

TALLINNA ÜLIKOOL
Balti filmi-, meedia-, kunstide ja kommunikatsiooni instituut
EESTI KUNSTIAKADEEMIA
Kunstikultuuri teaduskond, kunstihariduse osakond

Kristin Kutti

**LOOVUST MÕJUTAVAD TEGURID JA LOOVUSTÕKKED
KUNSTITUNDIDES III KOOLIASTME NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja: Jane Remm, MA

Kaitsmisele lubatud:

Tallinn 2020

RESÜMEE

Ülikool Tallinna Ülikool Eesti Kunstiakadeemia	Instituut Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituut Kunstikultuuri teaduskond
Autor Kristin Kutti	
Töö pealkiri Loovust mõjutavad tegurid ja loovustõkked kunstitundides III kooliastme näitel	
Õppekava Kunstiõpetaja	Tase Magistritöö
Kuu ja aasta Mai 2020	Lehekülgede arv 64+2
Sisukokkuvõte Magistritöö eesmärk oli kaardistada loovust mõjutavad tegurid ja välja tuua kunstitundides esinevad loovustõkked. Magistritöö teoreetiline osa tõi välja loovust mõjutavad tegurid, millele tugines ka empiiriline uurimus. Loovust mõjutavad tegurid on enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele, paindlikkus, sisemine motivatsioon, pädevused sh loov mõtlemisoskus, valdkonnasisesed kompetentsid. Välised mõjutegurid on ülesannete jõukohasus, reeglid ja regulatsioonid, väline tasu (hindamine ja tunnustus), konkurents ja sotsiaalne surve, aeg, väsimus, töövahendid. Teoreetiline uurimus tõi esile isiksuse ja väliste tegurite vastastikmõju loovas enesemääratluses ja loovuse avaldumises. Iga loovust mõjutav tegur võib sisaldada endas mitmeid piiranguid ja takistusi, mis käesolevas magistritöös on nimetatud loovustõkketeks. Empiirilise uuringu käigus leiti vastus uurimisküsimusele, missugused loovustõkked esinevad III kooliastme õpilastel kunstitundides. Kvantitatiivsel andmekogumismeetodil põhinev kaardistusuuring viidi läbi 8-ndate ja 9-ndate klasside õpilaste seas ühes Eesti koolis. Andmeid koguti õpilastelt ankeetküsimustikuga, mis koosnes 27-st väitest, mis tuginesid erinevate uurijate ja autorite käsitlustes välja toodud loovust mõjutavatele teguritele ja millele on võimalik tähelepanu pöörata kunstiaines õppetööd planeerides või läbi viies. Kokku täitsid ankeetküsitlust 63 õpilast, kelle arvamuste põhjal analüüsiti loovustõkete esinemist. Empiiriline uurimus tõi välja, et uuritud õpilased on küll teadlikud, et neil on olemas potentsiaal olla loov, kuid enda hinnangul tegutsevad oma mugavustsoonis ja kalduvad ebakindlusele, mida suurendab sõltuvus välisest tasustamisest (hindamisest). Uuritud õpilased on valmis probleemide tekkimisel kasutama oma teadmisi, oskusi ja kogemusi, kuid divergentse mõtlemisoskuse vähesus võib olla loovust pärssivaks teguriks ning hirm ebaõnnestumise ees suurendab harjumuste kohaselt tegutsemist ja püüdu reeglitele alluda.	
Võtmesõnad: loovus, loovust mõjutavad tegurid, loovustõkked	
Säilitamise koht www.etera.ee Eesti Kunstiakadeemia raamatukogu	
Lisainformatsioon	

ABSTRACT

University Tallinn University Estonian Academy of Arts	Institute Baltic Film, Media, Arts and Communication School Faculty of Art and Culture
Author Kristin Kutti	
Title Factors Affecting Creativity and Barriers to Creativity in Art Classes Based on the Example of the School Stage III	
Curriculum Art Teacher	Level Master
Month and year May 2020	Number of pages: 64+2
Abstract <p>The aim of the master's thesis was to describe the factors affecting creativity and to point out the barriers to creativity in art classes. The theoretical part of the master's thesis discussed the factors affecting creativity, on which the empirical research was also based.</p> <p>Factors affecting creativity are self-determination, attitudes and habits, openness to experience, flexibility, intrinsic motivation, competencies including creative thinking skills, domain-specific competencies. External affecting factors of creativity are tasks on current functioning level that consider zone of proximal development (capability), rules and regulations, external rewards (assessment and recognition), competition and social pressure, time, fatigue, art tools. Theoretical research highlighted the interaction of personality and external factors in creative self-determination and the expression of creativity. Each factor affecting creativity can include a number of limitations and obstacles, which in this master's thesis are called as barriers to creativity.</p> <p>In the empirical study, the answer to the research question was found as to what kind of barriers to creativity occur in basic school stage III students in art lessons. A survey based on a quantitative data collection method was proceeded among 8th and 9th grade students in one Estonian school. Data were collected from students with a questionnaire consisting of 27 statements based on the factors affecting creativity identified in the approaches of various researchers and authors, also which can be taken into account when planning or carrying out studies in an art. A total of 63 students completed the questionnaire, and their opinions were used to analyze the existence of barriers to creativity.</p> <p>Empirical research has shown that although the students surveyed are aware that they have the potential to be creative, but in their opinion they operate in their comfort zone and tend to be insecure, which is increased by dependence on external reward (assessment). The students surveyed are willing to use their knowledge, skills and experience when problems arise, but a lack of divergent thinking skills can be a disincentive to creativity, and fear of failure increases habitual behavior and follow strictly the rules.</p>	
Key words: creativity, factors affecting creativity, barriers to creativity	
Place of Preservation www.etera.ee Estonian Academy of Arts Library	
Additional information	

SISUKORD

EESSÕNA	5
SISSEJUHATUS	6
1. LOOVUS JA LOOVUST MÕJUTAVAD TEGURID	9
1.1 Loovuse erinevad käsitlused, loomeprotsess ja loovuse definitsioon	9
1.2 Loovust mõjutavad sisemised ja välised tegurid	12
1.2.1 Isiksus ja enesemääratlus.....	16
1.2.2 Pädevused	18
1.2.3 Sisemine ja väline motivatsioon	20
1.3. Probleemilahendusvõimekus	21
1.3.1 Laste loovuse vanuseline muutumine ja ülesannete jõukohasus	22
1.3.2 Loov mõtlemine	24
2. LOOVUSTÕKKED	27
2.1 Sisemised loovustõkked	29
2.2 Välised loovustõkked	31
3. UURIMISTÖÖ METOODIKA	34
3.1 Uuringutüüp ja uuringustrateegia	34
3.2 Valim	36
3.3 Andmete kogumise, töötlemise ja analüüsi meetodid	36
3.4 Eetilised kaalutlused	37
3.5 Tulemuste esitlemise põhimõtted	38
4. UURIMISTULEMUSED	39
4.1 Sisemised loovust mõjutavad tegurid – enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele, sisemine motivatsioon	39
4.2 Välised loovust mõjutavad tegurid – reeglid ja regulatsioonid, hindamine ja tunnustus, sotsiaalne surve ja konkurents	43
4.3 Probleemilahendusvõimekus – jõukohasus, valdkonnasisesed pädevused, loov mõtlemisoskus	47
4.4 Ressursid – aeg, väsimus, töövahendid	49
ARUTELU JA KOKKUVÕTE	51
KASUTATUD ALLIKAD	57
LISA 1. Loovustõkked erinevate autorite käsitluses (autoritabel)	
LISA 2. Ankeetküsitluse väited	

EESSÕNA

Kunstiõpetajaks kujunemise tee on mulle andnud visiooni, et lisaks praktiliste oskuste õpetamisele, on vaja tegeleda kunstitundides ka õppijate loovuse arengu toetamisega.

Olen senini täheldanud, et sõna loovus kasutatakse sageli ekslikult andekuse sünonüümina. Sellega püütakse mõista anda, et isik on mõnes valdkonnas saavutanud silmapaistvaid tulemusi või on ülimalt intelligentne. Samuti olen kohanud põhjendamata väidet “mina ei ole loov” ning kuulnud arvamust, et loovus on kaasasündinud iseloomuomadus ja seda ei ole võimalik muuta.

Magistriõpingute käigus toimunud üldharidus- ja kunstikooli tundide vaatluste ja õpetajapraktika käigus märkasin kunstiõppes mitmeid loovuse arenguga seotud kitsaskohti. Näiteks panin tähele tunnis igavlemist ja vajadust õppijat pidevalt motiveerida töö jätkamisel, õppijate ajaplaneerimisoskuste puudumist, mistõttu jäid osadel grupis loovtööd pooleli samal ajal, kui enamus suutsid need etteantud ajapiirangu sees ära teha. Samuti jäi silma ka õpetajapoolne nõrk ülesandepüstitus, vähene individuaalne lähenemine või ebapiisav tähelepanu õppijale. Samas ei osanud ma nähtud ilmingutele konkreetseid põhjuseid nimetada.

Lähtuvalt ühiskonnas juurdunud ekslikust arvamusest ja õpetajapraktika käigus kogetust tekkisid mul küsimused, missugused loovust mõjutavad tegurid esinevad kunstitundides õpilastel, kuidas mõjutab loovuse avaldumist õpilaste teadmine enda loovusest ja mis õpilaste loovust pärsib. Vastuseta jäänud küsimused tekitasid minus huvi loovuse ja loovust mõjutavate tegurite uurimiseks, et leida õppetöök ja loovuse arendamiseks kunstitundides mõjusamad lahendused.

SISSEJUHATUS

Tehnoloogia on võtnud üle rutiinseid ülesandeid ja üha rohkem vajab ühiskond loovalt mõtlemaid ja loovalt tegutsevaid isikuid (*Why Study Creativity?*, s.a.), kes arendavad tehnoloogiat ja juhivad roboteid. Vickery (2015) toob raportis "*Creative Economy Report*" esile, et väärtuse pakkumine ja uute ideede elluviimine kultuurilises, poliitilises, sotsiaalses ning majanduslikus sfääris on võimalik läbi loovuse. Lisaks suhtlemisoscusele, koostööoscusele ja kriitilisele mõtlemisele on loov probleemilahendusoskus 21. sajandi põhioskusi, mis võimaldab kiirelt muutuvast ja raskesti etteennustatavas maailmas inimestel toime tulla (Vickery, 2015). Seega loova mõtteviisi juurutamine on jätkusuutliku ühiskonna ja majandusliku progressi aluseks.

"Mina ei ole loov" fenomen koosneb erinevatest tunnetuslikest ja käitumuslikest faktoritest, see on väljakujunenud eksiarvamus, mis rajaneb enesemääratlusel. Hoiakud, uskumused ja mõtlemine iseendast tekivad läbi teadmiste ja oskuste arengu nii individuaalsel tasandil kui ka väliskeskonna mõjul ja kujundavad ka loovuse avaldumist. Loovus on inimlik võime, mis on sõltuv ja väljendatud indiviidi poolt läbi tema mõtlemise, käitumise ning tegutsemise (Urban, 2007). Loovus viib eneseteostuseni (Alonso-Geta, 2009) ja loovuse nimetust võib omistada ideedele ja toodetele, mis on uudsed, asjakohased ja tõhusad (Amabile, 1996; Cropley & Urban, 2000).

Ajakirjas "Õpitrepp" avaldatud Jaak Jõerüüdi tsitaat loovust puudutavast ettekandest toob esile enesemääratluse olulisuse loovuses: "Ma arvan, et kõige rohkem takistab inimesi loov olemast iseenda mittetundmine /.../ Olen absoluutselt veendunud, et igaüks on võimeline olema loov." Loovus sõltub sellest, kui palju keegi iseend usaldab, analüüsib ja on vastavalt oludele võimeline ennast muutma ja kohandama. Kui inimesel on endast vale arvamus, või kui ta ei tunne oma soove, võimeid, vigu ja voorusi, siis on raske leida üles tegevusala, kus just tema loovvõimed avalduvad kõige paremal viisil. (Jõerüüt, 2009).

Loovuse avaldumine on seotud isiku arenguga. Kõigil lastel on potentsiaal olla loov ning kasvatus ja haridus on vastutav lapse võimete arendamise eest (Runco, 2003; Heinla, 2010). Kasvatusteadlane Tiiu Kuurme (2003) toob esile kasvatus ja hariduse olulisuse

isiku arengus täheldades, et “Kasvataja tegutseb olevikus tuleviku nimel”. Üks hariduse eesmärke on suunata õppijat rohkemate teadmiste, oskuste ja kogemuste läbi parema teadmiseni iseendast ja oma loovpotentsiaalid. Iga inimene on unikaalne ning ainulaadne ja kasvatus ülesanne on toetada laste terviklikku ja mitmekülgset arengut selleks, et lastest saaksid täisväärtuslikud ja endast lugupidavad maailmakodanikud (Kuurme, 2003; Vickery, 2015). Ka Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava õppe- ja kasvatusesmärgid Eestis on tihedalt seotud loovuse arendamisega. Nendes on välja toodud kooli roll õpilaste kasvamisel loovateks, mitmekülgseteks ja sotsiaalselt küpseteks isiksusteks, kes suudavad ennast täisväärtuslikult teostada ja ühiskonnale väärtust pakkuda. See tähendab mitmete “pädevus teadmiste, oskuste ja hoiakute arendamist, mis tagavad suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas loovalt, ettevõtlikult ja paindlikult toimida” (Gümnaasiumi riiklik õppekava, s.a.; Põhikooli riiklik õppekava, s.a.).

Kunstiõpetusel on lapse arengus suur roll, kuid areng ei toimu ilma toetavate tegevuste ja keskkonnata. Kristi Laanemäe toob välja levinud arusaama ühiskonnas, et kunstitunnis areneb loovus igal juhul ja iseenesest (Laanemäe, s.a.). Kunstiõpetuses areneb loovus läbi vajalike kunsti- ja visuaal-kultuurialaste teadmiste ja oskuste omandamise, mina- ja maailmapildi laiendamise, sotsiaalsete väärtushoiakute kujundamise, iseseisva ja koostegutsemise oskuste suurendamise. Kunstiõpetuses on rõhuasetus looval eneseväljendusel, millesse on kaasatud kujutlusvõime, oma ideede rakendamine, tunnete väljendamine, mis aitavad märgata oma isikupära, aga ka sarnanemist või eristumist oma kaaslastega (Tuulmets, 2010).

Loovust uuritakse pidevalt ja pakutakse välja erinevaid viise ja metoodikaid, kuidas loovust arendada. Iga loovust mõjutav tegur võib sisaldada endas mitmeid piiranguid ja takistusi. Uurimused, mis käsitlevad loovust, kirjeldavad põhjalikult loovuse avaldumist mõjutavaid tegureid, kuid vähem pööratakse tähelepanu loovust pärssivatele teguritele, mis võivad olla loovuse arenguteel takistuseks. Eelnevad uuringud Eestis loovust mõjutavatest teguritest on keskendunud valdavalt õpetajate arvamusele ja peegeldavad õpilaste loovust vaid kaudselt. Õpilaste arvamuste uurimine annab otsesemad tulemused õpilaste loovust mõjutavate tegurite kohta. Loovusõpetuse dotsent Eda Heinla uuringud (2012), mille raames küsitleti Eesti õpilasi, jäävad aga aastate taha ja tuginevad peamiselt nn Torrance'i

loova mõtlemise testidel (Torrance, 1971), mis mõõdavad divergentset mõtlemist kui ühte loovuseks vajalikku oskust, kuid ei kaardista teisi loovust mõjutavaid tegureid. Heinla (2006) uuring Eesti noorte loovusest märgib asjaolu, et laste kognitiivsete ja isikuomaduste mõju loovuse arengule algab varases eas ja toob esile selle, et isiksuse, oskuste ja võimete arengut, sh loovust, on võimalik koolis õpetajal toetada. Sama kinnitavad ka mitmed teised uurijad, näiteks M. A. Runco, T. M. Amabile, P. M. P. Alonso-Geta, A. Tuulmets, K. Laanemäe jt.

Loovus on potentsiaal, mis on kõigis olemas ning see areneb koos isikuga (Runco, 2003). Loovuse käsitlused hõlmavad isiksuse ja tema hoiakute, mõtlemise, motivatsiooni, võimekuse, sotsiaalse jm keskkonna, sh hariduse mõjutegureid (Eysenck, 1993; Amabile, 1996; Dacey et al., 1998; Cropley, 1999; Urban, 2007; Cropley, 2015; Heinla, 2020). Enne, kui hakatakse isiksuse või tema loovuse arengut toetama, on oluline mõista, mis loovuse arengut takistab. Kuna enamus autoritest on esitanud oma teooriad ja uuringute tulemused loovuse arengu lähtekohast ja loovust pärssivate tegurite kohta on vähe otsest või koondavat kirjandust, siis selle **magistritöö eesmärk on kaardistada loovust mõjutavad tegurid ja välja tuua kunstitundides esinevad loovustõkked**. Selles magistritöös on uurimisfookuses eelkõige need tegurid, mis mõjutavad III kooliastme, mille raamesse jäävad loovuse arengus kriitilised eluaastad (Dacey et al., 1998), õpilase loovuse arengut kunstitundides. Õpilaste loovuse arengut mõjutavate teguritega arvestamine kunstiõpetaja pedagoogilises töös võimaldab toetada õpilase jõudmist suurema loovuseni ja eneseteostuseni. Eesmärgist lähtuvalt on **uurimisküsimuseks missugused loovustõkked esinevad III kooliastme õpilastel kunstitundides**.

Eesmärgi saavutamiseks defineeritakse järgnevas kahes peatükis loovus erinevate autorite käsitlustest lähtuvalt, sünteesitakse loovust mõjutavaid tegureid ja tuuakse välja loovust pärssivad tegurid kõrvutades erinevate uurijate seisukohti. Uurimisküsimusele leitakse vastus kvantitatiivsel andmekogumismeetodil põhineva kaardistusuringuga, mille eelisteks on piiratud aja jooksul suurema vastuste hulga kogumine ning asjaolu, et uuringu tulemusi on võimalik objektiivselt üldistada laiemale kogumile. Empiirilise uurimuse tulemused esitatakse uurimistulemuste peatükis, millele järgneb kogutud andmete analüüs ja teoorias välja toodud teabega sidumine.

1. LOOVUS JA LOOVUST MÕJUTAVAD TEGURID

1.1 Loovuse erinevad käsitlused, loomeprotsess ja loovuse definitsioon

Loovusteooriates kohtab erinevaid loovuse definitsioone. Loovuse käsitlused hõlmavad peamiselt nelja asjaosalist: loov inimene, loomeprotsess, loometulemus ning sotsiaalne keskkond (Heinla, 2010). Loovus pole vaid jõud iseeneses, see on inimlik võime, sõltuv ja väljendatud indiviidi poolt läbi tema mõtlemise, käitumise ning tegutsemise (Urban, 2007). Loovus viib eneseteostuseni ja tõstab ühiskonna intellektuaalset potentsiaali (Alonso-Geta, 2009).

L. Vögotski nimetab 1930. aastatel loovtegevuseks niisugust inimtegevust, kus luuakse midagi uut, on see siis loomingulise protsessi käigus loodud välise maailma ese või ainuüksi inimeses endas elav ja ilmnev mõistuse- või tunde konstruktsioon. Loovus saab alge kujutlusvõimest läbi ajju salvestunud informatsiooni. Kujutlusvõime on igasuguse loovusliku tegevuse alus kultuuri kõigis valdkondades ning teeb võimalikuks kunstilise, teadusliku ja tehnilise loomingu. (Vögotski, 2016).

Kaasaegsemad käsitlused mõtestavad loovust kui kognitiivset protsessi, mis hõlmab mõtlemist, mille käigus luuakse uus ja kasulik idee või toode, mis on asjakohane ja tõhus (Cropley & Urban, 2000; Csikszentmihalyi, 2009), kui ka võimet lahendada probleeme uudsel viisil saades algupäraseid ja isikupäraseid tulemusi (McLeod & Cropley, 2013) inimtegevuse eri valdkondades (Heinla, 2013). Feldhusen (1999) rõhutab loovuses eetilist aspekti, Simonton (2004) ootamatust või üllatust, Runco ja Jaeger (2012) efektiivsust. Mainitakse ka seotust rikkaliku kujutlusvõimega (NACCCE, 1999), loovust kui saavutust (Eysenck, 1993), loovust kui elu edendavate uute ideede, toodete, seadmete või kunstiteoste loomist (Feldhusen, 1999) ning kompetentside ja pädevuste kogumit, mis aitab inimestel pidevalt muutuvast ühiskonnast kohaneda uute situatsioonidega (Alonso-Geta, 2009).

Loovuse käsitlustes eristatakse tootele suunatud loovust ja personaalset loovust. Eraldi vaatluse all on laste loovus, mis erineb täiskasvanute loovusest selle poolest, et see on peamiselt ajendatud uudsusest iseenda suhtes (Runco, 2003). Uudsus ja väärtuslikkus

on loovuses loometulemuse keskne küsimus. Uudsus võib olla minimaalse erinevusega olemasolevast ideest või tootest kuni radikaalse uudsuseni. Samas võib olla uudsuse küsimus olla aktuaalne valdkonna arengu raames või ainult isikust lähtuv (personaalne). (Kaufmann, 2003; Heinla, 2010).

Runco (2003) toob välja, et loovpotentsiaal on igaühes olemas ning see areneb koos isikuga. Kaufmani ja Beghetto „Nelja loovuse mudelis“ eristatakse personaalset loovuse arengut silmas pidades nelja erinevat tasandit: isiklik loovus (*Mini-C*), mis avaldub õppimise protsessis ja seetõttu nimetatakse seda ka õpiloovuseks (Heinla, 2013; Sepp, 2015), argiloovus ehk igapäevane loovus (*Little-C*), erialane loovus ehk eksperdi tasemel loovus, (*Pro-C*) ning geniaalne ja väljapaistev loovus (*Big-C.*) (Kaufman & Beghetto, 2013; Kaufman et al., 2016; Heinla, 2013).

Isiklik ja õpiloovus sisaldab subjektiivseid personaalseid avastusi ja nn ahhaa-momenti, mida inimesed kogevad leides lahenduse mõnele probleemile või avastades enda jaoks uusi mõisteid ja võrdlusi (Weisberg, 2010; Heinla, 2013) ja personaalseid tõlgendusi. Isiklike arusaamu ei pruugi küll teised inimesed loovaks pidada, kuid need võivad sobivates tingimustes areneda loovaks panuseks, mida tunnustatakse. (Kaufman & Beghetto, 2013; Kaufman et al., 2016). Isiklik loovuse tasand on esmane ja kõige olulisem laste loova potentsiaali julgustamiseks ning toetamiseks (Heinla, 2020). Argiloovuses tunnustatakse igapäevase töö tulemust. Erialane loovus hõlmab aastatepikkust praktikat valdkonnas, see tase võib olla kõrgeim, mida enamik inimesi oma elu jooksul saavutada suudavad. (Kaufman & Beghetto; 2013, Kaufman et al., 2016). Väljapaistvat loovust iseloomustab suur ajalooline panus, seda omistatakse loovisiksustele, kes on oma erialal tunnustatud ja kuulsad (Heinla, 2013).

Loov protsess, mis aitab näha ja lahendada probleeme uudsel viisil eeldab kompetentsi ja on seotud isiku mõtlemisioskusega erinevates probleemilahendusetappides. Eilders (2019) viitab “*Encyclopedia of Health, 2019*” artiklis, et mitmed psühholoogia uurijad nagu Dewey, Wallas, Plya, Bransford, Dunker jt on probleemilahendusprotsessi jaganud etappideks: 1) ettevalmistus (*preparation*) 2) inkubatsioon (*incubation*) – 3) kirkastumine (*illumination / insight*) 4) verifikatsioon (*verification*). Loomeprotsessi etappe kunstis võib samastada erinevates teooriates välja toodud probleemilahendusprotsessi

etappidega. Amabile (1996) jagab loomeprotsessi viieks erinevaks etapiks. Laanemäe (Laanemäe, s.a.) on lisanud Amabile loomeprotsessi etappidele täiendavad selgitused kunsti valdkonda silmas pidades. Vastavalt Amabile ja Laanemäele on kunstiloomingu protsessi etapid:

1. probleemipüstitus – ülesandest arusaamine, idee;
2. ettevalmistus – info ja ressursside kogumine;
3. ideede genereerimine ja inkubatsioon – kavandamine, skitseerimine;
4. erinevate eelnevas etapis väljamõeldud ideede testimine, loometulemuse väljatöötamine, idee elluviimine;
5. hindamine, refleksioon ja esitlemine.

Loovust peetakse valdkonnaspetsiifiliseks ja seetõttu eeldab see kindlaid kompetentse, lisaks erineb loovus ülesandekeskselt valdkonna sees (Barbot et al., 2011). Iga valdkond defineerib loovust vastavalt oma lähtepunktist (Vickery, 2015). Csikszentmihalyi käsitleb loovust kui sotsiaalset nähtust – inimene on sotsiaalne olemus ja tegutseb ühiskonnas, mistõttu tema eesmärgid, sh ka loovad tulemused, on sõltuvad sotsiaalsest keskkonnast. Loometulemus saavutatakse kolme mõjuteguri koostoimel: isik, institutsioon või valdkond, kus isik tegutseb ja saab tagasisidet oma tegevusele ning ühiskond, kes loometulemusi vajab ja järeltulevatele sugupõlvetele edasi annab (Csikszentmihalyi, 2015).

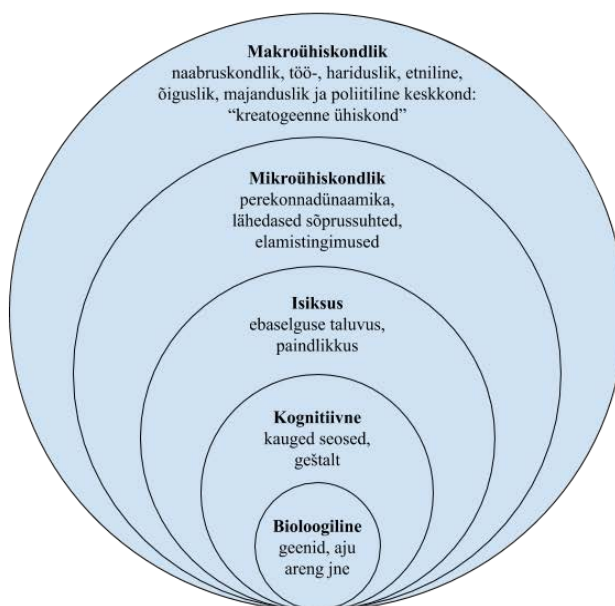
Käesoleva magistritöö raames on loovus määratletud toetudes eelnevalt esile toodud käsitlustele, millest lähtudes **on loovus tegevus või kognitiivne protsess, mille käigus tekivad algupärased või isikupärased tulemused või kujunevad pädevused, mis on uudsed, asjakohased ning tõhusad.**

Loovus sisaldab endas erinevaid mõjutegureid mitmel tasandil. Loovust mõjutavaid tegureid, millega on võimalik arvestada õppetöö planeerimisel, sh kunstihariduses õpilaste loovuse arendamisel, käsitletakse järgnevatel peatükkides.

1.2 Loovust mõjutavad sisemised ja välised tegurid

Selleks, et koolis toetada õpilasel jõudmist suurema loovuseni ja seeläbi eneseteostuseni, mis on Maslow motivatsiooniteooria kohaselt inimese vajaduste hierarhias kõrgeim tasand (Maslow, 1943), on vaja õpetajal teada, mis loovuse arengut mõjutab. Käesolevas alapeatükis ja järgnevas peatükis on välja toodud peamised loovust mõjutavad tegurid ja kirjeldatakse põhjalikumalt aspekte, millele tähelepanu pööramine on võimalik kunstitundides. Loovust mõjutavate tegurite tundmine võimaldab õpet struktureerida (Villalba, 2009) ja valida sobivaid õppe- ja kasvatusmeetodeid.

Alates 20. sajandi viimaste kümnendite loovuskäsitlustest vaadeldakse loovuses isiksuslikke ja sotsiaalseid mõjutegureid koos. Kõige selgemini kirjeldab loovust mõjutavate tegurite omavahelist seotust Dacey ja Lennoni biopsühhosotsiaalne loovuse mudel (Joonis 1), kus loovuse seisukohalt loetakse oluliseks nii isiku bioloogilist, psühholoogilist (s.o isiksuslik tasand) kui ka sotsiaalset tasandit (s.o mikroühiskonna ja makroühiskonna tasand), milles avalduvad tegurid on omavahel põimunud. Makroühiskonna tasandil toovad autorid esile hariduskeskkonna, mis toetab loovuse eeldusena iseseisva mõtlemise ja leidlikkuse arengut (Dacey et al., 1998).

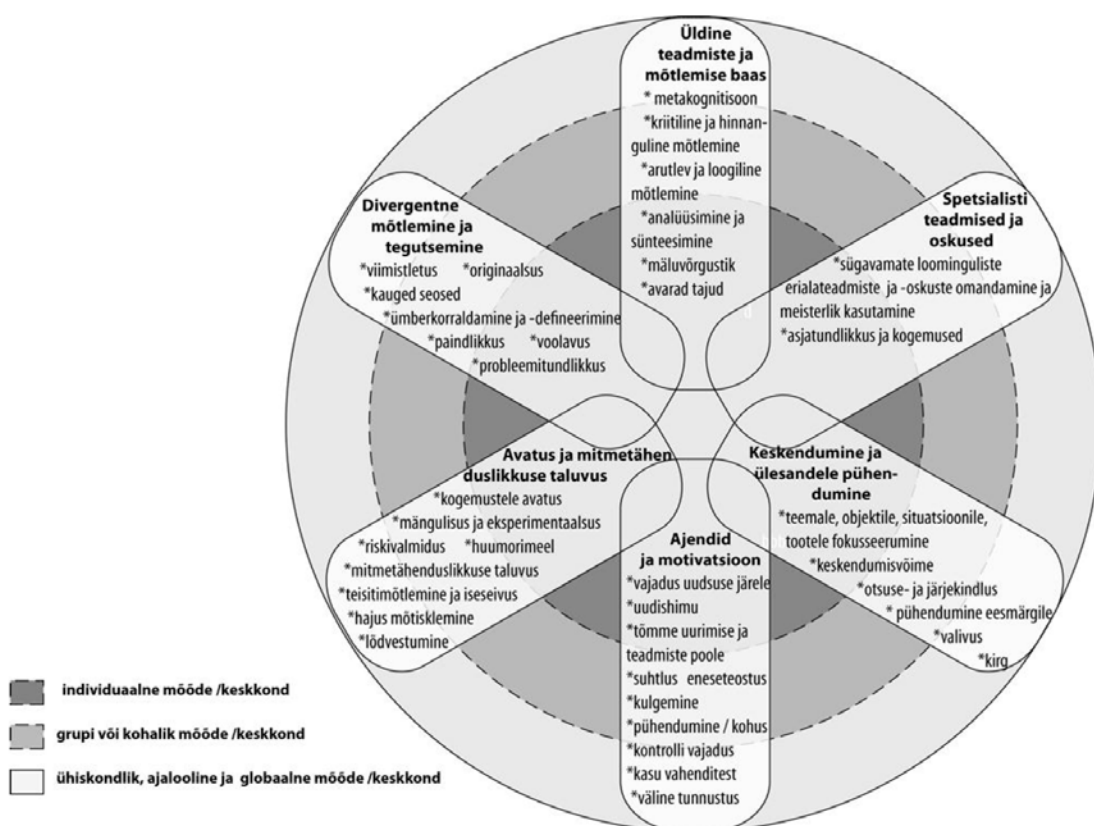


Joonis 1. Dacey-Lennoni loovuse biopsühhosotsiaalsete allikate mudel (Heinla, 2004)

Ka Eysenck jagab loovust mõjutavad tegurid kolme rühma tuues välja, et loovusel on omavaheline vastastikune seos kognitiivsete võimete (intelligentsus, teadmised, oskused, erivõimed), isiksuse (sisemine motivatsioon, enesekindlus, mittekonformsus ehk sõltumatus, iseseisvus, loovus) ja keskkonnaga (kultuurilised, poliitilised ja religioossed mõjud, sotsiaal-majanduslik tegurid, haridus) (Eysenck, 1993).

Fisher (2005) mõte toetab tasandite omavahelise suhestumise selgitamisel: “Inimese intellektuaalsed võimed on seotud bioloogilise pärandiga ja aktiveeruvad läbi sotsiaalse kogemuse vastavalt haridusalasele, sotsiaalsele, perekondlikule ja kultuurilisele keskkonnale”.

Uurijad toovad esile, nagu nähtub ka joonisel 2 toodud Urbani (2007) loovust mõjutavate kompetentside ja tegurite mudelist,



Joonis 2. Urbani loovust mõjutavate kompetentside ja tegurite mudel (Urban, 2007; tõlk. Laanemäe)

et loovuse avaldamiseks vajalikud isikuomadused ja kompetentsid, millele avaldab oma mõju keskkond, milles isik tegutseb, on: intelligentsus (üldiste teadmiste ja oskuste baas), kaasasündinud taju ja avatus kogemusele (võime eesmärgipäraselt kohaneda ja muuta või valida keskkonda, võtta riske ja vähendada väliseid piiranguid), piisavad valdkondlikud teadmised ja spetsialisti oskused (väljaõpe, kogemus), divergentne mõtlemine, ajendid ja sisemine motivatsioon või kirk tegevuses, keskendumine ja ülesandele pühendumine (Urban, 2007; McCrae, 1987; Amabile, 1996; Tan, 2007).

Ka Cropley (2015) toob oma teoorias loovuse mõjuteguritena esile intelligentsuse, probleemilahendusoskuse, psühholoogilised aspektid, teadmiste ja mõttestruktuuri arengu, motivatsiooni kui ka keskkonnast tulenevad tegurid, milleks on sotsiaalne surve, reeglid ja normid.

Tuginedes eelnevale, võib kokkuvõtvalt öelda, et loovus on mõjutatud kahest suurest kogumist – isikust ja keskkonnast, milles isik tegutseb. Loovuse avaldamise eelduseks on järgmiste tegurite koostoime:

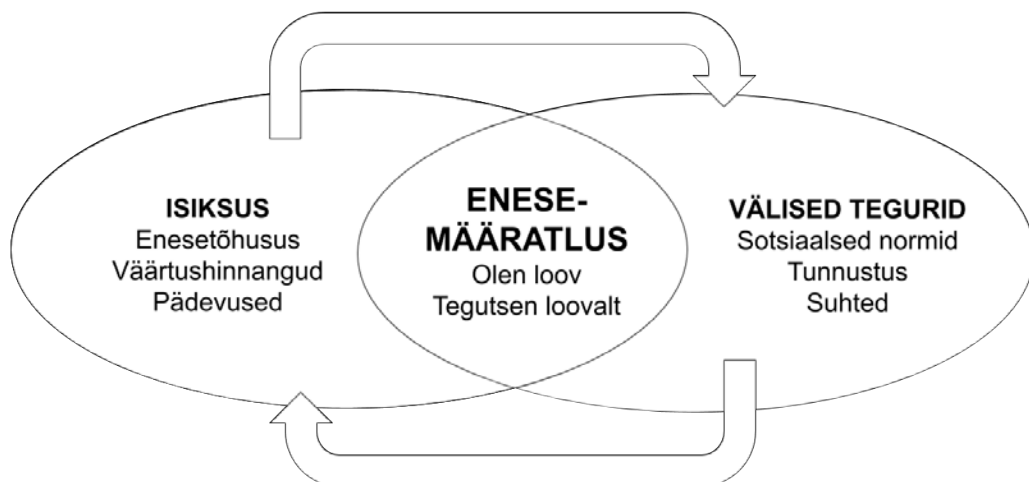
1. isiksus ja tema oskused (sh kognitiivsed oskused ja isiksuseomadused);
2. motivatsioon ja loovuse avaldamist toetav keskkond;
3. loovmõtlemine (probleemi ja selle lahendamise protsess).

Käesoleva magistritöö raames on isikust lähtuvad loovust mõjutavad tegurid nimetatud sisemisteks mõjuteguriteks ja keskkonnast tulenevad loovust mõjutavad tegurid nimetatud välisteks mõjuteguriteks. Kuna uurimisfookuses on õpilased kunstitundides, siis keskendutakse eelkõige nendele loovuse mõjuteguritele, mis on olulised pedagoogilises tegevuses õpilase loovuse arendamise seisukohast ja mille mõjutamine, suunamine või arengule kaasaaitamine on võimalik kunstitundides.

Selleks, et mõista, mis paneb inimest looma, on oluline aru saada tema eesmärkidest. Kui inimese kaasasündinud psühholoogilised kõrgemad põhivajadused – iseseisvus, kompetentsus ja seotus on kaetud, kerkivad esile eneseteostus- ja saavutusvajadus. Kuna vajadused on omavahelises hierarhilises seoses, siis eneseteostuseni jõuab inimene alles siis, kui madalamate tasandite vajadused on rahuldatud. (Maslow, 1943).

Ryan ja Deci enesemääratlemise teooria toetub Maslow vajaduste hierarhiale ja toob välja, et motivatsioon tegutseda tekib isiksuslike aspektide ja sotsiaalse konteksti koosmõjul (Ryan & Deci, 2000). Koosmõju tähendab siinkohal, et iseend määratletakse ümbritseva keskkonna (sõbrad-lähedased, ühiskond ja institutsioonid, sh kool) suhtes (Arro et al., 2015) ja ühiskonna väärtushinnangute toimetel (Maslow, 1943). Isiksuslikud aspektid sisaldavad hinnanguid iseendale ja oma pädevustele (Ryan & Deci, 2000) ning loovad enesetõhususe tunde. Kõrgema loova enesetõhususega inimesed pakuvad välja rohkem loovaid lahendusi (Bandura, 1994; Gong et al., 2009), millel on võime keskkonda paremaks muuta või laiendada uute teadmistega (Arieti, 1979).

Keskkond, milles tegutsetakse, annab loovatele tulemustele hinnanguid ja samas ka kasutab neid, mis tähendab seda, et isiksus ja keskkond on omavahel mitte ainult koosmõjus, vaid mõjutavad üksteist ka vastastikku (Joonis 3). Ka sotsiaalse õppimise teooriast võib esile tuua, et õppija ja ümbritsev sotsiaal-kultuuriline keskkond, sh kaasõppijad, õpetajad, on vastastikmõjus (Org, s.a.).



Joonis 3. Isiksuse ja väliste tegurite vastastikmõju loovas enesemääratluses ja loovuse avaldumises (autorijoonis)

Oskus iseenda omadusi, mõtteid ja tundeid teadvustada ja kirjeldada ning suhestada neid teadmisi ümbritseva keskkonnaga on enesemääratluspädevus. Enesemääratluspädevus

annab võimaluse vajaduse korral oma käitumist mõista, analüüsida ja arengut muuta ja suunata (Arro et al., 2015; Laanemäe, s.a.). Enesemääratluspädevuse arengut on võimalik koolis õpetajal toetada ja suunata.

Selles peatükis käsitletud teema kokkuvõteks võib öelda, et erinevate autorite käsitlustes välja toodud loovust mõjutavad tegurid, mis ühtlasi võivad avalduda õpilasel kunstitundides on:

- isiksusest lähtuvad ehk siemised mõjutegurid – enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele, paindlikkus, sisemine motivatsioon, pädevused sh loov mõtlemisoskus, valdkonnasisesed kompetentsid;
- välised mõjutegurid – ülesannete jõukohasus, reeglid ja regulatsioonid, väline tasu (hindamine ja tunnustus), konkurents ja sotsiaalne surve, aeg, väsimus, töövahendid.

Siinkohal nimetatud tegureid käsitletakse selle tingliku jaotuse alusel järgnevates alapeatükkides ja loovustõkete peatükis põhjalikumalt.

1.2.1 Isiksus ja enesemääratlus

Isiksus on Haridussõnastiku järgi isiku psüühiliste tunnuste unikaalne kogum, mis sisaldab eneseteadvust, -regulatsiooni, -teostust ja sotsiaalset rolli. Isiksus on samal ajal produkt ja protsess, seda iseloomustab kindel struktuur ja tal on võime areneda. Isiksus toetub oma väärtustele ja veendumustele. (Kidron, 2019).

Amabile, Dacey ja teised uurijad toovad esile, et loovatele isikutele on omased enesedistsipliin ülesande täitmisel, vaoshoitus hoolimata frustratsioonist, iseseisvus, ebaselgete situatsioonide aktsepteerimine, sõltumatus sotsiaalsest survest ja stereotüüpidest, mõttevabadus, probleemilahendusoskus, sisemine motivatsioon ja valmisolek võtta riske (Amabile, 1996; Dacey et al., 1998). McCrae (1987) rõhutab loova isiku omadustena divergentset mõtlemisoskust ja avatust kogemusele. Divergentne mõtlemine on Haridussõnastiku järgi probleemide lahendamisele ja uue leidmisele suunatud mõtlemine, kus kaalutakse alternatiive. “Loovuse esiletulekule on toeks need

psüühilised protsessid ja seisundid, mis virgutavad uudishimu ja vaimset avatust. Olulisel kohal on usk endasse ja oskus seista vastu sotsiaalsele survele.” (Kidron, 2000). Avatus kogemusele viitab võimele taluda ebaselgeid situatsioone ja võimet uue informatsiooni, kujutlusvõime, ebaharilike ideede, uudishimu või kogemuste toel areneda (Dewi et al., 2020).

Igapäevaelus kogutud teabe, ootuste ja oletuste paikapidavuste kontrollimise toel kujunevad igal isikul individuaalsed ja isikupärasead maailma tunnetusviisid ja hoiakud, mis annavad võimaluse kindlal viisil käituda, mõelda, keskkonnaga kohaneda (Kidron, 2019) ja motivatsiooni tegutseda (Ryan & Deci, 2000). Minakuvandit luues laps esialgu üksnes jäljendab täiskasvanute käitumist, seejärel hakkab ta omaks võtma neid vanemate ja tuttavate käitumisomadusi, millest tal elus kõige rohkem abi on (Tall, 2012).

Hoiakud, hinnangud ja arvamused või nende toel tehtavad otsused kujunevad isiklike uskumuste, kogemuste, tunnete ja sotsiaalsete väärtusnormide koosmõjul. Hoiakud avaldavad mõju käitumisele. Hoiakuid on võimalik kujundada läbi uute kogemuste ja mõtlemisviiside. Kuigi inimeste suhtumist oma loovusesse on raske muuta, sest sellele rajaneb inimese eneseväärikus (enesehinnang endale kui enesetõhusale isikule), on võimalik seda mõjutada laiendades pädevusi, mida loovuseks kasutatakse. (Basadur & Basadur, 2011). Kui inimene usub, et ta on loov, siis seda tõenäolisemalt ta tegutseb erinevates olukordades loovalt (Tierney & Farmer, 2002). Ka Heinla (2012) toob välja, et uskumus oma loovusesse toetab loovuse avaldumist.

Inimese usk oma suutlikkusse konkreetse probleemi või ülesandega hakkama saada või saavutada konkreetne eesmärk on enesetõhusus (Bandura, 1994). Enesetõhusus põhineb inimese eneseteadlikkusel (teadmistel enesest ja oma pädevustest) (Bandura, 1994; Gong et al., 2009), mis annab aluse enesehinnangule. Usk oma tõhususse on võtmeteguriks eneseregulatsioonis ja motivatsioonis, see tagab tegevustele pühendumise, võimaldab olla erinevates situatsioonides paindlik ja püsiv ning tagab valmisoleku pingutusteks. Loov enesetõhusus on isiku uskumus oma võimetele välja pakkuda loovaid lahendusi ning käitumisviise (Tierney & Farmer, 2002). Kõrgema loova enesetõhususega inimesed on enesekindlamad, sotsiaalsemad, julgevad enam riskeerida ja välja pakkuda

loovaid lahendusi. Pidevast enesetõhususe tunnetamisest ja eduelamustest kujuneb stabiilne minapilt (Org, s.a.) ja positiivne enesehinnang.

Enesehinnang on inimese teadlikkus iseendast ja tema tähelepanu pööratud minale ehk suhtumine iseendasse, sh enesest lugupidamine, usk oma väärikusse ja enesetõhususse (Bandura, 1994). Enesehinnangus eristuvad orientatsioon sisemisele olemisele ja orientatsioon välisele olemisele kui sotsiaalsele subjektile. Sisemisele olemisele suunatud enesehinnang seostub kogetava heaolu, vaimse tervise ja rahuloluga. Rahulolu iseendaga on võimalik saavutada kas sisemiselt – olles teadlik oma kompetentsusest, saavutustest ja iseseisvusest, või väliselt ühiskonnapoolse väärtustamise – reputatsiooni ja prestiiži ehk teiste inimeste hinnangute, tunnustuse ja austuse kaudu. (Maslow, 1943; Adler, 2019; Fenigstein et al., 1975). Spetsiifiline enesehinnang, näiteks akadeemiline enesehinnang (s.o hinnang endale kui õppijale) või sotsiaalne enesehinnang (s.o hinnang endale teistega läbisaamise osas) on seotud käitumisega ja saavutatud tulemustega vastavas valdkonnas (Arro et al., 2015).

1.2.2 Pädevused

Isiksuse kujunemist ning enesehinnangut mõjutab kognitiivsete oskuste ja pädevuste areng. Pädevustena määratletakse erinevate teadmiste, oskuste ja hoiakute (ka käitumise) erinevaid kombinatsioone, mis on vajalikud teatud tasemel hakkamasaamiseks (Rutiku, 2014) ja annavad aluse enesetõhususe ja kompetentsuse tunde. Kognitiivsete oskuste aluseks on vaimne võimekus ja kõrgemad tunnetusprotsessid: taju, tähelepanu, mõtlemine ja mälu. Õpitavate oskuste hulka kuuluvad sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused, püsivus ehk järjekindlus, ettevõtlikkus, enesetõhusus, enese kontroll ja enesejuhtimise oskus jm. Lisaks eristatakse füüsilisi ja käelisi oskusi ning erialaseid ja kutseoskusi. Oskusi on võimalik kasvatusel ja haridusel kujundada. (Valk, 2017)

Loovuses on olulised valdkonnapõhised pädevused. Heinla ja Puhm (2020) toovad välja, et valdkonnapõhised oskused, kuhu kuuluvad valdkonnapõhised faktilised teadmised, tehnilised oskused või erilised valdkonnaga seotud anded, sõltuvad

sünnipärasest kognitiivsest võimekusest, sünnipärasest tajumis- ja motoorsetest oskustest ning haridusest.

Pädevuste arendamine tähendab pidevat refleksiooni ja sellest lähtuvat tulevikukäitumise praktilist harjutamist. Esmaste enesekohaste ja sotsiaalsete pädevuste omandamine toimub lapse- ja noorukieas (perekonnas, lasteaias, põhikoolis), nende kõrgemal tasemel arendamine ning metoodiliste ja erialaste pädevuste kujundamine aga toimub nooruki ja täiskasvanueas eelkõige formaalhariduse kaudu ja jätkub täiskasvanueas lisaks formaalse ja informaalse hariduse kaudu. (Rutiku, 2014). Pädevuste kujunemise suunajaks koolis on õpetajad, mistõttu on oluline õpetajal mõista millal, mida ja kuidas arendada. Kui lapse võimed arenevad ja ta hakkab hindama oma panust, siis tekib sisemine seos oma saavutusvajadustega. Uute oskuste õppimisega kaasneb iseseisvus, vastutustunne ja suureneb eneseväärikustunne (Tall, 2012), mis on oluline loovate hoiakute tekkimisel.

Nii Eesti põhikooli kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava õppe- ja kasvatusesmärgid on tihedalt seotud loovuse arendamisega. Nendes on välja toodud kooli roll õpilaste kasvamisel loovateks, mitmekülseteks ja sotsiaalselt küpseteks isiksusteks, kes suudavad ennast täisväärtuslikult teostada ja ühiskonnale väärtust pakkuda. See tähendab mitmete pädevuste, teadmiste, oskuste ja hoiakute arendamist, mis tagavad suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas loovalt, ettevõtlikult ja paindlikult toimida. (Gümnaasiumi riiklik õppekava, s.a.; Põhikooli riiklik õppekava, s.a.). Kunstiõpetuses õpib laps ümbritsevat märkama, reflekteerima oma kogemusi ja mitmel moel oma mõtteid ja tundeid väljendama (Tuulmets, 2010). Erisuunaline mõtlemine on loovuse avaldumises üks olulisemaid pädevusi. Ka enese tundmine võimaldab ennast analüüsides ja hinnates oma loovust arendada (Laanemäe, s.a.).

Hariduslikus kontekstis räägitakse valdkonnasiseste ja erialaste teadmiste ja oskuste ning üldpädevuste arengu toetamisest. Üldpädevused on ainevaldkondade ja õppeainete ülesed pädevused, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel ja kujunevad õppe- ja kasvatustöö tulemusel (Gümnaasiumi riiklik õppekava, s.a.; Põhikooli riiklik õppekava, s.a.) ja aitavad valdkonnasiseseid või erialaseid teadmisi ja oskusi eesmärgipäraselt rakendada. Üldpädevused on suuremal või vähemal määral arendatavad ja õpitavad, küll

aga mitte alati otseselt õpetatavad (Rutiku, 2014), seetõttu on õpetajal siinkohal pigem arengut toetav ja õppetöös motiveeriv roll.

1.2.3 Sisemine ja väline motivatsioon

Motivatsioon on liikuma panev (Ryan & Deci, 2000) jõud või ka tõukejõud, mis käivitab mõtlemise, oskused ja võimed, et kreatiivsed protsessid rakenduksid ja jõuaksid seeläbi loova lahenduseni (Cropley et al., 2010). Ryan ja Deci (2000) eristavad oma enesemääratlemise teoorias sisemist ja välist motivatsiooni ning väidavad, et sotsiaalne kontekst võib suurendada või vähendada motivatsiooni läbi väljakutsete, tagasiside ja toetuse. Vögotski (2016) väitis, et kõik psühholoogilised protsessid on sotsiaalsete ja kultuuriliste protsesside vastastikuse mõju tulemus.

Ka loov isik pole ühiskonnast ja sotsiaalsest kontekstist sõltumatu. Isikule, tema enesemääratlusele, enesest lugupidamisele ja loovusele avaldavad mõju välised mõjutegurid nagu vanemlik kasvatus, sotsiaalsed suhted, traditsioonid, kultuur, ühiskond, haridus, reeglid ja regulatsioonid (Krull, 2013), meedia jms. Välised tegurid mõjutavad nii indiviidi heaolu, motivatsiooni kui ka sooritust. Isiku suhtumine ülesandesse, enda motivatsiooni tajumine ülesande lahendamisel või teatud tegevuse sooritamisel sõltub algsest sisemisest motivatsioonitasemest ülesande lahendamiseks, aga ka välise sotsiaalse keskkonna takistustest või nende puudumisest ja isiklikust võimekusest teadlikult vähendada väliseid takistusi (Heinla, 2020).

Sisemist motivatsiooni kujundavad hoiakud ja tegevusega rahulolu ehk enesetõhususe tunne. Sisemine motivatsioon on loomupärane või spontaanne püüd leida uusi võimalusi ja lahendusi (Ryan & Deci, 2000; McMahan, 2019). Heinla (2020) toob esile, et sisemise motivatsiooniga, mis on stimuleeritud isiklikust huvist ja uudishimust, kaasneb sisemine soov õppida rohkem integreeritud oskusi. Sisemiselt motiveeritud õppijale on iseloomulik, tahtlik aktiivsus, eesmärkide enda omaks tunnistamine ja kontroll protsessi üle (Heinla, 2020). Ka loometulemuseni jõudmisel on kõige tähtsamaks faktoriks eesmärgiga või ülesandega seotud sisemine motivatsioon (Amabile, 1996). Siiski tuleb arvestada, et isikul võib olla küll üsna püsiv huvi teatud tegevuste vastu, mis suurendab

sisemist motivatsiooni, kuid selle taset võivad oluliselt mõjutada keskkonnast tulenevad välistegurid (Heinla, 2020).

Inimene saab välisest keskkonnast pidevalt tagasisidet ja hinnanguid (Csikszentmihalyi, 2015). Tagasiside on üks olulisemaid lüüsid loovuse toimimise ahelas, mis motiveerib tegutsema nii kodus, koolis kui ka tööl. Väline motivatsioon, mis on sotsiaalne heakskiit või laitmine ja instrumentaalsed stiimulid nagu hindamine koolis või mõni muu tunnustus või väliselt püstitatud eesmärk, võib tugevalt mõjutada inimese enesehinnangut ja seeläbi ka sisemist motivatsiooni. (Ryan & Deci, 2000). Kuna loovuses domineerib sisemine (ülesandekeskne motivatsioon) välise (tasukeskne motivatsioon) motivatsiooni üle (Barbot et al., 2011), siis on oluline mõista loovusele pärssivalt mõjuvaid välise motivatsiooni tegureid, mida käsitletakse pikemalt järgmises peatükis.

Ka füüsiline keskkond, milles me elame ja tegutseme ning ressursid nagu inimesed, raha, aeg, vahendid ja informatsioon, mis on oluline loovaks mõtlemiseks või tegutsemiseks, võivad loovust mõjutada (Davis, 1999). Loovus sõltub ka inimese sotsiaalsest ja majanduslikust positsioonist, parem positsioon võib tagada parema ligipääsu haridusele, valdkondlikule informatsioonile, eksperimenteerimise võimalustele ning sellisele sotsiaalsele võrgustikule (isiklikele sidemetele), kus otsustatakse lahenduste uudsuse väärtuslikkuse ja kasutuskõlblikkuse üle (Heinla, 2004; Csikszentmihalyi, 2015).

Kokkuvõtvalt võib siinkohal öelda, et loovust käsitletakse kui mitmetahulist ja valdkonnaspetsiifilist isiku võimekust probleeme loovalt lahendada. Seda mõjutavad erinevad aspektid, muuhulgas isiksus ja eneseteadvus, pädevused, motivatsioon, nii füüsiline kui ka sotsiaalne keskkond, isiku kognitiivne areng ja mõtlemisoskused. Viimaseid, mis moodustavad olulise osa probleemilahendusvõimekusest ja on oluline loovate lahenduste leidmisel, käsitletakse järgnevas alapeatükis.

1.3 Probleemilahendusvõimekus

Lisaks valdkondlikele pädevustele on loovuse seisukohast oluline võime omandatud teadmisi ja oskusi probleemide lahendamisel rakendada (Tuulmets, 2010). Kuigi erinevalt disainist ei peeta kunsti ülesandeks probleemide lahendamist, vaid pigem nendele

osutamist, ei tähenda see, et kunstnikud ei võiks soovi korral probleemide lahendamisega tegeleda. Kunstitunnis võib vaadelda igat ülesannet kui probleemi, mis õpilasel tuleb loovat lahendada (Laanemäe, s.a.).

Probleemilahendusvõimekus on kompleksne. Omandatud pädevused moodustavad olulise osa probleemilahendusvõimekusest, mis on oluline loovate lahenduste leidmisel. Probleemide lahendamine algab olukorra mõistmisest ja eeldab probleemist arusaamist.

Lapse mõtlemine ja arusaamine olukordadest areneb läbi sotsiaalse kogemuse, eriti suhtlemisel täiskasvanuga (Võgotski, 2016). Ainuüksi vanus ei taga keerulisema mõtlemise vormi arengut (Toomela, 2003), tänu koostööle targema ja kogenuma koostööpartneriga, kelleks võib olla õpetaja, võimekam eakaaslane vm, jõuab laps oma lähima arengu tsoonis, mis on lapse arengus vahemaa lapse tegeliku ja potentsiaalse arengu astme vahel, selleni, milleni ta üksi ei jõuaks. (Võgotski, 2016). Keerulisem mõtlemise vorm areneb välja lapse aktiivses koostöös arendava keskkonnaga ja igas teadmiste valdkonnas eraldi. (Toomela, 2003).

Seega on teiste inimeste juuresolek ja koostöö lapse arengu seisukohalt tähtsad (Maslov, 2018), kuna need võimaldavad arengut suunata. Koostöö eeldab lapse arengut arvestavat abistamist ja juhendamist ning väliste vahendite kasutamise õpetamist (Karlep, 2005), kunstis näiteks ainealaste pädevuste, sh kunstivahendite kasutamisoskuse ja mõtlemisoskuse kasvu järkjärgulist toetamist. Õppetöö planeerimisel tähendab see õpilaste jaoks jõukohaste ülesannete kavandamist arvestades nende kognitiivseid arengustaadiume.

1.3.1 Laste loovuse vanuseline muutumine ja ülesannete jõukohasus

Selleks, et iga õpilane saaks õppida oma võimetele vastavalt, tuleb talle koostada jõukohaseid ülesandeid, st erineva raskusastmega ülesannete koostamist vastavalt õppija võimekusele. Õpetajale peab olema õppetöö planeerimisel selge, missugune on lapse arengutase, et kavandada eakohaseid ülesandeid ja toetada laste jõukohast õppimist (Uibu & Palu, 2018).

Isiksus on pidevas arengus, see muutub ajas. Füüsiline ja vaimne areng, mis toimub erinevates situatsioonides, määrab indiviidi unikaalse kohanemise oma keskkonnaga

(Toomela, 2017). Isiksus hakkab kujunema juba varases lapseas kaasasündinud omaduste, koduse kasvatus, kooli, sõprade, kaaslaste ja ühiskonna väärtushinnangute toimetel (Kidron, 2019). Inimesed tunnevad end kompetentsena ja olukorra peremeestena, kui nad on võimelised reageerima adekvaatselt nende jaoks optimaalsele väljakutsele, mis on uudne, huvitav ja piisavalt pingutust nõudev (Runco, 2003; Deci, 2012; Krull, 2000) ehk motiveeriv ja jõukohane. Jõukohasus eeldab õppetöösse kavandatavates ülesannetes toetumist lapse arengustaadiumi piirangutele ja võimalustele (Runco, 2003, Kõrgesaar, 2018). Igal isikul on oma individuaalne arengujoonis ja ühest kognitiivse arengu mustrit, mille kõik läbivad, ei ole olemas (Fisher, 2005), kuid erinevate kognitiivsete oskuste avaldumine lastel on seotud kindla närvisüsteemi küpsuse astmega ja seotud vanusega (Toomela, 2003).

Piaget kognitiivse arengu teooria kohaselt läbib laste võimekuse areng neli staadiumit: sensomotoorne (0.–2/3. eluaastani); operatsioonide-eelne (2/3.–7/8. eluaastani); konkreetsete operatsioonide (7/8.–11/12. eluaastani); formaalsete operatsioonide (alates 11/12. eluaastast). Kolm esimest staadiumit on kõigil universaalsed ning neljas sõltub formaalsest haridusest. (Piaget, 1999). Tüüpiliselt näevad väikelapsed probleemist või situatsioonist vaid osa koondades oma tähelepanu ainult sellele ja ei näe tervikut ega põhjuslikke seoseid. Kognitiivse küpsuse suurenedes omandavad lapsed võime laiendada oma perspektiive ja langetada otsuseid, mis põhinevad suuremal komplekssusel ja kujuneb välja loogiline mõtlemine. Kooliminekuks tuleb enamik lastest toime küllalt keeruliste probleemide lahendamiseks. (Piaget, 1999; Tall, 2012).

Loovuse areng on paralleelne isiksuse arenguga. Inimesel on potentsiaal olla loov igal oma elukaare etapil. Kogemuste, teadmiste ja oskuste pagas mõjutab otseselt ka loovat potentsiaali. Mida vanemaks inimene saab, seda kogenum ja võimekam ta on. (Heinla & Puhm, 2020). Kui täiskasvanute loovus on enamasti seotud mingi tulemusega, olgu selleks siis kunstiteos, probleemilahendus või uus viis millegi teostamiseks, siis laste loovus ei pruugi toota tulemust, mis aitab elu paremaks muuta. Samas on nooremas eas laste kujutlusvõime ja mäng hilisemate loovuskuste arengu aluseks (Köster, 2012).

Laste loovuse areng jaguneb kolme faasi: lapsed vanuses sünnist kuni 6.–8. eluaastani, 6.–8. eluaastast kuni 10.–12. eluaastani ja alates 12. eluaastast jätkudes

täiskasvanueas (Cropley, 1999). Klassikaliselt defineeritud loovus kujuneb välja alles 10.–11. eluaastaks (Heinla & Puhm, 2020).

Dacey (1998) toob välja kriitilised eluaastad 0–5, 10–14, 18–20, 29–31, 40–45, 60–65 loova mõtlemise arengus, mil toimuvad sündmused on määrava tähtsusega edaspidises elus ja loova potentsiaali avaldumises ja selle, et 12.–13. eluaastal toimub laste loovas mõtlemises langusefaas.

Käesoleva magistritöö uurimise fookuses on õpilased vanuses 13–15. See iga on laste loova mõtlemise avaldumise nn murdepunktiks, kus toimub üleminek ekspressiivselt loovalt mõtlemiselt intellektuaalsetel oskustel põhinevale üldistavale ja kriitilisele loovale mõtlemisele. (Heinla & Puhm, 2020).

1.3.2 Loov mõtlemine

Kunstiline väljendamine ja loometulemuse saavutamine eeldab loova mõtlemisoscuse rakendamist (Laanemäe, s.a.). Kunstitundides oma ideede väljendamiseks või mingisuguses vormis nähtavaks tegemiseks, on vaja nii faktiteadmisi kui ka loovat mõtlemist (Tuulmets, 2010). Mõtlemine on igasuguse inimtegevuse valdkonna aluseks. Mõtlemine kuulub “vaimse” tegevuse juurde, mis aitab meil probleeme sõnastada või lahendada või milleski arusaamisele jõuda. Probleemide lahendamine algab olukorra mõistmisest. Igasugune mõistmine eeldab üheaegselt kahe protsessi toimumist – olulise informatsiooni äratundmist (aktiveerimist) ja ebaolulise informatsiooni ignoreerimist (pidurdamist või ümbermõtestamist). (Toomela, 2003).

Loova mõtlemise eesmärgiks on originaalse lahendusviisi väljatoomine ja selle rakendamine hoolimata tõketest, mis loomeprotsessi inkubatsiooniperioodil võivad esineda (Johnson & Johnson, 1979). Loovmõtlemine hõlmab nii mõistuse kriitilist kui loovat poolt, nii mõtlemise kasutamist kui ka ideede genereerimist (Fisher, 2005), otsuste ja järelduste tegemist ning valikuid lähtuvalt võimalustest (Beck et al., 2018). Vastuolulisus, vaidlused, debadid, vaatenurkade selgitamine ja lahknevad ideed on kõik olulised loova tulemuse saavutamiseks (Johnson & Johnson, 1979).

1950. aastal tõi Guilford välja loovuse olulise komponendina divergentse ehk mitmesuunalise mõtlemise oskuse. Divergentne mõtlemine on probleemide lahendamisele ja uue leidmisele suunatud mõtlemine, kus kaalutakse alternatiive ja lahknevaid ideid. See eeldab kujutlusvõimet, originaalsust ja paindlikkust ning pakub küsimusele või probleemile mitu erinevat vastust (Kidron, 2000). Divergentse mõtlemise meetodid sobivad hästi kunstitundi – õpetajal on võimalik suunata lapsi loova mõtlemise juurde, st mõtlema teiste võimalike lahenduste peale, enne kui nad otsuse teevad (Fisher, 2005).

Divergentne mõtlemine sobib idee leidmise faasis, probleemi leidmise faasis, esialgse analüüsi faasis, teose kontseptsiooni väljatöötamisel, kontseptsiooni arendamisel, toote või teenuse disainimisel, kuid sellega ainult ei saa piirduda (Laanemäe, s.a.). Kui loomeprotsessi esimeses etapis on ülekaalus lahknev (divergentne), erinevaid ideid genereeriv mõtlemine, siis teises etapis on oluline konvergentne (koonduv) mõtlemine, selleks et hinnata väljamõeldud alternatiive. Konvergentset mõtlemist iseloomustab loogiline ja deduktiivne (üldiselt üksikule siirduv) mõtlemine, mis enamasti annab vaid ühe ja ainuõige tulemuse (Kidron 2000). Probleemide lahendamisel loovate ideede genereerimisele järgneb nende kriitiline analüüs ja idee katsetamine, elluviimine ning hindamine (Laius & Rannikmäe, 2011; Laanemäe, s.a.). Haridussõnastik defineerib kriitilist mõtlemist kui oskust saada info usaldusväärsust hinnata ja selle alusel adekvaatseid järeldusi teha ja oskust analüüsida ka enda mõtlemistegevust eesmärgisest tulemuseni jõudmisel. “Igapäevaelus tähendab see argumentide, väidete ja muu sellise hindamist ja otsuse tegemist” (Laas, 2018). Loomeprotsessis aitab kriitiline mõtlemine välja selgitada parima lahenduse, selleks et mõte, teos või toode valmiks (Laanemäe, s.a.). Kriitilise mõtlemise juurde kuuluvad ka hoiakud, mille varal teadmisi ja oskusi rakendatakse (Laas, 2018).

Mortimore ja kaasautorite uurimus (1989) näitab, et haridus ja kasvatus võivad suurel määral mõjutada loova mõtlemise arengut. Mõtlemisoskusele tuleb panna alus juba varajases lapsepõlves, sest lapsed on vastuvõtlikud oma arengu algaastatel, siis, kui nende isiksus alles hakkab välja kujunema. Lastele on võimalik õpetada arutlemist, loogilise mõtlemise kasutamist õppimisel ning teadmiste hankimist. (Fisher, 2005). Õpetaja ülesanne on märkama suunamine, olemasolevate teadmiste korrastamine, nähtustele

nimetuste ja erialaste terminite andmine, süsteemsuse loomine mõtlemises. Suurem osa kunstiõpetusest seisnebki erinevate nähtuste vaatlema suunamises (Tuulmets, 2010). Kunstiteoseid analüüsima õppides areneb kriitilise mõtlemise oskus (Housen, 2001).

Kuurme (2003) toob välja, et “iga inimene on unikaalne ning ainulaadne ja kasvatus ülesanne on toetada nii individuaalsuse arengut kui üldinimlike väärtuslike loomujoonte kujunemist” (Kuurme, 2003). See mõte toetab efektiivsema õppetöö nimel vajadust paremini teadvustada ka kitsaskohti isiku ja tema loovuse arengus. Järgnevas peatükis käsitletakse põhjalikumalt tegureid, mis mõjuvad loovuse arengule pärssivalt.

Kuna loovus avaldub uue teadmisenä olemasolevatest teadmistest saadud järeldustes (Fisher, 2005) ja loovmõtlemine toimub süsteemse mõtlemise tasemel, mis on suunatud kindlale eesmärgile ja eeldab madalama mõtlemistaseme oskusi (tavamõistetest ja teadusmõistetest arusaamine) ning valdkonnapõhiseid teadmisi (Puccio & Keller-Mathers, 2007), siis on mõtlemisoskuse arendamine oluline osa loovuse arengu toetamisel. Loovuse arengus võivad esile ka kerkida mitmeid takistused, nendest on pikemalt juttu järgnevas peatükis.

2. LOOVUSTÖKKED

Loovustökked on oma olemuselt loovust mõjutavad tegurid, millest oli juttu eelmises peatükis, kuid iga loovust mõjutav tegur võib sisaldada endas mitmeid piiranguid ja tingimusi, mille avaldumisel mõjuvad need loovusele pärssivalt ja/või takistavad loovuse arengut. Loovustökked on ühel juhul ajendatud isikust endast, koolikontekstis õppijast, mis tõstab esile vajaduse uurida õpilast, või teisalt keskkonnast ja sotsiaalsetest teguritest, millele on viidanud ka eelnevalt käsitletud uurijate Eyseneck'i, Dacey-Lennon'i, Amabile, Urban'i, Csikszentmihalyi jt seisukohad. Ka kunstiõppes on loovus mõjutatud mitmetest teguritest, samuti nendest, mis võivad mõjuda loovusele pärssivalt, näiteks fikseeritud ebaoriginaalse teemaga loovtööd, kognitiivsete oskuste tagaplaanile jätmine, kontseptuaalsuse alahindamine, õpetaja eelistatud väljendusviiside peale surumine, ühekülgne väljendusvahendite valik, ebapiisav mõtestatud tähelepanu valminud loovtöödele (refleksioon, tagasiside, eksponeerimine) (Laanemäe, s.a.).

Kuna enamus uurijatest on esitanud oma seisukohti loovuse arengut mõjutavate tegurite lähtekohast ja loovustökete kohta on vähe otsest kirjandust, siis magistritöö vajadustest lähtuvalt sünteesiti loovust pärssivaid tegureid kõrvutades erinevate uurijate käsitlusi (Lisa 1). Vastavad tulemused on välja toodud järgnevates lõikudes.

Tuginedes Davise (1999) klassifikatsioonile ja teiste autorite käsitlusele loovust pärssivatest teguritest, on võimalik teha üldistusi ning jagada loovustökked kahte suuremasse gruppi – sisemistest stiimulitest ja välistest stiimulitest ajendatud loovustökked, mis omakorda jagunevad kolmeks ja neljaks alajaotuseks. Loovustökked on grupeeritud sarnasuse tuvastamiseks igale stiimulile esitatud kontrollküsimuse alusel. Parema ülevaate saamiseks on tulemused esitatud tabelina (Tabel 1).

Davis (1999) jagab loovustökked lähtuvalt loovuse piirangu või takistuse iseloomust kuute suuremasse gruppi: õppimine ja harjumused, emotsionaalsed tökked, tunnetuslikud tökked, kultuurilised tökked, reeglid, regulatsioonid ja vahendid. Teised autorid nagu Adair, Kidron ja Wilson on loovustökked määratlenud läbi erinevate stiimulite või käitumise ilmingute, Von Oech ka läbi sisekõne (Adair, s.a.; Kidron, 2000; Von Oech, 1998; Wilson, s.a.).

Tabel 1. Sisemised ja välised loovustõkked (autoritabel)

	Tegur või stiimul	Kontrollküsimus
Sisemised loovustõkked	Vaimne võimekus, tajud, hoiakud, uskumused, ümbritseva mõtestamine, enesehinnang, väärtushinnangud	Kes ma olen ja mida ma arvan?
	Teadmised, oskused, võimed, õpitud käitumine	Mida ma tean ja oskan?
	Emotsioonid	Mida ma tunnen?
Välised loovustõkked	Traditsioonid, kultuur	Kellena ja kus ma sündisin?
	Ühiskond, reeglid ja regulatsioonid, grupisurve, sotsiaalsed normid meedia	Mis või kes mind mõjutab?
	Füüsiline elu- ja tegevuskeskkond	Kus ma olen?
	Ressursid, vahendid	Mis mul on?

Sisemisest stiimulitest ajendatud loovustõkked tulenevad isikust endast – puudustest pädevustes (vastab küsimusele: mida ma tean ja oskan?); madalast enesehinnangust, mida mõjutavad tajud, uskumused, hoiakud, ümbritseva mõtestamine, mis annavad aluse väärtushinnangute tekkimisele (vastab küsimusele: kes ma olen ja mida ma arvan?) ja enesemääratlusele ning põhjustavad nii positiivseid kui ka negatiivseid emotsioone (vastab küsimusele: mida ma tunnen?) ja sisemise motivatsiooni puudust.

Välistest stiimulitest ajendatud loovustõkked tulenevad piirangutest traditsioonides ja kultuuris (vastab küsimusele: kellena ja kus ma sündisin?); reeglitest ja regulatsioonidest, grupisurve, rõhuvatest sotsiaalsetest normidest või suhetest, liigsest sõltuvusest välisest tasust, negatiivsetest hinnangutest või meediamõjudest (vastab

küsimusele: mis või kes mind mõjutab?); piiravast füüsilisest keskkonnast (vastab küsimusele: kus ma olen?) või ebapiisavatest vahenditest (vastab küsimusele: mis mul on?).

Magistritööst lähtuvalt on oluline uurida loovustõkkeid, mis avalduvad koolikeskkonnas. Need on madal enesehinnang, vähesed teadmised ja oskused, loovust takistavad hoiakud, uskumused ja harjumused, ebaõnnestumise hirm, hirm muutuste ja ebamäärasuse ees, soovimatus avastada, vähene uudishimu ja huvi, liigne reeglitest ja regulatsioonidest kinnipidamine, piiravad sotsiaalsed suhted, valitseva suhtumise ülemvõim, autoriteedilummus, konformsus.

Järgnevalt esitatud sisemiste ja väliste loovustõkete põhjused või tekkemehanismid oluliste aspektide väljatoomisega täienduseks eelmises peatükis kirjeldatud loovust mõjutavatele teguritele.

2.1 Sisemised loovustõkked

Davis (1999) toob oma teoorias välja, et loovus nõuab pingutust, see tähendab et iga ülesanne on väljakutse, mis nõuab aktiivset tegutsemist, vastuseisu välismõjudele ning võimalike isiklike psühholoogiliste tõkete ületamist. Algupärane või isikupärane loometulemus ei nõua ainuüksi mõtlemisostkust, vaid ka soovi või vähemalt valmisolekut võtta riske, tegeleda lahknevustega, trotsida tavapäraseid arvamusi või avalikustada iseennast hoolimata läbikukkumise võimalusest (Cropley, 2015). Laste arengut on oluline suunata juba varakult, sest paljud väärtushinnangud, sh iseenda kohta, saavad alguse lapsepõlve kogemustest, mis mõjutavad edasist käitumist (Kidron, 2019).

Sisemised loovustõkked on tihedalt seotud isiku ja tema enesemääratlusega. Maslow (1943) toob välja, et enamik psühholoogilistest probleemidest on põhjustatud madalast enesehinnangust. Sisemine rahulolu iseendaga annab enesekindluse ja võimaluse tunda end maailmas vajalikuna (Maslow, 1943), ärevus tekib siis, kui sisimas tajutakse, et olukord on teistsugune, kui seda endale määratletakse (Kidron, 2019). Adler (2019) väidab, et enese mitteväärtustamise tulemuseks on alaväärsuskompleks. Madal enesehinnang põhjustab loovustõkkeid.

Enesehinnangut toetavad uskumused ja teadmised iseenda kohta. De Bono defineeris loovuse kui võimekuse muuta kogemuse põhjal tajumustreid, mis võimaldavad tegevustel areneda. Loova mõtlemise eeldus on erinevate mõtete elluviimisel vigade aktsepteerimine ning ebaõnnestumistest õppimine. (Bono, s.a.). Lähtuvalt võib pidada loovuseks ka oma mõttemaailma muutmist, see on isiklik loovus (*Mini-C*), mis sisaldab isikule sisukaid arusaamu ja tõlgendusi iseendast, mis muutuvad vastavalt arengule.

Suur ebakõla tunnetust kujundavate konstruktid ja reaalse elu vahel tekitab sisepingeid. Enesehinnangul, mis on oluline osa enesemääratlusest, on käitumist kujundav mõju (Kidron, 2019). Suutmata luua piisavalt suurt sisemist austustunnet iseenda suhtes, keskendub inimene üha rohkem teiste austuse võitmisele. Tunnetus teiste potentsiaalselt halvustavast suhtumisest loob psüühiliste häirete tekkepinna ja toob kaasa alateadliku hirmu ebaõnnestumise ees (Maslow, 1943; Tomley, 2018; Kidron, 2019), mis on uurijate poolt ka üheks enim mainitud loovustõkkeks (Adair, s.a.; Kidron, 2000; Von Oech, 1998; Wilson, s.a.). Enesehinnang võib olla üldine, väljendada indiviidi suhtumist endasse kui tervikusse, aga ka kitsendatud valdkonna või tegevuse mõttes (Arro et al., 2015). See tähendab, et inimesel võib olla madal enesehinnang vaid ainult teatud juhtudel ja see ei pruugi avalduda igas kontekstis. Kindlas valdkonnas, näiteks kunstiaines tegutsedes, on olulised teatud liiki pädevused. Vähem valdkondlikke teadmisi ja oskusi võivad tähendada madalamat probleemilahendusvõimekust ja seeläbi väiksemat motivatsiooni tegutseda, mis omakorda võib tekitada tunde, et seatud eesmärkidega ei saada hakkama ning omakorda põhjustab madalat enesehinnangut.

Loovust kirjeldatakse kui tegevust, mille käigus korraldatakse ümber suur osa sellest, mida me teame (Fisher, 2005). Teadmiste ja oskuste omandamist, mis toetab enesemääratlust ja enesest lugupidamist ning väljakujunenud harjumusi, sh mõtteviise iseendast, on võimalik läbi õppetöö toetada või muuta. Pädevuste areng mõjutab isiksuse kujunemist ning aitab igal indiviidil mõtestada iseennast.

Igal isikul on tegutsemise motiivid eri laadi ja need muutuvad ajas koos teadmiste ja oskuste arenguga (Kidron, 2019). Motivatsiooni puuduses pole meil soovi tegutseda või mistahes eesmärgi poole püüelda. Loovuse kontekstis saame motivatsiooni puudust nimetada üheks loovustõkkeks. Motivatsioon võib suurened või väheneda eesmärkide

saavutamisel kogetud emotsioonide, edu või ebaedu ja tegevusele omistatavate tähenduste mõjul ning seeläbi mõjutada ka inimese ettekujutust enda väärtusest (McMahon, 2019). Loovuse arendamisel räägib kunstitunni kasuks asjaolu, et just kunstitunnis on nn õige vastuse paine väiksem kui mõnes teises aines, võimaldades rohkem mõtetega mängida (Laanemäe, s.a.) ning pingevabalt tegutseda, katsetada ja ebaõnnestuda. Kuna enesemääratlus võib muutuda ka väliste stiimulite mõjul, siis on oluline vaadelda sisemisi ja väliseid tegureid koosmõjus. Loovustõkkeid, mis tulenevad keskkonnast või sotsiaalsetest suhetest käsitletakse järgnevas alapeatükis.

2.2 Välised loovustõkked

Inimene kogeb keskkonnas tegutsedes mitmesuguste stiimulite toimet, enamasti mõjutab indiviidi käitumist mitu asjaolu korraga ja peamist liikumapanevat jõudu on sageli raske kindlaks teha (Kidron, 2019). Kui sisemises motivatsioonis on inimese põhiliseks tegevusajendiks huvi ja endale püstitatud pikemaajalised eesmärgid, siis välises motivatsioonis on inimese põhiliseks tegevusajendiks loodetav tasu või ebaeeldiva vältimine („Motivatsioon“, s.a.). Nii koolis kui ka ühiskonnas tervikuna on rõhuasetus reeglitel, autoriteedil, täpsusel, välisel hindamisel ja sotsiaalsetel normidel, mis kõik võivad põhjustada loovustõkkeid.

Inimesi harjutatakse sünnist saati kõrgemalt hindama teistelt tulevat tunnustust kui oma sisemise minatunde harmooniat ja terviklikkust (Kidron, 2019). Laste kiitmine nende loomupäraste võimete eest ei aita kaasa nende enesehinnangu tõusule ega motiveeri neid jõupingutustele ning eesmärkide saavutamisele (Heinla, 2020). Auhindade (märgid, raha, mänguasjad jms) ülemäärane kasutamine motiveerimiseks paneb lapsed liigselt mõtlema tasu peale ja tegevusest endast saadav meeldiv tunne jääb tagaplaanile (Amabile, 1996). Rogers rõhutab, et väljast manipuleeritav kasvatamisviis kujundab lastes ja noorukites arusaama, et leidub piiratud hulkkindlaid käitumisviise või tingimusi (nt. tuleb sõna kuulata, pai olla), millal nad on teistele vastuvõetavad ja aktsepteeritavad ning tasu ootus võib tekitada instrumentaalse fookuse, mis ahendab tähelepanu ja paneb otsustama kiireima ja lihtsama lahenduse kasuks (Rogers et al., 1978; Heinla 2020). Seega hindamine

koolis võib õpilase tegutsemise ja/või õppimise motivatsiooni tiivustada või pärssida (Heinla, 2004). Ühtlasi võib hindamine sisendada õpilastele varjatud viisil ühiskondlikke norme ja väärtusi, kus tasustatakse allumist ja koostööd ning seeläbi surutakse alla loovust ja iseseisvust (Mikser, 2013). Kui laps tajub, et teda pidevalt jälgitakse või et temalt oodatakse suuri tulemusi, siis ta hakkab kartma vigu teha ja proovib probleeme lahendada tavapärasel viisil ega julge uudsete lahenduste leidmisega riskida. Pidev järelevalve pärsib julgust katsetada ja probleeme iseseisvalt lahendada. Samuti võivad kunstiõppes olla loovust pärssivateks teguriteks liiga detailsed juhised või valikuvõimaluste piiramine. Kui lastele öeldakse täpselt ette, kuidas nad peavad tegutsema, siis õpivad nad vaid juhiste järgi tegutsema ega hakka omal initsiatiivil lahendusi otsima. Neil tekib tunne, et originaalsus on negatiivne omadus. (Goleman & Kaufmann, 1992; Amabile, 1996).

Kui lapsed panna konkurentsituatsiooni, kus neid või nende loovtöid võrreldakse teistega ja vaid üks saab olla esimesel kohal, siis tekib lapses hirm kaotada ja soov teisi iga hinna eest edestada, et vältida pettumust. Iseenda võrdlus teistega ja halvema positsiooni tunnetamine võib vähendada usku iseendasse (Rogers et al., 1978; Goleman & Kaufmann, 1992; Amabile, 1996) ja seeläbi võib tekkida saamatuse tunne, mille tõttu väheneb ka enesetõhususe tunne.

Väline motivatsioon soodustab õppijat valima kindlaid ja konservatiivseid probleemilahendusviise (Amabile, 1996). Paljud lapsed ei jõua oma loomepotentsiaali kasutamiseni, sest haaratakse kinni esimesest mõttest või lahendusest ja ollakse harjunud, et vastused peituvad lapsevanema või õpetaja peas (Fisher, 2005). Kui lastele öeldakse ette, milliseid tegevusi nad võivad teha, selle asemel, et lasta ennast uudishimul juhtida, siis väheneb ka nende huvi ja innukus tegevuse vastu (Goleman & Kaufmann, 1992; Amabile, 1996). Kui inimene allub pidevalt sotsiaalsele survele, võib tekkida konformism, mis on üks loovustõketest, kus tekib kalduvus mõelda ja käituda grupi mallide kohaselt ja püüd toimida õigesti toetudes teiste antud normidele. Sotsiaalpsühholoogiliselt võib allumine grupi survele olla väline (ajutine näiline loobumine oma tõekspidamistest olukorra sunnil) või sisemine (grupi tõekspidamiste tõeline omaksvõtt) (Konformism, s.a.). See võib viia selleni, et inimestes kinnistub arusaam, et nad on teiste silmis suhteliselt väärtusetud, kui nad teatud kindlal viisil ei käitu või ettekirjutatut ei saavuta (Kidron, 2019).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et motivatsioon, mis on ajendatud välistest tunnustustest nagu hindamine koolis, auhinnad või maiustused ja kiidusõnad lapsepõlves, kus soov tegutseda tuleb väljaspoolt, võib loovust pidurdada või muuta selle olematuks (Cropley, 2015). Õpetajal on oluline olla teadlik loovuse arengu toetamisel nii loovust mõjutavatest teguritest kui ka loovustõketest. Olles teadlik loovustõketest, on võimalik õppetöösse planeerida vastavaid meetmeid nende vältimiseks või vähendamiseks. Magistritöö raames teostatud empiiriline uurimus, mida käsitlevad järgnevad peatükid, kaardistas õpilaste loovust mõjutavaid tegureid ja lähtuvalt uurimuse tulemustest toob esile loovustõkked, millega arvestamine on kunstiõpetaja töös võimalik õpilaste loovuse arengu toetamisel.

3. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Uurimistöõ teemal “Loovust mõjutavad tegurid ja loovustõkked kunstitundides III kooliastme näitel” annab vastuse uurimisküsimusele “Missugused loovustõkked esinevad III kooliastme õpilastel kunstitundides?” lähtudes õpilaste enda hinnangutest. Järgnevad peatükid toovad välja eesmärgi saavutamiseks kaardistatud loovust mõjutavad tegurid ja loovustõkked kunstitundides. Käesolevas peatükis käsitletakse uurimistöõ metoodikat, kirjeldatakse valimit, andmete kogumise, töötlemise ja analüüsi meetodit, tuuakse välja eetilised kaalutlused ja uuringu tulemuste esitamise põhimõtted.

3.1 Uuringutüüp ja uuringustrateegia

Uurimisküsimusele vastuse leidmiseks teostati lineaarne kvantitatiivsel andmekogumismeetodil põhinev kaardistusuuring, mille raames koguti andmeid õpilastelt küsitlusvormiga. Meetodi valiku eeliseks on asjaolu, et kogutavad andmed (faktid, arvamused, hinnangud vms) võimaldavad teha analüüsi ja järeldusi (Matthews & Ross, 2010), esitada analüüsitulemusi numbriliselt (Lodico et al., 2010), mis muudab andmed võrreldavaks, ja saada laiem objektiivne ülevaade olukorrast.

Uuringu piiranguks on Eesti Vabariigi poolt kehtestatud eriolukord perioodil 12. märts – 17. mai 2020.a. seoses COVID-19 viiruse levikuga Eestis, edaspidi märgitud lühidalt kui “eriolukord”. Eriolukorra ja koolide sulgemise tõttu ei olnud võimalik teha rohkematele õpilastele, sh. teistes koolides, loovuse-alast esitlust ja viia läbi uuringut suurema valimi seas. Kogutavad andmed ilma esitluseta ei oleks olnud samaväärsed juba kogutud andmetega. Samuti ei viidud eriolukorrast tulenevalt õpilastega, kes olid nõus osalema individuaalsel lisauuringul, läbi plaanitud intervjuu-küsitlust, mis oleks uuringus või andmete analüüsi käigus esilekerkinud küsimusi täpsustanud ja uuringu tulemusi laiendanud.

Küsitlusuurimuse valiku eelisteks olid piiratud aja jooksul suurema andmemahu kogumine, kui seda oleks võimaldanud teised meetodid, ning asjaolu, et uuringu tulemusi on võimalik üldistada laiemale üldkogumile (Õunapuu, 2014). Kuigi uuringu piirangutest

tulenevalt jäi andmemaht suhteliselt väikeseks (uuringus osales 63 õpilast), võib kogutud andmete põhjal oletada, et sarnased loovust mõjutavad tegurid avalduvad samal vanuseastmel ka teistes koolides ja lähtuvalt teha üldistusi III kooliastme õpilaste kohta. Uurimuse tulemused annavad ka võimaluse kogutud teadmisi kasutada edaspidistes uurimustes mõne teise sarnase probleemi käsitlemisel.

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks valitud kaardistusuuringu meetod võimaldab avastada printsiipe ja seaduspärasusi, objektiivseid kirjeldusi nähtuse kohta, teoorias toodut kinnitada (Õunapuu, 2014), kogutud andmete statistiliste näitajate põhjal koostada usaldusväärset analüüsi ja tulemusi üldistada sama vanusegrupi õpilastele.

Andmekogumisel kasutati uurija poolt loodud instrumenti. Instrumendiks oli ankeetküsimustik, mis koosnes 27-st väitest (vt. Lisa 2). Väidete moodustamise aluseks olid magistritöö teoreetilises osas (peatükid 1 ja 2) erinevate autorite käsitlustest välja toodud loovust mõjutavad tegurid, mis võivad õpilasel potentsiaalselt avalduda kunstiõppes. Nendeks on enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, ebaselgete situatsioonide aktsepteerimine, avatus kogemusele, sisemine motivatsioon (sisemised mõjutegurid); reeglid ja regulatsioonid, väline tasu – hindamine ja tunnustus, konkurents ja sotsiaalne surve (välised mõjutegurid); ülesannete jõukohasus, divergentne ja konvergentne mõtlemine, valdkonnasisesed pädevused (probleemilahendusvõimekus); aeg, väsimus, töövahendid (ressursid). Küsimustiku eesmärk oli kaardistada, mil määral nõustuvad või ei nõustu III kooliastme õpilased neile esitatud väidetega ning vastuste põhjal kaardistada nimetatud vanuserühmas esinevad loovustõkked, kui neid esineb.

Andmekogumisel kasutati kontrollitud ja informeeritud ankeetküsitlust, milles olid väited koostatud üksteist kontrollivana, mis võimaldas välja tuua vastuolud nende esinemise korral. Õpilaste ajaressursi, väsimuse ja töövahendite kvaliteedi väidete tulemustega analüüsis arvestamine oleks võimaldanud õpilastele lisaintervjuu käigus täpsustavate küsimuste esitamisel hinnata nimetatud tegurite võimalikke mõjusid teistele küsimustiku vastustele.

Empiirilise uuringu tulemustes on väited jagatud kolme gruppi vastavalt eelnevalt välja toodud loovust mõjutavate tegurite jaotusele. Esimesed kaks on seotud õpilaste arusaamadega kunstitundides avalduvatest individuaalsete ehk sisemiste ja keskkonnast

ning sotsiaalsetest suhetest tingitud ehk väliste loovust mõjutavate teguritega. Kolmandaks on välja toodud probleemilahendusvõimekus ja lisatud on ka ajaressursi, väsimuse ja töövahendite kvaliteediga seotud uurimistulemused.

3.2 Valim

Valim moodustati mugavusvalimina. Empiiriline uurimus viidi läbi õpetajakoolituse praktika raames veebruaris – märtsis 2020.a. ühes Eesti üldhariduskoolis.

Uuringus osalesid 8-ndate ja 9-ndate klasside õpilased, kes viibisid uuringu läbiviimise ajal koolis ja soovisid vabatahtlikult ankeetküsitluse väidetele vastuseid anda. Kokku täitsid ankeetküsitlust viiel korral ja erinevatel aegadel 63 õpilast. Eriolukorrast tingituna ei kata valim tervet III kooliastet.

Tulemuste üldistamisel tuleb arvestada kriitiliselt sellega, et kuigi õpilaste arvamuste uurimine annab otsesemad tulemused õpilaste loovust mõjutavate tegurite kohta, siis uuritud õpilasi võivad mõjutada tegurid, mis ei ole levinud teistes koolides, näiteks kogukonna harjumused ja eelistused, õpilaste sotsiaalmajanduslik taust, grupireeglid, õpetajate pädevused ja kogemused jmt.

3.3 Andmete kogumise, töötlemise ja analüüsi meetodid

Andmete kogumiseks kasutati kontrollitud ja informeeritud Likerti skaalal (Likert, et al, 1993) põhinevat ankeetküsitlust. Likert'i skaalal põhineva küsitlusmeetodiga saadavad vastused ei ole ainult "jah"- või "ei"-tüüpi ja võimaldavad analüüsida, mil määral õpilased nõustuvad või ei nõustu ankeedis toodud väidetega. Likerti skaalal põhinevas küsitluses moodustatakse hinnangute andmiseks 5-kohaline vastuste valik nii, et väidete tugevus kas kasvab või kahaneb (Hirsjärvi et al., 2005). Õpilastele valmistati ette paber kandjal täitmiseks struktureeritud ankeetküsimustik, milles oli 27 väidet (vt. lisa 2). Küsimustikule vastajale anti iga väite kohta valikuvariandid "alati", "enamasti", "mõnikord", "vahel harva", "mitte kunagi", "ei oska vastata". Väited olid sõnastatud üksteist kontrollivana,

õpilastele antud ankeetküsitluses olid väited juhuslikus järjekorras, et vähendada teadlikku valesti vastamist.

Enne ankeetküsitluse laialijagamist selgitati õpilastele suuliselt uuringu eesmärki, fookuse suunatust kunstitundides avalduvatele loovust mõjutavatele teguritele, vabatahtlikust, anonüümsust ja ankeedi täitmise korda. Vastav selgitus oli lisatud ka ankeetküsimustikule kirjalikult enne väiteid. Samuti viidi ankeedi täitmise eel läbi esitlus, mis sisaldas lühikest ülevaadet loovuse olemusest, loovust mõjutavatest teguritest ning pädevustest, mis on vajalikud loovuse avaldamiseks. Esitluse eesmärgiks oli võimaldada õpilastel uuringu küsimustest paremini aru saada ja seeläbi teemakohasemalt vastata.

Ankeetküsitlust täitsid õpilased paber kandjal loovtöö- või kunstitunnis sundimatus õhkkonnas. Ankeetide täitmise ajal viibis uurija õpilaste juures, et küsimuste tekkimisel nendele vastata, kuid iseseisvalt ei sekkunud. Täidetud ankeedid ulatasid õpilased uurijale üle isiklikult.

Andmekogumisel saadud vastused koondati andmetöötluseks ühtsesse tabelisse. Andmete koondamisel ja analüüsimisel kasutati tabelarvutustarkvara Microsoft Excel Google Drive rakendust.

Järeldused kogutud andmetest tehti statistilise analüüsi põhjal, kus kasutati protsentsuhteid. Uurimustulemuste analüüsis on protsentuaalsed numbrilised näitajad ümardatud ja arvandmete esitamisel tekstis komakohti ei kasutata. Kogutud andmete analüüs esitatakse järgnevas peatükis.

3.4. Eetilised kaalutlused

Uurimuse käigus koguti andmeid isikustamata. Küsitluse ankeedis olnud väited ei sisaldanud ühtegi argumenti, mille põhjal võiks üksikut õpilast tuvastada või oletada, kes on ankeedi täitja.

Enne ankeetküsitluse täitmist selgitati õpilastele muuhulgas uuringus osalemise vabatahtlikust ja uuringus osalemise anonüümsuse tagamist, mille kohta oli lisatud ankeedile ka kirjalik märge.

Nõusoleku küsitluse läbiviimiseks ja kogutud andmete avaldamiseks käeolevas magistritöös andis kool, kus uuring läbi viidi. Täidetud ankeete kogutud andmetega hoitakse kuni 2020. aasta lõpuni, seejärel need hävitatakse.

3.5 Tulemuste esitlemise põhimõtted

Tulemusi kirjeldatakse uurimistulemuste peatükis, need toovad esile valimis osalenud õpilaste hinnangud kunstitundides avalduvatele loovust mõjutavatele teguritele.

Uurimistulemused on jagatud gruppidesse. Esimene grupp tulemusi koondab õpilaste arvamused, mis on seotud enesemääratlusega kunstitundides ja vaatleb loovustõkkeid, mis võivad avalduda sisemiste tegurite mõjul. Teise gruppi on koondatud välistest teguritest tulenevate loovustõkete esinemise tulemused, see sisaldab õpilaste arvamusi sotsiaalse keskkonna mõjutegurite esinemisest kunstitundides. Kolmas grupp koondab erinevate sisemiste ja väliste tegurite koosmõjust tulenevate probleemilahendusvõimekusega seotud loovustõkete väljaselgitamiseks esitatud väidete tulemusi ja sisaldab õpilaste arvamusi enda pädevuste kohta kunstitundides.

Tulemusi kajastatakse koondandmetena arvulistes näitajates (protsendid), vajadusel on lisatud sõnaline selgitus ja kohane tulemust laiendav täiendus eelnevatest peatükkides kajastatud teoreetilisest materjalist.

4. UURIMISTULEMUSED

Selles peatükis on välja toodud valimis osalenud õpilaste arvamuste põhjal saadud uurimistulemused jaotatuna järgnevalt: 1) sisemised loovust mõjutavad tegurid – enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele, sisemine motivatsioon; 2) sotsiaalsest keskkonnast tulenevad loovust mõjutavad tegurid – reeglid ja regulatsioonid, hindamine ja tunnustus, sotsiaalne surve ja konkurents; 3) probleemilahendusvõimekus – ülesannete jõukohasus, mõtlemisoskus ja valdkonnasisesed pädevused; 4) tulemused õpilaste arvamustest ajaressursi, väsimuse ja töövahendite kvaliteedi kohta.

4.1 Sisemised loovust mõjutavad tegurid – enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele, sisemine motivatsioon

Loovus eeldab enesest lugupidamist, avatust kogemusele, enda hoiakutest ja harjumustest üleolekut, mugavustsoonist lahkumist ja sisemist motivatsiooni. Nimetatud tegurid võivad mõjuda loovuse avaldumisele nii soodustavalt kui ka pärssivalt. Väited sisemiste loovust mõjutavate tegurite kohta, mida õpilastele esitati võimalike enesest lähtuvate loovustõkete kaardistamiseks, on koondatud tabelitesse 2 ja 3.

Iseendast ja oma võimetest teadlikuks saamine, kasvavad teadmised, kogemused ja oskused mõjutavad loovat potentsiaali. Õpetaja koolis saab toetada teadmiste ja hoiakute arengut. Väljakujunenud harjumusi, sh mõtteviise iseendast, on võimalik läbi õppetöö muuta. Enese tundmine võimaldab ennast analüüsides ja hinnates ka oma loovust arendada. (Tuulmets, 2010; Heinla, 2020; Laanemäe, s.a.). Enesemääratlus võib saada loovustõkkeks, kui isik hindab ennast madalalt või ei usu oma võimettesse. Uskumus oma loovusesse toetab loovuse avaldumist, kui inimene usub, et ta on loov, siis seda tõenäolisemalt ta tegutseb erinevates olukordades loovalt (Tierney & Farmer, 2002; Heinla 2012).

Väide “Ma olen loov” (Tabel 2) on seotud enesemääratlusega ja hoiakutega. Vastused toovad esile, mil määral uuringus osalenud õpilased mõtlevad endast kui loovast isikust. Arvamus iseendast kui mitteleovast isikust võib olla üks loovustõketest, mis takistab loovuse arengut. 17% uuritud õpilastest leidis, et nad on alati loovad, 44%

õpilastest leidis, et nad on enamasti loovad ja 27%, et nad on mõnikord loovad. 3% vastanud õpilastest pidas ennast loovaks vahel harva ning 8% õpilastest ei osanud sellele väitele vastata. Ükski õpilastest ei arvanud, et ta ei ole loov.

Tabel 2. Sisemised loovust mõjutavad tegurid – enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Ma olen loov.	17%	44%	27%	3%	0%	8%
Teen asju nii nagu olen harjunud neid tegema.	11%	70%	13%	3%	0%	3%
Võtan teiste nõuandeid kasutusele.	16%	60%	19%	3%	0%	2%
Kui ma olen midagi otsustanud, siis on mind raske ümber veenda.	8%	24%	25%	25%	14%	3%
Mulle meeldib katsetada uusi oskusi või vahendeid.	30%	44%	19%	5%	0%	2%
Teen tegevusi ka siis, kui mul ei tule need hästi välja.	11%	52%	22%	13%	0%	2%
Välidin situatsioone, kus ma ei tea, mis mind ees ootab.	2%	17%	41%	21%	16%	3%
Ma ei vasta küsimustele, kui ma ei tea õiget vastust.	8%	29%	37%	21%	6%	0%

Uudsus on loometulemuse keskne küsimus (Heinla, 2013), loovuse avaldamiseks on vajalik võtta riske, olla avatud, mõelda ja tegutseda uut moodi (Urban, 2007; McCrae, 1987, Amabile, 1996; Tan, 2007). Sisseõpitud harjumuste kohaselt tegutsemine on üheks loovustõkkeks. Uuritud õpilased vastasid väitele “Teen asju nii nagu olen harjunud neid tegema” (Tabel 2) 70% ulatuses “enamasti” ning 11% ja 13% vastasid vastavalt “alati” ja “mõnikord”, 3% “mõnikord harva” ja 3% ei osanud vastata. Avatus kogemusele võimaldab loovusel areneda. Uuritud õpilaste avatust kogemusele peegeldavad väited: “Võtan teiste

nõuandeid kasutusele” ja “Kui ma olen midagi otsustanud, siis on mind raske ümber veenda” (Tabel 2). 76% õpilastest vastas, et nad alati või enamasti võtavad teiste nõuandeid kasutusele ja ainult 32% õpilastest on arvamusel, et neid on raske ümber veenda, kui nad on midagi otsustanud.

De Bono defineeris loovuse kui võimekuse muuta kogemuse põhjal tajumustreid, mis võimaldavad tegevustel areneda (Bono, s.a.). Liigne enesekindlus võib olla üheks loovustõkkeks, mis ei võimalda probleemide lahendamisel uutest mõtetest kasu saada. Eelnevatest vastustest nähtub, et uuritud õpilastel on küll suur harjumuste osakaal, kuid neil on olemas usk oma loov olemisse ja valmisolek võtta kasutusele teiste nõuandeid, mis võimaldab enda harjumuspäraste tajumustrite muutumist ja seeläbi tõenäoliselt ka loovuse avaldumist.

Õpilaste avatust kogemusele ja valmisolekut võtta riske kaardistasid ka väited “Mulle meeldib katsetada uusi oskusi või vahendeid” ja “Teen tegevusi ka siis, kui mul ei tule need hästi välja” (Tabel 2). Neist esimesele väitele vastas “alati” või “enamasti” 74% õpilastest. Teisele väitele vastas 63% õpilastest, et nad teevad tegevusi ka siis, kui need ei tule neil alati või enamasti hästi välja. Nende arvamuste põhjal võib väita, et enamik uuritud õpilasi on kogemustele avatud – valmis end enda arvates uutes situatsioonides proovile panema ja katsetama uusi oskusi või vahendeid. Uute vahendite katsetamise küsimus vajab täpsustavat uuringut, et välja selgitada võimalikud loovustõkked, miks 26% õpilastele, kes vastasid väitele “Mulle meeldib katsetada uusi oskusi või vahendeid” “mõnikord”, “vahel harva” või “ei oska vastata”, ei meeldi uusi asju või oskusi katsetada.

Väited “Väldin situatsioone, kus ma ei tea, mis mind ees ootab” ja “Ma ei vasta küsimustele, kui ma ei tea õiget vastust” (Tabel 2) selgitasid, mida õpilased arvavad, kui nad on situatsioonides, mille tagajärjed ei ole teada või on oht rumalana välja paista, mis on uurijate poolt loovustõkkena defineeritud kui ebaõnnestumise hirm (Adair, s.a.; Kidron, 2000; Von Oech, 1998; Wilson, s.a.). Kui jagada õpilased pooleks, kes vastasid “mõnikord” väitele “Väldin situatsioone, kus ma ei tea, mis neid ees ootab” ja lisada “alati” ja “enamasti” tulemused, siis võib välja tuua, et $\frac{2}{5}$ õpilastest väldivad situatsioone, mille tagajärgede ees nad on ebakindlad. Sama arvutuse kohaselt $\frac{3}{5}$ õpilastest aga ei vasta küsimustele, kui nad ei tea õiget vastust. Ebaselgete ja ebamugavust tekitavate

situatsioonide mittetalumine või vältimine võivad olla samuti loovustõketeks. Loovus eeldab erinevate mõtete elluviimisel vigade aktsepteerimist ning ebaõnnestumistest õppimist (Bono, s.a.).

Loovuse avaldumiseks on oluline vabaneda kinnistunud mõtteviisist või oma harjumuslikust käitumisest ning olla avatud arvamuste paljususele ja erinevatele kogemustele. Koolis on vaja arendada ja toetada enesemääratluse arengut, usku iseendasse (enesekindlust), proaktiivset tegutsemisoskust ja frustratsioonist ülesaamist (Alonso-Geta, 2009). Eelpool toodud väidete vastuste põhjal võib öelda, et uuritud õpilastel esinevad kunstitundides loovustõketena hirm ebaõnnestumise ees ning suurem osa õpilasi teevad asju nii nagu nad on harjunud tegema, mis võib tuleneda nende ebakindlusest või vähestest kogemustest ja tõenäoliselt takistab nende loovuse arengut. Selleks, et kindlalt väita, et sarnased trendid esinevad samas vanuserühmas ka teistes koolides, on vajalik samadel alustel teostada lisauuringuid ja koguda lisaandmeid.

Sisemine motivatsioon on ajendatud huvist, huvi puudumine on üks loovustõketest. Heinla (2020) toob esile, et sisemise motivatsiooniga, mis on stimuleeritud isiklikust huvist ja uudishimust, kaasneb sisemine soov õppida rohkem integreeritud oskusi. Seega õppimise ja loovuse seisukohast on oluline, et õpilastele pakuks kunstiülesanded sisemiselt motiveeritud huvi. Ülesandega seotud sisemist motivatsiooni peab Amabile loometulemuseni jõudmise kõige tähtsamaks faktoriks. (Amabile, 1996).

Tabel 3. Sisemised loovust mõjutavad tegurid – sisemine motivatsioon

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Kunstitunni ülesanded pakuvad mulle huvi.	22%	49%	21%	6%	2%	0%
Teen asju, mis on vaja ära teha, isegi siis, kui mulle ei meeldi.	33%	46%	19%	2%	0%	0%
Ma ei pinguta eriti, kui tegevus või ülesanne mind ei huvita.	2%	14%	41%	25%	16%	2%

Uuritud õpilaste huvi kunstitunni ülesannete vastu on antud valimi vastuste põhjal üle keskmise. 71% õpilastest vastas väitele “Kunstitunni ülesanded pakuvad mulle huvi” (Tabel 3) “alati” või “enamasti” ning ainult 2% õpilastest vastas, et neid kunstitunni ülesanded ei huvita. Selle väite vastuste põhjal ei saa teha üldistusi, hinnangu saab anda vaid kooli raames, kus uuring läbi viidi, sest kunstitunni ülesannete valik sõltub konkreetsetes koolis tegutsevatest õpetajatest.

Väited “Teen asju, mis on vaja ära teha, isegi siis, kui mulle ei meeldi” ja “Ma ei pinguta eriti, kui tegevus või ülesanne mind ei huvita” (Tabel 3) on seotud õpilaste motivatsiooniga, mille vastustest võib välja lugeda nii sisemiste kui ka väliste tegurite mõju loovusele kunstitundides. 41% õpilastest vastasid, et nad ei pinguta eriti, kui tegevus või ülesanne neid ei huvita, märkides vastuseks “vahel harva” või “mitte kunagi”. Samapalju on ka õpilasi, kes vastasid “mõnikord”. 16% õpilasi vastas, et nad ei pinguta, kui ülesanne neid ei huvita.

Kui sisemises motivatsioonis on inimese põhiliseks tegevusajendiks huvi ja endale püstitatud pikemaajalised eesmärgid, siis välises motivatsioonis on inimese põhiliseks tegevusajendiks loodetav tasu või ebameeldiva vältimine (“Motivatsioon”, s.a.). 79% õpilastest märkis, et nad teevad asju ka siis, kui see neile ei meeldi (Tabel 3). See võib olla seotud õpilase sisemise kohusetundlikkusega, aga ka väljastpoolt tuleva sotsiaalse survega ja hirmuga välise tasu ees, mida uurisid järgnevas alapeatükis välja toodud väited välistest loovuse mõjuteguritest.

4.2 Välised loovust mõjutavad tegurid – reeglid ja regulatsioonid, hindamine ja tunnustus, sotsiaalne surve ja konkurents

Isiku suhtumine ülesandesse, enda motivatsiooni tajumine ülesande lahendamisel või teatud tegevuse sooritamisel sõltub algsest sisemisest motivatsioonitasemest ülesande lahendamiseks ja välise sotsiaalse keskkonna takistustest või nende puudumisest ja isiklikust võimekusest teadlikult vähendada väliseid takistusi (Heinla, 2020).

Reeglid ja regulatsioonid võivad osutada loovustõketeks. Kui lastele öeldakse ette, milliseid tegevusi nad võivad teha või kuidas nad tegutsema peavad, selle asemel, et lasta

ennast uudishimul juhtida, siis väheneb ka nende huvi ja innukus tegevuse vastu ja nad õpivad tegutsema vaid juhiste järgi ega hakka omal initsiatiivil lahendusi otsima (Goleman & Kaufmann, 1992; Amabile, 1996). Sotsiaalne surve võib mõjutada loovuse avaldumist, liigne reeglitest kinnipidamine, mis ei lase mõtetel vabalt voolata, on loovust pärssivaks teguriks. Väline motivatsioon soodustab õppijat valima kindlaid ja konservatiivseid probleemilahendusviise (Amabile, 1996).

Väited “Etteantud reeglid piiravad minu loovust” ja “Mulle meeldib, kui mulle öeldakse täpselt, mida ma tegema pean” (Tabel 4) hindasid kunstiülesannete püstitusel seatud reeglitest ja tegevusjuhistest tulenevaid loovustõkkeid. Jaotus väidetele vastanud õpilaste vahel, kes arvasid (22% vastasid “alati” või “enamasti”), et etteantud reeglid piiravad nende loovust, on peaaegu võrdne õpilaste arvamusega (19% “vahel harva” või “mitte kunagi”), kes märkisid ankeedis, et etteantud reeglid nende loovust oluliselt ei piira. Kui aga vaadelda vastuseid suhtes väitega “Mulle meeldib, kui mulle öeldakse täpselt, mida ma tegema pean” (Tabel 4), siis on märgata, et õpilased eelistavad pigem seda, kui neile öeldakse täpselt, mida nad tegema peavad. 13% võrra on rohkem neid õpilasi, kes märkisid, et alati või enamasti meeldib neile, kui neile ette öeldakse, mida nad täpselt tegema peavad, kui neid, kes ütlesid, et etteantud reeglid piiravad neid.

Tabel 4. Välised loovust mõjutavad tegurid – reeglid ja regulatsioonid

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Etteantud reeglid piiravad minu loovust.	5%	17%	56%	16%	3%	3%
Mulle meeldib, kui mulle öeldakse täpselt, mida ma tegema pean.	8%	27%	32%	19%	11%	3%

Vastustest võib järeldada, et ülesannete püstituses peaks olema õpilastele antud piisavalt juhiseid ülesande täitmiseks ja ka vabadust ülesande piires ise otsuseid vastu võtta, kuidas ülesannet lahendada. See tagab suurema õpilaste huvi ja sellega seoses ka

sisemise motivatsiooni ülesandega tegelemiseks. Samuti tuleb silmas pidada, et kalduvus mõelda ja käituda mingi grupi mallide kohaselt ja püüd toimida õigesti toetudes teiste antud normidele võib põhjustada konformismi, mis on üheks loovustõkkeks. See võib viia selleni, et õpilastes kinnistub arusaam, et nad on teiste silmis suhteliselt väärtusetud või alaväärsed, kui nad teatud kindlal viisil ei käitu või ettekirjutatud ei saavuta (Kidron, 2019).

Kasvatus ja koolisüsteem on õpetanud õpilasi hindama reeglitele allumist ja väljaspoolt tulevaid tasusid tagasiside või hinde kujul. Väline kontroll õpikäitumise üle annab õpilasele signaali, et õppida tuleb ainult tasu saamiseks või karistuse vältimiseks (Heinla, 2020). Kui õppimine ei paku rõõmu ega rahuldust, siis võib see muutuda loovust takistavaks teguriks. See, kas tagasiside õppimise või käitumise kohta tundub kontrollivana, informeerivana või motiveerivana, oleneb tõlgendamisest. Väline surve nii õpetajapoolse hindamise kui ka kaasõpilaste arvamuste läbi, võib loovust pärssida. (Amabile, 1996). Maslow (1943) peab sisemiselt saavutatud eneseväärtustunnet motiveerivamaks kui teiste inimeste hinnanguid, mis võivad olla eksitavad ja vastuolulised. Õpilased peaksid tajuma, et nad suunavad ja kontrollivad ise oma õppimist, mille tulemuseks on suurenev kompetentsus ja aktsepteerimine kaasõpilaste poolt. (Krull, 2000). Amabile, Goleman ja Kaufmann toovad välja, et hindamine paneb lapsed tegutsema rohkem hinde kui soorituse enda nimel. Et olla loovad, peaksid õpilased keskenduma rohkem sellele, kuidas nad tegevusega ise rahul on ja mitte sellele, millist hinnangut annavad täiskasvanud või eakaaslased. (Goleman & Kaufmann; 1992, Amabile, 1996).

Hindamist ja väljastpoolt tuleva tasu loovust mõjutava tegurina kaardistati uuringus väidetega “Mulle meeldib, kui keegi minu tööd hindab”, “Hindamine või tunnustus on mulle motivaatoriks”, “Õpetaja heakskiit on mulle tähtis” ja “Kardan sattuda kaasõpilaste naerualuseks” (Tabel 5).

Uurimistulemused tõid esile, et suurele osale õpilastest läheb korda väline hindamine. Kuigi hindamine uuritud õpilastele ei meeldi (hindamise märkis meeldivaks alati või enamasti ainult 27% uuritud õpilastest), siis hindamist motivaatorina arvas olevat 60% õpilastest, valides ankeedis vastuseks “alati” või “enamasti”. 43% uuritud õpilasi kardavad enda arvates alati või enamasti saada tehtud töö eest halba hinnet ning 52% õpilastest peavad alati või enamasti õpetaja heakskiitu tähtsaks.

Tabel 5. Välised loovust mõjutavad tegurid – hindamine ja tunnustus, sotsiaalne surve

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Mulle meeldib, kui keegi minu tööd hindab.	8%	19%	27%	29%	13%	5%
Hindamine või tunnustus on mulle motivaatoriks.	32%	29%	19%	11%	10%	0%
Õpetaja heakskiit on mulle tähtis.	24%	29%	24%	13%	8%	3%
Kardan sattuda kaasõpilaste naerualuseks.	6%	6%	32%	25%	30%	0%

Rohkem mõjutab õpilasi siiski õpetaja heakskiit kui kaaslaste arvamus – kaasõpilaste naerualuseks kardab jääda alati või enamasti ainult 12% õpilastest. Viimasesse tuleb aga suhtuda kriitiliselt ja enne hinnangute laiendamist teistele sama vanuserühma õpilastele tuleb lisaks arvestada, missugune on õpilaste grupidünaamika.

Tunnetus või võimalikkus teiste potentsiaalselt halvustavast suhtumisest loob psüühiliste häirete tekkepinna ja toob kaasa alateadliku hirmu. (Maslow, 1943; Tomley, 2018; Kidron, 2019). Konkurents, mis on oluline edasiviiv jõud, võib panna õpilase tegutsema välise tunnustuse nimel ning muutuda seetõttu loovustõkkeks. Kui lapsed panna konkurentsituatsiooni, kus neid võrreldakse teistega ja vaid üks saab olla esimesel kohal, siis tekib lapses hirm kaotada ja soov teisi iga hinna eest edestada, et vältida pettumust (Goleman & Kaufmann, 1992, Amabile, 1996). Suutmata luua piisavalt suurt sisemist austustunnet iseenda suhtes, keskendub inimene üha rohkem teiste austuse võitmisele.

Õpilaste arvamused konkurentsist (Tabel 6) jagunevad enam vähem võrdselt, 31% õpilastest märkisid väitele “Mulle meeldib konkurents” vastuseks, et neile alati või enamasti meeldib konkurents ning 33% märkisid, et konkurents meeldib neile vahel harva või mitte kunagi. Väide “Mulle meeldib, kui minu tööd võrreldakse teistega”, toob esile vastuolu – 56%-le õpilastest pigem ei meeldi, kui nende tööd võrreldakse teistega. Viimane väide on seotud ka enesehindamisega, mis annab õpilasele teadmise iseenda pädevuste arengu kohta võrdluses teiste õpilastega.

Tabel 6. Välised loovust mõjutavad tegurid – konkurents

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Mulle meeldib konkurents.	10%	21%	30%	25%	8%	6%
Mulle meeldib, kui minu tööd võrreldakse teistega.	8%	10%	21%	37%	19%	6%

4.3 Probleemilahendusvõimekus – jõukohasus, valdkonnasisesed pädevused, loov mõtlemisoskus

Probleemilahendusvõimekus on kompleksne, see sisaldab endas mitmeid erinevaid sisemisi ja väliseid mõjutegureid. Loovuse seisukohast on olulised pädevused, mis on seotud isiku valdkondlike teadmiste ja oskustega ning võimega probleemide lahendamisel neid rakendada. Probleemide lahendamine algab olukorra mõistmisest, mis eeldab ülesandest arusaamist ja jõukohasust. Mõistmine sisaldab samaaegselt olulise informatsiooni äratundmist ja ebaolulise informatsiooni ignoreerimist või übermõtestamist (Toomela, 2003), mis on oluline ka loovas mõtlemises. Tuginedes eelnevale kaardistati kunstitundides võimalike esinevate loovustõkete esinemist, mis on seotud ülesannete jõukohasusega, mis toetub psühholoogilistele arengustaadiumitele ja lähima arengu tsoonile (Piaget, 1999; Vögotski, 2016), valdkondlike pädevuste kasutusoskust ja loovuse avaldumiseks vajalikku mõtlemisoskust. Vastavad uurimistulemused on esitatud järgnevas loikes.

Inimesed tunnevad huvi, kui nad on võimelised reageerima adekvaatselt nende jaoks jõukohasele väljakutsele (Deci, 2012, Krull, 2000). Liiga kerged väljakutsed võivad huvi ülesannete vastu kaotada ning ühtlasi nendes ei peitu võimalusi loovuse arenguks. Ülesanded peaksid vastama lapse lähima arengu tsoonile, mis on lapse arengus vahemaa lapse tegeliku ja potentsiaalse arengu astme vahel (Vögotski, 2016).

Ülesannete jõukohasust hinnati väitega “Kunstitunni ülesannete lahendamine on minu jaoks kerge” (Tabel 7). Üldjuhul on õpilaste arvamus kohaselt kunstitunni

ülesannete lahendamine neile kerge, 81% õpilastest märkis väitele “Kunstitunni ülesannete lahendamine on minu jaoks kerge” (Tabel 7) vastuseks “alati” või “enamasti”. Vastuste tulemustest võib oletada, et enamasti antakse uuritud õpilastele kunstitundides jõukohaseid ülesandeid ja ka seda, et 28% õpilastest vajaksid ülesandeid, mis paneks neid rohkem pingutama. Siinkohal ei saa antud vastuste põhjal teha koolideüleseid üldistusi, kuna teadmata on ülesannete iseloom, sest ülesannete valik sõltub konkreetse kooli õpetajatest, kes ülesanded koostab, ja seda ei uuritud.

Tabel 7. Probleemilahendusvõimekus – jõukohasus, valdkonnasisesed pädevused

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Kunstitunni ülesannete lahendamine on minu jaoks kerge.	29%	52%	14%	3%	0%	2%
Kui mul tekib probleem, siis ma tean, kuidas ma tegutsema pean.	6%	48%	35%	8%	0%	3%

Loovus on valdkonnaspetsiifiline ja seetõttu eeldab kindlaid kompetentse, lisaks erineb loovus ülesandekeskselt valdkonna sees (Barbot et al., 2011). Loomeprotsessis on vaja ülesannete või probleemide lahendamiseks kasutada valdkondlikke teadmisi. Teadmiste puudumine või pädevuste kasutusoskuse puudumine on üheks loovustõkkeks.

Väide “Kui mul tekib probleem, siis ma tean, kuidas ma tegutsema pean” (Tabel 7) hindas õpilaste valmisolekut kasutada oma teadmisi, oskusi ja kogemusi probleemide tekkimisel. 54% õpilasi valis vastuseks “alati” või “enamasti” ning ülejäänud õpilased on enda arvates oma oskustes ebakindlad.

Selleks, et kunstitundides oma ideed väljendada või seda mingisuguses vormis nähtavaks teha, on vaja faktiteadmisi ja loovat mõtlemist (Tuulmets, 2010). Loov mõtlemine hõlmab nii mõistuse kriitilist kui ka loovat poolt, nii mõtlemise kasutamist kui ka ideede genereerimist (Fisher, 2005). Loovus lähtub divergentsest ehk mitmesuunalisest mõtlemisest (Veismann, s.a.), otsuste ja järelduste tegemisest ning valikuid lähtuvalt

võimalustest (Beck et al., 2018). Loovaks tegevuseks vajalike mõtlemisoskuste puudumine on üheks loovustõkkeks.

Õpilaste arvamusi enda loova mõtlemise oskusest kaardistati läbi kahe erineva väite: “Näen ettetulevates probleemides või ülesannetes mitmeid lahendusi” ja “Kui ülesandele on mitu lahendust, siis suudan valida enda jaoks sobiva” (Tabel 8). “Näen ettetulevates probleemides või ülesannetes mitmeid lahendusi” toob esile õpilaste arvamused enda divergentsest mõtlemisoskusest. 48% õpilastest vastas, et nad näevad alati või enamasti ettetulevates probleemides või ülesannetes mitmeid lahendusi. Kui ülesandele on mitu lahendust, siis suudavad enda arvates 89% uuritud õpilastest alati või enamasti valida sobiva lahenduse.

Tabel 8. Probleemilahendusvõimekus – loov mõtlemisoskus

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Näen ettetulevates probleemides või ülesannetes mitmeid lahendusi.	5%	43%	38%	6%	3%	5%
Kui ülesandele on mitu lahendust, siis suudan valida enda jaoks sobiva.	48%	41%	2%	6%	0%	3%

Väitest mõtlemisoskuse kohta võib järeldada, et uuritud õpilased oskavad teha valikuid, kuid võimekus pakkuda loovad lahendusi, mis eeldab erinevaid mõtlemisstrateegiaid, sh divergentset mõtlemisoskust, vajab täiendamist.

4.4 Ressursid – aeg, väsimus, töövahendid

Füüsiline keskkond, milles me elame ja tegutseme ning ressursid nagu raha, aeg, vahendid ja informatsioon, mis on oluline loovaks mõtlemiseks või tegutsemiseks, võivad loovust mõjutada (Davis, 1999) ka negatiivses suunas ja tekitada loovustõkkeid.

Ankeetküsitlusega hinnati õpilaste arvamusi väsimuse ja ajaressursi ning kunstitunnis kasutatavate vahendite kohta. Loovprotsessi inkubatsiooniperioodil on vaja aega, et lasta mõtetel selgineda. Väsimus ja ülekoormus tekitavad stressi ja vähendavad loovust. Väidetele “Mul on aega süveneda põhjalikult kõikidesse tegevustesse” ja “Olen väsinud ja seepärast ei tee ma paljusid asju, mida minult oodatakse” (Tabel 9) vastas 42% õpilastest, et neil on alati või enamasti aega süveneda kõikidesse tegevustesse ning ainult 18% õpilastest märkisid, et nad on väsinud ja seepärast ei tee paljusid asju, mida neilt oodatakse.

Töövahendite kvaliteeti pidas oluliseks 62% õpilastest, vastates väitele “Olen loovam, kui mul on tegevuseks head töövahendid” (Tabel 9), et nad on sel juhul loovamad alati või enamasti, 24% õpilastest vastas “mõnikord” ning ülejäänud küsitatud õpilaste jaoks ei ole loovuse avaldumiseks töövahendid olulise tähtsusega. Antud uuring ei määra, missugused töövahendid on õpilaste jaoks head, see vajab täpsustavaid küsimusi.

Tabel 9. Ressursid – aeg, väsimus, töövahendid

	alati	enamasti	mõnikord	vahel harva	mitte kunagi	ei oska vastata
Mul on aega süveneda põhjalikult kõikidesse tegevustesse.	2%	40%	35%	16%	6%	2%
Olen väsinud ja seepärast ei tee ma paljusid asju, mida minult oodatakse.	5%	13%	33%	27%	21%	2%
Olen loovam, kui mul on tegevuseks head töövahendid.	24%	38%	24%	10%	2%	3%

Nagu nähtus eelnevast, esineb III kooliastme õpilastel mitmeid loovustõkkeid. Järgnevas peatükis võetakse tulemused kokku ja antakse neile hinnang.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli kaardistada loovust mõjutavad tegurid ja välja tuua kunstitundides esinevad loovustõkked. Magistritöö teoreetiline osa tõi välja loovust mõjutavad tegurid, millele tugines ka empiiriline uurimus. Uuringu käigus leiti vastus uurimisküsimusele, missugused loovustõkked esinevad III kooliastme õpilastel kunstitundides. Võib öelda, et õpilastele ankeetküsitluses esitatud väited ja nende tulemuste analüüs olid eesmärki toetavad ja püstitatud eesmärk saavutati.

Loovust mõjutavad sisemised tegurid, millele on võimalik tähelepanu pöörata kunstiaines õppetööd planeerides või seda läbi viies, on enesemääratlus, hoiakud ja harjumused, avatus kogemusele, paindlikkus, sisemine motivatsioon, pädevused sh loov mõtlemisoskus, valdkonnasisesed kompetentsid ning välised mõjutegurid on ülesannete jõukohasus, reeglid ja regulatsioonid, väline tasu (hindamine ja tunnustus), konkurents ja sotsiaalne surve, aeg, väsimus ja töövahendid.

Teoreetilisele uurimusele tuginedes võib välja tuua **isiksuse ja väliste tegurite vastastikmõju olulisuse loovas enesemääratluses ja loovuse avaldumises** (vt lk 15, Joonis 3). Inimene on sotsiaalne olemus ja tegutseb ühiskonnas, mistõttu tema eesmärgid, sh ka loovad tulemused, mida ühiskonnal vaja läheb, on sõltuvad sotsiaalsest keskkonnast, kus isik tegutseb ja saab tagasisidet oma tegevusele (Csikszentmihalyi, 2015).

Empiirilises uurimuses esitati erinevate autorite käsitlustest välja toodud loovust mõjutavate tegurite põhjal õpilastele väiteid nende arvamuse teadasaamiseks. Õpilaste vastuste analüüsi tulemuste põhjal hinnati loovust mõjutavate tegurite esinemise ulatust ja kaardistati loovustõkete esinemine. Tulemused kinnitasid eelnevalt käsitletud autorite ja uurijate seisukohti. Tulemuste ja sellest saadud järelduse põhjal võib oletada, et sarnased loovustõkked esinevad sama vanuseastme õpilastel ka teistes koolides, need on kokkuvõtlikult järgnevad:

1. Enese mitteloovaks pidamine võib olla üheks loovustõkkeks. Igal isikul võivad olla mitmed põhjused, mis seda arvamust endast kujundavad. Enesemääratlus kujuneb erinevate tunnetuslike ja käitumuslike mõjutegurite toel. Kui inimene usub, et ta on loov, siis seda tõenäolisemalt ta tegutseb erinevates olukordades loovalt (Tierney &

Farmer, 2002; Heinla 2012). Valimi hulgas võib õpilaste enesemääratlust loova isikuna pidada heaks tulemuseks, rohkem oli positiivseid arvamusi. Õpilaste arvamusi võis kallutada paremuse poole uurimusele eelnenud esitlus, milles anti lühike ülevaade sellest, mis on loovus, mis loovust mõjutab ja selgitati Kaufmani ja Beghetto (2013) „Nelja loovuse mudelit“ silmas pidades, et igaüks võib meist olla loov. Samas, arvestades kooli tausta, kus on mitmekülgne õpilase arengule suunatud keskkond, õpilaste hea sotsiaalmajanduslik tase ja keskmisest kõrgemad õpitulemused (*HaridusSilm*, s.a.), võib see tulemus olla orgaaniline ja võiks olla isegi kõrgem kui uurimistulemused esile tõid.

2. Uudsus on loovuses keskne küsimus (Heinla, 2013). Sisseõpitud harjumuste kohaselt tegutsemine on üheks loovustõkkeks. Loovuse avaldamiseks on vajalik võtta riske (Urban, 2007; McCrae, 1987; Amabile, 1996; Tan, 2007), mõelda ja tegutseda uut moodi. See eeldab lahkumist oma harjumuspärasest mugavustsoonist, vabanemist kinnistunud mõtteviisist või oma harjumuslikust käitumisest ning avatust arvamuste paljususele ja erinevatele kogemustele. Avatust kogemusele toetab uudishimu, millega kaasneb sisemine soov õppida rohkem integreeritud oskusi (Heinla, 2020). Kui suurem osa uuritud õpilastest pidas ennast enamasti loovaks, siis samas 70% õpilastest väitsid, et nad teevad asju nii nagu nad on harjunud tegema. Positiivseks võib pidada, et enamik uuritud õpilasi väidavad end olevat avatud kogemustele, mida kinnitavad tulemused, mille põhjal on õpilased enda arvates valmis end uutes situatsioonides proovile panema ja katsetama uusi oskusi või vahendeid.
3. Tundmatute, ebaselgete ja ebamugavust tekitavate situatsioonide mittetalumine või vältimine ning enese rumalana paista näimise oht on loovustõkked, mis mõjutavad loovuse avaldamist ja on uurijate poolt defineeritud kui ebaõnnestumise hirm (Adair, s.a.; Kidron, 2000; Von Oech, 1998; Wilson, s.a.). Loovuses on oluline erinevate mõtete elluviimisel vigade aktsepteerimine ning ebaõnnestumistest õppimine (Bono, s.a.). Uuring tõi esile, et rohkem, kui pooled uuritud õpilased on ebakindlad ja pigem väldivad situatioone, mille tulemustes nad ei ole kindlad ja / või jätvavad küsimustele vastamata, kui nad ei tea õiget vastust.

4. Ebaõnnestumise hirmu põhjustab ka sisemine konflikt väliste ootuste ja reeglitega. Kõrgema enesehinnangu ja moraalse paremuse saavutamiseks keskendutakse tunnustusele läbi välise tasustamise teiste inimeste hinnangute näol, mis loob reputatsiooni ja prestiiži (Maslow, 1943) ja annab seeläbi isikule näiliselt parema enesehinnangu. Väline surve nii õpetajapoolse hindamise kui ka kaasõpilaste arvamuste läbi, võib loovust pärssida. (Amabile, 1996). Hindamise ja väljastpoolt tuleva tasu kaardistamisel loovust mõjutava tegurina selgus, et õpilastele läheb korda väline hindamine – pooled õpilased kardavad enda hinnangul alati või enamasti saada tehtud töö eest halba hinnet ning peavad alati või enamasti õpetaja heakskiitu tähtsaks. Samas kaasõpilaste arvamused neid väga ei mõjuta. Viimasesse uurimistulemusse tuleb aga suhtuda kriitiliselt ja lisaks arvestada enne hinnangute laiendamist teistele sama vanuserühma õpilastele, missugune on õpilaste grupidünaamika.
5. Kui öeldakse täpselt ette, milliseid tegevusi võib teha, siis väheneb huvi ja innukus tegevuse vastu, õpitakse tegutsema ja käituma vaid juhiste ja reeglite järgi ega hakata omal initsiatiivil lahendusi otsima (Goleman & Kaufmann, 1992; Amabile, 1996). Kunstiülesannete püstitusel seatud reeglitest ja tegevusjuhustest tulenevate loovustõkete väljaselgitamise tulemuste põhjal saab välja tuua, et etteantud reeglid piiravad pooli uuringus osalenud õpilasi. Samas nad aga eelistavad seda, kui neile öeldakse täpselt, mida nad tegema peavad.
6. Loovuse seisukohast on olulised pädevused, mis on seotud valdkondlike teadmiste ja oskustega (Barbot et al., 2011) ning võime probleemide lahendamisel neid rakendada. Selleks, et kunstitundides oma ideed väljendada või seda mingisuguses vormis nähtavaks teha, on vaja nii faktiteadmisi kui ka loovat mõtlemist (Tuulmets, 2010). Loovuses on vaja eelkõige divergentset ja konvergentset mõtlemisoskust, mis on aluseks ideede väljamõtlemisel, otsuste ja järelduste ning valikute tegemisel (1950, Johnson & Johnson, 1979, Housen, 2001, Bono, s.a., Fisher, 2005, Beck et al., 2018, Veismann, s.a.). Loovaks tegevuseks vajalike mõtlemisoskuste puudumine võib olla üheks loovustõkkeks. Uuritud õpilaste arvamuste tulemustest enda mõtlemisoskuse kohta võib järeldada, et neil on olemas konvergente

mõtlemise oskus ja nad suudavad teha valikuid mitme lahenduse seast, kuid võimekus ise välja pakkuda mitmeid loovad lahendusi, mis põhineb divergentsel mõtlemisoskusel, vajab täiendamist. Positiivseks võib pidada õpilaste valmisolekut probleemide tekkimisel kasutada oma teadmisi, oskusi ja kogemusi.

7. Probleemide lahendamine algab olukorra mõistmisest, mis eeldab ülesandest arusaamist, pädevuste rakendamist ja ülesannete jõukohasust (Piaget 1999; Vögotski, 2016). Uuringus selgus, et õpilaste arvates on kunstitunni ülesannete lahendamine üldjuhul kerge. Siit võib järeldada, et enamasti antakse uuritud õpilastele kunstitundides jõukohaseid ülesandeid. Samas $\frac{1}{3}$ õpilastest vajaksid ülesandeid, mis paneks neid rohkem pingutama, kuna vastustest selgus, et ülesanded on nende arvates neile kerged. Selle tulemuse põhjal ei saa teha koolideüleseid üldistusi, sest teadmata on ülesannete iseloom, ülesannete valik sõltub konkreetse kooli õpetajatest, kes ülesanded koostab.
8. Ka füüsiline keskkond, milles me elame ja tegutseme ning ressursid, mis on olulised loovaks tegutsemiseks, võivad loovust mõjutada (Davis, 1999). Ressursside nappus või nendest tulenevad probleemid võivad olla loovustõkkeks. Uuritud õpilaste arvamused väsimuse ja ajaressursi kohta ei toonud esile murettekitavaid küsimusi, kuid mõtlemapanevaks on tulemus, kus töövahendite kvaliteeti pidasid oluliseks rohkem kui pooled õpilased. Kuna käesolev uuring ei määra, missugused töövahendid on head või halvad, siis üldistavate järelduste saamiseks on siinkohal vaja esitada õpilastele täpsustavaid küsimusi.

Kokkuvõtvalt võib eelnevale tuginedes järeldada, et uuritud õpilased on küll teadlikud, et neil on olemas potentsiaal olla loov, kuid tegutsevad enda hinnangul oma mugavustsoonis ja kalduvad ebakindlusele, mida suurendab sõltuvus välisest tasustamisest (hindamisest). Ebakindlus, milleks võib olla ebaselgete ja ebamugavust tekitavate situatsioonide mittetalumine või vältimine ja hirm ebaõnnestumise ees, suurendab püüdu reeglitele alluda ja harjumuste kohaselt tegutsemist. Uuritud õpilased on valmis probleemide tekkimisel kasutama oma teadmisi, oskusi ja kogemusi, kuid divergentse mõtlemisoskuse vähesus võib olla loovust pärssivaks teguriks.

Analüüsitud väidete põhjal on võimalik teha mõningaid üldistusi õpilaste loovustõkete esinemise kohta, kuid kindlalt ei saa väita, et väljatoodud loovustõkked esinevad ka teistes koolides, sest valim oli piiratud ühe kooliga. Tõenäoliselt avaldavad oma mõju uuringu tulemustele õpilaste sotsiaalmajanduslik taust, kogukonna harjumused ja eelistused, koolikeskkonnast tulenevad tavad ja reeglid, õpetajate pädevused ja kogemused jmt, mis ei ole levinud teistes koolides. Samuti võivad õpilaste vastused olla mõjutatud konkreetsetest kogemustest kunstitundides, mida õpilased vastuseid andes silmas pidasid. Siiski võib uuringu tulemuste põhjal teha järeldusi, et sama vanusegrupi õpilastel võivad esineda sarnased loovust mõjutavad tegurid. Trendide uurimiseks oleks vaja läbi viia uuring rohkemate õpilaste seas ka teistes koolides.

Loovuse toetamisest, arendamisest või õppiija suunamisest ei saa rääkida ilma isikut ja tema käitumise motiive mõjutavaid tegureid mõistmata. Loovuse arendamine tähendab eelkõige eneseteostuse ressurside avardamist. Õppe- ja kasvatustegevuse kaudu peaks arendama mõtlemise paindlikkust, uuele avatust, kohanemisvõimet ja väljakutsetega toimetulekut (Cropley, 1999). Väliseid mõjutegureid, sealhulgas õpetamist ja hindamist võiksid õpilased tajuda pigem informeerivana, motiveerivana ja toetavana kui kontrollivana. Lisaks õppetöösse planeeritavatele kunstiainega seotud tegevustele on vaja aidata õpilastel teadvustada loovuse arenguks vajalikke oskusi, õpetada õpilasi analüüsima iseennast ning tunnetama oma potentsiaali ja arengu kitsaskohti ning vajadusel võtma ette harjumuste või suhtumise muutmise, mis toetab enesemääratlust loova isikuna ja loovat hoiakut. Kasvatuses ja õpetuses on tähtis õpetada mitte ainult teadmisi ja oskusi, mis on vajalikud loovuseks vaid ka nende oskuste väärtustamist ja kasutamist (Amabile, 1996). Pädevuste areng koos valdkonnasiseste teadmiste suurenemisega peaks loovustõkkeid nagu ebaõnnestumise hirm, vähene motivatsioon, laiskus, negativism, grupisõltuvus, ebakindlus jne, vähendama (Alonso-Geta, 2009).

Kunstihariduse seisukohast on oluline teadmine, et kunstiopeetus ei seisne mitte ainult valdkondlike tehniliste oskuste omandamises, vaid ka teiste oluliste pädevuste, muuhulgas õpilaste enesemääratlus ja mõtlemisoskus, arendamises. Õpetaja ülesandeks on korrastada õpilase keskkond nii, et nähtuste olemust oleks õpilasel lihtsam mõista (Toomela, 2003). Just kunstitunnis on nn õige vastuse paine väiksem kui mõnes teises

aines, võimaldades rohkem mõtetega mängida (Laanemäe, s.a.), see eelis annab kunstiõpetajatele suurepärased võimalused õpilaste ebakindluse vähendamiseks vastuste andmisel ja julgustama õpilasi võtma riske. Kuna loovuses domineerib sisemine (ülesandekeskne motivatsioon) välise (tasukeskne motivatsioon) motivatsiooni üle (Barbot et al., 2011), siis on ka oluline, et ülesanded, mida õpilased lahendavad, oleks ajendatud sisemisest huvist.

Loovust pärssivaid väliseid tegureid on õpetajal võimalik muuta läbi õppetöö, muutes enda tegevust või mõjutades keskkonda, milles tegutsetakse. Väliskeskonna mõju loovuse arengule saab õpetaja väljastpoolt juhtida positiivses suunas. Välise motivatsiooni muutmine toob endaga kaasa ka tõenäolised sisemised muutused enesemääratluses. Ideaalis võiks õpilaste pädevused kooliaastate jooksul areneda tasemele, kus ta oskab elus loovvõimeid sobival viisil kasutada ja loovustõkkeid ei esine.

Magistritöö teoreetiline ja empiiriline uurimus aitasid esile tuua olulisemad õpilaste loovust mõjutavad tegurid kunstitundides. Kõik loovust mõjutavad tegurid on omavahel tihedalt seotud ning tähtsusest ei saa esile tõsta ühtegi loovusega seotud pädevust või loovust mõjutavat tegurit, mida õpilase arengus peaks eelistatult toetama. Välise keskkonna, sotsiaalsete suhete ja isiku vastastikmõjul tekkiva enesemääratluse tulemusena võib isikul ilmnedä mitmeid loovustõkkeid, mille ületamiseks on õpetajal vaja õppetöösse planeerida vastavaid meetmeid nende vähendamiseks komplekselt. Olles teadlik õpilaste loovustõketest, on võimalik õpetajal õppetöösse planeerida ja selles rakendada õpilase loovuse arengut toetavaid tegevusi.

Käesoleva magistritöö väärtus seisneb loovust mõjutavate tegurite põhjalikus tundmaõppimises ning võimaluses neid teadmisi õpetaja- või ka muus professionaalses töös edaspidi kasutada. Arusaamine loovust mõjutavatest teguritest annab nii kunstiõpetajatele kui ka teistele haridustöötajatele suuremad teadmised vajalike tegurite arvestamiseks õppetöö planeerimisel. Magistritöö laiem praktiline väärtus seisneb selles, et esitatud teoreetilisi ja uurimuslikke seisukohti on võimalik laiendada teistele valdkondadele ning vanuserühmadele. Uuringus kasutatud väiteid saab kasutada küsitluse läbiviimiseks ka teistes koolides. Järgnevate uuringute raames on võimalik uurida samadel alustel teisi koole ja vanuserühmi ning tuua välja erinevused, kui neid esineb.

KASUTATUD ALLIKAD

- Adair, J. (s.a.). Creativity Barriers. 6 Barriers To Creative Thinking and Innovation. *Breakthrough e-Coach*.
http://www.1000ventures.com/business_guide/crosscuttings/creativity_6barriers_ja.html
- Adler, A. (2019). The Fundamental Views of Individual Psychology. *Journal of individual psychology*, 3, 185.
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN621405844&site=eds-live>
- Alonso-Geta, P. M. P. (2009). Researching, measuring and teaching creativity and innovation: A strategy for the future. E. Villalba (Toim), *Measuring creativity*. Publications Office of the European Union.
- Amabile, T. M. (1996). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity* (3rd printing). C.E.F. Press.
- Arieti, S. (1979). From schizophrenia to creativity. *American journal of psychotherapy*, 33(4), 490–505.
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=517681&site=eds-live>
- Arro, G., Ots, A., & Kangro, E.-M. (2015). Enesemääratluspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende aredamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. V. S. Ramachaudran (Toim), *Encyclopedia of human behaviour* (Kd 4). Academic Press.
- Barbot, B., Besancon, M., & Lubart, T. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4, 58–66. <https://doi.org/10.2174/1874920801104010058>
- Basadur, M., & Basadur, T. (2011). Attitudes and Creativity. *Encyclopedia of Creativity* (2. tr, Kd 1, lk 85–95). Academic Press.
- Beck, H., Metsma, K., Aug, T., & Niklus, T. (2018). *Eksimine on kasulik: Kuidas aju puudused meid tugevamaks muudavad*. Varrak.
- Bono, E. de. (s.a.). *Edward de Bono on creative thinking* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=UjSjZOjNIJg>
- Cropley, A. J. (1999). Education. *Encyclopaedia of creativity* (Kd 1, lk 629–642).

- Cropley, A., & Urban, K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. Sternberg (Toim), *International handbook of giftedness and talent*.
https://www.academia.edu/8892536/Programs_and_strategies_for_nurturing_creativity
- Cropley, D. H. (2015). *Creativity Engineering: Novel Solutions to Complex Problems*. Elsevier Science & Technology.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=1934457>
- Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C., & Runco, M. A. (2010). *The Dark Side of Creativity*. Cambridge University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=542765>
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Dacey, J. S. (1989). *Fundamentals of Creative Thinking*. Lexington Books.
- Dacey, J. S., Lennon, K. H., & Fiore, L. B. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological and social factors*. Jossey-Bass.
- Davis, G. A. (1999). Barriers to Creativity and Creative Attitudes. *Encyclopaedia of creativity* (Kd 1, lk 165–174).
- Deci, E. L. (2012). *Intrinsic Motivation*. Springer Science & Business Media.
- Dewi, N. p., Satriawan, B., Yanti, S., Faizah, A., Nurhatisyah, Wibisono, C., Khaddafi, M., & Tohara. (2020). Influence openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism on performance with self-efficacy as mediator. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(3), 1507–1516.
<https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I3/PR200900>
- Divergentne mõtlemine* (s.a.) [HAR] Haridussõnastik.
<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=Divergentne+m%C3%B5tlemine&F=M&C06=et>
- Eilders, T. (2019). Problem-solving stages. *Salem Press Encyclopedia of Health*. Salem Press.

- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for a Theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147–178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1
- Feldhusen, J. F. (1999). Giftedness and creativity. *Encyclopaedia of Creativity* (Kd 1, lk 773–777).
- Fenigstein, A. (1), Scheier, M. f., & Buss, A. h. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522–527. <https://doi.org/10.1037/h0076760>
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. AS Atlex.
- Goleman, D., & Kaufmann, P. (1992). The art of creativity. *Psychology Today*, 25(2), 40. <http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=9203232276&site=eds-live>
- Gong, Y., Huang, J.-C., & Farh, J.-L. (2009). Employee Learning Orientation, Transformational Leadership, and Employee Creativity: The Mediating Role of Employee Creative Self-Efficacy. *Academy of Management Journal*, 52(4), 765–778. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2009.43670890>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (s.a.). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>
- HaridusSilm. (s.a.), <https://www.haridussilm.ee/>
- Heinla, E. (2004). Unustatud loovus. *Haridus*, 9, 5.
- Heinla, E. (2006). Creative thinking of adolescents in Estonian society. *YOUNG*, 14(3), 235–255. <https://doi.org/10.1177/1103308806065818>
- Heinla, E. (2010). Õpilaste loovuse arendamise võimalused üldhariduskoolis. *Haridus*, 4, 18–24. https://haridus.opleht.ee/Arhiiv/4_2010/lugu3.pdf
- Heinla, E. (2012). *Eda Heinla: Õpilaste loov mõtlemine ja hinnangud oma loovuse avaldumisele* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QZSPk9QdDKk>
- Heinla, E. (2013). Loovus. *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Heinla, E. (2020). Mis on loovus? *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine*. Atlex.

- Heinla, E. (2020). Keda ja mida vajab lapse loovuse areng lasteaias ja koolis? *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine*. Atlex.
- Heinla, E., & Puhm, R. (2020). Kuidas avaldub lapse loovus ja milline on loov laps? *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine*. Atlex.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Kraav, I., Kuurme, T., Kala, U., Laherand, M.-L., Maanso, V., & Orn, J. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Housen, A. (2001). *Methods for Assessing Transfer from an Art-Viewing Program*.
- Isiksus (s.a.) [HAR] Haridussõnastik.
<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=isiksus&F=M&C06=et>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–69. JSTOR.
<https://doi.org/10.2307/1169926>
- Jõerüüt, J. (2009). Loovusest. *Õpitrepp, Talv*, 24–26.
https://issuu.com/andras/docs/_pitrepp_talv_2009
- Karlep, K. (2005). Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus*, 8.
- Kaufmann, G. (2003). What to Measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, 235.
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN132885035&site=eds-live>
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). Do People Recognize the Four Cs? Examining Layperson Conceptions of Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity & the Arts*, 7(3), 229–236. <https://doi.org/10.1037/a0033295>
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences*, 51, 394–399. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.004>
- Kidron, A. (2000). *Leidlik meel*. Mondo. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/25975>
- Kidron, A. (2019). *Isiksus ja iseloom*. Mondo.
- Konformism*. (s.a.). Eesti Entsüklopeedia. <http://entsyklopeedia.ee/artikkel/konformism>

- Kriitiline mõtlemine* (s.a.) [HAR] Haridussõnastik.
<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=kriitiline+m%C3%B5tlemine&F=M&C06=et>
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2013). Pedagoogiline psühholoogia. *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Kuurme, T. (2003). Kasvatusteadused ja koolitegelikkus. *Õpetajate Leht*, 13.
<https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajateleht20030328.1.6>
- Kõrgesaar, J. (2018). Terviklik teooria psüühika ja selle arengu kohta. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6(1), 220–230.
<https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.10>
- Köster, A. (2012). Laste areng ja loovus. *Seoseid loov kunstiharidus* (lk 94). Sally Studio.
- Laanemäe, K. (s.a.). Üldpädevuste kujundamisest kunstiõpetuses. M. Aruvee (Toim), *Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses*. Tallinna Ülikool.
- Laas, O. (2018). *Kriitiline mõtlemine on ülikoolis hädavajalik*.
<https://opleht.ee/2018/01/kriitiline-motlemine-on-ulikoolis-hadavajalik/>
- Laius, A., & Rannikmäe, M. (2011). *Kriitilise ja loova mõtlemise kujundamine loodusainete tundides*. Innove.
- Likert, R., Roslow, S., & Murphy, G. (1993). A simple and reliable method of scoring the Thurstone Attitude Scales. *Personnel Psychology*, 3, 689.
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsgao&AN=edsgcl.14530915&site=eds-live>
- Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtler, K. (2010). *Methods in Educational Research* (2. tr). Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Maslov, K. (2018). Laste mäng ja kujutlusvõime. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6(1), 215–219. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.09>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences* (1st ed). Pearson Longman.

- McCrae, R. R. (1987). *Creativity, divergent thinking, and openness to experience*.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- McLeod, J., & Cropley, A. (2013). *Fostering Academic Excellence*. Elsevier.
- McMahon, M. (2019). Goal Theory. *Salem Press Encyclopedia*. Great Neck Publishing.
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89164239&site=eds-live>
- Mikser, R. (2013). Haridussotsioloogia. *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1989). A study of effective junior schools. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 753–768.
https://www.academia.edu/24104539/A_study_of_effective_junior_schools
- Motivatsioon* (s.a.) [HAR] Haridussõnastik.
<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=motivatsioon&F=M&C06=et>
- NACCCE. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*.
<https://www.creativitycultureeducation.org/publication/all-our-futures-creativity-culture-and-education/>
- Org, M. (s.a.). *Loov enesetõhusus ülikoolis*. Tallinna Ülikool.
http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=578
- Piaget, J. (1999). *Judgement and Reasoning in the Child*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=179827>
- Puccio, G. J., & Keller-Mathers, S. (2007). Enhancing Thinking and Leadership Skills through Creative Problem Solving. *Creativity: A Handbook for Teachers*. World Scientific.
- Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 50–57. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.1.50>
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317–324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>

- Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal - CREATIVITY RES J*, 24, 92–96.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Rutiku, S. (2014). *Ülekantavate pädevuste arendamine kõrghariduses*. Archimedes.
<https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/22354>
- Ruus, V.-R., & Mikser, R. (2013). Õppekava. *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sepp, V. (2015). Kas talendiks sünnitakse või arenetakse? *Andeka ja innovatiivse mõtlemise õpetamise teooria* (Kd 1). Erasmus+.
- Simonton, D. K. (2004, mai). *Creativity in Science: Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist*. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165358>
- Tall, K. (2012). *E-kursuse „Psühhosotsiaalne areng läbi elu“ materjalid*. Tartu Ülikool.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/25858/Psuhhosotsiaalne_areng_materjalid.pdf
- Tan, A.-G. (2007). Creativity for Teachers. A.-G. Tan (Toim), *Creativity: A Handbook for Teachers*. World Scientific.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *The Academy of Management Journal*, 45(6), 1137.
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.3069429&site=eds-live>
- Tomley, S., Sau, S., Noormägi, H., & Southwell, G. (2018). *Mida teeks Freud? Kuidas lahendaksid sinu igapäevaprobleeme maailma kuulsaimad psühhoterapeudid*. Sinisukk.
- Toomela, A. (2003). *Mõtlemise areng. Määratlused ja põhimõtted*.
- Toomela, A. (2017). *Minu Ise areng: Inimlapsest Inimeseks*. Väike Vanker.
- Torrance, E. P. (1971). Stimulation, enjoyment, and originality in dyadic creativity. *Journal of Educational Psychology*, 62 (1), 45–48. <https://doi.org/10.1037/h0030729>

- Tuulmets, A. (2010). Kunst. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Uibu, K., & Anu Palu. (2018). Õpetaja väljakutsed laste jõukohasel õpetamisel. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2018/03/opetaja-valjakutsed-laste-joukohasel-opetamisel/>
- Urban, K. K. (2007). Assessing Creativity: A Componential Model. A.-G. Tan (Toim), *Creativity. A Handbook for Teachers* (lk 167–180).
- Valk, A. (2017). *Head oskused*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/head_oskused.pdf
- Veismann, A. (s.a.). *Sissejuhatus. Mis on tunnetus ehk kognitsioon?* <https://sisu.ut.ee/kognitiivnesemantika/0-sissejuhatus-mis-tunnetus-ehk-kognitsioon>
- Vickery, J. (2015). Creative Economy Report 2013 Special Edition: Widening local development pathways. *Cultural Trends*, 24(2), 189–193. <https://doi.org/10.1080/09548963.2015.1031487>
- Villalba, E. (2009). Is it really possible to measure creativity? E. Villalba (Toim), *Measuring creativity*. Publications Office of the European Union.
- Von Oech, R. (1998). *A whack on the side of the head: How you can be more creative*. MJF Books.
- Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime: Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Weisberg, R. (2010). The study of creativity: From genius to cognitive science. *International Journal of Cultural Policy*, 3, 235. <http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN276152269&site=eds-live>
- Why Study Creativity?* (s.a.). The International Center for Studies in Creativity (ICSC) | SUNY Buffalo State College. <https://creativity.buffalostate.edu/why-study-creativity>
- Wilson, L. O. (s.a.). Blockages and Barriers to Creativity. *The Second Principle*. <https://thesecondprinciple.com/creativity/creativity-essentials/blockages-barriers-creativity/>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>

LISA 1. Loovustõkked erinevate autorite käsitluses (autoritabel)

	Roger Von Oech (Von Oech, 1998)	Anti Kidron (Kidron, 2000)	John Adair (Adair, s.a.)	Leslie Owen Wilson (Wilson, s.a.)	Gary A. Davis (Davis, 1999)	
SISEMISED LOOVUS-TÕKKED (endast tulenevad tõkked)	<i>The right answer</i>	Kehv keskendumisvõime	<i>Over-reliance on Logic</i>	<i>Lack of Commitment</i>	<i>Restrictive routines</i>	
	<i>To err is wrong</i>	Mõttejäikus	<i>Making Assumptions</i>	<i>Overspecialization</i>	<i>Functional fixity</i>	
		Vaimne nätsutamine (mõttelaiskus)		<i>Impatience</i>		
		Nõrk kujutlusvõime		<i>Laziness</i>		
		Enesekontroll		<i>Intolerance</i>		
	<i>Don't be foolish</i>	Ebaõnnestumise hirm	<i>Fear of Failure</i>	<i>Fear of failure</i>	Fear	
		Hirm ebamäärasuse ees		<i>Fear of Ridicule</i>		
				<i>Confusion</i>		
				<i>Fear of Change</i>		
				<i>Jealousy</i>		
				<i>Insecurity</i>		
		<i>That's not my area</i>	Tõsimeelsus ja perfektsionism	<i>Negative Attitude</i>	<i>Conceit</i>	<i>Ego</i>
		<i>Avoid ambiguity</i>	Liigne enesekindlus		<i>Toxic Nostalgia</i>	<i>Self-criticism</i>
		<i>That's not logical</i>	Tugev tasakaalutarve		<i>Negativism</i>	<i>Beliefs</i>
		<i>Play is frivolous</i>			<i>Prejudice</i>	
		<i>What if...? Be practical</i>				
	<i>I'm not creative</i>					
VÄLISED LOOVUS-TÕKKED (keskkonnast tulenevad tõkked)		Madal stressitaluvus	<i>Executive Stress</i>	<i>Lack of Support</i>	Stress, Chaotic environments,	
		Keskkonna mõjutuse tõrjumine		<i>Tenseness</i>		
		Traditsioonidesse klammerdumine		<i>Tradition</i>		Kultuurilised tõkked (cultural barriers)
		<i>Follow the rules</i>	Autoriteedilummus	<i>Following Rules</i>	<i>Control</i>	Reeglid ja regulatsioonid (rules and traditions)
		Valitseva suhtumise ülemvõim		<i>Group Pressure</i>	Negative people.	
				<i>Uniformity</i>		
				<i>Lack of Funding</i>	Vahendid (resource barriers)	

LISA 2. Ankeetküsitluse väited

1. Ma olen loov.
2. Teen asju, mis on vaja ära teha, isegi siis, kui mulle ei meeldi.
3. Teen asju nii nagu olen harjunud neid tegema.
4. Kunstitunni ülesannete lahendamine on minu jaoks kerge.
5. Hindamine või tunnustus on mulle motivaatoriks.
6. Etteantud reeglid piiravad minu loovust.
7. Kardan saada tehtud töö eest halba hinnet.
8. Mulle meeldib, kui minu tööd võrreldakse teistega.
9. Mulle meeldib, kui mulle öeldakse täpselt, mida ma tegema pean.
10. Olen väsinud ja seepärast ei tee ma paljusid asju, mida minult oodatakse.
11. Kui ma olen midagi otsustanud, siis on mind raske ümber veenda.
12. Ma ei vasta küsimustele, kui ma ei tea õiget vastust.
13. Mulle meeldib katsetada uusi oskusi või vahendeid.
14. Teen tegevusi ka siis, kui mul ei tule need hästi välja.
15. Kunstitunni ülesanded pakuvad mulle huvi.
16. Kardan sattuda kaasõpilaste naerualuseks.
17. Kui mul tekib probleem, siis ma tean, kuidas ma tegutsema pean.
18. Olen loovam, kui mul on tegevuseks head töövahendid.
19. Väldin situatsioone, kus ma ei tea, mis mind ees ootab.
20. Mul on aega süveneda põhjalikult kõikidesse tegevustesse.
21. Mulle meeldib, kui keegi minu tööd hindab.
22. Õpetaja heakskiit on mulle tähtis.
23. Näen ettetulevates probleemides või ülesannetes mitmeid lahendusi.
24. Ma ei pinguta eriti, kui tegevus või ülesanne mind ei huvita.
25. Mulle meeldib konkurents.
26. Võtan teiste nõuandeid kasutusele.
27. Kui ülesandele on mitu lahendust, siis suudan valida enda jaoks sobiva.