

Grandiprojekti EDUKO uuringuprojekt „Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses” (oktoober 2009 – oktoober 2011) tulemuste kokkuvõte

Grandihoidja: professor Margit Sutrop.

Grandiprojekti täitjad: filosoofiakandidaat Jüri Ginter, magister Nelli Jung, magister Maili Karindi, doktor Tiiu Kuurme, doktor Halliki Harro-Loit, magister Andu Rämmer, magister Mari-Liisa Parder, doktor Olga Schihalejev, magister Külliki Seppel, professor Margit Sutrop, magister Mats Volberg

Koostaja: magister Katrin Velbaum

Lühikokkuvõte uuringutest ja soovitudest

Seoses põhikooli ja gümnaasiumi uute riiklike õppekavade rakendamisega on väärtuste teema ja väärtuskasvatus tõusnud üldhariduskoolis tähtsale kohale. Uus õppekava eeldab, et õpetajad oleksid valmis toimima teadlike väärtuskasvatajatena, käsitlema väärtusi läbiva teemana ja integreerima väärtusi aineõpetusse. See eeldab õpetajalt oskust reflekteerida enda ja teiste (õpilaste, kaastöötajate, lapsevanemate) väärtushoiakute ja -hinnangute üle, oskust korraldada väärtuste üle arutelu, suutlikkust märgata ja analüüsida koolikultuuris avalduvaid väärtusi, väärtusarendust koolis teadlikult suunata.

Sellest tulenevalt peab Eesti ülikoolide õpetajakoolitus andma vastavaid oskusi väärtuskasvatuse tulemuslikuks läbiviimiseks.

Grandiprojekti EDUKO uuringuprojekt „Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses” (oktoober 2009 – oktoober 2011) raames viidi läbi järgnevad uuringud:

- 1) õpetajakoolituse õppekavade analüüs, fookusgrupi intervjuud programmijuhtide ja praktikajuhendajatega ning intervjuud õppejõududega;
- 2) õpetajakoolituse tudengite väärtuskasvatusalase pädevuse testimine koolipraktika käigus – koostati kursus väärtuskasvatuse analüüsimiseks koolipraktika ajal ja korraldati standardiseeritud kaheosaline küsitlus nii väärtuskasvatuse kursusel osalenute kui ka teiste õpetajakoolituse tudengite seas enne ja pärast koolipraktika sooritamist.

Nende uuringute eesmärgiks oli selgitada välja, mil viisil ja kui teadvustatult väärtustega nii üldiselt kui ka didaktiliselt ülikoolide õpetajakoolituses tegeletakse.

Tulemused.

Õppekavade analüüsist selgus, et väärtuskasvatus ja sellega seotud meetodid on vähe või üldse mitte õppekavades kirjeldatud.



Programmijuhtide fookusgrupi analüüsist tuli välja, et programmijuhtidel on vähene ülevaade sellest, mil määral väärtuskasvatus teemana on õppeainetes esindatud.

Õpetajakoolituse õppejõududega tehtud intervjuud näitasid, et õppejõud mõistavad väärtuskasvatust õpetajakoolituse osana erinevalt, väärtuskasvatuse meetodite kasutamise diapason kõigub. Samas teadvustasid kõik intervjuueeritavad väärtuskasvatuse olulisust oma tegevuses.

Koolipoolsete praktikajuhendajate fookusgrupi analüüsist tuli välja, et senine praktikaformaad ei ole väärtuskasvatuslike kompetentside arendamisele suunatud.

Tudengid hindasid väärtuskasvatusalase ettevalmistuse puudulikkust üheks olulisemaks teguriks, mis takistab edukat väärtuste kujundamist koolis. Tudengite hinnangul tunnevad nad ebakindlust eetiliste dilemmade märkamise, koolikultuuri mõistmise ning eneseanalüüsioskuste puhul. Kursuse „Väärtuskasvatus kooli kontekstis” läbinud tudengid said võrreldes kursusest mitte osavõtnutega paremini aru, mida tähendab väärtuskasvatus. Nad tundsid ennast kindlamana väärtuste üle arutlemise juhtimisel. Samuti oldi ettevaatlikumad õpilaste väärtushinnangute eeldamise suhtes.

Peamised ettepanekud olid järgmised:

- 1. Pöörata õpetajakoolituses tähelepanu õpetaja kui väärtuskasvataja rolli teadvustamisele ja väärtuskasvatusalaste pädevuste arendamisele.**
- 2. Õpetajakoolituses tuleb senisest rohkem tähelepanu pöörata tulevaste õpetajate dialoogi- ja eneseanalüüsioskuste kujundamisele.**
- 3. Õpingute jooksul tuleb arendada tulevaste õpetajate eneserefleksiooni oskust ning kolleegidelt (ja ka juhendajatelt) tagasiside saamise ja andmise valmisolekut ning oskuseid.**
- 4. Võimaldada õpetajakoolituse üliõpilastel omandada alusteadmised väärtustest, väärtuskasvatusest ja väärtuskasvatuse metoodikatest ning oskused analüüsida ja kujundada koolikultuuris avalduvaid väärtusi.**
- 5. Integreerida väärtuskasvatusalased ülesanded koolipraktikasse.**
- 6. Õpetajakoolituse õppekavade täiendamine peaks olema pidev protsess ning toimuma paralleelselt riiklikes õppekavade, kutsestandardi jt normatiivdokumentides tehtavate muudatustega ning neid isegi ennetades.**
- 7. Koolipraktika kontseptsioon vajab üldisemat väärtuskasvatuse alast läbimõtlemist.**



Sissejuhatus

EDUKO finantseeritud TÜ eetikakeskuse uuringuprojekt „Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses” (oktoober 2009 – oktoober 2011), grandid hoidja prof Margit Sutrop, seadis endale kaks sisulist eesmärki:

- 1) kaardistada TÜ ja TLÜ õpetajakoolituste hetkeseis väärtuskasvatuse alal;
- 2) katsetada üht või mitut meetodit, mille abil saaks õpetajakoolitust muuta selliseks, et tulevased õpetajad saaksid ülikoolist kaasa suurema väärtuskasvatusalase pädevuse.

Oletati, et väärtuskasvatus teemana üldiselt ja väärtused ning eetika läbiva teemana konkreetselt pole ei TÜ ega TLÜ õppekavades otseselt fookusesse seatud. Kuid samas on projekti osalised jõudnud seisukohale, et õppeprotsessi ja kasvatusprotsessi pole põhimõtteliselt võimalik (ja ka soovitav) väärtusneutraalselt teostada, ning seega kujunes põhiküsimuseks, mil viisil ja kui teadvustatult väärtustega nii üldiselt kui ka didaktiliselt ülikoolide õpetajakoolituses tegeletakse.

Projekti alguses määrati ära sihtgrupid, keda õpetajate koolituse raamistikus on oluline hetkeseisu väljaselgitamiseks uurida. Nendeks said 1) programmijuhid, 2) praktikajuhendajad ja 3) õpetajakoolituse tudengid. Eraldi uuriti mõlema ülikooli õpetajakoolituse õppekavasid: nende sisu ja pädevuste kirjeldusi, et leida, kas ja kuidas väärtuskasvatust, väärtusi ja eetikat on neis mainitud.

Projekti eesmärk oli kontrollida arusaama, et väärtuste alaste teadmiste andmine, väärtuskasvatust toetavate meetodite omandamine ning kooliorganisatsioonis väljenduvate väärtuskasvatuse võimaluste (nii potentsiaalsed kui realiseeritud) ja ka seda takistavate asjaolude analüüs erialapraktika käigus on efektiivne viis tõsta õpetajakoolituse lõpetajate väärtuskasvatusalast kompetentsi. Selle arusaama kontrollimine eeldab, et praktiliselt osalevad õpetajakoolituse tudengid on analüüsi läbiviimisesse olulisel määral kaasatud.¹

Uuring ei olnud üles ehitatud sellisel viisil, et leida kinnitust või lükata ümber hüpotees, vaid panustati erinevate väärtuskasvatusega seotud sihtgruppide väikesemahuliste analüüsidele (kolmes fookusgrupis osalesid kokku 23 informanti; kvalitatiivintervjuusid õppejõududega tehti viis, standardiseeritud küsitlustele vastas 66 tudengit, neist 30 osales eelküsitlusel, 20 järelküsitlusel ning 16 mõlemal etapil), et selle kaudu saada võimalikult mitmekülgne ülevaade väärtuskasvatusalase

¹ Projekti teoreetiline põhjendus vt Lisa 1



pädevuse hetkesituatsioonist. Analüüside kumulatiivselt kogutud andmete põhjal formuleeritakse projekti lõppedes ettepanekud väärtuslase kompetentsi tõstmiseks Eesti õpetajakoolituses.

Prof Margit Sutrop (TÜ filosoofiateaduskond, filosoofia ja semiootika instituut, eetikakeskus) koordineeris soovitude väljatöötamist ning nende vastavust väärtuskasvatuse nõuetega, nagu neid kirjeldavad uued riiklikud õppekavad. Dots Halliki Harro-Loit (TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskond, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut) vastutas kommunikatsioonietnograafilise meetodi kasutamise eest praktika juhendamisel ja analüüsimisel, koordineeris küsitluse koostamist ja analüüsi. Dots Tiiu Kuurme (TLÜ kasvatusteaduste instituudist) ja filosoofiakandidaat Jüri Ginter (TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskonna haridusinstituudist) analüüsisid õpetajakoolituse õppekavasid. Dr Olga Schihalejev (TÜ usuteaduskond ja TÜ eetikakeskus) juhtis koolipraktika väärtuskasvatusalase metoodika väljatöötamist ja pilootprojektide käigus toimuvaid seminare ning osales nii programmijuhtide kui tudengite küsitluste väljatöötamisel ning programmijuhtide fookusgrupi läbiviimisel koos sotsioloogia magister Külliki Kortsiga. Magister Nelli Jung (TÜ eetikakeskus) ja hiljem magister Katrin Velbaum (TÜ eetikakeskus) koordineerisid analüüsigrandi tegevust. Küsitluste väljatöötamisel ja analüüsimisel olid abiks sotsioloogiamagister Külliki Korts, magister Andu Rämmer sotsioloogia osakonnast ja magister Mats Volberg TÜ eetikakeskusest. Magistriõppureid aitas juhendada ning nende loodud väärtus kasvatus portfoolioid analüüsida eripedagoog magister Maili Karindi.²

Kokkuvõtte uuringust.

Uuring haaras õpetajakoolitusega seotud eri sihtgrupe, tõi välja peamised kitsaskohad ja identifitseeris head praktikad. Põhiprobleem, mis uuringu keeruliseks tegi, oli väärtuskasvatusalase sõnavara vähesus ja teema väike teadvustatus eri sihtgruppide poolt, mis teeb erinevate analüüside ühtseks tervikuks integreerimise keeruliseks. Raskusi tekitaks samuti uuringu representatiivsuse küsimus – selleks et väärtuskasvatusest mõttekalt rääkida, peab küsitlema neid inimesi, kes mingil määral antud teemat on enda jaoks mõtestanud, see aga omakorda võib analüüsitulemusi paremuse suunas nihutada. Järgnevalt anname ülevaate uuringu erinevatest osadest.

1) TLÜ ja TÜ õpetajakoolituse õppekavade analüüs³

Õpetajakoolituse õppekavade analüüsi tulemusena selgus, et õpetajate tegevust väärtuskasvatuse valdkonnas on õppekavades veel vähe silmas peetud ning õppekavades kajastatakse üldjuhul üksikuid väärtuskasvatuse aspekte, mis on eri õppekavadel erinevad. Üheks selliseks

² O. Schihalejev (2011) *Väärtuskasvatuse õpetajakoolituses*. TÜ eetikakeskus. TÜ kirjastus lk7.

³ Järgnev alapeatükk on lühendatud versioon J. Ginteri „Hariduses“ avaldamisel olevast artiklist *Väärtuskasvatuse õpetajakoolituse õppekavades*.



enamlevinud aspektiks on õpetaja kutse-eetika ning mõnel juhul ka õpetatava valdkonna eetika. Pedagoogilise praktika ainekavades on Tallinna Ülikoolis kajastatud ka tegevust klassijuhatajana. Tartu Ülikooli paljudes praktika ainekavades ei ole seda õpetajatöö valdkonda esile toodud.

Väärtuskasvatus õpetajakoolituse õppekavade väljundites

Tartu Ülikooli õppekavades sõnastatud väljundites, eesmärkides ja sisus ei olnud üldjuhul väärtuskasvatusele tähelepanu pööratud. Mõnes õppekavas (ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja õppekava, soome keele õpetaja ja kunstiõpetaja pedagoogilise praktikae ainekavas) polnud väljundeid üldse sõnastatud. Enamikus õppekavadest ei olnud pööratud tähelepanu ka klassijuhataja tegevuseks ettevalmistamisele. Mõne õppekava puhul ei olnud väljundis isegi märgitud, et lõpetajad võivad tööle minna õpetajana (nt filosoofia, romanistika, slavistika). Positiivsena saab välja tuua, et paljude õppeainete väljundites rõhutatakse õpilaste vajaduste ja võimete erinevusega arvestamist (küsitavaks jääb, kuidas seda suudetakse tagada).

Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade väljundite aspektid on põhjalikumalt lahti kirjutatud.

Väärtuskasvatus ja pedagoogiline praktika

Pedagoogilise praktika paljudes õppeainetes on suur osa eneseanalüüsil. Üksikutes õppekavades (nt germanistika, romanistika, informaatika õpetaja) on mainitud ka klassijuhatajana tegutsemist. Enamikust Tartu Ülikooli õpetajapraktika ainekavadest ei leitud eraldi märksõnu väärtuskasvatuse kohta, praktika on orienteeritud aine õpetamisele ja tunni andmisele. Siiski on üksikuid erandeid.

Tallinna Ülikooli enamikus ainekavadest on märgitud tegevust klassijuhatajana. Osades ainekavades on väärtuskasvatus ka aineõpetaja tegevuses nt *üliõpilane oskab ainetundi läbi viia, mõistes erialaste teadmiste, nendega seotud oskuste ning väärtushinnangute rolli õpilase arengus*, peetakse oluliseks, et praktikant mõistaks *õpetaja erinevaid (sh tunniväliseid) tööülesandeid*. Mõne praktika osaks on *individuaalse ülesande täitmine klassi- ja koolivälise tegevuse tundmaõppimisel ja väärtustamisel*. Oluliseks peetakse ka eetiliste nõuete järgimist. Eri ainekavades kasutatakse sõnasõnalt samu väljendeid.

2) Programmijuhtide, õpetajakoolituse õppejõude ja koolipoolsete praktikajuhendajate küsitluste tulemused

a. Programmijuhtide vestlusring

Vestlusringi põhiliseks kokkuvõtteks oli nentimine, et väärtuskasvatusalase pädevuse kohta on infot pigem tegevõppejõududel, programmijuhid saavad lähtuda peamiselt õppekavades deklaratiivselt väljendatud seisukohtadest. Selle tulemusena otsustatigi lisada uuringusse õpetajakoolituse õppejõudude küsitlus. Lisaks jäi programmijuhtide fookusgrupist kõlama mure, et programme on raske koordineerida, sest õppejõud on eri instituutidest ja seega erinevate õpetamiskultuuridega.



b. Kvalitatiivintervjuud õpetajakoolituse õppejõududega

Kõige ilmsem tendents, mis intervjuudest avaldub, on see, et õppejõud mõistavad väärtuskasvatust õpetajakoolituse osana erinevalt, väärtuskasvatuse meetodite kasutamise diapasoon kõigub. Samas, kõik intervjuueeritavad teadvustavad selgelt väärtuskasvatust oma tegevuses.

Näiteid intervjuudest:

ESIMENE: „Üks aspekt kindlasti on see, et millised kujunevad tulevaste õpetajate enda väärtushinnangud. Ja need teemad, mida ma ju nendega puudutan, on üsna tugevalt seotud nende väärtushinnangutega, sealt kerkivad nad pinnale. Ja teiselt poolt, et nendes valdkondades edukas olla, hästi toimida, on hea kanda teatud väärtushinnanguid endas.

Minu jaoks on väärtuskasvatus niivõrd lai teema. See on tegelikult *sotsialiseerimise protsessi üks osa*, üks hästi läbiv joon. Hästi naljakas on sellest kuidagi väga eraldi rääkida kogu muust kasvatuses. Aga eks ta ole üks selline isikutevahelise mõju ja *kultuuri kandmise komponent*. Vähemalt minu tõlgendus/.../“

TEINE: „Igasugune kasvatus peaks minu arvates olema väärtuskasvatus (st väärtuste selgitamine ja kujundamine). Kuna aga enamus väärtusi kujuneb üldreeglina varases eas (kuni 10. eluaastani), on ülikooli ja õpetajakoolituse ülesanne *teavitada tudengeid/tulevasi õpetajaid probleemi olemusest ja tähtsusest* ning anda üliõpilastele suunised tegutsemiseks nimetatud valdkonnas.“

KOLMAS: „No pigem ta esialgu õppejõuna minule peaks tähendama eeskuju. Sellepärast, et ükskõik millisest kirjandusest või kust loed, et koolitab ka eeskuju. /.../ Õpetaja peab olema sündinud eetiline inimene juba. Et see ei ole nii õpetatav väga. Ja sellepärast ongi see kutsesobivus on tähtis, et kas ta näo ees oskab teha väärtusega õigeid otsuseid või tulevad nad südamest. Kui nad tulevad südamest, siis ta on nagu kutsesobiv õpetajana. /.../ teadlikkus peaks olema ikkagi kõrgkoolis õppejõududel kõrgem nendest eetika probleemidest ja nagu selline uuringute taust peaks tal taga olema, et mis uuringud näitavad, milles on eetilised probleemid praegu, et millele ta siis oma õpetuses peaks nagu juhtima tulevaste õpetajate tähelepanu. Või et need uuringud just aitavad, sellised väärtuskasvatuse alased uuringud aitavad siis selgeks teha, mis meie ühiskonnas praegu probleemiks on.“

NELJAS: „Kui lihtsalt võtta, siis ta on ikkagi ka õpetaja enda, õppuri enda väärtuste kasvatamine. Ja see on asi, mida ka aeg-ajalt on tudengite hulgast näha. Eriti me nägime siis, kui meil oli kasvatusteaduste eriharur ja me palju aastaid järjest õpetasime samu tudengeid, siis oli nii, et vahetevahel kui me olime esimestel kursustel vaieldud üliõpilastega millegi üle, siis me kuulsime neid hiljem viimastel kursustel esitamas samu seisukohti, mida meie olime kaitsnud järgnevatel.“

Näitena toodud neljas tsitaadis võib näha, et väärtuskasvatust teadvustatakse kui kultuuriruumis ja hariduses paratamatult toimuvat. Samas, diskussiooni vajavaks probleemiks võib osutada see, kas õppejõud tajuvad seda kui õpitavat või arendatavat pädevust.

Väga erinevalt tajuvad õppejõud eeskuju, teadvustatud väärtusselitusega tegelemist ja



väärtuskasvatuse didaktika õpetamist. Vastav teadustöö kogemus (väärtuste teemal) avardab n-ö horisonti, sõnavara.

Intervjueeritavate väljendite, sõnade ja mõistete kasutus viitab mõnel juhul ka diskursiivsele ebakindlusele „... sellised väärtuskasvatuse alased uuringud aitavad siis selgeks teha, mis meie ühiskonnas praegu probleemiks on...“

Pedagoogilise kultuuri ja selle kaudu ka väärtuskasvatuse inertsus.

Õppejõud olid küllaltki ühel meelel selles, et väärtuskasvatust viiakse läbi oma õppetegevusega nii teadlikult kui ka teadvustamata. Põhiline instrument seejuures on õppejõu isiklik eeskuju, nii otseses tähenduses (nagu ka eelnevalt sai mainitud) kui ka hariduse kui formaadi tähenduses. See kandub edasi ka tudengitele. Need õpimustrid, mida on kogetud enda kooliskäimise ajal kinnistuvad kui iseenesestmõistetavad ja need tulevad kaasa ülikooli ja hiljem taasprodutseeritakse neid õpetamismustreid õpetajana kooli minnes.

Siit järeldub, et kui koolis on peamiselt kogetud info edastamise ja info vastuvõtmise õpimustrit, siis sedasama mustrit järgitakse ka ise õpetajana. Väärtuskasvatuses oleksid efektiivsemad formaadid, mis sisaldaksid väärtusarutelusid ja faktide sidumist igapäevaprobleemidega.

Ühes intervjuus seostas vastaja väärtuskasvatuse väga põhimõtteliste pedagoogiliste „harjumustega“, viidates ka siin muudatuse vajadusele.

Tuleb üle saada moraalilugemisest, järk-järgult õppida lihtsalt näitama ja lasta teha järeldusi. Õpetaja aitab õpilasel teha järeldusi, aga see, et nad neid järeldusi teeksid, tähendab seda, et õpetajal endal on asi selge, et ta teab, mida ta tahab saada, tal on vastav eesmärk ka olemas ja ta pakub materjali.

Sama hoiakut, et õpetaja ei pea olema kohtumõistja, jagavad mitmed intervjueeritavad, tähelepanuväärne on, et tsiteeritud kõneleja seostab väärtuskasvatuse pedagoogilise kultuuri muutmisvajadusega. Teises kohas tuleb intervjueeritav tagasi pedagoogilise kultuuri kriitika juurde:

See on meie üks suur kasvatuse probleem, et me kohustame vanemaid lapsi kasvatama, perekond on esmane kasvataja, perekond on kõige olulisem kasvataja, perekond kannab vastutust. Perekonda ei ole keegi õpetanud kasvatama ja perekond tegelikult on hädas. Ikka ja jälle öeldakse seda, et vanematele tuleb selgeks teha, et laps käitub halvasti. Enamus vanemaid teab väga hästi, et laps käitub halvasti, ta teab seda paremini, ta on sellepärast väga südan valutanud. Ainult et ta ei tea, mis ta selle lapsega peab tegema, selleks, et ta hästi käituks. Ta ei oska midagi teha. See on tegelikult tohutu mure, tohutu stress selle vanema jaoks ja kui õpetaja omalt poolt hakkab ainult survestama teda, miks te siis ei kasvata paremini, miks te siis ei tee, see on teie ülesanne, teie kohustus on kasvatada.

Antud tsitaadis leidub väiteid, mida tuleks akadeemiliselt täpsustada (nt „Ei ole keegi õpetanud“ – võib vastata, et alates pereajakirjadest Gordoni perekoolini on õpetamisvõimalusi siiski



olemas jne); samuti saab edasi küsida, et võib-olla siiski vanemad ei tea, et „laps halvasti käitub“, sest vanemate väärtushoiakud ongi õpetaja või kooli ootustest erinevad. Huvitav on „meie“ ja varjatud „nemad“ diskursus: meie, haridussüsteem (?) ja laste vanemad.

Vanematega suhtluse probleem kui väärtuskasvatuse keeruline ja spetsiifilisi pädevusi nõudev osa ei ole eksplitsiitselt sõnastatud.

Toodud näite eesmärk on näidata, et pedagoogilise kultuuri kriitika väärtuste aspektist võimaldab kriitiliselt reflekteerida ka arutlejat.

Väärtuskasvatuse integreeriv/seostav ja lahutav/eristav iseloom.

Õppejõudude intervjuudest koorus välja, et väärtuskasvatuses nähakse kahte esmapilgul teineteist välistavat eesmärki. Esimesena neist on seoste näitamine erinevate nähtuste vahel. Aga peamiselt rõhutati faktide mõtestamise ülesannet. Info ja faktid on kõige kergemini omandatavad läbi sellise viisi, millel on seos emotsioonidega, ja väärtused on emotsionaalselt laetud.

Väärtuskasvatuse läbiviimine ja õppimine on põhimõtteliselt ühesugune nii ülikoolides kui ka üldhariduskoolides, ülikool peaks aga sammu või kaks ees olema teadvustamise ja teadlikkuse tasemelt. Vooruseetika teoreetilisest käsitlest lähtuvad väärtuskasvatuse praktikad ja didaktikad on olulised (näiteks loengutesse õigeaegselt kohaletulemise harjutamine jne), aga kuna arvatakse, et ülikooli tulnud inimene on juba väljakujunenud isiksus, siis peamine rõhk peaks olema diskussiooni ja argumenteerimisoskuste teadlikul arendamisel, väärtuste ja väärtusvastuolude märkamise teadlikul õpetamisel.

Vähem rõhutati organisatsioonikultuuri väärtuskasvatuse osana, aga ka see aspekt oli olemas, kusjuures organisatsioonikultuuri väärtuste seisukohalt analüüsimisele viidati just ülikooli, mitte üldhariduskooli kontekstis. Toodi välja, et Tartu Ülikooli üldine toimimine ei ole väärtuste (konkreetsel juhul siis keskkonnaväärtuste ja säästva arengu) osas läbi mõeldud. Ülikooli tegevustes lähtutakse teadvustatult ja argumenteeritult vaid majanduslikust mõttekusest.

Ülikool on üks asutus, kus kõige vähem säästva arengu ideed ise realiseerib. Kõik tema valikud on tegelikult hoopiski millestki muust, majanduslikest kaalutlustest. Ainuke, mis ülikoolis silmapaistev on, on patareide kogumise punane karp. See on kõik. Muud, vanapaberikonteinerid ja need on minu enda siia toodud kunagi. Me oleme analüüsinud ka kutseõpetajatega, tõesti ei ole siit leida midagi, mis nagu kuidagi keskkonnana... Vat see on see, et mul ei ole näiteid üliõpilastele, kui kool peaks olema selline keskkonnana, mis toetab säästva arengu ideed. Või mingeid muid väärtusi, siis siin ei ole tuua mul näiteid. Aga koolis ehk on.

Seda võiks laias laastus nimetada väärtuskasvatuse eristavaks/lahutavaks iseloomuks. Igapäevast praktikat saab analüüsida ja mõtestada, otsides ja märgates, millistest erinevatest, tihti ka



vastuolulistest väärtustest lähtutakse. Sellises lahtiharutamises väärtustest teadlikuks saamine põhiliselt seisnebki.

Koolipraktika kvaliteetne tagasidestamine ei ole ülikooli süsteemis piisavalt hinnatud.

Niipea kui väärtuskasvatuse puhul hakatakse teadvustama/tähtsustama koolikultuuri tähendust, saab oluliseks, et koolis tehtav praktika oleks toetatud ja analüüsitud: et tagasisidet ei annaks mitte ainult koolipraktika juhendaja, vaid ka ülikoolipoolne õppejõud; et koolipoolne juhendaja ja ülikoolipoolne juhendaja saaksid üheskoos viidata tudengi didaktilistele tugevustele ja vajakajäämistele ning et ülikoolipoolne õppejõud omakorda saaks ülevaate kooli olukorrast.

Jah. On metoodik sealt juhendaja, mina või kes parajasti on ja üliõpilane või üliõpilased, nad esimest praktikat teevad kahekesi, siis on tugi olemas. Nii et kogu aeg analüüsitakse. Kui võib juhtuda, et õppejõud peab kiirustama õppetööle, siis ta teeb vähemalt kirjaliku analüüsi sellel ajal, kui ta kuulab. Nad saavad kogu aeg tagasisidet. Ma ei tea, olete noor inimene, aga meie õpetajaid hinnatakse selles mõttes, et nad on didaktiliselt väga tugevad. Aga see on üks võimalus niimoodi neid tugevaks teha. Aga see ei ole tänapäeval väärtus enam.

Kõige olulisem järelendus, mida saab teha viie intervjuu lähilugemise põhjal, on see, et õpetajakoolituse õppejõududel on olemas teadmus õpetajakoolituse väärtuskasvatuse alastest võimalustest ja probleemidest, kuid neid asju on erineval määral ja viisil sõnastatud. Seega lisaks õppejõudude klassikalisele „koolitamisele“ oleks vaja neid õppejõude, kes väärtuskasvatusega juba teadlikult tegelevad, motiveerida omavahel suhtlema ja infot jagama.

Mitmed intervjuueeritavad mainisid, et õpetajate väärtuskasvatuse alane õppimine algab üliõpilaste endi väärtuste refleksioonist, kuid samas tõi üks intervjuueeritav näiteid eeskätt moraalistest konfliktidest, mis tal on ette tulnud üliõpilastega. Pooleli jäi arutlus, kuidas ta õppejõuna saaks kasutada seda võimalikku konflikti õppimisvõimaluse andmisena. Õppejõu ja üliõpilase vahelise suhtluse (v.a seminar) kui ühe õpivormi teadvustamine väärtuskasvatusalase didaktilise võimalusena jäi avamata (v.a üks intervjuu).

Mida õppekavade analüüs ja hilisem kvalitatiivne uuring *ei näita*, on see, kas need õppejõud, kelle aineprogrammides pole üldse väärtusi puudutavaid aspekte, tegelikkuses ikkagi tegelevad väärtustega.

c. Koolipoolsete praktikajuhendajate fookusgrupi analüüs

Praktikajuhendajate fookusgrupi eesmärk oli saada ülevaade kooliõpetajate väärtusalasest teadlikkusest ja selgitada, mida oleks vaja väärtuskasvatusalase pädevuse arendamiseks praktikaformaadis.



Sarnaselt õpetajakoolituse õppejõudude intervjuudele oli ka praktikajuhendajate arusaam väärtuskasvatusest erinev. Mõni osaleja nägi väärtuskasvatuse põhimeetodina juurutamist, mis väljendus arusaamas, et õpetaja peab õpilastele „õigeid väärtusi“ edasi andma. Mõnel fookusgrupis osalenud õpetajal oli väärtuskasvatusalane sõnavara olemas ja teema oma aine kontekstis läbi mõeldud, mõnede jaoks aga toimus mõtestamine fookusgrupis koha peal. Ka metodoloogiliselt ei oldud päris ühel nõul. Kõige tugevamalt jäid kõlama kaks didaktilist meetodit väärtuskasvatuseks: diskussioon ja n-õ rollimäng. Diskussiooni all mõeldi nii õpilaste endi vahelist kui ka õpilane-õpetaja diskussiooni. Rollimängu näite tõi sisse kehalise kasvatus õpetaja, kes lahendamaks õpilaste vastuseisu praktikandi suhtes, palus õpilastel kujutleda ennast praktikandi rolli.

Õpetajapraktika eeldused, võimalused ja takistused väärtuskasvatusega tegelemisel.

Esimese vajaliku eeldusena näevad praktikajuhendajad väärtuskasvatuse mõistmist ja mõtestamist. Vastust vajavad küsimused, kus ja millal väärtuskasvatust ellu viia. Selle jaoks on vaja, et praktikajuhendajal oleksid oskused praktikanti suunata, juhtida ja klassiga suhtlema panna.

Ajaressurss on hädavajalik teadliku väärtuskasvatuse praktikajuhendamisse integreerimise jaoks. Praktikandid vajavad aega, et väärtuskasvatust õppida, samas aga käib enamus nendest tööl. Ka praktikajuhendajatel on raske leida aega, et keskenduda praktikandile, pealegi on praktika aeg üleüldse liiga lühike.

Ülikoolis õpetatava ja koolipraktika käigus õpitava suhte kohta leidsid praktikajuhendajad, et ülikool peaks olema suunanäitaja ning väärtuskasvatust puudutava teoreetilise poole peaks praktikant omandama ülikoolis.

Praktikajuhendajad tõid välja, et neid võiks ülikoolipoolsesse praktika juhendamisse rohkem kaasata, analüüsides praktikat koos nii kooli- kui ka ülikoolipoolse juhendaja ja praktikandiga ning andes teada, mis saab koolipoolse praktikajuhendaja hinnangust praktikandile. Samas toodi välja, et koolipoolsete juhendajate ülekoormatus koolitööga seab sellisele kaasamisele omad piirangud.

Eraldi takistusena nimetati ära, et koolipoolne juhendaja ei koolita praktikanti mitte oma kooli vaid mõne teise kooli jaoks, mistõttu võib tema motivatsioon praktikandiga tegelemiseks olla madal. Suurem keskendumine õpetajale peaks fookusgrupis osalenute hinnangul toimuma kutseajast jooksul.

Lisaks mainiti, et praktikajuhendajatel endil puuduvad kogemused ja teadmised väärtuskasvatusest, sest nende ülikooliõpingute ajal keskenduti ainult didaktikale ja meetoditele.

Üheks takistavaks faktorite grupiks on praktikajuhendajate meelest motivatsiooni puudulikkus. Kolleegid ei pruugi olla huvitatud väärtuskasvatusalastest juhendamisest. Tudengid ei ole alati motiveeritud tunniväliseid ülesandeid täitma. Ja kõige lõpuks tundub praktikajuhendajatele, et õpetajakoolituses osalevatest tudengitest kaugelgtki mitte kõik ei ole motiveeritud peale lõpetamist



õpetajana töötama, paljude jaoks on õpetajakoolitus tööalaseks alternatiiviks, kui see peaks vajalikuks osutuma.

Osalejad tõid välja, et need praktikandid, kes teevad lisaks ainepraktikale samal ajal ka klassijuhataja praktikat, saavad väärtuskasvatuses tugevama põhja, sest need praktikandid õpivad õpilasi rohkem tundma ning saavad eri ainete raames nendega rohkem aega koos veeta.

Pikemal praktikal viibijad on väärtuskasvatuse seisukohalt pärast praktikat „tugevamad“ kui lühikesel praktikal viibijad. Lühikesel praktikal viibijad kohtuvad mitmete klassidega paar-kolm korda ega õpi õpilasi tundma, mistõttu on õpilastele individuaalsel tasemel keeruline läheneda. Ajadimensioon on seetõttu oluline, et praktikajuhendajad mõistsid väärtuskasvatust peamiselt õpilase isiksuse arendamise toetamisena.

3) Tudengite väärtusalase pädevuse testimine praktika käigus ja standardiseeritud kaheosaline küsitlus

a. Õpetajakoolituse üliõpilaste väärtuskasvatusalase pädevuse testimine koolipraktika käigus⁴

2009. aastal loodi õpetajakoolituse tudengite uuringus osalemise motiveerimiseks kursus „Väärtuskasvatus kooli kontekstis“ (FLFI.02.119). Projektis kutsuti üles osalema erinevate õpetajakoolituse erialade üliõpilasi nii Tartust kui Tallinnast. Nende praktika toimumise aeg ja ülesehitus erinesid suuresti. Et lahendada logistikaga seonduvat, sai loodud e-õppe keskkond, mis võimaldas antud kursust ning nii magistrantidest uurijate kui ka projekti meeskonna suhtlemist. 2010. aasta kevadsemestril toimus kursuse katsetamise I faas, selles osalesid nii Tartu Ülikooli kui ka Tallinna Ülikooli mitmesuguste erialade õpetajakoolituse tudengid. Kursuse koolides katsetamise I faasis valmisid väärtuskasvatuse portfooliod, mida kasutati 2010. aasta sügisel kursuse katsetamise II faasis ning õppe-metoodilise materjali väljatöötamisel. Portfooliod sisaldasid näidiseid kooli konteksti analüüsist; koolikultuuri deklareeritud ja igapäevatoimimises avalduvate väärtuste vastuolude kirjeldusi; tudengite analüüsi, kuidas nad tegid aineõppes väärtuskasvatust; mis õnnestus, mis aga mitte ning miks. Samuti leidis portfooliotel elulisi näiteid õpetajate igapäevastest väärtusdilemmadest ning intervjuusid, mis näitasid, kuidas õpilased ja õpetajad tajuvad sama olukorda eri moodi.

Kursuse arendamiseks kasutati ka kursusel osalenute tagasisidet ning fookusgruppiintervjuud tudengitega, kes erinevatel põhjustel loobusid kursusel osalemisest. Loobumise põhjusteks ja ka kursustel tekkinud raskustena toodi välja väga suurt koormust koolipraktika ajal, mis ei võimalda täita

⁴ Järgneva alapeatüki aluseks on O. Schihalejev (2011) *Väärtuskasvatus õpetajakoolituses*. TÜ eetikakeskus, TÜ kirjastus, lk 37-38.



lisäülesandeid. Kursusel mitteosalenud töid välja ka teadlikkuse puudulikust väärtuskasvatusest ning informatsiooni levimise häireid.

Akadeemilisel aastal 2010/2011 otsustas töögrupp rakendada Tartu ja Tallinna Ülikoolis erisuguseid strateegiaid. Tallinna Ülikoolis Airi Kuke eestvõttel võeti kasutusele lihtsustatud variant väärtuskasvatusküsimustega, mida õpetajakoolituse üliõpilased täitsid II kooliastme praktika käigus. Tartu Ülikoolis toimus kursuse katsetamise II faas, milles arendati juba loodud materjale, suurendati auditoorsete kokkusaamiste arvu enne praktikale siirdumist ning samas vähendati ülesannete hulka, mida tehakse koolipraktika ajal. Auditoorsete kohtumiste raames peeti vajalikuks lihvida eetiliste dilemmade märkamise oskust, koolikultuuri mõistmist ning eneseanalüüsioskusi.

Kursus koosnes teoreetilisest ning praktilisest osast. Teoreetilises osas tutvuti väärtuskasvatuse mudelitega maailma praktikas (väärtuste selitamine, iseloomukasvatus, väärtuskasvatuse kognitiivsed mudelid) ning väärtuskasvatuse käsitlusega Eesti põhikooli riiklikus õppekavas ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas. Praktiline töö tehti koolipraktika käigus, mil projektis osalenud tudengid koostasid väärtuskasvatuse analüüsi sisaldava portfoolio. Portfoolio loodi foorumiaruteludele tuginedes, analüüsiti koolielu erisuguseid aspekte, esitati üksteisele küsimusi ning toetati üksteist praktika jooksul ilmnevate raskuste puhul.

Väärtuskasvatust analüüsiti koolielu eri tahkudes kolmes dimensioonis.

1. Väärtuste märkamine, sõnastamine ja selitamine.
2. Väärtuste üle arutamine.
3. Väärtuste ellurakendamine.

Mõeldes erisugustest viisidest, kuidas väärtuskasvatust õpetajakoolitusse sisse tuua, on õpetajakoolitus suure väljakutse ees. Ühelt poolt lubavad häid tulemusi kogemused Tartu Ülikooli kahe aasta jooksul toimunud katsekursuse näol. Tudengid, kes selle kursuse läbisid, näitasid, et nad oskavad mõtestada oma tööd ja vastutust õpetajana, reflekteerida nii enda kui ka koolis rakendatavate praktikate üle, üksteiselt ning oma vigadest õppida. Mitmed tudengid tegid ka oma magistritöö väärtuskasvatuse teemal⁵.

Samas, vaatamata uurimisprojektis osalenud inimeste ponnistustele tudengite informeerimisel, ei suudetud mitmete teaduskondade õppijaid (kehakultuur, loodusteadused, matemaatika) motiveerida väärtuskasvatusega tegeleva kursusel osalema. Koolipraktikaga paralleelse kursuse võtmine on komplitseeritud nii ajaliselt kui ka korralduslikult – toimub ju praktika erinevates koolides, erinevates

⁵ 2010. aastal Marja-Liisa Küttis („Väärtuskasvatus uues riiklikus õppekavas ja koolielus. Ühe kooli näitel“) ning Kairi Ragul („Väärtuskasvatus põhikooli kirjandustundides“). 2011. aastal kirjutab oma väärtuskasvatusteemalist magistritööd Katrin Saart.



kohtades, praktika jooksul tehtavate ülesannete ja kohustuste hulk on noore inimese jaoks tõeline jõuproov. Seetõttu nõuab lisakohustuse võtmine väga tugevat motiveeritust ning isegi siis jätavad üliõpilased kursuse pooleli, et keskenduda kohustuslikele ainetele.

Tallinna Ülikoolis rakendus teine strateegia: kõik tudengid, kes sooritasid koolipraktika II osa, pidid iseseisva tööna koostama väärtuskasvatuse portfoolio. Samasugust praktikat saab edukalt kasutada ka mujal, integreerides mõningaid väärtuskasvatust puudutavaid küsimusi tudengite praktikamappide osana. Iseseisva täitmise puhul tunnistasid mitmed üliõpilased, et selline refleksioon oli küll ajamahukas, kuid rikastav kogemus.

Tudengid õppisid märkama koolielus nii õnnestunud kui ebaõnnestunud väärtuskasvatust. Näited heast väärtuskasvatusest toimivad eeskuju ja rollimudelina, et oma kutsetöös edukalt toime tulla või püüda juurutada neid koolis, kuhu tööle satutakse. Väärtuskasvatuse eri aspekte analüüsid jääb silma, et kõige raskem oli leida näiteid selle kohta, et koolis antaks õpilastele võimalust väärtuste üle arutada. Seda mainiti pea igas portfoolios.

Ainetunnis kirjeldatud arutelud väärtuste üle sisaldasid pigem õpetaja põhjendatud selgitusi, õpilased arutlustega oluliselt ei haakunud. Arutelude toimumist mainiti eelkõige seoses klassijuhatajatööga või probleemide kerkides.

Kuigi mitmed portfooliod näitasid selgelt, et üliõpilane oli seda koostades õppinud palju olulist, oli ka töid, mille kirjutamist võib pidada kas aja ebamõistlikuks kasutamiseks või saavutati nende kirjutamisega meie soovitud lausa vastupidine efekt. Portfoolio koostamise eesmärk oli, et see kajastaks üliõpilase arengut praktikaperioodil ning sisaldaks 1) kirjeldusi, sh oma õpi- ja töökogemuste kirjeldusi; 2) oma kogemuste refleksiooni ja analüüsi; 3) mingil perioodil toimunud arengu kirjeldust (hinnangut sellele jms).

Iseseisvalt koostatud tööd sisaldasid küll alati esimest komponenti, kuid tihti jäi puudu just oma kogemuste refleksioonist ning oma arengu kirjeldamisest. Näiteks koosnes mõni portfoolio vaid sellest, et oli nimetatud eri aspekte (õigemini esitatud väljavõtted kooli kodulehel olevast dokumentatsioonist), analüüsimata või selgitamata, milliste väärtushinnangute edasiandmist loetletud interjöörielemendid, rituaalid, kombed ja käitumine toetavad, kas midagi saaks teha teisiti/paremini/lisaks jne. Enda kui väärtuskasvataja mõtestamisel on mõningates portfooliot esitatud üldised põhimõtted, millest lähtutakse, samas toomata ühtegi näidet nende põhimõtete realiseerimise kohta kas iseenda või mõne teise õpetaja töös. Põhimõtete puhul on aga oluline mõelda selle peale, et ainult nende teadmises (enesele teadvustamisest) ei piisa nende rakendamiseks, vaid teada tuleb ka seda, *kuidas* üht või teist põhimõtet erinevates olukordades (nt suhetes eri vanuses või eri soost lastega) rakendada. Veel enam – oma põhimõtete ellurakendamist tuleb ka õppida ja harjutada oma tegevust järjekindlalt analüüsid ja vajadusel muutes. Lühidalt – sellist portfooliot



koostades ei ilmutanud mitte kõik tudengid oskust oma tegevust ja kogemusi analüüsida, väärtuste üle reflekteerida ning oma (professionaalset) arengut kriitiliselt hinnata. Isikliku arengu märkamine ja kirjeldamine näis olevat koolipraktikat tegevate tudengite jaoks kõige keerulisem, sest selle kohta oli infot vaid mõnes üksikus portfoolios ning eranditult oli sellest kirjutatud väga lühidalt. Võib-olla vajaksid üliõpilased selles osas rohkem juhendamist, ühist arutelu vms, sest kahtlemata on areng professionaalses ja isiksuslikus (sh moraalses) mõttes iga inimese jaoks ühel või teisel viisil väga oluline (seda võib tajuda eri moodi, kas õiguse, vabaduse, vastutuse või kohustusena).

Iseseisvalt koostatud ja tagasisidestamata portfooliote puhul tekitab kõige rohkem muret problemaatiliste hoiakute kinnistumine. Sellised on näiteks tööd, kus kirjeldatakse järgimist väärivatena käitumisviise, mis on õpetajale sobimatud, näiteks katsed oma maailmavaadet peale suruda või käitumisviisi, milles väljenduvad väärtushoiakud pole õpetaja kutse-eetikaga kooskõlas või on diskrimineerivad.

Lisaks intervjuueeriti 2011. aasta kevadsemestril erisuguste õpetajakoolituse erialade üliõpilasi, neil paluti arutleda väärtuskasvatuse üle koolipraktika käigus. Samas paluti neil anda hinnang ka õpingute jooksul omandatud väärtuskasvatusalaste pädevuste kohta. Hinnanguid kokku võttes saab tõdeda, et koolitööle asuvad noored õpetajad tunnevad end väärtuskasvatuses ebakindlalt eeskätt eetiliste dilemmade märkamise, koolikultuuri mõistmise ning eneseanalüüsioskuste puhul. Tudengid hindasid väärtuskasvatusalase ettevalmistuse puudulikkust kõige olulisemaks teguriks, mis takistab edukat väärtuste kujundamist koolis.

Tihti jääb väärtuskasvatuslik aspekt õpetajatöös reflekteerimata. Ka üliõpilased Tallinna Ülikoolist, mille õppekavade kirjeldused lubasid oodata rohkem väärtuskasvatusalast pädevust, tunnistasid, et ülikooliõpingud pole sellist refleksiooni toetanud.

Peale väärtuskasvatust toetava metoodika valdamise tunti eriti puudust väärtuste üle reflekteerimise kogemustest. On oluline, et tulevastele õpetajatele antaks juba õpingute ja koolipraktika jooksul ülesandeid, mis suunavad reflekteerima oma tegevuse üle ka eetilistes kategooriates.

Sellest, et õpetajatele ei anta võimalust – ei esmakoolituses ega täiendusõppes – mõelda oma professionist eetilistes terminites, astuda oma kolleegidega dialoogi eetikast, tegeleda õpetamise kui eetilise praktikaga, tõdetakse ka mujal. Hostetler aga hoiatab, et „... kui seda ei tee õpetajad, on tõenäoline, et neid kategooriaid ei kasuta ka õpilased ega teised.“⁶ Just seetõttu peab õpetajakoolitus andma need pädevused, aga ka hoiakud, mida eeldame tulevastelt õpetajatelt.

b. Tudengite kaheosalise standardiseeritud küsitluse tulemused

⁶ K. D. Hostetler (1997). *Ethical Judgement in Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, p. 205.



Standardiseeritud küsitlused Tartu Ülikooli tudengitega viidi läbi enne praktikale minekut ja vahetult peale praktika lõppemist. Lisaks võrreldi aine „Väärtuskasvatus kooli kontekstis” osalenud üliõpilaste hinnanguid seda ülejäänud praktikal osalenute arvamustega.

Uuringus osalenutel paluti nii eel- kui järelküsitluses hinnata semantilise diferentsiaali meetodil erinevaid õpetaja omadusi bipolaarsete sõnapaaride abil. Õpetaja omaduste hindamisel olid praktika läbinud tudengite hinnangud praktikaeelsetest mitmetes aspektides autoritaarsemad. (Joonis 2 ja ka 3)⁷ Võrreldes väärtuskasvatuse kursuse läbinud kontrollgruppi ja ülejäänud praktikal osalenutega ilmnedid erinevused eelkõige kahes aspektis – ühelt poolt nähti õpetaja rolli väärtuskasvatuses vähem „moraalipolitsei” rollina, kel on monopol „õigete väärtuste” üle. Kontrollgrupis mitte ükski vastaja ei arvanud, et väärtuskasvatus oleks kindlasti eelkõige „õigete väärtuste õpetamine” või „õigete väärtuste kontrollimine”, kusjuures ainet mitteläbinute puhul oli nende hulk umbes neljandik kummagi vastuse puhul (tabelid 3.7 ja 3.8).

Teiselt poolt võib ehk üllatada, et kontrollgrupp oli koolis väärtuskasvatuse realiseerumise suhtes enesekriitilisem (tabelid 4.4-4.6 ja ka 6.10-6.14). Ükski kontrollgrupis osalenu ei arvanud, et tema aine igas tunnis õpetatakse õpilasi väärtuste üle arutlema (tabel 4.5). Üks selgitus taoliseks suhtumiseks oli asjaolu, et kontrollgrupp pidi praktika käigus süstemaatiliselt kaardistama nii väärtuskasvatuse eri aspekte koolielus tervikuna kui ka spetsiifiliselt ainetundides ning kaardistamisel avanev pilt ei toetanud arvamust, et väärtuskasvatus leiaks igas aspektis igas tunnis aset.

Selgelt tunti, et väärtuste üle arutlema olid nad kursusel mitteosalenutest paremini ette valmistatud (tabel 5.7).

Väärtuskasvatuse eduka rakendumise peamise takistusena toodi välja Eesti üldist hariduskeskkonda, mis on suunatud riigieksamite tulemustele, ning õpetajate puudulikku väärtuskasvatusalast ettevalmistust (Joonis 13).

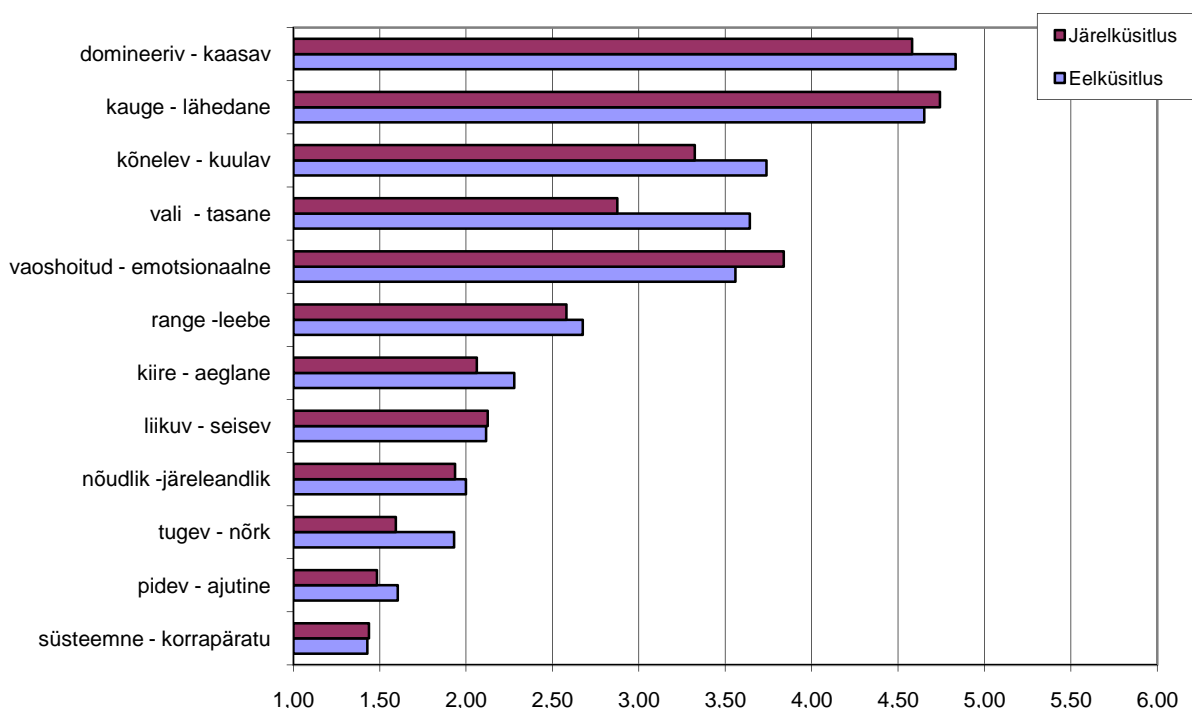
23. september 2011 Tartu

⁷ Vt jooniseid ja tabelleid lisas.



Lisa 1. Standardiseeritud küsitluse joonised ja tabelid (Andu Rämmer, Olga Schihalejev ja Mats Volberg)⁸

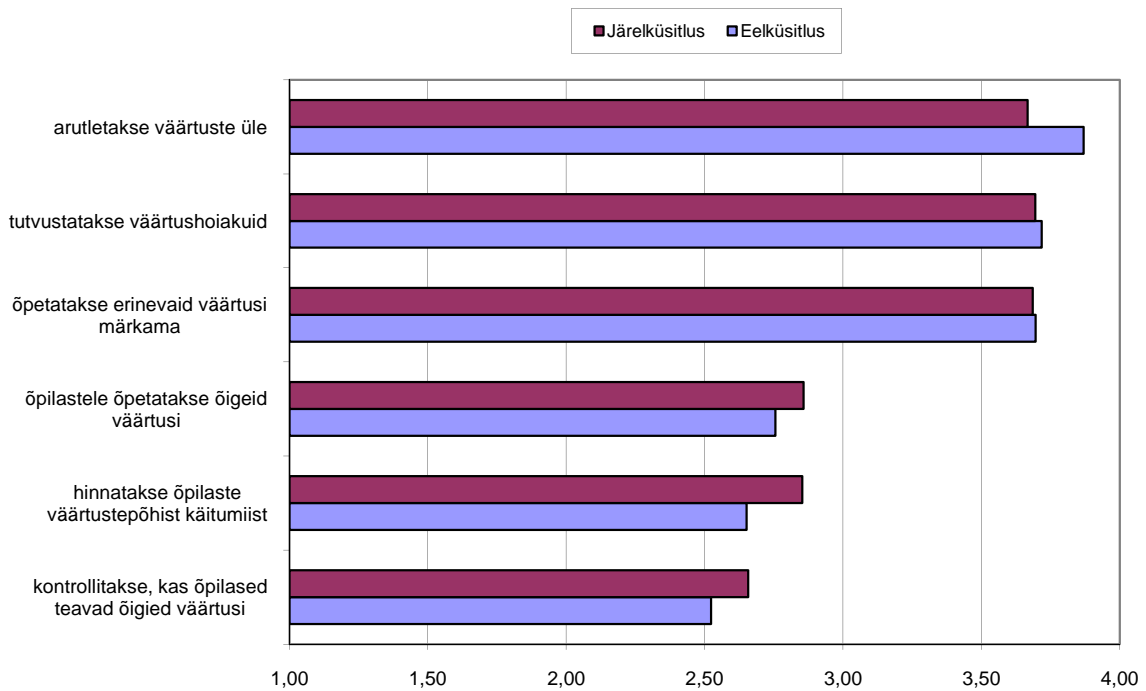
Joonisel 2. on kujutatud koolipraktikale siirdujate ja koolipraktikalt tulnute küsitluses osalenute hinnangud õpetaja töös vajalikele omadustele. Mõlemas uuringus kasutatud ankeedis paluti hinnata head õpetajat bipolaarsete sõnapaaride abil. Näeme, et nii praktikale siirdujad kui sealt naasnud leiavad, et hea õpetaja peaks olema pigem kaasav kui domineeriv. Samuti hinnatakse head õpetajat pigem lähedaseks kui kaugeks. Õhkõrn erinevus ilmneb kõnelevuse–kuulavuse mõõtmes. Kui eelküsitluses osalenud kaldusid arvama, et õpetaja peaks olema pigem kuulav, siis järelküsitlusest tulijad omakorda kalduvad arvama, et ta peaks olema pigem kõnelev. Võrreldes eelküsitlusel osalejatega kalduvad järeluuringus osalejad head õpetajat valjemaks ja emotsionaalsemaks pidama. Mõlemas uuringus leiti, et heade õpetajaomaduste juurde kuulub teatav rangus, kiirus, liikuvus, nõudlikkus ning eriti tugevus, järjekindlus ja süsteemsus.



Joonis 2. Kuidas iseloomustaksite head õpetajat? (hinnangute keskmised bipolaarsel skaalal)

Nii eel- kui järelküsitlusel osalejate käest küsiti, mida nende jaoks tähendab väärtuskasvatus. Joonisel 3. on toodud ära respondentide hinnangud. Väärtuskasvatuse eri aspekte hinnati 4-pallisel skaalal: 1 – seda kindlasti mitte, 2 – seda pigem mitte, 3 – pigem seda, 4 – seda kindlasti.

⁸ Väljavõte siinkohal relevantsetest tabelitest, joonistest ja analüüsist.



Joonis 3. Minu jaoks tähendab väärtuskasvatus, et... (skaala (hinnangute keskmised, skaala 1 ... 4))

Tabel 3.7 Minu jaoks tähendab väärtuskasvatus, et õpilastele õpetatakse, millised on õiged väärtused, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Seda kindlasti mitte	Seda pigem mitte	Pigem seda	Seda kindlasti	Ei oska öelda	Kokku
Eelküsitlus	Aine läbinud	0	2	2	2	1	7
Järelküsitlus	Ainet mittevõtnud	1	8	11	8	1	29

Küsitlus	Aine	Seda kindlasti mitte	Seda pigem mitte	Pigem seda	Seda kindlasti	Ei oska öelda	Kokku
Järelküsitlus	Aine läbinud	0	3	4	0	0	7
Järelküsitlus	Ainet mittevõtnud	1	8	11	8	1	29

Tabel 3.8 Minu jaoks tähendab väärtuskasvatus, et kontrollitakse, kas õpilased teavad, millised on õiged väärtused, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Seda kindlasti mitte	Seda pigem mitte	Pigem seda	Seda kindlasti	Ei oska öelda	Kokku	
Eelküsitlus	Aine läbinud		0	1	2	1	1	5
	Ainet							
Järelküsitlus	mittevõtnud	2	10	10	6	1	29	

Küsitlus	Aine	Seda kindlasti mitte	Seda pigem mitte	Pigem seda	Seda kindlasti	Ei oska öelda	Kokku
Järelküsitlus	Aine läbinud	0	4	3	0	0	7
	Ainet						
Järelküsitlus	mittevõtnud	2	10	10	6	1	29

Tabel 4.4. Minu õppeaine suunab õpilasi tema enda ja teiste väärtusi ära tundma, märkama, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Pea iga suurema teema juures	Peaaegu igas tunnis	Ei oska öelda	Kokku	
Eelküsitlus	Aine läbinud		0	1	4	1	1	7
	Ainet							
Järelküsitlus	mittevõtnud	0	2	17	10	0	29	

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Pea iga suurema teema juures	Peaaegu igas tunnis	Ei oska öelda	Kokku
Järelküsitlus	Aine läbinud	0	1	5	1	0	7

	Ainet						
Järelküsitlus	mittevõtnud	0	2	17	10	0	29

Tabel 4.5. Minu õppeaine õpetab õpilasi väärtuste üle arutlema, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Pea iga suurema teema juures	Peaaegu igas tunnis	Ei oska öelda	Kokku
Eelküsitlus	Aine läbinud	0	1	5	1	0	7
Järelküsitlus	Ainet mittevõtnud	0	5	15	9	0	29

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Pea iga suurema teema juures	Peaaegu igas tunnis	Ei oska öelda	Kokku
Järelküsitlus	Aine läbinud	0	1	6	0	0	7
Järelküsitlus	Ainet mittevõtnud	0	5	15	9	0	29

Tabel 4.6. Minu õppeaine suunab õpilasi tema enda väärtuste kohaselt käituma, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Pea iga suurema teema juures	Peaaegu igas tunnis	Ei oska öelda	Kokku
Eelküsitlus	Aine läbinud	0	4	1	1	1	7
Järelküsitlus	Ainet mittevõtnud	0	3	10	13	3	29

Küsitlus	Aine	Mitte	Harva	Pea iga	Peaaegu	Ei oska	Kokku
----------	------	-------	-------	---------	---------	---------	-------

		kunagi	suurema teema juures	igas tunnis	öelda		
Järelküsitlus	Aine läbinud	0	3	3	1	0	7
	Ainet						
Järelküsitlus	mittevõtnud	0	3	10	13	3	29

Tabel 5.7. Olen õpetajana valmis õpetama õpilasi väärtuste üle arutlema, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Pole üldse valmis	Pigem pole valmis	Pigem valmis	Igati valmis	Ei oska öelda	Kokku	
Eelküsitlus	Aine läbinud		1	2	1	2	1	7
	Ainet							
Järelküsitlus	mittevõtnud		0	8	11	10	0	29

Küsitlus	Aine	Pole üldse valmis	Pigem pole valmis	Pigem valmis	Igati valmis	Ei oska öelda	Kokku
Järelküsitlus	Aine läbinud	0	0	0	7	0	7
	Ainet						
Järelküsitlus	mittevõtnud	0	8	11	10	0	29

Tabel 6.10. Selgitasin õpilastele normide järgimise vajalikkust, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Pea iga suurema teema juures	Peaaegu igas tunnis	Ei oska öelda	Kokku	
Järelküsitlus	Aine läbinud	0		1	5		1	7
	Ainet							
Järelküsitlus	mittevõtnud	2		8	13	6	0	29

Tabel 6.11. Nõudsin järjekindlalt kokkulepetest kinnipidamist (nt ausus kontrollitöö tegemisel), vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Peaaegu			Kokku
				Pea iga suurema teema juures	igas tunnis	Ei oska öelda	
Järeloküsitlus	Aine läbinud	0	0	5	2		7
Järeloküsitlus	Ainet mittevõtnud	1	4	13	11	0	29

Tabel 6.12. Sidusin tunniteemaga õpilastele lahendamiseks ja arutamiseks erinevaid väärtusdilemmasid, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Peaaegu			Kokku
				Pea iga suurema teema juures	igas tunnis	Ei oska öelda	
Järeloküsitlus	Aine läbinud	1	4	2	0	0	7
Järeloküsitlus	Ainet mittevõtnud	5	10	6	6	2	29

Tabel 6.13. Esitasin õpilastele arutamiseks tunniteemaga seotud väärtusdilemmasid, vastajate arv.

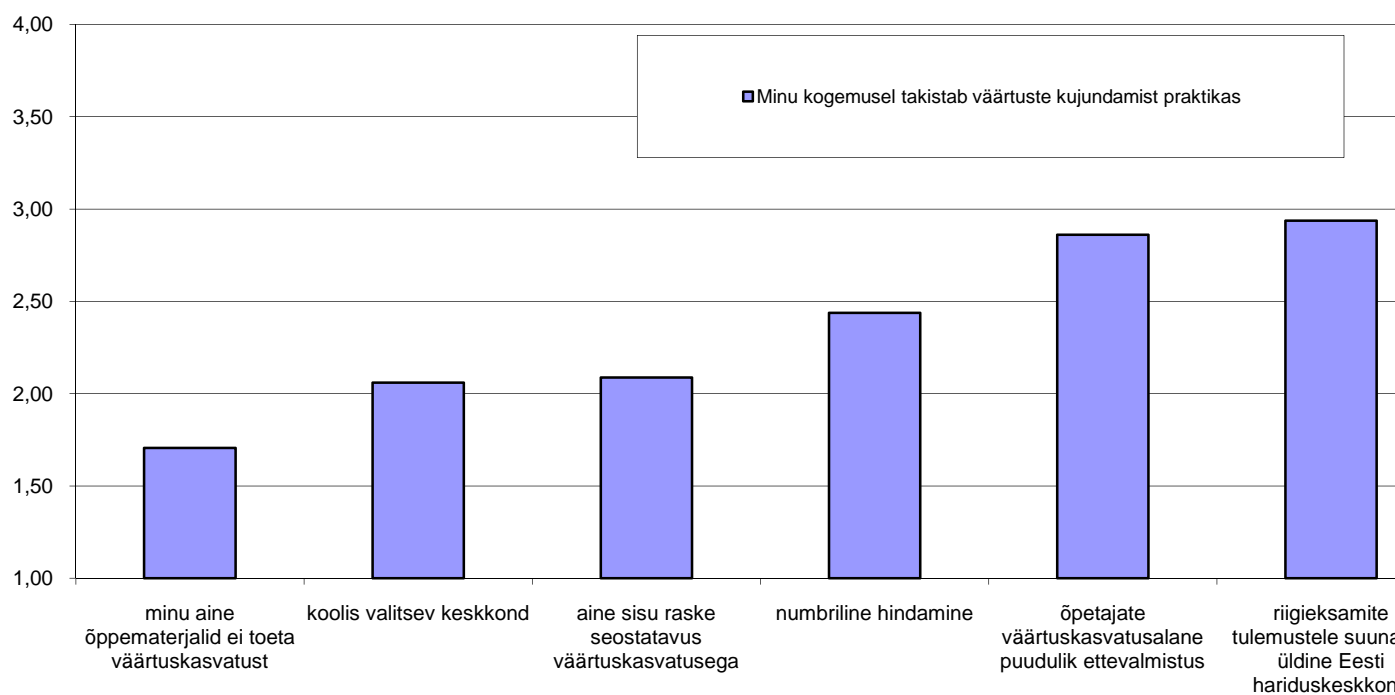
Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Peaaegu			Kokku
				Pea iga suurema teema juures	igas tunnis	Ei oska öelda	
Järeloküsitlus	Aine läbinud	1	5	1	0	0	7
Järeloküsitlus	Ainet mittevõtnud	5	12	8	3	1	29

Tabel 6.14. Tunnis arutasime koolis või väljaspool kooli tekkinud väärtuskonfliktide üle, vastajate arv.

Küsitlus	Aine	Mitte kunagi	Harva	Peaaegu			Kokku
				Pea iga suurema teema juures	igas tunnis	Ei oska öelda	

Järeloküsitlus	Aine läbinud	3	4	0	0	0	7
Ainet							
Järeloküsitlus	mittevõtnud	9	10	7	3	0	29

Jooniselt 13. näeme, et peamise takistusena toodi välja Eesti üldist hariduskeskkonda, mis on suunatud riigeksamite tulemustele. Teistest olulisemate edukat väärtuste kujundamist. Pärssivate põhjustena rõhutati ka õpetajate puudulikku väärtuskasvatusalast ettevalmistust ja numbrilist hindamist, mis ei toeta väärtuste kujundamist.



Joonis 13. Mis takistab Teie kogemusel praktikas edukat väärtuste kujundamist? Hinnangute keskmised, skaala 1 ... 4.