

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Marit Laur

TEKSTIDE LOOMINE LASTEGA FILOSOFEERIMISE MEETODI RAKENDAMISEKS JA
ESIMESE KOOLIASTME ÕPETAJATE HINNANGUD LOODUD TEKSTIDELE

Magistritöö

Juhendaja: lektor Egle Säre

Tartu 2022

Kokkuvõte

Tekstide loomine lastega filosoferimise meetodi rakendamiseks ja esimese kooliastme õpetajate hinnangud loodud tekstidele

Lastega filosoferimine on filosoofilist arutelu sisaldav meetod, mis arendab uuringute põhjal mõtlemis- ja eneseväljendusoskust. Meetodi puhul on levinud lähenemine kasutada arutelu teema sissejuhatamiseks tekste, kuid eesti keeles on neid vähe. Seega oli magistritöö eesmärk luua tekstid ja soovituslikud küsimused esimesele kooliastmele lastega filosoferimise meetodiks ning saada hinnang loodud õppematerjali sobilikkusele seda katsetanud õpetajatelt. Selleks viidi läbi tegevusuuring, mille raames katsetasid loodud õppematerjali neli õpetajat. Viiest loodud tekstist kolm toetasid täielikult filosoofilise arutelu algatamist ning kaks teksti toetasid seda osaliselt. Iga teksti juurde kuuluvate soovituslike küsimuste puhul leiti, et need toetavad arutelu juhtimist. Nii osadele tekstidele kui ka soovituslikele küsimustele soovitati teha muudatusi, mille täideviimist tuleb kaaluda. Uuringus osalenud valimi hinnangul oli kokkuvõttes loodud õppematerjal lastega filosoferimise meetodi jaoks sobilik.

Võtmesõnad: lastega filosoferimine, tekstide kirjutamine, õppematerjali katsetamine

Abstract

Creating Texts for Practicing Philosophy for Children Method and first Evaluation of these Texts by Teachers of School Grade I

Philosophy for Children is a method involving philosophical discussion, which develops thinking and self-expression skills. It is common to use texts to introduce the topic of discussion, but there are few such texts in Estonian. Therefore, the aim of the master's thesis was to create texts and recommended questions for Philosophy for Children Method in school grade I and get evaluations to the teaching material's suitability from the teachers who tested it. Action research was carried out, in which four teachers tested the teaching material. Three out of five texts fully supported initiating the philosophical discussion and two text supported it partially. It was found out that recommended questions supported leading the discussion. Changes to some texts as well as to questions were recommended, which will be considered. In conclusion, the teaching material created was suitable for Philosophy for Children Method within the sample.

Keywords: Philosophy for Children, writing texts, testing teaching material

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Lastega filosofoerimine	6
1.2. Lastega filosofoerimise meetodi sissejuhatus	7
1.3. Lastega filosofoerimise meetodi sissejuhatuses teksti kasutamine	7
1.4. Lastega filosofoerimise meetodi läbiviimisel küsimuste kasutamine	9
1.5. Varasemad uurimused teksti kasutamisest	10
1.6. Teksti kui õppematerjali kirjutamine	13
1.7. Uurimiseesmärk ja -küsimused	14
2. Metoodika	14
2.1. Valim	15
2.2. Andmekogumine	16
2.3. Andmeanalüüs	18
3. Tulemused	18
3.1. Tagasiside õppematerjalile kui tervikule	18
3.2. Reeglite tekst ja soovituslikud küsimused	19
3.3. Surma ja kaotuse tekst ning soovituslikud küsimused	22
3.4. Sõpruse tekst ja soovituslikud küsimused	25
3.5. Unenäo tekst ja soovituslikud küsimused	27
3.6. Õnne tekst ja soovituslikud küsimused	30
4. Arutelu	32
Tänuõnad	37
Autorsuse kinnitus	37
Kasutatud kirjandus	38
Lisad	
Lisa 1. Õppematerjal	
Lisa 1.1. Reeglite tekst ja soovituslikud küsimused	
Lisa 1.2. Surma ja kaotuse tekst ning soovituslikud küsimused	

Lisa 1.3. Sõpruse tekst ja soovituslikud küsimused

Lisa 1.4. Unenäo tekst ja soovituslikud küsimused

Lisa 1.5. Õnne tekst ja soovituslikud küsimused

Lisa 2. Õpipäevik

Lisa 3. Vaatlusleht

Lisa 4. Intervjuu kava

Lisa 5. Kategooriate moodustamise näide

Lisa 6. Analüüsis moodustunud kategooriad

Lisa 7. Õpilaste vastuste põhjalikkuse analüüsimise näide

Lisa 8. Soovituslike küsimuste kasutamine

Sissejuhatus

Tänapäeval elatakse infoühiskonnas, kus väheneb materjali päheõppimise osakaal ja suureneb informatsiooni mõistmise ja tõlgendamise võime olulisus (Kikas, 2005). Lastele tuleb õpetada mõtlemisoskust, sest 21. sajandi infoühiskonnas läheb seda järjest rohkem vaja (Säre, 2018). Üks võimalus mõtlemisoskuse arendamiseks on lastega filosoferimise meetodi kasutamine (Fisher, 2005). Tegemist on filosoofilist arutelu sisaldava meetodiga, mis arendab lisaks mõtlemisoskusele ka laste suulist väljendusoskust (Lipman, 1980). Traditsiooniliselt juhatatakse lastega filosoferimise meetod sisse valitud teema üle mõtlema ja arutlema suunava tekstiga (Lipman, 1982), millele järgneb teema tõlgendamine ja küsimustele toetudes ühiselt arutelu käigus analüüsimine (Fisher, 2005).

Lastega filosoferimise meetodi kohta tehtud uuringud on andnud positiivseid tulemusi mitmetes riikides. Šotimaal (Topping & Trickey, 2010) ja Ameerika Ühendriikides (Fair *et al.*, 2015) parandas meetodi kasutamine õpilaste mõtlemisoskust. Inglismaal mõjutas lastega filosoferimine positiivselt lugemisülesannete ja matemaatika tulemuslikkust (Gorard *et al.*, 2017). Ühinenud Rahvaste Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsiooni (UNESCO) andmetel kasutavad 2020. aasta seisuga lastega filosoferimise meetodit üle 60 riigi ja seda edukalt alates lasteaedadest kuni ülikoolide ja töökohtadeni (Topping *et al.*, 2020). Lisaks on Põhikooli riiklikus õppekavas mõtlemisoskus erinevatel viisidel esindatud nii esimeses, teises kui ka kolmandas kooliastmes taotletavates pädevustes ja ilukirjanduslike tekstide mõistmine on välja toodud suhtluspädevuses (Põhikooli riiklik õppekava, 2022). Seega on põhjendatud lastega filosoferimise meetodi ja meetodis tekstide kasutamise kasulikkus koolides mõtlemisoskuse ja tekstimõistmisoskuse arendamiseks.

Tekstina mõistetakse tähenduslikult terviklikku kirjutatut, mis on loodud teatud eesmärgil. Ilukirjandusliku teksti puhul on enamasti tegemist jutustusega, mis edastab sündmuseid ja meeleolusid (Kasik, 2007). Kuigi autorile teadaolevalt ei ole teksti kasutamise kasulikkust lastega filosoferimise meetodi rakendamisel varem Eestis uuritud, on mitmeid uuringuid, mis kinnitavad tekstide kasutamise üldisemat kasulikkust. Ilukirjanduslike tekstide kasulikkust õppetöös tõestati nii Ameerika Ühendriikides (Kneeskern & Reeder, 2020), kus see aitas vähendada soostereotüüpseid arvamusi, kui ka Türgis (Turan & Şeker, 2018), kus see parandas õpilaste motivatsiooni. Veel leiti Kanadas (Sénéchal *et al.*, 2018), Inglismaal (Hamilton *et al.*, 2021) ja Ameerika Ühendriikides (Montag & MacDonald, 2015), et õpilaste üldine

lugemus mõjub positiivselt vastavalt tekstide kirjutamisele, jutustamisoskusele ja suulisele lausestusele. Lisaks tõestas PISA testiga seotud rahvusvaheline uuring (Jerrim & Moss, 2018), et vabatahtlik ilukirjanduse lugemine parandab õpilaste tekstimõistmise oskust. Lastega filosoferimise kohta tehtud Eesti uuringus tõid õpetajad välja, et lasteraamatud sobivad hästi filosoferimiseks, kuid sobilike tekstide leidmiseks tuleb palju materjali läbi töötada (Oras, 2016). Sellest tulenevalt võib oletada, et tekstide kasutamine lastega filosoferimises on kasulik, kuid selleks sobivaid tekste leida on keeruline. Seega on käesoleva töö uurimisprobleemiks õpilaste mõtlemis- ja lugemisoskuse koos arendamiseks spetsiaalselt lastega filosoferimise meetodiks mõeldud tekstide vähesus.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Lastega filosoferimine

Filosoferimine on oma olemuselt inimese sise- ja välismaailma teemaline arutelu, mille käigus vesteldes argumenteeritakse ja põhjendatakse oma arvamust (Raupach-Strey, 2018). Lastega filosoferimine on meetod, mille eesmärk on arendada mõtlemist (Lipman, 1980). See ei tähenda, et räägitakse filosoofiast või sellega seotud teooriatest, vaid kasutatakse filosoofidele iseloomulikku arutlemist (Matthews, 1994). Sellest lähtuvalt kujutab meetod endast laste filosoofilist arutelu, mis põhineb nende kogemustel ja põhjendatud arvamustel (Wiesheu, 2008; viidatud Säre, 2010 j). Meetodi läbiviija ülesanne on tõstatada arutelu teema ja toetada seda küsimuste esitamisega (Fisher, 2005). Filosoofiliselt arutleda saavad koos erineva tasemega õpilased ja seda saab lõimida mitmete ainetega (Säre, 2013). Paljude laste loomuses on omal algatusel filosoferida ja selle oskuse säilitamiseks ongi vaja nendega koos aktiivselt filosoferida (Matthews, 1994). Lastega filosoferimine mõjub positiivselt nii õpilase sotsiaalsusele, enesehinnangule kui ka eneseväljendusoskusele (Haynes, 2008). Lisaks arendab meetod enesekindlust ja aitab mõista enda ning teiste käitumise põhjuseid (Topping *et al.*, 2020).

Lastega filosoferimise meetodi töötas välja Matthew Lipman 1970ndate alguses (Vansielegghem & Kennedy, 2011). Lipman (1982) leidis, et lapsi peaks õpetama varasemast paremini arutlema ja seda mitte loengu vormis. Lastega filosoferimise idee oli luua keskkond, kus lapsed tunnevad ennast turvaliselt ja enesekindlalt, et oma ideid väljendada (Lipman, 2008). Lipman (1980) lootis muuta lapsi sisukamateks mõtlejateks ja üldisemalt mõistlikumateks individideks. Filosoferimise laiemaks levikuks koostas Lipman 1970ndatel ja 1980ndatel

õpetajatele toetavad materjalid ja sobivad tekstid (Sutcliffe, 2017). 1990ndate keskpaigaks suutis Lipman Ameerika Ühendriikides lastega filosoferimise alates lasteaiast kuni gümnaasiumi lõpuni osaliselt õppekava programmi saada (Matthews, 1994). Nii muutus lastega filosoferimine populaarseks USA-s ja levis seejärel laiemalt teistesse riikidesse.

1.2. Lastega filosoferimise meetodi sissejuhatus

Lastega filosoferimise meetod algab sissejuhatusega, kus häälestutakse filosoferimisele või tutvutakse teemaga, sealjuures võib ka mõlemat teha. Haynes (2008) võttis sageli filosoferimise alguses mõned minutid vaikselt ja lõõgastunult istumiseks, et kõrvaline jätta ja mõtteid toimuvale koondada. Topping jt (2020) soovivad teema sissejuhatamiseks kasutada sobivat materjali, näiteks mõtlemapanevat juttu, päriselus sündinud lugu, luuletust, pilti või videot.

1.3. Lastega filosoferimise meetodi sissejuhatuses teksti kasutamine

Mitmed autorid soovivad lastega filosoferides teema sissejuhatamiseks kasutada tekste. Algselt meetodit välja töötades arvas Lipman (1982), et tekstide kasutamine on parim viis filosoofilise arutelu sissejuhatamiseks. Selleks kirjutas ta ise tekstide kogumikud „Elfie“, „Kio & Gus“, „Pixie“, „Harry Stottlemeir’s Discovery“, „Lisa“, „Suki“ ja „Mark“, millest „Pixie“ oli esimesele kooliastmele mõeldud (Zulkifli & Hashim, 2020). Samuti on uuema aja autorid Law (2011) ning Gaut ja Gaut (2013) hinnanud lastega filosoferimise meetodis tekstide kasutamist ja andnud välja tekstidega käsiraamatud. Pigem lasteaialastele suunatud tekstidega käsiraamat õpetajatele on ilmunud ka eesti keelde tõlgituna (Gaut & Gaut, 2015), kuid eesti autorid ise ei ole ühtegi välja andnud. Sharpi (Naji & Hashim, 2017) hinnangul ei piisa lastega filosoferimise tekstide puhul ainult tõlkimisest, vaid neid peab ka kohandama vastavalt kultuurile, sest osad tekstides väljatoodud probleemid ei ilmne igas riigis. Seega on meetodi puhul parem kasutada samas kultuuriruumis kirjutatud tekste. Lisaks spetsiaalselt lastega filosoferimiseks kirjutatud tekstidele kasutatakse teema sissejuhatamiseks ka näiteks peatükke ilukirjanduslikest lasteraamatutest. Samas on Philip Cami arvates sobivate lasteraamatute leidmine raske ja nende kasutamine nõuab õpetajalt suuremat lastega filosoferimise meetodi treeningut, sest lasteraamatutega ei kaasne toetavat materjali, näiteks filosoofilist arutelu soosivaid küsimusi (Naji, 2013).

Lastega filosoferimise sissejuhatusse teksti valides on oluline, et tekstil oleks keskne teema, mis suunab mõtlema. Aastate jooksul on filosoferimiseks sobilike teemade osas olnud mitmeid erinevaid arvamusi. Meetodi loomise alguses leiti, et käsitletavad teemad peaksid kooliastmeti minema raskemaks ja nooremate õpilastega tuleks vältida abstraktsust (Lipman & Sharp, 1978). Samas on tänapäevasem arvamus, et arutleda tuleks teemadel, mida varasemalt ei ole peetud lastele sobivateks (Fisher, 2005). Toppingu jt (2020) arvates saab lastega filosoferimise meetodit rakendada kõikidele maailmas eksisteerivatele teemadele, ka nendele, mida õppekavades ei käsitleta.

Filosoofiliseks aruteluks sobivaid teemasid on võimalik jagada mitmesse kategooriasse. Tunnetega seotud teemade hulka kuuluvad näiteks emotsioonid, kadedus, viha, hirm ja õnn (Gaut & Gaut, 2015; Haynes, 2008; Topping *et al.*, 2020). Suhete valdkonda jäävad stereotüübid, isiksused, identiteet, juhtimine, koostöö, sõprus, teiste aitamine, kannatlikkus, jagamine, privaatsus, andestamine, petmine, kiusamine ja valed (Fisher, 2005; Gaut & Gaut, 2015; Haynes, 2008; Zoller, 2008; Topping *et al.*, 2020; Turan & Şeker, 2018). Lastega on võimalik filosoferida ka uskumustega seotud teemadel, näiteks õiglus, õige ja vale, lubatud või mitte, uskumused, religioon, voorused ja pahed, surm ja kaotus, vabadus ning lootus (Fisher, 2005; Gaut & Gaut, 2015; Haynes, 2008; Law, 2011; Zoller, 2008; Topping *et al.*, 2020). Samuti saab käsitleda reaalsusega seotut, näiteks unenäod, illusioonid, päris või mitte, ilu ja fantaasiad (Gaut & Gaut, 2015; Haynes, 2008; Law, 2011; Zoller, 2008; Topping *et al.*, 2020). Lisaks on autorid toonud välja teaduse ja arenguga seotud teemasid nagu reeglid, muutus, leiutised, tehnoloogia ja uudiste jälgimine (Gaut & Gaut, 2015; Haynes, 2008; Turan & Şeker, 2018). Zoller (2008) pakub filosoferimiseks välja aga järgmise teemade jaotuse: tunnetusõpetus (näiteks usk), eetika (näiteks armastuse sobilikkus), metafüüsika (näiteks planeedi mõiste) ja antropoloogia (näiteks inimese ja looma erinevused).

Lastega filosoferimise sissejuhatuses loeb õpetaja ette filosoferimiseks sobiliku teemaga teksti. Teksti võib ette lugeda ka üks õpilane või osade kaupa mitu õpilast. Pikemate tekstide puhul jaotatakse see mitme arutelu korra vahel ära. Teksti juurde võib näidata ka soovi korral mõtlemapanevaid illustratsioone. Peale teksti ettelugemist liigutakse edasi arutelu ossa, mille algatab küsimuse esitamine. Alternatiivina võib anda teksti põhjal ka õpilastele võimaluse otsustada, mille üle nad täpsemalt arutleda tahavad (Naji & Hashim, 2017).

1.4. Lastega filosoferimise meetodi läbiviimisel küsimuste kasutamine

Peale teema sissejuhatamist järgneb filosoofiline arutelu, mille algatamiseks esitatakse küsimus. Arutelu algatava küsimuse esitab enamasti õpetaja või täiskasvanu, kes meetodit läbi viib, ja see määrab filosoofilise arutelu täpsema teema (Haynes, 2008). Õpetaja ülesanne selles osas on anda õpilastele aega küsimusele mõtlemiseks ja oma seisukohtade sõnastamiseks (Topping *et al.*, 2020). Pagliaro (2011) soovib kasutada kõrgemal kognitiivsel tasemel mõtlemist aktiveerivaid küsimusi, sest need soosivad põhjalikumalt mõtlemist ja arutlust. Bloomi taksonoomia järgi on kõrgemal kognitiivsel tasemel mõtlemist aktiveerivad küsimused avatud küsimused, mis panevad õpilasi analüüsima, sünteesima ja hinnangut andma (Bloom, 1956). Lipman arvab samuti, et küsimused peaksid olema võimalikult avatud, sest need panevad õpilasi käsitletavate situatsioonide piire tunnetama (Fisher, 2005). Lastega filosoferimiseks sobivate küsimuste puhul ei tea läbiviija enamasti vastuseid, sest paljudele küsimustele ei olegi võimalik üheselt vastata. Küsimustest tekkinud arutelud arendavad õpilasi oma seisukohti selgemalt põhjendama ja ka teiste arvamuste põhjendatust mõistma (Topping *et al.*, 2020).

Eestis läbiviidud lastega filosoferimise meetodi uuringus jagunesid filosoofiliseks aruteluks sobivad küsimused peamiselt avatud ja suletud küsimusteks. Avatud küsimuste alla kuulusid:

- 1) algatavad küsimused – kasutatakse arutelu alustamiseks, et suunata õpilasi oma arvamust jagama (näiteks „millised mõtted sul tekkisid?“ ja „mida selle looga öelda tahetakse?“);
- 2) mõtet avavad küsimused – suunavad õpilasi arvamust selgitama ja näiteid tooma (näiteks „kuidas sa tead, et aeg eksisteerib?“ ja „mida me nimetame kiusamiseks?“);
- 3) protsessiküsimused – kasutatakse õpilase vastuse täpsustamiseks (näiteks „miks sa nii arvad?“ ja „mida sa mõtled sellega, et aeg on kell?“);
- 4) spekulatsioonid küsimused – suunavad õpilasi oletama ja erinevate tagajärgede üle arutlema (näiteks „mis on selle tagajärg, kui sa oled kõigi suhtes sõbralik?“ ja „mis juhtub, kui kõik teevad ainult seda, mida tahavad?“).

Suletud küsimuste alla kuulusid:

- 1) kas-küsimused – oodatakse õpilaselt jah/ei vastust ning küsimus võib suunata ka selgitust tooma (näiteks „kas sa tahad öelda, et Jumal juhib inimesi?“ ja „kas löömine ja halvad sõnad mõjuvad võrdselt halvasti?“);

- 2) valiku küsimused – suunavad õpilasi valima kahe või rohkema vastusevariandi vahel (näiteks „kas Jumal juhib, kaitseb või suunab meid?“ ja „kas see on päriselt nii või ainult unenägudes?“);
- 3) teemavälised küsimused - puudutavad enamasti filosoofilise arutelu korralduslikku poolt või on muul moel arutelu teemast väljas (näiteks „kes tahab järgmisena rääkida?“ ja „kas sa näed nii istudes kõiki?“).

Uuringus selgus, et enim toetasid filosoofilist arutelu mõtet avavad, protsessi ja kas-küsimused, sest nende küsimuste puhul põhjendati vastuseid kõige rohkem (Säre *et al.*, 2019).

1.5. Varasemad uurimused teksti kasutamisest

Mitmed autorid on otsinud seoseid erinevate aspektide ja teksti kasutamise vahel. Uuringud üle maailma tõestavad, et nii juttude kasutamisel õppetöös kui ka ilukirjanduse lugemisel vabal ajal on positiivne mõju (Hamilton *et al.*, 2021; Kneeskern & Reeder, 2020; Sénéchal *et al.*, 2018; Turan & Şeker, 2018). Järgnevalt ülevaade, kuidas tekstid toetavad erinevate aspektide arengut, mis võib ilmned ka lastega filosoferimise meetodis tekstide kasutamisel. Sellest tulenevalt põhjendavad need uuringute tulemused lastega filosoferimise meetodis teksti rakendamise tõhusust.

Jerrim ja Moss (2018) uurisid ilukirjanduse ja õpilaste tekstimõistmisoskuse seost, kasutades selleks 2009. aasta PISA testi tulemusi. Uuringus kasutati üle 250 000 15-aastase õpilase tulemuse. Valimis kasutati ainult arenenud riikide õpilaste tulemusi välistamaks võimalust, et õpilaste lugemus on seotud raamatute vähese kättesaadavusega. Otsiti seoseid lugemisosa tulemuste ja 5 erineva tekstitüübi (ajakirjad, ajalehed, teatmeteosed, ilukirjandus ja koomiksid) lugemuse vahel. Leiti, et kõige paremini sooritasid lugemisosa need, kes eelistasid ilukirjandust. Lisaks järeldasid Jerrim ja Moss uuringus, et niivõrd oluline ei ole ilukirjandusele kulutatud lugemise aeg, vaid selle nautimine ja meeldivus. Seega võib oletada, et kui õppetöös kasutada õpilastele meeldivaid tekste, siis arendab see tekstimõistmise oskust.

Sénéchal jt (2018) viisid Kanadas läbi uuringu selgitamaks seost lugude kirjutamise ja lugemise vahel. Uuringus osalesid 103 õpilast vanuses 9-10 aastat, kellele näidati kahte pildiraamatut (5 ja 14 lehekülge). Õpilased pidid lühema raamatu põhjal jutustama kirjaliku loo ja pikema põhjal suulise. Loodud lugusid hinnati 7 näitaja alusel: toimumiskoht, tegevust algatav sündmus, peategelase reaktsioon sellele sündmusele, tegutsemispaan, tegutsemine, tulemus ja iga

tegelase reaktsioon sellele. Lisaks küsiti õpilastelt, palju nad loevad raamatuid naudinguga eesmärgil. Uuringus järeldati, et rohkem lugevad õpilased loovad mõistetavamaid ja sisukamaid lugusid. Samuti mõjutab lugemine positiivselt õpilaste õigekirja ja grammatikat. Järelikult võib tekstide kasutamine mõjuda positiivelt nii keelega seotud mõtlemis- kui ka väljendusoskusele.

Inglismaal uurisid Hamilton jt (2021) ilukirjanduse lugemuse mõju jutustamisoskusele. Uuringus osalesid 126 õpilast vanuses 9-12. Igal õpilasel paluti pildiraamatu põhjal jutustada võimalikult detailne lugu. Lood salvestati ja neid hinnati 7 muutuja alusel: pikkus, keerukus, proportsionaalsus, keeleline sujuvus, loo sujuvus, emotsionaalsus ja valeinfo. Õpilaste lugemust mõõdeti kolmes osas: levinumate lasteraamatute äratundmine, populaarsemate autorite nimede tundmine ja küsimused lugemisharjumuste kohta. Uuringu tulemustest järeldati, et suurema lugemusega õpilased jutustasid muutujate alusel parema loo. Tugevaim seos leiti lugemuse ja jutustuse makrostruktuuri ehk loo pikkuse ja keelise mitmekesisuse vahel. Ka see uuring annab põhjust oletada, et õppetöös tekstide kasutamine arendaks õpilaste mõtlemisoskust.

Ameerika Ühendriikides uurisid Montag ja MacDonald (2015) õpilaste suulise lausestuse ja lugemuse vahelist seost. Uuringus osalesid 30 8-aastast ja 30 12-aastast õpilast. Kõigile näidati 18 pilti, mida pidi küsimuste põhjal suuliselt kirjeldama. Õpilaste vastused salvestati ja analüüsiti lausete ülesehitust. Lisaks tegid õpilased tuntud teoste pealkirjade äratundmise testi, kus kasutati ainult neid ilukirjanduslikke teoseid, millest ei ole filmiversioone. Uuring näitas, et need õpilased, kes puutuvad rohkem kokku ilukirjanduslike tekstidega, oskavad keerulisemaid lauseid koostada. Järelikult mõjub tekstide kasutamine positiivselt õpilase väljendusoskusele.

Kneesern ja Reeder (2020) viisid Ameerika Ühendriigis läbi uuringu selgitamaks välja ilukirjanduse mõju arvamusele soostereotüüpidest. Uuring toimus kahes osas, mõlema puhul mõõdeti tulemusi valikvastustega testiga, kus küsiti küsimusi loo peategelase kohta. Osalejad ei olnud uuringu ajal teadlikud selle tõelisest eesmärgist, et see ei mõjutaks tulemusi. Esimeses osas osalesid 29 õpilast vanuses 8-12, kes jaotati nelja rühma: soostereotüüpne meespeategelane, soostereotüüpne naispeategelane, mittesoostereotüüpne meespeategelane ja mitte soostereotüüpne naispeategelane. Igale rühmale loeti ette vastava loo esimene peatükk ja seejärel tehti test. Esimene osa uuringust näitas, et lühiajaline kokkupuude lugudega ei mõjuta õpilaste soostereotüüpset arvamust. Teises osas osalesid 50 õpilast vanuses 10-12, kes jagati kolme rühma (ära jäeti soostereotüüpse meespeategelase rühm). Rühmadele loeti vastav lugu ette kuue kohtumise jooksul, millele järgnes test. Teise osa tulemused näitasid, et pikemaajalisel

kokkupuutel mittesoostereotüüpse peategelasega ilukirjandusliku looga vähendas märgatavalt soostereotüüpide heakskiitmist. Sealjuures rõhutavad uuringu autorid, et suurim muutus toimus meessoost õpilaste arvamuses. Uuringust saab järeldada, et tekstide kasutamine õppetöös võib avardada õpilaste maailmavaadet.

Türgis tegid Turan ja Şeker (2018) uuringu digitaalsete lugude kasulikkusest seoses motivatsiooniga, kus kasutati elektrooniliselt salvestatud jutte. Uuringus osalesid 72 õpilast vanuses 10-11, kes jagunesid võrdselt katse- ja kontrollgrupiks. Katsegrupile näidati inimeseõpetuses iga nädal videot digitaalse looga ning sellele järgnes teemakohane arutelu. Kontrollgrupp kasutas õppevideoid, mis ei sisaldanud lugusid, ja jätkas ainekava järgi õppimist. Peale kuu möödumist tegid kõik katsealused motivatsioonitesti, mille tulemusi analüüsis Kellersi TOER-mudeli põhjal. TOER on motivatsioonimudel, mis sisaldab nelja komponenti: tähelepanu, olulisus, enesekindlus ja rahuldus (Gagne & Driscoll, 1992). Tulemused näitasid, et katsegrupi õpilased, kes kasutasid lugusid, olid igas motivatsioonimudeli aspektis kontrollgrupist märgatavalt tugevamad (Turan & Şeker, 2018). Ka lastega filosoferimise mudelis on sissejuhatuses teksti kasutamise üks eesmärke motiveerida õpilasi mõtlema ja arutlema (Lipman, 1982). Seega saab uuringust järeldada, et tekstide kasutamine õppetöös ja ka lastega filosoferimise meetodis võib õpilasi motiveerida.

Varasemad uuringud seostavad teksti kasutamist erinevate aspektidega. Ilukirjanduslike lugude kasulikkust õppetöös tõestati nii Ameerika Ühendriikides (Kneeskern & Reeder, 2020), kus see aitas vähendada 10-12-aastaste õpilaste soostereotüüpseid arvamusi, kui ka Türgis (Turan & Şeker, 2018), kus see parandas 10-11-aastaste õpilaste motivatsiooni. Veel leiti Kanadas (Sénéchal *et al.*, 2018), Inglismaal (Hamilton *et al.*, 2021) ja Ameerika Ühendriikides (Montag & MacDonald, 2015), et õpilaste üldine lugemus mõjub positiivselt vastavalt vanuses 9-10 lugude kirjutamisele, vanuses 9-12 jutustamisoskusele ja vanuses 8 ning 12 suulisele lausestusele. Lisaks tõestas 15-aastaste õpilaste PISA testiga seotud rahvusvaheline uuring (Jerrim & Moss, 2018), et vabatahtlik ilukirjanduse lugemine parandab õpilaste tekstimõistmise oskust. Vastavalt nendele uuringutele saab oletada, et ka lastega filosoferimise meetodis tekstide kasutamisega on võimalik arendada õpilaste mõtlemis- ja keele oskustega seotud aspekte.

1.6. Teksti kui õppematerjali kirjutamine

Õppematerjal on nii sisult kui ka ülesehituselt õppimist toetav materjal, mis luuakse enamasti kindlale sihtrühmale õpiväljundi saavutamiseks. Õppematerjali puhul on oluline, et see oleks keeleliselt korrektne, huviäratav, arusaadav ning võiks luua seoseid ka igapäevase eluga (Villems *et al.*, 2012). Samuti peab õppematerjal olema nii sisult kui ka kujunduselt sihtrühmale eakohane (Põhikooli riiklik õppekava, 2022). Õppetöös tekstimaterjali kasutamine on üks levinumaid õppematerjali vorme, sest seda on lihtne kasutada. Samuti ei ole teksti kirjutamiseks vaja otseselt spetsiifilisi eriteadmisi ega vahendeid ning selle edaspidine kohandamine vastavalt vajadusele on võrreldes teiste õppematerjali vormidega kergem (Villems *et al.*, 2012).

Enne õppematerjali jaoks teksti kirjutamist tuleb mõelda, kus, kes ja mis eesmärgil seda kasutama hakkab, et teksti sisu oleks sobiv (Kasik, 2007). Näiteks tuleb teksti pikkuse puhul arvestada sihtrühma vanusega (Topping *et al.*, 2020). Kõiki aspekte arvesse võttes formuleerub kirjutajal teksti jaoks idee. Hea idee ja kirjutaja väljakujunenud kirjutamisstiili koosmõjul valmib tekst, mis on originaalne ja tekitab lugejas huvi. Samuti peab lugu lugeja jaoks usutav olema, et see tekitaks temas tegelaste ja sündmuste kohta arvamusi ning emotsioone. Sellise mõtlemapaneva teksti valmimiseks tuleb ka kirjutajal endal oma loomingu suhtes kriitiline olla, otsida vigu ja teha vajadusel parandusi. Oma kirjutatud teksti peaks pikema aja jooksul mitu korda kriitiliselt lugema ja alles seejärel muudatusi tegema, sest vastasel korral võidakse muuta tekstis kohti, mis tegelikult lugeja jaoks toimivad. Enda kirjutatud analüüsides tuleks küsida, miks just selline lugu, miks on lool selline algus ja lõpp, kas teisiti oleks parem, kas see lugu edastab soovitud mõtteid, kas tegevus sobib tegelase olemusega ja mis jääb sellest loost meelde (Burroway *et al.*, 2019).

Lastega filosoferimise meetodi sissejuhatusse sobib nii tekst, mis on realistlik, kui ka tekst, mille sündmustik toimub fantaasiamaailmas. Teksti kirjutamisel tuleb arvestada, et tegemist oleks avatud mõttega looga, mis jätab õpilaste enda fantaasiale samuti ruumi (Naji, 2013). Cami (1995) arvates peab lastega filosoferimiseks mõeldud tekst sisaldama järgnevat: filosoofilist teemat; avatud mõtlemisega vaadet elule, mis innustab õpilasi laiemalt mõtlema; dialoogi; soovi korral fantaasiarikkaid ja mõtlemapanevaid illustratsioone.

1.7. Uurimiseesmärk ja -küsimused

Käesoleva töö uurimisprobleem on õpilaste mõtlemis- ja lugemisoskuse koos arendamiseks spetsiaalselt lastega filosoferimise meetodiks mõeldud tekstide vähesus. Magistritöö eesmärk on luua tekstid ja soovituslikud küsimused esimesele kooliastmele lastega filosoferimise meetodiks ning saada hinnang loodud õppematerjali sobilikkusele seda katsetanud õpetajatelt. Tulenevalt eesmärgist otsitakse vastuseid järgnevatele uurimisküsimustele:

1. Kuidas toetavad loodud tekstid filosoofilise arutelu algatamist lastega filosoferimise meetodi järgi?
2. Kuidas toetavad tekstide juurde koostatud soovituslikud küsimused filosoofilise arutelu juhtimist lastega filosoferimise meetodile toetudes?
3. Missuguseid muudatusi soovitavad õpetajad koostatud õppematerjalis teha?

2. Metoodika

Käesoleva töö eesmärgile tuginedes valiti kvalitatiivne uurimisviis ja otsustati läbi viia tegevusuuring, mis annab võimaluse analüüsida loodud õppematerjali otstarbekust.

Vastavalt tegevusuuringu etappidele (Löfström, 2011) tehti järgnevat:

- 1) uuringu kavandamine – kirjanduse läbivaatamine, loodava õppematerjali fookuse seadmine, sihtrühma valimine;
- 2) valitseva olukorra kaardistamine – sarnaste õppematerjalide määratlemine, varasemate uuringute läbivaatamine;
- 3) tegevus – õppematerjali loomine, valimi leidmine, õppematerjali katsetamine;
- 4) andmete kogumine – õpetajate õpipäevikute pidamine, vaatlemine, intervjuerimine;
- 5) andmete analüüs – saadud andmete läbitöötamine ja analüüsimine;
- 6) aruandlus – tulemuste esitlemine ja arutelu.

Uuringu esimeses etapis vaadati läbi lastega filosoferimise meetodi, tekstide kirjutamise ja kasutamisega seotud kirjandus. Kirjanduse läbitöötamisel saadi teada, mis otstarve on lastega filosoferimise meetodi sissejuhatuses teksti kasutamisel ja mis tingimustele kasutatav tekst vastama peab. Samuti saadi teada, kuidas õppematerjalina filosoferimiseks sobivat teksti kirjutada. Veel selgus kirjandust lugedes, mis otstarve on lastega filosoferimise meetodis küsimuste esitamisel. Vastavalt kirjanduse põhjal kujunenud viie lastega filosoferimiseks sobilike teemade kategooria tõttu otsustati, et loodav õppematerjal peaks koosnema viiest tekstist.

Kuna lastega filosoferimise meetodit kasutanud õpetajad on välja toonud, et filosoofilise arutelu käigus on raske sobivaid küsimusi välja mõelda (Çayır, 2018), otsustati loodavasse õppematerjali iga teksti juurde lisada ka teemakohased soovituslikud küsimused. Lähtuvalt autori erialast leiti, et kavandatav õppematerjal peaks olema mõeldud esimesele kooliastmele, sest klassiõpetajad õpetavad kõige rohkem just selles astmes.

Teises etapis uuriti, kui palju on kavandatavale õppematerjalile sarnaseid varem koostatud. Selgus, et lastega filosoferimiseks on kirjutatud mitmeid tekste, kuid vähesed neist on tõlgitud eesti keelde ja mõeldud esimesele kooliastmele. Samas näitavad uuringud, et tekstide kasutamine õppetöös on õpilastele mitmeti kasulik. Sellest lähtuvalt otsustati, et eestikeelse lastega filosoferimiseks mõeldud õppematerjali koostamine ja selle sobivuse katsetamine on põhjendatud.

Kolmandas etapis koostati õppematerjal (vt lisa 1), mille jaoks kirjutati viis lastega filosoferimiseks mõeldud teksti ja nende juurde soovituslikud küsimused. Tekstide teemad tulenesid teoorias välja toodud lastega filosoferimise teemade viiest põhikategooriast: tunded, suhted, uskumused, reaalsus, teadus ja areng. Igast kategooriast valis autor ühe teema, millega ta erialaste praktikate jooksul on kokku puutunud ja märganud vajadust aruteluks (reeglid, surm ja kaotus, sõprus, unenägu ja õnn). Samuti seostati valitud teemad Põhikooli riikliku õppekava lisa 5 inimeseõpetuse ainekava esimese kooliastme õppesisuga (Põhikooli riiklik õppekava, 2022), tuues välja mõne võimaluse õppematerjali õppetöös kasutamiseks. Reeglite teema sobitub „Mina ja meie“ teemaplokis õppesisu punktidega *käitumisreeglid* ja *liiklusreeglid*. Surma ja kaotuse teema sobitub „Mina ja tervis“ teemaploki õppesisu punktiga *vaimne ja füüsiline tervis* ning „Mina ja meie“ teemaploki õppesisu punktiga *oma muredest rääkimine*. Sõpruse teema sobitub „Mina ja meie“ teemaplokiga, kus on õppesisu punkt *sõbrad ja sõpruse hoidmine*. Unenäo teema sobitub „Mina ja tervis“ teemaploki õppesisu punktiga *piisav uni ja puhkus*. Õnne teema sobitub „Mina ja meie“ teemaploki õppesisu punktiga *tunnete väljendamine* ja „Mina: aeg ja asjad“ teemaploki õppesisu punktiga *asjade väärtus teiste väärtuste seas*.

2.1. Valim

Tegevusuuringu kolmandas etapis moodustati ka valim. Valimi moodustamisel oli kaks kriteeriumi: õpetaja on tuttav lastega filosoferimise meetodiga ja õpetab esimeses kooliastmes. Nendest kriteeriumitest lähtuvalt moodustus mugavusvalim (Rämmer, 2014), sest lastega

filosoferimise meetodi omandanud õpetajate kohta puudub avalik andmebaas, ja seega lähtuti lastega filosoferimise meetodi kursuse läbinute kontaktidest. Ühendust võeti 18 õpetajaga, kellest 3 vastasid kriteeriumitele ja olid nõus õppematerjali katsetama. Kõik õpetajad olid varasemalt läbinud lastega filosoferimise 64-tunnise koolituse Tartu Ülikoolis. Õpetajad olid nõus vabatahtlikult uuringus osalema, olles kursis uuringu sisu ja nende rolliga uuringus ning jäädes konfidentsiaalseks.

Valimisse kuulusid 3 erineva Eesti maakonna – Võrumaa, Tartumaa ja Lääne-Virumaa – kooli õpetajat. Õpetajad 1-3 õpetasid uurimuse hetkel esimeses kooliastmes, kus ühes klassis õppis 4 kuni 22 õpilast (vt tabel 1). Õpetajal 1 oli 34 aastat töökogemust ja ta praktiseeris lastega filosoferimise meetodit 10 aastat. Õpetajal 2 oli 47 aastat töökogemust ja ta praktiseeris lastega filosoferimise meetodit 15 aastat. Õpetajal 3 oli 18 aastat töökogemust ja ta praktiseeris lastega filosoferimise meetodit 7 aastat. Lisaks praktiseerivatele õpetajatele kuulus valimisse ka töö autor (Õpetaja 4), kes katsetas õppematerjali ühes Tartumaa koolis. Uuringus osalenud õpetajate keskmine vanus oli 47 aastat ja õpilaste keskmine vanus 8,5 aastat. Õpetajatele edastati meili teel õppematerjal, millele tuginedes paluti läbi viia lastega filosoferimise meetodi põhjal filosoofilised arutelud.

Tabel 1. Uuringus osalenud õpetajate klassid ja õpilaste arv.

Õpetajad	Klass	Õpilaste arv klassis
Õpetaja 1	3. klass	22
Õpetaja 2	1. ja 2. klass	4
Õpetaja 3	3. klass	8
Õpetaja 4	1. klass	24

2.2. Andmekogumine

Tegevusuuringu neljandas etapis koguti andmeid õppematerjali ja selle kasutamise otstarbekuse kohta. Andmeid koguti kolmel erineval viisil: õpipäevik, vaatlus ja poolstruktureeritud intervjuu. Õpetajatele edastati koos õppematerjaliga õpipäevikud (vt lisa 2), mida paluti täita peale õppematerjali esmast läbitöötamist ja uuesti peale õppematerjali filosoofilises arutelus kasutamist. Õpipäevik moodustati konkreetsele õpetajale ja magistritöö autorile ligipääsetava Google Drive'i tabeli kujul, kuhu oli võimalik iga teksti ja nende juurde kuuluvate soovituslike küsimuste kohta kirjutada tekkinud mõtteid. Õpipäeviku täitmise eesmärk oli anda õpetajatele võimalus üles kirjutada kõik mõtted, mis õppematerjaliga seoses tekkisid. Nii saadi ülevaade õppematerjali katsetamise edenemisest ning ka tekkinud probleemidest, mille osas tuleb

õpetajatega ühendust võtta ja abi pakkuda. Samuti said õpetajad intervjuu jaoks uuesti õpipäeviku läbi lugeda ja soovi korral ka intervjuu ajal õpipäevikut kasutada, et õppematerjali kohta tekkinud mõtteid meenutada.

Lisaks õpipäeviku täitmisele paluti õpetajatel õppematerjali põhjal läbiviidud filosoofilised arutelud videosalvestada. Õpetaja 1 kasutas filosoofiliste arutelude videosalvestamiseks teise haridustöötaja abi, õpetajad 2 ja 3 videosalvestasid ise. Õpetajal 2 läksid arutelude salvestused teemadel reeglid ning surm ja kaotus arvutisse salvestades kaduma. Õpetajal 3 aga ei salvestunud kaamera rikke tõttu sõpruseteemaline filosoofiline arutelu. Kokku edastasid õpetajad meili teel kaksteist videosalvestust, mille põhjal täideti vaatluslehed (vt lisa 3). Filosoofilisi arutelusid vaadeldes sooviti näha, kuidas õpilased tekstidele reageerivad. Samuti sooviti teada saada, milliseid soovituslikke küsimusi õpetajad kasutasid ja kuidas need arutelu soodustasid. Arutelude salvestamiseks andsid koolide juhtkonnad ja lastevanemad eelnevalt loa, videosalvestustele pääsesid ligi filosoofilise arutelu läbi viinud õpetaja ja magistritöö autor ning peale uuringu lõpetamist salvestused kustutati.

Peale õppematerjalide katsetamist viidi õpetajatega läbi poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Poolstruktureeritud intervjuud andsid võimaluse tugineda eelnevalt kavandatud küsimustele, aga samas vastavalt õpetaja vastustele küsimusi muuta või lisada (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuude jaoks koostati intervjuu kava (vt lisa 4), mis ehitati üles iga teksti ja soovituslike küsimuste osa põhjal. Samuti lisati intervjuu kavva küsimusi vastavalt iga õpetaja õpipäevikus olnud ja vaatluste põhjal saadud infole, kui sooviti täiendavat kommentaari või selgitust. Õppematerjalide osade kohta, millel puudusid videosalvestised, lisati küsimusi, mille kaudu prooviti vaatlusega sarnast infot saada. Õpetajatega lepiti meili teel kokku intervjuude läbiviimised, mis toimusid õpetaja 1 ja 2-ga nende koolis kohapeal ning õpetaja 3-ga Google Meeti vahendusel lähtuvalt koolide asukohast. Intervjuude eesmärk oli saada täpsemat hinnangut õppematerjalile ning selle kasutamisele. Tulenevalt õpetajate pikaajastest töökogemusest ja filosoofilises arutelus osalenud õpilaste paremini tundmisest said õpetajad tuua välja detaile, mida näiteks videosalvestiste vaatlusel ei ole võimalik märgata. Õpetajate loal intervjuud salvestati, transkribeeriti ja uuringu lõppedes kustutati.

2.3. Andmeanalüüs

Tegevusuuringu viiendas etapis analüüsiti õpipäevikute, vaatluse ja intervjuude käigus saadud andmeid. Esmalt transkribeeriti õpetajate intervjuud käsitsi sõnasõnaliselt (Linno, 2020). Seejärel tehti õpipäevikutele, vaatluslehtedele ja intervjuudele kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs.

Kvalitatiivne sisuanalüüs on sobilik tekstide sisu analüüsimiseks ning induktiivne sisuanalüüs lähtub koodide loomisel andmetest, mitte teooriast (Kalmus, 2020). Tegevusuuringu puhul olid saadud andmed teksti kujul ja teoorias ei ilmnenu sarnast uuringut, millest koode tuletada, seega leiti, et kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs on sobiv.

Andmete analüüsimiseks loeti esmalt mitu korda õpipäevikud, vaatluslehed ja intervjuude transkriptsioonid läbi. Korduva lugemise käigus märgiti ära uuringu raames tähenduslikud kohad ning määrati neile kood. Koodidest tuletati kõikide instrumentidega kogutud andmeid hõlmavad kategooriad ja alakategooriad (vt näidet lisa 5), mis jagunesid püstitatud uurimisküsimuste alla (vt lisa 6). Arutelu toetamise alakategooria jaoks keskenduti vaatluslehtedelt saadud andmetes õpilaste vastustele ja analüüsiti nende põhjalikkust lähtudes vastuste pikkusest, teemakohasusest ja põhjendatusest (vt näidet lisa 7). Vastavalt analüüsile jagunesid vastused kolmeks: enamik vastuseid põhjalikud, enamik vastuseid pigem põhjalikud ja enamik vastuseid pigem mittepõhjalikud.

3. Tulemused

Tulemuste peatükis kajastatakse õpipäevikute, vaatluste ja intervjuude abil saadud tulemusi.

Tulemused on jaotatud õppematerjali osade kaupa viieks iga teksti ja sellega sobituvate küsimuste järgi. Igas osas esitatakse tulemused kategooriate kaupa, mis on lõikude alguses esile toodud paksus kirjas.

3.1. Tagasiside õppematerjalile kui tervikule

Õppematerjali kui terviku kohta leidsid intervjuudes kõik õpetajad, et nad kasutaksid seda tulevikus veel. Samuti arvati, et sellist lastega filosoferimiseks mõeldud materjali on õpetajatel vaja. Toodi välja, et koostatud õppematerjal võiks õpetajatel olemas olla, et seda vastavalt vajadusele tundides kohe kasutada saaks.

Ma arvan küll, et vastavalt teemale kõik sobiksid. Vaatad, kuidas need sobiksid mingisse teemasse ja siis täpselt niimoodi võtad sealt jälle järgmise. (Õpetaja 1)

Samuti leiti, et katsetatud õppematerjal võiks olla üks osa inimeseõpetuse tundidest.

Sa võid kohe planeerida sisse oma inimeseõpetuse tundidesse need (...). See võiks olla täitsa inimeseõpetuse üks osa. (Õpetaja 2)

Lisati, et täiendatud kujul on selline õppematerjal õpetajate jaoks väga oluline.

Oi jaa, kindlasti, see on kohe päris kindel, et see on hästi oluline. See oleks teretulnud küll, kui tuleks üks selline kogumik, kus on neid tekste, soovituslikke küsimusi ja lisategevusi ka veel. (Õpetaja 3)

Õppematerjali soovitati lisada veel tekste ja sissejuhatuse, kus on teoreetilist informatsiooni ja viiteid lugemismaterjalile. Samuti tuleks lisada soovituslikud tegevused, et vähem jutukatel õpilastel oleks ka midagi meetodit kasutades oodata.

3.2. Reeglite tekst ja soovituslikud küsimused

Õpetaja 1 läbi viidud filosoofiline arutelu kestis 28 minutit ja arutelust võttis osa 18 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 2 filosoofilisest arutelust videosalvestus puudus, kuid on teada, et see kestis 20-30 minutit ja arutelust võttis osa 4 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 3 läbiviidud filosoofiline arutelu kestis 32 minutit ja arutelust võttis osa 8 õpilast, kellest 5 istusid toolidel ringis ja 3 osalesid Zoomi teel. Õpetaja 4 filosoofiline arutelu kestis 40 minutit ja arutelust võttis osa 10 õpilast, kes istusid toolidel ringis.

Teksti teema ja kõnekus. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et reeglite tekst kõnetas õpilasi väga. Veel leiti, et käsitletav teema toob välja õpilaste üldised ja ka kodused hoiakud. Arvati, et õpilased said tekstist aru, sest tekst sisaldas naljakaid kohti, millele õpilased ettelugemise ajal reageerisid.

See reeglite tekst, see oli küll selline, mis minu arvates lastele täitsa nagu meeldis kohe. Kohe oli aru saada, et nad nüüd said aru. Nad turtsatasid ja reageerisid sellele tekstile. Ma arvan küll see oli kindlasti üks selline tore tekst. (Õpetaja 3)

Samas toodi intervjuus välja, et tekstis olevast paksust reeglite raamatust õpilased alguses aru ei saanud.

Ma tahtsin rõhutada, et kujutage ette, et see paks raamat on. Aga nemad seda mõtet kuidagi tol hetkel endale pähe ei võtnud. (Õpetaja 1)

Õpipäevikutes märgiti ära, et tegemist on armsa ja naljaka tekstiga. Teisest küljest kirjutati, et reeglite segamini mineku koht tekstis (vt lisa 1.1.) võib ka õpilastele segadust tekitada ja 3.

klassile võib tekst lapsik tunduda. Intervjuudes lükkasid õpetajad mõlemad väited ümber ja kinnitasid, et filosoofilise arutelu läbiviimisel neid probleeme ei tekkinud.

Tähelepanu koondamine ja arutelu käivitamine. Vaatluses nähti, et õpilased istusid teksti ettelugemise ajal vaikselt, keegi kõrvaliste asjadega ei tegelenud ja õpetajad kedagi keelama ei pidanud. Peale ettelugemist plaksutati ning jäädi esimest küsimust ootama. Intervjuus öeldi, et tekst oli põhiline vahend, mis koondas tähelepanu arutelu teemale. Samuti toodi välja, et tekst aitas õpilastel teemast aru saada ja tänu sellele viis mõtted arutelu teemale.

Lapsed hakkasid ikkagi kohe aru saama, misasi see reegel on. Nendel olid seal pingviinide koolis reeglid ja ma arvan küll, et see tekst viis neid selle arutelu lainele. (Õpetaja 3)
Veel kinnitati intervjuudes, et tekstile toetudes oli hea arutelu alustada ja tekst oli põhiline, millest arutelu käivitus. Õpipäevikus kirjutati, et teksti lõpp on väga hea ja viib kergesti arutelu juurde.

Teksti mõjukus. Õpetajad ütlesid intervjuudes, et tekst pani kuulama ja kaasa mõtlema. Tekstile tuginedes hakkasid õpilased arutlema ja näiteid tooma. Õpilased tahtsid rääkida ja teksti üle vaielda. Lisaks toodi intervjuus välja, et õpilased rääkisid tekstis olnud reeglitest ka veel peale arutelu lõppu. Õpipäevikutes kirjutasi õpetajad, et õpilastele läks teema korda ja arutelu oli elav. Õpilastel oli palju mõtteid ja toodi välja häid seisukohti. Vaatluses märgati, et õpilased tõid näiteid ka tekstist ning tõmbasid teksti ja enda elu vahel paralleele. Samas kirjutati õpipäevikus, et arutelu kulges vaevaliselt. Intervjuus selgitati, et õpilaste passiivsus ei tulenenud ilmselt tekstist, vaid uuest olukorrast, kus osad õpilased osalesid veebi teel. Vaatlusel märgati, et õpilased võtsid siiski tihti sõna ja arutleti pikka aega.

Hinnang soovituslikele küsimustele ja arutelu juhtimine. Õpipäevikutes kirjutasi õpetajad, et soovituslikud küsimused on asjalikud ja head filosoofiliseks aruteluks. Intervjuudes toodi eraldi välja 2., 6. ja 7. küsimus (vt lisa 1.1.), mis on õpetajate hinnangul huvitavad ja head. Õpetajad ütlesid intervjuudes, et valisid küsimusi vastavalt nende sobivusele õpilaste arutellu ja mõned küsimused jäeti vahele, kui neile oldi juba eelnevate küsimuste käigus vastatud. Vaatluses selgus, et kõige vähem kasutasid õpetajad 5. ja 8. küsimust (vt lisa 8., tabel 2). Kasutatud küsimuste puhul kinnitati intervjuudes, et need toetasid igati arutelu juhtimist. Õpetajate arvates oli hea, et küsimused filosoofilise arutelu ajal ees olid ja arutelu juhtimisel lähtuti põhiliselt just soovituslikest küsimustest.

Arutelu toetamine. Vaatluses selgus, et enim arutelu toetasid 1., 2., 4., 6., ja 8. küsimus, millele vastati kõige rohkem ja põhjalikumalt (vt lisa 8., tabel 2). Vastajate arvu poolest oli populaarne veel 7. küsimust, millele vastasid paljud õpilased, aga mitte eriti põhjalikult. Vähem toetas arutelu 3. küsimus, sest sellele vastati vähe ja vastused ei sobinud sisult esitatud küsimusega. Õpilaste vastuste põhjalikkust hinnati vaatlusel vastuste pikkuse, teemakohasuse ja põhjendatuse järgi. Tabelis on ära märgitud, milliseid vastuseid anti iga küsimuse puhul kõige rohkem (vt lisa 8., tabel 2).

Esitatud lisaküsimused. Lisaks soovituslikele küsimustele esitasid õpetajad arutelude käigus ka lisaküsimusi (vt tabel 3). Lisaküsimused olid arutelu käigus õpetajate enda välja mõeldud ja vastavalt arutelu käigule õpilastele esitatud. Enim soosis arutelu tekkimist 2. lisaküsimus (vt tabel 3), ülejäänud küsimuste puhul oli vastajate arv madal. Intervjuus toodi välja, et soovituslike küsimuste näol on teema kohta baasküsimused olemas ja neid lisada vaja ei oleks. Samas soovitati intervjuus lisada küsimus ise reeglite tegemise kohta, mida õpilased filosoofilises arutelus omal algatusel välja ei toonud (*„nad ei tahtnud üldse ennast reeglite kehtestajaks panna“* Õpetaja 3).

Tabel 3. Reeglite teemal õpetajate esitatud lisaküsimused, vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Arutelude käigus esitatud lisaküsimused	Küsis	Vastajate arv/õpilaste arv arutelus	Õpilaste vastused
1. Mida sa oleksid teinud, kui sulle kooli tulles selline suur reeglite raamat oleks antud?	Õ1	4/18	P
2. Milliseid reegleid sa ise saaksid teha?	Õ1	11/18	P
3. Kas täiskasvanutele on ka vaja reegleid? Miks?	Õ1	4/18	PP
4. Miks kehtestatakse keelavaid reegleid asjade kohta, mida lapsed teha tahaksid?	Õ3	2/8	P
5. Kas hädaolukorras tohib reegleid rikkuda?	Õ3	3/8	MP
6. Kui suur peab olema, et võib juba teha reegleid?	Õ3	1/8	PP
7. Millal ja kus sa võid ise reegleid teha?	Õ3	2/8	P
8. Milline suurem mõte jäi vestlusest meelde?	Õ4	4/10	PP

Märkused. Õ – õpetaja; õpilaste P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Soovituslikud muudatused tekstis ja küsimustes. Tekstis õpetajad ühtegi muudatust teha ei soovitanud, küll aga soovituslikes küsimustes. Intervjuus toodi välja, et küsimustes on liiga palju „on reegleid vaja“ ja „ei ole reegleid vaja“ kohti, mis ajasid õpetajat segadusse. Samuti leiti, et küsimuste järjekorda peaks muutma ja esimeseks küsimuseks tuleks panna „miks on

reegleid vaja?“. Samas öeldi intervjuus ka, et muudatusi ei ole vaja teha, sest soovituslike küsimuste kava on ees ja lisaküsimused tulevad sõltuvalt klassist vastavalt vajadusele.

Arutelu õnnestumist mõjutavate teguritena toodi välja ajapuudus ja esimesest katsetusest tulenev närvilisus (*„eks esimene tund oli minu jaoks ka võib-olla natukene koba ja kompav“* Õpetaja 1). Ühe filosoofilise arutelu puhul osalesid osad õpilased esimest korda arutelus Zoomi vahendusel, mis õpetaja sõnul võis arutlemist keerulisemaks teha. Lisaks arvati, et oldi ka ise arutelu käigus ehk liiga suunav. Tunde vaadeldes märgati, et küsimustele vastates jäi osadel õpilastel veel käsi püsti, mis tähendas, et nad sõna ei saanud.

3.3. Surma ja kaotuse tekst ning soovituslikud küsimused

Õpetaja 1 läbi viidud filosoofiline arutelu kestis 21 minutit ja arutelust võttis osa 20 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 2 filosoofilisest arutelust videosalvestus puudus, kuid on teada, et see kestis 20-30 minutit ja arutelust võttis osa 4 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 3 läbiviidud filosoofiline arutelu kestis 35 minutit ja arutelust võttis osa 8 õpilast, kellest 5 istusid toolidel ringis ja 3 osalesid Zoomi teel. Õpetaja 4 filosoofiline arutelu kestis 24 minutit ja arutelust võttis osa 10 õpilast, kes istusid toolidel ringis.

Teksti teema ja kõnekus. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et tegemist oli armsa ja kaasahaarava looga, mille mõttest õpilased aru said. Leiti, et tegemist on olulise teemaga (*„see on hästi õrn teema, aga väga vajalik“* Õpetaja 2) ja nii teema kui ka tekst kõnetasid väga õpilasi.

See tekst minu arust kõnetas neid isegi selliselt hingeliselt rohkem. Kuidas ta ikkagi tema ära sõi, et ikkagi oma sõber(...). Nad tahtsid kohe hakata oma koertest ja kassidest rääkima, kelle nemad olid ära kaotanud. (Õpetaja 1)

Samas kirjutati õpipäevikus, et hiilgevähk on õpilaste jaoks võõras sõna ja ka loos sisalduv olukord üldisemalt on õpilastele võõras.

Keegi sööb kellegi ära, et see võib ka olla üks hetk, kus me kellegi kaotame. Lapse jaoks on see võõras olukord, et ma võin oma inimese kaotada, sest keegi ta ära sööb. (Õpetaja 3)

Lisaks toodi välja, et tekstis olevad sõnad „emme“ ja „issi“ panid õpilasi itsitama, mis ei sobi õpetaja hinnangul käsitletava teemaga kokku. Negatiivsena toodi välja veel tekstis olevad ema ja isa justkui rumalad vastused peategelase murele (vt lisa 1.2.).

Tähelepanu koondamine ja arutelu käivitamine. Vaatluses täheldati, et õpilased istusid teksti ettelugemise ajal vaikselt, keegi kõrvaliste asjadega ei tegelenud ja õpetajad kedagi

keelama ei pidanud. Õpilaste näoilmed vastasid teksti sisule, näiteks naerutati loo alguses ja muututi kurvaks loo teises pooles. Peale ettelugemist plaksutati ning jäädi esimest küsimust ootama. Ka õpipäevikus kirjutati, et õpilased kuulasid huviga teksti. Intervjuudes kinnitati, et tekst aitas koondada tähelepanu arutelu teemale (*„see oli väga kaasahaarav ja pani oma õnnetuste ja asjade peale mõtlema“* Õpetaja 1). Samuti toodi välja, et tekst toetas arutelu käivitamist ja lemmiklooma hukust lähtudes oli lihtsam filosoofilist arutelu jätkata. Teisest küljest aga kaheldi ka, kas tekst ikka toetas arutelu käivitamist või oli õpilastel varasemast soov sellel teemal arutleda.

Teksti mõjukus. Intervjuudes toodi välja, et tekst pani õpilasi kaasa mõtlema ja tekitas uusi ning huvitavaid mõtteid. Veel öeldi, et tekst tõi õpilastes esile palju erinevaid emotsioone, näiteks üllatust (*„silmad läksid suureks, et nii ka võib olla“* Õpetaja 3). Lisaks märgati vaatlusel, et paar õpilast hakkasid nutma. Õpetajad tõid intervjuus ka välja, et tekst pani õpilasi kaasa rääkima. Õpipäevikutes kirjutati, et õpilased tõid oma näiteid ja pakkusid lahendusi. Veel kirjutati, et tekst läks õpilastele korda ja arutleti väga pikalt. Vaatlusel täheldati, et õpilased viitasid arutledes tekstile ja tõid sarnaseid näiteid ka oma elust. Lisaks märgati vaatlusel, et õpilased rääkisid vabalt enda lähedaste kaotusest.

Hinnang soovituslikele küsimustele ja arutelu juhtimine. Õpipäevikus kirjutati, et tegemist on heade soovituslike küsimustega, mis olid arutelu suunamisel palju abiks. Veel öeldi intervjuus, et mitmetahulised küsimused toetasid arutelu juhtimist (*„kogu aeg oli see soovituslik küsimus väga hea jätk, et meie arutelu sellises tempos kulgeski“* Õpetaja 3) ja eriti meeldisid 4. ja 5. küsimus (vt lisa 1.2.). Negatiivsema poolena toodi intervjuudes välja, et küsimused läksid liiga kiiresti peategelase juurest üle inimese juurde. Lisaks leiti, et inimeste ja teiste elusolendite surma teemal arutledes tõi 2. küsimus järsku sisse eluta objektide kaotuse, mis ei läinud ülejäänud filosoofilise aruteluga kokku. Veel öeldi, et segama hakkas loodusteaduslik lähenemine, sest loomariigis süüaksegi üksteist ära.

Arutelu toetamine. Vaatluses selgus, et enim arutelu toetasid 2., 3., 4. ja 5. küsimus, mille puhul vastati kõige rohkem ja põhjalikumalt (vt lisa 8., tabel 4). Õpipäevikus kirjutati, et 1. küsimus oli liiga lihtne ja ei soosinud arutelu tekkimist. Ka vaatlusel selgus, et 1. küsimus tekitas kõige vähem arutelu, sest sellele vastati vähe ja mitte kõige põhjalikumalt.

Võib-olla see esimene küsimus on tegelikult ikkagi hästi läbinähtav. Mulle tundub, et see on liiga lihtne küsimus. (Õpetaja 3)

Esitatud lisaküsimused. Lisaks soovituslikele küsimustele esitati kolm lisaküsimust (vt tabel 5), millest enim toetasid arutelu 2. ja 3. küsimus. 1. küsimus arutelu ei toetanud, sest see oli suunatud ainult ühele õpilasele. Veel soovitati intervjuus küsimustesse sisse tuua sõja teema ja kuidas tulla toime sõjast tingitud muremõtetega. Samuti soovitati lisada küsimus selle kohta, kuidas peaks hoidma neid, keda kaotada ei taha.

Tabel 5. Surma ja kaotuse teemal õpetajate esitatud lisaküsimused, vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Arutelude käigus esitatud lisaküsimused	Küsis	Vastajate arv/õpilaste arv arutelus	Õpilaste vastused
1. Kas see on hea või halb, kui ühe inimese kaotuse pärast on kurvad mitu inimest?	Õ3	1/8	P
2. Mida oleks pidanud Pessi tegema peale seda, kui Krill ära söödi?	Õ4	10/10	PP
3. Mis mõte sul sellest teemast kõlama jäi?	Õ4	6/10	PP

Märkused. Õ – õpetaja; õpilaste P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Soovituslikud muudatused tekstis ja küsimustes. Intervjuudes soovitasid õpetajad, et tekstis tuleks kirjutada kaotusest, millega õpilased paremini suhestuda suudavad. Samas lisati, et õpilasi rohkem puudutava kaotuse puhul oleks õpilastel ehk raskem surma ja leina teemal arutleda. Veel soovitati selle teksti puhul kasutada sõnu „ema“ ja „isa“. Soovituslike küsimuste osas toodi intervjuudes välja, et 2. küsimuse peaks muutma „mille või kelle kaotus võib inimest kurvaks teha?“ või alternatiivina teha üks küsimus algusega „mille“ ja teine „kelle“.

Arutelu õnnestumisi mõjutavate teguritena toodi intervjuus välja, et tegemist on keerulise teemaga, eriti neile, kes on hiljuti kellegi kaotanud, näiteks ühe arutelu käigus hakkasid kaks õpilast nutma. Õpipäevikus kirjutati, et õpetajat ennast segas loodusteaduslik vaade ja ta ei teadnud, kuhu aruteluga täpsemalt peaks välja jõudma. Ühe filosoofilise arutelu puhul osalesid osad õpilased arutelus veebi teel, millest tulenevalt oli neil õpilastel raskem oma sõnasoovist märku anda. Lisaks märgati vaatluse käigus, et õpilased tõlgendasid sõna „kaotus“ erinevalt, näiteks üks õpilane rääkis vanaema surmast ja teine koera kadumisest.

3.4. Sõpruse tekst ja soovituslikud küsimused

Õpetaja 1 läbi viidud arutelu kestis 22 minutit ja arutelu võttis osa 19 õpilast, kes istusid toolidel ringis. Õpetaja 2 filosoofiline arutelu kestis 23 minutit ja sellest võttis osa 3 õpilast, kes istusid laudade taga reas. Õpetaja 3 filosoofilisest arutelust videosalvestus puudus, kuid on teada, et see kestis 25-30 minutit ja arutelust võttis osa 8 õpilast, kes istusid toolidel ringis. Õpetaja 4 läbiviidud arutelu kestis 41 minutit ja arutelust võttis osa 15 õpilast, kes istusid toolidel ringis.

Teksti teema ja kõnekus. Õpetajad tõid õpipäevikutes välja, et tegemist on väga hea ja aktuaalse teemaga. Lisati, et selle teema üle on algklassides sagedasti arutada vaja ning sellel teemal võib filosoferima jäädagi. Veel kirjutati õpipäevikutes, et tekst on hea ja sobivam 3. klassile. Tõstatati küsimus, et ehk ei jää õpilastele tekstis olevad nimed meelde (vt lisa 1.3.). Intervjuus selgus, et nimede meeldejätmise probleeme ei tekitanud, sest õpilased keskendusid pigem sisule kui nimedele. Veel toodi intervjuudes välja, et tekst sobib õpilastele ja kõnetab neid väga, sest tegemist on elulise situatsiooniga (*„väga sage olukord, kus nad on isegi olnud, kui tahad kellelegi midagi anda ja sul ei ole midagi anda“* Õpetaja 3).

Tähelepanu koondamine ja arutelu käivitamine. Vaatluses nähti, et õpilased istusid teksti ettelugemise ajal vaikselt, keegi kõrvaliste asjadega ei tegelenud ja õpetajad kedagi keelama ei pidanud. Peale ettelugemist plaksutati ning jäädgi esimest küsimust ootama. Ka intervjuudes tõid õpetajad välja, et teksti kasutamisel nad probleeme ei täheldanud. Õpetajad ütlesid intervjuudes, et tekst aitas viia mõtet ja tähelepanu teemale, sest tekstis olev olukord oli õpilastele väga arusaadav. Samuti oli tekst põhiline, mis toetas arutelu käivitamist.

Teksti mõjukus. Õpetajad ütlesid intervjuudes, et tekst pani õpilasi kaasa mõtlema ja lahendusi otsima. Samuti toodi välja, et õpilased olid väga aktiivsed ja vaimustunud sellest arutelust ning rääkisid palju kaasa. Ka vaatlusel märgati, et õpilased soovisid tihti sõna võtta ja arutleda nii teksti sisu kui ka oma näidete üle.

See oli väga hea ja anda selline võimalus, et tegelikult tahtsid head, aga läks nagu läks. Kas jääda ise ilma või ühesõnaga teise heaks midagi teha, seda oli ilus lahendada. (Õpetaja 2)

Õpipäevikutes kirjutati, et tekst sobis õpilastele, sest neil tekkis palju mõtteid. Veel leiti, et õpilased arutasid väga asjalikult ning ka õpilased ise ütlesid, et neile see arutelu meeldis. Õpipäevikus toodi välja, et peale arutelu lõppu avaldasid õpilased soovi veel arutleda ja teada saada, kuidas peategelase lugu edasi läheb.

Hinnang soovituslikele küsimustele ja arutelu juhtimine. Õpetajad leidsid õpipäevikutes, et soovituslike küsimuste näol on tegemist heade ja oluliste küsimustega. Intervjuudes öeldi, et kõik baasküsimused sõpruse teemal on olemas ja eriti meeldisid õpetajatele 1., 3. ja 4. küsimus (vt lisa 1.3.).

Need kaks küsimust mulle väga meeldisid, sest need olid meil aktuaalsed teemad ka, „mille järgi sa saad aru, et keegi on sinu sõber?“ ja „mille järgi sa saad aru, et keegi peab sind enda sõbraks?“. (Õpetaja 3)

Sõpruse teema võib minna muidu hästi laiali ja pikaks, siis ongi hea, kui sul on kava või pidepunktid siin. (Õpetaja 1)

Intervjuudes toodi välja, et küsimused toetasid arutelu juhtimist ja õpilased andsid väga eriilmelisi vastuseid. Õpipäevikus lisati, et õpilased andsid selliseid vastuseid, mille käigus arutleti mitme küsimuse üle korraga. Vaatluse põhjal selgus, et kõige vähem kasutati 4., 6. ja 8. küsimust.

Arutelu toetamine. Enim arutelu soosisid 1., 3., 6., 7. ja 8. küsimus, millele vastati kõige rohkem ja pigem põhjalikult (vt lisa 8., tabel 6). Intervjuus toodi välja, et 1. küsimus oli väga hea ja andis häid vastuseid, aga 2. küsimus ei pannud õpilasi arutlema. Ka vaatluses selgus, et 2. küsimusele ei vastatud enamasti põhjalikult. Lisaks ei toetanud arutelu veel 5. küsimus, sest vaatamata suurele vastajate arvule ei vastatud väga põhjalikult.

Esitatud lisaküsimused ja soovituslikud muudatused. Peale soovituslike küsimuste esitasid õpetajad sõpruse teemal ka mitmeid lisaküsimusi (vt tabel 7). Enim toetasid arutelu 3., 4. ja 7. küsimus, millele vastati võrreldes teiste lisaküsimustega rohkem ja pikemalt. Ülejäänud lisaküsimused arutelu ei soosinud. Intervjuus toodi välja, et kuigi kõik olulised küsimused on olemas, võiks neid veel rohkem olla. Tekstis ja soovituslikes küsimustel õpetajad ühtegi muudatust teha ei soovitanud.

Tabel 7. Sõpruse teemal õpetajate esitatud lisaküsimused, vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Arutelude käigus esitatud lisaküsimused	Küsis	Vastajate arv/õpilaste arv arutelus	Õpilaste vastused
1. Milliseid ütlemissi sa sõpruse kohta tead?	Õ1	0/19	-
2. Mida oleksid sõbrad teinud, kui Pessi oleks neile ühe südame kahe peale kinkinud?	Õ2	2/3	MP
3. Mis on sõprus?	Õ2	2/3	PP
4. Kuidas saada kellegagi sõbraks?	Õ2	2/3	PP
5. Mis on ustavus?	Õ2	0/3	-
6. Kas nii saab, et sinu sõbrad ei ole omavahel sõbrad?	Õ2	0/3	-
7. Mis sa arvad sellest, et Pessi ise südame jäi?	Õ2	3/3	PP
8. Kas sina oled valmis millestki oma sõprade heaks loobuma?	Õ2	2/3	MP
9. Mis mõte tänasest arutelust kõlama jäi?	Õ4	7/15	PP

Märkused. Õ – õpetaja; õpilaste vastustes P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Arutelu õnnestumist mõjutavate teguritena kirjutati õpipäevikus, et õpetaja tundis ennast pinges ja küsimusi esitades ebakindlana, sest ei tahtnud arutelu kulgu häirida. Veel öeldi õpipäevikus, et arutlema olid kokku sattunud väga püsimatud õpilased. Samuti toodi intervjuus välja, et selle filosoofilise arutelu puhul jäi ajast puud. Vaadeldes toodi esile, et üks arutelu viidi läbi laudade taga istudes.

3.5. Unenäo tekst ja soovituslikud küsimused

Õpetaja 1 läbi viidud filosoofiline arutelu kestis 22 minutit ja arutelust võttis osa 17 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 2 filosoofiline arutelu kestis 28 minutit ja arutelust võttis osa 4 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 3 läbi viidud filosoofiline arutelu kestis 30 minutit ja sellest võttis osa 5 õpilast, kes istusid toolide peal ringis. Õpetaja 4 filosoofiline arutelu kestis 25 minutit ja arutelust võttis osa 10 õpilast, kes istusid toolidel ringis.

Teksti teema ja kõnekus. Õpipäevikus toodi välja, et ehk ei ole unenäo teema sobilik lastega filosoferimiseks, ning intervjuus lisati, et suure tõenäosusega koolikeskkonnas see teema üles ei kerki. Teksti kohta kirjutati õpipäevikus, et tegemist on arusaadava ja õpilastele huvitava sisuga tekstiga („see oli igavene tore tekst“ Õpetaja 2). Intervjuudes öeldi, et tekst kõnetas õpilasi ja oli näha, kuidas mõned kohad neid aktiveerisid. Näiteks üllatas õpilasi, kui naabrimehe lendamisest rääkides öeldi, et pingviinid ei oska lennata (vt lisa 1.4.).

Tähelepanu koondamine ja arutelu käivitamine. Vaatluses nähti, et õpilased istusid teksti ettelugemise ajal vaikselt, keegi kõrvaliste asjadega ei tegelenud ja õpetajad kedagi keelama ei pidanud. Peale ettelugemist plaksutati ning jäädi esimest küsimust ootama. Intervjuudes tõid õpetajad välja, et tekst koondas tähelepanu arutelu teemale ja pani unenägude peale mõtlema („*pani selle unenäo peale mõtlema ja viis neid sellesse maailma*“ Õpetaja 1). Õpipäevikus kirjutati, et teksti lõpp on väga hea ja viib kohe arutelu juurde („*sai küll see arutelu minu arust käivitatud selle teksti lõpus väga hästi kohe*“ Õpetaja 3). Veel öeldi intervjuudes, et tekstile põhinedes oli hea arutelu alustada.

Teksti mõjukus. Õpetajad ütlesid intervjuudes, et tekst pani kaasa mõtlema ja ka rääkima („*tekst pani oma näiteid otsima ja neist rääkima*“ Õpetaja 1). Samuti leiti, et algselt rahutud õpilased rahunesid ettelugemise ja arutelu käigus maha. Vaatluses täheldati veel, et õpilased arutasid teksti sisu ja nii loo peategelase kui ka enda unenägude tekkimise üle. Lisaks tekkis filosoofilise arutelu käigus uus teema (hirm), mille üle õpilased avaldasid soovi järgmine kord arutada. Intervjuus leiti, et lähtuvalt teemast oli arutelus hetki, kus teadmiste pool hakkas segama, näiteks tõi üks õpilane kodust kuulnud arvamuse kui kindla teadmise välja. Vaatlusel samas ei märganud, et õpilase öeldu oleks kuidagi arutelu seganud.

Arutleda saab hästi nendel teemadel, kus ei ole neid õigeid ja valesid vastuseid. Vot ma ei tea, kas siin unenägude teema puhul äkki tekib see, et on tegelikult justkui mingid õiged vastused. (Õpetaja 3)

Hinnang soovituslikele küsimustele ja arutelu juhtimine. Õpipäevikutes kirjutasid õpetajad, et soovituslikud küsimused on huvitavad ja toetavad põhiasju ning neile tulid toredad vastused. Lisati, et õpilased tahtsid palju vastata ja oma läbielamisi kirjeldada. Intervjuudest selgus, et küsimused toetasid arutelu juhtimist, eriti 1. küsimus, mis sobis hästi kokku teksti lõpuga (vt lisa 1.4.). Samas toodi intervjuudes välja, et küsimusi on liiga vähe ja 4. küsimus võib seostuda kindlate teadmistega, näiteks uneseletajatega. Õpipäevikus leiti, et küsimused on ehk liiga ratsionaalsed ja võivad mõne õpilase jaoks rasked olla. Vaatluses selgus, et õpetajad kasutasid arutelu juhtimisel kõige vähem 4. küsimust.

Arutelu toetamine. Õpetajad tõid õpipäevikus välja, et küsimused tekitavad kindlasti arutelu. Intervjuus lisati, et õpilase tahtsid palju vastata. Vaatluses selgus, et 1., 2., ja 3. küsimus soosis arutelu, sest neile vastati palju ja põhjalikult (vt lisa 8., tabel 8). Lisaks märgati vaatlusel, et 4. küsimusele vastati küll põhjalikult, aga pigem vähe.

Esitatud lisaküsimused. Peale soovituslike küsimuste esitasid õpetajad kokku veel 7 lisaküsimust (vt tabel 9). Enim aitasid arutelule kaasa 2., 3., 6. ja 7. küsimus, millele vastati palju ja põhjalikult. Lisaks soovitati intervjuus küsida maailmas toimuva kohta, kas see on tõsi või unenägu. Samuti toodi intervjuus välja, et küsimustesse peaks sisse tooma loovuse ja unistuse teema. Lisaks soovitati küsida unenägudest saadavate vastuste ja probleemilahenduste kohta.

Võiks lisada selle aspekti, et näiteks paljud kunstnikud ja muusikud näevad enne midagi oma unenägudes, kui nad midagi loovad. Selline loovuslik aspekt võiks siin juures olla. (...)

Unenägu ja unistus võiks olla kuidagi lähemal (...), nagu inglise keeles on dream. (Õpetaja 2)

Tabel 9. Unenäo teemal õpetajate esitatud lisaküsimused, vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Arutelude käigus esitatud lisaküsimused	Küsis	Vastajate arv/õpilaste arv arutelus	Õpilaste vastused
1. Mida te täna öösel unes nägite?	Õ1	8/17	PP
2. Kui und ei tule, mis paneb sind paremini magama jääma?	Õ1	14/17	P
3. Millest tasub unistada ja und näha?	Õ2	3/4	P
4. Kas sa hommikul mõtled ka, mida unenägu võiks tähendada?	Õ2	1/4	MP
5. Kas erinevad inimesed saavad sama unenägu näha?	Õ2	0/4	-
6. Millest see võib tulla, et sa näed õudusunenägusid?	Õ2	4/4	P
7. Kas nüüd peale arutelu sa saad paremini aru, mida mõni sinu unenägu võis tähendada?	Õ3	5/5	P
8. Mis sa arvad, kas unenäod võivad tulevikku ennustada?	Õ4	4/10	PP
9. Mis sa arvad, kas sa saad midagi selle heaks teha, et unenägusid näha?	Õ4	4/10	PP
10. Mis sulle sellest teemast meelde jäi?	Õ4	4/10	PP

Märkused. Õ – õpetaja; õpilaste vastustes P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Soovituslikud muudatused tekstis ja küsimustes. Intervjuus toodi välja, et loos olev õpetaja võiks olla toetavam ja mitte peategelase jutu peale kulmu kortsutada. Soovituslike küsimuste osas muudatusi teha ei soovitatud.

Arutelu õnnestumist mõjutavate teguritena kirjutati õpipäevikus, et teema tekitas natukene nõutust. Lisaks kirjutati õpipäevikus, et tegemist ei ole võib-olla päris hea arutlusteemaga ja õpilased olid arutelu alguses väga rahutud.

3.6. Õnne tekst ja soovituslikud küsimused

Õpetaja 1 läbi viidud filosoofiline arutelu kestis 27 minutit ja arutelust võttis osa 19 õpilast, kes istusid toolide peal ringis. Õpetaja 2 filosoofiline arutelu kestis 21 minutit ja arutelus osales 3 õpilast, kes istusid põrandal ringis. Õpetaja 3 läbi viidud filosoofiline arutelu kestis 28 minutit ja sellest võttis osa 8 õpilast, kes istusid toolidel ringis. Õpetaja 4 filosoofiline arutelu kestis 38 minutit ja arutelus osales 13 õpilast, kes istusid toolide peal ringis.

Teksti teema ja kõneku. Õpipäevikutes tõid õpetajad välja, et õnne teema on hea ja lisati, et sobis väga hästi 3. klassile arutamiseks. Intervjuudes öeldi, et tekst kõnetas õpilasi ning loos olnud situatsioon tuli tuttav ette. Samas leiti õpipäevikutes ka, et tekst on väga ratsionaalne ja ajab pisut segadusse, mis kellele toodi ja kellele mis meeldis (vt lisa 1.5.). Intervjuus lisati, et nii tekstis olevad mänguasjad kui ka olukord ise on õpilastele uudne.

See olukord vist oli nende jaoks selline natukene nagu uudne. Nad vist ei suutnud ennast sinna sellesse teksti nagu mõelda. (Õpetaja 3)

Tähelepanu koondamine ja arutelu käivitamine. Vaatluses nähti, et õpilased istusid teksti ettelugemise ajal vaikselt, kõrvaliste asjadega ei tegelenud ja õpetajad kedagi keelama ei pidanud. Samas märgati ka ettelugemise ajal kõrvaliste asjadega tegelemist, millest tulenevalt tekst uuesti ette loeti. Peale ettelugemist plaksutati ning jäädi esimest küsimust ootama. Intervjuus toodi välja, et tekstil oli filosoofilises arutelus oluline osa, sest see koondas tähelepanu arutelu teemale ja aitas arutelu ka käivitada. Samas toodi välja ka vastupidist, et tekst ei olnud arutelul eriti abiks, sest tekstis olev olukord on õpilastele võõras. Intervjuus kaheldi, kas õpilased soovisid arutlema hakata tänu tekstile või pakkus lihtsalt teema huvi (*„see õnne teema on lihtsalt selline hea teema, et võib-olla oleksid nad käivitunud ka ilma selle tekstiga“* Õpetaja 3).

Teksti mõjukus. Õpipäevikus kirjutati, et õpilased jäid arutelu teksti ja oma näidetes kinni. Samas vaatluses märgati, et õpilased tõid palju ka oma näiteid. Lisaks täheldati vaatluses, et õpilased avaldasid filosoofilise arutelu lõppedes soovi õnne teemal veel kauemgi arutleda.

Hinnang soovituslikele küsimustele ja arutelu juhtimine. Õpetajad kirjutasid õpipäevikutes, et soovituslikud küsimused on väga head ja tekitavad kindlasti arutelu (*„tegelikult olid väga head küsimused ja hästi konkreetsed, põhjalikult siia välja otsitud“* Õpetaja 1). Intervjuudes toodi eraldi välja 2., 3. ja 5. küsimus (vt lisa 1.5.), mis on õpetajate hinnangul huvitavad ja head. Lisaks kinnitati, et küsimused toetasid ka arutelu juhtimist, kuigi üleminek

tekstilt küsimustele oli raske, sest ei olnud head küsimust, millega alustada. Vaatluses selgus, et vahel pidid õpetajad esitatud küsimusi kordama ning kõige vähem kasutati 4., 6. ja 8. küsimust.

Arutelu toetamine. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et küsimustele tuginedes arutlesid õpilased õnne teemal üpris põhjalikult. Samuti tuli küsimuste kaudu hästi välja, et õnn ei peitu ainult asjades. Kõige rohkem soosisid arutelu 1., 3., 4., 6. ja 8. küsimus, sest neile vastati palju ja põhjalikult (vt lisa 8., tabel 10). Vähem põhjalikult vastati 2. küsimusele, millest õpipäeviku põhjal oli õpilastel raske aru saada.

Esitatud lisaküsimused. Õnne teemal arutledes küsisid õpetajad peale soovituslike küsimuste kokku veel 5 lisaküsimust (vt tabel 11). Neist toetas enim arutelu 4. küsimus, millele vastasid pigem põhjalikult üle poolte õpilastest. Ülejäänud lisaküsimuste puhul oli vastajate arv madal, seega need arutelu ei soosinud. Veel soovitati intervjuus küsida, kas asjadeta saab ka õnnelik olla, ning lisada ka küsimus õnne mõiste kohta.

Mul vähemalt mõte tuli, et ma küsin, kui sul ühtegi asja ei ole, kas sa saaksid õnnelik olla. Kui sul ikkagi see sõber oleks, kellega mängida, et sul asju ega midagi ei ole. (Õpetaja 2)

Tabel 11. Õnne teemal õpetajate esitatud lisaküsimused, vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Arutelude käigus esitatud lisaküsimused	Küsis	Vastajate arv/õpilaste arv arutelus	Õpilaste vastused
1. Mis sa arvad sellisest kingituste vahetamisest?	Õ1	3/19	P
2. Mida sa saaksid teha selle heaks, et kõik oleksid maailmas õnnelikumad?	Õ1	6/19	PP
3. Milles või kelles seisneb õnn?	Õ1	3/19	PP
4. Miks inimene üldse peaks olema õnnelik?	Õ2	2/3	PP
5. Kuidas sa ennast tunned, kui sõbrale ei meeldi sinuga sama asi?	Õ3	1/8	PP
6. Mis mõtted sul sellest loost tekkisid?	Õ4	3/15	P
7. Mis sulle sellest arutelust kõige paremini meelde jäi?	Õ4	6/15	PP

Märkused. Õ – õpetaja; õpilaste vastustes P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Soovituslikud muudatused tekstis ja küsimustes. Intervjuus soovitati tekstis rohkem rõhutada, et õnn ei peitu asjades. Teise variandina pakuti kirjutada alternatiivne tekst, kus luuakse õnnest suurem pilt. Soovituslikes küsimustes ühtegi muudatust teha ei soovitatud.

Arutelu õnnestumist mõjutavate teguritena toodi intervjuus välja, et arutelu toimus esmaspäeva hommikul, õpilased olid elevil ja ärevad, lisaks oli neil aega vähe. Õpipäevikus

kirjutati, et sellel teemal on klass ka varem arutlenud. Lisaks tunti ennast arutelu ajal kohmetult ja oli raske küsimusi esitada.

4. Arutelu

Selles peatükis arutleb autor tegevusuuringu käigus saadud tulemuste üle vastavalt püstitatud uurimisküsimustele. Tulemusi kõrvutatakse teemakohase kirjandusega ning pakutakse leitule põhjendusi. Veel toob autor esile uuringu tugevused ja piirangud ning praktilise väärtuse.

Esimene uurimisküsimus oli, kuidas toetavad loodud tekstid filosoofilise arutelu algatamist lastega filosoferimise meetodi järgi. Reeglite tekst kõnetas õpilasi, nad said sisust aru ja see tekitas emotsioone. Arusaadavus on õppematerjali puhul oluline (Villems *et al.*, 2012) ning hea tekst peaks lugejas ka emotsioone tekitama (Burroway *et al.*, 2019). Reeglite teksti kirjutades püüti kasutada esimesele kooliastmele arusaadavat sõnavara. Samuti mõeldi välja humoorikad reeglid, et teemat õpilaste jaoks põnevamaks teha. Veel selgus, et reeglite tekst aitas koondada tähelepanu arutelu teemale ja toetas arutelu käivitamist. Lastega filosoferimise meetodi puhul on teksti kasutamise põhiline otstarve arutelu teema sisse juhatada (Lipman, 1982). Arutelu käivitamise soodustamiseks kirjutati tekstile mõtlema suunav lõpp. Õpilased soovisid palju sõna võtta ja tõid arutelus ka tekstist näiteid. Seega toetas loodud reeglite tekst valimi hinnangul igati arutelu algatamist.

Surma ja kaotuse tekst kõnetas osaliselt õpilasi, kuid kohati oli raske teksti sisuga samastuda. Hea õppematerjal võiks luua seoseid igapäevaeluga (Villems *et al.*, 2012), mis tähendab, et õpilastele tuleb loetav situatsioon tuttav ette. Seega oleks parem, kui õpilased suudaksid tekstis olevaga samastuda. Loos olnud lemmiklooma surm võib võõraks jääda õpilastele, kellel ei ole lemmiklooma või ei puutu loomadega tihti kokku. Lisaks aitas tekst ka koondada tähelepanu arutelu teemale ja toetas arutelu käivitamist. Cami (1995) hinnangul sobib lastega filosoferimise meetodiks tekst, mis sisaldab filosoofilist teemat ja dialoogi, mis olid mõlemad surma ja kaotuse tekstis olemas. Uuringus selgus veel, et tekstile tuginedes avaldasid õpilased oma arvamust ja rääkisid vabalt enda lähedaste kaotusest. Tulemuste põhjal saab järeldada, et valimi raames toetas loodud surma ja kaotuse tekst arutelu algatamist.

Sõpruse tekst kõnetas nii teema kui ka sisu poolest õpilasi. Lastega filosoferimisel on sõprus ja teised suhetega seotud teemad levinud ning neid soovivad mitmed autorid (Gaut & Gaut, 2015; Haynes, 2008). Tekst toetas tähelepanu koondamist arutelu teemale ja aitas arutelu

käivitada. Veel selgus, et tekst pani õpilasi mõtlema, mida üks hea tekst ka tegema peaks (Burroway *et al.*, 2019). Teksti kirjutades sooviti panna õpilasi sügavamalt mõtlema sõpruse olemuse peale, mida esimese kooliastme õpilased magistr töö autori hinnangul kuigi palju ei tee. Samuti olid õpilased sõpruse teksti põhjal arutledes innukad ja avaldasid soovi teada saada, kuidas lugu edasi läheb. Seega toetas loodud sõpruse tekst filosoofilise arutelu algatamist.

Unenäo tekst kõnetas õpilasi, kuid kaheldi, kas see teema sobitub koolikeskkonda ja filosoferimiseks. Samas on unenäo teema välja toodud filosoofilise teemana (Zoller, 2008) ja inimeseõpetuse ainekavas on une teema (Põhikooli riiklik õppekava, 2022), kus on võimalik ka unenägudest rääkida. Lisaks toimub unenäo tekstis tegevus koolis, mis seob samuti teksti rohkem kooliga. Tulemustest selgus, et tekst toetas tähelepanu koondamist arutelu teemale ja aitas arutelu käivitada. Õpilased tõid arutledes tekstist näiteid ning arutelu lõpuks kujunes uus teema, millest õpilased rääkida soovisid. Saadud tulemuste põhjal saab järeldada, et loodud unenäo tekst toetas filosoofilise arutelu algatamist.

Õnne tekst kõnetas osaliselt õpilasi, kuid jäi ka kohati arusaamatuks. Õppematerjal peaks õpilastes huvi äratama (Villems *et al.*, 2012), aga kui õpilastele jääb tekst segaseks, siis ei tekita see ka huvi. Samuti koondas tekst osaliselt tähelepanu arutelule ja aitas arutelu käivitada. Kuigi tulemustest selgus, et teatud õpilaste puhul tekst eriti ei toiminud, siis võib probleem olla seotud ka konkreetse klassiga. Näiteks toodi välja õpetaja ebakindlus ning teksti sisuga mittedasmastumine, mis teistes klassides ei esinenud. Õpilased tõid arutelu käigus palju näiteid tekstist ja oma elust ning avaldasid arutelu lõppedes soovi jätkata. Seega võib järeldada, et õnne tekst toetas filosoofilise arutelu algatamist, aga mitte igas valimis osalenud klassis.

Reeglite, sõpruse ja unenäo tekstid toetasid täielikult filosoofilise arutelu algatamist, surma ja kaotuse ning õnne tekstid toetasid osaliselt. Seega saab järeldada, et selles tegevusuuringus olid kõik loodud tekstid põhiliselt filosoofilise arutelu algatamiseks sobilikud.

Teine uurimisküsimus oli, kuidas toetavad tekstide juurde koostatud soovituslikud küsimused filosoofilise arutelu juhtimist lastega filosoferimise meetodile toetudes. Reeglite teema küsimused olid valimi arvates head filosoofiliseks aruteluks. Kasutati kõiki küsimusi, millest võib järeldada, et kaheksa küsimust on piisav valik arutelu juhtimiseks. Pagliaro (2011) hinnangul peaksid lastega filosoferimise meetodis kasutatavad küsimused aktiveerima kõrgema kognitiivse taseme mõtlemist, mida vähem arutelu soosivad küsimused reeglite teemal ei teinud.

Siiski enamik reeglite teema soovituslikest küsimustest toetasid uuringus saadud tulemuste põhjal filosoofilise arutelu juhtimist.

Surma ja kaotuse teema soovituslikud küsimused olid õpetajate sõnul arutelu juhtimisel väga palju abiks. Õpetajad tõid enim esile küsimusi, mis soosisid arutelu ja suunasid õpilasi spekulerima. Spekuleerivad küsimused on ühed avatud küsimustest, mis sobivad lastega filosoferimise meetodiks (Säre *et al.*, 2019). Õpetajad ei jätnud ühtegi soovituslikku küsimust kasutamata, seega võiks küsimusi rohkem olla, et õpetajatel oleks suurem võimalus valida sobivaid. Uuringust saadud tulemuste põhjal saab öelda, et surma ja kaotuse teksti juurde koostatud soovituslikud küsimused toetasid filosoofilise arutelu juhtimist.

Sõpruse teema küsimuste näol oli valimi hinnangul põhikava olemas, mida kasutada. Küsimusi oli piisavalt, et nende seast valida sobivaid. Kõige vähem kasutatud küsimused olid siiski avatud ja mõtlemapanevad küsimused, mis on soovitatavad filosoofilises arutelus kasutamiseks (Fisher, 2005; Pagliaro, 2011). Küsimuste mittekasutamine võis tuleneda ajapuudusest ning õpilaste vastustest, mis hõlmasid mitut küsimust korraga. Sellegipoolest olid õpetajate hinnangul sõpruse teema küsimused arutelu juhtimist toetavad.

Unenäo teema küsimused olid õpetajate arvates huvitavad ja arutelu toetavad. Peamine kriitika oli küsimuste vähesuse kohta, mis andis võrreldes teiste teemade küsimustega vähem valikuvabadust. Kõigile küsimustele vastati pigem põhjalikult, sest tegemist oli mõtlemist aktiveerivate küsimustega. Lastega filosoferimise meetodiks sobivad küsimused, mis aktiveerivad kõrgemal kognitiivsel tasemel mõtlemist (Pagliaro, 2011). Seega toetasid unenäo teema soovituslikud küsimused filosoofilise arutelu juhtimist.

Õnne teema soovituslikud küsimused olid õpetajate hinnangul väga head ja arutelu tekitavad. Küsimusi oli piisavalt, et õpetajad saaksid sobivaid valida. Kõige vähem arutelu soosinud küsimuse puhul oli õpilastel raske sellest aru saada. Filosoofiliseks aruteluks sobivad küsimused peaksid panema õpilasi oma arvamust avaldama (Topping *et al.*, 2020), aga arusaamatuks jäänud küsimus seda ei teinud. Siiski saab öelda, et enamik õnne teema küsimusi toetasid arutelu juhtimist.

Uuringu põhjal võib öelda, et õppematerjalis olevad soovituslikud küsimused toetasid enamjaolt arutelu juhtimist. Selgus, et paremat tagasisidet said tekstide juurde kuulunud küsimused, mida oli rohkem ja võimaldasid vastavalt õpilaste arutelule valikuid teha. Peamiste probleemidena toodi esile küsimusest mitteamusaamine ja ebasobivus filosoofiliseks aruteluks.

Samas oli õpetajatel võimalik soovituslikke küsimusi teises järjekorras kasutada, et need sobiksid paremini õpilaste arutelu jätkamiseks. Samuti ei olnud kohustuslik kõiki küsimusi kasutada, sest näiteks mõni küsimus ei pruugi konkreetsele klassile sobida või ei ole kõigi küsimuste esitamiseks aega.

Kolmas uurimisküsimus oli, missuguseid muudatusi soovitavad õpetajad koostatud õppematerjalis teha. Reeglite teksti puhul ei soovitatud muudatusi teha. Küll aga valmistasid probleeme mõned küsimused, mis tekitasid segadust. Seega tuleks kaaluda segaste küsimuste ümbersõnastamist. Näiteks muuta küsimustes „on vaja“ ja „ei ole vaja“ kohti, sest nende kordumine muudab küsimused õpilaste jaoks raskemalt eristatavaks. Veel esitati filosoofiliste arutelude käigus lisaküsimusi, mille soovituslike küsimuste hulka lisamist tasub kaaluda vastavalt esitatud küsimuste arutelu soosimisele.

Surma ja kaotuse teksti osas toodi põhilisena välja, et tekstis võiks olla olulisem surm. Magistritöö autori soov oli kirjutada nimelt selline tekst, mis läheneks surmale natukene kaugemalt. Õpilastel, kes on hiljuti lähedase kaotanud, on keeruline surmast rääkida. Seega loodeti, et lemmiklooma kaotusest jutustava teksti põhjal on õpilastel kergem surmast rääkida, ning selle õnnestumist kinnitasid ka uuringus osalenud õpetajad. Soovituslike küsimuste osas soovitati eraldada elusolendite ja asjade kaotus ning esitati ka lisaküsimusi, mis vaatluse põhjal soosisid arutelu.

Sõpruse tekstis ja soovituslikes küsimustes muudatusi teha ei soovitatud. Siiski esitati filosoofilisi arutelusid läbi viies mitmeid lisaküsimusi, millest mõned toetasid arutelu tekkimist. Esitatud küsimuste puhul tuleb kaaluda nende sobivust teksti sisuga ning sobivuse korral lisada soovituslikesse küsimustesse. Lisaküsimustest kerkis esile mõiste selgitamisele suunav küsimus „Mis on sõprus?“, mida saab lisada ka teiste soovituslike küsimuste hulka (näiteks „Mis on kaotus?“ ja „Mis on õnn?“).

Unenäo teksti puhul tuleks kaaluda loos oleva õpetaja sõnavõtude muutmist, sest need ei ole õpilast eriti toetavad. Samas annab selline õpetaja reaktsioon võimaluse arutada, kuidas õpilaste arvates võiks õpetaja tekstis olevale olukorrale reageerida. Küsimuste osas muudatusi teha ei soovitatud, aga esitati lisaküsimusi. Lisaküsimustest olid pooled suletud kas-küsimused, millest üks soodustas siiski ka arutelu. Kuigi Pagliaro (2011) hinnangul peaksid filosoofiliseks aruteluks mõeldud küsimused olema avatud, siis Säre jt (2019) leidsid, et sobivad ka osad suletud

küsimused. Seega tuleks kaaluda nii avatud kui ka suletud lisaküsimuste lisamist soovituslikesse küsimustesse.

Õnne teemal soovitati kirjutada alternatiivne tekst, mis hõlmaks õnne laiemalt. See annaks õpetajatele võimaluse valida, kumb tekst nende klassile paremini sobib. Veel esitati lisaküsimusi, millest üks suunas õpilasi oma arvamust avaldama. Ülejäänud lisaküsimuste puhul tuleb kaaluda, kas nad on ideelt siiski teema juurde sobivad ning vajadusel need ümber sõnastada.

Soovitatud muudatusi nii tekstides kui ka soovituslikes küsimustes tuleb kaaluda vastavalt käesoleva töö teooriaosas väljatoodud informatsioonile (vt peatükke „Teksti kui õppematerjali kirjutamine“ ja „Lastega filosoferimise meetodi läbiviimisel küsimuste kasutamine“). Soovituste osas tuleb arvestada, et ühe teksti või soovituslike küsimuste kohta tehtud soovitus võib kehtida ka teistele osadele (näiteks alternatiivse teksti olemasolu või soovitusliku küsimuse tüüp). Kogu õppematerjalile kui tervikule soovitati lisada teoorial põhinev sissejuhatus, mis selgitaks õppematerjali otstarvet ning kirjeldaks lastega filosoferimise meetodit lähemalt. Samuti soovitati lisada veel tekste ja soovituslikke tegevusi iga teema juurde, et õppematerjali saaks rohkem kordi kasutada ja oleks rohkem valikuid. Selliste lisandustega moodustuks terviklikum õppematerjal, mis aitaks nii algajat kui ka kogenumat õpetajat lastega filosoferimise meetodi kasutamisel.

Üks peamisi uuringu tugevusi oli valimi mitmekesisus. Uuringus osales nii esimese, teise kui ka kolmanda klassi õpilasi ning õpilastest moodustunud rühmad varieerusid arvuliselt kolmest kahekümneni. Selline valim andis võimaluse teada saada, kui universaalse õppematerjaliga tegemist on. Samuti oli õpetajatel võimalik õppematerjali autorilt nõu küsida ja abi saada. Uuringus koguti andmeid kolmel viisil, mis muutis saadud andmed usaldusväärsemaks.

Uuringu peamiseks puudusteks oli filmimine ja ajapuudus. Kõik valimis osalenud õpetajad ja õpilased teadsid, et neid filmitakse, ja see võis mõjutada nende käitumist ning saadud tulemusi. Samuti tõid õpetajad tihti välja, et filosoofilist arutelu läbi viies jäi ajast puudu ja see mõjutas sõna saanud õpilaste arvu ning esitatud küsimuste hulka. Lisaks ei olnud iga arutelu ajal samad tingimused, näiteks istuti erinevalt ning osad õpilased osalesid interneti kaudu. Veel võisid tulemusi mõjutada õpetajate enda hinnang kasutatavatesse tekstidesse ning õpilaste meeleolu.

Tegevusuuringu tulemustest ei saa järeldada, et selline õppematerjal sobib lastega filosoferimise meetodi kasutamiseks kõikidele õpetajatele. Küll aga saab järeldada, et

õppematerjal oli sobilik valimi moodustanud õpetajatele. Õpetajad ise toovad välja, et nad kasutaksid seda õppematerjali veel ning et sellist õppematerjali on ka üldisemalt õpetajatele vaja.

Uuringus saadud tulemusi on võimalik rakendada õppematerjali täiustamiseks ja edasiste uuringute ning katsetuste tegemiseks. Õppematerjali saab katsetada rohkemates klassides ja saadud tulemusi tehtud tegevusuuringu tulemustega võrrelda. Samuti on võimalik peale õppematerjali täiustamist uuesti katsetada selle sobivust lastega filosofoerimise meetodi kasutamisel. Lisaks on võimalik õppematerjali kasutades uurida õpilaste arengut lastega filosofoerimise meetodi raames pikema perioodi jooksul.

Tänuõnad

Autor tänab oma juhendajat Egle Säret kogu abi eest magistritöö valmimisel. Samuti tänatakse uuringus osalenud õpetajaid ja õpilasi oma panuse eest ning koolide juhtkondi ja lapsevanemaid, kes andsid loa uuring läbi viia.

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.

Marit Laur

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Bloom, B. S. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longmans.
- Burroway, J., Stuckey-French, E., & Stuckey-French, N. (2019). *Writing fiction: A guide to narrative craft* (10th ed.). The University of Chicago Press.
- Çayır, N. A. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations. *International Eletronic Journal of Elementary Education* 11(2), 173–180.
- Cam, P. (1995). *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Hale & Iremonger.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools* 2(1), 18–37.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes Ltd.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Gaut, B., & Gaut, M. (2013). *Philosophy for Young Children: A Practical Guide*. Routledge.
- Gaut, B., & Gaut, M. (2015). *Filosoofilised arutelud väikeste lastega*. Studium OÜ.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5–22.
- Hamilton, L. G., O'Halloran, I., & Cutting, N. (2021). Individual differences in narrative production in late childhood: Associations with age and fiction reading experience. *First Language* 41(2), 179–199.
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.
- Jerrim, J., & Moss, G. (2018). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200.
- Kalmus, V. (2020). Kvalitatiivne sisuanalüüs. M-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kvalitatiivne-sisuanal%C3%BC%C3%BCs>
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatustekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

- Kikas, E. (2005). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. A. Ots (Toim). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 13–46). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kneeskern, E. E., & Reeder, P. A. (2020). Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*, 1–14.
- Law, S. (2011). *The Complete Philosophy Files*. Hachette UK.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/intervjuu?fbclid=IwAR06ac29DYpez0TZTnHSmbkr8jsGRHrQzPFQU3DOArI7wVYOktCQgSEzDBk>
- Linno, L. (2020). Transkribeerimine. M-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford review of Education*, 4(1), 85–90.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3(3/4), 35–44.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes.
- Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Harvard University Press.
- Montag, J. L., & MacDonald, M. C. (2015). Text exposure predicts spoken production of complex sentences in 8- and 12-year-old children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 447–468.
- Naji, S. (2013). Recent interviews with philosophy for children (P4C) scholars and practitioners. *Childhood & philosophy*, 9(17), 153–170.
- Naji, S., & Hashim, R. (Eds.). (2017). *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives* (pp. 18–29). Routledge.
- Oras, K. (2016). *Väärtuskasvatustlike eesmärkide saavutamise lasteraamatute kaudu lastega filosoferimise meetodit kasutades 6-7aastaste lastega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Pagliaro, M. M. (2011). *Exemplary classroom questioning*. Rowman & Littlefield Education.
- Põhikooli riiklik õppekava (2022). *Riigi Teataja I 2022*, 4, 12.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010?leiaKehtiv>
- Raupach-Strey, G. (2018). Learning to Philosophize – What does that mean? Basic Principles of the Socratic Didactic. *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy*, 74(1), 51–57.
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Sénéchal, M., Hill, S., & Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45(1), 92–104.
- Sutcliffe, R. (2017). The evolution of Philosophy for Children in the UK. B. Anderson (Eds.), *Philosophy for children: theories and praxis in teacher education* (pp. 3–13). Routledge.
- Säre, E. (2010). *Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalused lastega ühe algklassi näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Säre, E. (2013). Lastega filosoferimisest. *Tartu Ülikooli Õpetajakoolitus*.
<https://sisu.ut.ee/oppemeetodid2/1-kuidas-%C3%B5piobjekti-kasutada>
- Säre, E. (2018). *Developing the reasoning skills of pre-schoolers through philosophy for children*. University of Tartu Press.
- Säre, E., Tulviste, T., & Luik, P. (2019). The finction of questions in developing a preschooler's verbal reasoning skills during philosophical group discussions. *Early Child Development and Care*, 189(4), 555–568.
- Zoller, E. (2008). *Väikesed filosoofid*. Kirjastus Ilo OÜ.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29–45.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2010). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology* 77(2), 271–288.
- Topping, K. J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (2020). *Philosophy for Children (Educational Practices Series 32)*. IBE-UNESCO.

- Turan, T., & Şeker, B. S. (2018). The Effect of Digital Stories on Fifth-Grade Students' Motivation. *Journal of Education and Future*, 13, 65–78.
- Vansieleghem, 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.
- Villems, A., Kusmin, M., Peets, M-L., Plank, T., Puusaar, M., Pilt, L., Varendi, M., Sutt, E., Kusnets, K., Kampus, E., Marandi, T., & Rogalevitš, V. (Koost). (2012). *Juhend kvaliteetse õpiobjekti loomiseks*. Eesti Infotehnoloogia Sihtasutus.
- Wiesheu, R. (2008). *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen*. Highendmedia.

Lisad

Lisa 1. Õppematerjal

Lisa 1.1. Reeglite tekst ja soovituslikud küsimused

Reeglite tekst:

Pingviinide koolis oli eraldi raamat reeglite jaoks. Reeglite raamat oli nii raske, et selle tõstmiseks oli vaja nelja suurt ja tugevat isast pingviini.

Esimesel leheküljel olid järgmised reeglid:

- Nokaga tohib korraga klõbistada ainult viis pingviini.
- Peale kala söömist võib teha krooksu.
- Kui sa kukud ümber, siis on soovitatav püsti tõusta.
- Vahetunnis on keelatud muretsemine.

Sellised olid ainult mõned reeglid suures reeglite raamatus. Kui pingviin Pessi esimest korda kooli tuli, ei teadnud ta veel ühtegi reeglit. Terve nädala loeti Pessile ainult reegleid ette ja ei õpitud üldse.

Ükskord klõbistasid tunnis viis pingviini korraga nokka. Pessi nägi, kuidas pinginaaber Robi ka oma noka avas. Kui kuus pingviini nokka klõbistama hakkavad, tuleb suur pahandus. Pessi teadis, et ta peab Robi peatama, aga reeglid olid ta peas kõik segamini läinud. Pessi võttis laualt kala ja pistis Robile noka vahele, enne kui Robi piuksugi jõudis teha. Robi ehmatas selle peale nii ära, et kukkus kogemata ümber. Seda nähes tegi Pessi valjusti üle klassi krooksu.

Järsku jäi kogu klass vaikseks ja kõigi pilgud olid Pessil.

“Mis see nüüd oli?” küsis õpetaja.

Pingviin Pessil hakkasid pisarad silma tulema.

“Mul... mul läksid kõik reeglid...” kokutas Pessi.

Õpetaja ootas, et Pessi oma lause lõpetaks.

“Aga miks meil üldse nii palju reegleid vaja on, õpetaja?” hüüatas lõpuks Pessi õnnetult.

Soovituslikud küsimused:

1. Millised on head reeglid?
2. Miks on reegleid vaja?
3. Milliseid reegleid ei ole vaja?
4. Millal on reegleid vaja?

5. Millal ei ole reegleid vaja?
6. Millised reeglid kehtivad kõigile inimestele maailmas?
7. Kes võivad reegleid teha?
8. Kuidas oleks siis, kui ühtegi reeglit polekski olemas? Kuidas siis maailm välja näeks?

Lisa 1.2. Surma ja kaotuse tekst ning soovituslikud küsimused

Surma ja kaotuse tekst:

Pingviin Pessi tahtis endale kangesti vees elavat lemmiklooma saada. Aga mitte kala, sest Pessile meeldis neid rohkem süüa kui vaadata. Ta tahtis endale hoopis helendavat hiilgevähki.

“Emme, issi, kas ma palun võiksin saada endale hiilgevähi?” küsis Pessi vanematelt.

Issi naeratas ja vastas: “Muidugi, aga sa pead ootama, et väikesed hiilgevähid natukene suuremaks kasvaksid!”

Ootamine oli pingviin Pessi jaoks väga raske. Sellepärast läks ta kohe vee äärde ja valis välja oma tulevase lemmiklooma, kelle nimeks pidi saama Krill. Pessi käis Krilli iga päev vaatamas. Nad said üsna ruttu sõpradeks ja Krill lõi Pessit nähes rõõmsalt vees sulpsu.

Aga siis juhtus suur õnnetus. Hiilgevähi parve ründas suur näljane hüljes ja sõi Krilli koos paljude tema õdede ja vendadega ära. Pingviin Pessi nägi kõike pealt, aga ei suutnud hüljest takistada. Ta ruttas nuttes koju ja rääkis oma vanematele kõik ära.

Emme kallistas Pessit ja proovis teda lohutada: “Mõtle nii, et ta ei olnud veel päriselt sinu oma.”

“Sa võid endale uue hiilgevähi valida,” lubas pingviiniissi.

Aga Pessi ei tahtnud enam uut hiilgevähki, sest Krill oli tema sõber olnud.

Soovituslikud küsimused:

1. Miks Pessi Krilli pärast kurb oli?
2. Mille kaotus võib inimese kurvaks teha?
3. Kuidas tulla toime kellegi kaotusega?
4. Kuidas aidata inimest, kes on kellegi kaotanud?
5. Kuidas saaksid ise ennast aidata, kui kurb oled?

Lisa 1.3. Sõpruse tekst ja soovituslikud küsimused

Sõpruse tekst:

Pingviin Pessil oli kaks väga head sõpra: pinginaaber Robi ja naabritüdruk Eva. Robiga sõbrustas ta koolis ja Evaga kodus. Kui sõbrapäev kätte jõudis, meisterdasid pingviin Pessi ja tema klass jääst südamed, mida oma parimale sõbrale kinkida. Pessi ei suutnud otsustada, kummale sõbrale ta oma jääst südame andma peaks. Ta ei tahtnud sugugi valida Robi ja Eva vahel.

Koolipäeva lõpus tuli Robi pingviin Pessi juurde ja kinkis talle oma jääst südame. Pessi ei tahtnud Robile pettumust valmistada ja andis talle oma südame vastu. Kuid mida nüüd Evaga peale hakata?

Pessi hiilis koju lootuses, et Eva ei märka teda tulemas, kuid see ei läinud läbi.

“Hei, Pessi! Head sõbrapäeva!” hõikas Eva juba kaugelt ja lisas lähemale jõudes, “oh, kui ilus süda!”

“Head sõbrapäeva sulle ka! See on sulle,” ütles Pessi ja ulatas Robi jääst südame Evale.

Eva oli kingituse üle väga õnnelik, aga Pessil oli sellegipoolest halb tunne sees. Ta ei tahtnud Evat kingituseta jätta, samas jäi ta nüüd ise südamest ilma.

Soovituslikud küsimused:

1. Mida oleksid sina Pessi asemel teinud?
2. Mitu sõpra võib ühel inimesel olla?
3. Mille järgi sa saad aru, et keegi on sinu sõber?
4. Mille järgi saad aru, et keegi peab sind enda sõbraks?
5. Kuidas olla hea sõber?
6. Mis teeb sõbrast sõbra?
7. Miks on sõbrad olulised?
8. Kuidas oleks siis, kui sõpru polekski olemas?

Lisa 1.4. Unenäo tekst ja soovituslikud küsimused

Unenäo tekst:

Pingviin Pessi läks kooli ja rääkis kõigile, et tema naabrimees Karl oskab lennata. Ta jutustas klassikaaslastele pikalt sellest, kuidas Karl katuse kohal tiirutas. Alguses ei tahtnud teised pingviin Pessit uskuda, aga mida kauem ta rääkis, seda rohkem nad uskuma hakkasid. Kui õpetaja klassi tuli, nägi ta kõiki õpilasi ühes puntras lobisemas ja küsis: “Millest teie siin küll räägite?”

“Pessi naaber oskab lennata!” hõikas mitu last koos.

Õpetaja kortsutas kulmu ja küsis: “Pingviinid ei lenda. Pessi, miks sa sellist juttu räägid?”

“Aga ma nägin oma silmaga eelmisel öösel, kuidas naabrimees Karl lendas,” jäi Pessi endale kindlaks.

“Kas sa magama ei oleks pidanud?” küsis õpetaja selle peale.

Pingviin Pessi meenutas eelmist ööd ja hõikas siis: “Ma magasingi!”

“Järelikult nägid sa hoopis lendavat naabrit unes ja see tähendab, et ta ei oska päriselt lennata,” ütles õpetaja.

Kõik õpilased olid õpetaja teadaandes väga pettunud ja läksid oma kohale istuma.

Pessi tõstis käe ja küsis: “Kuidas lendav Karl mu unne sai, kui ma teda päriselt lendamas ei ole näinud?”

Soovituslikud küsimused:

1. Kuidas sai Pessi näha und lendavast Karlist, kui ta päriselt ei oska lennata?
2. Kuidas jõuavad unenäod meie pähe?
3. Miks me näeme unenägusid?
4. Mida unenäod tähendavad?

Lisa 1.5. Õnne tekst ja soovituslikud küsimused

Õnne tekst:

Naabrimees Karl tõi reisilt pingviin Pessile ja Evale kingitused. Pessi sai endale lendava taldriku ja Eva rannapalli.

“Oh, rannapall on nii lahe,” ütles Pessi ja vaatas kadedalt sõbra kingitust.

Kuid Eva ei tundunud Pessist sugugi õnnelikum, sest tema arvates oli hoopis lendav taldrik lahe. Nad mängisid terve päeva oma uute asjadega. Pingviin Pessi lendavat taldrikut omavahel lennutades oli Eva palju õnnelikum. Eva rannapalli loopimine aga valmistas Pessile palju rohkem rõõmu.

Õhtu jõudis ruttu kätte ja pingviinitüdrukutel oli aeg koju minna.

Nad kallistasid ja lehvitasid teineteisele, kui järsku Pessi hõikas: “Hei! Mul tuli üks hea mõte. Äkki vahetame oma kingitused ära?”

“Sa mõtled, et mina saan endale sinu lendava taldriku ja sinu minu rannapalli?” küsis Eva.

Pessi noogutas rõõmsalt ja Eva hüüdis: “See on nii hea mõte!”

Nad vahetasid oma asjad ära ja kepslesid koju, olles palju õnnelikumad kui oma algsete kingitustega.

Soovituslikud küsimused:

1. Mis teeb sind õnnelikuks?
2. Kuidas sa aru saad, et oled õnnelik?
3. Mille järgi saad aru, et keegi teine on õnnelik?
4. Mis võib veel inimese õnnelikuks teha?
5. Miks teevad inimesi erinevad asjad õnnelikuks?
6. Kuidas käituda, kui sinu sõpra rõõmustavad teistsugused asjad?
7. Millised asjad võiksid teha kõiki inimesi õnnelikuks?
8. Mida saad sa ise teha, et õnnelikum olla?

Lisa 2. Õpipäevik

Originaalis oli õpipäevik horisontaalpaigutusega lehel.

Teema	Esimesed mõtted peale lugemist (positiivsed)	Esimesed mõtted peale lugemist (negatiivsed)	Mõtted pärast filosoofilist arutelu (positiivsed)	Mõtted pärast filosoofilist arutelu (negatiivsed)
Reeglite tekst				
Reeglite soovituslikud küsimused				
Surma ja kaotuse tekst				
Surma ja kaotuse soovituslikud küsimused				
Sõpruse tekst				
Sõpruse soovituslikud küsimused				
Unenäo tekst				
Unenäo soovituslikud küsimused				
Õnne tekst				
Õnne soovituslikud küsimused				

Lisa 3. Vaatlusleht

Üldine

1. Õpetaja:
2. Klass:
3. Laste arv:
4. Filosofoerimise teema (mis teksti kasutati?):

Tekst

1. Kuidas õpilased käitusid teksti ettelugemise ajal?
 - a. istusid vaikselt
 - b. reageerisid tekstile (näiteks naersid, olid imestunud)
 - c. nihelesid oma kohal ja vaatasid ringi
 - d. jutustasid vaikselt omavahel
 - e. segasid ettelugemist ja õpetaja pidi keelama
2. Kuidas õpilased käitusid teksti ettelugemise lõppedes?
 - a. jäid oma kohale küsimust ootama
 - b. hakkasid jutustama
 - c. kommenteerisid teksti
 - d. tegelesid muude kõrvaliste asjadega

Soovituslikud küsimused

1. Millised õppematerjalis olevad küsimused õpetaja esitas (+ vastajate arv ja õpilaste vastuste põhjalikkus)?
 1.
 2.
 3.
 4.
2. Millised küsimused õpetaja lisas (+ vastajate arv ja õpilaste vastuste põhjalikkus)?
 1.
 2.
 3.
 4.

Muud tähelepanekud

Lisa 4. Intervjuu kava

Sissejuhatus

- Intervjuu õpetaja ...-ga, 11. märtsil, 2022
- Küsin üle, et te olete andnud nõusoleku intervjuu salvestamiseks?
- Mitu aastat te olete õpetajana töötanud?
- Kaua te olete umbes tuttav olnud lastega filosofoerimise meetodiga?

Põhiosa

- Alustame reeglite tekstist.
 - Kuivõrd kõnetas tekst teie hinnangul õpilasi?
 - Kuidas aitas teksti kasutamine kaasa õpilaste tähelepanu koondamisel arutelu teemale?
 - Kuidas toetas tekst filosoofilise arutelu käivitamist?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa mõtlema?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa rääkima?
 - Milliseid probleeme te märkasite teksti kasutamisel?
 - Mille põhjal tegite soovituslikest küsimustest valiku?
 - Kuidas toetasid kasutatud küsimused arutelu juhtimist?
 - Milliseid küsimusi te soovitaksite veel sellel teemal lastega arutledes küsida?
 - Kas ja milliseid muudatusi te tekstis teeksite?
 - Kas ja milliseid muudatusi te soovituslikes küsimustes teeksite?
- Liigume edasi surma ja kaotuse teksti juurde.
 - Kuivõrd kõnetas tekst teie hinnangul õpilasi?
 - Kuidas aitas teksti kasutamine kaasa õpilaste tähelepanu koondamisel arutelu teemale?
 - Kuidas toetas tekst filosoofilise arutelu käivitamist?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa mõtlema?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa rääkima?
 - Milliseid probleeme te märkasite teksti kasutamisel?
 - Mille põhjal tegite soovituslikest küsimustest valiku?
 - Kuidas toetasid kasutatud küsimused arutelu juhtimist?
 - Milliseid küsimusi te soovitaksite veel sellel teemal lastega arutledes küsida?

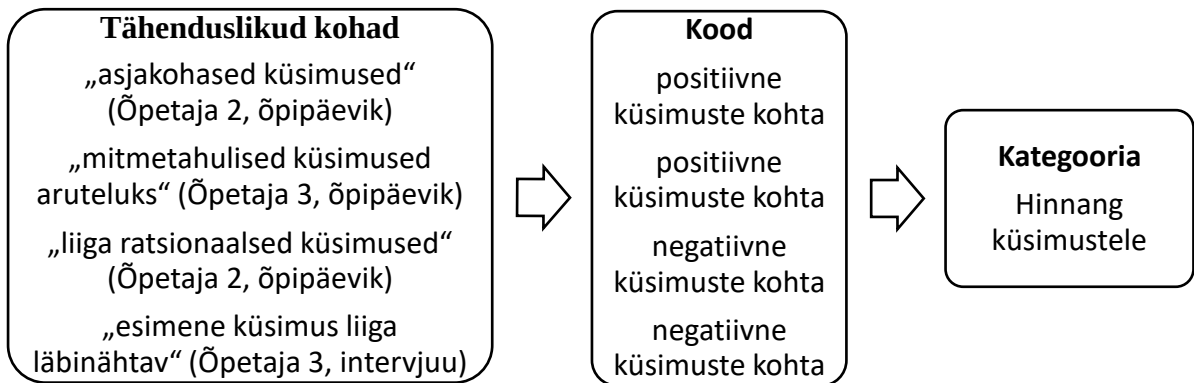
- Kas ja milliseid muudatusi te tekstis teeksite?
- Kas ja milliseid muudatusi te soovituslikes küsimustes teeksite?
- Liigume edasi sõpruse teksti juurde.
 - Kuivõrd kõnetas tekst teie hinnangul õpilasi?
 - Kuidas aitas teksti kasutamine kaasa õpilaste tähelepanu koondamisel arutelu teemale?
 - Kuidas toetas tekst filosoofilise arutelu käivitamist?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa mõtlema?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa rääkima?
 - Milliseid probleeme te märkasite teksti kasutamisel?
 - Mille põhjal tegite soovituslikest küsimustest valiku?
 - Kuidas toetasid kasutatud küsimused arutelu juhtimist?
 - Milliseid küsimusi te soovitaksite veel sellel teemal lastega arutledes küsida?
 - Kas ja milliseid muudatusi te tekstis teeksite?
 - Kas ja milliseid muudatusi te soovituslikes küsimustes teeksite?
- Liigume edasi unenäo teksti juurde.
 - Kuivõrd kõnetas tekst teie hinnangul õpilasi?
 - Kuidas aitas teksti kasutamine kaasa õpilaste tähelepanu koondamisel arutelu teemale?
 - Kuidas toetas tekst filosoofilise arutelu käivitamist?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa mõtlema?
 - Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa rääkima?
 - Milliseid probleeme te märkasite teksti kasutamisel?
 - Mille põhjal tegite soovituslikest küsimustest valiku?
 - Kuidas toetasid kasutatud küsimused arutelu juhtimist?
 - Milliseid küsimusi te soovitaksite veel sellel teemal lastega arutledes küsida?
 - Kas ja milliseid muudatusi te tekstis teeksite?
 - Kas ja milliseid muudatusi te soovituslikes küsimustes teeksite?
- Liigume edasi õnne teksti juurde.
 - Kuivõrd kõnetas tekst teie hinnangul õpilasi?

- Kuidas aitas teksti kasutamine kaasa õpilaste tähelepanu koondamisel arutelu teemale?
- Kuidas toetas tekst filosoofilise arutelu käivitamist?
- Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa mõtlema?
- Kuivõrd pani tekst teie hinnangul õpilasi kaasa rääkima?
- Milliseid probleeme te märkasite teksti kasutamisel?
- Mille põhjal tegite soovituslikest küsimustest valiku?
- Kuidas toetasid kasutatud küsimused arutelu juhtimist?
- Milliseid küsimusi te soovitaksite veel sellel teemal lastega arutledes küsida?
- Kas ja milliseid muudatusi te tekstis teeksite?
- Kas ja milliseid muudatusi te soovituslikes küsimustes teeksite?

Kokkuvõte

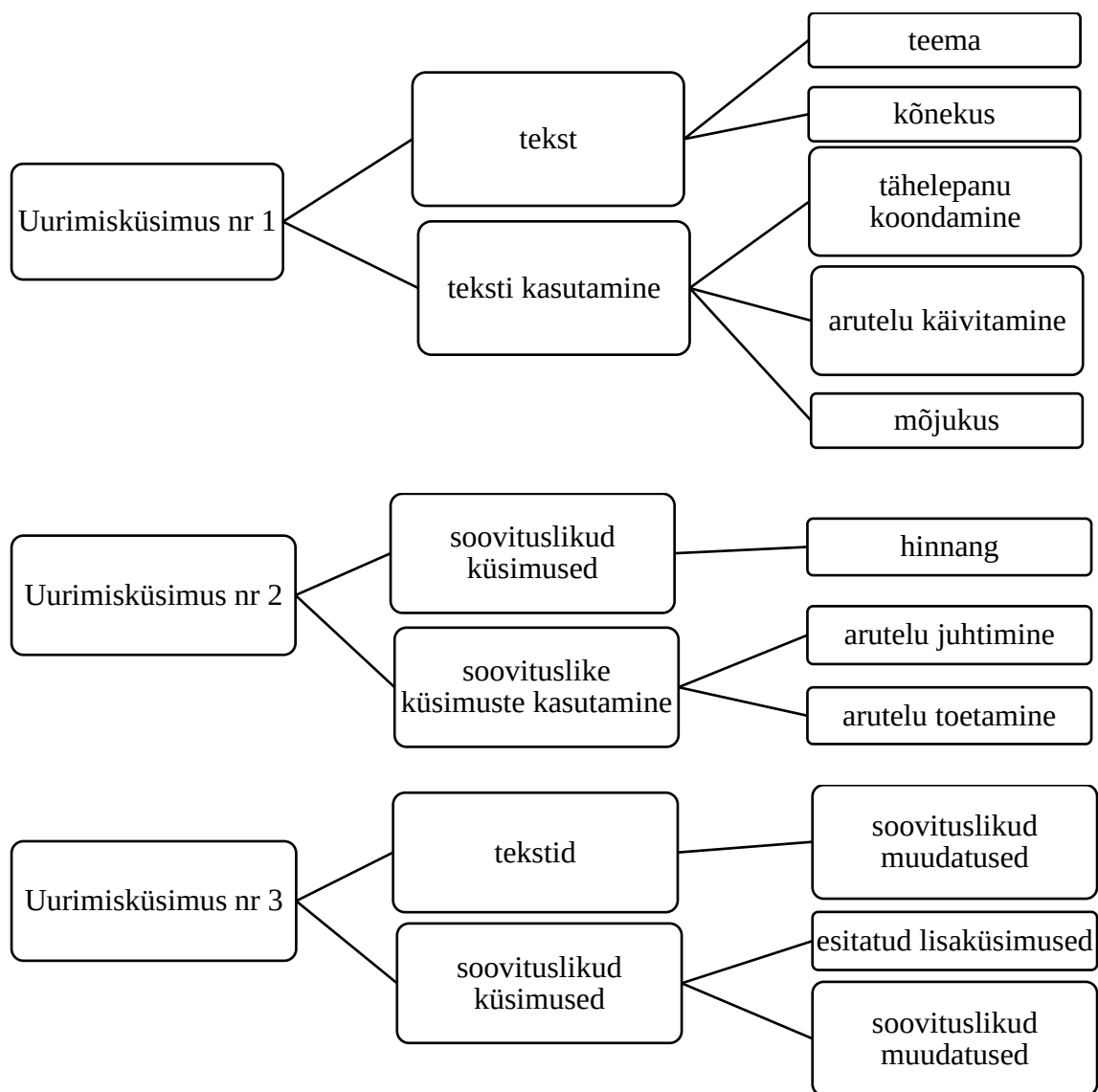
- Rääkisime nüüd ka viimasest tekstist.
- Kas kasutaksite seda õppematerjali tulevikus veel? (kõiki tekste?)
- Kas teie hinnangul on sellist lastega filosofeerimiseks mõeldud materjali õpetajatele vaja?
- Suur tänu teile selle intervjuu ja õppematerjali katsetamise eest.

Lisa 5. Kategooriate moodustamise näide



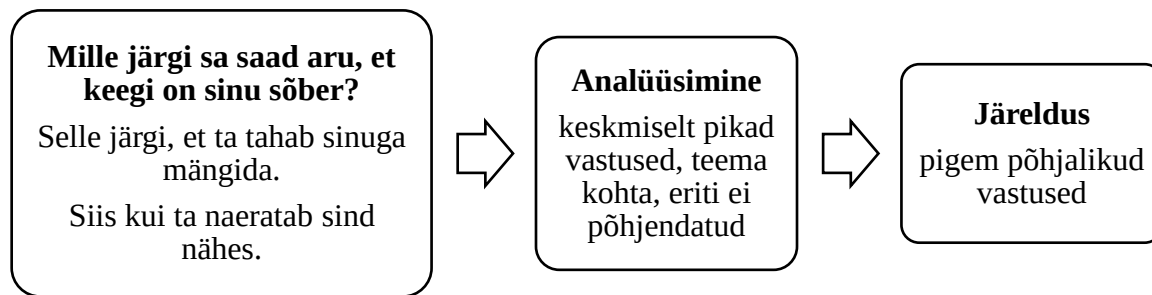
Joonis 1. Kategooriate moodustamise näide.

Lisa 6. Analüüsis moodustunud kategooriad



Joonis 2. Analüüsis moodustunud kategooriad vastavalt püstitatud uurimisküsimustele.

Lisa 7. Õpilaste vastuste põhjalikkuse analüüsimise näide



Joonis 3. Õpilaste vastuste põhjalikkuse analüüsimise näide.

Lisa 8. Soovituslike küsimuste kasutamine

Tabel 2. Reeglite teema soovituslikele küsimustele vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Reeglite teema soovituslikud küsimused	Õpetaja 1		Õpetaja 3		Õpetaja 4	
	vastajate arv 18st	vastuste põhjalikkus	vastajate arv 8st	vastuste põhjalikkus	vastajate arv 10st	vastuste põhjalikkus
1. Millised on head reeglid?	8	P	5	P	6	P
2. Miks on reegleid vaja?	11	P	5	P	8	P
3. Milliseid reegleid ei ole vaja?	7	teemast väljas	2	P	4	P
4. Millal on reegleid vaja?	6	P	7	PP	9	P
5. Millal ei ole reegleid vaja?	-	-	-	-	4	PP
6. Millised reeglid kehtivad kõigile inimestele maailmas?	7	PP	8	P	10	PP
7. Kes võivad reegleid teha?	9	MP	8	MP	10	MP
8. Kuidas oleks siis, kui ühtegi reeglit polekski olemas? Kuidas siis maailm välja näeks?	-	-	6	P	10	PP

Märkused. Õpilaste vastustes P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Tabel 4. Surma ja kaotuse teema soovituslikele küsimustele vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Surma ja kaotuse teema soovituslikud küsimused	Õpetaja 1		Õpetaja 3		Õpetaja 4	
	vastajate arv 20st	vastuste põhjalikkus	vastajate arv 8st	vastuste põhjalikkus	vastajate arv 10st	vastuste põhjalikkus
1. Miks Pessi Krilli pärast kurb oli?	5	PP	5	PP	3	PP
2. Mille kaotus võib inimese kurvaks teha?	14	P	8	MP	10	PP
3. Kuidas tulla toime kellegi kaotusega?	7	P	8	P	7	P
4. Kuidas aidata inimest, kes on kellegi kaotanud?	6	P	7	P	5	P
5. Kuidas saaksid ise ennast aidata, kui kurb oled?	10	P	8	PP	6	PP

Märkused. Õpilaste vastustes P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Tabel 6. Sõpruse teema soovituslikele küsimustele vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Sõpruse teema soovituslikud küsimused	Õpetaja 1		Õpetaja 2		Õpetaja 4	
	vastajate arv 19st	vastuste põhjalikkus	vastajate arv 3st	vastuste põhjalikkus	vastajate arv 15st	vastuste põhjalikkus
1. Mida oleksid sina Pessi asemel teinud?	8	PP	3	P	12	PP
2. Mitu sõpra võib ühel inimesel olla?	6	PP	3	MP	9	P
3. Mille järgi sa saad aru, et keegi on sinu sõber?	13	P	2	PP	15	P
4. Mille järgi saad aru, et keegi peab sind enda sõbraks?	-	-	-	-	-	-
5. Kuidas olla hea sõber?	15	PP	3	MP	14	PP
6. Mis teeb sõbrast sõbra?	-	-	3	P	-	-
7. Miks on sõbrad olulised?	6	P	3	PP	13	PP
8. Kuidas oleks siis, kui sõpru polekski olemas?	-	-	-	-	15	P

Märkused. Õpilaste vastustes P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Tabel 8. Unenäo teema soovituslikele küsimustele vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Unenäo teema soovituslikud küsimused	Õpetaja 1		Õpetaja 2		Õpetaja 3		Õpetaja 4	
	vastajate arv 17st	VP	vastajate arv 4st	VP	vastajate arv 5st	VP	vastajate arv 10st	VP
1. Kuidas sai Pessi näha und lendavast Karlist, kui ta päriselt ei oska lennata?	7	P	4	PP	5	P	10	PP
2. Kuidas jõuavad unenäod meie pähe?	9	P	3	P	5	MP	10	P
3. Miks me näeme unenägusid?	9	P	3	P	5	P	6	PP
4. Mida unenäod tähendavad?	5	P	-	-	5	P	5	P

Märkused. VP – vastuste põhjalikkus; P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Tabel 10. Õnne teema soovituslikele küsimustele vastajate arv ja vastuste põhjalikkus.

Õnne teema soovituslikud küsimused	Õpetaja 1		Õpetaja 2		Õpetaja 3		Õpetaja 4	
	vastajate arv 19st	VP	vastajate arv 3st	VP	vastajate arv 8st	VP	vastajate arv 13st	VP
1. Mis teeb sind õnnelikuks?	9	P	3	P	8	PP	13	PP
2. Kuidas sa aru saad, et oled õnnelik?	13	P	1	MP	6	P	7	PP
3. Mille järgi saad aru, et keegi teine on õnnelik?	8	PP	3	PP	7	PP	9	PP
4. Mis võib veel inimese õnnelikuks teha?	8	PP	3	P	-	-	-	-
5. Miks teevad inimesi erinevad asjad õnnelikuks?	5	P	2	PP	5	PP	4	PP
6. Kuidas käituda, kui sinu sõpra rõõmustavad teistsugused asjad?	-	-	3	P	7	P	12	P
7. Millised asjad võiksid teha kõiki inimesi õnnelikuks?	10	PP	3	P	8	MP	10	PP
8. Mida saad sa ise teha, et õnnelikum olla?	-	-	3	P	8	PP	-	-

Märkused. VP – vastuste põhjalikkus; P – enamik vastuseid põhjalikud; PP – enamik vastuseid pigem põhjalikud; MP – enamik vastuseid olid pigem mittepõhjalikud

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marit Laur,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tekstide loomine lastega filosofoerimise meetodi rakendamiseks ja esimese kooliastme õpetajate hinnangud loodud tekstidele“, mille juhendaja on Egle Säre, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Marit Laur

18.05.2022