

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas“

Aleksandra Donina

**NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE OLEMUSE MÕISTMINE JA
SELLE PÕHIMÕTETE RAKENDAMINE
LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Anu Leuska

Narva 2026

Kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandus allikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Aleksandra Donina

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aleksandra Donina,

Sünnikuupäev: 23.08.2000

Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Nüüdisaegse õpikäsituse olemuse mõistmine ja selle põhimõtete rakendamine lasteaiaõpetajate hinnangul“, mille juhendaja on Anu Leuska.

1. Reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Aleksandra Donina 01.04.2026

SUMMARY

The topic of this bachelor's thesis is "Understanding the nature of modern learning approach and implementation of its principles in the opinion of kindergarten teachers". The research identified teachers' understanding of the various aspects of the modern approach to learning, examined the implementation of its different principles, and provided an answer regarding the factors influencing the implementation of the modern approach to learning.

To achieve this aim, three research questions were posed. A semi-structured interview was chosen for data collection and conducted with 13 preschool teachers from different regions of Estonia and diverse backgrounds, each with at least two years of work experience as a kindergarten teacher.

The modern understanding of the learning approach and the implementation of the principles were discussed based on the teacher's own assessments. As a result of the research, it turned out that kindergarten teachers' understandings reflected components similar to the theoretical model: understanding of teaching and learning, learning environment and learning methods (as part of the teaching and learning process). Kindergarten teachers understand the modern approach to learning as a child-centered and child-oriented approach, in which the child and his or her interests and needs take precedence. Kindergarten teachers have firmly defined that their role has changed in the context of modern learning. Kindergarten teachers see their role as guiding and supportive. The results of this study showed that kindergarten teachers unevenly apply the principles of modern learning approach in practice, including the constructivist approach to learning, self-regulated learning and collaboration. Factors affecting the implementation of the modern learning approach were also examined. Interview questions were used to find out that there are both contributing and hindering factors. In the course of the study, the aim set at the beginning of the bachelor's thesis was achieved.

The practical value of this bachelor's thesis is a versatile and thorough approach to modern learning concepts (nature, components, principles, factors). Researching the modern approach to learning makes it more precise, clearer, more understandable, and more accessible both to educational professionals and the wider community. This is highly important because a change in the way we learn is part of the process of transforming our global education culture and society.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	6
1. NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE OLEMUS	8
1.1 Õpikäsitude tinglik liigendatus	8
1.2 Õpikäsitude muutumise eeldused.....	9
1.3 Nüüdisaegse õpikäsitude korraldus.....	11
1.4 Õpetaja rolli muutumine	12
1.5 Nüüdisaegse õpikäsitude teoreetiline mudel ning arengusuunad	14
1.6 Nüüdisaegse õpikäsitude põhimõtted	16
1.7 Nüüdisaegsele õpikäsitudele lähedaste lähenemisviiside rakendamine hariduses	21
1.8 Nüüdisaegse õpikäsitude rakendamist mõjutavad tegurid	22
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA	25
2.1 Uurimiseesmärk ja uurimisküsimused.....	25
2.2 Meetodite valik ja kirjeldus	25
2.3 Valimi koostamine ja kirjeldus.....	28
2.4 Uurimisprotseduuri kirjeldus	28
3. UURIMISTÖÖ TULEMUSTE ANALÜÜS	30
3.1 Lasteaiaõpetajate sisuline arusaam nüüdisaegse õpikäsitude olemusest	30
3.2 Nüüdisaegse õpikäsitude põhimõtete rakendamine	32
3.3 Nüüdisaegse õpikäsitude rakendamist mõjutavad tegurid	35
3.4 Arutelu	36
KOKKUVÕTE	40
KASUTATUD ALLIKAD	43
Lisa Intervjuu kava	49

SISSEJUHATUS

Käesoleva bakalaureusetöö teemaks on „Nüüdisaegse õpikäsituse olemuse mõistmine ja selle põhimõtete rakendamine lasteaiaõpetajate hinnangul“.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2022) kodulehel käsitletakse õpikäsituse mõistet nagu: *“arusaama sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamine praktikas”*.

Kiiresti muutuvast maailmas kasvavad ootused haridussüsteemile, mis toob kaasa vajaduse uuendada õpikäsitust (HTM jt., 2017). Haridus- ja Teadusministeeriumi, Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli (2017) koostatud brošüüris defineeritakse nüüdisaegset õpikäsitust omakorda kui: *„arusaama õppimisest ja õpetamisest, mille kohaselt on esikohal õppija, kes vastutab iseseisvalt oma õpirotsessi eest ning kujundab teadlikult oma õpiteed“*. Õppijakesksele lähenemisele üleminekuga on oluliselt muutunud õpetaja roll (Tuul, 2017), mis on pigem suunav ja toetav (HTM, 2021).

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 seab eesmärgiks nüüdisaegse õpikäsituse süsteemse rakendamise kõigil haridustasanditel. Samas toob arengukava esile, et formaalhariduses on õpe endiselt liigselt õpitulemustele orienteeritud ning lapsekesksus, lapse vajadused ja heaolu jäävad sageli tagaplaanile õpitulemuste kõrval (HTM, 2021). Rahvusvahelises võrdluses Euroopa riikidega kuulub Eesti nende riikide hulka, kus õpetajad kasutavad aktiveerivaid praktikaid suhteliselt vähe (Loogma, 2014).

Varasemaid uuringuid (Kimer jt, 2016; Loogma & Talts, 2009; Loogma, 2014; Tuul, 2017; Uibu jt., 2011; Õun jt, 2010) analüüsides võib järeldada, et kuigi mõned nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtted on koolieelses hariduses laialdaselt väärtustatud, on nende rakendamine igapäevases õpetamispraktikas ebaühtlane. Õpetajate seas puudub ühtne suundumus nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamisel. Uuringud näitavad, et õpetajate arusaamades põimuvad nii lapsekeskne kui ka õpetajakeskne õpikäsitus ning puudub üksmeel eelistatud lähenemise osas. Ilmnesid ka vastuolud õpetajate ütluste ja nende tegeliku õpetamispraktikate vahel (Kimer jt. 2016).

Senised nüüdisaegse õpikäsituse teemale kõige lähemad uuringud on suures osas keskendunud õpetajate hinnangutele lapsekeskse lähenemise kohta ja selle rakendamisele igapäevases töös, samal ajal kui käesolev bakalaureusetöö teema keskendub nüüdisaegse

õpikäsituse olemuse süsteemsele käsitlemisele ning selle põhimõtete rakendamisele. Praegu puuduvad ajakohased ja asjakohased uuringud, mis käsitleksid nüüdisaegse õpikäsituse mõistmist üldisemas mõttes lasteaiaõpetajate vaatepunktist. Seega omab antud bakalaureusetöö suurt aktuaalsust ja praktilist väärtust.

Käesolevas bakalaureusetöös lähtutakse uurimisprobleemist, et õpetajate seas puudub nüüdisaegse õpikäsituse olemuse sisuline mõistmine ning nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamisel ei ilmne ühtset suundumust. Õpetajad kasutavad oma töös mõningaid lapsekeskse lähenemise omaseid elemente, seostamata seda terviklikult õpikäsituse uuendamisega traditsioonilisest õpikäsitusest nüüdisaegse õpikäsituse suunas. Michael Fullan (2006, lk 7) on rõhutanud, et mõistetavus on haridusmuudatuste keskne tegur, kuna just see annab reformidele sisu ja tähenduse. Sügavam mõistmine on vältimatu, kuna õpikäsituse muutus toimub eelkõige sotsiaalpoliitilises kontekstis. See tähendab, et inimesed kogevad muutusi omal moel, mitte nii, nagu need olid kavandatud (Fullan, 2006, lk 7).

Uurimistöö eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate nüüdisaegse õpikäsituse olemuse sisuline mõistmine, selle põhimõtetest lähtumine õpetaja töös ning selle rakendamist mõjutavad tegurid. Bakalaureusetöös otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad nüüdisaegse õpikäsituse olemust üldisemas mõttes ning õpetaja rolli muutumist nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis?
2. Kuivõrd rakendavad lasteaiaõpetajad praktikas nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid?
3. Millised tegurid mõjutavad lasteaiaõpetajate hinnangul nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamist?

Bakalaureusetöö koosneb neljast osast: teoreetiline osa, uurimistöö metoodika, uurimistöö tulemused ja kokkuvõte. Teoreetilise osa peatükis antakse ülevaade õpikäsituse muutumisprotsessist, nüüdisaegse õpikäsituse olemusest, mudelist ja õpetaja rollist muutumise kontekstis, põhimõtetest, nüüdisaegsele õpikäsitusele lähedaste lähenemiste praktilisest rakendamisest ning seda mõjutavatest teguritest. Uurimistöö metoodika peatükis kirjeldatakse uurimistöö eesmärki, peamisi uurimisküsimusi, uuringu valimi koostamise põhimõtteid, andmete kogumise meetodi valikut ja uurimisprotseduuri ning andmeanalüüsi meetodit. Uurimistöö tulemuste peatükis on kirjeldatud ja analüüsitud uuringu tulemusi ning koostatud arutelu.

1. NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE OLEMUS

1.1 Õpikäsituse liigid

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2022) veebilehel määratakse õpikäsitust kui „*arusaama sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamist praktikas*“. Õpikäsitus kujuneb osana laiemast koolikultuurist (HTM jt, 2017, lk 4) ning hõlmab nii õppimist käsitlevaid arusaamu kui ka õpetamistegevust. Kitsamas tähenduses keskendub see kooli põhitegevusele - õppimisele ja õpetamisele (Heidmets, 2017).

Juba üle saja aasta tagasi eristas Eesti kooliuuendusliikumise eestvedaja Johannes Käis tinglikult „vana“ ja „uut“ kooli. „Vana“ kool on traditsiooniline, ainekeskne ja õpetajakeskne, samas kui „uus“ kool on õppijakeskne, demokraatlik ja aktiivset õppimist toetav (Leino, 2001, lk 21–22).

Traditsiooniline õpikäsitus nimetatakse ka õpetajakeskseks lähenemiseks (Kimer jt, 2016; Krips, 2017; Mascolo, 2009; Smit jt, 2014) või „vanaks“ pedagoogikaks (Fullan & Langworthy, 2014). Vana õpikäsitus käsitleb õppijat passiivse teadmiste vastuvõtjana, kus keskendutakse korrektsele taasesitusele, reeglite järgimisele ja ratsionaalsele mõtlemisele, pöörates vähem tähelepanu õppimisprotsessile ja tagasisidele (Leino, 2001, lk 21). Traditsiooniline lähenemine tugineb välise eksperdi seatud reeglitele ja otsustele, arvestamata piisavalt laste vaatenurka ega laste ja täiskasvanute maailmade kooskõlastamist (Kinos & Pukk, 2010, lk 27, 36). Traditsiooniliselt on lasteaja tegevus korraldatud selliselt, et professionaal kavandab tegevuse (Kinos & Pukk, 2010, lk 18). Klassitegevuse eesmärk on suhteliselt fikseeritud materjali edasiandmine, mille kavandab õpetaja (Mascolo, 2009, lk 4). Laste ülesanne on kava ellu viia ning toimida täiskasvanu jaoks oodatud viisil. Tulemusi hinnatakse täiskasvanute seatud kriteeriumite alusel, mistõttu jäävad laste seisukohad sageli märkamatuks ja laps on pigem objekti rollis (Kinos & Pukk, 2010, lk 18). Selline lähenemine võib vähendada õppijate huvi ja motivatsiooni, kuna neid ei kaasata piisavalt õppimise kavandamisse, tegevustesse ega hindamisse (Tamm, 2018; Kim, 2005, lk 10).

Nüüdisaegsele õpikäsitusele viidatakse erialakirjanduses peamiselt kui konstruktivistlikule õpikäsitusele (Krips, 2017; Mascolo, 2009; Tynjälä, 1999), õppijakesksele/lapsekesksele õpikäsitusele/ strateegiatele/ klassiruumile (*learner-centered/ child- centered approaches/ strategies/ classroom*) (Kimer jt, 2016; Krips, 2017; Mascolo, 2009; Smit jt, 2014), lapsest

lähtuvale õpikäsitusele (Kinos & Pukk, 2010; Soukainen jt, 2024, lk 10), „uuele“ pedagoogikale (*New Pedagogies*) (Fullan & Langworthy, 2014), aktiveerivale õpetamispraktikale/õpetamisstrateegiale (Loogma, 2014). Uus õpikäsitus seevastu näeb õppimist kui sotsiaalset ja aktiivset protsessi (Smit jt, 2014, lk 696), mitte lihtsalt teadmiste omandamist (Kim, 2005, lk 9). Uus õpikäsitus peab oluliseks õppijate aktiivset osalust, nende mõistmist ja vastutuse kujundamist õppijana (Krips, 2017, lk 15).

Õpikäsituse mõistmisel tuleb arvestada, kelle vaatepunktist seda analüüsitakse. Eristada saab teadlaste, õpetajate ja õpilaste käsitusi. Käesolevas bakalaureusetöös keskendutakse eelkõige õpetaja vaatele. Õpetajate õpikäsitus avaldub nende õpetamis- ja õppimistegevuses, teadmistes, oskustes, uskumustes (Kikas, 2017, lk 107) ning pedagoogilistes veendumustes (Loogma, 2014, lk 122).

1.2 Õpikäsituse muutumise eeldused

Eestis kujunes nüüdisaegsel õpikäsitusel põhinev lasteaia kultuur pärast taasiseseisvumist 1990. aastatel (Kinos & Pukk, 2010, lk 5; Soukainen, 2024, lk 34). Lapsekeskse pedagoogika kujunemisel oli oluline roll ka Johannes Käsil, kes rõhutas isiksuspedagoogika põhimõtteid ja lapse individuaalsuse arendamist. Tema käsitluses olid kesksed üldõpetus, töökooli ideed ning eluläheduse põhimõte, mille järgi toimub õppimine loomulikus keskkonnas ning teadmised kujunevad aktiivse tegutsemise kaudu (Kinos & Pukk, 2010, lk 5). 19. sajandi lõpus kujunesid alternatiivpedagoogika suunad (nt Reggio Emilia ja Montessori pedagoogika), mis mõjutasid lapsekeskse kasvatusarengut (Fullan & Langworthy, 2014, lk 2; Kinos & Pukk, 2010, lk 26). 1994. aastal käivitati Hea Alguse programm, mille eesmärk oli edendada lapsekesket kasvatust ja õpetamist (Soukainen, 2024, lk 34).

Õpikäsitus ei muutu iseseisvalt, vaid osana kogu koolikultuuri arengust (Heidmets jt, 2017, lk 7). Kaasaegsed kooliuuendused Eestis ja mujal maailmas on suunatud uue koolikultuuri kujunemisele, mida mõjutavad poliitilised valikud, tehnoloogia areng, ühiskondlikud muutused ja tööturu muutused (HTM jt, 2017, lk 4) ning mille muutumist, mõjureid ja tulemusi on skemaatiliselt kujutatud joonisel 1.



Joonis 1. Õpikäsituse muutumise põhjused, toetavad tegurid, õpieesmärgid ja laiemad sihid (HTM jt, 2017, lk 4).

Tänapäeva elu- ja töömaailm eeldavad lisaks erialastele teadmistele ka praktilisi ja sotsiaalseid oskusi, nagu sotsiaalne intelligentsus, loovus, kohanemisvõime, enesejuhtimine, eneserefleksioon ja kriitiline mõtlemine (Heidmets & Slabina, 2017, lk 4). Need „tulevikuoskused“, on enamasti inimlikud ja ainetest kaua lähevad pädevused, mis on seotud inimese võimega toime tulla iseendaga, oma tundega ja tegutseda edukalt koostöös teistega. Tööandjad ootavad töötajatelt lisaks teadmistele head suhtlemis- ja koostööoskust, paindlikkust ning oskust teadmisi kriitiliselt analüüsida ja praktiliselt rakendada (Tynjälä, 1999, lk 357). Selliste pädevuste kujundamine on haridussüsteemi jaoks oluline väljakutse, mistõttu tuleb traditsioonilise ainekeskse õppe kõrval arendada ka enesekohaseid ja sotsiaalseid pädevusi (Heidmets & Slabina, 2017, lk 4).

Eesti alushariduse ajaloo uurimine näitab, et lasteaia tegevuskultuur on seotud ühiskondlike muutustega (Kinos & Pukk, 2010, lk 12, 34), mis mõjutavad ka haridust ja seavad koolisüsteemile uusi ootusi (Leino, 2002, lk 15; Tynjälä, 1999, lk 358). Kui autoritaarses ühiskonnas väärtustati allumist ja autoriteetide järgimist, siis demokraatlikus ühiskonnas peetakse oluliseks autonoomiat, iseseisvat otsustamist ja vastutuse võtmist (HTM jt, 2017, lk 5). Õpikäsituse uuendamist mõjutavad nii välised algatused kui ka kooli sisene kriitiline refleksioon seniste õppimis- ja õpetamispraktikate suhtes (Heidmets & Slabina, 2017).

Kasvatus on tihedalt seotud ka poliitiliste protsessidega ning pedagoogilised muutused toimuvad siis, kui need on kooskõlas poliitilise raamistikuga (Kinos & Pukk, 2010, lk 18, 23). Muutuste vajadust mõjutavad ka poliitilised otsused, näiteks elukestva õppe strateegia (HTM jt, 2017, lk 6).

Seetõttu ei vasta traditsiooniline õpikäsitlus enam täielikult ühiskonna ja tööturu ootustele ning haridussüsteem peab oma lähenemisviise ajakohastama (Heidmets & Slabina, 2017, lk 6; Leino, 2001, lk 22).

1.3 Nüüdisaegse õpikäsituse lähtekohad

Alushariduse riikliku õppekava (2025, § 6) alusel „*laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning tunneb rõõmu tegutsemisest. Last kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima*“.

Nüüdisaegse õpikäsitusega haakub mitmeid osaliselt kattuvaid konstrukte, millest lähimaks peetakse õppijakeskset lähenemist, kuigi nende tähenduslik kattuvus ei ole täielik (Heidmets jt, 2017, lk 122). Alushariduse muutumise mudeli järgi eristatakse kolme pedagoogilist lähenemist: täiskasvanust lähtumine, lapsekesksus ja lapsest lähtumine. Lapsekesksust käsitletakse tasakaalustava vaatenurgana, mis ühendab nii täiskasvanust kui ka lapsest lähtumise põhimõtteid (Kinos & Pukk, 2010, lk 30–31). Lapsekeskses lähenemises mõistetakse õpikäsitust konstruktivistlikuna, lapsest lähtuva käsitluse puhul aga humanistlik-kogemuslikuna. Lapsest lähtuva käsitluse keskmes on nüüdisaegne lapsekäsitlus, kus õpetaja ja laps on võrdsed tegutsejad, õpetaja roll on toetaja ja partner ning tegevused lähtuvad laste huvidest (Kinos & Pukk, 2010, lk 33–34). Seetõttu on mõlemad lähenemised kooskõlas nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetega. Nüüdisajal esikohal on lapsekesksus (Kim, 2005, lk 9; Smit, 2014, lk 696). Last käsitletakse subjektina (Kim, 2009, lk 8, Leino, 2002, lk 20–23), kes suudab endale ise eesmärgi seada, mõjutades sel moel omaenda arengut (Kinos & Pukk, 2010, lk 49).

Õpikeskkond peaks toetama nii praktilist tegutsemist (hands-on) kui ka aktiivset mõtlemist (minds-on) ning põhinema autentsetel ülesannetel, mis sarnanevad igapäevaelu ja tööeluga (Akpan & Beard, 2016, lk 394). Elulised tegevused võimaldavad õpitu praktilist rakendamist ja aitavad kujundada selle tähenduslikkust, eriti kui õppija suudab seda teadlikult mõtestada (Brophy, 2010, lk 49; Timoštšuk, 2020, lk 5).

Kristina Nugin (2013, lk 84) on rõhutanud, et füüsilise kasvukeskkonna loomisel olulisel kohal on nähtavus ja kättesaadavus. Mida mitmekesisemad tegevused ja õppevahendid on lastele kättesaadavad, seda iseseisvamalt saavad nad valikuid teha ilma õpetajalt luba küsimata. Kui pakkuvate tegevuste valik on mitmekesine, siis ei hakka lapsel igav. Rühmaruum peab pakkuma ka füüsilise, sotsiaalse, emotsionaalse ja vaimse turvalisuse.

Heaks lahenduseks on tegevuskeskuste kasutamine, kuna need rikastavad õpikeskkonda ning võimaldavad lastel väiksemates rühmades avastada, uurida, suhelda ja mängida (Nugin, 2013, lk 84-85, 88).

Oluline on ka luua soodne emotsionaalne, vaimne ning sotsiaalne keskkond. Positiivse ja sõbraliku keskkonna loomisel on olulisel kohal positiivselt sõnastatud ning jälgitavad rühmareeglid ja -rutiinid. Õppimist käsitletakse sotsiaalse protsessina, mistõttu on oluline teadlikult korraldatud koostööine õppimine. Lapsed õpivad paremini, kui nad selgitavad oma tööd kaaslastele (Woolfolk, 2016, lk 520). Laste individuaalsust kõige paremini toetab lapsepärane, elulähedane, huviküllane õpetus, mis isetegevuses arendab individuaalseid võimeid, loob elamusi, varastab lapsi eluks vajalike seostatud teadmiste ja oskustega. Õpetajalt nõuab see loovat suhtumist, leidlikkust ning laste ja ümbruse head tundmist (Kaur, 2013).

Õpikeskkond peab olema avatud. Avatud keskkond tähendab eelkõige muutustele avatud ja erinevaid tegevusi võimaldavat õpikeskkonda. Avatud õpikeskkond toetab õppijate aktiivset kaasamist, iseseisvust ja valikuvõimalusi ning kaasab õppijaid tegevuste planeerimisse. Selleks sobivad eriti uurimuslik, teemapõhine, kogemuslik ja projektõpe õpetaja suunamisel (Timoštšuk, 2020, lk 6, 11-12).

Nüüdisajal tõhusaimaks peetakse aktiivõppemeetodeid, nagu suunatud uurimusõpet, kus õppija jõuab teadmiseni aktiivse uurimise kaudu (Krips, 2017, lk 10). Uurimusliku õppimise käigus jääb õpitu paremini meeles (Timoštšuk, 2020, lk 14). Olulist rolli mängib kogemuslik õppimine, kus laps saab ise katsetada, tegutseda ja luua. Projektõpe ühendub omakorda mõlema meetodi omadused. Projektõppe kaudu õpivad lapsed peamiselt oma kogemuse kaudu ning selle eesmärk on laste poolt valitud teema sügav uurimine. Tegutsemise kaudu õppides jõuab laps probleemide mõistmise ja lahendamiseni (Kaur, 2013, lk 39-41). Iga tegevuse kohta arutlemine aitab lastele märku, et nende mõtted ja arvamused on väärtuslikud (Timoštšuk, 2020, lk 13).

1.4 Õpetaja rolli muutumine

Enamik uute pedagoogikate õpetuslikest elementidest ei ole iseenesest „uued“ õpetamisstrateegiad, küll aga on uus aktiivne õppimispartnerlus õppijatega (Fullan & Langworthy, 2014, lk 2,13). Uus õpikäsitus rõhutab pööratud klassiruumi ideed, kus õpetaja

ja õpilaste suhtlus on võrdsem ning õpetaja autoriteetse teadmiste jagaja roll on asendunud järgmiste rollidega:

- ekspert (Krips, 2017, lk 14; Smit jt, 2014, lk 696);
- partner (Akpan & Beard, 2016; Fullan & Langworthy, 2014, lk 12; Krips, 2017, lk 14);
- võimaldaja (Kinos & Pukk, 2010, lk 23; Smit jt, 2014);
- kaasavastaja (Akpan & Beard, 2016, lk 394);
- suunaja ja toetaja (Akpan & Beard, 2016, lk 394; HTM, 2021; Krips, 2017, lk 14; Leino, 2002, lk 22; Mascolo, 2009, lk 4).

Õpetaja professionaalsust määrab pedagoogiline pädevus, mis väljendub mitmekesiste õpetamisstrateegiate kasutamises ja koostööl põhinevate suhete loomises õppijatega (Fullan & Langworthy, 2014, lk 3, 13). Õpetaja peab olema nii pedagoog kui ka kasvataja (Kinos & Pukk, 2010, lk 46). Kui varem oodati õpetajalt teadmiste edasiandmist, siis nüüd rõhutatakse sotsiaalsete pädevuste, paindlikkuse ja õppijate aktiivsuse toetamist (Kim, 2009, lk 8; Leino, 2002, lk 20–23; Krips, 2021, lk 14). Seega on õpetaja keskne roll uute pedagoogikate kontekstis aidata õppijatel avastada kogemusi, mis neile kõige paremini sobivad (Fullan & Langworthy, 2014, lk 15; Krips, 2017, lk 14). Õpetaja peamine ülesanne on toetada lapsi raamidest väljapoole mõtlema, aidates neil luua oma seoseid, mille tulemusel kujunevad neile tähenduslikud ja isikupärased arusaamad (Akpan & Beard, 2016, lk 394). Õpetajalt oodatakse ka õppijate motiveerimist aktiivsusele ja iseseisvusele õppimisprotsessis (Krips, 2021, lk 14).

Nüüdisaegset õpikäsitust seostakse sageli aktiivsete õpetamismeetoditega (Krull, 2018, lk 352) ja aktiveeriva õpetamisstrateegiaga (Loogma, 2014, lk 113). Selle käsitluse juures räägitakse õppima õpetamisest (Krips, 2017, lk 14; Pedaste, 2017, lk 9). Selliste meetodite rakendamisel ei ole õpetaja üksnes õpikeskkonna kujundaja, vaid selle aktiivne osaleja: ta hõivab lapsi neid huvitava tegevusega ning valib õppematerjalid eesmärgipäraselt, et toetada oluliste sihtide saavutamist. Õpetaja ülesandeks on probleemülesande koostamine, õppijate rühmadesse jagamine, soodsa õhkkonna loomine, õppijate mõtete tähelepanelik kuulamine, suunavate küsimuste esitamine, refleksioonile suunamine ning rühmas suhtlemise toetamine (Kaur, 2013, lk 39–41). Laste huvid määravad õpisisu (Kinos & Pukk, 2010, lk 18). Teema käsitlemisel tuleks tegevused valida koos õppijatega ning arvestada nende huvid ja eelistustega (Timoštšuk, 2020, lk 12). Lastele tuleb anda piisavalt vabadust, et nad oleksid

kognitiivselt aktiivsed tähenduse loomise protsessis, ning samas piisavalt juhendamist, et see kognitiivne aktiivsus viiks kasulike teadmiste konstrueerimiseni (Mascolo, 2009, lk 10).

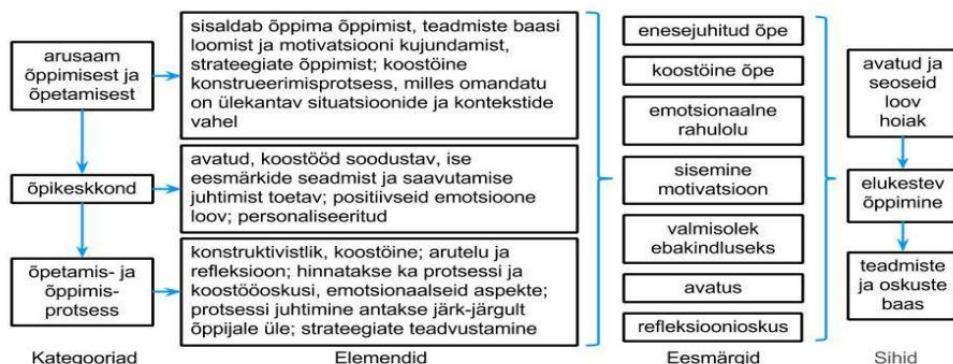
Michael F. Mascolo (2009, lk 8) on rõhutanud, et enamiku igas vanuses õpilaste puhul ei saa aktiivse kaasatuse eesmärki saavutada ilma autoriteetsete õpetajateta, kes mängivad kesksed rolli õpilase õppimise struktuuri, sisu ja suuna kujundamisel. Kui lastele on selgelt sõnastatud ootused ning neile antakse toetavat juhendamist ja sisulist tagasisidet, suudavad nad paremini keskenduda, kohandada oma käitumist vastavalt olukorrale ning vältida segadust tegevuste vahetumisel (Timoštšuk, 2020, lk 13). Õpetamine lähtub õppijatest, mitte pelgalt õppekavast või õpetajast, suunates neid varasematele teadmistele toetudes uusi teadmisi looma ning arvestades nende individuaalseid eripärasid (Tamm, 2018).

1.5 Nüüdisaegse õpikäsituse teoreetiline mudel ning arengusuunad

Lapsest lähtuv kasvatus, lapsekeskne pedagoogika ja teised alternatiivsed mudelid on käsitletavad ideaalmudelitena, mida ei hinnata „õige-vale“ skaalal. Need ei kirjelda pedagoogilist reaalsust, vaid pakuvad visiooni alushariduse eesmärkidest ja sobivatest õppimisviisidest. Ideaalmudel koondab kontseptuaalse raamistiku põhialused ja eesmärgid ning võimaldab metoodika kohandamist ajaloolise ja kohaliku konteksti järgi. Seetõttu ei ole üht ainuõiget viisi lapsest lähtuva lähenemise rakendamiseks. Pigem toimivad pedagoogilised ideaalmudelid strateegiliste raamistikena, mis toetavad pedagoogilise praktika kujundamist (Soukainen jt, 2024, lk 14).

Koolikultuuri terviklikuks hindamiseks mõeldud mõõtevahendeid on vähe ning teadaolevalt ei ole neid eestikeelses kontekstis kasutatud. Uurimisprojekti „Süstemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtevahendite leidmiseks” raportis esitatud Margus Pedaste 2017. aasta nüüdisaegse õpikäsituse mudeli eesmärk on koondada õpikäsituse eri komponendid terviklikuks süsteemiks, mis toetab õppimisega seotud probleemide lahendamist. Mudel on suunatud kolme põhiprobleemi leevendamisele: õpetamise vähene õppija- ja õpilaskesksus, ebapiisavalt avatud ja koostöine õpikeskkond ning õppimise käsitlemine peamiselt sisupõhisena, jättes tahaplaanile enesejuhitud ja koostöise õppimise protsessi arendamise. Nende sihtide saavutamiseks on kesksesks seitse õpieesmärki, nagu enesejuhitud ja koostöine õppimine, emotsionaalne heaolu, sisemine motivatsioon, valmisolek ebakindluse suhtes, avatus ja refleksioonioskus. Mudeli järgi õpieesmärkide saavutamist toetavad nüüdisaegsele õpikäsitusele iseloomulikud, omavahel tihedalt seotud ja osaliselt kattuvad kategooriad, mis sisalduvad nüüdisaegseid elemente

(Tamm, 2018; Pedaste, 2017, lk 9). Tegemist on esialgse teoreetilise mudeliga (joonis 2), mis vajab edasist empiirilist testimist, et selgitada komponentide omavahelisi seoseid. Selle põhjal on võimalik arendada rakenduslik mudel, mis toetab liikumist elukestva õppe, avatud mõtteviisi ning pidevalt arenevate teadmiste ja oskuste suunas (Heidmets, 2017, lk 9).



Joonis 2. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel, allikas Margus Pedaste (2017, lk 9)

Eesti elukestva õppe strateegia koostamisel puudus terviklik arusaam õpikäsituse eri aspektide seostest ja muutuste prioriteetsusest, mis tõi kaasa erinevad tõlgendused selle kohta, mida ja kuidas õpikäsituses muuta ning kuidas hinnata soovitud eesmärkide saavutamist (HTM jt, 2017, lk 2). Kuigi nüüdisaegse õpikäsituse lõplikku „sihtpunkti“ ei ole üheselt määratletud, on eri autorite käsitlused sarnased (Heidmets & Slabina, 2017). Üldiselt koonduvad arengusuunad kolme põhivaldkonda, mis peegeldavad õpetamise ja õppimise olemuse ning osapoolte rollide ümbermõtestamist (Heidmets & Slabina, 2017, lk 5-6, HTM, 2022):

1. muutused õppimisprotsessi osapoolte rollides ja positsioonides. Õppija, õpetaja ja kooli otsustusvabaduse kasv tähendab kõigi osapoolte suuremat autonoomiat;
2. muutused sotsiaalsetes suhetes, mis suunavad koostöise õppimise ja partnerluse poole (õpilane-õpilane, õpetaja-õpilane, õpetaja-õpetaja, õpetajad-koolijuht);
3. teadmusloome konstruktivismlikum käsitlus, kus rõhk on teadmiste aktiivsel loomisel ja sidumisel igapäevaeluga.

Need suunad kattuvad ka OECD (2010) kirjeldatud tulemusliku õppimise mudeliga ehk „CSSC õppimiskontseptsiooniga“, mille järgi õppimine on konstruktiivne (*constructive*), õppija poolt kujundatud (*self-regulated*), situatiivne (*situated*), koostööne (*collaborative*).

1.6 Nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtted

Tartu Ülikooli poolt pakutud veebikursusel tõi välja Anni Tamm (2018) nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetena konstruktivistlikkuse, enesejuhtimise ning koostöisuse.

1) Konstruktivistlik õpikäsitus

Konstruktivistlik õpikäsitus ei ole uus, vaid selle teoreetilised lähtekohad ulatuvad 18. sajandisse Immanuel Kanti epistemoloogiani (Tynjälä, 1999, lk 363). 20. sajandi alguses arendasid konstruktivistlikke ideid edasi Ameerika pragmatistid William James ja John Dewey ning psühholoogid Jean Piaget (kognitiivne konstruktivism) ja Lev Vygotsky (sotsiaalne konstruktivism) (Fullan & Langworthy, 2014, lk 2; Tynjälä, 1999, lk 363).

Konstruktivismi ei saa käsitleda ühtse teooriana, vaid pigem eri vaadete ja rõhuasetuste kogumina (Tynjälä, 1999, lk 363-364) ning õpetamismudelina (Akpan & Beard, 2016, lk 394). Neid lähenemisi ühendab arusaam teadmiste omandamisest kui aktiivselt kujunevast protsessist, kus nii individid kui ka sotsiaalsed kogukonnad loovad teadmisi ning tegelevad reaalse eluga seotud probleemide lahendamise (Tynjälä, 1999, lk 363-364), vastandudes traditsioonilisele käsitlusele, mis näeb õppimist passiivse teadmiste vastuvõtmisena (Fullan & Langworthy, 2014, lk 3, 13; Kim, 2005, lk 8). Tähtsuse ja arusaamise kujundamine konstruktivistlikul õpetamisel põhineva keeruka õpetamis- ja õppimisprotsessi keskne osa. Teabe transformeerimine toimub uue arusaamise kujunemise kaudu, mis tuleneb uute kognitiivsete struktuuride tekkimisest (Akpan & Beards, 2016, lk 394; Kim, 2005, lk 10).

Õppija osaleb aktiivselt õppimisprotsessis, sealhulgas õppematerjalide ja -vahendite valikus (Krips, 2017, lk 14; Smit jt, 2014, lk 696), tehes koostööd nii õpetaja kui ka kaasõpilastega (Krips, 2017, lk 14). Õppija konstrueerib teadmisi aktiivselt (Krips, 2017, lk 14), seostades varasemaid kogemusi ja teadmisi uute kogemustega (Akpan & Beard, 2016, lk 394,396; A. Tamm, 2018; Krull, 2018, lk 228; Mascolo, 2009, lk 4; Tynjälä, 1999, lk 364-365). Konstruktivistlik epistemoloogia näeb teadmisi indiviidi subjektiivse arusaamana (Kim, 2005, lk 8; Leino, 2002, lk 20-23). Konstruktivistliku lähenemise keskseid põhimõtteid on õppijakesksus (Akpan & Beard, 2016, lk 396; Kim, 2005, lk 9; Smit jt, 2014, lk 697), õppijate aktiivse osaluse toetamine, nende mõistmise ja vastutuse kujundamine õppijana (Krips, 2017, lk 15), õppijatele tähenduslike ja esilekerkiva olulisusega probleemide püstitamine (Kim, 2005, lk 9), õppijate vaatenurkade otsimine ja väärtustamine, õppekava kohandamine õppijate eelduste ja arusaamade arvestamiseks (Smit jt, 2014, lk 696). Hea

õpetaja on see, kes suudab kaasata õpilase olemasolevad teadmiseviisid ning tuua sisse uudsust viisil, mis soodustab muutust õpilase teadmiste ja oskuste struktuuris ning sisus (Mascolo, 2009, lk 6).

Õppeülesanded on sellises lähenemises probleemipõhised ja seotud tegelike olukordadega (Akpan & Beard, 2016, lk 393; Smit jt, 2014, lk 696). Õpilaste motiveerimiseks ja kaasamiseks saab rakendada erinevaid meetodeid, näiteks koostöist, avastus- ja probleemipõhist õpet ning tehnoloogia sihipärast kasutamist (Krull, 2018, lk 14). Konstruktivistlik paradigma käsitleb huvipuudust õppimise vastu mitte niivõrd konkreetse ainevaldkonna omadusena, vaid pigem selle tulemusena, kuidas õppijaid on õpetatud. (Kim, 2005, lk 10). Tõhus haridus ei seisne valikus õpilasekeskse ja õpetajakeskse vahel, vaid nende tasakaalustatud ja teoreetiliselt läbimõeldud ühendamises (Mascolo, 2009, lk 7).

2) Õpimotivatsioon ja enesereguleeritud õppimine

Hariduse eesmärk on kujundada ennastjuhtivaid õppijaid, kes liiguvad välisest kontrollist suurema sisemise motivatsiooni ja autonoomia suunas (Brophy, 2010, lk 195). See eeldab õppija võimet seada õpieesmärke ning vastutada oma õppimise eest (Smit jt, 2014, lk 696). Liikumine õppija, õpetaja ja kooli suurema otsustusvabaduse ning tegutsemisruumi poole toob kaasa kõigi osapoolte autonoomia kasvu (Heidmets & Slabina, 2017, lk 6). Richard M. Ryan & Edward L. Deci (2020) on rõhutanud, et autonoomia tähendab algatusvõime ja omanditunde kogemist oma tegevuses. Õppija autonoomia toetamine soodustab eneseregulatsiooni oskuste ja enesekindluse arengut (Heidmets, jt, 2017). Autonoomia ja motivatsioon on omavahel tihedalt seotud: mida tugevam on õppija sisemine motivatsioon, seda iseseisvamalt ja enesejuhtivamalt ta õppeprotsessis tegutseb (Timoštšuk, 2020, lk 12).

Motivatsioon on teoreetiline mõiste, millega selgitatakse käitumist, eriti eesmärgipärase tegevuse algust, suunda, tugevust, kestvust ja kvaliteeti. Motivatsiooni käsitluses rõhutatakse vajaduste ja motiivide hierarhiat, mille aluseks on bioloogilised põhivajadused, nendele järgnevad psühholoogilised vajadused ning kõige kõrgemal tasemel paikneb autonoomiavajadus. Kui madalamad vajadused (füsioloogilised vajadused, kaitstusvajadus, kuuluvusvajadus) on rahuldamata, siis kõrgemaid (psühholoogilisi) baasvajadusi (tunnustus-, eneseteostus- ja autonoomiavajadus) isegi ei märgata, rääkimata nende rahuldamisest (Brophy, 2010, lk 14, 16-17). Deci ja Ryani isemääramisteeooria kohaselt tugevneb sisemine motivatsioon keskkonnas, mis toetab psühholoogilisi baasvajadusi (Ryan & Deci, 2020).

Nende baasvajaduste rahuldamine on eeltingimus ennastjuhtiva õppimise kujunemiseks (Brophy, 2010, lk 198).

Õpetaja eesmärk peaks olema eelkõige õppijate sisemise motivatsiooni toetamine, kuigi praktikas on tal sageli lihtsam mõjutada välist motivatsiooni. Valikuvõimalused, tunnete tunnustamine ning enesereguleerimise võimalused suurendavad sisemist motivatsiooni, kuna need toetavad autonoomiatunnet (Ryan & Deci, 2020). Sisemise motivatsiooni kujunemiseks peab õppija võimete ja ülesande raskuse vahel valitsema tasakaal. Väljakutsed peaksid olema jõukohased, kuid samas piisavalt nõudlikud. Õpetajad, kes toetavad õppijate autonoomiat, alustavad püüdest mõista, tunnustada ja võimaluse korral arvestada õppijate vaatenurki. Nad loovad õppijatele võimalusi võtta vastutus ja initsiatiiv oma õppimise eest, pakkudes tähenduslikke valikuid ja ülesandeid, mis äratavad huvi. Kui nad nõuavad millegi tegemist, esitavad nad selleks sisuka ja mõtestatud põhjenduse (Brophy, 2010, lk 205; Ryan & Deci, 2020).

Enesejuhtimine (*self-direction*) ja eneseregulatsioon (*self-regulation*) on kaks erinevat mõistet, kuid neil on palju sarnasusi. Enesejuhtimise mõiste pärineb täiskasvanuharidusest. Enesejuhitud õppimine toimub sageli väljaspool formaalharidust ning hõlmab nii oma õppeteekonna kujundamist kui ka sobiva õpikeskkonna loomist. Enesereguleeritud õppimine toimub suuresti formaalhariduse keskkonnas ja õpetaja toel (Peitel, 2017).

Eneseregulatsioon tähendab võimet tulla toime tugevate emotsioonidega, säilitada rahu ärrituse korral, kohaneda muutuvate ootustega, taluda pettumusi ilma vihapuhanguteta, planeerida tegevusi, jälgida ja hinnata oma õppimist ning vastutada oma otsuste ja valikute eest. Tegemist on oskuste kogumiga, mis aitab lapsel oma käitumist juhtida sõltumata olukorrast ja tunnetest. Rahupesad on selle protsessi toetamisel üheks heaks võimaluseks. (Varajase kaasamise keskus, 2020). Ljiljana Gomerčić ja Jurka Lepičnik Vodopivec (2022) on rõhutanud, et juba umbes nelja-aastased lapsed on võimelised enesereguleeritud õppimiseks, kui nad saavad sobivat tuge täiskasvanutelt. Artikli üks oluline järeldus on, et õpetajad juba tegelevad tegevustega, mis toetavad laste eneseregulatsiooni, kuid sageli mitte teadlikult ega eesmärgistatult. Näiteks rühmareeglite järgimine, järjekorras ootamine ja koostöö eakaaslastega arendavad eneseregulatsiooni oskusi, isegi kui õpetajad ise seda alati nii ei sõnasta.

Õpetajate teadlik ja sihipärane tegevus varases lapsepõlves eneseregulatsiooni arendamiseks aitab lastel omandada olulisi oskusi, nagu enesekontrolli meetodid, probleemilahendusstrateegiad, vastutus õpikeskkonna eest ning oma emotsioonide juhtimine. Õpetaja roll on suunata lapsi õpieesmärke sõnastama, arendama õppimisoskusi nende eesmärkide sihipäraseks saavutamiseks, toetades lapsi oma edusammude jälgimisel ja enesereguleerivaks õppijaks kujunemisel (Fullan & Langworthy, 2014, lk 20). Õpiprotsessi hinnates tuleks pöörata tähelepanu, kuivõrd on õppijal võimalus osaleda oma õppimisvajaduste ja eesmärkide kujundamises (Peitel, 2017, lk 12).

3) Koostöine õppimine ja õpetamine

Koostöist õppimist nähakse õppijakeskse lähenemise keskse komponendina, rõhutades, et õpetamine peaks edendama ühist tegutsemist ja käsitlema klassi kogukonnana, kus õppijad ja õpetaja liiguvad koos ühiste eesmärkide poole. Globaliseerumine ja tehnoloogia areng on suurendanud vajadust osata töötada erinevate inimestega (Baker, 2015; Woolfolk, 2016).

Koostöine õppimine (*collaborative learning*) tähendab ideelisel tasandil ühist, koordineeritud ja pikaajalist pingutust ühise arusaama kujundamiseks ja probleemiruumi arendamiseks, kus tulemus ei ole üksikute mõtete liitmine, vaid koos loodud ideed ja ühiselt kujundatud lahendused (probleemi ühine käsitus) (Baker, 2015, lk 1-2, 5). See eeldab erinevuste austamist, vastutuse jagamist ja teadmiste ühist loomist (Woolfolk, 2016, lk 412). Koostöine õppimine on õpetaja juhitud õppijakeskne strateegia, kus väike rühm vastutab nii enda kui ka kaaslaste õppimise eest (Woolfolk, 2016). Tõeline koostöine õppimine eeldab aktiivset osalemist, selgeid eesmärke ja sotsiaalsete oskuste arendamist (Baker, 2015, lk 2; Woolfolk, 2016, lk 413). Selle keskmes on võrdset suhtluset põhinev teadmiste ja tähenduste koosloomine ühises probleemiruumis, mis toetab autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajaduse rahuldamist (Baker, 2015, lk 3-7).

Koostöises õppimises erineb õpetaja roll oluliselt traditsioonilisest klassitunnist. Õpetaja moodustab rühmad, annab ülesanded ja materjalid, loob tööraamistiku ning hindab lõpptulemust. Õpetaja jälgib rühmi aeg-ajalt ja sekkub vajadusel. (Baker, 2015, lk 4). Tähtsaks peetakse hooliva ja õppija aktiivsust soodustava õpikeskkonna loomist, kus koostöine õhkkond toetab motivatsiooni ning aitab parandada õpitulemusi (Krips, 2021, lk 14). Koostöistes õppemeetodites eristatakse väikerühmade kooperatiivset õppimist ja terve rühma ühistegevuslikku õppimist. Rühmatöö on kuni seitsme õppijaga ühistegevuslik õppetöö vorm (Krull, 2018, lk 366). Rühma suurus sõltub eesmärgist: kordamiseks sobivad

4-6-liikmelised rühmad, aktiivseks aruteluks ja probleemilahenduseks 2-4-liikmelised rühmad. Rühmade moodustamisel on sageli mõistlik tasakaalustada poiste ja tüdrukute arvu. Kui rühmas on õpilasi, keda peetakse „erinevaks“ või kes kogevad sageli tõrjumist, on mõistlik tagada, et rühmas oleks ka sallivaid ja heatahtlikke liikmeid (Woolfolk, 2016, lk 415).

Kaasaegne käsitus õpetaja professionaalsusest rõhutab arengut kooli tasandil, eriti õpetajate koostööd ja võrgustikes osalemist, et parandada õpikeskkonda ja tõhustada õpetamist. Koostöö pakub vastastikust tuge, võimaldab ideede ja kogemuste jagamist ning võib suurendada õpetajate enesetõhusust. Koostööd väärtustavad õpetajad on suurema tõenäosusega ka aktiivsemad professionaalses enesearenduses (Loogma & Talts, 2009, lk 33, 41). Kuigi Eesti õpetajad suhtlevad omavahel sageli ja jagavad igapäevaselt infot, esineb süstemaatilist ning sisulist professionaalset koostööd siiski võrdlemisi harva (Loogma, 2014). Koostöine õpetamine on mudel, mis rõhutab koostööd ja suhtlemist kõigi meeskonnaliikmete vahel, et rahuldada kõigi õppijate vajadusi. Õpetajate koostöö olulisteks aspektideks on väikestes rühmades ühine planeerimine, katsetamine ja tulemuslikkuse hindamise õpetamine (Slabina, 2017). Koostöise õpetamise edu eelduseks (The University of Kansas, 2026):

- läbimõeldud planeerimine;
- teadlik rollijaotus;
- ühine vastutus õpitulemuste eest;
- keskendumine õppijate arengule;
- regulaarne ja sisukas suhtluses;
- administratiivne tugi;
- piisav aeg ühiseks planeerimiseks.

Tugeva koostöökultuuri ja selge identiteediga meeskondi iseloomustavad ühised eesmärgid ja jagatud vastutus, ühiselt täidetav ülesanne kui ühendav tegur ning liikmete samastumine meeskonnaga. Koostöise õpetamise levinumateks vormideks peetakse professionaalseid õpikogukondi (*professional learning communities*), praktikakogukondi (*communities of practice*), koosõpetamist (*co-teaching*) ning õpetajate arendusmeeskondi (*teacher design teams*) (Slabina, 2017).

1.7 Nüüdisaegsele õpikäsitusele lähedaste lähenemisviiside rakendamine hariduses

Pedagoogika terviklik areng eeldab teadlikke muutusi õpetamismetoodikas, kuna ilma nendeta ei ole võimalik sisulisi parandusi saavutada (Kinos & Pukk, 2010, lk 23; Soukainen jt, 2024). Praktikas kasutatakse sageli õpetaja- ja õppijakeskse lähenemise kombinatsiooni ning õpetaja professionaalsus eeldab paindlikkust tegutseda olukorrast lähtuvalt (Kinos & Pukk, 2010). Uuringud näitavad, et õpetajad tunnevad küll õpikäsituse terminoloogiat, kuid selle järjepidev rakendamine praktikas on keerulisem (Heidmets jt., 2017; Tuul jt, 2018). Varasemad allikad (Kimer jt., 2016; Loogma, 2014; Talts & Loogma, 2009; Tuul, 2017; Tuul jt., 2018; Uibu jt, 2011; Õun jt., 2010) rõhutavad, et kuigi nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid kasutatakse üha teadlikumalt, ei ole nende terviklik rakendamine õpetamispraktikas veel ühtlane: õpetajad rakendavad nüüdisaegsest õpikäsitusest peamiselt üksikuid lapsekeskse ja konstruktivistliku lähenemise põhimõtteid, kuid mitte alati tervikliku ja teadliku kontseptsioonina ning sageli koos traditsioonilise õpetajakeskse praktikaga.

Eesti õpetajad kalduvad küll toetama konstruktivistlikku lähenemist, kuid ei sea seda otsesesse vastandusse teadmiste otseülekandega ning rakendavad mõlemaid sageli paralleelselt. Struktureeritud õpetamispraktikaid rakendatakse siiski sagedamini, kui teisi. Uuenduslikud ja loovust arendavad õpetamisviisid on Eesti õpetajate seas levinud suhteliselt harva (Talts & Loogma, 2009, lk 27-29). Tiia Õun, Maire Tuul, Aino Ugaste ja Katrin Niglas (2010) järeldasid, et kuigi paljud õpetajad on enda hinnangul omaks võtnud lapsekeskse hariduse põhimõtteid, leidub ka õpetajaid, kes eelistavad üksikasjalikke juhiseid ja õpetaja juhtivat rolli selle asemel, et teha otsuseid iseseisva professionaalina ning kujundada partnerlussuhteid lastega. 2013. aasta rahvusvahelise TALIS-uuringu andmetel samal ajal rakendavad Eesti õpetajad väikestes rühmades õppimist ja projektipõhist tegevust umbes sama sagedasti nagu nende kolleegid Lätis ja Soomes. (Loogma, 2014, lk 115). Õpetajad hindavad oma tegevust sageli lapsekesksemaks, kui vaatlusandmed seda näitavad (Kimer jt, 2016). Laste iseseisvuse toetamine ja arendamine on tänapäeval allahinnatud lasteaiaõpetajate poolt. Lasteaiaõpetajad väärtustavad eelkõige mõistmist ja rakendamist, mis on iseloomulikud kognitiiv-konstruktivistlikule lähenemisele (Uibu jt., 2011). Oma doktoritöös leidis Maire Tuul (2017), et õpetajate seas puudub ühtne arvamus selle kohta, millist õpikäsitust eelistatakse. Uuring näitas, et õpetajate arusaamades laste õppimisest peegelduvad samaaegselt nii lapsekeskne kui ka õpetajakeskne õpikäsitus: ühelt poolt väärtustatakse last kui aktiivset osalejat õppimises, teiselt poolt rõhutatakse õpetaja kontrolli

õppimisprotsessi üle. Maire Tuul, Tiia Õun, Uljana Botvina (2018, lk 123-124) poolt 2016. aastal läbiviidud uuring näitas, et Hea Alguse programmi rakendavad ja mitterakendavad õpetajad annavad oma tegevusele lapsekeskse kasvatuses vaates enamikes uuritud valdkondades väga kõrge hinnangu, võrreldes sama uuringuga, mis oli läbiviidud ka 2008.aastal. Hea Alguse programmi õpetajad leiavad, et nad julgustavad lapsi loovusele, mõtlemisele ja arutlemisele ning tagavad mängu- ja õppevahendite kättesaadavuse. Samuti kasutavad nad sageli erinevaid mänguvorme ning võimaldavad lastel nii rahulikke kui aktiivseid tegevusi. 2016. aastal uuringus osalenud Hea Alguse programmi rakendavad ja mitterakendavad õpetajad kasutavad enda hinnangul sagedamini võimalusi, et lapsed algatavad käsitletavaid teemasid, juhendavad lapsi probleemide lahendamisel ning julgustavad neid rääkima üksteisele oma tunnetest. Samuti kasutavad nad enda hinnangul enam rühmatööd ning julgustavad lapsi katsetama. Lastele valikuvõimaluste pakkumine sai vastupidi madalama hinnangu. Õpetajad on lapsekeskse õpikäsituse omaks võtnud ja püüavad seda oma pedagoogilises tegevuses rakendada (Tuul jt, 2018, lk 125).

Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist käsitlevaid hiljutisi uuringuid on suhteliselt vähe. Allpool käsitleti mõned neist. Kätli Raudmäe (2019) bakalaureusetöö tulemused näitasid, et õpetajad rakendavad valdavalt lapsekeskset pedagoogikat toetavaid strateegiaid, mis soodustavad elukestvat õpet, laste emotsionaalset ja sotsiaalset arengut, arvestavad individuaalseid eripärasid ning toetavad demokraatlike väärtuste kujunemist. Oma bakalaureusetöös selgitas Piret Suss (2020, lk 20) välja, et õpetajad toetuvad igapäevaselt enda hinnangul enamasti erinevatele nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetele. Näiteks kaasavad õpetajad lapsi tegevuste kavandamisse ja analüüsimisse, arvestavad laste individuaalseid eripärasid ning kujundavad õppimist toetava keskkonna, kus lapsed saavad aktiivselt tegutseda, katsetada, teha valikuid, kasutada loovust ja arendada koostööoskusi.

Kui kõik ülalmainitu kokku võtta, saab öelda, et lapsekeskne, konstruktivistlik ning nüüdisaegne õpikäsitus on Eesti hariduspraktikas laialdaselt omaks võetud, kuid selle järjepidev ja teadlik rakendamine on jätkuvalt arengujärgus.

1.8 Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist mõjutavad tegurid

Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist mõjutavad mitmed takistused, sealhulgas õpetajate hinnangul mõiste ebaselgus, vähesed teadmised ja kogemused, praktiliste näidete puudumine ning koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas liiga üldsõnaline õpikäsituse

käsitlus. Lisaks pidasid õpetajad oluliseks takistuseks liiga rangelt struktureeritud päevakava, suurt rühmade täituvust ning kolleegide ebapiisavaid teadmisi. (Suss, 2020, lk 19). Mida suurem on rühma suurus, seda keerulisem on õpetamist kohandada õppijate individuaalsetele vajadustele (Loogma & Talts, 2009, lk 32).

Enesetäiendamine ja pedagoogilistes võrgustikes osalemine mõjutab positiivselt uute õpetamispraktikate rakendamisel, sest soodustab see suure tõenäosusega õpetaja professionaalsuse mitmekülgset arengut (Loogma & Talts, 2009, lk 41). Krista Loogma (2014) on rõhutanud, et aktiveerivate õpetamismeetodite rakendamist toetavad enim teistesse õppeasutustesse tehtavad vaatlusvisiidid. Eesti mudeli põhjal võib järeldada, et mida aktiivsemalt õpetaja osaleb enesetäiendamises, kursustel ja töötubades, seda vähem toetab ta teadmiste pelga edasiandmise käsitust (Loogma & Talts, 2009, lk 41). Õpetajatöö on muutunud sedavõrd rutiinseks, et ümberõppeks napib jõudu ja võimalusi. Nende puudumisel jäävad muutused ellu viimata ning tekitavad läbikukkumise tunde. Õpetaja ümberprofileerimine eeldab aega, rahalisi vahendeid ja vaimset ressursi (Vernik-Tuubel, 2014, lk 7,13).

Õpetajate hinnangul on Eesti kooli suurimateks probleemideks suur töökoormus ja ajapuudus, kuna tööpäev ei lõpe laste lahkumisega, vaid jätkub sageli ka õhtuti kodus. Töökoormuse ja ajapuuduse taustal nähakse probleemina ka mahukat õppekava, mis sunnib õpetajaid keskenduma eelkõige „materjali läbimisele“. Selline surve vähendab loovust ja paindlikkust, muudab õpetamise mehaaniliseks ning võib viia õppijate motivatsiooni languseni (Vernik-Tuubel, 2014, lk 13).

Osa õpetajaid on uuenenud õpikäsituse rakendamisel pigem ettevaatlikud. Muutuste elluviimiseks oleks vaja julgust, kuid sageli saab takistuseks harjumuspärane mugavus (Vernik-Tuubel, 2014, lk 7). Muutuste elluviimine käib käsikäes oma uskumustes ja harjumustes kahtlemise ning nende ümbermõtestamisega (Fullan, 2006, lk 24). Kuna paljudel õpetajatel puudub varasem kogemus lapsekeskse praktika rakendamisel, leiavad nad tuge õpetajakeskses pedagoogikas, mis on neile tuttav ja mida nad on kogenud teatud teadmiste ja oskuste omandamist toetavana (Loogma & Talts, 2009, lk 39). Seega võib üheks võimaluseks pidada õpetaja enda harjumuste, veendumuste ja hoiakute muutmist (Vernik-Tuubel, 2014, lk 7). 2013. aasta TALIS-e uuringus käsitletakse pedagoogilisi veendumusi kui õpetaja eelnevaid hoiakuid ja arusaamu, millega ta klassiruumi siseneb. Õpetaja õpikäsitust peegeldavad pedagoogilised veendumused kujunevad kogemuste, ettevalmistuse

ja enesearenduse mõjul ning mõjutavad nii õpetamisviisi kui klassi õhkkonda. Pedagoogilised veendumused (hoiakud) võivad mõjutada õpetamispraktikat (Loogma, 2014, lk 122). Krista Loogma ja Leida Talts (2009, lk 31) on öelnud, et: „*õpetajad, kes on veendunud õpilaste aktiivses osaluses õppimisel, rakendavad rohkem õpilasekeskseid ja uuenduslikke õpetamispraktikaid.*“

Mõned õpetajad näevad raskusi ka õpetajate vahelises koostöö toimimises. Õppe- ja kasvatustegevuses on meeskonnatöö alakasutatud, kuna ühise aja nappus, puudulikud suhtlemis- ja koostööoskused ning vähene õpetajate vaheline koostöö takistavad koolil toimimast ühtse meeskonnana ühise eesmärgi nimel (Vernik-Tuubel, 2014, lk 13).

Õpetajad kalduvad pidama vajalikuks rohkem praktilist toetust ja edasiviivat tagasisidet. Õpetajate hinnangul ei piisa õpetajate igapäevaste praktikate muutmiseks üksnes õppekava ja teiste riiklike dokumentide muutmisest ega uue õppimiskäsitluse teoreetilisest koolitusest. Õpetajatele on tarvis pakkuda selgeid juhiseid ja praktilisi näiteid, kuidas õpetamispraktikat tõhusalt ümber kujundada (Kimer jt, 2016, lk 2). Riiklik õppekava toob esile lapsekeskse kasvatuselulisuse, kuid ei täpsusta selle rakendamise viise ega esita selgeid kriteeriume. Kuigi Eesti õpetajatel on üldiselt hea pedagoogiline ettevalmistus, annab õppekava vaid laia suunise ning jätab tõlgendamisruumi, mistõttu võivad arusaamad lapsekeskse praktika sisust erineda. Seetõttu oleks vaja õppekava toetavaid juhendmaterjale ja praktilisi soovitusi, mis aitaksid lapsekesket lähenemist lasteaedades ühtlasemalt rakendada. (Tuul jt, 2018, lk 126).

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Antud bakalaureusetöös kasutati OpenAI GPT-5.5 tekstirobotit põhiteksti õigekirja ja kirjavahemärkide kontrollimiseks ning võõrkeelsete allikate tõlkimiseks.

2.1 Uurimiseesmärk ja uurimisküsimused

Käesolevas peatükis on käsitletud bakalaureusetöö uurimiseesmärki ja uurimisküsimusi.

Uurimistöö eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate nüüdisaegse õpikäsituse olemuse sisuline mõistmine, selle põhimõtetest lähtumine õpetaja töös ning selle rakendamist mõjutavad tegurid.

Bakalaureusetöös on esitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad nüüdisaegse õpikäsitust olemuse üldisemas mõttes ning õpetaja rolli muutumist nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis?
2. Kuivõrd rakendavad lasteaiaõpetajad nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid?
3. Millised tegurid mõjutavad lasteaiaõpetajate hinnangul nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamist?

2.2 Valimi koostamine ja kirjeldus

Sihipärase valimi moodustamisel valib uurija uuringus osalejad teadlikult, lähtudes uurimistöö eesmärgist ja oma teadmistest. Selline valimitüüp võimaldab täpselt määrata, milliseid osalejaid uuringusse kaasata. Mugavusvalim kujuneb peamiselt osalejate kättesaadavuse või nende valmisoleku põhjal uuringus osaleda. (Beilmann & Rämmer, 2025).

Valim moodustati sihipärase valiku ja mugavusvalimi alusel, kaasates eri Eesti piirkondade lasteaiaõpetajaid, kellel on vähemalt kaheaastane tööstaaž. Selline valik on põhjendatud sellega, et alustavad õpetajad alles otsivad endale sobivaid ja meelepäraseid õppimis- ning õpetamislähenemisi ning nende arusaamad õpikäsitusest võivad alles kujuneda. Mai Beilmann ja Andu Rämmer (2025) on rõhutanud, et kui eesmärk on uurida võimalikult erinevaid kogemusi ega keskenduda vaid ühele piirkonnale, on põhjendatud moodustada sihipärane valim eri Eesti piirkondadest pärit lasteaiaõpetajatest, kes erinevad vanuse, tööstaaži, emakeele ja nüüdisaegse õpikäsituse alase kogemuse poolest, töötavad eri vanuses lastega ning kellel on vähemalt kaheaastane töökogemus. Valim vastab ka mugavusvalimi

kriteeriumidele, kuna osalejad valiti autori tuttavate lasteaiaõpetajate seast. Vastuste erapooletuse tagamiseks kaasati uuringusse autorist sõltumatud isikud. Eesmärk oli kaasata vähemalt 14-15 õpetajat, kuid intervjuud õnnestus läbi viia 13 õpetajaga, kellest esimesega viidi läbi prooviintervjuu.

Tabelis 1 on märgitud intervjuus osa võtnud õpetajate taustaandmed. Valimisse kuulus seitse õpetajat Ida-Virumaalt (viis Narvast, kaks Kohtla - Järvest), kolm õpetajat Harjumaalt (Tallinnast), üks õpetaja Lääne-Virumaalt (Rakverest), kaks õpetajat Tartumaalt (Tartu). Intervjuus osales kokku seitse vene keele emakeelega õpetajat, viis eesti keele emakeelega õpetajat ning üks kakskeelne õpetaja. Suurem osa vastajatest olid pärit Ida-Virumaalt (Narva, Kohtla- Järve). Kõige suurem töökogemus oli 28 aastat, kõige vähem oli kaks aastat. Küsitletud õpetajad töötavad erinevate vanuserühmadega (sõimest koolieelikuteni). Ainult ühel õpetajal puudub nüüdisaegse õpikäsitusega seotud kogemus viimase viie aasta jooksul. Ülejäänud õpetajad olid nüüdisaegse õpikäsituse teemaga tutvunud peamiselt ülikooliõpingute käigus. Ainult kaks õpetajat valimist olid läbinud teemakohase koolituse.

Kood	Elukoht	Tööstaaž aastates	Vanuserühm, millega õpetaja töötab	Kokkupuude nüüdisaegse õpikäsitusega viimase viie aasta jooksul
Õ1	Narva	25	5-7a	Puudub
Õ2	Tallinn	3	5-6 a	Ülikool/koolitused
Õ3	Narva	2	3-4 a	Ülikool
Õ4	Tallinn	2	1,5-3 a	Ülikool
Õ5	Kohtla-Järve	7	3-5 a	Ülikool
Õ6	Kohtla-Järve	3	4-5 a	Ülikool
Õ7	Rakvere	2	liitrühm (1,6-7 a)	Ülikool

Õ8	Tartu	4	3-5 a	Ülikool
Õ9	Narva	2	6-7 a	Ülikool
Õ10	Tallinn	2	6-7a	Ülikool
Õ11	Tartu	7	5-6a	Ülikool
Õ 12	Narva	2	4-5a	Ülikool
Õ 13	Narva	28	6-7 a	Ülikool/koolitus

Tabel 1. Valimist osa võtnud lasteaiaõpetajate taustaandmed

2.3 Andmete kogumise meetod ja protseduur

Töös kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivse uurimistöö lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine. Kvalitatiivse uurimistöö eesmärgiks on avastada uusi aspekte uuritavates olukordades; mõista ja seletada sotsiaalset fenomeni selle loomulikes tingimustes. Uuritakse inimeste kogemuste olemust ning seda, mis tähendamise nad ise oma kogemusele annavad (Õunapuu, 2014, lk 52-53).

Lembit Õunapuu (2014, lk 170) on rõhutanud, et kvalitatiivse uurimistöö peamiseks meetodiks on intervjuu. Lembit Õunapuu (2014, lk 52) sõnul: „*Intervjuu võimaldab jõuda varjutumatesse valdkondadesse, uurida tundlikke ja delikaatseid teemasid, mis ei ole kättesaadavad ei vaatluse ega küsimustikega*“. Käesolevas bakalaureusetöös valiti andmete kogumise meetodiks poolstruktureeritud intervjuu, kuna see võimaldab küsimusi kohandada vastavalt olukorrale ja vastajale. Seda tüüpi intervjuud kasutatakse varjatud nähtuste ja nende tunnuste uurimiseks. Intervjuu käigus intervjuueerija on võimalik küsimusi ümber sõnastada ning juurde lisada. (Õunapuu, 2014, lk 53,172)

Intervjuude läbiviimiseks koostati intervjuukava (vt Lisa intervjuukava). Intervjuuküsimused koostati viisil, mis võimaldas vastata kolmele püstitatud uurimisküsimusele. Intervjuu koosnes kahekümnest küsimusest. Intervjuu alguses täpsustati lasteaiaõpetajate taustaandmed (elukoht, tööstaaž, laste vanuserühm, osalemine koolitustel). Küsimused jagati teemaplokkidesse. Esimeses teemaplokkis käsitleti, kuidas õpetajad mõistavad nüüdisaegse õpikäsituse olemust üldisemas mõttes, sellele omaseid

põhikategooriaid ning õpetaja rolli seoses muutunud õpikäsitusega. Teemaploki küsimuste koostamisel toetuti Tartu Ülikooli poolt koostatud uurimisprojekti raportis nüüdisaegse õpikäsituse teoreetilise mudeli komponentidele (Pedaste, 2017). Teises teemaploki selgitati välja nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete praktiline rakendamine. Kolmandas teemaploki tutvustati tegurid, mis mõjutavad nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist lasteaiaõpetajate hinnangul.

Lasteaiaõpetajatega võeti otse ühendust telefoni teel või pöörduti nende poole isiklikult ning lepitati kokku intervjuude toimumise aeg ja koht. Kokku võeti ühendust 15 õpetajaga. Kaasata õnnestus 13 vastajat, kellest esimesega viidi läbi prooviintervjuu, et veenduda intervjuuküsimuste sobivas, teemat mitmetahuliselt avavas ja uuringu osalejatele arusaadavas sõnastuses. Intervjuud viidi läbi ajavahemikus 11.03.-27.03.2026. Enne intervjuude läbiviimist tutvustati lasteaiaõpetajatele uurimuse teemat ja eesmärki ning küsiti nende nõusolekut intervjuu salvestamiseks.

Intervjuud toimusid videokõne teel. Intervjuude keskmine kestus oli umbes 25 minutit. Intervjuud salvestati nutitelefoni diktofoniga. Intervjuud viidi läbi eesti keeles. Uuringus osalesid ka venekeelsed lasteaiaõpetajad, mistõttu esines intervjuude käigus vajadus mõningaid küsimusi või mõisteid täpsustada vene keeles. See aitas tagada, et kõik osalejad mõistsid küsimusi üheselt ning said anda võimalikult täpseid ja sisukaid vastuseid. Vajadusel täpsustati ka vastuseid, et vältida võimalikke arusaamatusi.

Helifailid transkribeeriti veebipõhise tarkvara Tekstiks.ee abil. Transkribeeritud intervjuude maht oli kokku 48 lehekülge. Salvestisi kuulati korduvalt üle ning transkribeeritud tekstides tehti vajalikud parandused, et tagada andmete korrektne väljendusviis. Pärast uurimistöö valmimist helifailid kustutati.

2.4 Andmeanalüüsi meetod

Uurimuses rakendati andmeanalüüsi meetodina kvalitatiivset sisuanalüüsi, kuna see võimaldab süvitsi analüüsida tekstide sisu ja tähendusi. See meetod on eriti sobiv intervjuudest pärinevate andmete analüüsimiseks, kuna see võimaldab tuvastada olulisi mustrite, teemade ja seoste esinemist (Kalmus jt., 2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab uurijal mõista osalejate kogemusi, tõlgendusi ja arvamusi, andes sügavama arusaama uuritavast nähtusest (Õunapuu, 2014, lk 54). Kvalitatiivne sisuanalüüs on detailne ja tundlik, võimaldades tähelepanu pöörata ka harva esinevatele või ainulaadsetele

nähtustele tekstis. Analüüs põhineb otseselt tekstil ega taanda selle sisurikkust numbrilistele koodidele, säilitades uuritava nähtuse eripärasid. Kvalitatiivse sisuanalüüsi peamiseks puuduseks on võimalus valida tõendusmaterjali valikuliselt, mõnikord ka teadvustamata viisil, mis võib toetada uurijale meelepäraseid hüpoteese. Seetõttu ei ole alati võimalik täielikult vältida sellise kallutatuse tekkimist. (Kalmus jt., 2015).

Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul kodeerimisprotsess on paindlik, võimaldades tekstilõikudele määrata nii varem loodud koode kui ka vajadusel uusi, lähtudes andmetes esilekerkivast sisust. Tarkvarapõhises kvalitatiivses analüüsis kasutatakse erinevaid tekstiotsingu meetodeid, kuna tarkvara pakub selleks mitmekülgseid tehnilisi võimalusi (Kalmus jt., 2015). Sisuanalüüsiks kasutati veebipõhise tarkvara ATLAS.ti 26., mis oli arvutisse installitud. Antud valik on põhjendatud sellega, et ATLAS.ti 26. võimaldab andmeid analüüsida, rakendades enamikku tavapäraseid analüüsimeetodeid, näiteks kodeerimist, visualiseerimist, väljavõtete tegemist, tekstiosade võrdlemist ja seostamist.

Kodeerimine on sisuanalüüsi peamiseks toiminguks (Kalmus jt., 2015). Analüüsi alguses uuriti intervjuusid neid mitu korda lugedes ning märgiti tekstis korduvad sõnad ja väljendid. Osalejate anonüümsuse tagamiseks kasutati pseudonüüme ning vastajad tähistati koodidega Õ1-Õ13, mis näitavad, millises järjekorras õpetajaid küsitleti. Kodeerimisel moodustati kategooriad uurimisküsimuste põhjal ning sarnased koodid koondati ühistesse kategooriatesse. Kodeerimine toimus nii tarkvarapõhiselt kui ka osaliselt käsitsi.

Induktiiv-deduktiivne kodeerimine võimaldas kombineerida nii teooriast lähtuvaid koode kui ka uusi, andmetest tuvastatud koode. Tarkvarapõhiselt toimus avatud ja etteantud koodide määratlemine, loomine ja võrdlemine. Avatud koodid ilmutatakse otse tekstist aktiivse lugemise teel. Etteantud koodide puhul kasutatakse eelnevalt koostatud koodide nimekirja (Kalmus jt., 2015).

Kodeerimise käigus ilmusid ka iga uurimisküsimuse kategooria kohta alamkategooriad. Esimesse kategooriasse tulid sisse koodid, mis pärinevad 1-7. intervjuuküsimusest. Teises kategoorias esinesid koodid 8-18. intervjuuküsimusest. Kolmandas kategoorias tekkisid koodid 19-20. intervjuuküsimusest.

3. UURIMISTÖÖ TULEMUSED

Tulemuste peatüki koostamisel lähtuti peamistest uurimisküsimustest. Kolme uurimisküsimuse alusel esitatakse tulemused põhi- ja alamkategoriate kaupa. Uurimistulemuste illustreerimiseks kasutati intervjuudest pärit tsitaate (*kursiivis*). Tsitaatidest eemaldati korduvad ja teemast kaugemale kalduvad osad ning nende asemel lisati märged /.../. Tsitaatide algusesse on lisatud õpetajate pseudonüümid (Õ1-Õ13).

3.1 Lasteaiaõpetajate sisuline arusaam nüüdisaegse õpikäsituse olemusest

Intervjuu vastuseid analüüsides tekkis esimese uurimisküsimuse alla 1 põhikategooria: 1) nüüdisaegse õpikäsituse mõistmine

Nüüdisaegse õpikäsituse olemuse kategoorias esines 6 alamkategoriat: 1) nüüdisaegse õpikäsituse olemus, 2) arusaam õppimisest ja õpetamisest, 4) õpikeskkond, 5) õppemeetodid, 6) õpetaja roll nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis.

Üldiselt mõistavad õpetajad nüüdisaegset õpikäsitust kui kaasaegset, lapsekeskset ja lapsest lähtuvat protsessi, mille puhul on esikohal laps ning tema huvid ja vajadused. Laps astub esile aktiivse osalejana. Vastajad peavad lapse aktiivset osalust äärmiselt oluliseks. Aktiivse osaluse tähtsust põhjendati sellega, et nii omandab laps uusi teadmisi, need jäävad paremini meelde ja ta saab neist paremini aru. Samuti konstrueerib laps sel viisil ise oma teadmisi ja lahendab eakohaseid probleeme. Aktiivse osalusega seoses ka toodi välja, et esikohal on vahetu, praktiline, aktiivne tegutsemine ning õppimine läbi lapse enda kogemuse. Aktiivse osalemise kaudu hoiab laps huvi õppimise vastu.

Õ2: “ /.../ Et kui laps tegutseb ise ja läbi oma praktilise kogemuse, omandab laps uusi teadmisi ja oskusi väga hästi /.../ ”

Õ9: „ /.../ Lapsest lähtumine. Laps on õppeprotsessis just aktiivne osaleja ” /.../.

Õ10: “ /.../ Lapse aktiivne osalus õppimisprotsessis on väga oluline, sest aktiivselt tegutsedes mõistabki laps uusi teadmisi paremini ja ehk õpibki neid oma kogemusega seostama. ”

Alamkategorias arusaam õppimisest ja õpetamisest selgus, et intervjuus osalenud õpetajad mõistavad nüüdisaegset õppimist ja õpetamist, kui aktiivset, laste huvidest lähtuvat, koostöist, lapsekeskset, eakohast ja diferentseeritud protsessi. Vastustest toodi välja, et

õppimine nüüdisajal toimub peamiselt selliste aktiivsete tegevuste kaudu nagu katsetamine, uurimine, mäng, praktilised tegevused ning koostöö. Õpetamisel lähtutakse laste huvidest, arvamustest ja vajadustest.

Õ10: “ /.../Nüüdisajal on õppimine vist aktiivne ja lapsekeskne protsess /.../ minu meelest on tähtis, et, et õpetamisel oleks lapse ümber selline toetav keskkond, kus arvestatakse nii tema huvide kui ka individuaalsete vajadustega. ”

Õ11:” /.../ Ja olulisel kohal on muidugi koostööine õppimine. Õppimine ja õpetamine on aktiivsed protsessid... Õppimine toimub muidugi mängu ,uurimise ja katsetamise kaudu.”

Vastustest nüüdisaegse õpikeskkonna teemal selgus, et õpikeskkond peab kõigepealt olema laste jaoks turvaline ja mitmekesine. Mõned vastajad tõid välja, et iseloomustavad õpikeskkonna nüüdisajal, kui avatud, toetavat, erinevate valikute ja tegutsemisvõimalusi pakkuvat, looduslähedast ja meelte kaasavat, lapsesõbralikku, koostööist, laste huvi äratavat ning laste vajadustest lähtuvat. Mõned õpetajad mainisid tegevuskeskuste süsteemi ja vahendite kättesaadavust. Intervjuus toodi ka välja, et oluliseks peetakse kvaliteetse õpikeskkonna loomist kõikjal - nii lasteaias kui ka väljaspool seda, päriselus, kuna lapsed õpivad igas kohas ja igal ajal. Kolm õpetajat tõid välja lõimitud keskkonna tähtsust.

Õ1: „Noh, minu arvates on tänapäevane õpikeskkond selline, kus lapsel on kõigepealt turvaline olla. Samas see peaks olema ka hästi mitmekesine ja huvitav/.../”

Õ4: „/.../ Õppetegevusi võib ikkagi viia läbi ka väljaspool õppeasutuse seinu, et lapsed näevad asju päriselt ja saavad ise proovida, mitte ei kuule neist ainult juttu.“

Nüüdisaegse õppimisprotsessi toetavate õppemeetodite all toodi välja, et need on uurimuslik õpe, aktiiv-, õues- ja projektõpe mänguline õppimine, praktilised elulähedased tegevused ning koostöised õppemeetodid nagu rühmatööd ja ühised arutelud. Paar lasteaiaõpetajat mainis, et neid meetodeid rakendatakse õpetaja suunamisel.

Õ9:“ /.../ tegelikult aktiivõppemeetodid, nagu probleemõpe või uurimuslik õpe, mm, koostööine õppimine ja rühmatööd ja katsetamine. Arvan , et see toimub siiski õpetaja suunamisel/.../.”

Uuringus osalenud õpetajad väitsid, et õpikäsituse uuendamisega on õpetaja roll oluliselt muutunud. Õpetaja rolli mõistmisel olid vastajate sõnastused väga sarnased. Paljud õpetajad mõistavad oma rolli nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis suunava ja toetavana. Mõned vastajad nägid õpetajat laste partnerina. Intervjuus toodi ka välja, et õpetaja põhiülesanneteks

on sobiva keskkonna loomine, laste iseseisva mõtlemise toetamine, teadmiste konstrueerimisele suunamine.

Õ2: "Õppetegevusi võib kavandada oma äranägemise järgi, kuid just selles peitub ka mm keerukus. /.../ On ju palju lihtsam töötada etteantud juhiste järgi, kuid nüüd tuleb kõik just ise välja mõelda."

Õ9: "Õpetaja roll on, on rohkem suunav, toetav ja julgustav. /.../ Ja ise olen lastele partner /.../."

Mõned õpetajad rõhutasid ka, et tajuvad suuremat vabadust oma õpetamisprotsessi kavandamisel, mis toob kaasa ka suurema vastutuse ja vajaduse iseseisvalt ja loovalt mõelda.

3.2 Nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamine

Vastuste analüüsimisel selle uurimisküsimuse alla tekkis 4 põhikategooriat: 1) konstruktivistlik õpikäsitus, 2) õpimotivatsioon, 3) enesereguleeritud õppimine, 4) koostöisus. Intervjueeritavatele esitati küsimusi iga teoorias kirjeldatud põhimõtte kohta.

Konstruktivistliku õpikäsituse kategooria vastustest selgus, et õpetajad rakendavad praktikas mõnesid konstruktivistliku õpikäsituse põhimõtteid. Vastajad toetavad uute teadmiste seostamist varasemate teadmistega, pakuvad võimalusel lastele valikuvõimalusi ning soodustavad laste aktiivset osalust õppimisprotsessis uurimise, arutlemise, aktiivse praktilise tegutsemise, laste huvide arvestamise kaudu. Mõned raskused esinesid valikuvõimaluste pakkumisel, kuna õpetajad toetuvad lasteaia õppekavale, nädala-, kuu-, või projektplaanidele ning neil ei ole alati võimalust lubada lastel valida teemat või vahendeid. Õpetajad tõid välja, et vahendite valik oleneb ka laste vanusest. Samas on lapsed alati võimalised valida tegevusi ja mängu vaba mängu ajal või vahendeid, millega nad tegutsevad loovtegevuste käigus. Õpetajad kontrollivad teema mõistmist arutelude ja suunavate küsimuste kaudu. Suurepärase näitajana toodi välja ka laste mäng ja korraldatud praktilised tegevused.

Õ2: " /.../ õpetajana planeerin küll õppetegevusi nii laste huvidest kui ka õppekavast lähtudes ning alati ei saa lapsed õppematerjale ise valida. Vabategevuse ajal saavad lapsed valida küll, millega nad joonistavad või voolivad. /.../ "

Õ4: " /.../ Noh, mida väiksem on laps, seda suurem otsustusvõime on õpetajal. Väiksemas eas kasutavad lapsed siiski seda, mida õpetaja neile pakub /.../ "

Õpimotivatsiooni kategooria vastustest selgus, et õpetajad pööravad tähelepanu laste õpimotivatsiooni äratamisele ja hoidmisele. Selleks lähtutakse suuresti laste huvidest, eripäradest ning valikuvõimaluste pakkumisest. Õpetajate suhtumine lastesse ka mängib suurt rolli. Õpetajad innustavad lapsi ennast väljendama, proovima, improviseerima, vastama ning nende tagasiside on hinnanguvaba. Lasteaiaõpetajad rõhutavad, et valesid vastuseid ei ole. Kui vastused on teemast väga kaugel, esitavad nad suunavaid ja julgustavaid kommentaare või küsimusi, näiteks: „Proovi veel mõelda. Hea mõte, aga kas see võib olla teisiti?“. Üks õpetaja märkab ka laste edusamme ja näitab lapsele tema tulemusi.

Õ5:“ /.../ ikka huvitavate ja mänguliste tegevuste kaudu. /.../ Oma enda meelestatus e positiivne ja innustav ja kaasav suhtumine, mis panebki last ennast julgelt väljendama, tekitabki lapses endas, mm, soovi tegutsema ja jagama oma teadmisi ja ja oskusi.

Õ9:“ /.../ Et annan nendel võimaluse ise valida vahendeid ja mängu, valida kuidas nad mängivad, mm, välja mõelda oma mängureegleid. Tegevus lähtub võimalusel laste huvidest.“

Õ11:“ /.../ ja muidugi julgustan ja suunan lapsi tegutsema, et äratada nende huvi õppimise vastu. Loon ikka positiivse õpikeskkonna, kus ei ole, mm, „valesid“ vastuseid, vaid väärtustatakse iga lapse mõtteid /.../“

Kui mõnel lapsel õpimotivatsioon ei teki ning valitud tegevus huvi ei pakku, siis rakendavad õpetajad individuaalset lähenemist ja teisi kaasamise meetodeid. Õpetajad ka püüavad välja selgitada, milles on huvi puuduse põhjus. Lahenduseks välja toodi sobivama, meelepärase või alternatiivse tegevuse pakkumist.

Õ12:“ Pööran sellele lapsele (kellel puudub huvi) tähelepanu ning püüan leida siis teisi viise selle lapse kaasamiseks, mm, arvestades teda arengutaset ja vajadusi, nt alternatiivsed ülesanded.”

Õ11:“ /.../ Et, et minu arvates on huvi puudumise taga alati mingi põhjus, näiteks ei pruugi laps teemast aru saada või tal, mm, võib olla mõni mure. Lapsed on loomult uudishimulikud ning soovivad uurida, teada, õppida /.../.”

Õ13:“ Kui laps ei tunne õppetegevuse vastu huvi, püüan ma temas selle äratada erinevate mängude ja meetodite kaudu. Noh, kui ka siis huvi puudub lasen ma lapsel ise valida talle meelepärase tegevuse /.../.”

Enesereguleeritud õppimise kategooria vastustest selgus, et enesereguleeritud õppimise korraldamisel on õpetajate vastused suhteliselt erinevad. Osa õpetajaid püüab toetada laste eneseregulatsiooni oskuste arendamist tunnete sõnastamise, emotsioonide reguleerimise, iseseisva probleemide lahendamise ning mõnede tegevuste planeerimise kaudu. Mõned

õpetajad väitsid, et väiksemate ja muukeelsete laste puhul ei ole võimalik korraldada enesereguleeritud õppimist. Mõned õpetajad ei tunne end pädevana selles valdkonnas, eriti õppimisvajaduste ja eesmärkide kujundamise toetamisel. Toodi välja ka, et eesmärgistamine on suuresti õpetaja poolt kavandatud ning õpetaja ise määrab laste õpieesmärgid ja õppimisvajadused.

Õ1: “ /.../ Õpetan lapsi oma tegevust planeerima ja, ja selgitan põhjus-tagajärg seoseid. /.../ Arvan, et võimalusi ei ole, ei ole nii palju ning ei ole päris selge, kuidas seda praktikas, mm, rakendada (õppimisvajaduste ja eesmärkide kujundamisest) ”

Õ5: “ /.../ Ja lapsed on siiski liiga väikesed ja muukeelsed ja nad ei mõista veel oma õppimisvajadusi ja -eesmärke. /.../ ”

Õ9: “ /.../ Et, soodustan, mm, laste eneseregulatsiooni oskuste kujunemist, kui aitan neid hakkama saada tugevate emotsioonidega ja seletan lastele miks just need emotsioonid tekitavad /.../ ”.

Koostöisuse kategooria all esines 2 alamkategooriat: 1) koostöine õppimine, 2) koostöö kolleegidega.

Iga õpetaja kasutab mingil määral õpetamisel koostöist õppimist. Koostöise õppimisega seoses toodi välja sagedamini kasutatavad vormid ja põhimõtted. Need on ühised arutelud ja -mängud, rühma- ja paaristööd. Üksikud õpetajad kasutavad vanemate kaasamist rühmategevustesse. Põhimõtetena esinesid rühma suuruse määramine, laste aktiivse osalemise ja panustamise julgustamine positiivse rühmaõhkkonna loomine, kaaslastega arvestama õppimine, üksteiselt õppimine ning laste iseärasuste arvestamine. Õpetajad väärtustavad ka iga lapse arvamust ja panust.

Õ1: “ /.../ mm, kasutan ühiseid mängu ja rühma- ja paaristöid. /.../ Ja arvestan laste individuaalseid iseärasusi, mm, ja arengutaset. /.../ ”

Õ4: “ /.../ Ja õpetan ikka, et teiste tööd ei tohi rikkuda /.../ ei sunni last, kui ta tahab midagi ikka üksi teha. (ühistegevuse ajal) /.../ ”

Õ10: “ /.../ Toetan ikka sõbralikku suhtlemist, vastastikust abistamist ja kõigi laste osalemist tegevuses. /.../ ”

Kolleegidega koostöö seoses toodi välja, et see on ülioluline õpetaja töös, kuna sel viisil toimub ühine tegevuste planeerimine ja arutamine, rühmareeglite ja põhimõtete kooskõlastamine, laste arengu jälgimine ja toetamine ning ühisüritusteks valmistumine. See aitab ka jagada kogemusi ja leida uusi ideid.

Õ1: "Arvan, et koostöö kolleegidega on hädavajalik. /.../ siis, oluline on kujundada lastega seotud ühised rühmareeglid, mm, ja ootused, et luua neile turvaline ja rahulik keskkond /.../"

Tõhusat meeskonnatööd soodustavad ühised eesmärgid ja kolleegide toetus. Ainult kolm õpetajat osalevad teistes koostöise õpetamise vormides, näiteks arendusmeeskondades.

3.3 Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist mõjutavad tegurid

Intervjuu vastuseid analüüsides tekkis viimase uurimisküsimuse alla 2 põhikategooriat: 1) soodustavad faktorid, 2) takistavad faktorid.

Soodustavate faktoritena toodi välja temaatilised täiendkoolitused, kolleegide toetus ja kolleegidega koostöö, juhtkonna toetus, olemasolevate teadmiste täiendamine, õppevahendite- ja materjalide kättesaadavus, praktilised näited, nüüdisaegse õpikäsitusega seotud juhendmaterjalid, rahaline toetus, teaduslik kinnitus toimimise kohta ning õpetaja isiklik uudishimu ja soov. Iga vastaja nimetas positiivse faktorina täiendkoolitused. Täiendavad juhendmaterjalid ja praktilised näited määratleti samuti soodustavaks teguriks, kuna need annavad täpsemaid kriteeriume ja näiteid, millele saab oma töös toetuda.

Õ1: "Mind aitaksid ilmselt täiendkoolitused selles valdkonnas. /.../. Samuti on olulised teadusuuringud ja praktilised näited, mis annaksid kindlust, et see, mm, kuidagi toimib ka praktikas, eks ju /.../."

Õ4: "Võib-olla vastavate kursuste külastamine /.../. Ja et personal, kes on harjunud töötama teistmoodi, ei vastustaks uuendusi /.../."

Takistavate faktoritena toodi omakorda välja omaksvõetud harjumused ja hoiakud, laste suur arv rühmades, ajapuudus, vähesed teadmised ja kogemused nüüdisaegse õpikäsituse vallas, kolleegide vastasseis, rahalise toetuse puudus. Osa õpetajaid väitsid, et teemakohased juhendmaterjalid on puudulikud ja liiga üldsõnalised. Suur laste arv rühmas mõjutab negatiivselt iga lapse vajaduste ja iseärasuste toetamist, kuna õpetaja ei suuda jõuda iga lapseni.

Õ2: " /.../ noh, mõnel õpetajal ongi vähe teadmisi nüüdisaegse õpikäsituse kohta /.../ Ja on küll raske muuta oma õpetamisviisi, kui on palju, palju aastaid töötatud ,mmm traditsioonilisel viisil."

Õ4: " /.../ Jaa peamiselt kogenud õpetajad, kellel on pikk staaž, on harjunud teatud viisil töötama /.../ et vahel tekibki arusaamatusi ning kriitikat, et uus meetod, mm, ei ole tegelik õpe, vaid jama. /.../."

Õ11: " /.../ Ütleksin, et, et vähene rahaline toetus ja suur laste arv. /.../"

Ainult üks õpetaja ei näe takistusi nüüdisaegse õpikäsituse laiemaks rakenduseks. Aastate jooksul kujunenud õpetamisharjumused ja vähene kogemus suunavad õpetajaid pigem traditsiooniliste õpetamisviiside poole.

3.4 Arutelu

Käesoleva uurimistöö esimese uurimisküsimusega selgitati välja, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad nüüdisaegse õpikäsituse olemust üldisemas mõttes. Selle uurimisküsimuse raames ka selgitati välja, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad õpetaja rolli seoses nüüdisaegse õpikäsitusega. Vastustest selgus, et lasteaiaõpetajad mõistavad nüüdisaegset õpikäsituse olemust mitmekülgsest. Õpetajate arusaamades kajastusid arusaamad nüüdisaegsest õppimisest ja õpetamisest ning nüüdisaegse õpikeskkonna ja õppemeetodite määratlemine. See kattub suuresti Margus Pedaste (2017) poolt esitatud nüüdisaegse õpikäsituse teoreetilise mudeliga.

Nüüdisaegse õpikäsituse olemust iseloomustati üldiselt kui lapsekeskset ning lapsest lähtuvat käsitust. Need väited langevad kokku Mati Heidmetsa (2017) väitega, mille kohaselt peetakse nüüdisaegsele õpikäsitusele lähimaks õppijakeskset lähenemist. Käesoleva uuringu vastajad mainisid, et selles käsituses õppe keskmes on laps, kes osaleb aktiivselt õppimisprotsessis. Lasteaiaõpetajad tõid välja, et nüüdisaegse õpikäsituse järgi on esikohal laste huvid ja vajadused. Teised autorid (HTM jt., 2017; Kim, 2005; Krips, 2017; Smit, 2014; Timoštšuk, 2020; Tynjälä, 1999) tõid esile samasugused mõtted. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajad mõistavad õppimist ja õpetamist aktiivsete protsessidena, kus ei toimu enam teadmiste otsest ülekandmist õpetajalt lastele, mis kokku langeb teiste autorite arvamustega (Kim, 2009; Leino, 2002; Krips, 2021). Lasteaiaõpetajad väitsid, et nüüdisajal kujundavad lapsed iseseisvalt oma teadmisi ja kogemusi, mida on mainitud ka Michael F. Mascolo (2009). Õpetamisel lähtutakse peamiselt laste huvidest. Õppimine toimub peamiselt aktiivse osaluse, praktiliste tegevuste, mängude, arutelude ja ühistgevuste kaudu. Silja Kaur (2013) ja Inge Timoštšuk (2020) mainisid, et arutelud ja praktilised tegevused on üliolulised ning õppimist käsitletakse sotsiaalse ja koostöise protsessina (Woolfolk, 2016).

Peaaegu igast vastusest selgus, et õpikeskkond peab olema laste jaoks turvaline ja mitmekesine. Samas pakub nüüdisaegne õpikeskkond palju võimalusi tegutsemiseks, vahendite valimiseks, hoiab laste huvi ning rahuldab laste baasvajadusi. Samu aspekte tõid välja Kristina Nugin (2013), Silja Kaur (2013) ja Jere Brophy (2010). Nüüdisajal peavad uuringus osalenud lasteaiaõpetajad tõhusamateks meetoditeks aktiivõppemeetodeid

(uurimuslikku ja kogemuslikku õpet, projektõpet, koostöist õppimist ning praktilisi elulisi tegevusi), mis võimaldavad lastel aktiivselt mõelda, tegutseda, katsetada, uurida, avada, konstrueerida uusi teadmisi ja kogemusi. Mõned lasteaiaõpetajad mainisid, et need protsessid peavad toimuma õpetaja suunamisel, mis on kooskõlas Heiki Kripsi (2017) ja Inge Timoštšuki (2020) seisukohtadega.

Lasteaiaõpetaja rolli muutumise kontekstis tõid lasteaiaõpetajad välja, et õpetaja roll on muutunud suunavaks, toetavaks, loovamaks ja iseseisvamaks. Õpetaja rolli käsitlesid suunava ja toetavana ka teised autorid (Akpan & Beards, 2016; HTM, 2021; Krips, 2017; Leino, 2002; Mascolo, 2009). Intervjuus osalenud lasteaiaõpetajad rõhutasid ka, et nüüdisajal esineb õpetaja lastele partnerina. Intervjuus toodi ka välja, et õpetaja põhiülesanneteks on sobiva keskkonna loomine, laste iseseisva mõtlemise toetamine, teadmiste konstrueerimisele suunamine ning laste huvi äratamine ja hoidmine. Õpetajad loovad nüüdisajal õppijatele võimalusi võtta vastutus ja initsiatiiv oma õppimise eest, pakkudes tähenduslikke valikuid ja ülesandeid, mis äratavad huvi (Brophy, 2010, lk 205; Ryan & Deci, 2020). Õpetaja ülesandeks on probleemülesande koostamine ja soodsa õhkkonna loomine (Kaur, 2013).

Uurimistöö teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuivõrd rakendavad lasteaiaõpetajad praktikas nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid. Anni Tamm (2018) tõi nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetena välja konstruktivistlikku õpikäsituse, enesereguleeritud ja motiveeritud õppimise ning koostööisuse. Seega esitati käesoleva uuringu raames lasteaiaõpetajatele küsimused, mis on seotud nende põhimõtete praktilise rakendamisega. Saadud tulemused kinnistasid osaliselt mõnede varasemate uuringute tulemustega (Raudmäe 2019; Suss, 2020; Tuul jt, 2018). Käesoleva uuringu vastuste põhjal võib öelda, et lasteaiaõpetajad rakendavad nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid praktikas ebaühtlaselt.

Tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad rakendavad praktikas mõningaid konstruktivistliku õpikäsituse põhimõtteid. Kitsaskohana esines lastele õpitegevustes valikuvõimaluste pakkumine, sest õppetegevused on tavaliselt eelnevalt õpetaja poolt kavandatud ning toetuvad lasteaia ja riiklikule õppekavale. Mõned lasteaiaõpetajad järeldasid, et valikute tegemist mõjutab ka laste vanus. Mida väiksem laps on, seda vähem on tal otsustusvabadust, kuid igas vanuses lapsed on alati võimelised valima endale vahendeid vabategevuse ajal. Iga vastaja pöörab tähelepanu uute teadmiste seostamisele varasemate kogemustega ning laste

aktiivsele osalemisele õppimisprotsessis. Seda korraldatakse uurimise, arutlemise, aktiivse praktilise tegutsemise, koostöise õppimise ning laste huvide arvestamise kaudu. Lasteaiaõpetajad tõid välja, et aktiivse praktilise tegutsemise kaudu kinnistuvad uued teadmised kõige paremini. Krista Uibu, Eve Kikas ja Kristiina Tropp (2011) märkasid oma uuringus, et õpetajad pööravad vähe tähelepanu iga lapse individuaalse lähenemise leidmisele ja õppimise individualiseerimisele. Käesolevas uuringus rakendavad õpetajad seda seevastu suurel määral.

Enesereguleeritud ja motiveeritud õppimise kohta selgus, et lasteaiaõpetajad käsitlevad enesereguleeritud õppimist erinevalt. Osa õpetajaid toetab laste eneseregulatsiooni arengut, aidades neil sõnastada tundeid, reguleerida emotsioone, seada õpieesmärke ja lahendada eakohaseid ja jõukohaseid probleeme iseseisvalt. Eneseregulatsioon hõlmab oskust tulla toime tugevate emotsioonidega, säilitada rahu ärrituse korral, taluda pettumusi, planeerida tegevusi, jälgida ja hinnata oma õppimist ning võtta vastutus oma valikute eest (Varajase Kaasamise Keskus, 2020), mis on osaliselt kooskõlas ka intervjueeritavate vastustega. Samas antud uuringus leiti, et väiksemate laste puhul on enesereguleeritud õppimise rakendamine keeruline ning osa õpetajaid ei tunne end selles valdkonnas piisavalt pädevana. Oma artiklis Ljiljana Gomerčić ja Jurka Lepičnik Vodopivec (2022) on vastupidi rõhutanud, et lapsed on juba 4-aastasest vanusest võimelised enesereguleeritud õppimiseks. Samuti toodi esile, et õpieesmärkide seadmine on sageli õpetaja juhitud ning õpieesmärgid määrab peamiselt õpetaja ise.

Kuna õpimotivatsioon on tihedalt seotud eneseregulatsiooniga (Timoštšuk, 2020), uuriti intervjuus ka lasteaiaõpetajate kogemusi, mis on seotud laste õpimotivatsiooni äratamise ja toetamisega. Paljude õpetajate vastustes peegeldus igale lapsele individuaalse lähenemise leidmine, laste vajaduste arvestamine ning meelepäraste ja mitmekesiste tegevuste ja valikuvõimaluste pakkumine. See tulemus leidis osalist kinnitust ka Kätli Raudmäe (2019) ja Piret Sussi (2020) uuringutes, kus toodi esile õpetajate tähelepanu laste individuaalsete eripärade suhtes. Laste motivatsiooni toetavad õpetajad loovad võimalusi vastutuse ja initsiatiivi võtmiseks, pakkudes huvi äratavaid ja tähenduslikke valikuid ning ülesandeid (Brophy, 2010).

Vastanud rakendavad laialt koostöist õppimist rühmatööde, paaristööde, ühiste arutelude ja mängude korraldamise kaudu. Vastustes toodi ka välja, et lapsed õpivad sageli üksteiselt. Koostöistes õppemeetodites eristatakse väikerühmade kooperatiivset õppimist ja terve

rühma ühistegevuslikku õppimist (Krull, 2018). Iga intervjueeritav õpetaja peab koostööd kolleegidega üsna oluliseks. Selline koostöö toetab laste vajaduste rahuldamist ja iga lapse arengut. Vastustes kajastus, et olulised aspektid on ühised kollektiivsed eesmärgid, kolleegide vastastikune toetus ja aktsepteerimine, rühma kokkulepete arutamine ja ühine järgimine ning tegevuste ja ühisürituste planeerimine.

Uurimistöö kolmanda uurimisküsimuse eesmärk oli selgitada, millised tegurid mõjutavad nüüdisaegse õpikäsituse laiemat rakendamist. Uuringu tulemused näitasid, et lasteaiaõpetajad tõid välja nii toetavad kui ka takistavad tegurid. Iga nimetatud tegur esines õpetajate vastustes mitu korda. Intervjuu vastustest selgus, et lasteaiaõpetajatel on soodustavate ja takistavate tegurite kohta üsna sarnased arvamused. Laiemat rakendamist toetavate teguritena toodi välja temaatilised täiendkoolitused, kolleegide toetus ja kolleegidega koostöö, juhtkonna toetus, olemasolevate teadmiste täiendamine, õppevahendite- ja materjalide kättesaadavus, praktilised näited, nüüdisaegse õpikäsitusega seotud juhendmaterjalid, rahaline toetus, teaduslikult kinnitatud toimimine ning õpetaja isiklik uudishimu ja soov. Mida enam õpetaja osaleb enesetäiendamises, koolitustel ja töötubades, seda rohkem toetub ta oma töös muutunud õpikäsitusele (Loogma & Talts, 2009). See kinnitub ka Merilin Kimeri, Maire Tuuli ja Tiia Õuna (2016) uuringu tulemustes, kus õpetajad rõhutavad praktiliste näidete olulisust. Mõned õpetajad näevad raskusi ka õpetajate vahelises koostöö toimimises (Vernik-Tuubel, 2014).

Takistavate tegurite hulgas tõid paljud lasteaiaõpetajad esile laste suure arvu rühmas, mis raskendab iga lapse individuaalse arengu toetamist, mis on omakorda lapsekeskse ja lapsest lähtuva lähenemiste oluline osa. See kattus ka Krista Loogma ja Leida Taltsi (2009) kokkuvõttega ning Piret Sussi (2020) uuringu tulemustega. Mõned õpetajad arvavad, et juhendmaterjalide puudus, õpetajate veendumused, harjumused ja vähesed teadmised on samuti takistusteks nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisele. Küsitletud õpetajad rõhutasid, et aastatega sissejuurdunud harjumused raskendavad uute võimaluste ja õpetamistehnikate rakendamist. Sama mõte esines ka Michael Fullani (2006) raamatus. Selles uuringus peeti varasemaid juhendmaterjale liiga üldisteks, mis kattub mõnede varasemate uuringute tulemustega (Kimer jt, 2016).

KOKKUVÕTE

Käesoleva bakalaureusetöö teemaks on „Nüüdisaegse õpikäsituse olemuse mõistmine ja selle põhimõtete rakendamine lasteaiaõpetajate hinnangul.“ Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate nüüdisaegse õpikäsituse olemuse sisuline mõistmine, selle põhimõtetest lähtumine õpetaja töös ning selle rakendamist mõjutavad tegurid. Teoreetilise osa koostamiseks kasutati eestikeelseid ja võõrkeelseid teadusartikleid ning raamatuid.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati 3 uurimisküsimust. Andmete kogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu, mis viidi läbi Eesti erinevatest piirkondadest pärit ja erineva taustaga 13 lasteaiaõpetajaga, kellel on vähemalt kaheaastane tööstaaž lasteaiaõpetajana. Andmed töödeldi kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Intervjuuerimise käigus kogutud andmeid oli piisavalt täieliku ja sisuka analüüsi tegemiseks.

Nüüdisaegne õpikäsituse mõistmist ja põhimõtete rakendamist käsitleti õpetaja enda hinnangutele tuginedes. Bakalaureusetöös uuriti nüüdisaegse õpikäsituse olemust üldisemas mõttes. Selleks lasteaiaõpetajatele esitati küsimusi, mis hõlmasid Tartu Ülikooli poolt uurimisprojekti raportis avaldatud nüüdisaegse õpikäsituse teoreetilise mudeli komponente. Uurimistulemusena selgus, et lasteaiaõpetajate arusaamades kajastusid mudelile sarnased komponendid: arusaam õpetamisest ja õppimisest, õpikeskkond ning õppemeetodid (õpetamis- ja õppimisprotsessi osana). Vastustest ilmnisid mudelile omased elemendid. Lasteaiaõpetajad mõistavad nüüdisaegset õpikäsitust lapsekeskse ja lapsest lähtuva lähenemisena, mille puhul esikohal on laps ning tema huvid ja vajadused. Lasteaiaõpetajad on kindlalt määratlenud, et nende roll on nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis muutunud. Lasteaiaõpetajad käsitlevad oma rolli suunava ja toetavana, rakendavad õpetamisel aktiivseid õppemeetodeid ning loovad laste jaoks turvalist, mitmekesist, avatud ning valikuid ja võimalusi pakkuvat õpikeskkonda. Õppemeetoditena toodi välja peamiselt avastusõppemeetodeid (uurimuslikku ja kogemuslikku õpet, projektõpet, koostöist õppimist ning praktilisi elulisi tegevusi), mis soodustavad laste aktiivset osalemist õppimisprotsessis. Need tulemused kattuvad tihedalt teoreetilise raamistikuga.

Käesolevast uuringu tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad rakendavad praktikas nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid: konstruktivistlikku õpikäsitust, enesereguleeritud õppimist ja koostöisust, mida on varasemalt käsitletud põhimõtete teoreetilises alapeatükis. Vastajad aitavad lastel seostada uusi teadmisi varasemate kogemustega, pakuvad võimalusel

lastele valikuvõimalusi tegevustes, millega nad toime tulevad; toetavad laste aktiivsust neile huvipakkuvate tegevuste kaudu (uurimine, projektid, kogemuslik õppimine, elulised praktilised tegevused, rühmatööd, arutelud); suunavad lapsi küsimustega; äratavad laste motivatsiooni, pakuvad võimalusel individuaalset lähenemist ning peavad tähtsaks koostööd.

Laste motiveerimisega seoses rõhutati, et tähelepanu pööratakse õpimotivatsiooni äratamisele ja hoidmisele lastele huvipakkuvate tegevuste ning individuaalse lähenemise kaudu. Huvi puudumise korral pakuvad õpetajad lastele alternatiivseid ja meelepäraseid ülesandeid ega sunni neid tegevustes osalema. Enesereguleeritud õppimise käsitlemisel selgus, et lasteaiaõpetajad toetavad seda erineval määral, kuid peavad selle rakendamist väiksemate laste puhul keeruliseks (õpieesmärkide seadmine ja oma õppimisvajaduste määratlemine). Uuringus toodi välja, et õpetajad aitavad lastel oma emotsioone reguleerida ja nendega toime tulla. Intervjueeritud lasteaiaõpetajad tegelevad iseseisvalt teemade üldise planeerimise ja vahendite ettevalmistamisega, kuid pakuvad meelsasti lastele võimalust teha valikuid näiteks loovtegevustes, vaba mängu ajal ning projektide teemade valimisel. Õpieesmärkide seadmist ja õppimisvajaduste määratlemist korraldavad õpetajad peamiselt iseseisvalt ja pigem traditsiooniliselt, toetudes alushariduse seadusandlusele ja haridusasutuste määrustele. Autori vaatenurgast tundub nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamine mõnevõrra ebaühtlane, kuna osa tegevusi korraldatakse pigem traditsiooniliselt.

Bakalaureusetöös uuriti ka tegurid, mis mõjutavad nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist. Intervjuuküsimuste abil selgitati välja, et on olemas nii soodustavad kui ka takistavad faktorid. Lasteaiaõpetajad nimetasid kõigepealt soodustava faktorina täiendkoolitusi, kolleegide vahelist koostööd ning juhtkonna toetust. Takistavatest teguritest kõige sagedamini olid nimetatud õpetajate harjumused ja hoiakud, laste suur arv rühmades ning ajapuudus. Lasteaiaõpetajate arvamused olid üsna sarnased. See kinnistas ka varasemalt käsitletud teoreetilisi allikaid.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uuringu käigus saavutati bakalaureusetöö alguses püstitatud eesmärk. Uuringu käigus selgitati välja õpetajate nüüdisaegse õpikäsituse erinevate aspektide mõistmine, uuriti erinevate nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete praktilist rakendamist ning saadi vastus nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist mõjutavate tegurite kohta. Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist soodustavate tegurite põhjal võib järeldada, et

õpetajad vajavad selle teemaga seotud koolitusi. See võib omakorda suurendada põhimõtete rakendamist, süvendada nüüdisaegse õpikäsituse mõistmist ning toetada uute teadmiste ja õpetamistehnikate omandamist. Takistavaid tegureid käsitledes võib järeldada, et lasteaiaõpetajad kalduvad toetuma oma harjumustele ja veendumustele. Seda saab tõenäoliselt muuta uute põhjalike teadmiste ja kogemuste omandamisega.

Käesoleva bakalaureusetöö puudujäägina võib välja tuua liiga vanade uurimisallikate kasutamise teoreetilises osas. Uuemate allikate kasutamine muudaks uuringu aktuaalsemaks. Kahjuks ei õnnestunud leida piisavalt hiljutisi ja samas sobiva sisuga (sealhulgas lasteaia temaatikat puudutavaid) teadusallikaid. Nagu metoodika osas eelnevalt mainitud, on valitud andmeanalüüsimeetodi peamiseks puuduseks kodeerimisel valikuliste ja uurijale mugavate tulemuste esiletõstmise oht. Samuti olid uuringus nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetena valitud kindlad aspektid, mis ei võimalda tuvastada kõigi võimalike põhimõtete rakendamist. Teoorias toodi samuti välja, et õpetajate hinnangud oma tegevusele on sageli subjektiivsed ega pruugi kajastada objektiivset ja tegelikku praktilist rakendamist. Tulevastes uuringutes oleks mõistlik kasutada tegeliku olukorra täpsemaks määratlemiseks andmekogumismeetodina näiteks vaatlust.

Käesoleva bakalaureusetöö praktiliseks väärtuseks on nüüdisaegse õpikäsituse mitmekülgne ja põhjalik käsitus (olemus, komponendid, põhimõtted, tegurid). Nüüdisaegse õpikäsituse uurimine muudab selle täpsemaks, selgemaks, arusaadavamaks ning kättesaadavamaks nii haridustöötajatele kui ka laiemale kogukonnale. See on ülioluline, kuna õpikäsituse muutumine on osa globaalsest hariduskultuuri ja ühiskonna muutumisprotsessist.

KASUTATUD ALLIKAD

Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2016). Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 392- 398. DOI: 10.13189/ujer.2016.040211

Baker, M.J. (2015). Collaboration in Collaborative Learning. *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 16(3), 451-473. DOI: 10.1075/is.16.3.05bak

Beilmann, M & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Brophy, J. (2010). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele*. Jõulu, L (Tõlk. eesti keelde). Jõgi, A., Schults, A., Aus, K., Kütt, K., Mägi, K., Liin, T. (Toim.). Archimedes

Fullan, M. (2006). Uudne arusaam haridusmuudatustest. Krass, T. (Tõlk. eesti keelde) AS Atlex

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson. <https://michaelfullan.ca/a-rich-seam-how-new-pedagogies-find-deep-learning/> (viimati vaadatud 31.03.2026)

Gomerčić, L., & Lepičnik Vodopivec, J. (2022). Encouraging Self-Regulated Learning in Kindergarten. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. <https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/1803/859> (viimati vaadatud 28.03.2026)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035* <https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid> (viimati vaadatud 31.03.2026)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022, 18. oktoober). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/opikasisus> (viimati vaadatud 30.03.2026)

Heidmets, M., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K. (2017). Kokkuvõte. Järeldused. Kogumikus Heidmets, M. (Toim.). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. (120-124). TLÜ: Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/55716> (viimati vaadatud 02.05.2026)

Heidmets, M & Slabina, P. (2017). Õpikäsitus kooli uuenduse kontekstis. Kogumikus Heidmets, M. (Toim.). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. (lk 4-8). TLÜ: Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/55716> (viimati vaadatud 05.05.2026)

HTM, TLÜ, TÜ (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 I. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu. <https://surl.li/ogbmww> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Kalmus, V, Masso, A & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Kaur, S. (2013). Suunatud uurimuslik õpe kui lapsi aktiveeriv õpetus. Rmt. Nugin, K. (Koost.) *Üldõpetuse rakendamine lasteaias*. (lk 39-78). AS Atlex.

Kikas, E. (2017). Pädevuspõhine õppimine: arendamine ja hindamine. Kogumikus Heidmets, M. (Toim.). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. (lk 107- 119). TLÜ: Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/55716> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Kim, J. S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self - concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7–19. DOI: 10.1007/BF03024963

Kimer, M., Tuul, M & Õun, T. (2016). Implementation of different teaching approaches in early childhood education practices in Estonia. *Early Years*, 36(4), 2-13, DOI:10.1080/09575146.2015.1118443

Kinos, J. & Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. TEA Kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2025). RT I, 13.08.2025, 1
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Krips, H. (2017). *KLASSI JUHTIMINE. Kuidas saavutada õppivat, sõbralikku ja kokkuhoidvat klassi*. Kirjastus ATLEX

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Kolmas väljaanne*. Tartu Ülikooli Kirjastus

Leino, M. (2002). *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. TPÜ Kirjastus.

Loogma, K & Talts, L. (2009). Õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud ning õpikeskkond. Rmt. Loogma, K., Ruus, V., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (koost.) *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine : OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. (lk 24-44) Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
<https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/14281> (viimati vaadatud 20.03.2026)

Loogma, K (2014). Õpetajate praktika ja klassikeskkond. Aruannet Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K & Ümarik, M. (Koost.). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. (112- 132). SA Innove, Tallinn <http://hdl.handle.net/10062/44670> (viimati vaadatud 26.01.2026)

Mascolo, M.F (2009, jaanuar). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27. <https://scholarworks.merrimack.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=phs> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Nugin, K. (2013). *Keskkonna loomine*. Rmt. Nugin, K. (Koost.) *Üldõpetuse rakendamine lasteaias*. (lk 84-91). AS Atlex.

Pedaste, M. (2017). Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Tamm, A., Pedaste, M., Leijen, Ä., Peitel, T. & Saks, K. (Koost.). *Uurimisprojekti "Süstemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks" raport*. (lk 7-10). Tartu Ülikool . <http://hdl.handle.net/10062/55715> (viimati vaadatud 04.05.2026)

Peitel, T. (2017). Nüüdisaegse õpikäsituse mõõtmine. Tamm, A., Pedaste, M., Leijen, Ä., Peitel, T. & Saks, K. (koost.). *Uurimisprojekti "Süstemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks" raport*. (11-16). Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/55715> (viimati vaadatud 06.05.2026)

Raudmäe, K. (2019). *Lasteaiaõpetajate hinnangud õpikäsitusest lähtuvate õpetamisstrateegiate kasutamisel õppe- ja kasvatustegevuses*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/64946> (viimati vaadatud 02.05.2026)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020, aprill). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 61, 101860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Slabina, P. (2017). Liikumine koostöise õpetamise suunas. Kogumikus Heidmets, M. (Toim.). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. (lk 64-80). TLÜ: Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/55716> (viimati vaadatud 01.04.2026)

Smit, K., de Brabander, C.J & Martens, L. (2014). Student-Centred and Teacher-Centred Learning Environment in Pre-Vocational Secondary Education: Psychological Needs, and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 58(6), 695–712 DOI: 10.1080/00313831.2013.821090

Soukainen, U., Rosqvist, L., Karlis, K., Kinos, J., Pukk, M. & Robertson, L. H. (2024). *Lapsest lähtumist leides. Lapsilähtöisyyttä löytämässä*. Eesti Reggio Emilia Ühing

Suss, P. (2020). *Lasteaiaõpetajate arusaam riiklikus õppekavas kirjeldatud õpikäsitusest ja selle rakendamisest nende endi hinnangul*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/69400> (viimati vaadatud 08.05.2026)

Tamm, A (2018). *Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid*. Tartu Ülikool. Veebikursus. <https://sisu.ut.ee/opikasisitus/nuudisaegse-opikasisituse-pohiprintsiibid/> (viimati vaadatud 02.05.2026)

The University of Kansas (2026). *Collaboration. Cooperative Teaching*. https://specialconnections.ku.edu/collaboration/cooperative_teaching (viimati vaadatud 02.05.2026)

Timoštšuk, I (Koost ja toim). (2020). *Kogemusõpe avatud õppekeskkonnas*. Tartu: SA Eesti Teadusagentuur. DOI: <https://doi.org/10.23680/diss/016>

Tuul, M. (2017). *Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis*. Doktoritöö, Tallinna Ülikool. ETERA. <https://goo.su/UOR3Q> (viimati vaadatud 03.04.2026)

Tuul, M., Õun, T. & Botvina, U. (2018). Perception of Step by Step and non-Step by Step preschool teachers about the child-centred activities. *Estonian Journal of Education. Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1),102–13. DOI: <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.05>

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31 (5), 357–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)

Uibu, K., Kikas, E. & Tropp, K. (2011): Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 91-111. DOI: [10.1080/03057925.2010.481121](https://doi.org/10.1080/03057925.2010.481121)

Varajase kaasamise keskus (2020, 14.september). *Kuidas aidata lapsi enesereguleerimisel?* <https://vkkeskus.ee/eneseregulatsioon/> (viimati vaadatud 24.03.2026)

Vernik-Tuubel, E.M. (2014). Eesti Haridusfoorum 2014 „Haridusuuendajate kokkutulek“ - kokkuvõtte rühmatöödest. Rmt Vürmer, R. (toim.). Laja, R.& Turu, L. (koost.). *EESTI HARIDUSFOORUM 2014 Ettekannete ja artiklite kogumik*. (lk 4-11). Eesti Haridusfoorum MTÜ https://haridusfoorum.ee/images/kogumik/2014/HF_kogumik-2014.pdf (viimati vaadatud 20.03.2026)

Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. 13th edition. Boston: Pearson. <https://sehthefoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Anita-Woolfolk-Educational-Psychology-Pearson-International-2016.pdf> (viimati vaadatud 27.03.2026)

Õun, T., Ugaste, A., Tuul, M. & Niglas, K. (2010). Perception of Estonian Preschool Teachers about the Child-centered Activities in Different Pedagogical Approaches. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3): 241–256. DOI: 10.1080/1350293X.2010.500079file:///C:/Users/nicet/Downloads/ArticleEECERJ.pdf

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/7881adff-264a-4d82-944e-933833e11e4e> (viimati vaadatud 21.03.2026)

TI RAKENDUSED

OpenAI. (2026). *ChatGPT, GPT-5.5 Thinking* (5. mai versioon) [suur keelemudel]. <https://chat.openai.com/>

Lisa Intervjuu kava

Lugupeetud lasteaiaõpetaja

Olen Aleksandra Donina, Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas“ üliõpilane. Kirjutan oma bakalaureusetööd teemal „Nüüdisaegse õpikäsituse olemuse mõistmine ja selle põhimõtete rakendamine lasteaiaõpetajate hinnangul“. Uurimistöö raames olen koostanud intervjuuküsimustiku, mille eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate nüüdisaegse õpikäsituse olemuse sisuline mõistmine, selle põhimõtetest lähtumine õpetaja töös ning selle rakendamist mõjutavad tegurid.

Palun Teie nõusolekut ja abi uuringus osalemiseks. Intervjuu viin läbi Teile sobival ajal ja kohas. Teie arvamused on uurimistöö jaoks väga olulised.

Intervjuu on anonüümne ning kogutud andmeid kasutatakse üksnes uurimuslikel eesmärkidel. Vestlus salvestatakse diktofoniga. Intervjuu kestus on umbes 25 minutit ning salvestised kustutatakse pärast bakalaureusetöö valmimist.

Ette tänades

Aleksandra Donina

Taustaküsimused

Kust Te pärit olete?

Kui kaua olete töötanud lasteaiaõpetajana?

Millises vanuserühmas Te praegu töötate?

Kas olete viimase 5 aasta jooksul osalenud nüüdisaegse õpikäsitusega seotud koolitustel?

Põhiküsimused

1. Millised märksõnad iseloomustavad Teie arvates nüüdisaegset õpikäsitust?
2. Mille poolest erineb nüüdisaegne õpikäsitus Teie hinnangul traditsioonilisest õpikäsitusest?

Lisa järg

3. Kuidas Te kirjeldate õppimist ja õpetamist nüüdisajal?
4. Kui oluline on lapse aktiivne osalus õppimisprotsessis? Palun põhjendage oma arvamust
5. Millised õppemeetodid toetavad Teie arvates kõige paremini nüüdisaegse õppimisprotsessi?
6. Milline peaks olema nüüdisaegne õpikeskkond?
7. Kuidas Teie arvates muutub Teie personaalne roll õpetajana seoses õpikäsituse uuendamisega?
8. Kuidas aitate lastel seostada uusi teadmisi nende varasemate kogemustega?
9. Kuidas lapsed saavad osaleda õppematerjalide ja -vahendite valikus?
10. Kuidas toetate laste aktiivset osalust ja utte teadmiste konstrueerimist?
11. Kuidas kontrollite, kas lapsed on teemast päriselt aru saanud?
12. Kuivõrd püüate toetada laste motivatsiooni õppimiseks? Kuidas see toimub?
13. Mida teete siis, kui laps ei tunne õppetegevuse vastu huvi?
14. Kuidas soodustate enesereguleeritud õppimist?
15. Kuivõrd on lastel võimalus osaleda oma õppimisvajaduste ja eesmärkide kujundamises?
16. Milliseid koostõiseid õppimisvorme kasutate õpetamisel?
17. Milliseid põhimõtteid kasutate koostõise õppimise korraldamisel?
18. Kui oluliseks peate koostööd kolleegidega? Kuidas see toimub?
19. Mis aitab või võiks aidata Teil nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid laiemalt rakendada?

Lisa järg

20. Kas on olemas takistusi, mis teie arvates raskendavad nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist?