

TARTU ÜLIKOOL  
Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

**Kadi Kaasik**

## **Hindamine kehalises kasvatuses**

**Assessment in Physical Education**

**Bakalaureusetöö**

Kehalise kasvatuses ja spordi õppekava

Juhendaja: Prof., PhD V. Hein

Tartu 2016

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	3
1. HINDAMISE OLEMUS .....	4
1.1. Hindamise rollid .....	5
1.2. Hindamise liigid ja selle eesmärgid .....	6
1.3. Hindamise printsiibid.....	10
1.4. Õpioskuste hindamine.....	10
2. ÕPETAJATE SEISUKOHAD HINDAMISEL .....	13
3. ÕPILASTE SEISUKOHAD HINDAMISEL .....	15
4. HINDAMISE JA ÕPPIMISE SEOS MOTIVATSIOONIGA .....	18
1.1. Tunnustus.....	21
1.2. Sotsiaalne toetus noorukieas .....	22
KOKKUVÕTE .....	23
KASUTATUD KIRJANDUS .....	24
SUMMARY .....	27

## SISSEJUHATUS

Minu valitud töö teemaks on hindamine kehalises kasvatuses. Antud teema on käesoleval ajal aktuaalne, kuna just hindamine võib mõjutada õpitöö tulemusi kas siis positiivselt või negatiivselt. Seoses õpilaste kehaliste võimete ja kehalise aktiivsuse ebapiisava tasemega on viimasel ajal kerkinud küsimused, mida, kuidas ja millist hindamist kasutada õpilaste õpitulemuste parandamiseks ja nende motiveerimiseks kehaliste harjutustega tegelemiseks nii kehalises kasvatuses tundides kui ka vabal ajal. Hindamisel tuleb lähtuda erinevatest aspektidest, mis on kirja pandud kehalise kasvatuses õppekavasse. Erinevad arusaamised hindamisest on olnud ajendiks käsitleda sellega seonduvaid probleeme nii õpetajate hulgas kui ka meedias. Peamiseks hindamisega seotud aruelu objektiks on saanud mida hinnata või kuidas seda teha. Käesolevas töös antakse ülevaade hindamisega seotud valdkondadest tuginedes teaduslikule kirjandusele. Kasutatud kirjanduse leidmiseks kasutati EBSCO, PubMed, ScienceDirect, Scopus ja SAGE Journals Online andmebaase. Põhimärksõnadena kasutasin *Physical Education, Assessment, Motivation, Grading* ja *Evaluation*.

Märksõnad: hindamine, kehaline kasvatus

Key words: Assessment, Physical Education

## 1. HINDAMISE OLEMUS

Hindamine on oluline osa õppeprotsessist, mis on seotud ka planeerimise, õpetamise ja õppimisega. Hindamine üldiselt omab eelkõige motiveerivat rolli ja annab tagasisidet õpilasele tema arengu kohta. Hindamisel on erinevad liigid, rollid ja ka printsiibid, mis kõik aitavad kaasa hindamise protsessile (Bailey, 2007). Siedentop ja Tannenhill (2000) on märkinud, et hindamise juures on oluline koht ka hindel. Hinne on tagasiside andmine õpilasele selle kohta, kuidas õpilasel teatud ülesande omandamine on toimunud. Seega peaks hinne omama ka motiveerivat rolli õpilase õpitulemuste arvestustel või hindamisel (Siedentop & Tannenhill, 2000). Hinne võib vähendada oluliselt kehalise kasvatuses osalemist, kui õpilane tunneb, et teda hinnatakse vaid tema oskuste, mitte püüdluste järgi. Hindamise juures on väga oluline tegur õpilase arengule kaasõpilastel, vanematel, sõpradel ja ka õpetajal (Bokhorst et al., 2010).

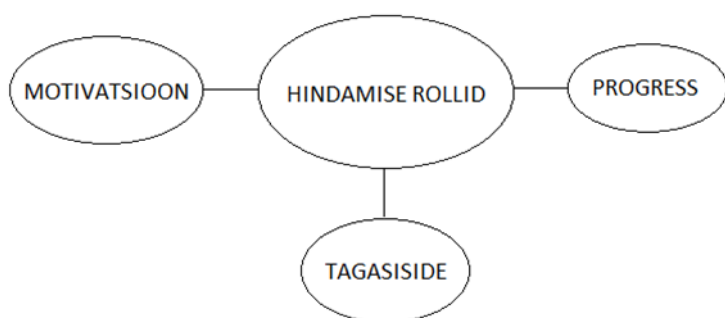
Thompson ja Penney (2015) on kirjeldanud hindamist kui ühte olulist osa pedagoogikas ning milliseid hindamisega seotud teadmisi ja väärtusi peetakse koolides tähtsaks. Bailey (2007) on märkinud, et hindamine on seotud informatsiooni saamise ja tõlgendamisega õpilaste oskuste kohta. Hindamine peaks keskenduma sellele, mida õpilased on õppinud ja kui hästi nad teadmisi ja oskusi omandavad. Matanin ja Tannenhill (1994) on välja toonud hindamise olulisuse just selle fikseerimise poolt õppetöö tulemustega seotud ametlikes dokumentides nagu klassitunnistused või kooli lõputunnistused. Hinne sellistes ametlikes tunnistustes on suurem motivatsiooniallikas õpilastele ning parema hinde saamine paneb õpilased rohkem pingutama (Matanin & Tannenhill, 1994). Hinne ja hindamine on omavahel seotud, kuid need kaks terminit on siiski erineva tähendusega (Siedentop & Tannenhill, 2000).

Hinded peaksid andma õpilastele tagasisidet selle kohta, kuidas õpilastel on õppetöös edenenud ning olema motiveerivaks rolliks tulevastel arvestustel. Lisaks annab hinne edasi informatsiooni vanematele nende laste sooritustest kursuse jooksul (Siedentop & Tannenhill, 2000). Siedentop ja Tannenhill (2000) on märkinud, et kehalises kasvatuses hinnatakse õpilasi ühekordsete ülesannete omandamise ja selle soorituse kvaliteedi põhjal, mis kajastuvad erinevate pikkustega perioodide või kursuste lõpus. Õpetajad kalduvad hindama õpilasi kasutades erinevaid õppeprotsessiga kaasnevaid aspekte, mis ei ole otseselt seotud õpetavate oskuste ja teadmistega. Kuna mõnikord on kehalise kasvatuses õpetajatel keelatud hinnata

õpilasi oskuste järgi, siis proovitakse õpilasi hinnata nende aktiivse osavõtu, suhtlemise, käitumise ja kohaloleku põhjal (Siedentop & Tannenhill, 2000).

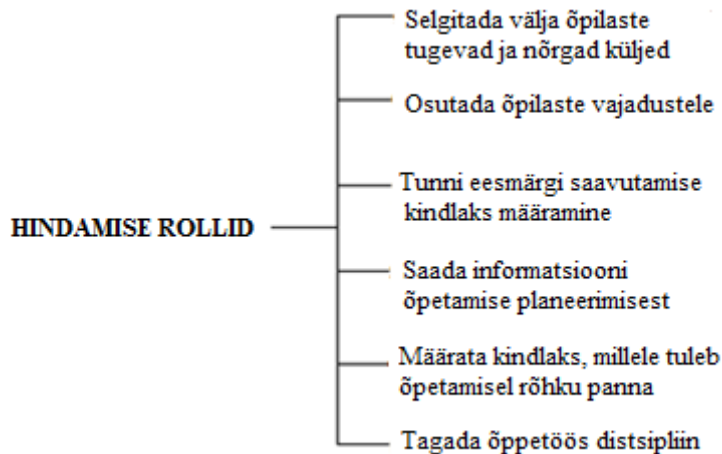
Hindamine on seotud mitmete õpitulemustega, kus õpilastel on antud võimalus demonstreerida enda teadmisi, oskusi ja arusaamasid (Siedentop & Tannenhill, 2000). Hindamise eesmärk on õpilasi arendada (Jalakas, 2011). Jalakas (2011) magistritöös on välja toodud Eesti haridussüsteemis kehalise kasvatususe hindamise eesmärgid erinevatel aastatel. Kui 1996. aastal olid eesmärgid veel suhteliselt üldised, siis alates 2002. aastast olid eesmärgid juba rohkem õpilase arengut toetavad (Jalakas, 2011). Üheks eesmärgiks võib hindamise juures pidada ka õpimotivatsiooni tõusmist. Õpilase arengu regulaarne hindamine viib suuremate saavutusteni ja suurendab motivatsiooni (Matanin & Tannenhill, 1994).

### 1.1. Hindamise rollid



JOONIS 1.1 Hindamise üldised rollid (Bailey, 2007)

Bailey (2007) on toonud välja kolm olulist funktsiooni, miks tuleks õpilast hinnata (vt Joonis 1.1). Esimeseks on ta välja toonud tagasiside saamise. See, kui õpilane saab õpitulemuste kaudu tagasisidet, aitab omakorda selgitada õpilasel välja tema tugevad ja nõrgad küljed. Teiseks funktsiooniks on õpilase arengu kindlaks määramise roll ehk progress. Kui õpilasel on näha arengut, aitab see kindlaks määrata teadmise selle kohta, millisel tasemel on tunni eesmärk saavutatud. Kolmas põhjus on anda motivatsiooni õppimiseks. Lisaks on autor välja toonud veel mõned spetsiifilisemad rollid, mida omistatakse hindamisele (vt Joonis 1.2). Hindamine annab informatsiooni õpetamise planeerimisest, see aitab määrata kindlaks, millele tuleb õpetamisel rõhku asetada ja hindamine aitab tagada õppetöös distsipliini.



JOONIS 1.2 Hindamise spetsiifilised rollid (Bailey, 2007)

## 1.2. Hindamise liigid ja selle eesmärgid

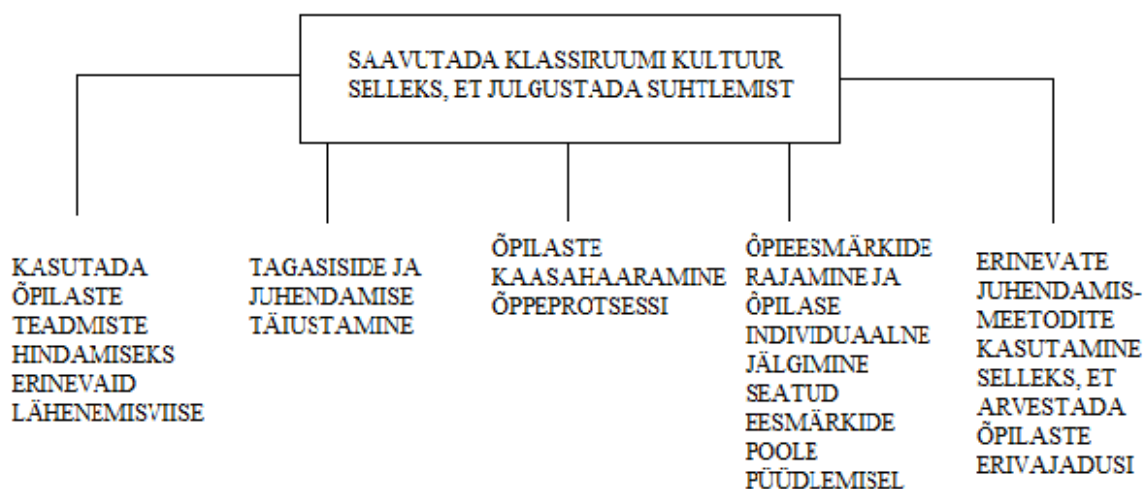
Hindamisel on erinevad liigid, mille alusel õpilast hinnata. Kõige üldisemalt jaotatakse hindamist kokkuvõtlikuks ja kujundavaks hindamiseks. Kõige enam on koolides levinud kokkuvõtlikku ehk summatiivse hindamise kasutamine (OECD/CERI, 2008). Bailey (2007) on välja toonud 9 hindamise liiki ning neil kõigil on erinevad eesmärgid ja suunad, kuidas arendada õpilasel õpioskusi. Autor on välja toonud järgmised liigid: kokkuvõtlik hindamine, formatiivne hindamine, normatiivne hindamine, arengu hindamine, kriteeriumite kasutamine hindamisel, sisemine hindamine, väline hindamine, mitteformaalne hindamine ja formaalne hindamine.

Koolides on kõige enam levinud kokkuvõtliku hindamise kasutamine, mille peamine eesmärk on arendada õpilase õpiedukust (OECD/CERI, 2008). Kadajas (1996) on kokkuvõtlikust ehk summatiivsest hindamisest kirjutanud kahe funktsioonina. Esiteks on õppeprotsessis hindamise oluliseks funktsiooniks õpilaste arengu hindamine. Teiseks hindamise funktsiooniks on õpitulemuse ehk püstitatud eesmärkide hindamine. Kokkuvõtlik hindamine on tavaliselt kasutatud selleks, et näha, milliseid teadmisi on õpilane omandanud kursuse lõpus. Neid kindlaid teadmisi on vaja, et tagada see, et õpilased on omandanud nõutud standardid, mis tagavad hiljem neile kooli lõputunnistuse. Siedentop ja Tannenhill (2000) on samuti märkinud, et kokkuvõtlik hindamine määrab kindlaks selle, kui hästi on õpilane omandanud vajalikud õpitulemused kursuse lõpus. Kokkuvõtlikku hindamist iseloomustab see, et õpilased õpivad hindamiseks.

Formatiivne ehk kujundav hindamine tähendab pidevat tagasiside andmist õpilasele tema tegevuse kohta õpieesmärkide saavutamisel ja õpiülesande omandamisel (Bailey, 2007). Formatiivne hindamine viitab sagedale, interaktiivsele hinnangule õpilase arengus ning sellele, et mõista õpilase vajadusi ja kohandada õpetamist sobivaks õpilasele. Õpetajad, kes kasutavad kujundava hindamise lähenemisviise ja tehnikat, on paremini valmistunud mitmekesiste õpilaste vajadustele. Läbi õpilaste eristamise ja õpetamise kohandamise saame suurendada õpilase tulemuslikkust. Lisaks sellele, saab tänu formatiivsele hindamisele tasakaalustada klassiruumis õpilaste õpitulemusi, mis muudab klassi taseme ühtlasemaks (OECD/CERI, 2008). Kujundav hindamine aitab õpetajal välja selgitada õpilastel esinevad õppimisraskused ja annab neile abistavaid juhtnööre, kuidas õpilaste probleemidega toime tulla. Kujundav hindamine aitab õpilasel hindamisel saadava info kaudu saavutada õpiülesande õige lahendamise (Bailey, 2007). Formatiivse hindamise põhimõtted on rakendatud koolis selleks, et ära tunda paranemist vajavaid valdkondasid ja selleks, et üldiselt edendada efektiivset ja konstruktiivset hindamiskultuuri hindamissüsteemis.

Formatiivne hindamine aitab õpilastel arendada õpioskuste hindamist järgmiselt (OECD/CERI, 2008):

1. Tuleb panna rõhku õppimise ja õpetamise protsessile ja aktiivselt kaasata õpilasi sellesse protsessi.
2. Tuleb arendada õpilaste oskusi hinnata nii teisi kaasõpilasi kui ka iseennast.
3. Tuleb aidata õpilastel aru saada nende enda õppimisest ja tuleb arendada asjakohaseid strateegiaid selleks, et õpilane oskaks hinnata enda õpioskusi.



JOONIS 2. Formatiivse hindamise võtmelemendid (OECD/CERI, 2008)

Formatiivse hindamise võtmeelemendid on esitatud Joonisel 2 (OECD/CERI, 2008):

- Saavutada klassiruumi kultuur selleks, et julgustada suhtlemist: Õpetajad märkavad, et õpilastele on oluline panna neid turvaliselt tundma ja julgustada õpilasi võtma riske ja teha vigu. Õpilased, kes tunnevad end turvaliselt ja julgevad võtta riske on ka julgemad tunnistama õpetajale, millest nad on aru saanud ning millest mitte.
- Kasutada õpilaste teadmiste hindamiseks erinevaid lähenemisviise: Kui õpilane ei ole ühes ülesandes väga hea, siis tuleks anda õpilasele teine ülesanne, milles ta suudab näidata enda teadmisi ja oskusi.
- Tagasiside ja juhendamise täiustamine: Tagasiside on oluline formatiivsel hindamisel. Kuid tagasiside peab olema spetsiifiline ning andma edasisi soovitusi tulevikus enda esitluse parandamiseks. Tagasisidel on oluline osa ka kriitikal, kuna õpilane peab mõistma, mida temalt oodatakse.
- Õpilaste kaasahaaramine õpiprotsessi: Õpilaste kaasahaaramine aitab õpilastel arendada enesehindamise oskusi ning aitab õpilastel analüüsida, kui hästi on minevikus erinevad õppimisstrateegiad neile mõjunud.
- Õpieesmärkide rajamine ja õpilase individuaalne jälgimine seatud eesmärkide poole püüdlemisel: Õppimise protsess muutub läbipaistvamaks. Õpilased ei pea arvama, mida nad peaksid tegema, et paremaks muutuda. Õpetajad aitavad õpilastel jälgida enda arengut ning sealjuures muuta õpilasi enesekindlamaks.
- Erinevate juhendamismeetodite kasutamine selleks, et arvestada õpilaste erivajadusi: Õpilased ei ole kõik sama võimekad ning õpilased ei suuda võtta vastu informatsiooni ühesuguselt. Õpetajad peavad kohandama õpetamist nii, et erinevate õpilaste vajadused oleks arvesse võetud.

Normatiivse hindamise hindamiseks on kehtestatud normid, mis on välja töötatud paljude eelnevalt sooritatud testide tulemuste põhjal ning milles on arvestatud erinevat sugu või vanust. Testitakse kõiki õpilasi klassis näiteks jooksmises või ujumises mõõtes nende kiirust antud alas. Seejärel jagatakse klass tulemuste põhjal gruppideks, et saaks jätkuda õppetöö. Õpetamiseks kasutatakse erinevatele gruppidele erinevaid lähenemisviise (Bailey, 2007)

Bailey (2007) on märkinud, et arengu hindamisel võrreldakse õpilaste hetkelisi ja eelnevaid tulemusi. Selle hindamise eesmärgiks on saada informatsiooni õpilase individuaalsest arengust. Lisaks annab see õpilasele võimaluse kogeda edu saavutamist, mis



on omakorda seotud ka motivatsiooniga. Õpilase eesmärgiks on harjutamisega saavutada parem sooritus indiviidi eelnevast sooritusest.

Kriteeriumide hindamisel hinnatakse, kas õpilane suudab sooritada kindlat etteantud ülesannet või mitte. Igal riigil on kehtestatud õppekavasse kindlad kriteeriumid. Näiteks, kas õpilane on võimeline ujuma 25 meetrilist distantsi ilma abivahenditeta (Bailey, 2007). Kriteeriumite kasutamine hindamisel on ainult üksiku indiviidi sooritus ning seda ei võrrelda kaaslaste sooritusega. Selleks, et kriteeriumite alusel hindamine oleks efektiivne, peavad õppeprogrammis olema ka selgelt välja kirjutatud oodatavad tulemused õpilaste poolt (Green, 2002).

Sisemise hindamise peamiseks eesmärgiks on anda õpetajale informatsiooni õpilaste tasemest. Selle järgi on võimalik õpetajal hiljem koostada õppeplaani. Õpetaja teeb märkmeid õpilaste põhioskuste kohta semestri alguses, mida hiljem kasutab õppesemestri etteplaneerimiseks ja edasiseks õpetamiseks (Bailey, 2007).

Välist hindamist kasutavad väliskomisjonid, et hinnata kehalise kasvatuses taset koolides (Bailey, 2007). Conley-Tyler (2005) on märkinud, et välisel vaatlusel on nii positiivseid omadusi kui ka negatiivseid omadusi. Positiivne on väliste vaatlejate objektiivsus, tahtmine kritiseerida, võimalus kasutada valitsuse rahalisi abivahendeid, spetsialist on omandanud vajalikud oskused, et hinnata, väliste vaatlejate suhteliselt lihtne kättesaadavus ja nende paindlikkus ja ka üldine organisatsiooniline investering. Negatiivseks võib pidada aga tellitud vaatlejate hinda ja ka tulemuste levitamist juhul, kui need osutuvad negatiivseks.

Mitteformaalne hindamine on üks levinumaid hindamisviise kehalise kasvatuses tunnis. See leiab aset üldiselt kõikides tavalistes kehalise kasvatuses tundides. Õpetaja annab õpilase tegevusele hinnangu, kuid see ei lähe kirja ega väljendu ametliku hindena. Õpetaja ülesandeks on vaadelda õpilast ja teha märkmeid indiviidide või gruppide kohta, et planeerida edasist tegevust tundides (Bailey, 2007).

Formaalne hindamine on eelnevalt teada antud ülesande või ülesannete hindeline sooritamine. Ülesande hindamisel kasutatakse kindlat mõõtmiskaalat. Näiteks hinnatakse võimlemise erinevate ülesannete sooritamist võimlemise jadana kursuse lõpus (Bailey, 2007).

### 1.3. Hindamise printsiibid

Carroll (1994) on välja toonud neli põhilist nõuet, mida õpetajad peaksid hindamise juures jälgima: reliaablus, valiidsus, objektiivsus ja selgete kriteeriumite olemasolu. Lisaks eelnimetatule on Bailey (2007) pidanud oluliseks hindamist iseloomustavaks kriteeriumiks selle praktilisust. Reliaablus ehk usaldusväärsus näitab seda, kas hindamisel antakse samasuguseid tulemusi samades tingimustes, aga erinevatel kordadel (Carroll, 1994; Siedentop & Tannenhill, 2000). Näiteks kas õpetaja hindab õpilast samamoodi mõnel teisel samalaadsel olukorral või kas mõni teine õpetaja saab samasuguseid tulemusi esimese õpetaja hindamisega võrreldes. Carroll (1994) on märkinud, et hindamine on valideeritud, kui me hindame seda, mida me tahame hinnata. Ülesanded, mida õpetaja on õpilastele andnud, peavad olema seotud ka seotud eesmärkidega. Teisisõnu, ülesanne peab olema asjakohane nii õppekavale kui ka õpilastele. Hindamine on objektiivne, kui tulemused ei sõltu hinnatava õpilase isiksusest. Objektiivsus on seotud ka reliaablusega, kuna üks objektiivne test peab olema ka reliaabne. Õpilase sugu, rahvus ja sotsiaalne taust võib muuta hindamise objektiivsust. Hindamine peaks kaasahaarama endaga ka selgete kriteeriumite väljatoomise. Õpetajad peavad seadma kindlad kriteeriumid, et läbi viia vajaminevat hindamist (Carroll, 1994). Olulisel kohal on hindamise juures ka selle praktilisus, mis viitab sellele, et hindamisele peaks kulutama võimalikult vähe aega. Kehalise kasvatuse õpetajad peaksid suutma leida sellise hindamise süsteemi, mis täidaks kõik vajalikud printsiibid ilma et need takistaks õpetajatel täita enda teisi kohustusi.

### 1.4. Õpioskuste hindamine

Viimase 20 aasta jooksul läbi viidud haridusalastel uuringutel on hindamise ja õppimise seos suurenenud (Leirhaug, 2015). Õpioskuste hindamine on protsess, mis aitab õpilastel ja õpetajatel aru saada, kuhu on õppimisega jõutud, mis oleks edasised eesmärgid ning kuidas on parim viis neid eesmärke saavutada (Leirhaug, 2015; Tolgfors & Öhman, 2015). Tolgfors ja Öhman (2015) on märkinud, et õpioskuste hindamine (*Assessment for Learning*) on hindamise tüüp, mille peamiseks eesmärgiks on õpilaste õppimisoskuse arendamine. Nii kokkuvõtlik hindamine, enesehindamine, kaaslaste hindamine, koostööl põhinev hindamine kui ka formatiivne hindamine omavad kõik ühist omadust. Kõikidele hindamiseliikidele on oluline õpilase osalemine hindamiseprotsessis, selleks, et arendada õppimisvõimet. Tolgfors ja Öhman (2015) koondasid enda kirjutatud artiklis kõik eelpool

toodud hindamise liigid õpioskuste hindamise mõiste alla. Autorid soovisid uurida õpioskuste hindamise peamisi tagajärgi nii õpetajale, õpilasele kui ka õppeaine sisule. Autoritele põhjustas muret selle mõiste juures see, kuidas õpioskuste hindamist kasutatakse kehalise kasvatuses praktikas. Mis juhtub tunnis, kui segunenud on omavahel nii kokkuvõtlik ja formatiivne hindamine ning õpetajad peavad selle uue formaadi järgi hindama õpilasi? Uuring viidi läbi küsitluse teel.

Uuringu käigus kasutati allpool toodud viit peamist strateegiat (Tolgfors & Öhman, 2015):

1. Selgitada ja jagada õppimise eesmärgid ka õpilastele.
2. Tuleks arendada efektiivseid arutelusid klassis, anda erinevaid ülesandeid ja tegevusi, mis toeksid esile õpilaste teadmised.
3. Anda tagasisidet, mis aitaks õpilasel edasi areneda.
4. Õpilaste koostöö- kasutada teineteist kui õppimiseallikat.
5. Õpilased peaksid tundma ennast kui iseenda õppimise edukuse tagajat.

Tolgfors ja Öhman (2015) läbi viidud uuringu käigus leiti kolm peamist kategooriat, kuidas õpioskuste hindamist saaks kasutada õppimisprotsessis: valitsemine läbi vabaduse, valitsemine läbi kontrolli ja dialektiline valitsemine.

Ühe õpetaja kommentaar kategooria "Valitsemine läbi vabaduse" kohta oli järgmine:

"Kui õpilased toovad välja enda ideesid sellest, mida teha välitegevusena vabal ajal, on see rohkem tõhus. Kui me läheme koos matkama, õpilased lihtsalt järgnevad mulle ilma mõtlemata või vastutustundeta."

Õpetaja leiab, et õpilased õpivad rohkem, kui nad on ka rohkem vastutavad enda tegevuste eest välitegevustel ning ei oota, et õpetaja ütleks õpilastele mida teha. See läheb kokku ühega viiest võtmestrategiast, milleks on õpilaste iseenda tundmine, kui enda õppimise edukuse tagajat.

Teise kategooria all, "Valitsemine läbi kontrolli", on kirjutatud järgmiselt:

"Siis me keskendume vastupidavustreeningule. Nii, et õpilased ei saa ise valida millist võimet nad arendada sooviksid. Mina olen see, kes on otsustanud, et arendada tuleb vastupidavust. Nad peavad treenima kolm korda nädalas pulsil 150-160 l/m ja nad peavad olema aktiivsed vähemalt kaksikümne minutit päevas, et seda saaks arvestada kui vastupidavustreeningut. Sagedus, intensiivsus ja kestvus on kolm aspekti, mida peaks hiljem tuleks analüüsida."

Selles lõigus on märgata, kuidas õpilastele on antud kindel ülesanne. Nad peavad mõõtma enda pulssi ja kirjutama aruande enda tehtud treeningu kohta. Siin väljendub aga järgmine võtmestrategielement: selgitamine ja jagamine õppimise eesmärke ka õpilastele.

Viimane kategooria, "Dialektiline valitsemine", on mõeldud kui vabaduse ja kontrolli kooslust.

"Kui nad ei esita mulle kirjutatud raportit, siis kas probleem on õpilaste suhtumises või harjutuse kvaliteedis?"

Sellises situatsioonis võib õpetaja kasutada hoiatusi, mis viitavad õpilastele, et nad ei pruugi ainet läbi saada. Lisaks võib õpetaja lahendada olukorra teistmoodi ja korraldada suulise eksami kombineerituna praktilise eksamiga. Õpilased protestisid kirjaliku ülesande vastu, mistõttu õpetaja võttis kasutusele alternatiivi, suuline eksam (Tolgfors & Öhman, 2015).

## 2. ÕPETAJATE SEISUKOHAD HINDAMISEL

Hind ja Palmer (2007) on märkinud oma artiklis, et õpetajad peavad tihti arvestama mitme erineva näitajaga selleks, et õpilasi saaks objektiivsemalt hinnata. Õpetaja on vastutav selle eest, et hindamise nõuded oleksid sobilikud ka õpilastele, keda hinnatakse. Lisaks on oluline, et hinnatav ülesanne soodustaks parimat võimalust õppimiseks ja arenemiseks. Matanin ja Tannenhill (1994) artiklis on küsitud õpetajatelt nende perspektiive hindamise juures. Uuringus osalenud õpetajad märkisid, et hindamise juures on oluline testida õpilaste oskusi, testida õpilaste teadmisi, motiveerida õpilasi väärtustama kehalist kasvatust ja hinnata kehalises kasvatuses käimise aktiivsust. Svennberg et al. (2014) on aga esile toonud eespool väljatoodud kriteeriumitest mõneti erinevad kriteeriumid. Nende seas on neli kriteeriumi, mida õpetajad peavad oluliseks hindamise juures: motivatsioon, teadmised ja oskused, enesekindlus, teistega koos töötamine. Matanin ja Tannenhill (1994) on välja toonud oma artiklis põhjused, mille järgi tegelikult õpetajad oma õpilasi hindasid. 28% õpilastest said oma hinde aktiivsest osavõtust, 16% said hinde teadmiste eest, 14% oskuste eest, 12% korraliku riietuse eest, 10% kohal käimise eest. Seega tulemustest sõltuvalt on näha, et õpetajate algsed arvamused sellest, kuidas arvatakse õpilasi hinnatavat ja kuidas tegelikkuses hinnatakse, ei olnud omavahel kooskõlas. Õpetajad küll väitsid esialgu, et hindamiskriteeriumite juures on kõige olulisem pingutus, millele järgneb käitumine ja lõpuks oskused. Reaalsed tulemused näitasid aga, et hinnati esmalt oskusi, siis pingutust ning kolmandana käitumist.

Õpetaja on tihti kindel selles, millist hinnet teatud õpilane väärrib. Kui aga küsida õpetajalt, miks just selline hinne ning mille põhjal see hinne määrati, on õpetajatel raske väljendada hindamiskriteeriume sõnades ning eelistatakse jääda kindlaks enda „kõhutundele”. Õpilased peaksid aga täpselt teadma põhjust, mille põhjal neid hinnati, kuna koolihinded on väga olulised õpilase edaspidisel haridusteel (Svennberg et al., 2014).

Thompson ja Penney (2015) on märkinud, et ühes läbi viidud uuringus avastati mitmeid probleeme seoses hindamisega kehalises kasvatuses. Probleemideks leiti nii ajapuudus, korraldusliku vastutuse puudumine ehk õpetajad mõistsid, et nende töö saab tehtud ka ilma läbikaalutletud hindamiseta, liigne õpilaste arv tunnis, professionaalse ettevalmistuse puudumine ning tõekspidamine, et hindamine kehalises kasvatuses ei olegi üldiselt vajalik.

Jalakas (2011) magistritöös on läbi viidud uuring, milles küsitleti Eesti õpetajaid erinevatel teemadel. Esimesse osasse küsimustikus jäi teema, milles püüti käsitleda hindamise funktsioone, vajalikkust ja probleeme. Teises osas püüti selgitada õpetajate käsitlust kehalise kasvatuses hindamisel. Kolmandas osas olid väited, millega sooviti teada saada õpetajate

arvamust viiepallise hindedüsteemi osas. Neljandas küsitluse osas uuriti õpetaja kasutatavat hindedüsteemi. Tulemustest selgus, et õpetajad leiavad, et oluline on hinnata õpilase individuaalset arengut, tunnis osalemist ja selle aktiivsust. Lisaks peeti oluliseks püüdlikkust, tahet, suhtumist, pingutusi, praktilisi oskusi, koostööoskust, oma võimetele vastavalt kaasategemist, kehalist aktiivsust ka väljaspool kooli, riietumist, omaalgatust, iseseisevat tööd enda võimete ja oskuste arendamisel. Tulemuste käigus selgus ka see, et 63% küsitlusele vastanud õpetajatest kasutasid viiepalli hindamisesüsteemi, teised õpetajad kasutasid enda poolt välja kujundatud hindamissüsteemi, millest peamine oli arvestuslik ja mittearvestuslik hindamissüsteem. Enamik õpetajaid leidsid, et hinded avaldavad õpilastele survet ja on traumeeriva iseloomuga ning võimaldavad õpilastega manipuleerida. Õpetajatel paluti kirjeldada, kuidas nad hindavad õpilasi viiepallisüsteemi järgi kergejõustikualadel. Väideti, et õpilasi testitakse sügisel ja kevadel. Sügisel pannakse paika õpilase algtaase. Kevadel, kui õpilased on tulemusi parandanud, saadakse hinne "5". Hinne "4" saadakse siis, kui õpilased on saanud sama tulemuse sügisega võrreldes. Hinne "3" saadakse siis, kui õpilaste tulemus on sügisega võrreldes nõrgem. 49,3% õpetajatest pidasid kõige sobilikumaks viiepalli hindamissüsteemi, kuna sellega ollakse harjunud, see on traditsiooniline ja konkreetne, ei valgu laiali ja on kerge aru saada. Mõned õpetajad leidsid, et hinnata tuleks kümnepallisüsteemi järgi (17,9%), kuna see annab õpilasele parema tagasiside. Hindamiskaala on laiem ja kajastab objektiivsemalt õpilase taset. 23,9% õpetajatest pooldavad arvestatud ja mittearvestatud hindamissüsteemi. Soovitakse, et ka mitte nii võimekad õpilased saaksid arendada end talle sobival spordialal.

Thompson ja Penney (2015) viisid läbi uuringu, milles uuriti, kuidas õpetajad üleüldse mõistavad hindamist. Uuring viidi läbi 18 algklassi õpetaja seas. Uuring viidi läbi nii individuaalse intervjuuna kui ka grüpiintervjuuna. Õpetajate vastused näitasid, et nende teadmised on kitsad ja segamini ajatakse kokkuvõtlikku ja formatiivset hindamist.

Järgnevalt toon mõned näited, kuidas õpetajad said aru hindamisest (Thompson & Penney, 2015):

- 1) "Formatiivne hindamine on objektiivne, kokkuvõtlik hindamine on subjektiivne."
- 2) "Formatiivne hindamine on analüüsimine, kokkuvõtlik hindamine on selleks, et areneda edasi."
- 3) "Formatiivne hindamine on projekt, kokkuvõtlik hindamine- üks vastus, test."

### 3. ÕPILASTE SEISUKOHAD HINDAMISEL

Õpilaste seisukohad hindamisel on olulised (Zhu, 2015). Õpilase uskumused ja suhtumine mõjutab ka nende käitumist (Rikard & Banville, 2006). Küll aga on viimasel ajal hakanud vähenema positiivne arvamus kehalisse kasvatusse just hindamise tõttu. Õpilased leiavad, et hindamine ei tohiks oleneda populaarsusest või atleetlikusest. Paljud õpilased tunnevad, et hindamise juures on oluline väärtustada käitumist, osavõtlikkust ja teadmisi kehalise aktiivsuse kohta (Zhu, 2015).

Hill (2013) läbi viidud uuringu eesmärgiks oli aga leida erinevaid arvamusi, mis puudutab hindamist kehalises kasvatuses. Uuringus vaadeldi erinevaid teemakohaseid arutelu positusi internetis. Arutelude käigust sai välja tuua kolm peamist teemat. Esimese teemana leiavad arutlejad, et traditsioonilised hindamismeetodid kehalises kasvatuses ei ole ausad. Teine teema käsitles arvamusi, kuidas tegelikult kehalises kasvatuses hinnata tuleks. Kolmandas teemas arutleti selle üle, kas kehalises kasvatuses pandud hinded peaksid põhinema oskuste või kehaliste saavutuste põhjal. Paljud postitajad olid arvamusel, et kehaline vorm ja kehaline võimekus ei tohiks figureerida kehalise kasvatuses hindamisel, kuna sellised võimekused on palju seotud geneetilise loteriiga ehk on kaasasündinud. Lisaks leidsid arutlejad, et selline hindamine mõjutab õpilaste enesekindlust ja jätab negatiivse mulje kehalisest tegevusest üldiselt. See võib omakorda mõjutada nende õpilaste kehalist aktiivsust ja tervislikku eluviisi ka tulevikus.

Järgnevalt toon mõned näited õpilaste seisukohtadest (Hill, 2013):

- 1) "Ma arvan, et oleks ebaaus anda õpilasele kehalises kasvatuses madalam hinne lihtsalt seetõttu, et ta ei suuda joosta nii kiiresti kui vaja või ei suuda teha nii palju lõuatõmbeid kui vaja. Õpilasi saab õiglaselt hinnata, kui õpilane on õigeaegselt tunnis kohal, kui õpilane annab endast parima või kui õpilane on osavõtlik."
- 2) "Kui sa üritad väga ülesannet sooritada, kuid ikka ei ole selles edukas, siis ei tohiks sind selle eest karistada. Mõnel inimesel on lihtsalt loomulikku talenti spordivaldkonnas. Kuigi kehaline kasvatus on sama oluline kui teised ained, peaks jääma viis, kuidas nad meid praegu hindavad, samaks"
- 3) "Kehaline kasvatus ei ole oluline tund. Seega ei tohiks see õpilast sel viisil mõjutada. Põhimõtteliselt näitaks see seda, et kui sa oled rohkem sportlikum, saad sa ka parema hinde võrreldes nende õpilastega, kes ei ole nii sportlikud. Sportlikkus on geenides, olla aga hea matemaatikas või inglise keeles - see tuleb heast õpetamisoskusest."

Samas oli artiklis välja toodud ka arvamus, mis pooldasid hindamist tulemuslikkuse põhjal. Leiti, et kehaline kasvatus on väärtuslik ja pingutust väärt vaid siis, kui seda hinnatakse samamoodi nagu ka teisi õppeaineid koolis.

Postitajate arvamusel olid järgmised (Hill, 2013):

- 1) „Võrdleme seda tavalise klassitunniga. Kui ma õpin ja pingutan väga ühe kontrolltöö jaoks, kas see annab mulle kõrgema hinde, olenemata sellest, kas ma oskan tööd sooritada õigesti? Kehalises kasvatuses on väga algeeline tase, mida peaks iga inimene suutma sooritada. Nad ei palu õpilasel olla tõkkejooksjad, kõrgushüppajad või sprinterid. Kui istuv eluviis on muutnud nende ülesannete sooritamise võimatuks, siis tuleb selle olukorraga leppida. Sa võid leppida kas keskmise hindega (mis on ikkagi hea) või teha tõsisem tööd iseendaga, et saada järgmises tunnis kõrgeim hinne.”
- 2) ”Enamikes Ameerika koolides on kehaline kasvatus justkui ”naljanumber”, kus õpilased tegelikult ei tee eriti midagi. Kehaline ei ole tegelikult tõsine ainetund. Ka õpetajad ei võta seda tundi eriti tõsiselt. Mis ajast on kehalise kasvatus hinded üldse olulised?”

Daalen (2005) artiklis on uuritud tüdrukute kogemuste kohta kehalise kasvatus tundides. Uuringus osales 5 tüdrukut vanuses 15-17, kes kõik olid otsustanud pärast üheksandat klassi kehalise kasvatusega mitte jätkata. Uuring viidi läbi intervjuu teel. Põhjustena, miks kehalise kasvatus ei jätkatud, toodi välja erinevad tegurid: emotsioonid ja tunded, välimus, eakaaslased, sportlik võimekus, õpetajad, seksism ja ebavõrdsus, seksuaalsus ja homofobia. Tüdrukud väljendasid, et kehaline kasvatus oli lõbus ainult siis, kui nad olid antud ülesandes edukad. Kehalises kasvatusel oli ka negatiivne mõju tüdrukute enesekindlusele. Lisaks tundsid tüdrukud, et nad ei ole piisavalt võimekad. Kehalise tunnis tehti avalikke hindamisi, mis mõjutasid tugevalt tüdrukute enesehinnangut ja suhtumist kehalises kasvatuses. Üheks oluliseks teguriks, miks tüdrukud ei soovinud kehalise kasvatusega jätkata oli läbisaamine klassikaaslastega. Kuna tunnis tuli tihti võistelda, mõjutas see tüdrukute suhteid sõpradega, kellega tihti tülili mindi. Mitte ükski osaleja ei soovinud tegelikult kehalise kasvatuses lõpetada, kuna tegelikkuses meeldis tüdrukutele teha erinevaid aktiivseid tegevusi, tuues näiteks hokimängu. Siiski tundsid tüdrukud, et kehaline kasvatus tõstis esile neid õpilasi, kes olid väga head ülesannetes, kuid alandas neid, kes ei olnud erinevates tegevustes heal tasemel.

Jalakas (2011) magistrisööses on uuritud ka võimalikke hindamist mõjutavaid tegureid õpilaste seisukohtadelt. Uuringu käigus selgus, et 80,3% küsitlusele vastanud õpilastest

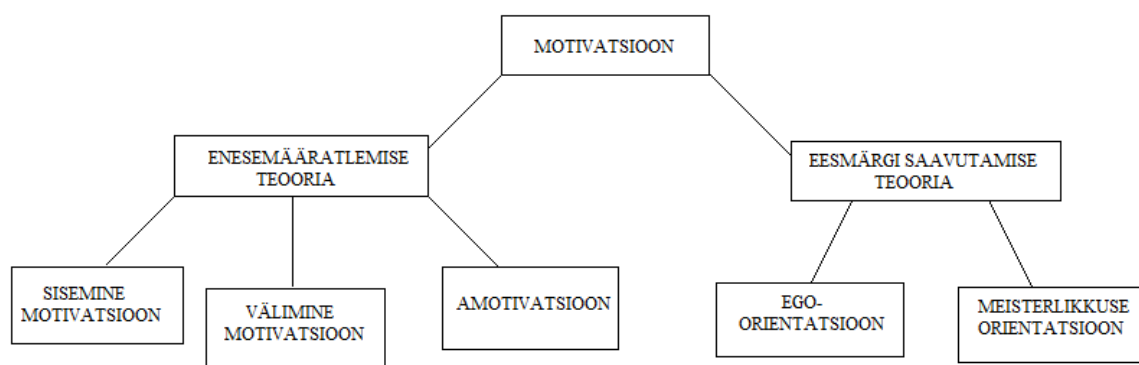


näevad õpetaja hindamist mõjutava tegurina õpilaste käitumist ja suhtumist. Lisaks leidsid paljud õpilased (61,9%), et õpetaja hindamist mõjutab õpetaja ja õpilase vaheline läbisaamine ning 60,7% leidis, et õpetajatel on tekkinud ettekujutus õpilaste võimetest, mis mõjutab ka õpilaste hindamist. Lisaks olid mõjutavad tegurid kaastunne ning teise õpetaja suhtumine konkreetsesse õpilasse. Õpilastelt uuriti lisaks eelpool toodule ka seda, kas õpilased saavad mõjutada õpetajat kauplemise teel. Tulemuste käigus selgus, et 28% vastanud õpilastest olid sellega täiesti nõus, üle poolte (65,3%) ei nõustunud väitega. Küll aga said hinnet kõrgemaks kaubelda need õpilased, kes olid aktiivselt tunnis kohal, kuid pääsesid hinnatava kontrollharjutuse sooritamiseks (Jalakas, 2011).

Rikard ja Banville (2006) läbi viidud uuringus sooviti teada saada õpilaste suhtumist kehalise kasvatuses õppekavasse. Uuring viidi läbi Ameerika Ühendriikides ja küsitluse teel. Uuringus osales 515 keskkooli õpilast. Tulemuste käigu selgus, et õpilased pidasid üheks oluliseks probleemiks kehalise kasvatuses tunnis ühekülgsust. Tunnis mängiti pidevalt kindlaid sportmänge, mis muutusid ajapikku igavaks ning õpilased soovisid õppida ja tutvuda mõne uue sportmänguga. Õpilased tõid välja ka mõned spordialad, mida sooviti proovida. Nende seas kõlasid nii jooga, rullisuhoki, diskgoof, stepaeroobika, rullisutamine, jalgrattaga sõitmine. Lisaks leidsid mõned õpilased, et tavaline jooksmine kehalises kasvatuses on igav ning see ei meeldi õpilastele. Õpilased soovitasid alternatiivina tavalisele jooksule siduda tegevus mingi mänguga, näiteks kullimäng. Läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et enamik õpilastele meeldis kehaline kasvatus siis, kui see oli lõbus. Õpilastele ei meeldinud kehaline kasvatus, kui see hõlmas üksluiseid jooksmisharjutusi.

## 4. HINDAMISE JA ÕPPIMISE SEOS MOTIVATSIOONIGA

Järjest enam on kasvamas probleem laste osalemise kohta kehalise kasvatuses tundides. Huvitav on ka õpilaste motivatsiooni kohta, eriti kehalises kasvatuses (Hein et al., 2012). Kehalise kasvatuses eesmärgiks on anda õpilasele edasi teadmisi, võimeid ja head suhtumist füüsilisse tegevusse. Seega on oluline väärtustada kehalist aktiivsust ja tervislikku eluviisi mitte ainult selleks, et õpilane arendaks motoorseid oskusi, vaid ka selleks, et õpilased oleksid motiveeritud ja naudiks kehalist kasvatust (Moreno et al., 2010).



JOONIS 3. Motivatsiooni klassifikatsioon (Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985; Nicholls, 1984)

Hindamise seost motivatsiooniga võib vaadelda lähtudes kahest motivatsiooni teooriast: enesemääratlemise teooriast ja eesmärgi saavutamise teooriast (Nicholls, 1984; Deci & Ryan, 1985, vt Joonis 3). Tuginedes eesmärgi saavutamisteooriale seostatakse hindamist erinevate motivatsioonilise keskkonna: egole või meisterlikkusele suunatud orientatsiooni väljakujunemisega. See, kuidas ja millest lähtudes õpilasi hinnatakse, võib mõjutada nende motivatsioonilist orientatsiooni õpitulemuse saavutamiseks, mis kajastub ka hinnetes (Ames, 1992).

Ames (1992) on märkinud, et normatiividest lähtuv hindamine suurendab ego-orientatsiooni. Normatiivne hindamisesüsteem kutsus esile õpilase keskendumisvõime. Treasure ja Roberts (1995) on kirjutanud, et hindamisesüsteemid, mis rõhuvad sotsiaalsele võrdlemisele ja normatiivsetele standarditele toovad esile ego-kaasamise, mis paneb lapsed rohkem võrdlema iseenda võimeid kaaslase võimetega. Selle tagajärjena võib langeda õpilasel enesehinnang ja sisemise motivatsiooni tase. Kui õpilasel on kõrgelt tajutud võimed, eelistavad nad ülesandeid, mis on üle keskmise raskusastmega (Nicholls, 1984). Nicholls (1984) on märkinud, et egole orienteeritud indiviide, kellel on madal võimekus, on kolme tüüpi. Esiteks on õpilased, kes soovivad sooritada ülesandeid, mis ei vasta nende

võimekusele. Teised õpilased on kindlad, et nad ei ole nii võimekad ning ei ole valmis sooritama kõrgema raskusastmega ülesandeid. Kolmandaks on olemas õpilasi, kes teavad ja on aktsepteerinud fakti, et nad ei ole ülesandes nii võimekad ning sooritavad ülesande ainult sellepärast, et see tehtud saaks.

Meisterlikkuse orientatsiooni väljakujunemine on omane hindamisele, mis on seotud õpilase enda soorituse parandamisega ehk hinnatakse õpilase arengut. Ames (1992) on märkinud, et õpilased, kes on ülesandele orienteeritud, pingutavad ja keskenduvad ülesande heale sooritusele. Kui õpilased keskenduvad enda oskuse arendamisele ja väärtustavad õpitud, tunnevad nad tahet praktiseerida õpitud ka väljaspool kooli (Ames, 1992).

Enesemääratlemise teooria on üks enam kasutust leidnud motivatsiooni teooriaid. Selle teooria kohaselt inimese tegevuse ajendiks on psühholoogiliste vajaduste rahuldamine. Oluline on, et õpilase põhivajadused, vajadus autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järgi oleksid rahuldatud (Deci & Ryan, 2000). Gairns et al. (2015) on märkinud, et õpilane peab tundma ennast sõltumatult, mis tähendab, et õpilasel on võimalus teha valikuid. Teisena peab õpilane tundma ennast pädevalt ehk kompetentselt ning olema võimeline vastutama enda tegude eest. Kui õpilane kogeb, et harjutamise tagajärjel on tema kompetentsus ehk teadmised, kuidas harjutust sooritada, suurenenud, siis see soodustab sisemise motivatsiooni kujunemist. Kolmandaks peab õpilane tundma, et ta kuulub gruppi ja on seotud tegevusega. Õpilane tunneb, et teda mõistetakse ka kaasõpilaste poolt. Õpetaja tegevus võib soodustada või pärssida nende vajaduste rahuldamist. Kui õpilane tunneb, et tema vajadused saavad rahuldatud, on ta oma tegevuses sisemiselt motiveeritud. Jackson-Kersey ja Spray (2013) on märkinud, et motivatsioon on mitmemõõtmeline konstrukt ja tähistab antud juhul kolme motivatsioonivormi: sisemine-, välimine- ja amotivatsioon. Kuigi sisemine motivatsioon on väga oluline motivatsioonitüüp, siis enamuse inimeste tegevustest on väliselt motiveeritud. Need on tegevused, millele järgneb mingi tasu või karistuse vältimine (Deci & Ryan, 2000). Hinnat võib samuti käsitleda kui välist autasu. Enesemääratlemise teooria leiab, et välist motivatsiooni võib teatud määral seostada ka autonoomsusega. Näiteks, õpilane, kes teeb koduse töö ainult sellepärast, et kardab vanemate karistust on väliselt motiveeritud õpilane, kuna teeb kodutöö ära vaid selleks, et vältida karistust. Samas aga õpilane, kes teeb kodutöö ära, kuna arvab, et see on väärtuslik tema tulevase karjääri seisukohalt, on samuti väliselt motiveeritud õpilane. Õpilane täidab ülesande, sest see on talle kasulik, kuid ei pea ülesannet huvitavaks (Deci & Ryan, 2000).

Sisemine motivatsioon on tõlgendatud kui mingi tegevuse tegemine, mis pakub inimesele rahulolu. Kui inimene on sisemiselt motiveeritud, on ta valmis vastu võtma

väljakutseid ning tundma ülesandest lõbu. Kui väliselt motiveeritud inimene saab tasu pärast ülesande sooritamist, siis sisemiselt motiveeritud inimesel peitub tasu juba ülesande sees, mis väljendub harjutamise tagajärjel toimunud ülesande sooritamise paranemises. Tunnist tuntakse rõõmu ja rahulolu.

Koka ja Hein (2005) on uurinud õpetajate tagasiside mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile kehalises kasvatuses. Õpetajate poolt õpilastele antava tagasiside eesmärgiks on suunata või kujundada neil harjutuse korrektne sooritamine. Seega võib öelda, et selline tegevus on sarnane ühe hindamise liigi- kujundava hindamisega. Uuringus osales 638 õpilast vanuses 14-18. Uuring viidi läbi küsitluse teel. Tulemusena leiti, et kui õpetaja tagasiside on positiivne, suurendab see ka sisemist motivatsiooni kehalises kasvatuses. Tulemuste käigus selgus ka see, et kriitikal on negatiivne mõju õpilase sisemisele motivatsioonile kehalises kasvatuses. Ryan ja Deci (2000) on märkinud, et enesemääratlemiseteooria on seisukohal, et negatiivsed sündmused, mis mõjutavad õpilase kompetentsust, autonoomsust ja seotust, mõjutavad negatiivselt ka õpilase sisemist motivatsiooni.

Kehaliseses kasvatuses saab seostada hindamist välise motivatsiooni tegurina. Ames (1992) on märkinud, et erinevad viisid, kuidas õpilasi hinnata, on üks silmapaistvamaid tegureid, mis mõjutavad õpilase motivatsiooni. Õpilased seavad eesmärgid ja erinevaid motivatsioonimustreid selle järgi, kuidas neid hinnatakse. Kui last iseloomustatakse tema hinnete järgi ning tehakse avalikke hindamisi, keskendub ta rohkem oma võimetele. See tähendab, et õpilane keskendub ja mõtleb sellele, kuidas ta ei ole nii võimekas kui teised. Selline väline motivatsiooni tegur survestab õpilast ning mõjutab negatiivselt õpilase huvi erinevate ülesannete vastu.

Amotivatsioon on motivatsiooni puudumine. Õpilased ei taha ega näe vaeva tunnis kaasa tegemisel. Kehalises kasvatuses amotiveeritud õpilastel on puudu entusiasmist, mis viitavad igavusele. Õpilased väldivad kehalise kasvatuses tundi omadel meetoditel. Näiteks ühe vabandusena väidetakse, et unustati kehalise kasvatuses riided maha. Lisaks võivad õpilased näidata ebakompetentsust ja ka õpitud abitust, nad ei väärtusta kehalist kasvatust. Põhjustest, miks õpilased on amotiveeritud kehalise kasvatuses tunnis, tuleb aru saada, et saaks arendada efektiivseid sekkumisi (Jackson- Kersey & Spray, 2013).

Jackson-Kersey ja Spray (2013) läbi viidud uuringus uuriti nelja amotivatsiooni dimensiooni ning kuidas need mõjutavad amotivatsiooni õpilaste seas. Esimeseks dimensiooniks oli puudulikud võimed endasse uskumiseks. Teine amotivatsiooni dimensioon oli puudulikud võimed pingutamiseks. Kas õpilane on valmis panustama oma pingutuse antud

tegevusse. Kolmas dimensioon küsib, kas õpilased ikka väärtustavad tegevusi, mida kehalises kasvatuses praktiseeritakse. Kas õpilased mõistavad, miks nad teatud oskusi arendavad? Autor on märkinud, et õpilased olid amotiveeritud kui nad tundsid, et nad raiskavad tunnis oma aega. Neljanda dimensioonina on välja toodud ebameeldivad ülesanded. Ülesanne peab olema õpilase jaoks meeldiv ja huvitav, et õpilased oleksid valmis rohkem suunama oma tähelepanu antud ülesandesse. Uuring viidi läbi küsitluse teel. Uuringu käigus selgus, et esimeses dimensioonis, puudulikud võimed endasse uskumiseks, tundsid õpilased, et ei suuda kehalises kasvatuses midagi hästi sooritada. Seega õpilasel, kes uskus, et ei suuda kehalises kasvatuses midagi saavutada, on madalam enesehinnang ja pidevalt hindavad ennast ka teistes kehaliselt aktiivsetes olukordades negatiivselt. Kui õpilased usuvad, et nende võimed ei ole piisavad, kuid on valmis panustama aega nende võimete arendamiseks, suudavad õpilased ka rohkem saavutada ja seega naudivad ka kehalist kasvatust rohkem (Jackson-Kersey & Spray, 2013).

### **1.1.Tunnustus**

Ames (1992) on märkinud, et koolides on peale hindamise laialt levinud veel mitmed erinevad stiimulid, millega kutsuda esile lapselt soovitud käitumist või tunnustada lapsi erinevate "auhindadega" teatud käitumise või teatud eesmärkide saavutamise pärast. Sellised stiimulid peaksid motiveerima last, kuid need stiimulid ei arvesta lapse esialgseid huvisid ja võimeid. Erinevad preemiad klassiruumis jagatakse küll heade kavatsustega, kuid neil võib olla ka kahjulik mõju siis, kui preemiaid jagatakse kogu klassile kellel on erinevad huvid ja võimed. Näiteks on õpetajad kasutanud esimestel kooliaastatel erinevaid klepse, vahetunni aega või erinevaid privileege, mis tooksid esile teatud käitumise lapsel. Näiteks, kui lapsel on koolitunnis ülesanne pooleli, kuid tund saab läbi, siis õpetaja kasutab vahetunni aega, et õpilasel saaks ülesanne sooritatud. Erinevatel preemiatel võib olla kahjulik mõju, kui need muutuvad kontrollivaks ja kujutavad endast justkui "alkäemaksu" andmist (Ames, 1992). Hindamist kehalises kasvatuses on käsitletud ka kui ühte kontrollivat käitumise liiki (Hein et al., 2015). Õpetaja tegevuse tajumine kontrollivana võib ohustada vajaduste rahuldamist, mis omakorda pärsib sisemist motivatsiooni. Samas, võivad aga preemiad, autasud sealhulgas ka hinded, suurendada ülesande püsivust ega seotud ülesannete sooritamisel, kui suunatakse ära tähelepanu õpilase võimetelt.

## 1.2.Sotsiaalne toetus noorukieas

Sotsiaalne toetus on üheks võtmeelemendiks õpilase õpimotivatsioonis (Cham et al., 2014). Noorukieas muutub sotsiaalne toetus järsult. Kui nooremas eas toetatakse pigem vanematele, siis teismeliseeas on oluliseks tugirolliks sõbrad ja eakaaslased (Bokhorst et al., 2010). Vanematel ja sõpradel, aga ka koolil on oluline roll nooruki arengus. Noorukid viidavad palju aega koolis nii õpetajate kui ka klassikaaslaste seltsis. See tähendab, et nii õpetajatel kui ka klassikaaslastel on oluline roll õpilase arengus. Edukad õpilased, kes on väga võimekad, suhtlevad tavaliselt eakaaslastega, kes on samuti väga võimekad ja motiveeritud õppima. Samuti on õpilasele väga olulisel kohal ka see, milliseid õpitulemusi vanemad enda lastelt ootavad (Cham et al., 2014). Vanemate ja õpetajate roll on suur faktor, mis mõjutab lapse kehalises kasvatuses edendamist. Vanemate seotusel lapse kehalisse aktiivsusse on otsene mõju seoses lapse aktiivsusega noorukieas ja ka tulevikus. Vanemad võivad määrata ära, milliseid tegevusi lapsed peaksid harrastama. Vanemad võivad mõjutada lapse aktiivsust kahel viisil: olles eeskujuks või olla motiveeriv sõnaliselt (Olivares et al., 2015).

Bokhorst et al. (2010) uuringus sooviti teada saada, kui oluline on sotsiaalne toetus, mida õpilane saab klassikaaslastelt ja õpetajatelt lisaks sõprade ja vanemate toetusele. Artiklis toodi välja viis olulist funktsiooni seoses sotsiaalse toetusega: emotsionaalne toetus, abistav toetus, informeeriv toetus, seltsiv toetus ja valiidne toetus. Antud artiklis käsitletakse täpsemalt emotsionaalset rolli sotsiaalsel toetusel. Läbi viidud uuringus osales 655 noorukit vanuses 9-18. Õpilased jaotati vanuse järgi gruppidesse. Uuring viidi läbi küsitluse teel. Tulemustest selgus, et märkimisväärne roll sotsiaalse toetusena oli õpetajatel. Vanemad ja sõbrad olid võrdselt toetavad 9-15 aastaste seas, kuid 16-18 aastastel oli sõprade toetus kõige olulisem. Noorematel gruppidel oli klassikaaslaste ja õpetajate toetus võrdselt oluline. Küll aga vanematel gruppidel, 16-18 aastastel, oli õpetajate toetuse tähtsus juba märkimisväärselt madal.

Üheks oluliseks teguriks, mis võib mõjutada lapse motivatsiooni on sotsiaalne võrdlus. Ames (1992) on märkinud, et sotsiaalsel võrdlusel on kahjulik mõju õpilase motivatsioonile. Kui sotsiaalne võrdlus on kehtestatud, mõjutab see silmapaistvalt õpilase hinnanguid nii iseenda, kaaslaste kui ka ülesande kohta. Näiteks kui õpetaja teatab avalikult kõrgema ja madalama tulemuse ehk hinded või grupeerib erinevaid lapsi nende võimete järgi, võib see kahandada õpilaste motivatsiooni. Lisaks õpetaja poolt väljavalitud tööde esiletoomine või õpilase arengu avalikult väljatoomine.

## KOKKUVÕTE

Käesoleva töö eesmärgiks oli anda ülevaade hindamisega seotud teemadel läbi viidud uuringutest. Töös on käsitletud hindamise peamisi rolle, erinevaid liike ja hindamise printsiipe. Lisaks käsitleti hindamist nii õpetajate kui õpilaste seisukohtadelt ning analüüsiti, kuidas motivatsioon võiks olla seotud ka hindamise ja kehalise kasvatusesega.

Hindamine on oluline osa õppeprotsessist ning omab eelkõige motiveerivat ja tagasiside andvat rolli. Lisaks omab hindamise juures olulist rolli ka vanemate, kaaslaste ja ka õpetajate toetus. Õpilasi proovitakse hinnata eelkõige nende aktiivse osavõtu, suhtlemise, käitumise ja kohaloleku järgi, mitte aga saavutuste põhjal. Hindamisel on 9 erinevat liiki, millel on ka erinevad eesmärgid hindamise juures. Kaks peamist hindamise liiki on formatiivne ehk kujundav ja kokkuvõtlik hindamine. Kui kokkuvõtlikul hindamisel on eesmärgiks teada saada, kuidas õpilane on omandanud teadmised kursuse lõpus, siis kujundaval hindamisel on olulisel kohal pidev tagasiside andmine õpilase tegevuse kohta.

Hindamist saab vaadata nii õpetaja kui õpilase seisukohalt. Õpetajate ülesanne on motiveerida õpilast väärtustama kehalist kasvatust. Õpetajal tuleb hinnata õpilast lähtudes erinevatest aspektidest: oskustest, teadmistest, kohalkäimise aktiivsusest, tunnisosalemise aktiivsusest ja ka teistega koos töötamisest. Mõned õpetajad aga leiavad, et kehalises kasvatuses ei ole hindamine üldse vajalik. Mõned õpilased arvasid, et hindamine ei tohiks olneda indiviidi populaarsusest või atleetlikkusest. Õpilased leidsid, et õpetajad peavad väärtustama osavõtlikkust ja teadmisi kehalise aktiivsuse kohta. Samas kui teised õpilased arvasid, et kõik õpilased peaksid suutma kehalises kasvatuses ülesandeid sooritama, kuna kehalise kasvatuses tase on piisavalt algeline.

Hindamine on seotud ka motivatsiooniga. Seda saab vaadelda lähtudes kahest motivatsiooni teooriast: enesemääratlemise teooriast ja eesmärgi saavutamise teooriast. Enesemääratlemise teooria hõlmab endast sisemist motivatsiooni, välimist motivatsiooni ja amotivatsiooni. Sisemist motivatsiooni saab seostada eelkõige arengu eest saadava hindegaga, siis välimist motivatsiooni tagab hinne kui teatud autasu. Eesmärgi saavutamise teooria jagunes omakorda kaheks: egole-orienteeritud motivatsioon ja meisterlikkusele orienteeritud motivatsioon. Kui egole orienteeritud indiviid usub, et tema võimekus tagab edu, siis meisterlikkusele orienteeritu leiab, et ülesande heaks soorituseks on vaja eelkõige pingutada. Õpilaste soorituse meisterlikkuse arengu hindamisel kujuneb õpilastel meisterlikkusele orienteeritud motivatsioon. Õpilaste soorituse hindamisel, mille aluseks on normatiivid ja võrdlemine kujuneb õpilastel egole orienteeritus.

## KASUTATUD KIRJANDUS

1. Ames, C., Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *J Educ Pshycol*, 1992, 84, 261–271
2. Assessment for Learning, OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”, 2008 May 15-16, Paris, France, Organsation for Economic Cooperation and Development, 2008, 1-24
3. Bailey R., Monitoring, assessment, recording, reporting and accountability, *Teaching Physical education*, New York, Routledge, 2007, 13-19;137-152
4. Bokhorst C.L., Sumter S.R., Westenberg P.M., Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who is Perceived as Most Supportive?, *Soc Dev*, 2010,19(2), 417-426, doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
5. Carroll B., What is This Thing called 'Assessment' All About?, *Assessment in Physical Education: A teacher's guide to issues*, London, Falmer, 1994, 1-17
6. Cham H., Hughes J.N., West S.G., Im M.H., Assessment of Adolescents' Motivation for Educational Attainment, *Psychol Assessment.*, 2014, 26(2), 642-659, doi:10.1037/a0036213.
7. Conley-Tyler M., A fundamental choice: internal or external evaluation?, *Eval J of AU*, 2005, 4, 3-11
8. Daalen C., Girls experience in Physical Education: Competition, Evaluation, Degradation, *J School Nursing*, 2005, 21, 115-121
9. Gairns F., Whipp P.R., Jackson B., Relational perceptions in high school physical education: teacher- and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety, *Front Psychol*, 2015, 6(850), 1-13, doi: 10.3389/fpsyg.2015.00850
10. Green S., Criterion Referenced assessment as a guide to learning- the importance of progression and reliability, *Association for the Study of Evaluation in Education in Southern Africa International Conference*, 2002 July 10-12, Johannesburg, South Africa, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2002, 1-15
11. Hein V., Koka A., Hagger M.S., Relationships between perceived teachers' controlling behavior, psychological need thwarting, anger and bullying behavior in high-school students, *J Adolescence*, 2015, 42, 103-114



12. Hein V., Ries F., Pires F., Caune A., Emeljanovas A., et al., The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers, *J Sport Sci Med*, 2012, 11, 123-130.
13. Hill K., Examination of Discussion Board Opinions about Grading in Physical Education. *Education*, 2013, 3, 242-248
14. Hind E., Palmer C., A critical evaluation of the roles and responsibilities of the Physical Education teacher – perspectives of a student training to teach P.E. in Primary schools, *J Qual Res Sport Stud*, 2007,1,1-9
15. Jackson-Kersey R., Spray C., Amotivation in physical education: Relationships with physical self-concept and teacher ratings of attainment, *Eur Phy Educ Rev*, 2013, 19(3), 289-301
16. Jalakas I., Kehalise kasvatuse hindamisest Eesti üldhariduslikes gümnaasiumides, *Magistritöö*, Tallinn: Terviseteaduse ja Spordi instituut, 2011.
17. Kadajas H-M., Hindamine: probleeme ja lahendusi, Tallinn, AS Pakett trükikoda, 1996
18. Koka A., Hein V., The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education, *Int J Sport Psych*, 2005, 36(2), 91-106.
19. Leirhaug P.E., Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education, *Eur Phy Educ Rev*, 2015, 1-17, DOI: 10.1177/1356336X15606473
20. Matanin M., Tannehill D., Assessment and grading in physical education, *J Teach Phys Educ*, 1994, 13(4), 395–405
21. Moreno J.A., Conzalez-Cutre D., Martin-Albo J., Cervello E., Motivation and performance in physical education: An experimental test, *J Sport Sci Med*, 2010, 9, 79-85
22. Nicholls J.G., Achievement motivation: Conceptions of ability subjective experience, task choice and performance, *Psych Rev*, 1984, 91, 328-346
23. Olivares P.R, Cossio-Bolanos M.A., Comez-Campos R., Almonacid-Fierro A., Garcia-Rubio J., Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity, *Int J Clin Hlth Psyc*, 2015, 15, 113-120
24. Rikard G.L., Banville D., High school student attitudes about physical education, *Sport, Educ Soc*, 2006, 11(4), 385-400
25. Ryan R.M., Deci E.L., Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemp Educ Psychol*, 2000, 25, 54-67

26. Siedentop D., Tannenhill D., Meaningful Assessment for Significant Learning Outcomes, Sordi M., Developing Teaching Skills in Physical Education, California, Mayfield Publishing Company, 2000, 177-213
27. Svennberg L., Meckbach J., Refelius K. Exploring PE teachers' gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *Eur Phy Educ Rev*, 2014, 20, 199-214
28. Zhu X., Student perspectives of grading in physical education. *Eur Phy Educ Rev*, 2015, 21(4), 409-420
29. Thompson M.D., Penney D., Assessment literacy in primary physical education, *Eur Phy Educ Rev*, 2015, 21(4), 485-503
30. Tolgfors B., Öhman M., The implications of assessment for learning in physical education and health, *Eur Phy Educ Rev*, 2015, 1-17, DOI: 10.1177/1356336X15595006
31. Treasure D.C., Roberts G.C., Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation, *QUEST*, 1995, 47, 475-489

## SUMMARY

The aim of the thesis was to provide an overview of previous studies on the subject of grading. The main roles and different types of grading, alongside with the principles of grading were addressed in the thesis. Further, grading was assessed from the viewpoints of both teachers and students and it was analysed how motivation could be linked to grading and physical education.

Grading is an integral part of the teaching process, providing motivation and feedback. Further, the support of parents, peers and teachers plays a significant part in the process of grading. Students are graded for their active participation, communication, behaviour and attendance, not by their accomplishments. There are 9 different types of grading, all of which serve a different purpose to grading. Two major types of grading are formative and summative grading. The aim of the summative grading is to become aware of how the student has accumulated knowledge by the end of the course. In formative grading, constant feedback of a student activity is important.

Grading can be viewed from the standpoints of both teachers and students. The task of teachers is to motivate a student to value physical education. A teacher must grade a student by taking into consideration various aspects: skills, knowledge, attendance rate, participation rate and collaboration with others. Yet some teachers find that grading is not necessary in physical education. Some students thought that grading should not be dependent on the popularity or athleticism of an individual. Students found that teachers must value participation and knowledge about physical activity, whereas other students believed that due to the rudimentary level of the physical education lesson, all students should be able to carry out the tasks set to them.

Grading is also linked to motivation. It can be considered, drawing upon two motivational theories: self-determination theory and achievement goal theory. Self-determination theory includes intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. Achievement goal theory consists of ego orientated motivation and mastery oriented motivation. The development of mastery orientation is inherent to grading which is linked to the improvement of a student's performance. Grading systems that emphasises social comparison and normative standards reveal ego involvement which makes children compare their abilities to the abilities of their peers.

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

Mina, Kadi Kaasik

Sünnikuupäev: 06.09.1994

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthtsentsi) enda loodud teose

’’Hindamine kehalises kasvatuses’’

mille juhendaja on Vello Hein

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Tartus, 02.04.2016