

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Karin Valving

Waldorfkoolides ja traditsioonilises gümnaasiumis õppivate teismeliste väärtuste võrdlus

Uurimistöo

Juhendaja: Anni Tamm, PhD

Teismeliste väärtuste võrdlus

Tartu 2022

Waldorfkoolides ja traditsioonilises gümnaasiumis õppivate teismeliste väärtuste võrdlus**Annotatsioon**

Uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas kahe erineva süsteemiga koolis – tavakoolis ja waldorfkoolis – õppivate teismeliste väärtused erinevad. Uuringus osales 114 õpilast traditsioonilisest gümnaasiumist ja 19 õpilast waldorfkoolist. Osalejate keskmine vanus oli 16,34 ($SD = 0,52$). Kahe grupi teismeliste väärtuste vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud.

Lahknevused ilmnedid kahe grupi väärtuste hierarhia võrdlemisel. Tavakoolides oli esikohal heasoovlikkus, mis waldorfkoolides asetses kolmandal kohal. Waldorfkoolides oli esikohal kõikehaaravus, mis omakorda tavakoolides paiknes kolmandal positsioonil.

Märksõnad: väärtused, teismelised, erinevad koolisüsteemid, waldorfkool

Comparison of adolescent values in Waldorf Schools and traditional high schools.**Abstract**

The purpose of this paper is to study if and how the values between teenagers attending in different types of schools – traditional high schools and Waldorf schools – differ. This study was conducted on 114 students attending traditional schools and 19 adolescents from Waldorf schools. The mean age of students was 16,34 (SD = 0,52). There were no statistically significant differences found between the values of two teenage groups. However, there were differences between the two schools' hierarchies of adolescent values. Benevolence came first in mainstream schools and third in Waldorf schools. Universalism was paramount in Waldorf schools and third in traditional schools.

Keywords: values, adolescents, different schooling systems, Waldorf school

Väärtuste tähtsust rõhutavad paljud erinevad uuringud: on leitud, et väärtused mõjutavad käitumist (Benish-Weisman, 2015; Daniel et al, 2015; Menesini, Nocentini & Camodeca, 2013; Roccas & Sagiv, 2010), on seotud enesehinnangu (Daniel, Boehnke & Knafo-Noam, 2016; Boehnke, 2005; Lönnqvist et al, 2009) ja isiksuseomadustega (Caprara et al, 2006, Dobewall et al, 2014; Olver & Mooradian, 2003; Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015) ning ennustavad õpikäitumist ja akadeemilisi tulemusi (Diez, Hofer & Fries, 2007; Hofer et al, 2007; Hofer et al, 2009; Liem et al, 2015; Vecchione & Schwartz, 2022). Varasemad uurimused annavad ülevaate teismeliste väärtuste kujunemisest (Daniel & Benish, 2019; Knafo & Schwartz, 2004; Lewis-Smith, Pass & Reynolds, 2020; Mizera & Tulviste, 2012; Tulviste & Tamm, 2014; Wray-Lake et al, 2014) ning kodu ja vanemate mõjust (Barni et al, 2011; Casas et al, 2007). Vähem on tähelepanu pööratud seostele kooli tüübi ja teismeliste väärtuste vahel. Selle uurimuse eesmärk on välja selgitada, kas ja millised on erinevused waldorfkoolis ja traditsioonilises gümnaasiumis õppivate teismeliste väärtustes.

Schwartz'i väärtuste teooria

Väärtuste hindamisel lähtun Schwartz'i (1992) väärtuste teooriast. Schwartz'i (1992) järgi on väärtused olulised elu juhtivad põhimõtted, mis on aluseks hinnangutele, otsustele ja valikutele ning need mõjutavad seda, kuidas me suhtume reeglitesse ja normidesse ning millised on meie eesmärgid. Teooria järgi on väärtustel universaalsed omadused ja nende olemust saab kirjeldada läbi kuue põhimõtte (Schwartz, 1992):

1. Väärtused on uskumused, mis on seotud tunnetega. See tähendab, et kui mõni inimesele oluline väärtus on ohus, siis see võib tekitada temas tugevaid tundeid.
2. Väärtused on eesmärgid, mis motiveerivad tegutsema.
3. Väärtused on tegevuste ja situatsioonide ülesed.
4. Väärtused annavad suuna standarditele ja kriteeriumitele, juhtides valikuid ja hinnanguid.
5. Väärtustel on iga inimese jaoks oma tähtsuse järjekord ehk hierarhia.
6. Väärtuste hierarhia juhib käitumist.

Seega väärtused on meie elu kujundamisel väga suure tähtsusega andes meile eesmärgid, juhtides meie käitumist ja valikuid ning mõjutades emotsioone. Schwartz (1992) defineerib kümme universaalset väärtust (vt tabel 1), mida eristavad üksteisest motivatsioonilised eesmärgid. Need eesmärgid võivad olla kongruentsed või vastandlikud ja vastavalt on võimalus nende koosinemiseks või on see pigem ebatõenäoline. Näiteks, kui inimesele on oluline

konformsus, mille motivatsiooniline eesmärk on ühiskonna normide ning reeglite järgimine, siis tõenäoliselt on talle vähem oluline hedonism, mille eesmärk on nauding ja keskendumine pigem iseendale.

Tabel 1

Kümme universaalset väärtust ja nende motivatsioonilised eesmärgid.

Väärtus	Motivatsiooniline eesmärk
Enesemääratlemine	Iseseisev mõtlemine ja valikute tegemine, loovus, avastamine
Stimulatsioon	Põnevus, uudsus, väljakutsed
Hedonism	Nauding, iseenda rahulolu
Saavutus	Isiklik edu ja selle demonstreerimine
Võim	Sotsiaalne staatus ja prestiiž, kontroll inimeste ja ressursside üle
Turvalisus	Kindlustunne, harmoonia ning ühiskonna, suhete ja iseenda stabiilsus
Konformsus	Enda tegevuse ja impulsside piiramine teiste häirimatuse ja üldise kooskõla tagamiseks; sotsiaalsetele normidele ja ootustele vastamine
Traditsioon	Kultuuri ja religiooni kommete ja ideede austamine ja aktsepteerimine
Heasoovlikkus	Lähedaste ja sõprade heaolu säilitamine ja suurendamine
Kõikehaaravus	Kõigi inimeste ja looduse mõistmine, hindamine, tolereerimine, kaitsmine ja heaolu

On jõutud järeldusele, et väärtuste üldine hierarhia on erinevates kultuurides ja riikides suhteliselt sarnane (Schwartz & Bardi, 2001). Kõige tähtsamal kohal on heasoovlikkus, enesemääratlus ja kõikehaaravus ning kõige madalamal asuvad võim, stimulatsioon ja traditsioon. Teised väärtused – turvalisus, konformsus, saavutus ja hedonism jäävad nende vahele (Schwartz & Bardi, 2001). Samas on siiski leitud, et õppimis- või elukeskkond võib ennustada väärtuste suhtelise tähtsuse muutumist (Berson & Oreg, 2016; Hofmann-Towfigh, 2007; Schwartz & Bardi, 1997).

Teismeliste väärtuste kujunemine

Teismeiga on identiteedi kujunemise tõttu määrav ka väärtuste kujunemise seisukohalt. Daniel ja Benish (2019), kes on uurinud nooremat teismeiga leiavad, et 13. - 14. aastasel muutuvad lastele olulisemaks võim ja saavutus ning vähemtähtsaks heasoovlikkus, konformsus ja turvalisus. Samas tõdeti selles uuringus, et see oli pigem keskmine väärtuste kujunemise trajektoor, mitte üldine trend.

Teismeliste väärtuste puhul on siiani enim uuritud vanemate ja kodu keskkonna rolli (Barni et al, 2011; Knafo, 2003; Knafo & Schwartz, 2004; Lewis-Smith et al, 2020; Roest, 2010; Tulviste Mizera & De Geer, 2012; Wray-Lake et al, 2014). Nende uuringute põhjal saab järeldada, et väärtuste kujunemine algab kodust. Casas et al (2007) toob välja, et selle vahel, millised on teismeliste ootused ja mida vanemad neile soovivad, on märkimisväärne seos. Kui vanemate tähelepanu on pigem materiaalsete väärtuste poole püüdlisel, siis soovivad seda ka teismelised ning kui tähtsamal kohal on vaimsed väärtused, siis ka noorukite eesmärgid vastavad sellele (Casas et al, 2007). Vanemate vaheline üksmeel väärtuste osas, lähedus lastega ning laste poolt vanemate väärtuste aktsepteerimine soodustab põlvkondade vahelist väärtuste ülekandumist (Barni et al, 2011). Seega laps ei ole vaid passiivne sõnumi vastuvõtja. Vanematelt lastele sotsialiseeritav väärtussüsteem läbib muutuse juba seoses vastuvõtmisega, sest mitte kõik, mida vanemad oma lastele soovivad, ei vasta nende enda soovidele. Lisaks omab tähtsust vanemate väärtuste õige tajumine (Zentner & Renaud, 2007). Zentner ja Renaud (2007) leiavad oma uurimuses veel ka seda, et vanema ja lapse kooskõla puhul võib olla oluline ka kasvatusviis. Mida enam tajusid lapsed vanemate poolt soojust, toetust ja julgustust iseseisvusele, seda enam sarnanesid lapse ja vanemate eesmärgid. Samas, kui kasvatust iseloomustas pigem vähene hoolitsus, suurenenud kontroll ja iseseisvuse takistamine, tekkis üksteise eesmärkide vahele suurem erinevus.

Väärtuste kujunemise protsessi saab mitmel viisil toetada. Teismelise elus võib ette tulla midagi ootamatut, mis muudab mõned väärtused olulisemaks ja teised vähemtähtsaks. Mõnikord piisab väärtuse muutumiseks ka ühest väärtust-vaidlustavast juhtumist, kui see paneb elu üle sügavalt juurdlema (Bardi & Goodwin, 2011). Ka ootamatu olukord ühiskonnas võib väärtuste hierarhiasse muutusi tuua. Verkasalo, Goodwin & Bezmenova (2006) uurisid Soome teismeliste väärtusi enne ja pärast 2001. aasta 11. septembril Ameerika Ühendriikides toimunud terroriakti. Nende tulemused näitasid, et vahetult peale hirmutavat sündmust muutusid turvalisusega seotud väärtused olulisemaks. Samas taastus väärtussüsteem endiseks suhteliselt lühikese ajaperioodi

jooksul. Seega lühiajaliselt on võimalik väärtuste olulisust mõjutada. Samas ühekordne sündmus ei anna kestvat tulemust. Nii nagu kinnitab ka Arieli et al (2014) uurimus, on väärtuste muutmisel oluline sõnumi edastamise veenvus, selgus ja järjepidevus. Bardi ja Goodwin (2011) uurisid väärtussüsteemi kujundamist läbi praimimise eksperimendi. Nad leidsid, et muutuste esiletoomiseks tuleb järjepidevalt praimida ja tugevdada alternatiivset skeemi ja selle abil luua tugevaid ühendusi uute skeemidega, kuni need muutuvad tsentraalseks ning hakkavad seeläbi mõjutama taju ja käitumist.

Väärtused ja kooli roll

Kooli peetakse samuti oluliseks väärtuste sotsialiseerijaks (Berson & Oreg, 2016; Besancon, Fenouillet & Šankland, 2015; Haljasorg & Lilleoja, 2016; Hofmann-Towfigh, 2007; Krishnan, 2007). Kooli rolli sotsialiseerijana ilmestab Krishnan (2008) uuring näitab, et kaks aastat ettevõtluskoolis õppimist võib muuta olulisemaks muuhulgas mugava ja põneva elu ning vähemtähtsaks tõelise sõpruse ja turvalisuse. Berson & Oreg (2016) aga näitasid, kuidas kooli direktori väärtused otseselt või kaudselt läbi kooli õhkkonna on seotud õpetajate ja õpilaste väärtustega, mis tähendab seda, et ka kooli liidri roll on väga oluline. Väärtuste muutumist aasta jooksul erinevates koolides uuris Hofmann-Towfigh (2007) ning leidis, et koolis, kus oli tähtsal kohal religioon, väärtustati enam traditsiooni ja vähem hedonistlikke väärtusi. Arvestatav muutuja võis autori arvates olla ka õpilaste enda usuline taust, kuid samas peeti religioosset koolis akadeemilisest haridusest olulisemaks moraalsete väärtuste õpetamist. Lisaks tuleb arvestada, et religioosset koolis õppivad lapsed tulevad sarnase väärtussüsteemiga kodudest. Eelnevaga haakuvale järeldusele jõudis ka Knafo (2003), leides, et vanemad panevad lapsed sellisesse kooli, mis ühildub nende väärtussüsteemiga, vähemalt juhul, kui väärtused on seotud religiooniga.

Siiani on uuritud väärtusi erinevates koolides (Haljasorg & Lilleoja, 2016; Hofmann-Towfigh, 2007), kuid autorile teadaolevalt ei ole võrreldud Waldorfkooli ja traditsioonilist kooli väärtuste erinevuste võtmes. Kuigi kodul ja vanematel näib väärtuste kujunemisel olevat peamine roll (Barni et al, 2011; Casas et al, 2007), viibivad teismelised koolis märkimisväärse osa ajast ja seega tuleb arvestada võimalusega, et ka kooli valikust võib paljuski oleneda milliseid väärtusi nad tähtsaks peavad.

Waldorfharidus põhineb Rudolf Steineri arusaamadel inimese olemusest, mis tugineb empiirilistele uuringutele ja vaatlusele ning mida nimetatakse antroposoofiaks (Valgepea & Sügis, 2010). Waldorfkooli lapsevanema käsiraamatus (2011, lk 5) kirjeldatakse seda järgmiselt: “Kesksel kohal on idee inimese keha, hinge ja vaimu tasakaalustatud arengust ning inimest väärtustav lähenemine kasvamisele ja kasvatusel. Õppimist teadmiste ja oskuste omandamise mõttes vaadeldakse kasvatusel ühe osana, mis on isiksuse tervikarengu teenistuses.” Waldorfkoolis peetakse muuhulgas oluliseks laste ealisi iseärasusi, õppeainete omavahelist integratsiooni, head koostööd lapsevanematega ja kunstilis-praktiliste ainete tasakaalu õppetegevuses ning väärtustatakse põhimõtet, et kasvamis- ja õppimisprotsess on samaaegselt ka tervendamisprotsess (Käsiraamat Waldorfkooli lapsevanemale, 2011). Terviklikkus ja rütm on olulised ka koolipäeva, -nädala ja -aasta lõikes (Woods, Ashley & Woods, 2005). Seega seal väärtustatakse üldpõhimõttena terviklikkust ja kõikehaaravust, mis annab põhjuse uurida, kas need väärtused kanduvad sellisena üle ka teismelistele.

Waldorfkool ei ole küll religioosne kool, kuid seal tuuakse religioon ja vaimne maailm õpilasele siiski palju lähemale. Näiteks on olulisel kohal söögipalve ja piibli lugemine tundides hariduse eesmärgil, mis viitab sellele, et olulisel kohal on ka traditsiooni väärtustamine. Waldorfkoolide üheks peamiseks eesmärgiks on kasvatada vabalt mõtlemaid ja iseseisvaid kodanikke ning on leitud, et Steineri pedagoogika arendab väga hästi loovust (Woods, Ashley & Woods., 2005). Ühest küljest on seal oluline rütm, kindlad rituaalid ja traditsioonid, mis viitavad konformsusele. Teisalt on eesmärgiks individuaalsus, iga lapse erilisus, vaba mõtlemine ja iseseisvus, mis näitab seda, et konformsus võib waldorfkoolis olla madalamal kohal kui traditsioonilises koolis.

Waldorfkoolis on kesksel kohal õpilase heaolu. Hofer (2007) näitas, et õpilastel, kellele on vastavalt väärtuste hierarhiale olulisem iseenda heaolu, kulutavad õppimisele vähem aega kui saavutusele orienteeritud õpilased. Waldorfharidus ei ole tavakooli mõistes tulemusele orienteeritud. Reeglina ei panda neis koolides hindeid, ei võrrelda ega võistelda. Õpilased ise on nimetanud, et ka vanematelt saavad nad tunnustust pigem pingutusele, mitte saavutatule ning neid motiveerib materjalist arusaamine ja mitte tulemus (Dorfman & Fortus, 2019). Viimase põhjal võiks eeldada, et Waldorfkoolis on saavutus vähem tähtis kui tavakoolis. Traditsioonilises koolis näitavad tulemusi kõige otsesemalt hinded. Vecchione ja Schwartz (2022) uuring keskendub sellele, kuidas väärtused ennustavad õpilaste akadeemilisi tulemusi ning selgub, et

konformsuse ja turvalisuse väärtused olid hinnetega positiivses korrelatsioonis. Sarnasele järeldusele jõudis varasemas uuringus ka Liem (2012). Hedonism ja stimulatsioon olid hinnetega negatiivses seoses. Traditsioon, võim, kõikehaaravus, heatahtlikkus ning üllatuslikult ka saavutus ei olnud hinnetega seotud (Vecchione & Schwartz, 2022).

Käesoleva uuringu eesmärk on selgitada välja, kas ja millised erinevused on Eesti waldorfkoolide ja tavakoolide õpilaste väärtustes. Waldorfkooled on küll vähesel määral tavakoolidega võrreldud (Besancon et al, 2015), kuid autorile teadaolevalt väärtuste uurimise kontekstis veel mitte. Eelneva põhjal sean käesolevaks uuringuks järgmise hüpoteesi: tavakoolide õpilastega võrreldes väärtustavad waldorfkoolide õpilased kõrgemalt kõikehaaravust ja traditsiooni ning madalamalt konformsust ja saavutust.

Meetod

Valim

Valim koosnes 133 10. klassi õpilasest, kellest 114 õppis tavagümnaasiumis ja 19 waldorfkoolis. Osalenutest 87 olid tüdrukud ja 46 poisid. Osalesid õpilased kahest tavakoolist (Gustav Adolfi Gümnaasium ja Kadrina Keskkool) ning kolmest waldorfkoolist (Tallinna Vaba Waldorfkool, Rakvere Waldorfkool ja Viljandi Vaba Waldorfkool). Õpilaste keskmine vanus oli 16,34 ($SD = 0,52$).

Protseduur

Tavakoolide õpilaste andmed koguti 2018. aastal uurimisprojekti „Gümnaasiumiõpilaste üldpädevuste arendamine“ (vastutav täitja prof. Pedaste) raames. Waldorfkoolide andmed kogusin 2022. aastal. Valimi moodustamiseks pöördusin nelja waldorfkooli poole, kus oli ka gümnaasium osa. Nendeks koolideks osutusid Tallinna Vaba Waldorfkool, Rakvere Waldorfkool, Viljandi Vaba Waldorfkool ja Tartu Waldorfgümnaasium. Võtsin kõikide koolidega meili teel ühendust ja küsisin nõusolekut uurimuses osalemiseks. Sain koolidest nõusolekud ning saatsin küsimustiku lingi koolide kontaktisikutele, kes omakorda edastasid lingi klassijuhatajatele või õpilastele. Õpilased täitsid küsimustiku tundide ajast iseseisvalt. Küsimustik täideti interneti teel ning osalemine oli vabatahtlik ning anonüümne. Küsimustikule vastamine võttis aega keskmiselt 15-20 minutit. Tähtajaks sain vastuseid kolmest koolist. Tartu Waldorfgümnaasiumi andmeid tähtajaks ei laekunud, seega jäi see kool valimist välja.

Tavakoolide hulgast valisin Gustav Adolfi Gümnaasiumi ja Kadrina Keskkooli, kuna nende koolide asukohad olid kõige lähemal valimis olevatele waldorfkoolidele.

Mõõtevahend

Väärtuste hindamiseks kasutati Schwartz'i portreeküsimustikku (Schwartz, 2001). See koosneb 21 väitest, mis hindavad kümne väärtuse - enesemääratlus, võim, kõikehaaravus, saavutus, turvalisus, stimulatsioon, konformsus, traditsioonid, hedonism ja heasoovlikkus - olulisust. Näiteks "Talle on oluline elada turvalises ümbruses. Ta väldib kõike, mis võiks teda ohustada." kirjeldab inimest, kelle jaoks on turvalisus oluline. Kõikehaaravuse väärtust hinnati kolme ja teisi väärtusi kahe väitega 6-pallisel skaalal, (1= väga minu moodi ja 6= pole üldse minu moodi). Küsitluse sisereliaabluse koefitsendid (Cronbachi α) on: enesemääratlus 0,19; võim 0,46; kõikehaaravus 0,47; saavutus 0,65; turvalisus 0,48; stimulatsioon 0,79; konformsus 0,51; traditsioonid 0,31; hedonism 0,54; heasoovlikkus 0,69. Schwartz'i väärtuste küsimustiku sisereliaablus on keskmiselt suhteliselt madal. See sarnaneb varasematele mõõtmistele (Tulviste & Tamm, 2014)

Andmeanalüüs

Andmete analüüsil lähtuti Schwartzi (2012) juhistest, mille alusel pöörati kõik vastuste skoorid ümber nii, et kõrgeim skoor (6) tähistas suuremat olulisust ja madalaim skoor (1), tähistas väiksemat olulisust. Seejärel sama väärtuse, näiteks hedonismi, olulisust kirjeldava kahe väite skoorid liideti ning arvutati nende keskmine. Statistiliste analüüside tegemiseks kasutati programmi Jasp 0.14.0.0. Kahe kooli õpilaste väärtuste erinevuste uurimiseks kasutasin sõltumatute valimite t-testi. Parameetrilise testi eeldused ei olnud täidetud, kuna saadud andmed ei vastanud normaaljaotusele. Seega valiti analüüside tegemiseks Mann-Whitney U test.

Tulemused

Kogu valimi väärtuste hierarhias oli esikohal heasoovlikkus ($M = 5,03$, $SD = 0,80$), teisel kohal oli hedonism ($M = 4,94$, $SD = 0,79$) ja kolmandal kõikehaaravus ($M = 4,86$, $SD = 0,68$). Viimased kolm olid traditsioon ($M = 3,74$, $SD = 1,04$), konformsus ($M = 3,63$, $SD = 1,0$) ja võim ($M = 3,31$, $SD = 0,96$).

Tavakooli ja waldorfkooli õpilaste väärtuste vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Mann-Whitney U testi tulemuste põhjal on tendentsi tasandil erinevused järgmistes väärtustes:

kõikehaaravus ($U = 797, p = 0,06$) võim ($U = 1355, p = 0,07$) ja saavutus ($U = 1341, p = 0,09$).

Kuigi eri tüüpi koolide teismeliste väärtuste vahel statistilisi erinevusi ei olnud, olid väärtuste hierarhias siiski mõned lahknevused (vt tabel 2). Tavakooli õpilaste jaoks oli heasoovlikkus esikohal ($M = 5.08, SD = 0.75$) ja kõikehaaravus kolmandal ($M = 4.82, SD = 0.68$) ning waldorfkooli õpilastel kõikehaaravus esikohal ($M = 5.16, SD = 0.61$) ja heasoovlikkus kolmandal ($M = 4.74, SD = 1.02$). Saavutus oli tavakoolis kuuendal kohal ($M = 4.35, SD = 0.94$) ja turvalisus seitsmendal ($M = 4.29, SD = 1.06$) ning waldorfkoolis vastupidi, turvalisus kuuendal ($M = 4.29, SD = 0.92$) ja saavutus seitsmendal ($M = 3.90, SD = 1.09$).

Tabel 2

Teismeliste väärtuste hierarhia erinevates koolides

Tavakool	<i>M(SD)</i>	Waldorfkool	<i>M(SD)</i>
1. Heasoovlikkus	5,08 (0,5)	1. Kõikehaaravus	5,16 (0,61)
2. Hedonism	4,94 (0,81)	2. Hedonism	4,95 (0,72)
3. Kõikehaaravus	4,82 (0,68)	3. Heasoovlikkus	4,74 (1,02)
4. Stimulatsioon	4,68 (1,06)	4. Stimulatsioon	4,68 (1,12)
5. Enesemääratlus	4,67 (0,76)	5. Enesemääratlus	4,68 (0,71)
6. Saavutus	4,35 (0,94)	6. Turvalisus	4,29 (0,92)
7. Turvalisus	4,30 (1,06)	7. Saavutus	3,90 (1,09)
8. Traditsioon	3,77 (1,03)	8. Konformsus	3,66 (1,12)
9. Konformsus	3,63 (0,99)	9. Traditsioon	3,58 (1,11)
10. Võim	3,37 (0,95)	10. Võim	2,95 (0,94)

Arutelu

Selle uuringu eesmärk oli selgitada välja erinevused tavakoolides ja waldorfkoolides õppivate teismeliste väärtuste vahel. Tulemuste põhjal on näha, et statistiliselt olulisi erinevusi

kooli süsteemiga seoses teismeliste väärtustes ei ole. Väikeseid erinevusi võib siiski täheldada teismeliste väärtuste hierarhias.

Üldvalimi väärtuste tipus oli heasoovlikkus, teisel kohal hedonism ja kolmandal kõikehaaravus. Kui võrrelda neid tulemusi noorema teismeeaga, mil on uuringute põhjal esikohal hedonism (Tulviste & Tamm, 2014), siis selles uuringus osalevate teismeliste puhul on näha, et väärtuste tähtsus muutub enam täiskasvanute väärtuste hierarhiale sarnaseks. Hedonismi tähtsus on madalam ja heasoovlikkus olulisema. Seega siin on näha, et juba gümnaasiumi alguseks ei ole noorte fookus enam nii tugevalt iseendal, vaid väärtustatakse ka teiste heaolu.

Kui analüüsida kahe koolisüsteemi omavahelisi erinevusi käesoleva uuringu kontekstis, siis tendentsi tasandil toetavad tulemused hüpoteesi seda osa, milles eeldati, et waldorfkoolis väärtustatakse kõrgemalt kõikehaaravust ja madalamalt saavutust ning ei toeta osa, kus eeldati, et waldorfkoolides hinnatakse enam traditsiooni ning vähem konformsust. Kõikehaaravus oli waldorfkoolide õpilaste väärtushierarhias esikohal ja tavakoolides kolmandal. Heasoovlikkus oli pingereas täpselt vastupidises asetus, olles kõige olulisem tavakoolides ja kolmandal kohal waldorfkoolides. Hedonism oli mõlemas grupis teisel kohal. Võimu väärtustati mõlemas grupis kõige madalamalt.

Peamine avastus on kõikehaaravuse väärtuse asetus waldorfkoolide väärtuste hierarhias. See erineb käesoleva uuringu tavakooli teismelistest ja mitmetest uuringutest. Näiteks on leitud, et põhikoolis õppivad teismelised väärtustavad enim hedonismi ja stimulatsiooni (Tulviste & Tamm, 2014) ja 10. klassi õpilased enam heasoovlikkust, mille järel paiknevad hierarhias samuti hedonism ja stimulatsioon (Haljasorg & Lilleoja, 2016). Kuna waldorfkooli väärtused, õpe, süsteem ja ka suhtumine õpilastesse rõhutavad terviklikkust ja kõikehaaravust (Käsiraamat Waldorfkooli lapsevanemale, 2011), siis antud uuringu tulemused võivad vihjata, et selles koolis tõepoolest antakse teismelistele edasi neid väärtusi, mida seal kõrgelt hinnatakse ning see erineb tavakoolist. Eelnev on kooskõlas ka Berson ja Oreg (2016) poolt leituga, et koolijuhtidel on kas otse või läbi kooli õhkkonna mõju laste väärtustele.

Saavutuse asetus waldorfkooli õpilaste väärtuste pingereas on tavakooliga üsna sarnane. Uuringutele tuginedes võiks oletada, et saavutus on waldorfkoolide teismelistele olulisem, kuna seal ei panda reeglina vähemalt seitsmenda klassini hindeid ning waldorfkooli õpilased saavad pigem tunnustust pingutusele, mitte tulemusele (Dorfman & Fortus, 2019). Samas Vecchione & Schwartz (2022) leidsid, et saavutuse väärtustamine ei olegi hinnetega seotud. Lisaks ei ole

hinded ainus võimalus saavutust kogeda. Selleks on ka materjalist arusaamine, tööde õigeks ajaks valmimine või millegi põneva loomine.

Kuna waldorfkoolides on ka religioossete koolidega ühtivaid elemente, siis on põhjust võrrelda tulemusi Hofmann-Towfigh (2007) poolt leituga, et religioossetes koolides hinnatakse kõrgemalt traditsiooni. Antud uuringu tulemus sellega ei ühti. Põhjuseks võib olla waldorfkooli tegelik vähene ühisosa religioosse kooliga, väike valim ja andmete kogumise aeg. Oodatud tulemust ei olnud ka konformsuse tähtsuse erinevustes. Seda hinnati waldorfkoolides kõrgemalt, kui oleks võinud eeldada.

Selle uuringu suurimaks piiranguks on väga väike waldorfkoolide õpilaste valim, mistõttu tulemuste populatsioonile üldistamisele tuleb suhtuda ettevaatlikkusega. Teise piiranguna on vajalik välja tuua andmete kogumise aeg, kuna tavakooli andmed on kogutud 2018. aastal ja waldorfkooli andmed 2022. aastal. Lisaks ajafaktorile, on terves maailmas selles ajavahemikus toimunud suured muutused seoses covid 19 kriisiga, mis võis ühiskonnas väärtuste hierarhiat muuta, näiteks suurendada konformsust. Nagu varasemalt on leitud (Verkasalo, Goodwin & Bezmenova, 2006), võib väärtuste olulisuse muutumine kriisiga seotud olla.

Selles uuringus küll statistiliselt olulisi tulemusi ei ole, kuid kõikehaaravuse väärtuse positsioon waldorfkoolides esikohal, annab huvi ja põhjuse seda edasi uurida. Edaspidi võiks koguda andmeid nii tava- kui waldorfkoolidest samal ajavahemikul ning uurida ka väärtuste muutumist aja jooksul erineva süsteemiga õppeasutustes, et saada kooli rollist paremat ülevaadet.

Kokkuvõte

Käesolev uuring on esimene waldorfkoolide ja tavakoolide teismeliste väärtuste erinevusi käsitlev töö. Peamiseks avastuseks on tavakoolide ja waldorfkoolide erinevused väärtuste hierarhias, eelkõige kõikehaaravuse väärtuse asetsemine esikohal waldorfkoolides. Kuigi väike valim on suur piirang, seisneb käesoleva uuringu tähtsus erinevates koolisüsteemides väärtuste kujunemisele tähelepanu juhtimises ja uute uuringu suundade leidmises.

Kasutatud kirjandus

- Arieli, S., Grant, A. M., & Sagiv, L. (2014). Convincing yourself to care about others: An intervention for enhancing benevolence values. *Journal of Personality*, 82(1), 15–24. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/jopy.12029>
- Bardi, A., & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271–287. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0022022110396916>
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., & Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: Do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105–121. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/03057240.2011.553797>
- Benish-Weisman, M. (2015). The interplay between values and aggression in adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, (51), 677 - 687.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539–1549. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0956797616670147>
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178–184. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.lindif.2015.08.029>
- Boehnke, K. (2005). Value orientations in relation to mathematical self-esteem: An exploratory study of their role in mathematical achievement among German, Israeli, and Canadian 14-year-olds. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 227–241. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/BF03173554>
- Caprara, G. V., Schwartz, S., Capanna, C., Vecchione, M., Barbaranelli, C. (2006). Personality and politics: values, traits, and political choice. *Political Psychology*, (27), 1 - 28.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., & Malo, S. (2007). The values adolescents aspire to, their well-being and the values parents aspire to for their children. *Social Indicators Research*, 84(3), 271–290. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s11205-007-9141-3>

- Daniel, E., & Benish, W. M. (2019). Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. *Journal of Personality*, 87(3), 620–632. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/jopy.12420>
- Daniel, E., Bilgin, A. S., Brezina, I., Strohmeier, C. E., & Vainre, M. (2015). Values and helping behavior: A study in four cultures. *International Journal of Psychology*, (50), 186 - 192.
- Daniel, E., Boehnke, K., & Knafo-Noam, A. (2016). Value-differentiation and self-esteem among majority and immigrant youth. *Journal of Moral Education*, (45), 338-353.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893–906. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1348/000709906X169076>
- Dobewall, H., Aavik, T., Konstabel, K., Schwartz, S. H., & Realo, A. (2014). A comparison of self-other agreement in personal values versus the Big Five personality traits. *Journal of Research in Personality*, (50), 1–10.
- Dorfman, B., & Fortus, D. (2019). Students' self-efficacy for science in different school systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(8), 1037–1059. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1002/tea.21542>
- Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaegade Ühendus (2011) Käsiraamat waldorfkooli lapsevanemale. <https://waldorfkool.info/Failid/kasiraamat.pdf>
- Haljasorg, H. & Lilleoja, L. (2016) How could students become loyal citizens? Basic values, value education, and national attitudes among 10th-graders in Estonia. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20 (2), 99–114. DOI: [10.3176/tr.2016.2.01](https://doi.org/10.3176/tr.2016.2.01).
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M., & Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), 17– 28. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.learninstruc.2006.11.003>
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Zivkovic, I., & Dietz, F. (2009). Value orientations and studying in school-leisure conflict: A study with samples from five countries. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 101–112. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.lindif.2008.09.007>
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, (36), 453-473.

- Knafo, A. (2003). Contexts, relationship quality, and family value socialization: The case of parent-school ideological fit in Israel. *Personal Relationships*, (10), 371–388.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent–child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439–458.
- Krishnan, V. R. (2008). Impact of MBA education on students' values: Two longitudinal studies. *Journal of Business Ethics*, 83(2), 233–246. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10551-007-9614-y>
- Lewis-Smith, I., Pass, L., & Reynolds, S. (2021). How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 231–242. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/1359104520964506>
- Liem, A. D., Martin, A. J., Porter, A. L., & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1–13. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/j.1467-839X.2011.01351.x>
- Lönnqvist, J.-E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Rattazzi, A. M. M., Niit, T., & Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, (39), 40 - 51.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, (31), 1–14.
- Mizera, M. & Tulviste, T. (2012) A Comparison of Estonian Senior High School Students' Value Priorities in 2000 and 2009. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 16 (2), 145–156.
- Olver, J. M., & Mooradian, T. A. (2003). Personality traits and personal values: a conceptual and empirical integration. *Personality and Individual Differences*, (35), 109–125.
- Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personality traits and personal values: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 3–29. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/1088868314538548>
- Roccas, S., & Sagiv, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30–41. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x>

- Roest, A. M. C., Dubas, J. S., & Gerris, J. R. M. (2010). Value transmissions between parents and children: Gender and developmental phase as transmission belts. *Journal of Adolescence*, (33), 21–31.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, (25), 1–65.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18, 385–410.
<http://dx.doi.org/10.1111/0162-895X.00062>.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268–290. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0022022101032003002>
- Schwartz, S. H. (2012). Human Values. ESS EduNet. [Online document]. Retrieved from <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/>
- Zentner, M., & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557–574. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1037/0022-3514.92.3.557>
- Tulviste, T., Mizera, L., & De Geer, B. (2012). Socialization values in stable and changing societies: A comparative study of Estonian, Swedish, and Russian Estonian mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(3), 480–497. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0022022111401393>
- Tulviste, T., & Tamm, A. (2014). Brief report: value priorities of early adolescents. *Journal of Adolescence*, (37), 525 - 529.
- Valgepea, M. & Sügis, M. (2010). Uuring Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest. *Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaegade Ühendus. Haridus- ja Teadusministeerium*.
- Vecchione, M., & Schwartz, S. S. H. (2022). Personal values and academic achievement. *British Journal of Psychology*. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/bjop.12555>
- Verkasalo, M., Goodwin, R., & Bezmenova, I. (2006). Values Following a Major Terrorist Incident: Finnish Adolescent and Student Values Before and After September 11, 2001. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(1), 144–160. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/j.0021-9029.2006.00007.x>

Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. J. (2005). Steiner Schools in England (Research Report; No. 645). *University of the West of England*. <http://www.steiner-waldorf.org/actualite/uk-annexe.pdf>

Käesolevaga kinnitan, et olen korrekselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele. Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Karin Valving