

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Olga Jagintseva

AKADEEMILINE PRO- JA PREKRASLINEERIMINE TÄISKASVANUTE
VÕÕRKEELEÕPPES ÜHE ÕPPEKAVA ÜLIÕPILASTE NÄITEL
Magistritöö

Juhendajad kaasprofessor Katrin Saks ja lektor Helen Hint

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Olga Jagintseva

Lühikokkuvõte

Magistritöö eesmärk on selgitada välja üliõpilaste akadeemilised pro- ja prekrastineerimise harjumused, pro- ja prekrastineerimise põhjused, selle mõju võõrkeeleeõppele (eriti eesti keele teise keelena) ning ennetamise võimalused Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe põhi- ja tsükliõppe üliõpilaste seas. Uuring keskendub sellele, kuidas ajaplaneerimine, psühholoogilised tegurid ja ülesannete iseloom mõjutavad üliõpilaste kalduvust prokrastineerida ja prekrastineerida. Töö metoodikas on kasutatud kombineeritud uurimisviisi, kus kvantitatiivseid andmeid koguti enesekohase küsimustiku abil ja kvalitatiivseid andmeid fookusgrupi intervjuudega. Küsimustiku kaudu mõõdeti pro- ja prekrastineerimise harjumusi, samas kui intervjuud võimaldasid süvitsi uurida psühholoogilisi ja emotsionaalseid tegureid.

Peamiste tulemuste põhjal selgus, et prokrastineerimise puhul olid suurimateks põhjusteks ajaplaneerimise ja keskkonna tegurid, psühholoogilised raskused ja ülesannete iseloom. Prekrastineerimise puhul tulid esile psühholoogilised tegurid ja keskkond. Prokrastineerimisest tulenevad probleemid on emotsionaalsed ja psühholoogilised ning väljenduvad akadeemilistes tulemustes ja suhetes. Prekrastineerimisest tulenevad probleemid väljenduvad psühholoogilises pinges, tulemuste kvaliteedis ning grupidünaamikaga kaasnevas surves. Need probleemid viitavad vaimsele koormusele, õppeprotsessi kvaliteedi vähenemisele ning sotsiaalsele pingele, mis võivad tekkida kollektiivsete ootuste ja grupisiseste survetegurite tõttu. Uurimus näitab, et pro- ja prekrastineerimise ennetamiseks on oluline arendada ajajuhtimise oskust, vähendada stressi ja pakkuda emotsionaalset tuge. Tulemused viitavad sellele, et teadlikkus oma käitumismustritest ja tasakaalu leidmine on vajalik nii õpingutes kui ka isiklikus elus.

Võtmesõnad: prokrastineerimine, prekrastineerimine, võõrkeeleeõpe, eesti keel

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
1. Teooria	9
1.1. Prokrastineerimine	9
1.2. Akadeemiline prokrastineerimine	10
1.3. Prekrastineerimine	12
1.4. Prokrastineerimise olemus võõrkeeleõppes	14
1.5. Prekrastineerimise olemus võõrkeeleõppes	17
2. Metoodika	19
2.1. Valim.....	19
2.2. Andmekogumine.....	20
2.3. Andmeanalüüs.....	22
2.3.1. Kvantitatiivne andmeanalüüs	22
2.3.2. Kvalitatiivne andmeanalüüs	23
3. Tulemused.....	26
3.1. Üliõpilaste prokrastineerimise ja prekrastineerimise harjumused	26
3.2. Prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes.....	27
3.2.1. Prokrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes	28
3.2.2. Prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes	31
3.3. Prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjustest tingitud probleemid võõrkeeleõppes	34
3.3.1. Prokrastineerimisest tingitud probleemid võõrkeeleõppes	34
3.3.2. Prekrastineerimisest tingitud probleemid võõrkeeleõppes	36
3.4. Prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes	38
3.4.1. Prokrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes	38
3.4.2. Prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes.....	42

4. Arutelu	45
4.1. Akadeemilise pro- ja prekrastineerimise levimus ja põhjused võõrkeeleõppes üliõpilaste seas	45
4.2. Pro- ja prekrastineerimisega seotud probleemid täiskasvanud õppijatel võõrkeeleõppes	47
4.3. Pro- ja prekrastineerimise ennetamise võimalused täiskasvanute võõrkeeleõppes	49
4.4. Piirangud	53
Kokkuvõte	55
Tänuõnad	57
Kirjandus	58
Academic Procrastination and Precrastination in Adult Foreign Language Learning: A Case Study of Students in One Curriculum. Summary	67
Lisa 1. Küsimustik	71
Lisa 2. Fookusgrupiintervjuu küsimused	73

Sissejuhatus

Sõna *prokrastineerimine* on tuletatud inglis- ja prantsuskeelsest sõnast *procrastination*, mis omakorda sai laenatud 16. sajandil ladina keelest: *procrastinationem* „päevast päeva edasilükkamine“ (nominative *procrastinatio*), kus *pro-* „edasi“ ja *crastinus* „homsesse kuuluv“ (*cras* „homme“) (OED). Prokrastineerimine on väga levinud käitumine erinevates inimtegevuse valdkondades. Bruce Tuckmani (1991) sõnul on edasilükkamine kalduvus viivitada või vältida ülesandeid, mille täitmine sõltub inimesest endast ja on tema võimuses.

Akadeemiline prokrastineerimine viitab pidevale viivitamisele õppeülesannete täitmisel. See probleem ulatub individuaalsest tasandist kaugemale, mõjutades ka ühiskonda. See võib avaldada kahjulikku mõju õpitulemustele, üldisele heaolule ning vaimsele ja füüsilisele tervisele. (Svartdal & Løkke 2022) Akadeemiline prokrastineerimine on oluline psühholoogiline nähtus. Teise keele omandamise valdkonnas on edasilükkamise uurimine alles algusjärgus, kuna siiani on tehtud vähe põhjalikke empiirilisi uuringuid. (Zhang & Zhang 2022) Võõrkeeleõppe prokrastineerimise all peetakse silmas olukorda, kus õppija ei suuda keeleülesandeid täita õigeaegselt ega vastavalt plaanile, hoolimata sisemisest või välisest motivatsioonist. Kui õppijad on pikalt võõrkeelt õppinud ja samal ajal pidevalt ülesandeid edasi lükanud, võivad nad kogeda ärevust, mis tekitab ajapikku väsimust. Kui neile ei pakuta õigeaegselt abi, võib selline käitumine põhjustada otsuse loobuda võõrkeeleõppimisest kas ajutiselt või lõplikult. On väidetud, et pidev edasilükkamine võib põhjustada negatiivseid tagajärgi, mis mõjutavad õppija keeleoskust. (Khooei-Oskoei, Ahangari & Seifoori 2022) Kuna prokrastineerimine võõrkeeleõppes võib tekitada mitmeid probleeme, on oluline välja selgitada edasilükkamise põhjused, et tõsta võõrkeele omandamise kvaliteeti.

Sellest, mis on prokrastineerimine ja kuidas see mõjutab tervist, on kirjutatud palju artikleid (nt Solomon & Rothblum 1984; Svartdal & Løkke 2022; Elizondo jt 2024). Sageli, kui inimene püüab oma käitumist muuta ja õpitulemusi parandada, kaldub ta teise äärmusesse (Sirois & Pychyl 2016; Sirois 2023). Kui üks üliõpilane lükkab ülesande täitmise edasi ja sellega prokrastineerib, siis teine üliõpilane teeb seda koheselt, kui saab kätte. Sageli on selleks vajalik täiendav pingutus või seda tehakse kiirustades, mis toob kaasa halva tulemuse. Inimesed, kes püüavad oma ülesandeid kohe lõpetada, tegelevad prekrastineerimisega. (Gehrig, Münscher & Herzberg 2023)

Prekrastineerimise all mõistetakse tungi hakata ülesandega viivitamatult pihta ning see kiiresti lõpetada, isegi kui see võib osutada energiamahukaks ja ebaotstarbekaks (Rosenbaum, Gong & Potts 2014). Sõnas *prekrastineerima* tähendab ladinakeelne eesliide *pre-* „enne“.

Mõistet *prekrastinatsioon* hakkas esimesena kasutama Pennsylvania osariigi ülikooli psühholoog David A. Rosenbaum. Ta väidab, et see on venitamise vastand. Prekrastineerijatel on alati palju tegemisi. Nad ei soovi midagi hilisemaks ajaks edasi lükata, isegi kui ülesandega ei ole väga kiire. Pole täpselt teada, millist kasu või kahju see toob. Inimesed alustavad sageli kiiresti ülesande täitmist, otsimata parimat lahendust ning see võib viia vaimse kurnatuseni. Arvatakse, et niisugune tegutsemisviis aitab vähendada vaimset pinget. (Rosenbaum, Gong & Potts 2014; Fournier jt 2019; Rosenbaum & Sauerberger 2019; Patterson & Kahan 2020; Ma & Zhang 2023)

Akadeemilises kontekstis ei saa prokrastineerimist ega prekrastineerimist nimetada enamasti kasulikeks harjumusteks. Prokrastineerivast käitumisest on tingitud mitmed probleemid. Kannatab füüsiline heaolu, kuna see viib psühhosomaatiliste haiguste (Tice & Baumeister 1997), une- ja söömishäirete (Grunschl & Fris 2013) ning tõsiste emotsionaalsete probleemideni, nagu muutlik meeleolu, pidev ärevus, süütunne, stress (Sirois & Pychyl 2016). On ka täheldatud, et prokrastineeriva käitumise tagajärjel võivad kannatada lõpptulemused (Steel & Klingsieck 2016).

Käesoleva magistritöö **uurimisprobleem** seisneb selles, et Tartu Tervishoiu Kõrgkooli (TTHKK) üliõpilaste seas on levinud prokrastineerimine ning teatud juhtudel ka prekrastineerimine. Magistritöös käsitletakse neid harjumuslikke käitumismustreid võõrkeeleeõppe kontekstis, kus pearõhk on eesti keelel kui teisel keelel. Arvestades, et TTHKK ei ole spetsialiseerunud võõrkeeleeõppele ega tegutse traditsioonilise keeltekoolina, on teaduslikult huvipakkuv uurida, milline on nende üliõpilaste suhtumine võõrkeeleeõppesse ning kuidas see võib seonduda pro- ja prekrastineeriva käitumisega. Üliõpilased tunnistavad, et nad kardavad võõrkeeleeülesannete täitmisel ebaõnnestuda, mis omakorda takistab seatud eesmärkide saavutamist, või nad ei näe keeleülesannete tähtsust. Kannatab ka vaimne tervis. Selline suhtumine võib sageli viia keeleomandamise halvenemiseni ja negatiivsete emotsioonide kogemiseni.

Magistritöö eesmärk on selgitada välja akadeemilise pro- ja prekrastineerimise harjumused TTHKK-i õe põhi- ja tsükliõppe esimese kuni neljanda kursuse üliõpilastel, pro- ja prekrastineerimise põhjused võõrkeeleeõppes (eriti eesti keele kui teise keele õppes), sellest tekkivad probleemid ja nende ennetamise võimalused. See teadmine aitab õppejõul paremini mõista, kuidas aidata üliõpilasel paremini õppetööga toime tulla ja saavutada kõrgemat akadeemilist edukust. Eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised **uurimisküsimused**:

- 1) Millised on TTHKK-i üliõpilaste pro- ja prekrastineerimise harjumused?

- 2) Millised on pro- ja prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes TTHKK-i õe põhi- ja tsükliõppe üliõpilastel?
- 3) Millised on pro- ja prekrastineerimise põhjustest tingitud probleemid võõrkeeleõppes TTHKK-i õe põhi- ja tsükliõppe üliõpilastel?
- 4) Mis on pro- ja prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes?

Magistritöö koosneb sissejuhatausest, neljast peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümeeist ja kahest lisast. Teooria peatükis antakse ülevaade prokrastineerimis- ja prekrastineerimisteooriatest. Metoodika peatükis kirjeldatakse uurimismeetodikat – valimit, andmekogumist ja -analüüsi. Tulemuste peatükis esitatakse uuringu käigus saadud tulemused. Arutelu peatükk sisaldab arutelu tulemuste üle uuringu aluseks olnud teooriate valguses.

1. Teooria

1.1. Prokrastineerimine

Prokrastineerimine erineb laiskusest peamiselt selle poolest, milliseid emotsioone inimene kogeb. Laiskus on seotud positiivsete emotsioonidega (nt nauding). Prokrastineerimine seevastu on sageli seotud negatiivsete emotsioonidega, nagu enesesüüdistamine, stress ja ärevus. (Kormatčova & Klepikova 2019) Psühholoogias on esitatud mitmeid prokrastinatsiooni teooriaid (Missildine 1964; Blatt & Quinlan 1967; Ainslie 1975; Steel & König, 2006; Karlovskaja & Baranova 2008), mis püüavad määratleda selle komponente ja allikaid. Sellised uurimused võib jagada vastavalt lähenemisviisile – motivatsiooniline (olemasoleva, kuid mitteteostatava motiivi esinemine), käitumuslik (isiksuse nõrk eneseregulatsiooni võime), kognitiivne (teadlikkus viivitamise tagajärgedest) (McCloskey & Scielzo 2015).

Prokrastineerimise põhjuste süstematiseerimine annab ülevaate mitmetest teoreetilistest lähenemistest. Näiteks seletab ajalise motivatsiooni teooria (Steel & König 2006) prokrastineerimist motivatsioonitegurite aja mõõtmise kaudu. Teooria kombineerib mitmeid motivatsiooni ja otsustusprotsesside mudeleid, uurides, kuidas ajafaktorid mõjutavad meie motivatsiooni ja sellega seotud käitumist. See koosneb neljast peamisest komponendist: ootus, väärtus, viivitus ja impulsiivsus. Motivatsioon suureneb, kui suureneb tulemuse oodatavus ja väärtus. Motivatsioon väheneb, kui suureneb tulemuse eelne viivitus ja impulsiivsus. Selle teooria kohaselt kipuvad inimesed prokrastineerima, kui tegevuse lõpuleviimine toob tasu alles kauges tulevikus. (Klingsieck 2013) Meta-analüüsi tulemused osundavad, et prokrastineerimine on tihedamalt seotud ülesannete iseloomu ja inimeste individuaalsete erinevustega (nt enesetõhusus, ülesande raskus), isiku suhtumise ja tajuga (nt saavutusvajadus, ülesande ebameeldivus) ja sellega, kui impulsiivsed on inimesed ning kui kaugel on ülesande täitmise tähtaeg. Prokrastineerijad siiralt kavatsevad töötada, kuid ajapikku muudavad meelt ja ei tegutse plaanipäraselt. (Steel 2007)

Käitumuslik lähenemisviis põhineb käitumispsühholoogia põhialustel ja keskendub edasilükkamisest tulenevate käitumismustritele, nähes neid kui korduvaid ja sissejuurdunud strateegiaid (Kovylin 2013). Inimesel on kergem täita väikseid ülesandeid, mis ei nõua palju aega, kui sooritada mitmeid omavahel seotud tegevusi järjest. Lühiajaliste ülesannete täitmine toob kohe rahuldust – inimene kogeb kiiret edu. Kiire edu otsing, eriti kui see muutub irratsionaalseks, varjab tegelikku vajadust tasakaalustatud ja järjepideva töö järele pikaajaliste eesmärkide saavutamiseks. Seetõttu ei saa prokrastineerimise irratsionaalset poolt eirata, kui

seda nähtust uuritakse, sest just see aspekt paljastab sügavamad psühholoogilised mehhanismid, mis takistavad inimestel pühenduda eesmärgipärasele ja pikaajalisele tegevusele. (Kormatčova & Klepikova 2019)

Kognitiivse lähenemise kohaselt on prokrastineerimise aluseks kolm peamist põhjust: otsustusvõime puudumine, põhjendamatud ja ebaloogilised uskumused ning madal enesehinnang (Karlovskaja & Baranova 2008; Kovylin 2013). Iga põhjuse mõju soodustab kahe muu põhjuse tekkimist, mistõttu on prokrastineerimisest efektiivne vabanemine võimalik ainult kõigi kolme põhjuse ühisel käsitlemisel ja kõrvaldamisel. Otsuste tegemise raskused on seotud vastutuse võtmise vältimisega. Selline käitumismuster tundub inimesele kasulikum ja on sageli seotud hirmudega. Ta on veendunud, et ta teeb oma tööd alati hästi, ja see võib viia selleni, et töö jääb üldse tegemata. Sel viisil väldib ta ülesande kehva kvaliteeti. Madal enesehinnang vastupidi tekitab kahtlusi tehtud töö kvaliteedis. Inimene ei kiirusta ülesande alustamisega, sest ei soovi saada madalat hinnangut töötulemusele ja negatiivset tagasisidet, kuna need on eriti valusad madala enesehinnangu tõttu. Prokrastineerimisest tingitud probleemide tõhusaks ennetamiseks on oluline tegeleda nende kolme teguriga üheaegselt eesmärgiga vähendada negatiivset mõju ja aidata inimesel prokrastineerimisest üle saada. (Ellis & Knaus 1977; Janis & Mann 1977; Burka & Yuen 1983) Selle lähenemise raames esitatakse edasilükkamist või selle komponente sageli kui toimetulekustrateegiat (vältimine, distantseerumine jne) või psühholoogilise kaitse mehhanismi (Borusjak 2016; Ivutina 2013; Semina 2013).

1.2. Akadeemiline prokrastineerimine

Arvatakse, et just akadeemiline prokrastineerimine toob kõige sagedamini kaasa negatiivseid tagajärgi. Olemasolevate andmete kohaselt on prokrastineerimine üks olulisemaid tegureid, mis põhjustab raskusi õppimises. (Kovylin 2013) Akadeemiline prokrastineerimine on ainulaadne prokrastineerimise vorm, mis võib olla üliõpilaste ebaõnnestumiste aluseks. Piers Steeli (2007) uuring näitab, et 95% inimestest kogeb prokrastineerimist, millest peaaegu 50% teevad seda järjepidevalt.

Prokrastineerimise mõõtmisel on vaja eristada seda põhjendatud viivitusest (nt Klingsieck, 2013) ja muudest mõistlikest edasilükkamisest (nt järeltöö esitamise viivitamine, kuna õpetaja soovitas mingi osa ümber teha) (Svardal & Løkke 2022). Ülesande iseloom on üks keskseid mõjutegureid. Üliõpilased lükkavad tihti edasi neid ülesandeid, mis tunduvad neile keerulised, aeganõudvad või emotsionaalselt ebameeldivad. (Ackerman & Gross 2005; Shaked & Altarac

2022). Psühholoogilised ja emotsionaalsed tegurid, nagu ärevus, madal enesehinnang, hirm karistuse ees või perfektsionism viivad samuti prokrastineerimiseni (Balkis & Duru 2012; Shaked & Altarac 2022). Prokrastineerimist võib pidada ka (ebaõnnestunud) enese- ja emotsioonide regulatsiooni tulemuseks, nagu on hiljuti välja pakkunud Fuschia M. Sirois ja Timothy A. Pychyl (2013). Nad väidavad, et sel viisil üritab inimene oma meeleolu tõsta, kuid tegelikkuses viitab see eneseregulatsiooni ebaõnnestumisele (Laybourn, Frenzel & Fenzl 2019). Justin McCloskey ja Shannon Amerilda Scielzo (2015) eristavad akadeemilise prokrastineerimise puhul kuut aspekti: a) psühholoogilised uskumused enda võimete kohta, b) segajad, c) sotsiaalsed tegurid, d) ajaplaneerimine, e) isiklik initsiatiiv ja f) laiskus.

Akadeemilised prokrastineerijad kalduvad õigustama nii oma harjumust ülesandeid edasi lükata kui ka uskumust, et nad suudavad tõhusalt tegutseda ajasurve all. Neil on kindel veendumus oma võimes töötada tõhusalt just surve all. (McCloskey & Scielzo 2015; Steel 2010; Wohl, Pychyl & Bennett 2010) Seetõttu kujuneb üliõpilastel välja arusaam, mis peegeldab nende enesetaju ja enesemõistmist. Nad peavad end kas tõhusateks või ebatõhusateks õppijateks. Mida rohkem usuvad üliõpilased, et nad oskavad surve all efektiivselt töötada, seda tõenäolisemalt nad prokrastineerivad. (McCloskey & Scielzo 2015) Mõtteviis, mis põhineb irratsionaalsetel uskumustel enda võimete kohta, soosib prokrastineerimist ja takistab tegutsemise efektiivsust. Ometi näitab Steeli (2007) uurimus, et need, kes prokrastineerivad, saavutavad koolis kehvemaid tulemusi.

Uuringud on kinnitanud, et prokrastineerijad kalduvad suunama oma tähelepanu põnevamatele või meelelahutuslikumatele tegevustele, eelistades neid keerukatele või ebameeldivatele ülesannetele. Üliõpilased lükkavad sageli tähtaegu edasi, kuna kooli- ja kodutööd on neile tihti ebameeldivad. Nad eelistavad arvutis olla või niisama puhata. Sel moel püüavad nad vältida vastutust ja pinget. (McCloskey & Scielzo 2015) Õppekohustustest kõrvale hoidmine lubab õppijatel vältida tunnet, kui nad ülesandega läbi kukuvad. Näiteks, kui üliõpilasel on vaja teha väga raske test ja ta kardab, et ei saa hakkama, paneb ta vastutuse välistele põhjustele. Seega segab üliõpilane end teadlikult mõne muu tegevusega ja paneb ebaõnnestumise selle tegevuse süüks. Stressirohkes olukorras ignoreerivad viivitajad tähtaegu. (Steel 2007)

Sotsiaalsed tegurid, nagu sõbrad või perekond, võivad samuti takistada tähtaegadest kinnipidamisest. Neid tegureid nimetatakse üheks peamiseks põhjuseks, miks prokrastineerijad õppeülesandeid edasi lükkavad. (Schraw, Wadkins & Olafson 2007; McCloskey & Scielzo 2015) Traditsiooniliselt on üliõpilased noored täiskasvanud vanuses 18–23 aastat. Sellele vanusele on omane sotsiaalsete oskuste arendamine ja iseseisvuse saavutamine. Üliõpilased

püüavad tasakaalustada oma aega pere, sõprade ja tööga. Aga kui lisaks sellele soovivad nad arendada oma iseseisvust, võivad nad valida koolitöö asemel sõpradega suhtlemise. (McCloskey & Scielzo 2015)

Varasemad uuringud nimetavad ajaplaneerimist üheks akadeemilise prokrastineerimise põhjuseks (Solomon & Rothblum 1984). Eesmärgi saavutamiseks koolikeskkonnas peavad üliõpilased osalema õppetöös ja tähtaegadest kinni pidama. Suur õppetöökoormus (sh kodused tööd) nõuab tavaliselt inimeselt ajaplaneerimisoskust. Halb ajajuhtimine võib viia selleni, et ülesande tähtaeg ununeb, ebameeldiv õppetegevus lükatakse tahtmatult viimasele minutile või keskendutakse muudele, vähemolulistele tegevustele selle asemel, et sooritada õppeülesandeid. (McCloskey & Scielzo 2015)

Tegevusvõime on inimese võime alustada, planeerida ja ellu viia erinevaid tegevusi või ülesandeid (Mish 1994). Kui üliõpilasel see võime puudub, ei pruugi ta õigel ajal ülesannet lõpetada, kuna tal ei ole selleks vajalikku tõekehju. Motivatsiooni või tegevusvõime puudumist mainiti kui üht prokrastineerimise põhjust. Üldiselt õpivad üliõpilased paremini, kui nad on motiveeritud. Motivatsioon on soov saavutada eesmärk. See võib olla kas sisemine või väline. (McCloskey & Scielzo 2015) Isiklik algatus- ja tegevusvõime on kõige sarnasem sisemise motivatsiooniga. Need üliõpilased, kellel on kõrge isiklik algatusvõime ja sisemine motivatsioon õppetöö lõpetamiseks, prokrastineerivad vähem. (Carden, Bryant & Moss 2004; McCloskey & Scielzo 2015) Isiklik initsiatiiv haakub kognitiivse teooriaga, kuna mõlemad rõhutavad inimese aktiivset rolli õppimisel, probleemilahendamisel ja eneseregulatsioonil.

Eestis on akadeemiline prokrastineerimine, eriti võõrkeeleõppe kontekstis, endiselt vähe uuritud teema, mistõttu puudub selge ja põhjalik arusaam selle fenomeni ulatusest ja eripäradest (Arand 2016). On riike, nende hulgas Eesti, kus see mõiste on vähe tuntud (Aus jt 2014). Bakalaureuse- ja magistritöodes, kus uuritakse prokrastineerivat käitumist kooli kontekstis, ei ole viidatud peaaegu mitte ühelegi Eesti konteksti avavale allikale (vt Tiidus 2014; Mahsudjan 2017; Sepp 2023). On uuritud üliõpilaste prokrastineerimiskäitumise põhjust (nt Mahsudjan 2017), aga mitte võõrkeeleõppe kontekstis.

1.3. Prekrastineerimine

David Rosenbaum, Lanyun Gong ja Cory Adam Potts (2014) jõudsid prekrastinatsiooni fenomenini ootamatult. Nad analüüsisid inimkeha motoorsete oskuste eripärasid. Katses osales 257 õpilast. Nad pidid läbima vahemaa, korjama teel ühe kahest müntidega täidetud ämbrist ja tooma selle finišisse. Üks ämber seisis finišijoonest kaugemal, teine aga sellele lähemal.

Teadlased ootasid, et õpilased võtavad teise ämbri, kuna see oli finišile lähemal, kuid enamik osalejaid valis esimese ämbri, kuigi nad pidid seda kauem vedama. Analüüsidest sellist käitumist jõuti järeldusele, et õpilased jagasid oma ülesande kaheks osaks: tõsta ämber üles ja viia see finišisse. Sel põhjusel täitsid nad esimese ülesande kiiremini, vaatamata sellele, et teine ämber oli finišile lähemal. Hiljem korraldati analoogset katset. Uurijad kasutasid tennisevallidega täidetud anumaid ja muutsid katse ajal nende kogust, vahemaad ja tööjuhiseid. Tulemuseks märgati osalejate seas sama prekrastineeriva käitumise mustrit. Mõlemad uuringud olid esimesed, mis keskendusid individuaalsetele erinevustele niisuguses käitumises ja nende seosele juba olemasolevate isiksuse konstruktsioonidega. (Gehrig, Münscher & Herzberg 2023)

Isiklike konstruktsioonide teooria kohaselt arendavad inimesed välja isiklikud konstruktsioonid ehk vaimsed raamistikud selle kohta, kuidas maailm toimib. Seejärel kasutatakse neid oma hoiakute ja kogemuste mõtestamiseks. (Hampson 2019) Prekrastineerijal on soov ära teha kõik oma kohustuslikud tegevused (ükskõik kas paberil või mõtetes). Sel juhul ta eriti ei hooli objektiivsest reaalsusest ja oma ressurssidest. Väidetakse, et inimesed alustavad ülesannete tegemist varakult, et vähendada kognitiivset ja emotsionaalset pinget. Kognitiivse pinget vähendamise hüpoteesi kohaselt aitab ülesande kohene lahendamine vähendada negatiivseid emotsioone, sealhulgas ärevust, mis on seotud keerulise ülesande meelest hoidmisega. Selle viivitamatut täitmist alustavad kõrge enesekontrolliga inimesed. (Adachi & Adachi 2024)

Christopher Gehrigi, Johann-Christoph Münscheri ja Philipp Yorck Herzbergi (2023) uurimuse tulemused näitavad, et prekrastineerimine on midagi enam kui lihtsalt prokrastineerimise vastand. Kyle S. Sauerbergeri (2019) töö näitas positiivseid seoseid prekrastinatsiooni ja iseloomuomaduste vahel (Gehrig, Münscher & Herzberg 2023). Mitmed uuringud (Rosenbaum, Gong & Potts 2014; Sauerberger 2019) on leidnud väga sarnaseid prekrastineerimise tasemeid, mis viitab sellele, et prekrastineerimises esineb püsivaid individuaalseid erinevusi. (Gehrig, Münscher & Herzberg 2023) Prekrastineerimine peegeldab inimese reaktsiooni ajale (Rosenbaum & Sauerberger 2019) ja võib olla potentsiaalselt seotud inimese ajaperspektiiviga. Uuringu põhjal võib järeldada, et inimesed, kellel on tugev tulevikule orienteeritus, kipuvad prekrastineerima. Nad soovivad võimalikult kiiresti praeguse ülesande lõpetada ja suunata rohkem vaimseid ressursse pikaajaliste eesmärkide ning plaanide elluviimisele. (Ma & Zhang 2023)

Inimestel, kellel on suur kognitiivne koormus, ehk neil, kes hoiavad ülesannete täitmist meelest, oli prekrastineerimise määr oluliselt kõrgem võrreldes nendega, kellel on väiksem kognitiivne koormus. Kui on vaja täita mitut ülesannet, mõjutab töömälu maht eesmärgi valikut. Inimesed ei soovi pikka aega hoida oma töömälu vajadust tegeleda ühe asjaga, vaid kipuvad

hoopiski üht asja oma vaimsest ülesannete nimekirjast eemaldama. Nad juhivad pöhimõtted „tehtud ja unustatud“. (VonderHaar, McBride & Rosenbaum 2019; Ma & Zhang 2023)

1.4. Prokrastineerimise olemus võõrkeeleõppes

Prokrastineerimise olemust võõrkeeleõppes on uuritud vähe (Khooei-Oskooei, Ahangari & Seifoori 2022). Olemasolevad uurimused viitavad sellele, et prokrastineerimisega koos esinevad tihti emotsionaalsed seisundid, nagu ärevus, depressioon ja hirm (Tibbett & Ferrari 2015). Viimase 23 aasta uuringud on näidanud selget seost prokrastineerimise ja stressi vahel (Sirois & Tosti 2012; Sirois 2014; Sirois 2023). Pikaajalised stressirohked tingimused võivad raskendada meeleolu reguleerimisoskust ja seeläbi suurendada kalduvust prokrastineerimisele (Sirois 2023). Eesti kontekstis läbiviidud uurimistöö tulemused (Mahsudjan 2017) viitavad sellele, et akadeemilise prokrastineerimise põhjused on suurel määral universaalsed. Sageli esinevad motiividena kalduvus eelistada meeldivamaid või vähem pingutust nõudvaid asendustegevusi ning hirm läbikukkumise ees, mis pärsivad ülesandega alustamist ja soodustavad edasilükkavat käitumist.

Erinevalt akadeemilisest prokrastineerimisest üldiselt, on vähe teavet, kuidas keeleärevus mõjub üliõpilaste prokrastineerimisele võõrkeele õppimise kontekstis. Larysa Zasiékina ja Olena Zhuravlova väidavad, et madal keeleoskus avaldab mõju välisüliõpilaste prokrastineerimisele, mis väljendub ülesannete edasilükkamises. Keeleärevus võib olla tõsiseks takistuseks efektiivsele suhtlemisele ning suurendada akadeemilise tegevuse edasilükkamist. (Zasiékina & Zhuravlova 2019) Need tulemused toetavad Julia Reichenbergeri, Joshua M. Smythi ja Jens Blecherti (2018) uurimust, kus leiti, et hirm hindamise ees on tugev sotsiaalse ärevuse näitaja. Seda süvendavad mured võimalike ebaõnnestumiste pärast sotsiaalsetes suhetes ja hirm grupist välja langemise ees. Uuringust (Zasiékina & Zhuravlova 2019) võib järeldada, et kui üliõpilased ei ole vastuvõtlikud sotsiaalsele ärevusele, siis uued kultuurilised tingimused ja keelebarjäär akadeemilisel maastikul ei ennusta prokrastineerimist. See arusaam peaks aitama vähendada sotsiaalse ärevuse ilminguid üliõpilastes. Siiski on raske olla mitte vastuvõtlik sotsiaalsele ärevusele, kuna see on loomulik osa paljude inimeste kogemusest.

Võõrkeele õppimine nõuab rasket tööd ja pühendumist, eriti juhul, kui õppijad ei ela riigis, kus sihtkeel on suhtluskeel (Bekleyen 2017), aga isegi kui nad elavad keelekeskkonnas ja õpivad seda keelt teise keelena, saavad nad vähem loomulikku ja mitmekesisest keelelist sisendit

– näiteks igapäevast kõnet, meediat, slängi ja kultuuriviiteid – kui emakeelekõnelejad, mistõttu on nende motivatsioon madalam (Kitsnik 2025). Oma keeleoskuse parandamiseks peavad õppijad arendama erinevaid suhtluse toiminguid- ja strateegiaid. Nad peavad kuulama ja lugema tekste, et paremini öeldust / kirjutatust aru saada; peavad looma kirjalikke ja suuliseid tekste nii klassis kui ka väljaspool seda. Kuna võõrkeeleõpe nõuab paljude toimingute samaaegset täitmist, võib prokrastineeriva käitumise uurimine teha selgemaks üliõpilaste õppimisharjumused selles valdkonnas. (Bekleyen 2017)

Teadlased (nt McCloskey & Scielzo 2011; Karataş 2015) rõhutavad prokrastineerimise negatiivset mõju õppeprotsessile ja õpitulemustele. Kui ülesannete täitmist lükatakse kogu aeg edasi ja neid tehakse vahetult enne esitamist, kannatab lõpptulemus (Aus jt 2014). Sellest võib järeldada, et negatiivne mõju avaldub ka võõrkeelte õppimisel, kuna see on pikk ja aeganõudev protsess. Võõrkeeleõppes ei ole kiire tulemuse ega kohese edu saavutamine iseloomulik. (Savina & Ščerbakova 2021) Seni läbiviidud uuringud on leidnud, et mida tugevam on prokrastineerimine, seda halvemad on õppesaavutused võõrkeeleõppes (Akpur 2017; Asmalı & Sayın 2022).

Irina A. Zimnjaja (1991) käsitleb võõrkeele õppimist kolme põhijoone seisukohalt. Need on abstraktsus, piiritus ja heterogeensus. Abstraktsus tähendab seda, et võrreldes teiste õppeainetega ei anna võõrkeele omandamine inimesele otseseid teadmisi tegelikkusest. Võõrkeele õppimine on piiritu ehk lõputu, kuna on võimatu seda täielikult ära õppida. Võõrkeele õppimine on heterogeenne ehk mitmekesine. Ei ole võimalik õppida näiteks fonoloogiat ja kasutada seda ilma võõrkeele sõnavara või grammatikata, kuna need oskused on omavahel tihedalt seotud ja üksteist täiendavad. Võõrkeele abstraktsus, piiritus ja heterogeensus, samuti aga regulaarne kasutamine, on vältimatud tingimused heade tulemuste saavutamiseks. Samuti ei eelda see kõrge taseme saavutamist lühikese aja jooksul. Kui õppuritele tundub, et võõrkeelte õppimine ei too progressi, kalduvad nad prokrastineerima. (Savina & Ščerbakova 2021)

Prokrastineerimist on analüüsitud ka motivatsiooni kontekstis (Ryan & Deci, 2000). Madala akadeemilise prokrastineerimise tasemega inimesed on motiveeritud nii sisemistest kui ka välistest motivaatoritest. Kõrge prokrastineerimise tasemega inimesed on seevastu enamasti motiveeritud välistest teguritest. (Quispe-Bendezú 2020; Shaked & Altarac 2022) Leiti, et mida väiksem on motivatsioon õppida võõrkeelt, seda kõrgem on akadeemiline prokrastineerimine (Kandemir 2014; Bekleyen 2017). Eunju Lee (2005) väidab, et kõrge prokrastineerimine oli seotud enesemääratud motivatsiooni puudumisega. Inimesed ei keskendunud tegevusele täielikult ega süvitsi, ei nautinud seda, ei olnud ülesandest täielikult haaratud. Teise keele

õppimise motivatsioon viitab sellele, kuivõrd inimene on keele õppimisele pühendunud, lähtudes sisemisest soovist ja rahulolust, mida ta selle tegevuse käigus kogeb (Alizadeh 2016). Väliste tegurite hulka, mis võivad motivatsiooni vähendada, kuuluvad õppematerjalid, liigne keskendumine testidele, samuti õppemeetodid, mis sisaldavad mittekommunikatiivseid lähenemisviise, nagu grammatika-tõlke meetod, mille peamine fookus on meeldejätmisel (Sampson 2016; Keiko 2019). Olulised tegurid, mis pidurdavad sisemist motivatsiooni, on huvi ja selgete eesmärkide puudumine. (Keiko 2019)

Akadeemiline prokrastineerimine võõrkeeleeõppes on tihedalt seotud ka ärevusega (Zasiakina & Zhuravlova 2019). Ärevusega kaasneb ebameeldiv tunne, mil õppija on pinges, rahutu või isegi kardab midagi (Oltmanns & Emery 2019). Negatiivsed emotsioonid takistavad üldiselt inimeste osalust ja aktiivsust tunnis (Kitsnik 2019). Ärevus võib esile kutsuda negatiivset käitumist, nagu ülemõtlemist ja stressreaktsiooni, samuti kehalisi sümptomeid, nagu unetust ja südamepekslemist. Kui inimesed õpivad võõrkeelt ja tunnevad selliseid tundeid, tekib neil ärevus, mistõttu nad väldivad ülesannete täitmist, et leevendada oma ärevustunnet. See viibki prokrastineeriva käitumiseni. Kuigi prokrastineerimine võib ajutiselt ärevust vähendada, suureneb ärevus pea veelgi, kuna pooleliolevad akadeemilised ülesanded tekitavad veelgi tõsisemat ärevust. (Zhang & Zhang 2022)

Teadlased toovad välja, et akadeemilist edasilükkamist teise keele õppimisel võivad mõjutada nii sisemised tegurid, nagu läbikukkumishirm ja madal enesetõhusus, kui ka välised tegurid, nagu õppija vastumeelsus ülesannete suhtes ja karistuse kartus (Martínez & Witten 2013). Sellised tegurid, nagu hea ajaplaneerimisoskus, siirus ja isiklik initsiatiiv võivad vähendada akadeemilise edasilükkamise taset võõrkeelee õppimisel. Siirus on seotud õpilaste pühendumuse, tõsiduse ja keskendumisega oma ülesannete täitmisel. Kui õpilasi ei kõida tehtav ülesanne, võivad nad kergesti lasta end häirida välistest teguritest või olukordadest. (Wirajaya, Padmadewi & Ramendra 2020) Kui õppurid ei oska oma emotsioone reguleerida, võib kannatada nende valmisolek suhelda teistega võõrkeeles. Sellisel juhul keskenduvad nad oma negatiivsetele tunnetele, mis viib selleni, et nad ei soovi võõrkeeles kõnelda. Kui nad on harjunud suhtlust edasi lükkama, kaob neil võimalus seda arendada. (Keiko 2019) Prokrastineerimine võib negatiivselt mõjutada ka suhteid teiste inimestega, kuna uuringute tulemuste põhjal on prokrastineerijad sagedamini üksildased (Steel & Ferrari 2013).

Võõrkeeleeõpetajate ülesanne on luua klassis tingimused, kus õppijatel on võimalus rääkida õpetatavat keelt koos kaasõppuritega. Seda on eriti vaja, kui tahetakse arendada rääkimisoskust. Valitud õppetegevused peavad olema huvitavad ja vastama õppija keeletasemele. (Kitsnik & Mikk 2025) On teada, et keelt peab kasutama, et seda saaks alateadlikult omandada, seega on

küllaltki palju tähelepanu saanud ka selline termin nagu *willingness to communicate*. Huvi suhtlemisvalmiduse (*willingness to communicate*) vastu pärineb otse klassiruumist. Kuigi õppijatel on võrreldavad oskused, kasutavad mõned pakutavaid võimalusi ja osalevad aktiivselt ülesannete täitmisel, samas kui teised räägivad vähe või üldse mitte. Motivatsioon on üks peamisi tegureid, mis ennustab võõrkeeleeõppe edu (Dörnyei & Ryan 2015), aga ka suhtlemisvalmidus mängib tähtsat rolli (Leeming jt 2024).

Mitmed teadlased (Davis & Abbitt 2013; Asmalı Sayın 2022) on tegelenud akadeemilisest edasilükkamisest tingitud probleemide ennetamisega. On pakutud, et üliõpilasi peab aktiivselt kaasama õppeprotsessi, arendama nende digipädevusi, et nad saaksid hõlpsasti kasutada erinevaid keeleplatvorme. Samuti mängib suurt rolli õpistrateegiate tutvustamine (Granström 2024). Positiivne tagasiside üliõpilase õpiülesannetele leevendab prokrastineerimise taset. Samuti soovitatakse kasutada igasuguseid ajaplaneerijaid, mis omakorda aitavad prokrastineerijatel paremini oma tegevusi korraldada. (Asmalı & Sayın 2022) Mängulised õppekeskkonnad ja mängustatud õppetegevused vähendavad edasilükkamise harjumust ja suurendavad osaleja aktiivsust ning haaratust. Aktiivõppe meetodite kasutamine keeletunnis kaasab õppijaid õppeprotsessi. Näiteks rääkimisioskuse arendamiseks on vaja rohkem autentseid rääkimisülesandeid. (Asmalı 2018; Kitsnik 2019; Kitsnik & Mikk 2021) Enesetestimine aitab õppijal tuvastada, mida ta juba teab ja mida veel mitte, võimaldades seeläbi teadlikumat õppimise juhtimist ning vältides illusiooni teadmiste omandamisest. Hajutatud õppimine ehk materjali jaotamine mitmele õppimisseansile vähendab kognitiivset ülekoormust. Mõlemad strateegiad aitavad õppijal saavutada järjepidevust õppimises, mis on võtmetähtsusega prokrastineerimise ennetamisel. (Dunlosky jt 2013) Samas on väga tähis, et õpetaja suudaks ennetada negatiivsete tunnete tekkimist võõrkeeletunnis. Näiteks liiga raske ülesande puhul on oluline seda läbi viia nii, et see oleks jõukohane, jagades ülesande väiksemateks osadeks ning andes õppijale piisavalt aega igaks sammuks. Kui õppija tajub end turvalise ja motiveeriva keskkonna osana, väheneb tal keeleärevus. (Kitsnik 2019)

1.5. Prekrastineerimise olemus võõrkeeleeõppes

Kuna prekrastineerimine on suhteliselt uus mõiste (Adachi & Adachi 2024) ja võõrkeeleeõppe kontekstis on seda veel väga vähe uuritud, ei leidnud ma teadusartikleid, mis käsitlevad seda seoses võõrkeeleeõppega. Magdalena Kolarova (2024) väidab, et võõrkeeleeõppes esineva prekrastineerimise peamised põhjused on soov ülesanded kiiresti lõpetada, ärevuse leevendamine ja perfektsionism. Prekrastineerimine võib keeleomandamisele avaldada

märkimisväärset mõju, mis väljendub õppimise kvaliteedi languses, läbipõlemises ja pealiskaudses arusaamises õpitavast materjalist (samas).

Prekrastineerimine aitab säästa kognitiivset energiat, mida saavutatakse mälu koormuse vähendamise abil (Fournier jt 2019). Võib eeldada, et see kehtib ka võõrkeelte õppimise kohta. Kui ülesanne tekitab inimeses hirmu või ärevust, püüab prekrastineerija selle ära teha nii kiiresti kui võimalik. On leitud, et mida rohkem ei meeldinud üliõpilastele õppeaine, seda kiiremini esitasid nad tehtud ülesanded. See tuleneb sellest, et nad soovivad kiiresti vabaneda sellest, mis neile ei meeldi. Samas on leitud, et raske ülesandega alustamine vähendab negatiivseid emotsioone, sealhulgas ärevust, mis on seotud keerulise ülesande meelepidamisega. (Adachi & Adachi 2024) Mõlemal poolel on vastuolulisi tulemusi. Võib oletada, et kui üliõpilane tajub keele- või suhtlusärevust ja omab madalat motivatsiooni, võib ta nii prokrastineerida kui ka prekrastineerida.

Võõrkeele õpetamisel soovitatakse liikuda lihtsamatest teemadest keerulisemate juurde (Ellis 1994). Ka testid algavad sageli lihtsate küsimustega. Nende lahendamine soodustab õppimist, sest tekitab rohkem positiivseid emotsioone (Adachi & Adachi 2024). Kuna ma ei leidnud teadusartikleid, mis käsitlevad prekrastineerimist võõrkeeleõppes, võib eeldada, et prekrastineerimise üldised uuringud (nt Rosenbaum & Sauerberger 2019; Sauerberger 2019; Gehrig, Münscher & Herzberg 2023), sealhulgas need, mis käsitlevad selle põhjuseid ja tagajärgi (VonderHaar, McBride & Rosenbaum 2019; Ma & Zhang 2023), on vähemalt osaliselt ülekantavad ka võõrkeeleõppe konteksti. Tõhus on keelekasutamise harjumuste kujundamine (*habit formation*), et tekiks järjepidevad sisend–väljund–suhtlus mustrid, mis on keeleomandamise baastingimused. Võõrkeele õppimine (eksplitsiitne) ja omandamine (implitsiitne) peavad käima käsikäes ja toetama teineteist. See peab olema järjepidev protsess, millel on kindel eesmärk, sisemine või väline motivatsioon, suhtlemistahe, keele- ja õpistrateegiate tundmine, madal keele- ja suhtlusärevustase.

2. Metoodika

Magistritöös on kasutatud kombineeritud uurimisviisi. Kvalitatiivse ja kvantitatiivse meetodi kombinatsioon võimaldab saavutada märksa rohkem, kui traditsioonilised kvantitatiivsed või kvalitatiivsed uurimistööd (White 2002: 513). Kvantitatiivseid andmeid koguti enesekohase küsimustikuga, mis võimaldas mõõta prokrastineerimise ja prekrastineerimise harjumusi suuremal valimil. Kvalitatiivseid andmeid koguti fookusgrupi intervjuudega, sest „see võimaldab minna sügavuti ja jõuda uurimisega varjatumatesse valdkondadesse, uurida tundlikke ja delikaatseid teemasid, mis ei ole kättesaadavad küsimustikega“ (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005: 192).

2.1. Valim

Valim kujunes tõenäosusliku valimi hulka kuuluva klastervalimi põhimõttel, kus õe õppekava klastriks oli kursus. Selles empiirilises uurimuses kattus valim üldkogumiga. Uurimisse kaasati klasteri iga liige. Valimiks sai valitud õe õppekava üliõpilased mitmel põhjusel. Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis on see kõige arvukam õppekava ja peale selle õpivad tulevased õed nii eesti kui ka vene keelt. Valiku tegemisel oli oluline ka asjaolu, et õe õppekavas on kõige rohkem üliõpilasi, kelle emakeel ei ole eesti keel. Võrreldes näiteks füsioterapeutide õppekavaga, kus eesti keele õpet ei toimu, võimaldab õe õppekava paremini analüüsida võõrkeeleeõppe kogemusi ja väljakutseid.

Kutse kvantitatiivses uuringus osalemiseks saadeti koos küsimustiku lingiga Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe õppekava üliõpilaste listi, kus pöördudes õppurite poole tutvustati uuringu eesmärki, selgitati, et küsimustiku täitmine on vabatahtlik, kirjutati anonüümsuse tagamisest ja et kogutud andmeid kasutatakse vaid teaduslikel eesmärkidel ning määratleti täitmise aeg. Osalejatele anti teada, et kõiki andmeid töödeldakse kooskõlas andmekaitseadusega ja andmed kustutakse kohe pärast uuringu lõppu. Samuti üliõpilasi teavitati, et lähtutakse Heast teadustavast (Tartu Ülikooli eetikakeskus 2017).

Kiri saadeti 818-le esimese kuni neljanda kursuse üliõpilasele, kellest 35 viibisid akadeemilisel puhkusel ja sel põhjusel ei pruukinud nad oma e-kirju lugeda. Küsimustiku täitis 261 üliõpilast (31,9% kogu valimist), mistõttu võib öelda, et valim on esinduslik. Vastajate hulgas oli 202 eestlast (77,4%), 57 venelast (21,8%) ja kaks ukrainlast (0,8%). Õppevormilt 219 üliõpilast (83,9%) õppis põhiõppes ja 42 üliõpilast (16,1%) õppis tsükliõppes. Õpingute kõrvalt töötab 152 õppurit (58,2%) ja ei tööta 109 õppurit (41,8%).

Noorim vastaja oli 18 aastat vana, kõige vanem 56 aastat vana. Keskmine vanus oli 26 (SH=9). Suurima vanuserühma moodustasid 18–21-aastased (47,5%), 22–30-aastaseid oli 27,76%, teiste vanuserühmade esindajaid oli mõnevõrra vähem.

Kvalitatiivse andmekogumismeetodina kasutasin fookusgrupi intervjuusid. Selleks moodustasin neli väiksemat tõenäosuslikku valimit, millest kaks koosnesid viiest ja kaks kuuest üliõpilasest. Vastavalt kvantitatiivse klasteranalüüsi tulemustele jagunesid vastajad kahte klastrisse vastavalt sellele, kas nende puhul domineeris prokrastineeriv või prekrastineeriv käitumine. Fookusgruppide moodustamiseks rakendati lihtsa juhuvalimi moodustamise põhimõtet. Valimist, mille maht oli määratud, valiti juhuslikkuse alusel 11 üliõpilast, kes küsimustiku täitmise tulemusel osutusid prokrastineerijateks, ja 11 prekrastineerijateks. Samal ajal jälgisin, et eesti keelt teise keelena kõnelejate arv oleks suurem. Juhuslikkuse tagamiseks kasutasin juhuslike arvude tabelit, mille koostas Excelis juhuslike arvude generaatoriga. Niiviisi sai täidetud nõue, et „igal subjektil oli võrdne võimalus valemisse sattuda“ (Õunapuu 2014: 140). Nendele üliõpilastele saadeti koolimeilile kutse. Kuna mõni ei avaldanud soovi intervjuul osaleda, saadeti kutse edasi kõikidele prokrastineerijatele ja prekrastineerijatele palvega asendada loobunud osalejaid. Vabatahtlikud olid leitud. 11 üliõpilast jagati omakorda kaheks fookusgrupiks, milles üks sisaldas viit ja teine kuut üliõpilast. Mõlema rühmaga viidi läbi intervjuud, mille fookus sõltus sellest, kas tegemist oli prokrastineerijate või prekrastineerijatega.

Kaheks jaotatud fookusgruppides, kus osalesid prokrastineerimisega kokku puutunud üliõpilased, oli kaks üliõpilast, kelle emakeel oli eesti keel, ning üheksa üliõpilast, kelle emakeel ei olnud eesti keel. Gruppides, kus osalesid prekrastineerijad, oli samuti kaks üliõpilast, kelle emakeel oli eesti keel, ning üheksa, kelle emakeel ei olnud eesti keel. Kõigi mitte-eesti emakeelega üliõpilaste eesti keele oskus vastas vähemalt B1 tasemele, eesti keelt emakeelena kõnelejate vene keele tase oli samuti vähemalt B1. Kuna enamiku fookusgrupi liikmete emakeel ei olnud eesti keel, võimaldas see keskenduda eelkõige eesti keele kui teise keele omandamisega seotud teemadele.

2.2. Andmekogumine

Uuringu kvantitatiivse osa läbiviimiseks kasutasin mõõteinstrumendina enesekohast küsimustikku (Õunapuu 2014: 159). Küsimustik (Lisa 1) koosnes kahest osast, millest esimene sisaldas 25 väidet prokrastineerimise kohta (McCloskey & Scielzo 2015) ja teine 10 väidet prekrastineerimise kohta (Gehrig, Münscher & Herzberg 2023). Mõlemad skaalad on autorite

poolt varem valideeritud. Siserelevantsuse analüüs andis tugeva relevantsuse kordaja (vt 2.3.1). Küsimustik oli koostatud Google Formsis. Selle alguses küsiti vastajatelt taustaandmeid: vanust, rahvust, õppevormi ja kas ta töötab õpingute kõrvalt. Lõpus paluti soovi korral jätta oma ees- ja perekonnanimi selleks, et oleks hiljem võimalik kutsuda vabatahtlikke järeluuringusse. Küsimustiku väited, mida vastaja pidi hindama, olid tõlgitud inglise keelest eesti keelde. Vastajad hindasid väiteid 5-pallisel Likerti skaalal, kus 1 tähendas „pole üldse nõus“ ja 5 „olen väga nõus“. Enne küsimustiku jagamist viidi selle arusaadavuse ja üheselt mõistetavuse hindamiseks läbi testimine mitme minu kaasüliõpilasega. Tagasiside põhjal täiendati ja sõnastati osa küsimusi ümber, säilitades nende algse mõtte. Küsimustele vastamiseks oli TTHKK-i üliõpilastel aega üks nädal (10.09.2024–16.09.2024). Siis saadeti meeldetuletus ja aega pikendati veel ühe nädala võrra kuni 24.09.2024.

Kuna kvantitatiivne andmete kogumine võimaldas mul vastata ainult esimesele püstitatud uurimisküsimusele, kogusin andmeid ka kvalitatiivselt. Kvalitatiivses uurimistöös osas viisin läbi neli poolstruktureeritud intervjuud nelja erineva fookusgrupiga, kus üks prokrastineerijate ja prekrastineerijate grupp koosnes viiest üliõpilasest ning teine kuuest üliõpilasest. Intervjuud toimusid ajavahemikus 25.02.2025–27.02.2025. Mõiste *fookus* tähistab siin kahte aspekti: teemalist keskendumist ning sihtrühma määratlust (Õunapuu 2014: 173). Grupiintervjuu eeliseks on see, et osalejad saavad keerukate teemade korral üksteist toetada. Puudusteks aga teiste inimeste kohalolek, mis võib moonutada vastamist, või ühe inimese liigne domineerimine vestluses. (Bell & Campbell 2014)

Materjal sisaldas mitmetahulisi ning süvitsi minevaid kvalitatiivseid andmeid (Õunapuu 2014: 159). Kvalitatiivne uurimismeetod aitas mul uurida teemat sügavuti ja leida vastused teisele, kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele ehk mis põhjusel üliõpilane prokrastineerib või prekrastineerib võõrkeeleõppes, mis probleemid tal seoses selliste harjumustega tekivad, millised ennetamise võimalused on olemas. Intervjuu teel saadud andmed andsid rikkaliku sisendi arutelu kirjutamiseks.

Kõik neli intervjuud (Lisa 2) viisin läbi veebirakenduses Teams. Selline lähenemine oli tingitud asjaolust, et erinevad üliõpilased viibisid intervjuu ajal eri kohtades, kus läbisid praktikat. Kõik intervjuud salvestasin ja transkribeerisin MS Wordis oleva funktsiooni abil, vead parandasin käsitsi. Prokrastineerimise teemal toimunud intervjuud kestsid keskmiselt 90 minutit, prekrastineerimisele pühendatud intervjuud kestsid keskmiselt 60 minutit. Kõik intervjuud olid poolstruktureeritud, mis andis mulle võimaluse intervjuu käigus esitada lisaküsimusi. Enne intervjuude läbiviimist piloteerisin küsimusi ja nende mõistetavust kahel üliõpilasel, kes olid küsimustiku täitnud ja kellest üks oli prokrastineerija ja teine

prekrastineerija. Enne fookusgruppidega kokkusaamist kandsin muudatused küsimustesse. Muudatused olid tingitud mitmest asjaolust. Kõigepealt kohandasin küsimused sõltuvalt sihtrühmast: proovintervjuul pöördusin ühe inimese poole, keda sinatasin, aga fookusintervjuul esitasin küsimused kõigile korraga, sellepärast valisin *teie*-vormi. Peale selle selgus, et mõne küsimuse sisu kordus ühel või teisel viisil erinevas kohas. Oli palju suletud küsimusi, mis asendasin avatud küsimustega. Vahel ei saanud intervjuueriv väga hästi küsimusest aru ja sellepärast pidin selle ümber sõnastama. Prooviintervjuu vastuste analüüsi käigus tuvastasin teemasid, mis vajasisid täiendavat uurimist, nt ei olnud osalejatele piisavalt selge, millised võivad olla prekrastineeriva käitumise ennetamise võimalused (Lisa 2).

Intervjuu alguses põhjendasin selle läbiviimise vajadust, tutvustasin uurimise eesmärki ja selgitasin intervjuu ülesehitust ja kulgu. Rääkisin ka anonüümsuse tagamisest, andmete eetilisest kasutamisest ja võimalusest keelduda küsimustele vastamisest. Samuti rääkisin märkmete tegemisest intervjuu ajal. Osalejatelt küsisin luba intervjuu salvestamiseks ja seejärel esitasin täpsustavaid küsimusi üliõpilase vanuse, rahvuse, õppevormi ja töötamise kohta. Palusin, et intervjueeritavad kasutaksid kaamerat, sest väga tähtis on näha vastaja kehakeelt, mis tihti aitab vältida arusaamatusi. Mitteverbaalne suhtlus annab võimaluse lisaküsimusteks (Bell & Campbell 2014).

Enne intervjuu algust selgitasin osalejatele, et kasutan vestluses üldist terminit *võõrkeeleõpe*, kuid palusin neil mõelda seejuures vene või eesti keele õppimisele, sõltuvalt nende emakeelest. See aitas täpsustada arutelu fookust ja tagas, et vastajad lähtuksid küsimustele vastates isiklikust kogemusest. Alustasin soojendusküsimustest, millele järgnesid põhiküsimused ja lõpetuseks küsisin „Mida te soovite veel teema kohta lisada?“ Fookusintervjuu soojendusküsimused pidid aitama osalejatel lõõgastuda, häälestuda teemaga seotud mõtetele ning luua avatud ja usalduslik õhkkond. Intervjuu lõpus tänasin osalejaid.

2.3. Andmeanalüüs

2.3.1. Kvantitatiivne andmeanalüüs

Kuna magistritöös kasutatud andmed on nii kvantitatiivsed kui ka kvalitatiivsed, töödeldi neid erinevalt. Kvantitatiivne andmetöötlus viidi läbi statistilise andmetöötlusprogrammidega JASP 0.19.1 ja SPSS 28.0. Esimese sammuna andmed valmistati ette ja korrastati Excelis. Üks vastus oli rikutud. Üliõpilane pani vanuse lahtrisse 2, kuid Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õppesüsteemist õnnestus seda üle kontrollida ja sisestada õige vanus. Andmeanalüüsi otstarbeks võib tunnuseid jagada vastavalt nende tüübile arvulisteks ehk kvantitatiivseteks tunnusteks ja mittearvulisteks

tunnusteks ehk kvalitatiivseteks. Pidevate arvtunnuste puhul tuleb vastusevariantidena kõne alla vanus. Mitteamvulised tunnused võib jagada kaheks: nominaaltunnused ja järjestustunnused. (Rootalu 2014) Kõik küsimused (nr 1–35) said järjestustunnuse, kuna tunnuse vastusevariandid olid intensiivsuse põhjal järjestatavad. Nominaaltunnuste puhul annavad vastusevariandid vaid objekti kirjelduse, kuid ei ütle midagi kirjeldatud omaduse intensiivsuse või suuruse kohta (samas). Küsimustikus oli selleks üliõpilaste rahvus, õppevorm ja kas ta töötab või mitte. Erisuunalised väited kodeeriti ümber. Tunnuste tüübina esinesid andmestikus pidev arvtunnus (vanus), nominaaltunnused (rahvus, õppevorm ja töötamine õpingute kõrval) ja järjestustunnused (väidete hinnangud pro- ja prekrastineerimise kohta).

Tarkvara JASP-iga kõigepealt kontrolliti skaalade sisereliaablust. Prokrastineerimise skaala sisereliaabluse kordaja Cronbach α on 0,94, prekrastineerimise skaalal mõnevõrra madalam 0,89, kuid siiski on mõlemad näitajad piisavalt kõrged (Cohen, Manion & Morrison 2007). Seega võib öelda, et mõlemasse skaalasse kuuluvad väited hindavad vastajate prokrastineerimis- ja prekrastineerimiskäitumist usaldusväärsetl. Kirjeldava analüüsi käigus viidi läbi sagedusanalüüs vastajate rahvuse, õppevormi ja töötamiskogemuse tunnustega. Seejärel arvutati vanuse, prokrastineerimise ja prekrastineerimise skaalade keskmised väärtused ja standardhälbed.

Tunnuste vahelise seose hindamiseks viidi läbi korrelatsioonanalüüs. Tulemuste hindamisel arvestati statistilist olulisust – p-väärtus on väiksem kui 0,05. See näitas tõenäosust, et sarnase tulemuseni võib jõuda juhuslikult, on väiksem kui viis protsenti (Masso 2011). Siis kirjeldati seose suunda ja tugevust. Korrelatsioonanalüüsiks kasutati Pearsoni testi, mille näitaja r viitab tugevale seosele, kui see on suurem kui 0,5, ja korrelatsioon on nõrk, kui r on $0,1 < r < 0,3$ (samas).

Korrelatsioonanalüüs võimaldas hinnata tunnuste vahelisi seoseid ja mõista, millised neist seostest võivad osutada oluliseks klasteranalüüsis. SPSS programmis tegin koos juhendajaga klasteranalüüsi, et vaadata, kuidas jagunevad üliõpilased klastritesse lähtuvalt oma pro- või prekrastineerimiskäitumiselt. Kuna klasteranalüüs ei kasuta mitte tavapäraseid andmeid, siis arvutati need eelnevalt ümber Z-skoorideks, mis on andmete standardiseeritud väärtused. See oli vajalik klasteranalüüsi ja ANOVA analüüsi teostamiseks.

2.3.2. Kvalitatiivne andmeanalüüs

Fookusgrupi intervjuudest saadud kvalitatiivseid andmeid analüüsiti induktiivselt, mis tähendab andmetest, mitte teooriast lähtumist. Intervjuu oli vastavalt küsimustiku struktuurile jaotatud teemaplokkideks (prokrastineerimise / prekrastineerimise põhjused, probleemid,

põhjuste ennetamine võõrkeeleõppes) (Lisa 2). Fookusgrupi intervjuude kaudu sooviti saada sügavam arusaam prokrastineerivast ja prekrastineerivast käitumisest. Kvalitatiivse sisuanalüüsi andmetöötlust viidi läbi programmiga QCAmap (Fenzl & Mayring 2017; Mayring 2022), kus esialgu leiti tähenduslikud analüüsiühikud, siis toimus kodeerimine ja kategoriseerimine. Kvalitatiivse uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks reflekteerisin ennast intervjuueerija rollis. Kahjuks ajanappus ei lubanud kaasata kaaskodeerijat.

Teise uurimisküsimuse „Millised on pro- ja prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes TTHKK-s õe põhi- ja tsükliõppe üliõpilastel?“ analüüsi tulemusel kujunes välja kolm suuremat teemat, mis seonduvad prokrastineeriva käitumise põhjustega. Esimene kategooria, mis kujunes välja üliõpilastelt saadud andmete põhjal, oli ajaplaneerimine ja keskkond. Teiseks suureks kategooriaks võib nimetada psühholoogilisi ja emotsionaalseid tegureid ning kolmas kategooria hõlmas ülesande omadustest tulenevaid põhjuseid. Pärast mõlema fookusgrupi intervjuu analüüsi, mis oli läbi viidud üliõpilastega, kes kalduvad prekrastineerima, eristus kaks kategooriat: esimene hõlmas psühholoogilisi ja emotsionaalseid tegureid, teine aga keskendus keskkonnaga seotud teguritele.

Kolmanda uurimisküsimuse „Millised on pro- ja prekrastineerimisest tingitud probleemid võõrkeeleõppes TTHKK-s õe põhi- ja tsükliõppe üliõpilastel?“ analüüsi tulemusel ilmnis kaks kategooriat, mis seonduvad prokrastineeriva käitumise probleemidega. Need kategooriad on järgmised: emotsionaalsed ja psühholoogilised tagajärjed ning akadeemilised tagajärjed ja suhted. Fookusgrupi intervjuude analüüsimise käigus eristus kolm kategooriat, mis kirjeldavad prekrastineerimist mõjutavaid tegureid. Esimene kategooria – psühholoogiline pingeline – kujunes välja vastajate kogemuste ja hinnangute põhjal, peegeldades õppijate isiklikke arusaamu vaimsest koormusest ja stressist uuritava teema kontekstis. Teine kategooria – tulemuste kvaliteedi ja põhjalikkuse probleemid – moodustus korduvate vastusemuistrite ja sarnaste seisukohtade esinemissageduse analüüsi põhjal, kus rõhutati ebatäpsuste ja puudulikkuse negatiivset mõju õppeprotsessile. Kolmas kategooria – grupidünaamikaga seotud surve – kujunes välja empiiriliste andmete võrdlemise ja seostamise tulemusena. Analüüs osutas, et kollektiivsed ootused ja sotsiaalne pingeline mängivad olulist rolli õppimiskäitumise mõjutamisel.

Otsides vastust neljandale uurimisküsimusele „Mis on pro- ja prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes?“, eristus andmeanalüüsi käigus kolm kategooriat, mis seonduvad prokrastineeriva käitumisega: ajaplaneerimine ja keskkond, emotsionaalne ja psühholoogiline areng, õpistrateegiad. Need kajastavad erinevaid ennetusstrateegiaid. Kategooriate kujunemine toimus mitmeetapilise analüüsiprotsessi tulemusena. Esmalt süstematiseeriti vastajate poolt välja toodud lahendusvõimalused ning tuvastati korduvad

teemad. Seejärel võrreldi ja koondati sarnased vastused, mille põhjal moodustusi esialgsed alateemad. Lõplik kategooriate süsteem peegeldab erinevaid lähenemisviise prokrastineerimise ennetamisele ning pakub võõrkeeleõppe kontekstis võimalikke lahendusi selle käitumismustri leevendamiseks. Prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused jagunesid kahte kategooriasse: ajajuhtimine ja planeerimine ning psühholoogiline ja emotsionaalne eneseregulatsioon.

Iga kategooria avab uuritava teema erinevaid tahke ning võimaldab süvitsi mõista vastajate seisukohti ja kogemusi. Kategooriate määratlemine võimaldab tuvastada mustreid ja seoseid, mis on olulised uurimistulemuste tõlgendamisel ning teoreetiliste järelduste tegemisel. Tulemused on koondatud vastavasse peatükki koos valitud tsitaatidega üliõpilaste kõnest, mis peegeldava olulisemaid mõtteid. Selguse huvides on tsitaate kohandatud ja eemaldatud on liigsed ja uuringu seisukohalt ebaolulised osad. Puuduvad tekstiosad on tähistatud sümboliga /.../.

3. Tulemused

Käesolev peatükk jaguneb neljaks alapeatükiks, kus andmeanalüüsi tulemused esitatakse vastavalt uurimisküsimustele ning millest esimene keskendub kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemustele ning kolm järgmist kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemustele.

3.1. Üliõpilaste prokrastineerimise ja prekrastineerimise harjumused

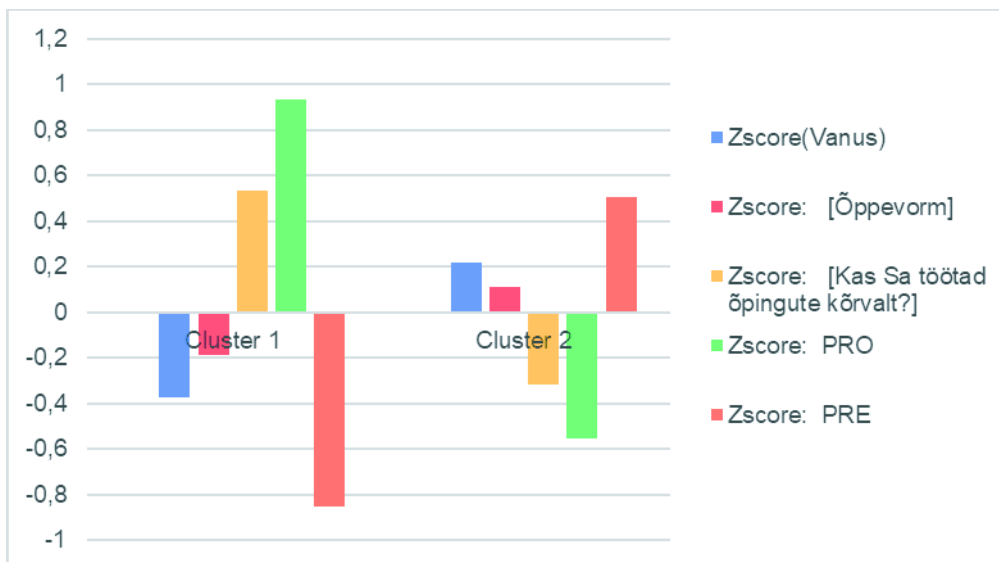
Käesolevas peatükis on esitatud vastus esimesele uurimisküsimusele. Andmeanalüüs näitas, et viiepallisel skaalal kõige madalam mõõdetud prokrastineerimise väärtus on 1, prekrastineerimisel on 1,2. See viitab sellele, et mõnel inimesel on pro- ja prekrastineerimise tase väga madal – nad ei lükka ülesandeid sageli edasi ega täida neid ka viivitamatult. Prokrastineerimise taseme maksimum on suurim väärtus andmetes, mis tähendab, et kõige kõrgem prokrastineerimise tase on 4,4 ja prekrastineerimisel on see 5. Prokrastineerimise skaala keskmine on 2,6 (SH=0,7), mis tähendab, et enamikul uuritavatest inimestest on prokrastineerimise harjumus pigem mõõdukas. Prekrastineerimise tasemete keskmine on 3,4 (SH=0,7), mis näitab, et vastajate prekrastineerimisharjumus on pigem tugev. Ühtlaselt väike standardhälve tähendab, et pro- ja prekrastineerimise tasemed on suhteliselt ühtlased ja enamik inimesi on oma tasemelt keskmise lähedal.

Üliõpilaste vanuse ja õppevormi vahel ilmnes statistiliselt oluline mõõdukas positiivne seos ($r = 0,339$; $p < 0,001$). See tähendab, et vanemad õppijad on pigem tsükliõppes ja nooremad põhiõppes. Üliõpilaste vanuse ja töötamise vahel ilmnes statistiliselt oluline negatiivne nõrk korrelatsioon ($r = -0,155$; $p = 0,012$). See tähendab, et vanemad õppijad töötavad rohkem oma õpingute kõrvalt ja nooremad üliõpilased vähem. Vanuse ja prokrastineerimise vahel ilmnes statistiliselt oluline negatiivne mõõdukas seos ($r = -0,256$; $p < 0,001$). See näitab, et mida kõrgem on vanus, seda madalam on prokrastineerimiskäitumine. Prekrastineerimisel ei ole vanusega statistiliselt olulist seost. See tähendab, et prekrastineerimise harjumus ei sõltu inimese vanusest.

Õppevormi ja töötamise vahel ilmnes statistiliselt oluline nõrk negatiivne seos ($r = -0,2$; $p = 0,01$). See tähendab, et põhiõppe üliõpilased töötavad vähem ja tsükliõppe üliõpilased rohkem. Õppevormi ja prokrastineerimise ning prekrastineerimise harjumuse vahel statistiliselt olulist korrelatsiooni ei ole.

Prokrastineerimise ja õpingute kõrvalt töötamise vahel ilmnes statistiliselt oluline positiivne nõrk seos ($r = 0,12$; $p = 0,049$). See tähendab, et kui üliõpilane ei tööta, siis ta prokrastineerib

rohkem. Prekrastineerimise skoori ja töötamise vahel ilmnnes samuti statistiliselt oluline aga negatiivne nõrk seos ($r = -0,167$; $p = 0,007$). See tähendab, et kui üliõpilane õpingute kõrvalt töötab, siis ta pigem prekrastineerib. Kuna korrelatsioonid viitasid selgetele käitumismustritele, siis viidi läbi klasteranalüüs võttes eristavateks tunnusteks vanus, õppevorm, õpingute kõrvalt töötamine, prokrastineerimis- ja prekrastineerimiskäitumine. Klasteranalüüs näitas, et ilmnunud kaks klastrit eristuvad väga selgelt. Esimese klastri moodustasid üliõpilased ($N=97$), kes on nooremad, õpivad pigem päevaõppes, ei tööta õpingute kõrvalt ja omavad enam prokrastineerimisharjumusi (vt Joonis 1). Teise klastrisse ($N=164$) kuuluvad vanemad üliõpilased, kes õpivad pigem tsükliõppes, töötavad õpingute kõrvalt ja omavad enam prekrastineerimisharjumusi.



Märkus: Õppevorm 0=päevaõpe; 1=tsükliõpe. Kas sa töötad õpingute kõrvalt? 0=jah; 1=ei

Joonis 1. Prokrastineerimis- ja prekrastineerimiskäitumisega õppijate klastrid

ANOVA analüüs näitas, et kõik analüüsi kaasatud tunnused olid statistiliselt olulised. Suurima mõjuga oli õppimine töötamise kõrvalt ($F=52,28$), vähima mõjuga oli õppevorm ($F=5,38$).

3.2. Prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes

See alapeatükk sisaldab vastuse teisele uurimisküsimusele ja toob lähtuvalt kvalitatiivsest andemanalüüsist välja üliõpilaste prokrastineerimise ning prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes.

3.2.1. Prokrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes

Ajaplaneerimine ja töökorraldus mängivad võõrkeeleõppes olulist rolli, mõjutades prokrastineerimist. Üliõpilased lükkavad võõrkeeleõppeülesandeid edasi, kuna nad ei oska oma aega efektiivselt planeerida (näide 1).

(1) Mul on päris korralikud probleemid ajaplaneerimisega, sest mina lükkan kõik neid eesti keele ülesandeid, sest arvan, et hiljem tuleb rohkem jõudu, aega ja siis ülesanne saab paremini tehtud.

Üliõpilaste jaoks võib õpikeskkond mängida olulist rolli prokrastineerimisel. Paljud toovad välja, et kodus õppimine ei pruugi alati olla tõhus, kuna seal esineb mitmeid segavaid faktoreid, nagu pereliikmed, majapidamistööd või muud tähelepanu hajutavad tegevused (näited 2, 3).

(2) /.../ Kodus on rohkem neid, nii-öelda, segavaid siis faktoreid, et a'la, et okei, lähen võtan midagi süüa või lähen räägin vanematega /.../

(3) Ma ei saa õppida sassis keskkonnas. Mulle ei meeldi see absoluutselt. Siis ma hakkain neid asju ära panema ja lõppude lõpuks ma leian ennast koristamast. Ennem ma proovingi kõik korda teha ja siis ma hakkain õppima, aga tavaliselt saab niimoodi, et ma koristan ära, siis olen väsinud ja lähen magama.

Samuti võib keeruliseks osutuda digikeskkonnas õppimine – mõned üliõpilased tunnevad, et veebikeskkond ei ole piisavalt mugav või intuitiivne, mistõttu õppimine muutub vaevalisemaks (näide 4).

(4) Küll olen märganud, et olen edasi lükanud eesti keele ülesandeid, eriti neid, mille tegemist takistab mulle võõras ja väheintuitiivne veebikeskkond – ma ei tunne end seal kindlalt ega oska kõiki vajalikke funktsioone kasutada, mis muudab ülesannete täitmise keerukaks.

Lisaks võib raskusi tekitada see, et õppetöoga seotud tähtajad ja ülesanded on hajutatud mitmele erinevale veebiplatvormile, mistõttu tuleb pidevalt jälgida eri keskkondi, et mitte olulist infot maha magada (näide 5).

(5) Viivitan eesti keele ülesannetega, mis nõuavad ebamugavat veebilahendust, mis ei ole väga intuitiivne /.../. Vahepeal jääb ka mõni ülesanne kahe silma vahele. Just sellel semestril on raskused sellega, et kõrgkool läheb üle uuele Moodle'ile ja siis tuleb jälgida kahte keskkonda ülesannete kuupäevade osas ja siis jääb tahest tahtmata midagi kahe silma vahele.

Enamik üliõpilasi eelistab vaikset ja rahulikku keskkonda, näiteks koolimaja või raamatukogu, kus saab keskenduda ja kus on võimalikult vähe segavaid faktoreid. Seega, kuigi rahulik õpikeskkond on paljude jaoks ideaal, ei ole selle saavutamine alati lihtne. Keskkonnategurid – nii füüsilised kui ka digitaalsed – võivad olla olulised prokrastineerimise põhjused, muutes õppimise raskemaks ja vähendades motivatsiooni.

Psühholoogilised ja emotsionaalsed tegurid mängivad võõrkeeleõppes olulist rolli, mõjutades nii motivatsiooni kui ka õpistrateegiaid. Paljud üliõpilased kogevad perfektsionismi ja kartust vigade tegemise ees, mis võib viia ülesannete edasilükkamiseni või isegi täieliku blokini (näide 6).

(6) Ma olen ise nagu siuke enda suhtes natuke perfektsionist ka, et mul peab olema nagu kõik õigesti ja kui ma kohe midagi valesti ütlen, siis mul tuleb see blokk ette.

Sisemine ebakindlus ja madal enesehinnang võivad tekitada tunde, et võõrkeeleõppes puudub progress, mis omakorda langetab motivatsiooni (näited 7, 8).

(7) /.../ Ma tunnen end ebakindlalt, sest et ma võibolla ei oska nii hästi kui teised ja ma kardan samamoodi eksida.

(8) /.../ Õppimine võtab pikka aega ning kuni tulemusi pole minu jaoks kiiresti näha, kaob ka motivatsioon.

Samuti võib ATH raskendada keskendumist ja süsteemset õppimist (näide 9).

(9) Viivitan eesti keele ülesannetega. Ma kunagi arvasin, et see on sellest, et ma ei õppinud koolis „õppima“. Kõik kontrolltööd jms sain kuidagi moodi läbi, ilma et oleks pidanud tegelikult proovima. Nüüd ma arvan, et see on osaliselt see põhjus, kuid minu situatsiooni teeb raskemaks paar aastat tagasi saadud ATH-diagnoos.

Isegi õpetaja isiksus võib mõjutada seda, kui mugavalt üliõpilane end tunnis tunneb (näide 10).

(10) /.../ Pigem see nagu õpetaja, kui on siuke range, kes saab pahaseks, kui sul ei ole midagi tehtud, siis see on hästi stressirohke ja ärev ja hästi negatiivne.

Mõned üliõpilased tunnevad, et uued asjad ehmatavad neid või et varem õpitu ununeb kiiresti, tekitades lootusetuse või frustrerivat tunnet (näited 11, 12, 13).

(11) Ma arvan, et mul on kartus, et tuleb liiga palju uut informatsiooni ja siis pärast mõnd aega see kõik ununeb.

(12) /.../ Narvas ei ole kellegagi rääkida või otseselt ei kasuta seda keelt, siis unustad ja ei oska nagu midagi rääkida. Aga siis peaks jälle algusest õppima ja siis leia jälle see motivatsioon. /.../

(13) /.../ Tõrget just keele õppimisel seostan endal frustratsiooniga, kuna keel ei tule kohe kergelt välja, õppimine võtab pikka aega /.../

Ülesande omadustest tulenevad põhjused mängivad võõrkeeledõppes prokrastineerimise juures olulist rolli. Intervjuude põhjal selgub, et õppijad lükkavad võõrkeeledõppega seotud tegevusi edasi mitmel põhjusel, mis on seotud ülesande keerukuse ja mahukusega. Üks peamisi takistusi on ülesande raskusaste – kui harjutused või tekstid on liiga keerulised, tekitab see õppijas ebakindlust ning vähendab motivatsiooni (näide 14).

(14) /.../ et ma vaatan ülesannet ja siis ma mõtlen, et ei taha, see on nii keeruline ja siis ma lükkan seda kõvasti edasi.

Lisaks on probleemiks ka ülesannete maht – suured ja ajamahukad ülesanded tunduvad üle jõu käivad, eriti kui õppijal puudub varasem tugev keeleline baas. Teatud ülesannete spetsiifilised aspektid, nagu tõlkimine, tekitavad samuti vastumeelsust (näide 15).

(15) /.../ Ma pean tihtipeale endale interneti abiga tõlkima mingeid asju ja see võtab tohutult palju aega, noh, ongi see, et see võtab nii palju aega mul ära, siis mul on kohe nagu, et mulle ei meeldi.

Madal keeletase võib omakorda tekitada hirmu eksimise ees, eriti kui on vaja rääkida (näide 16).

(16) /.../ Ma tunnen end ebakindlalt, sest et ongi see, et kuna võõrkeelte baasid on natuke nõrgad, et kui inimene oskab keelt ja kui mina hakkasin rääkima temaga ja mul tulevad vead sisse, siis mul jälle lööb nii-öelda bloki ette /.../

Grupitöös võivad ilmnedä lisatakistused, näiteks õppimistempo erinevus ja raskused ühise aja leidmisel (näited 17, 18).

(17) Mulle ei meeldi grupitööd. Ülesande tegemine eelneval õhtul grupitöös läheb kraavi, sest teistega on ühe aja leidmine raske ja siis ei ole enam valikut kellelgi, sest ülesanne on vaja ära teha.

(18) Ma tunnen, et kui grupis on inimesed, kes oskavad paremini kui mina, siis mul on väga, väga, väga ebameeldiv seal sõna võtta /.../

Intervjuude põhjal ilmnes, et üliõpilaste võõrkeeledõppega seotud prokrastineerimist mõjutavad mitmed tegurid. Ajaplaneerimine ja töökorraldus osutusid oluliseks väljakutseks – paljud

üliõpilased tunnistasid, et neil on keeruline oma aega efektiivselt jaotada, mistõttu lükatakse ülesandeid edasi. Keskkond mängis samuti rolli, kuna kodus õppimist segavad pereliikmed ja muud tähelepanu hajutavad tegurid. Lisaks tekitab digikeskkonnas õppimine raskusi, kuna infot tuleb otsida mitmest platvormist ning veebikeskkond ei pruugi alati olla mugav.

Psühholoogilised ja emotsionaalsed tegurid mõjutasid samuti üliõpilaste õppimisharjumusi. Perfektsionism ja hirm vigade tegemise ees viisid ülesannete edasilükkamiseni, samas kui madal enesehinnang ja ebakindlus tekitasid tunde, et progressi pole. Õppimist võisid raskendada ka ATH, ärevus ja suhtlusärevus, samuti õpetaja isiksus ja õppemeetodid. Kui õpitav keel või õppimisprotsess tundus igav või liiga keeruline, tekkis pettumustunne ja motivatsioon langes.

Ülesande omadustest tulenevad põhjused olid samuti olulised. Keerulised ja mahukad ülesanded tekitasid ebakindlust ja vähendasid motivatsiooni, eriti kui puudus varasem keeleline baas või vajalikud materjalid polnud hõlpsasti kättesaadavad. Suulised ülesanded ja tõlkimine tekitasid paljudes õppijates vastumeelsust, samas kui madal keeletase ja hirm eksida pärssisid julgust rääkida. Grupitöö puhul oli probleemiks ühise aja leidmine ja õppimistempo erinevus, mis aeglustas protsessi. Kõigi nende tegurite koosmõjul tekkis olukord, kus üliõpilased lükkasid võõrkeeleõppega seotud tegevusi edasi, mis omakorda mõjutas nende õpitulemusi ja motivatsiooni.

3.2.2. Prekrastineerimise põhjused võõrkeeleõppes

Prekrastineerimine võõrkeeleõppes on samuti keeruline nähtus, mille põhjused on tihedalt seotud psühholoogiliste ja emotsionaalsete teguritega. Prekrastineerijad teavad, mida tähendab viimase hetke pinge, mistõttu nad eelistavad ülesande kohe ära teha, et vältida ärevust, stressi või paanika tekkimist (näide 19).

(19) Surve, surve, see on oma enda elukorralduse poolest, iga minut on arvel. Mul on endal see surve peal, et teeks ruttu ära, enne kui ma avastan kuskil paanikas, et mul on midagi tegemata. /.../ Ma ei kannata seda tunnet.

Samuti võib kiire tegutsemine pakkuda kergendustunnet ja rahulolu, kuna inimene tunneb, et kohustus on täidetud ja mõtted ei jää pooleliolevate ülesannetega koormatud (näide 20).

(20) Mul tekib rahutus, kui ma tean, et mul on midagi tegemata ja hingab seal kuni mul on see asi tehtud, et eesti keele ülesanded on nagu brauseri aknad, et 1000 akent, mõtet on lahti, aga ma tahaks, et neid aknaid oleks nagu vähem, et muidu ummistab ära kuidagi.

Samuti võib rolli mängida perfektsionism – soov saavutada maksimaalne kvaliteet ja tagada, et midagi ei jääks tegemata, võib sundida õppijat ülesande koheselt ette võtma ja lõpule viima (näited 21, 22).

(21) /.../ et natuke selline perfektsionist, et ei tahaks, et midagi tegemata oleks. /.../ et võimalikult nagu hästi ära teha.

(22) Lõpetasin kooli kuldmedaliga ja suurepärase õpilase sündroomiga. See sündroom panebki mind eesti keele ülesandeid täitma koheselt.

Kartus ajanappuse ja karistuse ees ning hirm unustamise või eksimuste ees võivad samuti soodustada prekrastineerivat käitumist (näited 23, 24).

(23) Konkreetselt minu puhul on see, et mul on kolm väikest last ja ma pean lihtsalt mingite asjadega varem alustama, et need saaks tehtud, sest kunagi ei tea, kas nad võivad homme haigeks jääda /.../

(24) Ilmselt pärineb see surve mälestusest lapseõlvest ja hirmust karistuse ees.

Emotsionaalses plaanis võib prekrastineerimine pakkuda positiivseid elamusi ja tugevdada motivatsiooni. Õppijad kirjeldavad sageli, et kiire tegutsemine tekitab vabaduse ja kontrolli tunde ning võimaldab neil keskenduda järgmistele ülesannetele ilma pideva muremõtteta (näide 25).

(25) Mulle ei meeldi see viimase hetke pinge /.../ mida kiiremini on ära, seda vähem ma pean seda meeles pidama /.../ ei istu kuklas, nii-öelda tehtud, unustatud, läinud. /.../ Hoog on sees, oled selle keeleaine lainel juba, asjad on meeles, võibolla isegi arvutis on veel need eesti keele materjalid lahti, et ei pea täiesti algusest peale end sisse lülitama.

Mõned õppijad tunnevad entusiasmi ja rõõmu, kui nad saavad ülesande kohe tehtud, kuna see annab neile kindlustunde ja aitab neil vältida vaimset ülekoormust (näited 26, 27).

(26) Mul on siuke positiivne tunne, nagu teeks pai endale. Ma olen iseendale elu võibolla natuke lihtsamaks teinud. Pigem selline rahulik ja hea enesetunne. /.../ Varajane lõpetamine annab mulle motivatsiooni järgmiste ülesannete jaoks.

(27) Kui eesti keele ülesanne on ära tehtud, siis saan nimekirjast maha kustutada ja võta järgmise käsile kiiremini, nagu järjestikku teha.

Lisaks on prekrastineerimise puhul oluline isikuomadused ja varasemad kogemused – mõnele õppijale on omane ülesandeid koheselt lahendada, sest see vastab nende tööstiilile,

harjumustele või isegi varasematele kogemustele, näiteks lapsepõlves kujunenud ootustele ja kohusetundele (näide 28).

(28) Lapsest saati on mulle õpetatud suhtumist, et enne töö, siis lõbu. Olen harjunud kõigepealt tegema ära ebameeldivad tegevused, misjärel tunnen alles õigust pöörduda positiivsete tegevuste juurde. /.../ ulatub põhjus lapsepõlve ja on seotud eneseteostusvajadustega.

Seega võib prekrastineerimist võõrkeeleõppes mõista kui mitmetahulist nähtust, mis hõlmab nii individuaalseid psühholoogilisi tegureid kui ka väliseid mõjutusi. Seejuures on oluline eristada, kas kiire tegutsemine aitab kaasa õppeprotsessi efektiivsusele või võib see viia kiirustatud ja pealiskaudse õppimiseni.

Keskkonnaga seotud tegurid mängivad prekrastineerimises olulist rolli, kuna õppimise alustamise kiirus ja kvaliteet sõltuvad paljuski ümbritsevatest tingimustest. Näiteks võib koolikeskkond soodustada viivitamatut õppima asumist, samas kui kodus võivad erinevad tegurid õppimise alustamist kas soodustada või hoopis häirida (näited 29, 30).

(29) Ainukest asja, mida ma vajan, et alustada eesti keele ülesannete tegemist, on minu isiklik arvuti. Kui see on mul kaasas, siis see on põhjus, miks ma kohe võin ülesandega tegeleda.

(30) Minu jaoks on koolis lihtne alustada kohe, sest siin nagu midagi ei sega, vastupidi kõik alustamiseks on olemas, seepärast seda võib nimetada põhjuseks, miks ma alustan kohe eesti keele õppimist.

Samuti mõjutavad prekrastineerimist õpperuumi kättesaadavus, vaikne keskkond, päevane valgus ning võimalus õppida raamatukogus või mujal sobivas kohas (näited 31, 32, 33).

(31) Kui õppekeskkond ei toeta eesti keele ülesande tegemist, siis ma leian lahenduse. Näiteks lähen kasvõi poodi ja õpin poe ees autos, kus keegi ei sega.

(32) Olen tähele pannud, et mulle meeldib eesti keele ülesandeid teha vaikuses ja päevase valguse käes. Kui on selline vaikne keskkond, siis see põhjustab kohest alustamist.

(33) Mul oli ükskord näiteks nii, et ma läksin raamatukokku eesti keele ülesannet kohe tegema, aga siis see koht, kus ma alati istun, see oli kinni ja siis ma ei suutnudki teha seda ülesannet, et nagu selline nagu hästi tavapärane peab kõik olema.

Uurimistulemused näitavad, et kuigi keskkonnaga seotud tegurid, nagu õppimiseruumi kättesaadavus, valgus ja vaikus, võivad mõjutada prekrastineerimist võõrkeeleõppes, on psühholoogilised ja emotsionaalsed põhjused veelgi olulisemad. Intervjuude põhjal selgus, et

õppijad kipuvad ülesandeid liiga vara alustama peamiselt sisemiste tegurite tõttu, nagu ärevus, soov kiiresti kohustustest vabaneda ning vajadus tunda end produktiivsena. Samuti võib prekrastineerimine olla seotud perfektsionismiga, mistõttu eelistatakse ülesanded kiirelt ära teha, et vältida võimalikke vigu või stressi. Seega on keskkond küll oluline, kuid prekrastineerimise peamised ajendid tulenevad pigem psühholoogilistest ja emotsionaalsetest teguritest.

3.3. Prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjustest tingitud probleemid võõrkeeleõppes

See alapeatükk annab vastuse kolmandale uurimisküsimusele ja toob lähtuvalt kvalitatiivsest andemanalüüsist välja üliõpilaste prokrastineerimise ning prekrastineerimise põhjustest tingitud probleemid võõrkeeleõppes.

3.3.1. Prokrastineerimisest tingitud probleemid võõrkeeleõppes

Prokrastineerimine võõrkeeleõppes ei ole pelgalt ajaplaneerimise või ülesannete edasilükkamise küsimus – see võib kaasa tuua mitmeid emotsionaalseid ja psühholoogilisi probleeme, mis mõjutavad õppimise tõhusust ja enesetunnet. Intervjuude põhjal ilmnes, et üliõpilased kogevad prokrastineerimise tõttu erinevaid negatiivseid emotsioone, nagu häbitunne, süütunne ja alaväärsustunne, mis tekivad, kui nad tunnevad, et ei suuda võõrkeeleõppe ülesannetega toime tulla (näide 33).

(33) Eks ikka tekib selline nagu häbi- ja süütunne, et miks ma pidin selle nagu viimasele minutile jätma, siis selline alaväärsustunne ka.

Samuti põhjustab edasilükkamine pettumust ja ebakindlust, eriti kui tulemused ei vasta ootustele või kui varasemad teadmised tunduvad kiiresti ununevat (näited 35, 36).

(35) Kui ma lükkan edasi, siis tekib nagu pettumus iseendas, et oleks võinud varem alustada /.../

(36) Mina tunnen ennast ebakindlalt, sest et ma ei tunne, et ma eesti keelt oskaksin suhtlustasemel piisavalt /.../

Ärevus ja stress võivad muutuda pidevateks kaaslasteks, kuna õppijad tunnevad survet keele omandamiseks, kuid viivitamine teeb selle veelgi raskemaks (näited 37, 38).

(37) Eesti keele õppega on küll jah, ma ütleks isegi, et stress tekib /.../ see on stressirohke.

(38) Ma olen ka tundnud sellist võibolla natuke ärevust ja stressi /.../ üldiselt on sellised negatiivsed emotsioonid.

Lisaks märkisid mõned üliõpilased, et prokrastineerimine võib viia üldise passiivsuse ja motivatsiooni kadumiseni, muutes võõrkeeleõppe järjest vaevalisemaks (näited 39, 40).

(39) Kui viivitamine eesti keele õppimises muutub harjumuseks, viib see laiskuseni ja motivatsioon kaob täielikult.

(40) Olen ka ikkagi nõus, pigem aga siuke laiskus tuleb ja unustadki ära.

Akadeemilised tulemused ja suhted on teine oluline valdkond, kus prokrastineerimine võõrkeeleõppes avaldab negatiivset mõju. Intervjuude põhjal selgus, et õppijad kogevad õpitulemuste halvenemist, kuna edasilükkamine sunnib neid ülesandeid viimasel hetkel kiirustades tegema, mis mõjutab töö kvaliteeti ja sügavat mõistmist (näited 41, 42, 43).

(41) Kui ikkagi edasi lükkad neid asju, siis sa ei keskendunud nagunii palju, sa nagu otseselt ei õpi, et see nagu linnuke on kirjas /.../

(42) /.../ Ma pean seda kiiresti tegema, tekibki selline kahtlustunne, et nüüd läheb küll valesti ja nüüd ei saa midagi selgeks. /.../ Prokrastineerimine mõjutab keeleoskust ilmselt negatiivselt, sest lükkan eesti keele baassõnavara õppimist edasi, siin on veel raskem grammatikat õppida ja rääkida ka ilma sõnavarata raske.

(43) Kui pidevalt viivitad, siis eesti keel ei saa selgeks ning lõpuks ununeb õppimine täielikult ära.

Samuti mainiti, et mahukad materjalid ja järeltööd muutuvad ajapuuduse tõttu koormavaks, pikendades õppeprotsessi ja suurendades stressi (näited 44, 45).

(44) Kui pidin pärast midagi järgi tegema, siis see oli küll väsitav ja masendav kohati.

(45) Enamasti on mu õppetulemused olnud head, kuid see tuleb minu vaimse tervise arvelt /.../ siis ma olen poole ööni üleval, üritades võimalikult palju pähe tuupida.

Prokrastineerimine mõjutab ka suhteid õppejõudude ja kaasõppijatega. Kui üliõpilane lükkab õppimise edasi, võib tal puududa võimalus õppejõult abi küsida, kuna tähtajad lähenevad kiiresti (näide 46).

(46) Kui mul tekkis küsimus ja ma tean, et ma oleks saanud eesti keele õpetajalt abi küsida, kui ma oleks näiteks nädal aega teinud, et noh, tööpäevadel õpetaja juures läbi käia ja küsida selle kohta, aga kuna siis nädalavahetusel õpetajaid ei ole, siis seal võib olla see aspekt, et ei saa abi küsida nii-öelda.

Rühmatööde puhul võivad tekkida konfliktid. Mõned õppijad tundsid, et teised tegid nende eest töö ära, mis tekitas halva tunde ja süütunde (näited 47, 48).

(47) /.../ kogu aeg on selline ärevus, kuna see pauk tuleb, et keegi nagu ütleb näkku: hakka nüüd tegema!

(48) /.../ tuleb see päev, noh, mingi kaks päeva enne midagi, et ma hakkan tegema seda, siis vaatan, et minu osa on ära tehtud juba ja siis pärast endale jääb selline kuidagi ebameeldiv mulje või tunne, et okei minu eest tehti ära. /.../

Äärmuslikel juhtudel tõi see kaasa isegi tülisid rühmakaaslastega (näide 49).

(49) Mul on olnud mõned korrad, kus on nagu päris valusalt kätte maksnud see. Olen saanud ikka nagu tunda oma piitsasid. Noh, minul on olnud ühe grupitööga suurem tüli. /.../ see viivitamine ikka nagu, noh, mõneks kuuks oli nagu sõprus kadunud. Noh, õppejõududega, nad kindlasti ei ole õnnelikud /.../

Prokrastineerimine võõrkeeleõppes võib põhjustada mitmeid probleeme, mis mõjutavad nii õppija akadeemilisi tulemusi kui ka vaimset heaolu. Intervjuukatkendid viitavad sellele, et viivitamise tagajärjed on ulatuslikud ja avalduvad nii individuaalsel kui ka sotsiaalsel tasandil.

3.3.2. Prekrastineerimisest tingitud probleemid võõrkeeleõppes

Prekrastineerimine võib võõrkeeleõppes põhjustada mitmesuguseid psühholoogilisi pingeseisundeid. Kuigi esmapilgul võib tunduda, et varajane tegutsemine aitab stressi vähendada, võivad sellega kaasneda negatiivsed tagajärjed, nagu vaimne väsimus, küllastumus ja frustratsioon. Õppijad tunnevad sageli survet teha kõike korraga, mis võib viia läbipõlemise ja õpimotivatsiooni languseni (näide 50).

(50) Mul tekib, noh, hästi tihti on ka nii, et kui mingit suuremat tööd teed, siis mul pärast tekib hästi suur väsimus ja siis ma kaua aega ei taha üldse mitte midagi teha. /.../ olen nii küllastunud mingist õppimisest /.../

Samuti võivad tekkida ärevus ja süümepiinad, kui ülesandeid ei saa kohe alustada või kui need jäävad pooleli (näited 51, 52, 53).

(51) Tunnen süümepiinu perekonna ees, kui hakkan kohe eesti keele ülesannetega tegelema.

(52) Mul tekib ärevus, kui pean eesti keele ülesande täitmist edasi lükkama.

(53) Tekibki selline kerge ärevus, et ma tean, et ma ei saa oma eesti keele ülesannetega koheselt jätkata.

Pidev kiire tempo võib põhjustada kehva keskendumisvõimet ning õppimise ajal tekkinud info ununemist (näited 54, 55).

(54) Keeleõppes liiga varakult sõnade või lausete õppimine viib mind selleni, et ma ei mäleta tähtjaks suurt midagi.

(55) Kui jätan eesti keele ülesande pooleli, siis enam ei mäleta, noh, siis head mõtted võibolla enam ei tule.

Prekrastineerimisega seotud probleemid võõrkeeleõppes on seotud õppijate hinnangutega nende tulemuste kvaliteedile ja põhjalikkusele. Kui ülesande täitmine toimub kiirustades ja varakult, jääb sageli puudulikuks vajalik info kogumine ja süvitsi minek, mis omakorda võib halvendada töö lõpptulemust. Õppija võib tunda, et oleks saanud oma töö veelgi perfektsemalt teha, kui oleks aega rohkem olnud, et koguda lisainfot ja põhjalikumalt analüüsida (näide 56).

(56) Vahel mõjutab varajane alustamine tulemuste kvaliteeti negatiivselt, sest alustamise hetkel ei ole veel kogu info keeleülesande täiemahuliseks lahendamiseks saadaval.

Kiirustamine võib tähendada ka seda, et tööd ei vaadata üle ega kontrollita enne esitamist, mis suurendab vigade ja puuduste võimalust (näited 57, 58).

(57) Mul on suur tung eelistada kvantiteeti kvaliteedile, mistõttu ei meeldi mulle üldse, kui pean enda juba lõpetatud tööd parandama.

(58) Ma enam ei vaata neid üle, kui ma olen ära lõpetanud. Isegi kui ma olen varem ära lõpetanud ja ära esitanud, sest ma tean, ma ei taha neid üle vaadata. Just sellepärast, et ma ei hakkaks seda veel omakorda üle mõtlema. Võibolla siis juba nagu üleliigseid mingeid parandusi tegema.

Prekrastineerimine võib võõrkeeleõppe kontekstis põhjustada mitmeid probleeme, eriti gruppides toimuvate tegevuste puhul. Grupidünaamika mängib olulist rolli, kuna varakult tehtud ülesanded võivad tekitada rühmakaaslastele survet ja pingeid, mis omakorda võivad mõjuda õpikeskkonnale ja õppimisele tervikuna. See võib viia olukordadeni, kus üks osaleja tunneb end sunnitud kiirelt tegutsema, samas kui teised jäävad maha või ei suuda samas tempos püsida. Selline dünaamika võib põhjustada ka kahetsust, et keegi ei jõudnud ülesannete täitmiseks vajalikul ajal kaasa lüüa, või vastupidi, kiirustamine võib tekitada ebamugavust ja rahulolematust. Ehkki prekrastineerimine võib mõne jaoks tunduda kui produktiivne käitumine, siis grupitöös võib see tekitada lisapinget ja kahjustada üldist meeskonnatööd (näited 59, 60, 61).

(59) /.../ Keegi ütleb, et ta oleks tahtnud ka tegelikult panustada, aga ei jõudnud. Enamuste see ei meeldi. Eks sellega on olnud probleeme.

(60) Üks rühmakaaslane käis minu juures kaebamas, et tähtajani olid veel mõned päevad, aga ma tegin tema eest tema osa ära, kuna kõik teised olid oma osad ära teinud, ja esitasin õppejõule. Küll kursaõde oli tige.

(61) Vahel võib see mõjutada paindlikkust, sest teadagi üliõpilased vahetavad omavahel infot ja kui mina olen esimene, kes lahendab konkreetset keeleülesannet, ei ole mul võimalik teistelt materjale küsida.

Psühholoogiline pinge on üks suurimaid muresid, kuna õppijad võivad tunda survet, et peavad ülesandeid liiga kiiresti lõpetama, mis võib viia rahulolematuse ja kahetsuseni, kui tulemused ei ole ootuspärased. Lisaks toob prekrastineerimine grupitöös esile pinged, kuna üks rühmaliige võib oma töö liiga vara ära teha, mis paneb teised tundma, et nad ei suuda samas tempos püsida. See võib tekitada frustratsiooni ja vähendada koostöövõimekust. Kogu see dünaamika loob olukorra, kus võõrkeeleõpe ei ole ainult teadmiste omandamise, vaid ka emotsionaalse ja sotsiaalse tasakaalu leidmise küsimus.

3.4. Prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes

Alapeatükk keskendub neljandale uurimisküsimusele ja toob lähtuvalt kvalitatiivsest andemanalüüsist välja üliõpilaste prokrastineerimise ning prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes.

3.4.1. Prokrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleõppes

Prokrastineerimine on levinud probleem võõrkeeleõppes, mis mõjutab nii õppimise efektiivsust kui ka õppijate vaimset heaolu. Õppijad lükkavad sageli võõrkeeleõppega seotud ülesandeid edasi, mis võib viia stressi, madalama enesekindluse ja lünkade tekkimiseni keeleoskuses. Selle vältimiseks on oluline leida strateegiaid, mis aitavad paremini ajaplaneerimist korraldada ning õppimisele soodsat keskkonda luua. Tõhus ajaplaneerimine, nagu ülesannete jaotamine väiksemateks osadeks, eesmärkide seadmine ja isiklike tähtaegade määramine, võib aidata edasilükkamist vähendada (näited 62, 63).

(62) /.../ Noh, mina soovitan seda kalendrisse märkamist, et kõik oleks silme ees, et vältida üldse seda, et see läheb meelest ära. Ja võibolla, mida ma ise ka proovisin, mis

võibolla mõnele töötab, on see, et panna näiteks kui töö on 22. jaanuar, siis panna see kalendrisse kirja näiteks 20. jaanuar, et siis see tekitab natuke seda pinget /.../

(63) /.../ Ka tegevuse lahtikirjutamine ja väiksemateks osadeks tegemine tõstab motivatsiooni keeleülesandega alustamiseks.

Samuti võivad õppimist toetada kokkulepped kaasüliõpilastega, järjepidev harjutamine ning visuaalsete materjalide kasutamine (näited 64, 65).

(64) Mul aitas see, kui ongi mitu korda nädalas tunnid, et mul lihtsalt pole pääsu ja ma ei saa lihtsalt kuidagi ära unustada, et pigem ongi see, kui pidevalt on nagu eesti keele õppimine nii-öelda, et ei ole mingit pausi.

(65) Kui sa tahad eesti keelt tegelikult selgeks saada, pead sellega regulaarselt ise tegelema, mitte ainult paar tundi enne kui mõni tähtaeg kukub.

Lisaks mängib rolli ka keskkond – näiteks motiveeriv õpikeskkond, ergutavad snäkid ja joogid võivad parandada keskendumist ning muuta õppimise meeldivamaks (näited 66, 67).

(66) Ma arvan, et kui kusagil välismaal oled või teises riigis või üldse mingid uued sõprussuhted, näiteks tööruumid kusagil, siis ikka võib ju see keel areneda. Võibolla areneb isegi paremini kui kusagil koolimajas või veebitunnis siis. Et ma arvan just see, et kui sul ongi mingid siuksed sidemed ja sa näiteks, sa isegi tahtlikult otseselt ei kuula seda keelt, aga kui see kogu aeg sul käib, siis lõpuks ju nagu hakkad aru saama. Nagu väikestel lastel on ka ju, et vaatavad neid multikaid ja mängivad mingeid videomänge või misiganes, et kuidagi nad ju selle keele või suhtluse tekitavad, et väiksed lapsed suhtlevad ning üks räägib vene keel, teine eesti keelt, aga ometi nad mängivad, saavad üksteisest aru. Ida-Virumaal on eesti keele kõnelemine suhteliselt haruldane, kuna igapäevases suhtluses domineerib vene keel, mis takistab eesti keele loomulikku arengut ja kasutamist.

(67) Ongi see, et ma alati loon omale keskkonna, et kui ma ei saa teha omale keskkonda, kus ma saan vaikselt olla, panen omale meelepärase heli kõrva, kui ma hakkan õppima, siis ma alati teen niimoodi, et mul on väike näiteks mingi snäki valik kõrval /.../

Prokrastineerimine võõrkeelesõppes võib mõjutada õppija motivatsiooni, edasijõudmist ja enesekindlust. Psühholoogilise ja emotsionaalse arengu seisukohalt võib see olla seotud nii sisemise kui ka välise motivatsiooni, enesedistsipliini ja õpikogemustega. Paljud õppijad tunnevad, et peavad end sundima keelt õppima, samas kui teised leiavad motivatsiooni erinevatest allikatest, nagu ema, elukaaslane, kaasüliõpilased või reisimine (näited 68, 69).

(68) Räägi endale kogu aeg, et see ei ole nii hull, see on sulle kasulik, tee see ära ja sul on endal süda rahul, kui sa selle ära teed ja et see arendab sind, et see ei ole ainult õppejõu hullus, see on sulle vajalik. See on kogu aeg endale lihtsalt sõnade pealelugemine.

(69) Mu ema. Kuna tal on näiteks eesti keel puhtalt suus, siis kui mul on tõesti keeruline, siis ma olen ukse taga ja palun: „Ema, aita nüüd“. Ja tegelikult ka mu korterikaaslane, kes on ka üliõpilane selles mõttes, ja kuna tema peab ka oma tähtaegasid täitma, siis on tema see, kes nagu motiveerib mind, ja nüüd on minu kord ka õppima hakata.

Tihti mõjutab edasiliikumist ka võõrkeeelõppe iseloom – näiteks kui see pole kohustuslik, võib õppimine olla nauditavam (näide 70).

(70) Ma juba praegu natuke tunnen seda, et vanusega võibolla on tulnud rohkem seda tahet ise õppida, /.../ kui ma ei käi enam koolis näiteks, siis ma saan võõrkeeelõppes õppida neid asju, mida ise tahan /.../

Grupitööd ja esimesed eduelamused võivad anda hoogu juurde, ning vanuse kasvades võib suureneda ka sisemine tahe keelt omandada (näide 71).

(71) /.../ grupitööde puhul: ma ei lükka neid edasi nagu vahel iseseisvaid töid, sest et ma ei taha, et teised peaksid minu pärast kannatama. Alguses oli mul lihtsalt piinlik, kui ma midagi valesti ütlesin, aga vanusega julgusin rohkem rääkida. Ja kui sain aru, et ma suudan end juba arusaadavalt väljendada, siis tuli ka tunne, et äkki ma tõesti suudan eesti keele ära õppida.

Lisaks individuaalsetele motivatsiooniallikatele mõjutab võõrkeeelõppe edenemist õppija teadlikkus oma õpiharjumustest. Paljudele meeldib suhelda ning erinevates seltskondades osalemine võib suurendada keelekasutuse julgust ja praktikat (näited 72, 73).

(72) Ma ütleks just seda, et ma pigem eelistan õppida eesti keeles suhtlemist, mitte teha näiteks mingeid selliseid ülesandeid, kus ma pean kirjutama lauseid või midagi sellist, et, noh, tulevikus ilmselt ainuke asi, mida mul vaja on, ongi suhtlus inimestega /.../

(73) /.../ ma tunnen end erinevates seltskondades erinevalt. Kui olen grupis inimestega, kes halvasti oskavad eesti keelt, siis mul on märksa lihtsam suhelda /.../

Samuti on oluline teadmine, et keeleoskus areneb läbi harjutamise ning õigel ajal õppimise tähtsus on paljudele selge (näited 74, 75).

(74) /.../ ma tahaks lihtsalt asjad pigem selgeks saada, et see hinne ei olegi nii väga enam oluline. Ja ma tean, et peab pingutama selle nimel.

(75) Mulle meeldib väga keeli õppida. Ma ise näen, et keeli õppida on hästi kasulik sellepärast, et võõrkeelseid inimesi tegelikult satub haiglatesse ka üsna palju.

Mõned õppijad tuginevad oma heale mälule, mis aitab neil uusi sõnu ja reegleid kiiremini omandada (näide 76).

(76) Mul on hea mälu. Vaatan uusi eestikeelseid sõnu paar korda ja juba tean neid.

Mõni võtab ravimeid (näide 77).

(77) /.../ Ma võtan regulaarseid ravimeid, aga tegelikult peaksin midagi seal laskma arstil korrigeerida.

Õppejõust sõltub samuti palju – kui ta suudab tunni huvitavaks teha, on väiksem tõenäosus, et õppijad lükkavad oma tegevused edasi. Inspireeriv ja kaasahaarav õpetamisstiil võib suurendada õppijate motivatsiooni ning muuta võõrkeeleõppe nauditavamaks ja järjepidevamaks (näide 78).

(78) /.../ Aga ma ütleks, et just range õppejõud andis mulle väga hea põhja, ja ma olen suht selle pealt edasi läinudki. Tore õppejõud on nagu hea just eesti keele õppimisega, et just see, kuidas õppejõud selle huvitavaks teeb, on tähtis.

Prokrastineerimine võib takistada järjepidevat harjutamist ning viia teadmiste pinnapealsuseni. Prokrastineerimise negatiivsete mõjude leevendamiseks on oluline rakendada teadlikke õpistrateegiaid, mis aitavad õppijal õppeprotsessi paremini struktureerida ja tõhusamalt materjali omandada. Üliõpilased tõid välja, et tuginedes sellistele õpistrateegiatele, nagu enesetestimine, grupis üksteise õpetamine, unustamise pausid ja grammatika kontroll, õpivad nad võõrkeeli paremini (näited 79, 80, 81).

(79) /.../ nagu testid end, nagu kordad eelmist õpitud eestikeelset sõna ja siis õpid uut sõna ja siis niimoodi iga päev. See on nagu parem meetod võõrkeeleõppeks. /.../ ma arvan, et see ühe päeva kaupa õppimine jätab sul nagu paremini meelde. Ja läbikirjutamine kindlasti aitab paremini meelde jätta. Kui sa kirjutad sõna mitu korda läbi, unustad ära, siis järgmine päev vaatad sedasama asja, mida sa kirjutasid, üritad nagu meelde tuletada. Et võibolla kirjutada vene keeles ja siis üritada meelde tuletada, mis oli siis eesti keeles, või siis vastupidi kirjutad eesti keeles selle sõna läbi ja siis üritad tuletada, kuidas see emakeelne sõna on /.../

(80) Mulle nagu meeldib grupis õpetamine. Ma mõtlen, kui näiteks pead oma rühmakaaslast tunnis õpetama. Läbi õpetamise saad ise paremini aru nagu.

(81) Panen endale taimeri, et sa nagu õpid eesti keelt ja siis sa puhkad ja siis jälle teed ja puhkad. Alguses ma ei kontrollinud väga, kas mul on õigesti, aga nüüd ma iga kord pärast harjutuse tegemist vaatan õiged vastused üle ja kirjutun vead eraldi välja. See aitab mul nagu näha, mida ma ikka veel ei oska.

Õpistrateegiate teadlik rakendamine on üks tõhusamaid viise prokrastineerimise vältimiseks. Teatud meetodid aitavad muuta võõrkeeleeõppe huvitavamaks ja efektiivsemaks. Samuti soodustavad unustamise pausid ja grammatika regulaarne kontroll sügavat teadmiste kinnistumist. Kombineerides ajaplaneerimise, psühholoogilise enesejuhtimise ja tõhusad õpistrateegiad, on võimalik vähendada prokrastineerimise negatiivset mõju võõrkeeleeõppes ning luua paremad eeldused pikaajaliseks õpieduks.

3.4.2. Prekrastineerimise põhjuste ennetamise võimalused võõrkeeleeõppes

Prekrastineerimisest tingitud probleeme on samuti võimalik ennetada. Selleks on oluline arendada tugevaid ajajuhtimise ja planeerimise oskusi, mis aitavad vältida kiirustamist ülesannete täitmisel. Efektiivne ajajuhtimine algab selgete plaanide ja ülesannete jaotamisega, näiteks nimekirjade koostamise, tähtaegade märkimise ja konkreetsete tegevuste planeerimisega (näited 82, 83).

(82) Püüan koostada nimekirja /.../ Kirjutun kõik kuupäevad välja.

(83) /.../ Ühe meetodina tooksin välja, et teen enne ära varasema tähtajaga keeleülesanded ja alles siis hilisema tähtajaga ülesanded.

Ülesannete väiksemateks osadeks jagamine aitab luua selge ülevaate ja muudab ülesannete täitmise vähem koormavaks (näited 84, 85).

(84) Kui ei ole võimalik eesti keele ülesannet korraka ära teha, siis jagan selle osadeks.

(85) Tõenäoliselt aitaks eesti keele ülesannete väiksemateks osadeks jagamine tööpoolest vältida liigvarast alustamist. See annab võimaluse teha ära ülesande osad, mida on võimalik antud hetkel teha, ning jätta teised osad, mis nõuavad ootamist, hilisemaks.

Samuti on kasulik alustada töödega võimalikult varakult, isegi kui tegemist on vaid väikeste sammudega, kuna see loob võimaluse vältida hilisemaid kiirusest tulenevaid vigu ja tagab põhjalikuma ja kvaliteetsemalt tehtud töö (näide 86).

(86) Näiteks sellised esitlused a'la PowerPoint. Kui juba siuke esimene baaskujundus, esimese slaidi tiitelleht, mingitel suurematel pikematel töödel vormistamine. Kui ma

saaks esimesed lihtsamad baasklikid ja nõksud nagu ära tehtud, siis ma olen nagu juba rahul sellega, et jah, algus on tehtud.

Prekrastineerimine võib põhjustada mitmeid psühholoogilisi ja emotsionaalseid raskusi, sealhulgas stressi ja läbipõlemist. Selle ennetamiseks on oluline arendada teadlikkust oma käitumismustritest ning rakendada strateegiaid, mis aitavad leida tasakaalu ja vähendada liigset survet. Olulised meetodid hõlmavad lapsepõlvetraumaga tegelemist, tähelepanu suunamist meeldivamatele tegevustele ning realistlike ootuste seadmist. Lõõgastumine on tähtis, eriti kui väsimus hakkab mõjutama õppimist või töösooritust (näited 87, 88, 89).

(87) /.../ Ma olen tegelenud enda lapsepõlvetraumaga.

(88) Stress sunnib mind pingutama siis, kui tean, et tuleb suvi, tuleb rahulikum aeg, saan puhata.

(89) Kui ongi tegu stressi või ärevusega, siis teen iseendale selgeks, et mul on veel palju aega ja on aeg võtta natukene hoog maha puhates ja tegeledes asjadega, mis mind rahustavad – näiteks sudokude lahendamine või puslede kokku panemine.

Teadvustades oma reaktsioone ja õppides oma stressi paremini juhtima, on võimalik saavutada suurem sisemine rahu ning tõhusam tegutsemine (näide 90).

(90) Nende tunnetega on raske tegeleda, sest neid tundeid saab maandada vaid keeleülesande lõpule viimine. Kuna alati pole see võimalik, on vaja leida muid lahendusi. Selleks on minu jaoks kõige tõhusamad teadvustamine ja tähelepanu kõrvalejuhtimine. Kinnitan endale, et saan eesti keele ülesandega hakkama, isegi kui see tundub mingil hetkel võimatu. Tähelepanu aitavad kõrvale juhtida meeldivad tegevused, milleks minu jaoks on näiteks pusled, lauamängud, sõpradega ajaveetmine.

Prekrastineerimise kontekstis on pere ja elu tasakaalustamine eriti oluline, kuna liigne kiirustamine ja ülesannete enneaegne täitmine võib viia emotsionaalse kurnatuseni, mille tõttu kannatavad nii õppimine kui ka pereelu (näide 91).

(91) Nii ma jah, hetkel olen küll niimoodi sättinud, et ma tahaksin, et kodu ja nii-öelda kool oleks tasakaalus ja ma pigem üritangi lastega tegeleda, siis sellel ajal, kui nemad on ärkvel ja kooliga tegeleda, siis kui nemad juba magavad, et ma nii-öelda ei varastaks kooliaega nende arvelt. Et jällegi ma tõesti teadvustan endale, et see on periood, et mingi hetk kool saab ju läbi, et siis saab jälle magada.

Kui inimene keskendub liigselt kohustuste täitmisele ja püüab võimalikult kiiresti ülesandeid lõpetada, võib ta unustada perele vajaliku aja ja tähelepanu (näide 92).

(92) Tunnen süümepiinu perekonna ees ja püüan seda igal vabal hetkel neile kompenseerida.

Seetõttu on oluline teadlikult leida tasakaal õppimise ja pereelu vahel, planeerida puhkehetki ning tagada, et kohustuste täitmine ei viiks emotsionaalse distantseerumiseni lähedastest. Pere toetuse ja koosveedetud aja väärtustamine aitab vähendada stressi ning loob parema aluse nii akadeemiliseks kui ka isiklikuks heaoluks (näide 93).

(93) Tasakaalustan tööde algusaega sellega, kui ma tunnen, et aega võib väheks jääda, siis ei alustagi eesti keele ülesande tegemist, või kui olen väsinud, siis ei hakka ennast tööle sundima. Õhtuti ei soovi ma väga neid ülesandeid teha, siis teen neid hoopis siis, kui on võimalus hommikul nendega esimese asjana tegelema hakata. Niimoodi olen võimeline ülesande tegemist edasi lükkama päris mitu päeva.

Uurimisküsimusele vastates selgus üliõpilaste intervjuudest, et prekrastineerimisest tingitud probleemide ennetamiseks on oluline ajajuhtimine ning psühholoogiline ja emotsionaalne regulatsioon. Üliõpilased tõid välja, et õppimise ja muude kohustuste tasakaalustamine aitab vähendada stressi ning toetab vaimset heaolu. Samuti mainiti, et teadlikkus oma käitumismustritest, lapsepõlvetraumaga tegelemine, puhkamise tähtsustamine ja tähelepanu meeldivamatele tegevustele suunamine aitavad ennetada prekrastineerimisest tingitud pingeid. Lisaks leiti, et realistlike ootuste seadmine ning õppimise visualiseerimine võivad toetada eneseregulatsiooni ja rahunemist.

Intervjueerija rollis olemine osutus minu jaoks mõnevõrra keeruliseks, eriti emotsioonide vaoshoidmise osas. Olen ise prekrastineerija, mis tähendab, et kipun ülesandeid tegema võimalikult vara, vältides nende edasilükkamist. Märkasin, et prekrastineerijatega vestluste käigus noogutasin sageli ja näitasin mitteverbaalselt nõusolekut. Näiteks mõistsin, et ka minu kiire tegutsemine on seotud teatud psühholoogiliste mehhanismidega. Neutraalsuse säilitamine oli minu jaoks väljakutse, sest tahtsin tihti kaasa rääkida või oma perspektiivi jagada. Samas õnnestus mul hoida vestluse kulgu struktureerituna ning anda intervjueeritavatele piisavalt ruumi oma mõtteid väljendada. Usun, et suutsin luua avatud ja turvalise õhkkonna, mis soodustas vestluskaaslaste avameelsust ning aitas koguda põhjalikke ja sisukaid vastuseid.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja akadeemilise pro- ja prekrastineerimise harjumused üliõpilastel, akadeemilise pro- ja prekrastineerimise põhjused võõrkeeles (kõigepealt eesti keeles teise keelena), sellest tekkivad probleemid ja nende ennetamise võimalused täiskasvanutel. Valitud metoodika võimaldas koguda andmed, mida analüüsin kombineeritud uurimismeetodiga. Selles peatükis käsitlen saadud tulemusi asjakohaste teooriate ja teaduslike lähenemiste valguses, et selgitada, kuidas need suhestuvad seniste uurimistulemustega, arutlen ka magistritöö piirangute üle.

4.1. Akadeemilise pro- ja prekrastineerimise levimus ja põhjused võõrkeeles üliõpilaste seas

Magistritöö esimene uurimisküsimus keskendub Tartu Tervishoiu Kõrgkooli üliõpilaste pro- ja prekrastineerimise harjumuste kirjeldamisele. Steeli (2007) teooria viitab sellele, et suur hulk inimestest prokrastineerib oma igapäevaste ülesannete täitmisel. Käesoleva uuringu tulemused toetavad seda väidet: õe õppekava üliõpilased samuti prokrastineerivad. Prekrastineerimist, mida Rosenbaum, Gong ja Potts (2014) kirjeldavad kui kalduvust ülesandeid liiga vara ja sageli kiirustades ära teha, esineb ka sama õppekava üliõpilastel. Sarnaselt katsega, kus osalejad eelistasid kaugemal asuvat ämbrit lihtsalt selleks, et „midagi kohe ära teha“, näivad ka need õppurid eelistavat ülesannete kohest lahendamist.

Magistritöö tulemused näitavad, et prokrastineerimine on sageli seotud ebaefektiivse ajaplaneerimisoskusega, mis takistab ülesannete eesmärgipärasest ja õigeaegselt täitmist. Minu uuringu tulemused on kooskõlas McCloskey ja Scielzo (2015) järeldustega, kes väidavad, et halb ajajuhtimine võib põhjustada ülesande tähtaegade unustamise ning ebameeldivad õppetegevused lükatakse tahtmatult viimasele minutile. TTHKK-i üliõpilased rõhutavad, et ümbritsev keskkond, näiteks kodu, soodustab sageli nende tähelepanu kõrvalejuhtimist. Läbiviidud uuringud (McCloskey & Scielzo 2015) on näidanud, et prokrastineerijad kalduvad kergesti suunama oma tähelepanu põnevamate või meelelahutuslikumate tegevuste suunas, vältides ülesannete täitmist.

Tulemused viitavad sellele, et prokrastineerimiskäitumises mängivad olulist rolli mitmed psühholoogilised ja emotsionaalsed tegurid. Sellised tegurid, nagu ärevus, madal enesehinnang, hirm karistuse ees või perfektsionism viivad prokrastineerimiseni (Balkis & Duru 2012; Shaked & Altarac 2022). Paljud üliõpilased kogevad perfektsionismi ja hirmu vigade tegemise

ees, mis võib põhjustada ülesannete edasilükkamist või täielikku tegevusetust. Ärevus, mis tekib keele õppimisel, võib mõjuda õppuritele negatiivselt. Neid tulemusi kinnitab Chen Zhang ja Wenzhong Zhang (2022) uuring, mis selgitab, et võõrkeele õppimisel ärevust kogevad isikud kalduvad vältima ülesannete täitmist, et leevendada seda negatiivset tunnet.

Lisaks tuli intervjuudest välja, et ka võõrkeeleülesannete enda omadused, näiteks keerukus ja mahukus, mõjutavad prokrastineerimiskäitumist. Suhtlemist nõudvad ülesanded võivad ka mõjuda õppija motivatsioonile, suurendades sellega prokrastineerimise tõenäosust. Minu uuringu tulemused on kooskõlas Steeli (2007) teooriaga, mille kohaselt on prokrastineerimine tihedalt seotud ülesannete iseloomuga, nagu ülesande raskus, ja isiku tajuga, näiteks saavutusvajaduse ja ülesande ebameeldivuse määraga. Mitmed uuringud (Ackerman & Gross 2005; Steel 2007; Shaked & Altarac 2022) viitavad sellele, et keerukamate ja ebameeldivamate ülesannete puhul on prokrastineerimine sagedasem, kuna inimesed kipuvad vältima neid ülesandeid, mida nad peavad raskeks või ebameeldivaks. Kõigi nimetatud tegurite koosmõju pärssib täiskasvanute võõrkeeleõppeprotsessi.

Üliõpilased, kes kalduvad prekrastineerima, on teadlikud viimase hetke pingest, mistõttu eelistavad nad ülesande kohe ära teha, et ennetada ärevust, stressi või paanikat. Prekrastineerijaid motiveerib sageli printsiip „tehtud – unustatud“, kus ülesanne täidetakse kiiresti ja ilma põhjaliku kaalutlemiseta, et see võimalikult kiiresti unustada ja vabaneda ülesande täitmisega seotud kohustusest. Kinnitust oma tulemustele leidsin uurimusest, mille autorid väidavad, et ülesande kohene lahendamine aitab vähendada negatiivseid emotsioone (Adachi & Adachi 2024).

Käesolevast uurimusest selgus, et keskkonnaga seotud tegurid mängivad prekrastineerimisel olulist rolli, kuna õppimise alustamise kiirus ja kvaliteet sõltuvad paljuski ümbritsevatest tingimustest. Samas ei ilmnenud uurimuse käigus varasemat teooriat, mis seda aspekti otseselt käsitleks. See viitab sellele, et tegemist võib olla uudse või väheuuritud valdkonnaga. Kuna senine teaduskirjandus ei paku otsest teoreetilist raamistikku antud teema käsitlemiseks, võib käesoleva uurimuse tulemusi vaadelda kui esmast panust valdkonna teoreetilisse avamisse. Võimalik, et teoreetilise raamistiku puudumine tulenes ka uurimuse piiratusest või teema spetsiifikast, mistõttu edasised uuringud võiksid keskenduda sobiva teoreetilise aluse väljatöötamisele.

4.2. Pro- ja prokrastineerimisega seotud probleemid täiskasvanud õppijatel võõrkeeleõppes

Fookusgrupi intervjuude tulemustest ilmnes selgelt, et prokrastineerimine võõrkeeleõppes põhjustab täiskasvanud õppijatel mitmeid negatiivseid emotsionaalseid ja psühholoogilisi tagajärgi. Osalejad kirjeldasid tihti süütunnet, stressi ja sisemist rahulolematust, mis kaasnes õppetegevuste edasi lükkamisega. Need tunded mõjutasid otseselt nende motivatsiooni ning enesehinnangut õppijana. Sellised kogemused on kooskõlas varasemate uurimustega, mille kohaselt on prokrastineerimine sageli seotud negatiivsete emotsioonidega, nagu enesesüüdistamine, stress ja ärevus (Kormatčova & Klepikova 2019).

Mitmed intervjuueeritavad mainisid, et võõrkeeleõppes ülesannete edasilükkamine tekitas neis hirmu läbikukkumise ees ning kahtlusi oma võimekuses keelt omandada. Mõned väljendasid muret, et nad ei ole „piisavalt targad“ või „ei saa kunagi selgeks“. Tunnete avaldamine viitab sarnaselt Thomas P. Tibbett ja Joseph R. Ferrari (2015) uurimusele sellele, et prokrastineerimisega kaasnevad sageli ärevus, depressiivsed meeleolud ja hirm, mis võivad süvendada vältimiskäitumist ning takistada õppetegevusega jätkamist.

Oluline aspekt, mis intervjuudes esile kerkis, oli keeleärevuse roll. Mõned osalejad tõid välja, et hirm eksimise ees või negatiivse hinnangu kartus takistas neil aktiivselt võõrkeelt kasutada või harjutada, mis omakorda süvendas edasilükkamist. See vastab Kitsniku (2019) ning Zasiékina ja Zhuravlova (2019) seisukohale, et keeleärevus võib olla tõsiseks takistuseks efektiivsele suhtlemisele ja akadeemilisele edenemisele, luues nõiaringi, kus ärevus ja prokrastineerimine üksteist võimendavad.

Lisaks emotsionaalsetele mõjudele ilmnes fookusgrupi intervjuudest, et prokrastineerimine mõjutab täiskasvanud võõrkeeleõppijate akadeemilist sooritust ja sotsiaalset suhtlust õppekeskkonnas. Üliõpilased tõid esile, et edasilükkamine takistas neil ülesandeid süvenenult ja läbimõeldult täita, mille tagajärjeks oli madalam töö kvaliteet ja puudulik arusaamine õpitavast keelest. See järeldus on kooskõlas McCloskey ja Scielzo (2011) ning Karataşı (2015) uuringutega, mille kohaselt on prokrastineerimine otseselt seotud õpiprotsessi tõhususe languse ja madalamate akadeemiliste tulemustega.

Võõrkeeleõppe kontekstis on prokrastineerimise mõju eriti tuntav, kuna keele omandamine nõuab järjepidevat harjutamist ja süstemaatilist kokkupuudet keelega. Kui õppija pidevalt lükkab edasi keeleharjutusi või sõnavara kordamist, võivad teadmiste lüngad süveneda. Uurimused kinnitavad, et mida enam õppija prokrastineerib, seda kehvemad on tema võõrkeeleõppe tulemused (Aus jt 2014; Akpur 2017; Asmalı & Sayın 2022). Lisaks sellele

võib õppemotivatsiooni langetada tunne, et pingutustele ei järgne tajutavat arengut. Selline tajutud progressi puudumine on samuti seostatav suurema prokrastineerimisega (Savina & Ščerbakova 2021). Motivatsioon kerkis ka teoreetilises kirjanduses esile olulise tegurina (nt Kitsnik 2025). Leiti, et mida väiksem on motivatsioon õppida võõrkeelt, seda kõrgem on akadeemiline prokrastineerimine (Kandemir 2014; Bekleyen 2017). See selgitab ka mõnede intervjuueeritavate kogemusi, kes kirjeldasid võõrkeeleõpet kohustusliku, kuid mitte sisemiselt tähendusliku tegevusena. Selline suhtumine võib vähendada võõrkeeleõppesse pühendumist ja suurendada edasilükkamiskäitumist.

Prokrastineerimine mõjutab lisaks akadeemilistele aspektidele ka õppijate suhteid. Tähtaegade edasilükkamine võib piirata suhtlust õppejõududega, eriti kui õppijal ei jää enam piisavalt aega küsimuste esitamiseks või tagasiside kasutamiseks. Samuti võib ühiste ülesannete puhul tekkida pingeid kaastudengitega. Näiteks kui üks grupiliige ei täida oma kohustusi õigeaegselt, kannatavad kogu rühma tulemused. Sellised olukorrad võivad põhjustada konflikte, süütunnet ja isegi eemaldumist teistest õppijatest. Steel ja Ferrari (2013) uuringud viitavad sellele, et prokrastineerijad kogevad tihedamini sotsiaalset isoleeritust ja üksildust, mis omakorda võib mõjutada nende õppemotivatsiooni ja kuuluvustunnet õpikogukonnas.

Kuigi akadeemilist prokrastineerimist on laialdaselt uuritud, ilmnes fookusgrupi intervjuudest, et ka prekrastineerimisel võib olla negatiivseid tagajärgi täiskasvanud võõrkeeleõppijate jaoks. Lisaks emotsionaalsetele pingetele, nagu ärevus ja süümeepiinad, mis võivad tekkida, kui ülesanded ei saa kohe täidetud, viitasid mitmed õppijad ka väsimusele ning keskendumisraskustele. Siinkohal on oluline arvestada Adachi ja Adachi (2024) seisukohaga, mille kohaselt on prekrastineerijatel vajadus „kõik ära teha“, olenemata sellest, kas selleks on objektiivselt aega või energiat. Selline lähenemine ignoreerib tihti indiviidi ressursse ning võib viia läbipõlemiseni.

Mitmed osalejad kirjeldasid sisemist survet tegutseda viivitamatult, isegi kui see tähendas liigset koormust, fragmentaarset keskendumist ja lõpuks ka madalamat õppimise kvaliteeti. See leiab tuge Kolarova (2024) käsitlusest, kus ta väidab, et prekrastineerimine võib võõrkeeleõppes kaasa tuua just pealiskaudset materjali omandamist ja õpimotivatsiooni langust. Tema vaade peegeldab intervjuudes ilmnenu kogemusi, kus kiirustamine ei tähendanud tõhusust, vaid pigem sisulise süvenemise vähenemist ning riski kognitiivseks ülekoormuseks. Võõrkeeleõppes, kus on oluline järjepidev harjutamine ja tähenduslik kokkupuude keelega, võib prekrastineerimine muuta õppimise mehaaniliseks tegevuseks. Osalejate kirjeldatud olukorrad, kus ülesannete täitmine toimus kiiresti ja pigem „nimekirja vähendamise“ eesmärgil kui

sisulise mõistmise nimel, osutavad, et liigne tegutsemistung ei pruugi toetada keelelist arengut. Vastupidi, see võib takistada teadmiste kinnistumist ning viia lõpuks motivatsiooni languseni.

Fookusgrupi intervjuudes kerkis esile veel üks oluline valdkond, kus prekrastineerimine võib avaldada negatiivset mõju. See on rühmatöö ja õppijate omavaheline koostöö. Võõrkeeleõppes, kus kollektiivne harjutamine ja koostööl põhinevad ülesanded mängivad olulist rolli, võib liigne kiirustamine ja tung varakult tegutseda häirida grupidünaamikat ning tekitada lisastressi. Mitmed osalejad kirjeldasid olukordi, kus prekrastineerija initsiatiiv täita ülesanded kohe pärast nende kättesaamist, mõjus teisi liikmeid survestavalt. Ehkki see käitumine võib viidata tugevale motivatsioonile ja produktiivsusele, ei pruugi see sobida kõigi õppijate tempo ja tööstiiliga. Tekkinud ebakõlad tõid kaasa ebamugavustunde ja vastumeelsuse, eriti olukordades, kus keegi ei jõudnud teistega samas tempos kaasa lüüa või tundis, et teda ei kaasatud täisväärtuslikult. Taolised kogemused viitavad, et prekrastineerimine võib mõnikord olla pigem individualistlik tegutsemine, mis ei arvesta rühma kollektiivsete eesmärkide ega mitmekesiste vajadustega.

Samas on oluline rõhutada, et olemasolev teaduskirjandus ei käsitle veel piisavalt prekrastineerimise mõju just koostööl põhinevatele õpituatsioonidele, eriti võõrkeeleõppe kontekstis. See teeb teema käsitlemise eriliselt tähenduslikuks. Ehkki Kolarova (2024) ning Adachi ja Adachi (2024) on toonud esile prekrastineerimise individuaalsed tagajärjed, nagu kiirustamisest tingitud kognitiivne ülekoormus või õppimise kvaliteedi langus, puuduvad uurimused, mis analüüsiksid selle mõju sotsiaalsele dünaamikale õppimisprotsessis. Magistritöö tulemused viitavad aga selgelt, et ka prekrastineerimine võib, sarnaselt prokrastineerimisele, põhjustada sotsiaalset ebakõla ja õppimist pärssivaid pingeid. See näitab, et kiire tegutsemine ei ole alati positiivne nähtus ning võib vajada paremat eneseregulatsiooni ja rühma liikmete vastastikust mõistmist. Võõrkeeleõppes, kus suhtlus ja koostöö on õppeprotsessi keskmes, on oluline leida tasakaal individuaalse initsiatiivi ja kollektiivse töötempo vahel. Seega näitab siinne uurimus, et prekrastineerimise mõju ei piirdu üksnes õppija sisemaailmaga, vaid võib kujuneda ka sotsiaalseks probleemiks, mis väärrib edasist uurimist ja teoreetilist süstematiseerimist.

4.3. Pro- ja prekrastineerimise ennetamise võimalused täiskasvanute võõrkeeleõppes

Fookusgrupi intervjuudest selgus, et prokrastineerimine on keeruline probleem, mis tekitab õppijates stressi, vähendab enesekindlust ja toob kaasa lüngad keeleoskuses. Teoreetiliselt on

ajaplaneerimise oskus üks peamisi tegureid, mis aitab prokrastineerimist vähendada. McCloskey ja Scielzo (2015) eristavad akadeemilise prokrastineerimise ennetamisel kuut olulist aspekti, sealhulgas ülesannete jaotamine väiksemateks osadeks, eesmärkide seadmine ja tähtaegade määramine. Laura J. Solomoni ja Esther D. Rothblumi (1984) uuring on näidanud, et ebapiisav ajaplaneerimise oskus on üks peamisi akadeemilise prokrastineerimise põhjustajaid. Kui õppija ei suuda oma ülesandeid ajaliselt efektiivselt jaotada, unustab tähtaegu või lükkab ebameeldivad ülesanded edasi, suureneb risk kogu õppimisprotsessi edasilükkamiseks.

Üliõpilased tõid välja, et ajaplaneerimisele keskendumine on tõhus vahend, mis võib õppimise kvaliteeti oluliselt tõsta. Õppijad, kes kasutasid strateegiaid, nagu ülesannete jagamine väiksemateks osadeks ja eesmärkide seadmine, suutsid prokrastineerimist vähendada ja õppimisprotsessi sujuvamaks muuta. Isiklike tähtaegade määramine, mis on üks McCloskey ja Scielzo (2015) soovitatud strateegiatest, aitab üliõpilastel keskenduda ja vältida viimase hetke kiirustamist, mis toob sageli kaasa stressi ja madalama õpikogemuse kvaliteedi.

Teine oluline tegur, mis ilmnes intervjuudest, on õppimiskeskonna tähendus. Õppijad märkisid, et sobiv ja motiveeriv õpikeskkond, nagu ergutavad snäkid ja joogid, aitab neil keskenduda ja õppimist meeldivamaks muuta. See viitab sellele, et õppimise füüsiline ja emotsionaalne keskkond mängib olulist rolli prokrastineerimise ennetamisel. Sarnased järeldused on tehtud ka teadusuuringutes, kus on rõhutatud, et positiivne ja toetav õpikeskkond võib aidata vähendada akadeemilist stressi ja seeläbi vähendada prokrastineerimist (McCloskey & Scielzo 2015).

Zimnjaja teooria (1991) võõrkeele õppimise abstraktsuse, piirituse ja heterogeensuse kohta seondub otseselt prokrastineerimise ennetamise strateegiatega. Kuna võõrkeeleõpe on pidev protsess, mis ei ole kunagi täielikult lõpetatud, võivad õppijad, kellel puudub pidev praktika ja rutiin, tunda, et nad ei saavuta kiiresti edusamme. See võib viia prokrastineerimiseni, kuna õppimine võib tunduda lõputu ja tekitada negatiivseid tundeid. Seetõttu tõid üliõpilased esile järjepidevuse tähtsuse võõrkeeleõppes. Kui õppijad ei suuda püsida õppimise rutiinis või õigesti oma aega planeerida, võib see viia ülesannete kuhjumiseni ja lõpuks halvendada keeleoskust. Seega on ajaplaneerimise strateegiad, nagu väikeste sammude tegemine ja igapäevane praktika, võtmetähtsusega prokrastineerimise vähendamisel (Savinaja & Ščerbakova 2021).

Üliõpilaste võõrkeeleõppes esinevat prokrastineerimist aitavad vähendada mitmed sisemised ja välised tegurid. Näiteks tõid osalejad esile, et varased positiivsed kogemused ja eduelamused võõrkeeleõppes võivad motiveerida jätkama ning kasvatada usku oma

suutlikkusse. See on kooskõlas Mitra Alizadehi (2016) käsitlesega, mille kohaselt sisemine motivatsioon (huvi ja rahulolu, mida inimene kogeb keelt õppides) aitab ülesannetele pühenduda ning vähendab edasilükkamise kalduvust. Mõned üliõpilased täheldasid vanusega suurenenud isiklikku huvi keele omandamise vastu, mis viitab sisemiselt motiveeritud õppimisele. Lee (2005) rõhutab, et prokrastineerimist esineb sagedamini siis, kui puudub enesemääratud motivatsioon, kui õppetegevus ei paku rahuldust ega tähendust. Uuringus osalenute kogemused toetavad seda: võõrkeeleõpe muutub järjepidevamaks siis, kui õppijad tunnevad sisemist tahet ning mõistavad õppimise väärtust.

Ühised õppetegevused, nagu grupitööd, andsid mõnele osalejale kindlustunde ja julguse, aidates ületada sotsiaalset ärevust, mis sageli takistab keelepraktikat. Zhang ja Zhang (2022) märgivad, et võõrkeeleõppijad võivad vältida ülesannete täitmist, kui nad tunnevad ärevust, kuid see lühiajaline leevendus võib pikemas perspektiivis ärevust hoopis süvendada. Zasiékina ja Zhuravlova (2019) lisavad, et sotsiaalne ärevus on oluline tegur, mis võib küllaltki tugevalt mõjutada õppija enesetunnet uues akadeemilises ja kultuurilises keskkonnas, kuid positiivsed sotsiaalsed kogemused, nagu meeldiv grupidünaamika, võivad selle mõju vähendada. Kui õppurid ei oska oma emotsioone reguleerida, võib kannatada nende valmisolek suhelda teistega võõrkeeles (Keiko 2019). Üliõpilased on arvamusel, et probleemi esinemisel, tuleb sellest rääkida kaasüliõpilastele, kes toetavad ja aitavad võõrkeeleülesande sooritamisel.

Õppejõu roll toodi samuti esile. Inspireeriv ja kaasahaarav õpetamisstiil aitab õppijatel säilitada huvi ning hoiab neid motiveerituna. Beatriz Martínezi ja Matthew Witteni (2013) ning Mare Kitsniku ja Katrin Miku (2025) järgi võivad õpetajatega seotud tegurid, nagu tundide atraktiivsus ja õpetamisviis, oluliselt mõjutada, kas õppijad kalduvad prokrastineerimisele või mitte. Kui tund pakub huvi ja on õppijate jaoks tähenduslik, on ülesandeid lihtsam alustada ja lõpuni viia.

Samuti ilmnes, et osadel õppijatel aitab heale mälule toetumine kiirendada keele omandamist, samas kui teised vajavad rohkem kordamist ja süsteemset lähenemist. Siin peegeldub individuaalsete erinevuste tähtsus, mis võib mõjutada enesetõhususe tajumist. Kui õppija usub oma võimesse edukalt võõrkeelt omandada, väheneb ka tõenäosus edasilükkamiseks (Martínez & Witten, 2013).

Negatiivsete tagajärgede ennetamiseks tõid õppijad välja mitmeid teadlikke õpistrateegiaid, mis aitavad õppimist paremini struktureerida ja toetavad sisulist materjali omandamist. Näiteks mainiti enesetestimist, teadmiste kordamist unustamise pauside kaudu ning keele reeglite iseseisvat kontrollimist. Need on valdavalt metakognitiivsed õpistrateegiad, mille eesmärk on õppimisprotsessi teadlik juhtimine ja eneseregulatsioon. Darrel Davis ja Jason Abbitt (2013)

rõhutavad, et õpistrateegiate teadlik rakendamine võib märkimisväärselt vähendada edasilükkamise tendentse, kuna õppijad muutuvad oma õpieesmärkide suhtes sihipärasemaks ning suudavad paremini toime tulla keerukate või mahukate ülesannetega. Samuti rõhutavad Kitsnik (2019), Asmalı ja Sayın (2022) ning ka Mikk Granström (2024), et erinevate õpistrateegiate õpetamine ja õppijate aktiivne kaasamine õppeprotsessi on üks tõhusamaid viise, kuidas prokrastineerimise harjumust vähendada. Mitmed üliõpilased tõid välja, et teadlikkus oma õpiharjumustest ja oskus neid juhtida aitas paremini õppetegevusi planeerida ja vältida edasilükkamist. Kognitiivse lähenemise kohaselt (nt Ellis & Knaus 1977; Burka & Yuen 1983) on prokrastineerimise üheks põhjuseks otsustamatus ja ebaefektiivne enesejuhtimine. Seega toetab teadlikkus oma õpihoiakust selle probleemi ennetamist. Dunlosky jt (2013) toovad välja, et kuigi paljud õppijad kasutavad ebaefektiivseid strateegiaid (nt korduv läbilugemine või esiletõstmine), siis õpetamisel ja juhendamisel tuleks pöörata rohkem tähelepanu teaduspõhiste strateegiate tutvustamisele ja nende kasutamise harjutamisele. See on eriti oluline võõrkeeleõppes, kus teadmiste rakendamine praktikas (nt keelekasutuses) sõltub suuresti nende sügavusest ja kättesaadavusest mälust.

Üheks oluliseks prekrastineerimise ennetusmeetodiks on ülesannete väiksemateks osadeks jagamine ning nende ajaliselt realistlik paigutamine. See vähendab survet „kohe ära teha“ ja loob tunnetuse, et ülesanne on kontrollitav ja järk-järgult teostatav. Tulemused osutavad, et ka selgete plaanide ja ajapiiride seadmine aitab vähendada prekrastineerimisele iseloomulikku impulsiivsust. Teoreetilisest vaatenurgast võib prekrastineerimise ennetamisele läheneda ka isiksuseomaduste ja ajaperspektiivi kaudu. Näiteks Sauerbergeri (2019), Gehrigi, Münscheri ja Herzbergi (2023) uuringud näitavad, et prekrastineerimine on seotud kõrge kohusetundlikkuse ja tulevikule orienteeritud mõtteviisiga. Inimesed, kes kipuvad mõtlema pikaajaliselt ja soovivad kiiresti vabaneda „tüütust“ ülesandest, võivad tegutseda liiga rutakalt. Sellisel juhul võib ennetamine tähendada oskust peatuda, hinnata olukorda ning otsustada, millal on tegelikult kõige sobivam aeg töö alustamiseks.

Tulemused viitavad, et prekrastineerimine võib viia emotsionaalse kurnatuseni, eriti kui inimene üritab pidevalt „olla ees“ kõigest ja kõigist, sageli enda heaolu arvelt. Seetõttu on üheks oluliseks ennetusvõimaluseks emotsionaalse teadlikkuse ja eneseregulatsiooni arendamine, samuti elulise tasakaalu otsimine õppimise, töö ja isiklike suhete vahel. Prekrastineerivat käitumismustrit võib teatud juhtudel käivitada soov vabaneda negatiivsetest tunnetest. Adachi ja Adachi (2024) leidsid, et üliõpilased, kellele õppeaine ei meeldi, kipuvad ülesandeid kiirustades lõpetama, et neist võimalikult kiiresti vabaneda. Seda võib tõlgendada kui emotsionaalse ebamugavuse vältimise strateegiat. Samas viitab nende uuring ka sellele, et

keerukama ülesandega varajane alustamine võib vähendada ärevust, kuna ülesanne ei jää kauaks „kuklasse tiksuma“. See vastuolu viitab vajadusele õpetada õppijaid märkama ja reguleerima oma emotsionaalseid reaktsioone, näiteks eristama, kas ülesandega alustatakse teadlikult või pigem emotsioonipõhiselt (nt tüdimus, ärevus, ebakindlus).

Üliõpilaste kogemustest ja uurimistulemustest lähtuvalt võib kokkuvõtlikult öelda, et nii prokrastineerimine kui ka prekrastineerimine mõjutavad täiskasvanud võõrkeeleeõppijate õpikäitumist, emotsionaalset heaolu ja akadeemilist edukust mitmel tasandil. Prokrastineerimine on seotud aja planeerimise raskuste, negatiivsete emotsioonide ja madalama motivatsiooniga, samas kui prekrastineerimine, kuigi sageli esmapilgul produktiivne, võib viia läbipõlemiseni ja häirida koostööd. Võõrkeeleeõppe kontekstis, kus järjepidevus, rutiin ja koostöö on olulised, ilmnes vajadus tasakaalu järele – õppijate individuaalse tempo, emotsionaalse seisundi ja rühmadünaamika vahel. Tulemused rõhutavad, et tõhus ajaplaneerimine, toetav õpikeskkond ning teadlikkus oma harjumustest on võtmetegurid, mis aitavad leevendada edasilükkamiskäitumise mõju ning toetavad edukat võõrkeeleeõppeprotsessi.

4.4. Piirangud

Uurimisel on ka mõned piirangud. Kvantitatiivsete andmete kogumine toimus eneseraporteerimise teel, mis kätkeb endas sotsiaalse soovitatavuse kallutatuse riski – osalejad võivad püüda esitleda end motiveeritumana või alateadlikult õigustada oma käitumist. Kvalitatiivse osa raames läbiviidud fookusgrupi intervjuud võisid olla mõjutatud grupidünaamikast ning osalejate eneseväljenduse piiratusest, mis võib mõjutada tulemuste autentsust. Kvalitatiivsete andmete sisuanalüüsi viisin läbi induktiivsel viisil, kasutades QCAmapi programmi. Andmete kodeerimise ja kategoriseerimise viisin läbi üksi, kuna ajapiirangud ei võimaldanud kaasata kaaskodeerijat. Selline lähenemine võib mõjutada tulemuste objektiivsust ja analüüsi usaldusväärsust, ehkki ma püüdsin võimalikke kallutusi leevendada teadliku eneserefleksiooni abil.

Akadeemiline prekrastineerimine on eesti teadusuuringutes peaaegu pole käsitletud, mis võib olla huvitav uurimisvaldkond tulevikus. Käesolev uurimus ei püüdnud käsitleda globaalset probleemi, vaid keskendus konkreetsele kõrgkoolile. Praegu on fookus piirdunud ainult selle haridussektori ja sealsete õe õppekava üliõpilaste harjumustega. Küll aga tulevikus võib olla mõeldav laiendada uurimust ja analüüsida akadeemilist prokrastineerimist ja prekrastineerimist ka laiemas kontekstis, võttes arvesse erinevaid haridussüsteeme ja nende

eripärasid. Lisaks tuleb arvestada, et teadusallikate nappus prekrastineerimise kohta keeleõppe kontekstis mõjutab töö fookust. Piiratud allikate tõttu kaldus analüüs mõnevõrra prokrastineerimise käsitlemisele, kuna sellega seonduv teaduskirjandus oli kergemini kättesaadav. Samuti tuleb silmas pidada, et tulemused peegeldavad olukorda konkreetse ajahetke kontekstis ning võivad ajas ja kontekstis muutuda. Edasised uuringud võiksid keskenduda prekrastineerimise mõju sügavamale mõistmisele ning selle teoreetilisele raamistikule, mis aitaks paremini toetada õppijate vajadusi terviklikul ja kaasaval viisil.

Veel üheks siinse uurimuse piiranguks on asjaolu, et enamik fookusgruupiintervjuudes osalejatest olid vene emakeelega üliõpilased. Sellest tulenevalt keskendus intervjuu käigus eelkõige eesti keele omandamisele teise keelena. Kui tulevikus soovitakse uurida vene keele õpet võõrkeelena, tuleb hoolikalt kavandada osalejate valik, kaasates intervjuueeritavad, kelle emakeel ei ole vene keel. Piiranguks on ka intervjuueeritavate eesti keele oskuse tase, mis oli valdavalt B1. Selline keeletase võis piirata vastuste detailsust ja täpsust, mistõttu tuleb tulemuste tõlgendamisel arvestada, et osalejate väljendusvõime ei pruukinud täiel määral peegeldada nende tegelikke kogemusi ega refleksioone akadeemilise prokrastineerimise ja prekrastineerimise kohta. Samuti on oluline märkida, et kui osalejate keeletase oleks olnud madalam, näiteks A2, oleksid akadeemilise prokrastineerimise ja prekrastineerimise põhjused, sellega seotud probleemid ning ennetamise võimalused tõenäoliselt erinevad.

Tulevikus oleks kindlasti soovitatav kaasata rohkem osalejaid ning kasutada mitmekesisemaid andmekogumismeetodeid, sealhulgas vaatlusi või päevikumeetodit, et vähendada enesekohaste hinnangutega kaanevat kallutatust. Kaaskodeerijate kaasamine kvalitatiivsete andmete analüüsi etapis suurendaks andmeanalüüsi tulemuste usaldusväärsust ning võimaldaks tulemusi mitmest vaatenurgast tõlgendada. Arvestades praeguse uurimuse piiratud fookust, oleks tulevikus oluline viia läbi võrdlevaid uuringuid erinevates kõrgharidusasutustes ja kultuurilistes kontekstides.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja üliõpilaste akadeemilise pro- ja prekrastineerimise harjumused, nende põhjused võõrkeeleõppes (eriti eesti keele kui teise keele õppes), sellest tulenevad probleemid ning võimalused nende ennetamiseks. Uuring viidi läbi Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe põhi- ja tsükliõppe esimese kuni neljanda kursuse üliõpilaste hulgas. Uurimistöö tulemused aitavad õppejõududel paremini mõista üliõpilaste õppimiskäitumist ning pakkuda sobivamaid toetavaid meetodeid akadeemilise toimetuleku tõhustamiseks.

Töö keskendus neljale uurimisküsimusele: millised on üliõpilaste pro- ja prekrastineerimise harjumused, millised on nende põhjused võõrkeeleõppes, milliseid probleeme need harjumused põhjustavad ning kuidas on võimalik neid probleeme ennetada. Uurimistöös kasutati kombineeritud uurimisviisi, mis ühendas kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid meetodeid. Kvantitatiivse andmekogumise osana täitsid üliõpilased enesekohase küsimustiku, mille abil selgitati välja pro- ja prekrastineerimise ulatus ning sagedus. Kvalitatiivseid andmeid koguti fookusgrupi intervjuude kaudu, mis võimaldasid sügavamalt mõista üliõpilaste isiklikke kogemusi ja hinnanguid.

Analüüsi tulemusel selgus, et prokrastineerimise peamisteks põhjusteks võõrkeeleõppes olid ajaplaneerimise ja keskkonna tegurid, psühholoogilised ja emotsionaalsed aspektid ning ülesande iseloom. Prekrastineerimise põhjuseid kirjeldasid osalejad samuti eelkõige psühholoogiliste ja emotsionaalsete tegurite ning keskkonnamõjude kaudu. Üliõpilased soovisid sageli ülesandega kiiresti ühele poole saada, et vähendada ärevust või keskenduda muudele eesmärkidele.

Pro- ja prekrastineerimisest tingitud probleemid jagunesid kaheks suuremaks kategooriaks: emotsionaalsed ja psühholoogilised tagajärjed (nt stress, väsimus, süütunne) ning akadeemilised tagajärjed (nt madalam töö kvaliteet, keskendumisraskused, suhete pingestumine). Prekrastineerimise puhul tõusid eraldi esile psühholoogiline pinge, tulemuste pealiskaudsus ning sotsiaalne surve grupitöös.

Ennetusvõimaluste analüüsi põhjal kujunes kolm suuremat kategooriat: ajaplaneerimine ja keskkond, emotsionaalne ja psühholoogiline areng ning õpistrateegiad. Eraldi toodi välja ka prekrastineerimise spetsiifilised ennetusmeetodid, mis koondusid ajajuhtimise ja emotsionaalse eneseregulatsiooni ümber. Olulisteks teguriteks osutusid näiteks tööde varajane alustamine, ülesannete jagamine väiksemateks osadeks, teadlik lõõgastumine ning pereelu ja õppetöö tasakaalustamine.

Uurimistöö tulemused viitavad sellele, et nii prokrastineerival kui ka prekrastineerival käitumisel on mitmeid erinevaid põhjuseid. Nende käitumisviiside esinemine mõjutab oluliselt võõrkeeleõppeprotsessi ja üliõpilaste heaolu. Ennetusmeetodite süsteemne rakendamine aitab vähendada stressi, parandada õpitulemusi ning soodustada terviklikumat akadeemilist arengut.

Tänuõnad

Täna südamest oma juhendajaid, kaasprofessor Katrin Saksa ja lektor Helen Hinti, kelle toetus ja juhendamine on olnud hindamatud. Lugupeetud Katrin Saks, tänu teie sisulisele ja teaduslikule juhendamisele olen saanud süvitsi minna uurimisteesse ning täiustada oma arusaama prekrastineerimise ja prokrastineerimise mõjust võõrkeeleõppes. Lugupeetud Helen Hint, tänu teie abile vormistamise ja struktuuri osas on minu uurimus saanud korrektse ja selge akadeemilise kujundi. Heatahtlikult olete teinud ka kommentaare sisu kohta, aidates mul leida tööle selge fookuse.

Erilise tänutundega meenutan Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi õppejõude, kes on mind nende kahe aasta jooksul inspireerinud, jaganud oma väärtuslikke teadmisi ning toetanud minu arengut. Teie pühendumus ja tarkus on mänginud olulist rolli minu kujunemises õpetajana ning aidanud hoida sisemist motivatsiooni. Olen siiralt tänulik selle toetava ja innustava õpikeskkonna eest.

Soovin siiralt tänada Tartu Tervishoiu Kõrgkooli juhtkonda ja kolleege, kes on andnud mulle väärtuslikku aega õppimiseks ja teaduslikuks tööks. Teie toetus ja paindlikkus on olnud oluline osa minu õpingute ja magistratöö valmimise protsessis.

Samuti soovin tänada kõiki üliõpilasi, kes vabatahtlikult osalesid uuringus ja jagasid oma kogemusi. Ilma teie panuseta ei oleks see töö võimalik olnud. Teie ausus ja avatus on andnud väärtuslikku teavet, mis on aidanud mul uurida prokrastineerimise ja prekrastineerimise mõju võõrkeeleõppes.

Täna oma peret, kelle kannatlikkus võimaldas mul keskenduda oma eesmärkidele. Armastus ja toetus on olnud minu tugevuse allikaks, aidates mul ületada kõik raskused.

Kirjandus

- Ackerman, David & Barbara L. Gross. 2005. My Instructor Made Me Do it; Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education* 27(1). 5–13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Adachi, Miki & Keisuke Adachi. 2024. Procrastination and Precrastination from the Perspective of Self-Control. *Japanese Psychological Research* 66(2). 178–194. <https://doi.org/10.1111/jpr.12495>
- Ainslie, George. 1975. Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin* 82(4). 463–496. <https://doi.org/10.1037/h0076860>
- Akpur, Uğur. 2017. Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research* 69. 221–240. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.69.12>
- Alizadeh, Mitra. 2016. The Impact of Motivation on English Language Learning. *International Journal of Research in English Education* 1(1). 11–15. <http://ijreeonline.com/article-1-23-en.html> (19.03.2025).
- Arand, Kettli. 2016. Prokrastinatsioon õpetajakoolituse üliõpilaste seas. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Asmalı, Mehmet. 2018. Integrating technology into ESP classes: Use of student response system in English for specific purposes instruction. *Teaching English with Technology* 18(3). 86–104.
- Asmalı, Mehmet & Sanem Dilbaz Sayın. 2022. Academic Procrastination in Language Learning: Adolescent Learners' Perspectives. *Journal of English Language Pedagogy, Literature & Culture* 7(2). 220–235.
- Aus, Kati, Grete Arro, Anna-Liisa Jõgi & Elina Malleus. 2014. Kus tegijaid, seal nägijaid? Akadeemilise prokrastineerimise õpetajapoolse märkamise seosed õpilaste individuaalsete erinevustega. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 2(1). 217–240. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.09>
- Balkis, Murat & Erdiñç Duru. 2012. The Direct and Indirect Role of Self- Esteem and Procrastination in Relation to Fear of Failure and Self Worth. *International Journal of Human Sciences* 9(2). 1075–1093. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bekleyen, Nilufer. 2017. Understanding the academic procrastination attitude of language learners in Turkish universities. *Educational Research and Reviews* 12(3). 108–115. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3122>

- Bell, Bill, & Vincent Campbell. 2014. Dyadic interviews in qualitative research. *Young Lives Research Lab*.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=819e4b02f5cc27f95235c7488e25974eaefcb5f> (18.03.2025).
- Blatt, Sidney J. & Paul Quinlan. 1967. Punctual and procrastinating students: a study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology* 31(2). 169–174.
<https://doi.org/10.1037/h0024413>
- Borusjak = Борусьяк, Е. В. 2016. Прокрастинация как одна из форм неэффективных копинг-стратегий студентов. *18-ый Международный научнопромышленный форум „Великие реки 2016“*. 312–315.
- Burka, Jane B. & Lenora Yuen. 1983. *Procrastination: Why You Do It What to Do about It*. Cambridge: Da Capo Press.
- Carden, Randy, Courtney Bryant, & Rebekah Moss. 2004. Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports* 95(2). 581–582. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.95.2.581-582>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge, Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Davis, Darrel R. & Jason T. Abbitt. 2013. An investigation of the impact of an intervention to reduce academic procrastination using short message service (SMS) technology. *Journal of Interactive Online Learning* 12(3). 78–102.
- Dunlosky, John, Katherine A. Rawson, Elizabeth J. Marsh, Mitchell J. Nathan & Daniel T. Willingham. 2013. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest* 14(1). 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Dörnyei, Zoltan & Stephen Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Elizondo, Karla, Rafael Valenzuela, José V. Pestana & Nuria Codina 2024. Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance. *Psychology in the Schools* 61(3). 887–902. <https://doi.org/10.1002/pits.23088>
- Ellis, Albert & William J. Knaus. 1977. *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Fenzl, Thomas & Philipp Mayring. 2017. QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE* 37(3). 333–340.
- Fournier, Lisa R, Emily Coder, Clark Kogan, Nisha Raghunath, Ezana Taddese & David A. Rosenbaum. 2019. Which task will we choose first? Precrastination and cognitive load in task ordering. *Attention, Perception, & Psychophysics* 81(2). 489–503. <https://doi.org/10.3758/s13414-018-1633-5>
- Fournier, Lisa R., Alexandra M. Stubblefield, Brian P. Dyre & David A. Rosenbaum. 2019. Starting or finishing sooner? Sequencing preferences in object transfer tasks. *Psychological Research* 83. 1674–1684. <https://doi.org/10.1007/s00426-018-1022-7>
- Gehrig, Christopher, Johann-Christoph Münscher & Philipp Yorck Herzberg. 2023. How do we deal with our daily tasks? Precrastination and its relationship to personality and other constructs. *Personality and Individual Differences* 201. 153–164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111927>
- Granström, Mikko. 2024. *Õpetajate ja õpilaste teadmised õpistrateegiatest ja nende õpetamine klassiruumis*. Tallinna Ülikool, sotsiaalteaduste instituut. Doktoritöö. <https://www.etera.ee/zoom/201929/view?page=1&p=separate&tool=info>. (25.05.25).
- Hampson, Sarah E. 2019. *The construction of personality*. London: Routledge.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara. 2005. *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Ivutina & Šurakova = Ивутина, Е. П. & Шуракова Е. С. 2013. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета* 4(1). 146–151.
- Janis, Irving L. & Leon Mann. 1977. *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Kandemir, Mehmet. 2014. Predictors of Academic Procrastination: Coping with Stress, Internet Addiction and Academic Motivation. *World Applied Sciences Journal* 32(5). 930–938. DOI: 10.5829/idosi.wasj.2014.32.05.60
- Karataş, Hakan (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist* 20(1,2). 243–255.
- Karlovskaia & Baranova = Карловская Н. & Баранова, А. 2008. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью. *Психология в вузе* 3. 38–49.

- Keiko, M. O. R. I. 2019. Interactions Among Language Learning Demotivation, Self-regulated Learning Strategies and Academic Procrastination. *早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊* 2(26). 141–150.
- Khoeei-Oskooei, Saber, Saeideh Ahangari & Zohreh Seifoori. 2022. Causes of EFL Learners' Procrastination: A Classical Grounded Theory. *Issues in Language Teaching* 11(1). 35–65. <https://doi.org/10.22054/ilt.2021.57515.561>
- Kitsnik, Mare. 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus* 1–2. 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, Mare, Katrin Mikk. 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 31. 153–190. <https://doi.org/10.5128/LV31>
- Kitsnik, Mare, Katrin Mikk. 2025. Rääkimisoskust arendavad õppetegevused täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursustel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 21. 201–218. <http://doi.org/10.5128/ERYa21.11>
- Klingsieck, Katrin B. 2013. Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist* 18(1). 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Kolarova, Magdalena. 2024. *Procrastination vs. Precrastination in Language Learning: Find the Balance.* https://englishstudyhelper.com/precrastination-in-language-learning/?utm_source=chatgpt.com#Definition_and_Characteristics_of_Precrastination (11.02.2025).
- Kormatčova & Клерікова = Кормачова, И. Н. & Клепикова, Н. М. 2019. Прокрастинация: феномен и научная проблема. *Системная психология и социология* 4(32). 18–29.
- Kovylin = Ковылин, В. С. 2013. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие* 2. 22–41.
- Laybourn, Sara, Anne C. Frenzel & Thomas Fenzl. 2019. Teacher Procrastination, Emotions, and Stress: A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02325>
- Lee, Eunju. 2005. The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology* 166(1). 5–14. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Leeming, Paul, Joseph P. Vitta, Phil Hiver, Dillon Hicks, Stuart McLean & Christopher Nicklin. 2024. Willingness to Communicate, Speaking Self-Efficacy, and Perceived Communicative

- Competence as Predictors of SecondLanguage Spoken Task Production. *Language Learning* 74(4). 917–949. <https://doi.org/10.1111/lang.12640>
- Ma, Boyang & Yong Zhang. 2023. Procrastination and Time Perspective: Evidence from Intertemporal Decision-Making. *Behavioral Sciences* 13(8), 631. <https://doi.org/10.3390/bs13080631>
- Mahsudjan, Marine. 2017. *Akadeemilise prokrastineerimiskäitumise põhjused üliõpilastel*. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Lõputöö. <http://hdl.handle.net/10062/57199>. (23.05.2025).
- Martínez, Beatriz & Matthew Witten. 2013. English? Next term... maybe!: procrastination in EFL courses in higher education. *Investigations from Maestría en la Enseñanza del Inglés: The Impact of Research Theses within the Mexican Context*. 195–242.
- Masso, Anu. 2011. *E-kursuse „Kvantitatiivne andmeanalüüs (SPSS'ga)“ materjalid*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/19d6ed8d-6a4d-471e-8205-a0286f4f8bca/content> (19.03.2025).
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. London, Los Angeles: SAGE <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517> (19.03.2025).
- McCloskey, Justin & Shannon Amerilda Scielzo. 2015. Finally!: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale. *Research Gate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640>
- Mish, Frederick. 1994. *Merriam Webster's Collegiate Dictionary* (10th ed.). New York: Merriam-Webster.
- Missildine, Hugh. 1964. *Your Inner Child of the Past*. New York: Simon and Schuster.
- Online Etymology Dictionary. <https://www.etymonline.com/search?q=procrastination> (5.07.2024).
- Oltmanns, Thomas & Robert E. Emery. 2019. *Abnormal Psychology*. New York: Pearson Education.
- Patterson, Emma E. & Todd A. Kahan. 2020. Procrastination and the cognitive-load-reduction (CLEAR) hypothesis. *Memory* 28(1). 107–111. <https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1690001>
- Quispe-Bendezú, Luis Enrique, Rey Luis Araujo-Castillo, Yuri García-Tejada, Antonio Silva Sprock & Klinge Orlando Villalba-Condori. 2020. Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19(1). 188–205. 10.26803/ijlter.19.1.11

- Reichenberger, Julia, Joshua M. Smyth & Jens Blechert. 2018. Fear of evaluation unpacked: day-to-day correlates of fear of negative and positive evaluation. *Anxiety, Stress, & Coping* 31(2). 159–174. <https://doi.org/10.1080/10615806.2017.1396826>
- Rootalu, Kadri (2014). *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/> (22.02.2025).
- Rosenbaum, David A., Lanyun Gong & Cory Adam Potts. 2014. Pre-crastination: Hastening subgoal completion at the expense of extra physical effort. *Psychological Science* 25(7). 1487–1496. <https://doi.org/10.1177/0956797614532657>
- Rosenbaum, David A. & Kyle Steven Sauerberger. 2019. End-state comfort meets pre-crastination. *Psychological Research* 83. 205–215. <https://doi.org/10.1007/s00426-018-01142-6>
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1). 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sampson, Richard J. 2016. *Complexity in Classroom Foreign Language Learning Motivation: A Practitioner Perspective from Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sauerberger, Kyle Steven. 2019. *When Doing Things Later Is the Best Choice: Precrastination as an Individual Difference*. California: University of California.
- Savina & Ščerbakova = Савина О. Ю. & Щербакова О. Н. 2021. Академическая прокрастинация при изучении иностранных языков. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики* 1. 181–191.
- Schraw, Gregory, Theresa Wadkins & Lori Olafson. 2007. Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology* 99(1). 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Semina = Семина, А. С. 2013. *Исследование феномена прокрастинации во взаимосвязи с другими психологическими феноменами в студенческой среде*. https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2240/41401_e222.pdf (7.09.2024).
- Sepp, Ade. 2023. *Prokrastineeriva käitumise põhjused, soolised ja vanuselised erinevused kolmandas kooliastmes Saaremaa valla koolide näitel*. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Magistritöö. <https://hdl.handle.net/10062/90433>. (23.05.2025).
- Sirois, Fuschia M. 2014. Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self Identity* 13(2). 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>

- Sirois, Fuschia M. 2023. Procrastination and Stress: A Conceptual Review of Why Context Matters. *Environmental Research and Public Health* 20(6). 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>
- Sirois, Fuschia M., & Timothy A. Pychyl. 2013. Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self: procrastination, mood regulation and future self. *Social and Personality Psychology Compass* 7(2). 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sirois, Fuschia M. & Timothy A. Pychyl. 2016. *Procrastination, Health, and Well-Being*. Switzerland: Elsevier Academic Press.
- Sirois, Fuschia M. & Natalia Tosti. 2012. Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 30. 237–248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>
- Shaked, Lea & Altarac, Haia. 2022. Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 19(3). <https://doi.org/10.53761/1.19.3.14>
- Solomon, Laura J. & Esther D. Rothblum. 1984. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* 31(4). 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, Piers. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133(1). 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, Piers. 2010. Arousal, Avoidant and Decisional Procrastinators: Do They Exist? *Personality and Individual Differences* 48(8). 926–934. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, Piers. 2012. *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done*. USA: Random House Canada. https://procrastinus.com/wp-content/uploads/2014/04/procrastination_samplechapter.pdf (19.03.2025).
- Steel, Piers & Joseph Ferrari. 2013. Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality* 27(1). 51–58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, Piers & Katrin B. Klingsieck. 2016. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist* 51(1). 36–46.
- Steel, Piers, & Corneluis J. König. 2006. Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review* 31(4). 889–913. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>

- Svartdal, Frode & Jon Arne Løkke. 2022. The ABC of academic procrastination: Functional analysis of a detrimental habit. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019261>
- Zasiekina, Larysa & Olena Zhuravlova. 2019. Acculturating Stress, Language Anxiety and Procrastination of International Students in the Academic Settings. *Psycholinguistics* 26(1). 126–140. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-126-140>
- Zhang, Chen & Wenzhong Zhang. 2022. The Impact of Academic Procrastination on Second Language Writing: The Mediating Role of L2 Writing Anxiety. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851120>
- Zimnjaja = Зимняя, И. А. 1991. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. 2017. Hea teadustava. https://ut.ee/sites/default/files/inline-files/hea_teadustava_est_0.pdf. (23.05.2025).
- Tibbett, Thomas P. & Joseph R. Ferrari. 2015. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and Individual Differences* 82. 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.014>
- Tice, Dianne & Roy Baumeister. 1997. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science* 8(6). 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460>
- Tiidus, Annaliis. 2014. *Akadeemilise prokrastineerimise seosed eneserefleksiooni oskuse ja võimekususkumustega*. Tartu Ülikool, psühholoogia instituut. Magistritöö. <http://hdl.handle.net/10062/43491>. (23.05.2025).
- Tuckman, Bruce W. 1991. The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement* 51(2). 473. <https://doi.org/10.1177%2F0013164491512022>
- VonderHaar, Rachel L., Dawn M. McBride & David A. Rosenbaum. 2019. Task order choices in cognitive and perceptual-motor tasks: The cognitiveload-reduction (CLEAR) hypothesis. *Attention, Perception, & Psychophysics* 81(7). 2517–2525. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01754-z>
- White, Brian. 2002. *Writing your MBA dissertation*. Florida: Cengage Learning EMEA.
- Wirajaya, Muhammad Mersandy, Ni Nyoman Padmadewi & Dewa Putu Ramendra. 2020. Investigating the academic procrastination of EFL students. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indones* 8(2). 67–77. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v8i2.3498>

- Wohl, Michael J. A., Timothy A. Pychyl & Shannon H. Bennett. 2010. I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences* 48(7). 803–808. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029>
- Õunapuu, Lembit. 2014. *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>. (18.03.2025).

Academic Procrastination and Precrastination in Adult Foreign Language Learning: A Case Study of Students in One Curriculum. Summary

Academic procrastination refers to the habitual delay in completing academic tasks, which affects not only individual performance but also the development of society as a whole in a broader context. It is linked to poor academic outcomes, mental and physical health issues, and reduces the overall well-being (Svartdal & Løkke 2022). In the field of the second language learning, research on procrastination is still in its early stages, with limited empirical studies to date (Zhang & Zhang 2022). In foreign language learning, procrastination manifests as the inability to complete tasks on time despite internal or external motivation. Prolonged procrastination may lead to anxiety, fatigue, and in severe cases, complete withdrawal from foreign language learning (Khooei-Oskooei, Ahangari & Seifoori 2022). It is thus important to identify the causes of procrastination in foreign language learning and thus to improve learning outcomes.

According to Zasiiekina and Zhuravlova (2019), low foreign language proficiency contributes to procrastination among international students due to foreign language anxiety, which hampers effective communication and learning. Recent studies have shown that the stronger the tendency to procrastinate, the poorer the foreign language learning outcomes (Akpur 2017; Asmalı & Sayın 2022). Various internal factors – such as fear of failure, low self-efficacy – and external ones – such as task aversion, punitive grading systems, and teacher’s influence – contribute to academic procrastination in foreign language learning (Martínez & Witten 2013).

Positive traits like time management, conscientiousness, and personal initiative are linked to lower procrastination levels (Wirajaya, Padmadewi & Ramendra 2020). To counter procrastination, scholars emphasize the importance of engaging students in the learning process, improving digital skills, utilizing effective learning strategies, providing positive feedback, and using time management tools. Game-based learning environments have also been shown to reduce procrastination (Asmalı 2018; Davis & Abbitt 2013).

Precrastination, on the other hand, is defined as the urge to begin tasks immediately and complete them quickly, even at the cost of extra effort or inefficiency (Rosenbaum, Gong & Potts 2014). Introduced by Rosenbaum, the term precrastination is considered to define the opposite of procrastination. While it may reduce mental strain by quickly performing the

pending tasks, it can also lead to poor-quality outcomes due to hasty decision-making and superficial engagement (Fournier et al. 2019; Patterson & Kahan 2020; Ma & Zhang 2023).

Precrastination, especially in foreign language learning, is under-researched. Kolarova (2024) suggests its main causes are the desire to complete tasks quickly, anxiety reduction, and perfectionism. While it may save cognitive energy by reducing memory load, it often results in surface learning, burnout, and decreased quality of understanding. Students with high anxiety or low motivation may simultaneously display both procrastinative and precrastinative behaviors (Adachi & Adachi, 2024).

The master's thesis investigates procrastination and precrastination among nursing students at Tartu Applied Health Sciences University, focusing on such behaviors in the context of foreign language learning. Though it is not a foreign language-focused institution, its students study different foreign languages (e.g., Estonian, Russian). It is scientifically challenging to investigate the attitude of these students towards foreign language learning and how it may be related to procrastinatory and precrastinatory behavior. Many students report fear of failure and lack of motivation in foreign language tasks, negatively influencing their mental health and learning outcomes.

The **research questions** are:

- 1) What are the patterns of procrastination and precrastination among Tartu Applied Health Sciences University nursing students?
- 2) What are the causes of these behaviors in foreign language learning?
- 3) What problems do these behaviors create in foreign language acquisition?
- 4) What are possible strategies to prevent these issues?

The thesis employs a mixed-method research approach. Quantitative data were collected through a self-report questionnaire, which measured procrastination and precrastination behaviors among a large sample. Out of 818 nursing students contacted, 261 responded (31.9%), making the sample statistically relevant. To gain a deeper insight, qualitative data were collected through four semi-structured focus group interviews – two groups of procrastinators and two of precrastinators – allowing exploration of sensitive and complex issues not easily captured through surveys.

The first research question of the thesis focuses on the procrastination and precrastination habits of students at Tartu Applied Health Sciences University. Steel's (2007) theory suggests that a large number of people tend to procrastinate, and the results of this study support this claim: nursing program students also procrastinate. Precrastination, described by Rosenbaum, Gong, and Potts (2014) as the tendency to start tasks too early and often rush through them, is

also observed in students of the nursing program. Similar to the experiment where participants preferred to approach a bucket farther away simply to „get something done immediately“, these learners also seem to prefer addressing tasks right away.

Procrastination in foreign language learning can be attributed to several factors. Time management and environmental issues were significant, as students struggled to organize their schedules and often faced distractions, particularly at home or in digital environments. Psychological factors also played a certain role, with perfectionism, fear of failure, low self-esteem, anxiety (including ADHD and social anxiety), and teacher-related issues contributing to delays. Task-related challenges, such as complexity, lack of prior knowledge, difficulty in accessing resources, and aversion to tasks like oral presentations and translation, also led to procrastination. Additionally, group work posed difficulties, as scheduling conflicts and varied pacing among group members often resulted in frustration and delays.

Procrastination in foreign language learning often leads to significant problems. Emotionally, students frequently experience guilt, shame, stress, and a sense of inferiority. Academically, procrastination negatively impacts the quality of work, as tasks are rushed, lowering both quality and comprehension. Last-minute efforts limit opportunities for feedback or assistance, and in group work, it can strain peer relationships due to delays and uneven contributions.

To prevent procrastination-related problems in foreign language learning, it's crucial to implement strategies that improve time management and create a supportive learning environment. Motivation can come from various sources, such as personal relationships or a desire to travel, and non-compulsory learning can be more enjoyable. Group work, early successes, and increased intrinsic motivation with age also play their role in progress. Learners' awareness of their habits, enjoyment of communication, and participation in social events and situations can boost confidence and foreign language practice. Effective foreign language learning relies on consistent practice and understanding the importance of learning. Students highlighted that using strategies like self-testing, spaced learning, structuring material, teaching peers, making connections, and reviewing grammar helped them learn foreign languages more effectively and reduce procrastination.

Procrastination in foreign language learning is often driven by psychological and environmental factors. Anxiety, the desire to be productive, and perfectionism prompt students to start tasks too early, as they feel an urgency to complete assignments quickly to avoid potential stress. Although environmental factors such as quiet, well-lit, and easily accessible spaces can contribute to procrastination, they are less significant compared to emotional factors.

These psychological influences tend to have a more pronounced effect on students' decision to begin tasks prematurely.

Precrastination in foreign language learning leads to several problems that hinder both academic performance and personal well-being. One significant issue is burnout and reduced motivation, as the constant urge to act immediately often results in fatigue and diminished interest in learning. Additionally, early task completion without sufficient research leads to shallow learning, where students develop only a superficial understanding of the material, making more errors due to the lack of thorough review. In group work settings, precrastinators' tendency to finish tasks too early creates pressure and discomfort for others, negatively impacting teamwork and the overall learning dynamics.

The student interviews revealed that time management, psychological, and emotional regulation are essential in preventing problems caused by precrastination. Students highlighted that balancing learning with other responsibilities helped reduce stress and supported mental well-being. They also mentioned that being aware of one's behavioral patterns, addressing childhood trauma, prioritizing rest, and redirecting attention to more enjoyable activities could help prevent the tensions caused by precrastination. Additionally, it was found out that setting realistic expectations and visualizing the learning process could support self-regulation and promote calmness.

Based on students' experiences and research findings, it can be concluded that both procrastination and precrastination impact adult foreign language learners' scholarly behavior, emotional well-being, and academic success on various levels. Procrastination is associated with difficulties in time management, negative emotions, and lower motivation, while precrastination, although often appearing productive, can lead to burnout and disrupt collaboration.

In the context of foreign language learning, where consistency, routine, and cooperation are essential, the need for balance between individual pace, emotional state, and group dynamics are evident. The results emphasize that effective time management, a supportive learning environment, and awareness of one's habits are key factors in alleviating procrastination behavior and supporting a successful foreign language learning process. Further research can focus on a deeper understanding of the impact of precrastination and its theoretical framework, which can better support learners' needs in a holistic and inclusive manner.

Lisa 1. Küsimustik

Vanus:

Rahvus: Eesti / Vene / Ukraina / Muu

Õppevorm: Põhiõpe / Tsükliõpe

Kas Sa töötad õpingute kõrvalt? Jah / Ei

Palun hinda allolevaid väiteid, kui tõesed need Sinu arvates on (1 – pole üldse nõus, 2 – pole nõus, 3 – nii ja naa, 4 – olen nõus, 5 – olen väga nõus)

I osa (McCloskey & Scielzo 2015)

1. Ma võtan tavaliselt aega, et oma töö üle vaadata ja vead parandada.
2. Ma jätan oma ülesanded viimasele hetkele.
3. Ootan tavaliselt kuni viimase hetkeni, enne kui alustan suure õppeülesandega.
4. Ma tean, et peaksin koolitööd tegema, aga lihtsalt ei tee seda.
5. Kui teen koolitööd, siis tavaliselt hajub mu tähelepanu muudele asjadele.
6. Ma raiskan palju aega ebaolulistele asjadele.
7. Kui peaksin koolitööd tegema, hajub mu tähelepanu tihti huvitavamate asjade pärast.
8. Ma keskendun koolitööle ega lase end muudest segajatest häirida.
9. Ma ei suuda koolitööle või projektidele keskenduda rohkem kui tund ja siis mu tähelepanu hajub.
10. Mu tähelepanuvõime koolitööde tegemisel on väga lühike.
11. Testid on mõeldud tegemiseks alles õhtu enne tähtaega.
12. Tunnen, et olen enamiku testide jaoks aegsasti valmistunud.
13. Ülikiire ja viimasel hetkel õppimine on parim viis, kuidas ma valmistun suuremateks testideks.
14. Ma planeerin oma aega nii, et ei peaks semestri lõpus ülikiiresti õppima.
15. Ma õpin ainult eksamite eelõhtul.
16. Kui ülesande tähtaeg on keskööl, siis töötan selle kallal kuni kell 23:59.
17. Kui saan ülesande, siis panen selle tavaliselt kõrvale ja unustan selle, kuni tähtaeg on peaaegu käes.
18. Sõbrad juhivad tavaliselt mu tähelepanu koolitöödest kõrvale.
19. Leian end tihti rääkimas sõprade või pereliikmetega, selle asemel et koolitööd teha.
20. Teen nädalavahetusteks plaane koolitööde ja projektide tegemiseks, aga siis unustan selle ja veedan hoopis aega sõpradega.

21. Ma kipun asju järgmisesse päeva edasi lükkama.
22. Ma ei veeda palju aega õppematerjale õppides enne, kui semestri lõpp on käes.
23. Ma lükkan sageli tähtsad tähtajad edasi.
24. Kui ma millestki ei saa aru, siis tavaliselt ootan eksami eelõhtuni, et see endale selgeks teha.
25. Ma loen materjale ja vaatan enda märkmeid üle enne tundi tulekut ja õppejõu kuulamist.

II osa (Gehrig, Münscher & Herzberg 2023)

26. Minu jaoks on oluline, et ma saaksin oma ülesanded õigel ajal tehtud.
27. Kui ma saan ülesande, siis teen selle tavaliselt kohe ära.
28. Ma eelistan asju kohe ära teha, isegi kui see tähendab mulle lisatööd.
29. Ma teen ebaolulised asjad kohe ära, et mul jääks oluliste asjade jaoks rohkem aega.
30. Ma eelistan teha asju pigem varem kui hiljem.
31. Ma tegutsen alati vanasõna järgi „Ära lükka tänaseid toimetusi homse varna“.
32. Ma eelistan alustada oma tööd pigem varem kui hiljem.
33. Ma eelistan alustada ülesannete tegemist kohe.
34. Ülesande varajane alustamine on minu jaoks olulisem kui selle varajane lõpetamine.
35. Ülesande varajane alustamine annab mulle kergendustunde.

Ees- ja perekonnanimi (soovi korral):

Lisa 2. Fookusgrupiintervjuu küsimused

PROKRASTINEERIMINE

Põhjused

1. Kas teil on raskusi oma aja planeerimisega õppimisel? Mis neid raskusi põhjustab?
2. Kuidas mõjutavad teie õpingutega tegelemist keskkond, milles õpite (nt kodu, raamatukogu, õpperuum)?
3. Kas olete märganud, et viivitate mõnikord võõrkeeleeõppeülesannete tegemisega? Mis seda viivitust põhjustab? Kas viivitust võib põhjustada ka see, kui ülesanne on keeruline või ebameeldiv?
4. Mis teid tavaliselt motiveerib võõrkeeleeõppega tegelema?
5. Millised on need faktorid, mis vähendavad motivatsiooni keele õppimisel?
6. Milliseid tundeid seostate võõrkeeleeõppega (nt huvi, stress, ärevus)?
7. Kuidas tunnete end võõrkeeleeõppesituatsioonides, kus peate kasutama võõrkeelt (nt seminarides, grupitöös, harjutustes)?
8. Kas olete märganud, et lükkate edasi võõrkeeleeõppeülesandeid, mis nõuavad näiteks võõrkeeles rääkimist või kirjutamist? Mis selle põhjuseks on?
9. Kas võõrkeeleeõppe ülesannetega viivitamine on seotud hirmuga teha vigu või mitte saavutada oodatud tulemusi? Kuidas see hirm teid mõjutab?
10. Kas grupitööde situatsioonid, kus peate suhtlema, tekitavad teie ärevust? Kuidas see mõjutab teie õppimise tempot?
11. Kas olete lükanud edasi ülesandeid, mis nõuavad grupis töötamist või teistega koostööd tegemist? Mis takistab teid alustamast?
12. Millises kontekstis kasutaksite võõrkeelt kõige enam (töö, reisimine, sõprussuhted vms)?
13. Kas olete märganud, et viivitate võõrkeeleeõppeülesannetega, kuna suhtlemine võõrkeeles tundub teile vähem oluline või motiveeriv?
14. Kas suhtlemisel võõrkeeles tunnete end ebakindlalt? Kui jah, siis miks?

Probleemid

15. Kas olete tundnud rahulolematust, kui mõni ülesanne jääb viivitamise tõttu tegemata või lõpuni viimata? Milline tunne see oli?
16. Kuidas viivitamine mõjutab õppetulemusi?
17. Kuidas mõjutab viivitamine teie suhtlust õppejõudude või kaasüliõpilastega, näiteks grupitööde puhul?

18. Kuidas prokrastineerimine mõjutab teie võõrkeele oskust: nt rääkimist, grammatikat ja sõnavara?
19. Kuidas tunnete end, kui olete pikalt viivitanud mõne võõrkeeleõppe ülesandega ja peate selle lõpuks kiirelt ära tegema?
20. Milliseid olukordi meenutate, kus viivitamine takistas võõrkeeleõppe kogemuste jagamist või abi saamist?
21. Millised on teie arvates pikaajalised tagajärjed, kui viivitamine võõrkeeleõppes muutub harjumuseks?

Põhjuste ennetamine

22. Kas tunnete, et eesmärkide seadmine aitab vähendada prokrastineerimist? Miks?
23. Milline peab olema teie õpperuum, et soodustada varajast alustamist ja keskendumist võõrkeeleõppele?
24. Kuidas korraldate oma aega võõrkeeleõppeks ja kuidas see aitab vältida prokrastineerimist?
25. Millised tegurid või tegevused aitavad teil võõrkeeleõppega alustada ja vältida edasilükkamist?
26. Millised on välised toetusmehhanismid (nt õpetajad, kaasõppijad, õppeplatvormid), mis aitavad prokrastineerimist vähendada?
27. Kas tunnete, et mure või ärevus võõrkeeleõppe ees võib põhjustada prokrastineerimist? Kuidas selle vastu võitlete?
28. Kas olete kunagi kogenud, et võõrkeeleõppega alustamine on olnud lihtsam kui olete järjepidevalt harjutanud? Mis aitas seda järjepidevust hoida?
29. Milliseid harjumusi või rutiine olete loonud, et vältida prokrastineerimist võõrkeeleõppes?
30. Kas teatud õpistrateegiad on aidanud teil prokrastineerimist võõrkeeleõppes vältida? Kui jah, siis millised need on?
31. Mida soovitaksite teistele, kes kogevad prokrastineerimist võõrkeeleõppes, et vältida ülesannete edasilükkamist?
32. Kuidas näete oma võõrkeeleõppe harjumusi ja motivatsiooni tulevikus?
33. Kas olete teinud samme prokrastineerimise vähendamiseks? Milliseid?

PREKRASTINEERIMINE

Põhjused

1. Millised tegurid teie arvates viivad sellele, et alustate ülesannetega varem?

2. Mis teid tavaliselt motiveerib ülesannetega kohe algust tegema?
3. Kas tunnete vahel survet ülesande võimalikult kiiresti ära teha? Kellelt või miks?
4. Kas tunnete ärevust või rahutust, kui ei saa ülesandega kohe alustada, isegi kui selle tähtaeg on veel kaugel?
5. Milliseid emotsioone tunnete, kui alustate ülesannetega kohe pärast nende kättesaamist?
6. Milliseid emotsioone tunnete, kui ei saa ülesannetega kohe alustada?
7. Milliseid emotsioone tajute, kui ülesanne on pooleli ja te ei saa mingil põhjusel jätkata, mistõttu kipute selle liiga kiiresti lõpetama? Kui tekib rahutus, kas see tuleneb soovist vältida ülesandele hiljem naasmist?
8. Kuidas õppekeskkond (nt kodu, õpperuum) toetab varasemat ülesannetega alustamist?
9. Kas õppejõudude või kaasüliõpilaste ootused mõjutavad teie soovi kiiresti alustada? Miks?
10. Kuidas varajane alustamine ja lõpetamine mõjutab teie motivatsiooni järgmiste ülesannete jaoks?
11. Kas tunnete vahel, et kulutate liiga palju aega lihtsate ülesannete kiireks lõpetamiseks, samas kui keerukamad ülesanded jäävad kõrvale?

Probleemid

12. Kuidas ülesannete varajane alustamine mõjutab nende kvaliteeti?
13. Kui varajane alustamine ja lõpetamine viib täiendava tööni või parandusteni, kuidas see mõjutab teie enesetunnet?
14. Kuidas prekrastineerimine mõjutab teie oskuste arengut võõrkeeleeõppes (nt sõnavara ja grammatika, rääkimis-, lugemis-, kuulamis- või kirjutamisoskuse arengut)?
15. Kas olete tundnud, et varajane alustamine jätab vähem ruumi loovusele või paindlikkusele ülesande täitmisel?
16. Kuidas mõjutab ülesannete liiga varajane lõpetamine teie koostööd kaasüliõpilastega (nt grupitööde puhul)?

Põhjuste ennetamine

17. Kas tunnete, et ülesannete jagamine väiksemateks osadeks aitab teil vältida ülesannete liiga vara alustamist?
18. Kas tunnete, et ärevus või stress võib viia teid liiga vara ülesannete täitmiseni? Kuidas tegelete nende tunnetega?
19. Kas tunnete, et kipute liialdama oma õpingutega või tunnete, et tegelete asjadega liiga vara? Kuidas te siis end tunnete?

20. Millised õpistrateegiad aitavad teil tasakaalustada oma tööde alguse aja ning vältida ülesannete liiga varajast alustamist?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Olga Jagintseva,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Akadeemiline pro- ja prekrastineerimine täiskasvanute võõrkeeleeõppes ühe õppekava üliõpilaste näitel“, mille juhendajad on Katrin Saks ja Helen Hint, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Olga Jagintseva

25.05.2025