

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Irmeli Tõniste, Ege Orlovski

KOLMANDA KOOLIASTME ÕPILASTE ARVAMUSED HINDELISE JA SÕNALISE
TAGASISIDE EESMÄRKIDEST JA KOGEMUSTE KIRJELDUSED ÕPILASTE POOLT
TAGASISIDE KASUTAMISEST

Bakalaureusetöö

Juhendaja: kaasprofessor Liina Lepp

Tartu 2023

Kokkuvõte

Kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega neljateistkümnelt kolmanda kooliastme õpilaselt ning andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuritavate vastustest selgus, et õpilased peavad peamiseks hindelise tagasiside eesmärgiks tagasiside andmist nii õpilasele kui ka õpetajale, õpilase motiveerimist ning ka võimalust võrdlemiseks. Sõnalise tagasiside eesmärgidena tõid õpilased välja, et see peab olema edasiviiv, selgitav, õpilasi motiveeriv ning lapsevanemaid informeeriv. Õpilaste sõnul kasutavad nad tagasisidet peamiselt oma edasise õppetöö kujundamiseks ning õpetajalt abi ja lisajuhiste küsimiseks, kuid esineb ka olukordi, kus tagasisidet ei kasutatagi.

Võtmesõnad: hindeline tagasiside, hinded, sõnaline tagasiside, tagasiside kasutamine

Abstract

Third level students' opinions about the aims of graded, verbal feedback and descriptions of their experiences of using feedback

The aim of the bachelor's thesis was to find out the opinions of third level students about the purposes of graded, verbal feedback and descriptions of their experiences about the use of feedback. Data were collected with semi-structured interviews from fourteen third level students, and the data were analyzed using the qualitative inductive content analysis method. The answers of the participants revealed that students consider the main goals of graded feedback to be feedback to both the student and the teacher, to motivate the student, and also to provide an opportunity for comparison. As for the goals of verbal feedback, the students pointed out that it must be subject-oriented, explanatory, motivating for students and informative for parents. According to the students, they mainly use feedback to shape their further studies and to ask the teacher for help and additional instructions, but there are also situations where feedback is not used at all.

Keywords: graded feedback, grades, verbal feedback, use of feedback

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1 Tagasiside olemus ja eesmärgid	5
1.2 Tagasiside erinevad liigitused	6
1.3 Õpilaste ootused tagasisidele	8
1.4 Tagasiside kasutamine õppeprotsessis	9
2. Metoodika.....	11
2.1. Valim.....	11
2.2. Andmete kogumine	12
2.3. Andmeanalüüs	14
3. Tulemused	14
3.1. Õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest	15
3.2. Õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest.....	17
3.3. Õpilaste kirjeldused õpetaja antud tagasiside kasutamisest	19
4. Arutelu.....	21
Tänu sõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisad	31
Lisa 1. Tabelid.....	31
Lisa 2. Lapsevanema nõusolekuleht.....	32
Lisa 3. Intervjuu kava.....	33

Sissejuhatus

Tagasiside mõistet on defineeritud kui tagasisideastaja edastatud teavet tagasiside saaja tegevuse või arusaama(de) kohta (Hattie & Timperley, 2007). Selle definitsiooni järgi on tagasiside ainult informatsiooni edastamine ja seetõttu on see definitsioon saanud teaduskirjanduses palju kriitikat (Hunt & Karm, 2022). Henderson jt (2019) selgitavad aga tagasisidet kui „protsessi, kus õppija mõtestab oma tegevusega seotud teavet ning kasutab seda oma õppimise edendamiseks“ (lk 17). Selles sõnastuses on välja toodud ka õppija aktiivne roll ning tagasiside all mõistetakse rohkemat kui ainult teabe edastamist.

Tagasiside andmine on tähtis, kuid oluline on osata ka tagasisidet vastu võtta. Õpilastele tuleb õpetada, kuidas tagasisidet tõlgendada ning kuidas seostada saadud tagasisidet sellega, millele on vaja tähelepanu pöörata (Black & Wiliam, 1998). Carless ja Boud (2018) on selles tähenduses kasutanud mõistet tagasiside kirjaoskus. Selle arendamiseks on vajalik õpetajapoolne teadlik juhendamine, suunamine ja õppe korraldamine nii, et need antud protsessi toetaksid.

Õpetajate jaoks on oluline, et tagasiside edastaks informatsiooni, lähtuks õpieesmärgist ning annaks võimaluse arenguks, kuna tagasisideta ei ole õppimine võimalik (Pennula, 2015). Aaviku (2020) bakalaureusetöö uuringu tulemused toovad välja ka eesmärgi, mis seisneb õpilase toetamises nii õppimises kui ka motivatsiooni säilitamisel ning õppetööst ülevaate esitamises lapsevanematele ja õpetajale endale.

Õpetajad küll mõistavad, miks on tagasiside vajalik ja kuidas see toetab õppimise arengut, kuid tagasisidestamine ei toimu alati õppetööd abistaval viisil (Pennula, 2015). Näiteks ei tule õpetajad alati toime kujundava hindamisega ning nad kasutavad kohati korduvaid meetodeid õpilaste hindamiseks, mistõttu ei pruugi tagasiside olla õpilaste suhtes piisavalt individuaalne (Pedamäe, 2019). Kujundav hindamine siinkohal sisaldab endas õpilaste mitmekülgset hindamist ning kogutud info põhjal nende suunamist ja erinevatel viisidel tagasisidestamist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Seega Pedamäe (2019) ja Pennula (2015) uuringutest on välja tulnud tagasisidestamise kitsaskohad õpetajate vaatepunktist, kuid teadmine õpilaste arusaamadest on selles osas põgus või puudub täielikult. Varasemalt on küll leitud, et algklassiõpilaste jaoks on tagasiside tähtis, sest sellel on positiivne mõju nende õpiedukusele (Pedamäe, 2019), kuid autoritele teadaolevalt on III kooliastme õpilaste arvamusi tagasisidele viimastel aastatel vaid põgusalt uuritud. Selleks, et tulevikus oleks võimalik juba kogutud üldhariduskoolide õpetajate arvamusi tagasisidest ja selle eesmärkidest kõrvutada põhikooli õpilaste arvamusega, tuleks läbi viia õpilaste

vaatenurgale keskenduv uuring. Selline uuring toob esile lisaks õpetajate arvamustele ka õpilaste vaatenurga, laiendades arusaama, ning pakub mõtteainet edasisteks analüüsideks ja tegevuste kavandamiseks. Seega on antud teemal uurimuse teostamine III kooliastme õpilaste hulgas põhjendatud, sest selle tulemusena on tulevikus võimalik muuta tagasisidestamise protsessi mõlemale osapoolele tulemuslikumaks.

Sellest tulenevalt on antud töö eesmärk välja selgitada kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest. Järgnevas peatükis antakse ülevaade tagasiside olemusest ja eesmärkidest, tagasiside erinevatest liigitustest, õpilaste ootustest tagasisidele ning tagasiside kasutamisest õppeprotsessis.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Tagasiside olemus ja eesmärgid

Tagasiside mõistele on teaduskirjanduses erinevaid definitsioone. Näiteks Haridussõnastikus on välja toodud, et tagasiside on info õppurile ja õpetajale õppeprotsessi ja õppe tulemuste kohta (Haridussõnastik *s.a.*). Hattie ja Timperley (2007) on aga tagasisidet defineerinud kui informatsiooni, mida antakse teadmiste või soorituste eest ehk nende sõnul on tagasiside soorituse “tagajärg”. Sarnaselt on tagasisidet selgitanud ka Kluger ja DeNisi (1996), kes on öelnud, et tagasisidestamise käigus antakse soorituse kohta informatsiooni.

Samas ei ole mitmete autorite arvates sellised definitsioonid piisavalt täpsed, kuna nendes ei ole välja toodud tagasiside edasiviivat aspekti (nt Carless & Boud, 2018). Shute (2008) poolt kirja pandud definitsioonis on aga see aspekt välja toodud. Tema sõnul on tagasiside informatsioon, mis antakse õppijale edasi, et muuta tema mõtlemist või käitumist ning sellise tagasiside eesmärk on õppimise edendamine. Edasiviiva aspekti on tagasiside definitsioonis välja toonud ka Ramaprasad (1983), kelle selgituse järgi näitab tagasiside õppija praegust taset ja seda, kuhu ta arenda võiks, ning saadud tagasiside on tema sõnul vajalik ka selleks, et õppija jõuaks hetketaseme juurest soovitud taseme juurde.

Tagasisidel on tähtis roll ka kujundavas hindamises, kuna see hõlmab endas erinevaid tagasisidestamise viise (Jürimäe *et al.*, 2014), mille hulka kuuluvad ka selles töös käsitletavad hindeline ja sõnaline tagasiside. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011, lk 11) on kujundavat hindamist selgitatud järgmiselt: “Kujundava hindamisena mõistetakse õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta,

innustatakse ja suunatakse õpilast edasisel õppimisel ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed.” Lisaks on Eestis tehtud uuringust selgunud, et ka õpetajate jaoks on just tagasiside üks kõige tähtsam aspekt kujundava hindamise juures ning selle mõju õppimisele on võrreldes teiste aspektidega palju suurem (Pakosta, 2012).

Tagasiside on efektiivne ja õppimist toetav, kui see on seotud kokkulepitud eesmärkidega, õigeaegne, personaalne, piisavalt detailne, kirjeldav, arusaadav ning suunatud sooritusele, mitte isikule (Tõhusa tagasiside tunnused, *s.a.*). Isikule suunatud tagasisidet peetakse ebaefektiivseks, kuna see ei tekita õpilases arusaamist ega pühendumist õppetöösse (Black & Wiliam, 1998). Samuti on leitud, et isikule antud tagasiside ei tõhusta õppetööd, vaid selle tõttu hakatakse teatud ülesandeid ja tegevusi vältima, kuna kardetakse ebaõnnestuda ja enda *mina* kahjustada (Ross & Tronson, 2005). Õppija peab tagasiside põhjal aru saama, mida ta saab ise teha selleks, et arenda ja parem tulemus saavutada. Tagasiside peab looma õppijale eeldused, et ta saaks ise oma õppimise eest vastutada ja seda juhtida (Salumaa & Talvik, 2009). Hattie ja Timberley (2007) sõnul vastab efektiivne tagasiside kolmele põhiküsimusele: Kuhu õppija läheb? Kuidas ta selleni jõuab? Kuhu edasi? Vastused nendele küsimustele aitavad kaasa erinevuste vähendamisele praeguste teadmiste, soorituse ja eesmärgi vahel. Tagasiside kasuteguri olemasolu ja efektiivsus sõltub omakorda aga tagasiside eesmärgist.

Seega on oluline, et tagasiside annaks õppeprotsessi ja õppe tulemuste kohta informatsiooni ning samas sisaldaks ka edasiviivat aspekti. Sellest lähtuvalt defineeritakse käesolevas töös tagasiside lähtuvalt Põhikooli riiklikus õppekavas (2011, lk 11) välja toodule: “Tagasiside kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.”

1.2 Tagasiside erinevad liigitused

Tagasiside andmiseks on mitmeid võimalusi, mille põhjal saab erinevaid tagasiside tüüpe eristada. Näiteks nii Brookhart (2008) kui ka Tunstall ja Gipps (1996) eristavad kahte tüüpi tagasisidet: hinnanguline ja kirjeldav tagasiside. Hinnangulise tagasiside puhul lähtutakse mingisugustest ideaalidest ja kriteeriumitest ning selle käigus antakse õpilase soorituse kohta hinnang (Tunstall & Gipps, 1996). Õpilase sooritust võrreldakse varem kokkulepitud kriteeriumitega ning selle põhjal antakse talle positiivne või negatiivne tagasiside. Positiivne hinnang võib olla näiteks kiitus või hea hinne, negatiivne hinnang aga näiteks üldsõnaline kriitika või halb hinne (Voerman *et al.*, 2011). Selline hinnangute andmine on üsna subjektiivne ning tekitab seetõttu emotsionaalseid reaktsioone (Tunstall & Gipps, 1996).

Õpilase emotsionaalne reaktsioon raskendab tal keskenduda tagasiside sisule ning see muudab tagasiside kasutamise keeruliseks. Samas, kui hinnanguline tagasiside on positiivne ja põhjendatud, siis see mõjub õpilasele motiveerivalt (Wiliam, 2011). Samuti on Aksen jt (2018) oma uurimuses välja toonud, et õpilastele meeldib, kui hinnatakse protsentskaalal, mis on üheselt mõistetav, kuna niimoodi saavad nad kõige paremini aru, kui hästi või halvasti neil antud töö läks. Lisaks annavad hinded võimaluse võrrelda näiteks ühe õppeaine tulemuste muutumist ajas. Samas on ka autoreid, kes on välja toonud hinnetega kaasneva negatiivse mõju, näiteks Koenka jt (2021) on soovitanud võimalusel loobuda hinnete panekust ning anda õpilase sooritusele ainult kirjalik kommentaar, kuid kui see ei ole võimalik, siis võiks nende sõnul anda õpilasele kõigepealt kirjaliku kommentaari ning alles seejärel hinde. Samuti soovitavad nad õpetajatel meeles pidada, et hinded võivad osadele õpilastele mõjuda demotiveerivalt ning hinnetega võib kaasneda rohkem kahju kui kasu.

Kirjeldav tagasiside keskendub rohkem soorituse kirjeldamisele lähtuvalt oodatavast õpitulemusest ning õppija edasise arengu suunamisele. Selle alla aga ei kuulu kiitused nagu “hästi” või “väga tubli”, vaid tunnustada tuleb õpilase tegevust ja tema pingutust. Kirjeldava tagasiside ühe suurima tugevusena saab välja tuua selle detailsuse ja arusaadavuse, see annab põhjaliku ülevaate nii õpilasele, õpetajale kui ka lapsevanemale, mida õpilane oskab, mida mitte ning annab ka soovitusi edaspidiseks. Samuti on õpilased uuringutes välja toonud, et sõnaline tagasiside on nende arvates leebem kui hindeline tagasiside ning seega kaasneb sellega vähem stressi (Aksen *et al.*, 2018). Kirjeldavat tagasisidet ei saa sarnaselt hinnangulisele tagasisidele liigitada positiivseks ja negatiivseks, vaid selle puhul antakse õpilasele informatsioon tema õppetegevusest ja progressist, mille eesmärk on õpilase toetamine ja soorituse parandamine. Selline tagasiside aktiveerib kognitiivseid protsesse ning seega on rohkem eelistatud kui hinnanguline tagasiside (Tunstall & Gipps, 1996). Ka Brookhart (2008) on rõhutanud, et õppimist toetav tagasiside peaks olema just kirjeldav ning tooma välja, millised õppe-eesmärgid on õpilasel juba saavutatud ning mida tuleks tal edasi teha.

Lisaks hinnangulisele ja kirjeldavale jaotusele, saab tagasisidet liigitada ka kirjalikuks ja suuliseks tagasisideks. Suulist tagasisidet antakse üldiselt tunni jooksul ehk see on kõige vahetum ning seega ka väga mõjuv (Teacher quality and..., 2021). Samuti annab see võimaluse keskenduda aspektidele, mis kirjaliku tagasiside puhul ei ole võimalikud, näiteks saab suulise tagasiside puhul tekkida õppimist edendav dialoog õpilase ja õpetaja vahel (Ellery, 2008). Kirjalikku tagasisidet antakse üldiselt peale mingisugust sooritust ning see sisaldab infot soorituse kohta ning ka edasiviivaid aspekte (Teacher quality and..., 2021).

Oluline on, et õpilased oskaksid kirjalikku tagasisidet õppimise tõhustamiseks kasutada (Ellery, 2008). Pennula (2015) läbiviidud uuringus selgus, et Eestis annavad õpetajad üldiselt suulist tagasisidet tunnis ning kirjalikku tagasisidet antakse tavaliselt kirjalikele ülesannetele. Agricola jt (2020) viitasid oma uurimuses, et suuline tagasiside mõjutab õpilasi palju rohkem kui kirjalik tagasiside. Samas Ellery (2008) uurimuse tulemustest selgus, et kõige efektiivsem on kasutada suulist ja kirjalikku tagasisidet kombineeritult. Brookhart (2008) sõnul tuleks tagasisidestamise viis valida aga lähtuvalt olukorrast ehk olenevalt, millist ülesannet tehakse või millisele õpilasele tagasisidet antakse.

Eestis eristatakse kooli kontekstis numbrilist, mitteeristavat ning sõnalist kirjeldavat tagasisidet (Aksen *et al.*, 2018). Aksen jt (2018) on kokkuvõtvalt välja toonud, et enamikes Eesti koolides on III kooliastmes kasutusel numbriline hindamissüsteem, mis annab õpilasele kiire ja üheselt arusaadava (positiivse või negatiivse) signaali ehk on kõige konkreetsem. Üldiselt on kasutusel viiepallisüsteem või täheline hindamine (A-F). Olemuselt on need sarnased, kuid tähelise hindamise puhul on positiivsete hinnete osakaal suurem, mistõttu võimaldab see anda rohkem positiivseid ja vähem negatiivseid hinnanguid. On ka koole, kus on kombineeritud nii hindeline kui ka sõnaline kirjeldav tagasiside, mis annab õpilasele võimaluse saada oma hindele rohkem selgitusi ja soovitusi edasiseks õppetööks (Aksen *et al.*, 2018).

Pennula (2015) on oma uurimuses välja toonud, et uurijad ei ole jõudnud ühisele arusaamale, milline tagasiside on kõige efektiivsem, kuna tagasiside sõltub ülesande kontekstist, õppeainest, õppe-eesmärgist, indiviidist ja mitmetest teistest teguritest. Oluline on aga see, et hoolimata tagasisidestamise viisist, peab see sisaldama edasiviivat aspekti, mis aitaks õpilasel areneda. Käesolevas töös mõistetakse hindelise tagasiside all tagasisidet, mille puhul antakse õpilase soorituse kohta hinnang ehk hinne, lähtudes varem kokkulepitud kriteeriumitele (Tunstall & Gipps, 1996). Sõnalise tagasisidena käsitletakse töös kirjalikku või suulist tagasisidet, mis annab põhjaliku ja kirjeldava ülevaate, mida õpilane oskab, mida mitte ning annab soovitusi edaspidiseks (Aksen *et al.*, 2018).

1.3 Õpilaste ootused tagasisidele

Välismaal läbiviidud uuringutes on õpilaste arvamusi küsitud nii üldhariduskoolidest kui ka ülikoolidest. Üliõpilastele keskendunud uuringute tulemustest saab välja tuua tudengite vajaduse individuaalse ja konkreetse tagasiside järele (Brown, 2007; García-Sanpedro, 2012; Poulos & Mahony, 2008; Zacharias, 2007). Zacharias (2007) toob oma artiklis välja, et selline vajadus lähtub üliõpilaste kogemustest, kus nad ei mõista õppejõu tagasisidet, sest see on liialt

üldine ja ei anna selgelt mõista, mis tudengil valesti on ja mida ta parandama peab. Samuti toob García-Sanpedro (2012) oma artiklis välja, et tudengite jaoks on oluline, et selline tagasiside sisaldaks nii negatiivse kui positiivse hinde kõrval ka õppejõu kommentaare ja seletusi, miks ta üliõpilast just nii hindas.

Üldhariduskoolidele keskendunud uuringutest toob näiteks Williams (2010) oma tulemustes välja, et põhikooli vanema astme õpilased peavad tagasisidet oluliseks. Oma töös toob ta välja, et õpilased on ühel meelel selles osas, mida kasulik tagasiside sisaldama peab, kuid välja tulid ka individuaalsed erinevused, milline tagasiside tüüp on kasulik konkreetse õpilase jaoks. Vastustest selgus, et lisaks töö lõpus antavale tagasisidele on nende jaoks oluline ka pidev tagasiside, sest see võimaldab neil oma tööd parandada enne, kui nad sellega vales suunas liikuma hakkavad. Ka põhikooli noorema astme õpilastele meeldib üldjuhul oma tööde kohta tagasisidet saada, sest see aitab neil areneda ning positiivse tagasisidega kaasneb ka positiivne emotsioon (Marrs *et al.*, 2016).

Eesti kontekstis on õpilaste vaatenurka tagasisidele küll uuritud, kuid väikses mahus ning peamiselt on keskendunud just tudengitele. Näiteks on Pihlak (2016) oma magistrیتööös välja toonud üliõpilaste vaatenurga õppejõudude poolt antavale tagasisidele. Tema uuringu tulemustest selgub, et üliõpilaste jaoks on tagasiside eelkõige pidevalt aset leidev tegevus, mis aitab neil vältida tulevasi vigu ning toetab nende arengut. Tudengite ootus tagasisidele on motiveeriva aspekti olemasolu, mis käivitab nende tahte edasi areneda. Samuti peavad üliõpilased oluliseks tagasiside põhjendatust ja edasiviiva kriitika olemasolu (Hunt & Karm, 2022).

Põhikooli astmele keskenduvast uuringust on välja toodud Eesti koolide 9. klassi õpilaste ülevaatlik arusaam tagasisidest. Õpilased peavad oluliseks, et lisaks hindele võiks olla ka selgitav tagasiside, mis põhjendab, miks just selline hinne saadi (Hunt, 2014). Liivrand ja Õun (2004) on samuti oma uurimuses järeldanud, et enamasti on 9.-12. klassi õpilaste jaoks piisav just hinne koos sõnalise kirjaliku tagasisidega.

1.4 Tagasiside kasutamine õppeprotsessis

Ülikoolides läbi viidud uuringutest tuleb välja, et tagasiside kasutamine sõltub just üliõpilase enda eesmärkidest ja eelistustest (Hyland, 2003), tagasiside olulisusest (Zhao, 2010) ning arusaadavusest õppija jaoks (Zacharias, 2007). Samuti võib tagasiside kasutamist mõjutada ka ajaline faktor (Brown, 2007). Üliõpilaste jaoks on oluline, et tagasiside jõuaks nendeni limiteeritud aja jooksul peale töö esitamist, sest hilinenud tagasiside kaotab oma eesmärgi õppeprotsessis.

Välismaal on uuritud ka üldhariduskoolide õpilaste kogemusi seoses tagasiside kasutamisega. Oma uuringu katsetulemustest on Mak (2019) järeldanud, et arusaadav tagasiside aitab õpilastel ise enda vigu parandada ning edasist õppimist eneseanalüüsi abil planeerida. Ka Carnell (2004) on oma uuringus välja toonud, et õpetajate sõnalises tagasisides toodud juhiste abil saavad õpilased aru, millised on nende vead ja kuidas nad saavad ennast parandada, et saada paremaid hindeid. Kyaruzi jt (2019) on järeldanud, et üldhariduskooli vanema astme õpilased kasutavad pigem sellist tagasisidet, mis on positiivne, toetav, esitatud konfidentsiaalselt ning annab mõista, mida õpilane muutma peab. Peterson ja Irving (2008) on aga põhikooli vanemale astmele keskendunud uuringus rõhutanud, et negatiivse tagasiside korral õpilased distantseerivad ennast oma kehvast tulemusest ning ei näe seost oma tulemuse ja sellele eelnenud pingutuse vahel. Seega nad ka ei kasuta tagasisidet sihipäraselt. Seevastu positiivse tagasiside puhul oli korrelatsioon õpilastele nähtav, kuid seda vaid tagasisidest tuleneva positiivse emotsiooni ja rahulolu ulatuses. Uuringu tulemused näitasid ka, et tihti õpilased lihtsalt vaatavad hinde ära ning eiravad või lausa unustavad sõnalise kirjaliku tagasiside, sest hinne on tagasisidena selgem kui õpetaja arvamusel põhinev kommentaar.

Lisaks tagasiside sihipärasele kasutamisele ja mittekasutamisele toovad Peterson ja Irving (2008) oma töös välja, et õpilased võrdlevad oma tulemusi üksteisega, pannes enda saavutuse keskele kohale. Samas uuringus on veel välja toodud, et osade õpilaste jaoks on hinded ja sõnaline tagasiside motivatsiooni allikaks, sest negatiivne tagasiside tekitab tahtmise järgmine kord paremini teha. Seejuures aga järeldasid autorid, et uuringus osalenud õpilaste hulgas oli vähe õpilastepoolset eesmärkide seadmist ning tagasiside põhjal iseseisvat õppeprotsessi juhtimist.

Põhikooli astmes tagasiside kasutamise uurimisele on Eestis vähe keskendutud. Siiski on Hunt (2014) oma töös maininud, et ligi pool uuringus osalenud õpilastest tunneb vajadust mõnikord õppimise ja oma töö analüüsimise käigus õpetajapoolse suunamise ja abi järele. Tööst tuleb ka välja sooline jagunemine, mis näitab, et võrreldes poistega, kes enamasti tagasiside vaid läbi loevad, on tüdrukute jaoks sõnaline tagasiside olulisem ning nad kasutavad seda motivatsiooni allikana.

Uuringute põhjal saab välja tuua probleemi, mis võib kaasneda tagasiside kasutamisega. Hyland (2003) on oma uuringus maininud, et õpetajad peavad tagasiside andmisel teadvustama ja võtma arvesse õpilaste arusaama tagasisidest, sest sellest oleneb, kuidas nad saadud tagasisidet kasutavad. Eelmainitu toetab Blacki ja Wiliami (1998) arvamust, mille alusel oleks vale eeldada, et kõik õpilased oskavad saadud tagasisidega midagi peale hakata.

Seega on läbi viidud mitmeid uuringuid, mis keskenduvad erinevas vanuses õpilaste vaatenurgale ja nende arvamusele tagasiside eesmärkidest ning viisidele, kuidas nad saadud tagasisidet kasutavad. Siiski keskendutakse eelkõige üliõpilastele ning III kooliastme arvamus antud teemal on Eesti kontekstis puudulik. Käesolev uuring viiakse läbi selleks, et oleks võimalik paremini mõista, kui hästi toimub põhikoolis õpilaste suunamine tagasiside läbi ning millistele õpilase tagasisidestamise aspektidele võiks õpetaja rohkem tähelepanu pöörata. Töö eesmärk on välja selgitada kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest. Eesmärgist lähtuvalt seati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest?
2. Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest?
3. Kuidas õpilased õpetaja tagasisidet endi sõnul kasutavad?

2. Metoodika

Uuringu läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivset uurimistööd iseloomustab see, et huvitatakse subjektiivsetest tähendustest, töötatakse mitteamvuliste andmetega ning tulemuseks on detailsed kirjeldused uuritavast nähtusest. Samuti on kvalitatiivsele uurimismeetodile omane intervjuude läbiviimine, mis annab võimaluse saada ülevaate inimeste arvamustest (Õunapuu, 2014). Kuna bakalaureusetöö keskendub õpilaste arvamustele tagasiside eesmärkidest ja kogemustele tagasiside kasutamisest, siis võimaldab kvalitatiivne uurimisviis läbi viia intervjuud vajalike andmete kogumiseks.

2.1. Valim

Bakalaureusetöö valim koostati eesmärgipärase mugavusvalimi alusel (Rämmer, 2014) ehk tutvuste kaudu võeti ühendust kolmanda kooliastme õpilastega. Valiti just III kooliaste, kuna põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 29 järgi võib I ja II kooliastmes kasutada ka vaid kirjeldavat sõnalist tagasisidet, seega tagas III kooliastme valik selle, et valimisse kuuluvad õpilased on kogenud lisaks kirjeldavale sõnalisele tagasisidele ka hindelist tagasisidet. Valimisse kuulus 14 õpilast üheksast erinevast koolist. Nendest neli olid 7. klassi, viis 8. klassi ja viis 9. klassi õpilased. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning kuna uuritavad olid alaealised, siis küsiti ka lapsevanematelt informeeritud nõusolek (vt Lisa 2). See andis intervjuueeritavatele

kindlustunde, et nende vastuseid ei kuritarvitata. Samuti tagati intervjuueeritavate konfidentsiaalsus pseudonüümide kasutamisega (Lepik *et al.*, 2014).

Tabel 1. Intervjuueeritavate andmed.

Pseudonüüm	Klass	Kool
Piret	7. klass	Kool 1
Katrin	7. klass	Kool 2
Lenna	8. klass	Kool 3
Marta	9. klass	Kool 4
Triinu	9. klass	Kool 4
Maria	9. klass	Kool 5
Hanna	9. klass	Kool 5
Paula	7. klass	Kool 6
Jasmiin	8. klass	Kool 6
Jaana	7. klass	Kool 7
Lisandra	8. klass	Kool 7
Eliise	8. klass	Kool 7
Rita	8. klass	Kool 8
Timo	9. klass	Kool 9

2.2. Andmete kogumine

Andmete kogumise meetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, mis võimaldas intervjuu käigus küsimuste järjekorda või sõnastust muuta ning vajadusel küsida täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014). Intervjuu kava koostati töö autorite poolt lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuu usaldusvääruse suurendamiseks kaasati küsimuste koostamisse ka juhendaja.

Intervjuu koosnes kolmest põhiosast, millele eelnesid tausta- ja soojendusküsimused. Taustainfoks küsiti, mis koolis õpilane õpib ja mitmendas klassis. Soojendusküsimustega pandi õpilane mõtlema üldiselt tagasiside peale, mis see tema jaoks on, millist tagasisidet ta koolis saab ja kuidas seda antakse. Nende küsimuste eesmärk oli intervjuueeritava mõtted enne põhiküsimuste juurde liikumist tagasiside teemale suunata.

Intervjuu kava esimene osa keskendus esimesele uurimisküsimusele ehk hindelise tagasiside eesmärkidele. Esimese ploki küsimused olid näiteks: *Miks õpetaja Sinu arvates hindelist tagasisidet annab?* ja *Mis on Sinu jaoks hindelise tagasiside eesmärk?*.

Teise osa küsimused olid sõnalise tagasiside eesmärkide kohta. Teise ploki küsimused olid näiteks: *Mis on Sinu jaoks sõnaline tagasiside?* ja *Kuidas õpetajad sõnalist tagasisidet annavad?*.

Kolmanda osa küsimustega uuriti, kuidas õpilased õpetaja antud tagasisidet tõlgendavad ja kasutavad. Küsimused olid näiteks järgmised: *Mida Sa edasi teed, kui oled hinde teada saanud? Kirjelda mõne hinde teada saamist ja sellele järgnevat tegevust. Millest sõltub, kuidas Sa õpetaja antud tagasisidet kasutad?*

Intervjuu lõpus küsiti veel mõned üldisemad küsimused tagasiside teemal. Näiteks *Millest sõltub, kuidas Sa õpetaja antud tagasisidet kasutad?*, *Missugust tagasisidet Sa eelistad?* ja *Milline on Sinu jaoks ideaalne tagasiside?*. Intervjuu viimaseks küsimuseks oli *Mida soovid veel tagasiside teema kohta lisada?*, et anda intervjuueeritavale võimalus antud teemal veel midagi enda soovil lisada.

Intervjuu kava valmimise järel viisid mõlemad töö autorid läbi prooviintervjuu kolmanda kooliastme õpilastega, et välja selgitada, kas küsimused on sõnastatud üheselt mõistetavalt ning kas need on sobivad uurimisküsimustele vastuste saamiseks. Üks prooviintervjuu kestis 33 minutit ja teine 36 minutit. Vastavalt prooviintervjuus osalenud õpilaste vastustele ja tagasisidele lisati intervjuu kavasse kaks küsimust: *Milline hindamissüsteem Sinu koolis on?* ja *Milline on Sinu jaoks ideaalne tagasiside?*. Kuna suuri muudatusi ei tehtud ehk prooviintervjuud õnnestusid, siis loeti prooviintervjuud põhiintervjuude hulka. Lõplik intervjuu küsimuste kava on leitav lisas 3.

Enne intervjuude läbiviimist tutvustati õpilastele intervjuu eesmärki, tutvustati lühidalt küsimusi ning küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Samuti selgitati, et intervjuus osalemine on vabatahtlik ja konfidentsiaalne ning see info korrati üle ka intervjuu lõpus.

Andmeid koguti ajavahemikus jaanuar – märts 2023. Töö autorid jagasid õpilased omavahel ära nii, et üks autor suhtles poolte intervjuueeritavatega. Õpilastega võeti ühendust meili teel või sotsiaalmeedia kaudu ning pärast õpilase nõusoleku saamist küsiti kirjalik nõusolek ka lapsevanemalt. Kõik intervjuud olid individuaalintervjuud ning nende läbiviimiseks kohtuti õpilastega vaikes ja turvalises keskkonnas. Kaheksa intervjuud tehti silmast-silma õpilastega kokku saades ning kuus intervjuud viidi läbi videokõne teel. Kõik intervjuud salvestati telefoniga täies mahus. Keskmine intervjuu kestus oli 34 minutit, lühim oli 23 minutit ja pikim 53 minutit.

Laherand (2008) soovib uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks täita uurimispäevikut. Seega tegid seda mõlemad autorid ning reflekteerisid peale iga intervjuu toimumist oma kogemuste üle. Päevikusse sissekannete tegemine võimaldas enda käitumist, mõtteid ja emotsioone analüüsida, kirjutada välja mured ja rõõmud ning tänu sellele ka intervjuueerijana areneda.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, sest see võimaldab Kalmuse jt (2015) järgi mõista uuritavate õpilaste arvamusi ja lähemalt uurida nende tõlgendusi. Uuritavatele tagati võimalus igal ajal küsimustele vastamisest loobuda või intervjuu katkestada. Samuti küsiti luba intervjuude salvestamiseks ning intervjuude üleskirjutusi luges ainult intervjuu ja andmeanalüüsi läbiviijad (Lepik *et al.*, 2014).

Andmeanalüüs algas peale intervjuude salvestamist, kui helisalvestised laeti telefonist arvutisse ja alustati transkribeerimisega. Mõlemad autorid transkribeerisid enda läbi viidud intervjuud, kasutades selleks TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia labori väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastuse süsteemi (Alumäe *et al.*, 2018). Kasutati sõnasõnalist fokuseerimata transkribeerimist (Linno, 2020). Kuna programmi loodud transkriptsioonid ei ole täiesti korrektsed, siis parandati helisalvestisi üle kuulates tekstifailis vead. Transkribeerimisel ei järgitud rangelt õigekirjareegleid, vaid peeti oluliseks intervjuu käigus räägitud mõtete edasiandmist. Selleks, et eraldada tekstis küsijat ja vastajat, lisati tekstifailis küsija teksti ette K (küsiija/intervjueerija) ja vastaja teksti ette V (vastaja/intervjueeritav).

Teise etapina viidi läbi andmete kodeerimine. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa QCAMap programmis (www.qcamap.org/). Transkriptsioonides märgiti intervjueeritavate vastustes ära uurimisküsimustele vastust andvad tähenduslikud sõnad, laused või lõigud, mille põhjal sõnastati koodid. Koodide kujunemist esimese uurimisküsimuse põhjal on kujutatud tabelis 2 (vt Lisa 1).

Kolmanda etapina kategoriseeriti koode ehk koondati sarnase sisuga koodid. Lähtuti sellest, et kategooriad annaksid vastused sõnastatud uurimisküsimustele. Kõigi kolme uurimisküsimuse andmeanalüüsi tulemusel eristus kolm kategooriat. Moodustunud koodide ja kategooriate sõnastust ja sisu arutati juhendajaga, et suurendada töö usaldusväärsust ning tagada liigituse üheselt mõistmine. Näide sellest, kuidas moodustusid kaks kategooriat teise uurimisküsimuse koodide põhjal, on kujutatud tabelis 3 (vt Lisa 1).

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste toetamiseks ja illustreerimiseks kasutatakse läbiviidud intervjuudest tsitaate, mille juurde

lisatakse pseudonüümid uuritavate konfidentsiaalsuse säilitamiseks. Juhul, kui tsiteeritavast lausest on osa välja jäetud, kasutatakse esitamata osa tähistamiseks sümbolit (...).

Andmeanalüüsil tekkinud kategooriad esitatakse paksus kirjas.

3.1. Õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest

Andmeanalüüsi käigus moodustusid esimese uurimisküsimuse *Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest?* alla kolm kategooriat, milleks olid **tagasiside nii õpilasele kui ka õpetajale, õpilase motiveerimine ja hinne võrdlemise alusena.**

Analüüsist selgus, et uuritavate õpilaste arvates on üks tähtsaim hindelise tagasiside eesmärk **tagasiside nii õpilasele kui ka õpetajale**. Peeti oluliseks, et hindeline tagasiside näitab õpilasele, kuidas tal antud õppeaines läheb ning kui hästi ta on õpitu omandanud. Õpilaste sõnul saavad nad hinde järgi enamasti aru, mida nad õppisid piisavalt, mida tuleb veel õppida ning millele rohkem pühenduda.

Teada saada, et kuidas mul läks, et kuidas ma selle teema endale omandasin, kuidas ma aru sain, kui palju ma pühendusin sellesse töösse ja õpiprotsessi, et jah, suht hästi on näha, et kui ei ole pühendunud, siis see hinne ka ikka ei tule väga hea. (Maria)

Uuringus osalenud õpilased tõid välja, et lisaks õpilastele annavad hinded tagasisidet ka õpetajatele. Uuritavad kirjeldasid, et hindeline tagasiside näitab õpetajatele, kui hästi õpilased on aru saanud, mida neile õpetatud on. Samuti näeb õpetaja hinnete järgi, mida oleks vaja veel üle korrata või juurde õpetada ning mis on õpilastel juba hästi omandatud. Õpilased leidsid, et hinnete järgi saab õpetaja hea ülevaate, kes õpilastest võiks rohkem selgitamist ja suunamist vajada.

Ma arvan, et see on tegelikult õpetajate jaoks ka hea tagasiside, et kuidas nad õpetavad või kuidas õpilased saavad aru sellest, kuidas nad õpetavad või mida nad õpetavad. (Marta)

Et neil endal nii öelda lihtsam oleks ka nagu seda vaadata, kes aru saab ja kes ei saa. Et ta saab ülevaate, kes kui palju õppinud ja aru saanud on. (Piret)

Uuritavad rõhutasid oma vastustes ka seda, et hindeline tagasiside on hästi ülevaatlik. Õpilased kirjeldasid, et hinded annavad neile ülevaatliku arusaama, kuidas neil teatud õppeaines läheb, kuid ei anna neile konkreetsemalt teada, mida nad oskavad ning mida mitte.

Minu jaoks ongi hindeline hästi ülevaatlik, ta ei lähe nagu süvitsi sellesse, mida ma oskan või noh, ta ongi selline, saingi näiteks töö B, siis nii öelda minu jaoks ütleb see, et ma tegin seal kaks viga, aga noh, see otseselt ei ütle, mis vead olid. (Triinu)

Lisaks tagasisidele on uuritavate arvates hinnete eesmärk ka **õpilase motiveerimine**. Õpilased kirjeldasid, et kuna hinded on koolisüsteemis väga tähtsal kohal, siis on nii öelda heade hinnete saamine paljude õpilaste jaoks oluline ning seetõttu motiveerivadki hinded neid rohkem õppima ja õpingutesse pühendumata.

Need hinded on lihtsalt head selleks, et (...) see on nagu motivatsioon, et saada kõrgemat hinnet. (Marta)

See annab ka motivatsiooni, selleks et rohkem õppida ja rohkem arened. (Timo)

Analüüsist selgus, et kui õpilane saab hinde, mida ta ise peab nii öelda heaks hindeks, siis see toob peaaegu alati endaga kaasa positiivsed emotsioonid, mis samuti mõjuvad motiveerivalt. Uuritavate seas oli ka neid, kes ütlesid, et nad tõlgendavad häid hindeid justkui preemiat tehtud töö eest.

Kui on näiteks väga positiivne hinne, onju, siis muidugi on nagu noh, meeletu siuke õnnetunne, endorfiinid, dopamiin täiega nagu tuleb kehasse, täiega hea on olla. (Jasmiin)

Intervjuudes arutati ka selle üle, et motiveerivalt mõjuvad tegelikult ka madalamad hinded. Seda just seetõttu, et uuringus osalenud õpilaste sõnul püütakse enamasti madalamaid ja puudulikke hindeid, mis tekitavad tihti õpilastes kurbus- ja pettumustunnet, vältida, seega paneb kõrgemate hinnete saamise soov õpilasi õppima ja pingutama. Lisaks rõhutasid uuritavad, et kuna puudulikke hindeid tuleb parandada, siis ka see on üks viis, kuidas õpilasi suunata rohkem õppima ja oma nõrgemate külgedega tegelema.

Kui on kehv hinne, siis nagu õpetaja põhimõtteliselt annab sellega märku, et seda oleks vaja veel õppida. Ta nagu üritab sellega meile selgeks teha, et meil oleks vaja seda veel õppida või harjutada. (Jaana)

Uuritavate õpilaste sõnul on hinded ka head statistilised andmed ning üheselt mõistetavad, seega on **hinded** head **võrdlemise alusena**. Õpilased kirjeldasid, et nad võrdlevad väga palju enda hindeid kaasõpilaste hinnetega. Selgus, et kui õpilane saab kaasõpilasest parema hinde, siis on ta oma tulemuse üle eriti uhke, kuid kui ta saab kaasõpilasest madalama hinde, siis see võib tuju alla viia. Intervjuude vastustest tuli välja ka seos hinnete võrdlemise ja motivatsiooni vahel, kuna uuritavate sõnul võib teistest õpilastest madalama hinde saamine vahel isegi demotiveerivalt mõjuda.

Mulle annab see võrdlusmomenti teiste õpilastega just (...) aga ma tunnen tegelt see võrdlusmoment teiste klassikaaslastega on hästi demotiveeriv kuidagi või noh, näiteks saad mingi hea hinde ja oled selle üle uhke, aga siis keegi teine sai mingi veits veel paremini ja siis on nagu okei, ma siis ikka vist ei teinud nii hästi. (Hanna)

Teisalt toodi välja, et lisaks kaasõpilastega võrdlemisele, saavad õpilased tänu hinnetele võrrelda ka ühe õppeaine tulemuste muutumist pikema aja jooksul. Samuti võrreldakse erinevate õppeainete tulemusi. Hinded annavad üldise ülevaate, et kõrgemate tulemustega õppeainetes läheb paremini ning madalamate tulemustega ained on enamasti õpilase jaoks väljakutsuvad. Lisaks peeti oluliseks, et hindeline tagasiside annab õpetajatele võimaluse õpilasi ja klasse omavahel võrrelda.

Sa saad seda võrrelda, ühesõnaga mitte ainult teistega, vaid üleüldse nagu ka teiste õppeainetega. (...) Ja no ma arvan, et ongi, et võrrelda ka klasse omavahel. (Maria)

Kokkuvõtvalt selgus uuritavate õpilaste vastustest, et hindelise tagasiside eesmärk on tagasiside andmine nii õpilasele kui ka õpetajale, õpilase motiveerimine ning ka võrdlemine.

3.2. Õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest

Andmeanalüüsi käigus moodustusid teise uurimisküsimuse *Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest?* alla kolm kategooriat, milleks olid **edasiviiv selgitamine, õpilase motiveerimine ja lapsevanema informeerimine.**

Analüüsist selgus, et õpilaste arvates on üks tähtsaim sõnalise tagasiside eesmärk **edasiviiv selgitamine.** Toodi välja, et nii suuline kui ka kirjalik sõnaline tagasiside selgitavad ja kirjeldavad täpselt, mida õpilane oskab hästi ja mida veel ei oska. Uuritavate sõnul on erinevatest tagasisidestamise viisidest just sõnaline tagasiside kõige põhjalikum, informatiivsem ja detailsem ning seetõttu on see ka selge ja arusaadav.

Meil on ülilpalju seda, et oskad seda, oskad seda, loetleb ette, mis oskad, pead veel harjutama ja mingi enam-vähem saad aru või midagi siukest ja peab veel harjutama on siis, kui sa tegelikult nagu ei oska, et meile ei öelda kunagi, et sa ei oska seda. (...) Ja siis ma saingi nagu hästi täpselt teada, et okei, seda punkti ma sellest teekonnast siis oskan ja seda järgmist ma veel ei oska, et selline sõnaline tagasiside oli ülikasulik. (Maria)

Uuringus osalenud õpilased rõhutasid ka sõnalise tagasiside edasiviivat aspekti. Nad tõid esile, et nii suuline kui ka kirjalik sõnaline tagasiside aitab aru saada, millele on vaja rohkem keskenduda ning mida tuleb veel õppida ja harjutada. Selgitati, et just sõnaline tagasiside on see, mis aitab neil edasi minna ja paremini hakkama saada. Õpilased mainisid, et kui nad võtavad sõnalist tagasisidet kuulda, siis tavaliselt läheb neil järgmine hindeline töö paremini ja nad saavad teema selgemaks. Seega vastustest ilmnes ka vigadest õppimise aspekt.

Siis ma nagu kohe tean, mida juurde õppida ja siis mul läheb järgmine kord paremini. (Lenna)

Et siis kirjutatakse nagu kõik lahti, et kontrolltöoks need vead siis ära parandada ja paremini endale see teema selgeks saada. (Jasmiin)

Veel selgus vastustest, et kui õpilased saavad sõnalist tagasisidet koos hindega, siis on selle eesmärk hinde selgitamine ja põhjendamine. Õpilaste sõnul aitab see neil mõista, miks nad just sellise hinde said ja mida see hinne täpsemalt näitab. Uuringus osalenud õpilased tõid välja, et nende jaoks on sõnaline tagasiside põhjalikum kui hindeline tagasiside.

Sõnaline tagasiside. See on tegelikult minu jaoks isegi võib-olla tähtsam kui see hinne, sest et ma saan päriselt aru, kust see hinne tuleb või midagi siukest. (...) Ma saan aru, mida õpetaja on mõelnud selle hindega. (...) See on informatiivsem. (Hanna)

Lisaks edasiviivale selgitamisele selgus, et uuritavate arvates on sõnalise tagasiside eesmärk ka **õpilase motiveerimine**. Toodi välja, et kui sõnaline tagasiside on positiivse tonaalsusega, siis see motiveerib õpilasi rohkem ja põhjalikumalt õppima. Lisaks mainisid uuritavad, et positiivne sõnaline tagasiside annab neile enesekindlust, tõstab eneseusku ning toob endaga kaasa rahulolutunde ja positiivsed emotsioonid. Mõne õpilase sõnul võib õpetaja antud tagasiside mõjutada tema enesetunnet ja tuju terveks ülejäänud päevaks.

Eks see ongi lihtsalt selline motivatsiooni booster, mis tõstab motivatsiooni tagasi üles. Et, kui on hea tagasiside, siis ongi kohe kõvasti motivatsiooni rohkem ja kõik läheb hästi, et nagu kõik on sujuv. (...) See lihtsalt annab sulle positiivset energiat või sellist mõtteviisi. (Marta)

Vastustest ilmnnes veel, et sõnalist tagasisidet peetakse leebemaks ja personaalsemaks kui hindelist tagasisidet. Õpilased kirjeldasid, et kui nad saavad madala hinde, siis see tekitab neis tunde, et nad ei osanud midagi, aga kui hinde juurde on lisatud ka sõnaline tagasiside, siis see ei mõju neile nii negatiivselt, kuna seal on välja toodud ka need asjad, mis olid hästi tehtud. Samuti rõhutati, et sõnaline tagasiside on hindest personaalsem, kuna see on ainult konkreetsele õpilasele suunatud ning käib ainult tema kohta. Intervjuul osalenud õpilased selgitasid, et sõnaline tagasiside läheb neile korda ning nad võtavad seda kuulda.

Õpetaja ütleb lihtsalt ainult sulle ja siis see läheb rohkem südamesse. (Lenna)

Intervjuudes arutati veel selle üle, et sõnalise tagasiside eesmärk on ka **lapsevanema informeerimine**. Uuritavate hulgas oli neid, kelle sõnul meeldib nende vanematele, kui õpetajad kirjalikku sõnalist tagasisidet Stuudiumisse või eKooli lisavad, kuna see annab põhjaliku ülevaate sellest, mida täpsemalt erinevates õppeainetes õpitakse. Samuti aitab

sõnaline tagasiside õpilaste sõnul lapsevanematel mõista, mida laps oskab hästi ning mida tuleb tal veel õppida või harjutada.

Mul ka vanematele hästi meeldis see, et nemad said ka aru, et (...) mida ma seal trimestri jooksul siis õppisin ja mida ma nagu oskasin. (Triinu)

Kokkuvõtvalt pidasid uuritavad õpilased sõnalise tagasiside eesmärgiks seda, et see on edasiviiv, selgitav, õpilasi motiveeriv ning lapsevanemaid informeeriv.

3.3. Õpilaste kirjeldused õpetaja antud tagasiside kasutamisest

Andmeanalüüsi käigus moodustusid kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas õpilased õpetaja tagasisidet endi sõnul kasutavad?* alla kolm kategooriat, milleks olid **edasise õppetöö mõjutamine, konsulteerimine** ja **mittekasutamine**.

Analüüsist selgus, et kõige enam kasutavad õpilased tagasisidet **edasise õppetöö mõjutamiseks**. Õpilased tõid välja, et eelkõige kasutavad nad kõiki tagasiside liike enda analüüsimiseks. Vastustest selgus, et hindelise tagasiside põhjal saavad nad teha järeldusi oma üldise teadmiste ja oskuste taseme kohta. Välja toodi ka, et põhjalikuma kirjaliku ja suulise tagasiside alusel saavad nad analüüsida, mis vigu ja miks nad õppetöös teinud on ning mis muutusi nad oma õppetöös selle tõttu tegema peavad.

Hinnetega on see, et võtan nagu selle hinnete tabeli lahti ja mul on nagu ülevaade enam-vähem, (...) mida ma põhimõtteliselt oskan, mida ma võiks nagu õppida veel. (Katrín)

Kui ma saan näiteks mingi väga halva suulise tagasiside, siis see teeb mu kurvaks ja siis ma hakkangi mõtlema, et kuidas ma nii tegin, et ma sain mingi halva tagasiside ja siis ma hakkam paremuse poole minema. (Lisandra)

Intervjuudes mainisid õpilased, et nad kasutavad tagasisidet oma töö ja hinde parandamiseks. Uuritavate vastustest selgub, et peamiseks tõukeks, mis õpilasi oma töid parandama suunab, on halb hinne. Vastustes rõhutati, et halva hinde puhul oli peamine eesmärk hinde parandamine, et saada lõpuks positiivne tulemus.

No, kui see hinne on negatiivne, siis ma olen suhteliselt koheselt hakanud õppima, et see hinne võimalikult ruttu ära parandada. (Paula)

Osad õpilased tõid välja, et tagasisidet võetakse vastu ja kasutatakse rohkem just siis, kui see antakse suuliselt ning nende jaoks olulises ja vajalikus aines. Õpilased mainisid ka, et kui õpetaja tõi sõnalises tagasisides välja, mida õpilane peaks uuesti üle vaatama ja kordama, et teema paremini selgeks saada, siis kasutati neid suuniseid sihipäraselt. Lisaks sellele leiti, et peamiselt sõnalise tagasiside kaudu annab õpetaja ka märku, kui õpilane peaks oma

õpistrateegiaid muutma. Samuti näeb vastustest, et ühise joonena loevad õpilased ka negatiivsest hindest välja, et neil on midagi teadmistest puudu jäänud ning sellest tulenevalt nad vaatavad vastava teema uuesti üle.

Vahepeal on hea sellist tagasisidet saada, et lihtsalt teada, kuidas tagasi teele saada või nagu üldse, kuidas paremini teha või midagi muuta. (Marta)

(...) kui ma saan (...) E või F-i ja ta ütleb ikkagi minu jaoks, et ma ei ole seda teemat nii hästi omandanud, et ma peaksin selle üle vaatama. (Triinu)

Intervjuudes rõhutati ka, et tagasisidet kasutatakse motivatsiooni allikana. Vastustest tuleb välja, et motiveerivaks osutub pigem positiivne, kuid osade õpilaste jaoks omab sama toimet ka negatiivne tagasiside. Motiveeriva tagasisidena on välja toodud nii hindelist kui ka sõnalist tagasisidet.

Kirjalikult see halb hinne, ma ei oska öelda. See teeb kurvaks, aga samuti motiveerib mind ka õppima. (Timo)

Hindelise tagasiside puhul tõid õpilased välja võrdlusmomendi. Vastustest selgub, et võrdluse eesmärk on näha nii enda üldist taset iseenda erinevate ainete tulemusi võrreldes või hoopis enda taset võrdluses kaasõpilastega. Õpilased tõid ka välja, et juhul kui on saanud kaaslastest halvem hinne, siis see mõjutab ka negatiivset enda reaktsiooni hindele.

Kui ma näen kaasõpilasi teisi hindeid saamas. No näiteks, kui mu mingi kaks klassiõde saavad näiteks A-d ja mina saan B, mis on väga hea hinne ja see on minu jaoks positiivsel poolel, aga (...) kui nemad said A-d, siis see võib-olla toob natuke alla seda tunnet, et ma sain B, aga (...) ma olen ikka õnnelik enda üle. (Marta)

Lisaks on õpilased oluliseks pidanud tagasiside järgset **konsulterimist**. Uuringus osalenud õpilaste hulgas oli ka neid, kes enda sõnul küsivad õpetajalt lisaselgitusi, et paremini mõista, mida õpetaja oma tagasisidega öelda soovis. Samuti tõid õpilased välja, et lisa tagasiside hõlmab endas peamiselt suulist sõnalist tagasisidet, mis tekitab võimaluse õpilasel õpetajaga arutleda tagasiside ja tööd puudutavate küsimuste üle.

No ongi negatiivse puhul ma lähen õpetaja, noh kui ma täpselt aru ei saa, mida ta tahab, et ma rohkem õpiks, ma lähen õpetajalt küsima, et ta mulle lahti seletaks, mida täpsemalt. (Paula)

Intervjuudest tuli ka välja, et õpetajalt palutakse konsulterimist siis, kui õpilasel tekib probleeme teema kordamise käigus sellest arusaamisega. Üksikutest vastustest ilmnes, et abi võidakse küsida ka perelt, kui õpetajaga konsulterimiseks on raske võimalusi leida.

No siis ma kindlasti lepiks õpetajaga kokku, kui ma ei saagi sellest teemast aru, (...) kas ma saaks taga millalgi koos õppida, et ta saaks mulle seda teemat seletada.

(Jaana)

Tagasiside kasutamise kõrval tuli intervjuudest välja ka, et teatud tingimuste puhul kalduvad õpilased selle **mittekasutamise** poole. Õpilased põhjendasid, et kui tagasiside on positiivne, siis nad seda otseselt ei kasuta ning võtavad pigem teadmiseks, et nad on piisava taseme saavutanud ning neil on edaspidiseks õppetöoks olemas vajalikud teadmised ja oskused. Seejuures tõid mõned õpilased ka välja, et nad ei kipu tagasisidet kasutama, kui see antakse aines, mis ei ole nende jaoks oluline, või kui tagasiside on liiga üldine.

Kui on positiivne tagasiside, siis ma ei tee väga midagi, siis ma lihtsalt mõtlen, et noh, väga hea, et (...) kordasin üle veel ja lähen oma eluga edasi. (Katrin)

Et, kui on siuksed ained, mida endal enda arvates vaja ei lähe, siis seda tagasisidet eriti ei kuula. (Timo)

Kokkuvõtvalt tuli õpilaste vastustest välja, et tagasisidet kasutatakse oma edasise õppetöö kujundamiseks ja peamiselt õpetajalt abi ja lisajuhiste küsimiseks, kuid esineb ka olukordi, kus tagasisidet ei kasutatagi.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest. Järgnevalt arutletakse tähtsamate uurimistulemuste üle ning seostatakse neid teoreetiliste lähtekohtadega. Samuti tuuakse välja uurimuse piirangud, rakenduskohad ning soovitusel edasiseks uurimiseks.

Esimese uurimisküsimuse *Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest?* tulemused näitasid, et õpilaste arvates on üks tähtsaim hindelise tagasiside eesmärk tagasiside nii õpilasele kui ka õpetajale. Rõhutati, et tagasiside annab õpilasele ülevaate, kuidas tal konkreetses õppeaines läheb, mida ta oskab hästi ning mida tuleb veel õppida. Samuti tõid õpilased välja, et hindeline tagasiside annab tagasisidet ka õpetajale ning näitab talle, kui hästi õpilased on õpitust aru saanud, mis neil on hästi selge ja mida tuleks veel õpetada või üle korrata. Ka Aaviku (2020) uurimuse tulemustest selgus, et tagasisidel on oluline roll selles, et õpetaja saaks enda õpilaste õppimisest ülevaate. Samuti tuli Pedamäe (2019) uurimusest välja, et õpetajate jaoks on väga tähtis pidev õpilaste arengu jälgimine. Seega on tagasisidel väga oluline roll nii õpilaste kui ka õpetajate jaoks.

Uurimistulemustest selgus, et lisaks tagasisidele on hinnete eesmärk ka õpilaste motiveerimine. Samas on see vastuolus Koenka jt (2021) mõttega, et hinded võivad osadele õpilastele mõjuda demotiveerivalt. Vastuolu, kas hinded mõjuvad motiveerivalt või demotiveerivalt, võib tuleneda näiteks sellest, kuidas õpilane erinevaid hindeid mõistab ja tõlgendab või millised emotsioonid tal erinevate hinnetega kaasnevad. Uuritavad tõid esile, et kuna hinnitel on koolisüsteemis väga suur roll, siis on nii öelda heade hinnete saamine paljude õpilaste jaoks tähtis ning seega motiveerivad hinded neid õppima ja õpingutesse pühendumisele. Samuti toodi esile, et hinnetega, mida õpilane peab headeks hinneteks, kaasneb enamasti ka positiivne emotsioon ning see mõjub samuti motiveerivalt. Ka Wiliam (2011) on välja toonud, et kui hinnanguline tagasiside on positiivne, siis see mõjub õpilastele positiivselt. Samas leidsid uuritavad, et ka madalamad hinded võivad mõjuda motiveerivalt. Toodi välja, et madalamate hinnetega kaasneb tihti kurbus- ja pettumustunne ning selleks, et seda vältida, peavad õpilased õppima ja pingutama. Ka Tunstall ja Gipps (1996) jõudsid samale järeldusele, et hinnangute andmine tekitab emotsionaalseid reaktsioone. Need aga raskendavad õpilasel keskendumist tagasiside sisule ning see omakorda muudab tagasiside kasutamise keeruliseks (Wiliam, 2011). Seega on hinnitel suur mõju õpimotivatsioonile ning samas on oluline jälgida, et hinnetest tingitud emotsioonide tõttu ei jääks tagasiside sisu tagaplaanile. Näiteks saaksid õpetajad hoida fookust tagasisidel sellega, et annavad sõnalise tagasiside enne ning hinde alles pärast seda, kui õpilane on saanud tagasiside juba läbi töötanud, nagu on ka soovitanud Koenka jt (2021). Arutelu vajaks aga see, kas hinnitel peab olema haridussüsteemis nii suur roll. Autorite hinnangul võiks hinnetest olulisem ja edasiviivam olla hoopis sisulisem sõnaline tagasiside.

Veel näitasid uurimistulemused, et õpilaste arvates on hinded head statistilised andmed, mis on üsna üheselt mõistetavad ning seega on hinded heaks võrdlemise aluseks. Selgus, et õpilased võrdlevad oma hindeid väga palju kaasõpilaste hinnetega. Samuti võrreldakse ühe õppeaine hinnete muutumist pikema aja jooksul ning võrreldakse ka erinevate õppeainete tulemusi. Ka Aksen jt (2018) jõudsid oma uurimuses samale järeldusele, et hinded annavad võimaluse võrrelda ühe õppeaine tulemuste muutumist ajas. Seega annab hinnete panemine võimaluse õpilaste võrdlemiseks ning ka nende arengu jälgimiseks. Samas leiavad töö autorid, et hinnete põhjal õpilaste võrdlemisel puudub nii õpilase kui ka õpetaja jaoks kasutegur ning õpilaste arengu jälgimine võiks toimuda hoopis sisukama sõnalise tagasiside põhjal. Samuti ei ole autorite hinnangul hinded just kõige paremini võrreldavad, kuna need on subjektiivsed.

Teise uurimisküsimuse *Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest?* tulemused näitasid, et õpilaste arvates on üks tähtsaim sõnalise tagasiside eesmärk tagasisides ainealase sisu edasiviiv selgitamine. Uuritavate sõnul selgitavad nii suuline kui ka kirjalik sõnaline tagasiside väga täpselt, mida õpilane oskab hästi ning aitab neil aru saada, mida tuleb veel õppida või harjutada. Rõhutati, et erinevatest tagasisidestamise viisidest on just sõnaline tagasiside kõige paremini arusaadav, kuna see on kõige detailsem ja informatiivsem. See on kooskõlas Akseni jt (2018) uurimuses väljatooduga, et kirjeldav tagasiside annab detailse ja põhjaliku ülevaate nii õpilasele, õpetajale kui lapsevanemale, mida õpilane oskab, mida mitte ning annab soovitusi edaspidiseks. Seega on just sõnaline tagasiside eriti efektiivne, kuna see loob õpilasele eeldused, et ta saaks ise oma õppimist juhtida (Salumaa & Talvik, 2009). Uuritavad tõid esile ka selle, et kui sõnaline tagasiside on hindega koos, siis see aitab neil paremini mõista, miks nad just sellise hinde said ning mida see hinne täpsemalt näitab. Samale järeldusele jõudsid oma uurimuses ka Akseni jt (2018), et sõnalise ja hindelise tagasiside kombineerimine annab õpilastele võimaluse saada oma hinde kohta rohkem selgitusi ning soovitusi edaspidiseks.

Uurimistulemused näitasid, et lisaks edasiviivale selgitamisele on sõnalise tagasiside juures tähtis ka selle motiveeriv pool. Toodi välja, et kui sõnaline tagasiside on positiivse tonaalsusega, siis see annab neile enesekindlust, tõstab eneseusku ning tekitab positiivseid emotsioone, mis omakorda motiveerivad õpilasi rohkem õppima ja pingutama. Seega on õpilaste motivatsiooni seisukohalt väga oluline, et õpetajad annaksid just positiivse tonaalsusega tagasisidet. Lisaks selgus, et uuritavad õpilased peavad sõnalist tagasisidet leebemaks kui hindelist tagasisidet ning samasuguse tulemuseni jõudsid oma uurimuses ka Akseni jt (2018). See tulemus annab mõtteainet, kuidas jõuda selleni, et õpilased saaksid tagasisidet, mis on positiivse tonaalsusega ja enesekindlust tõstev ning läbi selle ka motiveeriv. Üks võimalus on näiteks õpetajakoolituse esmaõppes ja täienduskoolituses hindamise teemale tervikuna suuremat tähelepanu pöörata.

Uurimistulemustest selgus veel, et sõnalise tagasiside eesmärk on ka lapsevanemate informeerimine. See aitab neil mõista, mida nende lapsed täpsemalt erinevates õppeainetes õpivad ning annab põhjaliku ülevaate, kuidas neil seal läheb. See on kooskõlas Aaviku (2020) uurimuse tulemusega, et tagasiside üks eesmärk on anda õppetööst ülevaade ka lapsevanematele.

Kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas õpilased õpetaja tagasisidet endi sõnul kasutavad?* tulemustest selgus, et kõige enam kasutavad õpilased tagasisidet edasise õppetöö mõjutamiseks. Toetudes eneseanalüüsi põhimõtetele, tehakse hinnete põhjal üldisi järeldusi

oma teadmiste ja oskuste taseme kohta ning põhjalikuma sõnalise tagasiside abil analüüsitakse oma vigu ja planeeritakse nende abil parandusi. Uuritavad põhjendasid ka, et sihipäraselt kasutatakse eelkõige nende jaoks olulises ja vajalikus aines saadud tagasisidet. Mak (2019) on oma töös samuti järeldanud, et arusaadav tagasiside võimaldab õpilastel oma vigu parandada ning edasist õppimist eneseanalüüsi abil planeerida. Sama harjumuse olemasolu sõnalise tagasiside korral on oma uuringus järeldanud ka Carnell (2004). Bakalaureusetöö autorite arvates näitab see, et õpilased on võimelised ise enda õppetööd juhtima ning õpetaja tagasiside ainult toetab ja suunab õpilast. Sellele vastukaaluks on aga Peterson ja Irving (2008) välja toonud, et tihtipeale õpilased eiravad või unustavad lugeda hindele lisatud sõnalist kommentaari, sest hinne on õpetaja arvamusel põhinevast kommentaarist arusaadavam. Käesoleva töö tulemustest tuli seejuures välja, et halva hinde saamine on tõukeks tagasiside abiga töö parandamiseks, sest negatiivne hinne näitab õpilastele, et neil on vaja teema veel üle korrata. Samuti selgus, et õpilased kasutavad motivatsioonina pigem positiivset kuid osad ka negatiivset tagasisidet. Negatiivse tagasiside positiivne mõju motivatsioonile tuli välja ka Petersoni ja Irvingi (2008) töös ning saadud tulemusi toetavad ka Hundi (2014) uuringu järeldused, mille alusel tüdrukud kasutavad sõnalist tagasisidet motivatsiooni allikana. Seega on igasugusel tagasisidel oluline roll õpilaste õpimotivatsiooni mõjutajana. Käesolevas töös rõhutasid õpilased ka, et hindelise tagasiside alusel võrreldakse iseenda erinevaid tulemusi, et saada ülevaade oma üldisest tasemest, ning hindeid võrreldakse ka kaasõpilaste omadega. Võrdlusmomendi olemasolu õpilaste vahel tuli välja ka Petersoni ja Irvingi (2008) uuringust. Seega võivad hinded võrdlemise alusena anda õpilastele põhjust suhtlemiseks, kuid võivad tekitada ka omavahelisi pingeid ja tuua kaasa negatiivseid emotsioone, kui õpilaste teadmiste tasemed on väga erinevad. Veel on mõtteaineks, kuidas saaks kavandada õppeprotsessi selliselt, et õpilane võrdleks oma tulemusi ja arengut oma varasemate tulemustega ning keskenduks just enda arendamisele.

Lisaks tõid uurimistulemused välja, et tagasiside järgselt küsivad osad õpilased õpetajalt konsulteerimist, et paremini mõista saadud tagasisidet või saada abi teema uuesti õppimisel. Ka Hunt (2014) on järeldanud, et osa õpilasi vajavad mõnikord õppimise ja oma töö analüüsimise käigus õpetaja abi ja suunamist. Need tulemused rõhutavad õpetaja olulisust suunajana, sest tagasiside ning sellele järgneva juhendamise kaudu saab õpetaja õpilasi nende individuaalsete vajaduste kohaselt toetada. Lisaks tõid üksikud õpilased välja, et vahest küsivad nad abi ka perelt. Kuna varasematest uuringutest ei tule välja, et õpilased tagasiside järgselt pere poole pöörduks, siis on see tulemus uudne ning võiks arvata, et õpilased otsivad

abi pigem õpetaja kui professionaali käest. Sellest tulenevalt võib siiski tekkida ebavõrdsus õpilaste vahel, sest kõigil peredel pole samu oskusi, teadmisi ning võimalusi, et last toetada.

Lisaks on õpilased rõhutanud, et esineb ka tagasiside mittekasutamist, kui see on piisavalt positiivne, sest õpilastele näitab see, et neil on piisav teadmiste ja oskuste tase saavutatud. Seevastu on Peterson ja Irving (2008) oma töös põhjuseks välja toonud kehva tulemuse saamise korral saadud tulemuse ja sellele eelnenud pingutuse vahelise seose eiramise, mille korral tagasisidet sihipäraselt ei kasutata. Käesolevas töös täheldati tagasiside mittekasutamist ka liiga üldise ning õpilase jaoks väheolulises aines saadud tagasiside puhul. Seega võib järeldada, et positiivne tagasiside ei anna õpilastele piisavalt suuniseid, et seda kasutada rohkemaks kui lihtsalt teadmiseks, et vajalik tase on saavutatud. Samuti võib üldise tagasiside korral jääda õpilastel puudu täpsetest juhistest. Selleks, et tagasiside oleks edasiviiv, võiks bakalaureusetöö autorite hinnangul ka positiivses tagasisides anda õpilastele suuniseid. Seevastu paneb negatiivse ja väheolulises aines saadud tagasiside mittekasutamine mõtlema, kas tegemist on õpilase individuaalse valikuga või samuti liialt minimaalse tagasisidega, millega õpilane ei oska midagi teha. Siin näevad bakalaureusetöö autorid samuti, et vajalik oleks õpetajapoolne pingutus, et õpilases tekiks huvi ka aine vastu, mis esialgu on tema jaoks väheoluline. Samuti on vajalik negatiivse tagasiside asemel esitada rohkem positiivse tonaalsusega edasiviivaid juhiseid, mille abil oleks õpilasel võimalik oma edasist tegevust planeerida.

Kuigi töö tulemused on olulised, et mõista kolmanda kooliastme õpilaste arvamusi hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ning anda ülevaade õpilaste tagasiside kasutamisest, siis esineb autorite arvates töös ka kitsaskohti. Näiteks oleks võinud valimisse kuuluda rohkem poisse, et intervjuueeritavate sooline jaotus oleks olnud võrdsem. Samuti on töö kitsaskohaks autorite esmakordne kogemus kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel. Kuna Kalmus jt (2015) on käesolevat analüüsimeetodit kirjeldanud kui tundlikku ja täpset, siis võis autorite kogememata tõttu jääda vastustes tähelepanuta olulisi märksõnu ning võidi teha ka tõlgendamise vigu.

Vaatamata eelnevalt välja toodud piirangutele seisneb töö praktiline väärtus selles, et autoritele teadaolevalt ei ole Eestis varem uuritud kolmanda kooliastme õpilaste arvamusi hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ning seda, kuidas nad tagasisidet kasutavad. Seega lisab töö õpilaste arvamuste kujul kogu tagasiside temaatikale lisaväärtust. Töö tulemused annavad mõtteainet nii õpilastele, õpetajatele kui ka õpetajakoolituse tudengitele, et paremini mõista hindelise ja sõnalise tagasiside erinevaid külgi ning tagasiside kasutamise oskuse tähtsust. Õpetajatel on võimalus antud töö tulemuste üle omavahel arutleda,

analüüsida, kuidas nad ise õpilastele tagasisidet annavad ning soovi korral enda tagasisidestamist kõigi osapoolte jaoks paremaks ja efektiivsemaks muuta. Tudengitele annab see töö esialgse arusaama, mida õpilased tagasisidena ootavad, millisest tagasisidest õpilastele ka kasu oleks. Õpilastel on võimalus enda arvamusi hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest võrrelda töös esitatud tulemustega ning saada teadlikumaks tagasiside kasutamise oskuse olulisusest, et seda paremini ka enda õpingutes rakendada. Kokkuvõtvalt on tagasisidel haridussüsteemis väga oluline roll ning seega on tähtis ka edaspidistes uurimustes sellele tähelepanu pöörata. Üheks võimaluseks edasiseks uurimiseks oleks välja selgitada õpetajate arvamusi hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ning mida peavad nemad tagasiside kasutamisel oluliseks. Samuti oleks oluline välja selgitada, kuidas õpetajad toetavad ja arendavad õpilaste tagasiside kasutamise oskust. Veel oleks võimalik uurida lisaks kolmandale kooliastmele ka nooremate ja vanemate õpilaste arvamusi tagasiside eesmärkidest ja seda, kuidas nad tagasisidet kasutavad, ning võrrelda, kuidas need vanusega muutuvad.

Tänu sõnad

Töö autorid tänavad kõiki uurimuses osalenud õpilasi ja töö retsensenti. Eriti tänulikud on autorid oma juhendajale Liina Lepale toetuse ja oskusliku juhendamise eest. Tema heatahtlikkus, pühendumus ja tagasiside andmise oskus olid töö autoritele suureks abiks ja eeskujuks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise 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.

Mõlemad autorid panustasid kõikidesse bakalaureusetöö osadesse. Vastastikuselt koostöös koostati töö selliselt, et nii teoreetilises ülevaates kui ka andmeanalüüsis tegeles esialgu Irmeli Tõniste rohkem sõnalise ja hindelise tagasiside eesmärkide ning Ege Orlovski tagasiside kasutamise osaga. Hiljem täiendasid mõlemad autorid üksteise kirjutatud osasid. Seega tunnevad töö autorid, et nad panustasid töö valmimisse võrdselt.

Irmeli Tõniste

Ege Orlovski

/allkirjastatud digitaalselt/

/allkirjastatud digitaalselt/

17.05.2023

17.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Aaviku, T. (2020). *Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning tagasisidestava õpetaja arusaamad enda lisatud tagasisidest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Agricola, B. T., Prins, F. J., & Sluijsmans, D. M. (2020). Impact of feedback request forms and verbal feedback on higher education students' feedback perception, self-efficacy, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(1), 6-25.
- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., & Urmann, H. (2018). *Eesti üldhariduskoolides kasutatavad hindamissüsteemid*.
https://skytte.ut.ee/sites/default/files/2022-05/Hindamine_L%C3%B5pparuanne_15.okt%201%C3%B5plik.pdf
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 15-16.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/13596740601155363>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carnell, E. (2004). Dialogue, discussion and feedback—views of secondary school students on how others help their learning. *Feedback for learning*, 46-62.
- García-Sanpedro, M. J. (2012). Feedback and Feedforward: Focal Points for Improving Academic Performance. *Journal of Technology and Science Education*, 2(2), 77-85.
<http://hdl.handle.net/2099/12657>
- Haridussõnastik* (s.a.).
<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=tagasiside&F=M&C06=et>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (2019). Identifying feedback that has impact. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (pp. 15-34). Palgrave Macmillan.

- Hunt, K. (2014). *9. klassi õpilaste teadlikkust kujundavast hindamisest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Hunt, P., & Karm, M. (2022). "Tagasiside on nagu taganttuul": õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 10(1), 143-170. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.1.07>
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217-230. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6)
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Journal on Educational Psychology*, 41(1), 922-947.
- Kyaruzi, F., Strijbos, J. W., Ufer, S., & Brown, G. T. (2019). Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 278-302.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Liivrand, P., & Õun, K. (2004). *Õpilane arvab, et...* Haridusuuringu analüüs. https://www.academia.edu/2308448/%C3%95PILANE_ARVAB_ET_
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. M-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. sisu.ut.ee/kvalitatiivne
- Mak, P. (2019). From traditional to alternative feedback: What do L2 elementary students think?. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 109-129.

- Marrs, S., Zumbrunn, S., McBride, C., & Stringer, J. K. (2016). Exploring Elementary Student Perceptions of Writing Feedback. *Journal on Educational Psychology, 10*(1), 16-28.
- Pakosta, H-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoos*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pedamäe, P. (2019). *Algklassiõpetajate arvamused hindamisprotsessist ja erinevate hindamismeetodite kasutamisest matemaatikatundides ühe Tartu kooli näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*(3), 238-250.
- Pihlak, S. (2016). *Tagasiside õppimist toetajana – üliõpilaste hinnangud ja ootused ülikoolis antavale tagasisidele*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2), 143-154.
<https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I, 2015, 15*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I, 2014, 20*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science, 28*(1), 4-13.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/valimid>
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189.
- Teacher quality and accreditation. Feedback to students*. (2021).
<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professionallearning/teacher-quality-and-accreditation/strong-start-great-teachers/refiningpractice/feedback-to-students#>

- Tunstall, P., Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Tõhusa tagasiside tunnused (s.a.). <https://sisu.ut.ee/6ppimisttoetavhindamine/t%C3%B5husa-tagasiside-tunnused>
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, J. S. (2012). Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. *RELC Journal*, 38(1), 38-52. <https://doi.org/10.1177/0033688206076157>
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing writing*, 15(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.002>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- Williams, J. A. (2010). 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 301-314.

Lisad

Lisa 1. Tabelid

Tabel 2. Koodide kujunemine uurimisküsimuse *Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest?* näitel.

Tähenduslik üksus	Koodid
Mhm nojah, nagu teada saada, et kuidas mul läks, et kuidas ma selle teema endale omandasin, kuidas ma aru sain, kui palju ma pühendusin sellesse töösse ja õpiprotsessi, et jah, suht hästi on näha, et kui ei ole pühendunud, siis see hinne ka ikka ei tule väga hea.	Tagasiside õpilasele
Aga teistes ainetes, nagu ongi matemaatika või eesti keel, siis see teeb natuke kurvaks, kui ma ise aru ei saa seda. Aga see annab ka samas motivatsiooni, selleks et rohkem õppida ja rohkem areneda.	Motiveerimine

Tabel 3. Kategooriate kujunemine uurimisküsimuse *Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest?* näitel.

Koodid	Kategooriad
Selgitav Põhjalikum kui hinne Edasiside Vigadest õppimine	Edasiviiv selgitamine
Positiivne emotsioon Leebem kui hinne Personaalne	Õpilase motiveerimine

Lisa 2. Lapsevanema nõusolekuleht

Intervjueeritava informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm

(lapsevanemale/seaduslikule esindajale lapse osalemiseks intervjuul)

Lugupeetud lapsevanem

Oleme Tartu Ülikooli kolmanda kursuse tudengid Ege Orlovski ja Irmeli Tõniste, kes koostavad lõputööd teemal “Kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest” ning soovime selleks läbi viia intervjuu teie lapsega.

Palume teie ja teie lapse nõusolekut intervjuul osalemiseks ja intervjuu salvestamiseks. Peale intervjuud viiakse salvestis kirjalikule kujule. Selle käigus asendatakse teie lapse nimi varjunimega ja tulemused esitatakse kujul, mis ei võimalda seostamist tema isikuga.

Intervjuude helisalvestised kustutatakse peale kirjalikule kujule ümber viimist ning intervjuu üleskirjutust loevad vaid intervjuu läbiviija ja andmeanalüüsi läbiviijad.

Enne intervjuu algust tutvustatakse siintoodud õigusi ja intervjuu eesmärki ka teie lapsele ning küsitakse tema nõusolekut osalemiseks ja intervjuu salvestamiseks. Teil ja teie lapsel on igal ajal võimalik küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osalemine.

Kui olete nõus, et teie laps intervjuus eeltoodud tingimustel osaleb, kinnitage seda palun oma allkirjaga.

Olen lugenud intervjueeritava informeerimise ja teadliku nõusoleku vormi ning nõustun oma lapse osalemisega intervjuus.

Nimi:

Allkiri:

Kuupäev:

Uuringu läbiviija kontakt:

Lisa 3. Intervjuu kava

Töö eesmärk on välja selgitada kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest.

Taustaküsimused:

- Mis koolis Sa õpid?
- Mitmendas klassis Sa õpid?

Soojendusküsimused:

- Kui Sa mõtled tagasiside peale, mida Sa koolis saad, siis mis on Sinu jaoks tagasiside?
- Missugust tagasisidet Sa koolis saad?
- Missugust tagasisidet annab õpetaja?
- Kuidas ta seda annab?
- Milline hindamissüsteem Sinu koolis on?

I osa

1. Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused hindelise tagasiside eesmärkidest?

- 1.1. Mis on Sinu jaoks hindeline tagasiside?
- 1.2. Kuidas õpetajad hindelist tagasisidet annavad? Mõtle Sind õpetavatest õpetajatest kolmele õpetajale.
- 1.3. Millal õpetaja hindelist tagasisidet annab? Mõtle, kas siis, kui veel teemat õpite või siis, kui on lõpus hindeline töö? (Mõtle, missuguses õppeprotsessi osas?)
- 1.4. Miks õpetaja Sinu arvates hindelist tagasisidet annab (Miks õpetaja hindega hindab?) Palun too näiteid.
- 1.5. Mis on Sinu jaoks hindelise tagasiside (hindega hindamise) eesmärk?

II osa

2. Missugused on III kooliastme õpilaste arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest?

- 2.1. Mis on Sinu jaoks sõnaline tagasiside?
- 2.2. Kuidas õpetajad sõnalist tagasisidet annavad? Mõtle Sind õpetavatest õpetajatest kolmele õpetajale.
- 2.3. Millal õpetaja sõnalist tagasisidet annab? Mõtle, kas siis, kui veel teemat õpite või siis, kui on lõpus hindeline töö? (Mõtle, missuguses õppeprotsessi osas?)
- 2.4. Miks õpetaja Sinu arvates sõnalist tagasisidet annab? Too näiteid.

2.5. Mis on Sinu jaoks sõnalise tagasiside eesmärk?

III osa

1. Kuidas õpilased õpetaja tagasisidet endi sõnul tõlgendavad ja kasutavad?

1.1. (Meenuta mõnda saadud hindelist tagasisidet ehk meenuta hinde saamist ja kirjelda, kuidas sellist tagasisidet kasutasid.)

1.1.1. Mida Sa siis mõtled, kui sa hinde teada saad? Too näiteid erinevate hinnete puhul.

1.1.2. Kuidas Sa erinevaid hindeid mõistad?

1.1.3. Mida hinne Sulle tähendab/näitab?

1.1.4. Mida Sa edasi teed, kui oled hinde teada saanud?

1.1.5. Kirjelda mõne hinde teada saamist ja sellele järgnevat tegevust.

1.1.6. Too näiteid, mida sa teed, kui saad maksimaalse, keskmise või puuduliku hinde?

1.2. (Meenuta mõnda saadud sõnalist tagasisidet ja kirjelda, kuidas sellist tagasisidet kasutasid.)

1.2.1. Kuidas mõjutab Sind suuline sõnaline tagasiside?

1.2.2. Mida Sa mõtled või teed pärast suulise sõnalise tagasiside saamist? Too näiteid erinevate olukordade kohta.

1.2.3. Kuidas mõjutab Sind kirjalik sõnaline tagasiside?

1.2.4. Mida Sa mõtled või teed pärast kirjaliku sõnalise tagasiside saamist? Too näiteid erinevate olukordade kohta.

- Millest sõltub, kuidas Sa õpetaja antud tagasisidet kasutate?
- Missugust tagasisidet Sa eelistate (hindelist, sõnalist või mõlemat) ning põhjenda miks?
- Milline on Sinu jaoks ideaalne tagasiside?
- Mida soovite veel tagasiside teema kohta lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Ege Orlovski ja Irmeli Tõniste,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose, „Kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest“, mille juhendaja on Liina Lepp,

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. oleme teadlikud, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.

3. kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Irmeli Tõniste Ege Orlovski

17.05.2023 17.05.2023