

Tartu Ülikool

Psühholoogia instituut

Annaliis Tiidus

**AKADEEMILISE PROKRASINEERIMISE SEOSSED
ENESEREFLEKSIIONI OSKUSE JA VÕIMEKUSUSKUMUSTEGA**

Võimekususkumuste vahendav mõju eneserefleksiooni ja prokrastineerimise seoste

Magistritöö

Juhendaja: Kati Aus

Kaasjuhendaja: Maria Tamm

**Läbiv pealkiri: /Prokrastineerimise seosed eneserefleksiooni ja
võimekususkumustega/**

Tartu 2014

RESÜMEE

Uurimuse eesmärk oli leida seoseid prokrastineerimise ning enesekirjelduste määra ja võimekususkumuste vahel. Lisaks analüüsiti võimekususkumuste vahendavat mõju enesekirjelduste määra ning prokrastineerimise vahelisele seosele.

Selleks kasutati projekti „Üldpädevused ja nende hindamine“ (Kikas, 2013) 482 seitsmenda ja kaheksanda klassi õpilaste andmeid prokrastineerimise, enesekirjelduste ja võimekususkumuste kohta. Andmeanalüüsi meetoditena kasutati skaalade faktormudelite hindamiseks nii eksploratiivset kui ka konformatiivset faktoranalüüsi ning hüpoteeside kontrollimiseks korrelatsioonseoseid ning lineaarsetes regressioonimudelites oluliste interaktsioonide kontrollimiseks kasutatavat makrot ModProbe. Prokrastineerimise ning võimekususkumuste skaalade faktoranalüüsi tulemusena sai töös kasutada mõlema küsimustiku puhul ühefaktorilist skaalat. Korrelatsioonanalüüsi tulemus prokrastineerimise ning enesekirjelduste arvu vahel statistiliselt olulist seost ei näidanud. Võimekususkumuste ning prokrastineerimise vaheline seos oli statistiliselt oluline, kuid nõrk. Võimekususkumused osutusid enesekirjeldusoskuste ja prokrastineerimise vahelist seost modereerivaks teguriks.

Märksõnad: prokrastineerimine, võimekususkumused, eneserefleksioon

ABSTRACT

Correlations between procrastination, selfreflection and epistemological beliefs

The aim of this study was to assess correlations between procrastination and self-reflection as well as between procrastination and epistemological beliefs.

The study also tries to see if epistemological beliefs moderate the association between procrastination and self-reflection.

Data about procrastination, self-reflection and epistemological beliefs originates from the research project 'Üldpädevused ja nende hindamine' (Kikas, 2013)

Scales for procrastination and epistemological beliefs were analyzed with exploratory and confirmatory factor analysis and subsequent analyses were carried out via correlation and linear regression analyses. Interaction effects were tested with the macro ModProbe.

No statistically significant association was found between procrastination and self-reflection. A statistically significant but weak correlation was found between procrastination and epistemological beliefs. Analysis with ModProbe showed that epistemological beliefs moderate the association between procrastination and self-reflection.

Keywords: procrastination, epistemological beliefs, self-reflection

SISUKORD

RESÜMEE	2
ABSTRACT	3
SISUKORD	4
SISSEJUHATUS	5
TEOREETILINE TAUST	6
Prokrastineerimine.....	6
Prokrastineerimine koolis	7
Epistemoloogilised uskumused.....	9
Eneserefleksioon	11
Seosed prokrastineerimise, võimekususkumuste ja eneserefleksiooni vahel	15
EMPIIRILINE UURIMUS.....	16
Eesmärk ja hüpoteesid.....	16
Valim ja protseduur	17
Meetod.....	17
Mõõtvahendid	18
TULEMUSED	20
ARUTELU.....	22
Töö piirangud.....	25
VIITED	26

SISSEJUHATUS

Põhikooli riiklikus õppekavas on õpipädevuse sõnastuse juures oluline roll muu hulgas eneseregulatsioonil. Õpipädevus on: " suutlikus organiseerida ja hankida õppimiseks vajaminevat teavet; planeerida õppimist ning seda plaani järgida; analüüsida enda teadmisi ja oskusi, tugevusi ja nõrkusi ning selle põhjal edasiõppimise vajadust" (Vabariigi Valitsus, 2011). Eesti vabariigi põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on välja toodud, et üks osa põhikooli ülesannetest on luua õpikeskkond, mis toetab eneserefleksiooni arengut (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Õpipädevus hõlmab kognitiivseid ja metakognitiivseid õpioskusi ning emotsioonide, motivatsiooni, uskumuste ja õppimiseks vajalike ressursside juhtimist ehk eneseregulatsiooni.

Erinevate meetodikate kasutamine õpipädevuse hindamisel, näiteks enesekohaste hinnangute, õpiülesande sooritamise analüüs ning õppimise eksperimentaalne uurimine on vajalik õpipädevuse erinevate tahkude uurimiseks.

Seega on nii eneseregulatsiooni oskus kui ka eneserefleksioon eduka haridustee olulisteks komponentideks. Kasulik on aga küsida, kuivõrd on nimetatud tegurid üksteisega seotud ning kuivõrd ja mil viisil neid arendada saab.

On selge, et õppimine toimub keerukates tingimustes ning õppimisega võib kaasneda hirm, ärevus, ebakindlus ja eksimine. See protsess sisaldab nii edu kui kaotust ning lapsed võivad isegi sama tulemust enda jaoks erinevalt interpreteerida. Näiteks käsitleb osa inimesi vigu kui väljakutseid ja võimalust arenguks, teised aga kui ohtu ja läbikukkumist. Olles liiga hirmul vigade ees, tugevneb ärevus, mis pärsib õppimist. Teisalt võib aga õppimine olla üpris tüütu ja igav. Osa õpilasi pingutavad palju, teised aga minimaalselt, et läbi saada. Õpetajad peavad selliseid erinevusi tundma, et olla võimelised kujundama erinevaid õpikeskkondi ja toetama iga õpilase arengut ja õppimist (Kikas, 2009).

TEOREETILINE TAUST

Prokrastineerimine

Erinevad uurijad on näidanud, et edukas enesereguleerimisoskus annab akadeemilises kontekstis häid tulemusi. Näiteks on välja töötatud programme (SRL effectiveness of self-regulated learning), mille tulemused seda hästi kirjeldavad (nt Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1990.) Ka õpimotivatsiooni kõrgem tase (Pintrich, 1999) on häid tulemusi andev. SRL-i on nimetatud elukestva õppe oluliseks komponendiks (European Union Council, 2002).

Et arendada ja luua häid eneseregulatsiooni oskuseid, on oluline mõista ka akadeemilise eneseregulatsiooni teist külge - selle tõrget, mida on kirjeldatud mõistega prokrastineerimine (Motie, Heidari, & Sadeghi, 2012).

Prokrastineerimise mõistet on erinevad autorid käsitleanud küllaltki sarnaste definitsioonide kaudu. Enim levinud definitsioon on, et prokrastineerimine on käitumisviis ülesannet või tegevust tarbetult edasi lükata sinnamaani, kuni isik tajub subjektiivset ebameeldivust (Solomon & Rothblum, 1984).

Prokrastineerimise ajaloolise tausta puhul, on leitud, et 18. sajandi keskpaigani, ei olnud sellel mõistel negatiivset varjundit (Steel, 2010). Nüüdisaja uurimused prokrastineerimise positiivset konnotatsiooni siiski enamjaolt ei toeta (Aus, Arro, Jõgi, Malleus, 2013). Näiteks on autorid Solomon ja Rothblum (1984) toonud välja, et prokrastineerimine sisaldab endas ülesande soorituse edasilükkamist ning päädib sageli sellega, et isik kogeb tugevat ebameeldivustunnet ning distressi. Seega sisaldab prokrastineerimine endas motivatsioonilist konflikti, mistõttu seda eristatakse tahtlikust ajaplaneerimisest või lihtsalt viivitamisest (Paulitzki, 2010).

Prokrastineerimise puhul on oluline subjektiivne tunnetus. Autorid Schouwenburg, Lay, Pychyl ja Ferrari (2002) on välja toonud, et prokrastineerimine algab sellest hetkest, kui inimene on enda jaoks paika pannud, millal oleks mõistlik vajamineva tegevusega peale hakata.

On ka uurimusi, mis ei ole näidanud otseseid seoseid prokrastineerimise ja motivatsiooni vahel, kuid on selle asemel kaalunud sellega seoses olevaid konstrukte

nagu enesetakistamine (self-handicapping) ja eneseregulatsioon (Midgley & Urdan, 2001; Milgram & Toubiana, 1999 ; Katz, Eilot & Nevo, 2014)

Uurijad on näidanud, et prokrastineerijate puhul mängivad ajafaktor ning ajaplaneerimine siiski olulist rolli: prokrastineerijad kulutavad vähem aega selliste ülesannete ettevalmistamiseks, mis tõenäolisemalt õnnestuvad, ja rohkem aega nende ülesannete peale, mis tõenäoliselt ebaõnnestuvad (Lay, 1990); ning lisaks kalduvad prokrastineerijad ülesande sooritamiseks kuluvat aega alahindama (McCown, Petzel, & Rupert, 1987).

Varasematele uuringutele tuginedes sisaldub prokrastineerimise määratluses kolm peamist kriteeriumi:

- 1) hinnatav käitumine on seotud mõne tegevuse või otsuse edasilükkamisega; 2) edasilükkamine on mittekavatsuslik; 3) edasilükkamine on sooritust halvendav või kahjulik (Paulitzki, 2010; Milgram, Marshevsky, & Sadeh, 1995; Steel, 2007) .

Prokrastineerimise tugevateks ning järjekindlateks ennustajateks loetakse ülesande vastumeelsust, ülesande edasilükkamist, enesetõhususe madalat taset ja impulsiivsust, samuti ka meelegendlust ning selle enesekontrolli, häiritust, organiseeritust ja saavutusmotivatsiooni käsitlevaid tahke (Steel, 2007).

Prokrastineerimine koolis

Prokrastineerimise enim levinud vorm on akadeemiline prokrastineerimine (Milgram, May-Tal & Levison, 1998; Katz et al., 2014; Motie et al., 2012). On leitud, et see avaldab õppimisele ebasoodsat mõju (Motie et al., 2012; Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Owens & Newbegin, 1997; Steel, 2007).

Akadeemilist prokrastineerimist on laialdaselt ja väga erinevate meetoditega uuritud tudengite (Ferrari & Pychyl, 2012; Solomon, & Rothblum, 1984; Ellis & Knaus, 1977) ning veidi ka põhikooliõpilaste seas (Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong, & Yeo, 2009; Liu, 2009). On hinnatud, et ligikaudu 70% üliõpilastest prokrastineerivad oma õpiülesannete puhul (Ellis & Knaus,1977). Siinkohal võib oletada, et sedasorti ebakohane käitumine ei ilmne üleminekul keskkoolist ülikooli,

vaid areneb aastate jooksul koos teiste õpikäitumiste ning -strateegiatega interaktsioonis õpilase karakteristikute ja õpikeskkonnaga (e.g., Ames and Archer 1988; Katz et al., 2014) Läbi prokrastineerimisharjumuste ja grupiteraapiate on täheldatud, et üliõpilased, kes on ülikoolis hädas prokrastineerimisega, tunnistavad, et varasemalt nad ei pööranud sellele nii suurt tähelepanu või see ei olnud niivõrd häiriv. Ülikoolis olles ja oma aja eest vastutades, muutub see üha tähtsamaks (Schouwenburg, et al, 2002).

Prokrastineerimise puhul ei ole leitud seost vaimse võimekusega, seda esineb nii võimekate kui vähemvõimekate seas (Ferrari, 2000; Aus et al 2013.) Kuid oluliseks peetakse prokrastineerimise puhul keskkondlikke tegureid (Milgram et al, 1995). On välja toodud, et just akadeemiline keskkond võib mõjuda prokrastineerimist soodustavalt ka neile, kes tavapäraselt igapäevaelulisi kohustusi edasi ei lükka (Moon & Illingworth, 2005). Kõige enam esineb prokrastineerimist igavate, keerukate või ebameeldivate ülesannete puhul (Milgram et al, 1995).

Prokrastineerijate puhul on iseloomulik see, et nad ei tee kokkuvõttes teistest vähem tööd, nende viimase hetke pingutus on proportsionaalselt suurem (Dewitte & Schouwenburg, 2002) ning seeläbi ka stressirikam .

Kirjandusest võib lugeda, et akadeemilise prokrastineerimise põhjused on erinevad: välja on toodud halba ajajuhtimist, hirmu ebaõnnestumise ees, perfektsionismi, hirmu õnnestumise ees (fear of success) ning madalat enesekindlust (Flett, Hewitt, Blankstein & Mosher, 1995; Flett, Blankstein, Hewitt, and Koledin 1992; Solomon and Rothblum 1984). Lisaks on mitmed uurijad (Burka and Yuen 1983; Ellis and Knaus 1977; Silver and Sabini 1981; Solomon and Rothblum 1984) välja toonud et ka irratsionaalsed uskumused on seotud ning võivad viia akadeemilise prokrastineerimiseni. Ratsionaal-emotsionaalse käitumise teooria (the Rational Emotive Behavioral Theory) (Ellis, 1962) kohaselt on uskumused kas ratsionaalsed või irratsionaalsed. Ferrari, Johnson ja McCown, (1995) on viidanud empiirilistele andmetele, mis näitavad, et inimesed, kes prokrastineerivad, jõuavad suurema tõenäosusega irratsionaalsete järeldusteni, mis omakorda süvendab akadeemilist prokrastineerimist (Balkis, Duru & Bulus, 2013).

Epistemoloogilised uskumused

Epistemoloogiliste uskumustena võib käsitleda uskumusi teadmiste ja õppimise olemuse kohta (Schommer-Aikins & Easter, 2008). Kuna uskumused on sageli teadvustamata, siis enamjaolt nende üle ei arutleta ning nende tõesuses ei kahelda. Õppimise kontekstis on olulised uskumused teadmiste olemuse, teadmiste omandamise või võimekuse olemuse, edu/kaotuse põhjuste ja eesmärkide saavutamise viiside kohta. Eraldi rõhutatakse ka tajutud võimekuse ehk enesetõhususe tähtsust (Kikas, 2009).

Võimekususkumusi on uuritud juba mõnda aega. Perry (1986) tõi välja, et võimekususkumused on ajas muutuvad. Õpingute algusfaasis usuvad õpilased, et teadmised on kas õiged või valed ning usuvad ka, et autoriteedid teavad vastuseid. Arengu järgnevatel etappidel hakkavad aga teadmiste olemust puudutavad arusaamad laienema (Schommer, 1990).

Võimekusega seotud uskumused on mõtted, mis juhivad õpilasi valima õpistrateegiaid ning suunavad nende õpikäitumist (Schommer-Aikins & Easter, 2008). Ajalooliselt on püütud uskumusi mitmeti jagada. Ryan (1984) on vastavalt Perry (1968) küsimustikule kategoriseerinud õpilased kaheks, nad on kas tugevalt "dualistid" või tugevalt "relativistid". Kui küsiti, mis on õpilaste kriteerium, ennustamiseks mõistmist/arusaamist õpiku peatükist, siis dualistid kasutasid faktidele orienteeritud standardeid (faktide meenutamine), ning relativistid kontekstile orienteeritud standardeid (ümbersõnastamine, kohandamine). Mitmed Perry järgijad (nt Knefelkamp & Slepitz, 1976; Ryan, 1984) on oletanud, et personaalne epistemoloogia areneb kindlaksmääratud astmeid pidi.

Erinevate uskumustega õpilased tegutsevad koolis õppides ja edu/ebaedu kogedes erinevalt. Dwecki (Dweck & Leggett, 1988) intelligentsuse olemuse uurimused on näidanud, et teatud osal õpilastel on valdav uskumus, et intelligentsus on fikseeritud nähtus, kuid teised usuvad, et see intelligentsus on lisanduv suurus - intelligentsust saab täiustada. Sellele lähenemisele tuginedes kirjeldatakse inimesi kui nn juurdekasvuteooriaid pooldavaid või kui jäävusteooriat pooldavaid. **Juurdekasvuteooriat** pooldavad inimesed usuvad, et võimekust saab tegutsedes arendada, nad otsivad selleks võimalusi – seavad endale meisterlikkuse saavutamise eesmärgi, proovivad lahendada keerukamaid ülesandeid ning ei heitu ka siis, kui see

ei õnnestu. **Jäävusteooriat** pooldavad inimesed usuvad, et võimekus on jääv ning nad ei näe pingutamisel erilist mõtet. Jäävusteooria pooldajad on rahul ning rõõmustavad või kogevad teisi positiivseid emotsioone vaid siis, kui nad on teinud midagi perfektselt, samas kui juurdekasvusteooria pooldajad võivad rahuldust tunda ka pingutamise protsessist ja väiksematest edusammudest. Näiteks pööravad jäävusteooriaga inimesed tagasisides tähelepanu eelkõige sellele, kas nende vastus oli õige või vale, juurdekasvusteooriaga inimesed aga sellele lisaks õige vastuse sisule (Butterfield & Mangels, 2003). Juurdekasvusteooriaga õpilaste õppeedukus on parem (Dweck & Molden, 2005 tsit. Kikas, 2013 järgi).

Epistemoloogilised uskumused ennustavad metatasandi arusaamist ja akadeemilist sooritust (Schommer-Aikins, 2004).

Käesoleva aja üks juhtivamaid võimekususkumuste kontseptsioone on, et personaalne epistemoloogia on uskumuste süsteem, mis kätkeb endas mitmeid sõltumatuid dimensioone. Uskumused teadmiste ja õppimise olemusest on liialt kompleksne süsteem, et kätkeda üksnes ühte dimensiooni. Schommer (1990) on välja pakkunud, et neid dimensioone on vähemalt 5: teadmiste struktuur, kindlus ja allikas ning teadmiste omandamise kontrollitavus ja kiirus (Schommer, 1990).

Püüdes luua epistemoloogiliste uskumuste süsteemi hindamiseks kasutatavat küsimustikku, leidis Schommer (1990) faktoranalüüsi tulemustele tuginedes siiski vaid 4 faktorit: kaasasündinud võimekus, teadmiste lihtsakoelisuus (simple knowledge), kiire õppimine ja teadmiste kindlus ehk paikapidavus (certain knowledge).

Uskumused kiirusesse õppimisse ennustasid lihtsustatud järeldusteni jõudmist, nõrka sooritust testide puhul ning liigset enesekindlust testi sooritamisel. Uskumused kindlatesse teadmistesse (certain knowledge) ennustasid sobimatuid absoluutseid järeldusi. Schommer leidis, et uskumustel on selged mõjud õpitu mõistmisele ning õppimisele. Epistemoloogilised uskumused mõjutavad informatsiooni töötlemist ning arusaamise seiret (Schommer, 1990). Dweck ja Leggett (1988) leidsid, et õpilased näivad uskuvat, et üksnes andekad võivad tuletada teoreeme ning olla matemaatikas loomingulised. Mõned õpilased näivad uskuvat ka õppimisprotsessi kiirusesse, kõik või mitte midagi õppimisse. Nad kulutavad 10-12 minutit probleemi kallal

töötamisele ning kui nad probleemi selleks ajaga lahendatud ei saa, oletavad nad, et nad ei saaks sellega kunagi hakkama.

Ka Bayless (2009) leidis tudengitega läbi viidud uuringus, et naiivsed uskumused võimekuse jäävusse (fixed ability) ja kiirese õppimisse ennustasid madalat keskmist hinnet.

Samuti leidis Schommer (1990), et mida kõrgema haridusega on tudengite vanemad ning mida enam nad ootavad et lapsed võtaksid vastutust kodu ja oma mõtlemise eest, seda enam arenevad lastel keerukamad epistemoloogiliste uskumuste süsteemid.

Õpilaste uskumused õppimise kohta mõjutavad seda, kuidas õpilased tagasisidet tõlgendavad, ning seeläbi ka õpilaste eneseregulatsiooni (Schommer, 1990)

Oma ulatuslikus ülevaates epistemoloogiliste uskumuste mudeli kohta pakkusid Hofer ja Pintrich (1997) välja, et epistemoloogilistel uskumustel on kindel roll akadeemilise motivatsiooni kontekstis. Oletuslikult võib õpilasetel, kellel on hästi arenenud epistemoloogilised uskumused, olla rohkem kognitiivseid valikuid eesmärkide püstitamisel adaptiivsete vastustes andmises. Õpilased, kellel on madalamalt arenenud epistemoloogilised uskumused võivad olla kursuse nõudmiste osas potentsiaalselt ebasoodsamad olukorras, kui neil palutakse eesmärke püstitada. Kui piiratud epistemoloogiliste uskumuste areng ei võimalda soodsaid otsuseid vastu võtta, võib ilmnedu teadvustatud või teadvustamata prokrastineerimine (Bofelli, 2007)

Seega on varasematest uuringutest teada, et võimekususkumused võivad olla prokrastineerimise puhul olulisteks ennustajateks, kuid huvi pakkuv on see, kas ja kuidas haakub prokrastineerimiskäitumisega see, kui hästi või halvasti õpilane ennast reflekteerib. Kui õpilane usub, et võimekus on jääv (mitte arendatav), siis mil määral oleneb tema eneserefleksioonist see, kuidas ta akadeemilise viivitamisega toime tuleb.

Eneserefleksioon

Eneserefleksioon on võime eristada ja peegeldada enesekohast informatsiooni, tundeid ja mõtteid iseenda käitumise kohta (Arro, 2010).

Viis, kuidas inimesed tõlgendavad või mõistavad situatsioone ning iseennast nendes

situatsioonides võib olla kriitiline faktor otsustuste - sh enesekontrolliga seonduvate otsuste – tegemisel. Eneserefleksioon on enamikes uurimustes keeleliselt vahendatud konstrukt. Näiteks DeFruyt ja Vollarth (2003) on välja toonud, et lapsed peavad olema omandanud piisavad keelelised ja kognitiivsed võimed, et anda usaldusväärseid ja valideidseid hinnanguid oma isiksuse kohta. Eneserefleksiooni võime on seotud ”lapse arengulise suutlikkusega kirjeldada iseend kui objekti” (Quartier & Rossier, 2008). Laste isiksuseomaduste uurijad on näidanud, et lapsed on juba 5-7 aasta vanuses võimelised andma suhteliselt stabiilseid kirjeldusi oma isiksuse kohta (Measelle, John Ablow & Cowan 2005) ning et isiksusejoonte struktuur on läbi lapsea kuni täiskasvanuks saamiseni suhteliselt stabiilne (Hampson, Goldberg, 2006).

Eneseväljenduslike probleemidega on seostatud raskusi eksekutiivses funktsioneerimises (nt Caspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995). Blairi (2002) uuring näitas samuti, et lastel, kes on hädas emotsioonide juhtimisega, on keerukam ka oma käitumist suunata ja mõtteid koondada. Luria (1973), näitas neuropsühholoogia uuringutega, et frontaalsagar vastutab muuhulgas käitumise verbaalse regulatsiooni ja kõrgema tasandi sõnalise mõtlemise (Võgotski järgi: teadusmõistelise mõtlemise) eest. Aju otsmikupiirkonna kahjustustega on seostatud mõtlemise madalamat efektiivsust ja kehvemat enesekontrollivõimet.

Kui enesekontroll taandub pigem mõtlemisstiili küsimusele, siis eneseregulatsiooni areng võib vähemalt osaliselt viidata abstraktse mõtlemise arengule. Seda mõtet toetavad ka laste agressiivse käitumise uuringud. Nimelt reaktiivsed agressiivsed lapsed, kes kalduvad provokatiivsetes olukordades impulsiivselt reageerima, pakuvad võimalike lahenduste ja alternatiivsete tõlgendustena vähem variante kui teised lapsed (Fontaine & Dodge, 2006).

Teistpidi, edukas agressiivsete impulsside piiramine nõuab nii alternatiivsete reageerimisvõimaluste teadvustamist (st sõnalist intelligentsust) kui ka võimet ja motivatsiooni neid reaalsuses kasutada (Ayduk, Rodrigues, Mischel, Shoda, & Wright, 2007). Niisiis, lapse reflektiivsete oskuste arendamine võib mängida olulist rolli tõhusama enesekontrolli saavutamisel ja mõistlikumate tegutsemisviiside valimisel. Kui efektiivsem eneseregulatsioon on seotud kõrgema tasandi ehk abstraktsetes mõistetes mõtlemisega ja suurema hulga alternatiivsete tõlgenduste

leidmisega, siis võib oletada, et eneseregulatsioon (eksekutiivne toimetulek ja käitumine klassis) on seotud viisiga, kuidas laps iseennast peegeldab ja ümbritsevat tõlgendab. Nimelt need, kes kasutavad laiemat reflektiivse sõnavara repertuaari, omavad keskeltläbi ka paremat eneseregulatsioonivõimet (Kangro, 2009). Siinkohal võib mõelda, et eneseregulatsiooni õpikäitumusliku külje puhul võiksid eneserefleksiooniga seoses kehtida sarnased protsessid. Vastava seose selgitamine longituuduuringu käigus osutas, et õpilaste kalduvus enese ulatuslikuks ülehindamiseks võib ennustada madalamat õpiedu, samas kui täpsemad hinnangud, mis siiski sisaldavad enese alahindamist, võivad ennustada suuremat akadeemilist edukust. Hinnangute ebaadekvaatsuse ilmumise toimemehhanismide analüüs toetas seisukohta, et hinnangute täpsus seostub õpilaste võimega ennast reflekteerida. Hinnangute (eba)adekvaatsuse osas oletati, et edukatel õpilastel ilmnevat alahindamist võiks seostuda motivatsiooniliste eripäradega. Uuringu tulemustega osutati, et enese alahindamine, kõrgem õpimotivatsioon ja paremad õpitulemused saavad esineda tüüpilisena koos samuti, nagu saavad esineda koos enese ülehindamine, madalam motivatsiooni ja kehvem õppimise edukus. Enesekirjelduste detailsus prognoosib kõrgemat kooliedukust. Tulemus osutab, et teadusmõistelisemad lapsed ei kirjelda end mitte lihtsalt sõnaohtralt, vaid on pädevamad end teatud spetsiifilistes isiksusedimensioonide lõikes peegeldama (Kangro, 2009).

Uuringud (Fujita & Han, 2009; Liberman et al., 2007) on näidanud, et viis, kuidas inimesed tõlgendavad või mõistavad situatsioone, võib olla kriitiline faktor otsuste (sh enesekontrolliga seonduvate otsuste) langetamisel. Nii näiteks aitab reflektiivne sõnavara ja interpretatsioonide laiendamine toime tulla enesekontrollikonfliktidega (Dodge & Coie, 1987; Gross & John, 2004).

Kuigi uurijad on leidnud ka, et kõrged eneserefleksiooni skoorid on seotud suure hulga psühhopatoloogiliste joonte ning arengutega, sealhulgas neurootilisus (Creed & Funder, 1998), madal enesehinnang, kõrgem ärevus ja depressiooni tase (Anderson Bohon & Berrigan, 1996), liigne rumineerimine (Trapnell & Campbell, 1999); ning suurem sotsiaalne ärevus, süü- ning häbitunne (Watson, Morris, Ramsey, Hickman, & Waddell, 1996), on sarnased tulemused saadud ka pöördvõrdelise seosena kõrge sisemise enese-teadlikuse puhul (Harrington & Loffredo, 2011).

Koolikontekstis on võimalik eneserefleksioonile eraldi tähelepanu pöörata, suunates

õpilast erinevates olukordades nii iseenda kui ka teiste inimeste tunnete - mõtete-
motiivide mõtestamisele ning erinevate käitumisviiside leidmisele. Oskus tõlgendada
olukorda mitmest vaatenurgast annab võimaluse valida asjakohasemaid
reageerimisviise (Adyuk et al, 2007; Kangro, 2011). Mitme psühhoteraapia suuna
puhul on täheldatud, et nii lapsed kui ka täiskasvanud erinevad oskuste poolest ennast
peegeldada ja oma sisemisi seisundeid tabada (Sauter, Heyne, Blöte, van Windenfelt
& Westenberg, 2010). Edukamatel eneseanalüüsijatel on lihtsam kriitiliste
situatsioonidega toime tulla - nende võimalike olukorra tõlgenduste hulk on suurem ja
nad on paindlikumad asjakohaste tõlgenduste leidmisel. Eneseteadlikkuse teine külg
on aga kalduvus takerduda iseenda kohta käivatesse mõtetesse, liigsesse varasemate
tegude või tegevuste üle järelemõtlemisse, teisisõnu korduvale keskendumisele
iseendale ja enda tegudele minevikus (Creed & Funder, 1998; Kringree & Ruback,
1996; Trapnell & Campbell, 1999). On mitmeid uuringuid, mis osundavad, et
negatiivsete mõtete "ketramine" (ka rumineerimine) mõjub pigem negatiivselt ja
ennustab ebaefektiivseid toimetulekuoskusi (Bruwell & Shrik, 2007; Lyubomirsky &
Nolen-Hoeksema, 1995). Sedalaadi käitumist esindavad näiteks õpilased, kes
järjekindlalt otsivad varasemast kogemusest ebaõnnestumisi ning prognoosivad
ebaedu ka tulevikus. Seega ei ole mitte igasugune enesest teadlik olek edukale
kohanemisele kasulik, vaid pigem selline, mis näeb erinevaid vaatenurki.
Enesekohase info tõlgendamine läbivalt ühe raamistiku mõttes, näiteks kalduvus
tajuda mitmesuguseid situatsioone pigem ohtlike või kahjulikena (või läbivalt ainult
positiivsena), või viidata võimetusele näha info analüüsimisel teisi lähenemisnurki ja
neist lähtuda.

Autorid Mischel & Shoda (1995) on püüdnud leida seoseid automaatmõtete ja
prokrastineerimise vahel. Kognitsioonid, mis puudutavad edasilükkavat käitumist
ilmnevad sageli kindlatel isikutel ja sedasorti kognitsioonid on
prokrastineerimisjoonte suurimad karakteristikud. Autorid oletavad, et sellisel juhul
oleks sedalaadi rumineerimised peamiselt käitumisspetsiifilised. Mitteprokkijad
võivad olla aeg-ajalt seotud viivitava käitumisega, kuid nende käitumine ei ole osa
nende minapildist (self-schemata) ning on seega ka vähem seotud
rumineerimismõtetega.

Täpsemat enda õppimise tulemuslikkuse hindamist on seostatud tõhusama

enesejuhitud õppimisega (Butler & Winne, 1995), mis aitab õpilasel suunata adekvaatsemalt oma pingutusi, täpsustada õppimise eesmärke ja otsustada, kas soovitud õpitulemused on saavutatud (Everson & Tobias, 1998).

Eneserefleksioonil on oluline seose rahulolulundega (Harrington & Loffredo, 2011), samas kui rumineerimis-refleksioonil on heaolulundele negatiivne mõju.

Prokrastineerimisega seoses on leitud veel, et prokrastineerijad on pigem seisundile kui tegevusele orienteeritud (Beswick & Mann, 1994) ning selle baasilt võib oletada, et nad on sagedamini seotud ka käitumisliku/joone-spetsiifilise rumineerimisega ning selle tahkudega (behavior/trait-specific rumination) (Staiton, Lay, & Flett, 2000)

Prokrastineerijate puhul rumineerimine mitte üksnes ei kaasne või järgne viivitamiskäitumisele, see võib ka ülesandele eelneda.

Inimesed, kes on paremad enesemonitoorijad, kogevad suurema tõenäosusega avalikku eneseteadlikust ning viitavad enam sotsiaalsetele standarditele. Samas madalama enese-monitoorimis võimega inimesed kogevad suurema tõenäosusega isiklikku enese-teadlikkust ning viitavad enam personaalsetele standartitele (Hoyle & Sowards, 1993).

Seosed prokrastineerimise, võimekususkumuste ja eneserefleksiooni vahel

Varasemad uuringud on näidanud mõningasi seoseid prokrastineerimiskäitumise ning võimekususkumuste vahel. Nii nagu enamasti prokrastineerimist kajastavaid uurimusi, on ka sel puhul uurimused läbi viidud eeskätt tudengite peal. Näiteks on Bofelli (2007) leidnud, et tudengid, kelle personaalsed uskumused on ebaküpsemad, naiivsemad ning lihtsakoelisemad on ka sagedamini seotud probleemse akadeemilise prokrastineerimisega.

Eneserefleksiooni ning prokrastineerimise vahelisele seosele osas on otseselt seoseid küllaltki vähe. Küllaga võib leida uuringuid mis kajastavad eneseregulatsiooni seoseid eneserefleksioonioskusega. Zimmermani (2000) enese-regulatsiooni mudeli kohaselt on eneseregulatsiooni protsessil kolm faasi: ettemõtlemine/paneerimine (forethought), esitamine ja enese-refleksioon (Abrami et al., 2013). Ka Sauter kolleegidega (2010) on viidanud läbi eneseregulatsiooni sellele, et edukamatel enese-analüüsijatel on kergem keerulistes situatsioonides toime tulla ja alternatiivseid lahendusi leida.

Eneserefleksiooni ning prokrastineerimise vahelisi seoseid on püüdnud leida Schouwenburg ja kolleegid (2002), kuid tugevaid seoseid leida ei õnnestunud.

EMPIIRILINE UURIMUS

Eesmärk ja hüpoteesid

Lähtuvalt teoreetilisest taustast on töö eesmärgiks uurida välja, kuidas on omavahel seotud 7. klassis mõõdetud enesekirjeldusoskused ja 8. klassis mõõdetud võimekususkumused ning prokrastineerimiskäitumine. Varasematest uuringutest tulenevalt on püstitatud järgmised hüpoteesid.

1. Õpilased, kes kalduvad pigem pooldama võimekuse ja õpivilumuse jäävusteooriat, kalduvad enam prokrastineerima.

Varasemalt on uurijad (Burka and Yuen 1983; Ellis and Knaus 1977; Silver and Sabini 1981; Solomon and Rothblum 1984) leidnud, et irratsionaalsed uskumused on seotud ning võivad viia akadeemilise prokrastineerimiseni. Ka Ferrari et al. (1995) on viidanud empiirilistele andmetele, mis näitavad, et inimesi, kes prokrastineerivad, iseloomustavad suurema tõenäosusega irratsionaalsed järeldused/uskumused, mis eelnevad akadeemilisele prokrastineerimisele.

2. Suurema enesekirjelduste arvuga õpilased kalduvad teistest vähem prokrastineerima.

Uuringud (Fujita & Han, 2009; Liberman et al., 2007) on näidanud, et viis, kuidas inimesed tõlgendavad või mõistavad situatsioone, võib olla kriitiline faktor otsuste – (sh enesekontrolliga seonduvate otsuste) tegemisel. Nii näiteks aitab reflektiivne sõnavara ja interpretatsioonide laiendamine toime tulla enesekontrollikonfliktidega (Dodge & Coie, 1987; Gross & John, 2004).

3. Irratsionaalsed võimekususkumused vahendavad enesekirjeldusoskuse ja prokrastineerimise vahelist seost.

Uurijad on eneserefleksiooni ja eneseregulatsiooni puhul leidnud vastakaid seoseid.

Ühtpidi on leitud, et suurem enesekirjelduste arv võimaldab valida ka asjakohasemaid reageerimisviise (Adyuk jt, 2007; Kangro, 2011). Samas võib pidev negatiivne eneseanalüüsimine tekitada rumineerimist ja viia ebaefektiivsete toimetulekuoskusteni (Bruwell & Shrik, 2007; Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995). Eelduseks on, et seos eneserefleksiooni ja prorastineerimiskäitumise vahel võib osaliselt sõltuda õpilaste võimekususkumustest.

Valim ja protseduur

Töös kasutatud valim oli osa suuremast valimist, mille kohta koguti andmeid projekti „Üldpädevused ja nende hindamine“ (Kikas, 2013) jaoks. Projekti valimisse kuulus 1221 õpilast (612 poissi ja 609 tüdrukut) vanuses 11–17, keskmise vanusega 14,08 (SD = 0,47). Projektis osalesid õpilased 33 koolist. Käesolevas töös kuulus põhivalimisse 551 eesti õppekeelega koolide õpilast (48,3% poisid), kes vastasid seitsmendas klassis eneserefleksiooni puudutavatele küsimustele ja kaheksandas klassis prokrastineerimiskäitumist ning võimekususkumusi puudutavatele küsimustele. Kõigi valimisse kuuluvate õpilaste vanemad olid andnud kirjaliku nõusoleku oma lapse uuringus osalemiseks.

Õpilased vastasid küsimustele arvutis uurijate juhendamisel. Õpilastele selgitati, et uurimuses osalemine on vabatahtlik ja nende vastused on konfidentsiaalsed. Testide täitmiseks oli aega 1 tund (Kikas, 2013). Prokrastineerimise, võimekususkumuse ja eneserefleksiooni küsimused kuulusid teiste üldpädevuste projekti testide hulka. Antud uurimustöö autor osales projekti andmekogumise protsessis 2012. aasta sügisel.

Meetod

Andmetöötlus viidi läbi statistilise andmetöötluse programmiga SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) ning küsimustike hindamiseks faktoranalüüsiga kasutati statistikapaketti MPlus 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2010). Faktoranalüüsi kasutatakse käesolevas uurimuses võimuskumuste ja prokrastineerimise mudeli hindamiseks, et näha varasemate tulemustega ühtimist ning faktorite jaotust. Faktoranalüüsi eesmärk oli välja selgitada, kas testi kuuluvad väited mõõdavad konstrukti (prokrastineerimine, jäävusuksumused). Faktoranalüüs on meetod, mis

grupeerib need muutujad, mille vahel on statistiline seos (st vastajad on neile andnud sarnaseid vastuseid). Eeldatakse, et seos on tingitud sellest, et kõik need muutujad väljendavad ühe ja sama põhjusliku jõu mõju.

Faktoranalüüs näitab ka, milline on muutujate sisemine rühmitumine testi sees, st kas uuritaval põhjuslikul jõul on mingi hulk erinevaid dimensioone. Need dimensioonid on küll omavahel seotud, kuid avaldavad muutujatele veidi erisugust mõju.

Prokrastineerimisküsimustiku puhul viidi läbi kinnitav faktoranalüüs. Hüpooteesid kinnitavaks faktoranalüüsiks tulenevad teoreetilisest materjalist, mille põhjal antud töös esitatud küsimustikud on koostatud.

Võimekususkumuste uurija Schommer on toonud uskumuste puhul välja 4 faktorit. Antud töös on kasutusel küsimustik, mis koosneb 6 küsimusest. See on koostatud Schommer uurimusi arvesse võttes läbi faktoranalüüsi saadud tulemust millega saab uurida, kas koostatud skaalat on võimalik kirjeldada ühefaktorilisena.

Vahendava mõju hindamiseks kasutati lineaarset regressioon meetodit ModProbe SPSS andmetöötlusprogrammi lisana. Hages, A. F., & Mattes, J. (2009). See võimaldab kirjeldada ja prognoosida seoseid tunnuste vahel.

Mõõtvahendid

Akadeemilise prokrastineerimise hindamiseks kasutati enesekohast küsimustikku, mis on adapteeritud spetsiaalselt põhikooliealistele lastele. Tuginetud on prokrastineerimisküsimustiku mõõdikul, kuhu kuulus 17 väidet, mille on Aitkeni prokrastineerimisküsimustiku inglisekeelsest versioonist (the Aitken Procrastination Inventory; Aitken 1982) eesti keelde tõlkinud K. Aus ja G. Arro.

Küsimustikes on välja valitud väited, mis on põhikooli kontekstis asjakohased ja õpilastele mõistetavad (nt "Viivitan koolitööde alustamisega viimase minutini", "Pean sageli viimasel hetkel pööraselt pingutama, et tähtajaks valmis jõuda"). Õpilased hindasid iga väite puhul, kuivõrd nad sellega nõustuvad 5-pallisel Likert-tüüpi skaalal (1 = „Pole üldse nõus“; 3 = „Raske öelda“; 5 = „Täiesti nõus“).

Enesehinnangulise prokrastineerimiskäitumise seoste hindamiseks eneserefleksiooni ning võimekususkumustega kasutati käesoleva töö analüüsides ainult neid väiteid, mis kajastasid sisuliselt kõige täpsemalt kohustuste täitmisega viivitamist ja nende

viimasele hetkele jätmist (6 väidet). Käesolevasse töösse ei kaasatud näiteks väiteid hilinemise või koolitöödega alustamisega venitamise kohta. Konfirmatiivse faktoranalüüsi põhjal sobitusid andmed ühefaktorilise mudeliga hästi, $\chi^2(9) = 20,1$; $p = ,02$; CFI = ,99; RMSEA = ,031. Kõik standardiseeritud faktorlaadungid jäid vahemikku ,63 ja ,78 ning olid statistiliselt olulised. Skaala sisereliaablus oli väga hea ($\alpha = ,82$).

Uskumuste mõõdikuga hinnati, millised on õpilaste uskumused võimekuse muutetavuse ja teadmiste omandamise protsessi kohta (Dweck & Leggett, 1988; Schommer, 1990 alusel). Kirjeldava faktoranalüüsi mudeli üldised headusnäitajad olid ühefaktorilise skaala puhul head $\chi^2(9) = 24,97$; $p = ,001$; CFI = ,97, RMSEA = ,051 (ns), kuid kahefaktorilise skaala puhul näitajad siiski tõusid ($\chi^2(4) = 5,945$, $p < ,001$); CFI = ,996, RMSEA = 0.027. Faktorite laadungid näitasid ühe ("Võimekus on omadus, mida ei saa koolis õppimisega eriti muuta") väite puhul sobituvust teise/eraldi faktorisse. Seepärast viidi läbi ühefaktoriline konformatiivne faktoranalüüs, et näha, kuidas sobitub väide ühefaktorilisse mudelisse. Konformatiivse faktoranalüüsi mudeli headus koos uuritava väitega oli hea $\chi^2(9) = 24,97$, $p < ,001$; RMSEA = 0.051(ns), CFI = ,971, skaala realiaablus on küllaltki hea ($\alpha = ,64$). Kinnitava faktoranalüüsiga kontrolliti ka ühefaktorilise küsimustiku sobivust ilma küsitava väiteta. Andmed sobitusid ühefaktorilise mudeliga hästi $\chi^2(5) = 5,62$, $p < ,001$; RMSEA = 0.014, mis on statistiliselt oluline ($p < ,05$), CFI = 0.998 ning ka skaala sisereliaablus tõusis ($\alpha = ,66$). Kõik standardiseeritud faktorlaadungid jäid vahemikku ,41 ja ,65. Seega ei kaasatud käesolevasse töösse väidet, mis näitas kirjeldava faktoranalüüsiga teiste väidetega mittehaakumist ning edasistes analüüsides kasutati 5-väitelist skaalat.

Enesereflekteerimise mõõdikuna on kasutatud *Situatsiooniline Isiksusetest Lastele-SPIC* küsimustikku (Self-reflection. A free-response personality test - Situative Personality Inventory for Children ;Arro & Konstabel, 2006), mis on koostatud õpilastele, mõõtmaks nende refleksioone erinevates hüpoteetilistes olukordades. Test hõlmab 5 situatsiooni lühikirjeldusi ning küsimusi, mis kutsuvad nende puhul valima eelistatavat käitumisviisi või kirjeldama olukorraga seotud tundeid. Vastused andsid õpilased vabavastuse formaadis (Arro, 2009) .

Antud töös võetakse kasutusele enesekirjelduste kogusumma. Kuna kasutati vaba vastuseformaati, võisid lapsed vastata väga erineva arvu ennastkirjeldavate väidetega.. See muutuja kirjeldab seda, kui divergentselt laps oma käitumist eri situatsioonide lõikes analüüsib. Iga sketši kohta oli võimalik genereerida mitmeid erinevaid vastuseid ning seda erinevate isiksusedimensioonide lõikes, kirjeldades seega rohkem kui üht aspekti uuritava emotsioonidest või mõtetest antud situatsioonis.

TULEMUSED

Esmalt uuriti, kuivõrd on seotud õpilaste võimekususkumused prokrastineerimisega. Selleks viidi läbi korrelatsioonanalüüs. Analüüsi tulemusel saame öelda, et prokrastineerimise ning võimekususkumuste vahel on positiivne seos. Seega õpilased, kes kalduvad enam uskuma, et võimekus on jääv/ fikseeritud, kalduvad ka teistest enam prokrastineerima (tabel 1).

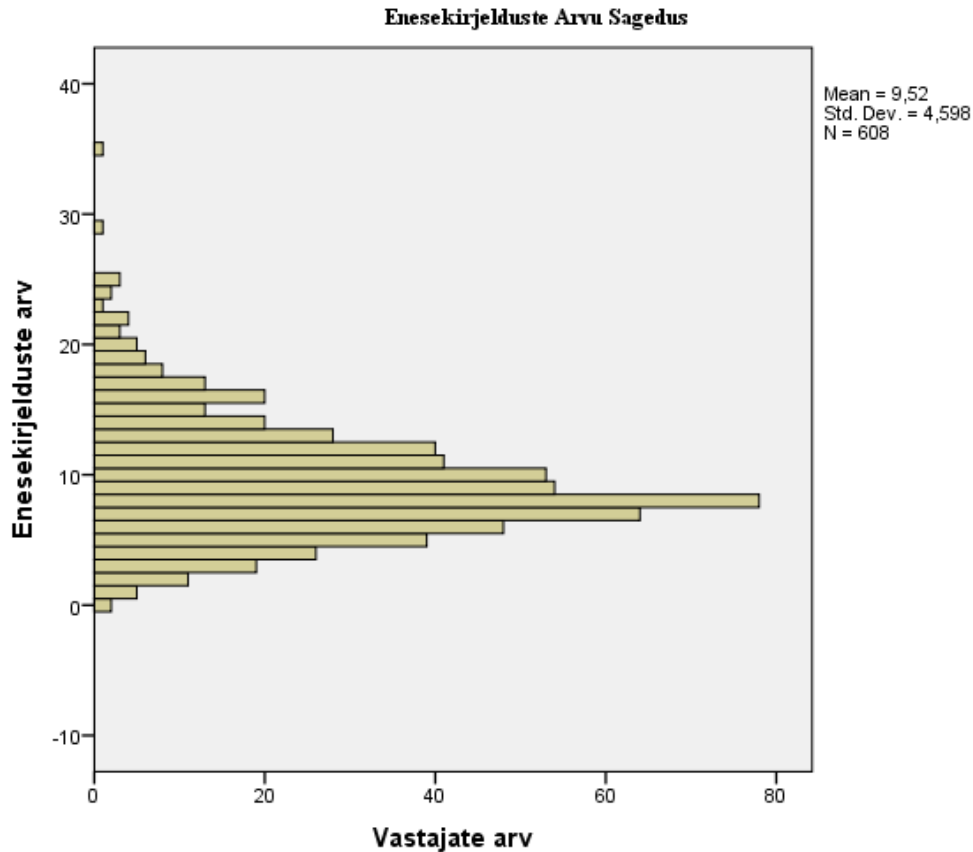
TABEL 1 Korrelatsioonid prokrastineerimise, võimekususkumuste ja enesekirjelduste summa vahel

	1	2	3
Enesekirjelduste arv (1)	-	-0.08	-0.17
Prokrastineerimine (2)		-	0.13
Uskumused võimekusest (3)			-

Statistiliselt olulised korrelatsioonid ($p < ,05$) on tumedalt trükitud

Teiseks uuriti, kuivõrd on seotud enesekirjelduste arv ja prokrastineerimiskäitumine. Enesekirjelduste arv on enesekirjelduste kogusumma (kui palju õpilased alternatiivseid vastuseid andsid). Enesekirjelduste keskmine arv oli antud andmestikus $M = 9,52$ ning $SD = 4,6$. Seejuures maksimum enesekirjelduste arv oli 35. Alloleval joonisel 1 on näha enesekirjelduste arvu sagedusdiagramm. Selleks, et kontrollida seost prokrastineerimise ja enesekirjelduste aru vahel, viidi läbi korrelatsioonanalüüs

(tabel 1). Analüüsi tulemusel saab öelda, et enesekirjeluste arvu ja prokrastineerimise vahel pole statistiliselt olulist seost.



Joonis 1 Enesekirjelduste arvu sagedus

Kolmandaks sooviti teada, kas võimekususkumused võiksid olla enesekirjelduste arvu ja prokrastineerimiskäitumise vahelise seose vahendajaks. Selleks viidi läbi modereeriva mõju analüüs lineaarse regressioonanalüüsi makro ModProbe abil (Hayes & Matthes, 2009).

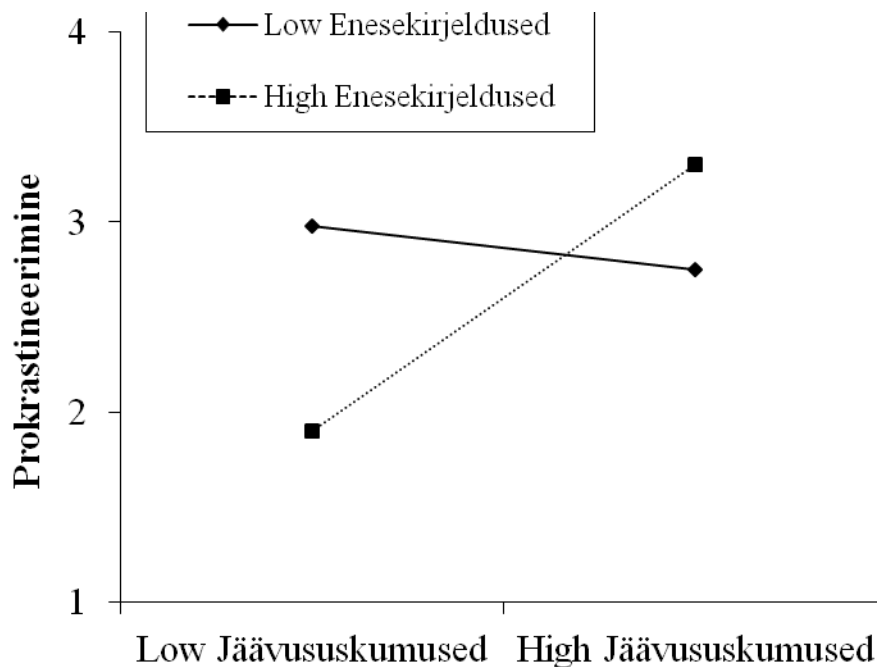
Tulemustest (tabel 2) on näha, et õpilaste enesekirjeldusoskuste ja võimekususkumuste interaktsioon mudelis on statistiliselt oluline (interact = 0.0401, $t = 2,8093$, $p < 0.01$). Koosmõju ehk interaktsiooni (näidatud ka alloleval joonisel 2) täpsem analüüs näitab, et prokrastineerimiskäitumise ja võimekususkumuste vaheline seos on oluline vaid juhul, kui enesekirjelduste arv on keskmisest kõrgem. Madala enesekirjelduste arvuga õpilaste puhul ei ole ole jäävususkumuste tasemest sõltuvalt prokrastineerimiskäitumise mõttes olulist erinevust. *Õpilane kellel on madalam skoor võimekususkumuste küsimustikus, on tõenäoliselt enesekirjelduste arvu poolest -*

0.0962 ühikut madalama tulemusega, erinevus on statistiliselt oluline ($t = -3.0478$ $p < 0.01$).

Table 2 Prokrastineerimiskäitumise ennustamine enesekirjelduste arvu, võimekususkumuste abil

	coefficient	SE	<i>t</i>	<i>p</i>
a: konstant	2,7904	,0397	70,2102	,0000
b ₁ : enesekirjelduste arv (E)	-,0074	,0089	-,8406	,4010
b ₂ : uskumused (U)	,1909	,0687	2,7806	,0057
b ₃ : E*U	,0401	,0143	2,8093	,0052

$R^2 = 0.395$ $F(3,473) = 5,9864$ $p < .001$; E*U = enesekirjelduste arvu ja jäävususkumuste koosmõju prokrastineerimiskäitumise ennustamisel



Joonis 2. Võimekususkumuste vahendav mõju

ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli analüüsida prokrastineerimise, võimekususkumuste ning enesekirjelduste arvu vahelisi seoseid ning võimekususkumuste vahendavat mõju prokrastineerimiskäitumise ja enesekirjelduse vahelisele seosele.

Esimeseks hüpoteesiks oli, et õpilased, kes kalduvad 8. klassis pigem pooldama võimekuse ja õpivilumuse jäävusteooriat, kalduvad 8. klassis ka enam prokrastineerima. Läbi viidud korrelatsioonanalüüs näitas, et õpilased, kellel on võimekususkumuste skaalal kõrgem skoor, st õpilased, kes vastavad nt väitele "inimene võib küll uusi asju õppida, kuid tema võimekuse baastase jääb siiski praktiliselt samaks" vastusega „täiesti nõus“, hindavad tõenäolisemalt ka prokrastineerimise skaalal väidet "viivitan koolitööde alustamisega viimase hetkeni" vastusega „täiesti nõus“. Tulemus kinnitab varasemaid uurimusi, kus on leitud, et irratsionaalsed uskumused on seotud ning võivad viia akadeemilise prokrastineerimiseni (Burka and Yuen 1983; Ellis and Knaus 1977; Silver and Sabini 1981; Solomon and Rothblum 1984). Ka Ferrari et al. (1995) on viidanud empiirilistele andmetele, mis näitavad, et inimesed, kes prokrastineerivad tulevad suurema tõenäosusega irratsionaalsetele järeldustele, mis edendab akadeemilist prokrastineerimist (Balkis, Duru, & Bulus, 2013).

Teiseks hüpoteesiks oli, et suurema enesekirjelduste arvuga õpilased kalduvad vähem prokrastineerima kui need, kellel on vähem enesekirjeldusi.

Kuigi varasemad uurimused on sarnasele seosele viidanud, ei leidnud antud uurimus hüpoteesile kinnitust ning korrelatsioonanalüüsil ilmnnes, et enesekirjelduste määr ja prokrastineerimiskäitumine ei olnud omavahel seotud.

Tulemust võib mõjutada see, et enesekirjeldusoskuste mõõtmine toimus 7. klassis, samas kui prokrastineerimist hinnati samadel õpilastel 8.klassis. Samas võib nõrk korrelatsioon tuleneda ka mõõtevahendist, kus tulemuse saamiseks on antud töös kasutatud enesekirjelduste arvu ehk siis seda, kui paljud õpilased pakutud situatsioonidele alternatiive pakkusid. Edasiseks analüüsiks sooviti aga teada, et ehk ilmneb seos siiski erinevate gruppide vahel.

Kolmas hüpotees oli, et võimekususkumustel on vahendav mõju enesekirjelduste arvu ja prokrastineerimise vahelisele seosele. Hüpoteesi kinnitamiseks viidi läbi vahendava mõju analüüs, mis näitas, et 7. klassi enesekirjelduste arv on seotud 8. klassis hinnatud prokrastineerimiskäitumisega läbi võimekususkumuste vahendava mõju. Tulemustest on näha, et õpilastel, kes usuvad keskmisest enam, et võimekus on jääv suurus, ei ole enesekirjelduste määra ja prokrastineerimise vahel statistiliselt olulist

seost, mis võiks tähendada seda, et isegi juhul, kui neil on oskusi end mitmekülgsemalt peegeldada, ei pruugi see automaatselt avalduda paremas eneseregulatsioonivõimes. Küll aga ilmneb statistiliselt oluline negatiivne seos prokrastineerimiskäitumise ja enesekirjelduste arvu vahel nende õpilaste puhul, kelle jäävususkumuste skoor on teistest madalam. Ehk siis parem enesekirjeldusoskus on seotud parema enesereguleerimisoskusega ning kehvem enesepeegeldusoskus kehvema eneseregulatsioonivõimega vaid lastel, kes usuvad, et õppimisvõime on arendatav.

Prokrastineerimise uurijad on prokrastineerimiskäitumise puhul toonud välja mitmeid ennustavaid faktoreid ning põhjusi. Näiteks välja on toodud halba ajajuhtimist, hirmu ebaõnnestumise ees, perfektsionismi, hirmu õnnestumise ees (fear of success) ning madalat enesekindlust (Flett, Hewitt, Blankstein & Mosher, 1995; Flett, Blankstein, Hewitt, and Koledin 1992; Solomon and Rothblum 1984). Antud tulemusest võib näha, et ka võimekususkumused võivad olla siinkohal üheks võimalikuks ennustajaks ning vastavalt siinsele uurimustulemusele just sel juhul, kui enesekirjelduste arv on kõrge.

Üheks võimaluseks, miks kõrge enesekirjelduste arv võib prokrastineerimisega seostuda, on ka kirjanduses välja toodud mõtetesse takerdumine (rumineerimine). Uurijad Bruwell ja Shrik (2007) on kirjeldanud et negatiivsete mõtete "ketramine" (ka rumineerimine) mõjub pigem negatiivselt ja ennustab ebaefektiivseid toimetulekuoskusi. Ehk saab ka võimekususkumuste jäävusseaduse järgi kohaldumist pidada mingil viisil negatiivseks mõtteks või irratsionaalseks uskumuseks. Enesekirjelduste suurem arv ning võimekususkumuste jäävusseaduse madal pooldamine, toob endaga kaasa ka madala prokrastineerimiskäitumise. Ka varasemad uuringud on näidanud, et edukamatel eneseanalüüsijatel on lihtsam kriitiliste situatsioonidega toime tulla- nende võimalike olukorra tõlgenduste hulk on suurem ja nad on paindlikumad asjakohaste tõlgenduste leidmisel (Creed & Funder, 1998; Kringree & Ruback, 1996; Trapnell & Campbell, 1999). Prokrastineerimiskäitumise juures on aga antud uurimustulemuste kohaselt oluline roll just võimekususkumustel. Käesoleva uurimuse puhul on analüüsitud seost, mida varasemalt ei ole kuigivõrd uuritud ega leitud.

Mõõtevahendis, mis käesolevas töös kasutusel olid, sobivad ühefaktorilise mõõdikuna

nii prokrastineerimist kui ka võimekususkumusi hästi mõõtna.

Samuti on oluliseks panuseks uurimustöö läbiviimine kooliõpilaste seas, kuna enamjaolt on uuringud läbiviidud just tudengite hulgas, kuid erinevad tulemused on siiski viidanud, et prokrastineerimiskäitumine saab alguse juba varem. Seeläbi saab edaspidiselt koolikontekstis tähelepanu pöörata ka õpilaste prokrastineerimiskäitumisele läbi võimekususkumuste prisma. Kuna uskumuste arengufaasis on oluline roll ka autoriteetidel sealhulgas õpetajatel, siis tasub koolikontekstis arvestada ka võimekususkumuste käsitlemise juures seda, kuivõrd palju on õpioskuste juures arendatavat. Samuti on ka nõustamistingimustes võimalik edaspidiselt ühe prokrastineerimiskäitumise osana käsitleda võimekususkumusi ning seda eelkõige just edukate enesereflekterijate puhul. Sest nagu uurimused on näidanud aitavad uskumused ning ka prokrastineerimise vältimine kaasa paremate õpitulemuste saavutamisele.

Töö piirangud

Käesoleva töö üheks piiranguks võib olla see, et enesekirjelduste arv on mõõdetud õpilastel aasta varem kui prokrastineerimine ja võimekususkumus. Lisaks võib osutada piiranguks ka enesekirjelduste arv, kuna see on kasutuses õpilaste välja pakutud alternatiivsete lahenduste koondskoor- siinkohal võib kitsaskohaks osutada avatud vastuste tõlgendamine ning kodeerimine.

Edaspidiste uuringute puhul oleks oluline vaadata tulemuste püsivust ning uurida seoseid longituudseltselt.

VIITED

- Abrami, P.C., Venkatesh, V., Meyer, E. J., Wade, C. A. (2013) Using electronic portfolios to foster literacy and self-regulated learning skills in elementary students. *Journal of Educational Psychology*, Vol 105(4), 1188-1209.
- Adyuk, O., Rodrigues, M., Mischel, W., Shoda, Y. & Wright, J. (2007). Verbal intelligence and self-regulatory competencies: Joint predictors of boys' aggression. *Journal of Research in Personality*, 41, 347-388.
- *Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Doktoritöö. ProQuest Information & Learning.
- Ames, C., & Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, E. M., Bohon, L. M., & Berrigan, L. P. (1996). Factor structure of the Private Self-Consciousness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 66, 144–152.
- Aus.K., Arro,G., Jõgi,A-L., Malleus,E. (2013) *Kus tegijaid, seal nägijaid? Akadeemilise prokrastineerimise õpetajapoolse märkamise seosed õpilaste individuaalsete erinevustega* . Unpublished manuscript
- Arro, G. (2009) Laste eneserefleksioon ja isiksus ning nende seosed kognitiivse võimekuse ja akadeemilise edukusega. in Aaro Toomela (Ed) *Eesti põhikooli efektiivsus* (267-280) , Tartu Ülikooli ,Tallinna Ülikooli, Tartu/Tallinn, Eesti
- Arro, G (2010) *Children's self-reflection and personality and their relationships with cognitive ability and academic success*. Systemic Person-oriented study of child development linearly primary school. Aaro Toomala (ed) Lang 225- 243.
- Balkis, M., Duru, E., Bulus, M. (2013) Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839.
- Bayless, G. E. (2009) High school students' personal epistemologies, goal orientation, and academic performance *Paperback: 118 pages Publisher: ProQuest, UMI Dissertation Publishing (September 7, 2011)*.
- *Beswick, G., & Mann, L. (1994). State orientation and procrastination. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 391-396). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Beswick, G., Rothblum, E.D. & Mann,, L. (1988) Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.

- Blair, C. (2002). School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's function at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Bofelli, T. J. (2007) College students' personal epistemological beliefs as factors in academic procrastination.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Burwell, R & Shirk, S (2007). Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms and coping. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 56-65.
- Butler, D. L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning. A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Butterfield, B. & Mangels, J. (2003). Neural correlates of error detection and correction in a semantic retrieval task. *Cognitive Brain Research*, 17, 793-818.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O, Moffitt, T.E., & Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: from age three to fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- Creed, A.T. & Funder, D.C. (1998). The two faces of private self-consciousness: Self report, peer-report, and behavioral correlates. *European Journal of Personality*, 12, 411-431.
- De Fruyt, F., & Vollaerth, M. (2003). Inter-parent agreement on higher and lower level traits in two countries: Effects of parent and child gender. *Personality and Individual Differences*, 35, 289-301.
- 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, 469-489.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- *Dweck, C., & Molden, D. (2005). *Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (122-140). New York: Guilford.
- Dweck, C. S & Leggett E. L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality . *Psychological Review*, 95, 2,256-273.
- Ellis A.: 1962, Reason and Emotion in Psychotherapy, Lyle Stuart, New York

- *Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977) *Overcoming procrastination*: New York Institute of Rational Living.
- Everson, H.T. & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 65–79.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York, N.Y.: Plenum Press.
- *Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredom, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 185–196.
- *Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (2012). ‘If I wait, my partner will do it. The role of conscientiousness as a mediator in the relation of academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology*, 14, 13-24.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S. W. (1995). Perfectionism, life events, and depressive symptoms: A test of a diathesis-stress model. *Current Psychology*, 14, 112-137.
- Fontaine, R.G., & Dodge, K.A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: a heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive behavior*, 32, 604-624.
- Fujita, K., Han, H.A. (2009). Moving beyond deliberative control of impulses: the effect of construal levels on evaluative associations in self-control conflicts. *Psychological Science*, 20, 799-804.
- Glenberg, A.M., & Epstein, W. (1987). Inexpert calibration of comprehension. *Memory & Cognition*, 15, 84-93.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- Harrington, R. & Loffredo, D. A. (2011). Insight, rumination, and self-reflection as predictors of well-being. *Journal Of Psychology: Interdisciplinary And Applied*, 145(1), 39-57.
- Hayes, A.F. & Matthes, J. (2009) Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods* 41 (3), 924-936.

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Katz, I., Eilat, K., Nevo, N. (2014) "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I., & Yeo, L. S. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 799-811.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Hampson, S. E., Goldberg, L. R. (2006) A First Large Cohort Study of Personality Trait Stability Over the 40 Years Between Elementary School and Midlife. *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 91 (4), 763-779.
- Hoyle, R. H., & Sowards, B. A. (1993). Self-Monitoring and the Regulation of Social Experience: A Control-Process Model. *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 12, No. 3, pp. 280-306.
- Kangro, E.-M. (2008). Impulsivity - what does it mean? In: *Abstracts of 29th International Congress of Psychology: 29th International Congress of Psychology*. Berlin.
- Kangro, E.-M. (2009) Laste reflektiivse sõnavara roll käitumise reguleerimisel In Aaro Toomela (Ed) *Eesti põhikooli efektiivsus*, 281 -290. Tartu Ülikooli, Tallinna Ülikooli, Tartu/Tallinn, Eesti.
- Katz I., Eilat K., Nevo, N. (2014) "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation & Emotion*. 38 (1), 111-119.
- Kikas, E. (Ed.) (2013). Üldpädevused ja nende hindamine. Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti.
- Kingree, J. B. & Barry Ruback, R. (1996) Reconceptualizing the private self-consciousness subscale. *Social Behavior and Personality*, 24, 1-7.
- *Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Yeo, L. S. (2009). A Cross-Cultural Study of Adolescent Procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799-811.

- Knefelkamp, L. L. & Slepitz, R. (1976). A cognitive developmental model of career development and adaptation of the Perry scheme. *Counseling Psychologist* 6(3) 53-58.
- Lay, C.H. (1990) Working to schedule on personal projects: Assessment of person-project characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 91-103.
- Liberman, N., Trope, Y., & Stefan, E. (2007). Psychological distance. In E.T.
- *Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- Luria, A.R. (1973). *The working brain*. New York: Basic Books.
- Lyubomirsky, S. & Nolen- Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 176-190.
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, C. P., Cowan, P. A. (2005). Can Children Provide Coherent, Stable, and Valid Self-Reports on the Big Five Dimensions? A Longitudinal Study From Ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 89 (1), 90-106.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviours and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- Midgley, C. & Urdan, T., (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- *Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155.
- *Milgram, 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.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361.
- 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.

- Motie, H., Heidari, M. & Sadeghi, M.A., (2012) Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299 – 2308.
- Owens, A. M. & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: Acausal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (4), 869-887.
- Paris, S., Paris, A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 36 (2), 89-101.
- *Paulitzki, J. (2010). *Procrastination as Self-regulatory Failure: Habitual Avoidance and Inhibitory Control Moderate the Intention-Behaviour Relation for Unpleasant Tasks*. Doktoritöö. Waterloo Ülikool. Kanada.
- Perry, W. G. (1986) Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report. Harvard University, 1968.
- Pintrich P. R. (2000) An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 92–104.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* (2010). [The National Curriculum of Basic and Gymnasium Education of Estonia; in Estonian]. Riigi Teataja I 2010, 41, 240. Retrieved, 01.09.2010 from <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013021>
- Quartier V., Rossier J. (2008) A study of personality in children aged 8-12 years: Comparing self- and parents' ratings. *European Journal of Personality* 22 (7), 575-588.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248-258.
- Sauter, F. M., Heyne, D., Blöte, A. W., van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2010). Assessing therapy-relevant cognitive capacities in young people: Development and psychometric evaluation of the self- reflection and insight scale for youth. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38, 303-317.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2008). Epistemological beliefs' contributions to study strategies of Asian Americans and European Americans. *Journal of Educational Psychology*, 4, 920-929.

- Shouwenburg, H.C., Lay, C.H., Pychyl, A. & Ferrari, R. (2002) *Counseling the Procrastinator in Acatamic Settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Silver, J.P. & Sabini, M. (1981) Evaluations in Commonsense Thought: A Reply to Weary and Harvey. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11 (1), 99-106.
- Steel, P (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 65-94.
- Stanton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312.
- *Steel, P. (2010). *The procrastination equation: how to stop putting things off and start getting stuff done*. Random House Digital, Inc.
- *Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality*
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Trapnell, P. D & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor Model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 284-304.
- Vabariigi Valitsus (2011) Põhikooli riiklik õppekava, *Riigi Teataja II, 1*, 14.01.2011.
- Watson, P.J., Morris, R.J., Ramsey, A., Hickman, S.E. & Waddell, M.G. (1996). Further contrasts between self-reflectiveness and internal state awareness factors of private self-consciousness. *The Journal of Psychology*, 130 (2), 183-192.

Tänuõnad

Tänan siiralt oma juhendajaid Kati Aus'i ja Maria Tamme aktiivse kaasamõtlemise, julgustamise, professionaalsete soovitude ning mõistva suhtumise eest. Samuti tänan kogu uurimisrühma tänu kelle edukale koostööle oli võimalus kasutada uurimusandmeid.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annaliis Tiidus

(sünnikuupäev: 29.04.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „ Akadeemilise prokrastineerimise seosed eneserefleksiooni ja võimekususkumustega ”, mille juhendajad on Kati Aus ja Maria Tamm

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

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

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

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

Tartus, 20.05.2014