

ÕPITEGEVUSE MOTIVATSIOONI ISEÄRASUSED VII-XII KLASSI NÜRMIKUTEL

E. Viitar

Paljudel õpetajatel tuleb kokku puutuda asjaoluga, et III, V - VII klassi õpilastel kaob huvi õppimise vastu, psühholoogid aga on sunnitud tegelema õpilaste koolist võõrdumise põhjuste uurimisega.

Teaduskirjanduses on küllaltki palju soovitusi õpihuvi ja -motivatsiooni kujundamiseks. Näiteks V. Morgun (B.Ф. Моргуи, 1976, с. 54-68) annab ülevaate õpimotivatsiooni psühholoogiliste probleemide uurimise eri aspektidest nii nõukogude kui ka välismaa teadlaste töodes. Eriti väärtuslikuks tuleb pidada tema esitatud õpimotivatsiooni kujundamise süsteemi lähtuvalt P. Galperini vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooriast. Tavapäraselt on aga teadlased siiski tegelnud motivatsiooni mehhanismide või motivatsiooni erinevate liikide ja tasandite üksikute kitsaste aspektidega (Г.С. Абрамова, 1985; А.К. Маркова, 1983; М.В. Матюжина, 1984; В.О. Сайко, 1986 jne). Selline lähenemisviis muudab õpetajate jaoks raskeks saadud tulemuste kasutamise õppetöös ning seetõttu, nagu märgib P. Galperin, kuigi motivatsioon on vaieldamatult oluline tegur, me ei hoolitse tema eest ja ta kujuneb lihtsalt stiihiliselt (B.Ф. Моргуи, 1976, с. 58).

Motivatsioonivald on inimese aktiivse suunitluse erinevate liikide keerukas süsteem, mis realiseerub suhtumises oma isikusse, tegevustesse, teistesse inimestesse ning koondab endasse erinevat liiki muid mõjureid (B.Г. Асеев, 1976).

Nagu näitab praktika ja teadustööde analüüs, on igal õpilasel mitu õpimotiivi ning nende suhe muutub pidevalt. See või teine motiiv ei ilmne otseselt, vaid seoste kaudu teiste motiividega. Analüüsides konkreetse õpilase motiividevahelisi seoseid, juhivad psühholoogid põhitähelepanu sellele, et arvesse ei tule võtta mitte niivõrd iga

konkreetsed motiivi omaette kuivõrd antud motiivi kohta teiste seas. Seega tuleb arvestada, esiteks, kas see motiiv on õpilase jaoks esmajärguline, juhtiv või teisejärguline, ja teiseks, püüda kindlaks teha selle väärtus õpilase jaoks - on ta õpilase jaoks motiiv, mida lihtsalt teatakse, või motiiv, mis reaalselt toimib (Л.И. Божович, 1968, А.Н. Леонтьев, 1971; А.К. Маркова, 1978; В.А. Сухомлинский, 1978). Mõistetavate ja reaalselt toimivate motiivide suhe muutub lapse arengu protsessis pidevalt: esimesed võivad üle kasvada teisteks, kui täiskasvanu suudab kinnitada edu, ergutada last töö positiivse tulemuse puhul, mille teostamist alustati ainult mõistetava motiivi ajendusel. "Kasvatamise kunst", kirjutab А. Леонтьев (А.Н. Леонтьев, 1972), "seisnebki ilmselt mõistetavate ja reaalselt toimivate motiivide õige vahekorra loomises".

Ettekujutus motiivide psühholoogilisest olemusest ja nende klassifikatsioonist täiustub pidevalt ning areneb edasi. Nii on viimasel aastakümnel hakatud suurt huvi tundma tunnetuslike motiivide selle vormi vastu, milles kajastub mitte lihtsalt õpilase huvi teadmiste saamise vastu, vaid ka soov omandada nende iseseisva hankimise võtmed ja oskus. D. Elkonin (Д.Б. Эльконин, 1974, с. 46) nimetab neid motiive õppe-tunnetuslikeks (eristamaks neid laiadest tunnetuslikest motiividest) ja loeb nende kujundamist tähtsaimaks kooli ees seisvaks ülesandeks.

Nagu motiividel üldse nii ka õpilaste õpimotiividel ilmnevad vanuselised iseärasused. Kuna aga käesolevas artiklis käsitletakse mürsiku- ja noorukiealiste nümmikute õpimotiive, siis ka kirjanduse põhjal võetakse vaatluse alla põhiliselt just need vanusastmed, algklasside õpilaste kohta märgitakse vaid, et neid huvitab algul eelkõige õpitegevuse resultaat (esimesed kirjutatud tähed, esimesed hinded jne.) ja alles seejärel hakkab huvitama ka õpitava sisu ning õpiprotsess. Nimeetatud vanuses võib laste laia tunnetusliku huvi alusel kujuneda ka huvi teadmiste sisu ning nende hankimise oskuse vastu, kuid iseenesest see ei teki, seepärast rõhutataksegi motivatsiooni selle uue kõrgema tasandi spetsiaalse kujundamise vajalikkust (А.К. Маркова, 1978, с. 138).

Mürsikuea algus seostub õpitegevuse kõige kõrgema taseme kujunemise algusega. Mürsikule hakkab selgeks saama mõte õpitegevusest kui eneseharimisest, mis on suunatud tunnetusvajaduste

rahuldamisele.

Nõukogude psühholoogide uurimused on kindlaks teinud, et mürsikute õpimotiivid on keerulise struktuuriga, selles on liitunud laiad, sotsiaalsed motiivid (teadmiste omandamise ühiskondliku tähtsuse mõistmine, selle tunnetamine, et õppimine on vajalik valmistumisel iseseisvaks eluks ja tööks), tunnetusmotiivid ja isiklikud motiivid (püüd kasutada autoriteeti ja lastekollektiivis juhtivat osa mängida), mis on seotud edu taotlemisega ja enesearmastusega. Seejuures esineb vahel vastuolu: püüd teadmisi omandada võib seostuda ükskõiksuse või koguni negatiivse suhtumisega õppimisse ja hinnatesse (Д.Б. Эльконин, 1974). See võib olla omamoodi reaktsiooniks ühtedele või teistele ebaõnnestumistele õppimises, konfliktile õpetajaga. Mürsik elab tavaliselt väga tugevasti läbi oma ebaõnnestumisi õppimises, kuid tema enesearmastus sunnib teda teinekord maskeerima oma tõelist suhtumist nendes ebaõnnestumistesse ning ta teeb näo, et tal on täiesti ükskõik, kuidas tema õpingud kulgevad ning koguni uhkustab selle ükskõiksusega. Huvi vähenemist õppimise vastu võib seletada ka harrastuste tekkimisega (lugemine, male, filateelia, kino jne.) (V. Krutetski, 1979, lk. 91).

Vanemate klasside õpilased saavad hästi aru, et täisväärtuslikuks osavõtuks ühiskonna tööst on vaja teadmiste, oskuste ja vilumuste fondi, koolis saadud teadmiste iseseisva omandamise oskust ehk, nagu öeldakse, iseõppimise oskust.

Noorukite õpisuhtumise mõningate teiste iseärasuste seast tuleb märkida valivat suhtumist õpiainetesse. Palju harvemini esineb üldist, ühesugust positiivset suhtumist kõikidesse õpiainetesse. Mürsikute valiv suhtumine õpiainetesse sõltub peaaegu täielikult õpetamise kvaliteedist. Paljudel noormeestel ja neidudel on aga juba väljakujunenud ja kutsesuunitlusega seotud huvid (V. Krutetski, 1979, lk. 119). Seesuguste spetsiifiliste huvide olemasolu stimuleerib püsivat püüdu teadmiste laiendamiseks ja süvendamiseks teatud alal: nooruk tegeleb aktiivselt vajaliku kirjanudusega, töötab meelsasti erialaringides, otsib võimalusi loengute ja ettekannete kuulamiseks (V. Krutetski, 1979, lk. 120).

Nagu on näidanud N. Levitovi uurimused, lähtuvad noorukid oma õpisuhtumise kindlaksmääramisel järgmistest kaalutlustest:

- 1) aine maailmavaateline tähtsus (kuivõrd

aine aitab mõista loodust ja ühiskonna arengu seadusi ning orienteeruda ühiskondlikes nähtustes);

2) aine ühiskondlik tähtsus, aine osatähtsus meie maa ühiskonna-, kultuuri- ja majanduselusel;

3) aine tunnetuslik tähtsus (kuivõrd ta laiendab silmaringi, annab huvitavaid ja vajalikke teadmisi ning pakub uut);

4) aine praktiline tähtsus õpilase suhtes (seos tulevase elukutsega, võimalus kasulikke oskusi ja vilumusi omandada);

5) selle aine omandamise kergus, milles õpilane tunneb ennast kõige võimekamana;

6) aine õpetamise tase.

V. Krutetski (1979) uurimus näitas, et loetletud motiivide hulgast on noorukite jaoks kõige olulisemad praktiline motiiv (seos elukutsega, võimalus kasulikke oskusi ja vilumusi saada) ning tunnetuslik motiiv.

On selgunud ka, et noorukite suhtumine õppimisse sõltub sellest, kuivõrd õpetaja õpetamisel arvestab nende isikupäraseid omadusi. Huvi langeb, kui õpetaja lähtub ainult keskmise õpilase tasemest, tugemamatel õpilastel langeb huvi õppimise vastu seepärast, et nad ei tööta täieliku eneserakendatusega, nõrgematel aga seepärast, et nad ei tule materjali omandamisega toime (T.H. Мальковская, 1970, c. 42).

Tänapäeva ealise psühholoogia seisukohtade järgi ei ole tunnetushuvid arenematus teatud vanuseastme eripära, vaid õpetamise puudulikkuse tulemus. Probleemõppe ja arendava õpetamise kogemused näitavad veenvalt, et ka algklasside õpilastel on võimalik kujundada küllaltki püsivat huvi uute teadmiste omandamise ja isegi oma tunnetustegevuse mooduste vastu.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda järgmist.

1. Algklasside õpilastel tekib esialgu huvi õppetegevuse protsessi enda vastu. Huvi tegevuse tulemuse vastu kujuneb kiiresti - niipea kui õpilane oma töö esimesi resultate näeb. Alles seejärel kujuneb huvi õppetöö sisu vastu, tekib vajadus teadmisi omandada. (V. Krutetski, 1979, lk. 49). P. Galperini järgi on see nn. väline motiveerimine, tegevusele aktiveerib karistuse karistus, kiituse lootus jne.

2. Mürsikueas muutub laiade sotsiaalsete motiivide seas juhtivaks soov leida oma koht klassikaaslaste kollektiivis. Suhtumine õppimisse muutub teadlikumaks, tunnetushuvi aktiveerumine

realiseerub teadmiste iseseisvas omandamises (A.K. Mapkova, 1978, c. 138). P. Galperin nimetab motivatsiooni sellist tasandit võistluslikuks: tegevusele stimuleerib soov mitte olla halvem kui teised, ka saavutada edu enda silmis.

3. Noorukieas muutub suhtumine õpiainetesse tunduvalt valivamaks, tekib spetsiifiline, püsiv huvi ainete vastu, mis seostuvad tulevase elukutsega, tunnetushuvi muutub juhtivaks õpimotiiviks. P. Galperin nimetab seda motivatsioonitasandit seesmiseks, mille mõjul omandamisobjekti struktuur ja dünaamika avanevad kui isikule vaba tegevusväli, saavutatakse püsiv huvi õppimise vastu.

Nimetatud kolm tasandit on kõigi motiivide kujunemise etappideks. Kuigi nende kestus seostub õpilase vanuseastmetega, pole see siiski ainumäärav, sest tänu oskuslikult organiseeritud õppeprotsessile on võimalik olulisel määral kiirendada üleminekut motivatsiooni kõrgemale astmele ning selle kaudu stimuleerida teadmiste kindlamat ja sügavamast omandamist.

Niisiis võib kõige eeltoodu põhjal öelda, et motiive, mis tingivad õpilase edukat õppimist ja korrektset käitumist, on väga palju. Küsimus on, milline sellest paljusest, kuidas ja millal hakkab mõjutama õpilase õppimist ja käitumist, s.t. millise motiivi võtab õpilane omaks. Seda on õpetajal väga oluline teada, et suunata õpilase käitumist, sisendada temasse soovitud motiive.

Uurimused näitavad, et realselt toimiva motiivi karakteristikut tuleb otsida motiivi kahe omaduse - tähtsuse ja saavutatavuse suhetest. Otsus omaks võtta üks või teine motiveeriv eesmärk tuleneb esiteks sellest, milline on indiviidi jaoks selle motiivi väärtus, valents, kasulikkus, lühidalt tähtsus, teiseks - tõenäosusest eesmärk saavutada. Nende kahe fenomeni keerukaist, sageli veel kõrvalmomente sisaldavatest suhetest olenebki konkreetse motiivi hülgamine või omaksvõtt koos järgneva pinnapealse või väga aktiivse tegetsemisega motiivi ajal (V. Pinn, 1976, lk. 141).

Seega võib lõpetuseks märkida, et psühholoogid on käsitletava probleemiga juba pikka aega tegelnud, selgitanud välja üldkooli õpilaste õpimotivatsiooni põhilised mehhanismid, oleks vaja vaid tööd jätkata, olemasolev materjal aga õpetajateni viia ning muuta selle praktikas rakendamine optimaalselt efektiivsemaks. Kuid seoses nürmikute õpetamise ja kasvatamisega tuleb kahjuks

nentida, et nimetatud hälbega laste õpimotivatsiooni probleemid on NSV Liidus praktiliselt täiesti läbi uurimata, kuigi kuulmiskahjustusest tingitud arenguhälbed mõjutavad kindlasti motivatsioonimehhanisme. Õppe-kasvatustöö motiveerituse tasemest ja kvaliteedist aga sõltub väga suurel määral nürmikute arengutaseme ja isiksuse kujundamise efektiivsus, erikooli ees seisvate eesmärkide saavutatavus.

Käesolevaks ajaks on defektoloogiaosakonna üliõpilased alustanud nürmikute õpimotivatsiooni iseärasuste uurimist. L. Lubi (1987, juhend. dots. E. Viitar) diplomitöö eksperimentaalsele materjalile toetubki artikli järgnev osa.

Nimetatud uurimuses osales 53 Tartu 1. Eri-internaatkooli VII-XII klassi nürmikut vanuses 13 kuni 21 aastat. Uurimiseks kasutati osa TÜ pedagoogika kateedris väljatöötatud küsimustikust "Pingist pinki".

Tulemuste analüüsis arvestati motivatsiooni kujunemise vanuselist aspekti ning sellest lähtudes jaotati katseisikud kahte rühma vanuse järgi:

I rühm: VII - X klassi nürmikud (keskmine vanus 15,3 aastat);

II rühm: XI^A, XII^A, XIII^A klassi nürmikud (keskmine vanus 18 aastat).

Järgnevalt antakse I rühma kuulunud väidete väärtushinnangute kokkuvõtlik analüüs. Sisuliselt kajastasid need õpitegevuse, teadmiste omandamise väärtustamist nii enesehinnangu tasemelt - hinnang endale võrdluses teistega (väited "Ei taha teistest halvem olla"; "Tahaksin teiste ees targem välja paista"; "Liiga tark pole ka hea olla, kõige õigem on olla keskmine nii õppimises kui ka hiljem tööl"), staatust määrava faktorina ("Kui oskan õpetajale vastata, mõtlevad teised minust paremini") kui ka hea õpiedukuse prestiižikuse mõistmist ("Kui olen halvasti õppinud, on häbi õpetaja ees"; Oma heade hinnetega valmistan rõõmu vanematele").

Eksperimentaalse materjali põhjal selgub, et ligi pool nürmikutest (I rühm 43,5 % ja II rühm 46,7 %) peavad oluliseks või väga oluliseks seda, et ei oldaks teistest halvem. Praktiliselt 1/5 noorema rühma ja 1/3 vanema rühma õpilastest, ei pea seda väidet õigeks, kuid samas ilmselt küllalt paljude (I rühmas 34,8 % ja II rühmas 23,0 %) jaoks on see probleem veel suhteliselt vähe teadvustatud, nad vastavad "Ei oska öelda". Kuid on huvitav märkida, et järgmisele väitele,

mis on sisuliselt vaid eelmise veidi sügavam, sisuline avamine, vastab enamik nürmikuid (vastavalt 56,5 ja 66,6 %), et nad "ei oska öelda" või tunnustavad väite "Ma tahaksin kaaslaste ees targem välja paista" täiesti valeks (vastavalt 34,8 ja 23,3 %). Oma töökogemuste põhjal nürmikute koolis võib käesoleva kirjutise autor väita, et selline suhtumine nimetatud väitesse vastab täiesti nürmikute kooli mentaliteedile, mille järgi oma tarkust ja erilist püüdlikkust hinnatakse sageli kui eputamist ja ülbitsemist teiste ees. Seega soov olla teiste ees tark on pigem taunitav kui head positsiooni loov. Autori sellist seisukohta kinnitab ka väite "Liiga tark pole hea olla. Kõige õigem on olla keskmine nii õppimises kui ka hiljem tööl" analüüs, mille puhul 53,3 % vanema rühma nürmikutest vastab, et "see on täiesti õige" (noorematest ainult 13 %). Probleemi teadvustatuses ja suhtumise muutumises ilmneb selgesti ka vanuseline dünaamika: vaid 4,4 % I rühma õpilastest ei oska sellele küsimusele vastata, vanematel on juba kõigil oma seisukoht olemas; siiski tahetakse olla ka tark (26,1 % noorematest ja 21,7 % vanematest), tööl esimene (17,4 % noorematest ja 8,3 % vanematest) ning koolis paremate hulgas (4,3 % noorematest, 3,3 % vanematest), kuid kõike seda tahavad mürsikuealised nürmikud veidi rohkem kui noorukid. Selliste tendentside põhjused peituvad ilmselt selles, et nürmikud-noorukid on antud väitega seotud väärtushinnangud paremini teadvustanud, tänu enesehinnangu adekvaatsuse ja enesekriitilisuse taseme tõusule mõistavad nad, et neil on raske kui mitte võimatu olla esimene teiste hulgas, siit ka järeldus: kõige õigem on olla kõiges keskmine.

Hinnangud väitele "Kui oskan õpetajale vastata, mõtlevad teised minust paremini" näitavad, et ka mürsiku- ja noorukiealised nürmikud hindavad kõrgelt eakaaslaste head suhtumist ning püüavad saavutada autoriteeti klassikaaslaste kollektiivis. Vaid 9 - 10 % nürmikutest ei pea eeltoodud väidet õigeks, 52,2 % mürsikutest-nürmikutest ei ole veel ilmselt antud probleemi olemust piisavalt hästi teadvustanud ning seetõttu vastavad, et nad "ei oska öelda". Kuid vanuse kasvades, noorukieas, omandavad suhted kaasõpilastega üha suurema tähtsuse: 70 % noorukitest peab seda väidet kas peaaegu või täiesti õigeks. Antud juhul on ilmselt tegemist mitte lihtsalt mõistetud, vaid juba ka toimiva motiiviga, sest käesoleva

artikli autori uurimuse (Э.А. Вийтар, 1983, с. 102-104) põhjal võib öelda, et VII - XII klassi nürmikud tajuvad ja hindavad nii oma ($\rho = 0,96$) kui ka kaasõpilaste ($\rho = 0,87$) õpiedukust äärmiselt adekvaatselt. Ka klassiti ning vanuseastmeti olulisi erinevusi ei täheldatud. Seega võib öelda, et nürmikud omistavad õpitegevusele, oma põhitegevusele, väga suurt tähtsust. Seetõttu tunnevad nad suurt huvi kaasõpilaste edu ja ebaedu vastu.

Kuna omavaheliste suhete seisukohalt on õpilaste väärtusorientatsioon määrav faktor, siis tekib küsimus, kuivõrd õpiedukus mõjutab staatust.

Uurimuse tulemused näitavad, et seos õpilase õpiedukuse ja tema staatuse vahel kollektiivis on küllaltki tugev: hea õpiedukusega õpilased kuuluvad kindlalt kas keskmisse või kõrgesse staatusgruppi, halva õpiedukusega õpilastel on madal staatus.

Seega võib öelda, et mürsiku- ja eriti noorukieas on üheks juhtivaist õpimotiividest orienteeritud suhetele eakaaslastega, ning kuigi nürmikud teadvustavad selle motiivi olemuse paar aastat hiljem kui kuuljad, ei erine nende arengudünaamika põhitendentsid kuuljate omadest.

Ka õpetajate hinnangutel on nürmikute silmis küllalt suur tähtsus, nii on 65,2 % noorematest ja 63,3 % vanematest õpilastest kas peaaegu või täiesti nõus väitega "*Kui olen halvasti õppinud, on häbi õpetaja ees*". Eelistatumaks vastusevariandiks antud juhul on, et mõne õpetaja ees häbenetakse omandamatust. Jälgides vanuselist dünaamikat nimetatud vastuse puhul, on selgelt näha, et nooremad tunnevad häbi halva vastuse pärast kõikide õpetajate ees. Aja jooksul muutub suhtumine õpetajatesse järjest valivamaks. Mitte ühegi õpetaja ees pole häbi halva vastuse pärast 13 % mürsikutest ja 10 % noorukitest.

Pedagoog peab meeles pidama, et murdeaalistel sõltub suhtumine õppeainesse eelkõige suhtumisest õpetajasse ja saadud hinnetest. See sõltub suurelt jaolt õpetajast, kas õpilane hakkab õppima või logelema (T. Dragunova, 1979, lk. 102). Noorukieas tõuseb huvi eriala vastu ja kiindumus õpetajasse (A. Elango, 1981, lk. 126).

On oluline, et vastavalt laste eale muutuks vanemate ja pedagoogide suhtumine neisse. Pedagoog peaks olema teadlik laste ja vanemate suhetest ning lapsevanemaid oskuslikult juhendama (E.

Kivi, 1972, lk. 66). On alust arvata, et vahekord vanematega on aluseks õpetajaisse suhtumise kujunemisel ja siit edasi suhtumises vanemaisse inimestesse üldse (E. Kivi, 1972, lk. 79). Nürmikute suhtumist oma vanematesse näitavad ka käesolevate motiivide analüüsi tulemused. Kõige mõjuvõimsamaks motiiviks õppimisel nii mürsikute kui noorukite hulgas oli väide, et "õpin hästi sellepärast, et see vanematele meeldib" (eitavat vastust ei andnud sellele väitele ükski nürmik).

Siiski on erinevused klassiti. Nii näiteks viimase klassi õpilaste arvates teevad head hinded rõõmu olenevalt õppeainest 55,5 %le vanematest, VII klassis rõõmustab hea hinne ükskõik mis aines 87,5 % vanemaist (L. Lubi, 1987, lk. 62).

Järgnevalt antakse lühiülevaade otseselt õpetöösse suhtumisega seotud motivatsioonide isärasustest.

Küsimusele "Kas te täidate peale tunde lahendada antud ülesandeid?" ja väite "Teen seda, mis huvitab, küll koolis läbi saan" põhjal võib otsustada mürsikute ja noorukite kohusetundlikkuse üle suhtumises õppetöösse. Eksperimentaalsete andmete alusel ilmneb, et täiesti ootuspäraselt suhtutakse õppimisse kohusetundlikumalt nooremates klassides: 53,8 % I rühma nürmikutest valmistub alati kõikideks tundideks, kuid vanemates on selliseid õpilasi vaid 12,9 %. Noorukieas muutub suhtumine õppeainetesse ilmselt valivamaks ning seetõttu vastab 61,3 % II rühma nürmikutest, et mõnikord jääb osa aineid ette valmistamata, kuid samas 22,6 % sama rühma õpilastest valmistab mõned ained alati ette. Neid aga, kellel jäävad sageli ained ette valmistamata, on mõlemas rühmas äärmiselt vähe (vastavalt 7,7 % ja 3,2 %).

Seega võib väita, et nürmikud suhtuvad oma põhitegevusse - õppimisse - küllaltki kohusetundlikult, mida kinnitab ka 52,2 % nooremate ja 60,0 % vanemate õpilaste arvamus, et koolis niisama läbi ei saa, ei saa tegelda ainult sellega, mis huvitab.

Analüüsi tulemusena selgus, et vanuse kasvades kulutatakse järjest vähem aega järgmise päeva ettevalmistamiseks. Kui ligi pooled (42,3 %) mürsikutest kulutavad õppimisele 2 - 3 tundi, siis vanemate klasside õpilaste hulgast kulutab 74,2 % sellele tegevusele ainult 1 - 2 tundi, mitte ükski aga üle kolme tunni. A. Kaasiku (1980, lk. 12) uurimusest selgus, et enamikul üldkooli V - VIII klassi õpilastel kulub tundide ettevalmistamiseks

0,5 - 2 tundi, keskmiselt 3 tundi päevas. U. Kala uurimuse järgi kulutab selles vanuses 68,4 % õpilastest koduseks õppimiseks 1 - 3 tundi.

Kui neid tulemusi võrrelda nürmikute resultaatidega, on näha, et I rühmast valmistab enamik õpilasi (76,9 %) õpitunde ette 1-3 tundi. Analoo-gilised tulemused ilmsid ka A. Kaasiku töös, järelikult nimetatud vanuses ei erine nürmikud oma kuuljatest eakaaslastest.

A. Tiki (1971, lk. 42) uuringud vanemates klassides näitavad aga, et VIII klassi õpilased kulutavad tundide ettevalmistamiseks 1,8 tundi, IX kl. - 2,3 tun-di, X kl. - 2 tundi, XI kl. - 2,2 tundi.

Sama ei saa öelda nürmikute (II rühm) kohta. Kuid antud juhul tuleb arvestada seda, et nürmi-kud läbivad 12 klassiga üldkooli 8 klassi prog-rammi, mille tõttu tundideks valmistumine võtab enamikult (74,2 %) õpilastelt vaid 1 - 2 tundi (L. Lubi, 1987, lk. 55).

Suur osa nürmikutest (I rühm - 60,8 % ja II rühm - 44,2 %) on peaaegu või täiesti kindlad selles, et *"iga aine on huvitav, kui sellesse sü-veneda"*, vaid 4,3 % mürsikutest ja 6,7 % nooruki-
test eitavad selle väite õigsust. Teiselt poolt aga 39,2 % noorematest ja 33,3 % vanematest nür-
mikutest ei arva sugugi, et *"kõik see, mida koo-
lis õpitakse, võib elus või edaspidises töös va-
jalik olla"*.

Seega võib lõpetuseks kokkuvõtlikult öelda, et mürsiku- ja noorukiealiste nürmikute õpimoti-
vatsiooni kujunemisel ilmnevad põhiliselt samad arengutendentsid, mis nende kuuljatel eakaaslas-
telgi, kuid samas tuleb välja tuua ka mõningad iseärasused: põhiline neist on see, et nürmikute areng on veidi aeglasem. Nürmikute-noorukite mo-
tiveeringud on sageli kuuljate mürsikute tasemel. Praktiliselt kõigi uuritud väidete puhul on ca 40 % nürmikute seisukohad ebakindlad, nad vasta-
vad *"Ei tea"* või *"Ei oska öelda"*. Sellised vas-
tused on iseloomulikud õpihuvi, s.o. tunnetushuvi madalama astme puhul, mis viitab sellele, et te-
gelikku õpimotiivi ei ole õpilased veel tead-
vustanud ning järelikult ei stimuleeri see ka aktiivsele õpitegevusele, soovile iseseisvalt teadmisi omandada.

Kuna nürmikute õpimotivatsiooni probleeme on seni väga vähe uuritud, siis on soovitatav, et õpetajad ei jääks ootama, millal töötatakse välja teaduslikult põhjendatud soovitusel motivatsiooni

kujundamiseks, vaid püüaksid ise, toetudes oma pedagoogilistele kogemustele ja olemasolevatele teoreetilistele seisukohtadele üldkooli õpilaste kohta, leida teid õpimotivatsiooni teadlikuks kujundamiseks.

Lähtealusena võiks soovitada järgmist.

1. Kujundada õpimotivatsiooni süsteem, lähtudes P. Galperini vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooriast, teoreetilise aluse-na on võimalik toetuda V. Morguni (B.Ф. Моргуи, 1976, c. 54 - 68) artikli materjalidele.

2. Kuna motivatsioon on praktiliselt alati seotud kõlbeliste mõistete olemasoluga, mille kujunemine on aga nürmikutel raskendatud ning hilineb, siis on otstarbekas võtta vaatluse alla ka motivatsiooni see aspekt (lähtepunktiks G. Abramova (Г.С. Абрамова, 1985, c. 38-45) seisukohad).

3. Õpimotivatsiooni kujundamise lõppeesmärgina tuleks näha õpitunnetushuvi tekkimist. Lähtudes nimetatud eesmärgist, tuleks igas aines, igal õpetamise etapil mitte lihtsalt anda õpilastele teadmisi, vaid näidata neile ka neid teid, mis võimaldavad iseseisvalt uusi teadmisi juurde hankida, mis viibki lõppkokkuvõttes tunnetushuvi tekkimisele. Näiteks matemaatika tekstülesannete lahendamise üldist oskust ei saavutata ka kümnete antud tüüpi ülesannete lahendamisega, kui sellele ei järgne tüübi tunnuste sügavat ja sisukat analüüsi. Hoopis efektiivsemaid tulemusi aga (ning seda tunduvalt väiksema ülesannete arvu juures) annab lähtumine õpetatava oskuse olemusest. Käesoleva probleemiga seoses võib soovitada õpetajatel lugeda A. Markova (A.K. Маркова, 1978, c. 136-142) artiklit ja L. Fridmanni raamatut "Matemaatika õpetamise pedagoogilis-psühholoogilisi probleeme". Tallinn: Valgus, 1987.

4. Häid võimalusi motivatsiooni kujundamiseks annab ka kiituste-laituste teadlik ja sihi-kindel kasutamine. Kiitus-laitus peaks sisaldama mitte ainult positiivset või negatiivset hinnangut, vaid ka tehtu sisulist analüüsi, millele järgneb uue eesmärgi püstitamine. Ka negatiivse hinnangu korral peab õpilastel jääma selgelt tajutav lootus, et ta suudab viga parandada. Tal tuleb aidata leida tee, mis viib positiivsele lahendusele. Ülesande edukale täitmisele aga peaks järgnema kiitus, mis ühtlasi näitab ka seda, et veel on kasvuruumi, ning andma juhiseid edu suurendamiseks.

KIRJANDUS

- Dragunova, T. Murdeevalise psühholoogilised ise-
ärasused // Ealine ja pedagoogiline psühho-
loogia / Toimet. A. Petrovski. - Tallinn:
Valgus, 1979. - Lk. 77-107.
- Elango, A. Lapseea arengu seaduspärasused //
Psühholoogia ja pedagoogika alused / Toimet.
L. Tamm jt. - Tallinn: Valgus, 1981. - Lk.
99-127.
- Kaasik, A. Tõrva 8-klassilise Kooli keskastme
õpilaste eluviis // Õpilase isiksuse arengu
teguritest / Koost. H. Liimets. - Tallinn:
ENSV Haridusministeerium, 1980. - Lk. 11-32.
- Kivi, E. Murdeevaliste laste suhted vanematega //
Nõukogude pedagoogika ja kool / Toimet. E.
Koemets jt. - Tartu: VÕT-i rotaprint, 1972.
- Lk. 66-82.
- Krutetski, V. Kooliõpilase õppe- ja kasvatuspsüh-
holoogia. - Tallinn: Valgus, 1979. - 260 lk.
- Lubi, L. 7.-12. klassi nürmikute hoiakutest ja
huvidest: Diplomitöö. - Tartu, 1987. - 105
lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
- Pinn, V. Õppe- ja kasvatustöö motiveeritusest //
Pedagoogikateaduselt koolipraktikale: Didak-
tika ja psühholoogia / Koost. E. Noor. -
Tallinn, 1976. - Lk. 141-144.
- Tiki, A. Õrpeedukuse teede otsinguil // Mõningaid
koolijõudluse probleeme / Koost. J. Nurmik.
Tallinn: PTUI, 1971. - Lk. 25-44.
- Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учеб-
ной деятельности подростков // Вопросы пси-
хологии. - 1985. - № 6. - С. 38-45.
- Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование
личности. - М., 1976.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском
возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
- Вийтар Э.А. Особенности личностных оценок у сла-
бослышащих школьников: Дис. ... канд.
психол. наук. - М., 1983. - 159 с.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.:
Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.,
1972.
- Мальковская Т.Н. Позиция личности школьника в
учебном процессе // Сов. педагогика. - 1970.
- № 1. - С. 41-46.
- Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности
школьников // Вопросы психологии. - 1978. -
№ 3. - С. 136-142.

- Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983. - 94 с.
- Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984. - 142 с.
- Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. - 1976. - № 6. - С. 54-68.
- Сайко В.Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 67-74.
- Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - М., 1980. - 287 с.
- Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ VII-XII КЛАССОВ

Э. Вийтар

Р е з ю м е

Возрастные особенности и этапы формирования мотивации учебной деятельности учащихся общеобразовательных школ относительно хорошо изучены: исследованы механизмы различных аспектов мотивации и разработаны рекомендации к повышению эффективности учения. Однако особенности мотивации учебной деятельности слабослышащих школьников в ЭССР практически совершенно не изучены.

В проведенном нами исследовании участвовало 53 слабослышащих школьника VII-XII классов Тартуской I-ой спец. школы-интерната. В результате анализа результатов было выявлено следующее:

- позиция в системе личных взаимоотношений одноклассников имеет существенную мотивационную значимость;

- мотивирующе действуют внешние и соревновательные стимулы, даже в юношеском возрасте мало сформированы учебно-познавательные интересы;

- основные тенденции возрастной динамики развития мотивации у слабослышащих школьников те же, что и у их слышащих сверстников, однако все это происходит несколько медленнее и с 2-3-летним запозданием.