

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Merle Tensing

TARTU RAKENDUSLIKU KOLLEDŽI TÄISKASVANUD ÕPPIJATE HINNANGUD
ENESEJUHITUD ÕPPIMISELE
Bakalaureusetöö

Juhendaja: kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos

Tartu 2025

Kokkuvõte

Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud enesejuhitud õppimisele.

COVID-19-ga distantsõppele üle minnes ilmnas, et ligi viiendikul õppijatest on ebapiisavad enesejuhtimise oskused, mis raskendavad õppimist ja tõstavad stressitaset. Ka Tartu Rakenduslikus Kolledžis (edaspidi VOCO) on fookus seatud enesejuhitud õppimise toetamisele, samas ei ole autorile teadaolevalt enesejuhitud õppimisega seotud uuringuid VOCO täiskasvanud õppijate seas läbi viidud. Töö eesmärgist lähtuvalt selgitati välja VOCO täiskasvanud õppijate hinnangud oma enesejuhitud õppimise oskustele ja arvamused seda kujundavate tegurite kohta. Kvantitatiivset uurimismeetodit kasutades koguti andmeid digitaalse ankeetküsitlusega 56 täiskasvanud õppijalt. Kirjeldava statistika ja deduktiivse sisuanalüüsi tulemusel selgus, et täiskasvanud õppijad hindasid oma enesejuhitud õppimise oskusi keskmisest kõrgemaks. Avatud vastustest ilmnas, et enesejuhitud õppimist kujundavad mitmed kriitilised tegurid – osades neist tunti vajadust toe ja juhendamise, teistes aga täiskasvanust lähtuvate muudatuste järele. Näiteks ilmnas vajadus ajajuhtimise valikaine osas.

Võtmesõnad: täiskasvanud õppija, enesejuhitud õppimine

Abstract

Adult Learners' Perceptions of Self-Directed Learning at Tartu Vocational Kolledž.

The shift to distance learning during the COVID-19 pandemic revealed that nearly one fifth of learners lacked sufficient self-regulation skills, which made learning more difficult. At Tartu Vocational College (VOCO), supporting self-directed learning has also been a focus. However, to the author's knowledge, no studies on self-directed learning have been conducted among adult learners at VOCO. Based on the aim of this thesis, the study explored VOCO adult learners' self-assessments of their self-directed learning skills and their views on influencing factors. Using a quantitative research method, data was collected through a digital questionnaire from 56 adult learners. Descriptive statistics and deductive content analysis revealed that adults rated their self-directed learning skills above average. However, open-ended responses highlighted several critical factors shaping self-directed learning — in some cases, there was a need for guidance, while in others, for changes based on the specifics of adult learners. For instance, a need was expressed for course on time management.

Keywords: adult learners, self-directed (SDL) learning

Sisukord

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Täiskasvanud õppija.....	5
Täiskasvanu enesejuhitud õppimine ja selle toetamine	6
Metoodika	9
Valim.....	9
Andmete kogumine	10
Andmete analüüs	11
Tulemused.....	12
Arutelu	16
Autori kinnitus.....	20
Kasutatud kirjandus	21

Lisa 1. Küsimustik

Lisa 2. Koodiraamat

Lisa 3. Direktori nõusolek

Sissejuhatus

Inimeste oodatav eluiga on viimastel aastakümnetel tõusnud ligi kümne aasta võrra (Statistikaamet, 2023a). Tõuseb ka pensioniiga (Pensionikeskus, 2021) ning sellest tulenevalt on inimesed kauem tööturul (Statistikaamet, 2025). Et tööelus toimuvate muutustega sammu pidada, tuleb oma teadmisi ja oskusi pidevalt uuendada (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2019; Riigikontroll, 2016). Nii moodustaski 2024/2025. õppeaastal täiskasvanud õppijate arv 37% kutseõppijate koguhulgast (HaridusSilm, *s.a.*).

Täiskasvanuhariduses mängib tähtsat rolli enesejuhtimise oskus (Loeng, 2020) – see soodustab elukestvat õpet (Pärna, 2016). Seetõttu rõhutatakse erinevates haridusstrateegiates enesejuhitud õppimise toetamise vajadust (HTM, 2019, 2021). Enesejuhitud õppimine (*self-directed learning*) on protsess, kus inimene võtab vastutuse oma õppimise planeerimise ja juhtimise eest. See hõlmab õpivajaduste mõistmist, eesmärkide seadmist, õpistrateegiate valimist ja rakendamist, vajalike ressursside määratlemist ning tulemuste hindamist – kas iseseisvalt või teiste toel (Knowles, 1975). Khiat (2017) täiendab seda vaadet, käsitledes enesejuhitud õppimist mitmemõõtmelise oskustekomplektina, mida saab hinnata konkreetsete näitajate kaudu.

Täiskasvanud õppijat peetakse üldiselt ennastjuhtivaks õppijaks (Märja *et al.*, 2021), kes soovib iseseisvalt oma õppeprotsessi suunata ja korraldada (Jossberger *et al.*, 2010), kuid enesejuhitud õppimist kujundatakse pikaajaliselt (Loeng, 2020) ning iga õppija enesejuhitud õppimise valmidus on erinev (Fisher *et al.*, 2001). Varasemad uuringud osutavad, et täiskasvanud õppijad ise võivad hinnata oma enesejuhitud õppimise oskusi madalaks (Khiat, 2017). On leitud, et ebapiisavad enesejuhtimise oskused raskendavad iseseisvat õppimist, tõstavad stressitaset ja mõjutavad negatiivselt õpimotivatsiooni (Loogma & Sirk, 2021). See koos raskustega töö- ja koolielu ühendamisel (Raudik, 2020; VOCO, 2019) võib olla põhjuseks, miks ligi viiendik Eesti täiskasvanud kutseõppijatest katkestab õpingud (HaridusSilm, *s.a.*).

Kuigi enesejuhitud õppimise toetamist peetakse oluliseks, ei ole autorile teadaolevalt enesejuhitud õppimisega seotud uuringuid täiskasvanud kutseõppijate seas läbi viidud. Siinne töö püüab seda lünka täita. Töös antakse järgnevalt ülevaade täiskasvanud õppijast, enesejuhitud õppimise olemusest ning selle toetamise võimalustest. Seejärel tutvustatakse bakalaureusetöö uurimismetoodikat, millele järgneb tulemuste esitus ja arutelu. Lõpetuseks tuuakse välja töö piirangud ning tehakse ettepanekuid edasiseks uurimiseks.

Täiskasvanud õppija

Kuigi õigusaktid ei määra täiskasvanud õppija vanust, peetakse täiskasvanuks sageli üle 25-aastaseid õppijaid (Riigikontroll, 2016). Täiskasvanute jaoks on õppimine tihti lisategevus töö- ja pereelu kõrval, mistõttu ei pruugi see olla nende kõige prioriteetsem tegevus teiste sotsiaalsete rollide – lapsevanema, elukaaslase, abikaasa või töötaja – täitmise kõrval (Douglass & Morris, 2014; Märja *et al.*, 2021). Koolielu ühildamine teiste kohustustega kujutab endast sageli suurt väljakutset ning on üks sagedasemaid põhjusi, miks õpingud pooleli jäävad – lisakoormusega toime tulemine võib osutuda raskeks (Riigikontroll, 2016; VOCO, 2019). Ka tööandjate vähene mõistmine koolis käimise suhtes raskendab õppimise ja tööelu ühendamist ning muudab aja tõhusa planeerimise keeruliseks (Riigikontroll, 2016).

Erinev võib olla ka täiskasvanud õppijate haridustase, ühiskondlik positsioon ja edukus tööturul (Märja *et al.*, 2021; Riigikontroll, 2016). Täiskasvanud õppijate hulgas võib olla neid, kes jätkavad haridusteed välise surve tõttu, näiteks tööandja nõudel, et saada vajalik kutsetunnistus või läbida kohustuslik täiendusõpe. On neid, kes alustavad õpinguid töötuna, kui ka neid, kes on tööturul edukad või tegelevad ettevõtlusega (Riigikontroll, 2016).

Eeldatakse, et täiskasvanud õppijad on enamasti motiveeritud ja entusiastlikud – nad soovivad osaleda aruteludes, teha koostööd kaasõppijatega, langetada iseseisvalt otsuseid (Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021) ning õpetajatelt oodatakse pigem võrdväärse partneri rolli (Jõgi & Karu, 2011). Täiskasvanud õppijad kaasavad õppeprotsessi oma senised töökogemused, saadavat informatsiooni hinnatakse eelnevate teadmiste ja praktiliste kogemuste põhjal. Eelistatakse õppimist, millel on otsene seos igapäeva töö või eluliste olukordadega (Merrill, 2001). Soovitakse ülesandeid, mis võimaldavad keskenduda praktiliste ja eluliste probleemide (Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021) ja oluliste küsimuste lahendamisele (Edmondson *et al.*, 2012). Mida enam tunnevad täiskasvanud, et nad kontrollivad oma õppimist, seda suurem on nende motivatsioon ja seda parem on õppeedukus (Douglass & Morris, 2014).

Täiskasvanud õppijate õpiteed kujundavad ka nende isiklikud tõekspidamised, harjumused (Märja *et al.*, 2021), isikuomadused ning õppimisega seotud ootused ja hoiakud (Jõgi & Karu, 2011), millest tulenevalt võib õppimine toimuda erinevas tempos (Värv, 2020). Ka varasemad ebameeldivad õpikogemused, vähesed ajaplaneerimis- ja õpioskused või jäävususkumused võivad takistada edasijõudmist (Jakobson, 2021). Sellest tulenevalt võib õppimine täiskasvanueas olla sageli pingutust nõudev ja keeruline tegevus (Illeris, 2004), mistõttu on õppekorralduses oluline arvestada sihtrühma eripäradega (Merrill, 2001; Märja *et*

al., 2021), pakkudes paindlikke õpivõimalusi või toetavaid teenuseid, näiteks ajajuhtimise kursused või personaalset juhendamist (Riigikontroll, 2016).

Samas võib õppimine täiskasvanule olla ka eneseteostuse ja isikliku arengu vahend, mille kaudu soovitakse ellu viia isiklike eesmärgid (Illeris, 2004; Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021) või tegeleda hobidega (Riigikontroll, 2016). Õpingute alustamise motiiviks võib olla soov tõsta elukvaliteeti, luua uusi kontakte, tuua ellu vaheldust või panustada aktiivsemalt ühiskonda (Märja *et al.*, 2021).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et üle 25- aastased õppijad on erineva taustaga ning nende õppima asumise motiivid on erinevad. Täiskasvanud õppijad erinevad üksteisest nii haridustaseme kui ka vanuse ja töö- ning elukogemuse poolest. Lisaks õpingutele on täiskasvanud õppijal tihti ka teisi kohustusi ja rolle, mistõttu ei pruugi õppimine olla elus kõige prioriteetsem tegevus. Sellest tulenevalt on ka täiskasvanueas enesejuhitud õppimise toetamine ja arendamine oluline ning sellest tuleb juttu järgnevalt.

Täiskasvanu enesejuhitud õppimine ja selle toetamine

Enesejuhitud õppimise mõiste pärineb täiskasvanuhariduse valdkonnast (Morris, 2019; Loeng, 2020) ning see on mitmetähenduslik (Loeng, 2020). Kõige üldisemalt võib enesejuhitud õppimist kirjeldada protsessina, kus inimene on aktiivne (Loeng, 2020) ning võtab vastutuse oma õppimise planeerimise ja juhtimise eest (Boyer *et al.*, 2012; Fisher *et al.*, 2001). See hõlmab õpivajaduste mõistmist, eesmärkide seadmist, õpistrateegiate valimist ja rakendamist, vajalike ressursside määratlemist ning tulemuste hindamist – kas iseseisvalt või teiste toel (Knowles, 1975) ja tähendab, et õppija vastutab ise oma edasijõudmise, aja kasutamise ja õpitulemuste eest (Boyer *et al.*, 2012; Fisher *et al.*, 2001).

Enesejuhitud õppimist on käsitletud ka kui hoiakut ja kui kriitilist oskust. Enesejuhtimine kui hoiak (Holt & Brockett, 2012) aitab inimestel kohaneda pidevalt muutuvate sotsiaalsete tingimustega ja võimaldab täiskasvanutel elada ja töötada tänapäeva maailmas (Loeng, 2020; Morris, 2019, 2020). See soodustab osalemist elukestvas õppes ning aitab vastata pidevalt muutuva maailma nõudmistele (HTM, 2019; Pärna, 2016). Enesejuhitud õppimine toetab eneseteostust (Loeng, 2020) ja aitab saavutada isiklikku potentsiaali (Edmondson *et al.*, 2012), aidates täiskasvanul luua selgema ettekujutuse tema tulevikuplaanidest ning võimaldades tõhusamalt kasutada oma ressursse.

Enesejuhtimine kui kriitiline oskus (Jossberger *et al.*, 2010) toetab inimesi teadlikumas elu juhtimises, karjääris edasi liikumises ja rahulolu suurendamises (Edmondson *et al.*, 2012). Uuringud näitavad, et enesejuhitud õppijad on motiveeritumad, suudavad õpitud

paremini mõista, meelde jätta ja praktiliselt rakendada (Khiat, 2017). Nad kogevad õpingutes vähem raskusi õppimise eesmärgistamisel, ajaplaneerimisel ja stressiga toimetulekul (Loogma & Sirk, 2021), tunnevad hästi oma võimalusi ja ressursse ning oskavad neid sihipäraselt juhtida ja analüüsida (HTM, 2021; Märja *et al.*, 2021),

Enesejuhitud õppimise oskuse näitajad, nagu ajaplaneerimine, stressiga toimetulek, õppeülesannete täitmine ja digipädevus, aitavad säilitada õpimotivatsiooni ning toetavad õpitegevusega järjepidevalt toimetulekut (Loogma & Sirk, 2021). Ka Khiat (2017) käsitleb neid elemente oma 11 enesejuhtimise oskuse näitaja hulgas, tuues lisaks esile näiteks eesmärkide seadmise, tegevuste edasilükkamise vältimise, hindamisteks valmistumise, info otsimise, märkmete tegemise, veebi- ning kontaktõppes osalemise – kõik need tegevused on seotud paremate õpitulemustega.

Täiskasvanud õppija jaoks on ajajuhtimine, eesmärkide seadmine ning stressiga toimetulek eriti olulised oskused (Khiat, 2017; Loogma & Sirk, 2021), kuna need aitavad tasakaalustada õpinguid teiste eluvaldkondadega. Khiat'i (2017) järgi hõlmab ajajuhtimine õppimiseks vajaliku aja planeerimist ja eraldamist, prioriteetide seadmist, õpitegevuste läbimõeldud korraldamist, tähtaegadest kinnipidamist ning koormuse hajutamist. Samas eesmärkide seadmises nähakse tegevust, mille käigus pannakse paika, mida soovitakse õpingutes saavutada. See sisaldab oma õpieesmärkide teadlikku kujundamist, sihtide seadmist konkreetseteks ülesanneteks ja eksamiteks, teadlikkust õppesisust, õppetöö käigus saavutatu jälgimist ning õppekava teadlikku valikut, mis toetab isiklikku või tööalast arengut. Stressiga toimetulek hõlmab aga õppija võimet hallata õpingutega seotud pingeid ja emotsioone, sealhulgas enda seatud ootustele vastamist, motivatsiooni hoidmist, õppeprotsessi ja õppetöös osalemise meeldivust ning väsimuse vähendamist õppetöö ajal.

Nende mitmekesiste oskuste taustal võib õppijate enesejuhtimise tase olla siiski varieeruv – õppijal võivad puududa kas vajalikud oskused või enesekindlus enesejuhitud õppimisteks (Loeng, 2020) ning ta võib olla juhendajast sõltuv (Delahaye & Ehrich, 2008). Samuti ei pruugi ühes valdkonnas edukas enesejuhitud õppimine tagada samasugust suutlikkust teises, uues või ebaharilikus kontekstis (Fisher *et al.*, 2001). Mujal maailmas on leitud, et täiskasvanud õppijad hindavad kõrgelt oma eesmärkide seadmise ja ajajuhtimise oskuseid ning digipädevust, madalamalt stressijuhtimise, eksamiteks valmistumise ja veebiõppes osalemise oskusi (Khiat, 2017). Eesti kontekstis on teada, et täiskasvanute infotöötlusoskused – sealhulgas funktsionaalne lugemisoskus, matemaatiline kirjaoskus ja probleemilahendusoskus (Räis & Perend, 2023) ning arvutikasutamise oskus (Statistikaamet, 2023b) on erineval tasemel. Seoses COVID-19-ga distantsõppele üle minnes ilmnes, et

täiskasvanud õppijatel on raskusi ajaplaneerimise ja õppimise eesmärgistamisega (Loogma & Sirk, 2021).

Enesejuhitud õppimist võivad mõjutada nii individuaalsed kui ka ühiskondlikud tegurid. Näiteks mängivad määravat rolli enesejuhitud õppijaks kujunemisel õppija isikuomadused (Fisher *et al.*, 2001; Morris, 2019) nagu avatud hoiak, positiivne ellusuhtumine ja sihikindlus (Morris, 2019) ning keskendumise ja emotsioonide juhtimise võime (Loogma & Sirk, 2021). Kuid olulised on ka haridusasutuse kultuur, ühiskondlikud normid ning hariduspoliitilised suunad (Märja *et al.*, 2021), mistõttu on oluline, et haridusasutused toetaksid enesejuhitud õppimise arengut teadlikult ja süsteemselt (Edmondson *et al.*, 2012). Tuleb arvestada, et enesejuhtimine on pikaajaline ja kogemuspõhine protsess, mis ei kujune välja ühe õppeperioodi jooksul (Loeng, 2020; Morris, 2019).

Täiskasvanud õppijate enesejuhitud õppimist saab tõhusalt toetada turvalise ja positiivse õpikeskkonna loomise kaudu. Tähtsaks peetakse juhendaja toetuse tajumist, mis suurendab õppijate valmisolekut enesejuhitud õppimist rakendada (Boyer *et al.*, 2014). Samuti on oluline õpetaja teadlik panus kursuse ja õppetegevuste kavandamisse (Edmondson *et al.*, 2012), asjakohaste ja arusaadavate hindamissüsteemide rakendamine (Douglass & Morris, 2014) ning konsultatsioonide pakkumine (Loogma & Sirk, 2021). Enesejuhitud õppimist toetavad ülesanded, mis aitavad kaasa õppija autonoomia-, kompetentsus- ja seotustunde kujunemisele (Douglass & Morris, 2014) ning annavad õppijale suurema iseseisvuse ja valikuvõimaluse (Beckers *et al.*, 2018; Boyer *et al.*, 2014).

Täiskasvanud õppijate enesejuhitud õppimist saab toetada ka refleksiooni soodustamise kaudu. Tõhusateks vahenditeks on enesehindamist ja eneseanalüüsi võimaldavad ülesanded (Beckers *et al.*, 2018) ning enesejuhitud õppimise projektid – planeeritud õppetegevuste jadad, mida täiskasvanu viib ellu oma oskuste ja teadmiste arendamiseks ning olukordade analüüsimiseks (Boyer *et al.*, 2012). Lisaks on oluline pakkuda tagasisidet kogu õppeprotsessi vältel – enne õppimist, selle ajal ja järel. Õpetajapoolne suunamine peaks aja jooksul muutuma üldisemaks ja vähem detailseks, et toetada õppija võimet oma õppimist iseseisvalt analüüsida ja juhtida (Beckers *et al.*, 2018).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kutseharidusprogrammide edukas läbimine eeldab õppijatelt hästi arenenud enesejuhitud õppimise oskusi (Beckers *et al.*, 2018). Ehkki Knowles'i andragoogilise mudeli kohaselt on täiskasvanud õppija üldiselt ennastjuhtiv (Märja *et al.*, 2021), katkestab tegelikkuses märkimisväärne osa Eesti täiskasvanud õppijatest kutseõpingud (HaridusSilm, *s.a.*). Ka Tartu Rakenduslikus Kolledžis on täiskasvanud

õppijate õpingute katkestamise määr toonud esile vajadusele pöörata suuremat tähelepanu enesejuhitud õppimise toetamisele (VOCO, 2023). Samas ei ole teada, kuidas hindavad VOCO täiskasvanud õppijad enda enesejuhitud õppimise oskusi ning millised tegurid nende arvates seda kujundavad – see on käesoleva bakalaureusetöö uurimisprobleem. Sellest tulenevalt seati töö eesmärgiks välja selgitada Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud oma enesejuhitud õppimise oskustele ja arvamused enesejuhitud õppimist kujundavate tegurite kohta. Eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijad enda enesejuhitud õppimise oskusi?
2. Millised tegurid kujundavad Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate arvates nende enesejuhitud õppimist?

Metoodika

Töö eesmärgist lähtuvalt valiti kvantitatiivne uurimisviis. Creswell ja Creswell (2018) järgi võimaldab kvantitatiivne meetod piiratud aja jooksul koguda ja analüüsida suure hulga vastajate hinnanguid.

Valim

Bakalaureusetöö eesmärgist lähtuvalt kasutati andmete kogumiseks eesmärgipärast valimit, mis annab võimaluse eelnevalt kindlaks määrata kriteeriumid, millele uuritavad peavad vastama (Creswell & Creswell, 2018). Töö eesmärgist tulenevalt oli valimisse kuulumise kriteeriume kaks: 1) uuritav pidi olema täiskasvanud õppija (25+ eluaastat) ja 2) olema läbinud vähemalt ühe 10-nädalase õppeperioodi Tartu Rakenduslikus Kolledžis. Õppijate vähemalt ühe 10-nädalase õppeperioodi kogemus on oluline, et tekiks vajalik hulk õpikogemusi enesejuhitud õppimise oskustele hinnangute andmiseks. Lisaks on teada, et õpingud katkestatakse enamasti just esimesel õppeaastal (VOCO, 2019). Hea teadustava kohaselt peab teadustöö kavandamisel olema positiivne mõju (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2023). Valimisse kaasatud täiskasvanud õppijad jätkavad õpinguid veel ühe õppeaasta jooksul, mistõttu saab käesoleva bakalaureusetöö tulemusi kasutada nende õppimise ja arengu toetamiseks teisel õppeaastal.

Uuritavateni jõudmiseks võeti e-posti teel ühendust VOCO direktoriga, et saada koolipoolne nõusolek (vt. lisa 3) nende täiskasvanud õppijate uurimises osalemiseks. Kirjas selgitati uuringu olemust ja selle olulisust. Nõusoleku saamise järel paluti kooli meisterõpetajal edastada e-kiri sihtrühma kuuluvatele õppijatele. Hea teadustava 2023

põhimõtete kohaselt selgitati sissejuhatuses uurimuses osalemise vabatahtlikkust, täpsustati vastamise ajakulu, esitati uuringu eesmärgid ning anti teavet andmete ja tulemuste kasutamise kohta (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2023).

Kuna vastajate arv jäi pärast esimest e-kirja madalaks, paluti koolipoolsel kontaktisikul õppijatele edastada veel teine ja kolmas uurimuses osalemise kutse. Lõplik vastajate arv oli 62, millest andmete puhastamise käigus eemaldati kuus vastajat valimi kriteeriumitele mittevastavuse tõttu. Lõppvalimisse kuulus 36 naist ja 20 meest. Enim vastajaid oli IT-koolist ja kõige vähem vastajaid toidukoolist. Vanim vastaja oli 57-aastane ja vastajate ligikaudne keskmine vanus 38,2 aastat ($SD=9,1$). Töö autoril puudub info tegeliku üldkogumi kohta (täpne 25+ vanuses õppijate arv).

Andmete kogumine

Andmekogumisinstrumendina kohandati Khiat (2017) poolt välja töötatud ja valideeritud enesejuhitud õppimise oskuste (stressiga toimetulek, digipädevus, infootsingute võimekus, eesmärkide seadmine, veebiõppe valmisolek, ajajuhtimine, kontaktõppes osalemine, märkmete tegemise oskus, õppeülesannete täitmine, hindamiseks valmistumine, prokrastineerimisega toimetulek) küsimustikku. Kõigepealt tõlkis töö autor küsimustiku eesti keelde, misjärel vaadati tõlge üle koos juhendajaga. Selle sõnastust kohandati, kuna algne küsimustik oli koostatud vastajatele kõrghariduses, mitte kutseõppes. Tõlke ja sõnastuse osas tagasiside saamiseks jagati küsimustiku mustandit kahe Tartu Rakendusliku Kolledži õpetajaga, kelle tagasiside alusel muudeti küsimustiku paari väite sõnastust selgemaks ja täpsemaks. Näiteks sõna "programm" asendati sõnaga "õppekava". Iga teemaploki lõppu lisati avatud küsimus, mille vastused andsid võimaluse koguda täiendavaid andmeid teisele uurimisküsimusele.

Küsimustik (vt lisa 1) koosnes kolmest osast: sissejuhatuse, taustaandmed (sugu, vanus, eriala ja kursus) ning enesejuhitud õppimise oskuste näitaja küsimustik koos avatud küsimustega. Väiteid paluti hinnata seniste kogemuste põhjal Likerti 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti). Likerti skaala võimaldab mõõta hinnanguid ja nende tugevuse taset väidete põhjal (Creswell & Creswell, 2018).

Peale küsimustiku eesti keelde tõlkimist kontrolliti üle reliaablus, et hinnata küsimustiku sobivust küsitlusuuringu läbiviimiseks. Küsimustiku muudatused võivad mõjutada algse usaldusväarsuse kehtivust, mistõttu tuleb see andmeanalüüsi käigus uuesti

Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud enesejuhitud õppimisele 11 hinnata (Creswell & Creswell, 2018). Skaalad jäid vahemikku (0,57) sobimatu ja (0,86) kõrge vahele. Enesejuhitud õppimise oskused ja nende reliaablus on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. Enesejuhitud õppimise oskuste näitajad ja nende reliaablused

11 enesejuhitud õppimise oskuse näitajat	Reliaablus (α)
Stressiga toimetulek	0,57
Digipädevus	0,58
Infootsingute võimekus	0,62
Eesmärkide seadmine	0,67
Veebiõppe valmisolek	0,68
Ajajuhtimine	0,70
Kontaktõppes osalemine	0,70
Märkmete tegemise oskus	0,79
Õppeülesannete täitmine	0,79
Hindamiseks valmistumine	0,84
Prokrastineerimisega toimetulek	0,86

Märkused. α – reliaablused on arvatud ümberpööratud väidetega.

Peale direktorilt saadud nõusolekut uuringu läbiviimiseks viidi perioodil jaanuar kuni veebruar 2025 läbi pilootuuring, et kontrollida täiskasvanud kutseõppija vaatenurgast juhiste ja küsimustiku arusaadavust ning selle täitmisele kuluvat aega. Pilootuuring on oluline samm küsimustiku täiendamiseks enne põhiuuringu läbiviimist (Creswell & Creswell, 2018). Veebipõhise küsimustiku mustandi linki jagati nelja täiskasvanud õppijaga, kelle tähelepanekutele tuginedes täpsustati veel mõne väite sõnastust. Põhiuuringu andmeid koguti ajavahemikul veebruar 2025 kuni märts 2025.

Andmete analüüs

Esimesele uurimisküsimusele vastuse saamiseks kasutati kvantitatiivsete andmete analüüsimisel kirjeldavat statistikat, mille abil saab andmeid organiseerida ja neist kokkuvõtteid koostada (Creswell & Creswell, 2018). Peale andmete kogumist viidi veebipõhise küsimustiku andmed Excelisse. Andmestik korrastati ja tekstilised tunnused kodeeriti numbrilisteks ning loodi koodiraamat. Kvantitatiivsete andmete analüüsimiseks kasutati JASP programmi, versioon 0.19.3 (JASP Team, 2025), kus arvutati välja iga enesejuhitud õppimise oskuse näitaja (grupis 6 väidet) aritmeetilised keskmised, väidete reliaablused ja leiti standardhälbed.

Teise uurimisküsimuse vastuse saamiseks analüüsiti küsimustiku avatud küsimuste vastuseid deduktiivse sisuanalüüsi meetodil. Esimese sammuna koostati teooriast tulenev

koodiraamat kategooriate loetelu ja nende selgitustega. Peale seda arutati koodiraamatu tulemused läbi juhendajaga, mille tagajärjel täpsustati kahe kategooria pealkirja sõnastust. Eelnevatele uuringutele tuginedes moodustus 7 kategooriat (vt lisa 2): 1) vastutuse andmine oma õppimise eest; 2) elulised õppeülesanded; 3) toetav tagasiside ja juhendamine (alakategooriad õpetajate professionaalsus ja infovahetus); 4) õppijast tulenevad tegurid (alakategooriad oskused ja hoiakud); 5) teiste sotsiaalsete rollide täitmine; 6) kuuluvustunde toetamine ning 7) refleksiooni toetamine.

Seejärel kodeeriti avatud vastused, lähtudes loodud koodiraamatust. Näiteks vastust „*Kui ülesanded õigustaksid end ära ja ma näen selgemalt, kuidas konkreetne ülesanne mind mu tulevases karjäärid aitab*“ tõlgendati eluliste õppeülesannete kategooria alla kuuluvaks. Selline lähenemine annab võimaluse teada saada, mil määral vastajate arvamused haakuvad eelnevalt kindlaks määratud teooriapõhiste kategooriatega (Creswell & Creswell, 2018). Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tagamiseks viidi läbi avatud küsimuste vastuste korduvkodeerimine, lisaks kaasati kaaskodeerija, kelle tähelepanekute alusel viidi mõned vastused teise peakategooria alla. Hea Teadutava kohaselt tõlgendati andmeid objektiivselt ja ilma meelevaldsete järeldusteta (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2023). Deduktiivse andmeanalüüsi tulemusel leiti, et andmestikus esinesid kuus eespool nimetatud kategooriat, seitsmes kategooria – refleksiooni toetamine – andmestikus ei esinenud.

Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud oma enesejuhitud õppimise oskustele ja arvamused enesejuhitud õppimist kujundavate tegurite kohta. Esimese uurimisküsimuse tulemuste selgemaks esitamiseks kasutatakse tabelit. Teise uurimisküsimuse vastused esitatakse kategooriate kaupa ning tulemuste illustreerimiseks esitatakse tsitaate veebipõhise küsimustiku vastustest. Parema loetavuse huvides on nendes tsitaatides esinenud üksikud kirjavead parandatud.

Esimese uurimisküsimuse abil sooviti välja selgitada, kuidas hindavad Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijad enda enesejuhitud õppimise oskusi. Analüüs põhines andmetel, mis koguti 56 vastajalt. Lähtudes Likerti skaalast, arvutati iga enesejuhitud õppimise oskuse näitaja puhul välja kõigi vastajate keskmine hinnang. Täiskasvanud kutseõppijate 11 enesejuhitud õppimise oskuse näitajate keskmised väärtused ja standardhälbed on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2. Täiskasvanud õppijate enesejuhitud õppimise oskuste 11 näitaja keskmised hinnangud ja standardhälbed

11 enesejuhitud õppimise oskuse näitajat	M	SD	Min	Max
Ajajuhtimine	3,36	0,7	1	5
Stressiga toimetulek	3,37	0,55	1	5
Hindamiseks valmistumine	3,59	0,76	1	5
Prokrastineerimisega toimetulek	3,67	0,83	1	5
Kontaktõppes osalemine	3,75	0,69	1	5
Veebiõppe valmisolek	3,75	0,63	1	5
Infootsingute võimekus	3,94	0,63	1	5
Õppeülesannete täitmine	4,09	0,62	1	5
Märkmete tegemine	4,16	0,69	1	5
Eesmärkide seadmine	4,16	0,63	1	5
Digipädevus	4,26	0,59	1	5

Märkused. M – keskmine; SD – standardhälve; Min – pigem ei nõustu; Max– pigem nõustun

Kõigi 11 enesejuhitud õppimise oskuse näitaja keskmiseks hinnanguks kujunes 3,87 (SD=0,66). See on aga pigem üldistav hinnang, kuna analüüs keskendub grupi keskmisele tulemustele, mitte iga vastaja individuaalsele tasemele – vastajate seas on nii kõrgema kui madalama enesejuhitud õppimise oskustasemega õppijaid. Seitsme enesejuhitud õppimise oskuse näitajad ületasid 3,0 punkti (nii ja naa) ning nelja enesejuhitud õppimise oskuse näitajad 4,0 punkti (pigem nõustun) piiri Likerti skaalal. Tabelit 2 vaadates selgub, et täiskasvanud õppijad hindasid kõige madalamaks enda ajajuhtimise 3,36 (SD=0,70) ja stressiga toimetuleku oskust 3,37 (SD=0,55) ning kõrgemaks digipädevust 4,26 (SD=0,59) ja eesmärkide seadmise oskust 4,16 (SD=0,63).

Teise uurimisküsimuse „ Millised tegurid kujundavad Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate arvates nende enesejuhitud õppimist?“ tulemused esitatakse järgnevalt teaduskirjanduse põhjal loodud seitsme kategooria alusel.

Vastutuse andmine oma õppimise eest. Vastustest ilmnes, et sihikindlus, enesedistsipliin ja selge eesmärgistamine aitavad uuringus osalenud täiskasvanud õppijatel oma õppimist suunata ja korraldada. Mainiti, et õppima asuti teadlikult ja kindla sihiga.

Selleks on kooli tulnud, et see lõpetada. /.../ õpin täiesti erinevat eriala oma tänasest tööst ja tulevikku silmas pidades olen teinud teadliku valiku.

Rõhutati eesmärkide seadmist ja nende keskendumise olulisust. Toodi välja, et jälgitakse regulaarselt oma edusamme ning keskendutakse ühe eesmärgi täitmisele korraga, vältides rööprähklemist.

Elulised õppeülesanded. Küsimustikule antud vastustest ilmnnes, et õppeülesannetel peab olema praktiline väärtus ja selge seos tulevase tööga. Välja toodi, et end suudetakse paremini motiveerida ja õppetööd prioriseerida eelkõige siis, kui nähakse kuidas konkreetne ülesanne toetab karjäärialaseid eesmärke. Samuti märgiti, et prokrastineerimine esineb sagedamini nende ainete ja ülesannetega seoses, millel ei tajuta isiklikku või erialast tähendust.

Kui ülesanded õigustaksid end ära ja ma näen selgemalt, kuidas konkreetne ülesanne mind mu tulevases karjääris aitab.

Lisaks väljendati rahulolematust kirjalike tööde rohke osakaalu üle ning sooviti rohkem praktilisi, tegevuspõhiseid ülesandeid, mis võimaldaksid teadmisi koheselt rakendada. Samuti kritiseeriti materjalide iganemist ja vähest elulisust, mis raskendab eesmärgistamist ja pärsib õppimisega seotud motivatsiooni.

Tahaks teha vähem kirjatööd ja rohkem praktilisi asju. /.../ tunnen, et ei saa sealt päriselt kasulikku ning aktuaalset infot, mida saaks rakendada.

Toetav tagasiside ja juhendamine peakategooria alla moodustus kaks alakategooriat: õpetajate professionaalsus ja infovahetus. Vastustes rõhutati toetava juhendamise ja regulaarse ning konstruktiivse tagasiside olulisust.

Õpetajate professionaalsus. Õppijad hindasid võimalust saada õpetajatelt või mentoritelt selgitusi, arutleda õpitu üle ning saada pidevat tuge õppeprotsessis. Eelistati õpetamisviise, kus õppija ei jää ükski materjalide ja ülesannetega, vaid saab juhiseid ja selgitusi.

Vaba õhkkond klassis ja turvatunne, et kui ka eksin, siis ka see on ok.

Lisaks toodi esile mentorite toetus ja personaalne lähenemine ning sooviti rohkem individuaalseid konsultatsioone. Samuti peeti tähtsaks õpetajate positiivset suhtumist õppijatesse ning professionaalsust hindamise protsessis.

Professionaalne hindaja kes ei tee lolle nalju eriti veel õpilase suunas.

Infovahetus. Osalejad tõid esile, et infovahetusega seotud takistused kujundavad nende võimalust oma õpinguid efektiivselt planeerida. Sooviti, et tunniplaanid ei muutuks ootamatult ning oleksid pikemalt ette teada, samuti et kõik ülesanded ja materjalid oleksid koondatud ühtsesse süsteemi koos selgete juhistega.

Kui oleksid plaanid paremini ette teada, ilmselt tunniplaanide osas.

Samuti rõhutati vajadust selgete ja arusaadavate hindamiskriteeriumide järele ning töödele sooviti saada regulaarselt tagasisidet.

Et lisaks A/MA oleks ka kirjalik/suuline tagasisidet tehtud tööle.

Õppijast tulenevad tegurid peakategooria moodustasid 2 alakategooriat: oskused ja hoiakud.

Oskused. Vastajate arvates kujundavad nende enesejuhitud õppimist mitmesugused oskused, sealhulgas info otsimine, digipädevus ja märkmete tegemine. Samuti peeti oluliseks prioriteetide seadmist, hindamiseks valmistumist, stressiga toimetulekut ja ajajuhtimise oskust. Välja toodi raskused õpipäeva planeerimise ja segavate tegurite vältimisega.

Peaksin ilmselt paremini planeerima oma õpipäeva ja seadma prioriteetid, et püsida õigel teel ja vältima segajaid ja looma keskendumiseks sobiva keskkonna.

Hoiakud. Vastustes rõhutati, et hoiakutel – nagu usk endasse, sisemine motivatsioon ja huvi õppimise vastu – on oluline roll enesejuhitud õppimise kujunemisel. Samuti seostati neid hoiakuid ka õppima asumise põhjustega.

/.../ 20 aastat õpitaval erialal. Tulin pädevust kinnitava paberi pärast kooli.

Välja toodi, et isiklik pühendumus ja positiivne suhtumine toetavad eesmärkidele keskendumist.

/.../ soovin teha maksimaalselt hästi, siis on see väga ajamahukas ja nii on raske pidada kinni tähtaegadest.

Teiste sotsiaalsete rollide täitmine vastustes toodi esile, et õppimine toimub sageli paralleelselt mitmete muude rollide ja kohustustega, nagu töö, pereelu, väikeste laste ja majapidamise eest hoolitsemine.

Kuna olen töötav väikse lapse ema siis jääb palju aja taha.

Lisaks rõhutati, et õppimisele pühendumist raskendavad muutlik töögraafik, kiire elutempo ja piiratud vaba aeg. Märgiti, et raskused ajaplaneerimisel takistavad õppimisele keskendumist ja ülesanded kipuvad kuhjuma.

Täiskasvanuna on see keeruline kuna tuleb ka tööl käia ja pere ning majapidamisega tegeleda. Seega vaba aega õppimiseks tuleb leiutada /.../

Kuuluvustunde toetamine. Vastajad tõid esile, et ühtne grupp ja toetavad suhted õpetajaga kujundavad turvalise ning motiveeriva õpikeskkonna. Oluliseks peeti koostööd kursusekaaslastega, teiste õppijate eeskuju, ühist suhtlust ning võimalust arutleda, jagada kogemusi ja rääkida muredest.

Suhtlemine kursusekaaslastega, ühine fb chat /.../Vaba keskkond. Ühised kohvipausid /.../ ja arutelud.

Kuigi teoreetiline raamistik sisaldas kategooriat refleksiooni toetamine, ei ilmnenu see andmetes ning ühtegi avatud vastust ei kodeeritud selle alla.

Teise uurimisküsimuse kokkuvõtteks võib öelda, et täiskasvanud õppijate arvates kujundavad enesejuhitud õppimist mitmed tegurid, sealhulgas isiklik vastutuse võtmine, sihikindlus ja eesmärgistamine; eluliste ja praktiliste õppeülesannete olemasolu; toetav juhendamine ja konstruktiivne tagasiside; õppijate enda oskused ja hoiakud, sealhulgas ajaplaneerimise ja keskendumise oskus; aga ka teiste sotsiaalsete rollide täitmisest tingitud ajapuudus. Tähtsaks peeti ka koostööd kaasõppijatega, samas kui refleksiooni toetamine vastustest ei ilmnenu.

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud oma enesejuhitud õppimise oskustele ja arvamused enesejuhitud õppimist kujundavate tegurite kohta. Selles peatükis arutletakse saadud tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, tuuakse välja töö piirangud ja praktiline väärtus ning antakse soovitusi edasiseks uurimuseks.

Esimese uurimisküsimuse „Kuidas hindavad Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijad enda enesejuhitud õppimise oskusi?“ tulemused näitasid, et täiskasvanud kutseõppijad hindavad oma enesejuhitud õppimise oskusi keskmisest kõrgemaks. Ka Knowles'i andragoogilise mudeli järgi peetaksegi täiskasvanud õppijat üldiselt ennastjuhtivaks õppijaks (Märja *et al.*, 2021), kuid varasemate uuringute (Khiat, 2017; Loogma & Sirk, 2021) tulemused osutavad, et täiskasvanud hindavad enesejuhitud õppimist pigem madalamalt. Erinevus võib tuleneda asjaolust, et Tartu Rakenduslik Kolledžis pööratakse juba tähelepanu õppijate enesejuhitud õppimise oskuste arendamisele (VOCO, 2023).

Vaadates enesejuhitud õppimise oskuse hinnanguid eraldi selgus, et VOCO täiskasvanud õppijad hindavad mõnevõrra madalamalt oma ajaplaneerimisoskust. See tulemus on kooskõlas Loogma ja Sirk'i (2021) ning Jakobsoni (2021) leidudega, kes samuti rõhutasid täiskasvanud õppijate ajaplaneerimise kitsaskohti. Riigikontrolli (2016) andmetel alustavad täiskasvanud õpinguid sageli töö- ja pereelu kõrvalt, mistõttu on oma aega keeruline tõhusalt planeerida. Autori arvates viitavad sarnaste tulemuste kordumised eri uuringutes asjaolule, et ajaplaneerimine on endiselt täiskasvanud õppijate kitsaskoht,

olenemata õppeaastast, õpikeskkonnast või õppevormist. Eelnevat arvesse võttes tuleb nõustuda Riigikontrolli (2016) seisukohaga täiskasvanud õppijate ajajuhtimisoskuse arendamise vajalikkusest.

Esimese uurimisküsimuse tulemused näitasid ka, et kõige kõrgemalt hindasid küsimustikule vastajad oma digipädevust. Räs ja Perend (2023) järgi on täiskasvanute arvutikasutamise oskused paranenud, muutust on toetanud nii tehnoloogia kui digioskuste üldine areng. Eelnevat arvesse võttes võib järeldada, et täiskasvanud õppijad, kes on aktiivselt kasutanud digilahendusi nii töö- kui eraelus, toovad koolikeskkonda kaasa suurema enesekindluse. Seetõttu on nad rohkem veendunud oma digipädevustes ja hindavad neid oskusi kõrgemalt.

Teise uurimisküsimuse „Millised tegurid kujundavad Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate arvates nende enesejuhitud õppimist?“ analüüsist ilmnes, et uuringus osalejate hinnangul kujundavad nende enesejuhitud õppimist nii õppija hoiakud ja oskused kui ka õppimise eest vastutuse andmine. Sarnastele tulemustele on viidanud ka mitmed varasemad uurijad, kelle hinnangul kujundavad täiskasvanute õppimist nii hoiakud (Fisher *et al.*, 2001; Holt & Brockett, 2012; Jõgi & Karu, 2011; Loeng, 2020; Morris, 2019, 2020) kui oskused (Jossberger *et al.*, 2010; Khiat, 2017; Loogma & Sirk, 2021) ning vastutuse andmine (Boyer *et al.*, 2012; Knowles, 1975).

Samas nende mitmekesiste oskuste taustal võib täiskasvanud õppijate enesejuhtimise tase olla väga erinev (Loeng, 2020). Ka käesoleva töö tulemused viitasid vastuolule: kuigi vastutuse andmine õppimise eest kujunes oluliseks enesejuhitud õppimist kujundavaks teguriks, ilmnasid vastajate seas selged erinevused. Osa õppijatest oli valmis ise vastutust võtma, samas kui teised eelistasid tugevat juhendamist ja ootasid õpetajalt täpseid suuniseid, mis viitab piiratud valmisolekule õppimise eest ise vastutada. See näitab, et oskused enesejuhitud näitajate osas võivad olla puudulikud või on võimekus vastutada oma õppimise eest varieeruv. Varasemad uuringud on samuti näidanud, et enesejuhitud õppimise edukus ühes valdkonnas ei tähenda automaatselt suutlikkust teises, eriti uutes või keerukates olukordades (Fisher *et al.*, 2001).

Sellest tulemusest lähtuvalt võib järeldada, et õppeprotsessis tuleks senisest enam tähelepanu pöörata täiskasvanud õppijate hoiakute kujundamisele, enesejuhitud õppimise oskuste arendamisele ning vastutuse võtmise valmiduse toetamisele.

Uurimustulemused näitavad, et täiskasvanud õppijate enesejuhitud õppimist kujundavad lisaks vastutuse võtmisele oma õppimise eest ka elulised ja tähenduslikud õppeülesanded, toetav tagasiside ja juhendamine – sealhulgas tõhus infovahetus ja õpetajate

professionaalsus – ning kuuluvustunde toetamine. Õppimise tähenduslikkus ja seotus reaaleluga on varasemates uuringutes samuti välja toodud kui olulised tegurid, mis toetavad täiskasvanute motivatsiooni ja iseseisvat õppimist (Douglass & Morris, 2014; Edmondson *et al.*, 2012; Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021). Samuti on mitmed autorid rõhutanud toetava suhtumise ja tagasiside sh õpetajate professionaalse juhendamise ja tõhusa infovahetuse tähtsust (Beckers *et al.*, 2018; Boyer *et al.*, 2014; Douglass & Morris, 2014; Edmondson *et al.*, 2012) ning kuuluvustunde toetamise vajalikkust (Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021). Seetõttu peaksid õpetajad täiskasvanud õppijatega koostööd tehes teadvustama oma rolli enesejuhitud õppimise kujundajatenä ning panustama teadlikult kursuse ja õppetegevuse kavandamisse (Edmondson *et al.*, 2012) viisil, mis toetab õppimise tähenduslikkust, kvaliteetset tagasisidet ja kuuluvustunnet.

Uurimistulemustest selgus, et täiskasvanud õppijate enesejuhitud õppimist kujundavad ka kohustused teistes sotsiaalsetes rollides ning nendega kaasnev ajapuudus. Vastajad tõid esile, et perega seotud kohustused piiravad sageli õppimisele pühendatud aega ja energiavarusid. Ka varasemad uuringud (Douglass & Morris, 2014; Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021) on näidanud, et täiskasvanud õppijad ei sea õppimist alati esikohale, kuna neil tuleb täita mitmeid erinevaid kohustusi. Lisaks näitasid siinse uuringu tulemused, et ajaplaneerimist raskendavad sageli ka tööalased nõudmised. Seda kinnitab ka Riigikontroll (2016) hinnang, mille kohaselt muudab tööandjate vähene mõistmine õppimise suhtes töö- ja õpingute ühildamise keeruliseks. Seega ei ole ajajuhtimine täiskasvanud õppijate jaoks pelgalt enesejuhitud õppimisega seotud praktiline oskus, vaid on üks keskseid tegureid kogu elukaare vältel. Ka Khiat (2017) uuringust selgub, et ajajuhtimisoskus hõlmab muu hulgas prioriteetide seadmist, tähtaegadest kinnipidamist ning koormuse hajutamist. Ajaplaneerimise raskustest lähtuvalt soovitasid uuringus osalejad lisada õppekavasse valikaine ajajuhtimise toetamiseks. Seega on uuringutulemustest lähtuvalt soovitus koolile – võimalusel kohandada õppekava ning pakkuda täiskasvanud õppijale tuge ajajuhtimisoskuste arendamisel.

Uuringus analüüsiti ka refleksiooni kui enesejuhitud õppimist toetavat tegurit, ent osalejate vastustest ei ilmnunud sellele viiteid. Kuigi varasemates käsitlustes (nt Beckers *et al.*, 2018) nähakse refleksiooni olulise õppimist toetava vahendina, ei peegeldunud see käesolevas andmestikus. See ei pruugi viidata refleksiooni vähesele tähtsusele, vaid võib tuleneda kas õppijate piiratud teadlikkusest, vähesest rõhuasetusest õppeprotsessis või küsimustiku fookusest, mis ei suunanud vastajaid seda teemat käsitlema. Edasistes uuringutes ja õppepraktikas võiks seetõttu senisest enam tähelepanu pöörata refleksiooni esiletoomisele

ja toetamisele – nii õppijate teadlikkuse kasvatamise kui ka sihipäraste refleksiooni soodustavate õppemeetodite rakendamise või näiteks refleksiooniharjutuste kaudu.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et uuringus osalenud õppijad hindasid oma enesejuhitud õppimise oskusi keskmisest kõrgemaks. Samas avatud vastustest ilmnnes, et enesejuhitud õppimist kujundavad mitmed kriitilised tegurid – osades neist tunti vajadust suurema toe ja juhendamise, teistes aga täiskasvanud õppijast lähtuvate muudatuste järele. Näiteks ilmnnes vajadus ajaplaneerimise valikaine järele. Ka varasemad uuringud (Loeng, 2020; Morris, 2019) rõhutavad, et enesejuhtimine on pikaajaline, kogemustel põhinev arenguprotsess. Edmondson jt (2012) toovad esile haridusastutuste olulisuse selles protsessis, viidates vajadusele teadliku ja süsteemse toe järele enesejuhitud õppimise arendamisel.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb siiski arvestada ka uuringuga kaasnevate piirangutega. Kuna küsimustikule vastamine oli vabatahtlik, on võimalik, et sellele vastasid aktiivsemad õppijad, mistõttu võisid ka hinnangud olla kõrgemad. Täiendav kitsaskoht oli väike vastajate arv ($n=56$), lisaks ei olnud teada üldkogumi suurus, mistõttu ei saa uuringu tulemusi üldistada. Piiranguna on oluline välja tuua ka küsimustiku kahe enesejuhitud õppimise oskuse näitaja ebapiisav reliaablus: stressiga toimetulek $\alpha = 0,57$ ja digipädevus $\alpha = 0,58$, mis tähendab, et vastavate skaalade mõõtmiskindlus oli sobimatu. Seetõttu võivad nende tulemused olla ebatäpsed ega pruugi usaldusväärselt kajastada saadud tulemusi. Creswell ja Creswell (2018) järgi võivad metodoloogilised kitsaskohad avaldada mõju uuringu tulemustele. Seetõttu tuleb neid piiranguid arvesse võtta bakalaureusetöö tulemuste tõlgendamisel.

Edasisteks uuringuteks soovitatakse laiendada valimit, kaasates erinevatel kursustel õppivaid täiskasvanud õppijaid, et saada põhjalikum ja üldistatavam ülevaade enesejuhitud õppimist kujundavatest teguritest. Samuti võiks kaaluda teistsuguse uurimismeetodi, näiteks kvalitatiivse lähenemise rakendamist, et paremini mõista õppijate isiklike kogemusi ja arusaamu seoses enesejuhitud õppimisega. Selline lähenemine võimaldaks arendada sihtrühma vajadustest lähtuvad toetavad meetmed.

Uuringus toodi korduvalt esile ka ajaplaneerimisoskustega seotud raskusi, seetõttu võiks tulevastes uuringutes pöörata suuremat tähelepanu ka ajajuhtimist kujundavatele teguritele. Näiteks oleks väärtuslik välja selgitada täiskasvanud õppijate ootused ajajuhtimisoskusi toetava valikaine suhtes.

Töö praktilise väärtusena toob autor välja täiskasvanud õppijate perspektiivi. Saadud tulemused aitavad nii koolil, kui õpetajatel mõista, millised tegurid kujundavad täiskasvanud õppijate enesejuhitud õppimist. Seeläbi selgus, et endiselt on kõige kriitilisem just

täiskasvanute ajajuhtimisega seotud valdkond. Eelnevat arvesse võttes tuleks koolil täiskasvanud õppijatele pakkuda näiteks ajajuhtimise valikkursust.

Tänuõnad

Täna südamlikult oma juhendajat Liana Roosi toetuse ja edasiviiva tagasiside eest. Samuti soovin tänada uuringus osalejaid, kelle panus oli väga oluline käesoleva töö valmimisel ning küsimustiku eesti keelse tõlke sõnastuse osas tagasisidet andnud õpetajaid. Lõpetuseks soovin tänada oma lähedasi mõistva ja toetava suhtumise ning kannatlikkuse eest.

Autori kinnitus

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

Merle Tensing

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Beckers, J., Dolmans, D. H., Knapen, M. M., & Van Merriënboer, J. J. (2018). Walking the tightrope with an e-portfolio: imbalance between support and autonomy hampers self-directed learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 260-288.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1481448>
- Boyer, S. L., Artis, A. B., Solomon, P., & Fleming, D. E. (2012). Improving sales performance with self-directed learning. *Marketing Management Journal*, 22(22), 61-75.
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Delahaye, B. L., & Ehrich, L. C. (2008). Complex learning preferences and strategies of older adults. *Educational Gerontology*, 34(8), 649-662.
<https://doi.org/10.1080/03601270801900875>
- Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13-25.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v14i1.3202>
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
<http://dx.doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- HaridusSilm. (s.a.). *Täiskasvanuharidus*.
<https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/kutseharidus/oppijad-ja-vastuvoetud>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). *Tark ja tegus Eesti 2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*.

- https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). *Täiskasvanuhariduse arendamine –VÕTI*.
<https://www.hm.ee/v%C3%B5ti>
- Holt, L., & Brockett, R. G. (2012). Self direction and factors influencing technology use: Examining the relationships for the 21st century workplace. *Computers in Human behavior*, 28(6), 2075-2082. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.011>
- Illeris, K. (2004). What is significant for adults' learning. *Current is current issues in Adult learning and motivation*, 374, 23
- Jakobson, R. (2021). *Täiskasvanud õppijate õpibarjäärid ja nendega toimetulek täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemustes* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/71167>
- JASP Team. (2025). JASP (Version 0.19.3) [Arvuti tarkvara].
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of vocational education and training*, 62(4), 415-440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Jõgi, L., & Karu, K. (2011). Koolitajale õppimisest. T. Märja (Toim), *Koolitaja käsiraamat* (lk 145-174). Tallinna Raamatutrükikoda.
- Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of further and Higher Education*, 41(1), 44-59. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062849>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Loogma, K., & Sirk, M. (2021). Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju kutseharidusele. *Tallinn University*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/tlu_raport_distantsope_kutseharidus_2810.pdf
- Merrill, B. (2001). Learning and teaching in universities: Perspectives from adult learners and lecturers. *Teaching in higher education*, 6(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/13562510020029563>

- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653.
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Morris, T. H. (2020). Creativity through self-directed learning: Three distinct dimensions of teacher support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 168-178.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1727577>
- Märja, T., Jõgi, L., & Lõhmus, M. (2021). *Andragoogika: raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest*. Atlex.
- Pensionikeskus. (2021). *Pensioniga täna ja tulevikus*.
<https://www.pensionikeskus.ee/uudis/pensioniga-tana-ja-tulevikus/>
- Pärna, O. (2016). *Töö ja oskused 2025*. <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Tulevikutrendid-1.pdf>.
- Riigikontroll. (2016). *Ülevaade täiskasvanute osalemisest kutseõppes*.
<https://www.riigikontroll.ee/Riigikontrollipublikatsioonid/auditaruanded/tabid/206/audit/2375/language/en-US/default.aspx>
- Raudik, R. (2020). *Õpingute katkestamise põhjused kutsekoolis ning sekkumisvõimalused tugispetsialistide hinnangul Tartu Kutsehariduskeskuse näitel* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/69330>
- Räis, M. L., & Perend, M. L. (2023). *Täiskasvanute oskused Eestis ja mujal maailmas: PIAAC*. Haridus- ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/202501/PIAAC_CY2_Eesti_riiklik_raport.pdf
- Statistikaamet. (2023a). *Oodatav eluiga*.
<https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/heaolu/tervis/oodatav-eluiga>
- Statistikaamet. (2023b). *Eestimaalased kasutavad interneti järjest rohkem*.
<https://stat.ee/et/uudised/infotehnoloogia-leibkondades-2023>
- Statistikaamet. (2025). *Tööturul on üha rohkem pikema tööstaažiga inimesi*.
<https://www.stat.ee/et/uudised/tooturul-uha-rohkem-pikema-toostaaziga-inimesi>
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava 2023*.
https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- VOCO. (2019). *Tartu Kutsehariduskeskuse arengukava 2019-2023*. <https://voco.ee/wp-content/uploads/Tartu-KHK-arengukava-2019-2023.pdf>
- VOCO. (2023). *Tartu Kutsehariduskeskuse arengukava 2024-2028*. https://voco.ee/wp-content/uploads/Tartu-Rakendusliku-Kolledzi-arengukava-2024-2028__0-1.pdf

Värv, K. (2020). *Kutseõpetajate kogemused, võimalused ja väljakutsed täiskasvanud õppijate õppimise toetamisel kutseõppes* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10062/69348>

Lisa 1. Küsimustik

Vastaja taustaandmed *Viitab kohustuslikule küsimusele

1. Sugu *

- mees
- naine
- ei soovi avaldada

2. Palun täpsusta enda vanus * (palun kirjuta number)

3. Palun vali eriala valdkond, kus õpid *

- Ilukool
- Ehituskool
- Toidukool
- IT kool
- Turismikool
- Ärikool
- Tehnikakool

4. Palun täpsustage mitmendal kursusel õpite? *

- 1. kursus (esimene õppeaasta)
- 2. kursus (teine õppeaasta)

Väited

Prokrastineerimisega/tegevuste edasilükkamisega toimetulek *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Lõpetan pooleliolevad ülesanded järjekindlalt nii kiiresti kui võimalik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Lükkan pidevalt õppimist ja ülesannete täitmist edasi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Minu jaoks on õppimine kõige olulisem prioriteet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Eelistan õppematerjalide läbitöötamise asemel teha midagi muud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Leian vabandusi, et mitte õppida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Jälgin oma õpingute ajakava. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis aitaks õpingutes prokrastineerimist/tegevuste edasilükkamist vähendada?

2. Aja juhtimine *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Planeerin endale piisavalt aega õppimiseks ja ülesannete tegemiseks. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Leian aega vajalike materjalide ja allikate läbitöötamiseks. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kui hakkab iseseisvalt õppima, ei tea ma sageli, kuidas ja millest alustada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Iga mooduli lõpus tunnen, et mul on vaja veel palju õppida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ma ei esita oma ülesandeid õigeaegselt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Planeerin oma õppimist iga mooduli alguses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks õpingutes ajajuhtimist?

3. Märkmete tegemise oskus *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ma ei saa lugemismaterjalidest aru. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ma ei suuda seostada lugemismaterjalide sisu õppe eesmärkidega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Seostan õppematerjalide sisu oma töö või eluga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Saan aru enda märkmetest, mida olen kontaktõppes teinud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ma ei oska oma lugemismaterjalide põhjal märkmeid teha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tehtud märkmed aitavad mul õppida ja ülesandeid täita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks õpingutes märkmete tegemist?

4. Eesmärkide seadmine *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Õppekava/eriala lõpetamine on kasulik nii minu tööalases, kui isiklikus arengus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ma ei jälgi õppimise edenemist õpingute moodul jooksul. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ma ei tea, miks valisin õppekava/eriala, kuhu olen õppima asunud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tean, mida tahan õppekaval/erialal õppimisega saavutada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ma pole kindel, mida peaksin ühe mooduli jooksul õppima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Panen paika taseme, mida tahan ülesannete täitmisel või hindamisel saavutada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks õpingutes eesmärkide seadmist?

5. Digipädevus *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Internet muudab minu elu huvitavamaks. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Püüan vältida õppetööd, mis vajab arvuteid. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kasutan regulaarselt sotsiaalmeediat (nt Facebook, Twitter, internetifoorumid vms). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kardan iga kord, kui pean internetti kasutama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mul on probleeme IT-vahendite kasutamisega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tunnen end arvatit kasutades väga mugavalt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis arendaks õpingutes digipädevust?

6. Õppeülesannete täitmine *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Saan oma ülesannetega hästi hakkama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ma ei tea, mida minult ülesannetes nõutakse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ma ei tea, kuidas kirjalikke ülesandeid teha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Suudan oma ülesannetes informatsiooni selgelt esitada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Minu ülesannete jaoks kogutud informatsioon on asjakohane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ma ei tea millist informatsiooni oma ülesannete tegemiseks otsida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks õppeülesannete täitmist?

7. Kontaktõppes osalemine *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ma ei saa aru, mida õpetaja tundide ajal räägib. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ma ei oska tundide ajal olulist informatsiooni tabada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ma ei suuda tunni ajal keskenduda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Teen vajalikud lugemised enne tundi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Õpin oma õpetajalt ja kaasõpilastelt tunniarutelude käigus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mõtisklen selle üle, mida olen tundides õppinud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks Teid kontaktõppes?

8. Hindamiseks valmistumine *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1-ei nõustu üldse, 2-pigem ei nõustu, 3-nii ja naa, 4-pigem nõustun, 5-nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Suudan hindamisel meenutada vajalikke teadmisi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Olen hindamise ajal närviline. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Suudan hindamisel vastata kõikidele küsimustele ja lahendada kõik ülesanded. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ma ei saa aru, mida minult hindamisel nõutakse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mul läheb hindamisel halvasti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ma tunnen end hindamise ajal enesekindlalt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks hindamisprotsessi?

9. Stressiga toimetulek *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1-ei nõustu üldse, 2-pigem ei nõustu, 3-nii ja naa, 4-pigem nõustun, 5-nõustun täiesti).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Mulle meeldib tundides osaleda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Olen õppimise ajal füüsiliselt kurnatud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Olen õppimise ajal motiveeritud. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Kardan, et ma ei saa oma ülesannetega/hindeliste töödega hästi hakkama. 1 2 3 4 5
5. Olen pettunud, kui ma ei täida õpingutes endale seatud ootusi. 1 2 3 4 5
6. Ma ei muretse õigeaegselt ülesande esitamata jätmise pärast. 1 2 3 4 5
- Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid.** Mis toetaks stressiga toimetulekut?

10. Infootsingute võimekus *

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

1. Internet pakub mulle rohkelt ressursse ülesannete jaoks. 1 2 3 4 5
2. Ma ei oska internetist oma ülesannete jaoks asjakohast informatsiooni leida ja hinnata. 1 2 3 4 5
3. Suudan kogutud informatsiooni mõtestatult kasutada oma ülesannete jaoks. 1 2 3 4 5
4. Ma ei tea, kuidas kasutada raamatukogu võimalusi/ressursse. 1 2 3 4 5
5. Kulutan liiga palju aega oma ülesannete jaoks vajaliku informatsiooni otsimisel. 1 2 3 4 5
6. Raamatukogu ressursid on väga kasulikud ülesannete jaoks vajaliku informatsiooni otsimisel. 1 2 3 4 5

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks Teid õpingute tarbeks info otsimisel?

11. Veebiõppe valmisolek (vasta, kui sul on veebiõpet)

Palun hinnake järgnevaid väiteid enda kohta 5 palli skaalal (1- ei nõustu üldse, 2- pigem ei nõustu, 3- nii ja naa, 4- pigem nõustun, 5- nõustun täiesti).

1. Ma ei saa aru, mida õpetaja veebitundide ajal räägib. 1 2 3 4 5
2. Ma ei tea, kuidas veebiõppes olulist informatsiooni ära tunda. 1 2 3 4 5
3. Ma ei suuda veebiõppes keskenduda. 1 2 3 4 5
4. Teen kohustuslikud lugemised enne veebiõpet. 1 2 3 4 5
5. Suudan püsida veebiõppe tempos. 1 2 3 4 5
6. Mõtisklen/reflekteerin veebiõppes õpitu üle. 1 2 3 4 5

Palun põhjendage/selgitage oma vastuseid. Mis toetaks veebiõppes osalemist?

Märkused. Väited Likerti 5 palli skaalal

Lisa 2. Koodiraamat

Kategooria	Kategooria hõlmab
Vastutuse andmine õppimise eest (Beckers <i>et al.</i> , 2018; Boyer <i>et al.</i> , 2014; Jossberger <i>et al.</i> , 2010; Knowles, 1975)	Kategooria hõlmab õppija vastutust oma õppimise planeerimise, juhtimise ja õpieesmärkide saavutamise eest, olles aktiivne osapool, kes suunab ja korraldab oma õppeprotsessi. Samuti on tal vähemalt teatud määral vabadust valida ülesandeid ja otsustada õppe tempot, mis annab talle suurema iseseisvuse ja võimaluse hoida kontrolli oma õpieesmärkide ja tegevuste üle.
Elulised õppeülesanded (Edmondson <i>et al.</i> , 2012; Merrill, 2001; Märja <i>et al.</i> , 2021)	Kategooria hõlmab õppeülesandeid, mis on tähenduslikud ja praktilised, seostudes igapäeva- ja tööelus ette tulevate olukordadega ning toetades eluks ja tööks vajalike teadmiste ja oskuste omandamist
Toetav tagasiside ja juhendamine (Beckers <i>et al.</i> , 2018; Boyer, 2014; Douglass & Morris, 2014; Loeng, 2020; Morris, 2020)	Kategooria hõlmab nii õpetajate professionaalsust kui ka tõhusat infovahetust õppimise protsessis. Õppijaid toetatakse õigeaegse ja järjepideva tagasisidega, mis antakse enne õppimist, selle ajal ja järel. See aitab õppijal mõista oma edusamme ning suunab edasisi tegevusi. Vajadusel võimaldatakse individuaalset tuge, näiteks mentorlust või personaalset juhendamist.
<ul style="list-style-type: none">• <i>õpetajate professionaalsus</i>	Kategooria hõlmab õpetajate hoiakuid, uskumusi ja oskust arvestada täiskasvanud õppijate vajadustega ning juhendamist, mis loob tasakaalu toetuse ja iseseisvuse vahel, et soodustada õppija enesejuhtimise arengut.
<ul style="list-style-type: none">• <i>tõhus infovahetus</i>	Samuti hõlmab kategooria selget ja arusaadavat infovahetust: õppijale esitatakse vajalikud juhendmaterjalid, hindamiskriteeriumid, ajakavad ja ligipääsud õppimiseks vajalikele ressurssidele, sealhulgas digivahenditele. Tõhus infovahetus suurendab õppija kindlustunnet ja toetab iseseisvat tegutsemist.
Õppijast tulenevad tegurid (Delahaye & Ehrich, 2008; Illeris, 2004; Jakobson, 2021; Jõgi & Karu, 2011; Loeng, 2020; Märja <i>et al.</i> , 2021; Riigikontroll, 2016; Räs & Perend, 2023; Statistikaamet, 2023; Värvi, 2020)	Kategooria hõlmab õppija oskusi, hoiakuid ja isikuomadusi, mis mõjutavad tema enesejuhtimist õppimist. Õppijad võivad olla kas iseseisvad ja juhendajast sõltumatud või vajada rohkem tuge. Õppimine võib olla keeruline ja nõuda pingutust, mis sõltub õppija varasematest elu- ja töökogemustest ning võimalikest takistustest.
<ul style="list-style-type: none">• <i>oskused</i>	Kategooria hõlmab õppija varasemast õpikogemusest tulenevaid tegureid, sh puudulikke õpi-, probleemilahendus-, infotöötlus- või refleksioonioskusi, mis võivad mõjutada õppimise tõhusust ja iseseisvust. Selles alakategoorias kajastuvad ka erineva tasemega enesejuhtimise õppimise oskused, nagu ajaplaneerimine, digipädevus, õppeülesannete täitmine, stressiga toimetulek, märkmete tegemine, eesmärkide seadmine, kontakt- ja veebiõppes osalemine, hindamiseks valmistumine, infootsing ning tegevuste edasilükkamise vältimine.
<ul style="list-style-type: none">• <i>hoiakud</i>	Kategoorias käsitletakse õppimise käigus tekkivaid vastuolulisi ja ärevust tekitavaid tundeid ning õppimisega seotud tõekspidamisi, harjumusi ja individuaalset õppimise tempot. Siia kuuluvad ka õppimise alustamise põhjused.

Teiste sotsiaalsete rollide täitmine

(Douglass & Morris, 2014; Jakobson, 2021; Märja *et al.*, 2021; Riigikontroll, 2016; Voco, 2019)

Kategooria hõlmab õppija elu- ja töökontekstist tulenevaid tegureid, kus õppimine toimub sageli töö- ja pereelu kõrval ning ei pruugi olla esmane prioriteet võrreldes teiste sotsiaalsete rollide – nagu lapsevanema, pereliikme või töötaja – täitmisega.

Kategooria hõlmab ka ajakasutusega seotud tegureid, kus ajapuudus tuleneb täiskasvanute töö- ja pereelu ning teiste sotsiaalsete rollide paljususest, mis võib piirata õppimisele pühendumise aega ja võimalusi.

Kuuluvustunde toetamine

(Boyer *et al.*, 2014; Merrill, 2001; Märja *et al.*, 2021)

Kategooria hõlmab koostööd ja kogemuste jagamist soodustavaid ülesandeid, ühisarutelusid ning turvalise ja positiivse õpikeskkonna loomist. Õpetaja toetav hoiak aitab vähendada eraldatuse tunnet, tugevdada kuuluvustunnet ja soodustab õppijate aktiivset osalemist.

Refleksiooni toetamine

(Beckers *et al.*, 2018)

Kategooria hõlmab õppimise käigus kogetu mõtestamist ja eneseanalüüsi, mis toetavad õppija teadlikku arengut. Refleksiooni soodustavad suunavad küsimused ja arutelud, mis aitavad hinnata õpikogemusi, oskuste arengut ja edasisi vajadusi.

Lisa 3. Direktori nõusolek

...

 **[REDACTED]** @voco.ee> 9. jaan 2025, 13:40

saajale mina ▾

 Tõlgi inglise keelde ✕

Teret

Sobib ja luba olemas. Edukat uuringut.

...

↩ Vasta ↪ Edasta 😊

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merle Tensing

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud enesejuhitud õppimisele“, mille juhendaja on Liana Roos, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi Dspace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonnas CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merle Tensing

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2025