

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Hariduskorraldus

Merle Adson
KUJUNDAVA HINDAMISE RAKENDUMINE EESTI ÜLDHARIDUSKOOLOIDES
magistritöö

Juhendaja: MA Maria Jürimäe, õppekavateooria assistent

Tartu 2019

Resüme

Kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides.

Antud magistritöö eesmärk on kaardistada kujundava hindamise rakendamise osakaal Eesti üldhariduskoolides. Varasematele uuringutele tuginedes (Aksen et al., 2018; Shepard, 2000), selgub, et kujundavat hindamist kasutavatel õpetajatel on erinevad arusaamad kujundava hindamise põhielementidest ja nende rakendamisest.

Uurimuse läbiviimisel kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit, andmeid koguti ankeediga. Valimisse kuulub 315 õpetajat üle Eesti. Andmeid koguti märts 2019.

Läbiviidud uurimusest selgus, et õpetajad küll rakendavad kujundava hindamise strateegiaid, kuid rakendamine võib olla valikuline, kus kasutatakse ainult teatud elemente. Kujundava hindamise rakendamisega seotud teguritena selgus, et kujundava hindamise sisuline pool võib tekitada õpetajates segadust, mis kuulub kujundava hindamise meetodite alla ja mis ei kuulu. Kujundava hindamise peamiseks rakendamist takistavaks teguriks, peeti õpetajate suurt töökoormust ja õpilaste suurt arvu klassides, mistõttu on mitut klassi õpetades keeruline kõike soovitud ja vajalikku rakendada.

Märksõnad: *hindamine, kujundav hindamine, eesmärgistamine, eelhindamine, vahehindamine, tagasiside andmine, enesehindamine, kaaslase hindamine.*

Abstract

Implementation of formative assessment in Estonian general education schools.

The purpose of this Master thesis was to survey the proportion of application of formative assessment in Estonian general education schools. The findings of previous studies (Aksen et al., 2018; Shepard, 2000) showed that teachers who use formative assessment have different understanding about the main elements of formative assessment and their applications.

The study was conducted using quantitative method, data was gathered using forms. There were 315 teachers in the sample, data was gathered in March 2019.

The study revealed that the teachers do implement strategies of formative assessment. However, the implementation can be optional because only certain elements of formative assessment are used. In regard to the formative assessment related factors the findings indicated, that the content of formative assessment can be confusing for the teachers, when they have to decide what belongs to the category of formative assessment method and what does not. The main impeding factors for implementing formative assessment include teachers' big workload and large classes. Teaching several classes makes it difficult to implement all that is desired and required.

Keywords: assessment, formative assessment, targeting, pre-assessment, providing feedback, self-assessment, peer assessment

Sisukord

Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline ülevaade kujundava hindamise rakendamisest	7
1.1 Hindamine	7
1.2 Kujundava hindamise mõistest.....	7
1.3 Kujundav hindamine	8
1.4 Kujundava hindamise protsess	12
1.4.1 Eelhindamine.....	12
1.4.2 Eesmärgistamine	12
1.4.3 Hindamiskriteeriumid.....	13
1.4.4 Vahehindamine ja õppeprotsessi tagasisidestamine.....	15
1.4.5 Tagasiside.....	16
1.4.6 Enesehindamine	18
1.4.7 Kaaslase hindamine.....	19
1.4.8 Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused.....	21
2. Uurimus kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides.....	22
2.1 Metoodika.....	22
2.1.1 Valim.....	22
2.1.2 Mõõtevahend	23
2.1.3 Protseduur.....	25
2.1.4 Andmeanalüüs	25
2.2 Uurimistulemused	26
2.2.1 Kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate võrdlus	26
2.2.2 Õpetajate poolt kasutatava kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamise vahelised seosed	26

2.2.3 Kujundava hindamise strateegia põhielemendid	28
2.2.4 Kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid	36
2.3 Arutelu	39
2.3.1 Kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate võrdlus	39
2.3.2 Seosed kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamisel	40
2.3.3 Kujundava hindamise põhimõtete rakendamine õpetaja hinnangutes	42
2.3.4 Kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid õpetajate hinnangul	45
2.3.5 Töö piirangud ja kitsaskohad	48
2.3.6 Oodatava tulemuse rakendatavus	49
Kokkuvõte	50
Tänuõnad	52
Autorsuse kinnitus	53
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	81
Kasutatud kirjandus	54
Lisa 1. Ankeet	
Lisa 2. Valim	
Lisa 3 Dispersioonanalüüsi tulemused	
Lisa 4. Korrelatsiooni koefitsiendi tulemused	
Lisa 5 Kujundava hindamise rakendamise tulemused	

Sissejuhatus

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) on kokkuvõtva hindamise kõrval toodud välja ka kujundav hindamine. Riikliku õppekava tuumaks on üldpädevused, mille arendamist peab toetama kogu õppeprotsess ning mida traditsiooniliste numbriliste hinnetega ei saa tagasisidestada. Rõhuasetus on nihkunud õpetamiselt õppimisele, mida toetab kujundav ehk õpilase õppimist ja arengut toetav hindamine. Peetakse oluliseks, et õpe oleks korraldatud õpilase tervisest ja jõuvarudest lähtuvalt ning kasutataks õpilaste individuaalseid eripärasid arvestavat metoodikat (Innoove, s.a). Traditsioonilisel hindamisel saab õpilastele hinnete kaudu teada anda, missugune nende õppimine oli, kujundav hindamine jutustab õpilastele, missugune nende õppimine on (Blacki & Wiliam, 1998). Eesti elukestva õppe strateegia (2020) strateegilised eesmärgid ja meetmed näevad muutunud õpikäsituse ühe osana ette hindamisõhimõtete muutmist, kus õppija ning õppeasutuse kui õppiva organisatsiooni tulemuslikkuse hindamisel liigub rõhuasetus kujundavale hindamisele, toetamaks õppimist ja sealhulgas iga õppija individuaalset arengut.

Viimastel aastatel on Eestis läbi viidud mitmeid uuringuid, mis käsitlevad kujundavat hindamist. On uuritud kujundava hindamise olemust ja rakendumist Eesti koolides (Jürimäe, Kärner, & Lamesoo, 2011), õpetajate arusaamu kujundavast hindamisest ja õpikäsitlustest (Tiisvelt, 2013a), kujundava hindamise rakendamist kirjandusõpetuses (Miil, 2013) ning õpilaste endi teadlikkust kujundavast hindamisest (Hunt, 2014). Sõõro (2016) analüüsis klassiõpetajate eelistusi tagasiside vormide ja meetodite osas ning nende vastavust kujundava hindamise põhimõtetele - selgus, et klassiõpetajate teoreetilised teadmised kujundavast hindamisest on kohati ühekülgsed, ent üldjoontes kooskõlas kaasaegsete õppimist toetava hindamise käsitustega. Röömel (2016) kaardistas matemaatikaõpetajate arusaamu õppimist toetavast hindamisest. Tulemustest ilmses, et õpetajad on kursis õppimist toetava hindamisega ja kuigi õpetajad on kursis erinevate hindamistehnikatega, tunnevad nad ennast kindlamalt, kasutades klassikalisi hindamismeetodeid. Ormak (2017) uuris õpilaste suhtumist matemaatika õppimisse enne ja pärast õppimist toetava hindamise rakendamist. Peale õppimist toetava hindamise rakendamist muutus paljude õpilaste suhtumine ainesse positiivsemaks. Pähkelmäe (2017) Uuris õpetajate arusaama kujundavast hindamisest ning ootusi kujundava hindamise rakendamise toetamiseks. Uurimusest selgus, et kujundava hindamise mõiste vajab uuringus osalenute hinnangu põhjal riikliku ühtsustamist ning tuge, et tagada kujundava hindamise rakendamist Eesti koolides. Kuusk (2017) kaardistas käsitöö- ja

kodunduse õpetajate suhtumist kujundava hindamisse ning õpetajate valmisolekut õppetöös rakendamiseks. Enamus uuringus osalenud õpetajatest peavad väga oluliseks ka tagasiside andmist, selgus, et mida kiiremini anda tagasisidet pärast töö sooritamist, seda efektiivsemaks muutub õpilase edasine sooritus ning efektiivne tagasiside aitab hoida õpilaste motivatsiooni edasisel õppimisel. Vool (2018) poolt läbi viidud uurimus selgitas Tartu linna üldhariduskoolide I kooliastme klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemusi üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Tulemustes selgus, et sõnalise hindamisega suureneb individuaalse ja edasiviiva tagasiside andmine õpilastele. Raskused, mida muutnud hindamissüsteem endaga kaasa toob olid uudsus, tagasiside sõnastamisel raskused olulise välja toomisel, ebakindlus tagasiside tõhususes ning hirm eksida, õpetajate suurenev töömaht ja ajakulu hinnangute kirjutamisele ning õpilaste õpimotivatsiooni langus ning vanemate vastuolu. Järgnevalt antakse teoreetiline ülevaade kujundava hindamise põhimõtetest ja strateegiatest alateemade kaupa.

1. Teoreetiline ülevaade kujundava hindamise rakendamisest

1.1 Hindamine

Paljude aastate jooksul kasutati sõna "hindamine" õppimise efektiivsuse hindamiseks õppimise lõpus, õppimisprotsesi ei peetud hindamise osaks. Praegusel ajal on üha enam võetud suund, püüdmaks mõista tegevusi, mille eesmärgiks on suunata õppimist kavandatud eesmärgi suunas (William, 2011a). Hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa, mille käigus käigus antakse õpilastele kindlate hindamiskriteeriumide alusel õiglane ja erapooletu hinnang tema teadmiste ja oskuste omandamise taseme kohta (Brookhart 2009) ehk hindamise eesmärgiks on hinnata õpilaste individuaalset õppimist ja edasijõudmist (Black, 2010; Eberly Center ..., s.a). Sotsiaal-kultuurilise konstruktsiooni raamistikus on hindamine ja õppimine sisuka-, sidusa- ning mõtestatud tegevuste kujundamine, kus õppijad osalevad aktiivselt ja järjepidevalt nii õppimise kujundamise kui ka hindamise protsessis (Hawe & Dixon, 2016).

1.2 Kujundava hindamise mõistest

Kujundav hindamine kui termin on võetud kasutusele 1960ndatel aastatel, kuid selle esialgne tähendus on aja jooksul, võrreldes esmakasutajatega (Scrieven, Bloom), muutunud ja edasi arenenud. (Jürimäe, et.al 2014). Ühtset ja ametlikult tunnustatud kujundava hindamise

definiitsiooni kasutusel ei ole. Kasutatakse Michael Scriveni (1967) teost „The Methodology of Evaluation. Lafayette“, kus ta keskendus õppekava hindamisele ja kasutas kujundava hindamise (formative assessment) terminit, kus hindamise käigus on tulemusi võimalik parandada (Scriveni 1967; Popham, 2008). Scriveni poolt välja toodud kujundava ja kokkuvõtva hindamise ideed kiideti haridusteadlaste poolt kiiresti heaks. Kui Bloom (1969) soovis kujundavat hindamist kasutada õpilaste hindamisel, olid huvitatud vähesed õpetajad, oldi seisukohal, et see ei mõjuta igapäevaselt praktilisi tagajärgi (Popham, 2008). Võrreldes 1960. aastatega on arusaam kujundavast hindamisest edasi arenenud. Sellega on seotud progressiivse hariduse idee, mis väärtustab õppimist tegutsemise kaudu. Selle käsituse pooldajad peavad välise motivaatorite (hinnete) ja õpilastevahelise võistluse asemel tähtsaks huvipakkuvate probleemide uurimist, rühmatööd ja praktilist katsetamist (vt nt Dewey 1916, viidatud: Jürimäe, 2013j). Eesti keeles kasutatakse õppimist toetava / kujundava hindamisega paralleelselt veel mõisteid: õppimist soodustav hindamine, protsessihindamine, pidevhindamine, formatiivne hindamine ja formeeriv hindamine. Diskussioonid terminite ja määratluste üle toimuvad nii Eestis kui ka mujal maailmas (Jürimäe et al., 2014)

1.3 Kujundav hindamine

Hindamisel võib olla erinevaid funktsioone, nii kujundav, prognoosiv kui ka tulemusi kirjeldav (Popham, 2007). Kujundav hindamine peab sisuliselt täitma neid kolme funktsiooni samaaegselt. (Toomela, 2012). Kujundav hindamine on õpetajate ja/või õpilaste antav tagasiside, kohandamaks õppimist ja õpetamist (Black ja Wiliam, 1998). See on protsess, eesmärgiga aidata õpetajatel ja õpilastel kohandada õppeprotsessi, saavutamaks õppekavas määratud õpieesmärgid ja parandamaks õpilaste õppimist ning andes õpetajale võimaluse kohandada järjepidevalt õpetamise meetodikaid (Brookhart 2009; Heritage, Kim, Vendlini & Herman, 2009; Popham, 2008; Pinchok & Brandt, 2009), see on õpetamise, õppimise ja hindamise koostoimimine (Blanchard, 2009), tagasiside andmine, edendamaks ja kiirendamaks õpilaste õppimist (Sadler, 1989), olles keskendunud õppijale, eesmärgiga muuta suhtumist või käitumist õppimise parandamiseks (Shute, 2008), keskendudes õpilase edasijõudmisele. (Shepard, Penuel & Pellegrino, 2018). Kujundava hindamise kasutuselevõtmine aitab kaasa tasakaalustatud hindamissüsteemi loomisele (Greenstein, 2010).

Kujundav hindamine aitab õpilastel oma õppimist ise reguleerida (Panadero, Andrade & Brookhart, 2018), toimudes õpetamise ajal, andes õpetajatele ja õpilastele hindamispõhist tagasisidet, eesmärgiga aidata õpetajatel ja õpilastel teha kohandusi õppeprotsessi jooksul, parandamaks õpilaste õppe-eesmärkide saavutamist, keskendudes õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega (Greenstein, 2010; Popham 2008). Kujundav hindamine on üldjuhul väljendatud sõnaliselt, eesmärgiga korrigeerida õppeprotsessi enne kokkuvõtvat hindamist, mõjutamata seejuures lõpphinnet. Kujundav hindamine on sisuliselt lähedane juhendamisele ja osaliselt sellega kattuv tegevus, kus korrigeeritakse õppija väljendatud teadmisi ja tehtud tegevusi sisuliste kommentaaride, ettenäitamise vm abil, eesmärgiga aidata õppijal saada parem tulemus (Innovatsioonikeskus, 2015).

Heritage (2007) toob välja kujundava hindamise põhielementidena:

- õpilaste hetketaseme määratlemine, tegevuse eesmärgistamine;
- õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku kaardistamine;
- tagasisidestamine;
- õpilaste kaasamine hindamisprotsessi.

Kujundava hindamise kasutamine tõstab õpilaste saavutusvõimet ja sisemist motivatsiooni, aidates õpilasel näha enese suutlikkust ning mõista: millega ta iseseisvalt hakkama saab, milles abi vajab, ning otsustada, mis on järgmine samm, et muutuda paremaks (Brookhart, 2010b). Õpilase sisemise motivatsiooni arenguks on oluline, et õpetaja ei kasutaks erinevaid punktisüsteeme õpilaste "motiveerimiseks" ja nende käitumise kontrollimiseks. Õpetajatele võib tunduda mõistlik hinnata jõupingutust ja tunnis osalemist, kuna need mõjutavad ka õppimist. Käitumisharjumuste sõltuvus välistest hüvedest kahjustab õppimist, eriti kui hüvesid kasutatakse kontrollimiseks. Punktisüsteemide stiimulitena kasutamise alternatiiviks on arendada sisemist motivatsiooni - tegevustes osalemise, kasvava pädevuse tunnetamise, õppimisviiside katsetamise ja tegutsemise läbi (Shepard et al., 2018).

Kujundav hindamise puhul on oluline õppija panusesse uskumine, selle väärtustamine ja rõhutamine, lähtuda tuleks sellest, et kõik õpilased on võimelised õppima ja arenema. (Black & Wiliam, 1998). Flecheri (2016), poolt läbi viidud uuringu tulemuses toodi välja, et õpetajad hindasid mõne õpilase võimeid või motivatsiooni madalamatena ja eeldasid, et neil lastel tõenäoliselt ei õnnestu iseseisev ja reflekteeriv õppimine, kokkuvõttes ületasid need lapsed õpetajate ootusi, näidates üles suuremat motivatsiooni, innukust ja püsivust, võrreldes sellega, mida nad on varasemalt õppeprotsessis näidanud. Wren (2008) ütleb, et

õpetajate usk sellesse, et kõik õpilased on saavutusvõimelised, aitab luua klassis õige atmosfääri. Õhkkond klassis ei tohiks olla konkurentsi tekitav, pigem suunatud õpilaste edasijõudmisele (Popham, 2008). Klassikeskkond peab olema koht, kus õpilased mõistavad, et eksimine ja ümbermõtestamine kuulub õppimise juurde (Wiliam, 2012).

Kujundava hindamise käigus saadud informatsiooni kasutab õpetaja oma õpetamisstrateegiate edasiarendamiseks ning õppeprotsessi kavandamiseks (Greenstein, 2010; Heritage, 2007; Sato & Atkin, 2006/2007). Õpetaja peab kohandama oma käimasolevaid tegevusi, korrigeerima planeeritud tegevusi, tihti tuleb otsused vastu võtta kohapeal, õppe- ja õpetamisprotsessi kestel (Popham, 2008). Õpetajal peab olema kaasaegne ja põhjalik ettevalmistus, õpetajate puudulikud hindamisalased teadmised on üks peamisi tegureid, mis takistab kujundava hindamise juurutamist koolides (Pinchok & Brandt, 2009). Õpetajad võivad omada erinevaid arusaamu, mis kuulub kujundava hindamise hindamisstrateegia määratlusse ja mis mitte. On ebaselge, kuidas õpetajad kujundava hindamise sisu mõistavad ja oma töös rakendavad (Jett, 2009; Shepard, 2000). Kujundava hindamise mitterakendumise põhjuseks võib olla ka meetodi keerulisus, see ei rakendu ega anna õppijate õppimist ja arengut toetavat tulemust, kui seda määratletakse kitsalt mõne elemendina ning proovitakse seda lisada olemasolevasse, traditsioonilisse koolisüsteemi (Aksen et al., 2018).

Hindamise muutus peab algama muudatustega õpetajate koolituses. Õpetajatel peab olema võimalus õppida ja praktiseerida kujundava hindamise oskusi, enne kui nad hakkavad vastutama õpilaste eest. (Heritage, 2007). Popham (2006) toob välja, et enamus õpetajaid on õpetajakoolituse läbinud enne, kui kujundava hindamise ideed rakendada hakati ja seetõttu puuduvad mõningatel õpetajatel vajalikud teadmised sootuks. Rakoczy, Besser'i ja Klieme (2018) uuringust selgus, et lühiajalised kujundava hindamise rakendamise koolitused ei ole üldise õpetamise kvaliteedi muutmiseks piisavad. Viimaste aastatega on koolide huvi ja teadlikkus kujundavast hindamisest tõusnud ning koolijuhid ja õpetajad proovivad seda endale sobival moel kasutada, selle tulemuseks on, et kujundavat hindamist tõlgendatakse ning viiakse ellu üsna eriilmeliselt (Aksen et al., 2018). Erinevused kujundava hindamise käsitustes:

- Kas seatakse eraldi eesmärgid või kujundatakse arengut eelnevalt (riiklikult) kokkulepitud eesmärkide suunas?
- Kas hinnatakse individuaalset arengut või liikumist kavandatud õpitulemuste suunas?
- Kas hindamiskriteeriumid, millest lähtutakse, on kõigile samad või igäihele erinevad?
- Kas rõhutatakse tagasisidet õppijale või õpetajale või mõlemale? (Pilli, 2013)

Toomela (2012) toob välja, et Eestis tavaks saanud koolide järjestamine riigieksamite tulemuste alusel võtab võimaluse hinnata õpetamise efektiivsust ja kvaliteeti, takistades koolides kujundava hindamise sisulist rakendamist. Samas, Tiiu Kuurme (2014) rõhutab vastupidist, et kõrgete standardite eesmärgiks seadmine on võimalik ning sõnalise ja õppija tasemest lähtuva tagasiside kasutamine ei välista seda, et kool võiks pingeridades häid kohti saavutada. Kui õppetulemuste mõõtmisel domineerivad riigieksamid ja tasemetööd, toimub ka lapsele standardiseeritud lähenemine, kus lapse tulemust võrreldakse teistega või standardiga. Selline mõõtmise instrument ei ole halb, probleem tekib siis, kui see on valdav. Kujundav hindamine ja standardiseeritud testimine on kaks erinevat asja, esimene on õppimisstrateegia, mida kasutatakse õppimise ajal, teine on õpilaste tulemuslikkuse mõõtmine vastavalt standarditele võrreldes eakaaslastega (Bell & Cowie, 2001). Levinud on samastada kujundavat hindamist sõnalise kirjeldava tagasisidega, mis on ainult üks osa kujundavast hindamisest (Aksen et al., 2018). Kokkuvõtlev ja kujundav hindamine on erinevate eesmärkidega, erinevus seisneb selles, kuidas tulemusi tõlgendatakse ja milleks tulemusi kasutatakse (Black & Wiliam, 1998; Gardner, 2010; Greenstein, 2010; Black & Wiliam, 1996). Kujundav hindamine ei ole õpilaste töö lõplik hindamine, pigem on see õpetamisprotsess õpilaste õppimisse kaasamiseks. Kujundava hindamise korral annavad õpetajad õpilastele töö eesmärkidest tulenevat tagasisidet mida kasutatakse töö parendamiseks ja muutmiseks õppeprotsessi jooksul, et saavutada õppe-eesmärke (Black & Wiliam, 1998). Kokkuvõtva hindamise korral keskendutakse tulemustele õppetöö lõpus, eesmärgiga vaadata kas ja kuivõrd õnnestus plaanitud eesmärkide saavutamine. Kokkuvõtivate hinnangute hulka kuuluvad vahepealsed testid, projekti lõpptulemus, kontrolltööd ja eksamid (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Kokkuvõtva hindamise puhul ei saa arvestada õpilaste erinevat lähtetaset, võimeid ja õpistiile ning õpilased võivad välja kujundada oma strateegiad võimalikult heade hinnete saamiseks, soodustades pinnapealset õppimist. Koolid peavad kokkuvõtvat hindamist tähtsaks, kuna hinnete kaudu on lihtne koguda informatsiooni nii õpilaste kui ka õpetaja tulemuste kohta (Jürimäe et al., 2014). Kokkuvõtvalt on kujundav hindamine õppeprotsessi kestel toimuv hindamine, kus määratletakse õppijate lähtepositioon, eesmärgistatakse saavutatavad õpitulemused, jälgitakse ja kaardistatakse edenemine õppeprotsessis, andes jooksvalt tagasisidet ja kaasates õppijad õppeprotsessi. Alljärgnevides alapeatükkides kirjeldatakse kujundava hindamise kasutamist õppeprotsessis.

1.4 Kujundava hindamise protsess

1.4.1 Eelhindamine

Õpetajad koguvad teavet õpilaste edusammude ja õppimisvajaduste kohta, kasutades seda informatsiooni nende õpetamiseks (Greenstein, 2010). Õpetaja efektiivse õpetamise lähtepunkt on teatud etappide, uue teema või soorituse eelne õpilaste taseme välja selgitamine. Isegi, kui kõik õpilased alustaksid õppimist samalt lähteasendist, on igaüks neist lühikese aja jooksul jõudnud erinevale tasemele (Black & Wiliam 2018; Wiliam, 2011b). Õppe-eesmärkide seadmise ja tutvustamise etapis määratakse õpilase hetketase, kaardistatakse koos õpilastega, kui kaugel on õppijad taotletava õpitulemuse saavutamisest, häälestatakse õppetööks ja õpetaja saab vajalikku infot õpetamismisstrateegiate valikuks. (Atkin et.al, 2001; Brookhart, 2009; Chappuis & Chappuis, 2007; Sadler, 1989).

Õpilaste hetketaseme määramiseks võib kasutada vestlust, arutelu, vaatlust, ka teste või küsitlusi, info kogumise eesmärgiks on anda õpilasele ning ka õpetajale informatsiooni arendamist vajavate alade kohta (Chappuis & Chappuis, 2007; Sadler, 1989). Eelhindamise tegevused on pigem kollektiivsed kui individuaalsed. Eelhindamist ei hinnata hindega, selle lisaväärtus on õppijates huvi tekitamine ja õppeprotsessiks häälestamine (Ojassalu, 2013). Reaalses õppeprotsessis eelhindamise etapp alati selgelt ei eristu, teatud teema või õppetsükli puhul võib lõpphindamine osutada järgneva eelhindamiseks (Jürimäe et al, 2014). Kokkuvõtvalt on eelhindamine õppeprotsessi planeerimise etapp, kus selgitatakse välja õpilaste eelteadmised ja häälestatakse õppetööle. Järgnevalt kirjeldatakse õppe eesmärgistamist ja selle vajalikkust.

1.4.2 Eesmärgistamine

Eesmärgistamise protsess koosneb kolmest etapist: esmalt õpieesmärgi ja õppeülesande mõistmine, milleks kasutatakse meetodeid, mis aitavad õpetajal võimalikult objektiivselt kogu klassi ulatuses mõistmist hinnata. Teiseks sõnastavad õpilased ümber õpieesmärgid ja kolmandaks küsivad õpilased küsimusi õpieesmärgi ja õppeülesande kohta (Tiisvelt, 2011). Õpetaja peab eesmärgistamisel arvestama nii kooliastme ainevaldkonnaeesmärkidega, üldpädevuste, teiste valdkondade kui ka läbivate teemade raames taotletavate õpitulemustega. Õpetaja peab oskama määrata prioriteete, et teadvustada endale ja aidata õppijatel mõista, millised õppe-eesmärgid on olulised, millised vajalikud, ent mitte hädavajalikud ja millised aitavad laiendada õppija silmaringi (Jürimäe et al., 2014). Selged eesmärgid hõlbustavad

kõige olulisemate teadmiste ja oskuste hindamist, andes enam usaldusväärsemaid andmeid õpilaste õppimisvajaduste kohta, võimaldades toetada kõikide õpilaste õppimist. (Andersson & Palm, 2017).

Enne konkreetsete tegevuste juurde asumist, peab iga õpilane jõudma selgusele, kuhu tal on vaja jõuda, kus ta asub ja kui pikk tee tuleb käia. Õpetaja ei saa võtta suunanäitaja rolli enne, kui tal on kujunenud pilt oma õpilastest (Tiisvelt, 2010). Õpetaja loob tingimused, et õpilased saaksid eesmärgid püstitada: õpitulemuse sõnastamisel ja õppe-eesmärkide arutamisel õpilastega, lastakse õpilastel selgitada, kuidas nad mõistavad täitmist vajavat õppe-eesmärki ja õppeülesannet. Õppimise eesmärgid tuleb "tõlkida" tegevuse keelde. Õpilane täidab reaalselt ülesannet, mitte abstraktset eesmärki (Ojassalu, 2013). Eesmärkide eakohane ja õpilasesõbralik sõnastus on esimene samm eesmärke õppija jaoks arusaadavaks teha. Kujundavat hindamist valdav õpetaja suudab õppijad kavandamisse kaasata nii, et arvesse võetakse ka õpilaste isiklikke eesmärke ja huvisid ning õpistiile (Jürimäe et al., 2014). Õppe-eesmärkide puhul on oluline silmas pidada õppijate sisemist motivatsiooni teadvustatud õppimist. Tähtis on, et õppijad näeksid, et mingite teadmiste ja oskuste omandamine on neile vajalik nii praegusel hetkel kui ka tulevases tööelus, huvialadega tegelemisel, vabaaja veetmisel (Jürimäe et al., 2014). Eesmärkide täpsustamisel aitavad nii õpetajat kui õppijat konkreetsed kriteeriumid (Niggulis s.a), arutelud ja näited õppetöö ajal toetavad õppe-eesmärke. Tunnis tehtavad tegevused pakuvad õpilastele võimalusi näidata ja praktiseerida eesmärkides väljendatud teadmisi ja oskusi ning anda õpetajatele tagasisidet edasise õppe jaoks (Black & Wiliam, 1998; Eberly Center ..., s.a) Nii õppeprotsessi kavandamine kui ka analüüsimine on võimalik kooliastme, õppeaasta, trimestri, nädala, aga ka konkreetse tunni või selle osa raames. Õpetaja peab tegelema nii pikema- kui lühemaajaliste tsüklitega, silmas pidades n-ö suurt pilti. Paralleelselt on mõistlik kasutada nii megatsükleid (arengu ja õppimise kaardistamine kooliastme raames) kui ka mikrotsükleid (mingi väikse konkreetse osaoskuse arengu kaardistamine ja tagasisidestamine) (Jürimäe, et.al, 2014). Kokkuvõtvalt on eesmärgistamine eakohane taotletavate õpitulemuste püstitamine. Järgnevalt kirjeldatakse hindamiskriteeriumeid ja selle vajalikkust ning koostamise põhimõtteid.

1.4.3 Hindamiskriteeriumid

Hindamiskriteeriumite eesmärgiks on anda õpilastele informatiivset tagasisidet, selle kohta mis on saavutatavate tasemete kriteeriumid, selle ühtseks mõistmiseks fikseeritakse oodatavad õpitulemused. Hindamiskriteeriumite kasutamine muudab ka õpilase töö hindamise kiireks

ja tõhusaks. Parimal juhul on hindamismudel ka õppevahend, toetades õpilast õppimise ajal, olles juhendmaterjaliks (Goodrich Andrade, 2000). Hindamiskriteeriumites kirjeldatakse erinevaid saavutustasemeid. Hindamiskriteeriumite koostamisprotsessi kaasatakse ka õpilased, hõlbustamaks õpilastel eesmärgiks seatud õpitulemuste paremat mõistmist. Mudelis on õppija jaoks välja toodud vastused olulistele küsimustele teksti, tabeli, joonise vormis, aidates keskenduda teadlikule õppimisele. Tabeli ühel pool on tegevuse ja/või tulemi olulisemad kriteeriumid, risti ülal hindepallid või tasemed, kriteeriumide hindamiseks (Niggulis s.a). Hindamismudeli põhjal peab õppija saama vastused järgmistele küsimustele:

- Missugused on saavutatavad õpitulemused?
- Missugused on soorituse erinevad tasemed?
- Missugused on soorituse tasemete kriteeriumid?
- Missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis? (Jürimäe et al, 2014)

Tavaliselt kasutatakse hindamismudelit keerukamate ülesannete, pikaajalise projekti, essee või uurimustööde korral, Hindamiskriteeriumite õppetöös kasutamine peab olema järjepidev, see toetab õpilaste arengut ja on juhendiks tööde hindamisel (Goodrich Andrade, 2000).

Õppetöös võivad osad ka vahetuda, kus õpilased koostavad hindamiskriteeriumid ise, ning seejärel kooskõlastatakse kriteeriumid õpetajaga (Tiisvelt, 2011). Hindamismudeli peamine eesmärk on aidata kaasa enesehindamise kujunemisele, seetõttu peab õpilasel olema piisavalt informatsiooni olla adekvaatne, et ennast mitte ennast üle- või alahinnata. (Jürimäe et al., 2014). Panadero, Andrade ja Brookhart (2018), on välja toonud, et erinevatel hindamismudelitel on kolm ühist komponenti (1) ettevalmistav etapp sisaldab ülesannete analüüsi, planeerimist ja eesmärkide seadmist; (2) tulemuslikkuse etapp hõlmab õpistrateegiate ja seiretegevuste kasutamist, nagu arusaamise jälgimine; (3) hindamisväljund, hõlmab õpitulemuste peegeldamist ja hindamist.

Oluline on hindamismeetodite sobivus, mitte kõik hindamisvahendid pole õpetajatele sobivad, hindamisvahendid peaksid võimaldama igapäevase õpetamistegevuse suunamist ja olema kooskõlas planeeritavate õpetamismetoodiliste valikutega (Popham, 2007). Kujundava hindamise protsessis peab arvestama, et õpilastel on erinevaid omadusi, mida kirjeldatakse erinevate mõõtvahenditega. Hoiakuid puudutavat arengut ei ole võimalik võrrelda samal viisil kui teadmisi, seega peab õpilase arengu mõõtmiseks kasutatavad instrumendid olema rikkalikud ning õpetaja peab oskama neid kasutada (Harro-Loit, 2016).

Selleks, et õpilasel oleks arusaadav, milline töö või sooritus on hea ning millised kriteeriumid muudavad töö heaks, kasutatakse näidiseid, mudeleid ja edukriteeriume,

õpilastele saab anda näidisenä hindamiseks anda eelmiste aastate samalaadseid töid. Tavapäraselt on eeskujuks tugevad tööd, tegelikult on vastupidi – kui õpilased hindavad nõrku töid, mis peegeldavad tüüpilisi vigu, suudavad nad paremini määratleda endi nõrku külgi ning saavad neid parandada (Goodrich Andrade, 2000). Anonüümsete näidistööde kvaliteedi hindamise aluseks võetakse hindamiskriteeriumid, mille järgi õpilane hakkab hiljem ise oma tööd koostama. Selline tegevus aitab õpilastel arendada täpsemaid enesehindamise oskusi. (Goodrich Andrade, 2000; Sadler, 1989). Kokkuvõtvalt fikseeritakse hindamiskriteeriumites taotletavad õppetulemused ja saavutusastmed, olles juhendiks nii töö koostamisel kui ka hindamisel. Järgnevalt kirjeldatakse vahehindamise ja õppeprotsessi tagasisidestamise sisu ja vajalikkust ning kirjeldatakse kasutamist.

1.4.4 Vahehindamine ja õppeprotsessi tagasisidestamine

1960. aastatel hakkas Bloom oma õpilastega uurima, miks on õpilaste õppetulemused sama meetodiga samal ajaperioodil õppides väga erinevad. Bloom uskus, et kõik õpilased võiksid saada paremaid õppetulemusi. Paremate õppetulemuste saavutamiseks tuleb arvestada õpilaste individuaalsete õppimisvajadustega. Õppeprotsessi jooksul võib olla vaja muuta õppemeetodeid või teatud teema õppimise jaoks planeeritud aega. Bloom arvas, et õpilastel, kellele konkreetsed õpetamismeetodid, õppeteema või õppimiseks planeeritud aeg ei sobi, nende tulemused jäävad kesisemaks. Bloom leidis, et õppijate erinevate vajadustega arvestamine aitab vähendada õppetulemuste erinevust ja õpilaste üldine tase paraneb. Samuti paranes ka õppijate suhtumine õppetöösse (Guskey, 2007). Õpilaste erinevate vajadustega arvestamiseks, kogutakse õppeprotsessi käigus andmeid õppe-eesmärkide saavutatuse taseme kohta. Õpetajad annavad õppimisprotsessi jooksul õpilastele tagasisidet poolleiolevate tööde kohta, andes näpunäiteid õppe-eesmärkide paremaks täitmiseks, suurendades sellega õpilaste võimalusi sooritust parandada. Vahehindamist, kus kasutatakse kahe-astmelisi ülesandeid, võiks kasutada siis, kui esimeses etapis antud tagasiside aitab kaasa õppe-eesmärkide saavutamisele (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Vahehindamise käigus ei anta numbrilisi hinnanguid. Kui seda siiski tehakse, siis kokkuleppel õppijatega lähevad arvesse vaid head ja väga head tulemused või kogutakse boonuspunkte, mis mõjutavad lõpphinnet (Jürimäe et al., 2014). Kokkuvõtvalt on vahehindamine õppetöö jooksul õpilase arengu kohta andmete kogumine ja õpilase suunamine, eesmärgiga aidata kaasa õpitulemuste saavutamisele. Järgnevalt kirjeldatakse õpetaja poolset tagasisidestamise protsessi, selle eesmärgi ja toimimispõhimõtteid.

1.4.5 Tagasiside

Tagasiside andmine on õpetamise keskne protsess (Black & Wiliam 2018; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane-Dick 2006; Sadler, 1989; Wiliam, 2011b), mille kaudu saab äratada õppijas huvi, selgitada välja nende arusaamad, jälgida nende tegevust ning õpilane saab iseseisvalt oma õppimist juhtida (Adams, 2018), see on õppijale edastatud teave, eesmärgiga muuta õpilaste mõistmist ja mõtlemist, saavutamaks paremaid õppetulemusi (Shute, 2008). Tõhus tagasiside keskendub õpilaste töö kvaliteedile või kasutatud protsessidele ja strateegiatele. Tagasisidet andes kirjeldatakse õpilase tööd, kommenteeritakse tööprotsessi ja antakse konkreetsed soovitusel mis õpilase töös vajab parandamist ja mida teha, et eesmärgi saavutada, püüdes leida parimaid võimalusi edasise õppimise edendamiseks (Bader et al, 2019; Black et al, 2011; Brookhart, 2007/2008; Chappuis & Chappuis, 2007; Clark, 2011; Greenstein, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2007 Popham, 2008; Rasmussen, 2017; Sadler, 1989; Shute, 2008). Tagasiside sõnum peab keskenduma pigem arengule kui hindamisele (Wren, 2008). Õppijale antav tagasiside on suunatud nende autonoomia edendamisele, kus õpetajatel on oluline roll õpetada õpilasi aktiivselt tegevustes osalema, et neist kujuneksid autonoomseid õppijaid, kes oskaksid ka ise konstruktiivset tagasisidet anda (Fletcher, 2017).

Õppe kestel antav tagasiside peaks olema piisavalt konkreetne, et õpilane teaks, mida edasi teha, kuid mitte nii spetsiifiline, et õpetaja teeb õpilase eest ära kogu töö (Brookhart 2007/2008). Igasugune tagasiside ei ole kujundava hindamise kontekstis käsitletav tagasiside, õpetajapoolne üdine kiitus või isiklikud kommentaarid ei anna soovitatavat tulemit (Wiliam, 2012). Tagasiside võib olla edasiviiv või on hoopis komistuskivi, mis vähendab protsessi tulemusi (Brookhart, 2008). Tagasisidet andes tuleb lähtuda õpilasest, tema arengutasemest ja sellest, kuidas õpilane tagasisidet tõlgendab (Brookhart, 2007/2008). Õpilased peaksid suutma kasutada tagasisidet, et määrata kindlaks enda tugevad ja nõrgad küljed, hinnata oma teadmisi ja õppetöös edasijõudmist, eesmärgi ning standarditest lähtudes leida võimalusi oma tulemuste parandamiseks (Brookhart, 2008; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989). Tagasiside mõju sõltub õpetajast, kes ja kuidas infot edastab ning õpilastest, kes tagasisidet saavad. Üks õpilastest võib kuulda kasulikku ja selget kirjeldust, kuidas täiustada oma tööd, samas teine võib kuuldes sama tagasisidet, kui kinnitust selle kohta, kuidas ta hakkama ei saa (Brookhart, 2010a). Mõnikord võib õpetaja õpilasele, kes on

kaotanud suuna või tahte edasi õppida, tuletada tagasisidet andes meelde tema seniseid saavutusi (Black et al, 2011).

Õpetajal tuleb otsustada, milline tagasisidestamise viis on hetkel parim: kas anda tagasisidet kogu grupile, või individuaalselt. Grupile antav tagasiside võib edendada töö käiku, aidates ületada raskused, mis esinevad mitmetel õpilastel (Brookhart, 2007/2008). Üks- ühele tagasiside õpetaja ja õpilase vahel on efektiivne, sest esile kerkinud eksimused on võimalik protsessi käigus parandada (Bloom, 1984). Steen-Utheim & Hopfenbeck (2018), tõid oma uuringu tulemustes välja, et õpilased pidasid eriti väärtuslikuks suuliselt antavat tagasisidet, kirjaliku tagasiside mõistmisega võis tekkida kahetimõistmist. Konstruktiivsete kommentaaride kirjutamine võtab õpetajatel rohkem aega ja vaeva (Wren, 2008), sooritustele tagasisidet kirjutades, tuleks õpetajal lähtuda sellest, mis õpilast motiveeriks (Black & Wiliam 2009). Kirjalikku tagasisidet on mõistlik kasutada uurimuslike tööde, loovtööde ja probleemilahendusel põhinevate tööde korral, tehes märkmeid õpilase tööle või hindamismudelisse (Ojassalu, 2013). Shute (2008) rõhutab, et pikk ja keeruline tagasiside on pigem kahjulik ja võib muutuda õpilasele kasutuks. Mitte „parandada“ kõike, tuleks keskenduda olulisemale. Õpetajad peaksid kulutama rohkem aega valitud ülesannete peale, kõiki õpilaste töid ei pea hindama (Wren, 2008). Ojassalu (2013) toob välja, et liiga palju ja tihti tagasisidet andes, võib see põhjustada õpilastes sõltuvuse tagasisidest, samas, kui tagasisidet ei anta, võib sooritus halveneda. Negatiivse õppimiskogemusega laste puhul peab tagasisidet andes pärssima esmalt negatiivseid tundeid, aidates kindlaks teha konkreetsed edasised sammud, et sooritust parendada, valides üks või kaks väikest teostatavat järgmist sammu. Õpetaja annab õpilasele tagasisidet tehtud sammude kohta ja soovitusi jätkamiseks, kuni eesmärk on saavutatud. Kui õpilased näevad, et nad teevad edusamme, arvavad nad tõenäolisemalt, et on otstarbekas jätkata (Brookhart, 2010a).

Õigeaegselt ja õigel alustel antav tagasiside suurendab õpilastel sisemist motivatsiooni. Motiveeritud õpilased sõltuvad vähem välistest motivatsiooniteguritest, arendades tagasisidet saades eneseanalüüsi oskust (Nicol, & MacFarlane-Dick, 2006). Tagasisidet antakse kohe kui see on võimalik, tagasisidet andes on oluline järjepidevus, kogu õppeprotsessi jooksul toimub pidev õppimise kohta info kogumine, tagasisidet antakse jooksvalt ja õpilast juhendatakse kogu õppeprotsessi vältel, toetudes enese- ja kaaslaste hindamisele (Sato & Atkin, 2006/2007; Wiliam, 2011b). Kujundava hindamise käigus antakse tagasisidet nii õpetaja, kaasõpilaste kui ka õppiija enda poolt (Black & Wiliam 2009). Black jt (2011), võtavad eelpoolnimetatud tagasiside andmisviisid ühtselt kokku: 1. õpilane -

õpetaja, mõistmaks õpilase taset; 2. õpetaja - õpilane, õpetaja arendab õpilaste ideid; 3. õpilane - õpilane, õpilaste üksteist abistav vastastikune dialoog. Erinevat tüüpi tagasiside viiside puhul on oluline mõista, et tagasisidest on kõige rohkem kasu siis, kui õpilastel on võimalus ennast ise hinnata (Rasmussen, 2017). Kokkuvõtvalt on tagasiside õppijale edastatud teave, aitamaks tal saavutada püstitatud eesmärged, keskendudes protsessidele ja strateegiatele ja olema järjepidev ning õigeaegne. Järgnevalt kirjeldatakse õpilase enesehindamist, selle eesmärged ning protsessi.

1.4.6 Enesehindamine

Selleks, et kujundav hindamine oleks produktiivne, tuleb õpilastele õpetada enesehindamist, et nad saaksid aru oma õppimise peamistest eesmärkidest ja mõistaksid, mida nad peavad saavutama (Black & Wiliam, 1998). Õpetaja ja õpilane teevad aktiivselt koostööd, saavutamaks õppe-eesmärged, õppides koostöös õpetajaga enesehindamist, selgitades välja oma hetke taseme ja selle, mida nad vajavad edasiarenemiseks (Heritage, 2007). Õpilased võivad vajada selgitusi kuidas enesehindamine käib (Brookhart, 2010a), selleks peab õpetaja esmalt õpilasi suunama, kirjeldades ise nende edenemist konkreetsetes valdkondades, paludes seejärel õpilastel kommenteerida nende edusamme: milliseid muudatusi nad on märganud? Mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske? Õpilased kasutavad õpetaja tagasisidet, õppimaks enesehindamist ja eesmärkide seadmist (Chappuis & Chappuis, 2007/2008). Õpilased, kes pole ennast varem hinnanud, võivad väita, et tagasisidestamine on õpetaja ülesanne (Brookhart, 2010a), seega, et õpilane harjuks olema iseene õppimise hindaja ning mõistaks, et õppimise eest tuleb ise vastutada, nõuab aega ja sihikindlat tööd (Jürimäe et al., 2014).

Enesehindamise viis sõltub õpilase eesmärkidest, mida omakorda mõjutavad õpetaja juhised ning õppeülesanded. Enesehindamine eeldab oma arengu hindamist kriteeriumide järgi, mis on kindlaks määratud õppeprotsesside alguses (Panadero et.al 2012). Õpilased saavad ennast hinnata ainult siis, kui neil on õppe-eesmärkidest piisavalt selge arusaam, paljude õpilased on harjunud tegema seda, mida öeldakse. Sellise passiivse mustri muutmine nõuab järjepidevat tööd. Omades ülevaadet õppimise eesmärkidest, muutuvad nad pühendunumateks ja tõhusamateks õppijateks (Sadler, 1989). Õpilased õpivad, kuidas oma tulemust jälgida, võttes arvesse konkreetseid endale arusaadavaid õppimise eesmärged, nii õpivad nad järk-järgult oma tööd üha rohkem ja rohkem jälgima (Brookhart, 2010). Kui õpilased suudavad mõtiskleda oma õppimise üle ja avastavad, mida nad juba teavad ning

mõistavad, mida nad veel ei tea, võimaldab see neil oma õppimist juhtida ja saada paremaid õpitulemusi (Rasmussen, 2017). Õpilased, mõistes, et õpetaja tagasiside ja enesehindamine aitab saavutada paremaid tulemusi, käsitlevad materjali põhjalikumalt, on keskendunud ja panevad ennast enam proovile, muutudes seega üha enam iseseisvamaks (Brookhart, 2010a). Õpilase enesehindamise protsess tähistab üleminekut iseseisvale õppimisele, hindamisoskus on pädevuste üks osa, mis kujuneb harjutades. (Kuurme, 2014). Eesmärgiks on vähendada õpilase sõltuvust õpetajast, suunates õpilast iseseisvusele ja ennast juhtivaks õppuriks (Panadero et.al 2012). Ennast juhtivad õppijad võtavad oma õppimise eest vastutuse, olles suutlikud omandama iseseisvalt uusi teadmisi ja oskusi (Butler & Winne, 1995). Õpilase poolne aus ja õiglane enesehindamine aitab saada paremaid õppetulemusi, õppetöö paindlikkus ja õpilaspõhine tagasiside on aga oluline õpilase motiveerija (Greenstein, 2010). Põhikooli riiklikus õppekavas (2010), on välja toodud, et “Õpilane kaasatakse enese ja kaaslaste hindamisse, et arendada tema oskust eesmäärke seada ning oma õppimist ja käitumist eesmärkide alusel analüüsida ning tõsta õpimotivatsiooni“(§ 20: 3). Kokkuvõtvalt on enesehindamine enda õppeprotsessi kaardistamine, enda arengu jälgimine ja võrdlemine varasemate saavutustega, õppeprotsessi juhtimine, saavutamaks õppe-eesmäärke. Järgnevalt kirjeldatakse õpilase poolset kaaslaste hindamist, tagasiside andmise eesmäärke ja põhimõtteid.

1.4.7 Kaaslaste hindamine

Kujundava hindamise rakendumise eelduseks on õppija, kaasõppijate ja õpetaja omavaheline kommunikatsioon (Black & Wiliam, 2009). Õpilased tunnevad sageli, et ainult õpetajatel on vajalikku pädevust ja oskusi anda väärtuslikku tagasisidet (Wallist & Kelley 2016), seetõttu lasub õpetajal kohustus selgitada vastastikuse hindamise põhimõtteid ja kriteeriume (Bader et al., 2019; Black, 2010; Black & Wiliam 2018; Krijgsman, et al., 2019; Wallist & Kelley 2016), mille alusel tööd tuleks hinnata (Black, 2010), sellest lõhtuvalt kasvab ka õpilaste teadlikus (Black & Wiliam 2018). Õppe-eesmärkide ühtne vastastikune mõistmine hõlbustab nii õpilaste koostööprotsesside kvaliteeti kui ka reguleerib õppimisprotsessi, hõlbustades kasuliku tagasiside andmist ja vastastikust tagasiside tõlgendamist (Andersson & Palm, 2017). Vastastikune hindamine ja enesehindamine aitab õpilastel oma teadmisi analüüsida (Brookhart, 2010a), tõstab klassis ühtsust ja õpilaste omavahelist usaldust (Huang, 2018). Õpilasi peab kaasama üksteise töö hindamisse, et nad saaksid arendada vastastikuse hindamise oskusi ja näeksid oma tööd läbi eakaaslaste silmade (Black, 2010). (Brookhart (2008) kirjeldab täpsemalt kaaslaste hindamisprotsessi juhised. Õpilane peaks

esmailt kaaslaste töö hoolikalt läbi lugema ja seda hindamisjuhendiga võrdlema. Tagasisidet andes tuleb rääkida tööst, ei tohiks kritiseerida, pigem keskenduda töö positiivsetele külgedele ning anda soovitusi mida tööle veel lisada ning kuulata ka töö autori kommentaare. Kuna üksikasjaliku tagasiside andmine on aeganõudev, peab julgustama kõiki õpilasi, sealhulgas madala motivatsiooniga õpilasi, seda kasutama (Wingate, 2010). Õpilased võivad olla üksteisele olulised ressursid mitte ainult tagasiside andmisel, vaid üksteise abistamisel, õpetaja poolt antud tagasiside analüüsil ja soorituse parandamise strateegiate valimisel (Bader et al., 2019). Õpilased, kes olid enne töö esitamist osalenud vastastikuse hinnangu protsessis, sooritasid oma töö paremini, kuna kaaslaste tööd analüüsisid, said nad juurde teadmisi ja õppimist edendavat infot, kui nad said ainult oma töid analüüsisid (Eriksson & Maurex; 2018; McLean, 2018). Kaaslaste nõuannet ja ka kriitikat on lihtsam vastu võtta, eakaaslaste edastatud info on arusaadavam – ta kasutab sama põlvkonna keelt ja suhtleb samal tasandil (Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2011), Huang (2018) leidis, et õppijad ei pruugi anda samaväärset tagasisidet, kui õpetajad, samas paranes sooritus nii hinnataval kui ka hindajal. Bader jt (2019) uuringust tuli negatiivsena välja vastastikuse tagasiside andmisel konstruktiivse kriitika puudumine, jättes õpilased juhusteta, mida ja kuidas tuleks oma töös muuta. Wingate (2010) uuringust selgus, et õpilaste omavaheline tagasisidestamine tugevdab edukate õpilaste motivatsiooni ja enesetõhusust, hoides vähem edukaid õpilasi tagasi ning korduv kriitiline tagasiside mõjub edasijõudmisele negatiivselt. Kokkuvõtvalt põhineb tõhus tagasiside eelhindamisel, eesmärkide seadmisel ja edukriteeriumide kokkuleppimisel, mille üheks võimaluseks on hindamismudel. Tagasiside peab vastama eelnevalt kokkulepitud reeglitele, olema täpne, edasiviiv, selektiivne, õigeaegne, mõistetav ja kasutatav. Järgnevalt tuuakse välja antud uurimustöö eesmärk ja uurimusküsimused ja kirjeldatakse läbiviidava uurimuse vajalikkust.

1.4.8 Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused

Uuringutes ja kirjanduses kasutatakse kujundava hindamise mõistet laialdaselt, samas võivad õpetajad omada erinevaid määratlusi selle kohta, mis kuulub kujundava hindamise alla ja mis ei kuulu. On ebaselge, kuidas õpetajad mõistavad kujundava hindamise sisu ja kuidas seda oma töös rakendavad (Shepard, 2000). Aksen jt (2018) läbi viidud uuringust selgus, et ka meie õpetajad mõistavad kujundavat hindamist küllaltki erinevalt ning Eesti koolides antakse sellele erinevaid tõlgendusi, samaaegselt kasutatakse erinevatest teooriatest pärit mõisteid ja ideid. Eelnevatele uuringutele tuginedes tuleb ilmsiks vastuolu, kus ühelt poolt kasutatakse koolides kujundavat hindamist, samas on õpetajatel erinevad arusaamad kujundavast hindamisest, selle põhielementidest ja rakendamisest. Seega on oluline uurida, mil määral kasutavad Eesti üldhariduskoolide õpetajad kujundava hindamise strateegiaid. Käesoleva magistr töö eesmärgiks on kaardistada kujundava hindamise rakendamise osakaal Eesti üldhariduskoolides. Püstitatakse neli uurimisküsimust.

1. Millised on erinevused kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate hinnangutes?
2. Millised seosed ilmnevad õpetajate poolt kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamise vahel?
3. Mil määral rakendavad üldhariduskoolide õpetajad kujundava hindamise põhimõtteid endi hinnangul?
4. Millised on kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid üldhariduskoolide õpetajate hinnangul?

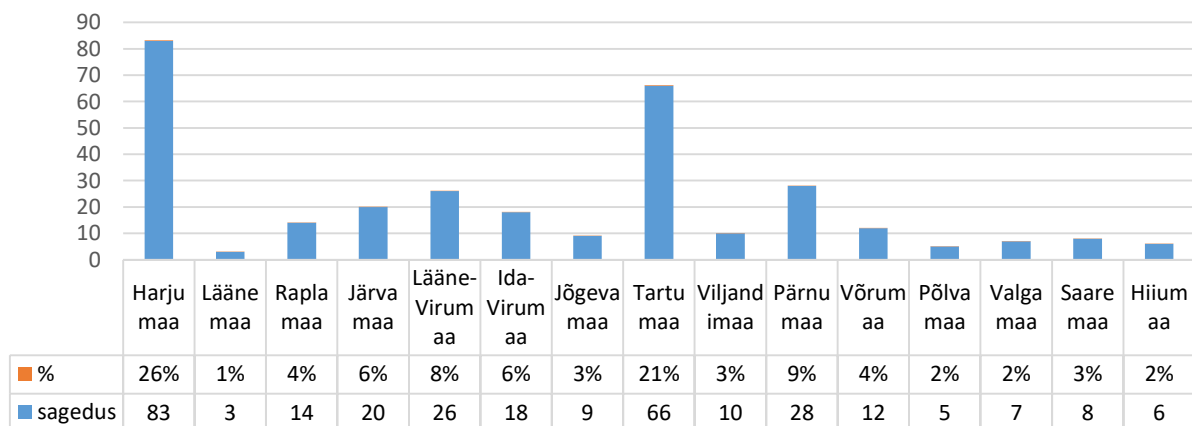
2. Uurimus kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides.

2.1 Metoodika

Lähtuvalt antud uurimustöö uurimisprobleemist ja tööle püstitatud eesmärgist ning uurimisküsimustest, kasutati andmete saamiseks kvantitatiivset uurimismeetodit. Andmekogumisinstrumentina kasutati veebipõhist ankeeti, kogumaks võimalikult objektiivseid empiirilisi andmeid (Laherand, 2008). Veebipõhine ankeetküsimustik hõlmas endas nii Likerti viieballisel skaalal esitatud väiteid, poolstruktureeritud küsimusi kui ka võimalust küsimusteploki lõpus oma arvamust täpsustada, andes vastajatele võimaluse oma vastuseid täpsustada, arvamust väljendada ja seisukohti põhjendada. Antud uuringu puhul on tegemist kaardistava uurimusega, eesmärgiga kirjeldada praegusel ajahetkel valitsevaid arvamusi, hoiakuid ning hinnanguid (Hirsijärvi & Huttunen, 2005). Kaardistava uurimuse kasuks otsustati, selgitamaks välja, mil määral kasutavad Eesti üldhariduskoolide õpetajad kujundava hindamise strateegiaid. Kaardistava uurimuse eesmärk on hetkeolukorrast ülevaate saamine, võimaldades saadud uurimustulemusi edaspidisteks uurimusteks kasutada (Hirsijärvi & Huttunen, 2005). Järgnevalt kirjeldatakse uurimuse valimit, mõõtevahendit ja andmeanalüüsimetodeid.

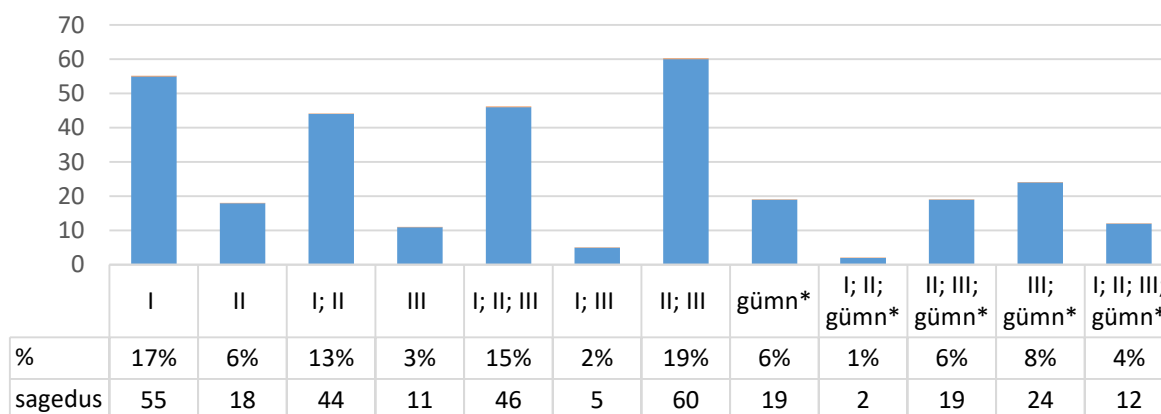
2.1.1 Valim

Uurimustöö läbiviimisel kasutati sihipärast valimit, eesmärgiga valida välja tüüpilised ja/või ideaalsed küsitletavad (Rämmer, 2014). Uurimuse valimi moodustasid üldhariduskoolide õpetajad üle Eesti. Valimisse kuulub 315 (n=315) õpetajat, esindatud on kõik maakonnad, enim vastajaid on Harjumaalt 83 (26%) ja Tartumaalt 66 (21%), (joonis 1).



Joonis 1. Valimi jaotumine maakondade lõikes (% ja sagedus uuringus osalenud koolide koguarvust (n=315))

Valimis on esindatud kõik üldhariduskoolide tegutsemise vormid, kõige enam on vastajaid põhikoolist 151 (48%), 89 (28%) õpetajat töötavad koolis, kus põhikool ja gümnaasium tegutsevad ühe asutusena, gümnaasium on esindatud 32 (10%), (lisa 2, joonis 2). Valimist jäeti välja täiskasvanute gümnaasiumid, et sihtgrupp ei oleks liialt erinev, samuti toimetulekuõppel olevate laste koolid. Valimis on esindatud erinevate omandisuhtega koolide õpetajad, jagunedes vastavalt munitsipaalkoolist 203 (64%), riigikoolist 69 (22%) ja erakoolist 43 (14%) õpetajat (vt lisa 2, joonis 3). Valimis on esindatud kõikide kooliastmete õpetajad, ka õpetajaid, kes annavad tunde erinevates kooliastmetes, vt joonis 4.



Joonis 4. Uuringus osalenud üldhariduskoolide õpetajate jagunemine kooliastmete lõikes (% ja sagedus uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); (I- esimene kooliaste; II- teine kooliaste; III- kolmas kooliaste; gümnn*=gümnaasium)

2.1.2 Mõõtevahend

Empiiriliste andmete kogumiseks viidi läbi kvantitatiivne uuring, andmekogumismeetodina kasutati ankeeti, kuna see annab võimaluse koguda kiirelt ja efektiivselt suur kogus andmeid. Ankeedi miinusena võib välja tuua, et uurijal puudub kontroll selle üle, kui tõsiselt uuritavad vastamisse suhtuvad ja kui ausad on nende vastused (Hirsijärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Uurimisinstrumendi koostamisel tugineti teoreetilistele seisukohtadele, mis on esitatud käesoleva töö alapeatükkides 1.3 ja 1.4 ning kooskõlastati magistritöö juhendajaga. Veebipõhine ankeetküsimustik sisaldab 45 väidet, mis on esitatud viieballisel Likerti skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse; 5 - nõustun täielikult.

Küsimused jaotati ankeedis kuute ploki, olles vastajatele nähtavad ükshaaval (lisa 1, tabel 1). Esimeses ploki esitati taustainfot puudutavad küsimused, teises õpetamismeetodi valikuga seotud väited, kolmandast viienda plokini kujundava hindamise põhielementidega seotud

väited. Teise kuni viienda küsimusteploki väidetele oli võimalik vastata Likerti tüüpi viiepallisel skaalal. Kuuendas plokkis olid esitatud avatud küsimused, mis kajastavad kujundava hindamise rakendamise seonduvat. Kokku kuulub uurimisinstrumenti 58 kohustuslikku küsimust/väidet ja viiel korral anti vastajatele võimalus lisada soovi korral omapoolseid kommentaare. Küsimustik on esitatud lisa1, tabel 1. Küsimustiku plokkidesse jagunemine, alateemade nimetused ja skaalasse kuuluvate väidete arv tulemused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Küsimustiku plokkidesse jagunemine, alateemade nimetused, skaalasse kuuluvate väidete arv.

Küsimuste -plokkid	Skaala lühikirjeldus alateemade kaupa	Väidete arv	Skaalasse kuuluvad väited
1. plokk	Taustainfo	8	1-8
2. plokk	Kuivõrd rakendab õpetaja kujundava hindamise põhimõtetest lähtuvaid õpetamismeetodeid?	10	10.1 - 10.10
	Kuivõrd rakendab õpetaja eesmärgistamist?		12.1 – 12.5
3. plokk	Kuivõrd rakendab õpetaja eelhindamist?	11	12.6 – 12.8
	Kuivõrd rakendab õpetaja vahehindamist ja õppeprotsessi tagasisidestamist?		12.9 – 12.11
4. plokk	Kuivõrd rakendab õpetaja õppetulemuste ja saavutusastmete fikseerimist ja protsessi tagasisidestamist?	15	14.1 – 14.6
	Kuivõrd rakendab õpetaja tagasisidestamist?		14.7 – 14.15
5. plokk	Kuivõrd rakendab õpetaja õpilase poolset kaaslasehindamist?	9	16.1 -16.3
	Kuivõrd rakendab õpetaja õpilase enesehindamist?		16.4 – 16.9
6. plokk	Mida toovad õpetajad esile seoses kujundava hindamise rakendamisega?	5	18 - 22
Kokku		58	

Uurimisinstrumenti reliaabluse hindamiseks kasutati Cronbach'i α , kui väärtused jäävad vahemikku $0,7 \leq \alpha \leq 0,9$, hinnatakse mõõdiku reliaablust heaks (Field, 2009). Antud uurimuses kasutatava uurimisinstrumenti Cronbach α koefitsient on 0,915, seega võib hinnata mõõdiku reliaablust heaks.

2.1.3 Protseduur

Veebipõhise ankeetküsitluse valiidsuse suurendamiseks viidi 2019. aasta veebruaris läbi pilootuuring viie üldhariduskooli õpetaja seas, et hinnata küsimuste ja väidete arusaadavust ja selgust ning saada teada küsimustiku täitmisele kuluvat aega. Pilootuuringus osalevatele õpetajatele lisati ankeetküsitluse lõppu lisalahtrid küsimustiku kohta käivate kommentaaride ja täitmiseks kulunud aja tarbeks. Põhiuuringut läbi viies vastavad küsimused eemaldati. Pilootuuringu andmetele tuginedes täpsustati ühe väite sõnastust. Pilootuuringu käigus saadud andmed lisati põhiuuringule. Uuringu andmeid koguti 7. – 22. märts 2019. Veebipõhise ankeetküsitluse läbiviimiseks saadeti Eesti üldhariduskoolidesse e-kiri koos tutvustuse, küsimustiku lingi ja palvega edastada kiri kujundavat hindamist kasutatavatele õpetajatele. Õpetajatel oli võimalik valida küsitluses osalemiseks endale sobiv aeg, uuringus osalemine oli vabatahtlik. Uurimuse tutvustuses tutvustati uuringu läbiviijat, kirjeldati uuringu eesmärke ning toodi välja, et küsitlusankeedi täitja jääb anonüümseks ja andmeid kasutatakse uuringus üldistatud kujul. Välja oli toodud ka kontaktandmed, kuhu uuringuga seoses tekkivate küsimuste tekkimisel on võimalik pöörduda.

Üldhariduskoolide kontaktandmed saadi Eesti Hariduse Infosüsteemist, uuringust jäeti välja täiskasvanute gümnaasiumid. Uuringus osalemisest loobumisest andis teada kaks kooli.

2.1.4 Andmeanalüüs

Ankeet täideti üldhariduskoolide õpetajate poolt elektrooniliselt Google Forms veebikeskkonnas. Saadud andmed kopeeriti muutmatul kujul programmi Microsoft Office Excel, kus töödeldi nii arvandmeid kui ka sõnalisi vastuseid, arvutati välja keskvärtus (M) ja standardhälve (SD) seose leidmiseks kasutati Pearsoni lineaarset korrelatsioonikordajat, ning koostati graafikud. Võrdlusuuringuks kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA. Vabavastustega küsimuste vastuste analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, kus analüüsiks vajalik kodeerimine ja kategoriseerimine viidi läbi autori poolt kahel korral, kuuajalise vahega. Cronbach'i α arvutamiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS. Tulemuste kirjeldamiseks ja näitlikustamiseks kasutati kirjeldavat statistikat.

2.2 Uurimistulemused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli kaardistada kujundava hindamise rakendamise osakaal Eesti üldhariduskoolides. Uurimise tulemused esitatakse vastavalt püstitatud uurimusküsimustele alateemade kaupa.

2.2.1 Kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate võrdlus

Esimesena vaadeldakse, millised erinevused ilmnevad kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate hinnangutes. Koolitusel osalenud õpetajad moodustavad valimist ühe neljandiku. (vt lisa 2, joonis 4). Kahe grupi erinevuste statistilise olulisuse kontrollimiseks kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA. Uuringu tulemusena ilmsid statistiliselt olulised erinevused ($p < 0,05$) seitsme väite puhul (lisa 3, tabel 3). Saadud tulemuste kontrollimiseks, tehti kontrollanalüüs, kasutades t-testi, et kontrollida keskväärtuste erinevust väidete vahel.

Kontrollanalüüsiks tehtud t-test, kinnitas järgneva kuue väite puhul olulist erinevust ($p < 0,05$): „õppemeetodite valik minu tundides on mitmekesine“ ($p = 0,013$); „õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest“ ($p = 0,001$); „õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused“ ($p = 0,017$); „õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitusel töö või soorituse edasiarendamiseks/ paremaks muutmiseks“ ($p = 0,035$); „õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“ ($p = 0,011$); „suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?“ ($p = 0,012$). Väite „sooritust hinnates arvestan klassi tasemega“, olulisuse tõenäosust t-test ei kinnitanud. Seega, dispersioonanalüüsi tulemusel selgusid statistilised erinevused kuue väite osas, võrreldi koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate kujundava hindamise rakendamise kohta antud hinnanguid.

2.2.2 Õpetajate poolt kasutatava kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamise vahelised seosed

Teise uurimusküsimusena sooviti teada, millised seosed ilmnevad õpetajate poolt kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamise vahel. Seoste leidmiseks, kasutati Pearsoni lineaarset korrelatsioonikordajat. Ülevaate saamiseks, milline osakaal

valimist kasutab uuringus nimetatud õpetamismeetodeid, kommenteeritakse ka antud alateema tulemusi ning lisatakse andmed tabelikujul.

Järgnevalt vaadeldakse seoseid õpetamismeetodite valiku ja kujundava hindamise rakendamise vahel. Ilmnesid nõrgad korrelatsioonid õppemeetodite mitmekesisuse ja õpilasekeskse õpetamise vahel (vt lisa 4, tabel 3). Õpetaja enesehinnang väitele „õppemeetodite valik minu tundides on mitmekesine“, on seotud nii „õppetööd kavandades õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega arvestamise“ ($r = 0,42$), „õppemeetodite valikul õppeprotsessi jooksul saadud andmetest lähtumise“ ($r = 0,39$) kui ka „õpilaste oskusega tuua välja oma arengukohad,“ ($r = 0,39$).

Teisena esinesid õpetaja hinnangutes kaks seost väitega „õpilased teavad, millega nad iseseisvalt hakkama saavad või milles abi vajavad“ on seotud hinnanguga „õpilased teavad kuidas enesehindamine käib“ ($r = 0,42$) ja väitega „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad“ ($r = 0,46$).

Uurimusküsimuse alla mittekäiva tulemusena leidis ka õpetajakesksete õpetamismeetodite omavaheline keskmise tugevusega seos, autor toob ka need andmed siinkohal välja. Väide „kavandan õpet eelkõige õpiku põhjal“ on seoses väitega „kasutan klassis meetodeid, mis tagavad õpiku ja töövihiku materjali läbimise“ ($r = 0,53$). Samuti ilmnis nõrk negatiivne seos õpetajate hinnangule „minu tundides on rõhuasetus õpetajapoolsel selgitamisel“, hinnanguga „õppeprotsessis on rõhuasetus õpilaste endi õppimisel“ ($r = -0,30$). Väitel „minu tundides on rõhuasetus õpetajapoolsel selgitamisel“, on enam, kui 30 küsimusega nõrgad negatiivsed seosed (vt lisa 4, tabel 3).

Antud alapeatükis on välja toodud ka korrelatsioone, mida võib pidada nõrgaks. Autor tõi need välja, et võrdlust teostada, järgnevates alapeatükkides kirjeldatakse uuringu tulemustes korrelatsioone, alates $r \leq 5$, mis on keskmise tugevusega seos. Järgnevalt tuuakse välja õpetajate hinnangud rakendatavate õppemeetodite kohta (%), Mood, keskväärtused ja standardhälve ($n = 315$). Järgnevalt kirjeldatakse õpetajate hinnanguid kasutatavatele õppemeetoditele.

Õpetajate hinnangud õpetamismeetodite valikutele, hinnang väitele „tundides on rõhuasetus õpetajapoolsel selgitamisel“, on õpetajad enam andnud vastuse hinnangule 3 (Mood 3), vastavalt (44%), hinnang „kaks“ (27%) ja hinnang „neli“ (20%). Vastandina oli esitatud väide, „õppeprotsessis on rõhuasetus õpilaste endi õppimisel“, jagunevad õpetajate antud hinnangud vastavalt ($M=3,7$), Mood 4 (39%), täielikult nõustus 23% õpetajatest.

Eelnevaga on seotud ka väide, „õpilased teavad millega nad iseseisvalt hakkama saavad või milles abi vajavad“, olid õpetajate hinnangud suhteliselt üksmeelsed (SD=0,8), Mood 3 (42%) ja hinnang „neli“ 39% (M=3,4). Suhteliselt üksmeelsed olid vastajad oma hinnangutes ka „tunnis kasutatavate õppemeetodite mitmekesisust“ hinnates (SD=0.8; M= 4,0), Mood 4 (43%).

„Õpiku ja töövihiku läbimist tagavate meetodite kasutamisel“, läksid õpetajate hinnangud enam lahesse (SD=1,1), üldse ei nõustunud 18% õpetajatest, hinnang „kaks“ 24%, Mood 3 (31%), hinnangu „neli“ 21% ja täielikult nõustus 5% õpetajatest (M=2,7). Eelneva väitega haakuv „õppetöö kavandamine õpiku põhjal“, millega üldse ei nõustunud 24%, Mood 2 (30%), hinnang „kolm“ 29% (M=2,4). „Minu tunnid on üksikasjalikult ette planeeritud, klassiruumis ma enam muudatusi ei tee“, jagunesid hinnangud suuremal määral kolme vastusevariandi vahel (SD=1,1), ei nõustu üldse vastas 26%, Mood 2 (33%) ja hinnang „kolm“ 28% õpetajatest.

Väitega „Toon välja õpilased, kes õppimisega hästi toime tulevad ja sead nad teistele eeskujuks“, ei nõustunud üldse 19% vastanutest, Mood 2 (32%), vastusevalik kolm 27% ja hinnang „neli“ 17%, (M=2,6). Õpetajate hinnang väitele, „oma tundides pakun õpilastele võimalusi omavaheliseks võistlemiseks ja konkureerimiseks“ (SD 1,1), kindlasti ei nõustu 11%, hinnang „kaks“ 30%, Mood 3 (32%), hinnang „neli“ 21% ja täielikult nõustus 6% õpetajatest. Kirjeldatud andmed on kajastatud lisa 5, tabel 5.

2.2.3 Kujundava hindamise strateegia põhielemendid

Kolmandaks uurimusküsimuseks oli, mil määral rakendavad üldhariduskoolide õpetajad kujundava hindamise põhielemente? Antud alapeatükkides vaadeldakse saadud uuringu tulemusi alateemadena. Esmalt küsitlustulemuste ülevaade (vt lisa 5, tabel 6), seejärel korrelatsioon ja õpetajate kommentaaride kokkuvõtteid. Esmalt kirjeldatakse eelhindamise rakendamise seotud tulemusi.

2.2.3.1 Eelhindamise rakendamise seotud tulemused

Eelhindamisega seotud väite „kasutan õppeprotsessis eelhindamist, ehk andmete kogumist teatud etappide, uue teema või oskuse harjutamise eel“, läksid õpetajate vastused lahesse (SD 1,2), ei nõustunud üldse 11% õpetajatest, hinnangu „kaks“ 23%, Mood 3 (30%), hinnangu „neli“ andis 25% õpetajatest, täielikult nõustus 10% (M=3.0). „Enne õppimise

juurde asumist selgitan välja õpilaste huvid ja hoiakud“, hinnang „kaks“ 23%, Mood 3 (35%), hinnangu „neli“ 25%. Enam ühte meelt olid õpetajad väitega „õppemeetodite valikul lähtun õppeprotsessi jooksul saadud andmetest“ (SD=0,9) hinnangu „kolm“ märkis 27% õpetajatest, Mood 4 (42%) ja kindlasti nõustus 22%. Kirjeldatud andmed on kajastatud lisa 5, tabel 6.

Järgnevalt tuuakse välja eelhindamisega seotud korrelatsioonid. Õpetajate enesehinnang väitele „Õppemeetodite valikul lähtun õppeprotsessi jooksul saadud andmetest“ on seoses nii „õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamises“ ($r = 0,50$) kui ka „suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?“ (vt lisa 4, tabel 3)

Õpetajad kommenteerisid eelhindamist, öeldes, et lapsi tundes, on kerge nende huvidega arvestada ($n=3$), õpilaste huvidega on keeruline arvestada, kui õpilane ei soovi õppetöösse panustada rohkem, kui aine läbimiseks vajalik on ($n=2$). Täpsustati veel, et eelhindamist viiakse läbi jooksvalt, töö käigus ($n=2$). Järgnevalt kirjeldatakse õppe eesmärgistamisega seotud tulemusi.

2.2.3.2 Õppe eesmärgistamisega seotud tulemused

Õppe eesmärgistamisega seotud väite „õppetööd kavandades püüan arvestada ka õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega“ nõustus täiest 29% õpetajatest, Mood 4 (43%), hinnangu „kolm“ märkis 20% õpetajatest. „Uut teemat alustades tutvustan õpilastele eakohaselt sõnastatud õpieesmärke“, väitega nõustus täielikult 33%, Mood 4 (35%) ja hinnangu „kolm“ märkis 22% õpetajatest. Õpetajate hinnang väitele „Arutlen õpilastega, miks õpitavat teemat on vaja käsitleda“ nõustus kindlasti 37%, Mood 4 (43%). „Väitele, selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad teadmised ja oskused“, märkis hinnangu „kolm“ 20%, Mood 4 (43%) ja täielikult nõustus 33% õpetajatest. Väitega „Õpilased arutlevad omavahel õppe-eesmärkide üle“, õpetajate arvamused lahknesid (SD=1,1), väitega ei nõustunud üldse 11%, hinnangu „kaks“ märkis 25%, Mood 3 (33%), hinnangu „neli“ 21% ja kindlasti nõustus 10% õpetajatest. Kirjeldatud andmed on kajastatud lisa 5, tabel 7.

Õppeprotsessi eesmärgistamisega seotud korrelatsioonid ilmnisid väite „uut teemat alustades tutvustan õpilastele ka eakohaselt sõnastatud õpieesmärke“ ja „selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad oskused ja teadmised“ ($r = 0,58$) vahel. Õpetajate enesehinnang väitele „Selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad oskused ja teadmised“ on seoses „õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava

õpitulemuse saavutamisest“. Mitmed seosed ilmnesid väitega, „Õppetööd kavandades püüan arvestada ka õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega“: on seotud nii „õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest“ ($r = 0,50$), „õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel“ ($r = 0,51$) kui ka „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad“ ($r = 0,54$).

Õpetajate hinnang väitele „õpilased arutlevad omavahel õppe-eesmärkide üle“, on seos mitme väitega: „arutlen õpilastega, miks õpitavat teemat on vaja käsitleda“ ($r = 0,49$), „selgitan enne õppimise juurde asumist välja õpilaste huvid ja hoiakud“ ($r = 0,48$) „õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest“ ($r = 0,50$) ja „õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel“ ($r = 0,51$) ning „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad“ ($r = 0,54$) (lisa 4, tabel 3). Järgnevalt tuuakse välja vahehindamise ja õppetöö käigus antava tagasisidestamisega seotud tulemused.

2.2.3.3 Vahehindamise ja õppeprotsessi tagasisidestamisega seotud tulemused

Vahehindamise ja õppeprotsessi tagasisidestamisel antud õpetajate enesehinnang väitele, „analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused ja areng, et mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja kuidas minna edasi“, andis hinnangu nõustun täielikult 34%, Mood 4 (40%), hinnang „kolm“ 21%. Väitega „Õpilased teavad, kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest“, nõustus täielikult 10%, hinnangu „neli“ märkis 33%, Mood 3 (40%). Õpetaja hinnangud väitele, „Õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppeesmärke täita“, olid üsna sarnased ($SD=0,8$), väitega nõustus kindlasti 18%, Mood 4 (50%), hinnangu „kolm“ märkis 24%. Kirjeldatud andmed on kajastatud lisa 5, tabel 8.

Seoseid vaadeldes, ilmnesid vahehindamise ja õppeprotsessi tagasisidestamisega seotud hinnangute vahel mitmed seosed. Õpetajate hinnang väitele: „õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest“ on seotud nii „õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppeesmärke täita“ ($r = 0,59$), „õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused“ ($r = 0,54$) ja „õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“ ($r = 0,57$) kui ka väitega „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad“ ($r = 0,54$). Väide „õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppeesmärke täita“ on seotud nii

„analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused, areng, mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja mida teha, et minna edasi“ ($r = 0,53$) kui ka väitega „õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“ ($r = 0,51$). Seos ilmnes ka väidete „analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused ja areng, et mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja mida teha, et minna edasi“ ja „annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet“ ($r = 0,52$) vahel. (vt lisa 4, tabel 3).

Õpetajad lisasid, et hindamiskriteeriumid on varem välja töötatud, õpilastele kättesaadavad, mistõttu õpilastel neid koostada vaja ei ole ($n=2$). Õpetajad tõid välja, et õppetulemusi tutvustatakse õpilastele teema käsitlemise jooksul ($n=3$). Järgnevalt tuuakse välja hindamiskriteeriumitega seotud tulemused.

2.2.3.4 Hindamiskriteeriumite rakendamise seotud tulemused

Õpetajate poolt anti hindamiskriteeriumitega seotud väidetele järgnevaid hinnanguid. Väitele, „arutlen õpilastega suurepärase töö/soorituse kriteeriumite teemal“, märkisid hinnangu „kolm“ 28%, Mood 4 (38%), täielikult nõustus 17%. Õpetajate hinnangud väitele „õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel“, jagunesid õpetajate arvamused üle skaala ($SD=1.1$), kindlasti ei nõustunud 16%, hinnang „kaks“ 27%, Mood 3 (31%), hinnangu „neli“ märkisid 19%, ($M=2,8$). Hinnangud väitele „õpilane teab, millised on soorituse tasemete kriteeriumid“ ($SD=1.0$), märkisid 16%, hinnangu „neli“ 37%, täielikult nõustus 38%, ($M=4,0$). Väitele „õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis“, märkisid hinnangu „kolm“ 26%, Mood 4 (36%), täielikult nõustus 22% õpetajatest. Õpetajate hinnang väitele „õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume“, on, Mood 3 (37%), hinnang „neli“ 30%, täielikult nõustus 28% vastanutest. Väitele „Õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused“, märkisid hinnangu „kolm“ 18%, Mood 4 (43%), täielikult nõustus 28% õpetajatest ($M = 4,1$; $SD=0,9$). Kirjeldatud andmed on kajastatud lisa 5, tabel 9.

Seosed hindamiskriteeriumite rakendamisel ilmnasid mitmete hinnangute vahel. Õpetajate enesehinnangu „õpilane teab, millised on soorituse tasemete kriteeriumid“, on seotud „õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis“ ($r = 0,66$) ja „õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume“ ($r = 0,51$) väidetega. Hinnangud „õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis“, on seotud väidetega „õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume“ (r

= 0,62). Õpetajate hinnangud väitele, „õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused“ on seotud „arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks“ ($r = 0,50$) ja „õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“ ($r = 0,57$) hinnangutega. Seos ilmnes ka hinnangute „Arutlen õpilastega suurepärase töö/soorituse kriteeriumite teemal“ ja „õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel“ ($r = 0,55$) vahel (vt lisa 4, tabel 3). Järgnevalt tuuakse välja õpetajapoolse tagasiside andmisega seotud tulemused.

2.2.3.5 Tagasisidestamisega seotud tulemused

Järgnevalt õpilasele tagasiside andmisega seotud hinnangute tulemused Väitele. „Annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet“, olid õpetajad suhteliselt üksmeelsed ($SD=0,8$), hinnangu „neli“ märkisid 39%, Mood 5 (47%). „Tagasisides keskendun õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud protsessidele/strateegiatele“, Mood 4 (47%), täielikult nõustus 31%, ($M=4,0$). „Tagasisidet andes võrdlen õpilase tulemusi tema varasemate sooritustega“, Mood 4 (40%), täielikult nõustus 34%. Väitele, „annan õpilasele tagasisidet õppetöö jooksul, et tal oleks võimalik oma sooritust parandada“ vastates, olid õpetajad üsna üksmeelsed ($SD=0,8$), hinnangu „neli“ märkisid 39%, Mood 5 (47%). „Sooritust hinnates arvestan õpilaste suhtumise ja jõupingutusega“, märkisid 36%, hinnangu „neli“, Mood 5 (44%). Arvamused lahkesid ($SD=1,1$), andes hinnangut väitele „sooritust hinnates arvestan klassi tasemega“, 11% märkis kindlasti ei nõustu, 21% märkisid hinnangu kaks, Mood 3 (30%), hinnangu „neli“ märkisid 29%, täielikult nõustus 9% õpetajatest ($M=3,0$). „Sooritust hinnates töö eesmärkidest lähtumisega“, olid õpetajad üksmeelsemad ($SD=0,8$), kus 15% märkis hinnangu kolm, Mood 4 (48%) ja täielikult nõustus 34% õpetajatest. „Annan õpilasele esmakordset tagasisidet peale õppeprotsessi lõppu“, märkis 49%, et kindlasti ei nõustu, Mood 1. „Arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks“, olid õpetajad üsna üksmeelsed ($SD 0,8$), 41% märkis hinnangu „neli“, Mood 5 (41%). Kirjeldatud andmed on kajastatud lisa 5, tabel 10.

Tagasiside andmisega seotud lineaarne korrelatsioon ilmnes väite „Annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet“ ja väidete „tagasisides keskendun õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud protsessidele/strateegiatele“ ($r = 0,61$), „annan õpilasele tagasisidet õppetöö jooksul, et tal oleks võimalik oma sooritust parandada“ ($r = 0,57$) ja „arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks“ ($r = 0,51$) vahel (vt lisa 4, tabel 3).

Õpetajad tõid välja, et tagasiside andmine õpilastele on otseses seoses vähese ajaressursiga (n=28), mida rohkem aega, seda enam konstruktiivset tagasisidet (n=2), tõdeti ka, et tagasiside andmist peab harjutama, mida kauem oled kujundavat hindamist kasutanud, seda osavamaks muutud (n=4). Tagasiside andmist on parem kasutada väiksemas kollektiivis, andes võimaluse õpilast paremini tundma õppida ja arengut märgata (n=11), Õpetajad peavad oluliseks ka klassis valitsevat usalduslikku õhkkonda ja õpilase – õpilase ja õpilase - õpetaja vaheliste positiivset suhet (n=15).

Õpetajad tõid välja, et tagasiside andmiseks õpilasele, peab õpetajal endal olema tegevus eesmärgistatud (n=19), õpilased peavad olema teadlikud töö eesmärkidest ja hindamiskriteeriumitest (n=23). Tagasisidestamise ühe aspektina toodi ka välja, et nii õpilased kui ka õpetaja mõistaksid kujundava hindamise põhimõtteid ja hindamiskriteeriume ühtselt (n = 9), oluliseks peeti ka tagasiside andmise järjepidevust (n=9). Tagasiside andmisega tuleks alustada algklassides, kaasates õpilasi õppetöö planeerimisse, õpetades teda ennast analüüsima ja eesmäärke seadma (n=13), mistõttu õpilane harjub tagasisidega ja oma õppimise analüüsimisega (n=9). Õpilasel peab olema huvi õppimise vastu ja soov areneda ning tagasisidet saada (n=8). Õpetaja kommentaar: „*Õpilased on tagasisidest huvitatud ja suhtuvad minu töösse lugupidavalt. Siis ma tahan panustada ja vaeva näha. Kui ma näen, et ta viskab minu pika kommentaari oma tööga prügikasti ilma seda lugemata, tõmbab selline teguviis minu motivatsiooni maha. Kui õpilasel ei ole huvi ja ülesanne on suvaliselt tehtud, siis ei ole ka tagasisidestamisel mõtet.*“

Õpetajad tõid välja, et suulist tagasisidet antakse õpilastele kogu õppeprotsessi käigus pidevalt (n=25) või koheselt peale soorituse lõppu (n=21). Suulist tagasisidet antakse üks-ühele vestluste käigus (n=7), kui teised õpilased tegelevad iseseisva tööga (n=5), peale tunni/tundide lõppu (n=5). Individuaalne tagasiside on väga vajalik vähemvõimekamatele (n=4). tagasisidet antakse kõigile ühiselt (n=6), kuigi üldine tagasiside on vähese mõjuga (n=3).

Kirjalikku tagasisidet antakse õpetajate sõnul pigem peale töö lõppu (n=19), jooksva kirjaliku tagasiside andmiseks märgitakse üles märksõnad õpilase edasijõudmise kohta (n=7). Hindelise hindamise korral, kasutatakse hinde kõrval tööle kommentaaride lisamist (n=11), suuliste selgituste andmist (n=7) või pannakse ainult hinne (n=13). Tagasisides keskendutakse igapäevaste tugevustele (n=3), tuuakse välja mis on hästi tehtud ja üldised vead (n=5). Õpilasel

peab peale tagasiside saamist olema võimalus sooritust parandada (n=3). Järgnevalt esitatakse õpilase enesehindamise ja kaaslasele tagasiside andmisega seotud tulemused.

2.2.3.6 Enese ja kaaslasehindamise rakendamise seotud tulemused

Õpetajate hinnangud enese ja kaaslasehindamisega seotud väidetele. Väitega, „kaasan õpilasi üksteise töö hindamisse“, märkis hinnangu „kaks“ 13%, hinnangu „kolm“ 28%, Mood 4 (36%), täielikult nõustus 19%. „Õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitused“, hinnangu „kaks“ märkisid 10%, hinnangu „kolm“ 29%, Mood 4 (38%), täielikult nõustus 18%. „Kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist“, märkisid hinnangu „kolm“ 22%, Mood 4 (42%), täielikult nõustus 24%, (M=3,7; SD=1,0). „Minu õpilased teavad, kuidas enesehindamine käib“, andsid hinnangu „kolm“ 31%, Mood 4 (36%), täielikult nõustus 18%, (M=3,5). „Õpilased oskavad tuua välja oma arenguvaldkonnad“, hinnangu „kaks“ märkisid 16%, Mood 3 (38%), hinnangu „neli“ märkisid 33%, täielikult nõustus 11% (M=3,3; SD=1,0). „Õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“, hinnangu „kolm“ märkis 23%, Mood 4 (43%), täielikult nõustus 29%. „Õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad“, hinnang „kaks“ 15%, Mood 4 34%, hinnang „neli“ 36%, (M=3,3; SD=1,0). „Suunan õpilasi ennast analüüsima“, märkis hinnangu „kolm“ 23%, Mood 4 (41%), täielikult nõustus 28% õpetajatest (vt lisa 5, tabel 11).

Õpilase enese hindamise ja kaaslasele tagasiside andmisega seotud hinnangutes ilmnusid positiivsed korrelatsioonid mitmete väidete vahel. Õpetajate hinnang väidete „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad“ ja „suunan õpilasi ennast analüüsima“ vahel ($r = 0,60$). Samuti „Kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist“ hinnangute „minu õpilased teavad kuidas enesehindamine käib“ ($r = 0,74$) ja „õpilased oskavad tuua välja oma arengukohad“ ($r = 0,59$) vahel. Õpetajate enesehinnang väitele „minu õpilased teavad, kuidas enesehindamine käib“ on seotud „õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“ ($r = 0,69$) ja „suunan õpilasi ennast analüüsima“ ($r = 0,59$) väidetega. Õpetajate enesehinnang väitele „Kaasan õpilasi üksteise töö tagasisidestamisse“, on seotud nii „õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitused töö või soorituse edasiarendamiseks“ ($r = 0,68$), „kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist“ ($r = 0,66$), „minu õpilased teavad kuidas enesehindamine käib“ ($r = 0,54$) kui ka „õpilased oskavad tuua välja oma arengukohad“ ($r = 0,51$) vahel.

Hinnang, „Õpilased oskavad tuua välja oma arengukohad“ on seotud „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad“ ($r = 0,58$) ja „suunan õpilasi ennast analüüsima“ ($r = 0,58$) vahel. Õpetajate enesehinnang väitele „õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad“, on seotud hinnanguga „õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad“ ($r = 0,58$) (vt lisa 4, tabel 3).

Õpetajate kommentaaridest enesehindamise ja kaaslastele tagasiside rakendamisele, oli kõige valdavam arvamus, et enesehindamiseks ja kaaslastele tagasiside andmiseks, peavad olema olemas kindlad ja õpilasele mõistetavad hindamiskriteeriumid ($n=52$). Enesehindamist ja kaaslastele tagasiside andmist, on hea kasutada, kui õpilane võtab oma õppimise eest vastutuse ($n=18$). Enesehindamist ja kaaslastele tagasiside andmist kasutavad jookvalt õppeprotsessi jooksul ($n=35$), koheselt peale töö või soorituse lõppu ($n=48$), nii tööprotsessi käigus kui tegevuse järgselt, tunni ühe osana ($n=38$) Sagedusena nimetati ka kord nädalas ($n=4$). „Kindlasti on hea anda tagasisidet töö käigus, kuid ka töö lõpus on oluline. Olen kasutanud sellist meetodit, et enne antakse hinnang kaaslastele ja viimasena enda tööle. Vahel on nii, et õpilasel on nii madal enesehinnang, et ta ei oska oma väga hästi tehtud tööd piisavalt kõrgelt hinnata. Kuuldes kaaslaste häid kommentaare, tõuseb ka õpilase enesehinnang“.

On õpetajaid, kes planeerivad enese ja kaaslastehindamise tunde ette valmistades tunnitegevuse sisse ($n=5$), on ka spontaanselt seda meetodit kasutavaid õpetajaid ($n=7$). On õpetajaid, kes peavad nii enese kui ka kaaslaste hindamist igapäevaseks ja loomulikuks tegevuseks ($n=15$), toodi ka välja, et kasutades enesehindamist ja kaaslastele tagasiside andmist sageli, muutub see teismelise eas olevale õppijale tüütuks ning nad ei anna enam ausaid vastuseid ($n=3$). Murekohana toodi ka välja, et osadel õpilastel on probleeme eneseanalüüsiga ($n=5$) ning raskusi juhendite järgimisega ($n=2$) ning õpilased ja nende motivatsioon on tihti väga erinevad ($n=7$).

Õppemeetodid, kus kasutatakse enese ja kaaslastehindamist, on paaris- ja rühmatööd, loovtööd, kunstitööd ja esitlused, teadmiste kinnistamine, vastuste kontrollimine, tunnikontroll ($n=93$).

Õpetajad tõid välja ka erinevaid vanusepiire, alates millest, on õpilased nende hinnangul suutelised ennast ja kaaslast hindama. N, nimetati, et alustada tuleb juba

algklassides (n=3), alates algkooli lõpust (n=2), põhikoolist või 8-9 klassist alates (n=4), samas oli arvamus, et eakohast tagasisidet on võimelised andma igas vanuses lapsed (n=5).

On õpetajaid, kes kasutavad ainult enesehindamist (n=10), või ei kasutata kumbagi (n=11), põhjendades seda lisapingetega hinnatavale ja objektiivsuse puudumisega (n=5), ka toodi välja, et kaaslast ei tohigi hinnata (n=2). „*Kaaslast ei hinda teine õpilane. See tekitab lisapingeid ja see ei ole ka objektiivne. Kuidas mõjub töö autorile hingeliselt see, kui keegi teine tema tööd hindab ja mille alusel ta ise seda teeb?*“ Järgnevas alapeatükis kirjeldatakse õpetajate arvamus kujundava hindamise rakendamist soodustavatest ja takistavatest teguritest.

2.2.4 Kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid

Neljanda uurimusküsimusena sooviti teada saada, millised on kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid üldhariduskoolide õpetajate hinnangul? Kujundava hindamise rakendamisele aitab antud uuringus osalenud õpetajate vastuste alusel kõige paremini kaasa see, kui õpetaja ise teab, mis on kujundav hindamine, mida see sisaldab ja kuidas seda rakendada (n=21), oluliseks peeti, et õpetaja ise tahaks kujundavat hindamist kasutada ja ise arenda (n=13). Õpetaja peab olema kindel selles, mida ja miks ta midagi teeb (n=12), toodi ka välja, et kujundava hindamise sisuline pool tekitab õpetajates segadust ja valitsevad erinevad arusaamad (n=16), et kujundav hindamine keskendub protsessile, mitte kohustusele numbriline hinne sõnadesse panna (n=5).

Kujundava hindamise kasutamine on tõhus, kui ka õpilane teab, mis on kujundav hindamine (n=18). Õpilased teavad õppetööle püstitatud eesmärgi (n=25), on kaasatud tegevuse eesmärgistamise ja hindamisprotsessi (n=16) ning õpetaja kasutab õppetöö läbiviimisel mitmekülgeid õpetamismeetodeid (n=13) ja tagasisidestamist (n=9).

Oluliseks peetakse õpilase motiveeritust (n=52), et õpilane ise sooviks arenda ega õpiks hinnete pärast (n=9) ning õpilane on suuteline analüüsima enda õppimist (n=6). Kujundava hindamise rakendamist on keerulisem kasutada vanemate õpilastega, nimetati teismeliseiga (n=11) ja neljandat kooliastet (n=5), kellel on raskusi eesmärkide seadmisega ja vastutuse võtmisega (n=3), õpilastel puudub huvi õppetöö vastu (n=8), ei huvitu enda tulemustest, täidavad ainult miinimumnõudeid (n=7). Õpilased eelistavad hindeid (n=9). Toodi välja, et kujundav hindamine sobib kasutamiseks esimeses klassis (n=3), algklassides (n=5), samuti, et võimalik rakendada ainult põhikoolis (n=5).

Kujundava hindamise edukaks rakendamise oluliste teguritena toodi välja ka keskkonda, et klassis valitseks toetav ja tõine õhkkond (n=11). Oluline on järjepidevus (n=15), samas on õpetajaid, kes leiavad, et kujundavat hindamist ei ole võimalik igas tunnis kasutada (n=5) ja seda võiks kasutada pigem aeg-ajalt (n=11)

Õpetajad peavad oluliseks, et kõik koolid ja õpetajad oskaksid ja kasutaksid kujundavat hindamist (n=8), vajalik on kooli poolne tugi ja kolleegide vaheline koostöö (n=13). Vaja oleks ühtset süsteemi, mida kõik õpetajad järgiksid ja mis ei oleks niivõrd ajamahukas (n=5). Toodi ka välja, et vajalik on koolisisese lausepanga ja välja töötatud lausete olemasolu (n=16), et välistada ühtlustada tagasiside sõnastuses erinevused (n=7). On õpetajaid, kes tõdevad, et nad ei oska kujundavat hindamist kasutada (n=3) või tunnevad ennast kujundava hindamise rakendamisel ebakindlalt (n=5).

Õpetajate arvates on oluline, kui õpilasel on lapsevanemapoolne toetus ja lapsevanem on kursis kujundava hindamise põhimõtetega (n=65), tehakse ühiselt koostööd (n=8) ja lapsevanem aitavad lapsel eesmärke saavutada (n=3), et lapsevanem loeks ja analüüsiks lapsega kirjalikke tagasisidesid ja oleks kursis lapse arengu ning koolis toimuvaga (n=14). Lapsevanematega seoses toodi veel välja, et lapsevanemad nõuavad pikki kirjalikke tekste (n=3), samas mõned vanemad soovivad kirjaliku tagasiside asemel näha hindeid (n=9), ka mõned õpetajad eelistavad hindeid, kuna numbriline hinne on palju konkreetsem (n=5).

Kujundava hindamise rakendamist takistava tegurina toodi kõige enam välja õpetajate suurt töökoormust ja vähest ajaressurssi (n=56), töömahukaks peetakse kirjalike ja põhjalike tagasisidede kirjutamist (n=17), kus tagasisidestada tuleb kõiki töid (n=9). Toodi ka välja, et tunnistuste kirjutamine võtab väga palju aega (n=11). Õppekava tahab läbimist, faktid selgeks õppimist, seetõttu ei ole aega kujundava hindamisega tegeleda (n=5). Rõhutati ka õpilaste suurt arvu klassides (n=23). Õpetajatel on korraga õpetada mitmeid klasse, õpilastega kordkaks nädalas kokku saades ei jõua kõigile pühenduda (n=12).

Kujundava hindamise rakendamisel on oluline õpilase kaasamine õppeprotsessi, järgnevalt tuuakse välja õpetajate arvamused. Õpetajate sõnul on õpilase kaasamine oluliseks teguriks, et õpilased mõistaksid õpitava vajalikkust ja seda, miks ja milleks nad õpivad (n=23) ja õpilased teaksid tegevuse eesmärke (n=46). Mõningate õpetajate sõnul nad ka kaasavad õpilasi õppe-eesmärkide püstitamisse või koostavad õpilased eesmärgid (n=21), samuti on oluline on pakkuda õpilastele valikuid, et neil oleks vabadus otsustada ning samas ka tehtud töö eest vastutust võtta (n=19).

Õpetajate sõnul on õpilaste õppeprotsessi kaasamine hõlbus, kui õpilased on õpitavast teemast huvitatud, nad on motiveeritud ja tahavad ise areneda (n=39), samuti kui õpilased kogevad õppetöös eduelamust, rahulolu ja väljakutseid (n=19). Selleks peab õpetatav teema olema õpilastele huvitav ja oluline (n=25), jõukohane ja uudne (n=17), samuti mitmekesine ning õpetaja peaks kasutama erinevaid õppemeetodeid (n=13) ning andma õppijale kohast tagasisidet (n=10).

Õpetajate sõnul on õpilase õppetöösse kaasamisel oluline, et õpilaste kaasamisega alustatakse juba algkoolis (n=6), peab arvestama, et tegemist on protsessiga (n=4). Klassis peab valitsema pingevaba, sõbralik, koostöine ja õppimist soodustav õhkkond (n=19), kus õpilastel ja õpetajal on omavahel positiivne suhe (n=21) ning õpilased julgevad eksida ja eksimustest õppida (n=13). Õpilase tundi kaasamise puhul on vajalik õpetaja enese eeskuju ja enesekindlus (n=5), õpetajate vaheline koostöö (n=7) ja kodune tugi (n=8). Abiks on ka õpilaste väiksem arv klassis (n=13), õpilaste oskused ja tase võiksid olla võrdsed (n=2). Õpilaste õppetöösse kaasamiseks kasutatakse ka isikliku osaluse, aktiivsuse ja töökuse ja vastutustunde hindamist (n=5). On ka õpetaja, kes ei kasuta õppetöös õpilaste kaasamist, öeldes, et „*õpilase töö on õppida*“ (n=1).

2.3 Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli kaardistada kujundava hindamise rakendamise osakaal Eesti üldhariduskoolides. Püstitati neli uurimisküsimust, arutelu vaadeldakse tulemusi uurimisküsimuste kaupa, tuuakse välja peamised tulemused ja järeldusi tehakse õpetajate hinnangute põhjal.

2.3.1 Kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate võrdlus

Dispersioonanalüüsi tulemusel selgus, et koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate hinnangutes esineb oluline erinevus kuuel skaalal. Need õpetajad, kes on osalenud kujundava hindamise koolitusel, kasutavad õppetööd läbi viies mitmekesisemaid õppemeetodeid. Popham'i (2008) sõnul, peab kujundavat hindamist kasutav õpetaja suutma kohandada oma käimasolevaid tegevusi ja korrigeerida planeeritud tegevusi. Sageli tuleb õpetajal võtta vastu otsuseid kohapeal, õppe- ja õpetamisprotsessi kestel. Et õpetaja suudaks enda tegevust tunni kestel lähtuvalt õpilaste vajadustest kohandada, on vajalik vallata mitmekesiseid õpetamismeetodeid.

Koolitusel osalenud õpetajate hinnangutes esinesid erinevused võrreldes koolitusel mitte osalenud kolleegidega. ka kolmel hindamiskriteeriumitega seotud skaalal. Nendeks skaaladeks olid õpilaste teadlikkus, sellest, kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest, millised on saavutatavad õpitulemused ja mida nad teema lõppedes oskama peavad. Kõigil nimetatud skaaladel andsid õpilaste teadlikkuse kohta, kõrgemaid hinnanguid koolitusel osalenud õpetajad Antud väited on seotud hindamiskriteeriumitega, mille kohta Goodrich Andrade (2000) on välja toonud, et nende kriteeriumite eesmärgiks on anda õpilastele informatiivset tagasisidet, selle kohta mis on saavutatavate tasemete olulised tunnused, et ühtselt mõista ja fikseerida oodatavad õppetulemused. Kokkuvõtvalt võib järeldada, et kujundava hindamise koolitusel osalenud õpetajad kasutavad õppetööprotsessis teadlikumalt õpilastele mõistetavaid hindamiskriteeriumeid ning olulisemaks, et õppijad teaksid oma asukohta eeldatava tulemuse suhtes.

Õpetajate hinnangutes esines erinevus skaalal „suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?“ Black & Wiliam (1998), põhjal tuleb selleks, et kujundav hindamine oleks produktiivne õpilastele õpetada enesehindamist. Enesehindamise rakendamine aitab õpilastel

aru saada oma õppimise peamistest eesmärkidest ja mõista, mida nad peavad saavutama. Kujundava hindamise koolituse käinud õpetajad kasutavad enam õpilaste eneseanalüüsi, andes õpilasele võimaluse mõista ja mõtestada õpiväljundeid ning õppimise vajalikkust ja seeläbi ka ennast juhtivaks õppijaks kujuneda.

Õpetajate hinnangutes esines erinevus ka skaalal õpilaste oskusele tuua kaaslaste töödes välja töö positiivsed küljed ning soovitud töö või soorituse edasiarendamiseks/ paremaks muutmiseks. Brookhart (2010a), toob välja, et vastastikune hindamine aitab õpilastel oma teadmisi analüüsida. Seega, on õpilased, kelle õpetajad on läbinud koolituse, õppeprotsessi rohkem kaasatud. Andersson & Palm (2017) toovad välja, et õppe-eesmärkide ühtne vastastikune mõistmine hõlbustab õpilaste koostööprotsesside kvaliteeti ja ka reguleerib õppimisprotsessi, hõlbustades kasuliku tagasiside andmist ja vastastikust tagasiside tõlgendamist. Seega selleks, et õpilane oskaks kaaslaste töödes välja tuua positiivsed küljed ja edasiarendamist vajavad valdkonnad, peavad tal olema teada õppetöö eesmärgid. Lisaks peab neile olema õpetatud, kuidas tagasisidet anda ja toetudes nii Eriksson & Maurex'i (2018) ja McLean, (2018) sarnase tulemusega uuringutele, võib lisada veel, et õpilased, kes olid enne töö esitamist andnud tagasisidet kaaslase tööle, sooritasid oma töö paremini, kuna nad said kaaslase tööd analüüsides kasulikke ja õppimist edendavat lisainfot, mida nad poleks saanud ainult oma töid analüüsides. Seega, kaasates õpilasi kaaslase töö hindamisse, paranevad nende õppetulemused.

2.3.2 Seosed kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamisel

Teiseks uurimusküsimuseks oli: millised seosed ilmnevad õpetajate poolt kasutava õppemeetodi ja kujundava hindamise põhimõtete rakendamise vahel? Korrelatsioone vaadeldes selgub, et õpetamismeetodite valiku ja kujundava hindamise rakendamise vahel on mõned nõrgad seosed. Õpetajate hinnangutes oli seos tundide mitmekesisuse ja õpilasekeskse lähenemise vahel.

Õpetaja hinnang tundides mitmekesisete õpetamismeetodite kasutamisega, on seotud õpetaja õppemeetodite valikuga, mis lähtub õppeprotsessi jooksul saadud andmetest, õppetööd kavandades õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega arvestamisega, õpilaste oskusega võtta vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad, õpilaste eneseanalüüsile suunamisega ning õpilaste oskusega tuua välja oma arengukohad. Rasmussen (2017) toob välja, kui õpilased suudavad mõtiskleda oma õppimise üle ja avastavad, mida nad juba teavad

ning mõistavad, mida nad veel ei tea, võimaldab see neil oma õppimist juhtida ja saada paremaid õpitulemusi. Mitmekesiste õpetamismeetodite kasutamisel on antud uuringu tulemusel on seotud eelhindamise, eesmärgistamise ja hindamiskriteeriumite ja enesehindamisega. Panadero, jt (2012) sõnul eeldab enesehindamine oma arengu hindamist kriteeriumide järgi, mis on kindlaks määratud õppeprotsesside alguses, mille eesmärgiks on vähendada õpilase sõltuvust õpetajast, suunates õpilast iseseisvusele ja ennast juhtivaks õppuriks kujunemisele.

Õpetajate hinnangutes on õpilase teadlikkusel, millega ta iseseisvalt hakkama saab või milles abi vajab, nõrk seos õpilaste teadlikkusega, kuidas enesehindamine käib ja õpilase oskusega võtta oma õppimist järgides vastu otsuseid, mida ta järgmisena tegema peab. Antud seostest lähtub, et õpetaja õpilaskeskne õpetamismeetodil on seos enesehindamisega. Ka Sadler (1989) on öelnud, et õpilased saavad ennast hinnata ainult siis, kui neil on õppeeesmärkidest piisavalt selge arusaam, omades ülevaadet õppimise eesmärkidest, muutuvad nad pühendunumateks ja tõhusamateks õppijateks. Seega, kui õpilasel on selge arusaam õppimise eesmärkidest ja ta teab, mida ta järgmisena tegema peab, aitab see kaasa õpilaste õppeprotsessi kaasamisele, aidates õpilastel areneda tõhusamateks õppijateks.

Õpetajate hinnangutes õpetajakeskse õpetamisega seotud väite, kus tundides on rõhuasetus õpetajapoolsel selgitamisel, ilmnes nõrk negatiivne seos kõikide kujundava hindamise rakendamise põhimõtete vahel. Võib järeldada, et kujundava hindamise edukaks rakendamiseks, tuleb kasutada õpilaskeskseid õpetamismeetodeid.

Kokkuvõttes esinesid mõned nõrgad seosed kujundava hindamise põhimõtete ja õppijakesksete õpetamismeetodite vahel. Positiivse korrelatsiooniga seosed on mitmekesiste tundide läbiviimisel eelhindamise, õppe eesmärgistamise, hindamiskriteeriumite kasutamise, eneseanalüüsi oskuse ja kaaslastele tagasiside andmise vahel. Teooriat vaadates, viitavad mõlemad positiivsed seosed õpilaste iseseisvaks õppijaks kujunemisele. Negatiivsed seosed on õpetajakeskse lähenemisega seotud väite „minu tundides on rõhuasetus õpetajapoolsel selgitamisel“ ja kõikide kujundava hindamise rakendamise põhimõtete vahel. Seega, selgus käesoleva uuringu tulemusi analüüsides, et kujundava hindamise kasutamise ja õpilaskeskse metoodika pooldamise vahel on nõrk seos, võib ka järeldada.

2.3.3 Kujundava hindamise põhimõtete rakendamine õpetaja hinnangutes

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli: mil määral rakendavad üldhariduskoolide õpetajad kujundava hindamise põhimõtteid endi hinnangul? Antud uurimustulemused annavad teatava ülevaate kujundava hindamise rakendamisega seotud teguritest. Õpetajad lähtuvad õppetööd planeerides õppeprotsessil saadud andmetest, aga vähesed neist kasutavad õppetöö läbiviimisel eesmärgistamist. Efektiiivse õpetamise lähtepunkt on teatud etappide, uue teema või soorituse eelne õpilaste taseme välja selgitamine. (Black & Wiliam 2018). Sõõro (2016) tõi oma uuringus välja, et õpetajatel ei olnud ühest arusaama eelhindamise tähendusest. Vähesed õpetajad selgitavad välja õpilaste huvid ja hoiakud, samas enamus uuringul osalevatest õpetajatest märkis, et nad püüavad õpilaste huvide ja vajadustega arvestada. Õpetajad märkisid, et õpilasi tundes, on nende huvidega arvestamine lihtne ja mingit suurt pingutust see ei nõua, samas toodi välja, et mõnel õpetajal on päevas vaja õpetada üle kaheksa lapse ja ei ole võimalik nende huvisid välja selgitada. Õpetajate kommentaarides jäi kõlama veel, et õpilaste huvidega on keeruline arvestada, kui õpilane ei soovi õppetöösse panustada rohkem, kui aine läbimiseks vajalik on. Antud uuringu raames ei ole võimalik põhjuseid täpsustada. Kui õppetöö kavandamisel lähtutakse õpilaste huvidest, antakse õpilastele ka järjepidevat tagasisidet, keskendudes õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud strateegiatele, võrreldes õpilase tulemust tema varasemate sooritustega.

Suurem osa õpetajatest arutleb õpilastega õpitava teema vajalikkuse üle, selgitavad õpilastele, mida peab tegema, et omandada nõutavad teadmised ja vajalikud oskused. Eesmärkide täpsustamisel aitavad nii õpetajat kui õppijat konkreetsed kriteeriumid (Niggulis s.a). Enamus õpetajatest tutvustab õpilastele eakohaselt sõnastatud õppe-eesmärke. Õpetajad, kes tutvustavad õpilastele eakohaselt sõnastatud õppe-eesmärke, selgitavad õpilastele nende täitmiseks vajalikke tegevusi. Selged eesmärgid hõlbustavad teadmiste ja oskuste hindamist, andes usaldusväärseid andmeid õpilaste õppimisvajaduste kohta, toetades kõikide õpilaste õppimist. (Andersson & Palm, 2017). Eesmärkide üle enamasti ei arutleta, aga enam, kui pooled õpetajatest, arutlevad õpilastega suurepärase töö või soorituse kriteeriumite teemal. Suurem osa õpetajatest tõi välja, et õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused ja soorituse tasemete kriteeriumid. Selged eesmärgid hõlbustavad kõige olulisemate teadmiste ja oskuste hindamist, andes enam usaldusväärsemaid andmeid õpilaste õppimisvajaduste kohta, toetades sellega kõikide õpilaste õppimist. (Andersson & Palm, 2017). Kui õpilasel on teada soorituste tasemete kriteeriumid, järgib ta oma tööd koostades hindamiskriteeriumeid. Tööd koostades hindamiskriteeriumeid jälgides, teab õpilane, missugune on erinevate õpitulemuste

kaal tervikülesande kontekstis. Praktiliselt pooled õpetajatest toovad välja, et õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis, samas ainult väike osa õpetajatest ütles, et õpilased järgivad oma tööd koostades hindamiskriteeriumeid, mille koostamisse on kaasatud veelgi vähem õpilasi. Taimsoo (2010) toob välja, et õpilased saavad paremini aru sellest, mida neilt oodatakse, kui nad saavad osaleda hindamiskriteeriumide koostamisel, olles kaasatud õppeprotsessi, suurenevad nende teadlikkus ja vastutus. Suurem osa õpetajatest arutleb õppijaga tema töö või soorituse üle, eesmärgiga tuua välja saavutused ja areng. Õpetajad, kes analüüsivad õppeprotsessi kestel õppijaga tema tööd või sooritust, annavad ka õpilasele järjepidevat tagasisidet, keskendudes õpilase töö kvaliteedile, kasutatud protsessidele ja strateegiatele, samuti suunavad õppijaid eneseanalüüsile ja kaasavad õpilasi üksteise töö tagasisidestamise. Õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et parandada oma sooritust ja täita õppe-eesmärke, samas vähesed õpetajad märkisid, et õpilased teavad, kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest.

Antud uuringus osalenud õpetajate sõnul peab tagasiside andmisega alustama algklassides. Õpilasi kaasatakse õppetöö planeerimisse, õpetades neid ennast analüüsima ja eesmäärke seadma, et õpilane oleks harjunud tagasisidega ja oma õppimise analüüsimisega ning õppijatel oleks huvi õppimise vastu ja soov areneda ning tagasisidet saada. Õpetajad, kes annavad õpilastele õppetöö jooksul tagasisidet, et õpilasel oleks võimalik oma sooritust parandada, keskenduvad tagasisidet andes õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud strateegiatele ning võrdlevad õpilase tulemust tema varasemate sooritustega. Enamus õpetajaid annab õpilastele õppetöö jooksul tagasisidet, et õpilasel oleks võimalik oma sooritust parandada, keskendudes tagasisidet andes õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud strateegiatele ning võrdlevad õpilase tulemust tema varasemate sooritustega. Suurem osa, õpetajatest arvestab sooritust hinnates ka õpilase töösse suhtumise ja jõupingutusega, vähesed neist ka klassi tasemega. Shepard et al., (2018) toob välja, et õpetajatele võib tunduda mõistlik hinnata jõupingutust ja tunnis osalemist, kuna need mõjutavad ka õppimist. Käitumisharjumuste sõltuvus välistest hüvedest kahjustab aga õppimist, eriti kui hüvesid kasutatakse kontrollimiseks. Seega Kujundava hindamise seisukohalt lähtudes tuleks sooritust hinnates keskenduda töö kvaliteedile ja kasutatud strateegiatele ja lähtuda töö eesmärkidest, võrreldes tagasisidet andes õpilase varasemaid tulemusi praegustega.

Õpetajad tõid välja, et tagasiside andmine õpilastele on negatiivses seoses vähese ajaressursiga, mida rohkem aega, seda enam konstruktiivset tagasisidet. Selle väitega nõustuvad paljud teoreetikud, ka nt Wren, 2008, tõdedes, et konstruktiivsete kommentaaride

kirjutamine võtab õpetajatel rohkem aega ja vaeva. Õpetajate jaoks on tagasisidet andes keeruline ka õige sõnastuse leidmine, paljud tõdesid, et tagasisidet andes peab kirjutama pidevalt pikki ja põhjalikke tekste. Shute (2008) rõhutab, et pikk ja keeruline tagasiside on pigem kahjulik ja võib muutuda õpilasele kasutuks. Õpetajad peaksid kulutama rohkem aega valitud ülesannete peale, kõiki õpilaste töid ei pea hindama.

Suurem osa õpetajatest kasutab oma tundides enesehindamist ja õpilased teavad, kuidas enesehindamine käib, samuti teavad nad, mida nad teema lõppedes oskama peavad. Suunates õpilasi ennast analüüsima, areneb õpilaste eneseanalüüsioskus ja paraneb õpilaste võimekus tuua välja oma arengukohad ning õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad. Selleks, et kujundav hindamine oleks produktiivne, tuleb õpilastele õpetada enesehindamist, et nad saaksid aru oma õppimise peamistest eesmärkidest ja mõistaksid, mida nad peavad saavutama (Black & Wiliam, 1998). Väike osa õpetajatest tõi välja, et õpilased oskavad välja tuua oma arenguvaldkonnad, mis omakorda on seotud õppetöös õpilaste enesehindamise kasutamise, õpilaste eneseanalüüsioskuse, õpilaste teadmise, mida nad teema lõppedes oskama peavad. Sarnased olid tulemused ka Akseni (2018), uuringus, kui õpilased hindamisprotsessis ise osalevad, arenevad nende enesejuhtimise ja -analüüsioskused, nad on teadlikumad sellest, mis läks hästi, mida nad oleks saanud teisiti teha ja mida peab juurde õppima.

Pooled õpetajatest kaasavad õpilasi üksteise tööde hindamisse, mis on seotud õppetöös enesehindamise kasutamise, õpilaste enesehindamise oskuste ja suutlikkusega, tuua kaaslaste töödes välja positiivsed küljed ja soovitused soorituse edasiarendamiseks. Pooled õpetajatest ütlesid, et õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitused. Selliste oskustega on seotud õppetöös enesehindamise kasutamise ja õpilaste oskus ennast analüüsida. Brookharti, (2008) sõnul tuleb tagasisidet andes rääkida tööst, keskenduda töö positiivsetele külgedele ning anda soovitusi mida lisada. Õpetajad lisasid, et enesehindamiseks ja kaaslastele tagasiside andmiseks, peavad olema püstitatud kindlad hindamiskriteeriumid, mida õpilased peavad teadma ja mõistma. Õppe-eesmärkide ühtne vastastikune mõistmine hõlbustab nii õpilaste koostööprotsesside kvaliteeti kui ka reguleerib õppimisprotsessi, hõlbustades kasuliku tagasiside andmist ja vastastikust tagasiside tõlgendamist (Andersson & Palm, 2017). Mitte kõik õpetajad ei kasuta õppetöös kõiki tagasisidestamise meetodeid, on õpetajaid, kes kasutavad ainult enesehindamist või ei kasutata kumbagi, põhjendades seda lisapingetega hinnatavale, tema emotsionaalse tasakaalu häirimise ja objektiivsuse puudumisega, sõbrale parema hinnangu andmisega. Huang (2018)

leidis, et õppijad ei pruugi anda samaväärset tagasisidet, kui õpetajad, samas paranes sooritus nii hinnataval kui ka hindajal. Samuti on oluline õppe-eesmärkide ühtne vastastikune mõistmine, mis hõlbustab kasuliku tagasiside andmist ja vastastikust tagasiside tõlgendamist (Andersson & Palm, 2017). Enese ja kaaslase hindamist kasutatakse enamasti paaris- ja rühmatööde, loovtööde, kunstitööde ja esitluste, teadmiste kinnistamise, vastuste kontrollimise, tunnikontrollide hindamisel, Panadero jt (2012) toovad välja, et enese ja kaaslase hindamise viis sõltub õpilase eesmärkidest, mida omakorda mõjutavad õpetaja juhised ning õppeülesanded.

Õpetajad tõid välja ka erinevaid vanusepiire, alates millest, on õpilased suutelised ennast ja kaaslast hindama, nimetati, et alustada tuleb juba algklassides, alates algkooli lõpust, põhikoolist või 8-9 klassist alates, samas oli arvamus, et eakohast tagasisidet on võimelised andma igas vanuses lapsed. Brookhart (2010a) toonitab, et õpilased vajavad selgitusi kuidas enesehindamine käib.

2.3.4 Kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid õpetajate hinnangul

Neljandaks uurimusküsimuseks oli: millised on kujundava hindamise rakendamisega seotud tegurid üldhariduskoolide õpetajate hinnangul? Uuringu tulemused annavad mõningase ülevaate, kujundava hindamise rakendamisega seotud teguritest. Kujundava hindamise puhul on oluline, et õpetaja, kes kasutab kujundavat hindamist, oleks teadlik milliseid põhielemente see sisaldab ja kuidas seda tuleks rakendada, õpetaja peab olema kindel selles, mida ja miks ta midagi. Tegevus peab olema läbi mõeldud ja põhjendatud. Õpetajad tõid välja, et kujundava hindamise sisuline pool tekitab õpetajates segadust. Pole ühtselt selge see, mis kuulub kujundava hindamise meetodite alla ja mis ei kuulu. Paljud õpetajad kasutavad üksikuid elemente, enamasti on selleks sõnalise tagasiside andmine, millena nimetati õpilaste sagedat kiitmist, püüdes sellega õpilasi motiveerida. Tagasiside alla ei kuulu kiitmine, kui selline, tagasiside alla kujundavas hindamises kuulub konstruktiivne ja edasiviiv tagasiside, mis aitab õpilasel onna õppimist edendada. Õpetajate kommentaaridest selgus, et ka sõnalist kokkuvõtvat hinnangut või siis „hinnete tõlkimist sõnadesse“, peetakse kujundavaks hindamiseks. Ka Aksen jt (2018), tõid välja, et numbrilise hinde asendamine lakoonilise ja pealiskaudse sõnalise hinnanguga ei väljenda kirjeldavat ega kujundavat tagasisidet, kuna ei erine olemuselt kuidagi numbrilisest hindest. Antud uuringus toodi õpetajate poolt välja, et kujundavat hindamist kasutaval õpetajal peab lisaks teadmistele olema ka soov kujundavat hindamist kasutada ja ise areneda. Antud uuringus osales ka õpetajaid, kes tõdesid, et nad ei

oska kujundavat hindamist rakendada, mõned on õppinud põhitõdesid kolleegidelt, on ka palju iseõppijaid ja ka neid, kes tõid välja, et neile ei ole keegi ütelnud, et nad võiksid koolitusele minna. Sarnased tulemused tõi välja Pähkelmäe (2017), aga tema uuringus olid õpetajad koolitusel käinud. Uuringus osalenud õpetajate hulgas neid, kes tunnistasid, et nad pole siiani täielikult aru saanud, mis kujundav hindamine on.

Õpetajad peavad oluliseks, et kõik koolid ja õpetajad oskaksid ja kasutaksid kujundavat hindamist, pidades oluliseks kooli poolset tuge ja kolleegide vahelist koostööd. Õpetajate arvates oleks vaja luua ühtne süsteem, mis vähendaks kujundava hindamisele kuluvat aega. Sarnasele tulemusele jõudis ka Sõõro (2016), kus õpetajad soovivad senisest suuremat abi riiklikul tasandil, et ühtlustada selle läbiviimise kord ja anda konkreetsemad juhendid, kujundava hindamise läbiviimiseks. Mõningad antud uuringus osalenud õpetajad soovivad koolisisest ühtset lausepanka, et välistada erinevused sõnastuses. Antud uuringu raames ei ole võimalik täpsustada, kas erinevate õpetajate poolt välja toodud lausepangad on sõnalise kokkuvõtva hinnangu jaoks või ootavad õpetajad väljatöötatud hindamismudeleid. Aksen jt (2018) uuringust selgus, et õpetajate töökoormust vähendada ja sõnalist hindamist lihtsustada, sooviksid koolid osad digitaalset tagasiside andmise süsteemi, et sõnaliselt kirjeldavalt tagasisidestada. Sõõro (2016) tööst tuli välja sarnane tulemus, õpetajad soovivad abivahendeid nt hindamismudelid ja lausepanka sõnaliste hinnangute kirjutamise hõlbustamiseks.

Õpetajate sõnul on kujundav hindamine tõhus, kui õpilane teab mis on kujundav hindamine, õpilased teavad õppetöole püstitatud eesmärgid, on kaasatud tegevuse eesmärgistamise ja hindamisprotsessi. Õpetajad tõid välja, et õpilane peaks olema motiveeritud, et ta ise sooviks areneda ega õpiks ainult hinnete pärast. Õpilane võiks olla suuteline enda õppimist analüüsima. Õpilaste kaasamist õppetöösse hõlbustab, kui õpilased on teemast huvitatud, nad on motiveeritud ja tahavad areneda, kogedes seejuures eduelamust, rahulolu ja väljakutseid. Selleks peab õpetatav teema olema õpilastele huvitav, oluline, jõukohane ja uudne, mitmekesine ning hõlmama erinevaid meetodeid. Oluliseks peeti ka, et õpilased mõistavad õpitava vajalikkust, seda, miks ja milleks nad õpivad. Õpilased peavad teadma tegevuse eesmärgid, neid kaasatakse õppe-eesmärkide püstitamisse või koostavad õpilased eesmärgid. Õpilase kaasamiseks antakse neile võimalus oma õppeprotsessis kaasa rääkida, neile pakutakse valikuid, vabadus otsustada ning samas ka tehtu eest vastutada. Õpilaste huvi mõjutab ja motivatsiooni suurendab võimalus teha valikuid. Sarnaselt kirjeldab ka Fletcher (2017), kelle uuringust selgus, et õpilaste motivatsiooni suurendab ja huvi

mõjutab võimalus teha valikuid ning õpilaste emotsionaalne kaasamine õppeprotsessi tõusis, kui teema oli huvipakkuv. Õpetajad nimetasid, et kujundavat hindamist on keerulisem läbi viia vanemate õpilastega, toodi välja teismeliseiga ja neljandat kooliastet, kellel on raskusi eesmärkide seadmisega ja vastutuse võtmisega. Õpilastel puudub huvi õppetöö vastu, nad ei huvitu enda tulemustest ja täidavad tihtipeale ainult miinimumnõudeid. Uuringu autoril puudub võimalus teada saada, millest selline areng on tingitud.

Õpetajatel on erinevad nägemused, sellest, mis vanuses õpilastele kujundav hindamine sobib, mõned õpetajatest ei pea võimalikuks või mõistlikuks kasutada seda kõikides kooliastmetes. Mõnede õpetajate hinnangul sobib kujundav hindamine ainult esimeses klassis, algklassides või siis on seda võimalik rakendada ainult põhikoolis. Pähkelmäe (2017) uuringu tulemustes nimetati sobivaks samuti algklasse, kuid eitaval seisukohal oldi kolmandas kooliastmes kujundava hindamise kasutamisesuhtes.

Kujundava hindamise eduka rakendamise teguritena toodi välja ka keskkonda, klassis peab valitsema pingevaba, sõbralik, koostöine ja õppimist soodustav õhkkond, kus õpilastel ja õpetajal on omavahel positiivne suhe ning õpilased julgevad eksida ja eksimustest õppida. Samuti on oluline kujundava hindamise rakendamisel selle järjepidevus, samas on õpetajaid, kes leiavad, et kujundavat hindamist ei ole võimalik igas tunnis kasutada ja seda võiks kasutada pigem aeg-ajalt. Kujundav hindamine nõuab järjekindlust, sellele on viidanud William (2006).

Õpetajate arvates on oluline, lapsevanemate toetus ja see, kui lapsevanem on kursis kujundava hindamise põhimõtetega ja tehakse ühiselt koostööd lapse arengu nimel. Õpetajate ootuseks on, et lapsevanemad aitaksid lapsel eesmärke saavutada, et lapsevanem loeks ja analüüsiks lapsega kirjalikke tagasisidesid ja oleks kursis lapse arengu ning koolis toimuvaga. Lapsevanematega seoses toodi veel välja, et on lapsevanemaid, kes nõuavad pikki kirjalikke tagasisidesid, samas mõned vanemad soovivad kirjaliku tagasiside asemel näha hoopis hindeid. Aksen jt (2018), tõid välja sarnaselt, et mõnda vanemat ei huvita kirjalik tagasiside ning ,et mõni lapsevanem küll loeb, kuid ei mõista sõnalist tagasisidet, mis on probleemiks siis, kui laps vajab lisaabi. Pakosta (2012) töös selgus ka, et paljud lapsevanemad pooldavad numbrilist kokkuvõtvat hindamist, õpetajapoolne kommentaar ei paku huvi. Antud töös on õpetajate sõnul ka õpilaste seas neid, kes eelistavad kujundavale hindamisele klassikalist numbrilist hindamist, kuna nende sõnul on hinne palju konkreetsem. Antud uuringus tõid õpetajad ka välja, et õpilased eelistavad hindeid. Pakosta (2012) tööst tuli välja, et õpetajate sõnul õpivad õpilased pigem hindele või muule tulemusele, mitte enesearenguks.

Kujundava hindamise rakendamist takistava tegurina toodi kõige enam välja õpetajate suurt töökoormust ja vähest ajaressurssi, sarnased tulemused on välja toonud nii Pähkelmäe, (2017) kui ka Sõõro (2016), töömahukaks peetakse kirjalike ja põhjalike tagasisidede kirjutamist, mõningad õpetajad kurdavad, et tagasisidestada tuleb kõiki töid, toodi ka välja, et tunnistuste kirjutamine võtab väga palju aega., mis on seotud kokkuvõtva hinnanguga. Õppekava tahab läbimist, faktid selgeks õppimist, seetõttu ei ole aega kujundava hindamisega tegeleda. Sarnane tulemus ka Pakosta (2012) töös, kus õpetajatel tuleb eelkõige lähtuda õppekava täitmisest, mistõttu jääb individuaalne lähenemine tagaplaanile. Antud uuringus toodi välja, et suure töökoormuse ja muude õpetajatöös kaasnevate lisakohustuste tõttu, on kujundav hindamine õpetajatele kohati ka vastumeelne. Kujundava hindamise rakendamist takistava tegurina ka, et klassid on väga suured, õpilasi on palju. Õpetajatel on korruga õpetada mitmeid klasse ja on väga keeruline kord, kaks nädalas õpilastega kohtudes neid kõiki tundma õppida ja neile pühenduda, üks õpetaja nimetas, et temal on päevas vaja õpetada ligikaudu 200 õpilast. Sarnane tulemus oli ka Pähkelmäe (2017) töös, kus õpetajad tõid välja, et klassid on liiga suured ning ei jõua kõikide õpilasteni, õpetajate ootus oli, et õpilaste arv oleks vähemalt poole väiksem. Õpetajad tõid ka välja, et kujundava hindamise kasutamisel võiksid lapsed olla ühtlase arengutasemega, samas toodi ka välja, et erivajadustega laste puhul ja väga erineva lähteotsiooniga laste puhul aitab kujundav hindamine laste arengule kõige paremini kaasa.

Kujundava hindamise rakendamisel on oluline õpilaste õppeprotsessi kaasamine. Õpetajate sõnul on õpilase tundi kaasamise puhul on vajalik õpetaja enese eeskuju ja enesekindlus. Õpilastele peab andma tagasisidet, et nad oleksid õppetöösse kaasatud ja kaasamisega peaks alustama juba algkoolis, peab silmas pidama, et tegemist on protsessiga. Õpilaste õppetöösse kaasamiseks kasutatakse ka isikliku osaluse, aktiivsuse ja töökuse ja vastutustunde hindamist. Uuringus osales ka õpetajaid, kes ei kasuta õppetöös õpilaste kaasamist, tuues välja, et õpilase töö on õppida. Heritage (2007) toob välja kujundava hindamise põhielemendina õpilase kaasamise õppeprotsessi.

2.3.5 Töö piirangud ja kitsaskohad

Autori hinnangul on üheks töö kitsaskohaks ainult eestikeelse ankeediga andmete kogumine, see kitsendas tulemusi. Antud ankeedile vastati küll kolmel korral vene keeles ja kahel korral inglise keeles, aga uurijal puudub võimalus teada saada, kuivõrd mõistsid antud küsitluses osalenus õpetajad küsimuste tegelikku sisu. Teiseks piiranguks võib pidada asjaolu, et töö

autor ei kasutanud vabateksti küsimuste vastuste analüüsil kaaskodeerija abi. Antud uuringu piiranguks on ka asjaolu, et uurimuses osalemine oli vabatahtlik ja see võib mõjutada saadud tulemusi, kuna tõenäoliselt oli vastajate hulgas enam neid, kes on enam motiveeritud või huvitatud oma hinnangute andmisest. Seetõttu ei saa antud uuringu tulemusi tõlgendada absoluutse tõena.

2.3.6 Oodatava tulemuse rakendatavus

Antud uuringu tulemusi on võimalik kasutada edasiste uuringute tarbeks, samuti on autoril plaanis teha uuringust kokkuvõtte, et tulemusi ka avalikkusega jagada. Antud uuringus kasutatud meetoditega ei ole võimalik leida põhjus-seos tagajärgi, selleks tuleks läbi viia kvalitatiivne uuring, samuti on autoril ettepanek edasisteks uurimisteks, et saada selgemaid ja täpsemaid tulemusi kujundava hindamise rakendumise kohta Eesti üldhariduskoolides, tuleks uurida ka õpilaste, koolijuhtide ja lapsevanemate seisukohti.

Kokkuvõte

Magistritöö „Kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides“ eesmärk oli kaardistada kujundava hindamise rakendamise osakaal Eesti üldhariduskoolides. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne uurimus, milles osales 315 üldhariduskooli õpetajat üle Eesti. Uurimisinstrumentiks kasutati ankeeti.

Võrdlevas uuringus selgus, et koolitusel käinud õpetajad kasutavad enese hinnangul õppetööd läbi viies mitmekesisemaid õppemeetodeid, kasutavad õppetööprotsessis õpilastele mõistetavaid hindamiskriteeriumeid ja suunavad oma õpilasi ennast analüüsima, mis aitab neil mõtestada õppimise vajalikkust ja seeläbi ka ennast juhtivaks õppijaks kujuneda.

Uuringu tulemusena selgus, et õpetamismeetodite valik avaldab mõju kujundava hindamise põhimõtete rakendamisele, selgus, et kujundava hindamise rakendamisel on oluline kasutada õpilaskeskset lähenemist, mis omakorda loob eeldused õpilaste õppeprotsessi kaasamiseks, aidates õpilastel kujuneda pühendunud ja tõhusateks õppijateks.

Läbiviidud uurimusest selgus, et õpetajad küll rakendavad kujundava hindamise strateegiaid, samas võib rakendamine olla valikuline, kus kasutatakse kujundava hindamise teatud elemente. Õpetajad lähtuvad õppetööd planeerides küll õppeprotsessil saadud andmetest, aga vähesed neist kasutavad õppetöö läbiviimisel eesmärgistamist, samas pidas suur osa õpetajatest oluliseks, et õpilastel oleks teada tegevuse eesmärgid. Vähesed õpetajatest selgitavad enne õppetööd välja õpilaste huvid, samas enamus õpetajatest nimetab, et ta püüab õpilaste huvide ja vajadustega arvestada. Suurem osa õpetajatest tõi välja, et õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused ja soorituse tasemete kriteeriumid, samas ainult väike osa õpetajatest ütles, et õpilased järgivad oma tööd koostades hindamiskriteeriumeid. Õpetajad arutlevad õppijatega töö või soorituse teemal, kuigi vähesed õpilased teavad, kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest.

Kujundava hindamise rakendamisega seotud teguritena tõi õpetajad välja, et kujundava hindamise sisuline pool tekitab õpetajates segadust, mis kuulub kujundava hindamise meetodite alla ja mis ei kuulu. Ka sõnalist kokkuvõtvat hinnangut peetakse mõningal juhul kujundavaks hindamiseks.

Õpetajate sõnul on kujundava hindamise kasutamine on tõhus, kui ka õpilane teab, mis on kujundav hindamine, õpilased teavad õppetööle püstitatud eesmärgid, olles kaasatud tegevuse eesmärgistamisse ja hindamisprotsessi. Oluliseks peetakse õpilaste motiveeritust,

Õpetajad nimetasid, et kujundavat hindamist on keerulisem läbi viia vanemate õpilastega, toodi välja teismeliseiga ja neljandat kooliastet.

Õpetajad peavad kujundava hindamise rakendamisel väga oluliseks kolleegide ja juhtkonna poolset toetust ning vanemate tuge, kus õpetajate ootuseks on, et lapsevanemad aitaksid lapsel eesmärke saavutada ja oleks kursis lapse arengu ning koolis toimuvaga.

Kujundava hindamise eduka rakendamise teguritena toodi välja ka keskkonda, kus klassis peaks valitsema pingevaba, sõbralik, koostöine ja õppimist soodustav õhkkond. Paljud õpetajad peavad kujundava hindamise rakendamisel oluliseks järjepidevust, samas on õpetajaid, kes leiavad, et kujundavat hindamist ei ole võimalik igas tunnis kasutada, samuti, et kasutama peaks pigem aeg-ajalt.

Kujundava hindamise peamise rakendamist takistava tegurina nimetati kõige enam õpetajate suurt töökoormust ja vähest ajaressurssi, kus suure töökoormuse ja muude lisakohustuste tõttu, on mõnele õpetajale kujundav hindamine kohati ka vastumeelne. Teise takistava tegurina toodi välja, et klassid on väga suured ja õpilasi on palju. Õpetajatel on korraga õpetada mitmeid klasse, mistõttu on keeruline õpilastele keskenduda ja kõike soovitud ja vajalikku rakendada.

Tänuõnad

Olen tänulik oma juhendajale, Maria Jürimäele, kes oskab üliõpilasi sütitada ning anda abi ja häid nõuandeid. Tänan oma suurt peret, eelkõige abikaasat ja ka oma suuri ja väikseid lapsi, kes on mind toetanud kogu selle pika tee. Samuti tänan ma ka oma armsaid kolleege, kes olid nõus minu õppepuhkuste ajal minu asemel klassi ees seisma. Olen tänulik kõikidele õpetajatele, kes olid nõus oma aega panustama ja uuringus osalema, te teete igapäevaselt nii olulist tööd! Aitäh!

Autorsuse kinnitus

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

Merle Adson

Allkirjastatud digitaalselt

20.05.2019

Kasutatud kirjandus

- Adams, G. (2018). *A narrative study of the experience of feedback on a professional doctorate*. Kõlastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1526782>
- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., Urmann, H. (2018). Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid. Tartu: Tartu Ülikool.
- Andersson, C. & Palm, T. (2017). *Characteristics of improved formative assessment practice, Education Inquiry*, 8:2, 104-122, DOI: 10.1080/20004508.2016.1275185
- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S. & Varga, Z. (2019). *Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios*. doi: 10.1080/02602938.2018.1564811
- Bell, B. & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Black P. (2010). Formative Assessment. *International Encyclopedia of Education (3rd ed.)*, 359-364. Kõlastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00360-2>.
- Black, P & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (6), 551–575.
doi:10.1080/0969594X.2018.1441807
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. –Educational Assessment, *Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7 – 74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educ Asse Eval Acc*, 21(8)
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instructionas Effective as One- to- One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16

Brookhart, S. M. (2007/2008). Feedback That Fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54–59.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students. Includes bibliographical references and index.* ISBN 978-1-4166-0736-6

Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment.* Virginia, USA: ASCD.

Brookhart, S. M. (2010a). *How to give effective feedback to your students /.* Includes bibliographical references and index. ISBN 978-1-4166-0736-6

Brookhart, S. M. (2010b). Formative assessment strategies for every classroom. (2nd ed.). ASCD. Külastatud aadressil <http://www.ascd.org/publications/books/111005/chapters/Section-1@-What-Is-Formative-Assessment%C2%A2.aspx>

Butler, D. L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning. *A Theoretical Synthesis. Review of Educational Research* 65 (3), 245–281.

doi:10.3102/00346543065003245

Chappuis, S., & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14–19.

Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 4(2), 158-180.

Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation, (s.a). Carnegie Mellon University *Assess Teaching & Learning*. Külastatud aadressil <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/index.html>

Eriksson, Å. & Maurex, L. (2018). Teaching the writing of psychological reports through formative assessment: peer and teacher review *ORCID*, 1294-1301
doi:10.1080/02602938.2018.1459470

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* London: SAGE.

Fletcher, A. K. (2017). *Help seeking: agentic learners initiating feedback.* 389-408

Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5). 13-18

Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment.* ASCD

Guskey, T.R. (2007). *Closing Achievement Gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery"*. 1. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-704>

Gümnaasiumi riiklik õppekava (2010) külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>

Harro-Loit, H. (2016). *Hea kooli käsiraamat* (Koost) Sutrop, M., Toming, E. & Kõnnussaar, T. Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback." Review of Educational Research 77 (1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487

Hawe, E. & Dixon, H. (2016). Assessment for Learning: A Catalyst for Student Self-Regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 1–12. doi: 10.1080/02602938.2016.1236360.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145. doi:10.1177/003172170708900210

Hirsijärvi, S. & Huttunen, J (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadustesse* Tallinn: Medicina. (179)

Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Hunt, K. (2014). *9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.

Innovatsioonikeskus, (2015). *Kujundava hindamise plussid, miinused ja võimalused*. Külastatud aadressil <http://bit.ly/hindamise>

Jett, P. M. (2009). *Teachers valuation and implementation of formative assessment strategies in elementary science classrooms*. <https://doi.org/10.18297/etd/684>

Jürimäe M. (2013) Üks tont käib ringi mööda koole - kujundava hindamise tont? *Akadeemia*, 25(4), 701–719.

Jürimäe, M., & Kärner, A. (koost.-d). (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu

Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kadajas, H-M. & Maanso, V. (2006). *Hindamise üld- ja eriküsimusi – Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. (Koost.Toim) Kadakas, M. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 24–28.

Kirsch, A-L. (2015) *Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.

Krijgsman, C., Mainhard, T., Tartwijk, J. V., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there. Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1-11. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.12.005

Kuusk, K.(2017). *Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamus kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.

Lind S.(koost.) (2006). *Küsitluste läbiviimise hea tava*. Tartu: Resta.

Miil, K. (2013). *Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.

National Research Council. (2001). Classroom assessment and the National Science Education Standards. Washington, DC: *National Academies Press* külastatud aadressil <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/1#ix>

Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199–218. doi: 10.1080/03075070600572090

Niggulis, T. (koost) (s.a). *Hindamismudelitest* Külastatud aadressil <http://opetaja.edu.ee/hindamismudelid/?tegevus=hindamismudelitest>

Ojassalu, K. (2013). *Õpilast toetav hindamine (kujundav hindamine)*. Külastatud aadressil http://geo.edu.ee/wp-content/uploads/2018/07/hindamine_kersti_ojassalu.pdf

Ormak, E. (2017). *Õpilaste suhtumine matemaatika õppimisse enne ja pärast õppimist toetava hindamise rakendamist kahe põhikooli näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.

- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. doi:10.1007/s13384-018-0258-y
- Pakosta, H.-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoos*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Paul, K. (2013b, 24 jaan.). *Kujundav hindamine – Eesti koolisüsteemi tulevik*. Reporter Jaan Olmaru. Külastatud aadressil <http://tartu.postimees.ee/1113816/kujundav-hindamine-eesti-koolisusteemi-tulevik>
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Pilli, E. (2012). *Väljundipõhise hindamise terminid ja põhimõtted -Väljundipõhine hindamine kutsekoolis*. Tallinn: SA Innove.
- Pilli, E. (2013) *Kujundav hindamine*. Külastatud aadressil http://tehnoloogia.ee/wp-content/uploads/2013/08/Kujundav_hindamine.pdf
- Pinchok, N., & Brandt, W. C. (2009). *Connecting formative assessment research to practice. An introductory guide for educators*. Chicago: Learning Point Associates
- Popham W. J. (2008). *Why, What, and Whether? Transformative Assessment* ASCD. Külastatud aadressil <http://www.ascd.org/publications/books/108018/chapters/Formative-Assessment@-Why>
- Popham, J. W. (2006). Assessment for learning: An endangered species? *Educational Leadership*, 63, 82–83.
- Popham, J. W. (2007). Who should make the tests? *Educational Leadership*, 65, 80–82.
- Popham, J. W. (2008). Formative Assessment: Why, What, and Whether. *Transformative assessment*. Alexandria, ASCD. Külastatud aadressil <http://www.ascd.org/publications/books/108018/chapters/Formative-Assessment@-Why,-What,-and-Whether.aspx>
- Popham, J. W. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.

- Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2010). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>
- Pähkelemäe, G (2017) *õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rakoczy, K., Besser, M. & Klieme, E. (2018). Interplay of formative assessment and instructional quality—interactive effects on students’ mathematics achievement. 21(1), 61–79.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Röömel, L. (2016) *Matemaatikaõpetajate arusaam õppimist toetavast hindamisest ja nende valmisolek seda kasutada*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Sadler, R. D. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18, 119–144
- Salumaa, T. & Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko
- Sato, M., & Atkin, J. M. (2006/2007). Supporting Change in Classroom Assessment. *Educational Leadership*, 64(4), 76–79
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Lafayette Purdue University. Külastatud aadressil <https://www.scribd.com/document/157863579/SCRIVEN-the-Methodology-of-Evaluation>
- Shepard, L. A (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L. A., Penuel W. R & Pellegrino, J. W. (2018). *Using Learning and Motivation Theories to Coherently*. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Shute, V. J.(2008). *Focus on Formative Feedback Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. Külastatud aadressil <https://www.scribd.com/document/44460753/Focus-on-Formative-Feedback>

Steen-Utheim, A., & Hopfenbeck, T. N. (2018). To do or not to do with feedback. A study of undergraduate students' engagement and use of feedback within a portfolio assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 80-96.

Sõõro, A. (2016). *Maakoolide klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas ning nende vastavus õppimist toetava hindamise põhimõtetele*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Taimsoo, R. (2010). *Hindamine, enesehindamine, tagasiside*. Põhikooli valdkonnaraamat.

Külastatud aadressil

http://www.oppekava.ee/index.php/Hindamine,_enesehindamine,_tagasiside

Tiisvelt, L. (2010) Kujundava hindamise põhimõtete rakendamine karjääriõpetuse ainetundides. *Elukestva Õppe Arendamise SA Innove põhikooli karjääriõpetuse aaineraamat*.

Külastatud aadressil <http://www.uuskool.edu.ee/kujundav-hindamine-potildehikooli-karjaumlaumlriotildepetuses.html>

Tiisvelt, L. (2011). *Kujundav hindamine kui võimalus*. Külastatud aadressil:

<http://www.uuskool.edu.ee/kujundav-hindamine-kui-votildeimalus.html>.

Tiisvelt, L. (2013a) *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalendu õpetajate õpikäsituse võrdlus*. Publitseerimata magistritöö.

Tartu Ülikool.

Tiisvelt, L. (2013b, 24 jaan.). *Kujundav hindamine – Eesti koolisüsteemi tulevik*. Reporter Jaan Olmaru. Külastatud aadressil <http://tartu.postimees.ee/1113816/kujundav-hindamine-eesti-koolisusteemi-tulevik>

Tiisvelt, L. (s.a) *Õpetaja areng läbi eneserefleksiooni*. Külastatud aadressil

<https://www.tallinn.ee/est/g6312s89856>

Talv, H.,L. (2016). *Tartu klassiõpetajate hinnang hindamismudelite kasutamisele I-II kooliastmes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Toomela, A. (2012). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Tallinna Ülikool Psühholoogia Instituut.

Wiliam, D. (2011a) What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 3- 14. Külastatud aadressil

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149>

William Dylan (2011b) What assessment can—and cannot—do. *The bridge between teaching and learning*.

Vool, E. (2018) Tartu koolide klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Wren, D. (2008) Using Formative Assessment to Increase Learning. – *Report from the Department of Research, Evaluation, and Assessment*, (1), 3–4.

Lisa 1. Ankeet

Tabel 1. Uuringu läbiviimiseks kasutatud ankeet

Kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides

Kujundava hindamise eesmärgiks on korrigeerida õppeprotsessi enne kokkuvõtvat hindamist.

Üldandmed

1. Millises maakonnas Te töötate? *

Palun märkige sobiv vastusevariant
Märkige ainult üks ovaal.

- Harjumaa
- Läänemaa
- Raplamaa
- Järvamaa
- Lääne-Virumaa
- Ida-Virumaa
- Jõgevamaa
- Tartumaa
- Viljandimaa
- Pärnumaa
- Võrumaa
- Põlvamaa
- Valgamaa
- Saaremaa
- Hiiumaa

2. Kui suur on teie nädalakoormus uuringu läbiviimise hetkel? *

Palun valige sobiv vastusevariant
Märkige ainult üks ovaal.

- Kuni 5 tundi nädalas
- 5-10 tundi nädalas
- 11-15 tundi nädalas
- 16-20 tundi nädalas
- 21 - 25 tundi nädalas
- 26 - 30 tundi nädalas
- Üle 31 tunni nädalas

3. Millises koolis töotate? *

Palun valige sobiv vastusevariant
Märkige ainult üks ovaal.

- Munitsipaalkoolis
- Erakoolis
- Riigikoolis

4. Millist tüüpi koolis töotate? *

Palun valige sobiv vastusevariant
Märkige ainult üks ovaal.

- Lasteaed-alkkool
- Lasteaed-põhikool
- Alkkool
- Põhikool
- Gümnaasium
- Gümnaasium, mille juures on põhikooli klasse
- Põhikool ja gümnaasium, mis tegutsevad ühe asutusena

5. Millises kooliastmes õpetate? *

Palun valige enda jaoks sobivad vastusevariandid
Märkige kõik sobivad.

- I kooliastmes
- II kooliastmes
- III kooliastmes
- Gümnaasiumiastmes

6. Mitu aastat olete õpetajana töötanud? *

Palun valige sobiv vastusevariant
Märkige ainult üks ovaal.

- 0 - 5 aastat
- 6 - 10 aastat
- 11-15 aastat
- 16 - 20 aastat
- 21 - 25 aastat
- 26 - 30 aastat
- 31 - 35 aastat
- 36 - 40 aastat
- 41- 45 aastat
- 46 - 50 aastat
- Rohkem kui 50 aastat

7. Millise ainevaldkonna õpetaja te olete? *

Palun valige sobivad vastusevariandid

Märkige kõik sobivad.

- Klassiõpetaja
- Keel ja kirjandus
- Võõrkeeled
- Matemaatika
- Loodusained
- Sotsiaalsained
- Oskusained
- Valikained

8. Kas olete osalenud kujundavat hindamist käsitleval koolitusel või kursusel. *

Palun valige sobiv vastusevariant

Märkige ainult üks ovaal.

Soovin lisada

Jah, olen

Ei ole

10. Palun vastake, mil määral Te nõustute või ei nõustu järgnevate väidetega *

1 = ei nõustu üldse ja 5 = nõustun täielikult

Märkige ainult üks ovaal rea kohta.

	1	2	3	4	5
Õppemeetodite valik minu tundides on mitmekesine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kavandan õpet eelkõige õpiku põhjal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased teavad, millega nad iseseisvalt hakkama saavad või milles abi vajavad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasutan klassis meetodeid, mis tagavad õpiku ja töövihiku materjali läbimise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Järgin täpselt, mitu õppetundi me teatud teemadega tegeleda saame, lähtun etteantud raamistikust	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppeprotsessis on rõhuasetus õpilaste endi õppimisel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toon välja õpilased, kes õppimisega hästi toime tulevad ja sean nad teistele eeskujuks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma tundide pakun õpilastele võimalusi omavaheliseks võistlemiseks ja konkureerimiseks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu tunnid on üksikasjalikult ette planeeritud, klassiruumis ma enam muudatusi ei tee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu tundides on rõhuasetus õpetajapoolisel selgitamisel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Soovin lisada

12. Palun vastake, mil määral Te nõustute või ei nõustu järgnevate väidetega *

1 = ei nõustu üldse ja 5 = nõustun täielikult

Märkige ainult üks ovaal rea kohta.

	1	2	3	4	5
Uut teemat alustades tutvustan õpilastele eakohaselt sõnastatud õpieesmärke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad teadmised ja oskused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppetööd kavandades püüan arvestada ka õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased arutlevad omavahel õppeeesmärkide üle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arutlen õpilastega, miks õpitavat teemat on vaja käsitleda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasutan eelhindamist, e. andmete kogumist teatud etappide, uue teema või oskuse harjutamise eel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selgitan enne õppimise juurde asumist välja õpilaste huvid ja hoiakud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppemeetodite valikul lähtun õppeprotsessi jooksul saadud andmetest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppeesmärke täita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused, areng, mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja mida teha, et minna edasi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Soovin lisada

14. Palun vastake, mil määral Te nõustute või ei nõustu järgnevate väidetega *

1 = ei nõustu üldse ja 5 = nõustun täielikult

Märkige ainult üks ovaal rea kohta.

	1	2	3	4	5
Arutlen õpilastega suurepärase töö/soorituse kriteeriumite teemal (nt erineva tasemega tööde võrdlemine, ühine hindamismudeli koostamine vms)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilane teab, millised on soorituse tasemete kriteeriumid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagasisides keskendun õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud protsessidele/strateegiatele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tagasisidet andes võrdlen õpilase tulemusi tema varasemate sooritustega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan õpilasele tagasisidet õppetöö jooksul, et tal oleks võimalik oma sooritust parandada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sooritust hinnates arvestatan õpilaste suhtumise ja jõupingutusega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sooritust hinnates arvestatan klassi tasemega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sooritust hinnates lähtun töö eesmärkidest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan õpilasele esmakordset tagasisidet peale õppeprotsessi lõppu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Soovin lisada

16. Palun vastake, mil määral Te nõustute või ei nõustu järgnevate väidetega *

1 = ei nõustu üldse ja 5 = nõustun täielikult

Märkige ainult üks ovaal rea kohta.

	1	2	3	4	5
Kaasan õpilasi üksteise töö tagasisidestamisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitud töö või soorituse edasiarendamiseks/ paremaks muutmiseks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu õpilased teavad, kuidas enesehindamine käib	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased oskavad tuua välja oma arengukohad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Soovin lisada

18. Leian, et kujundav hindamine toimib hästi, kui: *

Palun lõpetage lause

19. Kujundav hindamine takistab minu tööd, kui: *

Palun lõpetage lause

20. Minu arvates on kõige lihtsam kaasata õpilasi õppimisse, kui: *

Palun lõpetage lause

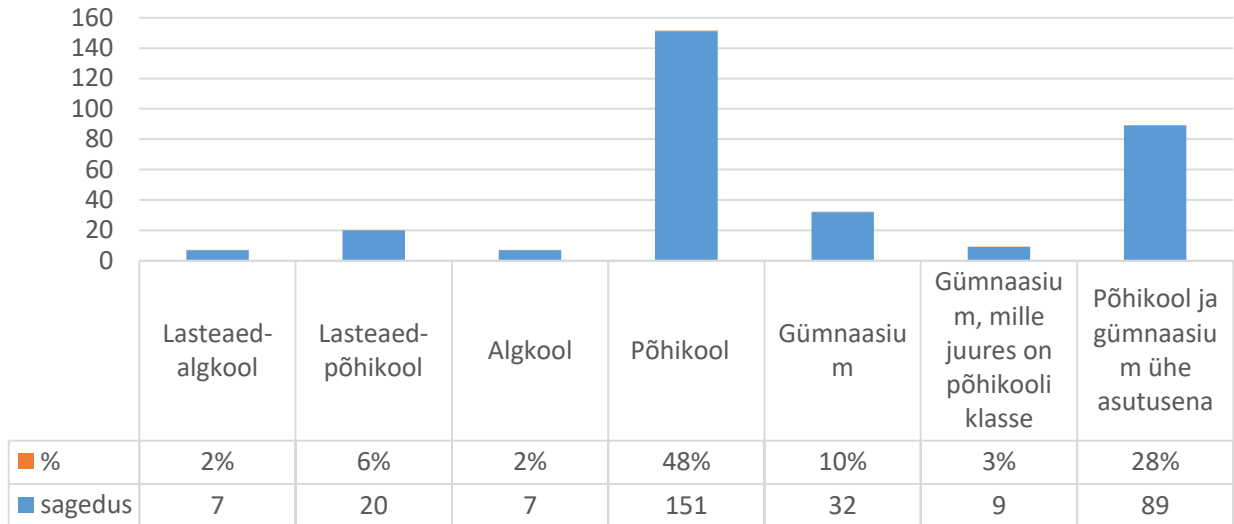
21. Minu arvates on kõige lihtsam anda õpilastele tagasisidet, kui: *

Palun lõpetage lause

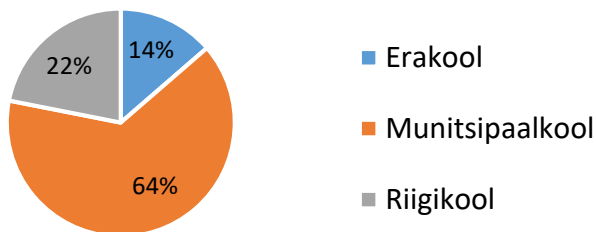
22. Minu arvates on kõige lihtsam anda õpilastele võimalus hinnata ennast või anda kaaslastele tagasisidet (millal?): *

Palun lõpetage lause

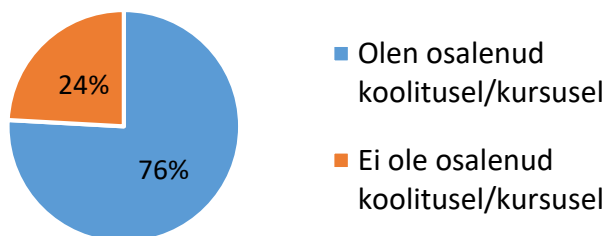
Lisa 2. Valim



Joonis 2. Üldhariduskoolide tegutsemise vormid (sagedus ja % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315))



Joonis 3. Koolide omandisuhte vormid (% uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315))



Joonis 5. Koolitusel/ kursusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate osakaal valimis. (% uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315))

Lisa 3 Dispersioonanalüüsi tulemused

Tabel 3. ANOVA dispersioonanalüüs kujundava hindamise koolitusel osalenud ja mitte osalenud õpetajate erinevused kujundava hindamise põhimõtete rakendamisel

Alateemasse kuuluvad väited	F	Olulisuse tõenäosus
Minu tundides on rõhuasetus õpetajapoolsel selgitamisel	0,051	0,821
Oma tundide pakun õpilastele võimalusi omavaheliseks võistlemiseks ja konkureerimiseks	1,884	0,171
Kavandan õpet eelkõige õpiku põhjal.	0,361	0,548
Minu tunnid on üksikasjalikult ette planeeritud, klassiruumis ma enam muudatusi ei tee	0,009	0,924
Õppemeetodite valik minu tundides on mitmekesine	6,309	0,013*
Järgin täpselt, mitu õppetundi me teatud teemadega tegeleda saame, lähtun etteantud raamistikust	0,392	0,532
Õpilased teavad millega nad iseseisvalt hakkama saavad või milles abi vajavad	1,945	0,164
Kasutan klassis meetodeid, mis tagavad õpiku ja töövihiku materjali läbimise.	0,940	0,333
Õppeprotsessis on rõhuasetus õpilaste endi õppimisel	0,000	0,983
Toon välja õpilased, kes õppimisega hästi toime tulevad ja sean nad teistele eeskujuks.	0,453	0,501
Uut teemat alustades tutvustan õpilastele eakohaselt sõnastatud õppeeesmärke	2,267	0,133
Selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad teadmised ja oskused	0,262	0,609
Õppetööd kavandades püüan arvestada ka õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega	0,116	0,734
Õpilased arutlevad omavahel õppe-eesmärkide üle	2,207	0,138
Arutlen õpilastega, miks õpitavat teemat on vaja käsitleda	1,846	0,175
Kasutan eelhindamist, e. andmete kogumist teatud etappide, uue teema või oskuse harjutamise eel	1,923	0,167
Selgitan enne õppimise juurde asumist välja õpilaste huvid ja hoiakud	0,292	0,590
Õppemeetodite valikul lähtun õppeprotsessi jooksul saadud andmetest	1,160	0,282
Õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest	12,014	0,001*
Õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppe-eesmärke täita.	3,244	0,073

Analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused, areng, mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja mida teha, et minna edasi	1,392	0,239
Alateemasse kuuluvad väited	F	Olulisuse tõenäosus
Arutlen õpilastega suurepärase töö/soorituse kriteeriumite teemal (nt erineva tasemega tööde võrdlemine, ühine hindamismudeli koostamine vms)	0,013	0,908
Õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel	1,392	0,239
Õpilane teab, millised on soorituse tasemete kriteeriumid	2,167	0,142
Õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis	0,541	0,462
Õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume	0,546	0,461
Õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused	5,748	0,017*
Annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet	0,719	0,397
Tagasisides keskendun õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud protsessidele/strateegiatele.	0,724	0,395
Tagasisidet andes võrdlen õpilase tulemusi tema varasemate sooritustega	0,000	0,992
Annan õpilasele tagasisidet õppetöö jooksul, et tal oleks võimalik oma sooritust parandada	0,218	0,641
Sooritust hinnates arvestan õpilaste suhtumise ja jõupingutusega	0,031	0,861
Sooritust hinnates arvestan klassi tasemega	4,977	0,026
Sooritust hinnates lähtun töö eesmärkidest	0,002	0,969
Arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks	0,002	0,968
Annan õpilasele esmakordset tagasisidet peale õppeprotsessi lõppu	2,145	0,144
Kaasan õpilasi üksteise töö tagasisidestamisse	3,186	0,075
Õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitud töö või soorituse edasiarendamiseks/ paremaks muutmiseks	4,474	0,035*
Kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist	2,666	0,104
Minu õpilased teavad kuidas enesehindamine käib	2,892	0,090
Õpilased oskavad tuua välja oma arengukohad	3,823	0,051
Õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad	6,515	0,011*
Õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid mida nad järgmisena tegema peavad	2,738	0,099
Suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?	6,442	0,012*

Märkus: *(p<0,05)

Lisa 4. Korrelatsiooni koefitsiendi tulemused

Tabel 3. Pearsoni korrelatsiooni koefitsient (r) ja skaalasse kuuluvad väited arvulises järjekorras

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
1.	1																				
2.	0,11	1																			
3.	0,27	0,04	1																		
4.	0,21	0,11	0,07	1																	
5.	-0,13	0,25	-0,21	0,02	1																
6.	0,29	0,11	0,32	0,30	0,01	1															
7.	-0,07	0,17	-0,06	0,08	0,29	0,10	1														
8.	0,30	0,05	0,53	0,13	-0,09	0,29	-0,04	1													
9.	-0,30	0,09	-0,03	-0,06	0,23	0,04	0,25	-0,11	1												
10.	0,13	0,38	0,07	0,10	0,10	0,11	0,10	0,15	0,05	1											
11.	-0,07	0,00	-0,08	0,13	0,18	0,10	0,21	0,02	0,17	0,01	1										
12.	0,00	0,08	-0,10	0,02	0,21	0,11	0,29	0,06	0,19	0,11	0,58	1									
13.	-0,12	0,21	-0,22	-0,02	0,42	0,04	0,30	-0,04	0,23	0,02	0,30	0,40	1								
14.	-0,25	0,14	-0,26	0,00	0,33	0,01	0,29	-0,17	0,24	0,05	0,46	0,34	0,52	1							
15.	-0,11	0,07	-0,18	-0,05	0,21	-0,02	0,21	-0,07	0,14	0,06	0,41	0,40	0,39	0,49	1						
16.	0,00	0,14	-0,15	0,04	0,30	0,09	0,20	-0,09	0,08	0,09	0,28	0,29	0,28	0,28	0,30	1					
17.	-0,20	0,15	-0,29	0,08	0,33	-0,01	0,23	-0,15	0,22	0,11	0,34	0,29	0,54	0,48	0,43	0,42	1				
18.	-0,12	0,04	-0,23	0,10	0,39	0,03	0,20	-0,15	0,23	-0,03	0,33	0,33	0,43	0,35	0,35	0,44	0,42	1			
19.	-0,11	0,09	-0,18	0,05	0,31	0,07	0,37	-0,07	0,17	0,09	0,43	0,49	0,43	0,50	0,36	0,40	0,45	0,45	1		
20.	-0,10	0,15	-0,16	0,04	0,31	-0,01	0,36	-0,07	0,17	0,09	0,17	0,36	0,31	0,29	0,26	0,33	0,40	0,39	0,59	1	
21.	-0,21	0,09	-0,26	-0,02	0,28	0,03	0,24	-0,11	0,14	0,05	0,32	0,38	0,37	0,35	0,30	0,37	0,37	0,40	0,40	0,53	1
22.	-0,15	0,22	-0,17	0,06	0,32	0,15	0,23	0,00	0,17	0,11	0,40	0,33	0,40	0,37	0,41	0,31	0,43	0,33	0,44	0,36	0,40
23.	-0,22	0,14	-0,19	-0,08	0,32	0,05	0,32	-0,13	0,20	0,02	0,29	0,31	0,39	0,51	0,35	0,29	0,38	0,28	0,41	0,32	0,36
24.	-0,13	0,19	-0,12	0,04	0,34	0,03	0,32	0,00	0,09	0,13	0,26	0,36	0,30	0,36	0,32	0,37	0,30	0,29	0,40	0,41	0,40
25.	-0,10	0,25	-0,12	0,01	0,28	0,14	0,35	-0,01	0,14	0,12	0,22	0,33	0,33	0,38	0,28	0,26	0,26	0,25	0,35	0,37	0,31
26.	-0,02	0,24	-0,10	0,20	0,28	0,16	0,27	0,00	0,06	0,08	0,35	0,37	0,30	0,43	0,24	0,29	0,32	0,34	0,40	0,36	0,29
27.	-0,09	0,05	-0,11	0,05	0,28	-0,01	0,22	0,07	0,07	0,13	0,37	0,45	0,32	0,34	0,32	0,25	0,35	0,25	0,54	0,46	0,38
28.	-0,09	0,08	-0,16	0,06	0,29	-0,01	0,28	-0,03	0,04	-0,01	0,24	0,33	0,33	0,38	0,27	0,28	0,30	0,27	0,36	0,38	0,52
29.	-0,07	0,12	-0,19	0,07	0,16	0,02	0,22	0,00	0,07	0,03	0,23	0,31	0,31	0,23	0,26	0,24	0,28	0,28	0,39	0,34	0,38
30.	-0,06	0,11	-0,21	0,03	0,17	-0,04	0,14	-0,11	0,07	0,02	0,22	0,23	0,36	0,25	0,24	0,30	0,29	0,34	0,25	0,18	0,37
31.	-0,14	0,00	-0,25	0,01	0,17	-0,07	0,13	-0,18	0,04	-0,04	0,22	0,27	0,31	0,35	0,34	0,24	0,27	0,37	0,34	0,31	0,44
32.	-0,07	0,01	-0,17	-0,01	0,19	-0,06	0,12	-0,06	0,07	-0,03	0,16	0,12	0,32	0,19	0,14	0,23	0,26	0,26	0,25	0,21	0,26
33.	0,15	0,16	0,06	0,08	-0,05	0,16	0,02	0,18	0,00	0,24	-0,01	-0,04	0,08	-0,02	-0,06	-0,01	0,07	-0,02	-0,07	-0,06	-0,03
34.	0,01	0,02	0,06	0,04	0,11	0,03	0,08	0,04	0,14	0,14	0,22	0,16	0,22	0,16	0,22	0,16	0,16	0,23	0,25	0,18	0,19
35.	-0,16	0,03	-0,16	0,00	0,28	-0,07	0,18	-0,06	0,10	-0,07	0,27	0,26	0,34	0,30	0,39	0,26	0,32	0,39	0,37	0,36	0,49
36.	0,15	0,23	0,13	0,11	-0,02	0,24	0,06	0,16	0,04	0,20	-0,03	0,00	0,03	0,02	-0,10	-0,01	0,07	-0,09	0,02	-0,04	-0,02
37.	-0,23	0,15	-0,11	0,01	0,32	-0,01	0,22	-0,11	0,28	0,08	0,31	0,23	0,27	0,42	0,33	0,32	0,37	0,34	0,30	0,26	0,39
38.	-0,19	0,18	-0,21	0,05	0,35	-0,01	0,29	-0,14	0,17	0,09	0,24	0,18	0,32	0,40	0,24	0,37	0,38	0,25	0,38	0,38	0,45
39.	-0,26	0,14	-0,12	-0,01	0,31	-0,03	0,23	-0,13	0,26	0,07	0,31	0,18	0,30	0,44	0,30	0,30	0,37	0,33	0,30	0,31	0,36
40.	-0,21	0,13	-0,13	0,02	0,36	-0,02	0,42	-0,09	0,25	0,04	0,32	0,24	0,38	0,41	0,33	0,36	0,46	0,40	0,45	0,48	0,42
41.	-0,21	0,16	-0,15	0,07	0,39	0,04	0,41	-0,13	0,30	0,09	0,28	0,19	0,36	0,46	0,24	0,33	0,41	0,39	0,43	0,44	0,39
42.	-0,08	0,03	-0,12	0,01	0,31	0,03	0,35	0,01	0,08	0,06	0,37	0,43	0,30	0,35	0,32	0,32	0,32	0,32	0,57	0,51	0,43
43.	-0,13	0,22	-0,23	0,06	0,37	0,05	0,46	-0,09	0,17	0,10	0,34	0,36	0,41	0,54	0,32	0,34	0,42	0,41	0,54	0,46	0,47
44.	-0,21	0,13	-0,25	0,02	0,38	-0,03	0,31	-0,18	0,21	0,09	0,32	0,29	0,37	0,42	0,37	0,37	0,42	0,49	0,46	0,43	0,49

10. Toon välja õpilased, kes õppimisega hästi toime tulevad ja seavad teistele eeskujuks.
11. Uut teemat alustades tutvustan õpilastele eakohaselt sõnastatud õppe-eesmärke
12. Selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad teadmised ja oskused
13. Õppetööd kavandades püüan arvestada ka õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega
14. Õpilased arutlevad omavahel õppe-eesmärkide üle
15. Arutlen õpilastega, miks õpitavat teemat on vaja käsitleda
16. Kasutan eelhindamist, e. andmete kogumist teatud etappide, uue teema või oskuse harjutamise eel
17. Selgitan enne õppimise juurde asumist välja õpilaste huvid ja hoiakud
18. Õppemeetodite valikul lähtun õppeprotsessi jooksul saadud andmetest
19. Õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest
20. Õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppe-eesmärke täita.
21. Analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused, areng, mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja mida teha, et minna edasi
22. Arutlen õpilastega suurepärase töö/soorituse kriteeriumite teemal (nt erineva tasemega tööde võrdlemine, ühine hindamismudeli koostamine vms)
23. Õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel
24. Õpilane teab, millised on soorituse tasemete kriteeriumid
25. Õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis
26. Õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume
27. Õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused
28. Annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet
29. Tagasisides keskendun õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud protsessidele/strateegiatele.
30. Tagasisidet andes võrdlen õpilase tulemusi tema varasemate sooritustega
31. Annan õpilasele tagasisidet õppetöö jooksul, et tal oleks võimalik oma sooritust parandada
32. Sooritust hinnates arvestan õpilaste suhtumise ja jõupingutusega
33. Sooritust hinnates arvestan klassi tasemega
34. Sooritust hinnates lähtun töö eesmärkidest
35. Arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks
36. Annan õpilasele esmakordset tagasisidet peale õppeprotsessi lõppu
37. Kaasan õpilasi üksteise töö tagasisidestamisse
38. Õpilased oskavad kaaslaste töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitusid töö või soorituse edasiarendamiseks/ paremaks muutmiseks
39. Kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist
40. Minu õpilased teavad kuidas enesehindamine käib
41. Õpilased oskavad tuua välja oma arengukohad
42. Õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad
43. Õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad
44. Suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?

Lisa 5 Kujundava hindamise rakendumise tulemused

Tabel 5. Õpetamismeetod (hinnang „1“ - ei nõustu üldse; hinnang „5“ - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskvärtus; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SH
Minu tundides on rõhuasetus õpetajapoolisel selgitamisel	4%	27%	44%	20%	4%	2,9	3	0,9
Toon välja õpilased, kes õppimisega hästi toime tulevad ja sean nad teistele eeskujuks.	19%	32%	27%	17%	5%	2,6	2	1.1
Oma tundide pakun õpilastele võimalusi omavaheliseks võistlemiseks ja konkureerimiseks	11%	30%	32%	21%	6%	2,8	3	1.1
Kasutan klassis meetodeid, mis tagavad õpiku ja töövihiku materjali läbimise.	18%	24%	31%	21%	5%	2.7	3	1,1
Minu tunnid on üksikasjalikult ette planeeritud, klassiruumis ma enam muudatusi ei tee	26%	33%	28%	13%	1%	2,6	2	1.1
Järgin täpselt, mitu õppetundi me teatud teemadega tegeleda saame, lähtun etteantud raamistikust	24%	39%	24%	12%	1%	2,3	2	1.0
Õppeprotsessis on rõhuasetus õpilaste endi õppimisel	2%	5%	31%	39%	23%	3,7	4	0.9
Õpilased teavad, millega nad iseseisvalt hakkama saavad või milles abi vajavad	2%	9%	42%	39%	9%	3,4	3	0.8
Õppemeetodite valik minu tundides on mitmekesine	0%	2%	23%	43%	32%	4,0	4	0.8
Kavandan õpet eelkõige õpiku põhjal.	24%	30%	29%	14%	3%	2,4	2	1.1

Märkus: M – keskvärtused; SD – standardhälve

Tabel 6. Eelhindamise rakendamine (hinnang „1“ - ei nõustu üldse; hinnang „5“ - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskväärts; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SH
Kasutan eelhindamist, e. andmete kogumist teatud etappide, uue teema või oskuse harjutamise eel	11%	23%	30%	25%	10%	3.0	3	1.2
Selgitan enne õppimise juurde asumist välja õpilaste huvid ja hoiakud	6%	23%	35%	25%	11%	3.1	3	1.1
Õppemeetodite valikul lähtun õppeprotsessi jooksul saadud andmetest	2%	7%	27%	42%	22%	3,8	4	0.9

Märkus: M – keskväärtsused; SD – standardhälve

Tabel 7. Õppe eesmärgistamine (hinnang „1“ - ei nõustu üldse; hinnang „5“ - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskvärtus; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SH
Uut teemat alustades tutvustan õpilastele eakohaselt sõnastatud õppeeesmärke	1%	8%	22%	35%	33%	3,9	4	1,0
Selgitan õpilastele, mida ta peab selleks tegema, et omandada nõutavad teadmised ja oskused	0%	5%	20%	43%	33%	4,0	4	0,9
Õppetööd kavandades püüan arvestada ka õpilaste isiklike eesmärkide ja huvidega	1%	7%	20%	43%	29%	3,9	4	0,9
Õpilased arutlevad omavahel õppeeesmärkide üle	11%	25%	33%	21%	10%	2,9	3	1,1
Arutlen õpilastega, miks õpitavat teemat on vaja käsitleda	1%	5%	14%	43%	37%	4,1	4	0,9

Märkus: M – keskvärtused; SD – standardhälve

Tabel 8. Vahehindamise ja õppeprotsessi tagasisidestamise rakendamine (1 - ei nõustu üldse; 5 - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskväärtnus; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SD
Õpilased teavad kui kaugel nad on taotletava õpitulemuse saavutamisest	2%	16%	40%	33%	10%	3,3	3	0,9
Õpilased teavad, mida nad peaksid muutma, et oma tööd/sooritust parandada ja õppeeesmärke täita.	0%	8%	24%	50%	18%	3,8	4	0,8
Analüüsin koos õppijaga tema tööd või sooritust, et tuua välja saavutused, areng, mõista, millest vead või eksimused on tingitud ja kuidas minna edasi	0%	5%	21%	40%	34%	4,0	4	0,9

Märkus: M – keskväärtnused; SD – standardhälve

Tabel 9. Hindamiskriteeriumite rakendamine (1 - ei nõustu üldse; 5 - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskväärtus; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SD
Arutlen õpilastega suurepärase töö/soorituse kriteeriumite teemal (nt erineva tasemega tööde võrdlemine, hindamismudeli koostamine vms)	5%	12%	28%	38%	17%	3,5	4	1,1
Õpilased osalevad hindamiskriteeriumide koostamisel	16%	27%	31%	19%	7%	2,8	3	1,1
Õpilane teab, millised on soorituse tasemete kriteeriumid	3%	5%	16%	37%	38%	4,0	5	1,0
Õpilane teab, missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis	5%	10%	26%	36%	22%	3,6	4	1,1
Õpilane järgib oma tööd koostades hindamiskriteeriume	7%	18%	37%	30%	28%	3,1	3	1,0
Õpilane teab, millised on saavutatavad õpitulemused	0%	4%	18%	43%	28%	4,1	4	0,9

Märkus: M – keskväärtused; SD – standardhälve

Tabel 10. Õpilasele tagasiside andmine (1 - ei nõustu üldse; 5 - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskvärtus; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SD
Annan õpilastele järjepidevalt tagasisidet	0%	2%	12%	39%	47%	4,3	5	0,8
Tagasisides keskendun õpilaste töö kvaliteedile ja kasutatud protsessidele/strateegiatele.	1%	5%	17%	47%	31%	4,0	4	0,9
Tagasisidet andes võrdlen õpilase tulemusi tema varasemate sooritustega	2%	8%	17%	40%	34%	4,0	4	1,0
Annan õpilasele tagasisidet õppetöö jooksul, et tal oleks võimalik oma sooritust parandada	0%	3%	11%	39%	47%	4,3	5	0,8
Sooritust hinnates arvestan õpilaste suhtumise ja jõupingutusega	1%	3%	16%	36%	44%	4,2	5	0,9
Sooritust hinnates arvestan klassi tasemega	11%	21%	30%	29%	9%	3,0	3	1,1
Sooritust hinnates lähtun töö eesmärkidest	0%	3%	15%	48%	34%	4,1	4	0,8
Annan õpilasele esmakordset tagasisidet peale õppeprotsessi lõppu	49%	27%	13%	7%	3%	1,9	1	1,1
Arutlen õpilastega, mil viisil sooritust või ülesannet paremini teha saaks	0%	3%	15%	41%	41%	4,2	5	0,8

Märkus: M – keskvärtused; SD – standardhälve

Tabel 11. Õpilase enesehindamise ja kaaslasele tagasiside andmise rakendamise üldhariduskoolide õpetajate hinnangul (1 - ei nõustu üldse; 5 - nõustun täielikult; % uuringus osalenud õpetajate koguarvust (n=315); keskväärtus; Mood, standardhälve)

Alateemasse kuuluvad väited	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	M	Mood	SD
Kaasan õpilasi üksteise töö tagasisidestamisse	3%	13%	28%	36%	19%	3,5	4	1,1
Õpilased oskavad kaaslase töödes välja tuua töö positiivsed küljed ning soovitusid mida oleks võinud lisada	5%	10%	29%	38%	18%	3,5	4	1,1
Kasutan õppetöös õpilaste enesehindamist	3%	9%	22%	42%	24%	3,7	4	1,0
Minu õpilased teavad kuidas enesehindamine käib	3%	12%	31%	36%	18%	3,5	4	1,0
Õpilased oskavad tuua välja oma arenguvaldkonnad	2%	16%	38%	33%	11%	3,3	3	1,0
Õpilased teavad, mida nad teema lõppedes oskama peavad	1%	3%	23%	43%	29%	4,0	4	0,9
Õpilased võtavad oma õppimist jälgides vastu otsuseid, mida nad järgmisena tegema peavad	4%	15%	34%	36%	10%	3,3	4	1,0
Suunan õpilasi ennast analüüsima - milliseid muudatusi nad on enda arengus märganud, mis on nüüd lihtne, mis varem oli raske?	2%	7%	23%	41%	28%	3,8	4	1,0

Märkus: M – keskväärtused; SD – standardhälve

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merle Adson, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose kujundava hindamise rakendumine Eesti üldhariduskoolides, mille juhendaja on Maria Jürimäe reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merle Adson
20.05.2019