

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Triin Spitz

**VABAS VORMIS ISIKSUSE KIRJELDUSTE SEOSSED ISIKSUSE TESTI
JA AKADEEMILISE TESTI TULEMUSTE NING AKADEEMILISTE
EESMÄRKIDEGA**

Magistritöö

Juhendaja: Kenn Konstabel (PhD)

Tartu 2023

VABAS VORMIS ISIKSUSE KIRJELDUSTE SEOS ISIKSUSE TESTI JA AKADEEMILISE TESTI TULEMUSTE NING AKADEEMILISTE EESMÄRKIDEGA

Kokkuvõte

Mõned uuringud on näidanud, et isiksuse vabad enesekirjeldused ja isiksusetestide tulemused korreleeruvad märkimisväärselt; samuti on omavahel seotud isiksuseomadused ja akadeemiline toimetulek. Samas on sarnaseid uurimusi vähe, mis õigustab käesoleva uurimuse läbiviimist. Käesoleva uuringu eesmärk on süstemaatiliselt kirjeldada ja mõista vabade enesekirjelduste seoseid viie faktori mudelil põhineva standardiseeritud isiksusetesti tulemustega. Selleks tuginetakse andmetele, mis on saadud Suure Viisiku küsimustiku lühiversiooni (XS5) ja akadeemilise testi lühiversiooniga ning spontaanselt nimetatud (vabadest) isiksuseomaduste kirjeldustest. Andmeid analüüsiti kontentanalüüsi meetodil ning dispersioonanalüüsi (ANOVA) abil. Mõjusid hinnati valimis, kuhu kuulus 309 Tartu Ülikooli üliõpilast, kes osalesid kursusel "Isiksus ja individuaalsed erinevused". Vabad enesekirjeldused ja isiksusetesti tulemused olid omavahel positiivses korrelatsioonis ning kõik seosed olid statistiliselt olulised, mis viitab sellele, et spontaanselt nimetatud omadused ja standardiseeritud testiga mõõdetud omadused mõõdavad sama konstrukti. Samas olid seosed väga väikesed kuni mõõdukad (vahemikus 0,17-0,44). Arutelu osas on tehtud mõned ettepanekud, kuidas mõtestada ja kasutada teadmisi isiksuseomaduste ja akadeemilise toimetuleku kohta praktikas ning milliste täiendavate isiksuses avalduvate konstruktidega peaks arvestama tulevastes uuringutes.

Märksõnad: isiksuseomadused, vabad enesekirjeldused, akadeemiline toimetulek, akadeemilised eesmärgid

RELATIONS OF FREE-RESPONSE PERSONALITY DESCRIPTIONS WITH PERSONALITY TEST AND ACADEMIC TEST SCORES AND ACADEMIC GOALS

Abstract

Several studies have shown that personality free-response descriptions (self-ratings) and personality test results correlate significantly. Personality traits and academic coping are also interrelated. However, there are few similar studies, which justifies the conduct of this study. The purpose of this study is to systematically describe and understand this dynamic based on the data obtained via the short version (XS5) of the Big Five Questionnaire and the short version of the academic test, as well as spontaneously named (free) descriptions of personality traits. The data were analysed using content analysis and variance analysis (ANOVA). The effects were assessed in a sample of 309 students from the University of Tartu who participated in the course “Personality and Individual Differences”. Self-ratings and personality test results were positively correlated with each other, and all relationships were statistically significant, suggesting that spontaneously named characteristics and those measured by a standardized test measure the same construct. However, the relationships were very small to moderate (between .17 and .44). In the discussion section, some suggestions have been made on how to conceptualize and use knowledge about personality traits and academic coping in practice, and what additional personality constructs should be considered in future studies.

Keywords: personality traits, personality self-ratings, academic performance, academic goals

Vabas vormis isiksuse kirjelduste seosed isiksuse testi ja akadeemilise testi tulemuste ning akadeemiliste eesmärkidega

Isiksuseomadused on kogum erinevaid käitumis-, tundmis- ja mõtlemisviise, mille poolest inimesed üksteisest erinevad (Mõttus, 2011). Need on isiksuseomaduste baastendentsid. Baastendentsid on muutumatud ning ühtlasi välistele mõjutajatele resistentsed – need arenevad välja tänu seesmisele, geneetiliselt juhitud programmile. Seda kinnitab näiteks fakt, et isiksuseomaduste struktuuri koostised on erinevates kultuurides ja vanuseklassides sarnased. Baastendentse ei muuda ka välised, ehk keskkonnategurid. Viimased mõjutavad küll isiksuseomaduste arengut ja avaldumist (McCrae jt, 1988; Costa & McCrae, 1992; Mõttus, 2017).

Mõttuse (2017) kohaselt keskkonnategurid küll mõjutavad isiksuse arengut, kuid pigem kohanemisprotsesside kui baastendentside tasandil. Sellegi poolest on oluline olla teadlik isiksuseomaduste baastendentsidest.

Leidub mõningaid uuringuid, mille käigus on leitud, et enda isiksuseomaduste teadvustamine on kasulik, kuna see aitab leida kõige tõhusamat toimetulekumehhanismi stressi vähendamiseks meditatsiooniõpingute ajal (Mohamed, Aa, Sim & Wmz, 2019).

Samuti võimaldavad intervjuu vastustena kirjeldatud ja algoritmi abil tuvastatud isiksuseomadused minimeerida intervjuueerija subjektiivset hinnangut ja eelarvamusi kandidaatide valikul (Jayaratne & Jayatilleke, 2020).

Kuivõrd inimestel kujuneb mina-pilt võrdluses teistega (Cinoğlu & Arıkan, 2012; Lederer, 2006) ja vastavalt sellele, millised on teiste inimeste reaktsioonid nende käitumisele, ei pruugi isiksuse test anda kõige tõesemat pilti isiksusest, sest lihtne on vastata mõnele väitele jaatavalt, isegi kui see omadus tegelikult ei esine. Enda spontaanne iseloomustamine annab tõenäoliselt tõesema pildi indiviidist. Enda ja teiste antud hinnangute vahelist kooskõla on uurinud näiteks Borkenau ja kolleegid (2003).

Isiksuseomadused

Kuigi uuema aja teadus püüab tõestada, et isiksus võib muutuda, on leitud tõestust, et oma põhiolemuselt jääb see samaks (Mõttus, 2017). Isiksuse hindamisel tuginetakse peamiselt laialt tunnustatud viie faktori mudelile (*Five Factor Model, FFM*, Suur Viisik), mis kirjeldab isiksust viie dimensiooni abil (McCrae & Costa, 1988). *FFM*'i kasulikkust isiksuse uurimisel on tõestatud ka isiksuse patoloogiate avastamisel (Costa & Widiger, 2002). *FFM*'i viis faktorit on neurootilisus (N), ekstravertsus (E), avatus kogemusele (O), sotsiaalsus (A)

ning meelekindlus (C) (Golderg, 1992; Gurven, von Rueden, Massenkoff, Kaplan & Lero Vie, 2013; John & Srivastava, 1999).

Neurootilisus peegeldab seda, kuidas ja kui palju inimesed kogevad negatiivseid emotsioone. Neurootilisuse vastand on emotsionaalne stabiilsus, rahulolu ja tugev „mina”.

Ekstravertsus on introvertsuse vastand. Kõrge ekstravertsusega inimesed on aktiivsed ja saavad sotsiaalsetes olukordades hästi hakkama. Avatus kogemusele kirjeldab, kui võrd inimene on huvitatud uute asjade õppimisest ja kogemuste saamisest (Huber, 2020).

Allik, Laidra, Realo ja Pullmann (2004) on avatust kogemustele kirjeldanud kui inimese huvi enda ja teiste ning maailma vastu, mis seostub ka valmidusega võtta kergesti omaks uusi ideid ja ebatraditsioonilisi väärtusi. Sotsiaalsuse dimensioon kirjeldab inimeste vahelisi suhteid, mida iseloomustavad sõbralikkus ja abivalmidus (Allik jt, 2004). Meelekindlus hõlmab endas organiseeritust, hoolsust ja sihipärasust, järje- ja tahtekindlust ning usaldusväärsust.

Isiksuse vabad enesekirjeldused

Vabade enesekirjelduste ja isiksuse küsimustiku tulemuste vahelisi seoseid on peamiselt uuritud 1970-ndatel ja 1980-ndatel.

Van Den Broucke, Böhrer ja De Soete (1985) on vabade enesekirjelduste eelisenä isiksuse küsimustike ees välja toonud asjaolu, et juhend kirjeldada ennast vabas vormis on lihtsamini mõistetav kui testi täitmise instruksioon.

Hiljem leidis Van Den Broucke kolleegidega (Van Den Broucke, De Soete & Böhrer, 1989), et vabad enesekirjeldused ennustavad kõige paremini vahetusüliõpilaste akadeemilist toimetulekut teises kultuuriruumis. Halverson jt (2003) leidsid, et lastevanemate poolt antud vabad kirjeldused oma laste kohta korreleerusid tugevalt isiksusetesti tulemustega.

Enesekohaste uskumuste ja enesekontseptsiooni uurimiseks on alates 1950. aastatest kasutatud kahekümne väite testi (*TST*; Kuhn & McPartland, 1954). Peamiselt on instrumenti kasutatud selleks, et uurida kultuuriliste erinevuste mõju isiksusele (Bochner, 1994; Dhawan, Roseman, Naidu, Thapa & Rettek, 1995; Ma & Schoeneman, 1997; Rhee, Uleman, Lee & Roman, 1995; Verkuyten & Kwa, 1996; Watkins & Gerong, 1999). Selles küsimustikus vastavad osalejad 20 korda küsimusele "Kes ma olen?". Vastuste puhul on McPartland, Cummingi ja Garretson (1961) oma kontseptuaalses raamistikus eristanud nelja vastuste kategooriat: A - mina füüsilised omadused, B - sotsiaalsed rollid, staatus ja rühma kuulumine, C - käitumine, emotsioonid ja tunnetus ja D - ebamäärased ja mitteeristavad väited (Lam, Chan, Marcet, Wong, Wong & Wong, 2014). On välja pakutud (Pervin, 1975), et iga inimese

isiksust võiks mõista harjumuspäraste reaktsioonide, tunnete ja käitumise järgi mingis kindlas situatsioonis. Barrick, Mount ja Judge (2001) on metanalüüsides leidnud, et tööturul toimetulekul ja ülikoolis õppimisel mängivad olulist rolli eelkõige meelekindlus ja mõningaste mööndustega ka madal neurootilisus, mis võimaldavad ennustada inimeste harjumuspäraseid reaktsioone.

Kuivõrd iga inimese arusaam endast kujuneb interaktsioonis teiste inimeste ja keskkonnaga, peegeldavad vabad enesekirjeldused vastaja enesehinnangut ja mina-pilti (Markus, 1983; Markus, 1977), mistõttu võib eeldada, et kui keegi mainib mingit enda omadust spontaanselt, on see talle oluline. Seevastu standardiseeritud testis võib küsimusele, kas kellelgi on mõni isiksuseomadus, vastata jaatavalt, samas seda aspekti väga oluliseks pidamata. Objektiivselt mõõdetavaid valiidsuskriteeriume, nt käitumise nimetamise sagedust ja selle avaldumist igapäevaelus, ei saa kunagi pidada üksüheselt samaväärseks ühegi isiksuseomadusega, mistõttu ei saa ideaalset vastavust tunnuse skaala ja kriteeriumi vahel oodata isegi täiusliku mõõtmistäpsuse juures (Konstabel, Aavik & Allik, 2006).

Akadeemilised ja mittekognitiivsed oskused

Inimestel on kahte liiki tunnetuslikke oskusi: akadeemilised (kognitiivsed) ja mittekognitiivsed. Esimeste hulka kuuluvad nt funktsionaalne lugemisoskus, matemaatiline kirjaoskus, oskus probleeme loovalt lahendada ning ruumiline ja loogiline mõtlemine, mida saab mõõta erinevate testidega. Mittekognitiivseid oskusi seevastu võiks nimetada pigem üldisteks seadumusteks, mis hõlmavad isiksuseomadusi, sh järjekindlust, ettevõtlikkust, enesekontrolli, enesetõhusust ning sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi (Valk, 2017).

Testidega mõõdetava intelligentsuse puhul saab eristada kristalliseerunud (elu jooksul omandatud teadmisi) ja voolavat (võimet luua seoseid ja mõelda paindlikult) intelligentsust (Sternberg, 2008). Üldine vaimne võimekus (generaliseerunud, g) (Spearman, 1904) ennustab nii õppimisvõimet kui ka toimetulekut õpitud erialal paremini kui ükski teine omadus, isiksuse joon või isegi töökogemus (Schmidt & Hunter, 2004)

Kognitiivsed ja mittekognitiivsed oskused saab kokku võtta vaimse võimekuse nimetaja alla, mis avaldub ühelt poolt oskuses täita teste, aga ka olukordades, mis nõuavad kohanemist keskkonnaga, eri nähtuste ja protsesside mõistmist ning kiirete otsuste langetamist (Gottfredson, 1997).

Isiksuseomadused ja vaimne võimekus akadeemilise toimetuleku kontekstis

Isiksuseomadused ja vaimsed võimed on osaliselt omavahel seotud. Sarnase isiksuseomaduste struktuuriga inimestel võib olla erinev vaimne võimekus (Möttus jt, 2007). Teadmine inimese isiksuseomadustest võimaldab mõnel määral ennustada seda osa vaimsest võimekusest, mida ei saa mõõta akadeemilise testiga (Möttus, 2011). Adekvaatse enesekohase isiksuseomaduste testi täitmiseks ja enda isiksuseomaduste kirjeldamiseks on siiski vaja teatud määral vaimset võimekust ja enesest teadlikuks olemist (Allik jt, 2004).

Eesti valimil tehtud uuringu tulemused on näidanud statistiliselt olulist seost avatuse, meelekindluse ja koostöövalmiduse (sotsiaalsuse) ning akadeemilise toimetuleku vahel (Laidra, Pullmann & Allik, 2007).

O'Connor'i ja Paunonen'i (2007) uuringutulemuste kohaselt oli samuti meelekindlus statistiliselt oluliselt ja tugevalt seotud akadeemilise toimetulekuga, avatus kogemustele oli mõnevõrra seotud akadeemiliste saavutustega ning ekstraversus korreleerus negatiivselt akadeemiliste saavutustega, kusjuures tendents ei olnud järjepidev. Isiksuseomaduste faktorite alaskaalad (N1-C5) olid akadeemiliste saavutustega tugevamalt seotud kui isiksuseomaduste üldised faktorid (N, E, O, A, C) (O'Connor jt, 2007). Metanalüüsides on leitud vastuolulisi seoseid akadeemilise toimetuleku ja avatuse (Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007) ning sotsiaalsuse (McAbee & Oswald, 2013) vahel: seosed osutunud väga väikesed kuni tugevad. Poropat (2009, 2014) on samuti leidnud seoseid just akadeemilise toimetuleku ja sotsiaalsuse, meelekindluse ja avatuse vahel.

Meelekindlus akadeemilises kontekstis avaldub hoolsuses ja eesmärkidest kinni pidamises (Bidjerano & Dai, 2007) ning soovis hästi õppida (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005), mis omakorda väljendub paremates keskmistes hinnetes ja eesmärgipärasuses (Gray & Watson, 2002) ja mida iseloomustab kõrge saavutusmotivatsioon (Silm, Must & Täht, 2019). Avatus kogemustele väljendub intellektuaalsuses ja uudishimus, mis on vajalikud omadused koolis, sh kõrgkoolis, toimetulekuks (McAbee & Oswald, 2013). Sotsiaalsus väljendub üliõpilaste osavõtus grupitöodes ja seminarides (Farsides & Woodfield, 2003) ning suhtlemises õppejõududega probleemide ennetamiseks (Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 2001).

Kuusinen ja Leskinen (1988), Pullmann (2005) ja Juurik (2013) on välja toonud, et õpilaste üldine vaimne võimekus lubab ennustada nende akadeemilist edukust ja rõhutanud, et hinded ennustavad kõige paremini edasist akadeemilist toimetulekut. Borkenau jt (2005) rõhutavad, et eelkõige kõrgematel ametikohtadel mängib lisaks sobivatele isiksuseomadustele

olulist rolli intelligentsus. Lisaks toetavad saavutusi tööl ja koolis sobivad isiksuseomadused, mis kaitsevad ka läbipõlemise eest (Sisolefsky, Rana & Herzberg, 2017).

Eesmärkide seadmine akadeemilises kontekstis

Psühholoogias on eesmärkide seadmist peetud oluliseks vahendiks enesemotivatsiooni tõstmisel ja enesejuhtimisel - nii isiklikul kui ka professionaalsel tasandil. Eesmärgid annavad tegevustele tähenduse ja võimaldavad saavutada midagi kõrgemat. Eesmärkide seadmine on seotud kõrgema motivatsiooni, enesekindluse, enesehinnangu ja autonoomiaga (Locke & Latham, 2006). Uuringutes on leitud tugev seos eesmärkide seadmise ja edu vahel (Matthews, 2015).

Stewart, Can ja Biesanz (2022) on leidnud, et lühike kirjeldus sellest, mida inimene tavaliselt iga päev püüab saavutada, annab aimu inimese isiksusest. Lisaks võib isiksuse tajumise täpsus ületada kahte erinevat isiksuse valdkonda, mida on suures osas taksonoomitud ja uuritud eraldi. Tulemused tõendavad, et isiklikud eesmärgid sisaldavad isiksuseomadustega seotud teavet. Mitme eesmärgi nimetamine annab täpsema pildi inimese isiksusest kui ainult ühe eesmärgi nimetamine (Dunlop, McCoy & Staben, 2017).

Ka Bipp ja Kleingeld (2011) ning Klein ja Lee (2006) on leidnud seoseid teatud isiksuseomaduste ja eesmärkide seadmiste vahel. Sealjuures toetavad nii meelekindlus, avatus kogemusele kui ekstraversus eesmärkide poole püüdlemist, mis on pelgast eesmärkide seadmisest olulisemgi. Kuigi tulemused pärinevad töötamise kontekstist, saab neid eeldatavasti üle kanda ka ülikoolis õppimisele, kuivõrd seda võib pidada ettevalmistuseks tööturule sisenemisel.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Toimetulekut oma ülesannetega, antud juhul ülikoolis õppimist, mõjutavad isiksuseomadused. Teooria (Bipp jt, 2011; Klein jt, 2006; Dunlop jt 2017; Stewart jt, 2022) põhjal saab öelda, et kui eesmärgid, mis inimene on endale seadnud, on omakorda seotud isiksuseomaduste ja akadeemilise testi tulemustega, on suurem tõenäosus tulla akadeemiliselt paremini toime. Kas sama ilmneb ka spetsiifilise valimi puhul, püütakse käesoleva töö käigus välja selgitada.

Nii otsitakse töö käigus vastuseid kolmele küsimusele:

1. Millised erinevused esinevad isiksuse vabade enesekirjelduste ja isiksuse testi (XS5) tulemuste gruppide vahel?
 2. Millised seosed esinevad isiksuseomaduste ja akadeemiliste eesmärkide püstitamise vahel?
- ning

3. Kuidas seostuvad isiksuse vabad enesekirjeldused ja akadeemiliste eesmärkide püstitamine akadeemilise testi tulemustega?

Kuivõrd viimane isiksuseomaduste, vaimse võimekuse ja akadeemilise toimetuleku vaheliste seoste uuring jääb kümne aasta tagusesse aega, mistõttu on põhjendatud teha uute andmetega uued analüüsid ning taastada uurimise järjepidevus. Pealegi on erinevates uurimustes kasutatud ka erinevaid testikomplekte, mistõttu pole need täiesti üksüheselt võrreldavad.

Käesoleva töö autori panus on teooriaga tutvumine, sobivate uurimisküsimuste koostamine, sobivate meetodite valik andmeanalüüsiks, andmete analüüsiks ettevalmistamine, kontentanalüüsi läbi viimine, sobivate ekspertide leidmine, erinevate osapooltega suhtlemine, statistiliste analüüside teostamine, tulemuste raporteerimine ja interpreteerimine, järelduste tegemine ning töö kirjutamine.

Meetod

Käesoleva töö autor sai empiirilised andmed Kenn Konstabelilt, kes oli aine „Isiksus ja individuaalsed erinevused” vastutav õppejõud. Andmeid olid kogutud vastava aine raames aastal 2021. Selle raames oli õppetöö käigus kõigile aines osalejatele kohustuslik täita testikomplekt, mis koosnes kaheksast erinevast testist. Teste on kirjeldatud allpool. Osalejad said pärast igat testi vahetut tagasisidet. Vastajatelt küsiti nõusolekut tulemuste kasutamiseks teadustöös. Nende vastajate andmed, kes nõusolekut ei andnud, kustutati pärast kursuse lõppu, ülejäänud andmeid kasutati pseudonüümitud kujul.

Testikomplekt koosnes kahest plokist; esimene mõõtis akadeemilist võimekust ja teine isiksuseomadusi. Esimene plokk sisaldas kokku kolme testi. Teine plokk sisaldas kokku viit testi.

Esimene plokk sisaldas õpiootuste küsimustikku, kriitilise mõtlemise ja otsustusülesandeid ning akadeemilise testi lühiversiooni. Õpiootuste küsimustiku ning kriitilise mõtlemise ja otsustusülesannete täitmiseks oli aega 5-10 minutit. Akadeemilise testi lühiversiooni täitmiseks oli arvestatud 20-40 minutit. Teine plokk sisaldas isiksuse küsimustikku, mis omakorda koosnes omadussõnadest ning Suure Viisiku isiksusetesti lühiversioonist (XS5), mille täitmiseks oli aega 10-15 minutit. Osalejad jagati kahte gruppi sünniaasta alusel ning paluti täita mõlemad testid erinevas järjekorras.

Töö autoril olid magistritöö analüüside teostamiseks kasutada pseudonüümitud andmed, mis ei võimalda seostada vastuseid konkreetsete vastajatega. Algandmeid säilitati vastutava uurija parooliga kaitstud arvutis psühholoogia instituudis kahes erinevas failis. Sellega tagati, et andmeid ei oleks võimalik võõral inimesel seostada konkreetse isikuga, kui ta peaks ühele failile mingil põhjusel ligi pääsema. Demograafilistest andmetest küsiti osalejate vanust ja sugu. Kuivõrd andmeid koguti õppetöö raames, ei taotletud eetikakomitee luba.

Käesoleva töö tarbeks olid kasutada isiksusetesti ja vabade enesekirjelduste tulemused, akadeemilise testi tulemused ning vabas vormis nimetatud eesmärgid.

Valim

Valim ($N=309$) koosnes Tartu Ülikooli tudengitest, kes osalesid aastal 2021 aines „Isiksus ja individuaalsed erinevused”. Valimisse kuulusid nii psühholoogiat pea- või kõrvalerialana õppivad üliõpilased kui teiste erialade üliõpilased, kes läbisid ainet valik- või vabaainena. Valimis olid esindatud nii mehed kui naised (vastavalt 56 ja 249, neli osalejat jättis soo nimetamata) vanuses 19-58 ($M=27,50$; $SD=9,98$; $N=309$; $min=19$; $max=58$).

Seega oli vastanutest naisi 81%, mehi 18% ja 1% vastanutest jättis soo märkimata.

Vanuselisel jaotus valim järgmiselt: 67% vastanutest olid vanuses 19-29, 13% vanuses 30-39, 13% vanuses 40-49 ning 5% vanuses 50-58. Kaks protsenti vastanutest jättis vanuse märkimata.

Mõõtmisvahendid

Andmete kogumiseks kasutatud testipakett koosnes Suure Viisiku isiksusetesti lühiversioonist (XS5) ja vabadest enesekirjeldustest. Testipakett ja selles sisalduvad küsimustikud on koostatud Kenn Konstabeli poolt õppetöö raames. Sarnase testikomplekti töötasid välja ka Sarges jt (2008), leides, et lisaks isiksusetesti tulemustele peaks isiksuseomaduste uurimisel arvesse võtma vabad enesekirjeldused.

Käesolevas uuringus on lisaks mainitud isiksusetestile kasutatud akadeemilise testi lühiversiooni ning vabas vormis nimetatud eesmärke.

Suure Viisiku isiksusetesti lühiversioon (XS5)

Mõttus jt (2006) on soovitanud kasutada EPIP-NEO küsimustikku isiksuseomaduste hindamiseks, kuna see on varasemalt laialt kasutusel olnud NEO-PI-R (Kallasmaa, Allik, Realo & McCrae, 2000) küsimustikust psühhomeetriliste näitajate poolest paremaks osutunud.

Hiljem on Konstabel, Lönnqvist, Walkowitz, Konstabel ja Verkasalo (2012) omakorda välja töötanud lühema isiksuseküsimustiku. See (Suure Viisiku isiksusetesti lühiversioon, XS5) koosneb 30 väitest, mis mõõdavad viit suuremat isiksuseomaduste kategooriat (N – neurootilisus, E – ekstravertsus, O – avatus kogemusele, A – sotsiaalsus, C – meelekindlus). Iga kategooria kohta esitatakse kuus väidet, millest kolm väidet on positiivsed ja kolm negatiivsed.

Uuringus osalejad hindasid enda isiksust 7-pallisel Likerti skaalal vahemikus -3 kuni 3, kus -3 tähendas „ei kehti üldse”, 0 tähendas „neutraalne” ning 3 „kehtib täielikult”. N puhul olid minimaalne ja maksimaalne skoor vastavalt -1,00 ja 0,89; E puhul -0,89 ja 1,00; O puhul -0,67 ja 1,00; A puhul -0,56 ja 0,94 ning C puhul -0,94 ja 1,00.

Järgnevalt on toodud iga isiksuseomaduse kohta üks positiivne ja üks negatiivne väide. Sulgudes on märgitud alaskaala tähis, tärn tähendab pööratud väidet (N – neurootilisus, E – ekstravertsus, O – avatus kogemusele, A – sotsiaalsus, C – meelekindlus).

- Olen sageli närvis, hirmul ja ärevil ning muretsen, et midagi võib valesti minna. (N1)

- Tunnen end teiste inimeste seas mugavalt; enamasti mind ei häiri kiusamine või piinlikud olukorrad. (N4*)
- Mulle meeldivad inimesed; olen võõrastega suheldes sõbralik ja avatud. (E1)
- Ma ei otsi põnevust ega seiklusi. Mulle ei meeldi riskida. (E5*)
- Hindan väga kauneid kunste ja ilu. Tunnen suurt huvi muusika, luule ja kunsti vastu. (O2)
- Mul on üsna traditsioonilised väärtused; Mind peetakse mõnevõrra kitsarinnaliseks, mis puutub teiste kultuuride ja teiste inimrühmade väärtustesse. (O6*)
- Ma ei taha olla tähelepanu keskpunktis. Mulle ei meeldi rääkida endast ega oma saavutustest. (A5)
- Olen kangekaelne inimene, kes satub sageli vaidlustesse; väljendan avalikult oma viha või vastumeelsust kellegi vastu. (A4*)
- Ma tean kindlalt, mida ma tahan saavutada, ja ma töotan selle nimel kõvasti. (C4)
- Lükkan sageli raskeid või ebameeldivaid tegevusi edasi ja jätan asjad pooleli. Mul on raske end kokku võtta ja teha asju, mida ma pean tegema. (C5*)

Avatud küsimused

Avatud küsimused olid osa isiksuseküsimuste plokist. Osalejatel paluti nimetada 3-5 omadust, mida nad pidasid endale kõige iseloomulikumaks. Lisaks paluti neil nimetada eesmäärke, mida nad pidasid enda jaoks olulisteks ning mille saavutamiseks nad olid viimase seitsme päeva jooksul midagi teinud.

Akadeemilise võimekuse testi lühiversioon

Üks viis saada aimu inimese vaimsest võimekusest, on vaadata ülikooli sisseastumisel tehtud akadeemilise testi tulemusi. Testi on peetud heaks akadeemilise edukuse ennustajaks ülikoolis.

Täispikk akadeemiline test sisaldab 150 küsimust. Vastuseid skooritakse õige/vale-skaalal, kusjuures puuduvaid vastuseid loetakse valedeks. Test on standardiseeritud, tuginedes eelnevate aastate testitulemustele: seda hinnatakse skaalal 0-100 ($M = 50,00$; $SD = 15,00$). Tartu Ülikoolis sisseastumisel rakendatav akadeemiline test koosneb seitsmest alltestist, millega mõõdetakse 1. sõnavara, 2. andmete piisavust, 3. matemaatikaalaseid teadmisi ja oskusi, 4. ruumilist mõtlemisvõimet, 5. teksti mõistmist, 6. võõrkeele mõistmist ning 7. diagrammidelt, tabelitest ja kaartidelt vajaliku teabe leidmise oskust (Must, 2013).

Akadeemilise testi lühiversioon, mida kasutati käesoleva uurimuse raames, sisaldab küsimusi sõnavara, matemaatika ja ruumilise mõtlemise valdkonnast, iga valdkonna kohta 15 küsimust (kokku 45 küsimust) (Silm jt, 2019).

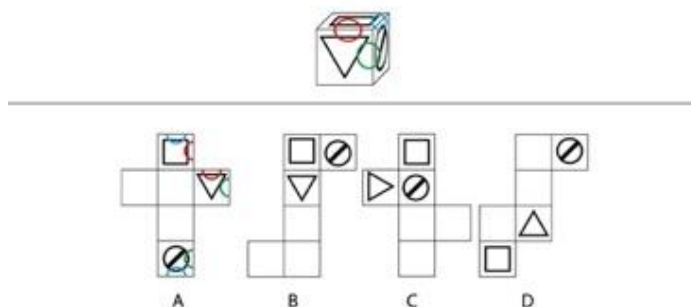
Sõnavara test mõõdab sõnavara rikkust. Pajupuu jt (2009) on leidnud, et sõnavara rikkus/ mitmekesisus ja aktiivse sõnavara suurus kuuluvad keeleoskuse mõõdikute hulka. Ruumiline mõtlemine sisaldab võimet vastu võtta optilisi stiimuleid, neid ajus töödelda, interpreteerida ja sellest tulenevalt ruumilisi objekte tajuda, luua ruumilistest objektidest mentaalseid representatsioone, nendega manipuleerida, kujutluses liikuda erinevatesse kohtadesse ning tajuda liigutuste järgnevust (Maresch, 2021). Küsimused on valitud varasematest täispikkadest akadeemilistest testidest juhuslikult, võttes arvesse küsimuse raskusastet ($\sim .50$) ja seost üldfaktoriga, eelistades ülesandeid, mille väidete ja kogusumma korrelatsioon (*Item Total Correlation, ITC*) oli kõrgem.

Siinkohal on toodud näiteid Juhan Tork'i (1939) koostatud testist, millel akadeemiline test põhineb. Ruumilise mõtlemise ülesande näidis pärineb mujalt (*Räumliches Vorstellungsvermögen Üben | Assessment-Training, 2023*):

Matemaatika: Mitu kümnesendist on kuus viiesendist?

Sõnavara: Kirjuta igale täppjoonele üks niisugune sõna, mis teeb lause täiesti arusaadavaks ja õigeks. 1. Õun on 2. Kalad ujuvad

Ruumiline mõtlemine: Milline lahti võetud kujund (A-D) moodustab kokku panduna ülemise täringu?



Andmeanalüüs

Isiksuse vabade enesekirjelduste ja nimetatud eesmärkide analüüsimiseks teostati kontentanalüüs. Meetodit on Stemler (2015) põhjalikult kirjeldanud mujal.

Iga sõna puhul hinnati, kui hästi see sobib iga faktoriga, s.o neurootilisusega (N), ekstravertsusega (E), avatusega kogemusele (O), sotsiaalsusega (A) või meelekindlusega (C)

(Gurven jt, 2013). Vastavalt sellele, kas omadus asus faktori ülemises või alumises otsas, anti selle kas kood „1” (ülemine ots) või „-1” (alumine ots). Kui tundus, et omadus pole faktoriga seotud, kodeeriti see vastavalt „0”. Näiteks omadus „rahulik” sai neurootilisuse skaalal koodi -1, kuna rahulikkus tähistab madalat neurootilisust. Omadus „uudishimulik” sai neurootilisuse skaalal koodi 0, kuna see ei iseloomusta neurootilisust ning omadus „ärev” koodi 1, kuna see iseloomustab neurootilisust tugevalt.

Kõiki vastuseid kodeeris kaks inimest – nii töö autor kui üks ekspert. Seejärel arvutati hindajate vaheline kooskõla Coheni kappa (κ). Coheni järgi tuleks kappa väärtusi tõlgendada järgmiselt: väärtused ≤ 0 näitavad, et kooskõla puudub; 0,01 kuni 0,20 tähendab, et kooskõla puudub või on minimaalne; 0,21 kuni 0,40 tähistab piisavat kooskõla; 0,41 kuni 0,60 tähistab head kooskõla; 0,61 kuni 0,80 tähistab tugevat kooskõla ning 0,81–1,00 tähistab peaaegu täielikku kooskõla (McHugh, 2012).

Nimetatud isiksuseomaduste kodeerimise tulemusena moodustus kolm gruppi, s.o vastavalt koodile grupp „-1”, grupp „0” ja grupp „1”. Iga nimetatud omadussõna sai ühe koodi. Dispersioonanalüüs (*ANOVA*) viidi läbi koodide koondskooridega, st liideti iga faktori koodid kokku. Isiksuse vabad kirjeldused korreleeriti isiksusetesti tulemustega, kasutades Spearmani astakorrelatsiooni.

Eesmärkide puhul kasutati dihhotoomset kodeerimist. Kõik nimetatud eesmärgid said koodi „1”, kui oli nimetatud õppimise või ülikooli lõpetamisega seotud eesmärk ja „0”, kui oli nimetatud muud või mitte selgelt sõnastatud eesmärki. Ka eesmäärke kodeeris kaks inimest – nii töö autor kui üks ekspert. Taas arvutati hindajate vaheline kooskõla Coheni κ .

Gruppide vaheliste võrdluste teostamiseks vabade isiksuse kirjelduste ja isiksusetesti skooride vahel viidi läbi dispersioonanalüüs. Selleks kontrolliti esmalt eelduste täitmist. Enamus vajalikke eeldusi, s.o homoskedastilisus ja mudeli jääkide normaaljaotus, olid täidetud. Isiksuse vabad enesekirjeldused ei järginud normaaljaotust. Kuivõrd aga on leitud (Glass, Peckham & Sanders, 1972; Harwell, Rubinstein, Hayes & Olds, 1992; Lix, Keselman & Keselman, 1996; Blanca, Alarcón, Arnau, Schmider, Ziegler, Danay, Beyer & Bühner, 2010; Bono & Bendayan, 2017), et analüüsimeetod on normaaljaotuse tingimuse mitte täitmise osas piisavalt robustne, otsustati siiski kasutada tavalist dispersioonanalüüsi.

Isiksuse vabade enesekirjelduste ja eesmärkide vaheliste seoste hindamiseks leiti Spearman'i astakorrelatsioonid. Akadeemilise testi tulemuste ja vabade isiksuse kirjelduste ning akadeemilise testi skoori ja eesmärkide võrdlemiseks teostati dispersioonanalüüs.

Samade seoste leidmiseks isiksusetesti (XS5) skooridega leiti Pearsoni korrelatsioonikordaja, kuna mõlemad olid pidevad tunnused.

Efekti suuruste interpreteerimisel lähtuti Coheni (2013) poolt pakutud vahemikest, nagu käitumisteadustes tavaks on. Seosed vahemikus ≤ 0 kuni 0,1 tähistavad puuduvat efekti, seosed vahemikus 0,2 kuni 0,4 väikest efekti, seosed vahemikus 0,5 kuni 0,7 keskmist ja seosed vahemikus 0,8 kuni 1,00 tähistavad suurt efekti. Analüüsid teostati statistikaprogrammiga *Jasp* (Versioon 0.17.1) (JASP Team, 2023).

Korrelatsioonide interpreteerimisel lähtuti Dancey' ja Reidy' (2007) soovitustest psühholoogidele, kus 0,00 tähistab puuduvat; 0,10 kuni 0,30 nõrka; 0,40 kuni 0,60 piisavat; 0,70 kuni 0,90 tugevat ja 1,00 täielikku seost.

Tulemused

Isiksuse vabad enesekirjeldused ja nende seos isiksusetesti skooridega

Kokku nimetati vabas vormis 1128 omadussõna ($M= 3,65$; $SD= 0,91$; $min= 3$; $max= 5$), millega teostati kontentanalüüs. Sõnad kodeeriti kahe hindaja poolt, kellest üks oli valdkonna tunnustatud ekspert. Hindajate vaheline kooskõla oli $\kappa = 0,88$, mida võib Coheni järgi nimetada peaaegu täielikuks kooskõlaks. Sõnade puhul, kus kodeerijate arvamused läksid lahku, kasutati töö autori kodeeringut.

Tabelis 1 on kokku võetud kontentanalüüsi tulemused. Üle 90% vastajatest kirjeldas ennast vähemalt ühe kõrget sotsiaalsust väljendava lausungiga. Samuti olid küllalt sagedased (üle poole vastajatest) neurootilisuse ja ekstravertsusega seotud kirjeldused. Avatust ja meelekindlust tõi esile umbes kolmandik vastajatest. Väga harva nimetati spontaanselt avatuse, sotsiaalsuse ja meelekindluse madalat poolust kirjeldavaid omadusi.

Tabel 1
Kontentanalüüsi tulemused

Omadus	Grupp	N (lausungid)	Vastajad (%) ¹	M (koodid)
N	-1	74	16.83	.24
	0	936	58.90	3.03
	1	118	24.27	.38
E	-1	34	8.41	.11
	0	958	58.57	3.10
	1	136	33.01	.44
O	-1	3	.32	.01
	0	1024	66.67	3.31
	1	101	33.01	.33
A	-1	9	.97	.03
	0	833	23.95	2.70
	1	286	75.08	.93
C	-1	9	1.29	.03
	0	1022	57.61	3.31
	1	97	41.10	.31

Märkus. N – neurootilisus; E – ekstravertsus; O – avatus kogemusele; A – sotsiaalsus; C – meelekindlus; grupid „-1“, „0“ ja „1“ moodustati omaduse mainimise järgi vabades enesekirjeldustes, nt gruppi „N -1“ kuulusid need vastajad, kes iseloomustasid end madalale neurootilisusele viitava omadussõnaga. M – keskmine vastava grupi lausungite arv vastaja kohta.

¹ Iga omaduse puhul on summa 100%, st vastaja kuulus nt "N -1" tulpa sõltumata nimetatud sõnade arvust. Iga nimetatud omadussõna sai ühe koodi.

Kontentanalüüsi käigus saadud tulemusi võrreldi isiksusetesti (XS5) tulemustega.

Tabelis 2 on kokku võetud gruppide kirjeldavad statistikud, gruppide võrdluse *post-hoc* testi tulemused, efekti suurused (Coheni *d*) ning kontentanalüüsi tulemuste ja isiksusetesti (XS5) tulemuste vahelised Spearmani astakkorrelatsioonikordaja ρ ja tulemuste statistiline olulisus.

Tabel 2

Seos isiksusetesti (XS5) skoori ja vabade enesekirjelduste gruppide vahel

Omadus	-1		0		1		<i>post-hoc</i> (Coheni <i>d</i>)			Spearmani ρ
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	-1 vs 0	-1 vs 1	0 vs 1	
N	-.24 (52)	.28	-.32 (182)	.39	-.01 (75)	.39	.12	-.54 **	-.59***	.22***
E	-.18 (26)	.41	.20 (181)	.35	.45 (102)	.31	-.79***	-1.47***	1.56***	.44***
O	-.03 (1)	.17	.47 (206)	.30	.58 (102)	.29	-2.61	-3.24**	-.69 **	.23***
A	.52 (3)	.21	.37 (74)	.28	.48 (232)	.23	-.13	-.40	-.27**	.17***
C	-.14 (4)	.40	.24 (178)	.34	.41 (127)	.31	-.87	-1.26**	-.16***	.27***

Märkus. N – neurootilisus; E – ekstravertsus; O – avatus kogemusele; A – sotsiaalsus; C – meelekindlus; grupid „-1”, „0” ja „1” moodustati omaduse mainimise järgi vabades enesekirjeldustes, nt gruppi „-1” kuuluvad need vastaja, kes iseloomustasid ennast madalale neurootilisusele viitava omadussõnaga. Kasutatud *post-hoc* test oli Bonferroni, märgitud on Coheni *d* ning statistiline olulisus.

** $p < .01$ *** $p < .001$

Dispersioonanalüüsil, kus isiksusetesti (XS5) tulemus oli sõltuv ja vabade enesekirjelduste tulemus sõltumatu muutuja, ilmneseid statistiliselt olulised erinevused gruppide vahel kümnel juhul. Üliõpilased, kes iseloomustasid ennast omaduste kõrgele tasemele viitavate sõnadega, said ka isiksusetestis vastaval skaalal üldiselt kõrgemad skoorid kui üliõpilased, kes vastavale omadusele viitavaid sõnu ei kasutanud või iseloomustasid ennast omaduste madalale tasemele viitavate sõnadega. Astakkorrelatsioonid isiksusetesti (XS5) ja vabade enesekirjelduste vahel olid kõik statistiliselt olulised. Kõige tugevam korrelatsioon esines ekstravertsuse puhul (E) ($\rho = 0,44$; $p = 0,001$), millele järgnesid meelekindlus (C) ($\rho = 0,27$; $p = 0,001$), avatus (O) ($\rho = 0,23$; $p = 0,001$), neurootilisus (N) ($\rho = 0,22$; $p = 0,001$) ja sotsiaalsus (A) ($\rho = 0,17$; $p = 0,001$). On märkimisväärne, et ekstravertsuse puhul oli korrelatsioon mõõdukas, kuid kõigi teiste isiksuseomaduste puhul olid korrelatsioonid nõrgad.

Seosed isiksuseomaduste ja akadeemiliste eesmärkide vahel

Kokku nimetasid vastajad vabas vormis 449 eesmärki ($M = 1,45$; $SD = 0,00$; $min = 0$, $max = 2$). Eesmärkide seotust õpingutega kodeeris kaks sõltumatut hindajat, $\kappa = 0,86$; kui hindajate arvamused läksid lahku, kasutati töö autori hinnangut. Õpingutega seotud

eesmärke nimetati kokku 185 vastaja poolt, kellest 4 nimetas kahte õpingutega seotud eesmärki. Kuna kahte õpingutega seotud eesmärki nimetanud vastajaid oli vähe, ei eristatud neid edasises analüüsis ühte õpingutega seotud eesmärki nimetanud vastajatest.

Tabelis 3 on esitatud õpingutega seotud eesmärkide olemasolu/puudumise sagedused isiksuseomaduste vabade enesekirjelduste gruppide kaupa. Spearmani ρ oli kõigil juhtudel statistiliselt ebaoluline, seega ei olnud õpingutega seotud eesmärkide nimetamine isiksuse vabade enesekirjeldustega seotud.

Tabel 3

Õpingutega seotud eesmärkide nimetamise sagedused vabas vormis kirjeldatud isiksuseomaduste gruppides

Omadus	Grupp	Ei nimetanud õpingutega seotud eesmärke ($N = 124$)	Nimetas õpingutega seotud eesmärke ($N = 185$)	Spearmani ρ
N	-1	20	32	-.02
	0	73	109	
	1	31	44	
E	-1	10	16	-.05
	0	69	112	
	1	45	57	
O	-1	1	0	-.05
	0	79	127	
	1	44	58	
A	-1	0	3	-.03
	0	32	42	
	1	92	140	
C	-1	0	4	.01
	0	76	102	
	1	48	79	

Märkus. N – neurootilisus; E – ekstravertsus; O – avatus kogemusele; A – sotsiaalsus; C – meelekindlus; grupid „-1”, „0” ja „1” moodustati omaduse mainimise järgi vabades enesekirjeldustes, nt gruppi „-1” kuuluvad need vastajad, kes iseloomustasid end madalale neurootilisusele viitava omadussõnaga.

Et kontrollida seose olemasolu isiksusetestiga (XS5) hinnatud isiksuseomaduste ja õpingutega seotud eesmärkide nimetamise vahel, tehti sõltumatute rühmadega t -test. Selles olid sõltuvaks muutujaks isiksusetesti XS5 skoorid ja sõltumatuks muutujaks õpingutega seotud eesmärkide esinemine. Tabelis 4 on esitatud isiksusetesti skooride keskmised ja

standardhälbed sõltuvalt akadeemiliste eesmärkide nimetamisest ning t -statistikud.

Üliõpilased, kes nimetasid akadeemilisi eesmärke, ei erinenud ühegi isiksusetesti skoori poolest nendest, kes akadeemilisi eesmärke ei nimetanud ($p > 0,05$). Seega ei ilmnenud seost isiksuseomaduste ja akadeemiliste eesmärkide nimetamise vahel ka siis, kui isiksust oli hinnatud isiksusetestiga.

Tabel 4

Õpingutega seotud eesmärkide ja testiga mõõdetud isiksuseomaduste seos

Omadus	Ei nimetanud õpingutega seotud		Nimetas õpingutega seotud		<i>t</i> -statistik
	eesmärke (<i>N</i> = 124)		eesmärke (<i>N</i> = 185)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
N	-.28	.40	-.20	.39	-1.80
E	.27	.38	.25	.39	.58
O	.47	.33	.54	.28	-1.90
A	.47	.25	.45	.25	.68
C	.34	.36	.29	.33	1.33

Seosed isiksuse ja akadeemilise edukuse vahel

Akadeemilise testi koondskoor koosnes kolme alltesti skooridest. Testi keskmine tulemus oli $M = 30,82$ ($SD = 6,36$; $min = 13$; $max = 45$; $N = 277$). Kuigi testi täitmine oli õppetöö käigus kohustuslik, jättis 32 osalejat selle täitmata või vastas vaid mõnele alltestile. Akadeemilise testi tulemuste kirjeldavad statistikud on kokku võetud tabelis 5.

Tabel 5

Akadeemilise testi kirjeldavad statistikud

	M (N)	SD	min	Max
Kogu test	30.82 (277)	6.36	13	45
SV	11.17 (299)	2.20	5	15
MA	9.43 (277)	3.68	0	15
RU	10.01 (297)	2.67	2	15

Tabelis 6 on esitatud seosed akadeemilise testi koondskoori ja isiksuse vabade enesekirjelduste vahel. Tehti dispersioonanalüüs, kus akadeemilise testi skoor oli sõltuv, isiksuseomaduse mainimine vabas vormis enesekirjelduses sõltumatu muutuja. Tulemustest ilmnes, et isiksuseomaduste grupid ei erinenud üksteisest akadeemilise testi keskmiste skooride poolest. Ka ükski Spearmani astakorrelatsioonikordaja ei olnud statistiliselt oluline.

Tabel 6

Akadeemilise testi tulemused sõltuvalt isiksuseomaduste mainimisest vabades enesekirjeldustes

Akadeemilise testi tulemused isiksuse vabade enesekirjelduste								
Omadus	gruppide kaupa						<i>F</i> (2, 274)	Spearmani ρ
	-1		0		1			
	<i>M</i> (<i>N</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i> (<i>N</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i> (<i>N</i>)	<i>SD</i>		
N	30.76 (55)	6.18	30.46 (132)	6.57	31.40 (90)	6.19	.59	-.01
E	32.31 (26)	7.11	31.29 (96)	5.75	30.28 (155)	6.57	1.53	-.07
O	36.50 (2)	4.50	30.38 (176)	6.62	31.50 (99)	5.84	1.78	-.04
A	27.88 (8)	4.82	30.91 (54)	6.80	30.91 (215)	6.30	.88	-.07
C	32.33 (6)	2.34	30.30 (112)	6.25	31.13 (159)	6.54	.73	-.09

Märkus. N – neurootilisus; E – ekstravertsus; O – avatus kogemusele; A – sotsiaalsus; C – meelekindlus; grupid „-1”, „0” ja „1” moodustati omaduse mainimise järgi vabades enesekirjeldustes, nt gruppi „-1” kuuluvad need vastajad, kes iseloomustasid ennast madalale neurootilisusele viitava omadussõnaga

Sama seost analüüsiti juhul, kui isiksust oli mõõdetud testiga. Selleks leiti Pearsoni korrelatsioonid akadeemilise testi koondskoori ja isiksusetesti XS5 skooride vahel. Korrelatsioonid olid järgmised: neurootilisusega $r = 0,02$; ekstravertsusega $r = -0,06$; avatusega $r = -0,03$; sotsiaalsusega $r = -0,05$ ja meelekindlusega $r = -0,11$ (kõigi korrelatsioonide puhul $N = 277$; $p > 0,05$). Seega statistiliselt olulisi seoseid ei esinenud ja isiksusetestiga saadi samad tulemused kui akadeemilise testi tulemuste ja vabade enesekirjelduste seoste uurimisel.

Õppimisega seotud eesmärke nimetanud üliõpilased ei erinenud akadeemilise testi tulemuste poolest ($M= 31,17$; $SD= 5,90$; $N= 170$) neist, kes õppimisega seotud eesmärke ei nimetanud ($M= 30,28$; $SD= 7,03$; $N= 107$; $t= -1,13$; $p= 0,26$), seega akadeemiliste eesmärkide nimetamise ja akadeemilise edukuse vahel seost ei ilmnenud.

Arutelu

Käesolevas töös otsiti vastuseid kolmele uurimisküsimusele:

1. Millised erinevused esinevad erinevate isiksuse vabade enesekirjelduste ja isiksuse testi (XS5) tulemuste gruppide vahel?
2. Millised seosed esinevad isiksuseomaduste ja akadeemiliste eesmärkide püstitamise vahel ning
3. Kuidas seostuvad isiksuse vabad enesekirjeldused ja akadeemiliste eesmärkide püstitamine akadeemilise testi tulemustega?

Uurimisküsimustele vastamiseks teostati dispersioonanalüüs millest selgusid ka erinevused erinevate gruppide vastustes. Seoste uurimiseks vabade isiksusekirjelduste ja isiksuse testi tulemuste vahel kasutati Spearmani astak-korrelatsiooni.

Seosed isiksuse vabade enesekirjelduste ja isiksusetesti tulemuste vahel

Käesoleva töö andmetega läbi viidud korrelatsioonianalüüsi tulemused näitasid, et statistiliselt oluliselt on omavahel seotud kõik Suure Viisiku isiksuseomaduste vabad enesekirjeldused ja isiksusetesti (XS5) tulemused. Korrelatsioonid olid väikesed kuni mõõdukad, kuid sarnaseid seoseid on leidnud ka Dunlop jt (2017). Ka Halverson jt (2003), Sarges jt (2008) ning Van Den Broucke jt (1989) on jõudnud sarnaste tulemusteni. Kuivõrd vabas vormis isiksuseomaduste nimetamine sõltub paljudest asjaoludest, nt kasvõi sellest, milliseid omadusi mingis olukorras vaja läheb, s.o olukorra praimiv efekt (Spruyt, Hermans, Houwer & Eelen, 2002) või millist reaktsiooni keegi teatud olukordades ootab, s.o sotsiaalne soovitus (Cinoğlu jt, 2012; Lederer, 2006) võimaldavad need, s.o vabad enesekirjeldused, suuremat diferentseeritust kui pelgalt isiksuseomaduste test (Halverson jt, 2003; Sarges jt, 2008; Van Den Broucke jt, 1989).

Statistiliselt olulised seosed isiksuse testi (XS5) ja vabade enesekirjelduste võrdlemisel ilmnemise peamiselt nende vahel, kes ütlesid, et neil on vastupidine omadus mõnele Suure Viisiku omadusele (grupp „-1“) ja nende vahel, kes nimetasid mõnda Suure Viisiku omadust (grupp „1“) ning nende vahel, kes ei nimetanud ühtegi Suure Viisiku omadust (grupp „0“) ja nende vahel, kes nimetasid mõnda Suure Viisiku omadust (grupp „1“). Nende vahel, kes nimetasid mõnda Suurele Viisikule vastupidist omadust (grupp „-1“) ja nende vahel, kes ei nimetanud ühtegi Suure Viisiku omadust (grupp „0“) üldiselt statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu. Sealjuures vaadati igat isiksuseomadust eraldi, mistõttu olid ka grupid iga Suure Viisiku omaduse puhul erineva sisuga. Näiteks neurotismi puhul kuulusid gruppi „-1“ need, kes ütlesid enda kohta midagi neurotismile vastupidist, gruppi „0“ kuulusid need, kes ei

nimetanud neurootilisust ja gruppi „1” kuulusid need, kes nimetasid enda kohta midagi, mis oli neurotismiga kooskõlas.

Võimalik seletus on, et on keeruline eristada, kas omadus puudub või on negatiivse valentsiga esindatud. Näiteks on keeruline teha vahet, kas omadus „julge” tähistab pigem madalat neurootilisust või tuleks see paigutada mõnele teisele omaduse skaalale, näiteks avatuse või ekstravertsuse skaala plusspoolele (Hofstee, De Raad & Goldberg, 1992; Ashton, Lee, Goldberg & de Vries, 2009). Erandiks oli ekstravertsus, kus ilmnes suur statistiline olulisus gruppide „-1” ja „0” erinevuste vahel. Võib arvata, et üleminekud omaduste skaalade vahel on hägusad ja on keeruline eristada, kas omadus asub ühe skaala alumises otsas või mõne teise ülemises (sealsamas). Ekstravertsuse puhul oli ka korrelatsioon testi tulemuste ja vabade enesekirjelduste vahel teistest mõnevõrra suurem, kuna seda omadust nimetas rohkem inimesi. Suur osa vastajatest kirjeldas ennast vähemalt ühe lausungiga, mis väljendas kõrget sotsiaalsust. Üle poole vastajatest nimetas ka neurootilisuse ja ekstravertsusega seotud kirjeldusi. Umbes kolmandik vastajatest tõi esile avatust ja meelekindlust. Spontaanselt nimetati väga harva avatuse, sotsiaalsuse ja meelekindluse madalat poolust kirjeldavaid omadusi. Sarnaseid tulemusi on saadud ka varasemates uurimustes ning on põhjust seostada leidu sellega, et neid omadusi läheb vaja tööturul ja õpingutes toimetulekuks (Barrick jt, 2001).

Käesoleva töö puhul uuriti seoseid isiksuse testi tulemuste ja vabade enesekirjelduste vahel, kus vabad enesekirjeldused olid sõltuv muutuja, ning eeldati, et vabad enesekirjeldused annavad tõesema pildi isiksusest. Vabad enesekirjeldused annavad aimu inimese mina-pildist, isiksusetesti tulemused on sarnased teiste antud hinnangutele vaatamata sellele, et inimene hindab end ise, sest testi puhul ei ole teada, kui palju küsimused või väited talle tegelikult korda lähevad ja peegeldavad tema tegelikku isiksust. Vabade enesekirjelduste puhul on tõenäolisem, et nimetatud omadused käivad tõesti inimese kohta. Varasema uurimuse tulemused näitasid, et korrelatsioonid olid sarnased (Dunlop jt, 2017).

Seosed isiksuse vabade enesekirjelduste ja akadeemilise testi tulemuste vahel

Akadeemilise testi tulemuste ja isiksuse vabade enesekirjelduste vahel statistiliselt olulist seost ei leitud. Võib arvata, et akadeemilise testi tulemusi mõjutavad lisaks isiksuseomadustele veel mitmed muutujad, sh meeleolu, eksamiärevus, motivatsioon ja testi täitmise kogemus. Sarnaseid järeldusi on raporteeritud ka varem (Silm jt, 2019). Samuti on varasemalt leitud seoseid akadeemiliste saavutuste ja isiksuseomaduste faktorite alaskaalade (N1 - C5) vahel, mitte akadeemiliste saavutuste ja isiksuseomaduste üldiste faktorite (N, E,

O, A, C) vahel (O'Connor jt, 2007). Kuivõrd aga käesoleva töö jaoks oli kasutada vaid isiksusetesti koondskoore faktori tasandil (N, E, O, A, C), sai ka kontentanalüüsi käigus kasutada vaid faktorite tasandit. See, kuidas inimene kirjeldab oma isiksust, sõltub sellest, millisele infole tal on ligipääs, st milline on tema mina-pilt. On leitud, et akadeemilises kontekstis ilmneb vaimselt võimekamate õpilaste puhul negatiivsem mina-pilt kui vaimselt vähem võimekate õpilaste puhul (Pullmann & Allik, 2008). Üliõpilasi võib pidada keskmisest õpilastest vaimselt võimekamateks, mistõttu on ka mõistetav, et nende enesekirjeldused jäid tagasihoidlikuks ja ei esinenud statistiliselt olulist seost isiksuse vabade enesekirjelduste ja akadeemilise testi tulemuste vahel.

Veel üks võimalik põhjus, miks isiksuseomaduste ja akadeemilise testi tulemuste vahel ei ilmnenud statistiliselt olulist seost, on see, et õpilase pingeritta seadmisel ja tema akadeemilise toimetuleku hindamisel on testitulemustest olulisem hoopis keskmine hinne (Pullmann, 2005).

Akadeemilise testi tulemus annab pigem teavet selle kohta, kui hästi osatakse testi täita, mitte selle kohta, kui hästi osatakse probleeme loovalt lahendada või teadmisi rakendada uudsetes olukordades (Sternberg, 1984), mistõttu akadeemilise testi tulemus ei pruugi võimaldada teha järeldusi inimeste tegelike vaimsete võimete kohta. Need on palju laiemad (Gottfredson, 1997), kui testiga mõõdetavatest teadmistest. Kuivõrd tegemist on valikvastustega testiga, võivad testi tulemust mõjutada ka juhuslikud õiged vastused.

Seosed isiksuseomaduste ja akadeemiliste eesmärkide seadmise vahel

Huvitav oleks teada, millal täpselt keegi küsimusele vastas, kuna semestri alguses ja lõpus võib ka motivatsioon testi täita erineda (Silm jt, 2019). Semestri alguses küsimusele vastamise taga võib olla innukus. Semestri lõpus võib üliõpilasi ajendada nimetama akadeemilisi eesmärke aga hoopis tühimuse või teadmise, et aine/semester on vaja niikuinii lõpetada, mistõttu seatakse endale ka akadeemiline eesmärk ja nimetatakse isiksuseomadusi, mis viitavad meelekindlusele. Ideaalis peaksid isiksusetestid olema muidugi võimalikult robustsed igas olukorras ega tohiks olla mõjutatavad ajahetkest. Käesoleva uuringu puhul selgus, et peamiselt vastati semestri alguses. Testi täitmise ajahetke arvesse võttes oleks ootuspärane leida statistiliselt oluline seos isiksuseomaduste ja eesmärkide seadmise vahel. Antud uurimuses paraku seost isiksuseomaduste ja akadeemiliste eesmärkide nimetamise vahel vabade enesekirjelduste puhul ega ka siis, kui isiksust oli hinnatud isiksusetestiga ei ilmnenud. Tegelikult on hoopis leitud (Pullmann & Allik, 2000), et tõenäoliselt mõjutab eesmärkide seadmist isiksuseomadustest rohkem enesehinnang (*self-esteem*). Sarnaste järeldusteni on jõudnud ka teised autorid (Locke jt, 2006).

Seosed akadeemiliste eesmärkide seadmise ja akadeemilise testi tulemuste vahel

Akadeemiliste eesmärkide seadmise ja akadeemilise testi võrdlemisel ei leitud statistiliselt olulisi erinevusi nende vahel, kes eesmärke nimetasid või ei nimetanud. Võib arvata, et akadeemilise testi tulemused on pigem seotud muude teguritega kui akadeemilise eesmärgi seadmisega, nt testi täitmise motivatsiooniga (Silm jt, 2019).

Pigem on varasemalt leitud seoseid hoopis üliõpilaste keskmise hinde ja akadeemilise edasijõudmise, milleks on vaja akadeemilist eesmärki, vahel (Pullmann, 2005). Kuna keskmine hinne on juba saavutatud, võimaldab see ennustada edasist õpiteed ja teisalt peegeldab see hästi üliõpilase vaimse võimekuse testiga mõõdetavat osa. Samas ei luba üksik keskmine hinne teha järeldusi selle kohta, milliseid tulemusi võib (üli-)õpilane edaspidi saavutada tänu püüdlikkusele.

Oleks huvitav teada, kas keskmine hinne on ka päriselt seotud akadeemiliste eesmärkidega. Mõni kohusetundlik üliõpilane võib suure pingutusega saavutada kõrge keskmise hinde, kuna tal on kõrged ambitsioonid ja nõudmised endale ja akadeemilised eesmärgid, samas kui mõni teine saavutab vähese pingutusega tänu kõrgele vaimsele võimekusele samad tulemused, kuid ei sea akadeemilist edu eesmärgiks.

Testi täitmise konteksti arvestades on mõistetav, et nimetati akadeemilisi eesmärke, sest aine oli vaja sooritada. Siiski oli enam-vähem võrdselt palju ka neid, kes ei nimetanud akadeemilisi eesmärke.

Täiendavat uurimist vajaks, kui pikaajaline on akadeemiline eesmärk ning mida täpselt see tähendab, sh kas see puudutab vaid konkreetset ainet või üldiselt akadeemilist karjääri. Ka küsimusele vastamise hetk võis vastust mõjutada, kuna küsitud oli eesmärkide kohta, mille saavutamise nimel osalejad olid viimase seitsme päeva jooksul midagi teinud. Ülikoolis õppimise kontekstis võib öelda, et vastus, s.o mõni õpingutega seotud eesmärk, oli vastajatele kergesti kättesaadav (*praimitud* tänu ülesande püstitusele) (Spruyt jt, 2002).

Mõnevõrra loogiline on ka see, et need, kes juba õpivad ülikoolis, pingutavad aines positiivse tulemuse saavutamise nimel. Kui eesmärke oleks küsitud mõnes muus kontekstis, on võimalik, et akadeemilisi eesmärke ei oleks üldse nimetatud või oleks neid nimetatud oluliselt vähem ning oleks olnud suurem osakaal muudel eesmärkidel (Dunlop jt, 2017). Akadeemiliste eesmärkide nimetamisel ei pruugi kõrge hinde saavutamine olla esmatähtis. Pigem on selliste üliõpilaste jaoks oluline sooritada aine, et saada ainepunktid kätte. Pikaajaline akadeemiline eesmärk ei pruugi ühe konkreetse aine sooritamisel olulist rolli

mängida ega meenuda. See võib olla põhjus, miks nimetati suhteliselt vähe akadeemilisi eesmäärke.

Uurimuse tugevused ja piirangud

Töö tulemuste interpreteerimisel on oluline hoida meeles kontekst, milles see on kirjutatud. Valim koosnes üliõpilastest, kellel arusaadavalt olid akadeemilised eesmärgid ja nii mõnegi puhul võis selle nimetamine tunduda triviaalne, mistõttu seda ei tehtud.

Problemaatiline on ka asjaolu, et testide täitmine oli kohustuslik – ühest küljest tagab selline andmekogumise viis pealtnäha suure valimi, teisalt võivad jääda mõned testid täitmata, mistõttu tulemused ei ole lõpuks võrreldavad. Üliõpilaste puhul on tegemist küllaltki spetsiifilise kontingendiga, keda iseloomustab keskmisest kõrgem vaimne võimekus ja eneseteadlikkus. Seetõttu on tulemused üldistatavad küll sarnasele valimitele, mitte aga üldpopulatsioonile.

Akadeemilise testi tulemuste osas tuleb välja tuua, et need ennustavad hästi just seda osa vaimsest võimekusest, mis on testiga mõõdetav. Akadeemilise testi olemuslikuks puuduseks võib pidada, et see ei võimalda eristada motivatsiooni võimekusest. Kui kõik vastajad oleksid tugevalt motiveeritud (nt tööle kandideerimisel), väheneks selle puuduse mõju. Paraku on uuringutes keeruline tagada ühtlaselt tugevat motivatsiooni. Võimalikud juhuslikud vead, mis võivad testitulemust mõjutada, kuid ei sõltu teadlikest valikutest, on näiteks haigestumised, leinad, majandusraskused vms, mis võivad ajutiselt sooritusvõimet alandada. Samamoodi võib mõni osaleja olla tavalisest paremas seisus. Ka seda saab käsitleda juhusliku veana.

Sobiva toetuse korral võivad kehvemate akadeemilise testi tulemustega üliõpilased ülikoolis teatud piirini saavutada isegi paremaid tulemusi kui vaimselt väga võimekad üliõpilased, kellel puuduvad toetavad isikuomadused. Kuivõrd on leitud seos (kooli)hinnete ja akadeemilise toimetuleku vahel (Pullmann, 2005; Juurik, 2013) väärib uurimist, millistest komponentidest koolihinded ja eksamitulemused koosnevad, st kas hinnatakse pelgalt faktide reprodutseerimist või ka hoolsust, testitäitmise kiirust, motivatsiooni või võimet iseseisvalt mõelda ja leida loovaid lahendusi. Kuna viimased sellekohased uuringud pärinevad kümne aasta tagusest ajast, oleks huvitav teada, kas tänaseks on midagi muutunud.

Vaatamata võimalusele nimetada vabas vormis omadussõnu, on nt *Self-BF* (Sarges & Roos, 2008) oma olemuselt siiski klassikaline küsimustik. Ka käesolevas töös kasutatud *XS5* (Konstabel jt, 2012) on standardiseeritud küsimustik, mille täitmist mõjutavad kindlasti ka motivatsioon ja vastamiskalle (Holden & Passey, 2010; Soto, John, Gosling & Potter, 2011;

Soubelet & Salthouse, 2011; Vigil-Colet, Morales-Vives & Lorenzo-Seva, 2013) ning sotsiaalne soovitus (Konstabel jt, 2006). Need takistused võivad samas ka vabu enesekirjeldusi sama palju mõjutada.

Küsimustikega on võimalik hinnata vaid selliseid omadusi, mis on introspektsiooni kaudu kättesaadavad. Kõrvaltvaataja pilk suurendaks hinnangu tõepärasust. Seetõttu soovivad Gawronski jt (2005) kogu enesekohase (eksplitsiitse ja implitsiitse) informatsiooni kätte saamiseks kasutada täiendavaid hindamisvahendeid (Sarges jt, 2008). Kui Gawronski jt (2005) soovivad kasutada nn implitsiitseid mõõtevahendeid, siis Schimmak (2021) on leidnud, et eksplitsiitsed mõõdikud annavad valiitse pildi isiksusest tervikuna, kuid ta soovib vältida implitsiitsete mõõdikute kasutamist.

Töö autori hinnangul on nii isiksuse testil (XS5) kui ka vabadel enesekirjeldustel nii eeliseid kui puudusi. Testi üks eeliseid on kindlasti see, et kõik olulised valdkonnad on kaetud, tänu millele saab isiksusest süstemaatilise ülevaate. Teisalt me ei tea, kas ja kui palju testi küsimused vastajale korda lähevad. Vaba enesekirjelduste eelis on see, et inimene saab välja tuua just selle, mis talle korda läheb talle sobiva omadussõnaga. Paraku oleneb kirjeldus palju juhuslikest asjaoludest, sh meeleolust. Pikk ja põhjalik enesekirjeldus oleks küll informatiivne, aga see tähendaks mitme tunni pikkust intervjuud. Olulised aspektid võivad jääda mainimata, kuna need ei meenu või saab kirjutamisruum otsa.

Tulevikusuunad

Kuigi peale isiksuseomaduste vabade kirjelduste ja isiksusetesti tulemuste võrdluse statistiliselt olulisi tulemusi ei ilmnenu, võivad tulemused individuaalsel tasandil siiski olla olulised – enda omadustest teadlik olemine ja eesmärgi nimel muudatuste tegemine võib aidata neid saavutada isegi siis, kui testiga mõõdetavad akadeemilised oskused ei ole eriti kõrged.

Kindlasti oleks tervikliku pildi saamiseks isiksuseomaduste, enesehinnangu ja akadeemilise toimetuleku vahelistest seostest mõistlik teostada täiendavad analüüsid suurema valimiga. Valdkond on mitmekesine, Eesti kontekstis suhteliselt vähe uuritud ja kätkeb endas seega suur potentsiaali edasisteks uuringuteks nii psühholoogias, käitumisteadustes kui haridusteadustes.

Kokkuvõttes võib öelda, et arusaama sellest, millised on inimese isiksuseomadused, on võimalik rakendada nii koolis kui tööelus õpilase, üliõpilase või töötaja olemasolevat potentsiaali toetamiseks, tema loomupäraste oskuste arendamiseks ning sobivate meetoditega arendamist vajavate külgede lihvimiseks. Isiksust saab teatud määral mõõta ka lihtsalt,

paludes vastajatel nimetada enda kohta omadussõnu. Edasiarendusena saaks paluda vastajal kirjeldada täpsemalt, kuidas ta suhtleb teiste inimestega, kuidas ta täidab oma kohustusi või saab hakkama stressi tekitavate olukordadega. Käesolev töö ei ammenda seega vabas vormis enesekirjeldustee võimalusi, kuid näitab, et neid võimalusi on.

Kasutatud kirjandus

- Allik, J. (2003). Isiksus ja seadumused. Raamatus Isiksusepsühholoogia (toim. J. Allik, A. Realo ja K. Konstabel), lk. 23-66. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, A., & Pullmann, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18, 445–462.
- Ashton, M. C., Lee, K., Goldberg, L. R., & de Vries, R. E. (2009). Higher order factors of personality: Do they exist? *Personality and Social Psychology Review*, 13(2), 79-91.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., & Judge, T. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9–30.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69–81.
- Bipp, T., & Kleingeld, A. (2011), "Goal-setting in practice: The effects of personality and perceptions of the goal-setting process on job satisfaction and goal commitment", *Personnel Review*, Vol. 40 No. 3, pp. 306-323. <https://doi.org/10.1108/00483481111118630>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552–557. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Bochner, S. (1994). Cross-cultural differences in the self-concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction. *Journal of cross-cultural psychology*, 25(2), 273-283.
- Borkenau, P., Egloff, B., Eid, M., Hennig, J., Kersting, M., Neubauer, A.C., & Spinath, F.M. (2005). Persönlichkeitspsychologie: Stand und Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 56, 271-290.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). Personality and intellectual competence. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cinoğlu, H., & Arıkan, Y. (2012). Self, identity, and identity formation: From the perspectives of three major theories. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1114-1131.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). London, New York: Routledge

- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of personality disorders*, 6(4), 343-359.
- Costa, P. T. Jr., & Widiger, T. A. (Eds.), (2002). *Personality Disorders and the five-factor model of personality* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Pearson education.
- Dhawan, N., Roseman, I. J., Naidu, R. K., Thapa, K., & Rettek, S. I. (1995). Self-concepts across two cultures: India and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(6), 606-621.
- Dunlop, W. L., McCoy, T. P., & Staben, O. (2017). From personal goals disclosed to personality judgments composed: Trait perceptions made on the basis of idiographic goals. *Journal of Research in Personality*, 68, 82-87.
- Farsides, T. T., & Woodfield, R. R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G.V. (2005). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731.
- Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of educational research*, 42(3), 237-288.
- Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Gottfredson, L. (1997). Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24, 13–23.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and Specific Traits of Personality and Their Relation to Sleep and Academic Performance. *Journal of Personality*, 70(2), 177–206.
- Greenwald, A. G., McGhee D. E., & Schwartz J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480.
- Gurven, M., von Rueden, C., Massenkoff, M., Kaplan, H., & Lero Vie, M. (2013). How universal is the Big Five? Testing the five-factor model of personality variation

- among forager–farmers in the Bolivian Amazon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 354–370. <https://doi.org/10.1037/a0030841>
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E., & Wen, L. (2003). Personality Structure as Derived From Parental Ratings of Free Descriptions of Children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71(6), 995–1026. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106005>
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S., & Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo results in methodological research: The one- and two-factor fixed effects ANOVA cases. *Journal of educational statistics*, 17(4), 315–339.
- Hofstee, W. K., de Raad, B., & Goldberg, L. R. (1992). Integration of the big five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of personality and social psychology*, 63(1), 146–163. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.1.146>
- Holden, R. R., & Passey, J. (2010). Socially desirable responding in personality assessment: Not necessarily faking and not necessarily substance. *Personality and Individual Differences*, 49, 446–450. doi: 10.1016/j.paid.2010.04.015
- Huber, P. (2020). Big Five für Sieger. rmt: Potenzialentfaltung und Burnout-Prävention im Vertrieb. Springer Gabler, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28530-2_4
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.1) [Computer software], külastatud 12.01.2023
- Jayarathne, M. & Jayatilake, B. G. (2020). Predicting Personality Using Answers to Open-Ended Interview Questions. *IEEE Access*, 8, 115345–115355. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3004002>
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (lk 102–138). New York: Guilford.
- Juurik, M. (2013). Isiksuseomaduste seos akadeemilise edukusega Tartu Ülikooli statsionaarse õppe üliõpilastel. Seminaritöö. Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/30621/juurik_mari_liis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kallasmaa, T., Allik, J., Realo, A., & McCrae, R.R. (2000). The Estonian version of the NEO-PI-R: an examination of universal and culture-specific aspects of the Five-Factor Model. *European Journal of Personality*, 14(3), 265–278. [https://doi.org/10.1002/1099-0984\(200005/06\)14:3](https://doi.org/10.1002/1099-0984(200005/06)14:3)

- Konstabel, K., Aavik, T., & Allik, J. (2006). Social desirability and consensual validity of personality traits. *European Journal of Personality*, 20(7), 549–566.
<https://doi.org/10.1002/per.593>
- Konstabel, K., Lönnqvist, J.-E., Walkowitz, G., Konstabel, K., & Verkasalo, M. (2012). The "Short Five" (S5): Measuring personality traits using comprehensive single items. *Eur J Pers* 26: 13–29.
- Klein, H. J., & Lee, S. (2006). The effects of personality on learning: The mediating role of goal setting. *Human Performance*, 19(1), 43–66.
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American sociological review*, 19(1), 68–76.
- Kuusinen, J., & Leskinen, E. (1988). Latent structure analysis of longitudinal data on relations between intellectual abilities and school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 23(1), 103–118.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr2301_6
- Lam, M., Chan, G. C., Marcet, M. M., Wong, W., Wong, J. & Wong, D. (2014). Spontaneous Self-Concept Among Chinese Undergraduates in Hong Kong. *Social Behavior and Personality*. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.8.1353>
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Lederer, G. (2006). Grundzüge der Sozial-und Entwicklungspsychologie: Das Ich eines Menschen aus psychologischer Sicht—Entstehung und Verwirklichung vom Selbst. *Heimhilfe: Praxisleitfaden für die mobile Betreuung zuhause*, 203–211.
- Lix, L. M., Keselman, J. C., & Keselman, H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F test. *Review of educational research*, 66(4), 579–619.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63–78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Markus H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of personality*, 51(3), 543–565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00344.x>

- Ma, V., & Schoeneman, T. J. (1997). Individualism versus collectivism: A comparison of Kenyan and American self-concepts. *Basic and applied social psychology*, 19(2), 261-273.
- Maresch, G. (2021). Räumliches Denken. *Informationsblätter der Geometrie*, 40(1), 23-36.
- Matthews, G. (2015). Goal research summary. Paper presented at the 9th *Annual International Conference of the Psychology Research Unit of Athens Institute for Education and Research (ATINER)*, Athens, Greece.
- McAbee, S. T., & Oswald, F. L. (2013). The Criterion-Related Validity of Personality Measures for Predicting GPA: A Meta-Analytic Validity Competition. *Psychological Assessment*.
- McHugh M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276–282.
- McPartland, T. S., Cumming, J. H., & Garretson, W. S. (1961). Self-conception and ward behavior in two psychiatric hospitals. *Sociometry*, 24, 111-124. <http://doi.org/bwk6sf>
- Mohamed, Z., A, M. F., Aa, N. S., Sim, T., A, N. E. & Wmz, W. N. (2019). Adult Personality and its Relationship with Stress Level and Coping Mechanism among Final Year Medical Students. *Medicine and Health*, 14(2), 154–167. <https://doi.org/10.17576/mh.2019.1402.14>
- Must, O. (2013). Akadeemiline test ja selle roll kõrgkooli astumisel. Rmt. *Kõrgkool ja psühholoogia* (toim. Täht, K., Harro, J., Must, O., Realo, A.), lk 61-75. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mõttus, R., Pullmann, H., & Allik, J. (2006). Toward More Readable Big Five Personality Inventories. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 149–157. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.149>
- Mõttus, R., Allik, J., & Pullmann, H. (2007). Does personality vary across ability levels? A study using self and other ratings. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 155–170. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.007>
- Mõttus, R. (2011). Inimestevahelised psühholoogilised erinevused: isiksus. *Lege Artis Medicine*, 7, 108.
- Mõttus, R. (2017). Five-Factor Theory and personality development. In J. Specht (Ed.), *Personality development across the lifespan* (pp. 87–100). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804674-6.00007-7>

- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971–990.
- Pajupuu, H., Kerge, K., & Alp, P. (2009). Sõnavara loomulik rikkus haritud keeleoskaja tekstides. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 5, 187-196.
- Pervin, L. A. (1975). A Free-Response Description Approach to the Analysis of Person-Situation Interaction. *Research bulletin*, 1975(2), i–26. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1975.tb01063.x>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Poropat, A. E. (2014). A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 239-252.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 701–715. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00132-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00132-4)
- Pullmann, H. (2005). The development of intelligence and personality traits among estonian schoolchildren. Doktoritöö. Tartu Ülikooli kirjastus. Tartu.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2005). The Paradox of High Academic Achievement. *The Development of Intelligence and Personality Traits Among Estonian Schoolchildren*, 16, 718.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Rhee, E., Uleman, J., Lee, H., & Roman, R. (1995). Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 142-152.
- Räumliches Vorstellungsvermögen Üben | Assessment-Training*. (2023). <https://www.assessment-training.com/de/raeumliches-vorstellungsvermoegen>.
Külastatud 05.04.2023 kl 10.18
- Sarges, W., & Roos, C. (2008). Self-BF – ein indirektes Verfahren zur Erfassung der Big Five. *Innovative Ansätze für die Eignungsdiagnostik* (lk 215–227). Göttingen: Hogrefe.

- Schimmack, U. (2021). The Implicit Association Test: A method in search of a construct. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (2), 396-414.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? *Methodology*.
- Schmidt, F. & Hunter, J. G. (2004). General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162–173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.162>
- Silm, G., Must, O., & Täht, K. (2019). Predicting performance in a low-stakes test using self-reported and time-based measures of effort. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 23 (3), 353–376. DOI: 10.3176/tr.2019.3.06.
- Sisolefsky, F., Rana, M., & Herzberg, P.Y. (2017). Persönlichkeit als Prädiktor. Rmt: Persönlichkeit, Burnout und Work Engagement. essentials. Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16726-4_4
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 330-348. doi: 10.1037/a0021717
- Soubelet, A., & Salthouse, T. A. (2011). Influence of Social Desirability on Age Differences in Self-Reports of Mood and Personality. *Journal of personality*, 79(4), 741-762. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00700.x
- Spearman, Ch. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spruyt, A., Hermans, D., Houwer, J. D., & Eelen, P. (2002). On the nature of the affective priming effect: Affective priming of naming responses. *Social cognition*, 20(3), 227-256.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, 1-14.
- Sternberg, R. J. (1984). What Should Intelligence Tests Test? Implications of a Triarchic Theory of Intelligence for Intelligence Testing. *Educational Researcher*, 13(1), 5–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X013001005>
- Sternberg, R. J. (2008). Increasing fluid intelligence is possible after all. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), 6791-6792. Chicago
- Stewart, J., Can, P. & Biesanz, J. C. (2022). From goals to traits: A pre-registered replication study of Dunlop, McCoy, and Staben (2017). *Journal of Research in Personality*, 100, 104265. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104265>

- Tork, J. (1939). Eesti laste intelligents. I : Tartu Ülikooli Filosoofiateaduskonnale doctor philosophiae astme omandamiseks esitatud väitekiri. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215(2), 132–151.
- Valk, A. (2017). Head oskused. *HTMi aasta-analüüs*.
- Van Den Broucke, S., Böhrer, A., & De Soete, G. (1985). A Validity Study of a Free-Response Self-Description Method for Personality Assessment. *Psychologica Belgica*, 25(1), 85. <https://doi.org/10.5334/pb.732>
- Van Den Broucke, S., De Soete, G., & Böhrer, A. (1989). Free-response self-description as a predictor of success and failure in adolescent exchange students. *International journal of intercultural relations*, 13(1), 73-91.
- Verkuyten, M., & Kwa, G. (1996). Ethnic self-identification, ethnic involvement, and group differentiation among Chinese youth in the Netherlands. *The Journal of Social Psychology*, 136, 35-48.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149–170.
- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F., & Lorenzo-Seva, U. (2013). How social desirability and acquiescence affect the age-personality relationship. *Psicothema*, 25(3), 342-348. doi: 10.7334/psicothema2012.297
- Watkins, D. & Gerong, A. (1997). Culture and Spontaneous Self-Concept Among Filipino College Students. *Journal of Social Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/00224549709595464>
- Watkins, D., & Gerong, A. (1999). Language of response and the spontaneous self-concept: A test of the cultural accommodation hypothesis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 1 15-1 2 1.

Kinnitus

Käesolevaga kinnitan, et olen korrektselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele. Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

/Triin Spitz/

Tänuavaldus

Töö autor tänab kõiki, kes andsid oma panuse töö valmimisse: Ekspertidele Kaia Laidra'le (isiksuse vabad enesekirjeldused) ja Triin Liin'ile (eesmärgid), Gerli Silm'ile, kellelt saadi 2021. aasta akadeemilise testi tulemused, Jüri Allik'ule, kes toetas kirjanduse kättesaamisega ja Helle Pullmann'ile moraalse toe eest. Suur tänu kuulub juhendaja Kenn Konstabel'ile, kellelt saadi andmed ja tänu kellele töö sai valmida.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Spitz,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„Vabas vormis isiksuse kirjelduste seosed isiksuse testi ja akadeemilise testi tulemuste ning akadeemiliste eesmärkidega”,

mille juhendaja on Kenn Konstabel,

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 CCBY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Triin Spitz

15.05.2023