

IV Peatükk

4.1. Õppeprotsess kõrgkoolis kui andragoogika rakendusala

4.1.1. Kõrghariduse mõiste

Koos kogu haridusideoloogilise uuenemisega on toimunud ka paradigma vahetus kõrghariduse osas. Traditsioonilises käsitluses oli kõrgharidus määratletud erinevalt.

Nõukogude haridusfilosoofias määratleti haridust süstematiseeritud teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise protsessina ja selle tulemina. Kõrgharidust määratleti kui 1) "kõrgkvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistamist teaduse, tehnika ja kultuuri erinevate alade jaoks. Teadmiste ja kogemuste kooslust, mis võimaldab lahendada teoreetilisi ja praktilisi ülesandeid oma profiili ulatuses" (Pedagoogika entsüklopeedia, Moskva 1966)

2) "teadmiste, oskuste ja vilumuste süsteemi, mis on vajalik töötamiseks eriteadlasena rahvamajanduses, halduses, teaduse ja kultuuri valdkonnas", "kutsehariduse kõrgeimat astet" (ENE, 4. kd. Tall 1972, 283. lk.)

Pole raske märgata selle käsitluse piiratust ja tendentslikkust. Esiteks on haridust käsitletud lahus tema kandjast. Haridust peetakse millekski väljaspool inimest olevaks. Teiseks on püütud kõrghariduse mõistesse paigutada samaaegselt selle protsessuaalne ja nähtumuslik aspekt. Kolmandaks üritatakse mõistet ennast määratleda tema koosseisuelementide loetelu kaudu, kusjuures see loetelu ei ole lõplik. Neljandaks, ei ole määratletud, mille baasil kõrgharidus omandatakse.

Kui üritada neid vigu vältida ja "kokku lappida" toodud määratlustes esinevaid tõepäraseid killukesi, võiksime kõrgharidust määratleda kui teaduse, tehnika ja kultuuri erinevate valdkondade jaoks ettevalmistamistatavate kõrgkvalifikatsiooniga spetsialistide poolt keskhariduse baasil omandatavat teadmiste ja kogemuste kooslust, mis võimaldab lahendada teoreetilisi ja praktilisi ülesandeid oma profiili ulatuses.

Selles määratluse jääb ikkagi palju veel ebaselgeks ja puudulikuks. Jääb ebaselgeks kõrghariduse sisuline tase ja tema süvakvaliteet ning koosseisuelementide loend jääb piiratuks.

Täpsemat üritati kõrghariduse määrang paika panna 1990. a. Selles käsitluses kõrgharidus on: "keskharidusele tuginev erihariduse kõrgeim aste, ka teaduslik ja kultuuriline maailmapilt (tase), mis loob eeldused teadmiste, oskuste ja vilumuste rakendamiseks uurimis-, loome- või juhtimistöös." (EE, 5. kd. Tallinn, 1990, lk. 285). Ometi on selleski määratluses veel tunda ebakindlust ja paradigmaatilist piiratust. Seetõttu peksid otsingud kõrghariduse määratlemisel jätkuma. Ilmselt on aga selleks vajalik teatav paradigma vahetus.

Üritame kõrgharidust määratleda paradigmas, millest me lähtusime hariduse mõiste määratlemisel.

Kõrgharidust võiksime määratleda kui keskharidusele tuginevalt teoreetilise teadvuse tasemel omandatud terviklikku kultuuriosa, mis kindlustab indiviidile maailmatasemega võrreldava kompetentsuse oma kutse- ja tööalal.

Kõrghariduse funktsioonideks isiksuse tasandil on üldine orientatsioon omandatavate erialavaldkonnas, eetilise eneseidentiteet, professionaalne minapilt, teaduslik-teoreetilise tasemini omandatud süstematiseeritud erialateadmised, tänapäeva maailmatasemega võrreldav kompetentsus omandataval erialal ja kutsealal, valmisolek teaduslikuks uurimistööks oma erialal, rahvuskultuuri kõrgtaset iseloomustavad väärtushinnangud, käitumisnormid, hoiakud ja missioonitunne. Need funktsioonid ei realiseeru iseenest juhutegurite toimetel. Samuti ei piisa ainult õppejõudude poolsetest püüdlustest. Kõrgharidus omandatakse vastava subkultuuriga integreeritud õpikeskkonnas õppurite eneseharimise ja õppejõudude missioonitundest johtuva professionaalse toetava tegevuse koosmõjul.

4.1.2. Kõrgkooli missioon.

Turumajandusele üleminevates maades on üsna tavapärane, et kõrgkoolides häbenetakse kõnelda missioonitundest ja kasvatusest. Seetõttu ei püstitata õppetöös ka eesmärgi. Programmimaterjal kantakse ette, eksamil või arvestusel kontrollitakse omandatud teadmisi ja oskusi, pannakse kirja atestatiooni tulemused ja õppejõud loeb oma töö tehtuks.

Kramplikult hoidutakse kõigest sellest, mis pole otseselt seotud teadmiste ja oskustega. Isegi kutsealast ettevalmistamist peetakse soliidsele teadusasutusele kuidagi alaväärtuslikuks. Tegemist on totalitaristliku reliktiga ja vaimse okupeerituse tüüpilise ilminguga. Kõrgkool on kogu ajaloo vältel olnud ühiskonna kõrgemate taotluste kandja. (Vt. tabel 1)

Tabel 1

Ühiskonna taotlused erinevatel ajalooetappidel

Etapp	Taotlus	Esindajad
1. Renessanss 1400 - 1500	Universaalne, haritud inimene	Erasmus, Eliot, Volves
2. Usupuhastus 1500 lõpp	Õiglane, jumalaga vahetus seoses	Luther, Zwimgli, Calvin
3. Ped. realism 1600	Kõiki teadmisi valdav inimene Kogemuste kaudu õppiv inimene	Komensky, Ratke, Bacon
4. Uushumanism 1700	Arukas ja tundemeeli kasutav in.	Locke, Francke
5. Romantika filantroopia 1700 lõpp	Oma kogemustest ja tunnetest lähtuv inimene	Rousseau, Gessner, Herder
6. Demakraatia epohh 1800	Sotsiaalne, loomulik, tugevat moraali omav inimene	Pestalozzi, Herbart, Spencer, Mill
7. Progressivism 1900 algus	Aktiivne, tegutsev oma individu- aalsust realiseeriv inimene	Dewey, <u>Key</u> , Montessori, Horne

Alati ei ole seda taotlust küll avalikult deklareeritud, latentelt aga on seda igal juhul silmas peetud.

Totalitaarsed režiimid paistavad sellise kahepalgelisuse poolest eriti silma. Selle tüüpiliseks ilminguks on näiline vaikimine kõrgkooli tõelisest missioonist, kuid samal ajal kogu kõrgkooli tegevuse jõuline ideologiseerimine. Näiliselt tegeldakse spetsialistide erialase ettevalmistusega, sisuliselt toimub aga õppurite sisemaailma totaalne allutamine valitsevale ideoloogilisele suunale. Õppejõudude vaikiv vastuseis sellele survele seisnes ülaltpoolt nõutud ideoloogilise suuna ignoreerimises ja keskendumises erialateadusele kui neutraalsele suunale.

Paraku jätkatakse inertsist seda mentaliteeti ka peale taasiseseisvumist.

Millisele positsioonile asub taasiseseisvunud Eesti kõrgkoolide avalikkus, see ei ole veel praeguseni selge. Samal ajal kui mitmed suurrahvused ja nende ülikoolid tegelevad efektiivselt oma maa rahvuskliku intelligentsi uue põlvkonna teadliku kujundamisega, jätkub Eesti kõrgkoolides selles valdkonnas tõeline luksuslik liberalism. Tulemuseks on kosmopolitismi, künismi ja eetilise kriisi süvenemine ühiskonnas. Kõrgkoolide lõpetanute hulgas on palju tarku, kuid enesekeskseid ja destruktivse küünilisusega silma paistvaid spetsialiste.

4.1.3. Akadeemilisus, fundamentaalsus, rakenduslikkus, operatsionaalsus

Akadeemilisust peetakse kõrgkooli üheks soliidse tunnuseks. Tihti aga käsitletakse seda mõistet moonutatult ja ühekülgsest. Akademismil on teatavasti mitu tähenduslikku aspekt, milles olulisemad on:

- kõrgetasemelisus,
- abstraktsus, puht-teoreetilisus
- traditsioone järgiv
- kõrgkooliga seonduv
- teadusega seonduv.

Need aspektid on teatavas mõttes üksteist välistavad, suures osas aga vastastikku seotud ja ühtset tervikut kujundavad. Kui akadeemilisusest saadakse aru kitsalt (näiteks seostatakse seda ainult fundamentalismiga), on tegemist ideoloogilise küündimatusega, mida võidakse hariduspoliitilise tööriistana ära kasutada professionalismi, konstruktivismi, antropotsentrismi, või humanismi ründamiseks, aga ka tehnokratismi, voluntarismi või mõne kildkonna kitsaste ambitsioonide kaitseks kõrgkoolis.

Kõrgkool on oma olemuselt nii teadusliku uurimise kui õppeasutus. Neid funktsioone on ohtlik teineteisega vastandada. Neid tuleb hoida vastastikuses tasakaalus. Õppe- ja teadustöö integratsioon,

nende ühtsus on see, mis eristab kõrgkooli kõrgemast ametikoolist.

Spetsialistidele võidakse pakkuda põhimõtteliselt 2 tüüpi haridust: fundamentaalset ja operatsioonaalset. Kummalgi on omad tugevad ja nõrgad küljed. Operatsioonalse ettevalmistuse saanud spetsialistid on konkreetseks kutsetöoks paremini motiveeritud, nad kohanevad kiiremini praktilises töös, kuid "väsivad" kiiremini, ammendavad end eriti muutuvates situatsioonides. Nende "tagamaad" on tühjad ja nende kompetentsus vananeb suhteliselt kiiremini.

Fundamentaalse ettevalmistusega spetsialist on esialgu eluvõõram, kohaneb aeglasemalt, on nõrgemini motiveeritud, on kriitilisem traditsioonide suhtes, kuid muutuvates situatsioonides on "töökindlam", sest ta ei toimi kindlate reeglite järgi, vaid on suuteline neid ise looma.

Operatsioonaaalsust ja fundamentaalsust ei ole arukas vastandada, vaid hoida teatavas tasakaalus.

4.1.4. Studeerimine ja uurimine õppimise moodustena. Õppe- ja teadustöö ühtsus

Maailmatasemelise teadusinfo teoreetilise teadvuse tasandil omandamine eeldab küll teatavat üldhariduslikku baasi orienteerumaks teadmistemaailmas tervikuna, kuid on võimalik vaid mõnes kitsamalt spetsialiseeritud valdkonnas. Seda valdkonda seostatakse kas eriala või peaaaine mõistega. Tänapäeva kõrgkoolis eristatakse ainete omandamise sügavuse 3 erinevat astet. Need on alamaste (approbatur) - kuni 15 õppenädala mahus, keskaste (cum laude approbatur) - kuni 25 õppenädala mahus ja ülemaste (laudatur) - kuni 25 õppenädala mahus. Olgu märgitud, et iga järgnev aste eeldab eelmise olemasolu. Keskastet on võimalik võimalik alles peale alamastme omandamist, seega üldmahus $15 + 25 = 40$ õppenädalat, ülemaste eeldab aga alam- ja keskastmeomandamist seega kokku $15 + 25 + 25 = 75$ õppenädalat.

Ülikooli hariduse üldmahuks loetakse vähemalt 180 õppenädalat. Sellesse mahub peale põhiaaine ülemastme (75 ap.) veel põhiaine praktika (10 ap), diplomitöö (10 ap) veel üldainete blokk alamastme tasemel (15 ap.) , teine erialaaine keskastme tasemel (40 ap), veel valik- ja vabaaineid kuni 30 ap. mahus.

Õppetöö kõrgkoolis toimub üldainete osas valdavalt traditsiooniliste meetodite vahendusel. Erialaainetes on aga iseseisval õppimisel üha suurenev kaal. Seminaride ja praktikumide kõrval on suur tähtsus iseseisval studeerimisel ja teadustööl ning osalemisel mitmesugustes uurimisprojektides. Semestri- ja kursusetööde süsteem on nii korraldatud, et üliõpilane, olles läbinud peaaaine keskastme, saab spetsialiseeruda ülemastmes kitsamale valdkonnale ja koostab selles iseseisva uurimistööna oma bakalaureuse dissertatsiooni. Keskastme tasemel on üliõpilasel õigus sooritada riiklikud eksamid ja saada rakenduslikku kõrgharidust tähistav diplom

4.1.5 Õppetöö eesmärgistamine

Kõrghariduse sisuks ei ole ainult teadmised ja oskused, vaid ka õppekavas määratletud väärtushinnangud, käitumisnormid, vaated ja hoiakud; terviklik, maailmatasemeline kompetentsus omal erialal ja piisav valmidus kutsetöoks teaduse, tehnika, kultuuri või haldustegevuse vastavas valdkonnas. Seetõttu on vajalik, et iga õppeaine õpetamisel peetaks silmas õppekavas püstitatud nõudeid. Aine kui terviku eesmärgistamise nõude kõrval on oluline iga konkreetse ainelõigu ja teema eesmärgistamine. Iga teema on oma sisult spetsiifiline ning ta pakub õppijale teatavat kompetentsust, olenevalt teemakohase materjali omandamise sügavusastmele (vt. pt. "Teadmiste omandamine"). Vastavalt püstitatud eesmärkidele ja omandamise sügavusastmele valitakse õppejõu poolt vastavad õpetamismeetodid (Vt. Õpetamise meetodid"). Loeng on sobiv meetod teadmiste suuliseks edastamiseks. Loeng on suhteliselt odav ja õpperühma suurus pole loengu puhul põhimõtteliselt piiratud. Loeng on nii õppejõle kui kuulajatele suhteliselt mugav. Ometi ei võimalda loeng saavutada kõiki püstitatud eesmärke. Loengu efektiivsus on hoiakute, veendumuste, väärtushinnangute ja käitumisnormide kujundamise suhtes nullilähedane.

Ka meeldejätmise suhtes on loengu efektiivsus madal. Kui õppejõud õppusteks eesmärke ei püstita, siis ei ole tal õppemeetodite valik mingi probleem. Meetodi valiku probleem kerkib alles siis, kui õppejõud on teadvustanud endale, millistele tulemustele ta peab iga konkreetse teema puhul jõudma.

Peale iga konkreetse teema eesmärgistamise seab iga õppejõud endale veel õppejõudude meeskonna poolt teatavate ainetsüklite püstitatud ühiseid eesmärke, mida õppejõud oma aine ja isiksuse kaudu realiseerib. Üks sellistest eesmärkidest on iga üliõpilase toimetulekukompetentsuse kujundamine.

Indiviidi toimetulek eeldab rida omadusi, milledest tähtsamad on:

1. Autonoomsus - võime langetada otsustusi ilma ettekirjutusteta
2. Paindlikkus - võime orienteeruda ja kohaneda muutuvates tingimustes
3. Ettenägelikkus - võime prognoosida tõepäraseid muutusi isiksuse aspektist
4. Kriitilisus - võime tajuda objektiivselt keskkonda ja situatsiooni
5. Vastutamine enda poolt langetatud otsuste ja nende tagajärgede eest
6. Kommunikatiivne kompetentsus - keele jt. suhtlemisvahendite adekvaatne valdamine
7. Meeskonnatöö oskus - koostöövõime erinevate inimestega ühise eesmärgi nimel
8. Oskus näha nähtusi muutustena, protsessidena
9. Oskus analüüsida ja näha probleeme

Kasulik on meeles pidada, et: KOOLITUS ALGAB EESMÄRGI PÜSTITAMISEST

Eristada tuleks eesmärkide püstitamisel kuulajate ootusi, vajadusi ja huve ning silmas pidada, et eesmärk ei ole kuulajate vajaduste rahuldamine, vaid uute vajaduste loomine

Eesmärgi püstitamine on esmaotsustus, mis eeldab:

- iseseisvust
- valikuvabadust
- informeeritust
- haritust
- õigusi
- kogemusi
- usku edusse

Õppijal ja õpetajal peab olema kujutus sellest, milleni jõuda tahetakse. Need ei pruugi kokku langeda. Puude kaudu jõutagu metsani.

Õppija kompetentsuse uuenemine eeldab teatavaid eesmärkide järgimist:

- teadvustamata tulemid
- teadmised ja oskused
- õpioskused
- uued hoiakud ja väärtused

4.1.6. Õppemeetodid kõrgkoolis.

Õppeprotsessi eesmärgistamist takistab kahtlemata paljude õppejõudude vähene andragoogiline kompetentsus õppemeetodite valdkonnas. Klassikalisi õppemeetodeid (loeng, seminar, praktikum, treening, kollokvium, eksam, essee, kursusetöö jne.) üldjuhul tuntakse ja osatakse kasutada. Probleeme tekitavateks on aga tihti nn. aktiivõppemeetodid, mis on mõeldud grupiviisiliseks iseseisvaks tööks ning mille efektiivsus suhtumiste, hoiakute ja väärtushinnangute kujundamisel on märkimisväärne. Vaatleme neist mõningaid.

1. Kontrastimeetod

Kuulub grupitöö meetodite hulka

Võimaldab

- äratada huvi probleemi vastu
- kujundada valmidust probleemi omandamiseks
- aktiivselt väljendada oma seisukohta
- pakkuda vaheldust
- korrigeerida väärtushinnanguid ja hoiakuid
- kujundada grupikultuuri
- kinnistada omandatut
- kujundada meeskonnatöö soovi ja oskusi
- parandada inimeste vahelisi suhteid

Eeldab:

- alternatiivsete seisukohtade paaride loetelu, võimalusega kummale poole oma hinnangu märkimiseks,
- materjali paljundatust

- auditooriumi 2 - 8 liikmelisteks gruppideks jaotamist
- mööbli asetust grupitöö jaoks

Eelised:

- suur huvi ja aktiivsus
- elav mõttevahetus ja diskuteerimine
- tugev kasvatajate mõju
- koostööoskuste arendamine

Ohud:

- Ülisubjektsete liidrite domineerimise võimalus grupis
- Gruppide erinev tööjõudlus ja tempo (ei võimalda kõikidel gruppidel lõpuni lahendada)

Variandid:

- etteantud **skaala** :
 - Ainult see, osalt ka teine, mõlemad ühepalju
 - 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - AA A 0 B BB
- hinnata kumbagi poolt **hinnetega 1 - 10**, nii et vastandväidete hinnete summa **oleks 10**
- sama, kuid summa ei **tohi ületada 10-t**

2. Paneeldiskussioon

Kuulub aktiivmeetodite rühma.

Võimaldab:

- äratada huvi probleemi vastu
- aktiveerida auditooriumi
- eneseteostust
- teadmiste uuendamist vastastikuse rikastamise põhimõttel
- alateadvuslike väärtuste aktualiseerimist
- hoiakute ja suhtumiste korrigeerimist
- mõnede kuulajate staatuse parandamist
- omandatu kinnistamist

Eeldab:

- probleemi, millesse suhtumises esineb vähemalt 2 alternatiivi
- iga osapoolte sügavat veendumust
- osapoolte valmidust oma seisukohti kaitsta
- asjatundlikku juhtimist
- spetsiaalselt sisustatud ruumi

Eelised:

- uudsus
- vaheldust pakkuv
- eneseteostust võimaldav
- ajakohasus
- huvi pakkuv

Ohud:

- mõni osapool ei võta oma seisukohta tõsiselt
- probleem on kunstlik, irratud tegelikkusest

Ettevalmistus:

- probleem ja osapoolte seisukohad peaksid olema auditooriumile eelnevalt teada
- auditooriumil peaks olema esialgne huvi lahenduste suhtes
- väitlus paneeli osapoolte vahel võiks olla korraldatud võistluse põhimõttel
- diskussioonijuht peab olema erapooletu ja sageli pöörduma auditooriumi poole

Osalejad:

- A. **Auditoorium**, osavõtjate arv võib olla kuitahes suur, kuid asjast huvitatud ja heatahtlik
- B. **Paneel**, mis koosneb **2-st**, **kolmest** või enamast meeskonnast, kellel igaühel on

oma selge ja teistest oluliselt erineb seisukoht antud küsimuses. Paneeli meeskonnad asuvad auditooriumi ees näoga auditooriumi poole ja on oma vastasvõitlejatest eraldatud (näiteks teine teisel pool diskussiooni juhti)

C. Diskussiooni juht, kes püstitab probleemi, juhtib demokraatlikult diskussiooni ja teeb ka lõpuks kokkuvõtte)

D. Zürii, kes peab arvestust võitlevate meeskondade esinemise taktika ja edukuse üle.

Diskussiooni käik:

- Probleemi teadvustamine
- Meeskondade tutvustamine ja nende seisukohtade kommenteerimine
- Diskussiooniobjekti täpsustamine
- Iga osapoolle argumenteeritud seisukohavõtt
- Vastastikku küsimuste esitamine
- Diskussiooni juhi täpsustavad küsimused paneeli osapoolte ja auditooriumi poole.
- sõnavõttud, kommentaarid, täpsustused
- Kokkuvõtte sisulisest väitlusest
- Zürii kokkuvõtte

Lisaks.

- Soovitav on paneeldiskussioonist eelnevalt teatada meediakanalite kaudu, tutvustada meeskondi ja nende seisukohti, kutsuda auditooriumi välja ütleva oma seisukohta

3. Probleemülesannete lahendamine.

Kuulub probleemõppe meetodite hulka.

Võimaldab:

- valmiduse kujundamist teatava teema omandamiseks;
- probleemi püstitamist, huvi äratamist probleemi vastu
- alateadvuses olevate teadmiste teadvustamist
- uute teadmiste omandamist vastastikuse rikastamise printsiibil
- varemomandatu kordamist ja kontrollimist
- teooria praktilist rakendamist
- omandatu kinnistamist ja väärtustamist
- lõõgastamist ja tähelepanu ümberlülitamist

Eeldab: tekstide olemasolu kuulajatele kättejagamiseks. Tekstide koostamine ja didaktiseerimine on töömahukas ja nõuab teatavaid kogemusi.

Eelised:

- uudne
- pakub vaheldust
- võimaldab kuulaja aktiivset eneseteostust
- ajakohasus
- doseeritus ja tagasisidestatus
- huvi pakkuv

Ohud:

- pikaks venimine
- raske käivitada
- teemast kõrvale kaldumine
- mõnede kuulajate passiivseks jäämine

Liigid:

- konkreetse situatsiooni kirjeldus
- juhtumikirjeldus
- iseloomustus
- protsessikirjeldus (lugu e. geiss)
- põhimõtteline vaidlus

-

Teksti koostis ja ülesehitus:

- Pealkiri e. pseudonüüm

- Teema (ei pruugi olla kuulajatele teatatud)
- Taotlus (ei pruugi alati olla kuulajale teada)
- Kestvus (peaks olema kuulajatega kokku lepitud)
- Lähteinformatsioon
- Probleem (mida oodatakse kuulajatelt?)
- Täiendav informatsioon
- Läbiviimise moodus

Läbiviimise moodused:

- Konverentsilavastus (Juhtijaks on kuulajad kordamööda)
- paarisarutelu
- grupiarutelu
- meenutuslavastus
- mänguline lavastus
- kõnelavastus
- juhtumilavastus

4. Õppemängud

Õppemänge liigitatakse mitmeti. Sagedamini kasutatavateks õpimängude liikideks on instsineeringud, juhtumilavastused, suhtlemismängud, rollimängud, juhtimismängud ja otsingumängud.

Suhtlemismängudest levinenumad on kindla fookuse mäng, seisukohavõtu mäng, usutlemismäng, komplimentimäng. Nende rakendamine eeldab auditooriumi eelnevat häälestatust. Seda tehakse tavaliselt nn. häälestusküsimuste abi. Suhtlemismänge võib kasutada erinevate teemade puhul ja nad ei ole õppejõu jaoks erilist töömahtu nõudvad.

Seevastu rollimängud, juhtimismängud ja otsingumängud nõuavad nii õppejõult kui auditooriumilt eelnevat mahukat ettevalmistust. Ka nende läbiviimine on lisatööjõudu, õppejõule pingutusi ja tööd nõudev. Mängude miinuseks on ka see, et nad nõuavad suhteliselt palju aega. Ometi on mängude aktiveeriv ja kasvatav efekt niivõrd suur, et õppejõud, kes neid on kord kasutanud, jätkab seda igal juhul ka edaspidi.

Pakume järgnevalt mõnede õppemängude kirjeldusi.

1. Kindla fookuse mäng.

Õpperühmjaotatakse 5 - 8 liikmelisteks gruppideks. Pakutakse välja kõikidele gruppidele ühine teema või lastakse teha pakutud teemade osas valik. Teemad peavad olema aktuaalsed, probleemsed, võimaldama diskuteerimist ja erinevat lähenemist.

Rühmadele teatakse 2 reeglit:

- kindla fookuse reegel - korraga on fookuses vaid 1 inimene ja kellelgi pole õigust temalt fookust ära rebida ning end ise fookusesse seada. Fookus antakse edasi viisakusereegleid silmas pidades
- positiivse tagasiside reegel - kõi osalejad jälgivad fookust ja annavad mitteverbaalste vahenditega mõista, et nad said fookusest aru ja mõistavad tema mõtteid.

Häälestusküsimused, millele kuulajad reageerivad käetõstmisega erinevale kõrgusele või mõne muu atraktiivse reageeringuga:

- Kas olete viibinud seltskonnas, kus teil tuli esineda, aga keegi segas end vahele?
- Kas olete olnud seltskonnas, kus teie rääkisite, partner aga kõneles millestki muust?
- Kas olete viibinud juubelil, kus juubilar ei pannud keegi tähele, kõik eksponeerisid iseennast?
- Kas olete viibinud seltskonnas, kus küll räägiti, aga kellelgi polnud midagi öelda?
- Kas olete olnud seltskonnas, kus kõik rääkisid, aga keegi ei kuulanud?
- Kas sooviksite, et Teie esinemist kuulatakse ja respektieritakse?

2. Seisukohavõtumäng.

Õpperühm jaotatakse 5 - 8 liikmelisteks rühmadeks. Valitakse rühma spiiker ja sekretär.

Rühmadele esitatakse arutamiseks ja seisukohavõtuks teatav probleem, mille suhtes rühmal tuleb jõuda konsensuslikule kokkuleppele. Rühmade spiikrid esinevad kokkuvõtetega. Lõpuks võib toimuda üldine diskussioon.

3. Komplimendimäng.

Tehakse teatavaks komplimendi reeglid:

- Kompliment peab olema usutav
- Kompliment peab vastama isiku eale, vanusele, soole, iseloomule
- Kompliment peab olema prognoosiv
- Komplimenti tuleb "tõestada"
- Kompliment tehakse nn. pimealasse.

Õppegrupp jaotatakse väiksemateks rühmadeks. Kordamööda on fookuses kõik rühma liikmed. Ülejäänud liikmed teevad fookusele komplimente.

Hiljem asjaosalised ütlevad, milliseid komplimente nad uskusid ja kuidas nad end tundsid.

Häälestusküsimused:

- Kas inimestele meeldivad tunnustused ja kiitused?
- Kas inimesed usuvad komplimente?
- Kas olete tundnud end ebamugavalt asjatundmatu komplimendi tõttu?
- Kas olete vahel kahelnud teile tehtud komplimendi siiruses?
- Kas sooviksite arendada oma komplimendi tegemise oskust?

4. Usutlemismäng.

Õppejõu poolt on eelnevalt ette valmistatud intervjuu küsimused tetava probleemi kohta. Need antakse intervjuueerijale eelnevalt kätte. Auditooriumi ette kutsutakse intervjuueerija ning 1 või 2 intervjuueeritavat. Intervjuu võidakse ka salvestada. Hiljem toimub üldine arutelu.

Meetod sobib selliste teemad juurde, milles on tegu erinevate lähenemiste ja seisukohtadega.

5. Rollimäng.

Õpperühm jaotatakse gruppideks ja liikmete vahel jaotatakse erinevad rollid. Tehakse teatavaks mingi situatsioon, milles igal rollikandjal tuleb adekvaatselt käituda.

Lõpuks toimub üldine muljete vahetamine ja arutelu

6. Juhtimismäng.

Lavastatakse teatav juhtimisprotseduur (koosolek vms.). Grupi liikmete vahel on jaotatud rollid ja eesmärgid. Hindamiskriteeriumiks võib olla rolli mängimise adekvaatsus, eesmärgi saavutamise aste või demagoogiavõtete kasutamise oskuslikkus.

Lõpuks toimub üldine arutelu ja muljete vahetamine. Antakse autasusid.

Nõuab suurt ettevalmistustööd, alarühmade koostööd, dokumentide ettevalmistamist, antud probleemi põhjalikku uurimist jne.

7. Otsingumäng.

Otsingumäng on laialtlevinud meeskondliku juhtimise vorm, keeruliste probleemide lahendamise meetod ja meeskonnatöö oskuste omandamise efektiivne vahend.

Otsingumänguks jaotatakse õppijad 5 - 8 liikmelistesse töörühmadesse e. meeskondadesse. Meeskonnad kehtestavad oma seesmise tööjaotuse (spiiker, sekretär, formuleerijad, ideede genereerijad, oponendid jne). Meeskonnad saavad endile pseudonüümid.

Peale meeskondade kuuluvad mängu veel mängujuht, zhürii, refleksioonigrupp, erialaekspertid ja konsultandid.

Töö toimub vaheldumisi plenaaristungite ja iseseisva grupitöö etappidena. Ülesanded annab meeskondadele mängujuht. Ülesannete järjekord valitakse vastavalt probleemi lahendamise loogikale. Korraga antakse meeskondadele teada vaid vahetult järgnev ülesanne.

Mäng toimub meeskondade vahelise võistlusena. Võidab teistest enam punkte kogunud meeskond. Zhürii ülesanne on punktide arvestuse pidamine meeskondade töö kohta.

Refleksioonigrupp organiseerib mängu käigu, vahe- ja lõpptulemuse fikseerimist heli- või magnetlindil ning paberkaartidel. Orgtehniline grupp teenendab mängu tehnovahenditega ja aitab mängu salvestada. Ekspertide ülesanne on grupi töö erialase adekvaatsuse hindamine ja tähelepanu juhtimine möödalaskmistele.

Plenaaristungitel kannavad meeskonnad oma iseseisva töö tulemused mängijate üldkogule ette, vaidlevad ja üritavad jõuda konsensusele. Kõik meeskondade iseseisva töö tulemusi kajastavad materjalid eksponeeritakse ja säilitatakse.

Mängu üheks põhiprintsiibiks on meeskondade vastastikune rikastamine, s.t. üksteise ideede ülevõtmine ja iga uue sammu alustamine kõikide mängijate ühiselt platvormilt.

Ühe otsingumängu materjalid on avalikustatud käesoleva materjali lisas.

8. Diskussioon.

Diskussioon kui õppemeetod on nõuetekohase korraldamise puhul hoiakute, tõekspidamiste, väärtushinnangute ja ideaalse kujundamise seisukohalt üks efektiivsemaid. Diskussiooniks on vaja vähemalt 2 erineva seisukoha olemasolu ja isikud või grupid, kes on valmis oma seisukohti loogika abil kaitsma. Eriti oluline on diskussiooni jaoks sobiva probleemi valik ja sõnastamine. Mõnikord on vaja probleemi didaktiseerimiseks mõnevõrra teravdada. Probleem ei tohi olla lihtne ja ainult alternatiivtõlgendusega (must-valge). Probleemi sügavam olemus on diskussiooni edukuse suhtes kasulik. Mida enam erinevaid aspekte, nüansse ja lähenemisviise probleemile leidub, seda asjalikum tuleb arutelu. Arusaadavalt peab probleem olema ea- ja jõukohane.

Edukas diskussioon eeldab peale huvitava sisu ka läbimõeldud ülesehitust. Soovitatav on järgida järgmisi etappe:

- **Probleemi püstitus**, milles luuakse ühine arusaam probleemist, kujundatakse motivatsioon ja valmisolek diskussiooniks

Kas probleem on olemas, kas küsimus väärrib arutelu, kas sõnastus vajab täpsustamist, millised on alaprobleemid?

- **Eesmärgi ja ülesande püstitus**, milles konkretiseeritakse, mida tahetakse saavutada.

Ka publikule antakse ülesandeid. Osalejad saavad teada, mille alusel neid hinnatakse

Millest alustame, kas on vaja määratleda põhimõisted, kas otsime lahendusi või kogume eriarvamusi, kas alustame põhi- või alaprobleemidest, kas püüdleme ühisele lahendusele

- **Kognitiivse valmisoleku loomine**, milles aktualiseeritakse diskussiooniks vajalik info.

Mis on teada, millised on lähteandmed, millised faktid on vastuolulised?

- **Põhiosa**, milles diskuteerivad osalised kannavad ette oma seisukohta, esitavad küsimusi, ja repliike ja õiendusi,

- **Vahekokkuvõtete tegemine**, milles korratakse pakutud ideid ja ettepanekuid, eraldatakse neist olulisemad. Samuti tuuakse välja varju jäänud aspektid probleemist.

Mis on saadud, millised ettepanekud on olulised, milliste kriteeriumide alusel reastada ideed ja ettepanekud, mida võime juba järeldada, kas mõni aspekt on varju jäänud?

- **Kokkuvõtte ja tulemuste formuleerimine**, milles seostatakse vahekokkuvõtteid eesmärgiga ja sõnastatakse konkreetseid tulemusi.

Mida me saime, millist alaprobleemi tuleks veel arutada, milline on probleemi lahendus?

4.2. Täiskasvanute koolitus kui andragoogika rakendusala

4.1.1. Õppimine ja koolitus.

Organiseeritud õpikeskkonnas toimuvat plaanipärast õppimist, sellega orgaaniliselt liitunud ja seda toetavat õpetamist nimetame koolituseks. Koolituse kaudu toimub organiseeritult teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute omandamine ja sellele toetuvalt kompetentsuse tõus ja käitumise muutumine.

Koolituses on primaarne õppimine. Õpetamine toetab õppimist motiveerimisega, õpikeskkonna loomisega; õpistrateegia, õppeviisi, organiseeritud õppemenetluste kasutamisega, evalvatsiooni ja tagasiside organiseerimisega. Õpetamise funktsioonide hulka kuuluvad ka õppimise õpetamine, õppimist toetava psühhoatmosfääri loomine, õppijates ja õpperühmas enesearendamise subjektsuse stimuleerimine, milles olulist rolli mängib õppija eneserefleksioon ning enesetunnetus õppijana

Üleminek plaanimajanduselt turumajandusele tõi endaga koolituses kaasa olulisi muudatusi.

Erialase koolituse arvel kasvab oluliselt kutsealase koolituse osatähtsus, sest uuendused ühiskonnas eeldavad eeskätt kutsehoiakute muutusi. Ametialane koolitus hakkab üha enam asenduma tööalase koolitusega. Oluliselt väheneb tsentraliseeritud koolituse maht seoses koolituse raskuspunkti nihkumisega kohalikule ja firmatasandile. Olulisele kohale on tõusnud meeskonnakoolitus firmades. Tsentralismi vähenemisega väheneb ka frontaalse koolituse osatähtsus ja suureneb koolitus konkreetsete arendusprojektidega seonduvalt.

Olulised muudatused toimuvad ka koolituse laadis. Lühiajaline ja ühekordne koolitus läheb üle pikemaajalisele koolitusele, kusjuures kogu tsükkel jaotub lühemateks sammudeks e. mooduliteks. Juhusliku sisuga operatiivkoolituse osatähtsus väheneb ja kasvab strateegilise sisuga süstemaatilise koolituse osatähtsus. Üheks süvasisuliseks trendiks on kahtlemata märkimisväärne raskuspunkti ülekandumine koolitusest õppimisele. Totaalne õppimine on muutunud tänapäeva infoajastule iseloomulikuks elamisviisiks.

Õpisisu ei määra enam niivõrd koolitusasutus, kuivõrd õppija ise. Seoses moodulsüsteemile üleminekuga tekib õppijatel võimalus moodulite valikuga konstrueerida endale vajalik koolituspakett, mis annab talle soovitud kompetentsuse.

4.1.2 Täiskasvanu õppijana.

Õpistress ja õpistrateegiad

Täiskasvanu füüsilistel, füsioloogilistel, psüühilistel, vaimsetel ja sotsiaalsetel iseärasustel ning tema õppimisvõimet mõjutavatel mõningatel isiksuslikel teguritel peatusime põhjalikumalt vastavas peatükis. Vaatleme järgnevalt täiskasvanu õppimist õpiprotsessi kui süsteemse terviku seisukohast.

Kaasajal toimub õppimise raskuspunkti nihkumine individuaalselt õpitegevuselt sotsiaalse tegevuse suunas. Teisisõnu, õppimine hakkab üha enam võtma sotsiaalset iseloomu, muutub üha enam indiviidi tegevusest kollektiivseks tegevuseks. Õppimise kollektiviseerumine eeldab aga ühelt poolt igalt õppijalt eneserefleksiooni ja enesetunnetust õppijana, teisalt aga koostöövalmidust ja -oskust.

Õppimist peetakse õigustatult üheks raskeimaks tegevuseks üldse. Täiskasvanule on aga õppimine eriti raske. Õppimine nõuab tugevat keskendumist, ümbertülitumist, enese kokkuvõtmist, enesevalitsemist, pingutamist, tööd ja vaeva. Ilma piisava motivatsioonita pole mainitud panus võimalik. Õpioskuse osaline minetumine, õppimisvõime teisendumine, ajadefitsiit, väsimus jpt. tegurid muudavad õppimise ebameeldivaks. Kui sellele lisandub kinniõlek vanas, püüd vähese vaevaga kergelt tulemusteni jõuda, harjumatus õpituatsiooni formaalsete piirangutega, õppija staatuse ebameeldivused, eriti alistumine õpetajale, siis võib kujuneda nn. õpistress. Eriti soodustavad õpistressi tekkimist kaasõppijate ja õpetaja poolne agressiivsus.

Tekib tõrge, mis ei lase end ümber lülitada õppimislainele. Tüüpiliseks reaktsiooniks on süü otsimine väljaspool iseennast, vabanduste väljamõtlemine, situatsiooni alateadlik tõrjumine, uue alternatiivse või kompensatoorse eesmärgi otsimine jne.

Õpistressi psüühilisteks tunnusteks peetakse keskendumisrakusi, masendust, kurvameelsust, närvipinget, muret, hirmu, solvumistunnet, alandust, ärevust, impulsiivsust ja uimasust. Õpistressiga kaasnevad suu kuivamine, migreen, valud turjas, värinad, higistamine, sage urineerimine, vajadus

suitsetamise ja alkoholi järele.

Õpistressi profülaktika ja kõrvaldamine muutuvad tihti täiskasvanud õppija põhilisteks probleemideks. Oluliselt aitab õpistressist hoiduda õppija enesetunnetus ja sobiva õpistrateegia valik. Nendes küsimustes vajab täiskasvanu tihti spetsiaalse ettevalmistuse saanud õppekonsultandi või tuutori kvalifitseeritud abi.

4.1.3. Firmasisene koolitus.

Organisatsiooniline õppimine ja organisatsiooni arendamine

Koolituse raskuspunkti nihkumine ühiskonna hierarhiaredelit mööda allapoole muudab organisatsioonisisese koolituse ja õppimise peamiseks strateegiliseks lüliks.

Konkurentsivõitluses toimetulek ei ole oluline ainult üksikisikule, vaid ka firmale ja iga selle allüksusele. Organisatsioon ja iga tema allüksus on seda konkurentsivõimelisemad, mida kompetentsemad ja teovõimelisemad on tema liikmed. Ometi oleneb organisatsiooni konkurentsivõimelisus veel oluliselt tema liikmete koostöösoovist, -valmidusest ja -oskusest.

Solistidest head ansambli on raske luua. Organisatsiooni liikmete meeskondlik, summaarne kompetentsus ei eelda tema iga üksikliikme universaalsust, vaid asjatundlikkust teataval kitsamal alal ja kompetentsusest meeskonnatöö valdkonnas. Organisatsiooni integraalne kompetentsus peab keskkonnatingimuste pideva muutumise tingimustes järjekindlalt kasvama. Organisatsioon tervikuna peab õppima analoogiliselt tema liikmete õppimisega. Organisatsiooniline õppimine eeldab organisatsioonilt õppimisvalmidust ja õppimisvõimelisust, oma tegevuse ja selle tagajärgede reflekteerimist, koostööd ja kogemuste pidevat analüüsimist. Organisatsioon ei tohi 2 korda samal kombel eksida. Organisatsiooniline õppimine eeldab organisatsiooni enesearendamise subjektsust ja süstemaatilist meeskonnakoolitust, mille peamiseks funktsioonideks on:

- organisatsiooni kui terviku ja iga tema liikme konkurentsivõime tõstmine
- meeskondliku koostöö oskuste ja harjumuste kujundamine
- kogemusliku info kasutamine
- uute õppimisviiside omandamine.

Meeskonnakoolitus on organisatsioonisiseses koolituses siduvaks ja integreerivaks lüliks, millega peavad haakuma kõik ülejäänud koolitusmoodused, s.h. ka allüksuste meeskondade koolitus. Personalikoolituse kui terviku koosseisu kuuluvad veel mitmesuguste arendusprojektide liinis toimuv koolitus, töötajate suunamine tasemekoolitusele, erialasele ja kutsealasele täienduskoolitusele väljaspool firmat.

Organisatsiooni areng pole mõeldav ilma tema liikmete profiili sobitamiseta vastavate ametkohtade nõuetele. Seetõttu on töötajate koolitusvajaduse analüüs juhtkonna tegevuses üks kesksemaid.

4.1.4. Spetsialiseeritud ametikoolitus ja täiendõpe.

Firmasisene koolitus on otstarbekas nendes valdkondades, kus koolitatavaid leidub vajalikul hulgal ja milles firmal on olemas piisavalt vastava kvalifikatsiooniga koolitajaid. Paratamatult leidub igas firmas hulgaliselt töötajaid, kelle koolitus pole firmale otstarbekas ega jõukohane.

Neid suunab firma spetsialiseeritud kursustele kõrgkoolide, kutseõppeasutuste või muude koolitusasutuste juures. Vastava loa olemasolu korral on nimetatud koolitusautused pädevad atesteerima kususte lõpetajaid ning välja andma koolitustunnistusi, diplomeid, kvalifikatsioonitunnistusi, sertifikaate ja lisentse, mida ametlikult tunnustatakse kui juriidilisi dokumente. Teisisõnu - firmad võivad olla kindlad, et koolituse läbinud töötajad on omandanud vastava kompetentsuse. Koolitustasu võib maksta koolitavat, teda lähetanud firma, munitsipaaltasand, vastav ametkond, asjasthuvitatud organisatsioonid, kutseliidud, spetsialiseeritud arendusfirmad, fondid, riik. Tasu võib jaguneda ka teataval moel nende vahel.

4.1.5. Tasemekoolitus. Diplomi- ja kraadiõpe

Tasemekoolitus on ette nähtud formaalhariduse vastava astme omandamiseks ja seda tõendava dokumendi saamiseks. Mõeldud on kas üldise või spetsialiseeritud keskhariduse omandamist, kõrgkooli, magistratuuri või doktorantuuri läbimist vastava kraadi taotlemiseks. Reeglina toimub see eksternatuuri, õhtuses või kaugõppe vormis, erandjuhtudel ka statsionaarses vormis.

4.1.6. Koolitusturg. Totaalne õppimine. Õppiv ühiskond.

Iseseisev teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute uuendamine on infoühiskonnas üldiseks nähtuseks. Õpivad mitte ainult lapsed ja noorukid, vaid inimesed igas elueas, mitmesugused kooslused, organisatsioonid ja ühiskond tervikuna. Totaalne õppimine, õppiv eluviis ja selle kvaliteedi säilimine on iseloomulikud jooned õppivale ühiskonnale. Ühiskonnal pole vajalik ega otstarbekas kogu koolitust monopoliseerida. Paratamatult jaguneb koolitus erinevatesse omandivormidesse kuuluvate firmade ja üksikisikute vahel. Tekib nn. koolitusturg, milles pakkumise ja nõudmise tasakaal reguleerib koolituse ulatust, kvaliteeti ja maksumust.

Konkurentsivõitluses jäävad peale need, kes väiksema tasu eest pakuvad kvaliteetsemat koolitust.

Koolitusturg on isereguleeruv süsteem, milles riik esineb tavalise tellijana. Loomulikult osaleb riik teataval määral koolitusturu reguleerimisel koolituspoliitika, seadusandluse, subsideerimise, teatavate koolitajate eelistamise, akrediteerimise jt. mehhanismide kaudu, kuid hoidub kogu koolituse otsesest juhtimisest.

Koolitusturg on tihedalt seotud tööjõuturuga ning funktsioneerib viimast toetavalt ja mõjutab vabanenud tööjõu ja noorte lülitumist ühiskondlikku tööjaotusse.

4.1.7. Avatud õpetus. Kaugkoolitus

Arenenud ühiskonnas on koolitusvajaduse spekter niivõrd avar ja mitmepalgeline, et kõike ei suudeta enam formaalhariduse jäikades raamides pakkuda. Seetõttu esineb koolitusturul formaalharidusliku koolituse kõrval märksa avaramate võimalustega vabahariduslik koolitus.

Vabahariduslikus koolituses võib põhimõtteliselt õppida kõike, mida õppija soovib, vaatamata sellele, kas selline õppedistsipliin on ametlikus õppekavas ette nähtud või ei.

Kui leidub kas või üks soovija, kes suudab vastava koolituse eest tasuda, ning vastava kompetentsusega õppejõud, võib koolitusakt aset leida.

Tavapärastelt soovivad erinevad õppijad lõpetada poolelijäänud üldhariduskool, omandada mõni eraldi õppeaine, tõsta oma kompetentsust mõne kutse- või ametiala raames, omandada teatav moodul kõrgkooli õppekavast, arendada end edasi teataval huvialal, omandada isiklikuks eluks vajalikku toimetulekukompetentsust, süübid mõnesse ühiskondlikku elu probleemi poliitikuna, kultuuri- või usutegelaseks, teostada ennast mingi harrastuse kaudu, veeta teatav aeg eemal oma tavaelu probleemidest, tulla toime isiklike probleemidega jne.

Omaette koolitusvajadustega esinevad koolitusturul mitmed kutseliidud, poliitilised, kultuurilised ja religioossed organisatsioonid, aga ka riik ja munitsipaaltasandi organid.

Sedalaadi koolitusvajaduse rahuldamiseks on kujunenud mitmesugused õpiringid, rahvaülikoolid, õpikodud, noortekoolid, spetsialiseeritud koolitusasutused puuetega inimestele jne. Neid võivad asutada riik, ametkonnad, kirik, erakonnad, ametiliidud, munitsipaalorganid, eraisikud ja nende mitmesugused ühendused. Laialt on levinud kõrgkoolide juures ka nn. avatud ülikoolid.

Paljudel loetletud koolitusorganisatsioonidel on õigus teatavates valdkondades välja anda ka formaalhariduslikke dokumente. Õppimine vabaharidussüsteemis ei ole piiratud vanuselistel, eelhariduslike, organisatsiooniliste, ideoloogiliste jt. tingimustega. Samuti ei ole vabahariduse omandamiseks kehtestatud ajalisi piiranguid.

Vabaharidusliku koolituse korral osutuvad formaalhariduslikud organisatsioonilised raamid ja tingimused liigselt jäigaks. Internaat - tüüpi õpikodudes on statsionaarse õppetöö vorm vastu-

võetav. Täienduskursuste ja avatud ülikooli jaoks osutuvad traditsioonilised õppevormid

aga kammitsevateks. Pealegi lähevad õppijate hajutatuse tõttu põhjendamatul suureks

osavõtjate sõidukulud. Ka õppejõu komandeerimiskulud on tihti probleemiks. Seetõttu on täis-

kasvanute koolituses viimastel aastatel hajutatul kasutama kombineeritud õppevormi (soome keeles - monimuoto-opetus), mille eestikeelseks vasteks on kujunenud kaugkoolitus.

Kaugkoolituses jagunevad õppused iseseisvaks õppimiseks ja lähiõppeks. Viimasel juhul ei pruugi kõik õppijad keskusse kokku sõita, vaid kogunevad teatavatesse regionaalsetesse

tugipunktidesse, kus neil on võimalik elektronside (telefoniikonverents, telekonverents, E-mail, Internet jt

vormide) kaudu suhelda õppejõu ja teiste tugipunktide õpperühmadega ning oma õppekonsultandi e. tuutoriga. Lähiõppe sessioonidel toimub õppetöö valdavalt aktiivõppe meetoditega (rühmatöö,

probleemülesannete, situatsioonikirjelduste, juhtumite ja geisside lahendamine, dispuudid, paneeldiskussioonid, õppe-, rolli-, otsingu- ja juhtimismängud.

jne.), kuulatakse raadio, televisiooni või CD-ROMi vahendusel õppejõudude loenguid, saadakse posti, E - maili, fax-i või mõnel muul teel vajalikke õppetekste ja tööjuhiseid. Lähioppe kogunemistel arutatakse õppijate iseseisva töö käigus sooritatud kodutööde tulemusi, antakse konsultatsioone õppematerjali sisu, õppimisviiside jpm. kohta

. Tuutor peab regulaarset sidet õppuritega ka iseseisva töö etappidel. Kaugkoolitus eeldab õpiku, loengutekstide ja õpijuhiste olemasolu ja kättesaadavust.

Küsimusi ja ülesandeid.

1. Järgnevas tabelis on toodud täiskasvanu õppimist mõjutavaid tegureid käsitlustasandite kaupa. Millised nendest teguritest on olulisemad ja mõjusamad?

Füüsilised	Füsioloogilised	Psühholoogilised	Vaimsed	Sotsiaalsed	Tehnilised
Vanus	Liik. kiirus	Motivatsioon	Kultuurikeskkond	Staatus	Ruumid
Tervis	Nägemine	Reakts. kiirus	Väärtused	Rollid	Mööbel
Kehakaal	Kuulmine	Mälu püsivus	Uskumused	Perekond	Olme
Enesetunne	Väsimus	Loogilisus	Normid	Töökoht	Õppevahend
Toonus	Närvipr. liik.	Eneseteadvus	Tavad	Huvigrupp	Infokandjad

2. Järgnevas tabelis on toodud ridas ressursse, mille poolest lapse õppimine erineb täiskasvanu omast. Kas need erinevused saavad olla erinevate õpistrateegiade aluseks?

Laps	Täiskasvanu
Kiire taip	Töökus
Operatiivmälu	Loogika
Uudishimu	Kogemus
Välised stiimulid	Professionaalne vajadus
Väispidine tunnetus	Süvatunnetus
Valmistõdede omandamine	Uute tõdede avastamine ja loomine

3. Vennad Paul ja Arnold on direktorid naaberkoolides.

Paul on Pargi tänava koolis olnud üle 15 aasta, sellest viimased 10 direktori ametis.

Ta on kindla käega, hoiab kooli kindlal kursil. Toetub traditsioonidele. Kool on stabiilselt töötav, heade tulemustega, ümbruskonnas tuntud kui kultuuritraditsioonide kandja.

Kaader on suhteliselt püsiv. Noori tuleb peale sedavõrd, kuivõrd vanu pensionile läheb. Üldiselt kipub koosseis vananema. Õppealajuhataja töötab koos direktoriga viimased 10 aastat.

Arnold on Pihlaka tänava koolis olnud direktor 8 aastat. Suurt tähelepanu pöörab ta asetäitjate valikule - need peavad olema aktiivsed, initsiatiivikad, otsiva vaimuga, iseseisvad. Direktorina on Arnold mugavavõitu: ise teeb vähe, aga asetäitjatele annab vabad käed. Õpetajaskond on kogemuste poolest kirju. Igal aastal tuleb kooli palju noori õpetajaid. Kaadri liikumine on suur. Koolis toimub kogu aeg midagi - elu on kirev ja sündmusterohke. Pihlaka tänava koolist edutatakse igal aastal juhtivale tööle 4 - 5 inimest. Linnajao juhtivtöötajatest on ligi pooled endised Pihlaka tänava kooli õppealajuhatajad. Kool on nagu juhtide kasvulava.

Kumma kooli direktori strateegiat peate õigemaks? Miks? Milline Te ise selles suhtes olete?

4. Madis ja Aleksander ei ole ühel meelel töötajate ametisse sobitamise suhtes.

Madis: Organisatsioon on peamine: selles ettenähtud ametikohad tuleb täita inimestega, kelle kompetentsus vastab ametikoha kirjelduses ette nähtud nõuetele. Inimesed tulevad ja lähevad, neid võib täiendavalt koolitada ja õppima panna. Organisatsioon on aga minu jaoks püha ja puutumatu: inimestel tuleb sellega end sobitada.

Aleksander: Mina olen antropotsentrist ja minu arvates on iga inimene unikaalne ja kordumatu. On tavaline, et inimese kompetentsus ulatub kaugemale üle ametikoha kirjelduses etteantud piiride. Miks peaksin teda suruma kitsastesse raamidesse ja jätma suure osa tema potentsiaalist rakendamata? Mina sobitan ametikoha kirjeldused vastavusse konkreetse inimese kompetentsusega. Ega see alati lihtne ei ole, aga kasu saan sellest alati rohkem kui bürokraatliku raamidesseaheldamise korral.

Kummal on õigus? Miks? Kumba varianti toetate Teie? Kummal juhul on rohkem vaja firmasist koolitust?

5. Kas on õige väita, et koolitus on üks õppimise organiseerimise mooduseid?
6. Kas õpetamine käib koolituse koosseisu?
7. Kuidas Te käsitlete totaalset õppimist? Pidevõpet? Eluaegset õppimist? Õppivat eluviisi?
8. Mida tähendab õppiv inimene? Õppiv organisatsioon? Õppiv Ühiskond?
9. Milles seisneb organisatsiooniline õppimine?
10. Millised põhilised muudatused on toimunud koolituses viimaste aastate jooksul?
11. Miks formaalhariduslik koolitus ei rahulda ühiskonna koolitusvajadust?
12. Mida kujutab endast koolitusturg?
13. Kuidas koolituse pakkumine ja nõudmine koolitusturul tasakaalustuvad?
14. Mida kujutab endast vabahariduslik koolitus?
15. Millised koolitusasutused on spetsialiseerunud vabahariduslikule koolitusele?
16. Mida kujutavad endast õpiringid, rahvaülikoolid ja õpikodud?
17. Mida nendes õppeasutustes õppida saab?
18. Mida kujutab endast avatud ülikool?
19. Rahvaülikoolide sünnimaaks peetakse Taanit (Grundwick). Kas sõjajärgses Eestis oli rahvaülikool?
20. Kuidas on omavahel seotud elanikkonna koolitus ja demokraatia?

4.3. JUHTIMINE KUI ANDRAGOOGIKA RAKENDUSALA

4.3.1. Juhtimise keerukus ja käsitluskontseptsioonide rohkus

Juhtimine kui valdkond on harukordselt **vastuoluline**, mitmetahuline, probleemiderohke ja määratlematu, mistõttu üksteisest möödarääkimine, mittemõistmine, **arusaamatused** ja vastuolud on selles valdkonnas lausa tavapärased. Selles valdkonnas peavad paljud end asiatundjateks ning on veendunud oma tõe monopoolsuses. Juhtimise valdkonnas on "tarkade teadjameeste" poolt pandud kirja tohutul arvul õpetussõnu, käsulaudu ja epistleid, kuid ometi tulevad juhid ka ilma nendeta üsna hästi toime.

Praegune juhtide põlvkond Eestis on oma vanuseliselt struktuurilt valdavalt noorepoolne, sooliselt maskuliinne, hariduselt kõgetasemeline, suhteliselt parempoolse mõtlemisega, enesekindel ja teotahteline. Valdavalt on tegemist hea erialase haridusega spetsialistidega. Nende hulgas on ka (eriti äriorganisatsioonides) omajagu spetsiaalse juhtimisalase ettevalmistuse saanud kutselisi juhte.

Profaanide ja diletantide ajad hakkavad juhtimises mööda saama. Kas Eesti vajab juhtidena kitsa eriala spetsialiste või paljudes probleemides orienteeruvaid generaliste, on üha sagedamini arutluse all. Ometi on kogu juhtide korpus äärmiselt **ebaühtlane** ja töötab erinevates tingimustes.

See raskendab ühise juhtimiskultuuri kujunemist. Eesti oma juhtimiskultuuri minevikupärand on nõrgalt uuritud ja kesiselt fikseeritud. Pealegi on Lääne ja Ida, Põhja ja Lõuna kultuuride ristumise teel **kõrvalmõjutusi**, mis meie oma minevikupärandist märgatavamalt tugevamaks osutuvad.

Raskelt mõjutab meie juhtimiskultuuri kujunemist viimase 50 okupatsiooniaasta inimvaenuliku pärand ja seda saatev **totalitaarne mõtteviis**, aga ka Lääne massikultuuri teerulli-efekt.

Üleminek plaanimajanduselt turumajandusele toob need vastuolud teravalt esile.

Segadusi juhtimise ümber põhjustab juhi rolli vastuolulisus, juhtimise süvaolemuse paradoksaalsus, juhtimise dilemmad, disfunktsioonid ja juhtimise piiride ähmasus. Juhtimisalane barbaarsus, juhtimine **võimu ja jõuvõtete abil**, juhtimise pragmaatilised vulgaarkäsitlused ja teoreetikute ebaeetiline käitumine on aegade jooksul tekitanud rea pseudoteooriate ja monopolistlike dogmade vohamise juhtimisalases kirjanduses, mistõttu lugejatel on raske otsustada, kuspool on tõde ja kus vale.

Juhtimisfilosoofiate arvukus, juhtimiskontseptsioonide laialivalgus, mudelite voluntaristlik valik ja **teoreetiline virr - varr** saavad alguse erinevatest inimkäsitlustest (Galilei struktuuriline ja Aristotelese fenomenoloogiline käsitlus) ning sotsiaalse juhtimise vajaduse erinevatest nägemustest. Juhtimine **ei ole ainult progressiivne** tegur ühiskonnas. Õige tihti kohtame olukordi, kus arukam oleks juhtimist mitte täiustada, vaid **koguni vältida**.

Õige tihti kujutatakse juhtimist **juhi sooleeriva tegevusena**. Suuremates organisatsioonides aga on juhtimistöö sedavõrd mahukas, et **see tuleb jaotada** paljude meeskonnaliikmete vahel. Et selliselt jaotatud tegevuste summa ei kujuneks juhumõjutuste konglomeraadiks, vaid eesmärgipäraselt toimivaks mõjuriks, selleks peab iga meeskonnaliige **^**väga selgelt ette kujutama **juhtimist kui tervikut ja oma isiklikku rolli selles**.

Aga ka **täitjate rolli** ei saa juhtimises tähelepanemata jätta. Ainult viimane annab juhtimisele mõtte, seob juhtimistsükli tervikuks paneb aluse tegelikele muudatustele organisatsioonis.

Juhtimine on sagedane konfliktide allikas. Seetõttu on juhtimises palju formaliseeritud ja **seadusandlikult sätestatult**. Ometi on juhtimises tihti olukordi, kus seadus ei toimi ja lähtuda tuleb eetikanormidest.

Juriidika on kujunemas üheks äritegevuse ja organisatsioonilise juhtimise valdkonnaks. Seetõttu peab tänapäeva juht õiguslikes probleemides mitte üksnes piisavalt orienteeruma, vaid ka sügavuti tundma eeskätt **juhtimise teooriat kui praktikat**, mõtestada oma tegevust teooria taustal, **tunnetada ja teadvustada** oma kompetentsust juhtimise küsimustes.

4.3.2. Juhtimise subjekt, objekt, sisu ja tulemid

Kontseptuaalsed segadused juhtimises saavad alguse puudulikest juhtimisfilosoofilistest kujutlustest ja **metodoloogilise lähenemise** ebakohtadest. Ebapiisavad metodoloogia-alased teadmised tingivad paljude **vulgaarsete "kodu kootud" argikujutluste** vohamise ja väärtushinnangute **skaala deformeerumise**. Ebakompetentsus juhtimispraktikas tuleneb eeskätt sellest, et subjekti **juhtimisteadvus** on kujunenud ebaadekvaatseks ning peegeldab tegelikkust moonutatult. Tihti kantakse sotsiaalsesse juhtimisse

mehhaaniliselt üle **tehnilise juhtimise kujutlusi**.

Sotsiaalses juhtimises on alati 2 subjekti - **juht ja juhitud**. Normaalse töökorralduse puhul ületab subjektse personali (meeskonna) osakaal mitmekordset (väidetavalt kuni 4 korda) juhtkonna vahetu mõjukuse. Juhi vastu häälestatud meeskond võib juhi mõju mitte ainult nullida, vaid muuta selle kahjulikuks destruktivseks tegevuseks. Siit ka juhi strateegiline tarkus: väga suurt tähelepanu pöörata personali valikule, organisatsiooni kultuurile ja "meie"-tunde kujundamisele meeskonnas. Nägu näitasid Erkki Lahdese uuringud, määravad organisatsiooni edukuse **kuni 90 % inimsuhted**. Alluvatega ei saa ümber käia nagu juhitava objektiga. Iga meeskonna liige ja meeskond tervikuna on subjektid.

Juhtimises tuleb alati arvestada veel **kolmanda reguleeriva jõuga**, mis lõpptulemusena paneb "asjad paika" juhtivate subjektidega "**kahasse**". Tegemist on umbisikulise, raskeltmääratletava toimega, mida nimetatakse **iseregulatsiooniks** (saatuseks, looduse stihiaks, ühiskonnas toimivateks tasakaaluprotsessideks, Jumalaks vms. olenevalt sellest, kas vaatleja peab seda objektiivseks või subjektiivseks). See reguleeriv jõud juhtimisobjektide tahtele ei allu, selle vastu pole võimalik võidelda. Küll on aga mõistlik seda ära kasutada, sellele toetuda ja liituda sellega.

Põhjalikum analüüs veenab meid selles, et juhtkonna **vahetu**, nn. "soleeriv" tegevus **ei ole** eriti **efektiivne** (mitte üle 10% kõikide jõudude mõjust). Juhtkonna vahetut tegevust ei ole arukas üle hinnata. Juhtkonna tegevuse efektiivsus on sellest, kuivõrd selle kaudu avatakse enesejuhtimise ja iseregulatsiooni mehhanismid ja kuivõrd neile toetutakse.

Juhtida ei saa asju, esemeid, nähtusi, omadusi, inimesi jms. Juhtida on võimalik juba toimuvast sündmuste ahelat - **muutusi, tegevusi, protsesse**. Juhtimise objektiks valitakse need protsessid, millede toimumistingimuste muutmise kaudu soovitakse muuta nende protsesside käigus tekkivaid ja subjektide poolt tarbitavaid saadusi - tulemeid (produkte).

Tavaliselt püüavad algajad juhid juhtida **kõiki** firmas toimuvaid tegevusi. Sellega ei jaota juhtkond mitte ainult asjatult oma aega olulise ja mitteolulise vahel, vaid **lämmatavad initsiatiivi**

ja enesealgatuse ning saavutavad muudatuste asemel vaid **stagnatsiooni**. Totaalne juhtimine on efektiivseim moodus millegi mõistusepärase **lõplikuks rikkumiseks**, eriti juhtudel, kus jõud käib asjast üle, mõistus aga mitte. Juhtimisobjektide leidmine ja valik on juhi strateegiline tarkus, mida lõplikult kätte õpetada ei saa. Juhtimisobjektide valiku aluseks on **probleem** - vastuolo vajaduse ja tegelikkuse vahel. Probleemide teadvustamine, formuleerimine, liigitamine strateegilisteks ja operatiivseteks nõuavad juhilt eruditsiooni ja elutarkust. Veelgi suuremat tarkust nõuab nende protsesside väljaseselgitamine, mis nimetatud probleeme kannavad, põhjustavad ja ilmsiks toovad. Paljud nendest protsessidest pole juhitud, vaid on täielikult sõltuvuses iseregulatsioonist. Juhtimisobjektideks saab valida vaid **need juhitud protsessid**, millede mõjutamiseks jätkub juhtidel ressursse. Arukas on nende hulgast välja valida nn. **võtmeprotsessid**, millede juhtimisega hoitakse tasakaalus paljud teisedki protsessid.

Vähetähtis pole ka juhtimisobjektide **jaotamine juhtkonna liikmete vahel**.

Juhtimise toimet juhitud protsessides ja nende saadustes aset leidvad **muudatused ja uued seisundid** on juhtimise **tulemiteks**. Erinevalt panusjuhtimisest, mis pööras peatähelepanu juhi tegevusele, väärtustab tulemusjuhtimine juhtimise tulemeid. Organisatsiooni tasemel on juhtimise põhilisteks tulemiteks **korrapärasus** (korrapärasus, kord, tegevuste latus kulgemine), vajalik **kultuuritase** (ühised väärtused, normid, müüdid, tabud) ja identiteet, **uuenemine** (innovatsioon) ja **areng**. Kui juhtimine neid tulemeid ei anna, on tegu mõttetu pseudojuhtimisega, juhtimise mängimisega.

Juhtimise **sisuks** on juhitud protsesside selline mõjutamine (toimumise tingimuste muutmise teel), et **esile kutsuda** nende saadustes **oodatavaid muudatusi ja seisundeid**. Et valida ja reliseerida adekvaatseid juhttoimeid, peab juhtija tundma protsesside seaduspärasusi, nende tundlikkust juhttoimete suhtes, hästi ette kujutama, milliseid muudatusi ta soovib esile kutsuda,

arvestama kõiki keskkonna- ja sisetegureid, nende koostõju ja võimalikke tagajärgi (ka ebasoovitavaid). Juhtimine on enam sügav vaimne looming kui vahetu tegevuslik fenomen, milles tuleb näha mitte ainult "puid" vaid tingimata ka "metsa". Kuna sotsiaalses regulatsioonis aset leidvad protsessid ja nende mõjumehhanismid on äärmiselt **keerukad**, ei oma inimesed neist piisavat ettekujutust. Nad on sunnitud oma käsitusi **lihtsustama**, võrdlema neid analoogiliste, kuid lihtsamate protsessidega. Viimaseid nimetame **udelikeks**. Mudeli valik sõltub juhi **teadvusest**. Sellele vastavalt

valib juht temale vastuvõetava rollikäitumise ja tegevusfilosoofia.

Sotsiaalsetes süsteemides toimub juhtimine valdavalt **suhtlemise**, s.o. infovahetuse e. kommunikatsiooni kaudu.

Mainitud suhtlemine võib toimuda paljudes erinevates vormides ja avalduda sadades erinevates toimingutes. Ometi ei ole tegevused juhtimise olemuse seisukohalt peamised. Juhtimine on midagi enam kui kõikide toimingute (tegevuste) kogum või summa. Ei ole olemas spetsiifilisi juhtimistoiminguid. Juhtimises kasutatavaid toiminguid kasutatakse ka väljaspool juhtimist. Oluline on see, kuidas need toimingud on ühendatud suuremateks mõtestatud tervikuteks (menetlus, stiil, taktika, strateegia, poliitika, eesmärgid, missioon) ning kuivõrd nad **kutsuvad esile soovitud tulemid** (korrastatus, kultuuritase, innovatsioon, areng). Terves reas juhtimiskontseptsioonides juhtimist ei vaadeldagi tegevuse tasandilt, vaid käsitletakse seda kui tegevuse tagajärjel sündinud korrastavat, taset identifitseerivat, uuendavat ja arendavat toimet (efekti)

4.3.3. Operatiivne ja strateegiline juhtimine

Kui laev sõidab kodusadamast sihtsadamasse, ei tähenda see seda, et peaks kogu liikumise aja püsima sihtsada kursil. Selleks, et sihtsadamasse jõuda, tuleb laeval manööverdada, muuta kurssi, sõita ümber neemede ja karide. Kõik operatiivsed kursi- ja kiiruse muutused on lõppkokkuvõttes peaeesmärgi teenistuses. Ilma nendeta jääks peaeesmärk saavutamata.

Analoogiline on olukord igasuguse muu juhtimise korral. Autojuhtki lülitab korduvalt oma pillku ümber kaugemale ette ja vahetult auto ette. Kui korrastatus ja firma kultuuritase kujutavad endast **operatiivjuhtimise** taotlusi (tulemusi), siis uuenemine ja areng eeldavad ulatuslikumat ettenägemist ja kujutavad endast **strateegilise juhtimise** taotlusi (tulemeid). Tegelikus juhtimistöös on nii operatiivne kui strateegiline juhtimine vastastikku läbi põimitud ja neid võib teineteisest eristada vaid mõttes. Iga operatiivjuhtimise samm peab silmas strateegilisi taotlusi, teenendab neid ja on nende elementideks.

Strateegilise juhtimise valdkonda kuuluvad:

- firma eesmärkide formuleerimine, dekomponeerimine ja missiooni sõnastamine
- firma strateegia formuleerimine ja selle lahtikirjutamine võtmetulemuste valdkonniti
- firma poliitika väljatöötamine
- firma organisatsioonilise struktuuri kujundamine
- firma personali planeerimine ja komplekteerimine
- firma äriidee formuleerimine ja äriplaani koostamine
- firma seadmistamine ja infrastruktuuri kujundamine

Operatiivjuhtimise valdkonda kuuluvad:

- töö jooksev planeerimine
- käsundamine
- koordineerimine
- jooksev kontroll tegevuse ja selle tulemuste üle
- jooksva töö probleemide otsustamine
- töötajate tööalane hindamine ja ergutamine
- asjaajamise korraldamine firmas jne.

Terava piiri tõmbamine strateegilise ja operatiivse juhtimise vahele pole põhimõtteliselt võimalik, kuna praktilises juhtimistegevuses sulavad mõlemad ühte ja moodustavad ühtse terviku.

Eristamine on teataval määral tuntav juhtkonna vahelises tööjaotuses, **kus operatiivjuhtimise ülesanded delegeeritakse võimalikult madalale hierarhiatasemele ja strateegilised ülesanded reeglina ülemistele tasemetele.**

Juhtimine eeldab **sidet** ja tagasisidet. Selleks, et inimeste käitumises ja tegevuses muudatusi esile kutsuda, on tarvis ühendavat sidet (suhet) muutja ja muudetava vahel. Traditsiooniliselt on sagedamini kasutatavaks juhtimisel **võimusuhe**. Paraku on inimkonna ajalugu tõestanud võimusuhte üha enam vähenevat efektiivsust. Võimusuhetele lisaks kasutatakse juhtimises **organisatsioonilist suhet**, mille aluseks on liitumine ühiste eesmärkide nimel. Turumajandusühiskonnas hakkab üha enam väärtustuma inimeste **vabatahtlik koostöö** ühiste eesmärkide saavutamiseks. Võimu ja jõusuhted on demokraatia arenguga vähehaaval taandumas

4.3.4. Küsimusi ja ülesandeid.

1. 3 juhti: Madis, Aleksander ja Reet väitlevad kaadripoliitika üle tänapäeva Eestis.

MADIS: Omal ajal pandi juhid ametisse kõrgemalt poolt. Need pidid olema usaldusväärsed totalitaarriigi tugisambad, kellele riik võis alati kindel olla. Kui mõnikord jäi neil üht - teist erialasest kompetentsuselt puudu, siis seda pidid kompenseerima asjatundjad asetäitjad. Nüüd on see tulest ja vasktorudest läbikäinud kaader 4 tuule poole laiali saadetud ja pinnale on ujunud ülbed edasitõugijad, juhuseotsijad ja oma rahakotti paisutavad noored demokraatia-mängijad. Need on orienteeritud ainult iseenda heaolule, eesti rahva saatust neile korda ei lähe.

Nad on kindlad, et koos ameti, Mersu ja mobiiltelefoniga andis Jumal neile ka mõistuse ja õguse oma kaasmaalaste paljaskoorimise teel ruttu rikaks saada.

ALEKSANDER: Ajad on muutunud, muutunud on ka juhtimise olemus. Peremeheks pole enamasti enam riik. Uus peremees on eraomanik või aktsionääride kogu. Kasumi saamine paneb aga ka töötajad liikuma. Nüüd pole vaja hobust piitsaga taga ajada, sest ta astub üha pikeneva sammuga kodu poole

Vaja ainult vaadata, et ta ennast lõplikult ära ei kurna, sest homme on teda ka tarvis. Tänapäeva juht peab olema selline, keda rahvas omaks võtab ja kellele ta vabatahtlikult allub ning oma juhiks tunnistab. Seepärast pean õigeks juhtide valimist. Määratud juht on võõrkeha, valitud juht omainimene.

REET: Juhist alluvate teenrit teha pole õige. Juht peab jääma juhiks, kelle sõna majas maksab ja kes korra majas hoiab. Kogenud juht oskab asjad nii sättida, et rahvas küll ennast arvab peremehe olevat, sisuliselt teeb aga seda, mida juhid tahavad. Rahvale pole palju vaja: lase natuke vabamalt hingata, natuke semokraatiamängu, paku oma otsuseid kui rahva tahet ja kõik hääletavad poolt. Isehakanud oponentidele leidub samuti vahendeid suu kinnitoppimiseks. Demokraatia on hea sirm, mille varjus saab tõeline juhtimine läbi korralikult tegutseva organisatsiooni ladusalt toimuda.

KELLEL OLI ÕIGUS? MIDA ARVATE NEIST ASJUST TEIE?

2. Miks on juhtimise käsitlekontseptsioone palju?
3. Millised jõud esinevad sotsiaalses juhtimises?
4. Millised protsessid kaasnevad sotsiaalsele juhtimisele? Milline on nende vahekord?
5. Milliseid strateegiaid iseregulatsiooni suhtes teate?
6. Mis on subjekt?
7. Mis on indiviidi subjektsuse aluseks?
8. Millised on subjekti põhilised tunnusterühmad?
9. Mitu otsustamist toimub sotsiaalses juhtimises?
10. Mis on sotsiaalses juhtimises peamiseks probleemiks?
11. Kuidas ajaloo jooksul on juhtimise põhiküsimust lahendada püütud?
12. Miks töökollektiivi tahetakse kujundada enesejuhtimise subjektiks?
13. Kas enesejuhtimise subjektsus tähendab ka enesearendamise subjektsust?
14. Millised on juhtimise põhitulemid organisatsiooni tasandil?
15. Millised on põhilised juhtimise hoovad ja kuidas neid klassifitseeritakse?
16. Väidetakse, et juhtimine on looming. Kas olete sama meelt? Põhjendage!
17. Kas on põhjendatud taotlus organisatsiooni kujundamisest ennastjuhtivaks õppijaks?
18. Kas juhtimine on võimalik organisatsiooni kultuuri vahendusel?
19. Mida kujutlute väärtuste kaudu juhtimise all?