



Meri-Liis Laherand
Tallinna ülikooli kasvatusteaduste instituudi lektor

Ebaedu, vigadest õppimine ja põhjuslikud omistused

RESÜMEE

Ebaedu, vigadest õppimine ja põhjuslikud omistused: tulevaste õpetajate ebaeduseletuste analüüs

Ebaedu mõistmine ja sellest õppimine on äärmiselt oluline kõigis eluvaldkondades. Ebaedu ületamiseks on vaja teada, kuidas me ebaedust mõtleme.

Artiklis käsitletaksegi ebaeduga seonduvaid kognitiivseid protsesse. Artikli eesmärk on analüüsida tulevaste õpetajate ebaedukirjeldusi ning teha selle

põhjal oletusi õppijate käitumise kohta ebaedu puhul ja nende valmisoleku kohta vigadest õppida. Ebaedu mõistmisel toetutakse Weineri atribuutsiooniteooriale. Avastamaks Eesti üliõpilaste, tulevaste õpetajate ebaedukogemustega seonduvaid mõtlemisstrateegiaid, analüüsis autor 67 ebaedukirjeldust

kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemuste põhjal teeb autor oletusi õppijate võimaliku valmisoleku kohta otstarbekaks käitumiseks ebaedu puhul ja vigadest õppimiseks.

Märksõnad: ebaedu, põhjuslikud omistused, omistusviga, üliõpilased.

Sissejuhatus

Nii edu kui ka ebaedu on meie elu paratamatud koostisosad. Kõigis eluvaldkondades tahaksime mõista ebaõnnestumisi ja teada, kuidas vigadest õppida. Vajame enam teavet ka selle kohta, kuidas tulla paremini toime inimeste

ebaedukogemuste negatiivsete psühholoogiliste, emotsionaalsete ja praktiliste tagajärgedega ning ammutada neist õppetundidest sellist väärtuslikku pagasit, mis toetaks motivatsiooni, loovust ja innovaativsust. Käesoleva artikli autor ei ole seadnud endale ülesandeks haarata kogu seda laia temaatikat, vaid kes-

kendub ebaeduga seonduvatele kognitiivsetele protsessidele. Vaatluse all on ebaedu tekkimise ja ületamisega seotud mõtlemisstrateegiad ning roll, mida nende strateegiade kujunemisel mängivad põhjuslikud omistused. Artikli eesmärk on analüüsida tulevaste õpetajate ebaedukirjeldusi ning teha selle põhjal ole-

tusi õppijate käitumise kohta ebaedu puhul ja nende valmisoleku kohta vigadest õppida.

Ebaedu mõiste

Ebaedu määratlustest ülevaate andnud Newtoni jt (2008, 228–229) sõnul mõistetakse ebaedu üldiselt kui mingi sooritus- või ootuste. Kui aga soovime defineerida psühholoogiliselt tähendusrikkaid ebaedukogemusi, tuleks arvesse võtta veel täiendavaid kriteeriume: (a) vastav saavutus või sooritus on lahutamatu seotud inimese isikliku identiteedi ja eneseväärikustundega; (b) inimene tunneb end tulemuste eest isiklikult vastutavana; (c) ebaedu mõjutab oluliselt inimese psüühilist seisundit, tööalaseid väljavaateid ja suhteid teiste inimestega; (d) ebaedu mõjutab oluliselt inimese enesemääratlust ning arusaama oma edukusest. Niisiis iseloomustavad olukordi, milles üldse võib rääkida ebaedu tekkimisest, alati suured ootused ja lootused. Need on olukorrad, mis esitavad väljakutse inimese võimetele, ning inimene tunneb vastutust teatud tulemuste saavutamise eest. Need on olukorrad, mida inimene peab oma teadmiste, oskuste ja kompetentsuse mõõdupuuks.

Keda ebaedu tabab?

Osa autoreid on esile tõstnud nurjumiste kuhjumist, mis tekitab korduvat ebaedu. Nurmi jt (2003) on näidanud, et õppijate õpituatsioonidele lähenemise ja neile reageerimise viisid moodustavad kas positiivseid või negatiivseid kumulatiivseid tsükleid, nii et eelnev edu jääb tootma edu ja eelnev ebaedu kaldub tekitama uut ebaedu. Nii kipubki ebaedu saatma pigem ühtesid ja samu inimesi, kui jaguneb võrdselt kõigi vahel. Brophy (1998) on kirjutanud ebaedu-sündroomiga õpilastest. See on üks terminitest, millega on iseloomustatud õpilasi, kel on madalad eduootused ning kes loobuvad pingutustest juba kõige väiksemate raskuste korral. Varajast ebaedu õppimises on peetud esimeseks lülilik pikas luhtumiste ahelas. Kõiv (2007, 58–59) on kommenteerinud uurimusi, kus õpiedutuse üht tagajärge on nähtud koolist väljalangemises, mis omakorda seostub hilisema töötuse, sotsiaalabist sõltumise, illegaalse tegevuse ja terviseprobleemidega, soodustab

ühiskonnast eraldumist ja võõrandumist.

Teised autorid on tähtsamaks pidanud rõhutada, et ebaedu kuulub kõigi, ka kõige edukamate ja auväärsemate inimeste ellu (Newton jt 2008, 227). Head näited on küberneetika looja Norbert Wiener, kellel oli algkoolis raskusi kirjutamisega, kes arvutas veel kaua sõrmedel ega saanud pähe korrutustabelit, ning geniaalne leiutaja Thomas Alva Edison, kes sai ainult kolm kuud ametlikku kooliharidust, sest tema õpetaja pidas teda alaarenenuks (Hart 2000, 223; Uusikylä 1994, 8–9). 1990. aastatel mõjule pääsenud narratiivse psühhoteraapia üks pioneere Michael White on mõtet, et ebaedu ei ole kinnistunud teatud „probleemsete” isikute külge, kriipsutanud alla probleemi eksternaliseerimise mõiste abil (Freeman ja Lobovits 1993).

Kas ebaedus võib olla ka midagi head?

Liigne püüd ebaedu vältida ja mitte vigu teha surub maha loovust. Lazarus ja Folkmann (1984, 32–35) väidavad, et kui katsetamist ja eksimist nähakse väga ebasoovitavana, tajuvad inimesed olukorda ähvardavana ning see blokeerib nende sisemised ressursid ja loovuse. „Loovus tähendab lubada endal eksida,” on kirjutanud Ameerika kunstnik ja kirjanik Scott Adams (2000). Kriegesman jt (2005) on isegi võtnud kasutusele mõiste „loovad vead”. Nad usuvad, et kui kultuuris tuntakse vigade vastu rõhutatud antipaatiat, viib see lõpuks olukorrani, kus ka innovaatus ja loominguilisus ei saa avalduda.

Paljude autorite arvates pakub ebaedu rikkalikumat võimalust kogemustest õppida kui edu. Anderson, Krull ja Weiner (cit. Ellis jt 2006, 670) on tutvustanud nii edu- kui ka ebaedukogemusest õppimise neljaastmelist mudelit. See kognitiivne protsess saab alguse soovist kogetud sündmust enda jaoks seletada. See võimaldab õppijal mitte üksnes mõista, miks vastav sündmus aset leidis, vaid ka tulevase sündmuse ette näha ning prognoosile vastavalt käituda. Sündmuse seletamine eeldab kõigepealt selle märkamist – tähelepanuta jäänud sündmus ei käivita ka seletusprotsessi. Seejärel püüab inimene tõlgendada oma kogemust kas edu või ebaeduna. Mida vastuolulisemad on sündmuse andmed, seda subjektiivse-

maks tõlgendus kujuneb. Edasi proovib õppija leida kogetud sündmusele kõige paremat seletust. Siin tulevad mängu kausaaltributsioonid. (Eesti keeles on kasutatud ka tõlkevasteid *põhjuslikud seletused* ja *põhjuslikud omistused*. Selles artiklis kasutatakse neid kolme mõistet sünonüümidena.) Seletusprotsessi viimasel etapil hakkab õppija otsima oma tõendeid seletushüpoteesi kinnituseks. Kui ta ei jää seletusega rahule või ilmneb uusi tõendeid, võib ta luua uue seletuse ja seda kontrollima asuda.

Ellis jt (2006, 670–671) on võrrelnud, millist materjali pakuvad kogemustest õppimiseks edu- ja ebaedukogemused, ning leidnud, et just ebaedu kogemine tugevdab enam ülaltoodud mudelis kirjeldatud kognitiivseid protsesse ning lõppkokkuvõttes suunab rohkem ka inimese käitumist. Ebaedu tekitatud ebaumugavus, ootamatus ja kimbatus valandavad hüpoteeside kontrollimise, tugevdavad atribuutsiooniprotsessi ning püüdu olukorda mõtestada. Kognitiivselt käsitleb inimene ebaedu teisiti kui edu. Nurjumiskogemuse kognitiivne hinnang annab tegutsejale (õppijale) märku, et ta on teinud vigu. See motiveerib teda välja töötama sobivaid vigade parandamise ja oma tulevase tegevuse edendamise viise. Edukogemused seevastu ei anna selget signaali vigade tegemise kohta (ehkki üldiselt edukas tegevus sisaldab tavaliselt ka vigu ning edu võib olla juhuslik) ning teadmisstruktuuride ja käitumise muutmisele suunatud protsess ei käivitu. Ebaedu puhul on kergem märgata lahknevust esialgse plaani ja tegevuse tegelike tulemuste vahel ning see teebki ebaedukogemuse edukogemusest õpetlikumaks.

Põhjuslike seletuste roll kogemusest õppimisel

Weiner (1980) väidab oma atribuutsiooni-teoorias, et inimesed toovad oma edu või ebaedu seletamiseks välja eri põhjusi. Need seletused ehk kausaaltributsioonid jagunevad vastavalt kolmele dimensioonile: kontrollilookus (internaalsus/eksternaalsus), ajaline püsivus ja kontrollitavus. Bar-Tali (1982, 178–179) ülevaade pakub tõestust, et edu ja ebaedu põhjuste tajumise viis mõjutab inimese püsivust ülesannete täitmisel, tegutsemise aktiivsust ja ka ülesannete valikut. Need, kes kalduvad seletama

oma ebaõnnestumist ebapüsivate, aga kontrollitavate põhjustega, nt iseenda pingutustega, jätkavad visa tööd ülesande kallal ka pärast eelnenud ebaedu. Seevastu ebaedu seletamine püsivate, aga kontrollimatute põhjustega tähendab, et tulevikuski pole paremat tulemust loota, ning seega kaob inimesel põhjus pingutamiseks. Usk sellistesse ebapüsivatesse ja kontrollitavatesse põhjustesse nagu pingutused tekitab inimeses veendumuse, et tulemus allub tema tahtele. Seepärast täidavad inimesed ülesandeid intensiivsemalt. Seevastu usk sellistesse püsivatesse ja kontrollimatutesse põhjustesse nagu võimed ei motiveeri inimest ülesande kallal intensiivsemalt tegutsema, sest talle näib, et ta ei suuda edu ja ebaedu põhjusi mõjutada.

Weiner usub, et paremini kohandunud käitumisega inimesi iseloomustab nii edu kui ka ebaedu puhul pigem internaalsete atribuutsioonide kasutamine. Sellega võtavad nad vastutuse oma käitumise eest endale ning on uuteks väljakutseteks paremini valmis. Ellise jt (2006) katse tulemused näitavad, et tegevuse hilisema analüüsimise korral on võimalik suurendada internaalsete omistuste osa nii edu- kui ka ebaedukogemuste seletamisel. Samuti muudab analüüs põhjuslikud omistused spetsiifilisemaks.

Atribuutsiooniuurijad pööravad sageli tähelepanu *ennasttoetavale omistusveale*. Nii nimetatakse inimeste üldist kalduvust näha oma edu põhjusi iseendas, ebaedus aga süüdistada endaväliseid asjaolusid. Oletatakse, et see tendents aitab kaitsta ja tõsta inimese eneseaustust (March 1986; McAllister 1996). Hariduse kontekstis tehtud uuringutest on selgunud, et ennasttoetavad atribuutsioonivead iseloomustavad nii õppijaid kui ka õpetajaid (McAllister 1996). Mezulise jt (2004) laiaulatuslik uuring kummutab kahtluse, et tegemist võiks olla ainult Lääne kultuurile omase ilminguga: nende andmeil on tegemist üldinimliku normaalse ja kohanemist soodustava, ennast paremas valguses näitava tunnetusveaga, ehkki selle tugevuses on vanuselisi, kultuurilisi ja psühhopatoloogiasst tulenevaid erinevusi. Omistusviga on tugevam Lääne kui Ida kultuurides, tugevam vaimselt tervetel kui mitmesuguste psüühiliste häirete (nt dep-

ressiooni, ärevuse ja tähelepanupuudulikkuse) all kannatavatel inimestel. Vanuselisel on see suurim lapsepõlves (vanuses 8–11), langeb oluliselt teismeeas, jääb madalaks kogu nooruse ja täisea jooksul ning tõuseb taas märgatavalt hilises täiskasvanueas (vanuses üle 55). Ebaedukogemuste ja vigadest õppimise teema vaatenurgast on huvitav Duvali ja Silvia (2002) uurimistulemus: kui inimesed ebaedu seletades usuvad, et nad suudavad oma tegevust parandada, kalduvad nad ebaedu põhjust nägema internaalsetes tegurites, kui nad aga arvavad, et nad oma tegevust parandada ei suuda, tehakse pigem eksternaalseid omistusi.

Näeme, et põhjuslikud omistused võtavad ebaeduga seostuvatest kognitiivsetest protsessidest osa mitmes olulisel punktil: need suunavad inimest ülesannete valikul, sunnivad pingutusi jätkama või neist loobuma ning mõjutavad enesehinnangut ja usku ebaedu ületatavusse. Neid seoseid võiksime aga vaadata ka teistpidi: kui meil on andmeid selle kohta, milliseid omistusi on inimesed oma edule ja ebaedule teinud, saame selle põhjal kaudselt hinnata valmisolekut ebaedu ületamiseks ja vigadest õppimiseks. Kuna on selgunud, et ülesannete täitmise sihipärane refleksioon ja analüüs muudab põhjuslikke seletusi, siis võib teatud omistuste ilmnemisel ka sellise sihipärase refleksiooni olemasolu eeldada.

Oluline roll põhjuslike seletusviiside kujundamisel on õpetajatel. Bar-Tali (1982, 183–189) andmetel on paljud klassiruumiolukorrad seotud õpilaste saavutuste hindamisega ning liigitamisega kas edu või ebaedu lahtrisse. Neis olukordades kalduvad nii õpilased kui ka õpetajad otsima edu ja ebaedu seletavaid põhjusi. Õpetaja põhjuslikud omistused suunavad olulisel määral tema käitumist, mis omakorda annab õpilastele ainet oma edu või ebaedu põhjuste seletamiseks.

Seega kui uurime praeguste või tulevaste õpetajate põhjuslikke seletusi, võime tulemuste põhjal teha kaudseid oletusi (a) selle kohta, kuidas on õpetajad ise valmis ebaedu puhul oma tegevust reflekteerima ja parandama; (b) selle kohta, millistena nad näevad õpilaste võimalusi oma tegevust ebaedu

puhul reflekteerida ja parandada. Võimaldamaks nende oletuste tegemist, pidi autor empiirilise materjali toel selgitama, milliste atribuutsioonidega seletavad tulevased õpetajad oma ebaedu, milline on internaalsete ja eksternaalsete omistuste osa neis seletustes ning kas ja mil määral väljendavad nende omistused ennasttoetava omistusvea esinemist.

Meetod

Meetodi valiku põhjendus

Atribuutsiooniuringute meetodite ülevaatest (Hau ja Salili 1993) selgub, et uurijad on kasutanud nii vaatlust loomulikus keskkonnas kui ka laboratoorseid katseid ja mitmesuguseid stsenaariume, nii lahtisi kui ka kinnisi küsimusi. Osa uurijaid on eelistanud uurida universaalset atribuutsioonistiili, teised on arvestanud olukordade erinevusega. Varasemates uuringutes kasutati õppijate edu- ja ebaeduatribuutsioonide uurimisel sageli neid nelja kategooriat, mida 1971. aastal oli esimesena maininud Weiner koos oma kolleegidega – võimed, pingutused, ülesande raskus ja vedamine –, kuid ainult nende kategooriate kasutamise, ilma et arvestataks konkreetse ülesande konteksti, seadis Weiner ise hiljem kahtluse alla, kirjutades (1983, 533): *Iga motivatsioon on seotud terve kogumi kausaaluskumustega, millest osa on arvatavasti ainuomased konkreetsele valdkonnale. Samuti on ilmne, et isegi ühes ja samas – saavutuste valdkonnas – seostuvad eri laadi saavutustega erinevad põhjused*. Ühes intervjuus (Siegel ja Shaughnessy 1996, 171) tunnistab Weiner, et tal ei ole suurt usku ka atribuutsioonistiilidesse, kuna atribuutsioonid sõltuvad väga tugevasti konkreetsest olukorrast ning sageli pole neid võimalik üldistada. Käesoleva artikli autor nõustub, et atribuutsioonid on väga situatsioonispetsiifilised, ning otsustas seepärast loobuda omistuste uurimisest seletusstiilide vm struktureeritud küsimustikega, mida Eestis on kasutanud nt Raava (1993). Selle asemel koguti paljude varasemate uurijate (vt ülevaadet Hau ja Salili 1993) eeskujul struktureerimata andmestik – üliõpilaste kirjutised –, mis võimaldab paremini mõista atribuutsioonide konteksti ja tähendust.

Valim

Uuringus osales 67 Eesti kasvatus-teaduslike erialade üliõpilast, kellest 42 õppis bakalaureuse- ja 25 magistriõppes. Nende vanus jäi vahemikku 19 kuni 52 (keskmise 25). Nagu meie tulevaste õpetajate õpperühmades tavaline, olid kõik osalised naised.

Andmete kogumine

Osalistel paluti kirjalikult oma sõnadega kirjeldada üht õnnestunud ja üht ebaõnnestunud akadeemiliste saavutustega seotud kogemust ning selgitada, mis põhjustel nad sellel konkreetset juhul edu saavutasid või, vastupidi, kogesid ebaedu.

Andmete analüüs

Kirjutisi analüüsiti suunatud kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetel (Hsieh ja Shannon 2005), mille järgi esialgne kodeerimissüsteem leitakse olemasolevatest teooriatest. Antud juhul oli selliseks suunavaks teooriaks Weineri atribuutsiooniteooria, millele vastavalt otsiti materjalist internaalseid ja eksternaalseid ning mõlemat kriteeriumi hõlmavaid (internaalseid/eksternaalseid) omistusi. Kuna varasemates uuringutes on kasutatud kümneid erinevaid atribuutsioone – Hau ja Salili (1993, 403) nt nimetavad 55 uuringutes kasutatud põhjuslikku omistust –, siis tundus otstarbekas moodustada alakategoriad mitte etteantud struktuurile toetudes, vaid konkreetse materjali põhjal induktiivsel teel. Seejärel tehti kvantitatiivse analüüsi abil kindlaks kategooriate esinemissagedus. Selgitamiseks, kas üliõpilaste puhul saab rääkida ennasttoetava atribuutsioonivea esinemisest, jagati edule ja ebaedule antud omistused internaalseks ja eksternaalseks ning kasutati χ^2 -testi uurimaks, kas erinevus edu- ja ebaedu-attribuutsioonide internaalsuse-eksternaalsuse vahel on statistiliselt oluline.

Tulemused

Ehkki käesolev artikkel keskendub ebaedule, saame ebaedu tähendust analüüsitava andmestikus suuresti mõista tänu võrdlusele eduseletustega. Seepärast esitatakse järgnevalt andmeid ka üliõpilaste eduomistuste kohta.

Seoses oma edukate või ebaedukate õpisaavutustega kirjutasid üliõpilased peamiselt mitmesugustest eksamitest,

Kausaalatributsioonide kategooriad	Kontrolli-lookus	Edu-attribuutsioonid	Ebaedu-attribuutsioonid
Pingutused	internaalne	38	27
Motivatsioon	internaalne	24	6
Teised inimesed	eksternaalne	17	18
Emotsionaalne/füüsiline seisund	internaalne	13	18
Vedamine	eksternaalne	6	1
Keskkond	eksternaalne	6	7
Isiksus	internaalne	4	1
Ülesande karakteristikud	eksternaalne	4	12
Võimed	internaalne	4	1
Võimete ja ülesande kokkusobimine	internaalne/eksternaalne	3	11
Internaalsed põhjused		83	53
Eksternaalsed põhjused		33	38
Internaalsed/eksternaalsed põhjused		3	11

Tabel 1. Üliõpilaste kirjutistest tuletatud edu- ja ebaeduatributsioonide kategooriad.

kontrolltöödest ja uurimistöödest. Üliõpilaste vastustes võis eristada kategooriaid, mis on näha tabelist 1. Samas on esitatud ka iga kategooria kontrolli-lookus ja esinemissagedus.

Tabeli andmetest võime märgata, et ebaeduseletuste peakategooriate süsteem on sama, mis eduseletuste puhul. Väiksemaid erinevusi on vaid alakategooriates. Kui edu põhjuste seletamisel viitasid üliõpilased vaid oma emotsionaalsele seisundile, siis ebaedu puhul lisati sellele ka füüsiline seisund. Nii sai kategooria tervikuna nimetuseks „emotsionaalne/füüsiline seisund”. Mõningaid erinevusi ilmnas ka kategooria „teised inimesed” sisus.

Kui vaatleme ebaeduga seostuvaid omistusi, siis näeme, et kõige sagedasema seletusena on pakutud pingutusi, st pingutuste vähesust. Selles kategoorias võis täheldada alakategooriaid „strateegiakasutus”, „pingutuste püsivus” ja „aeg”. Järgnevalele tsitaatidele on sulgudes lisatud vastaja tunnusnumber. Üliõpilased tunnistavad, et neid tabas ebaedu seepärast, et nad ei pingutanud piisavalt (*Olin laisk (56)*, *Ebaedu võis põhjustada vähene õppimine (40)*), pühendasid õppimisele liiga vähe aega (*Mul ei olnud piisavalt aega ette valmistamiseks (19)*), kasutasid ebasobivat õpistrateegiat (*[Ma] ei suutnud oma aega planeerida (58)*) ning polnud õppimises piisavalt järjekindlad (*.../ õppimine ei olnud järjepidev (66)*).

Akadeemilise ebaedu sagedamini mainitud põhjuste hulka kuulusid teised inimesed ja emotsionaalne/füüsiline sei-

sund. Kui oma edust rääkides mainisid vastanud õpetajate, perekonnaliikmete ja õpingukaaslaste toetust, siis ebaedu puhul toodi välja vaid õpetajate roll: *Minu lähenemised õppejõule ei meeldinud (62)*; *Läksin alt töö juhendajaga. Temapoolne pingutus ja toetus puudusid (50)*. Seevastu kategoorial „emotsionaalne/füüsiline seisund” oli ebaedu puhul rohkem alakategooriaid kui edust rääkides: lisaks suutmatusele rahulikuks jääda ja liiga suurele – mitte liiga väikesele! – enesekindlusele mainiti ka haigust või väsimust, hirmu ja oskamatust end häirivatest mõtetest välja lülitada. Näiteks: *Pinge, stress ja pabistamine (53)*; *Olin liiga enesekindel (38)*; *Üleväsimus ja suur koormus töö juures (54)*; *Raskus õppejõu poole pöördumises seisneb häbitundes ja hirmus, et ei võeta jutule (60)*; *.../ õppimise ajal [olid] mõtted hoopis mujal (1)*.

Ülesande karakteristikuid toodi ebaedu põhjustena sagedamini välja kui edu korral. Üliõpilased kirjutasid näiteks, et *test oli kummaline (13)*, *iga õppejõud oli enda osa kohta küsimused moodustanud ja raske oli nii erinevatele küsimustele vastata (15)*, *.../ õppisin bakalaureusel, aga eksam oli koostatud magistrantide jaoks (17)*, *.../ eksamil tuli tuletada ja mingit veidrat loogikat kasutada (22)*.

Võimete sobimatusel konkreetse ülesandega viidati nt järgmiselt: *.../ mul puudub anne reaalinete peale (66)*, *olen kehv eneseväljendaja. .../ on probleeme oma mõtete sõnastamisel ja väljajäätlemisel (59)*, *.../ ei saa end ka väga*

	Eduatributsioonid	Ebaeduatributsioonid	Kokku
Internaalsed atributsioonid	83	53	136
Eksternaalsed atributsioonid	33	38	71
Kokku	116	91	207
df = 1 $\chi^2 = 3.44$ p = 0.063636			

Tabel 2. Üliõpilaste internaalsed ja eksternaalsed kausaalatributsioonid edule ja ebaedule.

tugevaks kirjandikirjutajaks pidada (44).

Motivatsioonilisi ja keskkonnategureid mainiti ebaedu põhjustena kaunis harva. Motivatsiooniliste faktorite kohta kirjutati näiteks nii: *.../ liigne tahe teha väga hästi (67), .../ kadus .../ motivatsioon – tundus, et töö ei ole enam uudne (52), puudus eriline huvi [selle aine vastu] (23)*. Keskkonnategurite mõju kirjeldati nt järgmiselt: *.../ ei õnnestunud raamatukogust õppekirjandust kätte saada (9)*. Vähene vedamine ning võimekuse ja isiksuseomaduste osa ebaedus toodi kumbki välja vaid ühel juhul.

Kokkuvõtteks võib öelda, et üliõpilased tõid oma ebaedu seletusena esile rohkem internaalseid (51) kui eksternaalseid (38) kausaalatributsioone.

Edu- ja ebaeduseletuste võrdlus

Ehkki üliõpilased omistasid nii oma edu kui ka ebaedu rohkem internaalsetele teguritele, võime siiski märgata, et ebaedust rääkides tuuakse internaalseid tegureid välja harvem ja eksternaalseid tegureid sagedamini kui edu puhul (vt tabel 2). Kontrollimaks, kas see erinevus on statistiliselt oluline, kasutati χ^2 -testi.

Yatesi parandusega χ^2 -test näitas, et sagedusjaotuses ilmnev erinevus ei ole statistiliselt oluline ($p = .063636$). Seega ennasttoetava atributsioonivea ilmnemisest valimis rääkida ei saa.

Peamised sarnasused ja erinevused üliõpilaste edu- ja ebaeduatributsioonides olid järgmised: (1) mõlemal juhul oli kõige sagedamini esinev atributsioonikategooria pingutused; (2) edust rääkides rõhutasid üliõpilased rohkem motivatsioonilisi faktoreid kui ebaedu puhul, ebaedu põhjusena nimetati aga sagedamini ülesande karakteristikuid ning võimete ja ülesande kokkusobimatust.

Arutelu

Tulevaste õpetajate uuringu tulemused näitasid, et ebaedu seletati kõige sagedamini väheste pingutustega, teiste inimeste ebasoodsa mõjuga, emotsionaalse/füüsilise seisundiga, ülesande karakteristikutega ning võimete ja ülesande sobimatusena. Nii edu- kui ka ebaeduseletustes domineerisid internaalsed omistused. Edu- ja ebaeduatributsioonid ei erinenud statistiliselt olulisel määral: üliõpilased ei omistanud oma edu statistiliselt olulisel määral sagedamini internaalsetele teguritele ja harvem eksternaalsetele teguritele, kui nad tegid seda ebaedu puhul, mistõttu ei saa rääkida omistusvea selgest väljendumisest.

Kuidas meie tulevaste pedagoogide atributsioone hinnata? Kuna pingutused ja internaalsed tegurid tervikuna on ebaedu seletavate omistuste seas esikohal, võimaldab see teha üliõpilaste kognitiivsete strateegiate kohta mitu positiivset oletust. Weiner (1980) seostab olukorda, kus nii edu kui ka ebaedu korral tehakse rohkem internaalseid omistusi, paremini kohandunud käitumisega. Ellise jt (2006) andmetel suureneb internaalsete omistuste osa ebaeduseletustes siis, kui rakendatakse sihipärast ülesandejärgset analüüsi. Duvali ja Silvia (2002) järgi on internaalsed ebaeduseletused omased pigem neile, kes tunnevad, et suudavad oma vigu parandada. Ebaedu omistamine pingutuste vähesusele kui internaalsele, kontrollitava ja ebapüsivale tegurile on just see, mida taotletakse ebaedusündroomiga õpilastele mõeldud atributsioonitreeningutes, mida on tutvustanud Brophy (1998) ja mis Robertsoni (2000) andmetel on kujunenud valdavalt edukaks. Bar-Tali (1982) ülevaate järgi jätkavad just ebaedu väheste pingutustega seos-

tanud inimesed ka pärast ebaedu kogemist visa tööd ülesande kallal ega karda valida endale uusi raskeid ülesandeid. Ebaedu põhjuste nägemine pigem pingutuste kui võimete nappuses suurendab tõenäosust vältida ja/või ületada ebaedukogemusega kaasnevat negatiivset tundmusi, mis pärivad edasisi pingutusi (Newton jt 2008). Eesti üliõpilaste andmeid aitab hinnata võrdlusfoon: Läti üliõpilastelt, tulevastelt õpetajatelt, samasuguse metoodikaga kogutud andmestik (Laherand ja Putnina 2007). Kui Eesti üliõpilastest seletas oma ebaedu pingutuste vähesusega 26%, siis Läti üliõpilastest vaid 8%. Kõigile internaalsetele teguritele kokku omistas oma ebaedu Eesti üliõpilastest 53%, Läti üliõpilastest aga üksnes 26%. Mõlemad erinevused osutusid statistiliselt oluliseks, pingutuste osas usaldusnivool $p \leq 0,025$ ja internaalsete tegurite osas usaldusnivool $p \leq 0,01$. Seda kõike arvestades võib eeldada, et Eesti valimi üliõpilased kasutavad ebaedu puhul pigem soodsaid kognitiivseid strateegiaid, mis hõlbustavad vigadest õppimist ja aitavad alal hoida motivatsiooni. Kuivõrd need oletused paika peavad ja kui levinud on need mõtlemisstrateegiad, seda peaksid selgitama edasised uuringud.

Mida aga arvata ennasttoetava omistusvea nõrgast ilmnemisest? Eesti üliõpilaste ennasttoetav omistusviga oli oluliselt vähem väljendunud kui Läti üliõpilastel (Laherand ja Putnina 2007, 102), ehkki nende keskmine vanus oli sama. Võib oletada, et tavalistes ülikooli õpperühmades ei erine oluliselt ka psühhopaatoloogiaga üliõpilaste osakaal. Huvitava seletusvihje on andnud Campell ja Sedikides (cit. Duval ja Silvia 2002, 58): kui olukord muutub inimese *mina*, tema *ise* jaoks ähvardavaks, suureneb ka ennasttoetav omistusviga; olukorras, kus *mina* ei ole ohustatud, omistusviga ei esine. See aitaks seletada ka kultuurilisi erinevusi Ida ja Lääne vahel. Newtonile jt (2008, 229) tuginedes võib öelda, et ebaedu mõiste on ajalooliselt kaunis noor. Seda seostatakse indiviidi vastutuse ja kontrolliga oma saatuse üle ja protestantliku tööeetikaga.

Siiski – Eesti ja Läti puhul on üldine kultuuritaust ka neid mõjureid arvestades sarnane. Järelikult tuleks Eesti ja Läti üliõpilaste ennasttoetava omistus-

vea tugevuse erinevuse seletusi otsida õpikultuuri spetsiifilisemates tegurites. Mõlema maa üliõpilased kirjeldasid valdavalt ühesuguste akadeemiliste tegevuste – eksamite, kontrolltööde ja uurimistööde – ebaõnnestumist. Üks oletus on, et Eesti õpetajakoolituses on suudetud luua õpikeskkond, kus eksimises ja vigade tegemises ei nähta ohtu õppija identiteedile, aga samas toimub ülesandekeskne analüüs ja püüd vigu parandada. Seda tuleks hinnata väga soodsaks keskkonnaks nii õppimisele kui ka loomingulisuse avaldumisele.

Ometi ei saa välistada ka teistsugust oletust. Ebaedukogemused on alati oma olemuselt psühholoogiliselt tähendusrikkad – seostuvad inimese isikliku identiteedi ja eneseväärikustundega; inimene tunneb end ebaedu eest vastutavana ning see mõjutab oluliselt tema psüühilist seisundit, tööalaseid väljavaateid ja suhteid teiste inimestega (Newton jt 2008, 228–229). Selles valguses saab nõrgema ennasttoetava omistusvea esinemist sarnastes olukordades kogetud ebaedu puhul seostada ka oma *mina* väiksema osalusega õppimises. See oleks olukord, kus õppimine on inimesest võõrandunud, kus see ei olegi tema *mina* jaoks oluline, vaid pelk formaalne sooritus, mistõttu ei teki vajadust ka tugeva ennasttoetava omistusvea järele. Kui paika peaks pidama see oletus, näitaks see Eesti tulevast õpetajat ja tema õpikeskkonda märksa ebasoodsamas valguses.

Kindlasti on tegemist vaid oletustega, mille kontrollimine võiks olla äärmiselt huvitav väljakutse järgmistele uurijatele. Autor tunnistab käesoleva uuringu piiratud üldistatavust, mis on seotud nii väikese valimi kui ka kategooriate määramise viisiga. Põhjuslike omistuste klassifitseerimist on peetud keerukaks ning eri autorid on paigutanud sarnased üt-lused eri kategooriate alla (Hau ja Salili 1993). Seepärast saaks kategooriate määramise usaldusväärsust tulevast uuringutes kindlasti suurendada kahe või koguni mitme uurija osavõtt.

Kirjandus

Adams, S. (2000) *Dilberti printsiip*. Tallinn: Tänapäev.

Bar-Tal, D. (1982) The effects on teachers' behaviour on pupils' attributions: a review. *Attributions and psychological*

change. Toim Antaki, C. ja Brewin, C. London: Academic Press.

Brophy, J. (1998) *Failure Syndrome Students*. ERIC digest. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed419625.html>, külastatud 24. september 2004.

Duval, T. S. ja Silvia, P. (2002) Self-awareness, probability of improvement, and the self-serving bias. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 82, No. 1, 49–61.

Ellis, S., Mendel, R. ja Nir, M. (2006) Learning from successful and failed experience: the moderating role of kind of after-event review. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, No. 3, 669–680.

Freeman, J. ja Lobovits, D. (1993) The turtle with wings. *The new language of change*. Toim Friedman, S. New York: The Guilford Press.

Hart, M. (2000) *Maailma sada mõjukaimat inimest*. Tallinn: Olion.

Hsieh, H.-F. ja Shannon, S. E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15, 1277–1288. <http://qhr.sagepub.com>, külastatud 26. oktoober 2007.

Kõiv, K. (2007) Koolist väljalangenute vaatenurk. *Haridus* 11–12. 58–64.

Kriegesmann, B., Kley, T. ja Schwering, M. G. (2005) Creative errors and heroic failures: capturing their innovative potential. *Journal of Business Strategy*, Vol. 26, Number 3, 57–64.

Laherand, M. ja Putnina, M. (2007) Estonian and Latvian students' causal attributions for their academic success and failure. *ACTA pericemonologica rerum ambientum Debrecina*. Toim Lakatos, G. Debrecen: University of Debrecen.

Lazarus, R. S. ja Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

March, H. (1986) Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, Vol 78, No. 3, 190–200.

McAllister, H. (1996) Self-serving bias in the classroom: Who Shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 1, 123–131.

Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde J. S. ja Hankin, B. L. (2004) Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental and cultural differences in self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, Vol. 130, No. 5, 711–747.

Newton, N. A., Khanna, C. ja Thompson, J. (2008) Workplace failure: mastering the last taboo. *Consulting*

Psychology Journal: Practice and Research, Vol. 60, No. 3, 227–245.

Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. ja Lindroos, M. (2003) The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 28, Issue 1, 59–90.

Raava, M. (1993) *Seletusstiil ja depressioon: avaldumine ja seondumine Eesti abiturientidel ja üliõpilastel*. [Magistritöö.] Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Robertson, J. (2000) Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No. 1, 111–134.

Siegel, J. ja Shaughnessy, M. (1996) An interview with Bernard Weiner. *Educational Psychology Review*, Vol. 8, No. 2, 165–174.

Uusikylä, K. (1994) *Lahjakkaiden kasvatus*. WSOY.

Weiner, B. (1980) *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Weiner, B. (1983) Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology* 75, 530–543.