

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Ingrid Sinilaht

**EELKOOLIEALISTE LASTE ÕPETAJATE HINNANGUD LASTE
LOOVUSE KOHTA**

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Läbiv pealkiri: Õpetajate hinnangud laste loovuse kohta

Tartu 2018

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus.....	3
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad.....	5
1.1 Loovuse mõiste ja käsitlused.....	5
1.1.1 Loova isiksuse omadused.....	6
1.2 Laste loovus.....	8
1.2.1 Laste loovuse avaldumine.....	8
1.2.2 Loovpedagoogika - laste loovuse arendamine.....	10
1.2.3 Eelkooliealiste laste loovuse areng.....	11
1.3 Uskumused.....	13
2. Metoodika.....	15
2.1 Valim.....	15
2.2 Andmekogumismeetod.....	16
2.3 Protseduur.....	18
2.4 Andmeanalüüsimeetod.....	19
3. Uurimistulemused.....	22
3.1 Loovuse olemus.....	22
3.2 Laste loovuse avaldumine.....	23
3.3 Laste loovuse arendamine.....	26
3.4 Laste loovuse arendamise võimalused riikliku õppekava tasandil.....	30
3.5 Eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga.....	31
4. Arutelu.....	35
Kokkuvõte.....	40
Summary.....	41
Tänuõnad.....	42
Autorluse kinnitus.....	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisad.....	49
Lisa 1. Ankeet: eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse kohta.....	49
Lisa 2. Alakategooriad: eelkooliealiste lasteasutuse õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga.....	53

Sissejuhatus

Loovusega seonduvat temaatikat on uuritud aastakümneid. Loovuses nähakse võimet lahendada esteetilisi probleeme; olla tundlikud probleemide mittevastavuse ja tuvastamise suhtes; otsida neile lahendusi ja anda hinnanguid (Bacanli, Dombayci, Demirc, & Tarhand, 2011). Loovpedagoogika taotleb isiksuse kujunemist iseseisvaks ja omanäoliseks (Uusikylä, 2006), aitab kaasa isiksuse igakülgsel arengule ning seetõttu on oluline välja selgitada, kuidas suhtuvad loovusesse ja loovasse pedagoogikasse alushariduse pedagoogid.

Magistritöö temaatika aktuaalsus tõstatub loovuse olulisusel alushariduse vallas. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) sisalduvate õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise üheks põhimõtteks on lapse loovuse toetamine (KELARÕK, § 4). Õppe- ja kasvatuseesmärkide kaudu taotletakse lapse mitmekülgselt ja järjepidevat arengut, mille tulemusena kujuneb lapsest algatusvõimeline, positiivne ja tervikliku minapildiga, sotsiaalsete oskustega ühiskonna liige (KELARÕK, § 3). Ka lapse arengu hindamisel on loovus olulisel kohal - üks kuuest lapse arengu dimensioonist, mis on positiivse õpitulemuse ja arengu toetamise eelduseks. Suhtumisel iseendasse on lisaks eneseteadlikkusele ja -kontrollile, kriitilisele mõtlemisele ning emotsionaalsele tasakaalule täita roll loovusel, olles positiivse hoiaku kujundamise mõjutavaks teguriks (Porter, 2005, viidatud REKK, 2009).

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem kätkeb endas asjaolu, et alushariduse kontekstis ei pöörata loovusele ja selle arendamisele piisavalt tähelepanu (Teder, 2014). Paljud uurimused aga toetavad loovuse olulisust varases lapseas ja käsitlevad seda kui haridussüsteemi lahutamatu osa (Aure et al., 2017; Cheung & Leung, 2013; Diakidoy & Kanari, 1999; Lin, 2009; Lin, 2011; Pajares, 1992; Sternberg, 2006; Sternberg, 2012). Loovuse tähtsust mõistavad ka eelkooliealiste laste õpetajad, kuid siiski ei keskenduta sellele oma tegevustes piisavalt (Teder, 2014). Tuleb mõista, et alushariduse olemus on laste arengu seisukohast olulisel positsioonil ning määrava tähtsusega. Uurimused tõestavad tähtsust eelkooliealiste laste loovuse ja sotsiaalsete oskuste arengust lähtuvalt. Kui need oskused jäävad koolieelses lasteasutuses tähelepanuta, võib anda see tõuke madala enesehinnangu tekkimisele (Almon, 2003). Hea koolieelse õppeasutuse tegevuse keskmeks ei ole üksnes lapse varaste akadeemiliste oskuste arendamine, ka tema vaid kujutlusvõime, loovuse ja probleemide lahendamise oskuse arendamine (Elliot, 2006). Sellest lähtuvalt uurib töö autor, mida arvavad eelkooliealiste laste õpetajad loovpedagoogikast, loovusest ja selle arendamisest koolieelses lasteasutuses.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on koolieelse lasteasutuse õpetajate hinnangud laste loovuse kohta ja uskumused seoses loovpedagoogikaga. Eesmärgi täitmiseks leitakse vastused järgnevatele uurimisküsimustele:

1. Milline on loovuse olemus eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel?
2. Millised on eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse avaldumise kohta?
3. Millised on eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse arendamise kohta?
4. Millised on eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga?

Käesolev uurimistöö koosneb neljast peatükist. Uurimuse teoreetilistes lähtekohtades kirjeldatakse loovuse, loovpedagoogika ja uskumuste olemust ning avatakse antud teemadega seonduvad mõisted. Metoodika peatükis tutvustatakse valimit, kirjeldatakse uurimuse protseduuri, andmekogumis- ja analüüsimeetodeid. Kolmandas peatükis esitatakse kvantitatiivse kirjeldava uurimuse tulemusi. Neljas peatükk hõlab endas uurimistulemustel põhinevat arutelu ning võrdlust varasemate uurimustega.

Magistritöö sisaldab järgnevaid märksõnu: loovus, loovpedagoogika, uskumused, eelkooliealised lapsed, eelkooliealiste laste õpetajad.

1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

1.1 Loovuse mõiste ja käsitlused

Mõiste “loovus” selgitamise eesmärgil tundub süstematiseerimine ja teadusliku tausta loomine võõras, kuid erinevate visioonide ja mõtteviiside tõttu on loovuse valdkonda üha rohkem uuritud (Boden, 1994). Loovus on laiaulatuslik teema, mis on tähtis nii individuaalsel kui ka ühiskondlikul tasandil paljude erinevate ülesannetega seonduvate valdkondade jaoks. Individuaalsel tasandil avaldub loovus igapäevaelu ning tööga seotud probleemide lahendamisel. Ühiskondlikul tasandil võib loovus viia uute teaduslike avastuste, sotsiaalprogrammide ning leiutiste tekkimiseni (Sternberg, & Lumbart, 1999)

Cropley (2001) arvates iseloomustavad loovust eelkõige uudsus - loov produkt või idee, mis on unikaalne või tuntust erinev; efektiivsus - saab kasutada loovaid produkte ja ideid, mis on esteetiliselt, kunstiliselt, spirituaalselt või isegi praktiliselt väärtuslikud; ja eetilisus - loovusele ei ole omane omakasupüüdlik, julm või destrukttiivne tegevusviis.

Amabile (2012) leiab, et loovus on produkti tootmine, sobiva vastuse ja avatud lõpuga ülesandele lahenduse leidmine. Samas peab tulemus olema vastavuses ülesande täitmisega ja probleemi lahendamisega - see peab vastama eelnevalt püstitatud eesmärkidele, olema väärtuslik ja teostatav. Loovprodukti või lahenduse loomingulisus sõltub eelkõige ümbritsevatest inimestest ja nende arusaamadest seoses loovusega konkreetses valdkonnas.

Loovust mõjutavad eelkõige kolm indiviidiga seotud komponenti: valdkonnaga seotud oskused, loovusele omased protsessid (kognitiivsed ja isiksuse seonduvad protsessid, mis soodustavad mõtlemist), ülesannete teostamisele suunatud motivatsioon (sisemine motivatsioon ja huvi tegevuses osaleda). Väljaspool inimest on kõige olulisemaks mõjuriks keskkond - eelkõige sotsiaalne keskkond (Amabile, 2012).

Loovus on võime, mille olemasolul suudab inimene luua omanäolisi ja uudseid ideid või produkte. Omakorda iseloomustab loovaid ideid nende tõhusus ja asjakohasus (Heinla, 2004). Loovust käsitletakse kui tegevust, mille tulemused on samaaegselt nii originaalsed kui väärtuslikud. Sellise definitsioonini jõuti analüüsides loovuse protsessi olemust. Loova protsessi tunnuseks on mõtlemise ja käitumise kujundlikkus. Loovtegevus on eesmärgipärane ja selle protsessi käigus luuakse midagi originaalset, mille tulemus peab olema eesmärgi seisukohast väärtuslik (NACCCE, 1999).

Loovuse all mõistetakse enamasti ideed või tegevust, mis on uus ja väärtuslik. Antud juhul mängib rolli tõsiasi, et me ei saa kuidagi kindlaks teha, kas idee on uus või väärtuslik enne, kui see läbib nõ sotsiaalse hindamise. Seetõttu ei saa loovuse olemasolu kinnitust

inimese peas, vaid ideede ja kultuurilise konteksti vastastikmõju tulemusena. Loovus ei ole üksikindiviidi produkt, vaid sotsiaalsete süsteemide hinnang indiviidi produktile ehk loovus on pigem süsteemne kui individuaalne, väljendudes sotsiaalses süsteemis (Csikszentmihalyi, 1996).

Csikszentmihalyi (1988) kasutab loovuse selgitamiseks mudelit, mis koosneb kolmest erinevast aspektist - väli (*field*), valdkond (*domain*) ja üksikisik (*individual*). Eelmainitud mudeli osade vahel toimub vastastikune mõjutamine ning selle tulemusena ongi loovus protsess, mis toimib kolme teguri koosmõjul. Väli justkui vastandub valdkonna mõistele, koosnedes üksikisikutest ja institutsioonidest, kes langetavad otsuseid antud valdkonnas. Valdkond on tegevuste kogum, mis hõlmab endas teadmistega seotud ala. Selle oluline tunnus on hierarhia, mis määrab, millised mõjuvõimsad inimesed annavad hinnanguid loometulemuse või loovprodukti kvaliteedi kohta, võttes hinnangutest lähtuvalt vastu erinevaid otsuseid (Gardner, 1994). Üksikisik on iga indiviid, kes teeb saadud informatsiooni põhjal teisendusi pärast valdkonnaga tutvumist (Csikszentmihalyi, 1988).

Kaufman ja Beghetto (2009) on loovust kirjeldanud „Nelja loovuse mudeli“ abil, mis koosneb silmapaistevast loovusest (*Big-C creativity*), argiloovusest ehk igapäevasest loovusest (*little – c creativity*), õpiloovusest (*mini-c creativity*) ning erialaloovusest (*Pro-c creativity*). Väljapaistev loovus on tähelepanuväärne kogu inimkonna tasandil ning sisaldab loometulemust. Argiloovust iseloomustab aga käitumine, mis on uudne igapäevases tegevuses. Nagu termin isegi ütleb, on õpiloovus omane õppimisele ning erialaloovus professionaalsuse ja taseme näitaja valitud erialal (Kaufman & Beghetto, 2009).

1.1.1. Loova isiksuse omadused

Loovus viitab võimele luua originaalseid ja uudseid asju või ideid. Kõik inimesed on loovad vähemal või suuremal määral ning samuti on võimalik end sellel alal arendada (Aure et al., 2017). Loovad inividid on märkimisväärsed oma võimete osas enamasti igas situatsioonis ning teevad kõik oma eesmärkide saavutamiseks (Csikszentmihalyi, 1996). Loovale inimesele on omased avatus ja eelarvamuste puudumine. Loov inimene peab lugu endast ning oma töö kvaliteedi puhul lähtub asjaolust, kuidas see inimest ennast rahuldab. Loovamad inimesed võivad olla lapseaes need, kes ootavad kiitust ning oma tegevuses järgivad suuri eeskujusid. Nad on piisavalt julged, et küsida ka ebamugavust tekitavaid küsimusi ning sageli kirjeldatakse neid kui unistajaid (Uusikylä, 2006).

Gruber (1989) on uurinud loovat tööd ja töökeskkonnas tegutsevat loovat inimest. Antud kontekstis lähenetakse loovusele süsteemselt, nimetades seda hoiakute kogumiks. Lähenemisi

on mitmeid erinevaid: arenguline ja süsteemne, pluralistlik, interaktiivne, konstruktiivne ja fenomenoloogiliselt teadlik. Neli viimast lähenemist põhinevad eelkõige loova indiviidiga seotud omadustele. Pluralismi seisukohast naudib ja kasutab loov isiksus ära mitte ühte, vaid paljusid nägemusi, metafoore, sotsiaalseid suhteid jne. Interaktiivse lähenemise järgi töötab loov inimene mõningates ajaloolistes, ühiskondlikes ning institutsionaalsetes raamides. Konstruktivism eeldab, et looja võtab osa ümbritseva keskkonna valikutest ja kujunemisest, milles tegevus aset leiab. Fenomenoloogilise lähenemise seisukohast on inimene oluline osa maailmast, mitte lihtsalt keegi, kes täitab töötaja rolli.

Sternberg (2006) on esitanud teooria, mille kohaselt nõuab loovus kuut omavahel seotud ressursi: intellektuaalseid võimeid, teadmisi, mõtlemisviise, isiksust, motivatsiooni ja keskkonda. Keskendudes intellektuaalsete võimetele, saab rääkida kolmest erinevast oskusest. Esimeseks oskus näha probleeme uuest vaatenurgast ning vältida tavapärase mõtlemise piire. Teisena on esitatud oskus mõista, millised ideed on elluviimist väärt ning millised mitte. Välja on toodud oskus veenda teisi inimesi oma ideede vajalikkuses ja nendes väärtuses. Isiksuse seisukohast on inimese olulisteks omadusteks suutlikkus ületada ettetulevaid raskuseid, valmisolek võtta mõistlikke riske, tolereerida erinevaid mõtlemisviise ning enesetõhusust (Sternberg, 2012). Loovuse kontekstist lähtuvalt on inimene kõige motiveeritum siis, kui ta tunneb huvi ja rahulolu oma töö vastu. Lisaks eelnimetatule peab eriala talle piisavalt naudingut ja väljakutseid pakkuma ehk inimene omab kõrget sisemist motivatsiooni (Amabile, 2012). Loovuse seisukohast on oluline loovaid ideid toetav ja rahuldust pakkuv keskkond - isegi, kui kõik sisemised ressursid loovuse avaldamiseks on olemas, seda ilma keskkonna toetuseta ei juhtu (Sternberg, 2006).

Csikszentmihalyi (1996) on välja toonud erinevaid loovale inimesele iseloomulikke tunnuseid. Näiteks iseloomustab loovat inimeste energilisus, kuigi tihti vajavad nad vaikust ja puhkust. Arukus, keskendumisvõime, entusiasm ja mängulisus iseloomustavad loovat inimest. Nendes vastanduvad omavahel nii vastutus kui vastutustundetud, karmus ja pehmus, alandlikkus ja uhkus, mässulisus ja konservatiivsus. Loovad inimesed on kirglikud oma töö suhtes, kuid samas suudavad nad jääda ka objektiivseks. Nende avatus ja tundlikkus võib nende elu keeruliseks teha, kuid samas pakuvad väljakutsed loovale inimesele naudingut.

1.2 Laste loovus

Loovus avaldub suures osas juba varases lapseas. Teadusvaldkonnad nagu lastepsühholoogia ning pedagoogika pööravad loovusele palju tähelepanu ja püüavad vastuseid leida erinevatele küsimustele seoses loovuse protsessidega. Kõige enam on lapse loovuse seisukohast püütud mõista lapse loovuse üldist arengut ja avaldumist (Vögotski, 2016).

Arenemine loovaks isiksuseks saab toimuda vaid loovuse toetamise tulemusena varases lapseas (Yildirim, 2010). Laste loovust saab vaadelda individuaalsel tasandil. On oluline last tunnustada - see annab lapsele võimaluse end paremini tundma õppida ja kasutada oma täielikku potentsiaali. Kui täiskasvanud pole võimelised lapse loovust ära tundma, ei saa seda ka arendada (Runco, 2003).

Lastes avalduvad sünnipärased võimed võivad olla väga erinevad. Nii, nagu ilmneb lapsel käitumine viitele kaasasündinud intelligentsusest, võib sarnaselt avalduda käitumine, mis tõendab loova potentsiaali olemasolu. Loov potentsiaal võimaldab lahendada probleeme, millele on keeruline lahendusi leida ning mille puhul tavapärased vastused ei tööta (Moran, 1988). Mõnede laste puhul võivad ilmnedä unikaalsed märgid mingites valdkondades. Loovus tähendab asjade tegemist ja nendesse suhtumist teistugusel viisil, mis nõuab mõttemustrite muutumist. Lapsed aga pole üksinda võimelised oma teguviisi ja suhtumist muutma. Varased eluaastad annavad parimal juhul vaid vihje erakordsetest loovatest võimetest konkreetses valdkonnast, kuhu vanemaks saades tagasi pöörduakse (Csikszentmihalyi, 1996).

Csikszentmihalyi (1996) leiab, et loovust saab hakata arendama juba maast madalast hea elukvaliteedi ja mitmekülgse tegevuse tagamise kaudu. Perekonnal on eelnimetatud protsessis mängida oluline roll. Vanemad saavad lapsi julgustada omandama uusi teadmisi ja oskuseid ning tutvustada erinevaid eluvaldkondi. Nad mängivad tähtsat osa lapse iseloomu kujundamisel. Paljudel juhtudel on vanemad just need, kes annavad lapsele impulsi loovuse avaldumiseks.

1.2.1. Laste loovuse avaldumine

Loovus avaldub võimes tulla toime uute olukordadega, tavapärasest erinevate probleemidega, püüdes neile lahendusi leida. Loovuse puhul on olulisel kohal aktiivne alge, mis sunnib looma midagi uut (Kidron, 1990).

Laste loovus võib väljenduda kujuteldavas mängus, eneseväljenduses ja uutes arusaamades maailmast. Lapsed väljendavad end, näiteks lauludes, mängudes, tantsudes, kõnes, joonistustes - nendele omase spontaansuse tõttu väljendavad lapsed loovust enamikes tegevustes (Runco & Cayirdag, 2013).

Loovaid lapsi nähakse tihtipeale veidrate ja isegi andetutena, sest nad elavad nõ enda loodud omapärases maailmas. Neid iseloomustatakse nii, et nad on sõltumatud ja tundlikud. Looval õpilasel on võime tuvastada probleeme ning leida neile lahendusi viisil, milleks tema eakaaslased suutelised pole. Seetõttu on loova lapse probleemilahendused omapärased ja läbimõeldult kavandatud ning looming on uudne. Tihti on aga nii, et loovad lapsed ei pruugi alluda reeglitele ning seetõttu saavad nad tõrjutuse ja negatiivse kriitika osaliseks (Uusikylä, 2006).

Runco ja Cayirdag (2013) leiavad, et loovus on laste arengus hädavajalik, sarnasel moel, nagu vaheldus on eluliselt tähtis ühiskondlikus arengus ja bioloogilises evolutsioonis. Lapsed on loovad, kui nad väljendavad ennast piiramata: mõeldes, avastades ja käitudes nii reaalsuse kui fantaasia piirides. Nad on mängulised ja vabad, nende elu on vähem rutiine, nad teevad vähem oletusi, ja on spontaansemad kui täiskasvanud. Need omadused võimaldavad lastel mõelda avaramalt, mitmekülgsemalt ja fantaasierikkamalt. Vanemaks saades muutuvad lapsed sotsiaalsemaks ning nad õpivad mõistma, millised ideed ja käitumisviisid on sobilikud ja millised mitte.

Enamus lastest, kes lasteaeda lähevad on särasilmsed, loovad ja eevil läheneva aasta suhtes. Mõndadel juhtudel paari kuu või aasta möödudes muutuvad lapsed passiivseteks. Hiljem koolis on nad tõenäolisemalt lähedal ebaõnnestumistele ja hilisemale väljalangevusele. Et tagada panustamisvõimelise lapse igakülgne individuaalse areng, peab otsima loovust igas lapses, ka neis, kelle akadeemilised tulemused pole oma eakaaslastega võrdväärdsed. Kui seda ei tehta, hääbub tõenäolisemalt ühiskonna üks väärtuslikumaid loodusvarasid - kodanike tugevuse. Oluline on julgustada lapse huvi arengut, mõtlemist ja loovat käitumist klassiruumis (Cohen, 1988).

Lapsi ei saa hinnata vaid akadeemilise võimekuse alusel - see ainuüksi ei taga edu ja isiklikke saavutusi. Kõrgete akadeemiliste võimetega lapsel võib olla tugevaid külgi, mis on tähelepanuta jäetud. Lapsed, kellele akadeemiliste tööde teostamine raskusi tekitavad, võivad saavutada silmapaistvaid tulemusi teistes valdkondades. Loovharidus aitab kaasa akadeemiliste tulemuste tõstmisele. Oluline on leida valdkond, milles laps hea on - see aitab tõsta tema enesekindlust, mis omakorda võib viia üldiste tulemuste paranemiseni (NACCCE, 1999).

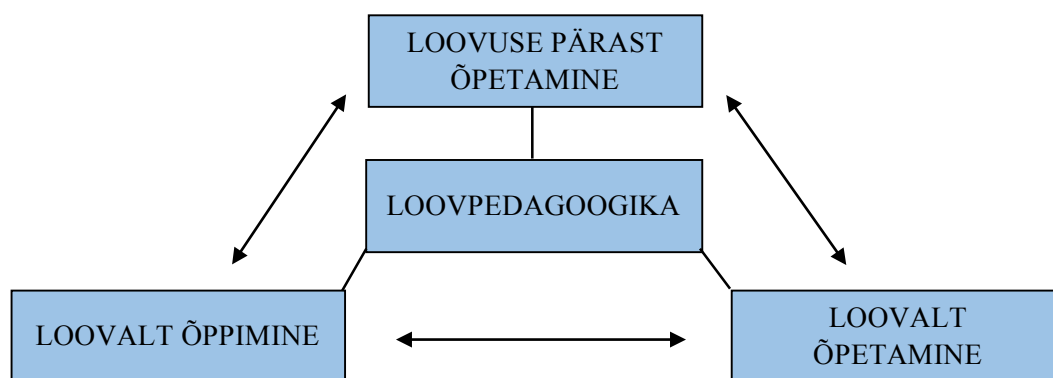
1.2.2. Loovpedagoogika - laste loovuse arendamine

Noorte õpetamine mõtlema sarnaselt leiutajatele ja midagi ise looma, sealhulgas erinevate meetodite rakendamine ja asjadele lähenemine uuest vaatenurgast, juhib õpetajaid tihti ka

ennast uute meetodite alal harima. Samas on erinevate mõttemustrite muutuseid ja selle tulemusi, näiteks loominguline läbikukkumine, akadeemilistest teadmistest keerulisem hinnata (Couch & Estabrooks, 2018).

Loovuse uurija Lin (2011) leiab, et loovpedagoogika raamistik, mis sisaldab loovuse aspekte hariduse valdkonnas, on loodud eesmärgiga illustreerida seoseid loovuse ja pedagoogilise praktika vahel. Loovpedagoogika aitab kirjeldada lapse loovat arengut läbi kolme elemendi: loovalt õpetamine, loovuse pärast õpetamine ning loovalt õppimine. Õppimine ja õpetamine on kaks omavahel paralleelselt toimivat protsessi, mis omavahel vähesel määral kokku puutuvad. Õpetaja ülesandeks on teadmiste edastamine ning õppija eesmärk on kuulata ning õpitut aktsepteerida (Lin, 2009).

Loovpedagoogika sisaldab kolme elementi, mille vahel toimub interaktsioon (joonis 1) (Lin, 2009). NACCCE (1999) aruandes on välja toodud erinevus loovalt õpetamise ja loovuse pärast õpetamise osas. Nimelt tähendab esimene neist kujutlusvõime kasutamist õppimise huvitavamaks ja efektiivsemaks muutmise eesmärgil. Loovuse pärast õpetamine on aga õpetamise vorm, mille eesmärk on arendada loovalt mõtlemist ja käitumist lapses endas. Loovalt õpetamine keskendub õpetajale, kuid loovuse pärast õpetamine õppijale endale, kuid loovuse pärast õpetamist ei saa saavutada ilma loovalt õpetamiseta (Craft, 2005).



Joonis 1. Loova pedagoogika kolm elementi (Lin, 2009, lk 56)

Noore inimese loovalt võimed arenevad kõige tõenäolisemalt keskkonnas, kus õpetaja loovad võimed avalduvad (NACCCE, 1999). Õpetajal on kogu protsessis kanda keskne roll. Loovuse uurijaid on õpetajaid kirjeldanud ka kui kunstnikke, kes annavad tõuke loovuse arengule ning samas on ise enda tegevusega eeskujuks (Craft, 2005). Õpetajad saavad edukamalt aidata kaasa lapse loovuse arenemisele, kui nad on ka ise oma töös loovamad (NACCCE, 1999).

Loovuse pärast õpetamine on protsess, mis ei saa muutuda rutiinseks. Samas on välja arendatud mõningad põhimõtted, mis on seotud ülesannetega loovuse pärast õpetamise osas: julgustamine, tuvastamine ja edendamine. Igas valdkonnas on kõrgelt loovad inimesed tihti peale enesekindlad oma võimete osas. Paljud noored ja täiskasvanud aga ei mõtle endast kui loovast inimesest ning seetõttu võib neil puududa enesekindlus teha esimest sammu loovuse arendamise suunas. Seetõttu on õpetaja esimene ülesanne julgustada õppijat uskuma oma loovatesse potentsiaali. Hariduse oluline ülesanne on aidata noorel avastada oma tugevaid külgi - seetõttu on oma loovuse tuvastamine loovuse pärast õpetamise oluline osa. Loovus avaldub tavapärasteste võimete ja oskuste kaudu, mille arendamine aitab kaasa loovuse üldisele arengule. Õpetamine loovuse pärast annab võimaluse noorele sisendada, mida tähendab olla loov ning aidata kujuneda tundlikumaks enda loovate protsesside suhtes (NACCCE, 1999).

Spontaanse ja loovalt õppimise ning sellega seonduvate iseloomuomaduste hooletusse jätmine, võib laste loovuse avaldumist pidurada. Seetõttu on loovalt õppimine oluline aspekt loovpedagoogika raamistikus (Lin, 2011). Loovalt õppimise juures on olulisel kohal võimalustele mõtlemine. See on olukord, kus õppija võtab kontrolli kas uurimise, avastamise, probleemi või teistega koostöö tegemise protsessis. Probleemide lahendamine hõlmab võimalustele mõtlemist lahenduste leidmise osas, ideede ja strateegiate üle arutatakse, neid esitatakse, katsetatakse ning hinnatakse. Loovalt õppimise protsessis aitab võimalustele mõtlemine kaasa avatud vastustega ülesannete täitmisel ja lahenduste leidmisel. Võimalustele mõtlemine tegevuses toob kaasa uued ideed ning selle konteksti aitab luua õpetaja (Craft, Cremin & Burnard, 2006).

Lapse loovuse arendamise seisukohast on oluline õpetajapoolne tegevus. Tähtis on julgustada lapsi tegusema uudsel viisil ning lasta neil endil otsuseid vastu võtta. Samuti luua heatahtlik ja avatud keskkond ning väärtustada lastes nende mängulisust, huumorimeelt ja julgust katsetada. Lapse otsuseid tuleb austada ja lasta neil soovi korral ka üksinda tegutseda (Uusikylä, 2006).

1.2.3. Eelkooliealiste laste loovuse areng

Lapsed soovivad väljendada oma ideid ja mõtteid erinevate väljendusvahendite ja sümbolite kaudu. Lapsed loovad visuaalseid pilte, presenteerivad oma ideid ja suhtlevad maailmaga väga erineval viisil. Nad arendavad oma kompetentsust integreerides omavahel erinevaid tegevusvaldkondi, nagu mängimine, liikumine, muusika, joonistamine, maalimine jne. Seisukohtade jagamise abil tõuseb laste teadlikkus ja nad teevad oma arengus sammu edasi.

Loovuse arengule aitavad kaasa ka avatud diskussioonid ja erinevad tegevused. Tegevused, mis on lapse kogemuse seisukohast olulised ja tähenduslikud, aitavad näha seosed erinevate valdkondade vahel (Edwards & Wright, 1995).

Eelkoolialise lapse loovus areneb kunstiliste tegevuste kaudu. Kunst annab võimaluse teha koostööd kehal, mõistusel ja tajul. Kunstitööde kaudu areneb paindlik mõtlemine; loovmõtlemine; kuulamine ja tööjuhenditest arusaamine; uute sõnade õppimine. Kunsti aitab arendada loovat suhtumist, mis on oluline kõikides valdkondades. Põhjuseks on kunsti eelis pakkuda loovat, avastamist täis ja lõõgastavat tegevust (Mayesky, 2009).

Eelkoolialiste laste loovus on seotud mänguga. Mängimine võimaldab lastel loov olla, samaaegselt oma kujutlusvõimet arendades. Samuti aitab mäng tundma õppida ümbritsevat maailma ja omandada erinevaid oskuseid. Eelnimetatud tegevuse kaudu areneb lapse enesekindlus ja suutlikkus hakkama saada ettetulevate raskustestega. Mängimine annab võimaluse väljendada oma mõtteid, kogemusi ja vajadusel ka pettunust. Fantaseerides proovivad lapsed täita erinevaid rolle, eksperimenteerides nii keele kui kogedes uusi emotsioone (Anderson-McNamee & Bailey 2010). Mäng võimaldab lapsel õppida ja arendada erinevaid sotsiaalseid oskuseid (Oncua & Unluer, 2010). Mäng aitab koondada kokku kogemused lapse elus. Loovmäng on väljund laste loovusele, mille kaudu toimub laste loomulik areng, Mängu puudumine laste elust tooks kaasa negatiivseid tagajärgi, mõjutades tõsiselt nende lapsepõlve (Almon, 2003).

Laste loovuse arengust lähtuvalt on oluline mõtlemine, mis viib lahenduste leidmiseni erinevates olukordades. Esineb kahte tüüpi mõtlemist: konvergentne ja divergentne mõtlemine. Konvergentse mõtlemise tulemuseks on tavaliselt kindel vastus või lahendus küsimusele või probleemile. Divergentne mõtlemine annab võimaluse asjadele veidi mitmekülgsemalt läheneda. Nimelt on divergentse mõtlemise tulemuseks mitmed erinevaid vastused või lahendid küsimusele või probleemile. Kui paluda lapsel leida erinevaid vastuseid ühele küsimusele on tõenäoline, et esitatakse palju õigeid väiteid. Loovuse jaoks on olulised aga mõlemat tüüpi mõtlemine - nii konvergentne kui divergentne mõtlemine. Põhjus on asjaolus, et lisaks mitmekülgsel mõtlemisele peavad lapsed ka õppima viise, kuidas asju tehakse (Mayesky, 2009).

Eelkoolialiste laste loovuse arengu seisukohast on tähtis roll mängida sotsiaalsel keskkonnal. Lapse loovuse arendamiseks, tuleb muuta keskkondlikke tegureid: füüsilist keskkonda, perekonnasisest keskkonda ning õpikeskkonda (Azari, Faizi & Maleki, 2012) Õpetajal on võimalus teha plaane, paigutada klassiruumi vastavalt enda soovide kohaselt, valida materjale jne. Samas peab jälgima, et lapsel oleks võimalik teha endale sobivaid

valikuid, mis on kooskõlas lapse võimete ja huvidega. Loovust saab areneda keskkonnas, mis on emotsionaalselt turvaline ning kus kõik lapsed tunnevad, et on austatud ükskõik, millised on nende võimed, väljakutsed või taust. Turvaline keskkond võimaldab lastel proovida uusi asju, võtta riske, teha asju tavalisest erinevalt kartmata häbisse jääda (Isbell & Raines, 2013).

1.3 Õpetajate uskumused laste loovuse kohta

Uskumusi on uuritud erinevates valdkondades, nagu meditsiin, õigus, antropoloogia, sotsioloogia. Sarnaselt eelnimetatule on uskumustele keskendunud psühholoogia ja pedagoogika valdkonnas, kus väärtused on olnud nii ühiskondliku kui ka indiviidile keskendunud uurimuste osaks. Uskumused on isiklikud hinnangud väidete tõesuse või mittetõesuse kohta (Pajares, 1992). Uskumused viitavad indiviidi reaalsele teadmisele või sellele, mida indiviid peab tõeseks olenemata sellest, kas eksisteerib toetus teadmisele (Bereczkia ja Kárpáti, 2018). Õpetajatel võib olla uskumusi seoses oma töö, õpilaste, valdkonna, rollide ja kohustuste kohta ning teaduskirjanduses on toodud erinevaid arusaamasid hariduslikest uskumustest (Pajares, 1992).

Õpetajatele esitatavad nõuded kasvavad üha enam. Samas mängivad õpetajate uskumused suurt rolli õpilastele teadmiste ja informatsiooni edastamise osas (Kutálková, 2017). Õpetajate uskumused võivad olla välja kujunenud õpilaste, kooli, enda rolli, vastutusala ning õpetamisviiside põhjal (Pajares, 1992). Nende kaudu on võimalik tõlgendada nähtusi ning need mõjutavad õppeprotsessis nii õppureid kui õpetatava sisu ja omandamist (Kutálková, 2017).

Diakidoy & Kanari (1999) leiavad, et loominguliste ilmingutega kaasnevad teatud uskumused. Kui loovust peetakse omaseks pigem vähestele inimestele, siis eeldatakse, et loovuse avaldumine klassiruumis on harukordne nähtus. Hariduse eesmärgid seoses loovusega on tajutavad vähesel määral, sest nad avalduvad vaid silmapaistvalt loovate laste olemasolul. Oluline on siiski mõista, et loovaid õpilasi on palju ning õpetaja rolli suurenedes ja suutlikkusel lapse loovust hinnata ning kindlaks määrata, suureneb ka loovuse avaldumine õpilastel.

Loovad uskumused tähendavad uskumusi, mis on seotud loovuse olemuse, olulisuse ja arendamisega (Pajares, 1992). Õpetajad, kes mõistavad loovust kui indiviidi võimet, otsivad rohkem mitmekülgeid ja loomingulisi tulemusi erinevates situatsioonides ja eelistavad loovuse avaldumist läbi spetsiaalselt kujundatud/rakendatud/sooritatud ülesannete. Samas õpetajad, kes usuvad, et loovus on vaid valdkonna põhine, võivad oma tegevuset planeerida

vastavalt nende uskumuste kindlale olemusele. Õpetajad, kes arvavad, et loovus on seotud pigem kirjanduse ja kunstiga, ei pruugi neid valdkondades, nagu matemaatika ja teadus üldse väärtustada. Õpetajad, kes usuvad, et õpilased võivad olla loovad väga erinevates valdkondades, aitavad kaasa lapse loovuse avaldumisele ja arengule (Diakidoy & Kanari, 1999).

2. Metoodika

Järgnevas peatükis antakse ülevaade seoses antud uuringu valimi, andmekogumismeetodi, protseduuri ning andmetöötlusmeetodiga.

Antud magistritöö uurimisstrateegiaks on kvantitatiivne kirjeldav uurimus. Kvantitatiivne uurimisstrateegia on enamasti hüpoteetilis-deduktiivne. Seesugune strateegia annab võimaluse meetodeid korrata ja tunnustega manipuleerida ning välja selgitada, kui palju mingeid tunnuseid esineb. Kvantitatiivse uurimustöö eesmärk on jõuda uuritava nähtuse olemuseni ja püüda seda mõista - avastada varjatud aspekte ning need avalikkuse ette tuua. (Õunapuu, 2014). Uurimistöö on suunatud kirjeldamisele, ennustamisele ja seletamisele, mille kohaselt eksisteerib vaadeldav objektiivne maailm (Johnson & Christensen, 2012).

Kvantitatiivses uurimustöös on olulisel kohal arvud, sest uuritavad nähtused peavad olema mõõdetavad. Uurimistulemused esitatakse statistikana (Johnson & Christensen, 2012). Seetõttu kasutatakse antud uurimistöö andmete analüüsimiseks induktiivset kvantitatiivset sisuanalüüsi. Eelnimetatud analüüs aitab koguda nii sõnalisi kui arvulisi andmeid ning need uurimistöös registreerida (Õunapuu, 2014). Induktiivne analüüs aitab lähtuda konkreetsetest andmetest: moodustatakse koode ja kategooriaid lähtuvalt konkreetsest informatsioonist (Kalmus, Masso, Linno, 2015).

2.1 Valim

Valimi üldisest kirjeldusest peab selguma tunnuste ja objektide hulk, mida populatsioonist valimisse eraldatakse (Õunapuu, 2014). Konkreetse uurimuse raames uuriti eelkooliealiste lasteasutuse õpetajaid eesmärgipärase mugavusvalimi kaudu. Tegu on mittetõenäosusliku valimiga, mille suurus pole täpselt teada. Kuna eesmärk oli uurida konkreetset sihtrühma, siis peavad uuritavad vastama kindlale kriteeriumitele: töötama õpetajana koolieelses lasteasutuses. Eesmärgipärane valim moodustub lähtuvalt uurija teadmistest ja kogemustest. Samas oli konkreetse uurimuse valimi moodustamise juures oluline uuritavate kättesaadavus. Seetõttu kaasati liikmeid nõ mugavalt ning koostöövalmiduse põhimõttel (Õunapuu, 2014).

Valimi moodustamiseks pöördui kirja teel kõikidesse Tartumaa ning Harjumaa koolieelsete lasteasutuste poole. Valik lähtus koolieelsete lasteasutuste paljususest antud piirkondades, kuna tegemist on kahe Eestis asuva suurlinnaga. Ankeedile vastas 85 naissoost õpetajat. Vastanutest 80 töötasid eelkooliealiste lasteasutuses rühmaõpetaja ja 3 uurimuses osalenud liikumisõpetaja ametikohal. Muusikaõpetajat ning ujumisõpetajat oli uurimuses esindatud mõlemal juhul üks kord. Vastanutest 38,6% ehk 32 juhul omasid

eelkoolipedagoogika alal bakalaureusekraadi. Sama kvalifikatsiooni magistrikraadi esines 9 (10,8%) eelkooliealiste laste õpetajate puhul. Muud pedagoogilist kõrgharidust omasid 16 õpetajat: 6 (7,2%) bakalaureuse- ning 10 (12%) magistkraadiga. Koolieelse pedagoogika alane rakenduskõrgharidus oli 13 (15,7%) ja pedagoogika alane rakenduskõrgharidus 3 (3,6) õpetajal. Koolieelse pedagoogika alaseid kursuseid olid läbinud 10 õpetajat ehk 12% vastanutest. Uuritavate hinnangul oli (6 juhul) lisaks eelkoolipedagoogika alasele või pedagoogilisele kõrgharidusele omandatud kõrgharidus kas psühholoogia, sotsiaaltöö, andragoogika, haridusjuhtimise, eripedagoogika ja muusika alal (igas valdkonnas üks esindaja).

Valimisse kuulunud lasteasutuse õpetajate keskmine tööstaaž oli 15,5 aastat, sealhulgas oli kõige staažikam 45 aastat samal töökohal tegutsenud õpetaja ning kõige vähem antud ametit pidanud õpetaja, kelle pedagoogiline tööstaaž ulatus 3 kuu lähedale. Ankeedi kaudu koguti ka informatsiooni selles osas, milliste vanusegruppidega lasteaiaõpetajad töötavad. Kokku andis sellele küsimusele vastuse 79 uurimuses osalenud õpetajat. Enamik vastanud lasteaiaõpetajatest puutus oma töös kokku lastega vanuses 3-7 eluaastat (77,2%), maimikuealiste lastega töötas 20,6% vastanutest. Erandiks oli kaks juhtu, kus lasteaiaõpetajad puutuvad kokku kõigi lasteaiaaeglaste lastega (1-7 eluaastat, 2,5%).

2.2 Andmekogumismeetod

Käesoleva uurimuse läbiviimiseks kasutati elektroonilisi küsimustikke, mis andsid uurijale võimaluse koguda andmeid suurel hulgal, kasutades selleks minimaalseid kulusid (Õunapuu, 2014). Kasutati kahte uurimisinstrumenti, mille eestindamiseks kasutati tõlge-tagasitõlke meetodit. Protsessi iseloomustab originaalkeelest teksti tõlkimine teise keelde ja tagasi originaalikeelde. Antud meetodi eesmärk on kontrollida mõistete vastavust originaal-ja tõlgitud teksti vahel (Urban, 2006). Kahe kakskeelse tõlkija olemasolu aitab jõuda parima tulemuseni instrumendi tõlkimise osas. Nimelt peaksid tõlkijad instrumende tõlkima eraldi ning analüüsima tõlgete erinevusi, seejärel tõlkimist kordama, et saavutada konsensus ning jõuda lõpliku versioonini (Burns & Grove, 2001).

Tõlkimise puhul on oluline üheselt mõistetavuse saavutamine. Kasutatakse erinevaid tõlkemeetodeid, milleks on pragmaatiline, lingvistiline, etnograafiline ning esteetilis-poeetiline. Kõige sagedamini kasutatakse etnograafilist tõlkemeetodit, põhjuseks on eelkõige mõistetavus kasutatavate terminite osas - oluline on uurimisinstrumendi terviklik mõistmine (Burns & Grove, 2001).

Konkreetses magistritöös täitis kaastõlkija rolli magistritöö juhendaja, kelle esitatud soovitudest lähtuvalt viidi küsimustes läbi parandusi ja muudatusi: oli nii sõnalisi kui mõistetavuse küsitavusi. Kuna kasutati võõrkeelseid uurimisinstrumente, oli vaja tagada nende vastavus originaaliga, kuid samas arusaadavus uurimuses osalejale. Koostöös kaastõlkijaga töötati välja uurimisinstrumenti lõplik eestindatud versioon eelnimetatud tegevuste tulemusena.

Uurimisinstrumentideks olid Diakidoy ja Kanari (1999) poolt kasutatud materjal õpetajate hinnangute uurimiseks laste loovuse kohta (*Teacher's Beliefs about Creativity*), mille puhul keskenduti aspektile – loovuse olemus (täendus ja loovproduktid) ja lapse loovuse arendamisele. Teiseks uurimismeetodiks oli ankeet eesmärgiga uurida eelkooliealiste laste õpetajate uskumusi loovpedagoogika kohta (*Preschool Teachers' Beliefs of Creative Pedagogy*; Cheung & Leung, 2013).

Esimene uurimisinstrument keskendus õpetajate hinnangutele seoses laste loovuse ja loovuse arendamisega (Diakidoy & Kanari, 1999). Informatsiooni koguti avatud küsimuste kaudu, sisaldades kirjeldamist eeldavaid küsimusi nagu, *mis on teie arvates loovus?; kas õpetaja saab laste loovus arendada?* (koos põhjendusega); *palun tooge näide selle kohta, kuidas laste loovus avaldub* jne (lisa 1). Uurimuses koguti informatsiooni ka valikvastustega küsimuste kaudu uurides, kui tihti puutuvad õpetajad kokku loovate lastega. Samuti olid uurimisinstrumentis esitatud tunnused ja iseloomujooned, millest õpetajal oli võimalik valida, iseloomustamaks loovat last. Lisaks eelnimetatule olid esitatud väited, mille seast pidi koolieelse lasteasutuse õpetajad leidma endale sobiva või sobivad. Näiteks *iga inimese loovust saab arendada; ainult nende inimeste loovust saab arendada, kes on sünnipäraselt loovad; loovus on kaasasündinud, seda ei saa arendada*. Magistritöö raames koostatud ankeedi õpetajate hinnangute uurimiseks laste loovuse kohta kaudu uuriti, milliseid väited seoses loovproduktidega peavad lasteasutuse õpetajad tõeseks ehk millised on nende hinnangud loovproduktide kohta (Diakidoy & Kanari, 1999) (lisa 1).

Teise uurimisinstrumentiga otsiti vastuseid eelkooliealiste lasteasutuse õpetajate uskumuste kohta seoses loovpedagoogikaga (Cheung & Leung, 2013). Uurimisinstrument koosnes 22 küsimusest, mida on võimalik hinnata Likerti 5-pallisel skaalal ning mis vastasid järgnevatele hinnangutele: 5 - väga tähtis, 4 - üsna tähtis, 3 - ei seda ega teist, 2 - ei ole tähtis, 1 - üldse mitte tähtis. Näiteks olid esitatud järgnevad küsimused: *suunatud õpetamine on; avatud küsimuste küsimine on; valikute andmine on, ebaõnnestumiste aktsepteerimine on* jne (lisa 1).

Elektronilised ankeedid loodi *Google Forms* keskkonnas ning sisaldasid nii kinniseid kui lahtiseid küsimusi. Ankeetide valikul põhineti uurimustöö eesmärgile ja uurimisküsimustele. Töö usaldusvääruse suurendamiseks luges ning analüüsis uurimuses kasutatavad ankeedid läbi magistritöö juhendaja.

Uurimistöö valiidsuse ehk uurimuse eesmärkide vastavuse tagamiseks viidi läbi eeluurimus kolme koolieelse lasteasutuse õpetajaga. Eeluurimuse eesmärk oli uurimisinstrumenti muuta veelgi kvaliteetsemaks, viies vajadusel küsimustikus läbi vastavaid muudatusi. Uurimus ise teostati veebikeskkonnas, kuid prooviuurimus esitati osalejatele paber kandjal, et vajadusel saaks teha muudatusi ning küsimustikku mugaval viisil kommenteerida. Eeluurimuse käigus avastati puudusi kvalifikatsiooni puudutavas küsimuses: mõningate valdkondade esindajad lasteaias, kes samuti liigituvad lasteaiaõpetajate alla, näiteks liikumisõpetaja ning muusikaõpetaja, polnud ankeedis märgitud. Samuti tuli küsimustikku juurde lisada veel haridustasemega seonduvaid küsimusi.

2.3 Protseduur

Elektroniline ankeet edastati meiliaadressi teel kõikidele Tartumaa ja Harjumaa lasteaedade direktoritele. Kirjas oli selgitatud uurimuse eesmärk ning lisatud link elektronilisele ankeedile. Informatsiooni edastati kõikide eelmainitud piirkondade lasteaedade direktoritele, kellel paluti kirjad edasi saata õpetajatele.

Paar nädalat pärast elektronilise ankeedi väljasaatmist kirjutati meeldetuletused kõikidesse eelnevalt informeeritud koolieelsetesse lasteasutustesse. Andmete kogumine toimus kolme kuu vältel (novemberi 2017–jaanuar 2018). ning selle ajaga saadi kokku 85 vastust, mis on oodatustunduvalt vähem, kuid siiski piisav andmete analüüsimiseks ning uurimustulemuste esitamiseks.

Elektronilise ankeedi täitmiseks puudus ajaline piirang ja koolieelse lasteasutuse õpetajatel on võimalik seda täita endale sobival ajal ning meeldivas kohas. Uurimuse läbiviimise käigus tundus, et ankeedis olevad küsimused on vastajatele lihtsasti mõistetavad ning arusaadavad, sest küsimusi või täpsustusi elektronilise ankeedi täitmise kohta uurijani ei jõudnud.

Uuritavatele oli tagatud konfidentsiaalsus kogu uurimuse vältel, sellest oli neid ka eelnevalt informeeritud - uurimuses saadud informatsiooni nägi vaid uurija. Uurimuse eesmärki oli uurimuses osalejatele selgitatud ning selles osalemine toimus vabatahtlikkuse alusel.

Uurimuse läbiviimise käigus näis, et koolieelse lasteasutuse õpetajate arvates on laste loovusega seonduv teema oluline, sest esitati positiivseid kommentaare antud teema uurimise kohta.

2.4 Andmeanalüüsimeetod

Uurimuses saadud andmete analüüsiseks kasutati kvantitatiivse sisuanalüüsi ehk kontentanalüüsi. Kontentanalüüsi võib pidada oma olemust arvestades pigem uurimisstrateegiaks kui meetodiks - see justkui seob omavahel kvalitatiivset ja kvantitatiivset meetodit. Kontentanalüüs koosneb kolmest osast: ettevalmistused, tekstide kodeerimine ning andmete analüüs ja interpreteerimine. Kontentanalüüsil on võime anda üldplaan ehk ülevaade nähtuste esinemisest (Kalmus, 2015).

Kvantitatiivsete andmete esitamine toimus kirjeldava ja järeldava statistika kaudu. Magistritöö uurimuse tulemusest saadud informatsioon esitati kompaktselt ja ülevaatlikult. Kirjeldava statistika kaudu kirjeldati andmeid ning tehti neid kokkuvõtteid (Õunapuu, 2014). Esitati tabelleid, graafikuid ja jooniseid tulemuste selgitamiseks. Üksikud keskmised toodi välja teksti sees. Statistika esitamisel järgitakse läbivalt sama stiili (Rootalu, 2014). Järeldava statistika kaudu antakse kogu andmestikust tuleneva informatsiooni põhjal hinnanguid ja tehakse järeldusi (Õunapuu, 2014).

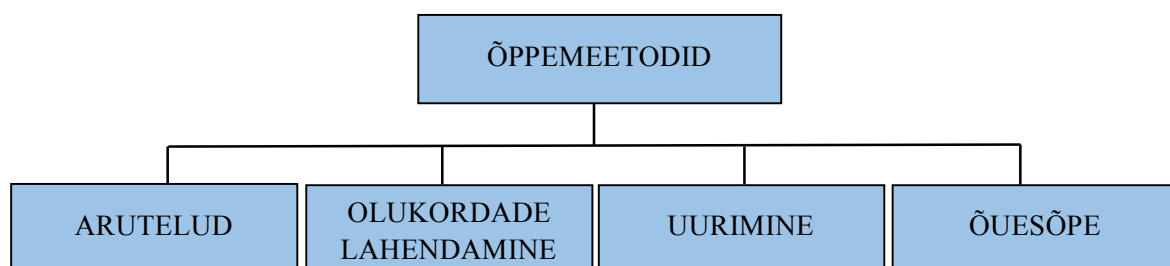
Avatud küsimuste töötlemine toimus induktiivse kvantitatiivse sisuanalüüsi kaudu, et selgitati välja teemad ja nende järjestus. Sisuanalüüsi aitab uuritavate tekstide sisu paremini mõista ja neid süstematiseerida. Samuti võimaldab see lähtuda konkreetsetest andmetest, mille analüüsil tekkinud koodid ja kategooriad tuletatakse uurimuses osalenute vastustest (Kalmus, Linno ja Masso, 2015). Kvantitatiivse sisuanalüüsi teostamisel esitati uurimisest saadud tulemusi sagedustabelite kaudu. Sagedustabelis on esitatud tunnuste väärtused ning väärtuste esinemine protsentides. Samuti tuuakse kirjeldava statistika kaudu välja järelduste tegemise tulemusena saadud arvud, seda nii teksti sees kui tabelites (Rootalu, 2014). Sagedusele lisaks on tabelites välja toodud mainigud ehk arv konkreetsete fenomenide uurimuses esinemise kohta.

Uurimusest saadud transkriptsioonid sisestati programmi *Microsoft Excel* ning alustati kodeerimisega. Kodeerimine toimus käsitsi. Protsessi puhul oli oluline transkriptsioonidest välja otsida vajalik informatsioon ehk teemaühik: sarnased teemaühikud moodustasid koodi, millele tuli anda nimi. Induktiivne ehk avatud kodeerimine on teksti nõ lõikamine, eesmärgiga mõista autori mõttemaailma teksti üksikasjaliku lahtiseletamise tulemusena (Kalmus, Linno ja

Masso, 2015). Ankeedi kaudu kogutud transkriptsioonid analüüsiti põhjalikult eelnimetatud viisil.

Töö usaldusväärsuse tõstmiseks ja tulemuste objektiivsemaks väljaselgitamiseks kasutati kaaskodeerija abi. Mitmekordne kodeerimine kindlustab tekstist olulise leidmise ning üheselt mõistetavuse. Kaaskodeerija kodeeris ankeedis olevaid küsimusi sarnaselt uurijaga. Kaaskodeerija abil oli võimalik märgata informatsiooni, mis esmapilgul kõrvale jäi. Võrdlus toimus uurija ja kaaskodeerija ehk juhendaja andmete vahel. Koodid viitasid sarnasele sisule, kuid kaaskodeerija aitas koode täpsustada. Lisaks eelmainitule aitas kaaskodeerimine jõuda tulemuseni, kus sisuliselt sarnased koodid moodustasid kategooria. Näiteks esmase kodeerimise käigus tekkinud koodid *kultuuriga tutvumine ning väljasõitudel osalemine*, koondusid ühtseks kategooriaks *kultuuriline keskkond*. Uurija ja kaaskodeerija koostöö tulemusena jõuti üksmeelele loodavate kategooriate osas.

Kodeerimise tulemusena tekkisid erinevad kategooriad, mille kaudu täita uurimuse eesmärgi ning anda konkreetsed vastused uurimisküsimustele. “Kategooria on uurija loodud analüütiline üksus, millesse koondatakse sarnased koodid” (Kalmus, Linno ja Masso, 2015). Pärast kodeerimist toimubki töö just kategooriatega, milles analüüsitakse nende omavahelisi suhteid. Kategooriate puhul on oluline leida põhjendatud ja arusaadav nimi, et see annaks edasi kategooria sisu (Kalmus, Linno ja Masso, 2015). Näiteks moodustasid loovuse avaldumise valdkondades olevad koodid *arutelud*, *olukordade lahendamine*, *uurimine* ja *õuesõpe* kategooria *õppemeetodid* (joonis 2).



Joonis 2. Näide kategooriate moodustamisest

Eelkoolialiste laste õpetajate uskumused loovpedagoogika kohta küsimuste analüüsi teostamiseks kasutati faktoranalüüsi. Faktoranalüüsi tulemusena saadud informatsiooni tuli väga hoolikalt analüüsida. Andmeid faktoranalüüsi teostamise jaoks koguti ankeedi eelkoolialiste laste õpetajate uskumuste laste loovpedagoogika kohta abil (Cheung & Leung, 2013). Ankeeti oli esitatud 22 küsimust, mida oli võimalik hinnata Likerti 5-pallisel skaalal.

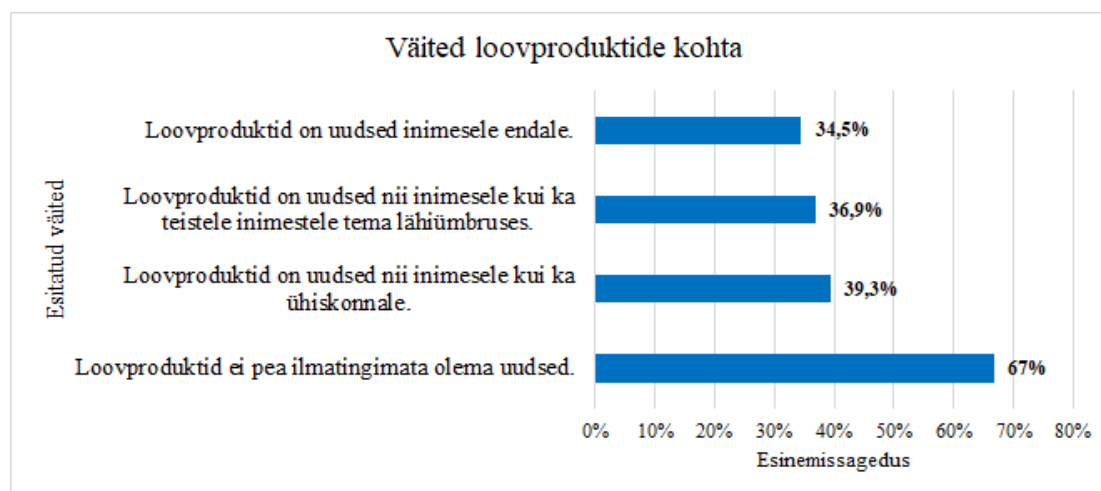
Faktoranalüüsi teostamiseks on vaja iga tunnuse kohta vähemalt 10 objekti, kuid see ei tähenda, et vähemate tunnuste puhul faktoranalüüsi teostada ei saa. Oluline on tunnuste ja vastuste suhe (Garson, 2012). Faktoranalüüsi puhul liidetakse tunnused, mille vahel moodustub tugev korrelatsioon. Eelnimetatud protsessi kaudu saadakse faktorite hulk, mis on võrreldes mõõdetud tunnustega tunduvalt väiksem - nii on võimalik kirjeldada kõiki alg tunnuseid (Niglas, 2013). Et latentseid tunnuseid leida, tuleb teostada eksploratiivne faktoranalüüs. Teisisõnu aitab seesugune analüüs informatsiooni kokku suruda ning taandada erinevatesse kategooriatesse. Faktoranalüüsi tulemusena saadud faktorlaadungite tõttu moodustusid eraldi seisvad grupid. Faktorlaadungid annavad tunnustele sisu ja numbrilise väärtuse ning vajalikud vahendid faktorite sisu tõlgendamiseks (Tooding, 2007). Faktoranalüüs võimaldab uurijal testida hüpoteesi, et vaadeldavate muutujate ja nende vahelise suhte aluseks olev latentne konstruktsioon on olemas. Analüüsi teostades kasutatakse teadmisi teooria, empiiriliste uuringute või mõlema kohta (Suhr, 2006). Faktoranalüüsi teostamiseks kasutati andmetöötlusprogrammi *RStudio*, mis on turvaline ja mugav viis andmete analüüsimiseks ja uurimistulemuste väljaselgitamiseks.

3. Uurimistulemused

Järgnevas peatükis on esitatud uurimuse käigus saadud tulemused seoses hinnangutega loovuse olemusest, laste loovuse avaldumise ja arendamise kohta ning eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga.

3.1 Loovuse olemus

Uurimuses olid esitatud väited loovproduktide kohta, millest eelkooliealiste laste õpetajad märkisid kõige enam, et loovproduktid ei pea ilmtingimata olema uudsed - selle tõi välja 67% vastanutest (joonis 3). Järgnevaid väiteid märgiti suhteliselt võrdselt: loovproduktide uudsus inimesele ja ühiskonnale (39,3%); loovproduktide uudsus nii inimesele kui ka teistele inimestele tema lähiümbruses (36,9%) ning loovproduktide uudsust inimesele endale - seda märkis 29 ehk 34,5% vastanutest (joonis 3).



Joonis 3. Väited loovproduktide kohta

Õpetajate hinnangute kokkuvõtlikuks esitamiseks seoses loovuse tähendusega koostati sagedustabel, mis sisaldas loovuse mõiste selgitustest moodustunud kategooriaid ja alakategooriaid ning nende esinemissagedusi (tabel 1). Tabelis on andmed esitatud protsentuaalne esinemissagedus, kusjuures esitatud kategooriate protsendid on kattuvad.

Kõige enam kirjeldasid 81st vastanust koolieelse lasteasutuse õpetajast loovust loovtegevuste kaudu (31,5%). Kategooria “loovtegevus” moodustasid alakategooriad “tegevusprotsess uue ja originaalse loomiseks”, mille esinemissagedus oli 56,8% ja “katsetamine” (6,2%). Uurimuses osalejate arvates oli tähtsal kohal ka loovmõtlemine, mida mainiti 59 korral (24,3%). Loovmõtlemise alla kuulusid originaalselt mõtlemine, uute

lahenduste leidmine ning kujutus ja fantaasia. Eelkooliealiste laste õpetajaid töid loovust defineerides välja veel eneseväljenduse, loovtegevuse valdkonna ning loodu esitlemise ja rakendamise (tabel 1). Lisaks eelnimetatule pöörati loovuse mõiste selgitamise seisukohast lähelepanu väljakujunenud võimele, seda mainiti 8 juhul (9,9%). Koolieelse lasteasutuse õpetajad on loovust kirjeldanud näiteks järgnevalt:

Lapse enese maailmapildi avastamine, omapärane arusaam asjadest ja julgus ise katsetada-tegutseda. (1)

Loovus, see on laste oskus luua ise midagi uut varem omandatud kogemuste põhjal. Oma mõtete ja kujutluste abil mängimine. (9)

Tabel 1. Loovuse olemus eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel

Kategooriad ja alakategooriad	Mainingute arv	Esinemissageduse protsent
Loovtegevus	50	31,5%
tegevusprotsess uue ja originaalse loomiseks	45	56,8%
Katsetamine	5	6,2%
Loovmõtlemine	59	24,3%
originaalselt mõtlemine	28	34,6%
uute lahenduste leidmine	20	24,7%
kujutus ja fantaasia	11	13,6%
Eneseväljendus	17	21%
Loovtegevuse valdkond	35	11,1%
kunstiline tegevus	12	16%
Joonistamine	3	3,7%
mänguline tegevus	14	17,3%
sõnaline tegevus	6	7,4%
Loodu esitlemine ja rakendamine	18	11,05%
loodu esitlemine	2	2,5%
loodu rakendamine	16	19,6%
Väljakujunenud võime	8	9,9%

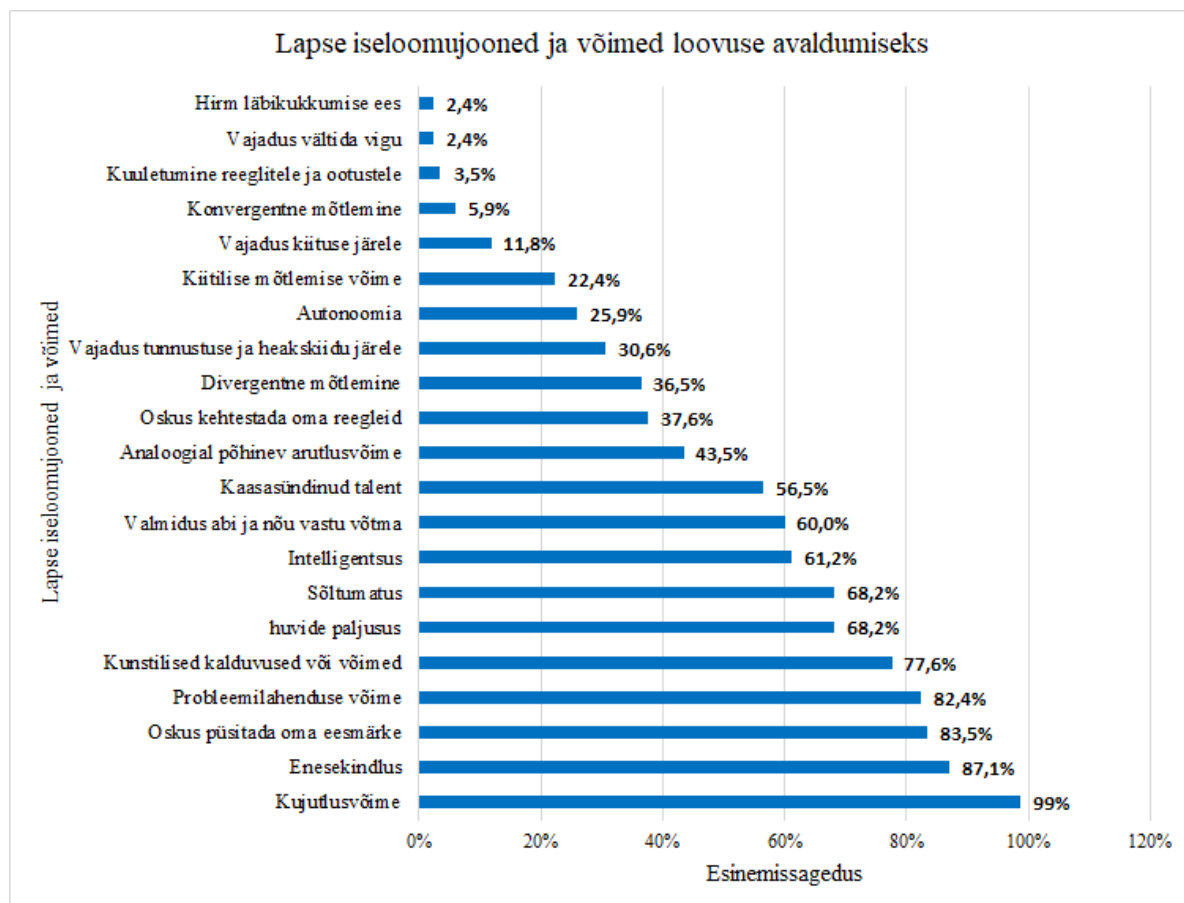
3.2 Laste loovuse avaldumine

Enne loovuse mõiste selgitamist tõdesid 85 eelkooliealiste laste õpetajat, et puutuvad loovate lastega kokku kõige enam „sageli” (54,1%), sellele järgneb „väga tihti” (34,1%), „mõnikord” (10,6%) ning viimaks „harva” (1,2%), mida esines ühe vastaja puhul (joonis 3).

Loovuse avaldumisega seonduvat informatsiooni koguti ankeediga õpetajate uskumuste uurimiseks laste loovuse kohta. Selle küsimuse puhul töid koolieelse lasteasutuse õpetajad välja, kuidas nende arvates laste loovus avaldub. Uurimusest selgusid valdkonnad, mida õpetajad pidasid oluliseks laste loovuse olemuse seisukohast. Tulemused on esitatud joonistel

ning sagedustabelis koos mainingute kategooriate ja alakategooriatena. Tabelites esitatud kategooriate protsendid on kattuvad.

Iseloomujoontest ja võimetest (joonis 4) peab 85st vastanud koolieelse lasteasutuse õpetajatest lapse loovuse avaldamiseks esinema kõige enam kujutlusvõime (99%). Samuti peeti tähtsaks enesekindlust, seda nimetati 74 juhul ehk 87,1%. Oluliste näitajatena toodi veel lisaks eelnimetatule välja oskust püstitada eesmärgi (83,5%) ning võimet probleeme lahendada (82,4%). Vähem tähtsaks peeti konvergentset mõtlemist (5,9%) ning kuuletumist reeglitele ja ootustele (3,5%). Ebaoluliste iseloomujoonte ja võimete näidetena märgiti “vajadust vältida vigu” ning “hirmu läbikukkumise ees”. Mõlemaid eelnimetatud tunnuseid nimetati kahel korral ehk vastajate koguarvust 2,4% juhtudest (joonis 4).



Joonis 4. Lapse iseloomujooned ja võimed loovuse avaldamiseks

Laste loovuse avaldamise võimalustega seotud küsimusele andis vastuseid 82 koolieelse lasteasutuse õpetajat. Eelkooliealiste laste õpetajate arvates avaldus laste loovus eelkõige läbi mängulise tegevuse (12,4%) (tabel 2). Mänguliste tegevuste alla kuulusid

mängimine, ehitusmäng, vabamäng, rollimäng, asendusmänguasjade leidmine ning mänguvahendite loovalt kasutamine.

Avaldub lapse mängudes, (...). (8)

Laste loovus avaldub tavaliselt vabas mängus. (9)

Ehitusmängus ehitab laps maja vastavalt sellele, millised on tema kogemused ehitamisega, (...). (12)

Tabel 2. Laste loovuse avaldumise võimalused eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel

Kategooriad ja alakategooriad	Mainingute arv	Esinemissageduse protsent
Mängulised tegevused	61	12,4%
Mängimine	21	25,6%
Ehitusmäng	8	9,8%
Vabamäng	9	11%
Rollimäng	5	6,1%
asendusmänguasjade leidmine	10	12,2%
mänguvahendite loovalt kasutamine	8	9,8%
Kunstilised tegevused	77	11,8%
Visuaalkunst	44	53,7%
käeline tegevus	20	24,4%
Draama	8	9,8%
Muusika	5	6,1%
Kõne	10	6,1%
Kõne	3	3,7%
Jutustamine	5	6,1%
Muinasjutt	2	2,4%
Eneseväljendus	17	5,8%
Eneseväljendus	2	2,4%
omaloominguline jutt	10	12,2%
muusikaline eneseväljendus	2	2,4%
vestlus ja arutelu	5	6,1%
Fantaasia ja mõtlemine	19	5,8%
Fantaasia	2	2,4%
uued ideed	2	2,4%
Mõtlemine	13	15,9%
ülesannete lahendamine	2	2,4%
Loodus	3	3,7%
Liikumine	3	3,7%
Riietuskäitumine ja igapäevategevus	5	3,1%
Riietuskäitumine	3	3,7%
Igapäevategevus	2	2,4%

Esinemissagedusega 11,8% avaldus eelkooliealiste laste õpetajate arvates laste loovus kunstilistes tegevustes, mille alla kuuluvad visuaalkunst (53,7%), käeline tegevus (24,4%), draama (9,8%) ja muusika (6,1%) (tabel 2).

Omanäoline kunstitöö. kasutab antud materjale/ värve, ei valmista näidise järgi. (34)

(...) omaloomingulise muusikani. (33)

Kõige vähem mainiti uurimuses liikumist ja loodust (3 mainingut - 3,7%) ning loovuse avaldumist igapäevategevustes ja riitumiskäitumises (3,1%).

Tulemusi analüüsid selgus, et mõningate nimetatud kategooriate puhul alakategooriat ei tekkinud, peamiseks põhjuseks on väheste mainigute eksisteerimine, näiteks kategooriad “loodus” ja “liikumine” (tabel 2).

Õpetajate hinnangul väljendus loovus erinevates valdkondades (tabel 3). Antud küsimuse kodeerimise tulemusena tekkis 12 kategooriat, millest enamus kategooriaid koosnevad veel omakorda alakategooriatest. Järnevale küsimusele andis vastuseid 79 koolieelse lasteasutuse õpetajat.

Kõige enam pidasid uurimuses osalejaid võimalust loovusel avalduda kunstide valdkonnas, seda esinemissagedusega 24,3% (kokku 183 mainingut) (tabel 3). Kunstide alla kuulusid visuaalkunst, mida nimetasid kõik vastanud ehk 100%, käeline tegevus (62%); muusika (57%) ning draama (24,1%) (tabel 3).

Eelkooliealised õpetajate vastuste põhjal tekkis kategooria “Füüsiline aktiivsus”, mis asus samuti tabeli kõrgemal positsioonil esinemissagedusega 22%. Füüsilise aktiivsuse alla kuulusid liikumine (44,3%), tants (15,2%) ja sport (6,3). Õppeainetest olid koolieelse lasteasutuse õpetajate poolt märgitud matemaatika, loodusõpetus ning kokandus (tabel 3).

Kategooriad “Mängimine” ja “Õppemeetodid” esinesid uurimuses sagedusega 13,1%. Mängimine koosnes eelkõige mängude erinevates liikides, näiteks oli kõige enam mainitud rollimängu - kokku 16,5% ning ehitusmängu - 15,2%. Muudes kategooriatest esinesid veel “Kirjandus”, “Suhtes ja olukordade lahendamine”, “Keskkond”, “Eneseväljendus” (tabel 3).

Mõtlemine ja fantaseerimine ning õppimine asusid lapse loovuse avaldumise valdkondade seisukohast tabeli lõpus, mõlemate puhul esines sagedus 2,5%.

Tabel 3. Valdkonnad laste loovuse avaldamiseks eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel

Kategooriad ja alakategooriad	Mainingute arv	Esinemissageduse protsent
Kunstid	183	24,3%
visuaalkunst	79	100%
käeline tegevus	40	62%
muusika	45	57%

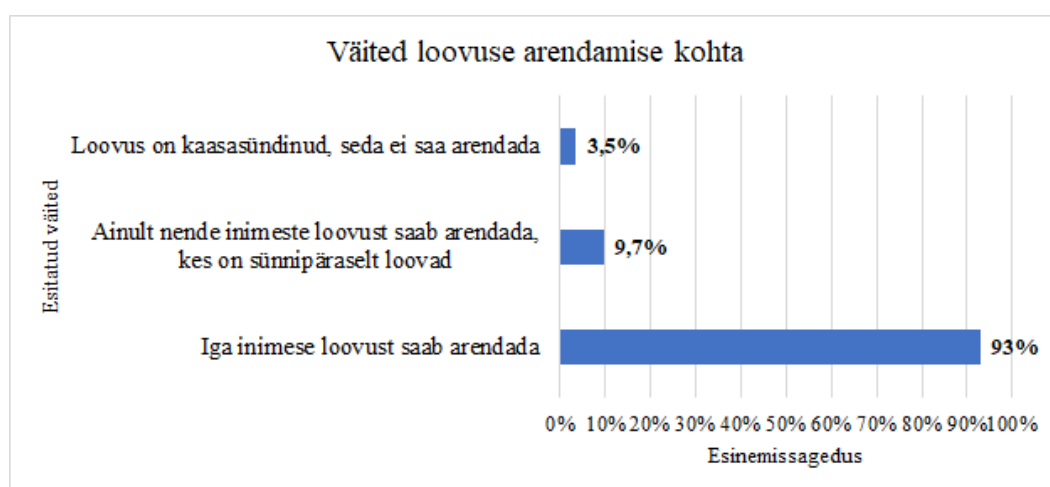
draama	19	24,1%
Füüsiline aktiivsus	52	22%
tants	12	15,2%
liikumine	35	44,3%
sport	5	6,3%
Õppeained	41	17,3%
matemaatika	27	34,2%
loodusõpetus	4	5,1%
kokandus	10	12,7%
Õppekava valdkond	45	14,1%
keel ja kõne	24	30,4%
mina ja keskkond	14	17,2%
tervis	2	2,5%
digivaldkond	5	6,3%
Mängimine	103	13,1%
mäng	35	44,3%
rollimäng	13	16,5%
loovmäng	8	10,1%
vabamäng	7	8,9%
ehitusmäng	12	15,2%
kodumäng	4	5,1%
lauamäng	4	5,1%
liikumismäng	6	7,6%
õuemäng	8	10,1%
mängud toas	6	7,6%
Õppemeetodid	31	13,1%
arutelud	14	17,7%
uurimine	5	6,3%
õuesõpe	12	15,2%
Kirjandus	25	7,9%
luule	5	6,3%
jutustamine	16	20,3%
kuulamine	2	2,5%
kirjutamine	2	2,5%
Suhted ja olukordade lahendamine	12	7,6%
suhted	5	6,3%
olukordade lahendamine	7	8,9%
Keskkond	15	6,8%
igapäevategevus ja riietumine	9	11,4%
huviringid	2	3,8%
kultuuriline keskkond	4	5,1%
Eneseväljendus	9	5,7%
eneseväljendus	2	2,5%
omalooming	7	8,9%
Mõtlemine ja fantaseerimine	4	2,5%
mõtlemine	2	2,5%
fantaseerimine	2	2,5%
Õppimine	2	2,5%

3.3 Laste loovuse arendamine

Asjaolude väljaselgitamine seoses loovuse arendamisega toimus nii esitatud väidete kui avatud küsimuste kaudu. Loovuse arendamisega seotud informatsiooni kogumiseks kasutati ankeeti õpetajate hinnangute uurimiseks laste loovuse kohta. Uurimustulemused on esitatud joonistel ning sagedustabelitena, sisaldades nii kategooriaid kui alakategooriaid.

Sagedustabelites olevate kategooriate esinemisprotsendid on kattuvad.

Loovuse arendamise osas arvasid 85st vastanust 93% (79 mainingut), et iga inimese loovust on võimalik arendada. Kõige vähem peeti tõeseks väidet, et loovus on kaasasündinud ning seda pole võimalik arendada (3,5% ehk 3 mainingut) (joonis 5).



Joonis 5. Väited loovuse arendamise kohta

Loovuse arendamise võimalusena töid 78st uurimuses osalenud õpetajast kõige enam välja materjale ja vahendeid (nende kasutamist tegevuses) ning õppemeetodeid. Antud kategooriate esinemissagedus oli 14,1% - 22 mainingut (tabel 4).

Näidata neid lastele ja arutada ühiselt, et mida nemad saaksid teha olemasolevatest materjalidest. (37)

Tutvustada erinevaid vahendeid (...). (65)

Kategooria “õppemeetodid” koosnesid alakategooriatest “arutelud” (14,1%), “õppekäigus” (3,8%) ja “loovülesanded” (24,4%). Uurimuses saadud vastuste tulemusena moodustusid veel kategooriad “õpetajapoolne suunamine” (12,8%), “soodsa õpikeskonna loomine” (9,4%), “loovtegevus” (10,9%) ja kunstid (4,8%). Õuetegevusi, mida toodid välja kõige vähem, oli nimetatud kolmel korral ehk esinemissagedusega 3,8% (tabel 4).

Tabel 4. Lapse loovuse arendamise võimalused eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel

Kategooriad ja alakategooriad	Mainingute arv	Esinemissageduse protsent
Materjalid ja vahendid	22	14,1%
materjalid	6	7,7%
vahendid	16	20,5%
Õppemeetodid	33	14,1%
arutelud	11	14,1%
õppekäigud	3	3,8%
loovülesanded	19	24,4%
Õpetajapoolne suunamine	10	12,8%
Soodsa õpikeskkonna loomine	43	9,4%
soodsa keskkonna loomine	3	3,8%
võimaluste pakkumine	14	19,2%
kriitika vältimine	2	2,6%
tunnustamine	8	10,3%
julgustamine	14	17,9%
aja võimaldamine	2	2,6%
Loovtegevus	34	10,9%
tegevus	3	3,8%
tegevus, kus on erinevad lahendusvõimalused	6	7,7%
käeline tegevus	14	17,9%
mäng	11	14,1%
Kunstid	15	4,8%
kirjandus	4	5,1%
muusika	7	9%
liikumine ja tants	2	2,6%
draama	2	2,6%
Õuetegevus	3	3,8%

Uurimuses osalejaid leidsid, et loovus oli võimalik arendada. Kokku andis vastuseid aintud küsimusele 83 eelkooliealiste laste õpetajat. Vastanud leidsid, et olulised olid loovuülesanded (13,6%), mille kaudu on võimalik loovust arendada. Kategooria “loovülesanded” alla kuulusid: ülesanded, kus pole üht õiget vastust (24,1%); ülesanded, kus on erinevad lahendusvõimalused (8,4%) ning fantaasia arendamine (7%) (tabel 5).

Samuti ühiselt fantaseerides, fantaasiat realiseerides. (41)

Jah, läbi mängude, kus laps peaks leidma lahendusi ülesannetele läbi

katsetamise/isetegemise - mitte üks võimalik variant. (69)

Õpetajapoolsest laste loovuse arendamise seisukohast on nimetatud ka lapse oma kogemust ja eneseväljendust ning soodsa keskkonna loomist, kusjuures mõlemat kategooriat esines sagedusega 12,1% (tabel 5).

(...) loovust toetav keskkond (...). (35)

Luua eelnevat arvestades keskkond, kus laps saab võimalikult palju ise läbi kogeda. (32)

Loovuse arendamise protsessis tõid õpetajad välja enda rolli, sagedusega 8,8%.

Alakategooriates kõige suurema kaaluga oli konkreetse kategooria all initsiatiivi ja eneseväljenduse julgustamine (25%). Sellele lisandusid eeskuju (3,6%), positiivne tagasiside (6%), loovuse märkamine (4,8%) ja lapse eripäraga arvestamine (4,8%), moodustades kategooria “õpetajapoolse tegevuse” (tabel 5).

Suuresti on abiks isiklik eeskuju ja see kuidas õpetaja suudab lapsi innustada. (38)

Loovus puhkeb õide positiivse tagasiside teel. (62)

Tabel 5. Õpetajapoolne laste loovuse arendamise võimalused eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel

Kategooriad ja alakategooriad	Mainingute arv	Esinemissageduse protsent
Loovülesanded	34	13,6%
ülesanded, kus pole ühte õiget vastust	20	24,1%
ülesanded, kus on erinevad lahendusvõimalused	7	8,4%
fantaasia arendamine	7	8,4%
Lapse oma kogemus ja eneseväljendus	50	12,1%
lapse oma kogemus	5	6%
lapse oma teadmiste rakendamine	4	4,8%
erinevad vahendid	14	16,9%
tegevuses valikuvabaduse andmine	15	18,1%
valikuvabadus seoses materjalide kasutamisega	12	14,5%
Soodne keskkond	20	12,1%
soodsa keskkonna loomine	9	10,8%
vaba arvamuste avaldamine	11	13,3%
Õpetajapoolne tegevus	16	8,8%
initsiatiivi ja eneseväljenduse julgustamine	21	25%
eeskuju	3	3,6%
positiivne tagasiside	5	6%
loovuse märkamine	4	4,8%
lapse eripära arvestamine	4	4,8%

3.4 Laste loovuse arendamise võimalused riikliku õppekava tasandil

Eelkooliealiste laste õpetajate hinnangul võimaldab koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava laste loovusel areneda. Seda arvasid 81st vastanust 73 ehk 90,1% uurimuses osalenud õpetajat. Need eelkooliealiste laste õpetajad leidsid, et riiklik õppekava võimaldab eelkooliealiste laste loovust arendada igas valdkonnas, kõige enam mängu ning kunsti ja käelise tegevuse valdkonnas.

Igati jah, lõimituna ja mitte, igas valdkonnas. (33)

Õppekava võimaldab loovust arendada igas valdkonnas (...). (45)

On ju kunstitunnid, milles saab joonistada, meisterdada, voolida. (67)

Samuti leidsid õpetajad, et koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava võimaldamine sõltub õpetajast: tema loovusest ja õppekava rakendamisest.

Ikka võimaldab. Väga suuresti õpetaja teha kogu see asi. (6)

Ikka võimaldab- oleneb õpetaja enda loomingulisest teemade käsitlemisel. (10)

Õpetaja loovusest sõltub ka laste loovus. (63)

Vastanutest 7,4% (6) arvasid, et riiklik õppekava võimaldab laste loovusel areneda osaliselt. Antud juhul tõid eelkooliealiste laste õpetajad välja, et see sõltub lasteasutusest.

Riiklik õppekava võimaldab seda osaliselt. (69)

Mõnes mõttes jah, ja mõnes mõttes ei. praegu on seal ette antud, mida peab 6-7 aastane teadma, see on meile õpetajatele hea lähtepunkt, kuigi tänapäeva lapsed arenevad väga teistmoodi. neil on teadmised teistsugused, kui meil vaja. (18)

Vastanutest 2 õpetajat (2,5%) leidsid, et koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava seda ei võimalda. Eelkõige oli põhjuseks ajapuudus, sest põhitegevusi pole võimalik tegemata jätta.

Pigem ei. Väga kindel raamistik ei ole piisavalt paindlik, et saaks rahulikult aega võtta loovtegevusteks. (14)

3.5 Eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga

Loovpedagoogikaga seotud uskumusi uuriti 22 küsimuse kaudu, mida eelkooliealistel õpetajatel oli võimalik hinnata Likerti 5-pallisel skaalal. Saadud informatsiooni põhjal teostati faktoranalüüs nii 4, 5, 6, 7 kui 8 faktoriga, leidmaks parim mudel antud uurimuse kontekstis. Konkreetse uurimuse raames tehtud analüüsil andis primaarset tulemust 6-faktoriline mudel, mille kaudu teostati kinnitav faktoranalüüs peakomponentide meetodiga. Faktoranalüüsist saadus tulemuste analüüsimine toimus ettevaatlikult valimi väiksuse tõttu (85 vastajat).

Problemaatiliseks osutusid faktoranalüüsi teostamisel 3 küsimust, mis kõikide faktorite ühtlaselt madala faktorlaadungite arvulise väärtuse tõttu ei kuulunud tugevalt mitte ühtegi konkreetse gruppi. Nendeks olid „mitteloogilise mõtlemise aktsepteerimine“, „avatud küsimuste küsimine“ ja „lapse suunamine oma tööd hindama“. Seetõttu otsustati antud küsimused faktoranalüüsi teostamisel välja jätta ning kinnitavasse faktoranalüüsi nimistusse jäi 19 küsimust.

Magistritöö tulemustes on esitatud tabelites alaskaalade lõikes toodud välja küsimused ning nende moodustamine alaskaaladeks faktorlaadungite alusel (tabel 6, 7). Sellest lähtuvalt on küsimused tabelisse kantud, arvutades välja küsimuste esinemissagedused protsentides.

Faktoranalüüsi tulemused näitasid, et uskumuste osas seoses loovpedagoogikaga kuulusid 8 küsimust esimesse faktorisse, 3 küsimust teise faktori alla ning ülejäänud nelja moodustunud faktoritesse kuulusid igähessesse 2 küsimust (faktorid 3, 4, 5, 6). Tabelis 6 on välja toodud faktoranalüüsi tulemusena saadud küsimustele vastavad faktorlaadungid. Tabelisse on kantud iga küsimuse puhul esinenud kõrged faktorlaadungid faktorite lõikes. Kinnitava faktoranalüüsiga saadud 6-faktoriline mudel kirjeldab 58% algtoonuse variatiivsusest.

Esimese faktori alla kuulusid 8 küsimust, mille reliaablusanalüüsi tulemus näitas esimesse faktorisse kuulumist (julgustamine loovalt tegusema - 0,59; praktilise kogemuse saamise julgustamine - 0,79; laste julgustamine proovima uusi asju - 0,54; erinevat laadi eneseväljenduse julgustamine - 0,73 jne). Esimene faktor hõlmab endas tegutsemist ja julgustamist lapsi iseseisvalt mõtlema, seetõttu koondusid need küsimused kategooriasse “Laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamine”.

Tabel 6. Pööratud faktormatriks: eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga puudutavad küsimused

Küsimused	Faktorid					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Julgustamine loovalt tegusema	0,59					
Praktilise kogemuse saamise julgustamine	0,79					
Laste huvide väärtustamine	0,87					
Laste julgustamine proovima uusi asju	0,54					
Erinevat laadi eneseväljenduse julgustamine	0,73					
Erinevatest vaatenurkadest mõtlemise ergutamine	0,61					
Laste individuaalsetele erinevustele tähelepanu pööramine	0,44					
Lastele mõtlemiseks piisava aja andmine	0,39					
Suunatud õpetamine		0,58				
Õigete vastuste rõhutamine		0,56				
Korduvate harjutuste tegemine		0,99				
Lubamine lastel vabalt küsimusi küsida			0,57			
Laste julgustamine oma arvamust avaldama			0,87			
Laste vigade aktsepteerimine				0,69		
Ebaõnnestumise aktsepteerimine				0,98		
Võimaluste pakkumine aruteluks ja koostööks					0,61	
Laste julgustamine küsima ja ettepanekuid tegema					0,85	
Mõtlemise õhutamine erinevast vaatenurgast						0,59
Valikute andmine						0,67

Teise faktori alla kuulusid järgnevad 3 küsimust, millest moodustub faktor õpetaja domineerimine õppetegevuses ehk suunatud õpetamine (tabel 6). Kolmandasse faktorisse kuuluvat kõrget faktorlaadungit näitasid “vabalt küsimuste küsimise võimalus” ja “laste julgustamine arvamust avaldama”, selle tulemusena moodustus faktor “Laste arvamusavalduste ergutamine”. Laste vigade (0,69) ja ebaõnnestumiste aktsepteerimine (0,98) näitasid kõrgeid faktorlaadungeid 4. faktori puhul (tabel 6). Faktor “omavahelise suhtluse ja arvamusavalduste ergutamine”, kujunes välja küsimustest “võimaluste pakkumine aruteluks ja koostööks” ning “laste julgustamine küsima ja ettepanekuid tegema”. Eelnimetatud küsimused näitasid kõrgeid faktorlaadungeid 5. faktori all. Viimane faktor moodustus mõtlemise õhtutamise erinevast vaatenurgast ja valikute andmisega. Faktorlaadungid 6. faktori puhul olid antud juhul 0,59 ja 0,67 (tabel 6), moodustades „Laste ergutamine valikuvõimalustele mõtlemise suunas“.

Läbiviidud faktoranalüüsi põhjal koondusid küsimustiku küsimused kuude alaskaalasse, mis on toodud tabelis 7. Alaskaalade nimetused on moodustatud vastavalt teoreetilisele materjalile ning faktoranalüüsi tulemusena grupeerunud küsimuste põhjal (lisa 2). Tabelis 7 on esitatud alaskaalade arvvaartuste tulemused sagedustena (protsentides). Antud informatsiooni põhjal võib väita, et lasteaiaõpetaja jaoks on väga tähtis laste arvamusavalduste ergutamine (79,4%) ning sellele järgneb laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamine (76,7%). Samuti peetakse tähtsaks omavahelise suhtluse ja arvamusavalduste ergutamist (74%) ning laste ergutamise valikuvõimalustele mõtlemise suunas (70%).

Tabel 7. Eelkooliealiste lasteasutuse õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga

Alaskaala	Esinemissageduse protsent				
	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ei seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamine	76,7%	21,3%	0,7%	0,2%	0,2%
Suunatud õpetamine	13,3%	39,1%	27,1%	15,1%	5,3%
Laste arvamusavalduste ergutamine	79,4%	20,7%	0%	0%	0%
Laste ebaõnnestumiste aktsepteerimine	50,7%	34,7%	6%	5,4%	3,4%
Omavahelise suhtluse ja arvamusavalduste ergutamine	74%	24%	2%	0%	0%
Laste ergutamine valikuvõimalustele mõtlemise suunas	70%	16,7%	2%	0%	0%

Suunatud õpetamine ja laste ebaõnnestumiste aktsepteerimine domineerivad Likerti skaalal hinnanguga “üsna tähtis”, seda vastavalt 39,2% ja 34,7%. Vastena “ei seda ega teist” ning “ei ole tähtis” arvavad õpetajad kõige enam olevat suunatud õpetamist (27,1% ja 15,1%). Üldse mitte tähtsaks peetakse kõige enam suunatud õpetamist (5,3%), seejärel laste ebaõnnestumiste aktsepteerimist (3,4%) ning laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamist (0,2%) (tabel 7). Alakategooriad on esitatud lahtikirjatatult lisades (lisa 2).

4. Arutelu

Loovuse teema on maailmas tähelepanu pälvinud ning seda on käsitletud väga erinevatest aspektidest paljude erinevate uurijate poolt. Loovust on uuritud nii sihtgrupist, valdkonnast kui piirkonnast lähtuvalt. Konkreetne teema on ka Eestis aktuaalne ning leidnud kandepinda erinevate uurimuste näol (Heinla, 2006; Kiilu et al., 2011; Soobik, 2012; Vahter, 2012).

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on koolieelse lasteasutuse õpetajate hinnangud laste loovuse kohta ja uskumused seoses loovpedagoogikaga. Eesmärgi täitmiseks leiti vastused töös esitatud uurimisküsimustele, millest esimese kaudu uuriti, milline on loovuse olemus eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel.

Loovuse tähendust kirjeldasid eelkooliealiste laste õpetajad kui tegevusprotsessi: loovus on ennekõike katsetamine ning tegevusprotsess uue ja originaalse loomiseks. Moran (1988) on kirjeldanud loovust samuti protsessina, mille kaudu arendatakse originaalseid ja olulisi produkte ning Amabile (2012) arvates on loovusprotsess produkti tootmiseks või ülesandele lahenduse leidmiseks. Csikszentmihalyi (1996) läheneb loovuse potsessile kui tegevusele, mis on uus ja väärtuslik. Ka loovalt mõtlemist tõid eelkooliealiste laste õpetajad esile loovuse olemuse lahtimõtestamisel. Loovus tähendab loovalt mõtlemist, mida kirjeldati kui originaalselt mõtlemist, uute lahenduste leidmist ning inimese kujutluse ja fantaasia olemasolu. Awang ja Ramly (2008) on loovmõtlemisele lähenenud sarnaselt eelnimetatuga: võime toota originaalseid ja ainulaadeid vastuseid ning palju mitmesuguseid ideid.

Teise uurimisküsimuse abil uuriti, millised on eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse avaldumise kohta. Lapse iseloomujoontest ja tunnustest loovuse avaldumiseks ilmnesid kujutlusvõime, enesekindlus, oskus püsitada oma eesmäärke ning võime lahendada probleeme. Sternberg (2012) on loova isiksuse iseloomujoone seisukohast toonud samuti välja ettetulevate raskuste ning probleemide ületamise oskuse. Csikszentmihalyi (1996) leiab sarnaselt eelkooliealiste õpetajale suunatud uurimistulemustele, et eesmärkide püsitatmine ja saavutamine on loova isiksuse üks tähtsamaid tunnuseid. Probleemide tuvastamine, nende avamine ning lahendamise oskus on Plóciennik (2018) sõnul omased loovale isiksusele. Diakidoy ja Kanari (1999) läbiviidud uurimuse tulemusena olid tulevaste õpetajate poolt kõige olulisemaks iseloomujooneks märgitud samuti kujutlusvõime, kuid selle kõrval esinesid iseseisvus ja divergentne mõtlemine. Erinevate mõtlemisviiside ehk divergentse mõtlemise olulisuse loova isiksuse puhul on välja toonud ka Sternberg (2012). Kõige vähem on laste loovuse avaldumiseks eelkooliealiste laste õpetajate arvates vajalikud konvergentne mõtlemine, kuuletumine reeglitele ja ootustele, vajadus vältida vigu ning hirm läbikukkumise

ees. Diakidoy ja Kanari (1999) läbiviidud õpetajakoolituse tudengitele suunatud uurimuse tulemusena olid kõige vähem olulisemateks iseloomujoonteks loovuse avaldumisel kuulekus ja võime suunamist aktsepteerida,

Loovuse avaldumise võimaluste ning valdkondadena tõid eelkooliealiste laste õpetajad välja mitmeid sarnasusi. Kunstide valdkonda ja kunstilisi tegevusi (visuaalkunsti, käelisi tegevusi, muusikat ja draamat), nähakse loovuse avaldumise nii võimaluse kui valdkonnana. Sarnasele tulemusele jõudsid Diakidoy ja Kanari (1999), kelle uurimises selgus, et tulevaste õpetajate arvates avaldub loovus pigem kunstiga seonduvates kui akadeemilistes tegevustes. Laste loovuse avaldumist kunsti kaudu on uurinud ka Runco (1989), kelle sõnul annab kunst võimaluse lapsel end väljendada ning oma loovaid oskusi arendada. Draamast lähtuvalt leiavad Halkilahtib, Ruismäkic ja Toivanena (2013), et draamaharidus on küll veel võrdlemisi noor teadusvaldkond, kuid on juba toodud välja piisavalt tegureid ja elementi tõestamaks selle olulisust loovuse avaldumise ja arengu seisukohast. Põhjuseks on draama iseärasus siduda omavahel erinevaid komponente (liikumine, hääli jne), mis traditsioonilises klassiruumis puuduvad. Sarnaselt eelkooliealiste laste õpetajatele leidsid õpetajakoolituse tudengid, et loovus avaldub muusika kaudu (Diakidoy ja Kanari, 1999). Muusika kaudu on võimalik saavutada teatud tunnet ja/või meeleolu, mõjutada interaktsiooni kaaslastega ja pidada sisemonoloogi (Yoon, 2000).

Füüsiline aktiivsus on eelkooliealiste laste õpetajate poolt peetud kunstide järel oluliselt teiseks valdkonnaks seoses loovuse avaldumisega. Lupu (2012) leidis, et loovus on peidetud alateadvuses ning see näib aktiveerivat rohkem inimestel, kes osalevad korrapäraselt aktiivsetes tegevustes. Teise tähtsa laste loovuse avaldumise võimalusena näevad koolieelse lasteasutuse õpetajad mängu. Mängu olulisust loovuse avaldumisel on käsitlenud mitmed autorid (Almon, 2003; Anderson-McNamee & Bailey 2010; Oncua & Unluer, 2010).

Kolmanda uurimisküsimuse kaudu püüti välja selgitada, millised on eelkooliealiste lasteasutuste õpetajate hinnangud laste loovuse arendamise kohta. Sellele küsimusele läheneti kolmelt erinevalt tasandilt: laste arendamine individuaalsel tasandil, arendamine koolieelse lasteasutuse õpetaja ja lapse vahelise interaktsiooni kaudu ning laste arendamine Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava seisukohast.

Eelkooliealiste laste õpetajad leidsid, et iga inimese loovust on võimalik arendada. Ainult vähesed arvasid, et loovust saab arendada ainult neis, kes on sünnipäevaselt loovad. Gullikseni (2018) leiab, et loovus on nähtus, mida on võimalik õppida, kuid peab olema mingi loovuse alge, et seda oleks võimalik edasi arendada. Kõik inimesed on loovad, seda nii suuremal kui vähemal määral (Aure et al., 2017), kuid oma loova potentsiaali rakendamiseks

on oluline loovuse arendamine varases lapseas (Csikszentmihalyi, 1996). Seetõttu on tähtis pöörata loovusele ja selle arendamisele tähelepanu koolieelses lasteasutuses, kus lastele suunatud tegevus ning selle iseloom mõjutab suuresti laste edasist arengust.

Loovuse arendamise võimalustena näevad eelkooliealiste laste õpetajad eelkõige materjalide ja vahendite kasutamist ning õppemeetodite rakendamist. Diakidoy ja Kanari (1999) sõnul aitab materjalide kasutamine lisaks laste loovuse arendamisele kaasa ka nende erinevate oskuste arendamisele. Oncu ja Unluer (2010) leiavad, et just materjalide ja vahendite lisamine erinevatesse tegevustesse aitab mänguliselt maailma avastada ja tundma õppida.

Eelkooliealiste laste loovuse arendamine õpetaja poolt toimub enamasti erinevate loovülesannete ning lapse oma kogemuse ja eneseväljenduse kaudu. Diakidoy ja Kanari (1999) tõid välja, et õpetajakoolituse tudengitel on konkreetne nägemus sellest, millised peaksid olema loovust arendavad ülesanded ja millised meetodeid tuleks kasutada: peeti tähtsaks avatud lõpuga, mitmekülgset mõtlemist eeldavaid, tundmatud ülesandeid. Kashapova, Ogorodovaa ja Pavlova (2016) väitsid, et õpetajate poolt läbiviidav eelkooliealiste laste suunamine ja arendamine seoses loovtegevusega aitab kaasa agressiivse käitumise vähendamisele.

Soodne keskkond, mille alla kuulub vaba arvamuste avaldamine, on koolieelse lasteasutuse õpetajate sõnul oluline loovuse arendamise tegur. Keskkonna tähtsuseni loovuse arendamise seisukohast on jõutud mitmete uurimuste kaudu (Diakidoy & Kanari, 1999; Erdyneevab & Vasilyevaa, 2016; Gulliksen, 2018; Lin, 2011).

Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast lähtuvalt leidsid enamus eelkooliealiste laste õpetajaid, et õppekava võimaldab laste loovusel areneda igas valdkonnas, eelkõige sõltub loovuse arendamise siiski õpetajast ja tema lähenemist õppekavale. Craft'i (2005) sõnul on õpetajal loovuse arendamise protsessis täita oluline roll - ta on oma tegevusega lastele eeskujuks andes sellega tõuke loovuse arengule. NACCCE (1999) järgi on haridussüsteemis õpetaja see, kelle eesmärk on julgustada õppijat endasse ja oma loovasse potsentsiaali uskuma. Vastupidiselt käesoleva uurimuse tulemustele väitsid õpetajakoolituse tudengid, et riiklik õppekava ei võimalda õpilaste loovust piisavalt areneda, vaid mõnede õppeainete raames ning on valdkonnaspetsiifiline (kunst, muusika) (Diakidoy & Kanari, 1999).

Eelkooliealiste laste õpetajate seas oli esindatud ka arvamus koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava võimaldamisest osaliselt või üldse mitte laste loovusel areneda. Kõige olulisema loovust pärssiva tegurina toodi välja ajapuudus, mis on enamasti tingitud kohustuslike tegevuste rohkusest. Kirjeldatu võib viidata asjaolule, et mõned riikliku

õppekava valdkonnad pole loovuse teemast läbi põimitud või neid lähedalt ei puuduta. Vastasel juhul puuduks vajadus loovateks tegevusteks eraldi aega võtta. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on õppe-ja kasvatusesmärkidena välja toodud lapse loovuse toetamine (KELARÕK, § 3), mis viitab lasteasutusele suunatud kohustusele olla igakülgse ja lapse loova arengu protsessis toetaja rollis. Samas on vaid kolmes õppekava valdkonnas, milleks on kunst, mäng ja muusika, toodud välja loovuse olulisusele viitavad õppe-ja kasvatusetegevused. Antud väidete analüüsil avaldub sarnasus Diakidoy & Kanari (1999) uurimusega, mille kohaselt on loovus pigem valdkonnapõhine kui eeldatav nähtus üldiste õpiväljundite saavutamise seisukohast.

Neljanda uurimisküsimuse abil selgitati välja, millised on eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga. Loovad uskumused on loovuse, selle olemuse ja arendamisega seotud uskumused (Pajares, 1992). Koolieelse lasteasutuse õpetajate uskumuste kohaselt on kõige olulisem loovpedagoogika seisukohast laste arvamusalalduste ergutamine, mis võimaldab lastel vabalt küsimusi küsida ning oma arvamust avaldada. Edwards ja Wright (1995) sõnul aitavad just diskussioonid kaasa lapse loovale arengule, sest need on tähendusrikkad lapse enda kogemusest lähtuvalt. Samuti usuvad uurimuses osalenud õpetajad, et väga oluline on laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamine: julgustada last loovalt tegutsema, väärtustada tema huvisid, proovima uusi asja jne (lisa 2). Uusikylä (2006) leiab, et õpetajal on võimalik julgutada last tegutsema ja mõtlema uudsel viisil. Oluline on lapse otsuseid austada ja võimaldada neil iseseisvalt tegutseda. Õpetaja on õpiprotsessis otsene mõjutaja ja motiveerija, kes ergutab lapsi tegutsema oma püstitatud ülesannete ja eesmärkide kaudu.

Koolieelse lasteasutuse õpetajad usuvad, et oluline on laste omavahelise suhtluse ja arvamusalalduste ergutamine. Suhtluse tähtsus loovpedagoogikas näeb samuti Lavrenteva (2014), kelle sõnul on loovpedagoogika eesmärk õpetaja ja õpilase omavahelise interaktsiooni kaudu arendada loovalt mõtlemist. Ka koolieelse lasteasutuse õpetajad usuvad mõtlemise olulisusesse seoses loovpedagoogikaga, nimelt on laste ergutamine valikuvõimalustele mõtlemise suunas õpetajate sõnul väga tähtis. Erinevuste ja ebatraditsioonilise tunnustamine annab tõuke loovalt mõtlemise arengule, mis on oluline lapse loovuse komponent (Miletic & Vukicevic, 2013). Loovalt mõtlemise saavutamisest lähtuvalt on tähtis luua meetodika, mis ületab mõtlemise erinevaid tõkkeid (Lavrenteva, 2014). Cheung'i ja Leung'i (2013) teostatud uurimuses selgus sarnaselt eelkooliealiste õpetajate uskumuste uurimise tulemusena, et tulevased õpetajad usuvad loovpedagoogika puhul oluliseks olevat iseseivaid algatusi, isikutevahelist suhtlust ja võimalustele mõtlemist.

Sarnaselt Cheung ja Leung (2013) uurimusele selgus käesoleva magistritöö raames läbiviidud uurimuse tulemusena asjaolu, et üldse mitte tähtsaks peetakse suunatud õpetamist: õigete vastuste rõhutamine ja korduvate harjutuste tegemine; ning laste ebaõnnestumiste aktsepteerimist. Samas kerkib esile huvitav asjaolu: oli ka eelkooliealiste laste õpetajaid, kes uskusid et eelnimetatu on siiski üsna tähtis loovpedagoogika seisukohast.

Konkreetse uurimuse raames ilmesid ka mõningad piirangud. Keeruliseks osutus valimi täituvus. Esiolgu uurimuses kaasatud piirkonnale, milleks oli Tartumaa, pidi lisama veel Harjumaa, et oleks võimalik uurimistulemusi esitada. Uurimusega seonduvat informatsiooni jagati meiliaadressi teel koolieelsete lasteasutuse direktoritele, paludes kirja sisu edastada astuses töötavatele õpetajatele. Uurimus viidi läbi elektroonilise ankeedi kaudu. Edaspidistes uurimustes peaks looma otsese kontakti uuritavatega, mis tõenäolisemalt annab võimaluse suurema valimi moodustamiseks. See tähendab, et uurimuse käigus tuleb uuritavatele isiklikult akeedid kohale toimetada ning kokkulepitud kuupäeval nendele järgi tulla.

Uurimuse ankeet sisaldas nii avatud kui kinniseid küsimusi. Seetõttu ankeedile vastamine oli suhteliselt ajamahukas töö, sest sisaldas ka valdkonna spetsiifilisi termineid ja süvenenud lugemist, mõistmaks uurimuses esitatud küsimusi.

Eelkooliealiste laste õpetajad tõid töö positiivse asjaoluna välja teema aktuaalsuse ja tähtsuse tänapäevases haridussüsteemis, millele viitasid uurimuses osalenud õpetajad. Leiti, et eelkooliealiste laste õpetajal on antud võimalusi laste loovuse arendamiseks ja loovus aitab muuta nii vabaaja tegevust kui õppimist veelgi huvitavamaks. Võtmeisikuks on selles olukorras õpetaja ise, kellel on võimalus nii õppekavas sisalduvatele kui ka muudele lisategevustele loovalt läheneda.

Käesoleva magistritöö praktiline väärtus põhineb asjaolul, et eelkooliealiste lasteasutuste õpetajad saavad analüüsida ja teha järeldusi uurimistulemustest saadud informatsiooni põhjal. Samuti on võimalus, et antud töö suunab koolieelse lasteasutuse õpetajad rohkem mõtlema loovuse ja selle olulisuse peale varases lapseas.

Edaspidiste uurimustena näeb autor võimalust keskenduda erinevatele loovuse aspektidele sügavamalt - uurida loovuse avaldumist või/ja arendamist ning tuua välja olulised lähtekohad sõltuvalt vanusest: kõrvutada erinevates vanustes olevate laste loovuse arendamist või/ja avaldumist.

Kokkuvõte

Eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse kohta

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on koolieelse lasteasutuse õpetajate hinnangud laste loovuse kohta ja uskumused seoses loovpedagoogikaga. Eesmärgi täitmiseks otsiti vastused järgnevatele uurimisküsimustele: (1) Milline on loovuse olemus eelkooliealiste laste õpetajate hinnangutel; (2) Millised on eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse avaldumise kohta; (3) Millised on eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse arendamise kohta; (4) Millised on eelkooliealiste laste õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga. Uurimuses osalesid eelkooliealiste laste naisõpetajad Tartu- ja Harjumaalt ($N=85$). Andmeid koguti elektroonilise ankeedi kaudu kolme kuu vältel. Uurimisinstrumentideks olid Cheung & Leung (2013) loodud ankeet õpetajate uskumuste väljaselgitamiseks seoses loovpedagoogikaga ning Diakidoy ja Kanari (1999) koostatud ankeet õpetajate hinnangute uurimiseks laste loovuse kohta.

Kvantitatiivse kirjeldava uurimuse tulemusena selgus, et koolieelse lasteasutuse õpetajad puutuvad sageli kokku loovate lastega, keda iseloomustavad kujutlusvõime ja enesekindlus. Loovus tähendus on eelkooliealiste lasteasutuste õpetajate hinnangul ennekõike tegevusprotsess uue ja originaalse loomiseks, mis avaldub eelkooliealistel lastel kunstide valdkonna ning kunstilise tegevuse kaudu, samuti mängulise ja füüsilise tegevuse kaudu. Laste loovus on õpetajate hinnangul arendadav erinevatel tasanditel. Loovus saab arendada materjalide kasutamise ja erinevate õppemeetodite kaudu. Õpetajapoolne laste loovuse arendamine leiab aset läbi loovülesannete rakendamise ning lapse oma kogemuse ja eneseväljenduse. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava võimaldab enamuse eelkooliealiste õpetajate arvetes laste loovust arendada, eelkõige sõltub see õpetajast endast, tema loovusest ning lähenemisest õppekavale. Uurimuses osalenud õpetajate seas oli ka neid, kelle arvates võimaldab riiklik õppekava osaliselt või üldse mitte laste loovust arendada, eelkõige ajapuuduse tõttu. Loovpedagoogikaga seotud uskumustest tõid koolieelse lasteasutuse õpetajad esile arvamused ergutamise ning laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamise. Samuti usuvad õpetajad, et tähtis on laste omavahelise suhtluse ja arvamused ergutamise ning ergutamise valikuvõimalustele mõtlemise suunas. Eelkooliealiste laste õpetajate uskumuste kohaselt, seoses loovpedagoogikaga, ei ole tähtis suunatud õpetamine ning laste ebaõnnestumiste aktsepteerimine.

Summary

Preschool teachers' evaluations about children's creativity

The aim of this research was to find out, what the evaluations of preschool teachers are about children's creativity and their beliefs about creative pedagogy. The answers to the following research questions were found in order to fulfill the aim of this thesis: (1) What is the nature of creativity in the opinions of preschool teachers; (2) What are the evaluations of preschool teachers about the manifestation of creativity in children; (3) What are the evaluations of preschool teachers about the development of creativity in children; (4) What are the beliefs of preschool teachers about creative pedagogy. This research involved 85 female preschool teachers in the areas of Tartu and Tallinn. Information was collected through an electronic form and it took place over a period of three months. The instruments of this research were Cheung & Leung (2013) preschool teachers' beliefs of creative pedagogy creativity and Diakidoy & Kanari (1999) student teachers' beliefs about creativity.

As a result of the quantitative descriptive research, teachers of preschool institutions often come across creative children, who are characterized by imagination and self-confidence. In preschool teachers' opinions creativity is foremost a process of creating something new and original. Mostly it manifests in preschool children through artistic activities, also through gaming and physical activity. Creativity can be developed through the use of materials and various teaching methods. Teachers' development of children's creativity takes place through the implementation of creative tasks and the child's own experience and self-expression. Most preschool teachers believe that the national curriculum of preschool childcare institutions allows the development of children's creativity. Foremost, it depends on the teacher himself, his creativity, and his approach to the curriculum. Among the teachers who participated in the study were those who believe that the national curriculum, partly or at all, does not allow development of children's creativity, mostly because lack of time. Teachers of preschool childcare institutions have highlighted the beliefs about creative pedagogy, encouraging expressions of opinion and encouraging the creativity and thinking of children. Teachers also believe that it is important to encourage children to interact with each other and express their opinions. In addition, to encourage their choices in thinking. According to the beliefs of preschool teachers about creative pedagogy, guided teaching and acceptance of children's failures are not important.

Tänuõnad

Magistritöö autori erilised ja südamlikud tänuõnad kuuluvad juhendajale Kristi Kõiv igakülgse motiveerimise, suunamise, abistamise ning toetamise eest kogu magistritöö valmimise protsessi vältel. Lisaks tänab autor kõiki, kes täitsid rolli antud uurimistöö valmimise seisukohast. Tänuõnad kuuluvad uurimuses osalenud koolieelsetele lasteasutustele, nende juhtkonnale ning õpetajatele.

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 nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

30.05.2018

Kasutatud kirjandus

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Eds.). *All work and no play--: how educational reforms are harming our preschoolers*, (pp. 17-43). Westport, CT, US: Praeger Publishers.
- Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. In E. H. Kessler, (Eds), *Encyclopedia of Management Theory* (pp. 134-139). London: Sage Publications
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *A Self-learning resource from MSU Extention*, 4(10), 1-4.
- Aure, P., Chaverri, I., Gracia, N., Delpueyo, M., Salavera, C., & Usan, P. (2017). Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1179-1183.
- Awang, H., & Ramly, I. (2008). Creative thinking skill approach through problem-based learning: pedagogy and practice in the engineering classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 2(4), 334-339
- Azari, A. K., Faizi, M., & Maleki, S. N. (2012). Design principles of residential spaces to promote children's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 35, 468 – 474
- Azzam, A. M. (2009). Why creativity now? A conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership*, 67(1), 22-26.
- Bacanli, H., Dombayci, M. A., Demirc, M., & Tarhand, S. (2011) Quadruple thinking: creative thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536–544.
- Beghetto, R. A., & Kaufman J. C. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Bereczkia, E. O., & Kárpátib, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.
- Boden, M. A. (1994). What is creativity. In M. A. Boden (Eds.), *Dimensions of Creativity* (pp. 75-117). Cambridge: The MIT Press.
- Burns, N. & Grove, S. K. (2001). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique, Utilization. 4th Edition*. W.B. Saunders Company, Philadelphia.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE

- Cayirdag, N., & Runco, M. A. (2013). The development of children's creativity. In O. N, Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 102-117). NY: Routledge.
- Cheung, R. H. P., & Leung, C. H. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397–407.
- Cohen, L. M. (1988). Developing children's creativity. In S. C. Smith (Eds.), *Barriers to creativity, thinking, and interest development* (pp. 3-6). USA: Oregon School Study Council.
- Couch, S. R., & Estabrooks, L. B. (2018). Failure as an active agent in the development of creative and inventive mindsets. *Thinking Skills and Creativity*.
- Craft, A. (2005). What is left. *Creativity in schools: tensions and dilemmas* (pp. 133-151). Abingdon: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., & Burnard, B. (2006). Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 108–119.
- Cropley, A. J. (2001). Creativity: basic concept. *Creativity in education & learning: a guide for teachers and educators* (pp. 4-27). RoutledgeFalmer
- Csikszentmihalyi, M. (1988) Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Eds), *The nature of creativity* (pp. 325-339). NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative process. *Creativity: flow and the psychology of discovery and a invention*. NY: Harper/Collins.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.
- Edwards, C. P. S., & Wright, K. (1995). *Encouraging creativity in early childhood classrooms*. Külastatud aadressil <https://www.ericdigests.org/1996-3/early.htm>
- Elliot, A. (2006). Realising the promise of quality provision for all. *Early childhood education pathways to quality and equity for all children*, (pp. 45-55). Australian Council for Educational Research.
- Erdyneevab, K. G., & Vasilyevaa, K. K. (2016). Learning Chinese as a social and cultural factor of in developing creativity in primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 433–439.
- Gardner, H. (1994). The creators' patterns. In M. A. Boden (Eds.), *Dimensions of Creativity*

- (pp. 144-158). Cambridge: The MIT Press.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Gruber, H. E. (1989). The evolving systems approach to creative work. In D. B. Wallace, & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: twelve cognitive case studies* (pp. 3-25). New York, USA: Oxford University Press.
- Gulliksen, M. S. (2018). Norwegian parents' perspective on environmental factors that influence creativity—An empirical grounding for future studies. *International Journal of Educational Research*, 88, 85-94.
- Halkilahti, L., Ruismäki, H., & Toivanen, T. (2013). Creative pedagogy - supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 1169-1179.
- Heinla, E. (2004). Unustatud loovus. *Haridus*, 9, 8-12.
- Heinla, Eda (2006). Creative thinking of adolescents in Estonian society. *Young*, 14(3), 235–255.
- Isbell, R. T., & Raines, S. C. (2013). Creativity. In R. T. Isbell, & S. C. Raines (Eds.). *Creativity and the arts with young children* (pp. 1-41). Belmont, USA: Linda Ganster.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. USA: Sage Publications.
- Kalmus, A. (2015). Standardiseeritud kontinentanalüüs. Külatatud aadressil <http://samm.ut.ee/kontentanalyys>
- Kalmus, A., Linno, V., ja Masso, A. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kashapova, M. M., Ogorodova, T. V., & Pavlova, S. A. (2016). Relationship between aggression and creativity in senior preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 264–268.
- Kidron, A. (1990). Loovus, ettevõtlikkus, paidlikkus. *Loova otsingu meetodid* (lk 4-5). Tallinn.
- Kiilu, K., Muldma, M., Ruismäki, H., Ruokonen, I., & Vikat, M. (2011). “They have always supported my choices.” Creative catalysts in university students' learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 412–421.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- Kulderknup, E. (Toim). (2015). *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Kirjastus Studium.

- Kutálková, K. (2017). Teachers' beliefs in the Czech Republic: Review study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1352-1358.
- Lavrenteva, I. (2014). New forms and methods in the pedagogic of art: creative interaction between the teacher and children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 405–409.
- Lin, Y-S. (2011). Fostering creativity through education - a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149-155.
- Lin, Y-S. (2009). *Teacher and Pupil Responses to a Creative Pedagogy – Case studies of two primary sixth-grade classes in Taiwan*. Publitseerimata doktoritöö. University of Exeter.
- Lubart, T. I., & R. J. Sternberg. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigmas. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lupu, E. (2013). Physical activities as a manner of lifelong developing creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1893–1898.
- Mayesky, M. (2009). Fostering creativity and aesthetics in young children. In M. Mayesky (Eds.). *Creative Activities for Young Children* (pp. 3-16). Clifton Park, NY : Delmar Cengage Learning
- Miletic, N., & Vukicevic, N. (2013). Children's creative work – a comparative approach to teaching visual art and music. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1966–1970.
- Moran, J. D. (1988). *Creativity in young children*. In ERIC/EECE Digests. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED 306 008). Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306008.pdf>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. London: DFEE. Külastatud aadressil <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Niglas, K. (2013). *Faktoranalüüs*. Külastatud aadressil <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/faktor.pdf>
- Oncua, E. C., & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4457–4461.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Plóciennik, E. (2018) Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 14-20.

- Runco, M. A. (1989). The creativity in children's art. *Child Study Journal*, 19(3), 177-189.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Rootalu, K. (2014). *Kirjeldav statistika*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika>
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009, September). To work, the 21st century skills movement will require keen attention to curriculum, teacher quality, and assessment. *Educational Leadership*, 16-21.
- Sternberg, J. R., & Lumbart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Sternberg, J. R. (Eds.). *Handbook of creativity* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Soobik, M. (2012). Modern Design of Technology Education: Interplay Between Creativity, Intellect, and Handiwork. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 296–305.
- Suhr, D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis. *SAS Users Group International Conference* (pp. 1-17). Cary: SAS Institute, Inc.
- Teder, K. (2014, 7. juuni). Lasteaias tuleb loovusele tähelepanu pöörata. *Postimees*, lk 9.
- Tooding, L. M. (2007). Struktuurivõrrandite mudelite ideestik. A. Lepik (Toim.). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*, (lk. 340-376). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Urban, R. (2006). *Rahvusvahelise geriaatrilise hindamise instrumendi rai-mds-nh kohandamine Eestis kasutamiseks ja kohandatud instrumendi usalduväärsuse hindamine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Uusikylä, K. (2006). Mis on loovuspedagoogika. Haridusamet (Toim.), *Loovuspedagoogika* (lk 5-7). Tallinn: MTÜ Eesti Tehnoloogiakasvatuse Liit.
- Vahter, E. (2012). Designing the learning process in visual art classes in primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 147–157.
- Võgotski, L. (2016). Looming ja kujutlusvõime. S. Ratso, & I. Tõnisson (Toim.), *Laste loovus ja kujutlusvõime* (lk 9-17). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Õunapuu, L. (2014). Uuritava nähtuse ja sihtgrupi määramine. Kärner, E. (Toim.). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 133-152).
- Õunapuu, L. (2014). Andmeanalüüs. Kärner, E. (Toim.). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 182-204). Tartu: Tartu Ülikool.

Yildirim, A. (2010). Creativity in early childhood education program, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1561–1565.

Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: its influence on children's brain development, academic performance, and practical life skills*. M.A. thesis. La Mirada, California: Biola University.

Lisad

Lisa 1. Ankeet: eelkoolialiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse kohta

Osa I

Palun märkige sobiv vastus!

Sugu:

Mees

Naine

Ametikoht:

Direktor

Õppealajuhataja

Õpetaja

Õpetaja abi

Liikumisõpetaja

Muusikaõpetaja

Muu...

Kvalifikatsioon:

Eelkoolipedagoogika alane kõrgharidus (bakalaureusekraad)

Eelkoolipedagoogika alane kõrgharidus (magistrikraad)

Muu pedagoogiline kõrgharidus (bakalaureusekraad)

Muu pedagoogiline kõrgharidus (magistrikraad)

Eelkoolipedagoogika alane rakenduskõrgharidus

Pedagoogika alane rakenduskõrgharidus

Eelkoolipedagoogika alane keskeriharidus

Pedagoogika alane keskeriharidus

Muu

Tööstaaž õpetajana (aastates):

Õpetatavate laste vanusegrupp:

Osa II

- 1. Mis on teie arvates loovus? (Palun seletage oma sõnadega)**
- 2. Kas õpetaja saab laste loovust arendada?**

Kui jah, siis kuidas? Kui ei, siis miks? Palun põhjendage!

3. **Palun tooge näide selle kohta, kuidas laste loovus avaldub?**
4. **Palun tooge näide selle kohta, kuidas laste loovust arendada?**
5. **Kas koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava võimaldab laste loovust eelkooliealiste laste asutuses arendada?**

Kui jah, siis kuidas? Kui ei, siis miks? Palun põhjendage!

6. **Palun tooge välja 10 valdkonda, kus lastel loovus avaldub.**
7. **Kui tihti teie arvates puutub õpetaja kokku loovate lastega?**

Väga tihti

Sageli

Mõnikord

Harva

8. **Millised alljärgnevalt toodud tunnused ja jooned on teie arvates vajalikud selleks, et laps oleks loov? (Palun märkige sobivad vastused!)**

Analoogial põhinev arutlusvõime

Autonoomia

Divergentne mõtlemine

Enesekindlus

Hirm läbikukkumise ees

Huvide paljusus

Intelligentsus

Kaasasündinud talent

Konvergentne mõtlemine

Kriitilise mõtlemise võime

Kujutlusvõime

Kunstilised kalduvused või võimed

Kuuletumine reeglitele ja ootustele

Oskus kehtestada oma reegleid

Oskus püstitada oma eesmärgid

Probleemilahenduse võime

Sõltumatus

Vajadus kiituse järele

Vajadus tunnustuse ja heakskiidu järele

Vajadus vältida vigu

Valmidus abi ja nõu vastu võtma

9. Milline või millised alljärgnevatest väidetest on teie arvates tõesed? (Palun märkige sobiv või sobivad vastused!)

Loovproduktid on uudsed nii inimesele endale kui ka ühiskonnale.

Loovproduktid on uudsed nii inimesele kui ka teistele inimestele tema lähiümbruses.

Loovproduktid on uudsed inimesele endale.

Loovproduktid ei pea olema ilmtingimata uudsed.

10. Millise alljärgneva väitega või milliste väidetega te nõustute? (Palun märkige sobiv või sobivad vastused!)

Iga inimese loovust saab arendada.

Ainult nende inimeste loovust saab arendada, kes on sünnipäraselt loovad.

Loovus on kaasasündinud, seda ei saa arendada.

Osa III

Palun märkige iga rea kohta teile sobiv vastusevariant!

11. Usun, et eelkooliealiste laste loovuse arendamisel...

Väga tähtis	Üsna tähtis	Ei seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
-------------	-------------	-------------------	---------------	--------------------

Suunatud õpetamine on

Mitteloogilise mõtlemise aktsepteerimine on

Avatud küsimuste küsimine on

Laste vigade aktsepteerimine on

Mõtlemise õhutamise erinevast vaatenurgast on

Valikute andmine on

Julgustamine loovalt tegutsema on

Lapse suunamine oma tööd hindama on

Ebaõnnestumise aktsepteerimine on

Õigete vastuste rõhutamine on

Korduvate harjutuste tegemine on

Võimaluste pakkumine aruteluks ja koostööks on

Laste julgustamine küsima ja ettepanekuid tegema on

Lubamine lastel vabalt küsimusi küsida on

Laste individuaalsetele erinevustele tähelepanu pööramine on

Lastele mõtlemiseks piisava aja andmine

Laste julgustamine oma arvamust avaldama

Praktilise kogemuse saamise julgustamine on

Laste huvide väärtustamine on

Laste julgustamine proovima uusi asju on

Erinevat laadi eneseväljenduse julgustamine on

Erinevatest vaatenurkadest mõtlemise ergutamine on

Lisa 2. Eelkooliealiste lasteasutuse õpetajate uskumused seoses loovpedagoogikaga

Tabel 8. Alaskaala “Laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamine” sagedused küsimuste lõikes

Laste loovalt tegutsemise ja mõtlemise ergutamine	Esinemissageduse protsent				
	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ega seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Küsimused					
Julgustamine loovalt tegutsema on	88%	5,3%	0%	0%	0%
Praktilise kogemuse saamise julgustamine	76%	24%	0%	0%	0%
Laste huvide väärtustamine	84%	16%	0%	0%	0%
Laste julgustamine proovima uusi asju	81,3%	18,7%	0%	0%	0%
Erinevat laadi eneseväljenduse julgustamine	78,7%	20%	1,3%	0%	0%
Erinevatest vaatenurkadest mõtlemise ergutamine	73,3%	26,7%	0%	0%	0%
Laste individuaalsetele erinevustele tähelepanu pööramine	66,7%	28%	4%	0%	0%
Lastele mõtlemiseks piisava aja andmine	65,3%	32%	0%	1,3%	1,3%

Tabel 9. Alaskaala “Suunatud õpetamine” sagedused küsimuste lõikes

Suunatud õpetamine	Esinemissagedus protsentides				
	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ega seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Küsimused					
Suunatud õpetamine	22,7%	52%	18,7%	5,3%	1,3%
Õigete vastuste rõhutamine	5,3%	22,7%	32%	29,3%	10,7%
Korduvate harjutuste tegemine	12%	42,7%	30,7%	10,7%	4%

Tabel 10. Alaskaala “Laste arvamusalvuste ergutamine” sagedused küsimuste lõikes

Laste arvamusalvuste ergutamine	Esinemissageduse protsent				
	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ega seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Küsimused					
Lubamine lastel vabalt küsimusi küsida	76%	24%	0%	0%	0%
Laste julgustamine oma arvamust avaldama	82,7%	17,3%	0%	0%	0%

Tabel 11. Alaskaala “Laste ebaõnnestumiste aktsepteeriline” sagedused küsimuste lõikes

Laste ebaõnnestumiste aktsepteeriline	Esinemissageduse protsent				
	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ega seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Küsimused					
Laste vigade aktsepteerimine	50,7%	36%	5,3%	4%	4%
Ebaõnnestumise aktsepteerimine	50,7%	33,3%	6,7%	6,7%	2,7%

Tabel 12. Alaskaala “Omavahelise suhtluse ja arvamusalalduste ergutamine” sagedused küsimuste lõikes

Omavahelise suhtluse ja arvamusalalduste ergutamine	Esinemissageduse protsent				
Küsimused	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ega seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Võimaluste pakkumine aruteluks ja koostööks	66,7%	32%	1,3%	0%	0%
Laste julgustamine küsima ja ettepanekuid tegema	81,3%	16%	2,7%	0%	0%

Tabel 13. Alaskaala “Laste ergutamine valikuvõimalustele mõtlemise suunas” sagedused küsimuste lõikes

Laste ergutamine valikuvõimalustele mõtlemise suunas	Esinemissageduse protsent				
Küsimused	Väga tähtis	Üsna tähtis	Ega seda ega teist	Ei ole tähtis	Üldse mitte tähtis
Mõtlemise õhutamise erinevast vaatenurgast	70,7%	28%	1,3%	0%	0%
Valikute andmine	69,3%	5,3%	2,7%	0%	0%

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Ingrid Sinilaht**

(sünnikuupäev **26.11.1991**)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „**Eelkooliealiste laste õpetajate hinnangud laste loovuse kohta**“, mille juhendaja on **Kristi Kõiv**,
 - 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, 30.05.2018