

Eneserefleksiooni seosed sotsiaalse toimetulekuga ühe- ja mitmekeelsete õpilaste hulgas

Grete Arro^{a1}

^a Tallinna Ülikooli psühholoogia instituut

Annotatsioon

Üks võrdlemisi vähe koolis tähelepanu saanud tegur, mis tõenäoliselt on seotud psühhosotsiaalse toimetulekuga, seostub lapsele kättesaadavate keeleliste vahenditega, sealhulgas võimega mitmekesiseid sotsiaalseid situatsioone ja iseend nendes paindlikult reflekteerida. Enesepeegeldus- ja eneseanalüüsioskus on uuringute põhjal seotud paremate suhete ja subjektiivse heaoluga. Iseäranis suurt huvi võiks see omadus pakkuda mitmekeelsuse kontekstis ehk laste puhul, kes on sotsialiseeritud korruga mitmesse keelekeskkonda ning peavad sotsiaalses kontekstis end sageli võõrkeeles väljendama. On leitud, et mitmekeelsetel õpilastel esineb sotsiaalse ja akadeemilise kohanemisega seotud arengulisi erinevusi võrreldes nende laste rühmadega, kes õpivad oma emakeeles. Sealjuures avaldab mitmekeelsus lapse toimetulekule kahetist mõju: mõnedes uurimustes on mitmekeelsetel täheldatud vähem probleemkäitumisi ning kiiremat kognitiivset ja lingvistilist arengut, kuid ka suuremat akadeemilise mahajäämuse riskirühma sattumise tõenäosust ning akulturatsiooniprobleeme. Negatiivsed tulemid võivad olla muu hulgas seotud eneserefleksioonivõime teistsuguse arenguga mitmekeelses kontekstis. Siinses uurimuses leiti, et enesepeegeldusoskus on erinevate kognitiivsete võimetega seotud omadus ning parema enesepeegeldusvõimega lastel on paremad sotsiaalse ja psühholoogilise heaolu näitajad. Samuti ilmnes, et mitme- ja ühekeelsete laste enesepeegeldusvõime areng on erinev, ent erinevus vanuse kasvades kaob. Indiviiditasandi analüüsid osutasid, et enesepeegeldusvõime näib olevat mitme- ja ühekeelsete laste rühmades kohanemisega erinevalt seotud.

Võtmesõnad: eneserefleksioonivõime, mitmekeelsus, sotsiaalne ja psühholoogiline toimetulek

¹ Psühholoogia instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 29, 10120 Tallinn; arro@tlu.ee

Eneserefleksioonivõime

Eneserefleksiooni- või enesepeegeldusvõime on tuntud eri nimetuste all, eestikeelses pedagoogilises kirjanduses on sellele ka viidatud kui *enese-määratluspädevusele*. Üldiselt peetakse selle all silmas enesekohase info töötlust – oskust mõelda iseenda omadustest, tunnetest, võimetest ja käitumisest. Eneserefleksiooniga sarnane konstrukt on metakognitsioon – iseenda mõtlemise ning sisemiste seisundite peegeldamine või teadlikkus iseenda mõtlemisprotsessidest (Flavell, 1979). Eelnevatega seondub ka eneseregulatsioon, sest iseenda tegevuse teadvustamine erinevates olukordades on seotud võimega oma tegevust kontrollida (Fujita, Trope, Liberman, & Levin-Sagi, 2006). Siiski mõtestatakse praeguses kontekstis eneserefleksiooni eelmainitud konstruktidest ühes olulises mõttes erinevalt. Nimelt lähtutakse siin arusaamast, et enesekohase info töötlus – nagu igasuguse info töötlus – on vahendatud mõtlemise arengu tasemest. See, mil viisil ja kui mitmekesiselt ning mitmest perspektiivist indiviid suudab iseenda tegevust reflekteerida, sõltub tema keeleliste vahendite arengu tasemest.

Eneserefleksioonivõime olulisus

Põhjus rääkida eneserefleksioonivõimest tuleneb uuringutest, mille kohaselt võiks see oskus olla seotud erinevate positiivsete väljunditega. On leitud, et eneseteadlikumate ja parema enesepeegeldusoskusega inimeste subjektiivse heaolu tase on kõrgem, mis tähendab, et oskus eneses toimuvat eritleda näib olevat seotud õnnelikkusega (Beck, 1995). Samuti on enesepeegeldusoskus seotud parema sotsiaalse toimetulekuga (Gross & John, 2004; Harrington & Loffredo, 2011). Ka agressiivne käitumine võib olla osaliselt seotud olukordade tõlgendamise võimega: situatsioonidele antav automaatne negatiivne hinnang võib kaasa tuua agressiivse käitumise, samas kui oskus tõlgendada olukorda mitmest vaatenurgast annab võimaluse valida asjakohasemaid reageerimisviise (Ayduk, Rodriguez, Mischel, Shoda, & Wright, 2007; Kangro, 2011). Seega saaks äkilist agressiivsust vähemalt osaliselt tasakaalustada, suunates tähelepanu laste arutlusoskuse arendamisele ja alternatiivsete tõlgenduste leidmisele. Ka vaimse tervise kontekstis on täheldatud, et nii lapsed kui ka täiskasvanud erinevad oskustelt ennast peegeldada ja oma sisemisi seisundeid tabada. Teraapias saavutavad paremaid tulemusi need, kes on edukamad oma tunnete ja mõtete mitmekülgisel sõnastamisel ning oskavad leida olukordadele erinevaid tõlgendusi (Sauter, Heyne, Blöte, van Widenfelt, & Westenberg, 2010). Seega võib oletada, et üks põhjus, miks parematel

eneseanalüüsijatel on lihtsam kriitiliste situatsioonidega toime tulla, on see, et nende võimalike olukorratõlgenduste hulk on suurem ja nad on asjakohaste tõlgenduste leidmisel paindlikumad.

Eneserefleksioonivõime juures ei ole otsustav mitte iseendast mõtlemise kvantiteet, vaid pigem kvaliteet – teisisõnu on olemas erinevat tüüpi iseendale keskendumist. Eneserefleksiooniks saab pidada nii teadlikkust iseenda mentaalsete protsesside ja tunnete kohta või ka filosoofilist laadi huvi oma sisemaailma või siseelu vastu kui ka kalduvust takerduda korduvatesse iseenda kohta käivatesse mõtetesse, liigsesse varasemate tegude või tegevuste üle järelemõtlemisse (Creed & Funder, 1998; Kingree & Ruback, 1996; Trapnell & Campbell, 1999). Esimene aspekt neist sarnaneb isiksuseomadustest avatuse ja teine neurootilisusega. Seega võiks esimene neist olla pigem kohanemist soodustav, positiivse varjundiga omadus ning teine seevastu toimetulekut halvendav omadus. Eneserefleksiooni aspektide erinevat tähendust kohanemisele illustreerib ka uuring, milles leiti, et enesekontseptsiooni diferentseeritus ehk kalduvus näha iseend eri situatsioonides erinevaid isiksuseomadusi kandvana ja käituda vastavalt situatsiooni eripäradele võib olla seotud nii parema kui ka halvema toimetuleku ja kohanemisega – olenevalt sellest, millist kohanemisaspekti silmas peetakse (Dunlop, Walker, & Wiens, 2013). Seega on küsimus eneserefleksioonivõime tähendusest toimetuleku kontekstis jätkuvalt aktuaalne.

Eneserefleksioonivõime areng

Uuringud viitavad, et iseenda usaldusväärseks hindamiseks on vajalik teatav keeleliste ja kognitiivsete võimete tase, nt peaksid lapsed olema suutelised võrdlema iseenda käitumist teiste laste omaga (De Fruyt & Vollarth, 2003). On leitud, et umbes 10–11 aasta vanuses ilmneb lastel võime kirjeldada käitumist diferentseeritumalt ning varases noorukieas hakkavad nad isiksusejooni väljendavaid mõisteid integreerima kõrgema taseme enesekirjelduseks (Harter, 2006).

Inimeste eneserefleksioonivõime võib olla ka erinev, sest mõtte tekkimise või emotsionaalse seisundi muutuse märkamine, selle analüüsimine ning spetsiifilise nime andmine (kusjuures sellise, mis on testija ja testitava jaoks samatähenduslik) on keerukas metakognitiivne protsess. Samuti ei pruugi testis kirjeldatud situatsioon olla kõigile uuritavatele samatähenduslik.

Eelnevast ei selgu, milline võiks olla tegur, mis eristab süstemaatiliselt erineva eneserefleksioonivõimega inimesi. Ühe oletuse kohaselt

on eneserefleksioonioskus seotud abstraktse või teadusmõistelise mõtlemisega ehk võime nähtusi erinevatelt üldistustasemetelt analüüsida võib olla kokkuvõttes seotud ka enesekohase info mitmekülgsemapaindlikuma analüüsivõimega (Arro, 2010). Teadusmõisteline mõtlemine areneb hariduse omandamise käigus (Vygotskij, 2002). Umbes teise kooliastme lõpuks peaks õpilane suutma kasutada abstraktseid või teadusmõisteid, mis tähendab, et indiviid peaks suutma infot kodeerida keelepõhiselt, mõistma üldistusi ja kategoriseerima nähtusi väliselt mittemärgatavate kriteeriumide alusel, samuti mõistma hierarhilisi seoseid (Toomela, 2003). Seega võib oletada, et hariduse omandamise protsessi käigus võiks implitsiitselt areneda ka eneserefleksioon (nt tänu sellele, et kättesaadavaks muutuvad nii vahetult tajutavad kui ka abstraktsed kirjeldused). See omakorda võib toetada kohasemate käitumisstrateegiate leidmist.

Eneserefleksioonivõime hindamine

Eneserefleksioonioskus on oluline uuringutes, mis käsitlevad uuritavate isiksuseomadusi, nt kõikvõimalikud isiksuseküsimumstikud. Paraku jätab nende uuringute vastuseformaad tähelepanuta võimaluse, et eneserefleksioonivõime võib inimesiti erineda. Enesearuande tüüpi hindamismeetodid eeldavad, et uuritav suudab iseend peegeldada, kuid eelnimetatud põhjustel ei pruugi see võime eriti laste ja ka teismeliste puhul olla päris ühesugune. Psühholoogiline mehhanism, mille alusel genereeritakse väliselt ühesugune vastus, võib olla erinev. Näiteks eeldavad paljud lastele mõeldud isiksusetestid, sh hierarhiline isiksusetest lastele (HiPIC, vt Mervielde & De Fruyt, 1999, tsit. De Fruyt, Mervielde, Hoekstra, & Rolland, 2000 järgi; De Fruyt, Mervielde, & van Leeuwen, 2002), Eysencki isiksuseküsimumstik juunioridele (EPQ-J, vt Eysenck & Eysenck, 1975, tsit. Rothen et al., 2008 järgi), Suure Viisiku küsimustik lastele (BFQ-C, vt Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003), Berkeley nukuintervjuu (BPI, vt Ablow & Measelle, 1993, tsit. Measelle, John, Ablow, Cowan, & Cowan, 2005 järgi), et lastel on piisavalt enesekohast üldistusvõimet, sest väited on sõnastatud enamasti üldistustena (nt „Ma ei ole uute inimestega kohtudes häbelik” (BPI, vt Measelle et al., 2005). Lapsed, kelle keelevahendid alles arenevad, ei pruugi aga osata distantseeruda iseenda käitumisest ja seda hinnata.

Leidub ka uurijaid, kellele pakub huvi just nimelt see, milline on inimeste eneserefleksioonioskus. Sel puhul on kasutatud spetsiifilisi eneserefleksiooni kui omadust või oskust hindavaid skaalasid, nt teismeliste

mõeldud SRIS-Y (Sauter et al., 2010), mis paluvad peegeldada peegeldusvõimet ennast. Sedalaadi mõõtevahendid püüavad keskenduda küll hindamisvõimele, ent ka iseenda refleksiivsuse hindamine eeldab ilmselt metakognitiivset võimekust, mida sellised skaalad arvesse ei võta. Teisisõnu on tegemist metatasandi metakognitsiooniga. Sedalaadi küsimustike vastuolu illustreerivad ka SRIS-Y skaala väited: „Märkan sageli, et ma tunnen midagi, kuid sageli ei tea, mida täpselt”, „Olen tavaliselt oma mõtetest teadlik”, „Mulle on oluline püüda mõista, mida mu tunded tähendavad” (originaalis „I often notice that I’m feeling something, but often I don’t know what exactly I’m feeling”, „I’m usually aware of my thoughts”, „It’s important for me to try to understand what my feelings mean” (Sauter et al., 2010). Näiteks on teisena esitatud väide sisuliselt vastamatu – kui vastaja ütleb „ei”, peaksime kahtlema tema võimes vastust anda. Võiks oletada, et kooskõlas mõtlemise arenguga on sellistele küsimustele vastamiseks vajalikud mõtlemisoperatsioonid arenguliselt omased pigem täiskasvanule. Seetõttu püütakse siinses uurimuses minna kolmandat teed ja viidatud kahte käsitlusviisi täiendada: ühelt poolt kasutada eneserefleksiooni hindamiseks reaalseid situatsioone, millele mõeldes uuritav end analüüsib (nagu isiksusehindamise korral), teiselt poolt aga võimaldada vastajal sõnastada temale kättesaadavaid vastusevariante, mis annavad teavet tema tegeliku enesekohase info töötlemise sügavuse ja mitmekülguse kohta. Pisut sarnane võiks olla metakognitiivsete oskuste või tegevuste mõõtmine, kui uuritaval palutakse valjusti mõelda ja peegeldada mingit protsessi ning selle erinevaid osaetappe. Näiteks õpitegevuste puhul võiksid need tegevused olla märkmete tegemine, eesmärgi püstitamine, ajaplaneerimine, tegevusplaani jälgimine, probleemi ümbersõnastamine jne (van der Stel & Veenman, 2013).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et eneserefleksiooni hindamiseks ei tundu olevat mõõtevahendeid, mis võtaksid nähtuse keerukust piisavalt arvesse. Seda enam ei ole ilmselt selge, kuidas võiks enesepeegeldusvõime kvalitatiivselt erinevates rühmades areneda ja toimetulekuga seostuda, nt emakeeles õppivate ja emakeelest erinevas keelekeskkonnas õppivate laste hulgas.

Mitmekeelsus ja selle seosed sotsiaalse kohanemisega

Emakeelest erinevas keeles õppivate laste heaolu on uuritud mitmeti, seda nii akadeemilise, sotsiaalse kui ka psühholoogilise toimetuleku mõttes (Cummins, 1986). Eri perspektiividest vaadatuna on mitmekeelsust peetud nii eeliseks või ressursiks kui ka probleemiks (Maurer-Hetto,

2009; Maurer & Roth, 2008, tsit. Maurer-Hetto, 2009 järgi). Positiivsete väljundite poole pealt on leitud, et mitmekeelsus seostub divergentse mõtlemisega (Konaka, 1997), metalingvistilise teadlikkuse ja täidesaatva kontrolliga (Bialystok & Barac, 2012), soodsate hoiakutega teiste kultuuride suhtes (Dubiner, 2010), identiteedi kujunemisega (Martin & Stuart-Smith, 1998) ning suurema tundlikkusega kõneleja žestide tõlgendamises (Yow & Markman, 2011). Psühholoogilisele heaolule keskenduvates uurimustes on leitud, et mõningates kontekstides võib muukeelsete laste psühholoogiline toimetulek olla kohaliku populatsiooniga võrreldes parem (Vaage et al., 2009; Vuorenkoski, Kuure, Moilanen, Penninkilampi, & Myhrman, 2000), samuti on leitud, et nendel mitmekeelsetel lastel, kes kõnelevad sihtriigi keelt lodusalt, esineb vähem käitumisprobleeme võrreldes ühekeelsete lastega, sh põhirahvusega, seevastu sihtriigi keelt mitteoskavad nooremas koolieas sisserännanud on emotsionaalsete ja käitumisprobleemide riskirühmas (Wen-Jui & Chien-Chung, 2010). Eelkirjeldatud eneserefleksioonivõimet, selle seoseid toimetulekuga ning arengu võimalikku seost keelevahendite kasutamise arenguastmetega on käsitletud vähe ka ühekeelsete laste hulgas. Samuti on vähe teada sellest, milline on iseenda kohta käiva info peegeldamise võime õpilastel, kes õpivad emakeelsest erinevas keelekeskkonnas. Sageli eeldab igapäevane koolikontekst mitmekeelselt lapselt just emakeelest erinevas keeles suhete reguleerimist, konfliktide lahendamist ja tunnete väljendamist.

Kohanemist võib hinnata mitut moodi, nt on varasemates uurimustes käsitletud mitmekeelsete õpilaste emotsionaalset toimetulekut ja käitumisprobleeme. Siinses uurimuses keskendutakse kohanemise ja subjektiivse heaolu näitajatele neljast aspektist: uuritakse eneserefleksiooni seoses enesehinnanguga; kooli meeldivusega, mis võiks peegeldada hinnangut oma vahetule igapäevasele ümbrusele; õpimotivatsiooniga, mis võib olla seotud kohanemisega akadeemiliste tegevuste mõttes, ning õpilase populaarsusega klassis, mis võiks näidata kohanemise edukust mitmekeelses klassiruumis.

Uurimisküsimused ja hüpoteesid

Siinses uurimuses keskendutakse eneserefleksioonivõime, ühe- ja mitmekeelsuse ning sotsiaalse ja psühholoogilise kohanemise näitajate vahelistele seostele. Uuritakse, millised tegurid (sh vaimne võimekus, abstraktse mõtlemise tase) ennustavad paremat enesepeegeldusoskust. Samuti pakub huvi, milliste kohanemisenäitajatega (nt enesehinnang, rahulolu

kooliga, sotsiaalsed suhted, õpimotivatsioon) võiks parem eneserefleksioonivõime seostuda ning kas eneserefleksioonivõime osutub sotsiaalse kohanemise juures oluliseks ka siis, kui erinevaid teisi kohanemist toetavaid tegureid – nt kognitiivse võimekuse ja akadeemilise edukuse näitajaid – arvesse võtta.

Eraldi uurimisküsimus puudutab mitmekeelseid õpilasi, täpsemalt seda, milline on mitmekeelsete õpilaste enesepeegeldusvõime võrreldes ühekeelsetega ning milline on selle areng kolmeaastase pikiuuringu vältel. Samuti vaadatakse seoseid keele, eneserefleksioonivõime ja kohanemisnäitajate vahel indiviiditasandil.

Metoodika

Valim

Valim koosnes pikiuuringu esimesel aastal 269 õpilasest (keskmine vanus 8,87, $SD = 0,37$, nendest mitmekeelseid 106 ja ühekeelseid 163), teisel aastal 269 lapsest (keskmine vanus 9,98, $SD = 0,38$, nendest mitmekeelsetest 105 ja ühekeelseid 164) ning kolmandal aastal 259 lapsest (keskmine vanus 10,95, $SD = 0,38$, nendest mitmekeelseid 110 ja ühekeelseid 149). Esimesel uuringuaastal õppisid lapsed kolmandas, teisel neljandas ja kolmandal viiendas klassis. Valimisse kaasati kümme eesti kooli, mis asuvad võrdlemisi suure mitte-eesti populatsiooniga piirkondades (nt Tallinn, Kirde-Eesti).

Mitmekeelsena käsitleti õpilasi, kelle kohta kehtis vähemalt üks kolmest kriteeriumist: klassijuhataja kirjeldas last kui mitmekeelsest kodust pärit õpilast, vähemalt üks lapsevanematest nimetas lapsevanema ankeedis oma emakeeleks mõne muu keele peale eesti keele või õpilane valis laiema uuringu raames sooritatava arvutitesti läbimiseks vene keele. Seega on tegemist väga robustse mitmekeelsuse määratlusega, mille kohaselt kuuluvad sellesse rühma õpilased, kelle kokkupuude riigikeelest erineva keelega võib varieeruda hästi integreerunud segaperekonnast teises info- ja keeleruumis viibivate õpilasteni. Võib oletada, et selle rühma lapsed on tegelikult vähemal või rohkemal määral mitmekeelsed, nende kõigi ühine omadus on teatav mitmekeelsuse kogemus.

Mõõtevahendid

Eneserefleksiooni näitajana kasutati isiksusekirjelduste arvu vabavastuselises situatiivses isiksuseküsimustikus lastele (SPIC, Arro & Konstabel,

2006 (avaldamata käsikiri); vt Arro, 2010), mis koosneb 15 situatsioonikirjeldusest. Küsimustik tugineb praegusaja juhtivale isiksusemudelile – viie faktori teooriale (Costa & McCrae, 1992). Õpilastele esitatavad situatsioonikirjeldused on koostatud nii, et need seostuksid erinevate isiksusedimensioonidega: neurootilisuse / emotsionaalse stabiilsuse, ekstravertsuse/introvertsuse, avatuse/konventsionaalsuse, sotsiaalsuse/vaenulikkuse ja meelekindluse/minnalaskmisega. Vabu vastuseid kodeeris kaks kodeerijat (autor ja üks psühholoogia eriala magistrant) viie faktori teooria isiksusedimensioonide kirjelduse alusel. Seega vaadeldi kokkulangevusi iseennast kirjeldavate sõnade ja teoreetilise isiksusemudeli vahel. Isiksuseomaduste skoor moodustus vastaja nimetatud isiksusedimensiooni liigituvatest vastustest. Hindajatevahelise reliaabluse kontrollimiseks kodeerisid osa andmestikust mõlemad kodeerijad (363 õpilase ankeedid); hindajatevahelise kokkulangevuse (Coheni kapp) näitajad olid 0,88 (neurotism), 0,61 (ekstravertsus), 0,6 (avatus), 0,86 (sotsiaalsus) ja 0,97 (meelekindlus). Ilmnenud erinevused kodeeringutes arutati läbi ning leiti sobiv isiksusekategorooria. Vaba vastuseformaadi omapära tõttu võisid õpilased ühele küsimusele vastata ka mitme sisuliselt erineva enesepeegeldusega, teisisõnu oli võimalik, et vastaja näeb üht ja sama situatsiooni eri perspektiivist või need tekitasid tal erinevaid emotsioone ja mõtteid. Näiteks esitati lastele küsimus „Kujuta ette, et sa said keerulise koduse ülesande aines, mis sulle eriti ei meeldi. Proovid ülesannet nii ja teisiti lahendada, aga midagi ei tule pähe. Mida sa selles olukorras tunned?“. Vastused saavad peegeldada nii üht isiksusedimensiooni („Mul oleks siis kurb olla“) kui ka mitut dimensiooni, nt peegeldati oma emotsiooni („Ma oleksin vihane enda peale“), oma emotsiooni reguleerimist („aga siis rahunen natuke maha“) ja tegevusplaani üle arutlemist („ja proovin siis uuesti“). Selline vastus võiks viidata paindlikumale ja detailsemale situatsioonitõlgendusele, mistõttu kodeeriti kõik erinevaid isiksuseomadusi (s.t mõtteid, tundeid või käitumist) peegeldavad omadused eraldi. Seega tõlgendati kirjelduste kogusummat eri dimensioonides eneserefleksioonivõime mitmekesisuse näitajana.

Õpilastevaheliste suhete mõõtevahendina kasutati *sotsiomeetriatesti*. Õpilastel paluti oma kaasõpilaste hulgast valida kolm õpilast nelja kriteeriumi alusel: sünnipäevale kutsumine, koos koduse ülesande lahendamine, teise kohta elama minnes kaasavõtmine ning kuu peale lendamine. Nimetada tuli kolm õpilast, keda selle küsimuse puhul eelistatakse, ja kolm õpilast, keda ei eelistata. Testi toorvastused kodeeriti ning iga lapse kohta moodustus iga kriteeriumi arvestuses skoor, mis väljendab tema eelistatust ja/või tõrjutust teiste klassikaaslaste silmis.

Enesehinnangut mõõdeti Rosenbergi enesehinnangu skaalaga (eesti keeles vt Pullmann & Allik, 2000).

Õpimotivatsiooni küsimustik (Ots & Kikas, 2007 (avaldamata käsi-kiri)) koosnes kuuest osaliselt pööratud väitest õpitegevuste kohta (nt „Ma pingutan kõvasti, et kodused ülesanded saaksid korralikult tehtud”, „Mul jäävad muude huvitavate tegemiste pärast kodused ülesanded tegemata”), millele sai vastata „jah” või „ei”. Iga väite puhul oli võimalik saada üks õpimotivatsiooni väljendav punkt.

Kooliga rahulolu hinnati kõigil kolmel aastal üksikküsimuse põhjal: lastele esitati küsimus „Kas sulle meeldib koolis käia?”. Vastuseks võisid lapsed valida „jah” või „ei”.

Mõistestruktuuri mõõtmiseks (Toomela, 2007) kasutati kahte teineteist täiendavat mõistestruktuuri näitajat. Esimeses osas küsiti kolme mõiste definitsiooni (nt „Mis on õppimine?”). Teine osa koosnes kaheksast sõnapaarist, mille puhul uuritaval paluti kirjeldada sõnade kõige olulisemat sarnasust. Vastused kodeeriti A. R. Luria (1981) välja pakutud kriteeriumide alusel tava- ja teadusmõisteteks. Uuritava mõistestruktuuri tüüpi iseloomustas kõigi küsimuste skooride summa (max 10).

Üldist *vaimset võimekust* hinnati Raveni progressiivsete maatrik-site (Raven, 1981; Eestis standardinud Lynn, Allik, Pullmann, & Laidra, 2004) D-osa põhjal (12 ülesannet). Vaimse võimekuse skoor saadi õigete vastuste summa põhjal (iga õige vastus andis ühe punkti). *Verbaalset võimekust* mõõdeti mõistatuste äraarvamise testiga, millega hinnatakse mõtlemisoskust, konkreetse mõiste leidmise oskust etteantud vihjete alusel ja verbaalse info integreerimise võimet (Männamaa, Kikas, & Raidvee, 2008). Test sisaldab kaheksat ülesannet ning iga ülesande eest on võimalik saada üks punkt. Verbaalset võimekust mõõdeti kolmandas ($M = 2,61$, $SD = 2,02$), neljandas ($M = 3,83$, $SD = 2,23$) ja viiendas klassis ($M = 4,64$, $SD = 2,18$).

Eesti keele test (koost. K. Uibu) lähtus riiklikus õppekavas toodud teemadest ning sisaldas erineva keerukusega ülesandeid. *Matemaatika ainetest* (koost. A. Palu) on koostatud riikliku õppekava alusel (Vabariigi Valitsus, 2002) iga vanuseastme kohta. Selle ülesannetega mõõdetakse kolme kognitiivset valdkonda: teadmist, rakendamist ja järeldamist.

Tulemused

Esmalt vaadati keeleoskuse erinevust ühe- ja mitmekeelsete õpilaste eesti keele oskuse põhjal, sest see on tegur, mis raskendab erinevate eestikeelsete testide sooritust. Keeleoskuse erinevus ühe- ja mitmekeelsete õpilaste vahel oli eesti keele testi soorituse põhjal statistiliselt oluline kõigil kolmel aastal (tabel 1).

Tabel 1. Eneserefleksiooni, kohanemise ja vaimse võimekuse näitajate kirjeldavad statistikud

Mõõtevahend		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Eneserefleksioon	3. klass	16,55	4,94	2	29
	4. klass	21,11	4,52	6	37
	5. klass	19,04	4,75	1	35
Enesehinnang	3. klass	–	–	–	–
	4. klass	7,2	2,13	0	10
	5. klass	9,4	2,24	1	13
Õpimotivatsioon	3. klass	–	–	–	–
	4. klass	4,44	1,17	0	6
	5. klass	4,11	1,43	0	6
Mõistestruktuuri test	3. klass	2,16	1,71	0	10
	4. klass	2,42	1,68	0	8
	5. klass	2,56	1,66	0	9
Üldine võimekus (Raven)	3. klass	4,26	3,23	0	11
	4. klass	5,87	3,3	0	11
	5. klass	6,84	2,86	0	11
Mõistatuste test	3. klass	2,61	2,02	0	7
	4. klass	3,83	2,23	0	8
	5. klass	4,64	2,18	0	8
Eesti keele test	3. klass	9,50	3,82	0	15
	4. klass	7,93	3,59	0	14
	5. klass	13,32	4,76	0	21
Matemaatika test	3. klass	13,92	3,27	2	19
	4. klass	22,14	6,17	1	36
	5. klass	27,2	5,41	3	36

Kuna eneserefleksioonioskus võiks olla vahendatud keeleoskuse kaudu ning kõik uuritavad täitsid eneserefleksiooni küsimustiku eesti keeles, kontrolliti seoseid eneserefleksiooni mitmekesisuse ja eesti keele testi tulemuse vahel kõigil kolmel aastal nii koguvalimis kui ka keelerühmades eraldi. Kõigepealt tehti kindlaks, et eesti keele testi tulemused erinevad ka keelerühmiti (tabel 2). Tabelist 3 ilmneb, et eesti keele testi tulemus ja eneserefleksiooni mitmekesisus on tõepoolest seotud nii kogu valimis kui ka ühe- ja mitmekeelsete alavalimites.

Tabel 2. Eesti keele testi tulemuste erinevused keelerühmades kolmel aastal

	<i>M</i> (mitmekeelsed)	<i>M</i> (ühekeelsed)	<i>t</i> -väärtus	<i>p</i>
Eesti keele test, 3. kl	8,11	10,54	-5,49	0,00
Eesti keele test, 4. kl	6,12	9,08	-7,24	0,00
Eesti keele test, 5. kl	11,61	14,59	-5,37	0,00

Tabel 3. Seosed eesti keele testi tulemuste ning eneserefleksioonivõime vahel 3., 4. ja 5. klassis

	Eneserefleksioon, 3. kl	Eneserefleksioon, 4. kl	Eneserefleksioon, 5. kl
Eesti keele test, 3. kl	0,38	0,34	0,38
Eesti keele test, 4. kl	0,37	0,29	0,21
Eesti keele test, 5. kl	0,43	0,29	0,33
Ühekeelsed (<i>N</i> = 111)			
Eesti keele test, 3. kl	0,27	0,29	0,32
Eesti keele test, 4. kl	0,17	0,22	0,13
Eesti keele test, 5. kl	0,30	0,27	0,32
Mitmekeelsed (<i>N</i> = 61)			
Eesti keele test, 3. kl	0,22	0,25	0,38
Eesti keele test, 4. kl	0,28	0,18	0,37
Eesti keele test, 5. kl	0,31	0,13	0,43

Hulgiregressiooni abil hinnati, kas peale keeleoskuse ennustab veel mõni kognitiivse võimekuse komponent paremat eneserefleksioonivõimet. Oletati, et nii verbaalse info integreerimine ja etteantud info alusel sobiva mõiste tuletamine (mõistatused) kui ka võime abstraktsemat infot analüüsida (mõistestruktuuri tüüp) võimaldavad uuritavat metakognitiivset

oskust – iseenda peegeldamise võimet – prognoosida. Samuti lisati üldise ja akadeemilise võimekuse näitajad.

Kui kolmandas klassis ennustas mitmekesisemat eneserefleksiooni matemaatika ainetesti tulemus ($\beta = 0,24$) ($R^2 = 0,18$, $F(5, 201) = 8,81$, $p < 0,0001$), siis neljandas osutus oluliseks ennustajaks teadusmõistelisem mõistestruktuur ($\beta = 0,28$) ($R^2 = 0,18$, $F(5, 219) = 9,58$, $p < 0,0001$) ning viiendas Raven ($\beta = 0,20$) ja eesti keele test ($\beta = 0,22$) ($R^2 = 0,19$, $F(5, 222) = 10,52$, $p < 0,0001$).

Kui aga vaadata mitme- ja ühekeelsete rühmades eneserefleksiooni-oskust ennustavaid tegureid eraldi, ilmnesid rühmade vahel mõned erinevused: mitmekeelsetel ennustas paremat eneserefleksiooni kolmandas klassis matemaatika ($\beta_{\text{matem}} = 0,36$) ($R^2 = 0,23$, $F(5, 81) = 4,92$, $p < 0,001$), neljandas klassis teadusmõistelisem mõistestruktuur ($\beta_{\text{mõistestr}} = 0,27$) ja matemaatika ($\beta_{\text{matem}} = 0,34$) ($R^2 = 0,23$, $F(4, 80) = 4,46$, $p = 0,05$) ning viiendas klassis Raven ($\beta_{\text{Raven}} = 0,29$) ja matemaatika ($\beta_{\text{matem}} = 0,25$) ($R^2 = 0,29$, $F(4, 86) = 6,78$, $p < 0,0001$).

Ühekeelsete, s.t eestikeelsete rühmas ennustasid eneserefleksiooni-oskust oluliselt ainult teadusmõistelisem mõistestruktuur neljandas klassis ($\beta = 0,24$) ja eesti keel viiendas klassis ($\beta = 0,22$).

Järgnevalt uuriti, milline seos on eneserefleksioonivõime ja erinevate kohanemisnäitajate vahel. Ilmnes, et kolme aasta vältel seostub parem eneserefleksioonivõime statistiliselt oluliselt sellega, kas klassikaaslased peavad õpilast eelistatuks või tõrjutuks (tabel 4).

Tabel 4. Korrelatsioonid populaarsusnäitajate ja eneserefleksioonioskuse vahel 3., 4. ja 5. klassis

		Enese- refleksioon, 3. kl	Enese- refleksioon, 4. kl	Enese- refleksioon, 5. kl
3. kl	Kutsutakse sünnipäevale	0,20	0,01	0,11
	Ei kutsuta sünnipäevale	-0,08	-0,16	-0,27
	Soovitakse koos kodutööd teha	0,24	0,08	0,14
	Ei soovita koos kodutööd teha	-0,03	-0,13	-0,22
	Võetak teise kohta elama minnes kaasa	0,22	0,08	0,17
	Ei võetaks teise kohta elama minnes kaasa	-0,05	-0,18	-0,31
	Soovitakse kaasa võtta kuule lennates	0,21	0,05	0,12
	Ei soovita kaasa võtta kuule lennates	0,05	-0,09	-0,18

		Enese- refleksioon, 3. kl	Enese- refleksioon, 4. kl	Enese- refleksioon, 5. kl
4. kl	Kutsutakse sünnipäevale	0,15	0,07	0,14
	Ei kutsuta sünnipäevale	-0,13	-0,15	-0,18
	Soovitakse koos kodutööd teha	0,25	0,18	0,24
	Ei soovita koos kodutööd teha	-0,06	-0,17	-0,23
	Võetaks teise kohta elama minnes kaasa	0,17	0,03	0,12
	Ei võetaks teise kohta elama minnes kaasa	-0,03	-0,16	-0,21
	Soovitakse kaasa võtta kuule lennates	0,15	0,01	0,14
	Ei soovita kaasa võtta kuule lennates	-0,01	-0,05	-0,15
5. kl	Kutsutakse sünnipäevale	0,12	0,09	0,15
	Ei kutsuta sünnipäevale	-0,11	-0,14	-0,24
	Soovitakse koos kodutööd teha	0,25	0,14	0,27
	Ei soovita koos kodutööd teha	-0,09	-0,15	-0,24
	Võetaks teise kohta elama minnes kaasa	0,22	0,05	0,16
	Ei võetaks teise kohta elama minnes kaasa	-0,05	-0,12	-0,17
	Soovitakse kaasa võtta kuule lennates	0,17	-0,01	0,08

Märkus. Poolpaksus kirjas on märgitud statistiliselt olulised korrelatsioonid.

Samuti seostub parem eneserefleksioonioskus kõrgema enesehinnangu ja suurema õpimotivatsiooniga (tabel 5).

Tabel 5. Eneserefleksiooni seosed enesehinnangu ja õpimotivatsiooniga

		Eneserefleksioon, 4. kl	Eneserefleksioon, 5. kl
4. kl	Enesehinnang	0,14	0,30
	Õpimotivatsioon	0,23	0,29
5. kl	Enesehinnang	0,18	0,17
	Õpimotivatsioon	0,13	0,27

Eraldi pöörati tähelepanu kooliga rahulolu seosele eneserefleksiooniga. Kooliga rahulolu küsimuse „Kas sulle meeldib koolis käia?” põhjal tehti t-test, teisisõnu, rühmadeks loeti üksikküsimuse põhjal kooliga rahulolevad ja rahulolematud õpilased. Ilmnes, et kolme aasta vältel on kooliga pigem rahulolev õpilaste rühm statistiliselt oluliselt parema eneserefleksioonivõimega kui rahulolematu rühm (tabel 6).

Tabel 6. Kooliga rahulolevate ja rahulolematute õpilaste eneserefleksioonivõime

	Rühma „Meeldib koolis“ keskmine	Rühma „Ei meeldi koolis“ keskmine	t-väär-tus	df	p	Rühma „Meeldib koolis“ suurus	Rühma „Ei meeldi koolis“ suurus
Eneserefleksioon, 3. kl	17,35	15,68	2,27	229	0,02	187	44
Eneserefleksioon, 4. kl	20,05	22,01	-2,86	196	0,00	134	64
Eneserefleksioon, 5. kl	19,93	18,28	2,59	192	0,01	122	72

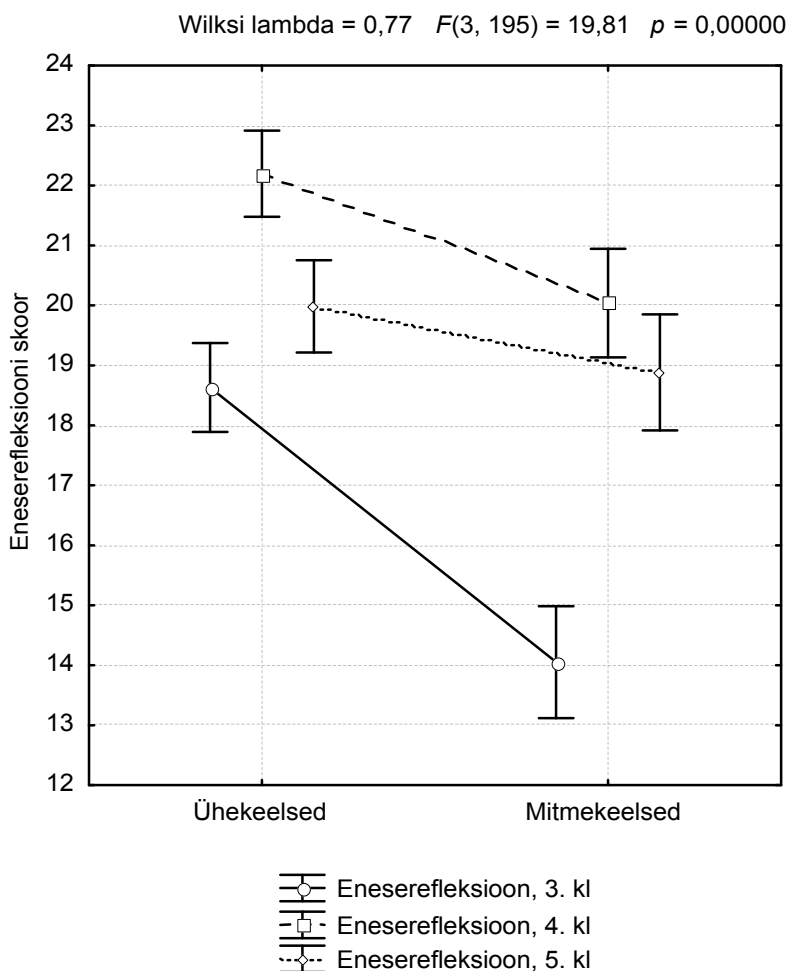
Järgnevalt kontrolliti, kas eneserefleksioonivõime ennustab sotsiaalse kohanemise näitajaid ka siis, kui muud kohanemisega seotud tegurid, nt vaimsed võimed, akadeemiline edukus, on arvesse võetud. Koostati regressioonimudelid, et ennustada populaarsust/tõrjutust kaaslaste hulgas, lähtudes enesehinnangu ja õpimotivatsiooni eneserefleksiooni näitajast ning kognitiivsete võimete (Raven kui mitteverbaalse ja mõistatuste test kui verbaalse võimekuse näitaja) ja üldise akadeemilise võimekuse (matemaatika) näitajatest.

Kolmandas klassis ilmnes, et kaaslaste hulgas ennustas populaarsust koolitööde kontekstis (kodutööde tegemine) ainult eneserefleksioon ($R^2 = 0,08$, $F(4, 231) = 4,83$, $p < 0,001$). Tõrjutust koolitööde kontekstis ennustasid nii eneserefleksioon kui ka matemaatika testi tulemus ($R^2 = 0,07$, $F(4, 231) = 4,62$, $p < 0,005$).

Neljandas klassis ennustas populaarsust sotsiaalses kontekstis (sünnipäevale kutsumine) üldise võimekuse näitaja (Raven) ($R^2 = 0,05$, $F(5, 231) = 3,0$, $p < 0,05$), samuti koolitööde kontekstis ($R^2 = 0,13$, $F(5, 231) = 8,46$, $p < 0,001$). Enesehinnangut ennustasid nii verbaalse võimekuse näitaja (mõistatused) kui ka matemaatika tulemus ($R^2 = 0,11$, $F(4, 219) = 6,71$, $p < 0,001$). Õpimotivatsiooni ennustas eneserefleksioon ($R^2 = 0,04$, $F(4, 227) = 2,53$, $p < 0,05$).

Viendas klassis ennustas populaarsust sotsiaalses kontekstis matemaatika tulemus ($R^2 = 0,07$, $F(4, 231) = 4,0$, $p < 0,005$) ning tõrjutust sotsiaalses kontekstis halvem matemaatika tulemus ja viletsam eneserefleksioon ($R^2 = 0,20$, $F(4, 231) = 14$, $p < 0,0001$). Samad näitajad ennustasid populaarsust ka koolitööde kontekstis ($R^2 = 0,19$, $F(4, 231) = 13,4$, $p < 0,0001$). Kõrgemat enesehinnangut ennustasid nii verbaalse võimekuse näitaja (mõistatused) kui ka matemaatika tulemus ($R^2 = 0,16$, $F(4, 194) = 9,16$, $p < 0,0001$), ent õpimotivatsiooni ennustasid eneserefleksioon ja matemaatika tulemus ($R^2 = 0,12$, $F(4, 226) = 7,72$, $p < 0,0001$).

Järgnevalt vaadati eneserefleksiooni keelerühmade kaupa erinevatel aastatel. *Post hoc*-test (Tuckey, sest Levene'i kriteerium oli täidetud) näitas olulist erinevust ühe- ja mitmekeelsete rühma vahel kolmandas ja neljandas klassis.



Joonis 1. Ühe- ja mitmekeelsete õpilaste eneserefleksioon kolmel aastal

Eneserefleksiooni ja parema sotsiaalse toimetuleku seos ning mitmekeelsete laste statistiliselt oluliselt väiksem eneserefleksioonivõime kahe aasta vältel võimaldavad küsida, kas individitasandil leidub nende mitmekeelsete hulgas, kelle (mitteemakeelne) eneserefleksioonioskus on võõrkeelses keskkonnas ühekeelsete omast halvem, oluliselt rohkem õpilasi, kellel on ka viletsamad kohanemisenäitajad.

Esmalt vaadati konfiguratsioone ühe- ja mitmekeelsuse ning eneserefleksioonivõime ja populaarsuse vahel kolme aasta vältel. Õpilased, kelle eneserefleksioonivõime oli läbivalt üle keskmise kolmel aastal, moodustasid suure eneserefleksioonivõimega õpilaste rühma ja ülejäänud väikese eneserefleksioonivõimega õpilaste rühma. Populaarsusnäitajana kasutati küsimuse „Keda võtaksid uude kohta elama minnes kaasa?” korral valitaks osutumiste arvu. Populaarsuse skoorina käsitleti vähemalt kahel korral kaasavõetavate hulka sattumist kahel või kolmel uuringuaastal. Ebapopulaarsusena käsitleti seda, kui õpilast kas ei valitud või valiti vaid üks kord kolmel aastal nende hulka, keda teise kohta elama minnes kaasa võetaks. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi (CFA, SLEIPNER 2.1, Bergman & El-Khoury, 2002) abil leiti, et statistiliselt mitteolulise näitajana kuulub kaaslastepoolse eelistuse alusel ühekeelsetesse rühmadesse läbivalt rohkem õpilasi, kellel on kolme aasta vältel läbivalt suur eneserefleksioonivõime, kui mitmekeelsetes rühmades (tabel 7). Ainsa tüübi moodustab mitmekeelne õpilane, kellel on nii eneserefleksioonivõime kui ka populaarsus kolme aasta vältel väike.

Tabel 7. Konfiguratsioonid eneserefleksioonivõime ja kaaslastepoolse eelistamise vahel eri keelerühmades

Keel	Eneserefleksioonivõime kolme aasta vältel	Populaarsus kolme aasta vältel	Jälgitud	Eeldatud	Chi2	p-väärtus
Ühekeelne	Madal	Madal	10	17,62	3,30	0,25
Mitmekeelne	Madal	Madal	22	11,12	10,64	0,02
Ühekeelne	Kõrge	Kõrge	58	45,82	3,24	0,22
Mitmekeelne	Kõrge	Kõrge	20	28,92	2,75	0,32

Seevastu kooli meeldivuses ilmnes, et eneserefleksioon võib moodustada olenevalt keelest tüübi ja antitüübi: nimelt moodustas kombinatsioon läbivalt väikesest eneserefleksioonioskusest kolme aasta vältel ja suurest kooliga rahulolust ühekeelsete hulgas pigem antitüübi ning mitmekeelsete hulgas tüübi (tabel 8).

Tabel 8. Konfiguratsioonid eneserefleksioonivõime ja kooli meeldivuse vahel eri keelerühmades

Keel	Eneserefleksiooni- võime kolme aasta vältel	Kooli meeldivus	Jälgitud	Eeldatud	Chi2	p- väärtus
Ühekeelne	Madal	Meeldib	2	8,36	4,84	0,07
Mitmekeelne	Madal	Meeldib	11	4,06	11,87	0,02
Ühekeelne	Kõrge	Meeldib	62	55,59	0,74	1
Mitmekeelne	Kõrge	Meeldib	20	26,99	1,81	0,65

Arutelu

Eneserefleksioonivõime on oskus, millele viidatakse kui emotsionaalset ja sotsiaalset kohanemist toetavale tegurile. Iseäranis oluline on sedalaadi tegurite märkamine ja kirjeldamine õpilaste puhul, kes vajavad koolis rohkem lisatuge, nt õpilased, kelle kodune keel erineb kooli õppekeelest. Eeldades, et enesekohase info töötlus – eneserefleksioonioskus – on üks võimekuse aspekte, on huvipakkuv uurida eneserefleksioonioskuse täpsemat seost teiste kognitiivsete võimete ja mõtlemise arenguga, samuti selle tähendust toimetuleku kontekstis. Senistes uuringutes on eneserefleksioonioskust hinnatud pigem vahenditega, mille puhul võib arvata, et enda antavat hinnangut vahendab metakognitiivne võimekus. Siinses uuringus püüti vaadata protsessi ennast: ei küsitud, kui hea või vilets on vastaja enda hindamises, vaid paluti lastel end teatud olukordades kirjeldada ja analüüsiti vabavastuseliste kirjelduste mitmekesisust.

Esmalt leiti, et eneserefleksioonioskust võivad erineva keelekogemusega õpilastel ennustada erinevad kognitiivse võimekuse tahud. Kui mitmekeelsetel seostus parem eneserefleksioon pigem matemaatika, üldise võimekuse näitaja Raveni ning mõistestruktuuri näitajaga, siis ühekeelsete puhul osutusid tähtsaks mõistestruktuur ja eesti keel, ent seda mitte läbivalt kolmel testimisaastal. Koolikontekstis ei räägita väga sageli kognitiivse arengu võimalikest seostest psühholoogilise toimetulekuga. Siinse uuringu tulemus osutab, et see võibki olla olulisem vaid teatud rühmade hulgas, nagu mitmekeelsuse kogemusega õpilased. Kindlasti tasub meeles pidada, et mitmekeelsed ise on heterogeenne rühm ning sellesse klassifitseeritud lapsed võivad oma keelekogemuses mitmeti varieeruda (samal viisil on mitmekesine ka ühekeelsete rühm). Tulemus osutab aga, et võib leiduda laste rühmi, kelle puhul seostub parem toimetulek

kognitiivset pingutust nõudvate ülesannetega ka parema võõrkeelse eneserefleksioonioskusega.

Järgnevalt vaadeldi eneserefleksioonivõime seoseid erinevate kohanemisnäitajatega, nagu populaarsus ja tõrjutus kaasõpilaste silmis, enesehinnang, õpimotivatsioon ning kooliga rahulolu. Eneserefleksioonivõime ning sotsiaalse ja psühholoogilise kohanemise markerite seosed ilmnesid läbivalt, seostudes varasemate samalaadsete leidudega, mis viitavad, et oma siseseisundite reflekteerimise oskus võiks olla seotud sotsiaalse toimetuleku ja õnnelikkusega. Seost kontrolliti ka regressioonanalüüsi abil, teisisõnu, võttes arvesse teisi kohanemist toetavaid tegureid. Eneserefleksioon jäi aastate vältel läbivalt oluliseks, osutades, et see võib olla õpilase emotsionaalset heaolu kaitsev tegur, millele oleks põhjust koolis tähelepanu pöörata. Küsimus seisneb seose suunas, nt kooli väiksem meeldivus ja õpilase väiksem populaarsus kaaslaste seas võivad olla põhjused, miks on eneserefleksioonioskusel ajapikku vähem võimalusi arenemiseks. Eneserefleksiooni seosed erinevate kognitiivse võimekuse näitajatega viitavad, et õpilast akadeemiliselt arendades võib areneda ka (enesekohase) info mitmekesisem töötlemine. Nii võib ka kooliedukus olla üks tegur, mis võimaldab eneserefleksiooni arengu toetamise kaudu soodustada heaolu. Seejuures tuleks eristada eneserefleksiooni „ketravat”, samadesse mõttekäikudesse takerduvat külge, sest võib oletada, et see seostub pigem isiksuseomaduse – neurotismi –, mitte mitmekülgsema infotötlusega. Viimane oletus väärrib tulevikus kontrollimist.

Eneserefleksioon tundub arenevat aeglasemalt mitmekeelsuse kogemusega lastel, ent see erinevus näib aja jooksul vähenevat. Siinkohal ei tasu unustada, et mitmekeelne koolikeskkond ei ole mitmekeelne ainult õppekeelest erineva emakeelega õpilase jaoks – ka ühekeelsed on rikkalikumale keelekeskkonnale pidevalt eksponeeritud. Lisaks pakub huvi, kas ja mil viisil mitmekeelne keskkond neid mõjutab.

Mitmekeelsete õpilaste mõnevõrra väiksem eneserefleksioonivõime annab alust oletada, et neil on ka väiksemad näitajad erinevate sotsiaalse kohanemise markerite puhul. Indiviiditasandi analüüsid näitasid, et kuigi kaaslastepoolne eelistatus ja kooliga rahulolu seostuvad eneserefleksioonivõimega sagedamini ühekeelsete rühmas, leidub siiski mitmekeelseid, kes juhuslikust sagedamini on näiteks kooliga rahulolevad ka väikese eneserefleksioonivõime korral. Indiviiditasandi analüüsid viitavad uuritavate tegurite tähenduste sõltuvusele kontekstist. Kooliga rahulolu võib osa laste puhul põhjendatult seostuda väiksema eneserefleksioonioskusega – kui tegemist on eneserefleksiooni rumineeriva aspektiga, mida siin kasutatud mõõtevahend sisulises mõttes mitmekesisest eneserefleksioonist ei erista.

Nagu eespool viidati, on eneserefleksioonioskus kahest aspektist koosnev konstrukt ning praegusajal ei ole ilmselt piisavalt head vahendit, mis võimaldaks nende vahele piiri tõmmata. Indiviiditasandi tulemused aga viitavad, et esiteks võib näiliselt sama konstrukt eri valimi osade jaoks olla erineva tähendusega ning seostuda toimetulekuga erinevalt. Lisaks võib tulemus osutada sellele, et kvalitatiivselt erinevatel rühmadel (nt mitme- ja ühekeelsetel) võib olla erinevaid toimetulekuressursse, mida siinses uurimuses ei hinnatud, ning et eneserefleksioonivõime kui mitmetahulise omaduse või oskuse hindamisel ja arendamisel tasub olla ettevaatlik. Selle eri aspektide täpsem hindamine on edasist huvi pakkuv teema.

Tänuõnad

Uuringu tegemist ja artikli kirjutamist on toetanud Euroopa Sotsiaalfondi programm Eduko SA Archimedese kaudu (grant 30.2-10.2/1247) ning Eesti Teadusagentuur (grant IUT03-03). Täname kõiki uuringus osalenud õpilasi ja õpetajaid.

Kasutatud kirjandus

- Ablow, J. C., & Measelle, J. R. (1993). *Berkeley Puppet Interview: Administration and scoring system manuals*. Berkeley, CA: University of California.
- Arro, G. (2010). Children's self-reflection and personality and their relationships with cognitive ability and academic success. In A. Toomela (Ed.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp. 225–245). Switzerland: Peter Lang.
- Ayduk, O., Rodriguez, M. L., Mischel, W., Shoda, Y., & Wright, J. (2007). Verbal intelligence and self-regulatory competencies: Joint predictors of boys' aggression. *Journal of Research in Personality, 41*(2), 374–388.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2006.04.008>
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences, 34*(4), 645–664. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
- Bergman, L. R., ja El-Khoury, B. M. (2002). *SLEIPNER: A statistical package for pattern-oriented analyses (Version 2.1)*. Stockholm: Stockholm University. Retrieved from <http://w3.psychology.su.se/sleipner/>.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition, 122*(1), 67–73.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- 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(6), 411–431. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199811/12\)12:6<411::AID-PER317>3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199811/12)12:6<411::AID-PER317>3.0.CO;2-C)
- Cummins, J. (1986). Second language, first system. *PsycCRITIQUES*, 31(2), 132. <http://dx.doi.org/10.1037/024515>
- De Fruyt, F., Mervielde, I., Hoekstra, H. A., & Rolland, J-P. (2000). Assessing adolescents' personality with the NEO PI-R. *Assessment*, 7(4), 329–345. <http://dx.doi.org/10.1177/107319110000700403>
- De Fruyt, F., Mervielde I., & van Leeuwen, K. (2002). The consistency of personality type classification across samples and five-factor measures. *European Journal of Personality*, 16(S1), S57–72. <http://dx.doi.org/10.1002/per.444>
- De Fruyt, F., & Vollarth, M. (2003). Inter-parent agreement on higher and lower level traits in two countries: Effects of parent and child gender. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 289–301. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00189-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00189-7)
- Dubiner, D. (2010). The impact of incipient trilinguality on the socio-affective development of Jewish elementary school children in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 1–12. <http://dx.doi.org/10.1080/01434630903367215>
- Dunlop, W. L., Walker, L. J., & Wiens, T. K. (2013). What do we know when we know a person *across contexts*? Examining self-concept differentiation at the three levels of personality. *Journal of Personality*, 81(4), 376–389. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12018>
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck personality questionnaire*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1333. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N., & Levin-Sagi, M. (2006). Construal levels and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 351–367. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.3.351>
- Harrington, R., & Loffredo, D. A. (2011). Insight, rumination, and self-reflection as predictors of well-being. *Journal of Psychology*, 145(1), 39–57. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2010.528072>
- Harter, S. (2006). Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 311–334). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kangro, E-M. (2011). *Manifestation of impulsive behaviour: The role of contextual demands and reflective competence* (Doctoral dissertation). Tallinn: Tallinn University.

- Kingree, J. B., & Ruback, R. B. (1996). Reconceptualizing the private self-consciousness subscale. *Social Behavior & Personality*, 24(1), 1–7.
<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.1996.24.1.1>
- Konaka, K. (1997). The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese-speaking children in the New York area. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58(1).
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. Washington: Winston & Sons.
- Lynn, R., Allik, J., Pullmann, H., & Laidra, K. (2002). A study of intelligence in Estonia. *Psychological Reports*, 91(3), 1022–1026.
<http://dx.doi.org/10.2466/pr0.2002.91.3.1022>
- Martin, D., & Stuart-Smith, J. (1998). Exploring bilingual children's perceptions of being bilingual and biliterate: Implications for educational provision. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 237–254.
<http://dx.doi.org/10.1080/0142569980190206>
- Maurer-Hetto, M-P. (2009). Struggling with the languages of the „legitimate market” and the „islets of liberty” (Bourdieu). A case study of pupils with immigrational background in the trilingual school-system of Luxembourg. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 68–84. <http://dx.doi.org/10.1080/14790710802541994>
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the Big Five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 90–106. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.1.90>
- Mervielde, I., & De Fruyt, F. (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe. Proceedings of the Eighth European Conference on Personality Psychology* (pp. 107–127). Tilburg, Netherlands: Tilburg University Press.
- Männamaa, M., Kikas, E., & Raidvee, A. (2008). The effect of testing condition on word guessing in elementary school children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(1), 16–26. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282907300776>
- 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. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00132-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00132-4)
- Rothen, S., Vandeleur, C. L., Lustenberger, Y., Jeanprêtre, N., Ayer, E., Fornerod, D., ... Preisig, M. (2008). Research report: Personality traits in children of parents with unipolar and bipolar mood disorders. *Journal of Affective Disorders*, 113(1–2), 133–141.
- 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(3), 303–317.
<http://dx.doi.org/10.1017/S1352465810000020>
- Toomela, A. (2003). Relationships between personality structure, structure of word meaning, and cognitive ability: A study of cultural mechanisms of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 723–735.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.723>

- Toomela, A. (2007). Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, 41(1), 6–20. <http://dx.doi.org/10.1007/s12124-007-9004-0>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284>
- Vaage, A. B., Tingvold, L., Hauff, E., Ta, T. V., Wentzel-Larsen, T., Clench-Aas, J., & Thomsen, P. H. (2009). Better mental health in children of Vietnamese refugees compared with their Norwegian peers – a matter of cultural difference? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(1), 34. <http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-3-34>
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2013). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 117–137. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5>
- Vabariigi Valitsus (2002). Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. *Riigi Teataja I* 2002, 20, 116. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=802290>.
- Vuorenkoski, L., Kuure, O., Moilanen, I., Penninkilampi, V., & Myhrman, A. (2000). Bilingualism, school achievement, and mental wellbeing: A follow-up study of return migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 261–266. <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00607>
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wen-Jui, H., & Chien-Chung, H. (2010). The forgotten treasure: Bilingualism and Asian children's emotional and behavioral health. *American Journal of Public Health*, 100(5), 831–838. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2009.174219>
- Yow, W. Q., & Markman, E. M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*, 12(1), 12–31. <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>

Relationships between self-reflection ability and social adjustment among mono and bilingual children

Grete Arro^{a1}

^a Tallinn University, Institute of Psychology

Summary

Self-reflection, which refers to processing self-relevant information and is similar to the construct of metacognition (Flavell, 1979), is a factor receiving rather little attention in school settings. However, several studies indicate that the ability to reflect upon one's own inner states is related to different aspects of well-being (Beck, 1995; Gross & John, 2004; Harrington & Loffredo, 2011). Self-reflection is assessed via "self-reflective self-reflection assessment tools" (Sauter et al., 2010); in the current study it is suggested that self-reflection develops in accordance with the development of word meaning structure. Therefore, in assessing this we should take the level of the development of language tools into account.

One specific group in school, which may be vulnerable to psychological, social or academic problems (Wen-Jui & Chien-Chung, 2010), is bilingual children. It is not yet clear how the self-reflection ability of bilingual children, i.e., children speaking different languages at home and in school, develops. In other words, bilingual children have to reflect themselves in school settings in a foreign language; when knowing the relationship between self-reflection and well-being, it is reasonable to ask, how does self-reflection develop in the given specific group and how is it related to markers of social adjustment.

The current study explores the relationships between self-reflection, mono and bilingualism and markers of social and psychological adjustment. First, it explores which variables (cognitive and verbal ability, word meaning structure) are related, and predict better and more varied self-reflection ability. Second, it investigates which markers of adjustment are related to self-reflection ability, and when other variables are taken into account, would the self-reflection ability still remain important. Third, the study investigates how self-reflection and its development

¹ Institute of Psychology, Tallinn University, Narva Road 29, 10120 Tallinn, Estonia; arro@tlu.ee

differs between bilingual and monolingual children. In addition, the relationships between mono and bilingualism, self-reflection ability and markers of adjustment are analysed at the individual level.

First, it was found that self-reflection ability in bilingual and monolingual groups was predicted by different factors. In the bilingual group, mathematics skills, general ability and word meaning structure were relevant; in the monolingual group, important factors included language skills and word meaning structure. The author also found that self-reflection ability and different markers of social and psychological adjustment were related across three years, reflecting previous studies that suggest the relationship between the ability to reflect one's inner states and subjective well-being. The relationship was also confirmed using regression analysis; self-reflection ability remained important in the model if other variables were taken into account, indicating that self-reflection may be one factor supporting emotional well-being, which is also worth paying attention to in the school context. However, the direction of the relationship may be questionable – it may also be hypothesised that lower popularity among peers, or lower school satisfaction, provides a poorer environment for self-reflection to develop.

Results showed that the pace of the development of self-reflection ability is somewhat slower in the bilingual group compared to monolinguals; however, this discrepancy seemed to diminish by the fifth grade. The author hypothesised that this deficiency might also be related to the markers of social adjustment. Analysis at individual level demonstrated that although there were configurations of monolingual groups with both high self-reflection ability and better social adjustment, there was a group of bilinguals for whom low self-reflection ability was combined with high school satisfaction. It may be that self-reflection ability has a different meaning in the context of adjustment in groups of different language experience – studying in the student's mother tongue versus a foreign language. It might also be that different groups possess different resources or mechanisms for coping.

Keywords: self-reflection ability, bilingualism, social and psychological adjustment