

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Hariduskorraldus

Raili Kont-Kontson

ÕPETAJATE HINNANGUD KOOSTÖÖ- JA SUHTLEMISOSKUSTELE NING
NENDE HINDAMISE JA TAGASISIDESTAMISE MEETODITELE
ESIMESES KOOLIASTMES
Magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe

Tartu 2017

Sisukord

Sissejuhatus	3
1 Töös kasutatavad mõisted	5
1.1 Koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamine koolis.....	6
1.1.1 Koostöö- ja suhtlemisoskused kui üks võtmepädevus.....	6
1.1.2 Koostöö- ja suhtlemisoskuste arengu toetamise meetodid.	7
1.2 Hindamine ja tagasisidestamine	8
1.2.1 Õppimist toetav tagasisidestamine.....	8
1.2.2 Hetketaseme määratlemine ja õppetegevuse eesmärgistamine.....	9
1.2.3 Õpilase kaasamine hindamisprotsessi.....	9
1.2.4 Koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamine ja tagasisidestamine.	10
1.3 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	11
2 Uurimuse metoodika	12
2.1 Valimi kirjeldus	12
2.2 Mõõtevahendid	13
2.3 Uurimuse protseduur	14
2.4 Andmeanalüüs	15
3 Tulemused	16
3.1 Õpetajate hinnangud koostöö- ja suhtlemisoskustele.....	16
3.2 Õpetajate hinnangud koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise ja tagasisidestamise meetoditele	20
3.3 Õpetajate hinnangud hindamismudelite kasutamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ja tagasisidestamisel.....	24
Arutelu.....	28
Kokkuvõte	32
Summary	34
Tänuõnad	36
Autorsuse kinnitus.....	36
LISA 1. Ankeet esimese kooliastme õpetajatele	42

Sissejuhatus

21. sajandi kiired tehnoloogilised arengud ja sotsiaalsed muutused on kaasa toonud arusaama, et muutuv maailmas toime tulemiseks on vajalikud teatud tüüpi omadused, oskused ja teadmised. Niinimetatud 21. sajandi oskusi on defineeritud erinevalt; näiteks on nendena nimetatud loovust, innovatsiooni, kriitilist mõtlemist, probleemide lahendamist, suhtlemist, koostööd, isiklikku vastutust, globaalset teadlikkust, sotsiaalset ja kultuuridevahelist pädevust, koostöist õppimist, samuti õpipädevust sh meisterlikkust akadeemiliste teadmiste omandamisel (Duran, Yaussy & Yaussi, 2011). Kõik need oskused on vajalikud, et olla edukas nii töökohal, pereelus kui ka kodanikuna ühiskonnas (Hilton, 2015; Schneider & Stern, 2010).

Tehnoloogilisest ja sotsiaalsest arengust tingitud vajadus elukestva õppe järgi on kaasa toonud õpikäsituse uuenemise. Nüüdisaegse õpikäsituse olulised tunnused on õppijakesksus, võtmepädevuste kujunemise toetamine, uute teadmiste sidumine olemasolevatega ning erinevate aine- ja eluvaldkondade lõimimine (Soulé & Warrick, 2015). Ka Eesti hariduspoliitika alusdokumentides on sätestatud, et põhihariduse omandamise käigus kujunevad õpilasel oskused ja tööharjumused, mis on elukestva õppimise aluseks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Üha enam väärtustatakse probleemilahendamise ja meekonnatöö oskusi (Eesti elukestva õppe..., 2014).

Enamik õpetajaid nõustub, et õpilased vajavad tänapäeva elus toimetulekuks 21. sajandi oskusi, kuid haridussüsteem tervikuna keskendub jätkuvalt pigem teatud standarditele ja akadeemilistele teadmistele (Duran et al., 2011). Nn pehmete oskuste (suhtlemis- ja koostööoskus, millega seostuvad meeskonnatöö oskus, paindlikkus, kultuuriline pädevus, probleemide lahendamise oskus ning enesejuhtimine) arendamine on koolidele väljakutse (Hilton, 2015; Jain, 2009; Wilson-Ahlstrom, Yohalem, DuBois, & Ji, 2011). Sageli puudub arusaam, kuidas tuleks erinevaid üldpädevusi ja -oskusi õpetada (Rotherham & Willingham, 2009); vastavad praktikad on alles kujunemas.

Eestis läbiviidud uuringute (Kallavus & Reinmaa, 2012; Kukk, Talts, & Sikka, 2008; Talts, Piht, & Muldma, 2017) põhjal võib öelda, et sotsiaalseid oskusi ja nende arendamist peetakse õpetajate poolt koolis oluliseks eelkõige seetõttu, et need toetavad positiivsete suhete ja õhkkonna loomist. Kukk jt (2008) toovad välja, et sageli esineb olukord, kus õpetajad on mures õppekava täitmise pärast ega soovi kulutada aega aineõppe arvelt koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamisele. Samas on just sotsiaalsed probleemid sageli üheks põhjuseks, miks õpilased koolist puuduvad ja välja langevad (Kukk et al., 2008). Koostöö- ja

suhtlemisoskusi arendavaid töövorme peetakse küll hariduspoliitika alusdokumentides üheks edu võtmeks (Eesti elukestva õppe..., 2014); siiski domineerib paljudes Eesti koolides traditsiooniline õpetamisviis (Rahvusvaheline vaade õpetamisele..., 2014), mis ei pruugi piisavalt toetada õppijate koostöö- ja suhtlemisoskuste arengut.

Õppeprotsessi lahutamatu osa on hindamine ja tagasisidestamine, mille ülesanne on aidata teha õppimises korrektiive, et liikuda edasi soovitud suunal (Litchfeld & Dempsey, 2015; Wiliam, 2011). Nüüdisaegses õpikäsituses on hindamise ülesanne toetada õpilase sügavamalt õppimist ja isiklikku arengut (Hilton, 2015; Marchand & Furrer, 2014). Hindamine peab olema andmepõhine ja tagasiside õpilast motiveeriv (Litchfeld & Dempsey, 2015) ning see kehtib ka õpilase koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamise ning hindamise kohta.

Nii koostöö- ja suhtlemisoskuste arengu toetamist (Kikas 2005; Saat 2005) kui õppimist toetava hindamise kasutamist selliste oskuste tagasisidestamisel (Feldschmidt ja Türk, 2013; Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014; Kadajas & Maanso, 2006; Salumaa & Talvik, 2009) on käsitletud Eesti õppe- ja rakenduslik-didaktilises kirjanduses. Ilmneb, et tänapäeval kasutatavad traditsioonilised õpetamismeetodid ja numbriline hindamine esimeses kooliastmes ei pruugi küllaldaselt toetada õpilaste koostöö- ja suhtlemisoskuste arengut. Seega on oluline uurimisprobleem, millised on õpetajate arusaamad koostöö- ja suhtlemisoskustest ning nende hindamise ja tagasisidestamise meetoditest.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, millised on esimese kooliastme õpetajate arusaamad koostöö- ja suhtlemisoskustest ning milliseid hindamis- ja tagasisidestamismeetodeid nad endi hinnangul kasutavad nende oskuste hindamisel.

1 Töös kasutatavad mõisted

Koostööoskused (*cooperation skills*) on oskused, mis võimaldavad tõhusalt panustada eesmärgipärasel koos tegutsemise protsessis. Olulisel kohal on vastutuse jagamine ning iga liikme individuaalne panus ühise eesmärgi täitmiseks (Jones, 2015; Mabry, 2012).

Koostöötamisel vajalikud oskused on grupi liikmete vaheline suhtlus, kaasa mõtlemine, ideede ja teadmiste jagamine, kaasamine, probleemide arutamine/lahendamine ning tunnustamine (Ladd et al., 2014).

Suhtlemisoskused (*communication skills*) ehk kommunikatiivsed oskused toetavad kommunikatsiooni protsessi, mille käigus saadetakse ja võetakse vastu informatsiooni. Suhtlemise põhioskustena on erinevad autorid välja toonud eneseväljendust, kuulamist, avalikku esinemist ja mitteverbaalset kommunikatsiooni (Wilson-Ahlstrom et al., 2011). Ka Ladd jt peavad suhtlemise põhioskusteks kuulamisoskust ja selget eneseväljendust, lisaks on välja toodud kontakt teise inimesega, enesekehtestamine, konfliktide lahendamine ja veenmine (Ladd et al., 2014; Lane, Givner, & Pierson, 2004).

Hindamine (*assessment*) on protsess, mille peamine funktsioon on õppija edusammude määratlemine ja õpetaja tegevuse suunamine (Litchfeld & Dempsey, 2015), iga õppija areng ja ennast juhtiva iseõppija kasvatamine (Black & Wiliam, 2009). Eestis kehtivates õigusaktides on hindamine määratletud kui õppe- ja kasvatusprotsessi osa, mille ülesandeks on õpilase arengu kaardistamine, toetamine ning tema enesehinnangu kujunemise suunamine. Hindamise käigus korrigeerib õpetaja oma tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Tagasiside (*feedback*) on info andmine õpilase õppeedukuse ja arengu kohta. Tõhus (õppimist toetav) tagasiside sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks õpilase arengu toetamisel. Tagasisidestamisel on oluline kirjeldada õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ning vajakajäämisi (Hattie & Timperley, 2007; Wiggins, 2012).

Hindamismudel (*assessment rubrics; assessment model; assessment matrix*) kirjeldab õpiväljundite saavutamise tasemeid. Hindamismudelite koostamise ja kasutamise peamine eesmärk on aidata õppijal mõista, mida temalt oodatakse, mida ta peaks oskama, teadma või suutma ning millised on tugevama ja nõrgema töö või soorituse tunnused (Goodrich Andrade, 2000).

1.1 Koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamine koolis

1.1.1 Koostöö- ja suhtlemisoskused kui üks võtmepädevus.

Koostöö ja suhtlemine on nimetatud ära 21. sajandi võtmepädevuste seas ning eri riikide autorid, näiteks Ahonen ja Kinnonen (2015), Jones (2014) ning Quieng, Lim ja Lucas (2015) toovad välja, et koostöö- ja suhtlemisoskused on elukestva õppe vajalikud komponendid. Need oskused on omavahel tihedalt seotud ja hõlmavad mitmeid aspekte: kontakt teise inimesega, kuulamisoskus, selge eneseväljendus, veenmisoskus, enesekehtestamine ja oskus lahendada konflikte (Jacobson-Lundeberg, 2016; Kaplan, 2014; Ladd et al., 2014; Lane et al., 2004). Erinevad autorid rõhutavad neid aspekte mõnevõrra erinevalt. Näiteks peetakse oluliseks, et õpilasel tuleb arvestada erinevate arvamustega ja osata enda seisukohti argumenteeritult põhjendada (Ladd et al., 2014). Jones (2015) rõhutab, et koostöö- ja suhtlemisoskuste puhul on vajalik ka enesekehtestamine: olla iseendaga ja teistega heas suhtes. Quieng jt (2015) toovad välja, et olulisel kohal on inimestevaheline kontakt, millest sõltub grupi edasine tegevus: hea kontakti korral alustatakse kiiresti tööd, arvestatakse üksteisega ja suudetakse lahendada võimalikke probleeme.

Oluline hariduspoliitiline eesmärk on luua õpikeskkond, mis pakub võimalust koostöö- ja suhtlusoskusi arendada ja rakendada – nimelt kuuluvust, osalust ja kaasvastutust sotsiaalses, ainealases ja kultuurilises klassikogukonnas (Skogen & Holmberg, 2004).

Koolil on oluline roll lapse väärtushoiakute teadlikul kujundamisel nii esimesel kui ka edasistel kooliastmetel. Õpilases püütakse arendada eneseväärikust, teiste vaatenurgast asjade nägemist, empaatiat, lugupidamist teiste suhtes, osalust otsuste tegemise protsessis ja heatahtlikkust (Lynch & Simpson, 2010). Õpilane peab suutma koostöö käigus kuulata kaaslaste ideid, mis võivad tema enda omadest erineda, suutma erinevate ideedega arvestada ning leidma vajadusel kompromisse (Jones, 2014).

Rotherham ja Willingham (2009) rõhutavad, et kooli üheks põhiliseks ülesandeks ongi õpilase koostööoskuste ja enesehinnangu toetamine. Õppetöö läbiviimisel peab õpetaja andma võimaluse õppijatel võtta aktiivsemaid ja iseseisvamaid rolle, mis jätab neile suurema osa valikute tegemisel ning arvestaks nende huvidega (Slavin, 2014); sellest tulenevalt peaks õppetöö kavandamisel keskenduma koostööoskustele, mille kaudu toimub vastastikune areng ja õppimine. Samuti annab see õpilastele võimaluse õppida vastutust võtma ja teineteise eest hoolitsema (Skogen & Holmberg, 2004).

Soomes läbi viidud uuringust selgus, et õpilased peavad ka ise enda kõige olulisemateks oskusteks sotsiaalseid oskusi. Sealjuures tõid õpilased välja, et koostöö- ja suhtlemisoskusi on nad õppinud ja arendanud eelkõige koolis (Ahonen & Kinnonen, 2015). Ladd jt (2014) toovad välja, et koos töötamisel peetakse oluliseks tööjuhendi järgimist, üksteise toetamist ja head kontakti kaaslasega, selget eneseväljendust ning kuulamisoskust. Lisaks on õpilaste koostöös õppimisel vajalik oskus konfliktide lahendamine. Koostöötamisel tuleb arvestada erinevate arvamustega, kuid vajadusel tuleb suuta jääda enda mõtetele kindlaks ning kasuks tuleb oskus neid veenvalt esitleda (Kaplan, 2014).

Võib väita, et ka õpetajad väärtustavad õpilaste oskust klassiruumis kaaslastega koostööd teha (Jones, 2015). Koostöö- ja suhtlemisoskuseid on vaja pidevalt arendada ning nende olulisemad komponendid on: kontakt teise inimesega, kuulamisoskus, selge eneseväljendus, veenmisoskus, enesekehtestamine ja oskus lahendada konflikte (Kaplan, 2014; Ladd et al., 2014).

1.1.2 Koostöö- ja suhtlemisoskuste arengu toetamise meetodid.

Koostöö- ja suhtlemisoskuste arengu toetamisel kasutatavate meetodite puhul rõhutavad erinevad autorid näitlikustamist ja õpilastele kogemuste pakkumist (Rotherham & Willingham, 2009), mida saab rakendada kõikides ainetundides (Saat, 2005). Arendavate meetoditena sobivad näiteks paaris- ja rühmatööd, rollimängud, probleemipõhine õpe ja projektõpe (Rotherham & Willingham, 2009). Lisaks sellele on olulisel kohal vestlused ja arutelud, mille käigus saavad õpilased oma arvamust ja kogemusi kaaslastega jagada (Jones, 2015). Arendades õpilase koostööoskusi, soodustatakse tema eneseväljendust ja õpetatakse oma seisukohti kaitsma (Jones, 2014).

Esimeses kooliastmes on oluline arendada õpilase oskust põhjendada ning arutleda enda ja kaaslaste vaatenurga üle (Kikas, 2005b). Koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamist toetavad mitmesugused paaris- ja rühmameetodid, mis põhinevad õpilaste koostegevusel. Üks efektiivsemaid on rühmatöö, mis on enamasti suunatud teatud probleemide lahendamisele, uudsete lahenduste leidmisele, uute ideede kaardistamisele, millegi suhtes seisukohtade kujundamisele jms. Selle käigus õpib õpilane kaaslasti tundma vaatlemise ja jäljendamise teel, kuulab nende arvamusi ning teadmisi (Slavin, 2014).

Mitmed autorid (Kikas, 2005b; Lynch & Simpson, 2010; Slavin, 2014) rõhutavad, et rühmatöö käigus tööle pandaval grupil peab olema ühine eesmärk; koos tegutsemisel saavad õpilased olla üksteisele toeks ja tunda, et igal liikmel on oluline roll. Nii omandavad õpilased

väärtused ja hoiakud, mis aitavad neil käituda kaasavalt nii koolielus kui ka väljaspool kooli (Skogen & Holmberg, 2004). Ka paaristööd sobib läbi viia juba esimeses kooliastmes. See sarnaneb rühmatööga, kuid lähenemine võib olla sügavam ja isiklikumat laadi. Oluline on hea kontakt paariliste vahel, eriti kui puudutatakse isiklike kogemusi ja emotsionaalseid või käitumuslikke suundumusi (Jones, 2015). Õpilaste sotsiaalsete oskuste, koostööoskuste ja vastutustunde arendamiseks tuleb neid maksimaalselt kaasata õppeprotsessi (Black & Wiliam, 2009; Skogen & Holmberg, 2004).

1.2 Hindamine ja tagasisidestamine

Hariduses väärtustatud õppimine ja oluliseks peetavad tulemused kajastuvad hindamises ja tagasisidestamises (Rowe, Mazzotti, Hirano & Alverson, 2015) ning põhiliseks eesmärgiks on suunata ning innustada õpilast sihikindlalt õppima (Andrade, 2010). Hindamine ühendab õpetamise ja õppimise, mille käigus väärtustatakse eelkõige õpilase õppimist ja edusamme (Haug & Ødegaard, 2015; Wiliam, 2011).

1.2.1 Õppimist toetav tagasisidestamine.

Õppimise käigus toimuvad muutused õpilase teadmistes, oskustes, hoiakutes, väärtustes ja käitumises (Kikas, 2005a). Hindamine annab nii õpetajale kui õpilasele tagasisidet, mille põhjal oma edasist tegutsemist suunata. Õpilase seisukohast on oluline anda sisulist tagasisidet, keskenduses sellele, mida saab järgmisel korral teha, et saavutada parem tulemus, sest ainult nõnda saab õpilane ise võtta vastutuse oma õppimise eest (Marchand & Furrer, 2014; Wiggins, 2012). Sõnalise tagasiside kaudu on õpilasel võimalik oma õppimisprotsessi kontrollida, hinne on väheinformatiivne ega anna teavet, mida järgmisel korral teisiti või paremini teha (Halverson, Prichett & Watson, 2007a).

Heritage (2007) toob välja, et õpilase arengut toetab kujundav ehk õppimist toetav hindamine – süstemaatiline protsess, mille käigus kogutakse õpilase õppimise kohta andmeid. Oluline on õpilase hetketaseme määratlemine ja õppeprotsessi eesmärgistamine, sellest lähtuvalt toimub nii tagasisidestamine kui ka õpilase kaasamine. Õppimist toetava hindamise rakendamisel on õpilased aktiivsed osalejad, teavad õppe-eesmärke ja mõistavad, kuidas nende õppimine edeneb ja millised on järgmised sammud (Heritage, 2007).

Black, Wilson & Yao (2011) kirjutavad, et kujundava hindamise rakendamisel õppimise osana, saab kasutada tagasisidestamisel mitut erinevat viisi:

- õpilaselt õpetajale (õpilane annab õpilasele tagasisidet nii, et õpetaja mõistab nende teadmiste taset);
- õpetajalt õpilastele (õpetaja püüab pakkuda õpilastele väljakutset või laiendada nende ideid);
- õpilaselt õpilasele (õpilased on üksteisele toeks ja abiks).

Õppija aktiivne kaasamine hindamise protsessi on suure väärtusega, sest tõhusad õppijad juhivad enda õppimist ja vaid nemad omavad juurdepääsu oma mõtetele (Andrade, 2010; Haug & Ødegaard, 2015). Tagasisidestamisel hõlmab hindamine õpilaste tagasisidet nii endale kui ka üksteisele, mida antakse pidevalt nii suulisel kui ka kirjalikul teel (Black et al., 2011).

1.2.2 Hetketaseme määratlemine ja õppetegevuse eesmärgistamine.

Hindamine sisaldab teatud määral nii hinnangut hinnatava hetketasemele kui selle võrdlemist seatud õppe-eesmärkidega. Õpetaja ülesanne on planeerida õppetegevus lähtuvalt õpilase võimetest ja hetketasemest, pidades silmas, et positiivsed tulemused loovad eeldused eduelamuseks (Rowe et al., 2015). Rowe jt (2015) ning Wong (2014) toovad välja, et igale õpilasele tuleb tagada võimalus saavutada jõukohase pingutusega seatud õppe-eesmärgid.

Õpilase arengu toetamiseks kogutakse kogu õppeprotsessi käigus uusi andmeid tema teadmiste ja oskuste kohta ning lähtuvalt õpilase arengust ja tegevusest seatakse uusi nii lühiki kui ka pikemaajalisi eesmärke (Heritage, 2008). Seatud õppe-eesmärkide ja edukriteeriumite kaudu teab ka õpilane, mida temalt oodatakse, ja oskab seda oma tegevuses arvesse võtta (Wolf, Dunlap, & Stevens, 2012).

Goodrich Andrade (2000) on oma uurimuses välja toonud, et hindamismudeleid võib koostada koos õpilastega – see toetab eesmärkide saavutamist ja aitab õpilasel ennast teadlikumalt hinnata. Lisaks toetavad õpilast näiteks erinevad kontrollnimekirjad ja juhendiga punktisüsteemid, mis on eelnevalt õpilastega läbi arutatud või ka üheskoos loodud (Andrade, 2010).

1.2.3 Õpilase kaasamine hindamisprotsessi.

Hindamine on efektiivne, kui õpilane on kaasatud hindamisprotsessi. Mitmed autorid (Halverson et al., 2007a; Halverson, Grigg, Prichett, & Thomas, 2007b; Haug & Ødegaard, 2015; Marchand & Furrer, 2014; Wiliam, 2011) rõhutavad, et õpilase kaasamine

hindamisprotsessi õppimist toetava hindamise kaudu (enese- ja kaaslasehindamine) võimaldab õpilasel oma õppimisprotsessi paremini kontrollida ja juhtida. Enesehindamine toetab õpilaste motivatsiooni ning julgustab võtma vastutust enda õppimise eest (Heritage, 2008; Wong, 2014).

Kaasates õpilast õppeprotsessi erinevatesse osadesse (nt eesmärgistamine ja tagasisidestamine), toetatakse õpilase õppimist. Hindamisprotsessi kaasates tuleb õpilasel mõista enda ja kaaslase õppimist. Õpetaja tagasiside peaks aitama õpilastel mõista ja aru saada, millised ootused on nende õppimisele ning mille suunas peaksid nad püüdlema (Andrade, 2010). Selleks, et õpilane oleks aktiivne ja saaks võtta osa enda hindamisprotsessist, peab ta teadma, millised on hindamiskriteeriumid ja ootused tema sooritusele (Wolf et al., 2012).

1.2.4 Koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamine ja tagasisidestamine.

Õppetöö planeerimisel on vajalik läbi mõelda, kuidas viiakse läbi õppetegevuste ja õpitulemuste hindamine. Koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist ei toeta traditsioonilised hindamisviisid nagu kontrolltöö või tunnikontroll, kuid heaks vahendiks võivad olla esitlused, projektid jms (Ehringhaus & Garrison, 2007). Seda lähenemist pooldavad ka Eesti autorid (Jürimäe et al., 2014). Oluline on, et õpilasel oleks võimalus saada oma tegevusele tagasisidet nii õpetajalt kui ka kaasõpilastelt (Duran et al., 2011). Õpilase koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste tagasisidestamine ei tohiks seisneda üksnes numbrilises hinded, mis on väheinformatiivne (Ehringhaus & Garrison, 2007). Sisukas tagasiside aitab õpilasel aru saada, millised on tema tugevused ning mille arendamisele tuleb enam tähelepanu pöörata.

Yeh (2010) tõi oma uurimuses välja, et õppetegevuse planeerimisel tuleb võtta aluseks iga õpilase hetketase ja võimed, millest lähtuvalt tuleks valida õppeülesande raskus, sõnastada tööjuhend ja ootused tulemusele. Ka mitmed uurijad (Kaplan, 2014; Mabry, 2012) on välja toonud, et erinevate õppemeetodite rakendamine koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamiseks peab olema selgelt eesmärgistatud. Oma õppimise eest vastutuse võtmiseks peab õpilane teadma õppetegevuse eesmärki, juhendit ja hindamissüsteemi (Andrade, 2010; Black & Wiliam, 2009).

Koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamine saab toimuda läbi erinevate tegevuste ning võimalikult objektiivse ja õppimist toetava tulemuse saavutamiseks tuleks kasutada erinevaid tagasisidestamise meetodeid (nt enesehindamine, tagasiside kaasõpilaselt ja õpetajalt) (Duran

et al., 2011). Andes õpilasele võimaluse ennast ise hinnata, kaasatakse teda õppeprotsessi ning antakse võimalus enda tegevust põhjalikumalt analüüsida. Lisaks toetab enesehindamine õpilaste motivatsiooni ning toetab ja julgustab võtma vastutust enda õppimise eest (Wong, 2014).

Koostöö- ja suhtlemisoskuste arengu toetamine ja tagasisidestamine on valdkond, milles mitmed Eesti õpetajad võivad vajada lisatuge ja koolitust.

1.3 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva töö **eesmärk** on esmalt selgitada välja, millised on esimese kooliastme õpetajate arusaamad koostöö- ja suhtlemisoskustest. Teiseks uurime, milliseid nende oskuste hindamise ja tagasisidestamise meetodeid nad endi hinnangul kasutavad. Valitud on kaardistav uurimisstrateegia ning kvantitatiivne uurimismeetod, mis võimaldab teha üldistusi ja kirjeldada olemasolevaid tingimusi (Õunapuu, 2014). Toetudes töö teoreetilisele osale ja varasematele uurimustele on püstitatud järgmised **uurimisküsimused**:

1. Mil määral väärtustavad õpetajad enda hinnangul koostöö- ja suhtlemisoskusi?
2. Millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangul nende endi poolt kasutatavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamis- ja tagasisidestamismeetodid?
3. Millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangud hindamiskriteeriumite kasutamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ning tagasisidestamisel?

2 Uurimuse meetodika

2.1 Valimi kirjeldus

Andmete kogumisel ja valimi moodustamisel võeti aluseks Haridus- ja Teadusministeeriumi infosüsteem (EHIS), kus on kajastatud statistilised andmed üldharidusest. Valim moodustati 2016. aasta novembri seisuga 540 Eesti üldhariduskoolist ja nendes töötavatest esimese kooliastme õpetajatest süstemaatilise valiku alusel (Rämmer, 2014). Tingimuseks oli see, et õpetajad töötavad uurimuse läbiviimise ajal esimeses kooliastmes.

Ankeete jagati välja e-kirja teel 135 kooli direktorile. Ankeedile vastas 106 esimese kooliastme õpetajat, küsitlute hulgas oli 88% klassiõpetajaid ning 12% aineõpetajaid. 11% õpetajatest töötab lasteaed-alkkoolis, 8% alkoolis, 43% põhikoolis ja 38% gümnaasiumis. Enim (35%) uuritavaid kuulus vanusevahemikku 45...54 aastat. Vastanute seas oli kõige enam (22%) õpetajaid, kelle tööstaaz oli vahemikus 31 ja enam aastat. Respondentide seas oli enim neid õpetajaid, kes on esimeses kooliastmes töötanud 15 ja enam aastat.

Kõige enam oli respondentide seas õpetajaid, kes õpetavad esimeses kooliastmes eesti keelt (90%), matemaatikat (86%) ja loodusõpetust (84%). Oluline oli ka nende õpetajate osakaal, kes õpetavad inimeseõpetust (68%), kunstõpetust (66%) ning tööõpetust (66%). Kõige vähem oli vastanute seas õpetajaid, kes õpetavad inglise keelt (21%), muusikaõpetust (8%) või kehalist kasvatust (16%). Tulemustest selgus, et 21% uurimuses osalenud õpetajatest õpetavad esimeses kooliastmes mõnda muud ainet (nt arvutiõpetus, informaatika, majandusõpe, ettevõtlus, rahvatants).

Vastajate demograafiline iseloomustus on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Vastajate demograafiline iseloomustus

<i>Vanus (aastates)</i>	<i>Sagedus (N=106)</i>	<i>Sagedus (%)</i>
<24	1	1%
25-34	19	18%
35-44	26	24%
45-54	37	35%
55-64	19	18%
65<	4	4%

<i>Haridus</i>	<i>Sagedus (N=106)</i>	<i>Sagedus (%)</i>
Erialane pedagoogiline kõrgharidus	61	57%
Pedagoogiline kõrgharidus	36	34%
Kesk-eri haridus	5	5%
Kõrgharidus omandamisel	3	3%
Muu	1	1%
31<	23	22%
<i>Pedagoogiline tööstaaz (aastates)</i>	<i>Sagedus (N=106)</i>	<i>Sagedus (%)</i>
<5	16	15%
6-10	9	9%
11-15	11	10%
16-20	11	10%
21-25	15	14%
26-30	21	20%
31<	23	22%
<i>Pedagoogiline tööstaaz esimeses kooliastmes (aastates)</i>	<i>Sagedus (N=106)</i>	<i>Sagedus (%)</i>
<3	15	14%
4-6	7	7%
7-10	13	12%
11-14	5	5%
15<	66	62%

2.2 Mõõtevahendid

Käesoleva uurimistöö läbiviimisel kasutati kvantitatiivse uurimismeetodina ankeeti (vt lisa 1), mis koostati teoreetilises osas esitatud materjalidele tuginedes. Et oluline oli koguda andmeid võimalikult paljudelt esimeses kooliastmes töötavatel õpetajatelt, eelistati ankeetküsitlust: suur hulk vastajaid annab parema ja täpsema ülevaate õpetajate poolt kasutatavatest meetoditest koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ja tagasisidestamisel. Ankeedi peamiseks

tugevuseks on see, et andmeid saab arvuliselt võrrelda. Põhjalikult koostatud ankeet annab ka võimaluse saadud andmeid edukalt ja kiirelt analüüsida.

Meetodi nõrkuseks võib pidada asjaolu, et vastanute aususes ei saa kindel olla (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Probleemiks võib olla näiteks sotsiaalselt soositavate vastuste andmine – õpetajad vastavad küsimustele nii, nagu nad arvavad õige olevat, ehkki oma käitumises nad neid printsiipe järgida ei pruugi. Ei ole ka võimalik küsida õpetajatelt nende seisukohtadest lähtuvalt lisaküsimusi ja põhjendusi. Samuti võib probleemiks olla küsimuste mittemõistmine või valesti tõlgendamine. Selle ohu minimeerimiseks tegime eelnevalt katseankeedi nelja õpetajaga ning täpsustasime ja täiendasime ankeeti selle kogemuse põhjal.

Ankeet koosneb 25 küsimusest, millest 23 on valikvastustega ning 2 avatud küsimust. Esitatud küsimused jaotusid nelja ploki. Esimese ploki küsimuste (1-7) eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate arusaamad koostöö- ja suhtlemisoskuste olemusest ja arendatavusest. Teise ploki küsimuste (8-14) abil uuritakse õpetajate hinnanguid koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise ja tagasisidestamise meetoditele. Kolmanda ploki küsimuste (15-18) eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate hinnangud hindamismudelite kasutamisele ja kriteeriumite tutvustamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ning tagasisidestamisel. Neljanda ploki (küsimused 19-25) eesmärgiks oli koguda respondendi sotsiaal-demograafilisi andmeid.

Ankeedi küsimustele vastamiseks on valitud põhiliselt Likerti 5-palline skaala: vastajal palutakse anda hinnang ühest viieni, kus üks tähendab „väheoluline“ ja viis – „väga oluline“. Sagedusskaalal saavad õpetajad määrata õppimist toetavate meetodite kasutamise sagedust õppe- ja kasvatustöös. Vabavastuste kasutamine võimaldab õpetajatel oma seisukohti kinnitada ning näiteid tuua.

Küsimustiku sisereliaabluse väljaselgitamiseks leiti iga küsimuste ploki Cronbach'i alfad (*Cronbach's Alpha*). Koefitsiendi piisavaks suuruseks loetakse 0,7-0,9. Esimese ploki (küsimused 1, 2, 4, 5, 6, 7) usaldusväärseks on $\alpha = 0,70$ ja teise ploki (küsimused 8, 11, 14) puhul $\alpha = 0,70$. Kolmanda ploki (küsimused 15, 16, 17) reliaablus on $\alpha = 0,84$.

Töös kasutati ankeedi veebivormi (Google Forms).

2.3 Uurimuse protseduur

Ankeedi valiidsuse suurendamiseks viidi esmalt läbi katseuuring nelja õpetaja seas. See viidi läbi paber kandjal, vastaja kõrval viibis anketeerija, kelle poole sai vajadusel pöörduda, et

paluda küsimust täpsustada, tuua välja mitmetimõistetavusi vms. Katseuuringu käigus selgusid võimalikud probleemkohad ning esialgsesse ankeeti tehti vajalikud muudatused. Vastajate tagasisidest lähtuvalt muudeti üht küsimust (14), millest eemaldati üks väide ja lisati asemele väide *lähtuvalt õpilase tegevusest*.

Ankeet saadeti laiali Eesti üldhariduskoolide. Valimisse kuulus iga kolmas kool, mille direktoritele edastati e-postiga kiri kutsega ankeedis osalemiseks. Kiri sisaldas autori tutvustust, kavandatava uuringu eesmärki ja linki ankeedi aadressiga. Samuti teavitati konfidentsiaalsusest, ankeedile vastamiseks kuluvast eeldatavast ajast ja esitati palve edastada kiri oma kooli esimese kooliastme õpetajatele. Anonüümsuse tagamiseks ei küsitud ankeedis vastaja nime ega muid identifitseerimist võimaldavaid isikuandmeid. Vastajate konfidentsiaalsuse tagamiseks edastati ankeet elektrooniliselt. Andmete kogumine toimus 2017. aasta veebruarikuu jooksul.

2.4 Andmeanalüüs

Lähtudes uurimisküsimustest ja ankeedi ülesehitusest esitatakse andmete analüüs temaatilise alajaotusena ehk nelja küsimuste ploki järgi. Tulemuste analüüsimisel kasutatakse valimi üldandmeid. Seosed luuakse lähtuvalt õpetajate vanusest, tööstaažist ja haridusest (jms). Tuuakse välja ka erinevused õpetajate hinnangutes, arvestades haridusasutust, milles õpetajad töötavad.

Ankeetide analüüs on tehtud 2017. aasta märtsis. Andmetest koostati Microsoft Office Exceli andmetabel. Andmete töötlemiseks ja graafikute esitamiseks kasutati programmi Excel ja statistilist andmetöötlusprogrammi SPSS (versiooni 23.0). Küsimustiku osade sisereleiaabluse väljaselgitamiseks leiti Cronbachi alfad. Andmete analüüsimiseks kasutatakse kirjeldavat statistikat, Friedmani testi ja Wilcoxon'i märgitesti. Kirjeldatakse tunnuste varieeruvust ning tulemused visualiseeritakse graafikutes ja tabelites (Õunapuu, 2014). Kahe avatud küsimuse vastuste analüüsimiseks viiakse kvantitatiivset sisuanalüüsi: kirjutatud välja kõik vastused, seejärel grupeeritakse sisult sarnased vastused suuremateks kategooriateks. Näiteks pandi õpetajate ettevalmistuse osas kategooriasse „koolitused“ vastused „koolitused“, „kujundava hindamise koolitused“, „seminarid“, „e-kursused“.

3 Tulemused

3.1 Õpetajate hinnangud koostöö- ja suhtlemisoskustele

Esmalt selgitati välja, mil määral väärtustavad õpetajad enda hinnangul koostöö- ja suhtlemisoskusi. Vastajatel paluti hinnata koostöö- ja suhtlemisoskuste olulisust esimese kooliastme õppe- ja kasvatustöös, koostöö- ja suhtlemisoskuste tähtsust oma elus, lapse kasvatamisel ning kasutamist esimeses kooliastmes.

Alustuseks paluti hinnata, kui oluliseks peavad esimeses kooliastmes töötavad õpetajad koostöö- ja suhtlemisoskusi oma elus. Skaalal ühest viieni, kus „üks“ on „vähe tähtis“ ja „viis“ „väga tähtis“, hindas 106-st õpetajast enamus (92%) koostöö- ja suhtlemisoskusi oma elus väga oluliseks (5). Üheksa vastanut (8%) leidsid, et koostöö- ja suhtlemisoskused on tähtsad (4). Mitte ükski vastanut õpetajatest ei hinnanud koostöö- ja suhtlemisoskusi oma elus vähetähtsaks – 4 oli madalaim valitud hinnang.

Skaalal ühest viieni hindasid õpetajad ka koostöö- ja suhtlemisoskusi lapse kasvatamisel. Tulemusi analüüsid selgus, et väga tähtsaks peab koostöö- ja suhtlemisoskusi lapse kasvatamisel 95% vastanutest. Ülejäänud (5%) õpetajates peavad koostöö- ja suhtlemisoskusi lapse kasvatamisel tähtsaks (4). Võrreldes koostöö- ja suhtlemisoskuste olulisust õpetajate elus ja lapse kasvatamisel selgus, et õpetajad väärtustavad enda hinnangutes koostöö- ja suhtlemisoskuseid oma elus, kuid olulisemaks peetakse seda lapse kasvatamisel (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$).

Järgnevalt uuriti õpetajate seisukohta lapse koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamisel (vt tabel 2). Skaalal ühest viieni, kus „üks“ on „ei nõustu üldse“ ja „viis“ on „nõustun täielikult“, paluti õpetajatel hinnata väidet, et lapse koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamine on rohkem lapsevanemate töö. 47% õpetajatest on väitega täielikult nõus või nõus ning peavad koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamist eelkõige lapsevanema tööks. 43% vastanutest ei oska küsimuses kindlat seisukohta võtta ja valisid variandi 3. Vaid 10% õpetajatest ei nõustu antud väitega.

Andmetest selgus, et 60% respondentidest ei nõustu või ei nõustu üldse väitega, et koostöö- ja suhtlemisoskused on kaasasündinud ja kool ei saa nende arendamiseks kuigi palju teha (vt tabel 2). 27% õpetajatest ei oska küsimuses kindlat seisukohta võtta, kuid 13% vastanutest on arvamusel, et koostöö- ja suhtlemisoskused on kaasasündinud ja kool ei saa nende arendamiseks kuigi palju teha.

Samuti selgus, et uurimuses osalenud õpetajad on nõus seisukohaga, et esimeses kooliastmes peaks õpetaja toetama eelkõige koostöö- ja suhtlemisoskuste arengut (vt tabel 2). Enamus õpetajaid (88%) nõustus või nõustus täielikult väitega, et esimese kooliastme õpetaja peaks toetama eelkõige koostöö- ja suhtlemisoskuste arengut. 2 (2%) respondenti antud seisukohaga pigem ei nõustu. Antud kolme väite omavahelisel võrdlemisel leidis õpetajate hinnangutes statistiliselt oluline erinevus (Friedmani testiga; $p < 0,01$). Tulemuste põhjal võib öelda, et õpetajate hinnangul peaks lapse koostöö- ja suhtlemisoskuseid arendama eelkõige esimeses kooliastmes ning vastanute hinnangul ei ole need oskused pigem kaasasündinud, mille arendamiseks ei saa midagi teha (Wilcoxon'i märgitestiga; $p < 0,01$). Analüüsist selgus, et esimese kooliastme õpetajate hinnangul peavad nad lapse koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamist eelkõige enda ülesandeks koolis kui lapsevanema tööks (Wilcoxon'i märgitestiga; $p < 0,01$). Samas selgus, et õpetajate hinnangul on koostöö- ja suhtlemisoskused pigem kaasasündinud ja kool ei saa nende arendamiseks kuigi palju teha kui asjaolu, et nende oskuste arendamine on lapsevanema töö (Wilcoxon'i märgitestiga; $p < 0,01$).

Tabel 2. Esimese kooliastme õpetajate hinnang seisukohale koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamisel, $N=106$

Hinnang koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamisele esimeses kooliastmes	1 ei nõustu üldse	2	3	4	5 nõustun täielikult
Koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamine on rohkem lapsevanema töö	2	9	46	30	19
Koostöö- ja suhtlemisoskused on suurel määral kaasasündinud ja kool ei saa nende arendamiseks kuigi palju teha	21	43	29	13	0
Esimese kooliastme õpetaja peaks eelkõige toetama koostöö- ja suhtlemisoskuste arengut	0	2	11	40	53

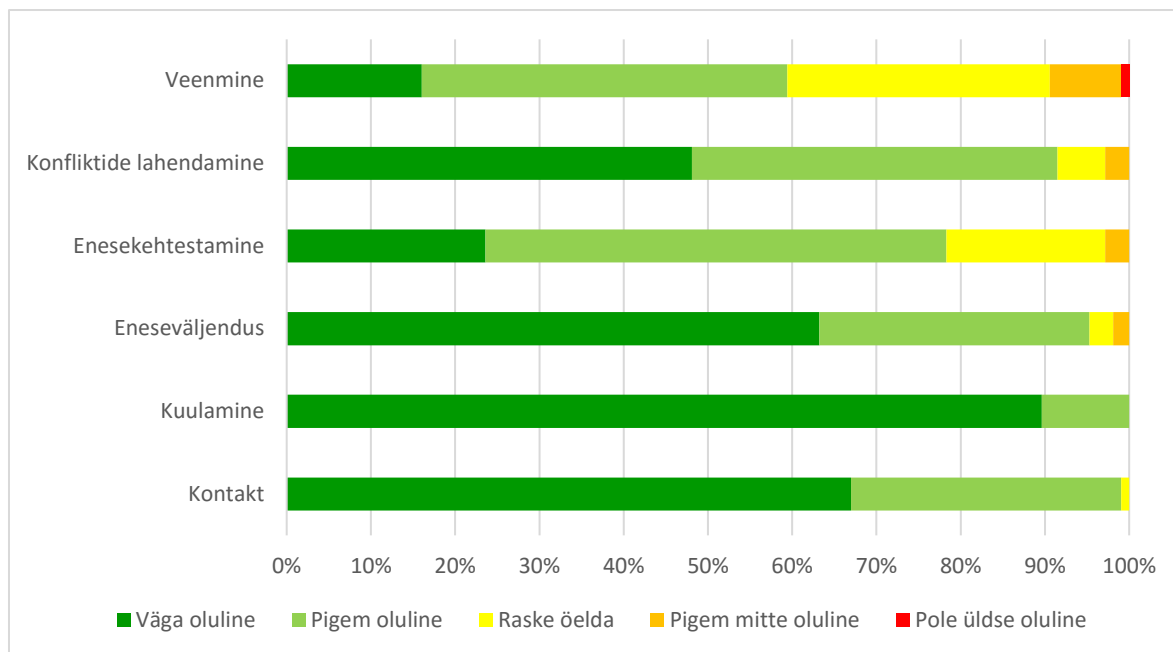
Andmetest selgus, et koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi kasutab oma õppekasvatustöös paar korda nädalas või sagedamini enamus esimese kooliastme õpetajatest (97%) (vt tabel 3). Andmetest selgus, et kõige enam kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi iga päev 45-54 aastased õpetajad.

Tabel 3. Koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste kasutamine igapäevases õppekasvatustöös

	<i>Sagedus (N=106)</i>	<i>Sagedus (%)</i>
Iga päev	83	78%
Paar korda nädalas	20	19%
Paar korda kuus	3	3%
Harvem	0	0%
Ei kasuta üldse	0	0%

Respondentidel paluti tuua näiteid koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste kohta. 58% õpetajatest tõi välja, et nad kasutavad oma õpilastega rühmatööd, ja 48% vastanutest nimetas ka paaristoid. Samuti tõi 30% õpetajatest välja, et kasutavad sageli vestlusi ja arutelusid. 24% vastanutest kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevustena erinevaid mängu. Oluliseks peetakse ka erinevate probleemide ja konfliktide ühist lahendamist klassis. Näiteks tõi üks õpetaja välja, et *igapäevaselt tuleb algklassiõpetajal lahendada olukordi, kus õpilastel tekib omavahel probleeme või ei oska nad tekkinud olukorras viisakalt, olukorrale vastavalt käituda. Ei suudeta-taheta teha alati ka paarilisega või rühmas tööd ning siis on vaja olukordi lahendada, selgitada. Kaasan õpilasi, teeme rollimänge, näitlikustame erinevaid olukordi ja lahendusi.* 30% õpetajatest on välja toonud, et koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavad mängud on lastele huvitavad, õpetavad neid kaaslaseid kuulama ja üksteisega arvestama.

Järgnevalt uuriti erinevate koostöö ja suhtlemise põhioskuste olulisust vastajate hinnangul esimeses kooliastmes (vt joonis 1). Tulemusi analüüsides ilmnes õpetajate hinnangutes koostöö ja suhtlemise põhioskustele statistiliselt olulisi erinevusi (Friedmani testiga; $p < 0,01$). Toetudes kogutud andmetele võib väita, et esimese kooliastme õpetajad peavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi oluliseks.



Joonis 1. Koostöö ja suhtlemise põhioskused esimeses kooliastmes.

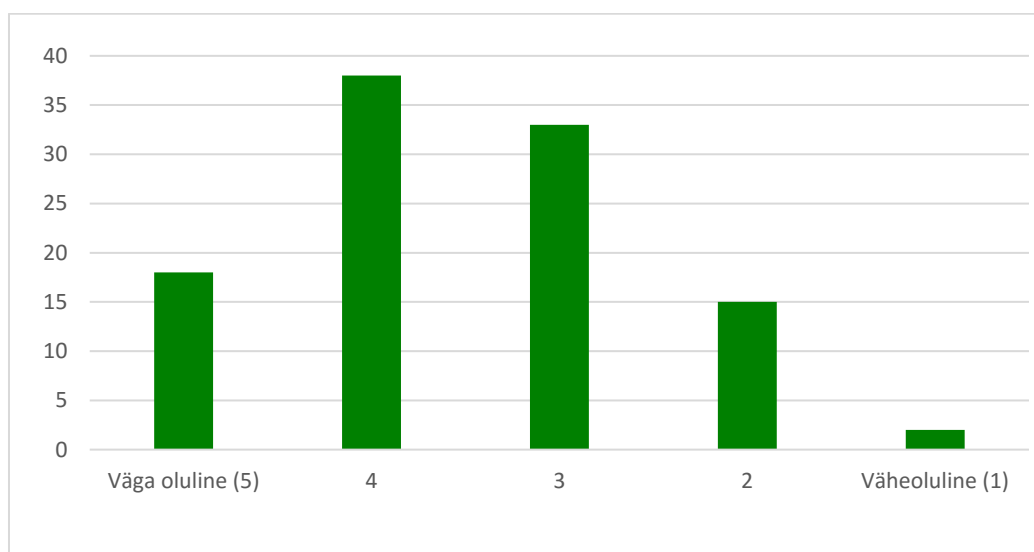
Kõige olulisemaks koostöö ja suhtlemise põhioskuseks peavad õpetajad kuulamist, mida 95 (90%) õpetajat peab väga oluliseks ja 11 (10%) pigem oluliseks. Järgnevalt võib välja tuua kontakti teise inimesega, mida 71 (67%) õpetajat peab väga oluliseks, 34 (32%) õpetajat pigem oluliseks ja vaid üks õpetaja (1%) valis „raske öelda“. Statistiliselt oluline erinevus esines õpetajate hinnangul võrreldes kuulamisoskust ja kontakti teise inimesega (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,01$). Selget eneseväljendust peab 95% õpetajatest ja konfliktide lahendamist 91% vastanutest väga oluliseks või oluliseks koostöö ja suhtlemise põhioskuseks. Siiski selgub, et koostöö ja suhtlemise põhioskustest ei pea selget eneseväljendust 2 respondenti (2%) ja konfliktide lahendamist 3 õpetajat (3%) pigem oluliseks. Analüüsist ilmnes, et kontakt teise inimesega, kuulamisoskus ja selge eneseväljendus on õpetajate hinnangul statistiliselt oluliselt erinevad võrreldes enesekehtestamise ja veenmisoskusega (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,01$). Analüüsi põhjal võib öelda, et vähem peetakse oluliseks esimeses kooliastmes koostöö ja suhtlemise põhioskustena veenmist ja enesekehtestamist. 9% õpetajatest pigem ei pea või ei pea üldse veenmist oluliseks koostöö ja suhtlemise põhioskuseks. Koguni 33 (31%) õpetajat valis variandi „raske öelda“. Ka konfliktide lahendamise põhioskust peetakse olulisemaks kui veenmisoskust (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,01$). Uurimuses osalenud õpetajad peavad kuulamisoskust ja kontakti teise inimesega oluliseks või väga oluliseks ning ükski õpetaja ei märkinud, et need ei ole tähtsad.

3.2 Õpetajate hinnangud koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise ja tagasisidestamise meetoditele

Alapeatükis selgitati välja, millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangul nende endi poolt kasutatavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamis- ja tagasisidestamismeetodid. Uurides koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise ja tagasisidestamise meetodeid, paluti vastajatel hinnata nii eesmärgistamise kui ka hindamise olulisust esimese kooliastme õppe- ja kasvatustöös. Uuringus osalejatel paluti hinnata enda poolt kasutatavaid hindamis- ja tagasisidemeetodeid.

Kolmanda ploki esimeses küsimuses paluti õpetajate hinnangut selle kohta, kui oluliseks peavad nad õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamist skaalal ühest viieni, kus „üks“ tähendab „vähe oluline“ ja „viis“ – „väga oluline“. Andmeid analüüsid selgus, et 93% õpetajatest peab õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamist väga oluliseks või pigem oluliseks ning 6% vastanutest valisid variandi 3. Vaid üks õpetaja (1%) vastas, et õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamine ei ole oluline.

Järgnevalt paluti õpetajate hinnata kui oluliseks peavad nad hindamist õppeprotsessis (vt joonis 2).

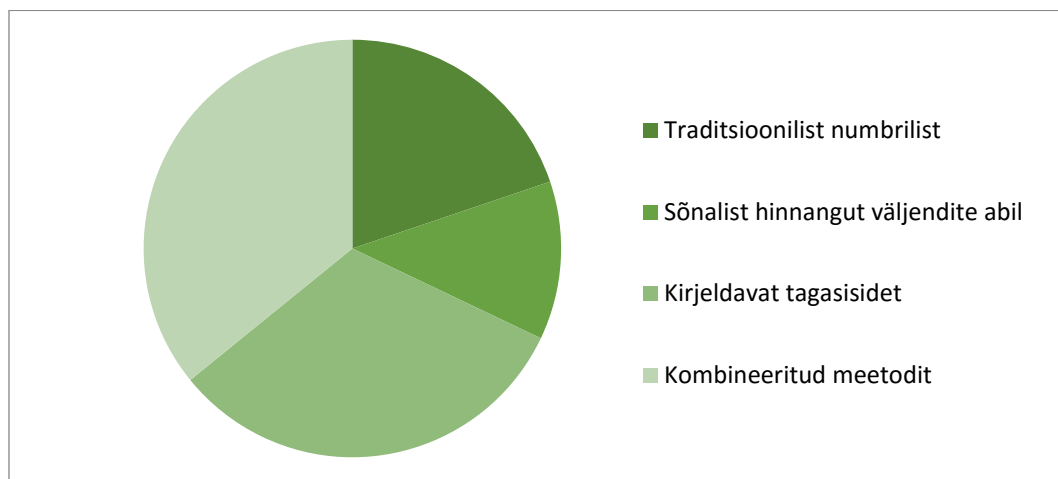


Joonis 2. Hindamise olulisus õppeprotsessis, $N=106$.

Andmeid analüüsid selgus, et enamus (67%) õpetajatest peab hindamist õppeprotsessis pigem oluliseks või jäävad seisukohale, et raske öelda. 16% vastanutest pigem ei pea või ei pea üldse hindamist õppeprotsessis oluliseks. Õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamist peavad oluliseks või väga oluliseks 93% õpetajatest ning hindamist 53% vastanutest. Ilmnes statistiliselt oluline erinevus esimese kooliastme õpetajate hinnangutes

õppeprotsessis õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamise ja hindamise vahel (Wilcoxon'i märgitestiga; $p < 0,01$). Õppeprotsessi eesmärgistamist peetakse statistiliselt olulisemaks kui hindamist.

Järgnevalt uuriti, missugust kokkuvõtvat hindamismeetodit õpetajad oma töös kõige enam kasutavad (vt joonis 3). Uurimusest selgus, et kõige enam (36%) kasutavad respondendid kombineeritud hindamismeetodit (hinne või täht + kommentaar). 32% õpetajatest tõi välja, et kasutavad kokkuvõtva hindamismeetodina kõige enam kirjeldavat tagasisidet, millel puudub numbriline vaste. 20% vastanutest kasutavad traditsioonilist numbrilist (või tähelist) hindamist ning 12% õpetajatest sõnalist hinnangut kindlate väljendite abil (nt „väga hästi“, „harjuta veel“ vms).



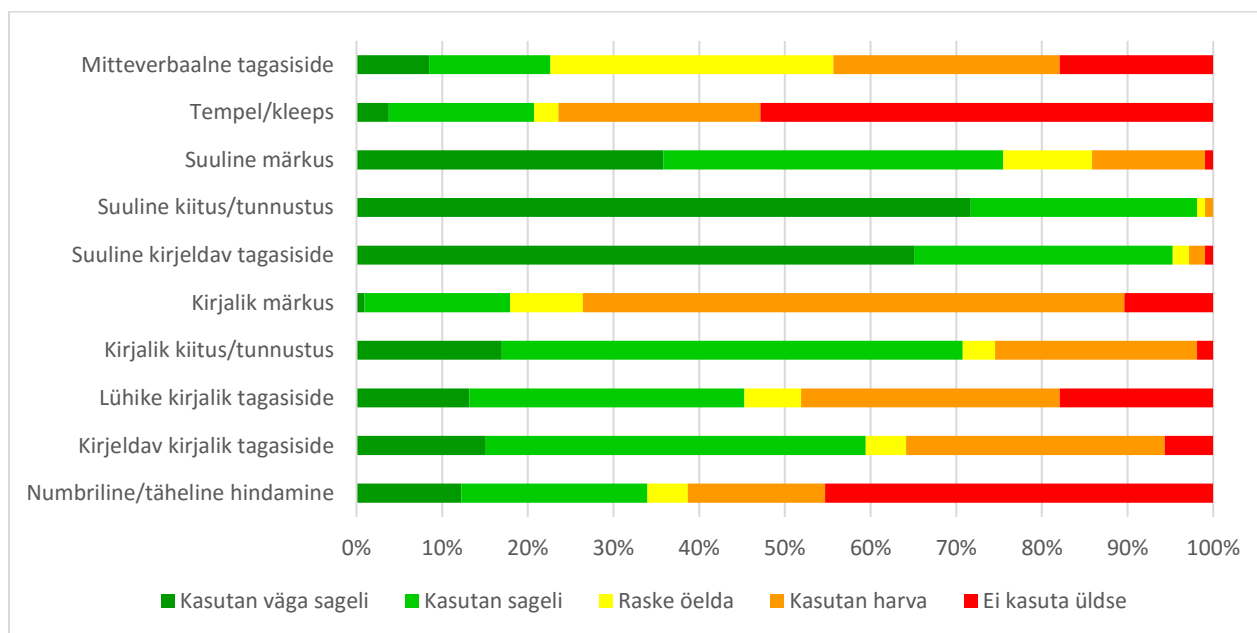
Joonis 3. Kokkuvõtivate hindamismeetodite kasutamine, $N=106$.

84% vastanutest arvas, et koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste hindamine/tagasisidestamine õppeprotsessis on oluline ning 16% õpetajatest ei pidanud seda tähtsaks. Õpetajatel paluti ka oma vastust põhjendada. Kõige enam nimetati, et hindamist on vaja selleks, et nii õpilane kui ka lapsevanemad teaksid, millisel tasemel laps on, mis tuleb hästi välja ning millised on arendamist vajavad aspektid. Näiteks tõi õpetajad välja, et *õpilane peab tundma eduelamust ning õpilane peab teadma, mida temalt oodatakse*. Üks õpetaja põhjendas, et *hindamist ei pea oluliseks, sest iga liigutust ei ole vaja hinnata, küll on aga oluline anda positiivne tagasiside suuliselt, kui mingi koostöö on hästi õnnestunud*.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajad peavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist ja tagasisidestamist õppeprotsessis oluliseks. Lisaks tuleb rõhutada, et õpetajad, kes hindamist oluliseks ei pea, on arvamusel, et lapse tegevuse tagasisidestamine on protsessi lahutamatu osa.

Vastates küsimusele, millisel eesmärgil õpetajad kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist/tagasisidestamist, rõhutati mitmeid olulisi aspekte. Kõige enam toodi välja, et koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist ning tagasisidestamist kasutatakse selleks, et õpilase erinevaid oskusi arendada. Oluliseks peetakse lapse arengu kaardistamist ja arengu toetamist. Toodi välja, kuidas *lapse igakülgse arendamise eesmärgil. Laps on tervik, me ei õpeta koolis vaid õppeaineid - hoopis arendame väikest inimest tema tulevikku silmas pidades*. Üks õpetajatest tõi näiteks välja, et *õpilased peavad hakkama saama erinevate sündmuste, tegevuste, sotsiaalsete suhete jms, mille keskele nad on haaratud. Nende koolipäeva tuleb igapäevaselt tagasisidestada*. Samas tõi üks õpetaja välja, et *õpilasel oleks edaspidi oma kaaslastega ja teiste ümbritsevatega lihtsam suhelda*. Paljud respondendid rõhutavad, et hindamine ja tagasisidestamine on vajalikud nii lapsele kui ka lapsevanemale. Vastanud tõi välja, et *õpilane peab teadma, mida talt oodatakse ning lisaks tõi näiteks üks õpetaja välja, et eesmärgiks on saavutada ideaalilähedane koostöö ja suhtlus õpilane-õpetaja-lapsevanem koosluses*. Õpetajad peavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist/tagasisidestamist oluliseks kasutavad seda eelkõige lapse arengu toetamise eesmärgil.

Järgnevalt uuriti, missuguseid tagasisidemeetodeid kasutavad õpetajad oma igapäevases õppe- ja kasvatustöös koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks. Skaalal ühest viieni, kus „üks“ – „ei kasuta üldse“ ja „viis“ – „kasutan väga sageli“, paluti õpetajatel hinnata koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidemeetodite kasutamist nende igapäevases õppe- ja kasvatustöös (vt joonis 4).

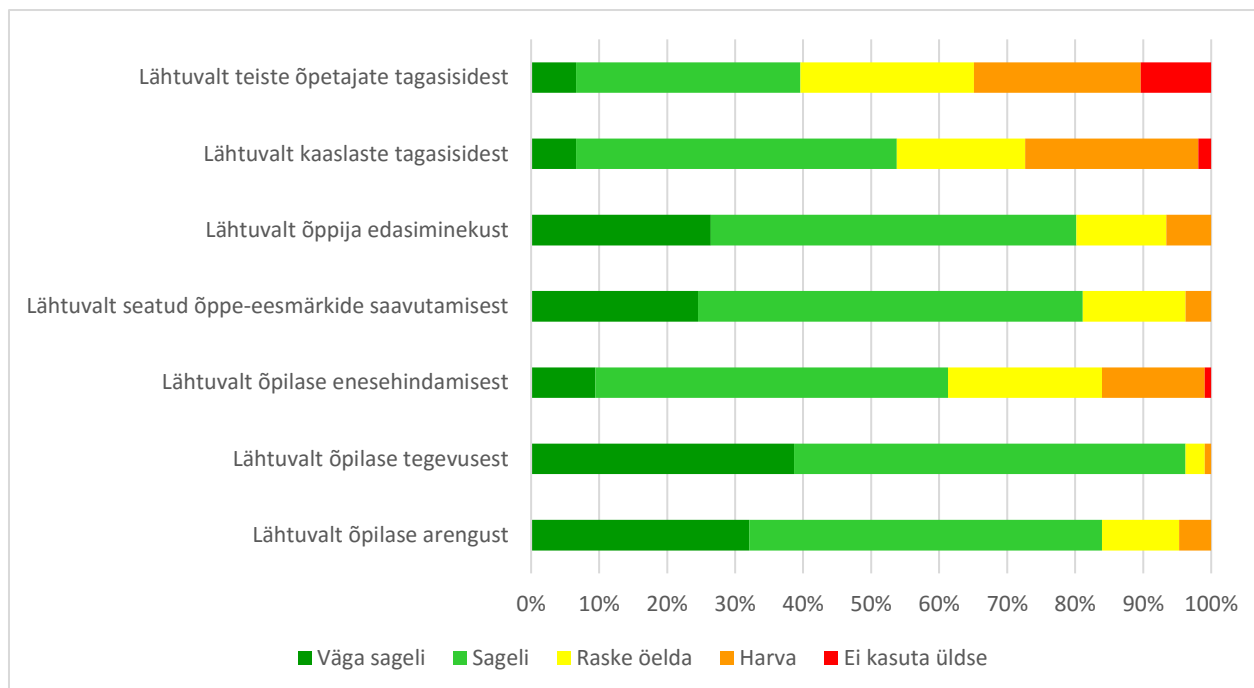


Joonis 4. Tagasisidemeetodid koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks.

Tulemusi analüüsidest ilmnes õpetajate hinnangutest koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidemeetodite kasutamisel olulisi erinevusi (Friedmani testiga; $p < 0,01$). Kõige enam kasutavad õpetajad enda hinnangul koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks suulist kiitust/tunnustust ning suulist kirjeldavat tagasisidet. Nende omavahelisel võrdlemisel leiti statistiliselt oluline erinevus (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$). Kõige vähem kasutavad õpetajad enda hinnangul tagasisidemeetodina templit/kleetsu ja numbrilist/tähelist hindamist, mille kasutamise sageduse võrdlemisel ilmes oluline erinevus (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$). Küll kasutatakse kirjeldavat kirjalikku tagasisidet, lühikest kirjalikku tagasisidet, kirjalikku kiitust/tunnustust, suulist kirjeldavat tagasisidet, suulist kiitust/tunnustust, templit/kleetsu ja suulist märkust statistiliselt oluliselt enam kui numbrilist/tähelist hindamist (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$). Mitteverbaalse tagasiside, kirjaliku märkuse ja numbrilise/tähelise hindamise vahel statistiliselt olulist erinevust ei leitud (Wilcoxon'i märgitest; $p > 0,05$).

Respondentidel paluti tuua näited tagasisidemeetoditest, mida kasutatakse igapäevases õppe- ja kasvatustöös koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks. Vastanute enamus tõi välja, et oluline on tunnis pidev tagasiside tööprotsessile, sealjuures oluliseks peetakse nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidet. Näiteks tõi üks õpetaja välja, et *mitteverbaalne tagasiside on minu vaade, pilk ja lapsed saavad aru, kas olen nende käitumisega rahul. Tööde hindamisel kasutan numbrilisi hindeid, kuid sageli ka lisan hinnangu/kommentaari. Märkusi kirjutan harva ning püüan sõnadega hakkama saada, heatahtlikult suunata. Vajadusel kirjutan ka päevikusse ja eKooli. Lisaks tõi üks õpetaja välja, et iganädalaselt annan kirjalikku tagasisidet lastele päevikusse omandatud oskuste kohta või selle kohta, mida on veel vaja teha, et tulemused oleksid paremad. Kõik hinnangud on kirjalikud, aga loomulikult teen seda ka pidevalt suuliselt.*

Ploki viimases küsimuses sooviti teada, millest lähtuvalt annavad õpetajad õpilasele tagasisidet koostöö- ja suhtlemisoskuste puhul (vt joonis 5). Tulemusi analüüsidest ilmnes tagasiside andmiseks kasutatavate aspektide vahel olulisi erinevusi (Friedmani testiga; $p < 0,01$).



Joonis 5. Tagasiside andmine koostöö- ja suhtlemisoskustele.

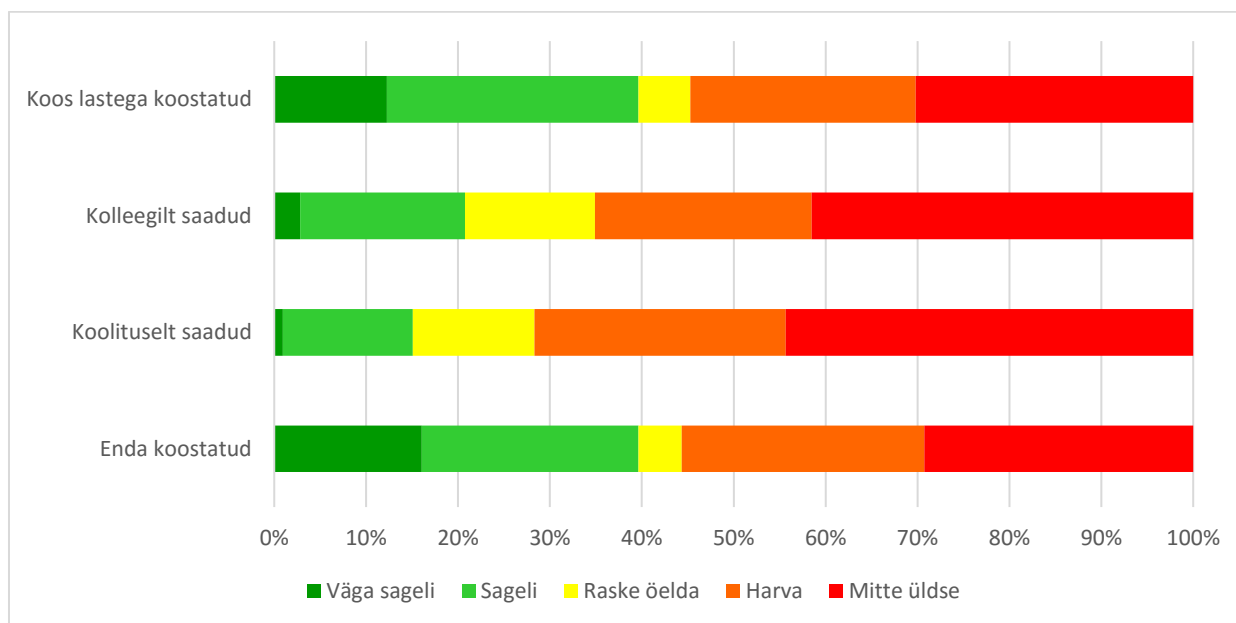
Uurimuses selgus, et õpetajad annavad õpilase koostöö- ja suhtlemisoskustele tagasisidet kõige enam lähtuvalt õpilase tegevusest. 96% õpetajat annab sageli või väga sageli tagasisidet lähtuvalt õpilase tegevusest. Ei esinenud mitte ühtegi õpetajat, kes seda üldse ei kasutaks. Sarnaselt kasutavad õpetajad koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamist lähtuvalt õppija edasiminekest ja lähtuvalt seatud õppe-eesmärkide saavutamisest, kuid nende omavahelisel võrdlemisel statistiliselt olulist erinevust ei leitud (Wilcoxon'i märgitestiga; $p > 0,05$). Õpetajate hinnanguil kasutatakse kõige vähem õpilase koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks teiste õpetajate ja kaaslaste tagasisidet. Nende omavahelisel võrdlemisel leiti oluline erinevus (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$). Küll aga kasutatakse õpetajate hinnangul õpilase enesehindamist statistiliselt oluliselt enam kui teiste õpetajate tagasisidet (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$).

3.3 Õpetajate hinnangud hindamismudelite kasutamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ja tagasisidestamisel

Järgnevalt selgitati välja, millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangud hindamismudelite kasutamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ning tagasisidestamisel.

Kolmanda ploki esimeses küsimuses paluti esimese kooliastme õpetajatel välja tuua kui sageli kasutavad nad oma töös koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel hindamismudeleid. Tulemustest selgus, kõige enam (29%) oli õpetajaid, kes ei kasuta hindamismudeleid koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamiseks üldse ning neid, kes pigem ei kasuta (22%). Lisaks valis 29% vastanutest variandi 3. Hindamismudeleid koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel kasutab 16% õpetajatest sageli (4) ning 4% väga sageli.

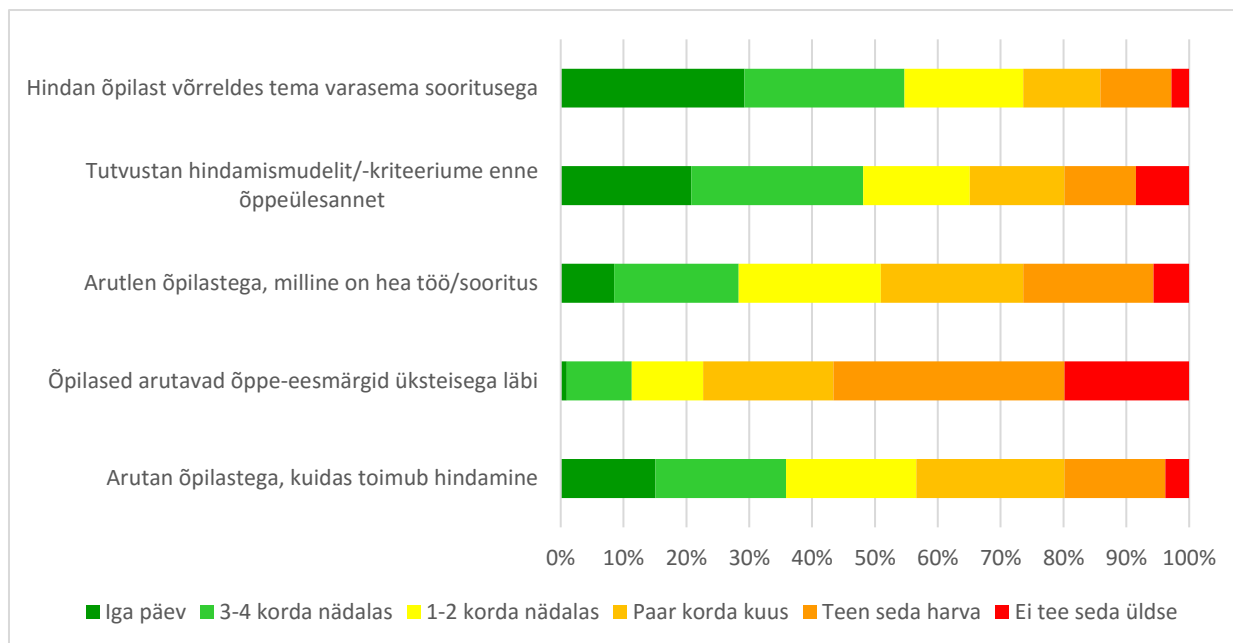
Õpetajatel paluti vastata küsimusele, et kui nad kasutavad hindamismudeleid, siis milliseid (vt joonis 6).



Joonis 6. Erinevate hindamismudelite kasutamise sagedus (õpetajate poolt) .

Tulemustest selgus, et kõige enam oli õpetajaid, kes kasutavad enda või lastega koos koostatud hindamismudeleid. Enda koostatud hindamismudeleid kasutab vastanute seast väga sageli 16% ja sageli 24% respondentidest. Lastega koos koostatud hindamismudeleid kasutab väga sageli 12% ja sageli 27% vastanutest. Kõige enam oli respondentide seas neid, kes kasutavad erinevaid hindamismudeleid harva või üldse mitte. Analüüsisil ilmes, et 44% õpetajatest ei kasuta nii koolitustelt kui ka kolleegidelt saadud hindamismudeleid üldse.

Eelviimase küsimusega sooviti, et õpetajad mõtleksid enda selle õppeaasta tööle ja seda konkreetsemalt koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise kontekstis. Respondendid pidid hindama väidete kasutamise sagedust (vt joonis 7). Tuli statistiliselt oluline erinevus õpetajate hinnangutes koostöö- ja suhtlemisoskuste puhul kasutatavate hindamiskriteeriumite kasutamises (Friedmani test; $p < 0,01$).



Joonis 7. Koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate õppeülesannete hindamiskriteeriumite kasutamine.

Tulemustest selgus, et kõige enam (56%) kasutavad õpetajad 3 korda nädalas või sagedamini õpilase hindamist, võrreldes tema sooritust ta enda eelmise sooritusega, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud. Lisaks kasutavad suur hulk (48%) vastanutest 3 korda nädalas või sagedamini hindamismudeli/hindamiskriteeriumi tutvustamist enne õppeülesande juurde asumist. 57% õpetajatest tõi välja, et ei kasuta üldse või kasutavad harva enne õppimise juurde asumist õpilastevahelist õppe-eesmärkide arutelu. Statistiliselt oluline erinevus esines väidete: „Arutan õpilastega läbi, kuidas toimub hindamine“, „Kaan õpilased arutelluse, milline on hea töö/sooritus“, „Tutvustan õpilastele hindamismudelit/kriteeriume enne õppeülesande juurde asumist“, „Hindan õpilast, võrreldes tema sooritus ta enda eelmise sooritusega, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud“ ja „Enne õppimise juurde asumist lasen õpilastel õppe-eesmärgid üksteisega läbi arutada“ kasutamise vahel (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,01$). Õpetajate hinnangutest lähtuvalt kasutavad nad igapäevaselt lähenemist, mille käigus nad hindavad õpilast, võrreldes tema sooritust ta enda eelmise sooritusega, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud. Analüüsist selgus, et õpetajad kasutavad õpilase hindamiseks võrdlemist tema varasema sooritusega enam kui arutelu õpilastega, milline on hea töö/sooritus, õpilased arutavad õppe-eesmärgid üksteisega läbi ja arutelu õpilastega, kuidas toimub hindamine (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,05$). Analüüsist selgus, et õpetajad eelistavad arutelu õpilastega, kuidas toimub hindamine võimalusele, et õpilased arutavad üksteisega õppe-eesmärgid läbi (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,01$). Samuti ilmnes analüüsist, et

õpilaste kaasamist arutelluse, hea töö/soorituse tutvustamist, hindamismudelite/kriteeriumite tutvustamist ja õpilase hindamist tema varasema sooritusega võrreldes kasutatakse enam kui õpilaste vahelist õppe-eesmärkide arutelu (Wilcoxon'i märgitest; $p < 0,01$). 57% vastanutest ei kasuta üldse või kasutab harva hindamiskriteeriumite tutvustamisel õpilaste arutelu õppe-eesmärkide üle.

Kolmanda ploki viimases küsimuses sooviti teada, milline on õpetajate ettevalmistus õpilase koostöö- ja suhtlemisoskustele tagasiside andmiseks ja hindamiseks. Kõige enam tõid õpetajad välja erinevaid koolitusi. Näiteks nimetati: *kujundava hindamise koolitused*; *TÜ Katrin Aava koolitused ja praktika*; *suhalemiskoolitused*; *VEPA (Veelgi parem) koolitused* ja *KiVa (Kiusamise Vaba) koolitused*. Õpetajad hindavad ka kõrgelt enda ülikoolist saadud teadmisi ja rõhutavad elukogemuse tähtsust. Samuti toovad õpetajad välja, et nende ettevalmistust on toetanud *erialane kirjandus* ja *artiklid*. Siiski võib välja tuua, et mitmed õpetajad peavad enda ettevalmistust keskmiseks ning sooviksid saada täiendavaid koolitusi.

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli selgitada välja, millised on esimese kooliastme õpetajate arusaamad koostöö- ja suhtlemisoskustest ning milliseid nende oskuste hindamise ja tagasisidestamise meetodeid nad endi hinnangul kasutavad.

Kõik uurimuses osalenud õpetajad väärtustavad koostöö- ja suhtlemisoskusi oma elus ja lapse kasvatamisel. Kõik vastanud pidasid neid oskusi nii enda elus kui laste arengu toetamisel kas väga tähtsaks või tähtsaks, muid vastusevariante ei valitud. See tulemus on kooskõlas varasemate käsitlustega, näiteks rõhutavad nii Ahonen ja Kinnonen (2015), Jones (2014) kui ka Quieng jt (2015), et koostöö- ja suhtlemisoskused on elukestva õppe vajalikud komponendid.

Küsitluses osalenud õpetajad peavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste kasutamist igapäevases õppekasvatustöös oluliseks. Kõik vastanud kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi paar korda kuus või sagedamini. Koguni 78% vastanutest kasutab koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi õppekasvatustöös iga päev. Avatud vastustest selgus, et õpetajad kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi tähelepanu haaramiseks ja eale vajalike käitumisnormide omandamiseks. Mitmed õpetajad väitsid, et peavad erinevaid koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi esimeses kooliastmes õppe lahutamatuks osaks, sest igapäevaselt tuleb ühiselt lahendada erinevaid probleeme ja konflikte. Ka uurijad Lynch ja Simpson (2010) rõhutavad, et selles vanuseastmes on vajalik arendada õpilase eneseväärikust, teiste vaatenurgast asjade nägemist, osalust otsuste tegemise protsessis ja heatahtlikkust. Sellest tulenevalt on oluline, et õpetajad kaasavad õpilasi igapäevaste probleemide ja konfliktide lahendamise protsessi. Samuti arendavad koostöö- ja suhtlemisoskusi erinevad paaris- ja rühmatööd, mis tuginevad õpilaste koostegevusel (Slavin, 2014). Ka antud uurimusest selgus, et 58% õpetajatest kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskuste arengu toetamisel rühmatöid ja 48% vastanutest ka paaristöid. Lisaks tõi 24% respondentidest välja, et koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavad erinevad mängud ja 30% õpetajatest kasutavad igapäevaselt vestlus-arutelusid.

Uurimuses osalenud õpetajad hindasid mitmeid koostöö- ja suhtlemisoskuste põhioskusi, mille arendamist esimeses kooliastmes oluliseks peetakse. Huvipakkuvad on uurimistulemused selle kohta, kuidas õpetajad väärtustavad erinevaid koostöö- ja suhtlemisoskuste komponente. Selgus, et kõige olulisemaks koostöö ja suhtlemise põhioskuseks peavad õpetajad kuulamisoskust ja kontakti teise inimesega. Kõige vähem peetakse esimeses kooliastmes oluliseks enesekehtestamist ja veenmisoskust. Selles suhtes on

varasemates töödes avaldatud erinevaid seisukohti: Skogen ja Holmberg (2004) tõstavad esile, et koostöö- ja suhtlemisoskused arendavad õpilase eneseväljendusoskust ning toetavad oma arvamuste ja mõtete jagamist; Ladd, et al. (2014) toovad aga välja, et koostöö- ja suhtlemisoskuste puhul on olulisel kohal enesekehtestamise oskus. Põhjus, miks õpetajad ei väärtusta koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamisel põhioskustest veenmist ja enesekehtestamist, võib olla selles, et õpetajad peavad veenmist ja enesekehtestamist hoopis potentsiaalselt konflikte tekitavateks oskusteks ning soosivad seetõttu esimeses kooliastmes eelkõige kontakti teise inimesega, kuulamisoskust ja oskust lahendada konflikte. Õpetajad võivad arvata, et esimese kooliastme õpilased peaksid eelkõige osalema tegevustes, kus nad õpivad üksteisega arvestama ning üksteist kuulama.

Eelnevale toetuvalt võib kokkuvõttes väita, et esimeses kooliastmes töötavad õpetajad väärtustavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi ning kasutavad neid igapäevases õppekasvatustöös lapse arendamise eesmärgil.

Teisele uurimisküsimusele (millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangul nende endi poolt kasutatavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamis- ja tagasisidestamismeetodid) vastuse saamiseks uuriti õpetajate hinnanguid hindamis- ja tagasisidestamismeetoditele ja nende kasutamisele. Uurimistulemustest selgus, et 94% vastanutest peab õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamist oluliseks. Polnud üllatav, et ei esinenud ühtegi õpetajat, kes seda tähtsaks ei pidanud. Siin võib siiski tegemist olla ka sotsiaalselt soovitud vastuste andmistega – õpetajad teavad, et õppeprotsessi eesmärgistamine on oluline. Samas on üllatav, et hindamine, mis kehtivate õppekavade järgi on samuti õppe- ja kasvatusprotsessi lahutamatu osa, pole samavõrd väärtustatud. Selgus, et õpetajad peavad õppeprotsessis õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamist olulisemaks kui hindamist. Siin võib olla küsimus ka selles, et hindamist käsitletakse koolikontekstis jätkuvalt kitsalt „hinnete panemisena“ (vt Jürimäe, et al 2014), mitte õppeprotsessi osana. Seega pole kõik vastanud õpetajad arvatavasti kursis värskemate hariduspoliitiliste suunistega (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011) ja/või nüüdisaegsete hindamise teooriatega (nt Wiliam, 2011), mille kohaselt just hindamine on see, mis ühendab õpetamise ja õppimise ning on õppeprotsessi lahutamatu osa.

Tulemustest selgus, et 84% küsitluses osalenud esimese kooliastme õpetajatest peavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste hindamist/tagasisidestamist õppeprotsessis oluliseks ning vaid 16% õpetajatest ei pea seda oluliseks. Õpetajad kasutavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist selleks, et nii õpilane kui ka lapsevanem teaksid, millisel tasemel laps on. Tulemusi analüüsidest ilmnnes, et koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidemeetoditena kasutatakse kõige enam suulist kiitust/tunnustust ning suulist kirjeldavat tagasisidet. Kõige

vähem kasutavad õpetajad enda hinnangul tagasisidemeetodina templit/kleepsu ja numbrilist/tähelist hindamist. Hindamisega soovitakse toetada õpilase arengut ning soovitakse tema erinevaid oskusi arendada. Ka Black ja Wiliam (2009) on väitnud, et pidev hindamine ja tagasisidestamine, mis on eraldatud hinnete andmisest, on tõhusam ning selle eesmärgiks peaks olema peamiselt õpetamise parandamine. Yeh (2010) rõhutab, et hindamise põhiliseks funktsiooniks on suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise protsessis ja toetada tema individuaalset arengut.

Uurimistulemustest ilmnes, kuidas õpetajad hindavad lapse koostöö- ja suhtlemisoskusi eelkõige lähtuvalt õpilase tegevusest. Enamus õpetajaid tõi välja, et arvestavad hindamisel ka õppija edasiminekut ja seatud õppe-eesmärkide saavutamist. Huvipakkuv on see, et uurimuses osalenud õpetajad tõi välja, et koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel nad hindamismudeleid üldse või pigem ei kasuta.

Analüüsist selgus, et õpetajad annavad õpilase koostöö- ja suhtlemisoskustele tagasisidet kõige enam lähtuvalt õpilase tegevusest. Ei esinenud mitte ühtegi õpetajat, kes seda lähenemist üldse ei kasutaks. Sarnaselt kasutavad õpetajad koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamist lähtuvalt õppija edasiminekut ja lähtuvalt seatud õppe-eesmärkide saavutamisest. Õpetajate hinnanguil kasutatakse kõige vähem õpilase koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks teiste õpetajate tagasisidet ja kaaslaste poolset tagasisidet, kuid neist enam kasutatakse õpilase enesehindamist. Kuivõrd üks hindamise funktsioon on näidata õpilasele, millist õppimist ja milliseid tulemusi peetakse hariduses väärtuslikuks (Rowe et al., 2015), võib järeldada, et õpetajad peavad oluliseks õpilase kaasamist õppeprotsessi ning püüavad seda kasutada ka oma igapäevases õppetöös.

Kolmandale uurimisküsimusele (millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangud hindamiskriteeriumite tutvustamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ning tagasisidestamisel) vastuse saamiseks uuriti õpetajate hinnanguid hindamismudelite kasutamisele ja hindamiskriteeriumite tutvustamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ning tagasisidestamisel.

Hindamisel on erinevaid vorme, mis sõltuvad eelkõige õppe-eesmärkidest, õppeainest ja sellest, kuidas hindamist kavandatakse (vt Litchfeld ja Dempsey, 2015). Nagu eespool märgitud, on heaks võimaluseks hindamismudelite kasutamine, mis võivad keskenduda konkreetsetele kriteeriumitele ja oskustele või neid kombineerida (Andrade, 2010). Tulemustest selgus, et kõige enam oli respondentide seas neid, kes kasutavad erinevaid hindamismudeleid harva või üldse mitte. Vastanud, kes hindamismudeleid kasutavad, eelistavad pigem enda poolt või koos õpilastega koostatud hindamismudeleid. 44% õpetajatest

ei kasuta üldse koolitustelt või kolleegidelt saadud hindamismudeleid. Õpetajad kasutavad enda hinnangul igapäevaselt kõige enam lähenemist, mille käigus nad hindavad õpilast, võrreldes tema sooritust ta enda eelmise sooritusega, et tuua välja, kui palju ta on arenenud/edasi läinud. Samuti ilmnes õpetajate hinnangutest, et õpilasi kaasatakse arutelusse, milline on hea töö/sooritus ning hindamismudelite/kriteeriumite tutvustamisse. Kõige vähem kasutatakse hindamiskriteeriumite tutvustamisel õpilaste omavahelist õppe-eesmärkide arutelu.

Vaid 20% vastanutest kasutab koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel hindamismudeleid. Kõige enam kasutatakse hindamismudeleid, mis on õpetajate iseenda või lastega koos koostatud. Goodrich Andrade (2000) on välja toonud, et hindamist lihtsustab hindamismudelite kasutamine, mis võivad keskenduda konkreetsetele kategooriatele või oskustele ning ka tema rõhutab, et need mudelid võiksid olla koostatud just koos õppijatega. Duran jt (2011) märgivad, et õpilasel peab olema võimalus saada oma tegevusele tagasisidet nii õpetajalt kui ka kaasõpilastelt ning just kaaslaste tagasiside objektiivsuse tagamisel võib kasu olla hindamismudelitest. Analüüsist selgus aga, et 47 õpetajat ei kasuta nii koolitustelt kui ka kolleegidelt saadud hindamismudeleid üldse. Sellest võib järeldada, et kellegi teise poolt koostatud mudelid ei tööta nii efektiivselt kui õpetaja enda või koostöös lastega koostatud hindamismudelid. Võib järeldada, et lähtuvalt õppeülesandest koostatud hindamismudelid on praktilisemad ja leiavad enam rakendamist. Hindamismudelite vähene kasutamissagedus võib olla tingitud ka asjaolust, et nende koostamine on õpetajate arvates ajakulukas ning neil puudub oskus neid igapäevatoös kasutada.

Kokkuvõttes võib öelda, et respondendid pidasid koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi väga heaks vahendiks lapse iseseisvumisel ja normikohase käitumise süvendamiseks. Esimese kooliastme õpetajad on teadlikud lapse arengu toetamise olulisusest koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste kaudu ja kasutavad neid oma igapäevases õppekasvatustöös. Oluliseks peetakse seda, et paaris- ja rühmatööde abil õpib laps teistega arvestama. Koostöö- ja suhtlemisoskuste arendamisele keskenduvad tegevused toetavad õpilase mitmekülgset arengut. Läbi nende ergutatakse last aktiivsusele ja iseseisvusele (Jones 2015).

Kokkuvõte

Koostöö- ja suhtlemisoskused on 21. sajandil väga olulised ning nende arendamisel on kesksel kohal erinevad aktiivõppe meetodid, paaris- ja rühmatööd. Käesolevas magistritöös uuriti esimese kooliastme õpetajate hinnanguid koostöö- ja suhtlemisoskustele ning nende hindamis- ja tagasisidestamismeetodeid. Eesmärk oli selgitada välja, millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangud nende endi poolt kasutatavatele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise ja tagasisidestamise meetoditele.

Andmekogumise meetodiks oli anketeerimine. Valim moodustati õpetajatest, kes töötavad uurimuse läbiviimise ajal esimeses kooliastmes. Püstitati järgnevad uurimisküsimused: mil määral väärtustavad õpetajad enda hinnangul koostöö- ja suhtlemisoskusi, millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangul nende endi poolt kasutatavad koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamis- ja tagasisidestamismeetodid ning millised on esimese kooliastme õpetajate hinnangud hindamiskriteeriumite tutvustamisele koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ning tagasisidestamisel.

Küsitluses osales 106 esimese kooliastme õpetajat, küsitletute hulgas oli 88% klassiõpetajaid ning 12% aineõpetajaid. Kõige enam (35%) uuritavaid kuulus vanusevahemikku 45–54 aastat. Vastanute seas oli kõige enam (22%) õpetajaid, kelle tööstaaz oli vahemikus 31 ja enam aastat. Respondentide seas oli kõige enam õpetajaid, kes on esimeses kooliastmes töötanud 15 ja enam aastat.

Õpetajate hinnangul mängivad koostöö- ja suhtlemisoskused lapse arengus väga suurt rolli ning õpetajad tähtsustavad koostöö- ja suhtlemisoskuste arengut toetavate tegevuste igapäevast kasutamist. Uurimuses osalenud esimese kooliastme õpetajad peavad koostöö- ja suhtlemisoskusi väga tähtsaks ka oma elus.

Esimese kooliastme õpetajad väärtustavad koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavaid tegevusi ning kaustavad neid igapäevases õppekasvatustöös. Meetoditena kasutatakse nii paaris- ja rühmatööd, rollimänge kui ka vestlus-arutelusid. Õpetajad peavad oluliseks, et koostöö- ja suhtlemisoskused aitavad õpilasel kaaslaste ja teiste ümbritsevate inimestega paremini? suhelda. Oluliseks peetakse ka lapsevanemate rolli lapse arengus ning pidevat koostööd ja suhtlust kooli ja kodu vahel.

Uurimuses osalenud õpetajad kasutavad õpilase koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamiseks erinevaid hindamis- ja tagasisidestamismeetodeid. Kõige olulisemaks hindamismeetodiks on suuline kiitus/tunnustus, suuline märkus ja suuline kirjeldav tagasiside. Õpetajad kasutavad ka hindamismudeleid ning eelistavad eelkõige enda või lastega ühiselt

koostatud mudeleid. Peaaegu pooled uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et ei kasuta üldse koolituselt saadud või kolleegi poolt koostatud hindamismudeleid. Õpetajate hinnangul on oluline kaasata õpilast hindamisprotsessi ning samuti väärtustatakse, et laps teab, mil viisil ja kuidas hindamine toimub.

Uurimistöö tulemustest lähtuvalt teeb töö autor ettepaneku koolide juhtidele luua õpetajatele võimalusi osa võtta koostöö- ja suhtlemisoskusi käsitlevatest täiendkoolitustest, et hõlbustada õpetaja tööd ja rikastada lapse õpikeskkonda. Esimese kooliastme õpetajatel soovib autor teha koostööd kolleegidega, et jagada koostöö- ja suhtlemisoskusi puudutavaid teadmisi ja kasutamise võimalusi esimeses kooliastmes lapse arendamise eesmärgil.

Autor teeb soovitusi uurida koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste hindamise ja tagasisidestamise võimalusi teistes kooliastmetes.

Võtmesõnad: koostööoskused, suhtlemisoskused, hindamine, tagasiside, hindamismudel

Summary

Teachers assessments on cooperation- and communication skills and on their assessment and feedback methods in Primary School.

Communication- and cooperation skills are very important in the 21st century, also different active learning methods, dual- and teamwork play a central part in their development. In the current Master's Thesis primary school teachers assessments on cooperation and communication skills as well as their assessment and feedback methods were surveyed. The objective was to find out the appraisals of primary school teachers on the cooperation- and communication assessment and feedback methods that they use.

Data was recovered using a questionnaire and sample was formed from teachers working in primary school at the time. The following research questions were formed: In what way do teachers value cooperation- and communication skills, which cooperation- and communication assessment- and feedback methods do primary school teachers in their own opinion use and what are their opinions on introducing assessment criteria's in the evaluation of cooperation- and communication skills and feedback.

106 primary school teachers took part of the questionnaire of whom 88% were class teachers and 12% subject teachers. Majority (35 %) of the subjects were aged between 45 to 54. Most of the respondents (22%) were teachers with a working experience of 31 years or more. Better part of the respondents had worked in the primary school for 15 years or more. According to teachers, cooperation- and communication skills play a huge part in a child's development and teachers emphasize everyday use of activities supporting cooperation- and communication skills. Primary school teachers, who took part in the study, consider cooperation- and communication skills to be extremely important in their own lives. Primary school teachers value activities that develop cooperation- and communication skills and use them in their everyday learning education. Dual- and teamwork, conversations, discussions as well as role-play are used as learning education means. Teachers are on the opinion that cooperation and communication skills help pupils communicate better? with their companions and other people. Parents role in continuous cooperation -and communication between school and home is also considered pivotal in child's developments point of view. Teachers who took part in the study used different assessment- and feedback methods to size up students cooperation- and communication skills.

The most important assessment methods were oral appraisal/acknowledgement, oral remarks and oral descriptive feedback. Teachers also use assessment models and prefer foremost models made by themselves or in collaboration with students. Almost half of the teachers involved in the study pointed out not using any of the assessment models received from schooling or made by colleagues. According to the teachers it is important to involve students in the assessment process and value child's acknowledgement of how the evaluation works.

Guided by the results of the study, the author proposes school directors to create new opportunities for teachers to take part in further education, addressing cooperation- and communication skills, in order to simplify their work and enrich children's learning environment. For primary school teachers the author suggests cooperating with colleagues in order to share the knowhow and implementation opportunities of cooperation- and communication skills with an aim to improve the development of children in primary school. The author suggests exploring the assessment and feedback opportunities in activities which develop cooperation- and communication skills.

Keywords: cooperation skills, communication skills, assessment, feedback, assessment rubrics

Tänuõnad

Soovin tänada õpetajaid, kes aitasid selle töö valmimisele kaasa küsimustikule vastates. Tänan lõputöö juhendajat Maria Jürimäed hea koostöö eest ja Karmen Kalki, kes toetas andmeanalüüsi läbiviimist. Minu suurim tänu kuulub minu perekonnale, kes võimaldas mul võtta aega selle töö kirjutamiseks.

Autorsuse kinnitus

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

Raili Kont-Kontson

Allkiri:

Kuupäev: 18.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Ahonen, A. K., & Kinnonen, P. (2015). How Do Students Value the Importance of Twenty-first Century Skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 395–412.
- Andrade, H. L. (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*. Külastatud aadressil http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/25/
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Wilson, M. & Yao, S.-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Journal Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2-3), 71-123.
- Duran, E., Yaussy, D., & Yaussi, L. (2011). Race to the Future: Integrating 21st Century Skills into Science Instruction. *Scientific Journal*, 48, 98-106.
- Eesti elukestva õppe strateegia* (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>.
- Ehringhaus, M., & Garrison, C. (2007). *Formative and Summative Assessments in the Classroom*. Külastatud aadressil <http://www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx>
- Feldschmidt, M.-M., & Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool. Kujundava hindamise käsiraamat*. Tartu: AS Atlex.
- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5). 13-18.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., & Thomas, C. (2007b). The New Instructional Leadership: Creating Data-Driven Instructional Systems in School. *Journal of School Leadership*, 17, 159-194.
- Halverson, R., Prichett, R. B., & Watson, J. G. (2007a). *Formative Feedback Systems and the New Instructional Leadership*. Külastatud aadressil http://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2007_03.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *American Educational Research Association*, 77(1), 81-112.

- Haug, B. S., & Ødegaard, M. (2015). Formative Assessment and Teachers' Sensitivity to Student Responses. *International Journal of Science Education*, 37(4), 629-654.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 141-145.
- Heritage, M. (2008). *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment*. Külastatud aadressil http://www.ccsso.org/Documents/2008/Learning_Progressions_Supporting_2008.pdf
- Hilton, M. (2015). Preparing Students for Life and Work. *Issues in Science and Technology* 31, 4. Külastatud aadressil <http://issues.org/31-4/preparing-students-for-life-and-work/>.
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical Implementation of 21st Century Skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 82-100.
- Jain, V. (2009). *Importance of soft skills development in education*. Külastatud aadressil <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education/>
- Jones, V. R. (2014). Teaching STEM: 21st century skills. *Children's Technology & Engineering*, 18(4), 11-13.
- Jones, V. R. (2015). 21st century skills: collaboration. *Children's Technology & Engineering*, 20(1), 24-26.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse materjal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kadajas, H.-M. & Maanso, V. (2006). Õpitulemuste hindamise alustest. M. Kadakas (Toim). *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis* (lk 24-28). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kallavus, T., & Reimaa, V. (2012). Theoretical and Practical Issues in the Implementation of Case-based Networking in the Field of Special Educational Needs. *Papers of Anthropology* XXI, 84-109.
- Kaplan, S. N. (2014). Collaboration: Assumed or Taught? *SAGE Journals*, 37(4), 261-263.
- Kikas, E. (2005a). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, A. (Toim). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 15-46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2005b). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 49-94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kukk, A., Talts, L., & Sikka, H. (2008). Children`s Social Development in Preschool and at the End of Third Grade. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 124–135.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., Ettekal, I., Sechler, C. M., & Cortes, K. I. (2014). Grade-School Children`s Social Collaborative Skills: Links With Partner Preference and Achievement. *American Educational Research Journal*, 51(1), 152-183.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of special education*, 38(2), 104-110.
- Litchfeld, B. C., & Dempsey, J. V. (2015). Authentic Assessment of Knowledge, Skills, and Attitudes. *New Directions for Teaching and Learning*, 142, 65-80.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Mabry, L. (2012). Competitive Advantage: 21st-Century Skills Contest Inspires Collaboration and Leadership. *American Association of School Librarians* , 40(3), 66-71.
- Marchand, C. M., & Furrer, C. J. (2014). Formative Formative, Informative, and Summative Assessment: The Relationship among Curriculum-Based Measurement of Reading, Classroom Engagement, and Reading Performance. *Psychology in the Schools*, 51(7), 659-676.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Quieng, M. C., Lim, P. P., & Lucas, M. R. D. (2015). 21st Century-based Soft Skills: Spotlight on Non-cognitive Skills in a Cognitive-laden Dentistry Program. *European Journal of Contemporary Education*, 11(1), 72-81.
- Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. (2014). Külastatud aadressil:
https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., Hirano, K., & Alverson, C. Y. (2015). Assessing Transition Skills in the 21st Century. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), 301-309.

- Rämmer, A. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/avaleht>
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. E. Ots (Toim), *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129-162). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice* (pp. 69-90). Paris: OECD.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool. Innovaatiline lähenemine*. Tartu: El Paradiso.
- Slavin, R. E. (2014). Making Cooperative Learning Powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st Century Readiness for All Students: What We Know and How to Get There. *American Psychological Association*, 9(2), 178–186.
- Talts, L., Piht, S., & Sikka, H. (2017). Family–teacher partnership in fostering the development of children`s social skills using the bullying prevention programme „Free from Bullying“ in Estonian schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 102–111.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Feedback for Learning*, 70(1), 10-16.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wilson-Ahlstrom, A., Yohalem, N., DuBois, D., & Ji, P. (2011). From soft skills to hard data: measuring youth program outcomes. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.
- Wolf, K., Dunlap, J., & Stevens, E. (2012). Ten Things Every Professor Should Know about Assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 12(2), 65-79.
- Wong, H. M. (2014). I can assess myself: Singaporean primary students' and teachers' perceptions of students' selfassessment ability. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(4), 442-457.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil <http://lembit.ut.ee/e-opik/>

Yeh, S. S. (2010). Understanding and addressing the achievement gap through individualized instruction and formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 169-182.

LISA 1. Ankeet esimese kooliastme õpetajatele

Hea õpetaja!

Olen Raili Kont-Kontson, Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste valdkonna hariduskorralduse õppekava magistriõppe üliõpilane. Palun Teil täita alljärgnev ankeet, mis keskendub koostöö- ja suhtlemisoscustele ning nende hindamisele ja tagasisidestamisele esimeses kooliastmes. Täna Teid, et leidsite aega küsimustikule vastamiseks! Vastused esitatakse üldistatud kujul ja kõik Teie vastused on kaitstud ning konfidentsiaalsed.

Lugupidamisega,

Raili Kont-Kontson

Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste valdkond

hariduskorralduse õppekava

e-post: railikontkontson@gmail.com

1. Kui oluliseks peate koostöö- ja suhtlemisoscuseid oma elus ?

vähe tähtis 1 2 3 4 5 väga tähtis

2. Kui oluliseks peate koostöö- ja suhtlemisoscuseid lapse kasvatamisel ?

vähe tähtis 1 2 3 4 5 väga tähtis

3. Kas olete nõus seisukohaga, et lapse koostöö- ja suhtlemisoscuste arendamine on rohkem lapsevanemate töö ?

ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 nõustus täielikult

4. Kas olete nõus seisukohaga, et koostöö- ja suhtlemisoscused on suurel määral kaasasündinud ja kool ei saa nende arendamiseks kuigi palju teha?

ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 nõustus täielikult

5. Kas olete nõus seisukohaga, et esimeses kooliastmes peaks õpetaja eelkõige toetama koostöö- ja suhtlemisoscuste arengut?

ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 nõustus täielikult

6. Kui sageli kasutate koostöö- ja suhtlemisoscust arendavaid tegevusi oma igapäevases õppekasvatustöös ?

o Iga päev

o Paar korda nädalas

o Paar korda kuus

- Harvem
- Ei kasuta üldse

Palun tooge näiteid.....

.....

.....

7. Milliseid koostöö ja suhtlemise põhioskuseid peate esimeses kooliastmes oluliseks ?

	Pole üldse oluline	Vähe oluline	Raske öelda	Pigem oluline	Väga oluline
Kontakt teise inimesega	1	2	3	4	5
Kuulamisoskus	1	2	3	4	5
Selge eneseväljendus	1	2	3	4	5
Enesekehtestamine	1	2	3	4	5
Konfliktide lahendamine	1	2	3	4	5
Veenmine	1	2	3	4	5

8. Kui oluliseks peate õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamist ?

väheoluline 1 2 3 4 5 väga oluline

9. Kui oluliseks peate hindamist õppeprotsessis?

väheoluline 1 2 3 4 5 väga oluline

10. Missugust kokkuvõtvat hindamismeetodit oma töös kasutate ? (valige üks, mida kasutate kõige enam)

- Traditsioonilist numbrilist (või tähelist) hindamist
- Sõnalist hinnangut kindlate väljendite abil (nt „väga hästi“, „harjuta veel“ vms)
- Kirjeldavat tagasisidet (millel puudub numbriline vaste)
- Kombineeritud meetodit (hinne või täht + kommentaar)

11. Kas peate oluliseks koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavate tegevuste hindamist/tagasisidestamist õppeprotsessis?

- Jah
- Ei

Palun põhjendage.....

.....

.....

12. Missuguseid tagasisidemeetodeid kasutate igapäevases õppe- ja kasvatustöös koostöö- ja suhtlemisoskuste tagasisidestamiseks? (tõmmake sobilikule variandile ring ümber)

	Ei kasuta üldse	Kasutan harva	Raske öelda	Kasutan sageli	Kasutan väga sageli
Numbrilist või tähelist hindamist	1	2	3	4	5
Kirjeldav kirjalik tagasiside	1	2	3	4	5
Lühike kirjalik tagasiside (nt „väga hea“, „harjuta veel“ vms)	1	2	3	4	5
Kirjalik kiitus/tunnustus	1	2	3	4	5
Kirjalik märkus	1	2	3	4	5
Suuline kirjeldav tagasiside	1	2	3	4	5
Suuline kiitus/ tunnustus	1	2	3	4	5
Suuline märkus	1	2	3	4	5
Mitteverbaalne tagasiside	1	2	3	4	5
Tempel, kleeps	1	2	3	4	5
Muu	1	2	3	4	5

Palun tooge näiteid:.....

.....

13. Millisel eesmärgil kasutate koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamist/tagasisidestamist? (palun põhjendage)

.....

.....

14. Millest lähtuvalt annate õpilasele tagasisidet koostöö- ja suhtlemisoskuste puhul? (tõmmake sobilikule variandile ring ümber)

	Mitte üldse	Harva	Raske öelda	Sageli	Väga sageli
Lähtuvalt õpilase arengust	1	2	3	4	5
Lähtuvalt õpilase tegevusest	1	2	3	4	5

Lähtuvalt õpilase enesehindamisest	1	2	3	4	5
Lähtuvalt seatud õppe-eesmärkide saavutamise	1	2	3	4	5
Lähtuvalt õppija edasiminekest seatud eesmärkide suhtes	1	2	3	4	5
Lähtuvalt kaaslaste tagasisidest	1	2	3	4	5
Lähtuvalt teiste õpetajate tagasisidest	1	2	3	4	5
Muu.....	1	2	3	4	5

Palun põhjendage:.....

.....

15. Kas kasutate oma töös koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamisel ka hindamismudeleid?

1 2 3 4 5

ei kasuta üldse

kasutan väga sageli

16. Kui kasutate hindamismudeleid, siis milliseid? (tõmmake sobilikule variandile ringi ümber)

	Mitte üldse	Harva	Raske öelda	Sageli	Väga sageli
Enda koostatud hindamismudeleid	1	2	3	4	5
Koolituselt saadud hindamismudeleid	1	2	3	4	5
Kolleegilt saadud hindamismudeleid	1	2	3	4	5
Koos lastega koostatud hindamismudeleid	1	2	3	4	5

17. Palun mõelge oma selle õppeaasta tööle, konkreetsemalt koostöö- ja suhtlemisoskuste hindamise kontekstis. Teie jaoks sobivaim vastusevariant märkige vastavasse kastikesega.

	Ei tee seda üldse	Teen seda harva	Paar korda kuus	1-2 korda nädalas	3-4 korda nädalas	Iga päev

Arutan oma õpilastega läbi, kuidas toimub hindamine.						
Enne õppimise juurde asumist lasen õpilaste õppe-eesmärgid üksteisega läbi arutada.						
Kaasan õpilased arutelusse selle üle, milline on hea töö/sooritus (näiteks erineva tasemega tööde võrdlemine, hindamismudeli koostamine vms).						
Tutvustan õpilastele hindamismudelit/hindamiskriteeriume enne õppeülesande juurde asumist.						
Hindan õpilast, võrreldes tema sooritust ta enda eelmise sooritusega, et tuua välja, palju ta on arenenud / edasi läinud.						

18. Milline on Teie ettevalmistus õpilase koostöö- ja suhtlemisoskustele tagasiside andmiseks ja hindamiseks (koolitused jms)?

.....

19. Teie vanus..

- ...-24
- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 55-64
- 65-...

20. Teie pedagoogiline tööstaaž..

- kuni 5 aastat
- 6-10 aastat

- 11-15 aastat
- 16-20 aastat
- 21-25 aastat
- 26-30 aastat
- 31-... aastat

21. Teie pedagoogiline tööstaaž esimese kooliastme õpetajana..

- kuni 3 aastat
- 4 - 6 aastat
- 7 - 9 aastat
- 10 - 12 aastat
- 13 - ... aastat

22. Töötate esimeses kooliastmes, mis asub...

- lastead-algkoolis
- algkoolis
- põhikoolis
- gümnaasiumis

23. Töötate esimeses kooliastmes...

- klassiõpetajana
- aineõpetajana

24. Õpetate esimeses kooliastmes järgmisi ained:

- eesti keel
- matemaatika
- inglise keel
- loodusõpetus
- inimeseõpetus
- kehaline kasvatus
- muusikaõpetus
- kunstiõpetus
- tööõpetus
- muu.....

25. Teie haridus..

- Erialane pedagoogiline kõrgharidus
- Pedagoogiline kõrgharidus
- Kesk-eri haridus

o Kõrgharidus omandamisel

o Muu.....

Teie ettepanekud ja tähelepanekud !

.....

SUUR TÄNU !

Lugupidamisega, Raili Kont-Kontson

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Raili Kont-Kontson (sünnikuupäev: 10.12.1992),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
ÕPETAJATE HINNANGUD KOOSTÖÖ- JA SUHTLEMISOSKUSTELE NING
NENDE HINDAMISE JA TAGASISIDESTAMISE MEETODITELE ESIMESES
KOOLIASTMES,

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, 18.05.2017.