

TALLINNA ÜLIKOOL  
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY  
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

43





AIRI KUKK

**ÕPPEKAVA EESMÄRKIDE SAAVUTAMINE  
ÜLEMINEKUL LASTEASUTUSEST KOOLI NING  
I KOOLIASTMES ÕPETAJATE HINNANGUIL**

Analüütiline ülevaade

Tallinn 2010

TALLINNA ÜLIKOOI  
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY  
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

43

AIRI KUKK

ÕPPEKAVA EESMÄRKIDE SAAVUTAMINE ÜLEMINEKUL LASTEASUTUSEST KOOLI  
NING I KOOLIASTMES ÕPETAJATE HINNANGUIL

MEETING THE OBJECTIVES OF THE CURRICULUM IN THE TRANSFER FROM  
A PRE-SCHOOL INSTITUTION INTO SCHOOL AND AT THE FIRST STAGE AT SCHOOL  
ACCORDING TO THE ASSESSMENTS OF TEACHERS

Abstract

Algõpetuse osakond, Kasvatusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool.

Doktoriväitekiri on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori (kasvatusteadused) kraadi taotlemiseks 16. juulil 2010. aastal Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt.

Juhendaja: Leida Talts, ajalooteaduste kandidaat, Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudi emeritprofessor  
Oponendid: Merle Taimalu, filosoofiadoktor (pedagoogika), Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi dotsent  
Aino Ugaste, kasvatusteaduste doktor, Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudi professor

Kaitsmine toimub 27. septembril algusega kell 11.00 TLÜ audtooriumis nr M-226, Uus-Sadama 5, Tallinn.

Autoriõigus: Airi Kukk, 2010

Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2010

ISSN 1736-3632 (doktoriväitekiri, trükis)

ISBN 978-9949-463-35-0 (doktoriväitekiri, trükis)

ISSN 1736-793X (doktoriväitekiri, online, PDF)

ISBN 978-9949-463-36-7 (doktoriväitekiri, online, PDF)

ISSN 1736-3675 (analüütiline ülevaade, online, PDF)

ISBN 978-9949-463-37-4 (analüütiline ülevaade, online, PDF)

Tallinna Ülikool  
Narva mnt. 25  
10120 Tallinn  
www.tlu.ee

# SISUKORD

PUBLIKATSIOONIDE LOEND.....	7
EESSÕNA.....	8
SISSEJUHATUS.....	9
1. ÕPPEKAVA EESMÄRKIDE SAAVUTAMINE ALUSHARIDUSES JA PÕHIKOOLI ESIMESES ASTMES.....	12
1.1. Kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad.....	12
1.2. Haridussituatsioon Eesti alus- ja alghariduses riiklike õppekavade eesmärkide saavutamisel.....	16
1.2.1. Eesti ja teiste riikide õppekavade teoreetilised lähtealused.....	16
1.2.2. Kasvukeskkonna tähtsus õppekava rakendumisel.....	18
2. EMPIIRILINE UURIMUS.....	20
2.1. Empiirilise uurimuse eesmärk.....	20
2.2. Empiirilise uurimuse meetodika.....	20
2.2.1. Andmete kogumise meetod.....	20
2.2.2. Valim ja uurimisprotseduur.....	22
2.2.3. Analüüsimetodid.....	24
2.3. Empiirilise uurimuse tulemused.....	25
2.3.1. Õppekava eesmärkide saavutus üleminekul lasteasutusest kooli.....	25
2.3.2. Poiste ja tüdrukute õppekava eesmärkide saavutus (n=288).....	27
2.3.3. Õppekasvatuseesmärkide jätkusuutlik saavutamine (n=288).....	27
2.3.4. Laste sotsiaalsete oskuste saavutus.....	28
3. ARUTELU.....	30
3.1. Õpetajate hinnangud laste koolivalmidusele.....	30
3.2. Laste baas- ja sotsiaalsete oskuste saavutus.....	32
3.3. Õppekava eesmärkide jätkusuutlik saavutamine.....	33
3.4. Uurimistulemuste valiidsus ja usaldusväärsus.....	34
3.5. Edasised uurimisvõimalused.....	35
ALLIKAD.....	37
SUMMARY.....	44



## PUBLIKATSIOONIDE LOEND

Väitekiri põhineb järgnevatel originaalpublikatsioonidel, millistele tekstis viidatakse rooma numbritega.

- I (A)** Kukk, A. (2009). Applying the Principle of Sustainability of Education to the Curricula of the Elementary Stages of Education in Estonia. *Problems of Education in the 21st Century, Vol 12: Education Policy, Management and Quality*. Lithuania: Shiauliai University, 74–87. (ETISE klassif. 1.2)

Artiklis olen kirjutanud teoreetilise osa, teinud andmetöötluse ja analüüsinud saadud tulemusi ning kirjutanud arutelu ja kokkuvõtte. Minu osalus artikli valmimisprotsessis oli ~95 %.

- I (B)** Talts, L., Sikka, H., Kukk, A. (2007). Alghariduse tõlgendustest erinevates haridussüsteemides. *Rahvuslik ja rahvusvaheline Eesti hariduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 146–156. (ETISE klassif. 3.5)

Artiklis olen kirjutanud kaks osa, milles käsitletakse alghariduse õppekavade eesmärke erinevates riikides ning rõhuasetusi õppekava struktuuris. Minu osalus artikli valmimisprotsessis oli ~30%.

- II** Kukk, A. (2009). Õppe-kasvatuseesmärkide saavutamine üleminekul lasteasutusest kooli ja I kooliastmes. Koost. Talts, L. *Eelkoolihariduse efektiivsus ja selle jätkusuutlik areng põhikoolis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 253–275. (ETISE klassif. 3.2)

Artiklis olen kirjutanud teoreetilise osa, teinud andmetöötluse ja analüüsinud saadud tulemusi ning kirjutanud arutelu ja kokkuvõtte. Minu osalus artikli valmimisprotsessis oli ~95 %.

- III** Kukk, A., Talts, L. (2008). How do teachers assess the achievement of learning objectives by children of 6 to 10 years of age. Koost. Mikk, J., Veisson, M., Luik, P. *Reforms and Innovations in Estonian Education, Vol 16*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 185–196. (ETISE klassif. 3.1)

Artiklis olen kirjutanud teoreetilise osa, teinud andmetöötluse ja analüüsinud saadud tulemusi ning teinud kokkuvõtte. Juhendaja professor L. Talts on olnud artikli valmimisel muudatustele ja parandustele viitaja ning olnud artikli esimeseks retsensendiks. Minu osalus artikli valmimisprotsessis oli ~90 %.

- IV** Kukk, A., Talts, L., Sikka, H. (2008). Children's Social Development in Preschool and at the End of Third Grade. *Problems of Education in the 21st Century, Vol 6*. Lithuania: Shiauliai University, 124–135. (ETISE klassif. 1.2)

Artiklis olen kirjutanud teoreetilise osa, teinud andmetöötluse ja analüüsinud saadud tulemusi ning arutlenud saadud tulemuste üle. Juhendaja professor L. Talts on olnud artikli valmimisel muudatustele ja parandustele viitaja ning olnud artikli esimeseks retsensendiks koos dotsent H. Sikkaga. Minu osalus artikli valmimisprotsessis oli ~80 %.

## EESSÕNA

Õppekava temaatikat olen põhjalikumalt uurinud viimased seitse aastat. Õppijate toimetulek koolis oli minu uurimisobjektiks juba ajal, mil töötasin üldhariduskooli klassiõpetajana ja juhendasin üliõpilaste pedagoogilist praktikat. Süvendatumalt keskendusin noorema kooliastme õpilaste õppekava eesmärkide uurimisele ja nende tegelikule saavutusele ülikooli tööle asudes.

Eesti taasiseseisvumisega kaasnesid suured muutused ühiskonna arengus ja seda ka hariduselus. Muudatustega õppekavaarenduses on püütud vähendada probleeme üleminekul ühelt haridusastmelt teisele, leevendada aineprogrammide ülekoormatust ja tagada ainetevaheline suurem sidusus. Väärtustatakse sujuvat koostööd õppijate ja õpetajate vahel ning aktiivsete õppemeetodite kasutamist. Ainekesksuse asemel on nüüd põhitähelepanu koondatud õppija arengule. Eelnimetatud küsimustega tegelemine on aktuaalne, sest aitab kaasa jätkusuutliku hariduse tagamisele. Õppekavaarenduse temaatikast ajendatuna alustasin materjali kogumist õppekava teoreetiliste lähtealuste mõistmiseks ja jätkusuutliku hariduse ideestiku mõtestamiseks. Kogutud materjalist kujunes käesoleva väitekirja teoreetiline raamistik. Empiirilised andmed on peamiselt kogutud ETF grandi „Eelkoolihariduse efektiivsus ja selle jätkusuutlik areng põhikoolis“ raames. Antud projektis olin üks põhitähtjatest, osalesin kõigil uuringuetappidel, materjali kogumisel ja analüüsimisel. Grandi lõppedes analüüsisin süvendatult laste õppekava täitmisega seotuvaid saavutusi koolimineku eel ja esimeses kooliastmes. Uurimistulemusi olen publitseerinud kümnes artiklis nii kaasautorina kui personaalselt. Doktoritöö ajalt ja grandi täitmisel olen esinenud mitmetel rahvusvahelistel konverentsidel ettekannetega uurimistulemustest õppijate õppekava eesmärkide saavutamise kohta õpetajate hinnanguil.

Käesolev väitekirja koosneb viiest artiklist, artiklil põhinevast analüütilisest ülevaatest, milles on esitatud kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad, peamised uurimistulemused ning neil põhinev arutelu.

Väitekirja valmimise eest soovin esmalt tänada kolleege nii Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudist kui algõpetuse osakonnast, kes on väitekirja valmimisele kaasa aidanud akadeemiliste diskussioonidega, professionaalsete kogemuste jagamisega ning toetanud otseselt või kaudselt minu õppimisprotsessi. Olen tänulik ka professor Katrin Niglasele ja pr Linda Pallasele abi eest empiiriliste andmete analüüsil. Eriline tänu ja lugupidamine kuulub minu juhendajale professor Leida Taltsile, kellelt olen koostöö käigus saanud toetust ja innustust ning kes on inspireerivana alati olnud minu kõrval.

Täna oma perekonda ja sõpru toetuse, mõistmise ja julgustamise eest. Tee väitekirja valmimiseni on olnud raske, kuid äärmiselt hariv ja huvitav.



## SISSEJUHATUS

Muutustealtis, mitmekülgsete võimalustega infoühiskonnas toimunud arvukad sotsiaalsed ja majanduslikud muudatused on toonud kaasa juba haridustee algetappidesse mitmeid valikuid ja seda nii ühiskonnas tervikuna kui üksikindiviidide jaoks. Hariduse jätkusuutlikkuse saavutamiseks erinevatel haridusetappidel on oluline õppekasvatustsotsessi järjepidevus ja sidusus, millele aitab kaasa õppekava eesmärkide täitmine. Õppekava on õppekasvatustsotsessi juhtimise aluseks, sellest lähtutakse õpetegevuse planeerimisel ja kasvatuseesmärkide seadmisel. Õppekava peab aitama toetada õppijate eneseteostusvajadusi ja arvestama nende individuaalsete eeldustega. Õppekava eesmärkide saavutamisel juhendatakse lähima arengutsooni põhimõtetest ja pedagoogiliste protsesside sujuvuse kindlustamisest. Haridustegelikkuses on nende põhimõtete järgimisel teatud raskusi. Probleemiks on haridusetappide omavaheline nõrk integreeritus, rõhuasetus akadeemilistele tulemustele ning vähene tähelepanu üldiste õpioskuste ja kasvatuseesmärkide saavutatusele (Bracken & Fischel, 2007; Huffman & Mehlinger & Kerivan, 2000; Lõoke & Saarits, 2004; Leino, 2005; McIntyre et.al, 2007, 67; Penjam, 2004; Petriwskyj & Thorpe & Tayler, 2005, 58–59; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Sarv, 2006, 22–24; Webster-Stratton & Reid & Stoolmiller, 2008, 471–473).

Teema käsitlemise aktuaalsus tuleneb vajadusest arvestada õppekava eesmärkide saavutatust üleminekul ühelt haridusastmelt teisele. Sageli ei leia igapäevases lasteasutuse- ja koolielus arvestamist laste ealised ja soolised iseärasused ning nende individuaalne suutlikkus – määravaks on eeskätt akadeemiline edukus (Cockburn 2007; Daniels et. al., 2001; Eschenbeck & Kohlmann & Lohaus, 2007; Huffman & Mehlinger & Kerivan, 2000). Eestis on kujunenud olukord, kus juba 1. klassi sisseastumiskatsetel arvestatakse eeskätt etteõpetatud nn akadeemilist suutlikkust kooli pääsemiseks, nagu etteütluse kirjutamine, ladus lugemine jms (Jürimäe 2002; Jürimäe & Treier 2004; Lõoke & Saarits, 2004; Salundi & Tiko, 2009; Talts, 2008; Tuulik, 2009). Olukord, kus vanemate poolt valitud kooli esimesse klassi pääsemiseks peavad lapsed läbima tiheda konkursisõela, on maailmas ainulaadne.

Rahvusvahelistes hariduspoliitilistes dokumentides pööratakse järjest suuremat tähelepanu lasteasutustest ja koolidest saadavale haridusele. Rõhutatakse, et õppekasvatustsotsess peab heas õpikeskkonnas tagama lapse sotsiaalse, emotsionaalse, füüsilise ja kognitiivse arengu ning võrdsed võimalused hariduse omandamiseks. Haridusasutustel peaks olema selge pedagoogiline kontseptsioon ja lähtealuseks õppekava valdkonnad kompetentsuste omandamiseks (Euroopa Komisjon 2006, 2008; EURYDICE 2008/09; OECD 2006). Taasiseseisvunud Eestis on riiklik õppekava koolides kasutusel alates 1996. aastast, koolieelsetes lasteasutustes 1999. aastast. Kooli riiklikku õppekava on kahel korral uuendatud, kuid olulisi probleeme pole seni suudetud lahendada. Endiselt on probleemiks nõrk alushariduse ning põhikooli- ja gümnaasiumi riikliku õppekava sidusus, ainekavade ülekoormatus ja vähene lõiming erinevate õppeainete vahel. Õpitulemused on sõnastatud üldsõnaliselt ning ei kajasta seost õppekava üldosaga. Pearõhk on jäänud akadeemiliste oskuste omandamisele. Õppekavaarendust toetavaid alus- ja rakendusuringuid napib, potentsiaalseid uurijaid on vähe ja nad on killustatud eri institutsioonide vahel. Uuenduste rakendamist pole suudetud läbimõeldult planeerida ja ressurssidega tagada (Eesti üldharidussüsteemi ..., 2007, Krull, 2003; Ruus, 1996, 2006). Eesti haridusmaastikul reguleerivad õppeprotsessi *Koolieelsete lasteasutuste riiklik õppekava* (2008) (varem *Alushariduse raamõppekava* (1999)) ning *Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava* (2002) ning uuest, 2010. õppeaastast paralleelselt *Põhikooli riiklik õppekava* (2010). Nimetatud dokumendid rõhutavad lapse jaoks soodsate kasvu-, arengu- ja õppimistingimuste loomist.

Käesoleva doktoritöö teoreetiline käsitlus toetub sotsiaalse konstruktivismi ideestikule ja jätkusuutliku hariduse põhimõtetele. Uurimistulemuste analüüsiga kaardistatakse lasteasutuse lõpetanute ja esimese kooliastme õpilaste õppekava eesmärkide saavutus õpetajate hinnanguil. Antakse ülevaade kahe haridusastme vahelise koostöö tõhususest ja õppekavade rakendusprotsessist taasiseseisvunud Eesti Vabariigis.

Hariduse jätkusuutlikkuse hindamisel lähtutakse lapse toimetulekust üleminekuprotsessis ühelt haridusastmelt teisele, pidades eelkõige silmas õppekava eesmärkide realiseerimist. Jätkusuutlikkus hariduses tähendab uuendustele orienteeritud ja motiveeritud inimeste kasvatamist, kelle mõtlemine ja tegutsemine on suunatud säästvusele. Eesmärgiks on toetada terviklikku ja integreeritud lähenemist õppekava realiseerimisele. Seejuures on peamisteks märksõnadeks koosõppimine, avastusõpe, uuenduslik ja loov mõtlemine, ideede vahetamine, reflekteeriv praktika, kriitiline mõtlemine (Lukas, 2008, 3–4; Marsh, 1997, 254–262.). Eduka jätkusuutliku hariduse eelduseks on lapse enesearengu ja mitmekülgsete sotsiaalsete oskuste olemasolu.

Jätkusuutliku hariduse ja lapsekeskse pedagoogika põhimõtete kohaselt sõltub lapse toimetulek tema kasvukeskkonnast. L. Vögotski (1981) järgi on kasvukeskkonnal oma spetsiifilised füüsilised, psühholoogilised, sotsiaalsed, kognitiivsed ja emotsionaalsed mõjurid nii eelkooli- kui koolieas. Üleminekul lasteasutusest kooli kahe erineva mikrosüsteemi mõjud integreeruvad: lapse õpisoov peab saama uusi stimulatsioone, mis arvestaksid tema varasemaid kogemusi ja arengutaset. Üleminekuprotsessis ühelt haridusastmelt teisele omandab olulise tähenduse lapse koolivalmidus. See kompleksne mõiste tähistab lapse füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise arengutaseme valmisolekut süstemaatiliseks sihipäraseks õpitegevuseks (Broström, 2003; Tulva, 1987; Veisson & Veispak, 2005). Koolivalmidust käsitletakse protsessina, mis algab koolieelsel perioodil ja jätkub katkematult esimestel õppeaastatel kooli kontekstis (Broström, 2003; Hytönen & Krofors, 2002; Ojala, 2004; Shepard & Graue, 1993). Lapse arengu toetamiseks peab õppekasvatust protsess olema mitmekülgne, aktiivsust võimaldav, huvitav, eakohane, lapse erisustega arvestav (Gill & Winters & Friedman, 2006).

Eesti nüüdisaegsete õppekavade eesmärgid alus- ja alghariduses on saavutatavad lapsekesksest pedagoogikast lähtudes, rõhuasetusega arengu-, õpilas-, õppimis- ja indiviidikesksusel ning lapsesõbralikkusel (Hytönen, 1999; Ojala & Talts, 2007). Uurimuse põhilähtekohaks on lapsekeskne lähenemine, milles olulisim on tegevuste planeerimisel koolimineva lapse arenguvajadustega arvestamine. Tähtis on nii lapse kui indiviidi kui ka kollektiivi liikme austamine holistilises õppekasvatust protsessis (Dewey, 1963; Hytönen, 2004; Käis, 1946; Vögotski, 2005). Iga lapse arengu arukal toetamisel teadvustatakse lapse aktuaalse ja lähima arengu tsoon. Arvestatakse lapse võimega iseseisvalt, kõrvalist abi kasutamata toime tulla ja lapse suutlikkusega saada hakkama täiskasvanu suunamisel (Vögotski, 1981). Lapse toimetulekut koolis toetab õpetaja. A. Toomela (2004, 17) sõnul ei saa õpetaja põhimõtteliselt teadmisi üle anda. Teadmised on närvisüsteemis individuaalselt kodeeritud neuronitevaheliste seoste süsteemina. Õpetamisel esitatakse uues valdkonnas kõigepealt teadmised ja analüüsitakse olemasolevaid uute teadmiste kontekstis. Mida teadlikum on õpetaja, seda sujuvam on lapse edasiliikumine ühest haridusetapist teise ja seda jätkusuutlikum lapse areng. Õpetajalt nõuab see väga head iseenda ja oma professioni tundmist, haridustegelikkusest arusaamist, valmidust diskussioonideks, analüüsi oskust enesearengu kirjeldamiseks (Krull, 1998; Talvitie, 1996, 253).

Käesoleva doktoritöö võtmemõisted on järgmised: sotsiaalne konstruktivism, jätkusuutlik haridus, koolivalmidus ja toimetulek õppekava eesmärkidega.

Väitekirja üldeesmärgiks on uurida, tuginedes õpetajate hinnangutele, Eesti riiklike õppekavade eesmärkide saavutatust üleminekul lasteasutusest kooli ning laste edasijõudmist põhikooli esimeses astmes.

Püstitatu saavutamist toetavad järgnevad alleesmärgid:

- analüüsida teoreetilisi käsitlusi alus- ja alghariduse õppekavade omavahelisest sidususest ja jätkusuutlikkusest;
- uurida ja kirjeldada lasteasutuste õpetajate ja klassiõpetajate hinnanguid õppekavades sätestatu omandamise kohta lasteasutuse lõpetamisel ja I kooliastmes;
- uurida, kas õpetajate hinnangute kohaselt on poiste ja tüdrukute vahel erinevusi alushariduse ja põhikooli I astme õppekava eesmärkide saavutamises;
- lasteasutuste õpetajate ja kooliõpetajate hinnangute võrdlemise teel välja selgitada, kuidas sidus on õppekava eesmärkide saavutus;
- võrrelda uurimistulemusi teiste riikide analoogsete uurimustega ning analüüsida erinevuste võimalikke põhjuseid.

Doktoritöö keskmes on järgmised küsimused:

- Kuidas määratlevad Eesti hariduskorraldust reguleerivad dokumendid õppekasvatust protsessi prioriteete?
- Kuidas hindavad õpetajad lasteasutusest saadavat koolieelset ettevalmistust?
- Kuidas tulevad õpetajate hinnangu kohaselt õppekava eesmärkide saavutamise toime põhikooli I astme õpilased?
- Kui jätkusuutlik on õppekava eesmärkide saavutamine lasteasutuses ja põhikooli I astmes (sh poiste ja tüdrukute võrdlus)?

Püstitatud hüpoteesid on:

- Laste sotsiaalsete oskuste omandatust õppekava eesmärkide saavutamisel hindavad lasteaiaõpetajad koolimineku eel kõrgemalt kui klassiõpetajad samade laste saavutusi koolis.
- Nii lasteasutuste kui ka klassiõpetajate hinnangud laste saavutustele on orienteeritud pigem ainealastele tulemustele kui õppekava üldeesmärkide saavutamisele erinevate õppevaldkondade kaudu.
- Jätkusuutlik õppekava eesmärkide saavutamine on üleminekuprotsessis ühelt haridusastmelt teisele raskendatud.

Käesolevas doktoritöös on kasutatud järgmisi uurimismeetodeid: teoreetiline analüüs, dokumentide analüüs, ankeetküsitlused (vt lisa 1 ja 2). Väitekiri koosneb viiest artiklist ja analüütilisest ülevaatest. Käesolev analüütiline ülevaade koosneb kolmest osast. Esimeses, töö teoreetilises osas, on esitatud doktoritöö kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad ning selgitatud olulisemaid töös kasutatavaid mõisteid ja nendevahelisi seoseid. Nii Euroopa kultuuriruumi kui Eesti haridusküsimuste mõistmiseks on analüüsitud teoreetilisi lähtekehti. Aluseks võeti hariduspoliitilistes dokumentides esitatud seisukohad (vt artiklid IA, IB, II). Avatud on õppekava koostamise teoreetilisi lähtealuseid (vt artiklid IA, IB) ning esitatud ülevaade Eestis kehtivate õppekavade põhimõtetest ja rakendamisest (vt artiklid IA, II, IV). Keskenduti lapse isikust tulenevate õppimiseelduste baasväärtustele ja sotsiaalsete oskuste kujunemisele õppekava eesmärkidega toimetulekuks (vt artiklid II, III, IV).

Teises, töö empiirikat kajastavas osas on kirjeldatud uurimuse meetodikat. Esitatakse põhjalikum selgitus andmete kogumise meetodist, andmete analüüsimise käigust ja esitlemisest. Oluliseks on peetud tagada tööga tutvujale võimalus hinnata käsitletud andmeid ning selgitada, millel põhineb nende valiidsus ja usaldusväärsus. Artiklites käsitlemist leidnud andmetest on analüütilises ülevaates kokkuvõtvalt esitatud olulisim.

Kolmandas, töö arutelu peatükis on keskendutud töös saavutatud eesmärkide analüüsile. Uurimistulemuste käsitlemisel on arvestatud jätkusuutliku hariduse põhimõtetega. On näidatud, kuidas tulevad lapsed õpetajate hinnangute kohaselt toime õppekava eesmärkide jätkusuutliku täitmisega. On antud hinnang uurimistulemuste usaldusväärsusele, sõnastatud uurimuse olulisemad järeldused.

# 1. ÕPPEKAVA EESMÄRKIDE SAAVUTAMINE ALUSHARIDUSES JA PÕHIKOOLI ESIMESES ASTMES

## 1.1. KONTSEPTUAALSED JA METODOLOOGILISED LÄHTEKOHAD

Käesolevas peatükis käsitletakse peamisi töös kasutatud mõisteid ning nende teoreetilisi lähtepunkte. Kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad on käesoleva doktoritöö kui artikliväitekirja selguse huvides põhjalikumalt avatud. Töö põhiprobleemi ja eesmärkide lahendamisel on aluseks sotsiaalse konstruktivismi (*social constructivism*) ja jätkusuutliku hariduse (*sustainable education*) kontseptsioon. Laste jätkusuutlikule toimetulekule (*sustainable coping*) antakse hinnang, lähtudes õppekava eesmärkide saavutamisest. Uuringus on rakendatud kvantitatiivset uurimisstrateegiat.

Sotsiaalse konstruktivismi mõistele ja kontseptsioonile on pedagoogilises ja filosoofilises teaduskirjanduses omane mitmetähenduslikkus, mis tuleneb erinevate kultuuriruumide traditsioonidest ja kokkulepetest (Mikser, 2009, 50; Winch & Gingell, 2008). Seetõttu on oluline tunda mõiste keskset tähendusvälja. Sotsiaalse rõhuasetusega pedagoogiline lähenemine ulatub kaugemale ajalukku (Vasilkova & Vasilkova, 2008, 5) ning teadvustus Eesti kasvatusetelikkuses eelmise sajandi alguses (Mikser, 2000, 127–128), mil positivism kui teaduslik mõttesuund allakäiku tegi (Mikser, 2009, 50). Positivism rõhutas vajadust rakendada loodusteadustes kasutatavaid meetodeid ka pedagoogikas, et tagada uurijapoolne erapooletus. Samaaegselt levis ja mõjutas pedagoogilistele küsimustele lähenemist teinegi mõttesuund – ratsionalism, mis rõhutas ratsionaalse mõtlemise ja loogika osa meeleliste kogemuste analüüsimisel (Mikser, 2009, 50–51; Philosophy ..., 1996, 493.). Suurenev info- ja teadmiste hulk tõi kaasa vajaduse haridusküsimusi ümber hinnata. 19. sajandi lõpus ning 20. sajandil levisid kasvatuseteaduslike nähtuste mõtestamiseks praktikas erinevad haridusfilosoofilised lähenemised (nt pragmatism, eksistentsialism, hermeneutika jt). Käesoleva töö seisukohalt on oluline mõista sotsiaalkonstruktivistlikku suunda, mis on töö teoreetiliseks aluseks.

Sotsiaalset konstruktivismi mõistetakse antud töös kui seisukohta, mille järgi reaalsus ei ole objektiivne ning inimene konstrueerib oma reaalsuse suhetes ümbritseva keskkonnaga (Jonassen, 1994; Winch & Gingell, 2008, 39–40). Sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus toetub hilisele progressiivsele haridusfilosoofiale, mida hakati pedagoogikas rakendada eelmise sajandi 80-ndatel aastatel ning mis tekkis vastukaaluks biheivioristlikule õpikäsitlusele. Biheiviorism rõhutas õppija passiivsust õppekasvatuse protsessis, jättes valikud, edasilükumisküsimuse määratlemise ja hindamise õpetamistegevuses õpetaja kanda. Biheivioristlik lähenemine jätab õppijale võimaluse reageerida ärritajatele äraõpitud viisil, mõtlemisvõime on teisejärguline (Krull, 2001, 181–182; Philosophy ..., 1996, 52; Säljö, 2003). Sotsiaalse konstruktivismi lähteid on ajaloos tagasiulatavalt leida juba J.A. Comeniuse ideedest, kes käsitles inimese kasvamist elukestva protsessina (The New Encyclopedia ..., 1998, 43; Vasilkova & Vasilkova, 2008, 9). Lähiajaloo, varase progressivismi esindaja J. Dewey (19. saj lõpp) lõi aluse kriitilisele lähenemisele haridusfilosoofias ning tema ideed mõjutavad hariduselu alusstruktuure nüüdisajalgi. Dewey tutvustas lapsekeskse pedagoogika ideid omas ajas ja mõistis, et laps on aktiivne, uuriv ja juurdlev olend, ning et arendada tuleb lapse oskuste ja teadmistega rikastatud kogemust, mis on pidevalt korrigeeruv protsess konkreetsetes ajaloo- või kultuurikontekstis (Blackburn, 2002, 89; Danna & Span, 2008, 270; Hytönen, 1999; Krull, 2001, 294–295; Philosophy of ..., 1996, 147–148; Selivanov, 2005, 10). Veel võib lähiajalooost nimetada soomlast A. Salot (viidat. Hytönen, 1999), eestlast J. Käisi (Käis, 1946) ja venelast L. Vögotskit (Vögotski, 1981, 2005).

Käesolevas töös toetutakse L. Vögotski arusaamadele. L. Vögotski (2005) rõhutab teadmiste omandamise protsessi, milles tähtsustub inimesi vastastikku mõjutav suhtlemisprotsess ning teadmisi vahendav kogukond ja kultuurikeskkond. Õppekasvatuse protsessis arvestatakse lähima arengu tsooniga. Õpitava tähenduse aktiivne konstrueerimine toimub õpilase poolt. Õppimine on edukam, kui see leiab aset sotsiaalsetes situatsioonides, kus teema üle arutlevad mitu isikut ning sotsiaalseid keskkondi on mitu (Engel, 2008; Vögotski, 2005). Õppimine leiab aset siis, kui õppija teadvuses toimuvad muutused: õppija seob uue õpisisu oma varasemate teadmiste ja kogemustega, oskab neid seoseid märgata, mõista, ümber hinnata. Seega tunneb õppija vajadust saada aru oma olukorrast ning seda mõtestada (Kikas, 2005, 17; Krull, 2001, 294–295; Löfström, 2008, 26; Noorväli & Ruus, 2007, 42; Säljö, 2003; Tynjälä & Heikkinen & Huttunen., 2005, 38; Vögotski, 2005, Daniels, 2008). Oluline on reaalne ümbritsev keskkond ning suhtluspartnerite avatus ja aktiivsus tähenduste loomisel, mille tulemusel kujuneb tunnetus iseenda kasvamisprotsessist (nt koolis,

kodus, klassis jne) konkreetsetes ühiskonnas ja kultuuris. Samas ei rõhuta selline lähenemine olukordade ja suhete püsivuse tähtsust, vaid pigem muutuvat konteksti, milles toimub ümbritsevast arusaamine ja selle mõtestamine (Boylan, 2010, 62; Daniels, 2008; Engeström, 2004, 150–152; Karm, 2006, 11; Krull, 2001, 295–296; McCulloch, 2008, 547; Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2005, 26–27; Vögtöski, 2005). Sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus seab õpetaja ülesandeks õppijate innustamise, julgustamise, väljakutsete püstitamise ning nõustamise, mille käigus suunab õpetaja õppijaid kriitiliselt mõtlema, õpitavat analüüsima, seoseid looma. Õpetaja tähelepanu on lisaks ainele ka õppimisviisil. Tähtis on õpetada nii, et õpilased võimalikult hästi aru saaksid. Uue teema õppimisel lähtutakse õpilaste varasematest teadmistest ja arusaamadest, et tagada protsessi sidusus/jätkuvus (Butterworth & Harris, 2002; Krull, 2001, 295–296; Petriwskyj & Thorpe & Tayler, 2005; Pianta et al., 1999; Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2005; Pilli, 2009; Vögtöski, 2005). Koostades oma tööplaani õppekava alusel, peab õpetaja juhinduma lähima arengutsiooni põhimõttest. Tundide planeerimisel tuleb arvestada õppijate isikupäraga, nende eneseteostusvajaduste ja individuaalsete eelduste maksimaalse rakendamisega (Fisher, 1998; Vögtöski, 2005).

Erisused ja muutused elukeskkonna tingimustes on loonud vajaduse kõnelda hariduse jätkusuutlikkusest. Jätkusuutlikkuse mõistel puudub ühtne definitsioon ja kontseptsioon. Kitsamas tähenduses kasutati mõistet seoses ökoloogiliste probleemidega juba eelmise sajandi keskpaigas. Hariduses võeti jätkusuutlikkuse mõiste kasutusele 20. sajandi 80. aastatel (*UNESCO Education Sector* 2005). Käesolevas töös mõistetakse hariduse jätkusuutlikkust kui inimese arengu sihti omandada järjepidevalt õppekavas eesmärgiks seatud hoiakud, oskused, teadmised. Viimaste rakendamine on end ja teisi arvestav. Teadlikud otsused langetatakse nüüd ja tulevikus sidusas õppekasvatustsüklis. Kaasaegsetes käsitlustes eristatakse hariduse jätkusuutlikkuse (*ESD – Education for sustainable development*) diskursuses kolme peamist kategooriat: majanduslikku, sotsiaalset ja ökoloogilist. Iga kategooriat iseloomustab rida komponente, mida käsitletakse erinevates kontekstides ning mis tutvustavad põhilisi vajadusi, oskusi, hoiakuid, väärtusi ja rakendusmeetmeid (Grabovska, 2006, 213–115; Nolet, 2009, 410–411; UNESCO, 2005). Sterling määratleb sõnapaari *jätkusuutlik haridus* tähenduse ning piiritleb seda hariduskultuuris teooria ja praktika sidusega, seostatuna teadmiskriitilise lähenemisega ning heaolu tagamisega sotsiaalses, majanduslikus ja ökoloogilises plaanis (viidat. Jämsä, 2006, 13; Fullan, 2005). Eesti üldharidussüsteemi arengukavas on jätkusuutliku hariduse idee sõnastatud järgmiselt: jätkusuutlik haridus kujundab inimestes säästva arengu alaseid teadmisi ja oskusi, muutes neid pädevamaks ja enesekindlamaks ning suurendades nende võimalusi tegutseda kooskõlas loodusega tervema ja tulemuslikuma elu hüvanguks ning huvituma sotsiaalsetest väärtustest, soolisest võrdsusest ja kultuurilisest mitmekesisusest (*Eesti üldharidussüsteemi ...* 2007).

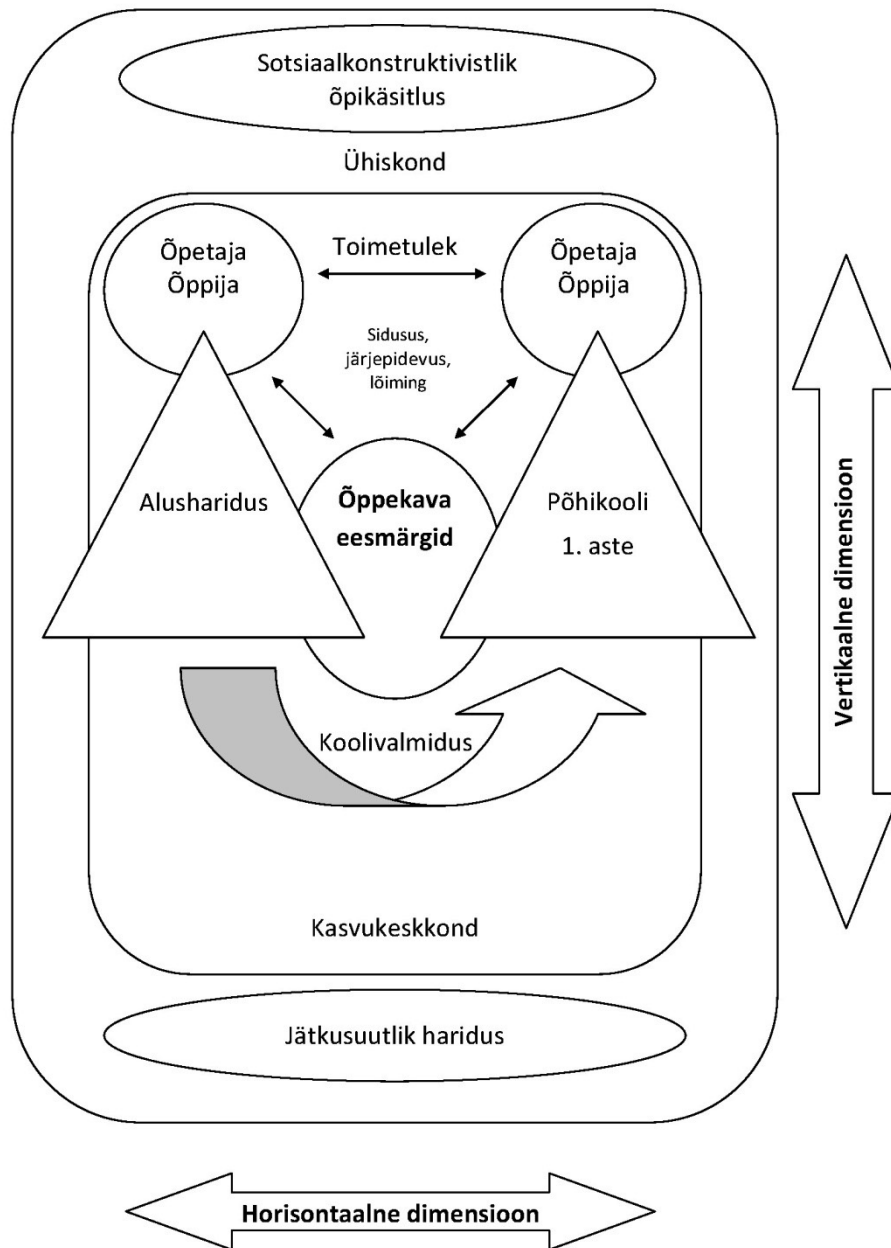
Jätkusuutliku hariduse ideestik on juurdunud J. Dewey' käsitlus sotsiaalsest koolist. Konkreetset strateegiat jätkusuutlikus koolis on seotud õpetajatega, õppijatega, õppekavaga, arusaamadega õpetamisest, õppekasvatustöö korraldusest ja praktikast (Nolet, 2009). Alus- ja alghariduse küsimusi lahendades tähendab see antud töö kontekstis õppekava eesmärkide saavutamisel õppekasvatustsüklis järjepidevusega arvestamist. Jätkusuutlikkus koolis toetab isikute emotsionaalset, vaimset ja sotsiaalset arengut, soodustades kriitilist mõtlemist, hoiakute kujunemist ja aktiivset osalemist ühise eksisteerimise jätkumist taotletavate otsuste tegemisel (Grabovska, 2006, 213–214). Eelöeldus väljendub jätkusuutlikkuse üks oluline kriteerium: õpetajatel ja õppijatel peab olema sarnane arusaam õppekava eesmärkide realiseerimiseks. Õppekava alustes püstitatud eesmärgid on aluseks kooli õppekasvatustegevusele ja lähtuvad riiklikul tasandil püstitatud hariduse eesmärkidest (Nikkanen & Lyytinen, 2005, 105–107). Oma töös uurin õppekava eesmärkide jätkusuutlikku saavutatust. Oluline on teadvustada, et õppekava eesmärkide jätkusuutlikul realiseerimisel rõhutatakse järgmisi aspekte: vastutust ja elujõulisust, läbipaistvust tegevustes ja otsustes, ausust, moraalsust koostöös, säästvat suhtumist ümbritsevasse keskkonda, tasakaalukust ja võrdsust suhetes ning inimlikkust (Hargreaves & Fink, 2006, 6; Jickling & Wals, 2008). Need taotlused rakendatakse ellu õppekavas olevate nn läbivate teemade kaudu. Eelnevate rõhuasetuste saavutamiseks on olulised jätkusuutliku õppimise viisid lähtepunkti: 1) teadmine ja arusaamine; 2) tegema õppimine; 3) kooseksisteerimine ehk elama õppimine; 4) olemine; 5) säästlikkus (Hargreaves & Fink, 2006). Õppekava eesmärkideni jõudmine püstitab isiklikud jätkusuutlikkuse põhimõtted, milleks on vastutus ja sotsiaalne õiglus, koostöö ja kollegiaalsus, tegutsemine erinevates sotsiaalsetes keskkondades, hea füüsiline tervis, analüüsioskus ning edukas õppimine. Jätkusuutlikkusele suunatud haridus peab toetama õpioskuste, põhimõtete ja väärtushinnangute kujunemist ning motiveeritust ühiskondlikus elus osalemiseks. Viimase eelduseks on tegutsemisoskus (teadmised, valikuvõimalused ja sihiteadlikkus). Eeldatakse süsteemset lähenemist inimeste sisemiste eesmärkidega tegelemisele (Fullan, 2006; Jickling & Wals, 2008.).

Ühiskonna jätkusuutliku hariduse oluliseks aluseks koolieelsest east alates on õppekasvatuse protsessi sidusus (*coherence*) – lasteasutuse ja kooli koostöö peab teenima üht eesmärki. Üleminek koolieelsest perioodist kooliaega peab kulgema raskusteta (Phare ISE programm). Kooli ülesanne on kooliuisikule tuttava ja uue tasakaalustamine, mis tagaks lapse jätkuva arengu ja sujuva ülemineku koolieelsest east kooliikka (Broström, 2003; Bezrukih & Efimova, 1996: 16, 74–75; French, 2004; McIntyre et.al, 2007). Üleminekuperioodi kirjeldamiseks on pedagoogikas kasutusel mõiste koolivalmidus (*readiness for school*), mida käsitletakse kompleksse mõistena ja selle kujunemist protsessina (Broström, 2003; Dockett & Perry, 2009, 20; Tulva, 1987). T. Tulva (1987) defineerib koolivalmidust kui lapse individuaalsete, vaimsete ja kehaliste omaduste terviküsteemi, mis hõlmab lapse motivatsiooni ja tunnetus-, analüütilis-süntheetilist ning tahtelist tegevust reguleerivate mehhanismide vastava astme. Koolivalmidus tähendab valmisolekut süstemaatiliseks õpitegevuseks nii vaimses, füüsilises kui sotsiaalses plaanis. Kõigi nende aspektide vahel peab valitsema kooskõla. Koolivalmidus peaks toetama kooskõla alushariduse ja põhikooli I astme õppekavades ning kujundama valmiduse tasandada nn vanade ja uute tingimuste ebakõla (Bezrukih & Efimova, 1996, 15–16, 74–75; French, 2004; Pianta & McCoy, 1997; Shepard & Graue 1993). Puuduliku ettevalmistusega või kodust kooli tulevate lastel tekib enim adapteerumisprobleeme. Kuna õppimine jätkub erinevatel haridustasanditel ja erinevates õppevormides kogu elu, siis peavad muutused pedagoogilistes protsessides olema sujuvad ja tagama ühiskonna liikmete toimetuleku (*Eesti Vabariigi Hariduseadus* 2006; *UNESCO Education Sector* 2005). Järjepidevus on seega oluline juba haridustee algetappidel, ühendades nii alus- kui ka alghariduses saavutatavad eesmärgid sidusaks õppekasvatuse protsessiks, kindlustades seeläbi lapse toimetuleku õppekavas sätestatuga (*Eesti üldharidussüsteemi arengukava 2007–2013*, 2007).

Käesolevas töös käsitletakse laste toimetulekut valmisolekuna saavutada õppekavas sätestatud eesmärgid lasteasutuse ning põhikooli esimese astme lõpetamisel. Toimetulekut mõjutavad lasteasutuse ja kooli kasvukeskkonna tingimused ning suutlikkus kohaneda uuenevate oludega. Õppijakeskses õpikeskkonnas väärtustatakse sotsiaalsust – kodanikuks kujunetakse ühiskondlike suhete ning kontaktide kaudu. Toimetuleku juures on määravaks indiviidide omaduste ja kasvukeskkonna tingimuste koostoime ning õige õppekasvatustöö korraldus. Õpikeskkonnas on tähtis õpetaja suhtlemisviis lastega ning selle mõju laste omavahelistele suhetele ja koostöövõimele. Sellest sõltub lapse enesetunne lasteasutuses või koolis, suhtumine õppeainetesse ja õppimisse, iseendasse ja kaaslastesse (Bezrukih & Efimova, 1996, 15–16; Erwin & Kipness, 1997; Gordon, 2006).

Käesolevas töös uuritakse õppekava eesmärkide saavutatust alushariduses ja põhikooli I astmes, mistõttu õppekava aluste rõhuasetustel on oluline roll. Kehtivates õppekavades tähtsustatakse holistilisuse põhimõtet. Holistilisus on püüd kujundada inimest kui tervikut õppekava kui terviku kaudu. See tähendab kujundada õppijas valmidust erinevateks õpi-, töö- ja elusituatsioonides hakkamasaamiseks ning integratsiooni erinevate õppekava osade vahel (Kuusk, 2010, 6). Holistilise õppekava kesksed mõisted on sidusus (*continuity*), järgnevus (*sequence*) ja lõiming (*integration*). Sidusus tähendab, et õppekava on üles ehitatud vertikaalsele kordusele: oskused ja mõisted peaksid korduma ja nende harjutamiseks peaks olema jätkuvalt võimalusi. Järgnevus tähendab, et õppekava peaks toetama mõistmise arenemist, iga järgnev kogemus toetuma eelnevale ning olema laiem ja sügavam (Biggs & Tang, 2008; Kuusk, 2010, 20–21; Ornstein & Hunkins, 1988, 110; Pilli, 2009). Vertikaalne lõiming taotleb õpitavast tervikliku pildi loomist. Horisontaalne lõiming õppeainete vahel peab väljenduma nende vahelistes seostes. Õppekava eesmärkide saavutamise efektiivsust hinnatakse kompetentsuse ehk pädevuse tõusuga, mida käsitletakse kui võtme- ehk tuumoskuste (*core skills*) arendamist individuaalses kontekstis (EURYDICE, 2008/09).

Käesoleva doktoritöö ainese ja selle käsitlemise visualiseerimiseks olen koostanud alljärgneva ülevaatliku skeemi.



**Skeem 1.** Ülevaade doktoritöös kasutatud põhimõistetest ja nende vahelistest seostest

Kokkuvõtteks. Sotsiaalkonstruktivistliku lähenemise ja hariduse jätkusuutlike põhimõtete arvestamisel ning rakendamisel on oluline rõhutada inimese personaalsust ja tema mitmekülgseid vajadusi. Alus- ja alghariduse õppekava eesmärkide saavutamisel tuleb arvestada konkreetsele ühiskonnale omase kultuuritraditsiooni, kujunenud arusaamade, väärtuste ja hoiakutega. Tähtis on inimese sotsiaalse identiteedi ja ühiskondliku teovõime kujunemine. Osalemine ja osasaamine õppekasvatustsüklis võimaldab täisväärtusliku ühiskonnaliikme kujunemise. Teadvustades sotsiaalse konstruktivismi ideestikku ja jätkusuutliku hariduse põhimõtteid, on tähtis nendega arvestada juba lapse haridustee esimestel etappidel, mis panevad aluse tema toimetulekule edasise haridustee ning loovad valmisoleku elukestvaks õppimiseks.

## 1.2. HARIDUSSITUATSIOON EESTI ALUS- JA ALGHARIDUSES RIIKLIKE ÕPPEKAVADE EESMÄRKIDE SAAVUTAMISEL

Hariduse üleilmastuv iseloom ja ideestik kajastub Eesti hariduse suundumustes avatuma ja laiema maailma tundmaõppimise poole ja eesmärgis luua võimalused sealsetes arenguprotsessides osalemiseks (vt artiklid IA ja IB). Tänapäevastes keerulistes majanduskriisi tingimustes on oluline keskenduda jätkusuutlikkuse inimökoloogilisele lähenemisele, milles rõhutatakse inim- ja loodusressursse säästva eluhoiaku kujundamist (vt artikkel IA) (*UNESCO Education Sector 2005*; Lukas 2008, 3). Eesti hariduspoliitilistes dokumentides sõnastatu arvestab Euroopa Liidus heakskiidetud põhimõtteid (nt *Lissaboni strateegia (2000)*, *Euroopa elukestva õppe ruum (2002)*, *Kopenhaageni protsess (2002)*), milles rõhutatakse, kuivõrd tihedad on seosed hea hariduse omandamise ja paremate töökohtade, sotsiaalse integratsiooni ning elukestva õppe vahel. Vaja on pakkuda erinevaid arenguvõimalusi ning arvestada kultuurilise mitmekesisuse ja erinevate kultuuritraditsioonidega. Euroopas on võetud suund teaduspõhisele majandusele, mis eeldab head haridust. Seepärast pööratakse arenenud riikides suurt tähelepanu hariduse kättesaadavusele ja kvaliteedile juba selle esimestest etappidest alates. Eelkirjeldatud printsiibid on aluseks ka Eesti hariduspoliitika ning leiavad käsitlemist järgmistes dokumentides: *Eesti üldharidussüsteemi arengukava 2007–2013 (2007)*; „*Teadmistepõhine Eesti 2007–2013*” 2007; *Säästev Eesti 21 (2005)*; *Eesti Vabariigi Haridusseadus 2006*; „*Õpi-Eesti*” (2005); *Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013 (2008)*; *Eesti Inimarengu Aruanne 2007 (2008)*; „*Haridus kõigile*”; *RÕK 2002*, *Alushariduse raamõppekava 2002*, *Koolieelseste lasteasutuste riiklik õppekava 2008* jne. Neis dokumentides rõhutatakse terviklikku lähenemist õppijale ja õppekasvatust protsessile, tähtis on väärtustada last ja tema arengupotentsiaali ning käsitleda tema argipäevakogemustele tähenduste andmist toimetuleku allikana (vt artiklid IA, II, III).

Haridustegelikkus on mõeldav mitmel tasandil, mida ühendab holistilisuse ehk terviklikkuse printsiip. Riiklike õppekavade eesmärkides on holistilisus olulisel kohal. Terviklikkuse funktsioonideks on inimese adekvaatse mina- ja maailmapildi formeerumine, enesearendamine, subjektsuse kujun(da)emine, enda ja maailma suhete eetilise väärtustamine, maailma ja enda keerukuses orienteerumine ning isiklikus ja tööelus toimetuleku kompetentsuste saavutamine. Tähtsustatud läbivaks põhimõtteks on hariduse kandja sotsialiseerumine (Foshay, 2000, 8; Türrpuu, 1998, 11) (vt artiklid IA, IB, IV). Alus- ja alghariduse kontekstis tähendab see eakohast õppekava, ootusi tulevikule, oleviku käsitlemist õnneliku ja tegevusrohke lapsepõlve kontekstis (vt artiklid IB, II, III) (Bourne, 2000; Foshay, 2000; Talts, 2008; Ugaste, 2009; Õun & Saar-Ugaste & Niglas, 2008). Õppekava eesmärkide saavutamine tagatakse selle pedagoogilise tegevusega (Hytönen, 2004, 2007; Käis, 1946; McLean, 2006; Siljander, 2006; Uusikylä, 2005) (vt artikkel III).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et järjest avarduv maailm erinevates elusfäärides toob kaasa esmase vajaduse muutusteks hariduses, ka alus- ja alghariduses. Et haridus oleks jätkusuutlik ja tagaks toimetuleku, on oluline toimunud muutustest aru saada. Ühiskonnas kodanikuks kujunemise käigus tuleb teadvustada globaalsemaid väärtusi: kaasavat koostööd, võrdseid võimalusi hariduse osandamiseks, erisuste arvestamist ka erinevates kultuurikeskkondades jne. Rõhuasetus on täisväärtusliku isiksuse ning tema toimetulekuoskuste kujundamisel. Siinjuures on oluliseks dokumendiks õppekava, mille loomisprintsiipe ja rõhuasetusi käsitletakse alljärgnevas alapeatükis.

### 1.2.1. Eesti ja teiste riikide õppekavade teoreetilised lähtealused

Käesolevas alapeatükis käsitletakse õppekava loomise põhiprintsiipe Eestis ja teistes riikides. Kasvatusteadlased ja õppekavateoreetikud on õppekava defineerides erinevatel seisukohtadel. Õppekava koostamise protsess on pikaajaline ja töömahukas. Lapse kui sellise paremaks mõistmiseks hariduslikus kontekstis, on vaja tunda õppekava loomise laiemat taustsüsteemi, mis lähtub ajaloo- ja kultuuritraditsioonidest. Ajaloolises tagasivaates võime õppekavast rääkida juba J. A. Comeniuse käsitluses, kes lõi vastukaaluks õpetajakesksele lähenemisele õppekava 6. klassilisele koolisüsteemile (*The New Encyclopedia ...*, 1998). Õppekavaprobleemidele keskendus haridusfilosoofilisel tasandil J. Dewey 19. sajandil. Eraldi, õppekavateooria valdkonnana hakkas neid küsimusi käsitlema J. F. Bobbitt 20. sajandi algul. Esimese tunnustatud tervikliku teoreetilise käsitluse õppekavaprintsiipidest lõi R. Tyler (Krull, 2009, 35; Pinar, 2006, 148–150). E. Krulli ja R. Mikseri väitel ei toetu õppekava teoreetilised käsitlused ühele teaduslikule lähenemisviisile, nende arendustegevuses on lähtunud pragmaatilistest kaalutlustest (Krull, 2009, 34; Krull & Mikser, 2010).



Õppekavu on võimalik iseloomustada tüpologia, dimensioonide ja komponentide kaudu (Kelly, 2006; Krull, 2009, 35). Õppekavade koostamisel arvestatakse kolme põhilähtekohta: teadmust (tarkus, kultuur), ühiskonda (majandus, tööelu, poliitiline elu, tehnoloogia jne) ja isiksuse arenguvajadusi (eluga toimetulekuks tarvilikud kompetentsused: teadmised, oskused, väärtused, hoiakud jne) (Pilli, 2009; Ruus & Sarv, 2000; Ruus, 1996, 61; Taba, 1962, 2). Õppekava koostajad loovad tähenduse ning mõtestavad ja kirjeldavad arusaama lapsepõlvkäsitlustest, erinevustest arengutasemetes ja tegevussfäärides ning õppeainete sisudes ja kogukondlikes mõjudes (Popkewitz, 2009, 302–303). Õppekavade hariduslikes üldsuundumustes eristatakse kolme tasandit: filosoofilist, poliitilist ja sotsiaalset. Nende põhilähtekohtade sisuks on teadmus ühiskonnast ja isiksuse arenguvajadused eluga toimetulekuks (Antikainen & Rinne & Koski, 2009, 154–155; Eisner, 1996; Jarvis, 1998; Kelly, 2006; Läänemets, 2004; Rodger, 1999, 8–12; Ruus, 1996, 61; Ruus 2003; Taba, 1962, 2).

Erinevate riikide alus- ja alghariduse õppekavu lähemalt vaadeldes, võib näha, kuivõrd erinevaid aspekte rõhutatakse eri maade õppekasvatustsütsesside puhul. Koolikohustuse hiline algus, 7-aastaselt nagu Eestis, Soomes ja veel mõnes riigis, on maailmas vähemuses (Olmsted, 2000). Hilist koolialgust neis riikides on soosinud tugevate traditsioonidega alusharidus (vt. artikkel IB). Mitmete uurijate sõnul (Cortazzi, 1998; Eisner, 1996, 20; Rodger, 1999, 8; Saracho & Spodek, 2002) sisaldab alus- ja alghariduse õppekava maailma erinevates riikides oluliseks peetavaid õppeaineid. Rõhk on reeglina emakeeles lugemise ja kirjutamise ning arvude ja arvutamise õpetamisel. Erinevused eri riikide õppekavades tulenevad ajaloo- ja kultuuritraditsioonidest, mida õppekavades vajadusel rõhutatakse (Cortazzi, 1998). Kohustuslik kooliharidus Eestis kehtestati juba 1870. aastal, kuid alles alates 1921. aastast saab rääkida regulaarsest õppekava arendusest, mis aga Saksa ja Nõukogude okupatsiooni aastatel taas seiskus (Krull, 2009, 35–36).

Õppekavade sisu loomisel võivad lähtealuseks olla õppesisu, koolielu programm, õppimise plaan, mõtlemisviisid inimkogemusest või õpikogemused ja ettekavandatud õpitulemused (Connelly & Lantz, 1991, 15; Jones & Pound, 2008, 82–83; Kelly 2006; Moon, 2002, 191–193; Ruus 2000, 2003; Scott, 2008). Õppekava koostamisel eristatakse kolme olulist etappi: 1) eesmärkide seadmine ja programmi kavandamine, õpivajaduste määratlemine, eesmärkide formuleerimine, sisu ehk ainese määratlemine, õppeprotseduuride kavandamine, teadmiste omandamine, hoiakute ja väärtuste läbielamine; 2) õppetegevuste läbiviimine; 3) tulemuslikkus ja hindamine (Jarvis, 1998; Läänemets, 2004; Pinar, 2006). Eelneva võtab hästi kokku R. Tyleri arusaam, et õppekava peab andma juhtnõore kasvatusesmärkide püstitamiseks, õpikogemuste rakendamiseks ja süstematiseerimiseks ning eesmärkide saavutatuse hindamiseks (viidat. Pinar, 2006).

Eesti hariduse lähiminevikus hakati õppekavade arendustööga tegelema eelmise sajandi 90-ndatel aastatel pärast riiklikku taasiseseisvumist. Arendustegevuses võeti suund *curriculum*-tüüpi õppekavade loomisele. 1999. aastast kehtinud alushariduse raamõppekavasse viidi sisse muudatused ning lasteasutused lähtuvad oma töös nüüd *Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008)*. *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* kehtib aastast 2002 ning 2010. aasta sügisest hakatakse rakendama ka uut *Põhikooli riiklikku õppekava (2010)*. Õppekavade arendustööga on tegelenud ja tegelevad Tallinna Ülikool, Tartu Ülikooli õppekavaarenduskeskus, Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus ning Haridus- ja Teadusministeeriumi töörühm. Et käesoleva töö uurimisstrateegia lähtub *Alushariduse raamõppekavast (1999)* ning *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikust õppekavast (2002)*, siis keskendutakse nende dokumentide põhimõtete käsitlemisele ning lühiülevaatele kehtivate õppekavade lähtealustest.

Alushariduse raamõppekava ning Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava on oma olemuselt tuumõppekavad (*core-curriculum*), mis rõhutavad transdistsiplinaarset lähenemist ja keskendumist probleemide lahendamisele ning õpilaste huvidele (Loogma, 2005; Pilli, 2009; Ruus, 2006). Kuigi õppekava on ainepõhine, on selle eesmärgiks integreerida erinevates ainetes pakutavaid teadmisi, õppida tundma sotsiaalseid probleeme, mis on seotud õpilaste ja ühiskonnaga laiemalt.

Eesti *Põhikooli- ja gümnaasiumi riikliku õppekava (2002)* ja *Alushariduse raamõppekava (1999)* üldeesmärgid ja -pädevused seavad esikohale isiksuse üldise toimetulekuga seotud oskuste omandamise, milles väärtustatakse eelkõige austust enese, riigi ja kodumaa vastu, positiivset enesehinnangut ja mina-pilti, sotsiaalsete ja suhtlemisoskuste ning, eetiliste väärtuste kujunemist, samuti füüsilist ja motoorset arengut ning säästva ja hooliva hoiaku kujunemist enda (oma tervise) ja ümbritseva elukeskkonna suhtes, samuti mitmekülsete koostöö oskuste kujundamist (Põhikooli ....., 2002, 870–871; Alushariduse, 1999) (vt artiklid IA, II, IV).

Üldhariduskooli õppekava rõhutab eelneva õppekavaga (1996) võrreldes õppima õppimise ja elukestva õppe olulisust. Veel rõhutatakse olulisena õppeainetes õpitu integreerimist üldoskustesse, läbivate teemade ning üld-, aine- ja valdkondlike pädevuste omandamist (EURYDICE, 2008/09; Krull, 2009, 38; Pilli, 2009; Põhikooli ..., 2002, 873). Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava määrab kindlaks kooli õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, õppekava põhimõtted, omandatavad pädevused, õppekorralduse alused, kohustuslikud õppeained ja tunnijaotusplaani, nõuded kooliastmete ja kooli lõpetamiseks ning kooliõppekava ülesehituse ja koostamise põhimõtted (Põhikooli ..., 2002, 869). Eestis kehtiva (üldhariduskooli) õppekava aluseks on elulähedus pädevustekeskuse kaudu, milles erinevate ainete integreerimine on eesmärgina tähtis. Pädevuste omandamise aluseks on kooli õppe- ja kasvatuseesmärgid. Tegelikult on kool valdavalt orienteeritud ainekesksusele (Loogma, 2005). Alushariduse ja üldhariduskooli õppekavad on akadeemilisele suunatud raamõppekavad.

*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) ning Põhikooli riiklik õppekava (2010)* rõhutavad, et õppekava eesmärkide täitmiseks on tähtis kaasata lapsi omandama teadmisi, oskuseid, hoiakuid jne aktiivse tegevuse kaudu sotsiaalselt aktiivses kogukonnas, mille võtmeisikuks haridusasutuses on õpetaja. Õppekava eesmärkide saavutamise protsessis rõhutatakse terviklikkust nii õppekava ülesehituses kui ka eesmärkide realiseerimises. Uutes õppekavades rõhutatakse ka hariduse jätkusuutlikkuse printsiipi, mis peab toetama õpioskuste, põhimõtete ja väärtushinnangute kujunemist ning motiveerima õpilast ühiskondlikus elus osalema. (Koolieelsete ..., 2008; Põhikooli ..., 2010)

Erinevate riikide õppekavadest kõneldes on oluline silmas pidada, et õppekava peamiseks lähtealuseks on riigi ajaloolis-kultuuriline taust. Ajalooline mälu on loonud konkreetsele kultuurile omased väärtuselised traditsioonid, mida nüüdisaegsete õppekavade loomisel peab arvestama. Lisanduvad arusaamad avarduvast maailmast. Enamjaolt on kõikide riikide õppekavades olemas lugema, kirjutama ja arvutama õppimisega seotud valdkonnad. Sellele lisandub valdkondi, mis tulenevad konkreetse riigi ühiskondlikest vajadustest ning toimimistraditsioonidest ning peavad tagama isiksuse toimetuleku kodanikuna. Seega, erinevate riikide ajalooline kujunemise protsess ja kultuurikeskkonna traditsioonid mõjutavad riiklike õppekavade loomise protsessi ning rõhuasetusi kogu õppekasvatuse protsessis. Kehtivad õppekavad Eestis määratlevad olulisena inimese arengu terviklikkuse, tema vastutuse oma elukäigu kujundamise eest, õppima õppimise, koostööoskused, käitumiskultuuri ning eetilise, elukestva õppe ja kodanikuühiskonna arengu. Need eesmärgid tuleks saavutada samm-sammult ühelt haridusastmelt teisele liikudes, sidusust ja järjepidevust arvestades. Alljärgnevas alapeatükis keskendutakse õppekava täitmisele lasteasutuses ja koolis, vaadeldes neid lapse kasvukeskkonnadena.

### **1.2.2. Kasvukeskkonna tähtsus õppekava rakendamisel**

Käesolevas töös käsitletakse kasvukeskkonnana selliseid institutsioone, nagu lasteasutus ja kool. Õppekava eesmärkide jätkusuutliku toimetuleku saavutamisel on kasvukeskkond märkimisväärseks teguriks. L. Võgotski (1981) järgi on kasvukeskkonnal oma spetsiifilised füüsilised, psühholoogilised, sotsiaalsed, kognitiivsed ja emotsionaalsed tunnused, millega peab arvestama nii eelkoolieas kui ka koolis. Üleminekul lasteaiast kooli nende kahe erineva süsteemi mõjud integreeruvad. Teisisõnu tähendab see, et lapse õpisoov peab saada uusi stimulatsioone, mis arvestavad tema varasemaid kogemusi ja arengutaset (vt artikkel IA). Õppides erinevaid keskkondi tundma, oskab laps/õpilane ehk õppija neis omandatud tagasi peegeldada. Õppekavas sätestatud õppekasvatuseesmärgid saavad realiseeruda õppijale võimalikult loomumomente tegevuste kaudu, kus põhirõhk on mängul, avastusõppel ja loovusel. Õpetaja rolliks on siinkohal toetada õppekasvatuse protsessi eeskujuna, juhendajana ja tugisikuna meeskonnatöös (Hemmeter, 2001; Jones & Pound, 2008, 90–92; Talts & Mägi, 2005, 190–191; Webb & Vulliamy, 1996; Wellington, 2006). Sotsiaalkonstruktivistlikus lähenemises eeldatakse õpetajalt väga head iseenda, haridustegelikkuse ja oma professioni tundmist, valmidust diskussioonideks, analüüsioskust enesearengu kirjeldamiseks, valmisolekut enesetäiendamiseks ning muutusteks. U. Talvitie (1996, 253) määratlebki õpetajana indiviidi, kes tegutseb aktiivsena ja teadlikult ning vastutab sama teadlikuna nii oma tegevuse kui ka selle tagajärgede eest.

Artiklis III on kirjeldatud A. McLeani (2006) mudelit, milles õpetaja kui võtmeisiku tegevuse edukus sõltub neljast põhilisest õppimiseks olulisest kontekstist: motiveeritud klass, soodne õhkkond iga õpilase arenguks, õpilaste toetamine ja mõistmine, aktiivsete õppemeetodite kasutamine.

Õpilase toimetulek õppekava eesmärkide saavutamisel lasteasutuses ja koolis on seotud tema arusaamadega ning teatud baasoskuste ja sotsiaalsete oskustega. Õppija on aktiivne õppekasvatustsotsioloogi liige, sellega toetatakse tema kognitiivset, sotsiaalset, emotsionaalset ja füüsilist arengut (Hytönen & Krokfors, 2002; Krull, 2000; Pike, 2007; Ruus, et. al., 2007, 919–936).

Isiklik toimetulek on seotud kohanemisega. Õppija, kes ühelt haridusetapilt siirdub teise, peab adapteeruma teistlaadsete oludega ning kasutama erinevaid strateegiaid välise ja sisemise nõudmistega toimetulekuks (vt artikkel III) Toimetuleku baasoskustena käsitletakse antud töös õppima õppimise ja üldiste kasvatusesmärkide saavutatusega seotud oskusi, mis on grupeeritud järgmistesse kategooriatesse: positiivne minapilt (*positive self-concept*), õpimotivatsioon (*study motivation*), akadeemilised oskused (*academic skills*) ja koostöö oskused (*co-operation skills*). Viimati nimetatud kategooria toetub sotsiaalsete oskuste olemasolule. Globaliseerumist iseloomustab infotulv ja suhtlemist nõudvate olukordade rohkus, mis nõuab inimestelt väga heade sotsiaalsete oskuste olemasolu.

Sotsiaalsete oskuste olulisus ja jätkusuutlik areng mistahes ühiskonnas peegeldab kogu ühiskonna hoiakuid sotsiaalsete väärtuste suhtes. Eesti haridussüsteemis tähtsustatakse juba koolieelse ettevalmistuse käigus märksa enam laste akadeemilisi saavutusi kui sotsiaalseid oskusi. Seda kinnitavad Eestis tehtud uuringud (Sikka & Vikat, 2005; Talts & Mägi, 2005; Talts 2008). Artiklis IV käsitletakse sotsiaalsete oskuste kujunemist ja avaldumist. Kindlat definitsiooni sotsiaalsete oskuste määramiseks ei ole ning seetõttu on kasutusel palju samatähenduslikke mõisteid, mida modifitseeritakse vastavalt käsitluse kontekstile. Käesolevas töös on sotsiaalsete suhete määramisel aluseks võetud P. Caldarella ja K. Merelli koostatud positiivsete käitumiseviiside taksonoomia. Siin eristatakse järgmisi kategooriaid: 1) suhtlemine eakaaslastega (*peer relations*); 2) enesejuhtimine (*self management*); 3) akadeemilised oskused (*academic skills*); 4) kuuletumine (*compliance*); 5) kehtestamisoskused (*assertion skills*) (Caldarella & Merelli, 1998; Saat, 2005). Lapse vanemaks saades laieneb suhtlejate ring ning muutub suhtlussituatsioonide iseloom. Sotsiaalsete oskuste arengut toetab ja võimaldab usalduslik vahekord suhtlejate vahel (Helenius & Rautava & Tuovinen, 1998; Weible & Dromsky, 2002). Usaldus suhtlejate vahel aitab lapsel paremini õppetööga kohaneda, õpetaja peab lastele näitama, et raskused on ületatavad, selgitama, kuidas uute olukordadega toime tulla (Fullan, 2006; Gordon, 2006; Wisneski & Goldstein, 2004).

Kokkuvõtteks on oluline rõhutada õpetaja teadlikkust õpilase aktuaalse ja lähima arengu tsoonist (Võgotski, 1981; 2005). Sotsiaalse konstruktivismi ja jätkusuutliku hariduse põhiideid võib leida L. Võgotski sotsiokultuurilisest arenguteooriast, mis sätestab inimese arengu allikana ajalooliselt kujunenud keskkonna, eriti koostegevuse ja suhtlemise koostegevuses, märkide (kõne) kasutamise oma psüühika reguleerimiseks. Arenguteooria keskendub ideele, et inimese arengulised muutused on määratletud kolmeti: indiviidi pärilikkusest sõltuva arengu, indiviidist sõltumatu kultuurilise konteksti ja nendevahelise suhte poolt (Daniels, 2008, 39–45; Võgotski, 2005, 192–193). Kuna õppekava eesmärkide realiseerumisel pingutavad nii õpilane kui õpetaja, siis on oluline mõista, kuidas õppekasvatustsotsioloogi mõju avaldab. Õppijate toimetulek sõltub eespool käsitletud kasvukeskkonna tingimustest ja isiksuse eripärade arvesse võtmisest. Õppekava eesmärkide saavutamisel peab tähelepanu pöörama toimetulekuoskuste kujunemisele.

## 2. EMPIIRILINE UURIMUS

### 2.1. EMPIIRILISE UURIMUSE EESMÄRK

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada ja saada ülevaade hinnangutest, mida õpetajad on andnud õppijate õppekava eesmärkide saavutatusel ning milliseks on kujunenud õppijate toimetulek lasteasutuse lõpust kuni põhikooli I astme lõpuni.

*Uurimuse alleesmärgid:*

- välja selgitada, kuidas lapsed on õpetajate hinnanguil saavutanud õppekavades (Alushariduse raamõppekava (1999), Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2002)) sätestatud eesmärgid üleminekul ühest haridusetapist teise;
- välja selgitada poiste ja tüdrukute toimetuleku jätkusuutlikkus õppekava eesmärkide saavutamisel lasteasutuse lõpetamisel;
- välja selgitada, milline on õpetajate hinnanguil õppija toimetulekut toetavate baasoskuste ning sotsiaalsete oskuste tase;
- võrrelda õppekava eesmärkide saavutatust, vaadeldes nii nende vertikaalset kui horisontaalset dimensiooni.

Sotsiaal- ja kasvatusteaduste valdkonnas uuritakse paljudest aspektidest mõjutatud protsesse, mis on kompleksed ja mitmetahulised (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2003; Tooding, 2007). Viimasel kümnendil on õppekava eesmärkide realiseerumist uuritud nii kvalitatiivsete kui ka kvantitatiivsete uurimismeetoditega. Z. Deng (2007) anketeeris õpilasi, uurides nende akadeemiliste teadmiste saavutatust õppeainetest lähtudes. J. Hare (2006) intervjueris õpilasi nooremas vanuseastmes, sooviga määratleda õppijate endi arusaamu kujunevatest ja kujundatavatest võtmeoskustest (nt matemaatilised oskused, suhtlemis- ja koostööoskused jne), arvestades isiksuse terviklikku arengut. Veel võiks uurimustest esile tuua K. M. Leanderi ja M. D. Osborne'i (2008) narratiivuuringu, milles kajastati õpetajate arusaamu ja hoiakuid ning oskust rakendada ellu õppekava eesmärgid. M. Jürimäe (2004) uuris 2003. aastal lasteasutuse lõpetaja kooliks valmisolekut. E. Kikas ja P. Häidkind uurisid 2004. aastal esimese klassi õpilaste toimetulekut emakeeles ja matemaatikas. Käesoleva uurimuse erisuseks on õppekava eesmärkide saavutatusel väljaselgitamine longituudsel, kaht haridusetappi hõlmavalt.

### 2.2. EMPIIRILISE UURIMUSE METOODIKA

Uurimus on üles ehitatud läbilõikeuurina (*survey*), see on kvantitatiivne ja uurimistüübilt kirjeldav. Kirjeldava (*descriptive*) uurimuse sihiks on mingi valdkonna süsteemne kirjeldamine. Argiteadmistest ja praktilistest kogemustest baasil kujunenud ettekujutustest eristab seda põhinev teaduslikule andmekogumise ja -analüüsi menetlusele (Babbie, 2007; Bryman, 2008; Creswell, 2005, 353–354; De Leeuw & Hox & Dillman, 2008; Kenkmann, 1998). Uurimistöös on kasutatud andmekogumismeetodina struktureeritud ankeetküsitlust.

#### 2.2.1. Andmete kogumise meetod

Ankeetküsimustik koostati selleks, et saada õpetajate käest tagasisidet õppekava eesmärkide saavutatusel lasteasutuse lõpetamisel ja põhikooli I astmes. Ankeetküsitluse kasuks otsustati järgmistel põhjustel: 1) koostööpartnerid Helsingi ülikoolist on samalaadset ankeetküsitlust rakendanud ja ankeedi valiidsust kontrollinud Helsingis vastavat uurimust planeerides ja läbi viies; 2) mõlema haridusastme hindamisalused lähtuvad õppekavast; 3) on olemas võimalus võrrelda andmeid nii uurimuse-siseselt kui teiste analoogsete uurimisandmetega; 4) ankeetküsitlus minimeerib vastajate võimaliku kõrvalekaldumise tähendustest arusaamisest ja isikliku arvamuse mõjutustel. Ankeetküsitlus on levinumaid andmekogumisviise (Creswell, 2005, 361; Selivanov, 2005, 31–32). Ankeet koosnes reast teemaplokkidesse struktureeritud väidetest, mis esindasid õppekavas eesmärgiks seatud õpitulemustele antavaid hinnanguid.

Õppekava eesmärkide saavutatuse hindamise aluseks lasteaia ja põhikooli I astmes oli Helsinki Ülikooli uurijate J. Hytöneni ja L. Krokfors (Hytönen & Krokfors, 2002) poolt koostatud ankeetküsitlus *Lapse õppimise ja arengu hindamine*. Nimetatud teadlased toetusid Dewey', Gagani, Giroux', Berlaki, Oelkersi, Lehmani jt autorite teoreetilistele seisukohtadele ning keskendusid järgmistele uurimisküsimustele 1) millised on Helsinki esiõpetusõpetajate arusaamad kasvatusesmärkidest; 2) milline on esiõpetuse keskkond ning kuidas esiõpetuse eesmärgid saavutatakse; 3) kuidas taustaks oleva õpikeskkonna mõjutegurid ja õpetaja kasvatusnägemus on seotud eesmärkide tähtsustamise ja saavutamise (Hytönen, 2002). Ankeedis esindatud valdkondi puudutavate muutujate reliaablust hinnati Cronbachi alfaga.

Helsinkis kasutatud ankeet võeti Eestis uurimuse aluseks. Ankeedid tõlgiti ning kohandati uurijate poolt, arvestades Eesti õppekavades esindatud ainet. Ankeetide kohandamise aluseks on lasteaia ankeedi puhul *Alushariduse raamõppekava* (1999) ja I–III klassi ankeedi puhul *Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava* (2002). Koostatud väited lähtuvad õppekavades kirjeldatud õpitulemustest. Ankeetides esitatud väited jagati teemavaldkondadesse. Tekkinud valdkonnad võimaldavad erinevate aastate uurimistulemusi võrrelda õppekava kui terviku vertikaalset ja horisontaalset dimensiooni arvestavalt. Ankeedi valiidsuse suurendamiseks analüüsisid seda Tallinna Ülikooli (2004. aastal Tallinna Pedagoogikaülikooli) kasvatuseduste instituudi (tollal teaduskonna) õppejõud, andes ankeedile hea eksperthinnangu. Lasteasutuste ja koolide õpetajad kontrollisid ankeedi toimivust pilootuuringus. Küsimustike eri valdkondadesse kuuluvate muutujate reliaabluse hindamiseks kasutati Cronbachi alfati.

Standardiseeritud andmekogumismeetodil on mitmeid eeliseid (tavaliselt rakendatakse seda suurearvuliste valimite puhul, kõigilt küsitlertelt küsitakse üht ja sama, ajakulu ja muid ressursse saab ette planeerida) ja puudusi (uurijad ei saa teada, kui põhjalikult uurimusesse suhtutakse, raske on tuvastada küsimustest/väidetest valesti arusaamist ning küsimuste/väidete hulk võib osutada liiga suureks). Ankeedi koostamisel arvestati mitmete ankeedi kvaliteeti puudutavate nõuetega, nagu väidete sõnastuse selgus ja konkreetsus, ankeedi pikkus, täitmise lihtsus ning vormistamise korrektsus (Menard, 2008). Ankeedi väidete arusaadavust ja selle täitmise toimivust kontrolliti pilootuuringu ja eksperthinnangutega. See, et ankeetides oli jäetud vastamata vaid üksikutele väidetele, näitab ankeedi kasutamise ja käsitlemise mugavust vastaja seisukohast (Creswell, 2005, 361; De Leeuw & Hox & Dillman, 2008).

Lasteasutuse ankeedis on esindatud üheksa valdkonda: õppima õppimine, sotsiaalsed oskused, keel ja suhtlemine, matemaatika, eetika ja maailmavaade, keskkond ja loodusõpetus, tervis, füüsiline ja motoorne areng, kunst ja kultuur (vt lisa 1). Õppima õppimise (15 väidet) valdkonnas uuriti laste huvi nii iseseisvalt kui grupis õppimise vastu, samuti nende valmisolekut eesmärgid püstitada ja arusaamist eesmärkide täitmisest, laste valmisolekut hoolitseda enda ja rühmas olevate asjade eest ning laste valmidust omaalgatuslikuks aktiivseks sihispäraseks tegutsemiseks. Sotsiaalsete oskuste (12 väidet) valdkonnas uuriti laste suhtlemisoskust eakaaslaste ja täiskasvanutega, nende väljendusoskust ning enesekehtestamise ja -juhtimise oskusi. Keele ja suhtlemise (25 väidet) valdkonnas uuriti laste kirjalikku ja suulist väljendusoskust ning lugemis- ja kirjutamisaluste omandatust. Matemaatika (27 väidet) valdkonnas vaadeldi, kuidas saavad lapsed aru arvu mõistest, ja arvutamise põhioskuste olemasolu ning eluliste nähtustega seonduva jälgimist ja põhjendamist, ajaühikute tundmist (nt kuu, nädal, päev). Eetika ja maailmavaade (8 väidet) valdkonnas vaadeldi laste arusaamu õige ja vale tähendusest ja teiste inimeste aktsepteerimisest ning tuvastati vastutustunde olemasolu enese ja teiste suhtes. Keskkonna ja loodusõpetuse (4 väidet) valdkonnas uuriti säästva arengu põhimõtete ja looduse tundmist katsete ning vaatluste teel. Tervise (4 väidet) valdkonnas uuriti laste toimetulekut eneseteenindamisega ning tervislikest eluviisidest lugupidamist. Füüsilise ja motoorse arengu (8 väidet) valdkonnas hinnati laste füüsilist aktiivsust nii õue- kui toategevustes ning peenmotoorsete oskuste omandatust. Kunsti ja kultuuri (20 väidet) valdkonnas hinnati loomingulisust, valmisolekut muusikaliseks ja käeliseks loometegevuseks ning esmaseid kujunevaid põhioskusi.

Kooliuuringu ankeet koosnes A ja B osast ning antud töös on kasutatud B osa andmestikku, millega hinnati konkreetse õpilase toimetulekut õppekava eesmärkidega. Klassiõpetajad hindasid lasteasutuse uuringus osalenud õpilaste toimetulekut õppekava eesmärkidega samuti üheksas valdkonnas, milleks olid kasvatusesmärgid, emakeel, matemaatika, keskkond ja loodusõpetus, eetika ja maailmavaade, muusika, kunst, käsitöö, kehaline kasvatus (vt lisa 2). Kasvatusesmärkide (21 väidet) valdkonnas uuriti õpilaste õppima õppimise ja sotsiaalsete oskuste omandatust: individuaalse ja kollektiivse õppimise, õppimisvalmiduse ja motivatsiooni olemasolu, teabe hankimise ning positiivse mina-käsituse olemasolu. Emakeele (11 väidet) valdkonnas hinnati kirjalikku ja suulist väljendusoskust, lugemis- ja kirjutamisoskust ning loetu ja kirjutatu mõistmist.

Matemaatika (9 väidet) valdkonnas anti hinnang õpilaste arvutamise põhioskuste omandatusele ning põhjus-tagajärg seoste kasutamisele. Keskkonna ja loodusõpetuse (12 väidet) valdkonnas hinnati õpilaste arusaama säästvast arengust ning eluslooduse ja tehiskeskkonna tundmist, infoallikate ja vaatlusvahendite kasutamist, katsete kavandamist, läbiviimist ja analüüsimist. Eetika ja maailmavaate (5 väidet) valdkonnas hinnati õpilaste arusaamu väärtuste tähendusest, inimeste erisuste aktsepteerimist ning vastutustunde olemasolu enese ja teiste suhtes. Muusika (10 väidet) valdkonnas hinnati õpilaste muusikalist väljendusvõimet, valmisolekut muusika kuulamiseks ja traditsioonide mõistmiseks, muusika põhimõistete tundmist ning muusikalisi oskusi. Kunsti (5 väidet) valdkonnas analüüsi loomeprotsessi osade tundmist, eelteadmisi erinevatest kunstiliikidest ning kujutlusvõime väärtustamist ja loovust. Käsitöö (8 väidet) valdkonnas hinnati õpilaste teadlikkust valdkonna põhimõistetest, säästvuse põhimõttest käsitöös ning praktiliste käsitööoskuste valdamist. Kehalise kasvatuse (7 väidet) valdkonnas hinnati liikumise peenmotoorsete oskuste omandatust, mänguoskuste olemasolu ning arusaama sportimisest kui hea enesetunde alusest.

Erinevate haridusastmete õpetajad kasutasid hinnangute andmisel Likerti-tüüpi 5-pallist skaalat (1 – nõrk; 3 – keskmine; 5 – suurepärane). Skaala ulatust iseloomustati sõnaga “nõrk” (1 pall), “keskmine” (3 palli) ja “suurepärane” (5 palli). Kaht ja nelja palli ei defineeritud, eeldades, et neid mõistetakse kui “alla keskmise” ja “üle keskmise”. Ehkki kasutatav hinnanguskaala ei ole intervallskaala, lähtusin asjaolust, et vastajale on sellise skaala puhul intuiitiivselt tajutav hinnangupallide võrdne vahemik ning hinnangupallide vahel ei esine süstemaatilisi nihkeid, vaid et need on juhuslikud (Bryman, 2008). Iga lasteasutuse- ja klassiõpetaja kui professionaali hooleks jäi määratleda lapse vanusele vastav toimetulekutase, tuginedes õppekava alusel sõnastatud oodatavatele tulemustele. Konkreetseid hinnangu andmise kriteeriume ei ole õppekavades määratletud.

Uurimuses kasutati õpetajate hinnanguid, sest nii lasteasutuse- kui ka klassiõpetajad puutuvad lapsega kokku igapäevases õppekasvatustsentsis ja on hästi kursis lapse toimetuleku ning võimalike õpiraskustega. Õpetaja hinnang on aga alati subjektiivne arvamus ning seega antud töö tulemuste objektiivsuse hindamisel üheks ohu faktoriks. S. Saliu' (2005) ja T. Smalli (2009) seisukohale toetudes võib öelda, et subjektiivsuse mõju hindamisele ei saa vältida, kuid teadlik õpetaja suudab seda mõjufaktorit minimeerida. J. Toiskallio (1993) järgi peab õpetaja tahtma ja suutma juhendada õppekava eesmärkide saavutamisel (mitmete muude aspektide kõrval) erinevate õpilaste aktiivsust õppimisel ning hindama õppijate õpitulemusi (viidat. Nikkanen & Lyytinen 2005, 113–114). Õpetaja hinnangutele tuginedes usaldame õpetajat kui professionaali. Enne käesolevas töös kirjeldatud uuringute I etappi viidi läbi uuring lasteasutuse õpetajate hulgas Harjumaal aastatel 2002–2004. Analüüsi 231 lasteasutuseõpetaja arusaamu, prioriteete ja teadlikkust õppimiskäsitustest ja õppekasvatustsentsist tervikuna ning õpetajate erialast ettevalmistust (Talts & Mustimets, 2004). Võib väita, et Eestis töötavad õpetajad on valdavalt erialase ettevalmistusega ning motiveeritud oma kutsealal töötama.

### 2.2.2. Valim ja uurimisprotseduur

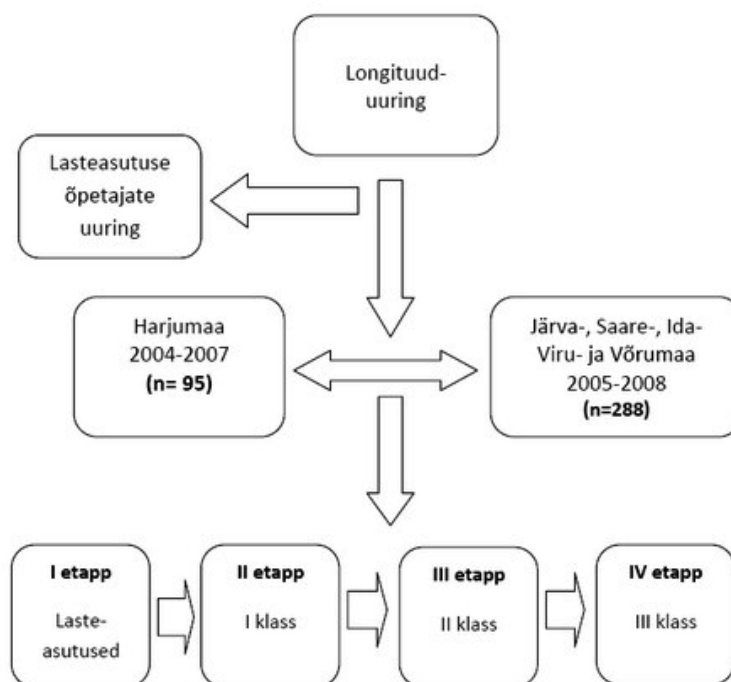
2004. aastal tellis Tallinna Haridusamet uuringu, et selgitada välja Harjumaal kooliminevate laste ja I kooliastme õpilaste toimetulek õppekava eesmärkidega nelja aasta vältel. 2005. aastal rahuldati samasisuline uuringutaotlus ETF grandil *Eelkoolihariduse efektiivsus ja selle jätkusuutlik areng põhikoolis* läbiviimiseks teisteski maakondades.

Valimi valiidus tagati representatiivse (esindava) väljavõetuga. Uuritavaks kogumiks on lapsed, kes 2004. ja 2005. aastal alustasid kooliteed Harju-, Järva-, Ida-Viru-, Võru- ja Saaremaal. Maakonna iga lasteaia kooliminevate laste rühma õpetaja(d) valisid laste nimekirjast mehaanilise juhuväljavõttega (Kõverjalg, 1994, 49–51) iga kuuenda lapse valimisse, tingimusel, et valimis oleks esindatud nii poisid kui tüdrukud ja rühmavalimiks oleks 6 last. Antud representatiivsesse valimisse kuuluvad õppimiseelduste pooldest nii võimekamad kui vähemvõimekamad lapsed. Mehaanilise juhuväljavõtu kasuks otsustati sellepärast, et igal rühma liikmel oleks võrdne võimalus sattuda valimisse. Valiku aluseks ei olnud tunnust, mis võiks olla seotud uuritava isikuga (nt ainult head õpitulemused või õpetaja isiklik sümpaatiat jne).

Statistikaameti (2010) andmeil oli kooliteed alustavaid lapsi Harjumaal 2004. aastal 4506 last. Harjumaal valimiks I etapi (2004) järel oli 246 last, mis moodustab 5,5% Harjumaal kooliteed alustanud lastest. Uurimuse IV etapis (2007) oli uuritavaid 95, kellest poisse 54 ja tüdrukuid 41.

2005. aastal alustas Statistikaameti (2010) andmeil kooliteed kogu Eestis 11971 last, neist Ida-Virumaal 1313, Järvamaal 339, Saare maakonnas 286 ja Võrumaal 334. Nelja maakonna lasteaedade valim I etapil (2005) oli 523 last, mis moodustab 23% neis maakondades kooliteed alustanud lastest. IV etapi (2008) lõpuks oli uuritavaid 288: 151 poissi ja 137 tüdrukut.

Uurimisprotseduurist. Uuring on longituudne ja kogu andmestik on kogutud viiest maakonnast järgnevalt: neljast maakonnast (Järva-, Ida-Viru-, Võru- ja Saaremaa) aastatel 2005–2008 ja Harjumaal aastatel 2004–2007 neljas etapis. Alljärgnev joonis kajastab erinevaid uurimisetappe.



**Joonis 1.** Uurimuse etapid

Uurimuse I etapil küsiti kirjalik nõusolek osalemise kohta kohalikest omavalitsustelt, lasteasutustelt ja lastevanematelt. Uurimuse kooli jõudmisel (II–IV etapp) taotleti kirjalik nõusolek kooli esindajatelt ja klassiõpetajatelt. Uuringus osalenud maakondade kõigi lasteaedade juhatajatele saadeti (kohaliku omavalitsuse nõusolekul) teabekiri, milles tutvustati uurimuse eesmärke, käiku, meetodi rakendamist ja andmete käsitlemist. Samas ümbrikus oli vastuskiri, mille allkirjastatuna tagasisaatmisega uurimisrühmale kinnitati osalemise soovi ja vabatahtlikkust. Kõikidest maakondade lasteasutustest saadi vastuskirjad tagasi. Seejärel saadeti lasteasutuste õpetajatele ankeedid koos kaaskirjaga, milles oli uurimuse läbiviimise detailne juhend. Rühmaõpetajad informeerisid kõigi valimisse sattunud laste vanemaid uurimisest ja selle sisust ning taotlesid vanematelt nõusoleku. Uurimuse järjepidevuse tagamiseks on uurimisgrupil teada kõigi laste ja õpetajate isikuandmed, mida ei ole avalikustatud kolmandatele pooltele. Uuritavate anonüümsus ja privaatsus on tagatud.

Käesoleva töö andmestik on kogutud longituudsenä, see tähendab, et uurimisprojekti raames koguti andmeid õppekava eesmärkide realiseerumisest ühtedelt ja samadelt indiviididelt mitmel korral. Aasta-aastalt vähenes osalejate arv märgatavalt, mis ongi longituudsetele uuringutele väga iseloomulik (Fink, 2006, 62–63; Menard, 2008; Tooding, 2007). Tulemuste usaldusväärsuse suurendamiseks on uuritavad valitud erinevatest maakondadest ning andmekogumise ajahetked on määratud õppeaastate lõpuperioodi (kevadesse). Andmekogumise aeg on olnud ühtlasi oluline periood õppijate elukaarel, mil alus- ja alghariduse omandamise protsessis leiavad aset suured muutused (nt lasteasutuse lõpetamine, ettevalmistus kooliks, koolitee algus ning I astme tulemuslikkuse hindamine tasemetöödes). Uurimishetkede määratlemisel taotleti nii sarnasuste kaardistamist kui ka andmeid uutest situatsioonidest, kuhu uuritavad elukaarel jõuavad (Creswell, 2005, 355–357; Kenkmann, 1998, 24–25; De Leeuw & Hox & Dillman, 2008).

### 2.2.3. Analüüsimetodid

Kogu uurimuse andmestiku töötlemisel on kasutatud statistilist andmetöötluspaketti SPSS 14,0, mida lon-  
gituduurimuste puhul soovitatakse korduvate andmete analüüsiks kui levinumat tarkvara (Kalain & Kasin,  
2008, 439). Alljärgnevalt erinevates artiklites uuritud ainese käsitlemisest ja andmete töötlemisest.

1. Artiklis IA, II on esitletud andmed laste õppekava eesmärkide täitmisest lasteasutusest koolini. Andmestikus on erinevusi analüüsitud vanuseastmeti, sooti ja piirkonniti. Tulemuste analüüsil on esmalt kasutatud kirjeldava statistika karakteristikuid, esitledes lasteasutuse ja seejärel I kooliastme klasside õppevaldkondade aritmeetilisi keskmisi. Seejärel on maakonniti analüüsitud uuritud õppevaldkondade statistilisi erinevusi. Selleks moodustati igale õppevaldkonnale koondtunnus, milleks oli üksikvaidete aritmeetiline keskmine. Õppimiseeldusi ja toimetulekut neljal vaadeldaval perioodil analüüsiti statistiliste erinevuste ning ilmnevate seoste olemasolu ja tugevuse kaudu. Õppevaldkondade vahelisi seoseid uuriti Pearsoni korrelatsioonanalüüsiga, statistiliselt olulised erinevused keskmistes kontrolliti Studenti t-testiga, erinevused sagedusjaotustes  $\chi^2$ -testiga. Testitulemuste tõlgendamisel on olulisuse nivoona kasutatud  $\alpha=0.05$ . Kasvatusteadusalastest uurimispraktikatest on teada, et pedagoogilistes uuringutes hinnatakse andmeid 95% täpsusega, lubatud 5%-st viga võib hinnata kõrgeks usaldusväärsuseks (Creswell, 2005; Fielding & Gilbert, 2000; Kendall & Stuart, 1976; Tooding, 2007).
2. Artiklis III on esitletud õppimiseeldusi ja toimetulekut mõjutavate baasväärtuste jätkusuutlikkust kirjeldavad andmed (lasteasutus – III klass). Toimetuleku baasoskused on grupeeritud järgmistesse kategooriatesse: 1) positiivne minapilt; 2) õpimotivatsioon; 3) akadeemilised oskused; 4) koostööoskused. Õppimiseeldusi ja toimetulekut mõjutavate baasväärtuste andmete analüüsil on esmalt kasutatud kirjeldava statistika karakteristikuid – kategooriate aritmeetilisi keskmisi, võrdlemaks vanuseliste ja sooliste gruppide tulemusi. Erinevate vanusgruppide vahel esinevate erinevuste selgitamiseks on andmete analüüsimisel kasutatud uurimisvaldkondade aritmeetiliste keskmiste dispersioonanalüüsi (ANOVA-testi). Baasoskuste keskmiste vahelisi seoseid on uuritud Pearsoni korrelatsioonanalüüsiga ning statistiliselt olulised erinevused keskmistes on kontrollitud Studenti t-testiga ( $p<0.05$ ). Testitulemuste tõlgendamisel on olulisuse nivoona kasutatud  $\alpha=0.05$ .
3. Artiklis IV on esitletud andmed laste sotsiaalsete oskuste omandatuse kirjeldamiseks. Sotsiaalseid oskusi on uuritud 21 väitele tuginedes, mis on jaotatud viide erinevasse positiivsete käitumisviiside taksonoomia kategooriasse. Igaüht iseloomustavad konkreetset sotsiaalsed oskused: 1) suhtlemine eakaaslastega (*peer relations*); 2) enesejuhtimine (*self management*); 3) akadeemilised oskused (*academic skills*); 4) kuuletumine (*compliance*); 5) kehtestamisoskused (*assertion skills*). Andmestikus on erinevusi analüüsitud vanuseastmeti, sooti ja piirkonniti. Tulemuste analüüsil on esmalt kasutatud kirjeldava statistika karakteristikuid, esitledes lasteasutuse ja seejärel I kooliastme klasside sotsiaalsete oskuste kategooriate aritmeetilisi keskmisi. Seejärel on analüüsitud uuritud kategooriates ilmnevaid erinevusi aritmeetilistes keskmistes. Kategooriate aritmeetiliste keskmiste vahelisi seoseid on analüüsitud Pearsoni korrelatsioonanalüüsiga, statistiliselt oluliste erinevuste kontrollimiseks keskmistes näitajates on kasutatud Studenti t-testi. Testitulemuste tõlgendamisel on olulisuse nivoona kasutatud  $\alpha=0.05$ .



## 2.3. EMPIIRILISE UURIMUSE TULEMUSED

### 2.3.1. Õppekava eesmärkide saavutatus üleminekul lasteasutusest kooli

Alljärgnevat alapeatükides käsitletakse Harju-, Saare-, Võru-, Järva- ja Ida-Virumaal läbi viidud longituumuuringu tulemusi, milles uuriti õppijate toimetulekut riiklike õppekavade eesmärkide saavutamisel lasteasutuse lõpust põhikooli I kooliastme lõpuni õpetajate hinnanguil (5-palline hinnangute skaala).

*Lasteasutuse lõpetajate õppekasvatuseesmärkide saavutatus uuritud valdkondades õpetajate hinnanguil.*

Lasteasutuse lõpetajate õppekavas sätestatud õppekasvatuseesmärkide saavutatust hindasid lasteasutuse õpetajad 5-pallisel skaalal üheksas valdkonnas (õppima õppimine, sotsiaalsed oskused, keel ja suhtlemine, matemaatika, eetika ja maailmavaade, keskkond ja loodusõpetus, tervis, füüsiline ja motoorne areng, kunst ja kultuur). Uurimistulemustest, mida kajastavad artiklid IA, II, III, nähtub, et õpetajate hinnanguil on nelja maakonna (Saare-, Võru-, Järva- ja Ida-Virumaa) 288 lõpetaja alushariduse eesmärgid uurimisvaldkondade tulemustes ühtlaselt kõrged. Eriti tuleb esile tõsta tervisekasvatuse valdkonna eesmärgisaavutusi ( $\bar{x}=4,58$ ). Selle valdkonna alaoskustena väärtustati eneseteenindamisega hakkamasaamist, isiklikust hügieenist lugupidamist ja suuremat teadlikkust tervislikust toitumisest. Head on füüsilise ja motoorse arengu ( $\bar{x}=4,42$ ) ning matemaatikavaldkonna saavutused ( $\bar{x}=4,27$ ) (vt artiklid IA, II, III).

Nõrgemad tulemused valimis ilmnisid ( $n=288$ ) eetika ja maailmavaatelisteadmiste valdkonnas ( $\bar{x}=3,77$ ). Selle valdkonna alaoskustega uuriti õige ja vale üle arutlemist, oma tegevuse tulemuse mõistmist iseene ja teiste inimeste suhtes, õiglast käitumist, kultuuriliste erisuste aktsepteerimist ja iseenda usaldamist. Madalam tulemus õpetajate hinnanguil ilmnis veel keskkonna ja loodusõpetuse valdkonna eesmärkide saavutatuses ( $\bar{x}=3,86$ ) (vt artiklid IA, II, III).

Kokkuvõtvalt näitavad lasteasutuses tehtud uuringutulemused, et Saare- Võru-, Järva- ja Ida-Virumaal on lasteasutuse lapsed hästi omandanud alushariduse raamõppekavas (1999) sätestatud eesmärgid, tulemused on keskmisest kõrgemad. Väga heade tulemustega eristuvad teistest tervisekasvatuse, füüsilise ja motoorse arengu ning matemaatika valdkonnad. Nõrgemad on eetika ja maailmavaate ning keskkonna ja loodusõpetuse valdkonnad.

*Õppekasvatuseesmärkide saavutatus uuritud valdkondades õpetajate hinnanguil põhikooli I astme õpilastel ( $n=288$ )*

Põhikooli I astme õpilaste õppekavas sätestatud õppekasvatuseesmärkide saavutatust hindasid klassiõpetajad 5-pallisel skaalal üheksas valdkonnas (kasvatuseesmärgid, emakeel, matemaatika, keskkond ja loodusõpetus, eetika ja maailmavaade, muusika, kunst, käsitöö, kehaline kasvatus). Nelja analüüsitud maakonna (Saare-, Võru-, Järva- ja Ida-Virumaa) tulemustele tuginedes saab väita, et üleminekul lasteasutusest kooli laste õpitulemused langevad.

Analüüsides õpetajate hinnanguid põhikooli I astmes toimetulekule ( $n=288$ ) kolme õppeaasta lõikes, on hea veenduda, et väga head tulemused on saadud kehalise kasvatus valdkonnas (I kl:  $\bar{x}=4,13$ ; II kl:  $\bar{x}=4,17$ ; III kl:  $\bar{x}=4,23$ ) (vt artiklid IA, II, III). Siin hinnati õppijate valmisolekut kehaliseks aktiivsuseks, nende motoorseid oskusi ning suunatust tervislikule eluviisile. Väga hea on õpetajate hinnanguil õpilaste suhtumine õppeainesse. Hinnangud üle 4 palli näitavad õpilaste poolehoidu erinevate õppeainete õppimise vastu (v.a emakeel). Esile saab tõsta ka kunstivaldkonna saavutusi.

Nõrgemad olid tulemused I klassis muusika, II ja III klassis eetika ja maailmavaate ning III klassis matemaatika valdkondades (vt artiklid IA, II, III)

Käsitledes uurimistulemusi maakondade lõikes, saab esile tõsta I–III klassi saavutusi kehalises kasvatuses nii Ida-Virumaal kui Võrumaal. Veel tuleb tunnustada Ida-Virumaa häid tulemusi muusikavaldkonnas (I kl:  $\bar{x}=3,99$ , II kl:  $\bar{x}=4,28$ , III kl:  $\bar{x}=4,12$ ) ning Järva- ja Saaremaa õpilaste saavutusi kunstivaldkonnas (vt artiklid IA, II).

Nõrgemaid tulemusi esineb muusikavaldkonnas Järva- (I kl:  $\bar{x}=3,54$ ; II kl:  $\bar{x}=3,73$ ; III kl:  $\bar{x}=3,85$ ) ja Saaremaal (I kl:  $\bar{x}=3,51$ ; II kl:  $\bar{x}=3,49$ ; III kl:  $\bar{x}=3,77$ ). Kuna muusika ja kunst on valdkonnad, mille tulemused ühes maakonnas olid väga head ja teistes nõrgemad, tuleb teadvustada nende valdkondade nii sisulist kui metodoloogilist erisust ning pidada neid nõudlikeks õppealadeks. Järva- ja Saaremaal on nõrgemad valdkonnad

emakeel ning eetika ja maailmavaate valdkond. Ida-Virumaal on puudujääke kasvatusesmärkide saavutamisel. Suhteliselt ühtlasi tulemusi kõigi valdkondade keskmistes näitajates tuleb tunnustada Võrumaa õpilaste puhul, mis kinnitab, et seal on õpilaste areng sujunud suhteliselt tasakaalukalt ja suuremate murranguliste hüpeteta (vt artiklid IA, II).

Kokkuvõtlikult on põhikooli I kooliastmes õpilaste tulemused riikliku õppekava eesmärkide saavutatuses õpetajate hinnanguil keskmised ja väga head. Keskmiste näitajate võrdlemisel saab välja tuua õppekava omandamisel ilmnevaid tendentse. Väga hea on kehalise kasvatus tulemuslikkus ja õpilaste suhtumine õppeainetesse. Nõrgemate valdkondadena ilmnevad I klassis muusika, II klassis eetika- ja maailmavaate valdkond ning III klassis eelnimetatu ja matemaatika.

Nelja maakonna õpilaste saavutusi võrreldes eristuvad Võrumaa uurimistulemused, mis on kolme kooliaasta vältel stabiilsemad. Maakondade tulemustes eristuvad muusika ja kunsti valdkonnad, mille tulemused on ühes maakonnas paremate hulgas ja teistes nõrgemad.

### *Lasteasutuse lõpetaja ja I klassi õpilane*

Esmalt on võrreldud õpetajate hinnangute valdkondlikke tulemusi nii korrelatsioonanalüüsi kui t-testiga. Kuna lasteasutuse ja kooli ankeetides esineb erinevusi valdkondlikes indikaatorites, siis on tulemusi võrreldud kaheksas samastavas valdkonnas. Pearsoni korrelatsioonanalüüsi tulemusel saab väita, et kõikide võrreldud valdkondade vahel esineb tugev positiivne korrelatiivne seos. See tähendab, et lasteasutuse lõpuks omandatud head valdkondlikud teadmised soodustavad häid tulemusi ka järgmisel astmel. Seega on seosed õppekava valdkondade vahel lasteasutuse lõpus ja I klassis olulised.

Tulemustest nähtub, et keskmine tugev korrelatiivne seos ilmneb lasteasutuse ja I klassi tulemuste võrdlemisel keele ja suhtlemise ( $r=.625$   $p=.000$ ,  $p<.05$ ), matemaatika ( $r=.611$   $p=.000$ ,  $p<.05$ ) ja kasvatusesmärkide saavutamise ( $r=.589$   $p=.000$ ,  $p<.05$ ) vahel. Kuna seosed valdkondade vahel kahel uuritud etapil on tugevad, siis on tähtis teada, kas on statistiliselt olulisi erinevusi uuritud valdkondade teadmistes (vt artiklid IA, II)

Läbi viidud t-testiga selgitati, et uuritud valdkondade vahel esineb statistiliselt oluline erinevus peaaegu kõigi valdkondade (va eetika- ja maailmavaate valdkond) õppekava eesmärkide saavutatuses. Seega esinevad statistiliselt olulised erinevused laste õppekava eesmärkide saavutatuses (võrrelduna lasteasutus ja I klass) seitsmes valdkonnas, kus I klassi tulemused jäävad kesisemaks lasteasutuse lõpuks saavutatust.

### *I–II klassi õpilane*

Võrreldes nelja maakonna õpilaste tulemusi õpetajate hinnangutes uurimisvaldkonniti, selgus, et keskmiselt tugevad positiivsed korrelatiivsed seosed esinevad kõigi võrreldud üheksa uurimisvaldkonna tulemustes. Seega saab öelda, et I. klassis omandatud teadmised toetavad ja soodustavad õppekava eesmärkide saavutamist ka 2. klassis. Kuna seosed valdkondade vahel on tugevad, siis on oluline teada, kas esineb valdkondade vahel statistiliselt olulisi erinevusi. Siinkohal näitavad t-testi tulemused, et statistiliselt oluline erinevus esineb I ja II klassi tulemustes vaid keskkonna ja loodusõpetuse valdkonnas (I kl:  $\bar{x}=3,75$  ja II kl:  $\bar{x}=3,84$   $p=.023$ ) II klassi kasuks (vt artikkel II).

### *II–III klassi õpilane*

Uurimistulemustest ilmneb, et keskmised tugevad positiivsed korrelatiivsed seosed esinevad ka II ja III klassi puhul kõigi valdkondade andmetes. Tugevamad näitajad korrelatiivsetes seostes on emakeeles, kasvatusesmärkides ja matemaatikas. Need andmed kõnelevad järjepidevast ja kõrgendatud tähelepanust valdkondadele, mis on aluseks eneseväljendusoskuse kujunemisele, koostöö- ja suhtlemisoskuste saavutatusele. Tasemetöö põhikooli I astme lõpul emakeeles ja matemaatikas on põhjuseks nende valdkondade kõrgendatud tähelepanu all hoidmisele. Taas peab tõdema, et eelneval etapil omandatud head tulemused on eelduseks ka järgneval etapil sihikindla ja eesmärgipärase tegutsemise korral.

T-testi tulemused näitavad, et statistiliselt olulised erinevused esinevad II ja III klassi õppetulemustes õpetajate hinnangutel muusikavaldkonnas ( $p=.000$ ) ning keele ja matemaatika valdkondades, kus keskmiste näitajate paremus esineb III klassi tulemustes (vt artikkel II)

### 2.3.2. Poiste ja tüdrukute õppekava eesmärkide saavutatus (n=288)

#### *Lasteasutuse lõpetaja ja I klassi õpilane*

Uurimistulemuste analüüsil on oluline vaadelda, kuidas on poisid ja tüdrukud õppekava eesmärkide saavutamisele toime tulnud. Analüüsiti poiste ja tüdrukute tulemusi lasteaiast 1. klassi üleminekul nii Pearsoni korrelatsioonanalüüsi kasutades kui t-testiga kontrollides. Pearsoni korrelatsioonanalüüsi tulemustest ilmneb, et tunnuste vahel esineb oluline, keskmiselt tugev korrelatiivne seos poistel kõigis valdkondades ja tüdrukutel (v.a 1 tunnuste paar) seitsmes valdkonnas. Tüdrukute tulemustest saab järeldada, et seos ( $r=.142$ ) ei ole oluline peenmotoorsete oskuste ja käsitöö valdkondlike teadmiste rakendamisel 1. klassis. Märgatav langus ilmneb 1. klassi lõpul nii tüdrukutel kui poistel nii üldiste kui ka ainealaste õpioskuste osas. Võimalikuks põhjuseks on erinev õpikeskkond koolis, mis jätab vähem ruumi loovusele ja individuaalsusele. Kuigi Eesti koolide esimestes klassides ei toimu valdavalt laste numbrilist hindamist, on õpetajate arusaamad lapse arengust siiski traditsiooniliselt seotud võimaliku numbrilise hindega ning vähem lapse tervikliku arengu ja toimetulekuga (vt artikkel IA).

T-testi analüüsi tulemusel saab öelda, et uuritud valdkondade vahel ei esine statistiliselt olulist erinevust poistel eetika- ja maailmavaatega seotud oskuste puhul ning tüdrukutel lisaks eelnimetatud valdkonnale ka keskkonna ja loodusõpetuse valdkonnas.

#### *Lasteasutuse lõpetaja ja III klassi õpilane*

Pearsoni korrelatsioonanalüüsi tulemuste analüüsile toetudes saab öelda, et vaadeldud tunnuste vahel esineb tugev korrelatiivne seos poistel kõigis valdkondades ja tüdrukutel kuue valdkonna tulemustes. Tüdrukute puhul ei ole peenmotoorsed oskused ja käsitöö ning tervise ja kehalise kasvatuse valdkonnas hakkama saamine vastastikusel mõjutamisel oluline. Esinevad korrelatiivsed seosed on keskmiselt tugevad. Nende seoste puhul saab öelda, et lasteaias hästi omandatud oskused on tõhusaks aluseks ka III klassi õppetöö tulemuslikkusele ja vastupidi. Lasteasutuses käelises tegevuses omandatu (või mitteomandatu) ei mõjuta tüdrukute koolis toimetulekut.

T-testi tulemusel saab väita, et õppekava eesmärkide täitmisel esineb poiste ja tüdrukute puhul statistiliselt oluline erinevus neljas valdkonnas (keel ja suhtlemine, matemaatika, peenmotoorne areng/käsitöö, tervislikkus/kehaline kasvatus) lasteasutuste tulemuste kasuks. Lihtsalt hinnatavad oskused, mida juba lasteaias hoitakse teravdatud tähelepanu all (nt emakeel, matemaatika), on III klassi lõpuks oluliselt madalamad. Oskused, mida õpitakse suhtlemisel, jäljendamisel jne igapäevaselt, ei ole kergesti hinnatavad ja on ka kahjuks väiksema tähelepanu all. Need oskused mõjutavad iseseisvas elus toimetulekut ning selleks on oluline kogukondliku elukorralduse printsiibile aluseks olevate väärtuste kujunemine (vt artikkel IA).

### 2.3.3. Õppekasvatuseesmärkide jätkusuutlik saavutamine (n=288)

Antud juhul sooviti teada saada, kuidas on toime tulnud lapsed, kes kooli alguseks olid õpitulemuste poolest hinnatud väga heaks, ning kuidas on kulgenud nende laste õppekava eesmärkide saavutamine, kelle hakkamasaamine oli hinnatud madalamaks. Analüüsi aluseks oli poiste ja tüdrukute jaotumine tugevamate ja nõrgemate gruppidesse õppekava eesmärkide täitmisel lasteasutuse lõpetamisel. Vastust otsiti küsimusele, kas kõik heade õpitulemustega lasteasutuse lõpetajad olid tublid ka I ja III klassi lõpetamisel ning kuidas kulges edasijõudmine nõrgemate õpitulemustega õppijatel. Uurimistulemusi tekkinud gruppide vahel on võrreldud lasteasutuse ja I klassi ning lasteasutuse ja III klassi lõpul nii poistel kui tüdrukutel.

Uurimistulemuste analüüsi käigus selgus, et tüdrukud, kes olid lasteasutuse lõpetamisel hinnangute alusel tugevamate grupis, jäid 92,4% ulatuses tugevamate gruppi ka I klassis. Neist tüdrukutest, kelle õpitulemused lasteaias lõpul olid hinnatud nõrgemateks, saavutasid küllaltki paljud I klassi lõpuks õppimises nii häid tulemusi, et andmete analüüsil arvati peaaegu pooled tugevamate gruppi. Samaealiste poiste tulemusi analüüsides selgus, et lasteaias lõpetamisel tugevamate gruppi hinnatutest jäi I klassi lõpetamisel tugevamate gruppi 82,6%. Lasteaias lõpetamisel õpitulemuste alusel nõrgemasse gruppi kuulunud poistest näitas 1/3 nii häid õpitulemusi, et nad hinnati õppekava eesmärkide saavutamisele väga hästi toimetulevaks ning esimese klassi lõpetamisel kuulusid nad tugevamate gruppi.

Analüüsinud lasteaia ja III klassi tüdrukute õppekava eesmärkide saavutatust nõrgemas või tugevamas grupis, võib väita, et tüdrukutest, kes olid õpetajate poolt lasteasutustes hinnatud tugevamate gruppi, jäi III klassis sinna gruppi kuuluvaks 89,5%. 10,5% lasteasutuses väga häid õpitulemusi saanud lastest langes kolmanda klassi lõpuks nõrgemate gruppi. Lasteasutuse lõpetamisel nõrgemate gruppi kuuluvatest tüdrukutest tõusis 60% õpitulemuste poolest III klassi lõpetamisel tugevamate gruppi. Võrreldes samades aspektides poiste tulemusi, ilmneb, et lasteaia lõpetamisel tugevamate hulka kuulunud poistest on III klassi lõpus 69,6% endiselt tugevamate grupis. Lasteaias nõrgemate grupis olnud poistest on 80% sinna ka jäänud, vaid 20% nõrgemas rühmas olnutest on III klassi lõpuks jõudnud tugevamate gruppi.

Uurimusest ilmnes, et tüdrukute ja poiste areng koolimineku eel ja esimestel kooliaastatel on üsnagi erinev. Kuigi kahe võrreldud etapi vahel esineb korrelatiivne seos, mis näitab, et eelkoolieas omandatud tugev aluspõhi tagab edu ka koolis, ei ole see seos ühesuunaline kõigi laste puhul. Uurimistulemus kinnitab, et osa lasteasutuses nõrgemaks tunnistatud lastest saab koolis edukalt hakkama ning vastupidi – osa lasteasutuses edukatest lastest võib koolis raskustesse sattuda. Suuremad kõikumised esinevad poiste osas.

Artiklis III käsitleti toimetuleku baasoskuste arengut Harjumaa valimi näitel (n=95). Õppimiseeldusi ja toimetulekut mõjutavate baasväärtuste jätkusuutlikkust on vaadeldud toimetuleku baasoskuste kategooriates: 1) *positiivne minapilt* (nt usk oma õpivõimesse, positiivne minapilt jt); 2) *õpimotivatsioon* (nt õppimisest innustumine, innustumine aktiivsest tegevusest jt); 3) *akadeemilised oskused* (nt huvi uute teadmiste vastu, võime suhtuda kriitiliselt uute teadmiste hankimisse jt); 4) *koostööoskused* (nt rühmas töötamise oskus, sallivus, teistega arvestamine jt).

Uurimistulemuste analüüsile tuginedes võib väita, et 95% olulisustõenäosuse juures esinevad statistiliselt olulised erinevused kõigis ülaloesitatud baasoskuste paare kirjeldavates kategooriates. Eriti saab esile tõsta akadeemiliste oskuste kategooria baasoskustes esinevaid statistiliselt olulisi erinevusi ( $p=.001 - p=.000$ ), mis on olemas kõigi vanusegruppide kõigi baasoskuste paaride vahel. Uurimistulemustest selgub, et lasteasutuses kõrgelt hinnatud huvi õppimise, uute teadmiste hankimise ja põhjus-tagajärg seoste loomise vastu, vajab kooli õppekasvatustöös praegusest tunduvalt enam tähelepanu.

Samuti esineb statistiliselt olulisi erinevusi positiivse minapildi kategooria osaoskustes lasteasutuste ja I klassi tulemuste vahel ning osaoskuses, „usaldus enese vastu“ ( $p=.048$ ) vahel. Lasteasutuste õpetajad on laste eneseusaldust hinnanud kõrgemalt kui klassiõpetajad. Siin kategoorias esineb veel statistiliselt oluline erinevus lasteasutuse ning I ja II klassi õpetajate hinnangute keskmiste näitajate vahel, kus lasteaiaõpetajad on laste eneseväljendusoskust hinnanud kõrgemalt kui kooliõpetajad.

Märgatavalt halvemini on hinnatud II ja III klassi õpilaste saavutusi koostöö ja õpimotivatsiooni kategooriate baasoskustes.

Uuritud kontingendi tulemusi analüüsides ilmneb, et esineb puudujääke õppimise ja igapäevast toimetulekut toetavate baasoskuste omandamisel. Kõiki baasoskusi mõõtvates kategooriates esines statistiliselt olulisi erinevusi mõnd baasoskust fikseerivas väitepaaris.

#### **2.3.4. Laste sotsiaalsete oskuste saavutus**

*Lasteasutuse lõpetajate* saavutused sotsiaalsete oskuste omandamisel õpetajate hinnanguil. Uurimistulemusi analüüsiti positiivsete käitumisviiside taksonoomia kategooriatele tuginedes. Väga häid tulemusi on saavutatud eakaaslastega suhtlemise kategoorias ( $\bar{x}=4,36$ ). Lasteasutuse õppekasvatustöös tegeldakse sellega väga palju, sest õppetegevus on mänguline, lapse aktiivsust soosiv ning suunatud kaaslastega arvestamisele ja koos tegutsemisele. Mänguline tegevus on aluseks ladusate suhtlemisoskuste kujunemisele kaaslaste ja täiskasvanutega.

Nõrgemini on omandatud enesejuhtimise kategooria oskused, mis nõuavad lapselt head enesetundmist. Lasteaiaaeg on see keeruline, sest laps alles õpib endast aru saama ning oma soove ja tundeid väljendama.

## *Poisid ja tüdrukud*

Uurimistulemused, mis käsitlevad võrdlevalt lasteasutust lõpetavate poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste omandatust, võimaldavad väita, et tüdrukud on omandanud oskused väga heal tasemel, poiste puhul jääb hinnanguskaala hea ja väga hea vahele. Kõrgemaid hinnanguid on antud tüdrukutele ja poistele eakaaslastega suhtlemise kategoorias. Tüdrukud hindavad eriti kõrgelt suhtlemist kaaslastega, teiste lastega koostegutsemist ja teiste abistamist. Poiste hulgas hinnatakse enam soovi tegutseda koos kaaslastega, seejärel ollakse valmis suhtlema täiskasvanutega ning alles viimasena omaealiste kaaslastega.

Nõrgemad tulemused on nii tüdrukutel kui poistel enesejuhtimise ja kehtestamisoskuste kategooriates. Statistiliselt olulised erinevused tüdrukute ja poiste sotsiaalsete oskuste omandamises esinevad suhtlemisel eakaaslastega ja enesejuhtimise kategooriatesse liigitatud osaoskuste omandamisel (vt artikkel IV).

*I ja III klassi lõpetajate saavutused sotsiaalsete oskuste omandamisel õpetajate hinnanguil.*

I ja III klassi uurimistulemuste analüüsi põhjal võib öelda, et III klassi osaoskustele antud õpetajate hinnangutes esineb rohkem suurepäraseid ja väga häid hinnangupalle saanud väiteid kui I klassis. Klassiõpetajate hinnanguil on I klassi õpilane õppinud heade tavade kohaselt käituma ja uskuma oma õpivõimetesse. Lapsed on omaks võtnud hea käitumise reeglistiku ja kombed. III klassi lõpetajad on omandanud ka paaris töötamise oskused, hea käitumise tavad ja mõistnud, et õppetöös on kõik rühmad võrdsed.

Nõrgemini on I ja III klassi lõpetaja juures hinnatud oskust hankida ja kriitiliselt hinnata oma teadmisi ning kasutada teadmiste ja info edastamise vahendeid. Veel võib III klassi andmetest välja tuua õpilaste nõrga soovi võtta õppimisel vastu uusi väljakutseid.

I ja III klassi õpilaste sotsiaalsete oskuste omandamise võrdlemisel esineb statistiliselt oluline erinevus akadeemiliste oskuste kategoorias ühe osaoskuse puhul, milleks on teadmiste ja info edastamisvahendite tundmine ( $p=.005$ ) (vt artikkel IV).

*Poiste ja tüdrukute õppimises on mitmetes varasemates uurimustes täheldatud toimetuleku erinevusi. Esmalt I klassi poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste omandatuse võrdlus, kus ilmneb I klassi tüdrukute tulemuste paremus – õpetajad on nende sotsiaalsete oskuste indikaatoreid hinnanud valdavalt väga heaga. Poiste saavutused on enim pälvinud hinnangu hea. Tüdrukud on paremad positiivse käitumise taksonoomia akadeemiliste oskuste ja kuuletumise kategooriates. I klassi tüdrukud on väga hästi omandanud hea käitumise reeglid ( $\bar{x}=4,57$ ), võtnud omaks head kombed ja on innustunud õppimises. Poiste paremus ilmneb enesejuhtimise, akadeemiliste oskuste ja kuuletumise kategooriates. Parimad on enesejuhtimise kategooria indikaatorid, millega hinnati poiste usku oma õpivõimetesse ( $\bar{x}=3,93$ ). Häid hinnanguid on antud poiste väljendusoskusele ja arusaamisele kõigi õppijate võrdsusest.*

Nõrgemaid tulemusi esineb nii poistel kui tüdrukutel peamiselt akadeemiliste oskuste kategoorias. See on üks õppeprotsessi suurtest puudujääkidest. Tulemused viitavad mehaanilisele teadmiste äraõppimisele. Statistiliselt olulisi erinevusi poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste omandamisel võib täheldada kõigi positiivse käitumise taksonoomia kategooriates. Enim erinevusi esineb enesejuhtimise, akadeemiliste oskuste ja kuuletumise kategooriate mõõdikutes (vt artikkel IV).

III klassi lõpuks on tüdrukud saavutanud väga häid tulemusi kehtestamisoskuste kategoorias. See näitab, et väga hästi on õpitud paaris või rühmas töötama. Tulemus viitab tüdrukute tahtele olla grupi liige ja täita selles vajalikke sotsiaalseid rolle. Esile võib tõsta tüdrukute head käitumisoskust. III klassi poiste puhul võib õpetajate hinnangutest esile tõsta häid tulemusi üksikoskuste osas, nagu näiteks võrdsusprintsipi arvestamine rühmades õppimisel. Poisid väärtustavad ka kaaslastega koostöötamise oskusi, mida kindlasti toetab heade käitumistavade järgimine.

Sotsiaalsete oskuste osas on nõrgemaid hinnanguid antud nii poiste kui tüdrukute akadeemiliste oskuste ja enesejuhtimise kategoorias, mida kinnitavad kesisemad tulemused teadmiste omandamise kriitilisel hindamisel (tüdruk:  $\bar{x}=3,69$  ja poiss:  $\bar{x}=3,56$ ). Statistiliselt oluline erinevus esineb III klassi poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste omandatusel akadeemiliste oskuste ja enesejuhtimise kategooriate indikaatorites, mis mõõdavad õpilaste iseseisva töötamise oskust ( $p=.023$ ) ja õpioskusi ( $p=.037$ ). III klassi poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste omandamisel on erinevused vähenenud ja puudujäägid esinevad sarnastes osaoskustes (vt artikkel IV).

### 3. ARUTELU

Käesolevas peatükis esitatakse ülevaade õppekava eesmärkide saavutatuse hindamise ning jätkusuutliku hariduse põhimõtete arvestamise kohta õppekasvatustsentsis. Tuginedes käesoleva doktoritöö uurimistulemustele ja lähedastele teemakohastele uuringutele, on võimalik teha mitmeid järeldusi ja ettepanekuid õppekava eesmärkide jätkusuutlikumaks elluviimiseks. Käesoleva uurimuse tulemused võimaldavad kirjeldada, millised on tendentsid alushariduse ja põhikooli I astme (I–III klass) õppijate õppekava eesmärkidega toimetulekus õpetajate hinnanguil. Arutelu peatüki struktuurseks aluseks on doktoritööks püstitatud eesmärgid. Kirjeldatakse õppekava eesmärkide saavutatust alushariduses ja põhikooli I astmes õpetajate hinnanguil. Lähtealuseks on võetud koolivalmiduse kontseptsioon ja jätkusuutliku hariduse põhimõtted. Hariduse jätkusuutlikkust õppekava eesmärkide saavutamisel hinnatakse horisontaalset ja vertikaalset dimensiooni arvestavalt, õppijate saavutustes toimunud muutusi vaadeldakse nii ajalisest kui ka sisulisest aspektist.

Haridusele esitatakse järjest suuremaid nõudmisi, sest ühiskonna sotsiaal-majanduslik areng ja jätkusuutlikkus hariduses nõuab baseerumist teadmispõhisusele. See omakorda loob vajaduse juba haridustee algetappidel keskenduda süsteemselt õppekava eesmärkide saavutamisele, arvestades sidususe ning vertikaalse ja horisontaalse järjepidevusega. Jätkusuutlikkuse põhimõtte järgimine ja erinevate eluperioodide sidususe rõhutamine loob võimalused elukeskkonna süvendatumaks tundaõppimiseks. Eesti hariduskorralduslikud dokumendid, mis toetuvad Euroopa Liidu haridusvaldkonna dokumentidele, rõhutavad inimese haridusprofiilis elukestvast õppest lugupidamist, elukorralduses inim-ökoloogiliste põhimõtete arvestamist ja rakendamist, mitmekesist kultuuriteadlikkust ning inimväärikuse austamist (EURYDICE 2008/09; OECD 2006).

Käesoleva väitekirja üldeesmärgiks oli määratleda õppekava eesmärkide saavutus üleminekul lasteasutusest kooli ja põhikooli esimesel astmel, võttes aluseks õpetajate hinnangud. Järgnevalt olulisemad järeldused uurimistulemustest. Üldiselt oli kõigi uuritud maakondade kõikide õppekava valdkondade eesmärkide saavutus õpetajate hinnangutel hea. Sarnasele tulemusele jõuti ka Soomes teostatud uuringus (Hytönen, 2002, 2004). Eestis on alushariduse andmises pikaajalised traditsioonid, kvaliteeti tagavad lasteasutuste tööd reguleerivad dokumendid ning õppekava, mille alusel toimub õppekasvatustöö planeerimine. Uurimistulemustele tuginedes tuleb tunnustada ka põhikooli õppekava esimese kooliastme eesmärkide saavutatust. Head tulemused erinevates uurimisvaldkondades nii lasteasutustes kui koolis viitavad õppekavade realistlikele, lapse terviklikku arengut toetavatele eesmärgipüstistustele. Positiivsed tulemused õppekava eesmärkide täitmisel on tunnustuseks õpetajate ja õppijate üldiselt heast koostööst ning jätkusuutliku hariduse ideedega arvestamisest. Üldisele positiivsele foonile vaatamata esineb õppekava eesmärkide saavutamisel mõningaid kitsaskohti, mida alljärgnevalt ka käsitletakse.

#### 3.1. ÕPETAJATE HINNANGUD LASTE KOOLIVALMIDUSELE

Analüüsinud uurimistulemusi ja arvestanud kooliminejate koolivalmiduse lähteaspekte (*füüsiline, vaimne, sotsiaal-emotsionaalne*) kogu üleminekuperioodi vältel, võib järeldada, et eesmärgisaavutuste hea tase alushariduses viitab lasteasutustes loodud võimalustele 6–7-aastaste laste aktiivseks liikumiseks ja tegutsemiseks. Õppekasvatustsents lasteasutuses on mängulisem ning elulähedasem kui koolis (Kala, 2009; Koolieelsete ..., 2008; Öun & Saar-Ugaste & Niglas, 2008). Koolivalmiduse kontseptsioon rõhutab üleminekuprotsessi, tähtsustades seda kui kohanemist. Longituuduuring tingis lasteasutuse ja esimese klassi uurimistulemuste vaatluse koolivalmiduse võtmes.

Analüüsides õppijate koolivalmiduse füüsilist aspekti õpetajate hinnanguil, võib öelda, et nii lasteaias kui ka klassiõpetajate poolt on koolivalmiduse füüsiline aspekt saanud kõrgeima hinnangu. Lapsed on lasteasutuse õppekasvatustsentsis omandanud hea koordineerimisoskuse, neile meeldib aktiivselt liikuda ja tegutseda. Neil on eakohaselt omandatud peenmotoorsed oskused, nad tulevad hästi toime eneseteenindamisega, suhtuvad lugupidavalt tervislikesse eluviisidesse. Sama kinnitas ka M. Jürimäe 2003. aastal läbi viidud koolivalmiduse uuring (Jürimäe, 2004) ning ka Helsingis (Hytönen, 2004) teostatud sarnane uurimus, kus kehalise arengu valdkond sai väga häid hinnanguid. Samas toodi Soome uurimuses välja vajadus keskenduda õppekasvatustegevustes enam peenmotoorsete oskuste arendamisele (Hytönen, 2004; Ojala & Talts, 2007; Sikka & Vikat, 2005). Uurimistulemused kinnitavad I klassi lõpetavate õpilaste häid praktilisi käsitööoskusi, valmisolekut aktiivseks liikumiseks, vajalike peenmotoorsete oskuste olemasolu.

Koolitee algul hindavad õpilased mängulist õpetust ning rõõmustavad head enesetunnet andva aktiivse liikumise võimaluse üle. Eeltoodust järeldub, et laste füüsilisele arendamisele pööratakse lasteasutuses ja koolitee algetapil vajalikku tähelepanu.

Laste *koolivalmiduse vaimne aspekt*. Õppekavas on koolivalmiduse vaimset arengut iseloomustavaid õpitulemusi ehk eesmärgi sõnastatud teiste lapse arengut kirjeldavate aspektidega võrreldes kõige enam. Õpetajate hinnanguil on laste koolivalmiduse vaimne aspekt üldiselt hea. Kitsaskohtadena võib selle valdkonna osaoskustes osundada laste madalamale valmisolekule eesmärgipäraseks tegevuseks, ebapüsivusele tegevuste lõpuleviimisel, soovimatusele hoolitseda ühiste asjade eest ning puudulikule omaalgatusele. Puudujääke esineb osaoskustes, mis nõuavad seoste teadmist ja põhjendamist, ajaühikute tundmist ning säästva arengu põhimõtete valdamist. Uurimistulemused kinnitavad, et keele valdkonnas on lapsed omandanud väga hästi esmased lugemis- ja kirjutamisoskused ning esmase suulise väljendusoskuse. Muusika ja kultuuri valdkonnas hindavad õpetajad laste valmisolekut nii muusikalisteks kui käelisteks loovtegevusteks kõrgelt. Helsinki uurimuses on rõhutatud häid matemaatika- ja keeleanalüüsi osaoskusi, kuid väga madalad on tulemused muusika osaoskustes (Hytönen, 2002). Siinkohal tuleb tunnustada Eesti alushariduse kontseptsiooni, mille kohaselt lasteaia õppekasvatustegevuses väärtustatakse kõrgelt muusikalist kasvatust. Klassiõpetajate antud hinnangutes I klassi saavutustele võib esile tõsta kunstivaldkonna osaoskuste head omandatust. Huvitav tendents ilmnes I klassi muusikavaldkonna tulemustes, milles osaoskuste omandatusele antud hinnangud on eri maakondade õpilastel erinevad. Z. Deng (2008) jõudis oma uurimuses sarnaste tulemusteni – akadeemiliste teadmiste tase ei ole lapsele kooliminekuks takistuseks. J. Hare (2006) rõhutas, et kooliminekuks peavad õppekavast olema omandatud võtmeoskused, mis kompenseerivad ja toetavad teisi, arendamist vajavaid oskusi pikemas perspektiivis.

Laste *koolivalmiduse sotsiaal-emotsionaalset aspekti* hinnati sotsiaalsete oskuste ning eetika ja maailmavaate valdkonna osaoskustega. Nende valdkondade osaoskuste omandamisel on rõhuasetus laste valmisolekul õppimistegevuseks nii iseseisvalt kui grupis, nende suhtlemismeisterlikkuse, enesejuhtimis- kui ka -kehtestamisoskuste kujunemisel. Veel hinnati vastutustunde olemasolu ning teistega arvestamist, samuti arusaamu käitumistavade, eneseusaldusest ning õigetest ja valedest otsustustest. Nende valdkondade osaoskuste tulemustes esines suhtlemisoskustega seotud puudujääke. Helsingis läbiviidud uurimuses olid aga nende valdkondade saavutused hinnatud väga heaks. See kinnitab sealse eel- ja algkoolihariduse orienteeritust laiematele kasvatuseesmärkidele. Soome õppekavad suunavad õppekasvatustsentsis keskendumale altruismile, kultuuriliste erisuste aktsepteerimisele ja väärtuskasvatusele (Hytönen, 2002).

Esimese klassi tulemuste sotsiaal-emotsionaalset aspekti hinnates saab öelda, et see on teiste koolivalmiduse aspektide raames uuritud valdkondadega võrreldes madalamate tulemustega. Sotsiaalsete oskuste ning eetika ja maailmavaate valdkonna osaoskuste hulgas oli enim selliseid, mida klassiõpetajad hindasid ebapiisavaks. H. F. Robinson (1988, 4441) rõhutab koolivalmiduse kui protsessi käsitluses, et ülioluliseks komponendiks peetakse sotsiaalset kompetentsust, keelelist suutlikkust, suunatust ülesannetele, emotsionaalset tasakaalukust ja õppimise vajalikkuse kodupoolset rõhutamist. Uurimistulemustele tuginedes ilmneb vastupidine: koolivalmiduse sotsiaal-emotsionaalne aspekt on füüsilise ja vaimse aspektiga võrreldes õppekava eesmärkide saavutatuses madalamaid hinnanguid saanud valdkond.

Mitmed uurijad (Broström, 2003; Dockett & Perry, 2009; Pianta & McCoy, 1997; Tulva, 1987) näevad koolivalmiduses terviklikku protsessi, mis tähendab, et kolme eelnimetatud aspekti vahel peab valitsema kooskõla. Neist enim tähelepanu vajab üleminekuperioodil nii lasteasutuses kui koolis keskendumine koolivalmiduse sotsiaal-emotsionaalsele aspektile. Üleminekuperioodi tulemustest ilmneb, et klassiõpetajad on lasteaiaõpetajatest üldiselt rangemalt hinnanud osaoskuste saavutusi. Kuna tulemused üleminekuperioodil viitavad õpetajate hinnangute erinevustele, mis väljenduvad klassiõpetajate madalamates hinnangutes, siis tekib küsimus, kas kool on valmis lasteasutusest tuleva koolivalmi lapse vastuvõtuks. Jätkusuutliku hariduse põhimõtete ja õppekava eesmärkide saavutamisel rõhutavad erinevad autorid (Bezrukih & Efimova, 1996; Fullan, 2006; Hargreaves & Fink, 2006; Kuusk, 2010; Nolet, 2009; Ornstein & Hunkins, 1988; Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2005) terviklikku harmoonilist õppekasvatustsentsi, milles õppekava eesmärkide realiseerimine lähtub sidususe, järjepidevuse ja lõimumise printsiibist. Üleminek ühest haridusetapist teise peab toimuma sujuva ja raskusteta kulgemisena, hoides pidevalt fookuses õppekava rakendamise vertikaalset ja horisontaalset dimensiooni. Rahvusvahelised uurijad C. Jones ja L. Pound (2008, 90–92), J. Wellington (2006), R. Webb ja G. Vulliamy (1996), A. McLeani (2006) tõdevad, et lapse koolivalmiduse tegelik võtmeisik on suures osas õpetaja, kes peab õppijat märkama, aitama ja mõistma.

Õpetaja roll on luua võimalikult salliv ja eriarvamusi aktsepteeriv õpikeskkond. Seega on õpetajate tegevuses oluline haridusastmete esmasele sidususele keskendumine ning üleminekuperioodi olulisuse ja jätkusuutliku õppimise teadvustamine. Mõlema haridusastme õpetajad peavad tajuma oma sihtidena üleminekuperioodil õppekava eesmärkide saavutamist ausas ja eetilises koostöös, mille tulemusel toetatakse kujunevaid õpioskusi, väärtushinnanguid ja põhimõtteid (Biggs & Tang, 2008; Bronström, 2003; Hains et al., 1989; Hargreaves & Fink, 2006).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et Helsingis läbiviidud sarnase uuringu tulemused näitasid Eesti lasteasutustega võrreldes kõrgemat taset kasvatusesmärkide saavutatuses (Hytönen 2004). Teisedki rahvusvahelised uuringud viitavad kooliks valmisoleku tähtsusele ja sujuvale üleminekule ühest haridusetapist teise (Deng, 2008; French, 2004; Hare, 2006; Panter & Bracken, 2009; Wardlaw & Yelland, 2006). Rõhutatakse koolivalmiduse kui protsessi teadvustamise vajalikkust, koolitee alguse sujuvust, mis kulgeks tõrgete ja tagasilöökideta. Käesoleva töö tulemustes on eelmainitu leidnud kinnitust. Kuna töö algul seati eesmärgiks selgitada välja, kui võrd valmis on lasteasutuse lõpetaja kooli tegevusteks, siis oli tähtis vaadelda tulemusi, arvestades laste koolivalmidust kui sidusat üleminekuperioodi (Bezrukih & Efimova, 1996, 15–16; Leppik, 2000, 23; Petriwskyj & Thorpe & Tayler, 2005; Veisson & Veispak, 2005, 10). Uurimistulemustele tuginedes võib järeldada, et õpetajate hinnanguil ei valmista alushariduse ja põhikooli I astmele seatud õppekava eesmärgid uuritud maakondade lastele raskusi, sest tulemused on head. Kuid see võib olla tingitud ka raamõppekavades sõnastatud õpitulemuste üldsõnalisusest ning madalatest saavutuskriteeriumitest (kõik lapsed peavad jõudma õppekavas kirjeldatud tasemeni). Õppekavade üldsõnalisus on andnud lasteasutustele ja koolidele vabaduse seada ise õppekava eesmärgid ning sõnastada õppekasvatustöö prioriteete vastavalt asutuse suundumustele ja laste vajadustele.

### 3.2. LASTE BAAS- JA SOTSIAALSETE OSKUSTE SAAVUTATUS

Analüüsides uurimistulemusi II ja III klassi kohta erinevates valdkondades, tuleb tõdeda, et tulemused on head. Põhikooli I astmes on väga heaks hinnatud kehaline kasvatus. Uurimistulemused põhikooli I astme õpilaste õppekava eesmärkide saavutatusest kinnitavad, et puudujäägid ilmnesid kasvatusesmärkide valdkonnas, milles osaoskustena kajastuvad sotsiaalsed ja lapse isiksuslikku arengut toetavad oskused, nagu positiivne enesehinnang, vastutus jne. Sama võib öelda ka eetika- ja maailmavaate valdkonna kohta. III klassis lisandub valdkonnana matemaatika. Uurimistulemuste võrdlemisel nii maakonniti kui õppekava valdkondade lõikes, tuleb tunnustada Võrumaa ühtlaselt häid tulemusi kõigil uuritud aastatel ja kõikides uurimisvaldkondades.

Käesoleva töö üheks eesmärgiks oli uurida õppija toimetulekut õppekava eesmärkide saavutamisel. Õppija toimetulekut õppekava eesmärkide saavutamisel on õpetajad hinnanud järgmistes kategooriates: positiivne minapilt (*positive self-concept*), õpimotivatsioon (*study motivation*), akadeemilised oskused (*academic skills*) ja koostööoskused (*co-operation skills*). Toimetuleku baasoskuste kategooriatesse jaotamine toetub Lazaruse ja Folkmani (1984) ning Smithi ja Carlsoni (1997) baasteooria neljandale astmele, mille rõhuasetus on isiklike jõupingutuste tõhususel. Uuritud kontingendi tulemusi analüüsides ilmneb, et puudujääke on õppimise ja igapäevast toimetulekut toetavate baasoskuste omandamisel, sest kõigis kategooriates esines statistiliselt olulisi erinevusi mõnd baasoskust mõõtvast väitepaaris. Toimetuleku baasoskuste õpetamisel püütakse samaaegselt õpetada kultuurilisi väärtusi, isiksusliku, sotsiaalse ja eetilise hariduse kaudu laiendada õppijate silmaringi, arendada nende kriitilist mõtlemist ja esteetilist tundlikkust (Kuurme, 2008). Koolides tegeletakse vähem positiivse õppimiskogemuse ja õppimiseks oluliste eelduste teadliku arendamisega. Käesoleva uurimuse tulemused lubavad viidata mehaanilisele teadmiste omandamisele koolides. Kuna olulised õppimist ja toimetulekut mõjutavad baasoskused koolis langevad, on tähtis, et klassiõpetajad tegeleksid sihipärasemalt õppima õppimise ja üldiste kasvatusesmärkide arendamisega ning väärtustaksid ja täiendaksid juba lasteasutuses tehtud head tööd, oleksid lapse jätkusuutliku arengu huvides altimad koostööks lasteasutuse õpetajatega.

Käesolevas töös seati eesmärgiks uurida õppekava eesmärkide saavutatust ega keskendunud lasteaia- ja koolikeskkonna täpsele kirjeldamisele. Selle kohta koguti andmeid Harjumaa uuringus osalenud lasteaiaõpetajatelt. Tulemused kajastuvad L. Taltsi ja I. Mustimetsa (2004) artiklis. Uurimus kinnitas, et õppekava eesmärkide saavutamine on tõhusam soodsates õpikeskkonna tingimustes. Sarnasele järeldusele jõudsid E. Kikas ja P. Häidkind 2004. aastal pilootuuringut läbi viies ning õpetajailt koolikeskkonna kohta hinnanguid küsides. E.-S. Sarve (2008) õpetajauuring ja M. Veissoni juhitud ESF uurimisgrupi läbi viidud uuring (2004–2007) viitavad õpikeskkonna olulisusele teiste tegurite hulgas. A. Hargreaves (1989), Th. Gordon (2006) jt rõhutavad



õppekava nõuetele vastavust ning valmisolekut õpikeskkonnas toime tulla. Uurijad jõudsid järeldusele, et lisaks heale õpikeskkonnale on oluline jõukohane õppekava, hästitoimivad sotsiaalsed suhted ning õpivalmidus. Käesolevad uurimistulemused kinnitavad, et lasteasutuses on õpetajailt madalamaid hinnanguid saanud sotsiaalsete oskuste valdkond, mis on madalamalt hinnatud ka koolis (võrreldes ainealaste saavutustega). Seda kinnitavad ka varasemad Eesti ja rahvusvahelised uurimused (Helenius, 1998; Hytönen, 2004; Kikas & Häidkind, 2004; Talts & Mägi 2005), mis viitavad sotsiaalsete oskuste omandatuse kitsaskohtadele.

Õppeprotsess ise tähendab suhtlemist ning lapse arendamine toimub kogukonnas, kus õpetaja ülesandeks on positiivse suhtluskeskkonna loomine. P. Caldarella ja K.W. Merelli (1997) väidavad, et suhted teiste lastega muutuvad väga tähtsaks juba varases eas. Lapsed võivad olla vastastikku võimsaks sotsialiseerimisteguriks. Lapse järjepidev arenemine ja kohanemine koolis on otseselt seotud sotsiaalsete oskuste ja positiivse enesehinnangu kujunemisega koolieelses eas. Senisest enam on vajalik pöörata tähelepanu lapse individuaalsusega arvestamisele ja arengut takistavate probleemide varasele märkamisele (Brigman et al. 1999; Caldarella & Merelli, 1997; Saat, 2005). Soome uurijad eesotsas E. Hujalaga (1998, 11) on rõhutanud lapse arengu kontekstuaalset iseloomu, mille järgi indiviidi areng toimub tingimustes, kus ta igapäevaselt tegutseb. Kooliga seotud kogemused, mis väljenduvad lapse sotsiaalsete, vaimsete ja füüsiliste võimete eakohases küpsusastmes, võimaldavad tal koolis toime tulla (Butterworth & Harris, 2002, 272; Newman & Newman, 1997, 528; Krull, 2001, 104; Small, 2009). Sotsiaalsus eeldab paljusid omadusi, näiteks eneseusaldust, tasakaalukat tundeelu, kaalutlemisostkust, võimet oma käitumist kontrollida ja hinnata ning teist inimest mõista. Võib väita, et inimese sotsiaalses käitumises peegeldub tema minakuvand ja maailmakäsitus, kogu ta isiksus. Arvestada tuleb isiksuse nn küpsemisega. Oma mina tajumine on lapse jaoks väga keeruline (Einion, 2002, 174; Huffman & Mehlinger & Kerivan, 2000; Keltikangas-Järvinen, 1992, 3–4). Seega peaks õppimisprotsessi igal etapil olema olulisim lapse positiivse minapildi ja õpivalmiduse kujundamine. Paraku rõhutatakse ühelt haridusetapilt teisele üleminekul ainealaste teadmiste saavutatust. Märksa vähem tegeletakse toimetulekut mõjutavate baasväärtustega. See on üheks põhjuseks, miks Eesti põhikooli vanemas astmes esineb palju põhjuseta puudumisi ning koolist väljalangevust.

### 3.3. ÕPPEKAVA EESMÄRKIDE JÄTKUSUUTLIK SAAVUTAMINE

Uurimistulemustele tuginedes võib väita, et kõigi maakondade ja kõigi uuritud valdkondade eesmärgisaavutused olid keskmisest kõrgemad ning üldkokkuvõttes võib neid hinnata headeks. Jätkusuutliku hariduse peamisi eesmärgid on ühiskonna ja hariduse, erinevate haridusetappide sidusus (Bourdieu, 2003). Õppekavas püstitatud eesmärgid saavad realiseeruda edukas õppeprotsessis õpetaja ja õpilase tulemusliku koostööna, milles välised väärtused peavad muutuma sisemisteks, harjutamise ning väljastpoolt tulevate kinnituste abil (Webb & Vulliamy, 1996; Wellington, 2006). Jätkusuutlikus koolis on rõhuasetus õppekava eesmärkide saavutamise järjepidevusel, et toetada õppijate mitmekülgset arengut, kriitilist mõtlemist, hoiakute ja väärtuste kujunemist ning aktiivset tegutsemist. Lapsed arenevad paremini lasteasutustes ja koolides, mis on maitsekad, puhtad ja turvalised ning kus on sisustatud alad erinevateks mängudeks ja tegevusteks. Samas on leitud, et oluline pole mitte vahendite hulk, vaid nende kvaliteet ehk see, milliseid kogemusi lapsed vahendite kasutamisel saavad (Fullan, 2006; Gordon, 2006; Hargreaves & Fink, 2006; Öun & Saar-Ugaste & Niglas, 2008). Tähtis on, et lapsel oleksid võimalused ruumis teistest eemale tõmbuda ja üksi või paarilisega segamatult tegutseda. Lastevanematelgi peaks olema võimalus viibida rühmas/klassis, õpetajaga segamatult vestelda, et saada tagasisidet oma lapse arengu ja tegevuse kohta (Senge, 2009).

Eesti pedagoogikas vajab suuremat tähelepanu poiste huvidega arvestamine õppeprotsessis (Ojala, 2004; Ruus jt, 2007). Võimalikuks põhjuseks on kooli teistlaadne õpikeskkond lasteaiaa võrreldes (Wellington, 2006; Gordon, 2006) ning poiste mõnevõrra aeglasemaks hinnatud areng (Biddulph, 2008; Eschenbeck & Kohlmann & Lohaus, 2007). Uuringus osalenud laste tugevamate ja nõrgemate gruppide tulemuste analüüsist ilmselt ilmnes, et liikumine gruppide vahel oli suurem poiste puhul. S. Mead (2006), vaadeldes poiste ja tüdrukute saavutuste erinevusi, jõudis järeldusele, et poisid ei ole õppides mahajääjad, vaid nad vajavad õpitu omandamiseks tüdrukutest rohkem aega. Ka Altinyelkeni (2009) uurimus kinnitab seda, et tüdrukud leiavad kergemini strateegiaid õppimisega toimetulekuks. On üldtuntud tõsiasi, et just poiste õpihuvi kipub klassist klassi langema, samal ajal kui tüdrukud on suurema kohusetunde toel õpingutes jätkuvalt edukad. Varasemad ja käesolevad uurimistulemused kinnitavad vajadust suunata tähelepanu poiste ja tüdrukute jätkusuutlikkuse isiklikule dimensioonile õppekasvatustsüklis.

Jätksuutlik õppimine on õppekava eesmärkidega tulemuslik hakkamasaamine. Uuringute tulemused pakuvad mõtlemisainet lasteasutuste- ja klassiõpetajatele, suunavad tähelepanu laste arengupotentsiaalile ning aitavad näha rikastava õpikeskkonna ja suhete kaudu aktuaalse arengutaseme kõrval ka lähimat arengutsooni (Toomela, 2004; Võgotski, 1981, 2005). Olukorra puhul, mil lasteaias tulemuste põhjal nõrgemasse gruppi kuulunud laps osutub koolis edukaks, on tõenäoliselt tegu klassiõpetajaga, kes suudab tekitada lapses õpimotivatsiooni ja toimetulekutahet. Põhjuseid, miks lasteasutuses edukas olnud laps satub koolis nõrgemasse gruppi, võib olla mitmeid, kuid ühe olulisema võib tuua välja kooliliku õppematerjali etteõpetamise ning sellest tulenevalt lapse huvi languse koolis õpitava vastu. Kui laps ei osale parajat pingutust nõudvas õppetegevuses, kaob juba tuttava materjali vastu huvi. R. Kantori (1988) uurimistulemustest ilmnes kahe haridusetapi (s.o alushariduse ja põhikooli I astme) vahel esinev positiivne korrelatiivne seos, mis näitab, et eelkoolieas omandatud tugev aluspõhi on eduka koolis toimetuleku aluseks. Ometi ei kehti see kõigi laste kohta. Käesoleva uuringu tulemused näitavad, et osa lasteasutuses nõrgemaks tunnistatud lastest saab koolis edukalt hakkama ning vastupidi – osa edukamatest õppijatest lasteaias võib koolis raskustesse sattuda.

Jätksuutliku hariduse seisukohalt on väga oluline pöörata pikemas perspektiivis enam tähelepanu eetilistele ja sotsiaalsetele väärtustele. Inimese mina piirid laieneksid siis loodetavasti sedavõrd, et oma vastutuse valda võetakse ka looduskeskkonna, teiste inimeste ja kultuuri käekäik (Leino, 2008; Lukk, 2009; Senge, 2009). Koolitegelikkuses vajab laps aruka täiskasvanu tuge, kes reaalses pedagoogilistes situatsioonides aitaks tal kasvada ennast ja teisi väärtustavaks isiksuseks. Tänapäeval tuleb näha kõiki haridusetappe kui elukestva õppe loomulikke osi. Seepärast tuleks juba haridustee hakul mõelda, kuidas siduda baasväärtuste omandamine konkreetsete tegevustega.

Eesti ühiskonna jätkusuutlikku arengut varjutav oht peitub selles, et juba väga varajases eas süstitakse lastesse arusaam, et tuleb olla edukas. See sunnib õpetajaid ja vanemaid püüdma igati saavutada kiireid ja käegakatsutavaid tulemusi nagu aineoskused. Seetõttu pööratakse vähem tähelepanu eetilistele ja sotsiaalsetele väärtustele. Ainekeskne õpetamine ei lase näha ainetevahelisi seoseid ehk tervikut, see kulutab väärtuslikku õppimise/õpetamise aega ning ei pööra tähelepanu elulistele kogemustele (Kuusk, 2010). Õppekava integratsioon on vajalik, et luua seoseid eriliigiliste teadmiste ja oskuste vahel, seostada teadmisi õpilasest ja tema huvidest lähtuvalt, teha võimalikuks suurte ja keeruliste süsteemide ning muude koosluste mõistmise.

Kokkuvõtvalt öeldes pakub käesolev doktoritöö ülevaate õppekava eesmärkide realiseerumisest alus- ja alghariduses, tuginedes konkreetsete empiiriliste ja teoreetiliste uuringute näidetele. Väitekirjas püstitatud esimene hüpotees – et laste sotsiaalsete oskuste omandatus on lasteaiasõpetajate poolt kõrgemalt hinnatud – leidis osalise kinnituse. Uurimistulemustele tuginedes on sotsiaalsete oskuste valdkonna tulemuslikkus hinnatud heaks, kuid see on madalam teiste uuritud valdkondadega võrreldes. Õppekava eesmärkide saavutatuse puudujäägid lasteasutuste lõpetamisel ja põhikooli esimeses astmes on täheldatavad õppijate suhtlemismeisterlikkust, enesejuhtimis- ja -kehtestamisoskusi mõõtvates osaoskustes, samuti eneseusaldamise ja koostööoskuste osas. Teine püstitatud hüpotees – õppijate ainealased saavutused õppekava eesmärkidena on tulemuslikumad kui üldised kasvatusesmärgid – leidis kinnituse. Kolmas püstitatud hüpotees – jätkusuutlik õppekava eesmärkide saavutamine üleminekul ühelt haridusastmelt teisele on raskendatud – leidis osalise kinnituse. Uurimistulemustele tuginedes ilmnes, et sidusas ja sujuvas üleminekus alushariduselt põhihariduse omandamise esimesele astmele on puudujääke õpetajate koostöös. Nii on see ka õppekava eesmärkide realiseerimisel sidususe, järjepidevuse ja ainevaldkondade lõimingu vaadeldes. Käesoleva töö tulemused viitavad vajadusele pöörata enam tähelepanu individualiseeritud õppimisele ja õpetamisele alus- ja alghariduses, et luua võrdsed võimalused kõikidele lastele. Saadud teadmised võiksid olla vajalikud ka Eesti alushariduse ja klassiõpetajate tasemekoolituse ja täiendkoolituse korraldamisel.

### **3.4. UURIMISTULEMUSTE VALIIDSUS JA USALDUSVÄÄRSUS**

Uuringu konstrukti valiidsust võib pidada heaks, sest konstruktil on teoreetiline alus ning mõõdetavad indikaatorid, mille koostamisel on lähtutud varasematest uurimustest ning analoogse uurimuse kogemustega Soome kolleegidelt. Valiidsust toetab ka andmete kogumine nii ankeedi kui dokumendianalüüsil, mida on metoodika peatükis põhjalikult kirjeldatud. Uuringu sisemise valiidsuse hindamisel on arvestatud kõrvalmõjudega, milleks on näiteks longituuduurimuse eripära ja hinnanguandjate subjektiivsus. Välise valiidsuse (uurimistulemuste üldistatavuse) osas tuleb arvestada uurimistulemuste 95% usaldusväärse määraga, mis lubab andmeid üldistada üldkogumile. Välist valiidsust suurendab ka andmete kogumise regionaalne hajuvus.

Ankeedivastuste usaldusväärsust piirab hinnangute subjektiivne külg. Seda mõjutavad mitu asjaolu. Hinnangute laiapinnalist arusaama võimaldab õppekavas sõnastatud tulemuste kirjeldamine kindlaksmääratud saavutustasemepõhiselt, see tähendab, et kõik lapsed peavad omandama õppekavas sätestatud õpitulemused, et jõuda järgmisele haridusastmele. Õpetajal pole võimalik anda hinnangut lapse toimetulekule, lähtudes saavutusskaala kirjelduste erinevatest tasemetest. Samuti ei fikseeritud laste saavutustaset enne uuringut.

Uurimistulemuste usaldusväärsuse ja nende üldistatavuse tagamiseks olen järginud järgmisi põhimõtteid: 1) on arvestatud longituuduurimuse probleemkohtadega, nagu andmekogumise aeg, uurimisobjekti määratlemine, valimi suurus, uuritavate loomulik kadu, uuritavatest andmebaasi koostamine ja suur ajakulu uurimuse läbiviimisel; 2) valimi moodustamisel on arvestatud representatiivsuse põhimõtet; 3) uuritud maakondadest on algetapil kaasatud kõik lasteasutused, 4) uurimuse läbiviimisel on järgitud eetilisi põhimõtteid ja kirjeldatud põhjalikult uurimisprotsessi kulgu meetodika peatükis; 5) andmetöötlemisel on kasutatud erinevaid statistilisi arvutusi ja karakteristikuid ning juhitud usaldusväärsuse kriteeriumist (Babbie, 2007; Creswell, 2005, 357; Kenkmann, 1998, 24–25; Menard, 2008).

Uurimisprotsessi jälgitavuse ja läbipaistvuse suurendamiseks on koostatud skeem uurimuse ainese käsitlemisest ja ilmnevate seoste mõistmiseks ning joonis longituuduuringu etappidest ülevaate saamiseks.

### 3.5. EDASISED UURIMISVÕIMALUSED

Käesoleva väitekirja ainese valik lähtus tõdemusest, et Eesti hariduse näitajad rahvusvahelistes uurimustes on silmatorkavalt kõrged (TIMSS, PISA). Vaatamata sellele on veel keskendumist vajavaid probleeme alus- ja alghariduses, nagu Eesti alus- ja alghariduse õpetajate vähene koostöö, paljudes koolides korraldatavad koolikatsed, mis ei lähtu konkreetsele perioodile esitatavatest nõuetest õppekavas ega arvesta tervikliku lähenemise põhimõtet. Levinud on edukultus alus- ja alghariduse nõudmistes, jättes arvestamata neile arenguperioodidele iseloomulikud eripärad ning õppekasvatust protsessi järjepidevuse.

Käesoleva uurimuse tulemuste tõlgendamiseks tulenevad ettepanekud.

1. Suuremat tähelepanu tuleks pöörata laste sotsiaalsete oskuste ning eetika ja maailmavaate valdkonda kuuluvate väärtushinnangute arendamisele. Konkreetseks sammuks selles suunas võiks olla klassiõpetajate ettevalmistuse avardamine, kus vastava ettevalmistusega õpetaja oluliseks ülesandeks oleks olla oma õpilastele klassijuhataja põhikooli lõpuni. Klassijuhataja põhiülesandeks peaks olema oma klassis õpilaste positiivse meeleolu kujundamine, töö õpiraskustega lastega, õpilaste karjäärinõustamine, sisutihedate arenguestluste läbiviimine, oma klassile klassi- ja koolivälise tegevuse organiseerimine, sisukam koostöö lastevanematega. Klassijuhataja töö peaks olema põhitoo ja ootused kajastama õppekavas, sest põhikoolis on oluline õppijate jätkusuutliku arengu toetamine.
2. Märksa konkreetsemaid samme tuleks astuda lasteasutuste ja koolide vahelise koostöö tõhustamiseks. Võimalik on läbi viia ühiseid koolitusprogramme, mis aitaksid paremini mõista üksteise ootusi lapse koolivalmidusele ja arengupotentsiaalile. Üheks võimaluseks on lasteaias- ja klassiõpetaja tugipaaride moodustamine koolituse käigus, kelle ülesandeks on toetada oma piirkonnas üksteise lähedal asuvate lasteaedade ja koolide vahelist koostööd. Tugipaar edastab oma piirkonnas ka alus- ja algõpetuses tekkivaid arenguideid ja praktilises töös ilmnenud probleeme asjaomastele ametkondadele ja õpetajaskonnale.
3. Põhikooli I aste vajab lisaks klassiõpetajale „abiõpetajat“, kelle ülesandeks oleks õpilaste sujuv juhendamine ja toetamine igapäevases õppetegevuses. Abiõpetaja oleks ka nn tugioõpetajaks lasteasutustes peatselt koolitööd alustavatele lastele ja nende õpetajatele. Juba lasteasutusest alates tuleks igale lapsele sisse seada tema arengu „päevik“, kuhu teatava intervalliga teeb sissekanneid lapse arengumuutuste kohta lasteasutuse õpetaja. Lapse kooli siirdudes koondab lapse klassijuhataja nn arengupäevikud enda kätte, jätkates sissekanneid koolielus toimuvast. Peagi oleks laps ka ise suuteline kirjutama toetatud eneseanalüüsi, mis lapse kasvades muutuksid järjest sisukamaks. Samuti on lapsevanemal kohustus analüüsida igal koolivaheajal oma lapse toimetulekut veerandi jooksul. Siis muutuvad ka arenguestlused sisukamaks ning lapse areng saab nii öelda kaardistatud.

4. Uurimistulemustele tuginedes on oluline teadvustada, et juba esimestel haridusastmetel tuleb õppekasvatustsentsis hoida tugevdatud tähelepanu all sotsiaalset keskkonda ning kujundada oskusi toimetulekuks erinevates sotsiaalsetes keskkondades. Seepärast ongi tähtis uurida kõigis maakondades longituudselts õpilaste õppekava eesmärkide saavutamisega toimetulekut. Arvestades asjaolu, et *Koolieelsete lasteasutuste riiklik õppekava* kehtib 2008. aastast ja *Põhikooli riiklik õppekava* hakkab kehtima 2010. aasta sügisest, on seda enam vaja teada, kuidas õppijad eesmärkide saavutamisega hakkama saavad. Kuigi antud uurimuses kvalitatiivset lähenemist ei kasutatud, on kahtlemata oluline teada, kuidas õppijad ise tunnetavad oma õppekasvatustsentsi, milles neilt oodatakse konkreetseid tulemusi. Paralleelselt oleks vaja uurida ka lapsi õpetavaid õpetajaid, et saada teavet nende hoiakute, arusaamade ja teadmiste kohta õppekava rakendamisest õppekasvatustsentsis ning kasvatuseesmärkidest. Uurimist vajaks ka keskkond, kus õpetajad ja õppijad õppekava eesmärkide saavutamisel koostööd teevad. See eeldab uurimuses vastajate ja meetodite triangulatsiooni kasutamist.
5. Õppekavades on sõnastatud õpitulemused. Kindlasti oleks vaja konkreetsemalt esile tuua kriteeriumid õpitulemuste hindamiseks. Õppekava eesmärkide realiseerimisel on oluline töötada välja kahe kooliastme sidususe põhimõtted erinevate haridusastmete koostöök nii õpetajate, õppijate kui ka organisatsioonide tasandil. Täpsemat uurimist vajaks klassijuhatajate roll koolis ning õpe õpetajakoolituses. Samuti saab käesoleva uurimuse andmetele tuginedes planeerida ja läbi viia tegevusuuringuid ning rikastada sellega meie arusaamu haridusküsimustest.

## ALLIKAD

- Alushariduse raamõppekava. (1999). Riigi Teataja I, 80, 737.
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (2009). *Haridussotsioloogia*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Altinyelken, H., K. (2009). Coping strategies among internal migrant students in Turkey. – *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, Issue 3, 174–183.
- Babbie, E. (2007). *The Practice of Social Research*. Belmont: Thomson & Wadsworth Publishing Company.
- Bezrukih, M. M., Efimova, S. P. (1996). *Rebjonok idjot v školu*. Moskva: Akademia.
- Biggs, J., Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Biddulph, S. (2008). *Poiste kasvatamine*. Tallinn: Ersen.
- Blackburn, S. (2002). *Oxfordi filosoofialeksikon*. Tallinn: Vagabund.
- Boylan, M. (2010). Ecologies of participation in school classrooms. – *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/1, 61–70.
- Bourdieu, P. (2003). *Praktilised põhjused: teooriast*. Tallinn: Tänapäev.
- Bourne, J. (2000). Primary Education. – Moon, B., Ben-Peretz, M. and Brown, S. (eds), *Routledge International Companion to Education*. London and New York: Routledge.
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengusühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bracken, S. S., Fischel, J. (2007). Relationships Between Social Skills, Behavioral Problems, and Readiness for Head Start Children. – *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field*, Vol. 10, Issue 2, 109–126. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all-content=a788046967>. (10.06.2010).
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lawrence, R. (1999). Teaching Children School Success skills. – *The Journal of Educational Research*, Vol. 92 (No.6), 323–329.
- Broström, S. (2003). Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark. <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf> (10.05.2010).
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. 3rd ed. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. – *School Psychology Review*, 26(2), 264–271.
- Cockburn, T. (2007). Partners in Power: a Radically Pluralistic Form of Participative Democracy for Children and Young People. – *Children and Society*, Vol. 21, 446–457.
- Connelly, F.M., Lantz, O.C. (1991). Conceptual Framework. Definitions of Curriculum: An Introduction. A. Levy, (ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Tel Aviv: Pergamon Press, 15.
- Cortazzi, M. (1998). Curricula Across Cultures: Context and Connections. J. Moyles & L. Hargreaves (eds.). *The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative research*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Danns, D., Span, C. M. (2008). History of Schooling. – Th. L. Good (ed). *21st Century Education. A Reference Handbook*. USA: Sage, 265–273.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. London and New York: Routledge.
- Daniels, H., Creese, A., Hey, V., Leonard, D. Smith, M. (2001). Gender and learning: equity, equality and pedagogy. – *Support for Learning*, Vol. 16, No. 3, 112–116. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&hid=10&sid=92422183-be60-4704-b716-f824243b0c8f%40sessionmgr10>. (11.06.2010).
- De Leeuw, E. D., Hox, J. J., Dillman, D. A. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deng, Z. (2007). Knowing the subject matter of a secondary-school. – *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39, N. 5, 503–535.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York and London: Collier Macmillan.
- Dockett, S., Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. – *Australasian*

- Journal of Early Childhood*. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=12&hid=13&sid=a5bcf235-78af-4db3-8279-8430a409d3c0%40sessionmgr4>. (03.03.2010).
- Eesti üldharidussüsteemi arengukava 2007–2013* (2007). [http://www.google.ee/search?hl=et&q=Eesti+%C3%BCldh+ariduss%C3%BCsteemi+arengukava+20072013+%282007%29&btnG=Google+otsing&lr=&aq=f&oq=&rlz=117AD+BS\\_en](http://www.google.ee/search?hl=et&q=Eesti+%C3%BCldh+ariduss%C3%BCsteemi+arengukava+20072013+%282007%29&btnG=Google+otsing&lr=&aq=f&oq=&rlz=117AD+BS_en). (22.09.2009).
- Eesti Vabariigi Haridusseadus* (2006). Riigi Teataja. <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=968165> (20.02.2010).
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013*.
- Einson, D. (2002). *Meie terve laps: õnnelik, terve ja enesekindel laps*. Tallinn: Maalehe Raamat.
- Eisner, E. W. (1996). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. London: Paul Chapman Publishing.
- Engeström, Y. (2004). The New Generation of Expertise: Seven Theses. H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (eds). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 145–165.
- Erwin, E. J., Kipness, N.A. (1997). Fostering Democratic Values in Inclusive Early Childhood Settings. – *Early Childhood Education Journal*, Vol. 25, No 1, 57–60.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. – *Journal of Individual Differences*, Vol. 28(1), 18–26. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&hid=113&sid=92422183-be60-4704-b716-f824243b0c8f%40sessionmgr10>. (11.06.2010).
- EUROOPA Komisjon. (2006). *Haridus- ja koolisüsteemide tõhusus ning võrdsed võimalused*. Euroopa Ühenduste Komisjoni teatis nõukogule ja Euroopa Parlamendile. Brüssel. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:ET:PDF>. (14.06.2010).
- EUROOPA Komisjon. (2008). Komisjoni teatis Euroopa Parlamendile, nõukogule, Euroopa majandus- ja sotsiaalkomiteele ning regioonide komiteele. Brüssel. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:ET:PDF>. (14.06.2010).
- EURYDICE (2008/2009). *Eesti haridussüsteemi korraldus*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/EE\\_ET.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EE_ET.pdf). (14.06.2010).
- Fielding, J., Gilbert, N. (2000). *Understanding Social Statistics*. London: Sage.
- Fink, A. (2006). *How to conduct surveys: A step-by-step guide*. Sage Publications, 60–63.
- Fisher, B. (1998). *Joyful Learning in Kindergarten*. Portsmouth: Heinemann.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. – *Early Childhood Research Quarterly 1st Quarter*, Vol. 19, Issue 1, 138–149.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. California: Thousand Oaks.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tallinn: AS Atlex.
- Foshay, (2000). *The Curriculum: Purpose, Substance, Practice*. Teachers College Press.
- Gill, S., Winters, D., Friedman, D. S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. – *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 7, Issue 3, 188–190.
- Gordon, Th. (2006). *Õpetajate kool*. Tallinna: Väike Vanker.
- Grabovska, R. (2006). Sustainability as a pedagogical category and its perspective in teacher education. – *Education and Sustainable Development: First Steps Toward Changes*, Vol. 1, 211–228. Daugavpils: Saule.
- Hains, A.H., Fowler, S.A., Schwartz, I.S., Kottwitz, E. & Rosenkotter, S. (1989). A comparison of pre-school and kindergarten teacher expectations for school readiness. – *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 75–88.
- Hare, J. (2006). Understanding holistic education. – *Journal of Research in International Education*, Vol. 5, N 3, 301–322.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. USA, Bristol: Open University Press.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Helenius, E., Rautava, M., Tuovinen, R. (1998). *Eväitä elämään: Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi*. Porvoo: WSOY.
- Hemmeter, M. L. (2001). *Assessment of practices in early elementary classroom: APEEC*. New York: Teachers College Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinna: Medicina.

- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., Kerivan, A. S. (2000). *Risk Faktors For Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School*. <http://www.nimh.nih.gov/childhp/huffman.pdf>. (14.01.2009)
- Hujala, E.; Puroila, A-M.; Parrila-Haapankoski, S.; Nivala, V. (1998). *Päivahoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä; Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hytönen, J. (1999). *Lapsekeskne kasvatus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Hytönen, J., Krokfors, L. (2002). Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella. – *Helsingin kaupungin, sosiaalivirasto ja opetusvirasto*. Tutkimuksia 1.
- Hytönen, J. (2004). Esiopetuksen tavoitteiden saavuttaminen ja esiopetuksen jatkumo perusopetukseen. *Esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003*. Tutkimusraportti 2.
- Hytönen, J. (2007). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Tallinn: SE & JS.
- Jickling, B., Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. – *Journal of Curriculum Studies, Vol. 40, N 1, 1–22*.
- Jonassen, D.H. (1994). Thinking Technology: toward a constructivist design model. – *Educational Technology, April, 34–37*.
- Jones, C., Pound, L. (2008). *Leadership and Management in the Early Years*. Berkshire: McGraw Hill.
- Jämsä, T. (2006). The concept of sustainable education. – *Education and Sustainable Development: First Steps Toward Changes, Vol. 1, 5–30*. Daugavpils: Saule.
- Jürimäe, M. (2002). Mis on käärid? Kus on käärid? *Õpetajate Leht*. <http://www.ut.ee/curriculum/218999>. (28.03.2009).
- Jürimäe, M. (2004). *6–7aastaste laste koolivalmiduse pilootuuringu 1. osa tulemuste analüüs*. <http://www.hm.ee/index.php?048181>. (12.01.2010).
- Jürimäe, M., Treier, J. (2004). Mäng on väikese inimese töö. *Haridus, 12, 24–27*.
- Kala, H. (2009). Uuendatud riiklik õppekava. – E. Kulderknup (koost). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Tallinn: REKK..
- Kalaian, S. A., Kasin, R. M. (2008). Longitudinal Studies. – P.J. Lavrakas (ed). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. London: Sage Publications.
- Kantor, R. (1988). Creating School Meaning in Preschool Curriculum. – *Theory into Practice, Vol. 27, No. 1, 25–35*.
- Karm, M. (2006). Koolitajate professionaalse identiteedi peegeldus narratiivides ja piltides. – *Doktorantidelt sotsiaal- ja kasvatusteadlastele*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 76–97.
- Kelly, A. V. (2006). *The Curriculum: theory and practice*. London: Sage Publications.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1992). *Agressiivne laps. Kuidas suunata lapse isiksuse arengut*. Tallinn: Koolibri.
- Kendall, M., Stuart, A. (1976). *Mnogomernõi statistitšeski analis i vremennõje rjadõ*. Moskva: Izdatelstvo Nauka.
- Kenkmann, P. (1998). Longituuduurimus empiirilise sotsiaaluurimise strateegiate hulgas. – P. Kenkmann, J. Saarniit (koost). *Longituuduurimused: kogemusi ja tulemusi*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 9–36.
- Kikas, E., Häidkind, P. (2004). *Lasteaialaste ning 1. klassi õpilaste koolivalmiduse pilootuuringu 1. osa teise etapi tulemuste analüüs*. [http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/koolivalmidus\\_ja\\_esimese\\_klassi\\_opilased\\_pilootuuring.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/koolivalmidus_ja_esimese_klassi_opilased_pilootuuring.pdf). (20.12.2009).
- Kikas, E. (2005) Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. – A. Ots (toim). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2008). RT. Vabariigi Valitsuse 29. mai 2008. a määrus nr 87. <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12970917>. (16.10.2009).
- Krull, E. (1998). Õpetaja professionaalne areng: teooria ja praktika. – E. Krull (toim). *Õpetajakoolitus III*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2003). Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. – E. Krull (toim). *Õpetajakoolitus IV*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2009). Õppekavaülesed ideed Eesti õppekavades. *Haridus 11–12, 34–41*.

- Krull, E., Mikser, R. (2010). Reflection of cross-curricular ideas in the Estonian curricula of general education. An historical study. – *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 14(64/59), (1), 34–53. [http://www.eap.ee/public/trames\\_pdf/2010/issue\\_1/trames-2010-1-34-53.pdf](http://www.eap.ee/public/trames_pdf/2010/issue_1/trames-2010-1-34-53.pdf). (20.05.2010).
- Kuurme, T. (2008). Student interpretations of student roles: What about sustainability? – *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 9, 5–20.
- Kuusk, T. (2010). *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas*. <http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=724571/L%F5imingukogumik.pdf>. (01.03.2010).
- Käis, J. (1946). *Valitud tööd*. Tallinn: Riiklik Pedagoogiline Kirjastus.
- Kõverjalg, A. (1994). *Teadustöö metoodika alused*. Tallinn: Eesti Riigikaitse Akadeemia Kirjastus.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leander, K. M., Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: teachers as agents of curricular and pedagogical reform. – *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 40, N. 1, 23–46.
- Leino, M. (2008). Sustainable Education and Socialization Through Mistakes. – *Shool as Developmental Environment and Students' Coping: Aspects of Estonian shool today*. Tallinn: TLÜ Kirjastus., 323–343.
- Leino, M. (2005). Töötu abirahast lapsesõbraliku koolini. – *Õpetajate Leht*, nr. 23, <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2005/10.06.05/dialoog/1.shtml>. (10.07.2009).
- Leppik, P. (2000). *Õppida on tõesti huvitav*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lissaboni strateegia* (2000). Presidency conclusions. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm). (15.01.2010).
- Loogma, K. (2005). Haridusmuutused Eestis: haridussotsioloogiline lähenemine. – *Eesti poliitika eile, täna, homme. Reforme seitsmest valdkonnast*. Tallinn: Johannes Mihkelsoni keskus, 89–114.
- Lukas, T. (2008). Maailmaharidus ja õppekava. *Haridus* 3–4, 3–4.
- Lukk, K. (2009). *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ja sotsiaalsest aspektist*. Tallinn. [Doktoriväittekiri].
- Lõoke, E., Saarits, Ü. (2004). Koolivalmidus – mida ootavad lasteaiast lapsevanem ja algklassiõpetaja? – *ÕpetajateLeht*. <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2004/05.03.04/aine/3.shtml>. (06.03.2009).
- Läänemets, U. (2004). Õppekavateooriast, -praktikast ja teoretiseerimisest. *Haridus*, 8, 7–10.
- Löfström, E. (2008). Mõtestatud õppimine ja õpetajakoolitus. *Haridus*, 7–8, 25–27.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, Management and Ideology: Key Concepts for Understanding Curriculum 2*. London: Falmer Press.
- McLean, A. (2006) *The motivated school*. London: P.C.P.
- McCulloch, G. (2008). *The Routledge International Encyclopedia of Education*. Ed by C. McCulloch; D. Crook. USA and Canada: Routledge.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., Wildenger, L.K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35, No. 1. (Online). <http://web.ebsco-host.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=8&sid=92422183-be60-4704-b716-f824243b0c8f%40sessionmgr10>. (09.06.2010).
- Mead, S. (2006). Evidence Suggests Otherwise: The Truth About Boys and Girls. [http://www.educationsector.org/research/research\\_show.htm?doc\\_id=378705](http://www.educationsector.org/research/research_show.htm?doc_id=378705). (24.03.2010).
- Menard, S. (2008). Introduction: Longitudinal research design and analysis. – S. Menard (ed). *Handbook of Longitudinal Research: Design, Measurement, and Analysis*. Amsterdam, 3–13.
- Mikser, R. (2000). Sotsiaalpedagoogiline diskussioon Eesti haridusperioodikas esimesel iseseisvusperioodil. – *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus*. Tartu, 127–135.
- Mikser, R. (2009). Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon. *Haridus*, 11–12, 49–55.
- Moon, B. (2002). The Origins of the National Curriculum. – B. Moon, A. Sh. Mayes, St. Hutchinson (eds). *Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools*. London: RoutledgeFalmer, 194–203.
- Newman, P. R., Newman, B., M. (1997). *Childhood and adolescence*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Nikkanen, P., Lyytinen, H. K. (2005). *Õppiv kool ja enesehindamine*. El Paradiso. Haridus- ja Teadusministeerium.



- Nolet, V. (2009). Preparing Sustainability-Literate Teachers. – *Teachers College Record*, Vol. 111, Issue 2, 409–442.
- Noorväli, H., Ruus, V.-R. (2007). Kutseharidus ja töömaailma lõikumine. *Haridus*, 11–12, 38–45.
- OECD. 2006. *Starting Strong II. – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Ojala, M. (2004). Helsinki Study: Learning in the Modern Preschool Settings for Six-year-old Children. – *Journal of Teacher Education and Training*, Vol. 4, 45–56.
- Ojala, M., Talts, L. (2007). Preschool Achievement in Finland and Estonia: Cross-cultural comparison between the cities of Helsinki and Tallinn. – *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 51(2), 205–221.
- Olmsted, P. (2000) Early Childhood Education Through the World. – B. Moon, M. Ben-Peretz, S. Brown (eds). *Routledge International Companion to Education*. London and New York: Routledge.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum: Foundation, Principles and Issues* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Panter, J. E., Bracken, B. A. (2009). Validity of the Bracken School Readiness Assessment for predicting first grade readiness. – *Psychology in the Schools*, Vol. 4,6, Issue 5, 397–409.
- Penjam, T. (2004). Võrdsusest on asi kaugel. – *Õpetajate Leht*. <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2004/16.04.04/koik.shtml>. (27.01.2009).
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. – *International Journal of Early Years Education*, Vol. 13, No.1, 55–69. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=8&sid=92422183-be60-4704-b716-f824243b0c8f%40sessionmgr10>. (09.06.2010).
- Philosophy of Education: an encyclopedia*. (1996). J. J. Chambliss (ed). New York & London: Garland.
- Pianta, R.C. & McCoy, S.J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. – *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1–22.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L., Early, D. (1999). Kindergarten Teachers' Practices related to the Transition to School: Results of National Survey. – *The Elementary School Journal*, Vol. 100, N 1, 71–86.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M. E. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pike, A. M. (2007). Values and Visibility: The Implementation and Assessment of Citizenship Education in School. – *Educational Review*, Vol. 59, No. 2, 215–229.
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele*.
- Pinar, W. (2006). *Understanding Curriculum*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PISA (2006). *Programme for International Student Assessment*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/20/43/44919855.pdf>. (23.03.2010).
- Popkewitz, Th. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. – *Journal of Curriculum Studies*, Vol 41, N 3, 302–319.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. (2002). Riigi Teataja I. 20,116. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>. (12.07.2010)
- Põhikooli riiklik õppekava*. Riigi Teataja. Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määrus nr.14. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13273133>. (12.07.2010)
- Robison, H. F. (1988). School Readiness. – T. Husen, T. Neville (eds.). *The international encyclopedia of education*, Vol 8, S: research and studies. Oxford: Pergamon Press, 4439–4442.
- Rodger, R. (1999). *Planning an Appropriate Curriculum for the Under Fives*. London: David Fulton Publishers.
- Ruus, V.-R. (1996). *Muutused õppeprotsessis*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Ruus, V.-R. (2000). Õppekava, identiteediprobleemid ja teadmiskäsitused. – L. Erilt, K. Mits (toim). *Õppejõudu otsimas*. Tallinn: Humanitaarinstituut, 54–57.
- Ruus, V.-R. (2003). Õppekava kui ajaloovabrik. *Haridus*, 2, 4–9.
- Ruus, V.-R. (2006). *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Ruus, V.-R., & Sarv, E.-S. (2000). Changes in Estonian School Curricula (1987–1999) and Thoughts about the Future. B. T. Peck, A. Mays (eds). *Challenge and Change in Education: The Experience of the Baltic States in the 1990's*. New York: Nova Science Publishers, 139–153.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success and school climate. – *Social Behavior and Personality: an international journal*, Vol. 35, N. 7, 919–936.
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. – *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus., 129–163.
- Saliu, S. (2005). Constrained Subjective Assessment of Student Learning. – *Journal of Science Education & Technology*, Vol. 14, Issue 3, 271–284.
- Salundi, M., Tiko, A. (2009). *Koolivalikut mõjutavad tegurid*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus. [http://www.kogu.ee/public/Koolivalikutm\\_jutavad.doc](http://www.kogu.ee/public/Koolivalikutm_jutavad.doc). (23.03.2010).
- Saracho, O. N.; Spodek, B. (2002). The Backbone of the Early Childhood Curriculum. – *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*. USA: Information Age Publishing.
- Sarv, E.-S. (2006). Õpetaja ja kool uuringute peeglis. – R. Vürmer (toim). *Elukestev kutseõpe – tõkkes ja sillad*. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, 85–112.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London and New York: Routledge.
- Shepard, L. A., Graue E. M. (1993). The morass of school readiness screening: Research on test use and test validity. – B. Spodek (ed). *Handbook of research on the education of young children*, 293–304. New York: MacMillan Publishing Company.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.
- Selivanov, V.S. (2005). *Osnovõ obšei pedagoogiki: teoria i metodika vospitanija*. Moskva: Akademia.
- Sikka, H., Vikat, M. (2005). Assessment of preschool children entering school: Perspectives of interaction and integration. – *Journal of Teacher Education and Training*, Vol. 5, 70–80.
- Siljander, P. (2006). Soome hariduspoliitika arenguhooni. *Haridus*, 9–10, 15–18.
- Small, T. (2009). Assessing enquiry-based learning: developing objective criteria from personal knowledge. – *Curriculum Journal*, Vol. 20, Issue 3, 253–270.
- Statistikaamet(2010). [http://pub.stat.ee/pxweb.2001/Database/Sotsiaalelu/05Haridus/04Hariduse\\_uldandmed/04Hariduse\\_uldandmed.asp](http://pub.stat.ee/pxweb.2001/Database/Sotsiaalelu/05Haridus/04Hariduse_uldandmed/04Hariduse_uldandmed.asp). (07.03.2010).
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses*. Võru: Eesti Vabariidusliit.
- Säästev Eesti 21*. (2005). [http://www.riigikantselei.ee/failid/Saastev\\_Eesti\\_21.pdf](http://www.riigikantselei.ee/failid/Saastev_Eesti_21.pdf) (23.02.2009).
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. USA: Harcourt, Brace & World, INC.
- Talts, L., Mustimets, I. (2004). Transition from kindergarten to school: children with different knowledge and skills. – *Sustainable Development. Culture. Education: articles in early childhood education*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 58–70.
- Talts, L. Mägi, E. (2005). School readiness as a continuing process: An empirical analysis. – *Journal of Teacher Education and Training*, Vol. 5, 80–90.
- Talts, L. (2008). Transition process from kindergarten to school: an empirical analysis. – *International views of early childhood education*, 1, 9–17.
- Talvitie, U. (1996). Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. – *Kasvatus*, 3, 251–260.
- Teadmistepõhine Eesti 2007–2013*. (2007). Riigi Teataja I osa, nr. 16, 22. veebruar 2007. [http://www.mkm.ee/failid/Teadmistep\\_hine\\_Eesti\\_2007\\_2013.pdf](http://www.mkm.ee/failid/Teadmistep_hine_Eesti_2007_2013.pdf). (25.02.2009).
- The New Encyclopedia Britannica* (1998). Vol. 18. Macropedia: Knowledge in Depth., 15th edition. Chicago et.
- TIMSS (2003). *Trends in International Mathematics and Science Study*. [http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/TIMSS\\_RD\\_loplik\\_020203.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/TIMSS_RD_loplik_020203.pdf). (23.03.2010).
- Tooding, L.-M. (2007). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Toomela, A. (2004). Mõtlemise areng ja õppekava. – *Haridus*, 1, 12–18.
- Tulva, T. (1987). *Koolivalmidus ja selle kujunemine*. Tallinn: E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut, koolieelse kasvatuse kateeder.

- Tuulik, M. (2009). Hindamine oli, on ja jääb. – *Õpetajate Leht*, nr 35. [http://www.opleht.ee/?archive\\_mode=article&articleid=2157](http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=2157). (10.03.2010).
- Türnpuu, L. (1994). *Kooli arendamine: teooria ja praktika. 1. osa*. Tallinn: Haridustöötajate Koolituskeskus.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. – P. Kalli, A. Malinen, A. (koost). *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Vuosikirja, 20–48.
- Ugaste, A. (2009). *Mängime ja õpime*. Tallinn: Ilo.
- Uusikylä, K. (2005). Mis saab Soome koolist. – *Haridus*, 9, 13–15.
- UNESCO Education Sector (2005). Initiatives taken by members of the International Network. – *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. [Booklet].
- Vasilkova, J., V., Vasilkova, T.A. (2008). *Sotsialnaja pedagoogika*. Moskva: Akademia.
- Veisson, M., Veispak, A. (2005). Lapse arengu- ning õppimise teooriad. – L. Kivi, H. Sarapuu (koost). *Laps ja lasteaid: lasteaiapäetaja käsiraamat*. Tartu: Atlex
- Võgotski, L. (1981) The genesis of higher mental functions. – J.V. Wertch (ed). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharp.
- Võgotski, L. S. (2005). *Psihhologia razvitija tšeloveka*. Moskva: Smõsl
- Webb, R., Vulliamy, G. (1996). *Roles and responsibilities in the primary school: changing demands, changing practices*. Buckingham: Open University Press.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:5, 471–488.
- <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=8&sid=92422183-be60-4704-b716-f824243b0c8f%40sessionmgr10>. (11.06.2010).
- Weible, D. Th.; Dromsky, A.J. (2002). Early Childhood Social Studies. – *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*. USA: Information Age Publishing, 155–170.
- Wellington, J. (2006). *Secondary Education: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Winch, Ch., Gingell, J. (2008). *Philosophy of Education: The Key Concepts*. 2nd edition. USA and Canada: Routledge.
- Wisneski, D. B., Goldstein, L. S. (2004). Questioning Community in Early Childhood Education. – *Early Child Development and Care*, Vol. 174 (6), 515–526.
- Haridusstrateegia „Õpi-Eesti“*. (2001). <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T558cTKznR0J:www.haridusfoorum.ee/uploads/File/opieesti.doc+%C3%95pi-Eesti&cd=1&hl=et&ct=clnk&gl=ee>.
- Õun, T., Saar-Ugaste, A., Niglas, K. (2008). The views of kindergarten staff on educational objectives in post-socialist society. – *Early Child Development and Care*, Volume 178, Issue 1, 81–98.

## SUMMARY

The subject-matter of the present dissertation is the discussion of the meeting of the objectives of the curricula in pre-school and primary education on the basis of teachers' assessments. The dissertation is based on the article. The objective of the study is to explain the sustainable coping of pre-school institution leavers and pupils of the first stage at school with the curricula. The transfer from one stage of education to the other has been viewed from the aspects of readiness for school, and the meeting of the objectives of the curriculum has been viewed in the framework of sustainable education and a discourse of social constructivism.

In the first part of the analytical study, more essential concepts and approaches have been described and reasoned. The social constructive treatment of studying and the concept of sustainable education have been taken as a theoretical basis. The content of the basic documents proceeding from the directives of the EU and regulating the educational process of pre-school and primary education have been discussed. In other subchapters, a survey on the bases and composing principles of the curriculum, and different emphasis in the curricula has been presented. In the second part of the study, the used research methods have thoroughly been described. A longitude study at four stages has been carried through. Teachers' assessments about 383 pupils' meeting the objectives of the curriculum were collected in five counties. Questionnaires were used for collecting data the results of which were assessed in five point scale. The methods of the descriptive statistics were used analyzing the data: dispersion analysis, correlation calculations and t-test for comparing data pairs. The third part of the study presents a survey about meeting the objectives of the curriculum in the transfer from a pre-school institution to the first stage at school on the basis of the teachers' assessments. Relying on the results of the study it is important to emphasize that already at the very first stage of education, special attention has to be paid to social environment in the educational process, and to developing skills of coping with people in different social groups and studying situations. It is essential to emphasize the highlights and mobility of the global living environment.

The dissertation as a whole does not offer a solution for a limited set of problems connected with the realization of a curriculum. It is a more general survey about the realization of the objectives of the curriculum of pre-school and primary education relying on the concrete examples of empiric and theoretical research.

The short survey below relies on the results of the study.

The results of the institutions of pre-school education confirm that the children in Saare, Võru, Järva and East-Viru Counties have generally well met the objectives provided in the framework curriculum in pre-school education. Proceeding from the analysis of the results of the concept of readiness for school, the aspect of physical development differentiates before the social-emotional aspect by very good results. The teachers see a good level of physical and cognitive development in the pupils' readiness for school as their better features. There are shortcomings in making relations, considering other persons and in social skills; social readiness to study is not always sufficient for starting studies at school.

The results of the study of the first stage at school confirm that the objectives of the national curriculum have generally been met pretty well or very well. Better results in physical education and in assessment of the subjects according to their appeal differentiate among pupils in Saare, Võru and East-Viru Counties. Music is a weaker subject in the first grade, ethics and outlook on life in the second grade, and the latter and mathematics are weaker subjects in the third grade. The results of the research in Võru County stand out – these have been more stable throughout three school years. By the end of the first stage at school the objectives of the curriculum have been met by subjects, there are shortcomings only in children's skills supporting their personal development, such as positive self-esteem, responsibility, etc.

The results of the study show that there are problems in the cooperation between the two stages of education in the provision of coherence and sustainability in the educational process. Form masters have been stricter than the teachers of pre-school institutions assessing the pupils' meeting of the objectives of the curriculum.

Analyzing the results of dividing the children taking part in the research into groups of "weaker pupils" and "more capable pupils" it appeared that there is movement within the groups, particularly among boys, although the meeting of the objectives of the curriculum is generally resulting. It shows that the development of children is not static, but can carry on in different ways. The children who had not passed a very good

preparation developed well at school and their achievements in meeting the objectives were at good level. Some shortcomings appeared in acquiring basic skills of coping with everyday life. Subject-centered teaching also adds weight, the curriculum in its entirety is not realized and the application of the vertical and horizontal approaches in the educational process is disturbed.

The present study also confirmed the results of former studies: academic requirements are not a problem for pupils in pre-school institutions and primary schools, their personal skills to cope with everyday life need more attention. Instead, more attention has to be paid to the concept of sustainable education in the educational process as the theoretical basis of the realization of the objectives of the curriculum. The more sustainable is the cooperation in the transfer from one stage of education to the other, the more efficient is the application process of the curriculum.

Of the methods used in the preparation of the dissertation for carrying out the study and analyzing the data, the results have been influenced by factors characteristic to longitude studies, subjectivity of assessors and the interstices of the assessment scale. As the objective of the study was a survey of the tendencies in meeting the objectives of the curricula, the results of the study are applicable in the composition of school curricula and teachers' working plans, in planning the educational process and carrying it out. The present results of the study serve also as a basis for planning further additional studies and applying the ideas of sustainable education.

**TALLINN UNIVERSITY**  
**DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES. Abstracts**

**TALLINNA ÜLIKOOOL**  
**SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID. Analüütilised ülevaated**

1. HELI TOOMAN. *Teenindusühiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe kontseptuaalsed lähtekohad*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 35 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-289-6.
2. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 39 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. ISSN 11736-0730. ISBN 9985-58-299-3.
3. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 36 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-312-4.
4. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 37 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-310-8.
5. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 34 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-321-3.
6. KRISTA LOOGMA. *The Meaning of Learning at Work in Adaptation to Work Changes*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 39 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 12. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-327-2.
7. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Аналитический обзор. Tallinn: Издательство ТПУ, 2004. 42 с. Таллиннский Педагогический Университет. Диссертации по социальным наукам, 13. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-331-0.
8. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 34 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-353-1.
9. ENDEL PÕDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 16 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-357-4.
10. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusedus ja lastekirjandus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus, 2005. 29 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-366-3.
11. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматика шахматной игры: основные особенности соотношения формально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Аналитический обзор. Tallinn: Издательство ТУ, 2005. 14 с. Таллиннский Университет. Диссертации по социальным наукам, 17. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-373-6.
12. OVE SANDER. *Jutus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2005. 20 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-378-7.
13. AILE MÖLDRE. *Publishing and Book Distribution in Estonia in 1940–2000*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2005. 35 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-402-3.
14. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism: inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kaanonites*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2005. 53 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-399-X.
15. ANNE UUSEN. *Writing Skills of 1st and 2nd Stage Students*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 22 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 19. ISSN 1736-3675. ISBN 9985-58-424-4.

16. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 41 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-437-8.
17. LAURI LEPPIK. *Eesti pensionisüsteemi transformatsioon: poliitika valikud ja tulemid*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2006. 17 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 21. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-441-5.
18. VERONIKA NAGEL. *Die Bildungspolitik und das Allgemeinbildungswesen in Estland in den Jahren 1940–1991*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Verlag der Universität Tallinn, 2006. 16 S. Universität Tallinn. Dissertationen in den Sozialwissenschaften, 22. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-449-1.
19. LIIVIA ANION. *Reciprocal Effects of Burnout Symptoms and Police Culture Elements*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 27 lk. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 23. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-454-5.
20. INGA MUTSO. *Possibilities of Further Studies for Students of Special Education Schools in Vocational Schools in Estonia*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 22 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 24. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-452-1.
21. EVE EISENSCHMIDT. *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 21 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 25. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-463-7.
22. TUULI ODER. *The Model of Contemporary Professional Foreign Language Teacher*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 16 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 26. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-466-8.
23. KRISTINA NUGIN. *Intellectual Development of 3 to 6 Years Old Children in Different Rearing Environments According to WPPSI-T Test*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 17 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 27. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-474-3.
24. TIINA SELKE. *Music Education in Estonian Comprehensive School: Trends in the 2nd Half of the 20th Century and at the Beginning of the 21st Century*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 26 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 28. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-487-3.
25. SIGNE DOBELNIECE. *Kodutus Lätis: põhjused ja lahendused*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007. 19 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 29. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-491-0.
26. BORISS BAZANOV. *Integrative Approach of the Technical and Tactical Aspects in Basketball Coaching*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 17 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 30. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-497-2.
27. MARGE UNT. *Transition from School-to-Work in Enlarged Europe*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 24 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-505-4.
28. MARI KARM. *Professional Development Opportunities of Estonian Adult Educators*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 28 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 32. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-512-2.
29. KATRIN POOM-VALICKIS. *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseaalal*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007. 15 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 33. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-536-8.
30. TARMO SALUMAA. *Representation of Organisational Culture in the Process of Change by Estonian Teachers*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 21 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 34. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-534-4.
31. AGU UDELEPP. *Propaganda Instruments in Political Television Advertisements and Modern Television Commercials*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 26 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 35. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-503-0.
32. PILVI KULA. *Peculiarities of Left-handed Children's Success at School*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 18 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 36. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-579-5.
33. TIJU TAMMEMÄE. *The Development of Speech of Estonian Children Aged 2 and 3 Years (based on Reynell and HYKS test) and its Relations with the Factors of the Home Environment*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 23 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-612-9.

34. KARIN LUKK. *Structural, Functional and Social Aspects of Home-School Cooperation*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 46 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736- 3675. ISBN 978-9985-58-614-3.
35. KATRIN KULLASEPP. *Dialogical becoming. Professional identity construction of Psychology Students*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 34 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-597-9.
36. HELLE NOORVÄLI. *Praktika arendamine kutsehariduses*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2009. 40 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 38. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-665-5.
37. TANEL KERIKMÄE. *Estonia in the European Legal System: Protection of the Rule of Law through Constitutional Dialogue*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 58 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-675-4.
38. BIRGIT VILGATS. *The Impact of External Quality Assessment on Universities: Estonian Experience*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 33 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-677-8
39. LIIS OJAMÄE. *Valikute kujunemine eluasemeturul: Eluaseme väärtuse sotsiaalne konstrueerimine. Eeslinna uuselamupiirkonna näitel*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2009. 24 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-681-5.
40. KATRIN AAVA. *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 26 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-20-6.
41. ANU LEPPIMAN. *Argielamusi. Laagri- ja elamuspõhine argipäevade pereteenus sotsiaalse kogemuse tootjana*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 32 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675 ISBN. 978-9949-463-27-5.
42. JANNE PUKK. *Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 30 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-17-6.