

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: klassiõpetaja

Gerttu Vaher

FILOSOOFILISED ARUTELUD ÕPILASTE VÄÄRTUSMÕISTETE  
DEFINEERIMISOSKUSE ARENDAMISEKS ÜHE TARTU KOOLI 4. KLASSI  
ÕPILASRÜHMA NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: MA Egle Säre

Tartu 2018

Filosoofilised arutelud õpilaste väärtusmõistete defineerimisoskuse arendamiseks ühe  
Tartu kooli 4. klassi õpilasarühma näitel

### **Resümee**

Väärtuskasvatases on oluline, et õpilane teadvustaks väärtusmõistete sisu, sealhulgas oskaks neid defineerida. Senised uuringud on näidanud, et õpilased alates üheksandast või kümnendast eluaastast on pädevad esitama mõistetele nii formaalseid kui ka mitteformaalseid definitsioone. Probleemkohana on leitud, et defineerimisoskuse arendamisel ei käsitleta mõistete sisu süvitsi. Magistritöö eesmärgiks oli jälgida 4. klassi õpilaste sallivuse ja hoolivuse defineerimisoskuse kujunemist filosoofilisi arutelusid kasutades ning kirjeldada, kuidas on arutelu juhi hoiak ja tegevused seotud õpilaste suulise defineerimisoskuse arenguga.

Viis kuud kestnud kolmeks etapiks jaotatud tegevusuuring viidi läbi ühe Tartu linna 4. klassi õpilasarühmaga. Töö autor oli nii uurija kui ka uuritava rollis, kes praktiseeris neli kuud (oktoober 2017 – jaanuar 2018) 15 õpilasest koosnenud õpilasarühmaga filosoofilisi arutelusid. Õpilaste sõnastatud definitsioone ja defineerimisoskuse arengut soodustava arutelu juhi hoiakut ning tegevusi analüüsiti videosalvestiste põhjal.

Selgus, et õpilaste esitatud definitsioonides kirjeldati väärtusmõiste sisu ja funktsiooni ning loodi seoseid, võrdlusi varasemalt kogetu või igapäevaeluga. Samuti leiti, et õpilaste defineerimisoskuse arengut pärsvad algaja arutelu juhi ebapiisav pädevus teha filosoofilistes aruteludes mõttepause ning formuleerida arutlema suunavaid avatud küsimusi, vähene vaiksamate õpilaste kaasamine ja keskendumist toetava atmosfääri loomine. Tulemused võivad suunata õpetajaid kasutama filosoofilisi arutelusid keeleõppes, näiteks defineerimisoskuse arendamiseks.

*Märksõnad:* defineerimisoskuse areng, filosoofiline arutelu, väärtusselitus.

Using philosophical group discussions to develop the ability to define values on the basis of a student group consisting of fourth grade students from one school in Tartu

### **Abstract**

When it comes to value education it is important that the student understands the meaning behind the value concepts as well as has the ability to define them. Studies so far have shown that students from the ages of nine and ten are capable of giving both formal and informal definitions to concepts. Likewise it has been found that while developing definition skills the content of the concepts aren't dealt with in depth. The aim of this study was to observe the development of fourth grade students ability to define the concepts of tolerance and consideration using philosophical group discussions and to describe how the facilitators attitude and actions are tied to the growth of the students skill of definition.

The action research lasted for five months and it was divided into three cycles and the participants were fourth grade students from a school in Tartu. The author of this study was both the researcher and the subject of the research at the same time. The author also practiced holding philosophical discussions for four months (october 2017 – january 2018) with a group consisting of 15 students. The definitions formed by the students and the facilitators attitude and actions tied to the development of the definition skill were analyzed based on video recordings.

It was found that when defining the students explained the concepts in depth and made connections and comparisons to previous experiences or everyday life. As well it was found that the students development of their ability to define was impeded by the novice facilitators incompetence to take enough breaks during the philosophical group discussions. Other impeding factors included not formulating questions designed to encourage students to discuss more and not including enough quieter students into the discussion as well as not creating an environment that would aid in focusing on the task at hand. The results may encourage teachers to use philosophical group discussions in language learning for example to be used in the development of definition skills

*Keywords:* definitional skill, philosophical group discussion, values clarification.

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	6
Töös kasutatavad põhimõisted.....	8
Definitsiooni ja defineerimisoskuse olemus ning areng .....	8
Väärtusmõistete mõtestamine II kooliastmes.....	10
Filosoofiliste arutelude olemus.....	12
Filosoofiliste arutelude seos defineerimisoskuse arendamisega.....	13
Arutelu juhi hoiak ja tegevused filosoofilistes aruteludes.....	14
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	14
Metoodika.....	15
Valim.....	15
Andmekogumine.....	16
Andmeanalüüs .....	21
Tulemused .....	24
Õpilaste sõnastatud definitsioonide tasemed mõistetele <i>sallivus</i> ja <i>hoolivus</i> .....	25
Esimene etapp.....	25
Teine etapp.....	27
Kolmas etapp.....	28
Arutelu juhi hoiak ja tegevused defineerimisoskuse arengu soodustamiseks .....	30
Õppimist toetav füüsiline õpiruum.....	30
Psühholoogiline keskkond.....	31
Õpilaste häälestamine.....	33
Arutelu juhi esitatud küsimuste liigid.....	33
Algaja arutelu juhi hoiaku ja tegevuste kitsaskohad.....	34
Arutelu.....	36

Õpilaste definitsioonide tasemed mõistetele <i>sallivus</i> ja <i>hoolivus</i> .....	36
Defineerimisoskust arendav arutelu hoiak ja tegevuses.....	37
Kitsaskohad algaja arutelu juhi hoiakus ja tegevustes .....	38
Töö praktiline väärtus.....	39
Soovitused edasiseks uurimiseks ning töö piirangud.....	40
Tänuõnad .....	40
Autorsuse kinnitus .....	40
Kasutatud kirjandus .....	41
Lisad	

## Sissejuhatus

Koolil on võimalus ennetada õpilaste väärtuste kujunemisel tekkivaid probleeme, toetades õpilaste moraalset arengut ning aidates neil oma väärtustes selgusele jõuda. Õpilastes tuleks arendada oskust defineerida väärtusmõisteid, kasutama õpitut igapäevaelus ning luua väärtustes ja väärtuste tähendustes kokkuleppeid (Carlsson, 2011). Väärtusmõisteid defineerima õppimisel on oluline, et õpilane teadvustaks mõiste sisu. Väärtuste teadvustamiseks ei piisa nende üles kirjutamisest. Selleks, et väärtused ja kõlblus omandaksid reaalse sisu ja tähenduse, peaksid õpilased olema kaasatud aruteludesse, et nad mõistaksid, millised väärtused ja käitumisnormid on olulised ja kuidas neid igapäevaelus märgata, ära tunda ja vastavalt tegutseda (Freakly, Burgh, & MacSporran, 2008). Seetõttu on oluline uurida õpetamismeetodeid, mis võimaldaks toetada õpilaste defineerimisoskuse arengut.

Kooliealiste laste defineerimisoskuse arengul on tihedalt seotud kognitiivne ja keeleline areng, kirjaoskus ning akadeemilised saavutused (Marinellie & Johnson, 2004; Schiappa, 2003). Mida arenenum on lapse mõtlemistase, seda sügavamalt ja paindlikumalt võimaldab ta kindlas valdkonnas mõisteid defineerida (Võgotsky, 2014). Mõisted, mis kujutavad mõtlemisprotsesside omandamist, kujunevad lapsel ümbritseva maailmaga kokkupuutumise kaudu. Selleks, et õpilane suudaks anda eri valdkondades kõrgel kognitiivsel tasemel vastuseid, on oluline, et õpilane puutuks aruteludes kokku võimalikult erinevate teemadega. Tuleks lisada, et kokkupuutumine peaks olema konkreetne ning vahetult tunnetatav (Leppik, 2004; Schiappa, 2003).

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) alusel on õpetaja roll koolis nii teadmiste õpetamine, analüüsioskuse ja kriitilise mõtlemise arendamine kui ka seoste loomine ning väärtuste kujundamine. Lisaks on eesmärgiks arendada õppijas ettevõtlikkust, meeskonnatööd ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust. Võttes arvesse eelnevat, võiks väita, et kaasaegses hariduses toetatakse õpilaste mõtlemistasandite arendamist, kuid on leitud, et koolitunnid on endiselt pigem informatsioonipõhised. Õpilased omandavad tunni jooksul palju teadmisi, kuid uue informatsiooni põhjalikum analüüs jääb kesiseks (Cam, 2006; Chadwick, 2014; Dunlop, 2017; Fisher, 2005).

Keelelise arengu toetamiseks on soovitatud kasutada õpilaskeskseid õppemeetodeid. Väärtuskasvatuse mudelite alusel soovitataks väärtusmõistete defineerimiseks kasutada õpetamismeetodeid, mis suunavad arutelu vormis kriitiliselt mõtlema, analüüsima ning avastama õpilase enda väärtusi ja väärtushoiakuid (Schihalejev, 2011). Kuna defineerimisoskuse areng on tihedalt seotud mõtlemise arenguga, tuleks õppemeetodite puhul

arvestada, et need oleksid õpilasekesksed ning arendaksid enam mõtlemist (Hamel, Turcotte, & Bisson, 2015). Siinkohal on leitud, et õpetajatel aga puuduvad piisavad oskused ja teadmised õppemeetoditest, mida kasutada mõtlemise, sealhulgas mõiste defineerimisoskuse arendamiseks (Haynes, 2002). Samuti on probleemiks, et õpetajaid ettevalmistavad õppekavad ei taga, et algajatel õpetajatel oleks väärtuskasvatusalased pädevused (Schihalejev, 2011).

Üheks väärtuskasvatuse mudeliks peetakse väärtusselitust, mille eesmärk on kujundada õpilaskesksel ning arutelu vormis meetodil teadmisi väärtustest ning väärtushinnangutest. Väärtusselituse alla kuulub ka õpilaste väärtusmõistete defineerimisoskuse arendamine. Schihalejev (2011) on pakkunud välja väärtusselitusel rühmaarutelude meetodiks filosoofilisi arutelusid, mis erinevate uurimuste kohaselt toetab väärtuste arendamisel õpilase sotsiaalset, afektiivset kui ka kognitiivset arengut, sealhulgas defineerimisoskust (Barrow, 2010; Di Masi & Santi, 2016; Juuso, 2007; O'Flaherty, Liddy, & McCormack, 2017; Topping & Trickey, 2007, 2014). Tuginedes varasemale uuringule, on leitud, et arutelu vormis väärtusmõistete mõtestamine võimaldab õpilasel süveneda väärtusmõistetes põhjalikumalt, sõnastada väärtusmõisteid varasemalt kogetust lähtuvalt, teadvustada enda väärtusi ning kujundada väärtushinnanguid (Lisieviči & Andronie, 2016).

Eelnevast lähtub uurimisprobleem: filosoofiliste arutelude meetodite seost väärtuskasvatusega on maailmas uuritud palju, kuid ei teata, kuidas on võimalik arutelu vormis arendada õpilaste väärtusmõistete defineerimisoskust. Käesoleva töö eesmärk on jälgida 4. klassi õpilaste sallivuse ja hoolivuse defineerimisoskuse kujunemist filosoofilisi arutelusid kasutades ning kirjeldada, kuidas on arutelu juhi hoiak ja tegevused seotud õpilaste suulise defineerimisoskuse arenguga.

Magistritöö koosneb neljast peatükist ning nende alla kuuluvatest alapeatükkidest. Esimeses peatükis seletatakse lahti tööga seonduvad olulisemad mõisted, antakse ülevaade definitsiooni, defineerimisoskuse ja filosoofiliste arutelude olemusest ning kahe viimase osa omavahelisest seosest. Samuti antakse ülevaade varasematest uuringutest seoses filosoofiliste aruteludega II kooliastmes ning laste defineerimisoskusega. Teises peatükis antakse ülevaade uuringu meetodikast. Kolmandas peatükis kirjeldatakse uuringu tulemustena kogutud andmeid. Neljandas peatükis arutletakse uurimusküsimuste kaupa käesoleva töö tulemuste üle, tuuakse välja töö praktiline väärtus, töö piirangud ning tehakse ettepanekuid edaspidisteks uuringuteks.

### **Töös kasutatavad põhimõisted**

Magistritöö paremaks mõistmiseks on alljärgnevalt seletatud töös kasutatavad olulisemad mõisted:

*Definitsioon* on selgitus, millega antakse ülevaade mõiste sisust. Definitsiooni sõnastamine eeldab oskust rakendada praktikas spetsiaalseid sotsiaalseid teadmisi – inimeste ühist mõistmist enda ja maailma objektide kohta ning keelelisi oskusi (Schiappa, 2013).

*Defineerimisoskus* tähendab oskust sõnastada mõistele definitsioon: kirjeldada mõiste sisu, ülesannet, kuid ka luua mõistete vahelisi seoseid ja võrdlusi (Marinellie & Johnson, 2002).

*Väärtuseks* loetakse erinevate kultuuride, sotsiaalsete koosluste ja inimeste veendumusi ning mõtteid (Schwartz, 2012).

*Väärtuskasvatus* on eesmärgipärane protsess, mis suunab õpilasi väärtuste üle mõtlema või väärtustama ning edendama kõlblist arengut (Schihalejev, 2011).

*Väärtusselitus* ehk väärtuste mõtestamise arendamine õpilasekeskse arutelu meetodi toel (Schihalejev, 2011).

*Sallivus* ehk tolerantsus tähendab leppimist olukordade, situatsioonide ja erisustega ning ka teistega arvestamist (Notturmo, 1998).

*Hoolivus* on kaaslaselise hea enesetunde tagamine, märkamine, näitab heategevust, nagu aitamine ja abistamine (Easterbrooks & Sheetz, 2004).

*P4C (Philosophy for Children)* ehk lastega filosoferimine (edaspidi ka filosoofilised arutelud) on õpilasekeskne õppe- ja kasvatusmeetod, mis toetab õpilase keelelisi, sotsiaalseid ning kognitiivseid oskusi (Anderson, 2017; Shaw, 2008). Protsessi käigus püstitavad õpilased küsimusi, arutlevad küsimuste üle ning arendavad iseseisvat mõtlemist (Topping & Trickey, 2014). Õpetaja kui arutelu juhi roll on suunata õpilasi avatud küsimustega arutlema, motiveerida ning julgustada aktiivselt aruteludes osalema ning jäädes ise erapooletuks juhtima arutelu (Farmahini Farahani, 2014).

### **Definitsiooni ja defineerimisoskuse olemus ning areng**

Mõisteid on võimalik defineerida mitmel erineval kujul. Vastavalt sõna tõlgenduse sisule liigitatakse definitsioone kaheks: formaalne ning mitteformaalne definitsioon (Wehren, De Lisi, & Arnold, 1981). Formaalse definitsiooni puhul on tegemist kõige vanemat tüüpi “Aristotelese stiilis” ehk sõnastiku vormis definitsiooniga, mida esitatakse pigem kirjalikult (Marinellie, 2009). Aristoteles oli seisukohal, et definitsioon annab konkreetset ülevaate mõiste üldkategorias ja mõistet täpsemalt iseloomustavatest omadustest (Nippold, 1995).



Formaalsete definitsioonide puhul räägitakse ka seosest, kus X (defineeritav mõiste) on Y (üldkategooria), mis on Z (iseloomustavad omadused) (Shiappa, 2003). Näiteks “Mees on loom, kes on sulgedeta ning kahejalgne”, kus X on “mees”, Y on “loom” ning Z on “sulgedeta” ja “kahejalgne”. Mitteformaalseid definitsioone esitatakse aga pigem suuliselt ning defineerimisel kasutatakse lisaks üldkategoriale ning iseloomustavatele omadustele võrdlemist, seoste loomist ja näiteid. Näiteks „Buss on midagi, mis aitab meil liikuda ühest punktist teise. See on nagu suur auto, millel on sees palju istekohti“ (Marinellie, 2009). Oskus sõnastada mitteformaalseid definitsioone nõuab häid keelelisi oskusi ning kõrgelt arenenud mõtlemist (Marinellie & Johnson, 2002; Nippold, 1995).

Oskus sõnu defineerida on seotud õpilase akadeemilise edukuse ning keeleliste oskustega, kuid ka lapse kognitiivse arenguga (Wilkinson & Houston-Price, 2013). Teisisõnu, mida kõrgemal tasemel on lapse mõtlemise areng, seda abstraktsema ja loogilisema sisuga on esitatavad definitsioonid (Marinellie, 2009). Defineerimisoskuse areng on jaotatud etappideks. On leitud, et nooremas eas (õpilased vanuses kuni 11) esitatud definitsioonid on konkreetseid, ülesannet kirjeldavad ning seostatud enda kogemustega (Marinellie, 2009; Piaget, 1972; Wehren, et al., 1981). Näiteks definitsioon sõnast “koer” võib olla nooremas eas “Minu koer on karvane ning teeb põnevaid trikke”. Vanemas eas (alates vanusest 12) luuakse defineerimisel seoseid ning võrdlusi teiste mõistetega. Samuti lisatakse kategooria kuuluvuse kohta. Näiteks sõnale “koer” võib esineda vanemas eas definitsioon “Loom, kes haugub” (Marinellie & Johnson, 2004). Protsessid, mis viivad definitsioonide kujunemisele ja abstraktsele mõtlemisele, hakkavad lapsel arenema alles alates 10 eluaastast (Kit Sum To et al., 2012; Swartz & Hall, 1972).

Defineerimisoskuse uurimise üheks alusepanijaks on Bonnie Litowitz (1977), kes oli seisukohal, et õpilaste defineerimisoskuse arengu uurimiseks tuleb keskenduda definitsioonide vormidele. Litowitzi definitsiooni vormid jagunevad viieks erinevaks tasemeks. Tabelis 1 on välja toodud Litowitzi (1977) ja Shiappa (2003) teooriatele tuginedes definitsiooni vormide tasemed koos taseme kirjelduse ning spetsiifiliste näidetega, kus tase „formaalne“ on vormiliselt kõrgeim. Lisaks Litowitzile (1977) on uurinud õpilaste definitsioonide vorme ka Kit Sum To jt (2012), Kurland & Snow (1997), Marinellie (2010), Matloubi jt (2015) ning Wehren jt (1981).

Tabel 1. *Litowitzi (1977) ning Schiappa (2003) käsitus õpilaste definitsioonide vormide arengust*

Tase	Kategooria	Näide
omandamata	Definitsioon on puudulik või definitsiooni kirjeldamiseks kasutatakse kehakeelt.	- <i>sokk: on nagu, see (õpilane näitas oma jalas oleva soki peale)</i>
assotsiatsioon loov	Defineerimisel esitatakse assotsieeruvaid märksõnu	- <i>sokk: jalanõu ja jalg</i>
kirjeldav	Defineerimisel esitatakse kirjeldus konkreetsest näitest varasemalt kogetu põhjal.	- <i>sokk: mul on kodus need riidekapis.</i>
abstraktne	Defineerimisel kirjeldatakse mõiste funktsiooni.	- <i>sokk: seda saab jalas kinga all kanda.</i>
formaalne	Defineerimisel esitatakse korrektselt mõiste funktsioon ning üldkategooria.	- <i>sokk: riietusese, mida kantakse jalas jalanõu all.</i>

Mitmed autorid on aga Litowitzi definitsiooni vormi arengu tasemete kõrval uurinud õpilaste definitsioonide sisu, olles seisukohal, et lisaks vormi uurimisele tuleb keskenduda ka õpilaste defineerimisoskuse arengul sellele, milline on õpilaste esitatud definitsioonide sisu: kas definitsiooni sõnastamisel kasutatakse ka seoseid, assotsiatsioone, võrdlusi või kombinatsioone (Hamel et al., 2015; Marinellie & Johnson, 2003; Marinellie & Johnson, 2004; Nippold, 1995; Swartz & Hall, 1972). Võgotski (2014) on leidnud, et defineerimisoskus on tihedalt seotud oskusega luua seoseid. Sõnade pähe õppimine ja nende seostamine teistega ei vii definitsioonide kujunemisele. Selleks, et õpilasel areneks oskus luua sisuliselt kõrgel tasemel definitsioone, on vaja õppemeetodeid, mis suunavad kokku puutuma otseselt mõiste sisuga, arendades samal ajal ka mõtlemise taset.

### **Väärtusmõistete mõtestamine II kooliastmes**

Oskus mõtestada väärtuste sisu on üheks väärtuskasvatuse eesmärgiks. Väärtuskasvatus eeldab õpilase pidevat kokkupuudet väärtusküsimustega, mõtestatud kõlbelisi valikuid ja oma väärtushoiakute teadlikku kujundamist (Sutrop, Pöder, & Valk, 2009). Väärtuste

kommunikatsiooni puhul on oluline sihtgrupp. Väärtuste arendamist II kooliastmes loetakse oluliseks põhjusel, et just sel perioodil hakkab identiteedikriisi tekkimisega kõige selgemini ilmnema õpilaste füüsilise ja emotsionaalse arengu seos. Identiteedi moodustamisega seostuv kriis toob peaaegu alati kaasa varem omaks võetud tõekspidamiste ja väärtuste ümberhindamise (Erikson, 1985; Krull, 2000). II kooliastmes hakkab kujunema noorukil identiteet ning isiklikud väärtused, mistõttu ei pöörata enam otsest tähelepanu täisealiste väärtustele, mida seni aktsepteeriti kui ainuõigeid. Varajases noorukieas on lapsele oluline leida küsimus vastustele: “Kes ma olen?”, “Missugune inimene ma peaksin olema?”, “Kelleks ma tahan saada?” (Zoller, 2008).

Selleks, et õpilased omandaksid oskuse mõtestada väärtusi, on oluliseks eeskujuks nii õpetaja hoiak kui ka õppemeetodid, mis suunaksid õpilast ise enda väärtusi ja väärtushinnanguid kujundama (Schihalejev, 2011). Väärtuskasvatuse puhul on ilmnunud probleemiks õpetajate ebapädevus. Rootsisis läbi viidud uuringu põhjal tunnevad õpetajad, et neil puuduvad piisavad oskused ning teadmised õpetamismeetoditest, mis suunaksid õpilasi arendama väärtuste sisu mõtestama. Samuti toodi välja kitsaskoht, et õpetajad keskenduvad väärtuskasvatuse puhul ainuüksi õpilaste käitumisnormidele ning klassireeglite õpetamisele (Thornberg, 2008). Väärtuskasvatuses peetakse oluliseks, et õpetajad valdaksid eetilist sõnavara ning oleksid teadlikud õpetamismeetoditest, mis arendaksid õpilaste väärtusi ning suunaksid arutlema väärtuste üle (Thornberg & Oguz, 2013).

Väärtuskasvatuses käsitletakse nelja õpetamismudelit: juurutamine, väärtusselitus, kognitiivne käsitlus ning iseloomukasvatus. Väärtuste defineerimisoskuse arendamise puhul tuleks kõige enam lähtuda väärtusselitusest, mille töötasid välja Simon, Kirschenbaum, Howe, Rath ja Harmin (Lisieviči & Andronie, 2016). Väärtusselituse eesmärgiks on suurendada õpilase teadlikkust enda ja kaaslaste väärtushinnangutest, julgustada õpilasi rääkima väärtustest, arendada õpilases oskust mõtestada väärtusi endast lähtuvalt ning segitada õpilastele väärtuste suhtelisust (Schihalejev, 2011). Õpetaja roll pole siinkohal mitte kujundada väärtusi, vaid suunata õpilast ise väärtuste üle arutlema (Easterbrooks & Sheets, 2004). Väärtusselituse peamiseks meetodiks on rühmaarutelud, mis arendavad eneserefleksiooni, suunavad tegema valikuid ning defineerima väärtusmõisteid.

Lisieviči & Andronie (2016) uurisid õpetajate ja II kooliastme õpilaste seisukohti väärtusselituse meetoditest. Uuringu tulemused näitasid, et mõlemad sihtgruppid pidasid oluliseks väärtusselituses arutelu rolli väärtuste kujundamisel. Õpilased tõid välja aspekti, et arutelud võimaldasid paremini mõista väärtuste sisu ning arendada oskust ise väärtusi

sõnastada. Õpetajate seisukohalt arendas väärtusselitus õpilastel oskust esitada oodatust paremalt struktureeritud definitsioone väärtustest.

### **Filosoofiliste arutelude olemus**

Üheks väärtusselituse võimalikuks meetodiks on filosoofilised arutelud, mis põhinevad *Philosophy for Children (P4C)* programmil (Anderson, 2017; Schihalejev, 2011). Filosoofiliste arutelude meetodi (*Philosophy for Children*) töötas välja Matthew Lipman aastal 1960, et luua side õpilaste, hariduse ning loovuse vahel (Smith, 2010). Lipmani (1988) idee oli välja töötada meetod, mis suunab õpilasi küsima, arutlema, kaaslast kuulama ning looma ideid, tuginedes kaaslaste väljaöeldule ning püstitatud küsimustele. Lipman oli seisukohal, et koolis arendatakse lastel oskusi arvutada, kirjutada ning lugeda, kuid tähelepanu ei pöörata iseseisva mõtlemise arendamisele (Horster, 1992). Lisaks leidis Lipman (2003), et filosoofilised arutelud suunavad õpilasi iseseisvalt probleeme analüüsima ning lahendama. Lipmani meetodi positiivset mõju leiti nii õpilaste omavaheliste suhete täiustamisel kui ka õpilase individuaalsel arengul (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Alates 1970. aastast alustati paljudes riikides lastega filosofoerimise uurimist ning tulemused näitasid, et filosoofiliste arutelude meetod aitab kaasa õpilase sotsiaalsele, afektiivsele ning kõige enam kognitiivsele arengule (Barrow, 2010; Juuso, 2007). Hetkel kasutatakse lastega filosofoerimise meetodit rohkem kui 60 riigis (See, Sittiqui, & Gorard, 2015). Enam kui 25 riigis on filosoofiliste arutelude meetodi kasutamine toodud kooli õppekavva (Gruioniu, 2013).

Õppemeetodite kasutamisel koolis tuleb lähtuda riiklikust õppekavvast. Filosoofiliste arutelude meetodil ja Põhikooli riiklikul õppekaval on mitmeid ühiseid eesmärke. Mõlema puhul on eesmärgiks arendada: lapse loogilist, kriitilist ja loovat mõtlemist, eneseväljendusoskust ning arutlemisoskust. Samuti on ühisteks eesmärkideks suunata lapsi kujundama oma isiklikku maailmavaadet ning väärtushinnanguid. Nii filosoofiliste arutelude meetodi kui ka Põhikooli riikliku õppekava puhul on olulisel kohal luua õpetamisel õppimist toetav õhkkond (Farmahini Farahani, 2014; Gaut & Gaut, 2015; Horster, 1992; Lipman, 1988; Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Säre, 2012).

Filosoofilised arutelud toetavad ning suunavad ka õpilasi väljendama oma arvamust, puutuma kokku kaaslaste seisukohtadega, arutlema õpilaste endi püstitatud küsimuste üle, nägema probleeme mitmest erinevast vaatenurgast, avastama ning kujundama väärtusi ja

väärtushinnanguid, selhulgas defineerima väärtusmõisteid (Freakly et al., 2008; Shaw, 2008; Smith, 2010).

**Filosoofiliste arutelude seos defineerimisoskuse arendamisega.** Defineerimisoskusel on tähtis, et areneks õpilase sõnavara, teadmised ja oskus formuleerida loogilisi ning arusaadavaid lauseid. Ka filosoofilised arutelud toetavad õpilase keelelist arengut (Horster, 1992; Tropping & Trickey, 2014). Selleks, et õpilane hakkaks mõistma paremini sõnade tähendust ning ise mõistetele definitsioone formuleerima, on esmalt oluline, et õpetaja esitaks uusi mõisteid kindlas kontekstis (Smith, 2010). On leitud, et õpilased, kelle sõnavara arendamisel kasutavad õpetajad muinasjuttude kuulamist, omandavad uusi mõisteid edukamalt kui need lapsed, kes õpivad mõisteid ilma, et puutuks kokku sõnaga mingis kontekstis (Wilkinson & Price, 2013). Filosoofilistes aruteludes on üheks teema sissejuhatavaks võtteks lugude esitamine, mis võimaldab õpilastel puutuda uute mõistega kokku esmalt kindlas kontekstis ning suunab õpilasi pidevalt õppima oma mõtteid formuleerima (Zoller, 2008).

Oskus sõnastada abstraktseid definitsioone eeldab õpilase põhjalikke teadmisi mõiste sisust. Filosoofilistes aruteludes väljendavad õpilased arusaamu enda seisukohast, mis suunab arutus osalejaid nägema mõiste tähendust erinevates kontseptsioonides (Lisieviči & Andronie, 2016; Shaw, 2008). Filosoofilised arutelud võimaldavad arutelu juhil mõiste õppimisel suunata lapsi mõtlema mõiste sisu ning ulatuse üle. Mõiste sisu õpetamisel tuleks filosoofilistes aruteludes püüda lapsi juhtida leidma tunnuseid ja korrastama neid. Ulatuse puhul aga loetlema, millal ja mis puhul mõistest räägitakse (Zoller, 2008).

Defineerimisoskuse arengus on ka oluline, kuivõrd huvitatud on õpilane uusi teadmisi omandama. Eva Zoller (2008) viitab oma raamatus “Väikesed filosoofid”, et filosoofiliste arutelude protsess peab olema õpilaste jaoks lõbus. Seega omandatakse teadmisi läbi fantaasiarikaste mõtiskluste ja mõtlemise, suunatakse looma ning avastama seoseid, mängitakse keelega ning proovitakse järele uusi võimalusi ning ideid. Ka varasemas mõistete arengut käsitletud uuringus selgus õpilaste tagasisidest, et neil oli huvi tegeleda mõistete ning nende defineerimisega arutelu vormis, mis oli lõbus ning nauditav (Lisieviči & Andronie, 2016).

Seega suunavad filosoofilised arutelud õpilaste defineerimisoskuse arendamisel formuleerima abstraktse sisuga definitsioone. Samuti mõistma mõiste tähendust tuginedes erinevatele vaatenurkadele ning mõtisklema defineeritava mõiste sisu ning ulatuse üle.

**Arutelu juhi hoiak ja tegevused filosoofilistes aruteludes.** Õppimist toetava keskkonna loomisel on oluline õpetaja roll (Feldschmidt, 2017). Ka filosoofiliste arutelude läbiviimisel on tähtis, millise õhkkonna loob arutelu juht (Fisher, 2005). Farmahini Farahani (2014) toob välja, et filosoofilistes aruteludes on arutelu juhi roll määrav, kuid samas kaudne. Arutelu juhi ülesandeks on olla üksnes suunaja ja juhtida aruteluprotsessi, kuid samas jäädes ise aruteludes sisuliselt erapooletuks (Shaw, 2008).

Mitmed autorid (Farmahini Farahani 2014; Haynes, 2002) on toonud välja kitsaskohad, mis esinevad arutelu juhi hoiakus ning tegevustes.

- *Küsimuste esitamine:* Arutelujuht peaks esitama arutelu käigus küsimusi, mis suunavad õpilasi mõtlema. Õpetajad peaks tundma rohkem huvi õpilaste esitatud küsimuste vastu arutelu jooksul.
- *Õpilaste kuulamine:* Aruteludes tuleks teha pikemaid mõttepause, et õpilastel oleks rohkem aega mõtlemiseks, argumenteerimiseks. Arutelu juht peaks meelde jätma aruteludes osalejate nimed ning nende arvamused.
- *Õpilaste kaasamine:* Õpilastele tuleks anda võimalus ise pakkuda teemasid ja ideesid arutelude läbiviimiseks. Arutelujuhi ülesandeks on märgata passiivsemaid osalejaid ning suunata neid aruteludes sõna võtma.
- *Toetav hoiak:* Arutelujuhi hoiak peaks jääma neutraalseks, kuid oluline on märgata osalejate arengut ning tunnustada seda.
- *Sissejuhatavad tegevused:* Arutelude mitmekesistamiseks peaks kasutama sissejuhatuses häälestavaid, keskenduma suunavaid, köitvaid ning eesmärgistatud tegevusi.

### **Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused**

Magistritöö eesmärk on jälgida 4. klassi õpilaste sallivuse ja hoolivuse defineerimisoskuse kujunemist filosoofilisi arutelusid kasutades ning kirjeldada, kuidas on arutelu juhi hoiak ja tegevused seotud õpilaste defineerimisoskuse arenguga. Eesmärgi saavutamiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugusel tasemel sõnastavad õpilased sallivuse ja hoolivuse definitsioone filosoofilistes aruteludes?
2. Milline arutelu juhi hoiak ja tegevused soodustavad õpilaste defineerimisoskuse arengut?
3. Millised kitsaskohad esinevad algaja arutelu juhi tegevustes ja hoiakutes filosoofilistes aruteludes õpilastega?

## **Metoodika**

Käesolevas magistritöös viidi läbi tegevusuuring, mis võimaldas kvalitatiivse andmekogumismeetodina tõsta uurijal õpetamise taset: arendada enda kompetentsi filosoofilistes aruteludes arutelujuhina ning oskust kujundada õpilastes defineerimisoskust. Töö autor oli praktikust uurija, kes võttis vaatluse alla enese ning valimisse kuulunud õpilaste tegevuse. Kvalitatiivne lähenemine võimaldas töö autoril uuritavatega personaalselt kokku puutuda, koguda videosalvestiste ja uurija päeviku kujul mitmekülgsel, rikkalikku ja detailset informatsiooni, et kirjeldada õpilaste defineerimisoskuse kujunemist ning arengut soodustavaid arutelu juhi tegevusi ja hoiakut.

### **Valim**

Valimi moodustamisel lähtuti mugavusvalimi põhimõttest (Laherand, 2008), mis võimaldas vastavalt uuringu eesmärgile uurida sihtgruppi, kelle karakteristikud olid uurijale teada. Uuritavaks sihtgrupiks oli nii uurija ise kui ka tema enda klassi õpilased, kellega alustati koostööd 2017. aasta sügisel. Uurija oli teist aastat valimisse kuulunud õpilaste klassijuhataja ning aineõpetaja. Samuti lähtuti valimi moodustamisel töö autori isiklikust huvist kasutada oma õpilastega filosoofiliste arutelude meetodit. Valimi moodustamisel arvestati ajalisi ja situatsioonilisi tingimusi: filosoofilised arutelud toimusid peale tunde õpilaste enda koolimajas.

Uuringu üldkogumi moodustasid Tartu linna ühe üldhariduskooli 4. klassi õpilased. Täpsemalt kuulus valimisse 15 õpilast, vanuses 10-11, nendest 7 poissi ning 8 tüdrukut. Uuringus osalemine oli õpilastele vabatahtlik: uuringus osalejatel oli õigus töö keskel loobuda osalemisest. Uuringu läbiviimise nõusoleku saamiseks kohtus uurija esmalt isiklikult kooli juhtkonnaga. Seejärel korraldati valimisse kuuluvate õpilaste vanematele uuringu sisu tutvustamiseks koosoleku, kus andis lühiülevaate uuringu sisust, eesmärkidest, vajalikkusest ning filosoofiliste arutelude meetodist.

Uuringus osalejate anonüümsuse ning uuringu eetikareeglite kinnitamiseks saatis magistritöö autor 2017. aasta septembri lõpus 15 õpilase vanematele paber kandjal uuringus osalemise nõusoleku lehe (Lisa 1). Nõusoleku leht sisaldas uuringu tutvustust ning informatsiooni, mis puudutas lapse uuringus, kaasaarvatud videosalvestustel, osalemist. Uuringus osalemise nõusoleku kinnitamiseks saatsid lapsevanemad allkirjastatud nõusoleku kinnitused paber kandjal uurijale tagasi.

Lisaks õpilastele kuulus uuritavate hulka ka töö autor, kes töötas teist aastat uurimuses osalenud õpilaste klassiõpetajana ning õppis Tartu Ülikoolis klassiõpetaja viiendal kursusel. Uuritav oli omandanud kaks aastat teadmisi filosoofiliste arutelude läbiviimisest ning praktiseerinud varasemalt meetodit oma klassiga inimeseõpetuse ning klassijuhataja tundides. Uuritava puhul oli tegemist algajast arutelu juhiga, kelle teadmised ning praktiline kogemus filosoofiliste arutelude läbiviimisest oli vähene.

### **Andmekogumine**

Käesolevas uurimuses koguti andmeid videosalvestiste ning praktiku päeviku kujul. Videosalvestised võimaldasid koguda detailset ning täpset informatsiooni arutelu juhi hoiakust ja tegevustest filosoofilistes aruteludes. Samuti salvestada õpilaste suuliselt esitatud definitsioone väärtusmõistetele *sallivus* ja *hoolivus*.

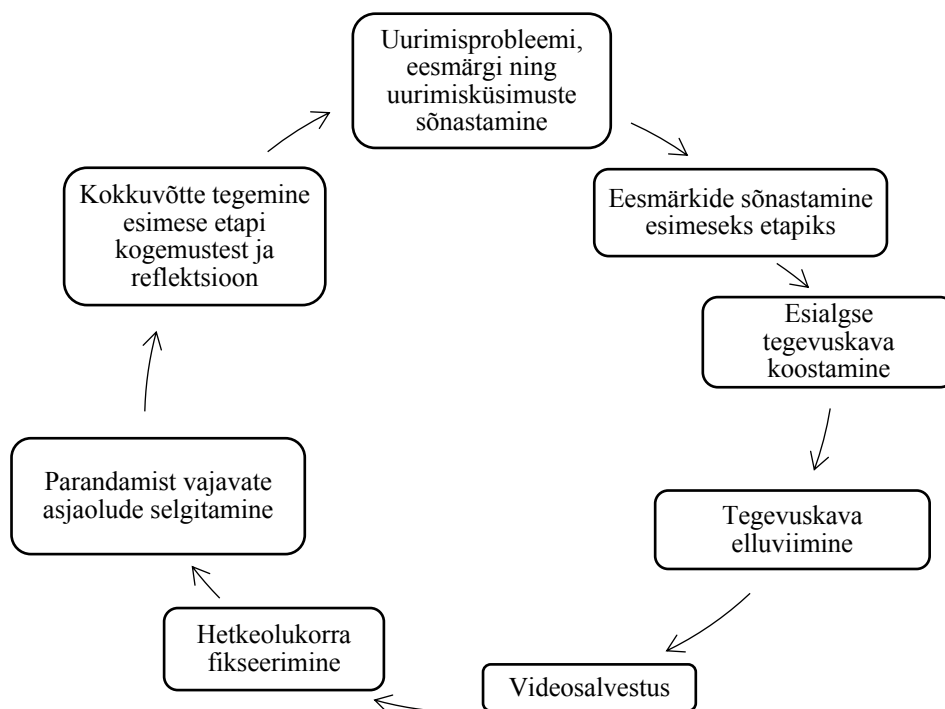
Paremate praktiliste oskuste saamiseks filosoofiliste arutelude läbiviimiseks ning uurimuse tulemuslikkuse suurendamiseks piloteeris töö autor 2017. aasta kevadel filosoofiliste arutelude meetodit sama kooliastme õpilastega (6. klass). Piloteerimise käigus selgus, et defineerimisoskuse arengu parema ülevaate saamiseks tuli vähendada aruteludes käsitletavate teemade arvu: kui alguses oli eesmärgiks uurida kõikide põhiväärtuste definitsioone, siis hiljem valiti välja ainult kaks, et saada ülevaade konkreetsete mõistete defineerimisoskuse arengust. Lisaks suurenes katseperioodil uurija oskused arutelu juhina ning teadmised erinevatest võtetest filosoofiliste arutelude läbiviimiseks. Arutelu juht arendas oskust püstitada filosoofilisi küsimusi: analüüsis enda esitatud küsimuste funktsiooni ning sõnastust, jälgis enda esitatud küsimuste esinemise sagedust ning vajadusel omandas teoorias juurde teadmisi küsimuste esitamise kohta filosoofilistes aruteludes.

Töö autor oli uurimuses nii uurija kui ka uuritav: uurija rollis valmistati ette filosoofiliste arutelude teemasid, püstitati aruteludeks eesmäärke, täiendati ning muudeti jooksvalt vastavalt uurimuse hetkeseisule uurimisküsimusi, koguti videosalvestiste kujul informatsiooni ning analüüsi kogutud informatsiooni. Uuritava rollis omandati teadmisi teoorias filosoofiliste arutelude läbiviimise kohta ning koguti teadmisi praktiseeritud filosoofiliste arutelude kogetu põhjal. Uuritav muutis vastavalt uurimuse hetkeseisule oma hoiakut ja tegevusi arutelu juhina. Siinkohal on oluline rõhutada, et uuritaval puudus varasem kokkupuude filosoofiliste arutelude teemalise koolituse või ainega. Lastega filosoofeerimise ainega puutus uuritav esimest korda kokku uurimuse analüüsi ning arutelu ajaks.



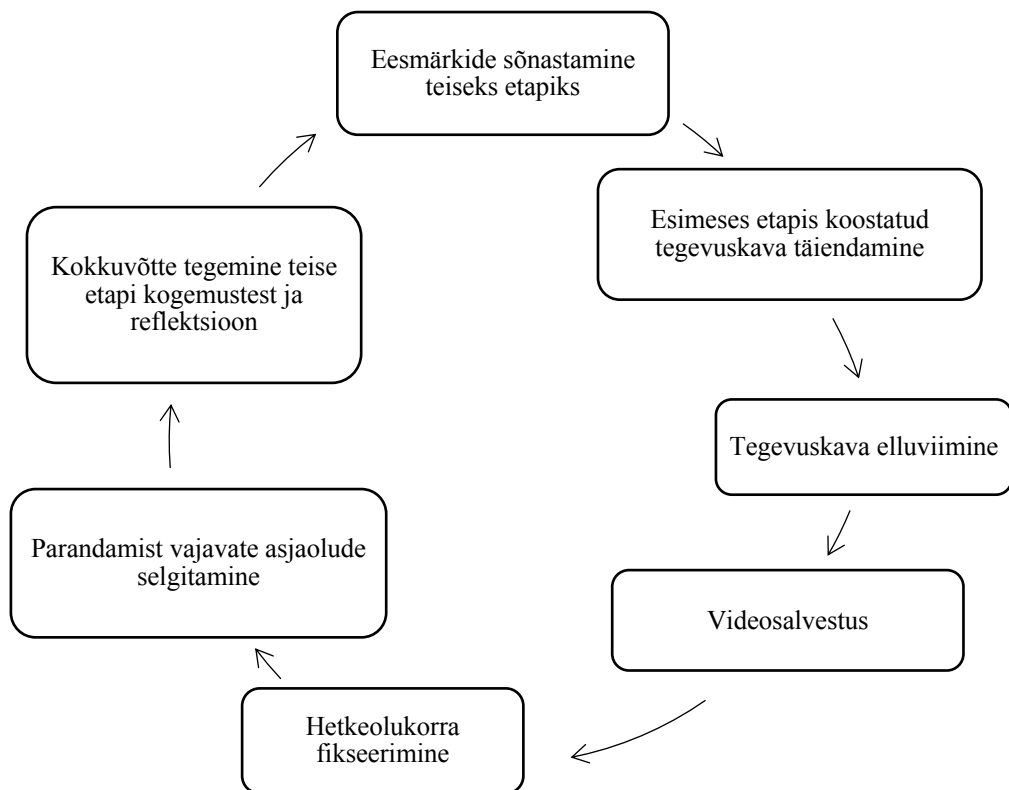
Tegevusuuring kestis viis kuud, sellest esimesel kuul loodi kokkulepped uuringu osalejatega ning esialgne tegevuskava. Järgneval neljal kuul ehk oktoober 2017 – jaanuar 2018 toimus andmete kogumine tegevusuuringu käigus. Filosoofilised arutelud toimusid üks kord nädalas, peale tunde, kestvusega 35 – 50 minutit. Kokku toimus 13 filosoofilist arutelu.

Tegevusuuringu periood jaotati kolmeks etapiks, et saada pidevalt ülevaadet õpilaste defineerimisoskuse arengu hetkeolukorrale ning vajadusel teha jooksvalt muudatusi filosoofilistes aruteludes. Iga etapp kestis neli kuni viis nädalat (filosoofilist arutelu) ning lõppes videosalvestusega. Esimeses etapis määratleti ning sõnastati uurimisprobleem, sõnastati magistritöö eesmärk ning uurimisküsimused, sõnastati eesmärgid tegevusuuringu esimeseks etapiks (Tabel 2) ning koostati esialgne tegevuskava. Seejärel viidi läbi oktoober 2017 – november 2017 neli filosoofilist arutelu. Esimese etapi viimasel filosoofilisel arutelul ehk neljandal kohtumisel toimus videosalvestus. Uuriija vaatles videosalvestist ning fikseeris uurimuse hetkeolukorra, selgitas kogutud infost lähtuvalt puudused arutelu juhi hoiakus ja tegevustes, tegi kokkuvõtte ning reflekteeris esimese etapi eesmärkide saavutamist. Tegevusuuringu esimese etapi võtab lühidalt kokku Joonis 1.



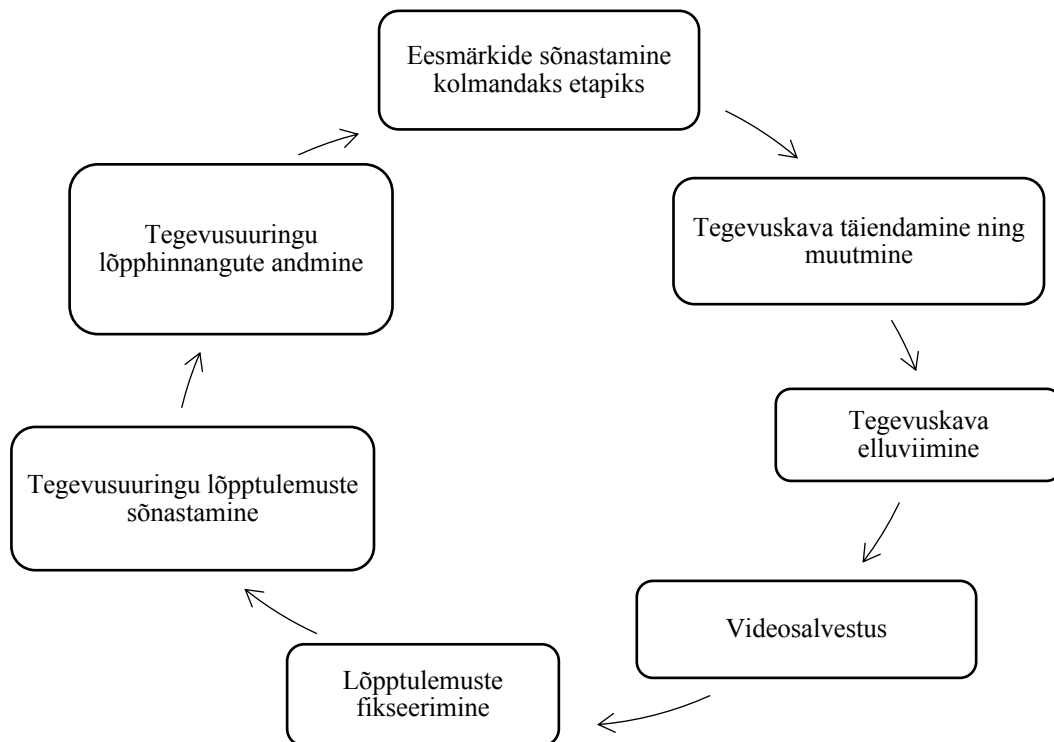
Joonis 1. Tegevusuuringu esimene etapp

Teise etapi alguses koostati tegevusuuringu teise etapi eesmärgid ning tegevuskava. Tegevuskava elluviimine toimus ajavahemikus november kuni detsember 2017, kus viidi läbi viis filosoofilist arutelu. Teise etapi viimasel filosoofilisel arutelul toimus videosalvestus, mille vaatluse tulemusena fikseeris uurija uurimuse hetkeolukorra. Vastavalt hetkeolukorrade analüüsis uurija arutelu juhi hoiakut ja tegevusi ning leidis lahendusi parandamist vajavatele asjaoludele. Teise etapi lõpus toimus kokkuvõtte tegemine teise etapi kogemustest ning refleksioon. Tegevusuuringu teise etapi võtab kokku Joonis 2.



Joonis 2. Tegevusuuringu teine etapp

Kolmanda ehk tegevusuuringu viimase etapi alguses püstitati kolmandaks etapiks uusi eesmärgid ning koostati tegevuskava. Viimases etapis viidi läbi ajavahemikus detsember 2017 – jaanuar 2018 neli filosoofilist arutelu, millest viimasel toimus videosalvestus. Uurimuse lõpus analüüsiti ning fikseeriti lõpptulemus, millest lähtuvalt sõnastati tulemused ning anti lõpphinnang. Tegevusuuringu viimase ehk kolmanda etapi võtab kokku Joonis 3.



Joonis 3. Tegevusuuringu kolmas etapp

Iga etapi alguses püstitati vastavalt uuringu hetkeolukorrale (vaatluse tulemuste põhjal) uued eesmärgid ning koostati tegevuskava, mis toetaks edaspidi kõige efektiivsemalt õpilaste defineerimisoskuse kujunemist. Etappideks püstitatud eesmärgid olid lähtuvalt õpilastest, mille saavutamiseks valis arutelu juht vajaliku hoiaku ja tegevused.

Tabel 2. Filosoofiliste arutelude uuringuperioodi etapid ning eesmärgid

Etapp	Toimumisaeg: nädal	Eesmärgid
I etapp	1. – 4. nädal (oktoober – november) (esimene filmimine)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Õpilane osaleb aktiivselt aruteludes, hoides kinni kokkulepetest.</li> <li>- Õpilane esitab ja põhjendab arusaamu sallivusest ja hoolivusest kui väärtushinnangust.</li> <li>- Õpilane toob elulisi näiteid sallivuse ja hoolivuse kohta.</li> <li>- Õpilane võrdleb sallivuse ja hoolivuse mõisteid.</li> <li>- Õpilane esitab võrdleva sisuga sallivuse ja hoolivuse definitsioone.</li> </ul>

II etapp	5. – 9. nädal (november – detsember) (teine filmimine)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Õpilane osaleb aktiivselt aruteludes, hoides kinni kokkulepetest.</li> <li>- Õpilane esitab iseseisvalt arutelu püstitamiseks teemakohaseid filosoofilisi küsimusi.</li> <li>- Vähemaktiivselt osalenud õpilased võtavad aktiivsemalt osa aruteludest.</li> <li>- Õpilane esitab ja põhjendab näidetele tuginedes oma arvamust kaaslaste püstitatud filosoofilistele küsimustele.</li> <li>- Õpilane esitab kirjeldava ja seoseid loova sisuga sallivuse ja hoolivuse definitsioone.</li> </ul>
III etapp	10. – 13. Nädal detsember – jaanuar (kolmas filmimine)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Õpilane osaleb aktiivselt aruteludes, hoides kinni kokkulepetest.</li> <li>- Õpilane avaldab arvamust arutelu jooksul üheskoos püstitatud filosoofiliste küsimuste üle.</li> <li>- Õpilane täiendab kaaslaste arvamust lisaküsimuste või enda arvamusega.</li> <li>- Õpilane esitab kombineeriva ja vilunud tasemel sallivuse ja hoolivuse definitsioone.</li> </ul>

Eesmärkide saavutamiseks koostas uurija igaks filosoofiliseks aruteluks tegevuskava, milles käsitles teemat, püstitas arutelu läbiviimiseks teemat arendavaid filosoofilisi küsimusi ning valis vastavalt uuringu hetkeolukorrale sissejuhatuse viisi. Filosoofiliste küsimuste puhul jälgis uurija hoolikalt küsimuste funktsiooni, et need toetaks aruteluprotsessi võimalikult palju ning ka suunaks sõnastama erineval tasemel definitsioone väärtusmõistetest *sallivus* ja *hoolivus*. Lisaks tegeles töö autor arutelusid ette valmistades ka teemale vastavate tekstidega: kohandas teksti mahtu, tõlkis vajadusel inglise või saksa keelest loo ümber eesti keelde või muutis loos vajadusel tegelaste nimesid.

Kogu uuringu vältel täitis töö autor usaldusväarsuse suurendamiseks ning uuringuprotsessist põhjalikuma ülevaate saamiseks praktiku päevikut. Praktiku päevikusse tehti sissekandeid iga kohtumise lõpus. Praktiku päevik sisaldas õpilaste puudumisi ning kohalolemisi kohtumisel, lühikirjeldust kohtumise tegevustest, eesmärkide täitmist / mittetäitmist, isiklikke kogemusi arutelu juhina (arutelu toetavad tegevused, hoiakud),

väljapaistvaid saavutusi, ebaõnnestumisi, emotsioone ning üllatusi. Päevik salvestati *Google Docs* keskkonda, mida said lugeda ka jooksvalt uuritavate vanemad, et saada ülevaadet kohtumistel toimuvast. Lisas 2 on esitatud näide Praktiku päeviku sissekandest.

### **Andmeanalüüs**

Videosalvestiste vaatamiseks, kuulamiseks, transkribeerimiseks ning kodeerimiseks kasutas autor andmeanalüüsi programmi MAXQDA 11 versiooni. Käesolev programm muutis andmeanalüüsi protsessi mugavaks, võimaldades autoril andmeid transkribeerida, korrastada, kodeerida ning süstematiseerida ühes kohas. Peale igat filmimist tegeles töö autor videosalvestiste monteerimisega ning transkribeerimisega. Andmete analüüsimiseks transkribeeriti esialgu videosalvestised täies mahus. Peale esialgset transkriptsiooni selekteeriti sisult oluline materjal: uurija kogus analüüsitavaks materjaliks iga uuringus tehtud videosalvestise transkriptsioonist kokku kõik õpilaste esitatud definitsioonid väärtusmõistetele *sallivus* ja *hoolivus*. Seejärel korrastas definitsioonid kodeerimiseks, eemaldades lausetest kordused ning parasiitsõnad.

Andmete analüüsimisel lähenes autor deduktiivselt ehk transkribeeritud andmete kodeerimisjuhend loodi põhinedes varasematele teooriatele. Esimesele uurimisküsimusele vastuse saamiseks analüüsiti õpilaste suuliselt esitatud definitsioone vastavalt andmeanalüüsiks loodud koodisüsteemi alusel. Kodeerimisjuhend koostati tuginedes Marinellie & Johnson (2002) uurimuses kasutatud definitsioonide liigitusele, mille analüüsiühikuks oli õpilaste definitsioonid. Kodeerimisjuhendis käsitleti 7 definitsiooni taset: omandamata, formaalne, kirjeldav, seoseid loov, võrdlusi ja tagajärgi loov, kombineeriv, vilunud (Marinellie & Johnson, 2002). Õpilaste esitatud definitsioonide analüüsimisel märgiti ära sõnad, mis viitasid konkreetsele kategooriale ning jälgiti sisu vastavust teemale. Pikemaid definitsioone (mitmest lauseosast või lausest koosnevaid definitsioone) analüüsiti lauseosa või lause kaupa, et saada ülevaade õpilaste oskusest esitada kombineeritud sisuga definitsioone. Spetsiifilised näited ning kategooriad definitsiooni tasemete kohta on esitatud Tabelis 3.

Tabel 3. *Definitsiooni tasemed kirjelduse ning spetsiifiliste näidetega (Marinellie & Johnson, 2002)*

Definitsiooni tase	Kategooria	Näide
OMANDAMATA	Esitatud definitsiooni sisu on puudulik: definitsioon on teemast väljas, defineerimisel luuakse valed seosed, defineerimisel esitatakse mõiste parafraas. Definitsiooni sisu on eitav. Õpilane ei tea mõiste sisu.	- <i>Sallivus on sallimine.</i> - <i>Hoolivus on hoolimine.</i>  - <i>Ma ei tea, mida sallivus tähendab.</i>
FORMAALNE	Definitsiooni sisu kirjeldab mõiste funktsiooni. Definitsioonis esineb väljendeid: Sallivus on see, kui... Hoolivus on see, kui ... (Aristotelese stiilis definitsioon)	- <i>Sallivus on aitamine.</i> - <i>Sallivus on see, kui sa aitad.</i> - <i>Hoolivus on see, kui sa märkad.</i> - <i>Hoolivus on see, kui sa teed teisele head südamest.</i>
KIRJELDAV	Definitsioon põhineb kirjeldustel. Defineerimisel kasutatakse üldistavaid ja assotsieeruvaid elulisi näiteid. Definitsiooni tuuakse konkreetne näide.	- <i>Kui inimene on salliv, siis pakub ta abi, kui märkab, et keegi on hädas.</i> - <i>Näiteks on sallimine see, kui sa ei vali, kellele sa abi pakud.</i> - <i>Näiteks kuulnud loos oli võhur salliv, kes aitas seda vanameest ja tegi talle head.</i>
SEOSEID LOOV	Defineerimisel luuakse seoseid, kasutades analoogiaid ning tuues näiteid isiklikust kogemusest või toetudes vahetult kogetule.	- <i>Hoolivus on sama nagu, kui ma nägin, et sõbral on kõht tühi ja ma andsin talle oma pool võileiba. Ehk ma pidasin sõbra heaolu enda omast tähtsamaks.</i>

VÕRDLUSI JA TAGAJÄRGI LOOV	Defineerimisel kasutatakse võrdlust. Võrdluses lisatakse äärmus. Võrdlusele lisandub ka tagajärg.	- <i>Kui ei oleks hoolivust, siis ei teakski inimesed, et üksteist on võimalik toetada, aidata.</i> - <i>Aga, kui ta ei oleks olnud nii hooliv ja mind aidanud, oleks ma pidanud jala minema.</i>
KOMBINEERIV	Defineerimisel on kombineeritud funktsioon või kirjeldus või selgitus või võrdlus või loodud seoseid. Näiteks luuakse seoseid ja lisatakse ka võrdlus. Või defineerimisel on kasutatud kirjeldust ning lisatud seos varasemalt kogetuga.	- <i>Sallivus on teiste aitamine, see on nagu abi pakkumine. Sa ei vali, keda aidata, vaid aidad kõiki. Mul oli ka üks kord nii, et meie klassi tuli uus poiss ning paljud naersid ta üle. Mina aga ei kuulanud teisi ja aitasin ikkagi tal leida õiged klassiruumid üles.</i>
VILUNUD	Defineerimisel on lisaks kombineerimisele toodud sünonüüm defineeritava mõiste kohta.	- <i>Sallivus ehk teisisõnu tolerantus tähendab seda, et olenemata inimesest, sa aidad kõiki ja suhtud kõikidesse võrdselt. Tänu sallivusele on võõral inimesel uues keskkonnas kergem kohaneda.</i>

Valiidsuse tagamiseks kaasati andmete analüüsimisel kaaskodeerija. Algse kodeerimisüsteemi alusel analüüsiti esmalt 20% õpilaste suuliselt esitatud definitisioonidest. Seejärel võrdles töö autor enda ja kaaskodeerija saadud tulemusi ning tekkinud erinevuste puhul räägiti need kaaskodeerijaga läbi. Peale konsensuse saavutamist kohandati vastavalt vajadusele koode ja kategooriaid. Koostöös kaaskodeerijaga kohendati definitisioonide tasemenimetusi, kategooriate kirjeldusi ning näiteid. Kui esmases kodeerimissüsteemis oli 6 definitisiooni taset, siis peale proovikodeerimist lisati juurde, lähtudes Bloom'i taksonoomiast (1956), tase “võrdlusi ja tagajärgi loov” ning spetsiifilisi näiteid.

Teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastuse saamiseks analüüsiti videosalvestisi horisontaalse sisuanalüüsiga. Vastavalt uurimisküsimuste sisule koostati tuginedes kirjandusele videosalvestiste vaatlusleht (Lisa 3). Vaatlusleht oli jaotatud 5 alapeatükiks, mis koosnes 23 valikvastustega küsimustest, mille juurde lisati koht selgitusteks või näideteks. Esimeses alapeatükis toodi välja üldine informatsioon: arutelu toimumiskoht, arutelu juhi ning vaatlaja nimi. Teine alapeatükk koosnes neljast küsimusest, mis käsitles õppimist toetavat füüsilist õpiruumi. Uuriti õpilaste istumise asetust, lisatarvikute kasutamist filosoofiliste arutelude vältel, arutelu juhi asetust õpilaste suhtes ning keskendumist toetavaid võtteid. Kolmandas alapeatükis uuriti psühholoogilise õhkkonna loomist ehk õpilaste mõtlemise arengu toetamist. Alapeatükis oli esitatud kaheksa küsimust, mis käsitlesid mõttepauside olemasolu ning nende pikkust, arutelu juhi hoiakut ning võtteid õpilaste motiveerimiseks ja tunnustamiseks, õpilaste ideede paljususe ning eriarvamuste tunnustamist, vaiksemate õpilaste kaasamist, arutelu juhi suhtumist passiivsemtesse osalejatesse ning austuse väljanäitamist õpilastesse. Neljas alapeatükk koosnes neljast küsimusest, mis uurisid arutelu juhi võtteid teema häälestuses. Viies alapeatükk koosnes kolmest küsimusest, mis käsitlesid arutelu juhi esitatud küsimusi. Uuriti küsimuste tüüpi (avatud ja suletud küsimused) ning funktsiooni. Viimane ehk kuues alapeatükk koosnes kolmest küsimusest, mis uurisid kokkulepete loomist ning kasutamist filosoofilises arutelus.

Kokku vaadeldi ning analüüsiti kõiki kolme videosalvestist. Videosalvestise vaatluselehe usaldusväärsuse tagamiseks kaasas töö autor kaastudengi proovivaatlejaks. Peale esimese video vaatlust võrreldi saadud tulemusi ning seejärel viidi vaatluselehes sisse küsimusi täpsustavad muudatused. Peale esimest proovivaatlust lisati vaatluslehele selgitusi võimaldavad lahtrid ning täiendati küsimuste juures valikuvариante. Kõige enam vajab täpsustamist vaatluslehe E osa ehk “Arutelu juhi esitatud küsimuste liigid”. Vaatluslehele lisati avatud ja suletud küsimuste funktsioonikirjeldusi ning näite lisamise võimalus.

## **Tulemused**

Järgnev peatükk annab ülevaate tulemustest, mis on esitatud lähtuvalt uurimisküsimustest. Peatüki esimene pool kajastab uuringu andmeanalüüsi tulemusi, mis kirjeldavad õpilaste definitsioonide tasemeid mõistetest *sallivus* ja *hoolivus* uuringu kolme etapi vältel. Teine pool selgitab arutelu juhi defineerimisoskust soodustavaid hoiakut ja tegevusi. Samuti käsitletakse kitsaskohti algaja arutelu juhi tegevustes ja hoiakus. Tulemuste ilmestamiseks ja



kinnitamiseks on kasutatud videosalvestiste transkriptsioonist tsitaate ning video vaatluslehtede ja praktiku päeviku kommentaare.

### **Õpilaste sõnastatud definitsioonide tasemed mõistetele *sallivus* ja *hoolivus***

Esimene uurimusküsimus käsitles õpilaste sõnastatud definitsioonide tasemeid mõistetest *sallivus* ja *hoolivus*. Tulemused esitatakse tegevusuuringu etappide kaupa alljärgnevatel alapeatükkides.

**Esimene etapp.** I etapis esitasid õpilased definitsioone tasemel „omandamata“, „kirjeldav“ ja „võrdlusi ja tagajärgi loov“. Tuginedes videosalvestiste transkriptsioonidele ning praktiku päevikule, võib väita, et I etapis polnud õpilased teadlikud mõistete *sallivus* ja *hoolivus* sisust. Tasemel „omandamata“ esitatud definitsioonide sisu oli I etapis teemast väljas või napisõnaline. Näiteks õpilane seletas definitsioonis mõistele *sallivus* mõiste olemasolu, kuid täpne sisu puudus.

*Me räägime praegu sallivusest ja kui sallivust ei oleks, siis me ei saaks sellest siin ruumis üldse praegu rääkida (Õpilane 8).*

Samuti löid õpilased defineerimisel seoseid: definitsioonis esines liigne üldistus või käsitleti kahte mõistet koos. Näiteks iseloomustati mõlemat mõistet sõnaga *vikerkaar*, kuid kirjeldus jäi liiga üldiseks ning ei toonud välja kahe mõiste sisu erinevust.

*Sallivus ja hoolivus on minu arvates see, et siis on sinu elu vikerkaar (Õpilane 3).* Näiteks käsitleti „omandamata“ tasemel definitsioonis ka koos kaht mõistet ning näitasid, et kahe mõiste olemasolu oli seotud kooli ja õpilaste heaoluga. Võis oletada, et õpilased mõistsid küll mõiste sisu, kuid oskus definitsiooni sõnastada polnud omandatud.

*Kui sallivust ja hoolivust ei ole, siis poleks koolis ka kõik korras. Kool oleks täis koolikiusamist ja õpetajad ka ei oleks sallivad, annaks kodutöösid terve hunniku (Õpilane 10).*

Samuti toodi ka praktiku päevikus välja probleem, et esimesel kohtumisel ei osatud teha vahet mõistete *sallivus* ja *hoolivus* definitsioonidel:

*Sallivuse ja hoolivuse mõiste sõnastamisel tekkis õpilastel probleem teha vahet kahel mõistel. Pigem kasutati erieivaid mõisteid samades situatsioonides, mis näitab, et õpilastel pole selge mõiste sisu. Kõige enam oli märgata õpilaste vastustest, et hoolivuse mõistet oli kergem defineerida kui sallivust. Teise mõiste definitsiooni puhul kirjeldati pigem hoolivust, kuid nimetati sallivuseks (Praktiku päevik, I etapp).*

Praktiku päevikust selgus veel, et uuringu alguses ehk esimesel kohtumisel oli palju õpilasi, kelle definitsioonid liigitusid „omandamata“ taseme alla, kuna defineerimisel kordasid õpilased kas kaaslaste mõtteid või jätsid mõlemad mõisted defineerimata kahel põhjusel: 1) õpilane ei teadnud mõiste sisu või 2) õpilane ei osanud sõnastada definitsiooni.

*Palju oli ka õpilasi, kes kordasid kaaslaste mõtteid või tõid eelnevalt nimetatule sarnaseid näiteid. Esines ka neid õpilasi, kes ei sõnastanud kumbagi mõistet, kuna nad ei osanud sõnastada definitsioone või nad ei teadnud mõistete sisu (Praktiku päevik, I etapp).*

Tasemel “kirjeldav” definitsioonid põhinesid esimeses etapis kirjeldusel ja üldistavatel või assotsieeruvatel näidetel. Defineerimisel seletati, kellele ja kuidas on mõiste *sallivus* või *hoolivus* kasulik või kirjeldati mõiste sisu konkreetsele näitele tuginedes. Näiteks õpilane 9 sõnastatud definitsioon on pinnapealne, kuid oma olemuselt kirjeldav: õpilane kirjeldab mõiste *sallivus* funktsiooni ning kirjeldusel on kasutanud õpilane üldistavat näidet. Õpilane 15 aga kirjeldab konkreetset mõiste *hoolivus* funktsiooni ning toob lisaks assotsieeruva näite.

*Tänu sallivusele on siin maailmas meil kõik. Kõik on õnnelikud ja on tegelikult väga vähe neid inimesi, kes on kurvad. Võib ölda, et põhimõtteliselt kõik on õnnelikud.*

*Tänu sallivusele (Õpilane 9).*

*Minu meelest on hoolivus see, kui sa suudad mõelda, kuidas teised ka tunnevad. Et näiteks, kui on tüli, siis sa oskad mõelda, kuidas teine end tunda võib (Õpilane 15).*

I etapi lõpus esitasid õpilased definitsioone tasemel “võrdlusi ja tagajärgi loov”, mis on üksnes kooskõlas arutelu juhi seatud eesmärgiga I etapi lõpuks.

*Õpilane esitab võrdleva sisuga sallivuse ja hoolivuse definitsioone (Praktiku päevik, I etapp).*

Tasemel „võrdlusi ja tagajärgi loov“ sõnastatud definitsioonides esines võrdlust, millele lisati tagajärg ning äärmus. Õpilane 8 esitatud definitsioonis viidatakse mõlemale mõistele ning defineeritakse koos, kuid sisu on teemakohane ning annab kirjelduse võimalikule tagajärjele, kui sallivust või hoolivust ei oleks.

*Kui sallivust ei oleks, siis tuleks keemiarelvadega sõda, mis võib terve inimkonna hävitada (Õpilane 11).*

*Kui sallivust ja hoolivust ei oleks, siis ilmselt igal pool sõidaksid autod teele ja inimestele otsa (Õpilane 8).*

*Kui sallivust ei oleks, siis oleks nii, et bussijuhid sõidaksid peatustest mööda ja ei võtaks inimesi peale ning siis tekiks tülid kogu aeg (Õpilane 11.)*

I etapis esines ka definitsioone tasemel “kombineeriv”. Õpilaste sõnastatud definitsioonides oli kombineeritud vähemalt kaks erinevat taset. Näiteks esitati definitsioonis mõiste *sallivus* funktsioon ning ka kirjeldus, missugune hoiak on inimesel, kui ta on salliv. See tähendab, et õpilase definitsioonis esines kombinatsioon tasemetest “formaalne” ning “kirjeldav”.

*Sallivus on minu jaoks teiste aitamine. Sa aitad teisi. Ei kiusa. Selline heatahtlik, sõbralik (Õpilane 10).*

Defineerimisel kasutati veel tasemete “võrdlusi ja tagajärgi loov” ning “formaalne” kombineerimist. Näiteks esitati mõiste *sallivus* kohta võrdlus, tagajärg ja äärmus ning lisaks funktsioon.

*Kui sallivust ei oleks, siis oleks kodus ja igal pool olles halb tunne sees. Keegi ei huvitu sinust ja keegi ei huvitu sinu probleemidest. Ma arvan, et sallivus on huvitumine. Jah...huvi tundmine (Õpilane 3).*

Kokkuvõtteks kuulusid I etapis õpilaste esitatud definitsioonid tasemete “kirjeldav” või “võrdlusi ja tagajärgi loov” alla, kuid lisaks esines ka definitsioone, mis klassifitseerusid “kombineeriv” ja “omandamata” tasemetele.

**Teine etapp.** II etapis esitatud mõistete *sallivus* ja *hoolivus* definitsioonides kasutati elulisi näiteid. Õpilased esitasid II etapis definitsioone tasemel “omandamata”, “formaalne” ning “kirjeldav”.

Tasemel “omandamata” esitatud definitsioonides kasutati sõnastamisel võtet, mis aitab esitada tasemel “formaalne” definitsiooni, kuid funktsiooni seletus oli puudulik: õpilased ei mõistnud mõistete sisu ning esitasid mõistete sisu parafrasidena.

*Sallivus on see, kui sa hoolid teisest (Õpilane 4).*

*Hoolivus on see, kui sa hoolid teistest (Õpilane 9).*

Tasemel “formaalne” esitatud definitsioonid olid “Aristoteelse stiilis” ning jälgisid skeemi, kus esitati defineeritav mõiste, üldkateegooria ning iseloomustavad omadused. Näiteks toodi mõiste *hoolivus* definitsioonis välja mõiste funktsioon ning sõnastamisel kasutati väljendit ... *on see kui...*, mis on „Aristoteelse stiilis” definitsiooni üldkateegooria tunnuseks.

*Hoolivus on see, kui sa ei kiusa kedagi ja sa mõtled hästi teistest (Õpilane 11)*

II etapis kirjeldasid õpilased palju definitsioone tasemel “kirjeldav”, mille puhul defineerisid õpilased mõistet tuginedes konkreetsele näitele. Samuti kasutasid õpilased

defineerimisel üldistavaid näiteid. Näiteks kasutas õpilane mõistete *sallivus* ja *hoolivus* defineerimisel taseme “kirjeldav” alla kuuluvaid erinevaid võtteid: kirjeldusele lisaks toodi konkreetne eluline näide või üldistav eluline näide.

*Sallivus on nagu see, et sa suhtled nii, et sa ei kuula, mis teised sulle teisest räägivad. Näiteks, kui kuskil trennis või koolis on inimene, kes kellelegi ei meeldi ja sulle ka võibolla ta natukene ei meeldi, aga sa ei tee sellest välja. Et sa käitud teistega samamoodi nagu temaga (Õpilane 3).*

*Hoolivus on nagu see, kui sa nagu päriselt tunned head tunnet sees, et sa pead tema eest hoolitsema ja sa teedki seda (Õpilane 3).*

Kokkuvõtteks esitasid õpilased II etapis definitsioone tasemel „omandamata“, „formaalne“ ning „kirjeldav“.

**Kolmas etapp.** Viimases ehk III etapis esines näiteid õpilaste sõnastatud definitsioonidest igal tasemel, välja arvatud “formaalne”. Kui mõne õpilase definitsioon oli veel tasemel “omandamata”, siis oli ka neid õpilasi, kelle definitsioonid vastasid “vilunud” või “kombineeriv” taseme nõuetele. Tulemustes paistis silma tasemel “kirjeldav” definitsioonide paljusus.

Endiselt sõnastasid õpilased “omandamata” taseme alla kuuluvaid definitsioone, mille sisu oli puudulik. Õpilane tõi näite mõiste sisu kohta, kuid see ei andnud täpset selgitust mõiste tähendusest. Näiteks toodi mõiste *sallivus* definitsioonis konkreetne näide, kuid see kirjeldas mõistet *hoolivus* ehk õpilane ajas kahe mõiste sisu segamini.

*Sallivus on näiteks see, kui su pinginaabril jääb pliiats maha ja laenad talle (Õpilane 4).*

Tasemel “kirjeldav” definitsioonide puhul seletasid õpilased III etapis mõiste sisu läbi konkreetse elulise näite. Mõiste *sallivus* definitsioonis kirjeldati näiteks täpsemalt inimeste hoiakut sallivuse puhul, tuginedes konkreetsele näitele. Esmalt defineeris õpilane konkreetselt, mis on tema jaoks mõiste *sallivus* tähendus ning seejärel esitas näite.

*Minu jaoks on sallivus see, et sa oled kõigi suhtes hea. Kui on näiteks klass, siis sa ei vali välja, keda sa aitad, kui ta kukub, vaid kui keegi kukub, siis sa aitad (Õpilane 15).*

Mõistele *sallivus* esines ka definitsioon, kus õpilane defineeris mõistet kasutades kirjeldust, kuid lisas üldistava näite.

*Sallivuse puhul on pigem see, et kui sul on seda raske head kellegi jaoks teha, siis sa lihtsalt ei tee seda (Õpilane 3).*

III etapis esines ka definitsioone, mis olid tasemel „seoseid loov”. Õpilased seostasid mõisteid *sallivus* ja *hoolivus* isikliku eluga ning defineerimisel seletasid täpselt mõiste sisu, tuues analoogiaid ning näiteid isiklikust kogemusest. Seoste loomisel esines õpilaste definitsioonides väljendeid *sama nagu* või *nagu*. Näiteks mõiste *hoolivus* defineerimisel kasutas õpilane väljendit *sama nagu* ning lõi seose oma isikliku eluga.

*Hoolivus on sama nagu see, et ma aitan oma lähedast alati nii palju kui ma saan. Näiteks ma hoolin oma vanaemast. Ma alati pakun talle abi, isegi kui ta ei küsi (Õpilane 12).*

Tasemel „seoseid loov“ esines ka definitsioone, kus kasutati väljendeid, mis viitasid seoste loomisele.

*Sallivus on sama nagu hädasolija aitamine. Aga tavaliselt sa aitad ainult siis, kui sa saad (Õpilane 3).*

Tasemel „kombineeriv” esitatud definitsioonides esinesid kombinatsioonid, kus oli esindatud nii tase „formaalne” kui ka „kirjeldav”. Näiteks defineeris õpilane mõistet läbi kirjelduse ning esitas mõiste funktsiooni.

*Sallivus on see, et sa suhtud kõikidesse võrdselt, et kui ongi nii, et pastakas jääb maha, siis sa laenad talle. Ükskõik, kes ta on (Õpilane 7).*

Samuti esines definitsioon, kus õpilane esitas mõiste funktsiooni ning seejärel kirjeldas mõiste tähendust tuginedes konkreetsele näitele.

*Hoolivus on teise kaitsmine. Näiteks, kui trennis on mingi nõrgem. Ja siis sa näed, et visatakse palli tema poole hästi tugevasti. Ehk siis näiteks sa hüppad ette. Et tema ei saaks tugevasti haiget. Aga sa nagu lähed ikkagi ise välja, et sa kaitsed teda, et tema haiget ei saaks (Õpilane 13).*

III etapis esitati ühe õpilase poolt definitsioon, mis klassifitseeriti taseme „vilunud” alla. Õpilane tõi definitsioonis välja mõiste ühe sünonüümidest, esitas funktsiooni ning lõi varasemalt toodud näite põhjal seose enda arusaamaga mõiste definitsioonist.

*Hoolimine ehk eneseohverdamine, nagu Õpilane 10 välja tõi, et parima sõbra nimel sattus ise tema asemel pahandusse. Et hoolides sa tahad tõesti sõbrale head (Õpilane 12).*

Käesolev peatükk kirjeldas tulenevalt esimesest uurimisküsimusest (Missugusel tasemel tõlgendavad õpilased sallivuse ja hoolivuse definitsiooni filosoofiliste arutelude jooksul?) õpilaste esitatud definitsioonide tasemeid mõistetele *sallivus* ja *hoolivus* filosoofilistes aruteludes. Tulemused jagunesid vastavalt uuringule kolmeks etapiks. Kõigis kolmes etapis

esines tasemel “omandamata” definitsioone. Esimese etapi lõpuks kasutasid õpilased mõistete *sallivus* ja *hoolivus* seletamiseks definitsioone tasemel “võrdlusi ja tagajärgi loov” ning esines ka definitsioone, mis klassifitseeriti tasemele “kombineeriv”. II etapis esitasid õpilased väärtusmõisteid tasemel “omandamata”, “formaalne” ning “kirjeldav”. Uuringu viimases ehk III etapis esitati definitsioone igal tasemel, välja arvatud “formaalne”.

### **Arutelu juhi hoiak ja tegevused defineerimisoskuse arengu soodustamiseks**

Teine uurimisküsimus käsitles õpilaste defineerimisoskuse arengut soodustavat arutelu juhi hoiakut ja tegevusi. Tulemused jaotati neljaks osaks: õppimist toetav füüsiline õpiruum, psühholoogiline keskkond, õpilaste häälestamine ning arutelu juhi esitatud küsimuste liigid.

**Õppimist toetav füüsiline õpiruum.** Videosalvestise vaatluslehtede alusel selgus, et arutelu juht kasutas iga filosoofilise arutelu vältel õppimist toetava füüsilise õpiruumi loomise võtteid. Arutelude ajal istusid õpilased ringselt ning põrandal või pinkidel. Esimese vaatluse andmetel istusid õpilased ringis ning toolidel, järgmisel kahel korral ringis põrandal. Teisel vaatlusel on käsitletud arutelu juhi õpilaskeskset hoiakut. Näiteks küsis arutelu juht arutelu alguses: “*Kas kõik näevad üksteist?*”. Kõigi vaatluste alusel istus arutelu juht õpilastega ringis samal tasandil. Arutelu juht märgib praktiku päevikus, et lähtuvalt õpilaste heaolust, on II kooliastme õpilastega mõistlik istuda ringis toolidel või põrandal vaipa, patju kasutades.

*Seekord alustasime kohtumist istudes põrandal. Siiani on näidanud kogemused, et kõige kergem on II kooliastme õpilastega istuda toolidel ühes ringis: ühtlast ringi on kergem moodustada, õpilastel endil on kergem mugavat asendit leida ning üleüldist sagimist on oluliselt vähem. Juhul, kui istume maas ringis võiks olla vaip ja padjad istumiseks: õpilastel on endal mugavam (Praktiku päevik, II etapp).*

Keskendumist toetavatest võtetest kasutas arutelu juht jutujärje andmiseks pehmet täringut, mis täitis oma funktsiooni. Esimesel vaatlusel leiti, et arutelu alguses puudus konkreetne ese jutu järje andmiseks.

*Arutelu juht pakub võimalust õpilastel endal valida jutu järjeks pall, kuid valitud palli puhul on tegemist pörkepalliga ning peale esimest viskamist pörkub pall kaugemale minema ning kaks õpilast tormavad sellele järele (Vaatlus I).*

Teisel vaatlusel tehti tähelepanek, et jutujärje andmiseks valitud ese peaks olema selline, mis maha kukkudes ei pörkuks.

*Täring pole kõige parem valik, sest põrkab õpilaste käest ära ning tekib lisaaginat (Vaatlus II).*

**Psühholoogiline keskkond.** Õpilaste definitsiooni sõnastamise oskust toetas arutelu juhi mõttepauside olemasolu. Kolme videosalvestise vaatluslehe tulemustest selgus, et arutelu juht tegi mõttepause kõige sagedamini peale enda küsimuste esitamist. Mõttepauside pikkus oli 3 – 10 sekundit. Esimese kahe vaatluslehe tulemustes kasutab arutelu juht sageli mõttepause pikkusega 3 – 5 sekundit ning kolmandal vaatlusel on märgitud ajavahemik 3 – 10 sekundit. Igal vaatluse alusel teeb arutelu juht mõttepause peale enda esitatud küsimust.

Kõigi kolme videosalvestise vaatluse tulemusena ning praktiku päeviku alusel selgus, et arutelu juhi positiivne hoiak motiveerib õpilasi osalema aruteludes. Iga videosalvestise vaatluse tulemustes toodi välja, et arutelu juht oli rõõmsameelne, naeratav, kindlameelne.

*Õpilased ei osaleks arvatavasti siin peale tunde, kui ma ise ei tekitaks neis huvi ja poleks motiveeritud (Praktiku päevik, II etapp).*

Samuti selgus, et õpilaste definitsioonide sõnastamise oskuse arengut toetab see, kui arutelu juht tegutseb motiveeritult ning enesekindlalt.

*Hetkel tunnen end arutelu juhina enesekindlamalt kui varasemal aastal. Olen avastanud, et filosoofiliste arutelude läbiviimine toob tööpäeva positiivsust (Praktiku päeviku, II etapp).*

Arutelu juht tõi praktiku päevikus välja asjaolu, et filosoofiliste arutelud täidavad oma eesmärgi kõige enam, kui kohtumised toimuvad järjepidevalt.

*Õpilaste huvi on suur, kuid veel suurem oleks siis, kui kõik kohtumised toimuksid järjepidevalt ning täiskoosseisus (Praktiku päevik, II etapp).*

Peale arutelu juhi positiivse hoiaku olulisusele tõstatus videosalvestiste vaatluse tulemustes esile, et arutelu juhi poolne õpilaste austamine ning tunnustamine soodustab õpilaste defineerimisoskuse arengut. Kolme vaatluse tulemustest selgus, et arutelu juht kasutas filosoofilistes aruteludes õpilaste tunnustamiseks ja austuse välja näitamiseks järgnevaid võtteid:

- 1) Õpilastelt tagasiside küsimine

*Arutelu juht küsib õpilastelt kohtumise lõpus tagasisidet. Näiteks kasutab põidla meetodit (Vaatlus I, II ja III);*

- 2) Õpilastele tagasiside andmine filosoofilisest arutelust:  
*Arutelu juht annab ise tagasisidet ning tunnustab aktiivse osalemise eest: "Te oskasite täna juba esitada väga erineva sisuga filosoofilisi küsimusi" (Vaatlus III);*
- 3) Õpilaste esitatud küsimuste tõstatamine ühiselt mõtlemiseks:  
*Arutelu juht esitab õpilastele küsimuse: „Kas me võiksime selle küsimuse kirja panna?“ (Vaatlus II).*  
*Arutelu jooksul pannakse kirja 7 õpilaste esitatud küsimust ning hääletatakse nende seast endale kõige huvipakkuvam küsimus (Vaatlus II);*
- 4) Õpilaste ideedele lisaküsimuste esitamine  
*Arutelu juht esitab õpilasele lisaküsimuse: „Kas sul on mõni näide ka veel oma mõtte juurde tuua?“ (Vaatlus II).*  
*Aga miks sa arvad, et õpilased mängivad just meie loos kuulnud krattide rolli? (Vaatlus II);*
- 5) Tähelepanelikult õpilaste öeldu kuulamine  
*Arutelu juhil on pidev silmside sõnavõtja õpilasega (Vaatlus I).*  
*Arutelu juht toetab vahetult õpilast vajaduse korral sõnavaraga (Vaatlus I, II, III);*
- 6) Õpilastele oma arvamuse avaldamiseks piisava aja võimaldamine  
*Õpilane alustas oma lause sõnastamist. Arutelu juht kuulas ja ootas pikalt kuni laps ise ütles välja, et mul läks meelest". Seejärel lausus: "Ma peaaegu saan aru, mida sa mõtled, aga tuleme sinu juurde tagasi. Proovi ise sõnastada oma arvamust" (Vaatlus II).*

Lisaks eelnevale toetas filosoofiliste aruteludes õppimist õpilaste ideede ja arvamuse paljususe tunnustamine. Kolme videosalvestise vaatluse tulemusena suhtus arutelu juht õpilaste eriarvamustesse positiivselt.

*Väga huvitav lähenemine (Vaatlus I).*

*Kas me võiksime Õpilane 13 küsimuse täitsa kirja panna? (Vaatlus II).*

*Sina tõid nüüd meile siia hoopis teistmoodi näite sisse. Väga põnev (Vaatlus III).*

Praktiku päeviku alusel pidas arutelu juht esimeses etapis oluliseks asjaolu, et kõik õpilased oleksid pidevalt kaasatud aruteludesse.

*Märkasin, et väga oluline on anda sõna õpilastele, kes tavapärasest vaiksemad on, nii kiiresti, kui võimalik, et kõigile oleks õppimise kasutegur osalemisest sama suur (Praktiku päevik, I etapp).*



Videosalvestiste vaatluslehtede tulemusel küsis arutelu juht vähemaktiivsemate õpilaste kaasamiseks, kas neil on soovi osaleda, kuid ei survestanud. Samuti pöördus vaiksemate õpilaste poole personaalselt. Näiteks pöördus II vaatlusel arutelu juht õpilase poole personaalselt esitades küsimuse: „*Õpilane 5, mis on sinu jaoks sallivus ja mis on hoolivus? Proovi täpselt nii sõnastada, nagu sina soovid seletada*”.

**Õpilaste häälestamine.** Videosalvestiste vaatluslehtede tulemusena selgus, et filosoofilistes aruteludes on definitsiooni sõnastamise oskuse arengu toetamisel oluline õpilaste häälestamine ning teemakohane sissejuhatus. Ühe võimalusena kasutas arutelu juht õpilaste häälestamiseks keskendumist soosivaid tegevusi. Arutelu juht kasutas iga videosalvestise alusel keskendumist soosivaid tegevusi. Näiteks esimese videosalvestise vaatluslehe järgi kasutas arutelu juht hoolivuse teemalist mõtlemiseksperimenti (Lisa 4) ning kolmanda videosalvestise vaatlusele alusel kasutas arutelu juht keha tunnetamise harjutust (Lisa 5). Lisaks selgus, et filosoofilistes aruteludes toetab definitsiooni sõnastamise arengut ka sissejuhatavas osas kasutatavad teemakohased tekstid. Esimesel videosalvestisel kasutas arutelu juht Peter Schneider ja Gisela Schartmann kirjutatud lasteraamatut „Ke-ke-kes teeb U-U-Uhhuu?“, teisel sallivuse ja hoolivuse teemalist inglise keelsest tõlgitud lühijuttu (eestikeelne tõlge Lisa 6) ning kolmandal videosalvestisel kasutas arutelu juht sissejuhatavas osas inglise keelest eesti keelde tõlgitud sallivuse ja hoolivuse teemalist muinasjuttu (eestikeelne tõlge Lisa 7).

**Arutelu juhi esitatud küsimuste liigid.** Arutelu juht nentis praktiku päevikus, et õpilastele esitatud õige eesmärgiga küsimused toetavad mõiste sisust arusaamist ning ka mõistele oma seletuse andmist.

*Siinkohal oli minu kui arutelujuhi ülesandeks esitada suunavaid küsimusi ning panna osalejaid mõtlema ka muudest vaatevinklitest. Samas ka suunama arutlema konkreetselt mõiste sisu üle (Praktiku päevik, III etapp).*

Videosalvestiste vaatluse tulemusena selgus, et arutelu juhi poolt esitatud avatud küsimused toetavad õpilastes mõiste definitsiooni sõnastamise arengut. Samuti selgus, et arutelu juht esitas erineva funktsiooniga sallivuse ja hoolivuse definitsiooni sõnastamise oskuse toetamiseks küsimusi:

- 1) Küsimused suunasid avaldama konkreetset arvamust sallivuse ja hoolivuse mõistete kohta.

*Mis te arvate, kas iseendast peaks ka hoolima? (Vaatus III).*

- 2) Küsimused suunasid selgitama mõiste olemust.

*Mis on sinu jaoks sallivus? (Vaatus I).*

*Mis on sinu jaoks hoolivus? (Vaatus I).*

- 3) Küsimused suunasid tagajärgede üle arutlema.

*Mis juhtub siis, kui sallivust või hoolivust ei oleks? (Vaatus I).*

- 4) Küsimused suunasid kirjeldama mõistet.

*Missuguste märksõnadega me saame kirjeldada sallivust või hoolivust? (Vaatus III).*

Käesolev alapeatükk andis ülevaate teise uurimisküsimuse (Milline arutelu juhi hoiak ja tegevused soodustavad laste defineerimisoskuse arengut?) tulemustest. Tuginedes videosalvestise vaatluslehtedele ning praktiku päevikule toetas laste defineerimisoskuse arengut arutelu juhi loodud õppimist toetav füüsiline õpiruum. Leiti, et arutelud, mis toimuvad ringis ning toolidel või põrandal istudes, toetavad õpilase defineerimisoskuse arengut. Tähelepanu juhiti asjaolule, et arutelu juht peaks valima filosoofilistes aruteludes jutujärje edasi andmiseks vahendeid, mis ei püüa liigselt õpilaste tähelepanu. Defineerimisoskuse arengut soodustas veel arutelu juhi mõttepauside tegemine; rõõmsameelne, positiivne ning motiveeritud hoiak; järjepidevus filosoofiliste arutelude läbiviimisel; õpilaste tunnustamine ja austamine; õpilaste ideede ja arvamuse paljususe tunnustamine; kõigi õpilaste võrdne kaasatus; vaiksamate õpilaste märkamine ning õpetaja asjakohase funktsiooniga esitatud küsimused.

### **Algaja arutelu juhi hoiaku ja tegevuste kitsaskohad**

Kolmas uurimisküsimus käsitles kitsaskohti algaja arutelu juhi hoiakus ja tegevustes.

Tuginedes videosalvestise vaatluslehtedele ning praktiku päevikule, selgus, et algaja arutelu juhi tegevustes ning hoiakus esines mitmeid kitsaskohti.

Esimest kitsaskohta oli märgata õppimist toetava füüsilise õpiruumi loomisel filosoofilistel aruteludel. Algaja arutelu juht ei asetanud videosalvestise vaatlusehe põhjal kordagi ringi keskele esemeid, mis oleks toetanud õpilasi keskendumisel. Praktiku päevikule tuginedes ei analüüsinud arutelu juht oma kitsaskohti füüsilise õpiruumi aspektist.

Puuduseks oli ka asjaolu, et praktiku päevikus ei selgitanud arutelu juht mõttepauside olemasolu ega vajalikkust, kuid iga videosalvestise vaatluse käigus ilmnnes, et arutelu juht tekitas olukorra mõttepausi tekkimiseks, kuid katkestas selle üsna kiiresti, asendades

mõttepausi kas õpilaste öeldu selgitamisega või teemakohase küsimuse esitamisega. Näiteks tekitas arutelu juht olukorra, kus oleks võinud olla pikem mõttepaus.

*Arutelu juht lausub õpilastele: „Mõtle rahulikult paar minutit”, kuid mõttepaus jääb liiga lühikeseks. Mõttepausi asemel kordab arutelu juht õpilase öeldut (Vaatus I).*

Samuti leiti, et arutelu juht tegi mõttepausid peamiselt peale enda küsimus esitamist või sissejuhatavas osas teksti esitamise vahel. Vaatluste tulemusena selgus, et arutelu juht ei teinud ühelgi korral mõttepausi pärast õpilase vastust või mõttepausi kahe õpilase vastuste vahel. Liiga lühikesed või olemata mõttepausid ning keskendumist toetavate esemete kasutamine ringi keskel olid kaks kitsaskohta, mis ilmsid iga videosalvestise vaatluslehel ning jäid analüüsimata praktiku päevikus.

Igal vaatlusel selgus, et arutelu juhi kitsaskohaks oli vaiksemate õpilaste kaasamine, mida kinnitas ka praktiku päevik.

*Endiselt on arutelus 3-4 õpilast, kes on väga vaiksed ning siinkohal tunnen end oskamatuna neid kaasata aruteludesse (Praktiku päevik, II etapp).*

Samuti märkis uuritav praktiku päevikus, et arendamist vajab veel oskus esitada õige funktsiooniga küsimusi.

*Edaspidi püüan pöörata enam tähelepanu küsimuste formuleerimisele (Praktiku päevik, III etapp).*

Vaatluste tulemusel esitas arutelu juht kõige vähem avatud küsimusi, mis suunasid õpilast järeldama või põhjendama. Samuti ilmses esimesel vaatlusel asjaolu, et arutelu juhi esitatud küsimus suunas õpilasi esitama mõistete *sallivus* ja *hoolivus* definitsioone koos, mille tulemusena esitasid õpilased esimeses etapis definitsioone tasemel „omandamata“.

*Mida tähendab sinu jaoks sallivus ja hoolivus? (Vaatus I).*

Lisaks eelnevale selgus videosalvestise vaatluslehtede ja praktiku päeviku alusel, et kitsaskohti esines ka arutelu kokkulepete meelde tuletamisel. Praktiku päevikule tuginedes oli iga kohtumise üks eesmärkidest seotud kokkulepetest kinnipidamisega (*Õpilane osaleb aktiivselt arutelus, hoides kinni kokkulepetest*), kuid esimesel vaatlusel ilmses, et arutelu juht küll reageerib kokkulepete eiramisele, kuid jätab sealjuures kokkuleppe sisu lahti selgitamata

*Jah, arutelu juht reageerib, kuid ei selgita kokkuleppe sisu (Vaatus I).*

Käesolev alapeatükk andis vastuse kolmandale uurimisküsimusele, tuues välja kitsaskohad, mis esinevad algaja arutelu juhi tegevustes ja hoiakutes filosoofilistes aruteludes lastega. Algaja arutelu juhi hoiakus ja tegevustes esinesid puudused keskendumist toetavate

tingimuste loomisel, mõttepauside tegemisel, vaiksemate õpilaste kaasamisel, küsimuste formuleerimisel ning kokkulepete eiramisel ei selgitatud õpilastele rikutud kokkuleppe sisu.

## Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli jälgida 4. klassi õpilaste sallivuse ja hoolivuse definitsiooni kujunemist filosoofilistes aruteludes ning kirjeldada, kuidas on arutelu juhi hoiak ja tegevused seotud õpilaste suulise defineerimisoskuse arenguga. Uuringu eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust, millele otsiti vastuseid tegevusuuringuga.

Peatükis tõlgendatakse uuringu tulemusi ning luuakse seoseid varasemate uuringutega. Arutelu on struktureeritud vastavalt uurimisküsimustele ning peatüki lõpus toob autor välja töö praktilise väärtuse, soovitusel edasiseks uurimiseks ning töö piirangud.

### Õpilaste definitsioonide tasemed mõistetele *sallivus* ja *hoolivus*

Käesoleva magistritöö tulemuste alusel arendas filosoofiliste arutelude meetod õpilasel oskust sõnastada mõistetele *sallivus* ja *hoolivus* abstraktse sisuga definitsioone, millele tuginedes võib väita, et filosoofilised arutelud suunavad õpilasi defineerimisel kasutama kirjeldusi, looma seoseid ning võrdlusi. Tulemused võimaldavad tõmmata paralleele varasemate uuringutega, mille alusel õpilased alates kümnendast eluaastast sõnastavad lisaks mõiste funktsiooni kirjeldusele ka elulisi ning assotsiatseeruvaid näiteid, loovad seoseid, esitavad võrdlusi ning äärmusi. Näiteks Marinellie (2009) on toonud välja asjaolu, et mõiste definitsiooni suulisel sõnastamisel kirjeldavad õpilased definitsioonides alates vanusest üheksa kuni kümme mõiste iseloomulikke tunnuseid, mis sarnaselt uuringu tulemustega kinnitab, et alates üheksandast või kümnendast eluaastast areneb õpilastel oskus sõnastada definitsioone kõrgemal tasemel, nagu „kirjeldav“, „seoseid loov“ ning „võrdlusi ja tagajärgi loov“.

Tulemustest selgus, et tasemel „omandamata“ definitsioone esitati põhjusel, et õpilasele oli defineeritava mõiste sisu arusaamatu. Töö autor on seisukohal, et õpilased esitavad kõrgemal tasemel definitsioone mõistetele, millega on pidev kokkupuude igapäevaelus. Sarnaselt käesoleva töö tulemustega on Marloubi jt (2015) ning Wehren jt (1981) leidnud, et õpilased sõnastavad vähem „omandamata“ tasemel definitsioone mõistete kohta, mille sisu on õpilastele tuttav ning tekitavad assotsiatsioone varasemalt kogetuga.

Käesolevas uurimuses ilmnes, et õpilaste defineerimisoskus on seotud kognitiivse arenguga. Filosoofilised arutelud võimaldasid õpilasel esitada definitsioone, kasutades näiteks oskust luua seoseid, esitada võrdlusi, tagajärgi või elulisi ja konkreetseid näiteid.

Samamoodi on leidnud ka teised uurijad. Näiteks leidis Fisher (2005), et laste kõrgelt arenenud mõtlemine tähendab Bloom'i taksonoomia alusel, et õpilane oskab analüüsida, luua seoseid ja võrdlusi ning kombineerida. Ka Wilkinson ja Houston-Price (2013) ning Matloubi jt (2015) on leidnud, et oskus defineerida mõisteid sisuliselt kõrgel tasemel eeldab lapse arenenud mõtlemisvõimet, mis üksnes kinnitab käesolevas uurimuses saadud tulemusi.

Uurimuse tulemustele tuginedes võimaldasid filosoofilised arutelud suunata õpilasi käsitlema mõisteid *sallivus* ja *hoolivus* süvitsi. Filosoofiliste arutelud julgustasid õpilasi selgitama mõistet oma seisukohtadest ning arusaamu näidetega kirjeldama, mis selgitab uuringu tulemustes ilmnenu tasemel "formaalne" definitsioonide vähesust. Sarnaselt uurimuses selgunud asjaolu on kirjeldanud ka Kurland ja Snow (1997) oma uurimuses, et "formaalne" tasemel definitsioonide õpetamisel suunatakse lapsi õppima mõistet pealiskaudselt, mitte teadvustama mõiste sisu. Seega leiab töö autor, et filosoofilised arutelud võimaldavad arendada õpilastel oskust defineerida mõisteid kõrgel tasemel.

### **Defineerimisoskust arendav arutelu hoiak ja tegevused**

Uurimistulemuste alusel on filosoofilistes aruteludes arutelu juhi hoiak ning tegevused oluliselt seotud sellega, missugusel tasemel oskavad õpilased sõnastada mõistetele definitsioone. Uurija leiab, et õpilaste definitsiooni sõnastamise oskuse arengut võisid toetada mitmed asjaolud: 1) füüsiline õpiruum; 2) arutelu juhi oskus teha arutelu jooksul mõttepause; 3) arutelu juhi oskus tunnustada õpilasi; 4) arutelu juhi oskus sõnastada avatud küsimusi, mis suunavad õpilasi mõtlema ning sõnastama kõrgel tasemel definitsioone; 5) vaiksemate õpilaste märkamise ning kaasamine aruteludes. Ka Võgotski (1979) on leidnud sarnaselt uurimuse tulemustega, et õpilaste mõtlemise arendamisel on oluline suhtlemine endast kogenuma ning kõrgemate teamistega inimestega, mida võimaldavad uuringus käsitletud filosoofilised arutelud.

Tuginedes uurimuse tulemustele, on uurija seisukohal, et õpilaste oskust sõnastada definitsioone arendab see, kui arutelu juht võimaldab õpilastele mõtlemiseks piisavat aega. Sarnaselt selle uuringu tulemustega, toob ka Haynes (2002) oma uurimuse põhjal välja, et mõttepausid võimaldavad filosoofilistes aruteludes õpilastel paremini jõuda enda mõtteni, kuid samas analüüsida endamisi vahetult kuuldu.

Lisaks pöörati tulemustes tähelepanu arutelu juhi positiivsele, toetavale ja motiveeritud hoiakule ning järjepidevusele. Olulise aspektina toodi uuringu tulemustes ka välja õpilaste tunnustamine ja austamine, sealhulgas õpilaste ideede ja arvamuse paljususe tunnustamine.

Matthew Lipman (2003) soovib filosoofilistes aruteludes ning ka teiste mõtlemist arendavate meetodite puhul jälgida, kas õpetaja positiivne tagasiside on pigem tunnustus või hinnang. Tunnustuse puhul saab rääkida arutelu juhi tegevusest nagu õpilase märkamise, eriarvamuste aktsepteerimine, mõtlemisaja võimaldamine ning kõigi õpilaste võrdne kaasatus, mis üksnes kinnitab uurimuses saadud tulemusi. Sarnaselt selle uurimuse tulemustega on leitud ka varsematest uurimustest, et filosoofilistes aruteludes on oluline, et arutelu juht aktsepteerib last, kuid samuti motiveerib õpilasi aktiivselt osalema aruteludes (Fisher, 2005).

Urija leiab, et asjakohase funktsiooniga avatud küsimused suunavad õpilasi esitama definitsioonides näiteid ning looma seoseid. Samuti toetavad arutelu juhi esitatud avatud küsimused võrdlema definitsioonides mõiste sisu varasemalt kogetuga ning esitama äärmusi ja tagajärgi. Sarnaselt uuringu tulemustele toovad Topping & Trickey (2014) välja arutelu juhi hoiakut ja tegevusi analüüsides, et õpetaja esitatud avatud küsimused suunavad õpilasi mõtlema iseseisvalt ning analüüsima mõiste sisu üle. Lisaks ilmnes käesoleva uuringu tulemustes, et küsimused arendavad arutelus osalejate vahel dialoogi ning julgustavad õpilasi esitama teemakohaseid küsimusi.

### **Kitsaskohad algaja arutelu juhi hoiakus ja tegevustes**

Töö autor leiab, et õpilaste definitsiooni sõnastamise oskuse arengut pidurdas asjaolu, et arutelu juht ei pööranud piisavalt tähelepanu õpilaste keskendumise toetamisele, näiteks keskendumist soodustavate elementide kasutamine filosoofilistes aruteludes. Puudused keskendumist toetavas atmosfääris pärssisid või ei julgustanud piisavalt õpilasi arutlema, iseseisvalt mõtlema ning oma arvamust avaldama. Samu asjaolusid on rõhutanud ka Farmahini Farahani (2015) ning Haynes (2002), lisades, et keskendumist soodustavad elemendid filosoofilistes aruteludes võimaldavad õpilastel süveneda, unustada üleliigsed mõtted ning kuulata kaaslast, mis kinnitab käesoleva töö tulemusi.

Uurimuse tulemustes toodi arutelu juhi tegevustes puuduseks oskus teha mõttepause. Arutelu juht tegi pidevalt mõttepausi, kuid katkestas selle paari sekundi möödudes lisaküsimuse esitamiseks või õpilase öeldu kordamiseks. Fisher (2005) on leidnud, et õpilastele tuleb anda küsimuste – vastuste vahel või arutelu käigus mõtlemisaega, et näidata lastele oma usku laste suutlikkusse vastata. Samuti võimaldab paus õpilasel esitada läbimõeldud vastuseid (Smith, 2008; Zoller, 2008). Seega leiab töö autor, et arutelu juhi

vähene oskus teha mõttepause pärssis õpilaste suutlikkust sõnastada abstraktsema sisuga definitsioone mõistetele *sallivus* ja *hoolivus*.

Leiti, et õpilaste aktiivsus osaleda filosoofilistes aruteludes ning arutelu juhi esitatud õige sisuga küsimused on omavahel seoses. Arutelu juhi tegevustes toodi välja puuduseks oskus formuleerida arutelus küsimusi, mis suunaks õpilasi defineerima mõistet *sallivus* või *hoolivus*. Võib oletada, et põhjus, miks igas uuringu etapis esines õpilastel „omandamata“ definitsioone, võib olla selles, et algajal arutelu juhil puudusid piisavad kogemused ning oskused esitada küsimusi, mis oleks suunanud õpilasi sõnastama definitsioone eraldi mõistetele *sallivus* ja *hoolivus*. Käesoleva töö tulemused kinnitavad varasemalt Smith (2008) poolt läbiviidud uuringu tulemusi, et oskus esitada õige funktsiooniga küsimused suunavad õpilasi arutlema, looma seoseid, kahtlema, võrdlema, järeldama ning kirjeldama

Arutelu juhi tegevuste kitsaskohaks toodi uurimuses välja ka ebapäevus kaasata vaiksmaid õpilasi aruteludesse. Arutelu juhil puudusid piisavad teadmised võtetest vaiksimate õpilaste kaasamiseks. Üheks käesoleva probleemi lahenduseks on Topping ja Trickey (2014) poolt pakutud lähenemisviis, et filosoofilistes aruteludes on vaiksimate õpilaste kaasamisel oluline, et arutelu juht esitaks ka personaalselt õpilasele küsimusi. Personaalselt õpilastele esitatud küsimused pakuvad ka võimalust kõigil arutelus osalejatel mõelda küsimuse sisu üle ning hiljem ka oma arvamust avaldada.

### **Töö praktiline väärtus**

Käesolev magistr töö uuring oli esimene, mis keskendus Eestis filosoofiliste arutelude meetodi kasutamise võimalusse II kooliastmes. Uurimuse tulemuste põhjal leiavad õpetajad, kes soovivad praktiseerida õpilastega filosoofilisi arutelusid, kuidas tunnustada ning kiita õpilasi aruteludes või kuidas kaasata vaiksmaid õpilasi aruteludesse. Samuti kasutas töö autor tulemuste analüüsimisel definitsioonide tasemete kirjeldust, mida töö autorile teadaolevalt pole varasemalt Eestis õpilaste definitsioonide sisu analüüsimiseks kasutatud. Töö autor leiab, et käesolev töö suunab õpetajaid pöörama enam tähelepanu õpetama õpilastele süvitsi mõiste sisu kui ainuüksi selle tähendust. Süvitsi mõiste sisu õpetamisel areneb õpilastel oskus sõnastada abstraktse sisuga definitsioone ning luua mõiste sisu ja varasemalt kogetu vahel seoseid. Õpilastel areneb oskus mõiste defineerimisel kasutada kirjeldusi, luua seoseid varasemalt kogetu ning igapäeveluga, analüüsida äärmusi ning võrrelda.

### **Soovitused edasiseks uurimiseks ning töö piirangud**

Töö autori hinnangul esines käesolevas töös mitmeid kitsaskohti. Uurimuse piiranguks võib pidada lühikest (4 kuud) filosoofiliste arutelude perioodi õpilastega. Defineerimisoskuse areng on lapsel pikk protsess, mis vajaks pikemat käsitlemist. Samuti oleks pikem uuringuprotsess (enam kui 6 kuud) võimaldanud analüüsida, kuidas defineerimisoskus mõjutab arusaamist mingis aines või mingi pädevuse arengut. Edaspidisteks soovitab töö autor viia läbi pikemaajalisi uuringuid, et oleks võimalik veel enam süvitsi analüüsida õpilaste definitsioonide taset filosoofilistel aruteludel. Näiteks uurida seoseid õpilaste defineerimisoskuse arengu ning funktsionaalse lugemisoskuse või matemaatilise mõtlemise vahel.

Teiseks kitsaskohaks võib pidada ka seda, et uuringu eel oli puudu definitsioonide tasemete määratlus, mille koostamine tuginedes varasematele uuringutele ning teooriale nõudis magistr töö valmimisel palju aega. Edaspidiselt soovitab töö autor magistr töö kasutatud definitsiooni tasemete klassifikatsiooni kasutada ka kirjalike definitsioonide uurimisel. Edasistes uuringutes võib uurida kvantitatiivselt definitsiooni tasemete esinemise sagedust või muutusi õpilaste definitsiooni sõnastamise oskuses mingi ajaperioodi vältel filosoofiliste arutelude meetodi toel. Lisaks leiab töö autor, et töö kitsaskohaks oli arutelu juhi ebapädevus esitada küsimusi, mis oleks suunanud õpilasi esitama abstraktse sisuga definitsioone mõistetele *sallivus* ja *hoolivus*.

### **Tänu sõnad**

Soovin tänada kooli ja õpilasi, kes nõustusid osalema käesolevas uuringus ja õpilaste lapsevanemaid, kes andsid nõusoleku lapse uuringus osalemiseks. Lisaks avaldan tänu oma lähedastele mõistva ja toetava suhtumise eest.

### **Autorsuse kinnitus**

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



## Kasutatud kirjandus

- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 61-69.
- Benelli, B. (1988). If it is a dog, can it be an animal? The role of metalinguistic knowledge in the acquisition of linguistic superordination. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 227–243.
- Cam, P. (2006). 20 Thinking Tools. Australia: ACER Press.
- Carlsson, A. (2011). Inimene väärtustajana teel iseenda poole. Kuurme, T. (Toim.). *Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides*. 11-43. Tallinn: Vali Press
- Chadwick, C. (2014). *Teaching Kids to Think Critically*. United States Of America: Rowman & Littlefield.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48:1, 136 – 150.
- Dunlop, L. (2017). P4C in science education. Anderson, B. (Eds). *Philosophy for Children. Theories and praxis in teacher education*. (pp 72-83). Oxon; New York: Routledge.
- Easterbrooks, S. R., & Scheetz, N. A. (2004). Applying critical thinking skills to character education and values clarification with students who are deaf or hard hearing. *American Annals of the Deaf*, 7.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil:  
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Erikson, E. H. (1985). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Farmahini Farahani, M. (2014). “5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013 The study on challenges of teaching philosophy for children”. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145
- Feldschmidt, M.M. (2017). Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud. Sutrop, M., Toming, H., Kõnnussaar, T. (Koost). *Hea kooli käsiraamat*. Tartu: AS Parkett.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: AS Atlex.
- Freakly, M., Burgh, G., & MacSporran, L. T. (2008). *Values Education in Schools*. Australia: ACER Press.
- Gaut, B., & Gaut, M. (2015). *Filosoofilised arutelud väikeste lastega*. Tallinn: Studium.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 378 – 382.

- Hamel, C., Turcotte, S., & Bisson, T. L. N. (2015). Improving Students' Understanding and Explanation Skills Through the Use of a Knowledge Building Forum. *McGill Journal of Education, 50: 1*, 181–199.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London and New York: Routledge.
- Horster, D. (1992). *Philosophieren mit Kindern*. Opladen: Leske & Budrich
- Juuso, H. (2007). Child, Philosophy and Education. *Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Oulu: Oulu University Press.
- Kit Sum To, C., Stokes, S., Man, Y., & T' Sou, B. (2012). An Analysis of Noun Definition in Cantonese. *Language and Speech, 56: 1*, 105–124.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kurland, B. F., & Snow, C. E. (1997). Longitudinal measurement of growth in definitional Skill. *Journal of child language, 24: 3*, 603-626.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Leppik, P. (2004). *Lapse ja tema mõtlemise arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lipman, M. (1988). Chritical Thinking – What Can It Be? *Educational Leadership, 38-43*.  
Külastatud aadressil:  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education. 2nd Edition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lisievic, P., & Andronie, M. (2016). Teachers assessing the effectiveness of values clarification techniques in moral education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*, 400 – 406
- Litowitz, B. (1977). Learning to make definitions. *Journal of Child Language: 4*, 289-304
- Marinellie, S. A. (2009). The content of children's definitions: The oral-written distinction. *Child Language Teaching and Therapy 25: 1*, 89 – 102.
- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definitions: A feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy, 26: 1*, 23–37
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2004). Definitional skill in school – age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*.
- Matloubi, S., Zarifian, T., Shirazi, T. S., & Bakhshi, E. (2015). Word Definitional Skills in School age Persian Speaking Children: A Developmental Study on Form. *Iranian Rehabilitation Journal, 13: 3*, 103 – 108.

- Nelson, K. (1978). How young children represent knowledge of their world in and out of language. In R. S. Siegler (Ed). *Children's thinking: What develops?* (pp. 225–273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nippold, M.A. (1995). School-aged children and Adolescents: Norms for Word Definition. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 26*, 320-325.
- Notturmo, M. A. (1998). Sallivus, vabadus ja tõde: Fallibilism ja suletud ühiskondade avanemine. K. Kurg (Toim). *II avatud ühiskonna foorum: Sallivus*. Tallinn: Kirjastus Kunst AS.
- O’Flaherty, J., Liddy, M., & McCormack, O. (2017). The teachers put effort into teaching us about life, and what’s right and what’s wrong’: values and moral education in publicly-managed schools in Ireland. *Journal of Beliefs & Values, 39:1*, 45-56.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Külastatud aadressil:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Sacristan, P. P. (2013). *Fairies, Witches, Wizards, and Goblins*. Ashland: Blackstone Publishing
- Schihalejev, O. (2011). *Väärtuskasvatus õpetajakoolituses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schiappa, E. (2003). *Defining Reality. Definitions and the Politics of Meaning*. United States of America: Southern Illinois University Press Carbondale and Edwardsville.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture, 11*. Retrieved from:  
<http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>.
- See, B., Siddiqui, N., & Gorard, S. (2015). *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*. London: The Education Endowment Foundation.
- Shaw, R. (2008). *Philosophy in the Classroom. Improving your pupils' thinking skills and motivating them to learn*. London and New York: Routledge.
- Smith, J. (2010). *Talk, Thinking and the Philosophy in the Primary Classroom*. Great Britain: Bell & Bain Ltd, Glasgow.
- Stokell, K., Swift, D., & Anderson, B. (2017). P4C in the primary school. Anderson, B. (Eds). *Philosophy for Children. Theories and praxis in teacher education*. (pp 66-72). Oxon; New York: Routledge.
- Sutcliff, R. (2017). The evolution of Philosophy for children in the UK. Anderson, B. (Eds). *Philosophy for Children. Theories and praxis in teacher education*. (pp 3-14). Oxon; New York: Routledge.

- Sutrop, M., Pöder, M., & Valk, P. (2009). *Väärtused, iseloom ja kool. Väärtuskasvatuse lugemik*. Tartu: AS Pakett.
- Swartz, K., & Hall, A. E. (1972) Development of Relational Concepts and Word Definition in Children Five Through Eleven. *Child Development*, 43:1, 239-244.
- Säre, E. (2012). Väärtuste kujunemine lastega filosoferides. Velbaum, K., Lilles-Heinsar, L., Parder, M. L., Jung, N. & Käpp, T. (Toim). *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?*. (lk 36-56). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Zoller, E. (2008). *Väikesed filosoofid*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791–1798.
- Thornberg, R., & Oguz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49–56.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The Role of Dialog in Philosophy for Children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Vaikuseminutite harjutused (s.a.). Külastatud aadressil: <http://vaikuseminutid.ee/harjutused/>
- Vansielegem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45: 2, 171 - 182.
- Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. England, London: Harvard University Press.
- Võgotski, L. (2014). Mõistete arengu eksperimentaalne uurimus. *Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused*. 162-253.
- Wehren, A., De Lisi, R., & Arnold, M. (1981). The development of noun definition. *Journal of Child Language*, 8: 1, 165 – 175.
- Wilkinson, K. S., & Houston-Price, C. (2013). Once upon a time, there was a pulchritudinous princess: The role of word definitions and multiple story contexts in children's learning of difficult vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 34, 591–613.

## Lisa 1. Uuringus osaleja infoleht

### Uuringu videosalvestise taotlus

Teie laps osaleb Tartu Ülikooli magistritöö uurimuses, mille eesmärk on läbi lastega filosoferimise meetodi arendada õpilases väärtusmõistete defineerimisoskust, täpsemalt oskust sõnasrtada mõistete sallivuse ja hoolivuse definitsioone. Uurimuse autoriks on Gerttu Vaher. Õpilased kohtuvad uurijaga 12 korral (ajavahemikul oktoober 2017- jaanuar 2018), millest 3 filmitakse, et hiljem transkriptsiooni abil arutelusid analüüsida. Kohtumised toimuvad esmaspäeviti 5. tunni ajal. Videosalvestisi kasutatakse ainult uurimuse jaoks ning edaspidi avalikkusele ei avaldata.

Uuringus jätkamiseks on vaja lapsevanema nõusolekut, et õpilane osaleb videosalvestuse ajal kohtumisel.

Olen nõus, et minu laps \_\_\_\_\_  
osaleb Tartu Ülikooli magistritöö uurimuses, mille jooksul tehakse kohtumistest ka videosalvestisi.

Palun tõmmake sobivale vastusele ring ümber.

JAH

EI

Kuupäev:

Lapsevanema/eestkostja nimi ja allkiri:

Kontakt:

Gerttu Vaher

gerttuvaher@gmail.com

Tartu Ülikool

Lisa 2. Näide praktiku päeviku sissekandest

11. kohtumine 22.01.2018

**Kohtumise eesmärgid:**

Õpilane praktiseerib arusaamu väärtusmõistetest *sallivus* ja *hoolivus* paaristööna.

Õpilane esitab ja põhjendab oma arvamust filosoofiliste küsimuste üle.

Õpilane täiendab kaaslaste arutelu lisaküsimuste ja / või esitades oma arvamust.

Õpilased annavad suulist tagasisidet, kuidas nad on kasutanud filosoferimises õpitut tavaelus.

**Üldine informatsioon filosoofilisest arutelust:**

Sellel korral osales kohtumisel kokku 13 õpilast. Mõned õpilased puudusid haigestumise tõttu. Kohtumise pikkuseks oli 45 minutit. Sellest 20 minutit kulus sissejuhatavateks tegevusteks ning seejärel arutelu koos õpetaja esitatud looga.

Väga positiivseks kogemuseks oli tänasel kohtumisel peaaegu kõigi õpilaste väga aktiivne osavõtt. Seni vaiksemad õpilased töötasid usinasti kaasa ning püüdsid paljudes olukordades oma arvamust avaldada. Minu jaoks on see grupi puhul väga suur edasisamm. Ka enda juures märkasin täna, et olen hakanud vestlusejuhtimisel väga palju tähelepanu pöörama täpsustavate / suunavate küsimuste esitamisele. See uus oskus aitas täna kaasa arutelus süvitsi teemasse laskuma.

Ka sellel korral jäid 4 õpilast peale kohtumist minuga täna arutatud teema üle arutlema ning lisanäiteid tooma. Minu jaoks on see kõige parem tagasiside õpilaste motivatsioonist ning huvist lastega filosoferimise vastu.

Kohtumise eel tulid täna minu juurde kaks õpilast ning pakkusid välja, et sooviksid sissejuhatavas osas kaasõpilastele nädalavahetusel kogetut jagada ning veidikene selle üle arutlema. Õpilaste esitatud lugu oli väga teemakohane ning näitas, et õpilased oskavad seostada tavaelus kogetut siin õpituga. Nad oskavad mägata ning seostada.

### **Arutelu protsess ja sissejuhatavad tegevused:**

Sissejuhatavas osas proovisime täna paari peale fantaseerida ning luua lugu, mis käsitleb tavaelus sallivust või hoolivust. Esitatud lood olid väga asjakohased ning mitmekesised:

I grupp jutustas väikesest põhjapõdrast, kes oli väikest kasvu ning seetõttu kogu pere ei uskunud tema tugevusse. Tänu suure venna usule väiksemasse venda, sai väike põhjapõder võimaluse kinke viima. Põhjapõder tõestas oma jõudu.

II grupp jutustas internetti laetud pildist. Klassiõhtul tegi tüdruk nalja ning tantsis naljakalt. Kaasõpilased filmisid ja pildistasid seda ning lisasid internetti kaasõpilasest pildi, kommentaariga: "Issand, kui imelikult ta tantsib. Küll on veidrik". Pilt lekkis internetis ning mure jõudis pildil oleva tüdrukuni. Vanemad aitasid probleedi lahendada. Siinkohal aga ei lahendatud mure tüdrukus, kuna tüdrukule jäi sisse tunne, et ta ongi veidrik.

III grupp jutustas loo ratastoolis olevast mehest. Lugu rääkis sellest, kuidas ratastoolis mees sattus tänaval hätta ning ei jõudnud ise edasi enam liikuda. Talle tõttas appi teine mees. Kui nad olid jõudnud peaaegu ratastoolis oleva mehe koduni, oli teel ees teeremont. Abipakkuja keelas ratastoolis mehel seda teed minna ning soovitas, et aitab tal ringiga minna, et keegi enam viga ei saaks. Ratastoolis mees aga ei kuulanud teda ning hakkas vastu, et tema soovib kindlasti minna otseteed. Abipakkuja proovis veel mehele seletada, et otsetee on hetkel talle ohtlik. Ratastoolis mees hakkas ratastooliga rabelema selle peale ning lükkas abipakkuja eemale. Hakkas ise edasi liikuma, kuid jõudes krobelsele maapinnale kukkus ratastoolis mees.

IV grupp jutustas loo poisist, kes pakkus abi Kassitoomel kahele poisile. Nimelt käisid kaks poissi kelgutamas. Ühel hetkel, kuid nad hakkasid mäest üles ronima, tekkisid neile suured raskused, sest maapind oli libe ning mägi järsk. Ühel hetke jooksis mäe nõlvale vastu poiss, kes ütles, et kaks poissi läheks ringiga, kus maa on laugem, et ta näitab neile teed. Kaks poissi ignoreerisid abipakkujat ning hakkasid ikkagi edasi turnima. Ühel hetkel aga hakkasid poisid libisema ning oleksid kukkunud tagasi alla. Abipakkuja aga ulatas neile oma kelgunööri ning aitas nad mäenõlvale. Hiljem, kui poisid kasutasid abipakkuja poolt soovitatud teed, märkasid nad, et abipakkuja poiss oli juba endast väiksemaid aitamas kelguga mäest üles ronimisel.

Arutelu alguseks lugesin täna enne loo kooli tulnud uuest õpilasest. Klass kiusas kooli tulnud õpilast ning ka uus õpilane reageeris kaaslaste kommentaaridele agressiivselt ning ründavalt. Kuid teisest klassist poiss märkas situatsiooni ning läks jutustas õpetajale nähtut.

## **Õpilaste esitatud küsimused ning arutelu:**

Esimesena tuli arutlemiseks küsimus: “Millist nõu oleks pidanud õpetaja õpilasele andma” Arutelu oli väga põhjalik ning arvamused olid väga mitmekülgsed. Oli õpilasi, kes arvas, et õpetaja oleks pidanud kohe ise sekkuma ning probleemiga tegelema hakkama. Oli õpilasi, kes leidis, et poiss oleks pidanud veel informeerima kooli sotsiaalpedagoogi ning klassijuhatajat. Oli ka õpilasi, kes leidis, et esmalt oleks pidanud andma õpetaja juhtnööre, kuidas õpilane ise saaks toetada uut poissi koolis ning proovima talle selgeks teha, et vägivald pole lahendus.

Seejärel esitati ka veel kaks lisaküsimust:

*“Mis paneb kiusajad kiusama?”*

*“Miks nad kiusavad?”*

*“Miks poiss reageeris agressiivselt?”*

Valisime seekord teiseks küsimuseks

*“Miks poiss reageeris agressiivselt?”*

Siinkohal tuli ka väga palju ja erinevaid arvamusi. Leiti, et see on poisi enesekaitse. Pakuti välja varianti, et ka eelnevalt oli mujal poisil taolised probleemid olnud ning vanemad polnud aidanud lahendada ning ka lapsel polnud oskust muudmoodi reageerida kui agressiivselt. Leiti ka veel, et vanemad andisid kodus just sellist soovitusi, lapsele, et teine reageeriks agressiivselt ning kaitseks ennast.

## **Tagasiside:**

Kohtumise lõpus tegime tagasiside ringi. Esitasin õpilasele küsimuse: ”Proovi analüüsida, kui võrd oled hakanud kasutama siinset kogetut / õpitut oma tavaelus.

Toodi välja arengukohti:

enesekontroll (emotsioonide kontroll)

enesekaitse kiusamise puhul

probleemi lahendamine

märkamine

nõu andmine kaaslasele

sallivuse ja hoolivuse mõistete erinevuse arusaam.

Tagasiside oli minu jaoks väga positiivne. Kurb, et kohtumised on otsa saamas ning sama tunnevad ka õpilased. Kaalun sama sihtgrupiga filosoofiliste arutelude jätkumist.



### Lisa 3. Videosalvestise vaatlusleht

#### Videosalvestise vaatlusleht

##### A. Üldine

Vaatleja nimi	
Kuupäev	
Arutelu juht	
Arutelu toimumise koht (klassiruum, aula, vms)	

##### B. Õppimist toetav füüsiline õpiruum

Õpilaste istumise paigutus (nt: õpilaste istumine pinkidel / põrandal / patjadel / vaibal; õpilased istuvad U kujuliselt, ringselt, korrapäratult, üksteise seljataga):

Lisatarvikute kasutamine (nt: pabertahvel, kriiditahvel, ekraan, tahvelarvutid):

Arutelu juhi asukoht õpilaste suhtes (nt: istub / seisab õpilastest kaugemal; istub õpilastega ringis samal tasandil; seisab/ istub kõrgemal õpilastest):

Keskendumist toetavad võtted (nt: ringi keskele asetatud objektide olemasolu, jutu järje andmiseks kasutatavate vahendite olemasolu):

##### C. Psühholoogiline keskkond: laste mõtlemise arengu toetamine

Aeg:

Kas arutelu juht kasutab küsimuste ja arutelu vahel mõttepause?

- arutelu juht teeb mõttepause peale iga enda esitatud küsimust, lapse vastust ning õpilase kommentaari ja järgmise õpilase reageeringu või vastuse vahel.
- sageli:
  - a) Arutelu juht unustas kuni viiel korral mõttepausi tegemata.
  - b) Mõttepaus oli liiga lühike, arvestades küsimuse sügavust.
  - c) Muu: \_\_\_\_\_
- harva (*Arutelu juht ei kasutnud enam kui viiel korral mõttepausi*)

Selgitus:

- mitte kunagi

Millal teeb arutelu juht mõttepause?

- pärast enda küsimuse esitamist
- pärast ühe õpilase vastust
- pärast õpilase vastust ja enne teise õpilase vastust

Kui pikki mõttepause teeb arutelu juht ?

- 3–5 sekundit
- 6–10 sekundit
- 10 ja enam sekundit

Toetav õhkkond:

Milline on arutelu juhi emotsioon kohtumise vältel?

- morn
- närviline, hajevil
- emotsioonitu, madalalt motiveeritud hoiakuga
- ebakindel
- rõõmsameelne, naerata, kindlameelne

Kas arutelu juht kasutab õpilaste motiveerimiseks / tunnustamiseks arutelus osalemisel ütlushi/tegevusi? Kui jah, siis milliseid?

- Jah: \_\_\_\_\_
- EI

Ideede ja arvamuse paljususe tunnustamine:

Kuidas suhtub arutelu juht eriarvamustesse?

- positiivselt
- pigem positiivselt
- neutraalselt
- negatiivselt

Kuidas reageerib arutelujuht õpilase väljendatud eriarvamusele?

- Arutelu juht teeb etteheiteid eriarvamuse väljendamise eest.
- Arutelu juht lükkab õpilase arvamuse ümber.
- Arutelu juht ei pööra liigset tähelepanu ühe õpilase arvamusele.

- Arutelu juht kiidab õpilast, kasutades väljendeid “Väga tubli”, “Tubli” “Õige” jne.
- Arutelu juht tunnustab õpilast eriarvamuse eest.

Näiteks \_\_\_\_\_

### Õpilaste osalemine aruteludes

Kuidas suhtub arutelu juht passiivsematesse osalejatesse?

- Arutelu juht ignoreerib vaiksemaid.
- Arutelu juht pöörab kuni kahel korral vaiksematele tähelepanu.
- Arutelu juht pöörab enam kui kahel korral vaiksematele tähelepanu.

Milliseid võtteid kasutab arutelu juht vaiksemate kaasamiseks?

- Arutelu juht palub passiivsematel ka sõna võtta, kuid ei pöördu kellegi poole personaalselt.
- Arutelujuht küsib vaiksematelt, kas neil on soovi vastata, kuid ei survesta.
- Arutelu juht palub vaiksematel märku anda, kui mõte tuleb.
- Arutelu juht pöördub personaalselt vaiksemate poole ning küsib ka nende arvamust
- Arutelujuht survestab passiivsemaid lapsi sõna võtma.

### Arutelu juhi austuse ja tunnustuse väljanäitamine õpilaste suhtes:

- Arutelujuht annab igale õpilasele aega oma lause lõpuni öelda.
- Arutelujuht kuulab tähelepanelikult õpilase öeldut.
- Vajadusel aitab arutelujuht õpilast sõnastamisel.
- Arutelujuht esitab õpilase öeldud ideele lisaküsimusi.
- Arutelujuht tõstatab õpilaste esitatud küsimusi ühiselt mõtlemiseks.
- Arutelujuht küsib õpilastelt kohtumise lõpus tagasisidet.

## **D. Õpilaste häälestamine sallivuse ja hoolivuse teemale: filosoofiliste arutelude sissejuhatus**

Kas arutelujuht kasutab kohtumise alguses keskendumist soosivaid tegevusi? (nt erinevaid vaikuseminutite harjutusi, meditatsioon või mõtlemisharjutus)

- jah, kasutab
- ei kasuta

Milliseid keskendumist soosivaid tegevusi kasutab arutelu juht?

Milliseid metoodilisi võtteid kasutab arutelu juht teema sissejuhatuses? (nt videod, mängud, tekstid, joonistused, eksperiment)

Missuguseid tekste kasutab arutelu juht sissejuhatavas osas?

- Arutelu juhi esitatud tekst pole teemakohane.
- Arutelu juht loeb ette teemakohase raamatu täismahus, kuid esitatud raamat on liiga pikk.

Selgitus (raamatu nimi ning autor):

- Arutelu juht loeb ette teemakohase raamatu täismahus, kuid pikkus ei häiri õpilasi.

Selgitus (raamatu nimi ning autor):

- Arutelu juht kasutab teemakohast lühijuttu.

Selgitus (lühijutu autor ja / või nimi, teema)

- Arutelu juht loeb ette teemakohaseid situatsioonikirjeldusi.

Selgitus (situatsioonikirjelduse teema)

### **E. Arutelu juhi esitatud küsimuste liigid**

Mis tüüpi küsimusi esitab arutelu juht arutelu vältel enam?

- Arutelu juht esitab avatud küsimusi.
- Arutelu juht esitab suletud küsimusi.
- Arutelu juht ei esita arutelu vältel küsimusi.

Missugust funktsiooni täidavad arutelu juhi esitatud avatud küsimused sallivuse ja hoolivuse mõiste defineerimise suunamiseks?

- Küsimused suunavad avaldama üldist arvamust.

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad avaldama konkreetset arvamust, mõtet, ideed (seisukoht, oletus, tunne, emotsioon, kogemus).

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad selgitama mõiste olemust.

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad põhjendama ja põhjust otsima.

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad kirjeldama.

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad jäeldama või otsust langetama.

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad tagajärgede üle argumenteerima.

Näide \_\_\_\_\_

Missuguseid funktsioone täidavad arutelu juhi esitatud suletud küsimused sallivuse ja hoolivuse defineerimise suunamiseks?

- Küsimused suunavad üheselt ja lühidalt vastama.

Näide \_\_\_\_\_

- Küsimused suunavad fakte nimetama (NT: mis jäi ette loetud tekstist meelde?)

Näide \_\_\_\_\_

- Arutelu juhi esitatud küsimused suunavad last märkama oma tegevust.

Näide \_\_\_\_\_

- Arutelu juhi esitatud küsimused on kas-küsimused

Näide \_\_\_\_\_

## **F. Kokkulepete kasutamine ja loomine.**

Kas arutelus osalejatega on loodud kokkuleppeid?

- Jah
- Ei

Kas kokkuleppeid tuletati enne vestlust meelde?

- Jah
- Ei

Kas arutelu juht tuletab kohtumise kokkuleppeid meelde nende rikkumise puhul?

- Jah, arutelu juht reageerib igale kokkuleppe eiramisele ning selgitab kokkulepet.
- Jah, arutelu juht reageerib kokkuleppe eiramisele ning suunab õpilase ise selgitama, millist kokkulepet eirati ja mis on selle võimalikud tagajärjed.
- Jah, arutelu juht reageerib, kuid ei selgita kokkuleppe sisu.

- Harva. Arutelujuht pigem ei reageeri kokkulepete eiramisele.
- Ei. Arutelujuht ei pööra tähelepanu kokkulepete eiramisele.

Lisa 4. Vaikuseminutite mõtlemiseksperiment: hoolivuse uurimine (Vaikuseminutite harjutused, s.a.)

### Hoolivuse uurimine

Kujutle, et on söögivahetund ja sööma minnes kukuvad kellegi sülest kõik paberid maha laiali. Sa näed, et ta on õnnetu ja jääd talle appi neid kokku korjama. Koos saate selle kähku tehtud ning jõuate teistele järele. Märkad, et Sinu kaaslasel on selle üle väga hea meel, et teda aitasid. Märka nüüd hetkeks seda, mis tunne sul tekkis endal sees, et sa said kedagi aidata. Luba endal seda kogeda.

Nüüd kujutle, et on klassis tund ja su klassikaaslasel jäi pinal koju, sinul on aga juhtumisi mitu pastakat kaasas. Annad ühe pastaka talle ning ütled, et ta võib seda terve päeva kasutada. Pane tähele, mis tunne sul selle teo peale tekib.

Nüüd kujutle, et sa oled poe järjekorras ja sinu järel on keegi, kellel on hirmus kiire. Sa lased ta endast ette ja ta naeratab sulle tänulikult. Pane tähele, mis tunne sinus tekib.

Kui sa oled keskendunud oma tunnetele ning oled aru saanud, mis tunded sul tekkisid nendel kolmel lool. Siis võid hakata vaikselt avama oma silmi selle valgusega uuesti kohaneda. Võid veel hetke mõelda silmad lahti. Vaata, et sinu istumisasend oleks taas mugav. Leia endas mugav asend.

Lisa 5. Vaikuseminutite mõtlemiseksperiment: keha tunnetamine (Vaikuseminutite harjutused, s.a.)

### Keha tunnetamine

Leia mugav asend ja siruta oma selga.

Soovi korral sule silmad.

Tunneta tooli, millel istud.

Aseta oma käed näole ning hõõru ja mudi oma nägu, mudi oma laupa, põski, kõrvu.

Aseta nüüd käed sülle, tunnetades oma sõrmi ja sõrmeotsi, puhka selles asendis.

Tunneta oma nägu ja näo tundlikkust. Võibolla tunned seal sooja tunnet või surinat, tunneta oma kõrvu, ja ninaotsa.

Tunneta, kuidas kogu keha hingab.

Vii nüüd vaikselt oma tähelepanu parema käe sõrmede juurde, tunneta käelaba, liigu sealt üles poole küünarnuki juurde ja seal õla juurde, märka lihtsalt erinevaid tundmuseid, mis kerkivad, sul pole neid vaja arutelda ega hinnata, lihtsalt märka.

Nüüd teadvusta parema jala varbaid, tunneta jalalaba ja kanda, liigu edasi mööda säärt põlve poole ja tunneta oma põlve, liigu sealt edasi parema puusa juurde. Vaata nüüd, kas sa tunnetad nüüd erinevust paremas ja vasakus kehapooles.

Nüüd vii oma tähelepanu vasaku käes sõrmede juurde.

Teadvusta käelaba.

Liigu edasi küünarnuki suunas ja sealt edasi vasaku õla suunas. Nüüd vii tasaselt oma tähelepanu vasaku jala varvastele. Tunnetage iga varvast. Liigu edasi kannal suunas ning siis mööda sääremarja üles põlve juurde. Ning sealt vasakusse puusa. Nüüd märka oma alaselga ja teadvusta ka alakõhtu. Liigu niimoodi edasi ülespoole teadvustades oma rindkere, ülaselga. Nüüd tunneta kaela, liigu edasi kuklale ning sealt pealaele.

Koge kogu oma keha tervikuna. Pealaest jalataldadeni. Siin istumas ja hingamas.

Hakka nüüd vaikselt liigutama oma varbaid, sõrmi ja ava omas tempos silmad.



Lisa 6. Inglise keelest tõlgitud sallivuse ja hoolivuse teemaline lühijutt (Sacristan, P. P., 2013)

“The Evil Goblins” Pedro Pablo Sacristán

Inglise keelest tõlgitud lühijutt

“Kurjad kratid”

Elas kord üks kamp kurje kratte, kes kiusasid metsas elavat vanameest. Nad ei austanud tema vanust ning solvasid teda sellepärast, et mehel oli raskusi kuulmise ning nägemisega.

Ühel hetkel läks kiusamine üle piiri ja Võimas Võlur otsustas kiusamisele lõpu teha ning krattidele õppetunni anda. Võlur pani krattidele peale needuse. Sellest hetkest alates iga solvang, mis vanamehe kohta tehti, ravis meest tervemaks, kuid see kratt, kes teda solvas, muutus hoopis iga solvanguga aina rumalamaks ning koledamaks. Loomulikult ei pannud kurjad kratid tähele, et midagi nende juures muutunud oleks. Mida rohkem nad vanameest solvasid, seda rohkem muutus mees nooremaks ja kiiremaks, kuid kratid kasvasid aina hallipäisemaks ja aeglasemaks.

Mida aeg edasi läks, seda koledamaks, vanemaks ja lollimaks jäid kratid, ilma et nad ise oleks sellest arugi saanud. Lõpuks andis Võimas Võlur krattidele võimaluse vaadata, kelleks nad saanud on. Ehmatusega avastasid, et nendest on saanud vastikud ja eemaletõukavad trollid.

Kratid olid nii ametis vanamehe kiusamisega, et nad ei pannud tähelegi seda, kuidas nende enda teod muutsid neid koletisteks. Ja kui nad lõpuks sellest aru said, oli liiga hilja, et midagi muuta.

Lisa 7. Inglise keelest tõlgitud sallivuse ja hoolivuse teemaline lühijutt (Sacristan, P. P., 2013)

“The Ugly Fairy” Pedro Pablo Sacristán

Inglise keelest tõlgitud lühijutt

“Kole haldjas”

Elas kord üks poiss, kes õppis haldjaks. Kõikidest haldjatest oli just tema kõige nutikam ja lahkem, kuid ta nägi väga kole välja. Olenemata sellest, kui palju ta näitas teistele oma imelisi oskusi, uskusid teised ikkagi, et haldja kõige olulisem omadus on tema välimus. Seetõttu teda välditi haldjakoolis ning iga kord kui ta lendas appi mõnele lapsele, peletati ta eemale enne, kui ta jõudis abi pakkuda. “Mine ära! Sa oled kole ja imelik!” karjuti talle.

Olles küll väike, oli tal vägagi suur võluvõim ning nii mitmelgi korral mõtles ta ennast ilusaks loitsuda. Kuid igal korral meenutas ta oma sõnu: “Mu kallid, sa oled see, kes sa oled sellisena, nagu sa oled. Ja ära kunagi kahtle selles. Sa oled täpselt selline ühel erilisel põhjusel.”

Ühel päeval tulid kurjad nõiad ja hävitasid kogu Maa ning panid kõik võlurid ja haldjad vangis. Vangis olles tuli koledale haldjale üks mõte. Haldjas pani enda riiete peale loitsu ning tänu loitsu ja oma koleda näole suutis ta sulanduda nõidade sekka. Niiviisi pääses kole haldjas koos nõidadega nende koopasse.

Seal olles kasutas ta oma võluvõimu, et korraldada suur pidu kõikidele nõidadele. Ta kaunistas selle koopa kärnkonnade, ämblike ja nahkhiirtega ning võlus muusika ulgivate huntide kõrist. Samal ajal, kui kurjad nõiad pidutsesid, hiilis haldjas eemale ning vabastas kõik võlurid ja haldjad vangist. Kui kõik olid lõpuks vabaks saanud, töötasid nad koos suure loitsu kallal, mille abil üheskoos vangistasid nad nõiad sinna koopasse sadadeks aastateks. Koleda haldja erakordne julgus ja kavalus jäi kõigile meelde sadadeks aastateks.

Sellest päevast alates ei näinud keegi haldjate maal koledat välimust kui midagi halba. Edaspidi, kui sündis keegi, kelle välimus oli teistest erinev, hakati seda sündi hoopis suursuguselt tähistama, sest kõik teadsid, et ka koleda välimuse taga võib haldjal olla peidus mõni erakordne anne.

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

Mina, Gerttu Vaher

(sünnikuupäev: 21.11.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose filosoofilised arutelud õpilaste väärtusmõistete defineerimisoskuse arendamiseks ühe Tartu kooli 4. klassi õpilasarühma näitel,

mille juhendaja on Egle Säre,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamiseesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2018.