

ENESEJUHTIMIST TOETAV UURIMISTÖÖDE JUHENDAMISE MUDEL

Svetlana Ganina



ÜLEVAADE. Artiklis tutvustatakse ja analüüsitakse nelja-aastast tegevusuuringut, mille käigus artikli autor toetas juhendajana üliõpilaste enesejuhtimist uurimistöõde koostamisel rakenduskõrgharidus- ja magistriõppes. Lähteandmetena kasutati juhendatavate tagasisidet ning juhendaja päeviku märkmeid.

Selles artiklis keskendutakse kogu laiemast uuringust neljale uurimistöõ koostamist puudutavale küsimusele:

- kuidas juhendatavad kirjeldavad uurimistöõ valmimist?
- kuidas juhendatavad kirjeldavad enda ja juhendaja koostööd?
- milliseid probleeme juhendatavad kogesid?
- kuidas juhendatavad mõistavad enesejuhtimist?

Tulemused näitavad, et uurimistöõ koostajal on vaja aru saada, mida kujutavad endast nii uurimistöõ koostamise protsess kui ka selle etapid. Selle põhjal toetab juhendaja uurimistöõ valmimist ning koostaja rollitõlgendust ja tegevust. Uurimistöõd edendab probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine. Selgub, et uurimistöõ koostamises on tähtsal kohal see, kuidas mõistetakse ja rakendatakse enesejuhtimist, mida saab ja on vaja arendada.

Märksõnad: *enesejuhtimine, uurimistöõ koostamine, uurimistöõ koostaja, uurimistöõ juhendaja, iseseisvus*

Keywords: *self-directed learning, independent study, self-study, research paper writing, research paper writer, research supervision*

1. Sissejuhatus

Eesti haridusmaastikul koostatakse paljudes kõrgharidust andvates õppeasutustes uurimistöõd (lõpu-, bakalaureuse-, magistri- ja doktoritööid)^{1,2}. Kui mõelda uurimistöõde koostamisele ja enesejuhtimise mõistele, ei tohiks tek-

¹ **Ülikooliseadus**, 12.01.1995. – RT I 1995, 12, 119, jõustunud 18.02.1995, viimane redaktsioon 01.01.2017. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012028>>.

² **Rakenduskõrgkooli seadus**, 10.06.1998. – RT I 1998, 61, 980, jõustunud 16.07.1998, viimane redaktsioon 01.01.2019. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/920764>>.

kida küsimust nende seotusest. Selle artikli kirjutamise ajend on aga paradoks, et autori pikad kogemused juhendamise vallas näitavad seda, et enesejuhtimine pole paljude uurimistöö koostajate jaoks iseenesestmõistetav.

Uurimistöö koostamise protsess koosneb kolmest põhifaasist (alg-, kesk- ja lõpufaasist), mille jooksul tehtavat tuleb varem kavandada³. Koostamist aitavad tõhustada juhendatava enda motivatsioon, initsiatiiv ning aktiivne panus töö kavandamisse ja valmimisse⁴. Samas rõhutatakse ka juhendamisstiili^{5,6} ning juhendaja tegevuse⁷ tähtsust.

Uurimistöö koostamist saab tõhustada ka enesejuhtimisega.

2. Õppijate enesejuhtimine

Zimmerman jagab enesejuhitud õppimise kolme etappi: 1) ettevalmistused (õppija analüüsib eelseisvat ülesannet ning reflekteerib enda motivatsiooni ja arusaamade üle), 2) tegevus (õppija tegeleb enesekontrolli ja -vaatlusega) ning 3) eneserefleksioon⁸.

Enesejuhtimise kõrval kasutatakse ka enese eestvedamise mõistet, mida määratletakse kui inimese mõjutustegevust, mis on suunatud talle endale, et ta motiveeriks end enesejuhtimise kaudu käituma ja tegutsema soovitud viisil, jõudmaks oma eesmärgini⁹.

Mida rohkem on õppija teadlik sellest, kuidas ta õpib, seda paremini suudab ta kanda enesejuhtimist üle uude õpiolukorda¹⁰. Õppija, kes ise

³ **Kärtner, P.** 2010. Üliõpilaste uurimistööde juhendamine ja tagasisidestamine. Tartu: SA Archimedes, lk 31. [Kärtner 2010]

⁴ **Lee, A.** 2008. Supervision Teams: Making Them Work. Society for Research into Higher Education, pp. 74–82.

⁵ **Brew, A.; Peseta, T.** 2004. Changing Postgraduate Supervision Practice: A Programme to Encourage Learning through Reflection and Feedback. – Innovations in Education and Teaching International, Vol. 41(1), pp. 5–22. [Brew, Peseta 2004]

⁶ **Lee, A.** 2010. New Approaches to Doctoral Supervision: Implications for Educational Development. – Educational Developments, Vol. 11(2), pp. 18–23.

⁷ **Martinsuo, M.; Turkulainen, V.** 2011. Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies. – Studies in Higher Education, Vol. 36(1), pp. 103–120.

⁸ **Zimmerman, B. J.** 2013. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. – Educational Psychologist, July, Vol. 48(3), pp. 135–147. [Zimmerman 2013]

⁹ **Houghton, J. D.; Neck, C. P.** 2002. The Revised Self-Leadership Questionnaire: Testing a Hierarchical Factor Structure for Self-Leadership. – Journal of Managerial Psychology, Vol. 17(8), p. 672.

¹⁰ **Grow, G.** 1991. Teaching Learners to Be Self-Directed. – Adult Education Quarterly, Vol. 41(3), pp. 125–149. [Grow 1991]

püstitab õppimisel eesmärke ja rakendab tõhusamaid õpistrateegiaid, pingutab õppides rohkem¹¹. Ta osaleb õpiprotsessis aktiivselt, kontrollib oma tegevust ja saavutab püstitatud eesmärgid¹².

Enesejuhtimine on seotud süvitsi õppimisega, mille käigus tuleb teha järgmist: seada eesmärgid; koostada kava ülesande tõhusaks lahendamiseks; viia kava ellu; jälgida enda mõtteprotsesse ja reflekteerida nende üle; säilitada motivatsioon ja seda kinnistada; suunata tähelepanu tagasi sellele, millega on vaja tegeleda; anda hinnang õpikvaliteedile ning vajaduse korral reguleerida oma tegevust¹³. Lisaks lugemisele ja kuulamisele eeldab süvitsi õppimine tervet hulka kognitiivseid, afektiivseid ja kehalisi tegevusi^{14,15}.

On täheldatud, et õppijatel võib olla raske määrata kindlaks enda roll ja vastutus õppeprotsessis¹⁶. Osa neist on küll nõus pingutama, et saada heaks spetsialistiks, kuid nad eeldavad, et õppejõud on alati valmis koostööks ja probleemide korral kättesaadav¹⁷.

Enesejuhtimise takistuseks on peetud tajutud (akadeemilist) kontrolli, mille puhul mõjuvad pidurdavalt ebaedu rõhutamine, tihe akadeemiline konkurents, suur surve hästi hakkama saada, sagedasemad akadeemilised ebaõnnestumised, uued akadeemilised ülesanded, uued sotsiaalsed võrgustikud ja tähtsad otsused karjääri kohta¹⁸. Tajutud kontrolli määratletakse usuna oma võimesse mõjutada või ennustada enda olulisi akadeemilisi

¹¹ **Collins, N.** 2007. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge, p. 476. [**Collins 2007**]

¹² **Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J.** 2008. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge, p. vii.

¹³ **Nilson, L.** 2013. *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Virginia: Stylus. [**Nilson 2013**]

¹⁴ **Zimmerman, B. J.** 2001. *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview Analysis*. – *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Ed. by B. J. Zimmerman; D. H. Schunk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–38.

¹⁵ **Zimmerman, B. J.** 2002. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. – *Theory into Practice*, Vol. 41, pp. 64–70.

¹⁶ **Saks, K.** 2016. *Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English*. [Doktoritöö]. Tartu Ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus.

¹⁷ **Calkins, A.; Vogt, K.** 2013 *Next Generation Learning: The Pathway to Possibility – Educare*. <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NGW1301.pdf>> (03.10.2018).

¹⁸ **Perry, R.** 2003. *Perceived (Academic) Control and Causal Thinking in Achievement Settings*. – *Canadian Psychology*, Vol. 44(4), pp. 312–331.

tulemusi¹⁹. Ebaõnnestumise või kehva tulemuse põhjuseks peetakse välist kontrolli ning kontrollimatut pingutust. Süvendatud enesejuhtimist iseloomustab stabiilne ja kontrollitav sisemine pingutus²⁰.

Süvendatud enesejuhtimisega seoses kasutatakse eneseregulatsiooni mõistet, mis seisneb enda käitumise mõjutamises, suunamises ja kontrollimises²¹. Seda on kirjeldatud ka individuaalsete eesmärkide saavutamisele suunatud mõtete, tunnete ja tegevuse planeerimise ja tsüklilise kohandamise protsessina²².

Paljud uurijad^{23,24,25} väidavad, et eneseregulatsioon on õpitav. Selleks vajalike oskuste omandamise võib jagada kolmeks: 1) enne õppimist tuleb luua sobiv keskkond, kavandada ülesannete lahendamist ja planeerida aja kasutamist; 2) õppimise ajal tuleb teadmisi ümber kujundada ja korraldada, vajalikku infot otsida, abi küsida, kergemaid õppimisviise leida, eneserefleksiooni kasutada ning teadmisi korrata ja meelde jätta; 3) pärast õppimist tuleb ennast hinnata ja premeerida või karistada²⁶.

On leitud ka seda, et õppimist mõjutab inimese arusaam enesetõhususest: suure enesetõhususega inimene tunneb sisemiselt õppimise vastu rohkem

¹⁹ **Perry, R.; Hladkyj, S.; Perkun, R.; Pelletier, S.** 2001. Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. – *Educational Psychology*, Vol. 93(4), pp. 776–789.

²⁰ **Haynes, T. L.; Perry, R. P.; Stupnisky, R. H.; Daniels, L. M.** 2009. A Review of Attributional Retraining in Higher Education: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. – *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 24. Ed. by J. Smart. The Netherlands: Springer Publishers, pp. 227–272.

²¹ **Bandura, A.** 1990. Self-Regulation of Motivation through Anticipatory and Self-Regulatory Mechanisms. – *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium of Motivation*, Vol. 38. Ed. by R. Dienstbier. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 69–164.

²² **Zimmerman, B. J.** 2000. Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. – *Handbook of Self-Regulation*. Ed. by M. Boekaerts; P. Pintrich; M. Zeidner. San Diego, CA: Academic Press, pp. 13–39.

²³ **Davidson, R.** 2003. Affective Neuroscience and Psychophysiology: Toward a Synthesis. – *Psychophysiology*, Vol. 40, pp. 655–665.

²⁴ **Tinnesz, C.; Ahuna, K.; Kiener, M.** 2006. Toward College Success: Internalizing Active and Dynamic Strategies. – *College Teaching*, Vol. 54, pp. 302–306.

²⁵ **Schraw, G.** 1998. Promoting General Metacognitive Awareness. – *Instructional Science*, Vol. 26, pp. 113–125.

²⁶ **Erdogan, T.; Senemoglu, N.** 2016. Development and Validation of a Scale on Self-Regulation in Learning (SSRL). – *SpringerPlus*, Vol. 5(1), p. 1686. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5042915/>> (03.10.2018). [Erdogan, Senemoglu 2016]

huvi, ta süveneb õppimisse järgitult, seab endale kõrgeid eesmärgi ja püüdleb nende poole sihikindlalt²⁷.

Zimmerman iseloomustab akadeemiliselt edukat õppijat järgmiselt:

- ta läheneb õpiülesannetele enesekindlalt ja püüdlilikult;
- tal on vajalikud õpioskused;
- ta teab, millised teadmised ja oskused tal on olemas ning milliseid pole;
- ta suhtub õppimisse proaktiivselt;
- ta leiab õpitakistustega toimetulemiseks kohased lahendused;
- ta tajub õppimist süsteemse ja enda kontrolli all oleva protsessina;
- ta võtab oma eesmärkide saavutamise eest endale rohkem vastutust.²⁸

Enesereguleeritud õppimiseks on vaja omandada järgmised strateegilised teadmised:

- eri tüüpi ülesannete jaoks sobivad eri õpistrateegiad;
- probleemide ja tehniliste ülesannete lahendamiseks tuleb läbi teha kindlad sammud ja kasutada kindlaid algoritme;
- õppimist ja mõtlemist on vaja kavandada, jälgida ja hinnata;
- kordamiseks on olemas vastavad strateegiad;
- teadmiste viimistlemiseks on konkreetsed meetodid: tuleb teha kokkuvõtte, info ümber sõnastada ja seostada uus info varasema teadmisega;
- materjali tuleb organiseerida asjakohaste põhimõtete alusel, nt kasutada mõistekaarti.²⁹

Kognitiivsete ülesannete sooritamiseks läheb vaja järgmisi eelteadmisi: kuidas juhiseid mõista, ülesande raskust hinnata ning valida õpi- ja mõtlemisstrateegiat (mida ja millal kasutada). Tuleb ka teada enda kui õppija tugevaid ja nõrku külgi ning strateegiaid, mis sobivad mulle antud ülesande lahendamiseks kõige paremini³⁰.

Enesejuhtimist saab arendada järgmiste oskuste ja võimete alusel:

- arenguvõime, teadmishimu ja oskus mõelda ebatraditsiooniliselt;
- võime tajuda teiste eesmärgi ja oskus võtta vastu tagasisidet;

²⁷ **Parajes, F.** 2008. Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. – Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications. Ed. by D. H. Schunk; B. J. Zimmerman. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 111–139. [Parajes 2008]

²⁸ **Zimmerman, B. J.** 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. – Educational Psychologist, Vol. 25(1), pp. 3–17.

²⁹ **Nilson** 2013.

³⁰ **Nilson** 2013.

- oskus tuvastada enda õpivajadusi;
- oskus sõnastada õpieesmärke, et jõuda soovitud tulemuseni;
- oskus maksimaalselt kasutada inim-, materiaalseid ja kogemuslikke ressursse, et saavutada õpieesmärgid;
- analüütilise mõtlemise oskus, mille abil saab õpiplaani süsteemselt täita;
- järeldamisoskus.³¹

Õppija enesereguleerimine avaldub nii akadeemilises kui ka mitte-akadeemilises tegevuses, näiteks aktiivselt (ka meeskonnas) õppimises, proovilepanevas akadeemilises tegevuses ja mitte ainult kohustuslikus õppetöös osalemises, õppija ja õppejõu suhtlemises ning õpikeskkonna toetamises³².

Grow³³ rõhutab asjaolu, et õppija enesejuhtimine on tugevalt seotud õpetamise stiiliga.

3. Juhendamismudelid ja -stiilid

Paljudes uuringutes on käsitletud erinevaid juhendamismudeleid ja -stiile, kuid oluline on see, et iga juhendaja mõtestaks enda jaoks lahti hea juhendamise. Rõhutatakse, et juhendamisoskusi on võimalik ja vaja arendada³⁴. Brew ja Peseta nimetavad kümme juhendajat iseloomustavat joont:

- ta tunneb huvi juhendamise vastu;
- ta järgib head juhendamistava;
- tal on selged eesmärgid ja ootused, mis on dokumenteeritud;
- ta kohtub juhendatavaga korrapäraselt ja need kohtumised on produktiivsed;
- ta haldab juhendamisprotsessi tõhusalt;
- ta jagab vastutust;
- ta suhtleb avatult;
- ta varieerib juhendamisvõtteid;
- ta analüüsib kriitiliselt oma juhendamisoskusi ja reflekteerib nende üle;
- ta on oma valdkonnas kompetentne.³⁵

³¹ Knowles, M. 1990. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf, p. 97.

³² Coates, H. 2007. *A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement*. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32(2), pp. 121–141.

³³ Grow 1991.

³⁴ Lee 2008.

³⁵ Brew, Peseta 2004.

Lee eristab viit juhendamisstiili:

- funktsionaalne;
- suunatud professionaalsusele;
- keskendunud kriitilise mõtlemise arendamisele;
- suunatud võrdsustamisele;
- keskendunud suhete arendamisele.³⁶

Juhendamismudelite ja -stiilidega tutvumine ja nende analüüs³⁷ ajendasid artikli autorit mõtestama enda juhendamisstiili ning kirjeldama³⁸ ja arendama sellist mudelit³⁹, millega soodustatakse juhendatava enesejuhtimist (vt lisa 1).

Selleks et selgitada välja mudeli praktiline kasu, kavandati uuring, mida käsitletakse järgnevalt. Eesmärgi saavutamiseks püstitati neli uurimistöö koostamist puudutavat küsimust:

- kuidas juhendatavad kirjeldavad uurimistöö valmimist?
- kuidas juhendatavad kirjeldavad enda ja juhendaja koostööd?
- milliseid probleeme juhendatavad kogesid?
- kuidas juhendatavad mõistavad enesejuhtimist?

4. Uuringu kirjeldus

4.1. Meetod ja valim

Autori kui juhendaja kogemusi analüüsiti tegevusuuringus. Tegevusuuring eeldab lähtumist praktilistest küsimustest ja on suunatud erialase tegevuse edendamisele⁴⁰. Uuring põhineb juhendaja päeviku analüüsil ja juhendatavate tagasisidel. Tagasiside saadi kahes kõrgkoolis õppinud 13 juhendatavalt, kes kaitsesid oma uurimistöö 2015.–2018. aastal. Üheksa tööd olid kõrghariduse esimese astme ja neli magistritööd.

³⁶ Lee 2008.

³⁷ Kärtner 2010, lk 15–17, 34.

³⁸ Ganina, S. 2017. Oma juhendamise uurimine. – Õppejõult õppejõule 2017: oma õpetamise arendamine. Posteriraamat. Tartu: Tartu Ülikool, lk 16. [Ganina 2017]

³⁹ Ganina, S. 2018. Supporting a Self-Directed Research Paper Writer. – XVI Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society: Education in Modern Society. Varna, Bulgaria, 11–15 June, p. 24. [Ganina 2018]

⁴⁰ Löfström, E. 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko.

Tegemist oli sihtvalimiga: ühe juhendaja juhendatavatega, kes on koostanud ja kaitsnud uurimistöö ning kes olid saanud selle protsessi käigus kogemusi.

Igale tagasiside andjale määrati kood. See koosnes andmebaasi järjekorranumbrist (1–13), millele järgnes Rooma number (I või II), mis vastas kõrghariduse esimesele astmele (I) või magistriastmele (II). Koodi lõppu lisati uurimistöö koostamise koha järgi täht K (Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused) või T (Tartu Ülikool). Koodide näited on järgmised: (1, I, K) ja (6, II, T).

4.2. Andmekogumine ja -analüüs

Tagasiside küsimuste sõnastamisel võeti aluseks uuringu eesmärk ja varem samas valdkonnas tehtud uuringud. Küsimuste algvariantide kohta paluti kahel asjatundjal arvamust avaldada, et teha kindlaks, kas need olid selged ja andsid võimaluse saada uurimisküsimustele vastus. Asjatundjate märkuste põhjal parandati küsimusi. Andmekogumisel lähtuti järgmistest teemadest: 1) kirjelda lühidalt oma uurimistöö valmimise protsessi (mis seda toetas, mis takistas?), 2) kirjelda enda ja juhendaja koostööd, 3) kirjelda probleeme (milliseid probleeme kogesid uurimistöö koostamise ajal?), 4) kirjelda enesejuhtimist (kuidas see õnnestus uurimistöö koostamise ajal?).

Tagasiside koguti pärast seda, kui lõputöö kaitsmisest oli möödunud vähemalt kolm kuud.

Juhendaja päeviku sisu ja juhendatavate tagasiside suhtes rakendati temaatilist analüüsi⁴¹. Selle käigus määrati kindlaks tekstiosad, mis seostusid uurimisküsimustega. Seejärel valiti välja alateemad, näiteks uurimistöö etappide kavandamine, uurimistöö valmimise loogika, probleemsed kohad uurimistöö koostamisel, koostöö juhendajaga, enesejuhtimine ja iseseisvus.

5. Tulemused

Juhendatavate tagasiside põhjal tulid esile järgmised põhiteemad: uurimistöö koostamine kui protsess; uurimistöö etappidest arusaamine; juhendaja ja juhendatava rollist arusaamine; probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine ning enesejuhtimise mõistmine.

⁴¹ Ryan, G.; Bernard, H. 2003. Techniques to Identify Themes. – Field Methods, Vol. 15(1), pp. 85–109.

Järgnevalt esitatakse tulemused põhiteemade kaupa. Nende ilmestamiseks kasutatakse tsitaate tagasisidest ning juhendaja päeviku põhjal tehtud üldistusi.

5.1. Uurimistöö koostamine kui protsess

Hinnates uurimistöö koostamise protsessi juhtisid mõned juhendatavad tähelepanu töö kui terviku hoomamisega seotud asjaoludele.⁴²

Tervet lõputöö koostamise protsessi võib kokku võtta sõnadega „alguses ei saa vedama, pärast ei saa pidama“ – väga raske oli töö erinevate osade kirjutamisega algust teha. (1, I, K)

Uurimistöö protsess algas uurimisprobleemi välja selgitamisega, sellele järgnes teoreetilise materjaliga tutvumine ja teoreetilise osa kirjutamine. Pärast seda toimus töö praktiline pool. (13, I, T)

Uurimistöö sai alguse tuumaküsimusest „miks me neid lõputöid üldse teeme?“ Seal on edasi mõte nende võimaliku edasise kasutamise uurimisele. (7, I, K)

Mõned juhendatavad kirjeldasid seda, kui raske oli uurimistööst kui tervikust aru saada, viidates eri kitsaskohtadele, näiteks puudulikele eelteadmistele, ebaselgele eesmärgile ja enda motivatsioonile.

.../ puudus arusaam, mida konkreetselt antud teemal kirjutada vaja. Kuna puudus selge siht ja olin ise piisavalt laisk, siis võtsin töö kirjutamise ette mõnevõrra hiljem kui plaanitud. .../ alustasin materjalide kogumisega, et nende põhjal paika panna töö fookus (olenevalt sellest, mida õnnestub leida, lootsin teha valiku). (1, I, K)

Samas leidis mõni juhendatav, et tal oli kohe alguses plaan selge, mis tegi uurimistöö koostamise lihtsamaks.

.../ protsess oli jagatud umbes aastase ajavahemiku peale ära. (4, I, K)

5.2. Uurimistöö etappidest arusaamine

Tagasisidest selgus, et uurimistöö etappidest ja töö kulgemisest tervikuna oli mõnikord keeruline aru saada.

⁴² Kõikide tsitaatide kirja pilt on esitatud muutmata kujul.

Lõputöö valmimine oli võrreldav pesapalli mängima õppimisega. Fookus oli alguses nii segane, et ma isegi ei osanud aimata, kust suunast pall tulla võib (vehkisin kurikaga kõikvõimalikes suundades). Seejärel arvasin, et olen fookuse paika saanud, kuid pisut aega hiljem taipasin, et ma tean vaid 180-kraadilist suunda, kust pall tuleb. Aja edenedes tundus, et ma järjest enam tean, kust pall võib tulla (90-kraadine koridor, 60-kraadine koridor, ...) ehk teisisõnu, mida rohkem aeg edasi läks, seda rohkem sain aru, millest mu töö räägib, millest ta ei räägi, miks on piirangud seatud sellised nagu nad on. (8, I, K)

Jooksin vaimselt kinni töö erinevate osadega alustamisel. Ei omanud selget pilti, mida täpselt teha soovin/vajan. (1, I, K)

Oli aga ka selliseid juhendatavaid, kellele olid uurimistöö etapid selged ning kes teadsid, mida eri etappidel teha.

Uurimistöö protsess algas uurimisprobleemi välja selgitamisega, sellele järgnes teoreetilise materjaliga tutvumine ja teoreetilise osa kirjutamine. Pärast seda toimus töö praktiline pool- koostas in õppematerjalid ja palusin tegevõpetajatel koostatud materjale hinnata. (13, I, T)

Minu uurimistöö valmimine toimus alati ette planeeritult, kus mina kui kirjutaja pidin mõtlema välja edasised suunad ja variandid ning seejärel sai koos juhendajaga selle täpsemad piirid ning detailid paika panna, mis mul mõttesse veel ei tulnud. Kõik see toimus etappide kaupa ning uue etapi algus vaatas juhendaja eelneva üle, et seda tulevikus enam palju muutma ei peaks. (6, I, K)

Juhendaja päevikust võib järeldada, et paljudel juhendatavatel oli tööst kui tervikust arusaamisega raskusi. Alguses loodeti teha enda nägemuse järgi uuring/eksperiment ja alles seejärel koostada teoreetiline osa, mida taheti siduda saadud tulemustega.

5.3. Juhendaja ja uurimistöö koostaja roll

Kirjeldades enda ja juhendaja rolli, rõhutasid mõned juhendatavad oma vähest kogemust ja juhendaja usaldamist.

Vahel lihtsalt tundsin, et teadustöös on nii palju aspekte, mida ma veel ei tea piisavalt hästi ning mille selgeks tegemiseks pole piisavalt aega, mistõttu usaldasin juhendajate ekspertiisi ja mõistsin väikese viitega, miks nii tegutsemine on parem kui mõni alternatiivne tegutsemisviis. (8, I, K)

Mainiti seda, et rollidest hakati aru saama töö käigus. Nimetati koostöö eri vorme: kokkusaamisi, telefonikõnesid ja suhtlemist meili teel.

Minule isiklikult sobis hästi meie koostöövorm ja kokkusaamise sagedus oli piisav (enamus infovahetust meilitsi ja kokkusaamine just õigetest hetkedel). (1, I, K)

Koostöö juhendajaga uurimustöö koostamisel oli hea. Suhtlesime pea igapäevaselt telefonitsi või meilitsi, kui viibisin õpingutel väljaspool Tartut. Kui teiste õpingute osas oli palju tööd ja pinget peale keeratud, siis juhendaja suutis mind siiski utsitada ja pingutama oma töö valmimise jaoks. (3, I, K)

Minu tööl oli kaks juhendajat. Ühe juhendajaga keskendusime eelkõige teoreetilisele osale ja teine juhendaja aitas kirjutada metoodika osa. (13, I, T)

Ma pöördusin juhendajate poole vaid siis, kui tundsin, et olen taaskord fookust kaotamas ning mõlemad juhendajad andsid piisavalt head nõu, et ma julgesin poolpimesi nõu järgides edasi toimetada. (8, I, K)

Juhendajaks olemine ei tähendagi seda, et tuleb teha kogu töö juhendatava eest ära vaid vastupidi, peab oskama juhendatavat suunata, kuidas ta midagi tegema peaks. (12, II, T)

Kuna tegin uurimust esimest korda, ootasin rohkem suuniseid ja abi, tuli aga palju „ise leiutada“. (11, I, T)

Mind toetas suurel määral juhendaja professionaalne suunamine ning kõige tähtsam oli see, et kokku sai pandud ajaline plaan. Juhendaja oskas hästi suunata, kust leida materjale ning kellega vajadusel ühendust võtta. (4, I, K)

Oluliseks peeti juhendaja asjatundlikkust ja juhiti tähelepanu nii erialase kirjanduse kui ka uurimistöö koostamise loogika tundmisele.

.../ soovitas mulle ka mitmeid kasulikke allikaid, millele teoorias tugineda. (13, I, T)

.../ juhendaja suunas õigele teele ning leidis minu plaanile võimalused ning tegi selle tulemused teaduslikuks, mida saaks esitleda lõputöös. (6, I, K)

Samuti toodi esile asjaolu, et juhendajalt vajati palju toetust, millest oli kasu. Lisaks toetavale suhtumisele rõhutati ka pädevuse tähtsust.

.../ sain oma muredega pöörduda koguaeg juhendaja poole, olenemata kellast ja ajast. Kirjadele vastas küllaltki kiiresti arvestades seda, et mul oli palju abi vaja ja saatsin palju kirju. Juhendaja on väga kohusetundlik, hooliv ja asjatundlik. (5, I, K)

Õppejõud lõi turvalise ning sõbraliku keskkonna ning oskas motiveerida. Juhendajast õhkas kogemust ning see andis ka minule enesekindlust juurde. Juhendajalt saadud tagasisidid olid igati asjalikud ning minu tööd ei tehtud maha ega polnud liigset tähenorimist. Sain alati oma küsimustele konkreetseid vastused. Kogu protsess oli struktureeritud ehk osadeks jagatud – mulle meeldis see. (4, I, K)

Meeldis see, et juhendaja juurde sai igal ajal minna või talle ka töövälisel ajal helistada. Ta suhtus töösse alati rahulikult ja kinnitas alati, et endasse ja enda töösse tuleb uskuda ja igale probleemile on lahendus olemas. (7, I, K)

Sõbralik ja toetav. Tulin juhendaja juurde konkreetse küsimusega ja sain vastuse või vähemalt suuna mida peaks edasi uurima. Osad probleemid lahenesid iseenesest. (2, II, K)

Mõni juhendatav kinnitas aga vastupidist: teda tegi murelikuks see, et juhendaja ei vastanud kirjadele väga kiiresti.

Mingil perioodil ootasin ma meilidele üsna pikalt vastuseid ja see tegi pisut murelikuks. Kuid nüüd tagant järgi mõeldes ei olnud paanitamiseks üldse põhjust – lõpuks sujus siiski kõik hästi ja töö sai kaitstud heale hindele. (13, I, T)

Osa juhendatavatest ei oodanudki toetust ega innustust ning nende arusaam juhendaja rollist piirdus pigem vajadusega saada konkreetset ja asjalikku tagasisidet.

.../ kirjeldaksin kui tihedat suhtlust ausalt ja otse, kuna mõlema huvides oli valmis saada heal tasemel lõputöö. (3, I, K)

5.4. Probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine

Juhendatavad mainisid ressursi- (ennekõike aja-) ja motivatsiooniprobleeme.

Vähene vaba aeg ja vaikse ning rahuliku keskkonda leidmine. (9, II, T)

.../ aeg ja distants. Vähesel määral ka spetsiifiline inglise keel. (3, I, K)

.../ teoreetilise osa koostamiseks oleksin soovinud lugeda rohkem võõrkeelset materjali, kuid aeg oli piiratud. (10, II, T)

Ennekõike enda motiveerimise probleem. Kui paberil oli veel tühjus, oli raske ennast sundida antud teemaga tegelema. (7, I, K)

Töö sisuga seotud raskuste kirjeldamisel juhtisid juhendatavad tähelepanu nii teema keerukusele kui ka uurimismetoodikale.

.../ valimi moodustamine. (9, II, T)

.../ seoses valimiga, mida pidin küsitluse käigus suurendama. (10, II, T)

.../ liialt kauge teema valimine. Teema sai valitud selline, milles mul endal ekspertiis puudus ning väga palju energiat kulus endale teema selgeks tegemisele enne sisulise töö tegemist. (8, I, K)

Teoreetilise osa koostamist peeti valdavaks raskuseks.

Üks suurimaid probleeme oli teooria kirjutamine ja erinevate allikate sidumine tekstist mis pidi 10–15 leheküljega juhatama sisse analüüsi osa. (5, I, K)

Lisaks materjal, mis oli raamatukogus või e-raamatuna saadaval, sisaldas vähesel määral minu uuritavat teemat, siis neid allikaid oli palju ning enamik olid väga vanad. Ehk tekkis kahtlus, kas need on ka praegu tõesed. (6, I, K)

Lisaks selgus, et juhendatavate teadmistes oli tõsiseid lünki akadeemilise teksti koostamise, viitamise ja andmeanalüüsi vallas.

/.../ oli probleeme Exceliga, valemitega ja diagrammidega. Sammuti oli hirm plagiiaadi ees, et kogemata midagi ei kopeeri, mis on võibolla otsene maha kirjutamine jne. (5, I, K)

Suurem osa probleeme oli seotud alguses õige materjali leidmisega, kuna eesti keelset materjali ei olnud väga saada, siis inglise keelsed terminid klappinud tegelikkusega ning vale termini järgi otsides ei olnud midagi õiget. (6, I, K)

/.../ see põhitekst ei tahtnud ikkagi välja tulla /.../. Ma olen üsna konkreetne inimene ja mingit „mulli“ kokku kirjutada ei oska /.../ ja see neetud viitamine ka sinna otsa... (11, I, T)

Märgiti, et probleeme tekitasid üldised eeskirjad ja nõuded, millest oli raske aru saada ja mis takistasid juhendatavate hinnangul uurimistöö valmimist. Eraldi proovikividenäidena mainiti vormistamisnõudeid, teksti sisulist koostamist ja allikate leidmist.

Minu jaoks oli üks suur probleem töö vormistamine. /.../ seotud instituudi korraldusliku poolega /.../ Seda enam tekitas see minus pahameelt, kui töö kaitsmisel jäi mulje, et töö puhul hinnatakse eelkõige vormistust, mitte sisu. (13, I, T)

Kuna lõputöö juhend oli üsna lakooniliselt sõnastatud, et teadnud ma päris lõpuni mis minult oodatakse – kui palju teksti? Kui palju viiteid? Kust neid õigeid viiteid saab? (11, I, T)

Juhendatavad kirjeldasid ka seda, kuidas nad said raskustest üle ja õppisid tehtust. Huvitav on tõdeda, et saadud õppetundide puhul nimetati konkreetseid asju, mis ära õpiti, näiteks akadeemilise teksti koostamist, teadusallikatega töötamist ja andmeanalüüsi.

/.../ sai mu tööst uurimistöö ka akadeemilises mõttes – lisisin töösse publitseeritud teadusallikaid, lõputöö disaini, joonised, sain teadmisi kaitsmise nüansside kohta jpm. (8, I, K)

Tean nüüd, mis tähendab korrelatsioonianalüüs ja see on üsna huvitav st. näitaja. (11, I, T)

/.../ teoreetilise osa kirjutamine. Kuna mul igasugune kogemus puudus, siis ma algul liikusin täitsa vales suunas. Juhendaja suunamisel sain ma õigele rajale ning lõpuks tekkis juba mõningane vilumus teadusartiklike otsimisel ja lugemisel. (9, II, T)

5.5. Enesejuhtimise mõistmine

Ilmnes, et enesejuhtimist tõlgendati kui oma aja planeerimist, end tegutsema sundimist ja keskendumist.

/.../ üliõpilane ei käi tööd kirjutamas kuskil seminaris või praktikumis, vaid ta peab selleks aja leidma enamasti kodus. Enesejuhtimine lõputöö kirjutamisel tähendabki minu jaoks seda, et üliõpilane planeerib enda aega nii, et ta saab tegeleda teatud ajahetkedel töö kirjutamisega ja ta reaalselt ka keskendub sellel ajal töö kirjutamisesse. Kuna mina olen enda hinnangul väga kohusetundlik ja püüdlük, siis ma alati kirjutasin sellel hetkel tööd kui olin seda lubanud enda jaoks. Seega minu jaoks õnnestus enesejuhtimine üsna hästi. (13, I, T)

/.../ kui õppur esmalt planeerib realistliku lõputöö valmimise ajakava, järgmise sammuna reaalselt nokitsebki enda töö kallal kasvõi iga mõne päeva tagant natuke, püüdes eelkõige leida vastused enda küsimustele ise, kuid nähes, et vastuse leidmisele võib kuluda/on juba kulunud tunnetuslikult ebaproportsionaalselt palju aega, siis alles pöördub juhendaja poole. Enesejuhtimine võib tähendada seda, et inimene reaalselt leiab aja lõputöö jaoks, planeerides reaalselt enda olmeliste tegevuste vahele ka lõputöö kirjutamise aja, mitte ei lükka seda aega määramatusse kaugusse tulevikus. (8, I, K)

Võttes arvesse, et eelnev sellise uurimistöö koostamisega kogemust ei olnud siis enesejuhtimist ja sundimist oli palju, et sellises mahus teha tööd. Väga palju on enesesundimist ning alustamine on alati kõige keerulisem. Seda ka igat etappi alustades. Keskendumine on võtmetähtsusega, et sa orienteeriks ennast ainult sellele mis on vaja teha. (5, I, K)

Oluline on see, et sain töötada minule sobivas tempos ja juhendaja seda aktsepteeris. (12, II, T)

Tagasisidest selgus, et kui juhendatavad kirjeldasid end ennastjuhtiva õppi-jana, sidusid nad seda vajadusega jõuda iseseisvalt sihtpunkti.

Enesejuhtimine võib õpetada inimest lootma maksimaalselt iseenda suutlikkusele ning võimalikult vähe teiste abist sõltuda, sest juhendaja peaks olema suunanäitaja, mitte töö teine autor. (8, I, K)

Enne õpingute alustamist ma teadsin mis on lõpptulemus ja mis mul vaja teha on. (2, II, K)

Kuna teadsin, et oma uuringu eest vastutan ma ise, teema mind ennast huvitab ja seda tuleb esitada õigeaks ajaks, juhtisin ise ennast – kõige olulisem oli tulemus ja seda ma sain. (12, II, T)

/.../ mõistan kui enese motiveerimist ja sundimist pingutama pingelistel ja õppetöö tihedal ajal, et töö valmis õigeaegselt ja heal tulemusel. Hindan et õnnestus hästi, kuna Lõputöö sai valmis ja sai kaitstud, ning mõlemad juhendajad ja koolid olid rahul minu saavutatud tulemusega. (3, I, K)

Vastajate hulgas oli neidki, kes seostasid enesejuhtimist enesedistsipliini ja moraalsete omadustega.

Enesejuhtimine võiks panna inimest häbi tundma, kui ta on valinud planeeritud lõputöö kirjutamise aja asemel minna taaskord enda hobidega tegelema või muul moel „vaba“ aega nautima, sest mille alusel arvab õppur, et ta juhendajast parem inimene on, kui õppur endale seda võib lubada, aga kaks nädalat enne kaitsmist juhendaja ei või? (8, I, K)

Enesejuhtimist analüüsid juhiti tähelepanu ka rollijaotusele ning sellest kinnipidamisele.

Töötan teadlikult lõppeesmärgi nimel juhtides ise protsessi ning juhendaja on pigem „mentor“ kes ei ütle vastuseid vaid suunab õigetele radadele. (2, II, K)

Kuna meil oli juhendajaga kokkulepe, et ta konsulteerib mind, siis pöörduksi tema poole ainult nõu küsimas. Ülejäänud tegin ise. (12, II, T)

Juhendaja kunagi ei andnud vastused ette, vaid andis soovitusi ja suunas mul endal teha valikuid. (12, II, T)

Mõni juhendatav rõhutas positiivseid aspekte, mis viitasid teatud määral vähesele enesejuhtimise oskusele.

/.../ sain igat etappi alustades piisavalt soovitusi ja tagant utsitamist, et edaspidi ise hakkama saada. (1, I, K)

Juhendaja juurde sai igal ajal minna või talle ka töövälisel ajal helistada. (11, I, T)

Protsessi käigus ei pidanud ma kordagi oma unetunde raiskama, sest kõik oli kooli ning juhendaja poolt organiseeritud. Kooli poolt oli ette nähtud uurimistöõ kirjutamise nädalad. Samuti toimusid erinevad seminarid, mis hoidsid uurimistöõ kirjutamist joonel. (4, I, K)

Ka juhendaja päevikust selgub, et mõne juhendatavaga saadi mitu korda järjest kokku ja arutati üsna sarnaseid teemasid. Päris tihti pöörduti juhendaja poole väikeste küsimustega, sest loodeti saada neile kohe vastus, selle asemel et otsida seda iseseisvalt.

Andmeanalüüs näitab, et on vaja aru saada, mida kujutavad endast uurimistöõ koostamine kui protsess ning selle etapid. Samuti tasub rõhutada juhendaja ja töö koostaja rollijaotust ning sellele vastavat käitumist. Nii juhendatavate tagasisidest kui ka juhendaja päevikust tuleb välja, et probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine aitab uurimistööd edendada. Selgub, et uurimistöõ koostamisel on tähtsal kohal see, kuidas mõistetakse ja järgitakse enesejuhtimise mudelit, mida saab ja on vaja arendada.

6. Arutelu

Uuringu põhjal võib järeldada, et kuna uurimistöõde juhendamisel kasutati enesejuhtimise mudelit, aitas see süvendada juhendatavate arusaama uurimistööst kui tervikust ja selle etappidest. Oli kasu juba uurimistöõ koostamise algfaasis sõlmitud kokkuleppest juhendaja ja juhendatava vahel ning selle järgimisest. Varemgi on uuringutes esile toodud seda, et õppijal võib olla raske aru saada oma rollist õppeprotsessis⁴³. Tänu algfaasis tehtud kokkuleppele saab juhendatav hinnata enda eelteadmisi, millega juhendaja saab edaspidi arvestada.

Kooskõlas varasemate uuringutega⁴⁴ on oluline kujundada positiivne õpikeskkond ning anda juhendatavatele võimalus saada õppetunde ja neid tuvastada. Sellestki uuringust selgub, et see aitas jõuda uurimistöõ eduka kaitsmiseni. Juhendatavad hindasid positiivset ja toetavat õhkkonda, paljud vajasisid ka innustamist.

Tähtis on hoida juhendaja ja juhendatava vahel sidet ja korrapäraselt kohtuda, kusjuures juhendatav peaks seadma endale eesmärgid iga kohtumise jaoks. Selles uuringus tuli sarnaselt varasemate uuringutega⁴⁵ esile

⁴³ Collins 2007.

⁴⁴ Coates 2007.

⁴⁵ Grow 1991.

asjaolu, et enesejuhtimise mudelit on raskem kasutada, kui õppija ei ole ise piisavalt motiveeritud ja kui ta ootab juhendajalt autoritaarset lähenemist. Juhendatavad rõhutasid küll tagasisides juhendaja toetavat suhtumist ja innustamist, kuid tuleb tõdeda, et juhendamisstiil ei edendanud alati uurimistöö koostaja enesejuhtimist. Vahel lootsid juhendatavad, et juhendaja juhib ja kontrollib kõike ning annab neile valmis vastused. Selle poolest tuleb juhendamismudelit korrigeerida.

Nagu eelnevates uuringutes^{46,47,48,49} kirjeldavad ka selles uuringus juhendatavad peamiselt järgmisi enesejuhtimise aspekte: eesmärkide seadmist, tegevuse kavandamist, probleemidele ise lahenduste leidmist, sisemist huvi ning info ja abi otsimist.

Kokkuvõtvalt võib tõdeda, et enesejuhtimist toetava juhendamise mudeliga saab arendada õppija enesejuhtimist ja õpikogemusi. Samas töötab see mudel ainult siis, kui juhendatav on õpihimuline ning mõistab enda ja juhendaja rolli uurimistöö koostamisel. Kasu on sellest, kui juba töö esimeses etapis määratakse need rollid kindlaks, et neist saadaks ühtemoodi aru. Samuti on abi sellest, kui juhendaja loob usaldusliku ja toetava õpikeskkonna ning oskab suunata töö koostajat eneserefleksioonile, andmata ise valmis vastuseid, vaid aidates juhendataval nendeni jõuda.

Tänusõnad

Artikli autor tänab juhendatavaid, kes andsid põhjalikku tagasisidet ja kulusid sellele palju aega, ning kolleegidest eksperte, kelle märkused olid toetatavad ja edasiviivad.

Kirjandus

Bandura, A. 1990. Self-Regulation of Motivation through Anticipatory and Self-Regulatory Mechanisms. – Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium of Motivation, Vol. 38. Ed. by R. Dienstbier. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 69–164.

⁴⁶ **Erdogan, Senemoglu** 2016.

⁴⁷ **Parajes** 2008.

⁴⁸ **Zimmerman** 1990.

⁴⁹ **Nilson** 2013.

- Brew, A.; Peseta, T.** 2004. Changing Postgraduate Supervision Practice: A Programme to Encourage Learning through Reflection and Feedback. – *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 41(1), pp. 5–22.
- Calkins, A.; Vogt, K.** 2013. Next Generation Learning: The Pathway to Possibility. – Educause.
<<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NGW1301.pdf>> (03.10.2018).
- Coates, H.** 2007. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32(2), pp. 121–141.
- Collins, N.** 2007. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications. New York: Routledge.
- Davidson, R.** 2003. Affective Neuroscience and Psychophysiology: Toward a Synthesis. – *Psychophysiology*, Vol. 40, pp. 655–665.
- Erdogan, T.; Senemoglu, N.** 2016. Development and Validation of a Scale on Self-Regulation in Learning (SSRL). – SpringerPlus, Vol. 5(1).
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5042915/>> (03.10.2018).
- Ganina, S.** 2017. Oma juhendamise uurimine. – Õppejõult õppejõule 2017: oma õpetamise arendamine. Posteriraamat. Tartu: Tartu Ülikool.
- Ganina, S.** 2018. Supporting a Self-Directed Research Paper Writer. – XVI Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society: Education in Modern Society. Varna, Bulgaria, 11–15 June, p. 24.
- Grow, G.** 1991. Teaching Learners to Be Self-Directed. – *Adult Education Quarterly*, Vol. 41(3), pp. 125–149.
- Haynes, T. L.; Perry, R. P.; Stupnisky, R. H.; Daniels, L. M.** 2009. A Review of Attributional Retraining in Higher Education: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. – *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 24. Ed. by J. Smart. The Netherlands: Springer Publishers, pp. 227–272.
- Houghton, J. D.; Neck, C. P.** 2002. The Revised Self-Leadership Questionnaire: Testing a Hierarchical Factor Structure for Self-Leadership. – *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 17(8), pp. 672–691.
- Knowles, M.** 1990. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, TX: Gulf.
- Kärtner, P.** 2010. Üliõpilaste uurimistööde juhendamine ja tagasisidestamine. Tartu: SA Archimedes.
- Lee, A.** 2008. Supervision Teams: Making Them Work. London: Society for Research into Higher Education.
- Lee, A.** 2010. New Approaches to Doctoral Supervision: Implications for Educational Development. – *Educational Developments*, Vol. 11(2), pp. 18–23.
- Löfström, E.** 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko.
- Martinsuo, M.; Turkulainen, V.** 2011. Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies. – *Studies in Higher Education*, Vol. 36(1), pp. 103–120.
- Nilson, L.** 2013. Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills. Virginia: Stylus.
- Parajes, F.** 2008. Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. – *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Ed. by D. H. Schunk; B. J. Zimmerman. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 111–139.

- Perry, R.** 2003. Perceived (Academic) Control and Causal Thinking in Achievement Settings. – *Canadian Psychology*, Vol. 44(4), pp. 312–331.
- Perry, R.; Hladkyj, S.; Perkun, R.; Pelletier, S.** 2001. Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. – *Educational Psychology*, Vol. 93(4), pp. 776–789.
- Rakenduskõrgkooli seadus**, 10.06.1998. – RT I 1998, 61, 980, jõustunud 16.07.1998, viimane redaktsioon 01.01.2019.
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/920764>>.
- Ryan, G.; Bernard, H.** 2003. Techniques to Identify Themes. – *Field Methods*, Vol. 15(1), pp. 85–109.
- Saks, K.** 2016. Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English. [Doktoritöö]. Tartu Ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schraw, G.** 1998. Promoting General Metacognitive Awareness. – *Instructional Science*, Vol. 26, pp. 113–125.
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J.** 2008. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J.** 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. – *Educational Psychologist*, Vol. 25(1), pp. 3–17.
- Zimmerman, B. J.** 2000. Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. – *Handbook of Self-Regulation*. Ed. by M. Boekaerts; P. Pintrich; M. Zeidner. San Diego, CA: Academic Press, pp. 13–39.
- Zimmerman, B. J.** 2001. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview Analysis. – *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Ed. by B. J. Zimmerman; D. H. Schunk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–38.
- Zimmerman, B. J.** 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. – *Theory into Practice*, Vol. 41, pp. 64–70.
- Zimmerman, B. J.** 2013. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. – *Educational Psychologist*, July, Vol. 48(3), pp. 135–147.
- Tinnesz, C.; Ahuna, K.; Kiener, M.** 2006. Toward College Success: Internalizing Active and Dynamic Strategies. – *College Teaching*, Vol. 54, pp. 302–306.
- Ülikooliseadus**, 12.01.1995. – RT I 1995, 12, 119, jõustunud 18.02.1995, viimane redaktsioon 01.01.2017.
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012028>>.

Lisa 1

Juhendamismudeli pidepunktid^{50, 51, 52}

Kohe alguses lepime kokku selles, et...

Minu abi:

- aitan teemat valida ja eesmäärke püstitada;
- soovitan lugemiseks primaarallikaid ja artikleid;
- aitan sisu struktureerida;
- juhendan lõputööd akadeemilise stiili ja sisulise poole pealt;
- vaatan läbi ja kommenteerin mulle saadetud materjale;
- aitan valmistuda seminarideks ja kaitsmiseks;
- **annan teada**, kui olen kätte saanud Teie kirja/faili ja vastan kolme päeva jooksul. (Kui seda ei ole juhtunud, püüdke kindlasti minuga uuesti kontakti saada!)

Ootan juhendatavalt seda, et ta:

- loeb läbi lõputööde koostamise juhendi;
- otsib iseseisvalt materjale;
- töötab materjalid läbi ja viitab korrektselt;
- on pidevalt aktiivne ja peab tähtaegadest kinni;
- vastab minu kirjadele ja kõnedele.

Mida ma ei tee:

- ei kirjuta lõputööd (seda teete Teie ise);
- ei paranda kirjavigu (abiks on õigekirjakorrektor);
- ei toimetata tööd keeleliselt (küsige vajaduse korral abi sõpradelt, tuttavatelt ja sugulastelt);
- kui teema jääb minu pädevusest välja, on vaja leida teemat valdav kaasjuhendaja.

UURIMISTÖÖ KOOSTAMISE ETAPID

I etapp (eel- ja algfaas)

Juhendajana:

- valin ja määran kindlaks esialgsed teemad ning püstitan probleemi;
- esitan teemad valikuks.

⁵⁰ Kärtner 2010, lk 73.

⁵¹ Ganina 2017.

⁵² Ganina 2018.

Juhendajana aitan juhendataval:

- määrata kindlaks teema ja sõnastada töö esialgset pealkirja;
- sõnastada eesmärgi/ülesannet;
- kindlaks määrata uurimistöö ulatus;
- analüüsida eelteadmisi ja -oskusi;
- hankida vajalikke teadmisi ja arendada vajalikke oskusi;
- luua töö raamistik;
- valida, analüüsida ja hinnata meetodikat;
- vormistada esialgse kava;
- orienteeruda teadusterminoloogias;
- valida asjakohast kirjandust;
- planeerida aega;
- mõista juhendamise ja juhendatavaks olemise sisu;
- vajaduse korral võtta ühendust teiste juhendatavatega;
- osaleda kasulikes ja vajalikes õpiolukordades;
- hakata võimalikult vara tööd kirjutama, et omandada sõnastamise ja toimetamise oskus.

II etapp (keskfaas)**Juhendamise kestel pean juhendajana:**

- olema juhendatavaga kontaktis (aga tungiva vajaduseta protsessi mitte sekkuma);
- tundma huvi töö edenemise vastu ning tegutsema koos tudengiga;
- vestlema tudengiga, et aidata tal oma mõtteid sõnastada ja analüüsida;
- pakkuma näiteid ja mudeleid juba kirjutatud töödest;
- lugema põhjalikult juhendatava tööd;
- andma kirjutatu kohta konstruktiivset tagasisidet (tasakaal, seosed, üldistused jne);
- esitama küsimusi ja vastama juhendatava küsimustele;
- pöörama tähelepanu probleemidele ja kitsaskohtadele;
- selgitama juhendatavale vastutust oma töö eest;
- suunama tudengit analüüsima töö seisu, et ta teeks töösse vajalikke lisandusi või eemaldaks ebavajalikke elemente;
- toetama akadeemilist arengut ja akadeemilisse kogukonda kuulumist (seminarid, konverentsid jne);
- toetama koostööd teiste juhendatavatega;
- suunama juhendatavat säilitama oma andmeid turvaliselt;
- innustama tudengit pidevalt kirjutama ja kirjutatut toimetama.

III etapp (lõpufaas)**Juhendamise lõpufaasis pean juhendajana:**

- julgustama tudengit võimalikult kiiresti mustandit lõpetama, et seda vajaduse korral muuta, parandada ja täiendada;
- julgustama tudengit kirjutatut pidevalt toimetama;
- innustama tudengit oma tööd ja selle tulemusi avaldama ja jagama;

- aitama tudengil luua töö sidusat ja ladusat viimast versiooni;
- juhendama kaitsmist;
- julgustama tudengit samas valdkonnas uurimistööd jätkama.

Arvan, et heaks juhendamiseks on vaja:

- huvi juhendamise vastu;
- kasutada head juhendamistava;
- selgeid eesmärke ja ootusi, mida dokumenteeritakse;
- juhendatavaga korrapäraselt ja produktiivselt kohtuda;
- hallata juhendamisprotsessi tõhusalt;
- jagada vastutust;
- suhelda avatult;
- kasutada mitmekesiseid juhendamisvõtteid;
- kriitiliselt analüüsida ja hinnata enda juhendamisoskusi;
- olla kursis juhendamisalase kirjandusega;
- olla kursis oma valdkonna kirjandusega.

Minu soovitused juhendatavale

- Tähtajad on pühad!
- Ärge eeldage juhendajalt töötamist nädalavahetusel, öösel, pühade ega puhkuse ajal.
- Kui vajate tagasisidet, saatke kirjalikud materjalid mulle tutvumiseks vähemalt nädal aega varem.
- Ärge jätke töö esitamist (kokkulepete sõlmimist, hankeid jms) viimasele minutile, sest siis võivad tekkida ootamatud probleemid.
- Kui saadate midagi mulle üle vaadata, siis öelge täpselt, mille kohta soovite minu arvamust.
- Salvestage oma tööd koostamise ajal kogu aeg.
- Pange failidele arusaadav ja kuupäeva sisaldav pealkiri ka siis, kui fail pole mõeldud juhendajale saatmiseks.
- Kui loete kirjandust ja muid allikaid, tehke sellest kohe väljavõtte/koopia ja pange kirja allika andmed (autor, lk, veebiaadress jne).
- Kopeerimine pole lugemine!
- Vikipeedia ja Google pole tõsised allikad, need sobivad ainult töö algfaasis valdkonnaga tutvumiseks.
- Tsitaadid ja viited peavad kuuluma asja juurde, mitte niisama mahtu kasvatama.
- Kirjutage sissejuhatus pigem lõpupoole, et mitte sellesse takerduda töö algfaasis.
- Planeerige tagantpoolt ettepoole.
- Ärge lihvide, vaid kirjutage!

Dr SVETLANA GANINA

KVÜÕA didaktika arendusjuht ja TÜ füüsika didaktika lektor