

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Maarika Eit

NUMBRILIST JA KIRJELDAVAT TAGASISIDET SAAVATE 5. KLASSI ÕPILASTE JA  
NENDE ÕPETAJATE OOTUSED HINDAMISE PROTSESSILE INGLISE KEELE ÕPPES

Magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe  
õppekavateooria nooremlektor

Tartu 2022

## Kokkuvõte

Numbrilist ja kirjeldavat tagasisidet saavate 5. klassi õpilaste ja õpetajate ootused hindamise protsessile inglise keele õppes

Hindamine on oluline osa kogu õppimise protsessis. Järjest enam kasutavad Eesti koolid numbrilise hindamise asemele kujundavat hindamist. Selle raames on varem palju uuritud õpetajaid ning nende arvamust. Töö eesmärgiks oli välja selgitada, mida õpilased oma hindamisprotsessist ootavad. Magistritöö raames uuriti kahe erineva riiklikult rahastatud kooli õpilaste ootusi hindamisprotsessile. Uuringus osalesid kaks inglise keele õpetajat ning viis õpilast kummagi õpetaja keelerühmast. Arvamuste uurimiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid, õpetajaid intervjueriti individuaalselt, õpilasi aga fookusgrupis. Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset temaatilist sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et kirjeldavalt hinnatud õpilased mõistavad oma õppimise eesmärki ja saadud hinnangu sisu, mis toetab neid õppimise protsessis. Numbriliselt hinnatud õpilaste jaoks oli pigem oluline saadud hinne. Ilmnes, et õpilaste jaoks on hinne konkreetne ja traditsiooniline, kuid vajaks õpetaja poolset seletust.

**Võtmesõnad: kujundav hindamine, eesmärgistamine, tagasiside, keeleõpe**

## Abstract

Expectations of 5th grade students and their teacher on receiving numerical and descriptive feedback on the assessment process in learning English

Assessment is an important part of the whole learning process. Estonian schools are increasingly using formative assessment instead of the numerical. Former studies of formative assessment in schools have been focused on the teachers and their practice. Therefore, it was important to study the students' expectations on their assessment process. The study involved two English teachers and five students from their groups. Semi-structured interviews were used to examine the opinions, where the teachers were interviewed individually and students in focus groups. Collected data was analyzed with qualitative thematic content analysis. The results showed that descriptive written assessment helped the students to understand their learning purpose and it supports them in the learning process. For the numerically assessed students the most important aspect were the grades. It turned out that the grade is specific and traditional for the students, and it needs an explanation from the teacher.

**Keywords: formative assessment, setting goals, feedback, language learning**

## Sisukord

<i>Abstract</i> .....	2
<i>Sissejuhatus</i> .....	4
<i>Teoreetilised lähtekohad</i> .....	5
Õppimist toetav hindamine .....	5
Õppimist toetav tagasiside.....	6
Õppimise eesmärgistamine.....	7
Õppija kaasamine protsessi.....	8
Töö eesmärk ja uurimisküsimused.....	9
<i>Metoodika</i> .....	10
Valimi moodustamine.....	10
Andmekogumismeetod .....	10
Andmeanalüüs.....	11
<i>Analüüs ja tulemused</i> .....	12
1. Kuidas seatakse eesmärke .....	12
2. Kui oluline on seatud eesmärkide saavutamine.....	15
3. Kuidas hinnatakse eesmärkide saavutamist .....	18
4. Kuidas suunab ja motiveerib saadud tagasiside õpilasi.....	20
<i>Arutelu</i> .....	24
<i>Tänuõnad</i> .....	29
<i>Autorsuse kinnitamine</i> .....	29
<i>Kasutatud kirjandus</i> .....	30
<i>Lisad</i> .....	33
Lisa 1. Infokiri	
Lisa 2. Intervjuu küsimused	
Lisa 3. Koodipuu	

## Sissejuhatus

Hindamise eesmärk on saada informatsiooni, mida kasutatakse õppeprotsessis mõlema osapoole – õpilase ja õpetaja poolt. Üks olulisemaid funktsioone hindamises on õppimise ja õpetamise toetamine – et see oleks võimalikult andmepõhine ning õppija poolt saadav tagasiside võimalikult sisuline ja abistav. Hindamise keskmes peaks õpilane ja tema õppimisvajadus olema seatud nii, et õpilane on aktiivselt kaasatud oma õppimise kõikidesse protsessidesse, sealhulgas nii eesmärgistamisesse kui ka hindamisesse (Boyle & Charles, 2013). Põhikooli riiklik õppekava (2011) kirjeldab hindamise eesmärkidena õpilase arengu toetamist ja tagasiside andmist õpilase õppe edukuse kohta. Välja on toodud ka see, et hindamise abil saab suunata õpilase arengut. Hindamisest saadav tagasiside peaks õpilastel kogu õppeprotsessis aitama edasi liikuda (Andrade & Cizek, 2009). Willis (1993) toob oma uurimuses välja, et traditsioonilised hindamisviisid eraldavad tulemuse õppimise protsessist, sest sellisel kujul hindab õpetaja seda, mida on õpitud, ning hindamisest jääb välja see osa, kuidas on õpitud. Traditsiooniliste hindamisviisidega peetakse olulisemaks just mõõdetavaid väljundeid. Sellist tagasisidet, mis oleks õppijapõhine ja teda ka toetaks, võimaldab kujundav hindamine (Fluciger *et al.*, 2010).

Kujundava hindamise kasutegureid on välja toodud mitmetes uuringutes. Selle töö fookuses on uuringud, mis keskenduvad õppijate kaasamisele kujundava hindamise aspektidesse. Varasematest uuringutest on põhjalikuma ülevaate teinud Black ja Wiliam (1998) ning neid uuringuid on järgnevatel aastatel lisandunud. Kujundava hindamisega seonduvaid uuringuid on tehtud erinevate ainete kontekstis, sh ka käesoleva töö fookuses olevas keeleõppes. Näiteks uurisid Xiao ja Yang (2019) Hiinas, kuidas kujundava hindamise rakendamine toetab õpilaste inglise keele õppimist. Nad leidsid, et kujundav hindamine võimaldas õpilastel arendada sügavamalt arusaamist õpitust ning see suunas neid oma õppimise protsessi ise juhtima. Fluciger jt (2010) leidsid oma uurimuses, et andes õpilastele detailset ja kirjeldavat tagasisidet, suureneb nende tööde kvaliteet märgatavalt, võrreldes sellega, kui tagasiside ei ole kirjeldav, vaid lihtsalt number, täht või protsent.

Eestis on varasemalt uuritud kujundava hindamisega seotud aspekte pigem õpetajatest lähtuvalt. Näiteks uuris Pedamäe (2019) algklassiõpetajate arvamusi hindamisprotsessidest matemaatikatundides. Tiisvelt (2013) ja Adson (2019) leidsid oma uurimustes sarnaselt, et õpetajad rakendavad kujundavat hindamist pigem valikuliselt ja siis, kui see neile sobilik on.

Autorile teadaolevalt on Eestis varasemalt uuritud õpilaste arvamusi ja ootusi hindamisprotsessile eneseregulatsioonioskuste osas. Arvestades seda, et hindamisprotsess peaks toetama nii õpilase kui ka õpetaja arengut ja samuti ka seda, et nüüdisaegse õpikäsituse mudeli keskmes on just õppija, oleks oluline uurida ka õpilaste ootusi oma hindamisprotsessile.

## Teoreetilised lähtekohad

### Õppimist toetav hindamine

Õppimise juures on õpilastele olulised nii saadud hinne kui ka õpetaja poolne tagasiside (Taras, 2002). See, et hindamine peaks eelkõige õpilaste õppimist toetama, ei ole uus idee (William, 2011). Kindlustamaks seda, et hindamine on osa õppimise protsessist, peaks see olema õppijakeskne ja peegeldama õppijakeskset õppekava. Kasutatavad hindamismeetodid ja lähenemine peavad olema suunatud tõendite kogumisele arengust ja saavutusest, mitte lihtsalt õpilastele kokkuvõtva informatsiooni andmisele (Brown, 2005). Black ja Wiliam (1998) poolt koostatud kirjelduses hõlmab kujundav hindamine kõiki õpetajate ja nende õpilaste tegevusi, millega nad seotud on ja mis annavad teavet selle kohta, mida kasutada tagasisidena nii õpetajate õpetamistegevuste kui ka õpilaste õppimistegevuste muutmiseks. Selle asemel, et hinnata õppija oskust hea tava järgi kirjutada, peaks efektiivse hindamise abil leidma võimaluse hinnata hoopis seda, kuidas õpilased oskavad praktikas õpitut kasutada (Boyle & Charles, 2013). Paratamatult tähendab see vähem keskendumist traditsioonilistele kirjalikele hindamisviisidele ja suurema rõhu panemist hindamisvahenditele, mis mõõdavad mitte ainult faktide meenutamist, vaid ka õpilaste oskusi kasutada varem õpitut elavas olukorras (Brown, 2005).

Hindamine ja tagasiside andmine on õpilaste hariduslike eesmärkide saavutamise ja motivatsiooni lahutamatuks osaks. Just need võivad arendada õpilaste teadlikku õppimist, et seatud eesmärged saavutada (Brown *et al.*, 2016). Pitt & Norton (2017) uuringust selgus, et õpilased väärtustavad ja õpivad rohkem tööle antud tagasisidest, kui sellest, et tööle on märgitud hinnanguks number. Õpetajad peaksid hindama õpilast kas üldiselt või individuaalselt püstitatud eesmärkide põhjal, mitte teiste õpilaste tulemustega võrreldes. See on üks eeldus, et jagada õpilasega vastutust konkreetse informatsiooni saamiseks, et õpilasel oleks võimalik õppimises edasi liikuda omaenda tempos (Boyle & Charles, 2013).

Hindamisel kasutatavad meetodid peavad olema autentsed, ehk hindama peab seda, mida on kokku lepitud ja öeldud, et hinnatakse, mitte lihtsalt seda, mida on lihtne hinnata.

Asjakohane hinnatav materjal keskendub ka sellele, mida tahetakse õppida (Boyle & Charles, 2013). See, kas hindamine on kujundav, on seotud sellega, kuidas õpetajal hindamine planeeritud on, kuidas antakse tagasisidet tehtud tööle ja õppimise protsessile, ning mis rolli mängivad selle hindamises õpilased (Purpura, 2016).

## Õppimist toetav tagasiside

Õpilastele tagasiside andmine on õpetaja rolli üks oluline aspekt (Irons, 2007). Tagasisidet andes peaks õpetaja keskenduma sellele, kuidas õpilane ülesannet täitis ja kuidas seda tüüpi ülesandeid tuleks või võiks sooritada (Scott, 2020). Õpilast toetab tagasiside, mis annab teavet selle kohta, kui edukalt õpilane on midagi teinud ning mida saaks teha selle jaoks, et ennast parandada ja edasi areneda (Broadbent *et al.*, 2018; Dawson *et al.*, 2019; Sadler, 201; Scott, 2020). Xiao & Yang (2019) leidsid oma uuringus, et kirjeldav tagasiside aitab õpilastel leida meetmeid oma õppimise parandamiseks, arendades standartidest arusaamist, eneseanalüüsimist, planeerimisoskust ja reflekteerimist. Kirjeldav tagasiside toetab õppeprotsessis mitte ainult õpilast vaid ka õpetajat (Fluciger *et al.*, 2010)

Tagasiside andmiseks on palju erinevaid vorme. Kirjeldavat tagasisidet võib anda nii kirjalikult kui ka suuliselt. Seda võib teha korraka kogu grupile või individuaalselt. Õpilaste arvates on aga kõige parem tagasiside see, mille nad on õpetajalt individuaalselt saanud ning mis keskendub konkreetsele õpilasele ja tema saavutustele või puudujääkidele (Mulliner & Tucker, 2017). Tagasiside mõjub kõige paremini siis, kui see on kohandatud konkreetse õpilase jaoks ja hõlmab endas töö erinevaid soorituse aspekte, et suurendada õpilase eneseteadlikkust (Scott, 2020).

Tagasiside väärtus muutub koheselt, kui see on kooskõlas kokkulepitud edu saavutamise eesmärkide ja näidetega eeskujulikust tööst (Reeves, 2009). Andes õpilastele kirjeldavat tagasisidet, mis on aus ja õiglane, peab õpetaja üle vaatama oma kavatsused seoses aine või konkreetse tunniga, mis samas toetaks ka kordamist ja spontaansust (Fluciger *et al.*, 2010). Õpilaste arvates on tõhusa tagasiside eelduseks selle kvaliteet (Dawson *et al.*, 2019). Õpilaste sõnul on hea tagasiside detailne ja konkreetne. Õpilased kasutavad tõenäolisemalt ainult seda tagasisidet, mida nad just endale kasulikuks peavad (Voelkel *et al.*, 2020). Just kasulikke kommentaare peavad õpilased ka kõige efektiivsemaks oma arengu toetamisel (Dawson *et al.*, 2019).

Kui õpilastele anda detailset ja kirjeldavat tagasisidet, suureneb ka nende tööde kvaliteete märgatavalt, võrreldes sellega, kui tagasiside ei ole kirjeldav, vaid lihtsalt number,

täht või protsent. Siiski väldivad õpetajad nii mõnigi kord sisutihedat tagasiside andmist aja ja energiakulu tõttu (Fluciger *et al.*, 2010). Tagasiside võib mõjutada õpilaste soovi ja valmisolekut õpingutega jätkata ja saadud tagasisidega tegeleda (Pitt & Norton, 2017). Tagasisidet andes tuleb arvestada ka sellega, millist mõju võib saadud hinnang avaldada õpilase nii sisemisele kui ka välisele motivatsioonile (Irons, 2007).

Õpilaste õppimine muutub funktsionaalsemaks ja püsivamaks, kui õpilastele võimaldatakse kujundava hindamise võtmeomadusi, nagu refleksioon, tagasiside ja enesehindamine (Prashanti & Ramnarayan 2019). Oma õpitust peegeldava tagasiside kirjutamine tuleb kasuks ka sellele, et võimaldada õpilastele õpitu sünteesi. Sealjuures peavad aga õpetajad näitama õpilastele ka seda, kuidas iseennast täpselt ja ausalt reflekteerida, et oma õppimist parandada (Greenstein, 2010). Õpilased, kes näevad, kuidas kasutatakse eneseanalüüsi, on tõenäolisemalt nõus seda ka ise tegema (Fluciger *et al.*, 2010). Iga kord, kui õpilane reflekteerib oma tööd, põhinedes seatud eesmärkidele, harjutab ta õpikogemuse väljendamist (Reeves, 2009). Reflekteerides saab õpilane võimaluse anda hinnangu oma õppimise terviklikule kogemusele, võimaluse kirjeldada, kuidas ta on õppeperioodil arenenud, ning peegeldada läbitöötatud materjale, näiteks kirjandust, mis teda on arendanud ja suunanud, ning näidata, kuidas ta plaanib ennast ja oma tööd tulevikus arendada (Brown & Sally, 2005).

Enesekindlate ja motiveeritud õppijate kujundamisel on oluline paindliku juhendamise ja õppijapõhise tagasiside samaaegne kasutamine (Greenstein, 2010). Kujundava hindamisega saadud informatsioon on vajalik mitmeks otstarbeks. Seda saab kasutada muuhulgas õpetaja ka selleks, et muuta tööjuhendid ja tagasiside, või soovitusel paremaks, et need vastaksid rohkem õpilaste vajadustele (Fluciger *et al.*, 2010). Juhiste kohandamiseks saavad õpetajad kasutada õpilaste edasijõudmise ja õpivajaduste kohta kogutud informatsiooni (Greenstein, 2010). Kujundavat hindamist kasutavad pedagoogilised strateegiad näitavad, et tulemused on märgatavamad, kui juhendid on täiustatud. Täiustatud juhendite abil tõhustub õpilaste õppimine, mis on väärt aega ja pingutust (Fluciger *et al.*, 2010).

## **Õppimise eesmärgistamine**

Eesmäärke saab ja võib seada igal ajal. Millal seda konkreetselt õppeprotsessis tehakse, sõltub õpilastest ja õpetajast (Reeves, 2009). Eesmärkide püstitamine hõlmab endast sellise standardi või eesmärgi seadmist, mis oleks sihiks õppija tegevusele õppimise protsessis

(Schunk, 2001). Eesmärgid määratlevad kvaliteetse töö tunnused, andes õpilastele võimaluse näidata konkreetset seost õppimise protsessi ning selle tulemuste ja saavutuste vahel (Reeves, 2009). Õppimise puhul saab rääkida kahest peamisest eesmärgist – õppimise eesmärk ja tulemuslikkuse eesmärk. Õpilased, kelle eesmärgiks on õppimine, väärtustavad just nimelt õppimist. Õpilased, kelle eesmärgiks on tulemuslikkus, püüavad näidata kõrgeid võimeid. Eriti oluline on see, et õpilased, kelle eesmärgiks on õppimine, väärtustavad ka õppimist ennast ja toetuvad just sellele seatud eesmärgi saavutamiseks. Seevastu tulemuslikkust taotlevad õpilased väldivad pingutust (Lemos, 1999). Õpilased õpivad rohkem, kui nad saavad seatud eesmärkidest aru, ehk mida on vaja saavutada, kui õpisuund on neile selge ja määratletud (Reeves, 2009).

Eesmäärke võib püstitada nii pika- kui ka lühiajalisi, sõltuvalt sellest, mida õpitakse. Seatud eesmärgid peavad aga toetama õppija vajadusi (Reeves, 2009). Seetõttu võib õpilaste kaasamine eesmärkide seadmisesse aidata neil õppimisel edukamad olla (Bursali & Öz, 2018). Lubades õpilasel seada oma eesmäärke, suureneb ka tema motivatsioon, et oma seatud eesmärkideni ka jõuda. See võib olla tingitud asjaolust, et õpilase enda seatud eesmärgid toovad kaasa suurema pühendumuse (Schunk, 1995).

Sellega, kui õpilased on kaasatud eesmärkide seadmisesse, saab süvendada ka nende teadmisi (Reeves, 2009). Võõrkeelt õppides ei pruugi õpilased alati aru saada selle olulisusest, mistõttu on oluline seda neile meelde tuletada (Bursali & Öz, 2018).

## **Õppija kaasamine protsessi**

Võtmestrategieaks õppimise ja õpetamise protsessi täiustamisel on see, kui kujundava hindamise protsessi on kaasatud õpilased ja seda õpetajatega võrdsetena (Fluciger *et al.*, 2010). Õpilaskeskne õppimine on uuringute põhjal soodustanud ja kaasa toonud õpilaste suurema osavõtu ja osalemise õppimise protsessis. Selleks, et õpilased oleksid õppeprotsessis aktiivsed ja ennastjuhtivad osalejad, peavad ka nende vajadused ja nõuded olema seatud selle protsessi keskmesse. Õpilase õppeprotsessile aitab kaasa ka see, kui suurendada nende osalust grupi- ja projektitöödes, suulistes ettekannetes ning ülesande- ja probleemipõhises õppimises (Taras, 2002).

Õpilaste kaasamine eesmärkide seadmisesse aitab neil mõista edu ja kvaliteetse töö või soorituse olulisi omadusi (Reeves, 2009). Need eesmärgid, mis on seatud ilma õpilasi kaasamata, võivad õpilastes tekitada segadust seoses eesmärkide ja kriteeriumite tähendusega. Võimalik on ka see, et õpilased võivad õpetajast erinevalt juhendist aru saada

(Bearman & Ajjawi, 2018). Kaasates õpilasi eesmärkide seadmisel, suureneb ka nende valmisolek uusi ideid vastu võtta, sest nad tõlgivad ootused õppimisele sellisesse keelde, mida nad ise ka mõistavad. Õpilaste kaasamine erinevate tööde eesmärgistamisse annab õpilastele võimaluse ka oma ideid väljendada. Õpilasi eesmärkide seadmisel kaasates on neil võimalik ennast ka edu saavutamise jaoks kontrollima hakata (Reeves, 2009).

Õpilased tuleks kaasata kogu töö tegemise protsessi. Selleks, et suurendada õpilaste kasu saavutustest, peaks õpetaja enne, kui ta õpilastele hinnanguid annab, seadma reeglid sellele, kuidas ta töid üle vaatab ja mis sellele järgneb (William, 2011). Õpilastele on olulised erinevate tagasisidestamise tehnikate õigeaegne kasutamine, mille abil tekib kordamine, neile struktuuri tagamine, juhiste selge esitamine ja mis peamine, nende kaasamine, et õpetajaga hindamises koostööd teha. Need positiivsed mõjud kanduvad edasi ka produktiivsesse klassiruumi õhkkonda, kus peamine rõhk on tagasiside andmisel ja saamisel, mitte hinnatel (Fluciger *et al.*, 2010).

Hindamise protsessis peavad õpilased olema nagu õpipoisid, andes ka õpilastele võimaluse nii endale kui ka vastastikku hinnanguid anda. Paaris- ja enesehinnangute andmine võimaldab õpilastel kujundada õpitava olulistest tunnustest sarnast arusaama, nagu seda on õpetajatel (Marshall & William, 2006). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on välja toodud, et õpilane kaasatakse enese ja kaaslaste hindamisse selleks, et arendada nii tema eesmärkide seadmise oskust kui ka oma õppimise ja käitumise analüüsimiseks, et eesmärkide alusel õpimotivatsiooni tõsta.

## **Töö eesmärk ja uurimisküsimused**

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja, numbrilist või kirjeldavat tagasisidet saavate viienda klassi õpilaste ja nende õpetajate ootused hindamisprotsessile inglise keele õppes. Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldas teemat uurides sisukamat informatsiooni saada, kuna tegu on uuritavate toimimise ja arvamuse teadasaamiseks (Brinkmann & Kvale, 2015). Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised küsimused:

1. Kuidas seavad õpilased ja õpetajad inglise keele õppimiseks eesmärgid?
2. Kui oluline on õpilaste ja õpetajate arvates inglise keele õppimiseks seatud eesmärkide saavutamine?
3. Kuidas hinnatakse inglise keele õppimisel eesmärkide saavutamist?
4. Kuidas suunab ja motiveerib saadud tagasiside õpilasi inglise keele õppimisel?

## Metoodika

### Valimi moodustamine

Käesoleva uurimuse näol on tegemist kvalitatiivse uurimisega, mille valmisse kuuluvad kahe kooli viienda klassi õpilased ja nende inglise keele õpetajad. Uurimise valim moodustati kahes tavakoolis, millest ühes antakse õpilastele kirjeldavat tagasisidet, teises koolis hinnatakse numbriliselt. Valimi moodustamiseks kombineeriti kahte põhimõtet – eesmärgipärane (Guest *et al.*, 2013) ja mugavusvalim (Rämmer, 2014). Oluliseks kriteeriumiks tulenevalt uurimuse eesmärgist oli, et ühe fookusgrupi õpilasi oleks hinnatud ainult numbriliselt ja teistele antud ainult kirjeldavat tagasisidet. Vanuse järgi eelistati viienda klassis õpilasi, kuna neid on piisavalt kaua hinnatud vastava hindamissüsteemi järgi, seega neil on kogemusi, mille põhjal oma arvamust kujundada. Mugavusvalimi põhjal anti õpetajatele võimaluse ise viis fookusgrupi õpilast valida. Uurimise läbiviimisel ei olnud õpilaste andmed uurijale olulised. Õpetajatega kontakti saamiseks võeti ühendust kooli juhtkonnaga meili teel. Neile tutvustati lühidalt uurimust ning paluti kontakti saamist valimisse sobivate õpetajatega. Õpetajatega lepiti kokku intervjuude toimumise koht ja aeg ning nemad saatsid vanematele nõusoleku saamiseks infokirja. Kõigi uuritavate õpilaste vanematelt ka nõusolek saadi. Nõusoleku küsimine oli üks olulisi eetilisi aspekte, mida uurimust läbi viies jälgiti. Õpilastele kinnitati, et intervjuude käigus ei ole vaja nende isiklike andmeid, näiteks nime, sest see ei ole töös vajalik. Täiskasvanutel on kohustus tagada, et lapsed ei kannataks uurimistöös osalemise tõttu.

Enne intervjuude läbiviimist saatis autor õpetajatele infokirja (Lisa 1), mida jagada intervjuueeritavate õpilaste vanematega nõusoleku saamiseks. Intervjuude alguses tutvustas autor ennast ning oma uurimistöö eesmärgi. Samuti veendus autor selles, et nii õpetajad kui ka õpilased on nõus vastavalt eelnevale kokkuleppele intervjuudes osalema. Uuritavatele kinnitati ka nende anonüümsust ning neile tagati konfidentsiaalsus. Töös ühegi õpilase ega õpetaja nime kasutatud ei ole.

### Andmekogumismeetod

Antud uurimistöös on andmekogumismeetodina õpetajate puhul kasutatud poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Uurimus viidi läbi kahel päeval veebruari kuus 2022.a. Õpilastega viidi läbi fookusgrupi intervjuud, milles kõik viis õpilast osalesid korraga. Õpilastega otsustati fookusgrupi intervjuude kasuks just seetõttu, et soodustada osalejatega vahetut suhtlemist, saada neilt vajadusel selgitusi ja täpsustusi ning tagada samas iga vastaja

vastuste anonüümsus. Fookusgrupis on õpilastel julgem oma arvamust avaldada ja teineteist toetada. Selline grüpiintervjuu võimaldab koguda andmeid loomulikus keskkonnas ja julgustab osapooli koostöö tegemisel (Marshall & Rossman, 2016). Vestlused viidi läbi poolstruktureeritud intervjuuküsimustega (Lisa 2), et vajadusel oleks võimalik küsida lisaküsimusi või anda täpsustusi (Lepik *et al.*, 2014).

Uurimist alustati eesmärgiga intervjuu küsimused läbi proovida. Esimene intervjuu viidi läbi fookusgrupi õpilastega, keda praegu viiendas klassis hinnatake numbriliselt, kuid kellele varasematel aastatel anti kirjeldavat tagasisidet. Läbiviidud intervjuu oli edukas ja seda kasutati ka töös tulemuste osas. Intervjuude salvestamiseks kasutati telefoni diktofoni. Küsimused esitati intervjuueritavatele järjekorras. Intervjuude läbiviimiseks sobiva aja ja koha pakkusid välja uuritavad õpetajad. Üks õpetaja soovis, et intervjuud toimuksid peale selle klassi tundi, teine õpetaja soovis, et intervjuu toimuks sama klassi tunni ajal. Intervjuud viidi kõigepealt läbi õpilastega, seejärel õpetajatega. Õpilastega intervjuud tehes õpetaja ruumis ei viibinud. Intervjuu küsimused olid koostatud nii, et õpilased ja õpetajad saaksid väljendada oma mõtteid ja kogemusi samadele küsimustele vastates. Keskeltläbi võttis ühe intervjuu läbiviimine aega 20 minutit olenevalt sellest, kui palju õpilastel ja õpetajatel selle teema kohta ideid oli. Helisalvestised kustutati peale töö valmimist.

## **Andmeanalüüs**

Saadud andmed analüüsiti järgides kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtteid, sest fookuseks oli uuritavate arvamuste ning tõlgenduste uurimine (Kalmus *et al.*, 2015). Andmeid analüüsiti etappide kaupa. Peale intervjuude läbiviimist järgnes nende transkribeerimine tekstifailideks. Intervjuud transkribeeriti esmaselt veebipõhist kõnetuvastust kasutades (Alumäe *et al.*, 2018). Seejärel loeti transkriptsioonid kuulates helifaile mitmeid kordi üle, ning tehti parandused. Transkribeeritud intervjuud laeti üles Qcamap (s.a.) veebikeskkonda, kuhu lisati transkribeeritud helifaileid ja kodeerimise aluseks võetud uurimisküsimused. Seejärel loeti transkriptsioonid uuesti läbi ning selle käigus märgiti ära tervikmõtted, millele lisati koodid. Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks kodeeriti transkriptsioonid esmalt koos kaaskodeerijaga, kelleks oli töö juhendaja. Kooskõla tõstmiseks vaadati koodid peale nädalast pausi uuesti üle ning tehti parandused. Kodeerimisele järgnes kategoriseerimine, mille käigus koondati sarnased koodid ühiste alakategooriate ning seejärel peakategooriate alla.

Kategooriad vaadati taas koos juhendajaga üle ja tehti mõningaid täpsustusi. Moodustunud peakategooriate järgi on lahti kirjutatud tulemused. Peakategooriad koos alakategooriate ja koodidega on välja toodud koodipuuna (Lisa 3). Transkriptsioonid kustutatakse peale töö valmimist.

## Analüüs ja tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks on anda ülevaade numbrilist ja kirjeldavat tagasisidet saavate 5. klassi õpilaste ja nende õpetajate ootustest hindamisprotsessile inglise keele õppes. Tulemused on esitatud vastavalt uurimisküsimustele ning on välja toodud neljas peakategoorias. Teematilised väljavõtted analüüsi tulemuste illustreerimiseks on võetud intervjuudest õpilaste ja õpetajatega. Esimeses osas esitatakse õpilaste ja õpetajate arvamused eesmärkide seadmisest ja nende olulisusest, teises eesmärkide saavutamise hindamisest ja neljandas kuidas saadud tagasiside motiveerib ja suunab õpilasi nende edasises töös. Tabel 1. näitab uuringus osalenud õpilaste ja õpetajate väljavõtete tähistusi intervjuudest töö tulemuste osas. Vestlusest välja jäetud tekst on tähistatud /.../ sümboliga.

**Tabel 1.** Valimi kirjeldus

Osalejad	Õpilased	Õpetajad
Esimene fookusgrupp	F1Õ	F1Õp
Teine fookusgrupp	F2Õ	F2Õp

### 1. Kuidas seatakse eesmäärke

Esimese uurimisküsimusega uuriti, kuidas õpilased ja õpetajad eesmäärke seavad. Esimese uurimisküsimusega sooviti veel teada saada, miks on õpilaste ja õpetajate arvates inglise keelt õppida, kes seab õppimiseks eesmäärke, milliseid eesmäärke õpilased ja õpetajad inglise keele õppimisele ning tundidele seavad.

#### *1.1 Miks on oluline inglise keelt õppida*

Küsimusele, miks on oluline inglise keelt õppida vastasid õpetajad ja õpilased sarnaselt. Õpilased saavad aru, et inglise keel muutub järjest populaarsemaks ja on suhtlemiseks oluline keel. Keeleõppe olulisuse koha pealt tõid õpilased välja suhtlemise välismaalastega, reisimise, töötamise nii välismaal kui ka rahvusvahelises töökohas, uhkuse keele valdamisest

ning info ja meelelahutuskanalite kasutamise. Inglise keele valdamine annab neile võimaluse mõista ka inglise keeles videoid ja lugeda raamatuid.

*Kui sa lähed kuskile välismaale, siis sa saad näiteks teistega suhelda. (F1Õ)*

*Paljud videod on ka inglise keeles. Nüüd sa saad sellest rohkem aru, kui sa oskad inglise keelt. (F1Õ)*

*Kui sul on rahvusvaheline töö, siis see on ka näiteks inglise keeles. (F2Õ)*

Õpetajate arvates oli inglise keeles suhtlemise aspekt õppe eesmärgina samuti oluline. Õpetajad tõid välja ka õpilaste omavahelise suhtlemise. Inglise keele õppimise osas tõid õpetajad välja ka selle, et keele õppimine pakub õpilastele valikuvariante erinevates aspektides. Toodi välja ka inglise keele globaalset väärtust.

*Inglise keelt on oluline õppida selle jaoks, et õpilastele oleks maailma teed lahti ja et nad oleksid loovad ja head suhtlejad. (F1Õp).*

*Ma arvan, et see lai kasutuspõld ja globaalsus on ka õpilastele teada. (F2Õp)*

## 1.2 Kes seab koolis eesmärgi

Eesmärkide seadmise osas inglise keele õppes uuriti õpilastelt ja õpetajatelt, kes koolis nende arvates eesmärgi seab. Õpilased tõid välja selle, et koolis tegeleb inglise keele õppimise eesmärkide seadmisega pigem õpetaja. Samas leidsid õpilased, et ka neil endil on oluline roll eesmärkide seadmisel.

*Aga sa ise võiksid seada endale eesmärgi, kuidas sa tahad seda õppida ja mille peale sa nagu loodad. (F1Õ)*

*Sa paned endale ka ikka eesmärgid, näiteks et kui tänane tund tundub sulle raske, siis sa panedki endale eesmärgiks, et sa oled tubli tunnis ja sa teed kaasa ja sa nagu ei tunne ennast halvasti, et ma ei oska. (F1Õ)*

*Keegi nagu otseselt ei ütle, et sinu eesmärk on see. Ise ikka. (F2Õ)*

Sarnaselt õpilastele leidsid ka õpetajad, et esmaste eesmärkide seadmisega inglise keele õppes tegelevad kindlasti nemad. Kirjeldavat tagasisidet kasutav õpetaja ütles, et eesmärkide seadmisel õpilastega on õpetaja roll justkui „suunamudija“ olla, kes õpilasi juhatab. Kirjeldavat tagasisidet kasutav õpetaja märkis ka seda, et lisaks üldeesmärkide seadmisega koos õpilastega tegeleb ta suurema teema alguses konkreetsete eesmärkide seadmisega.

*Niimoodi konkreetselt mustvalgelt, et seame nüüd eesmäärke, tuleb seal ühe suurema teema alguses. Et kui me siin ka mõnikord neid tunni eesmäärke tunni alguses räägime, siis õpilased ise räägivad ilusti need eesmärgid lahti. (F1Õp)*

Numbrilist hindamist kasutav õpetaja ütles, et tegelikult on eesmärgid osaliselt seatud juba riikliku õppekava ja kooli poolt ning ainekavaga ja eraldi eesmärkide seadmisega koos õpilastega ta ei tegele.

### *1.3 Millised on sinu eesmärgid inglise keele õppimisel ja inglise keele tundides*

Õpilaste arvamused oma eesmärkide seadmisest keeleõppes olid erinevad. Numbriliselt hinnatud õpilased tõid välja, et keele õppimisel on nende eesmärgiks hea hinne saada ja õppida.

*Kõik hinded viitele. (F2Õ)*

Kirjeldavalt hinnatud õpilased tõid välja, et nende peamiseks eesmärgiks inglise keelt õppides on keel selgeks saada, et seda oleks võimalik kasutada teistega suheldes. Õpilaste jaoks on oluline ka õige grammatika valdamine. Nende eesmärgiks oli ka õppida ja keel hästi selgeks saada.

*Et see saaks selgeks, kui ma kuhugi välismaale näiteks töötama, siis ma saan rääkida inglise keeles. (F1Õ)*

*Et sa saaks selle endale hästi selgeks ja oskaksid seda edaspidi hästi rääkida. (F1Õ)*

Inglise keele tunni eesmärkide seadmisel oli mittedumbriliselt tagasisidestavate õpilaste jaoks olulisel kohal õpetajast arusaamine ja ülesannete täitmine ning uute teadmiste omandamine.

*Et ma saaksin aru, mida õpetaja räägib ja et ma õpiksin selles tunnis mingeid uusi asju. (F1Õ)*

*Et saaksime asjad selgeks ja asjad tehtud. (F1Õ)*

Numbriliselt hinnatavad õpilased tõid välja, et nad ei tea tunni teemat, ning seetõttu ei oska seada ka tunniks eesmäärke või seavad neid jooksvalt.

*Me ju ei tea, mida me tunnis tegema hakkame. (F2Õ)*

Inglise keele õpetamisel olid õpetajate eesmärgid seotud nii keele õpetamise, selle korrektse kasutamise kui ka õpilaste loovuse ja suhtlemisoskuse arendamisega. Õpetajad tõid välja, et nende eesmärgiks on õpilasi suunata olema tolerantset ning pakkuda igakülgselt keeleõpet.

*Selles mõttes grammatika ja kõik see ei olegi nii oluline, vaid et nad oleksid hästi tolerantset. (F1Õp)*

*Keeleõppe olulise mõistmist, olulisuse mõistmist õpetada. Ja, ja võimaldada neil siis omandada keel võimalikult loomulikult, et seda saaks kasutada suhtluskeelena. (F2Õp)*

Õpetajate eesmärgid inglise keele tundidele olid pigem konkreetsemad ja seotud keele õppimise ning õpetamisega. Samas ütlesid nad ka seda, et eesmärgid võivad olla seotud ka sellega, kuidas tunnis ülesandeid lahendatakse, arendades näiteks rühmatöö oskust.

Numbrilist hindamist kasutav õpetaja ütles, et tunni eesmärgid sõltuvad tunni iseloomust ning sellest, millele tund on orienteeritud.

*Inglise keele tundidele on alati muidugi mingisugused kindlad eesmärgid. Nad võivad olla nii empiirilised kui võivad ka olla tõesti mingisugused keelelised struktuurilised. Võivad olla ka lihtsalt nii-öelda, et tänane eesmärk on puhtalt ainult paaritöö, grupitöö. Et selliste teemadega, nende hakkamasaamine, et need võivad olla väga-väga erinevad eesmärgid. (F1Õp)*

*Sõltuvalt tunni ülesehitusest või tunni iseloomust, et mõni tund on siis orienteeritud rohkem suhtlusele. (F2Õp)*

## **2. Kui oluline on seotud eesmärkide saavutamine**

Teise uurimisküsimusega taheti teada saada kui oluline on õpetajatele ja õpilastele nende inglise keele õppimiseks seotud eesmärkideni jõudmine. Teise uurimisküsimusega uuriti veel ka seda, mida tuleb selle jaoks teha, et inglise keele õppimiseks seotud eesmärgid saavutada ning mida eesmärgini jõudmine nende jaoks tähendab.

### *2.1 Kui tähtis on seotud eesmärgini jõuda*

Kirjeldavat tagasisidet saavad õpilased tõid välja, et inglise keele õppimiseks seotud eesmärkideni jõudmine on nende jaoks päris tähtis, sest seotud eesmärgid on nende arvates justkui lubadus iseendale, mida on oluline täita. Üks õpilane tõi välja ka selle, et eesmärgi saavutamise tähtsus oleneb selle eesmärgi olulisusest.

*Et ma ei veaks ennast alt, et kui ma mingi eesmärgi panen endale, siis ma tahaksin selleni jõuda ka ikkagi, et ei veaks alt. (F1Õ)*

*No sest et see on tähtis. Seda, mis sa nagu oled endale lubanud, või pannud endale eesmärgiks, et sa saaksid, nagu lõpuks saaksid seda ära teha. (F1Õ)*

*Oleneb ka ikka, millest see on. Kas see on mingid grammatika reeglid või lihtsalt õigesti arusaamine. (F1Õ)*

Õpetajate arvates oli inglise keel õppimiseks seatud eesmärkideni jõudmine samuti oluline, sest selle jaoks eesmärgi püstitataksegi. Samas tõid õpetajad välja ka seda, et alati pole võimalik kõikide seatud eesmärkideni jõuda ning vahel tekivad töö käigus ka uued eesmärgid. Õpetajad pidasid pigem oluliseks eesmärkide paindlikkust ja võimalust eesmärgi muuta vastavalt grupi dünaamikale ning õpilaste individuaalsusele.

*Et sealt tuleb ka vaadata natukene sellist paindlikkust ja loomulikult tuleb vaadata ka grupi dünaamikat. Tuleb ikka vaadata individuaalselt lapsele ka otsa, et see ei ole see, et minul on üks eesmärk ja nui neljaks me selle läbi viime. Väga palju tuleb teha muutusi ka niimoodi poole sõidu pealt, kiireid muutusi, kui sa näed, et need asjad ei toimi. Ja siis võivadki olla su eesmärgid juba natuke teistsugused. (F1Õp)*

*Ma arvan, et see on oluline, ilmselgelt alati kõik ei lähe nii nagu peaks. Ma arvan, et tuleb kindlasti arvestada õpilaste eripäradega, arvestada õpilaste individuaalsusega. (F2Õp)*

## 2.2 Mida tähendab seatud eesmärgi saavutamine

Kirjeldavat tagasisidet saavate õpilaste arvates tähendas inglise keele õppimiseks seatud eesmärkide saavutamine tark olemist. Õpilased tõid välja, et nad on siis justkui midagi saavutanud ja selgeks saanud. Toodi välja ka see, et eesmärkide saavutamine inglise keele õppimisel tähendab head keeleoskust, mis annab võimaluse rääkida vabamalt inglise keeles ning lugeda ka võõrkeelseid raamatuid.

*No siis, see tähendab, et oled tark. (F1Õ)*

*See tähendab, et sa oled seal selgeks saanud ja et su kogu vaev on kasuks tulnud. (F1Õ)*

*No see tähendab mulle, et ma nagu sain sellest aru ja see on minu jaoks tähtis. (F1Õ)*

*See tähendabki seda, et ma sain hakkama, et ma pingutasin. (F1Õ)*

Numbriliselt hinnatud õpilased inglise keele õppimiseks otseselt eesmärkide seadmisega ei tegele ja ei osanud seetõttu ka välja tuua, mida see nende jaoks tähendaks, kui nad mõne eesmärgini on jõudnud. Samas tõid nad välja, et nende jaoks on oluline õppida headele hinnete.

*Kui on nagu palju, on kõik viied, siis lõputunnistusel on ka kõik viied. (F2Õ)*

Õpetajate jaoks tähendas õpilaste inglise keele õppimise eesmärkideni jõudmine seda, et nad on oma tööd hästi ja ootuspäraselt teinud. Nad tõid välja, et eesmärkideni jõudmist võib nimetada ka boonuseks.

*See on selles mõttes selline bonus ja selline hea tunne, et ma teen õiget asja ja me oleme õigel teel. (F1Õp)*

*Ma arvan, et minu jaoks tähendab see seda, et ma olen oma tööd teinud ootuspäraselt, hästi ja ma arvan, et siis saabki ütleme rahul olla olukorraga, kui ma olen suutnud enam-vähem oma eesmärkideni jõuda. (F2Õp)*

Kirjeldavat hindamist kasutav õpetaja lisas, et inglise keele õppimisel eesmärkideni jõudmine paneb teda ka rohkem pingutama ning analüüsima. Ta tõi välja, et see on ka loovuse koht ning paneb üle vaatama seatud eesmäärke ning nende taset. Samuti lisas õpetaja, et see tekitab ambitsioonikust ja paneb mõtlema, kas midagi oleks saanud paremini või rohkem teha.

*Sellist ambitsioonikus tekitab see ka muidugi. Esialgu on hea tunne, aga sealt tekib juba see tunne, et võiks kõrgemale lennata. Et see positiivne on ta igal juhul, aga paneb ka kahtlema. (F1Õp)*

### 2.3 Mida tuleb eesmärgi saavutamise jaoks teha

Mõlema hindamissüsteemiga õppivad õpilased oskasid kirjeldada, mida tuleb teha selle jaoks, et inglise keele õppimiseks seatud eesmärkideni jõuda. Õpilased tõid välja, et eesmärkideni jõudmise jaoks tuleb õppida ja õpetajat kuulata. Nende arvates oli oluline aktiivselt inglise keele tunnis kaasa töötada ja tähele panna. Samuti toodi välja, et küsimuste korral tuleb julgelt õpetaja poole pöörduda ja abi küsida, nende jaoks oli väga oluline õpitavast aru saamine. Toodi välja ka seda, et ainult tunnis aktiivselt osa võtmisest ei piisa, pingutada tuleb ka kodus. Õpilaste arvates on oluline teha koduseid töid ja õppida korralikult.

*Õpetajat kuulata ja mitte tunnis tegeleda kõrvaliste asjadega, et siis saad ka sellest aru ja võibolla ongi see, et kui sa oled tegelnud mingi muu asjaga, siis sa ei saagi sellest aru, sa ei saagi enam hakkama tundides, et tuleb kindlasti kuulata ja siis ongi, saad paremini hakkama. (F1Õ)*

*Ka nagu kodutööd teha, mitte ainult kuulata tunnis. (F2Õ)*

### **3. Kuidas hinnatakse eesmärkide saavutamist**

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas hinnatakse inglise keele õppimisel eesmärkide saavutamist. Kolmanda uurimisküsimusega sooviti veel teada saada, kuidas õpilased ja õpetajad teavad, et nad on inglise keele õppimiseks seatud eesmärgi saavutanud, ja kuidas saadakse eesmärkide poole liikumise ja nendeni jõudmise kohta tagasisidet. Numbriliselt hinnatud õpilastel paluti selgitada, kuidas nad hinde põhjal oma edasijõudmisest aru saavad.

#### *3.1 Kuidas tead, et seatud eesmärk on saavutatud*

Kirjalikku tagasisidet saavate õpilastega vestlusest selgus, et nad saavad aru, kui eesmärk on inglise keele õppimiseks saavutatud siis, kui osatakse seda, mida varem ei osatud. Õpilased tõid välja ka selle, et nad saavad siis ka õpetajast paremini aru, kui ta inglise keeles räägib ning nende enda sõnavara on suurenenud. Üks õpilane tõi välja ka selle, et kontrolltöök harjutamise ajal saab aru, mida ta on omandanud ja mis tal hästi välja tuleb.

*Aga see on see, et sa tunned näiteks ära niimoodi, et kui varem sa ei osanud näiteks inglise keelseid raamatuid lugeda ja rasketest sõnadest aru saada, aga kui sa saad aru juba rasketest ja kui on midagi inglise keeles kirjutatud ja sa saad sellest aru, näiteks rasked sõnad, siis sa tead, et see on sul selge. (F1Õ)*

*Et mul ei tule enam nagu inglise keele rääkimisega nagu enam eriti vigu ja ma nagu saan, et ma nagu oskan rohkem ja mul ei ole enam, et kui ma seda räägin mul ei tulegi eriti enam, ei tulegi vigu sisse. (F1Õ)*

*No kui ma tavaliselt õpin näiteks kontrolltöök või testiks, et siis ma saan ise ka aru, et, oo, et okei see ei tule mul nii hästi välja. (F1Õ)*

Numbriliselt hinnatud õpilased tõid välja, et nemad saavad oma eesmärkide saavutamisest inglise keele õppes aru hinde põhjal. Nad ei osanud tuua selgitusi selle kohta, kuidas nad täpselt hinde põhjal oma eesmärkide saavutamisest aru saavad.

Kirjeldavat tagasisidet kasutav õpetaja tõi välja, et tema saab inglise keele õppimiseks seatud eesmärkide saavutamisest aru õpilaste korrektse keelekasutuse ning tagasiside järgi.

Samuti aitavad õpilaste edasi liikumist mõista erinevad tööd. Õpetaja tõi välja ka selle, et ta saab õpilaste eesmärkide saavutamise kohta infot ka sellest, kuidas õpilased ise oma panust töösse hindavad.

*Kuidas õpilane selles valdkonnas toimetab. /.../ Tagasiside siis kas ta teeb sedasama paaristööd, rühmatööd, jälgid seda nii-öelda kui nad ise hindavad iseennast, oma, seda nii nagu grupitrupis töötamist. Loomulikult need sellised igasugused, sellised lühikesed kontrolltööd, tunnikontrollid hästi lühikesed, need annavad hästi kiire tagasiside, kuidas, kuidas selle osaga on või mis vajab nagu veel toetamist. (F1Õp)*

Numbrilist hindamist kasutav õpetaja tõi välja, et tagasisidet õpilaste edasiliikumise kohta inglise keele õppimisel saab ta tööde põhjal. Selle läbi on võimalus tähelepanu juhtida ka ilmnunud puudustele.

*Et kui on suuline ülesanne, siis sealt tuleb välja, mis on tema vead nii-öelda. Et mis on keelestruktuurilased vead, mis on hääldusvead, mis on sõnavaraga seotud vead. Kui on kirjalik test, siis saab tegelikult ka, selle, ütleme selle teema välja selgitada, mis on jäänud natukene selgusetuks. Et kui tal on läbivad vead näiteks või on mingi osa jäänud õppimata või selgeks tegemata, et siis tegelikult tuleb see ka tööst välja, et sellele saab tegelikult õpilase tähelepanu juhtida. (F2Õp)*

### *3.2 Kuidas saadakse tagasiside eesmärkide poole liikumise ja nendeni jõudmise kohta*

Õpilased saavad inglise keele õppimiseks seatud eesmärkide saavutamise kohta tagasiside erinevalt. Kirjeldavalt tagasisidestatavad õpilased tõi välja, et nad saavad õppimist toetavat tagasisidet tööle kirjalikult, mille abil nad oma töö sooritust mõistavad. Sama tagasiside tuuakse välja ka studiumis. Õpilased tõi välja ka selle, et teinekord saavad nad lihtsalt õpetaja suulise kommentaari oma soorituse kohta. Õpilased märkisid, et õpetaja toob pigem välja alati nende tugevused ning alles seejärel need kohad, mida võiks veel korrata või millele rohkem tähelepanu pöörata.

*Tuuakse näiteks see, mis sul on nagu hästi ja mis osa sul on selge ja siis tuuakse seda, et kus sul on vead sees ja kus sa võiksid veel korrata veel üle seda. Kõige rohkem tuuakse, rohkem tuuakse alguses need head. (F1Õ)*

*Ja siis tuuakse need halvemad, kus võiks veel korrata. (F1Õ)*

Numbriliselt hinnatud õpilased tõi välja, et nemad saavad oma edasijõudmisest inglise keele õppes aru hinde põhjal. Lisaküsimusele, kuidas nad hinde põhjal aru saavad, mida nad oskavad ning mis vajaks veel harjutamist, vastasid õpilased, et vaatavad töös õpetajapoolseid

parandusi. Õpilaste arvamus hinde saamise kohta oli erinev. Õpilased tõid välja, et hinde saamine võib motiveerida pingutama, kuid võib motivatsiooni ka maha võtta.

*No kui näiteks tööd teed, siis nagu on ka mingid harjutused seal, mis ei tule kõige kindlamalt. Siis nagu need juba aimad ette, et need ei tulnud kõige paremini. Ja siis kui saab selle töö tagasi, siis on näha, et kuidas läks ja siis tuleb edasi pingutada lihtsalt. (F2Õ)*

*Mul just võtab see motivatsiooni maha. (F2Õ)*

*Minul pigem annaks motivatsiooni juurde, et õppida jne. (F2Õ)*

Kirjeldavat tagasisidet andev õpetaja tõi välja, et õpilased saavad inglise keele õppimisel tagasiside nii suuliselt kui ka kirjalikult olenevalt töö iseloomust. Mõnikord on oluline anda õpilastele suuliselt jooksvat tagasiside, suuremate tööde puhul kirjalikult. Õpetaja tõi välja ka selle, et suuremate tööde puhul annab ta tööde juurde ka protsendilise tagasiside, mis märgitakse ka Stuudiumisse.

*Nii see käib siis jooksvalt, näiteks siis suuliselt, kui ma siin jälgin klassis, kõnnin ringi, kommenteerin, toetan, suunan, kiidan või siis ütlen, mis koht vajab sellist parandust. Või siis teinekord on siis nii-öelda see kirjalik tagasiside, kui ta on seal siis oma töö ära teinud, siis on sinna tavaliselt kirjutatud sellised nii-öelda, kui ma näen mingisuguseid diagnostilisi selliseid asju, mis on sellised süvenevad asjad. /.../ Ja siis ma hakkas kirjutama seda, mis selles töös oli väga-väga hea ja missugune osa võiks siis nagu veel rohkem mõelda, et juurde tuua. Ja siis negatiivseid asju ei too välja. Et pigem see, mis on hästi-hästi ja mis siis nagu võiks veel järgmise tööga nagu juurde mõelda, mida võiks veel teha. (F1Õp)*

Numbrilist hindamist kasutav õpetaja tõi välja, et ainult hinne otseselt tõesti inglise keele õppimiseks seatud eesmärkide saavutamist ei näita. Ta lisas, et hinnet on õpetajal võimalik alati õpilasele ka selgitada.

*Jah, see hinne tegelikult ju seda otseselt ei näita, üks ole. /.../ Et ei ole lihtsalt nii, et see hinne saab sinna staadiumisse või töö õpilase kätte, et alati saab sinna töö peale märkuse lisada, alati saab suulisi märkusi lisada, saab ka staadiumisse lisada näiteks hinde kõrvale mingisuguse kommentaari. (F2Õp)*

#### **4. Kuidas suunab ja motiveerib saadud tagasiside õpilasi**

Neljanda uurimisküsimusega taheti teada, kuidas suunab ja motiveerib saadud tagasiside õpilasi inglise keele õppimisel. Neljanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, mida annab tagasiside õpilastele ja õpetajatele ja kuidas see suunab neid edasises töös inglise keele õppimisel.

#### 4.1 Mida annab tagasiside

Kirjeldavat tagasisidet saavad õpilased tõid välja, et õpetajalt saadud tagasiside annab neile informatsiooni selle kohta, kuidas neil inglise keele õppimine läheb ning mida oleks vaja veel juurde õppida. Tagasiside annab neile aimu ka sellest, kui selgeks nad inglise keele on saanud. Saadud informatsioon julgustab neid ning annab ka kindlustunnet eesmärkide saavutamise kohta. Üks õpilane tõi välja, et läbi kirjaliku tagasiside saab ta aru, mida ta tegi õigesti, mida valesti ja mida peab veel õppima.

*See annab informatsiooni, mida sa võiksid veel nagu õppida. (F1Õ)*

*Annab seda, kui selge sul on inglise keel. Ja et kui hästi sa sellega hakkama said. (F1Õ)*

*Sa saad aru, mida sa tegid valesti, mida sa tegid õigesti ja mida sa pead veel õppima. (F1Õ)*

Numbriliselt hinnatud õpilased tõid välja, et hinne annab neile teada, kuidas läks, mida tuleks harjutada või mis on juba inglise keele õppimisel selgeks saanud.

*Mida rohkem peab harjutama. /.../ Seda, et nagu kui tuleb negatiivne hinne, et siis rohkem nagu peaks pingutama. Et õppima ja nii. (F2Õ)*

Kirjeldavat tagasisidet andev õpetaja tõi välja, et tagasiside põhjal saab ta aru, kui hästi on ta oma tööd teinud ja planeerinud inglise keele õpetamisel ning millele rohkem tähelepanu pöörata. Õpetajaga vesteldes tuli välja ka see, et tagasiside läbi saab ta aru ka sellest, mida oleks võinud veel õpilastele meelde tuletada või millele rohkem rõhku pöörata. Õpetaja tõi välja ka selle, et tagasiside on hea hinnang temale endale ning annab mõista, mida ta teeb hästi ja kus on tal veel vaja asju ümber mõelda.

*Eks ta annabki mulle seda, et kui hästi ma oma tööd olen planeerinud ja läbi viinud. (F1Õp)*

Ka numbrilist hindamist kasutav õpetaja tõi välja, et tagasiside paneb teda oma tööd üle vaatama ning annab märku, millele võiks veel inglise keele õpetamisel keskenduda, tähelepanu pöörata ja mida oleks vaja veel kord üle korrata. Ta tõi välja ka seda, et tagasiside on väga oluline, et oma tööd paremini teha.

*Et siis saab seda tagasisidet ka arvesse võtta ja kas siis millelegi rohkem tähelepanu pöörata või tagantjärele midagi uuesti korrata, või läbi võtta. Et tagasiside on ikkagi hästi oluline selleks, et oma tööd ikkagi parandada ja järeltõu teha. (F2Õp)*

#### 4.2 Kuidas tagasiside suunab edasises töös

Kirjeldavat tagasisidet saavate õpilastega vesteldes tuli välja, et saadud tagasiside motiveerib neid inglise keele õppimisel edasi töötama ja pingutama. Nad tõid välja ka selle, et tagasiside annab neile teada, mida tuleb veel õppida. Õpilased tõid välja, et see motiveerib neid ka inglise keele tunnis rohkem töötama. Vestlusest tuli välja ka see, et õpilaste arvates on tagasiside põnev lugeda. Samuti tõid õpilased välja, et hinnangu saamine on ka rahulikum, sest esimene asi, mida tööd tagasi saades näed, ei ole hinne ja see võtab pinget maha. Nad tõid välja ka selle, et töö peal nähtav hinne võib ehmatada, aga tagasiside on aega läbi lugeda ja mõista.

*Kui on näiteks positiivne, et hästi nagu on sul, siis sa võiksid nagu samas tempos minna, või nii. Ja kui on halvem, siis sa võiksid tegelikult rohkem püüda ja tunnis näiteks rohkem kuulata. (F1Õ)*

*Ja kui sa saad selle hea tagasiside, siis see annab sulle motivatsiooni edasi õppida. (F1Õ)*

*Või just vastupidi, kui sa saad halva, siis sa tahad paremaks saada. (F1Õ)  
Tagasiside on mõnikord nagu põnev ka lugeda, et noh siis sa saad teada, et mis siis juhtus ikkagi, kuidas mul läks onju. Ja siis kui positiivne tagasiside on, siis see on väga tore onju. (F1Õ)*

*No ja see tegelikult on nagu rahulikum ka. /.../ Kui sa kohe hinde saad, siis sa kohe näiteks, kui sa tahad viieline olla, sa kohe mõtled, et ei, miks ma nelja sain. (F1Õ)*

*Sa võid kohe ehmatada, kui sa saad halva, Aga hinnangul on see, et sa võid küll natuke ehmatada, aga mitte nii suurelt. Näiteks seda tööd parandad, sa tead, millega arvestada. (F1Õ)*

Kirjeldavat tagasisidet saavate õpilastega vesteldes tuli veel välja, et nende arvates on punktid või hinded väga vähe informatiivsed. Nende arvates ei ole hinnete või punktide abil oma edasijõudmisest võimalik aru saada. Nad tõid välja ka selle, et neile isegi ei meeldiks inglise keele tundides numbrilisi hindeid saada. Õpilastega vestlusest selgus ka see, et isegi kui õpetaja paneks hinde, oleks seda vaja õpilase jaoks seletada ja välja tuua olulisemad kohad.

*Ja kui sa punktid saad, ja sa lihtsalt vaatad punktid üle, siis sa ei saa aru. Ja isegi kui sa saad töö kätte, siis sa ei saa mitte midagi aru, et mis mul valesti läks. Aga kui*

*õpetaja tagasiside saad, et kus siis tuleb näiteks see panna, mingi see sõna, et siis tead, et ahhaa järgmistes lausetes tead nii panna selle. (F1Õ)*

*Mulle isegi hinded võib-olla ei meeldiks, sest tagasiside või hinnang oleks parem, et kui lihtsalt pannakse Stuudiumisse sulle viis või kolm ja nüüd siis sa ei tea. (F1Õ)*

*Jah, et kasvõi, mis siis, kui hinne siis on, aga ta võiks ikkagi kirjutada, et see ei sobi, et sinna peaks selle panema ja peaks selgitama ka seda. (F1Õ)*

Õpilaste vahel tekkis ka arutelu selle kohta, kui neil oleks numbriline hindamissüsteem inglise keele õppes. Selle arutelu käigus tuli välja, et nende arvates oleks see justkui lihtsalt matemaatika.

*Mõtles, kui poolaasta hinded oleksid lihtsalt numbrid. (F1Õ)*

*Sa ei saaks absoluutselt mitte midagi aru. (F1Õ)*

*See oleks nagu matemaatika kõik ju. (F1Õ)*

Numbriliselt hinnatud õpilased tõid välja, et nende jaoks on hinne piisav motivaator ja paneb neid rohkem inglise keelt õppima ja nendes tundides pingutama.

*Seda, et kui tuleb nagu negatiivne hinne, et siis rohkem nagu peaks pingutama, et õppima ja nii. (F2Õ)*

*Motiveerib rohkem õppima. (F2Õ)*

Kirjeldavat tagasisidet andev õpetaja ütles, et tagasiside motiveerib seadma teda õpilastele kõrgemaid eesmärke inglise keele õppimisel, kuid paneb teda ka järgmisi teemasid ja eesmärke rohkem läbi analüüsima. Õpetaja tõi välja ka selle, et kui ta peaks hindama numbriliselt, siis see ei paneks teda õpilastest süvitsi mõtlema ning tekitaks pigem stereotüüpe õpilaste hinnete põhjal. Õpetajaga vestluses tuli välja ka see, et kirjalikult antav hinnang on ajamahukam, kuid ta leidis, et see panebki õpetaja rohkem tööle ja oma töösse rohkem süvitsi mõtlema.

*Paneb natukene kõrgemale need eesmärgid arvatavasti, et iseendaga tuleb rohkem nii-öelda läbi analüüsida järgmised eesmärgid, järgmised teemad. Mis moodi ja kuidas ja miks just, miks teha. Et ei ole mõtet nii-öelda lihtsalt positiivse tagasiside pärast teha siis kergemaid ja lati alt läbi jooksvaid asju. (F1Õp)*

Numbrilist hindamist kasutav õpetaja tõi välja, et saadud tagasiside annab informatsiooni tema meetodite kohta ja mida võiks rohkem inglise keele tundidesse kaasata. Samuti tõi ta välja, et see paneb teda rohkem tähelepanu pöörama sellele, mida oleks vaja õpetada.

*Et tagasiside annab esiteks informatsiooni minu meetodite kohta, et mida võiks teisiti teha, mida võiks veel rohkem tundi kaasata, milliseid meetodeid, milliseid tegevusi ja mille õpetamisele rohkem tähelepanu pöörata. (F2Õp)*

Numbrilist hindamist kasutava õpetajaga vestlusest selgus ka see, et ka temal on numbrilise hindamise osas kahetised tunded ning raske on leida, milline hindamissüsteem oleks õpilastele kõige sobivam. Ta leidis, et numbriline hinne on konkreetne näitaja nii õpilasele kui ka tema vanemale, lisaks on numbriline hinne ka väga traditsiooniline. Samas tõi ta välja, et number üksinda ei pruugi anda piisavat tagasisidet ning numbrist üksinda on vähe. Tema arvates oleks ilmselt kõige parem viis see, kui õpilased saaksid hinde juurde ka tehtud töö kohta tagasiside.

*Ma võiksin isegi nii palju öelda, et mul on ka kahetised tunded selle hinde osas. /.../ Et oleks numbriline näitaja, sest et see annab ühelt poolt õpilasele jälle mingisuguse konkreetse näitaja ja lapsevanematele ka, ja see on niisugune traditsiooniline. Teiselt poolt kindlasti üksinda hindest on kindlasti vähe. Et see hinnang seal kõrval, mis vormis see siis on, kas suuline või kirjalik, annaks tegelikult hästi palju juurde. (F2Õp)*

## Arutelu

Antud töö eesmärgiks oli uurida, mida arvavad 5. klassi inglise keelt õppivad õpilased ja nende õpetajad hindamisprotsessist inglise keele õppes. Järgnevalt arutletakse seda silmas pidades õpilaste mõtete üle, mida nad antud teemaga seoses välja tõid. Esile kerkisid järgmised sõnumid:

1. Inglise keele õppimine ja selleks eesmärkide seadmine on oluline

Varasemas uuringus (Bursali & Öz, 2018) on välja tulnud, et õpilased ei pruugi võõrkeelt õppides alati aru saada, miks see neile oluline on. Läbiviidud uurimuse tulemustest tuli aga selgelt välja, et inglise keelt on vastanute hinnangul oluline õppida just selle globaalse kasutamise pärast. Õpitu praktilise väärtuse tunnetamine on õppe-eesmärkide omaksvõtmise ja enesehindamisoskuse kujunemise üheks oluliseks eelduseks (Black ja Wiliam; 1998, Wiliam, 2011; Boyle & Charles, 2013). Antud uuringu tulemused kinnitavad seda – toodi välja, et keeleoskus avardab silmaringi ning annab võimaluse suhelda inimestega üle kogu maailma. Osates inglise keelt, on mugavam näiteks reisida, sest see lihtsustab suhtlust erineva emakeelega inimeste vahel. Samas on inglise keele õppimine oluline ka tulevasel

töömaastikul. Antud uuringus selgus veel, et inglise keelt on õpilaste hinnangul oluline osata ka võõrkeelse kirjanduse lugemiseks ja sotsiaalmeedia kasutamiseks.

Hindamisteoorias (Reeves, 2009) tuuakse välja, et õpilased õpivad rohkem, kui nad saavad aru, mille jaoks nad õpivad ning neil on õppimiseks seatud ka eesmärgid. Seda kinnitasid ka uurimistulemused, sest õpilaste arvates inglise keele õppimisele seatud eesmärkide abil nad teavad, kuhu nad õpingutega jõuda tahavad ning mis neile õppimise juures oluline on. Antud uuringust selgus, et olenevalt hindamissüsteemist on õpilastel inglise keele õppimisel ja inglise keele tundides väga erinevad eesmärgid. Numbriliselt hinnatud õpilaste ainsaks eesmärgiks oli hea hinde saamine, samas kui kujundavalt hinnatud õpilaste arvates on nii tunnil kui ka õppimisel laiemalt väga palju erinevaid eesmärke. Olulisemad neist olid seotud keele valdamisega ja selle omandamisega, mida toetab ka (Reeves, 2009; Schunk, 2001) teooria, et eesmärkide seadmine annab õpilastele õppimiseks sihi ning aitab mõista, mida tuleb selleni jõudmiseks teha. Uurimuses selgus, et nii numbrilise hindamise kui ka kirjeldava tagasiside andmisel on õpetajate eesmärgid tunnile sarnased. Antud uuring kinnitab hindamisteooriat (Reeves, 2009), et eesmärkide seadmine ei tohiks olla ainult õpetajale ja sellesse tuleks kaasata ka õpilasi. Varasemas (Xiao & Yang 2019) uuringus selgus, et õpilased, kes on eesmärkide seadmisega tegelenud, oskavad seda ka edaspidi paremini teha ja oma õppimist ka sügavamalt mõtestada ja see tuli välja ka selle uurimuse käigus. Kirjeldavalt hinnatud õpilased oskasid oma eesmärkide seadmist kirjeldada, numbriliselt hinnatud õpilased pigem mitte, nende eesmärgid olid väga konkreetset ja pigem ainult hindega seotud. Hindamisteooriast (Reeves, 2009) on välja tood ka see, et eesmärke seades väljendavad õpilased just neid soove, mida nad inglise keeles tahaksid õppida ja kuhu jõuda ning mis on nende jaoks selles protsessis oluline, mida kinnitavad ka antud uurimuse tulemused – õpetaja suunamisel väljendavad õpilased neid eesmärke, mis nende jaoks antud teemas olulised on.

Uuringus selgus, et kirjeldavat tagasisidet saavate õpilaste arvates on endale eesmärkide seadmine tähtis, sest nendel eesmärkidel on õpilaste jaoks ka suurem olulisus ja tähendus. See tulemus on kooskõlas teooriaga (Bursali & Öz, 2018; Schunk, 2001), et õpilase enda seatud eesmärgid toovad kaasa ka suurema pühenduse ja võivad aidata õppimises edukam olla. Hindamisteooriast (Reeves, 2009) tuuakse välja, et eesmärke võib seada igal ajal ning see, millal seda tehakse sõltub õpetajast, aga ka õpilasest. Uuringu käigus tuli välja, et kirjeldavat hindamist kasutaval õpetajal on suures plaanis paika pandud, millal ta õpilastega eesmärke seab ning seda tehakse nii protsessi alguses kui vaheetappides.

## 2. Seatud eesmärkide saavutamine on olulisel kohal

Antud uuringus osalenud õpilaste arvates on küll pigem õpetajad need, kes inglise keele õppimisele eesmäärke seavad, samas oskavad õpilased ka oma rolli selles protsessis kirjeldada. Paremini teevad seda just need õpilased, kes said kirjeldavat tagasisidet. Uuringus tuli välja ka see, et nii õpilastele kui ka õpetajatel annab eesmärkide saavutamine inglise keele õppimisel aimu sellest, kuidas õppetöö on läinud ning kuhu õpilased selle raames jõudnud on, mis on kooskõlas (Black & Wiliam 1998) ideega, et kõik kujundava hindamisega seotud tegevused annavad teavet, mida kasutada tagasisidena nii õpetajate õppetegevuse muutmiseks kui ka õpilaste õppimistegevuse muutmiseks. Hindamisteoorias (Fluciger *et al.*, 2010) tuuakse välja, et kirjeldav tagasiside toetab õppeprotsessis peale õppijate ka õpetajat, mida tõi antud uurimuses välja ka kirjeldavat tagasisidet andev õpetaja. Uuringus selgus, et õpilased tahavad ja proovivad nende eesmärkideni jõuda, mis nad endale seadnud on, mis on seotud (Schunk, 2001) ideega, et õpilased on rohkem motiveeritud eesmärkide saavutamisest, kui nad ise nende seadmises osalenud on.

Uuringus selgus ka see, et inglise keele õppimisele seatud eesmärkide saavutamine on kirjeldavat tagasisidet saavatele õpilastele väga oluline. See näitab nii neile kui ka nende õpetajale ka seda, kui palju nad pingutanud on ning kui palju saaks ja võiks veel teha. Numbriliselt hinnatud õpilased ei osanud eesmärkide saavutamise olulisust inglise keele õppimisel välja tuua. See on kooskõlas (Lemos, 1999) teooriaga, et õpilastel ongi õppimiseks erinevad eesmärgid. Ka (Voelkel *et al.*, 2020) uurimusest, mille põhjal õpilased keskenduvad just nendele kommentaaridele, mida nad kasulikuks peavad.

Uuringus tuli välja ka see, et nii numbriliselt hinnatud kui ka kirjalikult tagasisidestatud õpilased teavad enda hinnangul üsna täpselt, mida tuleb teha selleks, et inglise keele õppe eesmärkideni jõuda. Vastajad rõhutasid, et eesmärkide saavutamiseks tuleb töötada nii koolis kui ka kodus. Võib järeldada, et eesmärkide saavutamine on oluline õpilastele siis, kui nad on kogu protsessi kaasatud olnud.

## 3. Eesmärkide saavutamise hindamine

Uuringus selgus, et kirjeldavalt hinnatud õpilased saavad oma eesmärkide saavutamisest aru selle põhjal, kui hästi nad inglise keele kui sellise või mõne konkreetsema teema on selgeks saanud, seevastu numbriliselt hinnatud õpilased ainult hinde põhjal.

Selgus ka, et kirjeldavat tagasisidet saavad õpilased väärtustavad kõrgelt inglise keele õpetaja kommentaare, mille nad tehtud tööle saavad. See tulemus on kooskõlas ka (Pitt &

Norton, 2017) uuringuga, kus toodi välja, et eesmärkide saavutamise hindamisel väärtustavad õpilased tagasisidet rohkem, kui ainult saadud numbrilist hinnet. Uuringus selgus ka see, et kuigi hinne on traditsiooniline, ei too see õpilaste enda hinnangul välja nende oskusi ja edasiminekut inglise keele õppes, mis on kooskõlas varasema (Fluciger *et al.*, 2010) uuringuga, et produktiivse klassiruumi peamine rõhk on just tagasiside andmisel, mitte hinnatel. Uuringu tulemustest selgus, et numbriliselt hinnatud õpilased ei oska kirjeldada, kuidas saadud hinne annab neile informatsiooni selle kohta, mida peaks veel tegema, et oma õpingutega edasi minna. Lähtudes teooriast (Brown, 2005; Wiliam, 2011), mille põhjal hindamiseks kasutatavad meetodid peaksid olema suunatud arengule ja saavutustele ning nende tagasisidestamisele, mitte lihtsalt kokkuvõtva informatsiooni andmisele, tuleks seega kaaluda, kas ja kuivõrd on mõistlik kasutada inglise keele õppes numbrilist tagasisidet.

Hindamisteooriast (Broadbent *et al.*, 2018, Dawson *et al.*, 2019, Sadler, 2013, Scott, 2020) tuuakse välja, et õpilasi toetab just selline tagasiside, mis annab teavet, mida õpilane oskab ja mis on omandatud ning mille kallal tuleks ka edaspidi rohkem tööd teha. Ka selles uurimuses selgus, et kirjeldavalt hinnatud õpilased just sedasorti tagasisidet hindavad ja õpetajalt ootavad. Sellest võib järeldada, et kujundavalt hinnatud õpilased saavad paremini aru, mida nad oskavad ja mida nad ei oska ning nende jaoks on oluline kogu õppimise protsess. Numbriliselt hinnatud õpilased väärtustavad hinnet ja keskenduvad ka sellele.

#### 4. Saadud tagasiside, kui motivaator

Uuringus selgus, et saadud tagasiside annab õpilastele tead, mida töös osati ja mida tuleks veel harjutada, mis on kooskõlas (Andrade & Cizek, 2009) ideega, et hindamisest saadud tagasiside saab aidata õpilastel edasi liikuda. Uuringus selgus, et on õpilasi, kelle arvates numbriline negatiivne hinne vähendab motivatsiooni inglise keele õppimisel. Samas on õpilasi, kes leiavad, et see just motiveerib neid rohkem pingutama, mida kinnitab hindamisteooria (Pitt & Norton, 2017), et tagasisidel on oluline roll õpilaste soovis ja valmisolekul õpingutega jätkamiseks ning saadud tagasisidega tegelemiseks.

Uuringus selgus, et kirjeldavat tagasisidet saavate õpilaste arvates on saadud tagasiside motiveeriv ja suunab edasi pingutama, mis on kooskõlas (Xiao & Yang, 2019) uurimusega, et tagasiside võib aidata õpilastel leida meetmeid, kuidas oma õppimist parandada. Hindamisteooriatest (Irons, 2007; Fluciger *et al.*, 2010) tuuakse välja, et oluline on arvestada, millist mõju saadud hinnang õpilase sisemisel kui ka välimisele motivatsioonile võib avaldada ja see, mida õpilane tagasisidega teeb ja kuidas ta seda vastu võtab, sõltub

sellest, kuidas tagasiside antakse. Uurimuses tuli välja, et negatiivse hinde puhul tunnevad õpilased ennast väga erinevalt.

Uuringus selgus ka see, et motiveeriva ja suunava tagasiside andmiseks, planeerib kirjeldavat tagasisidet andev õpetaja oma tööd veel täpsemalt, mis on kooskõlas (Fluciger *et al.*, 2010) teooriaga, kus kirjeldava tagasiside andmine eeldab õpetaja poolt kogu aine mahukat planeerimist. Alustada tuleb sellest, et õpetaja planeerib aine õpetamise ja teema kontrollimise väga põhjalikult. Selleks, et anda õpilastele ausat ja õiglast kirjeldavat tagasisidet, tuleb õpetajal üle vaadata oma kavatsused seoses aine või konkreetse tunniga. Kokkuvõtvalt võib öelda, et saadud tagasiside on olulisel kohal, et õpilased saaksid aru, mida ja mille jaoks nad õpivad ning et neil oleks soov uute teadmiste omandamiseks. Eriti tuleks jälgida, kuidas tagasiside on antud, et see ei pidurdaks edasist arengut ning suunaks õpilast õppimises edenema. Antav tagasiside on olulisel kohal ka õpetaja enda töö reflekteerimise koha pealt. Selleks, et õpilastel oleks võimalik areneda, tuleb ka õpetajal neile antud tagasisidest õppida. Kuigi kirjeldavat ja numbrilist tagasisidet saavate õpilaste ootused hindamisprotsessile on mõneti sarnased, oskavad kirjeldavalt hinnatavad õpilased oma õppimise olulisust ja eesmärke paremini välja tuua. Kuigi kirjeldava tagasiside andmine on ajaliselt mahukam, kui numbriliselt hindamine, annab see siiski õpilastele nende oskuste kohta parema arusaamise.

Läbiviidud uurimuse disainist lähtudes, võib piiranguna välja tuua selle, et numbriliselt hinnatavad õpilased otseselt eesmärkide seadmisega ei tegele, mistõttu ei tekkinud nendega vestluse käigus mõne küsimuse juures sellist arutelu nagu mittedumbriliselt hinnatavate lastega.

Töö omab praktilist väärtust mitmest aspektist lähtuvalt. Üheks praktiliseks väärtuseks on parem arusaamine õpilaste enda ootustest hindamisprotsessile, sest nende ootused on olulisel kohal. Samuti on töö oluline väärtus ka koolidele, et tutvuda õpilaste arvamusega ja mõista õpilaste vaateid hindamisele ning sellele, kas oluline on hindamine või hinnangute andmine. Töö praktilise väärtusena võib välja tuua ka mõtteviisi muutmise panustamisesse, et traditsioonilise hindamise asemele väärtustaksid õpetajad rohkem kvaliteetse tagasiside andmist õpilastele.

Kvalitatiivse uurimuse tähtsal kohal on uurija isiklik kokkupuude käsitletava valdkonnaga, kuna see mõjutab teema valiku, selle fookuse seadmist ja uurimisküsimuste püstitamist. Samuti on see oluline ka andmete kogumisel ja hilisemate tulemuste sõnastamisel. Seega arutlen järgnevalt, mil määral minu autoripositsioon võis mõjutada uurimuse läbiviimist ja tulemuste moodustamist.

See magistritöö kirjeldab kahe erinevalt tagasisidestatud viienda klassi õpilaste ja õpetajate ootusi hindamise kohta inglise keele õppes ja tulemusi ei saa laiendada teistele ainetele. Edaspidi tasuks uurida samal teemal ka teiste ainete õpetajaid ja õpilasi. Samuti võib sama uurimuse läbi viia kvalitatiivsel kujul. See võimaldaks tulemuste üldistamist ja seeläbi teema selgemat koondumist ning laialdasema ülevaate saamist.

## **Tänuõnad**

Sooviksin tänada oma juhendajat Maria Jürimäed, kes aitas kaasa töö loomisele ja selle valmimisele. Samuti sooviksin tänada Võru Kreutzwaldi kooli direktorit Taavi Karu, kes aitas uuringus osalenud koolidega kontakti saada. Lisaks tänan õpetajaid ja õpilasi, kes intervjuudes osalesid.

## **Autorsuse kinnitamine**

*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.*

*Maarika Eit*

*/allkirjastatud digitaalselt/ 19.05.2022*

## Kasutatud kirjandus

- Adson, M. (2019). Kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Alumäe, T., Tilk, O., Ullah, A. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Baltic HLT
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Toim.). (2009). *Handbook of formative assessment*. Külastatud aadressil <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.utlib.ut.ee>
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 159–181
- Bearman, M., & Ajjawi, R. (2018). From ‘Seeing through’ to ‘Seeing with’: Assessment criteria and the myths of transparency. *Frontiers in Education*, 3, 96.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Boyle, B., & Charles, M. (2013). *Formative assessment for teaching and learning*. Sage.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307-322.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81-89.
- Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.
- Bursali, N., & Öz, H. (2018). The Role of Goal Setting in Metacognitive Awareness as a Self-Regulatory Behavior in Foreign Language Learning. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(3), 662-671
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.

- Fluckiger, J., Vigil, Y. T. Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College teaching*, 58(4), 136-140.
- Gardner, J. (Toim.). (2012). *Assessment and learning*. Sage.
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. ASCD.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2017). Ethical dimensions of qualitative research. *Collecting qualitative data: a field manual for applied research*, 317-350.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). Sampling in Qualitative Research.
- Irons, A. (2007). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Kõlastatud aadressil <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs>
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International journal of educational research*, 31(6), 471-485.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Kõlastatud aadressil <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Marshall, B., & William, D. (2006). *English inside the black box: Assessment for learning in the English classroom*. Granada Learning.
- Morrow, V., Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview 1. *Children and Society*, 10 (2), 90-105
- Pedamäe, P. (2019). Altklassiõpetajate arvamused hindamisprotsessist ja erinevate hindamismeetodite kasutamisest matemaatikatundides ühe Tartu kooli näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516.
- Prashanti, E., & Ramnarayan, K. (2019). Ten maxims of formative assessment. *Advances in physiology education*, 43(2), 99-102.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2011, 1, 6*. Kõlastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/106052020054>
- Purpura, J. E. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190e208. Kõlastatu aadressil <https://doi.org/10.1111/modl.12308>
- QCAmap (s.a.). Kõlastatud aadressil <https://www.qcamap.org/home>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Kõlastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

- Reeves, D. B. (Toim.). (2009). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Solution Tree Press.
- Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.). (2013). *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*. Routledge.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback. *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students, 1*, 54-63
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting.
- Scott, I. M. (2020). Beyond 'driving': The relationship between assessment, performance and learning. *Medical education*, 54(1), 54-59.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Tiisvelt, L. (2013). Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Voelkel, S., Varga-Atkins, T., & Mello, L. V. (2020). Students tell us what good written feedback looks like. *FEBS Open bio*, 10(5), 692-706.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- William, D. (2011a). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Willis, D. (1993). Learning and assessment: exposing the inconsistencies of theory and practice. *Oxford Review of Education*, 13(3), 383-402
- Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49.

## Lisad

### Lisa 1. Infokiri

Tere!

Olen Tartu Ülikooli magistrant Maarika, oma lõputöös võrdlen kirjeldavat ja numbrilist tagasisidet saavate viienda klassi õpilaste ootuseid hindamisprotsessile inglise keele õppes. Et neist ootustest aru saada, palun luba teie last intervjueerida. Olen planeerinud õpilastele grüpiintervjuu, mille salvestan diktofoniga. Õpilastel ei ole vaja intervjuu jaoks mingit isiklikku informatsiooni anda, kirja läheb ainult see, et õpilane õpib kirjeldavat tagasisidet kasutava kooli 5. klassis. Andmeid analüüsin koos juhendaja Maria Jürimäega.

Audiosalvestused hiljem kustutatakse. Intervjuu viin läbi koolis (võiks olla ka kuupäev ja kellaaeg), õpilastel eraldi kuhugi vaja tulla ei ole.

Lugupidamisega

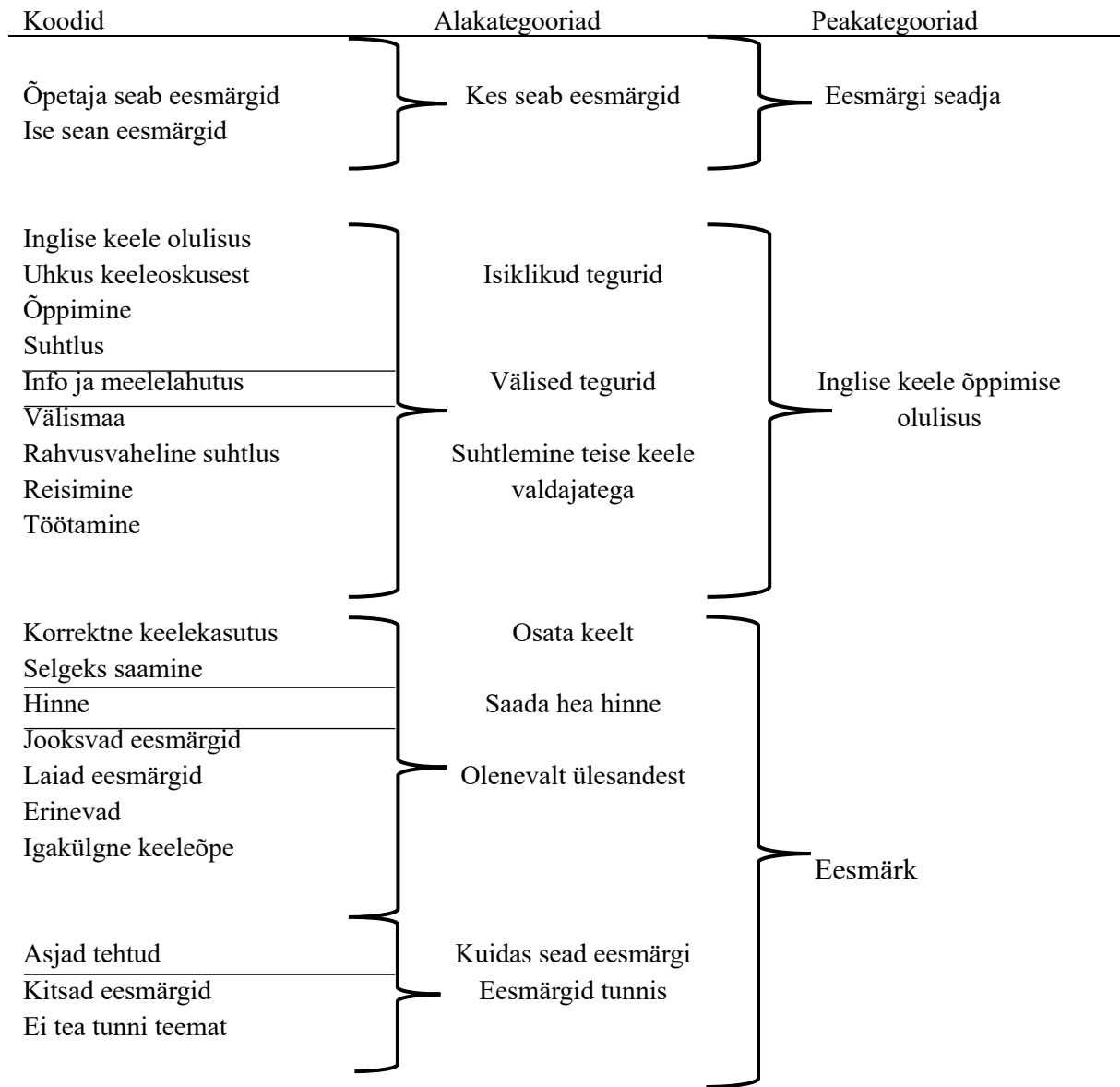
Maarika Eit

## Lisa 2. Intervjuu küsimused

Uurimuse eesmärk	Uurimusküsimus	Põhiküsimused	Alaküsimused	Täpsustavad küsimused
Välja selgitada, millised on kirjeldavat või numbrilist tagasisidet saavate viienda klassi õpilaste ja nende õpetajate ootused hindamisprotsessile nende endi ja nende õpetajate hinnangul inglise keele õppes.	1. Kuidas seatakse eesmärke?	Kuidas seatakse õpieesmärke?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miks on sinu arvates oluline inglise keelt õppida?</li> <li>• Mis on sinu eesmärk inglise keele õppimisel?</li> <li>• Mis on sinu eesmärk inglise keele tunnis?</li> </ul>	Too palun näiteid. Kuidas sa sead õppimiseks eesmärgid? Kes eesmärke koolis seab?
		Kui oluline on seatud eesmärgi saavutamine?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kui tähtis on seatud eesmärkideni jõuda?</li> <li>• Mida tuleb teha, et jõuda eesmärkideni?</li> <li>• Mis see sulle tähendab, kui sa jõuad seatud eesmärkideni?</li> </ul>	Too palun näiteid.
	2. Kuidas hinnatakse eesmärkide saavutamist?	Kuidas hinnatakse eesmärkide saavutamist?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuidas sa tead, et seatud eesmärgid on saavutatud?</li> <li>• Kuidas sa saad tagasisidet eesmärkide poole liikumise ja eesmärkideni jõudmise kohta?</li> </ul>	Kui sa saad hinde, kuidas sa tead, mida sa oskasid ja mida tuleks veel harjutada? Palun too näiteid.
	3. Kuidas suunab ja motiveerib saadud tagasiside õpilasi?	Kuidas suunab ja motiveerib saadud tagasiside õpilasi?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mida sulle annab tagasiside?</li> <li>• Kuidas tagasiside suunab sind edasises töös?</li> </ul>	Too palun näiteid.

### Lisa 3. Koodipuu

Kuidas seatakse õpieesmärke?



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

Mina, Maarika Eit,

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

NUMBRILIST JA KIRJELDAVAT TAGASISIDET SAAVATE 5. KLASSI ÕPILASTE  
JA NENDE ÕPETAJATE OOTUSED HINDAMISE PROTSESSILE INGLISE KEELE  
ÕPPES,

mille juhendaja on Maria Jürimäe,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. 2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
1. 3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
1. 4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Maarika Eit*  
19.05.2022