

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava

Tiia Mäe

ÕPILASTE KAASAMINE HINDAMISPROTSESSI KÄSITÖÖS

PÕHIKOOLI III KOOLIASTMES

Magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe, MA Tartu Ülikool

Kaasjuhendaja: Marvi Remmik, PhD

Viljandi 2024

## RESÜMEE

### Õpilaste kaasamine hindamisprotsessi käsitöös põhikooli III kooliastmes

Õpiväljundite hindamine käsitöös on keeruline, kuna juhiseid ja põhimõtteid on palju ning puudub ühtne hindamissüsteem. Sellest lähtuvalt on **magistritöö eesmärgiks** luua koostöös õpilastega näidishindamismudel käsitöös põhikooli III kooliastmes. Traditsiooniliselt on hindamine õpetajakeskne. Lähtudes nüüdisaegse õpikäsituse põhimõttest on õpilaste kaasamine hindamisprotsessi oluline, sest õpilast mittekaasava hindamissüsteemi korral jäävad arendamata õpilase enesehindamise oskused ja toetamata õpilase eneseareng. Eestis on vähe uuritud põhikooli III kooliastme õpilaste kaasamist hindamisprotsessi ning selle mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele. Õppijate kaasamist hindamisprotsessi pidasid humanistid algusest peale oluliseks, sest hinnang õppimisele peab tulema õppija enese poolt. Sellest tulenevalt on **uurimuse eesmärgiks** välja selgitada, kuidas mõjutab põhikooli III kooliastme õpilaste kaasamine hindamisprotsessi käsitöös nende õppeprotsessi ja õpitulemusi ning hindamise põhimõtete mõistmist. Tegevusuuringu tulemustes selgus, et põhikooli III kooliastme õpilaste kaasamine hindamisprotsessi käsitöös lihtsustas neil õppeprotsessis hindamismudeli kasutamist ja eesmärkide seadmist, toetas hindamise põhimõtete mõistmist käsitöös ja muutis hindamise läbipaistvaks. Hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis toetas õppimist läbi erinevate eesmärkide seadmise ja hinnangute andmise enda ja kaaslase tööle, mis omakorda innustas paremaid õpitulemusi saavutama.

**Märksõnad:** hindamine; hindamisprotsess; õppeprotsess; õppijate kaasamine; hindamise kavandamine; hindamismudel ja -kriteeriumid; enese- ja kaaslase hindamine; tegevusuuring

## ABSTRACT

### **Involvement of students in the evaluation process in handicraft in the third grade of basic school**

Evaluating learning outcomes in handicraft is difficult because there are many guidelines and principles, in addition there exist no uniform evaluation systems as well. Based on this, the aim of current Master's thesis is to create, in cooperation with the students, a sample evaluation model in handicraft in the third grade of basic school. Traditionally the assessment is teacher-centered. Based on the principle of the modern approach to learning, the involvement of students in the evaluation process is crucial. In the case of a non-inclusive student evaluation system, the student's self-assessment skills remain undeveloped and the student's self-development is not supported. In Estonia, there has been little research into the involvement of basic school III grade students in the evaluation process and its impact on the learning process and learning outcomes. The involvement of learners in the evaluation process was considered important by humanists from the beginning. Accordingly, the aim of the research is to find out how the involvement of third-grade basic school students in the assessment process in handicraft affects their learning process and learning outcomes, as well as their understanding of the principles of assessment. The results of the activity research revealed that the involvement of grade III students in the assessment process in handicraft made it easier for them to use the assessment model for different purposes in the learning process, and as the setting of goals was influenced by various aspects that supported the understanding of the principles of assessment in the handicraft, it consequently made the assessment more transparent. The use of the evaluation model in the learning process supported learning by setting different goals and giving evaluations to one's own and a partner's work, which in turn encouraged to achieve better learning results.

**Keywords:** assessment; assessment process; learning process; engaging learners; planning the assessment; assessment model and criteria; self and peer assessment; action research

## SISUKORD

RESÜMEE .....	2
ABSTRACT .....	3
SISUKORD .....	4
SISSEJUHATUS .....	6
TÖÖ TEOREETILINE ÜLEVAADE .....	8
Hindamisega seotud terminoloogia .....	8
Hindamise erinevad liigid, rollid ja printsiibid .....	9
Hindamiskriteeriumid .....	14
Hindamismudelid .....	15
METOODIKA .....	18
Tegevusuuring .....	18
Olukorra kaardistamine .....	19
Hindamismudeli kavandamine ja koostamine .....	20
Hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis .....	22
Uurimise eetika .....	22
Valim .....	23
Andmete kogumine .....	24
Andmete analüüs .....	26
TULEMUSED .....	29
Kuidas mõjutab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi nende arusaama hindamisest käsitöö õppeaines? .....	29
Enese- ja kaaslaste hindamise erinevad aspektid .....	29
Kaasamise mõju hindamise mõistmisele käsitöös .....	31
Millist mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele omab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi? ..	31
Hindamismudeli kasutamise erinevad eesmärgid .....	32
Hindamismudeli kasutamise kogemused .....	33
Hindamismudeli kasutamise oskused .....	33
Kuidas kasutavad õpilased õpetaja, enda- ja kaaslaste hinnangutest saadud tagasisidet enda suunamiseks? .....	35
Õppeprotsessis saadud tagasiside kasutamine õpitulemuste parendamiseks .....	35
Näidiste kasutamise mõju vigade vältimisel .....	36

Rahulolu õpitulemuste ja enesearenguga.....	36
ARUTELU .....	37
JÄRELDUSED.....	40
Töö kitsaskohad.....	41
Tänuõnad.....	42
Autorsuse kinnitamine.....	42
KASUTATUD KIRJANDUS .....	43
LISA 1 .....	
Hindamismudeli koostamiseks kasutatud eelmisel õppeaastal kootud „Päkapikusokid“ .....	
LISA 2 .....	
Hindamine käsitöös .....	
LISA 3 .....	
„Päkapikusoki“ kudumise hindamismudel.....	
LISA 4 .....	
Nõusolek intervjuerimiseks, salvestamiseks, töötlemiseks ja magistritöös kasutamiseks .....	
LISA 5 .....	
Intervjuu kava.....	
LISA 6 .....	
Uurijapäevik .....	
LISA 7 .....	
Koodipuu.....	

## SISSEJUHATUS

Vähesed teemad tekitavad selliseid eriarvamusi nagu hindamine, mis on hariduses üks vastuolulisemaid küsimusi, kuna juhised ja põhimõtteid on palju (Norton, 2008). Õpilaste hindamine numbritega oli probleemiks juba 1918. aastal koolireformi ajal. Tollane haridusminister Peeter Põld arvas: “numbrid on õpilastele, nende vanematele, õpetajatele ja koolivalitsusele kontroll abinõuks. Kahjuks ei anna numbrid õiglast infot õpilase omandatud teadmiste ja oskuste tasemest ning ei edenda laste edasijõudmist“ (Põld, 2006). Hindamine on ja jääb seotuks õpetamise, õppimise ja planeerimisega, mõjutades õpilase õpitaht ja andes tagasisidet tema arengu kohta. Kõige eelneva tõttu „peab õpilane teadma, mida hinnatakse, milliseid hindamisvahendeid kasutatakse ja millised on hindamiskriteeriumid“ (PRÕK, 2011).

Traditsiooniliselt aga ei ole õppijad hindamisse kaasatud, vaid hindamine on olnud õpetajakeskne. Õpetaja määrab kriteeriumid ja otsustab nende alusel, kas õppija on eesmärgi saavutanud või mitte (Tamm, 2018). Keskendumisel õpetajakesksele hindamise tavadele on tähelepanuta jäänud see, kuidas õpilased oma õppeprotsessile ja tulemustele hinnangu andmises osalevad (Aarskog, 2020). Lähtudes aga nüüdisaegse õpikäsituse põhimõttest on õpilaste kaasamine hindamisprotsessi oluline.

Tänapäeval on üha enam tähelepanu pälvinud õppimist toetav hindamine, kus pannakse erilist rõhku õppijate aktiivsele kaasamisele hindamis- ja tagasisideprotsessidesse (Carless, 2014). Ka Eesti põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK, 2011) on välja toodud, et õpilasi tuleb kaasata enese- ja kaaslaste hindamisse selleks, et arendada nii eesmärkide seadmise kui ka oma õppimise analüüsimise oskust. Hindamise uurimine muutus eriti populaarseks seoses kujundava hindamise rakendamisega, samas pidasid humanistid algusest peale oluliseks õppijate kaasamist hindamisprotsessi, seega pole idee uus, lihtsalt selle populaarsus on viimastel kümnenditel tõusnud. Erinevate uuringute põhjal on selgunud, et hindamine on oluline osa õppeprotsessist, mis on seotud nii planeerimise, õpetamise kui ka õppimisega (Fletcher, 2022; Fraile, et al., 2023; Panadero, 2023).

Eestis on varasemalt uuritud hindamismudelite loomise ja kasutamisega seotud aspekte pigem õpetajast lähtuvalt Talv (2016) ja Hirson (2017). Näiteks *Talv* (2016) uuris oma magistr töö raames hindamismudelite kasutamist I-II kooliastmes ja leidis, et hindamismudel on õpetajate arvates hea vahend kõigi õppeprotsessi osaliste teadlikkuse tõstmiseks nii õpieesmärkidest kui ka hindamiskriteeriumidest ning muudab hindamisprotsessi läbipaistvamaks

ja üheselt mõistetavamaks. *Hirson* (2017) viis magistritöö raames läbi tegevusuuringu hindamismudelite loomisest II kooliastmes muusikaõpetuse nelja osaoskuse hindamiseks.

Autorile teadaolevalt on Eestis varasemalt uurinud õpilaste kaasamist hindamisprotsessi Luik (2005) ja Pirk (2014). *Luik* (2005) uuris õpetajate poolset hindamist ja õpilase enesehindamise võimalusi. Tema töö tulemusest selgus, et õpilaste ettepanekutega hindamise korraldamisel arvestatakse harva, kuid õppijaid mitte kaasava hindamissüsteemi korral jäävad välja arendamata õpilase enesehindamise oskused. *Pirk* (2014) uuris oma bakalaureusetöös õppijate kaasamist hindamisprotsessi nii õpetajate ja õpilaste vaatepunktist. Õpilaste hinnanguid uurides leiti, et vanemate ja staažikamate õpetajate õpilaste arvates seletatakse neile vähem, kuidas neid hinnatakse. Õpilased, kelle sõnul õpetajad nendega arutavad, mida ja kuidas õppima hakatakse, leiavad, et õpetajad arutavad nendega ja selgitavad neile rohkem ka seda, mida ja kuidas hinnatakse.

Eestis on vähe uuritud põhikooli õpilaste kaasamist hindamisprotsessi ning selle mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele. Sellest tulenevalt on magistritöö **uurimuse eesmärgiks** välja selgitada, kuidas mõjutab põhikooli III kooliastme õpilaste kaasamine hindamisprotsessi nende õppeprotsessi ja õpitulemusi ning hindamise põhimõtete mõistmist käsitöös. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt püstitasin järgmised **uurimisküsimused**:

1. Kuidas mõjutab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi nende arusaama hindamisest käsitöös?
2. Millist mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele omab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi?
3. Kuidas kasutavad õpilased õpetaja, enese- ja kaaslase hinnangutest saadud tagasisidet enda suunamiseks?

Antud magistritöö uurimuslik osa viisin läbi tegevusuuringuna. Töö autorina pean antud teemat aktuaalseks ja tähtsaks, kuna õpilaste kaasamine hindamisprotsessi toetab õppija enesearengut iseseisevaks elukestvaks õppijaks. Magistritöö koosneb kolmest osast: esimeses osas andsin ülevaate teoreetilistest lähtekohtadest, kirjeldasin hindamisega seotud termineid, hindamise erinevaid liike ning hindamiskriteeriumeid ja -mudeleid ja keskendusin nende koostamise põhimõtetele; teises osas andsin ülevaate uurimuse metoodikast; kolmandas osas esitasin uurimuse tulemusi, arutelu ja järeldusi.

## TÖÖ TEOREETILINE ÜLEVAADE

Töö teoreetilises osas kirjeldasin erinevatele allikatele tuginedes hindamisega seotud termineid, erinevaid hindamise liike ning hindamiskriteeriumeid ja -mudeleid ja keskendusin nende koostamise põhimõtetele.

### *Hindamisega seotud terminoloogia*

„**Hindamine** on termin, mida kasutatakse mitmel erineval viisil, kuid Eesti keeles on seda mõistet traditsiooniliselt kasutatud peamiselt „hinde panemise“ tähenduses“ (Pilli, 2008, lk 8). Hindamise eesmärgiks on toetada õppimist ning anda usaldusväärset teavet õppurile tema õppimise tulemuslikkuse kohta (Erelt et al., 2014, lk 132; Pilli, 2008). Seega on **hindamine** õppurite teadmistele ja oskustele hinnangu andmine lähtuvalt esitatud nõuetest“ (Erelt et al., 2014, lk 132; Shiel & Kitching 2007) ja „tähendab väärtuste omistamist õpilaste tööle, mida harilikult väljendatakse kas numbrilise hindena või mõnel teisel viisil, nt suusõnalise tunnusena“ (Krull, 2013). Hindamisel saadud infot kasutatakse hinnangute andmiseks õpilastele, õpetajatele ja haridusprogrammidele (Mertler, 2017).

Hindamise kvaliteeti defineerib mõiste **valiidsus**. Täpsemalt on see hindamise ulatus, mis annab täpset teavet õpilaste õppimist puudutavate otsuste tegemiseks ning selle adekvaatsuse ja asjakohasuse kohta hindamistulemuste kasutamisel konkreetsetel eesmärkidel (AERA, APA, NMCE, 2014). Valiidsus kui kehtivus viitab sellele, mil määral hindamine tegelikult mõõdab seda, mida ta väidetavalt mõõdab (Knight & Page, 2007). Samuti pööratakse tähelepanu sellele, mil määral tehakse järeldusi ja otsuseid, mis on tehtud punktide või muude näitajate põhjal soorituse kohta on asjakohased ja tähendusrikkad (Gravett, 1996; Shiel & Kitching, 2007). Valiidsuse tagamine hõlmab mitut tüüpi kehtivus tõendite kogumist hindamise kõikides etappides ja nende kasutamist, et põhjendada kas hindamine mõõdab seda, mida ta väidetavalt mõõdab (Andrade & Heritage, 2017).

„**Hinne** on teadmistele ja oskustele või käitumisele antud hinnang numbri, tähe või sõna vormis“ (Erelt et al., 2014, lk 135). Paljude õpetajate jaoks on hinne paraku siiski miski, mis „näitab, mil määral on õpilane suutnud edastatud materjali omandada ehk reprodutseerida“ (Jürimäe, et al., 2014). Hinded fikseeritakse õppetöö tulemustega seotud ametlikes dokumentides.

**Hindamismeetod** on viis, kuidas saadakse infot hinnatava nähtuse kohta.

Hindamismeetodi sünonüümina kasutatakse seadusandluses hindamisviisi (Aruväli et al., 2016).

**Õpilaskesksed hindamismeetodid** on õpilasest lähtuvad ning tema huve, vajadusi ja ettepanekuid arvestavad tegevused, nt hindamise kavandamine õppijatest lähtuvalt ja koos õppijatega (Erelt et al., 2014, lk 476). Õppimine ja hindamine on õpilasekeskne, kui õppija on kaasatud oma tegevuse eesmärgistamisesse, õppimismeetodi valikusse ja oma töö tagasisidestamise protsessi, kus tulemusele antakse hinnang õpetaja ja õpilase koostöös ning hindamise aluseks on õpilase individuaalne pingutus ja areng (Kuusk, 2017). Hindamise õpilaskeskseks muutmise kaudu saab toetada õppija arengut iseseisevaks elukestvaks õppijaks (PRÕK, 2014). Samas ei saa unustada, et õpilase arengule annavad hinnangut peale õpetaja veel kaasõpilased, sõbrad, perekond, sugulased ja kogukond. Kõige suurem vastutus õppimise eest lasub siiski õppijal endal, mistõttu on väga oluline ka enesehindamisoskuse arendamine.

Hindamisel on erinevad liigid, see võib haridusprotsessis täita erinevaid funktsioone/rolle. Seetõttu on erinevad ka printsiibid, mille alusel õpilast hinnatakse.

### ***Hindamise erinevad liigid, rollid ja printsiibid***

**Kujundav hindamine** on õpitulemuste süstemaatiline ja pidev hindamine õppeprotsessi käigus (Erelt et al., 2014; Heritage, 2007), andes hinnangut õpilaste saavutuste kvaliteedi kohta, ning seda kasutatakse õppija arengu toetamiseks andmepõhise tagasisidestamisega (Shiel & Kitching, 2007). Tagasisidet väljendatakse enamasti sõnaliselt, kas suuliselt või kirjalikult ja eesmärgiks on õppeprotsessi korrigeerimine (Pilli, 2008). Kujundava hindamise idee toetub sotsio-konstruktivistlikule õpikäsitlusele, see on vahend õpilaste isiksuse arengu ja õppimise toetamiseks (Jürimäe & Kärner, 2011) ning keskendub õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega (PRÕK, 2011). Oluline on tervikpildi tajumine ja arusaam hetkeseisust. (Jürimäe & Kärner, 2011).

Uuringutulemuste põhjal toetab süsteemne kujundava hindamise rakendamine, nii tugevamate kui ka nõrgemate õpilaste õppimist ja arengut ning selle eripäraks on see, et õppija saab oma tööd saadud tagasiside põhjal parandada (Black & Wiliam, 2004; Broadfoot, et al., 2002; Zhang & Fiorella, 2023).

Kujundav hindamine võimaldab :

- õppe- ja kasvatustegevuse korrastamisel võtta arvesse individuaalselt õpilaste teadmisi, strateegiaid, eesmärke, vajadusi ja huve (Allal, 2010).
- anda tagasisidet õpilase sooritusele ja kohendada juhendamist vastavalt õpilase vajadusele (Shiel & Kitching, 2007).

Olulised tunnused on seotud eelkõige nende kahe funktsiooniga ja selle funktsiooni täitmisel on olulised ka hindamise (info kogumise ja analüüsi) aeg, objekt ja subjekt (Jürimäe et al., 2017). Eesmärgiks on õppeprotsessile pidev ja interaktiivne hinnangute andmine, mis annab nii õppimise kui ka õpetamise seisukohast väärtuslikku informatsiooni (OECD, 2005). Õpetajad kasutavad saadud informatsiooni oma käimasolevate juhendamise protseduuride kohandamiseks ja õpilased oma õpitulemuste parandamiseks (Popham, 2008). Oluliseks põhimõtteks on õpilaste kaasamine (Shiel & Kitching, 2007), et õpilased saaksid osaleda enda õpingute juhtimises (Looney, 2011). Õpilasekeskset hindamise kolme omavahel seotud põhiomadusena on Carless välja toonud:

- 1) sügavale õppimisele orienteeritud hindamisülesannete väljatöötamine,
- 2) õpilaste kaasamine enda ja oma eakaaslaste hindamiskriteeriumi põhisesse hindamisse,
- 3) tulevikku suunatud tagasiside andmine, mis soodustab õpilaste tulevast õppimist (Carless, 2007, 2014).

**Õppimist toetavaks hindamiseks** peetakse igasugust hindamist, mille peamised eesmärgid on õpilaste õppimise toetamine ja õppetöö kohandamine vastavalt õpilaste vajadustele (Wiliam, 2011), et tagada õppimise kvaliteet (Leahy et al., 2005). Õppimist toetav hindamine arendab õppija enesehindamise võimet, mis soodustab õppija kujunemist refleksiivseks ja ennastjuhtivaks õppijaks (Carless, 2007, 2014). See sisaldab eel- ja protsessi hindamist ning kokkuvõtva hindamise tulemuste kasutamist õppe edasisel kavandamisel (Jürimäe et al, 2017). Seega on peamiseks ülesandeks iga õppija enesehindamise oskuse arengu toetamine, mis võimaldab nii õpilastel kui õpetajatel teha oma tööd teadlikumalt, isikupärasemalt ja huvitavamalt (Leahy et al., 2005).

**Enesehindamine** on õppijatele antud võimalus hinnata oma edusamme, kasutades selleks hindamiskriteeriumeid ja see võib viia tõhusa õppimiseni“ (Erelt et al., 2014, lk 94; Gravett, 1996; PRÕK, 2014; Topping, 2003). Enesehindamine hõlmab regulaarset õppeprotsessi jälgimist ning oma mõtlemisprotsesside ja ülesannete täitmise reguleerimist nende toimumise ajal

(Andrade & Boulay, 2003) ning on seega tõhusaks õppimiseks hädavajalik (Black & Wiliam, 2004). Eesmärgiks on õppija kaasamine aktiivse osalejana oma õppimisse ja õppeprotsessi reflekteerimisse ja oskuseks vajab see eraldi õpetamist (Broadfoot et al., 2002; Jürimäe & Kärner, 2011). Enesehindamise oskus kujuneb harjutades (Kuurme, 2014), nõudes aega ja sihikindlat tööd ning selle oskuse omandamine aitab õppijal saavutada paremaid tulemusi (Jürimäe et al., 2014).

Enesehinnang võib olla kokkuvõttev (lõpptoote/valmis eseme või esituse hindamine kas lävendi ületanuks või mitte õige/vale või sooritatud/mittearvestamine või mõne kvantitatiivse hinde andmine) ja/või (tavalisemalt) kujundav (mis hõlmab üksikasjalikku kvalitatiivset hindamist, tuuakse välja töö või soorituse paremad ja halvemad aspektid, mis mõjutavad konkreetset edasisi täiendusi/parandusi) (Topping, 2003). Enesehindamine on kujundav, kui õpilased hindavad oma pooleliolevaid töid, et leida enne esitlust viise nende täiustamiseks (Andrade, 2007). Seega aitab enesehindamine õpilastel eesmärke seada ja seeläbi õppida (Herman et al., 1992).

Omades ülevaadet hindamiskriteeriumeid sisaldavast hindamismudelitest, mida õpetaja on jaganud, oskavad õpilased täpsemalt hinnata ja vajadusel parandusi teha (Sadler, 1989). Andrade (2000) soovib luua hindamismudel koos õpilastega. Hindamiskriteeriumid peavad olema nii läbipaistvad, et õpilased saavad oma tööd samamoodi hindama, nagu seda teeb õpetaja (Topping, 2003).

**Kaaslaste hindamine** on eakaaslaste tööle või sooritusele vastastikku hinnangu andmine, mille eesmärgiks on pakkuda õpilasele tuge adekvaatse enesehinnangu kujunemiseks (Erelt et al., 2014, lk 173; Shiel & Kitching, 2007). Selline hindamine aitab õppijatel koostöösse konstruktiivselt panustada (Herman et al., 1992) ning peaks keskenduma positiivsele. Esmalt tuleks kaaslaste hindamist teha õpetaja järelevalve all (Shiel & Kitching, 2007). Vastastikune tagasiside (Liu & Carless, 2006) hõlmab kvalitatiivseid kommentaare kaasõpilastele või eakaaslaste rühmale, toetades õpilaste õppimist ning suurendades vastutust, julgust ja mõtlemist. Hinnates oma või eakaaslaste tulemusi arenevad teadmised hindamisest (Harris & Brown, 2013).

Vastastikune hindamine on kujundava hindamise keskne põhimõte ja seostub arusaamaga, et hindamine on õppimiseks kriitilise tähtsusega (Panadero, 2023; Panadero & Brown, 2017). See hõlmab kahte protsessi: eakaaslastele tagasiside andmist ja omakorda neilt tagasiside saamist. Kaaslastele tagasiside andmisel esimeseks sammuks on hindamiskriteeriumite määratlemine,

kuid siiski puudub üksmeel selles osas, kas on parem paluda õpilastel ise hindamiskriteeriumidele mõelda või anda neile valmis hindamiskriteeriumid (Dmohinskaia et al., 2021). Vastastikuse hindamise hindamiskriteeriumidega tutvumine, nende sõnastamises kaasaraäkimine ja sellega seotud omanditunne toob kaasa suurema tagasiside kehtivuse (eakaaslaste ja ekspertide tagasiside vastavus), suurendab õpilaste vastutustunnet ja tajutavat eneseregulatsiooni (Falchikov, 2004).

Vastastikust hindamist kasutatakse hariduses üha enam ja selle kasvav populaarsus on osaliselt tingitud suundumusest muuta haldusprotsessid üldiselt aktiivsemaks ja eriti hindamine õpilaskesksemaks (Allal, 2020; de Jong, 2019). Samas peetakse vastastikuseid hinnanguid sageli ebaõiglaseks, kuna õpilased ei usalda üksteise hinnanguid, muretsetakse eelistamise ja sõpruse mõjutamise pärast ning tunnetatakse, et see on õpetaja vastutus (Norton, 2008). Teiselt poolt võimaldab just enese- ja kaaslaste hindamine kujundada õpilastel arusaama õpitava olulistest tunnustest, sarnast arusaama, nagu see on õpetajatel (Marshall & William, 2006). Seega tuleb õpilasi kaasata üksteise tööde analüüsi ja tagasisidestamisse, et nad saaksid arendada vastastikuse hindamise oskusi ja näeksid oma tööd läbi eakaaslaste silmade (Black, 2010).

**Soorituspõhiseks** hindamiseks kasutatakse praktilisi ülesandeid, mille põhjal saab demonstreerida olemasolevaid teadmisi ja oskuseid, näiteks käsitöökõuetemete valmistamine (Krull, 2018).

„Soorituspõhise hindamise põhilised eelised on järgmised:

- edastab õpilastele õppe-eesmärgid neilt eeldavate komplekssete sooritusoskustena;
- võimaldab välja selgitada õpiväljundid, mille mõõtmiseks traditsioonilised ainetestid ei sobi;
- võimaldab hinnata nn käsi-küljes ülesannete sooritamisel nii lahendamiseni jõudmise protsessi kui produkti/aset;
- loob eeldused õpilaste aktiivseks osalemiseks õppetöös, mis aitab kaasa uute tähenduste konstrueerimisele vastandatult mehaanilisele meeldejätmisele“ (Miller et al., 2013, viidatud Krull, 2018, lk 589).

Kõigi eelpool toodud hindamisviiside puhul saab omakorda eristada analüütilist - või tervikhindamist.

**Tagasiside** on info õppurile ja õpetajale õppeprotsessi ja õpitulemuste kohta“ (Erelt et al., 2014, lk 406). Kirjeldab võimalikult täpselt ja õigel ajal õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi

ning sisaldab toetavaid ettepanekuid õpilase edaspidisteks tegevusteks (PRÕK, 2011). Tagasiside on kujundava hindamise põhielement ja see on tavaliselt teave selle kohta, kui edukalt midagi on tehtud või tehakse. Tagasisidet annab tavaliselt õpetaja, kes teab milliseid oskusi tuleb õppida ning suudab ära tunda, kirjeldada ja näidata õige soorituse koos ühes soovitusel, kuidas seda saab parandada (OECD, 2005) ning kuulata ka töö autori kommentaare.

Tagasiside andmine on ka vastastikuse hindamise protsessi oluline osa (Ion et al., 2019). See koosneb mitmest etapist, alustades hindamiskriteeriumide määratlemisest, millele järgneb toote/õpitulemuse hindamine ja parandusettepanekute tegemine (Sluijsmans et al., 2002) ning see peaks olema õppijate õpimotivatsiooni toetav ja sisaldama nõuandeid edasiseks tegevuseks (Jürimäe et al, 2014).

Seega peab tagasiside olema seotud õpieesmärkidega ja keskenduma protsessile, sest protsessikeskne tagasiside annab õpilastele konkreetsed ja rakendatavad soovitused, mida nad saavad kasutada või mitte kasutada. Tõhus tagasiside keskendub ülesandele, mitte õppijale ja annab õpilastele teavet, „mille alusel saavad nad kasutada meetmeid, et oma õppimist edasi viia“ (Andrade ja Heritage, 2017).

**Kokkuvõttev hindamine** on tervikliku aineosa õppimise järel omandatud teadmiste ja oskustele hinnangu andmine üldhariduskoolis“ (Erelt et al., 2014, lk 203), mis võimaldab õppijal liikuda ühest õppeperioodist teise (PRÕK, 2014). Peamine eesmärk on võtta kokku teatud perioodi jooksul õpitu tase, anda tagasisidet õppijale, õpetajale ja koolile. Traditsiooniliselt kasutatav kokkuvõttev hindamine on välja töötatud selleks, et hinnata antud õppeaine konkreetsete õpitulemuste saavutatust. Kokkuvõtvad hinded võimaldavad arutleda õpetaja tulemuslikkusest teema õpetamisel (Kirsch, 2015).

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võib välja tuua, et hindamine on hinnangute andmine õpilaste omandatud teadmiste ja oskustele lähtuvalt esitatud nõuetest, mida tavaliselt väljendatakse kas numbrilise hindena või sõnaliselt. Hindamiseks vajalike andmete kogumiseks kasutatakse erinevaid vahendeid, mis peavad olema vastavuses õpetamismeetoditega ning võimaldama hinnata soovitud õpitulemusi. Samuti on hindamisel erinevad rollid, liigid ja printsiibid, mille alusel õpilasi hinnatakse. Neil kõigil oma funktsioon hindamisprotsessi kujunemisel. Hindamine on õpilasekeskne, kui õpilane on kaasatud oma tegevuse eesmärgistamise, õppimismeetodi valikusse ja oma töö tagasisidestamise protsessi. Oluline roll hinnangu andmisel on enese- ja kaaslase hindamisel, kus hinnangu andmiseks kasutatakse

usaldusväärset hindamismudelit, mille koostamisel on osalenud ka õpilased. Hinne ja hindamine peavad olema usaldusväärsed. Õpetaja kasutab hindamisel saadud infot õppeprotsessi planeerimiseks. Lapsevanemale annab hindamine infot lapse edasijõudmise kohta koolis.

### ***Hindamiskriteeriumid***

Hindamine nõuab kokkuleppeid ning omab sisulist mõtet siis, kui on ühine arusaam sellest, mida hinnatakse. Kindlasti peavad õpilased enne ülesande täitmise alustamist teadma, mida hiljem hindama hakatakse (PRÕK, 2011). Samuti peab hinne peegeldama õpilaste teadmiste ja oskuste taset, kuid õige hinde panek on raske, sest ei eksisteeri teadmiste ja oskuste hindamise kindlaid kriteeriume (Masing, 1999, lk 56). **Hindamiskriteeriumid** on nõutavate õpitulemuste põhjal määratud teadmiste, oskuste, soorituste hindamise alused, mis võimaldavad kindlaks teha omandatud teadmiste ja oskuste mahtu ning taset (Brookhart, 2018; Erelt et al., 2014, lk 133) ehk lühidalt öeldes „kirjeldavad hindamismeetodiga tõendavate teadmiste, oskuste ja hoiakute taset“ (Aruväli et al., 2016). Tavaliselt kasutatakse hindamisel punktiarvestusi sooritusülesande soorituse või toote kohta (Mertler, 2001). Eesmärgiks on anda õpilastele informatiivset tagasisidet, selle kohta mis on saavutatavate tasemete kriteeriumid (Andrade, 2000). „Kuid on õpiväljunditest oluliselt detailsemad kirjeldused selle kohta, milliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis tasemel ja mõõdus ning mil viisil peab õppija konkreetsete hindamismeetodite kaudu eksponeerima“ (Pilli, 2008, lk 9). Kriteeriumid peaksid olema sisulised, et anda õpilastele selgeid õpieesmärke, sest õpilased püüavad „toota“ seda, mida neilt oodatakse. Kui kriteeriumiks on lihtsalt millegi omamine või loendamine oma töös (nt õmble valmis poekott), ei pea õpilased pöörama tähelepanu oma töö kvaliteedile. Kui kriteerium on sisuline (nt kõik tasku õmblused on sirged), muutub tähelepanu kvaliteedile töö osaks (Brookhart, 2018).

„Hindamiskriteeriumite olulisus:

- õpilane saaks enne tööle asumist aru, millist kvaliteeti temalt antud õpitulemuse puhul eeldatakse ning oskaks oma tööd hiljem analüüsida;
- õpetajal oleks objektiivne alus hindamiseks, mis vähendaks hindamise subjektiivsust;
- õpilaste vastastikhindamise puhul saaksid õppijad aluse üksteise hindamiseks; ¶

- tekiks selge seos konkreetsemate hindamiskriteeriumide ja üldisemate õpitulemuste vahel ning saaks analüüsida, kas kõik õpiväljundid on omandatud ja hindamise kaudu demonstreeritud;
- juhtida õppija õppimist soovitud suunas“ (Pilli, 2008, lk 15).

Seega on hindamiskriteeriumite eesmärgiks anda õpilastele informatiivset tagasisidet selle kohta, et mis on saavutatavate tasemete kriteeriumid ning selle ühtseks mõistmiseks fikseeritakse oodatavad õpitulemused ja nende kasutamine muudab ka õpilase töö hindamise kiireks ja tõhusaks (Andrade, 2000).

Hindamiskriteeriume on kahte liiki:

- *lävendikriteeriumid*, mida kasutatakse mitteeristava hindamise korral (arvestus, mittearvestatud) ja ka eksamite hindamiskriteeriumina (nt hinde „5“ saab kui õigeid vastuseid on 91-100 %) ning määratleb, et millal võib õpiväljundid pidada saavutatuks;
- *hindekriteeriumid*, mille alumine tase on ühtlasi lävendikriteerium.

Mõlemal juhul peavad lävendikriteeriumid sobima sisuliselt kokku õpiväljundites kirjeldatud tasemega. Hindekriteeriumid määratlevad lisaks lävendile ka, millisele sooritusele mis hinne vastab (Pilli, 2008).

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võib välja tuua järgnevat: hindamiskriteeriumite eesmärgiks anda õpilastele informatiivset tagasisidet selle kohta, et mis on saavutatavate tasemete kriteeriumid ja nende kasutamine muudab ka õpilase töö hindamise kiireks ja tõhusaks ning toetab õpilaste enese- ja kaaslase tööle hinnangu andmist; hindamiskriteeriumid on nii lävendikriteeriumid kui hindekriteeriumid, mis sõltuvad hindamise viisist ja määratlevad, soorituse tasemele vastava hinde ning ühtlasi hindekriteeriumi alumine tase on lävendikriteerium.

## ***Hindamismudelid***

**Hindamismudel** on kirjeldav hindamisskeem, mis koostatud õpetajate või teiste hindajate poolt, kes juhivad õpilaste pingutusi õppeprotsessis (Brookhart, 1999), mis koosneb eelnevalt kindlaksmääratud konkreetsetest tulemuslikkuse kriteeriumidest. Hindamismudel on ka enese- ja kaaslase hindamise vahend (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Andrade & Valtcheva, 2009). Kriteeriumite kirjeldused aitavad õpilastel mõista, miks nad sellise hinde said ja mida nad saavad

oma tulemuse parandamiseks teha (Stevens & Levi, 2005). Seda kasutatakse nii eesmärkide tutvustamiseks, õppeprotsessi suunamiseks, kui ka hinnangute andmiseks õpilaste saavutuste kvaliteedi või väärtuse kohta pärast õppeprotsessi lõppu (Gravett, 1996; Mertler, 2001; Shiel & Kitching, 2007) ning kasutamine hõlmab kriteeriumeid ja nende eest saavaid punkte (Shiel & Kitching, 2007). Hindamismudeli koostamise protsessi tuleks kaasata ka õpilased, et soodustada õpilastel eesmärgiks seatud õpitulemuste paremat mõistmist (Niggulis, 2007) ning aitab kaasa õpilase enesehindamisoskuste kujunemisele (Jürimäe et al., 2014).

Hindamismudelitel on mitu olulist eesmärki:

- lihtsustada õpilaste enesehindamist;
- lihtsustada õpetajate ja kaas õpilastele tagasiside andmist;
- aidata õpilastel ette kujutada, mida teha oma töö parandamiseks ja on mõeldav ainult siis, kui on olemas nii kriteeriumid kui ka tulemuslikkuse taseme kirjeldused (Andrade, 2000).

Järelikult peab hindamismudelil olema piisavalt informatsiooni, et õpilased saaksid enese- ja kaaslase hindamisel adekvaatseid otsuseid teha (Jürimäe et al., 2014).

Hindamismudelil peaks kriteeriumide arv olema seotud kavandatavate õpiväljunditega ning tasemete arv peaks olema seotud vajalike otsuste liikidega ja võimalike usaldusväärsete eristuste arvuga õpilaste töös ning taotletavaid väljundeid tuleks avada kirjeldavalt, mitte hinnanguliselt (nt suurepärase, halb), sest kirjeldav keel aitab õpilastel ette kujutada, kus nad asuvad/õpivad ja kuhu nad peaksid järgmisena minema (Brookhart, 2018).

Hindamismudelid võivad olla:

1. üldised, saab kasutada sarnaste ülesannete hindamisel, nt refleksioonide kirjutamisel
2. ülesandespetsiifilised - ülesande põhised hindamismudelid täpsustavad konkreetseid fakte, mõisteid ja/või protseduure, mida õpilaste vastused ülesandele peaksid sisaldama.

Hindamismudeli üldisus on võib-olla kõige olulisem omadus ning üldiseid mudeleid saab õpilastega jagada ja kasutada nii õppimiseks kui ka hindamiseks, sest need väljendavad selgelt nii ootusi õpilase tööle kui ka kirjeldavad üldisemalt, milline õppimine välja näeb. (Andrade, 2000) Sel moel mängivad hindamismudelid olulist rolli kujundavas õppetsükli (Kuhu ma lähen? Kus ma praegu olen? Kuhu edasi?) (Hattie & Timperley, 2007). Seega on hindamismudelid üks viis, kuidas muuta õpiootused õppijatele selgeks ja asjakohased kriteeriumid on võtmetähtsusega (Brookhart, 2018).

Hindamismudelid võivad olla, kas:

1. *analüütilised mudelid*, mis käsitlevad kriteeriume üksikhaaval ja need on paremad õpilastele tagasiside andmiseks (Brookhart, 2018). Analüütilise mudeli puhul hindab õpetaja kõigepealt toote või esituse üksikuid osi ja seejärel summeerib individuaalsed hinded, et saada koguskoor (Moskal, 2000). Sedalaadi mudel annab õpilasele täpsema ja põhjalikuma ülevaate sellest, mida tuleb soovitud taseme saavutamiseks teha. Tasemete kirjeldused näitavad õpilastele, et milline peab olema nende sooritus eraldi iga kriteeriumi puhul erinevate tasemete korral (Niggulis, 2007).

2. *terviklikud ehk hostilased mudelid* arvestavad kõiki kriteeriume üheaegselt, nõudes ainult ühte otsust ühel skaalal. Seega on nad paremad hindamiseks aegadel, mil õpilased ei pea tagasisidet kasutama, sest ainult ühe otsuse tegemine on kiirem ja kognitiivselt vähenõudlikum kui mitme tegemine (Brookhart, 2018).

Valitud hindamismudel peab olema usaldusväärne ja seda saab tagada ainult siis, kui kriteeriumid on selgesti arusaadavad kõigile, kes hindavad (Brown, 2005). **Usaldusväärsus** viitab sellele, mil määral on test või muu hinnang järjekindel ja stabiilne selle mõõtmisel, mida on ette nähtud mõõta. Kui hinnang on usaldusväärne, siis tulemused peaksid olema kopeeritavad (Andrade & Heritage, 2017) ja ei sõltu hindaja isiklikust arvamusest (Jürimäe et al., 2014). Tavaliselt tagatakse see hindamiskriteeriumide kasutamisega (Knight & Page 2007).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et hindamismudel kirjeldab erinevaid kvaliteedi tasemeid konkreetse töö jaoks ja teeb õpilastele õpetajate ootused väga selgeks, mille eesmärgiks on anda õpilastele informatiivset tagasisidet oma pooleliolevate tööde kohta ning samuti anda tagasisidet nende tugevuste kohta ja valdkondade kohta, mis vajavad täiustamist. Hindamismudelid toetavad õppimist enese- ja kaaslase hindamise kaudu, oskuste arendamist ning mõistmise ja mõtlemise arengut – õppijad saavad selle abil aru, et milline peab olema hea sooritus.

## METOODIKA

### *Tegevusuuring*

Tegevusuuring on tsükliline ja süsteemne uurimisviis, mis tugineb kvalitatiivsetele andmetele (Löfström, 2011). Seega on kvalitatiivse uurimuse liik, mis on suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmiseks ning mis viiakse läbi uuritavate loomulikus keskkonnas (Laherand, 2010). Eesmärgiks on kasu toomine haridusele, tegeledes konkreetse probleemi uurimisega haridusvaldkonnas (Hien, 2009). Defineeritakse õpetaja, kui professionaali oma töö eesmärgistatud uurimist klassiruumis, mille eesmärgiks on parandada õpetamise ja õppimise kvaliteeti ning jagades saadud tulemusi kolleegidega (Fichtman, 2016).

Tegevusuuringu tsüklid: esimeses etapis toimub olukorra kaardistamine, millele järgneb tegevuskava koostamine ja rakendamine. Edasi toimub andmete kogumine ehk tegevuse kohta teabe kogumine, millele järgneb andmete analüüs ja arutelu. Viimases etapis tehakse järeldused, mida uuringu protsessist õpiti ja kuidas saadud teadmisi saab edaspidi õpetamise arenda (Löfström, 2011). Antud magistr töö raames läbi viidud tegevusuuringu etapid:

1. kaardistasin seisukohad õpilaste hindamisest ja kaasamisest hindamisprotsessi;
2. kavandasin ja koostas koostöös õpilastega hindamismudeli;
3. hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel;
4. kogusin andmeid, milleks kasutasin fookusgrupi intervjuusid;
5. analüüsisin saadud tulemusi;
6. tegin järeldusi.

Tegevusuuring on just sobiv uurimismeetod magistr töö uurimuse eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastuste leidmiseks, kuna võimaldab uurimist läbi viia uuritavatele tuttavas keskkonnas ning saadud tulemusi kasutada õppimise ja õpetamise parandamiseks. Käesoleva magistr töö autor töötab Räpina Ühisgümnaasiumis käsitöö- ja kodunduse õpetajana ning soovin tegevusuuringu tulemuse kaudu parandada oma õpetamise ja õpilaste õppimise kvaliteeti. Samuti soovin anda panust oma erialale, täiendades olemasolevaid teadmisi õppeprotsessi ja õpiväljundite hindamisest.

Järgnevalt kirjeldan tegevusuuringu etappe.

## *Olukorra kaardistamine*

Olukorra kaardistamiseks lugesin läbi teemakohast kirjandust, sh eelretsenseeritud teadusartikleid. Artiklite analüüsimise tulemusel selgus, et õpilaste osalemine oma hinnangutes on saanud vähe tähelepanu, kuigi see on õppimise oluline osa. Lisaks uurisin põhjalikult Rápina Ühisgümnaasiumi Tehnoloogia ainevaldkonna õppekava hindamisjuhendit, mis põhineb riikliku õppekava hindamisjuhendil ja 2023. aastal jõustunud Tehnoloogia valdkonna ainekava. Selle tulemusena kujunes mul teaduspõhine ja tänapäevasele seadusandlusele toetuv arusaam hindamisest käsitöö õppeaines.

Käsitöös hindamise olulisemad aspektid:

- Käsitöö on praktiline ja loov õppeaine, kus seatakse eesmärgid nii ainevaldkonna baastadmiste ja -oskuste, kui ka üldpädevuste omandamiseks ning lõimitakse erinevates ainetundides omandatud teadmised ja oskused (PRÕK, 2023, lisa 7).
- Kasutatakse terviklikku õpet, lähtudes põhimõttest ideest teostuseni, oluline osa on töördõmul ja probleemide kogemisel, oma ideede esitamisel, disainimisel ja materjalide töötlemisel konkreetseks tulemuseks vastavalt püstitatud eesmärgile (PRÕK, 2023, lisa 7).
- Õppes kasutatakse kognitiivset ja konstruktivistlikku lähenemisviisi, õppija ei pole passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid oma tegevusi juhtiv, mõtlej ja eesmärgid seadev individ, kes teeb koostööd kaasõpilaste ja õpetajaga (Krips, 2017).
- Õpilastele peaks selgeks saama seos nende endi töö kavandamise, viimistluse ja valmiva eseme kvaliteedi vahel (Borg, 2005).
- Käsitöös õpitulemuste hindamisel lähtutakse vastavatest PRÕK üldosa sätetest ja „Tehnoloogia“ ainekava õppekavas loetletud õpitulemustest. Lisaks nendele tuleks õpetajal hindamisel arvestada ka õpilase võimete ja individuaalse arenguga, samuti õpilaste suhtumist õppetöösse, töökust, püüdlikkust, järjekindlust, tähelepanelikkust, koostööoskust, abivalmidust, iseseisvust töö tegemisel ja õpperuumide kodukorra täitmist (PRÕK, 2023, lisa 7).
- Õpilasi hinnates on olulised nii õpetaja sõnaline hinnang, numbriline hinne kui ka õpilaste enese- ja kaaslaste hinnang. Eesmärgiks on suunata ja julgustada õpilasi õppima ning tekitada ja hoida huvi käsitöö vastu (PRÕK, 2023, lisa 7).

- Õppeprotsessi käigus suunab õpetaja õpilasi oma õppimist ning enese seatud eesmärkide saavutamist analüüsima ja reflekteerima (Jürimäe et al., 2014; PRÕK, 2023, lisa 7), kasutades selleks hindamismudelit.
- Kuna käsitöö ülesanded on enamasti praktilised ja loovad, hõlmates seejuures erinevaid teadmisi ja oskuseid, kasutatakse hindamiseks soorituspõhist hindamist, nt kootud “Päkapikusokki”. Hindamise juures on oluline, et õpilased teaksid, mille alusel neid hinnatakse ehk millised on hindamiskriteeriumid. Vajalik on õppijate kaasamine hindamismudeli loomisesse ja selle üle arutlemisse.

### **Põhjalikumalt on hindamist käsitöö õppeaines kirjeldatud Lisas 2.**

Räpina ÜG-s ei ole käsitöös varem hindamismudelit õppeprotsessis kasutatud. Kuid töö autorile on eelnevalt loetud teadusartiklite põhjal selgeks saanud, et õpilaste kaasamine hindamismudeli koostamisse lihtsustab hea soorituse kriteeriumite mõistmist, parandab nende arusaama hindamisest ja samal ajal muudab hindamise kõigi osapoolte jaoks arusaadavamaks. Kuna käesoleva magistritöö autor ei leidnud käsitöös kasutamiseks sobivat hindamismudelit, siis koostasin koostöös õpilastega näidishindamismudeli käsitöös põhikooli III kooliastmes.

### ***Hindamismudeli kavandamine ja koostamine***

Tegevusuuringu selles etapis (august 2023 – september 2023) tutvusin erinevate hindamismudelite koostamise allikatega (Andrade, 2000; Brookhart, 2018; Jürimäe et al., 2014; Niggulis, 2007; Pill, 2008). Lugesin veelkord läbi ka Räpina ÜG ainevaldkond Tehnoloogia õppekava III kooliastme õpitulemused, selgitamaks välja „Päkapikusoki” kudumisega saavutatavaid õpitulemusi.

Hindamist ja hindamisprotsessi on oluline kavandada nii, et oleks võimalik kindlaks teha, kas kavandatud õpieesmärgid ja ettevalmistused elukestvaks õppeks on saavutatud (Ots, 2006). Hindamise kavandamise aluseks on riikliku õppekava (2023) „Tehnoloogia“ valdkonna ainekava käsitöö õpitulemused ja hindamisjuhendid. Hindamise objektiks valmis tulemus ehk toode/ese ja praktilise töö teostamise vaheetapid, nt: valmis tulemuseks on “Päkapikusokk” ning vahe etappideks on erinevate koekirjade, mustrite, kanna ja varbaotsa kudumine. Õpilaste tööde hindamise tõhustamiseks sobib hindamisvahendina kasutada hindamismudelit, mis aitab õpetajal põhjendada õpilaste sooritustele määratud hindeid (Andrade, 2000) ning muudab hindamise kõigile osapooltele arusaadavamaks hindamisprotsessi läbipaistvamaks (Talv, 2016). Hindamine

tuleks hästi läbi mõelda ja kaalutleda, et õpilased ei peaks pidevalt muretsema oma saavutuste pärast, vaid saaksid keskenduda õppimisele (Kohn, 2011). Hindamisülesandeid kavandades tuleb silmas pidada õpiväljundeid, nt oskab joonistada soki kudumisel kasutatavate mustrite skeeme ja neid lugeda. Nii hindamismeetodid kui ka -kriteeriumid peavad olema loogiliselt seotud õpiväljunditega (Aruväli, et al., 2016, lk 22 Pilli, 2008), “ nt tehnoloogiline kirjaoskus - juhendi järgimisel mustriskeemide lugemine. Ja antud töö hindamise jaoks olulised (Sadler, 1989), nt mustriskeemi joonistamine ja tingmärkide nimetuste teadmine. Oluline on õpilaste teavitamine hindamiskriteeriumidest ja ootustest, et nad suudaksid märgata ja kõrvaldada oma õpilünki. Samuti tuleks anda ka näidiseid, et edukriteeriume paremini mõista. Smyth & Carless (2020) arvavad, et näidised võivad aidata õpilastel arendada sügavamat arusaamist hindamise ootustest ja kvaliteedi tunnustest. **Nii õppetöö organiseerimiseks, õpitulemuste saavutamiseks ja hindamiseks sobivate meetodite valikul on käsitööõpetajale jäetud loominguuline vabadus.**

Esmalt vaatasime õpilastega erinevaid hindamismudeleid, et neil tekiks ettekujutus hindamismudeli olemusest ja hinnangutest. Õpilastega koostöös analüütilise hindamismudeli koostamise aluseks kasutasin eelmisel õppeaastal kootud tüüpiliste vigadega „Päkapikusokke”, pildid on esitatud Lisas 1. Andrade (2000) arvates aitab näidiste kasutamine hindamiskriteeriumite koostamisel õpilastel aru saada, millised on hea soorituse kriteeriumid. Jagasin õpilased kolmestesse gruppidesse, et võimaldada koostöös välja töötada sobivad hinnangud. Selleks tegin eelnevalt Drive dokumendina valmis hindamismudeli põhja tabeli kujul, et õpilased saaksid meeskonnatöö ajal oma hinnanguid sinna kohe lisada. Hindamismudeli sissejuhatavas osas on kirjas klass, kooliaste, teema, antud töö eesmärk ja õpitulemused. Tabelite pealkirjadeks on hinnatavad osaoskused ja tabelite esimeses veerus on kirjas kriteeriumid ja esimese reas kirjas punktid. Punktide all olevatesse lahtritesse lisasid õpilased erinevate osaoskuste hindamise kriteeriumite hinnangud vastavate punktide arvu alla. Kui õpilased olid oma hinnangud kirja pannud, siis korrigeerisin sõnastust. Järgmisel tunnil vaatasin koos õpilastega veelkord hindamismudeli üle, et hindamismudel oleks üheselt mõistetav, s.t. sõnastus selge ja eakohane. Tabelite lõpus andsin ülevaate hinde kujunemisest vastavalt saadud koondpunktide arvule.

Antud hindamismudel andis õppijale juhiseid õppimiseks ning võimaldas õppijal ennast ja kaasõpilast hinnata. Koostatud hindamismudelid on esitatud Lisas 3.

### ***Hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis***

Salvestasin korrektselt vormistatud hindamismudeli Stuumiumi Teras olevasse 8. klassi kausta, et õpilased saaksid seda õppeprotsessis kasutada. Klassiruumis kasutamiseks printisin välja hindamismudeli seitse komplekti.

Õppeprotsessis kasutasid õpilased hindamismudelit erinevatel eesmärkidel, nt õpieesmärkide seadmiseks, enese- ja kaaslase hindamiseks “Päkapikusoki” erinevate osade kudumise lõpus. Spilleri (2012) arvates peavad õpilased lisaks eesmärkide seadmisele suutma hinnata ka oma töö kvaliteeti ja õppimise ajal oma tegevust reguleerida. Õpilased peaksid oskama hinnangutest saadud tagasisidet kasutada õpitulemuste parendamiseks, nt kui õpilane sai kaasõpilase hinnangust teada, et tal on mustri kudumisel viga sees, siis on õpilasel enne hindamist võimalus viga kõrvaldada. Lisaks saab õppija enesehindamise käigus selgema arusaama õpieesmärkidest, hindamiskriteeriumitest ning sellest, milline tagasiside toetab kõige paremini edasist õppimist (Peitel, 2018). Andrade (2000) arvates aitab õpilaste kaasamine enese- ja kaaslase hindamisse suurendab nende osalust hindamisprotsessis ning arendab nende enesejuhtimise- ja analüüsiioskuseid. Kui õpilased olid enese- ja kaaslase hindamise ära teinud, siis vaatasin saadud tulemused üle ja vajaduse korral juhtisin tähelepanu märkamata veale. See oli vajalik selleks, et õpilastel puudub kogemus vigade märkamiseks. Hindamismudeli esmakordsel kasutamisel enese- ja kaaslase hindamisel vajasis mõned õpilased juhendamist, edaspidi said juba ise hakkama või vajasis vähest suunamist. See tegevusuuringu tulemus on kooskõlas kirjandusega, sest enese- ja kaaslase hindamise oskus kujuneb harjutades (Kuurme, 2014), seega nõuab see aega ja sihikindlat tööd (Jürimäe et al., 2014). Hindasin kogu õppeprotsessi käigus süstemaatiliselt õpitulemusi. Andsin hindamiskriteeriumitele toetudes kujundavat tagasisidet, mis võimaldas õpilastel enne hindamist oma tulemusi parandada.

### ***Uurimise eetika***

Esmalt küsisin intervjueeritavate õpilaste vanemate käest kirjaliku nõusoleku (vt Lisa 4) lapse uuringus osalemiseks. Nõusoleku andmine tähendas seda, et uuritav osaleb uuringus vabatahtlikult (Laherand, 2010). Teavitasin intervjueeritavaid, kus, milleks ning millisel tingimusel tema poolt öeldut kasutan, kuidas tagan uuritavate konfidentsiaalsuse ja millised on uuritava õigused. Informeerimise eesmärgiks oli anda teada, mis uuringu käigus toimub ja

takistada inimestega manipuleerimist (Laherand, 2010). Eetika nõuete järgimine on tähtis, kuna aitab uuritavatel tunda ennast vabalt ja vältida hilisemate probleemide tekkimist (Laherand, 2010). Magistritöös ei kasutata õpilaste nimesid, asendasin need tähe Õ ja numbrikombinatsioonidega.

## ***Valim***

Valimi moodustamiseks kasutasin eesmärgipärase valimi põhimõtet, kuna eesmärgiks oli saada andmeid sihilikult valitud isikute rühmalt (Nyumba et al., 2018). Eesmärgipärase valimi koostamisel lähtusin uurijana oma teadmised ja kogemustest uuritavate kohta. Uuritavad kaasasin valimisse ettekavatsetult ja lähtusin kindlatest kriteeriumidest (Rämmer, 2014). Valimi moodustamiseks kasutasin järgnevaid kriteeriumeid: õpib kaheksandas klassis; osales hindamismudeli koostamisel; kasutas hindamismudelit õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel; on valmis kudunud „Päkapikusoki“ ja esitlenud viimistletud sokki.

Uurimuses osales 13 õpilasest 12, üks õpilane ei andnud nõusolekut osalemiseks. Tulenevalt uurimuse eesmärgist oli oluline kaasata just kaheksanda klassi õpilasi, sest nemad osalesid hindamismudeli koostamisel ja kasutasid seda õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel, ka enese- ja kaaslase hindamiseks. Töötan uuringus osalenud õpilaste käsitöö- ja kodunduse õpetajana, sellest tulenevalt viibisin uurimisväljal kogu protsessi jooksul. Mille tulemusel oman põhjalikku teavet uuritavate ja olukorra kohta, millega toetan uurimuse valiidsust (Laherand, 2010). Minu suhted õpilastega on head, olen oma suhtumisega võitnud nende usalduse. Vajaduse korral küsivad alati abi, esitavad erinevaid küsimusi ja teevad ettepanekuid õppeülesannete valimisel. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks ei andnud kõrvalistele isikutele intervjuude salvestusi kuulata. Pärast transkribeerimist kustutasin helisalvestised nii diktofonist kui oma arvutist ja peale magistritöö valmimist hävitasin kõik välja printitud tulemused. Kaaskodeerija (juhendaja Jürimäe) ja juhendaja Remmik nägid intervjuusid juba viideteta konkreetsetele isikutele.

## *Andmete kogumine*

Andmete kogumise ettevalmistusetapis tutvusin vastavasisuliste õppematerjalidega ja siis asusin koostama intervjuu kava. Poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu kava koostamisel lähtusin uurimuse eesmärgist ja sellest lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest. Intervjuu kava (vt Lisa 5) koostasin teemablokkide kaupa, kus igale uurimisküsimusele lisasin vastavat teemat käsitleva intervjuu küsimuste plokki (nt küsimus nr 1. Kuidas mõjutab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi nende arusaama hindamisest käsitöös? Teemaploki küsimus nr 1. Kuidas sulle mudeli abil hindamine sobis?). Intervjuu kava koostamise näidisenähtena kasutasin Tartu Ülikooli autorite grupi poolt õppematerjalides esitatud tabelit (Lepik et al., 2014). Valiidsuse tagamiseks luges töö juhendaja (Jürimäe) küsimused üle ja tegi parandusettepanekud. Selle tulemusel paranes sobivus sihtrühmale ja vastavus uurimisküsimustele.

Andmete kogumiseks kasutasin fookusgrupi intervjuud, mida kasutatakse kvalitatiivse lähenemisviisina probleemide põhjalikuks mõistmiseks (Nyumba et al., 2018), kuna see võimaldas tekstilist infot analüüsida andmetest tuletatud kategooriate põhjal (Laherand, 2010; Lepik et al., 2014). Samuti soodustas osalejatega vahetut suhtlemist, mis võimaldas omakorda saada neilt vajadusel selgitusi ja täpsustusi ning tagas samas iga vastaja vastuste anonüümsuse. Kuid fookusgrupi intervjuu tulemused sõltuvad siiski ka osalejate võimest ja suutlikkusest anda asjakohast teavet (Morgan, 1988). Fookusgrupi intervjuu võimaldas koguda andmeid loomulikus ja pingevabas keskkonnas ning julgustas osapooli koostööd tegema (Laherand, 2010).

Enne põhiintervjuud tegin prooviintervjuu ühe uuritava. See andis minule kui uurijale võimaluse harjutada intervjuueerimist, kinnistada diktofoni käsitlemise oskust ja suurendada uurimuse valiidsust. Veel oli eesmärgiks intervjuueerimisel tekkida võivate vigade ennetamine. Prooviintervjuu ajal küsisin ühe lisaküsimuse, mida intervjuu kavas ei olnud, kuid mis tundus mulle oluline. Lisasin selle küsimuse intervjuu järgselt kavasse (nt Kas soovite hindamismudelit ka tulevikus õppeprotsessis kasutada?). Kuna antud küsimuste kasutamine ja lisamine ei muutnud intervjuu küsimustikku, siis kajastuvad prooviintervjuust saadud vastused uurimuse tulemustes, sest sobisid uurimuse konteksti.

Intervjuud viisin läbi, kui õpilastel oli „Päkapikusokk” valmis kootud, viimistletud ja esitletud (2024. a. jaanuaris) käsitööklassis käsitöö tunni ajal. Intervjuud on soovitatav läbi viia tavapärasel ja tuttavas keskkonnas, kus on piisavalt istekohti, et osalejad saaksid üksteisest ja juhendajast selge ülevaate (Nyumba et al., 2018). Lisaks arvestasin osalejate mugavusega seose

juurdepääsuga intervjuerimise kohale ja tähelepanu segavate faktoritega (Nyumba et al., 2018). Selles klassiruumis tundsid õpilased ennast mugavalt, sest ruum oli tuttav ja juurdepääsuks ei olnud vaja koolimajast lahkuda. Samuti ei esine segavaid faktoreid (nt müra), kuna klass asub eraldi diivas. Intervjuude läbiviimiseks leppisin eelnevalt kokku sobiva aja ja andsin teada intervjuu umbkaudse kestvuse. Enne intervjuerimist kontrollisin tehnilise vahendi korrasolekut ja aku mahtu, et vältida intervjuu ajal tekkida võivaid ootamatuid olukordi.

Intervjuu sissejuhatuses tutvustasin uurimuse eesmärki ning küsisin luba intervjuu salvestamiseks. Kirjeldasin, milleks ja kuidas salvestatud intervjuud kasutan ning intervjuu toimumise kulgu. Selgitasin uuritavatele, kuidas tagatakse nende konfidentsiaalsus ja andmete anonüümsus. Selline sissejuhatus on vajalik intervjuuks soodsa ja pingevaba õhkkonna loomiseks (Lepik et al., 2014) ja anda uuritavatele teada, mis uuringu käigus toimub (Laherand, 2010). Enne intervjuu algust küsisin uuritavate käest, et kas neil on mulle küsimusi. Küsimusi ei olnud.

Intervjuerimisel järgisin intervjuu kavas esitatud küsimuste plokkide, mis koosnesid uurimisküsimustest ja intervjuu küsimustest (vt Lisa 5). Intervjuu ajal andsin õpilastele aega vastamiseks ega suunanud nende vastuseid. Kuulasin aktiivselt, luues õpilastega silmsidet, vajadusel noogutasin või kasutasin täpsustavaid küsimusi, et ergutada neid oma mõtteid väljendama. Mitmel korral panin tähele, et õpilased hakkasid andma sarnaseid vastuseid või nõustusid eelneva vastajaga. Tekkis nõndanimetatud grupimõtlemine, kus grupi liikmed kaldusid mõtlema sarnaselt, et säilitada grupi sidusust (Mukherjee et al., 2015). Andsin teada, et ootan siiski kõigi õpilaste oma vastuseid.

Kui olin kõik oma küsimused esitanud, küsisin, et ehk soovivad nad veel midagi omalt poolt juurde lisada. Kuna uuritavad ei soovinud midagi lisada, siis tegin lühi kokkuvõtte räägitust. Täna sin neid osalemise ja uuringusse panustamise eest. Fookusgrupi poolstruktureeritud intervjuud viisin läbi 12 uuritavaga. Intervjuude kestvuseks oli orienteeruvalt 30 minutit, olenevalt intervjueritavate avatusest ja väljendusoskusest ning tähelepanuvõimest. Kuna intervjuud toimusid koolipäeva viimaste tundide ajal, siis õpilaste tähelepanu hajus.

Uurimuse läbiviimise ajal täitsin uurijapäevikut, kuhu panin kirja mõtteid, tähelepanekuid ja oma tundeid: seoses töö kirjutamise protsessiga, intervjuude läbiviimisega, transkribeerimisega, tulemuste kodeerimisega ja analüüsimisega seonduvalt. Väljavõtte uurija päevikust on esitatud Lisas 6.

## *Andmete analüüs*

Andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset induktiivset juhtumipõhist sisuanalüüsi. Kuna see võimaldas mul uurida teksti sisu, kasutades selleks kodeerimist ehk andmete analüüsimist tuletatud kategooriate põhjal. Kalmus, Masso ja Linno (2015) toovad välja, et induktiivse lähenemisega andmeanalüüsile on võimalik paremini mõista uurimuses osalejate tõlgendusi töö teemaga seoses. Samuti võimaldas see meetod luua terviklikuma ülevaate, arvesse võtta ka ridade vahele peidetud infot. Fookuseks oli uuritavate arvamuste ning tõlgenduste uurimine (Kalmus et al., 2015). Kasutatud analüüsimeetod on kooskõlas andmete kogumiseks kasutatud instrumentidega, milleks oli fookusgrupi intervjuu.

Saadud andmeid analüüsisin etappide kaupa. Esmalt salvestasin diktofonist intervjuud oma arvutisse, et neid oleks lihtsam transkribeerimiseks ja paranduste tegemiseks kasutada. Helisalvestiste transkribeerimiseks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli (TTÜ) kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust tekstiks (Olev & Alumäe, 2022), mis on loodud eestikeelsete helisalvestiste automaatseks transkribeerimiseks. Kõigepealt tutvusin tekstiks.ee kasutusjuhendiga ja seejärel tegutsesin vastavalt juhendile. Laadisin intervjuu üles ja jäin teksti valmimist ootama, mille sain kätte alles 12 tunni pärast. Saadud tulemuse salvestasin Microsoft Word'i dokumendi failina ja printisin välja, et oleks parem vigu parandada. Tuvastusvigade parandamiseks kuulasin helifaile mitu korda üle, võrdlesin transkribeerimise tulemustega, vajaduse korral tegin parandusi ning lisasin ääremärkusena sel ajal tekkinud mõtteid. Sest üldine nõue on, et transkribeerides tuleks rääkija kõne edasi anda nii täpselt kui võimalik (Laherand, 2010). Transkribeeritud teksti kogupikkus oli 8 lehekülge. kuna fookusgrupi intervjuu tulemused sõltusid osalejate võimest ja suutlikkusest anda asjakohast teavet ((Nyumba et al., 2018).

Järgmisena tegin avatud kodeerimist, ehk otsisin transkriptsioonidest uurimuse seisukohast oluliste uurimisküsimuste kaupa neile vastuseid andvaid lauseosaid ja sõnu. Uurimistöö reliaabluse suurendamiseks ning saadud andmetest terviklikuma ülevaate saamiseks lugelin transkribeeritud teksti paari päevase vahega mitu korda üle (Laherand, 2010). Teksti mitmekordse süvendatult läbi lugemise käigus märgistasin värviliselt ära olulised laused ja sõnad ehk tähenduslikud üksused (vt Joonis 1). Anonüümsuse tagamiseks kasutasin tähe Õ ja numברי kombinatsioone.

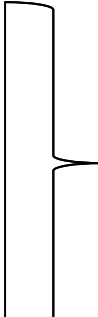
**Joonis 1.** *Transkribeeritud intervjuu tähenduslikud üksused*

Õ1: Mulle väga sobis ja meeldis, see oli mulle uus õppimisviis. Ja ma arvan, et me võiksime seda edaspidi rohkem teha.

Seejärel eraldasin transkribeeritud intervjuudest tähenduslikud üksused ja ühendasin üksused sarnasuse alusel koodideks, mis on kvalitatiivse analüüsi põhiline operatsioon (Kalmus et al., 2015). Tähenduslikest üksustest moodustasin kuusteist koodi. Koodide nimetused tuletasin siinse uurimuse andmetest ja need väljendavad uurimuse uurimisküsimustest lähtuvalt tähtsat informatsiooni (Kalmus et al., 2015). Töö usaldusväärse suurendamiseks kasutasin kaaskodeerija (juhendaja Jürimäe) abi. Ta andis kogu transkribeeritud teksti tähenduslikele osadele oma koodid, nt *võiksime seda ka tulevikus teha - tahe ka tulevikus seda teha*.

Tähenduslikest üksustest koodi moodustamise ja nimetuse andmise näide on esitatud Tabelis 1.

**Tabel 1.** *Koodi moodustamise näide*

Teaduslikud üksused	Koodid
Uus õppimisviis Hindamine oli lihtsam, kuna sai lugeda, mida pidi hindama Sain ennast ja kaaslast hinnates uue kogemuse Oli teada mida ja kuidas hinnata Seal olid punktid välja toodud, mida tuli hinnata	 Enese- ja kaaslaste hindamise positiivsed aspektid

Järgmise etapina moodustasin sisuliselt ja tähenduslikult sarnastest koodidest alakategooriad ja nende nimetused tuletasin siinse uurimuse andmetest (Kalmus et al., 2015). Saadud koodist moodustasin seitse alakategooriat ja nende moodustamise näide on esitatud Tabelis 2.

**Tabel 2.** Alakategoria moodustamise näide

Koodid	Alakategoria
Enese ja kaaslaste hindamise positiivsed aspektid	Enese ja kaaslaste hindamise erinevad aspektid
Enese- ja kaaslaste hindamise negatiivsed aspektid	
Enese- ja kaaslaste hindamise tunnetuslikud aspektid	

Saadud alakategoriatest moodustasin kolm peakategoriat, mida kasutan tulemuste esitamisel. Peakategoriate nimetused tuletasin siinse uurimuse andmetest ja väljendavad uurimuse uurimisküsimustest lähtuvalt tähtsat informatsiooni (Kalmus et al., 2015). Seitsmest alakategoriast moodustasin kolm peakategoriat. Peakategoria moodustamise näide on esitatud Tabelis 3.

**Tabel 3.** Peakategoriate moodustamise näide

Alakategoriad	Peakategoria
Hindamismudeli kasutamise erinevad eesmärgid	Hindamismudeli kasutamise mõju õpitulemustele
Hindamismudeli kasutamise kogemused	
Hindamismudeli kasutamise oskused	

Koodipuu mitmekordse läbilugemise käigus muutsin kategooriate nimetusi vastavalt koodide ja alakategoriate sisule, nt peakategoria nimetuse muutmise etapid: Hindamismudeli kasutamise võimalused - Hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis - Hindamismudeli kasutamise mõju õpitulemustele. Koodid koos kujunenud ala- ja peakategoriatega on välja toodud koodipuuna Lisas 7.

Järgmises peatükis esitan uurimistulemused uurimisküsimuste kaup

## TULEMUSED

Käesoleva magistritöö uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas mõjutab põhikooli III kooliastme õpilaste kaasamine hindamisprotsessi käsitöös nende õppeprotsessi ja õpitulemusi ja arusaama hindamise põhimõtetest käsitöös. Saadud tulemused esitan uurimisküsimuste kaupa, kasutades andmeanalüüsi tulemusel moodustatud kategooriaid. Analüüsi tulemuste illustreerimiseks kasutasin tsitaate fookusgrupi intervjuudest, mis on esitatud *kursiivis*. Tööst välja jäetud tsitaatide tekstide osi tähistasin /.../ tingmärgiga ja autori kommentaarid lisasin märkide [ ] vahele. Uurimuse valiidsuse suurendamiseks edastasin ka negatiivse info (Laherand, 2010).

### ***Kuidas mõjutab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi nende arusaama hindamisest käsitöös?***

Peakategooria “*Hindamise põhimõtete mõistmine käsitöös*” moodustasin kahest alakategooriast. Esimeses alakategoorias “*Enese- ja kaaslase hindamise erinevad aspektid*” andsin ülevaate enese- ja kaaslase hindamise positiivsetest, negatiivsetest ja tunnetuslikest aspektidest. Teises alakategoorias “*Hindamisprotsessi kaasamise mõju hindamise mõistmisel käsitöös*” andsin ülevaate õpilaste kaasamisest hindamisprotsessi ja hindamismudeli kasutamisel hindamisarusaamade kujunemisest ja mõistmisest käsitöös.

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, et kas õpilaste kaasamine hindamisprotsessi mõjutab nende arusaama hindamise põhimõtetest käsitöös. Tundsin huvi, et millised aspektid seda mõjutavad ja nende aspektide mõju hindamise põhimõtete mõistmisele käsitöös. Uurisin, et kas ka õpilaste kaasamine hindamisprotsessi aitas neil mõista hindamise põhimõtteid käsitöös. Samuti tundsin huvi, et kuidas tundsid õpilased mudeli abil ennast ja teisi hinnates.

### ***Enese- ja kaaslase hindamise erinevad aspektid***

Õpilased tõid enese- ja kaaslase hindamise aspektidena käsitöös välja: positiivsed, negatiivsed ja tunnetuslikud aspektid.

Enese- ja kaaslase hindamise **positiivsetest aspektidest** tõid mitmed õpilased välja hindamise arusaadavuse ja lihtsuse. Õpilaste arvates olid hindamiskriteeriumid täpselt teada ning sõnastatud arusaadavalt ja üheselt mõistetavad. Välja olid toodud punktid, mida hindama pidid ja kuidas tuli hinnata.

*/.../ Oli teada, et mida täpselt hindama peab ning mis hinne missugusele punkti summale vastab. (Õ6)*

Positiivse aspektina toodi välja ka, et enese- ja kaaslase hindamine aitas mõista hindamise põhimõtteid käsitöö õppeaines ja võimaldas kontrollida hindamise õiglust.

*Oli kindlam, et õpetajal ei saa olla oma arvamust ning hinne on palju ausam. Ilmselt oli ka õiglasem, saad mitmelt inimeselt küsida arvamust. (Õ9)*

Mõned õpilased lisasid veel enese- ja kaaslase hindamise positiivseks aspektiks uudsuse, kuna nende arvates polnud nad varem midagi sellist teinud. Seega oli see nende jaoks nii uudne kogemus kui ka uus õppimisviis.

*/.../ Sain iseennast ja kaaslast hinnates uue kogemuse. (Õ8 )*

*/.../ see oli mulle uus õppimise viis [vastus anti edasi enesekindlalt]. /.../ (Õ1)*

Enese- ja kaaslase hindamise **negatiivse aspektina** käsitöös tõi üks õpilane välja selle kasutamise keerukuse. Põhjuseks nimetas oskuse puudumise ja tegevus oli harjumatu.

*Ma arvan, et veits minu jaoks oli nagu keerulisem. Sest ma ei ole niimoodi harjunud /.../ (Õ2)*

Enese- ja kaaslase hindamise **tunnetuslike aspektina** käsitöös mainisid enamus õpilased, et hindamismudeli kasutamine enese- ja kaaslase hindamiseks väga meeldis ja sobis.

*Sobis /.../, see oli normaalne. Sain iseennast ja kaaslast hinnates uue kogemuse. (Õ8)*

Mainiti, et enese hindamine oli keerukam, kuna tekkis küsimuse, et kas oskan end hindajana objektiivselt hinnata.

*Sain teada, et iseennast on raskem hinnata, sest ei taha näha enda vigu /.../ (Õ3)*

Õpilased lisasid, et teisi esmakordselt hinnates tundsid nad segadust, kuid korduva hindamise tulemusel muutusid enesekindlamaks.

*Algul teisi hinnates tundsin veidi segadust, kuid mida rohkem tegime, seda paremini ennast tundsin. (Õ4)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et enamusele õpilastest sobis ja väga meeldis hindamismudeli järgi enese- ja kaaslase hindamine käsitöös, sest said seda ise proovides uue õpikogemuse ning aitas neil mõista hindamise põhimõtteid käsitöös.

### ***Kaasamise mõju hindamise mõistmisele käsitöös***

Õpilased arvasid, et nende kaasamine hindamismudeli koostamisse ja selle kasutamine õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel toetas nende arusaama hindamise põhimõtetest käsitöös ja aitas mõista, et millest hinne sõltub ehk mida õpetaja hindamisel vaatab ja arvestab.

*Aitas aru saada, mida õpetaja hindamisel vaatab ja mille eest hinne pannakse. (Õ1)*

*Hindamismudeli ühine koostamine ja selle kasutamine tegi arusaama hindamisest selgemaks. (Õ11)*

Mõne õpilase arvates aitas hindamise põhimõtteid paremini mõista lisaks ka õpetaja seletused hindamismudeli kasutamisest.

*/.../ [õpetaja] selgitas kõik lahti ja sain aru, et kuidas hindamine käib. (Õ7)*

Ühe õpilase arvamus hindamisest käsitöös muutus saadud kogemuse põhjal objektiivsemaks.

*Arvasin, et õpetaja hindab suvalt nägude järgi. Kuid nüüd minu arvamus muutus, sest sain ise hindamist proovida. (Õ8)*

Ühe õpilase jaoks jäi hindamise põhimõtted arusaamatuks, kuna puudus huvi.

*Minu jaoks oli see segane. Kuid ega ma suurt selle vastu huvi ka ei tundnud. (Õ8)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpilaste kaasamine käsitöös hindamisprotsessi aitas neil mõista ühise mudeli koostamise väärtust, lihtsustades hindamismudeli kasutamist õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel ning parandas käsitöös hindamise erinevate aspektide mõistmist ja muutis hindamise õpilaste jaoks läbipaistvamaks.

### ***Millist mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele omab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi?***

Peakategooria “*Hindamismudeli kasutamise mõju õpitulemustele*” moodustasin kolmest alakategooriast. Esimeses alakategoorias “*Hindamismudeli kasutamise erinevad eesmärgid*” andsin ülevaate hindamismudeli kasutamisest erinevateks eesmärkideks, nt vigade vältimiseks,

parema hinde saamiseks, maksimaalsete punktide saamiseks jne. Teises alakategoorias “*Hindamismudeli kasutamise kogemused*” andsin ülevaate hindamismudeli kasutamise eelnevatest kogemustest või nende kogemuste puudumisest. Kolmandas alakategoorias “*Hindamismudeli kasutamise oskused*” andsin ülevaate hindamismudeli kasutamise oskuste arenemisest õppeprotsessi jooksul.

Selle küsimusega soovisin teada saada, et millist mõju õpilaste arvates avaldab käsitöös õppeprotsessile ja õpitulemustele nende kaasamine hindamisprotsessi. Uuris hindamismudeli kasutamise eesmärgid ja kuidas need mõjutasid õpitulemusi, ning hindamismudeli kasutamise arusaadavust esmasel kasutamisel ja oskuste muutumist õppeperioodi jooksul.

### ***Hindamismudeli kasutamise erinevad eesmärgid***

Õpilaste sõnul kasutasid nad käsitöös hindamismudelit **erinevate eesmärkide seadmiseks**, nt tähtaegadest kinni hoidmiseks, parema hinde saamiseks, vigade vältimiseks ja osaoskuste hindamiseks. Õpilaste arvates oli eesmärkide seadmiseks vajalik hinnanguid hoolikalt lugeda ning loetut mõista ja järgida.

*Kasutasin mudelit selleks, et seada oma eesmärged: hoida kinni tähtaegadest ja saavutada parimad õpitulemused ning omandada uusi oskuseid /.../ (Õ3)*

Mitmed õpilased kasutasid hindamismudelit eesmärgina käsitöös **parema hinde saamiseks**. Selleks lugesid nad enne kudumist läbi kriteeriumid, mis vastasid maksimaalsete punktide ja parema hinde saamisele ning kui palju võib vigu töös olla.

*/.../ ma lugesin, et mida on vaja teha, et saada max punktid /.../ (Õ1)*

*Lugesin enne töö tegemist mudeli läbi ja sain teada, kuidas paremat hinnet saada. (Õ8)*

Lisaks kasutasid mitmed õpilased hindamismudelit kudumisel tekkida võivate **vigade ennetamiseks ja aja planeerimiseks**. Enne kuduma asumist lugesid õpilased hindamismudelist antud osaoskuse kudumise kohta käivaid hinnanguid, sest ei soovinud teha vigu, kuna vigade parandamiseks on raske aega leida.

*/.../ Vaatasin, mida on vaja teha, et mitte teha vigu, sest mul pole aega nende parandamiseks. (Õ10)*

Põhiliselt kasutati käsitöös hindamismudelit “Päkapikusoki” kudumise **osaoskuste hindamiseks**.

*Kasutasin hindamiseks siis, kui üks kindel kudumine oli lõpetatud. /.../ (Õ4)*

Ainult osaoskuste hindamiseks kasutas hindamismudelit üks õpilane, kuna tema arust ei olnud tal selleks vajadust, vaid püüdis endast alati parima anda.

*Ei kasutanud. Üritasin iga etapi juures anda oma parima /.../ (Õ6)*

Hindamismudeli kasutamise kogemus jäi puudulikuks ühel õpilasel. Põhjuseks oli rohke puudumine, mittemõistmine ja huvipuudus.

*Ei kasutanud, sest ei saanud nendest hästi aru. Pealegi puudusin tundidest palju /.../ (Õ2)*

Uurimuses osalenud õpilased avaldasid oma soovi hindamismudelit ka tulevikus käsitöös kasutada, sest nende arvates oli see uus ja positiivne õpikogemus ning mõjutas nende arvamust hindamises käsitöö õppeaines.

*Jah, see annab rohkem tagasisidet. (Õ10)*

*Ma olen kindlam, kui mina ja keegi teine hindab mind etteantud mudeli järgi. (Õ9)*

Kokkuvõtteks võib öelda, et enamus õpilasi kasutasid hindamismudelit õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel, nt vigade ennetamiseks, paremate õpitulemuste saavutamiseks, õpitulemuste parendamiseks ja osaoskustele hinnangute andmiseks.

### ***Hindamismudeli kasutamise kogemused***

Hindamismudeli kasutamise kogemused olid õpilastel erinevad. Osadele õpilastele meenus, et nad olid seda teinud kirjanduse, eesti keele ja kehalise tunnis.

*Me oleme kirjanduses ja eesti keeles teinud mudeli järgi hindamist. (Õ10).*

Mõnedele ei meenunud, et nad oleksid kunagi varem mudeli järgi hindamist teinud.

*Minu arust ei ole, aga kui oleme, siis mul ei ole seda meeles. (Õ1)*

Lisaks olid mõned õpilased kindlad, et nemad ei ole seda varem teinud ning üks õpilane kehtas vastamise asemel lihtsalt õlgu ja lisas, et jääb vastuse võlgu.

Kokkuvõtteks võib öelda, et mõned õpilased omavad hindamismudeli kasutamise kogemusi hindamiseks ja osadele ei meenunud see või ei osatud seostada antud mudeliga.

### ***Hindamismudeli kasutamise oskused***

Antud küsimusega soovisin teada saada, et kas ja kuidas õpilaste oskused hindamismudeli kasutamisel õppeprotsessi jooksul muutusid. Protsessis olles panin tähele, et nendel õpilastel, kes

olid seda ka varem teinud esines vähem raskuseid mudeli kasutamisel, kui nendel õpilastel, kellel puudus hindamismudeli kasutamise kogemus.

Küsimusele: “Kui hästi saite aru, mida ja kuidas teha mudelit esmakordselt kasutades?” vastasid selle kasutamise kogemusi omavad õpilased, et said hästi aru.

*Sain hästi aru. Mudelis olid kindlad punktid, mida hindama peab ja neid oligi lihtsam hinnata. (Õ6)*

Need õpilased, kelle arvates puudus neil mudeli kasutamise kogemus vastasid, et neile oli see alguses väga keeruline. Mõnikord sõltus arusaam ka funktsionaalse lugemise oskusest või huvi puudusest mudelit kasutada. Hindamismudeli kasutamise mõistmist aitas parandada õpetaja seletus.

*Kui ma tegin seda esimest korda, siis nagu vahepeal oli vaja küsida ja kui õpetaja seletas, siis oli lihtne. (Õ5)*

*Minu jaoks oli kõik veits segane. Ei saanud aru ja pidin tihti abi küsima. (Õ2)*

Küsimusele: “Kuidas mudeli kasutamise oskused protsessi jooksul muutusid?” vastasid enamused õpilasi, et protsessi jooksul selle kasutamise oskused paranesid. Omandati olulised edukriteeriumid, hakati ise hindamise vastu huvi tundma ja kogeti edu elamusi.

*Mida kauem me seda hindamist tegime, seda rohkem ma sain aru, et kuidas seda teha. (Õ1)*

*Mõned asjad jäid meelde ja hindamine läks palju paremaks. (Õ8)*

Ühel õpilasel jäigi hindamismudeli kasutamine arusaamatuks.

*Ma ei saa siiani sellest väga hästi aru. (Õ2)*

Mitmed õpilased arvasid, et võiksime edaspidi ka õppeprotsessis hindamismudelit kasutada. Mõnede arvates oli see uus õppimise viis ja andis rohkem tagasisidet, samuti oli põnev, väga lihtne, õiglane ja arusaadav ning tekitas kindlama tunde.

*/.../ see oli mulle uus õppimisviis /.../ (Õ1)*

*Jah, see annab rohkem tagasisidet. (Õ10)*

*Jah, see oli lihtne, õiglane ja arusaadav. (Õ6)*

Kokkuvõtteks võib öelda, et õppeprotsessi käigus hindamismudeli kasutamise oskused paranesid. See tulemus on kooskõlas kirjandusega, sest enese- ja kaaslaste hindamise oskus kujuneb harjutades (Kuurme, 2014), seega nõuab see aega ja sihikindlat tööd (Jürimäe et al., 2014).

### ***Kuidas kasutavad õpilased õpetaja, enda- ja kaaslase hinnangutest saadud tagasisidet enda suunamiseks?***

Peakategooria “*Eneseregulatsioon saadud tagasiside põhjal*” moodustasin kahest alakategooriast. Esimeses alakategoorias “*Näidiste kasutamise mõju vigade vältimisel*” annan ülevaate, et kuidas näidiste kasutamine mõjutab viga ja eksimuste vältimist. Teises alakategoorias “*Ennastjuhtiv õppija*” andsin ülevaate tagasiside kasutamisest tulemuste parendamiseks ning rahuolust töötulemuse ja enesearenguga.

Uurimise kolmanda küsimusega soovisin teada saada, et kas ja kuidas kasutavad õpilased õpetajalt ja kaasõpilastelt saadud tagasisidet käsitöös enda töö tulemuste parandamiseks. Tundsin huvi, et kas kudumisel tekkida võivate vigade ennetamiseks kasutati ka näidiseid. Samuti tundsin huvi, et kuidas jäid õpilased rahule oma tulemuste ja enesearenguga.

### ***Õppeprotsessis saadud tagasiside kasutamine õpitulemuste parendamiseks***

Küsimusele: “Kas kasutasite õpetaja, enese- ja kaaslase hinnangust saadud tagasisidet käsitöös õpitulemuste parendamiseks? Soovisin teada saada, kas ja kuidas kasutavad õpilased õpetajalt, enese- ja kaaslase hinnangust saadud tagasisidet õpitulemuste parendamiseks.

Uurimuses osalenud õpilaste vastused jagunesid kaheks: oli kasutajad ja ka neid, kes ei kasutanud saadud tagasisidet õpitulemuste parendamiseks.

*Kasutasin sõprade abi ja tagasisidet ja küsisin vajaduse korral ka õpetajalt kinnitust, et mu töö tuleks parem välja. (Õ9)*

*Kui meelde jäi siis jaa. (Õ12)*

Vastajate hulgas leidis üks selline õpilane, kelle arvates ei ole tagasisidet antud.

*Ei, kuna polnud sellist tagasisidet. (Õ2)*

Õppeprotsessi jälgides sain aru, et õpilased kasutasid üksikutel juhtudel saadud tagasisidet õpitulemuste parendamiseks. Seda tulemust kinnitavad ka saadud tulemused.

### ***Näidiste kasutamise mõju vigade vältimisel***

Selle küsimusega soovisin teada saada, et kas õpilased kasutasid näidiseid kudumisel tekkida võivate vigade vältimiseks. Mulle pakkus huvi, et kas õpilased tajuvad, et näidiste kasutamine aitab neil tekkida võivate vigade ennetamisel. Esmalt õpilased näidiseid ei kasutanud, kuigi juhtisin korduvalt sellele tähelepanu. Näidiseid hakati kasutama, siis kui nad ise taipasid, et nendest on abi vigade vältimiseks ja samuti oli võimalus näha, milline muster peaks olema.

*Soki kudumise alguses ma ei pööranud näidistele tähelepanu. /.../ (Õ11)*

*Soki kudumisel püüdsin vigu vältida ja oli hea näidiseid vaadata. /.../ (Õ6)*

Mõne õpilane mainis, et kaaslaste tööde analüüsimin aitas ka vigu vältida.

*Nägin, mis vigu kaaslased tegid, siis saab ennast alati läbi selle parandada. (Õ3)*

Kokkuvõtvalt selgus, et õpilased kasutasid näidised nii kudumisel tekkida võivate vigade vältimiseks kui ka uuest mustrist selgema pildi saamiseks. Kuid hakkasid näidiseid kasutama siis, kui nad ise tajusid nende kasutamise efektiivsust.

### ***Rahulolu õpitulemuste ja enesearenguga***

Tundsin ka huvi, et kuidas jäid õpilased rahule oma õpitulemuse ja enesearenguga. Oma õpitulemustega jäid õpilased väga rahule, sest õpitulemus oli korrektne ja samuti omandasid soki kudumise oskuse.

*Olen väga rahul, kuidas mu töö välja tuli ja ütlesin, et olen arenenud käsitöoga kui ka enda oskustega käsitöös. (Õ1)*

*Jäin väga rahule, sest sokk sai korrektne ja õppisin ise kuduma. (Õ8)*

Mõni õpilane hindas oma tulemusi kriitilisemalt, esimese korra kohta päris hästi ja et alati saab paremini.

*Oleksin võinud paari tehnikat paremini teha, aga esimese korra kohta tuli päris hästi välja. (Õ9)*

Kõikide vastajate häälest oli aru saada, et nad on oma arenguga väga rahul ja ühe õpilase arvates ta ületas iseennast.

*Arvan, et ületasin ennast. Arvasin, et ei saa hakkama. (Õ11)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpilased olid oma õpitulemuste ja enesearenguga väga rahul.

## ARUTELU

Siinse magistritöö uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, et kuidas mõjutab põhikooli III kooliastme õpilaste kaasamine hindamisprotsessi käsitöös nende õppeprotsessi ja õpitulemusi ning arusaama hindamise põhimõtetest käsitöös. Mitmete teadlaste (Andrade, 2000; Heritage, 2000; Leslie ja Gormani, 2017) arvates on õpilaste kaasamine hindamiskriteeriumite koostamisse üks võimalus, kuidas suurendada õpilaste kaasatust hindamisprotsessi, mida kasutasin siinse uuringu hindamismudeli koostamise etapis. Õpilaste kaasamine hindamiskriteeriumite koostamisse on ülioluline, kuna omab olulist rolli õpilaste kogemuste täiustamisel ja soodustab põhjalikumalt õppimist (Leslie & Gorman, 2017), mida võib järelda ka siinsete uuringu tulemuste põhjal. Tegevusuuringu tulemustes selgus, et õpilaste kaasamine hindamismudeli kriteeriumite koostamisse ja selle järgneval kasutamisel õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel toetas õpilaste õppimist ja muutis hindamise põhimõtted käsitöös arusaadavamaks ja hindamise läbipaistvamaks. Järgnevalt arutlen fookusgrupi intervjuudest saadud tulemuste üle ja seostasid neid tulemusi varasemalt esitatud teoreetiliste lähtekohtadega. Siinses uuringus selgus, et õpilaste kaasamine hindamismudeli koostamisse lihtsustas hindamismudeli kasutamist õppeprotsessis eesmärkide seadmisel ning enese- ja kaaslaste hindamisel. Uurimuses osalenud õpilased arvasid, et hindamismudeli kasutamist lihtsustas nende kaasamine hindamiskriteeriumite koostamisse. Samuti arvavad ka Shiel ja Kitching (2007), et õpilaste kaasamine hindamisprotsessi on oluline. Looney (2011) leiab, et õpilaste kaasamisega hindamisprotsessi võimaldame neil osaleda enda õpingute juhtimises. Siinsest uurimusest selgus, et õpilased pidasid oluliseks kriteeriumite arusaadavat ja üheselt mõistetavat eakohast sõnastust ning hinde kujunemiseks välja toodud konkreetseid punkte. Sarnaselt on ka Brown (2005) väitnud, et hindamismudeli kriteeriumid peavad olema kõigile osapooltele selged ja arusaadavad, siis on tagatud ka hindamismudeli usaldusväärsus. Uuringu tulemused kinnitavad, et siinse magistritöö raames koostöös õpilastega koostatud hindamismudel on usaldusväärne, kuna kriteeriumid olid selgelt sõnastatud ja üheselt mõistetavad kõigile hindajatele ning muutsid hindamise õpilaste jaoks läbipaistvamaks, tagades sellega hindamise valiidsuse. Andes täpset teavet õpilaste õppimise hindamist puudutavate otsuste tegemiseks (AERA, APA, NMCE, 2014). Uuringu tulemustes selgus, et õpilaste kaasamine hindamisprotsessi aitas neil mõista hindamise põhimõtteid käsitöös. Harris ja Brown (2013) väidavad, et hinnates oma ja eakaaslaste tulemusi, arenevad õpilastel teadmised hindamisest, mis läheb kokku siinse uurimuse tulemusega. Uuringus osalenud õpilased rõhutasid,

et hindamismudeli järgi enese- ja kaaslaste hindamine võimaldas kontrollida hindamise õigsust ja toetas omakorda hindamise põhimõtete mõistmist, mille tulemusel muutus hindamine läbipaistvamaks. Marshall ja Wiliam (2006) kinnitavad, et enese- ja kaaslaste hindamine võimaldab õpilastel kujundada õpitava olulistest tunnustest sarnast arusaama, nagu seda on õpetajal. Uuringu tulemusel selgus, et hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel oli õpilaste jaoks arendav ja õppimist toetav ning võimaldas omandada uusi oskusi ja teadmisi. Ning nende arvates motiveeris positiivne tagasiside paremaid õpitulemusi saavutama. Samuti arvavad ka Harris ja Brown (2013), et vastastikune tagasiside, mis hõlmab kvalitatiivseid kommentaare kaasõpilase tööle toetab õpilaste õppimist. Falchikovi (2004) arvates toob hindamiskriteeriumite koostamisel kaasarääkimine ja sellega seotud omanditunne kaasa suurema tagasiside kehtivuse, mida kinnitavad ka siinse uuringu tulemused. Uuringus tuli välja, et enesehindamine oli keerukam, kuna arvati, et ei suudeta ennast hinnates jääda objektiivseks. Enesehindamise toetamiseks soovitas Andrade (2000) kaasata õpilasi hindamiskriteeriumite loomisse, mida siinses uurimuses kasutati. Mitmete teadlaste (Erelet et al., 2014; Shiel & Kitching, 2007) arvates saab adekvaatse enesehinnangu kujunemist toetada ka eakaaslaste sooritustele vastastikuse hinnangu andmisega. Uuringust tuli välja ka see, et kaasõpilasi esmakordselt hinnates tekkis ärevus, kuid hindamisoskuste paranedes ärevus kadus. Ka Kuurme (2014) rõhutab, et enese- ja kaaslaste hindamise oskus vajab harjutamist. Andrade (2000) arvates paranevad harjutamise tulemusel enesejuhtimise ja -analüüsimise oskused. Harris ja Brown (2013) rõhutavad, et õpilaste kaasamisel enese- ja kaaslaste hindamisse arenevad nende teadmised hindamisest, mida kinnitavad ka siinse uuringu tulemused. Uuringu tulemusel selgus, et hindamismudeli kasutamisel õppeprotsessis esines ka negatiivseid aspekte. Õpilase arvates oli hindamismudeli kasutamine käsitöös keeruline, kuna tema ei olnud antud tegevus harjumatu ja sellest tulenevalt puudusid vastavad oskused. Sellest lähtuvalt tuleks õppetöö korraldamisel arvestada õpilase vajadusega, nt pakkuda õpilasele osalemist õpiabi tunnis, et toetada tema õppimist. Mitmete teadlaste (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2011; Wiliam, 2011) arvates tuleks õppeprotsessi käigus õppimise efektiivsemaks muutmiseks keskenduda õpilase vajadustele, et õpilane saaks osaleda enda õpingute juhtimises. Carless (2007, 2014) väidab, et õppimist toetava hindamise kasutamine õppeprotsessis igapäevaselt arendab õppija enesehindamise võimet, mis omakorda soodustab õppija kujunemist reflektiivseks ja ennastjuhtivaks õppijaks. Mis on kooskõlas nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetega ja on

kooskõlas ka siinse uuringu tulemustega. Siinse uuringu tulemused kinnitavad seda, et jagades hindamismudelit õpilastega saavad nad kasutada seda nii õppimiseks kui ka hindamiseks, sest antud hindamismudel väljendas selgeid ootusi õpilaste töödele. Andrade (2000) arvates on hindamismudeli üheks eesmärgiks anda õpilastele informatiivset tagasisidet saavutavate tasemete kriteeriumitest. Et õpilased saaksid enne tööle asumist aru, et millist kvaliteeti temalt antud õpitulemuse puhul eeldatakse. Brookhart (2018) väidab, et kui hindamismudeli kriteeriumid on sisulised (nt mustri kudumisel esineb 1-2 viga), siis pööravad õpilased tähelepanu ka töö kvaliteedile, mis selgus ka siinsest uuringust. Siinse uuringus selgus, et hindamismudelite kasutamise kogemused on õpilastel erinevad, mis mõjutas ka hindamismudeli kasutamist käsitöös. Uuringu tulemuse põhjal võin väita, et need õpilased kellel oli hindamismudeli kasutamise varasemad kogemused, said käsitöö õppeaines hindamisega paremini hakkama või vajasisid vähest abi. Kuid need õpilased, kellel enda arvates eelnev kogemus puudus, vajasisid hindamismudeli esmasel kasutamisel rohkem abi, mis väljendus järgmises uurimuses tulemuses. Uuringus selgus, et hindamismudeli kasutamise oskus arenes ja parenes õppeprotsessi jooksul. Sest see oskus kujuneb harjutades (Kuurme, 2014), mida kinnitavad ka siinse uuringu tulemused. Siinse uuringust selgus, et paremate õpitulemuste saavutamiseks kasutasid uuringus osalenud õpilased näidiseid, hindamiskriteeriumeid ja õppeprotsessis saadud tagasisidet. Stevens ja Levi (2005) arvates aitavad kriteeriumite kirjeldused õpilastel mõista, mida nad saavad parema tulemuse saavutamiseks teha. Ka Smyth ja Carless (2020) rõhutavad näidiste kasutamise vajalikkust, sest nende arvates võivad näidised aidata lihtsustada arusaama hindamise ootustest ja tulemustest, seega lihtsustavad kriteeriumite mõistmist. Näidiseid hakati kasutama, siis kui nad ise taipasid, et näidiste kasutamisel on abi vigade vältimiseks ja samuti oli võimalus näha, milline muster peaks olema. Andrade (2000) väidab, et tüüpiliste vigadega näidiste kasutamine aitaks õpilastel endil määratleda omi nõrku kohti ja seega võimaldaks neil vigu vältida. Samuti selgus uuringust, et mõnel õpilasel toetas vigade vältimist ka kaaslaste tööde analüüsimine. Ioni jt (2018) arvates võimaldas teiste tööde analüüsimine õpilastel tõlgendada hindamiskriteeriume viisil, mis viis arusaamisele heast sooritusest ja see tulemus aitas õpilastel kohandada oma tegevust vastavalt oodatud tulemustele. Uuringu tulemustest selgus, et õpilased jäid oma õpitulemustega väga rahule, sest õpitulemus (“Päkapikusokk”) oli korrektne ja samuti omandasid soki kudumise oskuse. Uuringust selgus, et mõni õpilane kasutas õpitulemuse ja eneseanalüüsimiseks ka kriitilisemat lähenemist. Leahy jt (2005) arvavad, et kui hindamine on

hästi läbi mõeldud, siis suudavad õpilased oma õppimist teadlikumalt analüüsida. Kõikide uuringus osalejate häältest oli aru saada, et nad on oma arenguga väga rahul ja olid uhked oma saavutuste üle. Ühe õpilase arvates ta lausa ületas iseennast. Seega võin öelda, et õpilased jäid oma õpitulemustega ja enesearenguga väga rahule ning tundsid uhkust saavutatud õpitulemuste üle. Lisaks tuli tegevusuuringu tulemustes välja õpilaste soov ka edaspidi õppeprotsessis hindamismudelit kasutada. Nende arvates toetas hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis lisaks eesmärkide seadmisele ka enese- ja kaaslase hindamise kaudu nende õppimist. Ka Herman jt (1992) väidavad, et enesehindamine aitab õpilastel eesmärke seada ja seeläbi õppida. Black (2010) rõhutab, et õppijate kaasamise hindamisprotsessi peaks olema järjepidev, et nad saaksid arendada vastastikuse hindamise oskusi. Ka Blask ja Wiliam (2004) arvavad, et antud oskus on õppimiseks vajalik. Broadfoot jt (2002) rõhutavad, et eesmärgiks on õppija kaasamine õppeprotsessis oma õppimise reflekteerimiseks ja oskusena vajab see õpetamist. Ka Canty jt (2017) uuringu tulemused näitasid, et õpilaste kaasamine hindamiskriteeriumite välja töötamisele annab õpilastele suurema vastutuse oma õppimise eest, mis omakorda toob kaasa suurema kaasatuse hindamisprotsessi.

Siinse magistritöö teema valikut mõjutas uurija isiklik huvi antud teema vastu. Uurimuslikku osa mõjutas andmete kogumiseks moodustatud valimi põhimõtte ja andmete kogumiseks kasutatud instrumenti - fookusgrupi intervjuu. Tulemuste tõlgendamist mõjutas uurija tihe kokkupuude uuritavatega ning vähesed kogemused ja teadmised antud teemal. Need omakorda mõjutasid mind uurijana andmete kogumisel, tulemuste sõnastamisel ja arutelus saadud tulemuste üle.

## JÄRELDUSED

Siinse uurimise tulemused on kooskõlas teooriaga.

- Õpilaste kaasamine hindamismudeli koostamisse käsitöös lihtsustas neil hindamismudeli kasutamist õppeprotsessis erinevatel eesmärkidel ja õppeprotsessi jooksul hindamismudeli kasutamise oskused paranesid.
- Õppeprotsessis hindamismudeli kasutamine käsitöös erinevatel eesmärkidel mõjutasid positiivsed, negatiivsed ja tunnetuslikud aspektid, mis omakorda toetasid hindamise põhimõtete mõistmist käsitöös ja muutis hindamise läbipaistvaks.

- Hindamismudeli kasutamine õppeprotsessis toetas õppimist läbi erinevate eesmärkide seadmise ning hinnangute andmise enda ja kaaslase tööle, mis omakorda innustas paremaid õpitulemusi saavutama.
- Õpilaste kaasamine enese- ja kaaslase hindamisse ja hindamismudeli koostamisse suurendas nende osalust hindamisprotsessis ning arendas eneseanalüüsi ja -juhtimise oskuseid.
- Õpilaste kaasamist hindamisprotsessi tuleb teha järjepidevalt, et arendada enesehindamise oskusi ja toetada õpilase arengut. Sest hindamise õpilaskeskseks muutmise kaudu saab toetada õppija arengut iseseisevaks elukestvaks õppijaks.
- Usaldusväärse hindamismudeli kasutamine lihtsustas ja toetas õpetajal hindamist ning muutis hindamise õpilastele ja vanematele selgemaks ja läbipaistvamaks aidates vältida hindamisel tekkida võivaid arusaamatusi ja konflikte.

### ***Töö kitsaskohad***

Käesolevas uurimuse piiranguteks on väike valim (12) ja valimi moodustamine põhimõte (eesmärgipärane) ning saadud tulemuste üldistamise võimaluse puudumine. Samuti minu kogenematus intervjuude läbiviimisel, sellest tulenevalt olid intervjuud kohati ebakindlad ja ka väheste lisaküsimustega.

Autorina pean antud teema edasi uurimist tähtsaks, sest teema on aktuaalne ja saadud tulemused aitaksid parendada õpetajate õpetamisprotsessi ning toetaksid õppijate õppeprotsessi ja enesearengut. Tulevikus soovitaksin uuringu läbiviimiseks suurendada valimit ja kaasata uuringusse ka õpetajaid, mis võimaldaks nii õpetajate kui õpilaste seisukohti põhjalikumalt uurida. Edasised uuringud võivad anda uusi tulemusi ning nende tulemuste põhjal saaks ehk teha otsuseid selle kohta, kuidas õpilase mõistavad ja tajuvad kaasamist hindamisprotsessi ning kuidas õpetajate arvates mõjutab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi õppeprotsessi ja õpitulemusi. Selline uurimine võimaldaks ehk tulemuste üldistamist ja laialdasema ülevaate saamist.

Vaatamata väikesele valimile, võin siinse magistr töö praktiliseks väärtuseks pidada koostöös õpilastega koostatud näidishindamismudelit, mida saan edaspidi kasutada näidisena koos õpilastega järgnevate hindamismudelite koostamisel. Magistr töö uurimusliku poole väärtuseks võin pidada saadud tulemusi, mida saan rakendada oma õpilaste õppimise

soodustamiseks ja oma õpetamise parendamiseks. Kõige suuremaks väärtuseks pean saadud teadmisi, mis suutsid muuta minu arusaama ja mõtteviisi õpilaste kaasamisest hindamisprotsessi positiivses suunas. Seega hakkab edaspidi õpetajakeskse hindamise asemel kasutama õpilasekesket hindamist, kus õppija on hindamisprotsessis igas etapis aktiivselt kaasatud, toetades sellega õppija eneseanalüüsi oskust, mille tulemusel areneb temast ennastjuhtiv ja elukestev õppija.

### ***Tänu sõnad***

Olen tänulik oma juhendajatele, Maria Jürimäele ja Marvi Remmikule, kes oskasid mind suunata ja õigel rajal hoida, andes abi ja häid nõuandeid. Samuti olen väga tänulik keeleteimetajatele Triinu Laarile ja Aira Meitusele, kes leidsid aega oma igapäevategevuste kõrvalt mind aidata. Tänan ka meie kooli IT-juhti Ahti Vasserit, kes aitas mind töö vormistamisel. Suured tänud abikaasale mõistva suhtumise ja toetuse eest kogu sellel pikal ja raskel teel. Tänan ka uuringus osalenud õpilasi ja nende vanemaid mõistva suhtumise eest. Aitäh!

### ***Autorsuse kinnitamine***

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

Tiia Mäe

18.05.2024

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Aarskog, E. (2020). No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. In: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B., (Editors), *International Encyclopedia of Education*. volume 3, pp. 348-352. Oxford: Elsevier. [PII: B9780080448947003626 \(unige.ch\)](https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064)
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332–349.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Journal for the Study of Education and Development*, 33 (3), 385–397.  
<https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NMCE), Joint Committee on Standards for Educational & Psychological Testing (US). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.  
<https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302356.pdf>
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. What Do We Mean by Results? *Educational Leadership* 57, 13–18.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=bb92e4f97ed505aa3a070f3993a171c5e05ed908>
- Andrade, H. (2007). Student Engagement and Standards-Based Learning Self-Assessment Through Rubrics Source: “Self-Assessment Through Rubrics,” *Educational Leadership*, 65 (4).  
[http://bb.plsweb.com/pln/course\\_documents/b2f37c6db214ad65ead0df7c370b254a.pdf](http://bb.plsweb.com/pln/course_documents/b2f37c6db214ad65ead0df7c370b254a.pdf)
- Andrade, H. & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write, *Journal of Educational Research*, 97(1), 21–34. [HGA-Role of Rubric-Referenced Self-Asmnt \(researchgate.net\)](https://doi.org/10.1080/00220270309000000000000000000000)

- Andrade, H. & Heritage, M. (2017). *Using Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. New York and London, NY: Routledge.  
[Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation \(uns.ac.id\)](#)
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Aru, A. (2011). *Lõuna- ja Lääne Eesti põhikooli käsitöö- ja kodundusõpetajate arvamused käsitööesemete kavandamise ja hindamise kohta* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.  
<http://hdl.handle.net/10062/17912>
- Aruväli, S., Kaldas, H., Pilli, E. & Reppo, S. (2016). *Juhendmaterjal täienduskoolituse õppekava koostamiseks*.  
[https://vana.hm.ee/sites/default/files/oppekava\\_koostamise\\_juhendmaterjal.pdf](https://vana.hm.ee/sites/default/files/oppekava_koostamise_juhendmaterjal.pdf)
- Black P. (2010). Formative Assessment. *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.), 359-364. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00360-2>.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148. [Black\\_Wiliam\\_blackbox1998\\_1-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- Black, P. & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. [j.1744-7984.2004.tb00047.x20160730-9019-16qhyar-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., Stobart, G., (Assessment Reform Group, 2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Research-based principles to guide classroom practice  
[https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/32458/1/Assessment for learning 10 principles 2002.pdf](https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/32458/1/Assessment%20for%20learning%2010%20principles%202002.pdf)
- Borg, K. (2005). Käsitöö kui õppeaine Rootsi üldhariduskoolis. Kokkuvõte. Lind, E. (toim) *Käsitöö ja kodundusõpetus nüüdisajal*. Lk 92-93 Tallinna Ülikooli toimetised
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2): 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>

- Brookhart, S. M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy*. *ASHE-ERIC Higher Education Report* (Vol. 27, No.1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development. [Print ED432937.TIF \(128 pages\)](#)
- Brookhart, S. M. (2018). *Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics*. *Assessment, Testing and Applied Measurement*. Volume 3. [Frontiers | Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics \(frontiersin.org\)](#)
- Brophy, J. (2010). *Kuidas õpilasi motiveerida*. (English classroom. Granada Learning) Käsiraamat õpetajatele. Ilmunud trükisena: [Tallinn] : Archimedes, 2014
- Brown, S. (2005). *Assessment for Learning*. *Learning and Teaching in Higher Education* (1). pp. 81-89. [https://eprints.glos.ac.uk/3607/1/LATHE\\_1\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_Brown.pdf](https://eprints.glos.ac.uk/3607/1/LATHE_1_Assessment_for_Learning_Brown.pdf)
- Canty, D., Seery, N., Hartell, E., & Doyle, A. (2017). *Integrating peer assessment in technology education through adaptive comparative judgment*. Paper presented at the PATT 34, Millersville University, PA, USA. [Final PATT Paper 25 \(researchgate.net\)](#)
- Carless, D. (2007). *Learning-oriented assessment: conceptual basis and practical implications*. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), pp. 57-66. [Learning-oriented assessment: conceptual basis and practical implications \(hku.hk\)](#)
- Carless, D. (2014). *Exploring learning-oriented assessment processes*. Higher Education. [Exploring learning-oriented assessment \(hku.hk\)](#)
- Dmoshinskaia, N., Gijlers, H. & Ton de Jong (2021). *Giving Feedback on Peers' Concept Maps in an Inquiry Learning Context: The Effect of Providing Assessment Criteria*, (420–430). *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09884-y>
- de Jong, T. (2019). *Moving towards engaged learning in STEM domains; there is no simple answer, but clearly a road ahead*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(2), 153–167. <https://doi.org/10.1111/jcal.12337>
- Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H., Tamm, E. & Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Trükitud ASi Pakett trükikojas
- Falchikov, N. (2004). *Involving students in assessment*. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102–108. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- Fichtman; D. N. (2016). *Süvitsi tegevusuuringust*. *Uuriva õpetaja teejuht*. Tartu ülikooli kirjastus

- Fletcher, A. K. (2022). Self-assessment as a student-agentive zone of proximate competence development. *Educational Review*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2103520>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., & Medina-Moral, E. (2023). The impact of rubrics and scripts on self-regulation, self-efficacy and performance in collaborative problem-solving tasks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1223–1239. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2236335>
- Gravett, S. (1996). The assessment of learning in Higher Education: guiding principles. *South African Journal for Higher Education*, 10(1) lk 76-82. [The assessment of learning in higher education: guiding principles \(journals.co.za\)](https://www.journals.co.za/doi/10.1080/09595609608838923)
- Harris, L. R. & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and Obstacles to Consider When Using Peer- and Self-Assessment to Improve Student Learning: Case Studies into Teachers' Implementation. *Teaching and Teacher Education* 36: 101–111. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research Vol. 77, No. 1*, pp. 81–112. [RER298487.qxd \(psu.edu\)](https://www.psu.edu/research/2007/01/01/rer298487.qxd)
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–146. <https://kappanonline.org/formative-assessment-heritage/>
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *Practical Guide to Alternative Assessment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426105.pdf>
- Hien, T.T.T. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Science, For Foreign Languages* 25 (97-106). <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/2240>
- Hirson, E. (2017). *Hindamismudelite loomine II kooliastme muusikaõpetuse nelja osaokuse hindamiseks* [Magistritöö, Tartu Ülikool] Dspace. <http://hdl.handle.net/10062/58312>
- Ion, G., Sánchez Martí, A., & Agud Morell, I. (2018). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 124–138. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1484881>
- Jones, I., & Alcock, L. (2014). Peer assessment without assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1774–1787. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.821974>

- Jürimäe, M. & Kärner, A. (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu Ülikool Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40931/Uld\\_Hindamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40931/Uld_Hindamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jürimäe, M., Kärner & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Õpetajakoolituse materjal. Eesti Ülikoolide kirjastus
- Jürimäe, M., Pennula, L. & Urubkova, J. (2017). Elukestvat õppimist toetav hindamine. Mis on õppimist toetav hindamine? Kõnnussaar, T., Veski, L., Toming, H. & Parder, M-L. (toim). *Hea kooli käsiraamat*, (lk 121-140). AS Pakett trükikojas.  
[https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_kooli\\_kasiraamat\\_2017.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2017.pdf)
- Kadajas, H.-M. & Maanso, V. (2006). Hindamise üld- ja eri küsimusi. Õpitulemuste hindamise alustest. Kadakas, M. (toim). *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis* (lk 24-28). Printon
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.  
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kirsch, A.-L. (2015). *Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise eelistest ja puudustest I ja II kooliastme õpilaste hindamisel* [Magistritöö, Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia ja Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia]. Dspace.  
<http://hdl.handle.net/10062/48429>
- Knight, P. & Page, A. (2007). *Fostering and assessing 'wicked' competences*. (lk 6-8).  
[publications\\_14\\_eddev8\\_3-libre.pdf](#)
- Kohn, A. (2011). The Case Against Grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28–33.  
[Microsoft Word - Document2 \(montessoriprivateacademy.com\)](#)
- Krips, H. (2017). *Klassi juhtimine. Kuidas saavutada õppivat, sõbralikku ja kokkuhoidvat klassi*. Jaagsoo, E. (toim). Kirjastus: ATLEX
- Krull, E. (2013). Hindamine. Mikser, R. (toim). *Haridusleksikon* (lk 111-115). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus
- Krull, E. (2018). Soorituspõhine hindamine. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 588 – 592). Tartu Ülikooli kirjastus

- Kuurme, T. (2014). Hindamine erinevates pedagoogilistes süsteemides. Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (toim). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine* (lk 18-42). Eesti Ülikoolide Kirjastus
- Kuusk, K. (2017). *Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamus kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. Dspace. <http://hdl.handle.net/10062/57606>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Teine trükk. OÜ Infotrükk
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.  
[http://www.aliciahenderson.net/uploads/1/9/6/1/19614797/dylan\\_wiliam\\_article.pdf](http://www.aliciahenderson.net/uploads/1/9/6/1/19614797/dylan_wiliam_article.pdf)
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*.  
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Leslie, L. J. & Gorman, P. C. (2016). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. *European Journal of Engineering Education* | Volume 42, 2017 - Issue 3, Pages 286-301  
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/03043797.2016.1158791>
- Lim, H. (2007). A Study of Self- and Peer-Assessment of Learners' Oral Proficiency\* Hilton; N., Arcott, R., Barden, K., Krishna, A., Shah, S. ja Zellers, M. (toim). *Proceedings of the Fifth University of Cambridge Postgraduate Conference in Language Research* (lk 169-176). [Microsoft Word - aaFront matter.doc \(psu.edu\)](#)
- Lind, E. (2005). Saateks. Lind, E. (toim). *Käsitöö- ja kodundusõpe nüüdisajal*. (lk 7). OÜ Vali Press
- Liu, N. F. & Carless, D. (2006). Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education* 11(3): 279–290.  
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/13562510600680582>
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing.  
<http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/5kghx3kbl734.pdf?expires=1399496425&id=id&accname=guest&checksum=A733EEFD9CD1A2F73BDEA05E21CAD5BB>

- Luik, P. (2005). Õpetaja poolne hindamine ja õpilaste enesehindamise võimalused Eesti koolis. Kraav, I., Kala, U. & Pedastsaar, T. (toim). *Haridus muutuste ja traditsioonide keerises*. (lk 59 - 67). Põltsamaa: OÜ Vali Press
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Kirjastaja: Archimedes
- Marshall, B., & Wiliam, D. (2006). *English inside the black box: Assessment for learning in the English classroom*. Granada Learning. <https://books.google.com/>
- Masing, R. (1999). Hindamisvõimalused matemaatikas. Kadajas, H-M. (koost). *Hindamine: probleeme ja lahendusi I. Materjale klassiõpetajale ja emakeeleõpetajale*. (lk 56-58). AS Pakett
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Mertler, C. A. (2017). *Classroom Assessment. A Practical Guide for Educators* Bowling Green State University. Routledge
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc. [Google Scholar](#)
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how? *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(3). (lk 2-5). <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Mukherjee, N., Huges, J., Sutherland, W. J., McNeill, J., Van Opstal, M., Dahdouh-Guebas, F., & Koedam, N. (2015). The Delphi technique in ecology and biological conservation: Applications and guidelines. *Methods in Ecology and Evolution*, 6, 1097–1109. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12387>
- Muldma, M. (2010). Muusikaõpetus esimeses ja teises kooliastmes. Kikas, E. (toim) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*.
- Muni, E. (2006). Kooli hindamisjuhendist ja hindamise kogemusest. Kadakas, M. (toim) *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. (lk 13-16). Pinton
- Niggulis, T. (2007). *Hindamismudelitest*. <https://opetaja.edu.ee/hindamismudelid/index.php?tegevus=hindamismudelitest>
- Norton, L. (2008). Assessing student learning. Fry, H; Ketteridge, S. & Marshall, S. (toim). A *Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. (lk 132-149). [A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing academic and Practice.pdf](#)

- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution*, 9(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- OECD (2005) Organization for Economic Co-operation and Development. *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*.  
[Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms: Improving ... - OECD - Google Books](#)
- Olev, A. & Alumäe, T. "Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service". *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 10, No. 3, pp. 409–421.  
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Ots, J. (2006). Kümnepalisest hindamissüsteemist ja selle rakendamisest. Kadakas, M. (toim). *Õpitemuste kontroll ja hindamine koolis*. (lk 52–64). Printon
- Paas, K. (2007). Loovus kodunduse tundides. Soobik, M., & Ojaste, A. (Toim). *Töö- ja kodundusõpetus koolis* (lk 31–36). Tallinn: Argo.
- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193–204.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>
- Panadero, E., & Brown, G. T. L. (2017). “Teachers’ Reasons for Using Peer Assessment: Positive Experience Predicts Use.” *European Journal of Psychology of Education* 32(1): 133–156. [Teachers’ reasons for using peer assessment: positive experience predicts use | SpringerLink \(ut.ee\)](#)
- Peitel, T. (2018). Hindamine nüüdisaegses õpikäsitus. Tartu Ülikool. *Nüüdisaegne õpikäsitus*.  
<https://sisu.ut.ee/opikasisut/6-hindamine-n%C3%BC%C3%BCdisaegses-%C3%B5pik%C3%A4situs>
- Pilli, E. (2008). *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.  
<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16496/hindamisraamat.pdf>
- Pirk, K. (2014) *Õppijate hindamisprotsessi kaasamine õpetajate ja õpilaste hinnangul* [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/41966>
- Popham, J. W. (2008). *Formative Assessment: Why, What, and Whether*.  
[Formative Assessment: Why, What, and Whether \(sables.org\)](#)

- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). RT I, 06.01.2011, 1. Riigi Teataja:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2014). RT I, 29.08.2014, 18. Riigi Teataja:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12908201401>
- Põhikooli riiklik õppekava, lisa 7, (2023). RT I, 06.01.2023, 1. Riigi Teataja  
[https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2023/02/pohikool\\_lisa7\\_tehnoloogia.pdf](https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2023/02/pohikool_lisa7_tehnoloogia.pdf)
- Pöld, P. (2006). Õpilaste koolitöö hindamisest numbritega (1918). Ombler, S. (toim). *Lastes tuntakse meid*. (lk 271-279). Tartu: Ilmamaa
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Sadler, R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, Vol. 18, (lk 119-144)  
[Formative assessment and the design of instructional systems \(ualberta.ca\)](https://www.ualberta.ca/~education/instructional-science/vol18/sadler1989.pdf)
- Shiel, G. & Kitching, K. (2007). Improvement of School Based Assessment. Skopje:  
<https://cora.ucc.ie/server/api/core/bitstreams/fb0c3241-c88e-4750-bbe2-3c1f371c59a8/content>
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), (lk 443–454).  
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.learninstruc.2010.08.002>
- Smyth, P. ja Carless, D. (2020). Theorizing how teachers manage the use of exemplars: Towards mediated learning from exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. (lk 393-406). <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1781785>
- Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-assessment and Peer Assessment.  
[http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9\\_SelfPeerAssessment.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9_SelfPeerAssessment.pdf)
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2023). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.  
<https://doi.org/10.4324/9781003445432>
- Zhang, Q., & Fiorella, L. (2023). An integrated model of learning from errors. *Educational Psychologist*, 58(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2149525>
- Talv, H. L. (2016). *Tartu klassiõpetajate hinnang hindamismudelite kasutamisele I-II kooliastmes*. [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/50503>

- Tamm, A. (2018). Õpetajakesksest õppijakeskse õpetamiseni. Tartu Ülikool. *Nüüdisaegne õpikäsitus*. <https://sisu.ut.ee/opikasisutis/%C3%B5petajakesksest-%C3%B5ppijakeskse-%C3%B5petamiseni>
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (toim) *Optimizing New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. (lk 55-87).  
<https://indico.ess.eu/event/2499/attachments/11279/19219/topping2003peerSelfAssessment.pdf>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, (lk 3–14). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

**LISA 1**

**HINDAMISMUDELI KOOSTAMISEKS KASUTATUD EELMISEL  
ÕPPEAASTAL KOOTUD „PÄKAPIKUSOKID“**



Fotode autor T. Mäe

## LISA 2

### HINDAMINE KÄSITÖÖS

Käsitöö, kui õppeaine on praktiline ja loov õppeaine, kus lõimitakse erinevates ainetes omandatud teoreetilised teadmised igapäevaelus vajalike praktiliste oskustega ja toetatakse üldpädevuste arengut. Õppeainena arendab käsitöö õpilastes praktilist mõtlemist, loovust, käelist tegevust, eneseanalüüsi võimet ja tehnoloogiaalast kirjaoskust, kasutades selleks erinevaid materjale, töövahendeid, töötlemistehnoloogiaid, digivahendeid ning enese- ja kaaslaste hindamist. Kasutatakse terviklikku õpet, lähtudes põhimõttest ideest teostuseni, milles on oluline osa töördõmul ja probleemide kogemisel, oma ideede esitamisel, disainimisel ja materjalide töötlemisel konkreetseks tulemuseks vastavalt püstitatud eesmärgile ning aluseks on ainevaldkonna baas teadmiste ja -oskuste omandamine (PRÕK, 2023, lisa 7). Õpetaja ülesandeks on selle protsessi toetamine informatsiooniga, selgitustega, ettepanekute ja küsimustega. Õpilastele peaks selgeks saama seos nende endi töö kavandamise, viimistluse ja valmiva eseme kvaliteedi vahel (Borg, 2005).

Õppes kasutatakse kognitiivset ja konstruktivistlikku lähenemisviisi, kus õppija ei ole mitte passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid oma tegevusi juhtiv, mõtlej ja eesmärgi seadev indiviid, kes teeb koostööd kaasõpilaste ja õpetajaga. See väljendub ka õpetaja suhtumises õpilasse kui subjekti, kes on mõtlej ja arukas ning õpetajaga inimesena võrdne. Selleks kasutab õpetaja paindlikult erinevaid õpetamismetoodikaid, oma loovust ja õpilaste mõjutamist positiivse kinnitamise kaudu nt kiidetakse edusammude puhul, et saavutada õpilaste motiveeritus ja aktiivsus (Krips, 2017). Põhieesmärgiks on kujundada majanduslikult mõtlej, looduskeskkonda säästev, ühiskonna võimalusi arvestav tervislike eluviisidega isik, kes oleks võimeline kiiresti muutuv maailmas kohanema ja oma eluga toime tulema (Lind, 2005).

Hindamine käsitöös on teema, mis tekitab alati diskussioone (viimati Eesti Käsitööõpetajate Seltsi „Aita“ 2023. a. sügiskonverentsil hindamise tööühmas), kuna hindamisprotsess on keeruline ning puudub ühtne arusaam hindamisest ja ühtsetele arusaamadele toetuv hindamissüsteem. Peamiseks hindamisega seotud arutelude küsimusteks on saanud, millist hindamismeetodit ehk -viisi kasutada, et tagada omandatud oskuste ja teadmiste ehk õpitulemuste hindamise valiidsus. Käsitöö õpitulemuste hindamisel lähtutakse vastavatest PRÕK-i üldosa sätetest ja „Tehnoloogia“ ainekava õppekavas loetletud õpitulemustest. Lisaks nendele tuleks

## Õpilaste kaasamine hindamisprotsessi

õpetajal hindamisel arvestada ka õpilase võimete ja individuaalse arenguga, samuti õpilaste suhtumist õppetöösse, töökust, püüdlikkust, järjekindlust, tähelepanelikkust, koostööoskust, abivalmidust, iseseisvust töö tegemisel ja õpperuumide kodukorra täitmist. Eesmärgiks on suunata ja julgustada õpilasi õppima ning tekitada ja hoida huvi käsitöö vastu. (PRÕK, 2023, lisa 7). Kuna hindamine peaks olema võimalikult positiivne ja motiveeriv, siis hindamisel ei tohi lähtuda õpilase andekusest. Samuti on käsitöö õppeaines oluline hinnata ja anda hinnangut kogu tööprotsessi jooksul – eseme kavandamine, valmistamine, töö lõpptulemus ja eseme esitlemise oskus (Aru, 2011).

Kasutatakse nii eel-, kujundavat- kui ka kokkuvõtvat hindamist ning enese- ja kaaslaste hindamist. Lähtudes püstitatud õppeülesandest, kehtiva õppekava sisust ja eesmärkidest ning õpitulemustest hinnatakse meie koolis numbriliste hinnatena viie palli süsteemis ja protsessi jooksul sõnaliste hinnangutega. Käsitöö tunnis toimub hinnangu andmine jooksvalt, kus õpetaja ja ka kaasõpilased annavad õpilaste pooleliolevate tööde kohta suulist tagasisidet, andes soovitusi ja juhiseid eesmärkide paremaks täitmiseks, pakkudes sellega õpilastele võimalust soorituse parandamiseks. Õpilasi hinnates on olulised nii õpetaja sõnaline hinnang, numbriline hinne kui ka õpilaste enese- ja kaaslaste hinnang. Eesmärgiks on suunata ja julgustada õpilasi õppima ning tekitada ja hoida huvi käsitöö vastu (PRÕK, 2023, lisa 7).

Õppe alguses peaks õpetaja teatama õpilastele, missugused on eesmärgiks seatud õpitulemused, mida täpselt õpilase töös väärtustatakse ja millal hinnatakse ning milliseid hindamisvahendeid ja kriteeriume kasutatakse. Õppe käigus peaks õpetaja suunama õpilasi oma õppimist ning enese seatud eesmärkide saavutamist analüüsima ja reflekteerima (Jürimäe et al., 2014; PRÕK, 2023, lisa 7). Kuid lisaks ootuste ja hindamiskriteeriumide tundmisele antakse õpilastele võimalus rakendada neid tulemuslikkuse kriteeriume, et kriitiliselt hinnata enda ja oma eakaaslaste sooritust (Lim, 2007). „Õpilaste objektiivne ja tulemuslik hindamine eeldab ka õpetajalt oma tegevuse teadlikku refleksiooni ja võimalikku adekvaatset enesehindamist“ (Kadajas & Maanso, 2006, lk 28). Kuna hindamine peaks stimuleerima õpilasi end maksimaalselt arendama ja saavutama oma eeldustele ainekava õpitulemused, siis hinnatakse õppeprotsessi käigus kui ka teema lõpul, kasutades selleks vastavaid hindamise vorme (Muni, 2006).

Õpilaste arengut toetab klassis õppimist ja aktiivsust soodustav, motiveeriv ja hooliv keskkond ning head vastastikused suhted (Krips, 2017). Käsitöö tunni õppeprotsessi käigus kogub õpetaja infot õppe-eesmärkide saavutatuse kohta arvestades sealjuures õpilaste erinevate

vajadustega ja annab samaaegselt õpilastele tagasisidet pooleliolevate tööde kohta, andes suunavaid näpunäiteid õppe-eesmärkide paremaks täitmiseks, pakkudes sellega õpilastele võimalusi soorituse parandamiseks (Jürimäe et al., 2014). Tagasisidet andes on arengu hindamise seisukohast oluline rõhku panna praeguste saavutuste väärtustamisele ning kinnita, et lõppeesmärgid saavutatakse ja lõpuks esitada soovitusi töö täiustamiseks või vigade parandamiseks (Brophy, 2010; Jürimäe & Kärner, 2014). Hindamisel ja hinnangu andmisel peab õpetaja kindlasti jälgima oma käitumist, sest taktiku käitumise korral võib õpetaja muuta käsitöö õpilase jaoks täiesti vastumeelseks.

Kuna käsitöö ülesanded on enamasti praktilised ja loovad, hõlmates seejuures erinevaid teadmisi ja oskuseid, kasutatakse hindamiseks soorituspõhist hindamist. Arvestatakse õpilase eripäraga ning teadmiste ja oskuste vastavatust õppekavas esitatud nõuetele. Seega toimub hindamine praktilise tulemuse põhjal, mis võimaldab lisaks valmivale produktile hinnata ka valmistamise protsessi ning mida iseloomustab oskuste demonstreerimine reaalses olukorras ja edastab õpilasele, et õpitulemusena oodatakse rakenduslikku väljundit (Krull, 2018), nt kootud "Päkapikusokki". Hindamise juures on oluline, et õpilased teaksid, mille alusel neid hinnatakse ehk millised on hindamiskriteeriumid. Kui hindamist käsitöö õppeaines käsitleda kaasaegses paradigmas, arvates siia nii õpetaja tagasiside andmise õpilastele kui ka õppijate endi pidevat refleksiooni ja enesehindamist õppeprotsessi käigus, seega võib väita, et käsitöö ainetunnis toimub hindamine pidevalt (Jürimäe et al., 2014, lk 46).

Paas (2007) arvab, et käsitöös, kui loovaines ei peaks hinde panemine kõige olulisem olema, vaid hoopis tagasiside andmine nii õpetaja kui ka kaasõpilaste poolt. Hinnangu andmise aluseks võiks olla ka idee/mõttekäigu/tulemi originaalsus, uudsus, huvitav lahendus ja praktilise töö puhul ka üldine välimus. Tehtuid ülesandeid analüüsid tuleks kõigepealt juhtida tähelepanu toredatele ja õnnestunud asjadele ning siis neile osadele, mis vajavad korrigeerimist, et õpilastel kinnistuksid õiged töövõtted ja oskused ning säiliks õpimotivatsioon. Samuti peaks õpetaja hinnangu andmisel oma suhtumisega näitama, et väärtuseks on ideede ja asjade loomine (Paas, 2007). Seda on võimalik saavutada kaasates õpilasi hea töö/soorituse edukriteeriumite või hindamismudelite koostamisel, arutledes näidistööde põhjal erinevate tasemetega tööde/soorituste tunnuseid (Jürimäe et al., 2014). Selleks võib kasutada eelmise aasta samalaadseid töid. Kui tavapäraselt kasutab õpetaja eeskujuks korrektseid töid, siis Andrade (2000) soovib tegelikult kasutada näidistena tüüpiliste vigadega töid. Nii suudavad õpilased paremini määratleda endi

## Õpilaste kaasamine hindamisprotsessi

nõrku külgi ja saavad neid vältida. Ning anonüümsete näidistööde kvaliteedi hindamise aluseks võetakse need hindamiskriteeriumid, mille järgi õpilane hakkab hiljem ise oma ja kaaslase tööd hindama. Selline tegevus aitab õpilastel arendada täpsemaid enesehindamise oskusi (Andrade, 2000). Kuna oluline on hinde või hinnanguga õpilase positiivne stimuleerimine, et tekitada ja hoida huvi käsitöö vastu ning motiveerides õpilast ennast ja usku endasse saavutatakse kõrgemaid arengu tulemusi (Muldma, 2010). Hindamise käigus saab ka õpetaja teavet oma õpetamise tulemuslikkuse kohta ning sisendit nii õppe kui ka iseenda pädevuste arendamiseks (PRÕK, 2023, lisa 7).

**LISA 3****„PÄKAPIKUSOKI“ KUDUMISE HINDAMISMUDEL*****Räpina Ühisgümnaasium III kooliaste***

Koostaja: Tiia Mäe

**Eesmärk:**

õpilane omandab ringselt soki ja koekirjade kudumidese muustriskeemide joonistamise ning nende järgi mustrite kudumise oskused, kasutades selleks varem omandatud teadmisi ja oskuseid.

**Õpitulemused:**

- nimetab kudumise tingmärkide tähendusi;
- oskab joonistada soki kudumisel kasutatavate mustrite skeeme;
- koob ringselt muustriskeemi järgi;
- oskab ringselt kududa sokki (säär, kand, kannakiil, labaosa ja soki otsa);
- analüüsib enda ja kaasõpilaste tööd, kasutades selle jaoks koostatud hindamismudelit;
- kasutab hinnangust saadud tagasisidet õpitulemuste parendamiseks

*„Päkapikusoki“ kudumise eest saab õpilane seitse hinnet, punktide 1-7 kriteeriumite alusel.*

**1. Soki kudumise alustamine ja sakilise servakoe kudumine**

<b>Hindamiskriteeriumid</b>	<b>Hinnangud 5 punkti</b>	<b>Hinnangud 4 punkti</b>	<b>Hinnangud 3 punkti</b>	<b>Hinnangud 2 punkti</b>
<b>1.1. Silmuste loomine</b>	Juhendi alusel on loodud korrektselt õige arv silmuseid.	Juhendi alusel on loodud korrektselt vale arv silmuseid.	Juhendi alusel on loodud ebakorrektselt õige arv silmuseid.	Juhendi alusel on loodud ebakorrektselt vale arv silmuseid.
<b>1.2. Mustri kudumine</b>	Sakiline servakude on kootud õigesti/ilma vigadeta.	Sakilise servakoe kudumisel esineb 1-2 viga.	Sakilise servakoe kudumisel esineb 3-5 viga.	Sakilisest servakoe kudumisel esineb rohkem kui 5 viga.
<b>1.3. Muustriskeemi joonistamine</b>	Muustriskeem on joonistatud korrektselt ja õigesti.	Muustriskeemi joonistamisel esineb 1-3 viga.	Muustriskeem on joonistamisel esineb rohkem kui 3 viga.	Muustriskeemi pole joonistatud.

<b>1.4. Tingmärgid</b>	Kõik mustiskeemis kasutatavad tingmärgid on joonistatud ja nende tähendused on korrektselt kirjas	Tingmärkide tähendustes esineb 1-3 viga.	Tingmärkide tähendused on kirjas kuid nendest on raske aru saada.	Tingmärke pole joonistatud ja tähendusi kirjutatud.
------------------------	---	--	---	---

## HINDE KUJUNEMINE

Hinne „5“ 17 - 20 punkti

Hinne „4“ 13 – 16 punkti

Hinne „3“ 12 - 9 punkti

Kui saad kokku vähem kui 9 punkti, siis paranda vead ja esita töö uuesti.

**Kui töö esitatakse tähtajast rohkem kui 10 päeva hiljem, siis läheb hindest 1 pall maha.**

## 2. Mustrite kudumine: ripsruudud, träpsutriibud, kirjamine

Hindamiskriteeriumid	Hinnangud 5 punkti	Hinnangud 4 punkti	Hinnangud 3 punkti	Hinnangud 2punkti
<b>2.1. Mustri kudumine</b>	Muster on kootud õigesti/ilma vigadeta.	Mustri kudumisel esineb 1-2 viga.	Mustri kudumisel esineb 3-5 viga	Mustri kudumisel esineb rohkem kui 5 viga
<b>2.2. Mustriskeemi joonistamine</b>	Mustriskeem on joonistatud korrektselt ja õigesti.	Mustriskeemi joonistamisel esineb 1-3 viga.	Mustriskeem on joonistamisel esineb rohkem kui 3 viga.	Mustriskeemi pole joonistatud.
<b>2.3. Tingmärgid</b>	Kõik mustiskeemis kasutatavad tingmärgid on joonistatud ja nende tähendused on korrektselt kirjas	Kõik mustiskeemis kasutatavad tingmärgid on joonistatud, tingmärkide tähendustes esineb 1-3 viga.	Tingmärkide tähendused on kirjas kuid nendest on raske aru saada.	Tingmärke pole joonistatud ja tähendusi kirjutatud.

**HINDE KUJUNEMINE**

Hinne „5“ 14 - 15 punkti

Hinne „4“ 12 – 13 punkti

Hinne „3“ 9 - 11 punkti

Kui saad kokku vähem kui 9 punkti, siis paranda vead ja esita töö uuesti.

**Kui töö esitatakse tähtajast rohkem kui 10 päeva hiljem, siis läheb hindest 1 pall maha.**

**3. Kanna ja varbaosa kudumine**

Hindamiskriteeriumid	Hinnangud 5 punkti	Hinnangud 4 punkti	Hinnangud 3 punkti	Hinnangud 2punkti
<b>3.1. Kanna/varbaotsa kudumine</b>	Kand/varbaots on kootud õigesti/ilma vigadeta.	Kanna/varbaotsa kudumisel esineb 1-2 viga.	Kanna/varbaotsa kudumisel esineb 3-5 viga.	Kanna/varbaotsa kudumisel esineb rohkem kui 5 viga
<b>3.2. Mustriskeemi joonistamine</b>	Mustriskeem on joonistatud korrektselt ja õigesti.	Mustriskeemi joonistamisel esineb 1-3 viga	Mustriskeem on joonistamisel esineb rohkem kui 3 viga.	Mustriskeemi pole joonistatud.
<b>3.3. Tingmärgid</b>	Kõik mustriskeemis kasutatavad tingmärgid on joonistatud ja nende tähendused on korrektselt kirjas	Kõik mustriskeemis kasutatavad tingmärgid on joonistatud, tingmärkide tähendustes esineb 1-3 viga.	Tingmärkide tähendused on kirjas kuid nendest on raske aru saada.	Tingmärke pole joonistatud ja tähendusi kirjutatud.

**HINDE KUJUNEMINE**

Hinne „5“ 14 - 15 punkti

Hinne „4“ 12 – 13 punkti

Hinne „3“ 9 - 11 punkti

Kui saad kokku vähem kui 9 punkti, siis paranda vead ja esita töö uuesti.

**Kui töö esitatakse tähtajast rohkem kui 10 päeva hiljem, siis läheb hindest 1 pall maha.**

#### 4. Soki viimistlemine ja esitlemine ning enda ja kaaslase tööle hinnangu andmine

Hindamiskriteeriumid	Hinnangud 5 punkti	Hinnangud 4 punkti	Hinnangud 3 punkti	Hinnangud 2 punkti
<b>4.1. Soki viimistlemine</b>	Valmis praktiline töö on nõuetekohaselt viimistletud (otsad peidetud ja pestud), kudumisel ei esine vigu.	Valmis praktiline töö on nõuetekohaselt viimistletud (otsad peidetud ja pestud), kudumisel esineb 1-3 viga.	Valmis praktiline töö ei ole nõuetekohaselt viimistletud (lõngaotsad peitmata), kudumisel esineb rohkem kui 3 viga.	Töö on esitamata
<b>4.2. Esitlemine</b>	Oskab tööetappe ja tulemust hästi analüüsida.	Oskab tulemust hästi analüüsida, kuid tööetappe ei oska analüüsida.	Ei oska tööetappe ja tulemusi analüüsida.	Ei analüüsi/ esitle oma tööd.
<b>4.3. Enda – ja kaaslase tööle hinnangu andmine.</b>	Annab enda – ja kaaslase tööle õiglase hinnangu.	Ei anna enda – või kaaslase tööle õiglast hinnangut.	Annab hinnangu ainult enda – või kaaslase tööle.	Ei anna hinnangut.

#### HINDE KUJUNEMINE

Hinne „5“ 14 - 15 punkti

Hinne „4“ 12 – 13 punkti

Hinne „3“ 9 - 11 punkti

Kui saad kokku vähem kui 9 punkti, siis paranda vead ja esita töö uuesti.

**Kui töö esitatakse tähtajast rohkem kui 10 päeva hiljem, siis läheb hindest 1 pall maha.**

**Valmis kootud soki hinne kujuneb soki osade kudumise eest saadud hinnete keskmisest.**

## LISA 4

### NÕUSOLEK INTERVJUEERIMISEKS, SALVESTAMISEKS, TÖÖTLEMISEKS JA MAGISTRITÖÖS KASUTAMISEKS

Õpin Tartu Ülikoolis kunstide ja tehnoloogia õpetaja magistriõppes. Minu magistritöö põhineb tegevusuuringul, mille tulemuste teada saamiseks on vajalik õpilaste intervjuerimine. Intervjuu tulemused transkribeerin ja saadud tulemusi kasutan magistritöös. Õpilaste nimesid magistritöös ei kasutata ja intervjuude salvestusi kuulan mina ainuisikuliselt. Pärast intervjuude transkribeerimist need kustutan.

Õpilase nimi .....

Klass .....

Õpilase seaduslik esindaja .....

Luban oma lapsel osaleda intervjuus ja kasutada saadud tulemusi magistritöös.

Allkiri, kuupäev .....

Intervjuu vastutav töötleja on Rápina Ühisgümnaasiumi käsitöö- ja kodunduse õpetaja Tiia Mäe  
tiia.mae@rapina.ee.

**Transkribeerimine** tähendab heli- või videosalvestise esitamist kirjalikus vormis.

## LISA 5

### INTERVJUU KAVA

Poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu kava koostamisel lähtusin uurimuse eesmärgist ja sellest lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest. Intervjuu kava on esitatud tabelis ja koostasin teemablokkide kaupa, et saaksin vastuseid uurimisküsimustele ning igale uurimisküsimusele lisasin vastavat teemat käsitleva küsimuste ploki (Lepik et al. 2014).

Uurimisküsimused	Intervjuu küsimused
1. Kuidas mõjutab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi nende arusaama hindamisest käsitöös?	1. Kuidas sulle mudeli abil hindamine sobis? 2. Kas olete varem midagi sellist teinud? 3. Mil määral aitas kaasamine hindamismudeli koostamisel ja kasutamisel parandada arusaama hindamise põhimõtetest käsitöös?
2. Millist mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele omab õpilaste kaasamine hindamisprotsessi?	1. Millistel eesmärkidel kasutasite hindamismudelit õppeprotsessis? 2. Kui hästi saite aru, mida ja kuidas teha hindamismudelit esimesel korral kasutades? 3. Kas ja kuidas mudeli kasutamisest aru saamine aja jooksul muutus? 4. Kas ja kuidas aitasid hindamismudeli koostamisel eelmisel õppeaastal kootud tüüpiliste vigadega sokkide vaatlemine teil vigu vältida?
3. Kuidas kasutavad õpilased õpetaja, enese- ja kaaslase hinnangutest saadud tagasisidet enda suunamiseks?	1. Kuidas end tundsite mudelite abil ennast ja teisi hinnates ning tagasisidet saades? 2. Kas kasutasite kaaslastelt või õpetajalt saadud tagasisidet õpitulemuste parandamiseks? 3. Kuidas jäite rahule oma töö tulemuse ja arenguga?

Kas soovite hindamismudelit ka tulevikus kasutada enese- ja kaaslase hindamiseks ning õppimiseks?

## LISA 6

### UURIJAPÄEVIK

Magistritööga alustasin juba *2022 aastal*: valisin välja teema, uurisin vastavateemalisi teadusartikleid ja kirjutasin valmis projekti. Kuid õppimise, praktika ja töö kõrvalt ei suutnud tervislikel põhjustel magistritööga tegeleda. Ja kuna soovisin teha põhjalikumalt, sest teema oli minu jaoks huvitav ja igapäevatoös vajalik. Seega võtsin akadeemilise puhkuse, et saaksin teemasse süveneda ja asjad enda jaoks selgeks teha.

*2023. a. maikuust* alustasin taas vastavasisuliste artiklite otsimisega ja mida rohkem artikleid leidsin, seda suurem huvi teema vastu tekkis. Et midagi kaotsi ei läheks, siis leiutasin endale süsteemi. Enne lugema ja tõlkima asumist salvestasin endale ära huvipakkuvate artiklite pealkirjad ja aadressid, et oleks hiljem millest valida. Kuna minu inglise keele oskus ei ole kõige parem siis palusin meie kooli inglise keele õpetajal tõlked üle vaadata ja vajaduse korral parandusi teha. Augustis hakkasin materjale süstematiseerima ja enda jaoks eriti olulised lõigud märkisin värvilise markeriga ära. *Augusti lõpust oktoobrini* kasutasin igat võimalust teoreetilise osa kirjutamiseks, mis oli pingutust ja aeganõudev. Lõpuks jäin ise tulemusega rahule, sai kokku 28 lehekülge. „Õnnetuse“ vältimiseks salvestasin töö iga päev lisaks veel pilve ja mälu pulgale.

Nüüd on aeg oma tööd ka juhendajaga jagada. Selleks tegin magistritööst Drive dokumendi ja jagasin seda oma juhendajaga, kes lisas kommentaare millegi muutmiseks, parandamiseks või mitesobivuse kohta. See võimaldas koheselt soovitusi täita. Iga päeva lõpus salvestasin kindluse mõttes magistritöö täiendatud versiooni Wordi dokumendina nii oma arvutisse kui ka pilve. Kui arvasin, et teooriaga on kõik okei. Siis andis Marvi teada, et kõik ongi hästi, kuid pean teksti vähendama ning soovitas kasutada selleks kolleegi abi. Esimene mulje oli, et see pole võimalik. Kuid kus häda kõige suurem, seal abi kõige lähemal. Abi saamiseks pöördusin endise kolleegi Laar Triinu poole, kes tegi ka magistritöö hindamisest. Tema leidis, et kõik töös olev on väga vajalik. Kuid lahenduse leidsin Maria ja Marvi soovitusi järgides: kustutasin töös olevad joonised, sest need polnud selle töö kontekstis nii olulised ja paigutasin kaks alapeatükki ümber metoodika peatükki. Saadud tulemusega rahulolu oli suur, lubasin endale kirjutamisest paari nädalase puhkuse. Töö kirjutamise kõrvalt hakkasin koostöös õpilastega kavandama hindamismudelit. Seega toimus *oktoobrist novembrini* teoreetilise osa paranduste tegemine.

## Õpilaste kaasamine hindamisprotsessi

*Septembris* alustasin koostöös õpilastega hindamismudeli kavandamise ja koostamisega. Esialgse hindamismudeli koostamine võttis aega 4 akadeemilist tundi. Siis vaatasin hindamismudeli üle ja tegin parandusi. Palusin õpilastel parandatud hindamismudeli veelkord läbi lugeda, et vältida hinnangute mitte mõistmist.

*Oktoobrikuus* alustasid õpilased soki kudumist ja hindamismudeli kasutamist ning lõpetasid jaanuaris. Jälgisin õpilaste hindamismudeli kasutamisega tekkivaid emotsioone, mis oli ootuspärane, sest käsitöö aines ei olnud me hindamismudelit varem kasutanud. Samaaegselt hakkasin tegelema intervjuu ettevalmistamisega. Koostasin intervjuu kava, tutvusin telefonis kõne salvestus äppidega ja katsetasin neid, tehes proovi intervjuusid. Lõpuks sain aga koolist diktofoni, mida ka kasutasin intervjuude salvestamiseks. Diktofoni kasuks otsustasin sellepärast, et salvestatud kõne kvaliteet tundus parem ja intervjuusid sai mälu pulga abil kohe arvutisse salvestada.

*2025. a. jaanuaris* alustasin metoodika peatüki kirjutamisega jälgides samaaegselt juhendit, eesmärgiks oli vigade vältimine.

*Veebruaris* tegin kolm erinevat fookusgrupi intervjuud esmaspäeviti käsitöö- ja kodunduse tundide ajal, mis olid uuritavate antud päeval viimased tunnid. Õpilased olid intervjuueerimise ajaks väsinud ja tahtsid ruttu ära teha. Sain ka aru, et neile see olukord eriti ei meeldinud. Vastused olid napolisõnalised, isegi täpsustavate küsimuste esitamine ei aidanud kaasa. Intervjuueerimise ajal tundsin ennast hästi, kuid salvestusi kuulates sain aru, et siiski väike närv oli sees. Samuti avastasin kohti, kus oleksin võinud küsida veel täpsustusi lisaks, et „Miks sa nii arvad?“ või „Selgita seda“, et saada põhjalikumaid vastuseid. Kogemuse saamiseks oleks võinud õpingute ajal olla üheks ülesandeks intervjuu tegemine ja selle analüüsimine. Siis oleks osanud ehk puudustele rohkem tähelepanu pöörata.

*Märtsis* alustasin transkribeerimise tulemuste kodeerimisega ja see on päris raske, kuigi lugesin eelnevalt läbi vastava sisulisi õppematerjale. Pidevalt on tunne, et ma ei tea, kas ma ikka teen õigesti. Kahjuks ei vastanud ka juhendajad minu abi palvetele ja see teeb kurvaks. Tekib hirm, et kas jõuan õigeks ajaks valmis. Vahepeal ei raisanud aega, vaid korrigeerisin kasutatud kirjanduse loetelu.

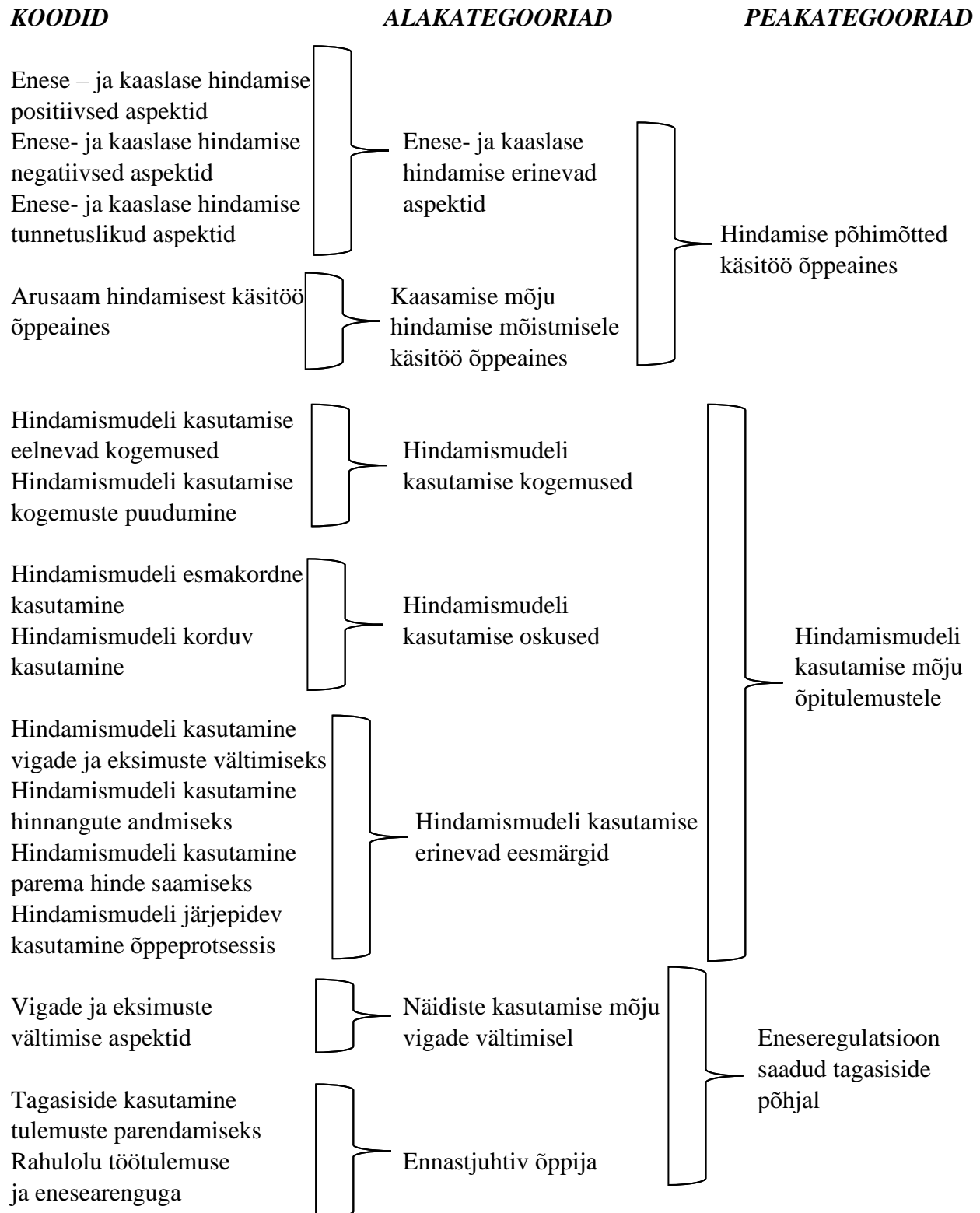
Kodeerimise sobiva tulemuse saavutamiseks tegin seda erinevatel päevadel mitmeid kordi ja kasutasin erinevaid võimalusi. Jagasin saadud tulemusi juhendajatega, kes tegid omapoolseid ettepanekuid täiendamiseks ja parandamiseks. Tänu juhendajate lisatud tähelepanekutele suutsin

kodeerimisel süvitsi minna. Positiivse lahenduse saamiseks kulus terve nädal töötunde ja hulga närve ning kaelavalu. Kuid tunne oli hea, kui olin 5. aprilli õhtuks positiivse tulemuse saavutanud. Lubasin endale mõned puhke tunnid ja täitsin seda vanaemaks olemisega. Kodeerimist tegin käsitsi ja lisaks kasutasin ka arvutit, kuhu tegin kodeerimiseks tabelid, mida sain vajaduse korral muuta. Selliselt kodeerimise tegemine oli minule mugavam ja tundus tõhusam, sain kohe tulemusi parandada

6. aprillil alustasin tulemuste esitamisega, mis oli paras katsumus. Eelnevalt tutvusin juhendiga ja siis hakkasin tasapisi kirjutama. Järgmisel päeval korrigeerisin teksti, sest olin nii harjunud tegema. Kui sain pihta, et kuidas tulemusi esitada, siis läks asi sujuvamalt, järgnes minu tavaline tööruut: kirjutamine ja korrigeerimine, kuni jäin tulemusega rahule. Tulemuste esitamise lihtsustamiseks kasutasin prinditud versiooni, kuhu lisasin juurde enda ja juhendaja täiendused. Töölaual oli ka paberkandjal koodipuu, mille alusel tulemusi esitasin. Ühe tulemuse esitamiseks kulus kolm päeva ja kogu suure söögilaua pind, kuhu olid laotatud kõik vajalikud paberid. Minupoolne rahulolu oli suur, kui sain sellega hakkama. Kuna ees ootas proovikaitsmine, siis tegin selleks ettevalmistusi.

Proovikaitsmisel saadud tagasiside kohta tegin endale märkmeid, et neid hiljem töö korrigeerimisel kasutada. Samuti salvestasin endale retsensendilt saadud tähelepanekud töö parendamiseks, millega hakkasin toimetama, kui tulemused olid esitatud. Enne proovi esitlust tegin siiski mõned väikesed korrektuurid. 20. aprillil hakkasin jälle pihta tulemuste esitlemisega ja selle peatüki mustand sai valmis 23. aprillil. TUNNE OLI ÜLIHEA. Edasi hakkan tegema korrektuure. Ees ootab veel arutelu peatüki ja järelduste kirjutamine.

## LISA 7 KODIPUU



***Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks***

Mina, Tiia Mäe,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose  
ÕPILASTE KAASAMINE HINDAMISPROTSESSI KÄSITÖÖS PÕHIKOOLI III  
KOOLIASTEMES, mille juhendaja on Maria Jürimäe ja kaasjuhendaja Marvi Remmik,  
reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni  
autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu  
Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi  
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. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega  
isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Tiia Mäe

18.05.2024