

TARTU ÜLIKOOL
HARIDUSTEADUSKOND
PEDAGOOGIKA OSAKOND

ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVA RAKENDUMINE.

Lasteaedade õppekavade koostamisest.

Kutsemagistritöö

Koostaja: Jana Treier

Läbiv pealkiri: Alushariduse õppekava

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maria Jürimäe (MA)

.....

Osakonna juhataja: prof. Edgar Krull

.....

Osakonnas registreeritud

.....

.....

Tartu 2004

SISUKORD

RESÜMEE.....	4
SUMMARY.....	4
SISSEJUHATUS.....	5
1. ÕPPEKAVA OLEMUS JA TASANDID.....	8
1.1 Õppekava mõiste	8
1.3 Õppekava tasandid.....	10
2. ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVAD	11
2.1 Alushariduse õppekavade arengust Eestis.....	11
2.1.1 Lasteaedade algusaeg.....	11
2.1.2 Eesti Vabariigi aeg.....	12
2.1.3 Eesti NSV periood.....	15
2.1.4 Taasiseseisvunud Eesti.....	20
2.1.5 Erinevate õppekavade ja programmide võrdlus.....	22
2.2 Alushariduse õppekavad teistes riikides.....	24
2.2.1 Euroopa riikide õppekavad.....	24
2.2.2 Jaapani alushariduse õppekava.....	28
2.2.3 Ameerika alusharidus.....	29
3. ÕPPEKAVA KOOSTAMINE, RAKENDAMINE JA ARENDAMINE.....	33
4. ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVA RAKENDUMISE UURING	37
4.1 Uurimuse eesmärgid ja metoodika.....	37
4.2 Ankeedi koostamine ja intervjuud.....	37
4.3 Valimi moodustamine ja küsitluse korraldamine.....	38
4.4 Andmetöötlusmeetodite kirjeldus.....	38
5. UURIMUSTULEMUSTE ANALÜÜS.....	39

5.1Üldandmete analüüs.....	39
5.2Alushariduse raamõppekava rakendumisprotsessist lasteaias.....	40
5.3Väärtushinnangud ja muudatused neis.....	46
5.4Tulemuste arutelu.....	46
5.4.1Lasteaia õppekava valmimine.....	47
5.4.2 Toetavad materjalid ja koolitus.....	47
5.4.3Lasteaia õppekava koostamise suurimad probleemid.....	48
5.4.4Lasteaia olulisemad ülesanded õppekavatöö jätkuval arendamisel.....	52
5.4.5Õpetajate väärtushinnangud ja muutused neis.....	52
 KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED.....	 55
 KIRJANDUSE LOETELU.....	 58
 LISAD.....	 61

RESÜMEE

TÜ Avatud Ülikool	Haridusteaduskond	Pedagoogika osakond
Töö pealkiri: Alushariduse õppekava rakendumine. Lasteaedade õppekavade koostamisest.		
Teadusvaldkond: Eelkoolipedagoogika		
Kutsemagistritöö	Kuu ja aasta 05 - 2004	Lehekülgede arv 61
Käesoleva kutsemagistritöö empiirilise uurimuse eesmärgiks on uurida koolieelsete lasteasutuste õppekavade koostamise protsessi ja sellega seonduvaid probleeme. Oletatakse, et lasteaedade õppekavade väljatöötamisel võis saada takistuseks abistavate materjalide ja vastavate kursuste vähesus. Lasteaia õppekava koostamisel on olulisel kohal õpetajate väärtushinnangud. Oletatakse, et väärtushinnangud on muutunud viimastel aastatel kooskõlas uute nõudmistega. Töö teoreetilises osas on välja toodud õppekava olemus ja tasandid, antakse ülevaade Eesti alushariduse õppekavade ajaloolisest arengust, vaadeldakse alushariduse üldiseid suundumusi teistes riikides ning käsitletakse õppekava koostamist, rakendamist ja arendamist. Uurimustöö tugineb ligi kuuesaja Eesti erinevate piirkondade lasteaiapedagoogide ankeetide analüüsile, lisaks on küsitluse tulemuste täpsustamiseks kasutatud intervjuusid lasteaiaõpetajatega. Tulemuste analüüsil selgus, et lasteaiaõpetajad kasutavad lasteaia õppekava mitmeti oma töös. Enamus vastajatest oli lasteaia õppekava koostamisel saanud abi raamõppekavast. Palju on kasutatud ka „Tea ja Toimeta“ sarja väljaandeid ja/või varasemaid programme. Välja on toodud lasteaia õppekava koostamise suurimad probleemid – koolituse ja materjalide puudus, lapse arengu hindamisega seonduvad probleemid, õppekava ühildumine erinevate metoodikatega jm. Võrreldes varasemaga pööravad õpetajad rohkem tähelepanu, õppimisele läbi mängu, lapse arengu hindamisele ja loovuse arendamisele, oma töö analüüsimisele, täienduskoolitusele ning iga lapse individuaalsuse tunnustamisele. Töö kokkuvõttes osas on tehtud ettepanekud lasteadeade õppekavatöös ning alushariduse raamõppekava edasiseks arendamiseks. Töö illustreerimiseks on kasutatud 3 joonist ja 8 tabelit ning töö on 16 lisa. Teoreetiline osa kirjutamisel on toetunud 52 kirjanduslikule allikale, millest 22 on võõrkeelsed. Töös on toetunud järgmistele autoritele E. Krull, U. Läänemets, L. Katz, D. Pratt, A. Glatthorn, W. F. Parkay, G. Hass, H. Vejleskov, J. Moyer jt. õppekavaspetsialistide seisukohtadele.		
Võtmesõnad: alusharidus, raamõppekava, õppekava olemus, õppekava tasandid, õppekava rakendumine, õpetajate väärtushinnangud		
Säilitamise koht: Tartu Ülikooli raamatukogu		
Töö autor: Jana Treier allkiri:		
Juhendaja: Maria Jürimäe allkiri:		

SUMMARY

UT, Open University	Educational Faculty	Department of General Education
---------------------	---------------------	---------------------------------

Title: Implementation of preschool curriculum.		
Compilation the kindergarten curriculum.		
Subject: Preschool education		
Level: master thesis	Month and year 05 - 2004	Number of pages 61
The aims of this study were to research teachers' compilation the kindergarten curriculum. It is this paper's assumption that the main barrier to creating the curriculum was the lack of appropriate educational materials. When creating the curriculum it is important to consider the learning objectives sought by the teachers. We suppose that the learning objectives teachers think are necessary have changed conform to the new demand. The thesis analyses the curriculum's definitions and levels, history of Estonian pre-school programs, trends in EU countries, Japan and USA, and implementation of the pre-school curriculum. The main analysis is based on the implementation process, and the changes in teacher's value orientation. The analysed data are from questionnaires of approximately 600 Estonian kindergarten teachers, and teacher interviews. The results of the analysis indicated that the curricula of kindergartens are based on pre-school curriculum, and teachers use the document for several purposes. The main resources of help and advice in curriculum process were the curriculum itself, "Tea ja toimetä" (Know and Do) series, and previous programs for the preschool. The biggest challenges in the process of implementation were a lack of schooling and supportive materials, unfamiliar tools of assessment of child development, the possibility to use different teaching methods, etc. A shift in values is most evident in the fields of valuing individual development of every child, assessment of child development, creativity, teamwork, in-service education, etc. The thesis also includes conclusions and future advice for development and implementation of pre-school curricula. Included in the paper are 3 illustrated diagrams, 8 tables, and 16 addendums. Sited are 52 sources. Included in the list of referred authors: E. Krull, U. Läänemets, L. Katz, D. Pratt, A. Glatthorn, W. F. Parkay, G. Hass, H. Vejleskov, J. Moyer etc.		
Keywords and phrases: pre-school education, curriculum definitions, levels of curriculum, curriculum framework, curriculum implementation, teachers' values.		
Deposited: Tartu University Library		
Author: Jana Treier	signature:	
Mentor: Maria Jürimäe	signature:	

SISSEJUHATUS

„Igal haridusastmel on oma eesmärk ja funktsioonid, mida tunnustamata võime takerduda dogmaatilisest aruteludesse. Ei saa eelistada üht vanuseastet teisele ega rebida seda välja haridussüsteemist kui tervikust“ (Talts 1999: 196). Järelikult tuleb alusharidust väärtustada

võrdselt teiste haridusastmetega. Forrest W. Parkay ja Glen Hass (2000) on veendunud, et 21. sajandi haridustrendiks kujunevad varase lapsepõlve õppekavad, kuna järjest rohkem väärtustatakse väikelapse-iga. Tähelepanu pööramine laste individuaalsusele, paindlikkus ja järjepidevus – need saavad olema alushariduse õppekava ühed olulisemad märksõnad.

Eesti üldhariduskooli õppekavast on erialakirjanduses palju räägitud ja kirjutatud. Vähe on aga arutletud alushariduse raamõppekava ning selle rakendamisega seotud probleemide üle. Ehkki alushariduse-alane laiem diskussioon on meil siiani napiks jäänud, on oluline väärtustada ja uurida alusharidust kui üht väga olulist osa haridusprotsessist. Ülo Vooglaid (2003:3) on arvamisel, et just alusharidus on haridussüsteemi tähtsaim osa, alus inimese kogu haridusteele.

Eesti alushariduse riiklik raamõppekava hakkas kehtima 1999. aastal. Sellega seoses tuli igal lasteasutusel koostada oma õppekava. See protsess polnud lasteaednikele just kerge, kuna tunti puudust vastavasisulistest koolitustest ja õppekava koostamist kirjeldavatest materjalidest. Õppekava-alastel koolitustel pöörati rohkem tähelepanu sellele, kuidas teha rühma- ja koostööd, milline võiks olla õppekava struktuur, jne. Minimaalselt käsitleti õppekava seostamise vajadust kaasaegsete õpikäsitletustega, nende rakendamise võimalustega praktikas ning alushariduse suundumusi mujal maailmas.

Leida Talts (1999) on rõhutanud vajadust viia läbi alushariduse õppekava rakendamise uuringuid ning nende tulemustele tuginevaid arutelusid. Uurimustele rajanev teadmine aitab meil paremini mõista, millised on meie tegelikud probleemid ning millises suunas peaksime edasi liikuma. Kuna raamõppekava kehtima hakkamisest on möödas juba pea viis aastat, siis on oluline analüüsida selle rakendust lasteaedades, et kavandada selle arendamist.

Kutsemagistritöö käsitleb alushariduse raamõppekava rakendamise üht tahku –lasteaedade õppekavade koostamist koolieelsetes lasteasutustes. Töö **teoreetilises osas** on käsitletud õppekava olemust ja tasandeid ning antud ülevaade Eesti alushariduse õppekavade ajaloost. Vaadeldud on alushariduse õppekavade üldisi suundumusi erinevates riikides ning käsitletud õppekava koostamist ja rakendamist. Töös on toetutud järgmistele autoritele E. Krull, U. Läänemets, L. Katz, D. Pratt, A. Glatthorn, W. F. Parkay, G. Hass, H. Vejleskov, J. Moyer jt. õppekavaspetsialistide seisukohtadele. Teoreetiline osa toetub 52 kirjanduslikule allikale, millest on 22 võõrkeelseid.

Empiirilise uurimuse eesmärgiks on uurida koolieelsete lasteasutuste õppekavade koostamise protsessi ja sellega seonduvaid probleeme. Oletatakse, et lasteaedade õppekavade väljatöötamisel võis saada takistuseks abistavate materjalide ja vastavate kursuste vähesus. Lasteaia õppekava koostamisel on olulisel kohal õpetajate väärtushinnangud. Oletame, et väärtushinnangud on muutunud viimastel aastatel kooskõlas uute nõudmistega.

Uurimuslik osa tugineb koolieelsete lasteasutuste pedagoogide ankeetide analüüsile lasteaedade õppekavade koostamisest ja õpetajate väärtushinnangutest. Ankeedi täpsustamiseks on lisatud intervjuud tegevõpetajatega, nende materjal on kogutud TÜ pedagoogika osakonna kursuse „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) õppekavaploki raames. Uurimuslik osa sisaldab 3 joonist ja 10 tabelit ning töö on 14 lisa.

1. ÕPPEKAVA OLEMUS JA TASANDID

Õppekava koostamisel, rakendamisel ja arendamisel on vaja esmalt mõista, mida terminiga õppekava tähistatakse. Õppekava mõiste defineerimisel on erinevad autorid kasutanud erinevaid määratlusi. See, kuidas õppekava defineerida, sõltub sellest, milline on defineerijate filosoofiline taust, arusaam õppimisest, väärtustest, inimesest.

1.1 Õppekava mõiste

Õppekava eksperdid on püüdnud defineerida õppekava mõistet, kuid ühisele seisukohale pole jõutud. Pedagoogid, teoreetikud ja uurijad kasutavad erinevaid õppekava määratlusi (Parkay & Hass 2000: 2):

- Õppekursuse läbimine - tuleneb ladina keelsest sõnast „*currere*“, mis tähendab kursust läbima.
- Õppeaine – info või teadmised, mille õpilased peavad omandama.
- Planeeritud õppimiskogemused.
- Eeldatavad/ ettenähtud õppimistulemused.
- Kõik kogemused, mis õpilased saavad koolis või kooliväliselt haridusprogrammidest.
- Kogemused, planeeritud või mitte, mis tagavad (või ka takistavad) hariduse omandamist ja laste arengut.

Õpetajad defineerivad õppekava enamasti eelkõige dokumendina, mis sätestab aineleendi, teemad, tunnijaotuse, õppesisu vanuseastmeti/ klassiti jms. Teoreetikud, hoolimata koolkonnast, millesse nad kuuluvad, peavad õppekava defineerimisel oluliseks aga hoopis teisi märksõnu –sihid, eesmärgid, plaanid, süsteemid, kogemused, keskkond. Selline vastuolu näitab, et puudub küllaldane dialoog õppekavateoreetikute ja tegevpedagoogide vahel (Ornstein & Hunkins 1998: 11).

Kõige lühem õppekava definitsioon pärineb Hilda Tabalt aastast 1962: **õppekava on õppimise plaan**. Taba märgib, et õppekavasid tuleb koostada laste lähtetaset arvestades, igasugune õppetöö korraldus peab aga kaasa aitama riigi, kultuuri ja indiviidi arengule ning

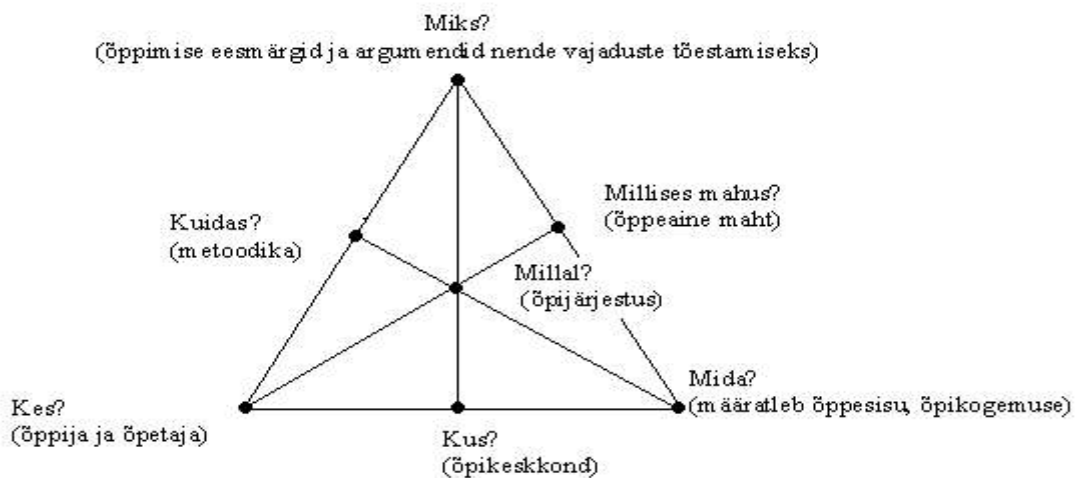
õppekavad hariduse põhialustena esindavad sotsiaalset kokkulepet teatud mõtteviisi kujundamiseks (Taba 1962: 27).

Juhani Hytöneni (2004) arvates peab väikelaste õppekavade koostamise lähtekohaks olema arusaam, et õppekava alustes esitatakse kõigile mõeldud **õpikogemuste tervik**, mis peaks kindlustama laste tasakaalustatud arengu.

Õppekava on sageli defineeritud selle komponentide kaudu. Näiteks Tyleri ratsionaalis on Ralph Tyler (1949: 1) soovitanud kõigil, kel plaanis õppekava loomine või arendamine, leida vastus järgnevatele küsimustele:

1. Milliseid hariduslikke **sihte/ eemärke** haridusasutus peaks toetama?
2. Millised **õpikogemused** võiksid aidata õppijatel neid eesmärgid saavutada?
3. Kuidas neid kogemusi tulemuslikult **organiseerida**?
4. Kuidas **kindlaks teha/ hinnata**, kas eesmärgid on saavutatud?

Urve Läänemets on kirjutanud, et õppimist on vaja korraldada kahes tähenduses: kõigepealt valime sisu, mida õpetada, ja sellest lähtuvalt viisi, kuidas seda õppida ja õpetada. Tema arvates väärrib tähelepanu õppetöö korralduse mudel (Joonis 1), mida on alates 1994. a propageerinud ja kasutanud Jaapani haridusteadlased. Mudel esitab Tyleri ratsionaali ühe võimaliku edasiarenduse ning on abiks õppekava koostamisel ja arendamisel (Läänemets 2003: 12).



Joonis 1. Probleemiasetus õppekava kujundamiseks

1.3Õppekava tasandid

Tsentraliseeritud haridussüsteemiga maades rakendatakse lasteadeade õppe-kasvatustöö koordineerimiseks riiklikke õppekavasid. Ka Eesti kuulub selliste riikide hulka. Riiklik alushariduse raamõppekava on sätestav määrus, mis on kohustuslik kõikidele Eesti Vabariigi lasteadeadele. Selle alusel töötavad lasteaiad välja kohalikke olusid arvestavad lasteadeade õppekavad. Riigi tasandi õppekavad tagavad hariduse ühtse arengu, süsteemsuse, avatuse ja läbipaistvuse.

Õppekavast rääkides peetakse sageli silmas nii erineva tasandi dokumente kui ka nende alusel toimuvat reaalset õpet. Viive-Riina Ruus on arvamisel, et üks peamisi põhjusi, mis õppekava suhtes palju segadust tekitab, on toimijate erinevad ettekujutused ja arusaamad sellest dokumendist (Ruus 2003: 6).

Edgar Krulli (2000: 306) poolt välja toodud eesti kooli õppekava kujunemise etapid on samad ka alushariduses:

1. Riiklik planeerimise tasand (*Eesti alushariduse riiklik raamõppekava*)
2. Planeerimine haridusasutuse juhtkonna tasandil (*Lasteaia õppekava*)
3. Planeerimine õpetaja tasandil (*Õppe- ja kasvatustöö planeerimine*)
4. Õppe- ja kasvatustöö realiseerimine (*Tegelik õppekava*)

Kokkuvõte

1. Väikelaste õppekava sisaldab eesmärgi, nende saavutamiseks valitud õppesisu ja selle organiseerimise viise, mis peaks tagama laste tasakaalustatud arengu, arvestades nende vajadusi ja arengutaset. Oluline on ka see kuidas eesmärkide saavutatust hinnata.
2. Õppekava tähendab ka ühiskondlikku kokkulepet ühistest väärtustest, tagades nende edasikandmise järgnevale põlvkondadele.

3. Alushariduse õppekava planeeritakse Eestis kolmel tasandil: riiklikul, lasteaia ja õpetaja tasandil. Neljas tasand on õppe realiseerumine ehk tegelik õppekava.
4. Riigi tasandi õppekavad tagavad hariduse ühtse arengu, süsteemsuse, avatuse ja läbipaistvuse. Just tänu riiklikele haridusdokumentidele saavad erinevad huvigrupid osaleda õppekava koostamises ja arendamises.

2. ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVAD

2.1 Alushariduse õppekavade arengust Eestis

Eestikeelne lasteaed tähistab 2005. aastal oma 100. sünnipäeva, kuid organiseeritud lastehoiu ajalugu ulatub veelgi kaugemale. Seega saab meie alushariduses toetuda soliidsele kodumaisele traditsioonile.

2.1.1 Lasteaedade algusaeg

Esimene eralasteaed asutati meil teadaolevalt 1840. aastal. See on vahetult pärast seda, kui Fr. Fröbel avas oma lasteaia Saksamaal 28. juunil 1840 aastal (Torm 1995). Diakonisside seltsi poolt asutati Tallinnas 1860 aastal „väikelastekool“ (lapsed vanuses 6-10). Kogu kasvatustöö põhines piibli alusel ja eesmärgiks oli, et lastes tärkaks kristlik vagadus. Õpetati piiblit, katekismust ja vaimulikke laule. Lugemaõppimine oli sunduslik 6. aastast alates ning 7-8 aastased lapsed kirjutasid etteütusi. Erilist rõhku pandi ka vene ja saksa keele õppimisele ning aukohal oli käsitöö. Oli ka nn „vaba mängu aeg“, kui mindi õue jalutama; kasvataja jälgis, et lapsed korralikult reas käiks. Lastevanematega peeti kontakti, neile korraldati misjoniõhtuid ja piibli seletamise tunde (Järvekülg 1940:230).

Sõna „lasteaed“ võeti Eestis esmakordselt kasutusele 1862. aastal avatud Eesti Abistamisseltsi lasteaia puhul. Esimesed lasteasutuste rajajad ja ka lasteaednike koolitajad olid enamasti sakslastest eraisikud või saksa seltsid (Torm 1995).

19. sajandi lõpul avati Eestis veel teisigi lastehoiu kohti, näiteks Tallinnas, Pärnus, Sindis (sealse kalevivabriku tööliste lastele). Lasteaedade kasvatustöö jälgis eelkõige **kristlikke põhialuseid ja eesmärgi** (Järvekülg 1940:231).

Ka mõisnikud olid huvitatud emade tööjõu kasutamisest, nii organiseeriti suuremate mõisate juurde „mängukooled“. Näiteks on teada „mängukoolist“, mis asutati 1901 a. Järvamaal Koigi mõisas; ülalpidajaks oli mõisaomanik von Grünevald. „Mängukool“ töötas aasta läbi, oli avatud kella 8.00-19.00 ning lapsi võeti vastu kuni 10. eluaastani. Pearõhku pandi käsitööle: heegeldamisele, kudumisele ja õmblemisele. Pastor käis vahetevahel lapsi küsimas – lapsed pidid lugema, jutustama piiblilugusid ja teadma kümmet käsku (Järvekül 1940:232).

Juba möödunud sajandi lõpul märgati meil mängu kasvatuslikku tähtsust ja **lasteaiad hakkasid kujunema hoolekandenasutustest vähehaaval kasvatusasutusteks** (Järvekül 1940:231).

Kahekümnenenda sajandi alguses, mil venestamispoliitika Eestis oli haripunktis, leidis Tartu haritlaskond eesotsas Jaan Tõnissoniga, et võitluses eestluse eest on tähtis sirguva põlvkonna kasvatamine rahvuslikus vaimus (Torm 1995). Nii asutatigi rahvuslikult meelestatud haritlaskonna eestvedamisel Tartu Lasteaia Selts, mis avas **rahvusliku suunitlusega lasteaia** (Jaama tn. 14) 24. mail 1905. aastal. Laste kristliku meelsuse arendamiseks käisid Tartu pastorid korda mööda lasteaias jumalateenistusi pidamas. Kui lasteaias käisid üliõpilased, siis tehti ringmänge ja poistega sõjalist „utsinat“, nii et kogu aed rõkkas rõõmust ja mängutuhinast. Alates 1910. aastast sai lasteaed endale esimese kutseharidusega lasteaedniku Veronika Tarraski, kes hakkas lapsi õpetama Pestalozzi ja Fröbeli süsteemi järgi (Järvekül 1940:232).

Järgmise eestimeelse lasteaia asutas Tallinna Eesti Haridusselts aastal 1911 Roosikrantsi tänavasse. Lasteaed sai avamisloa tingimusel, et lastele õpetataks vene keelt. Selles lasteaias ei rõhutatud enam usulise kasvatuses esmajärgulist tähtsust, vaid soodustati üldist vaimset arenemist ja kasvatati ühtekuuluvustunnet laulude, mängude ja töö kaudu (Järvekül 1940:232).

2.1.2 Eesti Vabariigi aeg

Eesti esimese iseseisvuse ajal kerkis uuesti esile eelkooliealiste laste kasvatuses eest hoolitsemine. Eelkoolipedagoogika teerajajaks Eestis sai C. H. Niggol (1851 – 1927). Tema raamat „**Kasvatus enne kooli**“ (1921) annab ülevaate koolieeliku vaimsest arenemisest, mängu teooriatest, mänguasjadest ja neile esitavatest nõuetest ning mängude organiseerimise metoodikast. Antud raamat kujunes praktiliseks käsiraamatuks esimestele kutselistele

lasteaednikele Eesti Vabariigis. C. H. Niggol oli Fr. Fröbeli kasvatusideede veendunud pooldaja ja nii jõudsid Fröbeli pedagoogika põhimõtted meie lasteaedade praktilisse töökorraldusse (Torm 1998). Fr. Fröbeli järgi oli lasteaed kasvatusasutus, mille kaudu ta lootis tõsta ka koduse kasvatusetaset. Peamiseks sihiks oli **lapse võimete ja tundeelu harmooniline arendamine ning elamuste pakkumine**. Tegevuse keskpunktis oli laste vaba fantaasiamäng, millega liitus aiatöö, laul, paberitöö jne. Nii ei olnud sellises lasteaias ruumi kooliõpinguil, samuti mitte mehhaanilisel värsside- ja katekismuse tuupimisel, kõnelemata võõrkeelte harrastusest (Elango 1940: 209).

20. sajandi algul räägiti „uuest lapsest ja uuest pedagoogikast“. Uuendajate seas oli ka Maria Montessori. Tollaste pedagoogiliste ideede valguses olid Montessori mõtted revolutsioonilised (Hirsjärvi, Huttunen 1998: 32). Eestisse jõudsid Montessori-pedagoogika põhimõtted käesoleva sajandi esikümneil. Selles on teeneid C. H. Niggolil, kes jõudis Fr. Fröbeli kõrval läbi töötada M. Montessori pedagoogilise süsteemi. Selle tulemusena valmisid tal kaks brošüüri: „**Fr. Fröbel ja M. Montessori**“ (1921) ning „**Montessori meetodi äraldused**“ (1923). C. H. Niggoli poolehoid kuulus Fr. Fröbelile, sest ta pidas M. Montessori süsteemi liigselt lapse intellektuaalsele arengule suunatuks. Ta ei pooldanud koolieelikutele süstemaatilise õpetuse andmist ei lasteaias ega perekonnas. Kui vaadelda Montessori-pedagoogika põhimõtete jõudmist kasvatus töö praktikasse Eesti lasteaedades, väärib märkimist fakt, et näiteks 1926 – 27 õ-a muretses Tallinna Linnavalitsus viiele lastepäevakodule Montessori-õppeabinõude komplekti (Torm 1998).

Tolleaegsetes lasteaedades **polnud mingit üldist raamkava**. Iga asutuse juhataja koostas iseseisvalt aasta- kui ka päevakava (Lisa 1). Õpetajad täitsid päevaraamatut. Töökavas eristub **kolm tegevuse liiki: mäng, laul ja töö**. Marta Haas (1940:227) on öelnud, et „*Mäng on lapse töö ja looming enne kooli. Lapsest, kes tublisti ja iseseisvalt mängib, kasvab hea õppija ja tubli tööinimene*“. Samuti on ta rõhutanud, et töö ja mängu kõrval lasteaias tuleb lapsele jätta võimalikult palju vabadust, et ta saaks areneda loomulikus, looduse poolt seatud suunas. Tänapäevasele tuttavale tundub M. Haasi mure, et eralasteaedade vanemad nõuavad sageli laste ettevalmistamist kooliõpinguteks ja võõrkeelte õpetamist ning selles suunas on avaldanud mõju mõned erakoolid, kuhu lapsi võetakse suure valikuga. Ainult laste teatavaid oskusi esile tõstes, loevad lapsed küll soravalt, kuid nende iseseisvus enese eest hoolitseda jääb kesiseks. „*Lapsele pakub naudingut loomingu protsess, mitte tulemus*“ (Haas 1940:227).

Peeti oluliseks, et lasteaias rakendatavad kasvatusmeetodid areneksid vastavuses tegeliku elu vajadustega ning **lähtuksid meie hingelaadist ja meie oludest**. Seega võeti pedagoogilises tegevuses suund, mis lähtus rahvuslikest ideaalidest ning kasvatusmeetodite ja -vahendite valikul peeti silmas Eesti-keskset lähenemist (Torm 1998).

30-ndail aastail tõuseb esile A. Elango tegevus koolieelse kasvatus teooria arendamisel. A. Elangolt ilmus esimene teaduslik väljaanne väikelapse psühholoogia ja kasvatus alal Eestis „**Lapsepõlv ja iseloom**“ (1933). Ühtlasi oli ta eestvedajaks lastevanemate pedagoogilise nõustamise korraldamisel (Torm 1998).

Lasteaiad olid eraettevõtted (kuulusid seltsidele või eraisikutele) või olid omavalitsuste alluvuses. EV lõpuaastail oli lasteaedu arvult 78 kokku 3960 lapsega (Elango 1968: 76). EV Haridus- ja Sotsiaalministeerium lasteaedade küsimusega sisuliselt ei tegelenud, lasteaiad kuulusid koolinõuniku pädevusse. Kuna tol ajal haridusministrid sageli vahetusid, ei jõutud süüvida lasteaedade probleemidesse (aastal 1918 – 1940 oli ametis ühtekokku 21 ministrit). Tehti mitmeid pöördumisi ministeeriumi poole, näiteks 08.04.1931 juhiti tähelepanu lasteaiaseaduse väljatöötamise vajadusele mis, reguleeriks järgmised valdkondi: õppe- ja kasvatusviisid, hoolekogu, pedagoogikanõukogu, õppe- ja kasvatusained; lasteaednike seisundi ja ettevalmistuse ning lasteaedade nõuniku ametikoha loomine ministeeriumis aga kahjuks jäid need lahendamata (Torm 1998).

Mitmetes maades oli tolleks ajaks juba kehtestatud lasteaedade tegevust reguleeriv seadus. Nii võeti lasteaiad seaduslikult haridussüsteemi võrku Austrias 1872. a, Prantsusmaal 1881. a, mõnedes USA osariikides 1886. a. Eesti Vabariigi lõpuaastail mõisteti lasteaedade ühiskondlikku tähtsust ning alustati lasteaiaseaduse väljatöötamist. Selle protsessi katkestas Eesti iseseisvuse kaotus 1940. aastal (Elango 1940:210).

Kokkuvõte

1. Lasteaedade algusperioodil põhines nende tegevus peamiselt usulisel kasvatusel, mis oli tingitud tolleaegsest ajavaimust.
2. Eesti Vabariigi ajal alusharidust riiklikul tasandil ei reguleeritud.
3. Tänu C. H. Niggolile ja A. Elangole arenes eelkoolipedagoogiline mõte ning nende poolt avaldatud kirjutised aitasid lasteaednikke nende töös.

4. Lasteaegades olid levinud Fröbeli pedagoogika põhimõtted, kus olulisel kohal oli lapse võimete ja tundeelu harmooniline arendamine ning elamuste pakkumine. Tegevuse keskpunktis oli laste mäng, millega liitus aiatöö, laul, paberitöö jne.

2.1.3 Eesti NSV periood

Pärast II Maailmasõda sai Eestist jälle Nõukogude Sotsialistlik Vabariik. Loomulikult oli ka alushariduses tunda nõukogude mõjutusi. Tolleaegseid alushariduse õppekavasid nimetati programmideks. Järgnevalt on antud ülevaade Nõukogude Liidu aegsetest koolieelsete lasteasutuse programmidest.

1950. aasta käsiraamat

1950. a. aastal anti välja vene keelest tõlgitud (kaasautor M. Terri) käsiraamat „Lastesõimed ja lasteaiad kolhoosides ja sovhoosides“ eesmärgiga aidata maal lastesõimede- ja aedade organiseerimist ning reguleerida nende tegevust. *„Oleks hoolimatus jätta naiskolhoosnikud tööle rakendamata sel põhjusel, et emad peavad kodus laste eest hoolitsema ega saa tööle ilmuda.“* (Lastesõimed... 1950: 3).

Käsiraamat sisaldab mustvalgeid fotosid ning joonistusi lasteaia elust ja jaguneb neljaks osaks: 1. Üldised eeskirjad; 2. Lastesõimed; 3. Lasteaiad; 4. Lisad.

Esimeses osas kirjeldatakse, kuidas organiseerida lasteasutisi kolhoosis, koostada eelarvet, välja on toodud koosseisud ja töötasud, lasteasutise nõukogu ülesanded ning kuidas organiseerida meditsiinilist teenindamist. Kolhoosis avatav lasteasutis tuli registreerida maakonna täitevkomitee tervishoiu- ja haridusosakonnas. Mõlemad täitevkomitee osakonnad andsid juhendeid ja nõu ning kontrollisid kasvatustööd, ka kolhoosi esimees pidi iga päev kontrollima lasteasutise tööd.

Käsiraamatus kirjeldatakse, millised peavad olema lastesõime (kuni 3 a. lapsed, 20 last rühmas) ja lasteaia (3-7 a. lapsed) ruumid, mänguõu, varustus, toitlustus, ära on toodud juhataja ja õe-kasvataja ülesanded. Alalõigus “kasvatustöö lastesõimes” on välja toodud näidisrežiimid, arendavad tegevused ning juhendid väikelapse kehaliseks kasvatuseks.

Kolmanda osa alalõigus “**kasvatustöö lasteaias**” on kõigepealt välja toodud laste kehaline kasvatus, liikumismängud ja võimlemisharjutused (näiteks nädis-matkimisvõimlemine vanematele lastele teemal: “Punavoor”). Järgneb vaimne kasvatus, vaimsete võimete

arendamine, silmaringi laiendamine ja kõne arendamine. Veel on kirjutatud kõlbelisest kasvatuses, tööarmastuse kasvatuses lasteaias, esteetilisest ja muusikalisest kasvatuses (ära on toodud lastelaulud koos nootidega). Eraldi on **“kunstipärase sõna”** all välja toodud kirjanduse ja rahvaloomingu tutvustamine lastele ning joonistamine, voolimine ja tööd mitmesuguste materjalidega. Kirjeldatud on ka **mängu tähtsust** ja lasteaiapidude organiseerimist. Veel on antud soovitusi töö planeerimiseks ja aruandluse koostamiseks. Näiteks pidi igas lasteaias olema: 1. Aastaplaan, mis haarab kogu lasteaiatööd terviklikult: administratiiv-majanduslik töö, töö laste tervendamise alal, kasvatustöö juhtimine ja selle kontroll, ideelis-poliitilise taseme ja pedagoogilise kvalifikatsiooni tõstmine ning töö lastevanematega (koostab juhataja). 2. Igakuine plaan, mis konkretiseerib aastaplaani kuude järgi. 3. Iga rühma kasvatuslik tööplaan, mis näitab ära kasvatusliku töö konkreetse sisu.

Päris põhjalikult on kirjeldatud kasvatustöö planeerimise aluseid, välja on toodud kohustuslike tööde ja tegevuste nimetused nädala jooksul nooremas, keskmises ja vanemas rühmas (Lisa 2 tabel 1).

Neljandas osas on toodud lasteasutise töötajate ülesanded, esialgsed nõuded tuleohutuse vältimiseks lasteasutuses ning näidisvormid tarvitataivate arvepidamisraamatute kohta.

Kokkuvõtteks võib öelda, et antud väljaanne on omapärane segu õppe- ja kasvatustöö sisust ning korraldusest, ametijuhenditest, tänapäevases mõistes seadusandlusest ja tervisekaitse eeskirjadest. Raamat kajastab tolleaegse ühiskonna propagandat, näiteks, et naiste töölkäimine on tähtsam kui oma laste kasvatamine, ka imikud alates teisest elukuust tuli viia lastesõime. Punapropagandat sisaldavad ka kõik näidis-konspektid. Kasvatuses oli põhirõhk kollektiivsusel ja ühenäolisusel. Samas võib kasvatustöö alt leida põhitõdesid, mis kehtivad koolieelses hariduses tänapäevalgi. *„Lapsele tuleb pakkuda elementaarseid teadmisi teda ümbritsevast elust, loodusest, inimeste tööst, ühiskondlikest sündmusist, kasutades meetodit: ligemalt kaugemale, lihtsalt keerulisemale, tuntult tundmatule. Kasvataja enda kõne on lastele eeskujuks, eriti väikestele, sellepärast peab pedagoog kõigepealt oma kõne suhtes olema nõudlik ja kõnelema lastega lihtsat, kuid õiget keelt.“* (Lastesõimed...1950: 127, 136).

1968. aasta programm

1968. aastal ilmunud „Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses: programm ja juhendid“ oli esimene eestlaste (S. Ernesaks, E. Lepik, L. Lilleaas, E. Lootsar, L. Mets, A. Piirmaa, M.

Pohlak, J. Sõerd, M. Terri, E. Vee) poolt koostatud programm, mis tänapäeva mõistes vastab sisuliselt alushariduse õppekavale.

Käsiraamat algab lausega. „*Väikelaste kasvatamine ja õpetamine lasteasutuses nõuab kasvatajalt laste ealiste ja individuaalsete iseärasuste tundmist ja arvestamist nii ülesannete kui ka meetodite valikul*“ (Koolieelsest...1968: 3).

Samuti on rõhutatud, et vajadusel tuleb lastele anda kergemaid ülesandeid või juhendada neid individuaalselt. Sissejuhatavas osas on mainitud ka seda, et programmis esitatud materjali järjestust ei tule pidada rangelt muutumatuks – see, kuidas ja millises järjekorras midagi käsitleda, oleneb lasteaia asukohast, laste eelnevast arengutasemest jms. Samuti on programmi koostajad püüdnud silmas pidada õppematerjali järjepidevust ja omavahelist seost. Tähelepanuväärne on see, et sissejuhatuses pole ühtki propagandistlikku lauset.

Programmis on põhjalikult lahti kirjutatud järgmised valdkonnad: mäng, kehaline kasvatus, emakeel (õige kõne, ümbritsev elu, lastekirjandus, lugemine ja kirjutamine), elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamine, kujutavad tegevused (voolimine, joonistamine ja maalimine, kleepetöö, meisterdamine), muusika-alane kasvatus (muusika kuulamine, laulmine, rütmiline liikumine, lastepillidel mängimine), töökasvatus.

Iga valdkonna teemad ja õppesisu on omakorda grupeeritud vanuste järgi (alates kuni üheaastased lapsed kuni kuueaastased lapsed). Vanusegrupi all on välja toodud programm st. mida õpetatakse, näidistemaatika õppeveerandite kaupa ning metoodiline juhend. Programmis on välja toodud ka tundide jaotus (Lisa 2 tabel 2). Eraldi on käsitletud koostööd lastevanematega. Käsiraamatu lõpus on toodud ära soovitatav kirjandus.

See programm tõi lasteaedadesse lugema ja kirjutama õpetamise (kaks korda nädalas emakeele tunni osana) alates kuuendast eluaastast. „*Lugema kirjutama õpetamine 6-aastastele toimub analüütilis-sünteesilisel meetodil, s.o. sõnast häälikute eraldamine ja häälikutest või tähtedest sõnade moodustamine. Õpetatakse suurtrükitähti ja eesmärgiks on saavutada silbiline lugemisoskus*“ (Koolieelsest... 1968: 74).

1974. aasta programm

1974. aastal ilmus parandatud trükk „Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses“ Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaandena. Autoriteks on H. Galinskaja, E. Lepik, L. Lilleaas, A.

Lints, E. Lootsar, M. Peit, A. Piirma, M. Pohlak, A. Rohtla, J. Sõerd, M. Terri, E. Vee, K. Väljas.

Ülesehituselt sarnaneb see 1968. aasta programmiga. Raamatus on käsitletud metoodilisi nõuandeid ja eesmäärke kõikide vanuserühmade jaoks. Välja on toodud väikelaste ealised iseärasused ja nende arvestamine kasvatustöös, samuti laste elu organiseerimine. Lisatud on, et õppeaasta algab 1. septembril. Programmis on välja toodud ka tundide jaotus. Sarnaselt kooliga on suvel “vaheaeg” ka lasteaias – nimelt on programmis kirjas, et 1. maist kuni 1. oktoobrini viiakse 3 – 7 aastaste laste rühmades läbi ainult 1 tund päevas. Õppeaasta on jaotatud neljaks õppeveerandiks st. materjal on antud õppeveerandite kaupa. Samas on kirjutatud, et praktikas tuleb edasi minna vastavalt laste arengule, organiseerides tööd diferentseeritult ja silmas pidades eriti nõrgemaid lapsi (Koolieelsest... 1974).

Muudatused on sisse viidud lugema-kirjutama (alates viiendast eluaastast) ja matemaatika (eraldi tunnina alates viiendast eluaastast) õpetamise osas. Programmis on soovitatud kasutada lugema ja kirjutama õpetamisel H. Raigna ja M. Terri „Karu-aabitsat“ ja selle juurde kuuluvat metoodilist juhendit. Nädalatundide arvu on võrreldes eelmise programmiga suurendatud kõikides vanuseastmetes (Lisa 2 tabel 3).

Programmis oli ära toodud ka metoodika, mis reglementeeris õpetaja tegevuse ja jättis talle vähe valikuvõimalusi. Antud käsiraamatut on noortel õpetajatel võimalik kasutada abimaterjalina tänapäevalgi, kui jätta välja “punane” temaatika. Uuringutulemuste põhjal võibki väita, et väga paljud koolieelsed lasteasutused on oma õppekava loomisel kasutanud ka nõukogude-aegseid programme. Selle käsiraamatu tugevaks küljeks oli kindlasti laste individuaalsuse rõhutamine. Antud programmi kordustrükk ilmus 1979. aastal.

1987. aasta programm

1987. aastal valmis programm „Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses“ Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaandena. Autoriteks on R. Eigo, A. Keskküla, E. Koplimaa, I. Kõve, E. Lepik, I. Muhel, M. Nilson, A. Rekkaro, A. Rohtla, M. Roolaht, H. Sarapuu, T. Tulva, M. Vikat ja S. Väljataga.

Programm algab sõnadega: *“Koolieelne ühiskondlik kasvatus moodustab meie rahvaharidussüsteemi algosa ja selle ülesanne on laste kommunistlik kasvatamine ning nende ettevalmistamine edukaks õppetööks koolis.”* (Koolieelsest... 1987: 3). Antud

programmi koostamise aluseks oli lasteaia õppe- ja kasvatustöö üleliiduline tüüpprogramm, ei rõhutata enam laste individuaalsete iseärasustega arvestamist.

Antud programmi eripäraks oli, et see ei kajastanud 6- aastaste laste õpetamist ja kasvatamist (lapsed läksid kooli 6-aastaselt). Tol ajal moodustati koolide 1. ja 2. klasse ka lasteaedade juurde.

Antud väljaandes vaadeldakse iga vanuserühma (imikute rühma ning ühe kuni viie aastaste rühmade) õppe- ja kasvatustööd kahes osas:

- 1) last elu organiseerimine ja nende kasvatamine;
- 2) õpetamine tegelustes ja tundides.

Iga vanuserühma kohta on antud **üldiseloostus**, mis pidi aitama kasvatajal kasvatusülesannetes paremini orienteeruda. Välja on toodud lõppeesmärgid, milleni igas vanuses tuli jõuda. Võrreldes eelmise programmiga on enam tähelepanu pööratud rahvusliku uhkustunde ja internatsionalistlike tundmuste kujundamisele laste erinevate tegevuste kaudu. Välja on toodud soovitusel päevakava koostamiseks. Rõhutatakse, et lastel peab küllaldaselt aega jääma mänguks (3 tundi) ja aktiivseks liikumiseks (vähemalt 5 tundi). Näiteks üks kord kvartalis peab toimuma tervisepäev ja üks kord kuus mängupäev.

Suurt tähelepanu on pööratud töökasvatusele. Selle all on mõeldud eneseteenindamist, olmetööd, tööd looduses, kujutavaid tegevusi ja õppetööd. Määratletud on ka õppetöö aeg koolieelses lasteasutuses: 10. septembrist kuni 15. maini, kusjuures õppeperiood on jaotatud neljaks kvartaliks. Õppesisu organiseerimise all on igale vanusele välja toodud üksnes uus õpitav materjal. Plaanipäraseid teadmisi ja oskusi saavad lapsed õppetundides. Eraldi tabelina ("tunnijaotusplaan") on välja toodud maimikute (alates 1 a. 6 k. kuni 3-aastased) tegeluste jaotus ning mudilaste ja koolieelikute tundide jaotus (Lisas 2 tabel 4).

Nõukogude perioodil anti välja ka programme toetavaid metoodilisi materjale. Õpetajad täitsid regulaarselt õppe- ja kasvatustegevuste päevikuid.

Kokkuvõtte

1. Alates 1950. aastast hakati alusharidust reguleerima riiklikul tasandil, nii seadusandluse kui programmide kaudu.

2. Kõik lasteasutused pidid oma töös lähtuma otseselt riikliku tasandi programmidest. Lasteaia õppekava ei koostatud. Õppe- ja kasvatustöö korraldus oli ainekeskne, lasteaias olid olulisel kohal õppetunnid. Tähtsal kohal oli õpetamine ja õpetaja tegevus. Kindlaks oli määratud, mida ja mis vanuses tuleb lastele õpetada ning paika pandud kindel metoodika. See tähendas palju riiklike ettekirjutusi lasteaiale ja õpetajatele.
3. Positiivsena võib 1968. ja 1974. aasta programmidest välja tuua arvestamist laste individuaalsusega, ka ainesisu vanuselise jaotuse ja metoodiliste soovitude osas on selliseid, millest võiks lähtuda tänapäevalgi. Paljudes koolieelsetes lasteasutustes neid materjale ka kasutatakse.

2.1.4 Taasiseseisvunud Eesti

Eesti Vabariigi taasiseseisvumisel vajati muudatusi ka alushariduses. Kaheksakümnendate aastate lõpus nn laulva revolutsiooni ajal rõhutasid õpetajad õppe- ja kasvatustöös rahvuslikkust. Olulisel kohal oli erinevate rahvatraditsioonide taaselustamine ja käsitlemine. Lasteaedade pedagoogid tundsid suurt huvi lääne pedagoogika vastu, avanes võimalus osaleda Soome, Rootsi jt maade koolitustel. 1990-ndate aastate algul propageeriti emade lastega koju jäämist kolmeks aastaks. Selle tulemusel vähenes laste arv lasteaedades ning osa lasteaedu suleti.

Taasiseseisvuse saavutamine tõi kaasa nõukogude seadusandluse ja programmide kehtetuks muutumise. Uute loomine võttis siiski päris palju aega ja seetõttu valitses lasteaedades aastaid **seadusandlik vaakum** – iga lasteaed pidi ise hakkama saama õppe- ja kasvatustöö korraldamisega, selleks kasutati nii endisi programme, teistest riikidest õpitut kui ka uusi algatusi. Planeerimine ning õppe- ja kasvatustöö organiseerimine oli hästi vaba, see olenes lasteaia juhtkonna nõudmistest. Näiteks ei olnud sellel ajavahemikul vaja täita õppe- ja kasvatustegevuste päevikuid.

Seoses muudatustega ühiskonnas ja hariduses on suurenenud lastevanemate surve lasteaedadele. Eesti haridussüsteemis on tekkinud nõndanimetatud „eliitkoolid“, kus võetakse lapsi vastu katsete põhjal ning kuhu paljud lapsevanemad püüavad oma last panna. Nii võidakse ka osades lasteaedades (eriti suurlinnades) lapsi ette õpetada ning see ongi kaasa toonud akadeemiliste teadmiste pealetungi alushariduses.

1996. aastal valmis alushariduse õppekava projekt raamatuna, mis saadeti laiali ka lasteasutustesse. Sissejuhatavas osas on öeldud: „*Riiklik õppekava võib fikseerida vaid koolieelse perioodi õppe-kasvatustöö põhieesmärgid, ülesanded ja üldise sisu, mille realiseerimine tagab isiksuse arengu ja kindlustab hariduse eduka omandamise järjepidevuse. Õppekava tööversioon ei ole vormilt ja stiililt ühtne. Töörühm otsustas autorite tekstid esitada tutvumiseks muutmata kujul. Taotluseks on arutelu käigus selgitada välja õppekava kasutajate jaoks sobivaim variant. Kõiki osapooli rahuldav õppekava sünnib koostöös*“ (Alushariduse õppekava projekt 1996: 5).

Õppekava projekti sisukord oli järgmine:

1. Alushariduse mõiste ja taotlused (Ü. Vooglaid)
2. Lapse areng ja selle jälgimine (A. Tiko)
3. Lapse kasvukeskkond (M. Tilk, S. Almann)
4. Lisatähelepanu vajav laps (M. Tilk, M. Veisson)
5. Integratiivsed tegevused (L. Kivi)
6. Alushariduse sisu

“Alushariduse sisu” all olid välja toodud järgmised valdkonnad: Kodulugu (M. Põlluste, L. Reinap); Loodus (E. Koplmaa); Tehnika (H. Õiglane); Lastekirjandus (S. Väljataga); Ettevalmistus lugemiseks-kirjutamiseks (L. Kivi); Tervis (J. Luuri, I. Pilv); Liikumine (M. Piisang); laulmine ja muusika (M. Klaas); Värv ja vorm (L. Raidmaa, V. Juss, M. Mänd); Matemaatika (E. Noor).

Antud alushariduse õppekava projekti kohta viidi läbi ka **ulatuslik ankeetküsitlus** lasteaiaõpetajatele (N=759). Analüüsi tulemusel valmis uus sajaleheküljeline alushariduse õppekava projekt, millega tööd ei jätkatud ning mis lasteasutustesse ei jõudnud.

1999. aasta alushariduse raamõppekava

1999. aastal valminud riiklikul alushariduse raamõppekava autoreid pole dokumendis mainitud. Alushariduse raamõppekava ülesehitus peatükkide kaupa on järgmine:

1. Üldsätted
2. Õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid

3. Õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted: rõhutakse laste individuaalsete iseärasuste arvestamist, laste valikute tegemist, mängu tähtsust, lasteaia avatust perekonnale jne., välja on toodud planeeritud õppe- ja kasvatustegevuste nädalakava.
4. Lasteasutuse õppekava: ülesehitus, õpetaja roll õppekavatöös, rühma tegevus- ja päevakavade koostamise põhimõtted.
5. Õppe- ja kasvatustegevuste sisu:
 - Lapse elu ja ümbritsevat keskkonda käsitlevad teemad
 - Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad (keel ja kõne, matemaatika, kunst, muusika, liikumine)
6. Eesti keele õpetamine lasteasutuses või -rühmas, kus õppe- ja kasvatustegevus toimub teises keeles
7. Lapse arengu hindamise põhimõtted
8. Lapse arengu eeldatavad tulemused (kolme-, viie- ja seitsmeaastaselt

(Alushariduse raamõppekava 1999)

Võrreldes 1996. aasta projekti ja selle edasiarendusega on dokument lühike – kõigest 17 lehekülge. See tähendab, et ettekirjutusi ja soovitusi on varasemaga võrreldes vähem. Igal lasteaial on võimalus koostada **oma õppekava**, lähtudes lasteaia omapärasest ja õpetajate pedagoogilistest väärtushinnangutest, ning määratleda õppe- ja kasvatustöö korraldus ning planeerimine (Alushariduse raamõppekava 1999). Õpetajatel on vabadus valida sobivaid töömeetodeid ja -võtteid lähtuvalt lastest. Valikuvabadus suurendab lasteaia vastutust õppe- ja kasvatustöö tulemuslikkuse eest ning olulisele kohale tõuseb süstemaatiline eneseanalüüs ehk sisehindamine. Samas on raamõppekava tulekuga suurenenud õpetajate paberitöö maht: päevikute täitmine, tegevuskavade koostamine, õppekava koostamine ja arendustöö, lapse arengu analüüsimine jm aruandlus.

Eesti alushariduse üheks Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt välja toodud riiklikuks prioriteediks alates 2000/2001 õppeaastast on olnud lapsest lähtuva õpetamise ja kasvatamise rakendamine lasteaedades (Riikliku järelevalve prioriteedid 2004).

2.1.5 Erinevate õppekavade ja programmide võrdlus

Kõige suurem erinevus nõukogude-aegsete programmide ja riikliku raamõppekava vahel seisneb selles, et lisandus lasteaia õppekava planeerimise tasand, sätestati lapse arengu

hindamine ning õppe- ja kasvatustöösitu polnud enam jaotatud vanuste kaupa (Alushariduse raamõppekava 1999).

Iga uue programmi, aga ka raamõppekava tulekuga, on üldjuhul suurenenud õpetaja poolt läbiviidavate kohustuslike tundide või tegevuste arv nädalas (Lisa 2, tabel 6).

Raamõppekava annab lasteaedadele küllalt suure tegutsemisvabaduse, kuid jäigalt kehtestatud kohustuslike tegevuste arv nädalas piirab õpetajate tegevust ning raskendab erinevate metoodikate rakendamist. Nii jääb lastel vähe aega vabaks mänguks ja õues viibimiseks.

Lisas 2 on kokkuvõtlikult esitatud erinevate programmide ja kehtiva alushariduse raamõppekava võrdlus. Võrreldud on erinevaid õppekava komponente: õppe- ja kasvatustöö eesmärgid ja valdkondi, õppesitu, metoodikat, õppevara, laste arengu hindamist ning näidisvaldkonnana on välja toodud lugema ja kirjutama õpetamine.

Kokkuvõte

1. Taasiseseisvunud Eestis võttis uute alushariduse dokumentide koostamine palju aega ja seetõttu valitses lasteaedades aastaid seadusandlik vaakum – lasteaiad korraldasid õppe- ja kasvatustööd oma nägemuse järgi, selleks kasutati nii endisi programme, teistest riikidest õpitut kui ka uusi algatusi.
2. 1996. aastal jõudis lasteaedadesse uue õppekava projekt, kahjuks jäi töö sellega katki.
3. Praegu kasutusel olev alushariduse raamõppekava jõudis lasteaedadesse 1999 a. sügisel. Igal lasteaias tuli koostada oma õppekava. Õpetajatel on vabadus valida sobivaid töömeetodeid ja -võtteid lähtuvalt lastest.

2.2 Alushariduse õppekavad teistes riikides.

Lasteaia õppekava arendamise ja rakendamise seisukohalt on oluline teada millised alushariduse suundumused on teistes riikides, seal hulgas mida väärtustatakse riikliku tasandi alushariduse õppekavades.

Järgnevalt vaadeldakse alusharidust erinevates riikides. Ülevaade antakse Euroopa alusharidusest, sest meie alusharidus jätkab aina tihedamas seoses Euroopa kultuuriruumiga. Lisaks peatutakse ka Jaapani ja USA alushariduse süsteemidel.

„Õppekavade uurimise ja arendamise väliskogemus on ulatuslik ja väärtuslik. Seda tasub tundma õppida ja rakendada ka Eestis, ent veel olulisem on mõista, mida tasuks vältida. Tark valik tuleb aga endal teha“ (Läänemets 1995: 90).

2.2.1 Euroopa riikide õppekavad

Otsides alushariduse õppekava kvaliteedi indikaatoreid on Euroopas aastate jooksul tähelepanu pööratud järgnevatele aspektidele (Vejleskov 1995:3):

- sisend (õpetajad, õppekava, keskkond);
- tulemus (olulised on erinevad pädevused ja suhtumised);
- protsess (emotsionaalne heaolu ja kaasahaaratus, kogemuslik õppimine).

Sisendi väärtustamine, samuti selle kvaliteedi kontrollimine on lihtne – tuleb luua kvaliteetsed programmid, tagada füüsiline kasvukeskkond, pedagoogide kvalifitseeritud kaader. Siiski ei pruugi see kõik tagada alushariduse kvaliteeti. **Tulemusele** orienteeritud lähenemisel hinnatakse eelkõige laste teadmisi ja oskusi. **Protsessikeskne** lähenemine on kõige uuem, aga see on saanud domineerivaks Euroopa alushariduses. Siin on oluline, mis toimub haridusprotsessis lapsega:

- lapse heaolu määr näitab, näiteks kas kasvukeskkond aitab lapsel end koduselt tunda;

- lapse positiivse minapildi areng;
- kuidas on rahuldatud lapse emotsionaalsed vajadused: tähelepanu, tunnustus, rahulolu jne (Vejleskov 1995:3).

Alushariduse õpetaja peab rohkem tähelepanu pöörama protsessile, kui võimalikele tulemustele, ja toetama laste igakülgset arengut läbi avastamise ning uudishimu. Lastele tuleb õpetada “kuidas teada saada“ (*know how*) mitte lihtsalt faktiteadmisi (*know that*) (Curtis 1986: 27).

Olenemata sellest kas ühe või teise Euroopa riigi koolieelses kasvatuses väärtustatakse pigem protsessi või tulemusi on alushariduse ühine eesmärk tutvustada lastele elu ühiskonnas ning õpetada neid elama üksteise kõrval. Antud eesmärgi elluviimise teed on erinevad. Osades maades, nagu Saksamaal, Iirimaal, Hollandis ja Taanis, on alushariduse **peamine roll toetada peresid väikelaste kasvatamisel**. Õpetajad vastutavad põhiliselt laste sotsialiseerimise eest. Teistes maades, sealhulgas Belgia, Prantsusmaa, Luksemburg, Kreeka, Itaalia ja Hispaania, on tähtsal kohal õpitulemused, alushariduse missioon on toetada laste kooliks ettevalmistamist. Rõhuasetuste erinevusest hoolimata on enamikes Euroopa riikides peamine tendents saavutada harmooniline tasakaal sotsialiseerimise ja õpitulemuste vahel (Pre-school ...1994:59).

Kõikides Euroopa riikides on alushariduses kasutusel riikliku tasandi juhendid, soovitusel, õppekavad jm. Materjalid võivad olla koostatud spetsialistide poolt, kes reguleerivad alusharidust: sotsiaal- ja haridusministeeriumide vastavad üksused, kõrgkoolid, õppekavade arenduskeskused jne. Enamasti on need materjalid valminud koostöös õpetajatega. (Key data... 2000:56).

Euroopa maades, kus alusharidus on suunatud kooliks ettevalmistamisele sisaldavad riikliku tasandi õppekavad järgmiseid komponente: eesmärgid, ained või tegevused, õpikäsitus ning laste arengu hindamine (Key data... 2000:56).

Kui alusharidus pole orienteeritud kooliks ettevalmistamisele, näiteks nagu Austrias ja Saksamaal, siis sisaldavad riikliku tasandi õppekavad üldiseid eesmärke, mida tuleb jälgida. Samuti võidakse kirjeldada laste hindamise korraldust (Austria ja Rootsi). Õppekavades õpetajatele antud vabaduse aste on riikide lõikes erinev. Ametlike alushariduse õppekavade sisu Euroopa maades on välja toodud lisas 4 (Key data... 2000:56).

Näiteks Soomes ja Rootsis on alushariduse traditsiooni juurde kuulunud õpetuse integreerimine. Soomes on seda nimetatud avatud üldõpetuseks. Lapse teadmiste ja oskuste arenedes tullakse käsitletud õppematerjali juurde tagasi ja käsitletakse seda mitmekülgsemalt või mingile konkreetsele nähtusele keskendudes (spiraalne õppekava) (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001).

Eesmärkide kajastamine õppekavades

Euroopa maade alushariduse ametlikes dokumentides on kirjas riiklikud eesmärgid ja üldised või kõige olulisemad põhimõtted. Märksõnad, mida kasutatakse eesmärkide sõnastuses, on paljudes maades sarnased: areng, autonoomia, vastutus, heaolu, eneseusaldus, kodanikuõigus, ettevalmistus kooliks jm. Üheks levinud põhimõtteks on koostöö peredega. Sageli kasutatakse järgnevaid märksõnu: suhtlemine, mõistmine informatsioon, dialoog, toetus, koostöö, vanemate kaasamine projektidesse, haridusprotsess jm. Pea kõikides riikides kirjeldatakse detailsemalt spetsiifiliste alade eesmärke. Need saab jaotada kuueks grupiks: sotsiaal-emotsionaalne areng, füüsiline areng, intellektuaalsete oskuste areng, loovuse areng, keskkonnateadlikkuse areng ja kooliks ettevalmistamine (Key data... 2000: 57).

Oskused, mida lapsed peaksid teoreetiliselt omandama lasteaia lõpuks, on defineeritud mitmetes maades (prantsusekeelses Belgias, Prantsusmaal, Iirimaa, Hollandis, Austrias, Suurbritannias, Bulgaarias, Ungaris, Rumeenias, Slovakkias, Küprosel, Leedus ja Eestis). Üld- ja spetsiifilised eesmärgid Euroopa maade alushariduse õppekavades on välja toodud lisas 5 (Key data... 2000:57).

Õpikäsitus, tegevused ja lapse arengu hindamine õppekavades

Kõige sagedamini soovitatud lähenemine riikliku tasandi alushariduse õppekavades on õppe- ja kasvatustöö korraldamisel lähtuda laste vajadustest. Suuremas osas riikides on **õpikäsitus kaardistatud** nii ametlikus õppekavas kui haridusasutuse tasandil (Key data...2000:58).

Soomlase Juhani Hytöneni (1999) arvates on lapsekeskse õpikäsitluse baasiks isiksuse austamine ja individidevaheline võrdõiguslikkuse ideaal: **igat last võetakse sellisena nagu ta on**, teda ei püüta sobitada mingisse vormi. Lapse ainukordsed vajadused ja huviobjektid on pedagoogile alati ühevõrra tähtsad. See, kas isiksuse austamine viib ka kasvatusliku võrdsuse realiseerumiseni, on siiski mitmetahuline küsimus (Hytönen 1999: 6). Lisas 6 on välja toodud lapsest lähtuva ja täiskasvanukeskse käsitlemise kokkuvõtlik võrdlus. Osades maades ei anta soovitusi meetodite valikuks ega õpikäsitlust, nende riikide hulka kuuluvad

Belgia, Saksamaa, Holland ja Austria. Riiklikud dokumendid, kus õpikäsitus on määratletud, rõhutavad järgmist: arvestada iga lapse vajaduste ja arengurütmiga, arvestada individuaalsete erinevustega ning tähtsal kohal on koostöö alushariduse ja alghariduse vahel (Key data... 2000:58).

Prantsusmaa, Rootsi ja Suurbritannia õppekavades soovitatakse erinevaid õppeviise, nagu õppimine läbi mängu ja tegevusi väikestes gruppides. Suurbritannia õppekavas tuuakse näiteid heast praktikast, kuid ei kirjutata ette täpseid meetodeid. Tunni- või tegevusplaan on alustaseme õppekavades antud ainult neljas riigis: prantsusekeelses Belgias, Kreekas, Liechtensteinis ja Eestis. Ükski dokument ei reguleeri, millist õppevara tuleb alushariduses kasutada. Osades Ida-Euroopa riikides sisaldavad õppekavad ka meetodeid. Õpikäsitluse soovitusel Euroopa riikide ametlikes juhendites on välja toodud lisas 7 (Key data... 2000:58).

Inglane Audrey Curtis (1994) peab õppekavas oluliseks **tasakaalu õpetaja poolt organiseeritud ja laste vaba tegevuse vahel**. Õpetajad peaksid ise otsustama, kui palju päevas nad sekkuvad laste tegevusse ja kui palju saavad lapsed vabalt tegutseda, seda ei tohiks sätestada riiklikul tasemel.

Kui riikliku tasandi õppekavades on välja toodud valdkonnad, ained või tegevused ja hariduse sisu, siis haaravad need tavaliselt viit valdkonda: kõne ja kiri, matemaatika, kunst, loodusõpetus, kehaline kasvatus. Folkloori elemente on välja toodud Soome ja Läti õppekavades. Valdkondadena on veel nimetatud info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat Soomes, võõrkeelt Bulgaarias ja tervisekasvatust Küprosel. Ainult mõne riigi alushariduse õppekavad ei sisalda informatsiooni õppesisu kohta, näiteks Taani, Saksamaa, Austria, Rootsi ja Tsehhi õppekavad (Key data... 2000:58).

Suuremas osas ametlikes alushariduse õppekavades on eraldi rõhutatud lapse arengu järjepideva hindamise tähtsust vaatluse abil. Seda pole eraldi tehtud Flaami Belgias, Taanis, Saksamaal, Hollandis, Islandil, Tsehhis, Lätis, Ungaris ja Sloveenias. Osades õppekavades on täpselt kirjas, kuidas lapse arengu hindamist teostada ning kuidas tulemusi fikseerida. Need maad on prantsusekeelne Belgia, Hispaania, Prantsusmaa, Portugal, Inglismaa, Bulgaaria, Poola, Rumeenia, Slovakkia ja Küpros. Küprose õpetajad hindavad lapsi ka enne iga uue tegevuse algust (algataseme määramine). Iirimaa kasutatakse laste hindamiseks standardiseeritud teste (Key data... 2000:60).

2.2.2 Jaapani alushariduse õppekava

Jaapani alusharidus rõhutab laste vaba mängu ja sotsiaalsete oskuste arendamist, mitte koolieelikute akadeemilisi oskusi. Samuti on olulisel kohal arvestamine laste reaalsete vajadustega nagu kuuluvusvajadus ja autonoomia. Väärtustatakse õppimist mis on seotud laste emotsioonidega (Lewis 1995:209).

Jaapani lasteaedades jagunevad päevased tegevused protsentuaalselt 5- aastastel lastel järgmiselt: (Lewis 1995:19)

Tabel 1. Tegevuste jaotus Jaapani lasteaedades

Laste vaba mäng	50%
Kujutavad tegevused ja käsitöö	14%
Laulmine, tantsimine rütmiline liikumine	8%
Rühma või lasteaia üritused	7%
Söömine	7%
Lugude kuulamine	5%
Koristamine	5%
Akadeemilised tegevused	1%

Lewise arvates tagavad Jaapani alushariduse kõrge kvaliteedi seitse põhimõtet:

1. Lapse kui tervikliku isiksusega arvestamine

Olulisel kohal on lapse igakülgne areng. Jaapani lasteaia päeva, nädala ja aastarütm on seotud nii, et rahuldada laste erinevaid vajadusi: mängida, luua ilusaid asju, olla püsivates suhetes kaaslaste ja täiskasvanutega. Jaapani lapsed veedavad enamuse aja vabalt mängides. Lastele ei õpetata enne kooli tähti ega numbreid, põhirõhk on sotsiaalsel, eetilisel ja intellektuaalsel arendamisel.

2. Rõhk on sotsiaalsetel väärtustel

Sotsiaalsed väärtused on konkreetsed ja selged. Lapsed õpivad, et tähtsad on kogu kollektiivi eesmärgid: oleme sõbrad, saame hästi läbi; koos oleme me tugevad; olen kena ja tubli laps, kellel on kerge öelda “palun vabandust“ või „tänan“. Jaapani lapsed arutlevad sotsiaalsete suhete üle. Näiteks millised on minu edusammud: kas ma olen vastutulelik, koostööaldis, vastutustundeline, püsiv.

3. Laste rühmast toetava kogukonna kujundamine

Kuidas muuta 35-lapseline kollektiiv kogukonnaks, kus iga laps oleks väärtustatud, kuulda võetud ja vastutustundlik? Selleks pakuvad Jaapani õpetajad lastele palju võimalusi: õppida tundma oma kaaslast, teha koos toredaid asju jne. Väga olulisel kohal on usalduslikud suhted laste ja õpetajate ning laste endi vahel. Jaapanis lasteaias on rühma lapsed jaotatud kindlateks

gruppideks (4 – 8 last). Grupist saab lapsele justkui perekond. Koos tehakse kõike: süüakse, mängitakse planeeritakse, diskuteeritakse jne. Olulisel kohal on teistelt õppimine ja teiste eest hoolitsemine, oma asjade ja mõtete jagamine. Õpetajad näevad palju vaeva, et liita laste kollektiivi, aidates lastel kogeda nii koostegutsemise rõõme kui raskusi ja rikastada laste elu läbi mängu.

4. Laste mõtlemine, probleemide lahendamine ja diskussioonid aitavad kujundada ühist elu lasteaias

Õppekavas on olulisel kohal koostöö. Näiteks arutelud, milline kollektiiv me tahame olla ja mida selleks teha tuleb?

5. „Märg“ õppimine

„Märg“ ja „kuiv“ õppimine kirjeldab emotsionaalset stiili õppimisel. „Kuiv“ on ratsionaalne, loogiline ja emotsioonitu lähenemine õppimisele. „Märg“ õppimine on personaalne, emotsionaalne ja kogemuslik huvist lähtuv lähenemine õppimisele. Õppimine on aktiivne. Tähtsal kohal on protsess.

6. Refleksioon (*Hansei*)

Lapsed analüüsivad nii oma personaalseid eesmärgi, enesearengut, kui ka rühma arengut. Näiteks mida head ma olen teinud teistele? Olen ma olnud üleannetu? Mis mulle täna lasteaias kõige rohkem meeldis? Kas oma sain vabalt oma ideid väljendada? Kas ma aitasin teisi? Selline **eneseanalüüs** arendab laste tähelepanu ning lapsed saavad aru, mis tähendab olla hea liige kogukonnas. Mida me õppisime? Mida me hästi tegime? Mida peaksime teinekord teisiti tegema? Sellise siira eneseanalüüsi tulemused on paremad kui väliselt kehtestatud testid ja hindamised. Ka õpetajate töös on olulisel kohal eneseanalüüs (Lewis 1995: 203 – 208).

Lõpetuseks võib öelda, et Jaapani alushariduses väärib kindlasti esiletõstmist **tugev rõhuasetus laste sotsiaal-emotsionaalsele arendamisele**, olulisel kohal on iga lapsega arvestamine, aga ka sotsiaalsete suhete arendamine läbi eneseanalüüsi.

2.2.3 Ameerika alusharidus

Eestis on kindlasti kõige tuntum ja lasteaedades kasutusel olev USA kasvatusteadlaste programm „Hea algus“ (*Step by Step*). Praeguseks rakendatakse sellist metoodikat 26 Euroopa riigis. Programmi eesmärk on muuta seniseid riiklikult juhitud lasteasutusi nii, et neist kujuneksid lapse arengut toetavad keskused. Olulisel kohal on demokraatlike väärtuste kujundamine nii lastes kui nende peredes. Programm toetab laste õppimist ja nende

suutlikkust ise valikuid teha ning tähtsal kohal on individualiseeritud õpetus. Tähtsaks peetakse suurendada perede osalust (Männamaa 2000: 21).

Ameerikas on edukaks osutunud ka alushariduse programmid: *Head Start* ja *Follow Through*. *Head Start* on alates 1965. aastast läbinud 16 miljonit 3 – 5 aastast last. Programmis on esikohal läbi kogemuse laste sotsiaal-emotsionaalne arendamine, füüsiline ja vaimne tervis ning toitumine. Õppekavas on olulisel kohal ühiskonna teenimine, etnilised ja kultuurilised aspektid. *Follow Through* on hea näide õppekavast, kus laste individuaalseid iseärasusi on kasutatud nende arendamiseks ja asjakohaste õppimiskogemuste pakkumiseks. Mõlemad programmid on rõhutanud lastevanemate kaasamist ja koostööd nendega. Antud programmide edu Ameerikas on tõestatud läbiviidud uuringutega (Parkay & Hass 2000: 335 – 336).

Ka Ameerika alushariduse spetsialistid on arutlenud, mis on alushariduses tähtsam, kas **protsess või tulemused**. Suundumus kasutada lasteaedades täiskasvanukeskset õpetamist, töövihikuid ja drilli, kahjustab laste enesehinnangut. Selliste programmide eesmärk on laste kooliks ettevalmistamine ja teatud tulemuste saavutamine – see mudel ei toeta laste aktiivsust õppimisel, mis on neile märksa loomupärasem (Jones 2000: 345).

Joan Moyeri arvates on ka mõnedel vanematel väärarvamus alushariduse õppekavade eesmärkidest, nad peavad tähtsaks akadeemilisi teadmisi, nagu lugemisoskus, arvutamine. Paljud inimesed tunnevad end antud õpetuse rõhutamisel hästi, kuna tulemusi saab hästi mõõta, nii püüab õppekava „sobitada“ lapsi õppekavasse sagedamini kui kohandada õppekava vastavalt lapse loomusele. Samas võib oskuslikult koostatud lasteaia õppekava rahuldada laste huvi akadeemiliste teadmiste vastu (Moyer 2001: 161).

David Elkindi arvates tuleb ümber lükata arvamus, et varased lapsepõlveaastad on aeg jõuliseks sekkumiseks ja kooliks ettevalmistamiseks. Varast **lapsepõlve tuleb väärtustada kui nähtust omaette**, mitte kui ettevalmistust järgmisteks eluperioodideks. Eelkoolieas toimub kiire intellektuaalne areng ja ilmnevad laste arengu ilmekad individuaalsed erinevused. Kuna laste intellektuaalne areng eelkoolieas on väga erinev, siis pole mõtet lasteaia õppekava standardiseerida. Pigem tuleb arvestada laste erinevuste, huvide ja vajadustega. Ainult nii kogevad lapsed täisväärtuslikku lapsepõlve (Elkind 2000: 353).

Veel on akadeemiliste teadmiste pealetung alushariduses viinud eksliku arvamuseni, et „tänapäeva“ lapsed on mängimisvajadusest välja kasvanud. Elkind (2000:354) on arvamusel, et suurte sotsioloogiliste ja tehnoloogiliste muutuste kõrval pole inimese areng kiirenenud, lapsed ei saa olla intelligentsemad kui nad on. Lapsepõlve kogemused on muutunud ainult mitmekesisemaks ja intensiivsemaks. Lapsed vajavad eelkõige toetavat mängulist keskkonda ning mõtestatud kogemusi. Moyeri (2001: 162) arvates arendab hästi organiseeritud kasvukeskkond lapsi rohkem kui pliiats ja paber ning õpetaja käsud.

Ameeriklanna Lilian G. Katz (1994: 200) arvates **tuleb tähtsaks pidada kogemusi**, mida lapsed saavad õppekavas osalemisest. Kõige paremini näitab õppekava kvaliteeti laste igapäevane elu, kuidas nad õpivad ja arenevad, olulisel kohal peavad olema iga lapse kogemused. Õpetaja võtmeküsimuseks on: „Mis tunne on olla laps minu loodud keskkonnas?“ **Kõige tähtsam on lapse heaolu kogu päeva vältel**. Laste kõige suurem vajadus on tunda ühtekuuluvustunnet ja olla austatud. Õpetajate ülesanne on pakkuda lastele tegevusi ja teha kõik selleks, et lapsed oleksid õnnelikud. Õppekavad, mis tähtsustavad eelpooltoodut tagavad pikemas perspektiivis laste hea õppimise ja arengu.

USA alushariduse uurijad Forrest W. Parkay ja Glen Hass (2000) on välja toonud alushariduse õppekava jaoks järgmised eesmärgid:

- Aidata lastes arendada iseseisvust, initsiatiivi ja eneseusaldust.
- Arendada eneseväljendusoskust ja loovust.
- Arendada sotsiaalseid oskusi suures rühmas, väikeses grupis ja individualiseeritud tegevuses.
- Toetada füüsilist ning anda sobivat terviseharidust.
- Õpetada põhilisi suhtlemisoskusi ja arvutamist.
- Kujundada soovi õppida läbi kogemuse, mida saadab huvi ja uudishimu.
- Arendada huvi erinevate valdkondade vastu, pakkudes lastele mitmesuguseid teadmisi.
- Arendada laste eneseväärikust ja usaldust, andes igale lapsele võimaluse tunnetada edu.
- Anda lastele palju võimalusi kogeda rahulolu saavutustest ja lõpule viidud tegevustest.

- Arendada mõistmist, sallivust ja arusaama, et kõik inimesed on väärtuslikud ja erinevad.
- Arendada probleemide lahendamisoskust ja enesekontrolli.
- Kujundada keskkonda hoidvat suhtumist lokaalsel ja globaalsel tasandil.
- Kujundada ja arendada moraalseid tõekspidamisi.

(Forrest W. Parkay ja Glen Hass 2000: 336)

Kokkuvõte

1. Üldiselt reguleeritakse erinevates riikides alusharidust riikliku tasandi õppekavadega. Iga riigi alushariduses on välja kujunenud oma traditsioonid. Samas on erinevate riikide alushariduses ka palju ühiseid jooni ja suundumusi.

3. Kooliks ettevalmistamise olulisuse põhjal võib erinevate riikide alushariduse õppekavad jaotada kolmeks:

- esikohal **laste kooliks ettevalmistamine ja õpitulemused** (tulemustele orienteeritud lähenemine);
- esikohal laste **positiivsed õpikogemused**, sotsialiseerimine ja mäng (protsessikeskne lähenemine);
- **püütakse tasakaalustada laste kooliks ettevalmistamist ja sotsialiseerimist** (tasakaalustatud lähenemine, olulisel kohal nii protsess kui tulemused).

4. Õppekavades rõhutatakse, et õpetajatel tuleb arvestada iga lapse vajaduste ja arengurütmiga, individuaalsete erinevustega ning toetada lapse enesehinnangu arengut.

5. Õppekavades rõhutatakse pedagoogide koostööd lastevanemate ja kooliga.

3. ÕPPEKAVA KOOSTAMINE, RAKENDAMINE JA ARENDAMINE

Beauchampi (1968) järgi koosneb õppekavatöö kolmest tegevusest: **õppekava koostamine, rakendamine ja arendamine/arendamine**. Lähtudes oma kogemustest lasteaia õppekavatööst ja erinevate õppekava spetsialistide arvamustest (Virgilio & Virgilio 1984; Gardner & Bradley 1991; Scott Fentey 1994; Pratt 1994; Glatthorn 1998) on haridusasutuse õppekavatöös oluline silmas pidada järgmist:

1) Õppekava koostamine

Lasteasutuse õppekava koostamisel on tähtis väärtustada haridusasutuse õhkkonda ja soodustada koostööd. Õppekavatöök on vajalik mõtestatud struktuur ja teadmiste olemasolu. Olulisel kohal on rollide jaotus, info jagamine ning osapoolte mõtestatud dialoog. Tuleb lähtuda riiklikust õppekavast ning arvestada finantsilisi võimalusi, lastevanemate ootusi, laste vajadusi ja õpetajate eelistusi. Samuti tuleb teha valikuid ning teadvustada, milline õppekava on kvaliteetne ja püstitada selged eesmärgid. Tuleb jälgida, et õppekavaosad oleksid loogiliselt ja harmooniliselt omavahel seotud. Olulisel kohal on õppekavatöö professionaalne juhtimine.

2) Õppekava rakendamine

Zaisi (1976) arvates tähendab õppekava rakendamine koostatud õppekava kasutamist praktikas. David Pratt (1994: 321) on õppekava rakendamist vaadelnud kui „seilamist karide vahel“. *“Me jätame maha õppekava planeerimise kui rohelise karjamaa ja siseneme rakendamise põllule, mis on kui karm poliitiline areen, kus tekivad küsimused kes, mida, millal ja kuidas?”*

Õppekava monitooringu käigus püütakse kindlaks määrata, mis ulatuses on õppekava ellu viidud – kuidas ja kuivõrd seda kasutatakse ning millised on tulemused (Glatthorn 1998: 30). Õppekava rakendumise hindamine on kasulik protsess, aidates pedagoogidel paremini näha

õppekavasisu – see on aga iga haridusasutuse arengus keskne ja peamine komponent. Õppekava rakendumise hindamiseks on soovitatud läbi viia **vaatlusi** (Glatthorn 1998: 30).

Vaatluste kasutamisel on võimalik vahetult uurida õppekava rakendumist. Uuritakse näiteks õppekava mõju lastele ja nende tegevusele (laps õppeprotsessis) või seda, kuidas õpetaja rakendab õppekava (õpetamisprotsess). Võimalik on uurida konkreetset valdkonda õppekavast.

Lasteaia õppekava rakendumise analüüsimine aitab arendada õppekava. Ilma õppekava rakendumise analüüsita võivad õpetajad rõhutada seda, mida nad paremini valdavad või teavad. Näiteks koolieelikute õpetajad võivad rohkem tähelepanu pöörata lugemisele ja kirjutamisele ning vähem pühenduda teiste valdkondade arendamisele.

Õppekava rakendamisel on olulised järgmised aspektid:

- Muutuste sisseviimine

Uue õppekava rakendamine tähendab muutuste sisseviimist õppetöösse. Muutuste sisseviimine pole alati õpetajate jaoks kerge. Tuleb koos õpetajatega arutleda muutuste vajalikkuse üle ning hiljem analüüsida tulemusi.

- Õppetöö planeerimine

Lähtuvalt riiklikust ja lasteaia õppekavast koostavad õpetajad rühma tegevuskava, kus kavandatakse konkreetsed eesmärgid, teemad, tegevused ja mängud laste arendamiseks, õpetamiseks. Tegevuskava ülesehituse otsustab lasteaia juhataja. Rühma tegevuskava aitab õpetajal konkretiseerida lasteaia õppekava lähtuvalt laste vanuselisest ja soolisest koosseisust, laste arengutasemest ja vanemate soovidest.

Tuleb analüüsida kuidas õppekava rakendamine on mõjutanud laste arengutulemusi, nii selgub mida lapsed on realselt õppinud ja omandanud. Selle alusel saab hinnata õppe- ja kasvatustöö edukust ning õppekava rakendumist. Kindlasti tuleb teadvustada millised on lasteaia lapse arengu analüüsimise põhimõtted ja neid täiustada.

Õpetajad peavad analüüsima kuivõrd planeeritud tegevuskava on olnud võimalik rakendada - kui suured on planeeritud ja realiseeritud õppekava erinevused. Lähtuvalt sellest on võimalik sisse viia muudatusi planeeritud õppekavasse. Siinkohal on kindlasti oluline õpetaja oskus hinnata süstemaatiliselt iseenda tegevust. Õpetajad saavad põhjendada, miks on vaja õppekava üht või teist osa muuta või mitte muuta.

- Personali arendamine

Tuleb hoolitseda personali süstemaatilise enesearendamise ja koolitamise eest. Edukas õppekava rakendamine on personali arengu alus. Personali arengu tähtsustamine tagab õppekava parema rakendumise. Tuleb innustada õpetajaid vahetama ideid, arvamusi ja materjale. Kui pedagoogid tunnevad end kompetentsetena, edukatena ja kaasatuna õppekavatöö protsessi, siis nad võtavad omaks õppekava uued ideed. Et õppekava rakendumine õnnestuks peab haridusasutuse juhi ja õpetajate vahel valitsema usaldus.

3) Õppekava arendamine/arendamine

Õppekava arendamise peamine eesmärk on koguda andmeid õppekava rakendumisest ning see aitab teha põhjendatud ja loogilisi otsuseid õppekava edasisel arendamisel.

Tuleb olla kursis õpetamise ja õppimisega ning arutada tekkinud probleeme. Ka haridusasutuse juht peab toetama arendamist, arvestama õpetajate arvamuste ja soovidega. Tuleb mõista, et õppekava arendamine on pidev protsess.

Järelikult **lasteaias tasandil** on õppekavatöö pikaajaline protsess, mille eesmärgiks on kasvatamise, õppimise ja õpetamise kvaliteedi parandamine ning selles osaleb kogu pedagoogiline personal.

Lasteasutuse **õppekavatööd tuleb kavandada süstemaatiliselt** ja sellest peab kasu olema nii õpetajatele kui lastele. Oluline on õpetajate ja lapsevanemate kaasamine õppekava koostamis- ja arendamisprotsessi. Õppekava arendustöö peab lähtuma sellest, et tõsta õpetamise ja kasvatamise tulemuslikkust rühmas, et tagada laste parem areng, muutused peavad eelkõige kajastuma praktikas (Scott & Fentey 1994).

Alushariduse raamõppekavas on kavandatud koolieelse kasvatuse sisu. Lasteaias rakendatuna on tähtis see, kuidas õpetajad tõlgendavad antud dokumendi sisu ja selle rakendatavust. Samuti kuidas on õnnestunud selle põhjal koostada lasteasutuse õppekavad ning millised probleemid on rakendumisel esile kerkinud. Kõige lõpuks ilmneb õppekava tegelik tulemuslikkus – kuidas lapsed selle omandavad.

Kui õppekavad on välja töötatud kas riiklikul või mõnel muul tasandil, siis koostatakse nende rakenduseks tegevuskavad, mida nimetatakse **rakenduskavadeks**. Antud dokumentide eesmärgiks on luua õppekava rakendust võimaldav õpikeskkond (Laius, Valdmaa, Läänemets 2001).

Riikliku õppekava edukas rakendamine sõltub ühelt poolt sellest, kas lasteasutused saavad piisavalt abi ja toetust koolituste ning materjalide näol (riikliku rakenduskava olemasolu), teiselt poolt, aga lasteasutuse juhtkonnast ja õpetajatest. Alushariduse riikliku raamõppekava lasteasutuse õppekavatööd kirjeldav peatükk rõhutab: „*Raamõppekava arendamine lasteasutuse õppekavaks muudab lasteasutuse õpetaja rolli. Lasteasutuse õpetajad võtavad osa lasteasutuse õppekava üldpõhimõtete väljatöötamisest ning vastutavad nende põhimõtete järgimise ning õppekava täitmise eest*“ (Alushariduse raamõppekava 1999:4).

Ka riikliku tasandi õppekava rakendumisuuringud on olulised, kuna sellest oleneb alushariduse üldine areng. Õppekava reformid peavad toetuma rakendumisuuringutele, mille kaudu on võimalik teada saada, kas õppekava eesmärgid on saavutatud. Alushariduse riikliku õppekava rakendumist Eestis pole siiani uuritud. Sedalaadi uuringud on õppekava kui raamdokumendi edasiarendamiseks kindlasti vajalikud.

Kokkuvõte

1. Õppekavatöös on vajalik mõtestatud struktuur, et toetada õppekava koostamist, rakendamist ja arendamist. Olulisel kohal on rollide jaotus ja info jagamine ning osapoolte mõtestatud dialoog. Õppekava ei muutu iseenesest, muutusi tuleb planeerida, integreerides personali arengu ja õppekava rakendamise.
2. Õppekava rakendamine on koostatud õppekava kasutamine praktikas. Rakendamisprotsessi on vaja uurida sellepärast, et saada adekvaatset infot õppekava edasiseks arendamiseks.
3. Riikliku õppekava edukas rakendamine sõltub sellest, kas lasteasutused saavad piisavalt abi ja toetust koolituste ning materjalide näol (riikliku rakenduskava olemasolu), samuti lasteasutuse juhtkonnast ja õpetajatest.

4. ALUSHARIDUSE ÕPPEKAVA RAKENDUMISE UURING

Alushariduse raamõppekava rakendumise uurimine on väga vajalik, et selgitada välja tekkinud vastuolud. Samuti saab antud uurimustulemuste põhjal korraldada arutelusid ning kavandada vajalikke muutusi.

4.1 Uurimuse eesmärgid ja metoodika

Käesoleva **uurimuse eesmärgiks** on uurida koolieelsete lasteasutuste õppekavade koostamise protsessi ja sellega seonduvaid probleeme. Oletatakse, et lasteaedade õppekavade väljatöötamisel võis saada takistuseks abistavate materjalide ja vastavate kursuste vähesus. Lasteaia õppekava koostamisel on olulisel kohal õpetajate väärtushinnangud. Oletatakse, et väärtushinnangud on muutunud viimastel aastatel kooskõlas uute nõudmistega.

Uurimustöö läbiviimise **peamise meetodina** on kasutatud lasteaia pedagoogide anketeerimist. Ankeedi osade vastuste täpsustamiseks on kasutatud **intervjuusid** lasteaiaõpetajatega.

4.2 Ankeedi koostamine ja intervjuud

Ankeedi esialgse variandi koostasid Riikliku Eksami- ja kvalifikatsioonikeskuse alushariduse nõukogu liikmed, sh. TÜ õppekava arenduskeskuse spetsialistid (ka antud töö autor osales ankeedi koostamisel). Ankeeti kasutades viidi 2002. aastal läbi pilootuuring (N= 25). Selle tulemuste ja ekspertide (P. Luik, REKK alushariduse nõukogu liikmed, TÜ õppekava arenduskeskuse spetsialistid) arvamuste ja ettepanekute põhjal viidi esialgsesse ankeeti sisse parandused. Antud töös on kasutatud ankeedi parandatud versiooni. Ankeet tervikuna koosneb 30 küsimusest, sellest tööst on välja jäänud alushariduse raamõppekava ülesehitust ja sisu puudutavad küsimused ja nende analüüs.

Ankeet pedagoogidele koosneb 15 küsimusest, mis on grupeeritud kolme ossa (Lisa 8):

I. Üldandmed: vastajate vanus, haridustase, omandatud kvalifikatsioon ja ametijärk õpetajana, pedagoogistaaž ning lasteaia asukoht (kokku 5 küsimust).

II. Õppekava rakendamisprotsessist lasteaias: õppekava koostamise algusaasta; osalemine õppekava koostamisprotsessis; materjalid, koolitus ja abi õppekava koostamisel; õppekava roll õpetaja töös jne. (kokku 9 küsimust, millest kolm on avatud küsimused).

III. Õpetajate väärtused ja muutused tööstiilis. Kasutati projektiivseid ehk kaudseid küsimusi. Vastusevariandid valiti nii, et need oleksid kirjeldatavad viie-pallilisel järjestusskaalal.

Ankeedi nelja vastuse täpsustamiseks on kasutatud intervjuusid lasteaiaõpetajatega (N=7). Intervjuude materjal on kogutud TÜ pedagoogika osakonna kursuse „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) õppekavaploki raames. Intervjuu küsimused on lisas 9.

4.3 Valimi moodustamine ja küsitluse korraldamine

Uurimustöö käigus viidi läbi lasteaia pedagoogide anketeerimine eesti lasteaedades. Anketeerimisel kasutati juhuvalimit. Ankeedid saadeti pedagoogidele 2003 aasta I poolel. Ankeetide laiali saatmisel osalesid Haridus- ja Teadusministeeriumi alushariduse peaspetsialist Heda Kala, maakondade ja linnade haridusosakonnad ning Alushariduse Juhtide Ühendus.

Esialgne otsus oli saata laiali 600 ankeeti, aga mõnede maakondade ja koolieelsete lasteasutuste aktiivsuse tõttu osutus tegelik täidetud ankeetide arv isegi suuremaks. Kokku tagastati 696 ankeeti, neist **576 eesti** ja 120 venekeelsed. Antud töös kasutatakse eestikeelsete ankeetide vastuseid.

4.4 Andmetöötlusmeetodite kirjeldus

Kasutati kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete uurimismeetodite kombinatsiooni. Kirjalikus ankeedis lasteaiaõpetajatele oli nii valikvastustega kui ka avatud küsimusi. Viimaseid analüüsiti kvalitatiivselt, grupeerides esmalt erinevaid vastuste variante (kontent analüüs) ja tuues siis välja variandid nende esinemise järjekorras. Andmete kvantitatiivseks analüüsiks on kasutatud arvutiprogramme MS Excel ja Statistica. Analüüsitud on arvuliste vastuste erinevaid statistilisi näitajaid. Mõnede küsimuste vastustes võib täheldada gruppidevahelisi erinevusi vanuse, staaži ja haridustaseme järgi, need on analüüsis ka välja toodud.

5. UURIMUSTULEMUSTE ANALÜÜS

5.1 Üldandmete analüüs

Vastajate vanus, haridustase ja omandatud kvalifikatsioon

Vastajate keskmine vanus oli 42,6 aastat. Noorim vastaja oli 20- ja vanim 67-aastane. Veerand vastanutest olid vanuses alla 36 a ning veerand vastanutest üle 49 aasta vanad (Lisa 10, joonis1).

Rohkem kui kahel kolmandikul vastajatest on keskeriharidus. Veerandil vastanutest on kõrgem haridus, seejuures on ka magistrikraadiga vastajaid. Vähem on esindatud ülejäänud haridusgrupid, mille suurus jääb vastanutest 2% ümber (Tabel 2).

Tabel 2. Vastajate haridustase (N=575)

Haridustase	Osakaal (%)
Keskharidus	2,4
Keskeriharidus	68,3
Rakenduslik või kutsekõrgharidus	2,1
Kõrgharidus	25,7
Pooleliolev või lõpetamata kõrgharidus	1,4

Omandatud kvalifikatsiooni järgi jagunevad vastajad kaheksasse gruppi, mille esinemise sagedused on esitatud lisas 10 tabelis 12. Sealt on näha, et sagedamini on vastajatel lasteaiakasvataja või -õpetaja kvalifikatsioon. Vähem on neid, kes on õppinud algklasside või mõne aine õpetajaks koolis.

Pedagoogistaaž ja ametijärk õpetajana

Tabel 3. Vastajate ametijärk õpetajana (N=569)

Ametijärk õpetajana	Osakaal (%)
nooremõpetaja	3,5
õpetaja	84,2
vanemõpetaja	10,7
õpetaja-metoodik	0,5
juhataja	0,4
muu	0,7

Keskmiselt olid vastajad pedagoogina töötanud 20,1 aastat. Väikseim märgitud pedagoogistaaž oli 0,5 aastat, pikim 47 aastat. Pooltel vastanutest jäi pedagoogistaaž 13 ja 27 aasta vahele. Sellest väiksema või pikema staažiga pedagooge oli mõlemaid veerand

vastanutest. Vastajate ametijärk õpetajana on esitatud tabelis 3. Vastajatest 84,2% omab õpetaja ametijärku.

Lasteaia asukoht.

Kõige enam on küsitlusele vastajate hulgas Tallinnast, Harjumaalt ja Pärnumaalt pärit lasteaiatöötajaid. Vähem on vastatud saartelt (Hiiumaalt ja Saaremaalt on kummastki vaid 2% vastajatest) ning Kagu- ja Kesk-Eestist (Lisa 10 tabel 13).

5.2 Alushariduse raamõppekava rakendumisprotsessist lasteaias

Millal alustasite oma lasteaia õppekava koostamist?

Üle 99% vastanutest oli oma lasteaia õppekava koostamisega alustanud juba enne 2003. aastat. Ligi 50% tegi sellega algust aastal 1999, 35% aastal 2000 ning 12% aastal 2001 (Lisa 10 tabel 14).

Lasteaia õppekava koostamise suurimad probleemid.

Antud küsimusele andsid õpetajad avatud vastuseid. 14,2% vastanutest väitis, et probleeme lasteaia õppekava koostamisel ei olnud. Sagedamini esinevate probleemidena on välja toodud: koolituse, teadmiste puudus (14,3%), materjalide ja käsiraamatute vähesus (11,3%), õppekava eesmärgistamine, integreerimine ja ainekavade koostamine (10,3%) jne (Tabel 4).

Tabel 4. Probleemid lasteaia õppekava koostamisel

	Vastanute arv	%
Koolituse, täiendõppe, teadmiste ja oskuste puudus	75	14,3
Probleeme polnud, õppekava koostamine laabus hästi	74	14,2
Materjalide, käsiraamatute, osade ainekavade puudus	59	11,3
Õppekavasisu loomine (eesmärgistamine, integreerimine, ainekavade koostamine vanuste kaupa)	54	10,3
Õppekava ülesehitus, erinev ettekujutus õppekavast	43	8,2
Õppekavatöö suur maht, aja puudus, palju dokumentide täitmist	37	7,1
Laste arengu hindamine	35	6,7
Meeskonnatöö või grupitöö vähene kogemus	34	6,5
Raamõppekava lahti seletamine, teave, info	22	4,2
Erivajadustega laste arendamine	21	4,0
Raamõppekava ühildamine erinevate metoodikatega	18	3,4
Alushariduse ja kooli õppekavade sidusus	15	2,8

Järgnevalt on välja toodud vastuste näited ankeetidest ja intervjuudest:

Näide ankeedist: „Koostamine kvartal või aasta ette, raske on planeerida pikka aega ette; vähene kogemus; raske on ette näha, kui kaua antud teema lapsi huvitab; arvamuste

mitmekesisus; on õpetajaid, kes ootavad korraldusi ülaltpoolt (nii nagu "vanasti"). „Raamõppekava peaks olema heaks ja oskuslikuks töötegemiseks nii algajale kui juba kogenud õpetajale“.

Näide intervjuust: *„Tegelikult ei lasta meil täielikult Waldorf põhimõtetel rajanevat õppekava esitada. Aluseks tuleb võtta riiklik õppekava. Põhijoontes on riiklik õppekava suhteliselt paindlik. Rahul ei olda laste arengu eeldatavate tulemuste jäiga paika panemisega. Neis raamides pole piisavalt arvestatud laste suure individuaalse erinevusega. Waldorf lasteaedades ei toimu lastel õppetunde, püüame anda õpetust läbi mängu, käsitöö, muinasjuttude jms. Samas on õppeprotsess palju intensiivsem, aga lapsed ei taju seda, sest õppimine toimub varjatult, lapsele teadvustamata. Seetõttu esitan ka küsimuse kooliettevalmistuse kohta. Waldorf pedagoogid ei pea õigeks laste liiga varajast intellektualiseerimist. See on lapse tervisele väga kahjulik, kui ta enneaegselt ja jõuga kistakse täiskasvanute maailma. Pealegi ei korva inimesele mitte miski ärajäänud lapsepõlve ning mängimata jäänud mängu. Riiklikult aina kasvavad nõuded laste koolieelsele võimekusele. Ka lapsevanemad kardavad, et nende laps ei saa tulevikus ühtegi korralikku kooli sisse, kui teda eelnevalt ei treenita. Õppekava kui selline on siiski väga vajalik, sest see aitab õppetööd planeerida ja annab õpetajale ülevaate oma tööprotsessist. Probleem tekib siis, kui õppekava on "kõrgelt" ja "kaugelt" peale surutud ja ei arvesta tegelikke vajadusi“ (Tikk 2003:3). Veel näiteid intervjuudest ja ankeetidest on toodud lisas 11.*

Lasteaia õppekava valmimine. Kes seda protsessi juhtis ja kes osalesid?

Tabel 5. Õppekava koostamise protsessi juhtimine (N=480)

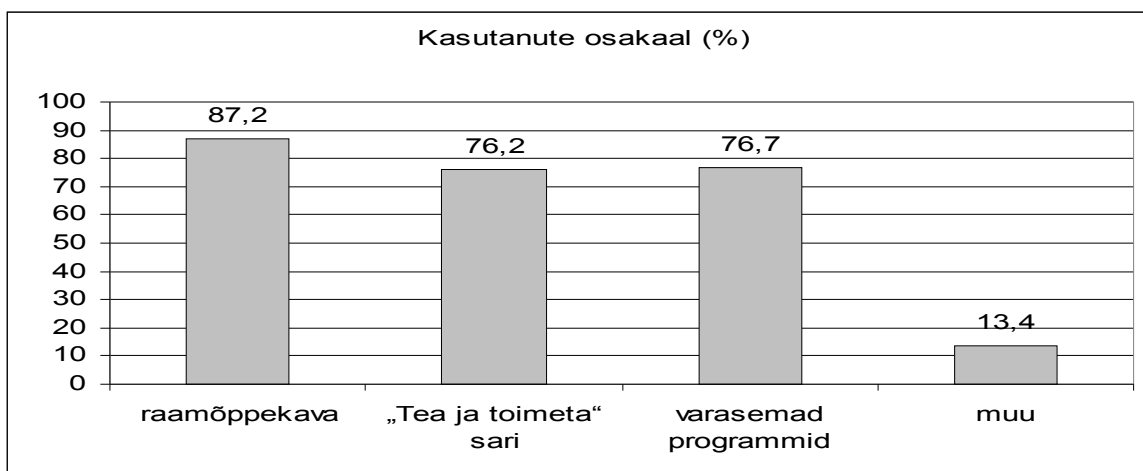
	Osakaal (%)
juhtis juhataja (ja asetäitja), osalesid kõik	38,8
koostasid kõik pedagoogid (ka juhataja ja/või tema asetäitja)	22,7
juhtis juhataja asetäitja, osalesid kõik pedagoogid	18,1
juhtis juhtkond, osales aktiiv	4,8
koostas mõni kasvataja, mingi väiksem grupp	3,5
juhtis vanemõpetaja või metoodik, osalesid kõik	3,3
juhtis juhataja ja/või tema asetäitja	3,3
koostas kollektiiv, arutati läbi hoolekogu/lapsevanematega	2,5
koostasid koostöös õpetajad arendusgrupi juhtimisel	1,7
juhtis juhtkond, osalesid pedagoogid, lapsed, lapsevanemad	1,3

Enamus küsitletutest vastas, et lasteaia õppekava valmis grupitööna. Sagedamini juhtis lasteaia õppekava koostamist juhataja või juhataja asetäitja ning oli tavaline, et selles protsessis osalesid kõik lasteaia pedagoogilised töötajad. Ankeetidest selgus, et lasteaedades kaasati lapsevanemaid otseselt õppekava koostamisse vähe (kokku 3,8%), kuid koostööd õppekava alal ja selle tutvustamist vanematele peeti oluliseks (Tabel 5).

Näide intervjuust: „Kohe pärast raamõppekava ilmumist alustasime tööd oma õppekava koostamisega. Kuna mingit koolitust me selles osas ei olnud saanud, oli üsna raske otsustada, millest alustada. Juhataja julgel juhtimisel alustasime tegevuskavade koostamisega. Töö tahtis tegemist. Tegevuskavad nädalaks, kuuks, aastaks töötasid välja kasvatajad (lasteaiaõpetajad) koostöös muusikaõpetaja ja võimlemisõpetajaga. See oli meeskonnatöö rühmades. Meil oli mõnevõrra lihtsam, kuna töötasime Hea Alguse metoodika järgi ja see eeldas tööd nädala- ning päevaplaani alusel. Vaatamata sellele tekkis palju küsimusi: millepoolest erineb uus õppekava vanast, miks peab hakkama midagi teisiti tegema, mida muuta, kuidas minna edasi. Pealegi oli seoses Hea Alguse programmiga liitumisel toimunud suuri muutusi õppetöö korraldamisel. Jälle muutused! Meie juhataja on alati uuendustele aldis. Tema töötas välja õppekava üldosa, suunas ja juhtis tööd õppekavaga. Oli vaidlusi, vastuväiteid, kuid töö jätkus. 2000. a. kevadel osales juhataja kursustel, kus toimusid loengud ja viidi läbi praktikume õppekava koostamise ja õppekavatöö juhtimise alal. Seal tehti esimesed katsetused oma maja õppekavade koostamiseks. Tulid välja kitsaskohad, töötati välja õppekava koostamise võimalikud variandid. Nüüd hoogustus õppekava arendustöö veelgi. Uued teadmised ja kindlustunne, et oleme õigel teel, innustasid juhatajat ja maja pedagooge. Töö õppekavaga on järjepidev. Muutuvad võimalused, muutub laste koosseis (vanus, sooline, arengutase, huvid, sotsiaalne taust) – seda kõike on vaja arvestada, et töö lastega oleks edukas. Tähtis on lasteaia töö kvaliteedi parandamine, õppekava rakendumine ja lastevanemate ning personali rahulolu“ (Gull 2003:1). Veel üks näide lasteaia õppekava koostamisest on lisas 12.

Millistest materjalidest olete saanud abi lasteaia õppekava koostamisel?

Ligi 90% vastajatest oli lasteaia õppekava koostamisel saanud abi raamõppekavast. Veidi üle kolmveerandi oli kasutanud „Tea ja toimetä“ sarja väljaandeid ja/või varasemaid programme. Varasemaid programme on kasutanud eelkõige vanemad ja pikema staažiga õpetajad (Joonis 2).



Joonis 2. Kasutatud materjalid lasteaia õppekava koostamisel.

Muude materjalide all on sagedamini märgitud: Hea Alguse lasteaedade programm, alternatiivpedagoogika-alased materjalid, koolidele mõeldud õppekava materjalid; Haridus ja Õpetajate Leht; koolituste ja kursuste materjalid. Lasteaiaõppekavade väljatöötamise alusdokumentideks on võetud alushariduse riiklik raamõppekava, koolieelsete lasteasutuste seadus, laste tervisekaitsenõuded ja valla/linn arengukavad.

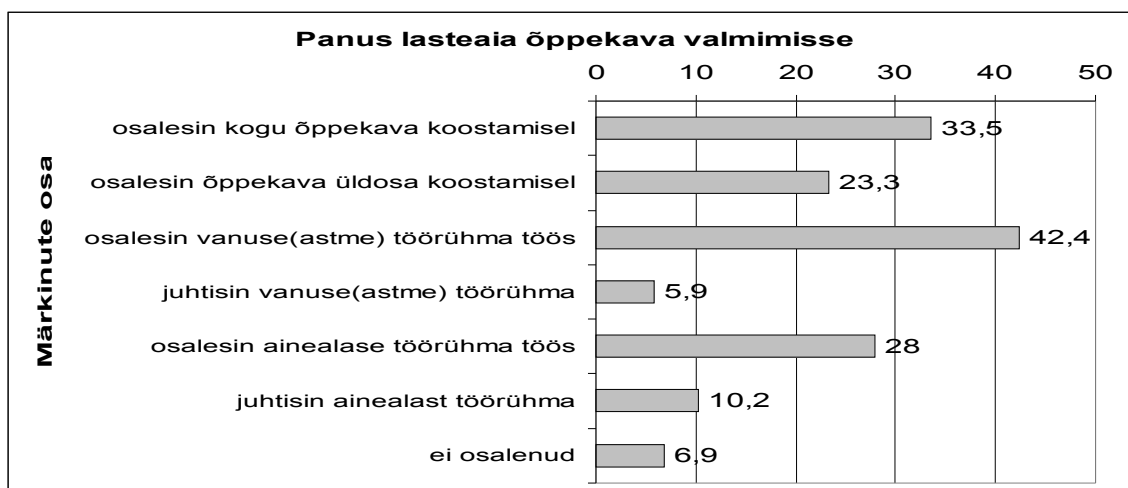
Lasteaia olulisemad ülesanded õppekavatöö jätkuval arendamisel.

Antud küsimusele andsid õpetajad avatud vastuseid. Vastajate arv 576. Vastajatest 34% tõi välja, et lasteaia olulisem ülesanne õppekavatöö jätkuval arendamisel on lasteaia õppekava ja ainekavade väljatöötamine või arendamine. Pedagoogidest 12% tõi esile koostöö lastevanematega ja 7% lapse arengu hindamise süsteemi väljatöötamise.

Lisas 10 tabelis 15 on veel toodud välja erinevaid ülesandeid õppekavatöö jätkuval arendamisel, kokku tuli nende osakaal 39%. Erinevate ülesannete protsendid on väikesed 4-1%, näiteks õppetöö mängu kaudu (4%), lapsekeskse keskkonna loomine (4%), lasteaia eripära väljaarendamine(4%) jne. Näide intervjuust lasteaia õppekavatöö kohta on lisas 13.

Panus lasteaia õppekava valmimisse.

Üle 90% vastajatest võttis ka ise lasteaia õppekava koostamisest osa. Sagedamini osaleti vanuseastme töögrupi töös või üldiselt kogu õppekava koostamisel. Üle veerandi vastanutest võttis osa ainealase töörühma tööst ning pisut alla veerandi vastanutest õppekava üldosa koostamisest. Ainealast või vanuseastme töörühma juhtis vastavalt 10% ja 6% vastajatest (Joonis 3).



Joonis 3. Vastajate osavõtt lasteaia õppekava koostamisest.

Silma torkab asjaolu, et kõrg-, rakendusliku kõrg- või lõpetamata kõrgharidusega vastajate seas oli õppekava koostamisel mitteosalenute osakaal kõrgem kui keskmiselt: 10,7%. Kuna ka väiksema staažiga ja nooremate vastajate seas on mitteosalenuid rohkem võib oletada, et nimetatud kaks asjaolu on omavahel seotud: kõrgema või poolelioleva kõrgharidusega inimesed on veel vähem lasteaia tööl olnud ja võib-olla näiteks ei töötanudki lasteaia õppekava koostamise ajal veel selles lasteaia. Samuti on näha, et vanemad ja pikema staažiga töötajad on teistest sagedamini juhtinud vanuseastme töörühma.

Kellelt olete saanud lasteaia õppekava koostamisel asjatundlikku abi?

Asjatundlikku abi lasteaia õppekava koostamisel saadi eelkõige kolleegidelt (nii omast kui teistest lasteaedadest), kursustelt ja oma lasteaia juhtkonnalt. Neid, kes üldse abi ei vajanud oli alla 1% (Tabel 6).

Tabel 6. Õppekava koostamisel saadud abi

Kellelt on saanud abi	Märkinute osakaal (%)
kolleegidelt	67,4
kursustelt	60,9
juhatajalt	47,4
juhataja asetäitjalt	35,4
kelleltki teiselt	4,2
haridusosakonnast	4
ei vajanud abi	0,5

Kursustel on osalenud eelkõige kesk- ja keskeriharidusega vastajad ning vanemad ja pikema staažiga õpetajad. Kolleegidelt on abi saanud pigem õpetajad ning vanemõpetajad ja

metoodikud. Viimased on abistajana teistest sagedamini märkinud ka juhatajat või juhataja asetäitjat. Saadud abi haridusosakondadest või haridusametikelt jäi väga tagasihoidlikuks.

Millist koolitust olete saanud õppekava praktilise rakendamise kohta?

Enamus ankeetides nimetatud koolitusi on metoodilise või ainealase suunitlusega. Otseselt õppekavatööd puudutavaid koolitusi on vähe ära märgitud. Kõige rohkem on õppekava-alastel koolitustel käidud Tallinna Pedagoogilises Seminaris (kokku märgitud 36 korral): „Õppekava õppe- ja kasvatustegevuse alusena (märgitud 22 korral)“; „Õppekava arendus ja kvaliteet“ (märgitud 9 korral); „Õppetöö lasteaias: analüüs ja hindamine (märgitud 5 korral)“. Lisas 10 tabelis 16 on esitatud koolitaja ja märgitud erinevate koolituste arv kokku.

Lasteaia õppekava roll minu töös.

Üle 90% vastanutest kasutab lasteaia õppekava oma rühma tegevuskava koostamisel. Kui aga arvestada, et vastanute seas oli ka lasteaia juhtkonna liikmeid, logopeede ja muusikaõpetajaid, siis võib tegelik protsent tulla isegi suurem kui tabelis 16 märgitud 92,7% (Tabel 7).

Tabel 7. Lasteaia õppekava roll minu töös

	Märkinute osakaal (%)
kasutan rühma tegevuskava koostamisel	92,7
kasutan laste arengu hindamisel	76,4
tutvustan lastevanematele	32,5
ei kasuta	0,5

Kolmveerand vastanutest on öelnud, et kasutab lasteaia õppekava laste arengu hindamisel, kolmandik tutvustab seda ka lastevanematele. Lastevanematele tutvustavad õppekava sagedamini just kõrgemalt haritud õpetajad ja vanemad, pikema staažiga vastajad.

Näide ankeedist: „Õppekava aitab korrastada õppematerjale, loob süsteemi ja järjepidevuse õppekasvatustöös; võimaldab tutvustada lasteaias tehtavat tööd lastevanematele, kolleegidele ja külalistele kes meil käivad; see on ka hea reklaam lasteaiaõpetaja tööle“.

Näide intervjuust: „Õppekavatööd on vaja teha maja edendamiseks, lapsevanemate ja laste jaoks. Toetudes ühistele väärtustele ja eesmärkidele on selgem kuhu me läheme. Oleme ise suutelised õppima ja arenema ning võimelised andma lastele parimat haridust - pakkudes parimat kasvukeskkonda nende igakülgses arenguks. Ja tore on, kui iga maja leiab oma

väljundi ja oma näo- “Alushariduse raamõppekava” jätab selleks võimaluse „(Gull 2003:2). Veel näiteid intervjuudest on toodud lisas 14.

5.3 Väärtushinnangud ja muudatused neis

a) Kui palju pööratakse tähelepanu...

Ankeedis oli ära toodud 40 väidet ning õpetajad pidid vastuseid andma viiesel hinnanguskaalal, kui oluliseks nad üht või teist aspekti oma igapäevatoos peavad. Iga väärtushinnangu puhul arvutati aritmeetiline keskmine, standardhälve ja võrreldi tulemusi sõltuvate valimi t-testiga. Võrdselt kõrgelt väärtustavad lasteaiaõpetajad õppimist läbi mängu, laste koolivalmidust ja teadmiste arendamist, turvalise keskkonna loomist ning laste sotsiaalsete oskuste arendamist. Vähem oluliseks peetakse koostööd algklassiõpetajatega, laste osalemist õppetöö planeerimisel, interneti võimaluste kasutamist ning tutvumist koolimaterjalidega (Lisa 15). Lisas 15 tärniga tähistatud näitajate väärtused erinevad omavahel statistiliselt oluliselt. See tähendab, et ka kõik allpool asuvad näitajad erinevad esimesest jne.

b) Muudatused õpetajate tööstiilis viimastel aastatel võrreldes varasemaga.

Muudatusi oma tööstiilis viimastel aastatel pidid õpetajad samuti hindama viiesel hinnanguskaalal. Võrreldes varasemaga pööravad õpetajad rohkem tähelepanu täienduskoolitusele, õppimisele läbi mängu, lapse arengu hindamisele, laste loovuse arendamisele, oma töö analüüsimisele ning iga lapse individuaalsuse tunnustamisele. Vähem väärtustatakse laste osalemist õppetöö planeerimisel, koostööd teiste lasteaedade kasvatajatega ning algklassiõpetajatega ja kooli materjalidega tutvumist (Lisa 16). Õpetajad valisid väidetele üldiselt positiivsemaid hinnanguid.

5.4 Tulemuste arutelu

Oletus, et lasteaia õppekava koostamisel võis olla takistuseks abistavate materjalide ja vastavate kursuste vähesus leidis kinnitust. Sellele viitavad asjaolud, et pooled küsitletutest viivitasid lasteaia õppekavatöö alustamisega ning põhiliste probleemidena toodi esile just koolituste ning materjalide vähesust.

Oletus, et väärtushinnangud on muutunud viimastel aastatel kooskõlas uute nõudmistega leidis kinnitust, kuna õpetajad väärtustavad oma töös aspekte, mida rõhutab alushariduse

raamõppekava. Võrreldes varasemaga väärtustavad õpetajad rohkem oma töö analüüsimist ja meeskonnatöös osalemist, laste loovuse arendamist, laste aktiviseerimist, iga lapse individuaalsuse tunnustamist ning lapse arengu hindamist.

5.4.1 Lasteaia õppekava valmimine

Valdav enamus vastanutest oli oma lasteaia õppekava koostamisega alustanud enne 2003 aastat. Pooled küsitletutest alustasid lasteaiaõppekava koostamist vahetult peale alushariduse raamõppekava jõustumist -1999 aastal. Samas teine osa vastajatest siiski viivitas lasteaia õppekavatöö alustamisega. Üheks põhjuseks võis olla riikliku rakenduskava puudumine, sealhulgas õppekavatöö-alaste materjalide ja koolituste vähesus.

Enamus küsitletutest vastas, et lasteaia õppekava valmis grupitööna. Sagedamini juhtis lasteaia õppekava koostamist juhataja või juhataja asetäitja ning oli tavaline, et selles protsessis osalesid kõik lasteaia pedagoogilised töötajad Valdav osa vastajatest võttis ka ise lasteaia õppekava koostamisest osa. Sagedamini osaleti vanuseastme töögrupi töös või üldiselt kogu õppekava koostamisel.

Õpetajad kasutavad lasteaia õppekava oma rühma tegevuskava koostamisel, laste arengu hindamisel ning tutvustad seda lastevanematele. Järelikult küsitluses osalenud pedagoogid toetuvad oma töös eelkõige lasteaia õppekavale ning sellest on õpetajatele ka kasu.

5.4.2 Toetavad materjalid ja koolitus

Lasteaiad koostasid oma õppekava esimest korda, seetõttu on eriti oluline vastav teave ja koolitus Uurimusest tuli välja, et lasteaia õppekava koostamisel saadi abi eelkõige alushariduse raamõppekavast, vanadest programmidest ja „Tea ja Toimeta“ sarjast ning õppekava koostamise peamise probleemina nimetati just materjalide ja koolituste vähesust.

Miks kasutati koolieelsetes lasteasutustes nii palju vanu programme lasteaia õppekava koostamisel? Enne Alushariduse raamõppekava tulekut - 1998 a. andis Haridusministeerium välja õppekava toetavaid publikatsioone „Tervisekasvatus lasteaias“ (I. Pilv), „Liikumisõpetus“ (I. Seppel) ja „Muusikaõpetus“ (E. Turnau) ning 1999 aastal „Matemaatika lasteaias“ (T. Kauk, S. Reinla), „Loodusõpetuse aaineraamat“ (A. Alanurm) jt. Paraku olid aaineraamatud pealiskaudsed ning polnud võimalik aru saada nende välja andmise loogikast.

Loogiline oleks olnud, et toetavad materjalid oleks välja antud raamõppekavas toodud õppe- ja kasvatustegevuste valdkondade kaupa või lapse elu ja ümbritsevat keskkonda käsitletavate teemadena (integreerituna). Näiteks valdkonna raamatutest on olemas matemaatika, muusika ja liikumine, puudub siiani kõne ja keel ning kunst. Lisaks olid lasteaednikud harjunud vanades programmides välja toodud õppe- ja kasvatussisu vanuselise jaotusega, mida ei pakkunud uued abimaterjalid (õppesisu jaotatud 1-2 a; 3-5 a; 6-7 a.). Järelikult oligi lasteaednikel kõige lihtsam võtta vanuste kaupa õppesisu vanadest programmidest, sest uutes materjalides toodud õppesisu tuli ise kuidagi jagada vanuste kaupa – nii koostasidki paljud lasteaiad ise oma ainekavad vanuste kaupa.

Samas ei antud Haridusministeeriumi poolt välja ühtki materjali, mis oleks lahti seletanud lasteaia õppekava koostamist, rakendamist ja arendamist. Hiljem on selles vallas palju abi olnud Tallinna Pedagoogilise Seminari „Tea ja Toimeta“ sarja väljaannetest.

Asjatundlikku abi lasteaia õppekava koostamisel saadi eelkõige kolleegidelt (nii omast kui teistest lasteaedadest) ja oma lasteaia juhtkonnalt. Näiteks antud töö autor käis 1999 a Tallinna Pedagoogilises Seminaris soomlase Simo Pokki koolitusel „Lasteaia õppekava“, hiljem tegin sellest kokkuvõtte nii oma lasteaias kui ka õppealajuhatajate õppepäevadel Otepääl. Samuti tutvustasid Tartu linna lasteaiad üksteisele oma õppekavasid ning lasteasutuste juhid vahetasid kogemusi selle koostamisest. Järelikult toetasid lasteasutuste pedagoogid üksteist õppekavade koostamisel.

Enamus ankeetides nimetatud koolitusi on metoodilise või ainealase suunitlusega. Otseselt õppekavatööd puudutavaid koolitusi on vähe ära märgitud. Kõige rohkem on õppekava-alastel koolitustel käidud Tallinna Pedagoogilises Seminaris. Näiteks on õppekava-alase koolituse nime all läbi viidud kas metoodika-alast koolitust või rühma- ja koostöö täiendkoolitust. Põhjus võib olla ka selles, et õppekava-alastel koolitustel on rohkem osalenud lasteaia juhatajad ning juhataja asetäitjad õppe- ja kasvatusalal kui õpetajad. Tegelikult vajaksid ka õpetajad õppekava-alast koolitust.

5.4.3 Lasteaia õppekava koostamise suurimad probleemid

Üks kuuendik vastajatest leidis, et lasteaia õppekava koostamine laabus hästi ning probleeme polnud.

Õppekava koostamise peamise probleemina toodi esile materjalide ja koolituste vähesust, sellest oli juba eespool juttu. Järgnevalt analüüsitakse teisi esile toodud probleeme:

- Lasteaia õppekava (eesmärgistamine, integratsioon, ainerahvatutest materjalide jaotamine vanuseastmete kaupa).

Kuna koolieelsed lasteasutused polnud varem õppekava koostanud, siis võis tekkida erinevaid raskusi. Mitmeid kordi oli mainitud raskusi ainekavade koostamisel. Eespool oli juba arutletud, miks paljud lasteaia koostasid oma ainekavasid. Raamõppekava ei sätesta, et iga lasteaed peab koostama ainekavasid. See on pigem iga lasteaia enda otsustada, kas pöörata rohkem tähelepanu ainekavade koostamisele või hoopis ainete integreerimisele (näiteks teemamappide koostamisele) või piirduda ainult rühma tegevuskavade koostamisega.

Õppekava integreerides jaotatakse õppematerjal selliste teemade ümber, millel on tegelikult elus lapsele nii isiklik kui sotsiaalne tähendus. Õppimiskogemusi saadakse teemade abil nii, et teadmist luuakse ja kasutatakse aktiivselt tegevuses (Beane 1997:24). Integreerida võib aineid kas lasteaia õppekava või rühma tegevuskava tasandil. Järelikult tuleb tunda hästi üldõpetusliku töökorralduse aluseid.

Kuna raamõppekava rõhutab üldõpetuse põhimõtet, siis ainetevaheline integratsioon võinuks olla esitatud toetavates materjalidest. Selles osas võib esile tuua käsiraamatu „Matemaatika lasteaias“ (T. Kauk, S. Reinla), kus matemaatika integreerimise võimalustest on toodud erinevaid näiteid. Kuna integreeritud õppesisuga toetavaid materjale tol ajal oli vähe, siis lasteaia tasemel võiski ainete integratsioon olla raske.

- Probleemid õppekava ülesehitusega ning erinev ettekujutus õppekavast.

„Raamõppekava alusel koostab iga lasteasutus oma õppekava, kus esitatakse:

- 1) lasteasutuse õppe- ja kasvatustöö eesmärgid;*
- 2) lasteasutuse liik ja eripära;*
- 3) lasteasutuse tegevuskava aasta vältel;*
- 4) rühmade õppe- ja kasvatuskorraldus, sealhulgas rühmade tegevus- ja päevakavad;*
- 5) hālviklastega tehtav töö;*
- 6) töö lastevanematega.“*

(Alushariduse raamõppekava 1999:4)

Raamõppekava andis ette lasteaia õppekava ülesehituse, see on nii-öelda miinimumvariant. Lasteaiad võisid õppekavasse lisada veel alapeatükke vastavalt pedagoogide nägemusele õppekavast. Näiteks on lasteaia õppekavadesse lisatud: lapse arengu analüüsimise

põhimõtted, kuna raamõppekavas on need liialt üldised; välja on toodud õppe- ja kasvatustegevuste valdkondade suunitlused ja nende vaheline integratsioon jne. Järelikult lasteaedade õppekavade ülesehitus ei pea olema täpselt ühesugune, vaid see on teatud osas iga asutuse enda otsustada. Selles lasteaia õppekava mõte ongi, et saaks võimalikult palju arvestada konkreetse lasteaia pedagoogide arvamustega, kogemustega ning piirkonna omapäraga. Arvatavasti polnud lasteaednikele piisavalt lahti seletatud, kui suur on nende „mängumaa“ lasteaia õppekava koostamisel. Ei ole olemas üht head õppekava ülesehitust, vaid on kindlasti palju häid õppekavasid. Oluline on, et lasteaia õppekava oleks õpetajale eelkõige hea abiline.

- Lapse arengu hindamisega seotud probleemid

Kindlasti on lapse arengu hindamine üks kõige rohkem vaidlusi tekitanud peatükk alushariduse raamõppekavas, eriti järgmine punkt: *„Üks kuni kaks korda aastas annab lasteasutuse õpetaja lapsevanemale tema lapse edenemise kohta kirjaliku hinnangu (arengukirjelduse)“* (Alushariduse raamõppekava 1999: 7). Igal lasteaial tuli välja töötada lapse arengu hindamise põhimõtted ehk milliseid meetodeid kasutada, kuidas lapse arengut fikseerida jne., puudus oli abistavatest materjalidest ja koolitustest.

Küsimusi on tekitanud näiteks see, millest lähtuvalt lapse arengut hinnata: kas raamõppekavas väljatoodud eeldavatest tulemustest, lähtuda hoopis lapse individuaalsusest või mõlemast, ning kuidas seda kõike praktikas rakendada. Raamõppekavas toodud lapse arengu eeldatavaid tulemusi on raske võtta hindamise aluseks, kuna need on liialt üldised ning välja toodud kolmes vanusegrupis (kolmeaastased, viieaastased, seitsmeaastased), aga hinnata tuleb igas vanuses. Vaidlusi on tekitanud ka lapse arengu hindamise erinevad võimalused: kas kasutada selleks tabelit etteantud oskustega, kuhu õpetajal tuleb teha riste (erinevatel skaaladel näiteks, nõrk, keskmine, hea) või vabas vormis koostatud arengukirjeldust. Mõlemal variandil on nii plusse kui miinuseid, aga esimene eeldab teatud võrdlusaluse/standardi olemasolu ja pole kindel, kas selleks on piisav iga õpetaja enese töökogemus. Samuti on õpetajatele proovikiviks kujunenud arengukirjelduse edastamine lastevanematele ehk arenguvestlused (samas raamõppekava arenguvestluse läbiviimist otseselt ei sätesta). Kust võtta aeg, et vestelda 24 lapsevanemaga, kuidas viia läbi vestlust?

- Raamõppekava lahtimõtestamine (arusaadavus)

Alushariduse raamõppekava lahtiseletamine oli lasteaednikele väga napp (dokumendi teksti juures puudub viide selle autoritele, kelle poole vajadusel küsimustega pöörduda saaks) ning

kahjuks ei tekkinud ka arutelu selle dokumendi ümber. Raamõppekava peab olema üheselt arusaadav ja selgelt sõnastatud dokument, et lasteaednikel oleks seda lihtne rakendada.

- Õppekava ühildamine erinevate metoodikatega (Hea Alguse programm, Waldorf, Montessori)

Probleem on eelkõige seotud raamõppekavas esitatud planeeritud õppe- ja kasvatustegevuste arvuga rühmade tegevuskavas, mis on pigem koostatud ainekeskselt ja meenutab algklasside tunniplaani (raamõppekava 3 pt. punkt 22). Tabel on jaotatud viieks õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnaks (keel ja kõne, matemaatika, kunst, muusika, liikumine). Veel on esitatud seitse (kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine jne.) tegevust ning nende läbiviimise korrad nädalas (Lisa 1 tabel 5) See tabel on kõigile lasteasutustele kohustuslik. Näiteks Heas Alguse programmis toimub õpe põhiliselt rühmatööna keskustes, nii on praktiliselt võimatu aluseks võtta raamõppekavas toodud tegevuskava.

Raamõppekavas toodud nädala tegevuskava on raske rakendada ka üldõpetusliku töökorralduse puhul. Samas on raamõppekavas kirjas „*Õppe- ja kasvatustegevused seovad tervikuks lapse elu ja ümbritsevat keskkonda käsitlevad teemad (kodulooline põhimõte)*“ (Raamõppekava 1999:3). Üldõpetusliku töökorralduse puhul kasutatakse üht õppematerjali võimalikult erinevatel eesmärkidel, järelikult on ka tegevused omavahel tihedasti põimunud. Näiteks kassi tundma õppimisel vaatleme tema välimust ning seejuures laiendame ja täpsustame laste sõnavara eri sõnaliikide osas (värvust ja suurust väljendavad omadussõnad, hääliitsusi väljendavad tegusõnad jne.), loendame kassi kehaosasid ning tegevuse lõpuks värvime kassipilti. Millise tegevuse alla seda siis tegevusplaanis panna? Järelikult on raamõppekavas vastuolu üldõpetusliku töökorralduse ja tegevuskava vahel.

Nii on tekkinud olukord, kus õpetajad ei saa õppe- ja kasvatustegevuste päevikutes kajastada oma tegelikku tööd, vaid ajavad näpuga järke, kas ikka nädalategevuste arv ühtib raamõppekavas tooduga. Viimast jälgivad hoolega ka riikliku järelevalve spetsialistid ning tulemuseks võib olla „topeltõppekava“ – ühed paberid, mille järgi tegelikult töötatakse ning teised, mis on mõeldud ettenäitamiseks inspektorile.

- Erivajadustega laste arendamine

Raamõppekavas on erivajadustega lastele pühendatud vaid kaks lauset: „*Erilasteaiad ja lasteasutuse erirühmad koostavad raamõppekava üldisi taotlusi järgides oma õppekava, arvestades laste puuetest tingitud erivajadusi. Lasteasutuse sobitusrühmades tagatakse*

vajalik korrektsioon päevakavaliste, metoodiliste ja korralduslike meetmetega, spetsiifilise korrektsioonitööga ning abivahendite kasutamisega“ (Alushariduse raamõppekava 1999:1). Muid toetavaid materjale pole ilmunud (näiteks viimastel aastatel on aktuaalne individuaalsete arenduskavade koostamine erivajadustega lastele). Probleemi põhjuseks võib veel olla koolituse puudus ning täitmata logopeedide ametikohad lasteasutustes.

- Kooli ja alushariduse õppekavade erinevused

Ühelt poolt on probleem selles, et lasteaednikud pole piisavalt kursis kooli õppekavaga ja kooli õpetajad jälle alushariduse raamõppekavaga. Teisalt jälle ei haaku omavahel lasteaedadele koostatud erinevate valdkondade ainearaamatud ja kooli omad. Näiteks alushariduse „Looduse ainearaamat“ näeb ette 6-7 a. lastele tutvustada aru-, leina-, soo- ja madal kaske (Alanurm 1999: 15), mis on koolieelikute jaoks liialt raske ning esimese klassi loodusmaterjalides neid nii põhjalikult ei käsitleta.

5.4.4 Lasteaia olulisemad ülesanded õppekavatöö jätkuval arendamisel

Küsimuse püstitamisel eeldati, et vastajad toovad välja konkreetsed ülesanded või tööloigud õppekava arendamisel. Üks kolmandik vastajatest tõi välja aga selle, et lasteaedade olulisem ülesanne õppekava jätkuval arendamisel ongi õppekava ja ainekavade väljatöötamine või arendamine, mis on iseenesest mõistetav. Siin tekib küsimus, kas osades lasteaedades pole selgelt määratletud õppekava arendamise ülesanded või ei tegeldagi süstemaatiliselt selle arendusega.

Kõige rohkem toodi esile koostöö arendamist lastevanematega ja lapse arengu hindamise süsteemi väljatöötamist. Vastajaid tõid küll välja erinevaid ülesandeid õppekava jätkuval arendamisel, kuid protsentuaalselt oli üksikute ülesannete osakaal väike. Haridus- ja Teadusministeerium on alushariduse üheks prioriteediks valinud lapsest lähtuva kästluse. See peaks kajastuma ka lasteaedade õppekavade arendamise ülesannete hulgas, näiteks vaid 4% vastajatest on rõhutanud lapsekeskse keskkonna loomist.

5.4.5 Õpetajate väärtushinnangud ja muutused neis

Võrdselt kõrgelt väärtustavad lasteaiaõpetajad igapäevatöös õppimist läbi mängu, laste koolivalmidust ja teadmiste arendamist, turvalise keskkonna loomist ning laste sotsiaalsete

oskuste arendamist. Vähem oluliseks peetakse koostööd algklassiõpetajatega, laste osalemist õppetöö planeerimisel, interneti võimaluste kasutamist ning tutvumist koolimaterjalidega. Ka üldõpetuslikule tööviisile pööratakse vähem tähelepanu. Eespool oli juba juttu, et paljud lasteaiaid koostasid oma ainekavasid, nii võis ainete integratsioon tahaplaanile jääda või oli lasteaednikel integratsioon üle jõu käiv.

Lapsest lähtuvatest aspektidest võiks õpetajad rohkem tähelepanu pöörata laste enesehinnangu toetamisele, laste aktiivsusele, motiveerimisele, valikute võimaldamisele ning laste kaasamisele planeerimisse – seega rõhutada laste teadmiste ja koolivalmiduse kõrval rohkem protsessi.

Tabelis 10 on välja toodud aspektid, mida rõhutab raamõppekava ning need on järjestatud vastavalt õpetajate vastustele uurimuses.

Tabel 10. Raamõppekavas välja toodud aspektid

	Keskmine	SD
Laste koolivalmidusele	1,49	0,71
Turvalise keskkonna loomisele	1,50	0,63
Laste sotsiaalsete oskuste arendamisele	1,51	0,62
Iga lapse individuaalsuse tunnustamisele	1,57	0,66 *
Lapse arengu jälgimisele ja tagasisidestamisele	1,70	0,72 *
Laste aktiveerimisele	1,76	0,71
Meeskonnatöös osalemisele	1,76	0,77
Valikute võimaldamisele	1,94	0,73 *
Üldõpetuslikule tööviisile	2,00	0,77
Lastevanemate kaasamisele lapse arengu analüüsimisel	2,20	0,94 *
Perede kaasamisele õppekasvatustöösse	2,30	0,94

Raamõppekavas rõhutatud põhimõtetest väärtustavad õpetajad kõige rohkem laste koolivalmidust, laste sotsiaalsete oskuste arendamist, turvalise keskkonna loomist ja individuaalsuse tunnustamist. Vähem väärtustatakse valikute võimaldamist lastele üldõpetuslikku tööviisi ja koostööd lastevanematega.

Suuremad muudatused õpetajate väärtushinnangutes on vastajate väidetel toimunud lapse arengu hindamisel, õppimisel läbi mängu, laste loovuse arendamisel, meeskonnatöös osalemisel, täienduskoolitusel ning iga lapse individuaalsuse tunnustamisel. Antud väärtuste rõhutamine on seotud raamõppekava tulekuga, kuna just neid aspekte seal rõhutatakse.

Seoses raamõppekava rakendamisega koolieelsetes lasteasutustes ning lasteaia õppekava koostamisega on toimunud muudatused nii iga üksiku lasteaiaõpetaja kui ka lasteaia töös.

Lasteaia tasandi muutused puudutavad koolieelse lasteasutuse otsustamisõiguse ja vastutuse suurenemist õppe- ja kasvatustöö korraldamisel.

Õppekavatöö on arendanud pedagoogide koostöö- ja eneseanalüüsioskusi, õpetajad on mõistnud järjepideva enesetäiendamise vajadust, pedagoogid valivad ise metoodika, on arenenud õppetöö planeerimisoskus, arvestatakse rohkem laste vajadustega, väärtustatakse õppimist läbi mängu, jälgitakse süsteemselt lapse arengut ning kaasatakse aktiivsemalt lapsevanemaid lasteaia tegevustesse.

KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Käesolev magistritöö võimaldas tuua välja õppekava olemuse, anda ülevaate Eesti alushariduse õppekavade ajaloolisest arengust, vaadelda alushariduse üldiseid suundumusi teistes riikides ning arutleda õppekavatöö üle.

Magistritöö uurimuse osas analüüsiti lasteaia õppekava koostamist Eesti lasteaedades ja õpetajate väärtushinnanguid ja muutusi neis.

Uurimustulemusena järeldus, et:

- 1) Pool vastanutest alustas lasteaia õppekava koostamist 1999 aastal, vahetult peale raamõppekava ilmumist, ning teised aastatel 2000-2002. Lasteasutuse pedagoogid kasutavad lasteaia õppekava mitmeti oma töös: tegevuskavade koostamisel, laste arengu analüüsimisel ning tutvustavad seda lastevanematele.
- 2) Lasteaia õppekava valmis enamasti grupitööna, mida sagedamini juhtis juhataja või juhataja asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal. Õppekava loomise protsessis osalesid kõik lasteaia pedagoogilised töötajad.
- 3) Lasteaiad koostasid oma õppekava esimest korda. Uurimusest tuli välja, et lasteaia õppekava koostamisel saadi abi eelkõige alushariduse raamõppekavast, vanadest programmidest ja „Tea ja Toimeta“ sarjast. Asjatundlikku abi lasteaia õppekava koostamisel saadi veel kolleegidelt, kursustelt ja oma lasteaia juhtkonnalt. Saadud abi haridusametnikelt jäi tagasihoidlikuks.
- 4) Enamus ankeetides nimetatud koolitusi on metoodilise või ainealase suunitlusega. Otseselt õppekavatööd puudutavaid koolitusi on vähe ära märgitud.
- 5) Ühe kuuendiku vastajate arvates laabus lasteaia õppekava koostamine hästi. Peamiste probleemidena toodi esile koolituste ja materjalide vähesust, õppekavasisu loomisega seonduvat, erinevat ettekujutust õppekavast, õppekavatöö suurt mahtu ja laste arengu hindamist.
- 6) Üks kolmandik vastajatest tõi välja, et lasteaedade olulisem ülesanne õppekava jätkuval arendamisel ongi õppekava ja ainekavade väljatöötamine või arendamine. Siin tekib küsimus, kas osades lasteaedades pole selgelt määratletud õppekava arendamise ülesanded

või ei tegeldagi süstemaatiliselt selle arendusega. Konkreetsematest ülesannetest märgiti kõige rohkem ära koostöö arendamist lastevanematega ja lapse arengu hindamise süsteemi väljatöötamist.

7) Oma igapäevatoos väärtustavad lasteaiaõpetajad võrdselt kõrgelt õppimist läbi mängu, laste koolivalmidust ja teadmiste arendamist, turvalise keskkonna loomist ning laste sotsiaalsete oskuste arendamist. Vähem oluliseks peetakse koostööd algklassiõpetajatega, laste osalemist õppetöö planeerimisel, interneti võimaluste kasutamist ning tutvumist koolimaterjalidega.

8) Võrreldes varasemaga pööravad õpetajad rohkem tähelepanu täienduskoolitusele, õppimisele läbi mängu, lapse arengu hindamisele, laste loovuse arendamisele, oma töö analüüsimisele ning iga lapse individuaalsuse tunnustamisele. Vähem väärtustatakse laste osalemist õppetöö planeerimisel, koostööd teiste lasteaedade kasvatajatega ning algklassiõpetajatega ja kooli materjalidega tutvumist.

Seoses raamõppekava rakendamisega koolieelsetes lasteasutustes ning lasteaia õppekava koostamisega on toimunud muudatused nii iga üksiku lasteaiaõpetaja kui ka lasteaia töös.

Ettepanekud lasteaiaõpetajate edasiseks koolitamiseks:

- 1) Viia läbi õppekava-alast koolitust (õppekava olemus, õppekavatöö korraldamine, alushariduse suundumused teistes riikides jne.).
- 2) Viia läbi lapse arengu analüüsimise-alast koolitust.

Ettepanekud lasteaedade õppekavatöös:

- 1) Pöörata rohkem tähelepanu lasteaia õppekava rakendamisele ja arendamisele. Soovitav on iga aasta välja tuua lasteaia õppekava arendamise valdkonnad või ülesanded (koostada selleks rakenduskava).
- 2) Lasteasutustes pöörata koolivalmiduse ja laste teadmiste arendamise kõrval rohkem tähelepanu laste aktiveerimisele, motiveerimisele, valikute võimaldamisele ning laste eneseusu toetamisele (lapsest lähtuva käsitluse rakendamisele).

Ettepanekud alushariduse raamõppekava edasiseks arendamiseks:

- 1) Raamõppekava peab olema üheselt arusaadav ja selgelt sõnastatud dokument, et lasteaednikel oleks seda lihtne rakendada.

- 2) Raamõppekava juurde kuuluvate soovituslike materjalide hulk peab olema suurem ja vastama erinevate õpetajate ja laste vajadustele ning ootustele.
- 3) Toetavates materjalides tuleb õppe- ja kasvatustegevuste sisu (valdkonnad) integreerida ja esitada vanuste kaupa, see on olnud traditsiooniks eelnevates alushariduse programmides.
- 4) Üle tuleb vaadata raamõppekava 3. peatükk punkt 22 (planeeritud õppe- ja kasvatustegevused rühmade nädala tegevuskavas), kuna antud lähenemine on liialt ainekeskne ning takistab üldõpetuse ja erinevate metoodikate rakendamist lasteaedades. Nädala tegevuskava peab olema paindlik, iga lasteaed võiks selle ise otsustada.
- 5) Õppesisu määratlemisel peab aluseks olema laste lähtetase ja konkreetne kasvukeskkond, väga oluline on laste arengu analüüsimine. Õpetajad vajavad selleks toetavaid materjale.
- 6) Vajalik on alushariduse raamõppekava sidumine kooli õppekavadega
- 7) Raamõppekava arendamisel tuleb lähtuda meie koolieelse kasvatusajaloost. Samas on vaja olla kursis alushariduse suundumustega teistes riikides, et tagada alushariduse hea kvaliteet muutuv maailmas.
- 8) Uurimuses esile toodud probleeme on vaja vältida järgmiste õppekavaversioonide väljatöötamisel ja rakendusel. Õppekavade uued variandid on otstarbekas kavandada koos vastavate rakenduskavadega.

Kõik need küsimused vajavad arutamist enne raamõppekavasse muudatuste sisse viimist, kuna üks või teine lähenemine mõjutab otseselt raamõppekava eesmärke ja ka tulemusi. Raamõppekavast on palju kasu siis, kui see on ühelt poolt paindlik ja lasteaiad saavad selle järgi oma tegevust vabalt seada, teiselt poolt annab aga teatud ühise väärtusorientatsiooni kogu riigi alushariduse jaoks.

Kirjanduse loetelu

- Alushariduse raamõppekava. 1999. Riigiteataja I 28.10.1999, 80, 737
- Alushariduse õppekava projekt. 1996. Tallinn.
- Alanurm, A. 1999. Alushariduse õppekava. Loodusõpetuse aaineraamat. Haridusministeerium.
- Beane, J. A. 1997. Curriculum Integration. Designing the Core Of democratic Education. New York: Teachers College Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. 2001. Esi- ja algõpetuse didaktika. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Beauchamp, G. A. 1968. Curriculum theory. 2d ed. Wilmette, III: Kagg Press.
- Curtis, M. A. 1986. A Curriculum for the Pre-school Child. Learning to Learn. NFER-NELSON Publishing Company Ltd.
- Elango, A. 1933. Lapsepõlv ja iseloom: väikelapse vaimne arenemine ja kodune kasvatus. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts.
- Elango, A. 1940. 100 aastat lasteaiade arengut. – Eesti Kool nr 4, lk 204-211.
- Elango, A. 1968. Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost. Tartu Riiklik Ülikool.
- Elkind, D. 2000. Early Childhood Education: What Should We Expect? Curriculum planning. A contemporary Approach. Allyn and Bacon.
- Gardner, A., Bradley, M. J. 1991. The principal as a leader in curriculum innovation. - Clearing House. Jul/Aug91, Vol.64 Issue 6, p 419, 3p. (On-line) EBSCO. Academic Search Premier (15.09.03).
- Glatthorn, A.A. 1998. Planning and organizing for curriculum renewal. A Chapter of the curriculum Handbook. USA: Alexandria, Virginia ASCD.
- Haas, M. 1940. Tänapäeva lasteaiade kasvatustegurina. Eesti Kool nr 4, lk 225-229.
- Hirsijärvi, J. & Huttunen, H. 1998. Sissejuhatus kasvatusteadusesse. Tallinn: Arendusabi, TPÜ.
- Hytönen, J. (2004, 6 veebruar). Lapsekeskne kasvatus Soomes. – *Õpetajate Leht*
- Hytönen, J. 1999. Lapsekeskne kasvatus. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Jones, E. 2000. Playing Is My Job. Curriculum planning. A contemporary Approach. Allyn and Bacon.
- Järvekülg, E. 1940. Lasteaiad ja päevakodud Eestis. - Eesti Kool nr 4, lk 229-235.
- Katz, L.G. 1994. Perspectives on the quality of early childhood programs practice. - Phi Delta Kappan, Nov, Vol.76 issue3, p200. (On-line) EBSCO. Academic Search Elite (29.09.01).
- Key data on education in Europe. 2000. European Commission.
- Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. 1968 Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. 1974 Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. 1987 Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Krull, E. 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: TÜ.
- Laius, A., Valdmaa, S., Läänemets, U. 2001. Uurimisprojekti “Riikliku Õppekava rakenduse uuring” tulemused. Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse finantseeritud uurimis- ja arendusprojekti aruanne. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut.
- Lastesõimed ja lasteaiad kolhoosides ja sovhoosides. 1950. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Lewis, C.C. 1995. Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education. Cambridge University Press.
- Läänemets, U. 2003. Õppekavad erivajadustega lastele - Haridus nr 6, lk 10-12.

- Läänemets, U. 1995. Hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut.
- Miller, J.P. 1985. Transformation As an aim of Education. - Journal of Curriculum Theorizing, (7(1), lk 94-152.
- Moyer, J. 2001. The child-centered kindergarten. – Childhood education. Vol.17, No.3, p.161-166. (On-line) EBSCO. Academic Search Premier (26.11.03).
- Männamaa, I. 2000. Rutiin ja reform. / Koost M. Vikat. Lapsekeskne kasvatus haridusreformis. Konverentsi ettekanded. Tallinn: TPÜ, lk 20-27.
- Niggol, C. H. 1921. Kasvatuse radadel: täieline kasvatusõpetus viies jaos. 2-ne jagu. Kasvatus enne kooli. Tallinna Eesti Kirjastuse Ühisus.
- Niggol, C. H. 1921. F. Fröbel ja M. Montessori: võrdlevad seletused kasvatuse kohta enne kooliaega kodus ja lasteaias. Tartu.
- Niggol, C. H. 1923. M. Montessori meetodi äraldused lühidalt esitatud ja nende arvustus teaduse ja praktika poolt. Tallinna Eesti Kirjastuse Ühisus.
- Ornstein Allan C., Hunkins Francis P. 1998. Curriculum – foundations, principles, and issues. Boston: Allyn and Bacon.
- Parkay W.F., Hass. G. 2000. Curriculum planning. A contemporary Approach. Allyn and Bacon, lk 2-5, 333-348, 352-355.
- Pratt, D. 1994. Curriculum planning. Hartcouart Brace. College Publishers.
- Pre-School and primary education in the European Union. 1994. EURYDICE, lk 59-64.
- Riikliku järelevalve prioriteedid. 2000-2004. www.hm.ee (30.04.04).
- Ruus, V-R. 2003. Õppekava kui ajaloovabrik. - Haridus nr 2, lk 4-9.
- Scott, Fentey B. 1994. Integrating curriculum implementation and staff development. - Clearing House, Jan/Feb94, Vol.67 Issue 3, p157, 4p. (On-line) EBSCO. Academic Search Premier (21.10.03).
- Zais, R.S. 1976. Curriculum: Principles and foundations. New York: Harper and Row.
- Taba, H. 1962. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Talts, L., 1999. Alus- ja alghariduse missioonist. Haridus ja kasvatusväärtused ühiskonnas. Artiklite kogumik. Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr. 9. Tartu, lk 196-201.
- Torm, M. 1995. Lasteaednike koolitus kuni 1940. aastani ja lasteaednike pedagoogiline tegevus. TPÜ.
- Torm, M. 1998. Lasteaednike koolitus kuni 1940 a. ja selle mõju koolieelse kasvatuse arengule Eestis. Magistritöö. Juhendaja Maria Tilk, TPÜ kasvatusteaduste osakond.
- Tyler, R. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press. lk 126.
- Vejleskov, H. 1995. Introduction. An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education. CIDREE. CCC, lk 1-6.
- Virgilio, S. J., and Virgilio I. R. 1984. The role of the principals. - NASSAP Bulletin 71 (489): 30-34.
- Vooglaid, Ü. 2003 Süsteemi kujundav tegur. - Haridus, nr 3, lk 5.

Käsitõrjad

Alushariduse õppekava projekti koondanalüüsi töörühma aruanne / Koost Almann, S., Mänd, M., Nirk, P., Luuri, J. 1996. Käsitõri Tallinna Pedagoogilises Seminaris.

Kasutatud intervjuud

- Ellermaa, K. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.
- Gull, M. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.
- Kasekamp, S. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.
- Nevski, E. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.
- Saat, A. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.
- Tigas, E. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.
- Tikk, H. 2003. Intervjuu õppekavast. Kursus „Pedagoogika alused“ (J. Mikk) TÜ pedagoogika osakond. Töö asub TÜ õppekava arenduskeskuses.