

---

[Home](#) / Loov enesetõhusus ülikoolis

---

## Loov enesetõhusus ülikoolis

### ÜLIÕPILASE LOOVA ENESETÕHUSUSE KUJUNEMISE VÕIMALUSED ÜLIKOOLIÕPPES ÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMADES

MOONIKA.ORG

*Tänases ühiskonnas on loovus ja usk enese loovatesse võimettesse enam aktuaalsem kui kunagi varem. 21 sajandiga kaasaskäiv ebamäärasus, pidev valmisolek tulla toime ja väljendada end ebatavalisel moel viitab loova enesetõhususe olulisusele ka õppeprotsessis. Uurimus, mille tulemusi artiklis kajastan, keskendub üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalustele kui tõhusama toimetuleku tagamisele ning vastab küsimusele, kuidas mõistavad üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalusi ülikooliõppes õppejõud. Kirjeldava ja analüüsiva uurimuse empiiriliste andmete kogumise käigus loodi arusaam läbi nelja erineva õppejõu visuaalsete tähenduskaartide ja teemaintervjuude. Tulemustest selgus, et üliõpilase loova enesetõhususe kujunemisel on õppejõu toetav tegutsemine ja erinevate võimaluste loomine võtmeteguriks.*

**Võtmesõnad:** Loovus, enesetõhusus, sotsiaalne õppimine, ülikool

### SISSEJUHATUS

**Loovus** on **vaimne ja sotsiaalne protsess** uudsete ja asjakohaste ideede, käsitluste, meetodite genereerimine kõigis inimtegevuse valdkondades, kus kasutatakse sotsiaalset otsustamist (Runco, Pritzker, 2011). Loovus ei avaldu kui õppijal puudub usk oma loovatesse võimettesse ehk loovus on tugevalt seotud õppija enesetõhususega (Bandura, 1997), millele on järjest enam hakatud tähelepanu pöörama nii loovuse (Beghetto, 2006; Choi, 2004; Jaussi, Randel, Dionne, 2007; Tierney, Farmer, 2002) kui ka hariduse uurijad.

**Loovaks enesetõhususeks** (*creative self-efficacy*) nimetatakse õppija enda hinnanguid ja uskumusi organiseerida ja luua konkreetse ülesande puhul loovaid lahendusi (Bandura, 1997; Tierney, Farmer, 2002). Varasemalt on uuritud loovat enesetõhusust nii kunsti, spordi, tööalase

karjääri kui ka põhihariduse kontekstis (Erich, 2011), ent ulatuslikud uuringud loovast enesetõhususest ülikooliõppes puuduvad. Enesetõhususe olulisusele õppeprotsessis viitab ka teadusartiklite rohkus (Dinther, Dochy, Segers, 2011).

**Haridusasutustes, sealjuures ülikoolides** (Barnett, 2007), on saanud väga oluliseks printsiibiks õppijate paindlikkuse ning ebamäärasusega toimetuleku toetamine ja arendamine (Well, Claxton, 2002 viidanud Beghetto 2010). Õpe ülikoolis nõub õppijalt enam enesejuhitavust, sisemist pingutust ning pühendumist (Barnett, 2007) ning õppija, kel kõrge loov enesetõhusus, on pühendunud, paindlik, püsiv ning valmis pingutusteks (Bandura, 1986, viidanud Dinther, 2011). Õppija loova enesetõhususe kujunemist õppes mõjutab õppeprotsessi juhendaja toetav tegutsemine (Beghetto, 2006, viidanud Karwowski, 2011) ning kui seda toetust ei võimaldata, siis loova enesetõhususe areng jääb märkamatuks. Käesoleva artikli autori eesmärgiks on kirjeldav ja analüüsiv ülevaade õppejõudude arusaamadest üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalustest ülikooliõppes. Arusaamade ja nende variatiivsuse uurimine võimaldab kujundada, luua hilisemaid sekkumisstrateegiaid. Seetõttu keskendun käesolevas artiklis uurimisküsimusele: millised on üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalused ülikooliõppes õppejõudude arusaamades.

### **Sotsiaalne õppimine ja enesetõhusus.**

Inimene on sotsiaalne olend ja sotsiaalsed kogemused avaldavad isiksuse arengule olulist mõju. Arengule, mis keskendub hoiakutele, võimetele ja tunnetuslikele vilumustele, milles väljendub vastav käitumine ja tõekspidamised (Bandura, 1997). Seega lähtudes **sotsiaalse õppimise teooriast**, mis keskendub õppimisele, kuidas inimesed üksteiselt õpivad (Bethards, 2014), on võimalik õppijate uskumusi ja käitumist ülikooliõppes mõjutada enam loovamaks, innovaatilisemaks, pannes rõhkus õppijate uskumustele endast kui loovast õppijast, sest ülikooli kui sotsiaalse ruumi üheks eesmärgiks on mõjutada õppijate mõtteid ja uskumusi (Dinther, Dolchy, Segers, 2011). Õppija hinnang keskkonnas täheldatud käitumisele on peamine, sest kogemused õpetavad märkama omaenda käitumist, mõtlemist reguleerima (Kidron, 2005, 185).

Sotsiaalne õppimine ülikoolis on tugevalt seotud õppija eneseregulatsiooniga, mis viitab süstemaatilisele pingutusele suunata mõtteid, tundeid ja tegusid oma eesmärgi suunas (Zimmermann, 2000; viidanud Ghaemi & Shirkhani, 2011). **Enesetõhusus** (*self-efficacy*), kui eneseregulatsiooni üks osa, on inimese tunnetatud võimekus või hinnang oma võimetele organiseerida, sooritada teatud tegevusi, mis nõuavad kindlat tüüpi suutlikkust (Bandura, 1997). Ehk teisisõnu on enesetõhusus usk oma võimetesse tulla toime konkreetsete situatsioonidega ega seisne olemasolevates oskustes (Bandura, 1997). Uskudes oma suutlikkusse hakkama saada või midagi sooritada, saavutab inimene meelekindluse ja sisemise valmisoleku olukorras tõhusamalt toimida (Kidron, 2005, 190). Enesetõhususe uskumused on **tulevikku suunatud, ülesande- ja**

**situatsioonikohased hinnangud**, mingit tüüpi eesmärki silmas pidades (Bandura, 1986, viidanud Bandura 1997, 12) ning kindlasti pole see kaasasündinud anne, vaid pidevalt arendatav, kujundatav, mõjutatav ja muutuv.

Ilmekad seosed enesetõhususe ja loova eneseväljenduse vahel on pannud aluse mitmetele uuringutele nii loovuse kui ka hariduse valdkonnas (Bandura, 1986; Beghetto, 2006; Choi, 2004; Jaussi, Randel, Dionne, 2007; Tierney, Farmer, 2002). Loovust hariduses tõstetakse esile kui **õppimisviisi väljendusena** (Beghetto, Kaufman, 2007). Loovuse arengut ja kujunemist soodustava **ülikooli eesmärk on õppijate erinevusi soodustada** ja esile kutsuda, pakkudes seeläbi mitmekesist ja arendavat õpikeskkonda (Barnett, 2007).

### **Õpiloovus ülikoolis.**

Õpiloovus (*mini-C creativity*) on üks neljast loovuse mudeli alla kuuluvast loovuse alaliigist, kuhu kuuluvad veel argiloovus (*little-C creativity*), erialaloovus (*pro-C*) ja väljapaistev loovus (*big-C*) (Beghetto, Kaufman, 2007). **Kuna õpiloovus on üheks esmaseks loovuse vormiks**, keskendudes enam protsessile, on õppele ülikoolis oluline just uute seoste, tähenduste süstemaatilise loomise just õpiloovust silmas pidades. Õpiloovuse oskuslikul abil, suudavad õppijad tõusta ka teistele loovuse tasanditele, millest kõrgemad on kindlale produktile orienteeritud erialaloovus ja väljapaistev loovus. (Beghetto, Kaufman, 2007).

Õpiloovuse kognitiivne tasand väljendub õppija kogemustes, mille tekkimist jällegi mõjutavad teised õppijad ja kogu sotsiaalne keskkond (Beghetto, Kaufman, 2007). Õpiloovus ei seisne teiste õppijate kopeerimises või jäljendamises, ent sotsiaalse interaktsiooni vahendusel kogeb iga õppija paratamatult transformatiivseid ja rekonstrueerivaid muutusi mõtlemises ja arusaamades, toetudes enese eelnevatele teadmistele ja isiksuslikule loomusele. Õpiloovus on õppimise protsessile omane loovus, **isiksusele endale uudne ja tähenduslik kogemuste**, tegevuste ja sündmuste tõlgendamine. Seega õpiloovus keskendub õppija isiklikele avastustele, uudsetele seostele ega pea olema uudne ja tähenduslik teistele õppijatele (Beghetto, Kaufman, 2007). Õpiloovus väljendub sisemise tunnetusliku arenguna, ent toimuma saab see teiste õppijate mõjutustel. Seega õpiloovusel põhinev taipamine on olulise tähtsusega õppimisprotsessis (Kaufman, Beghetto, 2009).

### Joonis 1. Loovus ja enesetõhusus.

Loovuse (sh õpiloovuse) ja enesetõhususe vahelistesse seostesse on kaasatud ka õppija motivatsioon ja stabiilne enesehinnang endast kui loovast õppijast (vt Joonis 1.). Õppijad võtavad rohkem omaks käitumismustreid ja tõekspidamisi, kui nad on  **motiveeritud nii sisemiste kui ka väliste tegurite poolest** (Bethards, 2014). Käitumise motivatsiooni võib vaadelda ka motiveerivate kinnistajate kujundamisena. Püüdlikkus, tungiv soov, millegi väärtustamine, aga ka

tegutsemisvalmidus ja usk iseendasse tugevdavad motivatsiooni (Bethards, 2014).

Õppija loovusel ja enese tunnetatud võimekusel end loovalt väljendada (looval enesetõhususel) ning positiivsel mina-pildil on õpiloovuse avaldumise peamisteks eeltingimuseks. **Õppijad, kel kõrge loov enesetõhusus** usuvad end olevat suurepärase ideede väljapakujatena. Neil on palju uusi ideid, hea kujutlusvõime ning julgus oma pidevalt uusi mõtteühendusi ka väljendada (Kidron, 2005, 191).

Ent õppijad, kelle **identiteedil ja enesehinnangul pole loovusega vähimatki seost**, ei seosta end loovusega ega pööra selle olulisusele vähimatki tähelepanu (Beghetto, 2009). Seega õppija tajule ja tunnetusele enesest kui loovast õppijast tähelepanu pööramine toetab ka loovat enesetõhusust ning loovat eneseväljendamist.

Seega kogu loomeprotsessi käivitajaks on lisaks loovale enesetõhususele ka õppija sisemine motivatsioon ning uudishimu tegeleva teema vastu, mis annab tõuke kaasahaarava ja ennastunustava seinudi, **kulgemise (flow)** tekkeks, mis omakorda lisab spontaanset rõõmutunnet ja energiat (Csikszentmihalyi, 2007). Kulgemise seisundi saavutamiseks peavad olema oskused ja väljakutsed vastavas tasakaalus (või väljakutsed pisut kõrgemad, et tekiks suurem areng ja eduelamus). Juhul kui õppija oskused on kõrged, ent väljakutse liialt madal tekib tüdimus ja tegevusest loobutakse. Kui õppija oskused on aga vähesed ja väljakutse liialt kõrge tekib ärritus ja stress, mis viib loobumiseni ja enese usk võimekusse langeb (Csikszentmihalyi, 2007).

**Enesetõhususe võimekust tajume kõige enam just kulgedes.**

Õppija positiivsetest eduelamustest ja **pidevast enesetõhususe tunnetamisest** kujuneb õppijal **stabiilne mina- pilt** ja loov enesetõhusus igas võimalikus olukorras. Õppija mina-pilt enese loovast suutlikusest on küll stabiilne, ent piisavalt paindlik kohandumaks vastavate olukordadega. Just enesetõhusus on see, mis kujundab õppija loova eneseväljenduse (Karwowski, 2011; Tierney, Farmeri, 2002). Olenevalt õppijate võimetest kogevad ja käituvad õppijad siiski tõhususest lähtuvalt erinevalt. Õppija loov enesetõhusus on sisemine tunne õppija enese kompetentsusest, mille tajumisel soovitud eesmärgini ka jõutakse. Loovaks eneseväljenduseks ei piisa vaid loovatest võimetest, vaid ka sisemisest tõhususest (Bandura, 1997).

**Loova enesetõhususe kujunemise võimalused ülikooliõppes**

Ülikoolid keskenduvad üha enam õppijate teadmiste, oskuste, suhtumiste, kompetentside arendamisele ning pööravad seeläbi enam tähelepanu **õppija mõtete ja uskumuste rollile õppeprotsessis** (Pajares, 2006; Schunk, 2003, viidanud Dinther, 2011). Õppimine ülikoolis on muutunud üha enam õppija-keskseks, kus tähelepanu on õppija tunnetuslikel protsessidel (Erlich, 2011).

**Mida kõrgem on õppija loov enesetõhusus**, seda suurem on pingutus, püsivus ja paindlikkus (Bandura, 1986, viidanud Dinther, 2011). Kõrge enesetõhususega õppijat iseloomustab võime näha väljakutseid kui edasiviivaid ja arendavaid ettevõtmisi. Samuti väljendavad kõrge enesetõhususega õppijad suuremat huvi ja süvenemist tekkinud väljakutse osas ning ei lase pettumusel ja tagasilöökidel end heidutada. Kõrge enesetõhususega õppijad on kaasa haaratud peamiselt just nendest tegevustest, kus väljendub nende kõrge loov enesetõhusus, seega eelistatakse just neid toiminguid, milleks usutakse end suutelised olema (Bandura, 1997). Järeldub, et kõrge loova enesetõhususega õppijad naudivad enam neid ülesanded, mis on kooskõlas nende loova enesetõhususega ja tunnetatud võimekusega. Õppija loovale enesetõhususele paneb aluse **loovuse pidev rakendamine** (Galbraith, Jones; 2012), mis **lisab õppijale enesekindlust ja kujuneb stabiilne tunnetus enese loovast tõhususest**.

Esimeseks ja kõige mõjukamaks teguriks kõrge loova enesetõhususe kujunemisel ja arendamisel on vahetute **eduelamuste kogemine** (Bandura, 1977, 80). Kogemused, mis annavad õppijale võimaluse kogeda vahetult oma suutlikkust antud ülesanne edukalt sooritada (Bandura, 1997; Pajares, 2006; Dinther, 2011). Iga järgnev kavandatud eesmärk või soovitud eneseväljendus toetub varasemale eduelamusele ja seeläbi toetab uue kujunemist. Sealjuures peab kavandatav eesmärk olema piisavalt keerukas, et kujuneks püsiv edukogemus, sest kui enesetõhusus kujuneb kiirete ja kergete kogemuste najal, siis on see ka kergesti kõigutatav ebaõnnestumiste poolt (Bandura, 1997, 11). Õppija tõlgendab ja annab kogemusele tähenduse arendades sellega oma uskumusi oma võimekusest konkreetne tegevus sooritada ning pannes aluse loova enesetõhususe arengule (Bandura, 1997).

Loovuse esiletulekut toetavad ka psüühilised protsessid ja seisundid, mis virgutavad uudishimu ja vaimset avatust ning **usk endasse** ja oskus seista vastu sotsiaalsele survele (Kidron, 2000).

Õpiloovuse edasiarendamiseks ja järgmistele loovusetasemetele jõudmine **eeldab tööd ja pühendumist** (Beghetto, Kaufman, 2007; Beghetto, 2010). Saavutamaks väljapaistvaid tulemusi, tuleks esmalt end tegeleva valdkonnaga süvitisi kurssi viia. Mingis valitud valdkonnas ei ole võimalik olla loov, kui õppija pole sellesse valdkonda piisavalt süvenenud (Beghetto, Kaufman, 2007; Beghetto, 2010; Galbraith, Jones, 2012).

Loovuse avaldamiseks on vaja **olla pidevalt valmis**, mis eeldab võimalikult sageli seesuguste psüühiliste protsesside ja seisundite kujundamist, kus õppija on vastuvõtlik uuele kogemusele, teadmishimuline, uuendusmeelne, keskendunud, täis julgust ja indu leida mingile uuele või tuntud probleemile kordumatult isikupärane lahendus. (Kidron, 2000).

Oluline on ka **probleemi käsitlemine väljakutsena**, mis käivitab ja paneb õppijad uusi lahendivõimalusi otsima. Just loovuse arendamine paneb aluse pidevale õppimisele ja soovile kohaneda. **Loovus ja enese tunnetatud võimekuse kasutamine on hädavajalik komponent** saavutamaks paindlikus, avatus, iseseisvus, tolerants ja võime taluda ebamääraseid olukordi,

muutusi nii hariduses kui ka laiemal sotsiaalsel pinnal (Galbrait, Jones, 2012).

Loovat enesetõhusust akadeemilises keskkonnas mõjutavad nii **õpikeskkonnas valitsev üldine atmosfäär** kui ka õppeprotsessi **juhendaja toetav tegutsemine** (Beghetto, 2006, viidanud Karwowski, 2011).

Teiseks loova enesetõhususe mõjutajaks loetakse **sotsiaalseid eeskujusid**, kellega end samastatakse. Lähtudes sotsiaalse õppimise teooriast õpitakse enam neilt, keda enam nähakse, lävitakse ja kes kõige enam tähelepanu pälvivad (Kidron, 2005, 187). Olulised on **kaudsed kogemused** ja nendele toetumine ehk teiste inimeste positiivsete kogemuste mõtestamine. Seega kui loov enesetõhusus ei saa baseeruda enda kogemusel, saab seda tõsta, kui õppija vaatleb teist õppijat mingisugust uut oskust edukalt sooritamas, kujuneb usk oma tõhususse teiste inimeste edukogemuste kaudu. (Bandura, 1977, 81). Ent kogemusega **isikliku kontakti puudumise** tõttu on soorituse mõju loovale enesetõhususele nõrgem. **Välised mõjutajad on ebastabiilsemad, tihti ka ebaadekvaatsed ja nende mõju on lühemaajalisem kui enda kogemused** (Bandura, 1997). Seega tulenevalt sotsiaalse õppimise teooriast avaldub õppijale vastastikune mõju ümbritseva sotsiaal-kultuurilise keskkonnaga, sealhulgas kaasõppijate ja õppejõu mõjutused, keda õppija ka ise mõjutab.

**Tuleviku õpiruumist** ei tohi puududa ka õppimiseks **soodsa õpikeskkonna loomisel põhirõhku kandev toetaja, juhendaja kelle ülesandeks on aktiveerida, hoolida, toetada ja luua õppijatele võimalused eneseväljendamiseks**. Tähelepanu tuleb pöörata probleemide tõstatamise ja lahendamisele õppeprotsessis, mille kaudu jõuavad õppijad vajaduseni kasutada oma loovat enesetõhusust (Krips, 2011). Inimesed ei saa õppida ainult vaadeldes juhul kui nad ise ei osale, ja tajuda täpselt olulisi tunnuseid mudeli käitumistes (Bandura, 1977; viidanud Bethards, 2014). Õppija peab oma **tähelepanu** olema suunanud otse modelleeritud käitumisele selleks, et sellest õppida. (Bethards, 2014) ning juhendaja ülesandeks on märgata ja tõsta sääraseid olukordi esile.

Esimeste loovuskatsetuste käigus pannaks meeldejäetu proovile, jälgitakse ennast kõrvalt ja vajadusel muudetakse jäljendamise viisi täpsemaks. Siinkohal on määravaks ka **väliskeskkonnast tulev tagasiside ja õppija enese tunnetuslik valmisolek**. (Bandura, 1977, 27-28).

**Soodne õpikeskkond** õppijate poolt tajutuna on turvaline, avatud, austav, toetav ja aktsepteeritav ning selleläbi on ka õppijad enam huvitatud katsetamisest ja oma piiride kompamisest (Galbraith, Jones; 2012). Õppijate loova enesetõhususe toetamise alaseid uuringuid on hulganiselt läbi viinud Karwowski (2009, 2011), kes analüüsis õppeprotsessi juhendaja, loova atmosfääri, motivatsiooni ja õppija loova enesetõhususe vahelisi seoseid (vt Joonis 2.). Õppeprotsessi juhendajal on õppija

loova enesetõhususe toetamise mõjukaimaks teguriks luua võimalikult soodne keskkond loovuse avaldumiseks. Lisaks soodustab loovust toetav õpikeskkond ka õppijate motivatsiooni, mis omakorda viib loova enesetõhususe kasvamiseni ehk enese tajutud võimekuseni luua ja väljendada loovaid lahendusi. Otsene side juhendajapoolsel motiveerimisel ning õppija loova enesetõhususe kasvu vahel puudub, sest lähenemine ei avalda tulemust. Seega võib järeldada, et loovust toetava õpikeskkonna kujundamisel ning juhendajapoolsel toetaval tegutsemisel on tõepoolest nii otsene kui ka kaudne (läbi motivatsiooni) mõju õppija loova enesetõhususe arengule (Karwowski, 2009, 2011).

## Joonis 2. Loovat enesetõhusust toetav keskkond

Kolmandaks õppija loova enesetõhususe mõjutajaks on **verbaalne mõjutamine ehk veenmine**, julgustamine, motiveerimine. Õppijad, kellele kinnitatakse, et neil on võimeid ja oskusi tulla toime, pingutavad enam ja on oma tegevuses püsivamad (Bandura, 1977, 82).

Tegevuse tagasisidestaja peab olema õppija silmis usaldusväärne, piisavate teadmistega ja väljendama reaalselt olukorda (Bong, Skaalvik, 2003, viidatud Dinther, 2011). Soodsa tegevuskeskkonna loomine ja ebaõnnestumiste võimaluse vähendamine toetab enesetõhususe kujunemist. Ent edukamad on siiski need, kes hindavad edu enesearengu kaudu ja mitte võrdluses teiste õppijate tulemuste, hinnangute toel (Bandura, 1997).

## MEETOD JA VALIM

Antud artiklis keskendun õppija loova enesetõhususe kujunemise erinevatele võimalustele ülikooliõppes ning seetõttu on artikkel kaardistav, kirjeldav ja analüüsiv. Uuringustrateegiana kasutan fenomenograafiat, mille kaudu analüüsin, interpreteerin ja mõistan, kuidas inimesed kujutavad ette, kogevad, tajuvad või mõistavad erinevaid aspekte maailmast (Uljens, 1992, viidanud Karu, 2013). Seega uuringustrateegiaga avatakse õppejõudude erinevaid arusaamasid. Fenomenograafiat uuringustrateegiana kasutatakse eelkõige seetõttu, et on võimalus uurida loova enesetõhususe kujunemise tähenduse, tähtsuse variatiivsust. Strateegia eesmärk on kajastada ja keskenduda arusaamade erinevustele, mitte niivõrd arvamuste, tähenduste põhjustele.

Valimisse kuuluvad õppejõud, sest tulenevalt teoreetilisest käsitlusest on õppejõududel õppija loova enesetõhususe kujunemisel toetav roll. Valimigrupp koosneb Tallinna Ülikooli erinevate instituutide õppejõududest. Õppejõudude nimed on anonüümsuse säilitamiseks muudetud. Valimigrupi koostamisel on lähtutud ka vanuselisest, soolisest ja töö-staatuse erinevustest, et uurida loova enesetõhususe kujunemise erinevate võimaluste tähenduste variatiivsust ja tagada mitmekülgsem ülevaade.

Tabel. 1 Valimit kirjeldavad profiilid

Nimi	Sugu	Õppejõu staatus	Valdkond
Anna	N	dotsent	Kunst
Inge	N	dotsent	Kasvatusteadused
Toomas	M	lektor	Psühholoogia
Jüri	M	lektor	Kommunikatsioon

Andmekogusmismeetodina kasutatakse dialoogilisi tähenduskaarte (*Dialogical Concept Mapping for Research*), mis on teemaintervjuude abil kodeeritud ja visuaalselt esitatud ka töö lõpus olevas LISAs. Andmekogusmismeetodina võimaldavad tähenduskaardid väljendada väga erinevaid arusaamu loova enesetõhususe kujunemisest ülikooliõppes ning võimaldab arusaamu ka visuaalselt kujutada, mis omakorda võimaldab protsessi jälgida ja pidevalt uusi tähendusi kaardile lisada. Tähenduskaartide suuline selgitamine ja tutvustamine võimaldab teemaintervjuud täpsustamiseks ja olulisema väljatoomiseks.

Uurimisküsimuseks on : Kuidas mõistetakse üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalusi ülikooliõppes õppejõudude arusaamades?

Andmeid analüüsitakse lähtuvalt kvalitatiivsele sisuanalüüsile andmeid korrastades, põhjendades ja selgitades. Tulemuste analüüsis kasutatakse induktiivset lähenemist, sest andmeid teooriaga koheselt ei seostata vaid otsitakse võimalikult erinevaid tähendusi, uudsust ja eripära, lastes esile tulla ootamatul.

## TULEMUSED

Uurimuse empiiriliste andmete induktiivse sisuanalüüsi tulemusena esitatakse analüüsitulemusena õppejõu roll; keskkonna loomine; sotsiaalsed suhted ja interaktsioon, mis iseloomustavad üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalusi ülikooliõppes õppejõudude arusaamades. Kategooriaid illustreeritakse intervjueeritavate tekstiga, mis on esile toodud *kursiivkirjas*.

### Õppejõud roll

Õppejõu rolli nähti üliõpilase loova enesetõhususe kujundajana, toetajana väga olulisena.

Andmetest selgus, et õppejõud tähtsustavad oma rolli ja mõju üliõpilase arengule.

*„Et õppejõud, tegelikult, peaks teadma sellest, et kuidas õpilaste loovust või siis loovat enesetõhusust toetada. Sest jah..tegelikult on ikkagi õppejõud määrav.“ Anna*

Samas leidis üks vastaja, et protsessikeskseks kirgastavaks põhiteguriks on hoopis mängulisus ja mäng. Andmeid uurides selgus, et õppejõu rolli nähakse kui teadliku ruumi täitjana.

*„Ja siinjuures muidugi õppejõud ei ole see kes ütleb mis on õige, vaid õppejõud on rohkem niisugune..noh nagu see inglisekeelne väljend facilitator.. või.../...selline teadlik ruumi täitja, kes oskab tuua neid mudeleid siia sisse, kes oskab tuua empiirikat siia sisse.“ Jüri*

See, kuidas oma rollis ollakse ja kuidas seda kantakse on suuresti sõltuv õppejõu eelnevatest kogemustest, harjumustest ning valmisolekust üliõpilase loovat enesetõhusust toetada. Samuti toodi välja, et suureks mõjutajaks on ka igapäevane **töökoormus**, sest ettevalmistus ja läbimõtlemine nõuavad lisaressursi nii ajaliselt kui ka psüühiliselt. Õppejõu rolli ja olemust seostatakse väga tugevalt ka **õppejõu isiksuslike** joontega ning enese seost loovusega.

*„Kui õppejõud ei ole ise ka teadlik nendest loovust toetavatest võtetest, siis võib-olla jääb ka see õppimine selliseks../...no kuidagi, et tal on ainult selline kognitiivne poole. Aga vaata loovus annab nagu sellist eripära../.../ Et et tegelikult ka see valmisolek peab olema õppejõul olemas .“ Inge /.../Õppejõud peaks sellisteks tudengite loovuspuhanguks valmis olema ja neid ootama, mitte ära ehmatama, kui midagi uudset korruga öeldakse või pakutakse.“ Anna.*

*„Õppejõud on kui abikäsi, kes julgustab uut moodi mõtlema, pakub välja erinevaid arutluse teemasid eksamitele, seminaritöödele.“ Anna*

*„Samas..selleks, et üliõpilasi mõista, suunata, tuleb ise eeskujuks olla. Õppejõud peaks ise ka olema loov!“ Anna.*

*„Õppejõud peab ennast, no mitte ainult sisulises, temaatilises ja valdkonna mõttes täiendama, vaid peab ennast täiendama ka sellesmõttes, et ta ise ka suudaks end natukene teistmoodi väljendada kui ainult teksti osas. Et ma ainult ei jaga tekste, ainult ei jutusta, vaid et ma ka teen midagi, eks.“ Inge*

*„Väga oluliseks loovse kohaks on ärkvelolek. Mitte seesugune rutiine ja monotoone tegevus, kus avastad poole pealt, et kuidas ja kus sa oled. ...no suure koormuse korral on see plaadilt laskmine muidugi vältimatu, aga üldiselt siiski mitte..... Et vahepeal siis lihtsalt oma märkmed ära kaotada, meelega, et saaks siis uuesti ette valmistada ja uuesti uurida ja lugeda uut infot juurde.“ Toomas*

*„Võimalust seda mängu integreerida on küll. Noh, aegajalt jääb muidugi ressursi taha ja teinekord jälle harjumuse taha ja siis ka õpetaja tüüpide taha..et mis tüüpi õpetaja sa oled. Sest et no selle mänguga võib tegelikult ju ka eksida ja...jaj jaa kartus reputatsiooni kaotada on märksa suurem kui tavalise õpikust võetud pealkirjade kaudu tehtud powerpointiga. Siin on risk küll muidu, aga tulemus on märksa meeldivam.“ Jüri*

Üks vastaja tõi välja ka selle, et lisaks õppejõu omakogemuse märkamisele on väga tähtis

ergutada ka **üliõpilase eelnevat kogemust**.

*„Et kui ma selle kohta midagi ei küsi, ei erguta üliõpilase kogemust, siis võib-olla sellest vikerkaarest ei saa asja. Loova enesetõhususe selline toetamine peab algama selles, et ma ergutan eelnevat kogemust, uurin ja annan võimalused, et saaks kasutada seda eelnevat. Ja julgustan seda tegema, sest ma olen hästi palju kogenud, et seal on selline, nagu väike tõrge – et ma ei ole seda enne teinud või mulle on öelnud, et ei oska ja nii edasi ..“ Inge*

Samas tõi üks vastaja hiljem välja ka arvamuse, et tegelikult polegi õppejõud pildidil kõige olulisem, sest keskse tegelasena võivad hakata tema arusaamad, kogemused domineerima ja see pärsiks **üliõpilase enese aktiivsust**. Andmed näitavad, et õppejõudu nähakse pigem **suunava juhendajana** ning üliõpilaste kaasamine toimub läbi mängu. Juhendajana tuleks olla vabadust andev.

*„/./ aga et võib-olla peaks panema hoopis üliõpilase siia keskele ja siis alles õppejõud, sest tema kogemused, arusaamad võivad hakata liigselt domineerima. Et võib-olla siis üliõpilase pool peaks pildil olema rohkem esil.“ Inge*

*„Juhtumeid näiteks toovad välja üliõpilased, aga õppejõud ikkagi suunab ja juhendab.. /./ et seal ei ole niipalju kaasamist. Ja nüüd kaasamine peaks toimuma läbi selle grupitööde, individuaalsete tööde ehk läbi mängu.. /./.. Mängu juht peab olema ..mitte liigselt ennast kehtestav. Pigem vabadust andev, aga samas oluliste teadmiste ja põhimõtetega nii selle eetika, teooria kui ka empiirika osas.“ Jüri*

Käsitledes õppejõudude **arusaamu üliõpilase rollist** selgub andmetest, et ka õppejõud puutuvad kokku õppijatega, kel puudub soov või oskus end loovalt väljendada. Lisaks tõdes üks õppejõud intervjuu käigus üllatuslikult, et tegelikult on iga üliõpilane ka ise õpetaja ja õppejõud tähelepanelik õpilane. Seega ollakse tegelikult ka valmis vastandrollideks ja selgeid piire ei rakendata. Andmed kajastavad ka õppejõudude arusaama üliõpilaste eelarvamustest, mis tegelikult takistavad avatud olemast.

*„Näiteks, et kui loovaks eneseväljenduseks on millegi kujutlemine või kujutamine, värvilisi pliiatseid või markereid kasutades, et siis tihtipeale üliõpilased ütlevad, et aa..ma ei oska joonistada.“ Inge /./ ja see, et üliõpilane on korraka nii õpilane kui ka õpetaja.“ Jüri*

*“Vaata ülikooliõppes on ka see, et üliõpilane tuleb tihtipeale sellise **eelarvamusega**, et see ongi see koht, kus toimuvad sellised vahendusprotsessid. Et õppejõud on targem ja tema räägib ja tema asjad on nagu õiged eksju.. „ Inge*

Õppejõud, pannes ennast üliõpilase rolli, märgivad, et **üliõpilasel enesel on samuti suur roll** enese loova tõhususe arengule. Näiteks tuuakse välja üliõpilase sisemist aktiivsust ja avatud meelt, samuti osalust mitmesugustel üritustel. Enese usk oma võimetesse ja julgus neid ka võimaluste ilmnemisel proovida, katsetada.

*“Noh..ikka ise peab ka aktiivne olema. Näiteks, et ütleb loengus ka midagi kaasa, tahab arutleda või teab, et kodutööd tehes on tal võimalus midagi tavapäratult esitada, noh..et igasugused seminaritööd ja uurimused on ju võimalused enese loovaks väljenduseks. Ise ostib ka neid võimalusi pidevalt.../.../..Lisaks olla huviline ja aktiivne igasuguses kooli huvitegevust puudutavas üritustes.“ Anna*

*„Ise arvab, et tema mõtted ja ideed, mida ta loengus kõva häälega välja ütleb, on uudsed ja huvitavad (vähemalt talle endale) ja samuti ka vastused õppejõu küsimustele on originaalsed.../.../..Üliõpilane ei tohi karta ja abi küsida oma mentorilt või õppejõult, kui kardab oma ideid esialgu suures auditooriumis välja käija.“ Anna*

*„Ma usun, et mingisugune selline kogemus loovast enesetõhususest on kõigil olemas.“ Inge*

## Keskkonna loomine

Turvalise ja toetava keskkonna loomisel lähtuvad õppejõud erinevatest tehnikatest ja meetoditest. Selleks, et julgustada üliõpilast loovaks eneseväljenduseks peab õhkkond olema sõbralik ja usaldusväärne, et ei tekiks hirmu end naeruvääristada. Andmetest selgus ka see, et väärtustatakse õppejõu **enese julgust ja järjekindlust** kasutada veidi tavapäratuid ülesandeid või juhendeid, mis ergutaksid üliõpilast mõtlema ja katsetama. Samas täheldati toetusprotsessis eriti olulisena ka **positiivset energiat**, tunnustamist, märkamist. Erinevate tehnikate ja meetodite katsetamisel tuleb kindlasti neid omavahel ka **kombineerida ning vältida staatilisust**, kus õppejõud teeb ja otsustab kõik ise. Üks õppejõud tõi välja ka oma erilise **hindamissüsteemi**, kus lisab boonuspunkte uudsuse ja originaalsuse eest seminaritöodes. Andmetets selgus, et väga tähendusrikas on siduda erinevad meetodid (sh mängud, ülesanded) erinevate **emotsioonidega**, sest see loob üliõpilasele isikliku tähenduse. Täheldati ka seda, et õppejõu enese **vaimustus teemast** on nakkav ja inspireerib ka üliõpilasi. Andmetest joonistus selgelt välja, et peale protsessi, kus kõik kokku pandud, peaks tekkima **tervik ja ühine keskne teadmus**.

*“ Kindlasti tuleb kasutada igasuguseid erinevaid tehnikaid! Nende rühma tööde ja igasuguste loovust toetavate tehnikate teadlik kasutamine..sest see on nii oluline. Ja endal on ka kohe põnevam ju.“ Anna*

*„Ja ideaalis saab lisada ka loovuse hinde, kui on ette juba enne kriteerium ära öeldud..mingile tööle.../.../..et hinnataksegi ka seda uudsust ja originaalsust vastustes.“ Anna*

*“Õppejõud võiks julge olla diskussiooni astumisel ka.. kuulab ja ärgitav kaasa mõtlema. Ja siis..kutsub teisi tudengeid ka vestlusesse.../.../..Õppejõud võiks ikka tunnustada üliõpilase uudseid ideid ja lahendusi... Ja loomulikult ka loengutes üliõpilastel sõna sekka laskma öelda ja oma ideid, mõtted kohe väljendada. Iseasi, kas iga kell või selleks ettenähtud ajal (loengu lõpus, vms aeg*

arutlemiseks). Anna

„Õppejõud peab olema ise julge! Ja mitte kahtlema selles, et ta teeb ja annab mingisuguse teistsuguse, mingi vimbaga ülesande, kus on tõesti suunatud sellele, kus sa õpid kogema seda, et sa väljendad ennast või mingeid oma võimalusi mitte tavapärasel moel, nagu ülikoolis on harjutud. /../Olema ka järjekindel. Et ikka nagu hästi erinevalt läheneda – et kuidas sul õnnestus ja vaata, kuidas, teistel õnnestus ja et nagu selline.“ Inge

“Et jah, kui vaadata, siis õppejõud peaks hoidma ise sellist positiivset energiat nagu selles toetusprotsessis. Ja kindlasti kombineerima, neid võtteid.“ Inge

„Kui sa tunned ära, et üliõpilased saavad väga toredasti ise hakkama ja suudavad ise midagi toredat välja mõtleda, et sa jäädki ainult toetama. Aga, et kui sa näed, et sealt seda niukest initsiatiivi või tahet ei ole, siis sa nagu annadki kätte ise..et proovige nüüd sedapidi ja..Ja väldi ka sellist staatilisust. Et sa ei saa ise kogu aeg aktiivne olla, et suuna aktiivsust.“ Inge

„Noh ütleme kogu see rollimängundus ja simulatsioonid on üks viisi või katse muuta seda teadmist ja arusaamist kuidagi isiklikuks läbi selle emotsionaalse kogemuse mis seal tekib...“ Toomas

„/../usun et mingisugune vaimustus oma tegevusest on see, mis on nakkav/..“ Toomas

„...Et me ei itsita selle üle, et näed, me ei oska vaata seal võib-olla seda ja teist teha. Aga kui me räägime tervikust ja tõesti otsime näiteks neid sümboleid... ja aga ei aruta, kui hästi või halvasti me seda teeme. Et tähtis on et tekib julgus ja see kogemus, et see on positiivne ja et see on midagi..seda siis toetada.“ Inge

„Peamine on see, et see pärast saaks ikka kõik kokku, et tekiks niisugune keskne teadmus..“ Jüri

„Siin peavad olema mingid reeglid ja ..peavad olema arusaamine nii sellest, et mida nagu hinnatakse ja ka sellest, et mida oodatakse tegelikult. Kuidas käitatakse selle mängu jooksul. Et hmm..et..et siin reeglites võib olla see, et üksteist aidatakse – ei tehta maha näiteks ideid või teistsuguseid arvamusi, vaid ollakse sõnavabaduse poolt. See võiks olla see, mis aitab ka neil, kes tunnevad, et neist ei saada aru. Aga..samas ka vabadus öelda ja tähtis on ka seda vastu võtta. Ehk et..mingisugune kriitika lubatavus ja samas mitte isiklikuks mineva kriitika osas.“ Jüri

Keskonna olulisusest ka füüsilisel tasandil eristusid andmetest arusaamad, et nähes kaasõppijaid on omavaheline suhtlus tulemuslikum ning üksteist mõistetakse selgemalt.

„Loomulikult see füüsiline keskkond, et inimesed näevad üksteist – see on kommunikatsioonis kõige efektiivsem.“ Jüri

Nagu igas keskkonnas eksisteerivad omad reeglid ja piirangud, selgus ka andmeid uurides õppejõudude arusaam ülikooli kui loovat enesetõhusust toetava keskkonna normid ja piirangud. Andmed näitavad, et **ülikooli süsteemi** nähakse osalt puuduliku ja mittetoetavana, teisalt aga täiesti piisava tugikeskusena, kus kõigil võimalik oma loovat enesetõhusust edendada.

„Et kool võiks pakkuda välja ikkagi ka mingeid projekte või huvitavaid väljakutseid üliõpilastele. Ja

siis muidugi igasugust huvitavat loovtegevust ka. Näiteks mingi kunstiring, koorilaul, tants või muu loov huvitegevus – see ju kõik ergutab üliõpilast.../...Mentorluse süsteem sisse seada..et see on organisatsiooni teha. Ja et on kultuur, on ringid, on igasugused üritused, kinod, peod, korporatsioonides osalemine jne. “

„Aga ma ei arva ka seda, et praegune süsteem nagu tapaks selle loova enesetõhususe maha. Et sa lähed ülikooliuksest välja ja sa mõtled, et sa ei ole absoluutselt mitteloov. Et see vist ei ole ka õnneks võimalik. Et niipalju see süsteem on ikkagi demokraatlik ja kuidagi avatud. „ Anna  
 „Ülikool ei kirjuta õppejõule ette, kuidas ta õpetab. Ta küll kirjutab ette, kuidas ja mida ja mis sa aineprogrammis pead kirjutama, aga aineprogrammis ei pea ülesandeid kirjutama. “ Inge

### Sotsiaalsed suhted ja interaktsioon

Andmetest selgus, et õppejõud käsitlevad sotsiaalseid suhteid ja interaktsiooni üliõpilaste vahel väga olulisena. Ilmekalt toodi välja ideid, kuidas leida võimalusi õppejõudude ja üliõpilaste tihedama suhtlemise soodustamiseks. Vaba õhkkonda võiks säilida ka peale loengu lõppu näiteks kohvikus. Lisaks nähti erinevate uurimisprojektide olulisust ja võimalust **omavaheliseks koostööks** ja avatud suhtlemiseks, mis tekitab usalduslikuma suhte ja julgustab loovaks eneseväljenduseks.

„Õppejõud peaks lubama näiteks oma vastuvõtuaegadel üliõpilasel lihtsalt istuda, lobiseda ja vaielda ja niisama arutada. Just avatud suhted on vajalikud. Ma siin..eelmine reede, vist jah...siin kohvikus vaatasin ka, natuke niimoodi ..kadedad pilguga, kus üks õppejõud, koos oma..ma ei teagi kas magistrandiga või doktorandiga.. jõi koos õlut ja siis ta esitas kogu aeg väga teraseid küsimusi sinna vahele, et mis sa sellest mõtled, või mis sa sellega oled teinud. Vot, sedalaadi istumisi oleks ka vaja ju.“ Anna.

„Õppejõud saab ka tudengeid kutsuda koostööd tegema, kaasa lööma igasugustes uurimisprojektides, et harjutada loomingulist kaastööd.“ Anna

Lisaks interaktsioon õppejõud ja üliõpilase vahel käsitlesid vastajad interaktsiooni ka üliõpilaste endi vahel. Selgus, et **kaastudengitega** suhtlemine, tagasiside ja toetus on olulised loova enesetõhususe kujunemisel.

“Ikka teistel on suur mõju ka. Kursusekaaslased ju toetavad ja omavahel võrreldakse ka töid ja referaate, et siis..lihtsalt märgatakse ja öeldakse üksteisele midagi hästi ja innustavat. Kas siis kui näiteks grupis pakutakse huvitavaid ideid kogu aeg välja, ja kas teised grupikaalsed seda siis märkavad? Kuivõrd kursusekaaslased arvavad, et ma esitan naljakaid ettepanekuid ja olen hea fantaseerija. Ja samuti läheb siia alla ka see, kui palju on mul ühiseid projekte ja muid ühistegevusi oma kursusega..ja kui palju me ühisteks eksamiteks koos õpime.“ Anna

„Aga tähtis on, et tekiks ikkagi keskne teadmus. Mitte ainult, et see jääks kuidagi ühe õpilase teadmiseks, vaid et ta tuleb, räägib sellest ja ta saab ise tagasisidet, ta võib-olla muudab midagi

*oma arusaamises..või ta on.. ma ei tea.. võimeline muutuma, ümber nimetama õpitud, aga ta ise andes sinna keskkond tagasi teistele tegelikult täiendab teisi. Ja tekibki Ahaaa-elamus. Muidu ei toimi.“ Jüri*

## ARUTELU

Loovat enesetõhusust akadeemilises keskkonnas mõjutavad nii õpikeskkonnas valitsev üldine atmosfäär kui ka õppeprotsessi juhendaja toetav tegutsemine (Beghetto, 2006, viidanud Karwowski, 2011). Põhirõhku kandva toetaja, juhendaja ülesandeks on **aktiveerida, hoolida ja luua õppijatele võimalused** loovaks eneseväljendamiseks. Tähelepanu tuleb pöörata probleemide tõstatamise ja lahendamisele õppeprotsessis, mille kaudu jõuavad õppijad vajaduseni kasutada oma loovat enesetõhusust (Krips, 2011). Ka tulemustest ilmes, et õppejõud kui õpikeskkonna juhendajad märkavad ja teadustavad oma tegevusvalikute olulisust. Oma rolli nähakse nii aktiivse eestvedajana kui ka kõrvalseisva toetajana, ruumi täitjana ergutades üleõpilast ise otsustama ja oma õppeprotsessi juhtima. Andmeanalüüsist ilmes ka see, et oluliseks peetakse protsessi ja protsessikeskset mängulisust tegevust, mis aktiveerib osalejaid ja loob võimaluse uuteks ohututeks katsetusteks.

Teoorias on välja toodud, et soodne õpikeskkond õppijate poolt tajutuna on turvaline, avatud, austav ja aktsepteeritav ning selleläbi on ka õppijad enam huvitatud katsetamisest ja oma piiride kompamisest (Galbraith, Jones; 2012). Samuti ilmes tulemustest arusaam, et loovat enesetõhusust toetav õpikeskkond on turvaline ja usaldav ning täheldati, et üliõpilaste loovuspuhanguteks peaks õppejõud igal ajal valmis olemas ja mitte ootamatuse korral ära ehmata. Seda kinnitab ka teooria, mis väidab, et loovuse avaldamiseks on vaja **olla pidevalt valmis**. See eeldab võimalikult sageli säärase psüühiliste protsesside ja seisundite kujundamist, kus õppija on vastuvõtlik uuele kogemusele, teadmishimuline, uuendusmeelne, keskendunud, täis julgust ja indu leida mingile uuele või tuntud probleemile kordumatult isikupärane lahendus. (Kidron, 2000). Õppija loovale enesetõhususele paneb aluse aga loovuse pidev rakendamine (Galbraith, Jones; 2012), mis lisab õppijale enesekindlust ja kujuneb stabiilne tunnetus enese loovast tõhususest. Samas toodi andmetes välja, et eelneva kogemuse ergutamine aitab üliõpilasel luua turvalisi seoseid ja tunda end tõhusana. Sealjuures tuleb teadlik olla võimalikest eelarvamustest ja tõrgetest end loovalt väljendada.

Kõige mõjukamaks üliõpilase loova enesetõhususe kujundajaks on **positiivsete eduelamuste** kogemine (Bandura, 1977, 80), mida kinnitavad ka empiirilised andmed. Enese sisemine valmisolek ja tunnetatud võimekus on ikkagi üliõpilase enese otsus ja keskkonnast tagatud võimaluste kasutamise julgus. Näiteks õppejõu poolt esitatud veidi tavapäratud, uudsed

ülesanded, mille eesmärgiks ärgitada üliõpilastes originaalseid lahendeid.

Teooria kinnitab empiirilisi andmeid, et võimaldades üliõpilastele eduelamusi, peab kavandatav eesmärk olema piisavalt keerukas, et kujuneks püsiv edukogemus, sest kui enesetõhusus kujuneb kiirete ja kergete kogemuste najal, siis on see ka kergesti kõigutatav ebaõnnestumiste poolt (Bandura, 1997, 11). Oluline on probleemi käsitlemine arendava väljakutsena.

Andmetest ilmnes, et õppejõu enese julgus, järjekindlus ja süsteemsus tagavad üliõpilase tähelepanu ja aktiveerumise ning seda kinnitab ka teoreetiline lähtekoht. Loova enesetõhususe teiseks oluliseks mõjutajaks on **sotsiaalsed eeskujud**, kellega end samastada on võimalik.

Lähtudest sotsiaalse õppimise teoriast õpitakse enam neilt, keda enam nähakse, lävitakse ja kes kõige enam tähelepanu pälvivad (Kidron, 2005, 187). Tulemustest ilmes ka arusaam, et üliõpilase loova enesetõhususe kujundajaks on ka kaastudengid oma tegevuse ja käitumisega. Samas kinnitab teooria, et välised mõjutajad on ebastabiilsemad, tihti ka ebaadekvaatsed ja nende mõju on lühemaajalisem kui enda kogemused (Bandura, 1997).

Üliõpilase loova enesetõhususe mõjutajaks on ka **verbaalne mõjutamine ehk veenmine**, julgustamine, motiveerimine. Õppijad, kellele kinnitatakse, et neil on võimeid ja oskusi tulla toime, pingutavad enam ja on oma tegevuses püsivamad (Bandura, 1977, 82). Ka andmetest peegeldub arusaam, et verbaalne tagasisidestamine ja kiitmine on üheks loova enesetõhususe kujundajaks. Eriti tõstetakse esile tagasiside tähtsust, mis antud lugupeetava ja usaldusväärse teadja poolt ning selleks võib-olla nii õppejõud kui ka kaastudeng.

Üliõpilaste loova enesetõhususe kujunemise võimalusi ülikoolis nähakse kohati raskendatud ent samas ka suurepäraselt toimivana. Andmed kajastavad arusaama, et ruumisisene paigutus ja õppijate omavaheline kommunikatsioon on parim, kui kõik üksteist näevad. Lisaks tunttakse puudust erinevatest loovprojektidest, kus hulgakesi osaleda. Ülikoolis esinevad normid ja piirangud pole aga seesugused, et peale lõpetamist üliõpilane koolist väljudes täiesti mitte-loov oleks. Nähakse erinevaid võimalusi ning iga õppejõue enese loovad valikud on need, mis toetavad üliõpilase loovat võimekust.

## KOKKUVÕTE

Teoreetiliste allikate põhjal võib tõdeda, et üliõpilase loova enesetõhususe kujunemise võimalusi on mitmeid ning õppeprotsessi juhendaja on sealjuures võtmeteguriks luues erinevaid lähtekohti. Üliõpilase loov enesetõhusus käsitletuna sotsiaalse õppimise foonilt on pidevalt muutuv ja arenev ning ülikooliõppes asetleidev interaktsioon õppejõudude ja üliõpilaste vahel tulemuslik mõjutaja. Oluline on märgata konkreetset õpikeskkonda, kus tegevus aset leiab ning vajadusel tähelepanu loovusele sihilikult suunata. Üliõpilase loov enesetõhusus saab arengulise tõe isiklikest

edukogemustest, mis seisnevad erinevate küsimuste esitamisest kuni uutsete ja originaalsete seminaritöödeni. Kõrge loova enesetõhususega üliõpilased on pühendunud, aktiivsed ja paindlikud probleemilahendajad ka edasises elu, kes on omakorda eeskujuks teistele õppijatele.

## ALLIKAD

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Barnett, R. (2007). *A will to learn: being a student in an age of uncertainty*. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge handbook of creativity* (447–466). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: a case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 1(2), 73–79.

Bethards, M. L. (2014). Applying Social Learning Theory to the Observer Role in Simulation. *Clinical Simulation in Nursing* (10), 65-69

Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors affecting student’s self-efficacy in higher education. *Educational Research Review* (6), 95-108.

Erich, R. J. (2011). Developing self-efficacy and self-regulated learning in academic planning: applying social cognitive theory in academic advising to assess student learning outcomes. [Doktoritöö], Oregon State Ülikool, USA.

Farmer, S., Tierney, P. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45 (6), 1137-1148.

Galbraith, M. W. & Jones M. S (2012) *Creativity: Essential for the Adult Education Instructor and Learner*. Journal of Lifelong Learning, Vol. 21, 51-59.

Ghaemi,F., Shirkhani, S. (2011). Barriers To Self-Regulation Of Language Learning: Drawing On Bandura’s Ideas. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (29), 107–110

Hayes, N. (2002). *Sotsiaalpsühholoogia alused*. Kirjastus Külim, Tallinn.

Karu, K. (2013) Erikursus andragoogikas. Uuringustrateegiad [Loengukonspekt] Tallinna Ülikool

Karwowski, M. (2011). It doesn’t hurt to ask...but sometimes it hurts to believe: Polish student’s creative self-efficacy and its predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 5 (2), 154–164.

Kidron, A. (2000). *Leidlik meel*. Mondo. Tallinn

Kidron, A. (2005). *Isikus*. Kirjastus Mondo, Tallinn.

Kriips, H. (2011). *Õpetajate suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused*. [Doktoritöö], Tartu Ülikool. Tartu

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

---

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0