

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kersti Veskus

LASTEAIAÕPETAJATE GLOBAALSELT PÄDEV ÕPETAMINE
JA MAAILMAHARIDUSE TEEMALISE KOOLITUSE MÕJU SELLE ARENGULE
Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2023

Kokkuvõte

„Lasteaiaõpetajate globaalselt pädev õpetamine ja maailmahariduse teemalise koolituse mõju selle arengule“

Õpilaste globaalne pädevus, kui võime tegutseda globaalsetes küsimustes, eeldab õpetajate valmisolekut selle toetamiseks. Siiski tunnevad õpetajad, et neil puudub oskus seda teha. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad enda globaalset pädevust õpetamisel ja milline on maailmahariduse teemalise koolituse mõju selle pädevuse arengule. Teoreetilisest alusest ja uurimistöö eesmärgist lähtudes viidi läbi paralleelselt kaks uuringut. Uurimistöös kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimisviisi ning andmeid koguti küsimustiku ja intervjuu abil. Kvantitatiivsete andmete analüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat. Kvalitatiivseid andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsiga. Tulemustest selgus, et Eesti lasteaiaõpetajate globaalselt pädev õpetamine on kujunemisjärgus ja maailmahariduse teemaline koolitus toetab selle arengut.

Võtmesõnad: *globaalne pädevus, maailmaharidus, õpetaja, lasteaiaõpetaja, kombineeritud uuring*

Abstract

„Preschool teachers' global competence in teaching and the impact of global education training on the development of this competence“

Global competence as the ability of preschool pupils to understand global matters requires the aptitude of teachers to develop such an ability. However, teachers feel that they are inadequate to do so. The purpose of the present master's thesis is to examine how preschool teachers evaluate their global competence in teaching and how global education training impacts the development of this competence. Two parallel studies were conducted based on the theoretical basis and the purpose of the present thesis. Both quantitative and qualitative approaches were used and data was collected with a survey and interviews. The quantitative data were analyzed with descriptive statistics method and the qualitative data were analyzed with inductive content analysis method. The results show that Estonian preschool teachers' globally competent teaching is still at an emerging stage and the development of this competence can be supported by global education training.

Keywords: *global competence, global education, teacher, preschool teacher, combined study*

SISUKORD

| | |
|--|----|
| SISSEJUHATUS..... | 4 |
| 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE | 5 |
| 1.1. Globaalse pädevuse määratlus ja selle areng hariduse kontekstis | 5 |
| 1.2 Globaalselt pädev õpetamine..... | 7 |
| 1.2.1 Dispositsioonide valdkond globaalselt pädevas õpetamises..... | 8 |
| 1.2.2 Teadmiste valdkond globaalselt pädevas õpetamises | 9 |
| 1.2.3 Oskuste valdkond globaalselt pädevas õpetamises..... | 9 |
| 1.3 Maailmaharidus kui globaalse pädevuse arengu toetaja ja selle ilming Eesti hariduse kontekstis | 10 |
| 2. METOODIKA..... | 13 |
| 2.1 ESIMENE UURING | 13 |
| 2.1.1 Valim..... | 13 |
| 2.1.2 Andmekogumine..... | 14 |
| 2.1.3 Andmeanalüüs..... | 17 |
| 2.2 TEINE UURING | 18 |
| 2.2.1 Valim..... | 18 |
| 2.2.2 Andmekogumine..... | 19 |
| 2.2.3 Andmeanalüüs..... | 21 |
| 2.3 Autori positsioon | 23 |
| 3. TULEMUSED..... | 23 |
| 4. ARUTELU | 34 |
| KASUTATUD KIRJANDUS | 39 |

LISAD

Lisa 1. Globaalselt pädeva õpetamise mudel

Lisa 2. Globaalselt pädeva õpetamise küsimustik

Lisa 3. Intervjuu küsimused

Lisa 4. Teise uurimisküsimuse kodeerimisraamistik

Lisa 5. Kolmanda uurimisküsimuse kodeerimisraamistik

Lisa 6. Maailmahariduse teemalise koolituse koolituskava

Lisa 7. Koolitustõend

SISSEJUHATUS

Hariduse ühiskondlik väärtus ilmneb ühiskonna suuremas sidususes, turvalisuses ja uuenemisvõimes, mis aitab õpilastel kohaneda kiiresti muutuvast maailmast ja toime tulla kriisisituatsioonides (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). Põhioskustena on üha enam hinnas kriitiline mõtlemine, enesejuhtimine, sotsiaalne tundlikkus, aktiivne kuulamisoskus ja keerukate probleemide lahendamise oskus, kuid ka digi- ja **globaalne pädevus** (RBC, 2018).

Haridusteadlased ja valitsusvälised organisatsioonid on nimetanud teadmised, oskused ja hoiakud (OECD, 2020; UNESCO, 2015), mille kooskõlas tekkiv globaalne pädevus avaldub võime ja valmisolekuna mõista ja tegutseda globaalse tähtsusega küsimustes (Boix Mansilla & Jackson, 2011). Globaalsele pädevusele on erinevaid lähenemisviise: ettevõtluse ja rahvusvahelise äri seisukohast annab see inimestele konkurentsivõime globaalsel turul eelise. Sotsiaalse õigluse seisukohast aitab see õppida koos elama kogukondades, mida iseloomustavad mitmekesisus ja võrdsus (Tichnor-Wagner *et al.*, 2016).

2018. aastal testis PISA (ingl. k. *Programme for International Student Assessment* – rahvusvaheline õpilaste hindamisprogramm) 15-aastaste õpilaste globaalset pädevust, tutvustades seeläbi Eesti haridusmaastikule globaalset pädevuse konstrukti. Tulemustest selgus, et Eesti põhikooliõpilased on küll teadlikud maailma probleemidest, aga vähese tegutsemistahtega võrreldes OECD riikide keskmisega (OECD, 2020).

Õpilaste globaalset pädevuse areng **eeldab globaalselt pädevat õpetamist** (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019), seades õpetaja katalüsaatoriks õpilaste globaalsete suundumuste mõistmisel (Zhao, 2010). Selleks et õpilased mõistaksid kohalikku ja globaalset seotust ning näeksid enda rolli selle toimimisel, peavad õpetajad teadma, kuidas kujundada õpikogemusi, mis neid arusaamu hõlbustavad (Parkhouse *et al.*, 2016).

Globaalset pädevuse arengu üheks toetuspunktiks on maailmaharidus (Cook *et al.*, 2016), millele omased pedagoogilised tavad on kaasavad, võimaldavad kriitilist mõtlemist ja pakuvad nii praktilisi kogemusi kui ka teoreetilisi selgitusi globaalsetele väljakutsetele (Council of Europe..., 2022; Reimers, 2020). Varasemad maailmahariduse uuringud Eestis küll kinnitavad maailmahariduse materjalide tõhusust ning koolituse läbinud õpetaja teadmiste mõju gümnaasiumi õpilaste teadmistele (Vihma & Meriküla, 2013), aga näitavad samas ebakindlust koolis edasiantavate maailmahariduse väärtuste väljendamisel õpilaste igapäevakeeles ja -käitumises (Vihma, 2017).

Eesti valitsusasutuste poolt tunnustatud Dublini maailmahariduse deklaratsioon kinnitab maailmahariduse olulisust formaalhariduses alates varajastest lapsepõlvest (Council of Europe..., 2022). Soome kasvatusedlase Värri (2021) sõnul on maailma

tundmaõppimisel ja sellesse suhtumise kujundamisel **oluline osa koolieelsel kasvatusel** ja seeläbi **lasteaiaõpetajal**. Näiliselt kauged asjaolud või sündmused, nagu katastroofid või ühiskonna sotsiaalprobleemid, võivad mõjutada lapse arengut (Tulva & Viiralt, 2001). Esmased väärtused kujunevad läbi kogetu ja ühiskonna peegelduste sotsialiseerumise käigus just lasteaias (Veisson & Kuurme, 2010). Uurimistöö autorile teadaolevalt ei ole Eestis lasteaiaõpetajate globaalselt pädevat õpetamist uuritud, seega võib väita, et globaalse pädevuse uurimine on vajalik Eestis läbiviidavate lasteaiaõpetajate globaalse pädevuse arengut toetavate maailmahariduse teemaliste täienduskoolituste ja materjalide väljatöötamiseks.

Kuigi globaalne pädevus on olulise tähtsusega õpilaste toimetulekul mitmekesisemas ja vastastikseostes olevas maailmas, on õpetajate globaalse pädevuse arendamine jäänud haridusprioriteetides tagaplaanile (Lippert, 2020; Zhao, 2010; Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Ehkki üha rohkem õpetajaid mõistab maailmahariduse eesmärkide tähtsust, tegutseb oluliselt vähem neist selle teadlikkuse alusel tõhusalt (Reimers, 2020). Õpetajad tunnevad end ressursside ja oskuste puuduse tõttu ebakindlalt globaalsete temade õpetamisel (Hicks & Bord, 2001; Kerkhoff *et al.*, 2019; Lippert, 2020; Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Vaatamata Eesti õppekavade avatusele ja ühiskonna vajadusele ei jõua maailmahariduse ressursid, sealhulgas täiendkoolitused, kõikide õpetajateni (GENE, 2019).

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Teooria esimeses osas antakse ülevaate globaalse pädevuse määratluse kujunemisest haridusvaldkonnas, tutvustatakse mõjuvaimaid globaalse pädevuse määratlusi. Teooria teises osas süvenetakse globaalselt pädeva õpetamise teooriasse ning lähenetakse sellele globaalselt pädeva õpetamise mudeli abil (ingl.k *Global Competence Learning Continuum*, lühend GCLC) (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Teooria kolmandas peatükis antakse ülevaade maailmaharidusest globaalse pädevuse toetajana (Cook *et al.*, 2016) ja käsitletakse alateemat Eesti kontekstis. Selles uuringus lähtutakse haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021) pakutud terminoloogiast, kus mõiste „õpetaja” all mõistetakse üldharidusõpetaja, kutseõpetaja, õppejõu, tugispetsialisti, koolitaja jt õpetamisega tegelevate haridustöötajate kõrval ka koolieelse lasteasutuse õpetajat. Võimalusel tuuakse välja „lasteaiaõpetaja“ mõiste.

1.1. Globaalse pädevuse määratlus ja selle areng hariduse kontekstis

Aastakümneid on püütud määratleda globaalset pädevust, mis tugineb teadusuuringutele ja sobib iga ühiskonna ajastusse olenemata kontekstist (Hunter, 2004). Oma klassikalises essees

„Sisuliselt vaieldavad mõisted” väitis W. B. Gallie, et sellised mõisted nagu „kunst”, „sotsiaalne õiglus”, „kristlik elu” või „demokraatia” ei võimalda kindlat ja lõplikku määratlust, sest need ei allu, nagu enamik teaduslikke teooriaid, „lõpuks-lõplikule” (Hunter *et al.*, 2006). Hunteri jt (2006) sõnul võib ka globaalse pädevuse määratluse vaidlustada, sest erinevad institutsioonid lähenevad määratlusele erinevate vajaduste ja ametialaste huvidega.

Globaalset pädevust on hariduse, äri- ja tööeluga seostatud algusest peale ning määratluse kontseptualiseerimisel konkureerinud omavahel sotsiaalse tõhususe instrumentalistlik lähenemine ning inimeste arengule ja selle potentsiaalile keskenduv lähenemine (Sanz Leal *et al.*, 2022). Globaalse pädevuse kontseptsiooni eelkäijaks peetakse rahvusvahelist haridust (Lambert, 1994) ja seda mõistet esitleti Hunteri (2004) sõnul esmakordselt 1988. aastal Ameerika Ühendriikide Rahvusvahelise Haridusvahetuse Nõukogu aruandes üliõpilasvahetuse programmi kontekstis. Järgnevatel aastatel kutsuti valitsusi, ettevõtteid ja ülikoole üles lisama õppekavadesse rahvusvahelist mõõdet ning kuigi mainitakse ka keskkonnaprobleeme, muret pagulaste ja inimõiguste pärast, tehakse seda riigi heaolu ja julgeolekut ohustavast vaatenurgast (Sanz Leal *et al.*, 2022).

Hunter (2004) püüab ühendada rahvusvahelises ettevõtluses ja hariduses valitsevad seisukohad, et aidata osapooltel mõista globaalse pädevuse tähtsust ning sellest tulenevat vastastikust kasu. Tema loodud globaalse pädevuse määratlus räägib sisemisest ja välisest valmisolekust, kus sisemine valmisolek hõlmab avatud meelt mõistmaks omaenda kultuurinorme ja väärtusi ning välimine viitab valmisolekule mõista ja aktsepteerida teiste kultuuride norme ja väärtusi, et suhelda ja töötada tõhusalt väljaspool oma keskkonda.

Globaalse pädevuse olulisust demokraatliku juhtimise ja maailmakodanikuhariduse nurgakivina rõhutab Reimersi (2009) määratlus, kus globaalset pädevust mõistetakse kui teadmiste ja oskuste kogumit, mis hõlmab suutlikkust maailma mõistmiseks ning võimet lahendada seal esinevaid probleeme. Lisaks hõlmab globaalne pädevus hoiakulist ja eetilist valmisolekut, mis võimaldab rahumeelset, lugupidavat ja produktiivset suhtlemist erinevatest kultuuridest pärit inimeste vahel. Samuti leiab Reimers (2013), et globaalsest konkurentsist tulenevad majanduslikud eelised on saanud rohkem tähelepanu kui kodanikualased, ning teeb ettepaneku, et OECD peaks hindama globaalset pädevust maailmakodanikuhariduse eesmärkidest lähtuvalt.

Globaalse pädevuse olulisust õpilaste arengus rõhutavad Boix Mansilla ja Jackson (2011). Nende sõnul on iga haridustaseme ja -valdkonna haridustöötajate kohustus valmistada õpilasi ette aktiivseks osalemiseks maailmas. Nad määratlevad globaalse pädevuse kui võime ja valmisoleku mõista ning tegutseda globaalse tähtsusega küsimustes.

OECD (2018) globaalse pädevuse määratlus töötati välja PISA testimise raames, et hinnata globaalset pädevust toetava hariduse olemasolu ja tõhusust riiklikes haridussüsteemides. Väidetavalt asendus Auldi ja Morrise (2019) sõnul OECD määratluse algne neoliberaalse vaatenurgaga versioon säästva arengu eesmärkide ja kollektiivse heaoluga: „Globaalne pädevus on suutlikkus uurida kohalikke, globaalseid ja kultuuridevahelisi probleeme, mõista ning hinnata teiste vaatenurki ja maailmavaateid, osaleda avatud, asjakohases ja tõhusas suhtluses erinevatest kultuuridest pärit inimestega ning tegutseda kollektiivse heaolu ja säästva arengu nimel” (OECD, 2018, lk 7).

Üks värskemaid lähenemisi globaalsele pädevusele pärineb Boix Mansilla ja Wilson (2020) uuringust, kus nad väidavad, et noorte globaalse pädevuse arendamine läheb kaugemale nende ettevalmistamisest ülikooliks ja tööeluks. Nad määratlevad globaalset pädevust kui protsessi, mille käigus kasvatatakse iseennast, oma inimvõimekust, valmisolekut mõista küsimuste globaalset ja kultuurilist tähtsust ning tegutseda kollektiivse heaolu ja jätkusuutliku arengu nimel.

Põhja-Carolina Chapel Hilli Ülikooli haridusinstituudi haridusteadlaste Tichnor-Wagner jt (2019) sõnul puudus aga seni selge piiritus teadmiste, oskuste ja hoiakute kohta, mida vajavad õpetajad, et õpetada globaalset pädevust. Sellest ajendatuna viisid nad läbi globaalselt pädeva õpetamise ulatuslikud uuringud, luues haridustöötajate globaalse pädeva õpetamise arengu toetamiseks globaalselt pädeva õpetamise teooria.

1.2 Globaalselt pädev õpetamine

Selleks et teha globaalsed teemad õpilastele mõistetavaks ja viia maailma tundmaõppimine sügavamale tasandile, peavad õpetajad olema varustatud globaalselt pädevate oskuste ja teadmistega (Zhao, 2010) ning tuginema veendumusele, et mitmekesisus ja erinevus on klassiruumi rikastavad väärtused (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Globaalselt pädev õpetamine on kui praktika, mis on samaaegselt lai ja spetsiifiline: lai, sest ületab distsipliinid ja vanusetasemed, ja spetsiifiline selles mõttes, et see peaks olema asjakohane kohaliku sotsiaalpoliitilise konteksti ja õpilaste jaoks (O'Connor & Zeichneri, 2011).

Globaalselt pädev õpetamine on rakendatav igal haridustasemel (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Globaalselt pädev õpetamine on lasteaias edukas siis, kui lasteaiatõpetaja käsitleb reaalselt kogetud olukordi ja keskkondi (Salmon *et al.*, 2018) ning keskendub laste eelteadmiste esiletoomisele, julgustades neid esitama küsimusi, väljendama huvi ja uurima väärtusi (Boix Mansilla & Jackson, 2011). Õpetaja kutsestandardi taseme 6 (2020) kohaselt on õpetajatöö kompetentsis kultuuriliste eripäradega arvestamine ning teadlikult hooliva,

kiusamisvaba ja koostöise õhkkonna loomine. Tichnor-Wagner jt (2019) sõnul on juba koolieelses eas võimalik avada keerulisi teemasid ning lasteaiaõpetaja oskus diferentseerida ja eakohastada on aluseks globaalselt pädevale õpetamisele.

Õpetajate globaalset pädevust kujundavad isiklikud kultuurikogemused ja sellest tekkiv maailmavaade (Merryfield, 2000; Parkhouse *et al.*, 2016), õpetaja isiklik huvi või seotus mõne globaalse teemaga (Parkhouse *et al.*, 2016; Tichnor-Wagner *et al.*, 2019), maailmahariduse teemalised õpikogemused (Crawford *et al.*, 2020; Kerkhoff & Cloud, 2020; Slapac *et al.*, 2023) ning välisõppeprogrammid (Byker & Putman, 2019; Schenker, 2019). Siiski toob Merryfield (2000) oma uuringus välja, et eraldi kogemused globaalset perspektiivi ei anna, ent õpetaja identiteedi ja erinevate võimukontekstide koosmõjul tekkinud emotsionaalne kogemus võib kaasa tuua mitme vaatenurga teadvustamise.

Õpetajate globaalse pädevuse arengu efektiivseks sisekaemuse instrumendiks on erinevates haridusuuringutes kasutusel olev globaalselt pädeva õpetamise mudel (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019), mille abil on uuritud maailmahariduse teemasid sisaldavate kursuste mõju globaalselt pädevale õpetamisele (Crawford *et al.*, 2020; Slapac *et al.*, 2023). Globaalselt pädeva õpetamise mudel (vt lisa 1) põhineb eneserefleksioonil ja mudelil paiknevad valdkonnad, dispositsioonid, teadmised ja oskused, sisaldavad 12 pädevuselementi (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Pädevuselementidel paiknev (vt lisa 2) kontiinum näitab, et globaalselt pädev õpetamine on arenguline protsess, mille eesmärk on anda õpilastele läbi õpetaja isikliku arengu viimasel tasemel vastutus ning jõuda kriitilise analüüsini (Kerkhoff & Cloud, 2020).

1.2.1 Dispositsioonide valdkond globaalselt pädevas õpetamises

Õpetajate dispositsioonid koosnevad professionaalsetest hoiakutest, väärtustest ja tõekspidamistest, mis kajastuvad nii verbaalses kui ka mitteverbaalses käitumises ning mõjutavad suhtlemist õpilaste, perede, kolleegide ja kogukonnaga (Osguthorpe, 2008). Globaalselt pädeva õpetamise põhialusteks on õpetajate avatud mõtlemine, empaatia ja erinevate vaatenurkade väärtustamine ning pühendumine võrdsuse edendamisele nii isiklikul kui ka professionaalsel tasandil (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Empaatia ehk võime mõista teisi nõuab õpetajalt avatust erinevatele vaatenurkade väärtustamisele (OECD, 2018) ja võimet teadvustada teise indiviidi maailmavaadet, mida on kujundanud erinevad mõjutused ning mis võib erineda inimese enda omast (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Perspektiivi tajumine ei hõlma ainult teise inimese vaatenurga kujutlemist, vaid eeldab ka mõistmist, kuidas

erinevad vaatenurgad on üksteisega seotud (OECD, 2018). Globaalselt pädev õpetaja on teadlik sellest, kuidas tema isiklikud hoiakud ja väärtused mõjutavad tema professionaalseid tegevusi (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019) ning stereotüüpidel, mida õpetajad teadlikult või alateadlikult edasi annavad konkreetsete rassiliste, etniliste, sooliste, sotsiaalmajanduslike või kultuuriliste rühmade kohta, võib olla negatiivne mõju õpilaste õpitulemustele (Steele & Aronson, 1995). Globaalselt pädev õpetaja on eeskujuks õpilastele oma maailmavaadetelt (van Werven *et al.*, 2023). Ta on teadlik takistustest, mis võivad inimese arengule piiranguid seada, ja tegutseb abivajajate toetamiseks (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019).

1.2.2 Teadmiste valdkond globaalselt pädevas õpetamises

Kuna teadmised maailmast on ulatuslikud ja pidevalt muutuv protsessis, jagatakse globaalselt pädevate õpetajate teadmised laiemalt kaheks: arusaam protsessidest, mis ühendavad maailma, ja arusaam inimestest, kes selles maailmas elavad (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Globaalne pädevus ei ole iseenesest õppevaldkond, vaid kõiki valdkondi läbiv õpetamisviis (Boix Mansilla & Jackson, 2011) ning selle „ainealane” teadmine peegeldab globaalselt pädevate õpetajate interdistsiplinaarseid teadmisi globaalsetest probleemidest ja nende seotust endi eluga (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Hunteri (2004) sõnul on globaalse pädevuse omandamiseks oluline mõista globaliseerumise olemust ja sellega seotud tingimusi, mis mõjutavad ühiskonda, poliitikat, ajalugu, majandust ja keskkonda ning nende teemade omavahelisi seoseid. Globaalselt pädeva õpetaja teadmised tuginevad maailma mitmekultuurilise olemuse, eksistentsi mustri ja toimimisviisi kriitilisele analüüsile ning erinevate vaatenurkade mõistmisele (Tichnor-Wagner *et al.*, 2016).

1.2.3 Oskuste valdkond globaalselt pädevas õpetamises

Globaalselt pädevad õpetamisoskused toetuvad võimele edendada õpilastes kasvavat huvi maailma vastu, samuti teadmiste, kuidas seda keskkonna ja õpetamiskogemuste kaudu saavutada (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Sõltumata õpetatavast sihtrühmast on globaalselt pädevatel pedagoogidel oskused, et toetada õpilaste perspektiiviteadlikkuse arengut, stereotüüpide ja kultuuriliste universaalide äratundmist, õpitud kultuuride teabe kasutamist, eelarvamuste ja võimu ristumiskohtade mõistmist ning dünaamiliste muutuste ja kasvava globaalse seotuse mõistmist (Merryfield & Kasai, 2004). Globaalselt pädev õpetaja hindab erinevate keelte õppimist (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019) sooviga mõista teistest rahvustest inimesi, et integreerida teise keeletaustaga inimesi, sealhulgas marginaliseeritud rühmi (OECD, 2018). Lisaks väärtustab ta võimalusi suhelda erinevate riikide ja kultuuride

esindajate ning partnerorganisatsioonidega, õpetades õpilasi aktiivselt kuulama, kriitiliselt mõtlema, uusi vaatenurki analüüsima ja tegema koostööd (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Õpilaste globaalse pädevuse arendamine toetub õpilaskeskse ja uurimispõhise pedagoogika mudelitele ning hõlmab kultuuritundlikkuse ja jätkusuutlikkuse põhimõtteid kandvaid lähenemisviise projekti- ja probleempõhise õppe kaudu (Tichnor-Wagner & Manise, 2019), pakkudes õpilastele võimalust tegeleda eneserefleksiooniga (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019).

1.3 Maailmaharidus kui globaalse pädevuse arengu toetaja ja selle ilming Eesti hariduse kontekstis

Globaalne pädevus kui õppe-eesmärk on muutunud temaatiliseks pärast selle lisamist rahvusvahelisse õpilaste hindamise programmi PISA. Selle aluseks peetakse erinevaid globaalseid haridusmudelid (Sanz Leal *et al.*, 2022), mille konkureerivad visioonid pakuvad selle arendamiseks lähenemisviise (Kerkhoff *et al.*, 2023). Hariduses on esile kerkinud maailmakodanikuharidus, kultuuridevaheline haridus, säästva arengu haridus ja demokraatlik haridus (Sanz Leal *et al.*, 2022). Ehkki need esinevad erinevates ja sageli kattuvates kontekstides (GENE, 2019), teenivad need ühiselt ÜRO kestliku arengu eesmärke, eelkõige alaeesmärki 4.7:

Tagada 2030. aastaks, et kõik õppurid omandavad teadmised ja oskused, mis on vajalikud kestliku arengu toetamiseks, pakkudes muu hulgas teadmisi kestlikust arengust ja säästvast eluviisist, inimõigustest, soolisest võrdsusest, rahu ja vägivaldakuultuuri edendamiseks, maailmakodanikuks olemiseks ja kultuurilise mitmekesisuse hindamiseks ning kultuuri osat kestliku arengu saavutamisel (UNESCO, 2017, lk 8).

Selleks et edendada riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil sidusust, hõlbustada poliitilist õppimist, vältida riikidevahelist killustumist ja tagada suurem kombineeritud mõju, on pakutud maailmaharidus valdkonnaüleseks katusmõisteks:

Maailmaharidus on haridus, mis võimaldab inimestel kriitiliselt mõtestada maailma ja oma rolli selles; avada oma silmad, südamed ja meeled maailma tegelikkusele kohalikul ja globaalsel tasandil. See annab inimestele võimaluse mõista, ette kujutada, loota ja tegutseda, et luua maailm, kus valitseb sotsiaalne ja kliimaõiglus, rahu, solidaarsus, õiglus ja võrdsus, keskkonnaalane jätkusuutlikkus ning rahvusvaheline mõistmine. See hõlmab inimõiguste ja mitmekesisuse austamist, kaasamist ja inimväärse elu tagamist kõigile nii praegu kui ka tulevikus (Council of Europe..., 2022, lk 8).

Lähenemisviisid maailmaharidusele võivad erineda mitmes mõttes:

võimuküsimustega tegelemine, avatus kriitilisele mõtlemisele ning vastutuse roll. Ühel pool on „pehme” lähenemine, mis keskendub kultuuridevahelisele austusele, vaesuse mõju tunnistamisele ja ülemaailmse solidaarsuse edendamisele. Teisel pool on „kriitiline” lähenemine, mis rõhutab ebavõrdsete võimuhete olemasolu globaalsel põhja-lõuna tasandil

(De Andreotti, 2006). Domineerimise aspektid ilmnevad paljude kultuuride eri tahkudes ning on sügavalt juurdunud globaliseerunud ühiskondade ja nende haridussüsteemide struktuurides (North-South Centre ..., 2019). Maailmaharidus ühendab kogukondi (Cook *et al.*, 2016) ning maailmaharidusest omandatud pädevused aitavad mõista, kuidas kogukonnad on maailmas üksteisega seotud, milline on omavahelise suhtluse mõju ja kuidas globaalsed teemad kujundavad nende kogukondade elu (Reimers, 2020). Lisaks toetab maailmaharidus globaalse pädevusega seotud arengut (Cook *et al.*, 2016), suurendades kultuurilist teadlikkust, vähendades eelarvamusi ning diskrimineerimist (Council of Europe..., 2022).

Rahvusvahelised asümmeetriad õpilaste võimaluses globaalset pädevust arendada tulenevad sellest, et vaid vähesed haridusasutused võtavad õppekavasse maailmahariduse (OECD, 2018). **Eestis** võib maailmahariduse alguseks lugeda 1998. aastat, kui välisministeeriumi kaudu eraldati riigieelarvest vahendeid arengukoostööks ja humanitaarabiks (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010). Global Education Network Europe (GENE) sekretariaat koostas 2019. aastal raporti Eesti maailmahariduse olukorrast, milles tunnustati Eesti ainulaadset maailmahariduse konteksti ja märgiti arenguid arengumaade hariduse digitaalsete vahendite, oskuste ja teadlikkuse valdkonnas. Oluline roll Eesti õpetajate enesetäiendamisel maailmahariduse teemadel on valitsusvälistel organisatsioonidel: MTÜ Mondo, MTÜ Pagulasabi, Tartu Keskkonnahariduse Keskus (GENE, 2019).

Maailmaharidust saab rakendada formaalses, mitteformaalses ja informaaalses hariduses alates **varasest lapsepõlvest** kuni täiskasvanute hariduseni (Council of Europe..., 2022). Maailmaharidus võib olla õppekava integreeriv jõud, mis võib koondada sageli killustatud õppekava ja näidata õpilastele, kuidas koolis õpitu on nende tuleviku jaoks oluline (Reimers, 2020). GENE (2019) raporti sõnul ei saa maailmahariduse kasutuselevõtt ja kaasamine klassiruumis Eestis prioriteediks enne, kui globaalne pädevus on lisatud õppekavas põhipädevuste hulka ja jõuab läbi eesmärgistatud maailmahariduse õpilasteni.

Ka koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011) toetab õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtete kaudu humaansete ja demokraatlike suhete väärtustamist, lapse arengut ja sotsialiseerumist soodustava keskkonna loomist ning teiste kultuuride eripäradega arvestamist. Koolieelses eas keskendub maailmaharidus lapse sotsiaalsele kontekstile ning laieneb kohalikul globaalsemaks, õpetades sotsiaalseid oskusi ja arutledes moraaliküsimuste üle (Reynolds, 2015). Juhuslikud ja tasakaalustamata kokkupuuted globaalsete teemadega koolieelses eas võivad tekitada lastes eelarvamustega maailmavaateid ning varane pedagoogiline sekkumine aitab toetada laste tolerantset suhtumist teistesse kultuuridesse ning suurendab teadlikkust maailma sotsiaalsetest ja poliitilistest probleemidest. Sobivate

strateegiate abil mõistavad lapsed ka küsimusi, mis ulatuvad kaugemale nende sotsiaalsest võrgustikust (Oberman *et al.*, 2012). Nende emotsionaalne ja intellektuaalne kaasamine maailmas valitsevatesse vaesuse ning ebaõigluse väljakutsetesse toetab hilisemat kriitilisemat, komplekssemat ja pühendunumat lähenemist globaalsele õppimisele (Boix Mansilla & Jackson, 2011; Salmon *et al.*, 2018).

Kokkuvõttes võib öelda, et globaalne pädevus on võime ja valmisolek mõista ning tegutseda globaalse tähtsusega küsimustes. Globaalsel pädevusel on erinevad eesmärgid: tõhus kultuuridevaheline suhtlemine, edukus maailmaturul ning tegutsemine ühtsema ja õiglasema maailma nimel. Globaalne pädevus on ankurduanud hariduse valdkonnas, millest tulenevalt võtsid OECD ja PISA selle hindamise enda kanda. Eelnev aktualiseerib omakorda õpetajate globaalse pädevuse, sest globaalse pädevuse toetamine hariduse kaudu nõuab õpetajatelt valmisolekut viia läbi muutusi klassiruumis ja eelkõige õpetamistavades. Globaalse pädevuse areng on läbi aegade põimunud maailmahariduse diskursusega ja käsitletav igal haridustasemel ja distsipliinis, sealhulgas lasteaias.

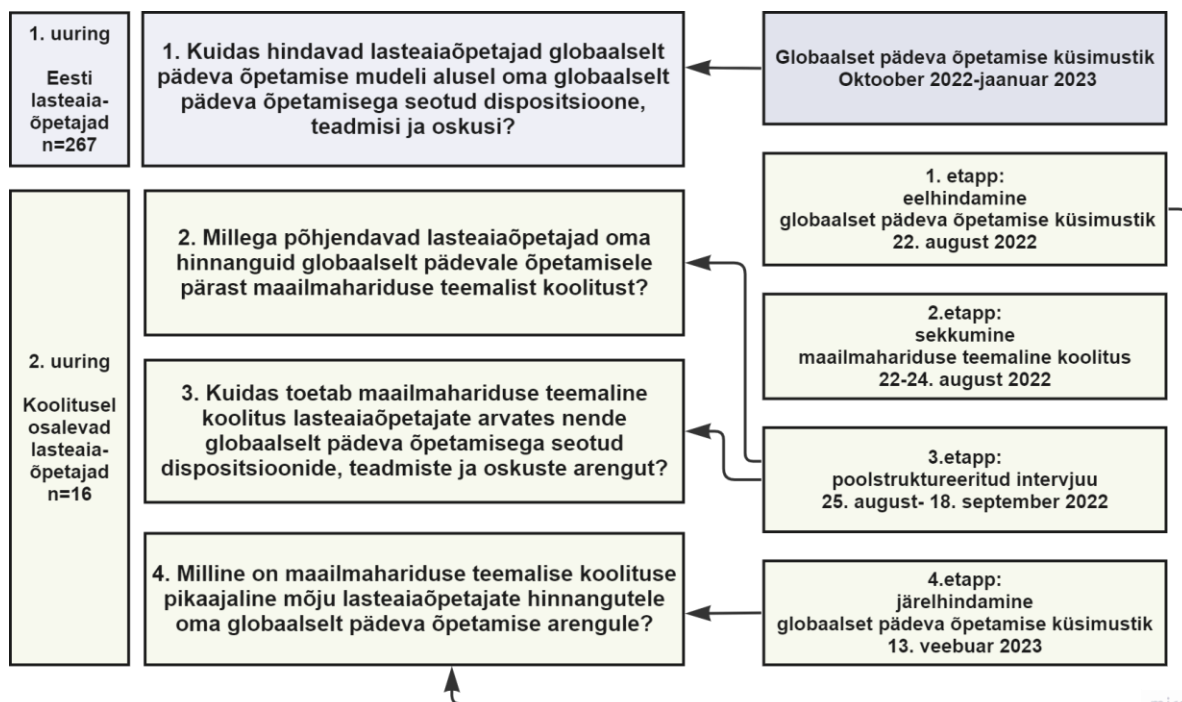
Kuigi globaalne pädevus on olulise tähtsusega õpilaste toimetulekul mitmekesisemas ja vastastikseostes olevas maailmas, on õpetajate globaalse pädevuse arendamine jäänud haridusprioriteetides tagaplaanile (Lippert, 2020; Zhao, 2010; Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Õpetajad tajuvad, et neil pole piisavalt ressursse ega oskusi globaalsete teemadega tegelemiseks (Hicks & Bord, 2001; Kerkhoff *et al.*, 2019; Lippert, 2020; Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Vaatamata Eesti õppekavade avatusele ja ühiskonna vajadusele ei ole maailmahariduse ressursid, sealhulgas täiendkoolitused, kõikidele õpetajatele kättesaadavad (GENE, 2019). Kuna globaalse pädevuse arengule pannakse alus juba lasteaias, on käesoleva **magistritöö eesmärk** selgitada välja, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad enda globaalset pädevust õpetamisel ja milline on maailmahariduse teemalise koolituse mõju selle pädevuse arengule. Sellest lähtuval sõnastati neli uurimisküsimust.

1. Kuidas hindavad lasteaiaõpetajad **globaalselt pädeva õpetamise** mudeli alusel oma globaalselt pädeva õpetamisega seotud dispositsioone, teadmisi ja oskusi?
2. Millega põhjendavad lasteaiaõpetajad oma hinnanguid globaalselt pädevale õpetamisele pärast maailmahariduse teemalist koolitust?
3. Kuidas toetab maailmahariduse teemaline koolitus lasteaiaõpetajate arvates nende globaalselt pädeva õpetamisega seotud dispositsioonide, teadmiste ja oskuste arengut?
4. Milline on maailmahariduse teemalise koolituse pikaajaline mõju lasteaiaõpetajate hinnangutele oma globaalselt pädeva õpetamise arengule?

2. METOODIKA

Magistritöö teoreetilistest alustest ja uurimistöö eesmärgist lähtudes viidi paralleelselt läbi kaks uuringut. Uurimistöös kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimisviisi, tuginedes Johnson jt (2007) seisukohale, et erinevate uurimisviiside kombineerimine aitab saavutada andmete sügavamat ja laiemat mõistmist. Kvantitatiivseid andmeid koguti küsimustiku ja kvalitatiivseid andmeid intervjuu abil. Joonisel 1 on magistritöö uuringu ülesehitus, mis kirjeldab, millisele uurimisküsimusele mis uuringuetapis vastus leiti. Metoodika jaguneb uuringute põhjal jaotatuna kaheks alapeatükiks.

Joonis 1. Uuringu ülesehitus lähtuvalt uurimisküsimustest



2.1 ESIMENE UURING

2.1.1 Valim

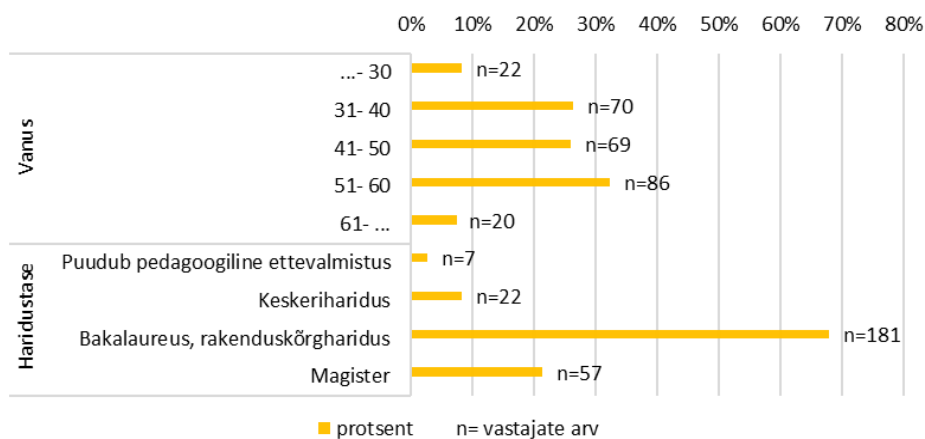
Esimesele uurimisküsimusele vastuse leidmiseks koostatud valim lähtus sihipärasest põhimõttest, mille puhul valib uurija Rämmeri (2014) sõnul populatsioonist kõige tüüpilisemad esindajad. Valimisse võtmise kriteeriumiks oli töötamine Eesti koolieelses lasteasutuses lasteaiaõpetajana. Kutse uuringus osalemiseks saadeti e-kirja teel 456 Eestis tegutsevale koolieelsele lasteasutusele, mis EHIS-e (Eesti Hariduse Infosüsteem) andmetel kandsid septembri 2022 seisuga nimetust *koolieelne lasteasutus* (EHIS, s.a.). Kutse saadeti

direktoritele ja/või õppejuhtidele koos palvega edastada see asutuses töötavatele lasteaiaõpetajatele.

Küsimustikule vastas (täielikud vastused) 325 inimest, kellest lõpliku valimi moodustas 267 ehk 82,2% lasteaiaõpetajat. Veendumaks, et elektroonilisele küsimustikule vastanud töötavad lasteaiaõpetajatena, lisati ametit täpsustav küsimus lisaks teistele taustküsimustele: tööstaaž, vanus ja pedagoogiline haridustase. Sihipärasest valimist lähtuvalt ei kasutatud juhtkonna, muusika- ja liikumisõpetajate, eripedagoogide, logopeedide, assistentide ja abiõpetajate vastuseid, kes olid täitnud küsimustiku vaatamata konkreetsele pöördumisele. Nende vastuseid säilitatakse edasiste uuringute jaoks.

Vastajad olid naissoost, keskmine tööstaaž oli 18,6 aastat (SD=12,51). Maailmahariduse teemalistel koolitustel oli varem osalenud 62 lasteaiaõpetajat (23,2%), globaalse pädevuse terminist olid varem hariduses kuulnud 79 (29,6%) lasteaiaõpetajat. Vanuseliselt oli esindatud kõik vanusegrupid (vt joonis 2).

Joonis 2. Küsimustikule vastanud lasteaiaõpetajate vanuse ja haridustaseme sagedusjaotus.



Valimis domineeris 51–60-aastaste vanusegrupp (32,2%), haridustaseme lõikes olid enim esindatud bakalaureuse/rakenduskõrgharidusega lasteaiaõpetajad (67,8%).

2.1.2 Andmekogumine

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks koguti kvantitatiivseid andmeid eesmärgiga koguda võimalikult standardiseeritud infot suure hulga inimeste kohta (Beilmann, 2020).

Andmeid koguti LimeSurvey keskkonnas (<https://survey.ut.ee>) **globaalselt pädeva õpetamise enesekohase küsimustikuga** (vt lisa 2) (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019).

Instrumendi valik lähtus töö teoreetilistest alustest ja võimalusest kaasata uuringusse

lasteaiaõpetajad, sest Tichnor-Wagner jt (2019) sõnul on globaalselt pädeva õpetamise enesekohane küsimustik haridustöötajate ülene.

Globaalselt pädeva õpetamise enesehindamise küsimustik pärineb Põhja-Carolina Chapel Hilli Ülikooli haridusteaduskonna teadlaste grupi kaheaastase uurimis-, arendus- ja valideerimisprotsessi tulemusena valminud *Global Competence Learning Continuum* (lühend GCLC) mudelist. Küsimustik töötati välja kaheaastase iteratiivse uurimisprotsessi käigus, kus esimeses etapis määrati süstemaatilise kirjandusülevaate abil kindlaks 12 globaalselt pädeva õpetamise elementi, teises etapis toimus pädevuselementide jaotus kontiinumiks. Protsessi kaasati 57 õpetajat, 7 lektorit ja 8 maailmahariduse valdkonna eksperti. Kolmandas etapis hinnati 12 elemendi ja nende 5 arengutaseme sisemist reliaablust 111 praktiseeriva õpetajaga ja ühe fookusgrupiga tehtud piloottesti abil. Neljandas etapis tehti lõplikud parandused, viidi valiidsuse suurendamiseks läbi kognitiivsed intervjuud 9 õpetajaga ning paluti taas maailmahariduse ekspertidel anda eksperthinnang (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019).

Kuna autor ei leidnud eestikeelset analoogi, tõlgiti küsimustik esmalt inglise keelest eesti keelde ning seejärel tehti eestikeelse versiooni korrektuur. Usaldusvääruse tagamiseks teostas autor pisteliselt väidete tagasitõlke inglise keelde, kontrollimaks, et tõlke tulemusel ei muutunud väidete sisu. Eesti keelde tõlgitud globaalselt pädeva õpetamise küsimustiku valiidsust kontrolliti 7 inimesega läbi viidud kognitiivsete intervjuudega. **Kognitiivne intervjuu** on kvalitatiivne meetod, millega uuritakse küsimustele vastamise protsessi, eelkõige intervjuueeritava kaalutlusi küsimustele vastamisel, et leida ja parandada probleemid (Miller, 2014). Samuti on see sobiv meetod valideeritud küsimustike kohandamisel (Kamp *et al.*, 2018) ja sel on tõlgitud küsimuste valiidsuse hindamisel oluline tähtsus tõlgendusmustrite ja vastamisprotsesside paljastamisel (Miller, 2014).

Kognitiivse intervjuu valimi koostamisel lähtuti eesmärgist kaasata inimesi, kes toovad tõenäoliselt esile kõige rohkem probleeme (Willson & Miller, 2014). Selleks kutsuti intervjuule viis lasteaiaõpetajat, kellel puudus maailmahariduse teemaline õpikogemus. Intervjuueeritavad olid vanuses 31–59 aastat ja töötasid viie erineva maakonna lasteasutustes.

Enne kognitiivseid intervjuusid saadeti lasteaiaõpetajatele eesti keelde tõlgitud ja kohandatud veebiküsimustik LimeSurvey keskkonnas, mis võimaldas intervjuueeritavatel vastata küsimustele ja teha märkmeid. Kõik intervjuud viidi läbi *Zoomi* keskkonnas: lühim 32 ja pikem 56 minutit, ajavahemikus 1.–15. august 2022. Intervjuud viidi läbi *valjusti mõtlemise* meetodil (inglise keeles *think-aloud method*), mille korral intervjuueerija julgustab intervjuueeritavat vastamise ajal tekkivaid mõtteid verbaalselt selgitama, olles ise võimalikult neutraalne ja mittesekkuv, et minimeerida eelarvamusi ning suurendada andmete täpsust ja

valiidsust (Willson & Miller, 2014). Käesoleva küsimustiku valideerimise esimeses etapis ilmnedid *mõistmisega* seotud probleemid, mille all peetakse silmas termine/võtmesõnade ja küsimuse kui terviku mõistmist, ning ka *hinnangu andmisega* seotud probleemid, mille käigus peab vastaja otsustama, kas ta mõistab küsimust ja kas küsimus kehtib tema olukorra kohta (Collins, 2003). Lisaks oli kõigil viiel intervjuueeritaval raskusi eristada viie pädevuselemendi tasemeid, sest sooviti valida mitu vastust ühe asemel. Willis (2004) märgib, et 5–15 on optimaalne kognitiivse intervjuu valimi suurus mõõdiku valiidsuse saavutamiseks, aga intervjuusid tuleks teha seni, kuni kõik suuremad probleemid on avastatud ja rahuldavalt lahendatud. Seetõttu kutsuti valideerimise teises etapis pärast sõnastuse korrigeerimist intervjuule veel kaks lasteaiaõpetajat, et valideerida tasemete erinevust vastavalt väite tajutud eesmärgile. Valimisse kaasati lasteaiaõpetajad samadel alustel. Beatty ja Willis (2007) nendivad, et iga järgmine intervjuu võib esile tuua uusi kitsaskohti ning kognitiivne intervjuu ei ole kavandatud tuvastamiseks kõiki küsimustikes leiduvaid probleeme. Seetõttu otsustas autor pärast küsimustiku kohandamist kasutada seda oma uuringus kvantitatiivsete andmete kogumiseks.

Kutse uuringus osalemiseks edastati e-maili teel Eesti lasteaedadele kahel korral: 17. oktoobril 2022 ja meeldetuletusena 16. jaanuaril 2023. Kutse sisaldas uuringu eesmärki, uurija tausta, eeldatavat vastamisaega (20–30 minutit), kontaktinfot ning LimeSurvey keskkonda viivat küsimustiku linki, kuhu eelnev info oli dubleeritud, vältimaks taustinfota lingi sattumist uuritavate kätte.

Küsimustiku esimeses osas koguti taustandmeid: amet koolieelses lasteasutuses, vanus, tööstaaž, haridustase. Põhiosa jagunes globaalselt pädeva õpetamise mudeli alusel kolme valdkonna vahel: globaalselt pädevate õpetajate dispositsioonid, teadmised ja oskused (vt lisa1). Valdkonnad olid ühtse mõistetavuse tagamiseks defineeritud ja kokku jagunesid need 12 pädevuselemendiks. Igat elementi hinnati 5-punktilisel Likert-tüüpi skaalal, igale punktile vastas taseme üksikasjalik kirjeldus (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019). Dispositsioonide skaala ühe pädevuselemendi (pühendumine võrdsuse edendamisele) kontiinum on esitatud näitena tabelis 1.

Tabel 1. Globaalselt pädeva õpetamise küsimustiku dispositsiooni skaala pädevuselemendi tasemekirjeldused (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019)

| Pädevuselement | Pädevustaseme kontiinumi kirjeldused |
|----------------|--------------------------------------|
|----------------|--------------------------------------|

| | |
|---|---|
| <p>Pühendumine võrdsuse edendamisele</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ma ei ole veel mõelnud ebavõrdsusest kohalikul ega globaalsel tasandil. 2. Hoolin teiste inimeste heaolust. Tunnistan, et ebavõrdsus on olemas nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil (nt vaesus ja diskrimineerimine). 3. Mõistan, et võrdsuse saavutamisel on takistusi nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil. Otsin võimalusi, kuidas ebavõrdsuse kõrvaldamisele kaasa aidata. 4. Osalen ettevõtmistes, mis käsitlevad kohaliku ja/või globaalse ebavõrdsuse probleeme (nt vaesus ja diskrimineerimine). Mulle on oluline, et minu õpilased ja ka teised ebavõrdsuse ilmingud ära tunneksid. 5. Püüan aktiivselt mõista, miks ebavõrdsus eksisteerib ja uurin selle tekke põhjuseid. Suunan oma õpilasi ja teisi kaasa mõtlema võrdsuse küsimustes nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil. |
|---|---|

Märkused. 1-tekkiv, 2-algav, 3-edenev, 4-asjatundlik, 5-edasijõudnud.

Tasemetel kirjeldatud kontiinum näitab, et globaalselt pädev õpetamine on arenguline protsess: *tekkiv, algav, edenev, asjatundlik ja edasijõudnud* tasemete kontiinum kulmineerub kas õpetaja kriitiliseks eneseanalüüsiks või õpilase tasemeks (Kerkhoff & Cloud, 2020).

Küsimustik sisaldas ka kahte lisaküsimust globaalse pädevuse mõiste ja varasemate maailmahariduse teemaliste koolituste kogemuse kohta. 18 küsimust olid suletud küsimused valikvastuste ja kommenteerimise võimalusega ning kaks avatud küsimust (tööstaaži ja koolitustele kuluvate tundide arv aastas, viimast küsimust ei kasutatud töös). Autor lähtus hea teadustava (2017) seisukohast ja teavitas andmete kogumisel uuritavaid, et kogutud andmeid kasutatakse üksnes uurimistöö eesmärgi täitmiseks: andmeid (ja neil põhinevaid analüüse) kasutatakse ja avalikustatakse ainult sellisel kujul, mis tagab uuringus osalenute anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse.

2.1.3 Andmeanalüüs

Esimese uuringu küsimustikuga kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldavat statistikat, mis võimaldab teha kokkuvõtteid ja kirjeldada olemasolevaid andmeid (Niglas, 2012). LimeSurvey keskkonnas kogutud andmed laeti alla MS Exceli programmi failina. Seejärel andmestik korrastati: sõnalised toorandmed kodeeriti numbritega, pidades silmas, et koodid ei rikuks tunnuste sisulist loogikat ja järjestustunnuse väärtuste koodid säilitaksid loogilise järjestuse (Õunapuu, 2014). Andmete analüüsiks kasutati statistilise analüüsi programmi JASP 0.17.1.0 (Jasp Team, 2023). Analüüsi tulemused esitatakse sagedusjaotusena: tunnuse väärtuste loetelu, selle esinemissagedus arvudena ja väärtuste esinemise suhteline sagedus protsentides (Rootalu, 2014). Globaalselt pädeva õpetamise enesekohase küsimustiku tunnused vastasid järjestikaskaalale (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019) ja tunnuste vastusevariandid olid intensiivsuse põhjal järjestatavad (Rootalu, 2014).

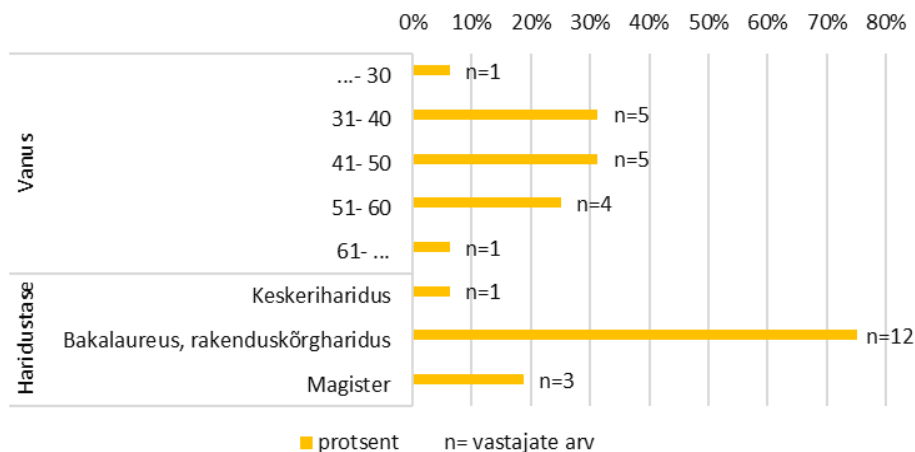
2.2 TEINE UURING

2.2.1 Valim

Teise valimi moodustamise aluseks olid teine, kolmas ja neljas uurimisküsimus, mille kaudu uuriti maailmahariduse teemalise koolituse mõju lasteaiaõpetajate globaalsele pädevusele. Sarnaselt esimese uuringuga kasutati uuringus sihipärast valimit, kus uurija valis uuritavad, püüdes leida populatsiooni kõige tüüpilisemaid esindajaid (Rämmer, 2014) ja kus antud juhul kasutati MTÜ Mondo ja autori koostöös korraldatud kolmepäevasel (28-tunnisel) koolitusel osalenud lasteaiaõpetajaid. Kokku osales koolitusel 26 alushariduse töötajat kogu Eestist; lasteaiaõpetajaid oli 18, ülejäänud olid lasteasutuse õppejuhid, muusika- ja liikumisõpetajad, assistendid, keda valimi kriteeriumi tõttu jäeti uuringust välja. Uuringu valim kujunes lasteaiaõpetajate seas vabatahtlikkuse alusel, kaks lasteaiaõpetajat loobusid osalemisest, seega sai lõplikuks valimiks 16 lasteaiaõpetajat. Uuringus osalenud isikud olid eelregistreerimise kaudu teada koolituse korraldajatele, koolitusel osalenud isikutele ja koolitajatele.

Kõik lasteaiaõpetajad (n=16) olid naissoost, keskmine tööstaaž oli 13,8 aastat (SD=11,45). Maailmahariduse teemalistel koolitustel oli eelnevalt osalenud 14 õpetajat (87,5%). Globaalsest pädevuse terminist hariduses oli eelnevalt kuulnud 9 õpetajat (56,3%). Joonisel 3 esitatakse teise valimi vanuse ja haridustaseme sagedusjaotus.

Joonis 3. Küsimustikule vastajate vanuse ja haridustaseme sagedusjaotus protsentides.



Valimis oli esindatud läbilõige kõigist vanusegruppidest, enamus vastajaid (31.3%) oli 31–40-aastaste ja 41–50-aastaste vanusegrupist. Haridustaseme lõikes domineerisid bakalaureuse/rakenduskõrgharidusega lasteaiaõpetajad (75%).

2.2.2 Andmekogumine

Tulenevalt uurimistööst **teisest, kolmandast ja neljandast uurimisküsimusest** valiti uuringuks **eel- ja järelhindamisega sekkumine**, mille käigus mõõdetakse huvipakkuvate muutujate esinemist enne ja pärast sekkumise läbiviimist ühes või mitmes uuritavate rühmas (Thiese, 2014). Eel- ja järelhindamisel koguti andmeid globaalselt pädeva õpetamise enesekohase küsimustiku ja individuaalintervjuudega. Lõhmuse jt (2011) sõnul on tulemusnäitajate määratlemine erinevatel ajahorisontidel koolitajatele informatiivne, sest koolituste tulemused ei ilmne vahetult peale selle lõppemist ning teisenenud arusaamade ilmnemine käitumises võtab aega. Sellest lähtuvalt valiti uuringus andmete kogumiseks erinevad meetodid erinevatel ajahorisontidel. Kirkpatricku (1996) koolituse hindamise mudel jagab koolituse mõju lühi- ja pikaajaliseks. Lühiajaline mõju hõlmab reaktsiooni ja õppimise tasandeid, pikaajaline mõju käitumise ja tulemuste tasandeid. Eelküsimustikuga kaardistati õpetajate hinnangud enda globaalsele pädevusele enne koolitust, koolitusjärgsel intervjuul koguti reaktsioone ja järelküsimustikuga globaalse pädeva õpetamise arengulisi muutusi. Pikaajalisi tulemusi mõõdeti 6 kuu pärast, mis vastab Kirkpatricku mudelis soovitatud ajaraamile (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011).

Igale etapile eelnes hea teadustava (2017) põhimõtetest lähtuvalt uuringus osalejate teavitamine uuringu eesmärkidest ja konfidentsiaalsuse põhimõttest, kinnitades, et osalemine on vabatahtlik ning uuritavatel on igas uuringu etapis võimalik osalemine katkestada.

Uuringu **esimeses etapis**, 22. augustil 2022 viidi läbi eelhindamine, kasutades Tichnor-Wagneri jt (2019) globaalselt pädeva õpetamise enesehindamise küsimustikku (vt alapeatükk 2.1.2). Õpetajate globaalselt pädeva õpetamise enesehindamise küsimustikku on kasutatud erinevates uuringutes eel- ja järeltestides, hindamaks muutusi õpetajate globaalselt pädeva õpetamise arengus pärast maailmahariduse teemalise kursuse läbimist (Crawford *et al.*, 2020; Slapac *et al.*, 2023). Andmeid koguti paberkandjal enne koolituse algust, tutvustades eelnevalt uuringut ja andes kaks tundi aega küsimustiku täitmiseks lõunapausi ajal; vastused sisestati hiljem MS Exceli programmi. Kuueteist küsimustiku vastused lisati esimese uuringu tulemustesse autori poolt.

Maailmahariduse teemaline kolmepäevane koolitus (28 akadeemilist tundi) kavandati koostöös MTÜ-ga Mondo. Kolmepäevane koolitus on toimunud igal augustikuul alates 2020. aastast. **Sekkumine** (teine etapp) toimus 22.–24. augustil 2022. Detailne koolituskava koos õpiväljunditega on esitanud lisa 6. Koolituskava planeerimisel arvestati maailmahariduse aktuaalsete teemadega ja jooksva aastal loodud maailmahariduse teemaliste õppematerjalidega. Koolitusel osalejad saavad koolitustõendi (vt lisa 7). Läbiviimiseks valiti

maailmaharidusele omased pedagoogilised meetodid: arutelud, koostöised grupitegevused, õppemängud ning filmiõhtud ja vestlusringid saadud kogemuste vahetamiseks ja reflekteerimiseks. Planeerimisel läheneti Reimersi (2020) põhimõtetest, et maailmahariduse pedagoogika võimaldab kriitilist mõtlemist ja pakub nii praktilisi kogemusi kui ka teoreetilisi selgitusi. Koolitust aitasid korraldada Anu Viltrop (MTÜ Pagulasabi), Jane Möll (Tarekese lasteaed) ja Polina Tšerkassova (antropoloog, muusik ja muinasjutuvestja). Lisaks MTÜ-le Mondo kuulusid koolituse korraldajate tiimi autor ja Merike Niibek (Rannamõisa lasteaed).

Uuringu kolmandas etapis kasutati teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastuste saamiseks kvalitatiivsete andmete kogumise instrumendina intervjuud. Poolstruktureeritud individuaalintervjuud on uurimisküsimuste jaoks sobiv meetod, sest see annab uurijale ligipääsu uuritavate mõttemaailmale ja aitab mõista küsimuste kaudu, kuidas tähendused tekivad (Corbin & Strauss, 2008). Kaks nädalat peale koolitust saadeti eelhindamises osalenud lasteaiaõpetajatele (n=16) e-maili teel kutse osaleda intervjuus.

Intervjuu kava koostamisel lähtuti uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest ning poolstruktureeritud intervjuu pakutavast paindlikkusest (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuu kava (vt lisa 3) koosnes sissejuhatavatest küsimustest, põhiplokist, mis jagunes vastavalt globaalse pädevuse valdkondadele kolmeks osaks, ja lõpuküsimustest. Teise uurimisküsimusega soovis autor teada saada intervjuueeritavate põhjendusi eelküsimustikus antud hinnangutele ja selleks lisati intervjuu kavasse kuus avatud küsimust. Kolmanda uurimisküsimusega sooviti intervjuueeritavatel teada saada, millega toetas koolitus nende globaalse pädeva õpetamise kolme valdkonna arengut ja ka selleks lisati kuus avatud küsimust.

Intervjuuküsimuste sobivuse kontrollimiseks viidi näost-näku kohtumisel läbi prooviintervjuu ühe eelmisel aastal kolmepäevasel koolitusel osalenud lasteaiaõpetajaga, et kontrollida kõigi intervjuuküsimuste selgust ja arusaadavust. Piloointervjuu põhjal intervjuuküsimustesse muudatusi ei tehtud. Prooviintervjuud intervjuude andmestiku hulka ei lisatud, sest see ei vastanud valimi kriteeriumitele (osalus eelmisel aastal).

Intervjuud viidi läbi 25. august kuni 28. september 2022. Enne intervjuude läbiviimist teavitas uurija intervjuueeritavaid uuringu eesmärgist, etappidest ja andmete anonümiseeritud töötlemisest, lähtudes Creswelli (2009) seisukohast, et uurija kohuseks andmeid analüüsides ja tõlgendades on kaitsta uuritavate konfidentsiaalsust.

Intervjuud viidi läbi erinevates keskkondades: 5 intervjuud toimusid *Zoomi* keskkonnas, 2 *Messengeri* videokeskkonnas, 8 näost-näku kohtumistel ja 1 telefoni teel. Intervjuud, mis toimusid näost-näku kohtumistel, kestsid pikemalt. Kõik intervjuud salvestati ning intervjuude keskmine pikkus oli 45 minutit. Lühim intervjuu oli 27, pikim 83 minutit.

Laheranna (2008) sõnul suurendab uurijapäevik uurimuse usaldusväarsust ja annab võimaluse selle kaudu uurimisprotsessi dokumenteerida ja reflekteerida. Uurijapäevikut pidas autor teise uuringu andmekogumise ja analüüsimise käigus aktiivsemalt, sest see toetas teda mitmeetapilises uuringus fookuse hoidmisel.

Neljandas etapis otsiti vastust neljandale uurimisküsimusele, hinnates koolituse pikaajalist mõju globaalselt pädevale õpetamisele. Kuue kuu möödumisel (13.02.2023) saadeti uuringus osalenud õpetajatele (n=16) järelhindamiseks e-maili teel veebipõhine globaalselt pädeva õpetamise enesehindamise küsimustik. Pärast kahte meeldetuletust kahe nädala jooksul saadi kõigilt andmed. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks, kuid andmete hilisemaks analüüsimiseks ja individuaalsete vastuste kokkuviiamiseks olid eel- ja järelhindamise andmed kodeeritud (ÕP1, ÕP2 jne), aga vastajatega seostatavad, et oleks võimalik tuvastada individuaalseid enesehinnangulisi muutusi.

2.2.3 Andmeanalüüs

Teise uuringu kvantitatiivsete andmete analüüsimiseks kasutati võrdlusanalüüsi, et hinnata võimalikku sekkumisest tingitud muutust eel- ja järelhindamiste vahel. Eelküsitlus viidi läbi paber kandjal ja järelküsitlus veebipõhises Google Forms keskkonnas. Saadud andmed sisestati MS Exceli programmi, kust need sisestati pärast andmete ettevalmistamist statistilise analüüsi programmi JASP 0.17.1.0 (Jasp Team, 2023) keskkonda. Kuna tegemist oli samalt valimilt kogutud järjestikaskaalal paiknevate andmetega, kasutati eel- ja järelküsimustike andmete analüüsiks mitteparameetrilist Wilcoxon'i märgitesti (*Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test*) (Cohen *et al.*, 2017). Mitteparameetiline statistika sobib üldjuhul ka siis, kui valim on väike (Emons & Sijtsma, 2023) – antud juhul 16 vastajat. Wilcoxon'i märgitest võimaldab kontrollida, kas ühes valimis on tunnuste väärtuste jaotus kahe tunnuse puhul sarnane: mida suurem on Z absoluutväärtus, seda erinevamad on vaadeldavad tulemused. Lisaks hinnatakse, kas erinevus on statistiliselt oluline ehk $p < 0,05$. Statistiline olulisus näitab, milline on tõenäosus, et ilmnev efekt on saadud juhusel läbi; tavaliselt loetakse $p = 0,05$ tulemuste statistilise olulisuse piiriks.

Kvalitatiivsete andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi ehk andmetest lähtuvat lähenemist, mis annab võimaluse mõista uurimuses osalejate mõttemaailma ja uurida nende tõlgendusi ning tähendussüsteeme (Kalmus *et al.*, 2015). Andmeanalüüs algas helifailidena salvestatud intervjuude transkribeerimisega tekstifailideks. Selleks kasutati valikulist transkribeerimist, mida iseloomustab üksnes uurimisküsimustega seotud teksti transkribeerimine (Kalmus *et al.*, 2015). Helisalvestis transkribeeriti käsitsi,

samal päeval peale intervjuud. Dokumenteerimisel lähtuti Linno (2020) soovitusel, mille järgi dokumenteeriti intervjuu üldised andmed: aeg, kestus, osaleja (pseudonüüm). Transkriptsioonide kogumaht on 78 A4 lehekülge. Konfidentsiaalsuse tagamiseks hoitakse transkriptsioone parooliga kaitstud arvutis, millele on ligipääs üksnes autoril. Andmeanalüüsiks kasutati QCAmapi (Fenzl & Mayring, 2017) tarkvara. Intervjuusid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa, kus teksti mitmekordsel läbilugemisel märgistati uurimisküsimusega kooskõlas olevad tähenduslikud üksused, millest moodustati koodid, ja sisult sarnased koodid koondati seejärel alakategooriatesse (vt tabel 3) ja kategooriatesse.

Tabel 3. Tähenduslikest üksustest koodide moodustamine ja nendest alakategooria loomine

| Tähenduslik üksus | Kood | Alakategooria |
|---|---|---------------|
| Mind kohutavalt ajab närvi, kui ühes rühmas üks õpetaja räägib taga ühest perekonnast, kes on vaesed ja venelased. Ta teeb seda laste juuresolekul. Tahaks talle öelda, et sa oled õpetaja (...). | Õpetaja kui eeskuju | Vastutustunne |
| (...) See on õpetaja teha. Ma ei lubaks kunagi kedagi rahvuse pärast kiusata (...). Osad pöörivad silmi. | Õpetaja mõju hooliva keskkonna kujundamisel | |

Uuringu usaldusvääruse suurendamiseks ja tulemuste täpsustamiseks kasutati intervjuude puhul kaaskodeerija abi, pidades silmas O'Connori ja Joffe'i (2020) soovitusel kasutada kaaskodeerija vähemalt 10-25% ulatuses andmemahust. Kaaskodeerijaga jagati kolmanda uurimisküsimuse koodiraamatut, mis võimaldas näha varem loodud koode ning vajadusel neid juurde luua. Kaaskodeerija kodeeris etteantud koodide abil kolmanda uurimisküsimuse raames 20 lehekülge intervjuude transkriptsioonidest, leides tekstist tähenduslikke üksusi. Kaaskodeerija ei leidnud ühele koodile vastavaid tähenduslike üksusi seoses koodi nimetuse mittemõistmisega. Pärast arutelu täpsustati koodi nimetust: *õpetaja agentsus* muudeti *õpetaja kui eeskujuks*. Pärast paranduse sisseviimist võis kodeerijatevahelise kooskõla hinnata heaks. Kodeerimisele järgnes kategoriseerimine, kus grupeeriti sarnased koodid vastavalt sisule ühiste alakategooriate või kohe kategooriate alla kokku. Moodustatud kategooriad esitatakse magistritöö tulemuste osas, lisaks on nii teise kui kolmanda uurimisküsimuse kodeerimisraamistikud esitatud lisades 4 ja 5.

2.3 Autori positsioon

Autori magistritöö teema on seotud tema pikaajalise kogemusega lasteaiaõpetajana; lisaks on ta koostöös MTÜ-ga Mondo olnud viimase nelja aasta jooksul maailmahariduse materjalide koostaja ja koolitaja. Koolituselt saadud tagasisidet analüüsid tekkis soov olla teadlikum koolitaja ja materjalide kaasautor. Uurimistöös kasutatava globaalse pädeva õpetamise (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019) mudel väljendab maailmahariduse temaatikat ning annab tulevikus autorile olulist informatsiooni koolituste planeerimisel. Ehkki autor soovis koolituskava planeerides vältida taotluslikku ühisosa pädevusmudeliga, et saada koolitusel osalejatelt objektiivsemat tagasisidet, tabas ta end analüüsivast koolituse õpiväljundite ja mudeli pädevuselementide seotust. Viimast kinnitab katkend uurija päevikust. *Ma ei teadnud tegelikult, mida Anu rääkima hakkab, aga see haakus nii hästi minu mudeliga (...).* Samuti oli autoril eelarvamus, et koolitusel osalevad õpetajad tunnevad kohustust uuringus osaleda ning kui kaks õpetajat loobusid, sai autor kinnitust, et tema eelarvamused olid asjatud. Siiski märkas autor intervjuude läbiviimisel ohumärke vastuste kallutatuses, sest koolitus lähendas inimesi ja kohati oli keeruline jääda neutraalsesse tsooni. Samuti tekkis näost-näkku kohtumisel oht, et intervjuu kaotab fookuse, muret kinnitab ka katkend uurija päevikust. *Millegipärast on Zoomis isegi lihtsam, asi on kuidagi konkreetsem. Zoomi keskkonnas läbiviidud intervjuu oli ajaliselt lühem kui kohtumisel.* Probleemist teadlikuna palus autor enne intervjuud sõbralikult teemas püsida. Autor arvab, et tema töökogemus nii õpetaja kui koolitajana, eneseanalüüsioskus ja refleksiivsus aitasid tal olla objektiivne uurija.

3. TULEMUSED

Magistritöö eesmärk on selgitada välja, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad enda globaalset pädevust õpetamisel ja milline on maailmahariduse teemalise koolituse mõju selle pädevuse arengule. Allpool esitatakse uurimistulemused uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste ilmestamiseks kasutatakse jooniseid, tabeleid ja autori poolt selguse huvides kohandatud, kuid sisu edasikandvaid tsitaate intervjuude transkriptsioonidest. Esitatakse oluliseks peetav tekstilõik, mis on tähistatud (...). Tsiteerimisel kasutatakse pseudonüüme: ÕP1- ÕP16.

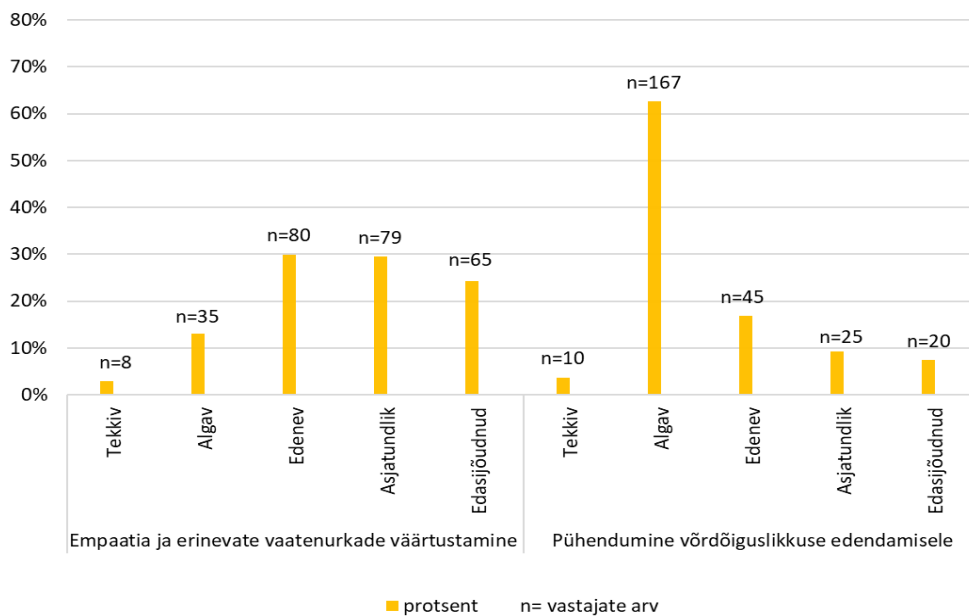
Lasteaiaõpetajate hinnangud oma globaalsele pädevusele – dispositsioonidele, teadmistele ja oskustele

Lasteaiaõpetajate hinnangud oma globaalsele pädevusele esitatakse valdkondade skaalal paiknevate pädevuselementide (vt lisa 2) tasemete kirjelduste põhjal (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019), tuues välja kõige sagedamini esitatud vastused.

Õpetajate dispositsioonide esimese pädevuselemendi (vt joonis 4) *pühendumine võrdsuse edendamisele* tulemused näitavad ülekaalukalt õpetajate hinnanguid *algav* tasemel (n=167; 62,6%). See tase väljendab vastaja hoolimist teiste inimeste heaolust, samaaegselt tunnistades, et ebavõrdsus on olemas nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil.

Pädevuselementide *empaatia ja erinevate vaatenurkade väärtustamise* tulemused näitasid väikest arvulist vahet *edeneva* ja *asjatundliku* tasemete vahel. *Edeneval* tasemel mõistavad lasteaiaõpetajad (n=80; 30%), et nende uskumused ja kogemused ei ole üldkehtivad ja on valmis uurima teiste inimeste vaatenurki, kes neist erinevad. *Asjatundlikul* tasemel olevad õpetajad (n=79; 29,6%) oskavad näha mõjutusi, mis kujundavad nii nende kui ka teiste maailmapilti, ja teavad, kuidas nende isiklikud veendumused mõjutavad nende kui õpetaja otsuseid.

Joonis 4. Lasteaiaõpetajate (n=267) globaalse pädevuse **dispositsioonide** pädevuselementide sagedusjaotus

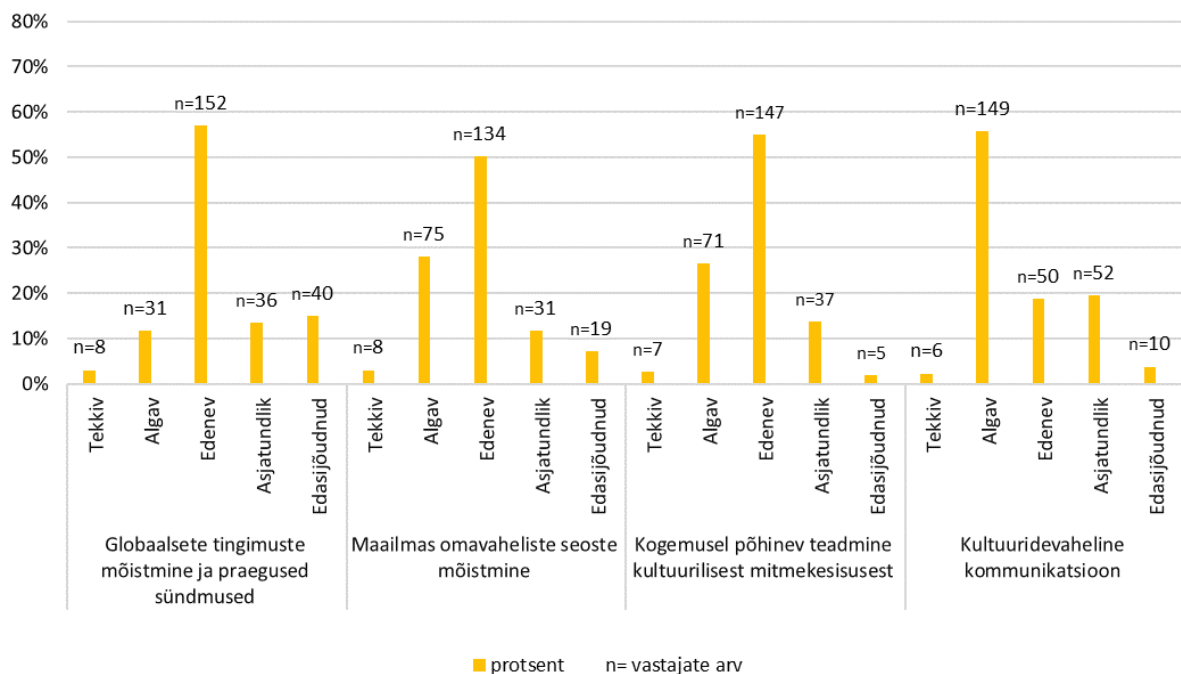


Õpetajate teadmiste skaala (vt joonis 5) *kultuuridevahelise kommunikatsiooni* pädevuselement domineerib *algaval* tasemel: enamik lasteaiaõpetajaid (n=149; 55,8%) hindab ennast teadlikeks erinevates kultuurides esinevatest suhtlemisviisidest.

Kolme ülejäänud teadmiste pädevuselemendi lõikes ilmnesid kõrgemad tulemused *edeneva* tasemel. *Globaalsete tingimuste mõistmise* ja *praeguste sündmuste* (n=152; 56,9%) tulemus näitab, et lasteaiaõpetajad mõistavad enda hinnangul, kuidas geograafilised, ajaloolised, poliitilised, majanduslikud, sotsiaalsed ja/või kultuurilised tegurid mõjutavad praegusi sündmusi, ning on teadlikud allikatest, mis neid kajastavad. *Maailmas omavaheliste*

seoste mõistmise tulemus (n=134; 50,2%) näitab lasteaiaõpetajate mõistmist, kuidas globaalsed probleemid mõjutavad neid, õpilasi, kohalikku kogukonda ning ka teisi kultuure ja rahvaid. Tulemused pädevuselemendis *kogemusel põhinev teadmine kultuurilisest mitmekesisusest* (n=147; 55,1%) näitavad erinevuste mõistmist kultuuride tavades ja soovi kogeda erinevaid kultuurikogemusi.

Joonis 5. Lasteaiaõpetajate (n= 267) globaalse pädevuse **teadmiste** pädevuselementide sagedusjaotus



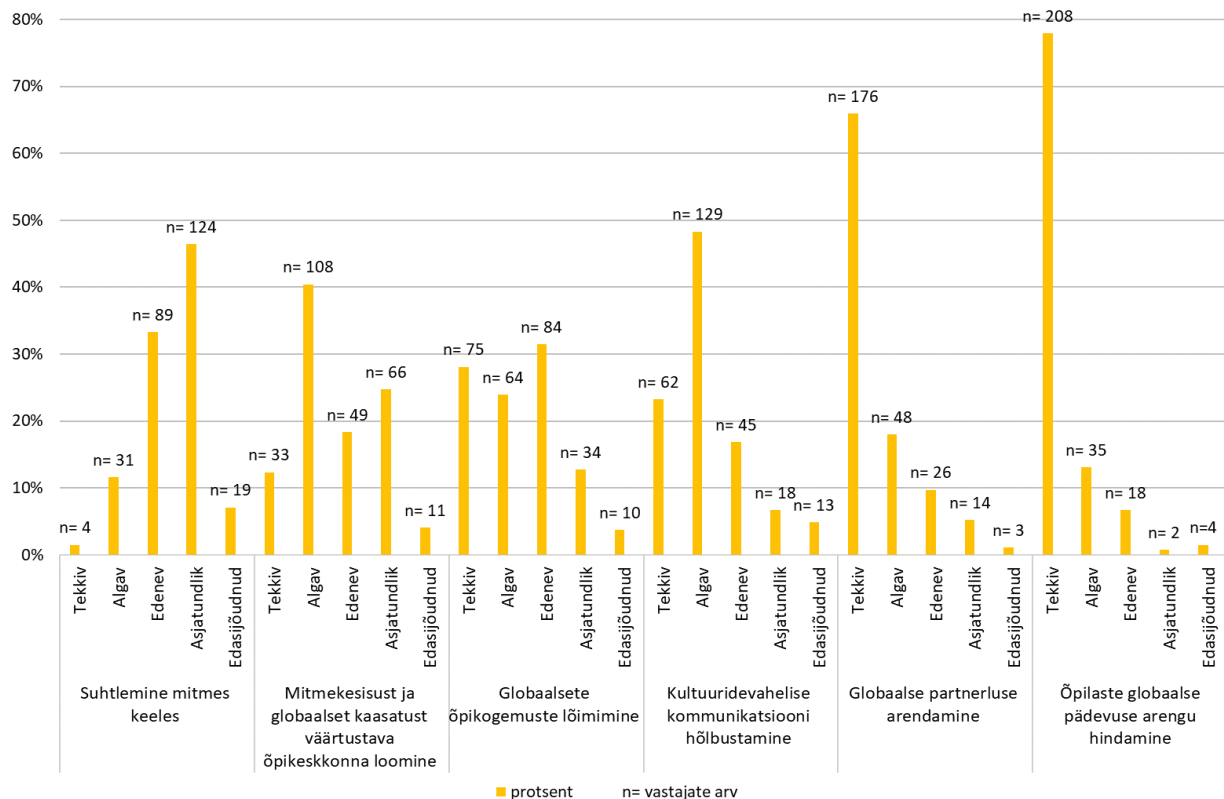
Õpetajate oskuste skaala (vt joonis 6) kahes pädevuselemendis domineeris kõige madalam ehk *tekkiv* tase: *globaalse partnerluse arendamise* elemendi kirjeldus näitab, et lasteaiaõpetajad (n=176; 65,9%) ei loo veel õpilastele võimalusi suhelda kohalike, riiklike või rahvusvaheliste organisatsioonidega (Roheline Kool, UNESCO ühendkoolide võrgustik jne). Pädevuselemendi *õpilaste globaalse pädevuse arengu hindamine* tulemuste hinnangul ei tea veel enamik lasteaiaõpetajad (n=208; 77,9%), kuidas hinnata õpilaste globaalse pädevuse arengut.

Algav tase domineeris samuti kahes pädevuselemendis. Pädevuselemendis *mitmekesisust ja globaalset kaasatust väärtustava õpikeskkonna loomine* väärtustavad lasteaiaõpetajad (n=108; 40,5%) globaalseid mõjutusi ning erinevaid vaatenurki ja kultuure õppetöös. *Kultuuridevahelise kommunikatsiooni hõlbustamise* pädevuselemendi tulemus (n=129; 48,3%) *algaval* tasemel tähendab, et lasteaiaõpetajad tutvustavad õpilastele teistest kultuuridest või rahvustest inimesi.

Globaalsete õpikogemuste lõimimise kolm taset kontinuumil on esindatud väikeste sagedusnäitajate erinevustega: *tekkiv* (n=75; 28,1%), *algav* (n=64; 2%) ja *edenev* (n=84; 31,5 %). Kõrge tulemus algtasemel (*tekkiv*) näitab, et lasteaiaõpetajad ei oma ülevaadet globaalsetest õpikogemustest, mis oleksid õppekavaga kooskõlas. *Algav* tase viitab oskusele märgata globaalseid õpikogemusi, mis on õppekavaga kooskõlas, ja *edenev* tase oskusele lõimida õppetöösse globaalseid õpikogemusi, mis on kooskõlas õpilaste huvide ja õppekavaga.

Kõige kõrgemalt, *asjatundlikul* tasemel, hinnati end (n=124; 46,4%) pädevuselemendis *suhitlemine mitmes keeles*: Eesti lasteaiaõpetajad oskavad suhelda vähemalt kahes keeles.

Joonis 6. Lasteaiaõpetajate (n=267) globaalse pädevuse oskuste pädevuselementide sagedusjaotus



Kokkuvõtteks võib öelda, et tulemused näitavad, et Eesti lasteaiaõpetajad (n=267) hoolivad teiste inimeste heaolust, on valmis uurima erinevaid globaalseid vaatenurki ja oskavad näha mõjutusi, mis neid kujundavad. Lasteaiaõpetajad hindavad end teadlikeks kultuuridevahelistest suhtlemisviisidest ja mõistavad kultuuridevahelisi erinevusi, olles avatud kultuurikogemusteks. Lisaks näitavad tulemused, et nad mõistavad praeguste sündmuste

mõjutust erinevatest teguritest, ning on teadlikud ka sellest, kuidas globaalsed probleemid mõjutavad inimkonda. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajate hinnangud oma oskuste skaalale näitavad koostöö puudumist globaalsete partneritega ja oskamatus hinnata õpilaste globaalset pädevust. Küll näitasid tulemused mitmekesisuse ja globaalse kaasatuse väärtustamist õppetöös ja erineva kultuuritaustaga inimeste tutvustamist lastele. Lasteaiaõpetajad on globaalsete õpikogemuste lõimimisel väga erineval tasemel: ei lõimita, märgatakse lõimingu võimalusi ja osatakse lõimida globaalseid õpikogemusi. Tulemused näitavad, et lasteaiaõpetajad oskavad suhelda vähemalt kahes keeles.

Lasteaiaõpetajate põhjendused oma globaalselt pädeva õpetamise hinnangutele pärast maailmahariduse teemalist koolitust

Kvalitatiivsest andmeanalüüsist selgus, et lasteaiaõpetajad lähtusid oma hinnangutes globaalselt pädevale õpetamisele kolmest aspektist (vt tabel 4).

Tabel 4. Teise uurimisküsimuse kategooriad ja alakategooriad

| ISIKLIKEST KOGEMUSTEST TULENEV MAAILMAVAADE | ÕPETAJA PROFESSIONAALNE KOMPETENTS | ÜHISKONDLIKUD SUUNDUMUSED |
|---|--|--|
| Eelnev teadlikkus maailmahariduse teemadest Emotsioonidest lähtuvad hinnangud Isiklik väärtusruum | Õpetaja roll lapse väärtuskasvatases Maailmahariduse teemade väärtustamine lapse arengus Õpetaja praktiline kogemus Õpetaja valmisolek muutusteks | Eeskuju/mõju maailmavaatele Maailmahariduse perspektiiv hariduses Organisatsiooni väärtuskultuur |

Intervjueeritavate vastused tulenesid nende hinnangute paiknemisest 5-tasemelisel kontiinumil (*tekkiv-edasijõudnud*). Tulemustes kirjeldatakse hinnanguid vastavalt nende asetusele: *madalam* (tekkiv, algav) ja *kõrgem* tase (edenev, asjatundlik, edasijõudnud) (vt lisa 4).

Esimeses kategoorias, **isiklikest kogemustest tulenev maailmavaade**, põhjendati oma *kõrgemaid* hinnanguid kontiinumil *teadlikkusega maailmaharidusest*, mis omandati kas lugemuse, temaatiliste koolituste või kõrgkoolis pakutud valikainete kaudu. Samas *madalamaid* hinnanguid andnud lasteaiaõpetajad ei leidnud seoseid oma eelnevate teadmiste, kogemuste ja maailmahariduse teemade vahel. Kontiinumi *kõrgemaid* hinnanguid põhjendati *emotsioonidest lähtuvalt*: intervjueeritavad väljendasid kaastunnet sõjapõgenikele ja kirjeldasid, kuidas kliima ebastabiilsuse mõjudest mõtlemine tekitab neis hirmutunnet. (...) *Nüüd on sõjast tulnud pagulased meil, nii kahju on neid vaadata, väikesed lapsed käe otsas,*

mehed sõjas (...). Lapsed ei saa mitte midagi aru, lihtsalt kodust ära. Varsti on kliimapagulased samuti meil, kui ma sellele mõtlema hakkan, et kui väike on Eesti, siis tuleb hirm peale. (ÕP12) Muret väljendati laiemalt inimkonna hoolimatu käitumise pärast nii inimsuhetes (sõda, ebavõrdsus) kui ka looduskeskkonnas (metsaraie, veereostus Läänemeres). *Kõrgemaid* hinnanguid andsid vastajad, kes leidsid seoseid oma hobide ja maailmahariduse väärtustega: intervjuueeritavad rõhutasid, et neile on oluline puhas looduskeskkond ning töö vabatahtlikuna (võrkude punumine, varjupaigas koerte jalutamine). Lisaks toodi näiteid taaskasutuse, taimetoitluse ja maheaianduse väärtustamisest. *Madalaid* hinnanguid *maailmahariduse teemade väärtustamisele* põhjendati kiire elutempo ja liigse infomüraga: *Olen nii kaua töötanud, aga viimasel ajal on see uus maailmavaade kuidagi mööda kihutanud (...). Saan aru, et see väga, väga tähtis, aga jah. Ei suuda kogu aeg kaasa mõelda, mis nüüd on jälle moodne (...).* (ÕP11)

Teises kategoorias, **õpetajate professionaalne kompetents**, põhjendasid õpetajad oma *kõrgemaid* hinnanguid kontiinumil *õpetaja rolli tähtsustamisega lapse väärtuskasvatuses*, veendumusega, et õpetaja on eeskuju ja tal on oluline roll lapse hooliva maailmapildi kujunemisel. Toodi välja, et õpetaja ameti eelduseks on empaatiline suhtumine. *Kui sa oled empaatiline ja su eesmärk ongi kasvatada maailmakodanikud üles, kellel omakorda on empaatia, siis see ei tule raskelt. See on sinus nii olemas. (ÕP9)* Kontiinumil paiknevaid *kõrgemaid* hinnanguid selgitati *maailmahariduse teemade väärtustamisega lapse arengus*, olulisusega arendada lastes vastutustunnet läbi erinevate tegevuste lasteaias: loomade eest hoolitsemine ja taimekasvatus, heategevuslikud projektid. Leiti, et juba lasteaias on võimalik läbi tegevuste arendada erinevaid vaatenurki. *Tutvustasin lastele eesti ja vene kultuuri. Nad on veel väikesed, aga ikkagi alustasime juba sellega. Vastlapäeva kombed – millised need on? Vurr – näitan lastele just seda esialgset vurri kondiga (siin ka mainisin, et mitte kõikidel lastel on mänguasjad olemas ja siis võib erinevatest asjadest teha huvitavaid mänguasju või muusikalisi instrumente), see oli lastele huvipakkuv. Oma töös kasutan sellist struktuuri – lähemalt kaugemale. (ÕP5)* Samas *madalamaid* hinnanguid *maailmahariduse teemade väärtustamisele lapse arengus* põhjendati maailmahariduse teemade keerulisusega. Lisaks toodi välja, et uute teemadega tegelemine suurendab töökoormust. *Kui mul lillad karud, Rohelise Kooli blogi, Eliis, Facebook, siis kuhu veel Amanda¹ panen. (ÕP14)* Kontiinumil *kõrgemaid* hinnanguid põhjendati *praktilise kogemusega maailmahariduse teemade käsitlemisel*, mille aluseks oli töötamine lasteaias, mis on liitunud Rohelise Kooliga,

¹ Amanda on tegelaskuju Maailmahariduse teemalisest kogumikust “Amanda ja maailma”(vt lisa 6)

UNESCO Ühendkoolide võrgustikuga, samuti õppematerjalide „Amanda ja maailm” praktiseerimisega. Valdavalt on õpetajaid kokku puutunud maailmahariduse teemadega mingi tähtpäeva või ürituse raames. *Madalamaid* hinnanguid *praktilisele kogemusele* põhjendati selle puudumisega. Intervjuude tulemustest selgus, et *kõrgemaid* hinnanguid selgitati *valmisolekuga muutusteks töös*, sellega, et toodi välja, et uussisserändajate pered tõid rühma kultuurilise rikkuse, uusi maailmavaateid. Nähti võimalusi, kuidas muutunud olukord toetab nii eesti kui ka teisest kultuurist tulevaid lapsi, rõõmustati, et see pakub võimalusi keeleõppeks. (...) *Väga tore perekond, meil on täiesti teine õhkkond. Nad on nii elavad, ajavad meie omadele elu sisse. Kogu aeg toovad küpsiseid kaasa, vist mingi komme, sihvad peal. Ise teevad (...). Tüdruk laulab kogu aeg ukraina keeles, väiksem. Ükskord kuulen, meie X laulab ka temaga ukraina keeles. Hea keeleõpe eks ole.* (ÕP2) *Madalamaid* hinnanguid *valmisolekule muutusteks töös* põhjendati töökoormuse suurenemisega, vähese keeleoskuse ja kohustusega luua uussisserändajate perede lastele individuaalne arengukava. Toodi välja ebakindlus suhelda teisest kultuurist pärit inimesega.

Kolmandas kategoorias, **ühiskondlikud suundumused**, põhjendasid lasteaiaõpetajad oma *kõrgemaid* hinnanguid *eeskuju* andvate maailmaharidusega tegelevate organisatsioonidega: näiteks MTÜ Mondo ja MTÜ Pagulasabi, kes teevad tänuväärset tööd ühiskonnas keerulisel ajal. Eeskujuna toodi välja ka kliimaaktivist Greta Thunberg ja aktiivne kolleeg, kellest innustatuna tekkis uuritava huvi maailmahariduse vastu. *Kõrgeid* hinnanguid *mõjutasid* ühiskonna aktuaalsed teemad: sõda, kliimamuutused, jätkusuutlik eluviis. See-eest *madalaid* hinnanguid *mõjutasid* lapsepõlves või noorusajal domineerinud seisukohad perekonnas või hariduspoliitikas (nõukogudeaegne pedagoogika, õpetaja enda kooliaeg). *Mõned stereotüübid satuvad pähe lapsepõlvest, aga kui oled ikka veel noor inimene, kellel on vähe kogemusi ja seega usud seda, mida sulle näidatakse või ette räägitakse.* (ÕP5) *Kõrgemaid* hinnanguid *maailmahariduse perspektiivile hariduses* põhjendati vajadusega valmistada lapsi ette üha muutlikumaks maailmaks. *Madalad* hinnangud *organisatsiooni väärtuskultuurile* tulenesid kolleegide negatiivsetest suhtumisest, ebakindlusest kaasata lapsevanemaid maailmahariduse teemadesse. *Ma ei kujuta ette, et ma lähen oma lasteaeda ja ütlen vanemate koosolekul, et meil on nüüd sooline võrdõiguslikkus ja asi ants. Terve aasta teeme sellest projekti. Nad arvavad, et ma olen hulluks läinud (...).* (ÕP7)

Kokkuvõtvalt selgus, et lasteaiaõpetajad, kes andsid endale *kõrgemaid* hinnanguid, tõid põhjendustes välja kas isikliku või tööalase kokkupuute maailmahariduse teemadega. Nende väärtused olid kooskõlas maailmahariduse väärtustega ja nad nägid õpetaja vastutust

lapse maailmapildi kujunemisel. Madalamaid hinnanguid põhjendati ülekoormuse, kiire eluviisi ja teema keerulisusega.

Lasteaiaõpetajate arvamused, kuidas maailmahariduse teemaline koolitus toetab nende globaalselt pädeva õpetamisega seotud dispoitsioonide, teadmiste ja oskuste arengut

Kvalitatiivsest andmeanalüüsist selgus, et maailmahariduse teemaline koolitus toetas lasteaiaõpetajate arvates nende globaalselt pädeva õpetamise arenguga seotud dispoitsioone kolmes, teadmisi ja oskusi kahes alakategoorias (vt tabel 5). Tulemused esitatakse globaalse pädeva õpetamise kolme valdkonna põhjal, tuues välja alakategooriad (vt lisa 5).

Tabel 5. Kolmanda uurimisküsimuse alakategooriad globaalselt pädeva õpetamise valdkondade lõikes

| ÕPETAJATE DISPOITSIOONID | ÕPETAJATE TEADMISED | ÕPETAJATE OSKUSED |
|--|--|--|
| Kriitiline eneseanalüüs Vastutustunne Erinevate vaatenurkade väärtustamine | Teadmised maailmaharidusest Teadmised globaalsetest probleemidest | Maailmahariduse õpikogemuste planeerimine Koostöisus erinevate sidusrühmadega |

Globaalselt pädeva õpetamise dispoitsioonide valdkonnas tekkis kolm alakategooriat:

kriitiline eneseanalüüs, erinevate vaatenurkade väärtustamine, vastutustunne.

Kriitiline eneseanalüüs tekkis seoses stereotüüpsete hoiakute analüüsimisega, mille aluseks olid koolitusel tekkinud võrdõiguslikkuse teemalised arutelud: rühmades esineb endiselt „roosa” ja „sinise” teemalisi hoiakuid, mis kanduvad edasi soopõhisesse suhtumisse ja probleemide lahendamisse. *Ma saan aru, et see on tobe. Ma panen küll poisid ja tüdrukud karistuseks kõrvuti istuma.* (ÕP9) Kriitika kandus ka globaalsesse konteksti: Afganistanis naiste olukord, tüdrukute võimalused hariduseks. Sügavam vaatenurk kajastus ka intervjuudes. *Elu demokraatlikus „roosas mullis” ei anna võimalusi oma stereotüüpe kahtluse alla seada päriselt nagu (...). Ma mõistan, et minu probleemid on ka probleemid, aga päris probleemid maailmas on ikka kordades hullemad, inimesed surevad (...). Mul jääb see roosa ja sinise T-särgi levelile.* (ÕP8)

Intervjuudes tõid lasteaiaõpetajad välja, et kohtumine erinevate koolitajatega toetas **erinevate vaatenurkade** tekkimist. Nad tõid välja MTÜ Pagulasabi esitluse ja kaardimängu „Barnga”², mis aitasid neil paremini mõista uussisserändajatest perede kohanemise keerukust

² „Barnga“ on simulatsioonimäng kultuuridevahelise suhtluse mõistmiseks.

võõras kultuuris. Lasteaiaõpetajaid sõnul tekkis perspektiiv, kuidas ja millega olla peredele toeks. Rõhutati, et kõige olulisem on empaatiline ja hooliv suhtumine. (...) *Lihtsalt naerata, nii armsalt ütles. Nad ei saa ju millestki aru, mingi keeruline, võõras keel ümberringi. (...) aga lihtsalt naerata alguses. Mulle läks see nii südamesse.* (ÕP1) Esile tõsteti ka „Maailma hoidjate lood” kogumikust (vt lisa 6) pärit mängu „liblikaefekt”³, mis aitas mõista, kuidas üksikindiviid mõjutab globaalseid probleeme ja vastupidi. *Meie kokk on ülitorre ja hooliv inimene, aga see ei maksa midagi. Au läheb sinna, kelle lapsed võidavad robotika konkursi. (...) ja nad pole mõelnud, et äkki seesama, et „ma panin sulle kohvi jaoks piima, kullake”, annab su päevale õige suuna. (...) see on see liblikaefekt.* (ÕP 4) Intervjuude tulemustest selgus, et õpetajad väärtustasid koolitusel tekkinud vabu arutelusid ja sealt saadud kogemusi.

Lasteaiaõpetajate intervjuudest ilmnnes, et koolitus tekitas neis **vastutustunnet** hooliva keskkonna loomisel. Mitmed mainisid koolitusel vaadatud lühidokumentaalfilmi „Paradiis”, mis rääkis Süüriast pärit tüdruku kohanemisest uues keskkonnas. Intervjueeritavad märkisid, et film näitas selgelt õpetaja mõju klassi hooliva suhtumise loomisel ja julgustas neid olema samasugused toetavad ja hoolivad õpetajad. Sellest ajendatuna rõhutati, et oluline on sekkuda ülekohtu märkamisel ja olla lastele eelkuju. *Mind kohutavalt ajab närvi, kui ühes rühmas üks õpetaja räägib taga ühest perekonnast, kes on vaesed ja venelased. Ta teeb seda laste juuresolekul. Tahaks talle öelda, et sa oled õpetaja, sa ei saa olla selline X.* (ÕP 5) Lasteaiaõpetajad kirjeldasid, et pärast koolitust muutusid nende vaated küll sügavamaks, aga tunded kurvemaks. Tunnet kirjeldati kui „raskust õlgadel”.

Teadmiste valdkonnas tekkis kaks alakategooriat: **teadmised maailmaharidusest ja teadmised globaalsetest probleemidest.**

Lasteaiaõpetajate sõnul arenesid koolitusel nende **teadmised maailmahariduse** sisust ja eesmärkidest. Toodi välja, et varem seostati maailmaharidust peamiselt humanitaarabi ja vabatahtliku tööga arenguriikides ning vähem arengukoostööga. Koolitusel osalejad olid teadlikud MTÜ Mondo panusest arengumaades, kuid vähem teadlikud nende panusest Eesti koolinoorte teadlikkuse tõstmisel maailmahariduse teemadel. Lasteaiaõpetajad rõhutasid intervjuudes, et maailmahariduse teemad on olulised hariduses, sh lasteaias. *Pole midagi oodata, see on tõesti nii, et me hakkame rääkima kaheksandas klassis, et nüüd on lood sellised maailmas (...). Saab ju juba väikeste sammudega lasteaiast, võtadki appi Modo ja Amanda. See ei pea olema raketiteadus, las raketiteaduseks saab hiljem koolis. Step by step (...). Pärast*

³ Liblikaefekt* pärineb meteoroloog Edward Lorenzi teooriast, mille kohaselt mingi muutuja käivitab protsessi, mis paneb ülejäänud muutujad efekte levitama kuni lõpliku tagajärjeni.

hiljem koolis see tundub loogiline, sul on tekkinud suhtumine. (ÕP6) Samuti täiendasid osalejad oma teadmisi kestliku arengu eesmärkidest. Toodi välja „Amanda ÜRO kalender” (vt lisa 6), mille koostamine näitas, et lasteaed saab olla kaasatud lihtsate tegevuste kaudu. Intervjuudest selgus, et väärtustati veebipõhiseid infoallikaid: toodi esile „Maailmakooli” (<https://maailmakool.ee/>) ja „Avatud alguse” (<https://www.pagulasabi.ee/avatudalgus>) platvormid ja sealsed õppematerjalid.

Lasteaiaõpetajad tõid oma intervjuudes välja ka uusi **teadmisi globaalsetest probleemidest**. Läbivalt esines intervjuudes tarbimise teema, mis mõjutab uuritavate sõnul laste omavahelisi suhteid ja on aktuaalne. Koolituselt toodi esile Polina muinasjutt „Vaal, kes kogus aardeid” ning „Amanda ja maailm” materjalist tarbimise teemaline tegevuskava (vt lisa 6). Globaalsetest probleemidest mainiti uusi teadmisi kliimamuutuste vallas, mis omandati „Kliimakooli” kaardimängus (vt lisa 6) ning mille tagajärjel hakati analüüsima enda tarbimisharjumisi. Leiti, et see on sobilik vahend globaalsete probleemide mõistmiseks. *Järgmine kord, kui mul tuleb lastevanemate koosolek, siis ma teengi nii (...). Pole mõtet rääkida ja seletada, miks me seda teeme. Mängivad ise ja näevad, kui oluline see on.* (ÕP2)

Oskuste valdkonnas tekkis kaks alakategooriat: **maailmahariduse õpikogemuste planeerimine ja koostöös erinevate sidusrühmadega**.

Lasteaiaõpetajad tõid intervjuudes esile, et koolituse käigus projektiplaanide koostamine andis neile oskusi **planeerida maailmahariduse teemadel õpikogemusi**. Toodi välja, et maailmahariduse ja koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) eesmärkide ühisosa leidmine on võimalik. *Tegelikult võtad muinasjutu, siis näed, et selles on nii palju valdkondi: matemaatika, eesti keel, loodus. Lihtsalt mõtle ja tee. Samuti ÜRO tähtpäevad. Terve kuu võid planeerida. „Amandas” on valdkonnad olemas.* (ÕP8) Leiti, et MTÜ Mondo õppematerjalid on toetavad ja lihtsustavad lõiminguid õppetöös: välja toodud eesmärgid, valdkonnad ja taustinfo. Võimalusi lõiminguteks nähti eelkõige läbi erinevate tähtpäevade.

Lasteaiaõpetajate sõnul andis koolitus neile tõuke teha **koostööd erinevate sidusrühmadega**: luua oma organisatsioonis maailmahariduse töögrupp, kuhu saab kaasata lapsevanemad ja kohalikud ettevõtted. *Mul tekkis tahtmine kohe tegutsema hakata. Hea tunne tekkis pärast (...). Amanda materjale kohe kasutama hakata ja teistele näidata, et tehke ka (...). Meeldiks see, kui mul oleks mõttekaaslasi.* (ÕP3) Sooviti teha edaspidigi koostööd MTÜ-ga Mondo, kes võiks organiseerida maailmaharidust praktiseerivate õpetajate kokkusaamisi. Lisaks märgiti, et mitu korda koolitusel osalemine ei loo uusi oskusi ja teadmisi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et intervjuude tulemused näitasid, et koolitus toetas õpetajate globaalselt pädeva õpetamisega seotud dispositsioonide arengut võimega analüüsida

kriitiliselt oma suhtumist globaalsetesse teemadesse, hinnata erinevaid vaatenurki ja teadvustada enda vastutust. Kohtumine erinevate organisatsioonide esindajatega koolitusel hõlbustas erinevate vaatenurkade kujunemist, arendas teadmisi globaalsetest probleemidest. Arenes oskus kavandada maailmahariduse teemalisi õpikogemusi ja teha koostööd erinevate sidusgruppidega.

Maailmahariduse koolituse pikaajaline mõju lasteaiaõpetajate hinnangutele oma globaalselt pädevale õpetamisele

Koolituse pikaajalist mõju (järelhindamine toimus kuus kuud pärast koolitust) lasteaiaõpetajate hinnangutele oma globaalselt pädevale õpetamisele hinnati eel- ja järelküsimumstikega. Wilcoxon'i märgitesti tulemused (vt tabel 6) on esitatud vastavalt globaalselt pädeva õpetamise kolmele valdkonnale (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019).

Tabel 6. Muutused lasteaiaõpetajate globaalselt pädeva õpetamise pädevuselementides

| Pädevuselemendid | Me Eel | Me Järel | Z | p |
|---|---------------|-----------------|----------|----------|
| Dispositsioonid | | | | |
| 1. Empaatia ja erinevate vaatenurkade väärtustamine | 2 | 3 | -2.785 | 0.005* |
| 2. Pühendumine võrdsuse edendamisel | 1 | 2 | -2.970 | 0.003* |
| Teadmised | | | | |
| 3. Globaalsete tingimuste mõistmine ja praegused sündmused | 2 | 3 | -2.666 | 0.005* |
| 4. Maailmas omavaheliste seoste mõistmine | 2 | 2,5 | -2.934 | 0.002* |
| 5. Kogemusel põhinev teadmine kultuurilisest mitmekesisusest | 2 | 2,5 | -2.666 | 0.007* |
| 6. Kultuuridevaheline kommunikatsioon mitmekesisusest | 1,5 | 2,5 | -2.310 | 0.021* |
| Oskused | | | | |
| 7. Suhtlemine mitmes keeles | 2 | 3 | -2.293 | 0.015* |
| 8. Mitmekesisust ja globaalset kaasatust väärtustava õpikeskkonna loomine | 2 | 3 | -2.395 | 0.015* |
| 9. Globaalsete õpikogemuste lõimimine | 2 | 2 | -0.560 | 0.608 |
| 10. Kultuuridevahelise kommunikatsiooni hõlbustamine | 2 | 2 | -2.100 | 0.036* |
| 11. Globaalse partnerluse arendamine | 2 | 2 | -2.030 | 0.040* |
| 12. Õpilaste globaalse pädevuse arengu hindamine | 0 | 1 | -2.934 | 0.002* |

Märkused. Me=mediaan; Z=test statistik; p=*statistiliselt oluline erinevus (p<0,05)

Wilcoxon'i testi tulemustest selgus, et järelhindamine andis statistiliselt oluliselt kõrgemaid tulemusi kui eelhindamine. Vaid oskuste skaala pädevuselemendi *globaalsete õpikogemuste*

lõimimine tulemused ei näidanud statistiliselt olulist muutust ($Z = -0.560$; $p = 0.608$). Seega võib öelda, et pärast koolitust ilmes kõigis pädevuselementides (v.a *globaalsete õpikogemuste lõimimine*) statistiliselt oluline erinevus.

4. ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli selgitada välja, kuidas hindavad lasteaiaõpetajad enda globaalset pädevust õpetamisel ja milline on maailmahariduse teemalise koolituse mõju selle pädevuse arengule. Sellest lähtuvalt käsitletakse arutelus uuringus osalenud Eesti lasteaiaõpetajate hinnanguid ja maailmahariduse koolitusel osalenud lasteaiaõpetajate arvamusi oma globaalselt pädevale õpetamisele olulisemate uuringute tulemuste kaudu.

Uuringu tulemused näitasid, et Eesti lasteaiaõpetajate seas on **globaalne pädevus kui termin vähe tuntud**. Ainult kolmandik valimist oli sellest eelnevalt kuulnud ja vastajate kommentaaride põhjal peamiselt PISA testide kontekstis. Kasin teadlikkus globaalse pädevuse terminist Eesti lasteaiaõpetajate seas võib tuleneda selle teema vähesest kajastusest, mille põhjuseks võib olla Auldi ja Morrise (2019) sõnul akadeemiliste ringkondade poolt kritiseeritud neoliberaalne vaatenurk globaalse pädevuse doktriini. Lisaks võib olla põhjuseks ka napp õpikogemus maailmahariduse teemadel, sest kõigest viiendik uuringus osalenutest omas temaatilist koolituskogemust ning alla poole lasteaiaõpetajatest peavad mitmekesisust ja globaalset kaasatust oluliseks õpikeskkonna loomisel. Samas näitasid uuringu tulemused, et maailmahariduse koolitustel osalenud uuritavad olid teadlikud globaalse pädevuse terminist ning peaaegu kõik neist kinnitasid ka eelnevat õpikogemust selles valdkonnas. See samastub Parkhouse jt (2016) uuringuga, milles tuuakse välja, et huvi maailmahariduse vastu on eeldus globaalselt pädevale õpetamisele. Eelnevast võib järeldada, et õpikogemus maailmahariduse teemadel võib olla seotud teadlikkusega globaalsest pädevusest.

Uuringu tulemused näitasid, et ehkki Eesti lasteaiaõpetajad **hoolivad teiste heaolust, napib neil ettevõtlikkust tegutseda võrdsuse nimel**. Sarnaselt tõid maailmahariduse koolitusel osalenud lasteaiaõpetajad välja ebakindluse suhtlemisel erinevatest väärtus- ja kultuuriruumidest peredega, ent soovi olla toeks uussisserändajate peredele. Paralleeli võib tuua Tichnor-Wagner jt (2019) uuringuga, milles rõhutatakse, et globaalselt pädev õpetaja on empaatiline ja avatud maailmavaatega ning ta tunneb takistusi, mis piiravad inimeste arengut, ja ta tegutseb abivajajate toetuseks. Seetõttu on oluline ka tulemus, mis kinnitas koolituse mõju erinevate vaatenurkade tekkimisele suhtlemisel teistest kultuuridest pärit inimestega. Tulemus on kooskõlas ka koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) põhimõtetega, mis arvestavad teiste kultuuride eripäradega. Lisaks on õpetaja kutsestandardi taseme 6 (2020)

kohaselt kultuuriliste eripäradega arvestamine ja hooliva, kiusamisvaba ning koostööle suunatud õhkkonna loomine osa õpetaja töö kompetentsist. Sellest järeldeb, et hooliv suhtumine, erinevate globaalsete perspektiivide omamine ja võrdsuse nimel tegutsemine peaksid kuuluma lasteaiaõpetajate kompetentsi ja seda saab koolituste kaudu võimendada.

Uuringu tulemused näitasid, et koolitusel osalenud lasteaiaõpetajad hindasid kõrgelt aruteludes jagatud mõttevahetusi, kus tõdeti, et sõja ja rände teemad on mõjutanud neid nii isiklikult kui ka õpetajatena. Ka Merryfield (2000) toob oma uuringus välja, et õpetaja identiteedi ja erinevate võimukontekstide koosmõjul tekkinud emotsionaalne kogemus võib viia mitme vaatenurga teadvustamiseni. Ja kui toetuda lisaks Reimersi (2020) seisukohale, et maailmahariduse arutelud võimaldavad nii kriitilist mõtlemist kui ka teoreetilisi selgitusi, siis võib kokkuvõtvalt järeldada, et koolitusvorm, mis võimaldab arutelusid ja kogemusvahetusi, on globaalse pädeva õpetamise arenguks sobiv ning võis olla teguriks dispoitsioonide arengus, väljendudes statistiliselt olulise muutusena eel- ja järeltestide võrdluses.

Mõttevahetused holistilistel ja tundlikel teemadel tekitasid koolitusel osalejate sõnul „raskustunnet õlgadel”, mis võib aga paradoksaalselt olla põhjuseks, miks koolitusel osalenud lasteaiaõpetajad hakkasid rõhutama **õpetaja vastutust hooliva väärtusruumi kujundamisel**. Ka Värri (2021) sõnul on lasteaiast saadud impulsid olulised lapse maailmapildi kujunemisel ning van Werven jt (2023) sõnul on globaalselt pädev õpetaja eeskujuks õpilastele oma maailmavaadetelt. Seega on oluline, et koolitustel tekkinud arutelud tõid esile ka **vastutusega kaasnevad probleemkohad**. Ehkki võivad stereotüübid pärineda lasteaiaõpetajate lapsepõlve või noorusaja ühiskonna suundumustest, võivad need mõjutada nende võimet mõista tänast mitmekesisemat ja avatumat ühiskonda. Ühiskonna peegelduste mõjule lapse globaalse perspektiivi arengus viitavad ka Oberman jt (2012) oma uuringus, milles nad toovad välja, et lapsel võivad ilma pedagoogilise sekkumiseta kujuneda rassistlikud, diskrimineerivad ja eelarvamustega maailmavaated. Seetõttu võib järeldada, et kui lasteaiaõpetajad ei väärtusta globaalseid õpikogemusi ega analüüsi oma globaalseid diskursusi, võib see kahjustada lapse maailmapilti, eriti tänaste globaalsete probleemide kontekstis. Seega on oluline, et lasteaiaõpetajad saaksid reflekteerida maailmahariduse teemadel, et avastada uusi vaatenurki ning mõista stereotüüpsete hoiakute tagajärgi nii kohalikus kui globaalses kontekstis.

Uuringu tulemused näitasid, et Eesti lasteaiaõpetajad mõistavad, kuidas globaalsed probleemid mõjutavad nende kohalikku kogukonda ja vastupidi, kuid neil on piiratud oskus näha **enda seotust globaalsete probleemidega**. Osaliselt on tulemus vastuolus Tichnor-Wagner jt (2019) seisukohaga, et globaalselt pädeval õpetajal on teadmised globaalsetest probleemidest ja ta oskab neid seostada kohaliku kontekstiga. Põhjus, miks pooled uuringus

osalenud ei näe enda rolli maailmas valitsevates vastastikseostes, võib tuleneda sellest, et erinevad täiendkoolitused ja ka õpetajate erialane ettevalmistus (uuritavate keskmine vanus 51–60) ei ole tekitanud isiklikku seotust globaalsete teemadega.

Maailmahariduse koolitusel osalenud lasteaiaõpetajad põhjendasid oma hinnanguid globaalselt pädeva õpetamisega seotud teadmiste valdkonnale just **isikliku huviga** ja kogemustepagasist tuleneva maailmavaatega. Lähtuvalt huvist mingi konkreetse teema vastu analüüsi globaalseid probleeme ning arendati globaalseid vaatenurki. Sarnast seisukohta võib leida ka Parkhouse jt (2016) uuringus väljaöelduga, et globaalse pädevuse arengut toetavad just eelkõige õpetajate endi huvid. Lisaks tuuakse GENE (2019) raportis välja, et näiteks Eesti õpetajate seas on kõige populaarsem teema säästev tarbimine, sest see võimaldab konkreetselt ja praktiliselt siduda kohalikku ning globaalset ning on Eesti kontekstis tajutav. Kuigi on autor arvamusel, et kitsas fookus ühele teemale võib piirata avarama maailmapildi ja seoste nägemist, väljendus see ka tulemustes, mis kinnitasid, et koolitusel osalenud lasteaiaõpetajad nägid lõiminguvõimalustena pigem erinevaid üritusi ja tähtpäevi, mitte eesmärgistatud ja valdkondi läbivaid õpikogemusi. Ehkki sarnasele seisukohale viitavad ka Bykeri ja Putmani (2019) oma uuringus ja väidavad, et kultuuri ei määratle ainult pidustused, vaid pidev kultuuriteadlik õpetamine, on käesoleva uurimistöö autor järeldusi tehes kaheti arvamusel: kas antud tulemus viib sammukese lähemale teadlikumale maailmahariduse lõimingule või kinnitab stereotüüpset suhtumist kultuuridesse ja globaalsetesse probleemidesse.

Siiski võib järeldada, et isiklik huvi ja maailmahariduse koolituse toetus erinevate vaatenurkade tekkimise soodustamisele olid ajendiks teadmiste arengule, mis ilmnis järelhindamise kõrgemates hinnangutes globaalselt pädeva õpetamise teadmiste valdkonnale. Lisaks võis koolitusel kogetule ning seeläbi uute teadmiste ning oskuste omandamisele põhjustada hinnangute muutusi ka see, et teistkordsel ankeedi täitmisel olid uuritavad teemast teadlikumaks muutunud ja oskasid enda globaalset teadlikkust analüüsida. Maailmahariduse teemalise kursuse mõju globaalsele pädevusele kinnitab ka Slapac jt (2023) oma uuringus.

Antud uuringu tulemused näitavad, et Eesti lasteaiaõpetajad on globaalsete õpikogemuste lõimimisel väga erineval tasemel ning globaalsete teemade ja õppekava ühisosa näeb vaid kolmandik õpetajatest. Eelnev ühildub Lipperti (2020) uuringuga, milles tuuakse välja, et õpetajad tunnevad ebakindlust globaalsete teemade lõimimisel õppetegevusse, sest neil pole piisavalt ressursse ega oskusi teemade käsitlemiseks. **Ebakindlus praktiseerimisel**, mis kajastus läbivalt ka koolitusel osalenute lasteaiaõpetajate madalamates hinnangutes, võib ühilduda Hicks ja Bord (2001) uuringuga, kus tuuakse välja, et maailmahariduse teemad on õpetajate jaoks liiga afektiivsed ja eksistentsiaalsed, et tekiks reaalne kogemusbaas. Siiski oli

autorile ootamatu, et koolitusel praktiseeritud õpitegevuste planeerimine, mille käigus õpetajad koostasid projektiplaane ja uurisid koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) ning maailmahariduse ühisosa, **ei taganud hilisemat globaalsete õpikogemuste tõhusat rakendamist**. Tulemused eel- ja järeltestide *õpikogemuste lõimise* pädevuselemendis ei näidanud olulisi erinevusi, seega saab järeldada, et koolitus ei toetanud seda valdkonda piisavalt. GENE (2019) raporti sõnul ei saa maailmahariduse kasutuselevõtt klassiruumis Eestis prioriteediks enne, kui globaalne pädevus on lisatud õppekavas põhipädevuste hulka. Selle põhjal võib järeldada, et riiklikus õppekavas maailmahariduse eesmärkide vähene ja varjatud kajastus, mille nägemiseks vajavad lõpetajat suunamist, takistab lõiminguid.

Kõige väärtuslikum tulemus on autori arvates koolitusel osalenud lasteaiaõpetajate **soov teha koostööd maailmahariduse edendamiseks** erinevate sidusgruppidega. Cook jt (2016) sõnul kujunevad maailmahariduse kogemuse kaudu välja tugevad sidemed, nii õpetajatel omavahel kui ka laiemalt kogukonnaga. Siit võib järeldada, et maailmaharidus ühendab kogukondi. Sellel on vastastikseostes olevas maailmas kõrge väärtus, millele peaks Eesti hariduses rohkem tähelepanu pöörama.

Kokkuvõtlikult võib järeldada, et ärevust tekitav rände ja sõjateema toetab lasteaiaõpetajate globaalse perspektiivi arengut ning aitab neil võtta vastutust hoolivama keskkonna loomisel. Eelnev annab sisendi maailmahariduse teemade käsitlemiseks koolituses autentsete lugude ja kultuuridevahelise suhtluse kaudu. Lasteaiaõpetajate isiklik huvi ja uudishimulikkus on olulised tegurid globaalse pädevuse arendamisel, seetõttu võiks tulevikus koolitustel rohkem rõhutada konkreetseid, elulisi näiteid, mis aitavad globaalseid vastastikseoseid paremini mõista, ning koostada rohkem teemapõhiseid koolitusi, materjale. Samuti võib järeldada, et maailmahariduse koolitus ei ole piisav vorm globaalsete õpikogemuste lõimimiseks, küll aga toetuspunkt globaalselt pädeva õpetamise arenguks. Uurimistöö probleemi juurde naastes, mille üheks osaks oli õpetajate tajutud ebakindlus globaalsete õpikogemuste pakkumisel, peab autor tõdema, et see jäi endiselt pimealaks, sest vaatamata koolitusele ja õpetajate valmisolekule, ei ole maailmahariduse lõimimine õppe- ja kasvatustegevusse lihtne ülesanne, mistõttu on väga oluline jätkata temaatiliste uuringutega.

Lisaks eelöeldule omab töö mitmest aspektist ka **praktilist väärtust**. Esiteks, maailmahariduse teemalised koolitused peaksid arvestama kohaliku kontekstiga, et näidata võimalikke õpikogemuste elulisi stsenaariumeid. Teiseks, uuringu tulemusi saab kasutada koolituste planeerimisel, tasakaalustades rõhuasetusi globaalselt pädeva õpetamise dispositsioonide, teadmiste ja oskuste valdkondade vahel vastavalt uuringute tulemustele. Kolmandaks võiks luua maailmahariduse jätkukoolitusi, et toetada globaalse pädeva

õpetamise pidevat arengut. Samuti tuleks aktiveerida sotsiaalmeediakanalid, mis annavad võimaluse lasteaiaõpetajatel üle kogu Eesti jagada oma maailmahariduse praktikaid. Lisaks tehakse uuringute tulemuste põhjal ettepanek kaasata alushariduse vaatenurk EstDev-i loodud „Maailmakodaniku pädevusmudeli”⁴ arendusse. Autori ettepanek on ka viia selgelt eesmärgistatud maailmaharidus koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekavasse, eesmärgiga toetada õpetajate globaalselt pädevat õpetamist ja seeläbi tulevasti maailmakodanikke.

Töö peamiseks **piiranguks** on asjaolu, et teises uuringus osales vaid üks koolitusgrupp ja puudus kontrollgrupp, sest Vihalemma (2014) sõnul tagatakse suurem sisemine valiidsus juhul, kui võrreldakse sündmuste arengut kahes grupis, mis on oma koosseisult, seisundilt ja mõjuteguritelt võrdsed. Kontrollgruppi oleks saanud moodustada Eesti lasteaiaõpetajate valimist, mis oleks käesoleva valimi suurusega (n=267) võrreldes jäänud valimi andmete avalikustamisel (eel- ja järelhindamise tarbeks) liiga väikseks. Piiranguks oli ka asjaolu, et koolituse tulemuslikkust mõjutavaid tegureid on palju ja oluline on arvestada, et suur osa nendest ei pruugi olla otseselt seotud konkreetse koolitusega ja et koolitus on vaid üks võimalik vahend vajalike muutuste saavutamiseks (Lõhmus *et al.*, 2011). Veel võib piiranguna välja tuua autori isikliku seotuse maailmahariduse koolitusel osalenud uuritavatega, mis võis mõjutada uurimistulemusi.

Tänu sõnad

Soovin esmalt tänada oma juhendajat, Katrin Saksa, kes toetas mind kogu tööprotsessi vältel ja julgustas mind „oma teemale” pühendumaks. Tänan ka MTÜ-d Mondo kaasamise ja usalduse eest. Sügav tänu kõikidele lasteaiaõpetajatele, kes andsid panuse selle magistritöö valmimisse. Eriline tänu kaasüliõpilastele, kelle tuge oli alati tunda. Kõige lõpuks tänan oma perekonda kannatlikkuse ja julgustamine eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kersti Veskus /allkirjastatud digitaalselt/ 25.05.2023

⁴ Maailmakodaniku pädevusmudel loodi 2022. aasta sügisel Eesti Rahvusvahelise Arengukoostöö Keskuse ESTDEVi tellimisel. See toob välja maailmahariduse termini teaduspõhise definitsiooni ja kirjeldab teadmisi, oskuseid ning hoiakuid, mida maailmaharidus erinevate kooliastmete lõikes arendab.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Arengukoostöö Ümarlaud (2010). *Maailmahariduse arengusuunad Eestis*.
<http://www.terveilm.ee/tegevusalad/maailmaharidus/>
- Auld, E., & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation?. *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698.
- Beatty, P. C., & Willis, G. B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public opinion quarterly*, 71(2), 287-311.
- Beilmann, M. (2020). *Küsitlusuuringud*. <https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). Preparing Our Youth to Engage the World. *Council of Chief State School Officers: Edsteps Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning (CCSSO)*, 21(3).
- Boix Mansilla, V., & Wilson, D. (2020). What is global competence, and what might it look like in Chinese schools?. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 3-22.
- Byker, E. J., & Putman, S. M. (2019). Catalyzing cultural and global competencies: Engaging preservice teachers in study abroad to expand the agency of citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 84-105.
- Collins, D. (2003). Pretesting survey instruments: an overview of cognitive methods. *Quality of life research*, 12, 229-238.
- Cook, L. A., Smith, W. S., Lan, W. Y., & Carpenter, D. (2016). The development of global competencies and global mindedness through global education experiences. *International Journal of Global Education (IJGE) ISSN: 2146-9296*, 5(2), 1-16.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Techniques and procedures for developing grounded theory. *Basics of qualitative research*, 15.
- Council of Europe, North-South Centre (2022). Dublin Declaration.
<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>
- Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 367-381.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- De Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Development education in policy and practice*, 21-31.

Eesti Hariduse Infosüsteem (s.a.). <https://www.ehis.ee/>

Emons, W., & Sijtsma, K. (2023). Nonparametric statistical methods. In *International encyclopedia of education* (4th ed., pp. 657-669). Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10073-9>

Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: an interactive web application for qualitative content analysis. *Journal of Sociology of Education and Socialization ZSE*, 37, 333-340

Global Education Network Europe (GENE). (2019). *Global Education in Estonia*.

<https://www.gene.eu/wp-content/uploads/Estonia-PR-report.pdf>

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021).

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

Hicks, D., & Bord, A. (2001). Learning about global issues: why most educators only make things worse. *Environmental Education Research*, 7(4), 413-425.

Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent?. *Journal of Studies in International education*, 10(3), 267-285.

Hunter, W. D. (2004). *Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent*. Lehigh University.

JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.2)[Computer software].

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kamp, K., Wyatt, G., Dudley-Brown, S., Brittain, K., & Given, B. (2018). Using cognitive interviewing to improve questionnaires: An exemplar study focusing on individual and condition-specific factors. *Applied Nursing Research*, 43, 121-125.

Kerkhoff, S. N., Bolton, N., Zhou, C., & Wang, L. (2023). Internationalizing Teaching and Learning through Faculty Inquiry Circles. *At School in the World: Developing Globally Engaged Teachers*, 261.

Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International journal of educational research*, 103, 101629.

Kerkhoff, S. N., Dimitrieska, V., Woerner, J., & Alsup, J. (2019). Global teaching in Indiana:

- a quantitative case study of k-12 public school teachers. *Journal of Comparative Studies and International Education*, 1(1).
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 54-60.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. D. (2011). *The Kirkpatrick four levels*. Kirkpatrick Partners.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6. (2017).
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.
- Lambert, R. D. (1994). Educational exchange and global competence. *New York: Council on International Educational Exchange*, 230.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine, M-L. Tikerperi (toim). *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>.
- Lippert, A. A. (2020). *Convergent Parallel Mixed-Methods Case Study: Examining and Exploring Teacher's Global Competence Including Perceptions and Preparedness at a South-Central Pennsylvania High School*. Drexel University.
- Lõhmus, M., Jalak, K., Jõgi, L., Karu, K., Visnapuu, U., Meier, K., Mölder, A., Harjo, A., Lukka-Jegikjan, E., Abiline, S., Šved, E., Liiva, R., & Märja, T. (2011). *Koolitaja käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and teacher education*, 16(4), 429-443.
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization. *Social Education*, 68(5), 354-359.
- Miller, K. (2014). Introduction. In K. Miller, S. Willson, V. Chepp, & J.-L. Padilla (Eds.), *Cognitive Interviewing Methodology* (pp. 1–5). John Wiley & Sons, Ltd.
- Niglas, K. (2012). Andmete esmane töötlemine, analüüsimine ja esitamine.
- North-South Centre of the Council of Europe & Council of Europe. (2019). *Global Education Guidelines 2019: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators*

- and Policy Makers*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- Oberman, R., Waldron, F., & Dillon, S. (2012). Developing a global citizenship education programme for three to six year olds. *Journal of Development Education and Global Learning*, 4(1), 37-60.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International journal of qualitative methods*, 19, 1609406919899220.
- O'Connor, K., & Zeichner, K. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 521-536.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). „You don't have to travel the world”: accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267-285.
- Reimers, F. M. (2009). Educating for global competency. In *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* (pp. 197-216). Routledge.
- Reimers, F. M. (2013). Assessing global education: An opportunity for the OECD. *Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>, zuletzt geprüft am, 16, 2014.*
- Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world* (p. 131). Springer Nature.
- Reynolds, R. (2015). One size fits all? Global education for different educational audiences. In *Contesting and constructing international perspectives in global education* (pp. 27-41). Brill.
- Rootalu, K. (2014). *Kirjeldav statistika*. <https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika>
- Royal Bank of Canada (RBC). (2018). *Humans wanted: how Canadian youth can thrive in the age of disruption*. https://www.rbc.com/dms/enterprise/futurelaunch/_assets-custom/pdf/RBC-Future-Skills-Report-FINAL-Singles.pdf

- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Rootalu, K., Kalmus, V., Masso, A., & Vihalemm, T., (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://https://samm.ut.ee/valimid>.
- Salmon, A. K., Gangotena, M. V., & Melliou, K. (2018). Becoming globally competent citizens: A learning journey of two classrooms in an interconnected world. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 301-312.
- Sanz Leal, M. ^a, Orozco Gómez, M. L., & Toma, R. B. (2022). *Conceptual construction of global competence in education. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Schenker, T. (2019). Fostering Global Competence through Short-Term Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 139-157.
- Slapac, A., Coppersmith, S. A., & Cheng, J. (2023). Global competence development through the lens of graduate students in action research courses. *At school in the world: Developing globally engaged teachers*, 98-118.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Attitudes and social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of teacher education*, 61(5), 422-431.
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus (2017). *Hea teadustava*. https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Thiese, M. S. (2014). Observational and interventional study design types; an overview. *Biochemia medica*, 24(2), 199-210.
- Tichnor-Wagner, A., & Manise, J. (2019). Globally competent educational leadership: A framework for leading schools in a diverse, interconnected world. *Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development and Longview Foundation*.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59), n59.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Ascd.
- Tulva, T., & Viiralt, I. (2001). Võrgustikutöö võimalusi laste-ja pereprobleemide lahendamisel. *Laps ja pere tänases Eestis, teadusartiklite kogumik*, Tallinn.

- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P., & Hofman, W. H. A. (2023). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 37-54.
- Veisson, M., & Kuurme, T. (2010). Ülevaade väärtustest, väärtuskasvatusest ja moraalist. Rmt. Veisson, M. (Koost). *Väärtused koolieelses eas: väärtuskasvatus lasteaias*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vihalemm, T. (2014). Fookusgrupi intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>
- Vihma, P. (2017). *Koolijuhid ja maailmaharidus*.
<https://maailmakool.ee/wp-content/uploads/2017/05/koolijuhtide-uuring-2017.pdf>
- Vihma, P., & Meriküla, C. (2013). *Maailmahariduse mõju hindamise uuringu raport 2013*.
http://issuu.com/maailmahariduskeskus/docs/maailmaharidus_2013
- Värri, V.-M. (2021). *Kasvatus ökokriisi ajastul*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Willis, G. B. (2004). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. sage publications.
- Willson, S., & Miller, K. (2014). Data Collection. In K. Miller, S. Willson, V. Chepp & J.-L. Padilla (Eds.), *Cognitive Interviewing Methodology* (pp. 15–33). John Wiley & Sons, Ltd.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

LISAD

Lisa 1. Globaalselt pädeva õpetamise mudel (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019)



Lisa 2. Globaalselt pädeva õpetamise küsimustik

Tere, hea lasteaiaõpetaja!

Olen Tartu Ülikooli Haridusinnovatsiooni eriala magistrant ning pöördun sinu poole seoses oma magistritööga, mille käigus soovin uurida, kuidas lasteaiaõpetajad hindavad enda globaalset pädevust.

Globaalne pädevus on teadmiste, oskuste, mõtteviiside ja väärtuste kogum, mis on vajalik, et areneda mitmekesises, globaliseerunud ühiskonnas.

Õpetajate globaalse pädevuse küsimustik ehk GCLC (Global Competence Learning Continuum) on eneserefleksiooni vahend, mille toel saavad õpetajad hinnata oma globaalselt pädevat õpetamispraktikat. Küsimustik sisaldab 12 globaalse pädevuse elementi, mida saab hinnata viiel erineval tasemel.

Käesolev küsimustik koosneb 12 väitest ja 4 lisaküsimusest ning selle täitmine võtab aega ~ 15 minutit. Küsimused on valikvastustega ja kommenteerimise võimalusega.

Kõik kogutud andmed on anonüümsed ning neid kasutatakse vaid uurimuslikel eesmärkidel. Kui Sul tekib teemaga seonduvalt küsimusi ja mõtteid, kirjuta julgesti alloleval e-posti aadressil.

Aitäh, et leiad aega mind aidata!

Kersti Veskus, kersti.veskus@gmail.com

GLOBALNE PÄDEVUS

Globaalne pädevus on teadmiste, oskuste, mõtteviiside ja väärtuste kogum, mis on vajalik, et areneda mitmekesises, globaliseerunud ühiskonnas.

| | |
|--|---|
| 1. Kas oled kunagi kuulnud hariduses globaalse pädevuse terminit? | <input type="radio"/> JAH, palun kommenteeri! <input type="radio"/> EI |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |
| 2. Kellena töötad lasteaias? | <input type="radio"/> Lasteaiaõpetaja <input type="radio"/> Assistent /abiõpetaja <input type="radio"/> Muusikaõpetaja <input type="radio"/> Liikumisõpetaja <input type="radio"/> Juhtkond |
| 3. Milline on sinu vanus? | <input type="radio"/> ... - 30 <input type="radio"/> 31 - 40 <input type="radio"/> 41 - 50 <input type="radio"/> 51 - 60 <input type="radio"/> 61 - ... |
| 4. Soovi korral märgi sugu | <input type="radio"/> Naine <input type="radio"/> Mees <input type="radio"/> Ei soovi vastata |

ÕPETAJATE DISPOSITSIONID

Dispositatsioonid hõlmavad õpetajate uskumusi ja hoiakuid, mis on seotud selliste põhiväärtustega nagu empaatia, õiglus, ausus.

| | |
|---|--|
| <p>4. Empaatia ja erinevate vaatenurkade väärtustamine</p> <p>Palun vali ainult üks vastusevariant:</p> | <ul style="list-style-type: none">○ Ma pole varem mõelnud, kuidas mu isiklikud tõekspidamised on mu maailmapilti kujundanud.○ Teadvustan oma isiklike uskumusi ja kogemusi ning tean, kuidas need on kujundanud minu maailmapilti. Tunnistan, et mul võivad olla stereotüübid.○ Mõistan, et minu uskumused ja kogemused ei ole üldkehtivad ja olen valmis uurima nende inimeste kogemusi ja vaatenurki, kes minust erinevad.○ Oskan näha mõjutusi, mis kujundavad nii minu kui ka teiste maailmapilti. Tean, kuidas minu isiklikud veendumused mõjutavad minu kui õpetaja otsuseid.○ Olen valmis kahtlema oma isiklikes tõekspidamistes, et mõista enda omadest erinevaid vaatenurki. Väärtustan erinevaid vaatenurki, ka neid, mis minu tõekspidamistega ei kattu. |
| <p>Kommenteeri oma valikut siin:</p> | |
| <p>5. Pühendumine võrdsuse edendamisele</p> <p>Palun vali ainult üks vastusevariant:</p> | <ul style="list-style-type: none">○ Ma ei ole veel mõelnud ebavõrdsusest kohalikul ega globaalsel tasandil.○ Hoolin teiste inimeste heaolust. Tunnistan, et ebavõrdsus on olemas nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil (nt vaesus ja diskrimineerimine).○ Mõistan, et võrdsuse saavutamisel on takistusi nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil. Otsin võimalusi, kuidas ebavõrdsuse kõrvaldamisele kaasa aidata.○ Osalen ettevõtmistes, mis käsitlevad kohaliku ja/või globaalse ebavõrdsuse probleeme (nt vaesus ja diskrimineerimine). Mulle on oluline, et minu õpilased ja ka teised ebavõrdsuse ilmingud ära tunneksid.○ Püüan aktiivselt mõista, miks ebavõrdsus eksisteerib ja uurin selle tekke põhjuseid. Suunan oma õpilasi ja teisi kaasa mõtlema võrdsuse küsimustes nii kohalikul kui ka globaalsel tasandil. |
| <p>Kommenteeri oma valikut siin:</p> | |

ÕPETAJATE TEADMISED

Õpetajate teadmised hõlmavad teadmisi globaalsetest probleemidest, suundumustest ja globaliseerumisprotsessidest, kasutades analüütilist ja kriitilist mõtlemist.

| | |
|--|---|
| <p>6. Globaalsete tingimuste mõistmine ja praegused sündmused</p> <p>Palun vali ainult üks vastusevariant:</p> | <ul style="list-style-type: none">○ Mul ei ole veel teadmisi maailmas toimuvatest sündmustest.○ Mul on põhiteadmised maailma geograafiast ja kohalikest ja/või globaalsetest sündmustest.○ Mõistan, kuidas geograafilised, ajaloolised, poliitilised, majanduslikud, sotsiaalsed ja/või kultuurilised tegurid mõjutavad praegusi sündmusi. Olen teadlik allikatest, mis kajastavad päevakajalisi sündmusi.○ Otsin mitmeid allikaid, et mõista erinevaid vaatenurki. Olen kursis kohalike ja globaalsete probleemidega. |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Kasutan aktiivselt kõiki võimalusi, et olla erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt kursis kohalike ja globaalsete küsimustega. Mõtlen kriitiliselt, kuidas praegused sündmused võivad mõjutada tuleviku tingimusi globaalsel tasandil. |
| <p>Kommenteeri oma valikut siin:</p> | |
| <p>7. Maailmas omavaheliste seoste mõistmine</p> <p>Palun vali ainult üks vastusevariant:</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ma pole veel analüüsinud maailmas esinevaid seoseid. ○ Tean, et meie maailmas on vastastikused seosed (nt majanduslikud, sotsiaalsed, kultuurilised ja keskkonnaalased) ja need on pidevas muutumises. ○ Mõistan, kuidas globaalsed probleemid mõjutavad mind, minu õpilasi, kohalikku kogukonda ning ka teisi kultuure ja rahvaid. ○ Oskan selgitada, kuidas globaalsed probleemid mõjutavad kohalikku konteksti ja teiste riikide inimesi. Oskan selgitada globaalset mõju kohalikele küsimustele ja vastupidi. ○ Oskan kriitiliselt analüüsida, kuidas kohalikul, riiklikul või rahvusvahelisel tasandil kasutatavad meetmed käsitlevad maailmas vastastikmõjust tekkivat ebavõrdsust. |
| <p>Kommenteeri oma valikut siin:</p> | |
| <p>8. Kogemusel põhinev teadmine kultuurilisest mitmekesisusest</p> <p>Palun valige ainult üks vastusevariant:</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ma ei ole veel mõelnud oma kultuurist lähtuvate väärtushinnangute ja normide üle. Ma ei ole veel teisi kultuure tundma õppinud. ○ Olen teadlik oma kultuuri tavadest, väärtustest ja normidest. Mind huvitab teiste kultuuride tundmaõppimine. ○ Mõistan erinevusi kultuuride tavades, väärtustes ja normides. Saan aru, et kultuurides on olemas mitu vaatenurka. Otsin võimalusi teiste kultuuride kogemiseks. ○ Jagan oma teadmisi ja kogemusi erinevatest kultuuridest (nt välismaal õppimine ja kohalik keeleõpe). Mõtisklen, milline mõju on isiklikel vaatenurkadel ja haridustavadel erinevate kultuuride tundmaõppimisel. ○ Seostan kriitiliselt erinevate kultuuride tundmaõppimise kogemust isiklike vaatenurkade ja tavadega. Muudan oma haridustavasid ja/või propageerin hariduspoliitika ja -tavade muutmist, tuginedes kogemustele ja eri vaatenurkadest arusaamisele. |
| <p>Kommenteeri oma valikut siin:</p> | |
| <p>9. Kultuuridevaheline kommunikatsioon</p> <p>Palun vali ainult üks vastusevariant:</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ma ei ole veel kursis kultuuriliste erinevustega suhtlemisel. ○ Olen teadlik, et erinevates kultuurides võib olla erinevaid suhtlemisviise (nt erinevused keeles, žestides ja suhtlusnormides). ○ Oskan valida meetodeid, mis toetavad kultuuridevahelist suhtlust. Olen teadlik keele, suhtluse ja identiteedi vahelistest seostest. ○ Oskan kasutada meetodeid, mis toetavad kultuuridevahelist suhtlust. Mõistan, et kultuuridevahelist suhtlust mõjutavad nii sotsiaalsed, emotsionaalsed kui ka kognitiivsed aspektid. ○ Mõtisklen kriitiliselt selle üle, miks teatud keeli ja suhtlusviise hinnatakse rohkem kui teisi ning milline on selle mõju identiteedile. Aitan teistel orienteeruda kultuuridevahelise suhtluse sotsiaalsetes, emotsionaalsetes ja kognitiivsetes aspektides. |
| <p>Kommenteeri oma valikut siin:</p> | |

ÕPETAJATE OSKUSED

Õpetajate oskused on seotud tõhusa kultuuridevahelise suhtlemise ja koostööga ning võimega arendada õpilastes kasvavat huvi maailma vastu, pakkudes neile globaalseid õpikogemusi.

| | |
|---|---|
| 10. Suhtlemine mitmes keeles Palun vali ainult üks vastusevariant: | <ul style="list-style-type: none">○ Ma räägin ühte keelt ega ole veel püüdnud teisi keeli õppida.○ Püüan või olen püüdnud õppida muud keelt kui minu emakeel.○ Oskan pidada algtasemel vestlust kahes keeles (sh emakeeles).○ Oskan vähemalt kahte keelt (sh emakeelt). Oskan tõhusalt suhelda õpilaste ja peredega vähemalt kahes keeles.○ Valdan mitmeid erinevaid keeli ja otsin võimalust neid praktiseerida haridusasutustes ja kogukondades. |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |
| 11. Mitmekesisust ja globaalset kaasatust väärtustava õpikeskkonna loomine Palun vali ainult üks vastusevariant: | <ul style="list-style-type: none">○ Ma ei ole veel mõelnud tutvustada oma õpikeskkonnas globaalseid küsimusi ega kultuurilist mitmekesisust.○ Püüan väärtustada globaalseid mõjutusi ning erinevaid vaatenurki ja kultuure oma õppetöös.○ Kaasan õpilased teiste kultuuride tundmaõppimisse, selgitades neile globaalsete küsimuste olulisust õpilaste elus. Kasutan õppevahendeid, mis esindavad mitut globaalset vaatenurka.○ Õpetan oma õpilasi austama erinevaid vaatenurki ja kultuure ning neist õppima. Pakun õpilastele võimalusi arutada ühiselt globaalsete probleemide üle.○ Aitan oma õpilastel teadvustada muret globaalsete probleemide pärast. Julgustan õpilasi järjekindlalt kasutama kõiki võimalusi maailmahariduse eesmärgil. |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |
| 12. Globaalsete õpikogemuste loomine Palun vali ainult üks vastusevariant: | <ul style="list-style-type: none">○ Mul ei ole ülevaadet globaalsetest õpikogemustest, mis oleks õppekavaga kooskõlas.○ Oskan märgata globaalseid õpikogemusi, mis on õppekavaga kooskõlas.○ Lõimin oma õppetöösse globaalseid õpikogemusi, mis on õppekavaga kooskõlas.○ Lõimin eesmärgistatult oma õppetöösse reaalseid ja väljakutseid pakkuvaid globaalseid õpikogemusi, mis on minu õpilaste huvide ja õppekavaga kooskõlas.○ Analüüsin oma õpilaste globaalseid õpikogemusi ja kohandan vastavalt õppetööd. |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |
| 13. Kultuuridevahelise kommunikatsiooni hõlbustamine Palun vali ainult üks vastusevariant: | <ul style="list-style-type: none">○ Ma ei paku veel õpilastele võimalusi suhelda teistest kultuuridest või rahvustest inimestega.○ Tutvustan õpilastele teistest kultuuridest või rahvustest inimesi.○ Pakun õpilastele võimalusi suhtlemiseks teistest kultuuridest või rahvustest inimestega.○ Pakun õpilastele pidevalt ja eesmärgistatult võimalusi teha koostööd teistest kultuuridest või rahvustest inimestega.○ Minu õpilased algatavad suhtlust eri kultuuridest või rahvustest inimestega, mille käigus nad näitavad üles oskust aktiivselt vestelda. |

| | |
|---|--|
| Kommenteeri oma valikut siin: | |
| 14. Globaalse partnerluse arendamine Palun vali ainult üks vastusevariant: | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ma ei loo veel oma õpilastele võimalusi suhelda kohalike, riiklike või rahvusvaheliste organisatsioonidega (Roheline Kool, UNESCO ühendkoolide võrgustik jne). ○ Tutvustan õpilastele võimalusi globaalseks õpikogemuseks kohalikes, riiklikes või rahvusvahelistes organisatsioonides (Roheline Kool, UNESCO ühendkoolide võrgustik jne). ○ Pakun õpilastele võimalusi lühiajaliseks koostööks kohalike, riiklike või rahvusvaheliste organisatsioonidega (Roheline Kool, UNESCO ühendkoolide võrgustik jne), et õppida tundma maailma. ○ Arendan kohalikke, riiklikke ja/või rahvusvahelisi pikaajalisi partnerlussuhteid, mis võimaldavad minu õpilastel saada globaalseid õpikogemusi erinevate kogukondadega. ○ Suunan oma õpilasi arendama kohalikke, riiklikke ja rahvusvahelisi partnerlussuhteid, innustan õpilaste suhtlemist partneritega ja toetan nende maailmahariduslikke õppimisvõimalusi. |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |
| 15. Õpilaste globaalse pädevuse arengu hindamine Palun vali ainult üks vastusevariant: | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ma ei tea veel, kuidas hinnata õpilaste globaalse pädevuse arengut. ○ Olen kursis võimalustega, mille abil hinnata õpilaste globaalse pädevuse arengut. ○ Kasutan asjakohast õpilaste globaalse pädevuse arengu hindamist. Annan õpilastele tagasisidet ja analüüsin nende globaalse pädevuse arengut. ○ Töötan välja ja kasutan sageli autentseid ning diferentseeritud hinnanguid õpilaste globaalse pädevuse arengu kohta. Annan õpilastele konstruktiivset tagasisidet ja analüüsin nende sooritust, et toetada edasist õpet. ○ Juhendan õpilasi hindama nende globaalse pädevuse arengut. |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |

ÕPETAJATE MAAILMAHARIDUSE TEEMALISED KOOLITUSED

| | |
|--|---|
| <p>Maailmaharidus jagab teadmisi sellest, kuidas globaalprobleemid mõjutavad üksikisiku, kogukonna ja ühiskonna igapäevaelu ja kuidas igaüks meist saab mõjutada maailma. See on õppeprotsess, mis võimaldab jõuda probleemide teadvustamisest isikliku vastutuse ja teadliku tegutsemiseni ning edasi rahvusvahelise koostöö ja jätkusuutliku inimarenguni.</p> | |
| 16. Kas oled osalenud maailmahariduse teemalistel koolitustel? Kui JAH, siis palun kommenteeri, millistel! | <ul style="list-style-type: none"> ○ JAH, palun kommenteeri, mis koolitustel oled osalenud ja kus! ○ EI |
| Kommenteeri oma valikut siin: | |

Suur aitäh Sulle!

Lisa 3. Intervjuu küsimused

| | |
|------------------------|---|
| Üldküsimused | Nimi (võtan uuesti ühendust) Kas oled nõus meie vestluse salvestamisega? Kas lubad kasutada magistritöös pseudonüümi all tsitaate meie intervjuust? Mis kõnetas sind koolitusel osalema? Milliseid mõtteid tekitas maailmahariduse koolitus? Milliseid mõtteid tekitas globaalselt pädeva õpetamise küsimustik? Kas sobib, et vaatame koos eelnevalt täidetud küsimustikku? |
| Dispositsioonid | 1. Millest lähtuvalt on sinu hinnang enda dispositsioonidele (küsimused 1-2) selline? 2. Miks on sinu arvates empaatia ja erinevate vaatenurkade väärtustamine õpetajale tema töös vajalikud? 3. Millega toetas koolitus sinu globaalselt pädevat õpetamise dispositsioonide valdkonna arengut? 4. Milliseid samme on sul vaja astuda, et neid arendada? |
| Teadmised | 5. Millest lähtuvalt on sinu hinnang enda teadmiste (küsimused 3-6) selline? 6. Miks on sinu arvates teadmised globaalsetest probleemidest ja kultuuridevahelistest suhtlusest õpetajale tema töös olulised? 7. Millega toetas koolitus sinu globaalselt pädevat õpetamise teadmiste valdkonna arengut? 8. Milliseid samme on sul vaja astuda, et neid arendada? |
| Oskused | 9. Millest lähtuvalt on sinu hinnang enda oskustele (küsimused 7-12) selline? 10. Miks on sinu arvates oluline õpetajatel arendada oma oskusi globaalsete õpikogemuste lõimimiseks õpetamispraktikas? 11. Millega toetas koolitus sinu globaalselt pädevat õpetamise oskuste valdkonna arengut? 12. Milliseid samme on sinu vaja astuda, et oskusi arendada? |
| | <ul style="list-style-type: none">• Mida soovid lisada? |

Intervjuu dokumenteerimisleht

1. Intervjueeritava pseudonüüm küsimustikus:
2. Intervjueeritava pseudonüüm intervjuus:
3. Intervjuu kuupäev:
4. Intervjuu koht:
5. Intervjuu kestus:
6. Tähelepanekud küsimustiku kohta:

Lisa 4. Teise uurimisküsimuse kodeerimisraamistik

| KATEGORIA | Alakategooria | KÕRREM HINNANG (edenev, asjatundlik, edasijõudnud)-koodid | MADALAM HINNANG (tekkiv, algav) - koodid |
|--|--|---|--|
| ISIKLIKEST KOGEMUSTEST TULENEV MAAILMAVAADE | 1.Eelnev teadlikkus MH* teemadega | <ul style="list-style-type: none"> • koolitused/ valikained ülikoolis • eelnevad teadmised mingis kindlas MH teemas (raamatud, film, uudised) | <ul style="list-style-type: none"> • vähene teadlikkus maailmahariduse teemadest (pole varem mõelnud nende teemade peale) • kiire elutempo • ei seosta oma tegevusi MH teemade ja eesmärkidega |
| | 2.Emotsioonidest lähtuvad hinnangud | <ul style="list-style-type: none"> • kaasa tundmine sõjapõgenikele • empaatiline suhtumine laiemalt ühiskonna marginaalidesse (vaesus, alkohoolikute pered rühmas) • looduskeskkonna hoidmine | <ul style="list-style-type: none"> • koormus on tõusnud: erinevad rahvused rühmas - väsitav, raske õpetajatele • ebakindlus teisest kultuurist inimestega suhtlemisel |
| | 3. Isiklik väärtusruum | <ul style="list-style-type: none"> • hobid/ harrastused, isiklikud huvid (looduses matkamine, maheaiandus) • reisimine Ghanasse • väärtuspõhised põhimõtted (heategevus, taaskasutus, taimetoitlus) • vabatahtlikuna töö (Ukraina, loomade varjupaik) | <ul style="list-style-type: none"> • takistuste välja toomine: aega pole, liigne infomüra, • liiga palju organisatsioone, millega lasteaiad liituvad. • tänapäev trend, uus norm/mood (veganlus, kõigega ei jõua kaasas käia) |
| ÕPETAJA PROFESSIONAALNE KOMPETENTS | 1. Õpetaja roll lapse väärtuskasvatases | <ul style="list-style-type: none"> • õpetajaameti eeldus/ on eeskuju. • empaatia tähtsus töös • suur vastutus lapse hooliva maailmapildi kujundamisel | |
| | 2. MH teemade väärtustamine lapse arengus | <ul style="list-style-type: none"> • loomad/ taimekasvatuse lasteaias - oluline lastele empaatia arenguks • vastutustunde arendamine lastes • väärtuskasvatuse läbi heategevuse (jõululaadal kogutud raha varjupaika, annetused, | <ul style="list-style-type: none"> • tööd on väga palju, kõigega ei jõua tegeleda. • tõstab töökoormust • keerulised teemad lastele - lapsed ei mõista sügavuti probleemi olemust |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | vanadekodus esinemine). | |
| | 3. Õpetaja praktiline kogemus | <ul style="list-style-type: none"> osalemine tööl projektides/organisatsioonides (Läänemere projekt, Roheline Kool jne) erinevad MH tähtpäevad | <ul style="list-style-type: none"> pole praktiseerinud töös maailmahariduse teemasid, puudub kogemus, liiga palju osalust erinevates projektides/organisatsioonides, (Läänemere projekt, Roheline Kool, KiVa programm jne) liiga palju paberitööd |
| | 4. Õpetaja valmisolek muutusteks | <ul style="list-style-type: none"> muutused õpetajate töös (uussisserändajad) kultuuriline mitmekesisus rühmas võimalus arendada keelt rühmas (vene, inglise) | <ul style="list-style-type: none"> IAK tegemine uussisserändajatest lastele |
| | ÜHISKONDLIKUD SUUNDUMUSED | | |
| | 1. Eeskuju /mõju maailmavaatele | <ul style="list-style-type: none"> eeskuju noortele (Greta Thunberg jne), MTÜ Mondo, MTÜ Pagulasabi tegevused meedias - populaarne troop teema aktuaalsus ühiskonnas | <ul style="list-style-type: none"> ajastu poliitikast tingitud pedagoogiline (NL pedagoogika jne), lapsepõlve /nooruse mõju - stereotüüpide tekkimine traumaatiline kogemus, perekonna mõju. “rohepööre”Eestis. |
| | 2. Hariduses MH perspektiivi nägemine | <ul style="list-style-type: none"> kriitiline vajadus laste ettevalmistamiseks ühiskonnas toimunud muutustega toimetulekuks. laste kaasamine nende tuleviku kujundamisesse on oluline | |
| | 3. Organisationsiooni väärtuskultuur | | <ul style="list-style-type: none"> lapsevanemate kaasamine ja toetus keeruline kolleegide negatiivsed hinnangud, märkamised (ei tulda õpingi) organisationsiooni väärtused ei toeta (juhtkond ei toeta jne) |

Märkused. MH*=maailmaharidus

Lisa 5. Kolmanda uurimisküsimuse kodeerimisraamistik

| VALDKONNAD | ALAKATEGOORIAD | KOODID |
|------------------------|--|---|
| Dispositsioonid | Alakategooria 1 Kriitiline eneseanalüüs Koodid: 1,6 | Kood 1 Stereotüüpide märkamine rühmaruumis (võrdõiguslikkuse teema) Kood 2 Empaatia arendamine läbi loovharjutuste ja Polina väärtuspõhise muinasjuttude kogumiku |
| | Alakategooria 2 Erinevate vaatenurkade väärtustamine Koodid: 2, 5, 7 | Kood 3 Õpetaja mõju hooliva keskkonna kujundamisel: milliseid hoiakuid ja väärtusi loob õpetaja Kood 4 Õpetaja eeskuju Kood 5 Erinevate vaatenurkade olulisus seoses globaalsete probleemidega (Ukraina sõjapõgenikud) |
| | Alakategooria 3 Vastutustunne Koodid 3, 4 | Kood 6 Eneseanalüüs - milline on õpetaja mõju hooliva keskkonna loomisel Kood 7 Seoste nägemine (põhjus-tagajärg, kuidas mõjutavad globaalsed probleemid Eestit, miks on oluline olla hooliv jne) |
| Teadmised | Alakategooria 4 Teadmised maailmaharidusest Koodid: 10, 11, 13, 14 Teadmised maailmaharidusest | Kood 9 MH* teemasse süvenemine (nt. tarbimine, kliima, isiklikult südamelähedase teema arendamine) Kood 10 Silmaringi laiendamine: Maailmakool filmipank, raamatud Kood 11 MH teemalised infoallikad |
| | Alakategooria 5 Teadmised globaalsetest probleemidest Koodid: 9, 12 | Kood 12 Teadlikum maailmapilt - arengukoostöö võimalused Kood 13 MH mõisted/faktid Kood 14 Teadmised uussisserändajatest |
| Oskused | Alakategooria 6 Maailmahariduse õpikogemuste praktiseerimine Koodid 15, 16, 17, 21 | Kood 15 Uute õppematerjalide praktiseerimine Kood 16 MH teemade lõiming õppevaldkonnadesse Kood 17 MH tegevuste eesmärgistamine (keskne küsimus) Kood 18 Võrgustikus osalemine |
| | Alakategooria 7 Koostöisus erinevate sidusrühmadega Koodid: 18, 19, 20 | Kood 19 Koostöö kohtade otsimine (lapsevanemad, kogukond, kolleegid) Kood 20 Eesmärkide seadmine: soov ennast koolitada, vedada oma majas MH õpiringi Kood 21 Projektiplaanide koostamine |

Märkused. MH*=maailmaharidus

Lisa 6. Maailmahariduse teemalise koolituse koolituskava

Toimumisaeg: 22.–24. august 2022

Toimumiskoht: Koolimäe loomemaja, Lääne-Virumaa

MAAILMAHARIDUSE ALUSHARIDUSE SUVEKOOL 2022

22. august - 1. päev

| Mis? | Õpiväljundid |
|---|--|
| Avasõnad Maailmahariduse uuringu tutvustamine | <ul style="list-style-type: none">➤ Mõista maailmahariduse olulisust ja mõju haridusvaldkonnas➤ Saada ülevaade maailmahariduse uuringust, sealhulgas selle eesmärkidest ja metoodikast |
| Paus | |
| Tutvumine, sissejuhatus suvekooli ja maailmaharidusse : tegevusväljundid, eesmärgid, põhimõtted | <ul style="list-style-type: none">➤ Tutvuda suvekooli eesmärkide ja tegevustega ning saada sissejuhatus maailmaharidusse➤ Mõista maailmahariduse olulisust globaalse teadlikkuse arendamisel➤ Tutvuda maailmahariduse põhimõtete ja meetoditega |
| Kultuurid ja mitmekultuuriline lasteaed - I sessioon (Anu Viltrop) | <ul style="list-style-type: none">➤ Mõista kultuuri ja kultuuritundlikkuse olulisust➤ Mõista kultuuridevaheliste suhtlemistõkete olemust➤ Arendada kultuuridevahelist pädevust |
| Paus | |
| Kultuurid ja mitmekultuuriline lasteaed - II sessioon (Jane Möll) | <ul style="list-style-type: none">➤ Mõista mitmekultuurilise alushariduse seadusi, mõisteid, teooriaid ja kirjandust ning nende olulisust➤ Tutvuda Avatud Alguse koolitus- ja nõustamisprogrammi põhimõtetega mitmekultuurilise alushariduse toetamiseks➤ Tutvuda veebilehe „Tere, lasteaed!” kui mitmekultuurilise alushariduse ressursidega ja osata seda praktiliselt rakendada➤ Tutvuda mitmekultuurilisuse ja keeleõppe praktikatega Tarekese lasteaia näitel➤ Mõista keelekümbeluse põhimõtteid ja osata neid rakendada mitmekultuurilises alushariduses |
| Paus | |
| Filmiõhtu „Paradiis”: dokumentaalfilm räägib Süüriast pärit tüdruku ja tema perekonna kohanemisest Eestis. „Kliimakooli” kaardimäng | <ul style="list-style-type: none">➤ Mõista ja analüüsida filmi "Paradiis" olulist sõnumit ja teemakäsitlust➤ Analüüsida enda igapäevaste tarbimisharjumuste ja valikute mõju kliimale |

23. august - 2. päev

| Mis? | Õpiväljundid |
|---|---|
| <p>Märksõnad eelmisest päevast Maailmahariduse väärtused ja eesmärgid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Väärtustepilt - iga grupile antakse loosi teel kaks väärtust (maailma hoidjate lugude väärtuste tabelist). Grupp lavastab väärtustest pildi teistele äraarvamiseks. <p>„Maailma hoidjate lood” 1.osa juhendmaterjali tutvustus ja tegevused</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Muinasjutt “Rännulinnuke”” • Pagulastrummide näitusega tutvumine • Erinevate muinaslugudega seotud tegevuskavadega tutvumine ja praktiseerimine | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kirjeldada ja analüüsida eelmisel päeval tekkinud mõtteid ja tundeid ➤ Mõista maailmahariduse olulisust ja selle väärtusi, sealhulgas kultuurilist mitmekesisust, sotsiaalset õiglust, jätkusuutlikkust ja inimõigusi ➤ Tõsta teadlikkust maailmaharidust toetavatest infokanalidest ja -allikatest ➤ Tutvuda maailmahariduse teemalise materjaliga ja osata seda õppe- ja kasvatustegevustes praktiliselt rakendada |
| Paus | |
| <p>„Maailma hoidjate lood” tutvustus (2. osa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muinasjutu (nt. „Vaal, kes kodus aardeid“) põhjal projektiplaani koostamine: kirjuta välja seosed riikliku õppekavaga („Maailma hoidjate lood“) projektiplaani põhja pdf. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tõsta teadlikkust maailmaharidust toetavatest meetoditest, mis on rakendatavad lasteaias ➤ Koostada maailmahariduse eesmarke kandvaid projektiplaane ja siduda see riikliku õppekavaga |
| Paus | |
| <p>Polina Tšerkassova loovmeetodid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugude jutustamise harjutused • Kujutusmaastiku meetod - probleemide lahendamine läbi looduspildi • Muinasjuttude jutustamise praktiseerimine <p>Õhtu: Polina kontsert Rännulinnukese voltimine ja arutelu <i>Kuidas tulla toime konfliktidega? Kuidas rääkida lastele kriisidest?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oskus kasutada erinevaid loovmeetodeid globaalsete probleemide lahendamisel, rakendades mitmekesiseid perspektiive ja lähenemisviise. ➤ Tõsta teadlikkust sotsiaalse õigluse teemadel |

24. august - 3. päev

| Mis? | Õpiväljundid |
|--|---|
| <p>Eelmise päeva inspiratsioon ja õppimised „Amanda ja maailm” inspiratsioonikarussell</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Amanda ja maailm” juhendmaterjaliga tutvumine, kogemuste vahetamine • Arutelu „Mis on sinu südameteemad maailmahariduses?” <i>Milline ühiskonnas olulistest teemadest puudutab sind praegu kõige tugevamalt? Mida tunnend inimestena või õpetajatena? Mis on sinu jaoks kõige suurem väljakutse oma töös? Mis on teema, millega oled juba tegelema ja milles tunnend ennast kindlalt? Mis on teema, mis sind huvitab, aga mida sa ei ole veel käsitleda julgenud, osanud või taibanud?</i> <p>Maailmahariduse aastaplaani koostamine: uuri maailmakool.ee veebist sobiv ÜRO tähtpäev ja seosta enda lasteaia aastaplaaniga.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Minu aasta Amandaga” kalendri koostamine (kalendri pdf). • Arutelu: <i>Mida vajad, et tuua need teemad lasteni?</i> <p>Kestliku arengu eesmärkide tutvustus ja plakatitega tutvumine. <i>Millistel eesmärkidel saab lasteaeda toetada?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tutvuda maailmahariduse materjalidega ➤ Tõsta teadlikkust ühiskonnas olulistest teemadest ➤ Tõsta teadlikkust ÜRO tähtpäevadest ja siduda need oma asutuse projekti- või õppeaasta plaanidesse ➤ Tutvuda kestliku arengu eesmärkidega ja leida lõiminguvõimalusi õppe- ja kasvatustöös |
| <p>Maailmahariduse teemalise materjalide tutvustus</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Amanda ja kõige tähtsam sõna” laulu ning animatsiooni tutvustus ja arutelu. <p>Maailmakooli tegevuste ja veebilehekülje tutvustus</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tutvuda maailmahariduse teemaliste õppevaraga ➤ Tutvuda alusharidusele suunatud õppematerjalidega ja osata neid eesmärgipäraselt kasutada |
| <p>Paus</p> | |
| <p>Suvekooli refleksioon pea-süda-käsi meetodil</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Paberi keskel on Amanda pilt ja selle ümber 3 diagrammi). <i>Milline on maailmahariduse õpetaja persoona? Millised on tema väärtused, teadmised ja oskused?</i> <p>Suvekooli lõpetamine ja tunnistuste jagamine</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analüüsida läbi koolitusel omandatu maailmahariduse õpemisest vajaminevaid pädevusi |



Tunnistus

Kati Karu

XXXXXXXXXXXX

osales MTÜ Mondo (reg nr 80260583) maailmahaariduse suvekoolis alushariduse õpetajatele 22.–24. august 2022.

Käsitletud teemad:

- Sissejuhatus maailmahaaridusse
- Teemad maailmahaariduses, sh Kestliku Arengu Eesmärgid
- Mitmekultuuriline õpikeskkond lasteaias
- Jutuvestimine teoorias ja praktikas
- 'Maailma hoidjate lood' videomüinasjuttude ja juhendmaterjali tutvustus
- Maailmahaariduse materjali 'Amanda ja maailm' tutvustus
- Maailmahaariduse rakendamine oma töös

Maht: 28 akadeemilist tundi

Diana Tamm
MTÜ Mondo juhatuse liige
Keelimäe 24.08.2022



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kersti Veskus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lasteaiaõpetajate globaalselt pädev õpetamine ja maailmahariduse teemalise koolituse mõju selle arengule“, mille juhendajaks on Katrin Saks, 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.

Kersti Veskus

24.05.2023