

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse pedagoogi õppekava

Kaari Laar

MEEDIAHARIDUSE KÄSITUS KOOLIEELSETE LASTEASUTUSTE ÕPPEKAVADES
AUSTRALIA, KANADA, ROOTSI, SAKSAMAA, SOOME, ŠVEITSI JA USA NÄITEL

Juhendaja: Piret Luik

Läbiv pealkiri: Meediahariduse käsitus koolieelsete lasteasutuste õppekavades

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Piret Luik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marvi Remmik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline raamistik	4
1.1. Töös kasutatavad põhimõisted.....	4
1.2. Meediahariduse areng: ajalooline taust ja tänapäev	6
1.3. Meediahariduse kajastumine õppekavades.....	9
1.4. Meediaharidusalased uurimused meil ja mujal maailmas	11
1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	13
2. Metoodika	14
2.1. Valim	14
2.2. Uurimuse protseduur ja andmete kogumine	16
2.3. Andmeanalüüs	16
3. Tulemused.....	19
3.1. Meediahariduse kontseptsioon uuritavates õppekavades	19
3.2. Õppekavades sisalduva meediahariduse osad	20
3.3. Meediahariduse seotus teiste õppekava osadega	21
3.3.1. Meediahariduse õpiväljundid.....	21
3.3.2. Õpikeskkond ja vahendid.....	22
3.3.4. Metoodilised soovitused.	23
3.3.5. Ajaline jaotus.	24
3.3.6. Koostöö lapsevanematega.....	24
4. Arutelu	25
4.1. Piirangud.....	28
4.2. Rakendatavus.....	29
Kokkuvõte	30
Summary	31
Tänuõnad	32
Autorsuse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33
Lisad	

Sissejuhatus

Meediakultuur on tänapäeva laste maailmamõistmise kujundamisel kesksel kohal, mõjutades laste käitumist, üksteise kohtlemist ning seda, kuidas ja mida nad õpivad (Levin, 2010). Varasemalt on paljud uurimused keskendunud meedia negatiivsete mõjude leidmisele laste ja noorte füüsilisele, vaimsele ja emotsionaalsele arengule ning seisundile (Anderson & Bushman, 2001; Daly & Perez, 2009; Kalin et al., 2011; Möller & Krahe, 2008, 2011; Ostrov, Gentile, & Crick, 2006; Shiau et al., 2011; Võime, 2013). Käesoleva magistritöö autori arvates on selleks tõuke andnud meie ümber toimuvad reaalsed sündmused – kuuleme ju uudistest üsna tihti juhtumitest, kus lapsed matkivad televisioonis või arvutimängudest nähtud võikaid tegusid. Seetõttu on paljud riigid näinud vajadust lapsi ja noori meedia alal harida, kujundamaks neist meediapädevad ehk meediat mõistvad kodanikud (Frau-Meigs & Torrent, 2009). Mitmete maade, sh Eesti koolide õppekavadesse on juba sisse viidud meediaharidus (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Siiski tundub tänapäeva kiire tehnoloogia arengu tõttu meediaga kokkupuutumine nihkuvat juba koolieeliku ikka. Shuler (2007) kirjeldab USA Joan Ganz Coony keskuse uuringut, mille kohaselt on laste aktiivne elektroonika kasutamine nihkunud alates 2005. aastast 8,1 eluaastalt 6,7 aastani. EU Kids online võrgustiku (2009) andmetel on interneti kasutamine muutunud laste igapäevase elu osaks ning internetti hakatakse kasutama üha nooremas eas (näiteks Taanis ja Rootsis seitsmeaastaselt). Võrreldes antud võrgustiku 25 riigi uurimisandmeid, selgus, et Eesti 9-16-aastased lapsed on pideva internetikasutamise poolest kolmandal kohal. Seejuures sisenes 82% lastest vähemalt korraks küberruumi iga päev ning Eesti lapsed paistsid silma ka vägagi riskialt internetikasutamise poolest (Kalmus, 2013). Eesti Tervise Arengu Instituudi läbiviidud uurimusest (2014) selgub, et Eesti laste esmane kokkupuude arvutitega toimub keskmiselt juba 4,5-aastaselt. Niisiis on laps koolimineku ajaks juba üsna mitmekülgne meediakasutaja, mis tähendab, et meedia võib mõjutada suures osas lapse maailmapilti ning seetõttu on oluline, et laps õpiks võimalikult varakult meedias orienteeruma – omandaks vajalikke oskusi ning teadmisi ja mõistaks, mis on tõeline ja mis väljamõeldud (Vinter, 2010).

Vasile (2010) viitab asjaolule, et meedia ja hariduse vahel on otsene seos, kuna meedia abil saab kujundada ja mõjutada inimeste arusaamu ning tõekspidamisi neid ümbritsevast elust. Mida paremini teatakse, kuidas meediakultuur mõjutab juba varajases lapsepõlves laste arengut, õppimist, käitumist ning maailmavaadet, seda paremini saab keskenduda meedia

positiivsetele külgedele ning kujundada asjakohaseid hariduslikke ja ühiskondlikke tavasid ja poliitikat (Levin, 2010).

Laste meediatarbimist ja meediaoskusi on võimalik kujundada, mistõttu peaks sellega alustama võimalikult varakult ning meediaharidus peaks olema juba lasteaias üheks õppe- ja kasvatustegevuse osaks (Vinter, 2010). Meie koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) aga meediahariduse osa otsesõnu ei leia. Seetõttu tõstatub uurimisprobleem, kuidas käsitavad lasteaegade meediaharidust oma õppekavades teised maailma riigid. Eelpool väljatoodu põhjal võib öelda, et meediahariduse uurimine alushariduse õppekavade tasandil on uudne ja väga oluline. Antud töö eesmärgiks ongi selgitada, kuidas käsitatakse meediaharidust Austraalia, Kanada, Rootsi, USA, Saksamaa, Šveitsi ja Soome koolieelsete lasteasutuste riiklikes või piirkondlikes õppekavades. Saadud tulemusi saab kasutada Eesti üldharidusprogrammi 2015-2018 raames lasteaias õppekava edasiarendamisel meediahariduse valdkonnas ning anda suuniseid, mida pidada silmas meediahariduse osas õpetajakoolitusel.

Käesolev magistritöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Teoreetilisest osast antakse ülevaade meediaharidusest üldiselt: põhimõisted, ajalooline taust, erinevate riikide kogemused meediahariduses ning varasemad uurimused meediahariduse vallast Eestis ja mujal maailmas. Töö empiirilises osas kirjeldatakse läbiviidud uurimuse meetodikat, tuuakse välja tulemused ning arutletakse nende üle.

1. Teoreetiline raamistik

1.1. Töös kasutatavad põhimõisted

Meedia hõlmab kõiki kaasaegseid teabe- ja kommunikatsioonivahendeid ning nende sisu: televisioon, kino, raadio, pildid, arvutimängud, internet, ajalehed, ajakirjad, raamatud, reklaamid, salvestatud muusika, videod (Buckingham, 2003; Vasile, 2010; Vinter, 2010). Meid ümbritseva meedia arenguga koos on arenenud ka meedia mõiste ja selle kasutamine. Meedia abil on võimalik mõjutada suuri rahvamasse ja seeläbi ka ühiskonnas toimuvaid protsesse (Vasile, 2010). Kask (2013) märgib, et meedia roll ühiskonnas suureneb pidevalt, meedia ulatus on lai ning selle kaudu liigub info korraka väga paljude inimesteni. Kuna meedia puudutab väga paljusid inimesi ning on võimeline haarama erinevate kanalite kaudu laia üldsust, nimetatakse meediat sageli ka massimeediaks (*mass media*) (Buckingham, 2003; Meediapädevus digitaalkeskkonnas..., 2007; Vinter, 2010). Interneti arengu ja levikuga on kasutusele tulnud ka uusmeedia (*new media*) mõiste, mis määratleb kõike interneti ja tehnoloogia, piltide ning helide koosmõjuga seonduvat (Socha & Eber-Schmid, s.a).

Meedia on mõjutanud ka haridust ning meediat ja haridusest koos on räägitud juba mitukümmend aastat. Meedia kasutamist hariduses peetakse ka üheks viisiks, kuidas lahendada meediaruumist tulenevaid laiaulatuslikke ja keerulisi sotsiaalseid probleeme (Buckingham, 2003). Vinter (2010) nendib, et tänapäeval pole meediahariduse eesmärgiks mitte niivõrd laste kaitsmine meedias valitsevate ohtude eest, vaid pigem on uueks suunaks „(...) laste ettevalmistus meediapädevuse ja aktiivse meediatarbija ning -looja kujundamine ümbritsevas meediakultuuris“ (lk 8).

Meediapädevuse mõiste on erialakirjanduses osaliselt või tervenisti kattuv järgnevate mõistetega: meediakirjaoskus (*media literacy*), meediapädevus (*media competence*) või meediateadlikkus (*media awareness*). Kuna loetletud oskussõnad on sisuliselt väga sarnased, sõltub nende kasutamine kasutajate rõhuasetusest, kultuuriruumist, kontekstist ja autorite volist (Raudvassar, 2013; Ugur, 2004). Käesolevas magistritöös kasutatakse mõistet meediapädevus. See on võime meediat analüüsida, interpreteerida, mõista ja luua; oskus kasutada erinevaid meediavahendeid nii meedias orienteerumiseks, informatsiooni leidmiseks kui ka uute teadmiste omandamiseks ning enese väljendamiseks ja suhtlemiseks (Buckingham, 2003; Livingstone & Bovill, 1999; Vinter, 2010). Thoman ja Jolls (2005) tõdevad ka, et meediapädevus on 21. sajandi lähenemine haridusele ning meediapädevus arendab uurimis- ja eneseväljendusoskusi.

Meediahariduse mõiste (*media education*) on saksakeelses erialases kirjanduses kattuv mõistega meediakasvatus (*Medienerziehung*). Eestikeelsetes materjalides kasutatakse mõlemaid mõisteid, ent Ugur (2010) soovib meediakasvatuse mõistet kasutada pigem mitteformaalses keskkonnas meediapädevust kujundava tegevuse kohta, mistõttu on käesolevas magistritöös kasutusel meediahariduse mõiste. Meediaharidus on õpetamise ja õppimise protsess, mille tulemusena omandatakse meediaalased oskused ja teadmised, hõlmates endas nii kriitilise ja loova mõtlemise arendamist kui ka meediaprotsessides aktiivset osalemist (Buckingham, 2003). Ühtlasi aitab meediaharidus inimestel mõista ja tõlgendada meedias toimuvat ning osata küsida õigeid küsimusi, teha teadlikke, läbimõeldud ning ohutuid otsuseid ehk olla meediapädevad (Thoman & Jolls, 2005; Vinter, 2010). Meediahariduses avaldub vastavalt kasutatavatele meetoditele ja eesmärkidele kaks poolt – vahendiline ning teadmuslik meediaharidus (Vinter, 2012). Vahendiline meediaharidus hõlmab endas tehnoloogia kaasamist õppeprotsessi, eesmärgiga suurendada laste huvi, motivatsiooni ja õpiedukust. Teadmuslik meediaharidus hõlmab aga meedia mõistmist ja meediatarbimise mõjutamist, eesmärgiga arendada meediapädevust (Buckingham, 2003;

Vinter, 2012). Käesolevas magistritöös peetakse meediahariduse mõistes silmas ennekõike meediapädevusi arendavat õpetamise ja õppimise protsessi.

1.2. Meediahariduse areng: ajalooline taust ja tänapäev

Meediaharidus ei ole uus suund õppe- ja kasvatustöö läbiviimiseks, nagu tihti ekslikult arvatakse. Meediahariduse sünnipaigaks ja eestvedajaks peetakse Kanadat, Austraaliat ning Suurbritanniat. Seda seetõttu, et USA-st imporditud filmid ja saated tõid enesega kaasa sealse ühiskonna kultuurilisi ja sotsiaalseid mõjusid (Vinter, Nevski, Randoja, & Pard, 2014). Tänapäeval on igas Kanada osariigis meediaharidus koolide õppekavadesse sisse viidud. Samuti pakuvad mitmed Kanada meediaharidusega seotud ühendused ja organisatsioonid suurel hulgal tasuta meediaharidusalaseid *online* koolitusi õpetajatele, et toetada neid meediapädevuse kujundamisel oma klassis (Lee, 2010).

USA meediahariduse juured ulatuvad mitmekümneid aastaid tagasi: 1960. aastate lõpus loodi USA Iowa õppekeskuses (*Southwest Iowa Learning Resources Center*) õppekava *Media Now*, mis oli suunatud keskkooli õpilastele ja on teadaolevalt esimene omataoliste seas. Õppekava asus 1972. aastal kasutama 600 kooli üle Ameerika Ühendriikide (Friesem, Quaglia, & Crane, 2014). 20. sajandi alguses võeti USA koolides õppevahenditena kasutusele filmid. Sajandi teisel poolel muudeti keskkooli õpikuid, lisades sinna uurimiseks reklaami, pop-muusika ja filmi peatükid. Samuti peeti sellel ajal meediaharidust ka üheks kaitsevahendiks propaganda ja sensatsiooni vastu. Hiljem pöörduti meediahariduses juba rohkem analüütilise mõtlemise poole (Hobbs & Jensen, 2009).

1982. aastal väljastati UNESCO rahvusvahelisel kongressil Grünwaldi deklaratsioon meediaharidusest. Deklaratsiooni ratifitseeris 19 riiki, tunnistades vajadust rajada poliitilisi ja hariduslikke süsteeme, et edendada kodanikes sügavamaid teadmisi meediakommunikatsioonist ning selles osalemisest (Khan, 2009). Grünwaldi deklaratsioonis (1982) viidatakse asjaolule, et selle asemel, et mõista hukka meedia võimu, peaksime me aktsepteerima selle märkimisväärset mõju ja levikut kogu maailmas ning hindama selle tähtsust kui tänapäeva kultuuri lahutamatu osa. Seetõttu peaksid riigid hakkama ümber hindama ka oma haridussüsteeme, valmistamaks lapsi ette elama sümbolirikastes süsteemides võimsate piltide, helide ja sõnade/tekstide maailmas. Seetõttu kutsuti deklaratsioonis riike üles (Grunwald declaration on media education, 1982):

- Algatama, toetama ja looma meediaharidusalaseid programme (alates alusharidusest täiskasvanuhariduseni), mille eesmärk on arendada teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis soodustavad kriitilist meedialast mõtlemist. Ideaalis peaksid sellised programmid

sisaldama meediatoodete analüüsi, meedia kasutamist loominguks väljenduseks ja erinevate meediakanalite efektiivse kasutusoskuse süvendamist.

- Arendama õpetajakoolituse kursusi, et suurendada pedagoogide teadmisi ja arusaamist meediast.
- Stimuleerima teadus-ja arendustegevust psühholoogia, sotsioloogia ja kommunikatsioonivaldkondades meedia kasuks.
- Toetama ja tugevdama UNESCO kavandatud meetmeid, et soodustada rahvusvahelist koostööd meediahariduse osas.

25 aastat pärast Grünwaldi kohtumist, 2007. aasta juunis, kogunesid eksperdid, poliitikud, õpetajad, teadlased, erinevate organisatsioonide esindajad ning sidusgrupid kohtumisele Pariisi, et hinnata tehtud edusamme ning vaadelda tekkinud raskusi meediahariduse rakendamises nii hariduspoliitikas kui ka praktilistes kogemustes ning formuleerida soovitusel meediahariduse suurendamiseks. Kohtumise tulemusena töötati välja 12 soovitusel, mis täiendaksid Grünwaldi deklaratsioonis sõnastatud juhiseid. Üheks soovitusel oli luua infovõrgustikke, mis vahendaksid meediaharidusmaastikul toimuvat, jagaksid soovitusel ning edendaksid meediaharidusalast uurimustööd (Paris Agenda, 2007). Seda soovitusel on järginud mitmed riigid ja organisatsioonid ning veebilehtedel on koondatud palju kasulikku infot meediahariduse kohta.

Näiteks USA meediaharidusliku organisatsiooni (*Center of Media Literacy*) veebileht (<http://www.medialit.org>) on pühendunud meediahariduse toetamisele ja edendamisele läbi elukestva õppe. Ühtlasi leiab sealt meediapädevuste õpetamise raamistiku *MediaLit Kit*, mis tugineb teoreetilistel alustel ja uurimistulemustel ning juhindub teaduspõhise ja integreeritud õppe vajadusest, aidates koolidel korraldada ja struktureerida õppetegevusi läbi meediapädevusi kujundavate tegevuste. Kanada meediahariduslik veebileht (<http://mediasmarts.ca/>) nimetab end üheks maailma kõige põhjalikumalt kogutud digitaal- ja meediapädevuste ressursside koduks. Läbi võrgustiku jagatakse juhiseid kõigile täiskasvanuile, kes lastega tegelevad, arendamaks laste ja teismeliste kriitilist mõtlemist, mida nad vajavad meediaruumis suhtlemisel. Ka Eestis on juba hakatud meediaharidusalaseid materjale veebilehtedel koondama. Näiteks võib temakohaselt veebilehelt (<http://www.targaltinternetis.ee>) saada üldist infot Eesti meediaharidusmaastikul toimuvast (väljaanded, projektid, koolitused jne), leida erinevaid internetiohutust puudutavaid õppematerjale, meetodilisi juhendeid ja näidistunni kavasid. Samuti on lehel materjale ja infot õpilastele ja lapsevanematele.

Tänapäeval on teadlased meediahariduse vastu näidanud üles suurt huvi. Uuritud on meediahariduse levikut ja ajalugu erinevates maades. Lee (2010) on uurinud mitmete maade meediahariduspoliitikat ning jõudnud järeldusele, et 21. sajandil on meediaharidus muutunud ülemaailmseks fenomeniks ning on väga laialdaselt ja hästi arenenud just Lääne riikides. Meediahariduse arengu alusel võib Lee (2010) hinnangul jagada riigid kolme erinevasse kategooriasse: hästi edasi arenenud riigid, üsna hästi arenenud riigid ja vähese, algelise arenguga riigid. Silverblatt ja Eliceiri (1997, viidatud Vinter et al, 2014j) on aga jaganud riigid nelja kategooriasse. Kategooriatesse kuuluvad riigid ning kategooriat iseloomustavad tunnused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Meediahariduse arengukategooriad ja neisse kuuluvad riigid (Lee, 2010; Silverblatt & Eliceiri, 1997, viidatud Vinter et al., 2014j)*

Kategooria	Iseloomustus	Kategooriasse kuuluvad riigid
I kategooria	Meediakasvatus on väljakujunenud valdkond, omades kindlaid tugipunkte nii riiklikes kui piirkondlikes õppekavades. Selle kategooria maadest pärinevad ka erinevad meediaõpetusalased käsiraamatud ja uurimused.	Austraalia, Inglismaa, Iirimaa, Šotimaa, Kanada, Soome, Taani, Norra, Holland, Rootsi, Prantsusmaa ja Šveits
II kategooria	Meediaharidus on küll laialdaselt levinud, kuid põhineb veel iga õppeasutuse ja õpetajate enese initsiatiividel. Regionaalsel haridustasandil leidub veel vähe toetust ja arusaamist.	USA, Austria, Saksamaa, Belgia, Sloveenia.
III kategooria	Meediaharidus asetseb väljaspool formaalset haridussüsteemi ning sõltub üksikute gruppide huvist.	India, Jaapan, Kreeka, Hong Kong, Taiwaan, Hiina,
IV kategooria	Poliitilised või sotsiaalsed muutused on avanud võimalusi meediahariduse esimesteks sammudeks. Meediaharidus ei ole eraldi õppeaine, selle elemente integreeritakse teistesse ainetesse.	Venemaa ja mõningad Ladina-Ameerika riigid.

Vinter et al. (2014) liigitavad hetkeseisu arvestades Eesti meediahariduse üld- ja alushariduse tasandil II kategooriasse kuuluvate riikide hulka. Seega on meil lähiajal üsna suur võimalus positsioneeruda juba I kategooria riikide hulgas. Selleks on vaja koostada ja levitada meediaharidusalaseid programme, viia sisse meediaharidus kõikidesse haridusastmetesse ning õpetajakoolituse õppekavadesse, korraldada koolitusi ning uuendada koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava meediahariduse osas. Selle kõige saavutamiseks oleks mõistlik uurida erinevate riikide praktikaid ja kogemusi ning need meie riigi tegevustesse rakendada (Vinter et al., 2014). Mõningaid näiteid, lisaks eelpool kirjeldatud

riikide meediaharidusalastest praktikatest ning kogemustest, on esitatud käesoleva töö autori koostatud tabelis 2.

Tabel 2. *Meediahariduse praktikad ja kogemused Soomes, Inglismaal, Saksamaal, Rootsis ja Šveitsis (Grossmann & Mayer, 1983; Lee, 2010, Masoumi, 2015; Rantala, 2011; Six & Gimmler, 2007; Tulodziecki & Grafe, 2012; Ugur, 2004)*

Riik	Praktika ja kogemuste lühikirjeldus
Soome	Soome valitsuse erinevaid poliitikavaldkondi puudutab meediapädevuse teema juba aastaid. Suurt tähelepanu on pööratud meediahariduse seostele kodaniku- ja kogukonnaõpetusega. Viimasel aastakümnel on meediaharidus jõudnud ka alusharidusse läbi erinevate projektide (nt Meedia Muffin), mille käigus on organiseeritud paljude õpetajate väljaõpe, sisaldades endas nii baastadmiste loomist kui ka erinevate töömeetodite õppimist, et tagada lastele turvaline meediakasutus.
Saksamaa	Saksamaal on läbi viidud laialdasi tegevusi, rakendamaks meediaharidust erinevate õpetajakoolituste õppeprogrammidesse. Meediaharidus on kas kohustuslik või valikaine erinevates koolitusprogrammides: lasteaiasõpetajate koolituses, sotsiaalpedagoogi õppes, haridusteadustes ning õpetajakoolituses ülikoolis.
Inglismaa	Inglismaal on viimase kahe kümnendi jooksul meediaharidus liikunud uue paradigma poole. Suure tähelepanu all on laste loovus ning selle rakendamine meedias osalemisel. Inglismaa õppekavad näevad ette meediahariduse õpetamist põhikoolides ja gümnaasiumites.
Rootsi	Rootsi õppekavad rõhutavad asjaolu, et kõikidele lastele peab olema tagatud võrdne ligipääs info- ja kommunikatsiooni vahenditele ning sealsesse õpikeskkonda meediavahendite soetamiseks on tehtud palju investeringuid.
Šveits	Meediaharidust peetakse oluliseks kõikide õppeasutuste töös ning rõhutatakse asjaolu, et meediahariduse eesmärk on arendada kriitilist mõtlemist ning massimeedia mõistmist. Õpetajate ülesanne on siinkohal aidata lastel liigitada, täiendada ja tõlgendada meediast tulenevat teavet.

1.3. Meediahariduse kajastumine õppekavades

Ajastul, mil teave ja tehnoloogia arenevad äärmiselt kiiresti, on väga oluline, et lapsed ja noored saaksid teadlikuks meedia sisust ning oskaksid sellele kriitiliselt läheneda.

Eelnimetatud arvesse võttes on õppekavad teinud läbi äärmiselt olulised arengud (Tanriverdi & Apak, 2010). Töö käigus tutvutud teoreetilisest kirjandusest ilmneb, et kui kõneldakse meediahariduslikust õppekavast, siis peetakse selle all tavaliselt silmas kooli tasandil olevat õppekava, mistõttu on käesolevas peatükis kasutatud koolide näiteid. Oluline on siinkohal meediahariduse integreerimine kooli olemasoleva õppekavaga ning meediaharidus on õppekavades esitatud kas eraldi tunnina või õppekava läbiva teemana.

Tanriverdi & Apak (2010) on uurinud ja võrrelnud meediahariduse osa Türgi, Iirimaa ja Soome põhikoolide õppekavades ning leidnud, et õppekavad erinevad üksteisest eesmärkide,

õpiväljundite ning hindamise osas. Sarnasused ilmnesid aga õppemeetodite osas, kus tuuakse välja õppijakesksed ning aktiivsed meetodid nagu vaatlused, uurimustööd, arutelud ja postrite valmistamine.

Paljud meediahariduse toetajad on seisukohal, et meediaharidust peaks vaatama kui kõikide õppeainete osa, sest meediat kasutatakse kõikides õppekava valdkondades. Antud seisukohta kinnitab ka väide, et kõikide õppeainete õpetajad võivad kasutada meediat kui õppevahendit. Meediavahendite abil otsitakse infot näiteks ajaloo või geograafia kohta, salvestatakse klassi tegevusi, tehakse ettekandeid, levitatakse infot ning (sellisel moel) luuakse ka ise meediat (Frau-Meigs, 2006). Meediaharidust õppekava läbiva teemana peetakse oluliseks just seetõttu, et paljud meediahariduslikud tegevused hõlmavad endas ka teisi erinevaid pädevusi (kirjutamine ja arvutamine) ja oskusi (tehnoloogia kasutamine, probleemide lahendamine, uurimustöö) (Buckingham, 2003).

Meediahariduse integreerimine õppekavadesse vajab aga kindlat määratlust ning meediahariduse kaasaval ideel on kolm peamist eesmärki (Paris Agenda, 2007):

1. Tagada juurdepääs igasugusele meediale, et neid oleks võimalik kasutada ühiskonna mõistmiseks ning demokraatlikus elus osalemiseks.
2. Arendada meediasõnumite analüüsimiseks kriitilise mõtlemise oskusi, olenemata sellest, kas tegu on uudiste või meelelahutusega.
3. Julgustada tootmist, loovust ja interaktiivsust erinevatel meediaalastel vahenditel.

Tanriverdi & Apak (2010), tuginedes erinevatele autoritele, toovad välja meediaharidusega integreeritud õppekava põhijooned:

1. Meediahariduslik õppekava on keskendunud tänapäevastele ja popkultuurilistele infoallikatele, õpetades õpilasi neid kriitiliselt analüüsima.
2. Meediahariduslik õppekava annab õpetajatele ja õpilastele laiemat perspektiivi elule ja haridusele ning on kooskõlas õppeasutuse eesmärkidega.
3. Meediahariduslik õppekava õpetab õpilasi lisaks infoallikate kasutamisele ka ideid genereerima.
4. Meediahariduslik õppekava aitab kaasa (õpilastest) teadlike kodanike üleskasvatamisele, et kaitsta neid alusetu ja vasturääkiva informatsiooni eest.

Frau-Meigs (2006) rõhutab, et meediahariduse integreerimisel õppekavasse tuleks arvesse võtta õppekava arendamise dokumentatsiooni, mis peaks sisaldama endas mudelit õppimise progresseerumiseks, konkreetsete õpitulemuste üksikasju ning kindlaid kriteeriume ja hindamise korda. Seda, et meediaharidust on üha enam vaja integreerida haridusasutuste õppekavadesse, näitab Hispaanias erinevate haridusastmete laste ja noorte seas läbi viidud uurimus, mille kohaselt ei ole Hispaania laste ja noorte meediapädevus jõudnud optimaalsele tasemele, mistõttu on vajalik jätkata koolide õppekavade arendamist meediahariduse vallas (Garcia-Ruiz, Ramirez-Garcia, & Rodriguez-Rosell, 2014).

Ugur (2010) märgib aga, et rahuldava meediahariduse mudeli loomine on osutunud mitmekesiste kasutuspraktikate, meediakeskkonna kiire muutumise ja koolikorralduslike piirangute tõttu keerukaks nii Eestis kui mujal maailmas. Ka Tanriverdi & Apak (2010) viitavad asjaolule, et meediahariduse ühtsed standardid Euroopa riikidele puuduvad. UNESCO poolt avaldatud materjalist ilmneb aga, et vajadust meediaharidust määratlevate ja põhjendavate dokumentide järele on tunnistanud juba 2006. aastal (Frau-Meigs, 2006). Nüüdseks on UNESCO poolt välja töötatud juhendmaterjal *UNESCO's MIL Curriculum for Teachers*, mis annab õpetajatele olulist infot ning sisaldab lähtekohti ja suuniseid meediahariduse integreerimiseks õppekavasse (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011).

1.4. Meediaharidusalased uurimused meil ja mujal maailmas

Kirsh (2010), tuginedes erinevatele meediakasutuse ja akadeemilise võimekuse uurimustele, märgib, et meediatarbimise mõju lapsepõlves ja noorukieas võib kesta aastakümneid ning see on üsna mõtlemapanev asjaolu. Näiteks telesaadetes on laste akadeemilisele võimekusele väga suur mõju. On leitud, et 2-3-aastased lapsed, kes vaatasid sageli haridusliku sisuga telesaateid, sooritasid akadeemilisi teste tunduvalt edukamalt kui lapsed, kes vaatasid antud saateid harvem. Seevastu lapsed, kes vaatasid enamasti mitteharidusliku sisuga (näo laia publiku) saateid, saavutasid 5-aastaselt akadeemilistes testides madalamaid tulemusi kui lapsed, kes antud saateid harvem vaatasid. Sellest järeldub, et haridusliku sisuga meedia puudumine võib olla kahjulik eelkooliealiste laste akadeemilisele edukusele, mistõttu võiks meediat kasutada juba ka lasteaia õppetöös (Wright et al., 2001).

Nagu põhimõistete peatükis ilmnis, on meediahariduses eristatav vahendiline ja teadmuslik pool. Meediavahendeid kasutatakse õppetöös, eeldades, et see mõjub positiivselt laste teadmiste arengule ning sel viisil õpivad lapsed paremini ja omandavad õppekava edukamalt (Penuel et al., 2010; Yurt & Cevher-Kalburan, 2011). Siiski ei ole

meediahariduseks see, kui tuua klassiruumi kasutamiseks CD, videod ja muud vahendid, vaid meediahariduses on olulisel kohal nende vahendite olemuse, mõju ja sõnumite uurimine (Thoman & Jolls, 2005). Paljud välismaised uurimused on keskendunud vahendilise meediahariduse uurimisele ka koolieelsel tasandil ning on leitud, et lasteaiaõpetajate hinnangul on meediavahendite kasutamine lasteaia õppetöös sobilik ja oluline, kuna see toetab laste aktiivset ja individuaalset õppimist (Yurt & Cevher-Kalburan, 2010), tõstab õpilaste motivatsiooni ja arendab positiivset suhtumist õppimisse (Roberts-Holmes, 2014). Samuti on leitud, et meediavahendeid kasutavad lasteaiaõpetajad oma õppetöös mitmel erineval otstarbel: 1) internetist info leidmiseks (Masoumi, 2015; Yurt & Cevher-Kalburan, 2010); 2) esitluste näitamiseks (Yurt & Cevher-Kalburan, 2010); 3) õppefilmide näitamiseks (Roberts-Holmes, 2014); 4) igapäevaste tegevuste ilmestamiseks (nt tähestiku õppimisel, maakaardi uurimisel, võõrkeelte kuulamisel) (Masoumi, 2015). Ka Eesti lasteaiaõpetajate seas on meediavahendite kasutamisel õppetöös enim levinud just *PowerPoint* esitluste näitamine (Vinter, Siibak & Kruuse, 2010), aga ka meedias nähtust vestlemine (Pard, 2012).

Uurides meediavahendite kasutamise mõju laste akadeemilistele oskustele, on olulisel kohal eksperimendid, milles integreeritakse olemasolevasse õppekavasse ühe õppemeetodina ka meediavahendite kasutamine. Näiteks USA-s läbi viidud eksperimentide raames kasutati õppetöös haridusliku sisuga telesaateid ja videosid ning nendega seotud *online*-mänge ning uuriti nende mõju laste akadeemilistele oskustele. Uurimustest selgus, et eksperimendis osalenud laste testide tulemused näitasid mitmes aspektis olulisi arenguid ja paremaid tulemusi kui kontrollrühma laste testide tulemused (Moorthy, Llorente, Hupert, & Pasnik, 2014; Penuel et al., 2010).

Teadmuslikku meediaharidust on vähem uuritud ning seda on enamasti tehtud kooli tasandil. Seetõttu on ka käesolevas töös toodud teadmuslikku meediaharidust käsitlevate uurimuste näited just kooli tasandilt. Meediapädevusi kujundava õppekava rakendamise tulemused laste teadmiste toob välja Hong Kongi kahes põhikoolis läbi viidud meediahariduslik projekt, mille eesmärgiks oli õpetada lastele meediapädevusi (Lee, 2013). Kooli õppekavasse viidi sisse meediaharidus ning õppetöös osaledes kasutasid õpilased süle- ja tahvelarvuteid, mis suurendasid õpilaste motivatsiooni ja huvi uue õppekava vastu. Pärast meediapädevusi kujundavaid õpinguid olid õpilaste meediaalased teadmised oluliselt täienenud mitmes punktis, mis puudutasid meedia positiivsete ja negatiivsete mõjude tajumist, meediaeetikat ning meedia loomist (Lee, 2013).

USA-s on erinevate uurimuste raames meediaharidusalaseid õppekavu koostatud ja katsetatud ning püütud välja selgitada õpetajate kogemused meediahariduse integreerimisel

õppekavasse. Ühes uurimuses töötati välja ja katsetati kolme erinevat (loov)õppekava, mis keskendusid kooliõpilaste meediapädevuste arendamisele pärast kooli toimuvates tegevustes. Sealjuures jälgiti kahte tähtsat protsessi: kuidas integreerida meediapädevuse arendamine õpetamise ja kuidas edastada õpilastele teadmisi ja hoiakuid, mis on vajalikud osalemaks ise meedia loomise protsessis. Kajastatud õppemeetodid on oluliseks näidiseks õpetajatele, et nad saaksid ka oma õppekavadesse integreerida meediaharidust (Micheli, 2014). Õpetajate kogemuste uurimisel selgus, et kuigi uurimuses osalenutel puudus meediaharidusalane väljaõpe, olid nad vastavalt oma klassi vajadustele ja tasemele ning meediavõrgustikest leitud materjalidele tuginedes võimelised meediaharidusalast õppekava välja töötama, rakendama ning hindama (Redmond, 2012). Eesti kontekstis on leitud, et kooli ja ka lasteaias õpetajad teadvustavad meediahariduse olulisust ning on endi hinnangul väljendanud tahet ja vajadust meediaharidusega tegeleda (Kurm, 2004; Pard, 2012; Vinter, 2012).

1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Ugur (2004) märgib, et meediahariduse kogemus maailmas näitab, et sellel on koht juba alushariduses. Meediaharidus koolieelses eas on Eestis alles arenev uurimisvaldkond ning sellekohaste uurimuste arv on limiteeritud. Üheks põhjuseks võib olla see, et meediaharidus ei ole sisse viidud koolieelse lasteasutuse õppekavasse. Siiski on vastavalt Eesti üldharidusprogramm 2015-2018 eesmärkidele, plaanis ka koolieelse lasteasutuse õppekava edasi arendada ka meediahariduse valdkonnas. Võttes arvesse eelpool nimetatud asjaolusid, on käesoleva magistr töö eesmärgiks selgitada, kuidas käsitatakse meediaharidust Austraalia, Rootsi ja Soome riiklikes ning Kanada, USA, Saksamaa ja Šveitsi piirkondlikes õppekavades. Töö autorile teadaolevalt pole taolist koolieelsete lasteasutuste õppekavasid meediahariduslikust aspektist lähtuvat uurimust varasemalt läbi viidud. Kuna Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) meediahariduslikku tegevust otseselt ei kajastata, pidas töö autor oluliseks uurida välismaiseid koolieelsete lasteasutuste õppekavasid ja neis sisalduvaid meediahariduslikke aspekte. Autori huvi antud teema vastu tulenes ka talle kui tegevõpetajale igapäevase töö käigus tekkinud vajadusest eesmärgipärase meediahariduse järgi. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugune on meediahariduse kontseptsioon Austraalia, Rootsi ja Soome riiklikes ning Kanada, USA, Saksamaa ja Šveitsi piirkondlikes õppekavades?
2. Missugustest õppekava osadest ja milliste õppekava teiste osadega on meediaharidus Austraalia, Rootsi ja Soome riiklikes ning Kanada, USA, Saksamaa ja Šveitsi piirkondlikes õppekavades seotud?

2. Metoodika

Uuringu läbiviimiseks valiti kvalitatiivne lähenemine ning uurimismeetodiks dokumendi analüüs. Laherand (2008) märgib, et kvalitatiivset uuringut iseloomustab kompleksne järeldesteni jõudmise viis, mis hõlmab endas eri tööetappide üheaegsust ning juba läbitud etappide juurde tagasipöördumist. Kuna käesoleva magistritöö eesmärgiks on selgitada, kuidas käsitatakse meediaharidust teiste riikide koolieelsete lasteasutuste õppekavades, on kvalitatiivne uurimismeetod sobilik ka oma paindlikkuse ja tsüklilise edenemise tõttu (Fraenkel & Wallen, 2008; Laherand, 2008). Ka töö autor liikus tsükliliselt töö eri osade vahel (teooria, analüüs ning uurimisküsimused).

2.1. Valim

Valimiks antud töös on Austraalia, Rootsi ja Soome riiklikud ning Kanada, USA, Saksamaa ja Šveitsi piirkondlikud õppekavad. Kuigi 7 õppekava kogu maailma võimalikest koolieelsete lasteasutuste õppekavadest tundub väga väikene arv, on see siiski sobilik, sest selle abil saab anda adekvaatse vastuse uurimisküsimustele (Laherand, 2008). Uurimuses kasutati teoreetilist valimi moodustamist, mille kohaselt leitakse selleks alus teooriast (Laherand, 2008). Antud riigid on välja valitud seetõttu, et just nendes riikides on meediaharidus laialdaselt levinud ning saavutanud meediahariduses kindlad tugipunktid riiklikes või piirkondlikes õppekavades (Lee, 2010) ning kuuluvad seetõttu meediahariduse arengutaseme kohaselt I ja II kategoorias olevate riikide hulka (Silverblatt & Eliceiri, 1997, viidatud Vinter et al., 2014j). Eelnimetatud kategooriatest valiti need riigid välja teooriast tuleneva olulise info põhjal. Austraalia valiti seetõttu, et seal peetakse eelkooliealiste laste hariduses väga oluliseks multipädevusi (sh digitaalpädevust), mille saavutamist peetakse eduka õppimise põhiosaks, ning pedagoogidel on avardunud vaated ja seisukohad lugemisest, kirjutamisest ja kuulamisest ning sellest, kuidas kaasata neisse erinevaid multimeedia vorme (New & Cochran, 2007). Rootsi ja Soome valiti seetõttu, et need riigid on sealse haridusmaastiku, kommete ja kultuuri poolest Eestile sarnasemad ja selgemad ning Soome kogemustega on juba Eestis meediahariduse arendamisel arvestatud (Vinter et al, 2014). USA valiti seetõttu, et sealt pärinevad paljud uurimused sellest, kuidas meediahariduse integreerimine õppekavasse on mõjutanud eelkooliealiste laste arengut (Moorthy et al., 2014; Penuel et al., 2010). Kanada valiti seetõttu, et seda riiki peetakse üheks meediahariduse eestvedajaks (Vinet et al, 2014) ning sealne meediahariduslik veebileht (www.mediasmart.ca) sisaldab ohtralt materjale ka lasteaiatõpetajatele. Saksamaa valiti

seetõttu, et seal on meediaharidus lasteaiapäetajate koolitusprogrammis kas kohustuslike või valikainete hulgas ning meediaharidust peetakse mitte üksnes lapsevanemate, vaid ka lasteaiapäetajate eesmärgipäraseks ülesandeks (Tulodziecki & Grafe, 2012). Ühtlasi arvatakse Saksamaal, et meediahariduse peaks kinnitama õppekavadesse, õpetajate kvalifikatsiooni ning meediahariduslikku praktikasse juba lasteaias (Six & Gimmler, 2007). Šveitsis valiti seetõttu, et sealsest meediaharidusalasest kirjandusest ilmneb asjaolu, et meediaharidus peaks olema oluline tegur iga haridusasutuse töös ning küsimus pole selles, kas meediat tuleks kasutada hariduses, vaid küsimus on selles, kuidas meediat parimal viisil hariduses ära kasutada (Grossmann & Mayer, 1983).

Creswell (2003, viidatud Laherand, 2008j) toob välja dokumentide kasutamise eelistena selle, et dokumendid on kirjalikud ja neid ei pea transkribeerima, nendega saab töötada uurijale sobilikul ajal (pole vaja tülitada uuritavaid) ning need sialdavad andmeid, mida on kogumisel oluliseks peetud. Käesolevas uurimuses kasutatakse riiklikke või piirkondlikke kirjalikke koolieelsete lasteasutuste õppekavasid. USA, Kanada, Šveitsi ja Soome õppekavad leiti internetist Google otsingumootorit kasutades ning nende leidmise teekond ka dokumenteeriti. Google otsingumootoris kasutati õppekavade leidmiseks riigi nime koos sõnadega *preschool, curriculum, framework, Kindergarten, Lehrplan*.

Rootsi, Austraalia ja Saksamaa õppekavade lingid saatsid töö autorile tema sealsetes riikides elavad tuttavad. Leitud õppekavade puhul jälgiti, et tegu oleks ametliku dokumendiga (koostatud või kinnitatud riigi või kohaliku omavalitsuse poolt) ning seda, et õppekava oleks kehtiv. Soome ja Rootsi õppekavadest on valimis nende õppekavade inglise keelne versioon. Õppekavade üldandmed on esitatud lisa 1.

Austraalia, Rootsi ja Soome koolieelse lasteasutuse õppekavad on riikliku tasandi õppekavad. Kanada, USA, Saksamaa ja Šveitsi puhul on välja valitud piirkondlikud õppekavad, mille valimisel lähtuti kahest aspektist:

- 1) kättesaadavus (edastatud link või internetist leitav) ja
- 2) sõna „media“ esinemissagedus – selekteerimaks leitud piirkondlikest õppekavadest välja meediaharidusest võimalikult palju infot kandvad õppekavad, kasutati dokumentide esmasel vaatlusel „*Find*“ käsklust sõnadele „*Media*“ (inglisekeelsed dokumendid) ning „*Medien*“ (saksakeelsed dokumendid). Piirkondlikest õppekavadest osutusid valimisse enim sobilikuks Kanada loodealade õppekava, USA Alaska osariigi õppekava, Saksamaa Hamburgi piirkonna õppekava ning Šveitsi Zürichi kantoni õppekava.

2.2. Uurimuse protseduur ja andmete kogumine

Uurimus viidi läbi ajavahemikul detsember 2014 - aprill 2015. Töö teoreetilisest kirjandusest lähtuvalt leiti esmalt riigid, mille koolieelsete lasteasutuste õppekavad sobiksid töö valimisse. Kuna valimisse sobilikest riikidest kolmes (Saksamaa, Austraalia ja Rootsi) elavad töö autori tuttavad, kirjutati neile e-mail, milles kirjeldati uurimuse eesmärki ning paluti nende abi sealsete riikide koolieelsete lasteasutuste õppekavade leidmiseks. Samal ajal alustati teiste riikide õppekavade otsimist internetist. Jaanuariks 2015 olid kõik õppekavad leitud ning õppekavade failidokumendid salvestati ja alustati nendest andmete kogumist.

Andmekogumise meetodina kasutati dokumendianalüüsi, mis võib olla täiesti iseseisev meetod andmete kogumiseks (Flick, 2006, viidatud Laherand, 2008j). Andmete kogumisel valitud õppekavadest lähtuti uurimisküsimustest ja teooriast. Andmete kogumisel lähtuti sisuanalüüsi ettevalmistusfaasi põhimõtetest: koguda sobilikud andmed edasise analüüsi tarbeks, mõista neid andmeid ning valida välja analüüsiüksused (Elo et al., 2014). Jürimäe & Treier (2008) märgivad, et kirjaliku õppekava analüüsimisel on mõistlik eristada selle kindlaid osi, võrrelda nende osade eesmärgiseadet või õppesisu. Selgitamiseks välja meediahariduse kontseptsiooni uuritavates õppekavades, vaadeldi meediaharidust laiemas plaanis ning otsiti tekstist sõnu, lauseid ja lõike, mis sisaldasid endas infot selle vajalikkuse põhjenduse, sihtide ja eesmärkide ning meediahariduse paiknevuse (eraldi osana või õppekava läbiva teemana) kohta. Selgitamiseks välja, missugustest osadest ning milliste teiste õppekava osadega on meediaharidus seotud, vaadeldi õppekavasid terviklikult ning otsiti meediahariduslikke aspekte sisaldavast tekstist järgmisi osasid: õpikäsitus, eesmärgid, õpiväljundid, õpikeskkond (sh vahendid), rakenduskava, metoodika, ajaline jaotus ning lapsevanemate osalus.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi meetodiks antud uurimuses on suunatud sisuanalüüs, mis on haridusalastes uurimustes väga laialdaselt kasutusel olev meetod (Fraenkel & Wallen, 2008). Sisuanalüüsi kasutatakse sageli tekstide analüüsimisel (Cohen et al., 2007) ning siis, kui eesmärgiks on pakkuda teadmisi, edastada uusi vaateid, esitada fakte või pakkuda praktilist tegevusjuhist (Elo & Kyngäs, 2008). Antud meetodi puhul on tegemist deduktiivse lähenemisega, mis baseerub varasemal teorial ning toimub liikumine üldiselt spetsiifilisele (Burns & Grove, 2005, viidatud Elo & Kyngäs, 2008j). Deduktiivne lähenemine aitab tänu olemasolevatele teoreetilistele lähtekohtadele ka kaasa uurimisküsimuse fokuseerimisele ning võimaldab teha oletusi huvipakkuvate muutuste ja nendevaheliste suhete kohta, mis omakorda

võimaldab määrata esialgse kodeerimissüsteemi (Laherand, 2008). Sisuanalüüsi on peetud väga kasulikuks meetodiks, et kirjeldada kindlat teemat (Fraenkel & Wallen, 2008). Antud magistritöös on selleks teemaks meediaharidus.

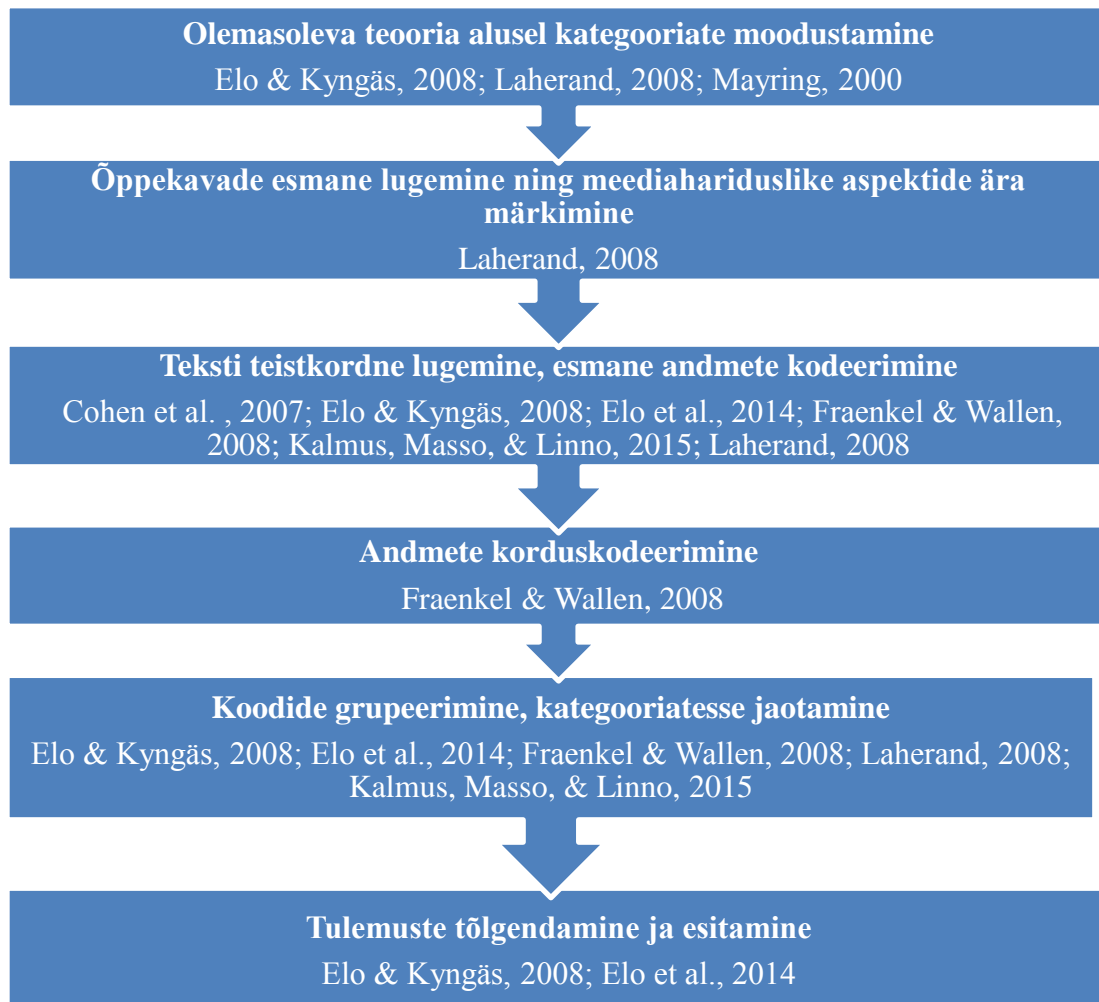
Andmeanalüüs viidi läbi deduktiivset sisuanalüüsi kirjeldavate etappide kaupa. Esmalt, analüüsi organiseerimise faasis, loodi kategoriseerimise raamistik, mille alusel kogu andmestikku edasises analüüsis vaadeldi (Elo et al., 2014; Mayring, 2000). Taoline kategooriate moodustamine (enne kodeerimist) on erandiks ning seda kasutatakse siis, kui uurijal on eelnevalt võimalikult täpselt välja selgitatud aspektid, mida ta soovib uurida. Seetõttu peab ta looma asjakohased kategooriad, mis aitavad tal andmestikust identifitseerida uurimuses olulise info ning hiljem on võimalik kategooriaid analüüsimisel „lammutada“ väiksemateks üksusteks (Fraenkel & Wallen, 2008). Lisaks suurendavad teooriast tuletatud kategooriad uurimuse usaldusväärsust (Elo et al., 2014). Kategooriate moodustamisel tugineti uurimisküsimustele ja teooriale: UNESCO poolt välja antud meediaharidusalastele materjalidele (Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals; Media and Information Literacy – Policy and Strategy Guidelines; Media and Information Literacy Curriculum for Teachers) ning Koraleki, Colkeri & Dodge'i (1993, viidatud Jürimäe & Treier, 2008 j) poolt välja toodud koolieelse lasteasutuse õppekava osadele. Uurimisküsimusi arvesse võttes moodustati eelmainitud allikaile tuginedes järgnevad kategooriad:

1. Õpikäsitus (põhiprintsiibid, tõekspidamised)
2. Eesmärgid
3. Õpiväljundid
4. Õpikeskkond (füüsiline, vaimne)
5. Rakenduskava (personali rollide määratlemine)
6. Metoodilised soovitused
7. Ajaline jaotus
8. Koostöö lapsevanematega

Meediahariduse kontseptsiooni avamiseks kasutati kolme kategooriat: õpikäsitus, eesmärgid ning rakenduskava. Meediahariduse osade ja teiste õppekava osadega seotuse uurimiseks kategooriaid 3-8.

Järgmise etapi käigus loeti õppekavad läbi ning märgiti eri värviga ära tekstiosad, mis sisaldasid andmeid meediahariduse kohta. Seejärel loeti uuritavad õppekavad veelkord tähelepanelikult läbi, kinnitamaks, et dokumendis said ära märgitud kõik tekstiosad, mis

sisaldavad meediahariduslikke aspekte. Korduval lugemisel alustati ka kodeerimisega ning kirjutati tekstiosade juurde esialgsed koodide märgistused. Koodid ehk tähenduslikud üksused tähistasid lauseid või lõiku, mis omasid lähtuvalt uurimisküsimustest olulist tervikmõtet (Elo & Kyngäs, 2008). Kodeerimisel lähtuti deduktiivse kodeerimise põhimõttest, mille kohaselt leitakse esialgne kodeerimisskeem olemasoleva teooria põhimõistetest ning kui hilisemas töötuses ilmneb eelnevalt määratletud koodidega mittesobiv materjal, siis kasutatakse ka uusi koodi (Laherand, 2008). Pärast esmast kodeerimist, kuu aja möödudes, loeti uuritavad õppekavad kolmandat korda läbi ning viidi läbi korduskodeerimine. Korduskodeerimine sama uurija poolt on oluline ka reliaabluse suurendamise seisukohalt (Fraenkel & Wallen, 2008). Korduskodeerimise käigus selguski, et mõnede koodide sõnastusi tuli muuta ja täiendada.



Joonis 1. Uurimuse andmetöötuse etapid koos allikaviidetega

Fraenkel & Wallen (2008) märgivad, et kuigi sisuanalüüsi prodseduurid võivad olla varieeruvad, tuleb siiski ühel hetkel saadud info konverteerida kategooriatesse. Siinkohal moodustusid erinevad kategooriate liigid: alakategooriad, üldkategooriad ja peakategooriad. Koodid, mis hõlmasid endas õpikäsitlust, ajalisi aspekte ning koostööd lapsevanematega, koondusid vastavasisuliste peakategooriate alla. Laste eeldatavad õpitulemused (väljundid), personali tegevus ning kasutatavad meetodid jagunesid alakategooriatesse, üldkategooriatesse ning peakategooriatesse. Näide koodide koondamisest kategooriatesse on esitatud lisas 2 ning kogu andmeanalüüsi protsess on koos tuginetud allikatega kokkuvõtvalt esitatud ülaloleval joonisel 1.

3. Tulemused

3.1. Meediahariduse kontseptsioon uuritavates õppekavades

Meediahariduse käsituse puhul ilmnes, et uuritavates õppekavades juhatatakse meediahariduse teema sisse üldise informatsiooni abil. Näiteks toodi välja, et tänapäeva maailm on tehnoloogiliselt kiiresti muutuv ning lapsed saavad neid ümbritsevat maailma uurida just tänu tehnoloogiale (Austraalia), lastele on tänu meedia rikkustele avardunud võimalused, mis nende vanematel puudusid (Saksamaa) ning meedia ja selle erinevate vahenditega kokkupuutumine kuulub nüüdisajal juba lasteaiaea etappi (Zürich). Rootsi õppekavas toodi välja asjaolu, et multimeediat ning infotehnoloogiat on võimalik kasutada koolieelses eas nii laste arendamisel kui ka loominguliste protsesside rakendamisel. Hamburgi ja Alaska õppekavas toodi välja ka meedia negatiivne mõju nii tervisele kui väärtushinnangute kujunemisele. Alaska õppekavas jagati soovitusi meedia tarbimise sageduse ja kestvuse kohta. Ühtlasi viidati asjaolule, et ka väga väikesed lapsed on juba võimelised kasutama meediat ning arengutasemele vastavad programmid pakuvad võimalusi laiendada ja süvendada laste teadmisi ja käitumisharjumusi, andes neile erinevaid kogemusi ning aidates neil omandada teadmisi meediast.

Olulisel kohal meediahariduse rolli kirjeldamisel oli ka meediapädevuse mõiste. Austraalia õppekavas toodi välja, et varajases eas hõlmab meediapädevus erinevaid kommunikatsiooni viise (sh muusika, liikumine, jutustamine, meedia ja draama ning ka lugemine-kirjutamine). Nii Soome, Rootsi, Austraalia, Alaska, Hamburgi kui Zürich õppekavadest ilmnes, et meediapädevuse kujundamiseks tuleb lastele pakkuda võimalusi meediavahendite kasutamiseks, läbi meedia suhtlemiseks ning selleks tuleb pedagoogidel lapsi mitmekülgsest toetada ja juhendada.

Lisaks ilmnes, et uuritavates õppekavades on meediaharidus esitatud kas läbiva teemana või valdkonnapõhiselt. Alaska, Kanada ja Austraalia õppekavades oli meediaharidus läbiva teemana. Rootsi ja Soome õppekavades oli meediahariduse kohta vähe informatsiooni ning otseselt ei tulnud välja, kas meediaharidus on lõimitud teiste õppekava valdkondadega. Eraldi valdkonnana oli meediaharidus välja toodud Hamburgi ja Žürichi õppekavades.

3.2. Õppekavades sisalduva meediahariduse osad

Hamburgi ja Žürichi õppekavadest ilmnes, et meediaharidust puudutav info oli toodud välja eraldi peatükkides: 1) kommunikatsioon: keel, kirjakultuur ja meedia (Hamburg); 2) kommunikatsioon, keel ja meedia (Zürich). Mõlemas õppekavas eristusid nendes peatükkides järgmised meediahariduse osad:

1. Õpikäsitus: meediahariduse olulisuse rõhutamine

Meedia sisu puudutab juba väga varakult tajuprotsesse ning seostub reaalse, vahetute kogemustega. Meedia sisu on laste vestluste temaks.

Lapse jaoks on meediasisu tõeline, mistõttu on risk, et laps võtab omaks klišeed, väärad eeskujud ja käitumismustrid (vägivald). Seega kuulub laste meediakogemuste analüüsimine lasteaia kohustuste hulka, et kujundada meediaga ümberkäimise oskusi.

2. Eesmärgid

Lastel on võimalik meediaga mitmel viisil tegeleda ning seda väljendus- ja suhtlusvahendina kasutada.

Nad õpivad meediat kasutama läbi mängude ja projektide, mille raames ka ise meediat toodetakse. Seeläbi tugevneb ka laste meediaalne identiteet.

3. Õpiväljundid

Zürichi õppekavas olid õpiväljundid sõnastatud konkreetselt läbi lapse tegevuse.

Laps oskab meediat oma igapäevases elus eesmärgipäraselt kasutada.

Laps väljendab oma meediakogemusi ja sellega seonduvaid tundeid läbi suhtluse ja sümboolse mängu.

Hamburgi õppekavas olid välja toodud õpiväljundid sõnastatud teema ja tegevustena

Meediakogemuse ja sellega seotud tunnete väljendamine. Raamatute ja teiste meediavahendite kasutamine informatsiooni allikana, enesele olulise info väljavalimine.

4. Rakenduskava

Õpetaja rollina õppeprotsessis toodi välja järgnevad tegevused: eesmärgipärase suhtluse korraldamine (õppesituatsioonis peavad olema kõik lapsed haaratud

suhtlusesse), laste arengu jälgimine ja dokumenteerimine (laste omavahelise suhtluse jälgimine ning laste arengu dokumenteerimine meediavahendite (fotod, filmid) abil).

3.3. Meediahariduse seotus teiste õppekava osadega

Valdavalt oli uuritavates õppekavades meediaharidus seotud informatsiooni, keele ja kommunikatsiooni ning tehnoloogia valdkondadega. Meediahariduse seotust uuritavates õppekavades vaadeldi läbi eelnevalt väljatöötatud kategooriate ning ka tulemused on siinkohal esitatud kategooriate kaupa.

3.3.1. Meediahariduse õpiväljundid.

Laste meediaharidusalased õpiväljundid olid välja toodud kõikides uuritavates õppekavades ning antud kategooriat (ja alakategooriaid) iseloomustav süsteemne esitus on esitatud tabelis 3. Soome ja Rootsi õppekavades olid õpiväljundid üldiselt sõnastatud, teistes uuritavates õppekavades olid eesmärgid sõnastatud konkreetselt. Zürichi õppekavas rõhutati, et lapsel ei ole eesmärgiks midagi õppida, pigem olla kohal, avastada, kogeda või luua. Samuti toodi välja see, et erinevate õppeprotsesside eesmärgiks on kompetentside omandamine ning märgiti, et esitatud pädevused peaksid lapsed omandama lasteaiastme lõpuks.

Uuritavates õppekavades olid õpiväljundid esitatud nii konkreetselt meediahariduslikust aspektist (eraldi valdkonnapõhiste eesmärkidena) lähtuvalt kui ka õppekava teiste valdkondadega seotult. Õpiväljundid olid valdavalt seotud informatsiooni, kommunikatsiooni, keele ja tehnoloogia valdkondadega:

- Vestlemine ja kommunikatsioon: *Tõlgendab ja väljendab ideid selgelt ja eesmärgipäraselt kasutades mitmekülselt meediat.*
- Lugemine ja kirjutamine: *Avastab ja uurib erinevaid suulisi, kirjalikke ja muid meedia tekste. Loob originaalseid tekste (suulisi ja kirjalikke).*
- Tehnoloogia: *Näitab üles huvi tehnoloogia vastu (nt pöörab oma tähelepanu helisevale telefonile).*

Õpiväljundid erinesid uuritavates õppekavades ka esitusviisi poolest. Austraalia, Alaska, Kanada, Rootsi ja Zürichi õppekavades olid õpiväljundid sõnastatud lapsest lähtuvalt (*nt laps teab, et meedias esitatavad sõnumid võivad olla väljamõeldud*). Hamburgi õppekavas esitati esmalt vaatlusküsimused (*kas laps jutustab, maalib või mängib läbi oma meediakogemusi*) ning seejärel eesmärgid tegevust kirjeldavas vormis (*meediakogemuste ja sellega seotud*

tunnete teemaks toomine). Lisaks ilmnes, et uuritavates õppekavades esitatud õpiväljundid olid seotud nii vahendite kasutamise oskuse kui ka meediapädevuste kujundamisega.

Tabel 3. *Kategooria „Meediahariduse õpiväljundid“ juurde tekkinud alakategooriad ning näited õppekavadest*

Peakategooria	Üldkategooriad	Alakategooriad	Näiteid õppekavadest
Meediahariduse õpiväljundid	Vahendite kasutamise seotud õpiväljundid	Kasutama õppimine	Lapsed õpivad meediat kasutama (Žürich).
		Iseseisev vahendite kasutamine	Laps käsitleb abiga lihtsamat CD-mängijat, et kuulata salvestatud lugusid (Alaska). Kasutab arvutit lihtsateks toiminguteks (<i>point and click</i>) lastele sobilikel veebilehtedel ja programmides (Alaska).
	Pädevusega seotud õpiväljundid	Teadmine	Laps teab, et meediasisu võib olla tõeline või väljamõeldud (Hamburg). Laps hakkab teadvustama suhet suulise, kirjaliku ja visuaalse esitluse vahel (Austraalia).
		Avastamine	Lapsed uurivad erinevaid suulisi, kirjalikke ning muid meediatekste (Austraalia). Lapsed avastavad vahendite, meedia, häälte ja graafika eesmärke ning ülesandeid (Hamburg).
		Väljendamine	Lapsed tõlgendavad ja väljendavad ideid selgelt ning eesmärgipäraselt, kasutades erinevaid meediavahendeid (Austraalia).
		Mõistmine	Lapsed hakkavad aru saama, kuidas sümbolid ja mustrite süsteemid töötavad (Austraalia).
Loomine	Lapsed kasutavad IKT vahendeid kui tööriistu, et disainida, joonistada, muuta, kajastada ja luua (Kanada). Lapsed kasutavad meediavahendeid muusika loomiseks (Hamburg). Laps kasutab IKT vahendeid, et õppida läbi piltide, tekstide, graafikate ja helide loomise (Austraalia).		

3.3.2. Õpikeskkond ja vahendid.

Aspektid, mis iseloomustasid meediaharidusega seotud õpikeskkonda, ilmnesid Austraalia, Kanada, Hamburgi ja Soome õppekavades. Näiteks toodi välja asjaolu, et hea õpikeskkond suunab lapsi uudishimule, pakub õpimotivatsiooni, toetab nende aktiivsust ning eneseregulatsiooni. Töövahendid ja materjalid peaksid olema lastele kergesti kättesaadavad ning saadaolev varustus peaks toetama laste arengut tänapäevases modernses infoühiskonnas (Soome). Materjalid toetavad õppimist siis, kui need on loomulikud ja tuttavad, samas soodustavad huvi ja üha keerukamat ja abstraktsemat mõtlemist. Näiteks digitaalne tehnoloogia julgustab lapsi kasutama uudseid mõtteviise (Austraalia).

Kanada õppekava nägi ette ruumi liigendamise õppekeskusteks. Ühe keskusena toodi välja ka teadus- ja tehnikakeskus. Keskuste loomine peaks toimuma teadlikult ja vastavalt laste huvidele, arengutasemele ja võimekusele. Hamburgi õppekava sätestas aga ka kvaliteedistandardid ja indikaatorid ruumikujundusele ja materjalide valikule, loetledes tehnilisi meediavahendeid: telefon, fotoaparaat, videod, arvuti koos internetiühedusega. Ent kes ja kuidas neid kasutab, polnud siinkohal välja toodud. Samas kirjutati, et õpetajate ülesanne on pakkuda lastele esmaseid kogemusi materjalide, tööriistade ja ka meedia kasutamisel. Mänguvahendite kasutamise soovitusnimestikus leidis Hamburgi õppekavas lisaks raamatutele ka erinevaid meediavahendeid (tutvustamaks lastele inimese keha, erinevaid kultuure jne).

3.3.3. Rakenduskava: Õpetaja roll meediahariduse läbiviimisel.

Antud kategooria tulemuste süsteemseks esitamiseks koostati tabel 4. Nagu tabelist näha, ilmnes õpetajate rolli uurimisel mitmeid aspekte, mis moodustasid peakategooria „õpetaja roll meediahariduse läbiviimisel“ alla viis alakategooriat. Uuritavatest õppekavadest ilmnes, et õpetajad on õppimise edendajad (Austraalia), suunajad (Soome) ja toetajad (Rootsi). Nad kasutavad laste tekstide ja sümbolite tõlgendamise oskuse arendamiseks erinevaid teaduspõhiseid õppemeetodeid (Kanada) ja vastutavad selle eest, et töö rühmas toimiks nii, et lapsed oleksid motiveeritud ning neil oleks väljakutse arendada oma huvi teaduse ja tehnoloogia vastu (Rootsi). Lisaks rõhutati, et õpetajad peavad mõistma laste arengu eripärasid (Alaska), jälgima laste tegevusi ja nende arengut ning seda ka dokumenteerima (Hamburg). Olulisel kohal oli ka suhtlus iga lapse ja õpetaja vahel ning lapsekeskne lähenemine haridusele, mille raames seatakse küll kindlad piirid, ootused ja nõudmised, ent õpikeskkonna atmosfäär on rõõmus, avatud ja julgustav (Soome).

3.3.4. Metoodilised soovitused.

Metoodilised võtted meediahariduse läbiviimiseks kajastusid uuritavates õppekavades enamasti soovitustena õpetajatele. Kõige enam sisaldas täpseid ning konkreetseid metoodilisi soovitusi meediahariduse kohta Alaska õppekava. Teistes õppekavades olid soovitused seotud ka teiste õppekava valdkondade või õppekavas välja toodud üleüldiste metoodiliste põhimõtetega (nt õppimine läbi mängu). Allolevas tabelis (tabel 5) on peakategooria „metoodilised soovitused“ ning selle juurde tekkinud alakategooriad süsteemselt esitatud koos näidetega õppekavadest.

Tabel 4. Peakategooria „õpetaja roll meediahariduse läbiviimisel“ juurde tekkinud alakategooriad ning näited õppekavadest

Peakategooria	Alakategooria	Näiteid õppekavadest
Õpetaja roll meediahariduse läbiviimisel	Meedia kasutamine tegevustes	Võimaldab lastele juurdepääsu erinevatele tehnoloogiatele ning integreerib tehnoloogiat laste mängu, eksperimentidesse ja projektidesse. Õpetab teadmisi ja oskusi ning julgustab lapsi tehnoloogiat kasutama, et avastada uut infot ning väljendada oma ideid (Austraalia). Uurib koos lapsega erinevaid trükitud materjale (Alaska).
	Õpikeskkonna loomine	Võimaldab lastel kasutada mitmekülgeid mänguasju, igapäevaseid esemeid, erinevaid tehnilisi meediavahendeid ja looduslikke materjale (Hamburg). Kõrvaldab kõik tehnoloogial põhinevad allikad (sh teleprogrammid, arvuti tarkvara), mis sisaldavad vägivalda (Alaska).
	Meediapädevuse kujundamine	Uurivad pilte ning arutlevad lastega nende visuaalse väljenduse ja semantilise konteksti üle (Soome). Julgustavad last tegevustes mõtlema ja arutlema tehnoloogia kasutamise üle igapäevases elus (Alaska). Osalevad laste mängudes ning julgustavad vestlema trükiste ja piltide tähendustest. Toetavad lapsi analüüsil ja hindamisel, millised tekstid on loodud teatud vaadete edastamiseks või toodete müümiseks (Austraalia).
	Lapse arengu jälgimine ja dokumenteerimine	Dokumenteerivad iga lapse arengusuundi ja progresse ning suunavad lapse meediakogemusi: laste järjekord arvutis tegutsemisel, arvuti kasutamise periood, ühistegevused arvutis, lemmiksaadete näitamine (Hamburg).
	Vastutuse omistamine	Vastutavad rühmas toimuva töö eest, et stimuleerida laste huvi teaduse ja tehnoloogia vastu (Rootsi).

3.3.5. Ajaline jaotus.

Meediahariduslikust aspektist vaadatuna leiti ajaga seonduvat informatsiooni ainult Alaska õppekavast, rõhutades igas vanuses laste meediatarbimise aja limiteerimist. Näiteks alla 1,5-aastaste laste puhul soovitatakse vältida ekraanimeedia tarbimist täielikult. Vanemate laste puhul aga soovitatakse hoida ekraanimeedia tarbimine ööpäeva jooksul alla 2 tunni ning jälgida, et meedia, mida lapsed tarbivad, oleks kvaliteetne.

3.3.6. Koostöö lapsevanematega.

Meediahariduslikust aspektist vaadelduna ei leitud ühestki õppekavast olulist informatsiooni õpetajate ja lapsevanemate koostöö kohta. Selles osas mainiti ära Hamburgi ja Alaska õppekavades vaid see, et õpetajad kasutavad oma töös kõikvõimalikke kommunikatsiooni- ja meediavahendeid, et hoida sidet ning suhelda lapsevanematega. Kas ja

kuidas on lapsevanemad kaasatud meediaharidusalasesse õppeprotsessi, õppekavadest välja ei tulnud.

Tabel 5. Peakategooria „metoodilised soovitud meediahariduse läbiviimiseks“ jaotuvus alakategooriatesse ning näited õppekavadest

Peakategooria	Alakategooria	Näiteid õppekavadest
Metoodilised soovitud meediahariduse läbiviimiseks	Vaatlemine ja uurimine	Uuri lastega mitte-ilukirjanduslikke raamatuid. Vaata koos lapsega kvaliteetseid lastesaateid. Uuri koos lapsega erinevaid trükitud materjale (fotod, ajakirjad, laulikud) (Alaska) . Uuri koos lastega pilte ning arutle nende semantilise sisu ning visuaalse väljenduse üle (Kanada).
	Demonstreerimine ja tutvustamine	Näita, et raamatud sisaldavad informatsiooni (nt vaata enne helistamist telefoniraamatust numbrit) (Alaska).
	Vestlemine ja arutlemine	Arutle lapsega pärast filmi või tv-saadet selle üle (Hamburg).
	Tehnika ja oskuste õpetamine	Õpeta oskusi ja tehnikaid ning julgusta lapsi tehnoloogiat kasutama, et ta avastaks uut infot ja väljendaks oma ideid (Kanada).
	Mängu suunamine	Liitu laste mänguga ning julgusta lapsi vestlema piltide ja trükiste tähendustest (Austraalia). Julgusta lapsi oma meediakogemusi läbi mängima (Hamburg).

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks, oli selgitada, kuidas käsitatakse meediaharidust Austraalia, Rootsi ja Soome riiklikes ning Kanada, USA, Saksamaa, Šveitsi piirkondlikes koolieelsete lasteasutuste õppekavades. Esimese uurimisküsimuse raames vaadeldi, missugune on meediahariduse kontseptsioon eelnimetatud õppekavades. Tulemustes ilmnes meediahariduse käsitusel kolm peamist aspekti: üldise informatsiooni esitamine, meediapädevuse mõiste selgitamine ning meediahariduse paigutus õppekavas. Antud tulemus on kooskõlas teooriaga, sest teemakohasest kirjandusest ilmnesid meediahariduse käsituse osas sarnased asjaolud: meediahariduse olulisuse põhjendamine üldise informatsiooni abil

(tänapäeva laste meediatarbimise väljatoomine) ning meediapädevuse mõiste defineerimine (Buckingham, 2003; Kalmus, 2013; Thoman & Jolls, 2005; Vinter, 2010).

Hamburgi ja Alaska õppekavades märgiti ära meedia negatiivsed mõjud laste arengule ning Alaska õppekavas soovitati meedia tarbimise aega limiteerida, et seeläbi kaitsta lapsi meedia liigtarbimisest tulenevate mõjude eest. Antud aspekt võis ilmneda seetõttu, et Alaska osariigi õppekavas toodi välja Ameerika lastearstide ühenduse (*American Academy of Pediatrics*) soovitusel meediatarbimise reguleerimiseks. Teiseks põhjuseks võib olla aga see, et sealne õppekava pole mõeldud ainult õpetajatele, vaid kõikidele (vanemad, hoidjad), kes lastega tegelevad, ning neil ei pruugi olla meediaharidusalaseid teadmisi väikelastega tegelemiseks. Seda väidet kinnitab ka asjaolu, et juhised täiskasvanutele olid selles õppekavas väga konkreetselt sõnastatud. Palju on räägitud sellest, et tänapäevane meediaharidus ei tohiks olla üksnes meediakasutamise piiramine, vaid pigem on suunaks meediapädevuse kujundamine (Buckingham, 2003; Vinter, 2010). Samal ajal ollakse siiski seisukohal, et meediatarbimise aega peab limiteerima ja lapse tegevusi internetiavarustes tuleb jälgida ning vajadusel ka piirata (EU Kids online, 2014). Töö autor nõustub siinkohal mõlema väitega ja leiab, et mida väiksem on laps, seda kontrollitum ja suunatum peab olema tema meediakasutamine.

Uuritavate Skandinaaviamaade õppekavad sisaldasid võrreldes teiste maade õppekavadega kõige vähem informatsiooni meediahariduse kohta ning nendest õppekavadest ei ilmnenu meediahariduse asetus õppekavas (eraldi osana või õppekava läbiva teemana). Üheks oletatavaks põhjuseks, miks meediahariduse paigutus nendes õppekavades ei eristu, võib olla see, et nende riikide õppekavade juurde võivad kuuluda ka lisad (lisadokumendid, lisaväljaanded jne), mis sisaldavad täiendavat informatsiooni meediahariduse kohta. Kuna käesoleva töö eesmärk oli uurida õppekavasid, siis vastavasisuliselt õppekava lisadokumente uurimusse ei kaasatud.

Tulemustest ilmnes, et Austraalia, Kanada loodealade ja Alaska osariigi õppekavades oli meediaharidus seotud teiste õppekava osade ja valdkondadega, mistõttu järeldub, et meediaharidus on nendes õppekavades kirjas läbiva teemana. Raudvassar (2013) leiab, et „meediaõpetuse koht õppekava läbiva teemana on administratiivselt loogiline, kuna meedia puudutab absoluutselt kõiki eluvaldkondi“ (lk 60). Siiski on leitud, et meediahariduse õppekava läbiva teema puhul ilmneb ka miinuseid, kuna sellisel juhul on tegemist nii-öelda jagatud vastutusega. Seepärast võib teema, mis peaks olema iga õpetaja vastutusel, muutuda mitte kellegi vastutuseks (Frau-Meigs, 2006). Sarnase asjaolu kooli tasandil toob välja ka Ugur (2004), märkides, et läbivate teemade õpetamisel on mitmeid probleeme ning siinkohal

mängib olulist rolli iga aineõpetaja isiklik huvi, ettevalmistus, pädevus ning põhiaine maht (kas jääb aega läbiva teemaga tegelemiseks).

Kuna lasteaias on suur osa õppevaldkondade (va muusika ja liikumistegevus) õpetamisest rühmaõpetaja pädevuses, siis ülalmainitud probleeme ei tohiks töö autori arvates lasteaias meediahariduse õppekava läbiva teema puhul tekkida. Seda enam, et lasteaiasõpetajad on harjunud jagatud vastutusega, sest rühmas töötab hetkel veel reeglina kaks õpetajat.

Teise uurimisküsimuse raames vaadeldi, missuguste õppekava osadega on meediaharidus Austraalia, Rootsi ja Soome riiklikes ning Kanada, USA, Saksamaa, Šveitsi piirkondlikes õppekavades seotud. Uurimuse tulemused meediahariduse õpiväljundite osas kattusid ka sarnase õppekavu võrdleva uuringu tulemustega (Tanriverdi & Apak, 2008). Nimelt ilmnes, et uuritavates õppekavades olid õpiväljundid seotud nii vahendite kasutamise (nt meediavahendite kasutamine info saamiseks, meediavahendite kasutamine mängus) kui ka meediapädevuste kujundamisega (huvi ülesnäitamine, mõtlemis- ja analüüsi oskuste areng). See tulemus kattub Türgi, Iirimaa ja Soome põhikoolide õppekavu võrdleva uurimusega (Tanriverdi & Apak, 2008), milles leiti, et õpiväljundid olid enamasti seotud vahendite kasutamise oskuste, suhtumise arendamise ja mõistmisega (ehk meediapädevuste kujundamisega). Käesoleva magistritöö uurimuse tulemustest ilmnes, et õppekavades esitatud õpiväljundid erinesid ka rõhuasetuse poolest: orienteeritus meediavahendite kasutamisele õppetegevuses (Alaska, Austraalia ja Hamburg) ning erinevate pädevuste omandamisel (Kanada, Zürich ja Rootsi). Sarnaseid tulemusi meediahariduse rõhuasetuse poolest õpiväljundites on leitud Türgi, Iirimaa ja Soome põhikooli õppekavu võrdlevas uurimuses. Türgi õppekavast ilmnes, et prioriteediks oli meediavahendite kasutamise oskuste õpetamine, Iirimaa õppekavas toodi eesmärgina välja õpilaste kaitsmine meedia negatiivsete mõjude eest ja Soome õppekava pööras suuremat rõhku mõistmisele ja interpreteerimisele (Tanriverdi & Apak, 2008). Antud tulemused õpiväljundite rõhuasetuse erinevusest võivad olla tingitud riikide erinevast lähenemisest meediaharidusele: meediahariduse traditsioonidest, meediahariduse poliitikast, ühiskondlikust mõttelaadist ja ka kultuurist (Grizzle et al., 2013; Lee, 2010). Ka UNESCO meediaharidusalastes materjalides tuuakse välja, et maailma eri paigus on arusaam meediapädevusest ning selle sisust ja rollist väga erinev (Frau-Meigs & Torrent, 2009).

Metoodiliste soovitude aspektist ilmnes nii üldisi soovitusi (õppimine läbi mängu) kui ka konkreetseid soovitusi meediahariduse läbiviimiseks. Valdvalt oli õppekavades õppemeetoditena välja toodud vaatlemine, näitlikustamine, vestlused ja oskuste õpetamine. Ka selles osas ilmnevad sarnasused Tanriverdi & Apaki (2008) põhikooli õppekavasid

võrdleva uurimusega, milles leiti, et meediahariduses kasutatavad õppemeetodid on aktiivsed ning õppijakesksed. Näiteks toodi siinkohal välja vaatlused, arutelud ja ise plakatite meisterdamine.

Kuna meediaharidus peaks olema oskustel põhinev õppeprotsess (Tanriverdi & Apak, 2008) ning oskused tulevad koos kogemustega, on töö autori arvates õige ja oluline lähtuda õpetamisel laste vanuselistest eripäradest. Niisiis võiks meediaharidust alustada meediavahendite tutvustamisega lastele. Seejärel õpetada meediavahendite kasutamist, et saada kogemusi, ning viimaks viia läbi arutelusid just oma kogemuste mõistmiseks ja analüüsimiseks. Vinter et al. (2014) nendivad, et väikelaste vaimne küpsusaste ei võimalda meediaharidusega selle sõna otseses mõttes (arutelud ja praktilised tegevused) veel tegeleda, ent alates kolmandast eluaastast võiks lastega juba lihtsamaid meediatgevusi ette võtta.

Õpikeskkonna füüsilises kirjelduses ilmses valimis olnud õppekavades tehnoloogiavahendite olulisuse aspekt – loetleti üles, millised meediavahendid võiksid õpperuumides olla. Ühtlasi peeti vahendite puhul oluliseks, et need toetaksid laste õppimist tänapäevases modernses infoühiskonnas. Antud tulemused on kooskõlas Vinter et al. (2014) meediahariduse vahendite ja õpikeskkonna nägemusega, mille kohaselt on meediahariduses kasutatavate materjalide hulk rikkalik ning „meedia võimalike positiivsete mõjude realiseerimiseks on vajalik selles keskkonnas sisalduva teadvustamine ja õppeprotsessis lahti mõtestamine“ (lk 133).

4.1. Piirangud

Käesoleva töö piiranguks võib pidada dokumentide kasutamist, sest dokumentide tõlgendamist võib takistada nende seotus teiste dokumentidega (intertekstuaalsus) (Laherand, 2008). Näiteks ilmses, et Rootsi ja Soome, olles ise meediahariduse arengu poolest I kategooria riikide hulgas, õppekavad sisaldasid üsna vähest informatsiooni meediahariduse kohta. Siinkohal võiks nende riikide puhul uurida, kas õppekava juurde kuuluvad ka lisadokumendid, mida järgmisel korral sarnast uurimust läbi viies arvesse võtta, ja ka need valimisse sisse arvata.

Üheks piiranguks on ka valimis olevate õppekavade arv, mille tõttu ei saa teha laiaulatuslikke üldistusi, ent saadud tulemusi saab siiski kasutada õpetajate teadlikkuse tõstmiseks ja näitena, kuidas võiks meediaharidus olla kajastatud lasteaias õppekavas. Lisaks seavad valitud riikide kultuurilised erinevused ning hariduse üldine korraldus piiranguid uurimustulemuste ülekandmisele Eesti oludesse. Ugur (2010) rõhutab ka põhikoolide õppekavade puhul asjaolu, et kuigi erinevate riikide õppekavades on edukaid praktikaid, ei

saa neid automaatselt tuua üle ühest riigist teise, sest edu võti oleneb kohalikest vajadustest ja ressurssidest.

4.2. Rakendatavus

Antud magistr töö uurimistulemused annavad võimaluse tutvuda teiste riikide meediaharidusalase praktikaga koolieelsetel tasandil ning saada informatsiooni, millised on meediahariduse õpiväljundid, missugune on õpetaja roll meediahariduse korraldamisel ja läbiviimisel. Töö autori üheks sooviks oli juhtida laialdasemat tähelepanu lasteaia õppekava muutmise vajadusele meediahariduse osas ning siinkohal soovitab ta käesoleva töö uurimistulemuste valguses kaaluda meediahariduse integreerimist ka Eesti koolieelse lasteasutuse õppekavasse. Uurimistulemusi võiks kasutada Eesti lasteaia õppekava arendamisel ning tulemustele tuginedes toob töö autor siinkohal välja mõned mõtted meediahariduse integreerimiseks lasteaia õppekavasse:

1. Kuna Eesti lasteaia õppekavas on olulisel kohal valdkondade lõimimine (sh üldoskused), siis võiks meediaharidus kajastuda õppekavas läbiva teemana.
2. Meediahariduse õpiväljundid võiksid seega vastavalt läbivale teemale kajastuda nii ainevaldkondade kui üldoskuste osas.
3. Kuna lasteaialapsele on kõige loomupärasem õppimise viis aktiivne tegevus ja mäng, võiks ka meediapädevuste omandamine kulgeda läbi mängu ja praktiliste tegevuste.
4. Kuna meediaharidus lasteaias on Eesti lasteaiaõpetaja jaoks üsna uus ja veel nõ tundmatu valdkond ning „...lasteaiaõpetajate meediakasvatusalases tegevuses peegeldub nende vähenenud teadlikkus meediakasvatuse mitmekesisusest ja sisust“ (Pard, 2012, lk 47), on oluline, et õppekava sisaldaks meediaharidusalaseid juhiseid ka õpetajale. Üheks võimaluseks näeb töö autor siinkohal õppekava juurde kuuluvate raamatute sarja täiendamist viienda, meediaharidusalase raamatuga.

Antud töö uurimistulemusi saab kasutada ka järgnevate uurimuste planeerimisel ja läbi viimisel. Näiteks võiks uurida ka teiste maailma riikide meediaharidust lasteaedade õppekavas ning võrrelda neid käesoleva töö tulemustega, et oleks võimalik teha laiemaid üldistusi meediahariduse kohta lasteaedade õppekavades. Samuti võiks järgmise uurimuse raames analüüsida lisaks õppekavadele ka õppekavadega seotud lisa- ja dokumente ning riikide üleüldisi meediapoliitilisi seisukohti ning vaadata, kuidas need kajastuvad õppekavades. Lisaks võimaldavad uurimistulemused lasteaiaõpetajate koolituses meediaharidust käsitlevate õppeainete täiendamist. Nimelt on tulemuste baasil võimalik tuua näiteid, mida teistes riikides

meediahariduses üldisemalt oluliseks peetakse, millised on laste õpiväljundid ning õpetaja roll meediahariduse läbiviimisel.

Kokkuvõte

Meediaharidusest koolis on palju räägitud ning selle juured ulatuvad aastakümnete taha (Grunwald declaration ... , 1982). Koolide õppekavasid on meediahariduslikust aspektist lähtudes uuritud näiteks Türgis, kus võrreldi kohalikku põhikooli õppekava Iirimaa ja Soome põhikoolide õppekavadega (Tanriverdi & Apak, 2010). Varasemalt on Eesti meediahariduse olemust erinevate kooliastmete õppekavades uurinud näiteks Kadri Ugur. Alushariduse tasemel on Eestis aga meediaharidusest hakatud rääkima alles praeguse aastakümne algusest (Pard, 2012; Vinter, 2010, 2012; Vinter et al.2014). Käesolevas töös uuriti Austraalia, Kanada, Rootsi, USA, Saksamaa, Šveitsi ja Soome koolieelsete lasteasutuste riiklikke või piirkondlikke õppekavasid meediahariduse osas, eesmärgiga selgitada nende riikide õppekavades meediahariduse käsitust. Andemeanalüüsi meetodina kasutati suunatud sisuanalüüsi. Uurimuse tulemustest ilmnnes, et valitud riikide koolieelsete lasteasutuste õppekavades rõhutatakse meediapädevuse olulisust ning meediaharidus on kas õppekava läbiv teema või eraldi valdkond. Meediaharidus oli peamiselt seotud õpiväljundite ning õpetajate tegevusega. Õpiväljundid erinesid valitud õppekavades rõhuasetuse poolest – orienteeritus vahendite kasutamisele või meediapädevuse kujundamisele. Meediahariduse rakenduskava kirjeldati läbi õpetajate tegevuse ning siinkohal eristus õpetaja peamine roll toetaja ja kujundajana: meediavahendite kasutamine õppetöös, lastele sobilike tingimuste loomine meediavahendite kasutamiseks ning laste meediapädevuse kujundamine läbi mitmekülgsed õppemeetodite. Käesolev töö annab ülevaate meediahariduse kontseptsioonist erinevate maade õppekavades ning võimaldab saadud tulemusi kasutada Eesti koolieelse lasteasutuse õppekava arendustöös ning järgnevates samalaadsetes uurimustes.

Summary

Media education approaches in Australian, Canadian, Swedish, German, Finnish, Swiss and USA preschool curricula.

In school level, media education is a well-known topic and its roots go back for decades (Grunwald declaration ... , 1982). In Turkey, the primary school curriculum has been investigated in terms of media education and it has been compared to the local primary school curricula of Ireland and Finland (Tanriverdi & Apak, 2010). Previously, the nature of media education in different stages of Estonian schools has been studied by Kadri Ugur. However, in terms of preschool, discussion about media education emerged in the beginning of the current decade (Pard, 2012; Vinter, 2010, 2012; Vinter et al.2014). The purpose of the current study was to investigate and describe Australian, Canadian, Swedish, German, Finnish, Swiss and USA national or local preschool curricula in terms of media education. The method used in this study was content analysis of documents. The results of the study showed that preschool curricula in selected countries emphasize the importance of media literacy and media education was applied in a separate unit or as a cross-curricular theme. Media education was mostly bound with the learning outcomes of children and with teachers activities. The learning outcomes differed in terms of focus. They were either focused on use of devices or development of media competence. The roles of teachers in media education were defined as supporters and guides: they create an appropriate environment for the use of a range of media in teaching processes and use various teaching methods to shape the media competence of children. The current study gives an overview on the approaches of media education in preschool curricula of different countries and enables to use the results in the development of Estonian preschool curriculum.

Tänu sõnad

Magistritöö autor tänab oma tuttavaid Kadrit, Gredit, Jennyt ja Jenniferi maailma eri paigust, kes jagasid oma muljeid ja kogemusi Rootsi, Saksamaa ja Austraalia hariduskorralduse kohta ning edastasid sealsete koolieelsete lasteasutuste õppekavade internetiaadressid. Ühtlasi tänab autor kaastudengeid Heilyt ja Küllit ning oma elukaaslast, kes toetasid oma nõuannate ja motiveerivate sõnadega ning olid seeläbi toeks töö valmimisel.

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.

Kaari Laar

21.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science* vol. 12 (5), 353-359.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. United Kingdom: Polity Press.
- Canada`s Centre for digital and media literacy (s.a). Külastatud aadressil <http://mediasmarts.ca>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
- Daly, A. L., & Perez, L.M. (2009). Exposure to Media Violence and Other Correlates of Aggressive Behavior in Preschool Children. *Early Childhood Research & Practice*, vol 11 (2), 1-13.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Elo, S., Kääriläinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open* January-March, 1–10.
- Euroopa Ühenduste Komisjon (2007). *Meediapädevus digitaalkeskkonnas – Euroopa lähenemisviis*. Külastatud aadressil <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/ET/1-2007-833-ET-F1-1.Pdf>
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Frau-Meigs, D. (Eds.). (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO, L'express.
- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009). *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York: The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar.
- Friesem, Y., Quaglia, D., & Crane, E. (2014). Media Now: A Historical Review of a Media Literacy Curriculum. *Journal of Media Literacy Education* 6(2), 35-55.

- Garcia-Ruiz, R., Ramirez-Garcia, A., & Rodriguez-Rosell, M.M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar, Media Education Research Journal*, no. 43, v. XXII.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy . Policy & Strategy guidelines*. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>
- Grossmann, J. & Mayer, B. (1983). *Medien + Erziehung: Grundlagen, Ziele, Thesen (Media and Education: Foundations, Objectives, Philosophy)*. Washington D.C: Microfiche.
- Grunwald declaration of media education* (1982). Külastatud aadressil http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- Haridus-ja Teadusministeerium. (2015). *Üldharidusprogramm 2015-2018*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/ministri_kaskkiri_uldharidusprogramm_2015-2018.pdf
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-1.
- Jürimäe, M., & Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteae*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kalmus, V. (2013). Laste turvalisus uues meediakeskkonnas. *Eesti Inimarengu Aruanne 2013/2014. Eesti maailmas* (lk 83-86). Külastatud aadressil http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/EIA_lowres.pdf
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kalnin, J.A., Edwards, C.R., Wang, Y., Kronenberger, W.G., Hummer, T.A., Mosier, K.M., Dunn, D.W. , & Mathews, V.P. (2011). The interacting role of media violence exposure and aggressive–disruptive behavior in adolescent brain activation during an emotional Stroop task. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 192, Issue 1, 12–19.
- Kask, K. (2013). *Meedia mõju*. Tallinn: Avita.
- Khan, A.W. (2009). *Mapping Media Education Policies in the World*. Külastatud aadressil www.unaoc.org/images/mapping_media_education_book_final_version.pdf
- Kirsh, S.J. (2010). *Media and Youth. A developmental perspective*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>

- Kurm, T. (2004). *Eesti üldhariduskoolide õpetajate valmidus meedia õpetamiseks läbiva teemana*. Magistritöö
- Laherand, M-L.(2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Lee, A.Y.L. (2010). Media Education:Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education, Vol.58, No.3*, 1-13.
- Lee, A.Y.L. (2013). Hong Kong Media Media Education in the Web 2.0 Era: Engaging with the Net Generation. In De Abreu, B.S. & Mihailidis, P. (Eds). *Media literacy education in action: theoretical and pedagogical perspectives* (pp 87-95). New York ; London: Routledge.
- Levin, D. (2010). Remote Control Childhood:Combating the Hazards of Media Culture in Schools. *New Horizons in Education, Vol.58, No.3*, 14-25.
- Livingstone, S. & Bovill, M.(1999). *Young people, new media: report of the research project Children Young People and the Changing Media Environment*. Külastatud aadressil <http://eprints.lse.ac.uk/21177/>
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood. Vol. 16(1)*, 5–17.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research. Volume 1, No. 2, Art. 20*.
- Micheli, M. (2014). New media literacies in after-school settings: Three curricula from the program 'Explore Locally, Excel Digitally' at Robert F. Kennedy Community Schools in Los Angeles. *Journal of Media Practice Vol. 14. No 4*.
- Moorthy, S., Llorente, C., Hupert, N., & Pasnik, S. (2014). *PEG+CAT Content Study:Report to CPB-PBS the Ready To Learn Initiative*. Menlo Park CA: SRI Education.
- Möller, I., & Krahe, B. (2008). Exposure to Violent Video Games and Aggression in German Adolescents: A Longitudinal Analysis. *Aggressive behavior. Volume 34*, 1–14.
- Möller, I., & Krahe, B. (2011). Links between self-reported media violence exposure and teacher ratings. *Journal of Adolescence 34*, 279–287.
- New, R.S., & Cochran, M. (2007). *Early Childhood Education. An international etcyclopedia*. USA: Praeger Publishers.
- Ostrov, J.M., Gentile, D. A., & Crick, N.R.(2006). Media Exposure, Aggression and Prosocial Behavior During Early Childhood: A Longitudinal Study. *Social Development, v15 n4*, 612-627.
- Pard, D. (2012). *Eesti lasteaiasõpetajate valmisolek meediakasvatuse läbiviimiseks lasteaias*. Magistritöö.

- Paris Agenda or 12 recommendations of media education: june 2007*. Külastatud aadressil http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf
- Penuel, W.R., Bates, L., Townsend, E., Gallagher, P.L., Pasnik, S. & Llorente C. (2010). *A Media-Rich Curriculum for Improving Early Literacy Outcomes of Low -Income Children: Evaluation Results for the Ready to Learn Initiative*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rantala, L. (2011). Finnish Media Literacy Education Policies and Best Practices in Early Childhood Education and Care Since 2004. *Journal of Media Literacy Education* 3:2, 123 – 133.
- Raudvassar, L. (2013). *Õpetajate võimalused õpilaste meediapädevuse arendamiseks läbiva teema kaudu*. Magistritöö.
- Redmond, T. (2012). The Pedagogy of Critical Enjoyment: Teaching and Reaching the Hearts and Minds of Adolescent Learners Through Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 4:2, 106-120.
- Roberts-Holmes, G. (2014). Playful and creative ICT pedagogical framing: a nursery school case study. *Early Child Development and Care*. Vol. 184 (1)
- Schiau, S., Plitea, I., Gusiță, A., Pjekny, S., & Iancu, I. (2011). How do cartoons teach children? A comparative analysis on preschoolers and schoolchildren. *Journal of Media Research*, 3(17), 37-49.
- Shuler, C.(2007). *D is for Digital: An Analysis of the Children's Interactive Media Environment With a Focus on Mass Marketed Products that Promote Learning*. Külastatud aadressil <http://www.joanganzcooneycenter.org/publication/market-scan-report-d-is-for-digital/>
- Six, U. & Gimmler, R.(2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: VISTAS Verlag GmbH.
- Socha, B. & Eber-Schmid, B. (s.a). *What is New Media? Defining New Media Isn't Easy*. Külastatud aadressil <http://www.newmedia.org/what-is-new-media.html>
- Tanriverdi, B. & Apak, Ö. (2010). *Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in terms of Media Literacy Education*. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 10 (2), 1187-1212.
- Targalt internetis* (s.a). Külastatud aadressil <http://targaltinternetis.ee>

- Tervise Arengu Instituut (2014). *Uuring: laste probleemne arvutikasutus on seotud kehvema tervise ja meeleoluga*. Külastatud aadressil <http://www.tai.ee/et/instituut/pressile/uudised/3508-uuring-laste-probleemne-arvutikasutus-on-seotud-kehvema-tervise-ja-meeleoluga>
- The Center for Media Literacy (s.a)*. Külastatud aadressil <http://www.medialit.org>
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education*. www.medialit.org/medialitkit
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2012). Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education –Trends and Current Situation in German. *Journal of Media Literacy Education* 4:1, 44 – 60.
- Ugur, K.(2004). *Meediaõpetus põhikoolis. Tugimaterjal õpetajale*. Magistritöö.
- Ugur, K.(2010). *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system*. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vasile, C. (2010). From Mass Media and Education to Mass Media Education. *New Horizons in Education, Vol.58, No.3*
- Vinter, K., Siibak, A., & Kruuse, K. (2010). Meedia mõjud ja meedikasvatus eekoolieas. *Haridus, 4*, 11-17.
- Vinter, K. (2010). *Meediamängud lasteaias: Abimaterjal õpetajatele ja õpetajakoolituse üliõpilastele meediakasvatuse läbiviimiseks koolieelses lasteasutuses*. Tallinn: ILO.
- Vinter, K. (2012). Esimesed sammud väikeste laste meediakasvatuses eestis: uurimistulemusi ja soovitusi õpetajakoolituse arendamiseks. Tartu: AS Atlex.
- Vinter, K., Nevski, E., Randoja, A., & Pard, D. (2014). Meediakasvatus-pedagoogiline õpetus. *Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis (126-146)*. Tartu: AS Atlex.
- Võime, M. (2013). *Laste interneti liigkasutus ja selle seosed vanemliku vahendamisega*. Magistritöö.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wright, J.C., Huston A.C., Murphy, K.C., Peters, M, St., Piñon,M., Scantlin,R., & Kotler, J. (2001). The Relations of Early Television Viewing to School Readiness and Vocabulary of Children from Low-Income Families: The Early Window Project. *Child Development, Vol 72, No 5*, 1347–1366.

Yurt, Ö., Cevher-Kalburan, N.(2011). Early childhood teachers`thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science, Vol 3*,1562–1570.

Töös kasutatud õppekavad

Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. (2009).

Külastatud aadressil

http://www.education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0018/20538/BelongingBeing-Becoming.pdf

Curriculum for the Preschool Lpfö 98. (2010). Külastatud aadressil

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf

Finnish National Board of Education .(2010). *National Core Curriculum for Pre-primary Education (2010).* Külastatud aadressil

http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20education

Integrated Kindergarten Curriculum: A Holistic Approach to Children's Early Learning.

(2014). Külastatud aadressil [http://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-](http://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/handbook/kindergarten_curriculum.pdf)

[Childhood/handbook/kindergarten_curriculum.pdf](http://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/handbook/kindergarten_curriculum.pdf)

Hautumm, A., Heller, E., & Wagner, P. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.* Külastatud aadressil

<http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>

Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich.(2008). Külastatud aadressil

http://www.kihz.ethz.ch/docs/lehrplanbroschuere_kindergartenstufe.pdf

Palin, S., Jackosn, K.K., & Thompson, B. (2007). *State of Alaska. Early Learning Guidelines.*

Külastatud aadressil

<https://education.alaska.gov/publications/earlylearningguidelines.pdf>

Lisa 1. Uurimustöös kasutatud õppekavade üldandmed

Riik	Õppekava nimetus	Lastele vanuses	Väljaandja	Kehtivus: aasta ja piirkond	Lk arv
Austraalia	BELONGING, BEING & BECOMING. The Early Years Learning Framework for Australia	0-5 aastat	Austraalia valistuse hariduse, tööhõive ja töökeskkonna suhete osakond.	2009, kogu Austraalia	47
Kanada	Integrated Kindergarten Curriculum: A Holistic Approach to Children's Early Learning	4-5 aastat	Kanada hariduse, kultuuri ja tööhõive ministeerium.	Alates aprill 2014, Kanada loodealad	53
Rootsi	Curriculum for the Preschool Lpfö 98	0-7 aastat	Rootsi hariduse ja teadustöö ministeerium	2010, kogu Rootsi	16
USA	Early Learning Guidelines: A resource for Parents and Early Educators	0-5 aastat	Alaska osariigi hariduse ja varajase arengu, tervise ja sotsiaalteenuste osakond.	2007, Alaska osariik	198
Saksamaa	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	Pole dokumendis märgitud	Hamburgi töö-, sotsiaal-, perekonna- ja integratsiooniamet; perekonna- ja lastepäevahoiu osakond.	2012, Hamburg	111
Šveits	Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich	Pole dokumendis märgitud	Zürichi kantoni haridusdirektoraat	2011, Zürichi kanton	34
Soome	National Core Curriculum for Pre-primary Education	Pole dokumendis märgitud	Soome riiklik haridusamet	2010, kogu Soome	53

Lisa 2. Näide koodide grupeerumisest kategooriatesse

Koodid	Alakategooriad	Peakategooria
Võimaldavad meediat kasutada Demonstreerivad meedivahendite kasutamist Kasutavad meediat sihipäraselt Vaatavad koos lastega kvalteetseid telesaateid Integreerivad tehnikavahendite kasutamist tegevustesse Julgustavad lapsi tehnikat kasutama Uurivad koos lapsega trükitud materjale Uurivad koos lapsega pilte	Meedia kasutamine tegevustes	Õpetaja roll meediahariduse läbiviimisel
Võimaldavad lastel kasutada erinevaid tehnilisi meediavahendeid Kõrvaldavad kõik vägivalda sisaldavad meediavahendid Veenduvad, et meediavahendid oleksid ohutud	Õpikeskkonna loomine	
Õpetavad meediavahendeid kasutama Julgustavad lapsi meediat kasutama Suunavad arutelusid Julgustavad lapsi mõtlema Julgustavad lapsi oma mõtteid väljendama Julgustavad lapsi oma kogemustest vestlema Julgustavad lapsi diskuteerima Julgustavad laste koostööd Toetavad laste analüüsioskuseid	Meediapädevuse kujundamine	
Õpetaja vaatleb last Dokumenteerib lapse arengut	Lapse arengu jälgimine ja dokumenteerimine	
Õpetajad on vastutavad rühmas toimuva töö eest, et stimuleerida laste huvi teaduse ja tehnoloogia vastu Õpetajad vastutavad, et lapsel oleks huvi ja kasvavad teadmised	Vastutuse omistamine	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaari Laar (sünnikuupäev: 13.08.1985)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Meediahariduse käsitus koolieelsete lasteasutuste õppekavades Austraalia, Kanada, Rootsi, Saksamaa, Soome, Šveitsi ja USA näitel

mille juhendaja on Piert Luik (PhD),

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, 21.05.2015