

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Anu Sõõro

MAAKOOLIDE KLASSIÕPETAJATE EELISTUSED TAGASISIDE
VORMIDE JA MEETODITE OSAS NING NENDE VASTAVUS
ÕPPIMIST TOETAVA HINDAMISE PÕHIMÕTETELE

magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe

Läbiv pealkiri: Tagasiside ja õppimist toetav hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maria Jürimäe (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Maakoolide klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas
ning nende vastavus õppimist toetava hindamise põhimõtetele

Resüme

Uute õppekavade rakendumine on koolis erilise tähelepanu alla tõstnud hindamise. Õpilasekeskse õppeprotsessi kujundamisel vajab kool senisest kaasaegsemaid lähenemisi hindamisele ja tagasisidestamisele. Paljudes Eesti koolides ongi juba kasutusele võetud kujundav hindamine ehk õppimist toetav hindamine. Käesoleva uurimusega selgitati välja kahe maakooli klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas. Selgitati välja ka õpetajate määratlus tõhusa tagasiside tunnuste kohta. Samuti selgitati välja klassiõpetajate arusaamad kujundava hindamise olemusest ja nende poolt antava tagasiside vastavus õppimist toetava hindamise põhimõtetele. Analüüsi tulemustest selgus, et kõik klassiõpetajad eelistasid kombineerida traditsioonilisi ja progressiivseid hindamismeetodeid. Samuti selgus, et klassiõpetajate teoreetilised teadmised kujundavast hindamisest on üksikisikuti kohati ühekülgsed, ent kogu kooli peale üldjoontes kooskõlas tänapäevaste õppimist toetava hindamise käsitustega. Õpetajad on valmis neid põhimõtteid ka oma klassiruumis rakendada, ent takistavateks teguriteks on traditsioonid, töö ajamahukus ja riiklikult aktsepteeritud tugimaterjalide puudus.

Märksõnad: tagasiside, kujundav hindamine, õppimist toetav hindamine, kokkuvõttev hindamine, edasiside

Rural teachers' preferences on forms and methods of feedback, and their adequacy to the principles of formative assessment

Abstract

Estonian new national curricula have brought up the importance of assessment. New approaches to assessment and feedback are necessary to develop a student-centered learning process. Several schools in Estonia have already adapted formative assessment, aka assessment for learning. The purpose of this thesis was to find out primary school teachers' preferences on forms and methods of assessment and feedback in two rural schools. Teachers' definition of an effective feedback was analyzed. Teachers' understanding of the idea of formative assessment and the use of their feedback to support student's learning was also the topic of analysis. The results of the analysis show that all teachers prefer to combine traditional and progressive methods of assessment. Teachers' personal theoretical knowledge of formative assessment is sometimes fragmental, but all together the teachers of one school mainly cover the main principles of formative assessment. Teachers are ready to use those principles in their classrooms, but are held back by traditions, time consuming work and the lack of nationally approved materials.

Keywords: feedback, formative assessment, assessment for learning, feedback that feeds forward

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Kujundava hindamise olemus</i>	6
<i>Kujundava hindamise eesmärgid</i>	7
<i>Tõhusa tagasiside kriteeriumid</i>	8
<i>Sõnaline tagasiside</i>	9
<i>Sõnaline tagasiside kui hindamine</i>	10
<i>Numbriline tagasiside</i>	10
<i>Elektrooniline tagasiside</i>	11
<i>Elektroonilise tagasiside kasutamine numbrilisel hindamisel</i>	12
<i>Edasiviiv tagasiside ehk edasiside</i>	13
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	14
Metoodika.....	15
<i>Valim</i>	15
<i>Mõõtevahendid ja protseduur</i>	16
<i>Andmeanalüüsi meetodid</i>	16
Tulemused	17
<i>Tagasiside määratlus ja eesmärk</i>	17
<i>Klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas</i>	18
<i>Kujundava hindamise määratlus</i>	21
Arutelu.....	24
Tänu sõnad	27
Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	28

Sissejuhatus

Viimastel aastatel on ühiskonnas teravat arutelu põhjustanud riiklikes õppekavades sätestatud uuenduste rakendamine ja sellega kaasnevad muudatused koolis. Üks palju segadust põhjustanud teema on õpilaste hindamine. Kas sõnaline hinnang või numbriline hinne – kumba eelistada? Põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi PRÕK) (2011) käsitletakse hindamist kui süstemaatilise teabe kogumist õpilase arengu kohta, saadud teabe analüüsimist ja tagasiside andmist õpilasele. Hindamine on aluseks õppe edasisele planeerimisele. Käesolevas magistritöös käsitletakse sõnalise tagasisidena verbaalset, kas suulist või kirjalikku tagasisidet, millel puudub üheselt interpreteeritav numbriline vaste ja numbrilise tagasisidena tagasisidet, mis on väljendatud kvantitatiivselt kas numbrina, tähena või siis sõna/fraasina, mis meie koolikontekstis viitab konkreetsele hindele (nt „väga hea”, „rahuldav” vm).

Mõistet **tagasiside** kasutatakse koolikontekstis eelkõige kui hinnangut õpilaste teadmiste, oskuste ja käitumisele. Ka kirjeldava hinnanguvaba tagasiside ideed, mis on pärit alternatiivpedagoogikast, on viimastel aastatel senisest enam väärtustama hakatud. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestab võimaluse kasutada põhikooli I ja II kooliastmel just kirjeldavat sõnalist hinnangut, millel puudub numbriline ekvivalent. Numbrilise vaste puudumine saab kesta siiski vaid teatud ajaperioodi, sest hiljemalt II kooliastme lõpul tuleb jooksva õppeaasta sõnalised hinnangud teisendada numbrilisse hindedkaalasse. Seega ei ole kohustust anda õpilastele numbrilist tagasisidet kuni VI klassi lõpuni.

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on võetud kasutusele mõiste **kujundav hindamine**, mida määratletakse kui „õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, käitumist ja väärtushinnanguid; antakse tagasisidet õpilaste seniste tulemuste kohta; innustatakse ja suunatakse õpilast edasisel õppimisel”. Seoses haridussüsteemi uuendamisega räägitakse palju õpilasekesksest õpetamisest ja huvitavast koolist. Uuringutulemustest lähtuvalt ja haridusspetsialistide hinnangutel peetakse kujundavat hindamist õppimist toetavaks hindamiseks. Ometi pole kujundavat hindamist paljudes Eesti koolides rakendatud. Toomela (2009, 2011) väitel on kujundava hindamise alarakendumine osaliselt seotud puuduliku hindamisalase kirjaoskusega (*assessment literacy*). Tunnustatud kujundava hindamise autoriteet Popham (2006) on väitnud, et pedagoogide teadmine õppetulemuste hindamisest on nii väike, et mahuks vabalt lasteaiialapse pooltühja piimapakki.

Viimastel aastatel on ka Eestis tehtud mitmeid uuringuid kujundava hindamise arusaamade ja rakendumise kohta. Aastatel 2006–2009 viidi Eesti koolides läbi uuring „Eesti põhikooli efektiivsus”, mille käigus uuriti muuhulgas ka õpetajate taset ja ettevalmistust. Uuringu lõpparuandest (Toomela, 2009) selgub, et õpetajate vähesed teadmised ja vähene võimekus kasutada kujundava hindamise mõõtvahendeid saab alguse temaatika ebapiisavast käsitlemisest tasemeõppes. Lisaks on veel uuritud õpetajate arusaamu kujundavast hindamisest ja õpikäsitlustest (Tiisvelt, 2013), kujundava hindamise olemust ja rakendumist Eesti koolides (Jürimäe, Kärner, & Lamesoo, 2011), kujundavat hindamist ja selle rakendamist kirjandusõpetuses (Miil, 2013), õpilaste teadlikkust kujundavast hindamisest (Hunt, 2014). Pennula (2015) uuris tagasiside kasutamist õppetöös, keskendudes peamiselt suulisele tagasisidele. Kirsch (2015) uuris koolijuhtide arusaamu numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest. Talv (2016) uuris klassiõpetajate hinnanguid hindamismudelite kasutamisele.

Kujundava hindamise olemus

Kujundava hindamise (*formative evaluation/ assessment*) mõiste on mitmeti tõlgendatav, mistõttu Jürimäe, Kärner ja Tiisvelt (2014) soovivad samas kontekstis kasutada terminit **õppimist toetav hindamine**. Feldschmidt ja Türk (2013) defineerivad kujundavat hindamist kui terviklikku õpetamisprotsessi, mille igas etapis kaasatakse õppi ja numbrilise hinde või sõnalise hinnangu asemel kasutatakse hinnanguvaba tagasisidet. Brookharti (2009) määratluses on kujundav hindamine pidev protsess, kuhu on kaasatud nii õpilane kui ka õpetaja, kes ühiselt keskenduvad õpieesmärkide täitmisele.

Black ja Wiliami (1998) järgi põhineb kujundav hindamine järgmistel strateegiatel:

- õpilased on teadlikud õpieesmärkidest ja edukriteeriumidest
- klassis toimuvate arutelude käigus püstitatakse uusi õpieesmärke
- õpilastele antav tagasiside on edasiviiv
- õppimine kaasõpilaselt – kaasrepetiitorluse meetodi kasutamine tunnis
- õpilased vastutavad oma õppimise eest ja seavad individuaalseid arengueesmärke.

Kujundav hindamine üldisemas tähenduses on õppimise kujundamise protsess õpilase ja õpetaja koostöös (Jürimäe & Kärner, 2011; Feldschmidt & Türk, 2013).

Kõige optimaalsem kujundava hindamise protsessi määratlus läbi kolme küsimuse (Black & Wiliam, 1998; Chappuis & Chappuis, 2007/2008; Jürimäe & Kärner, 2011; Sadler, 1998):

- kuhu tahan jõuda? – eesmärgid lähtuvad pädevustest, õpitulemustest, tagasisidest

- kus olen praegu? – eelteadmiste, oskuste väljaselgitamine
- mida pean tegema lõppeesmärgini jõudmiseks? – erinevad õpikogemused; kriteeriumid edasiliikumise mõõtmiseks.

Paljude läbiviidud uuringute põhjal kirjeldab Hattie (2011) kujundavat hindamist kui detailselt struktureeritud meetodit, mille komponentideks on:

- eesmärgistamine
- edukriteeriumide, nt hindamismudelite tutvustamine õppijale koos uue materjali omandamisega
- kaaslaste hindamine
- enesehindamine.

Kujundava hindamise eesmärgid

Kujundava hindamise kontseptsioon eeldab õpilase kaasamist hindamisse. Hindamise üheks peamiseks ülesandeks on õppija eneseanalüüsioskuse arendamine (Jürimäe et al., 2014). Õpilased peavad oskama nii enda kui ka kaaslaste tööd analüüsida ja sellele hinnangut anda, mõtestada selle alusel õppimise eesmärgid ja leida motiiv nende täitmiseks. Õppijatel aitab õppeprotsessis suuremat vastutust võtta see, kui neid eesmärgistamisse kaasatakse (Jürimäe et al., 2014). Õpilase kaasamisega hindamisse saab arendada õpilase eneserefleksiooni oskusi ja suunata ta endale tulevikuks eesmärgid püstitama (Brookhart, 2009). Selgete hindamise eesmärkide ja hindamiskriteeriumide olemasolu tagab õpetaja antud tagasiside aktsepteerimise ka sel juhul, kui hinnang ei ole positiivne. Tagasiside andmine ja saamine on hindamise üks olulisemaid eesmärgid, mis on vajalik nii õppijale kui ka õpetajale õppimise tõhusamaks muutmiseks (Chappuis & Chappuis, 2007/2008; Jürimäe et al., 2014).

Kujundava hindamise eesmärk on õppimise toetamine. Õppimise toetamiseks peab

- hindamine olema andmepõhine
- hindamisprotsess olema motiveeriv
- hindamise kestel antav tagasiside olema motiveeriv (Jürimäe et al., 2014).

Mitmed autorid (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2009) rõhutavad vajadust kasutada kujundava hindamise käigus kogutud andmeid, et muuta õppetöö tulemuslikumaks. Andmete kogumine ja analüüs toimub mitmesuguste meetoditega – vaatlus, vestlus, õpilase praktilised tööd: slaidietekanne, poster, õpimapp, uurimistöö jm. Andmekogumine on õppe lahutamatu osa kogu õppeprotsessi vältel, selle meetodeid võib vajadusel diferentseerida. Selleks, et viia

õpilasi lähemale õpieesmärkide saavutamisele, kohandavad õpetajad vajadusel õpetamismeetodeid ja õpilased õppimismeetodeid (Atkins, Black, & Coffey, 2001; Brookhart, 2009; Hattie, 2011).

Tõhusa tagasiside kriteeriumid

Olulised kriteeriumid tagasiside andmisel:

- optimaalne ajastus

Brookhart (2008) peab tähtsaks võimalikult kiire tagasiside edastamist õpilasele: suulist tagasisidet tuleks anda õpilasele koheselt õppeprotsessi käigus faktiivide ja väärarusaamade ilmnemisel, kirjalike tööde tagasiside edastada õpilasele järgmisel päeval peale kodutööde või testide sooritamist. Tagasiside viibimise korral võivad õpilastel kujuneda vääraseosed ja kinnistuda soovimatud arusaamad. Mida kiirem tagasiside, seda mõjuvam see on (Feldschmidt & Türk, 2013; Salumaa & Talvik, 2009).

- optimaalne maht

Kirjeldav tagasiside peab olema optimaalse pikkusega – nii vähe kui võimalik, nii palju kui vajalik. Hinne, täht, õigete vastuste protsent vms üksi või koos paarisõnalise kommentaariga on enamasti väheinformatiivne (Wiggins, 2012). Samas peaks vältima ka mahukat, igale pisiveale osutavat kirjalikku tagasisidet (Chappuis, 2012) – õpilane kaotab poole lugemise peal huvi. Tagasiside tõhusust hinnatakse kvaliteedi, mitte mahu järgi (Jürimäe et al., 2014).

- fokuseeritus, kooskõla õppe-eesmärkidega

Tagasiside andmisel tuleb kindlasti arvestada oluliste õppe-eesmärkidega (Brookhart, 2008). Kui eelnevalt on õpilastega kokku lepitud edukriteeriumid ning need täpsustatud (nt hindamismudelina), siis on õpetajal lihtne anda esmajoones tagasisidet kõige olulisemate õppe-eesmärkide saavutuste kohta või siis nõuandeid, kuidas nende poole liikuda. Sekundaarsetele eesmärkidele tuleks pöörata vähem tähelepanu ja teemad, mis sel korral fookuses pole, ka tagasisidest välja jätta (Chappuis, 2012), ehkki õpetaja võib endale märkmeid teha ka nende õppe aspektide kohta.

- (tagasiside saaja jaoks) mõistetav esitusviis

Õpetaja saab anda nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidet. Suuliste ja kirjalike hinnangute andmisel lähtub õpetaja konkreetsest õpilasest. Brookhart (2008) leiab, et kirjalik tagasiside on sobilik õpilastele, kes vajavad oma töö analüüsimiseks tagasiside korduvat ülelugemist. Suulise tagasiside kasutamine on eriti oluline nende õpilaste puhul, kes ei loe hästi – lugemiskustega või I kooliastme õpilased. Kirjaliku tagasiside korral peavad Feldschmidt

ja Türk (2013) oluliseks tagasiside andja käekirja loetavust. Tänapäeval saab tagasisidet edastada ka elektrooniliselt, nt e-kooli või Stuudiumi kaudu.

- konstruktiivsus

Brookharti (2008) sõnul peab tagasiside olema positiivne; koos kriitikaga tuleks kindlasti anda soovitusi töö parandamiseks (Chappuis, 2012), vältides samas kindlaid ettekirjutusi. Tagasiside peab olema õppija arengut toetav, mitte õpimotivatsiooni pärssiv. Ka Feldschmidt ja Türk (2013) rõhutavad, et tagasisidet peaks alustama ja lõpetama positiivse kommentaariga. Efektiivne on tagasiside sel juhul, kui tekitab õpilastes huvi saadud tagasisidega tegeleda (Hattie, 2011). 1287-le uurimusele tuginedes väidab Hattie (2011), et 70% õpetajatest arvab, et nad annavad tagasisidet, kuid ainult 45% õpilastest nõustub selle väitega. Järelikult tuleb õpetajatel korrigeerida tagasiside andmise viise, et õpilased teadvustaksid tagasiside saamist ja oskaksid seda eneseregulatsioonis kasutada. Õpetajate kasutatud klepsud jms on pigem aktiveerimismeetod kui tagasiside, sest see ei ole informatiivne.

- objektiivsus

Tagasiside peaks olema faktidele tuginev kirjeldus, vältida tuleb subjektiivseid arvamusi ja hinnanguid. Tagasiside antakse õpilase tööle, mitte õpilasele endale (Brookhart, 2008; Hattie, 2011; Feldschmidt & Türk, 2013). Salumaa ja Talviku (2009) arvates aitab hindamise objektiivsusele kaasa eelnev õpilaste teavitamine hindamiskriteeriumidest. Kaaslasehindamise puhul peab Hattie (2011) aga suurt osa kaasõpilastelt saadud tagasisidet ebapädevaks, kuna pigem on see iskukohane, mitte ülesande sooritusele orienteeritud.

Sõnaline tagasiside

Sõnalist tagasisidet saab õpetaja edastada kas suuliselt või kirjalikult. Suulise tagasiside andmine on levinum, kuna igapäevane suhtlemine koolis toimub valdavalt suuliselt. Suulise tagasiside eelis kirjaliku ees on kiirus ning vahetu suhtlus õpilase ja õpetaja vahel. Suuline tagasiside on vajalik ja efektiivne – õpetajal on võimalus koheselt sekkuda, märgates nt uue teema valesti mõistmist (Brookhart, 2008).

Salumaa ja Talvik (2009) leiavad, et õpilaste kirjalike tööde (referaadid, kirjandid, esseed, kontrolltööd) hindamisel peaks õpetaja andma objektiivset sõnalist tagasisidet, mis tõstab õpimotivatsiooni suuremal määral kui numbriline hinne. Kirjaliku sõnalise tagasiside andmine terve klassi õpilaste töödele on aga õpetajale ajamahukas ülesanne, mis nõuab kirjalike tööde oskuslikku ajalist planeerimist kogu õppeperioodi jooksul.

Hattie (2011) väidab uurimustulemuste põhjal, et tagasiside on efektiivne siis, kui

- see sisaldab informatsiooni mitte vale, vaid õige vastuse kohta
- tegu on väljakutset pakkuvate raskete ülesannetega
- sellel on väiksem mõju enesehinnangule ja tähelepanu fookuses on töö või soorituse sisuline pool
- see ei ole suunatud isikule, mis võib põhjustada riskide võtmise vältimist edaspidises õppeprotsessis ja seega tegutsemist väljaspool õppeks optimaalset lähima arengu tsooni.

Mitmete uuringutele tuginedes väidab Wiggins (2012), et õpetades vähem ja andes rohkem tagasisidet, võib jõuda suurepärase õpitulemusteni. Samas toovad teised autorid välja idee, et akadeemiliselt vähemvõimekate õpilaste puhul tuleb siiski rohkem panustada õpetamisse kui tagasisidesse (Hattie, 2011).

Sõnaline tagasiside kui hindamine. Riiklikes õppekavades on kirjas, et hindamine on „õpetamise ja õppimise lahutamatu osa” (PRÕK, 2011). See riiklike õppekavade väide kehtib just kujundava ehk õppimist toetava tagasiside, mitte numbrilise hindamise kohta. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) sätestatakse võimalus I ja II kooliastmes käsitleda **kokkuvõtva hindamisena** ka vähemalt kaks korda aastas kirjeldavate kokkuvõtivate sõnaliste hinnangute andmist. Vastuolu tekib õppekavas (PRÕK, 2011) kokkuvõtva hindamise määratlusega, mis sätestab hinnete koondamist perioodihinneteks. Kujundav hindamine võimaldab aga kokkuvõtivate sõnaliste hinnangute andmist käsitleda kokkuvõtva hindamisena. Seega ei saa kujundava hindamise juures sel juhul, kui ei kasutata numbrilist tagasisidet, koondada hindeid perioodihinneteks.

Õpetajatele, kes on perioodi jooksul kasutanud mitut tüüpi tagasisidestamist hinnete asemel, on heaks abivahendiks õpimapp (Feldschmidt & Türk, 2013), mis on korrastatud tööde kogum õpilase töödest (Brophy, 2010). Ka riiklikus õppekavas (PRÕK, 2011) on märgitud kujundava hindamise ühe vahendina õpimapi kasutamine.

Numbriline tagasiside

Numbrilise tagasiside andmist käsitletakse kui „hinnete panemist” ehk kooli tavalises kõnekasutuses ka lihtsalt hindamist. Eesti koolides esitatakse hinded üldiselt viie palli süsteemis. Chappuis ja Chappuis (2007/2008) defineerivad kokkuvõtvat hindamist kui õpilase, kooli või õpiprogrammi edukuse taseme mõõtmist.

Traditsiooniline numbriline tagasiside ei ole kuigi informatiivne (Jürimäe et al., 2014; Salumaa & Talvik, 2009; Wiggins, 2012). Hinne ilma kommentaarideta ei anna ülevaadet ei õppijale ega ka lapsevanemale edusammudest või vajakajäämistest õpilase teadmistes. Hindamisel saab kasutada ka kombineeritud tagasisidet – numbriline hinne koos sõnalise hinnangu või kommentaaridega. Tuginedes uuringutulemustele väidab Butler (1988), et saades hinde koos kommentaariga, vaatab enamus õpilasi kõigepealt oma hinnet, seejärel kaaslase hinnet, kuid ignoreerib kommentaari.

Erineva akadeemilise võimekusega õpilased ei suhtu numbrilisse hindamisse sugugi ühtmoodi. Õpilased eelistavad numbrilist tagasisidet sel juhul, kui nende õpitulemuse hinne on hindamiskaala ülemises otsas (Salumaa & Talvik, 2009). Numbrilist tagasisidet ei eelista nõrga õpivõimekusega õpilased, kuna halva hinde saamine ei tekita õpilasel eduelamust. Eduelamus on aga õpimotivatsiooni üheks peamiseks allikaks (Salumaa & Talvik, 2009). Vältimaks õpilasel õpimotivatsiooni kadumist, peab õpetaja igakülgset õpilast toetama ja innustama. Õpetaja ülesanne on ergutada õpilaste eneseootusi, tõsta nende enesehinnangut, lisada enesekindlust, arusaamist õppimise vajalikkusest ja motiveerida õpilast rohkem pingutama (Jürimäe et al., 2014).

Elektrooniline tagasiside

Tänapäeval pööratakse suurt tähelepanu infotehnoloogia arengule ja selle kasutamisele igapäevaelus. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on üks läbivatest teemadest „Tehnoloogia ja innovatsioon”. Infotehnoloogiliste vahendite kasutamine tunni ilmestamiseks ja õpilastele õppimise vaheldusrikkamaks muutmisel on soovitatav igas ainetunnis.

Erinevaid arvutiprogramme kasutades saab õpetaja koostada teste, mille lahendamisel antakse õpilasele automaatset elektroonilist tagasisidet vastuse õigsuse kohta (Crowe, s.a). Eelduseks on õpetaja infotehnoloogia-alased teadmised ja oskused vastava õppevara kasutamiseks või koostamiseks. Mitmetes ainetes, nt matemaatikas ja võõrkeelte õppes on palju võimalusi kasutada Internetist leitavaid vabavaralisi õpiprogramme või valmisteste. Eestikeelsete arvutipõhiste testide valik on üsna piiratud ja Internetist leitavad valdavalt inglisekeelsed materjalid võivad osutada suurema osa ainete õpingute toetamiseks õpilastele keeleliselt raskeks. Internetis levib väga erineva taseme ja oskusastmega koostatud õpivara ja teste. Õpetaja ülesanne on selekteerida välja see, mis on arendav (vastab õpilaste algtasemele), faktipõhine ja seostub seatud õppe-eesmärkidega – toetab konkreetse aine või

teema õpitulemuste omandamist. Dornisch ja McLoughlin (2006) peavad veebipõhise õpivara kasutamise miinuseks selle otsimisele kuluvat aega.

Automaatse tagasisidega testid tagavad õpilasele õigesti vastamise korral eduelamuse. Kui õpilane ei tea vastust, võib õpetaja teise võimaluse andmiseks seadistada vihje-funktsiooni. Sama testi mitmekordsel kasutamisel võib muuta testis küsimuste järjekorda, et õpilane omandaks vajalikud teadmised, mitte ei jäta meelde mehaaniliselt õigete vastuste järjekorda. Arvutipõhiste testide kasutamise oluline faktor nii õpilasele kui ka õpetajale on kohene tagasiside (Bugbee, 1996; Luik, 2004). Ajalise piirangu seadmine testi sooritamiseks tekitab õpilastes pigem stressi ja seetõttu on ülesande sisulisele lahendamisele keskendumine häiritud. Nooremate õpilaste puhul tekitab suur infohulk (ekraanil kuvatud ülesanne, soorituse skoor ja jooksev aeg), mida on korruga vaja töödelda, kognitiivset ülekoormust (Luik, 2004). Kui õpetaja teatab testi sooritamiseks ettenähtud aja suuliselt, tekitab see õpilastes vähem frustratsiooni ajapiiridesse mahtumise pärast, kui arvutiekraanil sekundeid lugev kell. Läbi viidud uuringu tulemustele tuginedes väidab Luik (2004), et võistlus skooriga vähendab drillprogrammide korral õpilaste õpitulemust, sest mõned õpilased keskenduvad vaid võimalikult kõrge skoori saavutamisele.

Tehnoloogial põhinevad õppemängud, millest paljusid saab mängida lisaks laua- ja tahvelarvutile ka nt nutiseadmetes, pakuvad mängijale tihti samuti automaatset tagasisidet – õige vastus lubab mängu jätkata, annab lisapunkte vms, vale vastus võib eristuda värvi või helisignaaliga. Mitmetes mängudes tuleb proovida seni, kuni õige vastus käes (mis valikvastustega mängu puhul polegi nii keeruline). Nii saab laps tagasisidet ning ühtlasi õpib ja harjutab (Crowe, s.a). Paljud programmid pakuvad ka õpetajale tagasisidet nii kogu klassi kui ka üksikute õpilaste tulemuste kohta – milliste teemadega on õpilane tegelnud, millised oskused on selged, millised omandamisjärgus, millised veel rasked jne.

Elektroonilise tagasiside kasutamine numbrilisel hindamisel. Arvutipõhised õppemängud, testid ja ülesanded sobivad eelkõige harjutamiseks ja õpitu kinnistamiseks. Ajapiiranguga testide tulemusi ei ole otstarbekas numbriliselt hinnata, sest tulemus ei pruugi näidata objektiivselt stressiolukorras oleva õpilase teadmisi teema kohta (Brophy, 2010). I kooliastmes on õpilaste arvutikasutamise oskused väga erineva tasemega ja numbrilise hindamise korral hindab õpetaja pigem õpilase arvutikasutusoskust kui tema ainega seotud teadmisi ja oskusi. Bugbee (1996) leiab, et arvutipõhiste testide hindamisel peab õpilane omama testi efektiivseks soorituseks vähemalt arvutialaseid põhiteadmisi. Lähtudes konkreetsetest testidest ja klassist, võtab õpetaja vastu otsuse, kas arvutipõhiseid teste hinnata

või mitte. Krulli (2000) väitel aga peetakse valikvastustega teste objektiivseteks, kuna skoorimine toimub kindla eeskirja järgi, mis välistab hindaja subjektiivsuse. Samas on nt nelja valikuvariandi puhul 25% tõenäolisust ka huupi vastates õige vastus anda.

Nagu juba varem öeldud, on õpilaste sooritatud arvutipõhiste testide-mängude tulemused heaks tagasisideks õpetajale. Õpetaja saab ülevaate õpilaste infotehnoloogilisest võimekusest ja kui on ilmne, et tehnoloogia kasutamise tase on piisav õppeülesannete täimiseks, annavad IKT vahendid võimaluse analüüsida tehtud vigade hulka ja tüüpe. Mõned programmid salvestavad ka infot erinevatele küsimustele vastamiseks kulunud aja, vastustes tehtud paranduste jms kohta, mis omakorda aitab õpetajal aimata vigade tekkepõhjuseid. Samalaadsete vigade kordumisel võib tegu olla väärarusaamaga, mida õpetaja saab kas koheselt või järgmises ainetunnis selgitada ja parandada. Arvutipõhiste testide kasutamisel peab õpetaja võimalikult kiiresti andma õpilasele tagasisidet soorituse kohta (Johnson, 2012).

Edasiviiv tagasiside ehk edasiside

Kõikide tagasiside vormide miinuseks on minevikule keskendumine, mitte orienteeritus tulevikus tekkivatele võimalustele. Tõhus tagasiside sisaldab alati ka nõuandeid edasiseks õppimiseks ja uute ühiste eesmärkide püstitamiseks (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2009). Sellise tagasiside ingliskeelne termin on „*feedback that feeds forward*”, mille eestikeelne vaste võiks olla *edasiviiv tagasiside*, millest omakorda saab tuletada uudiskeelendi **edasiside** (Jürimäe et al., 2014).

Brookhart (2008) pakub õpetaja antud tagasiside hindamiseks välja kolm kriteeriumit.

Õpetaja antud tagasiside on olnud edasiviiv, kui

- õpilaste õpitulemused on paranenud;
- õpilased on rohkem motiveeritud – nad tahavad õppida, usuvad oma võimetesse ja omavad suuremat kontrolli oma õppimise üle;
- õpilased hindavad ja väärtustavad tagasisidet, kaasa arvatud konstruktiivset kriitikat.

Tagasiside on edasiviiv sel juhul, kui õpilased kasutavad seda ja pööravad tähelepanu oma arenguvajadustele ning teavad, et on olemas tegevused, millega nad oma nõrgemaid külgi edasi arendada saavad (Chappuis, 2012).

Õpetajal on õppeprotsessis tähtis roll tagasiside andjana, kuid eneserefleksiooni jaoks on oluline ka tagasiside saamine. Hattie (2011) peab efektiivseks ja oluliseks õpilaste antud tagasisidet õpetajale, mille põhjal õpetaja kohandab õpetamisstrateegiaid. Salumaa ja Talvik (2009) väidavad, et õpetaja professionaalsuse üheks peamiseks kriteeriumiks on õpilaste edasijõudmine õpetatavas õppeaines.

Mitmed autorid (Jürimäe et al., 2011; Miil, 2013; Popham, 2006; Tiisvelt, 2013; Toomela, 2011) on osutanud tõsiasjale, et õpetajate teadmised tagasiside andmisest on ebapiisavad. Teoreetiliste vajakajäämistele kõrvaldamiseks õpetajate teadmistes kujundava hindamise kohta pakub Toomela (2011) välja rakenduslikud soovitused:

- kujundava hindamise rakendamise suunised peaks valmima tegevõpetaja ja vastava ala tegevteadlaste koostöös;
- kujundava hindamise mehhanismide loomine tsentraliseerida – luua rakendusüritingute keskus;
- ümber kujundada õpetajakoolitus – hindamisalane kirjaoskus peab olema vältimatu õpetajakoolituse osa;
- reorganiseerimist vajab õpetajate ja haridusametnike täiendkoolitus;
- hariduskorralduslikud otsused ühildada kujundava hindamise põhimõtetega.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Mitmetest varasematest uuringutest (Jürimäe et al., 2011; Miil, 2013; Popham, 2006; Tiisvelt, 2013; Toomela, 2011) nähtub, et õpetajate teadmised õppimist toetava hindamise kohta on ebapiisavad ning vajaksid täiendamist. Vaatamata õpilasekeskse õpetamise sätestatusele riiklikes õppe alusdokumentides ja koolide püüule muutunud õpikäsitust juurutada, kasutatakse koolides sageli ainult traditsioonilist numbrilist tagasisidet. Seega on oluline uurimisprobleem, milliseid hindamismeetodeid klassiõpetajad eelistavad kasutada ja kui võrd on need seotud kujundava hindamise põhimõtetega. Käesoleva magistr töö eesmärgiks on välja selgitada klassiõpetajate eelistused tagasiside andmise vormide ja meetodite osas ning nende vastavus õppimist toetava hindamise põhimõtetele.

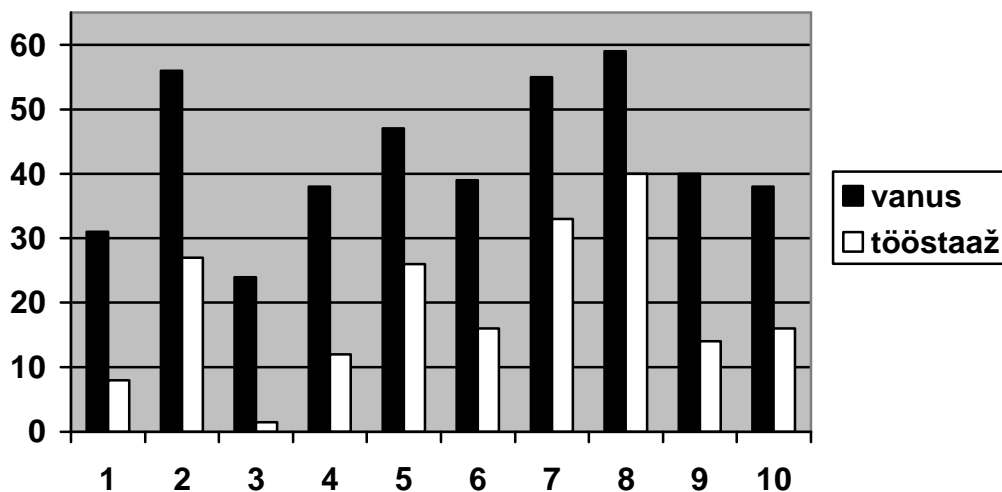
Püstitatakse kaks uurimisküsimust:

1. Millised on klassiõpetajate eelistused tagasiside andmise vormide ja meetodite osas?
2. Milliseid tagasiside tunnuseid klassiõpetajad väärtustavad ning kui võrd vastavad nende arusaamad kujundava hindamise põhimõtetele?

Metoodika

Valim

Uuringus kasutati mugavusvalimit, mis on kiire ja mugav viis uuringus osalejate leidmiseks ja andmete kogumiseks (Emerson, 2015; Õunapuu, 2014). Uuringus osales kaks kujundava hindamise temaatikast huvitatud väikest maakooli täisvalimina – uuringus osalesid kõik nende koolide klassiõpetajad. Mõlemad uuringus osalenud koolid on põhikoolid: üks asub Jõgevamaal, teine Viljandimaal. Valimi moodustasid 10 erinevas vanuses ja erineva tööstaažiga naissoost klassiõpetajat. Kuuel intervjueritud õpetajal on magistrikraad, ühel bakalaureusekraad ja kolmel rakenduslik kõrgharidus. Üks õpetajatest õpib praegu kõrgkoolis, et omandada magistrikraad. Õpetajate vanus on vahemikus 24-59 eluaastat ja pedagoogiline tööstaaž vahemikus 1-40 aastat (Joonis 1).



Joonis 1. Uuringus osalenud klassiõpetajate vanus ja pedagoogiline tööstaaž aastates

Joonisel esitatud numbrid 1–10 õpetajate märkimiseks on valitud juhuslikult ja ei vasta numbritele, mida kasutatakse andmeanalüüsis ja tekstinäidetele viitamises (et tagada vastajate anonüümsus ja andmete konfidentsiaalsus).

Intervjuud viidi läbi 2016. aasta kevadel. Kuna uuringu läbiviimisel on tähtis jälgida eetilisi nõudeid (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010; Laherand, 2008), võeti esmalt ühendust koolijuhtidega, kellele tutvustati uuringu eesmärke. Seejärel kontakteeruti intervjueritavatega ja lepiti kokku intervjuude läbiviimise aeg ja koht. Enne intervjuu algust tutvustati uuringu eesmärke, protseduuri ja saadi kõigilt intervjueritavatelt luba intervjuu salvestamiseks. Kuna

andmeid analüüsides ja tõlgendades on uurija kohus tagada uuritavatele anonüümsus (Laherand, 2008), siis lubati kõigile intervjueritavatele tagada konfidentsiaalsus, mistõttu andmeanalüüsis määrati igale intervjuule numbriline tähis, mille seos respondendi isikuga on ainult magistritöö autorile teada.

Mõõtevahendid ja protseduur

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu küsimused koostas töö autor ise lähtudes püstitatud uurimisküsimustest. Mõõtevahendi valiidsuse tagamiseks küsiti ekspertarvamust magistritöö juhendajalt. Teemaplokkide ja küsimuste sobivuseks viidi läbi pilootintervjuu, mis võimaldas veelkord hinnata mõõtevahendi sobivust (Hirsjärvi et al., 2010).

Käesoleva magistritöö uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viidi klassiõpetajatega läbi 10 poolstruktureeritud intervjuud. Kõige pikem intervjuu kestis 45 minutit ja kõige lühem 25 minutit. Ühe respondendiga kotakteeruti hiljem meili teel lisaküsimuste esitamiseks. Intervjuud salvestati diktofoniga ning transkribeeriti. Andmete töötlemisel kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit, andmetöötlusprogrammi MAXQDA11. Reliaabluse suurendamiseks kodeeriti intervjuud kaks korda. Esmased koodid loodi kahe kodeerija (töö autori ja juhendaja) poolt sõltumatult, seejärel kohtuti ja arutati ühiselt kokkulangevuste ja erinevuste üle. Kui töö autor oli kõik intervjuud kodeerinud, vaadati koodipuu juhendajaga ühiselt üle ja koondati sarnaseid koode. Kokku kodeeriti 852 töö temaatika suhtes tähenduslikku üksust.

Magistritöö autori ülesandeks oli intervjuude transkribeerimine, nende importimine andmetöötlusprogrammi, kodeerimine ja kategooriate moodustamine ning tulemuste tõlgendamine. Reliaabluse suurendamiseks vaadati koos juhendajaga korduvalt üle koodid ja kategooriate moodustamine.

Andmeanalüüsi meetodid

Laherand (2008) väidab, et kvalitatiivse uuringu korral püütakse mõista pigem väheste uuritavate arusaamu kui kontrollida püstitatud hüpoteesi paikapidavust suure valimi kaudu. Kuna käesoleva uurimistö valim oli väikesearvuline, valiti andmete analüüsimiseks kvalitatiivne sisuanalüüs. Kasutati suunatud sisuanalüüsi, mis kombineerib nii induktiivset kui ka deduktiivset lähenemist. Koodid tuletati esmalt intervjueritavate vastustest, ent nende loomisel lähtuti samas nii töö autorile kui ka juhendajale tuttavast õppimist toetava hindamise

teoriast (Laherand, 2008). Esialgsel kodeerimisel kasutati uurimuse sisuga seotud tähenduslikke üksusi (Elo & Kyngäs, 2008). Intervjuude lugemise ja kodeerimise käigus moodustati kategooriad ja alakategooriad, mis põhinesid kujundava hindamise põhimõistetel. Teistkordsel lugemisel tehti mõned muudatused varasemate kodeeringute osas, muudeti kategooriaid ja alakategooriaid konkreetsemaks. Ülevaatlikkuse parandamiseks peeti otstarbekaks sarnase tähendusega koodide koondamist (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Andmetöötlusprogrammis MAXQDA11 oli võimalik aktiveerida soovitud intervjuusid, kategooriaid ja tähenduslikke üksusi ning esitada tulemused tööaknas, mis hõlbustab koodide analüüsi ja tekstinäidete selekteerimist.

Tulemused

Tulemused esitatakse uurimisküsimustest lähtuvalt andmeanalüüsi käigus loodud kategooriate alusel. Tulemuste näitlikustamiseks esitatakse kaldkirjas respondentide originaaltekst. Väljajäetud osad on asendatud kolme punktiga kaldkriipsude vahel: /.../. Tekstinäidete lõpus olev number märgib respondendi koodi.

Tagasiside määratlus ja eesmärk

Tagasidet määratleti kui hetkeolukorra hindamist, mis annab teavet õpilase õppimise või käitumise kohta, luues eelduse refleksiooniks ja edasise tegevuse suunamiseks. Kaks respondenti nimetasid tagasiside andmist peegeldamiseks.

No see on - kas antakse mulle või mina annan õpilastele tema tegevuse kohta. Püüan analüüsida siis nii, et ta saaks aru, mis temal on hästi, mida tal vaja veel harjutada, millele peab veel tähelepanu pöörama (8).

Tagasiside on selline õpilasele /.../ peegeldamine, kuidas ta on omandanud teatud oskusi või teatud infot. Et minupoolne /.../ hinnang – et mida võiks siis edaspidi paremini teha või mida võiks veel juurde õppida või vaadata (5).

Tagasiside peamiseks ülesandeks peeti õpilase analüüsioskuse arendamist. Kaks intervjuueeritavat leidis, et lisaks sõnalisele või numbrilisele tagasisidele on õpilase jaoks oluline ka mitteverbaalne tagasiside.

Igasuguse töö tulemuste arutamine ja hinnangu andmine ja ka hinde panek on tagasiside. Ja tegelikult igasugune vastukaja, see võib olla ka mitteverbaalne. Täpselt samamoodi, kui ta vastab ja ma naeratan, siis ta saab juba kohe tagasidet - ju läks hästi (7).

Tagasiside adressaatidena märgiti õpilast, lapsevanemat ja ka õpetajat, kes märgates mõne teema osas õpilaste vajakajäämist, saab seda süvendatult käsitleda. Efektiivse tagasiside tunnustena mainiti optimaalset ajastust, objektiivsust, optimaalset pikkust, mõistetavat sõnastust, positiivse väljatoomist.

Võimalikult kiire, siis võimalikult positiivse alatooniga, aga samas ka näidatud vead ja parandamiskohad. Ja lapsele sobivas pikkuses. Et ei liiga pikk ega liiga lühike (7).

Tagasiside on tõhus ja hea, kui see on õpilasele arusaadav; on antud info nii saavutuste kui arenguvajaduste kohta (3).

Oluliseks peeti tagasiside esitust viisil, mis tõstaks õpilase õpimotivatsiooni, edastaks ülevaate hetkeolukorrast ja annaks juhtnööre edasiseks õppimiseks.

Ja teinekord nõrgema õpilase puhul peabki lahti seletama, et mis on temas head. Et isegi kui hinne on vilets, siis midagi ikka leiab, mille eest kiita saab. See ei vii motivatsiooni nii alla (7).

Käesolevas uuringu osalenud klassiõpetajad töid õpimotivatsiooni suurendavate faktoritena välja veel rühmatööd, projektõppe ja huvitavad ülesanded.

Klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas

Eelistati suulist tagasisidet, sest see on kõige kiirem tagasiside vorm õpilase ja õpetaja vahel ja klassiruumis kõige igapäevasem tagasiside andmise vorm. Suulise sõnalise tagasiside plussidena nimetati ülevaatlikkust, kuna saab edastada rohkem infot kui kirjaliku tagasiside puhul.

Aga õpilasele on vaja just see konkreetne hetk öelda, mis võiks paremini olla, sest mida rutem ta tagasiside saab, seda kasulikum see on (6).

Sõnalist kirjalikku tagasisidet ilma numbrilise ekvivalendita kasutati mõlemas uuringus osalenud koolis 1. klassi õpilastele hinnangute ja tagasiside andmiseks. Mõlemas koolis kasutati kirjaliku sõnalise hinnangu edastamiseks enamasti e-kooli. Ühes koolis edastati ka kokkuvõtvad hinnangud elektrooniliselt e-kooli kaudu. Sõnalise kirjaliku tagasiside eelisteks peeti võimalust seda korduvalt lugeda.

Mitu 1. klassi õpetajat tõi välja aspekti, mis 1. klassi lastele hinnanguid kirjutades tekib – kellele neid e-koolis adresseerida ja mil viisil kirjutada, kui õpilased ei oska veel lugeda ega kasuta iseseisvalt e-kooli?

Et mis minu jaoks oli raske, oli see, et kuna 1. klassi lapsed /.../ nemad ei ole kasutajad. Veel. Et aga mõned küll niimoodi vanemate konto, et kellel on võimaldatud, tal on need paroolid ära salvestatud, käivad kiikavad, et arenguevestlused on olnud, seepärast ma tean. Et minu jaoks oli raske kirjutada „sul läks“ või „sa tegid“. Ma kirjutasin kogu aeg nagu vanemale lapsest. Aga nüüd ma olen siin lähima kuu aja jooksul ennast nagu ümber õpetanud (9).

Esimeses klassis on see, et ma ei saanud nagu alguses aru, kellele ma seda kirjutama pean. Kas ma pean kirjutama seda lapsele või lapsevanemale? Sest lapsed ei ole e-kooli kasutajad 1. klassis veel, lapsevanem vaatab. Et ma saan aru küll, et ma peaksin kirjutama lapsele. Aga et see on nii kummaline kuidagi, et see tekitas alguses segadust kuidagi minus (1).

Ainult sõnalise tagasiside kasutamisel nähti ohuna, et õpilane ei pruugi aru saada, millisel tasemel ta on.

Et kui seda hinnet üldse ei ole, et siis ei pruugi sellist ettekujutust tekkida, et noh, millises vahemikus ta on. Kas ta on seal vahemikus, kus on viielised või neljalised või kolmelised?(7)

Märgiti ära ka lapsevanemate vastuseis ainult sõnaliste hinnangute kasutamisele ilma numbrilise ekvivalendita. Põhjendusena toodi välja eelkõige traditsioon – vanemad on ise koolis hindeid saanud ja sellega harjunud ning peavad numbrilist hinnet konkreetsemaks ja lihtsamaks tagasiside vormiks kui sõnalisi hinnanguid.

Lapsevanemaid, kes ikka koolisüsteemist tegelikult ei tea - nad ei saa aru. /.../ Nad tahaks teada, et aga millega see siis võrdub. Mis hinne ta siis on? /.../ See ongi ohtlik tee mõnes mõttes, et kui tõesti vanem ei saa aru, /.../ siis nad ei oska tõesti märgata neid ohte, et arvavadki võib-olla põhjendamatult, et kõik on väga hästi. Ja siis ühel hetkel tuleb selline teadmine, et ei olegi tegelikult. Tegelikult on kõik väga kasin või selline piiripealne (9).

Nad olid väga kõige selle poolt, mida ma neile sinna kirjutanud olin, aga ikka tekkis see küsimus, et „aga mis hinne see on?“ (3).

No number on kindlasti vanemate ja vanavanemate jaoks. Näiteks kui laps läheb vanaema juurde oma tunnistusega ja seal on ainult sõnad, siis vanaema küsib, et „koolis ka käid või?“. Et see on nagu selline klassikaline suhtumine või /.../ stamp (4).

Lapsevanemad on ju ise harjunud hindeid saama ja nemad küsivad kohe. Et ka /.../ lapsevanemapoolne väike surve on sedapidi (2).

Sõnalise kirjaliku tagasiside andmise miinuseks peeti suurt ajakulu ja raskusi hinnangute sõnastamisel. Leiti, et on keeruline anda tagasisidet nii lapsevanemale kui ka lapsele üheselt mõistetavas keeles ja sobiva sõnastuse leidmine on õpetajale ajamahukas töö.

See meeletu töömaht – kuidas ma hakkas praktiliselt 2 nädalat enne hinnete väljapanekut juba kirjutama neid asju. Et kui ma nagu ise pean üllitama ja jalgratast leiutama, siis /.../ see on minu energia ja tööaja raiskamine /.../ õpipädevused on kõik üles kirjutatud, mida peab 3. klassi lõpuks oskama – 4 või rohkem lehekülge /.../ Et siis 4 lehekülge seda täita, aga kas lapsevanem seda nelja lehekülge loeb – kahtlen siiralt. /.../ mõisted võivad jääda segaseks (10).

Selleks, et anda korrektset tagasisidet, nii et sa analüüsid selle töö võimalikult palju ära, siis esiteks läheb selle kirjapanekuks väga palju aega ja teiseks, ma arvan, et seda tagasisidet ei loe läbi ei õpilane ega lapsevanem (5).

Numbrilise hinde kasutamise korral eelistasid kõik intervjueritavad seda kombineerida sõnalise hinnanguga. Ainult numbri kasutamist peeti õpetaja seisukohalt küll kiireks tagasiside edastamise meetodiks, kuid õpilase seisukohalt väheinformatiivseks.

Ma kasutaks neid koos – et oleks hinne, mis oleks nagu konkreetne, selline tagasiside /.../ et mis tasemel või kuidas see on sooritatud ja /.../ et ta teaks konkreetset, mida ta tegema peab, et tal oleks siis parem hinne. Ja paremad õpitulemused (5).

Kuna ma ei saa panna trimestri indeksi kunagi miinust või plussi taha näiteks, kuigi ma hirmsasti vahel tahaks. Siis minu meelest see sõnaline saade seal taga on täiesti hädavajalik (4).

Numbrilise hinde sageduses mainiti, et võiks hinnata ainult suuremaid kontrolltöid ja kokkuvõtavad hinded 3 korda aastas trimestri lõpus. Ühes uuringus osalenud koolidest on kasutusel trimestrid, teises semestrid. Üks respondent leidis, et kokkuvõttev hindamine võiks olla veelgi harvemini kui trimestri lõpus.

Et kas ta peab olema 4 korda aastas, 3 korda aastas, 2 korda aastas näiteks? Et mulle tundub, et kui ta alguses oli meil veerandite kaupa ja nüüd on trimestrite kaupa, siis ma leian, et me võiksime ka poolaasta peale üle minna. Ja seda hindamist on natukene palju (1).

Pakuti välja ka alternatiive numbrilisele hindele, milleks olid vaatlustabelid, naerunäod, pildid, kleepsud, plussid ja miinused. Üks õpetaja kasutas ka konkreetsete materiaalsete sümbolite – kivikeste – süsteemi.

See ei ole ei verbaalne ega kirjalik – mul on kivikeste süsteem. /.../ kui õpilane mingi vastuse näiteks kirjaliku töö peal saanud, /.../ ma käin tema juures, loen lause läbi. Kui see on õige, siis ma poetan ühe sellise klaaskivikese talle laua peale. /.../ Kui ta kivi ei saa, siis ta teab, et oli viga sees. Siis ta tõstab käe, et ma tulen järgmise ringiga uuesti (4).

Üks intervjueeritav mainis, et ükskõik millist alternatiivi kasutati, ikka arvutasid õpilased need numbriteks ümber.

Sest algul, kui meil oli ainult hinnangud. Nema on ikka harjunud, et „oo, mis hinne on?“ või meil oli eelmisel aastal niimoodi, et panime neid naerunägusid ja siis, kui ma mõnele juhtusin panema tõsisema näo - et noh ta pidi harjutama - /.../ siis see tõsine nägu tekitas väga suurt probleemi: see oli nüüd, see pandi kohe hindesse ümber - et see on kaks (2).

Elektroonilise tagasiside andmise võimalusena töid kõik respondendid välja e-kooli. Lisaks toodi välja veel interaktiivseid töölehti ja mängu, kus õpilane saab koheselt tagasisidet oma teadmiste kohta. Elektroonilise tagasisidena mainiti ka pranglimisvõistlust Miksikeses ja matemaatikavõistlust Matetalgud.

Teinekord teevad töölehti, et õiged vastused panen, siis ta saab ise kontrollida ja ise veenduda, mis vead tegi (2).

Kujundava hindamise määratlus

Kujundavat hindamist määratleti kui hindamist, mille käigus antakse õpilasele tagasisidet tema õpitulemuste kohta, suunatakse edasisel õppimisel ja püstitatud eesmärkide saavutamisel.

Mina arvan eelkõige, et kujundav hindamine on selline õppeprotsess, mille eesmärgiks peaks olema see, et kõik saavad selle oskuse omandatud ja teadmise selgeks, mida mingisuguse tööga saavutada tahetakse. Ja ta saaks selle selgeks oma tasemele vastavalt. Kes on tublim, andekam, selle tulemused võivad olla /.../ suuremad, tublimad; kes ei suuda, tema võib hea hinde saada ka nõrgema töö eest. Et kus on arvestatud nagu õpilase eripära ja tema panust töösse (7).

Eks ta ongi see, et mis hetke seis on, kus me oma teadmistega oleme, siis, kuhu me jõuda tahame, mis meie eesmärgid on, mis me sellel teel teeme, mis need /.../ vahepeatused on ja kuidas me siis jõuame sinna või ei jõua (9).

Toodi välja segadus kujundava hindamise määratluses. Valdavalt kasutasid intervjueeritavad enda määrangul igapäevaselt kujundavat hindamist, kuid oli respondente, kes töid oma vastustes välja, et koolis kasutatav tõlgendus võib osutuda kitsamaks ning kujundav hindamine peaks sisaldama ka teisi elemente peale hinnangulise hindamise ja kirjaliku mittedigitalise tagasisidestamise.

Mina saan nagu aru sellest kujundavast hindamisest niimoodi, et ikkagi ma vestluse /.../ käigus jõuame lapsega sinnamaani, et ta paneb endale nüüd eesmärgi – et mul ei läinud võib-olla see töö nii hästi, et ma tahaks seda teha paremini ja lepime kokku mingi aja ja

mina annan talle mingid juhtnöörid, mis ta peaks selleks tegema /... / Mina /.../ näen seda niimoodi. /.../ Praegu ma pigem nimetaksin seda lihtsalt selliseks hinnanguliseks hindamiseks – see, mis meie teeme. Mitte niivõrd kujundamiseks (3).

Me nimetame, et me kasutame, aga mina ei ole veel päris täpselt aru saanud, ma ütleks, et me tagasisidestame, aga otseselt võib-olla kujundava hindamise juurde me ei ole jõudnud sellepärast, et meil puuduvad nagu ühised arusaamad sellest. Et kujundav hindamine ei ole ju ainult see, /.../ millises vormis ma talle kirjutan sinna. Või noh, tagasisidet annan. Et selles suhtes on minul nagu natukene segadus (8).

Kujundava hindamise alase hariduse oli kolm respondenti omandanud ülikoolis põhiõppes, ülejäänud läbinud erinevaid koolitusi. Eriti tulemuslikuks peeti kolleegidelt õppimist – tunnivaatlusi ja ühiseid praktilisi tegevusi.

Käisime /.../ koolis, vaatasin seal eesti keele ja matemaatika tundi. See annab sellist kindlustunnet - ma teen hästi, samamoodi nagu temagi. Või – aa, kui hea nipp tal on! Ma proovin ka oma laste peal (1).

Õppimist toetava hindamise protsessis osalejatena nimetati õpilast, õpetajat, lapsevanemat ja vajadusel ka tugispetsialiste – logopeedi ja tugiõpetajat.

Minu nägemuse järgi õpilane, õpetaja ja lapsevanem. Õpetaja siis selle hinnangu andjana, õpilane reflekteerijana, et õpetaja peab kontrollima, et õpilane on aru saanud sellest, mida talle on öeldud ja samamoodi lapsevanem. Et kas lapsevanem on sellega tutvunud ja sellest aru saanud. Et oleks nagu selge nägemus nende kolme osapoole vahel (6).

Õpieesmärkide seadmist peeti kujundava hindamise protsessi oluliseks osaks. Samas leiti, et õpilaste jaoks on eesmärkide püstitamine keeruline, mistõttu I ja II kooliastmes vajab õpilane eesmärgistamisel õpetaja või lapsevanema tuge ja suunamist.

Ja siis rääkisime läbi, et mida siis teha, et see nõrk külge saaks ka tugevamaks. Et siis me mõtlesime välja, et mis ta peaks tegema (10).

Sealjuures peaks kindlasti õpetaja abiks olema nõrgematele õpilastele – et tema eesmärk ei ole võib-olla see, mis kõigil teistel, vaid tal on väiksem eesmärk, mille poole ta püüdleb. Kui ta selle saavutab, saab ka tunnustust (6).

Ilmselt peaks koos õpilasega panema paika need asjad, mida ta saavutada tahab, enne juba, kui ta hakkab mingit ülesannet sooritama. Et ta peab iseenda jaoks panema need eesmärgid paika ja siis peab pärast vaatama ja analüüsima, kas need eesmärgid said täidetud (5).

Õppimist toetava hindamise protsessi määratluses nimetati eelhindamist, eesmärgistamist, andmekogumist, enesehindamist, kaaslasehindamist, protsessihindamist. Enamasti leiti, et need kõik on õppeprotsessi olulised osad.

Olen kasutanud enese-ja kaaslasehindamist nii suulise hinnangu kui kirjaliku hinnangu näol (3).

Ma peaks mingisuguseid märkmeid kuskile tegema pidevalt, et oleks käepärast võtta. /.../ ma võrdlen neid - last ennast kogu aeg eelmiste tulemustega (1).

Arvamuste lahknevus tekkis protsessihindamise määratluses, kus osa respondente tõlgendas seda numbrilise hindamisena, teised aga õppeprotsessi jooksul õpilase arengu jälgimisena.

Protsessihindamist ma eriti ei kasuta /.../ tegelikult ainukene protsess, mida ma üldse hindan, ongi ainult lugemine. Ülejäänud proovin kõik võimalikult kokkuvõtlikult, ma protsessi ajal teen töid, aga siis ma ütlen neile ka, et ma tahan lihtsalt teada, kas te oskate või ei oska (8).

No niipalju kui enne kontrolltööd ongi need tunnikontrollid sellised tööprotsessis või vahehindamised (10).

Sest kui ma teen mingi aja jooksul ühel teemal päris mitu erinevat tööd, siis ta saab hinde lõpuks kõige viimase tööga kaasa kõikide teiste tööde eest. Ma näen seda arengut. Ta saabki hinde lõpus, nii et iga töö peal on mingi hinnang (4).

Respondentidel ei olnud ka ühest arusaama eelhindamise tähendusest. Kolm respondenti väitis, et ei kasuta eelhindamist, kuid lisaküsimuste toel selgus, et termin oli nende jaoks võõras ja eelhindamist seostati numbrilise hindamisega.

Võib-olla ma siis teadlikult ei kasuta. Et mis ma siamaani tean sellest asjast? /.../ Ma mõtlesin selles suhtes, et mida laps arvab, et kuidas ta nagu ise eelhindab ennast, et mida tema teab. Jah, sellised ühised arutelud loomulikult ju toimuvad. Jah, muidugi (2).

Aa, selles mõttes. Seda ma olen küll teinud. See mõiste oli lihtsalt võõras minu jaoks. Sellist eelteadmiste aktiveerimist olen teinud (7).

Kujundava hindamise rakendamisel ilmnenu raskustest toodi välja ühtse arusaama puudumist, vähest riigipoolset abi, puudulikku ettevalmistust praktiliseks tööks, suurt töömahtu. Respondendid tundsid puudust tugisüsteemist ja koolitustest, kus igapäevatoeks praktilisi teadmisi koguda. Toodi välja senise kujundava hindamise alase hariduse liigne teooriakesksus, oodati praktilisi abivahendeid nt hindamismudelid ja lausepank sõnaliste hinnangute kirjutamise hõlbustamiseks.

Tegelikult riik võiks nagu natukene lahti seletada, mida ta tahab, et ei saa öelda, et teeme nüüd kujundavat hindamist, aga te peate ise selle oma nägemuse paika panema /.../ Ilus idee. Aga jah, praktikas rakendumise koha pealt – on vaja nagu süsteemi sinna juurde, mis toetab. Et ei peaks kõike ise välja mõtlema ja ise arendama, sellepärast et lõpuks, mis mina välja mõtlen – see on ikkagi subjektiivne. Aga kui on nagu mingisugune alus, mille peale toetuda, siis on lihtsam. Praegu on lihtsalt see, mida mina ise arvan. Et kuidas võiks olla – nii on (5).

Võib-olla ikkagi sellest õpetajakoolitusest – et seal peaks olema suurem osa. Et kui eeldatakse, et õpetajad võiksid kasutada kujundavat hindamist või kui noor koolilõpetaja lähebki tööle kooli, kus on ainult kujundav hindamine, et tal on ikkagi alguses raske, et ülikoolis võiks olla, kui mitte vastav aine, siis suurem osa mingist aimest, juba proovidagi kujundava, näiteks kirjeldava tunnistuse koostamist, õpiväljundite sõnastamist (6).

/.../ et oleks mingisugune andmepank, et need kriteeriumid. Et kui on väga hea töö, millised veahulgad võiksid seal sees olla /.../ See tuleb kõik nagu endal kogu aeg välja mõelda. Neid mudeleid võiks olla rohkem – hindamismudeleid /.../ mitte see, et me hakkame siin jälle kõike tegema. Et põlve otsas ma teen ju pidevalt neid asju, et aga oleks mingisugused üldised (1).

Arutelu

Käesolevas magistritöös analüüsiti kahe maakooli klassiõpetajate eelistusi tagasiside vormide ja meetodite osas ning nende vastavust kujundava hindamise põhimõtetele. Selgitati välja, et kõik uuringus osalenud klassiõpetajad eelistasid kombineerida traditsioonilisi ja progressiivseid hindamismeetodeid. Sarnaselt varasemate uurimustega (Jürimäe et al., 2011; Miil, 2013; Pennula, 2015; Popham, 2006; Tiisvelt, 2013; Toomela, 2011) leiti, et õpetajate hindamisalane kirjaoskus vajab täiendamist. Uurimusest selgus, et klassiõpetajate teoreetilised teadmised kujundavast hindamisest on mõne õpetaja puhul kohati ühekülgsed, ent kogu kooli peale üldjoontes kooskõlas kaasaegsete õppimist toetava hindamise käsitustega. Õpetajad olid valdavalt valmis uuendusteks õpetamisprotsessis ja valmis lisatööd tegema, et õpetamist õpilasekeskseks muuta.

Tagasisidet määratleti kui hetkeolukorra hindamist, luues eelduse refleksiooniks ja edasise tegevuse juhtimiseks. Sarnaselt Brookhartile (2009), kes peab oluliseks arendada õpilase eneserefleksiooni oskusi, peeti tagasiside peamiseks ülesandeks õpilase analüüsioskuse arendamist. Tagasiside adressaatidena märgiti õpilast, lapsevanemat, õpetajat.

Brookhart (2008) on sõnastanud tõhusa tagasiside kriteeriumid, mida järgides edastab õpetaja edasiviivat tagasisidet ehk edasisidet (Jürimäe et al., 2014). Tõhusa tagasiside kriteeriumidest nimetati õpetajate poolt optimaalset ajastust, objektiivsust, tagasiside optimaalset pikkust, mõistetavat sõnastust, positiivse väljatoomist, mis sarnanevad üldjoontes

Brookharti (2008) esitatud tõhusa tagasiside kriteeriumidega. Seega võib väita, et valimi moodustanud klassiõpetajad omavad ülevaadet, milline on tõhus tagasiside.

Kõige efektiivsemaks peeti võimalikult kiiresti edastatud hinnanguvaba, konkreetset, optimaalse pikkusega kirjalikku tagasisidet e-kooli kaudu, mida nii õpilasel kui lapsevanemal on võimalus korduvalt lugeda. Oluliseks peeti õpilase kaasamist õppeprotsessi, millega Brookharti (2009) sõnul saab arendada õpilase eesmärgistamise ja eneserefleksiooni oskusi.

Õpetajate eelistused tagasiside andmise vormide ja meetodite osas olid valdavalt ühesugused – kõik eelistasid kasutada suulist või kirjalikku sõnalist hinnangut koos numbrilise ekvivalendiga. Butler (1988) väidab, et saades hinde koos kommentaariga, vaatab enamus õpilasi kõigepealt oma hinnet, seejärel kaaslase hinnet, kuid ignoreerib kommentaari. Vaatamata sellele, et mitu õpetajat olid teadlikud sellest uuringust, eelistasid kõik numbrilist hinnet koos kirjaliku sõnalise kommentaariga. Ainult numbrilist hinnangut peeti õpetaja seisukohalt küll kiireks tagasiside edastamise meetodiks, kuid õpilase seisukohalt väheinformatiivseks. Samuti toodi välja, et numbrilise hindamise kasutamisel keskmiste ja vähemvõimekate õpilaste puhul on hinne pigem negatiivne näitaja. Kahel korral mainiti ka mitteverbaalse tagasiside edastamist kui kohest tagasisidestamise võimalust. Intervjuueeritud õpetajate poolt pakuti välja ka alternatiive numbrilisele hindamisele – kleepsud, naerunäod jm – kuid õpetajate hinnangul leidsid õpilased neile kiiresti numbrilise ekvivalendi.

Suulist sõnalist hinnangut peeti kõige kiiremaks ja igapäevasemaks tagasiside vormiks koolis. Ainult sõnalise tagasiside ohuna nähti, et õpilane ei pruugi endale teadvustada, millisel tasemel ta on. Arvati, et hinde lisamine muudab enesemääratlemise konkreetsemaks. Mittenumbrilist hindamist 1. klassis pooldasid kõik uuringus osalenud õpetajad. Märgiti siiski ära lapsevanemate vastuseis ainult sõnalisele tagasisidele, põhjendades seda traditsiooniga – kooli seostamist numbrilise hindamisega.

Kirjaliku sõnalise tagasiside miinuseks peeti ajakulu selle koostamisel ja raskusi hinnangute sõnastamisel. Leiti, et on keerukas nii lapsele kui ka lapsevanemale üheselt mõistetava kirjaliku tagasiside sõnastamine.

Kujundavat hindamist määratleti hindamisena, mille käigus antakse õpilasele tagasisidet tema õpitulemuste kohta, suunatakse edasisele õppimisele ja püstitatud eesmärkide saavutamisel, mis suures osas kattub kõige optimaalsema kujundava hindamise protsessi määratlusega (Black & Wiliam, 1998; Chappuis & Chappuis, 2007/2008; Sadler, 1998). Kujundava hindamise protsessi määratluses esines ka ebatäpsusi ja õpetajaid valdas segadus, kuidas seda igapäevaselt läbi viia. Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad küll erinevaid kujundava hindamise põhimõtteid, kuid mõnda meetodit kasutatakse seda enesele kujundava

hindamisena teadvustamata. Näiteks eelhindamise tähendusest ei olnud uuringus osalenud õpetajatel ühest arusaama, pigem seostati seda ja ka protsessihindamist ainult numbrilise hindamisega. Kui aga räägiti algtaseme määratlemisest ja edasimineku kohta andmete kogumisest, siis väitsid õpetajad, et teevad seda igapäevaselt. Enese- ja kaaslasehindamist peetakse kujundava hindamise teoorias oluliseks ja kõik intervjueeritud õpetajad mainisid nii enesehindamise kui ka kaaslasehindamise kasutamist. Toodi välja ka kaaslasehindamise ebapädevus, mis ühtib Hattie (2011) seisukohaga, et selline tagasiside võib küllalt täpsete kriteeriumide kokku leppimata jätmisel olla pigem isikukohane, mitte ülesande sooritusele orienteeritud.

Kujundavaks hindamiseks peeti ka ainult kirjaliku sõnalise tagasiside edastamist või kirjaliku sõnalise tagasiside edastamist koos numbrilise hindegga, mis on pigem tagasiside (ka kokkuvõtva tagasiside) üks vormidest. Vääritimõistmine oligi tulemust kirjeldava kirjaliku sõnalise tagasiside määratlemises kujundava hindamisena, mis tegelikult on pigem õpilase või lapsevanema informeerimine hetkeolukorrast või ka perioodilõpu kokkuvõtete tegemine. Õpetajad olid valmis kohandama oma õpetamismeetodeid selleks, et viia õpilasi lähemale õpiesmärkide saavutamisele, mida peetakse kujundava hindamise teoorias oluliseks (Atkins et al, 2001; Brookhart, 2009; Hattie, 2011). Kõik õpetajad olid progressiivsete hindamise meetodite poolt ja valmis enesetäienduseks, et kujundavat hindamist koolis süsteemsemalt ja tõhusamalt rakendada.

Sarnaselt mitmete kujundava hindamise autoriteetide (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2009) arvamusele kasutada kujundava hindamise käigus kogutud andmeid õppetöö tulemuslikumaks muutmiseks, pidasid ka uuringus osalenud klassiõpetajad andmete kogumist tõhusaks õppe diferentseerimise viisiks ja mõned õpetajad rakendasid seda igapäevaselt. Mitmel korral toodi välja õppimist toetava hindamise kasutamisel diferentseerimisvõimalused erineva akadeemilise võimekusega õpilaste õpetamisel.

Kujundava hindamise paremaks rakendamiseks eeldati senisest suuremat abi riiklikul tasandil, et ühtlustada selle läbiviimise kord ja anda konkreetsemad juhendid, kuidas seda teha. Toodi näitena, et iga kool koostab praegu ise kujundava hindamise määratluse, läbiviimise korra ja hindamisjuhendi täpselt sel tasemel, kuidas selle kooli kollektiiv ja juhtkond kujundavat hindamist mõistavad. Siit tekivad lahknevused, kuna isegi ühe kooli piires saavad õpetajad erinevalt aru kujundava hindamise põhimõtetest. Sooviti ühtse strateegia väljatöötamist riiklikul tasandil, mis on üks Toomela (2011) soovitustest õpetajate teoreetiliste teadmiste puudujääkide kõrvaldamiseks. Ühtsete kokkulepete puudumise tõttu märgiti raskuste ilmnemist õpilaste ja õpetajate liikumisel ühest koolist teise, millega kaasneb

kohanemine ja ümberõpe vastavalt selle kooli arusaamale õppimist toetava hindamise läbiviimisest.

Kokkuvõtteks võib öelda, et mõlemad uurimisküsimused leidsid läbiviidud uuringu tulemusena vastuse. Selgus, et kõik klassiõpetajad eelistasid kombineerida traditsioonilisi ja progressiivseid hindamismeetodeid. Samuti selgus, et klassiõpetajate teoreetilised teadmised kujundavast hindamisest on üksikisikuti kohati ühekülgsed, ent kogu kooli peale üldjoontes kooskõlas tänapäevaste õppimist toetava hindamise käsitustega. Õpetajad on valmis neid põhimõtteid ka rakendada, ent takistavateks teguriteks on traditsioonid, töö ajamahukus ja riiklikult aktsepteeritud tugimaterjalide puudus.

Käesolevas magistritöös selgitati välja klassiõpetajate eelistused tagasiside andmise vormide ja meetodite osas ning nende vastavus kujundava hindamise põhimõtetele. Kuna valimisse kuulusid kahe maakooli kõik klassiõpetajad, ei saa neid tulemusi üldistada kogu koolile ega ka kõigi Eesti maakoolide klassiõpetajatele. Seega kirjeldatakse käesolevas töös vaid kaht konkreetset õppeasutust ning väikesearvulise valimi tõttu on piirangud tulemuste üldistamiseks.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb selles, et uuringutulemustest tehakse kokkuvõtte ja saadetakse uuringus osalenud koolidesse, kes avaldasid soovi saada tagasisidet uuringutulemustest, et kasutada seda kooli arenduseks ja tõhustada õppimist toetava hindamise rakendamist. Ehkki vaadeldi vaid kaht kooli, võib siiski eeldada, et sarnaseid probleeme ja küsimusi on ka teistes koolides, teistel klassiõpetajatel ja ka vanema kooliastme õpetajatel. Intervjueeritavate ettepanekutest luua üleriigiline hindamistemaline andmebaas tööde ja tagasiside näidistega väärrib edastamist Haridus- ja Teadusministeeriumile, sest eeldatavasti pole see vaid nende kahe maakooli klassiõpetajate probleem.

Tänuõnad

Autor tänab koole ja klassiõpetajaid, kes olid lahkesti nõus uuringus osalema. Tänan kõiki kaasteelisi, kes minusse uskusid ning mulle nõu ja jõuga abiks olid. Eriline tänu kuulub mu perekonnale, kelle toeta ja mõistva suhtumiseta käesolev magistritöö ei oleks valminud.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Atkins, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74. London: Routledge.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment*. Alexandria: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Külastatud aadressil <http://www.ascd.org/publications/books/108019/chapters/Types-of-Feedback-and-Their-Purposes.aspx>.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Bugbee, A. C. (1996). The Equivalence of Paper-and-Pencil and Computer-Based Testing. *Journal of Research on Computing in Education*, 3, 282–299.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–4.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007/2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14–19.
- Chappuis, J. (2012). How Am I Doing? *Educational Leadership*, 70(1), 36–41.
- Crowe, J. A. (s.a.). *Software for Education*. Külastatud aadressil <http://public.callutheran.edu/~crowe/software.html>.
- Dornisch, M. M., & McLoughlin, A. S. (2006). Limitations of web-based rubric resources: Addressing the challenges. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(3).
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Feldschmidt, M.-M., & Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool. Kujundava ja sisehindamise käsiraamat*. Tartu: Atlex.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hunt, K. (2014). *9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Johnson, D. (2012). Feedback for Learning. *Educational Leadership*, 70(1), 84–85.

- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Jürimäe, M., & Kärner, A. (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kirsch, A.-L. (2015). *Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Luik, P. (2004). *Õpitarkvara efektiivsed karakteristikud elektrooniliste õpikute ja drillprogrammide korral*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Miil, K. (2013). *Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluse põhjal*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Popham, W. J. (2006). All About Accountability / Needed: A Dose of Assessment Literacy. *Educational Leadership*, 63, 84–85.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115032014037>.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Salumaa, T., Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Talv, H. L. (2016). *Tartu klassiõpetajate hinnang hindamismudelite kasutamisele I–II kooliastmes*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

- Toomela, A. (2009). Projekti üldine kirjeldus. *Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne* (lk 3–5). Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/40918>.
- Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Külastatud aadressil www.maetaguse.edu.ee/img/image/Toomela.pdf.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Väljavõtte andmetöötlusprogrammist MAXQDA

The screenshot displays the MAXQDA 11 software interface. The main window shows a document titled "Intervjuu transkriptsioon 1." with the following text:

omandamisega ja õpioskustega ja...

47 1.41. Milliseid tagasiside meetodeid Te ise eelistate kasutada?

48 1.42. Et kas sõnalist või numbrilist? Ma olen harjunud väikeste lastega töötades andma sõnalist. Et kui järgmine aasta ma pea üle pika aja jälle numbreid panema, alates 2. klassist ja siis see on, ma arvan, et see võib vahel päris keeruline olla. Et nendele tubidele ma võin juba praegu 1. lõpus panna seal mõned viied, et ta nagu teaks, et see on tõesti väga hea töö. Aga, aga kui on vanemad klassid, siis neil on nagu selgem pilt vist. Mulju tundub. Et mis see number tähendab. Et see on mingi protsent, et kriteeriumid on paigas rohkem. Jah, et kas ta niid on vaevalt 3, vaevalt 4, et ka see on nagu punktisüsteemi puhul teada. Ja vähem võtab aega.

49 1.43. Mille alusel Te ise valite tagasiside meetodeid?

50 1.44. Vanemate, seal 3. kooliastmes, ma valin töö lõikes, vahel õpilaste lõikes – kui, kui on kohe mingisugune edasimineku, selline positiivne – „väga hea töö“ või näiteks sünn klass premeeris ühte aplausiga. Et kirjutasin juurde: „said väie ja parim peemia on klassi aplaus“. Et ka vanemad teaksid seda, et kuidas koolis läheb. Et see on oluline lastevanemate jaoks.

The interface also shows a "Code System" on the left with a tree structure of codes, and a "Retrieved Segments" panel on the right with two segments:

0 No oleneb ju, kui ajamajaks ise teed, et... kui seda sõnalist tagasisidet ei andnud – ma mõtlen kirjallikku tagasisidet – siis oli protsessihindeid rohkem. Siis oli ju tööde vaatamist rohkem. Niid tööde vaatamist on ju selle võrra natukene vähem, aga annad kokkuvõtlikku tagasisidet koos selle... hindega koos.

0 Ja siis me nagu pärast arutasime ja leppisime kokku, et kui me järgmine kord teeme, siis me veel enne räägime läbi, noh et mida tuleb tähele panna, et olla nii-öelda siis oma soorituses edukam. Me nagu jah pigem nagu pärast analüüsimise ja ütlemise jah, et ... Aga näiteks, kui me hagemist kuulame, siis me ikkagi lepime ennem kokku, et näiteks, et me jälgime, kui on eksimus, siis mida me teeme, kuidas me märku anname. Me jah niiviisi koos lepime kokku. Pigem ma abistan neid sellel teel. Ma

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anu Sõõro

(sünnikuupäev: 04.03.1961)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Maakoolide klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas ning nende vastavus õppimist toetava hindamise põhimõtetele”, mille juhendaja on Maria Jürimäe,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2016