

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Psühholoogia Instituut

Liina Vallimäe

EESTI KOOLILASTE ENESEKIRJELDUSED NING NENDE SEOS
MÕISTESTRUKTUURIGA

Magistritöö

Juhendajad: Prof. Tiia Tulviste, PhD

Grete Arro, PhD

Läbiv pealkiri: Laste enesekirjeldused ja mõistestruktuur

Tartu 2014

KOKKUVÕTE

Antud töö üheks eesmärgiks oli uurida laste mõistestruktuuri arengu seost enesekirjeldustes leiduvate erinevate omaduste rohkusega, mis kuuluvad Suure Viisiku isiksuseomaduste hulka (McCrae & Costa, 2008). Uurimuses osales kokku 595 last, kes testimise ajal õppisid viiendas klassis. Valimisse kuuluvad lapsed kümnest eesti koolist ning kümnest vene koolist, mis asuvad Eesti eri piirkondades (Tallinn, Tallinna lähiümbrus, Tartu, Kirde-Eesti).

Meetodina kasutati vabasid enesekirjeldusi, et vältida etteantud vastusevariante ning peegeldamaks lapse spontaanset kirjeldust vastavalt keeletasemele, samuti kasutati ka mõistestruktuuri testi (Toomela, 2003). Töö olulisus seisneb antud teooria täiendavas uurimises, kasutades varasemast erinevat mõõtevahendit. Tulemused näitasid, et rohkemate teadusmõistete kasutamise ja enamate aspektide enesekirjeldustes väljatoomise vahel on nõrk, kuid statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon. Nende laste enesekirjeldused on diferentseeritumad, kes kasutasid rohkem teadusmõisteid mõistestruktuuri testis. Teine eesmärk oli vaadata, milliseid võimalikke väärtusi lapsed enesekirjeldustes välja toovad ja võrrelda, kas need võiksid kuuluda vastavalt varasemate Schwartzi väärtusteoorial (Schwartz, 1992) põhinevatele laste väärtusuurimuste tulemusena saadud kategooriatele ja hierarhiale. Oluline on see mõistmaks, mis on laste jaoks aktuaalne, mida välja tuuakse, kuna laste arengu toetamise ja harimise juures on tähtsal kohal tegelemine väärtuspädevusega nagu on Riiklikus Õppekavas välja toodud (Vabariigi Valitsus, 2011). Tulemused näitasid, et mitte kõik kümme Schwartzi poolt pakutud väärtust ei olnud esindatud enesekirjeldustes, vaid ainult heasoovlikkus, konformsus, saavutus, hedonism ja stimulatsioon. Samuti selgus, et kõige enam mainiti heasoovlikkust, mida ka eeldati varasemate näitajate põhjal.

ABSTRACT

Relationship between the word meaning structure and self-reflections among Estonian children

One of the purposes of this study was to investigate the relationship between the word meaning structure (Toomela, 2003) and the self-reflection ability using a free-response tool, that does not predetermine the reaction to the item and allows to interpret it in a way that seems relevant to the respondent. The sample consisted of 595 children studying in the fifth grade. The sample consisted of 10 Estonian and 10 Russian schools, which are located in different regions of Estonia. The results showed that there is a statistically significant positive correlation between using predominantly scientific concepts and having a more differentiated self-reflection. Children using more scientific concepts reflect more aspects of personality (according to the Big Five theory) in their self-reflections. The second aim was to investigate, whether children use in their self-reflections some of the values, mentioned in Schwartz (1992) value theory. It is important to see, which values are spontaneously present in childrens self-reflections, while supporting the educational and personal development of a child. The results indicated that not all of the Schwartz' ten values were presented in self-reflections, but only benevolence, conformity, achievement, hedonism and stimulation. Also it was found that the most frequently presented value was benevolence as expected.

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	2
ABSTRACT	3
SISUKORD.....	4
SISSEJUHATUS	5
Isiksus	5
Mõistestruktuur.....	5
Enesekirjeldused.....	7
Väärtused.....	9
Laste väärtused	10
Miks väärtuste uurimine on oluline	11
Kultuuri mõju	12
Uurimuse olulisus, eesmärk ja hüpoteesid	12
MEETOD	15
Valim	15
Mõõtevahendid	15
Andmetöötlus.....	17
TULEMUSED.....	17
Mõistestruktuur ja isiksusekirjeldused	18
Väärtused.....	19
ARUTELU	21
VIITED.....	25
TÄNUAVALDUSED	29

SISSEJUHATUS

Isiksus

Isiksuse uurimise tuntuim lähenemine põhineb Suure Viisiku (Big Five) mudelil, mis defineerib seda kui dünaamilist psühholoogilist kooslust, mis kordineerib kogemust ja tegevust (McCrae & Costa, 2008). Suure Viisiku teooria kohaselt on isiksuseomaduste struktuur püsiv ja ajas muutumatu. Isiksuseomadused on endogeensed ja sügavuti juurdunud organismis ning keskkond ei avalda neile mõju (Allik & McCrae, 2002), kuigi inimese enda (self) struktuur sõltub indiviidile kättesaadavast informatsioonist, tegevustest ja kogemustest (Allik, Realo, Laidra & Pulman, 2004). Allik (2003) on välja toonud, et situatsioon tagab tegeliku käitumise variatiivsuse, mis siiski viitab, et keskkond avaldab teatud viisil mõju, kuidas isiksuseomadused avalduvad. Toomela (in press, Arro, 2012 kaudu) rõhutab, et isiksuse ja keskkonna vahel on pidev vastastikune mõju, vajadus keskkonnaga kohanemiseks ongi see, miks meil on erinevad omadused, isiksus seal hulgas. Leidub lähenemisi, kus olukord, kontekst ja keskkond on olulised mõistmaks isiksust (Sherman, Nave & Funder, 2010). Roberts (2009) ütleb, et see, et meil on mingi isiksusejoon, ei tähenda, et me käitume masinlikult sellele vastavalt, ilma konteksti arvestamata. Kultuurilis-ajalooline koolkond usub, et psüühika, mis on organismi terviklik osa, areneb interaktsioonis ümbritsevaga, muutub suhetes keskkonnaga nii hierarhiliselt kui kvalitatiivselt (Arro, 2012). Kõige tähendusrikkamad muutused selles struktuuris toimuvad seoses keelega, tuues välja uued funktsioneerimise aspektid (Võgotski, 1934/2002, Arro, 2012 kaudu). Isiksus, mis on vahendatud psüühika kaudu ja keeleliselt (Toomela, 2003) ei saa olla midagi muud, kui psüühika kui terviku osa.

Mõistestruktuur

Üks peamisi viise, kuidas mõisteid tänapäeva kultuurides konstrueeritakse, on tava- ja teadusmõisted (Võgotski, 1934/2002, Arro, 2012 kaudu). Tavamõistete puhul põhineb informatsioon objektide tajutavatel omadustel või igapäevakogemustel. Teadusmõisteliste ehk abstraktsete mõistete funktsiooniks on eristada ja üldistada objektide tunnuseid ning need ei pruugi toetuda vahetule sensoorsele kogemusele. Tavamõisteline mõtlemine, objektile osutav, muutub lapsele kättesaadavaks alates kolmeaastasest saamisest. Teadusmõistelised ehk abstraktsed mõisted, mis on tähendusele osutavad, saavad hakata arenema umbes seitsmendast eluaastast (Toomela, 2003). Vanus aga ei taga keerulisema mõtlemise vormi arengut. Eri arenguastmete avaldumine lastel sõltub kindla närvisüsteemi küpsuse astmest,

enne mida ei ole vastav mõtlemise tüüp põhimõtteliselt kättesaadav (Toomela, 2004). Vanuse kasvades omandab terve närvisüsteemiga laps võimaluse järgmise mõtlemise vormi arenguks. Keerulisem mõtlemise vorm areneb välja lapse aktiivses koostöös arendava keskkonnaga (Toomela, 2004), hariduse omandamise käigus, arvatavalt teise kooliastme lõpuks peaks õpilane suutma opereerida teadus- või abstraktsete mõistete tasemel. Enesemääratluspädevus võib koos kooliharidusega areneda, suunata õpilast teadlikult rohkem abstraktse või teadusmõistelisema mõtlemise suunas ja mitmekesistada enesemääratlust (Arro, Kangro, Kaldoja ja Ots, 2013). Sel põhjusel uuritakse teadusmõistete arenemist vanusegrupis 10-12 eluaastat, milles see on tõenäoliselt veel kujunemisjärgus. DeFruyt ja Vollarth (2003) arvavad, et lastel peab keeleline ja kognitiivne võimekus olema piisavalt arenenud, et anda hinnanguid oma isiksuse kohta. Eder ja Mangelsdorf (1997) on leidnud, et alates vanusest 6-12 hakkavad lapsed end kirjeldama isiksuseomadustega. Lapsed juba vanuses 5-7 aastat suudavad anda stabiilseid isiksuse kirjeldusi (Measelle, John, Ablow, Cowan & Cowan, 2005). Isiksuse struktuuri peetakse üldiselt stabiilseks lapseast täiskasvanueani (Hampson & Goldberg, 2006).

Mõistestruktuur ja isiksusekirjeldused

Toomela (2003) on leidnud, et mõistestruktuuri tüüp on seotud isiksuse struktuuriga, kui mõistestruktuuri testis muutus tavamõisteline mõistestruktuur teadusmõistelisemaks, siis muutus faktorstruktuur sarnasemaks Suure Viisiku isiksuse skaalale. Varasemad tööd selles valdkonnas (Arro, 2010; Toomela, 2003) ütlevad, et mõistestruktuuri ja isiksuse diferentseerumise vahel on leitud seos, isiksuseomaduste hindamine on keeleliselt vahendatud protsess ning kuna keelevahendid inimestel erinevad ja muutuvad arengu käigus, abstraktsiooni suunas, siis ka isiksusekirjeldus võib olla erinev. Tulemused näitavad, et mõistestruktuur võib olla seotud psüühika erinevate aspektidega, kaasa arvatud sellega, kuidas inimesed kirjeldavad oma isiksust. Nendel, kes mõtlevad tavamõistetes, on võimalik isiksust kirjeldada vaid teatud tasemel. Teadusmõisteline mõtlemine võimaldab aga kirjeldada ka seda, mida otseselt ei tajuta, andes abstraktsemat informatsiooni, millest tulenevalt võib isiksuse kirjeldus olla mitmekülgsem. Formaalne kooliharidus mõjutab arengut ja metakognitiivset võimekust, mis võib olla põhitingimus rohkem eristuvaks enesekirjelduseks ning arenguks suurema diferentseerituse suunas, kuna teadusmõistelisema mõtlemise puhul peaks võimalike kirjelduste hulk olema rikkalikum (Arro, 2010).

Enesekirjeldused

Traditsiooniliselt on Lääne kultuuris enesemääratluse teket ja arengut seostatud funktsionaalse individuaalsuse kujunemise protsessiga, kus arengu käigus saavutatakse suurem autonoomsus, mis võimaldab end eristada teistest nii füüsilises kui sotsiaalses kontekstis (Wang, 2003). Empiiriliste uurimuste põhjal on leitud, et taoline arengumuster on otseselt seotud laste kognitiivsete protsesside arenguga kõrgema abstraktsiooni suunas (Harter, 1998, Wang, 2003 kaudu), mida peetakse intellektuaalse küpsuse aluskomponendiks. Eesti põhikooli ja gümnaasiumi õppekava lähteseisukohtades nimetatakse, et üheks õppekava alusväärtuseks on „...inimese käsitlemine tervikliku, ennast arendava, reflekteeriva, endale eesmärgi ja ideaale seadva ja nende poole püüdleva olendina...” (Vabariigi Valitsus, 2011). Sellest tulenevalt on oluline uurida, kuidas ja mida lapsed enesekirjeldustes välja toovad. Enesekohased küsimustikud vajavad teatud tasemel kognitiivset võimekust (Quartier & Rossier, 2008) nagu ka keelelist oskust enda kirjeldamiseks. Enesekohased kirjeldused põhinevad kättesaadavatel lingvistilistel keelevahenditel (Arro, 2012). Enesekirjeldamise võime on kui üks potentsiaalne individuaalsete erinevuste uurimise dimensioon, mis eeldab metakognitsiooni.

Valikvastustega küsimused ei võta arvesse erinevusi kognitiivses võimekuses, sel viisil ei ole teada, kuidas laps küsimustest aru saab, mis tasemel ta mõtleb. Toomela (2007) toob välja, et tasuks pöörata tähelepanu ka kvalitatiivsetele andmetele, mille kohaseid lähenemisi on võrreldes kvantitatiivsete uurimustega vähe. Inimesed erinevad informatsiooni üldistusvõimes, mida tuleb arvestada ka näiteks isiksuse küsimustike puhul (Arro, 2010). Mõni vastaja ei pruugi endast mõelda viisil, mida küsimustik ette näeb, ning vastamise käigus luuakse enda isiksusekontseptsiooni mingi omadus (Toomela, Pulver & Valsiner, 2002). Isiksust tasuks hinnata mõõtevahendiga, mis ei determineeri isiksusejoonte või enesekirjelduste ulatust, kuna isikute vastustes ei pruugi esineda mõnda isiksusejoont. Hindamisskaalade struktuur annab ette vastuste struktuuri (Wagoner & Valsiner, 2005). Lisaks küsimustike puhul, kus on kasutatud Likerti skaalat, on võimaliku vastuse intensiivsuse juba ette määratletud.

Vabade enesekirjelduste puhul toovad lapsed aga välja selle, millele nad pööravad tähelepanu, mida peavad oluliseks ning teevad seda oma võimete piires, avatud küsimuste formaat võimaldab avastada metajooni (Arro, 2010). Avatud küsimused on interpretatiivseks meetodiks, mille kohaselt lapsed saavad ise genereerida omi enesekirjeldusi, kasutades selleks nende endi sõnavara ning lähtuda nende ainulaadsest perspektiivist endale. Uurijad

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

vaidavad, et avatud vastustega tehnikad on enam neutraalsed ja on laste jaoks loomulikumat (Wang & Leichtman, 2000).

Uurijate jaoks on kõige kriitilisem küsimus, kuidas saada andmeid laste käest. Saamaks informatsiooni selle kohta, kuidas lapsed enda isiksust kirjeldavad, on varasemalt katsetatud mõõtevahendit SPIC - *Situatsiooniline Isiksusetest Lastele* (Arro & Konstabel, 2006), milles kasutati 15 vaba situatsioonikirjeldust, võttes igast isiksuse dimensioonist (ekstravertsus, neurootilisus, avatus, meelekindlus ja sotsiaalsus) 3 isiksusedimensiooni tahku, mille alusel koostati lühikesed situatsioonikirjeldused. Lapsed said ise kirjeldada, mida nad antud olukorras mõtleksid või tunneksid või kuidas käituksid, ilma etteantud omaduste hindamiseta ja kasutades neile kättesaadavaid keelevahendeid.

Laste väärtuste uurimisel on Bubeck ja Bilsky (2004) ning Döringi, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp ja Bilsky (2010) kohaselt kõige laialdasemalt kasutusel olev küsimustik, mis põhineb Schwartzi teorial, *PVQ – Portrait Values Questionnaire* (Schwartz et al., 2001), mida saab üle kümne aastane laps teha täiskasvanud juhendaja abistamisel. Jälgimaks laste väärtuste arengut on Döring ja teised (2010) loonud mõõdiku *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*, mis on mõeldud algklassiealistele lastele.

Enesekirjelduste kodeerimisel võib tekkida küsimus, kuidas eristada väärtusi isiksuseomadustest, kuidas saada aru, millal on tegemist ühe või teisega. Isiksuseomadused väljendavad, millised inimesed on, väärtused aga seda, mida inimesed oluliseks peavad (Roccas, Sagiv, Schwartz, & Knafo, 2002; Parks & Guay, 2009). Väärtused ja isiksuseomadused on kontseptuaalselt ja empiirilisel erinevad, kuid jällegi omavahel seotud psühholoogilised konstruktid. Väärtused ja isiksuseomadused võivad teineteist vastastikku mõjutada. Väärtused võivad mõjutada omadusi, sest inimesed püüavad käituda kooskõlas oma väärtustega (Rokeach, 1973; Bardi & Schwartz, 2003). Samuti isiksuseomadused võivad mõjutada väärtusi, sest inimesed, kes kogevad oma isiksuseomadust pidevalt oma käitumises, tõenäoliselt hindavad kõrgemalt eesmärke, mida antud omadus saavutada võimaldab (Parks & Guay, 2009). Antud töös vaadatakse enesekirjeldusi vastavalt Suure Viisiku klassifikatsioonile ja võimalikke väärtusi vastavalt Schwartzi väärtuste klassifikatsioonile. Kuna tegemist ei ole traditsioonilise uurimismeetodiga uurimaks isiksust ja väärtusi, siis tuleb arvestada teatud eripäradega. Kuna isiksuse uurimise aspektist soovitakse teada, kas mõistestruktuuri arenguga muutub kirjeldus diferentseeritumaks, siis on antud meetod selleks kõige sobilikum saamaks spontaanseid vastuseid. Mis puutub aga väärtuste uurimisse, siis tuleb arvestada, et laste poolt nimetatud väärtusi peetakse oluliseks sellel tingimusel, et laps pidas teatud väärtusi oluliseks

mainida ja see on miski, mida ta enda juures välja toob, seega on tema enesekontseptsioonis olemas.

Väärtused

Schwartzi väärtusteooria (Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz, 1994) on tuletanud peaaegu kõikehõlmava kogumi erinevaid motivatsioonilisi väärtustüüpe, mis on eri kultuurides küllalt sarnased. Iga väärtustüüpi esindab mitu üksikväärtust, mis kombineerituna moodustavad statistiliselt suhteliselt usaldatava väärtuseelistuste loendi. Schwartzi poolt pakutud 10 väärtuskategooriat on olnud kasutusel, et seletada erinevaid hoiakuid, käitumisi ja subjektiivseid seisundeid erinevate rahvuste seas (Schwartz & Bardi, 2001; Schwartz, Caprara & Vecchione, 2010). Paljudes riikides läbi viidud uurimused pakuvad, et need 10 motivatsioonilist väärtustüüpi võivad olla küllaltki lähedased universaalsetele, kuid lõplikult universaalne ei ole ükski väärtusstruktuur (Schwartz, 1994). Väärtused on organiseeritud hierarhiliselt, mõned väärtused on olulisemad kui teised (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987).

Väärtusi õpitakse esialgu sotsiaalse suhtluse kaudu (Parks & Guay, 2009). Piaget on väitnud, et autoriteet on oluline laste jaoks, et määratleda norme, selleks, aga, et mõista õiglust, autoriteedist ei piisa, parim keskkond moraalseks arenguks on teiste omaealiste seltskonnas (Tulviste ja Koor, 2005 kaudu). Laste moraalne areng sisaldab endas ideed laste hinnangute kujundamisest heaolu, õigluse ja õiguste kohta nende omavahelises suhtluses (Helwig & Turiel, 2002). Lapsed igapäevaselt oma interaktsioonis vahendavad ja edastavad neile teadaolevaid ja olulisi väärtusi, norme, hoiakuid, mis väljenduvad ka nende käitumises. Nad peegeldavad oma arusaamu neile olulistest aspektidest.

Väärtused, mis on olulised ühele kultuurile, juhivad seda, kuidas selle kultuurigrupi liikmed peaksid oma elu elama. Väärtused on kontseptsioonid, mis näitavad, mis on eelistatud, soovitud ja oluline (Wan, Chiu, Tam, Lee, Lau & Peng, 2007). Nad on aluseks kogemuste hindamisele ja nende kaudu põhjendatakse ja õigustatakse oma käitumist, eelistusi ja otsuseid (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987).

Kultuuritasandil näitab väärtuste hierarhia elu põhimõtete normatiivseid eelistusi antud kultuuris. Kultuuripsühholoogia kohaselt saab kultuurile olulisi väärtusi defineerida kui neid, mis on enamikule inimestest olulised nende enesekontseptsioonist lähtuvalt (Wan et al., 2007). Igal inimesel on enda väärtussüsteem ning kultuuri väärtuseelistused tulenevad kultuurigrupi liikmete väärtuste kogusummast (Wan et al., 2007).

LASTE ENSEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

Individuaalsel tasemel on personaalsed väärtused kognitiivsed representatsioonid abstraktsetest eesmärkidest, mis motiveerivad indiviidide käitumist (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Väärtused on mõisted või uskumused käitumise ja selle soovitud tagajärgede kohta, mis näitavad, mis on inimesele tema elus oluline ja teenivad inimese elus juhtivaid põhimõtteid (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Sarnaselt vajadustele, motiividele ja eesmärkidele, väärtused motiveerivad tegutsemist (Rohan, 2000; Roccas et al., 2002). Nad on olemuselt soovitud ja peavad olema esindatud kognitiivselt viisil, mis võimaldab inimestel nendest rääkida (Roccas et al., 2002). Väärtusorientatsioon eeldab küllaltki küpset kognitiivsete võimete taset, abstraktse mõtlemise võimet ja häid keelelisi võimeid (Tulviste, 2013). Väärtuste näol on tegemist küllaltki stabiilsete omadustega, mis mõjutavad otsuseid ja tegevusi läbi aja ja erinevates situatsioonides ning on järjestatud oma suhtelise tähtsuse järgi (Schwartz & Bilsky, 1990).

Laste väärtused

Lastel vanuses 10-12 peaks juba olema välja kujunenud diferentseeritud väärtusstruktuur, mis sarnaneb täiskasvanute omale (Bilsky, Janik & Schwartz, 2011) vastavalt Shwartzi (1992) väärtusteooriale. Bubeck & Bilsky (2004), Döring (2010), Döring et al. (2010) on leidnud, et lapsed kategoriseerivad väärtusi sarnaselt täiskasvanutele. Kuni vanuseni 13 ei ole veel väärtuste struktuur kristalliseerunud (Schwartz & Bardi, 2001), mis tähendab, et laste väärtused on veel kujunemisjärgus, kuid on mõistlik arvata, et kultuuridevaheline väärtusmustrite alus on loodud lapsepõlves (Bilsky et al., 2013).

Väärtuste hierarhia on küllaltki universaalne, olulisemateks peetakse heasoovlikkust, kõikehaaravust ja enesemääratlust, sealt edasi turvalisus, konformsus, saavutused, hedonism, stimulatsioon, traditsioon ja võim (Schwartz & Bardi, 2001). Vabade enesekirjelduste puhul aga lapsed ei pruugi mainida kõigi väärtuskategooriate alla kuuluvaid väärtusi, vaid toovad välja pigem kõige esmasemad nende jaoks. Lähteülesanne on eelkõige kirjeldada ennast ning juba sealt vaadatakse, kas ja milliseid kirjeldusi saab liigitada väärtuskategooriate alla, eeldusel, et kirjeldused juhivad olemasolevatest väärtushinnangutest.

Bilsky ja Janik (2010) tõid oma uurimuses välja, et erinevalt Shwartzi (1992) teoreetilisest mudelist, ei ole lastelt saadud andmete puhul võimalik edukalt eristada stimulatsiooni enesejuhtimisest ning kõikehaaravust heasoovlikkusest, kuna nad on sama päritolu, kuuluvad ühte väärtuskategooriasse ja on omavahel kattuvad.

Võimalik, et kõige enam lapsi mainivad enesekirjeldustes heasoovlikkusega seotud väärtusi, kuna see soodustab häid suhteid teiste inimestega, ning need on esikohal nii kultuuriüleses

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

isiklike väärtuste hierarhias (Schwartz & Bardi, 2001) kui ka erinevas vanuses laste ja erisuguse kultuuritaustaga lapsevanemate kasvatusväärtuste hulgas (Tulviste & Ahtonen, 2007; Tulviste, Mizera & De Geer, 2012). Lapsi õpetatakse olema head, abivalmis, sõbralikud, ausad ning selle tõttu lapsed seda enda puhul ka mainivad. Laste väärtuskasvatases ei panda esikohale hedonistlikke väärtusi, vaid tähtsustatakse heasoovlikkust ja konformsust (Tam & Lee, 2010). Samuti võivad lapsed välja tuua konformsuse alla kuuluvad väärtusi, mainides norme, enesedistsipliini ja korralikku käitumist, mis koolihariduse juures oluliselt märkimist leiab. Väärtusi, mis puudutavad võimu, ei peeta aga nii olulisteks (Schwartz & Bardi, 2001).

Tulviste ja Tamme (2014) poolt tehtud uurimuses selgus, et varases murdeas olevate eesti ja vene põhikoolide õpilaste väärtushierarhia erines oluliselt kultuuriülesest väärtushierarhiast. Õpilased seadsid hedonismi ja stimulatsiooni esikohale, heasoovlikkus ja konformsus olid aga nende jaoks ebaolulisemad kui seda on leitud täiskasvanuid uurides. Millest tulenevalt on hea vaadata laste vabades enesekirjeldustes välja toodud väärtusi, mis võiksid olla nende jaoks igapäevaselt aktuaalsed.

Miks väärtuste uurimine on oluline

Väärtuste uurimise olulisus seisneb Eesti jätkusuutliku arenguvõime edendamises. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas pööratakse suurt tähelepanu väärtustele, väärtuskasvatusele ning väärtuste kujundamisele. Inimeste jaoks keskseid väärtusi teades on ehk järgnevalt võimalik kohasemate väärtuste arengut mõjutada. Kuna väärtused kujunevad suuresti välja arengu käigus, s.t. nende kujunemine algab juba lapseas ja kujuneb välja murdeas, siis sellest tulenevalt on oluline uurida just nende indiviidide väärtusi, kellel on need alles eeldatavalt kujunemisjärgus ning millest tulenevalt saab neid veel suunata (Bardi, Lee, Hoffmann-Towfigh, & Soutar, 2009). Täisikka jõudes on inimese põhiväärtused välja kujunenud ja neid on raske muuta (Inglehart & Baker, 2000).

Väärtuskasvatuse juures on oluliseks aspektiks, et lapsed käituksid vastavalt üldkehtivatele normidele ja reeglitele. Lapsed peavad mõistma oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid ja tundma vastutust tegude tagajärgede eest. Riikliku Õppekava järgi luuakse põhikoolis alus enese määratlemisele eneseteadliku isiksusena, perekonna, rahvuse ja ühiskonna liikmena, kes suhtub sallivalt ja avatult maailma ja inimeste mitmekesisusse (Vabariigi Valitsus, 2011).

Teadmiste ületähtsustamist väärtuskasvatuse või sotsiaalsete oskuste arvel peetakse üheks haridussüsteemi probleemiks (Sutrop ja Kraav, 2010). Õpilasi hinnatakse omandatud

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

teadmiste alusel ega pöörata piisavalt tähelepanu isiksuse arengule. Väärtused aga moodustavad osa inimese enesekontseptsioonist (Schiefer, Möllering, Daniel, Benish-Weisman & Boehnke, 2010). Colby ja Damon (1992, Damon ja Gregory, 1997 kaudu) väitsid, et püsiv moraalne pühendumus nõuab „enese ja moraali ühildamist”, inimeste puhul, kes kirjeldavad end moraalse eesmärkide kaudu, on tõenäolisem, et nad näevad moraalseid probleeme igapäeva sündmustes ning tunnevad enda kaasatust neisse.

Muidugi võivad inimesed kohanduda normidega isegi siis, kui normatiivne käitumine ei ole kooskõlas nende endi väärtustega (Bardi & Schwartz, 2003).

Vabad enesekirjeldused kajastavad, millistes dimensioonides inimesed endast spontaanselt mõtleavad, millised on need olulised aspektid, mis indiviidi puudutavad (McCuire & McCuire, 1981, Rhee, Uleman, Lee, & Roman, 1995 kaudu). Triandis (1989) on välja toonud sellised aspektid nagu hoiakud, uskumused, eesmärgid, normid, rollid ja väärtused, mis kuuluvad enesemääratluse alla. Need väärtused ja normid, millega indiviid end seob, muutuvad tema jaoks isiklikeks suhtlemisraamideks, eetilisteks printsiipideks, mis motiveerivad indiviidi käitumist läbi elu (Tiko, 1997).

Kultuuri mõju

Viies läbi uurimust Eesti erinevates piirkondades, on erinevuseks ka laste kultuuriline taust, kuna eestlased moodustavad Eesti elanikkonnast 2/3, siis kuuluvad üldpilti ka teiste rahvuste, eelkõige venelaste väärtused, milles olenevalt kodakondsusest, keeleoskusest, infokanaleist ja suhtlusringkonnast on omakorda erinevusi (Sutrop ja Kraav, 2010). Varem läbiviidud uurimuses ilmnis, et vene õppekeele koolide õpilaste väärtushinnangud on paljus lähedasemad Venemaa eakaaslaste kui neid ümbritsevate eesti noorte väärtushinnanguile (Sutrop ja Kraav, 2010). Tulviste ja Tamm (2014) uurimuses leiti olulisi erinevusi eesti- ja venekeelsete koolide õpilaste poolt üksikutele väärtustele antud hinnangute vahel. Samas oli eri õppekeele koolide õpilaste väärtuste järjestus sarnane. Kuna väärtused on õpitud sotsiaalse interaktsiooni kaudu, siis kultuurisiseselt esineb väärtusmuustrites sarnasusi (Parks & Guay, 2009).

Uurimuse olulisus, eesmärk ja hüpoteesid

Isiksuseomaduste hindamine on keeleliselt vahendatud protsess ning kuna keelevahendid inimestel erinevad ja arenevad abstraktsiooni suunas, siis ka isiksusekirjeldus võib olla erinev (Toomela, 2003; Arro, 2010). Antud töö vaatabki, kas laste vabades enesekirjeldustes olevate

LASTE ENSEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

isiksusekirjelduste rohkus on seotud rohkemate teadusmõistete kasutamisega, kasutades selleks vabade enesekirjelduste meetodit, mis ei determineeri eelnevalt vastuseid.

Väärtusi on uuritud maailma eri kultuurides, kuid vähesed uurimused on aga käsitletud väärtusi noorukieas (Knafo & Schwartz, 2003; Barni & Knafo, 2012; Daniel, Schiefer, Möllering, Benish-Weisman, Boehnke & Knafo, 2012). Mõned uurimused on läbi viidud laste seas vanuses 10-12 aastat (Bubeck & Bilsky, 2004; Döring, 2010; Knafo & Spinath, 2011).

Uurimusi alla kümneaastaste laste kohta on aga üldse väga vähe tehtud (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp & Bilsky, 2010). Olulisus seisneb selles, et kuna väärtused kujunevad välja arengu käigus ja on õpitud, siis tasub väärtuskasvatusel pöörata neile tähelepanu just siis, kui nad on kujunemisjärgus. Rääkides näiteks probleemidest noorukieas, tasuks pöörata tähelepanu ka sellele, mida laps väärtustab. Võimalik, et inimesed toovad välja neid väärtusi, mis on sotsiaalselt eelistatud, mida kultuurinormid ette näevad, kuid siiski kui inimene suudab seda ise välja tuua, siis see on miski, mis tema jaoks on oluline.

Uurimused on näidanud diferentseeritud struktuure laste enesekontseptsioonis pärast seda, kui uurijad on kasutanud vahendeid saamaks informatsiooni otse lapselt. Lapse enda aruanne on erilise tähtsusega saamaks teada tema väärtuseelistusi ja väärtusstruktuuri. Sellisel viisil on võimalik saada informatsiooni, mis ei ole kättesaadav teiste allikate kaudu nagu näiteks esmane hooldaja (Morris, Robinson & Eisenberg, 2006).

Käesoleva töö üheks eripäraks on vabade enesekirjelduste kasutamine. Varasemalt on väärtuste hindamisel lahtiseid küsimusi kasutanud Tulviste ja Ahtonen (2007) ning hilisemal andmete töötlemisel on vastuseid klassifitseeritud Schwartzi (1992) poolt pakutud universaalsete väärtuste järgi. Kasutades väärtuste uurimisel vabade enesekirjelduste meetodit, võiks näha, millised väärtused on vastajate jaoks kesksamad.

Väärtuste uurimisel (Tulviste ja Kikas, 2010; Kraav, 2008; Niit, 1999) kasutatavates küsimustikes on ette antud väärtused, millest lähtuvalt vastaja saab kas valida tema jaoks olulisi väärtusi või hinnata nende olulisust Likerti skaalal (Kraav, 2008). Kraav (2008) on välja toonud, et kui väärtustena esitatakse seda, mille väärtustamist üldiselt oodatakse, siis ei ole võimalik tuvastada, kuivõrd vastaja seda endale teadvustab ning igapäevaselt sellest ka lähtub. Saamaks adekvaatset tagasisidet, millised väärtused ja põhimõtted last juhivad, on mõttekas heita pilk laste enesekirjeldustesse, et vaadata seal esinevaid võimalikke väärtusi.

LASTE ENSEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

Hüpoteesid:

Kognitiivse võimekuse struktuuri muutustega muutub isiksuse struktuur (Toomela, 2003).

Teadusmõistelisema mõistestruktuuriga muutub isiksuse faktorstruktuur sarnasemaks Suure Viisiku isiksuse skaalale.

1. Lapsed, kelle mõistete struktuur on valdavalt teadusmõisteline, nende enesekirjeldused on diferentseeritumad (Arro, 2010).

Erinevas vanuses laste ja erisuguse kultuuritaustaga lapsevanemate kasvatusväärtuste hulgas on heasoovlikkusega seotud väärtused (Tulviste & Ahtonen, 2007; Tulviste, Mizera & De Geer, 2012). Võimalik, et kõige enam lapsi mainivad enesekirjeldustes heasoovlikkusega seotud väärtusi, kuna see soodustab häid suhteid teiste inimestega, ning need on esikohal kultuuriüleses isiklike väärtuste hierarhias (Schwartz & Bardi, 2001). Kuigi leitud on ka Tulviste ja Tamme (2014) väärtuste uurimuses, et õpilased peavad kõige olulisemateks hoopis hedonismi ja stimulatsiooni.

2. Laste vabades enesekirjeldustes on lähtuvalt väärtuste kategooriatest rohkem kirjeldatud end heasoovlikkuse ja konformsuse kategooriates kui stimulatsiooni ja hedonismi kaudu (Tam & Lee, 2010).

Kuna tegemist on vabade enesekirjeldustega, siis ei pruugi lapsed välja tuua väärtusi kõikidesse väärtuskategooriatesse, pigem tuuakse välja väärtushierarhias olulisemad. Näiteks väärtusi, mis puudutavad võimu, ei peeta aga nii olulisteks (Schwartz & Bardi, 2001).

3. Laste vabades enesekirjeldustes ei pruugi olla esindatud kõikidesse väärtuskategooriatesse kuuluvaid väärtusi.

MEETOD

Valim

Valim koosneb eesti ja vene koolides õppinud ($N=595$) põhikooli lapsest, kes testimise ajal õppisid viiendas klassis ja kelle vanus jääb vahemikku 10-12 aastat ($M= 10,98$, $SD= 0,37$). Poisse oli kokku ($N=321$, 54%), neist 125 eesti koolist ja 196 vene koolist ja tüdrukuid ($N=274$, 46%), kellest 108 eesti koolist ja 166 vene koolist. Valimisse kuuluvad lapsed kümnest eesti koolist ($N=233$) ning kümnest vene koolist ($N=362$), mis asuvad Eesti eri piirkondades (Tallinn, Tallinna lähiümbrus, Tartu, Kirde-Eesti).

Mõõtevahendid

Vabas vormis enesekirjeldused

Vastajatele esitati küsimus: „*Kirjelda ennast, milline inimene sa oled!*”. Vabades vastustes esinevad enesekohased sõnad võiksid anda informatsiooni, milliseid tundeid, mõtteid ja käitumist peegeldavaid kirjeldusi lapsel enesekohaselt olemas on, lisaks võib oletada, et vabades enesekirjeldustes nimetatakse muuhulgas ka neid kirjeldusi, mis peegeldavad laste väärtusi (nt „sõbralik”, „aus”, „kuulekas”, „tark”) kui ka isiksusekirjeldusi (nt „sõbralik”, „energiline”, „rahulik”, „uudishimulik”). Võib oletada, et kui laps enda juures mingit väärtust peegeldavat sõna nimetab, siis võiks antud väärtus olla tema jaoks relevantne, kas siis peab seda ise oluliseks või mainib seda, sest arvab, et seda on tähtis välja tuua, igal juhul on see tema elus aktuaalne. Sama kehtib ka isiksusekirjelduste puhul.

Kodeerimisel kasutatakse:

Schwartzi (1992) poolt pakutud 10 väärtuste kategooriat, milleks on heasoovlikkus, konformsus, saavutus, stimulatsioon, hedonism, enesejuhtimine, kõikehaaravus, traditsioon, turvalisus ja võim.

Heasoovilikkuse all on sõbralikkus, abivalmidus, ausus, lahkus, headus, toredus, andestavus, armastus vanemate, teiste ja loomade ning looduse vastu – säilitada ja soodustada nende inimeste heaolu, kellega inimene läbi käib. *Konformsuse* all on viisakus, kuulekus, enesedistsipliin, austus vanemate vastu, korralikkus – talitseda tegevusi, kalduvusi ja impulsse, mis võiksid teisi ärritada ja kahjustada ning olla vastuolus sotsiaalsete ootuste ja normidega. *Saavutuse* all on intelligentsus, edukus, ambitsioonikus, võimekus, eneseaustus, kompetentsus, kirjeldused, mis sisaldavad tarkust ja õpiedukust – isikliku edu saavutamine, kompetentsuse demonstreerimine vastavalt sotsiaalsetele standarditele. *Stimulatsiooni* all on

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

hobid, huvid ja erinevad tegevused – mitmekesine ja põnev elu, uudsus ja väljakutsed. *Hedonismi* all on kirjeldused nagu lõbus, naljakas, optimistlik, positiivne - nauding, lõbus elu. *Enesejuhtimise* all on loovus, vabadus, uudishimulikkus, eneseustus, sõltumatus - iseseisev mõtlemine ja tegutsemine: valimine, loomine ja katsetamine. *Kõikehaaravuse* all on sallivus, õiglus, võrdsus, rahu maailmas, ühtsus loodusega, elutarkus, keskkonna kaitsmine - kõigi inimeste ja looduse mõistmine, hindamine, sallimine ja kaitsmine. *Traditsiooni* all on traditsioonide austamine, vähenõudlikkus, vagadus, mõõdukus, privaatsus – tavade ja kommete austus, pühendumus ja aktsepteerimine. *Turvalisuse* all on sotsiaalne kord, perekonna turvalisus, rahvuslik julgeolek, vastastikused teened, kokkukuuluvuse tunnetus, tervis – kaitstus, harmoonia ja ühiskonna-, enda- ning suhete stabiilsus. *Võimu* all on otsustamisõigus, jõukus, sotsiaalne võim, oma reputatsiooni hoidmine, sotsiaalne tunnustus – sotsiaalse staatuse ja prestiiži saavutamine ning kontroll või domineerimine inimeste ja vahendite üle.

Suure Viisiku (Costa & McCrae, 1992) isiksuseomaduste dimensioone, milleks on *neurootilisus* – emotsioone kirjeldavad omadused, emotsionaalne stabiilsus/ebastabiilsus; *ekstravertsus* – suhtlemist kirjeldavad omadused, suhete kvaliteet; *sotsiaalsus* – kultuuri väärtusi ja hoiakuid kirjeldavad omadused, suhete kvaliteet; *avatus* – vaimseid võimeid kirjeldavad omadused, intelligentsus, praktilisus/mittepraktilisus; *meelekindlus* – motivatsiooni kirjeldavad omadused, eesmärgipüsivus. Isiksusedimensioonid omakorda jagunesid tahkudeks: Neurootilisuse alla kuuluvad: ärevus, vaenulikkus, masendus, enesekontroll, impulsiivsus ja abitus; Ekstravertsuse alla kuuluvad: sõbralikkus, seltsivus, kehtestavus, aktiivsus, seiklusjanu ja optimism; Avatuse alla kuuluvad: avatus fantaasiale, kunstile, tunnetele, teguviisidele, mõtetele ja väärtustele; Meelekindluse alla kuuluvad: kompetentsus, korralikkus, kohusetundlikkus, eesmärgipärasus, enesedistsipliin ja järelemõtlemine; Sotsiaalsuse alla kuuluvad: usaldus, siirus, omakasupüüdmat, järelandlikkus, tagasihoidlikkus ja osavõtlikkus.

Mõistestruktuuri test

Mõistestruktuuri tüüpi mõõdeti mõistestruktuuri testiga (Toomela, 2003), mis põhineb A. Luria teorial (Luria, 1979, Toomela, 2003 kaudu), millest lähtuvalt kodeeriti vastused. Kasutati kahte teineteist täiendavat mõistestruktuuri näitajat. Testi esimeses osas küsiti kolme mõiste definitsioone („*Mis on õppimine; vargus; kool?*”). Teises osas paluti kirjeldada sõnapaaride, mida oli kokku kaheksa, vahel kõige olulisemat sarnasust, miks need kaks kuuluvad kokku. Sõnapaarid varieerusid silmatorkavuse poolest. Lastele öeldi kolm sõna (*nt.*

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

„laps, ema, õpetaja”) ning vastaja pidi põhjendama, miks ta valis just need kaks sõna. Vastused kodeeriti tavamõisteteks (0) ja teadusmõisteteks (1). Tavamõistete alla kuulusid seletused, mis põhinesid välisel hindamisel, igapäeva tegevustega seostatult (*nt. ema ja õpetaja käivad kokku, sest nad räägivad omavahel lapsest*). Teadusmõistelistele alla kuulusid aga hierarhiliselt defineeritud põhjendused (*nt. ema ja õpetaja käivad kokku, sest nad on inimesed*) või oli tegemist hierarhiliselt kõrgema taseme kontseptsiooniga (*nt. sõitma ja avama käivad kokku, sest mõlemad on tegusõnad*). Vastused kodeeriti kahe hindaja poolt, uurijatevahelise tulemuste ühtivus oli kõrge (*Cohen's k = .91*). Vastaja mõiste struktuuri tulemus saadi liites kõik vastused kokku, maksimaalne võimalik skoor oli 10.

Andmetöötlus

Andmetöötlus viidi läbi SPSS programmiga, versiooniga 22. Mõistestruktuuri ja isiksuseomaduste vaheliste seoste vaatamisel oli eesmärk uurida, kas enesekirjeldus muutub diferentseeritumaks vastavalt rohkemate teadusmõistete kasutamisega. Seoste kirjeldamiseks kasutati korrelatsioonanalüüsi, kus olulisuse nivoo väärtuseks valiti 0,05.

Mõistestruktuuri testi põhjal saadud tulemused näitavad, kui palju iga vastanud laps kasutas teadusmõisteid. Korrelatsioonanalüüsi abil võrreldi mõistestruktuuri seost i) omadussõnade esinemisega Suure Viisiku erinevates dimensioonides (mitmes dimensioonis), ii) kõikide omadustega Suure Viisiku dimensioonide sees, iii) iga Suure Viisiku dimensiooniga eraldi, iv) kõikide isiksuseomaduste dimensioonide tahkudesse kuuluvate omadustega (fassetid kokku), v) kõikide omadustega Suure Viisiku dimensioonidel (mitmes dimensioonis), vi) kõikide omadussõnadega kokku, vii) kõikide omadussõnadega v.a. välimus ja viii) kõikide erinevate kirjeldustega.

Samuti vaadati sagedustabeleid enesekirjeldustes esinevate väärtuste sageduse määramiseks. Väärtuste uurimisel on eesmärgiks vaadata, kas enesekirjeldustes leidub vastavalt Schwartzi (1992) väärtuskategoriatele väärtusi. Millised on enesekirjeldustes mainitud väärtused, kas need kattuvad varasemate väärtusuurimuste põhjal saadud tulemustega, kus lapsed hindavad kõrgelt heasoovlikkust ja konformsust. Sellest tulenevalt vaadatakse, milliseid võimalikke väärtusi kõige rohkem esineb ja milliseid üldse ei mainita.

Lisaks viidi läbi korrelatsioonanalüüs väärtuste ja teadusmõistete vahel, kuna väärtuste nimetamine nõuab teatavat kognitiivset võimekust.

TULEMUSED

Mõistestruktuur ja isiksusekirjeldused

Lapsi, kes täitsid mõistestruktuuri testi, oli kokku $N=217$. Teadusmõisted jäid vahemikku 0-6 ($M= 2,69$, $SD= 1,139$). Enesekirjeldused skaaladel jäid vahemikku 1-5 ($M= 2, 01$, $SD= 1,007$) ja kõik enesekirjeldustes olevad aspektid kokku 1-14 ($M= 4,48$, $SD= 2,669$).

Statistiliselt oluline tulemus saadi teadusmõistete rohkuse ja enesekirjelduste enamates Suure Viisiku dimensioonides (omadussõnade põhjal) omamise vahel, $r= ,158$, $p= ,02$, mis on nõrk positiivne korrelatsioon. Samuti saadi statistiliselt oluline tulemus teadusmõistete rohkuse ja enesekirjelduste enamateomadussõnade (koos välimusega) esinemise vahel, $r= ,172$, $p= ,01$, mis on nõrk positiivne korrelatsioon. Kui jätta välimust kirjeldavad omadussõnad välja, siis saab nõrga positiivse korrelatsiooni teadusmõistete rohkuse ja enamateomadussõnade vahel $r= ,189$, $p= ,005$.

Statistiliselt olulised korrelatsioonid puudusid teadusmõistete rohkuse ja kõikideomadustega Suure Viisiku dimensioonide sees, iga Suure Viisiku dimensiooniga eraldi, kõikide isiksuseomaduste dimensioonide tahkudesse kuuluvateomadustega (fassetid kokku), kõikideomadustega Suure Viisiku dimensioonidel (mitmes dimensioonis) ja kõikide erinevateomadustega enesekirjeldustes.

Eelmainitud korrelatsioonid, nii statistiliselt olulised kui ka mitte olulised, on välja toodud Tabelis 1.

Tabel 1

Teadusmõistete ja enesekirjeldustes leiduvate isiksuseomaduste korrelatsioonanalüüs

	<i>Ennustaja parameetrid</i>		<i>Iseloomustavad statistikud</i>	
	r_s	p	M	SD
Teadusmõisted			2,69	1,139
Omadussõnad mitmel SV dimensioonil	,158*	,020	2,17	1,837
Omadussõnad kokku	,172*	,011	2,51	1,953
Omadussõnad välimuseta	,189**	,005	2,35	1,933
Enesekirjeldused kokku	-,027	,694	4,48	2,669
Enesekirjeldused SV dimensioonide sees	,073	,287	2,01	1,007

LASTE ENSEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

Enesekirjeldused mitmel SV dimensioonil	,101	,140	1,53	,953
Enesekirjeldused SV dimensioonide tahkudel	,110	,106	2,75	1,603
Sotsiaalsus	-,037	,588	,76	,847
Neurootilisus	-,062	,362	,24	,607
Avatus	,054	,431	,40	,680
Meelekindlus	,014	,832	,40	,713
Ekstravertsus	,044	,515	1,71	1,685

Kommentaar: r_s = Spearmani korrelatsioonikordaja * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Väärtused

Vastavalt Schwartzi (1992) väärtuskategooriatele leiti, et vabades enesekirjeldustes puudusid väärtused nagu võim, turvalisus, traditsioonid, enesejuhtimine ja kõikehaaravus. Nagu eelnevalt mainitud, siis mõned nendest väärtustest võivad kaudselt esineda teiste väärtuskategooriate all. Enesekirjeldustes leidub väärtusi, mis kuuluvad heasoovlikkuse, konformsuse, stimulatsiooni, saavutuse ja hedonismi väärtuskategooriatesse.

Enesekirjeldustes on välja toodud kõige enam heasoovlikkuse ($n= 398$) ja konformsuse alla kuuluvaid väärtusi ($n= 202$), neile järgnes stimulatsioon ($n= 176$) ning seejärel hedonism ($n= 163$) ja saavutus ($n= 153$).

Eraldi on välja toodud väärtuskategooriate all enam kordunud kategooriad, mis kordusid enesekirjeldustes, heasoovlikkuse alla kuulusid: sõbralikkus ($n= 186$), lahkus ($n= 182$), headus ($n= 118$), ausus ($n= 22$) ja abivalmidus ($n= 21$); konformsuse alla kuulusid: enesedistsipliin ($n= 163$) ja kuulekus ($n= 11$); saavutuste alla kuulusid: tark ($n=83$) ja õppimise mainimine ($n=72$). Heasoovlikkuse puhul oli erinevate väärtuste esinemine lapse kohta vahemikus 1-5 väärtust, konformsuse puhul vahemikus 1-4 (kuid 3 ja 4 korda oli kumbagi vaid ühel lapsel), stimulatsioon vahemikus 1-7 (kuid 7 vaid ühel lapsel), hedonism 1 kord ja saavutus vahemikus 1-3. Laste väärtuskategooriate statistikud on välja toodud Tabelis 2.

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

Tabel 2

Laste väärtused enesekirjeldustes

	<i>n</i>	M	SD	Max	Me	Mo	Kokku
Heasoovlikkus	398	1,09	1,008	5	1	1	649
Konformsus	202	,38	,571	4	0	0	225
Stimulatsioon	176	,53	1,041	7	0	0	317
Hedonism	163	,28	,464	2	0	0	167
Saavutus	153	,28	,514	3	0	0	169
Võim	0	0	0	0	0	0	0
Traditsioonid	0	0	0	0	0	0	0
Turvalisus	0	0	0	0	0	0	0
Kõikehaaravus*	0	0	0	0	0	0	0
Enesejuhtimine*	0	0	0	0	0	0	0

Kommentaar: *võivad esineda teiste nimetatud väärtuskategooriate all

Kuna enesekirjeldused eeldavad teatud tasemel kognitiivset võimekust (Tulviste et al., 2013), siis vaadati ka väärtuste rohkuse ja teadusmõistete arvukuse vahelist seost. Läbiviidud korrelatsioonanalüüs aga näitas, et enesekirjeldustes mainitud väärtuste rohkuse kui ka mitmel erineval väärtuste skaalal väärtuste esinemise ja teadusmõistete rohkuse vahel ei ole statistiliselt olulist seost. Saadud tulemused on välja toodud Tabelis 3.

Tabel 3

Teadusmõistete ja enesekirjeldustes olevate väärtuste korrelatsioonanalüüs

	<i>Ennustaja parameetrid</i>		<i>Iseloomustavad statistikud</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	M	SD
	Teadusmõisted			
Väärtused kokku	-,037	,589	3,07	2,142
Mitmel väärtuste skaalal	-,018	,789	1,83	1,109

ARUTELU

Uurimuse esimeseks hüpoteesiks oli, et need lapsed, kelle mõistestruktuur on valdavalt teadusmõisteline, kasutavad enda kirjeldamisel suuremat hulka erinevaid isiksuse aspekte (Arro, 2010). Töö keskendub eelkõige sellele, et enesekirjeldus peaks muutuma diferentseeritumaks just Suure Viisiku skaala raames, mis tähendab, et laps toob välja omadusi, mis kuuluvad erinevatesse Suure Viisiku dimensioonidesse. Saadud tulemused seda ka kinnitasid, need lapsed, kes kasutasid rohkem teadusmõisteid, tõid enesekirjeldustes välja rohkematesse Suure Viisiku dimensioonidesse kuuluvaid omadussõnu. Siinkohal ei ole mõeldud kõiki isiksuseomadusi peegeldavaid enesekirjeldusi, vaid seda, mitmes Suure Viisiku dimensioonis neid esines. Näiteks tõi laps välja nii ekstravertsuse (sõbralik) kui ka meeleskindluse (töökas) alla käivaid omadusi, mis kuuluvad erinevatesse isiksuse dimensioonidesse. Oluline oli selline lähenemine just sellepärast, et näha, kui mitmekülgset laps endast mõtleb, kas ta toob välja vaid emotsioone peegeldavaid omadusi või ka näiteks motivatsioonilisi näitajaid ja suhteid teistega. Saadud tulemus on kooskõlas Toomela (2003) poolt saadud tulemustega, et isiksus diferentseerub mitmekülgsemaks koos mõistestruktuuri arenguga.

Vaadati ka Suure Viisiku dimensioonidesse kuuluvate omadussõnade koguarvu seost teadusmõistete arvuga, kuid statistiliselt olulist seost ei leitud. Näiteks tõi laps välja ekstravertsuse skaalal erinevaid omadusi (sõbralik, aktiivne, energiline). Saadud tulemus näitab, et lapse kirjeldus muutub mitmekülgsemaks just enda isiksuseomaduste väljatoomisel erinevates dimensioonides, mitte ühe dimensiooni siseselt.

Lisaks vaadati eraldi ka igas dimensioonis olevate isiksuseomaduste hulga seost eraldi teadusmõistete rohkusega, kuid seal ei leitud statistiliselt olulist seost, mis näitaks, et teatud dimensioon, nt ekstravertsus, oleks rohkem seotud teadusmõistelisema mõtlemisega.

Rohkemate teadusmõistete kasutajad ei toonud välja rohkem konkreetseesse dimensiooni kuuluvaid omadusi.

Edasi vaadati, kas rohkematel isiksusedimensioonide tahkudel (fassetides) esinevate omaduste arv võiks olla seotud teadusmõistelisema mõtlemisega, kuid siin samuti statistiliselt oluline seos puudus.

Isiksuseomaduste kategoriseerimisel kasutati laste enesekirjeldustes välja toodud omadussõnu. Püüdes kategoriseerida ka neid kirjeldusi, mis ei olnud otseselt omadussõnade kaudu väljendatud, vaid tegemist oli näiteks tegevuse kirjeldusega, kuid vastas Suure Viisiku omaduste kirjeldusele, siis siin statistiliselt olulist seost rohkemate teadusmõistetega ei leitud.

LASTE ENESEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

Antud tulemus viitas, et omadussõnade kasutamise ja teadusmõistete rohkuse vahel on seos, millest tulenevalt vaadati kõiki enesekirjeldustes leiduvaid omadusi ja teadusmõistete rohkuse vahelist seost ning saadi nõrk positiivne korrelatsioon. Jättes välja välimust kirjeldavad omadussõnad ja korreleerides ainult isiksuseomadusi kirjeldavaid omadussõnu, ilmnes natukene tugevam positiivne korrelatsioon.

Järgnevalt uuriti, kas kõigi enesekirjelduste – nii tegevusi, välimust ja omadusi väljendavate kirjelduste hulk on seotud teadusmõistelise mõtlemisega. Selle eesmärk oli vaadata, kas need lapsed, kes end mitmel erineval viisil kirjeldavad, on ka teadusmõistelisemad. Statistiliselt olulist seost ei ilmnenu, mis on ka teoreetiliselt põhjendatud, sest teadusmõistelisem mõtlemine peaks võimaldama küll ühelt poolt mitmekesisemat enesekirjeldust, kuid teisalt võimaldama väljendada iseenda omadusi üldisemalt ja abstraktsemalt, viies pigem teistsuguse – sisemiste omaduste kaudu ning adjektiividena väljendatud – enesekirjeldusteni. Samuti võib siin tegemist olla lapse sooviga endast rääkida ja teha seda viisil, mis on tema jaoks kättesaadav.

Enesekohased küsimustikud vajavad teatud tasemel kognitiivset võimekust (Quartier & Rossier, 2008), keelelist oskust enda kirjeldamiseks. Seda kinnitab ka antud töö, kuna osadesse kategooriatesse kuuluvaid kirjeldusi ei pruugi inimene enda puhul üldse täheldada, mitte neile igapäevaselt tähelepanu pöörata ning enesekohast küsimustikku täites võib tekkida raskusi nende kategooriate hindamisel, mis vastaja jaoks tavaelus relevantseid ei ole.

Eder ja Mangelsdorf (1997) väitsid, et lapsed hakkavad vanusest 6-12 end kirjeldama isiksuseomadusi väljendavate sõnadega. Saadud tulemused kinnitavad, et vanuses 10-12 lapsed kasutavad isiksuseomadusi väljendavaid sõnu, tuues keskmiselt enda kohta välja kahte dimensiooni kuuluvaid omadusi.

Uurimuse teiseks hüpoteesiks oli, et laste enesekirjeldustes on lähtuvalt väärtuste kategooriatest rohkem kirjeldatud end heasoovlikkuse ja konformsuse kategooriates kui stimulatsiooni ja hedonismi kaudu (Tam & Lee, 2010). Antud hüpotees leidis kinnitust, et sagedamini tõid lapsed välja väärtusi, mis kuulusid heasoovlikkuse ja konformsuse kategooriatesse. Tulenevalt Tulviste ja Tamme (2014) väärtuste uurimisest, peavad õpilased olulisemateks hoopis hedonismi ja stimulatsiooni. Kuna väärtused on õpitud, siis arvan, et laste väärtuskasvatases on väga olulisel kohal kohusetunde ja heatahtlikkuse ning teistest hoolimise õpetamine, millele lapsed ka tähelepanu pööravad, vähemalt nii palju, et seda enda puhul spontaanselt mainida. Võiks arvata, et see, mida laps enda puhul välja toob on ka tema jaoks oluline, millest tulenevalt ei saa öelda, et kui otseselt küsida, kas ja kui oluliseks teatud

LASTE ENSEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

väärtust peetakse, siis see on relevantsem. Miinuseks on vaid asjaolu, et sellise meetodiga ei too lapsed kõiki väärtusi välja, mis jällegi ei tähenda, et nad nende jaoks mingit rolli ei mängi. Isiksusekirjelduste puhul leidis omadusi kõigile viiele dimensioonile, kuid väärtuste puhul ei saanud esindatud kõik kategooriad. Lapsed mainisid väärtusi nagu heasoovlikkus, konformsus, saavutus, hedonism ja stimulatsioon. Väärtused nagu traditsioon, võim ja turvalisus, aga laste enesekirjeldustes välja ei paistnud, mille tõttu neid kategooriaid ei tekkinud, mida pakkus kolmas hüpotees. Vastuste kodeerimisel ilmnas asjaolu, et heasoovlikkuse alla võib lugeda ka kõikehaaravust ja stimulatsiooni alla enesemääratlust (Bilsky & Janik, 2010). Vabade enesekirjelduste puhul on keeruline, kui mitte võimatu, antud kategooriaid eristada, millest lähtuvalt liigitades enesekirjeldustes leiduvaid väärtusi antud töös heasoovlikkuse alla, tuleb arvestada asjaoluga, et laps võib väärtustada hoopis kõikehaaravust. Samuti on stimulatsiooni puhul, kus võib tegemist olla enesejuhtimisega. Lastel peaks vanuses 10-12 olema välja kujunenud diferentseeritud väärtusstruktuur, mis sarnaneb täiskasvanute omale (Bilsky et al., 2011), kuid enesekirjeldustes puudusid väärtused, mis kuuluksid võimu, traditsiooni, enesejuhtimise, turvalisuse ja kõikehaaravuse alla. Kuna tegemist ei olnud klassikalise väärtuste uurimise meetodiga, vaid lapse enesekirjeldusega, siis võimalik, et sellest tingituna ei tuntud vajadust ka neid mainida, sest nad ei ole nii igapäevaselt kaasatud endast mõtlemisel, kuigi väärtused kuuluvad inimese enesekontseptsiooni hulka. Klassikaliste väärtusmõõdikute puhul on väärtused ette antud. Vaadates väärtuskategooriaid, siis heasoovlikkuse all, millises kategoorias oli 398 lapse vastused, mainiti kõige enam sõbralikkust, lahkust ja headust. Kuna üle poolte vastajatest kirjeldasid ennast heasoovlikkuse kategooria alla käivate omaduste kaudu, võib oletada, et õpilased peavad seda väärtust kõige olulisemaks. Kuna inimene on sotsiaalne, siis ehk sellest tulenevalt väärtustabki ta eelkõige teistega läbisaamist ning seejärel muud vajalikku ja meeldivat. Heasoovlikkusele järgnes konformsus, mille all oli kõige enam enesedistsipliini mainivaid kirjeldusi. Lapsed tõid näiteks välja, kuidas nad püüavad jääda rahulikuks ja end teatud olukordades tagasi hoida. Koolkeskkonnas on väga oluline pöörata tähelepanu enda käitumisele ja toimetulekule.

Stimulatsiooni puhul oli tegemist erinevate hobide ja huvidega, mida lapsed kirjeldasid ning hedonismi puhul meelelahutusega. Seejärel kõige väiksema sagedusega väärtuskategooria, milleks oli saavutus, sinna kuulusid õppimist ja tarkust puudutavad kirjeldused. Kuna vastajad olid lapsed ja suure osa oma ajast nad veedavad koolis siis võimalik, et nende jaoks on igati oluline enesekirjeldamisel mainida ka enda teadmisi puudutavaid aspekte. Võimalik, et kuna

LASTE ENSEKIRJELDUSED JA MÕISTESTRUKTUUR

lapsed täitsid küsimustikke koolis, siis sellest tulenevalt peeti oluliseks mainida näiteks õpiedukus, kodutööde tegemise meeldivust.

Kuna otseselt ei palutud hinnata väärtusi, siis tegelikult ka sõbralikkus, mis kuulub heasoovlikkuse alla, võib laste jaoks hoopis tähendada meelelahutust ja stimulatsiooni, kuid mis ei tähenda, et see väärtus siiski heasoovlikkuse alla ei kuulu.

Uurimuse piiranguks on see, et ei saa väita, et kui laps enesekirjelduses enda kohta teatud isiksusedimensiooni ei maininud, siis seda tema enesekontseptsioonis ei eksisteeri. Saab näha vaid, millised on lastele spontaansed isiksuseomaduste kategooriad, mida välja tuuakse, ja kas on näha tendentsi, et teadusmõistete rohkuse ja enesekirjelduste erinevate aspektide rohkuse vahel on teatud seos. Ka vabade enesekirjelduste puhul eksisteerib võimalus, et vastatakse nagu arvatakse, et neilt oodatakse, kuid sel juhul vastaja ise loob väärtuskategooria, mis on tema tähelepanu all, mida ta siiski peab oluliseks ning millest on võimalik, et ta ka igapäevaselt juhindub.

Kokkuvõte

Antud töö üheks eesmärgiks oli uurida laste mõistestruktuuri seost enesekirjeldustes leiduvate isiksuseomaduste arvukusega, mis kuuluvad Suure Viisiku dimensioonide hulka, kuna isiksuseomaduste hindamine on keeleliselt vahendatud protsess ning keelevahendid inimestel erinevad ja muutuvad arengu käigus. Saadud tulemused kinnitavad nõrga positiivse korrelatsiooniga, et nende laste, kes kasutavad enam teadusmõisteid, enesekirjeldused on mitmekülgsemad, mis puudutab isiksuseomaduste erinevate dimensioonide mainimist, samuti ka rohkemate omadussõnade kasutamist. Enesekohase informatsiooni uurimisel tasub arvesse võtta ka keelevahendeid.

Uurimustöö teiseks oluliseks punktiks oli enesekirjeldustes olevate väärtuste uurimine, mida lapsed spontaanselt mainivad; ning kas Schwartzi kategooriatele vastavaid väärtusi nendes leidub. Tulemused näitavad, et kõiki väärtuskategooriaid ei mainita. Vabades enesekirjeldustes olid esindatud väärtused nagu heasoovlikkus, konformsus, saavutus, stimulatsioon ja hedonism. Saadi kinnitust varasemale laste väärtusi uurinud tulemusele, et lapsed seavad esikohale heasoovlikkuse ja konformsuse ning peavad vähem oluliseks stimulatsiooni ja hedonismi. Vaba vastuseformaadiga küsimuse puhul mainivad lapsed enam just heasoovlikkusega seotud väärtusi. Laste väärtused on veel kujunemisjärgus ning tasub panustada laste väärtuskasvatusse, kui muutused on veel võimalikud.

VIITED

- Allik, J. & McCrae, R. R. (2002). A five-factor theory perspective. In R. R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. 303-321. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Allik, J. (2003). Isiksus ja seadumused. In J. Allik, A. Realo, K. Konstabel. *Isiksusepsühholoogia*. 38-62. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, A. & Pullmann, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18, 445-462.
- Arro, G. (2010). Children's self-reflection and personality and their relationships with cognitive ability and academic success. In A. Toomela (Ed.) *Systemic person-oriented study of child development in early primary school*, (pp. 225-245). Switzerland: Peter Lang Verlag.
- Arro, G. (2012). Development of self-reflection ability and its relations to scientific concept thinking in mono- and bilingual children: Are bilinguals doing better? In A. Toomela, E. Kikas (Eds.), *Children studying in a wrong language. Russian-speaking children in Estonian school twenty years after the collapse of the Soviet Union*. (pp. 187-199). Switzerland: Peter Lang Verlag
- Arro, G. (2012). Peeking into personality test answers: Inter- and Intraindividual Variety in Item Interpretations. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47, 56-76.
- Bardi, A., Lee, J. A., Hoffmann-Towfigh, N. & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 913-929.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Barni, D. & Knafo, A. (2012). Value systems of fathers, mothers and adolescents: Do parents and their children construe basic values in the same way? *Survey Research Methods*, 6, 3-11.
- Bilsky, W. & Janik, M. (2010). Investigating value structure: Using theory-based starting configurations in multidimensional scaling. *Revista de Psicología Social*, 25, 341-349.
- Bilsky, W., Janik, M. & Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values: Evidence from three rounds of the European Social Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 759-776.
- Bilsky, W., Döring, A. K., Beeck, F. v., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L. & Sindermann, J. (2013). Assessment of children's value structures and value preferences. Testing and expanding the limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72, 123-136
- Bubeck, M. & Bilsky, W. (2004). Value structures at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63, 31-41.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some Do Care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: The Free Press.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI). Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Damon, W. & Gregory, A. (1997). The youth charter: towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26, 117-130.

- Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., Benish-Weisman, M., Boehnke, K. & Knafo, A. (2012). Value differentiation in adolescence: The role of age and cultural complexity. *Child Development*, 83, 322-336.
- De Fruyt, F. & Vollarth, M. (2003). Inter-parent agreement on higher and lower level traits in two countries: Effects of parent and child gender. *Personality and Individual Differences*, 35, 289-301.
- Döring, A. K. (2010). Assessing children's values: An exploratory study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 564-577.
- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L. & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children. *Journal of Personality Assessment*, 92, 439-448.
- Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eder, R. A. & Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. In the *Handbook of personality psychology*. Eds: Hogan, R., Johnson, J. A., Briggs, S. R. . (pp. 209-240). San Diego, Academic Press.
- Hampson, S. E. & Goldberg, L. R. (2006). A first large cohort study of personality trait stability over the 40 years between elementary school and midlife. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91, 763-779.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. D. K. Mroczek, & T. D. Little (Eds.) *Handbook of personality development*. (pp. 311-334). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Helwig, C. C. & Turiel, E. (2002). Rights, autonomy, and democracy: Children's perspectives. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25, 253-270.
- Kikas, E., Arro, G., Aus, K., Jõgi, A.-L., Kaldoja, M.-L., Kangro, E.-M., Koobas, L., Luptova, O., Malleus, E., Ots, A., Palu, A., Puksand, H., Soodla, P., Tamm, A., Tulviste, T. ja Öunapuu, K. (2013). Projekt „Üldpädevused ja nende hindamine“ 2011-2014. a Aruanne 2011-2012. a tulemustest. Tallinn.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 73, 595-611.
- Kraav, I. (2008). Uue põlvkonna väärtushinnangud Eestis, Soomes ja Venemaal. Ots, L. (Toim.). Uued ajad - uued lapsed. 177-199. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. Ed: J. V. Werstch. Winston & Sons: Washington, D.C.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds), *Handbook of Personality: Theory and Research*. 3rd ed. Guilford Press
- McCuire, W. J. & McCuire, C.V. (1981). The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen, & K.J.Gerge n(Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research* (pp. 147-172). Cambridge, MA: Ballinger
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the big five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 90-106.
- Morris, A. S., Robinson, L. R. & Eisenberg, N. (2006). Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. M. Eid & E. Diener (Eds.), *Multimethod*

- measurment in psychology*. 371-384. Washington, DC: American Psychological Association.
- Niit, K-K. (1999). Väärtused ja veendumused Eesti üliõpilaste hulgas. *Psühholoogia rakendus ja rakenduspsühholoogia*. (Toim.) Baltin, A., Niit, T. 98-100. TPÜ Psühholoogia osakond.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. (2011). Riigi Teataja. Külastatud 12.05.2014, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009> Vabariigi Valitsus
- Quartier, V. & Rossier, J. (2008). A study of personality in children aged 8-12 years: comparing self- and parents' ratings. *European Journal of Personality*, 22, 575-588.
- Rhee, E., Uleman, J. S., Lee, H. K. & Roman, R. J. (1995). Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 142-152.
- Roberts, B. W. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. *Journal of Research in Personality*, 43, 137-145.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schiefer, D., Möllering, A., Daniel, E., Benish-Weisman, M. & Boehnke, K. (2010). Cultural values and outgroup negativity: A cross-cultural analysis of early and late adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 40, 635-651.
- Sherman, R. A., Nave, C. S. & Funder, D. C. (2010). Situational Similarity and Personality Predict Behavioral Consistency. *Personality Processes and Individual Differences*, 2, 330-343.
- Sutrop, M ja Kraav, I. (2010). Koolinoorte väärtused ja väärtuskasvatus. *Eesti Inimarengu Aruanne 2009*, Eesti Koostöökogu, 122-127.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S. H., Caprara, G. V. & Vecchione, M. (2010). Basic personal values, core political values and voting: A longitudinal analysis. *Political Psychology*, 31, 421-452.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owen, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of Basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Tam, K.-P. & Lee, S. L. (2010). What values do parents want to socialize in their children: The role of perceived normative values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 175-181.

- Tiko, A. (1997). Väärtused ja eetika sotsiaaltöös. Külastatud 13.12.2013, aadressil http://www.tlu.ee/files/arts/1421/R_EETb088bd8f7cd45ec516681fe8ea0d9b21.pdf.
- Toomela, A., Pulver, A. & Valsiner, J. (2002). *Transcontextuality of personality traits reconsidered: How Word meanings modulate the self*. Unpublished article. University of Tartu, Tallinn Pedagogical University, Clark University.
- Toomela, A. (2003). Relationships between personality structure, structure of word meaning, and cognitive ability: A study of cultural mechanisms of personality. *Journal of personality and social psychology*, 85, 723-735.
- Toomela, A. (2004). Mõtlemise areng ja õppekava. *Haridus*, 1, 12-17.
- Toomela, A. (2007). Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41, 6-20.
- Toomela, A. (in press) Kultuur, kõne ja Minu Ise. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Tulviste, T. & Ahtonen, M. (2007). Child-rearing values of Estonian and Finnish mothers and fathers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 137-155.
- Tulviste, T. & Kikas, E. (2010). Qualities to be developed in Estonian children at home and at school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 315-321.
- Tulviste, T. & Koor, M. (2005). Hands off the car, it's mine! and "The teacher will be angry if we don't play nicely": Gender-related preferences in the use of moral rules and social conventions in preschoolers' dyadic play. *Sex Roles*, 53, 57-66.
- Tulviste, T., Mizera, L. & De Geer, B. (2012). Socialization values in stable and changing societies: A comparative study of Estonian, Swedish, and Russian Estonian mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 480-497.
- Tulviste, T. & Tamm, A. (2014). Value priorities of early adolescents. *Journal of Adolescence*, 37, 525-529.
- Vöögotski, L. S. (2002). Denken und Sprechen. 387-467. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (Original im 1934)
- Wagoner, B. & Valsiner, J. (2005). Rating tasks in psychology: from static ontology to dialogical synthesis of meaning. In A. Gülerce, I. Steauble, & J. Kaye (Eds.), *Contemporary theorizing in psychology: global perspectives* (pp. 197-213). Toronto: Captus Press.
- Wan, C., Chiu, C. Y., Tam, K. P., Lee, S. L., Lau, I. Y. M. & Peng, S. Q. (2007). Perceived cultural importance and actual self-importance of values in cultural identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 337-354.
- Wang, Q. (2003). The Emergence of Cultural Self-Constructs: autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children. *Developmental Psychology*, 40, 3-15.
- Wang, Q. & Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's narratives. *Child Development*, 71, 1329-1346.

TÄNUAVALDUSED

Siiras tänu juhendajatele Tiia Tulvistele ja Grete Arrole abistavate tähelepanekute, soovitude ja toetuse eest. Suur tänu uurimuses osalenud lastele, kelle enesekirjeldused andsid mulle palju mõtlemisainet ja olid selle töö aluseks. Samuti olen tänulik kõigile oma lähedastele, kes mind innustasid.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liina Vallimäe (sünnikuupäev: 12.05.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti koolilaste enesekirjeldused ja nende seos mõistestruktuuriga”, mille juhendajad on Tiia Tulviste ja Grete Arro,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2014