

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Iiri Tera

VILJANDI- JA JÄRVAMAA 6. JA 8. KLASSI ÕPILASTE TAJUTAV  
MULTIDIMENSIONAALSE AUTONOOMSUSE TOETAMINE KUNSTIÕPETUSES  
NING SELLE SEOSSED ÕPILASTE LOOVUSE, LOOVA ENESETÕHUSUSE NING  
MOTIVATSIOONIGA

magistritöö

Põhijuhendaja: MA Keret Altpere

Kaasjuhendaja: MA Maria Jürimäe

Tartu 2018

Resümee

*Viljandi- ja Järvamaa 6. ja 8. klassi õpilaste tajutav multidimensionaalse autonoomsuse toetamine kunstiõpetuses ning selle seosed õpilaste loovuse, loova enesetõhususe ning motivatsiooniga.*

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada Viljandi- ja Järvamaa koolide 6. ja 8. klassi õpilaste poolt tajutud õpetaja multidimensionaalset autonoomsust toetava käitumise seosed õpilaste loovuse, loova enesetõhususe ning motivatsiooniga kunstiõpetuse tunnis. Võrreldi loetletud tunnuste keskmiste erinevusi poiste, tüdrukute ning 6. ja 8. klasside vahel.

Teoreetilises osas käsitletakse enesemääratlemise teooriat, motivatsiooni liike, õpetaja autonoomsust toetavat käitumist, loovust, selle mõõtmist ning loovat enesetõhusust.

Kvantitatiivses uuringus osales 242 Viljandi- ja Järvamaa 6. ning 8. klassi õpilast, kes vastasid ankeetküsitlusele ning sooritasid E. P. Torrance'i loova mõtlemise testi. Tulemustes ei tulnud välja statistiliselt olulisi erinevusi sooliselt ega klassiti. Omavahel olid seotud Torrance'i testi paindlikkus ning kognitiivne motivatsioon. Torrance'i testil ning autonoomsuse toetuse tajul puudusid seosed. Õpilaste tajutud õpetaja autonoomsust toetav käitumine oli seotud loova enesetõhususega motivatsiooni kaudu. Tulemuste põhjal saab väita, et autonoomsust toetav õpetaja suudab mõjutada õpilaste motivatsiooni ning loovat enesetõhusust positiivselt.

*Võtmesõnad:* multidimensionaalne autonoomsuse toetamine, kontrolliv käitumine, loovus, loov enesetõhusus, motivatsioon, Torrance' loova mõtlemise test.

Abstract

*6th and 8th grade Viljandi and Järva counties' pupils perceived multidimensional autonomy support in art education and its links with pupils creativity, creative self-efficacy and motivation.*

The aim of the Master's thesis was to ascertain the links between the pupils in grades 6 and 8 of Viljandi and Järva County perceived multidimensional autonomy support by teachers and student creativity, creative self-efficacy and motivation in the art education lesson. The average differences between the characteristics listed for boys, girls and grades 6 and 8 were compared.

The theoretical part deals with the theory of self-determination, types of motivation, teacher autonomy-supporting behavior, creativity, it's measurement, and creative self-efficacy.

In a quantitative study, 242 Viljandi and Järva County 6th and 8th grade students participated in the questionnaire and completed the E.P. Torrance Test of Creative Thinking. The results did not reveal statistically significant differences between gender or grade. The Torrance test flexibility and cognitive motivation were related to each other. There was no connection between the Torrance test and perceived autonomy support. Student-perceived teacher autonomy-supporting behavior was associated with creative self-efficacy through motivation. Based on the results, it can be argued that a teacher who supports autonomy can influence students' motivation and creative self-efficacy positively.

*Keywords: multidimensional autonomy support, controlling behavior, creativity, creative self-efficacy, motivation, Torrance test of creative thinking.*

Sisukord

Töös kasutavad lühendid.....	6
Sissejuhatus .....	7
<i>Enesemääratlemise teooria</i> .....	8
<i>Õpetaja autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine</i> .....	11
<i>Loovus ja loov enesetõhusus</i> .....	12
<i>Torrance'i loova mõtlemise test</i> .....	14
Metoodika.....	16
<i>Valim</i> .....	16
<i>Mõõtevahendid</i> .....	17
<i>Protseduur</i> .....	19
Tulemused .....	20
Tulemuste arutelu.....	25
<i>Kas ja millised erinevused ilmnevad tüdrukute ja poiste Torrance'i loova mõtlemise testi kolme komponendi (voolavus, originaalsus, paindlikkus), autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni taju (organisatoorne, kognitiivne, protseduuriline) ning loova enesetõhususe vahel?</i> .....	25
<i>Kas ja millised erinevused ilmnevad 6. ja 8. klasside Torrance'i loova mõtlemise testi kolme komponendi, autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni taju ning loova enesetõhususe vahel?</i> .....	26
<i>Millised on Torrance'i loova mõtlemise testi komponentide ja autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni seosed?</i> .....	27
<i>Millised on autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni ja motivatsiooni seosed?</i> .....	28
<i>Kuidas on seotud õpilaste tajutav õpetaja autonoomsust toetav käitumine õpilaste loova enesetõhususega?</i> .....	28
Tänuõnad .....	31
Autorsuse kinnitus.....	31

Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad.....	37

## Töös kasutavad lühendid

TVO – Torrance' mõtlemise voolavus

TOR – Torrance' mõtlemise originaalsus

TPA – Torrance' mõtlemise paindlikkus

co – kognitiivne autonoomsuse toetamine

pr – protseduuriline autonoomsuse toetamine

org - organisatoorne autonoomsuse toetamine

kogk – kognitiivne autonoomsuse toetamise keskmine

prk – protseduuriline autonoomsuse toetamise keskmine

orgk – organisatoorne autonoomsuse toetamise keskmine

lovk – loova enesetõhususe keskmine

motk – motivatsiooni keskmine

F1 – faktorstruktuuri motivatsiooni küsimused

F2 – faktorstruktuuri loova enesetõhususe küsimused

## Sissejuhatus

Põhikooli riiklikus õppekavas on toodud välja mitmeid punkte, mille eesmärk on õpilastes loovuse arendamine. Kool peaks suutma kasvatada õpilasi indiviidideks, kes on loovad nii ennast väljendades kui ka tegutsedes (PRÕK, 2011). On õpetajaid, kelle jaoks on loovuse arendamine koolitundide loomulik osa, kuid mõned ei pea seda nii oluliseks (Kaufman & Sternberg, 2010). Amabile (2012) on defineerinud loovust kui uutset ja asjakohast lahendust loomingulisele ülesandele. Kõige laialdasemalt on loovuse mõõtmiseks kasutusel Torrance'i loova mõtlemise test, mis mõõdab loovuse kolme komponenti: mõtlemise voolavust, paindlikkust ning originaalsust (Hennessey, 2010). Laste joonistuste uurija Lukens on märkinud, et joonistamisest tekkinud pettumus ning ükskõiksus saavad lastes alguse tavaliselt vanuses 10–15 (Võgotski, 2016). Sama näitas E. Heinla 2008. aastal tehtud Torrance'i loova mõtlemise testi uuring: oluline langus loovas mõtlemises oli märgatav 13. –14. eluaastal. Langus võis olla isegi nii sügav, et lapse loovus taandus seitsmeaastase tasemele (Heinla, 2008). Seega on languse vältimiseks eriti oluline, et õpetaja toetaks õpilaste loovtegevusi just vastavas õrnas vanuses. Amabile ja tema kolleegide uuring näitas, et peale loometegevuse on oluline sisemine motivatsioon. Laste tööd on loovamad, kui nad on tegutsedes sisemiselt motiveeritud (Kaufman & Strenberg, 2011). Mitmed uuringud on näidanud, et õpetajate vaated ja tööviisid võivad õpilase loovusele mõjuda hoopis negatiivselt. Õpilaste ning õpetaja koostööl ning suhtlemisel on oluline roll õpilase loovuse kujundamisel (Selvi, 2007).

2006. aastal korraldatud Reeve'i ja Jangi uuring näitas, et koolis autonoomsust toetavat käitumist pooldavate ja praktiseerivate õpetajate õpilastel on suurem motivatsioon (Reeve & Jang, 2006). Samuti tunnevad autonoomsust toetava õpetaja õpilased suuremat loovat enesetõhusust ehk õppijate eneseusk luua loomingulisi töid on suurem (Haase, Hoff, Hanel, & Innes-Ker, 2018). Uuringud on näidanud, et autonoomsust toetav keskkond toetab ka inimese psühholoogilisi vajadusi (Wang, Ng, Liu, & Ryan, 2008). Autonoomsust toetav õpetaja kiidab heaks õpilaste endi vaated, arvestab nende huvide, mõtete ja käitumisega ning toetab noorte arengut ja iseseisvust (Reeve, 2009). Reeve (2004) on koos kolleegidega leidnud, et kui õpetaja kasutab klassiruumis autonoomsust toetava käitumise meetodeid, siis on õpilased tunnis aktiivsemad. Autonoomia toetamisele vastanduv, kontrolliv õpetamise stiil tekitab õpilastes välist motivatsiooni, mille puhul on inimese tegevuste eesmärk vältida hirmu, karistust või saada hea töö eest materiaalselt preemiat (Assor, Kaplan, Kant-Maymon, & Roth, 2005).

Varem on Eestis uuritud õpilaste poolset õpetaja kontrolliva ja autonoomsust toetava käitumise tajumist käsitööõpetuses (Šanin, 2017) ning kehalises kasvatuses (Kallavus, 2016). Šanini (2017) uuringust selgus, et paljud õpilased tajuvad käsitööõpetajat autonoomsust toetavana ja tänu sellele on nad tundides rohkem motiveeritud. Kallavuse (2016) uuring näitas, et õpetaja kontrolliv käitumine ohustas õpilaste psühholoogilisi vajadusi. Seega on oluline uurida, kas koolis õpilased tajuvad õpetaja autonoomsust toetavat käitumist ning teadaolevalt ei ole varem Eestis uuritud, kuidas õpilased tajuvad kunstiõpetuses autonoomsust toetavat käitumist ja kuidas on see seotud õpilast loovuse, loova enesetõhususe ning motivatsiooniga. Sellest tulenevalt on antud magistritöö eesmärgiks välja selgitada, millised on Viljandi- ja Järvamaa koolide 6. ja 8. klassi õpilaste tajutud õpetaja multidimensionaalset autonoomsust toetava käitumise seosed õpilaste loovuse, loova enesetõhususe ning motivatsiooniga kunstiõpetuse tunnis.

### *Enesemääratlemise teooria*

Enesemääratlemise teooria on üks sagedamini kasutusele võetud (Sjöblom, Mälkki, Sandström, & Lonka, 2016) isiksuse- ja motivatsiooniteooriaid, mille töötasid välja Edward L. Deci ja Richard M. Ryan (Ntoumains, 2001). Teooria eesmärk on välja selgitada, milline käitumine on tingitud sisemisest ning milline välisest motivatsioonist (Heather & Goeffrey, 2012) ehk kas tegevus toimub kellegi teise või iseenda soovil (Deci, 2000). Kõnealuse teooria lähenemisviisid ja nende rakendamine klassiruumis võimaldab õpilastes suurendada sisemist motivatsiooni (Wang, Ng, Liu, & Ryan, 2015) ja tuua välja inimeste psühholoogilisi vajadusi (Reeve & Halusic, 2009), milleks on kompetentsuse, seotuse ja autonoomia vajadus (Deci, 2000).

Enesemääratlemise teooria kolm psühholoogilist vajadust on järgmised.

**Kompetentsus:** selle psühholoogilise vajaduse olemasolul soovivad inimesed leida väljakutseid, mida nad saavad realiseerida, ning püüavad enda häid oskusi säilitada erinevate tegevuste kaudu (Deci & Ryan, 2002). Kompetentsus väheneb, kui väljakutsed osutuvad liiga keeruliseks ning inimene saab tihti negatiivset tagasisidet (Ryan & Deci, 2017).

**Seotus:** selle psühholoogilise vajaduse olemasolul soovib inimene tunda ühtekuuluvust ja sidet teiste inimestega (Deci, 2000). Seega peaks koolitundides olema piisavalt üheskoos õppimist (rühma- või paaristööd) (Brophy, 2014).



Autonoomsus: seda psühholoogilist vajadust iseloomustab kõrgel tasemel sisemise motivatsiooni olemasolu (Cheon & Reeve, 2015), mis avaldub selles, et inimene tegutseb enda soovil, mitte teiste käskudest juhitudvalt (Ryan & Deci, 2017). Enesemääratlemise teooria kohaselt näitab autonoomse motivatsiooniga õpilane kõrgemaid ja positiivsemaid akadeemilisi tulemusi. Näha on tema loovuse ning motivatsiooni suurenemist (Reeve & Jang, 2006). Autonoomsuse olemasolul toetab inimene iseenda tegevusi ning on tegutsedes teadlik ja enesekindel. Inimese autonoomsuse vajadus väheneb, kui teda hakatakse liigselt kontrollima (Niemic, Ryan, & Deci, 2010).

Deci ja Ryani (2000) tehtud testi tulemustest selgus, et sotsiaalsed olukorrad, mis toetavad kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse vajadusi, aitavad säilitada sisemist motivatsiooni. Et õpilased oleksid koolis uusi ideid otsides, leides ja oskusi omandades enesekindlamad ja iseseisvamad, peavad klassiruumis olema täidetud kolm enesemääratlemise teooria põhivajadust: kompetentsus, seotus ja autonoomsus. Kui õpilased tunnevad ennast efektiivsetena (kompetentsus), emotsionaalselt seotuna (seotus) või tegutsedes vabalt (autonoomsus), väljenduvad nendes sisemise motivatsiooni tunnused. Õpilane väljendab ennast, öeldes „See on lõbus“, „Mulle meeldib seda teha“. Kui ta tunneb tegutsedes põnevust, rahulolu ja vabadust, võib laps näiteks pilti mitu tundi järjest joonistada (Reeve, 2008). Autonoomsust toetav keskkond pakub õpilastele rohkem enesemääratlemise motivatsiooni vorme kui õpetaja kontrolliv käitumine. Haridussüsteemis enesemääratlemise teooriat kasutades omandavad õpetajad hea meetodi, kuidas toetada õpilasi nende õpingutes ning üldises arengus (Wang et al., 2015).

Enesemääratlemise teoorias eristatakse kolme liiki motivatsiooni: amotivatsioon, väline motivatsioon ja sisemine motivatsioon (Lindwall et al., 2017). Teooria keskne küsimus on, kas õpilane tunnetab õpetajat autonoomsust toetavalt või kontrollivalt (Deci & Ryan, 1987). Esimesel juhul kiidab õpetaja heaks õpilaste endi mõtted ja eesmärgid, teisel juhul sõltub õpilane otseselt sellest, mida õpetaja ette annab (Reeve, 2009).

### Amotivatsioon

Amotivatsioon on motivatsioonipuudus, millega tekib õpilasel arusaam, et tema ideed ja tööd ei ole tunnustust väärt (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005). Ta käib koolis ilma kindlate kavatsuste ja põhjusteta („Ma käin koolis, aga ma ei tea miks“) (Cheon & Reeve, 2015). Õpilane tunneb end vähem edukana ning selle tõttu ei soovi ta õppetöös ja muudes kooliga seotud tegevustes pingutada või nendest üleüldse osa võtta. Mida kontrollivam on õpetaja, seda suurem motivatsioonipuudus võib õpilasel tekkida (Assor et al., 2005).

Klassiruumis on amotiveeritud õpilased passiivsed, nad puuduvad tundidest ning ei soovi õppetöös osaleda, seda seetõttu, et nad on õpetaja käitumismustri tõttu loobunud tegevustele pühendumisest („Ma ei näe põhjust, miks ma peaksin tunnis osalema“) (Chein & Reeve, 2015).

#### Väline motivatsioon

Välisel motivatsioonil puuduvad sisemise ehk autonoomsust toetava motivatsiooni tunnused (Ryan & Deci, 2000). Väliselt motiveeritud õpilase ainus eesmärk on saada häid hindeid, võita auhindasid (Reeve, 2008), pälvida teiste heakskiitu ning vältida süütunnet (Deci & Ryan, 1996). Õpilasel puudub tegevuse vastu huvi ning ta ei ole tegutsedes eriti põhjalik (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005).

#### Sisemine motivatsioon

Sisemine ehk loomuomane motivatsioon väljendub selles, et õpilane soovib tegevusi teha omal algatusel (Standage et al., 2005) ja tunneb ennast tegutsedes motiveerituna (Deci & Ryan, 2000), viidatud Thus & Deci, 1975). Sisemine motivatsioon toob inimeses välja psühholoogilised vajadused, nagu autonoomsus, kompetentsus ning seotus. Sisemise motivatsiooni olemasolul on inimesel palju häid iseloomujooni: püsivus, loovus, mõistmine ning üldine heaolu. Sellel puuduvad välise motivatsiooni tunnused (Reeve, 2008). Loovuse arendamiseks on vajalik sisemise motivatsiooni olemasolu (Kelly, 2008; Reeve, 2008). Ka Amabile ja tema kolleegide uuring näitas, et loometegevuse õnnestumiseks on oluline sisemine motivatsioon. Õpilane teeb loovamaid töid, kui ta on oma tegevuses sisemiselt motiveeritud (Strenberg, 2011).

Nii sisemiselt kui ka väliselt motiveeritud inimene loeb raamatuid, joonistab pilte või käib näiteks koolis. Ometi teevad nad kõike erinevalt. Kui sisemise motivatsiooni puhul tekib motivatsioon sellest, et inimese psühholoogilised vajadused on rahuldatud, siis välise motivatsiooni puhul tagajärgedest, mis sõltuvad teiste käitumisest ning konkreetsest olukorrast (Reeve, 2008). Sageli on raske välja selgitada, mil määral tekib motivatsioon sisemiste ja mil määral väliste tegurite toimetel. Võib juhtuda, et tegevust põhjustab väline tasustus, mis omakorda kutsub esile sisemise motivatsiooni (Krull, 2001). Samuti võivad mõned õpetaja uskumused ja hoiakud motivatsiooni suhtes õpilaste loovust hoopis vähendada. Näiteks võib tuua selle, et sageli panevad õpetajad klassi seinale ainult parimad kunstiõpetuse tööd, sest arvavad, et see motiveerib õpilasi järgmine kord ilusamat tööd

tegema. Tegelikult võib selline meetod nii õpilast motiveerida kui ka vastupidist mõju avaldada (Beghetto, 2010).

### *Õpetaja autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine*

Jälgides õpetaja suhtlemisviisi õpilastega, on näha, et see võib olla nii kinnine kui ka vaba. Esimesel juhul on õpilastele edastav sõnum käskiv („Tee seda!“), kaasneda võib ka õpilastes surve tekitamine („Kiiresti!“). Teisel juhul, kui õpetaja suhtleb õpilastega vabalt („Mida sulle meeldiks teha?“), on osa suhtlusest õpilaste mõistmine ning toetamine. Kõnealuseid suhtlemisviise õpetaja käitumises jälgides on võimalik aru saada, kas õpetaja on autonoomsust toetav või mitte ehk kontrolliv. Autonoomsust toetavad õpetajad soovivad, et nende õpilased oleksid sisemiselt motiveeritud, samas kui kontrollivate õpetajate eesmärk on motiveerida õpilasi väliste vahenditega (Reeve, 2008).

Autonoomsust toetav õpetaja kavandab tundide sisu nii, et arvestab õpilaste huvide, eelistuste, sisemiste väljakutsete ning oskustega (Reeve, 2008). Tema eesmärk on arendada õpilastes olemasolevaid sisemise motivatsiooni tunnuseid (Reeve & Halusic, 2009). Tunni alguses soovib õpetaja tekitada õpilastes huvi tunnis käsitletava teema vastu. Seega algab tund, uurides õpilastelt, millised on nende endi kogemused ja teadmised käesoleva peatüki või konkreetse teema kohta. Õpetaja soovib õpilastes kujundada siirast huvi õppetöö vastu. Sellises olukorras tunnevad õpilased, et neil on õigus öelda, kuidas ülesandega jätkata (autonoomsuse rahulolu), nad tunnevad end ülesandeid lahendades enesekindlalt (kompetentsus) ning tajuvad õpetaja mõistmist (seotus) (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Petegem, 2015). Sellisel juhul on õpetaja kontroll vähene. Õpilased tunnevad ennast motiveerituna, samuti näevad nad seost enda eesmärkide, motiivide, käitumise ja tulemuste vahel (Deci & Ryan, 1985).

Stefanou (2004) koos oma kolleegidega on toonud välja autonoomsuse toetuse kolm alatüüpi.

1. Organisatoorne autonoomsuse toetamine: õpilased saavad ise valida rühma liikmed, hinnata tegevuste käiku ning esitada töid endale sobival ajal. Samuti võivad õpilased sõna võtta näiteks klassireeglite väljamõtlemises ja klassiruumi mööbli paigutuses.
2. Protseduuriline autonoomsuse toetamine: õpilastele antakse võimalus teha valikuid õppevahendite ja töökäigu valimisel. Samuti saavad nad rääkida enda soovidest ja vajadustest.

3. Kognitiivne autonoomsuse toetamine: õpilastele antakse võimalus arutleda strateegiate üle, leida probleemidele lahendusi, neile antakse otsuste tegemiseks piisavalt aega. Õpetaja räägib ise vähem ning laseb õpilastel end avada.

Kontrolliv õpetaja saavutab enda eesmärgid aga välise motivatsiooni abil, milleks on näiteks käskkirjade andmine, lisa- ja autasude jagamine ning ähvardamine (Reeve, 2008). Sellisel juhul tunneb õpilane klassiruumis suuremat kontrolli kui autonoomsust toetava õpetajaga (Deci & Ryan, 1985). Kuigi õpetajad ei ole alati enda teada kontrollivad, mõtlevad nad õpilaste motiveerimisest ja kaasatusest mõnikord üsna eranditult nende endi vaatevinklist: proovivad liigselt suunata õpilaste mõtlemis-, tunnetus- ja käitumisviise (Reeve, 2009). Sellega mõjutavad nad õpilaste eesmärke, mõttemaailma, tundeid, käitumist (Reeve & Jang, 2006) ja väljavaateid (Reeve, 2009). Näiteks on paljud õpetajad lastele teatud tasu andnud, et nad täidaksid ülesandes püstitatud eesmärgi. Õpetajad arvavad, et nii nad motiveerivad, kuid tegelikult võib see õõnestada õpilase sisemist motivatsiooni ning loomingulist sooritust (Hennessey, 2010). Samuti nõrgestab õpilane iseenda loovust, kui väldib loometegevust tehes ebaõnnestumisi või negatiivset tagasisidet. Viimane on tihti seotud õpetaja varasema käitumisega, mis õpilase end ebakindlalt tundma on pannud. (Icekson, Roskes, & Moran, 2014).

Koolis väljendub kontrolliv käitumine ka siis, kui õpetaja katkestab õpilase tegevuse kontrolliva kõneviisiga, et suunata teda teisiti jätkama. Näiteks võtab õpetaja lapse käest pliiatsi ja näitab ette, kuidas peaks seda õigesti käes hoidma või kuidas tuleks konkreetset pilti joonistada. Tunni alguses keskendutakse esmalt tunnidistsipliini reeglitele. Kui õpilased ei käitu ootuspäraselt, siis õpetaja kritiseerib ning parandab õpilasi, tekitades neis süütunnet (Hearsens et al. 2015). Põhjuseid, miks paljud õpetajad eelistavad olla kontrollivad, on mitmeid: välispidised mõjutused, õpilaste passiivne käitumine õppetegevuses ning omaenda uskumused (Reeve, 2009).

### *Loovus ja loov enesetõhusus*

21. sajandi koolides on üheks oluliseks eesmärgiks saanud õpilastes loovuse arendamine. Rahvusvahelised uuringud on näidanud, et loovuse õpetamine on keeruline mitmel põhjusel. Üks suurim nendest on õpetajate piiratud arusaam loovusest (Tran, Ho, Mackenzie, & Le, 2017). Aljughaimani ja Mowrer-Reynoldsi (2005) uuringus küsiti õpetajatelt, kuidas nad

defineeriksid loovust. Levinumad vastused olid järgmised: originaalsed ideed, kujutlusvõime, eneseväljendusoskus, leiutised ning esteetilised tooted. Sellest võibki tuleneda põhjus, miks paljud õpetajad arvavad, et loovuse arendamine õpilastes ei kuulu nende ülesannete hulka. Lisaks puudub psühholoogide hulgas üksmeel loovuse definitsiooni suhtes. Kuid kõige levinumaks lähenemiseks on kujunenud loovuse samastamine divergentse mõtlemisega (Krull, 2001). Divergentne mõtlemine on avatud mõtlemine, mis on suunatud looma erinevaid ideid (Kelly, 2008). Loovus on inimese olemuse äärmiselt oluline osa (Reeve, 2008). See aitab inimesel toime tulla probleemidega, loob eneseväljendusoskuse ja kohanemisvõime. Seega võib väita, et inimloomusele on omane olla loominguline ning meil kõigil on loomingulised anded (Richards, 2007), mida saab arendada sisemise motivatsiooni olemasolu abil (Reeve, 2008).

Loovus väljendub ideede, tegevuste ja protseduuride kaudu, kus eesmärgistatud tegevust nimetatakse loominguliseks protsessiks (Guntern, 2012). Kooli kontekstis peaks õpetaja looma klassis keskkonna, kus ta saab innustada, arendada, toetada ning väärtustada õpilaste loovust (Oncu, 2016). Loomingulisus ei avaldu kunagi kõigil õpilastel kõigis õppeainetes, vaid igapähele on üks või kaks ainet, milles on ta loovam (Krull, 2001). Loovuseuuringud on sageli seotud ainult loomingulise mõtlemisega, kuid tegelikult on loominguline mõtlemine vaid üks osa kuuhest loovuse komponendist (Karkockiene, 2005). Loovus vajab kuut erinevat, kuid omavahel seotud ressursi: intellektuaalsed võimed ehk ideede loomine, hindamine ja elluviimine; teadmised; mõtlemisstiilid ehk uudsed mõtted enda valitud viisil; isiksus ehk kindlustunne takistuste ületamisel; motivatsioon; keskkond (Sternberg, 2006; Karkockiene, 2005). Kui need ressursid on võimalikult hästi kasutatud, on õpilased loomingulised. Innovatiivsed ning loomingulised õpilased võimaldavad tunde mitmekesistada, kasutada erinevaid meetodikaid, teemasid laiendada (Fazelian & Azimi, 2013).

Enesetõhusus on seotud suhtlemisoskuste, elus toimetuleku ja töö tulemuslikkusega. Mitmed uuringud on näidanud, et kõrge enesetõhususega täiskasvanutel ning lastel on suurem püsivus ja paremad akadeemilised tulemused, neil puuduvad ärevus ja depressioon (Riggio, 2012). Bandura (1978) väitis, et enesetõhususega suureneb motivatsioon, mis seab omakorda esikohale eneseteadliku tegutsemise. Kõrge enesetõhususega suudab inimene endale püstitada reaalselt saavutatavaid eesmäärke (Bandura, 1977) ja neid seejärel ka saavutada. Enesetõhusus on loovusega seotud kolmel tasandil: õpilased töötavad suurema tõenäosusega paremini, kui teavad, et saavutavad oma tööga rahulolutunde, peavad ennast ise seda tehes edukaks ning eeldavad positiivset lõpptulemust (Haase et al., 2018). Loov enesetõhusus on õppija enda usk

luua loomingulisi tulemusi (Tierney & Farmer, 2002). See mõjutab õpilase enesekindlust (Choi, 2004) ning subjektiivset taju ja hinnanguid enda loominguliste võimete, ideede ja lahenduste kohta (Haase et al., 2018).

Beghetto (2006) on uurinud põhi- ja keskkooliõpilaste loovat enesetõhusust. Kõnealusest uuringust tuli välja, et madalama loova enesetõhususega õpilased tajusid vähem, kuidas õpetaja neid kuulab, ja tundsid rohkem, et õpetaja ei usu neisse. Õpetaja positiivset tagasisidet loovuse kohta said tunda need õpilased, kellel oli kõrgem loova enesetõhususe tase. Samuti selgus, et tüdrukutel ning noorematel õpilastel oli loova enesetõhususe tase märgatavalt madalam kui poistel ning vanematel õpilastel. Sarnase tulemuse on saanud ka teised uurijad (Karwowski et al, 2015; Hartley et al, 2016). Seega tuleks õpetajal hoolikalt mõelda, millist tagasisidet ta annab tütarlastele loovuse puudumise kohta. Tagasiside võib õpilaste loovat enesetõhusust veelgi vähendada. Õpetaja saab suurendada õpilaste enesetõhusust, aidates õpilastel püstitada reaalseid eesmärke, sisendades neile usku nende kognitiivsetesse võimetesse ja andes õpilastele kiiret ning õpetlikku tagasisidet (Anderman & Anderman, 2010).

#### *Torrance'i loova mõtlemise test.*

Kõige laialdasemalt kasutatakse loovuse mõõtmiseks Torrance'i loova mõtlemise testi (Hennessey, 2010, viidatud Torrance, 1990). Torrance'i loova mõtlemise test rõhutab divergentse mõtlemise olulisust, sest see on vajalik originaalsuse määramiseks (Robson, 2012). Torrance'i divergentse mõtlemise testid jaotuvad verbaalseks ja graafiliseks osaks (Krull, 2001). Graafilise ehk joonistamise test koosneb kolmest osast: pildikonstruktsioon, piltide lõpetamine antud kujunditega ning piltide joonistamine sirgjoonte paaridest või ringidest (Kaufman, 2009).

Test sisaldab nelja peamist loovuse protseduurilist oskust (Humbles, Pauline, & Mpofu, 2018):

- 1) mõtete voolavus – luua nii palju erinevaid ideid kui võimalik;
- 2) mõtlemise paindlikkus – erinevate aine- ja tegevusvaldkondadest pärinevate ideede produtseerimine;
- 3) mõtlemise originaalsus – luua ebatavalisi või ebaharilikke ideid, leida uudseid seoseid;
- 4) mõtlemise üksikasjalikkus – ideede täiendamine ning nende muutmine keerulisemaks ja täiuslikumaks.

*Uurimisprobleem, ja –küsimused*

Kuigi Põhikooli riiklikus õppekavas on toodud välja mitmeid punkte, mille eesmärk on õpilastest kasvatada indiviidid, kes on loovalt arenenud (PRÕK, 2011), ei pruugi õpetajad seda alati järgida. Kuid õpilaste loovuse ja motivatsiooni kujundamisel on väga oluline see, kuidas õpetaja suhtleb enda õpilastega – kas kontrollivalt või autonoomsust toetavalt (Stefanou, Perencevich, DiCinto, & Turner, 2004). Samuti mõjutab õpilaste loovat enesetõhusust õpetaja õpetamisstiil (Beghetto, 2006). Seega on oluline uurida, kuidas õpilane tunnetab õpetaja käitumist kunstõpetuse tunnis ning kas ja kuidas on see seotud õpilaste loovuse, motivatsiooni ning loova enesetõhususega. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis veel uuritud, kuidas õpilane tajub kunstõpetaja multidimensionaalset autonoomsuse toetamist ning kuidas on see seotud õpilase loovuse, loova enesetõhususe ning motivatsiooniga. Selle magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on Viljandi- ja Järvamaa koolide õpilaste tajutud õpetaja multidimensionaalset autonoomsust toetava käitumise seosed õpilaste loovuse ja loova enesetõhususega kunstõpetuse tunnis.

Tööle on püstitatud järgmised uurimisküsimused.

1. Kas ja millised erinevused ilmnevad tüdrukute ja poiste Torrance'i loova mõtlemise testi kolme komponendi (voolavus, originaalsus, paindlikkus), autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni (organisatoorne, kognitiivne, protseduuriline) ning loova enesetõhususe vahel?
2. Kas ja millised erinevused ilmnevad 6. ja 8. klasside Torrance'i loova mõtlemise testi kolme komponendi, autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni ning loova enesetõhususe vahel?
3. Millised on Torrance'i loova mõtlemise testi komponentide ja autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni seosed?
4. Millised on autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni ja motivatsiooni seosed?
5. Kuidas on seotud õpilaste tajutav õpetaja autonoomsust toetav käitumine õpilaste loova enesetõhususega?

## Metoodika

Magistritöö uurimismeetodiks on kvantitatiivne uurimismeetod. Testide ja küsitluse töötlemiseks ning andmete analüüsiks kasutatakse võrdlev- ja faktoranalüüsi. Omavahel võrreldakse tüdrukute ja poiste ning 6. ja 8. klasside tulemusi. Faktoranalüüsiga leitakse magistritöös seoseid Torrance' loova mõtlemise testi komponentide (originaalsus, paindlikus, voolavus), Stefanou autonoomsuse toetamise kolme alatüübi (organisatoorne, protseduuriline, kognitiivne), motivatsiooni keskmise ja loova enesetõhususe vahel.

### *Valim*

Magistritöös kasutati mugavusvalimit. Koolide valimisel lähtuti põhimõttest, et need asuksid töö autorile võimalikult lähedal, sest väljavalitud koolides jaotas töö autor paber kandjal ankeete ning Torrance' loova mõtlemise teste ise. Autor valis paber kandjameetodi, sest nii on võimalik kõikide uuringus osalejate vastused saada suurema tõenäosusega kui digitaalset küsitlust läbi viies ja Torrance'i loova mõtlemise testi joonistamisülesandeid on küsitletavatel mugavam teha paberil.

Valimi moodustasid 156 Viljandimaa ja 91 Järvamaa 6. ja 8. klassi õpilast. Uuringus osales kokku 247 õpilast, kelle vanus jäi vahemikku 12-16 aastat ning kellest 114 oli tüdrukud ning 128 poisid. Uuritavateks valiti õpilased, kes õpivad II ja III kooliastmes, et nende vanusevahe oleks suurem ja east tulenevad erisused joonistuksid paremini välja. Valimis oli nii linna- kui ka maakoole. Uuringuses ei küsitletud õpetajaid, sest eesmärgiks oli leida, kuidas tajuvad 6. ja 8. klassi õpilased õpetaja käitumist kunstõpetuse tundides.

Tabel 1. Järvamaa ja Viljandimaa 6. ja 8. klassi vastajate arv klassiti ja sooliselt

<b>Klassid</b>	<b>6.klass</b>	<b>8.klass</b>	<b>Kokku</b>
<b>Vastajad (tk)</b>	125	117	242
<b>Vastajad (%)</b>	51,7	48,3	100
<b>Sugu</b>	<b>Tüdrukud</b>	<b>Poisid</b>	<b>Kokku</b>
<b>Vastajad (tk)</b>	114	128	242
<b>Vastajad (%)</b>	47,1	52,9	100



*Mõõtevahendid*

Andmete kogumiseks kasutati kahte meetodit, milleks olid ankeetküsitlus ning E. P. Torrance' loova mõtlemise test. Küsimustik uurib põhjalikult, kuidas õpilased tajuvad ennast ja erinevaid aspekte õpetamises ning õppimises seoses kunstiõpetuse tundidega. Mõõtevahend on algselt koostatud ja valideeritud TÜ sporditeaduste instituudis. Küsimustiku koostamiseks ja arendamiseks viidi läbi kolmeetapiline uuring, milles osales 1476 õpilast vanuses 12 kuni 15 aastat (Tilga, Hein, Koka, 2017). Loovainetes kasutamiseks kohandati küsimustik TÜ ekspertrühma poolt, kes kinnitas küsimustikus tehtud muudatuste valiidsust TÜ Pedagogicum'i arendusprojekti "Õpetaja käitumise mõju õpilaste loovusele ja motivatsioonile" raames 2017. aastal. Pilootuurimus, milles kasutati nii TÜ sporditeaduskonna poolt välja töötatud ja loovainetele sobivaks kohandatud ankeetküsitlust kui ka Torrance'i loova mõtlemise testi, viidi läbi 2017. aasta kevadel Tartu Ülikooli maalieriala magistrandi Hanna Maratsi poolt. Pilootuuringu valimiks oli 20 6.-8. klassi õpilast ning uuringu käigus selgus, et õpilastel pole raskusi küsimustiku ja testi mõistmisel ning see sobib loovainetes kasutamiseks. Projekti "Õpetaja käitumise mõju õpilaste loovusele ja motivatsioonile" raames loovainetele kohandatud küsimustikku on kasutanud õpilaste motivatsiooni ja õpetaja multidimensionaalset autonoomsust toetava käitumise tajumise vaheliste seoste uurimiseks käsitöö ja kodunduse tundides oma magistritöös Šanin (Šanin, 2017).

Ankeetküsitlus koosneb 92 küsimusest ja on temade kaupa jaotatud kuueks osaks.

1. Esimeses soovitakse teada, kuidas tajuvad õpilased õpetaja käitumist kunstiõpetuse tunnis. Mõõdetakse õpetaja autonoomsust toetava käitumise kolme dimensiooni: kognitiivne autonoomsuse toetamine, protseduuriline autonoomsuse toetamine ja organisatoorne autonoomsuse toetamine (Stefanou et al, 2004). Esimeses osas on küsimusi kokku 33.
2. Teises osas soovitakse 13 küsimuse kaudu teada, kuidas õpilased tajuvad oma kolme põhivajaduse: autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse rahuldamist kunstiõpetuse tundides. Teoreetiliselt toetub see küsimustiku osa enesemääratlemise teooriale (Ryan & Deci, 2002).
3. Küsimustiku kolmanda osa moodustavad neli õpilaste motivatsiooniga seotud küsimust.
4. Neljanda küsimustiku osa moodustavad 12 küsimust, mis mõõdavad õpilaste põhivajadustega seonduvat frustratsiooni.

5. Viienda osa küsimustikust moodustavad seitse küsimust, mis on seotud vastajate loova enesetõhususe hindamisega. Antud küsimused põhinevad Beghetto 1322 küsitletuga läbi viidud uuringul (Beghetto, 2006) ning need on Eesti oludele kohandanud Eda Heinla (Heinla, 2014).
6. Kuuendas ehk viimases osas on esitatud mitmeid terviseiga seotud ja igapäevaelus ette tulevaid probleeme. Soovitakse teada kui sageli ja millisel määral on need olnud õpilaste jaoks probleemid viimase nelja nädala jooksul. Kuuendas osas on küsimusi kokku 23.

Magistritöö andmeanalüüsis kasutatakse küsimusi, mis mõõdavad vastajate loovat enesetõhusust, motivatsiooni ning kolme autonoomsust toetava käitumise tajumise dimensiooni, milleks on kognitiivne autonoomsuse toetamine, protseduuriline autonoomsuse toetamine, organisatoorne autonoomsuse toetamine (lisa 2). Küsimusi oli kokku 26 ning õpilased said neile vastata 7-palli skaalal. Küsimustiku reliaablust peetakse heaks kui Cronbachi'  $\alpha$  väärtused jäävad 0,7-0,9 vahemikku. Küsimustiku andmeid kirjeldab tabel 2.

Tabel 2. Küsimustiku teemade ülevaade

Teemad	Küsimuste arv	Cronbach'i $\alpha$	Likert skaala
<b>Loov enesetõhusus</b>	7	0.857	1 – Ei ole üldse nõus; 2 - Ei ole nõus; 3 - Pigem ei ole nõus; 4 – Ei oska öelda; 5 – Pigem olen nõus; 6 – Olen nõus; 7 – Olen täiesti nõus
<b>Motivatsioon</b>	4	0.914	
<b>Kognitiivne autonoomsuse toetamine</b>	5	0.851	
<b>Protseduuriline autonoomsuse toetamine</b>	5	0.792	
<b>Organisatoorne autonoomsuse toetamine</b>	5	0.751	

Loovuse mõõtmiseks tegid õpilased E. P. Torrance loova mõtlemise testi (lisa 3), mis mõõdab loovuse kolme komponenti: mõtete voolavus, mõtlemise paindlikkus ning mõtlemise originaalsus (Humbles, Pauline, & Mporfu, 2018). Antud test on Eda Heinla poolt Eesti oludele sobivaks kohandatud (Heinla, 2002).

Test koosneb kolmest osast:

Kujund 1 – õpilastel tuleb mõelda, millise asja või pildi võiks joonistada antud lehele toodud kujundi põhjal, kujundile lisaks. Kujundiks on oa-taoline kujutis. Samuti tuleb pildile mõelda nimetus või pealkiri. Testi tegemiseks on aega 10 minutit.

Kujund 2 – õpilastele on toodud välja kaheksa lõpetamata kujundit. Õpilaste ülesandeks on joonistada välja lõpetamata kujunditest huvitavaid esemeid või pilte. Samuti tuleb pildile mõelda nimetus või pealkiri. Testi tegemiseks on aega 10 minutit.

Kujund 3 – õpilaste ülesandeks on proovida, kui palju nad jõuavad kümne minuti jooksul joonistada esemeid või pilte sirgjoonte paaridest nii, et jooned jääksid piltide olulisteks detailideks. Sirgjoonte paare on kokku 33. Testi tegemiseks on aega 10 minutit.

### *Protseduur*

Uurimus viidi läbi ajavahemikus oktoober-detsember 2017. Koolide õppejuhtide ning kunstiõpetajatega võeti ühendust e-kirja teel. Nii õppejuhtidele kui ka kunstiõpetajatele tutvustas töö autor uuringu eesmärgi, selle vabatahtlikkust ning ajakulu. Nõusoleku uuringus osalemiseks andis üheksa kooli.

Uuringus osalemine oli õpilastele vabatahtlik ning selles osalevate klasside klassijuhatajal paluti eelnevalt kirjutada antud uuringust e-kooli kaudu lastevanematele, et neil oleks võimalik kooli teatada juhul, kui nad ei soovi oma lapse uuringus osalemist. Uuring viidi koolides läbi neile sobival ajal. Uuringu käigus jaotas õpilastele ankeete ning Torrance'i kujundilise loova mõtlemise teste uurija, mõlemad olid paber kandjal. Uuring sooritati peamiselt kunstiõpetuse tunni ajal kunstiõpetuse klassis. Torrance' loova mõtlemise testi kolme osa jaoks oli õpilastel aega kokku 30 minutit (iga osa 10 minutit), täpset ajakasutust jälgis uurija. Pärast iga loova mõtlemise testi osa lõppu tutvustas uurija järgmise testi osa eesmärgi. Ankeetküsitluse jaoks ajalimiiti ei olnud, õpilastel paluti tähelepanelikult vastata kõikidele küsimustele. Enne küsitluse täitmist tutvustati selle eesmärgi ning selgitati küsimusi, mis võivad õpilaste jaoks raskusi tekkida. Õpilasi teavitati küsimustiku anonüümsusest ja kogutud andmete konfidentsiaalsusest. Õpilaste anonüümsuse tagamiseks paluti oma nime asemel kirjutada enda ema eesnime kolm esimest tähte. Seda infot oli vaja selleks, et erinevatel lehtedel paiknevad testi osad omavahel kokku viia. Andmete kogumiseks on ankeetküsitlusele taotletud TÜ inimuuringute eetika komitee luba 252/T-7. Mõlema testi tegemiseks kulus kokku maksimaalselt 60 minutit.

Torrance' loova mõtlemise teste hindas uurija ise. Antud testis mõõdeti igas osas eraldi kolme loova mõtlemise testi komponenti: mõtete voolavus, mõtete originaalsus, mõtete paindlikkus. Punkte lisati vastavalt „E.P Torrance loova mõtlemise testi skoorimisjuhend Eesti lastele“, mis on kohandatud 1974. aasta Torrance „Torrance Tests of Creative Thinking“ järgi (lisa 4). Esimeses osas anti punkte mõtete originaalsuse eest (skaala 0-5, millest 0 kõige ebaoriginaalsem ning 5 kõige originaalsem); teises osas mõtete voolavuse eest (iga vastus 1 punkt), mõtete originaalsuse eest (skaalal 1-2) ning mõtlemise paindlikkuse eest (iga kordumatusse kategooriasse kuuluv vastus 1 punkt); kolmandas osas mõtete voolavuse eest (iga vastus annab ühe punkti), mõtete originaalsuse eest (skaala 1-3, millest ebaoriginaalne 1 ning originaalne 3) ning mõtlemise paindlikkuse eest (iga kordumatusse kategooriasse kuuluv vastus 1 punkt). Samuti anti esimeses ja teises osas eest lisapunkte pealkirja originaalsuse eest, millest: 1 punkt – pildil kujutatud nimetus, omadust, tegevust, klassi väljendav sõna; 2 punkti – pildil kujutatu nimetus, konkreetne iseloomustus; 3 punkti – jutustav või abstraktne, kuid kohane pealkiri. Kolmandas osas ei saadud punkte pealkirja eest. Kolmandas osas saadi lisapunkte originaalsuse eest kui ühes vastuses on ühendatud mitu algkujundit (2 punkti: 2st algkujundist koosnev vastus, 5 punkti – 2 – 5st algkujundist koosnev vastus jne).

Iga osa mõtete voolavuse, mõtete originaalsuse ning mõtete paindlikkuse punktid arvatati kokku. Andmed sisestati esmalt tabelarvutusprogrammi MS Excel 2016. Andmete statistiline töötlus viidi läbi andmeanalüüsiprogrammidega IBM SPSS Statistics 25 ja SPSS AMOS. Võrdlusanalüüsina tehti IBM SPSS Statistics 25 programmis sõltumatu valimi t-test. Seoste leidmiseks tehti IBM SPSS Statistics 25 programmiga Pearsoni korrelatsioonianalüüsi ning SPSS AMOS programmiga kinnitavat faktoranalüüsi. Faktoranalüüsis kasutati psühhomeetrisiliste parameetrite CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) ning NNFI (Non-Normed Fit Index) väärtusi. Bentler'i (1990) kriteeriumi järgi hinnati sobivaks väärtused, mis olid suuremad kui 0,90. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) väiksemad väärtused kui 0.05 hinnatakse heaks ja väärtused kuni 0.08 aksepteeritavaks. Kõikide andmete statistilisel analüüsil võeti statistilise olulisuse nivooks  $p < 0.05$ , faktorkoormust mis oli 0.40 ja suuremad, aksepteeritavaks.

## Tulemused

Tunnuste vaheliste seoste leidmiseks tehti Pearsoni korrelatsioonianalüüs. Seeläbi saadi teada, kuidas Torrance' loova mõtlemise testi kolme komponendi keskmised (TVO, TOR, TPA) on korrelatsioonis Stefanou autonoomsuse toetamise kolme dimensiooni keskmisega (orgk, kogk, prk), motivatsiooni keskmisega (motk) ning loova enesetõhususe keskmisega (lovk).

Tabelis 3 on näha, et Torrance' loova mõtlemise testi kolm komponenti ei ole korrelatsioonis õpilaste autonoomsuse toetuse kolme dimensiooniga. Omavahel positiivselt korrelatsioonis on mõtete voolavus, mõtete originaalsus ja mõtete paindlikkus. Samuti on omavahel olulises korrelatsioonis autonoomsuse toetuse kolm dimensiooni. Loov enesetõhusus on korrelatsioonis kõigi teiste tunnustega. Motivatsioon on positiivses korrelatsioonis autonoomsuse toetuse kolme dimensiooniga ja loova enesetõhususega, Torrance' loova mõtlemise testi kolme komponendiga see korrelatsioon puudub.

Tabel 3. Korrelatsioonanalüüs Torrance' loova mõtlemise testi komponentide, autonoomsuse toetamise kolme dimensiooni keskmiste, motivatsiooni keskmise ning loova enesetõhususe vahel

Tunnus	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Mõtlemise voolavus (TVO)	1	<b>.800**</b>	<b>.906**</b>	-.006	-.021	.033	<b>.171**</b>	-.002
2. Mõtlemise originaalsus (TOR)	<b>.800**</b>	1	<b>.755**</b>	-.100	-.040	.004	<b>.151*</b>	.013
3. Mõtlemise paindlikkus (TPA)	<b>.906**</b>	<b>.755**</b>	1	-.009	.055	.078	<b>.169**</b>	.047
4. Organiseerimisega seonduv autonoomsuse toetamine (orgk)	-.006	-.100	-.009	1	<b>.590**</b>	<b>.572**</b>	<b>.273**</b>	<b>.449**</b>
5. Kognitiivne autonoomsuse toetamine (kogk)	-.021	-.040	.055	<b>.590**</b>	1	<b>.657**</b>	<b>.316**</b>	<b>.557**</b>
6. Protseduuriline autonoomsuse toetamine (prk)	.033	.004	.078	<b>.572**</b>	<b>.657**</b>	1	<b>.330**</b>	<b>.536**</b>
7. Loov enesetõhusus (lovk)	<b>.171**</b>	<b>.151*</b>	<b>.169**</b>	<b>.273**</b>	<b>.316**</b>	<b>.330**</b>	1	<b>.518**</b>
8. Motivatsiooni keskmine (motk)	-.002	.013	.047	<b>.449**</b>	<b>.557**</b>	<b>.536**</b>	<b>.518**</b>	1

Märkus. \* p<.05; \*\* p<.01.

Selgitamaks millisel määral erinevad Torrance' kujundilise loova mõtlemise testi kolme komponendi keskmise, Stefanou autonoomsuse toetamise kolme dimensiooni keskmise (orgk, kogk, prk) ning loova enesetõhususe keskmiste (lovk) tulemused 6. ja 8. klasside vahel, viidi läbi sõltumatu valimi t-test (tabel 4). Torrance' kujundilise loova mõtlemise testist saadud 6. ja 8. klasside punktide keskmised ei erinenud märgatavalt. Torrance' kujundilise loova mõtlemise testi kolme komponendi (TVO, TOR, TPA) keskmiste võrdlemisel klassiti selgus, et kaheksanda klassi testi keskmine tulemus on veidi kõrgem kui kuuendal klassil. Kuid vahe ei ole piisavalt suur, et olla statistiliselt oluline. Autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni (orgk, kogk, prk) vastuste keskmised ei erinenud samuti märgatavalt. Ka loova enesetõhususe keskmine ei erine 6. ja 8. klassil. Statistiliselt on omavahel seotud Torrance' kujundilise loova mõtlemise testi paindlikkus ( $p < 0.05$ ) ja kognitiivne autonoomsuse toetamine ( $p < 0.05$ ).

Tabel 4. Torrance loova mõtlemise testi komponentide ja tajutud autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni võrdlus 6. ja 8. klasside põhjal

Tunnus	6. klass		8. klass		t*	p*
	M*	SD	M*	SD		
Mõtlemise voolavus (TVO)	19.32	7.57	20.63	7.71	-1.336	0.183
Mõtlemise originaalsus (TOR)	23.96	10.39	25.02	11.76	-0.742	0.459
Mõtlemise paindlikkus (TPA)	15.35	5.28	16.74	5.15	-2.074	<b>0.039</b>
Organisatoorne autonoomsuse toetamine (orgk)	20.06	4.58	20.20	4.32	-0.246	0.806
Kognitiivne autonoomsuse toetamine (kogk)	21.49	4.79	22.96	4.49	-2.465	<b>0.014</b>
Protseduuriline autonoomsuse toetamine (prk)	22.24	5.02	21.97	4.45	0.435	0.664
Loov enesetõhusus (lovk)	4.37	1.11	4.36	1.07	0.081	0.936
Õpilaste arv (N)	125		117			

\*M-keskmise; SD-standardhälve; t-sõltumatu valimi t-test; p-olulisusnivoo.

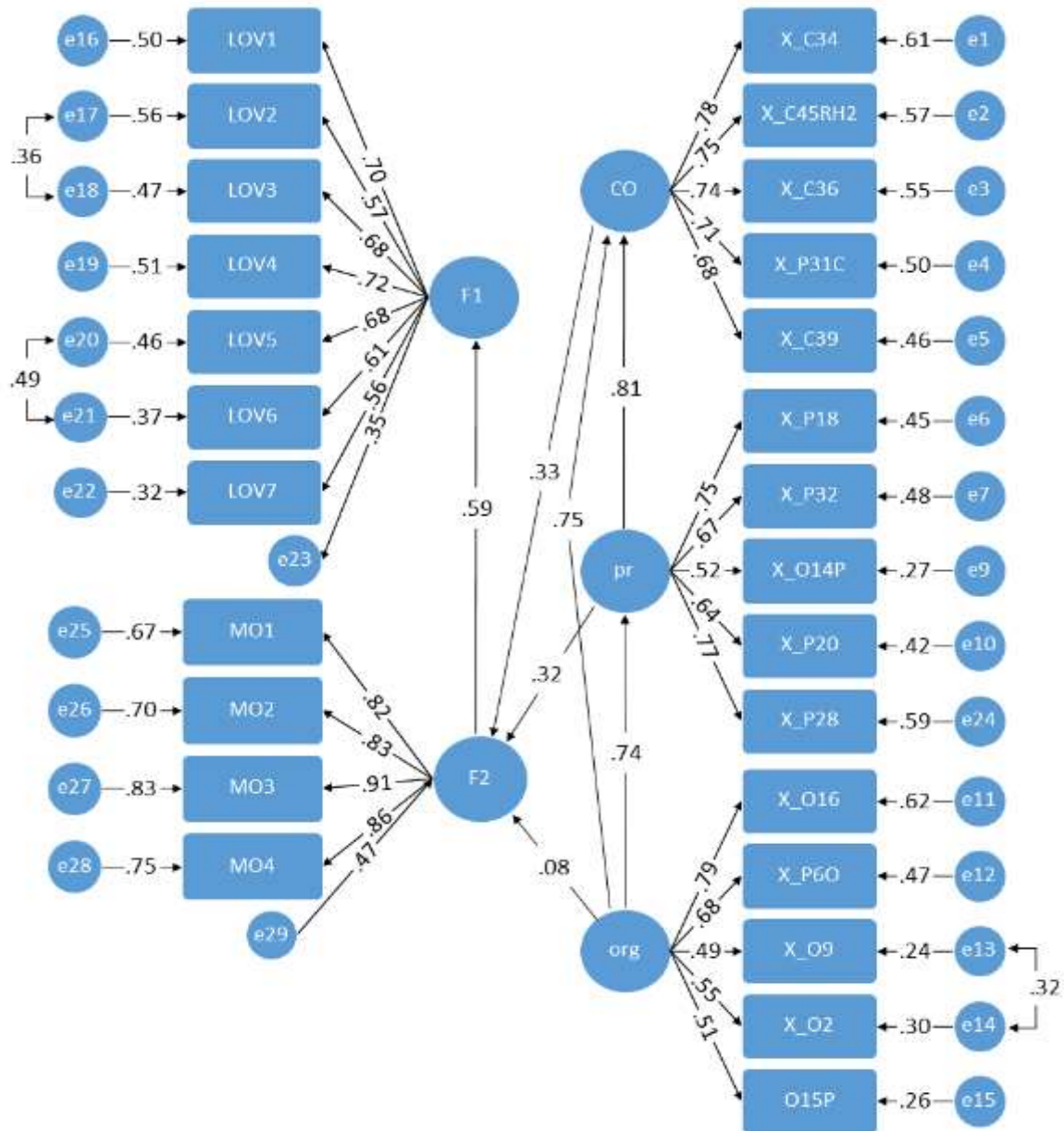
Selgitamaks millisel määral erinevad Torrance' loova mõtlemise testi tulemused autonoomsuse toetuse kolme tajumise dimensiooni keskmised (orgk, kogk, prk) ning loova enesetõhususe keskmised (lovk) tulemused poiste ja tüdrukute vahel, viidi läbi sõltumatu valimi t-test (tabel 5). Torrance' loova mõtlemise testist saadud punktide keskmised poiste ja tüdrukute vahel ei erine märgatavalt. Nii Torrance' loova mõtlemise testi kolme komponenti (TVO, TOR, TPA), autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni keskmine (orgk, kogk, prk) kui ka loova enesetõhususe keskmine (lovk) on tüdrukutel kõrgem kui poistel. Vahed ei ole aga piisavalt suured, et olla statistilised olulised. Olulisusnivoo on paindlikkusel ( $p < 0.05$ ).

Tabel 5. *Torrance' loova mõtlemise testi komponentide ja tajutud autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni võrdlus poistel ja tüdrukutel*

	Tüdrukud		Poisid			
	M*	SD	M*	SD	t*	p*
TVO	20.59	7.32	19.25	7.97	-1.363	0.174
TOR	25.11	9.87	23.75	12.30	-0.939	0.349
TPA	16.77	4.88	15.18	5.54	-2.372	<b>0.018</b>
Orgk	20.42	4.536	19.08	4.34	-1.079	0.282
Kogk	22.5	4.603	21.86	4.79	-1.072	0.285
Prk	22.3	4.793	21.88	4.69	-0.687	0.492
Lovk	4.41	1.023	4.31	1.15	-0.662	0.509
N	114		128			

\*M-keskmine; SD-standardhälve; t-sõltumatu valimi t-test; p-olulisusnivoo; N-õpilaste arv

Autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni (co, pr, org) faktorite seosed motivatsiooni (F2) ning loova enesetõhususega (F1) on välja toodud Joonisel 1.



Joonis 1. Kolme autonoomsuse toetuse dimensiooni (co, pr, org) seosed motivatsiooni (F2) ning loova enesetõhususega (F1) struktuurimudelina.

Kolme autonoomsuse toetuse dimensiooni, motivatsiooni ning loova enesetõhususe koodidena olevad väited on välja toodud lisa (lisa 1).

Viie dimensiooni küsimustiku kinnitava struktuurimodeli psühhomeetriselised parameetrid olid järgmised: NNF1 = 0.915, CF1 (Comparative Fit Index) = 0.925, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0.058, (CI 0.050-0.066). Antud parameetrid on aktsepteeritavad.



Jooniselt 1 on näha, et kognitiivne autonoomsuse toetamine (cog) ning protseduuriline autonoomsuse toetamine (pr) mõjutavad motivatsiooni (mot). Motivatsiooni ei mõjuta organisatsiooniline autonoomsuse toetamine (org). Omavahel on tugev seos kognitiivsel, protseduurilisel ning organisatoorsel autonoomsuse toetamisel. Kolmel autonoomsuse toetuse dimensioonil (co, pr, org) ei ole otsest seost loova enesetõhususega (F2). Kolmel autonoomsuse toetuse dimensioonil (co, pr, org) on otsene seos motivatsiooniga (F2) ning motivatsioonil omakorda otsene seos loova enesetõhususega (F1). Autonoomsuse toetuse kolm dimensiooni kirjeldavad antud mudelis loovust 35% ulatuses ning motivatsiooni 47% ulatuses.

### Tulemuste arutelu

Peatükis antakse ülevaade magistritöö testide tulemustest, nendevahelistest seostest ja võimalikest põhjustest. Parema ülevaate andmiseks, on peatükk jagatud viieks küsimuseks ja vastuseks.

*Kas ja millised erinevused ilmnevad tüdrukute ja poiste Torrance'i loova mõtlemise testi kolme komponendi (voolavus, originaalsus, paindlikkus), autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni taju (organisatoorne, kognitiivne, protseduuriline) ning loova enesetõhususe vahel?*

Magistritöös ei tulnud välja märgatavaid erinevusi poiste ja tüdrukute Torrance'i loova mõtlemise testi keskmistes tulemustes. Loovuse (divergentse mõtlemise) testides on naised ja tüdrukud saanud rohkem punkte kui mehed ja poisid. Samuti on saanud vastupidiseid tulemusi. Siiani ei ole kindlaks tehtud, mis põhjusel uurijate tulemused on erinenud (Baer & Kaufman, 2008). Magistritöö tulemust (sarnased punktid poistel ja tüdrukutel) võib kirjeldada testi teise ja kolmanda osa joonistustega, kus nii poisid kui ka tüdrukud joonistasid põhiliselt kooliga (õpikud, kirjutuslauad, tahvlid jne) või nutimaailmaga (tahvelarvutid, mobiiltelefonid jne) seotud pilte. Testi esimeses osas joonistati põhiliselt beebi või mõni tuttav juurvili. Kuna joonistati sarnaseid pilte, siis said nii poisid kui ka tüdrukud suhteliselt sama palju punkte nii loovuse, originaalsuse kui ka paindlikkuse eest. Joonistatud pildid olid põhiliselt seotud igapäevaelu teemade ja esemetega õpilaste ümber.

Samuti ei tulnud testitulemustest välja erinevusi poiste ja tüdrukute loovas enesetõhususes. Sarnaseid uuringuid on tehtud varemgi. Näiteks Hartley ja kolleegid (2016) uurisid Hiina algkoolide poiste ja tüdrukute loovat enesetõhusust. Sellest uuringust selgus, et tüdrukud tajusid enda loovat enesetõhusust vähem kui poisid. Beghetto (2006) uuringust

nähtus, et tüdrukutel ning noorematel õpilastel olid märgatavalt halvemad loova enesetõhususe tulemused kui poistel ja vanematel õpilastel. Arvatavasti ei tulnud tüdrukute ja poiste erinevus käesoleva magistritöö käigus tehtud testidest välja, sest õpilased kippusid testi tegemisel kiirustama ning nii ei avaldunud nende tõeline potentsiaal. Lisaks tundus testi läbiviijale ja kontrollijale, et mõned testi ülesanded olid osade õpilaste jaoks liiga keeruliselt sõnastatud.

Samuti puudusid märgatavad erinevused poiste ja tüdrukute õpetajapoolse autonoomsuse toetuse tajumisel kunstiõpetuse tunnis. Õpilased tunnetasid õpetaja toetust sarnaselt.

*Kas ja millised erinevused ilmnevad 6. ja 8. klasside Torrance'i loova mõtlemise testi kolme komponendi, autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni taju ning loova enesetõhususe vahel?* Magistritöö tulemused näitasid, et 6. ja 8. klassil puudusid statistiliselt olulised erinevused Torrance'i loova mõtlemise testi tulemuste keskmistes. Veidi kõrgemad keskmised punktisummad olid küll kaheksandal klassil, kuid vahe oli väga väike. Alexander ja Patricia Torrance'i loova mõtlemise testi uuringus leiti, et mida vanem ja kogenum on laps, seda loomingulisemaid lahendusi ta leiab (Awamleh, Farh, & El-Zraight, 2012, viidatud Patricia, 1994). Heinla (2008) leidis enda uuringus, et oluline loova mõtlemise langus toimub 13.–14. eluaastal (umbes 6. klassis). Magistritöö uuringust ei tulnud tugev klassidevaheline erinevus välja. Põhjuseks võib samuti tuua selle, et Torrance'i loova mõtlemise teste hinnates pandi tähele, et nii 6. kui 8. klassi õpilased joonistasid kujundeid või pilte, mis olid seotud kooli või neid ümbritseva keskkonnaga (nutitelefonid, arvutid, lauad, raamatud, pliiatsid jne). Selle tõttu ei tulnud välja statistiliselt suur erinevus 6. ja 8. klasside loovuse, originaalsuse ning paindlikkuse vahel.

Autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni keskmistes puudusid märgatavad erinevused 6. ja 8. klasside vahel ehk nii 6. kui ka 8. klassi õpilased tajuvad õpetaja autonoomsuse toetust samamoodi. Sarnase tulemuse sai ka Šanin (2017) enda magistritöö uuringus, kus ta uuris seda, kuidas tajuvad 6. ja 8. klasside õpilased käsitööõpetaja käitumist. Töö autor järeldab sellest, et see vanusevahe ei pruukinud olla piisavalt suur, et õpetaja käitumist erinevalt tajuda. Kuna mõlemas töös uuriti kuuendat ja kaheksandat klassi, siis võib käesoleva magistritöö uuringu tulemusi põhjendada samamoodi.

Võrreldes 6. ja 8. klasside loova enesetõhususe keskmisi, puudusid tulemustes erinevused. Samad tulemused saadi Tani ja tema kolleegide (2007) Singapuri kooli 12–18aastaste õpilaste loovuse tõhususe uuringus. Ka selles uuringus ei leitud vanusest tingitud erinevusi. Seega võib väita, et inimese vanusest ei olene, kuidas ta enesetõhusust tunnetab.

Oluliseks mõjutajaks võib pidada pigem keskkonda, mis ümbritseb õpilasi nii koolis kui ka kodus.

6. ja 8. klasside võrdluses tuli välja, et omavahel on seotud Torrance'i loova mõtlemise testi paindlikkus ja kognitiivne motivatsioon. Seega, kui õpilasele antakse võimalus iseseisvalt probleeme lahendada, jäetakse piisavalt aega ülesannete täitmiseks ning otsuste vastuvõtmiseks ning lastakse vabalt oma mõtteid väljendada (Stefanou et al., 2004), suudab õpilane leida ja teostada erinevaid originaalseid ideid väga erinevates valdkondades.

*Millised on Torrance'i loova mõtlemise testi komponentide ja autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni seosed?*

Magistritöö käigus analüüsitud testide tulemused näitasid, et otsesed seosed Torrance'i loova mõtlemise testi komponentide ning autonoomsuse toetamise kolme dimensiooni vahel puudusid. Kui õpetaja lubab õpilasel valida rühma liikmeid, esitada töid endale sobival ajal (organisatoorne), valida õppevahendeid ja töökäiku, rääkida soovidest ning vajadustest (protseduuriline) ja annab ülesannete täitmiseks piisavalt aega (kognitiivne) (Stefanou et al., 2004), ei mõjuta see õpilaste kunstitööde originaalsust, paindlikkust ega voolavust. Tulemus on kaudselt seotud Wangi ja tema kolleegide (2015) uuringuga, mille eesmärk oli uurida, millist mõju avaldab koolis 13–17aastastele õpilastele autonoomsust toetav õpetaja stiil. Uuringust selgus, et autonoomsust toetava õpetaja stiil ei mõjutanud õpilaste huvi ega jõupingutusi koolitööde tegemistel. See tähendab, et võib-olla ei olnud õpilastel huvi magistritöö testi teha, nad ei süvenenud sellesse ning ei pingutanud maksimaalselt. Kuigi öeldakse, et koolis peaks õpetaja looma keskkonna, mis ergutaks õpilasi olema loovamad (Oncu, 2016), ning autonoomsust toetava õpetaja puhul tunnevad õpilased ennast enesekindlamalt, puudub autonoomsust toetaval õpetajal siiski otsene roll selles, kui originaalne, voolav ja paindlik on õpilase loominguline töö.

Testitulemustest tuli välja, et omavahel on seotud Torrance'i loova mõtlemise testi kolm komponenti. Samuti on seos autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni vahel. Nimetatud seoste täpsemad kirjeldused ei ole käesoleva magistritöö teema.

Õpilaste loova enesetõhususe ning motivatsiooni seosed tulid välja nii korrelatsioonitabelis kui ka faktorstruktuuris. Kui õpilane tunneb ennast loovalt enesetõhusalt ehk usub enda võimesse olla loov (Tierney & Farmer, 2002), on ta ka rohkem motiveeritud. Bandura (1978) väitis samuti, et motivatsioon suureneb enesetõhususega lineaarselt. Seda seost kirjeldatakse ning põhjendatakse täpsemalt, kui vastatakse magistritöö uuringu

uurimisküsimusele „Kuidas on seotud õpilaste tajutav õpetaja autonoomsust toetav käitumine õpilaste loova enesetõhususega?“.

Loov enesetõhusus on seotud Torrance'i loova mõtlemise testi kõigi kolme komponendiga. Kui õpilane tunneb, et ta suudab teha loovaid töid, on seda näha nii tema kunstitööde originaalsuses, paindlikkuses kui ka voolavuses. Saadud tulemus on loogiline, sest loova enesetõhususe olemasoluga kaasneb usk luua loomingulisi tulemusi (Tierney and Farmer, 2002). Varemgi on mitmed uuringud näidanud positiivseid seoseid loomingulise tulemuse ning loova enesetõhususe vahel (Haase et al., 2018).

#### *Millised on autonoomsuse toetuse kolme dimensiooni ja motivatsiooni seosed?*

Kõikide uuringus osalenud õpilaste keskmiste tulemuste põhjal saab väita, et motivatsioon on autonoomsuse toetuse kolme dimensiooniga seotud. Autonoomsust toetavad õpetajad kuulavad rohkem õpilaste arvamusi, käsitlevad õpikuid vabamalt ning toetavad õpilaste sisemist motivatsiooni (Reeve, Bolt, & Cai, 1999). Tulemust saab samastada Reeve'i ja tema kolleegide (2004) uuringu tulemusega. Mida rohkem autonoomsust toetav õpetaja oli, seda aktiivsemalt õpilased tunnis osalesid. Sama selgitab ka enesemääratlemise teooria. Kui õpilasel on rahuldatud kompetentsuse, seotuse ning autonoomsuse vajadus, tunneb ta ennast motiveerituna ning tegutsedes vabalt. Tänu sellele võib laps näiteks joonistada pilte mitu tundi järjest (Reeve, 2008). Autonoomsuse toetuse seost motivatsiooniga käsitletakse pikemalt magistritöö uurimisküsimuses „Kuidas on seotud õpilaste tajutav õpetaja autonoomsust toetav käitumine õpilaste loova enesetõhususega?“

#### *Kuidas on seotud õpilaste tajutav õpetaja autonoomsust toetav käitumine õpilaste loova enesetõhususega?*

Magistritöö üks peamine uurimisküsimus oli välja selgitada, kuidas on õpilaste tajutav õpetaja multidimensionaalse autonoomsuse toetus seotud õpilaste loova enesetõhususega. Tulemused näitasid, et õpilaste tajutav õpetaja autonoomsust toetav käitumine ei olnud loova enesetõhususega seotud mitte otseselt, vaid motivatsiooni kaudu. Kui õpetaja annab õpilastele võimaluse ise arutleda, jätab neile piisavalt aega otsuste tegemiseks või laseb valida tööde esitamise viise (Stefanou et al., 2004), siis tekib õpilastel suurem motivatsioon ülesandeid teha. Tänu suuremale motivatsioonile on neil suurem loov enesetõhusus (Bandura, 1987). Kui õpetaja leiab tunnis rohkem aega õpilaste endi arvamuste ja mõtete kuulamiseks, võivad lapsed jagada isegi unikaalseid ideid (Beghetto, 2006). Seega, õpilaste loova enesetõhususe

suurendamiseks peaks õpetaja võimalikult palju autonoomsust toetama. Kui õpetaja käitumises on autonoomse toetuse tunnused, suureneb õpilaste motivatsioon.

Amabile ja tema kolleegide uuringust selgus samuti, et kui inimesed on motiveeritud, on nende tööd loovamad (Sternberg, 2010) ehk neil võib olla ka suurem loov enesetõhusus. Beghetto (2006) leidis enda põhi- ja keskkooliõpilaste seas tehtud loova enesetõhususe uuringus, et õpilaste loovat enesetõhusust mõjutavad nii klassiruum kui ka õpetaja toetus. Kuigi tema uuringus tajusid suurema loova enesetõhususega õpilased vähem, et õpetaja neid kuulab, ja tundsid rohkem, et õpetaja ei usu neisse, ei haaku see selle töö tulemustega. Magistritöö uuringu kohaselt tekkis õpilastel motivatsioon just tänu õpetaja autonoomsust toetava käitumise tõttu. Selle töö tulemust saab seostada Beghetto (2006) teise ja kolmanda kooliastme loova enesetõhususe uuringuga, milles ta leidis, et õpilaste usk oma oskustesse ja sooritustesse ja õpetaja antud hea tagasiside õpilaste võimete kohta on õpilaste loova enesetõhususega positiivselt seotud.

Autonoomsust toetava õpetaja käitumine tekitab õpilases sisemise motivatsiooni. Nagu uuringust selgus, mõjutavad õpilaste tajutud õpetaja autonoomsuse toetuse kolm liiki sisemist motivatsiooni positiivselt ning see omakorda mõjutab positiivselt loovat enesetõhusust. Karwowski ja kolleegide (2015) 2. klassi õpilastega tehtud uuringust selgus, et kui anda loovale õpilasele vabadust, suureneb ta loov enesetõhusus. Besankoni (2015) Prantsusmaa õpilaste (keskmine vanus 12,74 aastat) seas korraldatud uuringust selgus, et mida suurem on väline motivatsioon, seda vähem loovamad õpilased olid. Nende uuringute tulemused on kooskõlas magistritöö tulemustega ning ka põhjused on samad.

### *Tulemuste kokkuvõte*

Käesoleva magistritöö uuringus selgus, et nii 6. ja 8. klassi õpilased kui poisid ja tüdrukuid tajuvad õpetaja autonoomsust toetavat käitumist ühtemoodi. Samuti olid nende Torrance' loova mõtlemise testide ning loova enesetõhususe tajumise keskmised sarnased. Põhjuseks võib olla, et mõlemad klassid on murdeeas ja neil on sarnane mõttemaailm. Kogu valimi keskmiste tulemused näitasid, et otsene seos Torrance' loova mõtlemise testi komponentide ning autonoomsuse toetamise kolme dimensiooni vahel puudusid. Õpilaste loov enesetõhusus oli seotud nii motivatsiooni kui ka Torrance' loova mõtlemise testi kõigi kolme komponendiga. Peamine, mis antud uuringus välja tuli on, et õpilaste poolt tajutav multidimensionaalne autonoomsuse toetus ei olnud õpilaste loova enesetõhususega seotud otseselt, vaid läbi motivatsiooni. Seega töö tulemustest saab soovitada kunstõpetuse õpetajal

kasutada rohkem autonoomsust toetavat käitumist kui kontrollivat, et õpilastel tekiks suurem motivatsioon ning loov enesetõhusus.

### *Töö piirangud ja soovitud edasisteks uuringuteks*

Töö üheks piiranguks oli väike valim, mille tõttu ei saa tööd üldistada. Põhjuseks on see, et mitmed Viljandi- ja Järvamaa koolid ei andnud nõusolekut testi tegemiseks. Nii Torrance' testi kui ka ankeetküsitluse jaoks ei andnud õpetajad kahjuks rohkem kui 60 minutit, seega oli näha, et mitmed õpilased kiirustasid ankeetküsitluse täitmisega. Selle tõttu ei pruugi vastused olla ausalt täidetud. Edasiste uuringute korral võiks paluda rohkem aega ankeetküsitluse täitmiseks. Samuti ei saanud paljudes koolides õpilased eraldi istuda, mis võib mõjutada nende joonistuste originaalsust. Torrance' joonistamisteste hinnates oli näha, et õpilased joonistasid peamiselt neid asju või pilte, mis olid nende ümber. Seega oleks huvitav uurida kuidas keskkond mõjutab loovust, näiteks mõni uuring teha õues, spordisaalis või aulas. Kuna joonistamisteste hindas ainult üks isik ehk uurija ise, ei ole tulemused objektiivsed. Järgmine uurija võiks paluda veel ühel või kahel inimesel hinnata uuringust saadud Torrance' teste.

Järgmisel uuringul võiks uurija valida klassid, milles tuleks välja erinevus nii sooliselt kui ka klassiti, sest antud magistritöös erinevus puudus. Näiteks uurida esimest ja kolmandat kooliastet. Samuti võiks uurida erinevate põhimõtetega koole: Waldorf pedagoogika, kunstikallakuga kool, Monstessori pedagoogika, era- ja eliitkool. Sel juhul saaksid õpetajad heade testi tulemustega koolide käest meetodeid, kuidas paremini õpilastes loovust ning loovat enesetõhusust arendada. Antud magistritöös võrreldi loovust ning loovat enesetõhusust õpetaja autonoomsust toetava tajumise kohta. Samuti oleks võimalik uurida antud testiga, kuidas õpilaste tervislik seisund mõjutab loovust ja loovat enesetõhusust.

### *Töö praktiline väärtus*

Kuigi töös on mitmeid piiranguid, pakub see siiski praktilist väärtust. Töös ilmnes, et kui õpilased tunnevad õpetajat kui autonoomsust toetavat, nende motivatsioon ning loov enesetõhusus suureneb, seega võiksid õpetajad kasutada õpetamisstiili, mis oleks loovust ning loovat enesetõhusust toetav. Samuti kooli personal võiks õpetajaid rohkem julgustada ning läbi viia autonoomsust toetava õpetamisstiili juurutavaid koolitusi, et õpetajatel oleks kindlam tunne rakendada klassis autonoomsust toetava õpetamisstiili põhimõtteid ning hoiduda kontrollivast käitumisest.

## Tänuõnad

Täna kõiki koolijuhte ning õpetajaid, kes lubasid antud teste koolis läbi viia. Täna lapsevanemaid, kes andsid nõusoleku, et nende laps võib uuringus osaleda. Samuti uuringus osalevaid õpilasi. Suur tänu prof. Vello Heinale, kes aitas statistika osas.

## Autorsuse kinnitus

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete ning kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Allkiri:.....

Kuupäev:.....

## Kasutatud kirjandus

- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34.
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2010). *Classroom Motivation*. Columbus: Merrill/Pearson. 143-144.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Awamleh, H., Farh, Y. A., & El-Zraight, I. (2012). The Level of Creative Abilities Dimension. According to Torrance Formal Test (B) and Their Relationship with Some Variable (Sex, Age, GPA). *International Education Studies*, 5(6), 138-148.
- Baer, J., & Kaufman, K. C. (2008). Gender Differences on Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1(4), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Henry Holt & Co.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates on Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Beghetto, R. A. (2007). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roeper Review: Springer*, 29(4), 265-270.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-466). Cambridge University Press.
- Bentler P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Besancon, M., Fenouillet, F., Shanklad, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178-184.
- Brophy, J. (2014). Sisemine motivatsioon ja isemääramistooria: õppijate autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajaduse rahuldamine. *Kuidas õpilasi motiveerida*. Käsiraamat õpetajale. SA Archimedes.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.



- Choi, J. N. (2004). Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes. *Creativity Research Journal*, 16(2-3), 187-199.
- Deci, E. L. (2000). Self-Regulation of Extrinsic Motivation. R. M. Ryan, E. L. Deci (Eds). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* (pp. 71-74). American Psychology.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 232-234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of Self-determination Research* (pp. 3-36). University of Rochester Press.
- Fazelian, P., & Azimi, S. (2013). Creativity in Schools. *Social and Behavioral Science*, 82, 719-723.
- Guntern, G. (2012). *The Spirit of Creativity: Basic Mechanism of Creative Achievements*. University Press of America.
- Haase, J., Hoff, E. V., Hanel, P.H. P., & Inees-Ker, A. (2018). A Meta-Analysis of the Relation between Creative Self-Efficacy and Different Creativity Measurements. *Creativity Researches Journal*, 30(1), 1-16.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Petegem, S. V. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36.
- Hartley, K. A., Plucker, J. A., & Long, H. (2016). Creative self-efficacy and teacher rating of student creativity in Chinese elementary classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 142-151.
- Heather, P., Geoffrey. W. C. (2012). Self-determination theory: its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9:18, 1-12.
- Heinla, E. (2008). Lapse loova mõlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega. Dissertatsioon. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

- Heinla, Eda (2014). Estonian Students' Creative Thinking in Connection to Their Creative Self-Efficacy at University and Self-Esteem. In E. Xeni, R. Fisher, K. Monteith (Eds.), *Creativity in Education Research and Practice* (pp. 67 - 74). Inter-Disciplinary Press.
- Humble, S., Dixon, P., & Mpofu, E. (2018). Factor Structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 33-44.
- Icekson, T., Roskes, M., & Moran, S. (2014). Effects of optimism on creativity under approach and avoidance motivation. *Frontiers in human Neuroscience*, 8(105), 1-12.
- Kallavus, K. (2016). *Õpetaja kontrolliva ja autonoomsust toetava käitumise seosed õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja frustratsiooniga*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Karwowski, M., Grawelski, J., & Szumski, G. (2015). Teachers' effect on students' creative self-beliefs is moderated by students' gender. *Learning and Individual Difference*, 44, 1-8.
- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer, 1-16.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). Constraints on creativity, obvious and not so obvious. J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 467-481). Cambridge University Press.
- Kelly, R. (2008). The Art of Creativity. R. Kelly, & C. Leggo (Eds). *Creative Expression, Creative Education* (pp. 17-21).
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 2. tr. TÜ Kirjastus.
- Lindwall, M., Ivarsson, A., Weman-Josesson, K., Johnsson, L., Ntoumanis, N., Patrick, H., Thogersen-Ntoumani, C., Markland, D., & Teixeira, P. (2017). Stirring the motivational soup: within-person latent profiles of motivation in exercise. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical activity*, 14(4), 1-12.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2014). Self-Determination Theory and the Relation of Autonomy to Self-Regulatory Processes and Personality Development. Hoyle, R. H. (Eds), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (pp. 169-191). John Wiley & Sons.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

- Oncu, E. C. (2016). Improved creative thinkers in a class: A model on activity based tasks for improving university students' creative thinking abilities. *Academic Journals*, 11(6), 517-522.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja. Külalastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Reeve, J. (2008). *Understanding Motivation and Emotion* (5rd ed.). Wiley Global Education. 111-149.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 160-210.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: how they teach and motivate students. *Journal of educational psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Educational*, 7(2), 145-151.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Richards, R. (2007). *Everyday Creativity and new views of human nature: psychological, social, and spiritual perspective*. American Psychological Association.
- Riggio, H. R. (2012). The Psychology of Self-Efficacy. S. Britner (Eds). *Self-Efficacy in School and Community Settings* (pp. 1-12). Nova Science Publisher.
- Robson, S. (2012). Children's Experiences of Creative Thinking. H. Fumoto, S. Robson, S. Greenfield, & D. Hargreaves (Eds.), *Children's Creative Thinking* (pp. 93-106). SAGE.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 65.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publication.
- Selvi, K. (2007). Learning and Creativity. A-T. Tymieniecka (Eds). *Phenomenology of Life – From the Animal Soul to the Human Mind* (2rd ed.) (pp. 351-366). Published by Springer.
- Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N., Lonka, K. (2016). Does physical Environment Contribute to Basic Psychological Needs? A Self-Determination Theory Perspective on Learning in the Chemistry Laboratory. *Frontline Learning Research*, 4(1), 17-39.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

- Stefanou, R. C., Perencevich, C. K., DiCintio, M., & Turner, C. J. (2004) Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97-110.
- Šanin, L. (2017). 6.-8. klassi õpilaste hinnangud autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumise tajumise kohta Tartumaa koolide näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tan, A.-G., Ho, V., & Yong, L.-C. (2007). Singapore High School Students' Creativity Efficacy. *New Horizons in Education*, 55(3), 96-106.
- Tierney, P., & Farmer, M. S. (2002). Creative Self-Efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.
- Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2017). Measuring the Perception of the Teachers' Autonomy-Supportive Behaviour in Physical Education: Development and Initial Validation of a Multidimensional Instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(21), 244-255.
- Tran, T. B. L., Ho, T. N., Mackenzie, S. V., & Le, L. K. (2017). Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 10-26.
- Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. I. Tõnisson, & S. Ratso (Toim.). TLÜ Kirjastus.
- Wang, C. K. J., Ng, B. L. L., Liu, W. C., & Ryan, R. M. (2015). Can being autonomy supportive in teaching improve students' self-regulation and performance? W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 227-243). NY: Springer.

## Lisad

## Lisa 1

## Võti küsimustikule

Käesolev fail on loodud selleks, et erinevatel uurijatel oleks omavahel ühtne arusaam sellest, et millisele väitele vastab teatud kodeering. Kodeering on esitatud väite ees tumedas kirjas, mida palume kasutada vastavate väidete markeerimisel ja andmete sisestamisel Exceli keskkonnas.

<b>X_C34</b> 1. ... arvestab minu vajadustega
<b>X_C45RH2</b> 2. ... tekitab minus tunde, et ma saan tunnis hakkama
<b>X_C36</b> 3. ... lubab mul arvamust avaldada
<b>X_P31C</b> 4. ... tunneb huvi, mida õpilased teha soovivad
<b>X_C39</b> 5. ... vastab mulle, kui ma arvamust avaldan
<b>C21</b> 6. ... on minu vastu õiglane
<b>C23</b> 7. ... kiidab mind eduka soorituse eest
<b>P22C</b> 8. ... kohandab tegevused vastavalt õpilaste võimetele
<b>X_P32</b> 9. ... põhjendab miks me teatud töövõtteid tunnis õpime
<b>X_P28</b> 10. ... suunab õpilasi lahendust leidma
<b>X_P18</b> 11. ... selgitab erinevate tegevuste vajalikkust oskuste arendamisel
<b>X_P20</b> 12. ... annab juhiseid tegevuse parandamiseks
<b>X_O14P</b> 13. ... annab tunni alguses ülevaate tunni sisust
<b>P27</b> 14. ... kaasab õpilasi ülesannete lahendusvõimaluste leidmisele
<b>O15P</b> 15. ... kaasab õpilasi reeglite kehtestamisele
<b>P29</b> 16. ... annab väljakutset pakkuvaid või pingutust nõudvaid ülesandeid
<b>X_O16</b> 17. ... võimaldab sooritada ülesandeid erinevates tehnikates
<b>X_P60</b> 18. ... on nõus erinevate võtetega uute tehnikate õppimisel
<b>X_O5</b> 19. ... lubab erinevate ülesannete vahel valida
<b>X_O9</b> 20. ... lubab valida etteantud töökohtade vahel
<b>X_O2</b> 21. ... lubab mul ise töövahendeid valida

<b>NCR1</b> 1. ... on minuga vähem sõbralik kui ma ei pinguta nii, nagu tema soovib
<b>NCR2</b> 2. ... on vähem toetav kui ma teen tööd lohakalt või ei tööta tunnis kaasa
<b>NCR3</b> 3. ... pöörab mulle vähem tähelepanu kui ma olen teda pahandanud

<b>GRADE1</b> 4. ... püüab mind motiveerida lubades head hinnet vaid hea soorituse korral
<b>GRADE2</b> 5. ... kasutab hindeid selleks, et ma pingutaksin rohkem
<b>GRADE3</b> 6. ... kasutab hindeid selleks, et hoida mind tegevuses
<b>INT1</b> 7. ... karjub minu peale teiste ees, et sundida mind täitma ülesandeid
<b>INT2</b> 8. ... ähvardab mind karistada, kui ma ei tööta tunnis kaasa
<b>INT3</b> 9. ... kasutab hirmutamist, et ma teeks seda, mida tema tahab
<b>EPC2</b> 10. ... püüab kontrollida seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal
<b>EPC3</b> 11. ... püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale oma ainetunde
<b>EPC4</b> 12. ... eeldab, et ma pean tema ainetundi teistest tundidest tähtsamaks

<b>HSA1</b> 1. ... ma tundsin valikuvabadust oma tegevustes
<b>HSA2</b> 2. ... ma tundsin, et tegin töid, mida tõesti tahtsin teha
<b>HSA3</b> 3. ... ma tundsin, et see kuidas tunnis õpetati oli kooskõlas minu soovidega
<b>HSA4</b> 4. ... ma tundsin, et tunnis läbiviidud tegevused pakkusid mulle tõesti huvi
<b>HSA5</b> 5. ... ma tundsin, et tunnis pakutud tegevused arvestasid tõesti minu huvidega
<b>HSC1</b> 6. ... ma tundsin end kindlana, et suudan ülesandeid hästi sooritada
<b>HSC2</b> 7. ... ma tundsin end tundides võimekana
<b>HSC3</b> 8. ... ma tundsin, et suudan oma eesmäärke saavutada
<b>HSC4</b> 9. ... ma tundsin, et suudan teostada keerulisi ülesandeid
<b>HSR1</b> 10. ... ma tundsin, et klassikaaslased, kellest ma hoolin, hoolivad ka minust
<b>HSR2</b> 11. ... ma tundsin ühtekuuluvust klassikaaslastega, kes minust hoolivad ja kellest ma hoolin
<b>HSR3</b> 12. ... ma tundsin ühtekuuluvust klassikaaslastega, kes on minule olulised
<b>HSR4</b> 13. ... ma kogesin häid emotsioone klassikaaslastega, kellega ma koos õppisin

<b>MO1</b> 1. ... see on lõbus
<b>MO2</b> 2. ... mulle meeldib uusi oskusi õppida
<b>MO3</b> 3. ... tund on põnev

<b>MO4</b> 4. ... ma tunnen naudingut uute harjutuste/oskuste omandamisest
--

<b>HFA1</b> 1. ... ma tundsin enamuse harjutuste ja ülesannete puhul, et lihtsalt pean neid tegema
--

<b>HFA2</b> 2. ... ma tundsin, et olen sunnitud tegema palju selliseid tegevusi mida ise ei oleks valinud
---

<b>HFA3</b> 3. ... ma tundsin survet teha liiga palju ülesandeid
--

<b>HFA4</b> 4. ... ma tundsin kohustust teha teatud kindlaid ülesandeid
---

<b>HFC1</b> 5. ... mul olid tõsised kahtlused kas ma suudan ülesandeid hästi teha
---

<b>HFC2</b> 6. ... ma tundsin pettumust enda tööde sooritustest
---

<b>HFC3</b> 7. ... ma tundsin ebakindlust oma võimetes
--

<b>HFC4</b> 8. ... ma tundsin end tehtud vigade tõttu saamatuna
---

<b>HFR1</b> 9. ... ma tundsin end tõrjutuna grupi poolt, kuhu ma tahan kuuluda
--

<b>HFR2</b> 10. ... ma tundsin, et mulle olulised klassikaaslased olid minu suhtes ükskõiksed ja hoidsid minust eemale
--

<b>HFR3</b> 11. ... mulle jäi mulje, et ma ei meeldinud klassikaaslastele, kellega ma aega veetsin
--

<b>HFR4</b> 12. ... ma tundsin, et mu läbisaamine klassikaaslastega oli pealiskaudne
--

<b>LOV1</b> 1. Ma pakun koolis enda arvates mõndagi uut ja huvitavat välja
--

<b>LOV2</b> 2. Ma pakun koolis klassikaaslaste arvates mõndagi uut ja huvitavat välja
---

<b>LOV3</b> 3. Ma pakun koolis õpetajate arvates mõndagi uut ja huvitavat välja
---

<b>LOV4</b> 4. Ma pakun igapäevastes tegemistes koos sõpradega mõndagi uut ja huvitavat välja
---

<b>LOV5</b> 5. Mul on palju häid ideid
--

<b>LOV6</b> 6. Olen hea uute ideede väljapakumises
--

<b>LOV7</b> 7. Mul on hea kujutlusvõime
---

<b><i>Minu tervise ja igapäevaste tegevustega seotud probleemid</i></b>
---

<b>HRQ_H1</b> 1. Mul on raske läbida pikki vahemaid
---

<b>HRQ_H2</b> 2. Mul on raske joosta
--------------------------------------

<b>HRQ_H3</b> 3. Mul on raske teha sporti või teisi kehalisi harjutusi
--

<b>HRQ_H4</b> 4. Mul on probleem tõsta raskeid asju
---

<b>HRQ_H5</b> 5. Mul on raske enda eest hoolitseda
--

<b>HRQ_H6</b> 6. Mul on raske teha kodus majapidamistöid
--

<b>HRQ_H7</b> 7. Mul on vigastus või kuskilt valutab
--

<b>HRQ_H8</b> 8. Mul on vähe energiat
---------------------------------------

<b><i>Minu tunnetega seotud probleemid</i></b>
--

<b>HRQ_E1</b> 1. Ma tunnen hirmu ja kardan
--

<b>HRQ_E2</b> 2. Ma tunnen kurbust ja nukrameelsust
---

<b>HRQ_E3</b> 3. Ma tunnen viha
<b>HRQ_E4</b> 4. Mul on probleeme unega
<b>HRQ_E5</b> 5. Ma tunnen muret selle üle, mis minust edasi saab
<b><i>Probleemid teistega läbisaamisel</i></b>
<b>HRQ_S1</b> 1. Mul on probleeme teiste lastega läbisaamisel
<b>HRQ_S2</b> 2. Teised lapsed ei taha olla minu sõbrad
<b>HRQ_S3</b> 3. Teised lapsed kiusavad mind
<b>HRQ_S4</b> 4. Ma ei oska teha neid asju, mida teised minu vanused oskavad
<b>HRQ_S5</b> 5. Ma ei taha koos teiste lastega mängida
<b><i>Kooliga seotud probleemid</i></b>
<b>HRQ_SC1</b> 1. Mul on klassis raskusi tähelepanu säilitamisega
<b>HRQ_SC2</b> 2. Ma unustan asju
<b>HRQ_SC3</b> 3. Mul on raskusi koolitööde tegemisel
<b>HRQ_SC4</b> 4. Ma puudun koolist, kuna ei tunne ennast hästi
<b>HRQ_SC5</b> 5. Ma puudun koolist, kuna lähen arsti juurde või haiglasse



## Ankeetküsitlus

**Lugupeetud õpilane!**

Tartu Ülikooli üliõpilane Iiri Tera viib läbi uuringut, mille eesmärk on selgitada, kuidas tajuvad õpilased õpetaja käitumist II ja III kooliastme kunstiõpetuse tundides. Selle küsimustikuga tahame, et Sa avaldaksid arvamust seoses kunstiõpetuse tunniga. Küsimustele vastates tuleks mõelda kunstiõpetuse tunnil üldiselt, mitte mõnele konkreetsele tunnil. Käesolev küsimustik ei sisalda ei õigeid ega valesid vastuseid – meid huvitab Sinu arvamus. Uuringus osalemine on vabatahtlik ning kogutud andmed leiavad kasutust vaid teaduslikel eesmärkidel, kus neid käsitletakse sellisel moel, mis tagab Sinu anonüümsuse.

**Palume vastata kõigile küsimustele märkides ära Sinu arvamusele vastav number.**

Küsimustiku esimeses osas tahame teada, milline on Sinu kogemus enda õpetajaga kunstiõpetuse tunnis. Õpetajal on õpilastega tegelemisel erinevad stiilid ja me soovime teada rohkem, kuidas Sina oled ennast tundnud oma kunstiõpetuse õpetajaga kokku puutudes. Küsimustele vastamiseks märgi ära vastusevariant, mis iseloomustab kõige enam just Sinu arvamust.

<b>Minu kunstiõpetuse õpetaja ...</b>	<b>Ei ole üldse nõus</b>	<b>Ei ole nõus</b>	<b>Pigem ei ole nõus</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>Pigem olen nõus</b>	<b>Olen nõus</b>	<b>Olen täiesti nõus</b>
1. ... arvestab minu vajadustega	1	2	3	4	5	6	7
2. ... tekitab minus tunde, et ma saan tunnis hakkama	1	2	3	4	5	6	7
3. ... lubab mul arvamust avaldada	1	2	3	4	5	6	7
4. ... tunneb huvi, mida õpilased teha soovivad	1	2	3	4	5	6	7
5. ... vastab mulle, kui ma arvamust avaldan	1	2	3	4	5	6	7
6. ... on minu vastu õiglane	1	2	3	4	5	6	7
7. ... kiidab mind eduka soorituse eest	1	2	3	4	5	6	7
8. ... kohandab tegevused vastavalt õpilaste võimetele	1	2	3	4	5	6	7
9. ... põhjendab miks me teatud töövõtteid tunnis õpime	1	2	3	4	5	6	7
10. ... suunab õpilasi lahendust leidma	1	2	3	4	5	6	7
11. ... selgitab erinevate tegevuste vajalikkust oskuste arendamisel	1	2	3	4	5	6	7
12. ... annab juhiseid tegevuse parandamiseks	1	2	3	4	5	6	7
13. ... annab tunni alguses ülevaate tunni sisust	1	2	3	4	5	6	7
14. ... kaasab õpilasi ülesannete lahendusvõimaluste leidmisele	1	2	3	4	5	6	7
15. ... kaasab õpilasi reeglite kehtestamisele	1	2	3	4	5	6	7
16. ... annab väljakutset pakkuvaid või pingutust nõudvaid ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7
17. ... võimaldab sooritada ülesandeid erinevates tehnikates	1	2	3	4	5	6	7
18. ... on nõus erinevate võtetega uute tehnikate õppimisel	1	2	3	4	5	6	7

19. ... lubab erinevate ülesannete vahel valida	1	2	3	4	5	6	7
20. ... lubab valida etteantud töökohtade vahel	1	2	3	4	5	6	7
21. ... lubab mul ise töövahendeid valida	1	2	3	4	5	6	7

<b>Minu kunstiõpetuse õpetaja ...</b>	<b>Ei ole üldse nõus</b>	<b>Ei ole nõus</b>	<b>Pigem ei ole nõus</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>Pigem olen nõus</b>	<b>Olen nõus</b>	<b>Olen täiesti nõus</b>
1. ... on minuga vähem sõbralik kui ma ei pinguta nii, nagu tema soovib	1	2	3	4	5	6	7
2. ... on vähem toetav kui ma teen tööd lohakalt või ei tööta tunnis kaasa	1	2	3	4	5	6	7
3. ... pöörab mulle vähem tähelepanu kui ma olen teda pahandanud	1	2	3	4	5	6	7
4. ... püüab mind motiveerida lubades head hinnet vaid hea soorituse korral	1	2	3	4	5	6	7
5. ... kasutab hindeid selleks, et ma pingutaksin rohkem	1	2	3	4	5	6	7
6. ... kasutab hindeid selleks, et hoida mind tegevuses	1	2	3	4	5	6	7
7. ... karjub minu peale teiste ees, et sundida mind täitma ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7
8. ... ähvardab mind karistada, kui ma ei tööta tunnis kaasa	1	2	3	4	5	6	7
9. ... kasutab hirmutamist, et ma teeks seda, mida tema tahab	1	2	3	4	5	6	7
10. ... püüab kontrollida seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal	1	2	3	4	5	6	7
11. ... püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale oma ainetunde	1	2	3	4	5	6	7
12. ... eeldab, et ma pean tema ainetundi teistest tundidest tähtsamaks	1	2	3	4	5	6	7

Järgmiste küsimustega soovime teada Sinu tunnete ja arvamuste kohta, mida kunstõpetuse tundides osalemine üldiselt Sinus tekitavad. Küsimustele vastamiseks märgi ära vastusevariant, mis iseloomustab kõige enam just Sinu arvamust.

<b>Kunstiõpetuses ...</b>	<b>Ei ole üldse nõus</b>	<b>Ei ole nõus</b>	<b>Pigem ei ole nõus</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>Pigem olen nõus</b>	<b>Olen nõus</b>	<b>Olen täiesti nõus</b>
1. ... ma tundsin valikuvabadust oma tegevustes	1	2	3	4	5	6	7
2. ... ma tundsin, et tegin töid, mida tõesti tahtsin teha	1	2	3	4	5	6	7
3. ... ma tundsin, et see kuidas tunnis õpetati oli kooskõlas minu soovidega	1	2	3	4	5	6	7
4. ... ma tundsin, et tunnis läbiviidud tegevused pakkusid mulle tõesti huvi	1	2	3	4	5	6	7
5. ... ma tundsin, et tunnis pakutud tegevused arvestasid tõesti minu huvidega	1	2	3	4	5	6	7
6. ... ma tundsin end kindlana, et suudan ülesandeid hästi sooritada	1	2	3	4	5	6	7
7. ... ma tundsin end tundides võimekana	1	2	3	4	5	6	7
8. ... ma tundsin, et suudan oma eesmärged saavutada	1	2	3	4	5	6	7
9. ... ma tundsin, et suudan teostada keerulisi ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7
10. ... ma tundsin, et klassikaaslased, kellest ma hoolin, hoolivad ka minust	1	2	3	4	5	6	7
11. ... ma tundsin ühtekuuluvust klassikaaslastega, kes minust hoolivad ja kellest ma hoolin	1	2	3	4	5	6	7
12. ... ma tundsin ühtekuuluvust klassikaaslastega, kes on minule olulised	1	2	3	4	5	6	7
13. ... ma kogesin häid emotsioone klassikaaslastega, kellega ma koos õppisin	1	2	3	4	5	6	7

<b>Ma osalen kunstõpetuse tunnis kuna... ..</b>	<b>Ei ole üldse nõus</b>	<b>Ei ole nõus</b>	<b>Pigem ei ole nõus</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>Pigem olen nõus</b>	<b>Olen nõus</b>	<b>Olen täiesti nõus</b>
1. ... see on lõbus	1	2	3	4	5	6	7
2. ... mulle meeldib uusi oskusi õppida	1	2	3	4	5	6	7
3. ... tund on põnev	1	2	3	4	5	6	7
4. ... ma tunnen naudingut uute harjutuste/oskuste omandamisest	1	2	3	4	5	6	7

<b>Kunstiõpetuses ...</b>	<b>Ei ole üldse nõus</b>	<b>Ei ole nõus</b>	<b>Pigem ei ole nõus</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>Pigem olen nõus</b>	<b>Olen nõus</b>	<b>Olen täiesti nõus</b>
1. ... ma tundsin enamuse harjutuste ja ülesannete puhul, et lihtsalt pean neid tegema	1	2	3	4	5	6	7
2. ... ma tundsin, et olen sunnitud tegema palju selliseid tegevusi mida ise ei oleks valinud	1	2	3	4	5	6	7
3. ... ma tundsin survet teha liiga palju ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7
4. ... ma tundsin kohustust teha teatud kindlaid ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7
5. ... mul olid tõsised kahtlused kas ma suudan ülesandeid hästi teha	1	2	3	4	5	6	7
6. ... ma tundsin pettumust enda tööde sooritustest	1	2	3	4	5	6	7
7. ... ma tundsin ebakindlust oma võimetes	1	2	3	4	5	6	7
8. ... ma tundsin end tehtud vigade tõttu saamatuna	1	2	3	4	5	6	7
9. ... ma tundsin end tõrjutuna grupi poolt, kuhu ma tahan kuuluda	1	2	3	4	5	6	7
10. ... ma tundsin, et mulle olulised klassikaaslased olid minu suhtes ükskõiksed ja hoidsid minust eemale	1	2	3	4	5	6	7
11. ... mulle jäi mulje, et ma ei meeldinud klassikaaslastele, kellega ma aega veetsin	1	2	3	4	5	6	7
12. ... ma tundsin, et mu läbisaamine klassikaaslastega oli pealiskaudne	1	2	3	4	5	6	7

Palun loe iga väidet tähelepanelikult ja tee ring ümber sellele vastusevariandi numbrile, mida enda puhul õigeks või kehtivaks pead.

	<b>Ei ole üldse nõus</b>	<b>Ei ole nõus</b>	<b>Pigem ei ole nõus</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>Pigem olen nõus</b>	<b>Olen nõus</b>	<b>Olen täiesti nõus</b>
1. Ma pakun koolis enda arvates mõndagi uut ja huvitavat välja	1	2	3	4	5	6	7
2. Ma pakun koolis klassikaaslaste arvates mõndagi uut ja huvitavat välja	1	2	3	4	5	6	7
3. Ma pakun koolis õpetajate arvates mõndagi uut ja huvitavat välja	1	2	3	4	5	6	7

4. Ma pakun igapäevastes tegemistes koos sõpradega mõndagi uut ja huvitavat välja	1	2	3	4	5	6	7
5. Mul on palju häid ideid	1	2	3	4	5	6	7
6. Olen hea uute ideede väljapakkkumises	1	2	3	4	5	6	7
7. Mul on hea kujutlusvõime	1	2	3	4	5	6	7

Järgnevalt on esitatud rida igapäevaelus ettetulevaid probleeme. Me soovime teada kui sageli ja millisel määral on need olnud sinu jaoks probleemid viimase 4 nädala jooksul.

<i>Minu tervise ja igapäevaste tegevustega seotud probleemid</i>	Mitte kunagi	Peaaegu mitte kunagi	Vahetevahel	Sagedasti	Peaaegu alati
1. Mul on raske läbida pikki vahemaid	0	1	2	3	4
2. Mul on raske joosta	0	1	2	3	4
3. Mul on raske teha sporti või teisi kehalisi harjutusi	0	1	2	3	4
4. Mul on probleem tõsta raskeid asju	0	1	2	3	4
5. Mul on raske enda eest hoolitseda	0	1	2	3	4
6. Mul on raske teha kodus majapidamistöid	0	1	2	3	4
7. Mul on vigastus või kuskilt valutab	0	1	2	3	4
8. Mul on vähe energiat	0	1	2	3	4
<i>Minu tunnetega seotud probleemid</i>	Mitte kunagi	Peaaegu mitte kunagi	Vahetevahel	Sagedasti	Peaaegu alati
1. Ma tunnen hirmu ja kardan	0	1	2	3	4
2. Ma tunnen kurbust ja nukrameelsust	0	1	2	3	4
3. Ma tunnen viha	0	1	2	3	4
4. Mul on probleeme unega	0	1	2	3	4
5. Ma tunnen muret selle üle, mis minust edasi saab	0	1	2	3	4
<i>Probleemid teistega läbisaamisel</i>	Mitte kunagi	Peaaegu mitte kunagi	Vahetevahel	Sagedasti	Peaaegu alati
1. Mul on probleeme teiste lastega läbisaamisel	0	1	2	3	4
2. Teised lapsed ei taha olla minu sõbrad	0	1	2	3	4
3. Teised lapsed kiusavad mind	0	1	2	3	4
4. Ma ei oska teha neid asju, mida teised minuvanused oskavad	0	1	2	3	4
5. Ma ei taha koos teiste lastega mängida	0	1	2	3	4
<i>Kooliga seotud probleemid</i>	Mitte kunagi	Peaaegu mitte kunagi	Vahetevahel	Sagedasti	Peaaegu alati
1. Mul on klassis raskusi tähelepanu säilitamisega	0	1	2	3	4
2. Ma unustan asju	0	1	2	3	4
3. Mul on raskusi koolitööde tegemisel	0	1	2	3	4

Autonoomsuse toetuse tajumine kunstõpetuses 46

4. Ma puudun koolist, kuna ei tunne ennast hästi	0	1	2	3	4
5. Ma puudun koolist, kuna lähen arsti juurde või haiglasse	0	1	2	3	4

Palun märkige enda kohta järgmised andmed:

vanus:

klass:

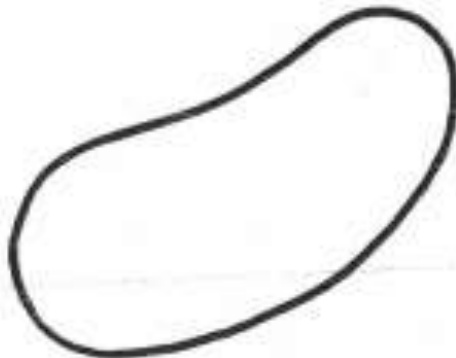
sugu:

ema eesnime kolm tähte:

Torrance' loova mõtlemise test

**KUJ - 1**

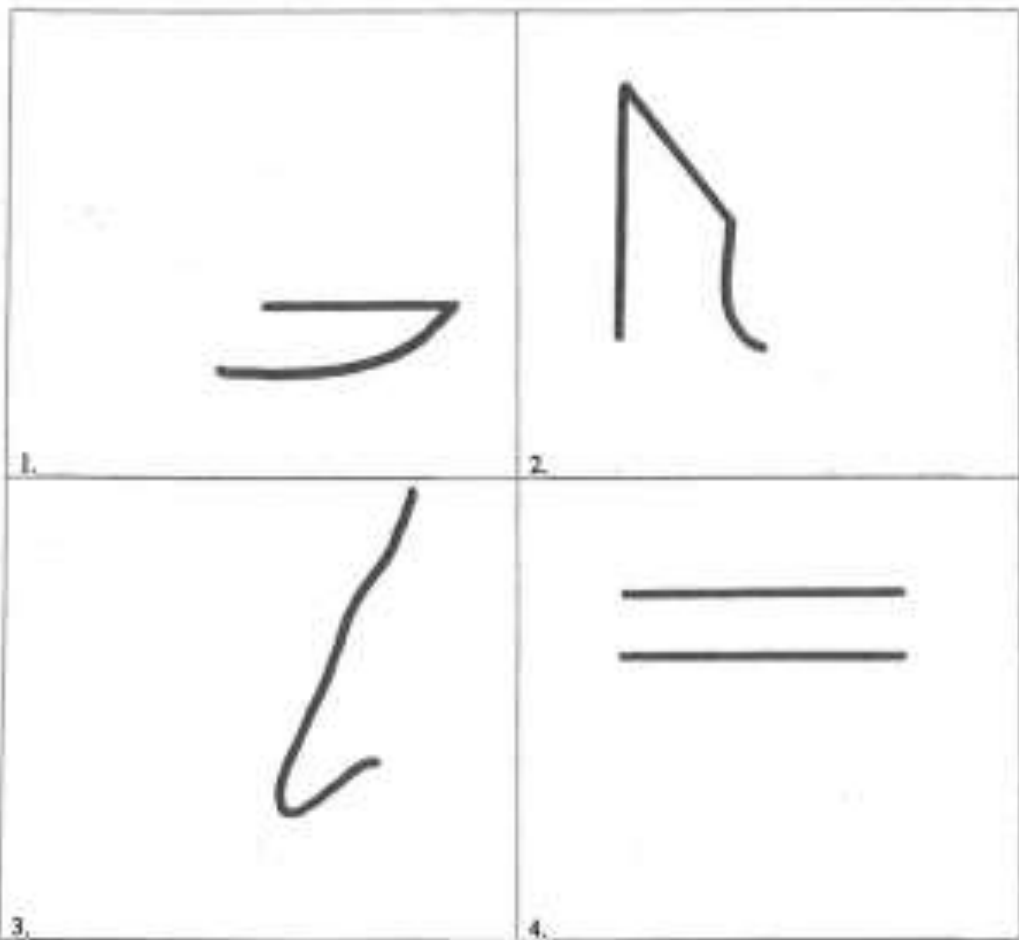
Mõtle milise asja või pildi võiks joonistada sellel lehel toodud kujundi põhjal?  
Joonista midagi sellist, mille peale keegi teine sinu arvates ei tule.  
Kui oled joonistuse lõpetanud, mõtle talle nimetus või pealkiri ja kirjuta see lehe alla.  
Sul on aega 10 minutit.



Pealkiri .....

KUJ - 2

Joonista sellel ja järgmisel lehel toodud lõpetamata kujunditest huvitavaid asju ja pilte.  
Püüa välja mõelda midagi sellist, mille peale keegi teine sinu arvates ei tule.  
Mõtle igale pildile ka nimetus või pealkiri, kirjuta see pildi alla numbri järele.  
Sul on aega 10 minutit.







KUJ - 3

Proovi, kui palju jõuad 10 minutiga joonistada asju või pilte toodud sirgjoonte paaridest, nii et nad jääksid piltide olulisteks detailideks. Joonistada võib joonte vahele ja joonistada väljapoole.

Pööras jälle vilja mõelda midagi sellist, mille peale keegi teine sinu arvates ei tule.

Lisa iga pildi alla nimetus, mis asi see on. Sul on aega 10 minutit.

Kui saad kõik pildid valmis enne aja lõppemist, küni ülesande lehte juurde.



1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_ 9. \_\_\_\_\_



10. \_\_\_\_\_



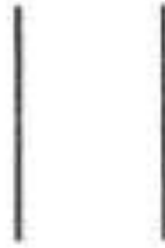
11. \_\_\_\_\_



12. \_\_\_\_\_



13. \_\_\_\_\_



14. \_\_\_\_\_



15. \_\_\_\_\_



16. \_\_\_\_\_



17. \_\_\_\_\_



18. \_\_\_\_\_



19. \_\_\_\_\_



20. \_\_\_\_\_



21. \_\_\_\_\_

Torrance' loova mõtlemise testi hindamiskaala



## E.P. TORRANCE KUJUNDILISE LOOVA MÕTLEMISE TESTI SKOORIMISJUHEK EESTI LASTELE

"Torrance Tests of Creative Thinking" (Torrance, 1974).

### ÜLESANNE 1

#### Mõtlemise originaalsus

Originaalseteks hinnatakse kõik vastused, millede esinemissagedus on alla 5%.  
Vastused esinemissagedusega alla 5% annavad järgmise arvu punkte:

4,99 – 4,0%	1 punkt
3,99 – 3,0%	2 punkti
2,99 – 2,0%	3 punkti
1,99 – 1,0%	4 punkti
alla 1%	5 punkti

Vastuste originaalsuse hindamisskaalad eesti lastele on koostatud 6–16-aastaste laste (n=900) testivastuste alusel, lähtudes testi autori % jaotuse vastavusest punktide arvule.

#### Lisapunktid pealkirja originaalsuse eest

- 1 punkt – pildil kujutatud nimetas, lisaks selle ornadust, tegevust või klassi väljendava sõna
- 2 punkti – pildil kujutatud nimetas, lisaks selle konkreetse iseloomustas
- 3 punkti – jutustav või abstraktne, kuid kohane pealkiri

#### Mõtlemise üksikasjalikkus

Üks punkt iga kordumatu joonistatud detaili eest

- Lisapunktid:
- 1 punkt värvi eest
  - 1 punkt kaunistuse eest, kui see täiendab põhiideed
  - 1 punkt vaerjutamise eest, kui see täiendab põhiideed
  - 1 punkt iga viimistluse või kaunistuse eest pealkirjas

## ÜLESANNE 1

*+ pehkegi ca.*

## Vastuste originaalsuse hindamiskaala

Vastuseid, mis ei ole toodud hindamiskaalas, kuid on reaalsed ja seotud ülesandes etteantud kujundiga hinnatakse 5 punktiga.

Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte
aedvili	3	leib, sai	5	saar	5
ahelad	5	lehm	1	seen	2
ahv (ka pea)	0	leht (puu, lille)	4	seeme	5
auk	5	lendav vaip	5	siiga	1
amööb, kingloom	5	lendav taldrik	4	skulptuur	5
beebi	2	lennuk	5	sokk, sukk	5
eesel	1	liblikas	5	suu	3
elevant	1	lill	4	tank	3
ehted	5	lillepeenar	5	taldrik	5
filmilint	5	lina (laua, voodi)	5	tammeteru	5
geograaf kaart	5	lind (ka pea)	4	tass	5
haamer	5	linnupesa	5	tool, küktool	5
hiir, rott	3	loode	5	uba	3
hobune (ka pea)	1	lövi	1	uisk	5
häll	5	lumememm	5	uss	3
inimene (ka pea)	0	maaker	5	veekogu	4
inimese keha osa	3	maapind	5	vorst, viiner	0
jala-, käejälg	3	maispulk	5	voodi	5
jalanõu	3	maja	5	võti	5
jänes	0	mask	5	õhupall	4
kaabu, kütbar	4	müts	4	õmber	5
kala	5	muster	3		
karu	0	neerukauss	5		
Kass, koer	1	nukk	5		
kaefkirjak	1	nägu (näo osa)	0		
kauss	4	olend	1		
karp (ka kingitus)	5	palett	5		
kiik (ka kühobune)	5	pall	5		
kirves	4	pesuküün	5		
kloun (ka pea)	1	pilt	5		
koobas	5	pott	5		
korn	5	prillid	5		
korn (ka pea)	0	pudel, purk	5		
kott	5	putakas	5		
kuu	5	puu	5		
käbi	5	puuvili	4		
käru	5	põis	5		
küpsis	5	plükapikk	1		
küünal (ka jalg)	5	plüke	1		
langevari	5	rebane	0		
laev (paat)	2	sardell	0		

---

**ÜLESANNE 2**

**Mõtete voolavus**

Iga vastatud kujund annab ühe punkti. Välja avatakse reaalse tähenduseta ja algkujundiga mitteseostuvad vastused.

**Mõtlemise originaalsus**

Originaalseteks loetakse need vastused, millede esinemissagedus on alla 5%.

Vastused esinemissagedusega alla 5% annavad järgmise arvu punkte:

4,99 – 2,0% 1 punkt

alla 2% 2 punkti

Vastuste originaalsuse hindamiskaalad eesti lastele on koostatud 6–16-aastate laste (n=900) testivastuste alusel, lähtudes testi autori % jaotuse vastavusest punktide arvule.

**Lisapunktid pealkirja originaalsuse eest**

- 1 punkt – pildil kujutatud nimetus, lisaks selle omadust, tegevust või klassi väljendava sõna
- 2 punkti – pildil kujutatud nimetus, lisaks selle konkreetse iseloomustust
- 3 punkti – jutustav või abstraktne, kuid kohane pealkiri

**Mõtlemise paindlikkus**

Iga kordumatuse kategooriasse kuuluv vastus annab ühe punkti. Vastuste kategooriate nimetused vastavad testi autori kategooriate loetelule.

**Mõtlemise üksikasjalikkus**

Üks punkt iga kordumatult joonistatud detaili eest

Lisapunktid: 1 punkt värvi eest

1 punkt kaunistuse eest, kui see täiendab põhiideed

1 punkt varjutamise eest, kui see täiendab põhiideed

1 punkt iga viimistluse või kaunistuse eest pealkirjas

## ÜLESANNE 2

*+1116 kpts OA*

### Vastuste originaalsuse hindamiskaala

Skaalas on toodud "0" ja "1" punktiga hinnatud vastused. Kõiki ülejäänud vastuseid, mis ei ole toodud hindamiskaalas, kuid on reaalsed ja seotud ülesandes etteantud kujundiga hinnatakse 2 punktiga.

KUJUND 1		KUJUND 2	
Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte
alfabeet	0	alfabeet	0
jalanõu (suss, king, saabas jm)	1	geomeetriline kujund	0
lind, linnu pea	0	auto	1
loom, looma pea	1	mägi, mäed	1
nuga	0	koolipink	0
number	1	kuristik	1
nägu	1	laev, paat	1
paat, laev, kanuu jm	0	lennuk	1
toidunõu (taldrik, kauss, vaagen jm)	1	liumägi	1
		pult (kõne)	1
		suusahülpe torn	0
		telk	1
		tool	1
		tank, traktor	1
		triikraud	1
		vettehülpe torn	0

KUJUND 3		KUJUND 4	
Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte
inimene (figuur, keha)	1	aed	0
inimese keha osa	0	alfabeet	0
lind (ka pea, keha)	1	aken	0
loom (ka pea, keha)	0	auto	1
nägu	0	geomeetriline kujund	0
uss (ka pea)	1	hoone (maja, kuur jm)	0
		jooned	0
		joonlaud	1
		karp (ka kingitus)	1
		kirjutusvahend	1
		lipp	1
		loosung	1
		mööbel (laud, tool, riul, voodi jm)	0
		noodijooned	1
		nuga (ja kahvel)	1
		nägu	1
		puu, palk, laud	1
		raamat	1
		redel	0
		rong	1
		tee (ka raudtee, ristmik)	0
		tramm	1
		"trips traps trull"	1
		vihik, vihikujooned	1



KUJUND 5		KUJUND 6	
Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte
aken	0	alfabeet	0
alfabeet	1	inimese nägu, pea, leha	0
antenn	1	jalanõu (saabus, siis, viisk)	1
geomeetriline kujund	0	lind (ka pea)	1
hari	1	loom (ka keha osa, pea)	1
labida	1	küpsis	1
lennuk	1	number	1
lipp	1	püü	1
maja, joone	0	püksikinnas	1
onn	1	purvili	1
puat, purjekas	1	sai, kringel	1
redel	1	spiraal	1
reha	1	tigu	0
rist (ka haakrist)	1	uss	0
risttee	1		
telk	1		
tool	1		
tuulelohe	0		
vari (vihma-, päikesevari)	1		
ümbrik	1		

KUJUND 7		KUJUND 8	
Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte
alfabeet	0	inimese figuur, keha osa, nägu	0
inimese keha osa, figuur	1	lill	0
inimese nägu	0	lipp	1
kass	0	lind (ka pea, keha, tiivad)	0
kuu	1	loom (ka pea, keha)	0
küpsis	1	löke	0
loom (ka keha, osa, saba)	0	tuli (leek, tikutuli, löke jmt)	0
number	0	tulekahju	0
sai	1	tõrvik	0
tigu	0		
uss	0		

KUJUND 9		KUJUND 10	
Nimetus	Punkte	Nimetus	Punkte
inimese nägu, keha	0	geomeetriline kujund	0
lipp	0	jalanõu	0
loom (näit. kass, koer, elevant)	1	jalg	1
nõu (toidu- ja majapidamisnõu)	0	kroon	1
padri	1	nõu (toidu- ja majapidamisnõu)	1
pesu nõõril)	1	lipp	0
riided	11	võllas	0
vaas	0		
õõkull	1		

### ÜLESANNE 2 ja 3

#### Vastuste kategooriad (mõtlemise paindlikkuse hindamise alus)

Iga konkreetse kategooriasse kuuluv vastus annab ühe punkti.

1. Abstraktne joonistus (näit. tasekaalutus, mõttepauz)
2. ajanditaja (kell, liivukell, kalender)
3. alfabeet (täht, ka kirjavahemärk)
4. anum (näit. vaas, tünn, akvaarium, ümber, prügikast, konteiner)
5. atraktsioon (karussell, kiig, liumägi)
6. ausammas (ka selle alus)
7. Dekoratsioon (näit. muster, kaunistus, ornament)
8. dokument (näit. pass, tunnistus)
9. Ehitusmaterjal (näit. palk, laud, plekk, telliskivi, klaas)
10. ehe (näit. kleevõra, kalliskivi, kõrvarõngas, jõuluehe)
11. elektriga seonduv (näit. patarei, elektrivõli, voolering, pistik, lüliti)
12. Geograafia (näit. mägi, maaker, veekogu)
13. geometriline kujund (näit. ruut, romb, spiraal)
14. Heli edastamine (radar, antenn)
15. hobuseriist, hobuseraud, hobuse lasipuu
16. hoone, väiksem ehitis (näit. garaaz, kuur, käimla, koerakonn, mesipuu, puur)
17. hoone osa (näit. aken, uks, korsten, müür, ahi)
18. hoone juurde kuuluv ehitis (näit. aed, aiavärv, postkast)
19. hügieeni- ja kosmeetikatarve (näit. hambahari, kamm, huulepulk)
20. Ilmastik (näit. sademed, pilv, tuudekoeris, pilkesetõus)
21. inimene (ka kriipsuhuku, beebi, loode)
22. inimese nägu, keha osa (näit. pea, käsi, juuksed)
23. jalanõu
24. jäljed (näit. jala-, auto-, kelgijäljed)
25. Kaev, veevõtukoht
26. kala, veeloom
27. kalapüügivahend
28. karp, kast, laegas, kingikarp
29. kardin, eesriie
30. kooli- ja kantseleitarve (näit. vihik, paberileht, ümbrük, kirjutusvahend, tahvel)
31. kosmosesõiduk (rakett, ka UFO)
32. kott, kohver, korb
33. kuninglikkus väljendava ese (näit. troon, kroon)
34. kunstiteos ja kunstitarve (näit. maal, värvid, pintsel, pildiraam)
35. Lill (ka lillepott, lilleseeme)
36. lind (ka linnu kalad, pea, tiivad), linnupes
37. loom (ka looma pea, keha osa)
38. lukk, lukumik, lukuvõti
39. lumi, lumehelbed, lumememm
40. Maa-alune ehitis (näit. metroo, kaevandus, tunnel)
41. maapind (näit. muld, peenar, liiv, ka liivakast)
42. magnet, magnetvõli

43. maja, suurem ehitis (näit. loss, pilvelõhkaju, torn, kirik, kirikutorn)
44. majapidamistarve (näit. jalamatt, peegel, hari, prügikühvel, klopper)
45. majapidamismasin (näit. tolmuimeja, külmik, mikser)
46. masin, selle osa (näit. põllutöömasin, ehitusmasin)
47. meditsiinitarve, ravim, ka prillid
48. muusikaga seotu, muusikariist (näit. noot, noodijooned, magnetofon, kõlar, trummid, pasun)
49. mänguasi, ka tuulelohe, õhupall
50. mäng (näit. doomino, male, mängukaardid, mäng "trips-traps-trull", *foosmine*)
51. mööbliese, ka kardinapuu, nagi
52. Number, matemaatiline sümbol
53. Olend, muinasjututegelane
54. Pael, pits, niit, nõör
55. post, tõke
56. putukas
57. puu, pöõsas, ka känd, puuriit, puuhalg, puupulk
58. Raamat, ajakiri, ajaleht
59. raha
60. redel
61. riideese, riidekangas, voodiriie
62. roomaja
63. ruum, ruumi osa (näit. sein, koridor, tuba)
64. rõõbastee
65. Sporditarve, spordirajatis (hüppetorn, märklaud, spordiväljak, tõstekang)
66. sõiduk, selle osa (näit. auto, ratas, käru, regi, vanker)
67. sõjariist, relv, lõhkeaine
68. surmaga seotu (näit. völlas, haud, kirst, rist, sarkofaag)
69. sümbol, märk (näit. rist, haakrist, lipp, loosung, liiklusmärk)
70. Taevakeha, planeet
71. taim, taimeosa, ka seen, rohi *u.a. puu*
72. teadustöö vahend (näit. katseklaas, mikroskoop)
73. tee, tänav, ristmik, suusarada
74. telefon, selle osa *arvuti*
75. toiduaine
76. toidu- ja majapidamisnõu *pidel*
77. tubakatoode, piip
78. tuli, tikud, tõrvik, lõke
79. televiisor, raadio
80. transpordivahend (näit. buss, tramm, rong) *liivitramp*
81. tööriist
82. Vangla, trellid, käeraud
83. varjualune (näit. onn, telk, koobas)
84. valgustus (näit. lamp, küünel, tänavalgustus)
85. veesõiduk, selle osa, veega seotud ehitis *veesõiduk*
86. vili (näit. puu-, üed-, juur- ja teravili)
87. vihmavari, päikesevari
88. Õhusõiduk ja selle osa

### ÜLESANNE 3

#### **Mõtete voolavus**

Iga vastatud kujund annab ühe punkti. Välja avatakse reaalse tähenduseta, tüliselt dubleerivad ja algkujundiga mitteseostuvad vastused.

#### **Mõtlemise originaalsus**

Originaalseteks loetakse need vastused, millede esinemissagedus on alla 19%.

Vastused esinemissagedusega alla 19% annavad järgmise arvu punkte:

19,0 – 5,0%	1 punkt
4,99 – 2,0%	2 punkti
alla 2%	3 punkti

Vastuste originaalsuse hindamisskaalad eesti lastele on koostatud 6–16-aastaste laste (n=900) testivastuste alusel, lähtudes testi autori % jaotuse vastavusest punktide arvule.

Lisapunktid originaalsusele kui ühes vastuses on ühendatud mitu algkujundit

2 punkti – 2st algkujundist koosnev vastus

5 punkti – 2 – 5st algkujundist koosnev vastus

10 punkti – 6 – 11st algkujundist koosnev vastus

15 punkti – 12 – 15st algkujundist koosnev vastus

20 punkti – rohkem kui 15st algkujundist koosnev vastus

25 punkti – kõigist etteantud algkujunditest (32) koosnev vastus

Antud alatestis ei hinnata pealkirja originaalsust

#### **Mõtlemise paindlikkus**

Iga kordumatusse kategooriasse kuuluv vastus annab ühe punkti. Vastuste kategooriate nimetused vastavad testi autori kategooriate loetelule.

#### **Mõtlemise üksikasjalikkus**

Üks punkt iga vastuse detaili eest, mis täiendab vastuse põhikujundit, lisab põhiideele uusi täiendusi.

## ÜLESANNE 3

## Vastuste originaalsuse hindamiskaala

Skaalas on toodud "0", "1" ja "2" punktiga hinnatud vastused. Kõiki ülejäänud vastuseid, mis ei ole toodud hindamiskaalas, kuid on realsed ja seotud ülesandes etteantud kujundiga hinnatakse 3 punktiga.

Nimetus	Punk- te	Nimetus	Punk- -te	Nimetus	Punk- -te
abstraktne joonistus	0	kiik	1	lind pesal	2
aed (ka värav, post)	1	kingitus	1	linnupaar, pesakast	1
ahi (ka ahju üks)	2	kirjutusvahend(id)	2	lint	2
ajaleht, ajakiri	1	kirves	2	lipp	1
alfabeet (ka sõna)	0	klaas	1	lips	1
aken	0	kleit	1	loom (ka keha osa)	1
akvaarium	1	klots(id)	2	loosung, plakat	2
antenn	2	koerakust	0	loos	2
arvuti	2	kõrver	1	lumelabidas	1
auto	1	komm	1	luud	1
buss	1	konservikarp	2	maja	0
ekskavaator	1	koosten	0	makk	2
elektriliik	1	korv	1	mask	2
geomeetriline kujund	0	kott (näit. raha-, kooli-, selja- kae-)	1	mesipuu	2
hammer	2	kriipsujaka	0	mobiiltelefon	2
hoone (näit. koor, kiosk, garaaž)	1	kriipsud	0	muster	0
inimene	0	kruus	1	mänguasi	2
inimese nägu, keha	0	kustatuskumm	2	märk	2
inimese keha osa (näit. käsi, jalg, kael)		kõlar	2	müts	1
jalanõu(d)	1	kõrv(ad)	1	näidirull	2
joonlaud	2	käimla	1	nool	1
jäätis	2	känd	1	nuga (ja kahvel)	1
kaart (mängu- ja õnnitus)	2	käru	1	sokk	2
kaabu, kübar	1	käsi(ed)	1	number(id)	0
"kaelkirjak akna taga	1	kätteritik	1	nägu	0
kahvel (ja nuga)	1	kühvel	1	olend (toot, tulnukas	1
kampsun	1	külmskapp	2	onn	2
kang (tõste-, tööriist)	2	küünal	1	paat, laev	2
kann	1	labidas	1	puberileht (-rull)	1
kapp	1	lamp (lana-, lae-)	1	palk	1
kardinad	2	lapsevanker	1	paralleelsed jooned	0
kargud	1	laud (sõõgi)	1	peegel	1
karp	0	laut	1	pesu nõõril	2
"karu ronib puu otsa	1	leib (ka sai)	2	pilt (foto) pildiraam	0
kastekann	2	liblikas	1	pilvelõhkaja	1
katel	1	liikhesmärk	1	pinal	1
katseklaas	1	liivakell	1	pink	2
"kauboi raudteel"	1	lill (ka potilill)	1	pirukas	2
kauss	2	lilletugi	1	plüüts	0
kell	2	lina (voodi-, lana-)	2	plüit	2
kepp(id)	2	lind, (ka pesa, keha)	2	pluss "+"	1

Nimetus	Punk- te	Nimetus	Punk- -te	Nimetus	Punk- -te
pluus	1	sahtel	1	uks(ed)	0
pomm (ka plahvatus)	2	sammas	2	vaas	1
post(id)	1	saun	1	vaat	1
postament	2	seen	0	vai(ad)	1
postkast	2	sein	1	vaip	2
pott	1	sild	2	vagun	1
prügikonteiner	1	silmad	1	valgusfoor	2
prügikühvel	2	suits (suitsupakk)	2	varbsein	2
pudel	0	sukad, sokud	1	vasar	2
purjekas (purjed)	2	suusad (ka -kepid)	1	vedur	1
purk	0	suu	1	ventilatsiooni rest	1
putukas	1	sõrm(ed)	1	vest	1
puu(d)	0	tass	1	vihmaveetoru	1
puuhalg, -pakk, -oks	1	tahvel	2	vihik	1
-känd, -tüvi, -riit, - <i>puuk</i>					
puur	2	tank	1	voodi (ka -ots, nari)	1
päevik	1	tee (auto-, kõnni-, jalg-)	0	vorst, viiner, <i>suudel</i>	2
raadio	1	tekk	2	võipakk	2
raamat, <i>riik</i>	0	telk	2	võllas	2
raamaturiiul	1	televiisor, <i>ekraan, vaaf</i>	1	vöötrada, <i>seha, sil</i>	2
rakett (ka UFO)	0	teletorn	1	õpilaspäevik	1
raudtee (trammittee)	0	telliskivi	2	ämbler	1
redel	0	tiivad	2	WC märgid	1
reha	1	tikud (ka tikutops)	1	ämbrik	0
riide kangas, -tükk	2	tool, taburett	1		
riideese (seelik,	1	torn (kiriku-,	1		
pluus, särk, püksid)		müüri-, jm)			
riiul	1	toru, torupölv	1		
ribikardinad	2	traktor	1		
rist, ka haakrist	2	tramm, troll	1		
ristkülik	0	trellid (ka vangla aken)	1		
ristmik	1	trepp	2		
robot	1	tribud	1		
rong	1	"trips traps trull"	1		
ruum, koridor, tuba	2	torn, <i>suur torn</i>	1		
ruut	0	tänavavalgustus	1		
"Raubiku kuubik"	1	tünn	1		
rätik, -pea, -tasku	1				

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Iiri Tera (sünnikuupäev: 22.10.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Viljandi- ja Järvamaa 6. ja 8. klassi õpilaste tajutav multidimensionaalse autonoomsuse toetamine kunstõpetuses ning selle seosed õpilaste loovuse, loova enesetõhususe ning motivatsiooniga.“ mille põhijuhendaja on Keret Altpere ja kaasjuhendaja Maria Jürimäe.
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2018