

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja

Ade Sepp

**PROKRASINEERIVA KÄITUMISE PÕHJUSED, SOOLISED JA VANUSELISED
ERINEVUSED KOLMANDAS KOOLIASTMES SAAREMAA VALLA KOOLIDE
NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja: Mart Soobik, PhD, lektor

Viljandi 2023

Resüme

Prokrastineeriva käitumise põhjused, soolised ja vanuselised erinevused kolmandas kooliastmes Saaremaa valla koolide näitel.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste prokrastineeriva käitumise põhjused ja seosed vanuse ning sooga Saaremaa valla koolide näitel. Magistritöö aitab õpetajal märgata edasilükkavat käitumist, arvestada sellega ja võtta kasutusele abistavaid meetmeid õpilase toetamisel kolmandas kooliastmes.

Uurimistöö probleem tuleneb asjaolust, et prokrastineerivat käitumist kolmandas kooliastmes on väga vähe uuritud kuigi prokrastineerimiskäitumine võib välja kujuneda juba põhikoolis ja jääda õpetajatele märkamata.

Uurimistöö probleemist ja eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

Uurimisküsimused:

1. Millistel põhjustel õpilased prokrastineerivad põhikooli kolmandas kooliastmes, milline mõju on prokrastineerival käitumisel õpitulemuste saavutamisele ja selle seos edasiste plaanide teostamisel?
2. Millist rolli mängib vanuseline ja sooline erinevus lähtudes akadeemilise prokrastineerimisel kuuest tunnusest?

Käesolev magistritöö oli olemuselt empiiriline, kvalitatiivne, kirjeldav uurimus.

Andmekogumismeetodina kasutati 30. küsimusega ankeetküsimustikku, mis koostati Google'i vormi põhjal. Valimi koostamise põhimõtteks oli ettekatsetatud valim ja valimisse kaasati kõik Saaremaa valla põhikoolid. Faktoranalüüs ja dispersioonanalüüs on teostatud andmetöötlusprogrammiga SPSS. Uurimuse tulemusel selgus, et akadeemiline prokrastineerimine algab tüdrukutel 8. klassist ja poistel 9. klassist. Teismelistel, eriti tüdrukutel, on palju identiteedikonflikte ja madal enesehinnang, mis mõjutavad kooliedukust. Ka varasemad uuringud on näidanud, et noorukite õpikohustuste ja ülesannete akadeemiline edasilükkamine on seotud eneseregulatsiooni, enesetõhususe, motivatsiooni ja perfektsionismiga. Lisaks mõjutavad prokrastineerimist Internet, nutitelefonid ja võrgumängud.

Võtmesõnad: akadeemiline prokrastineerimine, akadeemiline tulemuslikkus, põhikooli kolmas kooliaste.

Abstract

Reasons of procrastinating behaviour, gender and age differences on the third school level in Saaremaa.

The aim of this Master's thesis is to find out the reasons of procrastinating behaviour and connection between gender and age on the example of Saaremaa's schools. This Master's thesis help the teachers to notice the procrastinating behaviour, consider it and take relief measures to help students on the third level.

Research problem arises from the circumstance, that reasons of procrastinating behaviour are not studied very well although this kind of behaviour may form out already in the basic school and to remain unnoticed by the teacher.

Due to the problem and the purpose of the research the following questions were raised:

Research questions

1. For what reasons students procrastinate on the third school level? What effect does procrastinating behaviour have on achieving learning outcomes and its relevance in carrying out future?
2. What role does the gender and age difference play based on the six characteristics of academic procrastination?

This Master's thesis is an empirical, qualitative, descriptive research in essence.

A questionnaire with 30 questions was used as a method, which was prepared according to the Google form. The sampling principle was pre-planned sampling and all elementary schools in Saaremaa were included in the sample. Factor analysis and analysis of variance have been performed with a data processing program SPSS. As a result of the research, it was revealed that academic procrastination starts in 8th grade for girls and 9th grade for boys. Teenagers, especially girls, have many identity conflicts and low self-esteem that affect school performance.

Previous research has also shown that adolescent academic procrastination is related to self-regulation, self-efficacy, motivation, and perfectionism. In addition, procrastination is influenced by the Internet, smartphones and online games.

Key words: academic procrastination, academic performance, third grade of elementary school.

Sisukord

Resümee	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus	6
1. Akadeemiline prokrastineerimine	8
1.1. Prokrastineerimise määratlemise dünaamika.....	11
1.2. Akadeemilise prokrastineerimise põhjused	13
1.3. Edasilükkamise ja akadeemilise tulemuslikkuse seos	16
1.4. Akadeemilise prokrastineerimise ohud.....	18
1.5. Käitumise muutmine prokrastineerimise vältimiseks.....	19
2. Metoodika	20
3. Tulemused.....	25
3.1. Prokrastineerimise põhjused kolmandas kooliastmes.....	25
3.1.1. Unustavad õppeülesande	25
3.1.2. Selguse puudumine ülesande lahendamise osas.....	26
3.1.3. Optimistlikult hinnatud aeg.....	27
3.1.4. Liiga leebed tähtajad	28
3.1.5. Ei tea, kust alustada.....	29
3.1.6. Kehvad õpperutiinid	30
3.1.7. Segavad tegurid	32
3.1.8. Muudest asjadest häiritud	32
3.1.9. Hirm ebaõnnestumise ees	33
3.1.10. Raskused emotsioonide reguleerimisel	35
3.1.11. Liiga palju kohustusi	36
3.1.12. Vastupanu	37

3.2. Prokrastineeriva käitumise mõju õpitulemuste saavutamisele ja selle seos edasiste plaanide teostamisel	38
3.2.1. Õpitulemuste saavutamine.....	38
3.2.2. Põhikooli kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste edasised plaanid.....	39
3.2.3. Minu edasised eesmärgid on ... (püüa seada 2-3 eesmärki)	39
3.3. Vanuseline ja sooline erinevus lähtudes akadeemilise prokrastineerimisel kuuest tunnusest.....	43
3.3.1 Psühholoogilised uskumused.....	43
3.3.2. Tähelepanu hajumine.....	44
3.3.3. Sotsiaalsed tegurid	46
3.3.4. Aja juhtimise oskus	46
3.3.5. Isiklik motivatsioon	47
3.3.6. Laiskus.....	48
4. Arutelu.....	50
Kokkuvõte	54
Autorluse kinnitus	55
Kasutatud allikad.....	56
Lisad.....	63
Lisa 1 Küsimustik.....	63
Lisa 2 Analüüs.....	70

Sissejuhatus

Prokrastineerimine ehk kohustuste irratsionaalne edasilükkamine tuleneb erinevate ingliskeelsete veebisõnastike (nt Merriam-Websteri) andmetel ladinakeelsest sõnast *procrastinare* (pro 'edasi' + *crastinus* 'homsesse kuuluv'). (Aus, Arro, Jõgi, Malleus, 2014). Ferrari (2002) on välja toonud, et prokrastineerimine algab sellest hetkest, kui inimene on enda jaoks paika pannud, millal oleks mõistlik vajamineva tegevusega peale hakata.

Prokrastineerimise tugevateks ning järjekindlateks ennustajateks loetakse ülesande vastumeelsust, ülesande edasilükkamist, enesetõhususe madalat taset ja impulsiivsust, samuti ka meelekindlust ning selle enesekontrolli, häiritust, organiseeritust ja saavutusmotivatsiooni käsitlevaid tahke (Steel, 2007). Inimesed, kes prokrastineerivad, on teistest keskmiselt impulsiivsemad. Neil on raske mitte järele anda ülesannete edasilükkamisega kaasnevale hetkelisele kergendustundele ja keskenduda ülesande täitmisest tulenevatele pikaajalistele kasudele (DeWitte & Schouwenburg, 2002; Steel, 2007). Mida lähemale tasu või karistus ajaliselt jõuab ehk mida käegakatsutavamaks see muutub, seda enam kasvab prokrastineerija töö hulk. Seetõttu on prokrastineerijatele omased viimasel hetkel tehtavad üleloomulikud pingutused kohustuste õigeaegseks täitmiseks (Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006). DeWitte ja Schouwenburg (2002) juhivad tähelepanu asjaolule, et ehkki prokrastineerijatel on teistest raskem ära öelda planeeritud töid ja tegemisi häirivatele sotsiaalsetele segajatele, ei tee nad kokkuvõttes teistest vähem tööd, kuid teevad seda sageli väga intensiivselt viimasel hetkel.

Algkoolist põhikooli liikudes muutub õpitav keerulisemaks ja abstraktsemaks. Õpilaste eneseregulatsioonioskus ja selle arengu toetamine on seetõttu vaieldamatult olulised. Üks teadaolev eneseregulatsiooniprobleem on õpikohustuste täitmise edasilükkamine ehk akadeemiline prokrastineerimine. Prokrastineerimiskäitumine võib välja kujuneda juba põhikoolis, kuid jääda õpetajatele seejuures märkamata. (Aus, Arro, Jõgi, Malleus, 2014,). Ennastjuhtiva õppimise arengu toetamist uurides on leitud, et põhikooliealiste laste peamine probleem on suutmatuse oma aega planeerida, seega ka prokrastineerimine (Dembo & Eaton, 2000).

Käesoleva uurimistöo **uurimisprobleem**: Ideaalse õpikäitumise saab luua, kui õpilased on teadlikud oma vastutusest õpilasena ja nad oskaksid õppimise ja muude tegevuste vahele jäävat aega juhtida. Õpilased kes viivitavad ülesannete täitmisega, ei saa saavutada maksimaalseid akadeemilisi tulemusi. Sellegipoolest meeldib õpilastele ülesandeid edasi

lükata ja pidev prokrastineerimine avaldab tulevikule puudulikku mõju. Sellega seoses ei ole õppimine produktiivne ja efektiivne, mistõttu on keeruline saavutada eesmärke. Eesti põhikooliõpilaste koduse õpikoormuse uuring 2013-2015 on seitsmenda klassi andmestiku kirjeldamisel Astrid Haas välja toonud, et küsimuste „Kaua täna õppinud oled?“ ja „Kaua plaanid veel õppida?“ kõige populaarsemaks vastusevariandiks on „Üldse pole õppinud“.

Käesolevas töös uuritakse millistel põhjustel prokrastineerivad õpilased põhikooli kolmandas kooliastmes ning kas see on seotud vanuselise ja soolise erinevusega?

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste prokrastineeriva käitumise põhjused ja seosed vanuse ning sooga Saaremaa valla koolide näitel. Magistritöö aitab õpetajal märgata edasilükkavat käitumist, arvestada sellega ja võtta kasutusele abistavaid meetmeid õpilase toetamisel kolmandas kooliastmes.

Uurimisküsimused:

1. Millistel põhjustel prokrastineerivad õpilased põhikooli kolmandas kooliastmes?
2. Milline mõju on prokrastineerival käitumisel õpitulemuste saavutamisele ja selle seos edasiste plaanide teostamisel?
3. Millist rolli mängib vanuseline ja sooline erinevus lähtudes akadeemilise prokrastineerimisel kuuest tunnusest?

Magistritöö koosneb neljast osast. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade akadeemilisest prokrastineerimisest, prokrastineerimise määratlemise dünaamikast, akadeemilise prokrastineerimise põhjustest, edasilükkamise ja akadeemilise tulemuslikkuse seostest, akadeemilise prokrastineerimise ohtudest ja käitumise muutmisest prokrastineerimise vältimiseks.

Töö teises osas tutvustatakse Saare maakonna koolides läbi viidud uuringu metoodikat. Kolmandas osas kajastatakse uurimuse tulemusi. Neljandas osas on arutelu, kus analüüsitakse uurimistöö tulemusi, millised on ettepanekuid uurimistulemuste põhjal ja järeldused.

1. Akadeemiline prokrastineerimine

Prokrastineerimine või edasilükkamine on harjumus, mida täheldatakse paljudel inimestel, kuna teadlased usuvad, et see on üks inimesele omaseid kalduvusi (Ferrari & O'Callaghan & Newbegin, 2005). Prokrastinatsiooni tüüpidest on akadeemiline viivitus kõige levinum. Seda tüüpi edasilükkamist on määratletud kui kalduvust akadeemilist tegevust edasi lükata ja seda seostatakse peaaegu alati ärevusega. Ilmne näide on õppimise edasilükkamine kuni eksamiõhtuni ja sellest tulenev kiirustamine (Rothblum & Solomon & Affective, 1986). Prokrastineerimine ei ole alati probleem, kuid enamikul juhtudel võib seda seostada soovimatute ja pöördumatute tagajärgedega arengu takistamise, mitte eesmärkide saavutamise kaudu (Çapan, 2010). Seoses edasilükkamise mõjudega on mitmed uuringud andnud erinevaid tulemusi. Mõned teadlased tõid välja selle negatiivse mõju õppimisele ja ka akadeemilisele tulemuslikkusele (van Eerde, 2003). ning mõned viitasid edasilükkamise positiivsele mõjule akadeemilistele saavutustele (Brinthaupt & Shin, 2001). Ülesannete edasilükkamisel on palju negatiivseid tagajärgi nii füüsilisele ja vaimsele tervisele kui ka inimeste võimele eesmärke saavutada (Rozenal & Carlbring, 2014). Akadeemiline edasilükkamine on seotud paljude isiksuse ja käitumise muutujatega.

Akadeemiline prokrastineerimine on kõige levinum edasilükkamise tüüp. See on käitumuslik kalduvus õppimistegevuse edasilükkamiseks või viivitamiseks (Schraw & Wadkins & Olafson, 2007). Akadeemilist edasilükkamist esineb kõigil haridustasemetel. Selline edasilükkamine võib tekitada õpilases tarbetut stressi ja ärevust, kuna nad üritavad oma ülesandeid täita viimasel minutil ja kiirustades. See ei mõjuta mitte ainult õpilase heaolutunnet, vaid võib mõjutada ka tema suhtlemist teistega.

Erinevates uuringutes on välja toodud 6 akadeemilise edasilükkamise tunnust, milleks on psühholoogilised uskumused oma võimete kohta, tähelepanu hajumine, sotsiaalsed tegurid, aja juhtimise oskused, isiklik motivatsioon ja laiskus.

Psühholoogilised uskumused võimete kohta

Üks edasilükkamise aspektidest on psühholoogiline uskumus oma võimest töötada surve all (Steel, 2010). Akadeemilise viivitusega inimesed teevad tööd surve all, kas siis aktiivselt või passiivselt mis tähendab, et nad usuvad vaieldamatult oma võimesse surve all töötada. Seda tuntakse akadeemilise minapildina, mis on peegeldav vaade õpilase enda kohta ja täpsustab nende veendumust tõhususe või ebaefektiivsuse kohta. Mida kõrgem on õpilaste usk oma tulemuslikkusesse, seda tõenäolisem on nende puhul edasilükkamine. See tuleneb nende

enesekindlusest, usust oma võimetusse ja positiivsest suhtumisest iseendasse (Sokolowska, 2009).

Tähelepanu hajumine

Viivitamist käsitlevad uuringud näitavad, et õpilaste tähelepanu hajutavad huvitavamad või lõbusamad tegevused ja nad eelistavad enamasti meeldivamaid tegevusi. Selle asemel, et kõige olulisemate töödega tegeleda, eelistavad nad magada, televiisorit vaadata või mängida. Üks põhjus, miks õpilased seda teevad, on see, et ülesannete ja projektidega tegelemine on nende jaoks tüütu. On leitud, et mida vähem õpilasele töö meeldib, seda rohkem ta venitab ja otsib asendustegevusi (Steel, 2007). Prokrastineerimist mõjutava teguritena on välja toodud ka vähene visadus, tähelepanu hajumine ülesannete täitmisel ning kehv planeerimisoskus (Steel & Klingsieck, 2016).

Sotsiaalsed tegurid

Prokrastineerimist käsitlevad uuringud näitavad, et viivitavad inimesed ei suuda ennast reguleerida ja neil on kõrge stressi tase (Klassen & Krawchuk & Rajani, 2008). Eneseregulatsioon on võime juhtida oma emotsioone ja käitumist vastavalt olukorrale. Seega eiravad viivitusega inimesed pingelistes tingimustes projektide tähtaegu. Steel väidab, et kõigis uuringutes peetakse akadeemilise edasilükkamise tuumaks eneseregulatsiooni ebaõnnestumist (Steel & Klingsieck, 2016). Ka sotsiaalsed tegurid võivad suurendada tööst või ülesannetest kõrvalehoidmist. Schraw arvates on need kaks edasilükkamise aspekti. Õpilased püüavad planeerida oma aega lisaks õppimisele ka sõprade ja perega. Seega sotsiaalsed tegurid mõjutavad ja süvendavad edasilükkamist (McCloskey, 2012)

Ajajuhtimise oskuste puudumine

Ajajuhtimise probleem on toodud Solomoni uurimuses (Solomon & Rothblum, 1984) üheks akadeemilise venitamise põhjuseks. Ajajuhtimise oskused ei ole loomupärased, vaid see on inimeste poolt õpitud omadus. Aja juhtimine on akadeemilises mõistes oluline edasilükkamise tegur (Sokolowska, 2009). Akadeemilises keskkonnas edu saavutamiseks peaksid õpilased täitma oma ülesandeid õigeaegselt ja järgima tähtaegu. Kehv ajaplaneerimine võib viia ülesannete unustamiseni, ilma konkreetse eesmärgita õppimise viimaste hetkele jätmiseni või akadeemilise töö asemel vähemtähtsate tegevustega tegelemiseni.

Isikliku motivatsiooni puudumine

Motivatsioon on valmisolek või võime ülesandeid entusiasmiga alustada ja täita. Kui õpilane on vähe motiveeritud ei teki tugevat stiimulit ülesannete õigeaegseks täitmiseks. Kui õpilased on motiveeritud, on nad akadeemiliselt tõhusamad (Caruth, 2003)

Laiskus

Laiskus on kalduvus töö tegemisest kõrvale hiilida, kui on vaja pingutada (Mish, 2003). Schraw uuringus ütles umbes 40 protsenti õpilastest, et nad ei läbiks kursust, kui juhendajal on suured ootused või kui ta ei ole ülesannete esitamise tähtaja suhtes paindlik (Schraw & Wadkins & Olafson, 2007). Laiskus võib viia koolikohustuse mittetäimiseni ja koolist puudumiseni.

Lisaks mainitud teguritele hõlmavad edasilükkamist situatsioonilised tegurid nagu ülesandele atraktiivsus, tähtsus või raskusaste, ning akadeemilist edasilükkamist mõjutavate teguritena mainitakse ka õpetaja iseärasusi (Steel & Klingsieck, 2016). Interneti kasutamine on üks tegur, mis põhjustab õpilaste aja kontrolli kaotamise. Väidetakse ka, et puudumine õppetööst võib muuta akadeemiliste kohustuste suhtes ükskõikseks (Kandemir, 2014). Õpilased, kes ei ole koolis edukad, võivad samuti kaotada motivatsiooni õigel ajal õppida ja nende õpilaste puhul võib kasvada edasilükkamine (Kandemir, 2014). See seos akadeemilise edasilükkamise ja õppeedukuse vahel on vastastikune, mis tähendab, et keegi, kes viivitab ülesannete täitmisel ja kellel on madal õppeedukus lükkab tõenäolisemalt ülesannete lahendamist edasi (Kim & Seo, 2015).

Prokrastineerimist käsitlevad uuringud rõhutavad kontseptsiooni, et akadeemilisel edasilükkamisel on õpilaste jaoks negatiivsed tagajärjed ja seoses nende akadeemiliste saavutuste ja heaolundega. Terviseiga seotud tagajärjed on vaimne stress, füüsilised stressireaktsioonid, unega seotud probleemid, väsimus ja haigus. Emotsionaalsete tulemuste hulka kuuluvad ärevus, viha, häbi, rahulolematus ja survetunne, süü- ja ebakindlustunne (Steel & Klingsieck, 2016). Üks edasilükkamise negatiivseid tagajärgi on eksami ärevus.

Uuemad uuringud näitavad, et tähelepanu pööramine akadeemilisele prokrastineerimisele on oluline ja tuleb tegeleda selle ennetamisega, et tagada õpilase toimetulek ja tervis. Selleks on soovitatav näidata õpilastele tõhusaid strateegiaid eesmärkide seadmiseks ja akadeemiliste ülesannete täitmise tõhusaks planeerimiseks, et vähendada akadeemilist venitamist (Rabin & Fogel & Nutter-Upham, 2011).

Arvestades asjaolu, et edasilükkamine ja eriti akadeemiline edasilükkamine on suhteliselt levinud nähtus, mis tehnoloogia arenguga aina süveneb, ning arvestades selle mõju inimese füüsilisele ja vaimsele tervisele ning selle tagajärgi akadeemilisele arengule ja

sotsiaalsele tegevusele, on viivituse põhjuse väljaselgitamine eriti oluline. Nii õpetajatele kui õpilastele tuleks rääkida akadeemilist prokrastineerimisest, selle tunnustest, planeerimisest ja toimetulekustrateegiatest ning luua motivatsioon selle ennetamiseks ja toimetulekuks, et levimust võimalikult palju vähendada.

1.1. Prokrastineerimise määratlemise dünaamika

Prokrastineerimine, mida määratletakse kui subjektiivselt vastumeelset võimetust algatada või lõpule viia oma eesmärgid, on akadeemilises kontekstis tavaline nähtus. See on laialt levinud ja nagu Schouwenburg ja Groenewoud (2001) ütlesid: "Teatud hulk prokrastineerimist kuulub normaalse käitumise juurde." Seega enamik inimesi viivitavad mingil hetkel oma elus ja teevad seda mõnes kontekstis rohkem kui teistes. Metaanalüüsid näitavad aga negatiivset seost prokrastineerimise ja hinnete vahel (Steel, 2007; van Eerde, 2003).

Varasemad uuringud on tuvastanud, et ebaõnnestumise hirm, ülesannete vastumeelsus ja nõrk enesetõhusus on prokrastineerimise aluseks (van Eerde, 2000; Wolters, 2003). Vähem on teada protsessidest, mis on seotud individuaalsete eripäradega, ülesande keerukusega (van Eerde, 2000) või ajalise kaugusega eesmärgist (Moon & Illingworth, 2005).

Prokrastineerimise määratlemise mudeli dünaamika arvestab prokrastineerimise arengut ning selle muutumist aja ja kontekstide lõikes. See võib toimuda eesmärgi saavutamise erinevates etappides. Heckhauseni (1989) mudel sisaldab nelja erinevat etappi:

- 1) otsusele eelnev etapp;
- 2) tegevusele eelnev etapp;
- 3) tegevusfaas; tegevus ja eesmärgi saavutamine;
- 4) tegevusele järgnev etapp.

Kui otsusele eelnevas etapis on madal enesetõhusus ja hirm ebaõnnestumise ees, võivad need õõnestada õppimispuudlust. Esiteks võivad need madala enesetõhususe uskumused takistada õpilastel hinnata oma võimeid adekvaatselt. Teiseks võivad tekitada hirmu ebaõnnestumise ees ja põhjustada edasilükkamist. Kolmandaks, oma enesehinnangu kaitsmiseks, võivad õpilased õppima asumise otsuse edasi lükata, et saaks süüdistada madalat hinnet väliste tegurite pärast, nagu ajapuudus.

Prokrastineerimist soodustavad tegurid tegevusele eelnevas etapis ja tegevusfaasis on väga sarnased. Tegevusele eelnevas etapis mõtlevad õpilased "kuidas", "millal" ja "miks" õppida. Tegevusetapis neid rakendatakse, vajaduse korral muudetakse. Seega võib

viivitamine olla tingitud ebapiisavast planeerimisest (Schwarzer, 1999). Planeerimine on aga kahe teraga mõök: kuigi konkreetsete plaanide tegemine on näidanud, et see tõhustab järgnevat meetmete rakendamist (nt Gollwitzer & Brandstätter, 1997; Schmitz & Wiese, 1999), saab liigsete plaanide tegemist kasutada strateegiana töö edasilükkamiseks.

Tegevusele järgnevas faasis hinnatakse eesmärgipärase tegevuste kulgu, eesmärgi saavutamist või ebaõnnestumist. See on oluline tulevaste eesmärkide seadmiseks ja eesmärkide saavutamiseks ning mõjutab seega ka edasist edasilükkamist. Kui õpilased kogevad korduvalt enesetõhususe puudumist ja eelnevat edasilükkamist, võib järgnevate eesmärkide seadmine ja eesmärgi saavutamine olla negatiivselt mõjutatud, eriti seoses enesetõhususe, enesehinnangu, hirmuga ebaõnnestumise ees.

Eespool kirjeldatud prokrastineerimise määratluses on olemas eesmärk. Edasilükkamist käsitlev kirjandus on aga keskendunud peamiselt isikuomadustele või olukorrale. Küsimus, millised kognitiivsed omadused võivad olla viivitamisega seotud on suures osas tähelepanuta jäetud (erandite kohta vt nt Blunt & Pychyl, 2005).

Peamine hüpotees selles mudelis on see, et protsessi fookus on seotud negatiivse prokrastineerimisega (vt joonis 1).

Joonis 1. *Prokrastineerimise mudel Heckhauseni Rubiconi (1989) vastavalt " Helmke & Schrader " (2000) järgi*

Otsus	Tegevuse algatamine		Tähtaeg
Otsusele eelnev etapp	Tegevusele eelnev etapp	Tegevusfaas	Tegevusele järgnev etapp
Prokrastineerimist mõjutavad tegurid			
Madal enesetõhusus	Ebatõhus ajajuhtimine	Kontrollimehhanismide puudumine	Negatiivne tagasiside mõjutab järgnevaid protsesse
Hirm ebaõnnestumise ees, enesekeltestamine, negatiivsed eesmärgid	Hirm ebaõnnestumise ees, liigne planeerimine	Eneses kahtlemine, hirm ebaõnnestumise ees, püsivuse puudumine	
Atraktiivsed alternatiivid Kahtlustega toimetulek			

On mitmeid põhjuseid, miks protsessikesksus aitab vähendada prokrastineerimist. Protsessikeskne (*process-oriented*) tähendab planeerimise, pedagoogika, didaktika vaatepunktide avardamist õppetegevustes, kus keskpunkti asetuksid õppimine ja haridus kui protsess, mitte kontekstita sisuteave.

Kui protsessikesksus annab suunised konkreetsete ülesannete kohta (Carver & Scheier, 1995) McCrea & Liberman & Trope & Sherman (2008) on vähem tõenäoline, et inimesed viivitavad. Abstraktsed või rasked ülesanded seonduvad suurema psühholoogilise ja ajalise distanttsiga (Trope & Liberman, 2003).

Ka ülesande pikk tähtaeg võib ajendada õpilasi lükkama ülesannet kaugemasse tulevikku. Kui ülesannet tõlgendatakse konkreetsemalt ja see on väga struktureeritud, tajutakse selle kiiremat tähtaega (Liberman & Trope & McCrea, & Sherman, 2007). Teisisõnu, ülesande konkreetne esitus ja lahendamise tingimused peaksid suurendama tulemuslikkust ja vähendada edasilükkamist (Locke & Latham, 2002; McCrea et al).

Näiteks luues ajakava, mis täpsustab, mida õppida, millal ja kuidas on see õpilase jaoks lihtsam ning aitab jälgida täpselt õppeprotsessi. Sellist planeerimist peetakse õppestrateegiaks, mis on otseselt seotud prokrastineerimisega (Howell & Buro, 2009; Wolters, 2003).

Protsessikesksus pakub rohkem võimalusi uuesti alustamiseks pärast ebaõnnestumist (Freund & Hennecke, 2012) mis aitab säilitada motivatsiooni tagasilöökide korral. Hennecke & Freund (2010) näitasid, et protsessikesksus viis parema eneseregulatsioonini ja jätkuva eesmärgi saavutamiseni, ka siis, kui õppijatel tekkisid eesmärgi ajal ebaõnnestumised ja probleemid.

1.2. Akadeemilise prokrastineerimise põhjused

Akadeemiline prokrastineerimine on igapäevaeluliste toimetustega ja otsuste langetamisega seotud prokrastineerimise kõrval kõige enam levinud edasilükkamise vorm (Milgram & Mey-Tal, & Levison, 1998). Akadeemilise prokrastineerimise kohta puudub ühtselt kokku lepitud määratlus (Schraw & Wadkins, & Olafson, 2007), kuid see võiks sisaldada kavatsust täita akadeemiliseks edasijõudmiseks vajalikud kohustused õigel ajal ning kohustuste edasilükkamist, hoolimata nende prioriteetsusest (Lay, 1986, 1994).

Akadeemiline keskkond võib mõjuda prokrastineerimist soodustavalt ka neile, kes tavapäraselt igapäevaelulisi kohustusi edasi ei lükka (Milgram, 1995). Akadeemiline prokrastineerimine on otseselt seotud eneseregulatsiooni, õpimotivatsiooni- ja tulemustega ning nende omaduste täielik puudumine või puudulikkus takistab inimese enesearengut ja kajastub akadeemilistes saavutustes (Solomon & Rothblum, 1984). Akadeemilise prokrastineerimisega seotud negatiivsete õpitulemuste hulka kuuluvad õigeaegselt mitte esitatud ülesanded, iseseisvate ülesannete enda kanda võtmisega viivitamine, negatiivsed kursusehinded ja ka kursuse mitte läbimine (Semb, 1979; Beswick, 1988).

Langton (2016) määratleb prokrastineerimist kui kavatsuse vältimist, mis on seotud mõne tegevuse või otsuse edasilükkamisega, kuni on liiga hilja. See viib selleni, et ülesande täitmine või lisateabe otsimine võtab kauem aega.

Kims (2015) eristab positiivset prokrastineerijat ja negatiivset prokrastineerijat. Positiivsed edasilükkajad panevad oma kavatsused paika ja ei muretse selle pärast. Nemad on kindlad, et saavutavad lõpuks edu, hoolimata sellest, kas tegutseda nüüd või hiljem. Samas võivad nad ülehinnata oma edusamme ja eduvõimalusi ning alahinnata oma eesmärgi saavutamiseks vajalikku aega. Seevastu negatiivsed edasilükkajad muretsevad oma venitava käitumise pärast. Nad on teadlikud asjaolust, et jäävad ajaga hätta. Sellegipoolest viivitavad nad endiselt, sest nad ei tea, kuidas ülesannetega toime tulla. Nad tunnevad end ebakompetentsena ja kardavad, et nende ebapiisavad oskused ülesannet lahendada tõestab nende ebakompetentsust. Seetõttu viivitavad nad ebameeldivate kogemuste vältimiseks.

Ojo (2019) on välja toonud põhjused, miks õpilased prokrastineerivad:

1) Unustavad ülesande.

Õpilane kas puudus tunnist või oli häiritud, kui õpetaja teatas kodutööst ja ei kirjutanud seda üles. Seetõttu jätavad nad oma töö viimasele hetkele, sest neil pole tegelikult aimugi, et töö on vaja teha. (kuni sõber mainib seda päev varem või kui nad lähevad järgmisel hommikul tundi.) Tehniliselt võttes ei ole see prokrastineerimine, kuna õpilane ei tee tööd vastumeelselt vaid ta ei tea, et töö oli vaja teha. Kuid see on kindlasti levinud põhjus, miks asjad jäetakse viimasele minutile.

2) Selguse puudumine ülesande lahendamise osas.

Kui õpilased on ülesandest segaduses, või ei tea täpselt, mida neilt oodatakse, lükkavad nad sageli ülesande edasi lootuses, et nad mõistavad seda hiljem paremini. See on eriti problemaatiline õpilaste jaoks, kes tunneb ebakindlust tundmatute olukordade ees. Kahjuks,

kui nad seda tööd vaatavad ööl enne tähtaega, ei ole neil tavaliselt rohkem teavet kui varem ja ei jäi aega, et küsida oma õpetajalt selgitust.

3) Optimistlikult hinnatud aeg.

Optimism on suurepärane omadus enamikus olukordades. Aga kui on vaja hinnata, kui palju aega tuleb võtta ülesande täitmiseks, võib optimistlik aja hinnang tekitada suuri probleeme. Õpilased tavaliselt alahindavad ülesannete täitmiseks kuluvat aega ja ei suuda jätta endale piisavalt aega töö lõpetamiseks.

4) Liiga leebed tähtajad.

Kui õpetajad ei pea tähtaegadest kinni ja lubavad õpilastel hilinenud töö ilma karistuseta esitada, saavad õpilased signaali, et tähtajad ei ole tähtsad ja ei võta neid enam tõsiselt.

5) Õpilane ei tea, kust alustada.

Kui õpilased mõtlevad ülesandele või projektile tervikuna, mitte sammude jadana, võivad need tunduda liialt mahukad ja nad ei tea, kust alustada. Nii lükkavad nad lõpuks kogu projekti edasi, kuni see on tähtajale nii lähedal, et nende mure, et nad ei tea "õiget" kohta kust alustada, varjutab nende hirm, et neil pole piisavalt aeg töö lõpetamiseks.

6) Kehvad õpperutiinid.

Õpilaste koolijärgsed rutiinid kipuvad olema üsna harjumuspärased ja neid järgitakse automaatselt. Näiteks hakkavad õpilased mõnikord pärast kooli televiisorit vaatama, mis viib automaatselt edasilükkamiseni, kuna seda tegevust on raske katkestada. On õpilasi kellel ei ole harjumust toime tulla raskete ülesannetega, kui neil on vähe energiat ja väike tahtejõud. Need harjumused võivad põhjustada õpilaste automaatset edasilükkamist, ilma et nad isegi sellele mõeldes.

7) Segavad tegurid.

Mõnikord on õpilastel eesmärk oma töö lõpule viia, kuid neil on erinevaid segavaid faktoreid. Need võivad olla välised (näoaramat, tekstisõnumid jne) või sisemised (oma mõtted & impulsid). Mõlemal juhul on tulemuseks tööks arvestatud aja kulutamine muudel viisidel.

8) Muudest asjadest häiritud.

Kui ülesanne tundub väga keeruline või aeganõudev võib see tunduda hirmutav ja stressirohke. Niisiis satuvad õpilased sageli edasilükkamise lõksu. Kahjuks annab see tagasilöögi, sest kui nad lõpuks projekti alustavad ei ole neil piisavalt aega selle lõpuleviimiseks. Nii on neil lõpuks palju rohkem stressi, kui siis, kui nad oleksid alustanud varem.

9) Perfektsionism /hirm ebaõnnestumise ees.

Kui õpilased tegelevad oma projektide/ülesannete "täiuslikuks" muutmisega, on närvilised vigade tegemise või "sassi ajamise" pärast ja kardavad kriitikat, on nad sageli nii mures ülesannete valesti tegemise pärast, et lükkavad need ärevuse vältimiseks edasi. See võib viia näiliselt irratsionaalse käitumiseni, ja nad väldivad ülesannet. Lõpuks on tähtaeg nii lähedal, et ideaalse ülesande koostamine pole enam võimalik ja nende ainus võimalus on teha ebatäiuslikku tööd või jätta ülesanne tegemata.

10) Raskused emotsioonide reguleerimisel.

Õpilased, kes tunnevad igavust, väsimust, pettumust ja on närvilised, kui nad ülesannetega töötavad, järgivad sageli strateegiana ülesande vähetähtsaks muutmist, et oma enesetunnet paremaks muuta (see pole suur asi; see ei mõjuta mu hinnet niikuinii eriti).

11) Liiga palju kohustusi.

Kui õpilasel on nii palju planeeritud tegevusi ja nii vähe vaba aega, et nende elu tundub lõputu kohustuste ja majapidamistööde jadana, kus vaba aega on vähe või üldse mitte, võivad nad kasutada viivitamist meetodina, et luua endale kunstlikult "vaba aega". Kahjuks ei ole seda tüüpi "vaba aeg" tavaliselt väga rahuldust pakkuv, sest sellega kaasneb süütunne selle eest, et nad väldivad asju, mille kallal nad "peaksid" töötama.

12) Vastupanu.

Õpilased avaldavad mõnikord vastupanu seetõttu, et õpetaja või autoritaarne vanem surub seda neile peale. Prokrastineerimine on ainus viis sellele autoriteedile vastu seista. Kui õpilased mõtlevad ülesandest midagi, mida nad "peavad" tegema ja koolitööst saab pigem töö kui valik, on neil suurem kiusatus seda edasi lükata. See on nende vastupanu sõnumile, et nad "peaksid" oma töö lõpule viima, näidates õpetajatele ja vanematele, et neid ei ole võimalik seda tegema panna (Ojo, 2019).

1.3. Edasilükkamise ja akadeemilise tulemuslikkuse seos

Prokrastineerimise ja tulemuslikkuse, eriti akadeemilise tulemuslikkuse vahelise seose kohta, on olemas märkimisväärne hulk empiirilisi uuringuid. Tulemused on aga olnud vastuolulised. Teadlased on teada andnud edasilükkamise negatiivsest mõjust õppimisele ja saavutustele, näiteks madalamatele hinnetele ja õpingute katkestamisele (nt Aremu et al., 2011, Balkis, 2013). Edasilükkamisest tulenev ajasurve võib vähendada täpsust ning selle põhjal võib väita, et see mõjutab edasijõudmist negatiivselt (Van Eerde, 2003).

On ka uuringud mis ei ole suutnud tuvastada seost prokrastineerimise ja akadeemilise tulemuslikkuse vahel (Solomon & Rothblum, 1984) ja seda, et edasilükkamisel oli positiivne mõju akadeemilistele saavutustele (Brinthaup & Shin, 2001, Schraw & Wadkins, 2007). On oletatud, et suurema võimekusega õpilased prokrastineerivad rohkem kui madalama võimekusega õpilased (Ferrari, 1991).

Edasilükkamise ja akadeemilise tulemuslikkuse vahelist seost mõjutab üks või mitu muutujat:

- a) prokrastineerimise meetme valik;
- b) tulemusnäitaja valik;
- c) andmete kasutamine;
- d) valimi demograafiline profiil.

Prokrastineerimise meetme valikut mõjutab teoreetiline vaatenurk edasilükkamisele, olenemata sellest, kas seda vaadeldakse kui

- a) funktsionaalset või düsfunktsionaalset käitumist;
- b) vältimiskäitumist või tunnist.

Teadlased on traditsiooniliselt pidanud viivitamist düsfunktsionaalseks strateegiaks, mida kasutatakse konfliktide või valikutega toimetulekuks (Mann, 1982). Lay ja Schouwenburg (1993), Solomon ja Rothblum (1984) väitsid, et prokrastineerimise määratlused viitavad nii käitumuslikule edasilükkamisele kui ka psühholoogilisele stressile. Eeldatakse, et see on emotsionaalne ebamugavustunne, sealhulgas süütunne, depressioon, ärevus või stress. Sellest vaatenurgast on viivitamine täiesti düsfunktsionaalne käitumine.

Otsustamise edasilükkamise skaala (DP; Mann, 1982) põhineb otsuste tegemise konfliktiteoorial (Janis & Mann, 1977), mille kohaselt viivitamine on sobimatu toimetulekukäitumine (Ferrari & Johnson, & McCown, 1995). Tuckmani edasilükkamise skaala (TPS; Tuckman, 1991) hindab akadeemilist edasilükkamist, mis tuleneb suutmatusest ise reguleerida või kontrollida ülesannete ajakavasid (Ferrari et al., 1995).

Viimasel ajal on mitmed teadlased kirjeldanud edasilükkamist kui funktsionaalset viivitust (Alexander & Onwuegbuzie, 2007, Choi & Moran, 2009, Chu & Choi, 2005, Howell & Watson, 2007).

Viivitamist võib vaadelda kui protsessi, mida reguleerivad sisemised, individuaalse tasandi edasilükkamise normid. See võib olla tahtlik ja ka tark strateegia (Van Eerde, 2003). Selles raamistikus töötades töötasid Choi ja Moran (2009) välja positiivse prokrastineerimise

skaala, mis kinnitas tulemustega rahulolu, surve eelistamist, tahtlikke otsuseid viivitamiseks ja võimet tähtaegadest kinni pidada.

Vanemad uurimused on keskendunud eranditult prokrastineerimise käitumuslikele aspektidele, pidades edasilükkamist ülesandepõhiseks vältimiskäitumiseks (Schouwenburg, 2004), mis on situatsiooniliselt määratud ja ebastabiilsena nii ajas kui kontekstis (Saddler & Buley, 1999, Wolters, 2003). Selles paradigmas on edasilükkamise põhjused ülesande või selle konteksti muutujad, mis suurendavad vastumeelsust ülesande osas ja hirmu ebaõnnestumise ees, mitte individuaalse taseme muutujad.

Prokrastineerimise ja akadeemilise soorituse vahelise seose uurimiseks on kasutatud erinevaid skaalaid, mis põhinevad erinevatel teooriatel ja vaatenurkadel ning mis annavad ka seetõttu erinevaid tulemusi (Kim & Seo, 2015)

1.4. Akadeemilise prokrastineerimise ohud

Akadeemiline edasilükkamine on seotud erinevate negatiivsete mõjudega, nagu halvem õppeedukus, halvem emotsionaalne heaolu ning halvem vaimne ja füüsiline tervis, seetõttu on see kahjulik neile, kes sellega tegelevad.

Peamised probleemid, mis on seotud akadeemilise edasilükkamisega on järgmised:

- 1) Halvem õppeedukus. Prokrastineerimine on seotud paljude akadeemilist probleemidega, nagu madalam efektiivsus, kehvemad eksamitulemused, halvemad hinded, suurenenud akadeemiline väärkäitumine ja ebaausus.
- 2) Halvem emotsionaalne heaolu. Prokrastineerimine võib põhjustada mitmesuguseid negatiivseid emotsioone, nagu süütunne, häbi ja kurbus.
- 3) Halvem vaimne ja füüsiline tervis. Prokrastineerimine võib põhjustada mitmesuguseid vaimse tervise probleeme, nagu stress, aga ka füüsilise tervise probleeme, nagu unepuudus ja kurnatus.

Paljud neist probleemidest on omavahel seotud. Kui akadeemiline edasilükkamine põhjustab negatiivsete emotsioonide suurenemist, võib see samal ajal põhjustada ka suurenenud stressi. Samamoodi, kui akadeemiline edasilükkamine põhjustab stressi suurenemist, võib see omakorda põhjustada selliseid probleeme nagu kurnatus, mis suurendab tõenäosust, et õpilased lükkavad akadeemilisi ülesandeid edasi ja kannatavad seetõttu halvema õppeedukuse all (Shatz, 2020).

1.5. Käitumise muutmine prokrastineerimise vältimiseks

Shadz oma artiklis „Õpilaste edasilükkamine: miks õpilased viivitavad ja kuidas seda peatada“ oma pakkunud välja erinevaid meetodeid prokrastineerimise vältimiseks: ajaplaneerimise tõhustamine, ülesannete jagamine väikesteks sammudeks, määrata kindlaks vahepealsed tähtajad, määrata kindlaks parim õppimise aeg, keskkonna muutmine, lähenemise muutmine ja mõtteviisi muutmine.

Ta on toonud välja loetelu konkreetsetest asjadest, mida saab õpetaja teha, et aidata õpilastel viivitamine lõpetada.

- 1) Tuleb selgitada õpilastele, mis on edasilükkamine ja millised on selle tunnused ning aidata neil mõista, et nad saavad sellega tegeleda ise.
- 2) Näidata õpilastele, et edasilükkamine võib olla ohtlik, kuna mõjutab nende õppeedukust, karjääriväljavaateid ning vaimset ja füüsilist tervist.
- 3) Õpetaja saab näidata õpilastele kust leida ressursse, mis aitavad neil oma viivitusega toime tulla.
- 4) Rääkida õpilasele asjakohastest edasilükkamisvastastest võtetest ja aidata neil valida eelistatud tehnikad.
- 5) Rakendada viivitusvastaseid võtteid, näiteks jagades suured ülesanded väiksemateks ja määrata vahetähtajad.

Lisaks on peab silmas pidama ka seda, kui palju õpilased vajavad juhtimist. Mida iseseisvamad nad on, seda rohkem tuleks neid kaasata edasilükkamise ületamise protsessi. See võib suurendada nende motivatsiooni ja muuta protsessi tõhusamaks, tuues samal ajal kaasa suurema enesearengu ja kasvu aja jooksul. Kui põhjuseks on sellised probleemid nagu pahameel, mäss või enesekindluse puudumine on tähtis on anda õpilastele kontrollitunne vaatamata sellele, et õpetaja juhib protsessi.

Üldiselt saab õpetaja aidata õpilastel edasilükkamisest üle saada mitmel erineval viisil. Konkreetne lähenemine, mida peaks õpetaja kasutama, sõltub kõnealuste õpilaste autonoomsetest teguritest ja sellest, milline suhe tal nendega on (Shatz 2020).

2. Metoodika

Käesolevas magistritöös on rakendatud kvantitatiivset uurimismeetodit, hüpoteetilist – deduktiivset uurimisstrateegiat, kogudes ja analüüsides arvandmeid. Magistritöö autor soovis uurida suurema populatsiooni üldiseid näitajaid, mitte niivõrd üksikisiku vastuseid (Õunapuu, 2014).

Magistritöö autor kasutas lineaarse uurimisprotsessi mudelit, mis sisaldab üksteisele loogiliselt järgnevaid etappe, mida läbitakse samm-sammult algusest lõpuni (Õunapuu, 2014).

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste prokrastineeriva käitumise põhjused ja seosed vanuse ning sooga Saaremaa valla koolide näitel. Magistritöö aitab õpetajal märgata edasilükkavat käitumist, arvestada sellega ja võtta kasutusele abistavaid meetmeid õpilase toetamisel kolmandas kooliastmes.

Magistritöö uurimisprobleemist ja eesmärgist tulenevalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Millistel põhjustel prokrastineerivad õpilased põhikooli kolmandas kooliastmes?
2. Milline mõju on prokrastineerival käitumisel õpitulemuste saavutamisele ja selle seos edasiste plaanide teostamisel?
3. Millist rolli mängib vanuseline ja sooline erinevus lähtudes akadeemilise prokrastineerimisel kuuest tunnusest?

2.1. Valim

Uuringu valimi koostamise põhimõtteks on ettekatsetatud valim (*ingl purposive sampling*), mis tähendab, et valimisse kaasatakse kõik Saaremaa valla põhikoolid, et esindatud oleks populatsiooni tüüpilised esindajad.

Uuringu valimi kriteeriumid olid, et uuritavad õpivad kolmandas kooliastmes (7. – 9. klass). Saaremaa vallas on 2022/2023 õppeaastal 12 põhikooli, kus kolmandas kooliastmes õpib kokku 915 õpilast (www.haridussilm.ee).

Õpilaste jaotus klasside ja soo alusel (vt tabel 1).

Tabel 1. *Õpilaste arv Saaremaa vallas 2022/2023 õppeaastal (www.haridussilm.ee , 01.04.2023)*

Klass	tüdrukute arv	poisste arv	Kokku
7	147	175	322
8	142	141	283
9	155	155	310
KOKKU			915

Õpilaste seas küsitluse läbiviimiseks nõusoleku saamiseks pöördui valimisse kuuluvate koolide direktorit poole telefoni teel. Uurimuses osalenud õpilastelt ei küsitud nime ega kooli, et tagada uuritavate anonüümsus. Anonüümsust on võimalik tagada isetäidetavate küsimustike puhul. Kuigi uurija teab, millise grupi seas uurimus läbi viidi, ei saa üksikuid ankeete kellegagi konkreetselt siduda, kuna osalejatel ei tule küsimustikku märkida identifitseeritavaid andmeid. Õiguskantsler märgib, et uuringute puhul, mille käigus ei töödelda isikuandmeid, vaid kogutakse andmeid laste igapäevaelu kohta üldistatud kujul, ei ole seadusandja sätestanud vanema nõusolekule kohustuslikku vormi (Postimees, 12. mai 2016)

Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 2 (vt tabel 2).

Tabel 2. *Küsimustikule vastanute arv*

Klass	tüdrukute arv	poiste arv	Kokku
7	29	52	81
8	40	32	72
9	45	26	71
KOKKU			224

2.2. Andmete kogumine

Andmekogumismeetodina kasutati ankeetküsimustikku (*survey*). Ingliskeelne termin *survey* tähendab selliseid küsitluse, intervjuu ja vaatluse vorme, kus andmeid kogutakse standardiseeritult ja katseisikud moodustavad valimi suuremast üldkogumist.

Andmete kogumiseks viidi läbi küsitlusuuring, mille eeliseks peetakse seda, et nende abil saab haarata palju inimesi, selle meetodiga on ajakava võimalik üsna täpselt ette planeerida ning sel moel kogutud andmete töötlemiseks on olemas mitmesuguseid statistilisi analüüsiviise.

Küsimuste tüüpidena on kasutatud:

1. binaarskaalat, mis pakub vastajale kahetist valikuvõimalust (nt poiss/tüdruk);
2. järjestusskaalat ehk ordinaalskaala, mis sisaldab teatud liiki astmeid ning võimaldab uurimisobjekte järjestada (mitmendas klassis õpid? 7. 8. 9. klassis);
3. järjestamisega reitinguskaalat, mis koostatakse astmetest, mis võimaldavad vastajal loetletud nähtusi tähtsuse või eelistuse järgi pingeritta seada.
4. intervallskaalal (kvantitatiivne skaala), kus skaalajaotuse intervallid on täpselt ühepikkused.

Lähtudes uurimustöö teooriaosast ja eesmärgist, koostati kokku 30 küsimust, mille koostamise aluseks oli teooriaosas välja toodud akadeemilise prokrastineerimise põhjused ja

6 akadeemilise edasilükkamise tunnust. Küsimustiku koostamisel võtsin eeskuju BY AREA CBT CENER koostatud küsimustikust *Procrastination Questionnaire*

(<https://bayareacbtcenter.com/procrastination-questionnaire/>, 20.02.2023).

Küsimustik aitab uurida edasilükkamise ja vältimise taset ning seda, kuidas see mõjutab sooliselt ja vanuseliselt õpilasi kolmandas kooliastmes (lisa 1).

Küsimused on koostatud Google'i vormi põhjal. Küsimustele vastamisel on kasutatud mitme valikuga vastuse varianti (alati, sageli, mõnikord, mitte kunagi, muu jne), lühikese vastuse varianti, kus õpilane saab kirjeldada oma edasisi eesmärke.

Küsimustiku tõhususe kontrolliks viidi läbi pilootküsitlus sihtgruppi kuuluvate õpilaste seas (6 õpilast). Seejärel valiidsuse tagamiseks korrastati küsimustik, viidi sisse parandused ning edastati ankeet põhivastajatele.

Koolide kaasamiseks helistati kõigi Saaremaa valla põhikoolide direktoritele ja seejärel saadeti e- mail küsimustikuga.

E- mail sisaldas järgmist teksti: „*Palun Teie abi seoses oma õpingutega Viljandi Kultuuriakadeemias. Minu magistritöö teema on „Prokrastineeriva käitumise põhjused, mõju õppeedukusele ja edasijõudmisele kolmandas kooliastmes Saaremaa valla koolide näitel“*

Oma töös uurin millistel põhjustel prokrastineerivad õpilased põhikooli kolmandas kooliastmes ning kas see on seotud vanuselise ja soolise erinevusega?

Uurimisküsimused:

1. *Millistel põhjustel prokrastineerivad õpilased põhikooli kolmandas kooliastmes, milline mõju on prokrastineerival käitumisel õpitulemuste saavutamisele ja selle seos edasiste plaanide teostamisel?*

2. *Millist rolli mängib vanuseline ja sooline erinevus lähtudes akadeemilise prokrastineerimisel kuuest tunnusest?*

Uuringu läbiviijana tagan vastaja anonüümsuse ja kogutud andmeid kasutan vaid uurimistööga seotud eesmärkidel.

Uuringus on 32 küsimust ja ilmselt võtab see aega kuni 20 minutit, kuna tegu on valikvastustega.

Iga väite puhul peaks õpilane otsustama, milline neist teda täpselt iseloomustab. Viimasele küsimusele saab vastata sõnaliselt.

Uuringu link on [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdg-](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdg-eZ4wNA_6DwwdnuffED9waJnR9eHIkiH0UfJt0yyLIAeA/viewform?usp=sf_link)

eZ4wNA_6DwwdnuffED9waJnR9eHIkiH0UfJt0yyLIAeA/viewform?usp=sf_link

Küsimustik on mõeldud õpilastele 7-9 klassini.

Palun võimalusel vastuseid hiljemalt 30.03.2023 a.

Olen nõus uuringu tulemusi tutvustama Teie koolis ilmselt juunikuu alguses, kui töö saab kaitstud.

Kui Teil on lisaküsimusi, vastan meelsasti“.

Koolide direktorid vastavalt võimalustele saatsid küsimustiku lingi klassijuhatajatele klassijuhataja tunnis läbiviimiseks või e-päevikusse Studium koduseks ülesandeks.

Küsimustele oli võimalik vastata 21.03 – 30.03.2023. aastal. Keskmiselt kulus küsimustiku täitmisele kuni 15 minutit.

2.3. Andmete analüüsimine

Kvantitatiivsete andmete saamiseks kasutatakse standardiseeritud küsimustikku, vastuseid uuritakse ja analüüsitakse statistilise andmeanalüüsi meetodiga.

Töös kasutatakse kirjeldavat statistikat (*descriptive statistics*), mille eesmärgiks on kogutud andmete organiseerimine ning informatsiooni kompaktne ja ülevaatlik esitlemine. Kirjeldavat statistikat huvitab andmete variatiivsus, kirjeldatakse tunnuste varieeruvust ning visualiseeritakse tulemusi graafikutes ja tabelites (Õunapuu, 2014).

Korrektne andmekirjeldus on andmeanalüüsi alus. Andmekirjeldus sisaldab tunnuse identifikaatorit ehk tähist (ID), tunnuse liigi määrangut, tunnuseid mõõtvate küsimuste tekste ja kodeerimiseeskirju (Õunapuu, 2014). Andmekirjelduse ülevaatlik tabel (vt tabel 3).

Küsitlustes saadud vastused analüüsiti faktoranalüüsiga, mis on teostatud andmetöötlusprogrammiga SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Esmalt on kasutatud risttabelit, ehk kahemõõtmelist sagedustabelit, mis võimaldab võrrelda kahe tunnuse väärtusi. Risttabelis on esitatud vastajate arvud ja osakaalud. Dispersioonianalüüs on teostatud SPSS-is *One Way ANNOVA*. Kahe valimiga t-testiga analüüsiti valimi aluseks olevate populatsioonide aritmeetiliste keskmiste võrdsust.

Tabel 3 Andmekirjelduse ülevaatlik tabel

Tunnuse ID	Tunnuse liik	Küsimuse tekst	Koodid/ kodeerimiseeskiri
1	Binaarne tunnus	Mina olen poiss... tüdruk	poiss - 2, tüdruk - 1
2	Järjestustunnus tunnus	Õpin (vali vastus) klassis 7...8...9	sisesta koodid 1,2,3
3-28	Järjestustunnus tunnus	Küsimused 3-28 (alati, sageli, mõnikord, harva, mitte kunagi)	Kodeerida järgmiselt: alati - 5, sageli - 4, mõnikord - 3, harva - 2, mitte kunagi - 1
29	Järjestustunnus tunnus	Peale kooli ma õpin...(1-2 tundi, 1-3 tundi, 3-4 tundi, 4-5 tundi, muu	Kodeerida järgmiselt: 1-2 tundi - 5, 2-3 tundi - 4, 3-4 tundi - 3, 4-5 tundi - 2, muu - 1
30	Järjestustunnus tunnus	30. Kasutan kodus nutiseadet (arvuti/telefon)... (vali 2 tähtsamat) (suhtlemiseks, õppimiseks, mängimiseks, muusika kuulamiseks, videote vaatamiseks, muu	Kodeerida järgmiselt: suhtlemiseks - 6, õppimiseks - 5, mängimiseks - 4, muusika kuulamiseks - 3, videote vaatamiseks - 2, muu - 1
31	Järjestustunnus tunnus	31. Soovin peale põhikooli lõpetamist...edasi õppida keskkoolis, edasi õppida kutsekoolis, edasi õppida täiskasvanute gümnaasiumis, minna tööle, puhata ja mitte midagi teha	Kodeerida järgmiselt: edasi õppida keskkoolis - 5, edasi õppida kutsekoolis - 4, edasi õppida täiskasvanute gümnaasiumis - 3, minna tööle - 2, puhata ja mitte midagi teha - 1
32	Kirjeldav tunnus	Minu eesmärgid edaspidi on... (püüa seada 2-3 eesmärki)	Sisuanalüüsi tähelised koodid

3. Tulemused

Uurimistöö eesmärgiks oli eesmärgiks on välja selgitada kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste prokrastineeriva käitumise põhjused ja seosed vanuse ning sooga Saaremaa valla koolide näitel.

Küsimustikule vastas 224 õpilast, kellest 49,11% olid poisid ja 50,89% tüdrukud, neist 7. klassis poisse 64,20% ja tüdrukuid 35,80% , 8. klassis 44,44% poisse ja 55,56% tüdrukuid, 9. klassis poisse 36,62%, ja tüdrukuid 63,38.

3.1. Prokrastineerimise põhjused kolmandas kooliastmes

3.1.1. Unustavad õppeülesande

Väite „Ma olen unustanud õpetaja poolt antud ülesande“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang ülesande unustamisele oli klasside võrdluses poistel 3,44 ja tüdrukutel 3,23 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,46 ja tüdrukutel 3,27 ($t=1,602$; $p = 0.001$). Õpilased unustavad harva oma õppeülesanded, vähem 7. klassis ja rohkem 8. ja 9. klassis (vt tabel 4). Enim unustavad õpetaja poolt antud ülesande 8. klassi tüdrukud. Tehniliselt võttes ei saaks seda liigitada, kui prokrastineerimist, kuna õpilane ei ole oma tööle vastu, vaid on unustanud ülesande. Kuid see on kindlasti levinud põhjus, miks asjad jäetakse viimasele minutile.

Tabel 4 Ma olen unustanud õpetaja poolt antud ülesande

Ma olen unustanud õpetaja poolt antud koduse ülesande		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	1	0	0
	tüdruk	1	1	2
Sageli	poiss	6	3	5
	tüdruk	1	11	5
Mõnikord	poiss	19	13	7
	tüdruk	16	15	13
Harva	poiss	20	13	12
	tüdruk	6	14	22
Mitte kunagi	poiss	6	3	2
	tüdruk	4	0	3

3.1.2. Selguse puudumine ülesande lahendamise osas

Ootuste, vormingute ja muude suunaaspektide selgus mõjutab oluliselt õpilaste kodutööde täitmist. Väite „Mul on kombeks lükata edasi olulisi ülesandeid, mida mulle ei meeldi teha“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang ülesande unustamisele oli klasside võrdluses poistel 3,30 ja tüdrukutel 2,82 ($p < 0.002$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdlused poistel 3,05 ja tüdrukutel 2,89 ($t=1,055$; $p < 0.009$). Õpilased lükkavad oluliste ülesannete lahendamist üldjuhul edasi alates 8. klassist ja enim teevad seda 8. klassi tüdrukud (vt tabel 5).

Tabel 5 Mul on kombeks lükata edasi olulisi ülesandeid, mida mulle ei meeldi teha

Mul on kombeks lükata edasi olulisi ülesandeid, mida mulle ei meeldi teha		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	3	1	1
	tüdruk	1	3	8
Sageli	poiss	9	9	9
	tüdruk	4	19	12
Mõnikord	poiss	21	12	10
	tüdruk	8	10	13
Harva	poiss	15	8	5
	tüdruk	8	7	10
Mitte kunagi	poiss	4	2	1
	tüdruk	7	2	2

Ootuste, vormingute ja muude suunaaspektide selgus mõjutab oluliselt õpilaste kodutööde täitmist. Väite „Minu suurim probleem on see, et ma ei tea, kuidas alustada“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang ülesande unustamisele oli klasside võrdluses poistel 3,34 ja tüdrukutel 3,37 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdlused poistel 3,24 ja tüdrukutel 3,10 ($t=2,118$; $p < 0.001$). Probleem, et õpilane ei tea, kust alustada ilmneb juba 8. klassis, rohkem on mõjutatud 9. klassi tüdrukud (vt tabel 6).

Tabel 6 *Minu suurim probleem on see, et ma ei tea, kuidas alustada*

Minu suurim probleem on see, et ma ei tea, kuidas alustada		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	2	2	3
	tüdruk	1	6	6
Sageli	poiss	8	1	6
	tüdruk	7	3	10
Mõnikord	poiss	13	14	6
	tüdruk	12	11	11
Harva	poiss	20	8	7
	tüdruk	6	17	14
Mitte kunagi	poiss	9	7	4
	tüdruk	2	4	4

3.1.3. Optimistlikult hinnatud aeg

Tõhus ajahaldus võimaldab õpilastel muutuda enesekindlamaks ja organiseeritumaks ning õppida tõhusamalt. Tõhusad ajaplaneerimise oskused on eriti olulised põhikooliõpilaste jaoks, kuna neil tuleb tegeleda rohkemate ainete, testide, ülesannete ja õppekavaväliste ülesannetega. Väite „Olen kindel, et suudan koduse ülesande lõpetada ka viimasel minutil“ puhul on erinevus statistiliselt oluline klasside vahel. Keskmise hinnang sellele, et suudetakse ülesanne lahendada ka viimasel minutil oli klasside võrdluses poistel 2,88 ja tüdrukutel 2,59 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 2,81 ja tüdrukutel 2,79 ($t=,123$; $p = 0.002$). Põhikooli kolmandas kooliastmes õppivad õpilased suudavad sageli oma kodused ülesanded lõpetada ka viimasel minutil. Harvem 7. klassi õpilased, paremini tulevad toime 8. klassi õpilased (vt tabel 7).

Tabel 7 Olen kindel, et suudan koduse ülesande lõpetada ka viimasel minutil

Olen kindel, et suudan koduse ülesande lõpetada ka viimasel minutil		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	8	5	2
	tüdruk	4	8	6
Sageli	poiss	17	14	9
	tüdruk	8	16	14
Mõnikord	poiss	4	2	3
	tüdruk	4	5	4
Harva	poiss	22	9	12
	tüdruk	9	11	20
Mitte kunagi	poiss	1	2	0
	tüdruk	3	1	1

3.1.4. Liiga leebed tähtajad

Kui õpilased mõistavad, et õpetajate poolt antud ülesannete tähtajad on liiga leebed, ei võeta neid enam tõsiselt. Väite „Jätan kodused ülesanded viimasele minutile, kuna õpetaja poolt antud tähtajad on liiga leebed“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang tähtaegade leebusele oli klasside võrdluses poistel 3,61 ja tüdrukutel 3,40 ($p < 0.002$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdlused poistel 3,59 ja tüdrukutel 3,34 ($t=1,540$; $p < 0.007$). Valdav enamus ei taju probleemi selles, et tähtajad on liiga leebed ja nad jäta ülesande lahendamise viimasele minutile. Sagedamini teevad seda 8. ja 9. klassi tüdrukud (vt tabel 8).

Tabel 8 Jätan kodused ülesanded viimasele minutile, kuna õpetaja poolt antud tähtajad on liiga lüües

Jätan kodused ülesanded viimasele minutile, kuna õpetaja antud tähtajad on liiga lüües		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	2	1	2
	tüdruk	1	5	1
Sageli	poiss	5	4	1
	tüdruk	3	5	10
Mõnikord	poiss	22	10	7
	tüdruk	9	13	18
Harva	poiss	14	9	10
	tüdruk	5	11	11
Mitte kunagi	poiss	8	8	6
	tüdruk	10	7	5

3.1.5. Ei tea, kust alustada

Väide, et õpilastel on sageli vaja teha väga mahukaid töid, nad on seadnud omale liiga suured eesmärgid ja ei tea siis, kust alustada ei pea paika. Väite „Mul on raske otsustada, millist ülesannet esimesena lahendada“ puhul on erinevus statistiliselt oluline soolises võrdluses. Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,68 ja tüdrukutel 3,52 ($t=1,110$; $p = 0.001$). Keskmise hinnangu oli klasside võrdluses poistel 3,71 ja tüdrukutel 3,58 ($p < 0.001$). Valdav enamus õpilastest, teab hästi, kuidas koduseid töid organiseerida nii, et need saavad tehtud. Enim kahtleb oma otsustes 9. klassi tüdruk (vt tabel 9).

Tabel 9 *Mul on raske otsustada, millist ülesannet esimesena lahendada*

Mul on raske otsustada, millist ülesannet esimesena lahendada		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	2	1	0
	tüdruk	1	1	3
Sageli	poiss	4	2	3
	tüdruk	3	5	10
Mõnikord	poiss	14	18	8
	tüdruk	10	17	13
Harva	poiss	16	4	6
	tüdruk	6	10	8
Mitte kunagi	poiss	16	7	9
	tüdruk	8	11	11

3.1.6. Kehvad õpperutiinid

Halvad õppimisharjumused on negatiivsed ja ebaproduktiivsed ning kahjulikud õpilaste õppeedukusele. Need on seotud tavaliselt muude endale meeldivamate asjadega tegelemisega ja ülesannete edasilükkamisega. Väite „Otsin põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks“ puhul on erinevus statistiliselt oluline soolises võrdluses. Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,48 ja tüdrukutel 3,08 ($t=2,612$; $p < 0.003$). Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,43 ja tüdrukutel 3,40 ($p < 0.001$). Sagedamini otsivad põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks 8. ja 9. klassi tüdrukud ja 9. klassi poisid. Enamus õppijaid teeb seda harva (vt tabel 10).

Tabel 10 Otsin põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks

Otsin põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	1	0	1
	tüdruk	2	4	8
Sageli	poiss	10	3	7
	tüdruk	2	10	9
Mõnikord	poiss	16	11	7
	tüdruk	15	8	16
Harva	poiss	13	11	7
	tüdruk	3	13	6
Mitte kunagi	poiss	13	11	7
	tüdruk	3	13	6

Nutiseadet kasutatakse pigem enim suhtlemiseks, kuid sageli toodi teise valikuna välja õppimine. Küsimusele „Kasutan kodus nutiseadet (arvuti/telefon).... (vali 2 tähtsamat)“, valikuvariandid: suhtlemiseks, õppimiseks, mängimiseks, muusika kuulamiseks, videote vaatamiseks, muu ... vastati järgmiselt:

7. klassi tüdrukutest märkis esimeseks vastuseks suhtlemine (24. korral), muusika kuulamine (3. korral) ja õppimine (2. korral).

7. klassi poistest märkis esimeseks vastuseks suhtlemine (38. korral), mängimine (8. korral) ja õppimine (6. korral) .

Teine tegevus oli õppimine (19. korral), mängimine (10. korral), videote vaatamine (9. korral) ja muusika kuulamine (7. korral). Lisaks oli välja toodud veel kodutööde vaatamine ja joonistamine

8. klassi tüdrukutest märkis esimeseks vastuseks suhtlemine (33 korral), mängimine (3. korral), õppimine (2. korral) ja muusika kuulamine (2. korral). Teise tegevusena toodi välja õppimine (15. korral), muusika kuulamine (13. korral), videote vaatamine (6. korral), mängimine (6. korral).

8. klassi poistest märkis esimeseks vastuseks suhtlemine (20. korral), õppimine (7. korral), mängimine (3. korral) ja muusika kuulamine (2. korral). Teise tegevusena toodi välja õppimine (12. korral), videote vaatamine (8. korral), mängimine (7. korral), muusika kuulamine (5. korral).

9. klassi tüdrukutest märkis esimeseks vastuseks suhtlemiseks (36 korral), õppimine (4. korral), muusika kuulamiseks (4. korral), mängimiseks (1 korral). Teise tegevusena toodi välja õppimine (24. korral), videot vaatamine (10. korral), muusika kuulamine (10. korral), mängimiseks (1. korral).

9. klassi poistest märkis esimeseks vastuseks suhtlemiseks (30 korral), õppimine (5. korral), ja mängimiseks (1 korral). Teise tegevusena toodi välja õppimine (28. korral), muusika kuulamine (4. korral), videote vaatamine (2. korral), mängimine (2. korral).

3.1.7. Segavad tegurid

Õpilaste õppeprotsessi võivad mõjutada nii välised sotsiaalsed tegurid kui sisemised isiklikud ja emotsionaalsed tegurid. Väite „Mul on palju erinevaid mõtteid peas ja seetõttu ei suuda ülesandele keskenduda“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,03 ja tüdrukutel 2,74 ($p = 0.003$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,08 ja tüdrukutel 2,54 ($t=3,339$; $p = 0.012$). Kõige sagedamini segavad erinevad mõtted õppimist 7. klassi poisse ja 8. ning 9. klassi tüdrukuid (vt tabel 12).

Tabel 12 *Mul on palju erinevaid mõtteid peas ja seetõttu ei suuda ülesandele keskenduda*

Mul on palju erinevaid mõtteid peas ja seetõttu ei suuda ülesandele keskenduda		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	5	3	3
	tüdruk	5	9	14
Sageli	poiss	15	5	7
	tüdruk	7	18	12
Mõnikord	poiss	10	9	6
	tüdruk	0	5	6
Harva	poiss	16	14	6
	tüdruk	16	6	13
Mitte kunagi	poiss	6	1	4
	tüdruk	0	3	0

3.1.8. Muudest asjadest häiritud

Keeruliste ja aeganõudvate ülesannetega toimetulek võib tunduda väga stressirohke. Kui

õpilane suudab lõpuks ülesande lahendamiseks alusta, võib aega olla liiga vähe. Väite „Tähtaegadest kinni pidamine ajab mind närvi“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,41 ja tüdrukutel 3,17 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,47 ja tüdrukutel 3,15 ($t=1,940$; $p < 0.001$). Tähtaegadest kinnipidamine ei tekita enamuses õpilastes suuremat stressi, kuid enim mõjutab see tüdruke kõigis klassides (vt tabel 13).

Tabel 13 Tähtaegadest kinni pidamine ajab mind närvi

Tähtaegadest kinni pidamine ajab mind närvi		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	4	1	3
	tüdruk	5	4	7
Sageli	poiss	4	6	4
	tüdruk	3	9	7
Mõnikord	poiss	12	12	6
	tüdruk	12	9	9
Harva	poiss	19	10	5
	tüdruk	3	15	10
Mitte kunagi	poiss	13	3	8
	tüdruk	5	3	12

3.1.9. Hirm ebaõnnestumise ees

Erinevad uuringud on näidanud seost ebaõnnestumise hirmu ja edasilükkamise vahel. See tähendab, et mida rohkem ärevust õpilane tunneb oma eesmärkide saavutamise ebaõnnestumise pärast, seda väiksem on tõenäosus, et ta nende saavutamiseks midagi ette võtab. Väite „Väldin raskete ülesannetega alustamist“ puhul on erinevus statistiliselt oluline soolises võrdluses. Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,01 ja tüdrukutel 2,75 ($t=1,940$; $p < 0.014$). Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 2,88 ja tüdrukutel 2,89 ($p < 0.005$). Enim väldivad raskete ülesannetega alustamist 7. klassi poisid (vt tabel 14).

Tabel nr 14 Väldin raskete ülesannetega alustamist

Tähtaegadest kinni pidamine ajab mind närvi		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	7	4	3
	tüdruk	2	6	8
Sageli	poiss	16	6	4
	tüdruk	6	17	12
Mõnikord	poiss	11	7	6
	tüdruk	12	4	13
Harva	poiss	15	12	10
	tüdruk	7	11	11
Mitte kunagi	poiss	3	3	3
	tüdruk	1	3	1

Väite „Ma kardan teha valed otsused“ puhul on erinevus statistiliselt oluline soolises võrdluses, poistel 3,24 ja tüdrukutel 2,14 ($t=6,967$; $p < 0.004$). Keskmine hinnang oli klasside võrdluses poistel 2,88 ja tüdrukutel 2,89 ($p < 0.001$). Valesid otsuseid kardava teha kõikide vanuseastmete tüdrukud (vt tabel 15).

Tabel 15 Ma kardan teha valed otsused

Ma kardan teha valed otsused		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	9	1	0
	tüdruk	8	15	19
Sageli	poiss	10	8	6
	tüdruk	12	13	13
Mõnikord	poiss	6	8	7
	tüdruk	4	4	4
Harva	poiss	18	12	10
	tüdruk	4	8	8
Mitte kunagi	poiss	9	3	3
	tüdruk	0	1	1

Väite „Ma kahtlen oma võimetes pidevalt“ puhul on keskmine hinnang klasside võrdluses poistel 3,03 ja tüdrukutel 3,01 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,29 ja tüdrukutel 2,64 ($t=4,324$; $p = 0.002$).

Oma võimetes kahtlevad enim tüdrukud. „Alati“ või „sageli“ vastas 50% 7. klassi tüdrukutest ja 55% 8. ning 9. klassi tüdrukutest (vt tabel 16).

Tabel 16 Ma kahtlen oma võimetes pidevalt

Ma kahtlen oma võimetes pidevalt		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	7	0	1
	tüdruk	3	8	8
Sageli	poiss	6	4	6
	tüdruk	11	14	17
Mõnikord	poiss	13	13	8
	tüdruk	7	5	7
Harva	poiss	20	12	8
	tüdruk	7	11	11
Mitte kunagi	poiss	6	3	3
	tüdruk	0	3	2

3.1.10. Raskused emotsioonide reguleerimisel

Uuringud on näidanud, et õpilastel on probleeme nii ajajuhtimisega kui emotsionaalse toimetulekuga. Väite „Ma tunnen, et tööde viimasele minutile jätmise tõttu saan halvemaid hindeid“ puhul on erinevus statistiliselt oluline soolises võrdluses poistel 3,32 ja tüdrukutel 3,22 ($t=,629$; $p = 0.002$). Keskmine hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,26 ja tüdrukutel 3,22 ($p < 0.001$). Tunnet, et oma tööde viimasele minutile jätmise tõttu saadakse halvemaid hindeid tunnevad pigem poisid (vt tabel 17).

Tabel 17 *Ma tunnen, et tööde viimasele minutile jätmise tõttu saan halvemaid hindeid*

Ma tunnen, et tööde viimasele minutile jätmise tõttu saan halvemaid hindeid		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	5	2	1
	tüdruk	5	4	4
Sageli	poiss	9	3	7
	tüdruk	4	6	9
Mõnikord	poiss	10	14	3
	tüdruk	3	14	12
Harva	poiss	22	12	8
	tüdruk	12	11	13
Mitte kunagi	poiss	6	1	7
	tüdruk	4	6	7

3.1.11. Liiga palju kohustusi

Õpilastel on tihti pikem kohustuste nimekiri kui täiskasvanutel ja sellega kaasneb stress. Õpilased, kes muretsuvad liiga palju kooli, koduste tööde jms pärast, kipuvad kogema depressiooni või ärevust. Väite „Tunnen, et olen igapäevaste ülesannetega üle koormatud“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,19 ja tüdrukutel 2,86 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 2,96 ja tüdrukutel 2,74 ($t=1,371$; $p < 0.001$). Tunnet, et nad on igapäevaste kohustustega ülekoormatud tunnevad enim õpilased alates 9. klassist. 7. klassis on see probleem oluliselt väiksem. Kui õpilastel on palju õppida, võib suur töökoormus olla õpilaste jaoks suur stressiallikas. Tiheda graafikuga õpilased võivad kiiresti saada ülekoormatud, sest neil ei jää vaba aega lõõgastumiseks. Üheksandas klassis suureneb ilmselt koolitööde hulk ja raskusaste ning õpilased, kellel pole head ajaplaneerimise oskust, võivad kogeda veelgi rohkem stressi. (vt tabel 18).

Tabel 18 *Tunnen, et olen igapäevaste ülesannetega üle koormatud*

Tunnen, et olen igapäevaste ülesannetega ülekoormatud		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	6	6	8
	tüdruk	2	6	10
Sageli	poiss	11	7	8
	tüdruk	8	14	19
Mõnikord	poiss	7	3	1
	tüdruk	3	3	3
Harva	poiss	21	16	7
	tüdruk	15	17	13
Mitte kunagi	poiss	7	0	2
	tüdruk	0	1	0

3.1.12. Vastupanu

Väite „Ma ei taha õppida, kuna nii vanemad kui õpetajad sunnivad mind selleks“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,56 ja tüdrukutel 3,32 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,54 ja tüdrukutel 3,30 ($t=1,378$; $p = 0.002$). Tunnet, et õpetaja või vanem sunnib neid õppima on põhikooli kolmandas astmes harva või mitte kunagi (vt tabel 19).

Tabel 19 *Ma ei taha õppida, kuna nii vanemad kui õpetajad sunnivad mind selleks*

Ma ei taha õppida, kuna nii vanemad kui õpetajad sunnivad mind selleks		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	6	1	2
	tüdruk	3	7	5
Sageli	poiss	3	5	5
	tüdruk	5	6	6
Mõnikord	poiss	12	10	5
	tüdruk	5	10	15
Harva	poiss	16	9	7
	tüdruk	5	9	9
Mitte kunagi	poiss	15	7	7
	tüdruk	10	9	10

3.2. Prokrastineeriva käitumise mõju õpitulemuste saavutamisele ja selle seos edasiste plaanide teostamisel

Prokrastineerimine on sageli seotud mitme negatiivse teguriga, nagu madalam õppeedukus (Steel et al., 2001), suurenenud stress (Sirois jt, 2003) ja halvem vaimne tervis (Stead et al., 2010). Hiljutised uuringud näitavad, et lisaks eneseregulatsiooni või ajajuhtimise probleemiga, mõjutavad edasilükkamist tugevalt ka psühholoogilised tegurid, nagu madal enesekindlus (Steel, 2007) ja suutmatus toime tulla negatiivsete emotsioonidega.

3.2.1. Õpitulemuste saavutamine

Väite „Ma saan pidevalt häid hindeid“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmine hinnang oli klasside võrdluses poistel 2,71 ja tüdrukutel 2,59 ($p < 0.003$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 2,89 ja tüdrukutel 2,53 ($t=2,469$; $p < 0.007$). Põhikooli kolmandas kooliastmes õppivad õpilased saavad „sageli“ häid hindeid, välja arvatud poisid, kes suures osas vastasid „harva“ (vt tabel 20).

Tabel 20 Ma saan pidevalt häid hindeid

Ma saan pidevalt häid hindeid		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	5	4	2
	tüdruk	3	10	7
Sageli	poiss	23	12	4
	tüdruk	13	13	22
Mõnikord	poiss	3	4	6
	tüdruk	4	8	0
Harva	poiss	21	11	13
	tüdruk	8	10	16
Mitte kunagi	poiss	0	1	1
	tüdruk	0	1	1

Küsimus, kas ja mil määral vajavad nad abi õpetajatelt ja lastevanematelt, kes on õpilaste õppeprotsessis võtmeisikud ning saavad neid toetada, selgus, et pigem harva või mõnikord oleks see abi oodatud. Väite „Mul oleksid paremad hinded, kui saaksin abi ja tuge õpetajalt“ oli keskmine hinnang klasside võrdluses poistel 2,71 ja tüdrukutel 2,59 ($p= 0,004$). Poiste ja

tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,43 ja tüdrukutel 3.28 ($t=1,017$; $p=0,004$). Väite „Mul oleksid paremad hinded, kui saaksin abi ja tuge vanematelt“ oli keskmine hinnang klasside võrdluses poistel 2,71 ja tüdrukutel 2,59 ($p=0,002$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,45 ja tüdrukutel 3,43 ($p=0,002$; $t=,157$).

3.2.2. Põhikooli kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste edasised plaanid

Küsimusele „Soovin peale põhikooli lõpetamist ...“ vastati järgmiselt (vt tabel 21). Üldised protsendid jaotuses osas, kus põhikooli õpilased soovivad edasi õppida, on Saaremaa valla näitel täpselt sellised, nagu on reaalne olukord. 77% õpilastest soovib edasi õppida keskkoolis ja 20% kutsekoolis. Kui 7. klassis soovis kutsekoolis edasi õppida 9 vastanut, siis 9. klassis oli neid 23. Tööle soovis minna kolmteist 7. klassi vastajat ja mitte ühtegi 9. klassi õpilast.

Tabel 21 Soovin peale põhikooli lõpetamist...

	Edasi õppida keskkoolis	Edasi õppida kutsekoolis	Edasi õppida täiskasvanute gümnaasiumis	Minna tööle	Puhata ja mitte midagi teha
7. klass	44	9	9	13	5
8. klass	51	13	1	5	3
9. klass	41	23	6	0	1
Poiss	54	28	7	14	7
Tüdruk	82	17	9	4	2

3.2.3. Minu edasised eesmärgid on ... (püüa seada 2-3 eesmärki)

7. klassi poisid.

- 1) Ei ole eesmärke (8 vastust).
- 2) Õppimise eesmärgid: õppida minimaalselt, kuid teada teemasid; minna gümnaasiumisse ja õppida IT ja edasi minna kas instituuti või ülikooli; häid hindeid saada, olla rahul oma hinnetega; lõpetada kool viitega, õppida mõnda ainet rohkem, mida läheb mul tulevikus vaja; minna keskkooli, saada paremaid hindeid; pidevalt kodutöö ära teha ja teha kodutöö ära enne tähtaega; saada matemaatikas häid hindeid ja saada üldse paremaid hindeid; vene keel ära õppida; lõpetada klass; lõpetada kool; saada põhikool ja gümnaasium lõpetatud, minna sisekaitseakadeemiasse või politseikooli; teada vastuseid rohkem testis olevatele küsimustele, et mu vanemad minus pettunud ei oleks; teha kodutöid varem, mitte jätta tähtajaga ülesandeid

viimasele minutile; lugeda rohkem; ülikooli saada; *youtube*, sepanus ja võib-olla kodeerimine.

- 3) Hobidega seotud eesmärgid: võita veel Eesti riigi siseseid kergejõustiku võistlusi; rohkem tegeleda enda huvidega; jalgpallis paremaks saada; krossikas korda teha; saada sama heaks djks nagu mu vend.
- 4) Elus hakkama saada (2 vastust).
- 5) Saada sõpru.
- 6) Endale rohkem aega saada.
- 7) Olla parem inimene.
- 8) Teha juhiloa.

7. klassi tüdrukud.

- 1) Ei ole eesmärke (5 vastust).
- 2) Õppimise eesmärgid: alustada õppimisega varem, minna õigel ajal magama, et koolis oleks puhanud tunne; lõpetada põhikool heade hinnetega, saada paremaks inglisekeeles ja pääseda gümnaasiumisse ; lõpetada põhikool, keskkool, ülikool ja minna tööle; mitte lasta õppeedukusel langeda ka kolmandal trimestril saada kõik viied, mitte puududa rohkem koolist, kui eelnevatel trimestritel; olla aastalõpuks 4.-5.line; minna ülikooli ja saada loomaarstiks; paremini õppida ja tulevikuks paremaid hindeid saada; rohkem koolis käia; teha tunnis kaasa ja õppida rohkem; varem alustada õppimist ja kõik ülesanded ära teha; vähem õppida.
- 3) Elus hakkama saada.
- 4) Saada sõpradega paremini läbi.
- 5) Oma unistused teoks teha, iseseisvust kasvatada.
- 6) Olla endas kindlam ja julgema rohkem oma arvamust avaldada; mitte olla hajevil ja rohkem keskenduda.
- 7) Saada hea töö mis mulle meeldib.

8. klassi poisid.

- 1) Ei ole eesmärke (2 vastust).
- 2) Õppimise eesmärgid: endale teha kava ning edasi õppida; arendada oskusi mis hetkel kehvasti lähevad; hinded paremaks saada, õppida ja keskenduda täielikult; jõuda gümnaasiumisse, lõpetada põhikool; lõpetada keskkool, saada sisse ametikooli;

lõpetada põhikool väga heade õpitulemustega; lõpetada gümnaasium väga heade õpitulemustega; tahan minna ülikooli; tahan minna gümnaasiumisse, pärast seda edasi muusikat õppima, pärast seda välismaale muusikat õppima.

- 3) Hobidega seotud eesmärgid: saada professionaalseks jalgpalluriks; jõuda võrkpalliga kaugele, saada miljardäriks ja võrkpallitreeneriks; korvpalli mängida; mängida bändis ja õppida muusikat; jalkaga edasi minna.
- 4) Olla rahul oma sotsiaalse eluga.
- 5) Rohkem poistega aega veeta.
- 6) Saada hea töökoht; teha endale firma; teenida palju raha; saada finantsiliselt vabaks ja elu nautida.
- 7) Olla parem inimene.
- 8) Teha juhiload.
- 9) Hakata ajalooa tegelema. Minna võõrsile. Nautida elu niikaua kui veel saab.
- 10) Olla rohkem enesekindel, rohkem kaasa lööma ja rohkem pingutada.
- 11) Tulevikus edu saavutada, olla vähemalt päris tuntud Eestis.

8. klassi tüdrukud.

- 1) Ei ole eesmärke (1 vastus).
- 2) Õppimise eesmärgid: kool ära lõpetada, gümnaasiumisse saada ja välja mõelda mida edasi teha oma karjääriga; lõpetada põhikooli heade hinnetega; lõpetada 8. klass peaaegu kõik 5-tega; teha oma loovtööd hästi; lõpetada koolid edukalt; lõpetada põhikool ja minna edasi keskkooli; lõpetada põhikool viitega, leida omale sobiv ametiala ja lõpetada kutsekooli; leida eriala mida ma tahaks edasi õppida; pingutada rohke ja õppida kodused töid nii palju kui jaksan; proovida ühte kindlasse kooli sisse saada, kolida ära sellepärast ja üksinda hakkama saada; rohkem koolis käia, mitte nii kiiresti närvi minna millegi peale mida ma ei oska; saada häid hindeid, mitte alla anda ja motivatsiooni tööde tegemiseks leida; saada paremaid hindeid, kodused tööd ise ära teha ja nendest aru saada; teha ära tegemata tööd, kirjandid ja raamatuvastamised õigeks ajaks lõpetada; õppida erinevaid asju ja leida see mida ma tahan edasi teha; vene keele hinne see trimester 4 saada; 8klass läbi saada, sõjaväkke minna ja võib olla korea law ülikooli minna või siis New Yorgi ühte ülikooli sisse saada.
- 3) Tahan oma tähelepanuhäirest lahti saada.
- 4) Pöörata rohkem tähelepanu oma tervisele ja heaolule.
- 5) Teada saada mida ma elult tahan.

- 6) Trenni ja etlemise jne kõrvalt leida rohkem aega endale ja oma sõpradele ja koolile.
- 7) Minna tööle, kolida oma majja ja luua pere.

9. klassi poisid.

- 1) Ei ole eesmärke (3 vastust).
- 2) Õppimise eesmärgid: minu eesmärk on saada võimalikult kiiresti ja muretult see kool lõpetatud; minna uude kooli ja seal arendada ennast rohkem; vältida suhteid nende õpetajatega kes mulle ei meeldi; keskkooli minna ja kui sinna ei saa siis õhtukooli kui sinna ka ei saa siis ,kutsekooli; kool ära lõpetada ning edasi õppima minna kas Olustvere või Säreveere põllumajandus kooli; kuidagi pidi kodustööd ära teha, kooli jõuda iga päev; lõpetada gümnaasium kuldmedaliga ja minna edasi ülikooli; lõpetada kutsekool ja minna tööle; minna ametikooli sealt Tallinna õppima ja siis kuhugile tööle kas välismaale või siia; minna kutsekooli ehitust õppima; rohkem õppimisele aega pühendada; rohkem kuulata tunnis; rohkem pingutada tundides; mitte olla laisk; motivatsioon tagasi saada, et efektiivsemalt õppida; minna edasi tarkvaraarendust õppima.
- 3) Hobidega seotud eesmärgid: teha relvaluba ja hakata jahimeheks; korvpall.
- 4) Saada hea töö koht, lõpetada koolid, leida hea koht elamiseks.
- 5) Olla enesekindlam, proovida asju paremini teha ja elada oma elu.
- 6) Saada oma eluga hakkama(olla iseseisev).

9. klassi tüdrukud.

- 1) Ei ole eesmärke (2 vastust).
- 2) Õppimise eesmärgid: saada omale keskharidus ja minna juuksuriks õppima ning õppida hästi; gümnaasiumisse saada, kool ära lõpetada ja tööle minna; hinded korda saada ja rohkem õppida, tagasi järjele saada; häid hindeid saada, palju magada ja tunnis kaasa teha; õppida paremini ja proovida keskenduda; lõpetada ametikool, minna välismaale tööle; lõpetada gümnaasium heade hinnetega; minna ülikooli; saada lõputunnistusele normaalsed hinded; lõpetada keskkool kuldmedaliga; lõpetada kool heade hinnetega, leida omale töö mis mind väga huvitab; lõpetada kool hinnetega 4 ja 5; saada sisse Saaremaa Gümnaasiumisse; lõpetada kool kiituskirjaga; ära otsustada mida ülikoolis õppida; lähen Saaremariigi Gümnaasiumisse ja selle lõpetamise järel Eesti Ettevõtluseülikooli MAINOR õppima kvaliteedijuhiks; Minna ülikooli ja edasi õpetajakarjääri peale; peale gümnaasiumi minna Tartu ülikooli, õppida arhitektiks; saada heale joonele, minna edasi kutsekooli, ja sealt edasi võibolla edasi ülikooli;

saada matemaatikas ja füüsikas heaks, lõpetada heade hinnetega ja heade eksami tulemustega; saada Tartu Ülikooli, saada omale töökoht, mille tegemist naudin; teada saada, mida tahan peale keskkooli edasi teha; võimalikult palju hindeid korda saada; Saaremaa gümnaasiumisse sisse saada, motivatsiooni ja energiat koguda rohkem, oma tuleviku töö saada (stjuardess); õppida edasi gümnaasiumis, täisealiseks saades kolida Saaremaalt ära ja edasi õppida; õppida midagi mis võib tulevikus kasulik olla.

- 3) Rohkem pingutada ja oma huvidega samuti rohkem tegeleda.
- 4) Enda eest hoolitseda ja mitte läbi põleda.
- 5) Eestis välja reisida/kolida; näha maailma ja õppida keeli; võibolla minna ülikooli kui midagi muud teha ei ole.
- 6) Kuidagi eluga hakkama saada; otsustada mida eluga teha.
- 7) Hoida lähedasi.
- 8) Leida sobiv ja hea karjäär; leida oma elamine; leida töö.

Enamus õpilase seob oma edasises eesmärgid õppimisega. Paljud vastuseid on seotud hetkel paremini toimetulekuga ja paremate hinnete saamisega. 9. klassis on juba õpilastel päris selge, mida soovitakse edasi õppida ja mis selleks tegema peab. Kui poistel on eesmärgid seotud ka hobidega, siis tüdrukute puhul hobisid on harva mainitud. 7. klassi õpilased on vastanud, et ei ole eesmärke kolmeteistkümnel korral, 8. klassi õpilased kolmel korral ja 9. klassi õpilased viiel korral. Kuigi 7. klassi õpilased prokrastineerivad harva on mõneti arusaadav, et neil kaugemale ulatuvaid eesmärke veel ei ole.

3.3. Vanuseline ja sooline erinevus lähtudes akadeemilise prokrastineerimisel kuuest tunnusest

3.3.1 Psühholoogilised uskumused

Õpilaste hinnangud oma võimete kohta on sageli liiga positiivsed, kuid mõnikord ka liiga pessimistlikud. Väite „Mul on piisavalt enesekindlust, et lõpetada mistahes koolitöö“ puhul on keskmine hinnang klasside võrdluses poistel 2,29 ja tüdrukutel 2,36 ($p < 0.001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 2,32 ja tüdrukutel 2,48 ($t = -1,122$; $p < 0,001$).

Põhikooli kolmandas kooliastmes arvavad poisid kui tüdrukud, et nad saavad oma koolitööd õigeaegsel tehtud ja esitatud. „Alati“ või „sageli“ vastas üle poolte 7., 8. ja 9. klassi õpilastest. „Harva“ vastas rohkem tüdrukuid kui poisse (vt tabel 22).

Tabel 22 *Mul on piisavalt enesekindlust, et lõpetada mistahes koolitöö*

Mul on piisavalt enesekindlust, et lõpetada mistahes koolitöö		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	13	10	6
	tüdruk	6	6	5
Sageli	poiss	25	13	9
	tüdruk	15	18	20
Mõnikord	poiss	2	1	3
	tüdruk	1	9	7
Harva	poiss	10	8	8
	tüdruk	5	8	13
Mitte kunagi	poiss	2	0	0
	tüdruk	1	0	0

3.3.2. Tähelepanu hajumine

Õpilaste tähelepanu hajumist õpptöölt võivad mõjutada mitmed erinevad tegurid. Sageli pole mingit vahet ruumil, kus nad teevad kodutöid ja ruumil, kus nad lõõgastuvad. Lisaks võivad tähelepanu kõrvale juhtida sotsiaalmeedia, tekstisõnumite saatmine, televisioon ja perekond. Väite „Mu mõtted on tihti hajevil“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,20 ja tüdrukutel 2,74 ($p=0.004$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,15 ja tüdrukutel 2,66 ($t=3,375$; $p=0,010$). „Alati“ ja „sageli“ vastasid rohkem 8. ja 9. klassi tüdrukud, poiste vastused on pigem „mõnikord“ ja „harva“ (vt tabel 23).

Tabel 23 *Mu mõtted on tihti hajevil*

Mu mõtted on tihti hajevil		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	4	1	2
	tüdruk	2	6	10
Sageli	poiss	8	11	7
	tüdruk	7	19	15
Mõnikord	poiss	15	9	3
	tüdruk	4	4	10
Harva	poiss	22	10	12
	tüdruk	15	11	10
Mitte kunagi	poiss	3	1	2
	tüdruk	0	1	0

Väite „Mul on raskusi ühele ülesandele keskendumisega“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,30 ja tüdrukutel 2,92 ($p=0.003$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,32 ja tüdrukutel 2,86 ($t=3,330$; $p=0,009$). „Alati“ või „sageli“ vastas enim 8. ja 9. klassi tüdrukuid. „Mitte kunagi“ või „harva“ vastasid enim poisid (vt tabel 24).

Tabel 24 *Mul on raskusi ühele ülesandele keskendumisega*

Mul on raskusi ühele ülesandele keskendumisega		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	0	2	1
	tüdruk	2	3	8
Sageli	poiss	11	4	1
	tüdruk	4	16	13
Mõnikord	poiss	20	15	12
	tüdruk	9	12	9
Harva	poiss	14	9	8
	tüdruk	11	9	13
Mitte kunagi	poiss	7	2	4
	tüdruk	2	1	2

3.3.3. Sotsiaalsed tegurid

Erinevad sotsiaalsed tegurid võivad suurendada ülesannetest kõrvalehoidmist, Õpilased püüavad planeerida oma aega lisaks õppimisele ka sõprade ja perega. Küsimuse „Peale kooli ma õpin“ puhul ei ole statistilist erinevust soolises nii võrdluses kui klasside vahel ($t=-1,789$). Enamus õpilasi õpib päevas 1-3 tundi. (vt tabel 25).

Tabel 25 Peale kooli ma õpin...

Peale kooli ma õpin...		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
1-2 tundi	poiss	40	19	17
	tüdruk	21	34	26
2-3 tundi	poiss	12	6	7
	tüdruk	5	4	12
3-4 tundi	poiss	0	3	1
	tüdruk	2	3	6
4-5 tundi	poiss	0	4	1
	tüdruk	0	0	1

3.3.4. Aja juhtimise oskus

Aja juhtimine võib olla õpilase kiires ajakavas väga kasulik. See tagab, et õpilased on hästi ette valmistatud, organiseeritud ja keskendunud oma igapäevaelu juhtimiseks ja akadeemiliste ülesannete õigeaegseks täitmiseks. Väite „Ma pean alati õppetöö tähtaegadest kinni“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 2,04 ja tüdrukutel 2,22 ($p=0,001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 2,20 ja tüdrukutel 2,08 ($t=,857$; $p=0,001$). Enamus põhikooli kolmanda kooliastme õpilastest peavad õppetöö tähtaegadest kinni, vastuse varianti „mitte kunagi“ ei ole kordagi valitud (vt tabel 26).

Tabel 26 *Ma pean alati õppetöö tähtaegadest kinni*

Ma pean alati õppetöö tähtaegadest kinni		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	18	8	5
	tüdruk	12	10	14
Sageli	poiss	22	17	12
	tüdruk	11	19	22
Mõnikord	poiss	0	1	2
	tüdruk	1	3	3
Harva	poiss	12	6	7
	tüdruk	4	9	6

3.3.5. Isiklik motivatsioon

Hariduses aitab motivatsioon lastel ja noortel suunata oma tähelepanu võtme-eesmärgile või tulemusele. Kui nende motivatsioon on kõrge suudavad nad säilitada tähelepanu pikema aja jooksul. Madalaks motivatsiooniks on erinevad põhjused. Need on hirm ebaõnnestumise ees, madal enesehinnang, tundmus, et õpitaval ei ole nende jaoks isiklikku tähendust või varasemad ebaõnnestumise kogemused. Väite „Kui olen otsustanud edu saavutada, siis ma seda suudan“ puhul on keskmine hinnang klasside võrdluses poistel 2,52 ja tüdrukutel 2,59 ($t=-,372$; $p<0,001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 2,49 ja tüdrukutel 2,63 ($t=-,944$; $p<0,001$). Enamus õpilasi on edule motiveeritud ja vastuse varianti „mitte kunagi“ ei ole vastatud (vt tabel 27).

Tabel 27 *Kui olen otsustanud edu saavutada, siis ma seda suudan*

Kui olen otsustanud edu saavutada, siis ma seda suudan		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	8	9	4
	tüdruk	6	6	9
Sageli	poiss	24	11	13
	tüdruk	13	15	15
Mõnikord	poiss	0	3	3
	tüdruk	1	3	3
Harva	poiss	19	9	6
	tüdruk	8	17	18

Adrenaliin, mida pakub lähenev tähtaeg ja pinge all töötamine ei ole sobiv kolmanda kooliastme õpilastele. Väite „Mul on ülesannete lahendamiseks rohkem energiat, kui jätan lahendamise viimasele minutile“ puhul on erinevus statistiliselt oluline nii soolises võrdluses kui klasside vahel. Keskmise hinnang oli klasside võrdluses poistel 3,61 ja tüdrukutel 3,63 ($p < 0,001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 3,72 ja tüdrukutel 3,41 ($t = 2,052$; $p < 0,001$). Enamus õpilasi vastas küsimusele „mitte kunagi“ või „harva“. On selgunud, et viimasel minutil suudavad ülesandeid lahendada pigem tüdrukud, kui poisid (vt tabel 28).

Tabel 28 *Mul on ülesannete lahendamiseks rohkem energiat, kui jätan lahendamise viimasele minutile*

Mul on ülesannete lahendamiseks rohkem energiat, kui jätan lahendamise viimasele minutile		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Alati	poiss	3	0	0
	tüdruk	1	2	2
Sageli	poiss	2	3	3
	tüdruk	9	5	5
Mõnikord	poiss	15	10	12
	tüdruk	6	14	13
Harva	poiss	15	10	6
	tüdruk	5	10	11
Mitte kunagi	poiss	17	9	5
	tüdruk	7	10	10

3.3.6. Laiskus

Väite „Ma puudun koolist, kuna ei ole jõudnud õppida“ puhul on keskmine hinnang klasside võrdluses poistel 4,33 ja tüdrukutel 4,32 ($p < 0,001$). Poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses poistel 4,44 ja tüdrukutel 4,32 ($t = 0,939$; $p < 0,003$). Põhikooli kolmanda astme õpilane ei puudu koolist, kuna tal on õppimata. Enamus õpilastest antud vastas väite puhul „mitte kunagi“. „Vastust „Alati“ ei ole kordagi vastatud (vt tabel 29).

Tabel 29 *Ma puudun koolist, kuna ei ole jõudnud õppida*

Ma puudun koolist, kuna ei ole jõudnud õppida		Klassid		
		7 klass	8 klass	9 klass
Sageli	poiss	2		1
	tüdruk	1		1
Mõnikord	poiss	11	7	4
	tüdruk	3	12	10
Harva	poiss	5	3	1
	tüdruk	4	9	8
Mitte kunagi	poiss	34	22	20
	tüdruk	20	20	26

4. Arutelu

Lähtudes uurimise eesmärgist ning püstitatud uurimisküsimustest selgus tulemustest, et akadeemiline prokrastineerimine algab tüdrukutel 8. klassist ja poistel 9. klassist. 7. klassi õpilastel on prokrastineerivaid viiteid vähesel määral.

Uurimus on mõjutatud õpilaste subjektiivsest arvamusest ja õpilaste prokrastineerimiskäitumist hinnati enesehinnangulise skaalaga. Seega võib mõne õpilase puhul olla tulemus erinev tegelikkusest.

Wolters (2003) märkis: "Edasilükkamist võivad soodustada kontekstipõhised tegurid, mis soodustavad õpilaste hirm ebaõnnestumise ees, hindamisärevus, ebakompetentsustunne või ülesannete vastumeelsus".(lk 179). Kuigi 7. klassis on edasilükkavaid käitumisjooni vähe, väldivad raskete ülesannetega alustamist just 7. klassi poisid. Sagedamini otsivad põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks 8. ja 9. klassi tüdrukud ja 9. klassi poisid. Õpilased teavad, kuidas koduseid õppeülesandeid organiseerida nii, et need saavad tehtud ja peavad õppetöö tahtaegadest kinni.

Mida rohkem õpilane väärtustab tulemust, seda tõenäolisemalt ta tegeleb eesmärgi saavutamise. Õppeülesandeid unustavad teha vähem 7. klassis õppivad õpilased ja rohkem 8. klassis õppijad. Enim unustavad õpetaja poolt antud ülesande 8. klassi tüdrukud.

Keskendudes olevikule või lähitulevikule, kus eesmärgi saavutamiseks vajalikud toimingud on tähelepanu keskmes, on tõenäolisem, et õpilane tegeleb tegevuse kavandamisega ja kavatsuste kujundamisega (nt Gollwitzer, 1999). Põhikooli kolmandas kooliastmes peetakse tähtaegadest kinni ning koolitööd saavad õigeaegselt tehtud ja esitatud. Põhikooli kolmanda astme õpilane ei puudu koolist ka siis, kui tal on õppimata.

Kõrge enesetõhususega õpilane usub, et tal on suutlikkus, pädevus ja ressursid ülesande lahendamiseks. Schwarzer, Müller ja Greenglass (1999) nimetab seda "*can-do*" tunnetuseks. Uuringu tulemusena selgus, et põhikooli kolmandas kooliastmes õppivad õpilased saavad alati või sageli häid hindeid, välja arvatud 9. klassi poisid. Abi õpetajatelt ja lastevanematelt oodatakse pigem harva või mõnikord.

Kui õpilane tajub, et ta on kohustustega ülekoormatud, tekitab see neis stressi ja ärevust.

7. klassi õpilased seda probleemi ei tunneta, kuid alates 9. klassist on see probleem märgatav. Samas ei tunneta nad, et õpetaja või vanem sunnib neid õppima.

Paljude õpilaste jaoks on õppimine ebaolulisem, kui sõpradega suhtlemine. Lisaks saab reaalses suhtlemisest kohest kasu, samas kui õppimine toob kasu tulevikus. Nagu on märkinud Howell ja Watson (2007, lk 168). Uuringust selguski, et kõik õpilased kasutavad nutiseadmeid pigem suhtlemiseks, kuid sageli toodi teise valikuna välja õppimine.

Madal enesetõhusus, hirm ebaõnnestumise ees ja enesekindluse puudumine võivad õõnestada õppimispuudlust. Kuigi enamus õpilasi on edule motiveeritud, siis viimasel minutil nad ülesandeid lahendada ei suuda. Enamus tüdrukuid kardavad teha valesid otsuseid ja kahtlevad oma võimetes. Seda, et tööde viimasele minutile jätmise tõttu saadakse halvemaid hindeid, tunnevad kõige rohkem 7. klassi tüdrukud ja 9. klassi poisid. Enim kahtleb oma otsustes 9. klassi tüdruk.

Kontekstipõhised tegurid, mis aitavad õpilasel viivitamisega toime tulla, on näiteks segajate puudumine, sotsiaalne kontroll (eakaaslaste, vanemate või õpetajate poolt) igapäevane rutiin, üksikasjalik planeerimine ja preemiasüsteem (nt Dietz, Hofer, & Fries, 2007; Schraw et al., 2007; van Eerde, 2000). Seda, et mõtted on hajevil ja keeruline on keskenduda ühe ülesande lahendamisele, on raske 8. klassi ja 9. klassi tüdrukutel.

Kui õpilased usuvad, et neil on teadmised ja oskused olla mingis tegevuses edukad, lähenevad nad sellele suurema huvi ja enesekindlusega ning on valmis ülesande täitmiseks rohkem pingutama. Kui aga õpilased ei usu, et neil on võimalus olla edukas, on nad vähem valmis seadma end ohtu, et vältida võimalike negatiivsete sotsiaalsete võrdluste teket oma eakaaslastega ning seetõttu on neil väiksem tõenäosus selles tegevuses osaleda.

Õpilaste edasised plaanid on mõjutatud nende motivatsioonist ja enesehinnangust. Igas klassis oli õpilasi, kellel ei olnud tulevikuplaane. Need, kellel olid plaanid, teadsid väga selgelt, kuhu nad edasi pürgida tahavad ja mida selleks teha vaja on.

Kui 7. klassi õpilased soovivad suures osas edasi õppida keskkoolis, mitte kutsekoolis, siis 9. klassi õpilased on valinud oma õpinguteks lisaks keskkoolile täiskasvanute gümnaasiumi ja kutsekooli.

Riikliku rahulolu-uuringu 2021. aasta tulemustest selgub, et õpilaste kooliga seotud heaolu muutumine on U-kujuline: heaoluhinnang on kõrgeim neljandas klassis, seejärel langeb ja on madalaim 8. klassis, kasvab gümnaasiumiastmes ja on kõrgeim täiskasvanute gümnaasiumis õppijate seas. Eri vanuses tüdrukud kurdavad poistega võrreldes rohkem kooliväsimuse üle, mis võib muu hulgas tähendada, et nad tunnevad enam sotsiaalset survet õppida parematele tulemustele. Püüd vastata ootustele tekitab neis ärevust ja stressi. Eesti-siseselt eri vanuses lapsi omavahel võrreldes on keerukamas olukorras 8. klassi õpilased, mis on tõenäoliselt

seotud nii ealiste iseärasuste kui ka asjaoluga, et suhe õpetajatega jääb kaugemaks (Valk, Soo, Beilmann 2023).

Noored vanustes 11-aastased või kuni 15-aastased kasvavad erineval viisil ja omas tempos. Neil on erinevust nii füüsilises kui ka emotsionaalses küpsuses.

Shuai (2021) märgib, et noored õpilased on need, kes kannatavad eriti akadeemilise edasilükkamise all, kuna nad on ainulaadses kiire arengu ja kasvu etapis. Varasemad uuringud on näidanud, et noorukite akadeemiline edasilükkamine on seotud eneseregulatsiooni, enesetõhususe, motivatsiooni, perfektsionismi ja lapsevanemate käitumisega. Lisaks internet, nutitelefonid ja võrgumängud, mis on esitanud uusi viise edasilükkamiseks.

Teismelistel, eriti tüdrukutel, on palju identiteedikonflikte ja madal enesehinnang, mis võivad mõjutada kooliedukust ja tervisliku identiteedi kujunemist. Paljud teismelised kogevad uusi ühiskondlikke ootusi ja kohustusi, mis põhjustavad identiteedi segadust või sisemisi konflikte. Kuna enesehinnang on noorukieas oma madalaimal tasemel, võib arenguteooriate esitamine, enesekontseptsiooni ja enesehinnangu määratlemine aidata seda protsessi mõista. Olles toetav ning andes enesehinnangut tõstvaid ülesandeid ja väljakutseid, võivad teismelised olla koolis edukad ja arendada enesemotivatsiooni (Powell 2004). Teismelise identiteet kujuneb erinevate sisemiste ja väliste tegurite tulemusel. Kuigi teismelisel on teatav kontroll oma identiteedi kujunemise üle, kujundavad teismeliste identiteetid ka nende kontrolli alt väljas olevad keskkonnajõud: eakaaslased, perekond, kool, etniline identiteet ja muu sotsiaalne keskkond (Watson 2019). Tugev mina-tunne sõltub varastest suhetest, soolistest erinevustest, toetavast keskkonnast ja sellest, et noorukitel on võimalik arendada oma ainulaadset identiteeti.

Ettepanekud põhikooli kolmanda kooliastme õpetajatele

Teismelised vajavad järjepidevat juhendamist ülesannete õigeaegse täitmise osas ja vastupidi, nad peavad õppima nende tegemata jätmise tagajärgedest.

Oluliseks teguriks on õpetajal märgata õpioskuste puudujääke võimalikult varakult ja nendele reageerida. Sel juhul on võimalik koolikeskkonnas tagada, et vajalikku tuge saavad kõik õpilased, kaasaarvatud need, kelle puhul on siiani tundunud, et nad seda ei vaja. Kuna õppimine on enamasti individuaalne protsess, ei ole õpetajatel teavet, mil viisil iga konkreetne õpilane koduses keskkonnas õpib.

Märgates, et õpilane lükkab ülesandeid edasi, tuleks aidata õpilastel prokrastineerimisest üle saada. Kui õpilased viivitavad ebaõnnestumise kartuses, võib see tähendada, et nad pigem ei

katseta, kui ebaõnnestuvad selles, mille kallal nad parasjagu töötavad. Ebaõnnestumine võib olla õpilastele motivaator, mis näitab neile, mida mitte teha ja aidata aru saada, mida tuleb teha. Isegi kõige edukamad õpilased kogevad oma teekonna jooksul mingil või teisel hetkel ebaõnnestumist. Kui õpilane tunneb, et ta võib vabalt vigu teha, aitab see ületada takistused ja laseb neil areneda.

Tuleb luua viisid õpilaste motivatsiooni tõstmiseks. Üks parimaid viise nende motivatsiooni leidmiseks on lihtsalt neilt küsida. Õpilased, kes kõige sagedamini viivitavad, vajavad lihtsalt pisut motivatsiooni, mis hoiab neid produktiivsuseks, et töö saaks õigeaegselt tehtud.

Tuleb pöörata tähelepanu töökoormusele. Suur töökoormus paneb teie õpilased prokrastineerima. Kui määrata liiga palju kodutöid, ei näe õpilased töö lõppu ja see viib edasilükkamiseni. Õpilasele tuleb anda sisukas töö, mitte liiga palju tööd.

Andke selged juhised ja näited. Ülesandest aru saamise puudumine on paljude õpilaste jaoks üks edasilükkamise algpõhjuseid. On raske ülesandest või projektist vaimustuda, kui ei teata, mida sinult oodatakse või kuidas edukalt lõpetatud projekt välja näeb.

Õpetajad peaksid mõistma enesehinnangu olemust ja selle mõju õpilastele. Õpilastele tuleb luua soodne sotsiaal-emotsionaalne keskkond, mis tugevdaks nende enesehinnangut.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste prokrastineeriva käitumise põhjused ja seosed vanuse ning sooga Saaremaa valla koolide näitel. Magistritöö aitab õpetajal märgata edasilükkavat käitumist, arvestada sellega ja võtta kasutusele abistavaid meetmeid õpilase toetamisel kolmandas kooliastmes.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade akadeemilisest prokrastineerimisest, prokrastineerimise dünaamikast, põhjustest ja ohtudest, edasilükkamise ja akadeemilise tulemuslikkuse seostest, käitumise muutmisest prokrastineerimise vältimiseks.

Töö teises osas tutvustatakse Saare maakonna koolides läbi viidud uuringu metoodikat.

Kolmandas osas kajastatakse uurimuse tulemusi. Neljandas osas on arutelu, kus analüüsitakse uurimistöö tulemusi ja tehakse ettepanekuid õpetajatele uurimistulemuste põhjal.

Uurimusest selgus, põhikooli kolmandas kooliastmes hakkavad õpilased vähesel määral prokrastineerivalt käituma alates 7. klassist, kuid 8. klassist alates on see suurem probleem, eriti tüdrukute seas.

Teismelised lükkavad tõenäoliselt edasi ja vajavad tuge ja abi mitmes aspektis. Praegused uuringud on seda näidanud noorukite akadeemiline edasilükkamine on seotud mitmesuguste teguritega. Eneseregulatsiooni võime on pöördvõrdeline akadeemilise tasemega ja edasilükkamine madala enesetõhususega. Õpilased, kellel puudub enesekindlus õppeülesannete täitmisel, prokrastineerivad sageli. Lisaks ei pööra osa õpilasi piisavalt tähelepanu õppimisele ja motivatsioonipuudus viib ülesannete edasilükkamiseni. Samuti õpilased, kellel on kõrged ootused, kalduvad õppeülesandeid edasi lükkama (Shuai 2021).

Autorile teadaolevalt ei ole samasugust uuringut varem läbi viidud. Uurimistöö praktiliseks väärtuseks saab pidada teadmist, et põhikooli õpilased kolmandas kooliastmes käituvad prokrastineerivalt, ja erilist tähelepanu peab pöörama tüdrukutele alates 8. klassist. Töö autor tutvustab uuringu tulemusi Saaremaa valla põhikoolides, et õpetajatel oleks kergem märgata ja aidata õpilast. Ettepanek edaspidiseks uuringuks: „Kuidas eakaaslased, perekond, kool ja sotsiaalne keskkond mõjutavad prokrastineerivat käitumist kolmandas kooliastmes“.

Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Ade Sepp

14.05.2023

Kasutatud allikad

- Alexander, Elizabeth S., Onwuegbuzieb Anthony J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy . *Personality and Individual Differences* Volume 42, Issue 7, May 2007, Pages 1301-1310
- Aus, K & Arro,G & Jõgi, A-L & Malleus, E (2014) Kus tegijaid, seal nägijaid? Akadeemilise prokrastineerimise õpetajapoolse märkamise seosed õpilaste individuaalsete erinevustega. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(1), 2014, 217–240; <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.09>
- By Area CBT Cener (2023) küsimustik Procrastination Questionnaire <https://bayareacbtcenter.com/procrastination-questionnaire/>, 20.02.2023)
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207–217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. P. (2005). Project systems of procrastinators: a personal projectanalytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771–1780. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.019>
- Brinthaupt TM, Shin CM. (2001) The relationship of academic cramming to flow experience. *College Student J* 2001; 35(3): 457-72.
- Çapan BE.(1010) Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Soc Behav Sci* 2010; 5: 1665-71.
- Caruth D, Caruth G. (2003) A company as number one killer: Procrastination. *Innov Leader* 2003; 2(5): 57.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Choi, Jin Nam., Moran, Sarah V (2009). Why Not Procrastinate? *Development and Psychology* 149(2):195-211; DOI:10.3200/SOCP.149.2.195-212
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active”

- procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 14, 245-264.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473–490.
<http://dx.doi.org/10.1086/499651>
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469–489. <https://doi.org/10.1002/per.461>
- Dietz, F., Hofer, M.; Fries, S (2007) Individual values, learning routines and academic procrastination. 2007 Dec;77(Pt 4):893-906. doi: 10.1348/000709906X169076.
- Dimkisma (2003) Reasons why students procrastinate. Policy applies from Marking and Feedback.
- Ferrari, Joseph R. (1991). Compulsive Procrastination: Some Self-Reported Characteristics *Psychological Reports*, 1991, 68, 455-458. *Psychological Reports*
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Plenum Press.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers. January 2002 *Current Psychology* 21(4):333-338
DOI:10.1007/s12144-002-1022-y
- Ferrari JR, O’Callaghan J, Newbegin I. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North Am J Psychol* 2005; 7(1): 1-6.
- Freund, A. M., & Hennecke, M. (2012). Changing eating behavior vs. losing weight: The Role of goal focus for weight loss in overweight women. *Psychology and Health*.
doi:10.1080/08870446.2011.570867
- Gollwitzer, P. M., & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186–199.
doi:10.1037//0022-3514.73.1.186
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>

- <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/uldharidus/uldhariduse-oppijad>
(vaadatud 01.04.2023)
- https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/lisa_2_andmestiku_kirjeldamine_7._klass.pdf
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln [Motivation and action]*. Berlin, Germany: Springer.
- Hennecke, M. & Freund, A. M. (2010). Staying on and getting back on the wagon: Agerelated improvement in self-regulation during a low-calorie diet. *Psychology and Aging*, 25, 876-885. doi:10.1037/a0019935
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151–154. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.006
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R.A., Buro, K (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences* 40(8):1519-1530. DOI:10.1016/j.paid.2005.11.023
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Kandemir M. (2014) Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Soc Behav Sci* 2014; 152: 188-93.
- Kim KR, Seo EH. (2015)The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Pers Individ Diff* 2015; 82: 26-33.
- Kims (2015). What are the Major Disadvantages of Procrastination? Retrieved from <http://ezinearticles.com/?What-Are-The-Major-isadvantages-of-Procrastination?&id=1087177>
- Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S.(2008) Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemp Educ Psychol* 2008; 33(4): 915-31.

- Langton (2016). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 11, 207-221
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lay, C. H. (1994). Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion*, 18, 269-284. doi:10.1007/BF02254832
- Liberman, N., Trope, Y., McCrea, S. M., & Sherman, S. J. (2007). The effect of construal on the temporal distance of activity enactment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 143–149. doi:10.1016/j.jesp.2005.12.009
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037//0003-066X.57.9.705
- Mann, D.G. (1982) Structure, life history and systematics of *Rhoicosphenia* (Bacillariophyta) II. Auxospore formation and perizonium structure of *Rh. curvata* *Journal of phycology* 18: 264-274
- McCloskey J. (2012) Finally, my thesis on academic procrastination. Published 11 April 2012 Education.
- McCrea, S. M., Liberman, N., Trope, T., & Sherman, S. J. (2008). Construal level and procrastination. *Psychological Science*, 19, 1308–1314. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02240.x
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(2), 145–155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>
- Milgram, N. (N.), Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297–316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309. doi:10.1016/j.paid.2004.04.009
- Moonaghi, H. K.(1,2,3) , Beydokhti, T. B. (4) .Academic procrastination and its

characteristics: A Narrative Review Document Type : Systematic review/Meta analysis EL dokument <https://education.ec.europa.eu/et/education-levels/school-education/early-school-leaving>

- Ojo, Adeniyi Adewale (Ph.D). (2019). The impact of procrastination on students academic performance in secondary schools; *International Journal of Sociology and anthropology Research* Vol.5, No.1, pp.17-22, January 2019; Published by European Centre for Research Training and Development UK (www.eajournals.org)
- Oyesoji, Aremu Amos (2011). Influence of academic procrastination and personality types On academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. DOI:10.4314/ifep.v19i1.64591
- Powell, Katherine C. (2004). Developmental Psychology of Adolescent Girls: Conflicts and Identity Issues. *Education*, v125 n1 p77 Fal 2004. <https://eric.ed.gov/?id=EJ698684>
- Postimees, (12. mai 2016) BNS „Üldistatud uuringute puhul pole lapsevanemalt vaja nõusolekut küsida“ <https://www.postimees.ee/3690711/uldistatud-uuringute-puhul-pole-lapsevanemalt-vaja-nousolekut-kusida>
- Rabin LA, Fogel J, Nutter-Upham KE. (2011) Academic procrastination in college students: The Role of self-reported executive function. *J Clin Experim Neuropsychol* 2011; 33(3): 44-57
- Rozental A, Carlbring P. (2014) Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology* 2014; 5(13): 1488.
- Rothblum ED, Solomon LJ, Murakami J.(1986) Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *J Couns Psychol* 1986; 33(4): 387.
- Saddler ,C. Douglas & Buley Joshua (1999), Predictors of Academic Procrastination in College Students . <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.6>
- Semb, G., Glick, D. M., and Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25.
- Shatz ,Itamar (2020). Student Procrastination: Why Students Procrastinate and How to Stop It. <https://solvingprocrastination.com/student-procrastination/>
- Shatz, Itamar (2020) Academic Procrastination: Examples, Consequences, Causes, and Solutions. <https://solvingprocrastination.com/academic-procrastination/>
- Schmitz, B., & Wiese, B. (1999). Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im

- Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren [A process study of selfregulated learning in the context of current affective and motivational factors]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 157–170. doi:10.1026//0049-8637.31.4.157
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (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>
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: Effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229–240. doi:10.1016/S0191-8869(00)00034-9
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3–17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Schwarzer, R. (1999). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. *Journal of Health Psychology*, 4, 115-127. doi:10.1177/135910539900400208
- Schwarzer, R., Miller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145–161. doi: 10.1080/10615809908248327
- Shuai Xu. (2021) Academic Procrastination of Adolescents: A Brief Review of the Literature. *Psychology and Behavioral Sciences*. Vol. 10, No. 6, 2021, pp. 198-208. doi:10.11648/j.pbs.20211006.12
- Sokolowska J. (2009) Behavioral, affective, cognitive, and motivational dimensions of Academic procrastination among community college students: AQ methodology approach Dissertation, 2009.
- Solomon LJ, Rothblum ED. (1984) Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *J Couns Psychol* 1984; 31(4): 503.
- Steel P. (2007) The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bull* 2007; 133(1): 65.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. (2010). Arousal, Avoidant and Decisional Procrastinators: Do They Exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel P, Klingsieck KB. (2016) Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Aust Psychologist* 2016; 51(1): 36-46. 2010; 48(8): 926-34.
- Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110, 403–421. doi:10.1037/0033-295X.110.3.403
- Valk, A, Soo, K, Beilmann, M.(2023) Vaimne tervis ja heaolu õpikeskkonnas. Eesti inimarengu aruanne 2023, <https://inimareng.ee/vaimne-tervis-ja-heaolu-opikeskkonnas/>
- van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372–389. doi:10.1111/1464-0597.00021
- van Eerde, W. (2003). Procrastination in academic settings and the Big Five model of personality: A meta-analysis. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 29–40). Washington, DC: American Psychological Association.
- Watson, J (2019). Why is Teen Identity Development Important?
<https://aspiroadventure.com/blog/why-is-teen-identity-development-important/>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187. doi:10.1037//0022-0663.95.1.179

Lisad

Lisa 1 Küsimustik

Küsimustik õpilastele (7 - 9 klass)

* Viitab kohustuslikule küsimusele

Mina olen *

Poiss

Tüdruk

Õpin *

7. klassis

8. klassis

9. klassis~~aaaa~~

1. Ma pean alati õppetöö tähtaegadest kinni *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

2. Mul on kombeks lükata edasi olulisi ülesandeid, mida mulle ei meeldi teha *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

3. Ma olen unustanud õpetaja poolt antud koduse ülesande *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

4. Olen kindel, et suudan koduseülesande lõpetada ka viimasel minutil *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

5. Tunnen, et olen igapäevaste ülesannetega üle koormatud *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

6. Mul on piisavalt enesekindlust, et lõpetada mistahes koolitöö. Oma pingutustega suudan saavutada tööde õigeaegse esitamise *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

7. Väldin raskete ülesannetega alustamist *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

8. Ma kahtlen oma võimetes pidevalt *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

9. Jätan kodused ülesanded viimasele minutile, kuna õpetaja antud tähtajad on liiga leebed *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

10. Ma kardan teha valed otsused *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

11. Otsin põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

12. Mul on palju erinevaid mõtteid peas ja seetõttu ei suuda ülesandele keskenduda *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

13. Mu mõtted on tihti hajevil *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

14. Mul on raskusi ühele ülesandele keskendumisega *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

15. Kui olen otsustanud edu saavutada, siis ma seda suudan *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

16. Mul on raske otsustada, millist ülesannet esimesena lahendada *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

17. Minu suurim probleem on see, et ma ei tea, kuidas alustada *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

18. Tähtaegadest kinni pidamine ajab mind närvi *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

19. Mul on ülesannete lahendamiseks rohkem energiat, kui jätan lahendamise viimasele minutile *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

20. Ma ei suuda tähtaegadest kinni pidada, sest ma ei ole oma tööga rahul *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

21. Ma ei taha õppida, kuna nii vanemad kui õpetajad sunnivad mind selleks *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

22. Ma tunnen, et tööde viimasele minutile jätmise tõttu saan halvemaid hindeid *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

23. Ma saan pidevalt häid hindeid *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

24. Ma puudun koolist, kuna ei ole jõudnud õppida *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

25. Mul oleksid paremad hinded, kui saaksin tuge ja abi õpetajalt *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

26. Mul oleksid paremad hinded, kui saaksin tuge ja abi vanematelt *

Alati

Sageli

Mõnikord

Harva

Mitte kunagi

27. Peale kooli ma õpin... *

1-2 tundi

2-3 tundi

3-4 tundi

4-5 tundi

28. Kasutan kodus nutiseadet (arvuti/telefon).... (vali 2 tähtsamat) *

Suhtlemiseks

Õppimiseks

Mängimiseks

Muusika kuulamiseks

Videote vaatamiseks (TikTok jne)

Muu:

Kohustuslik

29. Soovin peale põhikooli lõpetamist... *

Edasi õppida keskkoolis

Edasi õppida kutsekoolis

Edasi õppida täiskasvanute gümnaasiumis

Minna tööle

Puhata ja mitte midagi teha

30. Minu eesmärgid edaspidi on... (püüa seada 2-3 eesmärki) *

Teie vastus...

Lisa 2 Analüüs

1. Ma olen unustanud õpetaja poolt antud koduse ülesande

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	11,046	2	5,523	6,879	,001	20,629
Within Groups	177,433	221	,803			
Total	188,479	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	29,709	1	29,709	13,545	<,001	54,628
Within Groups	486,933	222	2,193			
Total	516,642	223				

2. Mul on kombeks lükata edasi olulisi ülesandeid, mida mulle ei meeldi teha

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	18,356	1	18,356	9,401	,002	10,780
Within Groups	433,485	222	1,953			
Total	451,841	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	6,876	2	3,438	4,768	,009	4,623
Within Groups	159,364	221	,721			
Total	166,241	223				

a. Bayes factor: Hyper

3. Minu suurim probleem on see, et ma ei tea, kuidas alustada

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	12,410	2	6,205	8,083	<,001	50,647
Within Groups	169,659	221	,768			
Total	182,069	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	30,645	1	30,645	15,159	<,001	104,598
Within Groups	448,788	222	2,022			
Total	479,432	223				

a. Bayes factor: Hyper

4. Olen kindel, et suudan koduse ülesande lõpetada ka viimasel minutil

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	22,331	1	22,331	11,949	<,001	28,967
Within Groups	414,897	222	1,869			
Total	437,228	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	8,402	2	4,201	6,260	,002	13,137
Within Groups	148,316	221	,671			
Total	156,718	223				

a. Bayes factor: Hyper

5. Jätan kodused ülesanded viimasele minutile, kuna õpetaja antud tähtajad on liiga lüües

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	8,451	2	4,225	5,034	,007	5,541
Within Groups	185,486	221	,839			
Total	193,937	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	21,484	1	21,484	9,477	,002	11,096
Within Groups	503,294	222	2,267			
Total	524,778	223				

a. Bayes factor: Hyper

6. Mul on raske otsustada, millist ülesannet esimesena lahendada

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	25,999	1	25,999	11,185	<,001	21,463
Within Groups	516,022	222	2,324			
Total	542,021	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	11,722	2	5,861	6,826	,001	19,830
Within Groups	189,773	221	,859			
Total	201,495	223				

a. Bayes factor: Hyper

7. Otsin põhjuseid ülesannete täitmise edasilükkamiseks

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	9,145	2	4,573	5,807	,003	9,504
Within Groups	174,006	221	,787			

Total	183,151	223				
-------	---------	-----	--	--	--	--

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	22,820	1	22,820	11,062	,001	20,459
Within Groups	457,943	222	2,063			
Total	480,763	223				

a. Bayes factor: Hyper

8. Mul on palju erinevaid mõtteid peas ja seetõttu ei suuda ülesandele keskenduda

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	16,225	1	16,225	8,829	,003	8,684
Within Groups	407,966	222	1,838			
Total	424,191	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	6,142	2	3,071	4,520	,012	3,915
Within Groups	150,154	221	,679			
Total	156,296	223				

a. Bayes factor: Hyper

9. Tähtaegadest kinni pidamine ajab mind närvi

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	35,928	1	35,928	16,811	<,001	204,358
Within Groups	472,316	221	2,137			
Total	508,244	222				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	13,978	2	6,989	9,029	<,001	104,012
Within Groups	170,293	220	,774			
Total	184,271	222				

a. Bayes factor: Hyper

10. Väldin raskete ülesannetega alustamist

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	6,072	2	3,036	4,327	,014	3,445
Within Groups	155,066	221	,702			
Total	161,138	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	15,303	1	15,303	8,134	,005	6,698
Within Groups	417,649	222	1,881			
Total	432,952	223				

a. Bayes factor: Hyper

11. Ma kardan teha valed otsused

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	18,022	1	18,022	10,391	,001	15,763
Within Groups	385,038	222	1,734			
Total	403,060	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
---------------	----------------	----	-------------	---	------	---------------------------

Between Groups	7,147	2	3,573	5,738	,004	9,048
Within Groups	137,627	221	,623			
Total	144,773	223				

a. Bayes factor: Hyper

12. Ma kahtlen oma võimetes pidevalt

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	23,099	1	23,099	12,287	<,001	33,104
Within Groups	417,365	222	1,880			
Total	440,465	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	9,079	2	4,540	6,462	,002	15,203
Within Groups	155,267	221	,703			
Total	164,347	223				

13. Ma tunnen. et tööde viimasele minutile jätmise tõttu saan halvemaid hindeid

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	24,923	1	24,923	11,742	<,001	26,697
Within Groups	471,223	222	2,123			
Total	496,146	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	10,267	2	5,133	6,568	,002	16,424
Within Groups	172,732	221	,782			
Total	182,999	223				

a. Bayes factor: Hyper

14. Tunnen. et olen igapäevaste ülesannetega ülekoormatud

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	9,770	2	4,885	7,214	<,001	26,414
Within Groups	149,653	221	,677			
Total	159,423	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	23,811	1	23,811	13,385	<,001	51,250
Within Groups	394,906	222	1,779			
Total	418,716	223				

a. Bayes factor: Hyper

15. Ma ei taha õppida, kuna nii vanemad kui õpetajad sunnivad mind selleks

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	10,761	2	5,381	6,590	,002	16,696
Within Groups	180,433	221	,816			
Total	191,195	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	27,949	1	27,949	12,607	<,001	37,586
Within Groups	492,163	222	2,217			
Total	520,112	223				

a. Bayes factor: Hyper

16. Ma saan pidevalt häid hindeid

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
---------------	----------------	----	-------------	---	------	---------------------------

Between Groups	6,721	2	3,361	5,143	,007	5,972
Within Groups	144,407	221	,653			
Total	151,129	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	16,595	1	16,595	9,212	,003	10,034
Within Groups	399,928	222	1,801			
Total	416,523	223				

a. Bayes factor: Hyper

17. Mul oleksid paremad hinded, kui saaksin tuge ja abi õpetajalt

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	9,200	2	4,600	5,694	,004	8,771
Within Groups	178,547	221	,808			
Total	187,747	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	18,182	1	18,182	8,254	,004	7,004
Within Groups	488,995	222	2,203			
Total	507,177	223				

a. Bayes factor: Hyper

18. Mul oleksid paremad hinded, kui saaksin tuge ja abi vanematelt

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	22,442	1	22,442	10,152	,002	14,371
Within Groups	490,782	222	2,211			
Total	513,224	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	10,453	2	5,227	6,338	,002	13,897
Within Groups	182,257	221	,825			
Total	192,711	223				

a. Bayes factor: Hyper

19. Mul on piisavalt enesekindlust, et lõpetada mistahes koolitöö. Oma pingutustega suudan saavutada tööde õigeaegse esitamise

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	21,739	1	21,739	14,019	<,001	66,058
Within Groups	344,261	222	1,551			
Total	366,000	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	8,914	2	4,457	7,866	<,001	43,001
Within Groups	125,222	221	,567			
Total	134,136	223				

a. Bayes factor: Hyper

20. Mu mõtted on tihti hajevil

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	6,607	2	3,304	4,712	,010	4,453
Within Groups	154,931	221	,701			
Total	161,538	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	16,363	1	16,363	8,517	,004	7,724

Within Groups	426,521	222	1,921			
Total	442,884	223				

a. Bayes factor: Hyper

21. Mul on raskusi ühele ülesandele keskendumisega

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	17,945	1	17,945	8,728	,003	8,360
Within Groups	456,437	222	2,056			
Total	474,382	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	7,155	2	3,578	4,791	,009	4,695
Within Groups	165,044	221	,747			
Total	172,200	223				

a. Bayes factor: Hyper

22. Ma pean alati õppetöö tähtaegadest kinni

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	15,052	1	15,052	11,073	,001	11,513
Within Groups	301,779	222	1,359			
Total	316,831	223				

a. Bayes factor: JZS

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	7,132	2	3,566	6,998	,001	22,521
Within Groups	112,605	221	,510			
Total	119,737	223				

a. Bayes factor: Hyper

23. Kui olen otsustanud edu saavutada, siis ma seda suudan**ANOVA**

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	11,189	2	5,594	9,381	<,001	136,400
Within Groups	131,193	220	,596			
Total	142,382	222				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	26,483	1	26,483	16,484	<,001	178,872
Within Groups	355,068	221	1,607			
Total	381,552	222				

a. Bayes factor: Hyper

24. Mul on ülesannete lahendamiseks rohkem energiat, kui jätan lahendamise viimasele minutile**ANOVA**

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	13,849	2	6,925	8,249	<,001	57,433
Within Groups	185,525	221	,839			
Total	199,375	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	34,500	1	34,500	15,443	<,001	117,332
Within Groups	495,963	222	2,234			
Total	530,462	223				

a. Bayes factor: Hyper

25. Ma puudun koolist, kuna ei ole jõudnud õppida**ANOVA**

7 klass, 8 klass, 9 klass	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	31,654	1	31,654	11,109	,001	20,836
Within Groups	632,548	222	2,849			
Total	664,202	223				

a. Bayes factor: Hyper

ANOVA

poiss, tüdruk	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Bayes Factor ^a
Between Groups	12,351	2	6,176	5,860	,003	9,868
Within Groups	232,892	221	1,054			
Total	245,244	223				

a. Bayes factor: Hyper

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ade Sepp ,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose **„Prokrastineeriva käitumise põhjused, soolised ja vanuselised erinevused kolmandas kooliastmes Saaremaa valla koolide näitel“** , mille juhendaja on PhD Mart Soobik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, 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.

Ade Sepp

14.05.2023