõpetuseks

1. Kas on veel midagi, mida soovite selle teema kohta lisada?

Lisa 3. Fookusgrupi intervjuu kava

Sissejuhatus

1. Lühike ülevaade hindamise mudelist
2. Fookusgrupi intervjuu eesmärk: koguda tagasisidet mudeli mõsitavuse, kasulikkuse ja rakendatavuse kohta

Üldmulje hindamise mudelist

1. Milliseid mõtteid mudel esmapilgul teie tekitab?
2. Milline osa on arusaadav, mis vajab lahti seletamist?
3. Kas mudelis kasutatavad mõisted ja tasemed on arusaadavad?

Kasutatavus ja rakendamine

1. Millised võivad olla mudeli rakendamise positiivsed tulemused?
2. Millised on mudeli rakendamise takistused teie silmis?
3. Mida tuleb koolielus muuta, et mudelit rakendada?
4. Kui palju aega võiks kuluda mudeli rakendamisele?
5. Millised eeldused peaksid olema täidetud, et see mudel toimiks?
6. Kuidas mudeli rakendamist koolis kommunikeerida tuleks?

Mõju refleksioonioskusele

1. Kuidas see mudel võiks toetada õppijate refleksioonioskuse arengut?
2. Kas mudeli rakendamine aitab õppijal oma õppimist mõtestada?

Soovitused ja edasiarendus

1. Mida peaks mudelis muutma, täiendama või eemaldama?
2. Kas on midagi, mida pole käsitletud, aga mis peaks mudelis olema olemas?
3. Kas on veel midagi, mida soovite selle teema kohta lisada?

Lisa 4. Nõusolekuleht õpetajatele ja õpilastele

Hea õpetaja/õpilane

Palume Teil osaleda magistr töö uuringuga seotud intervjuus „Refleksiooni rakendav hindamise mudel ennastjuhtiva õppija toetamiseks II–III kooliastmes“, mida viivad läbi Tartu ülikooli haridusinnovatsiooni magistriõppe üliõpilased Annika Kuus ja Katre Lambot.

Intervjuu käigus soovime teada saada, millised on Teie kogemused, arvamused ja ettepanekud seoses refleksioonioskuse arendamise toetamisega põhikoolis. Intervjuu pikkus on umbes üks tund.

Teil on õigus igal hetkel katkestada intervjuus osalemine ja küsimustele vastamisest loobuda.

Palume Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks. Intervjuu salvestis transkribeeritakse ja selle käigus asendatakse Teie nimi pseudonüümiga, mille ise valite, ning tulemused esitatakse pseudonümiseeritult ja kooli nime kasutamata. Soovi korral saate transkriptsiooni pärast selle valmimist üle lugeda.

Intervjuu salvestised hoitakse parooliga kaitstud kaustas, mille parool on teada vaid intervjuueerijatele. Intervjuude helisalvestised kustutatakse pärast transkribeerimist hiljemalt 31.08.2025 ja transkriptsiooni loevad vaid intervjuueerijad ja magistr töö juhendaja Kerli Kõiv.

Pärast intervjuud on Teil kuu aja jooksul õigus uuringu läbiviijatele teada anda, kui Te siiski ei soovi oma intervjuu kasutamist uuringus. Sellisel juhul eemaldatakse Teie intervjuu transkriptsioon andmestikust.

Kui olete nõus intervjuus eelnevalt kirjeldatud tingimustel osalema, kinnitage seda palun alloleva nõusolekuga.

Nõusolek uuringus osalemiseks

Mind,, on informeeritud ülalmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava magistr töö eesmärgist ja uuringu metoodikast. Kinnitan oma nõusolekut uuringus osalemiseks. Kinnitan oma nõusolekut oma isikuandmete töötlemiseks.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni magistrant Katre Lambot, e-post katre.lambot@ut.ee, magistrant Annika Kuus, e-post annika.kuus@ut.ee; juhendaja Kerli Kõiv, e-post kerli.koiv@ut.ee.

Uuritava allkiri: /digitaalne/

Kuupäev, kuu, aasta:2024

Lisa 5. Kategooriate moodustumine 1. uurimisküsimuse vastuste põhjal

Milline on refleksiooni rakendamise praktika põhikoolis?

Peakategooria	Alamkategooria
olulisus (õpetajad)	õppimise mõtestamine tugevate ja nõrkade külgede teadasaamine informatiivsem numbrilisest hindamisest
olulisus (õpilased)	õppimise mõtestamine kogemustest õppimine
praktika (õpetajad)	õppeprotsessi üle mõtlemine järeltuste rakendamine õppimiskogemuse kirjeldamine ja analüüs tunnete ja emotsioonide mõistmine
praktika (õpilased)	õppeprotsessi üle mõtlemine õppimiskogemuse kirjeldamine ja analüüs tunnete ja emotsioonide mõistmine
takistused (õpetajad)	ajanappus hirm õpetaja oskamatus õpetaja mugavustsoon õpilaste individuaalsed raskused



Lisa 6. Kategooriate moodustumine 2. uurimisküsimuse vastuste põhjal

Kuidas näevad õpilased ja õpetajad refleksioonioskuse arendamise võimalusi hindamise mudeli kaudu?

Peakategooria	Alamkategooria
struktuur (õpetajad)	suunav eesmärgistamine õppimisprotsessi analüüs ainealased teadmised ja refleksioon eraldi hindamine
struktuur (õpilased)	ainealased teadmised ja refleksioon eraldi hindamine
kitsaskohad (õpetajad)	ajakulu õpilaste vanus
kitsaskohad (õpilased)	õpetajate koormus

Lisa 7. Kategooriate moodustumine 4. uurimisküsimuse vastuste põhjal

Millised on loodud hindamise mudeli rakendamise soovitud haridusasutustele?

Peakategooria	Alamkategooria
rakendamissoovitused	 <ul style="list-style-type: none">aja leidmineõpetaja professionaalne arengalustada I kooliastmestrefleksioon hinde osana
tagasiside	 <ul style="list-style-type: none">rakendamise kasulikkusrakendamise keerukus

Lisa 8. Mudeli elementide kirjeldus

1. Organisatsioonikultuur	Refleksioonioskuse arendamise süsteemne rakendamine algab koolikultuuri tasandilt. See eeldab kokkuleppeid refleksiooni ja enesejuhitud õppimise oskuste arengu toetamiseks kooli tasemel; õpetajate teadlikku väljaõpet ja tugimaterjalide kättesaadavust; refleksiooniprotsessi ja enesejuhitud õppimise põhimõtete kirjapanekut kooli strateegia dokumentidesse, näiteks õppekavasse ja kodukorda.
2. Kokkulepped õpetaja ja õpilase vahel	Õppeaasta või uue teema alguses sõlmivad õpetaja ja õpilased kokkulepped refleksiooni vormi (kirjalik, suuline, visuaalne) ja sageduse osas. Nii tagatakse, et refleksioon ei ole juhuslik, vaid teadlikult planeeritud osa õppeprotsessist ja vastab õpilase eelistatud valikutele. Lepitakse kokku, kas ja kuidas refleksioonitulemused kajastuvad hindes (nt 10% ainehindest või kokkuvõtva perioodihinde kujundava osana).
3. Eesmärgistamine	Õppija seab iseseisvalt oma õpieesmärgid, tuginedes õpetaja suunavatele küsimustele ja juhendamisele. Eesmärgid on seotud nii ainealaste teadmiste arendamisega kui ka isiklike oskuste ja hoiakute kujundamisega.
4. Õppimisprotsess	Õppetöö toimub eesmärkidele toetudes. Õpetaja roll on suunata õpilasi metakognitiivsete küsimustega (nt „Kas sa mõistad, mida praegu õpid?“, „Mida saaksid proovida teisiti?“). Samal ajal õpetaja juhendab ja toetab ainealaste teadmiste omandamist ning arendab õppimisoskusi.
5. Ainealaste teadmiste hindamine	Teema või tegevuse lõpus hindab õpetaja klassikaliselt õpilaste ainealaseid teadmisi ja oskusi, kasutades olemasolevaid hindamispraktikaid (hinded, kirjeldavad hinnangud).
6. Refleksioon	Ainealaste teadmiste hindamise järel reflekteerib õpilane iseseisvalt, toetudes struktureeritud materjalidele. Refleksioon keskendub kogemuste analüüsile, õnnestumiste ja arengukohtade määratlemisele ning järgmiste sammude kavandamisele.
7. Koondhinnang	Refleksiooni tulemuste põhjal võib tekkida võimalus mõjutada või muuta õpilase lõpphinnangut; võimalik kasutada refleksiooni ainult kujundava hindamise alusena. Koondhinnangu osaks saab olla õpetaja tagasiside.
8. Enesemuutmine	Õpilane teeb oma refleksioonide ja koondhinnangu põhjal järeldused, seab uued isiklikud arengueesmärgid ja tähistab saavutatud edusamme.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Annika Kuus ja Katre Lambot,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose „Refleksiooni rakendav hindamise mudel ennastjuhtiva õppija toetamiseks II–III kooliastmes”, mille juhendaja on Kerli Kõiv, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Annika Kuus, Katre Lambot

14.05.2025