

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja

Els Kuhhi

KRIITILISE MÕTLEMISE ARENDAMINE III KOOLIASTME KUNSTIÕPETUSES

Magistritöö

Juhendaja: Piret Viirpalu, MA

Tartu

2019

RESÜMEE

Kriitilise mõtlemise arendamine III kooliastme kunstiõpetuses

Magistritöö uurimisprobleem on kriitilise mõtlemise mitmetimõistetavus ja sellest tulenevalt vähene kriitilise mõtlemise arendamine III kooliastme kunstiõpetuses. Uurimisprobleem tuleneb asjaolust, et kriitilise mõtlemise termin on üldkasutatav erinevatest haridusalastes dokumentides ning selle arendamist peetakse oluliseks, ent selgusetuks jääb, kuidas seda täpsemalt teha.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada III kooliastme kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja selle arendamise võimalustest põhikooli III kooliastme kunstitundides. Eesmärki silmas pidades püüab käesoleva magistritöö autor töö empiirilises osas leida vastust järgnevatele uurimisküsimustele.

1. Millised on kunstiõpetajate arusaamad kriitilise mõtlemise olemusest?
2. Milliseid kriitilise mõtlemise arengut toetavaid strateegiaid ja meetodeid kunstiõpetajad teavad ja oma ainetundides kasutavad?

Käesolev magistritöö on oma olemuselt empiiriline kvalitatiivne uurimustöö. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega kuult kunstiõpetajalt, kes õpetasid III kooliastmes. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi meetodit, mille analüüsi tulemusena moodustus kaks peakategooriat (joonis 1). Uurimuse tulemustest selgus, et kriitilise mõtlemise mõistmine on seotud personaalse arusaamaga ja iga õpetaja mõistab seda vaid endale omasel viisil. Uurimistulemused näitasid, et kunstiõpetajad toetavad kriitilise mõtlemise arengut iga päev, kuid kuna nad ei tee seda teadlikult ning tunnevad puudujääke enda teadmistes, siis tuleks õpetajad sel teemal rohkem koolitada.

Märksõnad: kriitiline mõtlemine, kunstiõpetus, III kooliaste, strateegia, meetod

ABSTRACT

Developing critical thinking in III school level art lesson

Research problem of this study is the ambiguity of critical thinking and consequently the lack of developing critical thinking in III school level art lessons. The study problem stems from the fact that the term *critical thinking* is commonly used in various educational documents and its development is considered important, but it is unclear how to do it more precisely.

The aim of this study is to find out III school level art teachers' understanding of critical thinking and the possibilities of its development in III school level art classes. With this aim in mind the author tries to find answers to the following research questions in the empirical part of this study.

1. What are the conceptions that art teachers have about the nature of critical thinking?
2. What kind of strategies and methods which support the development of critical thinking do art teachers know and use in their lessons?

This master thesis is an empirical qualitative research. The data was collected by semi-structured interviews from seven art teachers who taught in III school level. The data was analyzed using qualitative inductive content analysis method and as a result two main categories were formed (figure 1). The results of the research revealed that understanding critical thinking is related to personal perception and that each teacher understands it subjectively. The results of the research also showed that art teachers support the development of critical thinking every day, but they do not do it consciously and feel lack of knowledge, therefore teachers should be trained more on this subject.

Key words: critical thinking, art lessons, III school level, strategy, method

SISUKORD

RESÜMEE	2
ABSTRACT	3
SISSEJUHATUS	6
1. KRIITILISE MÕTLEMISE OLEMUS PEDAGOOGILISES KONTEKSTIS	9
1.1. Kriitilise mõtlemise definitsioon ja mitmetimõistetavus	9
1.2. Kriitilise mõtlemise osatähtsus haridusalastes dokumentides	15
2. KRIITILISE MÕTLEMISE ARENDAMINE KUNSTIÕPETUSES	19
2.1. Tunni läbiviimise strateegiad ja meetodid, arendamaks kriitilist mõtlemist	19
2.2. Arutelul põhinevad kriitilist mõtlemist arendavad meetodid ja strateegiad	22
3. METOODIKA	27
3.1. Valim	27
3.2. Andmekogumine	28
3.3. Andmeanalüüs	30
4. TULEMUSED	32
4.1. Kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest	32
4.1.1. Kriitilise mõtlemise erinevad tähendused	32
4.1.2. Kriitilise mõtlemise olulisus	35
4.2. Kunstiõpetajate kogemused kriitilist mõtlemist arendavate strateegiate ja meetoditega	37
4.2.1. Kasutuses olevad strateegiad ja meetodid	37
4.2.2. Nimetatud strateegiad ja meetodid kriitilise mõtlemise arendamiseks	39

4.2.3. Õpetajate soov saada teadmisi juurde	41
5. ARUTELU	43
5.1. Töö piirangud ja edasised võimalused	45
KASUTATUD ALLIKAD	46
LISAD	50
Lisa 1. Sokraatiliste küsimuste taksonoomia	50
Lisa 2. Intervjuu kava	52
Lisa 3. Näide alakategooria moodustamisest	53
Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	54

SISSEJUHATUS

Kriitiline mõtlemine on 21. sajandi oskus, mis on olulisel kohal “Põhikooli riikliku õppekava” sihiseades (Põhikooli... 2014), kunsti õppekava mitmes punktis (Ainevaldkond... 2019) ja “Eesti elukestva õppe strateegias”, kus on kriitiline mõtlemine üks osa mitmetest võtmepädevustest, sest aitab kiiresti muutuvast maailmast paremini toime tulla (Eesti elukestva... 2014). Tänapäevane ühiskond ei ole enam traditsiooniline - traditsioonid ei kannu inimest edasi, sest ei loo uut teadmist. Rohkem kui kunagi varem peab inimene tegema üksi valikuid ja ise vastutama oma tegude eest juba varases eas. Ent mida rohkem on võimalusi, seda raskem on teha valikuid. Kuigi aina enam pööratakse tähelepanu sellele, et lapsed omandaksid koolis lisaks teatud põhioskustele ja teadmistele ka mõtlemisoskusi, on praktika teooriale visa järele tulema.

Sama mõtet jagab Robert Fisher oma raamatus „Õpetame lapsi mõtlema”, lisades, et üheks ekslikuks arvamuseks on, et mõtlemisoskus on sama loomulik nagu hingamine, jalutamine ja haistmine. Kuid suurenenud teadlikkus ühiskonnas pidevalt toimuvatest muudatustest kutsub esile kõrgendatud vajaduse õpetada mõtlemisoskusi. Kahtlemata vajavad lapsed teadmisi, kuid veel enam vajavad nad oskust, kuidas omandada uusi teadmisi ja, veel enam, omandada omaenda teadmisi. (Fisher R. 1995) Kindlasti annab kaalu mõtlemisoskuste arendamise vajalikkusele praegune digitaalajastu, mil informatsiooni kättesaadavus ei valmista probleeme, küll aga informatsiooni tõesus ja selle väärtuse hindamine. Lisaks digitaalajastule on käesolevale ajastule pandud teinegi nimi: tõejärgne ajastu. Oxfordi sõnaraamat tunnistas 2016. aasta sõnaks „tõejärgne” (ingl k *post-truth*), mida defineeritakse omadussõnana, mis iseloomustab olukorda, kus avalikku arvamust kujundavad pigem emotsioonid ja individuaalsed uskumused, mitte objektiivsed faktid. Rohkem kui kunagi varem on internetis ja sotsiaalmeedias liikvel informatsioon, mis ei põhine faktidel. Sellist informatsiooni nimetab teose „Valede välimääraja. Kriitilisest mõtlemisest tõejärgsel ajastul” autor Daniel J. Levitin valeks. Ta kirjutab, et kõige parem ja kindlam viis end valede eest kaitsta, on õppida

kriitiliselt mõtlema. Kriitiline mõtlemine ajendab kaalutlema, fakte hindama ning tõepäraseid järeldusi tegema. (Levitin 2016, lk 11-15) Kriitilise mõtlemise arendamise olulisusest ja tihedast haridusalastes dokumentides mainimisest olenemata jääb aga selgusetuks, kuidas seda täpsemalt teha.

Olukorrale lisab keerukust ka mõiste *kriitiline mõtlemine* definitsioon ja mitmetimõistetavus. Kriitilise lähenemise juured hariduses ulatuvad tagasi antiikaega. Tolleaegsete filosoofide töö on olnud aluseks kriitilise lähenemise käsitlusele Lääne kultuuriruumi pedagoogikas, ehkki selle tähendus on aegade jooksul tugevalt muutunud. 20. sajandi teisel poolel ja eriti viimasel veerandil on *kriitilise* mõiste hakanud hägustuma. Enamikel juhtudel on kasutajad ilmselt parimaid eesmärke silmas pidades kinnistanud mõiste kõikvõimalikesse haridusprogrammidesse kohustusliku koostisosana. (Mikser 2008) Ent mõiste *üldkasutatavus* ei tähenda, et see on üheselt mõistetav. Pigem on see seotud personaalse arusaamaga ja iga õpetaja mõistab seda vaid endale omasel viisil (Moon 2007, 23). Moon (2007, 26) toob ka välja, et omaette segadust tekitab terminis mõiste *kriitiline* osalus, millele võidakse omistada negatiivne tähendus. Mitmetimõistetavusest tulenevalt toonitab Agnes Kato (2012) oma magistrیتöös „Kriitilise mõtlemise arendamine gümnaasiumi kunstitunnis”, et kriitilise mõtlemise arendamise nõudega õppekavas on esitatud õpetajale väljakutse, sest õppekava eesmärkide täitmiseks vajalik teoreetiline baas ei ole veel maailmas ühtselt välja kujunenud. Agnes Kato uuris kriitilise mõtlemise arendamist gümnaasiumi õppekava kontekstis, kuid põhjalikku teemakäsitlust põhikooli kunstiõpetuse kohta Eestis tehtud ei ole.

Eelnevale tuginedes on magistrیتöö uurimisprobleem kriitilise mõtlemise mitmetimõistetavus ja sellest tulenevalt vähene kriitilise mõtlemise arendamine III kooliastme kunstiõpetuses. Magistrیتöö eesmärgiks on välja selgitada III kooliastme kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja selle arendamise võimalustest põhikooli III kooliastme kunstitundides. Eesmärki silmas pidades püüab käesoleva magistrیتöö autor töö empiirilises osas leida vastust järgnevatele uurimisküsimustele.

1. Millised on kunstiõpetajate arusaamad kriitilise mõtlemise olemusest?
2. Milliseid kriitilise mõtlemise arengut toetavaid strateegiaid ja meetodeid kunstiõpetajad teavad ja oma ainetundides kasutavad?

1. KRIITILISE MÕTLEMISE OLEMUS PEDAGOOGILISES KONTEKSTIS

Enne kriitilise mõtlemise süvenemisesse pedagoogilises kontekstis tasub meenutada, et kriitilise mõtlemise oskus, nagu ka sõna *kriitiline* ja *kriitika* iseenesest, ei oma ainult negatiivset varjundit. “Eesti Õigekeelsussõnaraamat” annab vasteks vastavalt *arvustav* ja *arvustus*, mis võib omada nii negatiivset kui positiivset hinnangut (Eesti Õigekeelsussõnaraamat 2019 *sub* kriitika). Mõiste *kriitiline* tähistab kriitilise mõtlemise kontseptsioonis mõtteviisi, mis määratleb ja hindab erinevaid kaalutlusi nii, et mõte ja tegevus oleks kooskõlas hinnangutega ja püüdleks tõe poole. Mõistet *kriitiline* kasutatakse selleks, et rõhutada kriitilise mõtleja intellektuaalset autonoomiat. Kriitiline mõtleja ei tunnista järeltõde kergekäeliselt, vaid hindab ja arvustab neid. Tema kriitika on see, mis võimaldab eristada nõrku arutluskäike tugevatest. (Paul, Binker, Martin, Vetrano & Kerklau 1989, lk 10) Seega, kriitika üheks eesmärgiks lisaks hinnangule on ka näidata mingi väite ekslikkust või alusetust. Kriitikal eristatakse psühholoogilist ja tunnetuslikku eesmärki, millest esimene on kellegi veenmine mingi väite ekslikkuses või alusetuses ja teine eksimusest arusaamine. Kuid kuna võib juhtuda, et kriitika puhul saavutatakse psühholoogiline eesmärk ilma tunnetuslikku eesmärki saavutamata (Meos 2010), siis võib tunda kriitika osaks saanud isik end lüüasaanuna, seostada kriitikat hukkamõistuga ja tõlgendada kriitikat üldiselt ebasoodsalt. Sellest tulenevalt on võimalik, et üldsuse argikeeles omistatakse ka kriitilisele mõtlemisele negatiivne alatoon ja nii võib ka õpetajate arusaam kriitilisest mõtlemisest olla pedagoogilises kontekstis ebatäpne.

1.1. Kriitilise mõtlemise definitsioon ja mitmetimõistetavus

“Haridussõnastikku” tsiteerides on kriitiline mõtlemine “oskus saadava info usaldusväärsust hinnata ja selle alusel adekvaatseid järeltõde teha; oskus analüüsida ka enda mõtlemistegevust eesmärgiseadest tulemuseni jõudmisel” (Haridussõnastik 2019 *sub* kriitiline mõtlemine).

Temaatilise kirjanduse lähemal tutvumisel ilmneb aga, et kriitilise mõtlemise sügavamal lahtimõtestamisel tuleb ette erinevaid tõlgendusi (Bessick 2008; Fisher A. 2001; Hitchcock 2011; Housen 2001; Mason 2008; Moon 2007). Et kriitilise mõtlemise distsipliini olemusele lähemale jõuda, kirjeldatakse järgnevalt definitsiooni arengulugu, nimetades kõige olulisemaid sõnastusi.

Kuigi kriitilise mõtlemise kontseptsioon on saanud alguse Sokratesest, siis selle definitsioon pärineb hoopis hilisemast ajast. Mitmed kriitilise mõtlemise uurijad omistavad esmase definitsiooni sõnastuse Ameerika filosoof John Dewey'le, kes avaldas 1910. aastal raamatu pealkirjaga "Kuidas me mõtleme", kus esitles tookord nimetatud "reflektiivset mõtlemist" kui:

“... aktiivset, püsivat ja hoolikat veendumuse või oletatud teadmise kaalutlemist, pidades silmas seda toetavaid põhjuseid, mis viivad järeldusteni.” (Fisher A. 2001, lk 2; Hitchcock 2011, lk 3 järgi)

Dewey rõhutas vajadust aktiivselt ja püsivalt osaleda oma mõtlemisprotsessis. Ta kirjeldas kriitilist mõtlemist kui aktiivset protsessi, mille puhul inimene mõtleb, tõstatab küsimusi ja otsib relevantset informatsiooni iseseisvalt. Püsiva ja hoolika mõtlemise all mõtleb ta oskust mitte teha ennatlikke järeldusi. Kuid kõige olulisem osa Dewey definitsioonist on "kaalutlemine, pidades silmas seda toetavaid põhjuseid, mis viivad järeldusteni". Siinkohal suunab ta tähelepanu põhjustele, miks me midagi usume ja nende veendumuste mõjule. Ei ole liialdus öelda, et kriitiline mõtlemine omab suurt tähtsust põhjendamisele, põhjenduste andmisele ja põhjenduste kaalutlemisele nii hästi kui võimalik. Oskuslik kaalutlusvõime ja arutluskäik on võtmeelement. (Fisher A. 2011, lk 3) Kriitilise mõtlemise uurijad, sh Hitchcock ja Alec Fisher, kirjeldavad oma kirjutistes, kuidas Dewey definitsioon on olnud aluseks hilisematele ümbersõnastamistele teiste teoreetikute poolt.

Dewey definitsioonist inspiratsiooni saanud Edward Glaser täiendas öeldut, kirjeldades kriitilist mõtlemist märgetegega:

“1) vastuvõtlik hoiak hoolikalt arvestada probleeme ja teemasid, mis tulenevad kellegi kogemustest; 2) teadmisi loogilise uurimuse ja argumentatsiooni metoodikast; 3) oskus neid meetodeid rakendada. Kriitiline mõtlemine nõuab pidevat pingutust, et uurida mis tahes veendumust või oletatud teadmist, pidades silmas seda toetavaid tõendusid ja edasiste järelduste suundumusi.” (Fisher A. 2001, lk 3; Hitchcock 2011, lk 4 järgi)

Glaseri definitsioon on väga sarnane Dewey omaga, kuid ta leiab, et järelduste tegemiseks ei piisa põhjustest, vaid on vaja ka tõendeid. Glaser hindab ka samaväärliselt kriitiliseks mõtlemiseks vajaminevat hoiakut kui eelsoodumust ja kriitilise mõtlemise meetodite kasutamise oskust. (Fisher A. 2011, lk 3-4)

1979. - 1989. aastatel tõusis Ameerika Ühendriikides hariduslik huvi kriitilise mõtlemise vastu, millega kaasnesid uued kriitilise mõtlemise kontseptsioonid (Hitchcock 2011, lk 5).

- John McPeck: kriitiline mõtlemine on reflektiivse skeptitsismi asjakohane kasutamine kõnealuses probleemses valdkonnas.
- David Hitchcock: kriitiline mõtlemine on kvaliteetse kaalutlemise kasutamine otsustamisel, mida uskuda ja mida teha.
- Robert Ennis: kriitiline mõtlemine on põhjendatud ja reflekteeriv mõtlemine, mis on keskendunud otsustamisele, mida uskuda või teha.
- Matthew Lippmann: kriitiline mõtlemine on oskuslik, vastutustundlik mõtlemine, mis hõlbustab head otsustust, sest see tugineb kriteeriumitele, on ise korrigeeriv ja on konteksti suhtes tundlik.
- Harvey Siegel: kriitiline mõtlemine on mõtlemine (ja tegutsemine) asjakohastel põhjustel.
- Richard Paul: kriitiline mõtlemine on distsiplineeritud, iseseisev mõtlemine, mida iseloomustab konkreetsele mõtteviisile või mõtte valdkonnale sobivat mõtlemise täiuslikkust.

Ükski neist kontseptsioonidest ei keskendu ainult millegi hindamisele, nagu seda tegi Dewey definitsioon. Teine muutus oli see, et kui esimesed kontseptsioonid on enamjaolt keskendunud oskustele, siis 1980. aastatest pööratakse aina enam tähelepanu kriitilise mõtleja hoiakule ja eelsoodumustele (Hitchcock 2011, lk 5). Seega, kui eelnevalt “Haridussõnastiku” välja toodud definitsioon oma sõnastuses seostab kriitilist mõtlemist peaaesjalikult oskustega, siis teoreetikud näevad samaväärsena ka erinevaid dispositsioone.

Eraldi esile toomist väärrib aga Richard Pauli definitsioon, sest see tõstab kontseptsiooni uuele tasandile, pidades metakognitsiooni kriitilise mõtlemise oluliseks osaks. Ka paljud õpetajad ja selle valdkonna uurijad, nagu näiteks Hitchcock (2011 lk 9), nõustuvad, et ainus realistlik viis kriitilise mõtlemise oskust arendada on mõtlemine oma mõtlemisest ehk inimene peab olema teadlik oma mõtlemise protsessidest ja järjekindlalt tegema tööd enda mõtlemise parandamisega. Alec Fisheri raamatus on eelnevat Pauli definitsiooni täiustav versioon:

“Kriitiline mõtlemine on sellist laadi mõtlemine - ükskõik millise teema, sisu või probleemi kohta - mille kaudu parandatakse oma mõtlemise kvaliteeti võttes osavalt oma juhtimise alla mõtlemisele omased struktuurid ja kehtestades neile intellektuaalsed standardid.” (Fisher A. 2011, lk 5 järgi)

1990. a esitas Peter Facione Ameerika Filosoofilise Liidu Filosoofia Eel-Kolledži Komiteele kriitilise mõtlemise ekspertide konsensusse, nn “Delphi raporti” hariduse hindamise ja juhendamise eesmärgil. See oli kaheaastase protsessi vili, millesse oli kaasatud 46 kriitilise mõtlemise eksperti, nende hulgas psühholoogid, haridusteadlased ja filosoofid. (Facione 1990) Nad iseloomustasid kriitilist mõtlemist järgnevalt.

“Eesmärgipärane, isereguleeruv otsustamine, mille tulemuseks on tõlgendus, analüüs, hinnang ja järeldus, samuti tõenduslike, kontseptuaalsete, meetoodiliste, loogika kriteeriumide või kontekstuaalsete kaalutluste selgitus, millel otsus põhineb.” (Facione 1990, lk 3)

Aruandes täpsustati iseloomustuses kirjeldatud oskusi ja sisaldas ka nimekirja ideaalse kriitilise mõtleja vaimsetest harjumustest, nagu uudishimulik, avameelne, keskendunud, püsiv, distsiplineeritud (Facione 1990). Kuid veel hiljem on tulnud välja oma definitsiooniga Alec Fisher ja Michael Scriven, kes kirjeldavad seda:

“Oskuslik ja aktiivne vaatluste, infovahetuste, informatsiooni ja argumentatsiooni tõlgendus ning hinnang.” (Hitchcock 2011, lk 6)

Eelnevalt nimetatud definitsioonide arenguloost on näha, et kuigi paljudes määratlustes on ühisosa, on ka võistlevaid arusaamu ja tegelikult ei ole 1990. aastal Facione esitatud konsensusega kõik ühel meelel ning arutelu jätkub. Sellest tulenevalt pakub David Hitchcock (2011, lk 6-7) ülevaate peamistest sarnasustest ja erinevustest rivaalitsevates definitsioonides. Märkimisväärseid ühisosi on palju.

- Kriitiline mõtlemine on teatud tüüpi mõtlemine kõigi teemade puhul.
- See hõlmab refleksiooni ja hinnangu edasilükkamist, mis on alati põhjendatud.
- Kriitiline mõtlemine hõlmab hoolikat andmete kaalumist, suunatud kindla otsuse tegemisele.
- Ideaalne kriitiline mõtleja on vajadusel kriitiline.
- Kriitiliseks mõtlejaks olemine kaasab teadmisi, oskusi, hoiakuid.

Definitsioonides on teatud olulised erinevused.

- Mõned kontseptsioonid seovad kriitilist mõtlemist juba olemasolevate intellektuaalse tegevuse tulemite hindamisega (nagu hüpoteesid, väited ja argumendid), samas kui teised peavad seda üldisemaks ja seovad mõistega ka intellektuaalsete tulemite loomist (nagu probleemide lahendamine, keerulistes olukordades otsustamine ja rasketele küsimustele vastamine).
- Mõned kontseptsioonid keskenduvad oskustele, teised rõhutavad hoiakut või eelsoodumust ja kolmandad peavad tähtsaks mõlemat.
- Mõned kontseptsioonid käsitlevad vähemalt mõningaid kriitilise mõtlemise aspekte väga üldistena, samas kui teised peavad kriitilist mõtlemist tingimata teemapõhiseks.

Raamatu “Kriitiline mõtlemine ja õppimine” toimetaja Mark Mason võtab kokku peamised erinevused selles valdkonnas, jõudes samadele järeldustele nagu Hitchcock. Ka tema peab oluliseks erinevuseks, et mõned teoreetikud väidavad kriitilise mõtlemise aluseks olevat spetsiaalseid oskusi, nagu võime õigesti hinnata põhjuseid, kaaluda asjakohaseid tõendeid või tuvastada ekslikke argumente, samas kui teised väidavad, et kõige tähtsam on kriitiline suhtumine või dispositsioon nagu kalduvus küsida uurimuslikke küsimusi. Samuti toob ka tema välja vaidlused teemal, kas kriitilise mõtlemise aluseks on teadmised kriitilisest mõtlemisest või hoopis sügav ja laialdane teadmine konkreetsest aineest, mis teeb inimese kriitiliseks mõtlejaks vaid selle aine piires. (Mason 2008)

Kriitilise mõtlemise lahtimõtestamisel on oluline defineerimine, aga pidades silmas kriitilise mõtlemise arendamist, on ka kasulik pöörata tähelepanu definitsioonide ja erinevate õigete sõnastuste otsingute taga ilmsiks tulnud vajalikele oskustele ja omadustele. Olenemata erinevustest on teoreetikutel kujunenud välja rida kriitilise mõtleja oskusi, mis kattuvad: **tähenduse selgitamine, argumentide analüüsimine, tõendite hindamine, järelduste hindamine ja iseenda põhjendatud järelduse tegemine**. Kriitiline mõtleja ei ole ainult nimetatud oskustega, vaid oskab neid kasutada asjakohaselt, mida aitavad teha erinevad inimlikud omadused. Selliseid suundumusi nimetatakse dispositsioonideks ja need peegelduvad inimese vaimses olekus. Sellised omadused, mis erinevatel teoreetikutel kattuvad, on **avameelsus, õiglus, uurimuslik meel, püüd olla hästi informeeritud, tähelepanelikkus teiste seisukohtade ja nende põhjuste suhtes, veendumuste paindlikkus ja valmidus kaaluda alternatiive**. (Hitchcock 2011, lk 7) Selleks et arendatud oskuseid õigel ajal ja õiges kohas rakenduksid, on vaja arendada ka dispositsioone.

Ülevaade definitsioonide arenguloost näitab, et kontseptsioon on muutuv, kuid sel on püsiv tuum, millega käivad kaasas teatud aspektid, oskused ja omadused, millega paljud teoreetikud nõustuvad vähemal või suuremal määral. Käesoleva magistritöö kontekstis ongi just oluline mõista kriitilise mõtlemise tuuma, mida on võimalik arendada eelnevalt nimetatud oskuste ja omaduste praktiseerimise abil. “Delphi raporti” eksperdid ei ütle, et inimene peaks kindlasti

olemas igas oskuses vilunud, et olla võimeline kriitiliselt mõtlema, vaid mida pädevam ta neis oskustes on, seda parem kriitiline mõtleja ta on (Facione 1990, lk 12). Richard Paul on pakkunud välja valiku kriitilise mõtlemise põhimõtteid koos juhistega, kuidas arendada neid oskusi igapäevases koolitöös. Tema metoodika järgi on võtmeisikuks õpetaja, kes kavandab oma tunnid vastavalt kriitilise mõtlemise strateegiatele (Paul jt 1989). Jennifer Moon (2007, lk 131) kinnitab Pauli väidet, kirjutades, et üksikisiku mõtlemine on üksikisiku kontrolli all ja teine inimene ei saa panna vägisi kriitiliselt mõtlema, kuid õpetajad saavad seda hõlbustada või soodustada seatud ülesannete abil, hoolikalt läbimõeldud tagasiside ja selgituste kaudu, mis on õpilastele arusaadav, ning ka tänu turvalisele klassiruumi õhkkonnale. Kuigi erinevad lähenemised kriitilisele mõtlemisele kalduvad soovutama erinevad õpetamisstrateegiaid, siis ükski neist ei ole see kõige õigem või ainus võimalus (nii nagu on ka definitsioonide endaga).

Õpetajad modelleerivad õpilaste kriitilist mõtlemist oma õpetamisviiside kaudu – oluline on seejuures õpetaja teadlikkus kriitilise mõtlemise aspektidest ja oskustest, sest kriitilist mõtlemist on vaja ka näitlikustada, demonstreerida ja sellele tähelepanu pöörata, et õpilane mõtleks oma mõtlemisest (Moon 2007, lk 133). Seetõttu ongi oluline, et õpetaja mõistaks kriitilise mõtlemise põhituuma, mis moodustub erinevate teoreetikute definitsioonide ühisosast. Kunstitunnis kasutatavatel strateegiatel peatutakse käesoleva magistritöö teises peatükis.

1.2. Kriitilise mõtlemise osatähtsus haridusalastes dokumentides

Selles alapeatükis vaadatakse kriitilise mõtlemise arendamise olulisust põhikooli III kooliastme kunstiõpetuses.

“Eesti elukestva õppe strateegia 2020” on 2014. aastal koostanud haridus- ja töövaldkonna eksperte koondav juhtkomisjon, eesmärgiks on jagada arusaama sellest, millist teed pidi liikuda teadmiste- ja innovatsioonipõhise ühiskonna suunas ning teadvustada vajadust pidevalt

juurde ja ümber õppida, olla ettevõtlik ja loov, et kiiresti muutuv keskkonnas toime tulla. Selle saavutamiseks on sõnastatud strateegilise eesmärgina muutunud õpikäsitus – elukestev õpe – mis rõhutab, et õpetaja ei ole 21. sajandil mitte infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust. (Eesti elukestva... 2014) Elukestva õppe strateegias viidatakse “Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitusel...”, mis käsitleb võtmepädevusi elukestvas õppes ja mis nimetab kriitilist mõtlemist oluliseks märksõnaks kõigis suunistes ehk kriitiline mõtlemine on oluline osa võtmepädevustest (Euroopa Parlamendi... 2006), sest enam ei ole kiiresti muutuv maailmas esmatähtsaks õppeaine ja faktid, vaid oskused fakte leida, kasutada ja analüüsida.

Muutunud õpikäsitusest tulenevalt on kriitilisel mõtlemisel põhikooli riiklikus kunsti õppekavas suur osatähtsus. Sõna-sõnalt on mainitud kriitilist mõtlemist kahes kohas. Esimene punkt puudutab hindamist: “III kooliastmes hinnatakse: [...] 3) teadliku kunstialase ja kriitilise mõtlemise arengut, mis väljendub mitmekesiste loovülesannete lahendamises iseseisvalt või rühmatööna [...]”. Teine aga õppe- ja kasvatusesmärke: “Põhikooli kunstiõpetusega taotletakse, et põhikooli lõpuks õpilane: 1) oskab loomingulises tegevuses, loovtöö, uurimise ja refleksiooni käigus kasutada loova ja kriitilise mõtlemise ning probleemi lahendamise oskusi”. Lisaks kriitilisele mõtlemisele eeldatakse õpilaselt ka kriitilist suhtumist infotehnoloogia loodud keskkonda ja kõikidesse infokanalitesse, visuaalse kultuuri kriitilist vaatlemist ja kriitilist võrdlemist. (Ainevaldkond... 2019) Terminiga tutvavatele on arusaadav, et siinkohal peetakse silmis mõtete, ideede ja otsuste teadlikku hindamist ning vajadusel nende täiendamist. Ent õppekava publiku täielik informeeritus on kaheldav, eriti Rain Mikseri artikli (2008) kohaselt, milles autor toob välja termini mõistmise kaks peamist vastanduvat barjääri: esmalt filosoofiline ja maailmavaateline arusaam kriitilise mõistest, milles väljendub ka mõistele negatiivsuse omistamine, ja teisalt kriitilise mõtlemise mitmekesine defineerimine, mis tingib laialivalgivate oskuste vajalikkuse.

Eelnevalt lahti seletatud *kriitilise* mõiste tähendus ja kriitilise mõtlemise tuum, mis Hitchcocki järgi koosneb võrdväärselt nii oskustest (tõlgendamine, analüüsimine, tõendide ja järelduste hindamine, järeldamine) kui omadustest (avameelsus, õiglus, uurimuslik meel jne) (2011), võimaldavad teha seoseid õppekavaga ja kriitilise mõtlemise oskustega palju laiemalt kui ainult äsja nimetatud sõnasõnaliste punktidega. Kriitilise mõtlemise oskuste arendamisega õpivad õpilased mistahes teemasse süvenema ja nii aitavad erinevad kriitilise mõtlemise arendamise strateegiad õpilase üldisele õppeedukusele ja üldpädevuste arendamisele niisamuti kaasa. Kriitilised mõtlejad õpivad keskendumisele. Nad ei koge vähem tähelepanu hajumist kui teised, kuid suudavad selle ületada kiiremini ja efektiivsemalt tänu harjutatud mõtlemisoskustele.

Pärast termini lahtimõtestamist on ka näha kriitilise mõtlemisega seostuvaid oskusi kui eeldusi saavutamaks teisi III kooliastme kunsti õppe- ja kasvatuseesmärke. Kuna kriitilised mõtlejad on võimelised nägema probleeme või nähtusi erinevatest vaatenurkadest ja uurima erinevaid lähenemisi (Murawski 2014), on nad ka võimelisemad väärtustama isikupära ja erinevaid lahendusi (Ainevaldkond... 2019). Kuna kriitilised mõtlejad on vastuvõtlikumad paljudele erinevatele ideedele, rohkem valmis võtma riske, olema seikluslikud, kaaluma ebatavalisi ideid, kasutama oma kujutlusvõimet probleemide analüüsimisel ja lahendamisel (Murawski 2014), on nad ka võimelisemad eksperimenteerima mõtete, mõistete, kunstitehnikate ja uute meediumitega (Ainevaldkond... 2019). Kriitilisest mõtlemisest saadavad metakognitiivsed oskused aitavad tunnetada ja arendada oma loominguilisi võimeid, mis on samuti üheks eesmärgiks. Omandatav tolerantsus ja paindlikkus aga aitavad mõista kunsti kui kultuuridevahelist suhtluskeelt, teadvustada kultuurilist mitmekesisust ja nüüdiskunsti rolli ühiskonnas. Selles valguses ei ole imekspandav kriitilisse mõtlemisse pühendatute arvamus, et kriitiline mõtlemine peaks olema iga haridusastme peamine eesmärk (Paul jt 1989, lk 13; Hitchcock 2011, lk 15).

Nancy Lamperti 2006. aastal avaldatud uurimistulemused näitasid, et kunstiõpetus arendab oluliselt kriitiliseks mõtlemiseks vajalikke dispositsioone (2006, lk 222-225). Kunst

stimuleerib mõtlema reflektiivselt ja kriitiliselt, sest on oma olemuselt problemaatiline, kuna seda on võimalik mõista ja hinnata erinevat moodi. Õpilased mõtlevad kriitiliselt, kui arutlevad üksteise tööde üle, teiste kunstnike tööde üle ja mõtlevad sellele, kuidas visuaalselt edasi anda oma mõtteid, sest visuaalne kommunikatsioon ja visuaalsete sõnumite interpreteerimine sisaldavad endas elemente, mis mõjutavad kriitilist mõtlemist: iseseisev uurimine, probleemi lahendamine, interaktiivne arutelu ja analüüs (Lampert 2006). Lamperti uurimistulemused panevad järeldama, et põhikooli kunsti õppekava nõue arendada kriitilist mõtlemist on igati õigustatud ja teostatav. Kuid siinkohal tasub meenutada eelmises alapeatükis selgunud tõika, et kriitilise mõtlemise oluliseks osaks on metakognitsioon ehk edukaks kriitilise mõtlemise arenguks peab õpilane olema teadlik oma mõtlemise protsessidest ning vajab selles juhendamist.

2. KRIITILISE MÕTLEMISE ARENDAMINE KUNSTIÕPETUSES

Kriitilise mõtlemise arendamisel on oluline esile tuua esimeses peatükis kirjeldatud kriitilise mõtlemise arenguloo sünteesist ilmnenuid seisukohti: õpetajal on selles oluline roll ja selleks ei ole olemas ühte kindlat viisi, vaid see eeldab õpetaja teadlikkust kriitilise mõtlemise olemusest ja paindlikkust, et valida olukorrale vastavalt sobivaim meetod (Paul jt 1989; Moon 2007). Seega nõuab kriitilise mõtlemise arendamine ka õpetajalt endalt kriitilise mõtlemise oskusi ja eriti hoiakuid, eelkõige valmisolekut juhatada ja kaasa aidata erinevate ideede või võimaluste uurimist klassiruumis. Kriitilise mõtlemise arendamisse pühendunud nõustuvad, et õpetaja peab kasutama pigem aktiivõppe meetodeid ja interaktiivset õpetamist kui pelgalt esitlema uut informatsiooni (Medina 2012, lk 31; Moon 2007, lk 133-134; Paul 1989, lk 19; Snyder ja Snyder 2008, lk 93). Järgnevalt pakutaksegi erinevaid võimalusi – õppestrateegiaid ja õppemeetodeid –, täiendamaks õpetaja “tööriistakasti”, et arendada õpilaste kriitilist mõtlemist kunstitunnis.

2.1. Tunni läbiviimise strateegiad ja meetodid, arendamaks kriitilist mõtlemist

Nii Paul (1989) kui Moon (2007) rõhutavad õpetaja vajadust osata kasutada kriitilise mõtlemise printsiipe, sest vastasel juhul ei oska nad neid ka õpetada. Veel enam, nad peavad ka oskama luua avatud ja turvalist õhkkonda, mis soodustaks kriitilist mõtlemist. Selleks soovib Paul (1989, lk 21):

- aidata õpilastel suuri küsimusi või ülesandeid väiksemateks ja teostatavateks osadeks teha;
- luua mõtestatud kontekst, milles õpilane väärtustab õppimist;
- aidata õpilastel selgitada oma mõtteid uuesti sõnastades või küsimusi küsides;
- esitada mõtlema ärgitavaid küsimusi;
- julgustada õpilasi üksteisele asju selgitama;

- aidata õpilastel leida vajalikku informatsiooni.

III kooliastme kunstiõpetuses saab nimetatud strateegiaid edukalt praktiseerida. Selliseid strateegiaid nimetab Housen (2001, lk 7-8) fundamentaalseteks kriitilise mõtlemise eeltingimusteks ja pakub omapoolse loetelu, mida siinkirjutaja peab veelgi toetavamaks.

- Pakkuda kõitvaid ja väljakutsuvaid tunde. Õpilane peab olema õppetegevusest nii haaratud, et huvi ja kaasamine toimuks spontaanselt, innustaks uusi tähendusi looma.
- Innustama õppijaid aktiivselt osalema mõtlemisprotsessis, et olla piisavalt vaba uute lahenduste loomiseks.
- Harjutada ideede lahtiseletamist, et põhjendada oma mõttetöö tulemust, mida ta näeb kunstiteost vaadeldes. Seda peaks praktiseerima pidevalt ja pika aja jooksul, et muutuks harjumuseks.
- Anda õppijale võimalus muuta isiklikke ideid. Uute tähelepanekute ja tõlgenduste avastamine esitab väljakutseid õpilase olemasolevale arusaamale ning julgustab teda oma mõtlemist avardama. Sellel protsessil ei tohi olla takistusi.
- Näitlikustada erinevaid mõtlemisviise. Kriitilise mõtleja oskused (tähelepanekute selgitamine; argumentide analüüsimine; tõendite, järelduste hindamine; iseenda põhjendatud järelduse tegemine) ei tule noorele õpilasele loomulikult. Õpetaja peab seda vajadusel korrigeerima, kuid seejuures hoiduma sisu parandamisest.
- Luua usalduslik ja motiveeriv keskkond. Õppija peab tundma end eksperimenteerides turvaliselt.
- Alustada metakognitsiooni võimalikult vara. Puberteedieas esile kerkivad identiteediprobleemid on mõjutatud erinevatest sotsiaalsetest hoiakutest, seetõttu on selles eas kriitilise mõtleja oskusi märksa keerulisem arendada.
- Sotsiaalne õpetus: tõlgenduste jagamine rühmas on uute ideede allikas.
- Võimaldada õpilasel korduvalt oma ideed üle vaadata ja muuta täiendavate tähelepanekute alusel.
- Kaardistada areng. Selleks et tund oleks õpilase jaoks huvitav, peab ta teemast aru saama ja ülesanneteks võimeline olema. Provokatiivse tunni läbiviimiseks peab õpilasele pakkuma just neid küsimusi ja probleeme, mis teda innustaksid: ulatuksid

tema kogemustest kaugemale, kuid oleksid siiski käeulatuses. Kunstis on seda raske saavutada, kui ei olda teadlik, kui kaugel on õpilaste arengutase. Arengu kaardistamine võimaldab õpetajal kohandada küsimuste taset ja järjestada teemad ning probleemid õppija mõistmise tasemele, mis kaasaks õppijaid võimalikult maksimaalselt.

Paljud strateegiad on erinevatel teoreetikutel kattuvad, kuid eraldi väljatoomist väärivad kriitilise mõtlemise näitlikustamine (Moon 2007, lk 133; Snyder jt 2008, lk 94), mis põhjendab õpetaja kriitilise mõtlemise oskuste vajalikkust. Õpilased peavad õppima kriitiliselt mõtlema enne oskuste rakendamist, seda saab demonstreerida, võttes kriitilise mõtlemise protsessi samm-sammult läbi. Heaks näiteks oleksid probleemipõhised avatud teemad, millel ei ole kindlat õiget või valet vastust. (Snyder 2008, lk 94) Kunstiõpetaja soodustab õpilaste kriitilist mõtlemist, kui vaatluse alla tulevad paljude erinevate lahendustega, uurimuslikult efektiivsed probleemid. Sellest tulenevalt peaksid ka kunstiõpetajad uut teemat tutvustades kasutama erinevaid näiteid erinevatelt kunstnikelt, demonstreerimaks, et lahendusi on mitmesuguseid (Lampert 2015, lk. 49). Kõiki loetletud soovitusi saab rakendada õpilastega suhtlemise teel. Kuna III kooliastme kunstõpetuses on käsitletavat ülesanded valdavalt praktilised, siis enne iga uue teema käsitlemist peaks õpilastega põhjalikult uue teema üle arutlema, et luua mõtestatud kontekst ja neid ärgitada kaasa mõtlema. Arutluse käigus peaks ka selguma, kas ja kuidas ülesandeid väiksemateks ja teostatavateks osadeks teha. Kuid arutlus kui meetod ei peaks olema tunni tavapäraseks osaks ainult uue teema alguses, vaid ka ülesande lahendamise ajal ning töö valmides. Nii avaneb parem võimalus õpetajal näitlikustada erinevaid mõtteviise ja õpilastel jagada oma tõlgendusi. Seega on üheks strateegiate või meetodite läbivaks märksõnaks avatus, mis ideaalis iseloomustaks nii teemasid, tunni läbiviimist, kui ka õpetajat ja õpilasi.

2.2. Arutelul põhinevad kriitilist mõtlemist arendavad meetodid ja strateegiad

Nagu eelnevalt mainitud, kriitilise mõtlemise arendamisel on olulisel kohal interaktiivsed õppemudelid ja otse loomulikult eeldab see suhtlemist. Siinses peatükis kirjeldatakse erinevaid viise, kuidas läbi viia arutlust III kooliastme kunstiõpetuses. Teoreetikud toovad esile õpetaja õigeid küsimusi (Paul 1989, lk 19; Fisher R. 1995, lk 68). Need küsimused peaksid uurima tähendusi, nõudma põhjendusi ja tõendeid, lihtsustama arusaamist, ärgitama kuulama, kaasama vestlusesse viljakaid võrdlusi ja kontraste, tooma esile vastuolusid ja sellest tulenevaid järeldusi (Paul 1989, lk 19). Selliseid küsimusi pakub sokraatiline meetod, mille nimi tuleb teada-tuntud Kreeka filosoofilt Sokrateselt, kes ka kriitilise mõtlemise kontseptsioonile aluse pani. Nimelt oli temagi veendunud, et kõige parem õppimine ei toimu mitte passiivselt õppides, mil õpetaja lihtsalt edastab informatsiooni, vaid arutelu ja mõtete aktiivse vahetamise kaudu. Sokraatiline meetod on juhitud arutelu, mis koosneb reast struktureeritud küsimustest, mille kaudu püütakse jõuda probleemi tuumani viisil, mis aitab kõigil vestluses osalejatel mõista ja tajuda alternatiivseid vaatenurki. Küsimuste küsija ei oota kindlaid vastuseid vaid dialoogi eesmärgiks on reflekteerida ning saada teadlikuks enda mõtlemise ja teadmiste nõrkades kohtades. Küsimused ärgitavad mõtlema kriitiliselt. (Zare & Mukundan 2015, lk 256-257) Sokraatilist meetodit ei pea juhtima ilmtingimata õpetaja, vaid seda võib teha ka kaasõppija, seda võib praktiseerida nii suurtes kui väikestes gruppides, aga ka kahekesi. Kuid see eeldab, et arutelul on juht ehk küsija, rääkijale antakse sõna ja vahele ei segata. Küsimused tõstatavad teemapõhiseid probleeme, uurivad tausta, tegelevad problemaatiliste mõtlemise kohtadega, aitavad õpilastel avastada oma mõtte struktuuri, aitavad arendada tundlikkust selguse, täpsuse ja asjakohasuse suhtes ning aitavad õpilastel paremini panna tähele väiteid, tõendeid, järeldusi, eeldusi, tagajärgi, erinevaid tõlgendusi ja seisukohti. (Paul jt 1989, lk 22) Ent uuringud on näidanud, et sokraatilise meetodi kasutamine parandab õpilaste kriitilist mõtlemist siis, kui seda praktiseerida pidevalt ja järjekindlalt (Zare & Mukundan 2015, lk 262).

Sokraatilise meetodi küsimustikku saab käsitleda kui abivahendit õpetajale, esitamaks õigeid küsimusi, see on edukalt kasutatav kunstiteoste analüüsimisel, ekspositsiooni aruteludel ja mitmesuguste looduslike, tehisobjektide ning keskkondade analüüsimisel. Nimetatud tegevused on kirjas ka III kooliastme kunsti õppekavas õppetegevustena (Ainevaldkond... 2019). Kui võtta arvesse eelmises alapeatükis välja toodud mõtet, et arutlust tuleb läbi viia nii uue teema alguses, ülesande lahendamise ajal kui ka töö valmides, siis sokraatilist meetodit saab rakendada igas olukorras. Richard Pauli õpetajatele mõeldud käsiraamatus välja toodud sokraatiliste küsimuste taksonoomias on kuus kategooriat: kontseptsiooni selgitavad, eelarvamusi uurivad, põhjusi ja tõendeid uurivad, seisukohti ja perspektiive uurivad, mõju ja tagajärgi uurivad ja küsimused küsimuste kohta (LISA 1). Kõik kategooriad on seotud kriitilise mõtlemise oskustega ja nii on küsimused neid oskusi arendavad. Pakutud küsimused on üldised ja näitavad suuna kätte. Neid võib muuta vastavalt teemale; esitatud küsimused sõltuvad ka sellest, mida õpilased ütlevad, milliseid ideid õpetaja soovib jätkata ja millised küsimused küsijal tekivad. (Paul 1989, lk 26) Seega on sokraatiline küsitlemine äärmiselt paindlik.

Õigete küsimuste küsimisele on erilist tähelepanu pööranud Abigail Housen, kes on VTS (*Visual Thinking Strategies* - visuaalse mõtlemise strateegiad) strateegia alusepanija. VTS on õpilaskeskne õppekava, milles õpilased uurivad ja arutlevad kunstiteoste üle. Selle aluseks on kolm küsimust, mis toetavad hoolikat ja tõendusi otsivat vaatamist: mis siin pildil toimub? mis siin pildil nähtust paneb sind nii ütleva? mida me veel leiame? Õpetaja ülesandeks on arutelude tekkele kaasaaitamine, küsides neid küsimusi, ja vastuste suunamine, parafraseerimine ja sidumine. Aastatel 2000-2002 läbiviidud uuring, mis uuris VTSi ja kriitilise mõtlemise omavahelisi seoseid, näitas, et nende küsimuste küsimine arendas hüppeliselt õpilaste kriitilise mõtlemise oskusi. (Housen & DeSantis 2007) Houseni meetodi võtmeelement on motiveerida õpilasi osutama oma teosele antud hinnangu põhjustele. See kognitiivne väljakutse julgustab õpilasi tööd väga hoolikalt uurima ja mõtlema oma reaktsioonide üle. Kuna neid küsimusi küsitakse grupis, siis õppijad puutuvad kokku

mitmesuguste tõlgenduste ja tähelepanekutega ning neid ergutatakse aktiivselt üles ehitama ja rekonstrueerima arusaamist kunstiteostest, sobitades sellega erinevaid perspektiive. (Lampert 2016, lk 48) Neid välja toodud küsimusi, mis on suunatud kunstiteose analüüsimisele, saab rakendada näidete tutvustamisel uue teema alguses ja ka õpilaste loodud kunstiteoste vaatlemisel.

Samuti pakub kolme kriitilist mõtlemist soodustavat küsimust kunstiteose analüüsimisel Terry Barret: mida ma näen? millest see kunstiteos on? kust ma tean? Nendele küsimustele vastamine eeldab, et õpilased põhjendavad oma arvamusi endapoolsete kirjelduste ja tõlgendustega. Ettevaatlik, usaldusväärne, tõenditel põhinev arutelu võib veenda õpilast ühildama teise inimese vaatenurka oma seisukohaga kunstiteose tõlgendamisel (Lampert 2016, lk 49), mida võib pidada üheks kriitilise mõtlemise eesmärgiks.

Oma panuse eduka arutelu läbiviimiseks annab kunstihariduse edendaja George Geahigan, kes arendas välja kriitilise ja esteetilise uurimuse mudeli, mis on lihtsasti rakendatav ning kasutab Houseni ja Barreti küsimustel põhinevaid tehnikaid arendamiseks kriitilist mõtlemist. See mudel koosneb kolmest strateegiast. (Lampert 2016, lk 48)

- Mõttevahetuses kaasõpilaste arvamuste kuulamisel püüavad õpilased paratamatult leida seoseid oma mõtetega ja see protsess süvendab kriitilist arusaamist.
- Sarnaste kunstiteoste võrdlemine ja vastandamine võib vaidlustada varasemaid eelteadmisi kunsti olemuse kohta, mis on varem lõpetanud edasise mõtlemise ja reflekteerimise.
- Õpilased mõtlevad vastuolude üle kunstis: arutelud kunstilistest või ühiskondlikest normidest eemalduvate teoste puhul avavad õpilastele uusi perspektiive, mida sobitada oma olemasolevate veendumustega. Selline lähenemine arendab nii kriitilise mõtlemise oskusi kui ka eluhoiakuid.

Geahigani mudel rõhutab, et õpilase isiklik tõlgendus kunstiteosest on kriitilise analüüsi lähtepunkt. Ta toonitab, et õpetajad peavad julgustama otsima teistsugust informatsiooni

kunstiteose kohta ka klassiruumist väljaspool: kriitikute, ajaloolaste ja kunstnike endi käest. Nii õpivad õpilased toetama oma individuaalseid tõlgendusi põhjendatud selgitustega ja arendavad tõenduspõhiste argumentide loomise oskust, mis on kriitilise mõtlemise võtmekomponent. (Lampert 2016, lk 49)

Et hõlbustada avatud arutelu, peab õpetaja kujundama üldist austust mitmekülgse mõtlemise vastu. See aitab tagada turvalist atmosfääri, millest on ka Moon (2007, lk 131) kirjutanud, kui olulisest kriitilise mõtlemise tegurist. Kui klassiruumis julgustatakse usalduse, avatuse ja aususe õhkkonda, väljendavad õpilased meelsamini oma isiklike arvamusi ega tunne survet vastata õpetaja või enamuse arvamusele. Seetõttu peaks vähemalt esialgu olema arutelu juhtrollis õpetaja ja sõbralikult, mitte ähvardavalt järgima järgmisi strateegiaid (Lampert 2016, lk 49):

- hoia arutelu fookuses;
- esita küsimusi ilma vastuseid pakkumata;
- küsi osalejatelt selgitusi arvamuste kohta;
- julgusta ja soovita alternatiivseid seisukohti;
- lõpetuseks võta kokku arutelu käigus tekkinud erinevad arvamused.

Kokkuvõtteks saab öelda, et kriitilise mõtlemise arendamise eesmärgina eduka arutelu läbiviimise eelduseks on avatud keskkond, milles õpilastel oleks hea ja turvaline endapoolseid seisukohti avaldada, ning avatud küsimused, mis vestlust ummikseisu ei viiks, vaid ajendaksid pikemalt kirjeldama.

Lisaks eelmainitud Karin DeSantise ja Abigail Houseni uuringule (2007), mis tõestas arutelul põhineva kriitilist mõtlemist arendava meetodi edukust, saab teise eduloona tuua esile 2006. aastal Nancy Lamperti avaldatud uurimuse tulemused, kus ta võrdles kunsti ja kunsti mitteõppivaid õpilasi. Need tulemused näitasid, et kunsti õppivad õpilased, kes on harjunud arutlema erinevate ideede üle ja analüüsima erinevaid teoseid, on rohkem avatud erinevatele probleemilahendustele ja said rohkem punkte oluliste kriitilise mõtlemise dispositsioonide

alamskaalas, nagu avameelsus, õigus ja uurimuslik meel. (Lampert 2006, lk 224) Nende kahe uurimuse tulemused näitavad, et kunstiõpetuses kasutatavaid strateegiad ja meetodid arendavad nii kriitilise mõtlemise oskusi kui dispositsioone. Mõlemad on vajalikud selleks, et toetada 21. sajandi oskust, olulist osa võtmepädevustest, kriitilist mõtlemist.

3. METOODIKA

Käesolev magistritöö on empiiriline kvalitatiivne uurimustöö. Kvalitatiivse uurimustöö iseloomulikeks joonteks on huvitatus subjektiivsest tähendusest, uurimine loomulikes tingimustes, induktiivne iseloom, töötamine mitteamvuliste andmetega ja teooriapõhised tulemused (Õunapuu 2014). Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada III kooliastme kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja selle arendamise võimalustest põhikooli III kooliastme kunstitundides, see eeldab kvalitatiivset meetodit andmete kogumisel, et uuritavate seisukohad ja kogemused pääseksid esile (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010). Eesmärki silmas pidades püüab magistritöö autor töö empiirilises osas leida vastust järgnevatele küsimustele.

1. Millised on kunstiõpetajate arusaamad kriitilise mõtlemise olemusest?
2. Milliseid kriitilise mõtlemise arengut toetavaid strateegiaid ja meetodeid kunstiõpetajad teavad ja oma ainetundides kasutavad?

3.1. Valim

Uurimuses kasutati valimi moodustamiseks mittetõenäosuslikku mugavusvalimit, sest lähtuti kättesaadavuse, leitavuse ja uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest. Valimi moodustamisel pöörduiti uuritavate poole nõusoleku saamiseks e-kirja teel. Uurimuse teemast tulenevalt oli valimisse kaasamise ainukeseks kriteeriumiks töötamine III kooliastme kunstiõpetajana. Valimi moodustasid 7 kunstiõpetajat Tartu- ja Pärnumaalt. Taustaandmed on esitatud tabelis 1. Uurimuses osalenud õpetajate nimed on töös asendatud pseudonüümidega nende anonüümsuse tagamiseks.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Haridustase ja eriala	Tööstaaž
Pille	Kõrgharidus (magistrikraad), kunsti ja käsitöö õpetaja	45 aastat
Katrin	Kõrgharidus (magistrikraad omandamisel), tekstiilikunstnik	Alla 1 aasta
Sirle	Kõrgharidus (magistrikraad omandamisel), kunstiõpetaja	10 aastat
Kristiina	Kõrgharidus (magistrikraad), kunstiõpetaja	38 aastat
Teele	Kõrgharidus (magistrikraad), Kunsti ja käsitöö õpetaja	Alla 1 aasta
Sandra	Kõrgharidus (bakalaureusekraad), kustiajalugu	Alla 1 aasta
Kati	Kõrgharidus (magistrikraad), Kunsti ja käsitöö õpetaja	Alla 2 aasta

3.2. Andmekogumine

Andmete kogumisel kasutati poolstruktureeritud intervjuud, sest see võimaldab uurijal vajaduse korral lisada täpsustavaid küsimusi, vastata uuritava küsimustele ja anda selgitusi (Õunapuu 2014). Kuna uurimuse eesmärk on koguda tähendusi, arvamusi ja kogemusi, on lisaküsimuste küsimise vajalikkus väga tõenäoline. Samuti on poolstruktureeritud intervjuu puhul võimalik muuta intervjuu käigus küsimuste järjekorda ja ka küsimuste sõnastamine on

paindlik (Õunapuu 2014), mis lubas intervjuul kulgeda avatult, lähtudes situatsioonist. Andmekogumise instrument - intervjuu kava (lisa 2) - koostati tuginedes uurimisküsimustele, mis otsivad vastuseid töö eesmärgile. Intervjuu kavandati temaatiliste plokkide kaupa, nii et igale uurimisküsimusele aitas vastuseid leida üks vastavat teemat käsitlev küsimuste plokk koos vestluse käigus tekkinud lisaküsimustega. Kahest uurimisküsimusest tulenevalt oli intervjuu kavas kaks teemaplokki. Intervjuus kasutati avatud küsimusi, et saada rohkem kirjeldavat informatsiooni, kokku 15 küsimust. Poolstruktureeritud intervjuud, mille keskmine pikkus oli 28 minutit, viidi läbi 7 kunstiõpetajaga aprillis 2019. aastal.

Instrument koosnes kokku neljast osast. Esimese osa eesmärgiks oli koguda infot uuritavate taustaandmetest, mis põhines haridustaseme ja tööstaaži väljaselgitamises, ja teha ühtlasi soojendusvestlus lihtsate küsimuste abil. Intervjuu põhiosa koosnes kahest teemaplokkist, mis tuletati kahest uurimisküsimusest. Esimese eesmärgiks oli teada saada, millised on kunstiõpetajate arusaamad kriitilise mõtlemise olemusest, ja teise teemaploki küsimused keskendusid õpetajate kogemustele kriitilist mõtlemist arendavate strateegiate ja meetoditega. Intervjuu viimases osas anti uuritavale võimalus lisada mõtteid, mille kohta uurija küsimusi ei esitanud. Enne intervjuu alustamist selgitati intervjuueeritavale, miks teda küsitletakse, ja kogu uurimistöö eesmärki, mille puhul on olulised intervjuueeritava enda seisukohad ja arvamus, mistõttu ei ole küsimustele ei õigeid ega valesid vastuseid. Paluti luba intervjuu salvestada ning selgitati, kuidas tagatakse konfidentsiaalsus. Intervjuud viidi läbi uuritava töökohas, uurija töökohas või Tartu Ülikooli raamatukogus.

Instrumendi usaldusväärsuse tagamiseks viis uurija läbi kaks prooviintervjuud, et saada kinnitust, kas koostatud küsimused annavad vastuseid püstitatud uurimisküsimustele ning kas küsimused on uuritava jaoks arusaadavad. Pärast nii esimest kui teist prooviintervjuud küsimuste sõnastusi kohandati ja lisati täiendavaid küsimusi. Instrumendi usaldusväärsust tõstis ka selle koostamisel koostöö teise uurijaga ning juhendajaga.

3.3. Andmeanalüüs

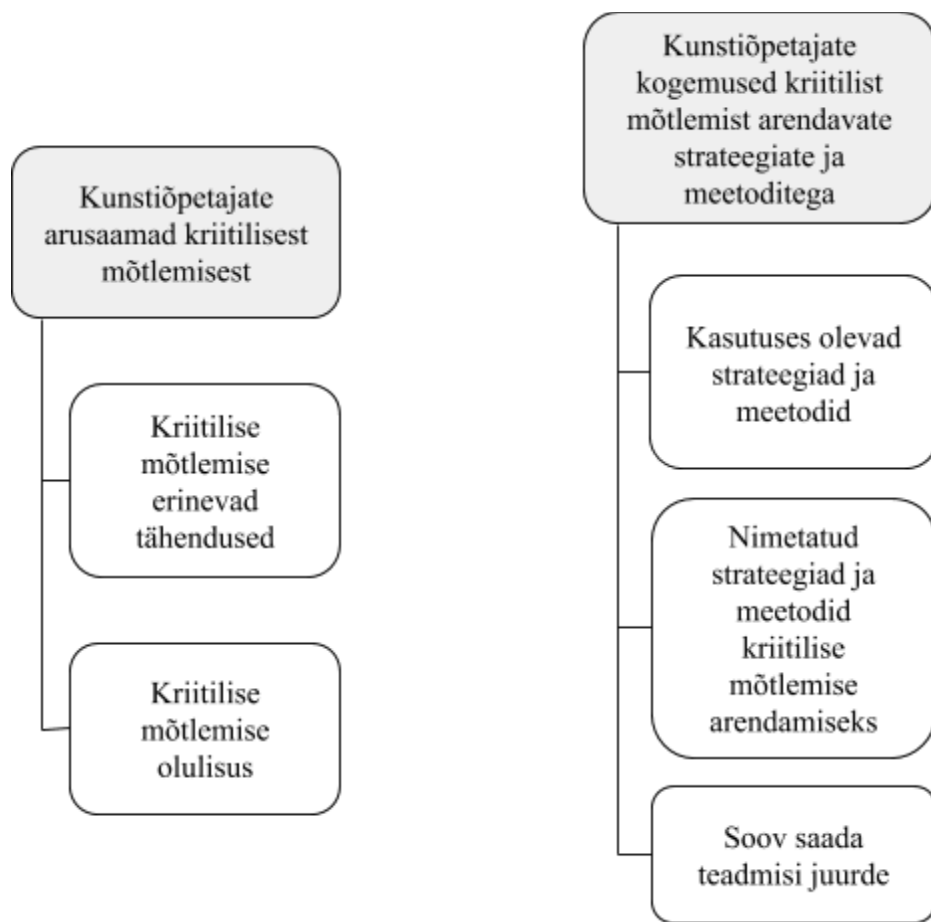
Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse teksti sisu ja kontekstiliste tähenduste uurimiseks ning induktiivses lähenemises andmeanalüüsile tuleb kõige paremini esile kvalitatiivse sisuanalüüsi üks tugevusi - uurimuses osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine (Kalmus, Masso & Linno 2015).

Andmeanalüüsi alustati transkribeerimisest kohe pärast intervjuerimist, mida tehti veebipõhise kõnetuvastuse abil (Alumäe, Tilk & Asadullah 2018). Transkribeerimisel kasutatakse Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tehnoloogiat ja mudeleid, mis teevad helifailide transkribeerimise täisautomaatseks. Seega keegi neid salvestusi ei kuula ega transkriptsioone ei loe ja tagatud on uuritavate anonüümsus. Kõnetuvastuse tulemused luges uurija paralleelselt salvestuste kuulamisega ja parandas vead. Transkribeeritud teksti tekkis kokku 20,5 lehekülge (*Times New Roman* kirjastiiliga, kirjamärgi suurusega 12 p, 1 reavahega).

Kvalitatiivseks analüüsiks kasutati QCMap keskkonda, kuhu sisestati intervjuude transkriptsioonid ja uurimisküsimused. Andmete analüüs algas andmestiku korduva ülelugemisega, et materjali sisse elada ja tunnetada tervikut. Seejärel hakkas uurija otsima tekstist tähenduslikke üksusi, mille sisuline tähendus seostus uurimuse temaga ja uurimisküsimustega, need märgistati koodidega, mis võimaldavad tekstis paremini orienteeruda, leida üles samasisulised lõigud teksti erinevatest kohtadest (Kalmus jt 2015). Arvestades aga koodide omavahelisi seoseid, moodustati alakategoriad, mida kasutati selleks, et korrastada ja rühmitada koodid tähendusrikasteks kogumiteks. Kuid kuna uuriti õpetajate arusaamu, mis on võrdlemisi erinevad, siis tekkis mitmeid erinevaid alakategoriaid, nagu on näha alakategoriate moodustamise näites (lisa 3). Nagu on kvalitatiivsele sisuanalüüsile omane, siis välditi eelnevalt määratud kategoriaid ja nende nimed püüti leida andmetest (Laherand 20018). Sellist avatud kodeerimist nimetataksegi induktiivseks

kodeerimiseks, mille eesmärk on süvenemine uuritava mõttemaailma ja selle mõistmine (Kalmus jt 2015). Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kordas uurija kodeerimist mõnepäevase vahega, mille käigus parandati koodide sõnastust ja kategooriate rühmitamist. Kasutati ka kaaskodeerija abi, kes kodeeris intervjuusid ühe uurimisküsimuse lõikes. Seejärel kodeeritud tähenduslikke üksuseid võrreldi ja need arutati läbi. Kuna olulisi erinevusi ei esinenud, ei tehtud koodides ega kategooriates muudatusi ning saavutati kodeerimiskooskõla.

Kui alakategooriad olid paika pandud, alustati sarnase sisuga alakategooriate alusel peakategooriate moodustamist, võttes arvesse püstitatud uurimusküsimusi. Kokku moodustus 2 peakategooriat: kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja kunstiõpetajate kogemused kriitilist mõtlemist arendavate strateegiate ja meetoditega. Peakategooriad koos alakategooriatega on välja toodud joonisel 1.



Joonis 1. Peakategooriad koos alakategooriatega

4. TULEMUSED

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada III kooliastme kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja selle arendamise võimalustest põhikooli III kooliastme kunstitundides. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kaks peakategooriat: kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja kunstiõpetajate kogemused kriitilist mõtlemist arendavate strateegiate ja meetoditega. Nendest tulenevalt on ka tulemuste peatükis saadud andmed jaotatud kahte alapeatükki, mis omakorda on jaotatud alakategooriatest tuletatud alateemadeks. Tulemusi näitlikustavad tsitaadid on esitatud kaldkirjas ja juurde on lisatud intervjuueeritava pseudonüüm.

4.1. Kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest

Siinses alapeatükis käsitletakse esimese teemaploki vastuseid, kus oli fookuses kunstiõpetajate arusaamade kogumine kriitilisest mõtlemisest, ja tekkinud alakategooriaid, mis töö autori nägemuse kohaselt mõlemad väljendavad kunstiõpetajate käsitust kriitilisest mõtlemisest: kriitilise mõtlemise tähendus ja kriitilise mõtlemise arendamise olulisus III kooliastme kunstiõpetuses.

4.1.1. Kriitilise mõtlemise erinevad tähendused

Intervjuudest selgus, et kriitilisele mõtlemisele omistavad kunstiõpetajad erinevaid tähendusi, ent erinevatest vastustest ilmnevad mõned ühised märksõnad nagu arutlemise, analüüsimise ja põhjendamise oskus.

“... ma mõtlen, et see on oskus.. oskus aruteludes osaleda, oskus oma mõttekäike kriitiliselt analüüsida ja õige hea ja halva ja vigade äratundmist. Igal sammul on meil kriitiline mõtlemine tegelikult. See on ühe lausega: osata aruteludes kaasa rääkida, pead sa olema mõtlemisvõimeline ja enda seda ... Mingil moel peab põhjendama enda valikuid või oma mõttekäike, et miks ta nii mõtleb” (Pille).

Lisaks eelnevalt nimetatud oskustele lisas üks õpetaja oskuse infot kriitiliselt hinnata ning julguse enda isiklikku arvamust avaldada.

“... et tähelepanelikult jälgida ja hinnata või noh, nagu analüüsida, mõelda siis, et näha seal, noh, nende mitmekihilisuse all mingisuguseid olulisi asju või detaile. Ikkagi oskust panna tähele ja arutleda on nagu kõige tähtsam ja siis veel see ka, et õpilane omaenda arvamust julgeb välja öelda. Ja siis muidugi ka see, et infot kriitiliselt hinnata. [...] Põhjendamisoskus ka” (Kristiina).

Lisaks oma arvamuse väljaütlemisele julgusele pidas üks õpetaja väga oluliseks eelnevalt oma arvamuse omamise julgust. Kuna oma arvamuse omamise ja avaldamise julgust rõhutasid mitmed õpetajad, siis töö autor ei lugenud seda hea arutlusoskuse alla, vaid pidas seda omaette koodiks.

“Jaa, ja teine asi, mis on kriitilise mõtlemise juures tähtis, on see, et sa julged enda asju välja öelda. Esiteks sa pead julgema neid asju mõelda ja siis välja öelda oma mõtteid” (Sandra)

Samuti saab õpetajate vastustest välja lugeda, et kriitilise mõtlemise oluliseks osaks on oskus näha erinevaid külgi, näha põhjuste taha ja nii leida ka enda jaoks uusi lahendusi. Kuna oskust näha nähtusi erinevatest vaatepunktidest rõhutati analüüsioskusest eraldi, siis rühmitati see omaette koodina, mitte ei loetud hea analüüsioskuse alla, mida sisuliselt hea analüüsioskuse osaks lugeda võiks.

“... minu jaoks tähendab see näiteks mingit informatsiooni. Sellist pildi või teksti analüüsimist ja sellist hindamist, et erineva külje pealt vaadata, erinevast vaatepunktist siis” (Teele).

“Issand, kui keerulised küsimused sul on. Ja lausa filosoofilised. Kriitiline mõtlemine ei tähenda minu arvates seda, et sa oled jube kriitiline kõige suhtes, vaid pigem seda et sa oskad mis iganes asju, teist inimest ja tema mõtteid ja ideesid kuulata ja näha, et kõigelt, mis me räägime, mis me mõtleme, on mingisugune taust” (Sandra).

Samas tõi üks õpetaja ka välja, et kriitilise mõtlemise termin on segadusse ajav ja väljendas arvamust, et selle tähendusest ei saada päris täpselt aru.

“... See on ka üks siuke segane mõiste, sama segane mõiste nagu kaasaegne kunst, tänapäeva kunst ja modernne kunst ja mis kogu aeg keeb. Keedetakse ühte pidi selgeks ja teisipidi selgeks ja keegi aru ei saa ikkagi täpselt, mis ta siis on” (Kristiina).

Enamus õpetajatest ei omista kriitilisele mõtlemisele negatiivset varjundit, kuid üks õpetaja toob selle esile.

“... tead see kriitiline mõtlemine on minu jaoks nagu negatiivne, negatiivses mõttes alatooniga, et nagu kas sa hakkad vaatama oma mingit tööd ja kriitiliselt nagu analüüsid seda ja mõtled, et oo, see oli paha idee. Tavaliselt ikka nii, et ega väga head nagu ei märgata, et pigem just see, mis on nagu, noh, halb” (Sirle).

4.1.2. Kriitilise mõtlemise olulisus

Kuna kriitilise mõtlemise olulisusest rääkides hakkasid erinevad kriitiliseks mõtlemiseks vajalikud oskused ja omadused omavahel põimuma, tegi uurija siinses kategoorias laiemalt mõistetavad koodirühmad. Nii said ühendatud näiteks oskus näha asju erinevatest vaatepunktidest ja analüüsioskus. Kokku tekkis neli koodirühma, mis vastavad küsimusele, milles seisneb kunstiõpetajate arvates kriitilise mõtlemisega tegelemise olulisus. Need on: hakkama saamine meediakeskkonnas, konstruktiivse kriitika teke, eluks vajalik analüüsioskus ning oskus arutleda, omades seejuures oma arvamust.

Kolm õpetajat rõhutasid teema aktuaalsust ja leidsid, et kriitilise mõtlemise arendamine aitab õpilastel saada paremini hakkama meediakeskkonnas, mis seisneb oskuses infot kriitiliselt hinnata.

“Kui praegu meedia külvab tohutult negatiivsust, siis needsamad teemad võivad ka tunnis üles tulla. Siis me püüame ikka selles õpilastega veidi selgust luua. Igasugune igapäevaelu teema tuleb siia sisse, kus tuleb teinekord aidata, et nad väga hoogu ei lähe või lausa rumalusi välja ei ütle. Sest lapsed praegu elavad ju hoopis teises keskkonnas, kui mina omal ajal. Infotulv on nii suur, et selles peab selgust looma. Ja siis on need ohud internetikeskkonnas, millest me oleme ka rääkinud. Ma usun, et kõik õpetajad mingil moel märkavad ja aitavad. Sellepärast ka see kriitiline mõtlemine minu meelest on praegu hetkel eriti oluline” (Pille).

“Siin ta ((viitab kriitilist mõtlemist tutvustavale videole)) tegelikult näitab väga hästi ära selle materjali või üldse info, noh, et sulle antakse vale ühelt poolt, nagu praegu on, eks ole. Et antakse jumala vale informatsioon ja inimene usub seda ja siis läheb sellele liimile. Ja tal ei ole kuskilt seda kontrollida ja ta võib-olla ei viitsi kontrollida, noh, see läheb järjest hullemaks tänu sellele interneti olemasolule ja sotsiaalmeediale” (Kristiina).

Mitmed õpetajad mainisid, et kriitiline mõtlemine aitab õpilastel anda konstruktiivset kriitikat nii enda kui klassikaaslaste suhtes, mis oleks ka edasiviiv ning ei põhineks ainult negatiivsel hinnangul.

“Mitte kriitiline mõtlemine kritiseerimise mõttes, et vot seda on meil palju, et me kritiseerime, aga kas see on kriitiline mõtlemine? See ei ole kriitiline mõtlemine. See on teiste mahategemine, siin puudub see oskuse või mõtlemise aspekt. Ma oskan ainult teisi puhteestlaslikult maha teha, aga näha, mis mina ise sealjuures olen. Pigem oleks vaja oskust tähele panna, kuulda, arutleda ja õppida” (Pille)

“Kuni neljanda klassini nad suudavad niimoodi väga positiivselt ja nii analüüsida, aga kuskil alates neljandast klassist tekibki kriitiline meel igasuguste asjade vastu. Õppimise vastu, kriitilisus oma tegevuste vastu, et noh, sa näed on nii kena töö, aga ütleb enda töö kohta, et ahhh ikka nii nõme töö ja mul ei tulnud see välja ja kõik see. Siis peabki nagu õpetajana suutma selle ümber nagu keerama” (Sirle).

Kui eelnevalt tsiteeritud õpetaja arvas, et kriitiline mõtlemine tekib neljandas klassis, siis järgmine mainib paar aastat hilisemat iga. Ent oma vastuses küsimusele, kui oluliseks ta kriitilise mõtlemise arendamist peab, ühendab nii konstruktiivse kriitika, analüüsi- ja oskuse kui ka oma arvamuse tekke, mis kõik on osa eluks vajalikust analüüsi- ja oskusest.

“II kooliastme lõpp ja III kooliastme keskel on see vanus, kus õpilane avastab enda jaoks kriitilise mõtlemise. Vahel positiivselt, vahel negatiivselt ja kui ma ei suuna teda tunnis ja kui ma ei näita talle positiivset teed, siis võib juhtuda nii, et me magame selle hetke maha ja temast ei saagi analüüsivat inimest, mida tal on eluks väga vaja. Ja kunstiõpetus on üks selline koht, kus on väga oluline seda käsitleda, et tekiks oma arvamus ja see oma arvamus on ka edasiviiv ja see on kriitiline mõtlemine” (Katrin).

Oma arvamuse avaldamise julguse vajalikkust rõhutab järgnevalt tsiteeritud õpetaja, kes ka viitab sellele, et tema hinnangul ei ole kriitilise mõtlemise arendamisega piisavalt tegeletud.

“Arvamust sa pead küsima nagu nii ümber nurga, et ta ise ei saa isegi aru, et ta avaldab sulle oma arvamust ja järelikult on kuskil mingi töö tegemata jäänud. Hoolimata sellest, et õppekavades on see kriitilise mõtlemise teema väga sees. Aga ei, ei taha. Nad ei julge, nad ei, nad ei julge” (Sandra).

Välja toodud vastuses jäi kõlama õpetaja soov oma õpilastega arutleda sügavuti kunsti ja kunstnike üle, kuid õpilased ei tule temaga kaasa ja ei ole piisavalt julged kaasa rääkima. Nii saab tõlgendada oma arvamuse avaldamata jätmist kui puudulikku arutlemisoskust.

4.2. Kunstiõpetajate kogemused kriitilist mõtlemist arendavate strateegiatega ja meetoditega

Siinses alapeatükis käsitletakse teise teemaploki vastuseid, kus oli fookuses kunstiõpetajate kogemuste kogumine kriitilist mõtlemist arendavate strateegiatega ja meetoditega. Saadud alakategooriad on kasutuses olevad strateegiad ja meetodid, nimetatud strateegiad ja meetodid kriitilise mõtlemise arendamiseks ja õpetajate soov saada teadmisi juurde.

4.2.1. Kasutuses olevad strateegiad ja meetodid

Enne konkreetsete strateegiatega või meetodite väljatoomist paluti uuritavatel kirjeldada ühte tavapärasest kunstitundi ja ka avada laiemalt oma arusaama kunstiopetuse olemusest ja selle vajalikkusest. Selle tulemusel koguti mitmesuguseid tegevusi, mis toetavad kriitilise mõtlemise arengut. Üheks selliseks strateegiaks on huvi tekitamine ja selle hoidmine õpilastes, mis on oluline eelsoodumus kriitilise mõtlemise tekkeks ja mida kirjeldasid neli õpetajat.

“Ma tahan, et nad natukene tunneks huvi maailma vastu, isegi mitte ainult kunsti vastu. Ma ei eelda, et üks kaheksandik või seitsmendik peaks uurima, mis toimub galeriides. Täiskasvanud inimesed ka tavaliselt ei tunne huvi, kui nad ei ole õppinud sellist asja. Aga natukene, et kui nad näevad enda ümber, kuulevad enda ümber erinevaid sündmusi, siis nad oskaksid sellele reageerida, oskaksid tunda tunda huvi asjade vastu, et neil oleks huvi maailma vastu” (Sandra).

Samaväärselt oluline on kunstiõpetajate eesmärk õpetajana luua usalduslik ja motiveeriv keskkond, mis samamoodi on hea pinnas kriitilise mõtlemise tekkeks ja mida nimetasid kaks õpetajat. Õpetajate sõnul on sellises keskkonnas õpilased altimad suhtlema ja nii saab rohkem nendega olulistel teemadel arutleda.

“Minu eesmärk on suund koostöö kultuurile. Ja usaldus inimeseks kasvamisele või see suund selle poole. Õpilased usaldavad mind, usaldavad ainet, usaldavad seda keskkonda. Selline motiveeriv õhkkond luua tunnis. Nendes tingimustes, mis kool sulle võimaldab, aga ainuüksi õpikeskkond ei loo mitte midagi, aga õpetaja selle sees võibolla küll” (Pille).

Üheks kõige tihedamini mainitud oluliseks tegevuseks kriitilise mõtlemise arendamise kontekstis osutuski arutlemine õpilastega, mida praktiseerivad igapäevaselt kuus vastanut. Sama paljud õpetajad tegelevad tööde analüüsimisega ja üks ka teema analüüsiga. Tööde analüüsimise all peeti silmas nii iseenda tehtud töö analüüsimist kui ka klassikaaslaste või näidete analüüsi.

“Me vahel pärast tunde vaatame kõik koos need tehtud tööd üle ja siis igaüks ütleb iga töö kohta midagi, mis talle meeldib selle töö juures” (Teele).

“Ma julgustan neid üksteise töid vaatama, et tõuske püsti ja vaadake ja võrrelge. Ja esitlema oma töid ja klassi ees vahel. Alati ka mitte klassi ees, aga mulle, et nad oskaksid. Hästi tihti olen küsinud nende käest, et mis te tegite” (Sandra).

Tähtsaks peavad kunstiõpetajad ka õpilaste julgustamist leidma ülesannete lahendamisel uusi ja erinevaid lahendusi.

“Me julgustame ju tundides õpilasi ise ülesande tingimusi arvestades sobivat formaati, tehnikat, värvilahendust leidma” (Pille).

“... uute ideede teket, eks ole, ebatavalisi lahendusi ja selliseid asju ka. Et probleemile rohkem kui ühe lahenduse pakkumine ja kõik see, mis ikkagi arendab mõtlemist, mõtlemist sunnib, aga seda on suht raske teha. Kui on selline lõbus loov ülesanne, siis läheb see natuke kergemini” (Kristiina).

“Leida enda jaoks uusi vastuseid. Leida uusi vastuseid, lahendusi ja näha hoopis teisest suunast” (Katrín).

Saadud vastused näitavad, et kõik kunstiõpetajad toetavad ja soodustavad kriitilise mõtlemise arengut kas konkreetsete oskuste või teatud üldnimilike omaduste arendamisega.

4.2.2. Nimetatud strateegiad ja meetodid kriitilise mõtlemise arendamiseks

Kui aga küsiti kunstiõpetajate kogemuste kohta, mis puudutavad konkreetseid strateegiaid ja/või meetodeid, mis arendavad kriitilist mõtlemist, siis paljud õpetajad väljendasid ebakindlust või enda teadmatust. Ent erinevatest vastustest said kõige suuremat kajastust tööde analüüs, mida mainiti kolmel korral ja rühmatöö ning arutelu, mida nimetati kahel korral.

“Jah, ei, kindlasti neid on, aga kas praegu oskan kohe välja tuua. No kui mina väidan ja arvan, et kriitiline mõtlemine on oskus vestluses kaasa lüüa, mille eelduseks on mõtlemisvõime selles antud teemas, siis need arutelud, tööde analüüsid on põhilisemad või siis ka see, et mul on rühmatöö” (Pille).

“Võib-olla äkki mingi rühmatöodes kasutada, et annad mingi töö, kus nad rühmas teevad ja siis annavad nagu tagasiside, kuidas keegi seal rühmas tööd tegi. Et siis on neil suurem pilt nagu, kes, mida üldse teeb, et noh, et nad näevad ära, et noh, et näed, et tema teeb, tema ei tee. Et see nagu, et kui palju nad nagu panustavad ka oma töödes” (Katrin).

“Kunstiteose analüüs ongi, sest et seda ma õppisin ka ülikoolis. Et äkki siis see, et see on juba läbi ise ka tehtud, et siis seda saab õpilastega teha” (Teele).

Üks õpetaja tõi aga välja, et tema strateegiateks on ka lisainformatsiooni pakkumine ja uurimisele õhutamise. Samuti suunavate küsimuste küsimine, mis on üheks arutelu meetodiks (sokraatiline meetod), ja lisas, et kriitilise mõtlemise arendamine käib ka silmaringi laiendamise kaudu.

“Ma ei tea, kas neid saab strateegiateks või meetoditeks nimetada, aga selleks, et nad oskaksid mõelda, ma annan neile asju, mida lugeda. Ma valmistan tunnid ette alati niimoodi, et kui te tahate, siis siin on lingid, vaadake edasi. Või te tahate, siis te saate alati vaadata rohkem, kui ma teile siin tunnis neljakümne viie minutiga suudan elu sees näidata. Ma julgustan neid alati vaatama ja uurima asjade kohta, tunni teemade kohta. Ma arvan, et see võiks olla üks strateegia, et uuri. Ja teine on see, et esitan küsimusi. Aga mis see on, mis sa tahad sellega öelda, kuidas sa tahad, et see asi lõpuks välja näeks? Et mis sa selle asjaga siin mõtled? Et küsimused sellised suunavad küsimused jah, et sellisele uurimisele ja avastamisele õhutamise äkki siis oleksid need

põhilised asjad. Minu strateegiad. Ma arvan, et põhirõhk, kuidas üldse arendada kriitilist mõtlemist on see, kui sa vaatad asju, kui sa käid ringi. Mõõda oma kodulinna kas või või käia rohkem näitusi vaatamas või siis, et õues ka võib-olla. Isegi mitte mingisuguseid konkreetseid ülesandeid andes, aga vaadates, uurides, maailmapilti avardades.” (Sandra).

Lisaks eelmainitud strateegiatele ja meetoditele räägiti ka teemadest, millega kunstitunnis tegeletakse ja mis kujundavad õpilases hoiakuid, mis soodustavad kriitilise mõtlemise teket. Peamiseks kujundatavaks hoiakuks oli, et inimesed on erinevad ja sellest lähtuvalt võivad olla erinevad ka arusaamad ja nägemused kunstiteostest või probleemi lahendustest.

4.2.3. Õpetajate soov saada teadmisi juurde

Omaette alakategooria moodustasid aga õpetajate vastused, milles väljendus vajadus tõsta õpetajate teadlikkust kriitilise mõtlemise arendamisest. Kuigi õpetajatel on tekkinud oma ettekujutus kriitilise mõtlemise olemusest, siis selle arendamisest rääkides avaldasid neli õpetajat soovi oma teadmisi täiendada: tunti puudust õppematerjalist ja koolitusest.

“Võiks olla kodulehekülg, kus nagu saab rohkem informatsiooni selle kohta, et kuidas seda arendada rohkem kunstitundides, et kus oleks ka erinevad nipid näiteks. Ja ka võib-olla see kuidagi õppekavasse rohkem sisse tuua, seda ma arvan. Ja et võib-olla isegi koolitusi teha õpetajatele. Et näiteks kunstitundides või siis üldiselt erinevates ainetundides, kuidas seda arendada” (Teele).

“Mingeid erilisi strateegiaid ma ei kasuta, see on tulnud loomulikult. Aga võiks olla nagu rohkem, tõsta teadlikkust, siis oleks lihtsam natuke. Et muidu peab nagu jalgratast ise leiutama” (Katrín).

“Tahaks lähemalt teada saada, mis asi see siis on ja kuidas sellega tegeleda. See võib-olla on niimoodi, et päris palju õpetajaid, et nad on seda lugenud ainekavas, aga nad ei ole sellele tähelepanu pööranud, et mis asi see võiks olla, et, noh, nagu võtad seda kuidagi iseenesestmõistetavalt. Või noh, ma vist kasutan ka seda oma tunnis või mul ka seal toimub, et mitte ei keskendu sellele, aga võib-olla olekski vaja just keskenduda” (Sirle).

Kolm uuritavat ütlesid, et nad ei mõtle kriitilise mõtlemise arendamise peale teadlikult. Pigem tuleb see iseenesest õppetöösse sisse ja alles tagantjärele saavad öelda, et nad tegelevad sellega. Kuid samas avaldavad kohe ka kahtlust, et võib olla just peab sellega tegelema teadlikult, arvestades teema olulisust ja aktuaalsust.

5. ARUTELU

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem oli kriitilise mõtlemise mitmetimõistetavus ja sellest tulenevalt vähene kriitilise mõtlemise arendamine III kooliastme kunstiõpetuses. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada III kooliastme kunstiõpetajate arusaamad kriitilisest mõtlemisest ja selle arendamise võimalustest põhikooli III kooliastme kunstitundides.

Uurimuse tulemustest selgus, et kunstiõpetajad näevad kriitilise mõtlemise olemust erinevalt ja nende nägemus suuremal või vähemal määral kattub teoreetilises osas välja toodud seisukohtadega. Nagu ka esimeses peatükis välja tuli, ei ole tegemist lihtsa, vaid pigem laialivalguva terminiga, mida annab mitmeti mõista. Kui võtta arvesse, et kriitilise mõtlemise kontseptsioon koosneb erinevatest oskustest nagu selgitamine, analüüsimine, hindamine ja põhjendamine ning omadustest nagu avatus, õiglus, uurimuslikkus, tähelepanelikkus ja paindlikkus (Hitchcock 2011, lk 7), siis on kõigi uuritavate nägemused kriitilisest mõtlemisest igati põhjendatud. Küll aga ei saa jätta tähelepanuta kunstiõpetajate arvamusalvusi, et tegemist on ka segase terminiga või et tegemist on negatiivse kriitikaga. Nii näeb uurija kinnitust väitele, et kriitilise mõtlemise mõistmine on seotud personaalse arusaamaga, iga inimene mõistab seda vaid endale omasel viisil ja *kriitika* mõiste võib tuua endaga kaasa liialt negatiivse varjundi (Moon 2007). Uurija hinnangul väljendab õpetajate ebakindlust antud teemal asjaolu, et intervjuudes osalemiseks ei oldud väga koostööaldis, mistõttu saadi nõusoleku uurimuses osalema väga vähe. Kaks õpetajat tahtsid näha enne intervjuude läbiviimist ka küsimusi ning olid põhjalikult ette valmistanud.

Uurimistulemused näitasid, et kunstiõpetajad toetavad kriitilise mõtlemise arengut iga päev, mistõttu ei saa kindlalt öelda, et kriitilise mõtlemise arendamine III kooliastme kunstiõpetuses on vähene. Nad teevad seda huvi tekitamise ja hoidmise kaudu mitte ainult kunsti, vaid kogu maailma vastu, luues usaldusliku ja turvalise keskkonna, julgustades oma arvamust avaldama ja erinevaid lahendusi leidma. Arutledes mitte ainult kunsti, vaid kogu maailma asjade üle ja

analüüsid nii kunstiteoseid kui käsil olevaid teemasid. Aga nagu selgub intervjuudest, siis paljud kunstiõpetajad ei seosta neid tegevusi kriitilise mõtlemise arenguga ega tegele kriitilise mõtlemise arendamisega teadlikult. Pigem on tegemist kunstiõpetajate enda kui õpetaja eesmärkide täitmisega ja tõekspidamistega kunstihariduse vajalikkusest. Ent vahest tasub siinkohal meenutada teooriast ilmnenu asjaolu, et kriitilise mõtlemise arendamine on kõige edukam siis, kui õpetajad näitlikustavad kriitilist mõtlemist ja pööravad õpilaste tähelepanu mõtlemisele, nii et õpilased mõtleksid oma mõtlemisest (Moon 2007, lk 133). See aga eeldab, et õpetaja on teadlik kriitilise mõtlemise erinevatest aspektidest ja tegevustest, mille kaudu või abil saab ta arendada kriitilist mõtlemist ning sellest teadvalt ka õpilastega rääkida. Teadlikkuse faktor on seda olulisem, et kriitilise mõtlemise arendamise eesmärki silmas pidades peaks praktiseerima seda toetavaid strateegiaid ja meetodeid pidevalt ja pika aja jooksul (Housen 2001; Zare & Mukundan 2015).

Uurimusest selgus, et õpetajate kogemused konkreetsetest strateegiatest või meetoditest, mis kriitilist mõtlemist arendavad, on tagasihoidlikud. Erandiks ja heaks näiteks on siinkohal õpetaja Sandra teistest õpetajatest eristuv vastus, tema on enda jaoks kriitilise mõtlemise lahti mõtestanud ning nimetab kriitilise mõtlemise arendamiseks mitmeid meetodeid ja strateegiaid (ise teadmata, et need on meetodid või strateegiad) nagu uurimisele õhutamise ja sokraatilised küsimused. Nii tõuseb taas esile teadlikkuse olulisus kriitilise mõtlemise erinevatest aspektidest, mis lubab kriitilist mõtlemist arendavatele tegevustele läheneda märksa loovamalt. Veel nimetati tööde analüüsi, rühmatööd, arutelu ja mõningaid teemasid, kuid nagu välja toodud, siis tegelike kasutuses olevate strateegiate ja meetodite ulatus on palju suurem, kui osatakse nimetada. Küsides tegevuste kohta, mis arendavad kriitilist mõtlemist, avaldasid õpetajad soovi oma teadmisi täiendada ning pidasid vajalikuks õpetajate üleüldist teadlikkust tõsta, sest tegemist on aktuaalse teemaga ja oskusega, mis on tõestanud enda vajalikkust praeguses ühiskonnas. Õpetajad pakkusid välja, et teadlikkuse tõstmiseks võiks kriitilisest mõtlemisest ja selle arendamisest ülikoolis rohkem rääkida, seda õppekavasse konkreetselt sisse tuua, õpetajatele selleteemalisi koolitusi ja õppematerjale teha. Nendest õpetajate soovidest tuleneb antud uurimistöö praktiline väärtus – uurimuse tulemused näitavad, et

kunstiõpetajate arusaamades kriitilise mõtlemise arendamise võimalustest põhikooli III kooliastme kunstitundides on puudujääke ja õpetajad soovivad end sel teemal täiendada. Seega tuleks õpetajate soovidele vastu tulla ja neile neid võimalusi ka pakkuda, et anda õpilastele haridust, mis on kooskõlas “Põhikooli riikliku õppekavaga” ja “Eesti elukestva õppe strateegiaga”.

5.1. Töö piirangud ja edasised võimalused

Uurimuse kõige suuremaks kitsaskohaks peab töö autor väikest ja piiratud valimit, mis ei võimalda saada laialdasi tulemusi ega teha üldistusi. Mugavusvalimi kasutamise määravaks põhjuseks ja õpetajate valiku aluseks oli nõusolek uurimuses osaleda. Komistuskiviks osutus õpetajate vähene huvi või soovimatus osaleda seda teemat käsitlevas uurimuses. Selleks et vältida piiratud valimit ja õpetajate soovi mitte osaleda keerukat teemat käsitlevas uurimuses, võiks samal teemal läbiviidaval uurimusel kasutada andmekogumismeetodina anonüümset avatud küsimustikku. Ka võiks edasises samal teemal läbiviidavas uurimustöös, arvestades käesoleva töö tulemusi ja õpetajate soove, käsitleda põhjalikumalt vastavat õppematerjali ja uurida selle sobivust kunstitundides, kaasates eksperte.

KASUTATUD ALLIKAD

Ainevaldkond „Kunstiained”. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” Lisa 6. RT I, 14.01.2011, 1; RT I, 14.02.2018, 8.

<https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1140/2201/8008/1m%20lisa6.pdf#> (07.02.2019)

Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah. 2018. Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Baltic HLT.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>, (06.04.2019)

Haridussõnastik. [HAR] EKI. 2019. Eesti Keele Instituut.

<http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=kriitiline+m%C3%B5tlemine&F=M&C06=et>, (11.01.2019).

Eesti Õigekeelsussõnaraamat. [ÕS] EKI. 2019. Eesti Keele Instituut.

<https://www.eki.ee/dict/qs2018/index.cgi?C03=1&Q=kriitika>, (06.01.2019)

Ennis, H. R. 1993. Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*. Vol 32, No 3, p 179-186.

Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitus, 18. detsember 2006, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. 2006. Euroopa Liidu Teataja 30.12.2006.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:et:PDF>, (03.05.2019)

Facione, P. 1990. Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>, (27.01.2019).

Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

Fisher, A. 2001. Critical Thinking. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. 1995. Õpetame lapsi mõtlema. Tartu: AS Atlex.

Hitchcock, D. 2011. Critical thinking as an educational ideal. [Conference Paper]. McMaster University

Housen, A. 2001. Methods for Assessing Transfer from an Art-Viewing Program. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457186.pdf>, (13.01.2019).

Housen, A., DeSantis K. 2007. Highlights of Findings - San Diego: Aesthetic Development and Creative and Critical Thinking Skills Study. <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/4HighlightsSanAntonio.pdf>, (26.02.2019).

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>, (07.04.2019)

Kato, A. 2012. Kriitilise mõtlemise arendamine kunstitunnis. [Magistritöö]. Eesti Kunstiakadeemia, kunstipedagoogika osakond. Tallinn

Laherand, M-L. 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.

Lampert, N. 2006. Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. *Studies in Art Education*. 47:3, 215-228.

Lampert, N. 2015. Enhancing Critical Thinking with Aesthetic, Critical, and Creative Inquiry. *Art Education*, 59:5, 46-50.

Levitin, D. 2016. Valede välimääraja. Kriitilisest mõtlemisest tõejärgsel ajastul. Tallinn: Argo.

Mason, M. 2008. Critical Thinking and Learning. Blackwell Publishing.

Mikser, R. 2008. Kriitilise mõiste ja haridusfilosoofia. *Haridus* 11-12, 16-22.

Medina, Y. 2012. Critical Aesthetic Pedagogy. New York: Peter Lang Publishing

Meos, I. 2010. Loogika. Argumentatsioon. Mõtlemiskultuur.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16333/Meos_I_Loogika.pdf?sequence=1,
(06.01.2019).

Moon, J. 2007. Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice. Routledge.

Murawski, L. 2014. Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education*. Volume 10 Issue 1, 25-30.

Paul, R., Binker A.J.A., Martin D., Vetrano C. ja Kerklau H. 1989. Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science. California: Sonoma State University.

Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 14.01.2011, 1; RT I, 14.02.2018, 8.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>, (24.11.2018).

Snyder L. G., Snyder M. J. 2008. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*. Volume L, No. 2, 90-99.

Zare, P., Mukundan J. 2015. The Use of Socratic Method as a Teaching/Learning Tool to Develop Students' Critical Thinking. *Language in India*. Vol.15:6, 256-265.

Õunapuu, L. 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool

LISAD

Lisa 1. Sokraatiliste küsimuste taksonoomia

Kontseptsiooni selgitavad küsimused

- Miks Sa seda ütlesid?
- Mida täpsemalt Sa sellega mõtled?
- Kuidas on ... seotud ... ?
- Kuidas Sa seda teistmoodi sõnastaksid?
- Mis on Sinu meelest ... põhiidee?
- Kas sa väidad, et ... või ... ?
- Kuidas on see seotud sellega, mida me just arutasime?
- Kas Sa tooksid näite?

Eelarvamusi uurivad küsimused

- Mida Sa eeldad?
- Miks Sa seda eeldad?
- Mida me saaksime selle asemel eeldada?
- Tundub, et sa eeldad Kas ma saan õigesti aru?
- Miks Su eeldus põhineb ... mitte ... ?
- Sa paistad eeldavat Kuidas Sa õigustaksid selle võtmist iseenesest mõistetavana?

Põhjusi ja tõendeid uurivad küsimused

- Milline oleks näide?
- Miks Sa nii ütled?
- Kuidas Sa tead?
- Miks Sa arvad, et see on tõsi?
- Mis viis Sind selle veendumuseni?
- Millist informatsiooni peame me veel teadma?
- Millised on Sinu tõendid?
- Kuidas Sa oma seisukohti põhjendaksid?
- Kas see on hea tõend? Miks?

- Kas selles tõenduses on põhjust kahelda? Miks?
- Kes on sellises positsioonis, et teaks selle õigust?
- Kas keegi teine saaks ka Sinu seisukohta tõenditega toetada?
- Mis Sind ümber veenaks?

Seisukohti ja perspektiive uurivad küsimused

- Paistab, et Sa oled valinud lähenemiseks ... perspektiivi. Miks selle mitte ... ?
- Kuidas teist tüüpi inimesed läheneksid? Miks? Mis neid mõjutaks?
- Kuidas Sa vastaksid ... vastuväitele?
- Mida ütleks keegi, kes ei ole nõus?
- Milline on alternatiiv?
- Kuidas on ... ja ... mõtted sarnased? Kuidas erinevad?

Mõju ja tagajärgi uurivad küsimused

- Mis sellele järgneda võiks?
- Millised on selle eelduse tagajärjed? Miks?
- Mis mõju sellel oleks?
- Kas see juhtuks kindlasti või võib-olla? Miks Sa nii arvad?
- Mis veel võiks juhtuda? Miks?

Küsimused küsimuste kohta

- Kuidas me saame teada?
- Kuidas sellele küsimusele saaks vastata?
- Kas see küsimus on selge?
- Kas sellele küsimusele on kerge või raske vastata? Miks?
- Kas ... küsiks seda küsimust teisiti?
- Kas see küsimus palub meil midagi hinnata?
- Mida see küsimus eeldab?
- Et vastata sellele küsimusele, mis küsimustele peab meil olema vastatud?
- Miks on see küsimus oluline?
- Kas me üldse suudame sellele küsimusele lahenduse leida?

(Allikas: Paul 1989, lk 27-28)

Lisa 2. Intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused

1. Kas tahate midagi enne intervjuud minult midagi uurimuse kohta küsida?
2. Milline on Teie omandatud haridustase ja eriala?
3. Mis klassidele Te kunsti õpetate?
4. Kui kaua olete kunstiõpetajana töötanud?
5. Milleks Teie arvates on üldhariduskoolis vaja kunstiõpetust?

Põhiosa küsimused

I. Millised on kunstiõpetajate arusaamad kriitilise mõtlemise olemusest?

6. Mida Teie jaoks tähendab kriitiline mõtlemine?
7. Kui oluliseks kriitilise mõtlemise arendamist peate? Miks seda vaja on?

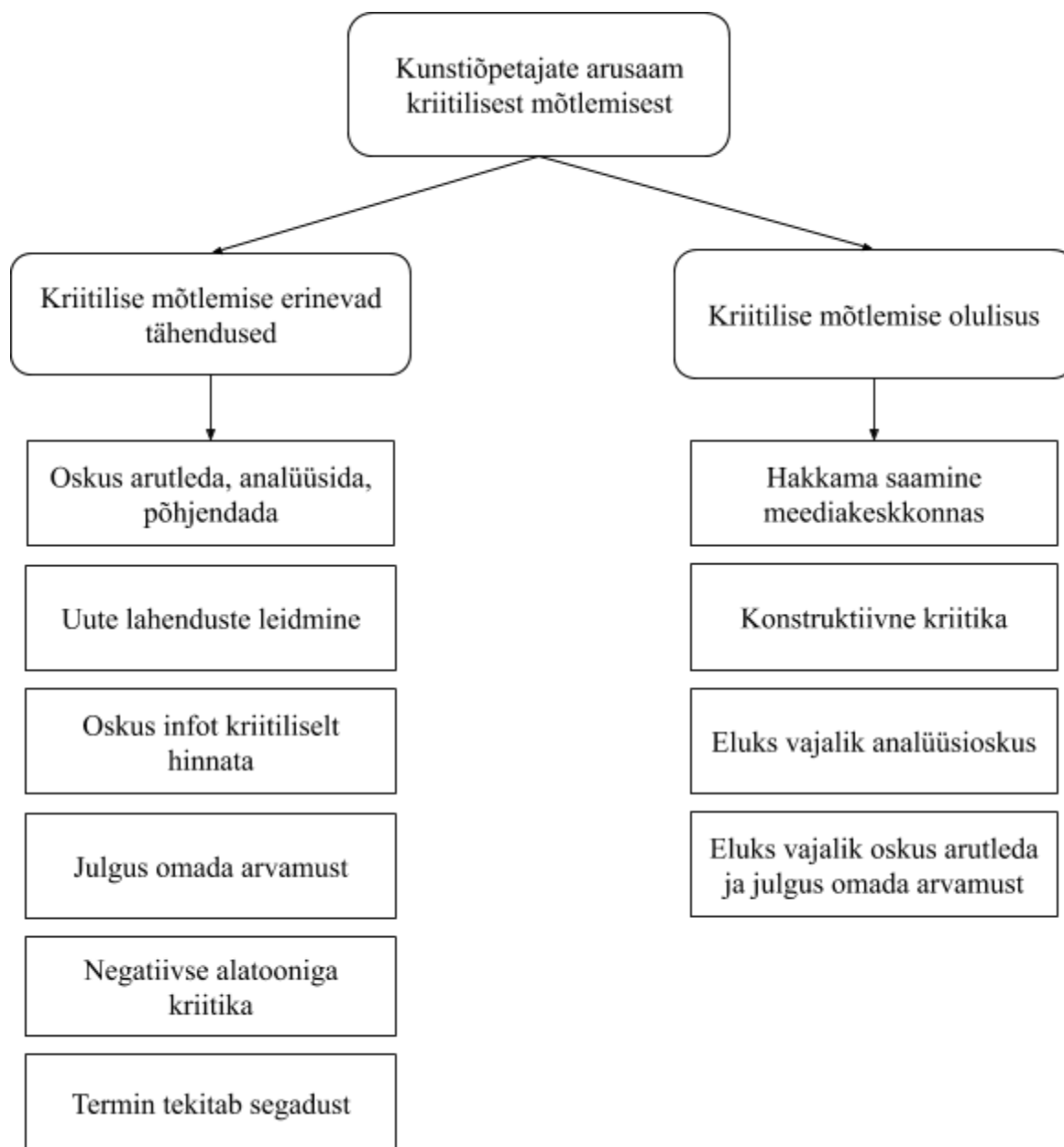
II. Milliseid kriitilise mõtlemise arengut toetavaid strateegiaid ja meetodeid kunstiõpetajad teavad ja oma ainetundides kasutavad?

8. Milliseid oskusi ja teadmisi püüate lisaks kunstilistele võimetele oma tunde planeerides õpilastes arendada? Miks just neid? Kuidas seda teete?
- 9) Millised on Teie kui kunstiõpetuse õpetaja eesmärgid õpetajana?
10. Palun kirjeldage ühte tavapärasest kunstiõpetuse tundi.
11. Kuidas arvestate kriitilise mõtlemise arendamisega tundide planeerimisel?
12. Millised on Teie kogemused strateegiate või meetoditega, mis arendavad kriitilist mõtlemist?
13. Kuidas veel võiks kunstitunnis kriitilist mõtlemist arendada?

Intervjuu lõpetamine

14. Mida sooviksite veel lisada selle teemaga seoses, mille kohta ma ei küsinud?
15. Kui mul tekivad lisaküsimused, kas saan Teiega veel ühendust võtta?

Lisa 3. Näide alakategooria moodustamisest



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Elts Kuhhi (30.03.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kriitilise mõtlemise arendamine III kooliastme kunstiõpetuses“, mille juhendaja on Piret Viirpalu,

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, 19.05.2019