

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Viivika Keskküla

MAAILMAHARIDUSE KONTSEPTSIOON – ESIMESE JA TEISE KOOLIASTME ÕPETAJATE
TEADMISED, HOIAKUD JA ÕPPETÖÖS KASUTAMINE

magistritöö

Juhendajad: Johanna Helin
Margit Teller

Läbiv pealkiri: Maailmaharidus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Johanna Helin (MSa)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Juhendaja: Margit Teller (MSc)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu

2014

Maailmahariduse kontseptsioon – esimese ja teise kooliastme õpetajate teadmised, hoiakud ja õppetöös kasutamine

Resümee

Üleilmastumisega kaasnevad globaalsed probleemid puudutavad kõiki inimesi. Muutunud olukord nõuab uusi hariduslikke lähenemisi õppetöös nii materjali sisu kui kasutatavate meetodite osas. Maailmaharidus on võimalus üleilmsete probleemidega paremaks toimetulekuks. Magistritöös antakse ülevaade maailmahariduse kontseptsioonist, uuritakse Eesti esimese ja teise kooliastme õpetajate teadmisi, hoiakuid ja valmisolekut maailmahariduse suhtes ning kirjeldatakse nendepoolset maailmahariduse kasutust õppetegevuses. Uuringu käigus viidi läbi veebipõhine ankeetküsitlus 94 õpetaja seas ning intervjuud seitsme õpetajaga. Uuringu tulemused osutasid, et maailmaharidust peetakse oluliseks ja õpetajatel on valmisolek maailmahariduslike teemade ja meetodite kasutamiseks õppetegevuses. Maailmahariduse õpetamist takistab asjaolu, et sellest ei teata midagi, seda ei osata kasutada või puuduvad teemakohased materjalid. Kõige vähem ollakse valmis korraldama maailmahariduslikke tunniväliseid üritusi ning leidma sõpruskooli arengumaadest. Töö lõpus esitatakse ettepanekud, kuidas toetada maailmahariduse levikut Eestis.

Märksõnad: maailmaharidus, arenguharidus, õpetajad, õppekava, esimene ja teine kooliaste, üleilmastumine.

The concept of Global Education – 1st and 2nd stage teachers' knowledge, attitudes and use in teaching

Abstract

Global problems linked to globalization affect everyone. Changing situation demands new educational approaches both in the content of materials as well as the teaching and learning methods used. Global education provides a better way to deal with global problems. This dissertation will give an overview of the concept of Global Education (GE) and study the knowledge, attitudes and readiness of 1st and 2nd stage teachers in Estonia, also the use of GE in their work. During the research a web-based survey was conducted among 94 teachers and additional interviews held with seven teachers. The results of the study show that GE is regarded as essential and teachers are prepared to use GE methods and materials in their teaching. The limiting factor is that GE is not well-known among the teachers; teachers do not know how to use it; or they are lacking thematic materials. Teachers are least prepared to organize extra-curricular activities or to have a school link with a school from a developing country. The dissertation will end by giving recommendations for the further dissemination of GE in Estonia.

Keywords: global education, development education, teachers, curriculum, 1st and 2nd stage, globalization.

Sisukord	
Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
<i>Hariduse ja teadmiste muutunud roll üleilmastumise kontekstis</i>	6
<i>Maailmahariduse mõiste</i>	8
<i>Maailmaharidus Euroopas</i>	11
<i>Maailmaharidus Eestis</i>	12
<i>Ülevaade varasematest uurimustest</i>	14
<i>Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused</i>	18
Metoodika.....	20
<i>Valim</i>	20
<i>Mõõtevahendid</i>	21
<i>Protseduur</i>	23
Tulemused.....	25
Arutelu.....	37
<i>Õpetajate teadlikkus maailmaharidusest</i>	37
<i>Maailmahariduse kasutamine õppetöös</i>	38
<i>Maailmahariduse kasutamist takistavad tegurid</i>	39
<i>I ja II kooliastme õpetajate hoiakud maailmahariduse suhtes</i>	40
<i>I ja II kooliastme õpetajate valmisolek maailmahariduse kasutamiseks</i>	41
<i>Ettepanekud maailmahariduse leviku toetamiseks Eesti haridussüsteemis</i>	44
<i>Töö piirangud, tugevused, rakendusvõimalused ja soovitused edasiseks uurimiseks</i>	46
Tänuõnad	47
Autorsuse kinnitus.....	47
Kasutatud kirjandus.....	48
Lisad	

Sissejuhatus

Kahekümne esimesel sajandil toimuvaid muudatusi iseloomustab kiire tehnoloogiline areng ning kasvav lõhe rikaste ja vaeste vahel. Jätkuv üleilmastumine, suurenev vastastikune sõltuvus, rahvusvaheline ränne ja kliimamuutused tekitavad vastukaja nii kohalikul kui üleilmsel tasandil, mistõttu pole võimalik lahutada „siinset“ arengut „mujal“ toimuvast (Euroopa Komisjon, 2007). Globaliseerumise kontekstis on muutumas ka hariduse ja teadmiste roll. Tänapäeval suureneb pidevalt sotsiaalse keskkonna mõju osatähtsus, samas väheneb kohalik eripära laste sotsiaalse eneseteadvuse kujunemisel (Krull, 2000). Eesti noorte seas läbiviidud väärtushinnangute uuringud näitavad kasvavat enesekesksust (Helin, 2010a). Sõltumata inimeste staatusest, religioonist, elukohast ja paljudest teistest teguritest on oluline, et mõistetakse oma käitumise mõju teistele inimestele ja ümbritsevale maailmale. See kehtib ka maailma mõistes väikeriigi Eesti elanike kohta – viis, kuidas ja mida maailmas toimuva kohta lastele edastatakse, on olulise tähtsusega.

Scheunpflug (2008) leiab, et maailmaharidus on vastus maailma muutumisele, sest globaliseerumisega kaasnevate muutustega toimetulemiseks on vaja omandada uusi oskusi, mida varem ei ole eriti vaja läinud. Seega on maailmaharidus võimalus, millega toetada õpilaste teadlikuks maailmakodanikuks kujunemist. Tegemist on aktiivse õppimisprotsessiga, mille kaudu arendatakse õpilaste teadmisi, oskusi ja väärtushinnanguid üleilmastumisega kaasnevate erinevate väljakutsete kontekstis.

Maailmaharidusega kokkupuutunud Eesti õpetajate arvamus järgi muudavad pakutud aktiivõppemeetodid õppeprotsessi tunnetuslikumaks ja läbi isikliku kogemuse toimuvad muutused ka õpilaste mõttemaailmas ja arusaamistes (Vihma & Meriküla, 2013). Varem on uuritud eelkõige maailmahariduse programmis osalenud ajaloo, ühiskonnaõpetuse, inglise keele ja geograafia õpetajate hoiakuid maailmahariduse ja programmiga seotud materjalide kasutatavuse suhtes (Vihma, 2012; Vihma & Meriküla, 2013; Helin, 2013). Uuringut esimese ja teise kooliastme õpetajate maailmaharidust puudutavate teadmiste, hoiakute ning ootuste suhtes pole seni tehtud. Lisaks pole uuritud, kas ja millistes nende kooliastmete tundides maailmahariduse teemasid käsitletakse. Käesoleva magistr töö uurimisprobleem on, milline on maailmahariduse kasutamine I-II kooliastme õppetegevuses ning missugused on nendes kooliastmetes tunde andvate õpetajate maailmaharidusega seotud arvamused. Uuringu tulemused võimaldavad mõista maailmahariduse kasutamise seotud kitsaskohti, eesmärgiga neid edaspidi vähendada või kõrvaldada. Samuti võimaldab õpetajate hoiakute ning

valmisoleku teadasaamine paremini planeerida sihtrühmale mõeldud edasisi tegevusi, mis toetavad maailmahariduse põhimõtete ja meetodite sidumist I ja II kooliastme õppekavaga.

Käesoleva töö eesmärk on anda ülevaade maailmahariduse kontseptsioonist, uurida Eesti klassiõpetajate ja teises kooliastmes tunde andvate aineõpetajate maailmaharidusega seotud teadmisi, hoiakuid ja valmisolekut ning kirjeldada nendepoolset maailmahariduse kasutust õppetöös.

Hariduse ja teadmiste muutunud roll üleilmastumise kontekstis

Üleilmastuvas maailmas ollakse vastastikuselt sõltuvuses mitmel erineval moel. Sotsiaalselt ollakse seotud meedia ja telekommunikatsiooni kaudu, kultuuriliselt inimeste liikumise kaudu, majanduslikult kaubanduse kaudu, keskkondlikult selle kaudu, et elatakse samal planeedil ning poliitiliselt rahvusvaheliste suhete ja regulatsioonide kaudu (Oxfam, 2006). Scheunpflug (2008) eristab nelja globaliseeruva maailma iseloomulikku mõõdet, mis on universaalsed, aga toimivad eri regioonides ja kultuurikontekstides erineval viisil: 1) faktimõõde – on fakt, et ühiskond on globaliseerunud ning sellega kaasnevad iseloomulikud probleemid; 2) ajamõõde – majandus- ja sotsiaalprobleemid toimuvad varasemast palju kiiremini, kommunikatsiooni areng mõjutab inimkonna traditsioonilist elurütmi, mõned sotsiaalsed muutused on toimunud ühe põlvkonna jooksul, tekitades konflikte traditsioonilise ja moodsa vahel; 3) ruumimõõde – tänu uuele meediale saavad inimesed osaleda ka seal, kus nad füüsiliselt kohal olla ei saa; 4) sotsiaalne mõõde – lõhe privilegeeritud ja marginaliseeritud inimeste vahel ei kasva ainult ühiskondade vahel, vaid ka nende sees.

Üleilmastumise kontekstis tekkivatele uutele väljakutsetele ning vajadusele nendega toime tulla peab vastama ka kaasaegne haridussüsteem. Scheunpflug (2008) toob välja globaliseerumisega seotud märksõnad, millega tänapäeva haridus peab arvestama, ning kirjeldab oskusi, mis on vajalikud üleilmastumisega kaasnevate muutustega kohanemiseks:

- 1) teadmine ja teadmatus (faktimõõde) – globaliseerunud maailm on kompleksne ja keerukas, mistõttu inivid peab tegema otsuseid olukorras, kus ta paljut ei tea, ning peab olema valmis saama tulemusi, mida pole soovinud, seega tuleb tegeleda abstraktsete probleemidega, mille kohta puudub isiklik kogemus;
- 2) kindel ja ebakindel (ajamõõde) – muutuvas maailmas pideva ajanappuse olukorras peab suutma otsustada kiiresti, samas toob see kaasa palju ebakindlust ning oskus eristada olulist ebaolulisest muutub aina tähtsamaks;

- 3) reaalne ja virtuaalne (ruumimõõde) – peab oskama toimetada samaaegselt nii reaalses kui virtuaalses, nii lokaalses kui globaalses ruumis, samas globaalse kogemuse puudumise tõttu on keeruline ette kujutada inimesi, kes elavad meist kaugel ja teistsuguses kultuurikontekstis, ning näha ette, mis tagajärjed võivad siin tehtud otsustega kaugemal kaasneda;
- 4) tuttav ja võõras (sotsiaalne mõõde) – oluline on näha võõras inimeses sotsiaalset olendit, kes vajab turvatunnet ja sotsiaalset kindlustatust.

Sterling (2001) rõhutab hariduse paradigma muutmise olulisust säästva arengu kontekstis, sest jätkusuutlik areng on võimalik vaid siis, kui muutused nii haridussüsteemis kui ka sotsiaal-, majandus- ja kultuurisfääris toimuvad üksteisega seotult ning kooskõlas biosfääri. Tillbury (2007) leiab samuti, et formaalhariduse senised meetodid on vaja ümber mõtestada ja muuta, sest õpilasi ei suunata piisavalt oma tegevusi jätkusuutlikkuse ja säästva arengu seisukohast analüüsima ei globaalsel ega ka kohalikul tasandil.

Teadmiste tähendus on ühiskonnas toimuvate arengute taustal oluliselt muutumas. Sterling (2001) eristab teadmisi edastavat ehk ettekirjutavat haridust (*transmissive education*) ning teadmisi ümberkujundavat konstruktivistlikku haridust (*transformative education*). Neist esimese puhul on haridusel instrumentaalne väärtus, kus oluline roll on teadmisi edastavalt õpetamisel ehk kõigile ühte moodi info jagamisel, orienteerutakse faktiteadmistele ja oskustele ning keskendutakse hetke problemaatikale. Tähelepanu keskmes on puudused ja vajakajäämised ning kontroll ja hindamine on välised. Teadmisi ümberkujundava hariduse märksõnadeks on õppimine ja ise tähenduse konstrueerimine, vastastikutest muutustest huvitumine, protsessile orienteeritus, kontekstuaalsus, kontseptuaalne mõistmine ja pädevus, arusaamine probleemide muutuvusest ja korduvusest, koostöö tegemine. Oluline roll on enesehindamisel ning väljastpoolt tuleval toetusel.

Sarnase jaotusega on välja tulnud ka Gilbert (2005, viidatud Andreotti & Souza, 2008 järgi), kes jagab teadmised põhiolemuse järgi kaheks. Teadmised staatilises tähenduses on eelkõige faktid, mida kogutakse, säilitatakse, antakse edasi, need eksisteerivad enne õppimist, need omandatakse ja reprodutseeritakse hiljem. Selliste teadmiste edastamise õppekavad on iseloomulikud industriaalühiskonnale, kus hariduse andmise peamine eesmärk on välja selgitada need, kes sobivad juhiks, ja need, kes tööliseks (Gilbert, 2008). Teadmine dünaamilises tähenduses konstrueeritakse sotsiaalselt, see hõlmab erinevaid ideid, mis

arenevad ja muutuvad pidevalt ning on kontekstitundlikud. Selline lähenemine on iseloomulik teadmistepõhisele ühiskonnale (Gilbert, 2005, viidatud Andreotti & Souza, 2008 järgi).

Andreotti ja Souza (2008) kirjeldavad haridusvalikute maatriksi kaudu, kuidas teadmised ja haridus on omavahel seotud (tabel 1). Nende järgi saab haridusvalikud laias laastus jagada kaheks: „mõttele, nagu mina mõtlen, ja tee, nagu mina ütlen“ ning „mõttele ise ja vali vastutustundlikult, mida sa teed“.

Tabel 1. *Haridusvalikute maatriks (Andreotti, Souza, 2008)*

	Üks õige vastus	Olukorrast sõltuvad erinevad võimalused
Mõttele nagu mina ja tee, nagu ma ütlen.	A*	B*
Mõttele ise ja vali vastutustundlikult, mida teha.	C*	D*

* Maatriksis tähistavad tähed A, B, C ja D eri tüüpi haridust, mille täpsemad selgitused on toodud tekstis.

Haridusvalikute maatriksis (tabel 1) tähendab A-tüüpi haridus seda, et on olemas vaid üks õige vastus, mida teab ja annab edasi õpetaja. B-tüüpi hariduse puhul on olemas küll erinevad võimalused, aga tunnis peavad õpilased mõtlema ja tegutsema nagu õpetaja. C-tüüpi hariduse puhul rõhutatakse õpilastele, et nad peavad mõtlema vastutustundlikult ja valima ise oma tegutsemisviisi, kuni nad jõuavad vastuseni, mida õpetaja neilt ootab. D-tüüpi haridust saab tõlgendada kahte moodi: on palju vastuseid ja iga vastus on hea, või õpetaja roll pole öelda, et iga vastus on hea, vaid ta peab õpilasi ette valmistama keerukate dilemmadega toimetulemiseks. Vaja on arendada oskusi, mis aitavad toime tulla mitmekesisuse, ebakindluse, ennustamatuse, teadmatus ja ebavõrdusega. Andreotti ja Souza (2008) toovad välja, et tänapäeva olukorda arvestades on väga oluline kasutada õppetöös D-tüüpi haridust.

Scheunpflugi (2008) järgi võimaldab maailmaharidus arendada üleilmastumisega kaasnevate muutustega kohanemiseks vajalikke oskusi. Järgnevalt antakse ülevaade maailmahariduse kontseptsioonist ning kirjeldatakse selle kasutatavust nii Euroopa kui Eesti kontekstis.

Maailmahariduse mõiste

Maailmaharidust (*global education*) defineeritakse kui haridusprotsessi, mille kaudu pakutakse õppijale vajalikke oskusi, teadmisi ja väärtushinnanguid, mis aitavad toime tulla

21. sajandi väljakutsetega (Oxfam, 2006, 2008). Kasutusel on ka arenguhariduse (*development education*) mõiste, mis võeti kasutusele 1960. aastatel arengukoostöö ja üleilmse solidaarsuse kontekstis (Helin, 2009). Arenguhariduse all peetakse silmas vaesuse likvideerimist ning säästva arengu toetamist läbi tegevuste, mis tuginevad väärtustele nagu inimõigused, sotsiaalne vastutus ja sooline võrdsus (DEEEP, 2012). Lisaks maailma- ja arenguharidusele on omavahel seotud või kattuvad mõisted veel globaalne õppimine (*global learning*), säästva arengu haridus (*education for sustainable development*), globaalne kodanikuharidus (*global citizenship education*), keskkonnaharidus (*environmental education*), inimõiguste haridus (*human rights education*), rahuharidus (*peace education*) ja kultuuridevaheline haridus (*intercultural education*) (DEEEP, 2012). Eestis võttis Arengukoostöö Ümarlaud kasutusele maailmahariduse mõiste, mis kätkeb endas teadlikkuse tõstmist ja hariduslikke tegevusi erinevatel teemadel alates säästvast arengust kuni inimõiguste ja sallivuse hariduseni (Helin, 2009).

Maailmahariduses käsitletavat teemat tuginevad suures osas ÜRO aastatuhande arengueesmärkidele (*Millennium Development Goals* ehk *MDGs*). Aastal 2000 toimus 189 riigi osalusel ÜRO tippkohtumine, kus lepiti kokku järgmised eesmärgid 2015. aastaks: vähendada maailmas esinevat vaesust ja nälga, tagada kõigile alghariduse kättesaadavus, edendada sugupoolte võrdõiguslikkust (sh toetada naiste eneseteostusvõimalusi), vähendada laste suremust, parandada emade tervislikku olukorda, võidelda HIV/AIDS-i, malaaria jt haigustega, tagada loodussäästlikum keskkond ning luua ülemaailmne partnerlusvõrk arengu edendamiseks (United Nations Development Programme, s.a).

2004. aastal Amsterdamis toimunud Euroopa maailmahariduse foorumil kiideti heaks maailmahariduse definitsioon (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010):

Maailmaharidus on aktiivne õppimisprotsess, mille põhiväärtused on solidaarsus, võrdsus, kaasamine ja koostöö. Maailmaharidus loob üksikisikutele võimaluse üleilmastumise põhjuste ja mõjude mõistmise ning peamiste rahvusvaheliste arengueesmärkide ja jätkusuutliku inimarengu põhimõtete tundmise kaudu anda oma panus ja olla aktiivne kodanik (lk 2).

Maailmahariduse tulem on globaalselt vastutustundlik inimene, kes austab teisi inimesi, oskab märgata maailmas esinevaid kitsaskohti, kriitiliselt mõtelda, on koostööaldis ning tahab tegutseda probleemide ennetamise, vähendamise ja likvideerimise nimel. Maailmahariduse peamised teemad on üleilmastumine ja vastastikune sõltuvus, mitmekesisus, sotsiaalne õiglus ja võrdsus, jätkusuutlik areng, rahu ja konfliktid, arenguga seotud teemad ning sõltuvussuhe

globaalse Põhja ja Lõuna vahel (North-South Centre ..., 2008; Oxfam, 2008; Arengukoostöö Ümarlaud, 2010). Maailmaharidus ei ole eraldi õppeaine, mis suurendaks õpilaste õppekoormust, ega ka maailmas toimuvate protsessidele õige-vale hinnangute andmine, vaid aktiivne õppimisprotsess, kus õpilased läbi erinevate tegevuste ja arutelude mõtestavad õpetaja toetusel maailmas toimuvat (tabel 2).

Tabel 2. *Taustinfo maailmahariduse kohta (Oxfam, 2006, 2008)*

Maailmaharidus on:	Maailmaharidus ei ole:
<ul style="list-style-type: none"> • Teadmised, oskused ja väärtused, mis aitavad olla teadlik ilmakodanik • Küsimuste esitamine tänapäeva maailma ja toimunud protsesside kohta • Seoste nägemine igapäevase elu ning globaalsete teemade vahel • Kriitilise mõtlemise arendamine, mille käigus õpilased tunnetavad vastutust maailma tuleviku osas • Olemasoleva (nt geograafia, ajalugu) sisu esitamine uuel viisil ja/või uuest vaatenurgast • Uued interaktiivsed õppemeetodid 	<ul style="list-style-type: none"> • Teemade arutamine, mis on õpilastele liiga rasked mõista • Õpetamine, kuidas mõelda ja mida teha • Lihtsate lahenduste pakkumine keerulistele teemadele • Uute täiendavate asjade, nõuete, kohustuste või eraldi õppeaine lisamine õppekavasse • Probleemide analüüsimine ilma, et kaasataks oma panust nende lahendamisesse • Faktikeskne statistika uurimine • Heategevuse (rahakorjanduse) propageerimine

Räsänen (2008) toob välja, et inimestel on kalduvus näha võõrast kultuuri homogeensemata kui enda oma, seega tuleb eelarvamuste vältimiseks tutvuda erinevate kultuuridega, mis aitab vähendada tundmatu ja võõraga seostuvaid hirne. Inimeste erinevate eluviiside, elukohtade ja võimalustega tutvumise käigus arendatakse sallivust teiste kultuuride suhtes ning mõistetakse erinevate valikute ja käitumisviiside tagapõhjasid. Globaalse õigluse all peetakse enamasti silmas seda, et kõigil maailma inimestel peaksid olema head võimalused püüelda õnneliku elu poole (Helin, 2010b). Maailmahariduse puhul on oluline roll õpetaja enda väärtushoiakutel ning sellel, kuidas ta igapäevatoos maailmahariduse põhimõtteid ellu rakendab (Räsänen, 2008, Helin, 2010a). See kontseptsioon eeldab, et õpilastele pakutakse

erinevaid vaatenurki, tutvustatakse erinevaid mõtteviise ning suunatakse õpilasi mõtlema erinevat inimkäitumist põhjustavate tegurite üle. Selline lähenemine langeb kokku Andreotti ja Souza (2008) haridusvalikute maatriksi D-tüüpi hariduse kirjeldusega (vt tabel 1).

Maailmaharidus Euroopas

Euroopa Liit on võtnud endale ülesandeks pöörata erilist tähelepanu arenguharidusele ja tõsta ELi kodanike sellealast teadlikkust. Püstitatud eesmärkide poole saab liikuda, kui rakendada haridussüsteemis tegevusi, mis põhinevad inimõigustel, sotsiaalsel vastutusel, soolisel võrdõiguslikkusel ja ühtekuuluvustundel, inimeste elutingimuste erinevuste mõistmisel ja püüetel neid erinevusi ületada. Oluline on ka vaesust ning säästvat arengut mõjutavate sotsiaalsete, majanduslike, poliitiliste ja demokraatlike meetmete rakendamine (Euroopa Komisjon, 2007; DEEEP, 2012). Peetakse tähtsaks, et arenguhariduse ja teadlikkuse tõstmise algatusi lõimitaks juba olemasolevate formaal- ja vabaharidussüsteemidega. Eesmärkideni jõudmiseks kasutatakse erinevaid pedagoogilisi ja didaktilisi lähenemisviise (Euroopa Komisjon, 2007).

Euroopa Liidus on mitmeid erinevaid arengu-/maailmahariduse ja teadlikkuse tõstmisega seotud algatusi, mis hõlmavad koostööd koolide ja kõrgharidusasutustega, noorsootööd, täiskasvanuõpet, üldsuse teadlikkuse tõstmist ja erinevaid kampaaniaid. Eespool nimetatud tegevuste toetamine varieerub liikmesriigiti. Kuigi enamikus Euroopa Liidu liikmesriikides on ideede ja kogemuste vahendamise toetamiseks loodud võrgustikke, ei ole programmid enamasti kuigi tihedalt kooskõlastatud. Probleeme võib olla erinevatele osapooltele selge ja avaliku põhjendamisega, millisenä nähakse oma panust üleilmse ja kohaliku arenguga seotud õiguste rakendamisse ja kohustuste täitmisse, sest see võib minna vastuollu nende organisatsioonide endi eesmärkidega (Euroopa Komisjon, 2007).

2001. aastal asutati Maailmahariduse Võrgustik Euroopas (*Global Education Network Europe* ehk GENE), mida koordineerib Euroopa Nõukogu Põhja-Lõuna keskus ja kuhu kuulub 21 riigi hulgas ka Eesti (Global Education Network Europe, s.a.). GENE võrgustik koondab endas erinevaid institutsioone, haridusametnikke ja teadlasi, kelle töö on seotud maailmahariduse edendamisega. Riikide kohta koostatakse maailmahariduse rakendamise ülevaateid ning antakse soovitusi, kuidas maailmaharidusega kogu riigi kontekstis süstemaatiliselt tegeleda.

Ametnikke koondava GENE võrgustiku kõrval on arengukoostööga seotud mittetulundusühingutel oma Euroopa võrgustik – DARE foorum (*Development Awareness Raising and Education Forum*), mis on üks CONCORDi (*Confederation for Cooperation of Relief and Development NGOs*) võrgustiku töögruppidest (DEEEP, s.a.a.). Mitmed projektid, nt DEEEP (*Developing Europeans' Engagement for the Eradication of Global Poverty*) ja TRIALOG (*Development NGOs in the enlarged EU*) toetavad maailmahariduse institutsionaliseerumist Euroopas, eriti uutes liikmesriikides (DEEEP, s.a.b.; TRIALOG, s.a.).

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) ühendkoolide võrgustik loodi 1953. aastal ning sinna kuulub 9900 haridusasutust 180 riigist, nendest 42 riiki kuulub Euroopa regiooni (UNESCO, s.a.). Võrgustiku eesmärk on hariduse abil tagada maailmas rahu, kaotada vaesus, kindlustada jätkusuutlik areng, toetada kultuuridevahelist dialoogi. Eesti UNESCO ühendkoolide võrgustikku kuulub 18 kooli (Mondo, s.a.), kelle eesmärk on lisaks rahu, sallivuse ja demokraatia arendamisele keskenduda ka maailmaharidusele, mitmekultuurilisusele ning keskkonna jätkusuutlikule arengule Läänemere regioonis (UNESCO Eesti ..., s.a.a.).

Maailmaharidus Eestis. Eestis võttis maailmahariduse nimetuse esimesena kasutusele Arengukoostöö Ümarlaud (Helin, 2013). Ka Välisministeeriumi (2006) poolt koostatud dokumendis „Eesti arengukoostöö ja humanitaarabi arengukava 2006–2010“ on maailmaharidus eraldi alavaldkonnana sees. Eestis kasutatakse maailmahariduse ja arenguhariduse mõisteid sünonüümidenä, kuna need kattuvad suures osas ja on mõistetavad ka Euroopa kontekstis (Helin, 2009).

Riigi tasandil on Eestis rohkem käsitlemist leidnud keskkonnaharidus ja säästva arengu haridus, nendest omakorda on võimalik eristada loodusharidust. Kui loodusharidus peab tagama looduse tundmaõppimise ja arusaama, et inimene on osa loodusest, siis keskkonnaharidus on suunatud keskkonnateadlikkuse kujundamisele kohalikus ja globaalses kontekstis ning säästva arengu hariduse kaudu kujundatakse omakorda teadmiste, oskuste ja hoiakute väärtushinnangute süsteem, mis võimaldab teadvustada looduse, majandus- ja sotsiaal-kultuurilise keskkonna seoseid (Keskkonnaministeerium, 2006). Eestis on arutluse all vajadus laiendada keskkonnaharidust, samuti koostöö traditsioonilise keskkonnahariduse, humanitaar- ja sotsiaalvaldkonna, maailmahariduse, eetikaküsimuste ja muude teemaga seotud valdkondade vahel (UNESCO Eesti ..., s.a.b). Kuna säästva arengu hariduse,

maailmahariduse ja keskkonnahariduse kontseptsioonides on palju kattuvusi, siis suurem omavaheline koostöö aitab paremini toetada nendes „haridustes“ sisalduvate põhimõtete ja väärtuste jõudmist rohkemate inimesteni (Helin, 2013).

Maailmahariduse tegevuse alguseks Eestis võib lugeda 1998. aastat, kui Välisministeeriumi kaudu eraldati riigieelarvest esimest korda vahendeid arengukoostööks ja humanitaarabiks (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010). Maailmaharidusliku teavitustööga on tegelenud Välisministeerium, peamiste projektide elluvijaj on MTÜ Arengukoostöö Ümarlaud ja selle liikmesorganisatsioonid. Suurim rahastaja on Euroopa Komisjon läbi maailmahariduse rahastusvoorude (Helin, 2013). Maailmahariduse edendamisele nii formaalses kui mitteformaalses hariduses pööratakse suuremat tähelepanu Eesti arengukoostöö ja humanitaarabi 2011–2015 arengukavas, kus lisaks õppematerjalide koostamise ja levitamise soodustamisele toetatakse ka maailmaharidust tutvustavate tegevuste elluviimist kooliharidussüsteemis erinevate teadusasutuste, täiskasvanute koolitusasutuste ja kodanikuühenduste vahel (Välisministeerium, 2011).

Eestis on maailmahariduse valdkonnas aktiivsemad eeskätt kodanikuühendused, kes koostöös haridussektoriga on korraldanud erinevaid teavitusüritusi nii noortele kui ka laiemale avalikkusele, koolitanud õpetajaid ja teisi noortega töötavaid inimesi, kogunud ja koostanud temaatilisi õppematerjale ning loonud võimalusi otsesteks kontaktideks Lõuna riikidega. Eesti arengukoostööga seotud mittetulundusühingute katusorganisatsioon on Arengukoostöö Ümarlaud (s.a.), mis kuulub üleeuroopalisse DARE võrgustikku ja on osaline projektis TRIALOG. Arengukoostöö Ümarlaua juures on maailmahariduse töögrupp, kus Eestis tegutsevad maailmaharidusega seotud mittetulundusühingud saavad arendada omavahelist koostööd ning osaleda DARE tegevustes. MTÜ Mondo (s.a.) on Eestis üks peamisi kodanikuühendusi, mis maailmaharidusega tegeleb. MTÜ Mondo juures tegutsev Maailmahariduskeskus pakub teemakohaseid õppematerjale, töötube, koolitusi, külalisi, filme jms. Mondo Maailmahariduskeskus haldab ka portaali maailmakool.ee, kuhu on koondatud teemakohased materjalid koolidele ja noorsootöötajatele (Maailmakool, s.a.).

2011. aastal võeti vastu 1.–9. klassile mõeldud põhikooli riiklik õppekava (s.a.) ning 10.-12. klasse puudutav gümnaasiumi riiklik õppekava (s.a.). Nende ettevalmistamisel osalesid töögruppides ka Arengukoostöö Ümarlaua liikmed, samuti kaasati Soome maailmahariduse spetsialiste – pakutud ettepanekutest lisati mõned valminud õppekavasse (Helin, 2013). Riikliku õppekava alusväärtuste hulgas on kirjas loetelu erinevatest

komponentidest, mis kuuluvad ka maailmahariduse juurde. Gümnaasiumi lõpetades peaks noor inimene teadma globaalprobleeme, võtma kaasvastutuse nende lahendamise eest, väärtustama ja järgima jätkusuutliku arengu põhimõtteid, mõistma eesti kultuuri Euroopa ja teiste rahvaste kultuuri kontekstis, samuti austama ja väärtustama nii oma kui teiste rahvaste kultuuritraditsioone. Lisaks oodatakse, et gümnaasiumi lõpetaja on kujundanud oma aktiivse kodanikupositsiooni, tunneb end dialoogivõimelise ühiskonnaliikmena Eesti, Euroopa ja globaalses kontekstis ning oskab käituda teistega arvestavalt ja sallivalt, samuti konflikte vähendada ja lahendada (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011). Selleks, et gümnaasiumi lõpetaja oleks omandanud eespool nimetatud hoiakud ja oskused, on oluline alustada nende aspektidele tähelepanu pööramist juba algklassides.

Erinevaid võimalusi maailmahariduse sidumiseks põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekavaga pakutakse välja MTÜ Mondo trükises „Kasvatades maailmakodanikke – riikliku õppekava alusväärtuste ja pädevuste arendamine läbi maailmahariduse“ (2012). Õppekava läbivatest teemadest leiavad maailmahariduse kontekstis käsitlemist väärtused ja kõlblus, keskkond ja ühiskonna jätkusuutlik areng, kultuuriline identiteet ning kodanikualgatus ja ettevõtlikkus. Lisaks kirjeldatakse, kuidas siduda maailmaharidusega aine- ja valdkonnaüleseid pädevusi nagu väärtus-, sotsiaalne, enesemääratlus-, suhtlus- ja ettevõtluspädevus. Helin (2010a) toob välja, et kuna üleilmsed teemad esinevad nii õppekava põhiosas kui läbivate teemade seas, tuleb nende teemade käsitlemist arendada kõigi õpetajate, kooli juhtkonna, muu personali ja lapsevanemate koostöös. Ta lisab, et noortel peaks olema võimalus osaleda rahvusvahelistes võrgustikes koos teiste koolide, õpilaste ja õpetajatega, sest selline ühistegevus võimaldab muuta globaalsed teemad õppekava ja kooli tegevuste konkreetseks ja praktiliseks osaks. Eestis on mitmeid koole, kes osalevad maailmaharidusega seotud projektides. Lisaks UNESCO ühendkoolide võrgustiku koolidele, on kahekümmel Eesti koolil sõpruskool Ghanas, Keenias, Afganistanis või Jeemenis (Mondo, s.a.). Üleilmsete teemadega on võimalik tegeleda kõigis kooliastmetes, aga käsitusviis sõltub õpilaste valmisolekust. Maailmaharidusel on suurim ühisosa sotsiaalainetega, aga seda on võimalik lõimida kõikidesse ainetesse.

Ülevaade varasematest uurimustest

2009. aasta Euroopa Liidu liikmesriikides läbiviidud uuringus selgus, et kõige sagedamini käsitletakse liikmesriikide õppekavades inimõiguste, kliimamuutuste, globaalse

vaesuse, jätkusuutliku arengu, kultuurilise mitmekesisuse ja sallivuse, maailmamajanduse, globaliseerumise, konfliktide, rassismivastasuse ja õiglase kaubanduse teemasid (DEEEP, 2009). Leiti, et üldiselt on suund maailmahariduse muutumisele õppekava läbivaks teemaks. Riikides, kus maailmaharidusel on pikk traditsioon ja ametlik toetus (Inglismaa, Prantsusmaa, Šotimaa), on see juba toimunud. Teiste riikide õppekavade uuendamisel lisatakse juurde „globaalne mõõde“, mis sisaldab endas erinevaid teemasid: inimõigused, säästev areng, globaalne majandus, kaubandus jne. Uuringus selgus, et maailmahariduse teemasid kasutatakse kõige rohkem geograafia, ajaloo, keskkonnahariduse ja ühiskonnaõpetuse tundides (DEEEP, 2009).

2013. aastal valmis projekti „Global Dimension in Social Sciences in Formal Education“ raames uuring, milles antakse ülevaade maailmahariduse olukorrast 13 Euroopa riigis, sh Eestis (Davis, 2013). Eri riikide õppekavasid võrreldes selgus, et paljud maailmahariduse teemad on leidnud enamasti kajastamist. Davis (2013) toob välja, et enamikes Euroopa riikides on maailmaharidusega seotud huvigruppide (ministeeriumid, mittetulundusühingud, õppekavade koostajad) ühine tegutsemine paranenud. Rohkem kui 21 riigis on maailmahariduse lisandumine õppekavasse ja kooliprojektidesse saanud heakskiidu ministeeriumi tasandil, enam kui 13 riigis on maailmahariduse lähenemist võetud arvesse hariduspoliitika kujundamisel. Uuringus toodi ka välja, et mida rohkem on maailmahariduse teemad erinevates teadmiste kontrollimise vormides sees, seda rohkem tähelepanu maailmahariduse õpetamisele pööratakse.

Mitmetes üle-Euroopalistes uuringutes on välja toodud kitsaskohad globaalsete teemade lõimimisel õpetajatöösse (DEEEP, 2009; Davis, 2013). Maailmahariduse teemasid peetakse oluliseks, kuid probleemiks on mahukad õppekavad ning õpetajate tihe ajagraafik, mistõttu on raske neid õppetöösse mahutada. Mõnikord piirduvad maailmahariduslikud teemad projektis osalemisega ning kui projekt läbi saab, lõppevad ka maailmahariduslikud tegevused. Selline olukord ei ole pikemas perspektiivis jätkusuutlik ning ei aita kaasa globaalsete teemade mõistmisele. Õpetajatel võib olla keeruline käsitleda tundlikke teemasid (nt vaesust, isolatsiooni jms), samuti tuleb arvestada isikliku eeskujuga (nt paberi taaskasutamine, transpordivahendi valimine jms). Probleemidena toodi välja ka maailmahariduse materjalide vähesus, ebapiisav õpetajakoolitus ning koolituste ja projektide ebapiisav rahastamine. Sarnastele takistavatele teguritele on tähelepanu pööratud ka dokumendis „Maailmahariduse arengusuunad Eestis“ (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010), kus on lisaks välja toodud veel

ühiskonna üldine madal solidaarsus ning empaatiavõime teiste riikide ja nende elanikega, ebaselge maailmahariduse definitsioon, vähene paindlikkus formaalhariduses ning Eesti-keskne meedia.

2011. aastal tegi poliitikauuringute keskus Praxis uuringu säästvat arengut toetava hariduse kohta Eestis, pöörates selles tähelepanu nii õppekavale kui ka õppematerjalidele (Aria, Kirss & Peterson, 2011). Selgus, et põhikooli riikliku õppekava üldosas on jätkusuutlikkus ja säästev areng, tervis ja kultuuriline mitmekesisus hästi esindatud. Toodi välja, et suhteliselt vähem on tähelepanu pööratud inimõiguste, soolise võrdõiguslikkuse, vaesuse, planeedi Maa varude ammendumise, ettevõtete sotsiaalse vastutuse, looduskatastroofide, kliimamuutuste ja õhukvaliteedi teemadele. Lisaks leiti, et säästvat arengut toetavate oskuste ja väärtuste temaatikale ei läheneta komplekselt, vaid rõhutatakse paarile põhiaspektile (maailma keerukuse mõistmine, lugupidamine, vastutustundlikkus), jättes tähelepanuta muutustega toimetuleku, koostööoskuste ja loodusteaduste põhioskuste aspektid. Eelnevale uuringule tuginedes võib positiivse asjaoluna välja tuua, et erinevad maailmahariduslikud teemad on õppekavas ja ainekavades leidnud kajastamist, teisalt muudab mittekomplesne lähenemine õpetatava seostamise globaalsete teemadega keerulisemaks ja vähemefektiivseks.

2012. aastal uuriti maailmahariduse programmiga liitunud õpetajate hoiakuid maailmahariduse suhtes, maailmahariduslike materjalide kasutatavust ning programmi mõju selles osalenud 9.–12. klassi noorte hoiakutele, arvamustele ja teadmistele (Vihma, 2012). Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et maailmahariduseni jõutakse eelkõige läbi isiklike kontaktide Mondo töötajatega, vähem kooli listi tulnud info või kolleegide soovitude kaudu. Leiti, et materjalid, mida Maailmakooli portaali kaudu pakutakse, on kõige kergemini kasutatavad ühiskonnaõpetuse tunnis, teiste ainete jaoks peavad õpetajad tegema lisatööd, et leida seoseid tunni temaatikaga. Maailmahariduse edendamise koolis sõltub juhtkonna toetusest ning uuringus osalenud õpetajate arvamuste põhjal saab koolid jagada kahte rühma. Esimeses rühmas on koolid, kus on passiivne ja formaalne juhtkonna toetus ning maailmaharidusega tegeleb paar õpetajat. Selliste koolide juhtkonna toetus piirdub nõusolekuga projektides osalemiseks, vajaduse korral esindamise ja muu sellisega. Teisalt on ka koole, mis osalevad aktiivselt erinevates projektides, millega on seotud paljud õpetajad ning ka juhtkond on kaasatud ja aktiivselt toetav. MTÜ Mondo koolituste puhul hinnati nende

interaktiivsust ning toodi välja, et need toimivad eelkõige mõttelaadi muutjatena, tänu millele tekib oskus siduda erinevaid teemasid maailmaharidusega.

2013. aastal läbiviidud maailmahariduse programmi hindamise uuringu raporti raames uuriti programmis osalenud õpetajate hoiakuid maailmahariduse õpetamise suhtes ning õppematerjali „Globaliseeruv maailm“ kasutatavust, samuti muutusi 10.–12. klassi õpilaste hoiakutes pärast õppeaine läbimist (Vihma & Meriküla, 2013). Uuringus osalenud õpetajate meelest koosneb maailmaharidus kolmest suurest mõttelisest osisest, mille iga osa toetab ülejäänut: väärtused (eelkõige solidaarsus, võrdsus, stereotüüpide vähendamine), interaktiivsed meetodid (nende abil on võimalik muuta hoiakuid ja väärtusi) ning säästva arengu, sotsiaalse õigluse, multikultuurilisuse, rahu ja konfliktidega seotud teadmised, mis aitavad mõista globaalseid seoseid. Toodi välja, et enne maailmaharidusega liitumisele eelneb tavaliselt õpetajate teoreetiline, praktiline või pragmaatiline huvi teema vastu. Teoreetiline huvi tuleneb õpetaja kokkupuutest vastavate õppeainete või teemadega, nt keskkonnaprobleemid, maailma ajalugu või erinevad kultuurid. Praktiline huvi võib tekkida juba toimivatele tegevustele või tajutud probleemidele väljundit otsides, nt tajutud pinged eri rahvuste vahel, osalemine keskkonnaprojektides vee säästmise, prügi sorteerimise, õiglase kaubanduse jms teemadel. Pragmaatiline huvi tekib vajadusest laiendada oma õpetajaprofiili ja -oskusi. Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et mida rohkem on ettevalmistatud materjale, seda kergem on õpetajal maailmaharidusega tegelema hakata. Koolipoolse toe osas toodi välja, et huvijuht võiks olla ühenduslülilik õpetajate vahel ning abistada projektide läbiviimisel. MTÜ Mondo korraldatud koolituste puhul kiideti erinevate aktiivõppe meetodite kasutamist, tänu millele osatakse vastavaid teemasid ja mängu ka oma õppetegevuses kasutada.

Helini (2013) poolt uuritud maailmahariduse süvaõppekursusel osalenud õpetajate arvates peaksid maailmaharidust oma töös kasutama juba klassiõpetajad. Oluline on õpetajatevaheline koostöö, et vältida üksteise tegevuse dubleerimist. Uuringus osalenud õpetajad jagasid ideid, kuidas maailmahariduse teemasid erinevatesse ainetesse lõimida – näiteks lisada ajaloo õpetamisel sotsiaalse õigluse, mitmekesisuse hindamise ja konfliktilahendamise oskusi nõudvaid ülesandeid, inimeseõpetuses rääkida rohkem soost, seksuaalsest orientatsioonist, arutleda erinevate sotsiaalsete teemade üle.

Maailmahariduse käsitlemist õpetajakoolituses on uuritud kõrgkoolide õppekavade vaatluse ja õppejõudude intervjuerimise kaudu (Pertsjonok, 2011). Selgus, et

maailmaharidust eraldi kursusena õppekavades ei ole, samas mõned teemad (multikultuursus, keskkonnahoid) on eraldi ainetena olemas, samuti viitavad mõned õppejõud oma ainete raames erinevatele maailmahariduslikele materjalidele. Õppejõudude seas läbiviidud intervjuude põhjal selgus, et maailmahariduse mõiste on vähelevinud ning seda seostatakse pigem teiste kultuuride passiivse tundmise, mitte enda koha ja vastutuse jagamisega globaalses kontekstis. Vastanud leidsid, et maailmaharidus peaks pigem olema ühiskonna- või inimeseõpetuse õpetajate teema ning seda peaks käsitlema põhikooli lõpuastmes ja gümnaasiumis. Kuna maailmahariduse all peeti silmas eelkõige teiste kultuuride tundmist ja/või väärtuskasvatust, siis ei nähtud otsust vajadust eraldi kursuse järgi, samas nenditi, et kui maailmaharidus jagada erinevate ainete vahel ära, ei teki sellest selget pilti.

Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Uuringu eesmärk on anda ülevaade maailmahariduse kasutusest esimeses ja teises kooliastmes ning kaardistada õpetajate maailmaharidusega seotud teadmisi, hoiakuid ning valmisolekut. Uuringu eesmärkidest lähtuvalt koostati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on I ja II kooliastme õpetajate teadmised maailmaharidusest nende endi hinnangul? Puudub ülevaade, kas ja kui paljud I ja II kooliastme õpetajad teavad maailmahariduse kohta ning kuidas info maailmaharidusest on nendeni jõudnud.

Varasematest uuringutest on selgunud, et õpetajad jõuavad maailmahariduseni eelkõige läbi isiklike kontaktide Mondo töötajatega, vähem kooli listi tulnud info või kolleegide soovitusel kaudu (Vihma, 2012). Oluline on ka õpetaja isiklik initsiatiiv ja huvi, mis on tekkinud teoreetilisel, praktilisel või pragmaatilisel tasandil (Vihma & Meriküla, 2013).

2. Kas ja kuidas kasutatakse maailmahariduse kontseptsiooni põhimõtteid õppetöös I ja II kooliastme õpetajate hinnangul? 2009. aastal läbiviidud üle-Euroopalises uuringus leiti, et maailmahariduse teemasid kasutatakse kõige rohkem geograafia, ajaloo, keskkonnahariduse ja ühiskonnaõpetuse tundides (DEEEP, 2009). Eesti kontekstis on keskkonnahariduse näol tegemist eelkõige valdkonnaga, mis hõlmab erinevaid keskkonnaga seotud õppeaineid (sh geograafia). Uurides Eesti keskkonnahariduse edendajate (õpetajad, keskkonnahariduse spetsialistid) ootusi keskkonnahariduse korralduse kohta selgus, et keskkonnahariduse ja säästva arengu hariduse andmise lähtealuseks peetakse loodusharidust (Peterson, 2012). Uuringu käigus soovitakse teada, kui palju I ja II kooliastme õpetajad kasutavad

maailmaharidust oma õppetöös, millistes tundides seda tehakse, kust leitakse materjale ning kuidas hinnatakse materjalide kasutatavust.

3. *Millised tegurid takistavad maailmahariduse teemade kasutamist õppetöös I ja II kooliastmes õpetajate hinnangul?* Soovitakse teada, mis põhjustel õpetajad maailmaharidust oma õppetegevustes ei kasuta. Võib eeldada, et kõige suurem takistus maailmahariduse lülitamisel õppetöösse on asjaolu, et ei teata, mida maailmaharidus endast kujutab. Õpetajate tagasihoidliku pädevuse globaalsete teemade osas võivad tingida puudused õpetajate koolituses, õppematerjalide vähesus ja ebapiisav kättesaadavus (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010). Kuigi Maailmakooli portaalis leidub palju erinevaid maailmaharidusega seotud materjale ja tegevusi, on vaid mõned neist sellised, mis sobivad konkreetselt I-II kooliastmes kasutamiseks. Pertsjonoki (2011) uuringu järgi puudusid kõrgharidust andvate õppeasutuste õppekavades maailmahariduse kursused. Mitmetes uuringutes on takistava tegurina välja toodud mahukad õppekavad ning õpetajate tihe ajagraafik (DEEEP, 2009; Davis, 2013).

4. *Millised on I ja II kooliastme õpetajate hoiakud maailmahariduse suhtes?* Krulli (2000) järgi on hoiakud sisemised teadmisseisundid, mis mõjutavad inimeste valikuid. Kui tahetakse muuta või suunata kellegi käitumist, tuleb ennekõike muuta vastavaid hoiakuid (Bachmann & Maruste, 2011). On leitud, et maailmahariduse põhimõtete efektiivset kasutamist õppetegevuses takistab koolide, õpetajate ja noorsootöötajate vähene huvi maailmahariduse vastu, mis võib olla põhjustatud ühiskonna üldisest madalast solidaarsusest ning empaatiavõimest teiste riikide ja nende elanike suhtes (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010), segavaks teguriks võib olla ka definitsiooni ebaselgus (Helin, 2009). Uuringu abil soovitakse saada vastused küsimustele, kui oluliseks ja päevakajaliseks peetakse maailmahariduse teemasid, kui palju maailmahariduse väärtuste õpetamine sõltub õpetaja enda hoiakutest ning kui oluliseks peetakse koolipoolset tuge maailmahariduse õpetamisel.

5. *Milline on I ja II kooliastme õpetajate valmisolek maailmahariduse kasutamise suhtes?* Käesoleva uuringuga soovitakse saada vastused küsimustele, kas õpetajatel on olemas valmisolek maailmahariduse teemade käsitlemiseks tundides ja kas ollakse huvitatud enda teadmiste täiendamisest maailmahariduse osas. Erinevad temaatilised üritused võimaldavad ühitada ainetunde ja tunnivälise tegevust maailmahariduse teemade käsitlemisel (Kasvatades maailmakodanikke ..., 2012). Väljastpoolt kooli külaliste kutsumine, sõpruskoolidega suhtlemine, dokumentaalfilmide vaatamine ning teemapäevade või -nädalate korraldamine on

kõik maailmahariduslikud tegevused ning soovitakse teada õpetajate valmisolekut neid meetodeid kasutada.

Metoodika

Valim

Käesolev uuring koosneb kahest osast: ankeetküsitlusest ja intervjuudest. Veebipõhise ankeetküsitluse läbiviimiseks kasutati mugavusvalimit. Mugavusvalim lähtub lihtsa kättesaadavuse, leitavuse või uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest (Õunapuu, 2014). Küsitlus viidi läbi klassiõpetajate ning teises kooliastmes tunde andvate aineõpetajate seas üle Eesti. Uuringus osales kokku 94 õpetajat 31 Harjumaa, Ida-Virumaa, Jõgevamaa, Järvamaa, Läänemaa, Põlvamaa, Tartumaa, Valgamaa, Viljandimaa ja Võrumaa koolist. Kõige rohkem respondente oli Tartumaalt (N = 62; 66%) ja Harjumaalt (N = 20; 21%). Linnas asuvatest koolidest oli vastanuid 66 (70%) ja maapiirkonna koolidest 28 (30%). Vastanute tööstaaž oli keskmiselt 14,3 aastat, kõige vähem oli respondent õpetajana töötanud pool aastat, kõige rohkem 43 aastat. Respondentidest moodustasid enamuse naised (N = 87; 93%), mehi oli vastanute seas seitse (7%).

Lisaks ankeetküsitlusele viidi läbi seitse intervjuud, mille jaoks moodustati ettekavatsetud valim. Sellisesse valimisse valib uurija liikmed, lähtudes oma teadmistest, kogemustest ja eriteadmistest mõne grupi kohta (Õunapuu, 2014). Intervjueeritavate valikul lähtuti järgmistest kriteeriumitest: teab, mis maailmaharidus on ja on läbinud vastava koolituse; teab, mis maailmaharidus on, aga ei ole vastavat koolitust läbinud; on maailmaharidusest kuulnud koolis tutvustamise kaudu; on maailmaharidusest kuulnud, uuris iseseisvalt; on maailmaharidusest kuulnud õpetajakoolituse kaudu; ei ole maailmaharidusest eelnevalt midagi kuulnud. Konfidentsiaalsuse tagamiseks omistati igale intervjuus osalenud õpetajale tunnus (tabel 3). Intervjuud tehti ankeetküsitlusele vastanud õpetajatega. Kuna veebiküsitlus oli anonüümne, valiti kriteeriumitele vastavad pedagoogid välja kümne pilootuuringus osaleja seast. Kõik respondendid olid naised, viis töötasid Tartumaal, üks Ida-Virumaal ning üks Valgamaal.

Tabel 3. *Intervjuu andmed*

Jrk nr	Osaleja tunnus	Kriteerium	Maakond
1.	ÕP1	On maailmaharidusest kuulnud (uuris iseseisvalt).	Tartumaa
2.	ÕP2	Teab, mis maailmaharidus on (läbinud MH* koolituse).	Tartumaa
3.	ÕP3	Teab, mis maailmaharidus on (ei ole läbinud MH* koolitust).	Ida-Virumaa
4.	ÕP4	On maailmaharidusest kuulnud (õpetajakoolituse kaudu)	Valgamaa
5.	ÕP5	On maailmaharidusest kuulnud (tutvustati koolis).	Tartumaa
6.	ÕP6	Ei ole maailmaharidusest eelnevalt kuulnud.	Tartumaa
7.	ÕP7	Ei ole maailmaharidusest eelnevalt kuulnud.	Tartumaa

MH – maailmaharidus*

Mõõtevahendid

Uuringus kasutati andmekogumismeetoditena ankeetküsitlust ja intervjuud. Ankeetküsitluse eelis on võimalus koguda lühikese aja jooksul võrdlemisi suur andmestik, selle puudusena võib välja tuua tulemuste pinnapealsuse ja asjaolu, et ei ole võimalik kontrollida, kui hoolikalt ja ausalt respondent vastas. Intervjuu puhul on võimalik uuritavalt andmeid koguda vahetult sihipärase vestluse abil, selle puuduseks on suurem ajakulu ning võrdluste ja üldistuste tegemise keerukus. Kvantitatiivset ja kvalitatiivset meetodit kasutatakse täiendatavuse eesmärgil ehk ühel meetodil saadud tulemusi täiendatakse, laiendatakse ja selgitatakse teisel meetodil saadud tulemuste abil, et jõuda nähtuse põhjalikuma mõistmiseni (Õunapuu, 2014).

Töö autor tugines ankeetküsitluse küsimuste koostamisel varasematele Eestis läbi viidud uuringutele (Vihma, 2012; Vihma & Meriküla, 2013) ning lähtus käesoleva uuringu eesmärgist. Vastamise lihtsustamiseks oli enamik küsimusi valikvastustega ning vastamise ajaliseks kestuseks arvestati 2–3 minutit. Küsimused jaotati nelja plokki: teadmised maailmaharidusest, hoiakud maailmahariduse suhtes, valmisolek maailmahariduse suhtes ja üldandmed (lisa 1). Küsimused 1 ning 6–17 olid suletud ja valikvastustega. Küsimused 2–5 olid kombineeritud ehk suletud valikvastustega küsimuste järel oli ka vaba vastuse rida. Küsimuste 17–20 abil koguti taustaandmeid.

Esimese küsimusteploki *Teadmised maailmahariduse suhtes* moodustasid küsimused, millega uuriti mitteamvulisi nominaaltunnuseid ja kus uuritavaid nähtusi ei järjestatud. Küsimuste juures olid suunised ning sõltuvalt valitud variantidest pidi selles küsimusteplokis käituma järgmiselt: vastates 1. küsimusele *Ma pole midagi maailmaharidusest kuulnud, jätkka 5. küsimusega*; vastates 3. küsimusele *ei kasuta maailmahariduse teemasid oma tundides, jätkka 5. küsimusega*; pärast 4. küsimust, kuhu pidi märkima tunnid, kus maailmaharidust kasutatakse, *jätka 6. küsimusega*.

Esimese küsimusteploki järel anti maailmahariduse lühikirjeldus – see oli vajalik, et respondendid, kes varem ei olnud maailmaharidusest midagi kuulnud või teadsid sellest väga vähe, saaksid oma hoiakuid ja valmisolekut hinnata. Teises ja kolmandas küsimusteplokis (vastavalt *Hoiakud maailmahariduse suhtes* ja *Valmisolek kasutada maailmaharidust*) uuriti mitteamvuliste järjestustunnuste abil õpetajate hoiakuid ja valmisolekut. Selleks kasutati Likerti 5-pallilist skaalat, mille abil saab mõõta vastaja erinevate väidetega nõustumise astet. Sellisel skaalal on olemas neutraalne nullpunkt, et hinnang ei muutuks liiga keeruliseks, kuid samas oleks võimalik seda diferentseerida (Bachmann & Maruste, 2011). Väited jagunesid Likerti skaalal järgnevalt: 1 – *ei nõustu üldse*, 2 – *pigem ei nõustu*, 3 – *osaliselt nõus, osaliselt mitte*, 4 – *pigem nõus*, 5 – *täiesti nõus*. Neljanda ploki moodustasid üldandmed: sugu, õpetamise staaž ja kooli nimi. Viimase tunnuse küsimine andis uuringu teostajale infot, mis piirkondadest ja koolidest on vastatud. Koolide nimesid analüüsis konfidentsiaalsuse tagamiseks ei avaldata.

Mõõtevahendi valiidsuse tagamiseks viidi läbi pilootküsitlus kümne 1.–6. klassi õpetaja hulgas. Pilootküsitlusega sooviti teada saada, kas veebiküsitluse vorm on õpetajatele vastuvõetav ja mugav, kas küsimused on arusaadavad ning valikvastused sobivad, kas ajalise kestuse hinnang on adekvaatne. Pilootuuringu tulemusi analüüsisid sai selgeks, et küsimused võimaldavad saada vastuseid uurimisküsimustele. Pärast pilootuuringut küsimustikku ei muudetud. Küsitluse reliaabluse leidmiseks arvutati *Cronbach'i alfa*, mis kinnitas selle usaldusväärsust ($\alpha = 0,807$).

Kvalitatiivse meetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Sellele uurimisviisile on iseloomulik küsimuste sõnastamise ja esitamise järjekorra paindlikkus, lisaküsimuste esitamise võimalus, vaba vestlus intervjuueeritava (Õunapuu, 2014). Intervjuu küsimused lähtusid ankeedi tulemustest. Põhiküsimuste arv sõltus intervjuueeritava valiku kriteeriumist (vt tabel 3; lisa 2), vajaduse korral esitati täpsustavaid küsimusi. Pilootintervjuu viidi läbi

ÕP1-ga. Selle käigus kontrolliti küsimuste arusaadavust ning analüüsiti, kas vastused võimaldavad ankeetküsitluse tulemusi paremini mõista. Pärast pilootintervjuud küsimusi ei muudetud.

Protseduur

Käesoleva uurimistöö empiiriline osa viidi läbi 2014. aasta veebruarist aprillini. Uuringu läbiviimisel on väga oluline jälgida eetilisi nõudeid (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2007) ning need tagati järgnevalt: uuringus osalemine oli vabatahtlik, uuritavaid informeeriti töö eesmärgist, respondentide vastuseid ei ole võimalik seostada nende isikutega ning andmeid kasutati üldistuste tegemiseks.

Veebipõhine ankeetküsitlus viidi läbi 5. veebruar – 17. märts 2014. Ankeet koostati vahendiga *Google Form*. Küsimustiku link koos selgitava tekstiga saadeti õpetajatele kahel moel: Maailmahariduskeskuse kaudu ja isiklikult erinevate koolide õpetajatega suheldes. Maailmahariduskeskus saatis töö autori kirja inimestele, kes on osalenud Maailmahariduskeskuse koolitustel, neil paluti uuringut omakorda oma kooli õpetajate listi edastada. Teise variandina pöördus töö autor otse erinevate koolide õpetajate poole, paludes neil küsitlust oma koolides levitada.

Kogutud toorandmed eksporditi esmalt *MS Excelisse*, kus mitteamvulised tunnused kodeeriti (asendati numbritega), et anda neile edaspidiseks analüüsiks sobiv kuju. Esimese küsimusteploki nominaaltunnusega küsimuste 2–5 puhul oli võimalik märkida rohkem kui üks sobiv vastusevariant. Analüüsi hõlbustamiseks eraldati need variandid üksteisest ning vastused kodeeriti ümber binaarseteks tunnusteks, kus „1“ tähendas, et respondent märkis selle vastuse ära, ning „0“, et ei märkinud. Õpetajana töötamise staaži põhjal moodustati viis gruppi, mis võimaldas paremini jälgida tööstaažiga seotud trende erinevate küsimuste vastuste juures (tabel 4).

Tabel 4. *Õpetajate jaotumine gruppidesse nende tööstaaži järgi*

	Kuni 5	6–10	11–15	16–25	26 +	Kokku
Sagedus	25	18	15	18	18	94
%	26,6	19,1	16	19,1	19,1	100

Korrastatud andmed eksporditi andmetöötluspaketti *STATISTICA* (ver. 12). Andmete üldiseks kirjeldamiseks kasutati sagedusjaotusi ja risttabeleid. Hoiakute ja valmisolekute erinevusi vastavalt vastaja teadlikkusele (teab, on eelnevalt kuulnud, pole maailmaharidusest kuulnud), tööstaažigrupile (vt tabel 4) ja soole analüüsiti *Kruskali-Wallise* testi abil. Tegemist on mitteparameetrilise dispersioonanalüüsiga, mida kasutatakse mitme üksteisest sõltumatu kogumi üheaegseks võrdlemiseks, sealjuures eeldatakse tunnustelt skaala järjestatavust (Tooding, 2007). Järelduste tegemisel võeti aluseks olulisuse nivoo väärtusega $p < 0,05$. Üldtesti järgi oluliste erinevuste ilmnemisel võrreldi paarikaupa kõiki gruppe omavahel mitmese võrdluse testi (*Multiple comparisons test*) abil.

Hoiakute omavahelisel võrdlemisel kasutati T-testi. Sellega sooviti selgitada, kas erinevate hoiakutega seotud keskmiste vahel andmebaasi lõikes on statistiliselt olulisi erinevusi ehk kas mingeid hoiakuid peetakse olulisemaks kui teisi. Sama testi kasutati ka maailmahariduse kasutamise valmisoleku erinevate tahkude võrdlemiseks.

Maailmaharidusega seotud hoiakud ja kasutamise valmisolek on eeldatavasti omavahel seotud. Täpsemate seoste ja nende tugevuse uurimiseks kasutati *Spearmani* astakorrelatsioonikordajat R. See statistik sobib järjestiktunnuste vaheliste seoste uurimiseks (Tooding, 2007). Andmetest selgema ülevaate andmiseks kasutatakse nii tabeleid kui jooniseid.

Intervjuud viis töö autor läbi 2014. aasta aprillis. Intervjueerimiseks lepiti kokku sobiv aeg ja ruum. ÕP3 ja ÕP4-ga tehti intervjuud suhtlusprogrammi *Skype* vahendusel. Intervjueeritavatele tutvustati intervjuu ja kogu uurimistöö eesmärke, informeeriti võimalikust ajakulust, selgitati intervjuu salvestamise vajalikkust ning rõhutati konfidentsiaalsuse tagamise aspekti. Intervjuude ajaline kestus sõltus intervjueeritava profiilist (vt tabel 3) ja talle esitatud küsimuste hulgast. Kõige pikem intervjuu oli ÕP3-ga (36 minutit), kõige lühem ÕP7-ga (4 minutit). Intervjuu lõpus tehti väike kokkuvõtte räägitust ning tänati intervjuu andjat. Intervjueeritava huvi korral lepiti kokku valminud töö edastamise viis. Salvestatud intervjuud transkribeeriti tekstiks. Saadud andmeid kasutati ankeetküsitluse tulemuste täiendamiseks. Intervjuudest pärinevad tsitaadid esitatakse kaldkirjas ja jutumärkides. Loetavuse huvides on mõned tsitaadid kohandatud, aga on jälgitud, et teksti mõte säiliks algsel kujul. Tekstis on kasutatud järgmisi märke: (..) – paus; /.../ – lühendatud tekst.

Tulemused

Järgnevalt antakse ülevaade empiirilise uuringu tulemustest. Parema jälgitavuse huvides esitatakse kõigepealt uurimisküsimus ning seejärel küsimusega seotud tulemused.

Uurimisküsimuste 1–3 puhul sõltus analüüsitava vastuste hulk sellest, kuidas respondent oli vastanud ankeetküsitluse küsimustele 1–5. Uurimisküsimuste 4 ja 5 juures analüüsiti kõikide õpetajate vastuseid.

1. Millised on I ja II kooliastme õpetajate teadmised maailmaharidusest nende endi hinnangul? Küsitlusele vastanud 94 respondendist teadis 24 õpetajat (25,5%), mis maailmaharidus on, 34 õpetajat (36,2%) märkis, et on kuulnud maailmahariduse olemasolust, ning 36 pedagoogi (38,3%) ei olnud maailmaharidusest eelnevalt midagi kuulnud. Kahe intervjuueeritava käest uuriti, millele tuginedes nad arvavad teadvat, mis maailmaharidus on. ÕP2 tõi välja koolituste olulisuse: „Ma arvan, et ma tean, mis maailmaharidus on, sest ma olen läbinud päris palju koolitusi sellel alal. Et eelmisel aastal sai läbitud see pikk Mondo maailmahariduse koolitus, mis meil kestis suveni välja, suvekooliga lõppes see. Ja sel aastal sai osaletud veel ka ühel mitmepäevasel Humana maailmahariduse teemalisel koolitusel.“ ÕP3 rõhutas noortevahetuse olulisust: „Sest ma olen selle teemaga kokku puutunud ja just läbi noortevahetuse, mis on siis oma silmavaate avardamisega tõestanud mulle oma tähtsust.“

Intervjuude käigus sooviti teada, kuidas õpetajad tõlgendavad maailmahariduse mõistet. Maailmaharidusest teadlikud õpetajad andsid põhjalikuma selgituse võrreldes teiste õpetajatega. ÕP2 rääkis: „Maailmaharidus on selline hariduse osa, mis annab meile kõik teadmised ja oskused, kuidas tänapäeva globaliseerivas maailmas toime tulla, kus kõik asjad on omavahel seotud, kõik asjad algavad kuskilt ja jõuavad meieni.“ ÕP3 tõi välja: „Vastastikusest mõjust siis niinimetatud arusaamine. Maailma teised riigid mõjutavad meid ja meie neid. No laste jaoks siis arusaamine maailma teiste riikide eksistentsist üleüldiselt ja erinevate rahvuste eripäradest ja kõige selle mõistmine, miks asjad nii on. A'la et miks meil on süüa ja Aafrika lastel pole, mitte ainult majanduslikult vaid ka kliimaatiliselt, ja analüüsimine, et mida meie saaks teha, et neil parem oleks, kas üldse saaks ja ka mida meil oleks neilt õppida.“ Ülejäänud õpetajad arvasid, et maailmaharidus on õpetus, mis võimaldab tajuda erinevaid rahvaid, on seotud globaalprobleemidega kursisolemise ja erinevate

kultuuride tundmaõppimisega, et tegemist on mõtteviisiga, mille järgi maailma paremaks muutmine algab isiklikult tasandilt.

Küsimusele *Kust said maailmahariduse kohta infot?* vastates võisid respondendid ära märkida mitu varianti. Selgus, et paljud õpetajad olid oma teadmised omandanud iseseisvalt, samas kümme õpetajat olid osalenud maailmahariduse koolitusel ja 13 olid maailmaharidusest kuulnud õpetajakoolituse kaudu (tabel 5).

Tabel 5. *Maailmahariduse (MH) infoallikad (sagedus)*

Teadlikkus maailmaharidusest	Infoallikad			
	Õpetajakoolitus	MH kursused	Koolis tutvustati	Iseseisvalt
Ma tean, mis on MH.	0	10	3	15
Olen kuulnud, et on olemas MH.	13	0	3	16

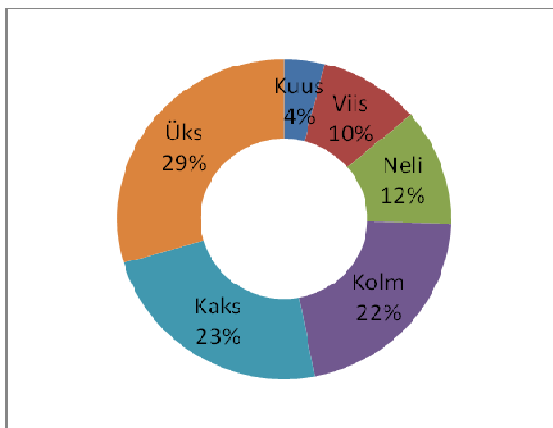
Intervjuudest tuli välja, et õpetajate huvi maailmahariduse vastu on tekkinud eelkõige läbi sisemise äratundmise, et teema on oluline. Huvi tekkimisele on aidanud kaasa ka maailmahariduse osas entusiastlikud kolleegid, vajadus ainepõhiselt teatud teemadest paremini aru saada, õpilasvahetuses osalemine, heategevuskampaania korraldamine, filmiõhtute organiseerimine ning kirjastuse Petrone Print Minu-sarja raamatud. ÕP2 kirjeldab oma koolis toimuvat järgnevalt: „*Meil on koolis juba tekkinud selline kärgsüsteem, et kõik nagu veavad kõiki kaasa järjest, et see järjest laieneb. Et meil on üks tore gümnaasiumiõpetaja, kes on ajast aega tegelegenud selliste teemadega ja siis tema kutsus eelmine aasta minu sinna Mondo koolitusele. Ja nüüd sel aastal saatsin mina juba kaks kolleegi sinna ja nii edasi.*“

Maailmaharidusest olid õpetajakoolituse kaudu kuulnud kõige rohkem kuni 5-aastase staažiga õpetajad (N = 8; 61,5%). ÕP4, kellel on hetkel pooleli pedagoogilise kõrghariduse omandamine Tartu Ülikoolis, kirjeldas esmast kokkupuudet maailmaharidusega järgnevalt: „*Tutvusin maailmahariduse teemaga Tartu Ülikoolis Margit Telleri aines, milleks oli keskkonnaharidus. Täpsemalt ei mäleta, mil viisil see käis. Mäletan, et käsitlesime antud aines keskkonnateemalisi probleeme, mitte ainult Eesti, vaid terve maailma kontekstis.*“

Muude infoallikatena märgiti ära meedia (sh teler, internet ja ajakirjandus), isiklikud kontaktid (tuttavad), konverentsidel osalemine ja IB-õpe.

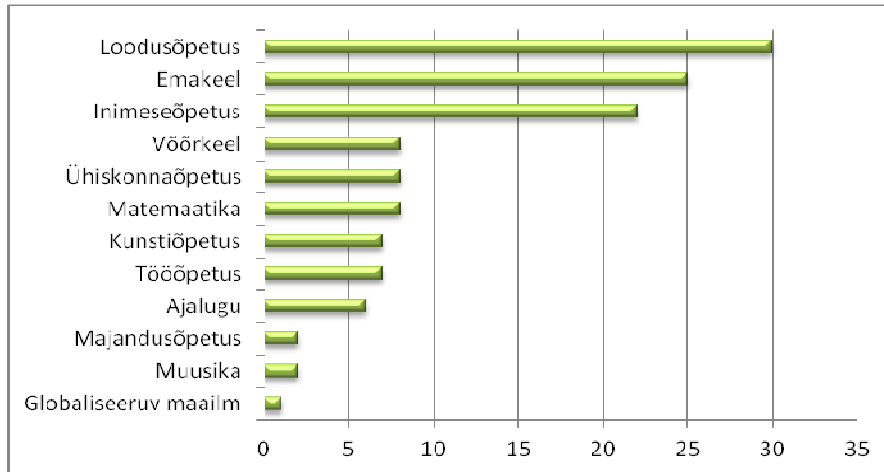
2. Kas ja kuidas kasutatakse maailmahariduse kontseptsiooni põhimõtteid õppetöös I ja II kooliastme õpetajate hinnangul? Selle uurimisküsimusega seoses uuriti vaid neid õpetajaid, kes vastasid, et nad teavad või on kuulnud, mis maailmaharidus on (N = 58). Kõige levinum on aeg-ajalt maailmahariduse kasutamine tundides (N = 46), aga leidub ka õpetajaid, kes kasutavad kontseptsiooni arusaamu oma tundides pidevalt (N = 3) või teevad seda tunnivälistel üritustel (N = 5). Mõned maailmaharidusest kuulnud või teadlikud õpetajad ei kasuta maailmaharidust oma tundides üldse (N = 7).

Õpetajatel (N = 51) paluti märkida kõik ained, milles nad maailmaharidust õppetöös kasutavad. 29% õpetajatest kasutab maailmaharidust ühes konkreetses tunnis, maksimum ühe vastaja kohta küündis kuue ainetunnini (joonis 1).



Joonis 1. Õppeainete arv, milles maailmaharidust kasutatakse

Maailmahariduse teemasid kasutatakse sagedamini loodusõpetuses, emakeeles ja inimeseõpetuses (joonis 2). Märgitud on ka maailmahariduse teemade kasutamine majandusõpetuses ja ainekursuse „Globaliseeruv maailm“ raames. Need ained ei kuulu esimese ja teise kooliastme õppekavasse, aga kuna küsitlusele vastasid ka aineõpetajad, kes annavad tunde teises kooliastmes, leidsid need vastustes äramärkimist.



Joonis 2. Tunnid, kus maailmahariduse teemasid käsitletakse (sagedus)

ÕP2 kirjeldas, kuidas tema maailmaharidust oma tundides kasutab: „*Me ei räägi mitte lihtsalt, kuidas prügisorteerimine meil kodus on, vaid mis see maailmas on endaga kaasa toonud, mis probleeme on seoses prügiga. Kui me rääkisime perekonnast, meie perekonnamuudelis oli sees ka see, et on erinevast rahvusest vanemad ja nii edasi. Igale poole panin teemadele juurde. Neid küll õpikutes ei ole, aga saab rääkida. /.../ Ja näitasin hästi palju õppefilme neile.*“ ÕP3 kasutab samuti maailmaharidust oma tundides: „*Kuna ma olen käinud ja näinud, siis mul on väga hea rääkida lugusid, kuidas kuskil on mulle räägitud. Näiteks kui Inglismaal elasin hostelis pool aastat ja töötasin seal, siis ma nägin inimesi absoluutselt üle terve maailma ja nad on igasugu vahvaid seiksid ja oma maale omaseid huvitavaid asju rääkinud. /.../ Kui ma Inglismaal õppisin, siis näidati seal, kuidas erinevates riikides näiteks mingit teemat matemaatikas õpetatakse, siis ma olen seda ka seletanud lastele, et õpitakse erinevalt jms.*“

Maailmahariduslikke materjale oskas kõige rohkem välja tuua ÕP2, kes nimetas nii gümnaasiumile suunatud õpikut „Globaliseeruv maailm“, algklassides kasutatavat „Külla Kongo külla!“, kui ka Maailmakooli, Solidaarse kooli ja Humana veebilehti. Materjalide kasutatavust ÕP2 kirjeldas järgmiselt: „*Need kõik on väga kihvtid materjalid, ja ma olen saanud sealt hästi palju fakte ja selliseid nagu enda jaoks põnevaid mängu, mida lastega teha, aga ma tunnen küll puudust, et võiks olla mingi materjal, mis on mõeldud otseselt väiksematele õpilastele, nii et algkoolile ka. Ja et sellist ju praegu ei ole.* „Külla Kongo külla!“, seda me tegime. Aga vot selliseid teemakäsitusi nagu globaliseeruv maailm, et kuidas väikestega käsitleda, milliseid asju käsitleda. Praegu ma nagu ise leiutasin põlve otsas

selle süsteemi.“ Teiste õpetajate poolt leidis mainimist Mondo kodulehekülg ning rõhutati Google'i ja Youtube'i osatähtsust.

3. Millised tegurid takistavad maailmahariduse teemade kasutamist õppetöös I ja II kooliastmes õpetajate hinnangul? Saamaks vastust sellele uurimisküsimusele, uuriti neid õpetajaid, kes polnud maailmaharidusest eelnevalt midagi kuulnud, ja neid, kes vastasid 3. küsimuse juures, et nad ei kasuta maailmahariduse teemasid oma tundides (N = 43). Suurimaks takistavaks teguriks maailmahariduse lõimimisel õppetegevusse nimetavad õpetajad asjaolu, et ei teata maailmaharidusest midagi (N = 35), samas märgiti ka ära, et puuduvad asjakohased materjalid (N = 8), ei osata maailmahariduse teemasid oma tundides kasutada (N = 5) või pole nende teemade käsitlemiseks aega (N = 5).

4. Millised on I ja II kooliastme õpetajate hoiakud maailmahariduse suhtes? Kõige rohkem oldi nõus väidetega, et maailmahariduse teemad on päevakajalised ning selle õpetamine on oluline, enim eriarvamusi tekitas koolipoolse toe vajalikkus maailmahariduse õpetamisel (tabel 6).

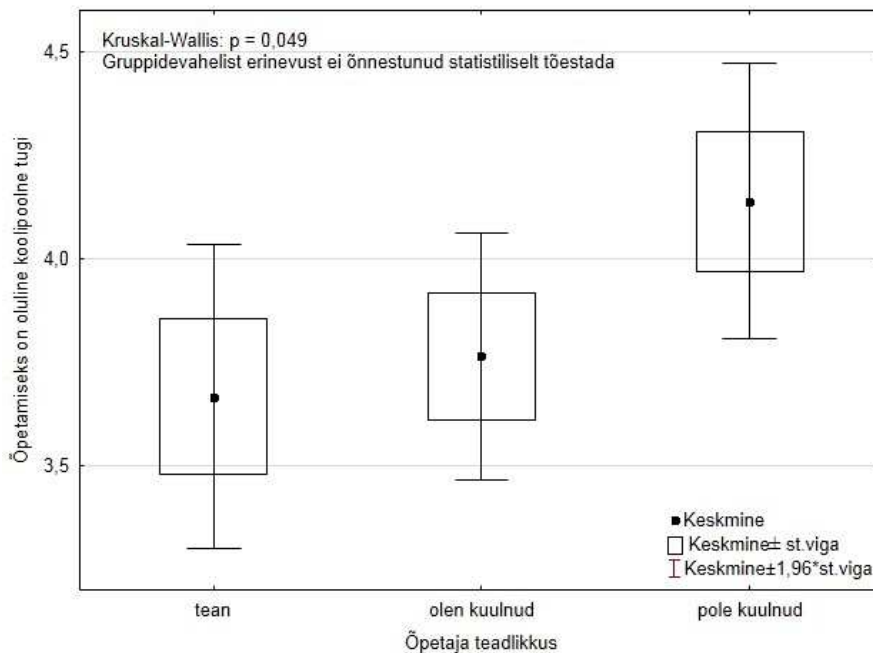
Tabel 6. Hoiakud maailmahariduse suhtes (N = 94; hinnangute sagedus, keskmine ja standardviga)

Väited	Hinnangud*					M**	St.v***
	1	2	3	4	5		
Maailmahariduse õpetamine koolis on oluline.	-	-	11	32	51	4,43	±0,07
Maailmahariduse teemad on päevakajalised.	-	-	7	35	52	4,48	±0,07
Maailmahariduse väärtuste õpetamine sõltub õpetaja enda hoiakutest.	-	1	8	41	44	4,36	±0,07
Maailmaharidus võimaldab õppetegevusi mitmekesistada.	-	-	12	36	46	4,36	±0,07
Maailmahariduse õpetamiseks on oluline koolipoolne tugi.	1	7	22	36	28	3,88	±0,10

Hinnangud*: 1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus; M** – statistiline keskmine; St.v*** – standardviga

Maailmaharidusega seotud hoiakute keskmine on 4,3 ($\pm 0,08$). Keskmiste võrdlemisel *t*-testiga tuli välja, et koolipoolse toe vajalikkust peetakse teiste väidetega võrreldes väheolulisemaks. Kõrgemalt hinnatakse näiteks teemade päevakajalisust, aga ka maailmahariduse teemade õpetamist üldiselt (mõlemal $p < 0,01$).

Statistilisel analüüsil uuriti erineva maailmahariduse teadlikkusega (teab, on kuulnud, pole kuulnud) õpetajate hoiakute erinevusi. Teadlikumad õpetajad hindavad õppetegevuse mitmekesistamise aspekti kõrgemalt kui mitteteadlikud ($p < 0,05$). Lisaks ilmnes tendents, et õpetajad, kes maailmahariduse mõistest eelnevalt teadlikud ei olnud, nägid suuremat vajadust koolipoolse toe järele ($p < 0,05$; joonis 3).

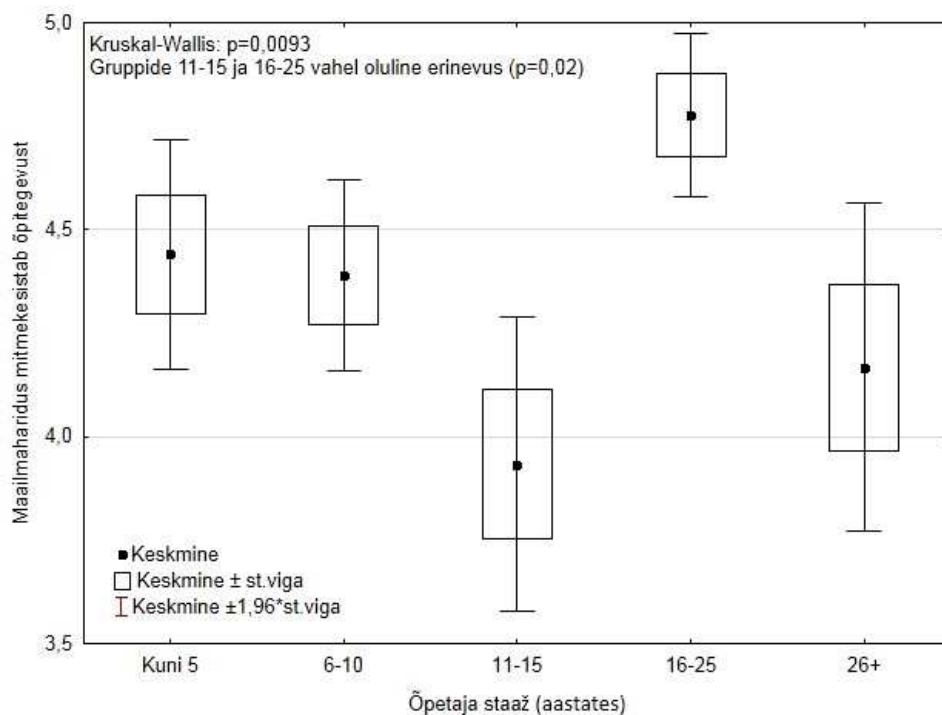


Joonis 3. Õpetajate teadlikkus ja hinnangud koolipoolse toe vajadusele on omavahel seotud, kuid gruppidevahelisi erinevusi ei õnnestunud andmete hajuvuse tõttu tõestada.

Intervjuude käigus selgus, et õpetajad ootavad koolipoolset tuge eelkõige temakohaste koolituste võimaldamises ning õpitu realiseerimisel õppetegevuses. Välja toodi ka kooli toe vajalikkus kampaaniate korraldamisel. ÕP1: „Kui me kampaania tegime, siis kool toetas, et kui oleks konkreetseid algatusi, siis kool toetaks. Et kaitseks vihaste lapsevanemate eest, kui konkreetne aktsioon ei pruugi kõigile meeldida.“ ÕP3 kirjeldas kooli toe vajalikkust järgnevalt: „Kui jääda noortevahetuste juurde, siis finantsilist tuge. Koolituste puhul kompenseerimisi ja vastutulelikkust ajalise kattuvuse puhul. Ja kuna maailmaharidus peaks

materjalide poolest olema minu meelest võimalikult visuaalne, siis ka tehniline tugi. Ja igas koolis võiks olla spets inimene, kes on pühendunud erinevatele noortevahetusele ja rahvusvahelistele tutvustele, sõpruskoolid erinevates riikides ja muu selline läbikäimine nendega. See oleks ülisuur pluss.“

Tööstaaži ja hoiakuid statistiliselt analüüsid selgus, et 16–25 aastase staažiga õpetajad on võrreldes 11–15 aastat töötanutega oluliselt rohkem nõus sellega, et maailmaharidus võimaldab õppetegevusi mitmekesistada ($p < 0,01$; joonis 4).



Joonis 4. Erineva staažiga õpetajad peavad maailmaharidust oluliseks õpitegevuse mitmekesistajaks, eriti positiivselt on meelestatud õpetajad, kes on koolis töötanud 16–25 aastat. Nimetud grupi arvamus erineb statistiliselt oluliselt grupist staažiga 11-15 aastat.

Mehed peavad maailmahariduse teemasid vähem päevakajalisteks ($p < 0,05$), samuti ei hinda nad naistega võrreldes nii kõrgelt võimalust maailmahariduse abil õppetegevusi mitmekesistada ($p < 0,01$).

5. Milline on I ja II kooliastme õpetajate valmisolek maailmahariduse kasutamise suhtes?

Kõige positiivsemalt ollakse meelestatud külaliste kutsumise, dokumentaalfilmide näitamise ja maailmahariduslike õppematerjalide kasutamise osas, kõige rohkem eriarvamusi

esines valmisolekus tegeleda maailmahariduslike teemadega tunniväliselt või leida sõpruskool Aafrikast või Aasiast (tabel 7).

Tabel 7. Valmisolek maailmahariduse kasutamise suhtes ($N = 94$; hinnangute sagedus, keskmine ja standarddviiga)

Väited	Hinnangud*					M**	St.v***
	1	2	3	4	5		
Soovin maailmahariduse teemasid oma tundides kindlasti kasutada.	1	1	21	34	37	4,12	±0,09
Kasutaksin maailmaharidust oma tundides, kui oleksid olemas head õppematerjalid.	-	5	16	30	43	4,18	±0,09
Soovin osaleda maailmahariduse koolitus(t)el, et oma teadmisi täiendada.	1	5	24	26	38	4,01	±0,10
Soovin kutsuda kooli külalisi, kes saavad maailmahariduse teemadel rääkida.	2	4	13	27	48	4,22	±0,10
Soovin leida sõpruskooli Aafrikast või Aasiast.	11	20	30	20	13	3,04	±0,13
Soovin kasutada dokumentaalfilme maailmahariduse teemade käsitlemiseks.	1	2	16	32	43	4,21	±0,09
Soovin tegeleda maailmahariduse teemadega tunniväliselt, nt organiseerides teemapäevaid ja/või nädalaid, filmiõhtuid vms.	16	19	32	14	13	2,88	±0,13

Hinnangud*: 1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus; M** – statistiline keskmine; St.v*** – standarddviiga

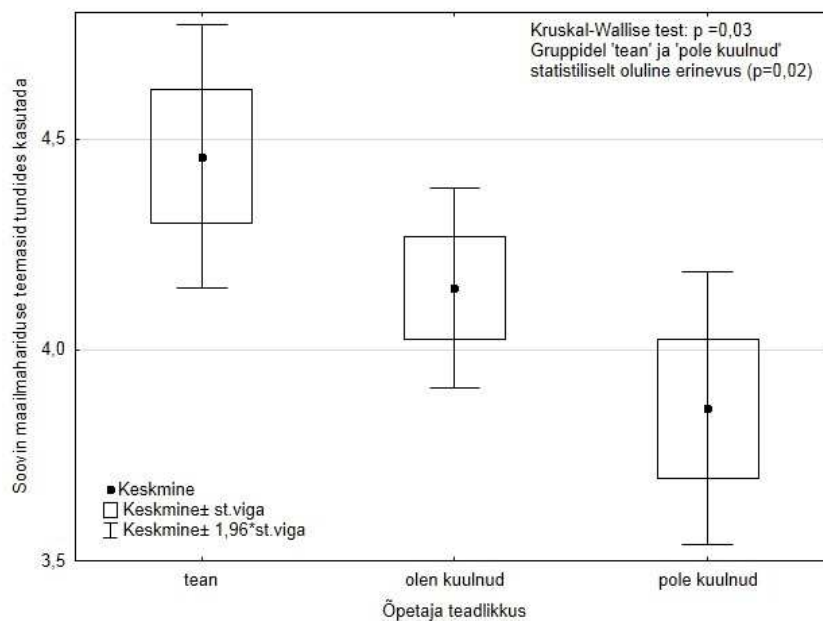
Valmisoleku erinevate aspektide statistiline keskmine on 3,8 (±0,1). Keskmiste võrdlemisel selgus, et sõpruskooli leidmine ja tunnivälise tegevuse korraldamine on teiste valmisolekut puudutavate väidetega võrreldes hinnatud vähemoluliseks. Näiteks õpetajate soov maailmaharidust õppetöös kasutada, koolitus(t)el osaleda ja külalisi kutsuda on oluliselt suurem võrreldes valmisolekuga leida arengumaadest sõpruskool või korraldada tunniväliseid üritusi (kõigi väidete puhul $p < 0,01$).

Intervjueeritavad nimetasid sõpruskooli omamise heade külgede juures teiste kultuuride tundmaõppimist ja õpilastele uute kogemuste pakkumist. ÕP7 rääkis: „*Ma arvan, et igasugune sõpruskool, ükskõik, kus see on, nii arenenud riigis kui arengumaal, tuleb kasuks. Et sa õpid ju tegelikult tundma nende rahvuste kultuure ja kuidas nendel näiteks on koolisüsteem ja nii edasi.*“ ÕP6 leidis: „*/.../ see aitaks õpilastel aru saada oma praeguse keskkonna ja riigi väärtustest ja tugevustest ja mingil määral aitaks kaasa ka sellele, et ise anda ja heategusid teha ja märgata, mis teistel on teistmoodi ja mis võiks seal olla paremini. Kuid samas et ei oleks seda, et oma kultuuri pealesurumine. Et just see, et märgata erinevusi, mis meil on teisiti ja et see ei ole mitte halvem, vaid nende tingimustes on sellised otsused mõistlikud.*“

Negatiivse poole pealt toodi välja, et sõpruskooliga tegelemisega kaasneb õpetaja koormuse kasv. ÕP1 arvas: „*Kui kool seda kuidagimoodi lisaks ei tasusta, siis ühele õpetajale on see päris suur lisatöö. Sa pead alati olema valmis mingisugusteks pettumusteks ja teiste kolleegide mitte kaasatulemiseks, sa raiskad oma ressursi väga palju. /.../ See tuleks kõne alla mingi väiksema kooliga – linna suures mammutkoolis kaob vastutus laiali.*“

Raskendavate asjaoludena nimetati veel keelebarjääri, puuduvat tehnikat videosuhtlusteks. Kirjavahetuse osas toodi välja nii positiivseid kui negatiivseid aspekte – ühelt poolt saab õppida kirjade kirjutamist, vormistamist, saatmist, teisalt peab vastust kaua ootama ning ei või kindel olla, kellelt vastus saadakse. ÕP5 rääkis: „*No kes sai toreda kirja vastu, sellel oli tore, aga mõni sai sellise kirja vastu, et kuule, et inimene, kellele sa tegelikult kirjutasid, et see on ära surnud juba. Ühesõnaga, see jäi täiesti soiku.*“ Sõpruskoolide kontekstis tõid õpetajad välja *eTwinningu* projektides osalemise, mis võimaldab suhelda ja koostööd teha teiste Euroopa koolidega.

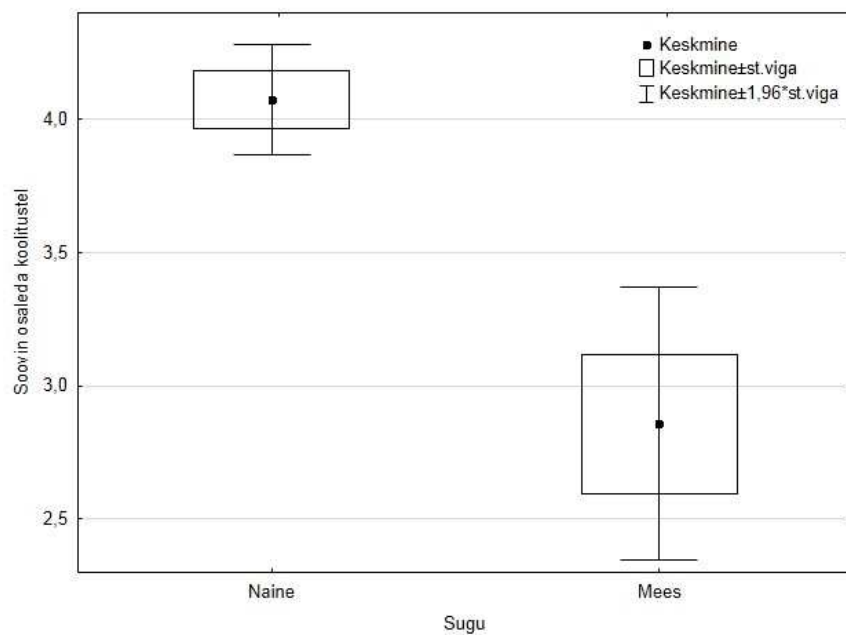
Maailmaharidusest teadlikel õpetajatel on võrreldes mitteteadlikega suurem valmisolek maailmahariduse teemade kasutamiseks oma tundides ($p < 0,05$; joonis 5).



Joonis 5. Maailmaharidusest teadlike ja mitteteadjate grupi valmisolek maailmaharidusega seotud teemasid oma tundides kasutada erinevad oluliselt.

Intervjuude käigus uuriti, millised ootused on õpetajatel maailmahariduslike materjalide suhtes. Toodi välja, et õppematerjal peaks olema õppekavaga kooskõlas, sisaldama võimalikult täpset tunni- või teemakirjeldust, materjalid peaksid olema visuaalsed, tegevused soovitatavalt mängulised. Õpetajad rõhutasid, et õppematerjaliga võiks kaasas olla õpetajale mõeldud juhend. ÕP2 selgitas, mida tema materjalide puhul hindab: „Materjal võiks olla ikka sellel põhimõttel, et seal on näiteks pisikene teooriaosa, põhilised faktid või asjad, mida rääkida lastega, võiks olla mõned probleemid, mida arutada, mõni mäng kindlasti, et see asi paremini kinnistuks nendele, ja võib-olla ka mingid viited, näiteks millist filmi vaadata või mis sobiks sellele vanuseastmele.“

Meestel on võrreldes naistega väiksem valmisolek kasutada maailmaharidust tundides ja seda ka siis, kui on olemas head õppematerjalid ($p < 0,01$). Naised on meestest positiivsemalt meelestatud ka maailmahariduse koolitus(t)el osalema ($p < 0,01$; joonis 6), külalisi kutsuma ($p < 0,01$) ja sõpruskooli leidma ($p < 0,05$).

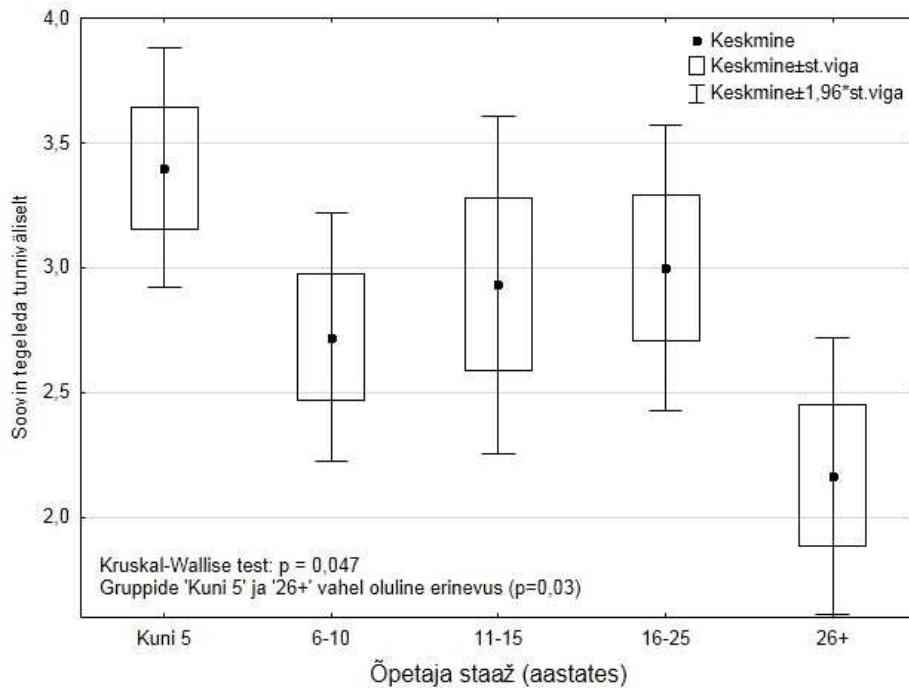


Joonis 6. Naiste ja meeste gruppide avamused erinevad oluliselt valmisolekus osaleda maailmahariduse koostustel.

Intervjueeritavad pidasid maailmahariduse koostustel osalemist oluliseks, kuna see avardab silmaringi ning võimaldab paremini mõista maailmahariduse olemust. Koostustelt oodatakse eelkõige ideid ja suuniseid, kuidas maailmaharidust õppetegevuses kasutada.

Varem maailmaharidusega mitte kokku puutunud ÕP6 arvas koostustel vajalikkusest nii: „*Kui mina reaalselt hakkaks sellega tegelema, siis oleks see ma arvan hädavajalik, aga kui ei (..), kuidas ma ütlen, kui meil ei ole nagu kohustust või võimalust seda läbi viia, siis ma oma koormuse juures praegu vist ei näe, et ma vabatahtlikult hakkas seda uurima ja otsima. Samas kui tuleks keegi, mingi huvitav inimene, ja ütleks, et vaat see on see ja mina innustuks sellest, siis miks ka mitte.*“

Kuni viieaastase tööstaažiga õpetajad on rohkem valmis organiseerima tunniväliseid üritusi võrreldes 26 ja rohkem aastat koolis töötanutega ($p < 0,05$; joonis 7).



Joonis 7. Väikseima ja suurima staažiga gruppide arvamused erinevad oluliselt tunniväliste ürituste organiseerimise osas, vahepealsetes gruppides erisust ei leidu.

Õpetaja rolli maailmaharidusega seotud tunniväliste ürituste organiseerimisel peeti väga suureks. Leiti, et õpetaja on see, kes oma tundide kaudu saab motiveerida õpilasi üritustest osa võtma, samuti saab õpetaja suunata ja toetada õpilasi ise üritusi organiseerima. Negatiivsena toodi välja ürituste korraldamise ajamahukus, samuti vähene koolipoolne tugi. ÕP3 pakkus ühe lahendusena välja Erasmuse projekti kaudu Eestis õppivate välistudengite kasutamise: „Miks mitte kooliti levitada ka kontakte vahetusüliõpilastega, kes oleksid huvitatud koolidesse tulema ja oma riiki tutvustama, see oleks kõige parem. Ei pea kuhugi lastega reisima ja on väljamaalane omast käest võtta. Kindlasti oskab ta mõnda rahvastantsu, mingit lihtsat sööki, teab muusikat jagada jms.“

Maailmaharidusega seotud hoiakuid ja valmisolekut omavahel võrreldes selgus, et suurtes piirides on hoiakud valmisolekuga seotud (lisa 3). Märkimisväärne seos on valmisolekus osaleda maailmahariduse koolitus(t)el ning soovil kutsuda kooli maailmahariduse teemadel rääkivaid külalisi ($R = 0,73$; $p < 0,05$). Need, kes peavad maailmahariduse õpetamist koolis oluliseks, leiavad ka, et maailmahariduse teemad on päevakajalised ($R = 0,70$; $p < 0,05$), ja nad soovivad kindlasti neid teemasid õppetegevuses kasutada ($R = 0,59$; $p < 0,05$). Õpetajad, kes soovivad kooli külalisi kutsuda, on huvitatud ka dokumentaalfilmide kasutamisest õppetegevuses ($R = 0,62$; $p < 0,05$). Kes on valmis

maailmaharidusega tegelema tunniväliselt, on huvitatud ka arengumaadest sõpruskooli leidmisest ($R = 0,59$; $p < 0,05$).

Arutelu

Järgnevas peatükis analüüsitakse ja interpreteeritakse uuringu tulemusi võrrelduna varasemate uuringute ja töö sissejuhatavas osas väljatooduga. Arutelu on parema jälgitavuse huvides struktureeritud uurimisküsimustest lähtuvalt.

Õpetajate teadlikkus maailmaharidusest

Neljandik uuringus osalenud õpetajatest märkisid end teadvat, mis maailmaharidus on. Kuna ankeetküsitluses ei pidanud selgitama, millele tuginedes nii arvatakse, võib vaid spekuloida, kui teadlikud on õpetajad tegelikult. Maailmahariduse mõistest arusaamist uuriti intervjuude käigus. Kuigi maailmaharidusest teadlikud õpetajad oskasid maailmahariduse olemust hästi kirjeldada, ei saa nende tulemuste põhjal väita, et kõik õpetajad on maailmahariduse kontseptsioonist aru saanud. Võib arvata, et enamik neist on pigem sellest kuulnud ja teavad mingeid komponente.

Küsitlusele vastanutest on maailmahariduse kursustel osalenud kümme erineva tööstaažiga klassi- või aineõpetajat üheksast erinevast koolist. Nende puhul võib kindlalt väita, et nad teavad, mis on maailmaharidus. Töö kirjutamise ajaks on MTÜ Mondo viinud läbi kaks maailmahariduse süvaõppekursust „Riikliku õppekava valdkonnapädevuste ja alusväärtuste tulemuslik kujundamine maailmahariduse abil”, mille käigus on koolitatud 72 õpetajat ja huvijuhti (Maailmakool, s.a.). Lisaks on MTÜ Mondo korraldanud suvekoole, erinevate maailmahariduslike tegevustega õpitubasid, teavitussüritusi koolidirektoritele jne. Võib arvata, et maailmahariduse koolitusele jõudmist takistavad mitmed tegurid: õpetajateni ei ole jõudnud vastavasisuline info, isiklik huvi puudub või on ebapiisav, ajaressurss on piiratud või tekivad koolisisised takistused. Uuringust selgus, et maailmahariduse alast teadlikkust ei tõsta mitte ainult koolitusel osalemine, vaid sellele aitab kaasa ka näiteks rahvusvahelises õpilasvahetuses osalemine. Toetamaks maailmahariduse olemuse mõistmist, tuleb õpetajate teemakohast teadlikkust suurendada.

Õpetajate soov tutvuda maailmaharidusega on alguse saanud eelkõige isiklikust huvist, aga ka entusiastlikest kolleegidest ning vajadusest õppetöö käigus erinevaid teemasid

mitmekülgsemalt avada. Samu mõjureid on välja toodud ka varasemates uuringutes (Vihma, 2012; Vihma & Meriküla, 2013). Paljud õpetajad, kes teadsid või olid kuulnud maailmaharidusest, olid oma teadmised hankinud iseseisvalt eelkõige meedia (internet, teler, ajakirjandus) kaudu. Meedia abil teadmiste hankimisel on nii häid kui halbu külgi – positiivne on see, et leidub palju võimalusi maailmaharidusega seotud info saamiseks, negatiivne aga see, et teemaga vähem kursis olles on keerulisem orienteeruda leitud teabe asjakohasuses.

Uuringu käigus sai kinnitust asjaolu, et maailmahariduse tutvustamise osakaal kooli tasandil on tagasihoidlik, millele juhiti tähelepanu ka Vihma (2012) uuringus. Üheks põhjuseks on kindlasti tööik, et maailmahariduse kohta teatakse veel üsna vähe. Teisalt võis mõjutada ka maailmahariduse definitsiooni ebaselgus, millele on viidanud ka Helin (2009). Võib arvata, et Eestis teatakse rohkem säästva arengu haridust või keskkonnaharidust, mis on institutsionaalsel tasandil rohkem kasutusel, samas ei kätke need endas globaalset mõõdet sellisel kujul, nagu seda nähakse maailmahariduses. Erinevate „hariduste” definitsioonides orienteerumine nõuab süvenemist ning õpetajatel ei pruugi olla selleks aega ega tahtmist.

Uuringust selgus, et osa õpetajaid on maailmaharidusest kuulnud pedagoogilise kõrghariduse omandamisel. Selgelt eristus kuni 5-aastase tööstaažiga grupp, millest võib järeldada, et viimastel aastatel kooli lõpetanud ja tööle asunud õpetajad on õpingute käigus maailmahariduse teemaga kokku puutunud. Teiste staažigruppide puhul võib oletada, et teadmisi saadi täienduskoolituse kaudu. Kuna ükski sel viisil teadmisi omandanud respondent ei märkinud end kindlalt teadvat, mis maailmaharidus on, võib järeldada, et õpetus ei ole olnud kompleksne ning teadmisi saadi ühe või teise aine raames fragmentaarselt.

Maailmahariduse kasutamine õppetöös

Helini (2013) maailmahariduse koolitusel osalenud õpetajate seas läbiviidud uuringust selgus, et õpetajad peavad vajalikuks maailmahariduse kasutamist õppetöös juba algklassides. Käesolev uuring näitas, et paljud klassiõpetajad ja teises kooliastmes tunde andvad aineõpetajad seda juba teevadki. Ligi 80% maailmaharidusest teadlikest või sellest kuulnud õpetajatest, kasutavad aeg-ajalt maailmaharidust oma tundides ning väike osa vastanutest teevad seda pidevalt. Kõige rohkem kasutatakse maailmaharidust loodusõpetuses, emakeeles ja inimeseõpetuses, samas märgiti ära ka võõrkeele, ühiskonnaõpetuse, matemaatika, kunstiõpetuse, tööõpetuse, ajaloo ja muusikaõpetuse tunnid.

Positiivse ilminguna võib välja tuua, et õpetajad on märganud seost loodusõpetuse ja maailmahariduse teemade vahel ning nad on valmis neid omavahel siduma ja kasutama. Loodusõpetuse õpetamise olulisust toetab ka Eesti keskkonnahariduse edendajate arvamus, et loodusõpetus on keskkonnahariduse ja säästva arengu hariduse lähtealuseks (Peterson, 2012). Kuna loodusõpetus ja keskkonnaharidus on lähedalt seotud, siis kinnitab käesolev uuring ka üleeuroopalises uuringus väljatoodud, et maailmahariduse teemasid kasutatakse lisaks geograafia, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundidele ka keskkonnaharidusega seotud tundides (DEEEP, 2009).

Lisaks loodusõpetusele kasutatakse maailmaharidust suhteliselt rohkem emakeeles ja inimeseõpetuses. Emakeel pakub palju võimalusi maailmahariduslike teemade käsitlemiseks mitmesuguste tekstide lugemise ja analüüsi abil, sest sel moel on võimalik tutvuda erineva taustaga inimeste väärtuste, kogemuste, käitumistega. Inimeseõpetuse kaudu on võimalik teha tutvust näiteks inimõiguste ja sotsiaalse õigluse teemadega. Võib arvata, et looval ja teadlikul õpetajal ei ole probleeme maailmahariduse teemade lõimimisega õppetegevustesse ning seda sõltumata aine iseloomust. See tuli välja ka uuringust, kus õpetajad, kes märkisid, et kasutavad maailmahariduse teemasid oma tundides, tegid seda enamasti rohkem kui ühes aines. Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada asjaoluga, et küsitlusele vastasid nii klassi- kui aineõpetajad. Aineõpetajatel, kes annavad teises kooliastmes enamasti üht või kaht ainet, on võrreldes klassiõpetajatega vähem võimalusi maailmaharidust erinevates õppeainetes kasutada. Sarnaselt varasematele uuringutele (Vihma, 2012; Vihma & Meriküla, 2013) toodi välja vajadus muuta olemasolevaid maailmahariduse õppematerjale eakohasemaks.

Maailmahariduse teemasid käsitletakse tunnivälistel üritustel võrdlemisi vähe. Käesolevas uurimistöös uuriti õpetajate valmisolekut korraldada maailmaharidusega seotud tunniväliseid üritusi ning neid tulemusi käsitletakse hilisemas arutelus.

Maailmahariduse kasutamist takistavad tegurid

Uuringu põhjal sai kinnitust oletus, et maailmahariduse kasutamisel õppetegevuses on suurim takistav tegur asjaolu, et sellest ei teata midagi. Varasemalt on uuritud kõrgkoolide õppekavu ja leitud, et maailmaharidus on esindatud pigem mõne aine ühe teemana mitte eraldi aina (Pertsjonok, 2011). Mõne aastaga on olukord nii palju muutunud, et Tartu Ülikooli Narva kolledžis on noorsootöötajatele mõeldud aine „Maailmaharidus” (Tartu Ülikool, s.a.) ja Tallinna Ülikoolis (s.a.) „Maailmaharidus noorsootöös”. Maailmahariduse

komponente sisaldavad endas ka Tartu Ülikooli (s.a.) poolt pakutavad ained „Keskkonnaharidus”, „Säästva arengu printsiibid õppekavas” ja „Multikultuurne haridus” ning Tallinna Ülikooli (s.a.) õppeained „Mitmekultuurilisuus hariduses” ning „Rahvusvaheline haridus”. Lisaks on MTÜ Mondo (s.a.) teinud koostööd nii Tartu ülikooli kui Tallinna ülikooliga, kaasates erinevaid välislektoreid (nt Oulu ülikooli haridusteaduskonna maailmahariduse õppetooli professori Vanessa Andreotti) õpetajakoolituse tudengitele loenguid ja töötubasid läbi viima. Seega võib öelda, et maailmahariduse jõudmisega (tulevaste) õpetajateni on algust tehtud, aga see ei ole veel süstemaatiline.

Leidus ka neid õpetajaid, kes küll teadsid või olid kuulnud maailmaharidusest, aga kes maailmaharidust oma õppetegevuses ei kasutanud. Takistavaid tegureid uurides selgus, et probleemiks on nii see, et maailmahariduse teemasid ei osata kasutada, kui ka puuduvad teemakohased materjalid. Samad murekohad on välja toodud nii varasemates uuringutes (DEEEP, 2009; Davis, 2013) kui ka Arengukoostöö Ümarlaua poolt (2010).

I ja II kooliastme õpetajate hoiakud maailmahariduse suhtes

Uuringu järgi on õpetajate hoiakud maailmahariduse suhtes väga positiivsed. Maailmahariduse õpetamist koolides pidas oluliseks enamik vastanuid, samuti peeti maailmahariduse teemasid päevakajalisteks. Varem on välja toodud, et maailmahariduse kasutamist õppetegevuses takistab õpetajate vähene huvi maailmahariduse vastu, mis omakorda võib olla tingitud ühiskonna üldisest madalast solidaarsusest ja empaatiavõimest (Arengukoostöö Ümarlaud, 2010). Käesoleva uuringu põhjal võib väita, et olukord on muutunud ning õpetajad on valmis maailmaharidust õppetegevuses kasutama.

Uuringus selgus, et maailmaharidusest teadlikud õpetajad hindavad õppetöö mitmekesisistamise aspekti kõrgemalt kui mitteteadlikud. Aktiivse maailmakodaniku kujunemist toetavad erinevad interaktiivsed meetodid nagu arutelud, simulatsioonid, rollimängud, ümarlauad, filmide vaatamised, sõpruskoolid, ajurünnakud, projektides osalemised, õppekülastused, koomiksiste tegemised, külaliste kutsumised, muusikalised tegevused jms. Erisuguste meetodite kasutamine teeb õppimise õpilasele huvitavamaks, samuti toetab see globaliseerumisega kaasaskäivate erinevate mõõtmetega kohanemist ning uute oskuste omandamist, millele juhib tähelepanu Scheunpflug (2008). Kuna mitteteadlikel õpetajatel puudub eelnev kokkupuude maailmaharidusega, ei osata hinnata selle lähenemisviisiga kaasaskäivate erinevate tegevuste kasutegurit.

Erinevused ilmnesisid ka tööstaaži grupe omavahel võrreldes. 16–25 aastat koolis töötanud õpetajad on 11–15 staažiga pedagoogidega võrreldes oluliselt rohkem nõus maailmahariduse õpet mitmekesisitava aspektiga. Võib spekuloida, et kauem töötanud õpetajad on rohkem avatud uutele lahendustele, mis võimaldavad õppetegevusi ka nende endi jaoks huvitavamaks teha, samuti võib erinevust selgitada asjaoluga, et selleks ajaks on ka perekonnaelus saavutatud teatud stabiilsus, õpetajatel on rohkem aega jms.

Koolipoolse toe olemasolu peeti võrreldes teiste hoiakuid puudutavate väidetega vähemoluliseks. Õpetajad hindasid kooli toe vajalikkust maailmahariduse õpetamisel erinevalt – mitteteadlikud õpetajad pidasid selle olemasolu palju olulisemaks kui teadlikud. Intervjuudes toodi välja, et kooli poolt oodatakse maailmaharidusega seotud koolituste võimaldamist, tehnilisi vahendeid materjalide esitlemiseks ning tuge kampaaniate korraldamisel. Kui juhtkond mõistab maailmahariduse olulisust, on õpetajal kergem erinevaid maailmahariduslikke tegevusi ellu viia. Varasemas uuringus (Vihma, 2012) on õpetajad jaganud koolid juhtkonna toetuse järgi kaheks. Ühe uuringus osalenud õpetaja kooli iseloomustab näiteks juhtkonnapoolne aktiivne ja kaasav toetus – paljud õpetajad on maailmaharidusega seotud, kool osaleb erinevates projektides, sh omab sõpruskooli arengumaal. Teise õpetaja kirjeldustes on kooli tugi pigem passiivne ja formaalne – õpetaja ise on aktiivne maailmahariduse kasutaja ja projektides osaleja, aga puudub tugi teistelt õpetajatelt ja juhtkonnalt. Leiti, et koolis peaks olema inimene, kes koordineeriks erinevates projektides (noortevahetus, sõpruskoolid) osalemist. Vihma ja Meriküla (2013) uuringus nähti selles rollis kooli huvijuhti.

Maailmahariduse väärtuste õpetamist peeti üldiselt sõltuvaks õpetajate endi hoiakutest. Gruppidesiseseid erinevusi selle väite juures ei leitud. Maailmaharidusliku lähenemisviisiga on seotud põhimõte, et õpetaja ülesanne on maailmaharidust õpetada oma hoiakute üleselt. See eeldab avatust ja valmisolekut kuulata ning aktsepteerida oma isiklikest arvamusest erinevaid seisukohti. Selline mõtlemisviis sarnaneb Andreotti ja Souza (2008) haridusvalikute maatriksi D-tüüpi haridusele, mille järgi õpetaja roll on õige-vale vastuste õpetamise asemel toetada õpilaste arvamuste paljusust, kriitilist mõtlemist ja eneseväljendusoskust.

I ja II kooliastme õpetajate valmisolek maailmahariduse kasutamiseks

Kui maailmaharidusega seotud hoiakute osas olid õpetajad eelkõige positiivselt või neutraalselt meelestatud, siis valmisolek maailmaharidusega reaalselt tegeleda oli veidi

väiksem. Maailmaharidusega seotud hoiakuid ja valmisolekut omavahel võrreldes selgus, et üldjoontes on hoiakud valmisolekuga seotud. See tähendab, et olles positiivselt meelestatud ühtede väidete suhtes, ollakse avatumad ka teiste väidete osas.

Õpetajatel on olemas valmisolek maailmahariduse teemade kasutamiseks oma tundides. Uuringus tuli välja, et teadlikud õpetajad on selles osas positiivsemalt meelestatud kui mitteteadlikud. See tulemus on loogiline, sest olles tuttav maailmahariduse sisuga, mõistetakse käsitletavate teemade olulisust.

Varasemates uuringutes on maailmahariduse lõimimisel õppetegevusse ühe takistava tegurina välja toodud teemakohaste materjalide ebapiisavus (DEEEP, 2009; Davis, 2013), mis leidis äramärkimist ka käesolevas uuringus. Samuti on osutatud, et mida rohkem on ettevalmistatud materjale, seda kergem on õpetajal maailmahariduse teemasid õppetegevuses kasutada (Vihma & Meriküla, 2013). Selle aspekti olulisust rõhutasid ka uuringus osalenud pedagoogid. Õppematerjali kasutatavuse puhul hindavad õpetajad seotust õppekavaga, eakohasust, tunni- või teema võimalikult täpset kirjeldust, materjali visuaalsust ning mängulisust. Õpetajad toonitasid õppematerjaliga kaasaskäiva õpetajale mõeldud juhendi vajalikkust. Õpetaja juhend võimaldab materjali efektiivsemalt kasutada ja suurendab tunni kasutegurit. Olemasolevatest nooremale koolieale mõeldud maailmahariduslikest materjalidest võib positiivse näitena välja tuua pildimapi „Külla Kongo külla!“ (Mondo Maailmahariduskeskus, 2012), mis on varustatud põhjaliku juhendiga, kuidas pilte ja erinevaid maailmahariduslikke teemasid kasutada ning käsitleda. Samas Maailmakooli (s.a.) portaalis leiduvatel eesti ja vene keelsetel multifilmidel „Jussi sõber Ghanast“ ja „Jänku-Jussi šokolaadipäev“ juures puuduvad suunised, mistõttu nende kasutamine maailmahariduse kontekstis võib jääda pinnapealseks.

Uuringust selgus, et õpetajad on maailmahariduse koolituste suhtes positiivselt meelestatud, aga meeste huvi selles osas on väiksem kui naistel. Varasemates uuringutes (Vihma, 2012; & Meriküla, 2013) on õpetajad MTÜ Mondo koolituste kasutegurit väga kõrgeks hinnanud. Pärast koolituse läbimist osatakse maailmahariduse teemasid seostada esmapilgul kaugete teemadega (Vihma, 2012) ja meetodid, mida kursuste käigus katsetada saab või ise läbi mängitakse, jätavad reeglina hea mulje ning neid kasutatakse edaspidi oma tundides (Vihma & Meriküla, 2013). Käesolevas uuringus osalenud õpetajad ootavad koolitustelt eelkõige maailmahariduse olemuse tundmaõppimist, silmaringi avardamist ning ideid, kuidas erinevaid teemasid õppetegevuses kasutada.

Kooli maailmahariduse teemadel külaliste kutsumine leidis uuringus osalenud õpetajate poolt positiivset vastukaja. Pedagoogidel on keeruline kõikide teemadega ühtviisi hästi kursis olla. Külalis(t)e kutsumine võimaldab õppetegevust vaheldusrikkamaks muuta, avardada nii õpetaja kui ka õpilaste silmaringi ning siduda teooriat paremini reaalse eluga. Kõhklused külaliste kutsumisel võivad olla tingitud mitmest tegurist, näiteks ei teata, kui hea esinejaga on tegemist või kui teemakohaselt ta oskab rääkida. Probleemiks peetakse ka räägitu sidumist õppekavaga, töökavas püsimist vms. Külaliste kutsumist võiksid toetada juhendid, kuidas antud teemat edasi käsitleda, millele edaspidi tähelepanu pöörata jms.

Uuringus osalenud õpetajate seas on suur valmisolek kasutada tunnitegevustes maailmahariduslikke dokumentaalfilme. Varasemates uuringutes on välja toodud, et õpetajad näitavad õppetegevuses meelsasti filme, samuti hindavad õpilased filmide kaudu edastatavat infot väga kõrgelt (Vihma, 2012, Vihma & Meriküla, 2013). Õpetajate valikuid võivad mõjutada mitmed tegurid: filmi pikkus (kas mahub 45 minuti sisse) ja kvaliteet, tehnika olemasolu klassis, aga sarnaselt õpematerjalide ja külaliste kutsumise juures väljatooduga ka lisamaterjali olemasolu, mille abil nähtut edasi käsitleda.

Mõnevõrra väiksem on õpetajate valmisolek leida arengumaadest sõpruskool. Paljudel Lääne-Euroopa koolidel on arengumaades sõpruskool, ka Eestis on 18 koolil sõpruskool Ghanast, Keeniast, Afganistanist või Jeemenist. Õpetajate suurem skeptilisus selle teema suhtes on tingitud asjaolust, et ei soovita lisatööd võtta. Siinkohal on väga oluline kooli toetus, et sõpruskooliga suhtlemine ei jääks ühe õpetaja õlule, vaid kaasatud oleks kogu koolipere. Räsänen (2008) on välja toonud, et võõra kultuuriga tutvumine aitab vähendada tundmatu ja võõraga seonduvaid hirme ja eelarvamusi. Sõpruskooli olemasolu avardab õpilaste silmaringi ja maailmapilti, sest suheldakse teise kultuuriruumi eakaaslastega – see aitab lastel paremini suhestuda erinevate globaliseerumisega kaasaskäivate teemadega. Teiste kultuuridega tutvumise kasulikkusele osutasid ka uuringus osalenud õpetajad. Kuigi arengumaal asuva sõpruskooliga suhtlemine toetab maailmahariduslike teemade käsitlemist, võib algklassides esialgu takistavaks teguriks osutada keelebarjäär. Sel juhul võiks alustada Eestis mõne teise piirkonna või kultuuritaustaga samavanuste õpilastega sõprussuhete loomisest. See toetab riigisiseste erinevuste mõistmist ja väärtustamist. Euroopa tasandil pakub palju võimalusi erinevate koolidega suhtlemiseks, koostöö tegemiseks ning projektides osalemiseks Euroopa koolide virtuaalne kogukond *eTwinning* (s.a.). Seega võib sõpruskooli

või -klassi leidmisel alustada ka kodu lähedalt ning liikuda järjest kaugemale õpilase jaoks võõrama kultuuri ja keskkonna suunas.

Õpetajad on kõige vähem valmis tunniväliste tegevuste organiseerimiseks. Kuni viis aastat ja üle 26 aasta töötanute arvamused erinesid oluliselt. Väiksema staažiga õpetajad on võrreldes vanima staažigrupiga rohkem valmis organiseerima teemapäevaid, -nädalaid ja filmiõhtuid. Eestis leidub koole, mis on ühinenud mitmete maailmahariduslike projektidega, samas on nende koguarv üsna väike. Võib arvata, et peamine takistav tegur tunniväliste ürituste organiseerimise juures on õpetajate suur töökoormus, mistõttu neil ei jätku aega ega entusiasmi lisakohustuste võtmiseks. Selle aspekti töid välja ka uuringus osalejad, lisaks nimetasid nad koolipoolset vähest tuge. Maailmahariduse kontseptsiooni puhul on oluline roll tavapärase õppetöö välisel õppimisel. Õpetaja ülesanne ei ole ürituste organiseerimisel kogu vastutust enda peale võtta – initsiatiiv ja organiseerimise pöör on eelkõige õpilastel ning õpetaja on pigem juhendaja kui korraldaja rollis. Selline lähenemine toetab õppekava kontekstis nii kodanikualgatuse kui ka väärtus-, sotsiaalse, enesemääratlus-, suhtlus- ja ettevõtluspädevuse kujundamist. Ka uuringus osalenud õpetajate seas leidis neid, kes mõistsid maailmahariduslike ürituste korraldamisel õpetaja rolli õpilaste juhendaja ja suunajana, mitte kogu töö äratelijana.

Eraldi tuleks tähelepanu pöörata meesõpetajatele, kes küll on valmis maailmaharidusega tegelema, aga võrreldes naisõpetajatega erineval määral. Kuigi meeste osakaal valimis oli võrdlemisi väike (7%), olid nad erineva tööstaažiga ja õpetasid erinevates Eesti koolides. Arvestades asjaolu, et uuringule vastasid klassiõpetajad ja teises kooliastmes tunde andvad aineõpetajad, kelle seas leidubki vähem mehi, võib tulemusi teatud mõõndustega siiski üldistada. Kui valim oleks ebapiisav, ei oleks statistilised erinevused välja tulnud.

Ettepanekud maailmahariduse leviku toetamiseks Eesti haridussüsteemis

Uurimistöö tulemustele tuginedes saab maailmahariduse levikut Eesti haridussüsteemis toetada järgmiselt:

1) Maailmahariduse kursuse lisamine kõrgkoolide õppekavasse.

Kuna õpetajakoolitusega tegelevates kõrgkoolides puudub kompleksne maailmaharidust käsitlev kursus, jäävad tulevaste õpetajate teadmised selles valdkonnas lünklikuks. MTÜ Mondo pakub täienduskoolitusena maailmahariduse süvaõppekursust, mida kursuse läbinud õpetajad hindavad väga kõrgelt. Maailmahariduse kursuse lisamine kõrgkoolide

õpetajahariduse õppekavadesse aitab (tulevastel) pedagoogidel paremini mõista maailmahariduse olemust ning toetab vastavasisulise metoodika rakendamist õppetöös. Töö autor teeb Haridus- ja Teadusministeeriumile ning kõrgkoolidele ettepaneku vastava kursuse lisamiseks.

2) *Üle-Eestilise maailmahariduse võrgustiku loomine.*

Maailmahariduse levikule aitaks kaasa üle-eestiline maailmahariduse võrgustik, kus huvilised saavad suhelda, kogemusi jagada, materjale vahetada. Kuna kõik maailmaharidusest huvitatud õpetajad ei pruugi erinevatel põhjustel teemakohastele koolitus(t)ele jõuda, võiks kaaluda võimalust, et koolituse läbinud õpetajad jagavad oma teadmisi ja kogemusi piirkonna huvilistele. Üks võimalus võrgustiku laiendamiseks on teha seda ainesektsioonide kaudu nii linna kui maakonna tasandil.

3) *Parem koostöö Haridus- ja Teadusministeeriumi, Välisministeeriumi ning Keskkonnaministeeriumi vahel.*

Maailmahariduslike materjalide koostamine ning õpetajate koolitamine on eelkõige mittetulundusühingute ülesanne ning nende tegevust rahastatakse suuresti Välisministeeriumi vahenditest. Säätva arengu haridusel, mille eest vastutab Keskkonnaministeerium, on palju kokkupuuteid maailmaharidusega. Suurem ministeeriumitevaheline koostöö tagaks maailmahariduse parema kättesaadavuse õpetajatele ning väldiks olukorda, kus mittetulundusühingud peavad otsima tasakaalupunkti mitme ministeeriumi vahel.

4) *Maailmahariduse teemade lisamine erinevatesse teadmiste kontrolli vormidesse.* Huvi maailmahariduse vastu tõstaks see, kui vastavad teemad oleksid sees erinevates teadmiste kontrolli vormides. Kui kolmanda ja kuuenda klassi tasemetöösse lisada küsimusi maailmahariduse teemadest, suurendaks see õpetajate huvi antud valdkonna vastu ka esimeses ja teises kooliastmes. Selles aspektis on oluline koostöö Haridus- ja Teadusministeeriumiga, kes tasemetööde küsimused ette valmistab.

5) *Komplekssete õppematerjalide loomine koos koolitusega.*

Maailmahariduslike materjalide kasutamisele õppetegevustes aitab kaasa komplekssete materjalide olemasolu. Erinevad meetodid võimaldavad küll tunnitegevusi mitmekesistada, kuid võivad samas jätta teemade käsitlemise pinnapealseks. Töö autor leiab, et oleks vaja koostada „Globaliseeruva maailma“ (Kool, Saetalu & Kinks, 2012) sarnane õpik esimesele ja teisele kooliastmele. Uue õppematerjali valmimisele peaks järgnema ka õpetajakoolitus.

Ühelt poolt aitaks see vältida olukorda, kus materjali käsitlemine võib jääda pinnapealseks, teisalt oleks koolitus ka sissejuhatuseks maailmaharidusse. Lisaks võiks tulevikus õppematerjale koostada ka veebipõhistena ja/või mobiilirakendustena.

6) *Sõpruskooli leidmise lisamine kooli arengukavasse.*

Õpetajad on arengumaadest sõpruskoolide leidmise osas võrdlemisi skeptilised. Teisest keskkonnast ja kultuurist samavanuste lastega suhtlemine võimaldab laiendada õpilaste maailmapilti ning toetada erinevate maailmahariduslike teemade seostamist reaalse eluga. Sõpruskooli leidmise lisamine kooli arengukavasse tagaks koolipoolse toe laiemalt ning aitaks vältida olukorda, kus sõpruskooliga tegelemine jääb üksikute õpetajate õlule.

7) *Maailmahariduse teemade lisamine aine- ja töökavadesse.*

Maailmahariduse lõimimisel õppetegevusse võib takistavalt mõjuda soov jälgida täpselt aine- ja töökava. Toetava meetmena võiks maailmahariduse teemad kirjutada ainekavasse sisse. Sellele tuginedes on õpetajal kergem erinevad maailmahariduslikud teemad ja tegevused (külaliste kutsumine, filmide vaatamine, ühisürituste korraldamine jms) töökavasse lisada.

8) *Maailmahariduse huviring koolidesse.*

Maailmahariduse huviring, millega saaksid liituda kõik huvilised sõltumata kooliastmest, võiks pakkuda võimalust üleilmastumisega seotud teemasid põhjalikumalt käsitleda. Praegu leidub Eestis dokfilmiklubisid, mille eesmärk on filmide abil teavitada noori inimõigustest ja rahvusvahelisest arengust (Maailmakooli Noorteportaal, s.a.). Maailmahariduse huviringis osalevate õpilaste initsiatiivil oleks võimalik teostada erinevaid ülekoollisi projekte (teemapäevad, -nädalad, kampaaniad jms). Õpetaja saaks sel juhul ringijuhina ka kooli poolt tasustatud ning see annaks kooli poolt signaali, et õpetaja (lisa)tööd väärtustatakse.

Töö piirangud, tugevused, rakendusvõimalused ja soovitus edasiseks uurimiseks

Töö tulemuste interpreteerimisel on mõned piirangud. Kuna kasutati mugavusvalimit, ei saa tulemusi üldistada kõigile Eesti õpetajatele. Piiranguks on ka tõik, et ankeet oli eestikeelne, mistõttu ei saa hinnata vene õppekeele koolide õpetajate arvamusi. Intervjuude tulemustele oleks lisanud kaalu nende analüüsimine kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil.

Töö tugevuseks on asjaolu, et nii suure valimiga maailmaharidusega seotud uuringut pole Eestis varem tehtud, samuti pole teemaga seonduvalt uuritud konkreetselt esimese ja

teise kooliastme õpetajaid. Tööle lisab kaalu kvantitatiivse ja kvalitatiivse meetodi koos kasutamine. Töö tugevuseks on kindlasti asjaolu, et autor pakub uuringu tulemustele tuginedes välja konkreetseid ideed, mis toetavad maailmahariduse sidumist I ja II kooliastme õppekavaga.

Käesolev uurimistöö pakub mõtteainet Haridus- ja Teadusministeeriumile ning Välisministeeriumile, mis tegelevad maailmahariduse edendamiseks. Töö tulemusi saavad kasutada maailmaharidusega tegelevad mittetulundusühingud, see sisaldab ettepanekuid õpetajakoolitusega seotud asutustele ning tulemused võimaldavad paremini kavandada teemakohaseid täienduskoolitusi. Loodetavasti leiavad käesolevast tööst mõtteainet ka põhikoolid ning gümnaasiumid.

Kuna maailmahariduse teemat on Eestis vähe uuritud, võiks edaspidi välja selgitada, kuidas maailmaharidust saab rakendada ülekoolliselt, kuidas maailmahariduse ideed väljenduvad kooli(de) õppekavas, kas ja kuidas kooli(de) õppekava võiks põhineda maailmaharidusel, milliseid maailmahariduslikke materjale õpetajad kasutavad, milliseid maailmahariduslikke teemasid käsitletakse. Uurida tasuks õpilaste suhtumist maailmahariduse teemadesse, olemasolevate maailmahariduslike materjalide kasutatavust ning õpilaste hinnangut nende kasulikkusele, samuti õpilaste ootusi seoses maailmaharidusega. Huvitav oleks ka vene õppekeelega koolide õpetajate ja õpilaste maailmaharidustega seotud arvamuste ja maailmahariduse kasutuse teadasaamine.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud õpetajaid, kes leidsid aega ja tahtmist maailmaharidusega seotud mõtete jagamiseks. Avaldan tänu Mondo Maailmahariduskeskusele inspireeriva koolituse ning väärt nõuannete eest. Olen tänulik kõigile sõpradele ja tuttavatele, kes töö kirjutamise käigus jagasid kasulikke nõuandeid, eriti Merle Ööpikule, kes juhendas mind statistika osas. Suured tänud mu perekonnale, kelle toetuseta käesolev töö ei oleks valminud.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Andreotti, V., Souza, L. (2008a). Global learning in the knowledge society: four tools for discussion. *Journal of Development Education Research and Global Education*, 31, lk 7-12.
- Arengukoostöö Ümarlaud (s.a.). *Meist*. Külastatud aadressil <http://www.terveilm.ee/organisatsioon-2/>
- Arengukoostöö Ümarlaud (2010). *Maailmahariduse arengusuunad Eestis*. Külastatud <http://www.terveilm.ee/tegevusalad/maailmaharidus/>
- Aria, K., Kirss, L., Peterson, K. (2011). *Säästvat arengut toetav haridus. Eesti aruanne*. Poliitikauuringute Keskus Praxis väljaanne.
- Bachmann, T., Maruste, R. (2011). *Psühholoogia alused*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Davis, P. (2013). Overview of the Study: Exploring the Global Dimension in Social Sciences. *Report on Study About Development Education Aspects in Social Sciences* (lk 5-20). Riia: Masterprint.
- DEEEP (s.a.a). *Development Awareness Raising and Education Forum*. Külastatud aadressil <http://deEEP.org/who-we-are/>
- DEEEP (s.a.b.). *What is DEEEP?* Külastatud aadressil <http://deEEP.org/deEEP-project/>
- DEEEP (2009). *Development Education and the School Curriculum in the European Union*. Külastatud aadressil <http://www.kehys.fi/julkaisut/concordin-julkaisut/development-education-and-the-school-curriculum-in-the-european-union-concord-deEEP-2009/?searchterm=Development%20Education%20and%20the%20School%20Curriculum%20in%20the%20European%20Union>
- DEEEP (2012). *Advocacy on Development Education and Awareness Raising*. Külastatud aadressil http://deEEP.org/wp-content/uploads/2014/03/DAREForum_Advocacy_Toolkit_2012.pdf
- eTwinning (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.etwinning.net/et/pub/index.htm>
- Euroopa Komisjon (2007). *Euroopa konsensus arengupoliitikas: arenguhariduse ja arengualase teadlikkuse tõstmise tähtsus*. Külastatud aadressil http://www.terveilm.ee/leht/wp-content/uploads/2012/12/320_CONSENSUS_ET.pdf
- Gilbert, J. (2005). *Catching the Knowledge Wave: the Knowledge Society and the Future of Education*. NZCER Press.

- Gilbert, J. (2008). Catching the knowledge wave: redefining knowledge for the post-industrial age. *Education Canada*, 47(3), lk 4-9.
- Global Education Network Europe (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.gene.eu/about-gene/>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>
- Helin, J. (2009). Development Education in School Curricula in Europe: Global Challenge for Estonian Schools. *Citizenship, Social and Economics Education*, 8 (2-3), lk 128-143.
- Helin, J. (2010a). Maailmakodaniku väärtuste kujundamine koolis. Ü. Luisk (Toim.), *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis I osa* (lk 240-251). Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Helin, J. (2010b). Teadlikuks maailmakodanikuks. A. Kool (Toim), *Maailmaparandaja teejuht. Arengukoostööst ja sellest, kuidas sina saad panustada* (lk 88-95). Tartumaa: Ecoprint.
- Helin, J. (2013). Report on the Presence of Development Education/Global Education in Formal Education: Situation in Estonia. P. Davis (Toim), *Report on Study About Development Education Aspects in Social Sciences* (lk 35-46). Riia: Masterprint.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2007). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Kasvatades maailmakodanikke: riikliku õppekava alusväärtuste ja pädevuste arendamine läbi maailmahariduse (2012). Tallinn: MTÜ Mondo Maailmahariduskeskus.
- Keskkonnaministeerium (2006). *EV keskkonnahariduse kontseptsioon*. Külastatud aadressil <http://www.envir.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=379038/KKH-kontseptsioon-25-05-2006.pdf>
- Kool, A., Saetalu, S., Kinks, M.-K. (2012). *Globaliseeruv maailm*. Tallinn: MTÜ Mondo Maailmahariduskeskus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Maailmakool (s.a.). Külastatud aadressil <http://maailmakool.ee/>
- Maailmakooli noorteportaal (s.a.). *Vaata ja Muuda dokfilmiklubid*. Külastatud aadressil <http://1maailm.ee/dfk/dkf/>
- Mondo (s.a.). *Maailmaharidus*. Külastatud aadressil <http://mondo.org.ee/maailmahariduskeskus/>
- Mondo Maailmahariduskeskus (2012). *Külla Kongo külla!*. Tartumaa: Ecoprint.

- North-South Centre of the Council of Europe (2008). *Global Education Guidelines*.
Külastatud aadressil <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship A Guide for Schools*. Külastatud aadressil
http://www.oxfam.org.uk/~-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx
- Oxfam (2008). *Getting started with Global Citizenship: A Guide for New Teachers*.
Külastatud aadressil
<http://www.oxfam.org.uk/~-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/GCNewTeacherENGLAND.ashx>
- Pertsjonok, N. (2011). *Taustaanalüüs maailmahariduse integreeritusest õpetajakoolitusse*.
Külastatud aadressil <http://www.ibs.ee/et/teadusturg/156-maailmaharidus-opetajakoolituses>
- Peterson, K. (2012). *Asjaosaliste ootused keskkonnahariduse korraldusele Eestis*. Tallinn: Säästva Eesti Instituut, Stockholmi Keskkonnainstituudi Tallinna Keskus.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>
- Räsänen, R. (2008). Õpetajakoolitus ja globaalne vastutus. *Haridus 3-4/2008, lk 34-35*.
- Scheunpflug, A. (2008). Maailmahariduse kvaliteet. *Haridus 3-4/2008, lk 24-27*.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. (Schumacher Briefings No. 6). Dartington: Green Books.
- Tartu Ülikool (s.a.). *ÕIS*. Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/et>
- Tallinna Ülikool (s.a.). *ÕIS*. Külastatud aadressil
http://ois.tlu.ee/pls/portal/ois2.ois_public.main
- Tillbury, D. (2007). Learning based change for sustainability: Perspectives and pathways. A.E.J. Wals (Toim), *Social learning towards a sustainable world* (lk 117-132). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Tooding, L.-M. (2007). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- TRIALOG (s.a.). *About TRIALOG: Over 12 Years of Support for Development Cooperation*.
Külastatud aadressil http://www.trialog.or.at/about_us

UNESCO (s.a.). *Education for the 21st Century*. Külastatud aadressil

<http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>

UNESCO Eesti Rahvuslik Komisjon (s.a.a). *Eesti UNESCO ühendkoolide võrgustik*.

Külastatud aadressil <http://www.unesco.ee/hariduse-alune-menuu/>

UNESCO Eesti Rahvuslik Komisjon (s.a.b). *Säästva arengu haridus*. Külastatud aadressil

<http://www.unesco.ee/saastva-arengu-haridus/>

United Nations Development Programme (s.a.). *The Millennium Development Goals*.

Külastatud aadressil <http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview/>

Vihma, P. (2012). *Maailmahariduse mõju hindamise uuringu raport 2012*. Külastatud

aadressil http://issuu.com/maailmahariduskeskus/docs/maailmahariduse_uuring_2012_a

Vihma, P., Meriküla, C. (2013). *Maailmahariduse mõju hindamise uuringu raport 2013*.

Külastatud aadressil http://issuu.com/maailmahariduskeskus/docs/maailmaharidus_2013

Välisministeerium (2006). *Eesti arengukoostöö ja humanitaarabi arengukava 2006-2010*.

Külastatud aadressil <http://www.vm.ee/sites/default/files/abi-arengukava-2006-10.pdf>

Välisministeerium (2011). *Eesti arengukoostöö ja humanitaarabi arengukava 2011-2015*.

Külastatud aadressil

<https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/valitsus/arengukavad/valisministeerium/Eesti%20arengukoostoo%20ja%20humanitaarabi%20arengukava%202011-2015.pdf>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Veebipõhine ankeet

Tere, hea õpetaja, olen Tartu Ülikooli Sotsiaal- ja haridusteaduskonna klassiõpetaja eriala viimase kursuse tudeng ning pöördun Sinu poole seoses oma magistritöö kirjutamisega, mille käigus soovin kaardistada esimeses ja/või teises kooliastmes õpetavate õpetajate teadmisi, hoiakuid ja valmisolekut maailmahariduse suhtes. Käesolev küsimustik koosneb 20st küsimusest/väitest ning selle täitmine võtab aega umbes 2-3 minutit. Kinnitan, et 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 Sulle, et leiad aega mind aidata!

Viivika Keskküla, viivika.keskkyla@gmail.com

* Nõutud

A. Teadmised maailmaharidusest

1. Kui palju Sa tead, mis on maailmaharidus? * Kui vastad 1. küsimusele, et pole midagi maailmaharidusest kuulnud, jätkka 5. küsimusega.

- Ma tean, mis on maailmaharidus.
- Olen kuulnud, et on olemas maailmaharidus.
- Ma pole maailmaharidusest midagi kuulnud.

2. Kust said maailmahariduse kohta infot? Märki kõik sobivad vastused.

- Õpetajakoolituse kaudu kõrghariduse omandamisel.
- Olen käinud Maailmahariduskeskuse kursus(t)el.
- Koolis tutvustati seda, nt mõne õpetaja või huvijuhi poolt.
- Olen iseseisvalt selle kohta uurinud.
- Muu:

3. Kui oled kuulnud/tead, mis on maailmaharidus, siis kas (märki kõik sobivad vastused). Kui Sa ei kasuta maailmahariduse teemasid oma tundides, jätkka 5. küsimusega.

- käsitled pidevalt maailmahariduse teemasid oma tundides;
- kasutate aegajalt maailmahariduse teemasid oma tundides;
- ei kasuta maailmahariduse teemasid oma tundides;
- kasutate maailmahariduse teemasid tunnivälistel üritustel.
- Muu:

4. Kui kasutate maailmaharidust oma tundides, siis millistes? Märki kõik sobivad vastused, seejärel jätkka 6. küsimusega.

- Emakeel

- Matemaatika
- Loodusõpetus
- Inimeseõpetus
- Tööõpetus
- Kunstiõpetus
- Ajalugu
- Ühiskonnaõpetus
- Võõrkeel
- Muu:

5. Kui Sa ei kasuta maailmaharidust oma tundides, siis millistel põhjustel? Märki kõik õiged vastused.

- Ma ei tea, mis on maailmaharidus.
- Ma ei oska maailmahariduse teemasid oma tundides kasutada.
- Ma tean, mis on maailmaharidus, aga mul pole asjakohaseid materjale.
- Ma tean, mis on maailmaharidus, aga mul pole aega neid teemasid tundides käsitleda.
- Muu:

Maailmahariduse lühikirjeldus

Maailmaharidus on aktiivne õppimisprotsess, mille põhiväärtused on solidaarsus, võrdsus, kaasamine ja koostöö. Maailmahariduse kaudu jagatakse teadmisi, kuidas globaalprobleemid mõjutavad üksikisiku, kogukonna ja ühiskonna igapäevaolu ja kuidas igapäev saab mõjutada maailma. Erinevate aktiivõppe meetodite kasutamine võimaldab jõuda probleemide teadvustamisest isikliku vastutuse ja teadliku tegutsemiseni nii kohalikul kui üleilmsel tasandil, lisaks õpitakse tundma rahvusvahelisi arengueesmärke ning jätkusuutliku inimarengu põhimõtteid.

B. Hoiakud maailmahariduse suhtes

Palun vasta, millises ulatuses oled Sa järgnevate väidetega nõus (1 - ei nõustu üldse, 2 - pigem ei nõustu, 3 - osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 - pigem nõus, 5 - täiesti nõus) *

	1	2	3	4	5
6. Maailmahariduse õpetamine koolis on oluline.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Maailmahariduse teemad on päevakajalised.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
8. Maailmahariduse väärtuste õpetamine sõltub õpetaja enda hoiakutest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Maailmaharidus võimaldab õppetegevusi mitmekesisistada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Maailmahariduse õpetamiseks on oluline koolipoolne tugi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Valmisolek maailmahariduse suhtes

Palun vasta, millises ulatuses oled Sa järgnevate väidetega nõus (1 - ei nõustu üldse, 2 - pigem ei nõustu, 3 - osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 - pigem nõus, 5 - täiesti nõus). *

	1	2	3	4	5
11. Soovin maailmahariduse teemasid oma tundides kindlasti kasutada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kasutaksin maailmaharidust tundides, kui oleksid olemas head õppematerjalid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Soovin osaleda maailmahariduse koolitus(t)el, et oma teadmisi täiendada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Soovin kutsuda kooli külalisi, kes saavad maailmahariduse teemadel rääkida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
15. Soovin leida sõpruskooli Aafrikast või Aasiast.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Soovin kasutada dokumentaalfilme maailmahariduse teemade käsitlemiseks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Soovin tegeleda maailmahariduse teemadega tunniväliselt, nt organiseerides teemapäevasid ja/või -nädalaid, filmiõhtud vms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Üldandmed

18. Sugu *

Naine

Mees

19. Õpetamise staaž *(aastates)

20. Kool * Kooli nime analüüsis ei avaldata.

Hea õpetaja, tahan Sind veelkord tänada, et leidsid aega selle küsimustiku täitmiseks ning aitasid panustada minu magistritöö uurimuslikku osasse. Kui Sul tekkis küsimustikku täites huvi maailmahariduse vastu, leiad rohkem infot ja õppematerjale aadressil www.maailmakool.ee

Lisa 2. Intervjuu küsimused

Küsimus	Täpsustus
<ul style="list-style-type: none"> • Mis on Sinu meelest maailmaharidus? 	Kõik.
<ul style="list-style-type: none"> • Millele tuginedes Sa arvad, et tead, mis maailmaharidus on? 	Teab, mis maailmaharidus on.
<ul style="list-style-type: none"> • Millest tekkis maailmahariduse vastu huvi? 	Teab, mis maailmaharidus on; on maailmaharidusest kuulnud.
<ul style="list-style-type: none"> • Kust said maailmahariduse kohta infot? 	Teab, mis maailmaharidus on; on maailmaharidusest kuulnud.
<ul style="list-style-type: none"> • Mil viisil või milliste ainete kaudu tutvustati maailmaharidust õpetajakoolituse kaudu? 	On maailmaharidusest kuulnud õpetajakoolituse kaudu.
<ul style="list-style-type: none"> • Kuidas tutvustati koolis maailmaharidust? 	On maailmaharidusest kuulnud, tutvustati koolis.
<ul style="list-style-type: none"> • Kuidas kasutad maailmaharidust oma tundides? 	Teab, mis maailmaharidus on; on maailmaharidusest kuulnud.
<ul style="list-style-type: none"> • Milliseid maailmahariduse materjale tead? Kust neid otsid? 	Teab, mis maailmaharidus on; on maailmaharidusest kuulnud.
<ul style="list-style-type: none"> • Kuidas materjalid meeldivad ja on kasutatavad? 	Teab, mis maailmaharidus on ; on maailmaharidusest kuulnud.
<ul style="list-style-type: none"> • Millised võiksid olla maailmahariduse materjalid, mida Sa kasutaksid? 	Kõik.
<ul style="list-style-type: none"> • Kui oluliseks pead maailmahariduse koolituse läbimist? 	Kõik.
<ul style="list-style-type: none"> • Millist koolipoolset tuge ootad maailmahariduse osas? 	Kõik.
<ul style="list-style-type: none"> • Mida arvad sõpruskooli leidmisest arengumaadest? 	Kõik.
<ul style="list-style-type: none"> • Mis roll on õpetajal maailmaharidusega seotud tunnivälise ürituse organiseerimisel? 	Kõik.

Lisa 3. Maailmaharidusega (MH) seotud hoiakute ja valmisoleku omavaheline korrelatsioon

Väited	Spearmani astakorrelatsioonikordaja R											
	Toodud on üksnes statistiliselt olulised tulemused $p < 0,05$											
	6. MH õpetamise olulisus	7. Teema päevakajalisus	8. Õpetaja hoiakud	9. Õppetegevuse mitmekesisustamine	10. Koolipoolne tugi	11. MH teemad tundides	12. Head õppematerjalid	13. MH koolitustel osalemine	14. Külaliste kutsumine	15. Sõpruskooli leidmine	16. Dok.filmide vaatamine	17. Tunniväline tegevus
6. MH õpetamise olulisus		0,70	0,36	0,44		0,59	0,25	0,49	0,45	0,29	0,31	0,32
7. Teema päevakajalisus	0,70		0,31	0,40		0,56	0,27	0,47	0,47	0,32	0,33	0,26
8. Õpetaja hoiakud	0,36	0,31		0,36		0,27			0,22	0,25		
9. Õppetegevuse mitmekesisustamine	0,44	0,40	0,36		0,22	0,50		0,32	0,27	0,32	0,30	0,31
10. Koolipoolne tugi				0,22				0,24	0,22			
11. MH teemad tundides	0,59	0,56	0,27	0,50			0,36	0,49	0,49	0,39	0,57	0,49
12. Head õppematerjalid	0,25	0,27				0,36		0,53	0,55	0,46	0,42	0,23
13. MH koolitustel osalemine	0,49	0,47		0,32	0,24	0,49	0,53		0,73	0,35	0,56	0,34
14. Külaliste kutsumine	0,45	0,47	0,22	0,27	0,22	0,49	0,55	0,73		0,46	0,62	0,35
15. Sõpruskooli leidmine	0,29	0,32	0,25	0,32		0,39	0,46	0,35	0,46		0,41	0,59
16. Dok.filmide vaatamine	0,31	0,33		0,30		0,57	0,42	0,56	0,62	0,41		0,42
17. Tunniväline tegevus	0,32	0,26		0,31		0,49	0,23	0,34	0,35	0,59	0,42	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Viivika Keskküla (sünnikuupäev: 19.05.1978)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Maailmahariduse kontseptsioon – esimese ja teise kooliastme õpetajate teadmised, hoiakud ja õppetöös kasutamine“, mille juhendajad on Johanna Helin ja Margit Teller,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014