

Õppekava mudelid ja õpiväljundite arendus inimese, kodaniku ja spetsialisti kujundamisel Eestis¹



KAAREL HAAV
psühholoogiadoktor,
haridussotsioloog, õppekavade
ekspert

Õppekavade koostamise peamine eesmärk on täisväärtuslike inimeste, kodanike ja spetsialistide kujundamine. Parim viis selleks on toetada õppijaid inimese, ühiskonna ja kultuuri mõistete olemuse ja omavaheliste seoste mõistmisel.

Artikkel lähtub Eesti ja ELi üld- ja kõrghariduses rakendatud õppekavade peamistest mudelitest ja õpiväljundite käsitlesest. Autor arendab senised kõrghariduse õpiväljundite loetelud edasi hierarhiliseks süsteemiks, seostades neid peamise eesmärgi ja väljundiga: inimese, kodaniku ja spetsialisti kujunemisega. Alleesmärgid muudavad selle arengu peamised aspektid ühemõõtmelisteks ja mõõdetavateks (näiteks, teab peamisi aineid, nende mõisteid ja teooriaid). Aineteadmiste seostamine peaesmärgiga

¹ Eelretsenseeritud artikkel. Autor tänab retsensente märkuste eest, mis aitasid tal mõista lugejate arusaamist ja oma mõtteid selgemini väljendada.

eeldab inimese, ühiskonna ja kultuuri mõistete olemuse ja omavaheliste seoste mõistmist. Kultuur ja inimeadmised on olemuselt sümbolised ja kokkuleppelised. Kõik õppekavad, teadused ja ained käsitlevad inimese, ühiskonna, kultuuri ja looduse vahekorra aspekte. Areng seisneb nende seoste edasises üha sügavamas ja terviklikumas mõistmises.

Õppimisel seostatakse üldised ja erialamõisted teiste tunnetuse, suhtlemise ja tegevuse vormidega. Nende vormide järjekindel kasutamine ja omavaheline seostamine tagab õppijate oskuste mitmekülgse arengu. Artikkel keskendub kahe peamise idee – mõistete ja tunnetusprotsessid – avamisele. Autor on kujundanud ja rakendanud seda kontseptsiooni oma praktikas, õppetöös üliõpilastega, sõnavõttudes, uurimustes, ettekannetes ja publikatsioonides.

ÕPPEKAVAD JA NENDE KOOSTAMISE PEAMISED MUDELID. Hariduse ja kultuuri ajalugu on olnud nii lugu inimkonna arengust ja vabaduse kasvust kui ka selle kasvu piiramisest ja suunamisest. Sel vastuolul on sotsiaalne alus, eliidi haridus on olnud arendav, massi haridus aga arengut piirav. See kehtib ka õppekavade ajaloo, poliitika ja teooria kohta. Juba viis tuhat aastat tagasi kasvatati vanades impeeriumites valitsejate

järeltulijaid peamiselt moraalse eeskju ehk identiteedi kujundamise kaudu (Myers 1963). Massiharidus ja massikoolid kujunesid enamikus arenenud riikides välja üheksateistkümnendal sajandil. Peamine eesmärk oli võimudele kuulekate alluvate ja ettevõtjatele haritud töötajate kasvatamine. Neid eesmärke on seni edukalt saavutatud. Kuna tööstusrevolutsioon nõudis loodusteaduste ja tehnika aluste tundmist, siis hakati koolides ka neid õpetama. Üldhariduse õppekava koosnes ainete loetelust ja õpikutest. Seda tähistati õppeplaani mõistega (saksa k *Lehrplan*). Angloameerika maades kujunes kahekümnenda sajandi algul uus, eesmärgipärane mudel (Bobbitt 1918). Seda tähistatakse ladina sõnaga *curriculum*, mis tähendab kulgemist (võrdluseks: *curriculum vitae* – elulugu). Selle kohaselt tuleb õppekava koostamist ja ainete valikut alustada õppimise eesmärkide määratlemisest, mis on aluseks nii õppe materjalide (sealhulgas ainete) ja meetodite valikule kui ka eesmärkide saavutamise hindamisele. Seda mudelit on edasi arendanud ameerika õppekavateadlased, kellest ühed tuntumad on Ralph Tyler (1949) ja eesti päritolu Hilda Taba (1962). Nad analüüsisid USA praktikat ja soovitasid sõnastada eesmärgid tegusõnadena. Need on omakorda seostatud Benjamin Bloomi (1956) kognitiivsete protsesside taksonoomiaga (Anderson, Krathwohl 2001). Selle lühendatud kuju on: õppija teab, saab aru, oskab kasutada (pädevused) ja hindab või väärtustab (hoiak). Selliseid väljendeid on kasutanud ka kõik senised Eesti õppekavad.

Õppekavateooria peamised küsimused on esiteks, millised õppimiskogemused on kõige tähtsamad ja teiseks, kuidas neid omandada (Young, Lambert 2014, 49). Ameerika filosoof ja pedagoog John Dewey seostas õppekava juba 20. sajandi algul õppijate arenguga ja käsitles aineid ja teadmisi arengu teguritena (1902, 11; 1926, 10 ja 14 ptk). Õppekavade praktikas on aga see areng asendatud aineteadmiste

omandamisega, sest teadmiste hindamine on kergem kui arengu hindamine. Artiklis arendatakse õppekava humanistlikku käsitlust kui õppijate arengu kava.

Alates 1970. aastatest on mõned hariduse ja õppekavade sotsioloogid näidanud, et teadmised pole absoluutsed ja neutraalsed, vaid on seotud võimsuhete ja grupihuvidega (Young 1971; Apple 1979 ja 2004; Goodson 1994; Kelly 2009, 33–43). Seejärel hakati soovutama pluralistlikku ja poliitilist mudelit, mis taotleb ka õppijate ja laiema ühiskonna esindajate kaasamist õppekavade koostamise kõigisse etappidesse. Neid kaht peamist mudelit (kava koostamise neli või viis sammu ehk ärijuhtimise mudel ja peamiste osaliste kaasamine) soovivad rakendada pea kõik kavandamise käsiraamatud (Marsh 2004; McNeil 2006; Oliva 2005; Slattery 2006). Neid soovitavad ka Eestis koostatud juhendid nii üld- (Pilli 2009), kutse- (Rekkor 2014) kui ka kõrghariduse (Rutiku *et al.* 2009) jaoks. Nende kahe mudeli järjekindel rakendamine võimaldab saavutada õppekavade reformi sügavamat eesmärki ja viia õppimine hariduse keskmesse. Praktikaks aga pole seda piisavalt tehtud.

Õppekavade praktikat on arvustatud paljudest teoreetilistest seisukohtadest lähtudes. William Pinar ja teised (2008) kirjeldavad ühtteist teooriat, mis käsitlevad õppekava kui teksti, mida tuleb mõista ja mõtestada. Enamik neist teooriatest näitab küll seniste kavade puudusi, kuid mitte nende ületamise võimalusi. Seda tunnistab ka tuntumaid õppekava teoretikuid Michael Young (2013, 103). Eestis on seni analüüsitud rohkem riiklike õppekavade üldosi (näiteks Krull 2009; Krull, Mikser 2010) ja vähem ainekavade koostamise aluseid. Samuti on uuritud õpetajaid, kuidas nad üldosa eesmärke mõistavad ja koolides ellu viivad (näiteks Mikser *et al.* 2011).

Kutse- ja kõrghariduses hakati õppekavateooriat arendama ja rakendama palju hiljem. Euroopa Liit võttis 1999. aastal vastu Bologna deklaratsiooni, mis seab

õppekavade arendamise ja väljundipõhiste kavade koostamise hariduspoliitika keskmesse. Ka kutse- ja kõrghariduses järgitakse kavade koostamisel nelja või viit sammu (alates ühiskonna ja majanduse vajaduste uurimisest ja eesmärkide ning õppeväljundite määramisest kuni tulemuste hindamiseni) ja taotletakse seejuures ka osaliste kaasamist ehk poliitilise mudeli rakendamist (EQF 2011; CEDEFOP 2012). USA kõrgkoolides alustati sellega juba 1990. aastatel (Stark, Lattuca 1997, 98–100). Eestis tehti ulatuslikumaid ettevalmistusi kõrghariduse õppekavade väljundipõhiseks vormistamiseks 2004. aastal. Koostati kogumik Eesti ja Euroopa õppekavaarenduse suundadest (Rutiku, Lehtsaar 2006). Euroopa Sotsiaalfondi toetusel korraldati korraldatis (Vengerfeldt 2007) ja tehti rida uuringuid, sh õppekava dokumentide ja rakendamise kohta (Pilli, Valk 2008). Kätlin Vanari ja Birgit Vilgats (2012) võtsid kokku õppekavade arendamise kampaania kõrghariduses (2006–2010) ja kirjeldasid nii muutusi õppekavades kui ka osaliste kaasatust 20 õppekava analüüsi alusel. Siiski on jäänud lahtiseks, millised eesmärgid ja väljundid on peamised ja kuidas need viivad õppijad hariduse keskmesse?

ÕPPEKAVATEORIA KAKS PEAMIST KÜSIMUST. Kõrghariduse peamine eesmärk on heade spetsialistide ja aktiivsete kodanike kujundamine. Kuidas aga sõnastada see eesmärk ühemõõtmeliste ja mõõdetavate tunnustega? Artikkel esitab selleks uue idee, mille üks tunnuseid on arusaamine kõige üldisematest mõistetest. Inimesed elavad ja arenevad ühiskonnas ja kultuuris, seega on tähtsad mõisted inimene, ühiskond ja kultuur (sealhulgas teadused, kunstid ja haridus). Kes ma olen? Milline on minu vahekord ühiskonna, kultuuri ja loodusega? Milles seisneb minu areng ühiskonnas ja kultuuris? Mis on ühiskond ja kultuur? Ka mõned teised uurijad nagu Alfred N. Whitehead on juba varem kirjutanud, et laste hariduses peab

olema väike arv peamisi ideid, kuid need peavad olema tähtsad ja seostuma paljude teiste teadmistega (Whitehead 1929, 2). Kõrghariduses on seda seostatud ainete ja mõistete hierarhilise süsteemiga (Slattery 2006, 108–109). Inimese, ühiskonna ja kultuuri mõistest on väga mahukad, mitmekihilised ja osalt ka vastuolulised, neid ei saa kunagi täielikult ja lõplikult defineerida. Hariduses tuleb alustada nende olemuse mõistmisest ja esmasest ning üldisest määratlusest. Edasise õppimise käigus saab mõistete sisu eri teadusharudes õppeainete abil täiendada.

Hariduses tuleb alustada inimese, ühiskonna ja kultuuri olemuse mõistmisest ning esmasest ja üldisest määratlusest.

Õppekavateooria teine küsimus on, kuidas omandada arenguks vajalikke teadmisi? Kuivõrd kõik inimteadmised (sõnad, mõisted, tekstid) on sümboolsed, on nende mõistmiseks tarvis neid seostada teistest tunnetuse vormidest saadud teabega tege- likkuse kohta. Pidades sõnaliste teadmiste ja teiste tunnetuse vormide omavahelist seostamist tähtsamaks aineteadmistesse süvenemisest, muutub ka teadmiste osa õppijate arengus. Peamine pole enam tead- miste maht, vaid õppijate areng, nende tunnetuse, suhtlemise ja eneseväljenduse täiustumine. See viib õppijad ja nende võimete arengu hariduse keskmesse ning muudab õppimise huvitavaks. Selle põhi- mõtte rakendamine ei pea olema ainuüksi õpetajate ja õppejõudude ülesanne. See peab algama ainekavadest, nende eesmär- kidest, soovitatud õppematerjalidest ja meetoditest ning kergendama õpetajate tööd õppijate arengu toetamisel.

Alljärgnevalt kirjeldatakse sotsiaaltea-
duslike üldmõistete süsteemi lähemalt.
Süsteem keskendub inimese ja ühiskonna
vahekorrale, mistõttu saab see olla ka
õppijate sotsiaalse arengu aluseks ühiskon-
nas. Inimene ja tema sotsiaalsed suhted
on vahendatud teadmistega nende kohta.
Teadmised ja mõisted on kultuuri nähtus.
Seega on inimese ja ühiskonna vahekord
seotud ka inimese ja kultuuri vahekorraga.
Seejärel käsitletakse õppekavateooria teist
küsimust: kuidas eelnimetatud peamiste
mõistete süsteemi omandada. Selleks on
vaja mõista sõnaliste teadmiste ja teiste
tunnetuse vormide vahekorda ning teadus-
like teadmiste ja teiste kultuurivormide
vahekorda.

**INIMESE, ÜHISKONNA JA KULTUURI
ÜLDISED MÄÄRATLUSED.** Igapäevaelus
ei kasuta enamik inimesi üldmõisteid, vaid
pigem kategoriseerimist, samastumist ja
vastandumist. Nad samastavad end mõne
väikese ja suure grupiga (meie, sotsiaalne
ja rahvuslik identiteet), nad eristavad
end teistest (nemad) ja vastandavad end
kolmandatele (teie). Vajadus positiivse
enesehinnangu järele tingib enda ja oma
sotsiaalsete gruppide omaduste ülehin-
damise ja tendentsi teisi gruppe (neid)
alahinnata. Keskjalg jagunes ühiskond
seisusteks, inimeste võrdõiguslikkuse
idee hakkas levima alles pärast Ameerika
iseseisvussõda ja Prantsuse revolutsiooni.
Tänapäeva autoritaarsed riigid kujundavad
oma kodanikel kahesuguseid hoiakuid,
solidaarsust oma riigi kodanike ja võimu-
organitega ja kriitilist, kahtlustavat või
isegi vaenulikku suhtumist kõige oma
riigist väljaspool oleva vastu. Hierarhilistes
organisatsioonides on võimukandjatel
alati õigus ja alamad on alati süüdi.
Seal on koolides õpilastel ja õpetajatel
erinevad õigused ja kohustused. Ka nende
inimesekäsitlus on erinev, see võib olla
väga konkreetne ja piiratud (näiteks
õpilane Juku ja õpetaja Juhan või oma
kooli õpilane ja õpetaja) või väga üldine:
oma riigi, Euroopa ja maailma kodanik.

Kui üldmõisteid nagu inimene ja ühiskond
ei määratleta, on kerge üksteisest mööda
rääkida. Samuti võimaldab see määrama-
tus kahekeelsust (räägitakse ühte, aga
tehakse teist). Nii võivad haridustegelased
nõuda noortelt ainete omandamist ja
samal ajal rääkida laste arengu toetami-
sest. Meie kehtiva üldhariduse õppekava
üldosa ei määratlegi inimest ja seega
ei seosta seda ka ühiskonna ja kultuuri
mõistetega. (Ka Soome 2004 ja 2016 õppe-
kavad ei tee seda.) Meie inimeseõpetuse
ainekava käsitleb inimest psühholoogilise
traditsiooni järgi üksikindiviidina ega
seosta teda samuti ei ühiskonna ega
kultuuri mõistega. Ühiskonnaõpetuses on
inimese ja ühiskonna määratlused puudu-
likud: inimene on ühiskondlik olend ja
ühiskond koosneb sektoritest ja inimestest
(Toots 2014, 5). Kultuuri mõiste puudub.

Üldmõistete määramine kergendaks
ainekavade ja õpikute seostamist õppijate
arenguga. Veel parem oleks lähtuda sotsio-
loogilisest õppekava teooriast ja haridus-
seaduse eesmärgist ning allutada ainekavade
ja õppematerjalide koostamine õppijate
sotsiaalse arengu käsitlusele. See võimaldaks
vähendada ainete senist eraldatust ja
aineteadmiste kuhjamist. Aineteadmisi
saaks rohkem kasutada õppijate tunnetuse
ja eneseväljenduse arendamiseks.

Kõige üldisemad inimese ja ühiskonna
määratlused on antud sotsioloogias ning
inimese ja kultuuri määratlused semioo-
tikas (näiteks Lotman 1990). Neid saab ka
omavahel seostada. Inimene on looduse,
ühiskonna ja kultuuri osa, nende produkt
ja samal ajal aktiivne subjekt. Sotsioloogias
käsitletakse ühiskonda inimestevaheliste
suhete ja tegevuste kogumina. See määrat-
lus näitab, et ühiskonna olemuseks on
inimeste tegevused, sotsiaalsed protsessid.
Ühiskond ei ole nähtus, mis eksisteerib
väljaspool inimesi. Sotsioloogilises mõttes
taandub inimese olemus tema sotsiaalsete
suhete kogumile või süsteemile. Kultuuri
käsitleb kõige üldisemalt semiootika.
Vaimne kultuur on olemuselt sümbolite
ja nende tähenduste süsteem. See

määratlus osutab, et kultuur on reaalsust peegeldavate sümbolite süsteem. See on sekundaarne reaalsus, mis eksisteerib ka väljaspool inimesi keele, kirja, kunsti ja muude märgisüsteemide kujul. Inimene on semiootilises mõttes sümbolite ja nende süsteemide looja ja kasutaja. Inimesed kasutavad endast, ühiskonnast, kultuurist ja loodusest rääkides sõnu, mõistete ja nende süsteeme (teooriaid). Seega on ka inimese, ühiskonna ja looduse vahekord kultuuriliselt vahendatud ja seepärast peame neid mõistete omavahel seostama. Mõistete ja teooriaid aitavad inimestel mõista enda vahekorda teiste inimeste ja keskkonnaga ning aitavad neid ka mõjutada. Kuna need vahekorrad on kompleksed ja võivad olla osaliselt vastuolulised, siis peavad ka mõistete võimaldama selliseid vastuolusid kirjeldada.

Need määratlused on kahtlemata väga üldised ja nendest ei piisa, neid on vaja hakata täiendama. Kuid esitletud määratlused näitavad nende mõistete vastastikkuseid seoseid ja samal ajal ka nende erinevust üksteisest. Nende mõistete edasine täiendamine uute tähendustega ei tohi kaotada nende omavahelist seost.

INIMESE JA ÜHISKONNA VAHEKORD JA SEDA PEEGELDAVATE MÕISTETE SÜSTEEM. Inimese ja ühiskonna vahekorra dialektilist käsitlust on arendanud juba Saksa idealistlikud filosoofid (I. Kant, G. F. Hegel jt) 19. sajandi algul. Kaasaegsetest sotsioloogidest teevad seda paljud, viitame vaid Anthony Giddensile (1976 ja 1984) ja Derek Layderile (2006). Layder kirjeldab mitut sotsioloogia dihhotoomiat: inimene ja ühiskond, sotsiaalne tegevus (või agent) ja struktuur, subjekt ja objekt, mikro ja makro. Alljärgnevalt keskendutakse mõistepaarile sotsiaalsed subjektid ja struktuurid. Need mõistete on omavahel seotud ja määratletud teineteise kaudu. Need mõistete on muudetud konkreetsemateks sotsiaalsete institutsioonide teoorias (Williamson 1975; Ouchi 1980 jt). Ärifirmades on

peamised sotsiaalsed subjektid omanikud (ettevõtjad), juhid ja töötajad või teenistujad. Seda käsitlust on rakendatud ka haldusjuhtimises. Demokraatlikes riikides on analoogilised subjektid kodanikud (kui omanikud), poliitikud (omanike esindajad), avaliku sektori teenistujad ja nende juhid (administraatorid). Sotsiaalsete subjektide klassifikatsiooni aluseks on nende erinev koht sotsiaalses struktuuris. See koht annab neile erinevad võimalused kasutada

Ainekesksed õpikud ei tasakaalusta teadmiste mahtu õppijate tunnetusvõime ega nende eneseteadvuse kasvu vajadustega.

sotsiaalseid ressursse ehk teisi inimesi oma eesmärkide saavutamiseks. Näiteks ettevõtjad-omanikud saavad kasutada kõiki firma materiaalseid ja sotsiaalseid ressursse, juhid saavad kasutada ainult nende alluvusse antud töötajaid ja materiaalseid vahendeid, töötajad saavad kasutada ainult enda ressursse ja nende käsutusse antud materiaalseid vahendeid.

Erinevused sotsiaalsete subjektide õigustes ja võimalustes on sätestatud sotsiaalsete normide ja struktuuridega, seaduste, organisatsiooni põhikirjade ja ametijuhenditega. Need erinevused realiseeritakse otsustamise mudelitega, millest peamised on autoritaarne ehk ainuotsustamine ja demokraatlik ehk enamusotsustamine. Keerulistes süsteemides kasutatakse mudelite kombinatsioone. Demokraatlikes riikides valivad kodanikud enamushääletuse teel oma esindajad poliitilistesse otsustamiskogudesse. Poliitikud teostavad neile antud võimu autoritaarselt ülalt alla. Autoritaarne mudel ei tähenda sugugi alati ainu- või

vähemusotsustamist. Võimukandjad on alati küsinud ka asjatundjate, ekspertide, nõunike ja asjassepuutuvate huvirühmade arvamusi, kuid neil pole kohustust neid arvamusi täielikult arvestada. Nad võivad seda teha kas peamiselt ühiskonna või peamiselt oma grupi huvidest ja eesmärkidest lähtudes. Viimastel aastakümnetel on demokraatlikes riikides täiendatud esindusdemokraatiat osalusdemokraatia mudeliga. See tähendab, et poliitikud ja

***Uute mõistete
omandamine ja mõistete
tähenduste laiendamine
seostuvad teiste tunnetuse
vormidega – nägemise,
kuulmise, suhtlemise,
suhtumiste ja tegevustega.***

riigiasutused annavad ekspertidele ja huvirühmadele võimaluse avaldada oma arvamusi ja teha ettepanekuid ettevalmistatud seaduseelnõude ja poliitivate kohta. Osalusdemokraatia kõige demokraatlikum vorm on partnerlus ehk huvirühmade võrdsed õigused otsustamises osaleda. Ärifirmades nimetatakse seda paljude osaliste (*multiple stakeholders*) mudeliks. Kaarel Haav oli esimene, kes põhjendas autoritaarse, demokraatliku ja partnerluse mudeli käsitlemist otsustusmudelite täieliku tüpoloogiana (Haav 1999). Partnerluse mudelit kirjeldab ka inglise juhtimiskonsultant Charles Handy oma raamatus „Tühi vihnamantel” (1996). Partnerluse korral ei või ükski osaline otsustada üksi, kõik vajavad enamiku partnerite toetust.

See sotsiaalsete subjektide ja struktuuride dihhotoomia järjekindel kasutamine peamistes ühiskonna valdkondades (majanduses, poliitikas ja hariduses) on sotsioloogia teoorias ja

sotsioloogiahariduses (ainekavades ja õpikutes) uus nähtus (Haav 2008, 2010 ja 2011). Innovatsiooniks võib pidada ka sotsioloogia ja sotsiaalteaduste põhimõistete süsteemi rajamist sellele mõistepaaridele. Sellised mõisted nagu inimene ja ühiskond ei võimalda avada ühiskonna vastuolulist iseloomu ja sotsiaalse ebavõrdsuse alust. Kõigil inimestel on võrdsed inimõigused ja kõigil kodanikel võrdsed poliitilised õigused. Sotsiaalsete subjektide klassifikatsioon näitab, et võrdõiguslikel inimestel võivad olla väga erinevad sotsiaalsed võimalused. Seega näitab sotsiaalsete subjektide ja struktuuride dihhotoomia, et sotsiaalne ebavõrdsus on ühiskonnas institutsionaliseeritud ehk seadustatud. Samuti on uus idee otsustusmudelite täielik tüpoloogia, kuna see näitab ebavõrdsuse realiseerimise mehhanismi. Demokraatia ja autokraatia käsitlemine dihhotoomiana vihjab sellele, et otsustada võib kas demokraatlikult või autoritaarselt ja kuna demokraatlikku enamusotsustamist on raske laialdaselt kasutada, siis ei ole autokraatial sageli alternatiivi. Tüpoloogia demokraatia-autokraatia-partnerlus näitab, et autokraatia alternatiiv on olemas ja selleks on partnerlus.

Sotsiaalse ebavõrdsuse mõiste tekitab vajaduse ka täiendavate mõistete järele. Näiteks sotsiaalne efektiivsus ja õiglus ei ole päris neutraalsed ja objektiivsed, vaid suurel määral subjektiivsed ja hinnangulised mõisted. Sotsiaalsete subjektide ebavõrdsuse erinevus on võimalik täiesti objektiivselt kirjeldada ja mõõta, nende vahekorra efektiivsust ja õiglust aga mitte. Ettevõtjad ja tööandjad ühelt poolt ning töövõtjad ja teenistujad teiselt poolt hindavad oma vahekorda sageli erinevalt. Ühed peavad senist sotsiaalset ebavõrdsust tõhusaks ja õiglaseks ning on valmis seda suurendama. Teised, vastupidi, ei pea senist ebavõrdsust ei põhjendatuks, efektiivseks ega õiglaseks ning tahaksid seda vähendada. Seega tingib sotsiaalsete subjektide mõiste ka sotsiaalsete huvide,

väärtusorientatsioonide ja ideoloogiade kasutamise vajaduse. Nendega seostuvad ka tunnetuslikud ehk teoreetilised mudelid. Üks äärmus on seniste sotsiaalsete suhete harmoonia ja kooskõla rõhutamine ja teine – nende vastuolu rõhutamine (marksism). Sotsiaalselt kihistunud ühiskondades ei saa ühe kihi väärtusi ja hinnanguid pidada ainuvõimalikeks ega ainuõigeteks, vaid tuleb kasutada erinevaid võimalusi ja huve arvestavat pluralistlikku mudelit.

Selline mõistete süsteem on täiesti piisav, et mõista inimese ja ühiskonna arengut, nende seoseid ja vastuolusid. See võimaldab õppijatel analüüsida enda kohta ja võimalusi ühiskonnas, nii haridussüsteemis kui ka poliitikas ja majanduses. Kuna õppijate kogemused pärinevad enamasti koolisüsteemist, saavad nad seostada oma senised kogemused ja sotsiaalteaduslikud mõisted. See on vabastava demokraatiahariduse aluseks.

Eelnimetatud mõisted on kooskõlas ka teistes sotsioloogiaõpikutes kasutatud mõistetega. Traditsiooniliselt annavad õpikud ülevaate uurimistest erinevate teemade kohta, kuid nad ei kasuta põhimõisteid süsteemselt (Bachmann, Maruste 2011; Haralambos, 2013; Hess *et al.* 2000; Hogg, Vaughan 2007, jt).

SOTSIAALTEADUSTE AINEKAVA.

Eeltoodud põhimõistete süsteem saab olla aluseks sotsiaalainete kavade ja õpikute koostamisele nii üldhariduses kui ka kõrghariduses. Seda on tehtud kursusel „Sissejuhatus sotsiaalteadustesse” TTÜs.

Õpiväljundid on sõnastatud tegusõnadega: teab, saab aru, oskab ja väärtustab (hoiak):

- ▶ teab enda, ühiskonna ja kultuuri vahekorra probleeme ning põhimõistete süsteemi;
- ▶ saab aru enda, ühiskonna ja kultuuri vahekorra ning põhimõistete süsteemist;
- ▶ oskab kasutada neid mõisteid enda kogemuste analüüsimisel, enda arendamisel ja selle võimaluste hindamisel;

- ▶ oskab kasutada neid mõisteid sotsiaalsete probleemide analüüsimisel;
- ▶ oskab kasutada neid mõisteid enda suhtlemisel erinevates keskkondades;
- ▶ oskab kasutada neid mõisteid demokraatlikes protsessides osalemisel;
- ▶ oskab süvendada oma arusaamist nendest mõistest, enda, ühiskonna ja kultuuri vahekorra, kasutades erinevaid teadmiste allikaid, õpikuid, uurimusi, sealhulgas ka Internetti;
- ▶ soovib (hoiak) süvendada arusaamist enda, ühiskonna ja kultuuri vahekorra ning oma arengu võimalustest.

Need väljundid on ühetähenduslikud ja mõõdetavad, just nii nagu soovivad juhendmaterjalid (Rutiku *et al.* 2009) ja Euroopa Komisjon (EQF 2011 – vt allpool). Nendest saavad aru ka teiste ainete õppejõud, samuti üliõpilased. Nendest eesmärkidest ja väljunditest lähtudes on koostatud ainekava (teemad) ning valitud õppematerjalid (mõistete süsteemid, andmed ja tekstid) ja meetodid (loengud, arutlused, sõnavõttud, rühmatöö, iseseisev õpe, essee). Kõik õppijad teavad nendest teemadest midagi, kuid teadmiste ja oskuste tase on erinev, samas on tase mõõdetav ja seda saab tõsta.

Inimese sotsiaalse arengu põhimõistete eeltoodud süsteem (ühiskonnakäsitus) on täies vastavuses ka üldhariduse õppekava humanistlike eesmärkidega. Selle alusel saab koostada üldhariduskoolide sotsiaalainete (ajaloo, inimese- ja ühiskonnaõpetuse) kavasisid. Seni ei kasuta psühholoogia (inimeseõpetuse), ühiskonnaõpetuse ja ajaloo ainekavad omavahel seostatud inimese, ühiskonna ega kultuuri mõisteid (Põhikooli riiklik õppekava, ainevaldkond „Sotsiaalteadused” 2014.)

Kohati eelkirjeldatud mõisteid siiski kasutatakse, kuid nagu termineid, mida saab lühidalt, ühemõtteliselt ja lõplikult määratleda. Õppijad ei saa aru ei sellest, milles nende areng seisneb, ega sellest, millised mõisted on selle adumiseks vajalikud. See piirab nende sotsiaalset pädevust ja takistab nende sotsiaalset

arengut. Tegelikult on nende mõistete maht määratu ja nende tähendusi tuleb pidevalt avardada. Hariduse sügavam tähendus seisneb inimeseks saamises, oma olemuse paremas mõistmises, enda, ühiskonna, kultuuri ja looduse seoste tabamises, enda samastamises kõige ümbritseva ja olemasolevaga. Seepärast saavad kõik sotsiaallained, nende kavad ja õppematerjalid olla kooskõlas esitatud mõistete süsteemiga. Ka kõik teised ained, mis taotlevad õppijate arengu toetamist, saavad võtta õppijate sotsiaalse arengu teooria oma kavade ja õppematerjalide koostamise üheks aluseks.

VÄLJUNDIPÕHISTE ÕPPEKAVADE KOOSTAMINE KÕRGKOOLIDES.

Esitatud sotsiaalteaduslike mõistete süsteem ja ainekava saavad olla ka kogu õppekava koostamise aluseks. Tallinna Tehnikaülikoolis viidi juhendist (Rutiku *et al.* 2009) ja kõrgharidusstandardi (2008) lisast lähtudes õppekavad õpiväljunditepõhisteks ja seejärel täiendati mõnes õppekavas väljundite süsteemi. Kõrgharidusstandardi lisas 1 on erinevate haridustasemetega väljundite loetelud. Bakalaureuse tasemel on 12 üldväljundit, neist kaks märgistavad teadmisi (teoreetilised koolkonnad, arengusuunad, probleemid, põhimõisted, meetodid), kaheksa oskusi (seoste nägemise, probleemide sõnastamise, meetodite kasutamise, info kogumise, suhtlemise, meeskonnatöö, IKT kasutamise ja võõrkeelte, teadmiste rakendamise ja enese täiendamise oskused) ja kaks hoiakuid spetsialisti ja kodaniku rollide suhtes. Juhend keskendub soovitudele nende väljundite sõnastamiseks ja õpitulemuste saavutamise hindamiseks. See on vajalik, kuid mitte piisav ega välistab, et õppekava jääb ikka omavahel nõrgalt seotud ainekavade kogumikuks.

Kuigi standardi väljundid pole esitatud hierarhilise süsteemina ega keskendu peamisele, saab neid siiski kasutada sellise süsteemi moodustamiseks. Peamine on

uuendusmeelse ja ettevõtliku spetsialisti ning aktiivse kodaniku kujunemine. Teised eesmärgid ja väljundid on sellele allutatud. (Meenutame, et Adolf Diesterweg kirjutas oma juhendites Saksa õpetajatele 1835. aastal, et inimese ja kodaniku areng on hariduse üldine osa ja spetsialisti kujunemine selle eriosa.) Head spetsialisti iseloomustavad järgmised tunnused, järgmised teadmised, oskused ja hoiakud (soovid):

- ▶ tunneb eriala peamisi aineid, teooriaid, mõisteid ja meetodeid;
- ▶ oskab kasutada neid teooriaid ja mõisteid praktikas, oma erialaste probleemide lahendamisel;
- ▶ oskab kasutada neid teooriaid ja mõisteid täiendava info kogumiseks, selle loovaks ja kriitiliseks hindamiseks;
- ▶ soovib (hoiak) oma teadmisi ja oskusi täiendada ning professionaalselt areneda;
- ▶ teab peamisi poliitilise ja organisatsioonilise suhtlemise teooriaid ja meetodeid ning oskab neid kasutada nii suulises kui kirjalikus suhtlemises vähemalt kahes keeles oma erialal, organisatsioonis, poliitikas ja ajakirjanduses;
- ▶ tunneb organisatsiooni ja juhtimise teooriaid ja mõisteid, teab, kuidas neid kasutada oma (tulevases) tööorganisatsioonis;
- ▶ teab, kuidas kasutada oma teadmisi, et osaleda poliitikas, ajakirjanduses ja kodanikuühiskonnas;
- ▶ teab, kuidas vajaduse korral hakata ise enda tööandjaks (ettevõtluse alused).

Sellise õppekava tuum on lihtne.

Esiteks, hea spetsialist teab oma eriala teooriaid, mõisteid ja meetodeid. Teiseks, ta oskab neid kasutada eelkõige tööalases, aga ka ühiskondlikus ja isiklikus praktikas. Kolmandaks, tal on soov (hoiakud) oma teadmisi ja oskusi täiendada ning edasi areneda. Seda tuuma on lihtne mõista ja kerge meelde jätta. Peamised ained täpsustavad, millised on need teooriad

ja mõisted ning kuidas neid praktikas rakendada. Sellele tuumale lisanduvad kaks läbivat oskust (suhtlemine ja juhtimine), üks kodanikupädevus ja üks ettevõtlushädevus. Spetsialisti kujunemisel võib siinjuures eristada mitu taset. Minimaalsel tasemel teab noor spetsialist oma eriala peamisi teooriaid, mõisteid ja meetodeid ning oskab neid vajaduse korral ka rakendada. Kõrgemal tasemel oleks ta ka uuendusmeelne ja veel kõrgemal – ka ettevõtlik, valmis kasvõi oma firmat looma. Veelgi kõrgem (või kaugem) aspekt on spetsialist kui aktiivne kodanik.

Selline õpiväljundite süsteem on rakendatud TTÜ rahvusvaheliste suhete õppekavades. Seda väljundite süsteemi (Haav 2014) on soovitatud ka Eesti Kutsekojale.

Juhendi (Rutiku *et al.* 2009) järgi on ained grupeeritud moodulitesse: alus-, põhi-, erialane ja valikmoodul. Sotsiaallainete õppekavades saab esitada ka sisulisi grupe. Näiteks rahvusvaheliste suhete õppekavas on sotsiaalteaduste alusmoodul, poliitikateaduste ja rahvusvaheliste suhete põhimoodul ning organisatsiooni ja juhtimise erialane moodul. Nendesse koondunud ained kasutavad lähedasi mõisteid ja teooriaid. Moodulite eesmärkide ja väljundite sõnastamine eeldab nende moodulainete õppejõudude omavahelisi arutelusid, aga ka konsulteerimist üliõpilaste, vilistlaste ja tööandjatega. Selle tulemusel seostavad õppejõud oma aineid paremini ka üliõpilaste professionaalse arenguga. Moodulite selge struktuur on üliõpilastele suureks abiks, kuna see annab ülevaate eriala peamistest ainetest, nende teooriatest ja mõistetest. See on spetsialisti professionaalse identiteedi tuum. Seega on üliõpilaste ja spetsialistide mudel pigem teooriate ja mõistete süsteem. See erialaste teadmiste süsteem seostatakse ka spetsialisti sotsiaalse arengu ja professionaalse identiteedi kujunemise teooriatega. TTÜ rahvusvaheliste suhete instituudis viidi selleks aastatel 2010 ja

2011 läbi õppekava arendamise seminare, mida toetas ELI Archimedese programm Primus. Seminaridest võtsid osa ka samade õppekavade juhid Tartu Ülikoolist, Tallinna Ülikoolist ja Euroakadeemiast.

Euroopa kvalifikatsiooniraamistik (EQF 2011, 22–25) rõhutab, et õpiväljundid peavad olema sõnastatud ühemõtteliselt ja spetsiifiliselt. EQF kirjeldab mõne Euroopa Liidu maa õppekavasid. Näiteks kuuenda (magistri)taseme ärijuhi kavas on kolme tüüpi õpiväljundeid: teadmised, oskused ja pädevused. Nende lühendatud loetelu on järgmine:

- ▶ teab ja saab aru tervest reast ärijuhtimise ainetest;
- ▶ oskab analüüsida äriprobleeme ja pakkuda lahendusi;
- ▶ oskab rakendada õpitud mõisteid ja oskusi erinevates kontekstides;
- ▶ suudab töötada iseseisvalt ja meeskonnas; oskab vastutada oma õppimise eest;
- ▶ suudab õppida erinevates kontekstides saadud kogemustest;

Spetsialisti taset saab mõõta loetletud väljundite omandamise taseme järgi.

Selles näites ei ole peaesmärgiks hea spetsialisti ettevalmistamine, kuid võib siiski arvata, et seda sihti peeti silmas väljundite sõnastamisel. Esimene väljund (teab aineid) on liiga üldine, korrektsem oleks „teab ainete mõisteid ja teooriaid”. Samuti pole siin mainitud aktiivse kodaniku kujundamist. Võrreldes EQF soovitusi (2011) TTÜs sõnastatud peamiste õpiväljundite süsteemiga, võib märgata, et need on omavahel kooskõlas.

KOGNITIIVSETE TEADMISTE SEOSTAMINE TEISTE TUNNETUSE VORMIDEGA.

Käsitledes õppekava peamiste eesmärkidena inimese, kodaniku ja spetsialisti kujunemist, määratletakse selleks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud. Teise sammuna valitakse eesmärgikohased õppematerjalid ja kolmandana – kõige sobivamad õppemeetodid. See on ka õppekava teooria teine

küsimus. Kuidas teadmisi õppematerjalide abil omandada? Didaktika näitab, kuidas seostada uusi (teaduslikke) teadmisi noortel juba olevate empiiriliste kogemustega. Didaktika ei näita, kuidas on kõiki neid aineteadmisi vaja noore kodaniku ja tulevase spetsialisti professionaalse identiteedi kujundamiseks, tema tunnetuslike, emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks. Õpikud peaksid suunama nii õpetajaid kui ka õppijaid aktiivsete

***Teadmiste piiratud
mõistmine on tähtsam
kui aineteadmiste
võimalikult detailne
ja täielik omandamine.***

meetodite kasutamisele. Ainekesksed õpikud seda enamasti ei tee, kuna lähtuvad materjalide esitamisel peamiselt vastavate ainete ja teaduste loogikast ega seosta seda inimese ja inimtunnetuse arengu loogikaga. Nad ei tasakaalusta teadmiste mahtu õppijate tunnetusvõime ega nende eneseteadvuse kasvu vajadustega. Õppijad küsivad, miks nad peavad seda või teist teadma ega saa sellele põhjendatud vastust. Seetõttu sellised õpikud pigem pärsivad kui toetavad õpetajate ja õppijate aktiivsust.

Seepärast on ainekavade ja õpikute koostamisel vaja ka õppekava ja õppijate sotsiaalse arengu teooria tundmist või vastava spetsialisti abi. Arendajad peavad lähtuma õppija, tema tunnetuse ja eneseteadvuse arengu mõistetest. Kui koostada näiteks Eesti lähiajaloo ainekava, siis tuleb kõigepealt küsida, milline on tänaste õppijate arusaam enda ja ühiskonna vahekorras? Millised muutused toimusid käsitletaval perioodil inimese ja ühiskonna vahekorras ja selle mõistmises? Need küsimused aitavad viia

noored õppimise keskmesse ja äratavad huvi ka järgmiste teemade vastu. Nad panevad õppijad mõtlema enda osa ja võimaluste muutumisest. Teatavasti võivad tänapäeva noored arutada Eesti riigi ja ka Euroopa Liidu arengu probleeme ja teha nende kohta ka ise ettepanekuid. Seega võivad kõik tunda end riigi subjektidena. Viiskümmend aastat tagasi võis arutada vaid valitseva partei otsuste täitmist. Keskendumine muutustele perioodi alguses ja lõpus võimaldab vältida kogu vahepealse aja sündmuste ja protsesside detailset kirjeldamist. Sellega väheneb faktiteadmiste maht. Selle kirjeldamisel saab kasutada samasuguseid sotsiaal-teaduslikke mõisteid nagu ka õppijate sotsiaalse arengu avamisel. Seega arendavad õppijad koos ajaloo mõistmisega ka arusaamisi iseendast ja oma võimalustest ajaloos ja tänapäeva ühiskonnas. See innustab iseseisvat loomingulist mõtlemist ja ettevõtlikkust.

Humanitaarainete kavade koostamisel ei ole peamine kirjanduse, kunsti ja muusika ajalugu, vaid peamiste stiilide ja voolude kirjeldamine ja nende kasutamine õppijate isikupäraste stiilide arendamiseks. See võimaldab vähendada ainete mahtu ja kasutada aega õppijate oskuste ja eneseteadvuse arendamiseks. Sellega viiakse senised õppekavaülesed eesmärgid ja õppekava läbivad pädevused ainekavadesse, õppematerjalidesse ja meetoditesse.

Ainekava koostamisel lähtutakse õppijate arengu mõistetest ja valitakse nendega seostuvad ainemõisted. Õpik avab need mõisted ja nende seosed ning esitab õppijatele ülesanded, mis seostaksid need mõisted nende seniste teadmiste ja kogemustega. Näiteks ühiskonnaõpetuse ainekava toob sisse peamiste sotsiaalsete subjektide mõisted, näiteks majanduses – töötajad, juhid ja ettevõtjad. Õpik kirjeldab peamisi sotsiaalseid subjekte ja nende suhteid detailsemalt. Metoodika suunab õppijaid nende (või nende perekonna) senise staatuse kirjeldamisele ja selle

muutmise soovide ja võimaluste hindamisele. Samamoodi lastakse õppijatel seostada nende endi senised kogemused ja arusaamad teiste üldiste mõistete ja teooriatega. Seda lastakse õppijatel teha nii iseseisvalt kodus kui ka rühmatöödena auditooriumis. Sellise analüüsiga arenevad ka õppijate intellektuaalsed oskused. Rühmatöodes ja auditooriumi ees esinedes arenevad nende emotsionaalsed ja sotsiaalsed oskused. Uute mõistete omandamine ja mõistete tähenduste laiendamine seostuvad teiste tunnetuse vormidega – nägemise, kuulmise, suhtlemise, suhtumise ja tegevustega. See on uus idee.

Lorin Anderson ja David Krathwohl (2001) arendasid B. Bloomi taksonoomiat (1956) kahemõõtmeliseks, millest üks mõõde sõnastas Bloomi eesmärgid tegusõnadena ehk siis kognitiivsete protsessidena (jätab meelde, saab aru, oskab kasutada jne) ja teine teadmiste konkreetsetest vormidest (nagu faktidest) abstraktsemate teadmiseni, teooriate ja meetoditeni. Nad ei seostanud sõnalisi mõisteid teiste tunnetuse vormidega nagu nägemine, kuulmine, emotsioonid, tegevused ja kogemused.

Nii omandatakse põhimõistete ja teooriate süsteem ning harjutatakse selle kasutamist enda kogemuste analüüsimisel. Lisaks arenevad nn ülekantavad oskused – omaenese mõtete, suhtumiste ja tunnete väljendamine, suhtlemine, meeskonnatöö, teiste mõjutamine ja juhtimine. Selliselt saavutatakse ettenähtud väljundid ning kujuneb aktiivne kodanik ja hea spetsialist.

Inimteadmiste seostamine kultuuri üldmõistega aitab mõista inimteadmiste sümbolset ehk kultuurilist ja kokkuleppelist ehk sotsiaalset olemust. Inimteadmisi väljendatakse sõnadega häälikute ja kirjatähtede abil. Need sõnad ei ole reaalsus, need on reaalsust peegeldavad kokkuleppelised märgid. Teadmiste pidamine tegelikkuse täielikuks kirjelduseks takistab tegelikkuse täielikumat mõistmist ja inimese arengut. Inimteadmised on vaid

tegelikkuse esialgne ja ajutine kirjeldus, täielikumaks mõistmiseks on vaja õppida või luua uusi mõisteid, mis omakorda soodustab ka inimese enda intellektuaalset arengut.

Teadmiste piiratuse mõistmine on tähtsam kui aineteadmiste võimalikult detailne ja täielik omandamine. See idee aitab vältida õpetatava üleliigset detailsust ja ülepaistutamist ning väldib aineteadmiste edastamise vastuolu õppijate mitmekülgse arengu toetamisega.

Kognitiivsete teadmiste vahekord teiste tunnetuse ja kultuuri vormidega on keerulisem, mitmetahulisem ja mitmesuunalisem, kui artikli piiratud maht näidata lubab. Viitame vaid mõnele faktile. Kunstnikud oskavad näha ja luua pilte, mis mõjutavad mitte ainult teiste inimeste tajusid, vaid ka meeoleolusid ja tundeid. Näitlejad oskavad mängida inimesi mitmesugustes tüüpilistes situatsioonides, mis panevad vaatajad mõtlema nende endi käitumise ja väärtuste üle.

KOKKUVÕTTEKS. Artikkel võttis võrdlevalt kokku peamised probleemid õppekavade arendamisel nii üld- kui ka kõrghariduses Eestis Euroopa Liidu hariduspoliitika kontekstis. Eesti probleemid ei erine põhimõtteliselt teiste maade omadest. Eestis koostatud üld-, kutse- ja kõrghariduse juhendid järgivad õppekavade koostamise peamisi samme: eesmärkide määratlemine, ainete, moodulite ja õppematerjalide ning õppemeetodite valik ning tulemuste hindamine. Kõikidel nendel etappidel soovivatatakse kaasata peamisi osalisi: õppijate, tööandjate ja kutseorganisatsioonide esindajaid. Kõrghariduse juhendid toovad õpiväljundite eeskujuks Eesti kõrgharidusstandardi (2008) lisa, mis on koostatud ELi standardi (2006) ja Dublini deskriptorite eeskujul. Kõrghariduses muudeti kooskõlas ELi otsustega kõik õppekavad väljundipõhisteks 2010. aasta lõpuks. Selle sügavam siht oli viia tudengite õppimine õppetöö keskmesse. Kutsehariduses

toimus analoogiline kampaania veidi hiljem. Siiski on seni vähe uuritud õpiväljundite mõju õpetamismeetoditele. Võib arvata, et see ei muutnud igal pool suurema osa õppejõudude praktikat ega viinud õppijaid õppetöö keskmesse. Mõnel pool on arendustöö siiski jätkunud. Tallinna Tehnikaülikooli majandusteaduskonnas toimusid 2010. ja 2011. aastal rahvusvaheliste suhete õppekavade seminarid. Seal tutvustati kursuse „Sissejuhatus sotsiaalteadustesse” ainekava ja selle seoseid teiste sotsiaalteaduslike ainete kavadega. See kava näitab inimeste arengu võimalusi ja probleeme majanduslikus, poliitilises ja haridussüsteemis. Seminaridel taotlesid õppejõud oma aine põhimõistete süsteemide ühtlustamist ja seostamist sotsiaalteaduste üldmõistetega. Seminaride tulemusena viidi õppekava üldised õpiväljundid süsteemi ja korrigeeriti moodulite süsteemi. Samuti tehti Kutsekojale ettepanek viia hierarhilisse süsteemi Eesti kõrgharidusstandardi õpiväljundite loetelu.

Artikkel kirjeldab sotsiaalteaduste põhimõistete uut süsteemi ja sellele tuginevat sotsioloogilist õppekavateooriat, mis käsitleb õppekava kui inimese, kodaniku ja spetsialisti arengut toetavat mõistete, teooriate ja meetodite süsteemi. Peamine on õppijate areng ühiskondlikus ja kultuurisüsteemis. Kuna teised eesmärgid ja väljundid on sellele allutatud, muutub sellega õpiväljundite loetelu hierarhiliseks süsteemiks. Sellist hierarhilist süsteemi mõistavad hästi mitte ainult õppejõud, vaid ka üliõpilased. Nad saavad aru, mis on peamine. Õppejõud lähtuvad sellest ja seostavad sellega oma ainete mõistete ja teooriate süsteemi. Sellega muutub kogu õppekava ainete loetelust mõistete ja teooriate süsteemiks. Kui õppeainetes kasutatud mõisted on omavahel kooskõlas, siis on ka üliõpilastel kergem seostada erinevaid õppeaineid omavahel. Nad saavad ülevaate on eriala peamistest distsipliinidest, mõistetest ja teooriatest ja õpivad paljusid ka kasutama.

Õppekava määratlemine spetsialisti arengu kavana ei tähenda veel, et kõik õppejõud ja õpetajad on suutelised seda kohe rakendama. Õppekava ja üliõpilaste arengu kava mõisted ei kattu täielikult. Kattumine sõltub sellest, kuidas õppejõud kasutavad oma ainekavade arendamises ja õppetöös üliõpilaste ja õppekavade arendamise peamisi sotsiaalteaduslikke mõisteid ja teooriaid. Õppekava muutub ainete kogumist õppijate arengu toetamise süsteemiks, kui selliselt toimib enamik mingi õppekava õppejõududest.

Artikkel esitab õppekava teooria kahe peamise küsimuse uued lahendused. Esiteks, peamine on teada kõige üldisemate mõistete – inimene, ühiskond ja kultuur – määratlusi ja osata neid seostada teiste omaenda, ühiskonna, kultuuri ja looduse vahekorda selgitavate mõistetega, kasutades neid oma tegevustes ja teistega suhtlemisel. Teiseks, kuidas seda õppida? Selleks on vaja kasutada erinevaid õppimise viise, lugeda õpikuid ja muid õppematerjale, sealhulgas ka Interneti allikaid, kuulata asjatundjate esinemisi ja selgitusi, arutada selle üle nendega ja oma kaaslastega, kujundada oma arvamusi, esitada oma seisukohti väikestes gruppides ja ka suurema auditooriumi ees, väljendada teistele oma mõtteid, hoiakuid ja ka tundeid, püüda mõjutada ka teiste mõtteid, hoiakuid ja tundeid. Lühidalt, selleks on vaja harjutada, kuidas seostada oma sõnalised teadmised ja suhtlemine teiste suhtlemise, tegevuse ja tunnetuse vormidega, samuti oma tunnete, hoiakute ja väärtustega. See põhimõte muudab õppijate tunnetuse arendamise peamiseks ja aineteadmiste sisu teisejärguliseks. Kokkuvõttes täidab see hariduse ja õppekavade eesmärgid ja viib õppijad õppetöö keskmesse. Peamiseks saab inimese, kodaniku ja spetsialisti kujunemine.

KASUTATUD KIRJANDUS

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (eds). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Complete edition. New York: Longman.
- APPLE, M. (2004). Ideology and curriculum. 3rd ed (1st ed 1979). New York, London: Routledge Falmer.
- BACHMANN, T., MARUSTE, R. (2011). Psühholoogia alused. Tallinn: TEA.
- BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., KRATHWOHL, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- BOBBITT, F. (1918). The curriculum. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- CEDEFOP (2012). Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Luxembourg: EU.
- DEWEY, J. (1902). The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1926). Democracy and education. New York: Macmillan.
- DIESTERWEG, F. A. W. (1850-1851). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: Bädeker.
- EQF. (2011). Using learning outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. – https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/EQF_note4_en.pdf
- GIDDENS, A. (1976). The constitution of society. Berkeley, Los Angeles: UC Press.
- GIDDENS, A. (1984). The construction of society. Berkeley, Los Angeles: UC Press.
- GOODSON, I. F. (1994). Studying curriculum. Buckingham: Open University Press.
- HAAV, K. (1999). Turg, firma ja partnerlus kui efektiivsete sotsiaalsete institutsioonide süsteem. – E. Kalle (toim). Äritegevuse innovaatika, II, 73–88. Tallinn: TTÜ Kirjastus.
- HAAV, K. (2008). Civic education in Estonia: Democratic or authoritarian? – Journal of Social Science Education, 9 (1), 121–130. – <http://www.jsse.org/2008/2008-1>
- HAAV, K. (2010). Education for democratic citizenship – development of the theoretical framework for Estonia and EU. – P. Mürsepp (ed). Proceedings of the Institute for European Studies, Journal of Tallinn University of Technology, 7, 168–192. – http://www.ies.ee/iesp/No7/iesp_no7.pdf
- HAAV, K. (2011). Poliitikaaridus Eesti koolides 1920–2010. – Riigikogu Toimetised, 24, 135–144.
- HAAV, K. (2012). History of curricula and development of sociological curriculum theory in Estonia. – Journal Sociology of Science and Technology. St. Petersburg, 3 (3), 54–73.
- HAAV, K. (2014). Kõrgharidusstandard ja õpiväljundite süsteem. – Õpetajate Leht, 23. mai.
- HARALAMBOS, M. (2013). Sociology: Themes and perspectives. West Newbury, MA: Collins Education.
- HESS, B. B., MARKSON, E. W., STEIN, P. J. (2000). Sotsioloogia. Tallinn: Külim.
- HOGG, M. A., VAUGHAN, G. M. (2007). Social psychology. London, New York: Pearson.
- KELLY, A. V. (2009). The curriculum. Theory and practice. Los Angeles: SAGE.
- KRULL, E. (2009). Õppekava ülesed 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, 14 (1), 34–53.
- LAYDER, D. (2006). Understanding social theory. London et al.: SAGE.
- LOTMAN, J. (1990). Kultuurisemiootika. Tallinn: Olion.
- MARSH, C. J. (2004). Key concepts for understanding curriculum. I. Perspectives. II. Planning, management and ideology. London, Washington: Falmer Press.
- McNEIL, J. D. (2006). Contemporary curriculum in thought and action. New York: John Wiley.
- MIKSER, R., TUUL, M., UGASTE, A. (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.
- MYERS, E. D. (1963). Education in the perspective of history. London: Longmans.
- OLIVA, P. F. (2005). Developing the curriculum. 6th ed. Boston, New York: Pearson.
- OUCHI, W. (1980). Markets, bureaucracies and clans. – Administrative Science Quarterly, 25 (1), 129–141.
- PILLI, E. (2009). Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele. – http://www.oppekava.ee/images/7/7b/%C3%95pitulemused_juhendmaterjal_31_03_09.pdf
- PILLI, E., VALK, A. (2008). Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- PINAR, W. F., REYNOLDS, W. R., SLATTERY, P., TAUBMAN, P. M. (2008). Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: P. Lang.

- PÕHIKOOLI RIIKLIK ÕPPEKAVA, AINEVALDKOND „SOTSIAALTEADUSED“. EELNÕU. (2014). – http://www.oppekava.ee/images/b/b6/PK_Lisa5_Sotsiaalained_02_04_2014.pdf
- REKKOR, S. (2014). Õppekava ja õppimine. – H. Noorväli jt. Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat, 43–94. Tallinn: Innove.
- RUTIKU, S., VALK, A., PILLI, E., VANARI, K. (2009). Õppekava arendamise juhendmaterjal. Tartu: Archimedes.
- RUTIKU, S., LEHTSAAR, T. (koost) (2006). Õppekavaarendus kõrgkoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- SLATTERY, P. (2006). Curriculum development in the postmodern era. New York: Routledge.
- STARK, J. S., LATTUCA, L. R. (1997). Shaping the college curriculum: Academic plans in context. New York: John Wiley. – https://books.google.ee/books/about/Shaping_the_College_Curriculum.html?id=vFYTp9cze2kC&redir_esc=y
- TABA, H. (1962). Curriculum development. New York: Harcourt.
- TOOTS, A. (2014). Sootsium. 9. klassi ühiskonnaõpetuse õpik. Tallinn: Koolibri.
- TYLER, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University Press.
- VANARI, K., VILGATS, B. (2012). Kokkuvõtte programmi Primus toetatud õppekava arendustest 2008–2012. Tallinn: Archimedes. – <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/Kokkuvote%20oppekavaarendusest%2020.12.12.pdf>
- VENGERFELDT, E. (koost). (2007). Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- WHITEHEAD, A. N. (1929). The aims of education and other essays. New York: Free Press.
- WILLIAMSON, O. (1975). Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications. New York: Free Press.
- YOUNG, M. (ed). (1971). Knowledge and control: New directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan.
- YOUNG, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory. – Journal for Curriculum Studies, 45 (2), 101–118.
- YOUNG, M., LAMBERT, D. (2014). Knowledge and the future school. Curriculum and social justice. London: Bloomsbury.