

Lasteaiaõpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaia koolistumise põhjustele

Evelyn Neudorf^{a1}, Aino Ugaste^a, Maire Tuul^a, Rain Mikser^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Viimase aja rahvusvaheline tendents alushariduses on koolistumine ehk õppe- ja kasvatustegevuse suurem sarnanemine üldhariduskooliga. See avaldub eelkõige õppimise esmatähtsustamises ja laste arengu pidevas hindamises. Paljude uurijate hinnangul põhjustab seda ühiskondlik surve tagada laste koolivalmidus ja alusharidusasutuste konkurents eri huvirühmade ootuste täitmisel. Uurimuse eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate uskumused riikliku õppekava üldoskuste väärtuslikkuse ehk olulisuse kohta ning nende enesetõhususe hinnangud asjaomaste tegevuste leidmisele ja üldoskuste hindamisele. Ankeedis hindas 729 Eesti lasteaiaõpetajat koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) esitatud üldoskuste olulisust ning nende omandamiseks vajalike tegevuste leidmise ja üldoskuste hindamise lihtsust. Uurimistulemustest selgub, et mänguuskusi kui senist alushariduse prioriteeti peetakse olulisimaks, ent tegevuste leidmisel ja hindamisel on lihtsam keskenduda tunnetus- ja õpioskuste kui traditsiooniliselt akadeemiliste oskuste valdkonnale. Laste üldoskuste arendamiseks vajaksid õpetajad koolitusi, mis oleksid seotud pigem tegevuste leidmise ja tulemuse hindamisega, mitte üldoskuste olulisuse teadvustamisega.

Võtmesõnad: alusharidus, koolistumine, õpetaja professionalism, enesetõhusus, uskumused, õppekava, üldoskused

Sissejuhatus

Viimasel kahel kümnendil on uurijad paljudes riikides täheldanud formaalse alushariduse suuremat sarnastumist üldharidussüsteemiga. See väljendub tendentsides kehtestada lasteaegade õppe- ja kasvatustegevuse reguleerimiseks

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; neudorf@tlu.ee

riiklikke õppekavu (Bennett, 2005; Oberhuemer, 2005a, 2005b; Urban & Dalli, 2008; Urban, Vandenbroeck, van Laere, Lazzari, & Peeters, 2012), pöörata suuremat tähelepanu laste koolivalmiduse tagamisele ning õpitegevustele (Belfield & Garcia, 2014; Einarsdottir, 2006; Platz & Arellano, 2011; Puccioni, 2015), standardiseeritult hinnata laste õpi- ja arengutulemusi (Gunnarsdottir, 2014) ning rangemalt reguleerida lasteaiaõpetajate professionaalsuse nõudeid (Osgood, 2009; Urban, 2008). Need tendentsid ilmnevad hoolimata sellest, et Euroopa Komisjoni, UNESCO ja teiste rahvusvaheliste organisatsioonide konsensusliku arusaama järgi on alusharidus laiapõhjaline ja holistlik ning toetab laste õpetamist, kasvatamist ja arendamist tasakaalustatult (van Laere, Peeters, & Vandenbroeck, 2012). Mitmed uurijad tähistavad neid tendentse kokkuvõtlikult terminiga *koolistumine* (ingl *schoolification*) (Bennett, 2005; Clausen, 2015; van Laere *et al.*, 2012).

Koolistumist ning selle ohte traditsioonilisele laiapõhjalisele alusharidusele on praeguseks üsna üldiselt teadvustatud. Seetõttu on eri riikides vastu võetud õigusakte, millega soovitakse tagada laiapõhjaline ja tasakaalustatud alusharidus. See tähendab nii eelkõige üldharidusele omaste *tunnetus- ja õpioskuste* kui ka traditsiooniliselt alushariduse valdkonda kuuluvate *mänguoskuste* ning elementaarsete *enesekohaste* ja *sotsiaalsete oskuste* tasakaalustatud arendamist. Eesti alusharidust reguleerivatest dokumentidest täidab seesugust tasakaalustavat rolli koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) esitatud üldoskuste loetelu. Siiski ei piisa tasakaalustatud alushariduse tagamiseks üksnes hariduspoliitilisest regulatsioonist, vaid selle õnnestumine sõltub paljude asjaolude koostoimest, sealhulgas lasteaiaõpetajate *uskumustest*.

Artikli eesmärk on tutvustada empiirilist uuringut, millega püüdsime välja selgitada lasteaiaõpetajate uskumused riikliku õppekava üldoskuste väärtuslikkuse ehk olulisuse kohta ning nende enesetõhususe hinnangud sobivate tegevuste leidmisele ja üldoskuste hindamisele. Need teadmised on vajalikud, et selgitada, kas ja kuidas lasteaiaõpetajate *endi* uskumused mõjutavad välise hariduspoliitiliste tendentside kõrval koolistumise levikut. Kui lasteaiaõpetaja uskumused on sisemiselt vastuolulised, tekib oht, et tema professionaalne tegevus on ebajärjekindel ning kergesti allutatav välisele survele (Kowalski, Brown, & Pretti-Frontczak, 2005), seega ka koolistumise ilmingutele. Täpsemalt uurime, kuidas oluliseks peavad lasteaiaõpetajad erinevaid õppekavaga määratud üldoskusi (*väärtustamine*) ning kuidas lihtsasti suudavad nad enese hinnangul leida tegevusi erinevate üldoskuste arendamiseks ja võimalusi üldoskuste hindamiseks (*enesetõhusus*).

Oma uuringus peame silmas tõsiasja, et varem Eestis tehtud uuringud on esile toonud olulisi erinevusi või siis viidanud õpetajate taustast tulenevatele võimalikele erinevustele nende õppekava-alastes uskumustes. Hiljutine uuring

(Tuul, Mikser, Neudorf, & Ugaste, 2015) näitas, et staažikamad Eesti lasteaiaõpetajad on vähem staažikatest kolleegidest kriitilisemad enamiku riikliku õppekava komponentide puhul. Sama ilmnes Eesti üldhariduskoolide õpetajate uuringust (Erss *et al.*, 2014). Eri vanuse ja haridustasemega õpetajate hinnangute võimalikele erinevustele viitab ka asjaolu, et lasteasutuste õppekava oli nõukogude perioodil, mil eakamad õpetajad tööle asusid, tänapäevases oluliselt erinev – märksa detailsem ja ettekirjutavam, võimaldades erinevalt taasiseseisvumisjärgse aja õppekavadest edukalt töötada ka erihariduseta lasteaiaõpetajal (Tuul, Ugaste, & Mikser, 2011). Selle asjaolu erinev mõju eri vanuses õpetajatele põhineb omakorda nähtusel, mida Goodson, Moore ja Hargreaves (2006) tähistavad sõnaühendiga *õpetaja nostalgia* ning mis tähendab, et õpetajate uskumused, hinnangud ja arusaamad, mis on seotud hiljem kogetuga, põhinevad nende noorusajal, sageli aastakümnete eest aset leidnud olukordadel ja omaks võetud uskumustel. Ehkki eesti ja vene õppekeelega lasteaedade õpetajate võrdlusuuringud õppekava-alaste uskumuste kohta puuduvad, on võrdlus nende gruppide vahel asjakohane ja huvitav hulga taasiseseisvumise järel vene õppekeelega haridusasutustes ilmnunud spetsiifiliste tegurite tõttu, millest olulisimad on olnud vene keele staatuse muutus ning venekeelse hariduse ebamäärane ja kindlusetu tulevik taasiseseisvunud Eestis (Asser, Pedastsaar, Trasberg, & Vassilchenko, 2002; Soll, Salvet, & Masso, 2014). Kokkuvõttes on õpetajate õppekava-alaste uskumuste uurimisel ja nende põhjal järelduste tegemisel tähtis arvestada vastajate taustategureid ja nendest tulenevaid võimalikke erisusi.

Uuringu eesmärgist tulenevalt püüame vastuseid leida järgmistele uurimisküsimustele.

1. Kui oluliseks peavad lasteaiaõpetajad 6–7aastaste laste eeldatavaid üldoskusi, mis on õppekavas kindlaks määratud?
2. Kui lihtne on lasteaiaõpetajate hinnangul leida tegevusi üldoskuste kujundamiseks ning hinnata nende omandamist?
3. Kui võrd on omavahel kooskõlas lasteaiaõpetajate hinnangud erinevate üldoskuste olulisusele ning hinnangud üldoskuste kujundamiseks vajalike tegevuste leidmise ja üldoskuste hindamise lihtsusele?
4. Millised erinevused on õpetajate vastustes, võttes arvesse nende vanust, haridust ja lasteasutuse õppekeelt?

Artiklis kirjeldame esmalt alushariduse koolistumise nähtust, selle ohte laste arengule ja lasteaiaõpetajate professionalismile ning vajadust koolistumist tasakaalustatult käsitleda. Järgnevalt võtame vaatluse alla kaks artikli fookuse seisukohast olulisimat aspekti alushariduse koolistumises: alushariduse õppekavade rõhuasetused ja tasakaalustatus ning vastandlikud arusaamad lasteaiaõpetaja professionalismi muutustest. Seejärel käsitleme lähemalt õpetajate uskumuste

mõistet ning väärtustamist ja enesetõhusust kui uskumuste komponente. Tulemuste esitamise järel diskuteerime lasteaiaõpetajate õppekava üldoskuste alaste uskumuste vastuolulisuse, sellega seotud ohtude ning vastuolude kõrvaldamise võimaluste üle.

Alushariduse koolistumine kui rahvusvaheline nähtus

Paljudes riikides nähakse formaalset alusharidust üha enam ettevalmistusena üldhariduskooliks. See tähendab eemaldumist lasteaia traditsioonilisest eesmärgist anda lapsele laiapõhjaline ettevalmistus kõigis arenguvaldkondades. Lasteaia tegevuste eesmärgid, sisu, meetodid ja hindamis põhimõtted sarnanevad järjest rohkem üldhariduskooli omadega (Bennett, 2005; Clausen, 2015; Oberhuemer, 2005b; van Laere *et al.*, 2012). Süveneb lõhe alushariduse kahe traditsioonilise põhiülesande – *hariduse andmise* ning *hoiu- ja kasvatustegevuse (care)* – vahel (van Laere *et al.*, 2012).

Hinnangud sellele nähtusele on vastuolulised. Ühelt poolt on laste koolivalmiduse ja õpi edukuse tagamine olnud lasteaia kui institutsiooni loomisest alates selle üks põhieesmärke ning seda eesmärki on tunnustanud enamik pedagooge (Einarsdottir, 2006; Platz & Arellano, 2011). Teisalt on koolivalmidusele ja õpi edukusele keskendumine viimastel kümnenditel viinud negatiivsete tagajärgedeni, arvestades nii laste arengut kui ka lasteaiaõpetajate professionalismi (Miller & Almon, 2009).

Laste arengu seisukohast märgitakse koolistumise kriitikana nende eemal tõukamist loomulikust arengukeskkonnast ning lastepärastest tegevustest, eelkõige mängust ja vahetust suhtlemisest eakaaslastega. See tuleneb asjaolust, et põhitähelepanu on nihkunud etteantud ühtsete standardite täitmisele ja õpi eesmärkide saavutamisele ning individuaalsele võistluslikkusele (Moss, 2007; Sylva, Ereky-Stevens, & Aricescu, 2015; van Laere *et al.*, 2012).

Lasteaiaõpetajate seisukohast märgitakse koolistumise kriitikana eelkõige lasteaiaõpetaja professionalismi käsitlemise õigustamatut kitsendamist. Riiklikult kehtestatud alushariduse õppekavade ning rangemalt reguleeritud kutsenõuete tingimustes nähakse lasteaiaõpetajaid peaaesjalikult ainespetsialistidena, kes valmistavad lapsi ette edukateks kooliõpinguteks (Oberhuemer, 2005a; Osgood, 2009; van Laere *et al.*, 2012). See lähenemisviis jätab õigustamatult tagaplaanile õpetaja kui kõlbelise eeskuju rolli ning lasteaia, perekonna ja kohaliku kogukonna kui vahendaja traditsioonilise rolli (van Laere *et al.*, 2012). Lasteaiaõpetajad Põhjamaades, ent teisteski riikides samastavad end eelkõige mängule ja lähisuhetele orienteeritud lähenemisviisiga ning suhtuvad kriitiliselt ainealasesse kooliettevalmistusse kui alushariduse peamisse eesmärki (Broström, 2017). Kriitikast hoolimata on alushariduse koolistumine

mitmetahuline nähtus ning mitmed selle aspektid vajaksid enne hinnangu andmist teadvustamist ja edasist uurimist.

Esiteks sõltub koolistumise ja laiapõhjalise alushariduse vastandamine konkreetsest kultuuriruumist. Euroopas eristub ühelt poolt Põhja- ja Kesk-Euroopa päritolu nn *sotsiaalpedagoogiline lähenemisviis*, mis seostub laiapõhjalise eesmärkide valikuga, ning teiselt poolt nn *eel- ja algkooli lähenemisviis*, mis käsitleb algkooli lasteaia õppe- ja kasvatustegevuse eeskujuna, olles levinud näiteks Suurbritannias, Iirimaa, Prantsusmaal ja Madalmaades (Bennett, 2005; Broström, 2017; Clausen, 2015). Nii oli koolistumine esialgu omane pigem teisena mainitud, eriti inglise traditsioonile (Clausen, 2015; Moss, 2007). Seega väärib Eestiski omaette käsitlemist, kuivõrd on koolistumise puhul tegemist iseseisva nähtusega ning kuivõrd see on osa inglise ja anglo-ameerika keele- ja kultuuriruumi üldisemast mõjust.

Teiseks ei vastandu mäng ning kooliks ettevalmistav õpitegevus teineteisele ei teoorias ega praktikas sedavõrd üheselt, nagu võiks järeldada mõnest koolistumise käsitlesest. Mängul on oluline koht õppimise ning laste kognitiivse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu soodustamisel (Roopnarine & Johnson, 2013; van Hoorn, Nourrot, Scales, & Alward, 2011; Wood & Hedges, 2016). Taani uurija Broström (2017) selgitab, kuidas *mängu* kontseptsiooni klassikute Fröbeli ja Vögtski ideid laste vabast mängust on sageli väärtõlgendatud selliselt, nagu puuduks õpetajal laste mängu suunamisel igasugune pedagoogiliselt soovitatav roll. Broström väidab, et nimelt õpetaja aktiivne roll vaimset pingutust pakkuva, lapse *lähima arengu tsoonile* vastava mängukeskkonna loomisel – ning mitte mäng iseenesest – tagab parimal viisil lapse mitmekülgse arengu. Seega on osa lasteaiaõpetajate vastuseis õpitegevuste lisamisele lasteaia õppekavasse pigem tingitud *õppimise* mõiste liialt kitsast arusaamast, mitte aga õppimise kui eesmärgi ebakohasusest lasteaia (*ibid.*).

Kolmandaks on laste kooliks ettevalmistamine alusharidusastmes ning alus- ja alghariduse ühtsus ja järjepidevus juba pikka aega olnud küll mitte ainsaks, ent siiski oluliseks põhimõtteks paljudes riikides (Einarsdottir, 2006). Seega on loomulik, et järjepidevust ei taga ainuüksi alushariduse põhimõtete ja tegevuste lisamine kooli õppekavasse, vaid ka lasteaed peab üle võtma mõningaid kooli õppe- ja kasvatustegevuse eesmärke, sisuelemente ning meetodeid.

Neljandaks ei ole, hoolimata mõningatest vastupididest käsitlestest (Osgood, 2009), lihtsat suhet alushariduse riikliku reguleerituse ning koolistumise vahel. Teisisõnu ei saa automaatselt järeldada, et tsentraliseeritud õppekavad või kutsestandardid märgiksid automaatselt *eel- ja algkooli* ning tsentraliseerimata dokumendid *sotsiaalpedagoogilist* lähenemisviisi. Näiteks on Põhjamaade (v.a Taani) haridustraditsioon tervikuna ajalooliselt väga tsentraliseeritud, samas iseloomustab seda õpetajate aktiivne kaasamine õppe-

kavaarendusse (Mikser, Kärner, & Krull, 2016) ning eelkirjeldatule vastavalt *sotsiaalpedagoogiline* lähenemisviis (Clausen, 2015).

Viiendaks on koolistumise seos lasteaiaõpetaja professionalismi käsitluse muutumisega vastuoluline. Ehkki kurdetakse lasteaiaõpetaja kutse liigse reguleerimise üle (Moss, 2007; Osgood, 2009), on lasteaiaõpetajad ise olnud ammu huvitatud, et neid koheldaks võrdselt üldhariduskooli õpetajatega. Nii kuulub Rootsis, mida on traditsiooniliselt peetud Põhjamaade juhtriigiks, alusharidus alates 1996. aastast haridussüsteemi (mitte sotsiaalhoolekande või erasektori) alla, lasteaedadele on kehtestatud riiklik õppekava ning lasteaiaõpetajate ettevalmistus ja kutsenõuded on ühtlustatud kooliõpetajate omadega (Oberhumer, 2005b). Seega on alusharidus Rootsis kõigi kriteeriumite järgi suhteliselt standardiseeritud. Sellest hoolimata toovad Suurbritannia ja Põhjamaade võrdlevad käsitlused Põhjamaid Suurbritanniale eeskujuks kui demokraatliku ja autonoomse alushariduse mudelit (Clausen, 2015; Moss, 2007).

Eelnimetatud aspektid näitavad, et paljud küsimused seoses sellega, miks koolistumine toimub ja kuivõrd on tegemist positiivse või negatiivse nähtusega, vajaksid iseseisvat teaduslikku käsitlust. Siinses artiklis keskendume koolistumisele lasteaiaõpetaja professionaalsuse ühe aspekti – õppekava-alaste uskumuste sisemise kooskõla – kontekstis.

Lasteaia õppekava: laiapõhjaline versus kognitiivne rõhuasetus ja õppekava tasakaalustatus

Ulatusliku, kahtkümmet OECD liikmesmaad hõlmava õppekavapoliitika analüüsi põhjal on Bennett (2005) eristanud kaht tüüpi alushariduse õppekava eesmärkide rõhuasetust. Neist üks on suunatud laiapõhjalisele, lapse igakülgselt arengut toetavale eesmärkide valikule, teine aga kitsamalt kognitiivsete eesmärkide saavutamisele. Bennet rõhutab samas, et praktikas on tegemist kontiinumiga ning üldjuhul paikneb iga konkreetne õppekava teatud punktil nende kahe äärmuse vahel.

Kuna õppekavadokumentide struktuur on riigiti erinev, on tihti raske esmapilgul öelda, milline rõhuasetus õppekavas domineerib. Üldisel tasandil on Euroopa riikide alushariduse õppekavad suhteliselt sarnased *õppekava põhimõtete ja püüdluste* (ingl *curricular principles and aspirations*) poolest (Bennett, 2005; Laevers, 2005). See tähendab, et ühiselt rõhutatakse mängupõhise, last igakülgselt nii sotsiaalselt, emotsionaalselt kui ka tunnetuslikult arendava lähenemisviisi tähtsust. Samas on suured erinevused selles, millises õppekava osas need põhimõtted ja püüdlused sisalduvad. Seetõttu vajab hinnang õppekava eesmärkide rõhuasetustele iga konkreetse riigi õppekavadokumentide analüüsi.

Eesti kehtivas koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on õppekava põhimõtete ja püüdluste tasakaal kõige selgemalt väljendatud 6–7aastase lapse eeldatavaid üldoskusi käsitlevas peatükis (ptk 4). Selle peatüki komponentidest on lähtunud ka praeguses empiirilises uurimuses. Üldoskuste loetelus ja kirjelduses on võetud arvesse üle Euroopa tunnustatud põhimõtet õpioskuste ja teiste, laiapõhjaliste oskuste kujundamise tasakaalustatusest. 2008. aasta õppekava üldoskuste loend sisaldab nelja üldoskuste rühma: a) mänguuskused; b) tunnetus- ja õpioskused; c) sotsiaalsed oskused; 4) enesekohased oskused.

Ehkki taasiseseisvunud Eesti esimeses alushariduse raamõppekavas (1999) ei olnud õpitegevuste ning mängu-, suhtlemis- ja muude arendavate tegevuste loetelu eraldi esitatud, ei saa sellest mõistagi järeldada, et tegelikkuses ei pööratud õppe- ja kasvatustegevuse tasakaalustatusele tähelepanu. 1987. aastal kehtestatud programmis „Koolieelsest kasvatuselasteasutuses“ tähtsustati võrdselt nii mängu kui ka õppimist ning nendest tulenevaid oskusi lasteaia õppe- ja kasvatustegevuse eesmärkidena. Seega on kehtiva, 2008. aasta õppekava üldoskuste loetelu puhul tegemist pigem tasakaalustatuse põhimõtte ametliku fikseerimisega, mitte sedavõrd sisuliselt uudse käsitlusviisiga.

Lasteaiaõpetaja professionalism alushariduse koolistumise kontekstis

Rahvusvaheliselt levinud arusaama kohaselt piirab koolistumine lasteaiaõpetaja professionalismi ja autonoomiat: standardiseeritud ning koolivalmidusele keskendunud ainealaste õpiväljundite tõttu määratletakse lasteaiaõpetaja ametinõudeid üha enam pelgalt tehniliste oskustena, mis on mõeldud õppekavas sisalduvate aineteadmiste ja -oskuste edastamiseks (Clausen, 2015; Moss, 2007). Kuigi lasteaiaõpetajate ettevalmistuse nõuded suurenevad ning see peaks tagama parema ametialase toimetuleku, tunnevad lasteaiaõpetajad end piiravate õigusaktide tõttu töö üha ebakindlamalt (Bradbury, 2012; Osgood, 2009). Ka Eestis korraldatud lasteaiaõpetaja professionalismi ja õppekavalaste hoiakute uuringud (Tuul *et al.*, 2015; Ugaste, Tuul, Mikser, Neudorf, & Jürimäe, 2016) on viidanud ohule, et ühtsetele akadeemilistele õpiväljunditele orienteerumine kahjustab õpetaja professionaalset arengut ja autonoomiat.

Siiski ei ole uurijate suhtumine lisanduvatesse õigusaktidesse üheselt negatiivne. Simpsoni (2010a, 2010b) järgi võib üldistatult eristada kaht käsitlusviisi. Esimese puhul nähakse lisanduvaid õigusakte õpetaja professionaalsust piirava, õpetaja kontrollimist võimaldava poliitilise survevahendina. Seda käsitlusviisi esindab Simpsoni (2010a) hinnangul eelkõige Osgood (vt ka Osgood, 2006, 2009). Teise käsitlusviisi puhul, mida Simpson (2010a) nimetab *aktivisti vaatekohaks (activist perspective)*, on lasteaiaõpetaja töö ja kutsenõuete reguleerimine õpetajate eneste huvides, kuna see võimaldab neil selgemalt vormida oma

professionaalset identiteeti, end määratleda iseseisva professionaalse grupina ning sellelt aluselt hariduspoliitilistes reformides kaasa rääkida (Miller, 2008; Simpson, 2010a, 2010b).

Vastandlike arusaamade näitena käsitleb Osgood (2009) Suurbritannias vastu võetud alushariduse pedagoogi ametinõudeid reguleerivat dokumenti EYPS (*Early Years Professional Status*) kui valitsuse tasandil pealesurutavat, kitsalt määratletud ning õpetaja igapäevapraktikast irdunud professionalismi mõiste kehastust. Seevastu Simpson (2010a) märgib, et EYPS ei kujuta endast mingit kitsalt määratud kohustuste loetelu, vaid sisaldab üksnes mõningaid üldisemaid ootusi, mille omaksvõtmine ei saa alushariduse professionaale kuidagi kahjustada.

Siinses artiklis lähtume Simpsoni *aktivisti vaatenurgast* selles tähenduses, et käsitleme koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava (2008) mitte piirava ja kitsendava dokumendina, vaid pigem lasteaiaõpetajate ja uurijate võimalusena reflekteerida lasteaiaõpetaja professionalismi komponente. Seda õigustab ka asjaolu, et mõningatest probleemidest hoolimata on eesti lasteaiaõpetajad riikliku õppekavaga tervikuna suhteliselt rahul (Tuul *et al.*, 2015; Ugaste *et al.*, 2016).

Lasteaiaõpetajate uskumused: väärtustamine ja enesetõhusus

Õpetajate uskumuste definitsioone on palju ning seda mõistet võib määratleda eri alustelt (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Siinses artiklis tugineme suure hulga varasemate uurimuste põhjal esitatud autoriteetsele määratlusele, mille kohaselt „Õpetaja uskumus on isikliku teadmise [...] vorm, mida enamasti defineeritakse kui õppivate või töötavate õpetajate varjatud oletusi õpilaste, õppimise, klassikeskkonna ja õpetatava aine kohta ...” (Fives & Buehl, 2012, lk 473). Tuginedes varasematele uurimustele, märgivad samad autorid ka, et õpetajate uskumused ei eksisteeri eraldiseisvatena, vaid eri aspekte lõimivate süsteemidena (*ibid.*). Lasteaiaõpetaja uskumuste eri aspektide kooskõla on õpetaja tegevuse järjekindluse ja läbimõelduse seisukohalt väga oluline (Kowalski *et al.*, 2005).

Meie empiirilises uurimuses on kesksel kohal uskumuste ja enesetõhususe klassiku Bandura väide, et edukaid isiksusi iseloomustab ühiselt kaks tunnust: esiteks uskumus oma *suutlikkusse* tegevust edukalt sooritada ning teiseks uskumus, et taotletav eesmärk on *väärtuslik* (Bandura, 1989, lk 1176). Praeguses uurimuses keskendumegi neile kahele aspektile lasteaiaõpetajate uskumustes ning nende omavahelisele kooskõlale seoses riiklikus õppekavas määratletud üldoskustega.

Mitmed uurijad (Fives & Buehl, 2012; Nespor, 1987; Pajares, 1992) märgivad, et õpetaja eelistab õpieesmärkide ja õppesisu valikul seda, mis tema uskumuse kohaselt on väärtuslik. Teisalt määrab õpetaja eelistusi õppesisu ja tegevuste valikul see, kui võrd suudab ta leida eesmärkide saavutamiseks sobivaid tegevusi ning kui võrd ja kuidas on õppesisuga taotletavad eesmärgid hinnatavad (Kowalski *et al.*, 2005). Viimati nimetatud aspektid kuuluvad õpetaja *enesetõhususe* alla, mis on Bandura (1977) järgi kognitiivne protsess, mille käigus õpetaja konstrueerib uskumused oma suutlikkusest saavutada teatud eesmärk (vt ka Ross & Bruce, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). See, kuidas õpetaja õppesisu ja eesmärke väärtustab ning milline on tema enesetõhusus, määrab suuresti selle, mis tegevusi ta eelistab ning kui võrd ta tegevuse ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks ressursse panustab (Fukkink & Lont, 2007; Kowalski *et al.*, 2005; Melhuish *et al.*, 2016; Pajares, 1992; Ross & Bruce, 2007).

Kowalski jt (2005) märgivad, et ehkki lasteaiaõpetaja võib teatud eesmärke, õppesisu ja meetodeid pidada väärtuslikuks, mõjutab see, millised on tema võimalused leida nende tegevuste saavutamiseks vajalikke tegevusi ning kuidas õppe-eesmärkide saavutamist hinnatakse, oluliselt nii õpetaja tegevust kui ka tema uskumusi. See tähendab, et kui õpetaja hinnangud õppesisu ja eesmärkide väärtuslikkusele ning nende saavutamiseks vajalike tegevuste ja tulemuste hindamise võimaluste leidmisele on vastuolus, võib õpetaja oma tööpraktikas käituda *vastupidi* sellele, mida ta eesmärkide ja õppesisu puhul väärtuslikuks peab. Lasteaiaõpetaja niisugune käitumine võib tahtmatult kaasa aidata alushariduse koolistumisele, ent peale selle tekitada ka ebamugavustunde õpetajas endas, kuna tema poolt väärtustatu ning tema tegelik käitumine on omavahel vastuolus (Kowalski *et al.*, 2005; vt ka Festinger, 1957).

Valim ja uurimismeetod

Valimi moodustamisel lähtusime põhimõttest, et esindatud oleks kõigi Eesti maakondade õpetajad. Võttes ette Eesti hariduse infosüsteemist lasteaegade nimekirjad maakonniti, valisime iga viienda lasteaia (105 lasteaeda), mille juhtkonnaga suhtlesime uuringu korraldamiseks telefonitsi. Kuna ühe algses valimis olnud lasteaia juhtkond ei soovinud õpetajate osalemist uuringus, asendasime valimis selle lasteaia nimekirjas järgmisega. Uuringus osalemisega nõustunud juhtidelt saime loa ise õpetajatele ankeete edastada või edastas õpetajatele ankeedid lasteaia juht. Kõik ankeedid olid paberkujul ning eraldi ümbrikus, et tagada vastajate anonüümsus. Ankeedid tõlgiti lisaks vene keelde ja need saadeti nii vene kui ka eesti-vene õppekeelela lasteaedadesse, kus töö-

tasid vene keelt emakeelena kõnelevad õpetajad. Ankeedile vastamine oli vabahtlik. Kokku edastasime õpetajatele 970 ankeeti, millest täidetuna tagastati 729 (75%) ning mis moodustab 11% lasteaiaõpetajate koguarvust.

Lõplikku valimisse kuulunud õpetajate keskmine vanus oli 44 aastat ($SD = 11,24$), jäädes vahemikku 20–71 aastat. Keskmine staaž lasteaiaõpetajana oli 18 aastat ($SD = 12,43$), jäädes vahemikku 0,5–50 aastat. Haridustaseme järgi jaotusid valimisse kuulunud õpetajad järgmiselt: 13% õpetajaist oli mittepedagoogilise, 35% pedagoogilise keskeri- ja 52% pedagoogilise kõrgharidusega. 74% vastajaist töötas eesti, 16% vene, 9% eesti-vene ja 1% inglise õppekeelega lasteaedades.

Andmekogumismeetodina kasutasime lasteaiaõpetajate anketeerimist. Ankeet koosnes kolmest osast. Esimeses osas olid vaatluse all õpetajate arusaamad õppimisest, teises osas õpetajate uskumuste eelnimetatud aspektid, mida käsitletakse koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava kontekstis, ning kolmandas osas õpetajate hinnangud riiklikus õppekavas esitatud õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtetele. Siinses artiklis keskendume ankeedi teisele osale, milles paluti õpetajatel viiepallisel Likerti skaalal väljendada nõustumist (5 – nõustun, 1 – ei nõustu) järgmiste väidete: „Esitatud eesmärgid on lapse arengu seisukohalt olulised“, „Tegevuste leidmine eesmärkide saavutamiseks on lihtne“ ja „Eesmärgi saavutamist on lihtne hinnata“. Hinnatavate õpioskuste ja nende komponentide sõnastamise aluseks olid koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) toodud 6–7aastaste laste eeldatavad üldoskused. Uurimishüpsoteesi liikmed valisid neist ühisarutelude tulemusel välja erinevaid üldoskusi kõige paremini iseloomustavad komponendid ning sõnastasid need konsensuslikult ümber, arvestades, et sõnastus oleks vastajaile hästi arusaadav².

Andmeanalüüsis kasutasime statistikaprogrammi SPSS 19. Andmetest esmase ülevaate saamiseks tõime välja valimit kirjeldavad üldised karakteristikud. Seejärel jaotasime hinnatavad üldoskused vastavalt riikliku õppekava määratlusele nelja rühma: a) mänguoskused; b) tunnetus- ja õpioskused; c) sotsiaalsed oskused; 4) enesekohased oskused. Nende üldoskuste rühmadele antud hinnangute keskmiste alusel moodustasime neli koondtunnust, mida kasutasime edaspidistes võrdlevates analüüsid. Koondtunnuste reliaablust hindasime reliaabluskoeffitsiendi Cronbachi alfa abil (vt tabel 1).

² Juhime tähelepanu sellele, et rangelt võttes ei kuulu suhtumist väljendavad küsimused mitte oskuste, vaid pigem hoiakute alla, ent kuna kõnealused komponendid sisaldasid riiklikus õppekavas üldoskuste all (nt „[laps] tunneb mängust rõõmu“ või „[laps] suhtub õppimisse positiivselt“), käsitlesime neid sellisena ka siinses artiklis. Riiklike õppekavade teksti terminoloogiline ja mõisteline analüüs on edaspidise iseseisva uurimuse teemaks.

Tabel 1. Reliaabluskoeffitsient Cronbachi alfa moodustatud koondtunnuste kaupa

	I ^a	II ^b	III ^c
Mänguoskused	0,639	0,615	0,641
Tunnetus- ja õpioskused	0,664	0,597	0,604
Sotsiaalsed oskused	0,824	0,776	0,798
Enesekohased oskused	0,761	0,707	0,754

Märkus. ^a – „Esitatud eesmärgid on lapse arengu seisukohalt olulised“, ^b – „Tegevuste leidmine eesmärkide saavutamiseks on lihtne“, ^c – „Eesmärgi saavutamist on lihtne hinnata“.

Erineva taustaga õpetajate vastuste võrdlemiseks kasutasime Studenti *t*-testi (kaks võrreldavat gruppi) või ANOVA testi (kolm võrreldavat gruppi) koos Bonferroni (väärtuste hajuvused gruppides on võrdsed) või Gamesi-Howelli järeltestiga (väärtuste hajuvused gruppides ei ole võrdsed). Eri õppekeelega lasteaegade õpetajate hinnangute võrdlemisel kaasasime analüüsi ainult eesti ja vene õppekeelega lasteaegade õpetajate vastused, sest inglise õppekeelega lasteaegade õpetajaid oli valimis liiga vähe (1%) ning eesti-vene õppekeelega lasteaegade puhul puudusid andmed selle kohta, kui paljudel vastanuist on töökeel eesti ja kui paljudel vene keel. Eri haridustasemega õpetajate hinnangute võrdlemisel jätsime analüüsist välja mittepedagoogilise haridusega õpetajad, sest sellesse gruppi kuulusid nii mittepedagoogilise kesk-, keskeri- kui ka kõrgharidusega õpetajad. Üldoskuste olulisusele ning nende oskuste kujundamiseks tegevuste leidmise ja oskuste omandamise lihtsusele antud hinnangute võrdlemisel kasutasime paariviisilist *t*-testi.

Tulemused

Õpetajate hinnangud üldoskuste olulisusele

Selgus, et üldiselt pidasid õpetajad kõiki üldoskusi laste arengu seisukohalt oluliseks (vt tabel 2, veerg 1). Neljast üldoskuste rühmast peeti kõige olulisemaks mänguoskusi, millele antud keskmine hinnang erines statistiliselt olulisel määral nii tunnetus- ja õpioskustele ($t = 2,146; p = 0,032$) kui ka enesekohastele oskustele antud keskmisest hinnangust ($t = 7,205; p = 0,000$). Kõige vähem oluliseks peeti enesekohaseid oskusi, millele antud keskmine hinnang jäi peale mänguoskustele antud keskmise hinnangu statistiliselt oluliselt madalamaks ka sotsiaalsetele oskustele ($t = -6,940; p = 0,000$) ning tunnetus- ja õpioskustele antud keskmistest hinnangutest ($t = -4,284; p = 0,000$). Mänguoskuste vald-

konda kuulusid eesmärgid, mida uuringus osalenud õpetajad pidasid laste arengu seisukohalt kõige olulisemaks või kõige vähem oluliseks. Nimelt selgus, et küsitletud õpetajate jaoks on kõige olulisem, et laps suhtuks positiivselt mängu ja oskaks uusi teadmisi eri tegevustes seostada varasemate kogemustega. Kõige ebaolulisemaks hindasid õpetajad oskust eri olukordades otsida ja leida uudseid lahendusi. Võrreldes teiste oskustega pidasid uuringus osalenud õpetajad vähem oluliseks lapse algatusvõimet ning oma tunnete väljendamist ja teiste tunnete mõistmist ning arvestamist, samuti tegevuste kavandamist ja valikute tegemist.

Tabel 2. Õpetajate nõustumine esitatud väidetega*

	I ^a		II ^b		III ^c	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Mänguoskused</i>	4,54	0,57	3,96	0,64	3,94	0,69
Laps suhtub positiivselt mängu	4,74	0,57	4,39	0,75	4,39	0,77
Laps seostab uusi teadmisi varasemate kogemustega ja kasutab neid eri tegevustes	4,67	0,64	3,95	0,87	3,80	0,96
Laps oskab otsida ja leida uudseid lahendusi eri tegevustes ja olukordades	4,29	0,82	3,58	0,87	3,70	0,89
<i>Tunnetus- ja õpioskused</i>	4,48	0,69	3,98	0,74	4,07	0,74
Laps suhtub positiivselt õppimisse	4,62	0,64	4,06	0,84	4,16	0,83
Laps kavandab oma tegevust ja teeb valikuid	4,41	0,79	3,87	0,91	4,02	0,85
<i>Sotsiaalsed oskused</i>	4,51	0,62	3,87	0,68	3,97	0,72
Laps suudab luua ja hoida häid suhteid kaaslastega	4,51	0,74	3,85	0,87	4,01	0,89
Laps hoolib teistest inimestest ja vajaduse korral osutab abi	4,62	0,65	4,03	0,85	4,15	0,86
Laps suudab mõista ja jagada teiste inimeste tundeid ning arvestab neid oma käitumises	4,38	0,80	3,60	0,90	3,71	0,95
Laps teeb vahet hea ja halva käitumise vahel	4,64	0,63	4,06	0,85	4,10	0,88

	I ^a		II ^b		III ^c	
	M	SD	M	SD	M	SD
Enesekohased oskused	4,40	0,61	3,82	0,66	4,00	0,69
Laps suhtub positiivselt töösse	4,50	0,71	4,03	0,87	4,17	0,87
Laps oskab väljendada oma tundeid sobival viisil	4,36	0,78	3,69	0,93	3,83	0,95
Laps tunneb rõõmu edust ning suudab toime tulla ebaedust ja ebaõnnestumistest tingitud emotsioonidega	4,55	0,72	3,85	0,93	4,02	0,91
Laps näitab üles algatusvõimet eri tegevustes ja olukordades	4,31	0,79	3,80	0,82	4,07	0,84

Märkused. ^a – „Esitatud eesmärgid on lapse arengu seisukohalt olulised“, ^b – „Tegevuste leidmine eesmärkide saavutamiseks on lihtne“, ^c – „Eesmärgi saavutamist on lihtne hinnata“. * – aritmeetiline keskmine ja standardhälve viiepalliskaalal, kus 5 tähendab täielikku nõustumist ja 1 mittenõustumist.

Õpetajate hinnangud tegevuste leidmisele üldoskuste kujundamisel

Peale üldoskuste olulisuse hindamise palusime õpetajatel märkida, kui võrdnad nõustuvad väitega, et tegevuste leidmine nende oskuste kujundamiseks on lihtne. Vastajad pigem nõustusid selle väitega kõigi oskuste korral (vt tabel 2, veerg II). Õpetajate hinnangul on kõige lihtsam leida tegevusi lapse tunnetus- ja õpioskuste ning seejärel mänguuskuste kujundamiseks. Tegevuste leidmist sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste kujundamiseks peeti veidi raskemaks, kusjuures õpetajate hinnangud sellele, kui lihtne on leida nende oskuste kujundamiseks tegevusi, erinesid statistiliselt olulisel määral nendest hinnangutest, mis anti tunnetus- ja õpioskusi arendava tegevuse leidmise lihtsusele (vastavalt $t = -4,356, p = 0,000$; $t = -2,935, p = 0,003$).

Samamoodi nagu üldoskuste olulisusele antud hinnangud, kuulusid ka kõige kergemini ja kõige raskemini tegevustega kaetav osaoskus mänguuskuste valdkonda. Nimelt selgus uuringus osalenud õpetajate vastustest, et kõige lihtsam on tegevusi leida kõige olulisemaks peetava oskuse „Laps suhtub positiivselt mängu“ omandamiseks ning kõige keerulisem on tegevusi leida kõige vähem oluliseks peetud oskuse „Laps oskab otsida ja leida uudseid lahendusi eri tegevustes ja olukordades“ omandamiseks. Tendents, et olulisemaks peetavate oskuste omandamiseks on õpetajate hinnangul kergem tegevusi leida kui vähem oluliseks peetavate oskuste omandamiseks, ilmnes ka teistes üldoskuste valdkondades.

Õpetajate hinnangud üldoskuste omandamise hindamise lihtsusele

Viimasena palusime õpetajatel hinnata, kuivõrd nad nõustuvad väitega, et kirjeldatud oskuse omandamist on lihtne hinnata. Ilmnes, et selle väitega õpetajad pigem nõustusid kõigi üldoskuste puhul (vt tabel 2, veerg III). Kõige lihtsam on õpetajate arvates hinnata tunnetus- ja õpioskuste omandamist, seejärel enesekohaste ja sotsiaalsete oskuste ning viimasena mänguoskuste omandamist, kusjuures õpetajate hinnangud tunnetus- ja õpioskuste hindamise lihtsusele erinesid statistiliselt olulisel määral nendest hinnangutest, mis anti ülejäänud üldoskuste valdkondade hindamise lihtsusele (vastavalt $t = 2,935$, $p = 0,003$; $t = 4,356$, $p = 0,000$ ja $t = 4,860$, $p = 0,000$). Uuringus osalenud õpetajate hinnangul on teistest oskustest lihtsam hinnata lapse positiivset suhtumist mängu, töösse ja õppimisse ning teistest hoolimist ja teistele abi osutamist. Kõige keerulisem on küsitlud õpetajate arvates hinnata lapse oskust otsida ja leida uusi lahendusi eri olukordades ning mõista ja jagada teiste inimeste tundeid ning nendega arvestada.

Õpetajate hinnangud üldoskuste olulisuse, nende omandamiseks tegevuste leidmise ja omandamise hindamise lihtsuse võrdluses

Võrdlesime õpetajate hinnanguid üldoskuste olulisusele ning asjakohaste tegevuste leidmise ja eesmärkide saavutatuse hindamise lihtsusele. Selgus, et kõige rohkem nõustusid õpetajad sellega, et üldoskused on lapse arengu seisukohast tähtsad. Mõnevõrra vähem nõustuti sellega, et nende oskuste omandamiseks on lihtne tegevusi leida või neid oskusi hinnata. See erinevus osutus kõikide üldoskuste rühmade võrdluses statistiliselt oluliseks (vt tabel 3). Sotsiaalsete, tunnetus- ja õpioskuste ning enesekohaste oskuste korral ilmnesid statistiliselt olulised erinevused ka nendes hinnangutes, mis anti üldoskuste omandamiseks tegevuste leidmise ja oskuste hindamise lihtsusele. Selgus, et nendes üldoskuste rühmades on oskuste saavutamist veidi lihtsam hinnata kui nende oskuste omandamiseks tegevusi leida (vt tabel 3).

Tabel 3. Üldoskuste olulisusele, nende oskuste omandamiseks tegevuste leidmise ning oskuste omandatuse hindamise lihtsusele antud hinnangute võrdlus (*t*-testi tulemused)

	I ^a ja II ^b		I ^a ja III ^c		II ^b ja III ^c	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>p</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>p</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>p</i>)
Mänguoskused	4,52 (0,61) ^a	21,963 (0,000)	4,52 (0,61) ^a	22,823 (0,000)	3,95 (0,66) ^b	0,45 (0,66)
	3,95 (0,66) ^b		3,94 (0,70) ^c		3,94 (0,70) ^c	
Tunnetus- ja õpioskused	4,48 (0,68) ^a	17,39 (0,000)	4,48 (0,68) ^a	15,00 (0,000)	3,98 (0,73) ^b	-3,14 (0,002)
	3,98 (0,73) ^b		4,06 (0,76) ^c		4,06 (0,76) ^c	
Sotsiaalsed oskused	4,50 (0,63) ^a	22,59 (0,000)	4,50 (0,63) ^a	19,26 (0,000)	3,878 (0,69) ^b	-4,91 (0,000)
	3,88 (0,69) ^b		3,97 (0,73) ^c		3,97 (0,73) ^c	
Enesekohased oskused	4,40 (0,63) ^a	21,12 (0,000)	4,40 (0,63) ^a	16,72 (0,000)	3,82 (0,67) ^b	-7,83 (0,000)
	3,82 (0,67) ^b		3,99 (0,71) ^c		3,99 (0,71) ^c	

Vastajate taustandmetest tulenevad uurimistulemuste erinevused

Võrreldes eri taustaga (vanus, haridustase, lasteaia õppekeel) õpetajate vastuseid, selgus, et nende hinnangutes oskuste omandatuse hindamise lihtsusele ei olnud statistiliselt olulisi erinevusi. Eri haridustaseme ja vanusega ning eri õppekeelega lasteaedades töötavate õpetajate vastustes ilmsid aga statistiliselt olulised erinevused selles, kui võrd oluliseks õpetajad hinnatavaid üldoskusi peavad (vt tabelid 4 ja 5).

Eesti ja vene õppekeelega lasteaedade õpetajate ning eri vanusega õpetajate vastuste põhjal ilmsid statistiliselt olulised erinevused üldoskuste olulisuses kõikide hinnatud üldoskuste rühmade puhul. Üle 50aastased õpetajad hindasid sotsiaalsete, enesekohaste ning tunnetus- ja õpioskuste olulisust statistiliselt olulisel määral madalamalt kui kuni 50aastased õpetajad ning mänguoskuste olulisust statistiliselt olulisel määral madalamalt kui kuni 30aastased õpetajad (vt tabel 4). Eesti õppekeelega lasteaedade õpetajad nõustusid aga vene õppekeelega lasteaedade õpetajatest oluliselt rohkem väitega, et nimetatud üldoskused on lapse arengu seisukohast olulised (vt tabel 5). Kõige rohkem erinesid eri õppekeelega lasteaedade õpetajate hinnangud üldoskuste

olulisusele sotsiaalsete ning tunnetus- ja õpioskuste rühmas ning kõige vähem mänguuskuste rühmas.

Tabel 4. Üldoskuste rühmad, milles esinesid statistiliselt olulised erinevused õpetajate hinnangutes vanusegrupiti

	Vanus			ANOVA	
	Kuni 30 a (N = 110)	30–50 a (N = 350)	Üle 50 a (N = 216)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	P
Mänguuskused ^I	4,62 ^a (0,51)	4,55 (0,57)	4,44 ^b (0,68)	4,11	0,017
Tunnetus- ja õpioskused ^I	4,58 ^a (0,64)	4,53 ^b (0,65)	4,35 ^{a,b} (0,77)	5,70	0,004
Sotsiaalsed oskused ^I	4,64 ^a (0,60)	4,53 ^b (0,59)	4,39 ^{a,b} (0,66)	6,98	0,001
Enesekohased oskused ^I	4,55 ^a (0,55)	4,43 ^b (0,58)	4,29 ^{a,b} (0,71) ^a	7,12	0,001
Mänguuskused ^{II}	3,77 ^a (0,70)	4,02 ^b (0,64)	3,94 (0,67)	6,39	0,002

Märkused. ^{a, b} – reas esitatud õpetajate hinnangute aritmeetilistes keskmistes, mis on märgitud sama tähega, ilmnesid Bonferroni või Gamesi-Howelli järelestide põhjal statistiliselt olulised erinevused olulisusnivoole 0,05. ^I – statistiliselt olulised erinevused esinesid õpetajate hinnangutes üldoskuste olulisusele; ^{II} – statistiliselt olulised erinevused ilmnesid õpetajate hinnangutes oskuste saavutamiseks tegevuste leidmise lihtsusele.

Tabel 5. Üldoskuste rühmad, milles esinesid statistiliselt olulised erinevused eri haridustaseme ja õppekeelega õpetajate hinnangutes üldoskuste olulisusele

Üldoskuste rühmad	Keskmine (SD)		Studenti t-test	
	Õppekeel			
	Eesti (N = 499)	Vene (N = 112)	T	p
Mänguuskused	4,57 (0,51)	4,46 (0,60)	1,98	0,048
Tunnetus- ja õpioskused	4,58 (0,58)	4,18 (0,77)	5,11	0,000
Sotsiaalsed oskused	4,60 (0,52)	4,21 (0,74)	5,26	0,000
Enesekohased oskused	4,47 (0,55)	4,18 (0,66)	4,21	0,000
	Haridustase			
	Ped. kõrgharidus (N = 363)	Ped. keskeriharidus (N = 227)	T	p
Tunnetus- ja õpioskused	4,54 (0,66)	4,42 (0,70)	2,15	0,032
Sotsiaalsed oskused	4,56 (0,59)	4,41 (0,67)	2,78	0,006
Enesekohased oskused	4,45 (0,58)	4,34 (0,63)	2,17	0,030

Sotsiaalsete, enesekohaste ning tunnetus- ja õpioskuste rühmas erinesid statistiliselt olulisel määral ka pedagoogilise kõrg- ja keskeriharidusega õpetajate hinnangud. Selgus, et pedagoogilise kõrgharidusega õpetajad hindasid neid üldoskusi olulisemaks kui pedagoogilise keskeriharidusega õpetajad.

Selles, kui lihtne on leida tegevusi üldoskuste omandamiseks, ilmnasid statistiliselt olulised erinevused vaid eri vanusega õpetajate vastustes. Selgus, et kuni 30aastased õpetajad nõustusid 31–50aastastest õpetajatest statistiliselt oluliselt vähem väitega, et mänguuskuste eesmärkide saavutamiseks on tegevusi lihtne leida (vt tabel 4).

Arutelu

Uurimusega soovisime välja selgitada, millised on lasteaiaõpetajate uskumused seoses üldoskuste *väärtuslikkusega* (esimene uurimisküsimus) ning enda *suutlikkusega* leida üldoskuste arendamiseks vajalikke tegevusi ja hinnata omandatud üldoskusi (teine uurimisküsimus). Soovisime teada saada, kui võrd on omavahel kooskõlas lasteaiaõpetajate hinnangud erinevate üldoskuste olulisusele ning hinnangud üldoskuste kujundamiseks vajalike tegevuste leidmise ja üldoskuste hindamise lihtsusele (kolmas uurimisküsimus) ning millised erinevused ilmnevad õpetajate vastustes, võttes arvesse nende vanust, haridust ja lasteasutuse õppekeelt (neljas uurimisküsimus).

Meie uurimishuvi taustaks on rahvusvaheliselt oluline probleem, kuidas mõjutab süvenev alushariduse koolistumine lasteaiaõpetajate professionaalsust ning millised on lasteaiaõpetajate endi õppekava-alastest uskumustest tulenevad võimalused seista vastu koolistumise negatiivsetele mõjudele. Inglise uurija Simpsoni (2010a) *aktivisti* perspektiiv meie uurimuse lähtekohana tähendab seda, et hariduspoliitilised õigusaktid – praegusel juhul Eesti koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) – ei ole üksnes lasteaiaõpetaja professionaalsuse piiravad dokumendid, vaid pakuvad ka võimalust õpetajatel endil reflekteerida oma professionaalsuse olulisi aspekte, praegusel juhul küsimust, kui võrd on õpetajate õppesisu väärtustamise ja enesetõhususega seotud uskumused õppekavas esitatud üldoskuste poolest omavahel kooskõlas.

Kõige üldisema ning väga tähtsa uurimistulemusena selgus ühise vastusena esimesele kahele uurimisküsimusele, et lasteaiaõpetajate hinnangud üldoskuste olulisuse ehk väärtuslikkuse kohta ning enese võimekuse kohta leida üldoskuste arendamiseks vajalikke tegevusi ja hinnata nende saavutatust on kõrgeid kõigi oskuste puhul. Õpetajad peavad üldoskusi väärtuslikuks, suudavad leida tegevusi nende arendamiseks ning viise nende hindamiseks. See tulemus võimaldab oletada, et lasteaiaõpetajate uskumused üldoskuste väärtuslikkusega

ning tegevuste ja hindamisvõimaluste leidmisega seotud enesetõhususe kohta on omavahel kooskõlas.

Vastuseks kolmandale uurimisküsimusele ilmnes aga märksa intrigeerivama uurimistulemusena, et õpetajate uskumused õpitava väärtuslikkuse ning enesetõhususe kohta on üldoskuste puhul erinevad. Kõige enam väärtustavad õpetajad mänguuskusi ning suhteliselt kõige vähem enesekohaseid oskusi. Teisalt on õpetajate hinnangul kõige lihtsam leida tegevusi lapse tunnetus- ja õpioskuste kujundamiseks, sellele järgneb mänguuskuste kujundamine. Analüüsi-des õpetajate hinnanguid erinevate üldoskuste hindamise lihtsusele, selgus, et kõige lihtsam on hinnata tunnetus- ja õpioskuste omandamist ning kõige keerulisem mänguuskuste omandamist.

Tulemuste varieeruvus kõigi uuritud aspektide lõikes on suhteliselt tagasihoidlik. Siiski ilmnes, et mänguuskusi peeti küll kõige väärtuslikumaks, ent lasteaiaõpetajate enesetõhususe hinnangud tegevuste leidmise ja oskuse omandamise hindamise kohta on kõige kõrgemad tunnetus- ja õpioskuste valdkonnas. Uurimistulemustest selgub, et ehkki õpetajad väärtustavad enim traditsiooniliselt alushariduse valdkonda kuuluvaid mänguuskusi ning seega *sotsiaalpedagoogilist* lähenemisviisi (Clausen, 2015; Moss, 2007), on nende hinnangul lihtsam hinnata tunnetus- ja õpioskuste valdkonna tulemusi, mis viitab pigem *eel- ja algkoolipõhisele* lähenemisviisile (Broström, 2017; Moss, 2007).

Mõistagi tuleb teadvustada, et kuigi mänguuskused ning tunnetus- ja õpioskused on koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) esitatud erinevate üldoskustena, on need omavahel tihedalt seotud (Broström, 2017). Samas esindavad mänguuskused kõige selgemalt alushariduse traditsioonilist funktsiooni ning tunnetus- ja õpioskused koolistumise tendentsi (van Laere *et al.*, 2012).

Praegune uuring ei pretendeeri suurele rahvusvahelisele üldistusele. Siiski saab meie uurimistulemuste põhjal juhtida tähelepanu ohule, et kui lasteaiaõpetajate hinnangul on lihtsam hinnata tunnetus- ja õpioskuste valdkonna tulemusi, siis võivad nad rohkem pühenduda just nende oskuste arendamisele, kuigi sisimas peavad nad väärtuslikumaks mänguuskuste arendamist. Sellisele nähtusele juhtisid tähelepanu ka Kowalski jt (2005), märkides, et see, mida on lihtsam hinnata ning mida eelkõige hinnatakse, kaldub määrama lasteaiaõpetaja tegevuse eesmärke ja sisu, isegi kui tehtavad valikud on õpetaja tegelike väärtushinnangutega vastuolus.

Püüdmata praeguse uurimuse tulemusi üldistavalt kanda Euroopa või laiemasse rahvusvahelisse konteksti, viitame siiski nähtusele, et alushariduse koolistumine ei tulene ainuüksi välisest hariduspoliitilisest survest, vaid vähemalt osalt on selle põhjuseks õpetajate endi vastuolulised uskumused seoses traditsiooniliselt alushariduse alla kuuluvate või hiljuti esiplaanile kerkinud koolistumise ilmingutega. Kui teoreetilisest osast nähtus, et alushariduse

koolistumise poliitilised mehhanismid on rahvusvaheliselt suhteliselt hästi teadvustunud, siis õpetajatest endist lähtuvad põhjused vajaks ilmselt enamat edasist teadvustamist.

Arutelukohti pakub neljanda uurimisküsimuse tulemus, kus eri vanuserühmade puhul ilmnes, et üle 50aastased õpetajad hindasid sotsiaalsete, enesekohaste ning tunnetus- ja õpioskuste olulisust statistiliselt olulisel määral madalamalt kui kuni 50aastased õpetajad ning mänguuskuste olulisust statistiliselt olulisel määral madalamalt kui kuni 30aastased õpetajad. Samuti ilmnes, et kuni 30aastased õpetajad nõustusid 31–50aastastest õpetajatest statistiliselt oluliselt vähem väitega, et mänguuskuste eesmärkide saavutamiseks on tegevusi lihtne leida. Nimetatud tulemusi võib seletada sellega, et varem Eesti alus- ja üldharidusastme õpetajate seas tehtud õppekava-alaste vaadete uuringud on näidanud, et staažikamad õpetajad on õppekava suhtes tervikuna kriitilisemad, tuginedes praktikas enam oma isiklikule kogemusele kui õppekavadokumentidele (Erss *et al.*, 2014; Tuul *et al.*, 2015; Ugaste *et al.*, 2016). Seega võib oletada, et pigem väljendus vanemate vastajate madalamates hinnangutes üldoskuste olulisusele nende kriitilisem suhtumine õppekavadokumentidesse. Samas ei olnud üle 50aastaste vastajate hinnangud 31–50aastaste omadest statistiliselt olulisel määral madalamad mänguuskuste puhul.

Kuna eesti ja vene õppekeele lasteaegade õpetajate võrdlusuuringud õppekava-alaste vaadete kohta puuduvad, on keeruline öelda, mis tingis vene õppekeele lasteaedades töötavate vastajate madalamad hinnangud üldoskuste olulisusele. Üheks edasiste uuringute teemaks on, kas tegemist on võõristusega õppekava kui riikliku dokumendi suhtes või on eri õppekeele vastajate hinnangute erinevuse taga sisulisemad põhjendused.

Et pedagoogilise kõrgharidusega õpetajad hindasid enamikku üldoskusi (v.a mänguuskused) olulisemaks kui pedagoogilise keskeriharidusega õpetajad, on mõneti ootuspärane, sest rahvusvahelised uuringud on näidanud, et eriharidus tõstab mitte üksnes lasteaiaõpetajate teadmiste ja oskuste taset, vaid muudab hoiakuid ja uskumusi (Fukkink & Lont, 2007). Siinses kontekstis tähendab see, et pedagoogilise kõrgharidusega õpetajad väärtustavad üldoskusi enam.

Meie uurimuse tulemused on aluseks alushariduse õpetajate edasiste koolitusvajaduste selgitamisele. Ka teised uurimused (Roopnarine & Johnson, 2013; van Hoorn *et al.*, 2011; Wood & Hedges, 2016) kinnitavad, et laste mäng toetab õppimist ja arengut ning on tihedas seoses sotsiaalsete oskuste kujunemisega. Seega on mõistetav, et Eesti lasteaiaõpetajad peavad seda üldoskust kõige olulisemaks. Peamise järelalusena nähtub, et õpetajaid ei ole niivõrd vaja veenda mänguuskuste olulisuses, kuivõrd just pakkuda neile täiendavaid koolitusvõimalusi mänguuskuste arendamiseks vajalike tegevuste ning eriti nende oskuste hindamise kohta. See võimaldab vältida ohtu, kus õpetajate

poolt enim väärtustatud ja sedavõrd otseselt lapse üldise arenguga seotud üldoskuse arendamine jääb tagaplaanile, kuna teiste oskuste saavutamist on lihtsam hinnata. Teiselt poolt on positiivne, et laste tunnetus- ja õpioskuste arendamiseks on lihtne tegevusi leida ning neid oskusi hinnata, kuid õpetajail tuleb teadvustada sellega kaasneda võivat varjatud ohtu alushariduse ühekülgses koolistumiseks.

Uurimuse üheks piiranguks võib pidada tulemuste suhteliselt tagasihoidlikku varieeruvust, mille tõttu on enam tegemist alushariduse ohukohtadele viitamise kui ulatuslike üldistuste tegemisega, olgugi et valim on ulatuslik. Teise piiranguna võib nimetada vene keelde tõlgitud ankeeti, mis ühest küljest soodustas, aga samas tõlkimise tõttu võis takistada vene emakeelega õpetajatel ankeedile vastamist. Edaspidi on võimalik kvalitatiivsete meetoditega (vaatlus ja intervjuu) uurida, kuidas õpetajad rakendavad õppekavas olevaid üldoskusi õppe- ja kasvatusgevustes.

Tänuõnad

Uuringu tegemist ja artikli kirjutamist on toetatud Euroopa sotsiaalfondi programmist Eduko SA Archimedese kaudu (TA/7610). Täname uuringus osalenud õpetajaid.

Kasutatud kirjandus

- Alushariduse raamõppekava (1999). *Riigi Teataja I*, 80, 737. Külalastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12745713>.
- Asser, H., Pedastsaar, T., Trasberg, K., & Vassilchenko, L. (2002). From monolingual to bilingual Russian schools in Estonia 1993–2000: Problems and perspectives. In M. Lauristin & M. Heidmets (Eds.), *The challenge of the Russian minority: Emerging multicultural democracy in Estonia* (pp. 237–253). Tartu: Tartu University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Belfield, B., & Garcia, E. (2014). Parental notions of school readiness: How have they changed and has preschool made a difference? *The Journal of Educational Research*, 107(2), 138–151. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753863>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bradbury, A. (2012). 'I feel absolutely incompetent': Professionalism, policy and early childhood teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 175–186. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.175>

- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Clausen, S. B. (2015). Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(4), 355–373. <https://doi.org/10.1177/1463949115616327>
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/00313830600575965>
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., & Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row & Peterson.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urden (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 471–499). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fukking, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278180>
- Gunnarsdóttir, B. (2014). From play to school: Are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'? *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242–250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses: programm ja juhendid* (1987). Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Kowalski, K., Brown, R. D., & Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers' beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 23–42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.05.001>
- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education: Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/13502930585209531>
- Melhuish, E., Howard, S. J., Siraj, I., Neilsen-Hewett, C., Kingston, D., de Rosnay, M., ... Luu, B. (2016). *Fostering Effective Early Learning (FEEL) through a professional development programme for early childhood educators to improve professional practice and child outcomes in the year before formal schooling: Study protocol for a cluster randomised controlled trial*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5168859/>.

- Mikser, R., Kärner, A., & Krull, E. (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: The Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 833–855. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186742>
- Miller, L. (2008). Developing professionalism within a regulatory framework in England: Challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 255–268. <https://doi.org/10.1080/13502930802141667>
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park: Alliance for Childhood.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Oberhuemer, P. (2005a). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13502930585209521>
- Oberhuemer, P. (2005b). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–37. <https://doi.org/10.1007/BF03165830>
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5–14. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Osgood, J. (2009). Childcare workforce reform in England and 'the early years professional': A critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 24(6), 733–751. <https://doi.org/10.1080/02680930903244557>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132(1), 54–63.
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130–142. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.850399>
- Roopnarine, J., & Johnson, J. E. (2013). *Approaches to early childhood education* (6th ed.). New York: Pearson.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Simpson, D. (2010a). Becoming professional? Exploring Early Years Professional Status and its implications for workforce reform in England. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3) 269–281. <https://doi.org/10.1177/1476718X10362505>
- Simpson, D. (2010b). Being professional? Conceptualising early years professionalism in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/13502930903520009>

- Soll, M., Salvet, S., & Masso, A. (2014). Õppekeele roll Eesti venekeelsete õpilaste etnokultuurilise identiteedi kujunemisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 200–236. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.08>
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A.-M. (2015). *Curriculum quality analysis and impact review of European early childhood education and care. D2.1: Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. University of Oxford. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Ugaste, A. (2015). Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy – the gap between an ideal and professional practice. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1845–1861. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028387>
- Tuul, M., Ugaste, A., & Mikser, R. (2011). Teachers' perceptions of the curricula of the Soviet and post-Soviet eras: A case study of Estonian pre-school teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 759–781. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.596225>
- Ugaste, A., Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Jürimäe, M. (2016). Koolieelse lasteasutuse õpetajate kui õppekava arendajate kogemused, ootused ja hinnangud. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 92–118. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.04>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M., & Dalli, C. (2008). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 131–133. <https://doi.org/10.1080/13502930802141576>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2011). *Play at the center of the curriculum* (5th ed.). New York: Pearson.
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527–541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>

The preschool teachers' beliefs about children's general skills according to the Estonian national curriculum: an added explanation to the causes of the "schoolification" of early childhood institutions

Evelyn Neudorf¹, Aino Ugaste, Maire Tuul, Rain Mikser

^a School of Educational Sciences, Tallinn University

Summary

Over the last two decades or so, the field of early childhood education internationally is marked by the discussion over the phenomenon of *schoolification*. By definition, schoolification is the process of formal early childhood education becoming more school-like. The most characteristic aspects of schoolification, as noted by several authors internationally, are to establish national curricula for preschool education institutions (Bennett, 2005; Oberhuemer, 2005a; Urban & Dalli, 2008; Urban *et al.*, 2012), to focus more intensively on learning activities and the preparation of children for schools of general education (Clausen, 2015; Gunnarsdottir, 2014), to more strictly regulate the professionalism of early childhood educators to professional standards and other regulations (Osgood, 2009; Urban, 2008), and to evaluate children's learning outcomes by standardised evaluation principles (Gunnarsdottir, 2014).

An essential question that is relevant in this context is the relationship between the traditional responsibilities of early childhood education – the *care* and play – and relationships-oriented broad education and, on the other hand, the newly empowered focus on learning and other academic activities. However, whereas the external pressure of schoolification-like activities is increasing, the preschool teachers themselves still tend to value the traditional relationships and play-oriented mentalities and activities.

The aim of the present study is to exemplify, on the basis of a questionnaire survey with Estonian preschool teachers ($N=729$), that in part at least, the phenomenon of schoolification in Estonia is due to the Estonian preschool teachers' internally inconsistent beliefs, rather than the external educational political factors. More precisely, we studied the preschool teachers' beliefs about the *value* of the general skills presented in the national curriculum of early

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia; neudorf@tlu.ee

childhood education institutions and, alternatively, beliefs about teachers' *self-efficacy* to find activities to develop these skills and to evaluate the attainment of these skills. We maintain that to succumb to the schoolification is not fully explainable by the out-of-kindergarten education policy reforms – as is argued by some researchers in this field, notably Osgood (2009) and Moss (2007).

For more specific design of our research, we focused on the particular aspect of preschool teachers' professionalism that distinguishes between the *beliefs* and the *self-efficacy* of preschool teachers (Kowalsky et al., 2005). Applying the classical considerations of teachers' beliefs and self-efficacy (Bandura, 1977; Pajares, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998), we have distinguished between the *belief-oriented* research questions (the first question) and the *teacher efficacy-oriented research questions* (the second and the third question).

As becomes evident on the basis of our results, the evaluations of the Estonian preschool teacher are internally inconsistent to a degree, which at least in part can explain the easy acceptance of the *schoolification* tendencies by the Estonian preschool teachers, even though they are generally critical accepting these tendencies.

We set the following research questions:

- 1) How important or *valuable* are, according to the evaluations of the Estonian preschool teachers, the general skills presented in the national curriculum for Pre-School Child Care Institutions (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008) (hereafter referred as NC 2008).
- 2) How easy/difficult it is for preschool teachers to find activities for formation of the general skills and to evaluate the acquaintance of the general skills presented in the NC 2008?
- 3) Whether and to what degree are the beliefs about the value of the general skills (1st research question) and about the teachers' self-reported self-efficacy (2nd research question) mutually consistent?
- 4) What are the differences between teachers representing different background characteristics (age, level of education, language of instruction in the kindergarten)?

In line with the theoretical presuppositions of this article (Simpson, 2010a), we analysed the data according to the *activist perspective* of the early childhood educator, which means that the professionalism of an early childhood educator is not fully reducible to outside, policy-driven factors, but are in part dependent on characteristics inherent to teacher professionalism in general. From our perspective, the most important of these characteristics is the consonance between preschool teachers' value-oriented beliefs and beliefs about the self-efficacy of teachers concerning the general skills presented in early childhood curriculum (Kowalsky et al., 2005).

The results revealed that generally, the respondents regarded the general skills presented in the national curriculum (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008) most valuable. However, there were differences between the general skills that the respondents regarded the most valuable and the general skills that the respondents found the easiest to find activities to develop and to find measures to evaluate the achievement of the general skills. It appeared that teachers evaluated play skills as the most important of the general skills presented in the national curriculum (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). However, in terms of the easiness to find activities for formation of the skills and for formation of the skills, teachers reported that *learning and cognitive skills* were the easiest.

We conclude that the discrepancy between the declared most valuable skills (*play skills*) and the most easily applicable and evaluable skills (*learning and cognitive skills*) presents the threat that although teachers value the play skills the most, they are succumbed, if unconsciously, to develop the learning and cognitive skills the most – just because these skills are the easiest to find activities for and to evaluate. Therefore, the further pre- or in-service training of preschool teachers would necessitate not so much to persuade teachers in the value of the play skills (because they are already convinced about that, but rather to develop the teachers' skills to find activities for developing, and measures to evaluate, these skills. This is a potential but yet insufficiently recognised way to reduce the implicit and unwilling schoolification of early childhood education.

Acknowledgements

Authors gratefully acknowledge support from the European Social Fund programme EDUKO (grant no TA/7610).

Keywords: early childhood education, schoolification, teacher's professionalism, self-efficacy, beliefs, national curriculum, general skills