

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Ülle Kurvits

**KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPPEKAVA RAKENDUMISEST
LASTEAEDADES TARTU LINNA LASTEAIAÕPETAJATE
HINNANGUL**

Magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe, MA

Läbiv pealkiri: koolieelse lasteasutuse õppekava

Tartu 2011

SUMMARY

Implementation of the new National Curriculum at Kindergartens in the Estimation of the (Kindergarten) Teachers of Tartu¹

The aim of the present Master's Thesis was to research the estimation of kindergarten teachers concerning the new national curriculum as well as the curricula of certain kindergarten upgraded/being upgraded according to this.

In the present Thesis, the following hypotheses were posed:

- The estimation of the national curriculum is positively related to the teachers' participation in the development process of kindergarten curriculum.
- The satisfaction with kindergarten curriculum is negatively related to its coinciding with the national curriculum, i.e. the satisfaction with unconventional (considering the specialty of a kindergarten) curriculum is higher than the satisfaction with the curricula copied from the national curriculum.
- The estimations of teachers using a pedagogical system (e.g. Steb by Step, Waldorf, Montessori, and Discovery Learning) differ from the estimations of teachers using more traditional approach.
- The satisfaction with the national and kindergarten curriculum is related to the length of service of teachers.

To receive the estimations of kindergarten teachers, a questionnaire-interview was used as the data collection method. A total of 246 kindergarten teachers of the city of Tartu participated in the inquiry. More than a half of the respondents had got a higher education in education and most of the teachers had been working in kindergartens either 0-5 years or 21-35 years.

For developing the kindergarten curriculum, in most cases the existing kindergarten curriculum was taken as a basis – just a few either minor or significant changes were made to it. According to more than one third of respondents, the kindergarten curriculum was constituted by following the national curriculum at first hand, without considering the specialty of a kindergarten. In the estimation of kindergarten teachers, lack of time and scarce training were the most critical problems of curriculum development. Most of the teachers

¹ In Estonia Kindergarten involves the ages 3 to 7

considered the trainings concerning the field of curriculum to be utmost necessary in the future as well. The most-wanted subjects were child-centric intending, flexible planning, teaching of children with special needs as well as assessing and curriculum development.

Integration possibilities of different fields, more possibilities for discovery- and outdoor learning were itemised to be the biggest changes in kindergarten teachers' everyday work, i.e. wider options for teachers and more flexible planning. It was considered to be positive that more lucid activities could be practised in children's learning activities. Still, a numerous amount of kindergarten teachers responded their work with children having been remained nevertheless all the same.

The advantages of the new national curriculum were itemised as follows (arranged in order of importance): child-centered approach/ planning; integration possibilities of different fields; flexible planning; the child's active participation in learning; the teacher's greater options for decision-making; more possibilities for the learning through play.

The difficulties concerning the new national curriculum were itemised as follows (arranged in order of importance): there are no significant difficulties at all; it is difficult for a young teacher to "orient" in the curriculum; the teachers of long length of service meet difficulties in goal setting and rearranging the activities.

The hypotheses of the present research were confirmed as follows:

- a partial connection was found between the participation of kindergarten teachers in the development process of kindergarten curriculum and the positive estimations of the curriculum;
- a connection was found between the basis of curriculum development and teachers' job satisfaction;
- a dissimilarity was found between the estimations of teachers using pedagogical systems and teachers using just the general approach;
- a connection was found between a teacher's length of service and the satisfaction with the new national curriculum and the kindergarten curriculum.

Keywords: curriculum, kindergarten, preschool, national curriculum, preschool curriculum, curriculum implementation.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
1. ÕPPEKAVA OLEMUS JA MÕISTE.....	7
1.1. Õppekava tüpoloogiad.....	8
1.2. Õppekava komponendid.....	10
1.3. Õppekava koostamine.....	11
1.4. Õppekavaarendus.....	16
2. 1999 JA 2008 ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVADE VÕRDLUS	19
2.1. Õpikäsitus	20
2.2. Õppe- ja kasvatustegevuste eesmärkide ja põhimõtete kaasajastamine	22
2.3. Mängu rõhutamine, paindlik planeerimine.....	22
2.4. Lapse arengu eeldatavate tulemuste kirjelduste täpsustamine	24
2.5. Eesti keel teise keelena	26
2.6. Lapse arengu hindamine.....	27
2.7. Õppe- ja kasvatustegevuste sisu ja valdkonnad.....	28
3. METOODIKA.....	29
3.1. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid.....	29
3.2. Valim	29
3.3. Uurimuse protseduur ja mõõtvahendid.....	30
3.4. Andmetöötamise põhimõtted ja kasutatavad meetodid	30
4. TULEMUSED.....	32
4.1. Uuritavate üldandmed.....	32
4.2. Lasteaia õppekava koostamine	33
4.2.1. Õpetajate osavõtt lasteaia õppekava koostamisest.....	34
4.2.2. Tegevused ja toetavad materjalid lasteaia õppekava koostamiseks.....	35
4.2.3. Probleemid lasteaia õppekava koostamisel.....	37
4.3. Õppekavaalase koolituse vajalikkus ja teemad	37
4.4. Uue KELA riikliku õppekava eelised võrreldes eelnevaga.....	39
4.5. Uue KELA riikliku õppekava probleemid võrreldes eelnevaga.....	41
4.6. Õpetajate hinnang uuendatud/uuendatavale lasteaia õppekavale	43
4.7. Töös püstitatud hüpoteesid uurimistulemuste valguses.....	44
5. ARUTELU	48
KOKKUVÕTE.....	52
KASUTATUD KIRJANDUS	55
LISA 1	59

SISSEJUHATUS

Tänapäeva lasteaiaõpetaja töö lahutamatuks osaks on õppe- ja kasvatustöö kavandamine. 2005. aastast kehtiva kutsestandardi järgi kuuluvad õppeprotsessi planeerimine ja juhtimine õpetaja põhitegevuste hulka, õpetaja peab olema suuteline osalema õppeasutuse arengu- ja õppekavade väljatöötamises (Kutsestandard 2005: 3).

Muutused ühiskonnas peegelduvad ka koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevustes. Tänapäeva psühholoogiateadus on kogunud mitmeid uusi andmeid selle kohta, kuidas erinevas vanuses inimesed õpivad, mis lapsi motiveerib, mis õppimisel ajus toimub. Uuenenud arusaamad õppimisest ja õpetamisest on toonud kaasa õppeprotsessi ümberhindamise – *täiskasvanust lähtumine asendub üha enam lapsest lähtumisega*. Lapsest lähtuv, sotsio-konstruktivistlik õpikäsitlus on aluseks nii Eesti kui mitmete teiste Euroopa riikide, näiteks Soome, Rootsi, Norra koolieelse õppe-kasvatustöö kavandamisel (EURYBASE 2009/10).

Antud magistritöö teema valiku põhjenduseks on teema aktuaalsus. Vabariigi Valitsuse 29.mai 2008 a. määrusega nr 87 anti välja „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“. Lasteasutuste õppekavad pidid olema uue õppekavaga kooskõlla viidud 01.märtsiks 2009 a.

Lasteaiaõppekava koostamise teoreetiliste aluste kursuse läbimisel tutvus töö autor Web-CT keskkonnas 30 lasteaia uute õppekavadega ja võttis osa õppekavade analüüsimisest. Lasteaiati erinesid õppekavade struktuurid ja koostamise protsess. Lasteaiaõppekavade uuendamine tõi osalejatele kaasa ka erinevaid probleeme. Aruteludes ja veebiseminaridel jäi kajama õpetajate soov, et nende ettepanekute ja arvamustega uue lasteaia õppekava koostamisel arvestataks. Kahjuks ei olnud see kõikides lasteaedades nii ning kõrvalejäetud pedagoogid suhtusid nende osaluseta valminud lasteaiaõppekavadesse enamasti kaunis kriitiliselt. Nende arutelude põhjal kujunes välja üks töö hüpoteesidest – hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis. Nüüd, kui õpetajad on uue koolieelse lasteasutuse õppekava järgi töötanud ühe õppeaasta, on töö autori arvates võimalus saada esimest tagasisidet uue õppekava koostamisest ja rakendumisest.

Antud töö koostamisel on eelnevalt tutvutud ka eksperthinnangutega eelmisele raamõppekavale (Almann, 2004; Kikas, 2004; Käärik, 2004; Lastevanemate Liit, 2004;

Lasteaednike Liit, 2004; Montonen, 2004; Männamaa, 2004) ning Jana Treieri (2004) kutsemagistritööga „Alushariduse õppekava rakendumine. Lasteaedade õppekavade koostamisest“. Nimetatud töös uuriti eelmise, 1999 a. õppekava rakendumist ning õpetajate ootusi lasteaiaõppekavale, mida uue õppekava loojad koos eksperthinnangutega koolieelse lasteasutuse õppekava arendustöös püüdsid arvesse võtta (KELA RÕK arendustööst 2007).

Käesoleva töö peaesmärk on uurida lasteaiaõpetajate hinnanguid:

- uuele koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale;
- uuendatud/ uuendatavale lasteaia õppekavale.

Tööle on püstitatud järgmised hüpoteesid:

- Hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis.
- Rahulolu lasteaia õppekavaga on negatiivselt seotud selle kattuvusega riikliku õppekavaga. See tähendab, et omanäoliste (lasteaia eripära arvestavate) õppekavadega ollakse rohkem rahul kui nendega, mis riiklikust õppekavast maha kirjutatud.
- Erinevaid pedagoogilisi süsteeme (nt Hea Algus, Waldorfpedagoogika, Montessori, avastusõpe) kasutavate õpetajate hinnang uuele õppekavale erineb ainult üldõpetust kasutavate õpetajate hinnangust.
- Rahulolu riikliku ja lasteaia õppekavaga on seotud õpetaja staažiga.

1. ÕPPEKAVA OLEMUS JA MÕISTE

Kuigi õppekavateooria hakkas kujunema juba 20. sajandi alguses, rajaneb tegelik õppekavaarendus senini pigem pragmaatilistel kaalutlustel kui teorial. Nii lähtuvad eri riikide õppekavad erinevatest põhimõtetest ja traditsioonidest. Ühtse võrdlusbaasi puudumine on üks põhjus, miks on vähe riiklikke õppekavasid kui tervikuid võrdlevaid uuringuid. Kuigi õppekavaprobleemide teoreetilise käsitlusele haridusfilosoofilisel tasandil pani aluse juba Dewey, hakkas see eraldi valdkonnana kujunema alles Bobitti (1918, 1924), Chartersi (1923) jt. tööde mõjul (Krull, 2009: 34-35).

Kuidas defineerida õppekava? Maailmakuulus Eesti päritoluga õppekavateoreetik ja praktik H. Taba (1962) on öelnud, et õppekava on õppimise plaan, kus peab kajastuma kõik, mis on teada õpiprotsessidest ja õpilase arengust.

Sarnaselt väidavad ka J.A. Johnson, D. Musical, G.E. Hall., D.M. Gollnick, ja V.L. Dupuis (2005): Õppekava on kõik see, mis toetab õpilase õppimist. See hõlmab materjale ja õpetamist, mis kajastuvad erinevate dokumentidena nagu õppekava ja õpikud. Ühtlasi sisaldab õppekava seisukohavõtte õpilaste õppimise ja nende hindamise kohta.

Sarnane eelnevale, kuid rohkem lahtiseletatud on C. Rinaldi (1995) definitsioon, mis ütleb, et õppekava tähendab selliste asjade kavandamist, organiseerimist, ümber töötamist ja dokumenteerimist nagu ruum, materjalid, mõtted, situatsioonid ning olukorrad õppimisel. Seda kõike on vaja, et mõttevahetus lasteaias kolme peamise huvirühma – lapsed, personal ja perekond – vahel saaks hästi toimida.

V.-R. Ruus (2009: 124) peab õppekava inimkonna vältimatuks kaaslaseks. Sõltub ju inimlapse elu kaua täiskasvanute hoolitsusest, ta ei suuda toimida sotsiaalses keskkonnas enne, kui ta pole omandanud selle ühiskonna aegade jooksul kogutud tarkust ja tarkuse kogumise vahendeid - keelt, arusaamu maailmast, väärtusi, reegleid ja käitumistavasid. Kõikide ühiskondade kõigi aegade õppekavadele on ühine vajadus luua seos antud ühiskonna järjepidevust kindlustava kultuuri ja nende ühiskonnaliikmete vahel, kel kas oma nooruse tõttu või mingil muul põhjusel puuduvad vajalikud oskused selles ühiskonnas elamiseks ja toimimiseks. Seega on õppekava ülesandeks luua sild kultuuri, ühiskonna ja areneva isiksuse vahel. Selleks, et mõista, mida kujutab endast mingi õppekava, ja esitada pädevaid seletusi selle kohta, miks ta just selline on, peaksime suutma avada õppekava seoseid kultuuriga (kulturooloogiline aspekt) ja ühiskonnaga, kirjeldama selle ühiskonna soovitatavat isiksusetüüpi

(sotsioloogiline aspekt) ja õppekavas ilmnevaid arusaamu õppimisest ja õpetamisest ning õpetaja-lapse soovitatavatest rollidest (pedagoogilis-psühholoogiline aspekt), kuidas võeti vastu õppekava puudutavad otsused (politoloogiline aspekt), kellel on võimalik antud õppekava alusel õppida ja kellele see juurdepääs on tõkestatud (poliitilis-sotsioloogiline aspekt). Loetelu võiks jätkata, kuid juba olemasolevast võib järeldada, et õppekava näol on tegemist nähtusega, mille lihtsus on petlik ja mille tagamaade nägemine nõuab intellektuaalset pingutust ja sobivat ettevalmistust.

S. Rutiku (2009: 125) kirjelduse kohaselt on õppekava inimese looming, kunstlik asi – artefakt. Õppekava koostamine sarnaneb paljuski näiteks arhitekti tegevusega ja õppekava kasutamine õpetajate-laste poolt arhitekti loodud keskkonnas elamisega. Õppekava peab toetama oma tööd hoolega tegeva õpetaja püüdlusi õpetada lapsi parimal viisil. Õpetaja esindab eeskätt lapse huve, töötades tema huvides. Samas on õpetaja kultuuri esindaja ja vahendaja põlvkonnalt põlvkonnale. Õppekava kujutab endast keerulist konstruktsiooni, mis võib olla kokku pandud vägagi erinevatest „ehitusplokkidest“.

On autoreid, kes rõhutavad, et õppekava ei ole paber, vaid pidevalt arenev protsess. Õppekava potentsiaal sisaldub ruumis ja materjalides, õpetaja teadmistes, ideedes ja väärtustes; laste huvides ja mures; väljakutsetes, mida esitab elamine koos ühes ruumis ja kogukonnas. Sellises õppekava eripärad lähtuvad lastest ja õpetajast, kuivõrd nad õpivad ja töötavad koos. Õpetajad peavad tundma ja meeles pidama õppekava alusväärtusi- ja põhimõtteid, et kavandada ja arendada vajadusel põhinevat ja pidevalt arenevat õppekava (Jones, Evans jt 2001: 27-28; Keskinen, 2005).

Kokkuvõtteks võib öelda, et pole olemas üht ja üldaksepteeritavat õppekava määratlust. Õppekava käsitlus sõltub ajast, õppimis- ja õpetamiskultuurist, õppetasemest ja filosoofilisest taustast.

1.1. Õppekava tüpoloogiad

Õppekava teoreetilis-filosoofilisest taustast lähtuvalt saab tuua välja erinevaid õppekavatüüpe. Näiteks J. D. McNeil (1992: 273) eristab nelja õppekavatüüpi: akadeemilised, sotsiaalkonstruktiivsed, humanistlikud ja tehnoloogilised.

Lähtuvalt sellest, millised komponendid on õppekava keskmeks, jaotasid J.A. Johnson ja ta kolleegid õppekavad algselt aine-, kompleksainete, põhivara- ja lapsekeskseks. Hiljem aga

eristasid nad ainekeskseid, kompleksainelisi, põhivarakeskseid, spiraalseid ja probleemipõhiseid ning õppematerjali valdamist rõhutavaid ja standarditepõhiseid õppekavu (Johnson jt. 1991, 2005).

N. Burton ja M. Brundrett (2005: 30) toetudes Silcockile pakuvad välja alljärgnevad õppekava mudelid:

- õpetaja- või ainekeskne (ülalt-alla) lähenemine, kuhu eelnevalt määratletud õppekava suundub;
- õppurikeskne (alt-üles) lähenemine, kus õppekava koostaja määratleb või kujundab õppekava õpilaste vajadusest lähtuvalt;
- partnerlusel põhinev lähenemine, mis püüab liita õpetaja ja õppuri vajadused ühisosaks, ühendades välised ootused ja seesmised vajadused.

N. Burton ja M. Brundrett (2005: 35) toetudes Wraggle toovad välja „kuubik-õppekava“ kontseptsiooni, kus iga kuubiku dimensioon esitab õppekava eraldi aspekti:

- õpetatav aine (mida õpetatakse ja õpitakse);
- läbivad teemad (mida erinevad komponendid tervikuna kujutavad);
- kasutusel olevad õpetamise ja õppimise vormid (kuidas on edasi antud).

See mudel toetub õpetamisele ja õppimisele turvalise mõistmise ja praktikas rakendamise kaudu.

A.V. Kelly (1999) kasutab tervik-, varjatud, planeeritud ja formaalse õppekava mõisted. Tervikõppekava iseloomustaks õppe- ja kasvatustöö planeerimise haaret, mis võib ulatuda ainekava sisuloendist kuni haridusasutuse kõikehõlmava programmini. Varjatud õppekava iseloomustab eesmärgipärast õppimist, kus õpilased õpivad tulenevalt õppetöö korraldusest, seal kasutada olevatest õppematerjalidest, kuid kus õpitav sisu ei ole planeeritud või ei ole seda isegi teadvustanud need, kes vastutavad tegevuste korraldamise eest. Planeeritud õppekava iseloomustab kooskõla ametliku ja realiseeritud õppekava vahel. Formaalne õppekava näitab, mil määral ametlik õppekava kajastab mitteformaalset õppe- ja kasvatustööd.

M. Jürimäe ja J. Treier (2008), V.- R. Ruus (2009: 126) ja S. Rutiku (2009), toetudes mitmetele rahvusvahelistele uuringutele ja autoritele nagu Parkay, Hass, Künzli, Hopmann jpt, on andnud õppekavadele järgmise liigituse – plaanitud õppekava, teostatav õppekava ja realiseeritud õppekava. Esimene neist koosneb ideedest ja ideaalidest, mis võivad olla

vormistatud dokumentidena. Teine tähendab tegelikku õppeprotsessi - õppimist ja õpetamist nende vastasmõjus. Kolmandast saab rääkida, vaadeldes konkreetseid lapsi: nende maailmavaade, käitumine, teadmised ja oskused annavad pildi sellest, millise õppekava need lapsed on omandanud. Mida sarnasem on kirjutatud õppekava õpetatud ja õpitud õppekavaga ning vastupidi, seda kooskõllalisemaks ja terviklikumaks võib õppekava pidada.

1.2. Õppekava komponendid

Õppekava suunab õpetaja poolt korraldatud eesmärgipäraseid õppetegevusi. Eesmärgid loovad aluse õppesüsteemile ja õpitulemuste hindamisele (Kinos & Pukk, 2010).

Enamikel juhtudel on õppekava kandvateks konstruktsioonielementideks eesmärgiplokk, ühel või teisel viisil organiseeritud sisuühikud, õppekorralduse- ja protsessi esitus ning õppekava taotletavate õpitulemuste kirjeldus. Õppekava kõige tähtsamateks osisteks on kujutlused õppijatest: vanus, eelteadmised, väärtushinnangud, kujutlus õpetaja professionaalsusest. Õppekava eesmärgid on kriteeriumiks, mille järgi valitakse õppematerjalid (Ruus, 2009).

Samas väidab R. Keskinen (2005), et sihte ei saa operatsionaliseerida laste tulemusoskusteks või -teadmisteks. Näiteks kui tegutsemisele on seatud sihiks arendada lapsel keha tundmist, ei saa seda tõlgendada, et iga laps peaks määratud eas nimetama määratud kehaosad ning et seda veel mõõdetakse. Sihid puudutavad tegutsemist, mitte üksikute laste teadmisi/oskusi lõppkäitumisena üksiku tasemel.

H. Siren-Tiusanene (1996) on öelnud, et õppekava on kasulik mõista kui mudelite süsteemi „voolavast ja ettenägematust“ õpetamis-õppeprotsessist. Mis mudelites sisaldub ja mis ära jääb, sõltub sellest, mis on vajalik pedagoogilise kollektiivi eneseteadvusele. Pedagoogilise kollektiivi tööjaotuse ja kommunikatsiooni mudeli kujundamine on tihti olulisem kui ainult ideaalide ja kavatsuste klassifitseerimine, mis sageli ei suuna argielu tegevust. Õppekava osaks on veel ka „vaikne teadmine“: sellised õpetaja või kollektiivi professionaalsuse mudelid, mille väljendamiseks pole sõnu. Tähele tuleks panna, et vabaks improviseerimiseks ei tohiks jätta ajakasutuse mudelit. Keskendumise ja vaba liikumise hetkede vaheldumine laste koduste rütmidega on õppimise vundament.

R. Tyleri (1949: 1) järgi peab mis tahes õppekava või plaan andma lahendused kasvatusesmärkide püstitamiseks, õpikogemuste väljavalimisteks ja organiseerimiseks ning eesmärkide saavutuse hindamiseks.

R. Keskinen (2005), toetudes Nordin-Hultmannile, Bertilsonile ja Åbergile, hoiatab trendi eest, mis pöörab tähelepanu pedagoogilise tegevuse mõtestamiselt üksiku lapse hindamisele. Kui kogu valgus suunatakse lapsele, jääb pedagoogika varju. Lapse omadused muutuvad pedagoogikast sõltumatuks. Taustaks on normipärane arusaam arengust, naturaalne on normaalne, areng tähendab vea parandust, lapsed on „not-yet“, tulevik on olevikust tähtsam. Individuaalne arenguplaan liigitab lapse arengu erinevatesse valdkondadesse. Laps saab küll nähtavaks, aga tükkidena, lähtudes arengufaasidest ja küpsusest, mis piirab pedagoogi võimalusi.

N. Burton ja M. Brundrett (2005: 40) asetavad õppekava komponendid kindlasse järjestusse:

- isiksuse kasvu õppekava;
- eluliste oskuste õppekava;
- õppima-õppimise, mõtlema-õppimise õppekava;
- strateegiline õppekava.

Nad väidavad, et kui lastes ei arendata piisavalt enesekindlust, kui nad pole hästi motiveeritud: neil pole suhtlemisoskusi ja nad ei suutu teistesse positiivselt, pole nad ka „suunatud õppimisele“, mis muudab kõik teised jõupingutused suuresti asjakohatuks. Õppekava teiseks tasandiks on baasoskused, mis võimaldavad lapsel oma eluga turvaliselt toime tulla. See hõlmab ka probleemide määratlemise ja lahendamise oskuse arendamist. Iseseisvaks õppijaks saamise eesmärgi saab ellu viia, kui lastele on õppimise strateegiad õpetatud viisil, mis võimaldab neil edukalt aru saada tervest reast seostest. Jooksvalt kipuvad lapsed pigem omandama *ad hoc* (kindlaks otstarbeks) stiilis õppimise, kombineerides õpetajate ja vanemate poolt antud mudelite kopeerimise ning omandades kontekstiliselt kõrvalstrateegiaid. Mitmes mõttes on see täpselt see, mida nõuab alghariduse strateegia (Burton & Brundrett, 2005: 32).

1.3. Õppekava koostamine

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 2 lõige 1 sätestab, et lasteasutuse õppekava on lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument. Samas paragrahvis on sätestatud, et lasteasutus koostab oma õppekava riikliku õppekava alusel.

Õppekava koostavad pedagoogid kaasates vanemaid. Lapsevanemad saavad oma ettepanekuid teha õppekava täiendamiseks rühma koosolekutel, kus õppekava tutvustatakse,

igapäevastel vestlustel õpetajaga, lapse arenguvestlusel või rahuloluküsitluse kaudu (Õun & Suur, 2009:140).

Õppekava tasanditeks on:

- ametlik (riiklik) õppekava,
- kooli/lasteaia õppekava,
- õpetatud õppekava,
- omandatud õppekava.

Iga õppekava tasandit võib käsitleda kui eelmise tasandi alarühma- mitte kõike õpetatust ei õpita; mitte kõike, mida lasteaed kavandab, ei õpetata jne. Parim võimalik stsenaarium oleks peaaegu täielik ühtivus ilma õppekavades olevate alarühmadeta – st õpetatavate elementide hulgas on ka neid, mis ei moodusta osa kooli/lasteaia konkreetse aine õppekavast (Burton & Brundrett, 2005: 42).

Eelnevast lõigust jääb arusaam, et parim oleks kui riiklik õppekava ja omandatud õppekava kattuksid. Sellele lähenemisele võiks siiski oponentida, küsides: kuhu jääb siis lapsest lähtumine ja maja omapära? Töö autori arvates on just need kaks komponenti lasteaia õppekava koostamisel kõige tähtsamad.

Talvik ja Salumaa (2009: 5-6) soovivad koolieelse lasteasutuse õppekava koostamisel arvestada järgmisi asjaolusid:

- Kõik olulised põhimõtted, mis on esitatud koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas, tuleb üle kanda lasteasutuse õppekavasse. See on vajalik, sest hiljem, kui lasteasutuse õppekava on valminud, ei loe õpetajad enam riiklikku õppekava, vaid lähtuvad lasteasutuse õppekavast. Seda mitte arvestades võivad olulised põhimõtted edasises õppe- ja kasvatustöös „kaduma minna“. Lasteasutuse õppekava peab sisaldama kogu vajalikku informatsiooni. Lasteasutuse õppekava ei tohi vastuollu minna riikliku õppekavaga.
- Määratleda tuleb õppekava arendamise piirid, st mis kandub riiklikust õppekavast lasteasutuse õppekavasse üle muutumatul kujul ning mis osas võib teha muudatusi, täiendusi ning mida võib lasteasutuse õppekavas konkretiseerida. Seega tuleb määratleda lasteasutuse õppekava koostamisel need kohad, kus personal saab enda loomingulisust väljendada. Arendada võib õppekava ainult nendes kohtades, kus on selgelt antud vastav volitusnorm.

Kahe eelneva punkti kommentaariks toob töö autor välja asjaolu, et õppekava teoreetiliste aluste kursuse läbimisel analüüsid erinevate lasteaegade õppekavu, jäi kajama õpetajate arvamus, et just lasteaia eripära arvestavate nn omanäoliste õppekavadega ollakse rohkem rahul kui otseselt riiklikust õppekavast mahakirjutatutega. Eelnevates soovitudes rõhutatakse aga pigem sõnasõnalist kinnipidamist riiklikust alusdokumendist. Sellise variandi eelistamine ei tekita pedagoogides siiski tunnet, et õppekava on „nende oma“, seega ei suurenda ka õpetajate motivatsiooni ja rahulolu, samuti ei toeta see õpetaja loovust ja loomingulisust.

Talvik ja Salumaa (2009: 5-6) soovivad õppekava koostamisel rakendada pedagoogilist personali ja kaasata vanemaid, ainult nende küsimuste arutamisse, mis on nende jaoks olulised, mis ei ole riiklikus õppekavas üheselt määratletud, kus neil on teadmisi ja oskusi kaasa rääkida ja kus eksisteerivad selgelt määratletud valikuvõimalused. Kommenteerides eelnevat, kerkib küsimus, millist osa õppekavast tohivad teha õpetajad, millised teadmised peavad olema vanematel, et õppekava koostamisel kaasa rääkida. Eelpoolnimetatud kursusel oli õpetajate rahulolu seotud just osalemisega õppekava koostamisel. Siit tuleneb ka üks antud töö hüpoteesidest - hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis.

Humanistlik filosoofia peab oluliseks indiviidi väärtustamist, iga õpetaja professionaalsuse arvestamist, iga kasvava lapse vajaduste tasakaalustatud rahuldamist. Humanism, demokraatia ja jätkusuutlikkus on riikliku õppekava alusväärtusteks. Õppekava loomisel on oluline, et kõik osapooled lepiksid kokku õppekava alusväärtustes ja tõlgendaksid neid põhilises osas ühtemoodi. Riik (riiklik õppekava) peaks ideaalis väljendama elanikkonna ühishuvi, seega vahendama universaalset tõlgendust alusväärtustest. Riiklikul tasandil omaks võetud tõekspidamised on raamiks haridusasutusele. Asutus teeb nendes raamides omad valikud, mis juhitakse allapoole iga üksiku õpetaja ja õpilaseni (Ruus, 2009: 152).

R. Tyler (1949) väidab, et õppekava koostajad peaksid omama laiahaardelisi teadmisi ja rõhutab eelkõige demokraatlikke väärtusi:

- iga inimese tähtsuse tunnustamine, vaatamata tema rassile, rahvusele, sotsiaalsusele või majanduslikule taustale;
- suurel hulgal ühiskondlikust tegevustest osavõtt;
- erinevustele julgustav maailmavaade;
- usk intelligentsusesse kui vahendisse probleemide lahendamisel.

Et õppekava tõeliselt lasteni jõuaks, on tarvis, et kõik õppekavatöös osalejad - lapsed, õpetajad, lapsevanemad, juhid, koolitajad, õppevara autorid ja ametnikud - oleksid omaks võtnud õppekava aluskokkulepped ja ideed. Esmalt tähendab see kõigi huvipoolte kaasamisi õppekava loomisesse. Raskeimaks punktiks on inimeste tahe osaleda, olla otsustaja („mis nüüd mina“ jne). Siin jääb loota ajale, mis inimesi muudab, ning seda ainult juhul, kui osalejaga ausalt käitutakse, tema arvamust arvestatakse. Oluline on ka juhtimisstiil, lasteaia juhataja roll muutuste toetajana või takistajana (Moolenaar, jt. 2010).

Olulisem kui vaidlus lasteaia õppekava sihtide ja eesmärkide sõnastuse üle on leida vahendid ja võimalused, et eesmärgid ka tõeliselt ellu viidaks, s.o. fraaside tagant sisu otsitaks. Eesmärkide eiramise põhjusi on palju. Peamine, mille puhul tasub süüdlast otsida õppekavas, on see, et mitmete ainekavade õpitulemusi lugedes ei ole näha üldosas kirjeldatud põhimõtteid ega pädevusi. Õpetaja justkui teaks, mida vaja, aga ei julge seda endale eesmärgiks võtta. Sihiseadele tegelikult vastava õppekava tegemine on üks peamisi ülesandeid, miks õppekava uuendamine ette tuleb võtta (Tõnisson, 2004: 8-11).

Tegelikkuses ei omanda lapsed kogu kavandatud õppekava ühtemoodi. See tähendab, et kavandatud ja vastuvõetud õppekavad ei ole üks üheselt sarnased. Tuleks tunnistada, et iga lapse individuaalsus tähendab seda, et nad kõik õpivad midagi erinevat, vaatamata kasutusele võetava õppekava sarnasusele. Iga laps omandab vaid mingi osa sellest, mida kavandati. Samas võib ta omandada ka nii mõndagi kasulikku, mida esialgu kavandada ei osatud. Mõnes valdkonnas võib ta vaevu saavutada miinimumi, teises ületada riiklikus õppekavas kirjeldatud miinimumtaseme mitme aastaga (Burton & Brundrett, 2005).

E. Jones, K. Evans, K.-S. Renkenen jt. (2001: 27-28) väidavad, et õppekava ei peaks olema kindlalt määratletud, vaid pigem võimalusi avav. Võimalused sisalduvad ajamahu ja õppematerjalides; õpetaja teadmistes, hoiakutes ja väärtustes; laste huvides ja muredes; väljakutses veeta palju aega koos ühes ja samas ruumis; kogukonna ootustes. Omavaheliste suhete kujundamine, olles kogukonnana pidevalt üheskoos, on vältimatult kõikide poolte huvides ning sellega algab õppekava. Kujunevas õppekavas tulenevad õppekava *üksikasjad* nii lastelt kui õpetajalt nende ühise õpi- ja tööprotsessi käigus. Eelpoolnimetatud autorid on andnud alljärgnevad juhised õppekava sisule:

- õppekaval on olemas selle teoreetilise aluse selgelt väljendatud kirjeldus, mis haakub üldlevinud professionaalsete seisukohtade ja uurimustega sellest, kuidas lapsed õpivad;

- õppekava sisu on koostatud, pidades silmas laste pikaajaliste eesmärkide saavutamist kõikides valdkondades ning valmistamaks lapsi ette toimima demokraatliku ühiskonna täisõiguslike liikmetena;
- õppekava suunab teadmise ja arusaamise, protsesside ja oskuste, isikuomaduste ja hoiakute arendamist;
- õppekava on suunatud laste olulisele, haaravale või tähenduslikule laiapõhjalisele sisule;
- õppekava eesmärgid on realistlikud ja saavutatavad enamikule lastele selles vanuserühmas, mille jaoks need on välja töötatud;
- õppekava sisu väljendab laste rühmasiseseid individuaalseid vajadusi ja huvisid ning on kokku pandud nendest lähtuvalt (õpikogemused, -materjalid, juhendamistrateegiad jne);
- õppekava arvestab ja toetab individuaalset, kultuurilist ja keelelist mitmepalgelisust, toetab ja julgustab häid suhteid laste peredega;
- õppekava rajaneb sellel, mida lapsed juba teha oskavad ja teavad, ühendades nende õpingud ja edendades uute teadmiste ja mõistete tundmist;
- õppekava annab lastele mõistelise raamistiku, nii et nende eelneval kogemusel põhinevad mõttekonstruktsioonid ja kogemused muutuvad aja jooksul keerukamaks;
- õppekava võimaldab keskenduda ühele konkreetsele teemale, lubades samas sisse põimida traditsioonilist ainekku teemade kavandamise ja õpikogemuse kaudu, mis võimaldab rikkalikku mõistelist arengut;
- õppekava sisu on intellektuaalne tervik, mis väärib omandamist ja respektierib laste arukust;
- õppekava haarab lapsi õppeprotsessi kaasa aktiivselt, lastel on võimalus teha valikuid;
- õppekava väärtustab laste edasiviivaid vigu ega piira enneaegu uuringuid, katsetusi, et kindlustada „õigete“ vastuste saamist;
- õppekava rõhutab laste mõtlemise-, põhjendamise-, otsuste tegemise ja probleemi lahendusoskuste arendamise vajalikkust;
- õppekava toetab laste füsioloogiliste vajaduste arendamist aktiivse tegevuse (aistingute stimuleerimise, värsket õhu, puhkuse, hügieeni ja toitumistavade omandamise) kaudu;
- õppekava toetab laste füsioloogilist turvalisust;

- õppekava tugevdab õpilaste õppimiskompetentse ja –naudingut, võimaldades lastele edukogemusi nende vaatevinklist lähtuvalt;
- õppekava on paindlik, õpetajatel on võimalik seda lastele kohandada individuaalselt või rühmaõppeks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õppekava esindab lasteasutuse väärtusi ja hariduslik eesmärke. Paljud faktorid mõjutavad selle koosseisu ja arengut, kuid olemaks efektiivne, peab õppekava omama selgelt väljendatud visiooni ning eesmärki, alusfilosoofiat ning kõikide asjaosaliste poolt aktsepteeritud lähenemist.

1.4. Õppekavaarendus

Õppekava arendamise alla kuuluvad õppekava kavandamine ja koostamine, avamine ja rakendamine, hindamine, parendamine ja muutmine. Seega on õppekavaarendus niiöelda katusmõiste, mille all kuuluvad kõik õppekavaga seotud tegevused. Õppekava arenduse eesmärk on pidevalt täiustada õppekava ning selle rakendamist. Seega ei saa öelda, et õppekava saab mingil hetkel valmis ja teda ei ole vaja enam muuta. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 2 järgi on lasteaia õppekava üheks osaks õppekava uuendamise ja täiendamise kord. Täiendamiseks võiks teha ettepanekuid juhtkond, õpetajad, töörühmad, hoolekogu, lapsevanemad. Ettepanekuid võiks koguda kogu õppeaasta jooksul ja ettepanekute arutelust võiks osa võtta kõik pedagoogid, muudatused õppekavasse kantakse enamasti 1 kord aastas. Uuendamise põhjus võib olla väline (nt õigusaktide muutus) või tuleneda lasteasutuse vajadusest (nt välishindamise ettekirjutised). Seda, et õppekava rakendamine on eraldiseisev uurimus- ja arendusvaldkond mis väärib planeerimisega vähemalt samavõrra tähelepanu, on mitmed autorid, nt M. Fullan (1977: 336), rõhutanud juba 70-ndatel. Õppekava rakendumise uurimiseks on välja töötatud mitmeid erinevaid mudeleid (Odom jt, 2010: 315). Sageli uuritakse rakendumist õpilaste või õpetajate tegevuse hindamise kaudu.

Antud töö teemaks oli õpetajate hinnangud uuele õppekavale, selle eelistele ja probleemidele, kuid edaspidi vääriks kindlasti uurimist ka see, kuidas mõjutab uute õppekavade kasutuselevõtt õpetajate praktilist tööd ja laste arengutulemusi.

Töö autor peab väga tähtsaks õppekava arendustöös õpetajate hoiakuid. Samasugusel arvamusel on ka koolide õppekava arendustööd uurinud V. Maanso (2004). Maanso andmetel on õpetajaid, kes ei tule uuendustega kaasa, vaid peavad uue õppekava tegemist tarbetuks

formaalsuseks. Kõige keerulisem ongi muudatuste vajaduse ja võimalikkuse teadvustamine, õpetajate motiveerimine, koostöö korraldamine, ühiste seisukohtade kujundamine.

Rühma õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel lasteaias järgitakse pideva õppimise ja täiustamise põhimõtteid, mida nimetatakse ka PDCA tsükliks. PDCA tsükli saab kasutada nii pikaajaliste kui lühiajaliste eesmärkide hindamiseks ja igasuguse korduva tegevuse puhul (Õun, 2010). Bemingi ring ehk PDCA tsükkel:

1. Eesmärkide püstitamine/õppekava koostamine. Tegemist on kavandamise (P=plan) etapiga, kus määratletakse eesmärgid ja protsessid, mis on vajalikud huvipoolte nõuete ja õppeasutuse poliitikaga kooskõlas olevate tulemuste saavutamiseks.
2. Õppekava rakendamine (D=do) sisaldab protsesse ja tegevusi eesmärkide saavutamiseks.
3. Õppekava analüüsi ja hindamise käigus (C=check) jälgitakse ja mõõdetakse protsesse, nende vastavust poliitikale ja eesmärkidele. Oluline on koguda fakte, et teha kindlaks, kas eesmärgid on saavutatud. Kui ei, on oluline selgitada välja põhjused.
4. Õppekava parendamise või muutmise (A=act) käigus võetakse analüüside põhjal ette tegevused protsesside toimimise parendamiseks, et vältida probleemide ja nende põhjuste uut ilmumist (Rutiku, Valk jt. 2009: 20; Õun, 2010).

Õppe- ja kasvatustegevuse hindamise aluseks on lasteaias õppekava rakendumine – kuidas on saavutatud püstitatud eesmärgid, kuivõrd on pedagoogid õpikäsitusest lähtuvalt rakendanud õppekasvatustegevuse läbiviimise põhimõtteid, millised on olnud laste arengu tulemused. Eesmärkide saavutamise hindamisel saab aluseks võtta pideva õppimise ja arenemise tsükli rakendamise (PDCA) ja vastavalt saadud tulemustele kavandada järgneva perioodi eesmärgid. Pedagoogide tegevuse hindamisel saab kasutada päeviku jm dokumentatsiooni analüüsimist, õpetajate eneseanalüüsi, õpetajate tegevuste vaatlust, õpetaja tegevuse kriteeriumipõhist hindamist. Oluline on ka lastevanematelt ja lastelt saadav tagasiside rahulolu-uuringute kaudu (Õun, 2010).

Kiirete muutuste ajal on tähelepanu suunatud eelkõige õppekava rakendamisele ja muutmisele, kavandamisele ja parendamisele jõutakse vähem panustada. Õppekava arenduse edukus eeldab siiski kõikide etappide läbimist (Rutiku, Valk, Pilli, Vanari, 2009).

Samas tuleb õppekavadokument välja töötada paindlikult. Ei ole mõtete muuta neid õppekava osi, mis juba töötavad.. Õpetaja ja õppeasutus ei tohiks jääda õppekavas ilmnenu

probleemidega üksi, vaid õpetajatel peaks olema võimalus teha ettepanekuid õppekavaarendusega seotud inimestele, et siis suuremaid probleeme lahendada juba riiklikul tasandil (Tõnisson, 2004).

Seda probleemi püüab lahendada ja käesoleva töö autor, edastades uurimuse tulemused Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusele ja Riiklikule Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusele, õppekava parendamiseks ja uute tugimaterjalide väljatöötamiseks.

2. 1999 JA 2008 ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVADE VÕRDLU

2003. aastal läbiviidud küsitluses lasteasutuse õpetajatele (Treier 2004), samuti eksperthinnangutest (Montonen, 2004; Käärik, 2004; Lasteaednike Liit, 2004; Lastevanemate Liit, 2004), selgus, et 1999. a alushariduse raamõppekavas on liiga vähe tähelepanu pööratud mängule, tegevuste tabel on liiga jäik ega sobi alushariduse üldõpetusliku olemusega.

J. Treier ja M. Jürimäe (2004) väitel on lasteaial on oht muutuda väikeseks kooliks, kus olulisi asju “ära õpitakse”. Alushariduse raamõppekava (1999) on koostatud pigem ainekeskselt ja meenutab algklasside tunniplaani. Küsitluses tehti järgmisi ettepanekuid: valdkondi ja tegevusi tuleks eristada, kuid samas väideti ka, et tegevuste eristamine on kunstlik, parim lahendus on integratsioon. Leiti, et selle, kuidas vanuseastmete tegevuskava peaks olema esitatud, võiks iga lasteaed ise otsustada. Rõhutati nii mängu olulisust kui lapsekesksust. Töö autori arvates on kõiki neid ettepanekuid uues „Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas“ ka arvestatud.

„Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“ anti välja Vabariigi Valitsuse 29. mai 2008. aasta määrusega nr 87 (jõustus 01. september 2008). Lasteasutuste õppekavad pidid olema uue õppekavaga kooskõlla viidud 01. märts 2009. aasta Eesti alushariduse riiklikus õppekavas tutvustatakse õppe alusprintsipe, samuti on määratud eeldatavad õpitulemused, kuid vabaks on jäetud nendeni jõudmise teed. Nii on võimalik paremini rakendada erinevaid pedagoogilisi süsteeme. Lasteaia õppekava alusel teeb rühmaõpetaja oma rühma tegevuskava, arvestades just selle rühma laste vajadusi ja võimeid. Iga lapse võimed, soovid ja vajadused on erinevad. Eri vajadused on erineva sotsiaalse, rahvusliku, usulise ja filosoofilise vm taustaga lastel. Ei saa päris ühtemoodi õpetada eestlasi ja ukrainlasi, maausulisi ja moslemeid. Erinevad ka poisid ja tüdrukud, üli- ja eriandekad. Samas peab silmas pidama keha- ja vaimupuudega lapse vajadusi. Individuaalne õppekava võimaldab kajastada olulisi erinevusi õppeasutuse õppekava ja riikliku õppekava järgi liikumises. Suurenema peaks individuaalsete õppekavade tähtsus ja osakaal. Analüüsides ja võrreldes seni kehtinud alushariduse raamõppekava ja käesoleval ajal kehtivat koolieelse lasteasutuse õppekava, ilmneb, et sisse on toodud mitmed muudatused.

2.1. Õpikäsitus

M. Jürimäe ja J. Treier (2008) on välja toonud, et koolieelse lasteasutuse õppekava peaks olema paindlik ja selle tugevaks selgrooks on õpikäsitus. Uues õppekavas tuuakse selgelt välja *lapsest lähtuv* õpikäsitus.

A. Krenz (2005: 16) on välja toonud *lapsest lähtuva pedagoogika* lähtepunktid:

- peab arvestama biograafilisi andmeid (milliste kogemuste ja läbielamistega laps tegeleb);
- peab arvestama isiksuslikke andmeid (millised on lapse tugevused);
- peab arvestama institutsionaalseid andmeid (mida laps vajab selleks, et enda hingele jätkuvalt toitu anda).

J. Kinno ja M. Pukk (2010) on *lapsest lähtuva pedagoogika* lahti seletanud järgnevalt. Kui varasem täiskasvanust lähtuv pedagoogika kohtles last objektina, siis tänapäeva lapsest lähtuv pedagoogika käsitleb last õppimis- ja arenemisvõimelise subjektina, kes tahab ja suudab ka ise õppeprotsessis kaasa rääkida ja otsuseid teha. Lapsest lähtumise ideaaliks on võrdväärsele osalemisele põhinev demokraatia. Sellises ühiskonnapildis sisaldub nii individuaalsus kui ka tugev solidaarsus ja kollektiivsus. Lapsest lähtumist iseloomustab tugev usk laste võimetesse ja potentsiaali. Lapse vajadustest lähtuv kasvatus põhineb usaldusel ja lapse kasvamise austamisel, mis kajastub ennekõike õpetaja hoiakutes lapse suhtes. Laps on õpetajale võrdväärne partner, mitte allutatud täiskasvanu otsustamisõigusele. Muidugi peab laps austama ja kuulama ka täiskasvanuid, lapsel peavad olema piirid. Reeglid ja kord ilmnevad käitumises inimestevahelise respektina ja kasvukeskkonna eest hoolitsemisena

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas § 5, p. (3) on öeldud: „*Laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning tunneb rõõmu tegutsemisest. Last kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima.*“

Õpetaja positsioon kasvatustegevuses on oluliselt muutunud – laps ei ole enam passiivne vastuvõtja, objekt, keda tuleb õpetada, arendada, kasvatada, vaid võrdväärne koostööpartner, subjekt, kes kasvab, õpib ja areneb. Üheskoos avastatakse maailma, kus täiskasvanu on esialgu vahendaja, teenäitaja, suunaja rollis, tehes seda arukalt, atraktiivselt ja nii taktitundeliselt, et säiliks lapse tegutsemislust ja loomulik huvi teda ümbritseva vastu. Laps tegutseb huvi ja tegutsemisrõõmu ajel: vaatab, uurib, katsetab, avastab, kogeb ja õpib. Koolieelses kasvatuses on kooli ainejaotuse asemel terviktegevus ja õppetunni asemel

kasutatakse tegevuse jätkuvust. Integreeritud tegevused loovad eeldused lapsest lähtuvaks õpetamiseks – aitavad näha last tervikuna ja kindlustada tema igakülgset arengut (Kalimulina, 2008).

Suur osa laste õppetööst peaks olema sisuliselt lõimimine, milleks kasutatakse teemasid, jutte, mängu. Selline lähenemine peegeldab lapse maailma, talle on teadmine kindlate piirideta võrgustik. Mida enam oskusi, võimeid ja intelligentsuse liike ülesande lahendamisel rakendatakse, seda rikkalikumad ja mitmekesisemad seosed sünnivad lapse ajus. Lapsele tuleks näidata erinevaid võimalusi, kuidas maailma näha, kuidas oma kogemustest mustreid kujundada ja kuidas oma intelligentsuse erinevaid aspekte läbimõeldult kasutada (Tyler, 1949; Fisher, 2005).

Ka J. Käisi töökooli põhimõtted toetavad tänapäevase riikliku õppekava eesmäärke ja põhimõtteid. Kõike, mida laps õpib, peab ta saama katsuda, veel parem ise kokku panna. Üldõpetuse plaanides kuulub Käisil iga teema juurde käeline tegevus, mida ta peab väga oluliseks. Töökooliks nimetas Käis kooli, kus kõik tegevused on suunatud laste arendamiseks, meelte teritamiseks, laste vaimsete võimete ja loovuse arendamiseks. Töökool hoolitseb lapse aktiivsuse ja isetegevuse eest kõikide meelte osavõtul - teadmisi ise leidma, elamusi ise kogema, väljendusviise ise tarvitama (Käis, 1996).

Olulised kogemused omandavad lapsed iseenesest ja seda sageli just reeglite vastu põrgates. Otsustavad on eeltingimused: stressivaba atmosfäär, võimalikult suur ja mitmekülgne materjalide, situatsioonide ja ergutuste pakkumine ning eriti aeg kogemiseks, järeleproovimiseks ja kordamiseks. Töös lastega mängib ülekaalukat rolli näitlikustamine – mõnikord isegi vestluste ja ootamise arvelt (Österreicher, 1999).

Käis (1996: 29) on kirjutanud: "Ei ole suuremat õnnetust algkooli mudilastele kui liiga „tark“ õpetus deduktiivsel teel, küllastatud üld- ja abstraktsete mõistetega."

Kuigi jutt on algkoolist arwab töö autor, et suuresti kehtib see ütlemine ka lasteaia kohta. Seni kehtinud raamõppekavas oli laste õpetamine suunatud faktiteadmiste õpetamisele. Kasutati küll õppemänge, kuid ka see oli kindlate eesmärkidega õppimine. Uue õppekava mänguline õpe jätab alles laste põhitöö, s.o. mängimise ja selle abil ka kogu vajaliku materjali õppimise.

2.2. Õppe- ja kasvatustegevuste eesmärkide ja põhimõtete kaasajastamine

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas § 3. p.(1) on sarnane varasemale: „*Õppe- ja kasvatustegevuse üldeesmärk on lapse mitmekülgne ja järjepidev areng kodu ja lasteasutuse koostöös*“. Küll aga on uues riiklikus õppekavas lahti seletatud tänapäevaselt ja lapsest lähtuvalt § 3 p. (2): „*Üldeesmärgist lähtuvalt toetab õppe- ja kasvatustegevus lapse kehalist, vaimset, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut, mille tulemusel kujuneb lapsel terviklik ja positiivne minapilt, ümbritseva keskkonna mõistmine, eetiline käitumine ning algatusvõime, esmased tööharjumused, kehaline aktiivsus ja arusaam tervise hoidmise tähtsusest ning arenevad mängu-, õpi-, sotsiaalsed ja enesekohased oskused*“.

Õpetaja kavandab õppe- ja kasvatustöö eesmärgid lapsest lähtuvalt. Mitte õpetaja ei arenda, kasvata, õpeta, vaid laps tunneb, oskab eristab, nimetab jne. Põhimõtted on esitatud lapsest lähtuvatena: individuaalsuse arvestamine, tervise hoidmine, loovuse toetamine, mängu kaudu õppimine, demokraatlike suhete väärtustamine. Lasteaia eelõpetuse periood on lapsele väga väärtuslik. Õpetaja ülesanne on luua õppimist toetav ja õppimise aspektist toimiv keskkond. Õpikeskkond peaks pakkuma lapsele ühelt poolt probleeme ja teiselt poolt vahendeid nende lahendamiseks (Kalimulina, 2008; Hujala, 2004; Käis, 1996).

Lapsed peavad tundma õppimisrõõmu. E. Rausberg on tabavalt öelnud: ”Rohi ei hakka kiiremini kasvama kui seda sikutada ja laps ei hakka kiiremini arenema, kui teda tagant sundida” (2004: 2).

Seda põhimõtet on uue õppekava puhul igati hea rakendada, sest kogu mänguline õppeprotsess jätab lapsele mulje, et ta mängib, kuid läbi õpetaja oskuslike suunamiste ja vahendite valiku kordab ja kasutab laps juba olemasolevaid ja saab uusi teadmisi. Kuivõrd lasteaias käsitletakse õppimist kui avastuslikku tegevust, mitte kui „millegi ära õppimist“, siis on lapsel tendents töötada vabatahtliku enesetasustamisega, kus tasuks on avastus ise. Kui laps teatud kogemuste saavutamiseks kulutab isegi kolm päeva, saab ta suurema kasu, kui see talle veerand tunniga ette näidatakse (Piaget & Szeminska, 2002; Jarvis, 1998).

2.3. Mängu rõhutamine, paindlik planeerimine

Tähelepanek, et lapsed õpivad ja arenevad mängu läbi, sai alguse Fröbelist ja Roseaust. Sellest ajast alates on enamik varase lapseea õppe- ja kasvatustöö programme lisanud mängu õppekavadesse. Montessori on kirjeldanud mängukeskkonda kui esmast vahendit, kus lapsed

ammutatavad teadmisi ja õpivad. Dewey rõhutas, et lastel peaks olema võimalus osaleda igapäevatoimingutega seotud mängudes (rollimängud). Piaget uskus, et mäng arendab kognitiivset tunnetust ja on vahendiks, mille abil lapsed ehitavad üles oma teadmised maailmast. Vögotski vaatles sotsiaalse koosmõju, mis ilmneb laste arengus olulisel kohal olevas mängus (Burton & Brundrett, 2005: 43).

Ka Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 12, p.(1) ütleb, et: „*Mäng on eelkoolieas lapse põhitegevus. Mängu käigus omandab ja kinnistab laps uut teavet, uusi oskusi, peegeldab tundeid ja soove, õpib suhtlema, omandab kogemusi ja käitumisreegleid. Mänguoskus on kõigi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse eri valdkondade oskuste ja teadmiste arengu alus*“. Mängu peetakse oluliseks lapse enda seisukohast, kuna see viib arengut edasi: laps käsitleb mängus talle just sel hetkel olulisi asju. Seega ei ole mäng mitte ainult pedagoogilises mõttes õppimise vahend, vaid omaette väärtus. Lapsest lähtuvate õpetajate meelest põhineb mängu tähtsus õppimisele sellel, kuidas mäng laste endi kaudu areneb (Kinos ja Pukk, 2010).

Kuid samas peaks õpetaja arvestama, et liiga didaktilised ja teadmistele orienteeritud alushariduse õppekavad ei rahulda laste loomulikke vajadusi sõpruse, kuuluvustunde ja mõtestatud õppimise järele, vaid kahjustavad laste suhteid. Selline õpetus võib hiljem algklassides esile kutsuda laste agressiivsust, kahjustada nende võimet arvestada teistega ja esile kutsuda isegi antisotsiaalset käitumist (Piaget & Szeminska, 2002; Jürimäe & Treier, 2008).

Mänguline tegevus ei ole mitte õppemängu mängimine, nii tihti ekslikult arvatakse, vaid kogu integreeritud tegevuse mänguline läbiviimine. Mänguline õpe tähendab ümberkehastumist tegevustes, kui lastel on sobiv mängu- ja õpikeskkond. Õpetaja ülesandeks on oskuslikult kujundada rühmaruum, muretseda vajalikud vahendid, st pakkuda lastele erinevaid võimalusi mänguks. Kindlasti ei tohi unustada, et väga heaks õpikeskkonnaks on vaidlematult loodus. Mäng on lapsele suhtlemiskooliks, loob arengu ja õppimise motivatsiooni, arendab lapse emotsionaalset eneseväljendust ja emotsioonide kontrolli, õpetab ja mõtestab enesekontrolli ning toetab vaimset arengut. Inimese arengus ja oskustes ei olegi aspekti, mida mäng ei mõjutaks.

Lasteasutuse õppekava peab olema paindlik, arvestama lapse individuaalsust, eripära, lapsest lähtuvaid meetodikaid. Plaane võib muuta, see tähendab paindlikkust kas

päevakavalistel või lapse individuaalsusest olenevatel põhjustel. Seni kehtivas õppekavas olid paljud tegevused jäigalt ette kirjutatud. Ette oli antud ka õppe- ja kasvatustegevuste kordade arv nädalas. Sellest olenevalt kurtsid õpetajad tihti, et lastel ei jäägi mänguaega. Uue õppekava abil muutus õppe- ja kasvatustegevus paindlikumaks, planeeritud tegevuskordade arvu ei ole määratletud, see võimaldab õpetajal peale üldõpetuse kasutada erimetoodikaid, arvestades oma laste arengut ja soove. Just õpetaja teab oma rühma laste arengutaset, vajadusi ja huvisid kõige paremini.

Jones, Evans, Renkcn jt. (2001: 27-28) rõhutavad, et üleminekud, mis katkestavad keskendunud tähelepanu mängule või tööle, peaksid olema minimaalsed ja korraldatud viisil, mis sobib igale lapsele.

Loodetavasti jääb lastel nüüd rohkem aega mängimiseks. Samas võib väita, et vana õppekava oli õpetajale isegi mugavam. Mänguline tegevus nõuab mõtlemist ja läbitöötamist.

2.4. Lapse arengu eeldatavate tulemuste kirjelduste täpsustamine

Raamõppekava järgi olid lapse arengu tulemused kas üldsõnalised või väga üksikasjalised. Uuenenud õppekava täpsustab lapse arengu eeldatavate tulemuste kirjeldusi, esitab need valdkonniti ning kooskõlastab põhikooli esimese kooliastme ainekavadega. Lisaks traditsioonilistele ainevaldkondadele on välja toodud seni käsitlemata valdkonnad, nagu mängu- ja õpioskused, sotsiaalsed ja enesekohased oskused. Need valdkonnad on esitatud niinimetatud üldoskustena ning õppekavaga käis kaasas ka vastav juhendmaterjal. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 11, p.(1)ja (2) määravad, et:

„(1) Õppekavas eristatakse nelja üldoskuste rühma: I mänguoskused; II tunnetus- ja õpioskused; III sotsiaalsed oskused; IV enesekohased oskused.

(2) Üldoskuste kujunemist toetatakse kõigi õppe- ja kasvatustegevuste kaudu, erinevate valdkondade sisusid lõimides“.

Oma kogemustele tuginedes väidab töö autor, et nn „käärid“ lasteaia ja kooli vahel on endiselt olemas.

Sama probleemi tõstatavad ka Kinos ja Pukk (2010), kes väidavad, et elukaare osade eraldamine üksteisest on sageli väga kunstlik ja ehk just see on üks meie pedagoogikaajaloo probleemkohti. Humaansuse juurde kuuluvad jooned on lõhutud kunstlikeks institutsionaalseteks struktuurideks, mille üheks näiteks on lasteaia ja kooli aeg-ajalt teravana

tunduv kaugenemine. Pedagoogikas ei ole heaks kiidetud põhimõtet, et lastesõimes olevaid lapsi ja ülikoolis käivaid täiskasvanuid ühendavad samad inimlikud omadused: teadasaamise soov, uudishimu, uue õppimise soov ja asjades kahtlemise vajadus. Selles mõttes on väikelapsepedagoogika ja kõrgkoolipedagoogika põhiküsimused ühised.

Mänguoskus on kõigi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse eri valdkondade oskuste ja teadmiste arengu alus (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 12, p 1). Mänguoskus oli tähtis ka eelmise õppekava järgi, kuid tegelikult seda mõnedes lasteasutustes piisavalt ei järgitud, sest planeerimise aluseks olid ette antud tegevused, mis tuli kindlasti ära teha. Õppemänge kasutades peaks õpetaja arvestama, et ei pingutaks eesmärkidega üle, siis läheb mäng lapse jaoks raskeks. Hea õpetaja lükkab oma eesmärgid laste mängu oskuslikult. Väga hea mäng on näiteks nukumäng, läbi mille saab lastele õpetada nii matemaatikat, sotsiaalseid oskuseid, keelt ja kõne jne. Kuid nukumäng ei teki iseenesest, lapsi tuleb mängima õpetada. Lapsel võivad olla väga head muud oskused, aga kui ta ei oska mängida, siis tavaliselt on probleemid ka muudes valdkondades.

Tunnetusoskused on oskused tahtlikult juhtida oma tunnetusprotsesse – taju, tähelepanu, mälu, mõtlemist, emotsiooni ja motivatsiooni (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 13, p 1).

Inimene, kes soovib oma teadmisi laiendada, vajab täpset ja peenetundelist tajumisoskust. Seepärast on tähtis harjutada lastega kõikide meelte teravdamist. Tunnetuse arendamiseks on vaja vaadelda nägemise asemel ja kuulata kuulmise asemel. Silma ja kõrva kasutatakse palju rohkem kui teisi meeli, seepärast on eriti tähtis ka kompimist, haistmist ja maitsmist mitmekülgsest arendada. Tähtis on ka lastega filosoferimine. See tegevus peab laste puhul olema lõbus: fantaasiarikas mõtisklus ja juurdlemine, seoste leidmine ja avastamine, mõtete ja keelekasutusega mängimine, uute võimaluste ja ideede järgimine ning katsetamine. Lastega filosoferimisel on ka tõsine pool: see kes lapsega filosoferib, kasvatab teda (ja ühtaegu ka iseennast) kohusetundlikuks, iseseisvalt ja diferentseeritult mõtlevaks inimeseks, kes tegutseb julgelt ja vastutustundlikult. (Zoller, 2008).

Uus koolieelse lasteasutuse õppekava näeb ette, et lapse eest ei otsustata, vaid lapsel on võimalus kaasa rääkida, ise oma küsimustele vastuseid leida, seoseid otsida, analüüsida. Lastega filosoferimine seda kõike võimaldab, piisab vaid õpetaja suunavatest küsimustest,

laps jõuab ise õige vastuseni. Ja alati on õiged kõik vastused, sest kõigil on oma arvamus ja arusaamine ja õpetaja ei tohiks kellegi vastust halvustada.

Õpioskuste all mõistetakse lapse suutlikkust hankida teavet, omandada teadmisi ja oskusi ning uurida ja katsetada (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 13, p 2).

Sotsiaalsete oskuste all mõistetakse lapse oskusi teistega suhelda, tajuda nii iseennast kui ka partnereid, võtta omaks ühiskonnas üldtunnustatud tavasid ning lähtuda eetilistest tõekspidamistest (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 14, p 1).

Enesekohaste oskuste all mõistetakse lapse suutlikkust eristada ja teadvustada oma oskusi, võimeid, emotsioone, juhtida käitumist (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 15, p 1).

Ü. Saarits (2008) annab järgmised soovituselasteaiaõpetajale laste enesekohaste oskuste arendamiseks:

- püüdke järjekindlalt kinnistada käitumisharjumusi, viisakat suhtlemist, enese pidurdamist ning käitumise korrigeerimise oskust;
- õpetage mõistma erinevaid emotsioone, nende avaldamise viise;
- õpetage tunnete kirjeldamist ja kaaslaste tunnete märkamist ning nendega arvestamist;
- suunake lapsi huvi tundma kaaslaste tegevuse vastu neile hinnanguid andmata;
- soodustage altruistlikku käitumist (lohutamine, jagamine, loovutamine, kaasatundmine jms.),
- õpetage avaldama oma arvamusi ja põhjendama ettepanekuid, leidma kompromisse.

Nende ettepanekute saab arvestada, mängides lastega nii vestlusmänge, jutumänge, matkimismänge kui situatsioonimänge. Sõna „mäng“ on uue koolieelse lasteasutuse õppekava kõige rõhutatud sõna.

2.5. Eesti keel teise keelena

Lasteasutuses/rühmas, mille õppe- ja kasvatustegevus ei toimu eesti keeles, muutub uue õppekava järgi eesti keele õpetamine kohustuslikuks. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 9 näeb ette, et:

(1) Lapsele, kelle kodune keel ei ole eesti keel, tagatakse eesti keele õpe.

(2) Lasteasutuses või selle rühmas, mille õppe- ja kasvatustegevus ei toimu eesti keeles, alustatakse laste eesti keele õpet kolmeaastaselt kas:

- 1) eraldi keeletegevuste kaudu;*
- 2) keeleõpet teiste tegevustega lõimides;*
- 3) osalise keeleküimbluse metoodikat rakendades.*

See on oluline muudatus ning selle tähtsus Euroopa Liidu liikmesriigina aja jooksul kindlasti suureneb. Juba praegu on meie lasteaedades lisaks vene päritolu lastele lapsi ka üsna eksootilistest riikidest ja vaadates olukorda näiteks põhjamaades, võib eeldada, et see on alles algus. Vastavate sätete väljatoomine riiklikus õppekavas loob alused ka vastavate esma- ja täiendkoolituse programmide loomiseks, metoodikate arendamiseks jne.

2.6. Lapse arengu hindamine

Lapse arengu hindamine on vajalik lapse eripära mõistmiseks, erivajaduste väljaselgitamiseks, positiivse arengu ja enesehinnangu toetamiseks, õppe- ja kasvatustöö kavandamiseks koos lapsevanemaga. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava § 24, p (3) ja (4) sätestavad:

„Lapse arengu hindamise aluseks on eeldatavad üldoskused ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade tulemused. Lapse arengut kirjeldatakse lapsest lähtuvalt, väärtustades saavutatut ning tunnustades lapse toimetulekut, arenemist, positiivseid hoiakuid ja huvi“.

Metoodika lapse arengu hindamiseks valib lasteasutus ise. Selline kohustus on sätestatud Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavas § 24, p (5):

“Lasteasutuse pedagoogiline nõukogu otsustab, milliseid meetodeid kasutada lapse arengu hindamisel. Rühmaõpetaja tutvustab lapsevanemale lapse arengu hindamise põhimõtteid ja korraldust“.

Sama paragrahvi p (6) on õpetajale kohustuslikuks tehtud arenguestlus lapsevanemaga. Siiani oli vestluse läbiviimine soovituslik.

(6) Vähemalt üks kord õppeaastas viib pedagoog lapse arengu hindamiseks ja toetamiseks lapsevanemaga läbi arenguestluse, mis:

- 1) annab tagasisidet lapse arengust ja õppimise tulemustest;*
- 2) selgitab lapsevanema seisukohad ja ootused lapse arengu suhtes.*

Arvestada tuleb, et lapse kasvamisele ja arengule ei seata eelnevalt määratletud, eale vastavaid ootusi, vaid mõeldakse, et igal lapsel on oma arengurütm, kuigi lapse areng kulgeb universaalse arengukaare järgi. Õpetaja ülesanne on vaadelda tegevust, dokumenteerida, analüüsida kogutud materjali ja suunata last analüüsi tulemuste kohaselt (Kinos & Pukk 2010; Õun 2010: 140).

2.7. Õppe- ja kasvatustegevuste sisu ja valdkonnad

Õppe- ja kasvatustegevused seovad Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava kohaselt tervikuks valdkonnast "Mina ja keskkond" tulenevad üldteemad, mille põhjal iga lasteasutus sõltuvalt oma eripärasest, asukohast ja kasutatavast metoodikast saab planeerida õppe- ja kasvatustegevuste temaatika. Oluline on teemade valikul kodukoha looduse ja paikkonna arvestamine. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 16, p (1) sätestab, et :

„Õppe- ja kasvatustegevuse seob tervikuks lapse elust ja ümbritsevast keskkonnast tulenev temaatika. Valdkondade kaupa esitatud õppesisu ja -tegevuste lõimimisel lähtutakse üldõpetuslikust põhimõttest. Õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja korraldamisel lõimitakse järgmisi tegevusi: kuulamine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine, vaatlemine, uurimine, võrdlemine, arvutamine ning mitmesugused liikumis-, muusika- ja kunstitegevused“

Õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, sisu, kavandamine ja korraldus ning lapse arengu eeldatavad tulemused on esitatud seitsmes valdkonnas: mina ja keskkond; keel ja kõne; eesti keel kui teine keel; matemaatika; kunst; muusika; liikumine.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uus Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava on *emergent* tüüpi, sotsiokonstruktivistlik, teabekäsitus dünaamiline ja õpikäsitus humanistlik-kogemuslik. Täiskasvanu ja laps on võrdväärsed tegutsejad; laps on aktiivne ja sotsiaalne. Täiskasvanu roll ja positsioon on olla õppimise toetaja. Täiskasvanute tegevuse määrab lähiarengu tsoon. Lapse roll ja positsioon on olla tegevuse subjekt, tegutseja, kes osaleb ja teeb otsuseid, kelle huvid on esikohal. Eesmärkide lähtealuseks on laste huvid ja huviobjektid (Kinos, 2002).

3. METOODIKA

3.1. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärgiks oli uurida lasteaiaõpetajate hinnanguid:

- uuele koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale;
- uuendatud/uuendatavale lasteaia õppekavale.

Toetudes antud töö teoreetilisele osale ja osavõtule Web-CT keskkonnas 30 lasteaia õppekava analüüsist, püstitati järgmised hüpoteesid:

- hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis;
- rahulolu lasteaia õppekavaga on negatiivselt seotud selle kattuvusega riikliku õppekavaga. St. omanäoliste (lasteaia eripära arvestavate) õppekavadega ollakse rohkem rahul kui nendega, mis riiklikust õppekavast maha kirjutatud;
- erinevaid pedagoogilisi süsteeme (nt Hea Algus, Waldorfpedagoogika, Montessori, avastusõpe) kasutavate õpetajate hinnang uuele õppekavale erineb ainult üldõpetust kasutavate õpetajate hinnangust;
- rahulolu riikliku ja lasteaia õppekavaga on seotud õpetaja staažiga.

3.2. Valim

Valimiks olid Tartu linna lasteaedade õpetajad. Tartu linnas on 31 munitsipaallasteaeda, uurimusest võtsid osa 27 lasteaia õpetajad. Valimisse ei sobinud kahe uue, alles tööd alustanud lasteaia õpetajad. Põhjused:

- töötatakse avamisest saadik uue õppekava alusel;
- õpetajate kaader väga noor, puudub võrdlemise võimalus eelneva alushariduse õppekavaga.

Üks lasteaed keeldus uurimusest, kuna ankeedis küsimused ka oma lasteaia õppekava hindamiseks, siis ankeet oleks otseselt hinnanud selle lasteaia juhtkonna ja õpetajate tööd, see ei olnud lasteaia direktorile vastuvõetav.

Uurimuse läbiviimiseks jagati ankeedid 389 õpetajale, tagasi saadi 246 täidetud ankeeti ja 20 osaliselt vastatud või tühja ankeeti. Ankeetide tagastamise protsent oli 63,2.

3.3. Uurimuse protseduur ja mõõtvahendid

Koostati avatud ja poolsuletud küsimustega pilootankeet, mida eeltestiti pilootküsitlusega lasteaias Ristikhein juunis 2010 (n=12). Avatud küsimuste eesmärgiks oli koguda informatsiooni teema täpsustamiseks. Pilootküsitluses saadud tulemustele tuginedes viidi ankeeti sisse parandused, täiendused.

Pilootankeedist lähtuvalt koostati avatud ja suletud küsimustest koosnev ankeet (Lisa 1). Avatud küsimuste eesmärgiks oli koguda informatsiooni teema täpsustamiseks. Ankeedis olid kajastatud järgmised valdkonnad:

- lasteaia õppekava koostamine;
- õppekava-alase koolituse vajadus ja teemad;
- lasteaiaõppekava koostamise alus ja probleemid;
- muutused õpetaja igapäevatoos seoses uue õppekavaga;
- probleemid võrreldes eelmise õppekavaga;
- eelised võrreldes eelmise õppekavaga;
- lasteaia õppekava täiendamine/muutmine;
- hinnang oma lasteaia õppekavale;
- taustaandmed.

Ankeedi reliaablust kontrolliti Cronbachi *alfa*-ga ja saadi tulemuseks 0,756, mis näitab ankeedi mõõdukale seotusele. Ankeedi reliaabluse leidmisel jäeti analüüsist välja ankeedi lahtised küsimused ja taustaandmed. Täiendatud/parandatud ankeediga toimus lasteaiaõpetajate küsitlus november-detsember 2010.

3.4. Andmetöötluse põhimõtted ja kasutatavad meetodid

Andmetöötlusmeetoditena kasutati kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid andmetöötlusmeetodeid. Ankeetide andmete töötlemiseks kasutati statistilist andmetöötluse paketti SPSS 17,0 ning andmete esitamiseks tabelite ja joonistena MS Excel 2007. Esmalt toimus täidetud küsimustike kontroll ja sisuline väärtustamine. Andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldava statistika meetodeid (risttabelid, diagrammid, arvnäitajad). Seoste leidmiseks õppekava koostamisest osavõtu ja õppekavaga rahulolu vahel, omanäoliste lasteaia õppekavade ja rahulolu vahel ja õpetaja staaži ja rahulolu Avatud küsimuste vastustest valiti välja need, mis on tüüpilisemad ja ankeetküsitluse vahel., kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi.

Võrdlemiseks kasutati mitteparameetrilist Wilcoxon'i testi, et teada saada erinevaid pedagoogilisi süsteeme või ainult üldõpetust kasutatavate õpetajate hinnangut õppekavale. tulemusi täpsustavad. Vastused esitati tsitaatidena.

4. TULEMUSED

4.1. Uuritavate üldandmed

Uurimusest võttis osa 246 lasteaiaõpetajat. Vastajate koguarvust oli enim vanuses 41-45 aastat (41%) ja kõige vähem vanuses 61-... aastat (2,5%). Kõige rohkem vastanutest (25,1%) oli töötanud lasteaiaõpetajana 0-5 aastat, kõige vähem vastanutest (7,4%) oli töötanud lasteaiaõpetajana 11-15 aastat. Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajate vanus ja tööstaaž on toodud ära Tabelis 1.

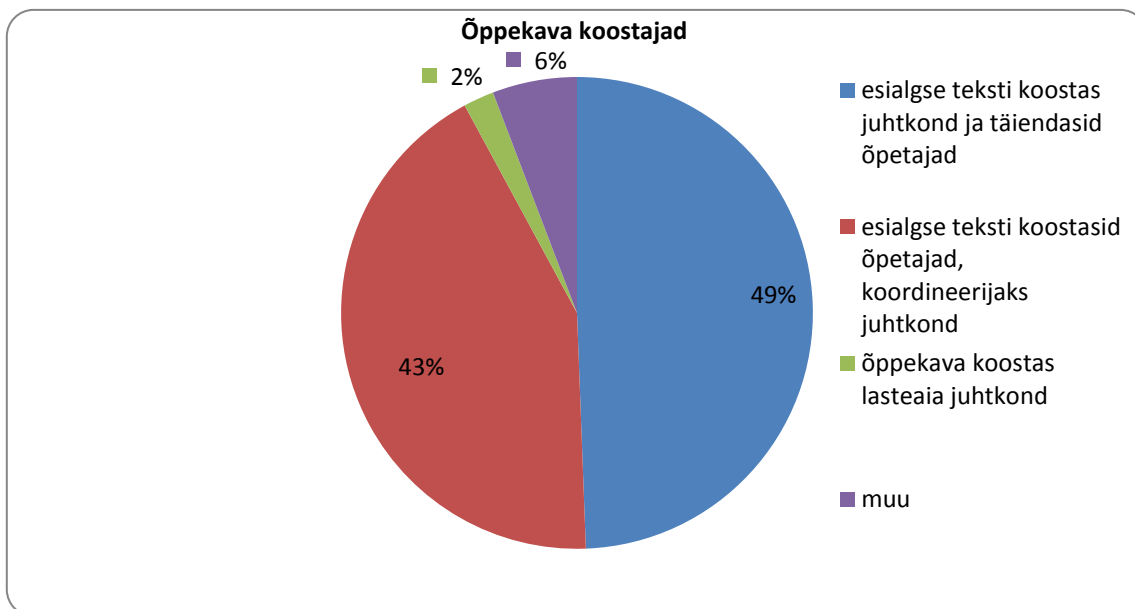
Tabel 1. Lasteaiaõpetajate vanus ja tööstaaž (n=243)

Vanus	Tööstaaž								Kokku
	0-5	6-10	10-15	16-20	21-35	26-30	31-35	36-...	
18-25	16	1	0	0	0	0	0	0	17
26-30	19	9	1	0	0	0	0	0	31
31-35	11	11	3	0	1	0	0	0	26
36-40	6	8	4	14	3	0	0	0	35
41-45	5	5	4	3	22	1	1	0	41
46-50	1	4	4	1	7	11	1	0	29
51-55	2	1	2	3	8	10	8	3	37
56-60	1	0	0	1	0	4	8	7	21
61-...	0	0	0	0	0	1	2	3	6
Kokku	61	39	18	22	42	27	21	13	243

Enim küsitletutest omasid pedagoogilist kõrgharidust (59%), pedagoogilist kesk-eriharidust omas 30% vastanutest ja muud haridust 11%. Avatud küsimuse „muu“ all oli vastatud, et pedagoogiline haridus on omandamisel. Suurem osa vastanutest (60,1%) töötas aiarühmas ja 55% vastanutest töötas suures lasteaias, kus on 12 rühma.

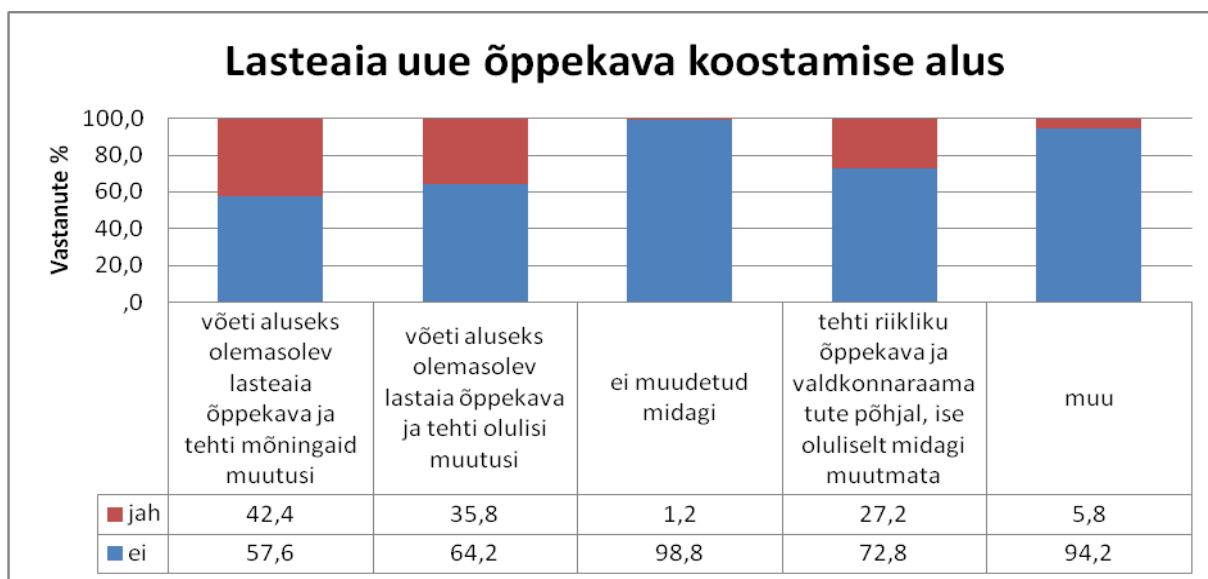
4.2. Lasteaia õppekava koostamine

Uurimuse tulemusena selgus, et peaaegu võrdselt jagunesid lasteaiaid, kus lasteaia õppekava koostas juhtkond ja täiendasid õpetajad (49%) ja esialgse teksti koostasid õpetajad, koordineerijaks juhtkond (43%) (vt Joonis 1).



Joonis 1. Lasteaia õppekava koostajad

Lasteaia uue õppekava koostamise alusdokument võib lasteaiaati olla väga erinev. Alljärgnev Joonis 2 näitab, mida võeti lasteaedades uue õppekava koostamisel aluseks.



Joonis 2. Lasteaia õppekava koostamise alusdokument

Kõige suurem protsent vastajatest (42,4%) väidab, et aluseks võeti olemasolev lasteaia õppekava ja tehti ainult mõningaid muudatusi, see tähendab, et jäi alles senine lasteaia omapära arvestav õppekava. Kui arvestada küsitlusest selgunud õpetajate väidet, et õppekava koostamisel kasutati kõige rohkem õpetajate kogemusi ja arvamusi, siis võib oletada, et ka eelnev lasteaia õppekava oli sarnaselt koostatud ja töötas hästi. Samas väidab küllaltki suur osa vastanutest (35,8%), et olemasolevas õppekavas tehti olulisi muutusi. Antud ankeet ei anna vastuseid küsimusele, mis põhjusel pidi uues õppekavas palju muutusi tegema – kas ja mil määral olid muudatuste põhjuseks olemasoleva õppekava puudused, selle aluseks oleva eelmise riikliku õppekava kitsendused, uue riikliku õppekavaga kaasnenud muudatused, õpetajate/ juhtkonna/ lapsevanemate soovid vms.

Küllaltki suur osa (27,2%) vastanutest on välja toonud, et nende lasteaia õppekava tehti riikliku õppekava ja valdkonnaraamatute järgi, ise oluliselt midagi lisamata. Selline tegevus oli lasteaiaõpetajatele kõige vastuvõetavam, see selgus lasteaiaõppekava koostamise teoreetiliste aluste kursuse läbimisel, kus töö autor tutvus Web-CT keskkonnas 30 lasteaia uute õppekavadega ja võttis osa õppekavade analüüsimisest. Lasteaia õppekavade analüüsimisel jäi kõlama õpetajate mõte, et omanäoliste, oma lasteaia eripära arvestavate õppekavadega on õpetajad rohkem rahul kui otseselt riiklikust õppekavast mahakirjutatutega.

Siit tulenes üks töö hüpoteesidest - rahulolu lasteaia õppekavaga on negatiivselt seotud selle kattuvusega riikliku õppekavaga. St. omanäoliste (lasteaia eripära arvestavate) õppekavadega ollakse rohkem rahul kui nendega, mis riiklikust õppekavast maha kirjutatud. Nimetatud hüpotees leidis ka kinnitust.

4.2.1. Õpetajate osavõtt lasteaia õppekava koostamisest.

Aruteludes ja veebiseminaridel jäi kajama õpetajate soov, et nende ettepanekute ja arvamustega uue lasteaia õppekava koostamisel arvestataks. Kahjuks ei olnud see kõikides lasteaedades nii ning kõrvalejäävad pedagoogid suhtusid nende osaluseta valminud lasteaiaõppekavadesse enamasti kaunis kriitiliselt. Nende arutelude põhjal kujunes välja üks töö hüpoteesidest – *hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis.*

Joonis 3 näitab, et küsitletutest peaaegu võrdselt jagunesid õpetajad, kes osalesid õppekava koostamises üsna palju (42%) või osalesid vähe (38%). Oletada võib, et need õpetajad, kes osalesid vähe, töötavad nendes lasteaedades, kus õppekava koostajaks oli

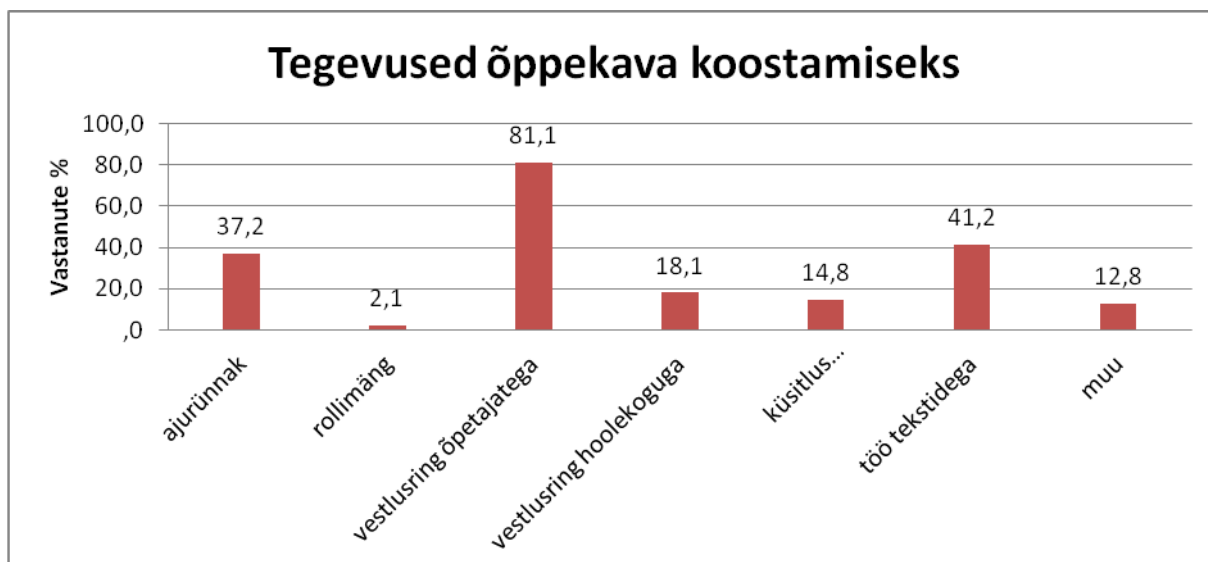
juhtkond ja koordineerijaks õpetajad (vt Joonis 1 lk 32), sellise vastuse olid andnud 49% vastanutest.



Joonis 3. Õppekava koostamisest osavõtt

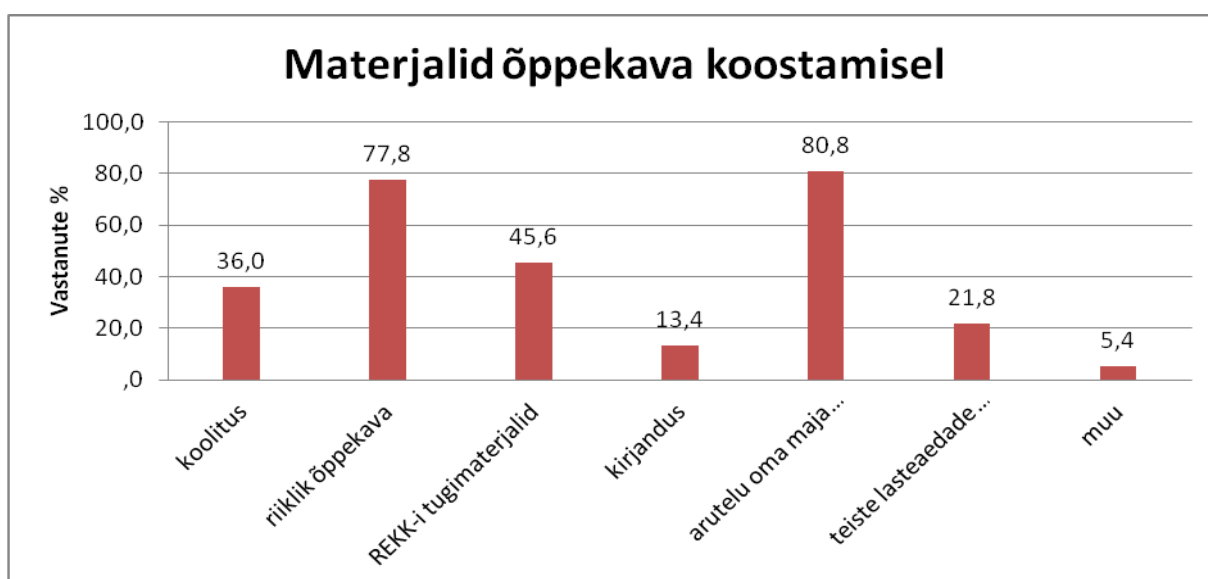
4.2.2. Tegevused ja toetavad materjalid lasteaia õppekava koostamiseks.

Lasteaiati kasutati õppekava koostamiseks erinevaid tegevusi. Küsitletute vastustest selgus, et kõige sagedamini kasutati vestlusringe oma maja õpetajatega (81,1%), st et kasutati oma kogemusi. Järgnes töö tekstidega (41,2%) ja ajurünnak (37,2%). Jooniselt 4 on näha, et vähem kasutati koostööd hoolekoguga ja lastevanematega. Ankeetide tagasisaamisel kommenteerisid õpetajad, et hoolekogu ja lapsevanemad ei olnud pädevad uue õppekava koostamisel nõu andma. Lahtise küsimuse „muu“ all väideti, et erinevate õppekava osadega tegelesid meeskonnad.



Joonis 4. Tegevused õppekava koostamiseks

Ankeetküsitlusest selgus, et õppekava koostamisel kasutati erinevaid toetavaid materjale. Kui vastustest õppekava koostamise tegevuste kohta selgus, et kõige rohkem kasutati vestlusringi õpetajatega (õpetajate oma kogemusi), siis sarnaselt eelnevale väitsid õpetajad, et kõige tähtsamaks materjaliks õppekava koostamisel oli arutelu oma maja õpetajatega (80,8%) võttes aluseks riikliku õppekava (77,8%) ja Riiklikule Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse tugimaterjalid (45,6%) (vt Joonis 5). Kolmandik vastanutest (36,0%) pidas tähtsaks ka õppekavaalast koolitust. Vähem (21,8%) kasutati teiste lasteaedade kogemusi. Seda ilmselt sellepärast, et iga lasteaia õppekava peaks olema just selle lasteaia võimalusi ja eripära arvestav.

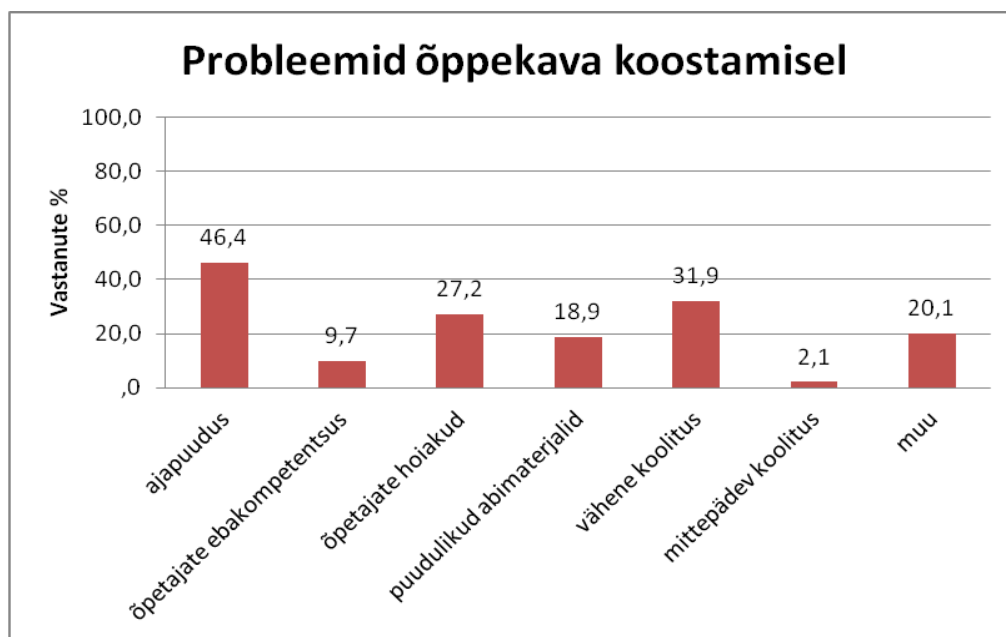


Joonis 5. Materjalid õppekava koostamisel

4.2.3. Probleemid lasteaia õppekava koostamisel.

Lasteaiaõppekavade uuendamine tõi osalejatele kaasa ka erinevaid probleeme. Kõige suuremaks probleemiks oli vastajate väitel ajapuudus (46,4%). Metoodilist tööd tuleb teha sageli õpetaja oma vabast ajast, sest tööaeg lastega seda ei võimalda. Siit ka ilmselt üleskerkinud probleem. Üks kolmandik vastanutest (31,9%) väidavad, et väheseks jäi koolitusest, mis oleks uue õppekava koostamisel toeks olnud. Märkimata ei saa jätta ka õpetajate hoiakuid (27,2%) (vt Joonis 6). Töö autor peab õpetajate hoiakuid õppekava arendustöös väga tähtsaks.

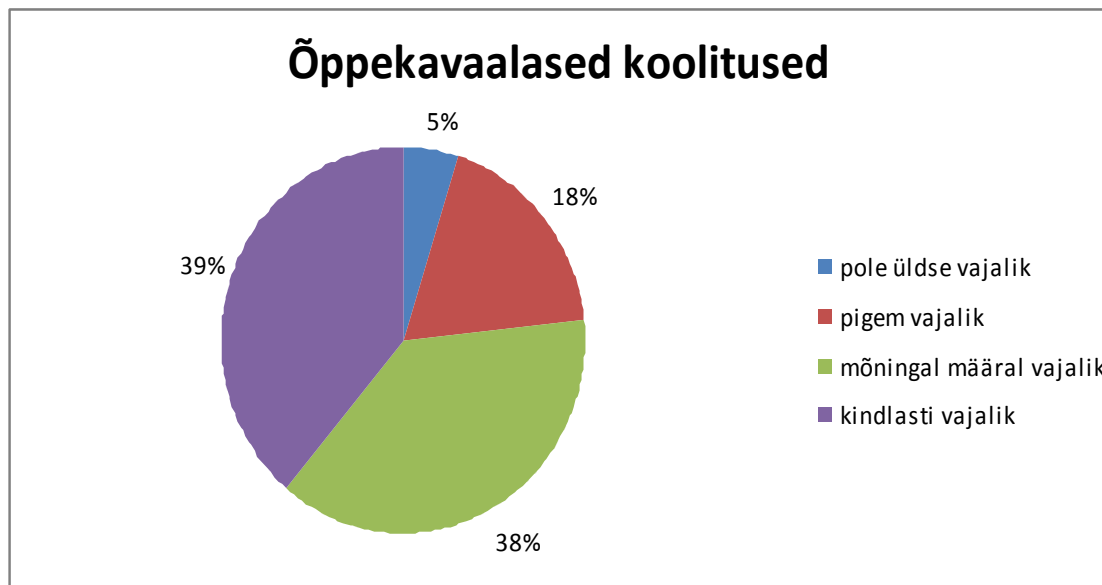
Ka Maanso (2004) väidab, et kõige keerulisem ongi muudatuste vajaduse ja võimalikkuse teadvustamine, õpetajate motiveerimine, koostöö korraldamine, ühiste seisukohtade kujundamine. Lahtise küsimuse „muu“ all väitsid õpetajad (20,1%), et õppekava koostamisel probleeme ei olnudki.



Joonis 6. Probleemid õppekava koostamisel

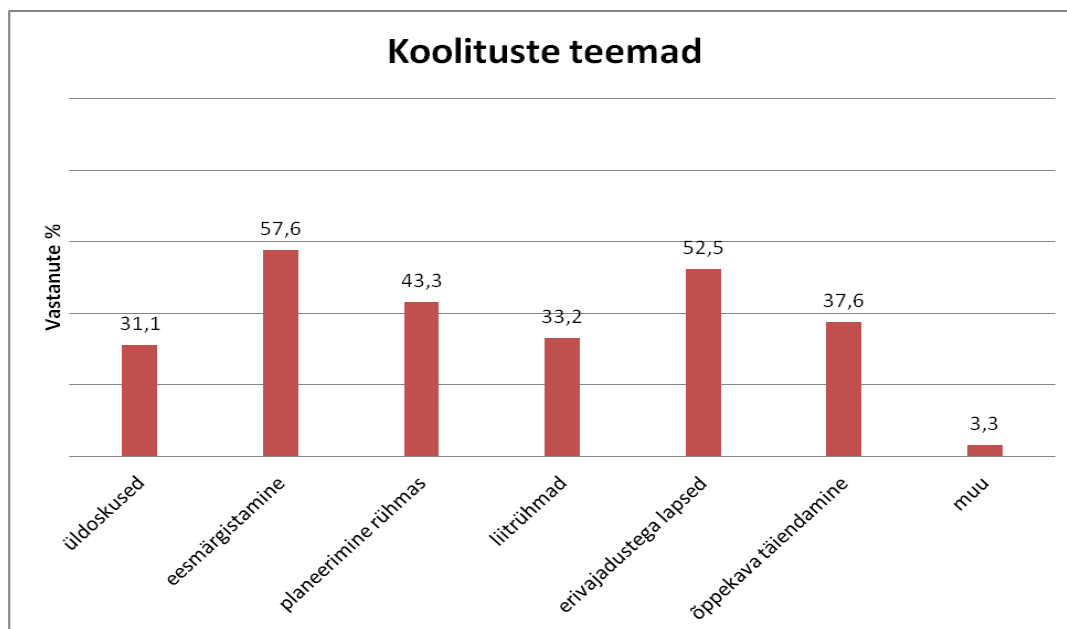
4.3. Õppekavaalase koolituse vajalikkus ja teemad

Kolmandik vastanutest väitis, et õppekava koostamisel jäi koolitustest väheseks (vt Joonis 7). Samuti väidavad 95 % küsitletutest, et õppekavaalased koolitused on ka edaspidi vajalikud. Ainult 5% õpetajatest arvab, et koolitusi ei ole vaja.



Joonis 7. Õppekavaalaste koolituste vajalikkus

Alljärgneval Joonisel 8 on välja toodud õpetajate poolt soovitud edaspidised õppekavaalaste koolituse teemad. Enim (57,6% ja 52,5%) soovitakse koolitusi, kus räägitakse lapsest lähtuvat eesmärgistamist ja erivajadustega laste õpetamisest. Paljud õpetajad soovivad koolitust ka paindlikust planeerimist rühmas (43,3%) Uut õppekava tuleb pidevalt hinnata ja täiendada, siit ka õpetajate soov saada sellealast koolitust (37,6 %).



Joonis 8. Õppekavaalaste koolituste teemad

Kuna suurem enamus õpetajatest pidas edaspidiseid õppekavaalaseid koolitusi vajalikuks ja on välja toodud ka enim soovitud koolituste teemad, siis käesoleva töö autor peab vajalikuks nimetatud andmete edastamist Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusel, teavitades õpetajate vajadustest ja soovidest.

4.4. Uue KEELA riikliku õppekava eelised võrreldes eelnevaga

Lasteaiaõpetajate küsitlusest selgus, et kolmveerand (75%) arvasid, et uuel koolieelse lasteasutuse riiklikul õppekaval on eelised võrreldes eelneva raamõppekavaga. Mitmetes eelistes oli veendunud valdav enamik vastajaist (80% ja enam). Võrreldes andmeid Tabelis 2 (vt lk 40), selgub, et kõige suurem eelis uues õppekavas on lapsest lähtumine. Nii väidab 86,4% vastanud 235-st lasteaiaõpetajast. Eeliste pingereas järgmine on valdkondade lõimimise võimalus, nii on vastanud 83,1% 236-st lasteaiaõpetajast. Järgneb paindlikkus tööplaanide koostamisel (235-st vastanust 82,5%). Enim ollakse nõus ka sellega, et laps on õppetöös aktiivne osaleja (79,6% 236-st), õpetajal rohkem vabadust ise otsustada (78,6% 239-st), rohkem võimalust kasutada mängulist õpet (76,6% 235-st).

Töö autor arvab, et koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava koostajad eelpoolnimetatud eeliseid ka soovisid. Kõige tähtsam uues õppekavas sarnaselt õpetajate poolt kõige rohkem hääli saanud eelistega, ongi lapsest lähtumine, valdkondade lõimimine, õppetöö koostamise paindlikkus/vabadus ja mänguline õpe. Siit võib järeldada, et uus koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava on õnnestunud. Mõnede väidete puhul „Ei oska öelda“ vastanute küllaltki suur protsent võib tulla sellest, et uue õppekava alusel on töötatud ainult üks õppeaasta.

Tabel 2. Uue koolieelse lasteasutuse õppekava eelised lasteaiaõpetajate hinnangul

EELISED	Jah	Ei	Ei oska öelda
Õpetajal rohkem vabadust ise otsustada (n=239)	78,6 %	5,8 %	15,6 %
Õppetegevus lapsest lähtuv (n=235)	86,4 %	3,8 %	7,8 %
Lastevanematel rohkem õigusi õppetöös kaasalöömiseks (n=234)	54,3 %	10,7 %	35,0%
Laste soove arvestatakse rohkem (n=238)	68,5 %	7,5 %	24,0 %
Õpetajal võimalus kasutada rohkem mängulist õpetamist (n= 235)	76,6 %	6,8%	16,6 %
Laps on õppetöös aktiivne osaleja (n=236)	79,6 %	5,0 %	15,3 %
Võimalus arvestada rohkem lapse individuaalset arengut (n=235)	71,5 %	7,7 %	21,8 %
Tööplaanid saab kavandada paindlikumalt (n=235)	82,5 %	5,1 %	12,4 %
Rohkem võimalusi üldõppeks (n=233)	76,1 %	5,6 %	19,3 %
Võimalusi valdkondi senisest rohkem lõimida (n=236)	83,1 %	3,4 %	13,5 %
Õpetajate töö muutus huvitavamaks, mitmekesisemaks (n=235)	66,8 %	9,0 %	24,2
Õpetajal suuremad valikuvõimalused (n=234)	73,0 %	5,1 %	21,9 %
Ei olegi eeliseid (n=160)	9,4 %	75 %	15,6 %

Alljärgnevalt valitud tsitaate õpetajate positiivsetest hinnangutest koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale:

„sean uut õppekava vanast paremaks“;

„ka muul ajal olid tegevused lõimitud, kuid nüüd pööratakse sellele erilist tähelepanu“;

„lastega mängulist tegevust rohkem, sest on rohkem aega ja aja kasutus praktilisem“;

„tegelikult pole probleeme, uus õppekava on OK!“;

„probleeme õieti pole, riiklik õppekava väga hea ja sellele lisanduvad käsiraamatud ka head“;

„eesmärgistamine läks selgemaks, tegevused olid ka varem lõimitud“;

„uus riiklik õppekava arvestab rohkem laste arengulisi vajadusi ja ühtib Waldorf-pedagoogiliste põhimõtetega“;

„uus õppekava on lastesõbralikum, arvestatakse lapse individuaalset arengut“.

Järgnevatest tsitaatidest võib välja lugeda, et paljud vastanud lasteaiaõpetajad on alati lapsest lähtunud, tegevusi lõiminud ja mängulist õpet teinud. Siinkohal valik tsitaatidest: *“meie tegevused olid ka varem lõimitud, mängulised, avastuslikud ning lapsed on ikka olnud aktiivsed osalejad“;*

„lastevanemate kaasalöömine õppetöös on olnud alati, see ei sõltu õppekavast, vaid rühma õpetajate hoiakutest“;

„uues õppekavas ei ole midagi eriti uut, vaid lapsest lähtumist ja kõike muud on arvestatud kogu aeg, kui just juhtkond ei aja pilli lõhki omapoolsete nõudmistega“;

„muutus ainult planeerimine ja eesmärgistamine“;

„mänguline tegevus, laste aktiivsus ja erinevate metoodikate võimalus oli ka varem olulisel koha“;

„tegevusi oleme alati lõiminud, muutusid mõningal määral ainult planeerimise järjekord, eesmärgistamine ja vormistus“;

„kõik uues õppekavas oluline, oli ka varem oluline, oleneb ainult tegijast“;

Ühes vastuses toodi ka ära juhtkonna võtmeroll õppekava rakendumisel:

„eelised on, aga kas neid ka rakendada saab, sõltub juhtkonnast“.

Lugedes tsitaate, võib järeldada, et otseselt õpetaja töös palju muutusi ei olnudki, kuid muutusid selgemaks eesmärgid ja suurenes õpetajate valikute vabadus ning õppekava toetab õpetajate igapäevatööd.

4.5. Uue KELA riikliku õppekava probleemid võrreldes eelnevaga

Küsitlusest selgus, et peaaegu pooled (48,4%) vastanud lasteaiaõpetajatest (n=207), arvas et uuel koolieelse lasteasutuse õppekaval ei olegi olulisi probleeme. Kõige suuremaks probleemiks peeti seda, et uues õppekavas on noorel õpetajal raske orienteeruda (23,1% 225-st vastanust). Töö autori arvates, võib algaja õpetaja jaoks olla probleem selles, et õpetajale ei ole kindlalt ette antud tunniplaani ja üldteemasid. Õpetajal on suurem vabadus ja valikuvõimalus ise oma tööd korraldada, see võib noorele õpetajale tunduda esialgu raske. Mõnel algajal võib tunduda lihtsam töötada, kui kogu töökorraldus on ette antud, ent rutiin

võib tekkida ka mõnedel kogenud pedagoogidel. See on aga indiviiditi erinev ja praegune korraldus toetab noorte pedagoogide loovust ja avastamist. Staaži ja kogemuste suurenedes süveneb paljudel pedagoogidel just soov töötada loovalt, teha ise valikuid ja sellega koos ka ise vastutada.

Alati vajavad individuaalset lähenemist erivajadustega lapsed. Ligi 18% vastanute arvates pole uus õppekava asjakohane erivajadustega laste jaoks. Võimalik, et peetakse silmas konkreetsemate juhiste puudumist riiklikus raamdokumendis. Kuna erivajadustega lapsed õpivad enamasti individuaalse arenduskava alusel, siis siin oleks töö autori arvates lahenduseks erinevate koolituste korraldamine lasteaiaõpetajatele, kus teemaks laste erivajadused ja individuaalse arenduskava koostamine.

Kolmanda probleemina oli 16,5%-ga nimetatud pika õpetajastaažiga õpetajate probleemi eesmärgistamise ja tegevuse ümbermuutmisel. Arvan, et iga uus asi tekitab esialgu küsimusi, kuid igapäevane töö lastega ju otseselt ei muutunud ja uute kogemustega muutub ka staažikate õpetajate arvamus. Eelpoolnimetatud tulemused tabelis 3.

Tabel 3. Uue koolieelse lasteasutuse õppekava probleemid lasteaiaõpetajate hinnangul

PROBLEEMID	Jah	Ei	Ei oska öelda
Uus õppekava ei ole asjakohane erivajadustega laste jaoks (n=218)	17,9 %	46,8 %	35,3 %
Uues õppekavas noorel õpetajal raske orienteeruda (n=225)	23,1 %	48,9 %	28 %
Õpetajal liiga palju vabadust (n=235)	12,8 %	65,1 %	22,1 %
Raske hinnata õpetajate professionaalsust (n=233)	10,3 %	59,7 %	30,0 %
Pika staažiga õpetajatel raske tegevust lastega uutmoodi eesmärgistada ja muuta (n=231)	16,5 %	56,7 %	26,8 %
Ei olegi probleeme (n=207)	48,4 %	28,6 %	23 %

Valik tsitaate õpetajate negatiivsetest hinnangutest koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale:

„palju paberitööd on juurde tulnud“;

„liialt palju teadmisi tahetakse lastele anda“;

„staažikatel õpetajatel raske uue eesmärgistamisega kohaneda“;

„vajalik eesmärgistamise – planeerimise koolitus“;

„tunniplaan oleks võinud jääda, vabadust palju ja seega ka vastutust palju“;

„uut õppekava on kergem ellu viia eelnevalt Hea Alguse metoodikat ja üldõpetust kasutanud õpetajatel“;

„võib olla, et noorel õperajal raske orienteeruda ja staažikal õpetajal raske eesmäärke ümber seada“.

Ka tsitaatidest tulevad välja samad probleemid, mis Tabelis 3. Lisaks on üksikud vastanud maininud õppekava liigset teadmistemahukust, mis võib tuleneda pigem raamdokumendi üsna üldsõnaliste eesmärkide liialt laiast tõlgendamisest ja suurenenud paberitöö mahtu, mis võib seostuda pigem konkreetse lasteasutuse juhtkonna nõudmistega. Töö autor arvab, et suuremat osa nimetatud probleemidest aitaks lahendada õpetajate õppekavaalane koolitus (vt teemasid lk 38).

4.6. Õpetajate hinnang uuendatud/uuendatavale lasteaia õppekavale

Hinnang uuenenud lasteaia õppekavale on valdavalt optimistlik, järgnevalt mõned näiteid vastustest:

„meie lasteaia õppekavas on olnud alati lõimitud ja mängulised tegevused, kus lapsed aktiivsed. Uus õppekava annab õpetajatele suuremaid valikuvõimalusi“;

„on hea teada, et iga asja annab ajapikku paremaks teha“;

„meie maja on niivõrd tolerantne ja painduv, et arvestab iga pedagoogi eripära ja lubatud on kasutada kõiki pedagoogilisi suundi ja õpetusi“;

„välja on toodud põhimõtted – õpetaja kui laste eeskuju ehk matkimist vääriv täiskasvanu“;

„õpetajal rohkem vabadust, kui ei esitata imelikke nõudmisi“.

Viimane tsitaat on mitmeti tõlgendatav – positiivsena võib välja tuua õpetaja suurenenud vabaduse, ent samas näib, et vähemalt mõned antud lasteaia planeerimisele esitatavad nõudmised näivad vastajale „imelikenäoliseks“.

Leidus üksikuid vastanuid, kes nägid ohtu õppekava liiga sagedases uuendamises:
„liiga tihe õppekava muutmine võib õpetuse järjepidevust nõrgestada.“ (õppekava täiendamisest ja muutmisest).

Ühes vastuses märgiti, et heade ideede rakendumist võib takistada õpetaja suur koormus:
„sõltub õpetaja töökorraldusest, kas laps on aktiivne, kas lapsevanemad on kaasatud, kas laste soove arvestatakse rohkem – alati kõike ei jõua“.

Haridusuuenduste realiseerumine toimub tõenäolisemalt siis, kui juhtkond neid aktiivselt toetab (Moolenaar, 2010), kui aga juhtkond muudatusi ei mõista või neisse formaalselt suhtub, pole ka üksikõpetajal võimalik uue õppekava eeliseid ära kasutada. Järgnevalt valik tsitaate õpetajate kõhklevatest või lausa negatiivsetest hinnangutest oma lasteaia uuendatud õppekavale:

„õppekava võib olla nii ja naa, aga majas peab tegema nii nagu juhtkond käsib“;

„tegime valmis endale (st õpetajale) sobiliku õppekava, väga põhjalik töö. Tagasiside kõrgemalt poolt oli, et ametnikel raske kontrollida. Tegime siis uue, ametnike jaoks riikliku õppekava põhjal – ise kasutan ametnikele mittesobivat“;

„juhtkond nõuab ootamatult taas vanaaegselt planeerimist“;

„õppekava lubab paindlikkust, aga juhtorganid on selle unustanud“;

„juhtkond arvab, et õppekava võib muuta ilma aruteluta“;

„õppekava oleks saanud omanäoline (laste eripära arvestav) kui juhtkond oleks sellega nõustunud.“

Üldiste muutuste kohta lasteaiaõpetajate igapäevatöös arvab 71,5% vastanud lasteaiaõpetajatest (n=246), et seoses uue õppekavaga on õpetaja töös ka muutusi. Kõige suuremaks muutuseks loetakse erinevate valdkondade lõimimisvõimalust (84,4%), rohkem võimalusi avastus ja õuesõppeks ehk siis suuremad õpetaja valikuvõimalused ja paindlikkus töö planeerimisel (72,2%), heaks peetakse ka seda, et laste õppetegevustes saab kasutada rohkem mängulist tegevust (70,1%), kuid samas vastab 68,1% lasteaiaõpetajatest, et otsene töö lastega on jäänud ikka samaks.

4.7 Töös püstitatud hüpoteesid uurimistulemuste valguses

Magistritööle püstitatud hüpoteesid leidsid järgmist kinnitust:

Hüpotees 1 – *„hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis“* leidis kinnitust osaliselt. Spearmani astak-korrelatsiooni kasutades leiti seos lasteaia õppekava koostamisprotsessis osalemise ja riikliku õppekavaga rahulolu vahel. Mida rohkem oli õpetaja seotud lasteaia õppekava koostamisega, seda rohkem ta arvas, et uuel õppekaval ei olegi eelneva raamõppekavaga võrreldes eeliseid ($\rho = ,175^*$; $p < 0,05$), õpetaja töö muutus huvitavamaks, mitmekesisemaks ($\rho = ,120^*$; $p < 0,05$). Mida rohkem õpetaja osales õppekava koostamise protsessis, seda vähem ta arvab, et

õppekava laseb tal vabalt otsustada ($\rho = -,111^*$; $p < 0,05$). Seosed on statistiliselt olulised, kuid seos nõrk (vt Tabel 4).

Tabel 4. Seos lasteaia õppekava koostamisprotsessis osalemise ja riikliku õppekavaga rahulolu vahel

	P	p < 0,05
Ei olegi eeliseid võrreldes eelneva raamõppekavaga	,175*	,014
Õpetaja töö muutus huvitavamaks, mitmekesisemaks	,120*	,034
Õpetajal vabadus otsustada	-,111*	,045
Õppetegevus lapsest lähtuv	,080	,109
Lastevanematel rohkem õigusi õppetöös osalemisel	-,010	,878
Laste soove arvestatakse rohkem	-,038	,280
Rohkem mängu ja mängulist õpetamist	-,006	,923
Laps õppetöös aktiivne osaleja	,030	,645
Võimalus arvestada lapse individuaalse arenguga	-,026	,693
Tööplaani paindlik kavandamine	,099	,133
Rohkem võimalusi üldõppeks	-,016	,806
Võimalus valdkondi senisest rohkem lõimida	,115	,081
Õpetajal suuremad valikuvõimalused	,052	,252
Muu	-,052	,440

* $p < 0,05$

Hüpotees 2 – „rahulolu lasteaia õppekavaga on negatiivselt seotud selle kattuvusega riikliku õppekavaga. St. omanäoliste (lasteaia eripära arvestavate) õppekavadega ollakse rohkem rahul kui nendega, mis riiklikust õppekavast maha kirjutatud“ leidis kinnitust. Mida rohkem on lasteaia õppekava tehtud riikliku õppekava ja valdkonnaraamatute järgi, seda rohkem arvavad õpetajad, et lasteaia õppekava ei ole omanäoline, lasteaia eripära arvestav ($\rho = -,208^{**}$; $p < 0,001$) ja ei ole õnnestunud ($\rho = -,304^{**}$; $p < 0,001$). Tulemus on statistiliselt oluline, seos mõõdukas.

Hüpotees 3 – „erinevaid pedagoogilisi süsteeme (nt Hea Algus, Waldorfpedagoogika, Montessori, avastusõpe) kasutavate õpetajate hinnang uuele õppekavale erineb ainult

üldõpetust kasutavate õpetajate hinnangust“ leidis kinnitust. Erinevus on olemas (vt Tabel 5), tulemus on statistiliselt oluline ($p < ,001$).

Tabel 5. Erinevaid pedagoogilisi süsteeme kasutavate õpetajate hinnang võrreldes üldõpetust kasutavate õpetajate hinnanguga

	Hea Algus Üldõpetus	Montessoori Üldõpetus	Waldorf Üldõpetus	Avastusõpe Üldõpetus	Muu Üldõpetus
Z	-8,432	-12,876	-12,722	-11,378	-12,586
Sig (2 tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

$p < ,001$

Lahtise küsimuse „muu“ all oli märgid õuesõpe või, et kasutatakse kõikide pedagoogiliste süsteemide elemente.

Hüpotees 4 – „rahulolu riikliku ja lasteaiaga õppekavaga on seotud õpetaja staažiga“ leidis kinnitust osaliselt. Mida suurema staažiga õpetajad, seda rohkem nad arvavad, et uuel koolieelse lasteasutuse riiklikul õppekaval ei olegi erilisi eeliseid võrreldes eelmise raamõppekavaga ($\rho = ,169^*$; $p < 0,05$), küll aga on muutunud pika staažiga õpetajate arvates tööplaanide koostamine paindlikumaks ($\rho = ,131^*$; $p < 0,05$) ja võimalus valdkondi omavahel senisest rohkem lõimida ($\rho = ,131^*$; $p < 0,05$). Seosed on statistiliselt olulised, kuid nõrgad (vt Tabel 6, lk 47).

Tabel 6. Seosed õpetaja staaži ja riikliku õppekavaga rahulolu vahel

	P	p<0,05
Ei olegi eeliseid võrreldes eelneva raamõppekavaga	,169*	,033
Tööplaani paindlik kavandamine	,131*	,046
Võimalus valdkondi senisest rohkem lõimida	,131*	,044
Õpetaja töö muutus huvitavamaks, mitmekesisemaks	,090	,170
Õpetajal vabadus otsustada	,036	,579
Õppetegevus lapsest lähtuv	-,004	,951
Lastevanematel rohkem õigusi õppetöös osalemisel	,018	,784
Laste soove arvestatakse rohkem	,035	,594
Rohkem mängu ja mängulist õpetamist	,014	,833
Laps õppetöös aktiivne osaleja	,099	,130
Võimalus arvestada lapse individuaalse arenguga	,063	,340
Rohkem võimalusi üldõppeks	,110	,096
Õpetajal suuremad valikuvõimalused	,064	,328
Muu	-,031	,341

*p<0,05

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajad on uue õppekavaga rahul, kuid soovivad, et nende arvamuste ja ettepanekutega lasteaia õppekava muutmisel/arendamisel arvestatakse. Õnnestunumateks õppekavadeks peavad õpetajad omanäolisi ja lasteaia eripära arvestavaid õppekavu. Hinnang õppekavale erineb vastavalt sellele, kas õpetaja kasutab ainult üldõpetuse metoodikat või erinevaid pedagoogilisi süsteeme (nt Hea Algus, Waldorfpedagoogika, Montessori, avastusõpe). Pikaajalise pedagoogilise staažiga õpetajad arvavad, et õppekaval ei ole küll erilisi eeliseid, kuid plaanide koostamine on muutunud paindlikumaks ja valdkondi saab omavahel lõimida.

5. ARUTELU

Käesoleva töö peaesmärk oli uurida lasteaiaõpetajate hinnanguid uuele koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale ja selle alusel uuendatud lasteaia õppekavale.

Hinnangud on seotud sellega, kuidas lasteaiaõpetajad õppekava määratlevad. Õppekava võib käsitleda kas pigem riikliku ettekirjutusena, mida tuleks võimalikult üks-üheselt järgida (nt Talvik & Salumaa 2009; Burton & Brundrett, 2005) või siis raamistikuna, mis loob erinevaid võimalusi õppe- ja kasvatustegevuse kavandamiseks lähtuvalt igast konkreetsest lapsest, rühmast, lasteaiaast (nt Hujala, 2004; Elkind, 2000; Siren-Tiusanene, 1996)

2008. aasta uue riikliku alushariduse õppekava vastuvõtmine tõi lasteaedadele mitmeid uusi võimalusi, samas oli lasteaiaõppekavade uuendamine ka riiklikult ettekirjutatud kohustus. Käesoleva uuringu tulemustest selgub, et õpetajad väärtustavad uue õppekavaga kaasnevaid võimalusi ja on riikliku õppekava uuenenud versiooniga rahul. 75 % leiavad, et see on parem eelmisest riiklikust raamõppekavast. Eelistena tuuaksegi välja lapsest lähtumist, paindlikkust õppe kavandamisel (riiklikus dokumendis pole enam etteantud tegevuskordade arvu), suuremat otsustusvabadust, mängulise õppe kasutamise võimalusi.

Antud uurimistöö tulemused on kooskõlas eelmise õppekava rakendusuuringu (Treier, 2004) ja eksperthinnangutega (Almann, 2004; Kikas, 2004; Käärrik, 2004; Lastevanemate Liit, 2004; Lasteaednike Liit, 2004; Montonen, 2004; Männamaa, 2004). 1999. aasta alushariduse raamõppekava rakendumise uuringust selgus, et ehkki õpetajad on õppekavaga üldjoontes rahul (Almann, 2004), sooviksid nad siiski mitmeid muudatusi, näiteks rohkem lõimitud õpet, mängu kaudu õpetamist, tegevuste paindlikumat planeerimist (Treier, 2004; Treier & Jürimäe 2004). Ka eksperdid, kes õppekava analüüsisid, tõid välja mängu olulisuse rõhutamise koolieelses eas (Montonen, 2004; Käärrik, 2004; Lasteaednike Liit, 2004; Lastevanemate Liit, 2004). Mängu väärtustamine alushariduses pole omane üksnes Eestile, vaid ka teistele riikidele, nagu Soome, Rootsi, Taani (EURYBASE 2009/10), aga ka näiteks Hong Kong (vt. Pui Wah, 2001). Eksperdid leidsid ka, et senisest enam tuleks rõhutada lapsest lähtuvat õpikäsitlust (Käärrik, 2004; Lastevanemate Liit, 2004), tegevuste paindlikku planeerimist (Männamaa, 2004) ja „tundide“ vältimist (Kikas, 2004; Lastevanemate Liit, 2004), lõimingut (Kikas, 2004; Käärrik, 2004), koostööd peredega (Männamaa, 2004; Käärrik, 2004; Lastevanemate Liit, 2004; Lasteaednike Liit, 2004).

Uue õppekava koostamisel püüti neid ootusi arvestada (KELA RÕK arendustööst 2007) ja käesoleva uuringu tulemuste põhjal võib väita, et üldjoontes see õnnestus. Just lapsest lähtumist, lõimimisvõimalusi ja planeerimise paindlikkust toodi uue õppekava eelistena välja kõige suurema arvu vastanud õpetajate poolt.

Õppekava eeliste rakendumisel on aga olulised ka õpetajate eelhoiakud. Näiteks lapsest lähtuvat lähenemist tõi eelisena esile 86 % vastanutest. Antud uuringust ei selgu siiski õpetajate reaalsed teadmised ja ettevalmistus selle lähenemise kasutamiseks. Lapsekeskset õpet on raske, kui mitte võimatu teostada pedagoogidel, kes on harjunud toimima vanas, õpetajakeskses paradigmas (Fullan 1977: 337). Ka käesolevas uuringu vastuste seas oli üksikuid, mis viitasid arusaamade konfliktile. „*Laste soovide arvestamisega on õppekavas ülehinnatud, sest mida oskab soovida 3-aastane laps*“;

Õpetajate valdavat rahulolu uue riikliku dokumendiga näitab seegi, et pea pooled vastanutest (48 %) ei soovinudki välja tuua uue õppekava probleeme. Ligi veerand vastanutest (23 %) leidis siiski, et noorel õpetajal võib olla rakse õppekavas orienteeruda. Uuringust tuli ka välja, et tervelt 95 % õpetajateks sooviks saada õppekava-alast täiendkoolitust, eriti lapsest lähtuva eesmärgistamise ja erivajadustega laste teemadel. Just koolituse ja tugimaterjalide abil saab toetada riiklike õppekavade rakendumist (KELA RÕK arendustööst 2007; Jürimäe & Treier, 2008), seega on õpetajate esma- ja täiendkoolituse pakkujatel palju võimalusi uue õppekava rakendamist toetada.

Riikliku õppekava kui dokumendi eeliste tajumine ei pruugi aga alati kajastuda lasteaia ja rühma tasandil tööd planeerides. Nagu üks vastaja väitis: „*eelised on, aga kas neid ka rakendada saab, sõltub juhtkonnast*“. Just haridusasutuse juhil on võtmeroll selles, kas uuendused rakenduvad või jäävad need vaid paberile (Moolenaar, 2010; Fullan, 1977).

Käesoleva töö üheks lähtepunktiks oli õpetajate osaluse väärtustamine lasteasutuse õppekava loomisel. Just oma lasteaia ja rühma tasandil õpet kavandades on õpetajatel võimalik läbi mõelda lasteaias toimuv ja seda edukalt ka lastele ja vanematele edastada (Keskinen, 2005; Rinaldi 1995). Oma lasteaia õppekava arendusprotsessi kaudu muutuvad olulised ideed ja eesmärgid õpetajatele arusaadavamaks ja omasemaks, seega on ka suurem tõenäolisus, et need ideed rakenduvad (Jones, Evans jt, 2001)

Õppekava-arenduses on protsess sageli vähemalt sama oluline kui tulemus, mitmete autorite (Jürimäe & Treier, 2008; Siren-Tiusanene, 1996) arvates on õppekava arenduses

osalemine, õpetajatevahelise tööjaotuse ja kommunikatsiooni mudeli kujundamine mõnikord olulisemgi kui õppekavadokumendi loomine.

Töö üheks hüpoteesiks oli, et hinnang riiklikule õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalemisega lasteaia õppekava arendusprotsessis. See hüpotees leidis kinnitust vaid osaliselt. Võimalik, et hüpoteesi oleks pidanud sõnastama pigem, et hinnang lasteaia õppekavale on positiivselt seotud pedagoogide osalusega selle arendamises. Riikliku õppekavaga põhjalikumalt tutvudes tekkis pedagoogidel sellest adekvaatsem ettekujutus. Kuna arendusprotsessi eesmärk ei olnud millegi põhimõtteliselt uue loomine (KELA RÕK arendustööst 2007), vaid pigem olemasolevatele võimalustele uute lisamine ning rõhuasetuste täpsustamine, siis polnud muutused tegelikult radikaalsed. Ka uuringutulemustest selgus, et mida rohkem oli õpetaja seotud lasteaia õppekava koostamisega, seda rohkem ta arvas, et uuel õppekaval ei olegi eelneva raamõppekavaga võrreldes eeliseid ($\rho = ,175^*$; $p < 0,05$). Samas leiti, et õpetaja töö muutus huvitavamaks, mitmekesisemaks ($\rho = ,120^*$; $p < 0,05$).

Huvitav on see, et mida rohkem õpetaja osales õppekava koostamise protsessis, seda vähem ta arvab, et õppekava laseb tal vabalt otsustada ($\rho = -,111^*$; $p < 0,05$). Selline tulemus võib viidata, et õpetaja tajub eelkõige õppekava sätestavat ja ettekirjutavat funktsiooni (Jürimäe & Treier, 2008).

Töö teiseks hüpoteesiks oli, et rahulolu lasteaia õppekavaga on negatiivselt seotud selle kattuvusega riikliku õppekavaga. St. omanäoliste (lasteaia eripära arvestavate) õppekavadega ollakse rohkem rahul kui nendega, mis riiklikust õppekavast maha kirjutatud. See hüpotees leidis kinnitust. Mida rohkem oli lasteaia õppekava tehtud riikliku õppekava ja valdkonnaraamatute järgi, seda ebaõnnestunumaks seda peeti ($\rho = -,304^{**}$; $p < 0,001$). Siiski on nii Eestis kui ka mujal autoreid, kes peavad oluliseks, et riiklikus õppekavas sõnastatud ideed võimalikult samal kujul ka lasteaiaõppekavasse jõuaksid (Talvik & Salumaa 2009; Burton & Brundrett, 2005). Seda lähenemist võib mõista selles osas, et nii on kõik olulised ideed ka lasteaiaõppekava tekstis kajastatud, on sellel lähenemisel antud uuringu tulemuste valguses ka ohte. Kopeeritud õppekava ei peeta omaks ega õnnestunuks. Sellisel juhul võib altpoolt-tulev uuenduslik initsiatiiv hääbuda juhtkonna toe puudumise tõttu (Moolenaar, 2010), mis omakorda võib viia õppekavatöö formaalseks muutumisele ja topeltplaneerimisele (Jürimäe & Treier, 2008). Järgnevalt iseloomulik tsitaat ühelt uuringus osalenud lasteaiaõpetajalt: „*tegime valmis endale (st õpetajale) sobiliku õppekava, väga põhjalik töö.*

Tagasiside kõrgemalt poolt oli, et ametnikel raske kontrollida. Tegime siis uue, ametnike jaoks riikliku õppekava põhjal – ise kasutan ametnikele mittesobivat“.

Kas ja kuivõrd suudavad lasteaiaõpetajad tajuda ja ära kasutada 2008. aasta uue riikliku alushariduse õppekava võimalusi, sõltub ka sellest, millist pedagoogilist süsteemi rakendatakse. Uuringutulemused andsid kinnitust töö kolmandale hüpoteesile, et erinevaid pedagoogilisi süsteeme (nt Hea Algus, Waldofpedagoogika jm) kasutavate õpetajate hinnangud erinesid nn tavaõpetajate omadest.

Töö neljas hüpotees - rahulolu riikliku ja lasteaia õppekavaga on seotud õpetaja staažiga – leidis kinnitust osaliselt. Kogenud lasteaiaõpetajad lähtuvad plaanide tegemisel pigem konkreetsest lapsest ja rühmast, kui riiklikest kavadest ja standarditest (Hujala, 2004, Elkind, 2000). Ka selle uuringu tulemused näitavad, et pikaajalise pedagoogilise staažiga õpetajad arvavad, et uuel õppekaval ei olegi eelnevaga võrreldes erilisi eeliseid. Samas oskavad nad välja tuua ja väärtustada seda, et plaanide koostamine on muutunud paindlikumaks ja valdkondi saab omavahel lõimida.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli uurida lasteaiaõpetajate hinnanguid uuele koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale ja uuendatud/uuendatavale lasteaia õppekavale.

Lasteaiaõpetajate hinnangute saamiseks kasutati andmekogumismeetodina ankeetküsitlust. Küsitluses osales 246 Tartu linna lasteaiaõpetajat 28 lasteaiast. Üle poole küsitletutest omas pedagoogilist kõrgharidust ja enim õpetajatest olid töötanud lasteaias kas 0-5 aastat või 21-35 aastat.

Küsitluse tulemustest selgus, et peaaegu võrdselt pooleks jagunesid lasteaiad, kus uue koolieelse lasteasutuse õppekava koostas eelkõige juhtkond ja lasteaiad, kus õppekava koostasid õpetajad.

Lasteaia õppekava koostamisel võeti enamasti aluseks olemasolev lasteaiaõppekava ja tehti selles kas ainult mõningaid muudatusi või siis olulisi muudatusi. Siit võib järeldada, et kui eelnev lasteaia õppekava oli piisavalt hea nii õpetajate kui juhtkonna arvates, siis ei olnud suuri muudatusi teha vaja. Samas tehti ühe kolmandiku vastanute väitel uus lasteaia õppekava otseselt riikliku õppekava järgi, lasteaia eripära arvestamata. Nii käesoleva töö tulemused, kui ka õpetajate arvamustest Web-CT keskkonnas 30 lasteaia õppekavade analüüsimisel näitavad, et õpetajad on selliste lasteaia õppekavadega kõige vähem rahul.

Kõige suurmaks probleemiks lasteaia õppekava koostamisel osutus lasteaiaõpetajate hinnangul ajapuudus ja vähene koolitus. Enamik õpetajaid pidas õppekavaalaseid koolitusi ka edaspidi väga vajalikuks. Enimsoovitud teemadeks olid lapsest lähtuv eesmärgistamine, paindlik planeerimine, erivajadustega laste õpetamine ja õppekava hindamine ning täiendamine.

Kõige suuremateks muutusteks lasteaiaõpetajate igapäevatöös nimetati erinevate valdkondade lõimimisvõimalust, rohkem võimalusi avastus ja õuesõppeks. Positiivseks peavad õpetajad ka seda, et laste õppetegevustes saab kasutada rohkem mängulist tegevust. Samas vastas suur osa lasteaiaõpetajatest, et otsene töö lastega on jäänud ikka samaks. See või viidata sellele, et hea õpetaja jaoks on laps olnud alati esikohal ja oma tööd on tehtud südamega. Samas võib sellises lähenemises peituda ka oht uuenduste rakendumisele tegelikus õppe- ja kasvatusprotsessis.

Uue koolieelse lasteasutuse õppekava eelisteks nimetasid lasteaiaõpetajad järgmist (pingereas):

- lapsest lähtumine;
- võimalus valdkondi lõimida;
- paindlikkus tööplaanide koostamisel;
- laps on õppetöös aktiivne osaleja;
- õpetajal rohkem vabadust ise otsustada
- rohkem võimalust kasutada mängulist õpet.

Uue koolieelse lasteasutuse õppekava probleemideks olid välja toodud (pingereas):

- noorel õpetajal õppekavas raske orienteeruda;
- pika õpetajastaažiga õpetajate probleem eesmärgistamise ja tegevuse ümbermuutmisel.

Tööle püstitatud hüpoteesid leidsid kinnitust järgmises:

- leiti osaline seos pedagoogide lasteaia õppekava arendusprotsessis osalemise ja positiivse hinnangu vahel õppekavale ;
- leiti seos õppekava koostamise aluse ja õpetajate rahulolu vahel;
- leiti erinevus erinevaid pedagoogilisi süsteeme kasutavate õpetajate hinnangu ja ainult üldõpet kasutavate õpetajate hinnangu vahel uuele õppekavale;
- leiti osaline seos õpetajate staaži ja rahulolu vahel riiklikule ja oma lasteaia õppekavale.

Kokkuvõtteks võib antud uuringu tulemuste põhjal väita, et uut riiklikku alushariduse õppekava hinnatakse lasteaiaõpetajate poolt eelnevast paremaks ning sellel nähakse mitmeid eeliseid. Nende eeliste realiseerumine reaalses õppe- ja kasvatustöös võib osutada lihtsamaks lasteaedades, kes juba varem on aktiivselt omanäolist õppekava arendanud (erinevaid pedagoogilisi süsteeme kasutavad lasteaedad, nt Hea Algus), samuti lasteaedades, kus õpetajad aktiivselt osalesid omanäolise õppekava loomises. Lasteaedades, kus õppekava on üsna täpselt kopeeritud riiklikust, on rakendumine ehk problemaatilisem. Kuigi kirjutatud dokumentide tasandil on kooskõla riikliku õppekavaga väga hea, ei hinda õpetajad sellist õppekava nii kõrgelt ja mitmete autorite (nt Elkind, 2000, Jürimäe, Treier 2008, Siren-Tiusanene 1996) arvates võib see tuua kaasa probleeme ka õppekava ideede rakendumises

igapäevases õppe- ja kasvatusprotsessis. Õppekava võimaluste mõistmiseks ja rakendamiseks on vajalik koolitus.

Magistritöö autori ettepanekud

Üheks koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava probleemiks olid õpetajad nimetanud erivajadustega laste õpetamise. Siit ka töö autori ettepanekud Haridusministeeriumile, Riiklikule Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusele, Tartu Ülikoolile ja teistele lasteaiaõpetajate esma- ja täiendkoolitusega tegelevatele institutsioonidele õppekava parendamiseks ja uute tugimaterjalide välja töötamiseks:

- korraldada õpetajatele koolitusi erivajadustega laste õpetamise ja lapse individuaalse asenduskava koostamise teemadel;
- korraldada õpetajatele õppekavaalaseid koolitusi õpetajate poolt esile tõstetud teemadel (lapsest lähtuv eesmärgistamine, paindlik planeerimine, õppekava hindamine ja täiendamine);
- anda välja abimaterjale õpetajate poolt välja toodud probleemide toetamiseks ja lahendamiseks.

Lähtudes sellest, et hüpotees „*erinevaid pedagoogilisi süsteeme kasutavate õpetajate hinnang uuele koolieelse lasteasutuse õppekavale erineb ainult üldõpet kasutavate õpetajate hinnangust*“ leidis kinnitust, võiks edasi uurida, millised erinevused hinnangute vahel on. Samuti võiks uurida, mida uut on uue riikliku õppekava rakendamine lasteaedades toonud kaasa reaalses õppe- ja kasvatusprotsessis.

Antud magistritöö ankeetküsitluse andmed on antud võrdleva materjalina kasutamiseks Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusele, edaspidiste uuringute tegemisel.

KASUTATUD KIRJANDUS

Almann, S. (2004) *Ekspertarvamus (analüüs) kehtiva alushariduse raamõppekava kohta*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel: http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166841/Ekspertarvamus_Sirje_Almann.pdf viimati külastatud 20.05.2011

Alushariduse raamõppekava. (1999). *Riigi Teataja I 80*, 737.

Burton, N., Brundrett, M. (2005). *Leading the curriculum in the Primary School*. Paul Chapman Publishing.

Eesti Lastevanemate Liit (2004) *Arvamus alushariduse raamõppekava kohta*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel: <http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166846/Eesti+Lastevanemate+Liit.pdf> viimati külastatud 20.05.2011

Elkind, D. (2000). *Early Childhood Education: What Should We Expect? Curriculum planning. A contemporary Approach*. Allyn and Bacon.

EURYBASE 2009/10 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php viimati külastatud 20.05.2011

Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tallinn: AS Atlex.

Fullan, M. (1977) Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research* 47: 2, lk 335 – 397, <http://www.jstor.org/stable/1170134> viimati külastatud 21.05.2011

Hujala, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Tallinn: Ilo.

Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Tallinn: SE JS.

Johnson, J.A., Collins, H.W., Dupuis, V.L. ja Johansen, J.H. (1991) . *Introduction to the foundations of American education*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, J.A., Musical, D., Hall, G.E., Gollnick, D.M. ja Dupuis, V.L. (2005) . *Introduction to the foundations of American education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Jones, E., Evans, K., Rencken K.-S. , Stringer, C., Williams, M. (2001). *The Lively Kindergarten*. Emergent Curriculum in Action National Association for the Education of Young Children. Washington, D.C.

Jürimäe, M. ja Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kalimulina, E. (2008). *Tegevuste integratsioon kui lapsest lähtuva õpikäsituse praktiline rakendamise võimalus koolieelses lasteasutuses*. <http://www.ut.ee/curriculum/>

KELA RÕK arendustööst (2007) *Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava arendustööst 2003-2007*. Materjal Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse veebilehel:
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Koolieelse_lasteasutuse_riikliku_õppekava_arendustoost_2003-2007.pdf viimati külastatud 20.05.2011

Kelly, A. V. (1999). *The curriculum. Theory and practice*. London: Paul Chapman Pub.

Keskinen, R. (2005). *Lasteaia vajadustest õppekava puhul*. Haridus muutuste ja traditsioonide keerises. Tartu: Johannes Käisi Selts. Kolleegium Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts.

Kikas, A. (2004) *Alushariduse õppekava analüüs*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel:
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166847/Anne+Kikas.pdf>
viimati külastatud 20.05.2011

Kinos, J. (2002). *Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa*. – Kasvatus, 33 (2), 119-132.

Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. Laste huvid esile. Tea ja Toimeta. Tallinn: TEA Kirjastus.

Kinos, J., Virtanen, J. (2001). Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa (lk136-153). *Varhaiskasvatuksen teoriksausaksi*. Jyväskylä (soome keeles).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 29.mai 2008.a. määrus nr 87.

Kutsestandard. Õpetaja V tase (2005). Hariduse kutsenõukogu 2005.
<http://www.kutsekoda.ee/download834/Õpetaja%20V%20'05.doc> (13.11.10).

Krenz, A. (2005). *Was Kinder brauchen*. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Beilz Verlag Wrinheim und Basel.

Krull, E. (2009). *Õppekavaalased ideed Eesti õppekavades*. Haridus 11-12/ 2009. Eesti Rahva Muuseumi sari 6. Tartu: OÜ Greif.

Käis, J. (1996). *Kooliraamat*. Koost. F. Eisen. Tartu: Ilmamaa.

Käärrik, T. (2004) *Retsensioon alushariduse raamõppekavale*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel:
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166836/Waldorf+lasteaed.pdf> viimati külastatud 20.05.2011

Lasteaednike Liit (2004) *Retsensioon alushariduse raamõppekavale*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel:
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166857/Lasteaednike+Liit.pdf> viimati külastatud 20.05.2011

Maanso, V. (2004). *Koolid oma õppekavast ja selle koostamisest*. Õppekavaarendustöö koolis: vahekokkuvõtteid arendustööst ja eestikeelse õppe laiendamisest. Tallinn.

McNeil, J. D. (1992) *Curriculum organization*. Encyclopedia of Educational Research. Toim. Alkin, M.C. New York: Macmillan.

Montonen, R. (2004) *Arvamus alushariduse raamõppekava kohta*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel:
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166838/MTY+Lelula.pdf>
viimati külastatud 20.05.2011

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Slegers, P. J. C. (2010) Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *The Journal of Leadership for Effective & Equitable Organizations* 46: 5, 623-670 SAGE Journals Online, viimati külastatud 19.04.2011

Männamaa, I. (2004) *Retsensioon alushariduse raamõppekavale*. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel:
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=166851/Haridusprogramm+Hea+Algus.pdf> viimati külastatud 20.05.2011

Odom, S. L., Fleming, K., Diamond, K., Lieber, J., Hanson, M., Butera, G., Horn, E., Palmer, S. Marquis, J. (2010) Examining different forms of implementation in an early childhood curriculum research *Early Childhood Research Quarterly* 25 (3), 314-328
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6W4B-4YP04DH-1-3&_cdi=6538&_user=9056232&_pii=S0885200610000219&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=09%2F30%2F2010&_sk=999749996&wchp=dGLzVzb-zSkzk&md5=2244900d736e0c882914be89ea037844&ie=/sdarticle.pdf viimati külastatud 21.05.2011

Piaget, J., Szeminska, A. (2002). *Arvõiste kujunemine lastel*. Tallinn: TPÜ.

Pui-wah, D. C. (2001) Difficulties of Hong Kong teachers' Understanding and Implementation of the „play“ in the curriculum *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 857-869

Rausberg, E. (2004). *Mängud meelte ja tajudega*. Tallinn: TPÜ.

Rinaldi, C., 1995. *The Emergent Curriculum and Social Constructivism*. In: Edwards, C., Candini, L. ja Forman, G. The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, 91-99.

Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009). *Õppekava käsitused ja kõrgharidusõppekava. Õppekava arendamine kui pidev protsess*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.

Ruus, V. – R. (2009). *Õppekava on ühislooming ja –vastutus*. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. Sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K. Tartu Ülikooli eetikakeskus 2009.

Saarits, Ü. (2008). Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Kikas, E. (Toim.). *Eneseteeninduse ja enesekohaste oskuste areng* (79 – 91). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Siren-Tiusanene, H. (1996). *Toivotut ja ei-toivotut kuormitustekijät päiväkodin päivärytmissä*. Jyväskylä: Liikuntatutkimuksen keskus.

Zoller, E. (2008). *Väikesed filosoofid*. Tõlk. Egle Säre. AS Kirjastus ILO.

Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and practice*. New York: Harcourt. Brace and World.

Talvik, M., Salumaa, T. (2009). *Soovitud koolieelse lasteasutuse õppekava koostamiseks lähtuvalt uuest riiklikust õppekavast*. Merlecons Toimetised. Seeria C Nr 5.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Treier, J. , (2004). *Alushariduse õppekava rakendamine. Lasteaegade õppekavade koostamisest. Kutsemagistritöö*. Tartu Ülikool. TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse veebilehel:
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=39427/treier_magistriprojekt_alus.pdf viimati külastatud 20.05.2011

Treier, J. , Jürimäe , M. (2004). *Mäng on väikese inimese töö*. HARIDUS . 2004/12

Tõnisson, A. (2004). *Riikliku õppekava olulisemaid uuendussuundi. Õppekavaarendustöö koolis: vahetuvõtteid arendustööst ja eestikeelse õppe laiendamisest*. Tallinn: Atlex.

Õun, T. , (2010). *Õppekasvatustegevus lasteaias*.
<http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/KAA6003/Lasteaed/kavandamine.html>

Õun, T. , Suur, S. (2009). *Lasteaialaps peres. Lasteaia tegevuse ja peredega koostöö alused*. Tartu. AS Atlex, 2009.

Österreicher, H. (1999). *Kõigi meeltega tajumine*. [Http://kindergartenpaedagogik.de/684.html](http://kindergartenpaedagogik.de/684.html).

LISA 1

ANKEET LASTEAIAÕPETAJALE

Hea lasteaiaõpetaja! Palun Teil vastata järgnevale küsitlusele. Küsitlus on anonüümne. Andmeid kasutatakse Tartu Avatud Ülikooli Sotsiaal- ja Haridusteaduskonna koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala magistr töö „**KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPPEKAVA RAKENDUMISEST LASTEAEDADES TARTU LINNA LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUL**“ koostamisel. Käesoleva töö tulemused edastatakse Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusele ja Riiklikule Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusele, õppekava parendamiseks ja uute tugimaterjalide välja töötamiseks.

Palun vastata küsimustele nii nagu Te õigeks peate märkides Teie jaoks sobilikud vastused ringiga ja avatud küsimused vabas vormis.

Ülle Kurvits (koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala magistrant), ylle.kurvits@mail.ee,

1. Kes koostas Teie lasteaia õppekava?

- Esialgse teksti koostas juhtkond, täiendasid õpetajad
- Esialgse teksti koostasid õpetajad, koordineerijaks juhtkond
- Õppekava koostas lasteaia juhtkond
- Muu.....

2. Võtsite Te osa oma lasteaia õppekava koostamisest?

- Olin selle põhitegija
- Osalesin üsna palju
- Osalesin, kuid vähe
- Minult küsiti vaid mõnikord arvamust
- Ei osalenud üldse
(miks?).....

Soovin lisada, et

3. Milliseid tegevusi kasutati Teie lasteaia õppekava koostamisel? (võib valida ka mitu varianti)

- Korraldati ajurünnakuid

- Tehti rollimänge
- Korraldati vestlusringe õpetajatega
- Korraldati vestlusringe hoolekoguga
- Korraldati vestlusringe/ küsitlusi lastevanematega
- Töö tekstidega
- Muu.....

4. Kust Te saite abi lasteaia õppekava uuendamisel? (võib valida ka mitu varianti)

- Koolitus (milline?).....
- Riiklik õppekava
- REKK-i tugimaterjalid
- Kirjandus (milline?).....
- Arutelu oma maja kolleegidega
- Teiste lasteaedade kogemus
- Muu.....

5. Kas on vajalik korraldada õppekavaalaseid koolitusi?

- kindlasti vajalik
- mõningal määral vajalik
- pigem vajalik
- pole üldse vajalik

6. Milliseid teemasid antud koolitusel peaks kindlasti käsitlema? (võib valida ka mitu varianti)

- üldoskused
- eesmärgistamine
- planeerimine rühmas
- liitühmad
- erivajadusega lapsed
- õppekava täiendamine ja muutmine
- muu.....

7. Kuidas koostati Teie lasteaia uus õppekava? (võib valida ka mitu varianti)

- Võeti aluseks olemasolev lasteaia õppekava ja tehti mõningaid muudatusi
- Võeti aluseks olemasolev lasteaia õppekava ja tehti olulisi muudatusi
- Ei muudetud midagi
- Tehti riikliku õppekava ja valdkonnaraamatute põhjal, ise oluliselt midagi muutmata
- Muu.....

8. Millised olid kõige suuremad probleemid lasteaia õppekava koostamisel ja edaspidisel täiendamisel? (võib valida ka mitu varianti)

- Ajapuudus
- Õpetajate ebakompetentsus
- Õpetajate hoiakud
- Puudulikud abimaterjalid
- Vähene koolitus
- Mittepädev koolitus
- Muu.....

9. Palun hinnake 5-palli skaalal (1-ei ole üldse nõus...5-olen täiesti kindlalt nõus) muutuseid Teie igapäevatöös lastega seoses uue õppekavaga ja täiendage nimekirja

- Tegevused on omavahel lõimitud 1 2 3 4 5
- Muutus ainult planeerimise järjekord 1 2 3 4 5
- Muutus ainult eesmärgistamine 1 2 3 4 5
- Muutus ainult vormistus 1 2 3 4 5
- Töö lastega samasugune 1 2 3 4 5
- Rohkem mängulist tegevust lastega 1 2 3 4 5
- Lapsed rohkem aktiivsed osalejad õppetöös 1 2 3 4 5
- Rohkem tegevusi lastega 1 2 3 4 5
- Rohkem võimalusi avastus- ja õuesõppeks 1 2 3 4 5
- Ei ole üldse muutusi 1 2 3 4 5
- Muu

10. Palun hinnake 5-palli skaalal (1- ei ole üldsenõus...5- olen täiesti kindlalt nõus) uue õppekava probleeme võrreldes eelneva õppekavaga ja täiendage etteantud nimekirja

- Uus õppekava ei ole asjakohane erivajadustega laste jaoks 1 2 3 4 5

- Uus õppekavas on noorel algajal õpetajal raske orienteeruda 1 2 3 4 5
- Õpetajal liiga palju vabadust 1 2 3 4 5
- Raske hinnata õpetaja professionaalsust 1 2 3 4 5
- Pika õpetajastaažiga õpetajatel raske tegevust lastega uut moodi eesmärgistada ja muuta 1 2 3 4 5
- Ei olegi probleeme 1 2 3 4 5
- Muu

11. Palun hinnake 5-palli skaalal (1- ei ole üldse nõus ...5- olen täiesti kindlalt nõus) uue õppekava eeliseid võrreldes eelneva õppekavaga ja täiendage etteantud nimekirja

- Õpetajal rohkem vabadust ise otsustada 1 2 3 4 5
- Õpetegevus lapsest lähtuv 1 2 3 4 5
- Lapsevanematel rohkem õigusi õppetöös kaasalöömiseks 1 2 3 4 5
- Laste soove arvestatakse rohkem 1 2 3 4 5
- Õpetajal võimalus kasutada rohkem mängu ja mängulist õpetamist 1 2 3 4 5
- Laps on õppetöös aktiivne osaleja 1 2 3 4 5
- Võimalus arvestada rohkem lapse individuaalset arengut 1 2 3 4 5
- Tööplaanid saab kavandada paindlikumalt 1 2 3 4 5
- Rohkem võimalusi üldõppeks 1 2 3 4 5
- Võimalusi valdkondi senisest enam lõimida 1 2 3 4 5
- Õpetajate töö muutus huvitavamaks, mitmekesisemaks 1 2 3 4 5
- Õpetajal suuremad valikuvõimalused 1 2 3 4 5
- Ei olegi eeliseid 1 2 3 4 5

Muu

12. Kes teevad Teie lasteaia õppekava muutmiseks ettepanekuid ja kuidas õppekava muutmine toimub (võib märkida mitu varianti)

- Ettepanekuid teevad kogu õppeaasta vältel õpetajad
- Ettepanekuid teevad kogu õppeaasta vältel lapsevanemad
- Ettepanekuid teeb juhtkond
- Õppekava muudetakse 1 kord aastas ühise arutelu tulemusel
- Õppekava ei muudetagi
- Muu.....

13. Hinnake palun oma lasteaia õppekava 5-palli skaalal (1- ei ole üldse nõus ...5- olen täiesti kindlalt nõus):

- Meie lasteaia õppekavas on olulised eesmärgid 1 2 3 4 5
- Lasteaia õppekava on heaks toeks rühma töö planeerimisel 1 2 3 4 5
- Lasteaia õppekava on heaks toeks iga lapse individuaalse arengu toetamisel 1 2 3 4 5
- Lasteaia õppekava loob hea raamistiku koostööks lapsevanematega 1 2 3 4 5
- Lasteaia õppekava loob head võimalused tööks liitrühmas 1 2 3 4 5
- Meie lasteaia õppekava on omanäoline (lasteaia eripära arvestav) 1 2 3 4 5
- Meie lasteaia õppekava on hästi õnnestunud 1 2 3 4 5
- Meie lasteaia õppekava on lapsekeskne 1 2 3 4 5
- Meie lasteaia õppekava on õpetajakeskne 1 2 3 4 5
- Meie lasteaia õppekava vajab muutmist 1 2 3 4 5

14. Taustaandmed

Teie vanus

- 18-25 •26-30 •31-35 •36-40
- 41-45 •46-50 •51-55 •56-60 •61-.....

Teie tööstaaž lasteaiaõpetajana

- 0-5 •6-10 •11-15 •16-20
- 21-25 •26-30 •31-35 •36-.....

Teie haridus

- kõrgem pedagoogiline • kesk-eri pedagoogiline
- muu.....

Te töötate

- sõimerühmas
- aiarühmas
- tasandusrühmas
- liitrühmas
- muu.....

Teie majas on

- 6 rühma 12 rühma
-

Te töötate lasteaias, kus kasutatakse (võib märkida mitu varianti)

- Üldõpetust
- Hea Alguse pedagoogikat
- Montessori pedagoogikat
- Waldorfpedagoogikat
- Avastusõppe metoodikat
- Muu.....

TÄNAN VASTAMAST!