

Aja kavandamine

 andrigoogika.tlu.ee/aja-kavandamine-kui-voimalus-ulikooliopingutega-paremini-toime-tulla/

AJA KAVANDAMINE KUI VÕIMALUS ÜLIKOOLIÕPINGUTEGA PAREMINI TOIME TULLA

MIRJE REINUJAAN

Aja kavandamist peetakse üheks ülikooliõpingutega toimetuleku eeldusteks, mis võimaldab saavutada paremaid akadeemilisi tulemusi ning aitab ülikooliõpingutest rohkem kogemusi, oskusi ja teadmisi omandada. Artikkel kajastab uurimuse tulemusi aja kavandamise rollist ülikooliõpingute toetajana üliõpilaste kogemuses. Uurimuse käigus viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud viie üliõpilasega. Tulemustest selgus, et aja kavandamisel on oluline roll ülikooliõpingutega toimetulekul, kuid aja kavandamise tegevused sõltuvad suurel määral sellest, milline on üliõpilaste arusaam ülikooliõpingutega toimetulekust. Artikkel võimaldab üliõpilastel teadvustada ja juhtida tähelepanu aja kavandamise rollile ning selle olulisusele ülikooliõpingutega toimetulekul, tehes ka praktilisi ettepanekuid aja kavandamiseks ülikooliõpingutes.

Võtmesõnad: aja kavandamine, toimetulek, ülikooliõpingud, ülikool, üliõpilane.

Sissejuhatus

Vastutus harituks kujunemise eest lasub inimesel endal (Märja, Lõhmus & Jõgi, 2003, 49) ning üks tegureid, mis näitab oma õppimise eest vastutuse võtmist, on õppimiseks pühendatav aeg. Võib eeldada, et üliõpilased, kes astuvad ülikooli, soovivad kujuneda harituks, kuid sageli arvavad üliõpilased, et selleks piisab vaid õpetatava rolli võtmisest. Ülikoolis toimetulekuks on aga määrava tähtsusega ise oma õppimise organiseerimine, mis tähendab, et tuleb saada oma õppimises iseseisvaks – tuleb olla oma õppimises organiseeritud, töötada välja oma isiklik õpingukava, leida motivatsiooni, distsipliini ning aega õppimiseks (Burns & Sinfield, 2008, 64).

Paljudel üliõpilastel on raskusi õpingutes toimetulekuga, kuid toimetulek õpingutes on eluga toimetuleku eelduseks (Laar, 2005, 3). Toimetulematuse tagajärjeks on sageli õpingute katkestamine ja kuulumine riskirühma, kelle võimalused tööturule pääsemiseks on piiratud (samas, 9), mis tekitab stressi, rahulolematust ja mitmeid muid isiklikke ja ühiskondlikke probleeme (Smith, Singer & Hoel, 2003). M. Kerde (2010, 58) on oma magistritöös muude probleemide kõrval, mida üliõpilased õppetöös tunnevad, toonud välja ajapuuduse iseseisvate tööde sooritamisel ja eksamiteks ettevalmistumisel ning raskused aja planeerimisel. Uuringud (Mägi & Kirss, 2009; Orr, Schnitzer & Frackmann, 2008) on näidanud, et Eesti üliõpilasel kulub õppimisega seotud tegevusteks alla 25 tunni nädalas, mis on Euroopa üks madalamaid näitajaid ning T. Burns'i ja S. Sinfield'i (2008, 64) järgi peaks päevaõppes õppiv üliõpilane pühendama õppimisele 35-45 tundi nädalas. Eelnimetatud probleemid on omavahel seotud, kuna vähese õppimiseks pühendatud aja tulemuseks on ajapuudus iseseisvate tööde sooritamisel ja eksamiteks ettevalmistumisel,

mis tingib omakorda probleeme ka õpingutes toimetulekuga. Üldisemas plaanis mõistetakse toimetuleku all hakkama saamist millegi pingutust nõudvaga (Laar, 2005, 12), mida peetakse oluliseks ka antud uurimuses, kuna ülikooliõpingud nõuavad üliõpilastelt pingutusi, kuid sellega paralleelselt vaadeldakse uurimuses toimetulekut ka kui rahulolu oma panusega, mis on õpinguteks antud ning sellise lähenemisenurga alt pole toimetulekut käsitletud. Kui enamasti on toimetulekut käsitletud pigem välistest teguritest lähtuvalt (ülikoolis püsimiseks kehtestatud reeglid, akadeemilised tulemused), siis antud artikkel püüab selle kõrval märgata õppijast lähtuva tegurina üliõpilase enda rahulolu oma panusega õpingutes.

Andragoogilisest aspektist lähtudes on koolituse (antud kontekstis tasemekoolituse) eesmärgiks ennastjuhtiva õppija kujunemine, kes loodab iseendale ja oma arenguvõimalustele, seega on ta teadlik oma ressursidest ja oskab neid reguleerida (Karu, 2001, 29). Õppijal on mitmeid ressursse ja üheks neist on aeg. Üliõpilase aeg on piiratud ressurss ja seda on võimalik rohkem või vähem tõhusalt kasutada (Britton & Tesser, 1991). Tihti ei ole õppijatel tõepärast ülevaadet oma tegelikust ajakasutusest (Märja jt, 2003, 90) ning see võib mõjutada ka toimetulekut ülikoolis. Aja kavandamine ülikooliõpingutes võimaldabki saada oma ajakasutusest parem ülevaade ja oma ressursse teadlikumalt ja tõhusamalt kasutada oma eesmärkide täitmiseks.

Mõistmaks aja kavandamise rolli ülikooliõpingutega toimetuleku toetajana, on oluline uurida, kuidas toetab aja kavandamine ülikooliõpingutega toimetulekut üliõpilaste kogemuses. Üliõpilaste kogemust on uuritud saamaks võimalikult objektiivset ja praktilise väärtusega ülevaadet aja kavandamisest ülikooliõpingutega toimetuleku toetajana ning selle tarbeks on läbi viidud kvalitatiivne uurimus. Artikkel avab uurimuse tulemusi ning võimaldab üliõpilastel teadvustada ja juhtida tähelepanu aja kavandamise rollile ja olulisusele ülikooliõpingutega toimetulekul ning teeb ka praktilisi ettepanekuid aja kavandamiseks ülikooliõpingutes.

Ülikooliõpingutega toimetulek ja aja kavandamine

Järgnevalt antakse ülevaade teoreetilistest seisukohtadest, mis avavad ülikooliõpingutega toimetuleku ja aja kavandamise vahelisi seoseid, määratletakse aja kavandamise mõiste ja käsitletakse aja kavandamise protsessi olulisemaid etappe.

Ülikooliõpingutega toimetulek

Toimetulekut on uuritud tihedas seoses kohanemisega (Kerde, 2010; Laar, 2005; Lazarus & Folkman, 1984), selgitades nende sarnasust inimese ja keskkonna vahel toimuva sobitumisprotsessina, mis võimaldab inimesel rahuldada oma vajadusi ning toob muutusi tema käitumisse ja/või suhtumisse nii, et inimene võiks vastata keskkonna nõudmistele ning suudaks seeläbi luua rahuloleva suhte keskkonnaga (Kerde, 2010, 21-22; Laar, 2005, 12). Toimetulekut on ka defineeritud pidevalt muutuvate kognitiivsete ja käitumuslike pingutustena, mis on indiviidi ressursse koormavad või neid ületavad (Lazarus & Folkman, 1984, 141). Seega on toimetulek pingutust nõudev olukorrast sõltuv protsessile suunatud tegevuste ja mõtlemise kogum saamaks hakkama raske olukorraga.

Aja juhtimist ja kavandamist käsitletavates artiklites on ülikoolis toimetulekuna enamasti käsitletud akadeemilisi saavutusi (Trueman & Hartley, 1996; Britton & Tesser, 1991; Claessens, Eerde, Rutte & Roe, 2007), mis on samuti kognitiivse pingutuse ja õppija ressurssidega tihedalt seotud ning seepärast võib akadeemilisi saavutusi pidada üheks toimetuleku väljundiks. Ülikool institutsioonina on juba selliselt korraldatud, et üliõpilane seatakse õppeülesannete, arvestuste ja eksamite läbi olukordade ette, kus selleks, et toime tulla, tuleb pingutada (Laar, 2005, 3). Samas on esile toodud, et alati ei kajasta akadeemilised saavutused sugugi seda, kuidas tegelikult õpitav eriala omandatakse, selles orienteerutakse ning kas vajalikke teadmisi ja oskusi omatakse (Kuh, 2008, 2-3), mis on suures osas üliõpilase õpingutesse suhtumise küsimus. Sellest lähtuvalt olen teise toimetuleku väljundina pidanud oluliseks rahulolu oma panusega õpingutesse, mis peegeldab õppija isiklikku suhet oma õpingutega ja suhtumist õpingutesse.

Et õpingutes toime tulla, töötavad üliõpilased välja oma toimetulekustrateegiad, mis on tegevused ja/või mõtlemine kontrollimaks pingutust nõudvat olukorda.

Toimetulekustrateegiaid liigitatakse emotsioonile ja probleemile suunatud strateegiateks. Emotsioonile suunatud toimetulekustrateegiate puhul keskendutakse emotsioonide reguleerimisele ja iseenda mõtlemise muutmisele. Probleemile suunatud toimetulekustrateegiate puhul keskendutakse probleemi põhjustele ja muudetakse olukorda läbi konkreetse tegevuse. (Laar, 2005, 22-23; Lazarus & Folkman, 1984.) Ehkki toimetulekustrateegiate kasutamine on situatiivne ning varieeruv, siis õpingutes peetakse üldiselt produktiivsemaks probleemile suunatud toimetulekustrateegiad. Viimastele on omane sihiteadlik tegutsemine, mis lisab enesekindlust, tugevdab tahet ning aitab probleeme ületada, samas kui emotsioonile suunatud toimetulekustrateegia puhul läheb suur osa energiast, mida võiks kasutada probleemi lahendusele püüdlemiseks, hoopis seesmise tasakaalu taastamisele (Kidron, 1997).

Aja juhtimine ja aja kavandamine

Aja kavandamisele kui probleemile suunatud toimetulekustrateegiale on palju tähelepanu pööranud ajajuhtimist käsitlevas kirjanduses. USAs läbiviidud uurimuses, kus osales 90 üliõpilast ilmnas, et 67% üliõpilaste arvates on nende suurim õpingutega seotud isiklik vajadus juhtida oma aega tõhusamalt (Britton & Tesser, 1991). Ajajuhtimise ja ülikooliõpingute toimetuleku seose kohta on erinevaid seisukohti. Kui B. Britton ja A. Tesser (1991) on oma uuringus toonud esile seose ajajuhtimise ja akadeemiliste saavutuste vahel ning ka M. Trueman ja J. Hartley (1996) on leidnud ajajuhtimise määrava tähtsusega ülikooliõpingutega toimetulekuks ning akadeemiliseks edukuseks, siis B. Claessens, W. Eerde, C. Rutte ja R. Roe (2007) on seisukohal, et antud seos on ebaselge ja vajab edasist uurimist. Kuna ajajuhtimiseks on keskse tähtsusega peetud ka teatud isiksuseomaduste olemasolu (Claessens jt, 1997), (nt täpsus, kohusetunne), siis võib seada ka küsitavaks, kas seos on ajajuhtimise ja akadeemiliste saavutuste vahel või on ehk akadeemilised saavutused tingitud neist isiksuseomadustest, mida aja juhtimise käsitlustes oluliseks peetakse.

Toetudes B. Claessens'ile, W. Eerde'le, C. Rutte'le ja R. Roe'le (2007), kes on uurinud ja võrrelnud ajajuhtimisalast kirjandust ning uurimusi, on ajajuhtimine tegevuste kogum saavutamaks tõhusat ajakasutust kindlat eesmärgipärast tegevust teostades.

Ajajuhtimise tegevuste kogum sisaldab aja hindamisega, aja kavandamisega ning enesemonitooringuga (oma aja kasutamise vaatlemisega ning eesmärgile lähenemise hindamisega) seotud tegevusi (samas, 262). Ehkki käesolevas artiklis keskendutakse just aja kavandamisega seotud tegevustele selgitatakse lühidalt ka aja hindamise temaatikat, kuna aja hindamine on aja kavandamise eelduseks.

Uuringud on näidanud (Roy & Christenfeld, 2007; Trueman & Hartley, 1996), et õppijad kipuvad tihti ülesande tegemiseks kuluvat aega alahindama ning seda tehakse isegi siis, kui omatakse hiljutist kogemust, kus ollakse sarnase ülesande tegemiseks kuluvat aega alahinnanud. Aja hindamisel peaks lähtuma oma aja kasutamise eneseteadlikkusest, mille alla kuuluvad ajaga seonduvad hoiakud (nt hoiak, et oma aega kontrollitakse ise) ja ajatunnetus (Claessens jt, 2007).

Artiklis on aja kavandamist õpingutes defineeritud protsessina, mille käigus püstitatakse eesmärgid ja leitakse eesmärgi saavutamiseks vajalikud ressursid, mille põhjal valitakse eesmärgi täitmiseks kohane strateegia ning koostatakse tegevuskava eesmärgi täitmiseks. Strateegia peab määrama, kuidas eesmärgile jõutakse ning tegevuskava sisaldab konkreetseid ülesandeid ja tegevusi koos ülesanneteks või tegevusteks kuluvate ajaperioodide või tähtaegadega, mis on suunatud eesmärgi saavutamisele (Noorkõiv, 2002, 16-17). Seega võib öelda, et aja kavandamine on probleemile suunatud toimetulekustrateegia. Aja kavandamise üheks tulemuseks ülikooliõpingutes on suurem kontroll nii oma aja kui ka õpingute ja õppimise üle ning kuna õpingud ja õppimine moodustavad suure osa üliõpilase elust, siis seeläbi suurem kontroll ka oma elu üle.

Aja kavandamise protsessi etapid

Eesmärgistamine aja kavandamise protsessi esimese etapina on oluline, kuna eesmärk aitab märgata, mida on vaja muuta saavutamaks rahulolevat suhet keskkonnaga ning tänu sellele osatakse ka paremini oma tegevust koordineerida (Laar, 2005, 15). Üliõpilane peaks eesmärgistama nii õpinguid, õppimist kui õpiülesandeid, mõeldes läbi, mida ta nendega soovib saavutada ja miks on see talle oluline. Eesmärk peaks olema selgelt sõnastatud ja õppijale arusaadav (samas, 15), sest see peaks aitama olulist märgata ning seatud sihi suunas liikuda, mis aga eeldab, et prioriteedid on enesele paika seatud ning neist lähtutakse oma tegevuses.

Eesmärgi saavutamiseks on vaja kindlaks määrata olemasolevad ning vajalikud ressursid. Ressursse võib jagada isikuisesteks ja isikuvälisteks. Isikuisestest ressursside alla kuuluvad näiteks motivatsioon, võimed, oskused, tähelepanu, kogemused. Isikuvälisteks ressurssideks on näiteks aeg, materiaalsed võimalused, sotsiaalne toetus (Lazarus & Folkman, 1984, 165-170; Laar, 2005, 17). Siiski on isikuvälised ressursid samuti indiviidist sõltuvad. Näiteks üliõpilase aja kavandamisharjumustest õpingutes oleneb õppimiseks pühendatud ajaressurss või inimese rahaga ümberkäimise harjumused mõjutavad ka tema materiaalseid võimalusi. Vahel võivad isikud või

institutsioonid omavahel võistelda ressursside pärast, mis on olulised antud isiku toimetuleku seisukohast teatud valdkonnas (Laar, 2005, 17). Näiteks perekond ning ülikooliõpingud võivad konkureerida indiviidi aja ning tähelepanu pärast. Oluline on õpingutega edukaks toimetulekuks oskus sobitada õppeülesande nõudmised õppija enda ressursside ja piirangutega (Ertmer & Newby 1996; Zimmerman, 2002).

Eesmärgistamisele ja ressursside määramisele ning väljavalimisele järgneb aja kavandamise protsessis eesmärgi täitmiseks sobiva strateegia leidmine, mis määrab, kuidas eesmärgile jõutakse ning on tegevuskava aluseks. Strateegia on läbimõeldud kavakindel tegutsemine (EKSS, 2009) ning strateegiaid on vaja selleks, et teada, kuidas saavutada püstitatud eesmärgid. Strateegiad, mida valitakse õpingutes eesmärkide saavutamiseks, võivad olla kognitiivsed või motiveerivad (Boekaerts, 1997; Ertmer & Newby 1996; Zimmerman, 1990). Kognitiivsed strateegiad on teadmisi, oskusi, arvamusi, tähendusi, hoiakuid, väärtusi, käitumisviise ja meetodeid hõlmavad strateegiad (Illeris, 2009), (nt. info valivus ja dekodeerimine, olulise eristamine, struktureerimine tähenduse omistamine) (Boekaerts, 1997). Motiveerivad strateegiad on huvi, tahet ja pingutusvalmidust hoidvad strateegiad ning sageli on need tegevuse eesmärgi ja põhjust meeles pidavad ning distressi ehk organismile kahjulikku stressi madalal hoidvad (nt kasulikkuse ja põhjuslikkuse meeles pidamine, negatiivsete emotsioonide vähendamine ja eemalhoidmine, eesmärgi ning oodatava tulemuse silme ees hoidmine) (Boekaerts, 1997). Enamasti on kognitiivsed ja motiveerivad strateegiad läbi põimunud (samas), kuid motiveerivate strateegiate kasutamise aluseks õppimises on varasemad positiivsed kooli- ja õpikogemused, mis mõjutavad toimetulekut nii ülikooliõpingutes kui ka edasises elus (Boekaerts, 1997; Smith, Singer & Hoel, 2003; Laar, 2005). Kui kognitiivseid strateegiaid saab kasutada eesmärgi saavutamiseks ka iseseisvalt, siis motiveerivad strateegiad toimivad alati koos kognitiivsete strateegiatega ning on mõjutatud ka emotsioonidest ja tunnetest, mis tekivad konkreetsetes situatsioonides (samas). Üliõpilane peab jälgima oma tegevust eesmärkidele lähenemise suhtes ja seda hindama (Zimmerman, 2000) ning sellest lähtuvalt vajadusel strateegiaid muutma.

Peale strateegia leidmist tuleb aja kavandamise protsessis töötada välja tegevuskava, mida võibki pidada aja kavandamise protsessi produktiks, ning see peab olema suunatud tulemuste saavutamisele. Tegevuskava leitakse õpingutel fundamentaalse tähtsusega kõrvaldamaks tarbetuid tegevusi ja pingutusi ning liigset pinget (Kornhauser, 1993, viidanud Trueman & Hartley, 1996) ning tegevuskavast lähtuvad üliõpilased täidavad peaaegu alati õppejõudude poolt kehtestatud standardid (Locke, 1975, viidanud Trueman & Hartley, 1996). Tegevuskava sisaldab konkreetseid ülesandeid ja tegevusi koos ülesanneteks või tegevusteks kuluvate ajaperioodide või tähtaegadega, mis on suunatud eesmärgi saavutamisele (Noorkõiv, 2002, 16-17). See võimaldab üliõpilasel oma tööjaotust paremini koordineerida ning saada ülikooliõpingutest ka suuremat kogemustepagasit (Trueman & Hartley, 1996).

Seega saab aja kavandamise protsessi ülikooliõpingutes vaadelda kui probleemile suunatud toimetulekustrateegiat, mis koosneb neljast etapist:

1. eesmärgi püstitamine,

2. ressursside leidmine (isikusised ja isikuvälised ressursid),
3. eesmärgi täitmiseks sobiva strateegia valimine (kognitiivsed ja motiveerivad),
4. tegevuskava väljatöötamine.

Oluline on täheldada, et aja kavandamise protsess ei hõlma endas eesmärgile suunatud tegevuste sooritamist, vaid tegevuste välja valimist ning süstematiseerimist eesmärgile jõudmiseks.

Uurimuse metoodika ja valim

Uurimuse eesmärgiks oli mõista aja kavandamise rolli ülikooliõpingutega toimetuleku toetajana ning sellest tulenevalt on uurimuses lähtutud kvalitatiivsest lähenemisest, kuna see võimaldab mõista sotsiaalset fenomeni uuritavate perspektiivist (McMillan, Schumacher, 2001, 15). Kvalitatiivsele uurimusele on omane püüd mõista uuritavate kogemusi ja arusaamu, mis on suunatud olukorra seletamisele (Cohen, Manion & Morrison, 2007, 461; Creswell, 2005, 56) ning antud uurimuse raames püütakse jõuda fenomeni sügavama mõistmiseni, milleks on oluline uurida üliõpilaste arusaamu ja kogemusi.

Andmekogumise meetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis on üks kvalitatiivse lähenemise meetodeid, mille eeliseks on paindlikkus ise küsimuste käiku muuta ning vajadusel anda selgitusi (Creswell, 2005, 215; Sarantakos, 2005, 285-286). McGiverni (2003) järgi on intervjuu hea meetod probleemi kohta informatsiooni hankimiseks, kui soovitakse teada saada inimeste kogemustest või soovitakse mõista nähtuse olemust, protsesse või käitumist, mis ongi antud uurimuse keskmes. Intervjuu küsimused keskendusid üliõpilaste õpingutega toimetuleku arusaama mõistmisele, aja kavandamise protsessis kasutatavate strateegiate väljaselgitamisele õpingutes ning aja kavandamise kui ülikooliõpingutega toimetuleku toetaja kogemisele. Andmeanalüüsi meetodina on kasutatud kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis aitab uurida laia probleemispektrit, kus uuritava jutu/kirjutise sisu loob uurimuse järelduste aluse (Cohen jt, 2007, 197, 475). Uurimuses on kasutatud induktiivset kodeerimist, mis seisneb tähenduskategooriate loomises andmete alusel.

Uurimuse valimi moodustasid erinevate instituutide üliõpilased, kes on vähemalt teisel kursusel, kuna neil on üle aasta ülikoolis õppimise kogemust ning on suurem tõenäosus, et teatud aja kavandamise tegevused või strateegiad on välja kujunenud ning seetõttu suudetakse põhjalikumalt ka oma senist kogemust ja praktikat jagada. Valimisse on valitud nii üliõpilasi, kes on läbinud ajajuhtimise loengukursuse kui ka neid, kes seda läbinud ei ole, kuna antud kursus võis mõjutada või teadvustada üliõpilastele nende aja kavandamise harjumusi. Valimi koostamisel oli oluline ka see, et üliõpilane ise oleks oma aja kavandamise oskustega õpingutes rahul (mille sõelaks oli vastav intervjuu küsimus), kuna nii saab välja selgitada tegevusi ja praktikaid, mis toetavad ülikoolis toimetulekut.

Andmete kogumise käigus intervjueeriti kokku viit üliõpilast, kellest üks oli meessoost ja neli olid naissoost. Intervjueeritavad olid pärit erinevatelt erialadelt – andragoogika, sotsioloogia, psühholoogia, riigiteadused, graafiline disain. Kõik intervjueeritavad olid

teise kursuse tudengid, kellest neli õpivad Tallinna Ülikoolis ja üks Eesti Kunstiakadeemias. Kolm intervjuueeritavatest olid läbinud ajajuhtimise loengukursuse. Intervjuueeritavad tähistati intervjuude toimumise järjekorrale vastavalt A, B, C, D, E.

Tulemused

Selles peatükis esitatakse olulisemad uurimustulemused, mis on jagatud kolme kategooriasse.

1. Üliõpilaste arusaamad ülikooliõpingutega toimetulekust,
2. Aja kavandamisega seotud tegurid, mis toetavad ülikooliõpingutega toimetulekut üliõpilaste kogemuses,
3. Aja kavandamine ülikooliõpingutega toimetuleku toetajana üliõpilaste kogemuses.

Kategooriaid illustreeritakse tsitaatidega intervjuu tekstist, mis on esitatud kursiivkirjas. Konteksti mõistmiseks on mõnede tsitaatide puhul toodud nurksulgudes autori täpsustav selgitus. Lihtsamaks tekstis orienteerumiseks on olulisemad alamkategooriaid tähistavad märksõnad tõstetud esile rasvases kirjas.

Üliõpilaste arusaamad ülikooliõpingutega toimetulekust

Arusaamu on oluline uurida, kuna üliõpilaste arusaamad ülikooliõpingutega toimetulekust mõjutavad ka seda, kuidas ülikooliõpingutel oma aega kavandatakse. Ülikooliõpingutega toimetulek on üliõpilaste arusaamades kui kooliasjadega õigeaegselt hakkama saamine, rahuldavad õpitulemused, ülikooliettekirjutuste täitmine ja enese rahulolu ülikooliõpingutega.

Arusaama toimetulekust kui **kooliasjadega õigeaegselt hakkama saamist** võis märgata kolme intervjuueeritava puhul (A, B, E), kusjuures kaks neist pidasid oluliseks just seda, kuidas õppija ise õigeaegsust määratleb (A, B).

Esiteks [on ülikooli õpingutega toimetulek] vist see, et õigeaegselt oma asjad tehtud saaks. Teiseks aga oleneb, mis kellegi jaoks õige aeg on. /.../ Aga oluline on, et saaksid endale paika pandud ajagraafikus kõik asjad ära tehtud. (A)

Õpitulemustega määratlesid toimetulekut kaks intervjuueeritavat (D, E). Kui üks intervjuueeritavatest õpitulemusi täpsemalt ei määratlenud (D), siis teine intervjuueeritav märkis, et hinded allapoole C-d on märk mitte toime tulemisest (E).

Ma arvan, et [toimetulek tähendab] seda et hinded ei oleks väga halvad. Alla poole C-d on minu jaoks nagu halb. Kui hinded on ikka alla poole seda, siis ma arvan, et ei tulda toime eriti. (E)

Ülikooli õpingutega toimetulekut kui **ülikooli ettekirjutuste täitmist** võis märgata kahe intervjuu puhul (B, C). Mõlemast vastusest oli märgata ülikooli kui formaalse institutsiooni nõudmiste täitmist ja teatud kohustustest kinnipidamist. Siiski võis ühe intervjuu (C) puhul märgata veidi ka formaalsetest normidest kaugenemist ja pigem isiklikust arusaamast või

moraalitundest lähtumist, kuna ühe toimetuleku eeldusena formaalsete nõudmiste kõrval toodi esile ka loengutes kohal käimine, mis tegelikult antud ülikoolis, kus intervjuueeritav käib, pole ülikooli poolt kohustuslikuks seatud.

Ma arvan, et toimetulek ongi enamjaolt see, et sa teed ülikooli jaoks rahuldavalt mingid ülesanded ära. /.../ Ülikooli poolt on paika pandud ju mingisugused raamid, millest peab kinni pidama. (B)

Ülikooliõpingutega toimetulek kui **rahulolu oma panusega õpingutesse** toodi intervjuueeritavate endi poolt välja kahes intervjuus (B, E), samas seda teemat puudutavale lisaküsimusele (küstiti nende käest, kes toimetulekut kui rahulolu oma panusega õpingutesse välja ei toonud) vastates pidasid seda oluliseks ka kõik teised intervjuueeritavad (A, C, D).

/.../ Eesmärk ongi see, et ma ise oleks rahul. Et ma teen nagu midagi, mis oleks hea ja mis tunduks mulle endale ka hea. Mitte lihtsalt selle äratagemise eesmärgil. Ma pean ise rahul olema sellega. (E)

Aja kavandamisega seotud tegurid, mis toetavad ülikooliõpingutega toimetulekut üliõpilaste kogemuses

Üliõpilaste kogemuses jagunevad aja kavandamisega seotud tegurid, mis toetavad ülikooliõpingutega toimetulekut kaheks: üliõpilase aja kavandamist toetavad isiksuseomadusteks ning aja kavandamise protsessi käigus eesmärgi täitmiseks valitud strateegiateks.

Isiksuseomaduste mõju aja kavandamisele õpingutes pidasid oluliseks kõik intervjuueeritavad. Aja kavandamist toetavastest isiksuseomadustest toodi kõige enam esile kohusetunnet (A, B, C, D) ja enesedistsipliini (A, B), kuid oluliseks peeti ka tahet ja tahtejõudu (B, D), moraalitunnet (C), püsivust (B), huvi (B), positiivset maailmavaadet ja optimismi (B, D), suhtumist (C), energilisust (D), pealehakkamist (D), eesmärgipärasust (B) ja järjekindlust (E).

/.../ Kohusetunne on oluline. Ma ei tea, kas see läheb siia alla, aga ka enesedistsipliin. See, et sa suudad ennast panna tööle ka siis, kui eriti ei taha mingit asja teha (A).

See tahe ja tahtejõud kindlasti ja distsiplineeritus [on olulised isikuomadused aja kavandamisel õpingutes]. Ja püsivus ja huvi. Soodustab ka mingi positiivne maailmavaade. Kui sa ikka näed, et see ainult annab sulle juurde ja tead, miks seda teed ja mingi eesmärgipärasus. (B)

Kohusetundlik peab olema ja energiline ja optimistlik. (D)

Aja kavandamise protsessi käigus **eesmärgi täitmiseks valitud strateegiad** jagunesid omakorda neljaks: kognitiivseteks, motiveerivateks, sotsiaalseteks ning tahtejõul põhinevatel strateegiateks, kusjuures kaks viimast tõi esile induktiivne andmete kodeerimine ja neid teoreetilises aluses ei väljendunud.

Kognitiivsetest strateegiatest, mida eesmärgi täitmiseks valitakse, ilmnes valikute tegemine (A), enda aja ümberkavandamine (C), õpingute ja õpiülesannete kombineerimine (C, E), ühe tegevuse korraga tegemine ja alles peale selle lõpetamist uue tegevuse alustamine (B, E) või ühe tegevusega pikalt tegelemine (B) ning aja kategoriseerimine (C) ja prioriteetide alusel aja jagamine (B, C).

Kombineerimist käsitleti veidi erinevatest vaatenurkadest. Ühel korral puudutati enam õpingute ja loenguplaani kombineerimise poolt (C), teisel korral erinevate õpiülesannete (keerulisemate ja lihtsamate) kombineerimist (E).

Võib-olla see, et ma üritan kuidagi kombineerida. Et kui mul on mingid asjad, mida ma tean, mis mulle on raskemad ja mingid, mis on kergemad, siis ma teen neid vaheldumisi. (E)

Andmetest ilmnes kognitiivse strateegiana ka ühe tegevuse korraga tegemine ja alles peale selle lõpetamist uue tegevusega alustamine (B, E) või ühe tegevusega pikalt tegelemine (B) kusjuures andmetes toodi mõlemal puhul selle põhjenduseks välja parem keskendumine.

/.../ Ma tunnen, et kui ma teen ühel päeval pikemalt ühte asja, siis see on minu jaoks tõhusam. /.../ Ma tahaks nagu ühe asja teha korraga ära ja siis võtta teise asja. See on võib-olla nagu keskendumise küsimus. (B)

Kategoriseerimine aja kavandamise protsessis valitud kognitiivse strateegiana tähendab üliõpilaste kogemuses oma aja jagamist erinevate valdkondade vahel ja selle alusel aja kavandamise süsteemi (ajakava) loomist lähtuvalt prioriteetidest (C). Andmetes avaldus oma õppimisaja täpne paika panemine ning sellest kinni pidamine, mis aitab üliõpilasel tema meelest õpingutega hästi toime tulla (C). Andmetes ilmnes ka eelnevale veidi sarnase kognitiivse strateegiana prioriteetidest lähtuva aja kavandamise proovimine (B), mille positiivsete omadustena märgati aja kavandamise protsessi loogilisemaks muutumist ning prioriteetide selgust, kuid mida antud õppiia ei tajunud loomulikuna. Esile toodi ka rutiinide ja kindlate mustrite alusel oma ajakavandamise süsteemi (ajakava) loomist, kuna lüngad, mis vajavad aja kavandamist, hakkavad korduma (C).

/.../ Ma arvestan sellega, et teatud päevad lähevad õppimiseks, teatud päevad töö tegemiseks. /.../ Õppimise aeg on paika pandud mul. /.../ Prioriteetsed asjad on ära jagatud. /.../ Kuna ma olen pikemat aega seda juba teinud [aega kavandanud], siis tekivad teatud aja kasutamise valdkonnad – töö, õpingud, muud asjad. /.../ Kategoriseerid nii-öelda ise enda jaoks aja ära. Teed mingid valdkonnad ja siis sa saad aru, et milleks sa seda teed, kuidas sa seda teed ja mis on selle tulemus. Ma olen pikka aega seda süsteemi loonud ja kasutanud ning olen rahul sellega. (C)

Motiveerivatest strateegiatest, mida eesmärgi täitmiseks valitakse, saab andmete alusel esile tuua mõtlemist endale tegelikult kasulikumast tegevusest lähtuvalt (A), huvi äratamist õpitava vastu ja huvi hoidmist (B), üheks eesmärgiks tehtuga rahul olla seadmist (E) ning koolitööde jooksvalt tegemist.

/.../ Südametunnistus ja mõtlemine ütlevad, et mingi muu asi on tegelikult mulle kasulikum ja selle peaks enne ära tegema. (A)

/.../ Huvi peab kogu aeg juures olema, aga ma pean seda kogu aeg nagu utsitama üles, et ma seda huvi ka tunneks selle vastu. (B)

Kuigi koolitoid püütakse teha jooksvalt, et need ei jääks viimasele minutile (A, B, C, D), siis sageli pannakse siiski koolitööle punkt just vahetult enne tähtaega (B, C). Oluline on läbi mõelda iga õpiülesande puhul aeg, kui kaua selle tegemiseks võiks kuluda ja seejärel korrutada see kahe või kolmega, mille abil saadakse reaalne kuluv aeg (D). Jooksvalt koolitööde tegemise eelistena toodi välja vaba aja mahu suurenemine ja selle kvaliteet ehk vaba aega saadakse rohkem nautida (A) ning asjaolu, et ei pea kooliasjade pärast nii palju muret ega pinget tundma (A, B).

Ma olen selline inimene, kes teeb kõik üsna hoogsalt ära. Kui tuleb mingi ülesanne, siis ma ei jäta seda nii, et homme on nüüd tähtaeg, vaid teen pigem jooksvalt ära /.../ Kui olen kõik ära teinud, siis on mul ka kvaliteetsem vaba aeg, ei kripelda enam kuskil midagi ja ma võin oma vaba aega täiel rinnal nautida. (A)

Sotsiaalsetest strateegiatest, mida eesmärgi täitmiseks valitakse, toodi esile koos kellegi teisega õppimist ja sel moel üksteise distsiplineerimist ning reguleerimist (B), piiride tõmbamist koolielus ja eraelus või nende ühildada proovimist (B, D), koolitööde kvaliteedi arvelt isikliku elu asjadega tegelemist (D).

Me kahekesi kuidagi reguleerime üksteist, et me peame õppima ja siis me õpimegi koos. /.../ (B)

Mingi hetk käib see krõks läbi, kui tunned, et ei jaksa enam nii palju kooli elada. Siis teed vahel [kooli]tööde kvaliteedi arvelt midagi muud. /.../ (D)

Tahtejõul põhinevatest strateegiatest, mida eesmärgi täitmiseks valitakse, ilmneseid andmetest meeldiva tegevuse (asendustegevuse) edasi lükkamine (A), tahte leidmine (B) ja enese sundimine (B, D).

Võib-olla kui selline tahe on, et ma pean selle asja ära tegema. (B)

Oskan ennast sundida ka, kui ikka ei viitsi teha ja ei tahaks, siis mingit moodi ikka pigistan endast selle välja. (D)

Aja kavandamine ülikooliõpingutega toimetuleku toetajana üliõpilaste kogemuses

Üliõpilaste kogemuses avaldus aja kavandamine ülikooliõpingutega toimetuleku toetajana kahes kategoorias: aja kavandamine ülikooliõpingutega toimetuleku otsese toetajana ja aja kavandamine ülikooliõpingutega toimetuleku kaudse toetajana.

Aja kavandamine ülikooliõpingutega **toimetuleku otsese toetajana** väljendub üliõpilaste kogemuses paremates tulemustes (A), oma õpitulemustega rahulolus (A), võimaluses anda endast 100% (A), õpingute korrastatuse ja organiseerituse tajumises (C), õpingutest

ülevaate omamises (B, C), ülikoolipoolsetest tähtaegadest ja kokkulepetest kinnipidamises (B, D, E) ja õppekava tempos püsimises (D).

Leian, et tulemus on sellevõrra parem, et mul on rohkem aega sellega tegeleda /.../ Samal ajal olen ka tulemustega rahul ja tean, et annan endast alati 100%. (A)

Minu jaoks on olulised tähtajad, mis on paika pandud juba õppejõudude poolt. Need ma sean nagu eesmärgiks ja selles mõttes [aja kavandamine õpingutes] aitabki, et kuna ma sean need endale eesmärgiks, siis järelikult ma tulengi toime, sest mul tähtajad ei lähe üle. (E)

Aja kavandamine ülikooliõpingutega **toimetuleku kaudse toetajana** väljendub üliõpilaste kogemuses vähemas pinges (A, B), õpingutes õige suuna tajumises (A), erinevate asjadega tegeleda jõudmises (A), erinevate eluvaldkondade täisväärtuslikumas elamises (A, B), elu korrastatuse ja organiseerituse tajumises (C) ning arengu tunnetamises (C).

Ma näen seda, et kõik on paigas. /.../ Ja siis ma nagu tunnetan kogu aeg, et ma kuhugi liigun. Ei ole seda, et ma olen teinud, aga ma ei tea kui palju veel vaja teha on. Või mis maal ma millegagi olen hetkel. Ülevaade on olemas. /.../ Suures osas ma ikkagi tunnen, et süsteem töötab ja olen rahul sellega (C).

Arutelu

Antud peatükis tõlgendatakse ja selgitatakse olulisemaid andmeanalüüsi tulemusi ja esitatakse järeldused ning üldistused aja kavandamisest kui ülikooliõpingutega toimetuleku toetajast ning luuakse seoseid eelpool käsitletud teoreetiliste seisukohtadega.

Üliõpilase ülikooliõpingutega toimetuleku arusaamast oleneb, kuidas oma aega õpingutel kavandatakse ning millised eesmärgi täitmise strateegiad kavandamisprotsessis valitakse. Ülikooliõpingutega toimetulek ilmnes üliõpilaste arusaamades erinevatest aspektidest ning seda selgitati nii õppijast enesest lähtuvate tegurite kui väliste tegurite põhjal. Peamiselt väljenduvad üliõpilaste arusaamad ülikooliõpingutega toimetulekust akadeemilistes tulemustes, kooliasjadega õigeaegselt hakkama saamises ning ülikooli ettekirjutuste täitmisel, mis on välised tegurid ja selline toimetulekukäsitlus tuleb esile ka ülal kirjeldatud teoreetilistest seisukohtadest, mille järgi on paljud autorid ülikooliõpingutega toimetulekut uurinud just välistest teguritest lähtuvalt (Britton & Tesser, 1991; Claessens, Eerde, Rutte & Roe, 2007; Trueman & Hartley, 1996). Kui üliõpilase arusaamas on ülikooliõpingutega toimetulek vaid välistest teguritest lähtuv, võib see pärssida üliõpilase arengut ja ülikoolis omandatavat teadmiste ja oskuste kogumit, kuna see ei peegelda huvi enesearengu vastu ega väljenda üliõpilase vastutuse võtmist oma õpingute eest. Teoorias aga ilmnes, et ülikoolis õppimine eeldab iseseisvust oma õpingutes (Burns & Sinfield, 2008, 64) ning selleks on vajalik vastutuse võtmine oma õpingute ees (Märja jt, 2003, 49). Kui seda ei tehta, siis ei pruugita reaalselt omandada õpitavat eriala, ehkki diplom võidakse saada ning see, kas õppija tegelikult tuli õpingutega toime, jääb tema enda südametunnistusele.

Arusaam ülikooliõpingutega toimetulekust õppijast lähtuvate teguritena väljendub rahulolus enda panusega õpingutesse. Seda pidasid üliõpilased küll oluliseks, kuid ülikooliõpingutega toimetulekuna seda enamik üliõpilasi algselt ise ei selgitanud. Ehkki kohati peavad üliõpilased rahulolu enda panusega õpingutesse akadeemilistest saavutustest ja nõudmistest isegi olulisemaks, mõõndi siiski, et hea on, kui täidetud on mõlemad tegurid või leitaks nende vahel tasakaal. Võib arvata, et ollakse rahul oma panusega õpingutes, siis see ka motiveerib saavutama paremaid akadeemilisi tulemusi. Samas ei tohi seda liialt absoluutsena võtta, kuna panus õpingutesse, mis tingib rahulolu, võib olla üliõpilastel erinev.

Suurt mõju aja kavandamise seisukohast ülikooliõpingutes omistatakse isiksuseomadustele, milledest olulisemateks peetakse kohusetunnet, enesedistsipliini ja tahtejõudu. Sarnaseid isiksuseomadusi on olulisteks peetud ka ajajuhtimise käsitlustes, mis on ka mõistetav, kuna teoorias toodi esile, et aja kavandamine on ajajuhtimise üks osa.

Kui teooriapõhiselt jagati kavandamisprotsessis eesmärgi täitmiseks valitavad strateegiad kognitiivseteks ja motiveerivateks (Boekaerts, 1997), siis andmetest ilmus, et strateegiad võivad olla ka sotsiaalsed ja tahtejõul põhinevad. Sotsiaalseteks strateegiateks võib andmete alusel pidada strateegiaid, kus on oluline roll suhetel, interaktsioonil ning erinevate eluvaldkondade ühendamisel. Tahtejõul põhinevad strateegiad on minu edasiarendus M. Boekaerts (1997) mõttest, et õppijad, kes ei kasuta motiveerivaid strateegiaid või kasutavad neid väga vähe, peavad õpingutega toimetulekuks omama tugevat tahtejõudu (Boekaerts, 1997), mistõttu võib tahtejõu kasutamisel põhinevaid strateegiaid käsitleda ka iseseisva strateegiagrupina, milles on keskne roll enese distsiplineerimisel, samas kui motiveerivates strateegiates on keskne roll huvi ja tahte hoidmisel. Andmetest järeldus, et üliõpilased, kes mõistavad ülikooliõpingutega toimetulekut rohkem õppijast lähtuvatest teguritest, kasutavad aja kavandamise protsessis rohkem motiveerivaid eesmärkide saavutamiseks valitud strateegiaid, samas kui üliõpilased, kes mõistavad õpingutega toimetulekut pigem väliste teguritega seonduvas, kasutavad aja kavandamise protsessis rohkem tahtejõul põhinevaid eesmärkide saavutamiseks valitud strateegiaid. Andmetes avaldunud sotsiaalsed strateegiad olid kohati otseselt ülikooliõpingutega toimetulekut takistavad, mis väljendus näiteks eraellu panustamises koolitööde kvaliteedi arvelt. Samas võib aga sellise sotsiaalse strateegia kasutamine pikemas perspektiivis siiski ülikooliõpingutega toimetulekut toetav olla, kuna eraellu korras hoidmine võimaldab rohkem ülikooliõpingutele keskenduda ja nii isikulisest ressursse (nt motivatsioon, tähelepanu) kui ka isikuväliseid ressursse (nt aeg) enam õpingutesse sunnata. Üldiselt võib aga nõustuda teoreetilises pooles esile toodud seisukohaga, et aja kavandamise protsessis eesmärkide saavutamiseks valitud strateegiad on omavahel läbi põimunud, kuid kognitiivsed strateegiad on ülikooliõpingutega toime tulekuks fundamentaalse tähtsusega (Boekaerts, 1997).

Teooriast lähtuvalt peaks aja kavandamise protsessi tulemuseks olema tegevuskava, millest edasises eesmärgile lähenemises lähtuda. Süsteemse tegevuskava koostamine ilmnes andmetes vaid ühel korral, kuid oli märgata, et üliõpilased koostavad tegevuskava sageli spontaanselt oma peas. Ehkki kõik valimis olevad üliõpilased olid oma kavandamisega ülikooliõpingutel rahul, millest võib järeldada seda, et üliõpilaste aja kavandamist aitavad ka spontaanselt peas koostatud tegevuskavad, siis süsteemset tegevuskava omanud üliõpilase puhul oli võrreldes teiste üliõpilastega kõige enam märgata oma õpingute ja elu kontrollimist ning oma tegevustest ja nende olulisusest ülevaate omamist. Sellest lähtuvalt võib pidada süsteemse kava loomist siiski tulemuslikumaks ja tuues paralleeli teoorias toodud seisukohaga, võimaldab see ka üliõpilase aega paremini koordineerida.

Ehkki kõik üliõpilased tõdesid, et aja kavandamine toetab ülikooliõpingutega toimetulekut, siis need üliõpilased, kes mõistsid õpingutega toimetulekut rohkem õppijast lähtuvatest teguritest ja kes olid läbinud ajajuhtimise loengukursuse, oskasid paremini esile tuua, milles aja kavandamise toetus ülikooliõpingutega toimetulekul väljendub. Samad üliõpilased nägid ka selgemat seost aja kavandamise ja ülikooliõpingutega toimetuleku vahel ning omasid suuremat kindlustunnet, et nende isiklikud aja kavandamise protsessis väljavalitud strateegiad on nende õpingutega toimetulekut toetavad. Seetõttu võib öelda, et ülikooliõpingute toimetuleku mõistmine õppijast lähtuvatest teguritest ning teadmised aja juhtimisest ja kavandamisest (aja kavandamine kui ajajuhtimise üks osasid) aitavad üliõpilasel rohkem märgata aja kavandamist kui ülikooliõpingutega toimetuleku toetajat ja need üliõpilased oskavad endale sobivaid aja kavandamise protsessi strateegiaid valida.

Aja kavandamine on ülikooliõpingutel toimetuleku toetaja, kuna see võimaldab saada paremaid akadeemilisi tulemusi ja õppekava tempos püsida, võimaldab anda õpingutel endast maksimumi ja olla õpitulemustega rahul, korrastab ja organiseerib õpinguid ning vähendab pingeid.

Kokkuvõte

Artiklist selgub, et aja kavandamisel on oluline roll ülikooliõpingutega toimetulekul, kuid aja kavandamise strateegiad, mis eesmärgi täitmiseks valitakse, sõltuvad suurel määral sellest, milline on üliõpilaste arusaam ülikooliõpingutega toimetulekust.

Aja kavandamine toetab ülikooliõpingutega toimetulekut, võimaldades tunda suuremat rahulolu õpingutega nii akadeemilistest tulemustest ja nõudmistest lähtuvalt kui ka õppija enese panusest õpingutesse lähtuvalt. Üliõpilaste jaoks on oluline ka see, et õpingutes aja kavandamine toetab toimetulekut ka eraelus, mis kaudselt toetab omakorda toimetulekut jällegi õpingutes, kuna üliõpilasel jääb alles rohkem toimetulekuressursse.

Artikli teoreetiline panus seisneb selles, et aja kavandamise selgitamiseks on loodud süsteemne lähenemine ning see kajastab ka selliseid kavandamisprotsessis eesmärgi täitmiseks valitavaid strateegiaid, mida pole varem käsitletud. Erinevalt varasematest uurimustest lähtuti antud uurimuses ühe ülikooliõpingutega toimetuleku väljundina õppija rahulolust oma panusega õpingutesse, mis on õppijast lähtuv tegur ning on rohkem

seotud õppija vastutusega, mida oma õpingute ees võetakse. Ehkki ka antud artiklis esineb teise toimetuleku väljundina õpingutega toimetulekut kajastavates uurimustes paljukasutatud akadeemilised tulemused ja nõuded, siis on püütud märgata sellise lähenemise ohukohti.

Uurimuse tulemustest lähtuvalt võib teha järgnevad soovitused aja kavandamiseks ülikooliõpingutes.

- Oluline on silmas pidada eesmärgi (nii pikemaajalisi kui lühemaid) ja aeg-ajalt kontrollida, kas neile ikka lähenetakse. Eesmärgistama peaks nii õpinguid, õppimist kui õpiülesandeid.
- Oma ressursse peaks kõigepealt teadvustama, alles siis saab neid võimalikult tulemuslikult kasutada.
- Vastavalt eesmärgile ja situatsioonile tuleb leida sobivad strateegiad, mida kasutada ning strateegiate põhjal tuleb välja töötada tegevuskava, mis peaks olema süsteemne ja täpne, sisaldades samme, mis viivad eesmärgini koos ajaperioodidega.
- Oluline on paika panna oma õpingutes prioriteedid ja prioriteetsetele asjadele tuleb ka kõige rohkem aega pühendada (sageli on prioriteedid pikemaajalised).
- Keerulisema õpiülesande puhul tuleks läbi mõelda aeg, kui kaua selle tegemiseks kuluda võiks ning siis see aeg korrutada kolme või neljaga. Sel juhul saab reaalse ülesandeks kuluva aja.
- Hea on luua oma kindlad aja kasutamise valdkonnad või mustrid ning hakata nende vahel oma aega jagama ning kavandama.

Edasiste uurimuste käigus oleks vajalik uurida ülikooliõpingutel aja kavandamist tõkestavaid või piiravaid tegureid, et mõista paremini, kuidas oleks neid võimalik ületada, et aega tulemuslikumalt kasutada. Samuti oleks vaja edasi uurida spontaansete ja süsteemsete tegevuskavade tulemuslikkust.

Allikad

Boekaerts, M. M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. [Electronic version]. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.

Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.

Burns, T. & Sinfield, S. (2008). *Essential Study Skills – The Complite Guide to Success at University*. [2nd ed.]. London: Sage Publication Limited.

Claessens, B. J. C., Eerde, W., Rutte, C. G. & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. [Electronic version]. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). Oxon: Routledge.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Eesti keele seletav sõnaraamat. (2009). (2nd ed.). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. [Electronic version]. *Instructional Science*, 24(1), 1-24.

Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorist ... in their own words*. Canada: Taylor & Francis.

Karu, K. (2001). *Täiskasvanud õppija enesehindamine kui koolituse hindamise vahend ja koolituse mõju tegur*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogika Ülikooli kasvatusteaduste õppetool.

Kerde, M. (2010). *Täiskasvanud õppija kohanemine ülikoolis*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli andragoogika osakond.

Kidron, A. (1997). *Kuidas olla asjalik: aja valitsemise ja asjaliku vaimu arendamise psühholoogia*. Tallinn: Ilo.

Laar, J. (2005). 18-25-aastaste toimetulek ja toimetulekustrateegiad õpingutes, strateegiate seos varasema koolikogemuse ja edulootusega. [Bakalaureusetöö]. Tallinna Ülikool: andragoogika õppetool.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

[http://books.google.com/books?id=iySQQuUpr8C&printsec=frontcover&dq=lazarus ,+folkman&hl=et&ei=NrLmTeeGlcSaOvqv5MkJ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=iySQQuUpr8C&printsec=frontcover&dq=lazarus,+folkman&hl=et&ei=NrLmTeeGlcSaOvqv5MkJ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

Kuh, G. D. (2008). *High-impact Educational Practices: What They Are, Who has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

McGivern, Y. (2006). *The Practice of Market and Social Research: An Introduction*. Essex: Pearson Education Limited.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. (5th ed.). New York: Longman.

Mägi, E. & Kirss, L. (2009). Eesti kõrghariduspoliitika: julge või juhuslik? *Praxis Poliitikaanalüüs*, 4, 5-6. Poliitikauuringute Keskuse Praxis väljaanne.

Märja, T., Lõhmus, M. & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika: Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Ilo.

Noorkõiv, R. (2002). *Kohaliku omavalitsuse arengukava koostamise soovitused*. Tartu: Triip.

Orr, D., Schnitzer, K. & Frackmann, E. (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent III 2005-2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Roy, M. M. & Cristenfield, N. J. S. (2007). Bias in memory bias in estimation of future task duration. [Electronic version]. *Memory & Cognition* 35(2), 557-564.

Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. (3rd ed.). New York: Palgrave McMillan.

Smith, P. K., Singer, M. & Hoel, H. (2003). Victimization in the school and workplace: are there any links? [Electronic version]. *British Journal of Psychology*, 9(2), 175-188.

Trueman, M. & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. [Electronic version]. *Higher Education*, 32(2), 199-215.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. [Electronic version]. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. [Electronic version]. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.