

LATVIJAS UNIVERSITĀTE



AUSMA GOLUBEVA

**STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KĀ VADĪTĀJA
DARBĪBAS KOMPETENCE UN PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE**

Promocijas darbs

Promocijas darbs izstrādāts
vadībzinātnes doktora zinātniskā grāda iegūšanai

Nozare – **vadībzinātne**

Apakšnozare – **izglītības vadība**

Promocijas darba zinātniskais vadītājs:

Dr. paed., profesors **OSKARS ZĪDS**

Rīga, 2010

SATURA RĀDĪTĀJS

IEVADS	4
I TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA	17
1. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA DARBĪBA	17
2. VADĪTĀJS UN LĪDERIS - KOPĪGAIS UN ATŠKIRĪGAIS	23
2.1. IZPRATNES PAR VADĪŠANAS UN LĪDERĪBAS JAUTĀJUMIEM VĒSTURISKĀ ĢENĒZE	23
2.2. KONCEPTU VADĪTĀJS UN LĪDERIS SATURS	27
2.3. VADĪTĀJS UN LĪDERIS - AKTUALITĀTES MŪSDIENĀS	40
3. KOMPETENCES KONCEPTA BŪTĪBAS RAKSTUROJUMS	45
3.1. KOMPETENCES KONCEPTA ATTĪSTĪBA.....	46
3.2. KOMPETENCES KONCEPTA DEFINĪCIJAS UN SATURS	59
3.3. VADĪTĀJA KOMPETENCE.....	67
4. VADĪTĀJS UN LĪDERIS AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ	79
4.1. VADĪTĀJS UN LĪDERIS – STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORS.....	80
4.2. VADĪTĀJA – STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA – KOMPETENCE	85
4.3. VADĪTĀJA – STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA – KOMPETENCES PILNVEIDE UN SATURS.....	95
5. TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS	112
II PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA	115
6. PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN METODOLOĢIJA	115
7. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU UN DOCĒTĀJU VIEDOKĻU PAR NEPIECIEŠAMO KOMPETENCI ANALĪZE	124
7.1. RESPONDENTU RAKSTUROJUMS	124
7.2. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU VIEDOKĻU ANALĪZE	126
7.3. DOCĒTĀJU VIEDOKĻU ANALĪZE.....	140
7.4. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU UN DOCĒTĀJU VIEDOKĻU SAVSTARPĒJO SAKARĪBU ANALĪZE	144
7.5. APKOPOJUMS UN SECINĀJUMI.....	148
8. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU UN DOCĒTĀJU VIEDOKĻU PAR PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES NEPIECIEŠAMĪBU UN TĀS SATURU ANALĪZE	151
9. ADMINISTRĀCIJAS PĀRSTĀVJU UN STRUKTŪRVIENĪBU VADĪTĀJU VIEDOKĻU PAR KOMPETENCI UN PROFESIONĀLO PILNVEIDI ANALĪZE	160
10. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA – VADĪTĀJA KOMPETENCES IETVARSTRUKTŪRA	174
11. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROGRAMMAS PROJEKTS	182
12. EKSPERTU NOVĒRTĒJUMS PAR <i>STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCES IETVARSTRUKTŪRU UN PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROGRAMMAS PROJEKTU</i>	186
13. PRAKTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS	201
NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI	205
IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI	214
PIELIKUMI	222
1. PIELIKUMS. APTAUJAS ANKETA STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORIEM STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCE UN PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE	223
2. PIELIKUMS. APTAUJAS ANKETA DOCĒTĀJIEM STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCE UN PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE.....	230
3. PIELIKUMS. INDIVIDUĀLĀ INTERVIJA AR ADMINISTRĀCIJU PĀRSTĀVJIEM UN STRUKTŪRVIENĪBU VADĪTĀJIEM STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCE UN PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE.....	236
4. PIELIKUMS. EKSPERTU ANKETA	237

5.PIELIKUMS. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCES IETVARSTRUKTŪRAS EKSPERTU NOVĒRTĒJUMS	238
6.PIELIKUMS. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCES PILNVEIDES PROGRAMMAS PROJEKTA EKSPERTU NOVĒRTĒJUMS	240
7.PIELIKUMS. TABULA. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU VIEDOKĻI PAR NEPIECIEŠAMĀM ZINĀŠANĀM, PRASMĒM, PERSONISKĀM ĪPAŠĪBĀM	242
8.PIELIKUMS. TABULA. DOCĒTĀJU VIEDOKĻI PAR NEPIECIEŠAMĀM ZINĀŠANĀM, PRASMĒM, PERSONISKĀM ĪPAŠĪBĀM	243
9.PIELIKUMS. ROTĒTĀ FAKTORU MATRICA	244
10.PIELIKUMS. ROTĒTĀ FAKTORU MATRICA	245
11.PIELIKUMS. TABULAS. PROGRAMMAS VADĪŠANAS PIEREDZES UN PEDAGOĢISKĀ DARBA PIEREDZES IETEKME UZ VIEDOKLI PAR PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES NEPIECIEŠAMĪBU	246
12.PIELIKUMS. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCES IETVARSTRUKTŪRA	247
13.PIELIKUMS. PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROGRAMMAS STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCE PROJEKTS.....	251

IEVADS

Ikvienai organizācijai gan privātā, gan publiskā sektorā neatkarīgi no darbības jomas aktuāla ir spēja sekmīgi un efektīvi funkcionēt 21.gs. strauji mainīgajos apstākļos. Bez šādas spējas neviena organizācija nevarētu pastāvēt ilgtermiņā. Tomēr tas pašreiz ir īpaši sarežģīti, jo globalizācijas apstākļos pieaug un intensificējas konkurence, kuras sekas ir virkne jauninājumu, ar kuriem organizācijai ir jāsaskaras. Lai ar tiem tiktu galā, ir jāapzina plašs informācijas apjoms, jāspēj tas apstrādāt un izmantot nepieciešamo informāciju, jāspēj adekvāti izprast norises apkārtējā vidē, efektīvi un savlaicīgi reaģēt uz izaicinājumiem, ar kuriem nākas saskarties, pārvēršot tos iespējās. Arī izglītības, tai skaitā, augstākās izglītības joma nav izņēmums.

Augstākās izglītības iestādes šodien saskaras ar jauniem apstākļiem, kuros jādarbojas; jauniem faktoriem, kas ietekmē to darbu, jauniem šķēršļiem un pārmaiņām, ar kurām jāspēj efektīvi tikt galā. Kā dažas, piemēram, var minēt: studentu skaita samazināšanās; prasības pret augstākās izglītības satura dažādošanu un tā kvalitātes pieaugumu; lielāka konkurence gan valsts, gan reģionālā, gan pasaules mērogā starp augstskolām; ekonomisko un darba tirgus pārmaiņu rezultātā radušās izmaiņas pieprasījumā pēc noteiktu nozaru speciālistiem, kas liek pārstrādāt un papildināt studiju programmas; valsts finansējuma samazināšanās u.c.

Ir dažādi veidi, kā organizācijas, tostarp, augstākās izglītības iestādes var reaģēt uz dažādu pārmaiņu un procesu radītiem izaicinājumiem. Viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē organizācijas spēju efektīvi un kvalitatīvi funkcionēt ir saistīts ar piemērotu un atbilstoši kvalificētu darbinieku atrašanos vadītāju un/vai līderu pozīcijās (Anyamele 2005; Zīds 2006; Reņģe 2008).

Vadītājs ir tas, kas veic darbību, ko dēvē par vadīšanu – procesu, kas tiek organizēts noteiktā virzienā, uz noteiktu mērķi, uzņemoties atbildību par vadīšanas norisi un tās rezultātiem. Tādēļ tieši no vadītāja izpratnes par mērķiem un uzdevumiem, kā arī spējām kvalitatīvi un efektīvi veikt savas funkcijas lielā mērā ir atkarīga organizācijas konkurētspēja un attīstība (Дафт 2004; Жаффа 2004; Mintzberg 2009).

Gan zinātniskajā literatūrā, gan empīriskos pētījumos, lai apzīmētu organizācijas vai tās struktūras vadīšanas procesu veicēju, nereti paralēli vai pamīšus tiek izmantoti divi koncepti – vadītājs un līderis, dažviet tikai viens - vadītājs vai līderis. Līdz ar to aktuāls kļūst jautājums, kādas ir saturiskās atšķirības un līdzības starp abiem konceptiem un kā korektāk tos lietot gan teorētiskos pētījumos, gan praksē. Šī iemesla dēļ promocijas darbā tiks apskatītas un analizētas dažādas izpratnes par šiem konceptiem un vērtēts nošķiruma teorētiskais un praktiskais pamatojums. Tomēr skaidrības un konsekvences labad pamatā tiks

izmantots tikai viens jēdziens – *vadītājs*, ar to saprotot personu, kas veic gan ar vadīšanu, gan ar līderību saistītas funkcijas. Jēdziens *līderis* tiks specifiski izmantots, kad tas atbildīs konkrētā konteksta apstākļiem.

Diskusijas par to, kāds ir labs vadītājs, kādas funkcijas viņam jāveic, kādai ir jābūt līderības komponentei, ir plašas un apjomīgas, piesaistot lielu organizāciju vadības un personālvadības pētnieku uzmanību, tomēr tās nesniedz vienprātīgu atbildi uz iepriekš minētajiem jautājumiem (Drucker 2007 (1955); Kotter 1990; Bennis 1993; Pettigrew & Whipp 1993; Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; Zaleznik 2004 (1977); Дафт 2004; Лафтра 2004; Storey 2006; Gaither 2007; Reņģe 2007; Mintzberg, 2009).

Lai gan variē skatījumi uz to, kādas ir vadītāja un līdera funkcijas, tomēr lielākoties tiek pieņemts, ka vadītāja pienākumos ietilpst darbības mērķu definēšana un rīcības noteikšana mērķu sasniegšanai; darba procesa plānošana un organizēšana, kontrole un citi uzdevumi; personāla vadīšana; tiek atzīts, ka svarīgas arī līderībai raksturīgās funkcijas, kas saistītas ar darbinieku iedvesmošanu un motivēšanu darbam, patīkamas, sniegumu sekmējošas darba vides radīšanu, darbinieku tālāk attīstības veicināšanu u.c. (Kotter 1990; Bennis 1993; Дафт 2004; Лафтра 2004).

Sekmīgai savu darba pienākumu izpildei, proti, formāli noteikto vai neformāli izveidojušos funkciju veikšanai, indivīdam ir nepieciešama noteikta kompetence - zināšanas un prasmes tās pielietot, personiskās īpašības, attieksme, motivācija u.c. (Spencer & Spencer 1993; Санталайнен & Воутилайнен & Поренне 1993; Tamkin & Barber 1998; Green 1999; Shippmann & Ash & Battista et al. 2000; Лафтра 2004; Garleja 2006; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009; Mintzberg 2009).

Kompetences pieeju jau vairāk nekā pusgadsimtu aktīvi izmanto organizāciju vadībā un personālvadībā, lai pieņemtu darbā tādus darbiniekus, kam piemīt nepieciešamās kompetences, novērtētu viņu sniegumu un izstrādātu tālāktīstības programmas.

D.D. Dubois (Dubois 2004) ir detalizēti aprakstījis un parādījis kompetenču pieejas priekšrocības darbinieku pieņemšanā darbā, viņu darbības izvērtēšanā, salīdzinot ar tradicionālo pieeju, kas balstīta uz amata formālām prasībām un aprakstu

Šai nolūkā tiek izstrādāti kompetenču modeļi, kuros ir definētas nepieciešamās kompetences, izstrādāti to līmeņi un apraksti (McClelland 1973; Spencer & Spencer 1993; Reņģe 2007; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009).

Neskatoties uz to, ka kompetences pieeja tiek izmantota jau ilgstoši, teorētiskajā literatūrā un pētījumos joprojām nav viennozīmīga skatījuma uz to, kā lietot vārdu *kompetence*: tas tiek izmantots gan vienskaitlī, gan daudzskaitlī. Autore promocijas darbā, vadoties no Latvijas Zinātņu akadēmijas (LZA) Terminoloģijas komisijas atzinuma, ka

termins *kompetence* izglītības jomā lietojams vienskaitļa formā (LZA Terminoloģijas Komisijas Lēmums Nr.84, 29.09.2009), no definējuma „Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā”, terminu *kompetence* pielietos vienskaitlī, bet darba teorētiskajā daļā - literatūras apskatā un analizē – tas tiks lietots atbilstoši oriģinālam – vienskaitlī vai daudzskaitlī, atkarībā no avotā lietotās formas.

Izpratne par to, kas veido darbinieka *kompetenci* un kā to noteikt, ir piedzīvojusi lielas izmaiņas, sākot no spējīgāko darbinieku uzvedības analīzes un sekojošo secinājumu attiecināšanas uz citām personām, līdz plašākam skatījumam, kas nozīmē noteiktu profesionālo standartu definēšanu un darbinieku snieguma mērīšanu attiecībā uz tiem (Delamare - Le Deist & Winterton 2005).

Lai gan nevar apgalvot, ka ir vienots viedoklis par universālu labam un efektīvam darbiniekam nepieciešamās kompetences aprakstu, tomēr šobrīd dominējošā paradigma kompetenču jomā paredz, ka kompetence ir jāskata kā daudzdimensionāls fenomens. Tas ietver sevī profesionālo kompetenci, tostarp, formālas zināšanas; sociālo kompetenci, kas ir saistīta ar spēju efektīvi sadarboties ar apkārtējiem; un personiskās īpašības, arī vērtības, attieksmes, pārliecību, motivāciju. Būtiski, ka kompetence, neatkarīgi no šī koncepta satura specifiskās definīcijas, tiek uzskatīta par faktoru, kas nodrošina augstāku profesionālo sniegumu (Giesecke&McNeil 1999; Shippmann & Ash & Battista et al. 2000, Delamare-Le Deist & Winterton 2005; Garleja 2006 u.c.).

Kompetences ir ļoti dažādas un to nepieciešamais apraksts katram konkrētam darbiniekam var variēt atkarībā no darba vietas un amata. Atšķiras ne vien vadītāja un darbinieka kompetence, bet pat vienā jomā, vienā organizācijā strādājošo amatpersonu vai darbinieku kompetences var būt dažādas. Tas ir saistīts ar organizācijas kā veseluma un tās struktūru darbības mērķi, veicamajiem uzdevumiem, dažos gadījumos arī ar darbinieku gatavību veikt darbu (Delamare – Le Deist&Winterton 2005).

Šajā kontekstā būtiski ir piezīmēt, ka kompetence ir apgūstama. Nešaubīgi, ir kompetence, kuru apgūt ir vieglāk, piemēram, formālas zināšanas, bet formālo zināšanu pielietošanu praksē, sociālās prasmes apgūt un pilnveidot ir sarežģītāk.

Vēsturiski sākotnēji (daži autori šo viedokli aizstāv arī šodien) valdīja pieņēmums, ka efektīva un laba līdera (daži autori uzskata - arī vadītāja) prasmes ir iedzimtas un lielā mērā saistītas ar cilvēka piederību noteiktai sociālekonomiskai grupai, tādēļ tās principā nav dzīves laikā apgūstamas (Drucker 2007 (1955); Gaither 2007). Tomēr šobrīd personālvadībā dominē viedoklis, ka par vadītāju un/vai līderi cilvēki kļūst, t.i., vadīšanas un līderības prasmes apgūt izglītības un pieredzes ceļā (McClelland 2004; Санталайнен & Воутилайнен & Поренне 1993; Tamkin & Barber 1998).

Teorētiskās atziņas par vadīšanu, vadītājiem un līderiem jebkurā organizācijā ar tikpat labiem panākumiem var attiecināt arī uz vadītājiem un līderiem augstākās izglītības jomā. Turklāt, to pat ir nepieciešams darīt, jo, kā tiek atzīts, pašreiz augstākās izglītības iestādes nepietiekami izmanto vadīšanas teoriju praksē, no kā var ciest šo organizāciju darbība. Tomēr tas jādara, ievērojot īpašo augstskolas vidi, proti, augstskolā darbojas radošs kolektīvs un parasti vadītājs, paralēli vadīšanas funkciju veikšanai, ir arī akadēmiskais darbinieks un pētnieks (McCaffery 2004; Gaither 2007; Bryman 2007; Spendlove 2007; Wisniewski 2007; Scott 2008).

Jau minēts iepriekš, ka augstskolas līdzīgi kā citas organizācijas sastopas ar mūsdienu pasaules izaicinājumiem un arī vadītāji augstskolās, tāpat kā citviet, pilda ļoti nozīmīgas, pat vitālas lomas savas organizācijas sekmīgas funkcionēšanas nodrošināšanai (Anyamele 2005).

Augstskolā darbojas dažādu līmeņu vadītāji, kas pilda atšķirīgas lomas un funkcijas atkarībā no savas atrašanās vietas augstskolas struktūrā. Vadītājiem augstskolā, tieši tāpat kā ikvienam citam darbiniekam, ir jāpiemīt noteiktām kompetencēm (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; McCaffery 2004; Spendlove 2007; Wisniewski 2007).

Atbilstoši „Pedagoģijas terminu skaidrojošās vārdnīcas” definīcijai studiju programmas direktors ir „*mācību programmas vadītājs augstskolā, augstskolas mācību programmas atbildīgā persona*” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 38.lpp.) – tātad studiju programmas direktors ir vadītājs augstākās izglītības iestādē, kura darbs līdz ar to ir saistīts ar noteiktu atbildību, pienākumiem un to izpildi.

Studiju programmu direktoru darbību Latvijā nosaka Augstskolu likums un atbilstoši tam izstrādātie augstskolu Noteikumi vai Nolikumi (dažādās augstskolās ir dažādi pielietotie dokumentu nosaukumi) par studiju programmas direktoru. Tie nosaka studiju programmas direktoram nepieciešamās formālās kvalifikācijas prasības, kā arī virkni pienākumu, kas jāveic studiju programmas vadīšanā. Taču netiek definēta studiju programmas direktora kompetence un nav izstrādāts nepieciešamās kompetences apraksts. Studiju programmas direktors nav amatpersona, bet docētājs, kas uzņēmieš vadīt studiju programmu.

Kā jebkurā citā iestādē, arī augstskolā vadītāji - studiju programmu direktori var būt vairāk vai mazāk piemēroti savu funkciju veikšanai. Turklāt, ievērojot Latvijā ierasto praksi, augstskolu vidē tiek pieņemts, ka ikviens, kas ir noteiktu laiku nostrādājis augstskolā un ieguvis akadēmisko grādu, statusu un pieredzi, ir automātiski pietiekami kvalificēts, lai kļūtu par studiju programmas direktoru. Praksē gan tas nozīmē, ka vadītāja funkcijas piepeši ir jāsāk pildīt darbiniekam, kas pirms tam ir bijis iesaistīts tikai akadēmiskā un/vai pētnieciskā darbā un kam nav nedz formālu zināšanu, nedz prasmju, nedz pieredzes, kas nepieciešamas kvalitatīvai un efektīvai jauno pienākumu pildīšanai – studiju programmas vadīšanai. Turklāt,

ir svarīgi, ka ar to tiek saprasta ne tikai dokumentu sagatavošana studiju programmas licencēšanai, akreditācijai vai ikgadējo pašvērtējuma ziņojumu sagatavošana, pārmaiņu pozitīva uztveršana gan programmas, gan augstskolas ietvaros, to izmantošana, pat iniciēšana un sekmīga tikšana galā ar virkni ļoti daudz citu līdz šim nepieredzētu izaicinājumu, bet arī darbs ar cilvēkiem – programmā iesaistītiem docētājiem, administrācijas pārstāvjiem, studentiem, darbiniekiem, citu struktūrvienību pārstāvjiem, kas nereti ir tik niansēti smalks un sarežģīts process, ka akadēmiskā docēšanas pieredze un intuīcija var nebūt pietiekama.

Šajā kontekstā aktuāls kļūst jautājums par studiju programmas direktora kā vadītāja lomu, ar to saprotot jaunus uzdevumus, kas ikdienā jāpilda, citu vai citādu atbildību, kas vadītājam jāuzņemas. Šai sakarā būtiskie jautājumi ir – vai studiju programmas direktoram - vadītājam - piemīt atbilstošā kompetence lomas sekmīgai pildīšanai un kā to attīstīt un pilnveidot.

Iepriekšminēto iemeslu dēļ šī pētījuma teorētiskā bāze ir veidota, balstoties vispārējās teorētiskās atziņās par vadītājiem un līderiem (Drucker 2007 (1955); Zaleznik 2004 (1977); Burns 1978; Kotter 1990; Bennis 1993; Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; Дафт 2004; Лафтра 2004; Storey 2006; Mintzberg 2009; Reņģe 2007 u.c.) un kompetencēm (White 1959; McClelland 1973, 1998; Boyatzis 1982; Spencer & Spencer 1993; Hodkinson & Issit 1995; Mansfield&Mitchell 1996; Green 1999; Lucia&Lepsinger 1999; Delamare – Le Deist &Winterton 2005; Дафт 2004; Лафтра 2004; Garleja 2004, 2006; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009), kā arī pētījumiem, kas attiecas uz vadīšanu un vadītāju kompetencēm augstākās izglītības jomā (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Gronn 2000; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; McCaffery 2004; Sternberg 2004; Anyamele 2005; 2008; Bryman 2007; Gaither 2007; Spendlove 2007; Wisniewski 2007; Bolden & Petrov & Gosling Scott & Coates & Anderson 2008; Švec & Konigova &Ticha 2008).

Lai gan globālā mērogā notiek zināmas teorētiskas diskusijas par vadītājiem, kas darbojas augstākās izglītības jomā, viņu profesionālo specifiku un izaicinājumiem, ar kuriem viņi sastopas, tomēr jāatzīmē, ka teorētiskajā literatūrā jautājumam par vadītājiem un viņu kompetencēm augstākās izglītības iestādēs tiek pievērsta salīdzinoši mazāka uzmanība un nav izstrādāti kompetences apraksti. Tiesa, Latvijā ir akadēmiskā personāla amatu apraksti, kuros norādīti galvenie veicamie pienākumi, prasības un atbildība, taču tie nevar aizstāt darbinieka kompetences aprakstu.

Pozitīvi gan ir vērtējams tas, ka jautājums kļūst arvien aktuālāks praksē, kur, izmantojot vispārējās vadīšanas teoriju atziņas, tiek analizētas un vērtētas augstākās izglītības iestādēs darbojošos dažādu līmeņu vadītāju funkcijas, kompetence, sniegums, analizēta nepieciešamība pēc profesionālās attīstības, kā arī pētīti citi jautājumi, kas vadītāja darbu

augstākajā izglītībā atšķir no darba citās iestādēs. Studiju programmu direktori kā atsevišķa un atšķirīga vadītāju grupa dažos pētījumos tiek izdalīta, īpaši akcentējot tās nozīmīgumu augstskolas kopējā darbā un vienlaikus uzsverot, ka šī nozīmība pagaidām vēl netiek pietiekami novērtēta (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Bryman 2007; Anyamele 2005, Scott & Coates & Anderson 2008).

Latvijā jautājums par vadītājiem augstākās izglītības iestādēs, nemaz nerunājot par studiju programmu direktoriem kā vadītājiem, un viņiem piemītošo kompetenci teorētiskajā literatūrā analizēts un pētīts ir salīdzinoši maz un lielākoties tiek tikai minēts vai attāli skaidrots plašākos pētījumos vai analizēs par augstskolu darbību un attīstību, par akadēmiskā personāla darbību (*Nacionālo izglītības politiku analīze*. Latvija, OECD, 2000; *Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai*, 2001/2002; *Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām*, 2007).

Praktiskā līmenī ārvalstu augstskolās vai augstskolu darbinieku tālākattīstības centros tiek izstrādātas profesionālās pilnveides programmas, organizēti mācību semināri un kursi, kas paredzēti dažādu līmeņu augstskolu vadītāju, tostarp, studiju programmu direktoru, vadīšanas un līderības prasmju attīstīšanai vai pilnveidošanai, lai viņi savas funkcijas un pienākumus varētu veikt efektīvāk un kvalitatīvāk.

Latvijā, līdzīgi kā jau minēts saistībā ar maz attīstīto akadēmisko diskursu par studiju programmas direktoru kā vadītāju un viņa kompetenci, arī praksē augstskolās netiek pievērsta uzmanība darbinieku, kas atrodas vadītāju pozīcijās - studiju programmu direktoru - tādas kompetences pilnveidošanai, kas aktuāla viņiem kā vadītājiem. Tāpat arī potenciāliem studiju programmu direktoriem nav iespējas apgūt vai pilnveidot studiju programmas vadīšanai nepieciešamo kompetenci profesionālās pilnveides programmas ietvaros, pirms uzņemties vadītāju funkciju izpildi. Ņemot vērā, ka no tā, vai vadītājs ir kompetents un atbilstoši kvalificēts, ir atkarīgs viņu sniegums un līdz ar to arī lielā mērā nodaļas, fakultātes un galu galā augstskolas darbības efektivitāte, tad arī augstākās izglītības iestādei, kura vēlas paaugstināt savu konkurētspēju un uzlabot darbības rādītājus, ir svarīgi pietiekamu uzmanību pievērst esošo un nākotnes vadītāju sagatavošanai, viņu snieguma precīzai novērtēšanai un tālākizglītošanas vajadzību plānošanai un īstenošanai.

Kopumā jāuzsver, ka jautājumam par augstākās izglītības vadītāju – studiju programmu direktoru kompetenci un to attīstīšanu tiek pievērsta relatīvi neliela interese, kas turklāt Latvijā ir ievērojami mazāka nekā citviet globālā mērogā. Vērojama tendence šos jautājumus vairāk skatīt to praktiskajā dimensijā, proti, vispārējas teorētiskas nostādnes par vadītājiem un kompetencēm attiecināt uz akadēmisko vidi un augstākās izglītības iestāžu vadīšanu un uz tā pamata veikt praktiskus pētījumus konkrētās augstskolās. Tas, savukārt, var

kalpot gan par akadēmisko diskusiju katalizatoru, gan stimulu dažādu tālāku praktisku soļu veikšanai, cita starpā, vadītāju augstākajā izglītībā sagatavošanai jauno pienākumu veikšanai. Studiju programmu direktori kā atsevišķa vadītāju grupa dažreiz tiek izdalīta, tomēr salīdzinoši daudz mazāk nekā citas, piemēram, dekāni vai fakultāšu struktūrvienību vadītāji. Jānorāda, ka Latvijas akadēmiskajā diskursā šāda tendence – studiju programmu direktorus identificēt kā atsevišķu vadītāju grupu – vispār nav novērojama.

Ievērojot visu iepriekšminēto, **pētījuma zinātniskā aktualitāte un novitāte** ir saistītas ar pievēršanos pasaulē salīdzinoši maz pētītajam un Latvijā praktiski līdz šim vispār nepētītajam jautājumam par studiju programmu direktoru kā vadītāju un viņa kompetenci, tādējādi gan izveidojot pamatu turpmākām diskusijām par to praksē, gan piedāvājot teorētisko perspektīvu, kas var būt labs pamats šī jautājuma aplūkošanai arī turpmāk.

Bez tam, zinātniskā novitāte ir arī tā, ka autore, veidojot promocijas darba teorētisko pamatu, apskata kopsakarībā divu teorētiskā literatūrā nozīmīgu, taču nereti atrauti skatītu konceptu – par *vadītāju / līderi* un viņa *kompetenci* - teorētiskās atziņas (šo konceptu saturu un būtiskākos problēmjaudājumus) un teorētiskās pieejas un izpratnes par konceptu *kompetence*. Jāuzsver, ka savstarpēji saistīta šo abu (vadītājs/ līderis un kompetence) konceptu izmantošana, skatot, vērtējot un analizējot studiju programmas direktora kā vadītāja lomu un nozīmi augstskolas darbībā un attīstībā, nodrošina pēc iespējas visaptverošāku un pilnīgāku skatījuma perspektīvu uz to. Tādējādi uz šādas teorētiskās bāzes izstrādātā analīzē tiek ņemti vērā daudzveidīgi studiju programmas direktora kā vadītāja un kā līdera kompetences aspekti un elementi, kas līdz ar to daudz lielākā mērā leģitimē analīzes rezultātus un secinājums.

Saistībā ar darba **praktisko aktualitāti** jānorāda, ka par studiju programmu direktoriem augstskolā Latvijā, kā jau minēts iepriekš un kā darba autore to ir konstatējusi, balstoties uz personisko darba pieredzi, var kļūt jebkurš akadēmiskais mācībspēks, kas atbilst formāli nostiprinātiem kritērijiem. Šai personai ir jāpilda plašs funkciju loks un jāuzņemas virkne dažādu pienākumu, kurus veikt nereti kavē nepietiekamas zināšanas un prasmes. Papildus tam, no studiju programmu direktoriem gan studiju programmās iesaistītie mācībspēki, gan augstskolas administrācija, gan studenti sagaida ne tikai to, ka viņi uzreiz spēs kvalitatīvi veikt formālos pienākumus, bet būs gatavi veiksmīgi pildīt arī citus ar vadīšanas procesu saistītus uzdevumus, piemēram, efektīvi organizēt studiju programmas izstrādi un funkcionēšanu; risināt praktiskas problēmas, kas saistītas ar studiju procesu; veidot sekmīgas attiecības ar apkārtējiem; organizēt kvalitatīvu, efektīvu komunikāciju gan ar studiju programmas mācībspēkiem, gan administrāciju, gan studentiem; tikt galā ar konfliktiem un mazināt to rašanās iespējamību; būt iejūtīgi un toleranti vadītāji u.c.

Vienlaikus dažādu starptautisku pētījumu analīze (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Scott & Coates & Anderson 2008), kā arī promocijas darba autores personiskā pieredze ļauj secināt, ka vadītājiem - studiju programmu direktoriem nereti ir nepietiekamas zināšanas un prasmes šajā jautājumā un ir aktuāla nepieciešamība izglītoties par vadīšanu un ar to saistīto kompetenci.

Šajā kontekstā jāuzsver, ka Latvijā profesionālās pilnveides ietvaros nepastāv iespēja tiem augstskolu docētājiem, kas vai nu jau ir kļuvuši par studiju programmu direktoriem vai plāno par tādiem kļūt, iegūt un/ vai papildināt tās zināšanas un prasmes, kas saistītas tieši ar vadīšanas un līderības jautājumiem.

Viss iepriekšminētais liek secināt, ka ir nepieciešams aktualizēt teorētisko diskusiju un veikt analīzi par to, kādai kompetencei ir jāpiemīt studiju programmu direktoram kā vadītājam; vai ir nepieciešamība to attīstīt un/vai pilnveidot un kā tas būtu darāms; izstrādāt profesionālās pilnveides programmu, kas palīdzētu studiju programmas direktoram attīstīt vai pilnveidot savu kompetenci un organizēt tās īstenošanu.

Iepriekšminētais noteica promocijas darba tēmas **Studiju programmas direktora kā vadītāja darbības kompetence un profesionālā pilnveide** izvēli.

Promocijas darba mērķis

Pamatojoties uz zinātniskajā literatūrā gūtām atziņām un promocijas darba ietvaros veikto empīrisko pētījumu, noskaidrot, kāda ir studiju programmas direktoram kā vadītājam nepieciešamā kompetence, izstrādāt kompetences ietvarstruktūru un profesionālās pilnveides programmas projektu.

Pētījuma objekts

Studiju programmas direktoru darbība.

Pētījuma priekšmets

Studiju programmu direktora kompetence un pilnveide.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt zinātnisko literatūru par konceptu *vadītājs* un *līderis* vēsturisko ģenēzi un saturu; *vadītāju* un *līderu* lomām, funkcijām un pazīmēm, kā arī mūsdienu aktualitātēm šo konceptu izmantošanas kontekstā; par koncepta *kompetence* attīstības pieejām, daudzveidīgām definīcijām un to saturu, vadītāju/ līderu kompetenci.
2. Analizēt zinātnisko literatūru un empīriskos pētījumus, dokumentus par vadītāju/ līderi augstākajā izglītībā, studiju programmas direktora kā vadītāja funkcijām, pienākumiem, kompetenci, profesionālās pilnveides iespējām un saturu.

3. Balstoties uz zinātniskajā literatūrā esošajām teorētiskajām atziņām un secinājumiem, veikt empīrisku pētījumu par studiju programmas direktora kompetenci un profesionālās pilnveidi un iegūto datu apstrādi, interpretāciju un analīzi.
4. Izstrādāt studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru un organizēt ekspertu aptauju.
5. Izstrādāt studiju programmas direktora kompetences pilnveides programmas projektu un organizēt ekspertu aptauju.

Pētījuma jautājumi

1. Kāda ir vadītāja un līdera konceptu, kompetences koncepta būtība un saturs, aktualitātes mūsdienās?
2. Vai studiju programmas direktors augstākajā izglītībā ir vadītājs un/ vai līderis?
3. Kādas darbības studiju programmas direktors kā vadītājs veic?
4. Kura no kompetences pieejām ir optimālākā studiju programmas direktora kā vadītāja kompetences ietvarstruktūras izstrādē?
5. Vai studiju programmas direktoram – vadītājam nepieciešama profesionālā pilnveide?
6. Kāda ir studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides īstenošanas pieredze Latvijā un ārvalstīs?
7. Kāds ir nepieciešamais profesionālās pilnveides programmas saturs vadības jautājumos?

Pētījuma bāze

Divu Latvijas universitātes tipa augstskolu:

51 studiju programmu direktors,

209 docētāji,

17 administrācijas darbinieki, struktūrvienību vadītāji,

7 eksperti.

Pētījuma posmi

1. posms.

No 2002.gada līdz 2003. gadam, organizējot 2. līmeņa profesionālās augstākās studiju programmas Sociālo zinību skolotājs (SZS) izstrādi Latvijas Universitātē (LU) un sagatavošanu licencēšanai, tika apgūta pieredze par potenciālā studiju programmas direktora kā vadītāja funkcijām.

2. posms.

No 2003. gada līdz 2010. gadam, vadot Latvijas Universitātē (LU) 2. līmeņa profesionālās augstākās studiju programmas Sociālo zinību skolotājs (SZS), tika apgūta pieredze par studiju programmas direktora kā vadītāja darbību programmas īstenošanas laikā.

No 2003.gada uzsāktas studijas Latvijas Universitātes Izglītības vadības doktorantūrā; teorētiskās literatūras - vadībzinātnes un izglītības vadības literatūras studijas; analizēta ar promocijas darbu saistītā literatūra.

No 2005.gada līdz 2006. gadam definēta pētījuma tēma, izvirzīts mērķis un uzdevumi; izveidota praktiskā metodoloģija un metodika.

3. posms.

No 2006. gada līdz 2008.gadam izstrādātas aptaujas anketas un interviju jautājumi studiju programmu direktoriem un studiju programmā iesaistītiem docētājiem, fakultāšu dekāniem, katedru/ nodaļu vadītājiem, administrācijas pārstāvjiem par studiju programmas direktora kā vadītāja darbību, nepieciešamo kompetenci un profesionālās pilnveides nepieciešamību un saturu.

2008. gadā veikts izmēģinājuma pētījums (pilotpētījums).

4. posms.

2008. - 2009. gadā veikts kvantitatīvs un kvalitatīvs pētījums divās Latvijas universitātes tipa augstskolās un iegūto datu apstrāde un analīze.

Izstrādāts studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras un profesionālās pilnveides programmas projekts.

5. posms.

2010. gadā organizēts izstrādātās *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras* un *Profesionālās pilnveides programmas projekta* ekspertu novērtējums; izstrādāto materiālu pilnveide un uzlabošana.

Promocijas darbs sagatavots aizstāvēšanai.

Pētījuma metodes

1. Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze.

Tika veikta zinātniskās literatūras izpēte un kontentanalīze, lai noskaidrotu teorētiskās nostādnes par konceptiem – *vadītājs* un *līderis*; saturu, tai skaitā vēsturiskā perspektīvā, par šo konceptu līdzībām un atšķirībām; lomām, funkcijām, kas vadītājam/līderim jāpilda, un pazīmēm, kas raksturo sekmīgu vadītāju/līderu; kā arī par daudzveidīgajām teorētiskajām izpratnēm par koncepta *kompetence* būtību un izmaiņām, ko šīs izpratnes laika gaitā dažādu ietekmju rezultātā ir piedzīvojušas; un kompetenci, kas ir svarīga vadītājiem/līderiem sekmīgai un efektīvai savu pienākumu veikšanai kopumā un specifiski – augstākajā izglītībā.

2. Dokumentu analīze.

Promocijas darbā tika izmantota kvalitatīvā dokumentu analīzes metode studiju programmas direktora darbu reglamentējošo Latvijas Republikas tiesību aktu, augstskolu noteikumu, politikas plānošanas u.c. dokumentu izpētei.

3. Aptaujas.

Tika izveidotas divas aptaujas anketas, izstrādāti intervijas jautājumi:

- studiju programmu direktoriem, lai noskaidrotu viņu viedokļus un izpratni par studiju programmas direktora kā vadītāja lomu un funkcijām, izpētītu viedokļus par kompetences konceptu, par kompetences pilnveides iespējām un saturu;
- studiju programmās iesaistītajiem docētājiem, lai noskaidrotu viņu viedokļus par studiju programmas direktora kā vadītāja lomu un funkcijām, kompetenci un pilnveides nepieciešamību;
- administrācijas pārstāvjiem, struktūrvienību vadītājiem, lai iegūtu viedokļus par studiju programmu direktoru kompetenci un profesionālās pilnveides nepieciešamību.

4. Ekspertu aptauja

Studiju programmu direktori ar darba pieredzi, izglītības vadības teorētiķi, pētnieki, kas ir pētījuši kompetences konceptu, un augstskolu administratīvie darbinieki novērtēja autores izstrādāto studiju programmas direktora kompetences ietvaru, aprakstus un profesionālās pilnveides programmas projektu.

5. Datu apstrādes un analīzes metodes

Datu analīzē tika izmantotas matemātiskās statistikas metodes, izmantojot datu statistikas programmu *SPSS 17.0 for Windows* un tabulu procesoru *Microsoft EXCEL*.

Pētījuma teorētiskā nozīmība

- Promocijas darbā tiek kopsakarībā apskatītas un analizētas teorētiskās atziņas un teorētiskās pieejas par diviem nozīmīgiem, taču nereti atrauti skatītiem konceptiem – par *vadītāju / līderi* un *viņa kompetenci*. Jāuzsver, ka savstarpēji saistīta abu (vadītājs/ līderis un kompetence) konceptu izmantošana, skatot, vērtējot un analizējot studiju programmas direktora kā vadītāja lomu un nozīmi augstskolas darbā un attīstībā, nodrošina pēc iespējas visaptverošāku un pilnīgāku skatījuma perspektīvu uz to.
- Teorētiskā līmenī tiek analizēta studiju programmas direktora kā vadītāja augstākajā izglītībā kompetence, identificētas un analizētas kompetences grupas.
- Izpētīta un analizēta vadītāju augstākajā izglītībā, tostarp studiju programmu direktoru, profesionālās pilnveides nepieciešamība.

- Veikta Latvijas un ārvalstu augstskolās, kā arī profesionālās tālākizglītības centros, institūtos īstenoto augstākās izglītības vadītāju, arī studiju programmu direktoru, profesionālās pilnveides programmu analīze.

Pētījuma praktiskā nozīmība

- Pirmo reizi Latvijas augstskolu vidē, 21.gs. strauji mainīgo politisko, ekonomisko un sociālo procesu ietekmē un reaģējot uz nepieciešamību meklēt inovatīvus risinājumus augstskolu konkurētspējas palielināšanai, tiek aktualizēts jautājums par studiju programmas direktora kā vadītāja kompetenci.
- Ņemot vērā šā brīža aktuālo situāciju un procesus kā nacionālā, tā Eiropas Savienības līmenī augstākās izglītības jomā, ko raksturo īstenojamās izglītības reformas, augstākās izglītības reformas Boloņas procesa kontekstā, veikts empīrisks pētījums kā rezultātā noteikta studiju programmas direktoram kā vadītājam nepieciešamā kompetence.
- Ir izstrādāta kompetences ietvarstruktūra: definēta kompetence, noteiktas grupas un izstrādāts to apraksts.
- Izstrādāts profesionālās pilnveides programmas projekts un piedāvāta īstenošana moduļu veidā.

Darba struktūra

Promocijas darbs sastāv no *Ievada, trīspadsmit nodaļām, Nobeiguma un secinājumiem, Izmantotās literatūras saraksta, trīspadsmit pielikumiem.*

Pirmajā nodaļā tiek analizēta studiju programmas direktora kā vadītāja darbība Latvijas augstskolās, akcentējot uzdevumus, kas jāveic direktoram programmas izstrādes un īstenošanas laikā.

Otrajā nodaļā tiek pētīta un analizēta zinātniskā literatūra par tādiem konceptiem kā *vadītājs* un *līderis* – dots ieskats šo konceptu vēsturiskajā ģenēzē; skaidrots to saturs, apskatīts līdzīgais un atšķirīgais, iezīmētas būtiskākās aktuālās teorētiskās un praktiskās diskusijas mūsdienās.

Trešajā nodaļā tiek analizēts koncepts *kompetence*, apskatot teorētiskajā literatūrā atrodamās pieejas konceptam un to attīstību; pētot, skaidrojot un salīdzinot dažādās literatūrā atrodamās koncepta *kompetence* definīcijas un to saturu, īpaši pievēršoties vadītājiem nepieciešamās kompetences jautājuma atspoguļojumam kā teorētiskos, tā praktiskos pētījumos.

Ceturtnajā nodaļā tiek skatīts jautājums par studiju programmas direktoru kā vadītāju un līderi augstākajā izglītībā – analizēti dažādu autoru viedokļi, atziņas un empīrisko pētījumu

secinājumi; identificēta kompetence, kas nepieciešama studiju programmas direktoram un analizēta studiju programmas direktora kompetences pilnveides aktualitāte, saturs.

Piektajā nodaļā ir teorētiski pētnieciskās daļas kopsavilkums, kur tiek konsolidēti teorētiski pētnieciskās daļas secinājumi.

Sestajā nodaļā tiek aprakstīta promocijas darba ietvaros veiktā empīriskā pētījuma metodoloģija un pētījuma organizācija.

Septītajā nodaļā tiek analizēti studiju programmas direktoru un docētāju aptaujas rezultāti par studiju programmas direktoram nepieciešamo kompetenci.

Astotajā nodaļā tiek analizēti studiju programmu direktoru un docētāju aptaujas rezultāti par studiju programmas direktoram nepieciešamo profesionālo pilnveidi.

Devītajā nodaļā tiek analizēti augstskolu administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju individuālajās intervijās sniegtie viedokļi par studiju programmu direktoriem nepieciešamo kompetenci un profesionālo pilnveidi.

Desmitajā nodaļā, balstoties uz iepriekšējo teorētisko un praktisko izpēti, tiek izstrādāta *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra*.

Vienpadsmitajā nodaļā, balstoties uz iepriekšējo teorētisko un praktisko izpēti, tiek izstrādāts *Profesionālās pilnveides programmas projekts*.

Divpadsmitajā nodaļā tiek analizēti ekspertu viedokļi par promocijas darba autores izstrādāto un piedāvāto *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru* un *Profesionālās pilnveides programmas projektu*.

Trīspadsmitā nodaļa ir praktiski pētnieciskās daļas kopsavilkums, konsolidējot teorētiski pētnieciskās daļas secinājumus.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Studiju programmas direktoram kā vadītājam profesionālās darbības uzsākšanai un turpināšanai ir jābūt kompetentam izglītības vadībā, t.i., jāpiemīt specifiskai vadītājam nepieciešamai kompetencei.
2. Lai varētu izstrādāt optimālu, atbilstošu, jēgpilnu un praktiski lietderīgu studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru, izstrādes pamatā ir kompetences pieeja, kā arī *kompetences* koncepta definīcija un saturs, kas, ņemot vērā augstākās izglītības vadīšanas procesa specifiku, ir vispiemērotākā un ietver būtiskākos komponentus, lai nodrošinātu mūsdienīgu profesionāli kvalitatīvu darbību.
3. Studiju programmas direktora profesionālās darbības sekmīgai uzsākšanai, kā arī optimālai un ilgtspējīgai turpināšanai kā obligāts nosacījums ir kompetences pilnveidošana. Šajā nolūkā ir jāizstrādā profesionālās pilnveides programma, kā arī jānodrošina profesionālās pilnveides iespējas.

I Teorētiski pētnieciskā daļa

1. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA DARBĪBA

Viens no būtiskiem mūsdienu izglītību raksturojošiem rādītājiem ir kvalitāte. Nepārprotami, tas skar visas ar izglītību saistītās institūcijas un visus izglītības līmeņus, jomas, virzienus, tostarp arī augstākajā izglītībā īstenojamās studiju programmas.

Studiju programma ir augstākās izglītības programma, kas izstrādāta augstskolai – īss galveno studiju uzdevumu, svarīgākā studiju satura, darbību secības apraksts vai kopsavilkums un kuras darbību no tās ieceres un izstrādes brīža, izvadīšanas cauri visiem „apstiprināšanas” līkločiem līdz pat īstenošanai - visu pastāvēšanas laiku - vada studiju programmas direktors.

Studiju programmas direktors ir „mācību programmas vadītājs augstskolā vai augstskolas mācību programmas atbildīgā persona” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 38.lpp.).

Autorei nav izdevies literatūras avotos atrast veiktos teorētiskos apskatus vai analīzes, kas attiektos tieši uz studiju programmu direktoru un viņa kā vadītāja vai līdera darbību un funkcijām. Teorētiskā literatūrā ir apskatītas galvenokārt tāda līmeņa vadītāju kā augstskolu rektoru, dekānu, departamentu vadītāju darbība.

Jautājuma kontekstā var minēt arī vairākus empīriskus pētījumus (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Anyamele 2005; Bryman 2007; Spendlove 2007; Wisniewski 2007; Scott & Coates & Anderson 2008), bet pārsvarā tajos ir pētīta augstskolu vadītāju, dekānu darbība. Nedaudzi pētījumi ietver arī jautājumus tieši par studiju programmas direktoriem - par viņu funkcijām un kompetencēm (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Scott & Coates & Anderson 2008).

R.V. Komers un G. Skots atzīmē, ka studiju programmu direktori vienlaikus ir gan vadītāji, gan līderi un ka efektīva līderība šobrīd ir ļoti svarīga studiju programmas attīstībai. Studiju programmu direktoriem bez administratīvo funkciju veikšanas ir ļoti svarīga komunikācijas organizēšana un vadīšana ar citām personām programmas un augstskolas ietvaros, gatavība pieņemt pārmaiņas augstskolā, rēķināties ar dažādām situācijām un tās vadīt (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Scott & Coates & Anderson 2008).

Jāatzīmē, ka minēto pētījumu veicēji teorētisko materiālu ir smēlušies vispārējās vadībzinības nostādnēs, teorijās, konceptos, atziņās.

Līdz ar to, šajā nodaļā analizējot studiju programmu direktora darbību, promocijas darba autore tēmas kontekstā apskatīs un analīzi balstīs uz promocijas darba ietvaros veiktā

pētījumā iesaistītajās augstskolās izstrādātajiem dokumentiem, kuros ir norādītas prasības studiju programmas direktoram.

Pašlaik augstskolās, kurās tika veikts pētījums, spēkā esoši ir saskaņā ar Augstskolu likumu un augstskolas Satversmi, pieņemtie dokumenti par studiju programmas direktoru.

Iepazīstoties ar šiem dokumentiem, var izdarīt secinājumus par to, ka studiju programmas direktora iespējas vadīt studiju programmu nosaka vairāki aspekti.

Viens no tiem ir akadēmiskā izglītība un tās līmenis, kas nozīmē, ka personai ir jābūt atbilstošam izglītības dokumentam, kā arī teorētiskai un praktiskai sagatavotībai veikt atbildības pakāpei atbilstošu darbu.

Otrs aspekts, kas nav gan noteicošais, un netiek minēts tieši: svarīgs ir profils, t.i., vai studiju programmas direktoram bez akadēmiskās izglītības ir arī profesionālā kvalifikācija atbilstošajā jomā, īpaši, ja ir profesionālā programma.

Studiju programmu direktori netiek īpaši sagatavoti vadīt studiju programmas. Ir pieņemts uzskatīt, ka jebkurš augstskolas mācītbspēks, nostrādājot zināmu laiku augstskolā, iegūstot noteiktu zinātnisko grādu un zināmu profesionālo un sociālo statusu, vienlaikus apgūst arī prasmes vadīt. Līdz ar to, studiju programmu var vadīt jebkurš docētājs, protams, atbilstoši augstskolas izstrādātam dokumentam par studiju programmas direktoru.

Šai sakarā saistoši ir augstskolu Noteikumi vai Nolikumi par studiju programmu direktoru, kas tiek izstrādāti un apstiprināti augstskolās. Lai gan dokumentu nosaukumi, tekstuālās interpretācijas, sadaļas dažādās augstskolās var būt atšķirīgas, tomēr pēc būtības šie dokumenti ir līdzīgi. Dokumentu saturs ietver studiju programmas direktora kvalifikācijas prasības, nosaka pienākumus, definē atbildību. Tomēr ir augstskolas, kurās tiek noteiktas arī studiju programmas direktora tiesības.

Tātad, izvērtējot izstrādāto un apstiprināto augstskolu Noteikumu vai Nolikumu saturu, jāsecina, ka studiju programmu direktoru pienākumi ir:

1. organizēt, vadīt un atbildēt par studiju programmas izstrādi,
2. sagatavot studiju programmu apstiprināšanai, licencēšanai un akreditācijai,
3. organizēt studiju procesa norisi, sekot studiju gaitai – izvērtēt un analizēt studentu sasniegumus,
4. izstrādāt priekšlikumus sistemātiskai studiju programmas pilnveidei,
5. organizēt studiju programmas pašnovērtēšanu un sagatavot ikgadējo pašnovērtējuma ziņojumu,
6. aktualizēt studiju programmas plānu nākamajam akadēmiskajam gadam,
7. sniegt nepieciešamo informāciju darbiniekiem, kas veic studiju programmas lietvedību,

8. regulāri sekot jaunākajām atziņām par studiju programmas izstrādi, pilnveidi un vadību,
9. izteikt argumentētu vērtējumu par studiju programmā iesaistīto docētāju darbu, informēt administrāciju par docētāju darbā konstatētiem trūkumiem vai docētāja neatbilstību ieņemamajam amatam; pieprasīt no docētājiem ar studiju programmu saistīto dokumentāciju,
10. sadarboties ar administrāciju, citu studiju programmu direktoriem studiju satura koordinēšanas un pieredzes apmaiņas jautājumos, ar citām struktūrvienībām augstskolā; sadarbībā ar zinātņu apakšnozaru vadītājiem sekmēt zinātniskā darba sasaisti ar studiju programmu,
11. sadarboties ar darba devējiem un prakses vietām,
12. sadarboties ar Latvijas un ārvalstu augstskolām.

Apkopojot un analizējot iegūto informāciju par studiju programmu direktoru pienākumiem, jāsecina, ka darbība galvenokārt saistās ar:

1. studiju programmas izstrādi,
2. studiju programmas norises organizēšanu.

Skaidrības labad ir jāatzīmē, ka studiju programmas izstrādi organizē persona, kas ir no akadēmiskā personāla vidus - docētājs, bet nav vēl apstiprināta par studiju programmas direktoru. Šī persona veido darba grupu, kas piedalīsies programmas izstrādē, koordinē dokumentācijas sagatavošanu, piesaista docētājus darbam programmā un veic citas funkcijas: būtībā pilda uzdevumus, kurus var traktēt kā vadītāja funkcijas.

Studiju programmas izstrādes gaitā potenciālais programmas direktors un norises gaitā - programmas direktors veic virkni funkciju, kuras tiešā veidā neparādās augstskolu izstrādātos dokumentos par studiju programmu direktoru, bet tās iespējams identificēt un aprakstīt, izvērtējot studiju programmas direktora veicamos pienākumus. Promocijas darba autore secina, ka šo dokumentu saturs ļauj netieši spriest par to, kādas ir darbības jāveic studiju programmu direktoriem, kā arī ļauj noprast, kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas, lai tās tiktu veiktas.

Izstrādes gaitā potenciālais studiju programmas direktors:

- veido darba grupu, lai varētu izstrādāt programmu, sagatavot dokumentus licencēšanai;
- organizē un sadala darba grupas locekļu darbu;
- meklē, atlasa un analizē informāciju par līdzīgu programmu īstenošanu Latvijā un ārvalstīs; meklē informāciju par prasībām programmas izstrādei;
- piesaista docētājus, motivē viņus darbam programmā;

- sadarbojas ar administrāciju un darbiniekiem, kas veic lietvedību;
- nepieciešamības gadījumā veic lietvedības darbu;
- dažādos veidos izplata aktuālu informāciju;
- piedalās programmas apstiprināšanas procesā augstskolā un programmas licencēšanā;
- koordinē savus darbus un plāno laiku to veikšanai;
- nepieciešamības gadījumā vada spriedzi un pārvalda emocijas;
- sekmē pozitīvu gaisotni darba grupā;
- risina problēmas, kas radušās saistībā ar programmas sagatavošanas dokumentiem, lietvedību, darba grupu.

Norises laikā studiju programmas direktors:

- organizē studiju programmas kvalitātes vērtēšanu;
- organizē un vada darba grupu ikgadēju pašnovērtējuma ziņojumu sagatavošanai;
- vada darba grupu akreditācijas dokumentu sagatavošanai;
- deleģē pienākumus;
- savlaicīgi koordinē un veic izmaiņas studiju programmā, studiju plānos;
- pozitīvi uztver pārmaiņas augstskolā un programmas ietvaros, ir gatavs tās vadīt;
- sadarbojas ar docētājiem, motivē docētājus darbam programmā;
- lūdz docētājus savlaicīgi papildināt studiju kursu aprakstus, „Curriculum vitae”, regulāri iesniegt informāciju par konferencēm, kongresiem u.c., publikācijām; vērtē docētāju darbu un ziņo administrācijai par konstatētiem trūkumiem;
- nodrošina kvalificētu un radošu docētāju iesaisti studiju procesā;
- atbalsta inovācijas, tostarp, programmas un docētāju iesaisti projektos;
- sadarbojas ar studentiem;
- atbalsta studentu aktivitātes studijām ārpus valsts;
- sadarbojas ar administrāciju un darbiniekiem, kas veic lietvedību;
- dažādos veidos savlaicīga izplata aktuālu informāciju;
- nepieciešamības gadījumā organizē sanāksmes studiju programmas ietvaros;
- organizē un vada noslēguma pārbaudījumus;
- koordinē savus darbus un laiku to veikšanai;
- pārvalda spriedzi un vada emocijas;
- sekmē pozitīvu gaisotni docētāju vidū;
- risina problēmsituācijas;
- atpazīst un risina konfliktus, iespēju robežās tos novērš;
- sadarbojas ar augstskolām valstī un ārpus tās.

Kā redzams, tad studiju programmas direktoram, lai viņš varētu pildīt dokumentos definētos pienākumus, jāveic samērā daudz funkciju. Tās ir funkcijas, kas raksturīgas ne vien vadītājam, bet arī līderim (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Scott & Coates & Anderson 2008) un prasa ne tikai formālas zināšanas, bet arī prasmi tās pielietot ikdienā, un zināmu pieredzes devu.

Tādējādi optimāls risinājums būtu, ja studiju programmas direktoram piemistu vispārējās un profesionālas zināšanas un prasmes par vadīšanas procesu vispār un par konkrētās jomas vadīšanas specifiku, kā arī pietiekama motivācija un pieredze, kas nodrošinātu sekmīgu un efektīvu vadīšanu un līderību.

Nepārprotami, kā jau minēts iepriekš, izvēloties pretendētus studiju programmas vadītāja amatam, svarīga ir to akadēmiskā izglītība un zinātniskais grāds. Tas nozīmē, ka personai ir atbilstošas izglītības dokuments, kā arī teorētiska un praktiska sagatavotība veikt atbildības pakāpei atbilstošu darbu. Ne mazāk svarīgs, bet ne noteicošais ir profils, t.i., vai studiju programmas direktoram bez akadēmiskās izglītības ir arī profesionālā kvalifikācija atbilstošajā jomā. Pretendenta darba pieredze var tikt vērtēta, analizēta un pielietota.

Tomēr praksē nereti notiek tā, ka studiju programmu vadīt tiek aicināta vai pati sevi izvirza persona, kas nepārprotami ir ar izcilu kompetenci kādā zinātnes jomā, zinoši un prasmīgi lasa lekcijas vai vada seminārus un praktiskos darbus, ir ieguvusi zinātniskos grādus, sekmīgi veic izpēti darbu, piedalās konferencēs u.c. Vienlaikus reālajā programmas vadīšanas procesā šai personai nereti nākas sastapties ar problēmām, kas var būt gan organizatoriskas dabas, gan saistītas ar saskarsmi un sadarbību u.c., jo pastāv cieša mijiedarbība starp programmas vadītāju un darbiniekiem, studentiem, administrācijas pārstāvjiem, citu struktūrvienību vai departamentu darbiniekiem, lai tiktu gūts nepieciešamais rezultāts. Tas nozīmē, ka tāpat kā jebkuram vadītājam, arī vadītājam akadēmiskajā vidē ir jāizprot un kritiski jāizvērtē daudzveidīgā informācija, jābūt kompetentam jautājumos, kas skar organizatoriskas, sadarbības, saskarsmes vai citas darbības, jāliek lietā savas zināšanas un prasmes, jāpielāgojas mainīgām situācijām, jriskēt, jābūt gatavam gūt jaunu pieredzi, apgūstot pilnīgi jaunu vai pilnveidojot jau esošo kompetenci. Jāsecina, ka labam vadītājam, arī vadītājam izglītības iestādē, tai skaitā, studiju programmas direktoram, ir jāpiemīt plašai kompetencei.

Studiju programmu direktori ir ļoti nozīmīgs nodaļas/katedras, fakultātes un augstskolas sekmīgas darbības veidotājs. Viņi pilda svarīgas funkcijas, tādas kā saiknes nodrošināšana starp studiju programmā iesaistītiem darbiniekiem, studentiem un fakultātes administrāciju, starp nodaļām/katedrām, starp citām augstskolā īstenotajām programmām; studiju programmas satura kvalitātes nodrošināšana ikdienas darbā; atbilstošas kvalifikācijas

lektoru piesaistes garantēšana; saziņas ar studentiem nodrošināšana u.c. Rezumējot, var apgalvot, ka studiju programmu direktori ieņem būtisku vietu fakultātes vispārējās attīstības sekmēšanā.

Mūsdienās, kad pārmaiņas skar izglītības jomu, tās ietekmē arī studiju programmu direktoru darbu un ikdienas lomas izpildi - studiju programmu direktoru pienākumi dažādojas un pieaug viņu atbildība, kā rezultātā palielinās arī prasības pret studiju programmas direktoru formālo kvalifikāciju un profesionālo kompetenci.

Tādējādi jāsecina, ka šajos apstākļos sekmīgai studiju programmu direktoru daudzveidīgo un sarežģīto funkciju izpildei ir nepieciešamas labas vadīšanas un arī līderības prasmes.

Apkopojot iepriekšminēto, jāatzīmē, ka

- studiju programmas direktora kā vadītāja funkcijas teorētiskajā literatūrā praktiski nav iztirzātas; ir veikti empīriskie pētījumi, un līdzās augstskolu vadītāju, dekānu darbības izpētei atrodami arī nedaudzi pētījumi par studiju programmas direktoriem - gan par viņu funkcijām, gan par kompetencēm (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Scott & Coates & Anderson 2008);
- atbilstoši Augstskolu likumam Latvijas augstskolās ir apstiprināti dokumenti par studiju programmas direktoru, kuru saturs ietver studiju programmas direktora kvalifikācijas prasības, nosaka pienākumus, definē atbildību, dažos dokumentos arī tiesības;
- dokumentu saturs ļauj netieši spriest par to, kādas funkcijas jāveic studiju programmu direktoriem; analīze ļauj secināt, ka tās raksturīgas ne vien kā vadītājam, bet arī kā līderim;
- pārmaiņas izglītībā kopumā, skar arī programmu direktoru ikdienas darbu – jauni izaicinājumi dažādo studiju programmu direktoru pienākumus, pieaug viņu atbildība, kā rezultātā palielinās arī prasības pret studiju programmas direktoru formālo kvalifikāciju un profesionālo kompetenci.

2. VADĪTĀJS UN LĪDERIS - KOPIĢAIS UN ATŠĶIRĪGAIS

Mūsdienu strauji mainīgajā pasaulē ikvienai organizācijai, kas vēlas saglabāt un paaugstināt savu konkurētspēju, ir jāspēj savlaicīgi un efektīvi reaģēt uz apkārtējās vides norisēm. Šajā kontekstā efektīva vadīšana ir jāmin kā viens no nepieciešamajiem sekmīgas organizācijas funkcionēšanas priekšnoteikumiem (Reņģe 2008).

Vadītāji savu darbu var veikt dažādi - var atšķirties viņu sniegums un kvalitāte; rezultātā ir redzams, ka viens vadītājs ir sekmīgāks par citu.

Nemot vērā, ka jautājumi par to, kādām pazīmēm ir jāpiemīt vadītājiem un/vai līderiem un kādas funkcijas viņiem jāveic, ir aktuāli ikvienas organizācijas praktiskajā darbā, zinātnieki ir veikuši daudz teorētisku un praktisku pētījumu, tādēļ literatūrā ir atrodams liels apjoms – līdzīgāku vai atšķirīgāku redzējumu.

Šajā nodaļā tiks analizēti koncepti *vadītājs* un *līderis*; iezīmētas atšķirības vadīšanas kontekstā, tai skaitā, apskatīts, kā vēsturiski attīstījās izpratne par tiem; tiks apskatīts, kādas funkcijas pilda *vadītāji* un *līderi*, un analizēti skaidrojumi par to, kas raksturo efektīvu vadītāju un līderi; kā arī atspoguļotas ar vadīšanu saistītās šā brīža aktualitātes.

Nemot vērā darba tēmu un tās akcentus, nodaļas ietvaros tiks apskatītas konceptuāli nozīmīgākās atziņas un nošķirumi jautājumos par vadītājiem un līderiem, kā arī iezīmēti būtiskākie problēmjautājumi, vienlaikus nepretendējot uz universālu un holistisku analīzi.

2.1. Izpratnes par vadīšanas un līderības jautājumiem vēsturiskā ģenēze

Pētījumi par vadīšanas un līderības jautājumiem tika aizsākti jau 20.gs sākumā, lielākoties gan fokusējoties tieši uz konceptu *līderis*, un kopš tā laika šajā jomā ir izstrādāti „tūkstošiem dažādu pētniecības darbu” (McCaffery 2004, pp.62), kas ir rezultējušies daudzveidīgu teoriju izstrādē.

Tomēr jautājumi - *ko dara vadītājs?* un *ko dara līderis?* un *kāds ir efektīvs vadītājs/līderis?* - joprojām ir neatbildēti un dažādi teorētiskās izpētes darbi piedāvā uz dažādām premisām pamatotas atbildes. Tālāk darbā tiks iezīmētas nozīmīgāko teoriju, kas skaidro šos konceptus, atziņas.

Jautājumam par vadīšanu vēstures gaitā tikusi pievērsta liela uzmanība, un literatūrā ir atrodams plašs spektrs dažādu pieeju un pētījumu - kā teorētisku, tā praktisku. Mūsdienās, diemžēl trūkst sistemātiskas analīzes par vadīšanas problemātiku, un liela daļa darbu saturiski dublē jau esošos pētījumus un secinājumus. Tādēļ šobrīd nevar runāt par to, ka izpratne par „vadīšanas” konceptu attīstītos (Mintzberg 2009, pp.3).

Līdz pat 20.gs. vidum dominēja paradigma, ka līderības spējas piemīt konkrētiem indivīdiem, tādēļ līderības pētīšana notika psiholoģijas ietvaros un fokusējās uz īpašo pazīmi, raksturojumu identificēšanu un analīzi, kas apkopota tabulā (2.1.tabula).

2.1. tabula.

Ieskats nozīmīgākajās teorijās par vadīšanu un līderību: vēsturiskā ģenēze (Pēc P.Makkaferija (P.McCaffery) 2004, pp.63)

Laika posms	Teorija	Teorijas saturs
20.gs.sākums –1940.-tie/1950.-tie gadi	„iezīmju” teorijas (angl. – „ <i>trait theories</i> ”)	līderu personības izpēte, raksturojumu/pazīmju identificēšana, kas personu padara līderi
1950.-tie gadi – 1960.-tie gadi	biheivioristiskās teorijas (angl. – <i>behavioural theories</i>)	līderu rīcības un līderības stilu izpēte
1960.-tie gadi – mūsdienas	„situatīvās” teorijas (angl. – <i>situational/contingency theories</i>)	līderību ietekmē un nosaka apkārtējie apstākļi/vide/konteksts, kurā līderība tiek īstenota
1970.-to gadu beigas – mūsdienas	„pārveidojošās” līderības teorijas (angl. – „ <i>transformational leadership theories</i> ”)	nošķir tradicionālo izpratni par līderību kā darījuma/maiņas procesu, ko vēlāk sāka asociēt ar vadīšanu, un līderību kā „pārveidošanas” procesu (līderi kā iedvesmotāji un motivētāji)
1990.-tie gadi – mūsdienas	jaunās līderības teorijas (angl. – <i>new leadership theories</i>): <ul style="list-style-type: none"> • vizionārā līderība (angl. – <i>visionary leadership</i>); • līderība organizācijās, kas mācās (angl. – <i>learning organizations’ leadership</i>); • atbrīvojošā līderība (angl. – <i>liberating leadership</i>), • „rīcības brīvības” līderība (angl. – <i>discretionary leadership</i>) 	vieno pieņēmums, ka līderības fenomenam ir jāmainās, kas saistīts ar organizācijas funkcionēšanu un pārmaiņām tajā globalizētās pasaules apstākļos

Tika pieņemts, ka līderiem jābūt inteliģentiem, par sevi pārliecinātiem, entuziastiskiem, ar labu veselību, apveltītiem ar iniciatīvu, sociāli aktīviem. Tomēr jau pēc II Pasaules kara šī paradigma tika ievērojami kritizēta, jo līderi savā starpā ir ļoti atšķirīgi un ir praktiski neiespējami nosaukt absolūtu un galīgu iezīmju sarakstu, kas būtu iedzimitas un piemistu visiem līderiem (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; Pettigrew & Whipp 1993).

Minēto „iezīmju pieeju” (angl. - *trait approach*) vai „lielo personību pieeju” (angl.- *great persons approach*) 20.gs. vidū nomainīja t.s. biheivioristiskā teorija, kas līderības koncepta analīzē fokusējās uz tādiem jautājumiem kā līdera uzvedība un līdera stils (Gaither 2007, pp.4, McCaffery 2004, pp.63).

Proti, akcents no jautājuma „kāds ir līderis?” tika pārcelts uz jautājumiem „ko līderis dara? kā viņš/viņa to dara?”. Šīs pieejas ietvaros tika izdalīti divi līderības tipi:

- uz uzdevuma izpildi orientētā līderība (līderi nosaka mērķus un skaidras darbības vadlīnijas),
- uz attiecībām orientētā līderība (līderu pienākums ir citu atbalstīšana un iedrošināšana).

Labs līderis ir tas, kas sekmīgi pilda šīs funkcijas (McCaffery 2004, pp.63-64).

Tomēr arī šo paradigmu pavisam drīz nomainīja cita – jau 20.gs. 60.ajos gados populāras kļuva tā sauktās „situatīvās teorijas” (angl.- *situational theories* vai *contingency theories*), kas balstījās uz apsvērumu, ka nepastāv kādas iedzimtas un raksturīgas līderības pazīmes, bet eksistē dažādi līderības stili un uzvedības, kas var ievērojami variēt atkarībā no situācijas. Šīs pieejas ietvaros dominēja uzskats, ka indivīds, kas ir līderis vienā situācijā, citā var tāds nebūt; līdera iezīmes, kas var būt noderīgas vienos apstākļos, citos var tādas nebūt (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; McCaffery 2004).

Kā nozīmīgākie šīs pieejas teorētiķi – pētnieki ir jāmin P. Hersijs un K.H. Blanšards (Hersey & Blanchard 1988), kas ir izstrādājuši t.s. situatīvās līderības modeli. Tas paredz, ka līderības stils ir atkarīgs no padoto spējas un vēlmes uzņemties un paveikt noteikto darbu.

Kā norāda P.Makkaferijs, šī pieeja dod iespēju līderību skatīt kā elastīgu fenomenu, kura saturs mainās atkarībā no apkārtējās vides specifikas. Tādējādi šī pieeja ir tiešs pretstats uzskatam, ka var izstrādāt ideālās līderības stilu un identificēt visas labam līderim obligāti piemītošās pazīmes (McCaffery 2004, pp.64-65).

Tālāk skatījumu uz līderību būtiski modificēja Dž.MakGr.Bērns (Burns 1978), definējot nošķirumu starp darījumu un pārveidojošo līderību.

Tradicionālajā skatījumā uz līderību, līdera un darbinieku attiecības tiek veidotas pragmatiski, pamatojoties uz zināmām maiņas attiecībām – t.s., „darījuma” (angl. – *transactional*) pieeja, t.i., par labu sniegumu darbinieks iegūst papildus atalgojumu, drošību vai citus reālus labumus. Vienlaikus, par sekmīgiem līderiem kļūst tie, kas attiecības ar padotajiem organizācijā veido, motivējot un iedvesmojot tos kopīgam darbam. Tādējādi patiesi efektīvu līderu attiecības ar darbiniekiem ir emocionāls konstrukts, kur līderis, pateicoties savai harizmai, pārliecināšanas un iedvesmošanas spējām, apelē pie darbinieku emocionālās puses, un, iegūstot to akceptu, nodrošina sekmīgu darbību kopējo mērķu sasniegšanai (Burns 1978, pp.4, 258).

Tādējādi, pretēji darījuma pieejai, kur, kā norāda A. Pettigrū un R. Vipps līderis iejaucas faktiski tikai tad, kad netiek pildīti noteiktie standarti, jaunajai pieejai līderībai ir izteikta morāles dimensija un to dēvē par „pārveidojošo” (angl. – *transformational*) pieeju.

Līderim – pārveidotājam jāspēj uzņemties risks, jāveido uzticēšanās un jāizstrādā vīzijas (Pettigrew & Whipp 1993, pp.141).

P. Makkaferijs atzīst, ka Dž.MakGr. Bērnsa (Burns 1978) darbs kļuva par konceptuālu pamatu turpmākajām teorijām, kas akcentē vadītāja un līderu lomu nošķirumu, piemēram, V.Bennisa (Bennis 1989) un Dž.P. Kottera (Kotter 1990) attīstītās teorijas. Šo autoru izstrādātās teorijas principiāli nošķir līdera un vadītāja lomas, identificē dažādas funkcijas, kas katram no tiem ir jāveic un arī dažādas pazīmes, kurām jāpiemīt līderiem un kurām – vadītājiem. (McCaffery 2004, pp.66-67).

Šis nošķirums vairāk tiek analizēts turpmākajās apakšnodaļās.

Dž.MakGr.Bērnsa (Burns 1978) teorētisko devumu uzskata par pamatu daudzām mūsdienu līderības teorijām:

- līderis kā vīzijas veidotājs (angl. – *the visionary leadership*);
- organizācijas, kas mācās, līderis (angl. – *the „learning organization” leader*);
- atbrīvojošais līderis (angl. – *the liberating leader*);
- „rīcības brīvības līderību” (angl. – *the discretionary leadership*) (McCaffery 2004, pp.67-71).

Pirmā no minētajām teorijām visprecīzāk atbilst aprakstītajai Dž.MakGr.Bērnsa (1978) pieejai un paredz, ka, lai līderis varētu efektīvi pildīt savu lomu, viņam ir jāatbilst noteiktiem kritērijiem:

1. uzvedība, piemēram, labas komunikācijas prasmes, spēja fokusēties uz nozīmīgo, spēja darboties konsekventi u.c.;
2. personiskās iezīmes, piemēram, pārliecība par sevi, spēja plānot ilgtermiņā u.c.
3. organizācijas kultūras veidošanas aktivitāšu īstenošana, piemēram, spēja veidot un mainīt vērtības un attieksmes organizācijā, spēja nodrošināt mērķu sasniegšanu, spēja pārvaldīt pārmaiņas u.c. (McCaffery 2004, pp.66-67)

Savukārt pēdējās trīs pieejas vieno tas, ka tās ir veidojušās 20.g.s nogalē, reaģējot uz globālām pārmaiņām, cita starpā, konkurences pieaugumu, strauju informācijas apriti, jauniem darbības principiem, globālās ekonomikas procesiem u.c. Tajās tiek uzsvērts, ka akcents netiek likts uz vienu personu – līderi, bet uz centieniem veicināt arī zemāka līmeņa vadītāju nozīmi organizācijas darbā. Tas ir iespējams, dodot tiem lielākas iespējas ietekmēt („rīcības brīvības” līderība) procesus organizācijā (Kakabadse & Kakabadse & Lee-Davis 1998, pp.3-4), gan stimulējot un izmantojot līderības potenciālu ikvienā darbiniekā (atbrīvojošā līderība), gan mainot līdera lomas. Tātad no vienas puses, līderība tiek izklaidēta organizācijas ietvaros plašākā vadītāju lokā, no otras puses, tiek sekmēta atsevišķu darbinieku

un organizācijas kā kopuma mācīšanās (līderība organizācijās, kas mācās) (Senge 1994, pp.345).

Kā rāda ieskats līderības teorijās, to pamata pieņēmumi atšķiras un katrā no tām līderis un vadītājs tiek skatīti no citas perspektīvas, katrai no tām ir savas priekšrocības un savi trūkumi, pat, kā to atzīst L. Lašvejs, Dž.A. Mazarella un T. Grundijs, arī visvecākajai - „iezīmju pieejai” ir savi pozitīvie aspekti. Tas nozīmē, ka pat šī šķietami novecojusī pieeja nav jāignorē. Apzinoties katras pieejas trūkumus un pārdomāti izmantojot to priekšrocības, jebkura teorētiska un praktiska analīze var tikai iegūt (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996, pp.16 -18).

Apkopojot ir jāatzīmē, ka

- laika gaitā veidojušās un attīstījušās daudzveidīgas konceptu *vadītājs* un *līderis* teorijas; lai gan pēc būtības tās atšķiras un katrai ir savas priekšrocības un savi trūkumi, tās ir izmantojamas mūsdienās konceptu *vadītājs* un *līderis* teorētiskā analizē un praksē;
- laika gaitā ir būtiski paplašinājusies izpratne par konceptu *vadītājs* un *līderis*-to lomām un funkcijām un nozīmi organizācijas darbā.

Lai izprastu to raksturojumu kopumu, kam jāpiemīt vadītājiem un līderiem, ir nepieciešama sīkāka konceptu *vadītājs* un *līderis* saturu salīdzinājums un analīze.

2.2. Konceptu vadītājs un līderis saturs

Literatūrā nav vienotas izpratnes par konceptu *vadītājs un līderis* nozīmi, lietošanu un savstarpējām līdzībām vai atšķirībām.

Konceptu *vadītājs* un *līderis* saturi ir tuvi un nereti pārklājas, tādēļ literatūrā tos bieži lieto kā sinonīmus un abus konceptus vieno tas, ka tie ir nepieciešami sekmīgai organizācijas darbībai strauji mainīgos un nedrošos apstākļos (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002 pp.515; Kotter 1990; Дафт 2004, pp.572; Bush 2007, pp. 392).

Daži autori šos konceptus apzināti lieto kā sinonīmus, norādot, ka stingrs nošķīrums nemaz nav iespējams (Hodgkinson 1991; Northouse 2010; Mintzberg 2009).

Tas nozīmē, ka neatkarīgi no tā, kurš koncepts tiek izmantots, ar to saprot darbiniekus, kas atrodas noteiktās, pietiekami augstās organizācijas hierarhijas pozīcijās un kam ir vadītāja pilnvaras savas atrašanās varas hierarhijā dēļ; atsevišķos gadījumos arī tādēļ, ka konkrētajam vadītājam piemīt specifiskas līdera pazīmes.

Citi autori, savukārt, norāda uz skaidru dihotomiju attiecībā uz abu terminu izmantošanu, katru no tiem definējot un skaidrojot dažādi un parādot konceptuāli atšķirīgas

iezīmes, kurām ir jāpiemīt *vadītājam* un kurām – *līderim* (Drucker 2007 (1955); Bennis 1993; Zaleznik 1977; Kotter 1990; Gaither 2007; Sveiby 2004).

Šajā kontekstā jāmin jau par klasiku kļuvušais citāts, ka „vadītāji lietas dara pareizi, savukārt līderi dara pareizās lietas” („*management is doing things right; leadership is doing the right things*” (Bennis 1993, pp.78).

Mēdz apgalvot, ka mūsdienās bieži izmantoto nošķirumu starp līderiem un vadītājiem *de facto* pamato nepieciešamība ikvienas organizācijas darbā efektīvi pildīt divas funkcijas – ikdienā darboties nosprausto mērķu sasniegšanai un izstrādāt nākotnes attīstības plānus un piemēroties mainīgajām prasībām (McCrimmon 2006; Kotter 1990; Zaleznik 1977).

Dihotomija starp „vadītāju” un „līderi” veidojusies tieši šī praktiskā funkciju duālisma dēļ.

Jānorāda, ka vairumā gadījumu teorētiķu vidū pastāv vienprātība, ka *vadītāja* koncepts ir vairāk saistīts ar administratīvu funkciju un pienākumu izpildi; noteiktu, jau definētu mērķu sasniegšanas organizēšanu un pārvaldīšanu, savukārt „līderība” vairāk attiecas uz globālu likumsakarību identificēšanu un konceptuālu un stratēģisku vīziju definēšanu, kā arī spēju ar savu harizmu apkārtējos motivēt un vienot šo nozīmīgo virs-mērķu sasniegšanai. Tādējādi tiek pieņemts, ka pastāv situācijas, kad formālais administratīvais vadītājs nav līderis un viņam nav pat tādām jābūt, un otrādi – līderis faktiski ir atrauts no ikdienas darba problēmām un administratīvo funkciju izpildes nozīmē nav vadītājs (Дафт 2004, 571.-573.стр.; Лаффа 2004, 393.- 403.стр.).

Šī uzskata ietvaros dominē nostāja, ka sekmīgai organizācijas funkcionēšanai ir nepieciešami gan līderi, gan vadītāji. Viņi nosaka, kas ir jā dara, iesaista darbiniekus mērķu sasniegšanā un nodrošina darba veikšanu. Tajā pašā laikā, līderis un vadītājs uzdevumus veic dažādi – vadītāju uzdevums ir tikt galā ar sarežģītību/komplicētību, proti, padarīt situāciju skaidru un paredzamu; turpretī līderu funkcija ir tikt galā ar straujām pārmaiņām, proti, vadīt organizāciju cauri lieliem iekšējiem un ārējiem izaicinājumiem. Līderība un vadīšana neizslēdz viena otru, tie drīzāk ir savstarpēji papildošī fenomeni (Kotter 1990, pp.2).

Citviet teorētiskajos avotos minētais nošķirums pastāv, tomēr netiek skaidri norādīts, dažviet lietojot vienu terminu, bet dažviet citu, tādējādi apgrūtinot konkrētā avota satura pilnvērtīgu izpratni un tālāku pielietojumu (Morrison 1998; McCaffery 2004; Storey 2006).

Koncepti tiek izmantoti jaukti, kam pamatā ir uzskats, ka ideālā gadījumā līderim ir jāpiemīt arī vadītāja īpašībām un pazīmēm, proti, līderim organizācijā ir ne tikai jā darbojas, definējot stratēģiskos mērķus un konceptuālos soļus to sasniegšanai, bet arī jābūt iesaistītam, vai vismaz jābūt izpratnei par ikdienas darbu un tā formālajām izpausmēm (Mintzberg 2009).

Tādējādi šis skatījums pēc būtības saplūst ar pirmo aprakstīto skaidrojumu, kas tiecas formāli nediferencēt vadītājus un līderus.

Ja teorētiski abus terminus var nodalīt, katrā no tiem ietverot dažādu saturu, tad pastāv nostāja, ka praksē šāds nošķirums ne tikai nedarbojas, tas pat nav lietderīgs (Mintzberg 2009, pp.9).

Tomēr, tā kā nedz teorētiskā literatūrā, nedz praksē nav vienprātīga skatījuma uz konceptiem *vadītājs* un *līderis*, būtisks ir detalizētāks skaidrojums par to atšķirībām. Šī iemesla dēļ turpmāk darbā tiks analizēts konceptu *vadītājs* un *līderis* saturs - pazīmes, kā arī darbības, kas jāveic vadītājam un kas - līderim.

Koncepta *vadītājs* saturs

Ierastākais angļu valodā lietotais vārds, kas apzīmē vadītāju, ir „*manager*”. Tas ir cēlies no latīņu valodas vārda „*manus*” (roka), no kura savukārt 16.gs. izveidojies itāļu valodas vārds „*maneggiare*” – saistībā ar apiešanos ar zirgiem – to apmācīšanu un kontroli. Tālāk to pārņēma britu kareivji, kas sāka šo vārdu izmantot armijas pārvaldīšanas un kuģu vadīšanas kontekstā – tos cilvēkus, kas veica nozīmīgākās funkcijas, sāka saukt par „*managers*” (latv.-vadītājiem). Laika gaitā šo vārdu sāka attiecināt uz ikvienu, kas kādā organizācijā atradās vadošā amatā (McCaffery 2004, pp.58).

A. Zalezniks (Zaleznik 2004 (1977)), viens no teorētiķiem, kas pievērsās jautājumam par atšķirībām starp vadītāju un līderi, uzskata, ka tās balstās fundamentāli dažādās personiskās iezīmēs: gan vadītāju, gan līderu darbība vērsta vienā virzienā – sasniegt mērķus, tomēr viņu metodes un stili ir pilnīgi dažādi. Vadītājus autors raksturo kā:

- racionālus un pragmatiskus problēmu risinātājus, kuru galvenais uzdevums ir maksimāli efektīvi cīnīties ar problēmām un neskaidrībām, garantējot, lai darbinieki darbojas efektīvi;
- darba norises nodrošinātājus, šajā procesā vienojot darbiniekus, idejas un struktūru;
- dažādu stratēģiju un taktiku izmantotājus, lai panāktu, ka darbs tiek veikts efektīvi un novērstu šķēršļus un problēmas, kas rodas dažādās ikdienas situācijās;
- personas, kas nodrošina gan sarunu vešanu un vienošanos panākšanu, gan atalgošanu, gan sodus un citas piespiešanas metodes;
- personas, kurām nepatīk riskēt, kuru darbs fokusējas uz pašu darba procesu un pamatā saistīts ar *status quo* un stabilitātes nodrošināšanu;
- personas, kuru rīcība sakņojas nepieciešamībā, nevis iecerēs un vēlmēs;
- personas, kuras personiski un emocionāli neiesaistās darba jautājumos, viņus neraksturo empātija pret norisēm darba vietā.

Tādēļ, lai cilvēks būtu sekmīgs vadītājs, viņam nav jābūt ne varonīgam, ne ģeniālam – pietiek ar to, ka viņš ir neatlaidīgs, inteligents, tolerants, reālistisks, spēj domāt analītiski, smagi strādā un ir apveltīts ar labu gribu. Vadītājs drīzāk funkcionē kā mehānisms, kā „darba mašīna”, tādēļ nereti padotie viņu raksturo kā neizprotamu, no pārējiem nošķirtu, un pat tendētu manipulēt (Zaleznik 2004 (1977), pp.75-78).

Dž.P.Koters, analizējot vadītāju un līderu dihotomiju, norāda, ka atšķirība starp vadītāju un līderi ir to pamatfunkcijās. Galvenā vadītāju funkcija ir tikt galā ar sarežģītām situācijām neskaidros, haotiskos apstākļos, kādos nereti organizācijas ir spiestas funkcionēt. Vadītāju uzdevums ir nodrošināt un veicināt stabilitāti, kārtību un konsistenci. Vadītāju galvenie uzdevumi ir saistīti ar tādiem jautājumiem kā plānošana un budžeta veidošana (konkrētu soļu definēšana noteikto mērķu sasniegšanai un nepieciešamo finanšu līdzekļu atvēlēšana tam); darba organizēšana un personālvadība (organizācijas struktūras veidošana, veicamo darbu definēšana, atbilstoši kvalificētu darbinieku rekrutēšana, deleģēšana, novērtēšanas sistēmu izveide); kontrole un problēmu risināšana (rezultātu uzraudzīšana un to salīdzināšana ar plānā noteikto, kā arī risinājumu izstrāde, lai paaugstinātu efektivitāti (Kotter 1990, pp.2-3).

V. Bennis, līdzīgi kā Dž.P.Kotter, lielu nozīmi vadītāja darbības raksturojumā piešķir administratīvajām funkcijām, uzsverot, ka vadītājs:

- ir nozīmēts un administrē darbu;
- nodrošina organizācijas saglabāšanos;
- fokusējas uz sistēmām un struktūrām;
- balstās uz kontroli;
- pieņem realitāti;
- ir ar īstermiņa redzējumu;
- uzdod jautājumus par to, „kā” un „kad”;
- nepārkāpj robežas;
- imitē;
- pieņem *status quo*;
- ir klasiskais „labais kareivis”;
- dara darbu pareizi (Bennis 1993, pp.88-89).

Līdzīgas vadītāja lomas funkcijas nosauc arī citi autori: vadītājs ir cilvēks, kurš oficiāli ir iecelts vai ievēlēts vadošā amatā, viņam grupā vai organizācijā ir noteikts statuss, kura galvenā iezīme ir vara, un to atzīst tie, kuri pakļauti šim cilvēkam; vadītājs veic plānošanu, personālvadību, veido budžetu, koordinē, pieņem lēmumus, kontrolē, organizē, ja nepieciešams, arī manipulē. Vadītājs vienmēr tā vai citādi ir saistīts ar cilvēkiem savā darba

vietā un citās organizācijās, iedarbojas uz tiem, lai sasniegtu organizācijas izvirzīto mērķi (Vīksna 1999; McCaffery 2004; Дафт 2004; Жаффа 2004; Sveiby 2004; Reņģe 2007).

Lai vadītājs varētu veikt šīs darbības viņam jābūt „prāta” cilvēkam, racionālam, tendētam dot padomus, uzstājīgam, viņu raksturo prasme risināt problēmas, domu skaidrība, analītisks prāts, spēja pieiet darbam strukturēti; uzmanīgums, valdonīgums, prasme stabilizēt situāciju un amata vara (Дафт 2004, 40.ср).

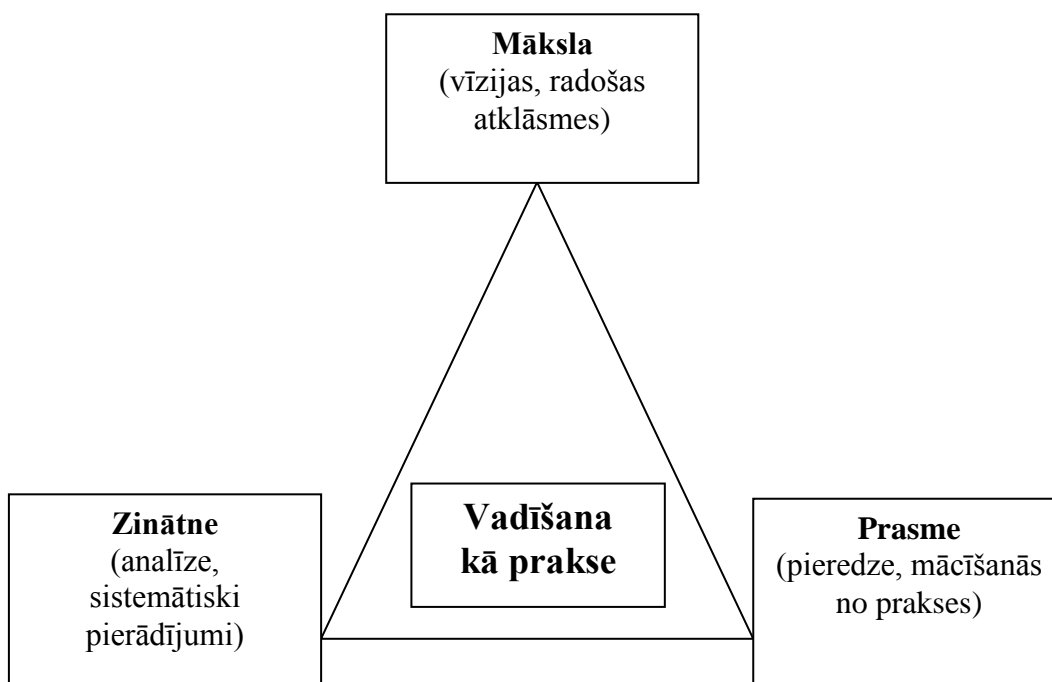
K.E. Sveibijs arī norāda, ka nereti vadītājs izaug no profesionāla darbinieka, tādēļ sākumā svarīgi veidot sevi kā profesionāli noteiktā laukā, pamazām iegūt cieņu un atzinību apkārtējo acīs un tikai pēc tam kļūt par vadītāju. Tomēr vienlaikus autors ar nožēlu atzīst, ka daudzās organizācijās, tai skaitā, augstākās izglītības iestādēs, augsti kvalificēti profesionāļi ir spiesti atteikties no savas profesijas, lai kļūtu par „administratoru” (Sveiby & Lloyd 1987, pp.4.).

Var pamatoti prezumēt, ka visdrīzāk nav tādas personas, kam piemistu visas dažādās teorijās un dažādu autoru atziņās minētās īpašības vienlaikus. Tādēļ jāsecina, ka nepastāv kāds minimālais vai maksimālais nepieciešamo īpašību sakopojums veiksmīgai vadītāja praktiskai darbībai jebkuros apstākļos. Visas minētās īpašības būtu lietderīgas, bet tās, kuras ir pilnīgi nepieciešamas, ir atkarīgs no konteksta un vides, kurā konkrētais vadīšanas process tiek īstenots.

Alternatīvu skatījumu piedāvā H. Mincbergs, kas ir viens no pētniekiem par vadīšanas un līderības jautājumiem. Darbā „Vadīšana” („Managing”, 2009) viņš tiecas „reabilitēt” konceptus *vadītājs* un *vadīšana*, kuru loma, pētniekaprāt, ir tikusi nepamatoti nonivelēta un šobrīd netiek pietiekami analizēta. H. Mincbergs, akcentē, ka vadīšana nav ne zinātne, ne profesija, bet gan prakse, kas pamatā tiek apgūta pieredzes ceļā un sakņojas vidē, kurā to īsteno (Mintzberg 2009, pp.9).

Saskaņā ar šo skatījumu vadīšanu veido trīs obligātie elementi – māksla, zinātne un prasme:

- māksla ietver idejas un to savstarpēju integrāciju;
- prasme, balstoties uz pieredzi, rada saiknes;
- zinātne, pamatojoties uz sistemātisku zināšanu analīzi, nodrošina kārtību (2.1.attēls).



2.1.attēls. **Vadīšana kā māksla, zinātne, prasme (Pēc H. Mincberga (H. Mintzberg) 2009, pp.11)**

Tiek atzīts, ka nav vienas pareizās šo elementu kombinācijas, proti, nav viena pareizā vadīšanas stila – tas variē atkarībā no situācijas. Tomēr labs vadītājs ir tas, kas spēj savas prasmes integrēt un savietot ar nepieciešamo apjomu radošuma (mākslas) un zināšanu (zinātnes). Tādējādi H. Mincbergs vadīšanu vērtē vairāk kā aicinājumu, nekā profesiju (Mintzberg 2009, pp. 9-13).

Apkopojot, jāatzīmē, ka teorētiskā literatūrā pārsvarā ar vadītājiem saprot noteiktā amatā ievēlētus vai ieceltus cilvēkus, kas vairākas lielākoties administratīvas funkcijas, lai nodrošinātu darbinieku, resursu, sistēmas struktūru u.c. mijiedarbību pēc iespējas efektīvākai noteikto mērķu sasniegšanai.

Vadītāja darbību nosaka virkne svarīgu faktoru. Kā būtiskākos var minēt: kā viņš izprot savas funkcijas un uzdevumus, kādas ir viņa attiecības ar darbiniekiem, kāds ir viņa darbības stils, vai un kā izmanto varu, vai vadītājam ir autoritāte, kāda ir vadītāja kompetence konkrētā vadīšanas procesa īstenošanai, vai vadītājs spēj pareizi un ātri reaģēt uz izmaiņām situācijās, kas rodas nepārtraukti, kādēļ dažreiz svarīga ir tūlītēja un nestandarta reaģēšana.

Koncepta līderis saturs

Literatūrā latviešu valodā pastāv zināmas problēmas par abu terminu – *vadītājs* un *līderis* saturu un lietošanu; un to izpratnes precizitātes problēmas varētu būt radījis tas, ka vārdu „*leader*” no angļu valodas var tulkot gan kā vadītājs, gan kā līderis (Reņģe 2008).

Vārds līderis angļu valodā – „*leader*” ir cēlies no vārda „*laed*”, kas ir ar vienādu nozīmi daudzās vecajās Ziemeļeiropas tautu valodās un nozīmē - „ceļš”, „kuģa kurss jūrā”, „ceļojums” (McCaffery 2004, pp.59).

Jāatzīmē, ka nereti koncepta *līderis* definēšana notiek, pretnostatot un/vai salīdzinot vadīšanu un līderību kā procesus, vadītāja un līdera vietu un lomu tajos (Zelevnik 1977; Kotter 1990; Bennis 1993; Pettigrew and Whipp 1993; Дафт 2004; Storey 2006; Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; Gaither 2007).

Runājot par vadītāju un līderu atšķirībām, A. Petigrū un R. Vips (Pettigrew and Whipp 1993, pp.139), līdzīgi arī R.L. Dafts (Дафт 2004, 25.стр.) vadīšanu uzskata par vispārīgāku konceptu, tātad arī vadītāja funkcijas ir vispārīgākas un plašākas, savukārt, līderību un līderi - par grūti konceptualizējamu un precīzi definējamu tā daļu.

Citi autori pauž pretēju nostāju, saskaņā ar kuru līderība ir plašāks koncepts un vadīšana tiek uzskatīta tikai par vienu no līdera funkcijām (Storey 2006; Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; Gaither 2007).

Savukārt, H. Mincbergs tam iebilst, norādot, ka „pretnostatījums *līderis* - *vadītājs* ikdienas praktiskajā darbā pēc būtības vispār nav reāli funkcionējošs” (Mintzberg 2009, pp.8).

Lai gan ir bijuši daudzkārtēji mēģinājumi definēt un pilnībā izprast koncepta *līderis* saturu un arī ikdienišķas izpratnes līmenī it kā ir skaidrs, ko nozīmē *līderis*, un lielākoties ir iespējams to konstatēt, saskaroties ar šo fenomenu, tas joprojām tiek izskatīts par pretrunīgu konceptu, kura saturs izskaidrošana ir kļuvusi par lielu izaicinājumu gan zinātniekiem, gan par organizācijas personāla plānošanu atbildīgajām amatpersonām, gan dažādiem konsultantiem (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Storey 2006).

Arī A. Petigrū un R. Vips uzsver, ka jautājumi, kas saistīti ar *līderi* un līderību ir piesaistījuši ļoti daudz pētnieku uzmanību un ir atrodamas vairāk par 100 dažādu šī termina definīciju, kas atšķiras atkarībā no pētnieka skatupunkta, zinātnes jomas un izvēlētajās pieejas (Pettigrew and Whipp 1993, pp.140).

H. Mincbergs atzīst koncepta *līderis* un līderība arvien lielāku un plašāku izmantojamību, uzsverot, ka pusgadsmiņu pēc tam, kad P. Drukera (Drucker) iekļāva vārdu *vadītājs* (manager) debatējamu jautājumu dienaskārtībā, *līderis* (leader) to ir „nostūmis malā” (Mintzberg 2009, pp.1).

Kā jau tika minēts iepriekš, A. Zalezniks (2004 (1977)) nošķirumu starp *līderi* un *vadītāju* pamato ar personības atšķirībām. Autors atzīmē, ka *līderi* raksturo virkne no vadītāja atšķirīgu īpašību:

- radošums un interese par darba saturu, nevis procesu kā tādu;
- ideju ģenerēšana, kas ir darbības pamatā;

- jaunu ideju ģenerēšana, nevis tikai reaģēšanu uz tām;
- aktīva, nevis reaktīva attieksme pret norisēm apkārtņē;
- ietekme uz apkārtējiem, kas ir saistīta nevis ar piespiedu varu vai manipulēšanu ar resursiem, bet sakņojas līdera spējā ietekmēt, iedvesmot un pārliecināt apkārtējos par noteiktu mērķu pareizību, kas liek tiem darboties kopā šo mērķu sasniegšanā. Izmantojot šo ietekmi, līderi panāk, ka mainās cilvēku uztvere par lietām un attieksme pret tām;
- kreatīva pieeja problēmu risināšanā, t. i., vadoties nevis no sen izstrādātām taktikām, bet veidojot jaunas pieejas, kuru īstenošanai spēj panākt pārējo atbalstu;
- nebaidīšanās riskēt; līderi drīzāk nespēj strādāt rutīnas apstākļos;
- empātija – spēja un vēlme emocionāli izprast un iesaistīties darba norisēs, spēja just līdzīgi (Zaleznik 2004 (1977), pp.75-78).

Lai gan parasti *līderis* ir formāls vadītājs, kas ieņem augstas amata pozīcijas organizācijā, līdera lomu var pildīt arī neformāls vadītājs, kas var dot organizācijai attīstības perspektīvu, parādīt attīstības ceļus, ir spējīgs saistīt ap sevi citus cilvēkus. Līderim piemīt neordināras organizatoriskas īpašības, kas ne vienmēr ir raksturīgas vadītājam (Jлафpa 2004, 392.crp.; Storey 2006).

Tomēr dominē pieeja, ka *līderis* un līderība nav noslēpumains un neizprotams fenomens, tam nav saistības vai ir maza saistība ar personas harizmu vai citām specifiskām personības īpašībām un tā nav raksturīga tikai dažiem – izredzētajiem. Līdera uzdevums ir garantēt organizācijas sekmīgu darbību, un līderi veic šādas funkcijas:

- definē virzību - izstrādā nākotnes attīstības vīzijas un vispārējas stratēģijas minēto vīziju sasniegšanai;
- vieno cilvēkus kopīgai darbībai, tai skaitā informē par šo vīziju;
- motivē un iedvesmo, nodrošinot, ka darbinieki par spīti šķēršļiem saskaņoti virzās uz mērķu sasniegšanu; šo funkciju veic, nereti izmantojot darbinieku slēptās emocijas, predispozīcijas, vērtības;
- lielu pārmaiņu īstenošanai panāk nepieciešamo darbinieku atbalstu, nevis izmantojot piespiešanas metodes, bet skaidrojot mērķus, motivējot un iedvesmojot kopīgai rīcībai, kā arī uzklauso viņu viedokli, iesaistot darbā un lēmumu pieņemšanā, atzinīgi novērtējot darbinieku pūles un atalgojot par sekmēm, tādējādi liekot justies piederīgiem un nozīmīgiem (Kotter 1990, pp. 2-3).

V. Beniss (Bennis 1993), raksturojot *līderi* un *vadītāju*, pretnostata abu funkcijas, kas uzskatāmi tiek parādīts tabulā (2.2. tabula).

Vadītāja un līdera funkciju salīdzinājums (Pēc V.Bennisa (W. Bennis) 1993, pp.88-89)

Vadītājs	Līderis
administrē	ievieš jauninājumus
ir atdarinājums (kopija)	ir oriģināls
nodrošina saglabāšanos (saglabāšanu)	veicina attīstību/attīstīšanu
fokusējas uz sistēmām un struktūrām	fokusējas uz cilvēkiem
balstās uz kontroli	veicina uzticēšanos
pieņem realitāti	pēta realitāti
pieņemt īstermiņa redzējums	pieņemt ilgtermiņa perspektīva
uzdod jautājumus par to, „kā” un „kad”	uzdod jautājumus par to, „kas” un „kāpēc”
vienmēr ņem vērā „sarkano līniju”	skatās uz horizontu
imitē	rada no jauna
pieņem <i>status quo</i>	izaicina <i>status quo</i>
ir klasiskais „labais kareivis”	ir personība
dara darbu pareizi	veic pareizo darbu

R.L. Dafts, raksturojot līderus, atzīmē, ka līderi ir sapņaini, radoši, elastīgi, spēj iedvesmot cilvēkus, novatoriski, noteikti, apveltīti ar iztēli, ar tendenci eksperimentēt, iniciatīvi pārmaiņu īstenošanā, tiem piemīt personīgā vara (Дафт 2004, 573.ср.).

K.E. Sveibijs līderi raksturo kā „darba vides radītāju un veidotāju (angl. – *creator*) un skolotāju (angl. – *tutor*), kas rada iespējas saviem darbiniekiem. Šis cilvēks novirza intelektuālo enerģiju, saglabā skaidru sajūtu par virzienu, kurā jādodas, un nodrošina nepārtrauktību un drošību savā organizācijā. Viņš ir viss, izņemot patriarhu (angl. – *patriarch*)” (Sveiby & Lloyd 1987, pp.3.)

P. Makkaferijs līderus sauc par iedvesmotājiem, mentoriem, saziņas organizētājiem, inovatoriem, viņi ir enerģiski cilvēki, kas veicina pārējo cilvēku arvien sekmīgāku darbību (McCaffery 2004, pp.60).

L. Lašvejs, Dž.A. Mazarella un T.Grundijs (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996) līdztekus jau minētajām līdera pazīmēm, izceļ:

- sabiedriskumu jeb spēju sadarboties ar dažādiem cilvēkiem;
- spēju sabalansēt dažādas personīgās īpašības, tostarp, savas negatīvās;
- harizmu jeb tādu iezīmju kopumu (neatkarība, enerģiskums, ekspresivitāte, daiļrunīgums u.c.), kas ļauj indivīdam būt autoritatīvam līderim savas personības dēļ;

- indivīda raksturu, jo īpaši viņa uzskatus, personiski izjusto (ne)drošības līmeni, orientēšanos uz precīzi noteiktiem mērķiem, morālo spēku, vērtības;
- inteliģenci,
- labas tehniskās zināšanas, jo padotie vieglāk seko līderim, kurš ir zinošs konkrētajā jomā,
- starppersoniskās prasmes, cita starpā, spēju sazināties un klausīties (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996, pp.19 - 30).

Autors uzskata, ka līderis ir labs domātājs, neatkarīgi no tā, vai tas izpaužas kā inteliģence, tehniskas zināšanas vai pamata uzskati un vērtības; vienmēr ir orientēts uz cilvēkiem, saskarsmi un sadarbību ar tiem; spēj mācīties no pieredzes, par ko liecina tas, kā līderis vērtē savu darbu – piemēram, vai apzinās, kādas kļūdas ir pieļāvis, vai ir mācījies no tām, vai ir ko apguvis līdzšinējās līderības procesā (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996, pp.36).

Līdera uzdevumi parasti ir saistīti ar vīziju un stratēģiju izstrādi, darbinieku iedvesmošanu un motivēšanu darba veikšanai, viņi fokusējas uz rezultātu, nevis procesu, skata lietas to kopsakarībā. Turklāt ierasti ir tas, ka līderība salīdzinājumā ar vadīšanu tiek uzskatīta par daudz izsmalcinātāku, sarežģītāku aktivitāti (McCaffery 2004, pp.59).

Līdera un līderības koncepta kontekstā aktuāli ir akadēmisko debašu jautājumi par to, cik liela loma ir iedzimtībai, proti, vai par līderi piedzimst vai par tādu kļūst pieredzes un mācīšanās rezultātā. Sākotnēji *līdera* un līderības koncepta skaidrojumā piešķīra vērtību tam, kāda loma ir bērnības pieredzei, tas ir, ģimenei un videi, kurā bērns uzaug, kā arī sociālekonomiskajiem raksturojumiem – kādam sociālais slānim cilvēks pieder, kāds ir ģimenes statuss sabiedrībā. Tātad inteliģence, sociālekonomiskais statuss tika uzskatīti par līdera nepieciešamajām pamatiezīmēm. Tomēr pašreiz šie kritēriji diskusijās par līderību ir zaudējuši savu nozīmību. Pilnīgi neizslēdzot iepriekšējos uzskatus, mūsdienās akcents pārvirzījās uz personiskajām iezīmēm, kā arī dominē nostāja, ka par *līderi* ir iespējams un ir nepieciešams kļūt mācīšanās un tālākizglītības ceļā (Bennis 1993; Gaither 2007, pp.5; Lashway & Mazzarella & Grundy 1996).

Kopīgais un atšķirīgais

Ņemot vērā iepriekš apskatīto konceptu *vadītājs* un *līderis* saturisko atšķirību, promocijas darba autores skatījumā uzmanības vērti ir dažādos teorētiskos pētījumos atrodamie uzskati, un atziņas par to, ka šie koncepti, lai arī raksturojumos nošķirami, tomēr darbībās, proti, vadīšanā un līderībā skatāmi un vērtējami kopsakarībā kā savstarpēji saistīti un viens otru papildinoši.

Šo uzskatu ir pauduši vairāki autori. (Kotter 1990; Lashway, & Mazzarella & Grundy 1996; Morrison 1998; Sveiby 2004, Zaleznik 2004, (1977); Дафт 2004; Жаффа 2004; Gaither 2007; Реңге 2007; Mintzberg 2009; Northouse 2010).

Šajā kontekstā jāmin akadēmiskajā diskursā populārā nostāja, ka ja vadītāji lielāku uzsvāru liek uz praktiskiem risinājumiem, tad līderība drīzāk ir stils, tā ir orientēta uz vīziju un stratēģiju, un līderiem ir daudz plašāks redzējums. Indivīds var būt labs vadītājs, bet tas automātiski nenozīmē, ka viņš būs efektīvs līderis. Tomēr, ja indivīds ir līderis, ir maz ticams, ka viņš vienlaikus nav labs vadītājs. Kompetences, kas piemīt vadītājam, ar to faktiski saprotot administratīvas kompetences, ir ļoti nozīmīga līdera kompetenču daļa (Gaither 2007, pp.5- 7).

Tādējādi tiek atzīts, ka labas vadītāja prasmes ir absolūti nepieciešamas jebkuram līderim. Vienlaikus, būt par līderi nenozīmē būt tikai par veiksmīgu vadītāju - būt par līderi ir „kas vairāk” nekā būt tikai par vadītāju (Lashway & Mazzarella & Grundy 1996; Дафт 2004).

Bet pastāv arī cits skatījums, kas paredz, ka koncepts *līderis* un līderība ir tik nozīmīgi, ka tam nav aizvietotāju, tomēr līderību nevar veicināt un par līderi nav iespējams kļūt – vai nu cilvēks tāds ir vai nav. Vadītāji var tikai veidot vidi, kādā līderi var darboties arvien efektīvāk, bet ne izveidot līderus no vadītāju vidus (Drucker 2007 (1955), pp.137-138).

P.G. Norhauss, analizējot dažādos skatījumus uz konceptiem *vadītājs* un *līderis* un atzīstot, ka starp abiem konceptiem ir atšķirības, uzsver, ka tie lielā mērā pārklājas, piemēram, kad vadītāji ietekmē darbinieku rīcību kopējo mērķu sasniegšanai, viņi veic līderu funkcijas, savukārt, kad līderi ir iesaistīti tādu darbību kā plānošana, organizēšana, personālvadība un kontrole veikšanā, viņi darbojas arī kā vadītāji. Tādējādi autors uzskata, ka līderība daudzējādi ir līdzīga vadīšanai, jo abas šīs lomas ir saistītas ar ietekmēšanu un darbu ar cilvēkiem, kā arī efektīvu mērķu sasniegšanu, un savas analīzes ietvaros nediferencē abus konceptus (Northouse 2010, pp.11).

A.Vīksna, definējot vadītāju funkcijas, nenošķir līderus kā atsevišķu grupu, bet tā vietā diferencē dažādu līmeņu vadītājus, kur zemākā un vidējā līmeņa vadītāju pienākumos ietilpst vairāk administratīvu un organizatorisku funkciju veikšana, bet augstākā līmeņa vadītāji veic tādus uzdevumus kā stratēģisku, ilgtermiņa lēmumu pieņemšana un atbildība par visas organizācijas vadīšanu (Vīksna 1999, 71.lpp.)

Jāsecina, ka atbilstoši šim skatījumam augstākā līmeņa vadītāji veic līdera funkcijas.

H. Mintzbergs, apskatot dažādās vadītāja un līdera konceptu teorijas, uzskata, ka konceptuālās diskusijas par abu terminu saturu atšķirībām neatspoguļo reālo situāciju praksē, kur robežu starp abiem ir praktiski neiespējami novilkt (Mintzberg 2009, pp.9).

Līdzīgu uzskatu vēl 1998. gadā izteica K. Morisone (Morrison 1998) identificējot dažādās pieejas un apstiprinot, ka koncepti *vadītājs* un *līderis* formāli var tikt nošķirti, taču tai pat laikā abu funkcijas ir ne vien savstarpēji papildinošas, bet ļoti bieži praksē pārklājas. Līdz ar to autore piešķir līderim un vadītājam kopīgas funkcijas :

- jāpārrauga organizācijas darbs, jāvērtē iekšējā un ārējā vide, jāveido kopējā vīzija nākotnei;
- jādefinē darbības virziens, jārada organizācijas identitāte, jāveicina saskanīga visu organizācijas locekļu darbība kopējo mērķu sasniegšanai, jāizplata nozīmīgākā informācija organizācijas ietvaros;
- jāpārvalda pārmaiņas, jāsaista vispārējie mērķi un ikdienas darbības; jāidentificē nozīmīgākie uzdevumi mērķu sasniegšanai; jāpārdala resursi, jānodrošina darbinieku apmācības;
- jāorganizē personālvadība, jāattīsta organizācijas kultūra, jāveicina komandas darbs, jāveicina pozitīva darba vide, jādeleģē, jāiesaista darbinieki, jāsekmē darbinieku izaugsme;
- jāpārrauga progress; jānodrošina augsti snieguma standarti, jāuzlabo darbības kvalitāte (Morrison 1998, pp.208-209).

V. Reņģe (Reņģe 2007, 2008), līdzīgi kā iepriekšminētie autori, nevelk stingru robežu starp līderi un vadītāju. V. Reņģe akcentē, ka „vienkāršotā veidā vadītāja un līdera atšķirību var skaidrot ar autoritātes palīdzību, un atzīmē, ka ir „varas autoritāte”, ko nosaka ieņemamais amats, statuss, un „personiskā autoritāte”, ko nosaka indivīda zināšanas, prasmes, psiholoģiskās un morālās īpašības. Ja indivīdam ir tikai varas autoritāte, tad pārējie, kuri ir atkarīgi no šī indivīda, baidās no viņa. Ja indivīdam ir personiskā autoritāte, tad cilvēki respektē, ciena viņu. Indivīds var būt vienkārši vadītājs, kuram ir varas autoritāte, bet nav personiskās, bet var būt arī līderis, kuram ir personiskā autoritāte, bet nav oficiāla varas statusa, un, visbeidzot, var būt vadītājs – līderis. Autors atzīmē, ka līderis ir cilvēks, kas ietekmē citus pārliecinot, nevis piespiežot. Tādējādi, par izejas punktu izmantojot autoritātes avotu, var secināt, ka viens indivīds var vienlaikus būt gan līderis, gan vadītājs (Reņģe, 2007, 89.lpp., 2008, 12.lpp.).

Līdzīgu nostāju pauž arī P. Makkaferijs, akcentējot, ka neskatoties uz zināmām atšķirībām starp *vadītāju* un *līderi*, abas šīs lomas drīzāk papildina viena otru un pārklājas. Ir nepareizi pārspīlēt vienas vai otras nozīmi vai apgalvot, ka labs vadītājs nevar būt sekmīgs līderis vai pretēji – ka harizmātisks līderis noteikti nespētu sekmīgi pildīt administratīvas funkcijas (McCaffery 2004, pp.59).

Nedaudz atšķirīgu skatījumu piedāvā V. Storejs (Storey 2006), kas vadīšanu saskata kā vienu no līderības elementiem. Saskaņā arī pētnieka pieeju, līderība ir vispārējs koncepts, un tā tiek īstenota vairākos funkciju blokos – pārvaldīšana (angl. – *governance*), administrācija (angl. – *administration*), vadīšana (angl. – *management*) un pakalpojumu piegāde (angl. – *service delivery*) – ko dēvē par organizācijas kontekstiem. Katrā no šiem blokiem līderim jāveic citas funkcijas, kas prasa dažādas, atšķirīgas prasmes un zināšanas. Tādējādi šī pieeja, no vienas puses, līdzīgi kā vairākas iepriekšējās, sasaista līderības un vadīšanas procesus, līderi un vadītāju; bet, no otras puses, paredz, ka līdera funkcijās ir iekļautas arī vadītāja funkcijas.

Turpretī R.L. Dafts ir viens no tiem autoriem, kas līderību uzskata par vienu no vadītāja funkcijām, kuras nozīme arvien pieaug. Ja vadītājs izvēlas, izstrādā mērķus un ceļus šo mērķu sasniegšanai, tad vadītāja līdera puse motivē darbiniekus darba veikšana (Дафт 2004, 35.-36.стр.).

Līdz ar to, pētot konceptu *līderis* un *vadītājs* skaidrojumus, kā arī analizējot dažādu autoru atziņas un izstrādātās teorijas par minēto konceptu līdzībām un atšķirībām, ir jāsecina, ka lielākais un nozīmīgākais izaicinājums ir savienot līderus un vadītājus un nodrošināt, ka viņi līdzsvaro viens otru, tādējādi saskaņoti pildot dažādas funkcijas un sekmējot pēc iespējas efektīvāku kopējo mērķu sasniegšanu un veicinot organizācijas darbību un konkurētspēju, neatkarīgi no tā, vai ar to saprot vairākus cilvēkus, kas pilda attiecīgi vadītāju vai līderu lomas, vai situāciju, ka viens vai vairāki cilvēki organizācijā vienlaikus pilda abas lomas.

Apkopojot teorētiskajā diskursā par konceptiem *vadītājs* un *līderis* atrodamās atziņas par šo konceptu saturu atšķirībām un līdzībām, jāsecina, ka:

- diskusijas, kas aktīvi notiek jau vairāk nekā gadsimtu, ir plašas, piedāvājot ļoti dažādus – dažbrīd pat diametrāli pretējus viedokļus par katra termina saturu. Joprojām nav iespējams nedz teorētiskos, nedz praktiskos pētījumos rast kādu vienotu atbildi uz jautājumu, ar ko vadītāji atšķiras no līderiem un kādas ir obligātās labu vadītāju/līderu pazīmes;
- primārais uzdevums ikvienai organizācijai ir nodrošināt, ka tiek sekmīgi veiktas visas funkcijas – gan tās, kas saistītas ar īstermiņa darbības formālu organizēšanu un administratīvu pārvaldīšanu, gan tās, kuras ietver ilgtermiņa plānošanu un darbinieku iedvesmošanu un motivēšanu, nevis piespiešanu uz efektīvu rīcību. Promocijas darba autoresprāt, sekundārāks kļūst jautājums, vai to veic viens vai, piemēram, vairāki cilvēki un to, kādu terminu izmanto šo personu apzīmēšanai;

- jautājumā par vadītāja/līdera „formulu” autore atzīst, ka, ja pastāvētu kāds noteikts un viennozīmīgs nepieciešamo pazīmju un veicamo funkciju uzskaitījums, neapšaubāmi tiktu atvieglota organizāciju personālvadības plānošana un organizēšana un, iespējams, mazinātos dažādi riski, kas var rasties ar ne pārāk sekmīga vadītāja izvēles rezultātā;
- tādēļ, rekrutējot un novērtējot vadītājus, kā arī plānojot viņu tālākizglītību, ir būtiski maksimāli izmantot šobrīd pieejamos teorētiskos secinājumus par to, kādām vēlamām īpašībām būtu jāpiemīt vadītājiem un kādas funkcijas tiem būtu jāveic;
- balstoties uz teorētiskām izpētēm, konceptu analīzēm un izpratni par konkrētās organizācijas specifiku, kontekstu un vajadzībām, vēlamā vadītāja/līdera profils jāveido, kombinējot dažādas pazīmes tā, lai atbilstu noteiktās organizācijas, kas darbojas noteiktā laikā un vietā, vajadzībām.
- promocijas darba autore uzskata, ka H. Mincberga (Mintzberg 2009) skatījums uz vadīšanu ne tikai kā uz administratīvu darbu, bet tādu, kas ietver arī radoša procesa darbības; skatījums uz vadītāju kā personu, kurai piemīt arī līdera iezīmes, kur vadītāja un līdera raksturojumi pārklājas un viens otru papildina, kā arī atzinums, ka darbībā praktiski nav iespējams novilkt skaidras robežas starp abiem, šķiet atbilstošs, pieņemams un saprotams promocijas darba autores skatījumam un tādēļ attiecināms uz studiju programmas direktoru kā uz vadītāju.

2.3. Vadītājs un līderis - aktualitātes mūsdienās

Analizējot kā teorētiskos, tā praktiskos pētījumus vadīšanas un līderības jomās, var identificēt vairākus nozīmīgus jautājumus, kas, no vienas puses, liecina par šā brīža aktualitātēm teorētiskajā diskursā, un, no otras puses, norāda uz organizāciju funkcionēšanas realitātēm – izaicinājumiem, ar kuriem organizācijas sastopas, un risinājumiem, kas tiek izmantoti, lai tiktu ar tiem galā.

Autore pievērsīsies dažām aktualitātēm saistībā ar konceptiem *līderis* un *vadītājs*, kas ir nozīmīgas promocijas darba tēmas kontekstā.

Viens no diskutējamajiem jautājumiem ir saistīts ar *konkrētās vides, kurā notiek vadīšanas process, nozīmi*. Jau iepriekš tika minēts, ka darbības apstākļi un vide ietekmē līderu un vadītāju darbību, t.i., lomas, kas jāpilda, ir atkarīgas no organizācijas darbības specifikas un noteiktiem apstākļiem – vadīšana nenotiek vakuumā, bet noteiktā laikā un telpā.

Nepieciešamību izprast situāciju, specifiskos procesus un darboties atbilstoši tiem, akcentē vesela 20.gadsimta 60.-ajos gados izveidojusies teorētiskā skola – „situatīvo” teoriju pieeja. Šajā kontekstā svarīgi atzīmēt, ka minētās atziņas laika gaita nenoveco un joprojām veido nozīmīgu paradigmu vadīšanas teorētiskajā un praktiskajā diskursā (Hersey & Blanchard 1988; Bennis 1993; Kakabadse & Kakabadse & Lee-Davis 2008; Pettigrew & Whipp 1993).

Šo paradigmu tālāk attīstīja P. Gronn un Dž.P. Spillane (Gronn 2000; Spillane 2005), izvirzot hipotēzi, ka „līderība” ir nevis vienam cilvēkam piemītoša iezīme vai viena cilvēka, vadītāja, loma, funkcijas vai rīcība, bet drīzāk visas organizācijas pazīme - līderība ir *izkliedēta* (angl. – *distributed*) organizācijas ietvaros. Tā veidojas interaktīvā dažādu organizācijas darbinieku savstarpējā mijiedarbībā, proti, tā ir formālo līderu un darbinieku, kā arī konkrēto apstākļu un situācijas mijiedarbības produkts (Gronn 2000; Spillane 2005, pp.143-145).

Tādējādi P. Grona un Dž. P. Spillanes piedāvātais redzējums ir tālejošāks, proti - līderība ir nevis konstants stāvoklis vai pazīme, bet prakse.

Līderību nevar skatīt un vērtēt kā nemainīgu, vienai personai piesaistītu vienību, jo:

- pirmkārt, parasti ir vairāki līderi, dažiem no kuriem var pat nebūt formālu amatu;
- otrkārt, līderība nevar tik īstenota bez apkārtējiem - darbiniekiem;
- treškārt, līderība nav vis atsevišķu indivīdu rīcība, bet gan indivīdu mijiedarbība – ļoti nozīmīga šajā kontekstā loma ir situācijai un ārējiem apstākļiem, kuros līderība tiek īstenota, proti, līderi rīkojas apstākļos, kurus nosaka un veido apkārtējo darbības. Tādējādi, efektīvai līderībai ļoti svarīga ir ne tikai viena vai vairāku līderu piemērotība darba veikšana, bet kopumā piemērota vide, kas ietver sevī dažādu elementu mijiedarbību (Spillane 2005, pp.143-145).

Jānorāda, ka uz šāda skatījuma aktualitāti mūsdienās norāda arī tas, ka tās saturs sasaucas ar iepriekš apskatītajām iezīmētajām jaunajām līderības teorijām, kas arī akcentē līderības fenomena izkliedi starp darbiniekiem.

Šobrīd pieaug izkliedētās līderības pieejas izmantošana, ar to saprotot nevis līderības deleģēšanu, bet līderības funkciju izkliedi plašākā vadītāju lokā, vienlaikus nodrošinot kopīgu, saskanīgu darbību, un akcentējot mijiedarbību starp vadītāju un padotajiem (Fulan 2007, pp.xviii; Celma 2006).

Faktiski mūsdienās lielākā daļa teoriju efektīvu līderību skata lielā mērā „izkliedētās līderības” paradigmas ietvaros, to definējot kā „multidimensionālu konstrukt, kas sastāv no daudzveidīgiem līderu - padoto apmaiņu procesiem” (Rosser & Johnsrud & Heck 2000, pp.29).

Šī teorētiskā pieeja līderības analīzei tiek izmantota arī empīriskos pētījumos par līderību un vadīšanu augstākās izglītības iestādēs, tādējādi norādot uz tās praktisko aktualitāti un secinot, ka efektīvai augstākās izglītības iestāžu vadībai līderiem ir vienlīdz liela uzmanība jāpievērš vertikāli hierarhiskām līdera - padoto attiecībām un horizontāli izkliedētai līderībai visos vadīšanas līmeņos (Bolden & Petrov & Gosling 2007).

Tādēļ ir vērtīgi vadītāju efektivitātes analīzē pētīt to, kā padotie novērtē vadītājus un viņu darbības.

Tas ļauj arī secināt, ka izkliedētas līderības veicināšana ir viens no nozīmīgākajiem organizāciju izaicinājumiem, lai šodienas globalizētajos un mainīgajos apstākļos nodrošinātu savu pastāvēšanu un konkurētspēju.

Otrs, ne mazāk nozīmīgs diskusiju jautājums skar „vadītāju” un „līderu” lomu nošķirumu praktiskajā organizāciju vadīšanā. Jautājums par to, kam ir lielāka nozīme – vadītājam un vadīšanai vai līderim un līderībai jau apskatīts iepriekš darbā. Šai sakarā jānorāda, ka neatkarīgi no skatījuma uz šo konceptu saturu, vairums pētnieku piekrīt, ka abiem procesiem ir jābūt sabalansētiem un ka tie abi spēlē vitālu lomu organizāciju efektīvas funkcionēšanas nodrošināšanai (Celma 2006).

Tomēr nav atbildes uz jautājumu, kāda ir situācija praksē. Šajā sakarā jāmin divi diametrāli pretēji viedokļi.

Dž.P. Koters uzskata, ka organizācijas tiek pārāk daudz pārvaldītas un pārāk maz vadītas (angl. – *overmanaged and underled*), proti, nesamērīgi maza ir tieši līderības komponente (Kotter 1990, pp.2).

Pretējs uzskats ir H. Mincbergam (Mintzberg 2009) - viņa skatījumā, organizācijas tiek pārāk maz pārvaldītas un pārāk daudz vadītās (angl. – *undermanaged and overled*) (Mintzberg 2009, pp.9).

P. Makcafferijs (McCaffery 2004) līdzīgi atzīmē, ka nereti līderu loma un nozīme tiek pat pārspīlēta, piešķirot līderiem īpašas nozīmes pārējo virzīšanā un iedvesmošanā, savukārt vadītāju loma tiek nereti mazināta, vienkāršota un nonivelēta, akcentējot birokrātiskumu un tehniskumu viņu funkciju veikšanā (McCaffery 2004, pp.58-59).

Vadītāji būtu jāuztver kā līderi un otrādi - par normu būtu jāklūst tam, ka līderības ietvaros būtu jāņemtas arī vadīšanas funkcijas (Mintzberg 2009, pp.9).

Autores skatījumā, šos diametrālos secinājumus par organizāciju praksi attiecībā uz līderības un vadīšanas izmantošanu ikdienā var sabalansēt, akcentu liekot uz konkrēto situāciju un organizācijas vajadzībām. Darbā var pastāvēt apstākļi, kad jāfokusējas primāri uz ikdienas darbu pārvaldīšanu, un otrādi – kad prioritāte jāpiešķir stratēģisku mērķu definēšanai un darbinieku iedvesmošanai. Tādēļ svarīgākais ir apzināties konkrētās organizācijas

vajadzības un nodrošināt, ka viena procesa nozīme netiek nesamērīgi noniecināta un atstāta novārtā, savukārt otra – uztverta nekritiski un apoloģizēta.

Kā **trešo** aktuālo mūsdienu problēmu jebkurā organizācijā ir vērts pieminēt *ilgtspējīgas līderības nodrošināšanu*. Proti, nav runa tikai par to, lai organizāciju vadītu viens vai vairāki spilgts/-i, harizmātisks/-i, efektīvs/-i līderis/-i un/vai vadītājs/-i, bet lai ilgākā laika posmā tiktu nodrošināta sekmīga līderība/vadīšana un līderu pēctecība. Nereti organizācijas cieš no tā, ka līdera kompetences ir vai nu pārāk sakoncentrētas vienā personībā vai netiek nodrošināta adekvāta līderu/vadītāju pēctecība. Pēdējā problēma saistīta ar to, ka parasti, harizmātiskiem, spēcīgiem līderiem pametot organizāciju, to vietā nenāk līdzvērtīgi vai pietiekami sagatavoti līderi/vadītāji, līdz ar to rodas pārrāvums līderībā, no kā cieš visa organizācijas darbība. Turklāt nereti vadītāji, aizejot no darba organizācijā, līdzīem ņem labākos darbiniekus vai pat visu savu nokomplektēto komandu, kas atstāj vēl lielāku negatīvu ietekmi uz organizācijas darbību (Fullan 2007; Hargreaves & Fink 2006; Scott & Coates & Anderson 2008).

Šo iemeslu dēļ mūsdienu strauji mainīgajā pasaulē aktuāls ir jautājums par ilgtspējīgu līderību, ko raksturo spēja īstenot darbību ātri, mācīties un balstīties pagātnē un izmantot daudzveidīgās iespējas, izturēt spiedienu, pacietīgi gaidīt rezultātus un „nededzināt” cilvēkus, cenšoties gūt ātrus panākumus par jebkuru cenu un paaugstināt snieguma rādītājus. Ilgtspējīgas līderības koncepts tiek veiksmīgi izmantots biznesa pārvaldībā un vides organizācijās, tādēļ tiek uzsvērts, ka vērtīgi to attiecināt arī uz izglītības sfēras institūcijām un līderību šādās organizācijās (Hargreaves & Fink 2006, pp.20).

Līdz ar to svarīga kļūst *nākamo un esošo vadītāju/ līderu motivēšana mācīties*, kas ir **ceturrtā** svarīgā aktualitāte jautājumā par konceptu *līderis* un *vadītājs*.

Ar šo jautājumu ir saistīta vadītāju un līderu izglītošanas tematika. Jānorāda, ka lielākoties diskusijas par to notiek koncepta *līderis* kontekstā.

Vērtējot vēsturiski un saistībā ar to arī saturiski – var nošķirt divas pieejas:

- viena apgalvo, ka par līderiem piedzimst, proti, līderiem piemīt noteiktas, specifiskas rakstura īpašības. Šī pieeja sakņojas iepriekš darbā apskatītajā „iezīmju” teorijā un tās radikālajā variantā paredz, ka nevar iemācīties kļūt par līderi;
- otra pieeja, kas vēsturiski attīstījās vēlāk un kas šobrīd faktiski dominē, ir daudz liberālāka, nosakot, ka var iemācīties kļūt par līderi, vai, precīzāk - līderiem un potenciālajiem līderiem ir jābūt.

Tiek atzīts, ka ņemot vērā straujo apkārtējās vides pārmaiņu, vadītājam, lai viņš saglabātu un attīstītu savu kompetenci ir nepārtraukti sevi jāattīsta un jābūt (Bennis 1993; Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993; Tamkin & Barber 1998;

Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; McCaffery 2004; Sternberg 2004; Storey 2006; Bolden 2007; Gaither 2007; Wisnewski 2007; Scott & Coates & Anderson 2008).

Mācības var notikt gan formālas izglītības programmu veidā - lekcijas, semināri, formālās mācības, īstenotas izglītības programmas par vadīšanas jautājumiem, un tās var notikt mazāk formālā veidā – mācoties darba vietā, piemēram, iesaistoties projektos – tajos līdzdarbojoties vai tos vadot, veicot netipiskus pienākumus; mācoties no apkārtējiem un citu pieredzes, reflektējot par savu darbu, piemēram, mācoties no savas pieredzes, savām kļūdām, pārdomājot savu darbu u.c. (Tamkin & Barber 1998, pp.41-45).

Lai gan izglītošanās par vadīšanas un līderības teorijas jautājumiem un savu vadīšanas prasmju attīstīšana dažādu tālākizglītības kursu veidā, protams, negarantēs automātiskas atbildes uz katru problēmu un jautājumu, kas var rasties sarežģītajos un mainīgajos darba vides apstākļos, tomēr, jācer, ka veidos ikvienam vadītājam/līderim nepieciešamo zināšanu un prasmju pamatu. Ievērojot minēto, vadītājiem ir jāapzinās un jāmēģina definēt savas tālākizglītošanās vajadzības un jāapzinās, ka mācībām ir jābūt saistītām ar konkrētās organizācijas kontekstu (Storey 2006).

Vienlaikus, piekrītot tālākizglītības nepieciešamībai, piemēram, H. Mintzbergs oponē viedoklim, ka par labu vadītāju var kļūt, zināšanas apgūstot tikai akadēmiskā ceļā. Autors kā īpaši būtisku akcentē mācīšanos no pieredzes. Tālākattīstība ir ļoti aktuāla, tomēr vispirms ir nepieciešama praktiskā pieredze – proti, vispirms cilvēkam ir kādu laiku jābūt strādājušam par vadītāju un tikai pēc tam, balstoties savā pieredzē, vajag piedalīties dažādās mācībās (Mintzberg 2009, pp.227-229).

Apkopojot, jāuzsver, ka iepriekš apskatītās konceptu *vadītājs* un *līderis* aktualitātes visciešākajā veidā ir saistāmas ar vadītāja darbības problēmām un aktuāliem jautājumiem augstākajā izglītībā:

- vadītāju amatos esošajos darbiniekos ir vēlams sabalansēt vadītāja un līdera iezīmes un funkcijas, kas tādējādi var ievērojami sekmēt vadīšanas procesa norisi;
- svarīga ir vadītāja izpratne par konkrēto darba vidi, apstākļiem un organizācijas kultūru, pamatojoties uz kuru vadītāji organizē savu praktisko darbību;
- ir vēlama ilgspējīga vadīšanas un vadīšanas pēctecības nodrošināšana, kas panākams, sniedzot iespējas, motivējot un visādos veidos sekmējot esošo un potenciālo vadītāju pilnveidošanos par vadīšanas un līderības jautājumiem.

3. KOMPETENCES KONCEPTA BŪTĪBAS RAKSTUROJUMS

Ikvienā darba vietā – birojā, uzņēmumā, izglītības iestādē vai jebkurā citā organizācijā ir dažādu līmeņu vadītāji, kuru darbs, cita starpā, ir vērsts uz cilvēku darbības, uzvedības ietekmēšanu, lai viņus vadītu un motivētu kopīgo mērķu sasniegšanai un rezultātu gūšanai. Tas saistās ar sadarbību, mijiedarbību starp vadītāju un darbiniekiem. Papildus tam, vadītāji veido un ir iesaistīti sadarbībā ar citām organizācijām, kā arī risina dažādus stratēģiskus un ikdienišķus ar organizācijas vai tās struktūrvienības darbu saistītus jautājumus kā, piemēram, plānošana, lēmumu pieņemšana, personāla un darbības rādītāju novērtēšana u.c. Tādēļ no jebkuras organizācijas darbības panākumu skatupunkta ir svarīgi nodrošināt efektīvu vadītāju piesaisti.

Vadītāju sniegumu ietekmē dažādi faktori un apstākļi. Šajā kontekstā fundamentāli būtiski ir divi jautājumi – kādam ir jābūt labam vadītājam un kādi faktori un apstākļi to ietekmē un nosaka. Gan teorētiskajā personālvadības un organizāciju vadības literatūrā, gan praktiskos pētījumos šiem jautājumiem ir pievērsta liela uzmanība.

„Vadītājam jābūt ātram lēmumu pieņemšanā, jāveic drosmīgas darbības, un jāapgūst prasme paredzēt pieņemtā lēmuma ietekmi uz gala rezultātu” (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993, 29.стр.).

Vadītāja darbību nosaka tas, kā viņš izprot savas funkcijas un uzdevumus, kādu pozīciju vadītājs ieņem attiecībā pret darbiniekiem, kāds ir viņa darbības veids – viņa stils, kādā veidā notiek vadīšanas process, kā vadītājs izmanto varu, vai vadītājam ir autoritāte, vai viņš ir līderis (Дафт 2004; Реңге 2007).

Lai gūtu panākumus organizācijā, iestādē, uzņēmumā, vadītājam nepieciešamas zināšanas, prasmes, kas iegūtas mācīšanās un pieredzes rezultātā, spējas, sava pozīcija un darbības motīvi, prasme ar savu mērķtiecīgo darbību radīt tādu darba vidi, kuru varētu dēvēt par konkurētspējīgu (Spencer & Spencer 1993; Green 1999; Дафт 2004; Delamare - Le Deist & Winterton 2005).

Būtiskas ir vadītāja personības īpašības, gatavība un spējas vadīt cilvēkus, vēlme un spējas riskēt un būt atbildīgam, vēlme sasniegt arvien augstākus rezultātus, vēlme nepārtraukti mācīties, arī no savām kļūdām, no citu cilvēku pieredzes un orientēties uz pārmaiņām. Arī spēja konkurēt ir viens no sekmīgas darbības vadmotīviem.

Tomēr vadīšanas efektivitāte nav atkarīga tikai no vadītāja darbības vai „bezdarbības”, bet arī lielā mērā no citiem faktoriem, proti, gan ārējām, gan iekšējām izmaiņām, kas rodas dažādās praktiskās vadīšanas (arī ar citām personām saistītās) situācijās. Bet tās rodas

nepārtraukti, un tā kā vadītājam neizbēgami nākas strādāt dažreiz arī sarežģītās situācijās tad, lai kādi būtu apstākļi, svarīga ir spēja tūlītēji reaģēt uz izmaiņām, arī nestandarta situācijām.

Šai kontekstā, runājot par vadītāju/līderu efektīvu un kvalitatīvu darbību, literatūrā tiek lietots tāds koncepts kā *kompetence*.

Šajā nodaļā tiks analizēta kompetences koncepta vēsturiskā attīstība, tā dažādie virzieni (ASV – biheivioristiskā; Apvienotā Karaliste – funkcionālā; Vācija, Austrija, Francija – multidimensionālā, holistiskā), apskatītas dažādu autoru izstrādātās *kompetences* definīcijas un analizēti piedāvātie šī koncepta saturiskie elementi, kā arī īpaša uzmanība tiks pievērsta jautājumam par vadītāja kompetencei.

3.1. Kompetences koncepta attīstība

Koncepta *kompetence* attīstībai ir sena vēsture.

Cilvēku centieni identificēt un raksturot indivīdu uzvedību atšķirības un izmantot tās noteiktiem mērķiem ir atrodami jau ļoti sen – pat antīkās pasaules darbos un Bībelē (Shippmann & Ash & Battista et al. 2000).

Kompetences kā zinātniskas kategorijas saknes ir meklējamas amerikāņu valodnieka N. Čomska (Chomsky 1980) lingvistiskajā teorijā, kur līdzās terminam kompetence tiek lietots termins performance (sniegums), jo N.Čomskis uzskata, ka tā izpaužoties kompetence. Lingvistikā ar kompetenci autors saprot valodas lietošanu konkrētā situācijā (Winterton & Delamare - Le Deist & Stringfellow 2005, pp.15).

Taču jāatzīst, ka jau krietni agrāk – 20. gs 50-ajos gados *kompetences* koncepts parādījās psihologa F. Selznika (Selznick 1957 (1984)) un ekonomista R. Vaita (White 1959 (1966)) darbos sociālās psiholoģijas kontekstā organizācijā saistībā ar darba veikšanu, vadīšanu, administrēšanu, kā arī darbinieka spēju atbildēt uz apkārtējās vides noteiktām prasībām.

Kopš tā laika *kompetences* koncepts kļuva arvien populārāks, to plaši izmantojot dažādās nozarēs un jomās – ne tikai psiholoģijā, bet arī socioloģijā, izglītībā, jurisprudencē, lingvistikā, ekonomikā u.c. Katrā no tām minētais koncepts tika skatīts specifiskā, ar jomu saistītā griezumā, kas arī ietekmēja un noteica to, cik daudzveidīgi atkarībā no konkrētā konteksta *kompetences* koncepts tiek skaidrots un cik atšķirīgs var būt tā saturs.

Vadības zinātnē, tieši personālvadībā un organizācijas vadībā, kā pirmais, kas veica *kompetences* koncepta teorētiskos pētījumus, bija amerikāņu zinātnieks, psihologs D.C. Maklellands (McClelland 1973), tālāk viņa teoriju attīstīja „pamata kompetenču” (angl. *core competences*) termina ieviesēji un koncepta izstrādātāji, administrēšanas un menedžmenta jautājumu pētnieki C.K. Prahalads un G. Hamels (Prahalad & Hamel 1990),

darbinieka uzvedības un augstu sasniegumu darba vietā cēloņsakarību pētnieks, sociālais psihologs R.E. Boyatzis (Boyatzis 1982), konsultantes menedžmenta jautājumos, kompetenču modeļu, kas vērsts uz augstākiem darba sasniegumiem izstrādātājas, kā arī kompetences koncepta vēsturiskās attīstības pētnieki L.M. Spensers un S.M. Spensere (Spencer & Spencer 1993), angļu zinātnieki B. Mansfilds un L. Mičela (Mansfield & Mitchel 1996), kas Apvienotajā Karalistē veica pētījumus kompetenču koncepta jomā; amerikāņu zinātnieki, eksperti kompetenču jomā D.A. Lūsija un R. Lepsingers (Lucia & Lepsinger 1999); franču psihologi, personālvadības jautājumu pētnieki, kompetenču koncepta izstrādātāji Vintertons un Delamare-Le Deista (Winterton & Delamare-Le Deist 2005) u.c.

No latviešu pētniekiem, kas pievērsušies *kompetences* konceptam, tā skaidrošanai un analīzei un kas veikuši pētījumus dažādās nozarēs un savas atziņas atainojuši publikācijās, ir minami šādi: I. Maslo (2006), R. Garleja (2004, 2006), Ž. Tauriņa (2007), G. Dāvidsone (2008), L.R. Dombrovska (2009), V. Bikse (2009).

Pētījumi kompetences teorijā atklāj, ka mēģinājumi veidot vienotu vai kaut nedaudz tuvinātu *kompetenču* konceptu, izstrādāt vienotu, visos gadījumos izmantojamu definīciju un izdalīt saturiskos elementus, neskatoties uz daudzo autoru piesaisti un cenšanos, joprojām nav bijuši īpaši sekmīgi (Delamare - Le Deist & Winterton 2005, pp.29; Winterton & Delamare - Le Deist & Stringfellow 2005, pp.12).

Arī G. Davidsonsone apstiprina, ka „ar jēdzienu *kompetences* joprojām tiek apzīmētas un līdz ar to arī saprastas visai atšķirīgas parādības” (Dāvidsone 2008, 154.lpp).

Tātad pētnieciskajā diskursā nepastāv viennozīmīga pieeja *kompetences* konceptam.

Vienlaikus, kā minēts iepriekš, jau sākot ar pagājušā gadsimta vidu arvien biežāk *kompetences* konceptu izmantoto dažādās jomās – psiholoģijā, socioloģijā, lingvistikā, izglītībā, jurisprudencē, ekonomikā – zinātniskos pētījumos un praktiskajā darbībā kā organizācijas un darbinieka kvalifikācijas raksturotāju. Tas ietver visu plašo darbiniekam nepieciešamo zināšanu, prasmju spēju, personisko īpašību u.c. klāstu.

Tiek atzīts, ka *kompetences* koncepta izmantošana praktiskajā organizāciju vadībā ir ļoti noderīga, jo palīdz strukturēt izpratni par to, kādām spējām un zināšanām ir jāpiemīt darbiniekiem, tostarp, arī vadītājiem un līderiem; definēt prasības, kādām darbiniekiem ir jāatbilst un novērtēt darbinieku sniegumu (Carroll & Levy & Richmond 2008, pp. 364.)

Kompetences koncepts teorētiskajā literatūrā tiek izmantots dažādi. Pamatnošķīrums ir starp individuālām kompetencēm, kas piemīt konkrētiem indivīdiem, un organizācijas kompetencēm, kas ir pazīmes, kas raksturo kolektīvu darbību organizācijas līmenī.

Tātad konceptu *kompetence* no personāla un organizācijas vadības teorijas viedokļa lieto:

- pirmkārt, indivīdu (angl. – *individual competency*) raksturojošā nozīmē kā individuālās zināšanas, prasmes un spējas;
- otrkārt, organizācijas (angl. – *organizational competency*) nozīmē, apzīmējot visu organizācijā esošo zināšanu un prasmju kopumu kā pamata kompetenci (angl. – *core competence*) (Giesecke & McNeil 1999; Markus & Cooper-Thomas, Allpress 2005; Green 1999; Dāvidsone 2008).

Kā atzīmē P.C. Grīns (Green 1999), speciālists organizāciju psiholoģijā un R. Boldens un Dž. Goslings (Bolden & Gosling 2006), kas ir pētnieki vadības teorijā, tad atšķirībā no individuālām kompetencēm, kas parasti tiek izmantotas cilvēkresursu vadības jomā, organizācijas kompetences ir uzņēmumu stratēģiju izstrādātāju intereses un pētniecības objekts un parāda visu organizācijā esošo zināšanu un prasmju kopumu kā pamata kompetenci (angl. – *core competence*).

Pamata kompetenču jēdzienu ieviesa un konceptu radīja C.K. Prahalads un G. Hamels (Prahalad & Hamel 1990), uzsverot kolektīvās mācīšanās nozīmi. Šis virziens radās 20.gs. 90.-os gados, kad kompetenču konceptu sāka izmantot uzņēmējdarbības stratēģiju izstrādes kontekstā. Tomēr *competences* koncepta konsekventa un sistemātiska izmantošana organizāciju darbības konkurētspējas veicināšanai un personālvadībā aizsākās jau daudz senāk - 20.gs.vidū (Winterton & Delamare - Le Deist & Stringfellow 2005, pp.14).

Jānorāda, ka teorētiskais diskurss organizācijas kompetenču jautājumos ir plašs un tā ietvaros atrodamas dažādas pieejas un skatījumi uz to.

Autore promocijas darbā, kura mērķis ir raksturot studiju programmas direktora kompetenci, konceptu *competence* apskatīs, izvēloties indivīdu raksturojošu skatupunktu un iepriekšminēto organizāciju kompetenču pieeju neizmantos tās nerelevances dēļ konkrētā pētījuma satura kontekstā.

Individuālās kompetences pieeja identificējama jau F. Selznika un R. Vaita (Selznick 1957 (1984); White 1959 (1966)) darbos 20.gs vidū, šiem autoriem izmantojot terminu *competences*, lai aprakstītu vadīšanas procesu un skaidrotu personības iezīmes, kas paaugstina motivāciju, nodrošina un sekmē augstākus sasniegumus.

Kompetence kā koncepts vadīšanas teorijās populārs kļuva 20.gs. 60.-to gadu beigās, kas likumsakarīgi izrietēja no izmaiņām ekonomiskajā un politiskajā kontekstā pasaulē, aktīvi attīstoties globālajai ekonomikai un noritot politiskajām pārmaiņām. Jāatzīmē, ka teorētiskā diskusija šajā jomā faktiski aizsākās kā reakcija uz praktisku nepieciešamību uzlabot darbinieku profesionālo sniegumu, ko apliecina tas, ka pirmie pētījumi kompetenču jomā veikti sadarbībā ar dažādām konsultantu grupām un profesionālajām asociācijām 20.gs. 70.-80.ajos gados (McClelland 1973; Cernusca & Dima 2008).

Sākumā Amerikas Savienotās Valstīs (ASV), vēlāk citās angļiski runājošās valstīs, tādās kā Austrālija, Jaunzēlande, Kanāda, arī Eiropā – Apvienotā Karalistē, un pēc tam arī Skandināvijas valstīs u.c. ideja par kompetencēm kā centrālo elementu organizāciju darbinieku darbības efektivitātes uzlabošanai, kā arī darbinieku atlasei, novērtēšanai un tālākai attīstībai vispirms tika izmantota praktiķu vidū organizāciju vadīšanā, kam sekoja kompetenču instrumentu attīstība personālvadības ekspertu un konsultantu vajadzībām un vēlāk arī intereses rašanās par šo jautājumu akadēmiskajā vidē, kur tika izstrādātas teorētiskas pieejas un skaidrojumi par *kompetenču* konceptu, kā arī – visbeidzot – dažādu kritisku pieeju rašanās par tām (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, Winterton & Delamare -Le Deist & Stringfellow 2005; Markus & Cooper - Thomas & Allpress 2005).

Autoru teorētiskajos pētījumos (McClelland 1973, 1998; Boyatzis 1982; Spencer & Spencer 1993; Lucia & Lepsinger 1999; Shippmann & Ash & Battista et al. 2000; Winterton, Delamare - Le Deist & Stringfellow 2005; Markus & Cooper- Thomas & Allpress 2005; Bolden & Gosling 2006) gan integrēti, gan atsevišķi ir aprakstītas un izmantotas trīs pieejas, kuras cenšas sistematizēt daudzveidīgos skatījumus uz *kompetenču* konceptu:

- biheivioristiskā jeb uzvedības;
- funkcionālā;
- multidimensionālā jeb holistiskā.

Šīs trīs pieejas ir attīstījušās vai pilnveidojušās dažādās valstīs, dažādos laika periodos, dažādu ekonomisku, politisku un sabiedrisku kontekstu rezultātā. Bez labi pamanāmām atšķirībām šo pieeju skaidrojumā, šobrīd tām jau ir daudz kopīga, jo, pārņemot katras pieejas labāko un konkrētai valstij pieņemamāko pieredzi, tās ir laika gaitā mainījušās, tuvinājušās un pat pārklājušās.

Atskatoties pagātnē, aktīva *kompetences* koncepta attīstība hronoloģiski vispirms notika Amerikas Savienotajās Valstīs (ASV) – attīstījās tā sauktā biheivioristiskā jeb uzvedības pieeja (Bolden & Gosling 2006, pp.148).

Sekojot ASV, *kompetences* koncepts attīstījās arī citās valstīs, sākumā angļiski runājošās valstīs, tādās kā Kanāda, Austrālija, Jaunzēlande, bet Eiropā - Apvienotajā Karalistē, tad Francijā, Vācijā, Austrijā, Skandināvijas valstīs u.c. Pretstatā vai līdzās no ASV pārņemtajai biheivioristiskajai pieejai, īpaši attīstījās funkcionālā un multidimensionālā jeb holistiskā pieeja. Tabulā (3.1. tabula) ir apskatāms nozīmīgāko *kompetences* koncepta pieeju attīstības laiks.

**Kompetences koncepta pieeju attīstība (pēc Fr.Delamare-Le Deistas un Dž.Vintertona
(F.Delamare-Le Deist & J.Winterton) 2005).**

Valsts	Laika periods	Autori	Kompetenču koncepta pieeja
ASV	20.gs. 50.-70.-tie gadi 20.gs. 90.- tie gadi	McClelland (1973) Boyatzis (1982) Spencer&Spencer (1993) Lucia &Lepsinger (1999)	prevalē biheivioristiskā jeb uzvedības pieeja; attīstās funkcionālā pieeja
Apvienotā Karaliste	20.gs. 80.-90.-tie gadi	Profesionālie nodarbinātības standarti (lieto valsts mērogā) Mansfield & Mitthel (1996) Hodkinson (1995) Cheehtman &Chivers (1996, 1998)	funkcionālā pieeja (spēja demonstrēt sniegumu); to papildina biheivioristiskās pieejas elementi
Francija Vācija Austrija (vēlāk arī Ungārija, Slovēnija, Holande, Somija, Portugāle, Norvēģija)	20.gs. 80.-90. gadi - 21.gs. sākums	Cannac (1985), Nacionālā nodarbinātības aģentūra Francijā (1993), Durand (2000), Joras (2002), Gilbert (2003), Darba devēju asociācija Vācijā , 2002, Heyer (2002), Erth (2002), Ditrich (2002)	pamatā multidimensiālā jeb holistiskā pieeja

Kā viens no nozīmīgākajiem teorētiķiem, biheivioristiskās pieejas aizsācējiem, kas veica zinātniskos pētījumus šajā jomā, minams D.C. Makklellands (McClelland), psihologs, kas pētījis motivācijas un ar to saistīto kompetenču jautājumu. Viņš savā analizē balstījās uz

to, ka ir praktiska nepieciešamība pēc darbinieku profesionālā snieguma uzlabošanas (Spencer & Spencer 1993; Bolden & Gosling 2006).

D.C. Makklellands 20.gs. 70.-to gadu sākumā ASV bija pirmais, kas sāka izmantot *competences* konceptu, ar to saprotot instrumentu, kas palīdz identificēt un novērtēt tās individuālās iezīmes, kas veicina darbinieka augstāku sniegumu un sekmes darbā. Autors uzskatīja, ka, zinot, kādas kompetences nepieciešamas darbiniekam darba veikšanai, varētu prognozēt sasniegumus nākotnē. Viņa piedāvātā tēze apšaubīja ierasto skatījumu uz darbinieka profesionālo sniegumu. Iepriekšējie tradicionālie pieņēmumi noteica, ka augstāks profesionālais sniegums būs tiem darbiniekiem, kam būs augstākas formālās, akadēmiskās zināšanas, tādēļ līdz tam tika analizēti akadēmisko spēju un zināšanu pārbaūžu rezultāti (McClelland 1973, pp.8-13).

D.C. Makklellands uzsvēra, ka formālās sekmes nedod iespēju precīzi pareģot, kādi būs darbinieka panākumi un sniegums profesionālajā jomā vai sasniegumi dzīvē kopumā. Tā vietā D.C. Makklellands piedāvāja citu pētniecisko skatījumu – identificēt „kompetenču mainīgos”, kas ļautu prognozēt sasniegumu darbā un nebūtu balstīti uz jebkādiem ar personas izcelsmi, izglītību vai citiem raksturojumiem saistītiem aizspriedumiem. Šī pieeja balstījās uz šādām premisām:

- pirmkārt, paraugi tiek izmantoti kā kritēriji (darbinieki, kas acīmredzami ir ļoti sekmīgi darbā un gūst panākumus kā profesionālajā, tā privātajā dzīvē, tiek salīdzināti ar tiem, kam ir mazāk panākumu; šīs analīzes rezultātā tiek identificētas „veiksmes/panākumu” pazīmes);
- otrkārt, tiek identificēta noteikta veida domāšana un uzvedība, kas ir cēloņsakarīgi saistīta ar sekmīgiem rezultātiem (tiek pieņemts, ka to, cik sekmīgi darbinieks spēj tikt galā ar reālām problēmsituācijām, nevar noteikt, liekot viņam atbildēt uz tādu formalizētu testu jautājumiem, kas piedāvā rīcības izvēles variantus precīzi strukturētās situācijās; labākais veids, kā prognozēt, kā darbinieks rīkosies, ir novērtēt, kā viņš spontāni domā un darbojas iepriekš nenoteiktās situācijās. Tādēļ pieņēmums balstīts uz cilvēka domāšanas un uzvedības analīzi, tiem rīkojoties saspringtos apstākļos un reālās problēmsituācijās).

Būtībā D.C. Makklellanda pieeja paredz, ka, analizējot uzvedību noteiktās situācijās, tiek izdarīti secinājumi par kompetencēm, kādām jāpiemīt cilvēkam, lai konkrētu darbu veiktu sekmīgi. Līdz ar to šī kompetenču pieeja uzsver tos elementus, kas faktiski ir pamatā augstākam sniegumam darbā, nevis izceļ vispārīgas pazīmes, kas raksturo personas, cerībā, ka dažas no tām tiešām sekmēs augstāku panākumu sasniegšanu. Autors uzsver, ka kompetences

dominēja kopējā paradigmā, arvien lielāka uzmanība tika pievērsta arī formālajām zināšanām un prasmēm. Tādējādi pakāpeniski notika pāreja uz tādu kompetences koncepta izstrādi, kurā tika novērtēta indivīda loma organizācijā, kā arī tika meklēts kopsakars ar organizācijas pamata kompetencēm (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, pp.29).

Šo aspektu akcentēja arī D.A.Lūsija un R.Lepsingers (Lucia & Lepsinger 1999) grāmatā „Kompetences modeļu māksla un zinātne” („*The Art and Science of Competency Models*”, 1999), kur autori uzsver: „aktuāla ir to zināšanu, prasmju, uzvedību un iezīmju noteikšana, kas nepieciešams kādas lomas sekmīgai izpildei organizācijā tā, lai tiktu sekmēta organizācijas stratēģisko mērķu sasniegšana” (Lucia & Lepsinger 1999, pp.5).

Lai gan ASV teorētiskajā diskusijā un praktiskajā pielietojumā mūsdienās joprojām kā dominējošā ir biheivioristiskā kompetenču pieeja, tomēr arvien vairāk tiek izmantots plašāks skatījums uz kompetences konceptu, tajā ietverot un akcentējot ar amatu saistītās funkcionālās prasmes un to pamatā esošās formālās zināšanas (Delamare - Le Deist & Winterton 2005, pp.33).

Kompetences koncepta pieaugošā popularitāte ASV veicināja tā izplatību angļiski runājošās valstīs dažādos kontinentos - arī Eiropā, kur sākumā tā izmantošana attīstījās Apvienotajā Karalistē, tad pakāpeniski arī citās Eiropas valstīs, kas pilnveidoja vai papildināja jau esošo ASV konceptu.

Neskatoties uz biheivioristiskās pieejas popularitāti ASV, vēlāk arī Apvienotajā Karalistē, tās šķietami līdzīgo saturu un izmantošanai praksē, jau 20.gs. 80.-ajos un 90.-ajos gados parādījās atšķirības starp pieejām. Apvienotajā Karalistē kompetenču pieeja vispirms tika izmantota valsts pārvaldē, veidojot profesionālos nodarbinātības standartus, bet ātri kļuva par dominējošo pieeju vadīšanas un līderības novērtēšanā un attīstīšanā (Bolden & Gosling 2006, pp. 148- 149).

Jau pašā sākumā Apvienotajā Karalistē izstrādātais *kompetences* koncepts tomēr fokusējās uz citiem aspektiem nekā tas bija ASV: uzvedības analīzes vietā akcents tika likts uz darbinieka funkcionālajām kompetencēm, proti, spēju demonstrēt sniegumu atbilstoši darba vietā noteiktajiem/prasītajiem standartiem konkrēti veicamā darba kontekstā (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, pp.34; Davies & Ellison & Bowring-Carr 2005, pp.33).

Attīstījās funkcionālā pieeja.

Tomēr arī šī pieeja neietvēra pilnīgu zināšanu un prasmju apguvi, kā arī minimāli ņēma vērā darbinieka personības aspektu – tāpat arī funkcionālās pieejas ietvaros *kompetences* koncepta skatījums, līdzīgi kā biheivioriskās pieejas gadījumā, bija šaurs – tas balstījās uz „darbību, uzvedību vai rezultātu, kas jāparāda, vai tas atbilst standarta prasībām,

attiecībā uz ko varēja mērīt augstāku sniegumu līmeni” (Markus & Cooper- Thomas & Allpress 2005, pp.117).

Laika gaitā arī Apvienotajā Karalistē, līdzīgi kā ASV, notika *competences* koncepta attīstība, paplašinot izpratni par funkcionālo pieeju un tās piemērošanu praksē.

20.gs. 90.-ajos gados daži pētnieki, piemēram, P. Hodkinsons un M. Isita (Hodkinson & Issit 1995) aicināja integrēt *kompetenču* konceptā arī tādus elementus kā zināšanas, izpratni, vērtības un spējas (Hodkinson & Issit 1995, pp.149), bet G. Čithams un G. Čivers gāja vēl tālāk, uzskatot, ka *kompetenču* konceptam nepieciešama struktūra, kurā jāintegrē zināšanas, prasmes, personiskās īpašības, profesionālās kvalitātes un vērtības (Cheetham & Chivers 1996).

B. Mansfields, strādājot pie profesionālo standartu izveides, paplašināja skatījumu uz *competences* konceptu, uzsverot profesionālo standartu, konkrēto uzdevumu un darbinieka personisko īpašību aprakstu svarīgumu (Mansfield 2004).

Pievērsoties trešajai pieejai, tā sauktajai, multidimensionālajai jeb holistiskajai pieejai, vispirms jāatzīmē Francijas skatījums. Francijā 20.gs. 80.-ajos gados aizsākās un īpaši nozīmīga 90.-ajos gados kļuva tā sauktā „kompetenču kustība”. Sākotnēji attīstība notika praksē privātajā sektorā, bet jau 90-to gadu sākumā *kompetenču* pieejas izmantošana tika noteikta arī valsts līmenī. 1996.gadā tika ieviestas ikviena nodarbinātā tiesības uz viņa kompetenču novērtējumu. *Kompetenču* pieejas izmantošana kļuva arvien biežāka un intensīvāka, sāka parādīties instrumenti kompetenču attīstīšanai un mērīšanai. Dažās ekonomikas nozarēs tika ieviesta uz kompetencēm balstīta atalgojuma sistēma. Arvien vairāk uzņēmumi sāka izstrādāt savas kompetenču pieejas, kas piesaistīja arī arvien lielāku akadēmiskās vides uzmanību (Delamare - Le Deist & Winterton 2005, pp.36).

Salīdzinot Francijas pieeju ar Apvienotajā Karalistē un ASV izmantotajām pieejām, jāsecina, ka franču skatījums ir daudz vispārīgāks, aptverošāks, plašāks. Jau sākotnēji līdztekus uzvedības aspektam tika ietverti tādi elementi kā zināšanas un prasmes, kas lielā mērā ir saistītas arī ar mācīšanos un pieredzes pārņemšanu. Autori uzsver, ka franču pieejā, lai gan nav izstrādāts vienots skatījums uz kompetenču konceptu, tomēr „ir vērojama vienprātība vismaz par šiem trim iepriekšminētajiem obligātajiem elementiem, proti: zināšanām, prasmēm un uzvedību” (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, pp.36-37).

Savukārt Vācijā uzsvars tika likts ne vien uz vēlamo rezultātu un sniegumu darbā, bet arī uz nepieciešamo ieguldījumu – mācīšanos, lai sasniegtu mērķus. Sākot ar 20.gs. 80.-ajiem gadiem sāk parādīties tā sauktais „atslēgas kompetenču” koncepts (vācu - *Schlusselqualifikation*), kas ietvēra arī personiskās kompetences, piemēram, spēju rīkoties

autonomi un neatkarīgi risināt problēmas, spēju mainīties, spēju sadarboties (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, pp.37).

Pamatojoties uz iepriekšminēto, var uzskatīt, ka arī šīs pieejas ietvaros ir notikusi *kompetences* koncepta pilnveide un attīstība.

Austrijā tika izmantots vācu „atslēgas kompetenču” pieejai ļoti līdzīgs risinājums, *kompetences* konceptā iekļaujot arī ar jomu nesaistītas specifiskas prasmes un personības aspektus. Tādējādi šis *kompetences* koncepts ietver gan konkrētās ar jomu saistītas, specifiskas zināšanas un prasmes, gan tādas vispārējas spējas kā problēmu risināšana, konceptuāla domāšana, prasme mācīties, prasme un spēja sadarboties un mijiedarboties ar apkārtējiem, prasmes, kas saistītas ar personīgo attīstību (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, pp.38).

Izriet secinājums, ka franču, vācu un austriešu pieeju *kompetences* konceptam var uzskatīt par visaptverošu un daudzdimensionālu, jo tā ietver ne tikai profesionālās jomas būtiskāko jautājumu pilnīgu pārzināšanu un spēju konkrētajā jomā darboties, bet arī personīgās spējas un rakstura iezīmes, kas nepieciešamas darbiniekam laba snieguma demonstrēšanai darbā.

Kā redzams, sākotnēji ASV radusies un aktīvi attīstījusies biheivioristiskā pieeja *kompetences* konceptam, kas balstīta uz darbinieku faktisko sniegumu, laika gaitā tika pilnveidota, iekļaujot arī darbinieka spējas sasniegt rezultātus, izpildot darba vietā esošo standartu prasības, apgūstot, paplašinot vai pilnveidojot zināšanas un prasmes.

Apkopojot un analizējot dažādās pieejas kompetences konceptam, jākonstatē, ka viendimensionāls skatījums uz kompetenci (tikai biheivioriskais vai funkcionālais) ir ierobežojošs, par ko liecina arī paša *kompetences* koncepta vēsturiskā attīstība, kas pakāpeniski virzījusies daudzdimensionāla koncepta meklējumos. ASV dominējošais biheivioristiskais skatījums tika pakāpeniski papildināts ar kognitīvo un funkcionālo *kompetenču* konceptu, savukārt Apvienotajā Karalistē notika apgriezts process – funkcionālās kompetences tika papildinātas ar kognitīvām un biheivioristiskām. Francijā, Austrijā un Vācijā, kur kompetenču pieejas izmantošana tika uzsākta relatīvi nesenāk, skatījums jau uzreiz bija daudz aptverošāks, ietverot vairākus elementus - zināšanas, prasmes un uzvedības kā kompetenču pieejas pamatelementus.

Latvijā ir maz veikti un atspoguļoti teorētiskie pētījumi par šīm pieejām un to izmantošanu kompetenču jautājumā.

Personālvadības teorētiskajā literatūrā G. Dāvidsone tam pieskaras, atzīmējot, ka „kompetenču pieejas attīstības gaitā viskarstākās diskusijas notikušas par jautājumu, vai

kompetences uzskatāmas par izcila darba sniegumu jeb uzvedības cēloni, vai arī uzvedības izpausmi” (Davidsons 2008, 155. lpp.).

Šī atziņa konceptuāli atbilst iepriekš šajā nodaļā apskatītajām trim kompetences koncepta pieejām un atšķirībām starp tām, proti – akcents uz uzvedības cēloņiem pēc būtības atbilstu Apvienotās Karalistes funkcionālajai pieejai, savukārt uzsvars uz uzvedības izpausmēm – ASV biheivioristiskajai pieejai.

Turpinot G. Dāvidsone atzīmē, ka „personāla vadībā laika gaitā vairāk ir nostiprinājusies uzvedības izpausmju pieeja, tāpēc definēt kompetences nozīmē aprakstīt no darbiniekiem sagaidāmo jeb vēlamo uzvedību, veicot kādu amatu vai profesionālo lomu” (Davidsons 2008, 154.lpp.).

Arī R.Garleja (Garleja 2006) un L.R. Dombrovska (Dombrovska 2009) teorētiskajos pētījumos par kompetenci, kompetences novērtēšanu un kompetences modeļa izstrādi, neakcentē kādas konkrētas pieejas izmantošanu, vien netieši, vērtējot abu autoru atziņas, ir noprotams, ka runa ir par multidimensiālo jeb holistisko pieeju.

Katrai no *kompetences* koncepta pieejām ir savas stiprās un vājās puses, tādēļ ir liels izaicinājums izveidot saskanīgu un vispārēju kompetenču teoriju (Delamare – Le Deist & Winterton 2005, pp.41).

Kā jau minēts iepriekš, šobrīd nepastāv vienota un viennozīmīga izpratne par *kompetences* koncepta saturu, tomēr, balstoties uz iepriekš darbā apskatīto kompetences pieeju vēsturisko attīstību, var apgalvot, ka ir novērojama to saturu un metožu tuvināšanās un sajaukšanās.

Praksē pašreiz organizācijas savas konkurētspējas paaugstināšanā un darbinieku darba sasniegumu uzlabošanā izmanto dažādus visu iepriekšminēto pieeju elementus, sapludinot tos dažādās saturiskās kombinācijās atkarībā no konteksta, nepieciešamības un konkrētā laika momenta aktualitātēm (Bolden & Gosling 2006, pp.149).

Tomēr jāpieļauj, ka vienotas pieejas neesamība var radīt neskaidrības, konceptu pārklāšanos un dublēšanos, kā rezultātā tas var potenciāli negatīvi ietekmēt un sarežģīt praktisko darbu, kas saistīts ar kompetenču modeļu izstrādi organizācijām un individuāliem sniegumiem.

Īpaši plaši kompetenču pieeja tiek izmantota cilvēkresursu vadīšanā, pielietojot to personāla atlasē, karjeras plānošanā, sniegumu novērtēšanā un attīstīšanā (Spencer&Spencer 1993, 8. lpp.).

Apstiprinājumu kompetences pieejas nozīmīgumam personālvadībā parāda D.D.Dubois un V.Rotvels (Dubois & Rothwell 2004). Kombinējot visu pieeju variantus un apskatot kompetenču pieeju kā daudzdimensionālu, autori parāda tās priekšrocības

salīdzinājumā ar tradicionālo pieeju, kas balstās uz amata formālajām prasībām un amata analīzi (3.2.tabula).

3.2.tabula.

Tradicionālās un kompetenču pieejas salīdzinājums (Pēc D.D. Dubois un V. Rotvela (D.D. Dubois & V.Rothwell) 2004, pp.11-13)

Joma	Tradicionālā pieeja	Kompetenču pieeja
Pamatojums	Tradicionālā personāla vadība balstās uz amata analīzi un amata aprakstiem. Amata analīze ir pamatā personāla piesaistīšanai, atlasei, novērtēšanai un attīstīšanai. Amata apraksts ataino galvenās aktivitātes, ko veic darbinieks.	Kompetenču identifikācija, modeļošana un novērtēšana veido kompetenču pieejas personāla vadībā pamatu. Uz kompetencēm balstītas personāla vadības mērķis ir atklāt, kādas darbinieka īpašības nodrošina sekmīgu vai izcilu darba izpildi un personāla vadīšanas pasākumu centrā izvirza šo īpašību attīstīšanu.
Galvenie iemesli pieejas izvēlei	Pieeja ir labi izpētīta. Tā kategorizē indivīdus organizāciju diagrammās tā, lai tiem varētu uzticēt identificējamus uzdevumus, par kuriem tie ir atbildīgi. Vairums mācību grāmatu personāla vadībā ir izstrādātas atbilstoši tradicionālajai pieejai.	Pieeja stimulē produktivitāti un izmanto cilvēku talantus, lai sasniegtu konkurētspējas priekšrocības. Tā atzīst individuālo spēju atšķirības, kuras nodrošina darba rezultātu sasniegšanu. Pierādīts, ka izcilie darbinieki ir daudz produktīvāki par saviem mazāk sekmīgajiem kolēģiem. Ja organizācija atklāj vai attīsta izcilus darbiniekus, tā var kļūt produktīvāka, nepalielinot kopējo darbinieku skaitu.
Galvenās problēmas	<ul style="list-style-type: none"> • Darba saturs strauji attīstās un amata apraksti ātri zaudē aktualitāti; • Pieeja reti ir sekmīga līdera spēju attīstīšanā labāku darba rezultātu sasniegšanai. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jēdziena „kompetences” nozīme ir neskaidra un netiek konsekventi un vienveidīgi skaidrota; • Kompetenču identificēšana ir darbietilpīgs, dārgs un laiktietilpīgs process; • Darbs ar kompetencēm mūsdienīgu organizācijās bieži tiek veikts neprofesionāli.
Cilvēkresursu vadīšanas funkcijas loma	Nodrošina atbilstību likumdošanai, noteikumiem, nolikumiem, reglamentiem, organizācijas politikai un procedūrām.	<ul style="list-style-type: none"> • Uzņemas vadību konkurētspējas priekšrocību attīstīšanā, izraugoties un attīstot vairāk darbinieku, kuri var sasniegt izcilu darbinieku produktivitātes līmeni; • Turpina pildīt savus ikdienas personāla vadīšanas pienākumus kompetenču pieejas vidē.
Cilvēkresursu plānošana	<ul style="list-style-type: none"> • Koncentrējas uz personāla uzskaiti un izmaksām; • Izstrādā prognozes, pamatojoties uz pieņēmumu, ka organizācijas darbības pamatrādītāji būs nemainīgi; • Dod priekšroku kvantitatīvajām metodēm darbaspēka plānošanā. 	<ul style="list-style-type: none"> • Koncentrējas uz indivīdu talantiem un vērtību, kuru cilvēku resursi rada organizācijā; • Nepieņem, ka nākotne būs tāda pati kā pagātne vai ka noteiktu rezultātu sasniegšanai būs nepieciešams nemainīgs cilvēku skaits; • Dod priekšroku kvalitatīvajām plānošanas metodēm.
Darbinieku piesaistīšana un atlase	<ul style="list-style-type: none"> • Izmanto tradicionālus iekšējos un ārējos avotus; • Atrod kandidātus, kuri atbilst amata pamatprasībām; • Pieņem, ka izglītība, pieredze un cita kvalifikācija ir ekvivalents spējai pildīt uzticētos darba pienākumus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cenšas noteikt tos avotus, kas pagātnē ir radījuši iespēju atlasīt izcilus darbiniekus, un, izmantojot tos, piesaista jaunus darbiniekus; • Pieņem atlases lēmumus, pamatojoties uz darba izpildes spēju vai rezultātu indikatoriem; • Salīdzina pretendenta talantus ar kompetenču modeļiem, kuri definē izcilu vai pilnībā sekmīgu darbinieku īpašības savās darba jomās.
Mācības	<ul style="list-style-type: none"> • Atdala mācību vajadzības no vadības vajadzībām; • Attīsta darbinieku zināšanas, prasmes un attieksmes, lai tās atbilstu organizācijas vajadzībām. 	<ul style="list-style-type: none"> • Koncentrē uzmanību uz šķēršļiem individuālajai produktivitātei, kurus rada organizācija, un vadības atbildību, lai šos šķēršļus novērstu; • Attīsta indivīdu kompetences, lai tās atbilstu izcilas vai pilnībā sekmīgas darba izpildei nepieciešamajiem izmērāmajiem indikatoriem.

Darba izpildes vadīšana	<ul style="list-style-type: none"> • Saglabā izmaksas minimālā līmenī un sniedz indivīdiem atgriezenisko saiti par darba izpildi; • Pieņem lēmumus par atalgojuma palielināšanu, paaugstināšanu amatā un citiem saistītiem jautājumiem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodiski novērtē indivīdu darbību un nākotnes izredzes atbilstoši kompetenču modeļiem; • Nodrošina darbiniekiem atgriezenisko saiti, lai palīdzētu tiem tuvu izcilas darba izpildes līmenim.
Atalgojums	<ul style="list-style-type: none"> • Piesaista un notur darbiniekus, kuri nodrošina organizācijas darbību. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piesaista un notur darbiniekus, kuru darba izpildes izmērāmie rezultāti demonstrē spēju darboties izcilā līmenī.
Darbinieku attīstība	<ul style="list-style-type: none"> • Process ir vai nu nepilnīgs vai neskaidrs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Process ir izstrādāts tā, lai palīdzētu indivīdiem atklāt savas kompetences, palīdzētu organizācijai atklāt talantus, kuri tajās jau ir, un kultivētu tos darba procesā; • Apzinās, ka 98% visu centienu attīstīt kompetences parādās darba situācijās; • Piešķir vienlīdz lielu nozīmi gan darba rezultātiem, gan darba procesam.

D.D. Dubois un V.Rotvels (Dubois & Rothwell 2004), pamatojot kompetenču pieeju, analizē darbinieku piesaisti un atalgojuma noteikšanu, vadīšanas procesu, mācību vajadzību un attīstības nozīmi u.c., kā arī atklāj ne vien galvenos iemeslus, kāpēc šādi pieejai jāpievērš vērība un kāpēc tā ir lietderīga, bet arī parāda tās problēmas un trūkumus. Autori uzskatāmi demonstrē, ka kompetenču pieeja vērsta uz to, lai atklātu vērtīgās darbinieka īpašības, izvirzītu tās centrā un uz to pamata nodrošinātu sekmīgu vai izcilu darba izpildījumu. Šī pieeja stimulē darba produktivitāti, tā paredz mācības un darbinieka kompetenču pilnveidi. Kompetenču pieejas izmantošana piešķir vienlīdz lielu nozīmi darba rezultātiem un darba procesam.

Apkopojot apakšnodalā atspoguļoto teorētisko pētījumu atziņas par kompetenču konceptu un to attīstību, autore atzīmē, ka:

- mūsdienās joprojām prevalējošās ir trīs kompetences koncepta pieejas - biheivioristiskā, funkcionālā un daudzdimensionālā; laika gaitā ir notikusi to attīstība, tuvināšanās un pārklāšanās;
- lai gan joprojām nav vienotas kompetences pieejas, pēdējā desmitgadē teorētiskajā literatūrā un praksē tiek uzsvērtas daudzdimensionālās jeb holistiskās pieejas priekšrocības, jo tajā vienlīdz tiek akcentēti gan dažādi darbinieka ieguldījumi – zināšanas, prasmes, spējas, gan darbības rezultāti un indivīda personības aspekti;
- *kompetences* koncepta pieeju analīze ir nozīmīga izpratnei par individuālās kompetences būtību un saturu, sekmējot kompetences aprakstu un kompetenču modeļu izstrādi, kā arī ļaujot secināt par kompetences pilnveides nepieciešamību;

- Latvijā ir maz veikti un atspoguļoti teorētiski pētījumi par dažādām kompetences koncepta pieejām un to izmantošanu ar kompetenci saistītos jautājumos;
- kompetences pieejas izvēle un balstīšanās uz to ir būtiska, jo, lai izstrādātu kompetences aprakstu vai, vēl vairāk – modeli, jāizprot, vai un kas tajā tiks akcentēts – uzvedība, darbības rezultāti, zināšanas un prasmes, personības aspekti u.c.;
- pamatojoties uz apskatītajām teorētiskajām pieejām un izvērtējot to atziņu priekšrocības un trūkums, promocijas darba kontekstā autore balstīsies uz kompetences koncepta daudzdimensionālo jeb holistisko pieeju.

Labākai kompetences pieejas izvēlei un pielietošanai praksē, tas ir, kompetences aprakstu, līmeņu, arī modeļu izstrādei, nepieciešama to detalizētāka analīze. Tas iespējams, analizējot kompetences koncepta definīcijas un to saturus.

3.2. Kompetences koncepta definīcijas un saturs

Šobrīd teorētiskajā diskursā par *kompetences* konceptu nav vienota skatījuma, definīcijas, skaidrojuma. Tieši otrādi - pastāv gandrīz pilnīga vienprātība, kas radusies garās un plašās diskusijās, ka nav iespējams izcelt vienu saskanīgu kompetences teoriju vai izveidot definīciju, kas iekšēji nebūtu pretrunīga un ietvertu visus kompetences koncepta dažādos aspektus (Spencer&Spencer 1993; Green 1999; Shippmann, Ash, Battista et al. 2000; Winterton & Delamare – Le Deist & Stringfellow 2005; Alainati, AlShawi, Al-Karaghoulī 2010).

Kā pierādījumu var minēt to, ka mēģinājumi izveidot saskanīgu terminoloģiju kompetenču jomā, ir bijuši lielā mērā nesekmīgi, un to rezultāti nav atstājuši paliekošu ietekmi *kompetences* koncepta teorijā. Piemērs tam ir vienprātības trūkumu kaut vai attiecībā uz jēdziena *competency* un *competence* angļu valodā lietojumu – literatūrā paralēli tiek lietoti abi (Alainati, AlShawi, Al-Karaghoulī 2010, pp.3; Davies & Ellison & Bowring-Carr 2005, pp.33; Rhodes 1999). Dažādās nozarēs tos mēdz lietot gan kā:

- terminus, kas ir līdzīgi vai vienādi (McClelland 1973; Mansfield & Mitchell 1996; Webster's Revised Unabridged Dictionary; Shippmann & Ash & Battista et al. 2000; Delamare – Le Deist & Winterton 2005; Bertonceļj & Kovač 2008);
- terminus, kas ir atšķirīgi, tas ir, kā profesionālās kompetences un kā personas darbību, kas nodrošina augstākus panākumus darbā, ietverot gan zināšanas un prasmes, gan

personiskās īpašības un motīvus (Boyatzis 1982; Woodruffe 1991; Spencer&Spencer 1993; Green 1999, Rhodes 1999).

Piemēram, Vebstera vārdnīca (Webster's Revised Unabridged Dictionary) abi jēdzieni tiek skaidroti kā vienādi, proti, *competence/competency* - kompetence ir situācija, kad kāds ir kompetents, atbilst prasībām, ir spējīgs.

Jānorāda, ka daudzi autori teorētiskajā literatūrā nošķirumu nemaz neskaidro.

Apskatot šos jēdzienus kā atšķirīgus, virziena piekritēju pārstāvju skaidrojumi biežāk ir līdzīgi.

Piemēram, Č.Vudrufs uzsver, ka, izmantojot konceptu „*competence*”, tiek domāti darba uzdevumi, kurus indivīds spēj veikt, savukārt, ar konceptu „*competency*” saprot personas uzvedību, kas ir kompetenta (*competent*) snieguma pamatā (Woodruffe 1991).

Bet R. Bojatsis (Boyatzis 1982) un L.M.Spensers un S.M.Spensere (Spencer &Spencer 1993) ar „*competence*” saprot spēju veikt darbu tā, kā tiek prasīts konkrētā pienākuma veikšanai konkrētā darba vietā, bet „*competency*” skaidro kā indivīda personiskās iezīmes, spējas, kas ir saistītas ar augstāku sniegumu darbā.

Arī latviešu valodā koncepta pielietojums literatūrā ir divējāds: vienskaitļa formā kā *kompetence* un daudzskaitļa formā kā *kompetences*. Ja tiek lietots vienskaitlis - *kompetence* (Bikse 2009; Garleja 2004, 2006), tad ar to saprot personai piemītošo spēju, īpašību u.c. kopumu, kas nepieciešams darba veikšanai. Ja tiek lietots daudzskaitļa formā kā *kompetences* (Dombrovska 2009), tad autores skaidrojumā ir runa par personai darba izpildei nepieciešamo kompetenču sadalījumu, piemēram, profesionālā kompetence, sociālā kompetence.

Šajā sakarā izglītības jomā šaubu nav: termina *kompetence* izpratni un pielietojumu, apspriežot studiju rezultātu aprakstīšanai lietojamus terminus, kurus paredzēts izmantot Augstākās izglītības likumā, viennozīmīgi ir noteikusi Latvijas Zinātņu akadēmijas (LZA) Terminoloģijas komisija, kas atzīst, ka termins *kompetence* lietojams vienskaitļa formā (LZA Terminoloģijas Komisijas Lēmums Nr.84, 29.09.2009).

Zemāk atrodamajā tabulā (3.3.tabula) ir atrodami un apskatāmi dažādu autoru kompetences koncepta definējumi dažādās nozarēs un dažādos laika posmos; tie attiecas uz kompetenci/kompetencēm individuālā skatījumā.

3.3.tabula.

Kompetences koncepta definīcijas/ skaidrojums

Autors	Definīcija
R. Vaits (White 1959)	Kompetence/ kompetences ir kā efektīva mijiedarbība starp indivīdu un apkārtējo vidi, motivēta darbība, kas parāda indivīda zināšanas, prasmes un attieksmes.

D.C.Makklellands (McClelland 1973)	motīvu, iezīmju, paš-konceptu, attieksmju vai vērtību, zināšanu vai kognitīvās darbības prasmju kopums/kombinācija, jebkura individuāla pazīme, kas var tikt ticami izmērīta vai saskaitīta un var tikt izmantota, lai nošķirtu augsta snieguma un vidēja snieguma veicējus.
R. Bojatsis (Boyatzis 1982)	indivīda pamatpazīme, kas ir cēloņsakarīgi saistīta ar efektīvu vai pārāku sniegumu darbā un kurā ietilpst vēlamās motivācijas, īpašības, noteikts paštēls, prasmes, kurai ir nepieciešamās zināšanas, kuras indivīds lieto.
Č. Vudrufs (Woodruffe 1991)	<ul style="list-style-type: none"> • darba uzdevumi, kurus indivīds spēj veikt, • personas uzvedība, kas ir kompetenta (<i>competent</i>) snieguma pamatā.
L.M. Spensers un S.M. Spensere (Spencer&Spencer 1993)	indivīda pamatpazīme, kas ir kauzāli (cēloņsakarīgi) saistīta ar uz kritērijiem balstītu efektīvu un/vai augstāku sniegumu darbā vai situācijā, uzvedībā novērojams un savstarpēji saistīts motivētu personības īpašību, attieksmju, prasmju, zināšanu un spēju kopums, kas nodrošina izcilu darba pienākumu izpildi.
P.C. Grīns (Green 1999)	Aprakstīti izmērāmi darba ieradumi, zināšanas un personiskās prasmes, kas tiek izmantotas, lai izpildītu darba uzdevumus un sasniegtu mērķus.
R.J. Mirabils (Mirabile 1998)	zināšanas, prasmes, spējas, uzvedības vai iezīmes – tā sauktie „sekmīguma faktori”, kas savstarpēji kombinējoties un tiekot demonstrēti darbībā nodrošina augstu sniegumu darbā.
Dž. Ģiseka un B. Maknīla (Giesecke un McNeil 1999)	prasmes, zināšanas un personiskās iezīmes, kas veicina indivīda sekmes un panākumus konkrētā amata pozīcijā. Lai kompetences būtu lietderīgas, tām ir jābūt saistītām ar organizācijas mērķiem un stratēģijām.
Dž.S.Šipmans, R.A. Ešs, M.Batista u.c. (Shippmann, Ash, Battista et al., 2000)	ir zināšanas, prasmes, pieredze, indivīda profesionālā spēja.
R.Kurcs un D.Bertrams (Kurz & Bartram 2002)	zināšanas, prasmes, pieredze, lai labāk varētu veikt darbu un gūt rezultātus.
Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts, Eurydice (2002)	Kūlahans (Coolahan, 1997): ir vispārēja spēja, kas balstās uz zināšanām, pieredzi, vērtībām, disponētību, kuru persona ir attīstījusi izglītības procesā. Perenods (Perrenoud, 1997): spēja efektīvi darboties daudzās dotajās situācijās, spēja, kas balstās uz zināšanām, bet neaprobežojas ar tām.
Fr. Delamare-Le Deista & Dž. Vintertons (Delamare- Le Deist & Winterton 2005)	kompetence nav tikai kognitīvās spējas, bet kompetences koncepts sevī ietver daudz plašāku prasmju un dispozīciju kopumu, piemēram, sevis apzināšanos, pašregulāciju un sociālās prasmes.
R. Garleja (2006)	lietpratība, plašas zināšanas kādā jomā, jautājumā, darbības sfērā. Kompetence ir gatavība darbībai, subjekta izziņas vajadzība; personības attīstības veseluma procesuāls, integrējošs rādītājs, individuāli

	psiholoģiska, sociāla kvalitāte, spējas, kas nodrošina sekmīgu darbības veikšanu, arī amatpersonu pilnvaru apjoms, to izpildes pārzināšana.
A.Bertoncelis un D.Kovačs (Bertoncelj &Kovač 2008)	saliedēts, uz rezultātu orientēts izmērāmas individuālo vērtību sistēmas personisks un funkcionāls raksturojums.
R.M.Ennis (Ennis 2008)	spēja piemērot vai izmantot zināšanas, spējas, prasmes, uzvedības un personiskās iezīmes, lai sekmīgi darbotos, veicot nozīmīgus darba uzdevumus, specifiskas funkcijas, vai funkcionētu noteiktā amata lomā vai pozīcijā. Personiskās iezīmes var būt garīgas/intelektuālas/kognitīvas, sociālas/emocionālas/ar attieksmi saistītas un fiziskas/psihomotoras, kas ir nepieciešamas darba veikšanai.
G.Dāvidsone (2008)	zināšanu, prasmju, attieksmju, rakstura īpašību un motivācijas izpausmes cilvēka uzvedībā.
L.R.Dombrovska (2009)	konkrēta darbinieka spējas pielietot zināšanas, pieredzi, prasmes un iemaņas noteiktu uzdevumu sekmīgai risināšanai (nevis plašas zināšanas un pieredze).

Lai gan kompetence/kompetences ir definētas dažādās zinātnes jomās (psiholoģijā, izglītībā, socioloģijā, ekonomikā u.c.), galvenokārt, atsedzot konkrētajai jomai no zinātnes un prakses viedokļa būtiskāko, paralēli to daudzveidībai, ir saskatāmi to saturā arī līdzīgi vai ļoti tuvināti elementi.

Kā skatāms tabulā (3.3.tabula), kurā ir apkopotas autoru, kas ir pētījuši, izstrādājuši un apkopājuši kompetenču konceptus un veidojoši kompetenču definīcijas, tās patiešām ir daudzveidīgas. Vienlaikus, var identificēt divus definīciju virzienus:

- definīcijas, kuras vairāk raksturo darbinieka uzvedību, veicot noteiktu darbu (piemēram, McClelland 1973; Boyatzis 1982; Mirabile 1998; Kurz & Bartram 2002 u.c.);
- definīcijas, kas vairāk raksturo un atspoguļo darbinieka veicamos uzdevumus un prasības, kas nepieciešamas noteikta darba veikšanai (piemēram, Green 1999; Ennis 2008 u.c.).

Būtībā šīs divas definīciju grupas veidojas, balstoties uz kompetences koncepta pamata pieejām: biheivioristisko (uzvedības) un funkcionālo (spēju veikt darbību atbilstoši noteiktiem standartiem). Taču laika gaitā vērojama arī definīciju saturiskā paplašināšanās, kas atspoguļo multidimensionālās jeb holistiskās pieejas attīstīšanos. Tātad definīciju izstrāde ir visciešākajā veidā saistīta ar izpratnes par pašu konceptu attīstīšanos, pilnveidi vai paplašināšanos. Savukārt, pēdējo attīstību noteica sabiedriskās, ekonomiskās un politiskās aktualitātes un tendences pasaulē.

Tas, ka nav vienas saskaņotas definīcijas, bet pastāv to daudzveidība, nav pārsteigums, un izskaidrojams ir vienkāršs. Šī situācija ir saistīta ar kompetences koncepta izmantošanu ļoti dažādās jomās jau kopš tā ieviešanas laika – sākotnēji klīniskās psiholoģijas jomā, vēlāk – arvien intensīvāk arī citur – profesionālajā izglītībā, kur ar to apzīmēja plašas zināšanas, prasmes un spējas, kas saistītas ar noteiktām profesijām; tad vispārējā un augstākajā izglītībā, uzsverot plašākas tradicionālās zināšanas (piemēram, matemātika, fizika, filoloģija u.c.); industriālajā psiholoģijā, kur to lietoja, lai aprakstītu veiksmīgākos darbiniekus noteiktās profesijās u.c. Tomēr, neatkarīgi no sfēras, kurā koncepts *kompetence* tiek izmantots, pamatā ar to tiek „definēts sekmīgākais un veiksmīgākais sniegums kādā jomā vai uzdevumā vai adekvātas zināšanas kādā zināšanu vai prasmju sfērā” (Shippmann & Ash & Battista et al. 2000, pp.707).

Pat vienas profesionālās jomas ietvaros kompetenču definīcijas var būt dažādas – tās atšķiras atkarībā no definīcijas izstrādātāja uztveres un tās piemērošanas noteiktam kontekstam (Green 1999, pp. 5, 164).

3.3 tabulā redzamās definīcijas ilustrē to, ka literatūrā ir atrodams ļoti plašs dažādu definīciju spektrs - piedāvātās definīcijas variē no ļoti īsām un kodolīgām, pat zināmā mērā vispārīgām, piemēram, R.J.Mirabila (Mirabile 1998), līdz izvērstām, ļoti detalizētām un deskriptīvām definīcijām, piemēram, D.C. Makklellanda (McClelland 1973), L.M.Spensera un S.M.Spenseres (Spencer & Spencer 1993), Dž.Gīsekas un B.Maknīlas (Giesecke & McNeil 1999) u.c. definīcijas.

Tā, piemēram, D.C. Makklelands, runājot par kompetencēm, uzsvaru liek uz darbiniekam piemītošām personiskām īpašībām, zināšanām, vērtībām u.c., kuras piemērojot uzdevumu veikšanā var gūt augstus sasniegumus (McClelland 1973).

R. Bojatsis uzskats ir līdzīgs, kompetenci definējot kā „indivīda pamatpazīmi, kas ir cēloņsakarīgi saistīta ar efektīvu vai augstu sniegumu darbā” (Bojatzis 1982, 23 pp.).

Līdzīga ir arī R. Kurca un D. Bertrama (Kurz & Bartram 2002), kā arī Dž.S. Šipmana, R.A. Eša, M.Batistas u.c. (Shippmann & Ash & Battista et al. 2000) pieejas, kuri kompetenču definīcijā akcentē to, kas ir darbiniekam nepieciešams (zināšanas, prasmes, pieredze, spējas), lai labāk varētu veikt darbu un gūt rezultātus.

Turpretī P.C. Grīns ar individuālo kompetenci saprot izmērāmus darba ieradumus, zināšanas un personiskās prasmes, kas tiek izmantotas, lai izpildītu darba uzdevumus un sasniegtu mērķus, bet neuzsver augstus rezultātus (Green 1999, pp.5).

R.M. Ennis kompetences definīcija ir plaša un ietver spējas piemērot vai izmantot zināšanas, prasmes, uzvedību un personiskās iezīmes, lai sekmīgi darbotos, veicot nozīmīgus darba uzdevumus, specifiskas funkcijas vai funkcionētu noteiktā amatā vai pildītu noteiktu

lomu. Personiskās iezīmes var būt garīgas/intelektuālas/kognitīvas, sociālas/emocionālas/ar attieksmi saistītas un fiziskas/psihomotoras, kas ir nepieciešamas darba veikšanai. Šī definīcija tika ar laiku papildināta, pievienojot tai ar konkrēto darbu vai profesiju saistītus sasniegumus sekmējošus faktorus, tādus kā motivācija, darba un sevis izpratne, kā arī talants. (Ennis 2008, pp. 4 - 5).

Minētais piemērs parāda, ka kompetences definīcijas var būt aprakstošas, ar laiku papildinātas vai kā citādi mainītas, ņemot vērā darba uzdevumu maiņu, vides faktoru maiņu, lomu maiņu u.c.

Vieni no kompetences koncepta izpētes jomā redzamākajiem pētniekiem L.M. Spensers un S.M. Spensere kompetences definē kā „indivīdu pamatpazīmi, kas ir kauzāli (cēloņsakarīgi) saistīta ar uz kritērijiem balstītu efektīvu un/vai augstāku sniegumu darbā vai situācijā” (Spencer & Spencer 1993, pp.9).

Šīs definīcijas elementus abi autori raksturo šādi:

- „pamatpazīme” nozīmē to, ka tā ir dziļa un ilgstoša indivīda personības daļa un dod iespēju prognozēt uzvedību dažādās situācijās un darba uzdevumos;
- „cēloņsakarība” nozīmē to, ka kompetence izraisa vai iepriekš nosaka uzvedību un sniegumu;
- „uz kritērijiem balstīts” nozīmē to, ka kompetence dod iespēju noteikt, vai persona darbojas sekmīgi vai mazāk sekmīgi, to mēra ar īpašiem kritērijiem vai standartiem.

Kompetences ir tās, kas nosaka, kā cilvēki uzvedas vai domā neatkarīgi no specifiskās situācijas apstākļiem, turklāt šī ietekme ir novērojama ilgstošā laika periodā (Spencer & Spencer 1993, pp.9).

2002.gadā Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta izstrādātajā dokumentā „Pamatkompetences” (Eurydice 2002) ir minēts, ka „daudzi eksperti socioloģijas, filozofijas, psiholoģijas un ekonomikas jomās ir mēģinājuši definēt kompetences jēdzienu. Viņu centienus ir ietekmējusi viņu izglītības un kultūras pieredze, kā arī lingvistiskā izcelsme” (Eurydice 2002, 13.lpp.).

Šajā dokumentā ir uzsvērts, „ka, analizējot daudzas kompetences jēdziena definīcijas, nākas secināt, ka dažādu jomu kontekstā kompetence skaidrota kā neskaidri formulētu spēju, lietpratības, un prasmju sistēma, kura nepieciešama vai pietiekama, lai sasniegtu konkrētu mērķi. Eiropas Padomes simpozijā par pamatkompetencēm Dž. Kulahans (Coolahan 1996) ierosināja, ka kompetence un kompetences būtu jāuzskata par vispārēju spēju, kas balstās uz zināšanām, pieredzi, vērtībām, disponētību, kuru persona ir attīstījusi izglītības procesā” (Eurydice 2002, 13.lpp.).

Tāpat šajā dokumentā ir atzīmēts, ka arī „jēdzienam *pamatkompetence* nav universālas definīcijas un filozofi M. Kanto - Sperbers, un Ž.-P. Dupuy (M.Canto-Sperber & J.-P.Dupuy) pamatkompetences sauc par kompetencēm” (Eurydice 2002, 14.lpp).

No iepriekšminētā dažādo definīciju apskata un salīdzinājuma izriet, ka kompetences, kas piemīt darbiniekam un ir saistītas ar konkrētu uzdevumu veikšanu, nereti tiek interpretētas kā neatkarīgas no specifiskās darba vides un konkrētās profesionālās jomās.

Bet, piemēram, Dž. Gīseka un B. Maknīla, definējot kompetences individuālā līmenī, izmanto C.K. Prahalada un G. Hamela (Prahalad & Hamel 1990) ieviestās „pamata kompetences” (angl. - *core competences*) pieeju, kas lielākoties tiek lietota attiecībā uz organizācijas kompetencēm. Individuālo kompetenču kontekstā autores piedāvā šādu definējumu: „prasmes, zināšanas un personiskās iezīmes, kas veicina indivīda sekmes un panākumus konkrētā amata pozīcijā. Lai kompetences būtu lietderīgas, tām ir jābūt saistītām ar organizācijas mērķiem un stratēģijām” (Giesecke & McNeil 1999, 158. lpp.).

Šis uzskats parāda, ka *kompetence* ir ne vien indivīdam raksturīga vispārēja pazīme, bet var būt arī konkrēta iezīme, kas saistīta ar organizācijā veicamā darba kontekstu. Tādējādi tas nozīmē, ka darbs un tā veicējs it kā saplūst, veidojot vienu veselumu.

Arī Fr. Delamare-Le Deista un Dž. Vintertons šai sakarā norāda, ka neatkarīgi no iepriekš iegūtajām zināšanām un prasmēm, kompetences, ko izmanto konkrētu uzdevumu veikšanai, ir cieši saistītas ar noteikto darba vidi un tieši specifiskos profesionālos apstākļos un situācijās indivīdi iegūst tā sauktās situatīvās jeb „no konteksta atkarīgās” zināšanas un prasmes. Šo pieeju priekšrocība ir tā, ka atšķirībā no citām tās ņem vērā arī neizteiktās prasmes un zināšanas, kas var tikt neievērotas, ja kompetence tiek analizēta autonomi no vides, kur darbība tiek veikta. Īpaši svarīgi tas ir tādēļ, ka nereti veiktie darba pienākumi atšķiras no amata aprakstos esošajiem (Delamare- Le Deist & Winterton 2005, pp. 30-31).

Šāda pieeja nav jauna - līdzīgu nostāju jau 20.gs vidū pauda R. Vaits, izsakot domu, ka indivīda kompetencei darba veikšanā ir cieša saikne ar vidi, kurā darbs tiek veikts (White 1959).

Jāatzīmē arī tas, ka dažas kompetences izpausmes vienā amata pozīcijā vai jomā var būt nozīmīgākas nekā citas. Tieši no veicamā darba vai amata specifikas būs atkarīgs tas, kādai un cik augstā līmenī kompetencei cilvēkam ir jāpiemīt.

Fr. Delamare-Le Deista un Dž. Vintertons uzsver, ka arī kultūras konteksts ietekmē izpratni par kompetencēm (Delamare-Le Deist & Winterton 2005, pp.30), savukārt, Dž. S. Šipmans, R.A. Ešs, M.Batista u.c. atzīmē, ka tas, kādu definīciju konkrētajā reālajā situācijā ir lietderīgi un nepieciešams izmantot, ir atkarīgs no konteksta un vides, kādā to iecerēts piemērot. (Shippmann, Ash, Battista et al 2000, pp.706).

No latviešu autoriem, kuru grāmatās, publikācijās vai pētījumos tādās jomās kā personālvadība, psiholoģija, izglītība u.c., ir definēta kompetence un/vai ir analizēts kompetences koncepts, var minēt J.Valbi (Pedagoģija Latvijā, Nr.1), R. Garleju (2004, 2006), I. Maslo (2006), I. Tiļļu (2004), Ž. Tauriņu (2007), G. Dāvidsoni (2008), V. Reņģi (2008), L.R. Dombrovsku (2009), V. Biksi (2009), A. Upenieku (2010).

R.Garlejas izstrādātā definīcija ir samērā plaša un piedāvā integratīvu skatījumu uz indivīda kompetenci, ietverot gan zināšanas kādā jomā, gan sociālās un personīgās kvalitātes izpausmes, kas nepieciešamas sekmīgai darbības veikšanai, pieminot arī amatpersonu pilnvaru apjomu (Garleja 2004, 81.lpp., 2006, 28.lpp.).

Līdzīgu nošķirumu piedāvā arī L.R. Dombrovska, kura šai sakarā definē atsevišķi darbinieka un amatpersonas individuālās kompetences. Darbinieka kompetenču definīcijā autore akcentē, ka kompetences nav pašas zināšanas un pieredze, bet gan spēja tās pielietot (Dombrovska 2009, 34.lpp.).

G. Dāvidsone, savukārt, uzsver to, ka kompetenču pielietošana parādās kā izpausmes cilvēka uzvedībā. Tātad šis skatījums vairāk atspoguļo uzvedības pieeju (Dāvidsone 2008, 155.lpp.).

Vērtējot literatūrā atrodamās dažādās kompetenču definīcijas, jāsecina, ka, lai gan katrs no autoriem definīcijā akcentē kādu noteiktu, viņaprāt, svarīgāko vai svarīgākos komponentus, tomēr vairums definīciju tieši vai netieši ietver līdzīgus vai pat vienādus komponentus.

Zīmīgi, ka teorētiskajos *kompetences* koncepta pētījumos un kompetences definīciju analizēs raksturīga ir koncepta sadalīšana sīkākās sastāvdaļās, elementos, tādējādi sekmējot gan izpratni par tā saturu, gan vienkāršojot tā praktisko piemērošanu dažādās jomās. Analizējot definīcijas, kas raksturo individuālo kompetenci vai kompetences, to autori lielākoties identificē un apskata virkni faktoru – pazīmju vai raksturojumu, vai elementu, kas ir būtiski, lai darbinieki un vadītāji darbotos sekmīgi un efektīvi. Tāpat definīcijas fokusējas uz to, kādas ir nozīmīgākās spējas, kas ir nepieciešamas darbiniekam, lai viņš spētu sekmīgi veikt konkrētu darbu, proti, tiek piedāvāts kompetenci apskatīt, izdalot noteiktus komponentus, kas tiek darīts no konkrētās saturiskās perspektīvas.

Var izdalīt vairākus definīciju struktūras atrodamos komponentus:

- personības īpašības, kas nodrošina noteiktas rīcības izpausmes noteiktās situācijās;
- emocionālā noturība un spēja mainīties, pielāgoties;
- prasmes, kas nepieciešamas konkrētu uzdevumu veikšanai un ko apgūst pārsvarā mācīšanās un/vai pieredzes ceļā;

- attieksmes, vērtības, motīvi, kas rosina un vada uz noteiktām darbībām un ir individuālie pieņēmumi par to, kas ir pareizi un kas ir nepareizi;
- vispārējas un specifiskas zināšanas (arī papildus informācija), kas ir noteiktās jomās;
- pieredze, kas pārsvarā tiek iegūta mācoties no savas un citu pieredzes;
- sociālās saites - attiecības ar citiem cilvēkiem.

Apkopojot dažādu apakšnodaļā minēto pētnieku atziņas par *kompetences* definīcijām un to saturu, autore secina, ka

- nepastāv vienota izpratne par *kompetences* konceptu un definīciju;
- *kompetences* koncepta un piedāvāto definīciju saturs vairāk vai mazāk variē atkarībā no zinātnes nozares, kādā to izmanto, un pat vienas nozares ietvaros, atkarībā no konkrētā autora pieejas un skatījuma;
- tomēr, neskatoties uz to, ka teorētiskajā literatūrā atrodama virkne daudzveidīgu definīciju, no kurām katra akcentē citus aspektus vai komponentus, var identificēt arī zināmas līdzības starp tām, proti, galvenos *kompetences* koncepta saturiskos pamatnošķirumus, kurus par būtiskiem uzskata daudzi pētnieki: zināšanas (vispārējas un specifiskas, ar jomu saistītas) un izpratne; prasmes šīs zināšanas pielietot; pieredze, kas gūta darbības vai mācīšanās rezultātā; personīgās īpašības un attieksme, vērtības; sociālās mijiedarbības prasmes.

3.3. Vadītāja kompetence

Ikvienā amata pozīcijā esošajai amatpersonai un darbiniekiem ir jāpiemīt noteiktām zināšanām un prasmēm, kas dod iespēju kvalitatīvi un efektīvi veikt paredzētos profesionālos pienākumus. Dažādu līmeņu vadītāji nav izņēmums.

Arī Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta izstrādātajā dokumentā (Eurydice 2002) „*Pamatkompetences*” ir akcentēta zināšanu, prasmju, spēju un attieksmju nozīme ikviena cilvēka sagatavošanai aktīvai dalībai zināšanu sabiedrībā. Dokumentā ir rezumēts, ka „...lai kompetencei piešķirtu tādu apzīmējumu kā galvenā, būtiska, nepieciešama vai pamata, tai jābūt nepieciešamai un derīgai katram indivīdam un sabiedrībai kopumā. Tai jānodrošina iespēja indivīdam veiksmīgi integrēties daudzās sociālās sistēmās, saglabājot neatkarību, un būt personīgi efektīvam gan pazīstamos, gan jaunos un neparedzētos apstākļos” (Eurydice 2002, 14.lpp.).

Šī tēze, promocijas darba autore skatījumā, ir attiecināma arī uz vadītāja kompetenci.

Vienlaikus, tiek atzīts, ka vadītājiem piemītošās kompetences veido specifisku kompetenču tipu (Švec & Konigova & Ticha 2008, pp.188).

Lai gūtu panākumus organizācijā, iestādē, uzņēmumā, vadītājam nepieciešamas noteiktas zināšanas un prasmes, kas iegūtas mācīšanās un pieredzes rezultātā, spējas, sava pozīcija un darbības motīvi, prasme ar savu mērķtiecīgo darbību radīt tādu darba vidi, kuru varētu dēvēt par konkurētspējīgu (Spencer & Spencer 1993; Green 1999; Sveiby 2004; Delamare - Le Deist & Winterton 2005; Dāvidsone 2008).

Spēja konkurēt ir viens no sekmīgas darbības vadmotīviem gan organizāciju, gan indivīdu līmenī. Šajā kontekstā būtiskas ir vadītāja personības īpašības, piemēram, elastīgums, gatavība un spējas vadīt sevi un darbiniekus, vēlme sasniegt arvien augstākus rezultātus, spēja iegūt uzticību, spēja izveidot un uzturēt sekmīgas attiecības, spēja sazināties un sadarboties, spēja strādāt ar jaunu informāciju un stratēģijām, vēlme nepārtraukti mācīties, arī no savām kļūdām, no citu cilvēku pieredzes un orientēties uz pārmaiņām (Tamkin & Barber 1998, pp. 41-43, 87).

Jāuzsver, ka vadītāja darbību nosaka tas, kā viņš izprot savas funkcijas un uzdevumus, kādu pozīciju vadītājs ieņem attiecībā pret darbiniekiem, kāds ir viņa darbības veids – viņa stils, kādā veidā notiek vadīšanas process, kā vadītājs izmanto varu, vai vadītājam ir autoritāte, vai viņš ir līderis, kādas ir vadītāja kompetences konkrētā vadīšanas procesa īstenošanai. Vadītājam nepieciešams nepārtraukti sevi pilnveidot, jo vadīt ir iespējams iemācīties (McClelland 1973; Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993, 196.,198 стр.).

Svarīgs līdž ar to ir jautājums - kādam ir jābūt vadītājam, lai viņa darbība būtu efektīva, lai viņš ar savu profesionālo rīcību sekmētu pārējo darbinieku un visas organizācijas sniegumu, proti, kādu vadītāju var uzskatīt par kompetentu.

Personālvadības un organizāciju vadīšanas literatūrā tieši vadītāja kompetences jautājumam tiek pievērsta īpaša uzmanība, ievērojot to, cik no organizācijas sekmīgas darbības skatupunkta ir svarīga labu vadītāju rekrutēšana, tālāka izglītošana un noturēšana konkrētajā darba vietā. Zinātniskajā literatūrā par *kompetenci* vai *kompetencēm* tiek identificētas pazīmes, īpašības, raksturojumi un spējas, kādām ir jāpiemīt vadītājam, lai viņš darbotos efektīvi un sekmīgi.

20.gs. 30.-50.gados un līdztekus kompetences koncepta attīstībai 50. gados un vēlāk tika veikti pētījumi par to, kādam jābūt sekmīgam vadītājam.

Tomēr, kā atzīst V. Praude un J. Beļčikovs, – „lai gan pētījumu bija simtiem, zinātnieki nevarēja vienoties par ideāla vadītāja īpašību kompleksu” (Praude un Beļčikovs 2001, 426.lpp.).

Atskatoties uz sākotnējiem pētījumiem par vadītājiem, jāmin Praudes un Beļčikova (2001) grāmatā „Menedžments”, kur autori izklāsta vadībzinātnes teorijas pamatus, norāde uz to, ka 1948. gadā R. Stogdils (Stogdill 1948), veicot kompleksu pētījumu par vadītājiem, atklāja, ka viņiem ir atšķirīgs intelekts, tieksme pēc zināšanām, uzticība, atbildības sajūta, aktivitāte un sociāli ekonomiskais statuss un ka dažādās situācijās vadītājiem atklājas dažādas rakstura īpašības. Viņa secinājums bija tāds, ka cilvēki nekļūst par vadītājiem tikai pateicoties savām rakstura īpašībām. Vadītāja rakstura īpašība esot jāsaskaņo ar padoto īpašībām un mērķiem.

Šajā kontekstā jāuzsver, ka jautājums par to, cik liela loma ir iedzimtam vadītāja talantam, proti, konkrētu absolūtu un vispārēju personisko īpašību esamībai, kas nepieciešamas vadītājam, un cik liela nozīme ir pieredzes un izglītības ceļā iegūtām vadītāja praktiskām prasmēm vai spējām izmantot un/vai attīstīt kādas savas iezīmes, ir viens no aktuālākajiem jautājumiem debatē par vadītāja kompetenci un jau tika analizēti promocijas darba 2. Nodaļā.

Viedoklim par to, ka ir vērojama vāja tieša saikne starp vadītāja rakstura īpašībām un panākumiem vadīšanā piekrīt arī R.L. Dafts. Autors kompetences atklāj daudz plašākā skatījumā, uzsverot, ka vadītājam svarīgas ir tādas kompetences kā :

- zināšanas, intelektuālās, kognitīvās spējas;
- fiziskā izturībā, enerģiskums;
- sociālās prasmes, tādas kā komunikācijas un sadarbības prasmes un prasmes strādāt grupā, spējas piesaistīt cilvēkus, taktiskums, diplomātija;
- īpašības, kas sekmē sasniegumus: cenšanās sasniegt augstāku rezultātu, godprātība mērķu sasniegšanā, spējas strādāt, neskatoties uz grūtībām, spītība;
- rakstura īpašības: pārliecība par sevi, vēlme vadīt, godīgums, entuziasms, neatkarības izjūta.

Taču svarīgi ir tas, ka nepieciešamība pēc noteiktām kompetencēm vai to elementiem konkrētam vadītājam un tas, kādā(-s) kombinācijā(-s) tie būs derīgi, ir visciešākā veidā saistīts ar darbu, kas jāveic vai organizāciju, kurā vadītājs strādā, izpildot noteiktu lomu (Дафт 2004, 575.- 576. стр.).

Arī H. Minčbergs atzīmē, ka vadītāja darbība ir saistīta ar viņa izpildāmo lomu, kuru vadītājs pats var interpretēt un atbilstoši tai kompetences var būt mainīgas: lēmumu pieņemšanas, problēmu risināšanas, sadarbības, informācijas apmaiņas u.c. (Mintzberg 2009, pp.10)

Arī A. Bertanceljs un D.Kovačs atzīmē, ka „individuālās kompetences ir dinamiskas, tās mainās un tām jātiek pielāgotām un adaptētām atkarībā un saistībā ar veicamo uzdevumu, tehnoloģiju, prasību, stratēģijas u.c. maiņu” (Bertoncelj & Kovač 2008, pp.221).

Dž. K. Lafta, savukārt, uzsver zināšanu un prasmju nozīmīgumu: lai vadītājs varētu veikt savas lomas funkcijas, viņam jāpiemīt noteiktām zināšanām un prasmēm zināšanas izmantot ikdienas darbā. Autors atzīmē, ka svarīgas ir:

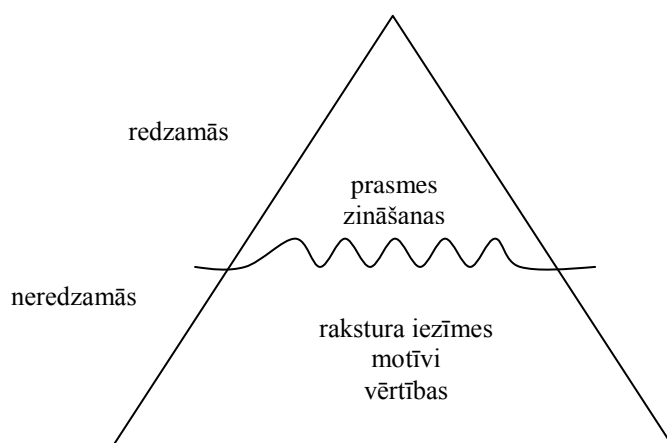
1. profesionālās kompetences - speciālās zināšanas noteiktā jomā;
2. sociālās kompetences – tādas kā spēja sadarboties, veidot attiecības, risināt dažādas situācijas u.c.;
3. spējas vadīt pašam sevi, savu darbu (Лафта 2004, 406.-409.стр.).

Kā redzams, Dž. K.Lafta ir uzsvēris sevis vadīšanu kā būtisku prasmi, kas varētu būt nepieciešama vadītājam motivācijai, mācībām, laika, darbu sadalīšanai u.c.

Arī L.M. Spencere un S.M. Spencere (Spencer & Spencer 1993), kas ir redzamākie amerikāņu zinātnieki un pētnieki, kuru darbi saistīti ar darbinieku un vadītāju kompetenču izpēti, kā arī biheivioristiskās kompetenču pieejas aizsācēja D.C.Makklellanda (McClelland) darbu analīzi, piedāvā savu redzējumu uz kompetencēm.

Autori gan neuzsver, ka tālāk minētās kompetences vienlīdz attiecināmas uz visiem darba vietā, taču, pieņemot, ka tas ir kompetenču saraksts, kas aktuāls visiem darbiniekiem, nav iemesla tās neattiecināt arī uz vadītājiem.

Pirmkārt, autori piedāvā kompetences apskatīt kā aisbergu, proti, ar redzamo un neredzamo daļu (3.1.attēls).



3.1.attēls. „Aisberga” modelis. (Pēc L.M.Spensera un S.M. Spenseres (L.M. Spencer & S.M. Spencer) 1993, pp.11)

Redzamajā daļā viņi iezīmē zināšanas un prasmes, kas nosacīti esot cilvēku ārējās pazīmes. Šīs daļas kompetences ir samērā vienkārši attīstāmas vai pilnveidojamas - mācību vai pieredzes ceļā. Neredzamā daļa iezīmē ar personību saistītās kompetences, proti, motīvus,

vērtības, attieksmes, rakstura iezīmes u.c. Autori atzīmē, ka šis dalījums ir ļoti svarīgs personālvadības kontekstā (Spencer & Spencer 1993, pp.9-15)

Otrkārt, autori iezīmē piecas kompetences, kas nosaka indivīda, arī vadītāja, darbības un uzvedību:

- motīvi, kas palīdz izvēlēties vai nosaka indivīda uzvedību situācijās;
- fiziskas iezīmes, kas nosaka konsekventas reakcijas dažādās darba situācijās, piemēram, paškontrolē spriedzes laikā, problēmu risināšana emocionāli sakāpinātos momentos u.c.;
- indivīda attieksme pret sevi - pašvērtējums, pašapziņa, pašcieņa, viņa vērtību sistēma, kas parādās īpaši nozīmīgos dzīves brīžos;
- zināšanas un informācija par noteiktām jomām. Autores atzīmē, ka zināšanas ir kompleksa kompetence un svarīgas ir tādas zināšanas, kurām ir praktisks pielietojums, piemēram, kas palīdz risināt problēmas;
- spējas, piemēram, konceptuāla domāšana un redzējums, kognitīvās spējas ar akcentu uz analītisku domāšanu, kas svarīgas ir datu analīzē, cēloņu un sekū noteikšanā, plānošanā, organizēšanā u.c. (Spencer & Spencer 1993, pp.9-10).

Minētajām kompetencēm un darbībai ir kauzāla saikne, kas nozīmē, ka kompetenču esamība un pielietojums izraisa noteiktu uzvedību, kam seko rezultāts. Tādēļ šādu kompetenču esamība var norādīt, kā, iespējams, indivīds uzvedīsies un domās dažādās situācijās.

Pēdējo gadu latviešu autoru publikācijās parādās ne vien kompetences definīcijas, bet arī tiek analizēts kompetences koncepta saturs (Garleja 2004, 2006; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009, Upenieks 2010).

Attiecībā uz individuālām kompetencēm L.R. Dombrovska (2009) grāmatā „Cilvēkresursu kapitāla vadība” izdala amatpersonai piemītošas kompetences un darbiniekam piemītošās kompetences. Pie tam, starp tām ir izteikts nošķīrums: amata kompetences tiek noteiktas amata aprakstā, tās apliecina dokumenti – izglītība, profesionālās attīstības pieredze un grūti izmērāmā attieksme, motīvi, vērtības un personīgās īpašības; bet darbinieka kompetences ir konkrēta darbinieka spējas pielietot zināšanas, pieredzi, prasmes un iemaņas noteiktu uzdevumu sekmīgai risināšanai (nevis pašas zināšanas un pieredze) (Dombrovska 2009).

Par darbinieku kompetenci teorētiskie pētījumi ir R. Garlejai, Latvijas Universitātes profesorei, zinātniecei pedagogijas un ekonomikas jomās (2004, 2006), kura apkopojusi veikto pētījumu atziņas par cilvēkresursu attīstību darbībā un atspoguļojusi tās grāmatā „Cilvēkpotenciāls sociālā vidē”, arī psiholoģei G. Dāvidsonei (2008).

Lai gan R. Garleja (2006) un G. Dāvidsone (2008), pievērsoties individuālai kompetencei, neizceļ specifisku vadītājam piemītošu kompetenci, tomēr autore darba tēmas kontekstā to apskatīs arī kā vadītājam piemītošu.

G. Dāvidsone raksta, ka „katru kompetenci veido vairāku zināšanu, prasmju un personības īpašību kopums, kas izpaužas cilvēka domāšanā, attieksmē un, svarīgākais, uzvedībā” (Dāvidsone 2008, 155.lpp.).

R. Garleja kompetenci skaidro kā cilvēkpotenciāla raksturlielumu un uzsver trīs kompetences veidus:

- profesionālā kompetence, kas ir spēja realizēt aktivitātes amata funkciju ietvaros. Tam nepieciešamas zināšanas, spēja tās integrēt, prasmes (modelēšanas, analītiskās, sistematizēšanas, pieredzes apkopošanas u.c.), vērtības; tā ir saistīta ar intelektuālo, metodisko un informatīvo kompetenci; vadītāja kompetencē ietilpst profesionālās spējas un ētiskā kompetence, jo darba saturs izpaužas saskarsmes darbībā;
- sociālā kompetence ir daudzdimensionāls jēdziens, komplekss veidojums, ko raksturo sociālas prasmes, tādās kā prasmes rīkoties konkrētos apstākļos, nestandarta situācijās, tā ir mijiedarbības, sadarbības un saskarsmes prasme; tā ir personības gatavība adaptēties sociālajā vidē u.c. Autore uzsver, ka šī kompetence veidojas un attīstās visā cilvēka mūža garumā;
- individuālās attīstības jeb sociokultūras kompetencei ir raksturīga atvērtība un gatavība pašattīstībai, socializācijai, kulturalizācijai (Garleja 2006, 28.-36. lpp.).

Jautājumi par darbinieku un – konkrētāk – vadītāju kompetencēm skarti arī vairākos Latvijā veiktos pētījumos.

Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas 2004. gadā veiktajā pētījumā „Latvijas sociālajām un ekonomiskajām vajadzībām nepieciešamās vispārējās prasmes” tiek atzīmēts, ka uzņēmumu/ iestāžu attīstībai svarīgas ir darbinieku organizatoriskās un vadības prasmes, saskarsmes prasmes un prasmes mācīties, datorprasmēm un valodu prasmēm nav izšķirošas nozīmes organizācijas attīstībā (Mikuda 2004).

Promocijas darba kontekstā minams ir arī Eiropas Savienības (ES) struktūrfondu nacionālās programmas „Darba tirgus pētījumi” (Latvijas Universitāte 2007) pētījums „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”. Šī pētījuma sadaļā „Darbspējas vecuma iedzīvotāju kompetenču un darba pieredzes atbilstība darba tirgus vajadzībām” tiek aktualizēta kompetenču nepieciešamība Latvijas darba tirgū, analizētas tās kompetences, kas ir pētījuma rezultātos atsevišķām profesiju grupām: gan vadītājiem, tādas kā darba plānošana, organizēšana, vadīšana, zināšanu pielietošana, pārliecība par saviem spēkiem; gan augstāko mācību iestāžu akadēmiskiem amatiem, tādas kā

saskarsmes, vadības un valodu prasmes, profesionālās zināšanas, mācīšanās prasmes (Latvijas Universitāte 2007, 66.-67.lpp.).

Apkopojot iepriekšminētos pētījumus, promocijas darba autore tos attēlo tabulā (3.4.tabula).

3.4.tabula.

Autoru skatījumu uz konceptu *kompetence* apkopojums

Autori	Kompetences komponenti / kompetences (dzsk.)
S.M.Spensere un L.M.Spensers (Spencer&Spencer 1993)	<ul style="list-style-type: none"> • motīvi; • fiziskas iezīmes; • indivīda attieksme pret sevi; • zināšanas un informācija, kas ir noteiktās jomās; • spējas
R.L.Dafts (Дафт 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • zināšanas, intelektuālās, kognitīvās spējas; • fiziskā izturībā, enerģiskums; • sociālās prasmes; • personīgās īpašības, kas sekmē sasniegumus; • rakstura īpašības;
Dž.K. Lafta (Лафта 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • profesionālās kompetences - speciālās zināšanas noteiktā jomā; • sociālās kompetences – tādas kā spēja sadarboties, veidot attiecības, risināt dažādas situācijas u.c.; • spējas vadīt pašam sevi, savu darbu
R. Garleja (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • profesionālā kompetence; • sociālā kompetence; • individuālās attīstības jeb sociokultūras kompetence
ES struktūrfondu nacionālās programmas pētījums (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • darba plānošana, organizēšana, vadīšana; • zināšanu pielietošana; • pārliecība par saviem spēkiem; • saskarsmes prasmes; • valodu prasmes; • profesionālās zināšanas; • mācīšanās prasmes
G. Dāvidsone (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • zināšanas; • prasmes; • attieksmes; • motivācija; • rakstura īpašības
L.R. Dombrovska (2009)	<p>Amata kompetences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kompetences, kas apliecināmas ar dokumentiem - izglītība, pieredze, profesionālā attīstība;

	<ul style="list-style-type: none"> • kompetences, kuras grūti izmērīt un pārveidot – attieksme, motīvi, vērtības, personiskās īpašības. <p>Darbinieka kompetences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vajadzības, intereses, attieksmes, vērtības, kas ir personiskie motīvi; • paškontrolē, spēja strādāt stresa apstākļos, prasme pieņemt lēmumus un risināt problēmas; • profesionālā izglītība un zināšanas; • tehniskās prasmes un iemaņas.
--	---

Tātad, apkopojot teorētiskos pētījumus var izdalīt šādas kompetences:

- profesionālās zināšanas un prasmes;
- personiskās iezīmes un īpašības (emocionālās un fiziskās);
- prasme veidot sociālās attiecības;
- vērtības, attieksmes un motivācija.

Kā promocijas darba analīzei nozīmīgus piemērus saistībā ar kompetenču klāstu, kas nepieciešams augstākam profesionālam sniegunam, var minēt divus empīriskus pētījumus - Somijā 1993.gadā 8 dažādos uzņēmumos veikto pētījumu par vadītāju kompetencēm (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993) un 2005. gadā Dž.Vintertona vadībā (Winterton & Delamare-Le Deist & Stringfellow 2005) vadībā veikto Eiropas Nodarbinātības un Cilvēkresursu attīstības centra pētījumu par kompetencēm.

T. Santalainens, E.Voutilainens, P.Porenne un J.H. Nissinens (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993), kas ir Somijā redzamākie konsultanti personālvadības jomā, balstoties uz 8 Somijas uzņēmumos veikto pētījumu par vadītāju kompetencēm, izdala labai vadīšanai jebkura līmeņa vadītājam piemītošos svarīgos kompetences komponentus:

- zināšanas vadīšanā, kas iegūtas mācīšanās un pieredzes ceļā;
- labu rezultātu gūšana visu laiku, ne tikai dažreiz, iegūto rezultātu novērtēšana; attīstības programmu izstrādāšana, vēlēšanās sasniegt augstākus rezultātus;
- spēja būt atbildīgam un spēja pieņemt ātrus, dažreiz arī riskantus lēmumus;
- spēja saskatīt pārmaiņas un uzsākt pārmaiņas, tās vadīt un izmantot savā labā;
- elastīga reakcija uz mainīgām situācijām un uzlabojumiem vadīšanā;
- veiksmē, t.i. „būt vajadzīgā vietā vajadzīgā laikā” – tur, kur paveras jaunas iespējas;
- spēja plānot, organizēt un novērtēt situāciju;
- prasmes veidot labas darba attiecības ar cilvēkiem;
- radoša pieeja un spēja ietekmēt citus radošai darbībai;

- laba psihiskā un fiziskā forma. (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993, 37.-38.стр.).

Rezumējot jānorāda, ka autori kā būtiskākos kompetences elementus atzīmē:

- personīgās īpašības;
- vadīšanas darba pieredze;
- izglītība vadīšanas jomā;
- vēlēšanās strādāt par vadītāju.

Skatījumā par vadītāju un vadīšanu svarīgs ir „jautājums par to, uz ko pamatojas vadītāja stiprās puses - uz pieredzi vai uz vēlēšanos vadīt” (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993, 31.- 32.стр.).

„Vēlēšanos vadīt” var interpretēt arī kā vadītāja gatavību skatīties ne tikai šodienā, bet domāt un lūkoties nākotnē, t.i., būt mobilam, būt gatavam pārmaiņām un sadarbībai, saskatīt un redzēt savi kā vadītāju un citus darbinieku darbību perspektīvā.

Minētās īpašības ir vajadzīgas, bet dažas no tām pilnīgi nepieciešamas. Vadītājam vajag dinamiskumu, spēju pieņemt ātrus lēmumus un īstenot drosmīgas darbības, kā arī prasmi paredzēt pieņemtā lēmuma ietekmi uz gala rezultātu (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993, 55.стр.).

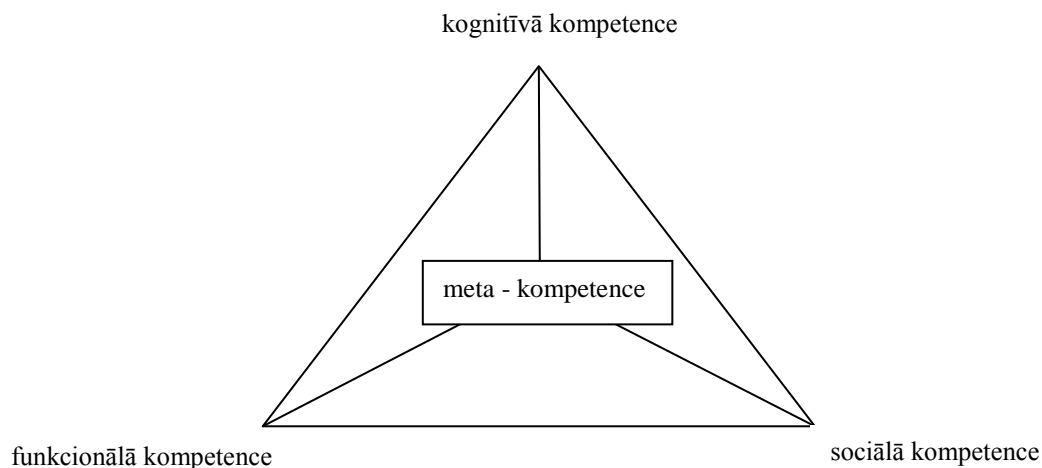
Vērtība tiek pievērsta arī tam, vai un cik daudz tālākizglītojas vadītājs. Autori uzsver to, ka, lai vadītājs tiktu līdzī pārmaiņām, tad mācīšanās ir jāuztver kā nepārtraukts process. Vadītājam jāiemācās saprast, ka „manas tradīcijas” - tās, pateicoties kurām vadītājs veidojās, nav vienīgās un pareizās, tādēļ vēlams pārņemt citu pieredzi un iespējas. Viņam jābūt ne vien pašam motivētam izglītoties, bet arī citi jānudina mācīties (Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993, 39., 170., 196.стр.).

Šajā kontekstā jāpiebilst, ka jau D.C. Makklellands un vēlākā laika periodā arī Dž. Vintertons un Fr. Delamare-Le Deista uzsvēra, ka mācīšanās un sevis pilnveidošana ir būtiska kompetenču arguvē (McClelland 1973; Delamare - Le Deist & Winterton 2005, pp.39-40).

Kā vēl viens promocijas darba tēmai aktuāls pētījums jāmin 2005. gadā Dž. Vintertona (Winterton & Delamare-Le Deist & Stringfellow 2005) vadībā veiktais Eiropas Nodarbinātības un Cilvēkresursu attīstības centra pētījums par kompetencēm. Pētījuma mērķis bija izpētīt un izstrādāt visaptverošu Eiropas līmenī vienotu kompetenču tipoloģizāciju, lai tās varētu Eiropas Savienības valstīs vienoti noteikt, salīdzināt un nodrošināt to pārnesi. Autors un darba grupa, pamatojoties uz tādu pētnieku kā R. Bojatsis, S.M. Spensere un L.M. Spensers, Kr. Hodkinsons un M. Issits (Boyatzis 1982; Spencer & Spencer 1993; Hodkinson & Issit 1995) teorētiskajām atziņām par kompetencēm, un empīrisko pētījumu, kā būtiskākās kompetences šai sakarā min:

- kognitīvā kompetence, kas ietver zināšanas un izpratni,
- funkcionālā kompetence, kas ietver prasmes,
- sociālā kompetence, kas ietver attieksmes un uzvedību,
- meta - kompetence, kas ietver mācīšanos mācīties (3.2.attēls).

Autori to dēvē par holistisku pieeju kompetencēm. (Delamare - Le Deist & Winterton 2005, pp. 40).



3.2.attēls. Holistiskā pieeja kompetencēm (Pēc Fr.Delamare-Le Deistas un Dž.Vintertona (Fr.Delamare – Le Deist, J.Winterton) 2005, pp. 40)

Interesants šī skatījuma aspekts ir t.s. meta – kompetence, kas atšķiras ar to, ka veicina pārējo kompetenču apguvi, izmantojot pieredzes pārņemšanu un izglītošanos mūža garumā. Tā ir kā pārējās vienojoša kompetence, kas nodrošina nepieciešamo rezultātu pārējo kompetenču sasniegšanai. Jāpiezīmē, ka kompetence - „meta-kompetence”, iepriekš apskatītajos teorētiskos un praktiskos pētījumos netika īpaši izcelta, lai gan par mācīšanos un sevis pilnveidošanu kā par nepieciešamām darbībām snieguma uzlabošanai tika atzīmēts. Tātad praktiski tas nav nekas jauns, precizēta tikai interpretācija. Acīmredzot tas ir veikts tādēļ, ka konkrētais pētnieks to uzskatīja par lietderīgu, lai varētu veiksmīgāk izveidot, viņaprāt, vispārīgu kompetenču tipoloģizāciju.

Vērtējot visu iepriekšminēto, promocijas darba autore secina, ka teorētiskos un praktiskos pētījumos ietvertais kompetences izklāsts ja ne gluži ir vienāds, tad līdzības ir acīmredzamas un norāda uz to, ka to sasaistes atkarībā no konkrētās situācijas specifiskas rezultātā ir iespējams izstrādāt vadītāja kompetences aprakstu.

Lai sekmīgāk varētu gan analizēt, gan novērtēt kompetences, parasti tiek akcentētas nevis atsevišķas kompetences, bet izstrādāts kompetenču modelis, kas ietver amatam vai pat

veselai amatu grupai būtisku kompetences komponentu vai kompetenču uzskaitījumu, katrai kompetencei definētu minimālo vai vēlamo līmeni, kā arī definētu kompetenču savstarpējo nozīmību konkrētajam amatam (McClelland 1973; Boyatzis 1982; Spencer&Spencer 1993; Winterton & Delamare – Le Deist & Stringfellow 2005; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009).

Ideja par kompetenču modeli radās 20.gs. 70-os gados un par tās radītāju tiek uzskatīts psihologs D.C. Maklellands (McClelland 1973).

Vienkāršākajā modelī kompetences ir tikai uzskaitītas vai arī tiek sniegts to īss apraksts. Pilnībā par modeli var runāt tad, ja kompetences ir definētas, tām ir nošķirti kompetenču līmeņi un katram no tiem izstrādāti indikatori vai rādītāji (Dāvidsone 2008, 156.lpp.; Dombrovska 2009, 36.- 38.lpp.).

Kā jau minēts, individuālie kompetenču modeļi tiek izstrādāti konkrētiem amatiem vai amatu grupām. Tiek atzīts, ka kompetenču modeļi nevar būt statiski, tas ir, laikā nemainīgi. Ir būtiski, lai modeļi būtu dinamiski, proti, pēc izstrādāšanas tie ir jāvērtē, jāmaina, ņemot vērā mainīgos vides apstākļus, kuros konkrētā organizācija funkcionē, un attiecīgi jāīsteno praksē (Prastacos & Soderquist & Vakola 2005).

Tādējādi jāsecina, ka to izstrāde ir sarežģīts un darbietilpīgs process, kas prasa speciālas zināšanas un prasmes un promocijas darba ietvaros netiks veikta.

Tomēr jāatzīmē – tas, ka kādam piemīt vadītāja kompetences, vēl nav pietiekams priekšnosacījums sekmīgai vadīšanai. Vadīšana netiek īstenota vakuumā, bet konkrētā darba vidē.

Apkārtējie apstākļi, piemēram, kopējā vide organizācijā, organizācijas kultūra u.c., ietekmē vadītāja spējas pildīt savus pienākumus, tai skaitā, ierobežo un kavē sasniegt to, kas no viņa tiek sagaidīts (Bolden & Gosling 2006, pp.151).

Tādēļ ļoti būtiski ir identificēt, izvērtēt un ņemt vērā dažādu apkārtējās vides faktoru ietekmi uz vadītāju darbu.

Atziņas, ka gandrīz vienmēr vadītāja individuālie mērķi, pienākumi, saistības un darbības plāni jāsavieno un jāskata kontekstā ar uzņēmuma/organizācijas procesiem un funkcijām un ka vadītāja kompetences ir jāpielāgo videi jeb organizācijas īpašajām vajadzībām, atrodamas R. Vaita (White 1959), Dž. Gīsekas un B. Maknīlas (Giesecke & McNeil 1999), Fr. Delamare-Le Deistas un Dž. Vintertona (Delamare-Le Deist & Winterton 2005), L.R. Dombrovskas (2009) veikto pētījumu secinājumos.

Tādēļ promocijas darba autore secina, ka vadīšana un tas, cik tā būs sekmīga un efektīva, nav atkarīgs tikai no vadītāja kompetences – vadīšanas sekmīgums nav nošķirams no apkārtējās vides, kurā tā tiek īstenota.

Apkopojot apakšnodalā analizētās dažādu autoru teorētiskās atziņas un veikto praktisko pētījumu rezultātus, jāatzīmē, ka

- nav izdevies izstrādāt vienotu kompetences klāstu, kas būtu universāls un derētu katrā darba vietā;
- balstoties gan uz teorētisko atziņu, gan uz praktisko pētījumu par kompetenci/kompetencēm analīzi, autorei, pamatojoties uz holistisko kompetences koncepta pieeju, promocijas darba kontekstā šķiet optimāls un adekvāts šāds kompetences komponentu kopums, kas ietver
 - profesionālā kompetence - zināšanas un prasmes, kas ir gan vispārīgas, gan ar jomu saistītas, kā arī pieredze un izglītība;
 - sociālā kompetence, kas saistīta ar saskarsmi, sadarbību u.c. mijiedarbību ar apkārtējiem sociālā vidē,
 - personiskā kompetence (rakstura īpašības, personīgās iezīmes, vērtības, attieksmes, motīvi u.c.), kas saistītas ar izpausmēm sasniegumu panākšanā;
- sekmīgākai kompetences analīzei un novērtēšanai tiek ieteikts izstrādāt kompetences aprakstu, kompetences modeli;
- nepieciešamā kompetence un tās komponenti konkrētam vadītājam ir vistiešākā veidā saistīti ar darbu, kas jāveic, vai organizāciju, kurā vadītājs strādā, izpildot noteiktu lomu, kuru nereti pats vadītājs var interpretēt;
- tādēļ vadīšana nav atkarīga tikai no vadītāja kompetences. Tā nav nošķirama no apkārtējās vides, kurā tiek īstenota; gandrīz vienmēr vadītāja kompetence ir jāpielāgo videi jeb organizācijas īpašajām vajadzībām;
- promocijas darba ietvaros autore izmantos holistisko pieeju kompetences izstrādē kā visaptverošāko kompetences komponentu ziņā, iekļaujot arī „meta-kompetenci” - mācīšanos (Winterton & Delamare - Le Deist & Stringfellow 2005; Delamare - Le Deist & Winterton 2005).

4. VADĪTĀJS UN LĪDERIS AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Konceptus *vadīšana* un *līderība* uz augstākās izglītības jomu sāka attiecināt relatīvi nesen – tikai 20. gs. 60.-ajos gados. Tas arī izskaidro, kāpēc teorētiskais diskurss šajā jomā nav pārāk attīstīts, pretēji tam, cik izvērsti gan teorētiski, gan praktiski pētījumi un analīzes par šīm tēmām ir pieejami organizāciju un personālvadības, psiholoģijas u.c. jomās. Taču nav pamata uz augstskolām un vadītājiem, kas strādā tajās, neattiecināt vadīšanas teoriju vispārējās atziņas, protams, ņemot vērā specifisko augstskolas kontekstu (McCaffery 2004, pp.57).

Tomēr zinātniskajā literatūrā attiecībā uz augstākās izglītības iestādēm nereti saistībā ar konceptu *vadītājs* un *līderis* lietošanu ir zināmas neskaidrības. Koncepts *līderis* augstskolās tiek attiecināts uz tiem, kas veido politiku un nosaka virzienu, savukārt *vadītājs* – īsteno nepieciešamās aktivitātes un faktiski darbojas kā procesa administrators. Turklāt, akadēmiskās vides specifika ir tāda, ka, nenošķirot dažādu darbinieku veiktās vadīšanas/administrēšanas/organizēšanas funkcijas, viņi visi, neatkarīgi no darbības specifikas, tiek jaukti vienkopus (McCaffery 2004, pp.58- 62).

Vadītāji, līdzīgi kā jebkurš cits organizācijas darbinieks, savu darbu var veikt dažādi – dažādu faktoru ietekmē atšķiras vadītāju snieguma un darba kvalitātes pakāpes, kā rezultātā kļūst acīmredzams, ka viens vadītājs ir veiksmīgāks, ātrāks, efektīvāks par citu. Tiek atzīts, ka vadītājs ir atslēgas elements organizācijas sekmīgai un konkurētspējīgai darbībai, jo īpaši, strauju pārmaiņu procesos (Anyamele 2005, pp.357- 360).

Tik tiešām – efektīva vadīšana augstskolās tiek gan teorētiskajā diskursā, gan praksē uzskatīta, no vienas puses, par kvalitatīvas un efektīvas darbības pamatelementu un priekšnosacījumu, un, no otras puses, vēlamu pārmaiņu katalizatoru. Tādējādi vadītāju loma kvalitātes nodrošināšanā, palielināšanā un novērtēšanā ir ļoti nozīmīga. Vadītāji universitātēs ne vien nodrošina stratēģisku un administratīvu vadīšanu, bet arī saskaņotu akadēmisko programmu attīstību un īstenošanu (Anyamele 2005, pp.357- 360).

Jānorāda, ka studiju programmu direktori kā atsevišķa vadītāju kategorija augstākās izglītības iestādēs dažādos teorētiskos un praktiskos pētījumos tiek izdalīta salīdzinoši maz, tādēļ šīs nodaļas ietvaros kopumā tiks izmantots vispārīgais apzīmējums – vadītājs, ar to saprotot arī studiju programmas direktoru un atsevišķos gadījumos, kad tas būs aktuāli, - specifiski tiks akcentēti tieši studiju programmas direktori.

Šajā nodaļā tiks analizēts jautājums par to, kā studiju programmas direktors pilda vadītāja un līdera lomas, kādas ir viņa attiecīgās funkcijas, kādas kompetences nepieciešamas

studiju programmas direktora darbībai; tiks analizēti dažu pētījumu rezultāti, attiecināmi gan uz vadītājiem izglītībā, gan konkrēti uz studiju programmu direktoriem.

4.1. Vadītājs un līderis – studiju programmas direktors

Izglītības sfērā saistībā ar mainīgajiem standartiem un izglītības reformām pēdējās desmitgadēs ir novērojams izmaiņas, kas ne visos gadījumos sekmīgi un pozitīvi attiecas arī uz vadīšanu un līderību izglītībā (Hargreaves & Fink 2006, pp.9).

Tai pat laikā izglītības jomā svarīgi ir nodrošināt ne tikai sekmīgu, bet arī ilgtspējīgu vadīšanas un līderības procesu, jo pārmaiņu laikā izglītībā tieši tāda vadīšana un līderība „var būt kā viens no būtiskākajiem pastāvīgu un noturīgu pārmaiņu stūrakmeņiem” (Hargreaves & Fink 2006 pp.1)

Teorētiskie pētījumi par vadītājiem un līderiem augstākās izglītības jomā pieder tādiem autoriem kā Kr.Hodkinsonam (Hodgkinson 1991), P.Makkaferijam (McCaffery 2004), R.J. Sternbergam (Sternberg 2004), St. Č.Anuamelem (Anyamele 2005), M.Spendlovai (Spendlove 2007), M.A.Višņevskai (Wisniewski 2007),P.Gronnam (Gronn 2009) u.c.

P. Makkaferijs (McCaffery) ir pētījis un detalizēti aprakstījis vadītāja darbību un atspoguļojis savu teoriju rokasgrāmatā, kas domāta vadītājiem augstākajā izglītībā („*The Higher Education Manager's Handbook*” 2004).

Autors uzsver, ka efektīva vadīšana augstākās izglītības iestādē ir dinamisks process. Tas saistīts ar apkārtējo motivēšanu un virzīšanu, lai tie sasniegtu vairāk nekā no tiem parasti varētu sagaidīt; šajā procesā vadītājs mainās arī pats – caur ilgstošu refleksijas, sevis attīstības un personisko pārmaiņu procesu (McCaffery 2004, pp.73).

Tāpat kā vadītājam jebkurā jomā, arī vadītājiem izglītībā ir jāpilda vairākas lomas. Vadītājam ir jābūt:

- mentoram - jāizprot sevi un apkārtējie, jāsekmē pārējo darbinieku pilnveidošanās;
- inovatoram - jāspēj iniciēt, sadzīvot un pārvaldīt pārmaiņas, jāprot veidot komanda, jābūt radošam;
- brokerim - jāveido un jāuztur autoritāte, jāspēj vest sarunas, lai panāktu vienošanos vai lai aktualizētu savas idejas;
- producentam - jābūt produktīvam un jāpiemīt motivācijai, jāspēj motivēt citi, jāpārvalda spriedzes un laika menedžments;
- direktoram - jāuzņemas iniciatīva, jānosaka mērķi, jāprot efektīvi deleģēt darbus, jāspēj risināt konfliktus, jāpiedalās lēmumu pieņemšanā;
- koordinatoram - jāprot plānot, organizēt un kontrolēt;

- pārraugam - jāspēj saņemt un organizēt informācija (McCaffery 2004, pp.296).

Piedēvējot vadītājam minētās lomas, var identificēt efektīva vadītāja portretu: tas ir vadītājs, kas veic ne vien administratīvas un formālas funkcijas, bet kas vienlaikus ir/var būt arī līderis.

Tajā pat laikā P. Makkaferijs norāda - tas, ka vadītājs augstākās izglītības iestādē ir harizmātiska personība, ir aizrautīgs, drosmīgs un ar vīziju, ne vienmēr darbinieku acīs ir svarīgākais. Publiskā sektora darbiniekiem svarīgāk mēdz būt tas, vai vadītāji ir sabiedriski, atvērti un uzmanīgi pret citiem, vai viņiem ir humora izjūta, vai viņiem var uzticēties kā ekspertiem un padomdevējiem savā jomā, vai viņi ir inteligenti, vai nosaka augstus standartus paši sev un citiem. Darbiniekiem ir svarīgāk, vai vadītāji rāda citiem piemēru, paši darot to, ko uzskata par svarīgu (McCaffery 2004, pp.102).

Ir jāatzīst, ka vadītājiem augstākajā izglītībā, lai nodrošinātu noteiktā kopīgā mērķa sasniegšanu, ir jātiecas visādos veidos iesaistīt darbībā pārējos: jārada auglīga, kreatīvu domāšanu atbalstoša vide, jābūt iejūtīgam pret ļoti daudz iesaistīto pušu dažādajām vajadzībām.

Atšķirībā no tradicionālā uzskata par vadītāju kā kontrolētāju, kas seko darbinieku aktivitātēm un procesiem, šodienas augstākajā izglītībā būtu jāliek uzsvars uz tādu vadītāju, kas veicina un atbalsta darbinieku aktivitātes, nodrošina nepieciešamo pamatu efektīvai funkcionēšanai un darbībai, atpazīst un risina konfliktus, ir padomdevējs, organizē dažādās veicamās funkcijas kopēja mērķa sasniegšanai u.c. (McCaffery 2004, pp.103).

P. Makkaferijs atzīmē, ka tikai 10% visu vadītāju ir gan motivēti būt par vadītājiem, gan vienlaikus ir pragmatiski darbības organizēšanā un lēmumu pieņemšanā, ir mērķtiecīgi, orientēti uz rezultātu un arī efektīvi. Šie cilvēki spēj sevi un savu darbu organizēt tā, lai paveiktu visu nepieciešamo, netērētu laiku un citus resursus nelietderīgi, spēj labi saplānot savas aktivitātes un iesaistās efektīvā mijiedarbībā ar apkārtējiem. Pārējie vadītāji pieļauj būtiskas kļūdas vadīšanas procesā, kas padara viņu darbu mazāk efektīvu un rezultatīvu (McCaffery 2004, pp.282).

Kā redzams, vadītāju, kas pieder pēdējam tipam, ir lielākais vairums. Tas vistiešākajā un nepārprotamākajā veidā norāda uz nepieciešamību vadītājiem pārdomāt un pilnveidot sevi vadīšanas jomā, lai atbrīvotos no traucējošiem ieradumiem un sāktu darboties efektīvāk.

Saistībā ar vadīšanu un līderību augstākās izglītības jomā ir veikta virkne dažādu praktisku pētījumu – attiecībā uz dažādiem izglītības virzieniem un dažādās pasaules valstīs. Jānorāda, ka visos pētījumos ir izmantota līdzīga teorētiskā bāze – nozīmīgākās, arī šajā darbā apskatītās teorētiskās atziņas. Pētījumos to autori pamatā pievēršas tādiem jautājumiem kā pazīmes un raksturojumi, kas svarīgi vadītājam/līderim augstākās izglītības jomā, īpaši

akcentējot efektīva vadītāja konceptu; kompetences, kurām ir jāpiemīt vadītājiem; vadītāju profesionālā pilnveide, vadīšana un līderība pārmaiņu procesos izglītības jomā (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Anyamele 2005; Bolden & Petrov & Gosling 2007; Bryman 2007; Wisniewski 2007; Scott & Coates & Anderson 2008).

V.J.Rosera, L. K. Jonsrūda un R.H Hecks (Rosser & Johnsrud & Heck 2000) 2000.gadā, veicot pētījumu Kolumbijas Universitātē par universitātes darbinieku attieksmi pret dekānu darbu, lūdza sniegt to darbības efektivitātes novērtējumu. Pētījums tika balstīts uz teorētiskām atziņām par vadītāja un padoto mijiedarbību un padoto vērtējumu par vadītājiem, pateicoties kam var izzināt, vai vadītājs kā līderis darbojas efektīvi (līdzīgā kā tas ir izklaidētās līderības pieejas ietvaros).

Pētījumā tika secināts, ka vadītājiem augstākajā izglītībā (šajā gadījumā – dekāniem) ir jāapzinās akadēmiskā vidē notiekošās sociālās mijiedarbības specifika, jāorientējas uz to un ka dekānu darbības efektivitāte ir atkarīga no tādiem aspektiem kā:

- spēja gūt indivīdu un grupu atbalstu;
- spēja motivēt darbiniekus, lai tie paveiktu vairāk nekā paši sākotnēji uzskata par iespējamu;
- spēja konceptualizēt un apvienot idejas;
- spēja būt apveltītiem ar labu gaumi un demonstrēt to;
- spēja izteikt spriedumus;
- būt gudriem un apdāvinātiem, lai spētu atbilstoši organizācijas mērķiem veikt daudzās funkcijas, kas tiem jāīsteno, un lomas, kas jāpilda (Rosser & Johnsrud & Heck 2000, pp.30-32).

R.V Komera vadībā 2002. gadā tika veikts pētījums Amerikas Savienoto Valstu (ASV) Zobārstniecības asociācijas ietvaros par zobārstniecības izglītības iestāžu vadītāju – departamentu vadītāju un programmu direktoru profesionālo pilnveidi. Šajā pētījumā, balstoties uz teorētisko nostādņu, jo īpaši Dž.P. Kotera (Kotter, 1990) nošķirumu starp vadītāju un līderu pazīmēm un funkcijām, tika secināts, ka abām minētajām grupām piederīgie vienlaikus var tikt uzskatīti gan par līderiem, gan par vadītājiem. Neskatoties uz to, ka atsevišķos gadījumos konceptus *vadītājs* un *līderis* tiecas nošķirt, „robeža starp tiem ir izplūdusi un striktai to nošķiršanai tomēr ir maz pragmatiskas nozīmības” (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002, pp.515-516).

Pētījumā, kas tika veikts Somijas universitātēs (2001.gadā), tika aptaujāti dažāda līmeņa vadītāji par kvalitātes jautājumiem augstākajā izglītībā un par vadītāju lomu. Rezultātā tika atzīmēts, ka vadītāji kā līderi fokusējas uz tādām funkcijām kā – kvalitātes veicināšana un

nodrošināšana; novērtēšana; sadarbība; darbinieku attīstīšana; pētījumu iniciēšana; ziņošana; līderības attīstīšana (Anyamele 2005, pp.364).

A. Braimana (Bryman 2007) vadībā 2007. gadā tika veikts pētījums par līderu efektivitāti Apvienotajā Karalistē. Tika izvēlēti un aptaujāti 24 pētnieki, kas strādā augstskolās un ir iesaistīti līderības izpētē. Viņiem bija jāatbild uz jautājumu, kas tiek uzskatīts par efektīvu līderi un līdervadību izglītībā. Tika secināts, ka efektīvam līderim augstākajā izglītībā ir:

- jānosaka darbības virziens un jārada struktūra, kas veicinātu šo virzību;
- jāsekmē atbalstošas un uz sadarbību orientētas vides veidošana un uzturēšana;
- jāveicina uzticēšanās sev kā līderim;
- jābūt godprātīgam;
- jāspēj būt par paraugu pārējiem;
- jāveicina citu līdzdalība lēmumu pieņemšanā, konsultēšanās ar citiem;
- jāinformē kolēģi par izmaiņām un attīstību;
- jāciena pastāvošā organizācijas kultūra, bet vienlaikus jācenšas (pār)veidot vērtības, izmantojot kopējo vīziju un stratēģiju;
- jāaizstāv kolēģu autonomija.

Kā nevēlamās līdera darbības vai trūkumi tiek minēti:

- nespēja vai neprasme apsprieties ar citiem;
- pastāvošo vērtību necienīšana;
- koleģialitāti trūkums;
- neiesaistīšanās organizācijas/departamenta „dzīvē”.

Autors secina, ka līdera uzdevums augstskolā ir radīt un uzturēt vidi, kurā gan akadēmiskie, gan administratīvie darbinieki varētu realizēt savu potenciālu, un aizstāvēt darbinieku intereses. Minētās vēlamās un nevēlamās darbības nevar uzskatīt tikai par augstākās izglītības iestāžu specifikai atbilstošām – tās ir pietiekami vispārīgas, lai varētu attiecināt arī uz citām sfērām. Tomēr, saskaņā ar A. Braimānu, līderībai augstskolu vidē ir arī zināmas atšķirības, salīdzinot ar līderību citās jomās. Uz to norāda augstskolas darbinieku īpašās ekspektācijas pret līderi tādos jautājumos kā labvēlīgas darba vides radīšana, kurā tie varētu brīvi īstenot savas radošās – akadēmiskās un pētnieciskās – funkcijas, un kurā tiktu aizstāvētas darbinieku intereses. Pētnieks šos apstākļus īpaši akcentē, jo tas augstskolas un vidēja līmeņa vadītājus tajās atšķir no vadītājiem organizācijās, kas vairāk ir orientētas uz biznesu un kurās daudz lielāks uzsvars likts uz norādījumu došanu un kontroli. Kā specifiskas, līderiem augstskolu vidē aktuālas funkcijas tiek minētas: autonomijas

saglabāšana, apspriešanās par nozīmīgiem lēmumiem ar darbiniekiem, koleģialitātes ievērošana un veicināšana, demokrātiska lēmumu pieņemšana, savstarpēja sadarbība; departamenta interešu/vajadzību aizstāvēšana universitātes ietvaros (Bryman 2007, pp.27-28).

2008.gadā Austrālijā G.Skotta (Scott 2008) vadībā veiktā pētījumā par vadītājiem augstākajā izglītībā īpaši tika izdalīti studiju programmu direktori kā viena no vadītāju kategorijām. Kopumā tika atzīts, ka līderi augstskolās ir pārāk noslogoti ar ikdienas birokrātisko, administratīvo funkciju veikšanu un negaidītu kritisku situāciju risināšanu, tādēļ viņiem pietrūkst laika un iespējas darboties kā patiesiem līderiem - domāt un rīkoties stratēģiski. Tāpat tika secināts, ka efektīva līderība augstskolās ir ļoti svarīga, taču vienlaikus tika norādīts uz kādu būtisku problēmu - nepieciešamību nodrošināt sekmīgu vadītāju/līderu nomaiņu. Šajā kontekstā vitāli nozīmīga ir nākotnes līderu savlaicīga sagatavošana jaunajai lomai un esošo vadītāju tālākattīstība. Tika minēts, ka tieši programmu direktori ir tā vadītāju grupa, kuras savlaicīga sagatavošana direktora funkciju izpildei darbības specifikas dēļ ir jo īpaši aktuāla, bet diemžēl, tiek pārāk maz novērtēta. Tas tādēļ, ka studiju programmu direktori no visiem vadītājiem atrodas vistuvāk reālajai akadēmiskai darbībai un līdz ar to no viņu vēlmēs pieņemt vai nepieņemt stratēģiskus lēmumus un pārmaiņas, no izpratnes par nepieciešamajiem soļiem vispārēju mērķu sasniegšanā un attiecīgas rīcības ir tieši atkarīga augstskolas darbība (Scott & Coates & Anderson 2008, pp.xiv-xvii).

Tika identificētas piecas faktoru grupas, kas ietekmē vadītāju darbu augstskolās:

- sociālais spiediens (darba un ģimenes dzīves līdzsvarošana, akadēmiskā darba statusa pazemināšanās; sarežģītu darbinieku vadīšana);
- atskaitīšanās (lielāka pārraudzība no vadības puses, lielāka atbildība pārējo priekšā);
- spiediens, kas sakņojas konkurencē (mazāks finansējums no valsts, lokālās konkurences pieaugums u.c.);
- nepieciešamība īstenot institucionālas pārmaiņas (mērķu precizēšana; tikšana galā ar negaidītām situācijām; lēni administratīvie procesi; dažādu spiedienu atvairīšana u.c.);
- studentu radītie spiedieni (studentu sūdzību skaita pieaugums, studentu dažādošanās; studentu skaita samazināšanās u.c.).

Dažādiem vadītājiem augstskolās šo izaicinājumu kombinācijas atšķiras, tāpat variē arī konkrētu faktoru nozīme. Tomēr efektīvs vadītājs ir tas, kas spēj labi reaģēt uz tiem izaicinājumiem, kas aktuāli tieši viņa darba vidē. Kā rāda G.Skotta pētījuma rezultāti, vadītājiem – studiju programmu direktoriem – visaktuālākie ir sociālie izaicinājumi, kam seko institucionālo pārmaiņu kapacitāte un konkurences radītie spiedieni, t.i., programmu direktoru darbu visvairāk ietekmē šādi faktori (dilstošā secībā):

- valsts finansējuma samazināšanās;

- darba un ģimenes dzīves līdzsvarošana;
- dažādu spiedienu pārvaldīšana ilgstošu pārmaiņu īstenošanai;
- lēns administratīvais process;
- spēja tikt galā ar negaidītiem notikumiem;
- augsti kvalificētu darbinieku atrašana un noturēšana (Scott & Coates & Anderson 2008, pp.43-46)

Izvērtējot funkcijas, kas dažādiem vadītājiem augstākās izglītības iestādēs ir jāveic, jāsecina, ka viņiem, tai skaitā arī studiju programmas direktoriem, ir sabalansēti un atkarībā no konkrētās situācijas jāpilda kā vadītāja, tā līdera lomas un funkcijas.

Apkopojot apakšnodalā apskatīto jānorāda, ka

- jautājumi par vadīšanu un līderību augstskolās pēdējā laikā arvien vairāk piesaista pētnieku uzmanību;
- saturiski dažādie praktiskie pētījumi par to, kāds ir un kādam jābūt efektīvam vadītājam, kādas funkcijas jāpilda un ar kādiem izaicinājumiem jāstopas u.c. tēmas, par ko tiek veiktas analīzes, liecina, ka šis jautājums augstākās izglītības jomā ir svarīgs. Jānorāda arī, ka lielākoties praktisko pētījumu autori neizmanto specifiskas, tikai augstskolu videi izstrādātas teorijas par vadītājiem un līderiem, vadīšanu un līderību, tā vietā aprobējot šobrīd dominējošās kopējās vadīšanas teorijas paradigmas. Tas, savukārt, ir skaidrojams ar teorētisko pētnieku relatīvi nelielo pievēršanos akadēmiskās vides specifikai vadīšanas kontekstā. Interesanti, ka tai pat laikā, praktisko pētījumu secinājumos to autori nereti izdala konkrētas nianšes vai aspektus, kas vadītājus akadēmiskā vidē atšķir no vadītājiem kādās citās organizācijās. Līdz ar to var prezumēt, ka, ievērojot praktisko pētījumu atziņas, varētu attīsties arī teorētiskais diskurss par vadītāju darbības specifiku augstākās izglītības iestādēs. Tas būtu ļoti lietderīgi, jo īpaši ņemot vērā arvien pieaugošo konkurenci augstākā izglītības jomā un citus izaicinājumus, kuru sekmīgai pārvaldīšanai ir nepieciešami kvalificēti vadītāji.

4.2. Vadītāja – studiju programmas direktora – kompetence

Teorijas par vadītāju un kompetencēm galvenokārt attiecas uz uzņēmējdarbību, tomēr, kā jau minēts darbā iepriekš, tiek atzīts, ka nav pamata uzskatīt, ka atziņas par vadītāju nevarētu attiecināt uz vadītājiem izglītības iestādēs, protams, ņemot vērā akadēmiskās vides un darbības virzienu specifiku. Arī augstākās izglītības iestādēs ir jāveicina gan vadītāja, gan līdera kompetence ikvienā darbiniekā, kur līdera spējas būs īpaši nepieciešamas strauju

pārmaiņu, inovāciju vai krīzes laikā, savukārt vadīšanas kompetences lielāko nozīmi iegūs tieši stabilitātes posmos (Gaither 2007, pp.5-7)

Pētījumos šai virzienā tiek konstatēts, ka kompetences var būt universālas (attiecināmas uz jebkuru darba vietu), bet ir arī atšķirības - vadītājs akadēmiskajā vidē atšķiras no vadītāja uzņēmumā ar to, ka vienlaikus citiem darba virzieniem vadītājs ir arī pētnieks, vada radīšanas procesu akadēmiskā personāla vidū, vada studiju procesu u.c. (Spendlove 2007; Wisniewski 2007).

Lai indivīds veidotu sevi kā vadītāju, tai skaitā, augstākās izglītības iestādē, viņam ir jāizprot ne tikai sevi, bet arī institūcija, kurā viņš kā vadītājs darbojas (struktūra, kultūra, politika utt.). Balstoties uz to, arī jāvērtē, kā labāk vadīt, lai tiktu respektēta organizācijas specifika un tiktu sasniegti tās mērķi. Tāpat, atbilstoši vadīšanas specifikai vadītājam ir jāveido arī sevi - jāattīsta vajadzīgās kompetences (McCaffery 2004, pp. 57-58, 294).

Augstākā izglītība piedzīvo strauju pārmaiņu laiku. Tādēļ arī augstskolām, līdzīgi kā citām organizācijām, lai nodrošinātu konkurētspēju un attīstību, lai varētu efektīvi reaģēt uz sarežģītajām un daudzveidīgajām sabiedrības un darba tirgus prasībām pret piedāvāto izglītību – gan formas, gan satura ziņā, ir jāspēj piedāvāt konkurētspējīgi darbinieki (Wisniewski 2007; Gaither 2007).

Augstskolā ir dažāda līmeņa vadītāji; kompetentiem un profesionāliem ir jābūt visu līmeņu vadītājiem, arī studiju programmu direktoriem augstskolā.

Attiecībā uz jautājumu par studiju programmu direktoriem kā vadītājiem, ir jāatzīmē, ka viņi netiek īpaši sagatavoti vadīt studiju programmas. Ir pieņemts uzskatīt, ka jebkurš augstskolas mācībspēks, nostrādājot zināmu laiku augstskolā, iegūstot noteiktu zinātnisko grādu un zināmu profesionālo un sociālo statusu, vienlaikus apgūst arī prasmes vadīt. Līdz ar to, studiju programmu var vadīt jebkurš mācībspēks, protams, atbilstoši Noteikumiem par studiju programmas direktoru, kas ir pieņemti augstskolā. Jau izvēloties pretendētus, darba pieredze tiek analizēta, vērtēta un izmantota. Taču nereti notiek tā, ka studiju programmu vadīt tiek aicināta vai pati sevi izvirza persona, kas nepārprotami ir ar izcilu kompetenci kādā zinātnes jomā, zinoši un prasmīgi lasa lekcijas vai vada seminārus un praktiskos darbus, ieguvusi zinātniskos grādus, sekmīgi veic izpēti darbu, piedalās konferencēs u.c. Taču reālajā programmas vadīšanas procesā šai personai nereti nākas sastapties ar problēmām, kas var būt gan organizatoriskas dabas, gan saistītas ar saskarsmi un sadarbību, jo pastāv cieša mijiedarbība starp programmas vadītāju un darbiniekiem, studentiem, administrācijas pārstāvjiem, citu struktūrvienību/ departamentu darbiniekiem, lai tiktu gūts kāds rezultāts. Tas nozīmē, ka tāpat kā jebkuram vadītājam, arī vadītājam akadēmiskajā vidē ir jāprot paredzēt, kritiski izvērtēt daudzveidīgā informācija, jābūt kompetentam jautājumos, kas skar

organizatoriskas, sadarbības, saskarsmes vai kādas citas darbības, jāspēj likt lietā savas zināšanas un prasmes, pielāgoties mainīgām situācijām, riskēt, būt gatavam gūt jaunu pieredzi, apgūstot pilnīgi jaunas vai pilnveidojot jau esošās kompetences. Jāsecina, ka labam vadītājam, arī vadītājam izglītības iestādē, jāpiemīt daudzām kompetencēm.

Tieši šī iemesla dēļ izpētes vērts ir jautājums par zināšanām, prasmēm, attieksmēm u.c., kas ir nepieciešamas vadītājam augstākās izglītības iestādē, tostarp, studiju programmas direktoram.

Vadīšana un tas, cik tā būs sekmīga un efektīva, nav nošķirams no apkārtējās vides, kurā tā tiek īstenota. Kā svarīgs šis jautājums jau tika uzsvērts iepriekš, raksturojot kompetenču konceptu un vadītāja kompetences (Giesecke & McNeil 1999; Delamare - Le Deist & Winterton 2005; Bolden & Gosling 2006; Dombrovska 2009).

Tas ir apliecinājums, ka „vadītājam ir jāizmanto savas lomas dotās iespējas darboties labāk katrā konkrētā situācijā, šajā gadījumā – augstskolas vidē, tai pat laikā apzinoties, ka, piemēram, kas ir iederīgi vienā kontekstā, var nederēt citā; jāatceras, ka nepieciešams attīstīt un saglabāt plašu un elastīgu skatu, kas var palīdzēt darboties dažādos kontekstos (McCaffery 2004, 73. lpp.).

Spendlova (Spendlove 2007) pētījumā par vadītāja kompetencēm augstākajā izglītībā, atzīmē vairākas „efektīva” vadītāja kompetences:

- attieksme – vadītājs ir uzmanīgs un atvērts pret citiem, fleksibls, atklāts, godīgs, precīzs, iejūtīgs, gatavs dot padomu, komunikabls, draudzīgs, diskrets;
- zināšanas – vadītājs pārvalda universitātes dzīvi, pārzina akadēmisko procesu un visas universitātes kā sistēmas darbu;
- uzvedība - vadītājs sekmē labu attiecību pastāvēšanu akadēmiskā personāla starpā, domā stratēģiski, uzklausa citus, vada sarunas, konsultē, ir ar labām komunikācijas prasmēm, deleģē pienākumus, motivē citus, darbojas kā mentors, attīsta un sekmē komandas darbu

Savukārt M.A. Višņevska (Wisniewski 2007) izdala septiņas kompetences, kas nodrošina efektīvu vadību augstākās izglītības iestādē:

- pamatvērtību un vīzijas attīstīšana, kas izpaužas kā prasme skaidri identificēt vērtības un uzskatus, uz ko balstās darbība; spēja un vēlme rīkoties, pamatojoties uz šiem uzskatiem; spēja izveidot skaidru redzējumu par virzību nākotnē un izstrādāt stratēģijas mērķu sasniegšanai;
- efektīva komunikācija – tā ietver prasmi klausīties un izprast problēmas, kas netiek skaidri izteikta verbālas komunikācijas laikā un prasmi apsvērt dažādus skatījumus; prasme izteikties, tas ir, izmantot skaidru, tiešu, godīgu un cieņpilnu valodu; prasme

depersonalizēt situāciju un novērtēt to objektīvi; prasme un vēlēšanās skaidrot pieņemtos lēmumus; prasme izmantot atbilstošas metaforas un analogijas; spēja sazināties dažādos veidos (formālas tikšanās; rakstiski paziņojumi; cilvēku savstarpēja mijiedarbe);

- refleksija un analīze, ar to saprotot spēju norobežoties no problēmas, vērot situāciju no malas, identificēt dažādus jautājumus un skaidrot to pamatā esošās likumsakarības un dinamisku attīstību; spēja uzņemt un analizēt jaunu informāciju;
- pozitīvas vides veidošana, kas nozīmē spēju sazināties ar dažādiem cilvēkiem; spēju izveidot vidi, kurā valda savstarpēja uzticēšanās; veicināt empātiju; spēja motivēt un iedvesmot pārējos;
- sadarbošanās ar citiem – tā ir spēja dalīt atbildību ar pārējiem; prasmes veidot grupu, kas raugās perspektīvā;
- problēmu risināšana un risku uzņemšanās – spēja novērtēt situācijas no dažādām perspektīvām, meklēt jaunus risinājumus un saprast to sekas, prasme iesaistīt cilvēkus nozīmīgu lēmumu pieņemšanā;
- neatlaidība – spēja turpināt darbu par spīti neskaidrībai par attīstības iespējām un šķēršļiem, stresam, haosam (Wisniewski 2007, pp.2-4).

Analizējot iepriekš minēto, jāsecina, ka abas autores piedāvā plašu kompetences aprakstu, kas ietver gan profesionālās zināšanas un prasmes, gan sociālo mijiedarbību, gan vadītāja personiskās iezīmes, ko dažādās kombinētās variācijās iespējams tās pielāgot dažādu līmeņu vadītājiem augstākajā izglītībā.

Cits, atšķirīgs uzskats par vadītājiem augstākajā izglītībā ir R.J. Sternbergam (Sternberg 2004), kas pēta vadīšanas un līderības problemātiku augstākajā izglītībā. Autors uzsver no iepriekš uzskaitītajiem atšķirīgus efektīva vadītāja kompetences „pīlārus”, proti:

- gudrību;
- inteliģenci (akadēmisko, praktisko, slēptās zināšanas);
- radošumu.

Autors izdala triju tipu inteliģenci:

1. akadēmiskā (atmiņa un analītiskās prasmes, spējas atcerēties, atpazīt, analizēt, novērtēt un izdarīt spriedumus) ir tāds inteliģences tips, kas tiek uzskatīts par konvencionālu; šo inteliģenci novērtē, izmantojot tradicionālos, standartizētos testus;
2. praktiskā inteliģence ir spēja atrisināt ikdienas problēmas, izmantojot zināšanas, kas sakņojas pieredzē, un spēja mērķtiecīgi mainīt apkārtējo vidi, lai tā atbilstu indivīda/organizācijas vajadzībām.

Vadītājiem inteliģence piemīt dažādās kombinācijās, kas ietekmē to, kā viņi īsteno vadīšanu un cik sekmīgi viņi ir šai procesā. Abu veidu inteliģence ir svarīga, lai vadītājs būtu patiesi efektīvs.

3. neizteiktās zināšanas, kas parasti veidojas pieredzes ceļā, bet ko var apgūt arī formālās izglītošanās ceļā. Tās ir zināšanas, kas sekmē efektīvāku darba veikšanu, bet parasti netiek īpaši mācītas. To vēl mēdz saukt par profesionālo intuīciju vai instinktu. Neizteiktās zināšanas var uzskatīt par praktiskās inteliģences daļu, kas palīdz indivīdiem piemēroties apkārtējai videi un mainīt to.

Radošums ir prasme radīt relatīvi jaunas, augstas kvalitātes idejas un produktus. Tā kā šādi tiek ģenerētas idejas, kam pārējie seko, tad šis pīlārs ir ļoti būtisks līderiem. Radošu līderi raksturo, piemēram, spēja risināt problēmas, tikt galā ar neskaidrām situācijām, spēja būt drosmīgam un pārliecinātam, spēja izaicināt „pūli”, tas ir, nebaidīties aizstāvēt savu viedokli, spēja attīstīties un arvien mācīties, nevis būt stagnātam u.c.

Gudrība tiek uzskatīta par visnozīmīgāko kompetenci. Saskaņā ar R.J.Sternbergu indivīds ir gudrs, ja viņš spēj izmantot savu inteliģenci un pieredzi, lai:

- censtos sasniegt izvirzīto mērķi;
- prastu saskaņot savas personiskās, citu cilvēku un organizācijas intereses;
- piemērotos apkārtējai videi, veidotu to un izvēlētos, kurā vidē darboties.

Šo trīs pīlāru klātesamība vadītāja darbību padarīs harmonisku (Sternberg 2004, pp.108-112).

Analizējot šādi interpretētu vadītāja kompetenci, promocijas darba autore uzskata, ka var vilkt paralēles ar jau iepriekš apskatīto pētnieku atziņām par to, kādām ir jābūt vadītāja kompetencēm – proti, vadītājam jāpiemīt spējām definēt mērķus un sasniegt tos; balstīt savu darbību pieredzē; analizēt un novērtēt procesus; risināt ikdienas problēmas un spēt tikt galā ar neskaidrām situācijām; izmantot zināšanas, kas parasti veidojas pieredzes ceļā un kas sekmē efektīvāku darba veikšanu; būt pārliecinātam par sevi; piemēroties apkārtējai videi un veidot to; spēt attīstīties un arvien mācīties.

Arī P. Makkaferijs (McCaffery 2004) ir pētījis un detalizēti aprakstījis vadītāja darbību un, kā jau iepriekšējā nodaļā bija atzīmēts, atspoguļojis savu teoriju rokasgrāmatā, kas domāta vadītājiem augstākajā izglītībā („*The Higher Education Manager's Handbook*”, 2004).

P. Makkaferijs (McCaffery 2004), līdzīgi kā R.L.Dafts (Дафт 2004), Dž.K. Lafta (Лафта 2004), H. Mincbergs (Mintzberg 2009) vadībzinībās uzsver, ka vadītājiem izglītībā ir jāpilda vairākas lomas, tādēļ ir jāspēj:

- izvirzīt mērķus, plānot, organizēt un kontrolēt, koordinēt;
- sadzīvot un vadīt pārmaiņas;

- saskatīt vīziju;
- sazināties ar citiem;
- sekmēt pārējo darbinieku pilnveidošanos;
- veidot komanda;
- efektīvi deleģēt darbus;
- būt radošam un aktualizēt savas idejas;
- uzņemties iniciatīvu;
- pieņemt lēmumus;
- risināt konfliktus;
- motivēt citus;
- pārvaldīt spriedzi;
- meklēt un izplatīt informāciju;
- būt iejūtīgam (McCaffery 2004, pp.296).

Minēto starpā P. Makkaferijs (McCaffery 2004) īpaši izceļ dažas kompetences, kas ir svarīgas vadītājam.

Viena no tām ir spēja „vadīt sevi”, kuras izpausmes ir: sava laika sadale un savu darbu koordinēšana, pašmotivācija, savu spēju novērtēšana, pašpilnveidošanās u.c. Arī šo prasmi, tāpat kā daudzas citas, vadītāji augstākajā izglītībā pārāk bieži uzskata par pašsaprotamu. Šī iemesla dēļ daudzi vadītāji nenovērtē to vai apzināti neuzskata to par svarīgu. Proti, savā ikdienas darbā viņi vai nu pārlietu maz izmanto šo spēju vai neizmanto nemaz, upurējot to citu, viņuprāt, svarīgāku iemeslu dēļ. Taču šīs spējas ignorēšana ir kļūda, jo var kaitēt dubultā – pirmkārt, vadītāji var nodarīt pāri sev personiski, piemēram, neņemot vērā satraukumu, pārpūli, spriedzi darbā, var rasties vai saasināties veselības problēmas; otrkārt, tas var radīt situāciju, kad var vājināties vadītāja prestižs un uzticamība darbinieku acīs, piemēram, gadījumos, kad pieņemtie lēmumi ir neadekvāti situācijai, kad laikā netiek padarīti darbi, kas saistīti arī ar citiem cilvēkiem, kad tiek ignorēti darbinieku viedokļi, tiek uzturētas tikai vājas sociālās saiknes ar darbiniekiem vai informācijas netiek izplatīta sakārtoti. Tiek pat norādīts, ka nav iespējams labi vadīt citus, pirms indivīds nav apguvis prasmi labi vadīt sevi – tā ir viena no būtiskākajām pazīmēm, kas liecina par spēcīgu un labu vadītāju. Lai gan apgūt šo spēju nav tik vienkārši, tomēr ir jācenšas to darīt, proti, jā rūpējas par sevi un jāattīsta sevi (Bērziņš 2000, 25.lpp.;McCaffery 2004, pp.281).

Kā cita ļoti būtiska kompetence ir jāmin spēja deleģēt pienākumus. Ir zināmi vairāki apstākļi, kas kavē deleģēt pienākumus, piemēram, vainas apziņa, lepnums, bailes, ticība, ka tikai pats vadītājs spēj darbu paveikt vislabāk, neuzticēšanās citiem u.c. Tomēr tas ir aplami,

un var vadītājam, kā arī augstskolai kopumā radīt daudz vairāk problēmu, nekā ieguvumu. Neprasme vai nevēlēšanās deleģēt, vadītājiem var radīt tādas problēmas kā pārpūli un veselības traucējumus; neuzticēšanos un aizvainojumu no darbinieku puses – darbinieki ar laiku var distancēties no tāda vadītāja. Deleģēšana ir priekšnosacījums, kas raksturo vadītāju kā labu un efektīvu (McCaffery 2004, pp.282-283; Pīrsija 2005, 106.-108.lpp.).

Šajā kontekstā jānorāda, ka arvien nozīmīgāku lomu organizāciju efektīvas darbības nodrošināšanai spēlē izklaidētās līderības koncepta īstenošana praksē (par izklaidēto līderību skat. 2.nodaļu), kuru, promocijas darba autores skatījumā, būtu lietderīgi izmantot arī augstskolu vidē.

Līdzās iepriekšminētajām kompetencēm, svarīga ir sevis attīstīšana.

Kā liecina iepriekšējā analīze, ikvienam vadītājam, kas vēlas efektīvi un kvalitatīvi veikt savus pienākumus, ir sevi jāattīsta. Vadītājs ir paraugs pārējiem un, ja viņš vēlas sekmēt darbinieku sniegumu un uzlabot viņu attieksmes un vērtējumus, vadītājam pašam jādara viss tas, ko viņš saziņā ar apkārtējiem uzsver par svarīgu – viņam ir jābūt godprātīgam, atklātam, enerģiskam, motivētam, kā arī jātiecas uz tālāku personisko un profesionālo izglītību. Tomēr apzināties un atzīt, ka tālāka izglītība un jaunu prasmju ieguve ir nepieciešama, nereti ir sarežģīti, vēl grūtāk ir patiešām uzsākt pilnveidot sevi.

Specifisko darba apstākļu dēļ īpaši grūti tas ir vadītājiem, kas darbojas izglītības jomā. Tas tādēļ, ka vadītāji augstākās izglītības iestādēs biežāk ir arī akadēmiskais personāls, kas nozīmē, ka viņi jau *a priori* tiek uztverti kā zinoši, nereti arī parasti paši sevi tā vērtē. Tādēļ atzīt, ka arī viņiem ir nepieciešama papildus izglītošanās, pilnveidošanās, var būt samērā grūti. Tomēr, ja vadītājs vēlas norādīt darbiniekiem, ka tiem būtu vēlamas tālākas mācības, un stimulēt tos, viņam/viņai ir jārāda piemērs – jāspēj, neņemot vērā iespējamo psiholoģisko barjeru, uz klausīt sava darba un kompetenču novērtējums un ieteikumi tālākai izglītībai (McCaffery 2004, pp.294-297).

Pārslodzes un spriedzes vadīšana, ar ko nākas sastapties vadītājiem, bet kuru viņi nereti ignorē, ir cita svarīgs vadītāja kompetence. Nespēju efektīvi vadīt spriedzi darba vietā var pieskaitīt arī pie slēptajām un plaši izplatītajām problēmām ar kuru mūsdienās sastopas visi – neatkarīgi no profesionālās darbības sfēras vai hierarhijas līmeņa; spriedze darbā un darba dēļ ir ļoti nopietna un plaši izplatīta problēma, un daudziem cilvēkiem ir grūti publiski atzīt, ka viņi pakļauti spriedzei (McCaffery 2004, pp.289-293).

Kā atzīmē V. Reņģe, „stress darba vietā ir masveida parādība”(Reņģe 2007, 50.lpp.).

Arī dažādu līmeņu vadītāji ir tieši pakļauti spriedzes situācijām, tādēļ svarīgs jautājums, kas jārisina, ir, kā tikt galā ar acīmredzamo pretrunu starp nepieciešamību uzrādīt

pēc iespējas augstāku sniegumu, pildot savu profesionālo lomu, un vienlaikus saglabāt veselīgu darba dzīvi.

P. Makkafferijs uzsver: lai vadītājs varētu sekmīgi savu spriedzi vadīt, ir jāizprot tās būtība un iemesli, jāiemācās atpazīt stresa pazīmes un saprast, kā tās var izpausties viņa individuālajā situācijā; jāiemācās novērtēt un sekot līdzī līdzsvaram starp spriedzes līmeni un savu darba dzīvi; jādomā par spriedzes vadīšanu pozitīvā, nevis negatīvā nozīmē, tas ir, jādomā, kā uzlabot savu iekšējo un ārējo labklājību, komfortu un pašsajūtu, nevis tikai un vienīgi domāt, kā risināt to kā problēmu (McCaffery 2004, pp.289-293)

Nākamais būtiskais vadītāja darba aspekts, strādājot ar cilvēkiem, ir spēja izprast savu ietekmi uz apkārtējiem – akadēmisko personālu, darbiniekiem. Vadītājiem var būt samērā izteikta un spēcīga ietekme uz apkārtējiem, ko paši vadītāji dažreiz neapzinās vai nevēlas atzīt.

Taču, kā atzīst P. Makkafferijs, bez šādas apzināšanās un atzīšanas neviens vadītājs nevar līdz galam izprast, cik efektīvi viņš pilda savu lomu. Pozitīva saskarsme un sadarbība, prasme strādāt grupā, konfliktu risināšanas prasme, savas vērtības, cieņu pret citiem, tolerance, iejūtība, uzmanība, arī laba humora izjūta - var palīdzēt izprast savas ietekmes un to nozīmi (McCaffery 2004, pp.93-94).

Lai gan iepriekš aprakstītās vadīšanas kompetences ir patiešām būtiskas un dažreiz pat nepieciešamas, tomēr to esamība, kā arī mērķtiecīga un pastāvīga kompetenču attīstīšana un pārliecība par sevi vēl nav pietiekami priekšnosacījumi, lai nodrošinātu efektīvu vadīšanu. Vadītājam ir jāredz sevi kā organizācijas daļu, kā elementu, kas nepieciešams kopējo mērķu un vīzijas sasniegšanai, jāizprot, kāda ir viņa loma šajos procesos un ieguldījums. Vadītājam jābūt motivētam sevi iesaistīt savas organizācijas darbā (McCaffery 2004, pp. 29,73).

Tāpat svarīga ir vadītāja izpratne par konkrētās izglītības iestādes specifiku, spēja sevi redzēt un darboties kā integrālai tās daļai, lai pēc iespējas efektīvāk sasniegtu mērķus. Ja papildus tam vadītājs gan pārdomāti izmanto savas jau esošās kompetences, kas piemērotas konkrētai darba videi, gan attīstīta citas nepieciešamās kompetences, viņš var kļūt par labu un efektīvu vadītāju. Tas, savukārt, pozitīvi ietekmē un virza visas organizācijas darbu maksimāli sekmīgai noteikto mērķu sasniegšanai.

Apkopojot P. Makkafferija (McCaffery, 2004) atziņas par vadītāja izglītībā darbību, var izdalīt šādas kompetences:

- sadarbības prasmes, kas ietver attiecības ar citiem, sadarbību un saskarsmi, citu motivāciju darbam un mācībām u.c.;
- profesionālais, tādas kā zināšanas par vadīšanu un līderību, prasmes tās pielietot, lēmumu pieņemšanas prasmes u.c.

- personiskās, tādas kā radošums, problēmu risināšanas prasmes, motivācija, mācīšanās, radošums, iniciatīva, „sevis vadīšana”, spriedzes vadīšana, vērtības u.c.;

Kā redzams, autora pieeja vadītāja kompetencei augstākajā izglītībā ir daudzdimensionālu, iekļaujot arī vadītāja izglītošanos.

Kontekstā ar vadītāju kompetencēm augstākās izglītības jomā var minēt Latvijā veikto pētījumu „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām” (ES struktūrfondu nacionālā programma „Darba tirgus pētījumi”, Latvijas Universitāte 2007.gads), kur sadaļā „Darbaspējas vecuma iedzīvotāju kompetenču un darba pieredzes atbilstību darba tirgus vajadzībām” tiek aktualizēta kompetenču nepieciešamība Latvijas darba tirgū, analizētas tās kompetences, kas saskaņā ar pētījuma rezultātiem piemīt atsevišķām profesiju grupām: gan vadītājiem, tādas kā darba plānošanas, organizēšanas, vadīšanas prasmes, zināšanu pielietošana, pārliecība par saviem spēkiem, gan - promocijas darba tēmas kontekstā tas ir īpaši svarīgi - augstāko mācību iestāžu akadēmiskiem amatiem: saskarsmes, vadības un valodu prasmes, profesionālās zināšanas, mācīšanās prasmes (Latvijas Universitāte 2007, 66.-67.lpp.).

Šī pētījuma rezultātā izstrādātajos ieteikumos minēts, ka augstākās izglītības pilnveidošanai jāizmanto kvalitātes nodrošināšanas sistēma, kur viens no pamata principiem ir regulāra pašnovērtēšana un rezultātu atklāta apspriešana (Latvijas Universitāte 2007, 7. lpp.).

Šajā kontekstā jāmin, ka studiju programmu ietvaros regulāri tiek sagatavoti ikgadēji pašnovērtējuma ziņojumi, kuros, cita starpā, svarīga ir darba analīze un ieteikumu izstrāde studiju procesa kvalitātes uzlabošanai programmas ietvaros, kas apstiprina analītisko prasmju nozīmību.

Balstoties uz iepriekšējās nodaļās apskatīto un analizēto teorētisko un praktisko pētījumu atziņām par:

1. vadītāja kompetencēm (Spencer&Spencer 1993; Green 1999; Sveiby 2004; Дафт 2004; Лаффа 2004; Delamare - Le Deist & Winterton 2005; Garleja 2004, 2006; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009; Mintzberg 2009 u.c.);
2. vadītāju un kompetencēm izglītībā (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Anyamele 2005; Bolden & Petrov & Gosling 2007; Wisniewski 2007; Bryman 2007; Scott & Coates & Anderson 2008; Švec & Konigova & Ticha 2008), koncepta *kompetence* lietojumam promocijas darbā autore izdala studiju programmas direktora *kompetences grupas*:

- vispārīgā un profesionālā – ietver zināšanas un prasmes– tādas kā studiju procesa organizēšana, komandas veidošana, lietvedība, atbildība, lēmumu pieņemšana u.c.; arī pieredzi;

- sociālā – ietver sadarbību un saskarsmi, konfliktu novēršanu un risināšanu, problēmu risināšanu u.c.;
- personiskā – ietver radošumu, iniciatīvu, mērķtiecīgumu, toleranci, humora sajūtu, spriedzes un emociju vadīšanu, pašmotivāciju, „sevis vadīšanu”, mācīšanos u.c.

Autores skatījumā augstāk minētā kompetence visaptveroši iekļauj studiju programmas direktoram kā vadītājam svarīgas kompetences grupas, kuru saturu var aprakstīt.

Studiju programmas direktoram svarīga ir vispārīgā un profesionālā komponente, kas ietver zināšanas vadīšanas un ar studiju programmu saistītos profesionālos jautājumos un prasmes tās pielietot; sociālā – spēja efektīvi sadarboties ar apkārtējiem un vadīt darbinieku mijiedarbību, organizēt sadarbību ar studentiem, piemēram, atpazīt, novērst konfliktus, risināt problēmsituācijas; kā arī ir vēlams, lai vadītājam piemistu noteiktas personiskās īpašības, kas var pozitīvi ietekmēt viņa sniegumu.

Balstoties uz atziņām par to (iepriekš apskatīts 2. nodaļā), ka vadītājam ir jāņem vērā konkrētā vadīšanas vide un ar to saistītie specifiskie apstākļi un izaicinājumi, promocijas darba autore uzskata par nepieciešamu veidot kompetences ietvarstruktūru, kurā ir definēta kompetence, identificētas kompetences grupas un izstrādāts apraksts.

Jāatzīmē, ka dažādās augstskolās, pat vienas augstskolas dažādās struktūrvienībās – atkarībā no konkrētās, specifiskās situācijas – var veidot atšķirīgas kompetences ietvarstruktūras. Kā iemeslu tam var minēt, ka studiju programmas direktora darbība un viņa kompetence ir vērtējama un definējama saistībā ar augstskolas (struktūrvienības) stratēģiskiem mērķiem, vidi, īstenojamās studiju programmas specifiku un citiem būtiskiem apstākļiem (šis jautājums iepriekš apskatīts 2. un 3. nodaļās),

Apkopojot apakšnodaļā analizēto, jāuzsver, ka

- būt par vadītāju izglītības sfērā ir liels un sarežģīts izaicinājums. Papildus tam, ka vadītājiem ir jāatbilst noteiktām prasībām un tiem jāpiemīt vadīšanai kopumā un vadīšanai konkrētā organizācijā nepieciešamai kompetencei, vadītāji izglītības telpā saskaras ar nepieciešamību sabalansēt savu kā vadītāja un savu kā pētnieka un/vai akadēmiskā darbinieka lomu, kas var izraisīt pretrunas, kas jāspēj tādēļ efektīvi pārvaldīt;
- teorētiskajā literatūrā par vadītājiem izglītībā ir akcentēta augstāk minētā īpašā situācija, kurā vadītāji atrodas, un ar tiem saistītie izaicinājumi, kā arī gan iezīmēts kompetences saturs, kam būtu jāpiemīt vadītājiem. Analizējot pēdējo, var norādīt, ka izglītības jomas vadītāju kompetence vai nu atbilst universālām atziņām par vadītāju kompetencēm, neatkarīgi no darba vides, vai loģiski izriet no tām;

- vadītāji izglītībā ir tā vadītāju grupa, kurai ir ļoti būtiski apzināties tālākizglītības nepieciešamību par vadīšanas jautājumiem, kā arī aktīvi, regulāri un pastāvīgi iesaistīties šādās mācību aktivitātēs.

Promocijas darba autore piekrīt L.H. Markusai u.c. (Markus & Cooper-Thomas & Allpress 2005), kas uzsver, ka neatkarīgi no tā, kādu kompetenču pieeju organizācija, uzņēmums, izglītības iestāde izvēlas vadīšanas procesam, tai ir jāizveido konkrētajai situācijai atbilstošs, izmantojams kompetences apraksts, kurā tiktu norādītas darbinieka vēlamā kompetence – zināšanas, prasmes, iemaņas, uzvedība.

4.3. Vadītāja – studiju programmas direktora – kompetences pilnveide un saturs

Jau iepriekš atzīmēts, ka vadītājs var sekmīgi vadīt citus cilvēkus vai procesus, ja pirms tam pats ir apguvis spēju vadīt sevi – savu darba stilu, attieksmi, ja viņš/viņa ir apzinājies nepieciešamību attīstīt pats sevi (McCaffery 2004, pp.281).

Kā viena no svarīgākajām sevis vadīšanas izpausmēm ir minama nepārtraukta mācīšanās. Tā ir viena no būtiskākajām pazīmēm, kas liecina par labu vadītāju: vadītājam sevi nepārtraukti jāattīsta un jārūpējas par pašizglītošanos. Profesionāli sevi pilnveidot cilvēks var visu mūžu, neatkarīgi no profesijas un ieņemamā amata. Taču katram ir savs izglītošanās procesa redzējums, ko nosaka vajadzības, nepieciešamība, iespējas, vēlmes un citi faktori.

Cita izpausme – ne mazāk svarīga – ir darbībā gūtā pieredze. Tomēr šī tēze nebūt nenozīmē, ka par studiju programmas direktoru nevar kļūt persona, kurai nav pieredzes programmas vadīšanā. Vienlaikus, šādos gadījumos jo īpaši svarīgi ir tas, lai akadēmiskā personāla pārstāvjiem – pretendentiem vadīt studiju programmu, tiktu piedāvāta iespēja izglītoties par vadīšanas jautājumiem.

Kā iepriekš tika minēts, Latvijā par studiju programmu direktoriem kļūst akadēmiskā personāla pārstāvji. Tas nozīmē, ka Latvijas normatīvos aktus, politikas plānošanas vai citi augstākās izglītības politiku reglamentējošos dokumentus attiecībā uz akadēmiskā personāla profesionālo pilnveidošanos var attiecināt arī uz studiju programmu direktoriem.

Latvijā ir pieņemti vairāki normatīvie akti, kā arī politikas plānošanas dokumenti, kas reglamentē, nosaka vai iesaka akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides nepieciešamību, daļēji arī saturu vai vismaz saturisko virzību.

Pie šādiem dokumentiem jāmin:

1. Galvenie tiesību akti:

- Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr.347: „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai” (apstiprināti 2000.gada 3.oktobrī)

- Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr.1038 „Grozījumi Ministru kabineta 2000.gada 3. oktobra noteikumos Nr. 347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai””, (apstiprināti 2006.gada 19. decembrī).

Vadoties no minētajiem Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumiem un to grozījumiem, „augstākās izglītības pedagogiem ir jāiziet profesionālās pilnveides programmas par inovācijām augstākās izglītības sistēmā, augstskolu didaktikā vai izglītības darba vadībā 160 akadēmisko stundu apjomā (tajā skaitā 60 kontaktstundas) līdz ievēlēšanas termiņa beigām akadēmiskajā amatā”. Šī norma automātiski attiecas arī uz studiju programmu direktoriem.

2. Augstākās izglītības un zinātnes tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002.- 2010. gadam

Šī LR Izglītības un zinātnes ministrijas 2001.gadā izstrādātā dokumenta, kura stratēģiskais mērķis paredz pilnveidot augstāko izglītību, zinātņi un tehnoloģijas kā pilsoniskās sabiedrības, ekonomikas un kultūras ilgtermiņa attīstības pamatu, sadaļā 3.1.3. par akadēmisko personālu ir teikts, ka „jāpalīdz celt kvalifikācija esošajam personālam”.

3. Augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija periodam līdz 2010. gadam.

Akceptēta Ministru kabineta komisijas sēdē 2001.gada 16. jūlijā.

Šis ir politikas plānošanas dokuments, kurā ir analizēta situācija Latvijā augstākajā izglītībā. Tajā tiek izvirzīts stratēģiskais mērķis – attīstīt augstākās izglītības sistēmu, lai tā būtu saglabājusi savu nacionālās attīstības raksturu, lai iegūtie grādi un diplomu būtu saprotami un atzīti gan Eiropas mēroga darba tirgū, gan izglītības turpināšanai Eiropā. Koncepcijā ir izvirzīti pamatuzdevumi un prioritātes. Šī dokumenta 4. nodaļā kā viena no stratēģiskām pamatnostādnēm ir minēta nepieciešamība „piedāvāt daudzveidīgu studiju struktūru un programmu klāstu”. Tas nozīmē, ka jādomā par studiju programmu direktoru skaita palielināšanu, turklāt ir svarīgi veicināt jaunu, modernu studiju programmu izstrādi.

4. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.- 2013. gadam

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013. gadam ir apstiprinātas ar 2006.gada 27.septembra Ministru kabineta rīkojumu Nr. 742.

Pamatnostādnēs tiek plānotas izglītības politikas iniciatīvas un pasākumi, kuri ir saistīti ar Izglītības attīstības koncepcijas 2002.–2005.gadam īstenošanu, kā arī atbilst Lisabonas izglītības stratēģijā noteiktajiem mērķiem un rekomendācijām, tajā skaitā Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas (Boloņas procesa) prioritātēm augstākajā izglītībā, tādējādi nodrošinot Latvijas izglītības attīstības pēctecību un atbilstību Eiropas nostādnēm izglītības jomā.

Pamatnostādnēs ir iekļauta informācija par situāciju izglītības sistēmā 2002.-2005.gadā un plānotajām prioritātēm no 2007. līdz 2013. gadam.

Viens no izglītības attīstības mērķiem, kas formulēts dokumentā, ir šāds – „stiprināt izglītības kvalitātes nodrošināšanas un vadības rīcībspēju”.

Dokumenta sadaļā 3.4. *Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšana atbilstoši darba tirgus pieprasījumam* kā problēma ir minēts tas, ka „profesionālās un augstākās izglītības programmas nav pietiekami modernizētas, lai piedāvātu kompetences un prasmes atbilstoši tautsaimniecības nozaru attīstības virzieniem”. Līdz ar to kā viens no izglītības attīstības rīcības virzieniem sadaļā 7.8. *Augstākās izglītības konkurētspējas uzlabošana* tiek minēta „pakāpeniski augstskolu programmu pārstrukturēšana, raksturojot iegūstamo kvalifikāciju un katru programmas sastāvdaļu ar iegūstamajiem studiju rezultātiem.”

5. Latvijas Nacionālais attīstības plāns (2007- 2013)

Latvijas Nacionālais attīstības plāns ir vidēja termiņa plānošanas dokuments laika posmam no 2007.līdz 2013.gadam, kas apstiprināts Ministru kabinetā 2006.gada 4.jūlijā, pieņemot noteikumus Nr.564.

Tā mērķis ir sekmēt līdzsvarotu un ilgtspējīgu valsts attīstību un nodrošināt Latvijas konkurētspējas palielināšanos. Nacionālā plāna sadaļā „Izglītots un radošs cilvēks” analizēta situācija un izvirzīti risināmie uzdevumi, kuru starpā ir arī uzdevumi, kas skar „augstākās izglītības pedagogu un akadēmiskā personāla pētnieciskās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu līdz kompetencei, kas nodrošina konkurētspēju ne tikai Eiropas, bet arī pasaules mērogā, tā veicinot pedagogu un izglītībā nodarbināto prestiža paaugstināšanos”(14.-15.lpp.).

6. Universitāšu reformu programma. 2003.gads, projekts

Universitāšu reformu programma ietver situācijas raksturojumu augstākajā izglītībā, definēt mērķus universitāšu darbības uzlabošanai un izvirza uzdevumus mērķu īstenošanai.

Reformu programmā definēto mērķu sasniegšanai tiek izvirzīti vairāki uzdevumi, tostarp, akcentēta arī augstākās izglītības akadēmiskā personāla un studiju programmu direktoru loma universitāšu izaugsmes sekmēšanā un citu reformu programmā paredzēto mērķu sasniegšanā. Tādēļ būtiska ir viņu izglītošana, uz ko norāda viens no programmā definētajiem uzdevumiem - „izstrādāt universitāšu akadēmiskā personāla sagatavošanas un attīstīšanas programmas...”(3.2. uzd.14.lpp.), kas varētu būt svarīgi augstākās izglītības kvalitātes paaugstināšanai, reorganizējot mācību procesu atbilstoši Boloņas deklarācijai (2.2., 12.lpp.).

7. Boloņas deklarācija (1999)

Boloņas deklarācija „Eiropas augstākās izglītības telpa” tika pieņemta ar Eiropas izglītības Ministru kopējo deklarāciju Boloņā 1999. gada 19. jūnijā.

Viens no Boloņas deklarācijas mērķim ir Eiropas augstākās izglītības sistēmas kvalitātes celšana, uz ko norāda akcents uz nepieciešamību „stiprināt Eiropas augstākās izglītības sistēmas starptautisko konkurētspēju.” Deklarācijā tiek atzīts, ka „mums jānodrošina, lai Eiropas augstākās izglītības sistēma pasaulē sasniegtu tādu pievilksanas spēka līmeni, kāds atbilst mūsu izcilajām kultūras un zinātnes tradīcijām”. Papildus tam tiek uzsvērts, ka ir jāveicina Eiropas dimensijas augstākajā izglītībā, cita starpā, attiecībā uz programmu attīstību un augstskolu sadarbību.

Šie mērķi pastarpināti norāda arī uz studiju programmu direktoru nozīmības pieaugumu, ņemot vērā to, ka studiju programmas direktori spēlē ļoti būtisku lomu augstākās izglītības kvalitātes paaugstināšanā un mūsdienīgu, Eiropas līmenim atbilstošu un konkurētspējīgu studiju programmu izstrādē. Tādēļ nozīmīgi ir tas, cik efektīvi un kvalitatīvi direktori spēj pildīt savas funkcijas, izstrādājot un īstenojot studiju programmas.

8. Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta izdevums „Pamatkompetences”

Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta izdevumā „Augstākā izglītības pārvalde Eiropā. Politika, struktūras, finansēšana un akadēmiskais personāls” ir teikts, ka „... akadēmiskā personāla pienākumi kļūst arvien daudzveidīgāki un var ietvert arī līderību, vadīšanu un konsultēšanu”(Eurydice 2008, 102.lpp.).

9. Latvija: no vīzijas uz darbību. Ilgtspējīgas attīstības koncepcija. 2000

Šīs koncepcijas 5.4.3. sadaļā ir teikts, ka izglītība un zināšanas skar arī akadēmisko personālu, jo „ir elastīga iespēja apgūt izglītību mūža garumā, indivīdam ir motivācija patstāvīgi paaugstināt zināšanu līmeni”. Te runa ir par to, ka augstākajai izglītībai jāatbilst ekonomikas, kultūras un sociālajām vajadzībām un prioritātēm Latvijā, kas pastāvīgi attīstās. Tādēļ ir jābūt uz atvērtu starptautisko darba tirgu virzītam mācību programmu saturam un kvalitātei. (73. -74.lpp.)

10. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam

Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrijas un ekspertu grupas profesora Roberta Kīļa vadībā izstrādātā un 2010.gada 10.jūnijā Saeimā apstiprinātās Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam jeb Latvija2030 ir hierarhiski augstākais valsts ilgtermiņa attīstības plānošanas dokuments, kas ietver valsts ilgtspējīgas attīstības vadlīnijas un telpisko perspektīvu. Stratēģijas tiek noteiktas attīstības prioritātes. Viena no prioritātēm ir „Paradigmas maiņa izglītībā” un tās galvenais attīstības virziens ir saistīts ar *Kvalitatīvu un pieejamu izglītību mūža garumā*. Šai sakarā kā attīstības tendences un

izaicinājumi tiek minēts tas, ka „... inoatīva ekonomika prasa arvien jaunas iemaņas un kompetences, rada vajadzību atkārtoti un regulāri papildināt savas zināšanas un prasmes. Tas nodrošinās radošā potenciāla pārvēršanos ekonomiskos ieguvumos” (9., 29.lpp).

Tāpat augstāk minētie Latvijas likumdošanas un politikas plānošanas dokumenti apstiprina augstskolas docētāju profesionālās pilnveides nepieciešamību (tai skaitā, studiju programmu direktoru, kas arī ir akadēmiskais personāls), tostarp izglītības darba vadībā.

Bez Latvijas normatīvajiem aktiem un politikas plānošanas dokumentiem, kas reglamentē vai nosaka vadītāju augstākās izglītības iestādēs profesionālās pilnveides nepieciešamību, tās aktualitāti un nozīmību apstiprina arī dažādi Latvijā un ārvalstīs veiktie pētījumi.

Autore promocijas darba ietvaros apskatīs vairākus iepriekš veiktos pētījumus, kas tieši vai netieši norāda uz studiju programmas direktora kā vadītāja profesionālās pilnveides nepieciešamību un saturu:

1. Nacionālo izglītības politiku analīze (OECD), 2001

Nacionālo izglītības politiku analīzē tiek rekomendēts Augstākās izglītības padomei starp citām funkcijām arī „izstrādāt priekšlikumus izpētes darbības un studiju programmu kvalitātes paaugstināšanai un darbinieku kvalifikācijas celšanai”(132.lpp.).

Tas tieši attiecas uz studiju programmas direktora darbību, jo direktoram ir liela loma studiju programmas kvalitātes paaugstināšanā, pirmkārt, studiju programmas izstrādē un dokumentu sagatavošanā programmas licencēšanai un akreditācijai; otrkārt studiju programmas īstenošanai visā tās pastāvēšanas laikā (profesionālu docētāju iesaiste, inovācijas attīstībā u.c.), tādēļ no šī iepriekšminētā aicinājuma netieši izriet nepieciešamība pievērst uzmanību studiju programmu direktoru kvalifikācijas un kompetences paaugstināšanai.

2. ES struktūrfondu nacionālā programma „Darba tirgus pētījumi”. Latvijas Universitāte 2007.gads. Pētījums: „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”(skatīts 4.2. apakšnodaļā).

Pētījumā sadaļā par „Darbspējas vecuma iedzīvotāju kompetenču un darba pieredzes atbilstību darba tirgus vajadzībām” tiek aktualizēta kompetenču nepieciešamība Latvijas darba tirgū, analizētas tās kompetences, kas atbilstoši pētījuma rezultātiem ir nepieciešamas atsevišķām profesiju grupām: gan vadītājiem (darba plānošanas, organizēšanas, vadīšanas prasmes, zināšanu pielietošana, pārliecība par saviem spēkiem), gan augstāko mācību iestāžu akadēmiskiem amatiem (saskarsmes, vadības un valodu prasmes, profesionālās zināšanas, mācīšanās prasmes) (66.-67.lpp.).

3. St.Č. Anuamele 2005.gadā veica pētījumu Somijas universitātēs, kur tika aptaujāti dažādu līmeņu vadītāji par to, kā viņi redz savu lomu kvalitātes vadīšanā. Cita starpā, tika konstatēts,

ka vadītājam kā līderim ir ļoti nozīmīga loma akadēmisko programmu īstenošanā un attīstībā un tika uzsvērts, ka vadītājam ir jāveicina un jānodrošina kvalitatīvs studiju process, jāsekmē docētāju attīstība, jāiniciē pētījumi, jāattīsta sava līderība (skatīts 4.1. apakšnodaļā).

4. R.V. Komers, N.K. Hadens, R.L. Teilers un D.D. Tomass 2002. gadā (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002) ASV veica pētījumu augstākajā izglītībā zobārstniecības jomā. Pētījumu īstenoja ASV Zobārstniecības asociācija un pētījumā tika iesaistīti departamentu vadītāji un studiju programmu direktori. Pētījumā tika piedāvāta gadījumu izspēle ar situācijas identificēšanu, analīzi, risinājumu meklēšanu, lēmumu pieņemšanu un seku analīzi trīs vadītāju kompetenču jomās: personālvadībā, mērķu sasniegšanā un konfliktu risināšanā. Pētījuma analīze ļāva secināt, ka studiju programmu direktoriem nepieciešams pilnveidot savas kā vadītāju un līderību kompetences. Vienlaikus tika izdarīti secinājumi, ka ļoti lietderīga ir interaktīva profesionālā pilnveide, kur tiek izmantota jau iepriekšējā pieredze, kā arī notiek jaunu zināšanu un prasmju ieguldījums tūlītējā praktiskajā darbībā. Tiek atzīmēts, ka, lai studiju programmu direktori spētu efektīvi, sekmīgi un kvalitatīvi veikt savu darbu, viņiem ir jābūt gan efektīviem vadītājiem, gan līderiem, tādēļ studiju programmu direktoriem ir ļoti būtiski līdzsvaroti attīstīt gan vadīšanas, gan līderības prasmes, jo īpaši tāpēc, ka akadēmiskajā vidē ir pieprasījums pēc prasmīgiem studiju programmu direktoriem kvalitatīva studiju procesa nodrošināšanai. Autori apstiprina, ka līdzīgi kā citiem vadītājiem izglītības jomā, arī pašiem studiju programmu direktoriem (gan jau amatā esošiem, gan tiem, kas vēlas šādi attīstīt savu karjeru) ir interese par mācību iespējām saistībā ar struktūrvienības vai programmas vadīšanu un izpratne par šādas profesionālas pilnveides nepieciešamību (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002, pp.515-518).

Lielākoties vadīšanas un līderības kompetenču attīstīšana atšķiras, jo ar vadīšanas kompetenču attīstību tiek saprasta tādu zināšanu un prasmju uzlabošana, kas palīdz sekmīgāk veikt esošos darba pienākumus, savukārt līderības kompetenču attīstīšana tiek definēta kā tādas kapacitātes veicināšana vadītājā, kas ļauj tikt labi galā ar neparedzētiem un negaidītiem izaicinājumiem (Bolden 2007, pp.5).

Jānorāda, ka šāds redzējums, autores skatījumā, tieši sasaucas ar iepriekš analizē skatīto vadītāja un līdera lomu dihotomiju (skatīts 2.nodaļā), atspoguļojot redzējumu par vadītāju primāri kā administratīvu un organizatorisku pienākumu veicēju un kā atbildīgo par ikdienas darbu, bet savukārt līderi – kā cilvēku, kas domā par stratēģiskiem mērķiem un risina konceptuālas problēmas.

5. G.Skotta (Scott & Coates & Anderson 2008) vadībā 2008.gadā Austrālijā veiktā pētījumā par vadītājiem augstākajā izglītībā īpaši tika izdalīti studiju programmu direktori. Secinājumos par profesionālo pilnveidi studiju programmu direktoriem, tika uzsvērts, ka

mācībām nav jābūt formālām un teorētiskām: jāorganizē praktiski semināri, kas balstītos reālās, praktiskās situācijās un piemēros un būtu saistīti ar konkrētā vadītāja faktiski pildāmo lomu un funkcijas. Kā ļoti noderīgs tiek vērtēts neformāls mentorings, kura ietvaros notiek savas darba pieredzes analīze, identificējot labāko praksi un izdarot secinājumus par to, kādi uzlabojumi būtu nepieciešami. Īpaši aktuāli tas ir programmu direktoriem (Scott & Coates & Anderson 2008, pp. xvii).

Svarīgi ir tas, vai un cik lielā mērā darba vietā, šai gadījumā – izglītības iestādē, tiek aktualizēts un atbalstīts jautājums ne vien par vadītāja – profesionāļa, kas pārzina vadīšanas procesu (Bolden & Gosling 2006), konkrētās jomas programmas specifiku, bet tieši studiju programmas direktora kā vadītāja profesionālo pilnveidi.

Šajā kontekstā autore vēlas uzsvērt, ka svarīgākais profesionālās pilnveidošanas nepieciešamības priekšnosacījums ir tas, vai vadītājam – studiju programmas direktoram – piemīt vai nepiemīt konkrētā darba vietā nepieciešamā kompetence.

Vienlaikus tālākai pilnveidei nav jābūt izvēles iespējai. Tieši otrādi – tai ir jābūt pienākumam un atbildībai mūža garumā” (McCaffery 2004, pp.294).

Ierastākais veids, kā konstatēt studiju programmas direktora amata pretendenta piemērotību vadītāja lomai un vadīšanai, ir izvērtēt viņa kompetenci, fokusējoties uz trūkumiem vai vājākajiem punktiem un izstrādāt rīcības plānu trūkumu novēršanai, prasmju, zināšanu u.c. pilnveidošanai.

To var īstenot dažādi, piemēram, novērtējot potenciālā studiju programmas direktora kompetenci, akcentējot, kādas iespējas studiju programmas direktors kā vadītājs var dot studiju programmai un visiem tajā iesaistītiem vai tieši otrādi - kā studiju programmas direktora darbība vai darbības trūkumi var apdraudēt studiju programmas pastāvēšanu, tālāku attīstību un gala rezultātā studiju kvalitāti.

P. Makkafferijs iesaka vadītājam regulāri novērtēt savu kompetenci, tā uzzinot par sevi un savu darbību. Viens no izplatītākajiem veidiem, kā uzzināt par sevi kā vadītāju, ir izmantot, piemēram, novērtējuma anketas, pārrunas un diskusijas ar darbiniekiem u.c. Otrs veids, kā pārbaudīt savu piemērotību vadītāja lomai, ir veikt pašvērtējumu. P. Makkafferijs iesaka izmantot šādas pieejas sava darba izvērtēšanā:

1) novērtēt nevis savu IQ (pārāk bieži un nekritiski formālā inteliģences pakāpe tiek uzskatīta par kritēriju tam, ka indivīds būs sekmīgs vadītājs (arī augstākās izglītības iestādes nav izņēmums), bet EQ – emocionālo rādītāju (*emotional quotient*). Šo pieeju ir attīstījis amerikāņu psihologs Daniels Golemans (Goleman 1996), definējot to kā spēju uztvert savas izjūtas un citu cilvēku izjūtas (McCaffery 2004, pp.93)

Cilvēku ar augstāku emocionālās inteligences pakāpi raksturo augsts pašvērtējums un pašcieņa, spēja izprast un izteikt savas emocijas un savas personiskās vērtības. Viņi labāk izprot savas iespējas un ierobežojumus un spēj tos konstatēt arī apkārtējos. Šādi cilvēki darbā sasniedz vairāk nekā par viņiem mazāk „jūtīgie” kolēģi, un tādēļ EQ tiek uzskatīts par tikpat būtisku rādītāju kā IQ, lai noteiktu cilvēka personisko efektivitāti un progresu (McCaffery 2004, pp.96-97).

2) novērtēt kompetenču līmeni, kas nepieciešams vadītāja lomas izpildei. Šī pieeja ir ierastāka nekā iepriekš aprakstītā.

Kā piemēru pēdējam autors min kompetenču līmeņa noteikšanas formu, kas tiek izmantota kādā Apvienotās Karalistes augstākās izglītības iestādē – tiek uzskaitīti kritēriji, pēc kuriem paši vadītāji var vērtēt savus darbības rezultātus un sniegumu, tad tiek piedāvātas deviņas kompetenču grupas un vērtējuma kritēriji: labs, vidējs, vājš. Iegūtos rezultātus vadītājs var izmantot, izstrādājot savu tālākās attīstības programmu.

Autors piedāvā pašnovērtēšanu veikt pēc plāna:

1. jānosaka kopējais vidējais rādītājs katrā no kompetenču grupām;
2. jāapspriež rezultāts ar kritiski domājošu personu, kura viedokli vadītājs uzklausa un uz kuru paļaujas; jāfokusējas uz trūkumiem/vājajiem punktiem;
3. jāizstrādā rīcības plāns, lai tos risinātu (McCaffery 2004, pp.95).

Protams, būtu vēlams pašvērtējumu veikt regulāri, vai nu pielietojot autora piedāvāto vai kādu citu metodi, kuras nolūks būtu noteikt kompetences līmeni un laikus identificēt problēmas vai vājos punktus vadītāja darbībā. To iespējams organizēt gan individuāli, gan struktūrvienības, gan augstskolas līmenī. Iegūto rezultātu analīze varētu palīdzēt noteikt galvenos akcentus, kas svarīgi kompetences pilnveides saturā un, pamatojoties uz to, izstrādāt arī pilnveides metodes un formas.

Pētot Latvijas augstskolu akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides programmas, pirmkārt, jāsecina, ka publiski tās ir pieejamas tikai par dažām augstskolām - Latvijas Universitāti (LU), Latvijas Lauksaimniecības Universitāti (LLU) un Rīgas Tehnisko Universitāti (RTU). Ņemot vērā minēto, tālāk promocijas darbā tika apskatītas un analizētas minēto triju universitāšu akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides programmas. Otrkārt, veicot šo analīzi, var konstatēt, ka nav programmas, kas būtu paredzēta īpaši studiju programmu direktoriem kā profesionālās pilnveides programma. Taču jau iepriekš tika minēts, ka studiju programmu direktori ir akadēmiskā personāla pārstāvji, līdz ar to citas augstskolā piedāvātās programmas ir saistošas un aktuālas arī studiju programmu vadītājiem.

Akadēmiskajam personālam ir tikuši piedāvāti un/vai ir pieejami šādi profesionālās pilnveides kursi LU, LLU un RTU:

- Inovācijas augstskolas didaktikā (LLU);
- LLU akadēmiskā personāla profesionālās kompetences paaugstināšana datu apstrādes tehnoloģijās (LLU) (īstenots 2006.-2007.gadā);
- Didaktiskās teorijas un modeļi (LU);
- Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas augstākās izglītības telpā (LU);
- Augstskolas mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/ augstskolu didaktika (LU);
- Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ Izglītības darba vadība (LU);
- Saskarsme studiju procesā (LU);
- Profesionāla e-studiju metožu un tehnoloģiju izmantošana studiju procesā (RTU sadarbībā ar Ventspils Augstskolu, Vidzemes Augstskolu, Latvijas Lauksaimniecības universitāti, Liepājas Pedagoģijas akadēmiju) (īstenots 2007.gadā).

Pārsvārā minētie kursi (spriežot pēc to pieejamiem aprakstiem) domāti docētāju profesionālai pilnveidei un ir orientēti uz studiju procesa norisi – saskarsmi ar studentiem, mācīšanu un mācīšanos, studentu mācīšanās motivēšanu, e – studijām, informācijas tehnoloģiju izmantošanu studiju procesā, sasniegumu vērtēšanu u.c., aktualitātēm Eiropas augstākās izglītības telpā, kā arī ar studiju programmu, kursu un moduļu izstrādi un studiju kvalitātes vērtēšanu.

Promocijas darba autores skatījumā LU izstrādātais un piedāvātais studiju kurss *Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas augstākās izglītības telpā*, šķiet, ir vienīgais, kas līdztekus jautājumiem par komunikāciju un par jaunākajām tendencēm izglītības sistēmā, ietver arī jautājumus par :

- studiju programmu un procesa attīstību;
- programmu iekšējās kvalitātes nodrošināšanu un pilnveides sistēmas iedibināšanu;
- programmu un kursu efektivitātes analīzi;
- studiju programmu un procesu – institūcijas kultūrvides veidošanas pamatu.

Neskaitot minēto, vēl ir tikai viena kurss – *Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ Izglītības darba vadība* –ietvaros ir tēma *Studiju programmu, moduļu kursu veidošana* (LU), kas ir tieši saistīts ar studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides vajadzībām.

Jāuzsver, ka minētie jautājumi un tēmas ir svarīgi studiju programmas direktora darbībai programmas vadīšanā, piemēram, studiju programmas vadītājam noteikti ir jāzina, kā tiek veidotas studiju programma, kā noris programmas attīstība un kādos gadījumos

nepieciešama tās pilnveidošana, kā veikt programmas kopumā un atsevišķu kursu efektivitātes vērtēšanu, kultūrvides veidošanu, kurā programmas tiks īstenota u.c. jautājumi.

Nav apšaubāms tas, ka citos studijuursos, kas domāti docētāju profesionālajai pilnveidei, ir iekļauti arī jautājumi par saskarsmi, modernu studiju vidi un citiem aktuāliem jautājumiem. Taču tie, pirmkārt, nav ietverti vienkopus vienā studijukuršā, bet izklaidēti dažādos; un otrkārt un galvenokārt, šajos studijursos tikai neliela vai pat nekāda uzmanība nav pievērsta tieši izglītības vadības jautājumiem. Ja runa ir par docētāju profesionālo pilnveidi, šāda pieeja ir saprotama. Bet, ja to vēlas attiecināt arī uz studiju programmu direktoru kā vadītāju profesionālo pilnveidi, tad jāsecina, ka to saturs, pirmkārt, ir relatīvi šaurs un otrkārt – izklaidēts vairākos profesionālās pilnveidesursos. Tā kā Latvijas normatīvie akti un politikas plānošanas dokumenti nosaka, ka akadēmiskajam personālam jāapmeklē profesionālās pilnveides kurss reizi ievēlēšanas periodā, t.i., reizi 6 gados, tad var prognozēt, ka studiju programmas direktora izglītošanās process par visiem svarīgajiem jautājumiem, kas skar vadīšanu, izmantojot piedāvātos profesionālās pilnveidesursos, varētu ilgt vismaz 18 gadus!

Tādējādi kļūst acīmredzams, ka šāda pieeja nenodrošina iespēju nedz topošajiem studiju programmas direktoriem, pirms uzņemties pildīt savus, proti, pēc būtības vadītāja pienākumus, iegūt nepieciešamās un aktuālās zināšanas un prasmes, kas tiem svarīgas jauno funkciju izpildei; nedz esošajiem studiju programmu direktoriem - papildināt un uzlabot savu kompetenci jautājumos, kas tiem konkrētajā laika momentā ir būtiski vai kas kļuvuši aktuāli, mainoties situācijai augstskolā, un plašāk – sabiedrībā.

Šajā kontekstā ir jānorāda, ka situācija ārvalstīs pozitīvi atšķiras, jo tur gan augstskolu, gan dažādu nevalstisku organizāciju un institūtu ietvaros dažādu līmeņu vadītājiem, kas darbojas augstākās izglītības iestādēs, reaģējot gan uz pašu vadītāju augstākajā izglītībā izteikto pieprasījumu, gan augstākās izglītības iestāžu apzināto nepieciešamību, augstskolās, tālākizglītības centros, institūtos vai kādās citās attiecīgās institūcijās tiek piedāvātas profesionālās pilnveides iespējas – programmas/ kursi/ semināri tieši par jautājumiem, kas saistīti ar vadīšanu un līderību un kuru saturs tiek īpaši izstrādāts, ņemot vērā reālās vides vajadzības, izaicinājumus un izmaiņas, kas notiek strauji mainīgajā, globalizētajā pasaulē un kas vadītājiem augstākās izglītības iestādēs ir jāspēj adekvāti un savlaicīgi izprast un izmantot.

Pie tādām var minēt:

- Eiropas Stratēģiskais universitāšu pārvaldīšanas centrs (*European Centre for Strategic Management of Universities*) ir 1986.gadā izveidots bezpeļņas starptautisks pētniecības centrs (angl. – *think tank*), kura mērķis ir veicināt Eiropas universitāšu stratēģisku

pārvaldīšanu. Šis centrs piedāvā dažādas programmas, kas saistītas ar augstskola darbinieku vadīšanas kapacitātes attīstīšanu. Eiropas Stratēģiskā universitāšu pārvaldīšanas centra ietvaros ir izveidots arī dekānu un akadēmisko līderu sadarbības tīkls (DEAN). Augstskolu dažādu līmeņu vadītājiem ir iespēja dalīties pieredzē, zināšanās un pilnveidot sevi profesionāli. Tāpat DEAN arī veicina mācības un profesionālās attīstības aktivitātes gan jau esošajiem, gan nesen kā ieceltajiem/ievēlētajiem dekāniem un akadēmiskajiem vadītājiem (*academic managers*). Mācības notiek par tādiem jautājumiem kā līderība, lēmumu pieņemšana, līdzdalība un pilnvarošana, mārketinga stratēģijas, stratēģijas darbībai starptautiskā vidē.

- 2007.gada 8.-9.novembrī Maksa Planka Bioķīmijas Institutā, Vācijā, (*Max Planck Institute of Biochemistry*) notika seminārs „Komandas darbs un līderības kompetences augstākajā izglītībā” (*Team Work and Leadership Competencies in Higher Education and Beyond*), ko vadīja Dr. Simons Golins (Simon Golin), konsultāciju kompānijas „*Golin Wissenschaftsmanagement*” vadītājs un Hamburgas zinātņu un humanitāro zinātņu akadēmijas ģenerālsekretārs. Semināra mērķis bija nākotnes akadēmiskos vadītājus un līderus iepazīstināt ar būtiskākajām līderības teorijas atziņām un sniegt praktiskus padomus. Semināra tēmas:

- komandu darba un līderības pamati (pārskats par līderības stiliem un tehnikām);
- neskaidrās hierarhijas (ko līderība nozīmē akadēmiskā vidē?);
- kopīgu mērķu noteikšana un to sasniegšana kā līderības instrumenti (ko tie nozīmē man kā vienam no darbiniekam un.. man kā vadītājam?);
- šodien te, rīt tur (līderība un profesionālā attīstība);
- lomu maiņa (viens no darbiniekiem – kolēģis – vadītājs);
- saglabāt mieru (konfliktu pārvaldīšana un sarunu vešanas stratēģijas darba vietā);
- komandas darbs un līderības kompetences (mani nākamie soļi).

- Līderības fonds (*Leadership Foundation*) ir Apvienotajā Karalistē izveidota organizācija, kas nodrošina atbalstu un konsultācijas par līderības, pārvaldības un vadības (*leadership, governance and management*) jautājumiem visām Apvienotās Karalistes universitātēm un augstākās izglītības koledžām. Šī fonda mērķis ir veicināt un attīstīt vadīšanas un līderības prasmes šā brīža un nākotnes līderos augstākajā izglītībā. Fondam nav savas koledžas vai noteikta mācību centra; tas darbojas, organizējot apmācības un seminārus atkarībā no konkrētām vajadzībām. Līderības fonda ietvaros tiek organizētas gan konferences saistībā ar līderības un vadīšanas problemātiku augstākajā izglītībā, gan dažādi kursi, semināri

un mācību programmas gan dažāda līmeņa vadītājiem augstākajā izglītībā, gan tiem, kuru vadītāju karjeras ir tikai sākušās.

Piemēram, tiem, kas nupat kā kļuvuši par vadītājiem, ir izveidota programma „Ievads augstākajā izglītībā”, kurā kopš 1971.gada ir piedalījušies ap 200 vadītāji un līderi. Šīs programmas ietvaros tās dalībniekiem tiek piedāvāta plašāka perspektīva uz augstāko izglītību Apvienotajā Karalistē un pasaulē kopumā; tajā kā mācībspēki ir iesaistīti jomas vispieredzējušākie līderi, starp tiem, kas uzstājas, ir augsta līmeņa augstskolu vadītāji, akadēmiķi, valsts iestāžu pārstāvji.

Šī fonda ietvaros (2008) tika izstrādātas divas programmas akadēmiskajiem un administratīvajiem vadītājiem (domātas dažādu līmeņu topošajiem vadītājiem augstskolā).

Programmas saturs sastāv no 5 moduļiem, kuru apguves ilgums ir 12 mēneši. Saturs ietver teorētiskas un praktiskas tēmas:

- pārmaiņas izglītībā,
- vadīšanas teorija un tās piemērojamība konkrētajā darba vietā,
- vadītājs: lomas, vadīšanas stili, to pielietojums dažādās situācijās,
- vadītāja stiprās un vājās puses, pašvērtējums,
- līderība,
- mērķu sasniegšana,
- komandas darbs
- personālvadība,
- komunikācija,
- praktiskās aktivitātes - problēmu risināšana dažādās situācijās, analīze; pieredzes izmantošana situāciju risināšanā, citu pieredzes pārņemšana.

Kā redzams, minētās iestādes piedāvā dažādu līmeņu vadītājiem un līderiem izglītībā tēmas, kas ir svarīgas vadīšanas un līderības procesa īstenošanā, atbilst pārmaiņām politikas, ekonomikas, sabiedrības u.c. sfērās.

Vadītāju augstākajā izglītībā profesionālās tālākizglītības programmas tiek piedāvātas arī augstskolās, piemēram,

- Hārvardas Pēcdiploma izglītības skolā (*Harvard Graduate School of Education*), kur saistībā ar izglītību, tiek piedāvāti arī dažādi profesionālie tālākizglītības kursi un programmas, kas paredzēti dažādiem izglītības jomas darbiniekiem, tai skaitā, dažāda līmeņa vadītājiem augstākās izglītības jomā.

Piemēram, tiek piedāvātas programmas:

- līderība krīzes laikā (*Crisis Leadership in Higher Education*), kas paredzētas tiem vadītājiem augstākās izglītības iestādēs, kam darbs ir vai var būt saistīts ar

krīzes pārvaldīšanu, cita starpā, plānošanas, komunikācijas un ārējo attiecību jomā (2011.gada 7.-11.martā).

- snieguma novērtējums augstākajā izglītībā (*Performance Assessment in Higher Education*), kas tiek rīkota tiem vadītājiem un līderiem augstākajā izglītībā, kas ir atbildīgi par kvalitātes vadīšanu un novērtēšanu. (2011.gadā netiek plānota).
- vadības attīstības programma (*Management Development Program*), kas paredzēta dažādiem vidēja līmeņa administratoriem karjeras sākumposmā (departamentu vadītāji, dekāni, direktori). Programmas saturs – identificēt efektīvas līderības augstākajā izglītībā pazīmes; attīstīt un vadīt efektīvas līderības komandas; darboties kā efektīvam pārmaiņu īstenotājam; identificēt pazīmes, kas raksturo „pārmaiņām draudzīgu” institūciju, kas veicina institucionālo pārveidošanos; izprast savu lomu iniciatīvu plānošanā; izprast izglītības līderības ētiskās dimensijas; identificēt apstākļus – kā individuālos, tā institucionālos – kas palielina profesionālās attīstības un personiskās pārveidošanās – iespējas (2011.gada 5.-17. jūnijā).
- Vadīšanas un līderības institūts izglītībā (*Institute for Management and Leadership in Education*) ir paredzēts vadītājiem, kam jau ir samērā ilga pieredze vadītāju darbā (rektoru vietniekiem, pamatā dekāniem, direktoriem). Programmas saturs – jaunās pieejas līderībai; efektīvu stratēģiju izstrāde un īstenošana; jauno iniciatīvu ietekmes novērtēšana; fakultātes un resursu pārkaršana; izprast izaicinājumus, kas skar organizācijas pārmaiņas un pārvarēt tās. Šīs programmas ietvaros jau pieredzējušie vadītāji iegūs iespēju novērtēt savas kā vadītāju stiprās un vājās puses; izprast dažādos savas misija aspektus un kultūru, kas nepieciešama sekmīgam sniegunam un iemācīsies samazināt atšķirību starp labākajiem nodomiem un to, ko reāli var izdarīt (2011.gada 19.jūnijs – 1.jūlijs).

- Viskonsīnas Universitātē (University of Wisconsin - Extension), ASV, jau gandrīz divdesmit gadus tiek īstenota Administratīvās Līderības programma (*Administrative Leadership Program*), kurā tiek integrētas teorētiskās nostādnes par līderību un praktiskās aktivitātes/mācības līderības kompetenču attīstīšanā. Kopš šīs programmas darbības uzsākšanās, tajā dalību ir ņēmuši vairāk nekā 130 šīs universitātes dažādu līmeņu darbinieki. Kad programmas darbība tika uzsākta, 1992.gadā, tās mērķi bija attīstīt darbiniekos/vadītājos zināšanas par organizāciju un specifisko kontekstu, kā arī veicināt noteiktas tehniskas un ar vadīšanu saistītas prasmes, kas nepieciešamas vadītājiem (piemēram, darbā pieņemšana, budžeta veidošana u.c.). Laika gaitā pieeja mainījās un programmas ietvaros tika arvien vairāk

uzsvērtas specifiskas līderības kompetences, kas aktuālas konkrētajā politiskajā, sociālajā un ekonomiskajā kontekstā, kurā šobrīd augstākās izglītības iestādes funkcionē. Tādējādi programma tika pārstrādāta, lai vadītājiem attīstītu tās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ir vitāli būtiskas efektīvas līderības demonstrēšanai augstākajā izglītībā mūsdienās. Minētā līderības programma ietver šādas komponentes:

- zināšanas par organizācijas struktūru un kultūru;
- dažādu līderības teoriju satura apskats;
- iespējas programmas dalībniekiem attīstīt un demonstrēt galvenās līderības kompetences;
- līderu personiskās filozofijas attīstīšana, (reflektēšana par savām vērtībām, pieņēmumiem un uzskatiem attiecībā uz līderību);
- aktīvā mācīšanās, piemēram, diskusijas nelielās grupās, prezentācijas, intervijas, simulācijas, lomu spēles u.c.

Mācības tiek organizētas divu kalendāro gadu laikā 12 sesijās, divas dienas katrai sesijai. Grupā ir aptuveni 25 cilvēki, kas tiek iesaistīti dažādās aktīvās mācīšanās aktivitātēs. Dalībniekiem ir liela iespēja mijiedarboties savā starpā un ar citiem šīs universitātes vadītājiem, lai tādējādi uzlabotu savu izpratni par dažādām līderības teorijām un praktizētu nepieciešamās līderības prasmes un spējas, ka arī saņemtu atpakaļatgriezenisko saiti par savu sniegumu. (Wisniewski 2007)

Pirms programmas uzsākšanas M.Višņevska (Wisniewski 2007) vispirms veica pētījumu un uz tā pamata identificēja augstākās izglītības līderu/vadītāju kompetences: - pamatvērtību un vīzijas kopums; efektīva komunikācija; refleksija un analīze; pozitīvas vides veidošana; sadarbšanās ar citiem, problēmu risināšana un risku uzņemšanās (apskatīts 4.2. apakšnodaļā). Pamatojoties uz pētījumu, tika izstrādāta programma, kuras saturā tika integrēta zināšanu par akadēmisko institūciju ieguve un vadīšanas prasmju praktizēšana, kas kā būtiski jautājumi tika izdalīti pētījuma rezultātā. Piedāvātās profesionālās pilnveides programmas īss pārskats:

1.sesija – Līderības filozofiskie pamati: apskatīti jautājumi par vērtībām un vīziju; tā saukto, „personisko filozofiju”, kā arī dots ieskats nozīmīgākajās teorētiskajās atziņās – Dž. P.Koters, V.Benniss u.c.);

2.sesija – Līderība augstākajā izglītībā: apskatīti jautājumi par vērtībām un vīziju – dalībnieki tiek iesaistīti dažāda garuma intervijās ar citiem universitāšu līderiem, lai identificētu un analizētu skaidri izteiktās un neskaidri izteiktās vērtības un uzskatus;

3.sesija – Līderības kapacitātes attīstīšana: pārmaiņu uzsākšana augstākajā izglītībā Tiek apskatīta pārmaiņu vadīšana; dalībnieki mācās to piemērot, izstrādājot lielu izmaiņu „modeļi” augstākajā izglītībā;

4.sesija – Kopīgas vīzijas radīšana: dalībnieki mācās veidot kopīgu vīziju savai institūcijai un pēta, kādas ir stratēģijas kritisku pārmaiņu īstenošanai;

5.sesija – Stratēģiskā domāšana un plānošana: dalībnieki mācās identificēt institūcijas spēcīgās, vājās puses, iespējas un draudus – veic SWOT analīzi; definē mērķus, stratēģijas un sniegumu rādītājus;

6.sesija – Komunikācija: dalībnieki apgūst dažādus informācijas izplatīšanas veidus: tikšanās, forumi, apkārtraksti, e-pasts, video-konferences un citu tehnoloģiju izmantošana. Tiek apspriesti jautājumi par efektīvāko komunikācijas veidu, atkarībā no auditorijas specifikas, ziņojuma steidzamības, ziņojuma satura;

7.sesija – Komandas veidošana: tiek apgūti komandas veidošanas principi un prasmes gan attiecībā uz lielām, gan mazām grupām;

8.sesija – Sociālie, vides, politiskie un ekonomiskie apstākļi, kas skar vadītājus augstākajā izglītībā: tiek apzināti un analizēti galvenie sociālie, vides, politiskie un ekonomiskie apstākļi, kas mūsdienās raksturo augstāko izglītību. Pēc tam, ņemot vērā visu iepriekšējo, grupās pa 5-6 cilvēkiem tiek izstrādāta jauna izglītības programma; prezentēta jaunā programma simulācijas spēles veidā;

9.sesija – Pozitīvas vides attīstības veicināšana: dalībnieki apgūst dažādas prasmes un metodes, kas palīdz sekmēt labu darba vidi un attīsta tādu līderības stilu, kas izprot dažādību un kultūru specifiku;

10. un 11.sesija – Izaicinājumi līderībai augstākajā izglītībā: dalībnieki apraksta nozīmīgus izaicinājumus, ar ko sastopas darbā un kas var ietekmēt viņu sniegumu perspektīvā; apspriež tos un izvērtē dažādus iespējamus risinājumus, dalās ar padomiem;

12.sesija – Palīdzība līderībai augstākajā izglītībā: dalībnieki dalās pieredzē, demonstrē līderības prasmes un attīsta tās dažādu praktisko nodarbību/aktivitāšu veidā.

Tika veikts programmas novērtējums, aptaujājot bijušos un esošos programmas dalībniekus (193) un viņu vadītājus (144) un kopumā tika atzīts, ka programma ir sekmējusi definēto līderības/vadīšanas kompetenču attīstīšanu

- ASV Zobārstniecības asociācijas ietvaros (2002) tika izstrādāta un piedāvāta studiju programma departamentu vadītājiem un studiju programmu direktoriem. Tā ir viengadīga profesionālās pilnveides izglītības programma, kuras ietvaros esošie un topošie vadītāji zobārstniecības izglītības iestādēs apgūst dažādus kursus:

- vadīšanas teorija;

- līderības teorija;
- pašnovērtēšana un docētāju darba vērtēšana;
- komandas veidošana;
- komunikācija;
- vīzijas attīstīšana;
- izglītības un sabiedrības politika;
- stratēģiskā plānošana;
- teorija par organizāciju, kas mācās;
- sistēmiskā domāšana,
- interaktīva praktiska situāciju izspēle, analīze, lēmumu pieņemšana (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002, pp.515).

Vērtējot un analizējot iepriekšaprakstīto vadītāju profesionālās pilnveides programmu/kursu/semināru saturu, promocijas darba autore secina, ka šo kursu saturā ir gan līdzīgas tēmas, kā, piemēram, par vadīšanas teorijas jautājumiem, līderību, komandas darbu, komunikāciju un praktisko darbību situāciju analīzē un risināšanā, gan atšķirīgas tēmas, tādas kā vadītāja stipro un vājo pušu pašvērtējums, jautājums par mācīties spējīgu organizāciju u.c. Tas liecina, ka ir tēmas, kas svarīgas arvien (tās varētu nodēvēt par „stabilām”, pamata jeb bāzes tēmām) un tādas tēmas, kuru aktualitāti un nepieciešamību acīmredzot nosaka konkrētās vides, asociācijas, organizācijas vai jomas specifiskās problēmas. „Stabilās” tēmas var vienmēr veidot profesionālās pilnveides programmas pamatu, bet pārējās ir mainīgas un var tikt pievienotas un mainītas atbilstoši nepieciešamībai.

Rezumējot jānorāda, ka

- teorētiskajā literatūrā nav īpaši akcentēta studiju programmas direktora kā vadītāja profesionālā pilnveidošanās un tās saturs, turpretī vairākos pētījumos, kas veikti ārvalstu augstskolās, tiek uzsvērts, ka vadītājiem augstākajā izglītībā, arī studiju programmu direktoriem, ir nepieciešama profesionālā pilnveide;
- tā kā studiju programmas direktors ir akadēmiskais darbinieks, tad uz viņu attiecas Latvijas normatīvie akti, kā arī politikas plānošanas dokumenti, kas reglamentē, nosaka vai iesaka akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides nepieciešamību, daļēji arī saturu vai vismaz saturisko virzību;
- pētot Latvijas augstskolu akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides programmas (LU, LLU, RTU), nākas konstatēt, ka nav programmas, kas būtu paredzēta īpaši studiju programmu direktoriem kā profesionālās pilnveides programma; studijuursos, kas domāti docētāju profesionālajai pilnveidei, ir

iekļauti arī jautājumi par saskarsmi, modernu studiju vidi u.c., taču tie, pirmkārt, nav iekļauti vienkopus vienā studiju kursā, bet izklidēti dažādos un, otrkārt, šajos studijuursos tikai neliela vai pat nekāda uzmanība nav pievērsta tieši izglītības vadības jautājumiem. Tādēļ autore secina, ka šo programmu saturs, pirmkārt, ir relatīvi šaurs un, otrkārt, – izklidēts vairākos profesionālās pilnveidesursos, tādēļ nav lietderīgs studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides nodrošināšanai;

- pētot un analizējot vairākās ārzemju institūcijās un augstskolās īstenojamās profesionālās pilnveides programmas, kas domātas vadītājiem augstskolās, nākas secināt, ka tajās salīdzinoši daudz lielāka uzmanība nekā Latvijā tiek pievērsta šādu vadītāju profesionālai pilnveidei, tai skaitā, arī studiju programmu direktoriem tiek piedāvātas specifiskas apmācību iespējas dažādu programmu, kursu un semināru veidā, tādējādi nodrošinot viņu kā vadītāju profesionālo pilnveidi
- apkopojot šajā apakšnodaļā apskatīto ārzemju augstskolās vai speciālās institūcijās vadītājiem, kas strādā augstākās izglītības iestādēs, piedāvāto tālākizglītības saturu, kā galvenos tematiskos profesionālās pilnveides programmu blokus var izdalīt:
 - teorētiskie skatījumi uz vadīšanas un līderības jautājumiem,
 - inovācijas augstākās izglītības sistēmā,
 - kvalitātes vadība, novērtēšana,
 - komunikācija, sadarbība, saskarsme,
 - komandas veidošana,
 - vadītāju kompetences paaugstināšana (darba plānošana, organizēšana, zināšanu pielietošana praksē, deleģēšana u.c.),
 - praktiskās aktivitātes - problēmu risināšana dažādās situācijās, analīze; pieredzes izmantošana, piemēram, situāciju risināšanā, citu pieredzes pārņemšana, labākās prakses identificēšana un apmaiņa.

5. TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS

Promocijas darba autore darba teorētiski pētnieciskajā daļā apskatīja un analizēja šādus jautājumus:

- 1) studiju programmas direktora darbība;
- 2) konceptu *vadītājs* un *līderis* saturs dažādu zinātnieku darbos, to salīdzinājums, aktuālākās problēmas saistībā ar šiem konceptiem mūsdienās;
- 3) *kompetences* koncepta definīcijas un saturs; vadītāja kompetence;
- 4) vadītāja un līdera augstākajā izglītībā – studiju programmas direktora – kompetence un tās pilnveides nepieciešamība un saturs.

Teorētiski pētnieciskā daļa tika izstrādāta, balstoties uz ārvalstu un Latvijas pētnieku darbiem tādās jomās kā personālvadība, psiholoģija, organizāciju vadība, izglītības vadība; Latvijā un ārvalstīs veiktajiem empīriskajiem pētījumiem; tēmas kontekstā svarīgajiem Latvijas normatīvajiem aktiem, politikas plānošanas un citiem dokumentiem; Eiropas Savienības dokumentiem; kā arī Latvijas un ārvalstu augstskolu, tālākizglītības centru vai citu atbilstošu organizāciju mājas lapās pieejamo promocijas darba kontekstā svarīgo informāciju.

Promocijas darba autore secina, ka:

1. Laika gaitā ir veidojušās un attīstījušās daudzveidīgas konceptu *vadītājs* un *līderis* teorijas un būtiski paplašinājusies izpratne par *vadītāju* un *līderu* lomām un funkcijām, tomēr joprojām nav iespējams rast vienotu atbildi uz jautājumu, ar ko vadītāji atšķiras no līderiem un kādas ir obligātās labu vadītāju/līderu pazīmes.

2. Vienlaikus, vairumā gadījumu, atbilstoši tradicionālajam skatījumam, vadītāja funkcijās ietilpst īstermiņa darbības formāla organizēšana un administratīva pārvaldīšana (darbības plānošana, budžeta veidošana, kontrole, *status quo* nodrošināšana u.c.), savukārt līderis veic ilgtermiņa stratēģisku plānošanu, darbinieku iedvesmošanu un motivēšanu (jaunu ideju radīšana, mērķu izvirzīšana, attīstības plānošana, iedvesmošana u.c.).

3. Promocijas darba autore, izvērtējot dažādos skatījumus uz konceptiem *vadītājs* un *līderis*, piekrīt viedoklim, ka vadīšana ir jāskata ne tikai kā administratīvu darbību kopums, bet tā ietver arī radoša procesa darbības; vadītājam ir jābūt personai, kurai piemīt arī līdera iezīmes, vadītāja un līdera raksturojumi pārklājas un darbībā praktiski nav iespējams novilkt skaidras robežas starp abiem.

4. Tādējādi vadītāju amatos esošajos darbiniekos ir vēlams sabalansēt vadītāja un līdera iezīmes un funkcijas, kas var ievērojami sekmēt vadīšanas procesa norisi. Var iemācīties kļūt par vadītāju un līderi, tomēr ļoti svarīga ir arī pieredze.

5. Efektīvai vadīšanai ir svarīga vadītāja izpratne par konkrēto darba vidi, apstākļiem un organizācijas kultūru, pamatojoties uz kuru vadītāji organizē savu praktisko darbību, kā arī izkliegtās līderības koncepta izmantošana, vadīšanas funkcijas izkliegtot plašākā darbinieku/vadītāju lokā un īpaši pievērsties vadītāju-padoto attiecībām.

6. Ir vēlama ilgspējīgas vadīšanas un vadīšanas pēctecības nodrošināšana, kas panākams, motivējot un sekmējot esošo un potenciālo vadītāju pilnveidošanos par vadīšanas un līderības jautājumiem.

7. Līdzīgi kā attiecībā uz konceptiem vadītājs un līderis, nepastāv vienota izpratne par *kompetences* konceptu un definīciju. Lai gan dažādās *kompetences* koncepta definīcijas katra akcentē citus aspektus vai komponentus, var identificēt arī zināmas līdzības starp tām, proti, galvenos *kompetences* koncepta saturiskos pamatnošķīrumus: zināšanas un prasmes tās pielietot; pieredze, kas gūta darbības vai mācīšanās rezultātā; personīgās īpašības un attieksme, vērtības; sociālās mijiedarbības prasmes.

8. Dominējošā pieeja kompetences konceptam pēdējā desmitgadē ir kopveseluma - daudzdimensionālo jeb holistisko pieeju, kurā vienlīdz tiek akcentēti gan darbinieka ieguldījumi – zināšanas, prasmes, gan darbības rezultāti un indivīda personības aspekti.

9. Jautājumi par vadīšanu un līderību augstskolās, kā arī kompetenci, kādai ir jāpiemīt vadītājiem augstākajā izglītībā pēdējā laikā arvien vairāk piesaista pētnieku uzmanību, ko pierāda par šiem jautājumiem veiktie dažādie praktiskie pētījumi. Vienlaikus, salīdzinoši maza uzmanība minētajiem jautājumiem tiek pievēsta zinātniski teorētiskajā literatūrā. Tādēļ lielākoties praktisko pētījumu autori aprobē šobrīd dominējošās kopējās vadīšanas teorijas un kompetences teorijas paradigmas. Tiek ieteikts uz vadītājiem un līderiem augstākajā izglītībā attiecināt vispārējās atziņas un secinājumus par vadītājiem un viņu kompetenci.

10. Būt par vadītāju izglītības sfērā ir liels un sarežģīts izaicinājums. Vadītāji izglītības telpā saskaras ar nepieciešamību sabalansēt savu kā vadītāja un savu kā pētnieka un/vai akadēmiskā darbinieka lomu, kas var izraisīt pretrunas, kas jāspēj tādēļ efektīvi pārvaldīt.

11. Ņemot vērā arvien pieaugošo konkurenci augstākās izglītības jomā un citus izaicinājumus, arī augstākās izglītības iestādēm ir nepieciešami kvalificēti un kompetenti vadītāji un līderi.

12. Vadītājam augstākajā izglītībā optimāla un adekvāta ir šāda kompetences ietvarstruktūra:

- profesionālā kompetence - zināšanas un prasmes, kas ir gan vispārīgas, gan ar jomu saistītas, kā arī pieredze un vēlama kvalifikācija atbilstošā jomā;
- sociālā kompetence, kas ir saistīta ar saskarsmi, sadarbību u.c. mijiedarbību ar apkārtējiem sociālā vidē,

- personiskā kompetence (rakstura īpašības, personīgās iezīmes, vērtības, attieksmes, motīvi u.c.), kas ir saistītas ar izpausmēm sasniegumu panākšanā.

13. Studiju programmas direktora kā vadītāja funkcijas teorētiskajā literatūrā praktiski nav iztirzātas; tomēr ir veikti empīriskie pētījumi, kur tiek skatīts jautājums par studiju programmas direktoru – vadītāju – funkcijām un kompetenci. Latvijā šis jautājums līdz šim nav pētīts un analizēts.

14. Atbilstoši Augstskolu likumam Latvijas augstskolās ir apstiprināti dokumenti (Noteikumi, Nolikumi) par studiju programmas direktoru, kuru saturs ietver studiju programmas direktora kvalifikācijas prasības, nosaka pienākumus, definē atbildību, ļaujot arī netieši spriest, ka studiju programmu direktoriem piemīt gan vadītājiem, gan līderiem raksturīgās funkcijas.

15. Pārmaiņas izglītībā kopumā skar arī programmu direktoru ikdienas darbu – jauni izaicinājumi dažādo studiju programmu direktoru pienākumus, pieaug viņu atbildība, kā rezultātā palielinās arī prasības pret studiju programmas direktoru formālo kvalifikāciju un profesionālo kompetenci.

16. Vadītājiem augstākajā izglītībā, arī studiju programmu direktoriem, ir nepieciešama profesionālā pilnveide. Šīs pilnveides saturs ir jābalsta izvērtējumā par viņu kompetenci un aktuālajām vajadzībām.

17. Latvijā par studiju direktoru var kļūt jebkurš docētājs, kas atbilst formāli noteiktajām prasībām. Studiju programmas direktors ir akadēmiskais darbinieks, tātad uz viņu attiecas Latvijas normatīvie akti, kā arī politikas plānošanas dokumenti, kas reglamentē, nosaka vai iesaka akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides nepieciešamību, daļēji arī saturu vai vismaz saturisko virzību. Darba ietvaros pētītajās augstskolās – LU, LLU, RTU – nav izstrādātas specifiskas profesionālās pilnveides programmas, kas paredzētas tieši studiju programmu direktoriem un kuru pamatā būtu programmu direktoru kompetences un izglītības vajadzību izvērtējums.

18. Ārvalstīs situācija atšķiras, jo gan augstskolās, gan tālākizglītības centros, gan citās atbilstošās institūcijās vadītājiem, tostarp studiju programmu direktoriem, tiek piedāvātas izglītošanās iespējas dažādu programmu, kursu un semināru veidā.

19. Lielākoties īstenoto profesionālo pilnveides programmu saturs ir līdzīgs, ietverot tādas jautājumus kā teorija par vadīšanu un līderību, inovācijas, kvalitātes vadība, komunikācija, sadarbība, saskarsme, komandas veidošana, vadītāju kompetenču paaugstināšana, praktiskās aktivitātes u.c.

II Praktiski pētnieciskā daļa

6. PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN METODOLOĢIJA

Promocijas darba praktiski pētnieciskā daļa tiks izstrādāta, balstoties uz veikto izpēti un analīzi teorētiski pētnieciskajā daļā. Promocijas darba autore;

- vadīšanu skatīs ne tikai kā organizatorisku darbību kopumu, bet kā tādu, kas ietver arī radoša procesa darbības, un pamatosies uz nostādnes, ka vadītāju amatos esošajos darbiniekos ir vēlams sabalansēt vadītāja un līdera iezīmes un funkcijas;

- izmanto daudzdimensionālo jeb holistisko pieeju kompetences konceptam, akcentējot gan vispārējo un profesionālo kompetenci, gan sociālo kompetenci, gan personisko kompetenci;

- uz vadītājiem augstākajā izglītībā, tostarp, studiju programmu direktoriem, un to kompetenci tiks attiecināti teorētiskajā literatūrā atrodamie vispārējie secinājumi par vadītājiem un līderiem un tiem nepieciešamo kompetenci.

Izvēlētā pētījuma veida raksturojums

Promocijas darbā izvirzīto pētniecisko jautājumu kontekstā tika veikts empīrisks pētījums, lai iegūtu datus un izpētītu studiju programmu direktoru kā vadītāju darbību un kompetenci, kas nepieciešama studiju programmas efektīvai vadīšanai tās izstrādes un norises procesā (ietverot arī novērtēšanu); apzinātu iespējas un riskus programmas kvalitatīvai vadīšanai saistībā ar kompetenci; noskaidrotu, vai šobrīd Latvijā pastāv studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides iespējas, vai ir izstrādātas un tiek īstenotas profesionālās pilnveides programmas studiju programmu direktoriem kā vadītāju grupai, izzinātu, kāda ir studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamība un iespējas un novērtētu tās saturu. Šāda satura empīriski pētījumi ir reti, turklāt Latvijā līdz šim vispār nav veikti.

Apzinot dažādus pētījuma veidus, tika izvēlēts gadījuma pētījums ar nelielu respondentu skaitu; izmantoti dažādi avoti informācijas savākšanai un kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma metodes, kuru pielietošana nodrošina informācijas ieguvī, kas nepieciešama un ir atbilstoša risināmajai problēmai un pētījuma mērķim (Манегйм, Рич 1997; Kroplijs, Raščevska 2004; Geske, Grīnfelds 2006; Kristapsone 2008).

Kvantitatīvās metodes pārsvarā norāda uz atšķirību apjomu, bet kvalitatīvās metodes ļauj izprast atšķirību dabu (Brewer 2003).

Kvalitatīvās metodes izmantošana arī nodrošina pētnieka ciešu kontaktu, mijiedarbību un atklātību ar pētījumā iesaistītiem dalībniekiem, kas tiek vērtēta kā priekšrocība pētījuma rezultātu ieguvē (Creswell 1998; Patton 1980).

Atbilstošu secinājumu nodrošināšanai, kas balstīti uz savākto datu analīzi un interpretāciju, īpašu nozīmi iegūst mērinstrumentu validitāte un drošums (Rašcevska, Kristapsone 2000; Geske, Grīnfelds 2006).

Tas panākams, izvēloties dažādas pētījuma metodes, vairākus informācijas avotus un izstrādājot adekvātu mērinstrumentu saturu (Geske, Grīnfelds 2006).

Lai to nodrošinātu un atklāto nepilnību gadījumā veiktu korekcijas mērinstrumentu saturā un aptauju izpildes procedūrā, tika veikts izmēģinājuma pētījums.

2008. - 2010. gadā tika veikts kvantitatīvs un kvalitatīvs pētījums par studiju programmas direktora kompetenci un tās pilnveidi divās universitātes tipa augstskolās.

Praktiskā pētījumā pirmajā posmā tika veiktas aptaujas, lai noskaidrotu studiju programmu direktoru un programmās iesaistīto docētāju viedokļus par studiju programmu direktoru darbību un kompetenci, kas nepieciešama programmas vadīšanai; profesionālās pilnveides nepieciešamību un tās saturu

Praktiskā pētījuma otrajā posmā tika organizētas individuālās intervijas ar augstskolu administrāciju pārstāvjiem un struktūrvienību vadītājiem, kas tieši vai netieši ir saistīti ar studiju programmu direktoru darbu, ar mērķi noskaidrot viedokļus par studiju programmu direktoru kompetenci un profesionālās pilnveides nepieciešamību, saturu.

Trešajā posmā tika izstrādāti divi materiāli – *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra* un *Profesionālās pilnveides programmas projekts*.

Ceturtajā posmā tika organizēts ekspertu aptauja par *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru* un *Profesionālās pilnveides programmas projektu*.

Piektajā posmā tika veikta izstrādāto materiālu – *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra* un *Profesionālās pilnveides programmas projekts* – pilnveide un uzlabošana, ņemot vērā ekspertu ieteikumus.

Pētījuma ētika

Pētījuma izstrādes un īstenošanas gaitā tika ievēroti pētījuma ētikas pamatprincipi (Kristapsone 2008).

Promocijas darba autore akcentē, ka konkrētā pētījuma specifikas dēļ pētījumā iesaistītajiem dalībniekiem tika saglabāta anonimitāte, t.i., tika šifrēta pētījuma bāze – aptauju dalībnieku personu informācija (vārds, uzvārds un amats).

Pētījuma dalībnieku izvēles raksturojums

Latvijā ir 6 universitātes tipa augstskolas; empīriskā pētījumā tika iesaistītas divas universitātes tipa augstskolas. Promocijas darba autore izvēli pamato, pirmkārt, ar to, ka izlasi veido pētniecei vieglāk pieejamie populācijas pārstāvji, t.i. tika izmantota ērtuma metode un otrkārt – personīgā ieinteresētība, jo autore strādā vienā no augstskolām ievēlētā akadēmiskā amatā un ir studiju programmas direktore.

Raksturojot abas augstskolas, jāatzīmē, ka tās dažādu rādītāju ziņā ir atšķirīgas: tas attiecas uz struktūrvienību skaitu, studiju programmu skaitu un dažādību, docētāju skaitu, studējošo skaitu un citiem rādītājiem **B** Universitāte ir salīdzinoši mazāka par **A** Universitāti. Lai būtu iespējams balstīties uz līdzvērtīgiem, samērojamiem promocijas darba autori interesējošiem rādītājiem, precīzāk, studiju programmu skaitu, studiju programmu direktoru un docētāju skaitu, **A** Universitātē tika izvēlētas divas fakultātes, izmantojot ērtuma metodi. Attiecībā uz **B** Universitāti šādi ierobežojumi netika izdarīti.

Respondentu - studiju programmu direktoru, docētāju un administrāciju pārstāvju – izvēli katrā no universitātēm noteica nevarbūtīgas izlases veidošanas metodes – kritisko gadījumu (tika izraudzīts ierobežots izlases kopas elementu skaits, lai pētījums būtu ar pietiekamu validitāti) un ērtuma metode.

Pētījuma piedalījās 277 respondenti (84.2% no 329, kas ir kopējais ievēlētā akadēmiskā personāla skaits 2007./2008.akad. gadā pētījuma augstskolās, ko apliecina pārskati par akadēmisko personālu no **AU** un **BU** personāldaļām). Tie respondenti, kas tika iekļauti izmēģinājuma pētījumā, empīriskā pētījumā nepiedalījās. Arī viesdocētāji netika iesaistīti (strādā akadēmiskos amatos bez ievēlēšanas), jo daļai no viesdocētājiem darbs pētījuma bāzes augstskolā ir epizodisks, līdz ar to viņiem nav regulāras komunikācijas ar programmas direktoru un var būt objektivitātes trūkums, novērtējot studiju programmas direktora darbību; bez tam viņi var, aizpildot aptaujas anketas, vadīties no savas pieredzes un viedokļa, kas veidojas no darba citās augstskolās.

Anketēšanā piedalījās 260 respondenti – 51 studiju programmas direktors un 209 studiju programmās iesaistītie mācībspēki. Datu apstrādei netika izmantotas tās aptaujas anketas, kurās trūka atbilžu uz būtiskiem jautājumiem.

Intervijās piedalījās 17 respondenti, kas nebija iekļauti anketēšanā: administrācijas pārstāvji, kam ir pastarpināta sadarbība ar studiju programmu direktoriem un struktūrvienību vadītāji un tie studiju programmu direktori, kas pārzina vairāk kā divus studiju programmu virzienus un kam ir tieša sadarbība ar studiju programmu direktoriem vai virzienu vadītājiem.

Veikt eksperta analīzi tika uzaicināti 7 eksperti, kuru atlases pamatā ir ieņemamais amats – augstskolu docētāji, studiju programmu direktori, administrācijas pārstāvji; pieredze izglītības vadības un pedagoģiskajā darbā, studiju programmu vadīšanā; zinātniskie pētījumi izglītības vadības jomā.

Pētījuma instrumenti

Empīriskā pētījuma veikšanai promocijas darba autore izmantoja aptaujas metodi – anketēšanu un interviju un izstrādāja pētījuma instrumentus, jo neizdevās atrast jau gatavus mērinstrumentus, kas būtu pilnīgi piemēroti pētījumā izvirzīto jautājumu pētīšanai.

Aptaujas anketas un intervija kā mērinstrumenti tika veidoti, pamatojoties uz līdzīgiem publicētiem pētījumiem par dažādu līmeņu vadītājiem/līderiem un viņu funkcijām un kompetenci augstākajā izglītībā (Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Anyamele 2005; Spendlove 2007; Wisniewski 2007).

Aptauja (gan anketēšana, gan intervēšana) tika organizēta kā personīgā aptauja darba vietā (deviņos gadījumos anketēšanas notika elektroniski).

Tas nodrošina aptaujas labu pielietojamību, jo pastāv pētnieka personīgā saskarsme ar respondentiem. Vienlaikus pastāv arī pētnieka augsta personīgās ietekmes varbūtība (Kristapsone 2008), kas tika mazināta ar neitrālu un objektīvu attieksmi aptauju laikā.

Tika izstrādātas divas ļoti tuvinātas, bet ne analogas aptaujas **anketas** – viena - studiju programmu direktoriem, otra - programmās iesaistītiem docētājiem. Paralēli līdzīgiem jautājumiem, tajās tika iestrādāti promocijas darba autori interesējoši un promocijas darba kontekstā nozīmīgi specifiski jautājumi, saistīti ar studiju programmas vadīšanas procesu un programmas direktora - vadītāja funkcijām. Pateicoties tam, iegūtais rezultāts ļauj apskatīt pētāmo problēmu no dažādiem skatu punktiem (1.pielikums; 2.pielikums).

Aptaujas anketām nosacīti ir četras daļas:

- *pirmā daļa* ir instrukcijas daļa, kurā norādīti anketas aizpildīšanas noteikumi;
- *otrā daļa* ir vispārējā daļa, kurā ir ietverti informatīvi jautājumi par respondentu (studiju programmu direktoriem paredzētā anketā 6, docētājiem – 7 jautājumi);
- *trešā daļa*, kurā ir 1 jautājums tabulas veidā ar vairākiem apgalvojumiem un atbilžu varianti tiek piedāvāti skalas (Likerta skala) veidā (no *ļoti nepieciešams* līdz *nav nepieciešams*, iekļaujot arī – *nevaru novērtēt*). Šī daļa ir īpaši svarīga promocijas darba kontekstā, jo tajā tiek atzīmētas zināšanas, prasmes un personīgās īpašības, kas nepieciešamas studiju programmas direktora kompetencei;
- *ceturtnā daļa* ietver jautājumus (atbilstoši 21 un 17 jautājumi) par studiju programmas direktora darbību.

Aptaujas anketās tika ietverti slēgtie (studiju programmu direktoriem paredzētā anketā 22, docētājiem – 20 jautājumi) un atvērtie (studiju programmu direktoriem paredzētā anketā 6, docētājiem – 5 jautājumi) jautājumi. Slēgtie jautājumi tika veidoti, lai samazinātu aptaujas aizpildīšanai nepieciešamo laiku, samazinātu neatbildēto jautājumu skaitu un atvieglotu datu apstrādi. Slēgtie atbilžu varianti tika dažādi strukturēti: kā daudzpusīgas, dihotonas un skalas veida izvēles atbildes. Šī forma ļauj strukturēt respondentu atbildes, taču ierobežo respondentu papildus informācijas atklāšanā (Kristapsone 2008).

Tādēļ padziļinātai autori interesējošas un izskaidrojošas informācijas ieguvei par pētāmo problēmu, kā arī iespējai paust respondentiem to, kas pētījuma gaitā nav pajautāts, anketās tika iekļauti atvērtie jautājumi.

Pētniekam tā ir iespēja iegūt papildus informāciju, bet respondentam – tā ir brīva izvēles iespēja paust viedokli vai dalīties pieredzē (Creswell 1998; Patton 1988).

Lai varētu iegūt viedokļus uzskatus par studiju programmu direktoriem nepieciešamo kompetenci, par profesionālās pilnveides nepieciešamību un saturu no personām, kas augstskolā ir tieši vai pastarpināti saistītas ar studiju programmu direktoriem, tika pielietots autores izstrādātais mērinstruments – **intervija** (3.pielikums).

Tas paredz informācijas ieguvi, atrodoties respondentam un pētniekam tuvā sociālā mijiedarbībā. Tas ir laikietaipīgs process, jo noris ar katru respondentu individuāli (Creswell 1998).

Tika pielietota daļēji strukturēta intervija, ar iepriekš sagatavotiem jautājumiem un iespējām sniegt brīvās atbildes.

Šāds intervijas veids, pirmkārt, pētniekam ļauj uzdot papildus jautājumus intervijas laikā un nepieciešamības gadījumā iegūt detalizētāku informāciju, otrkārt, brīvās atbildes samazina intervējamās personas noskaņošanos uz noteiktu atbilžu sniegšanu (Geske, Grīnfelds 2006; Kristapsone 2008), kas var nodrošināt objektīvas informācijas ieguvi.

Intervijai ir trīs daļas:

- *pirmā daļa* ietver vispārējus jautājumus par respondentu;
- *otrā daļā* ietverti jautājumi par sadarbību ar studiju programmas direktoru un programmas direktoram nepieciešamo kompetenci;
- *trešā daļā* ietverti jautājumi par profesionālās pilnveides nepieciešamību un iespējām.

Individuālās intervijas tika dokumentētas audio ieraksta veidā, pēc tam protokolētas to analīzes veikšanai.

Promocijas darba autores izstrādāto materiālu novērtēšanai tika pielietota arī **ekspertu aptauja**. Ir vairāki ekspertu izvēles veidi – pētījumā eksperti tika izvēlēti, ņemot vērā kompetences līmeni. Ekspertu aptaujas būtība ir pētāmās problēmas sarežģītu aspektu

atklāšana un novērtēšana, kas paaugstina iegūstamās informācijas un izdarāmo secinājumu ticamību. Ekspertu novērtējums paredz objektu un to īpašību salīdzināšanu pēc izvēlētiem kritērijiem (Kristapsone 2008).

Lai ekspertu vērtējumi būtu salīdzināmi, tika izstrādāta vienota eksperta anketa, ar kuras palīdzību iespējams noskaidrot eksperta kompetenci par atzinumam iesniegto jautājumu (4.pielikums.) Eksperta anketai tika pievienoti divi vērtējamie materiāli: katram no tiem ir vienota instrukcija, vērtējuma skala. Eksperta novērtējumam paredzēta tabula, kurā ir 3 ailes: vērtējamie *kritēriji*, *novērtējums ballēs* un *novērtējuma komentārs*. Ekspertam ir iespēja izteikt plašāk savu viedokli *Piezīmēs* (5.pielikums, 6.pielikums).

Lai varētu izvērtēt, cik noderīgi un praktiski pielietojami ir promocijas darba autores izstrādātie mērinstrumenti, tika organizēts **izmēģinājuma** pētījums. Izmēģinājuma pētījums mērķis bija sagatavoties praktiskā pētījuma veikšanai, tādēļ svarīgi bija veikt aptaujas anketu un intervijas jautājumu aprobāciju ar mērķi:

1. noskaidrot studiju programmu direktoru, programmās iesaistīto docētāju attieksmi pret aptauju saturu: korektums no pētījuma ētikas viedokļa, loģisks satura izklāsts, t.i. vai precīzi, saprotami un secīgi ir formulēti jautājumi, kāds laiks ir nepieciešams to izpildei;
2. atklātās nepilnībās varētu veikt uzlabojumus (Kristovska 2008).

Praktiskā pētījuma norise

Izmēģinājuma pētījums notika 2008. gadā, kurā tika iesaistīti 4 studiju programmu direktori un 11 mācībspēki A Universitātē.

Apkopojot un izvērtējot izmēģinājuma pētījuma datus tika izdarīti šādi secinājumi:

1. aptaujas anketas tika aizpildītas laikā līdz 30 minūtēm, kas tika definēts kā optimāls anketu izpildes laiks;
2. abās anketās, kuru jautājumos ir piedāvātas skalas izvēles atbildes, ir neskaidri formulēti, kā jāatbild uz jautājumu;
3. abās aptaujas anketās par studiju programmas direktoram nepieciešamo kompetenci (attiecīgi 7. un 8. jautājumi) ir jāveic korekcijas: jāsakārto loģiskā secībā studiju programmas direktora veicamās darbības un tās ir jāuzskaita negrupējot; jāpievieno – „*izmantot interneta piedāvātās iespējas*”, „*zināt svešvalodas un tās pielietot*”, jāatdala kā atsevišķi formulējumi – „*plānot un kontrolēt studiju procesu*”, „*rakstīt projektu pieteikumus un vadīt projektus*”, „*motivēt sevi un citus radošam darbam*”; tika nomainīts atbilžu variants *nezinu* ar *nevaru novērtēt*;

4. docētājiem domātās anketas 24. jautājums jāpapildina ar – „*darbs ar interneta resursiem*”, jo acīmredzot mācībspēki uzskata, kas, promocijas darba autores skatījumā, ir pilnīgi pamatoti, ka studiju programmas direktoram ir jāpārvalda darbs ar dažādiem interneta resursiem;

5. studiju programmu direktoriem domātā anketā:

- 10. jautājums jāpapildina ar – „*jāsalīdzina līdzīgās programmas citās valstīs*”; tas, pēc darba autores domām, ir vērā ņemams priekšlikums, jo studiju programmu direktoriem programmas izstrādes un īstenošanas laikā ir svarīgi iegūt informāciju par situāciju citās valstīs un jāveic šāda salīdzināšana. Tas paplašina programmas direktora skatījumu un sekmē izpratni, kas var izpausties kvalitatīvākas studija programmas satura izstrādē un īstenošanā. Vienlaikus, šāda informācijas iegūšana un salīdzināšana nereti izrādās sarežģīta tādēļ, ka programmas nav pieejamas vai informācija par tām ir grūti iegūstama;
- 23. jautājums jāpapildina ar – „*pieredzes apmaiņa starpaugstskolu vidē*”; šis priekšlikums ir svarīgs, jo šādi tiek nodrošināta ir iespēja apmainīties ar jaunāko informāciju, dalīties pieredzē un labākajā praksē, kas saistīta ar programmu attīstību, problēmu risināšanu u.c. jautājumiem, tādējādi atvieglojot un sekmējot studiju programmas direktora darbu;
- 28. jautājums jāpapildina ar – „*studentu pozitīvs vērtējums par darbu semestra noslēgumā*”; tā kā studiju procesa vadīšana, ir galvenā studiju programmas direktora darbība, līdz ar to var uzskatīt, ka studentu pozitīvs vērtējums ir rādītājs tam, ka studiju programmas direktors savus pienākumus ir pildījis sekmīgi un vienlaikus arī var kalpot kā svarīgs direktora darbības motivētājs;
- tika izteikts priekšlikums – izslēgt studiju programmu direktoriem domātā anketā 6. jautājumu par darba stāžu augstskolā. Tomēr promocijas darba autore uzskata, ka studiju programmas direktora darbības un kompetences novērtēšanai un tālākai aptaujas datu analīzei šī informācija var būt svarīga, tādēļ šis jautājums tika atstāts;
- tika izteikts priekšlikums – izslēgt 19. jautājumu par studiju programmas direktoru kā līderi, jo esot jau tāpat skaidrs, ka jebkurš vadītājs ir līderis. Promocijas autore uzskata, ka šis jautājums ir svarīgs, jo, saskaņā ar zinātniski teorētiskajā literatūrā atrodamajām nostādnēm par konceptiem „vadītājs” un „līderis”, nav viennozīmīga skatījuma par to saturu, tostarp, vai tie ir vērtējami un izmantojami kā sinonīmi. Tādēļ šādas dihotonijas saglabāšana ļauj, no vienas puses, secināt, vai respondenti tos traktē kā vienādas nozīmes konceptus vai tomēr saskata zināmas atšķirības starp tiem un, no

otras puses, rosina studiju programmas direktoru novērtēt savas līderības spējas. Tādēļ šis jautājumus anketā tika saglabāts.

Ņemot vērā izmēģinājuma pētījuma dalībnieku ieteikumus un promocijas darba autores izdarītos secinājumus, aptaujas anketās tika veikti atbilstoši labojumi vai papildinājumi.

Pētījuma pirmajā posmā 2008. gadā tika organizēta studiju programmu direktoru un docētāju anketēšana vispirms **B** Universitātē, tad **A** Universitātē.

Pētījuma otrajā posmā 2008. – 2009.gadā tika veiktas individuālās intervijas vispirms **B** Universitātē, tad **A** Universitātē.

Pētījuma trešajā posmā tika izstrādāti divi materiāli – *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra* un *Profesionālās pilnveides programmas projekts*.

Pētījuma ceturtajā posmā tika organizēts ekspertu aptauja par *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru* un *Profesionālās pilnveides programmas projektu*.

Pētījuma piektajā posmā tika veikta izstrādāto materiālu – *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra* un *Profesionālās pilnveides programmas projekts* – pilnveide un uzlabošana, ņemot vērā ekspertu ieteikumus.

Visos pētījuma posmos pētījuma autore pati organizēja un veica datu ievākšanu, (personīgās aptaujas), tādējādi nodrošinot pēc iespējas līdzīgākus apstākļus, instruējot par aptaujām un nepieciešamības gadījumā sniedzot papildus informāciju.

Deviņos gadījumos aptaujas anketas tika izsūtītas un saņemtas atpakaļ elektroniskā veidā, jo respondenti dažādu iemeslu dēļ nevarēja tikt ar promocijas darba autori, taču tikšanās notika iepriekš un tika izskaidrots gan aptaujas nolūks, gan veikta instruktāža par anketu aizpildīšanu. Aptaujas anketu aizpildei netika noteikts laika limits, taču, ņemot vērā katra respondenta individualitāti, aptaujas anketas tika aizpildītas 25-40 minūšu laikā.

Pēc aptaujas anketu saņemšanas, tās tika šķirotas, šifrētas un veikta atbilžu sakārtošana ar atbilžu variantiem *cita*, lai iespēju robežās to pārveidotu par kvantitatīvu vērtību.

Datu apstrādei netika izmantotas tās 3 studiju programmu direktoru un 18 mācībspēku aizpildītās anketas, kurās trūka atbilžu uz pētījumam būtiskiem aptaujas jautājumiem.

Tā kā studiju programmu direktori veic savus pienākumus ciešā sadarbībā un vairāk vai mazāk ir pakļauti amatpersonu pārraudzībai (administrācijas pārstāvji, struktūrvienību vadītāji), tad tika veiktas intervijas ar izvēlētajam amatpersonām. Pirms intervijām promocijas darba autore tikās ar respondentiem, lai saņemtu piekrišanu intervijai un informētu par tās nolūku. Tika veikts visu interviju audio ieraksts. Individuālo interviju iecerētais garums atbilda īstenotajam – 30 - 40 minūtes.

Balstoties uz teorētiskās literatūras analīzi, veikto aptauju un interviju analīzi tika izstrādāta studiju programmu direktora kompetences ietvarstruktūra: definēta kompetence, identificētas grupas un darbības (funkcijas) un izstrādāts apraksts; izstrādāts profesionālās pilnveides programmas projekts.

Tālāk izvēlēti eksperti tika aicināti minētos materiālus novērtēt. Pēc ekspertatzinumu saņemšanas, promocijas darba autores izstrādātos materiālos tika veikti papildinājumi vai labojumi un koriģētie materiālie pievienoti promocijas darbam.

Datu apstrādes un analīzes metodes. Aptaujas anketās iegūtie dati tika apkopoti un apstrādāti, izmantojot datu statistiskās apstrādes programmu *SPSS 17.0 for Windows*.

Aptaujā iegūto datu apstrādei tika izmantotas datu statistiskās apstrādes metodes – aprakstošā un secinošā statistika, faktoru analīze, kontenānlīze.

7. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU UN DOCĒTĀJU VIEDOKĻU PAR NEPIECIEŠAMO KOMPETENCI ANALĪZE

Tālāk empīriskā pētījuma svarīgākais jautājums bija noskaidrot, kāda ir nepieciešamā studiju programmu direktoru kompetence studiju programmas vadīšanai.

Šai nolūkā studiju programmu direktoriem un docētājiem tika uzdots viens un tas pats jautājums – kāda ir studiju programmas direktoram nepieciešamā kompetence - zināšanas, prasmes, personiskās īpašības – un lūgts novērtēt, cik lielā mērā katra no tām ir nepieciešama. Aptaujas anketā tika ietverti jautājumi ar piedāvājumu novērtēt zināšanu, prasmju, personisko īpašību nepieciešamību skalā: *ļoti nepieciešama, nepieciešama, daļēji nepieciešama, nav nepieciešama un nevaru novērtēt.*

Šīs nodaļas ietvaros tiks analizēti un salīdzināti studiju programmu direktoru un docētāju viedokļi par to, kāda ir programmu studiju direktoriem nepieciešamā kompetence, kā arī izdarīti secinājumi.

7.1. Respondentu raksturojums

Tā kā netika izmantotas tās anketas, kurās trūka atbilžu uz pētījumam būtiskiem jautājumiem, tad tālāk darbā veiktā datu apstrāde un analīze balstās uz 48 studiju programmu direktoru un 191 docētāja anketām. Analizējot studiju programmu direktoru un docētāju aptaujā iegūtos rezultātus, vērā ir ņemami respondentu akadēmiskie rādītāji - pieredze studiju programmas vadīšanā un pedagoģiskā darba pieredze augstskolā.

Tā kā viens no svarīgiem studiju programmas direktora kompetences nosacījumiem ir profesionālā pieredze, tad svarīgi bija noskaidrot, cik ilgi tiek pildīti studiju programmas vadīšanas pienākumi. Kā redzams tabulā (7.1. tabula), 28 (58,3%) respondentu pieredze ir vairāk kā 5 gadi, 19 (39,6%) respondentu no 1-5 gadiem, tikai vienam respondentam var uzskatīt, ka ir neliela vai nav vispār pieredzes programmas vadīšanā.

Šajā laika periodā studiju programmas direktoram jāveic virkne pienākumu (dokumentācijas sagatavošana licencēšanai, akreditācijai, pašnovērtējuma ziņojumu sagatavošana, studiju procesa vadīšana un koordinēšana u.c.), kas prasa gan vispārēju, profesionālu un personisku spēju, gan sociālu prasmju pilnveidi. Pieredze veidojas darbībā, un, jo ilgstošāka ir darbība konkrētā jomā, risinot noteiktus uzdevumus, problēmas, jo lielāka pieredze veidojas (Mintzberg 2009; Tamkin & Barber 1998; Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993; Sternberg 2004)

Respondentu – studiju programmu direktoru – pieredze studiju programmas vadīšanā

<i>Pieredze studiju programmu vadīšanā (gados)</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
Mazāk nekā 1	1	2,1
1-5	19	39,6
Vairāk nekā 5	28	58,3
Kopā	48	100,0

Taču tas nenozīmē, ka par studiju programmas direktoru nevar kļūt persona, kurai nav praktiskās darba pieredzes. Iespējams, ka pretendents ir labi teorētiski sagatavojies, apgūstot studiju programmas vadības zinātnē vai kādu tālākizglītības programmu par vadības jautājumiem. Šīs programmas paredz arī praksi, kas var būt kā pamats praktiskās darbības uzsākšanai.

Tāpat nozīme ir arī pedagoģiskā darba pieredzei, jo tādējādi studiju programmas direktors labāk pārzina studiju procesu, problēmas, potenciālais studiju programmas direktors pilnveido prasmes, kas var būt noderīgas turpmāk vadīšanas darbā, piemēram, sadarbībai un saskarsmei, darbam komandā u.c. Kā redzams tabulā (7.2. tabula), vairāk kā pusei no respondentiem, studiju programmu direktoriem – 28 (58,3%) darba pieredze augstskolā ir vairāk kā 21 gads, 16 (33,3%) respondentiem – 11-20 gadi. Tas ļauj izdarīt pieņēmumu, ka studiju programmu direktoriem var būt pamatots un objektīvs skatījums uz programmas vadīšanai nepieciešamo kompetenci un izglītošanās nepieciešamību, saturu un formu.

Respondentu – studiju programmu direktoru – darba pieredze augstskolā

<i>Darba pieredze augstskolā (gados)</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
6 - 10	4	8,3
11- 20	16	33,3
Vairāk nekā 21	28	58,3
Kopā	48	100,0

Promocijas darba autorei raksturojot respondentus – **docētājus** – svarīgi šķita divi jautājumi: vai ir kādreiz vadīta studiju programma un kāda ir darba pieredze augstskolā.

Kā redzams tabulā (7.3.tabula), 45 (23,6%) respondenti ir vadījuši iepriekš studiju programmu, tas nozīmē, ka aizpildot aptaujas anketas jautājumus, iespējams pārdomāts

pieredzē balstīts objektīvs vērtējums, kas promocijas darba autorei ir svarīgi veidojot kompetences ietvarstruktūru un profesionālās pilnveides saturu.

7.3.tabula.

Respondentu – docētāju – pieredze studiju programmas vadīšanā

<i>Studiju programmas direktors</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
Ir bijis	45	23,6
Nav bijis	146	76,4
Kopā	191	100,0

Nozīme ir arī docētāju darba pieredzei augstskolā, jo, strādājot dažādās studiju programmās kopā ar dažādiem studiju programmu direktoriem ir iespējams laika gaitā izkristalizēt noteiktu studiju programmas direktora veidolu, kam piemīt spējas vadīt programmu gan veicot formālos definētos programmas direktora pienākumus, gan adekvāti rīkojoties dažādās situācijās. Vairumā gadījumu, kā redzams tabulā (7.4. tabula), respondenti ir ar darba pieredzi vairāk kā 10 gadi.

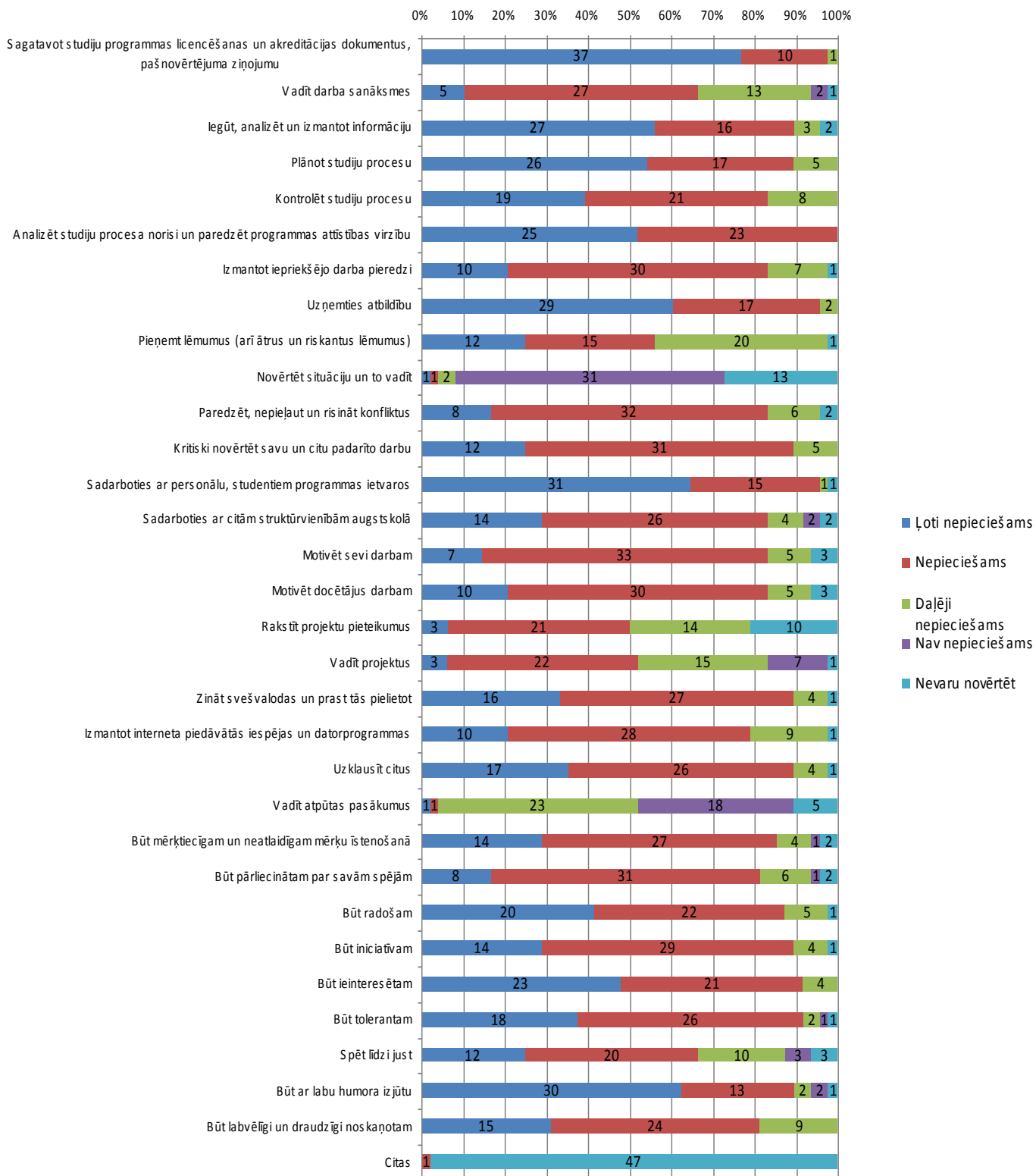
7.4. tabula.

Respondentu – docētāju – darba pieredze augstskolā

<i>Darba pieredze augstskolā(gados)</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
0	1	0,5
1-5 gadi	15	7,9
6-10 gadi	38	19,9
11-20 gadi	55	28,8
Vairāk nekā 21 gads	82	42,9
Kopā	191	100,0

7.2. Studiju programmu direktoru viedokļu analīze

Aptaujā piedalījās 48 studiju programmu direktori. Apkopojot studiju programmu direktoru sniegtās atbildes uz anketas jautājumiem, tika iegūti viedokļi par zināšanām, prasmēm un personiskām īpašībām, kas nepieciešamas studiju programmas direktoram. Kopumā ir vērojams lielāks vai mazāks atbalsts visā piedāvātajā atbilžu skalā. Attiecībā uz katru jautājumu tika analizētas tās atbildes, kas ir pārsvarā pār pārējās skalās izteikto atbalstu (vairāk nekā 50%) (7.1.attēls; 7.pielikums).



7.1.attēls. Studiju programmu direktoru viedokļi par nepieciešamām zināšanām, prasmēm un personīgām īpašībām

Kopējās skalas sadaļā **ļoti nepieciešamas** pārsvarā tika atzīmētas tās zināšanas, prasmes un personīgās īpašības, kas saistītas ar programmas direktora profesionālo pienākumu veikšanu:

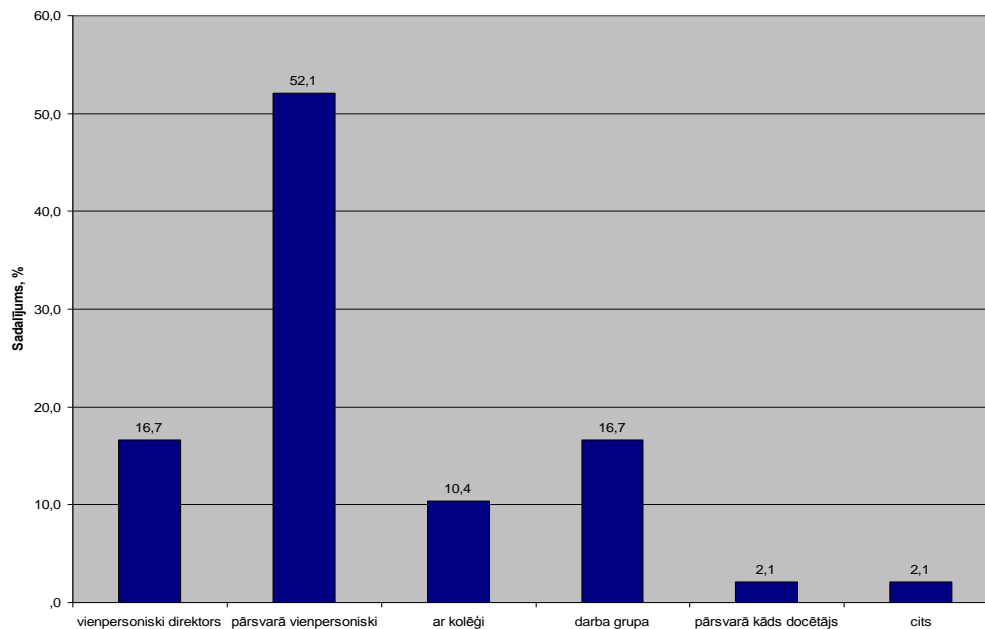
- 37 (77,0%) respondenti atzīmē, ka svarīgas ir zināšanas un prasme dažādu dokumentu sagatavošanā (licencēšanas, akreditācijas, pašvērtējuma ziņojuma). Atbildība par to sagatavošanu laikā un korektumu - precizitāti, datu patiesumu u.c. lielākoties gulstas tieši uz programmu direktoru pleciem, nereti tas notiek vienpersoniski, ko apstiprina paši studiju direktori – 33 respondenti (68,8%) apgalvo, ka to dara vienpersoniski vai pārsvarā vienpersoniski, un tikai retos gadījumos tiek iesaistīti kolēģi vai darba grupa (7.5. tabula; 7.2.attēls).

7.5.tabula.

Studiju programmu direktori viedokļi par studiju programmas kontekstā nepieciešamo dokumentu sagatavošanu

Studiju programmā akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu sagatavo	<i>Atbilžu varianti</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
	vienpersoniski direktors	8	16,7
	pārsvarā vienpersoniski	25	52,1
	ar kolēģi	5	10,4
	darba grupa	8	16,7
	pārsvarā kāds docētājs	1	2,1
	cits	1	2,1
	Kopā	48	100,0

Aktuāls kļūst jautājums, kādi apstākļi ir noteikuši augstāk minētās situācijas rašanos. Darba autore var minēt šādus iespējamus iemeslus - programmu direktori ir pārliecināti, ka docētāji nav pietiekami kompetenti, lai tiktu iesaistīti, uzskata, ka vienpersoniska rīcība ir efektīvāka vai domā, ka nav pamata/pilnvaru dokumentu sagatavošanā iesaistīt citus, jo tas, atbilstoši direktora pienākumu aprakstam, ir viņu uzdevums; kā arī, iespējams, tas, ka direktori neizprot deleģēšanas priekšrocības un nozīmību, nevēlas vai neprot deleģēt.



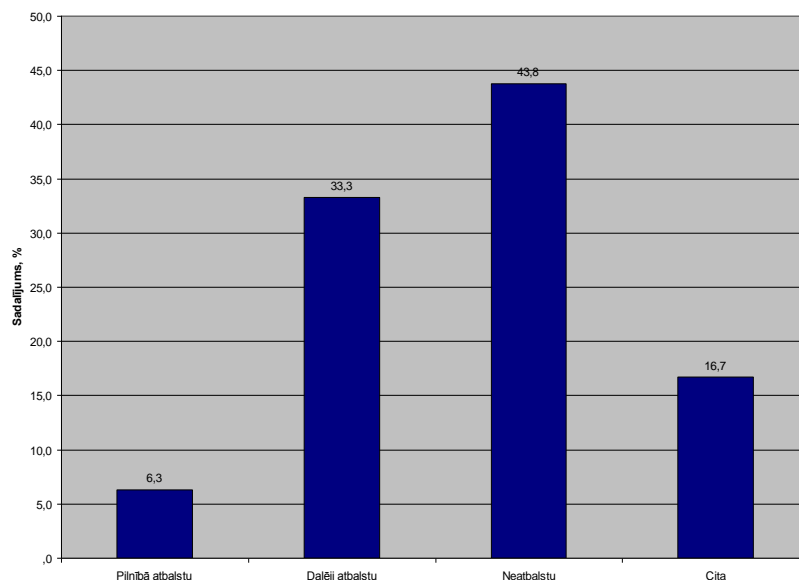
7.2. attēls. Studiju programmu direktori viedokļi par studiju programmas kontekstā aktuālo dokumentu sagatavošanu

Lai gan dokumentu sagatavošana sadarbībā ar kolēģiem vai darba grupu direktoram var nešķīst iespējama, jo tas formāli ietilpst paša direktora pienākumos, izpētes vērts ir jautājums par deleģēšanu kopumā, ne tikai dokumentu izstrādes kontekstā. Tā kā studiju programmas direktora kā vadītāja loma ietver virkni dažādu formālu un neformalizētu pienākumu un ņemot vērā zinātniskajā literatūrā (Morrison 1998; McCaffery 2004; Spendlove 2007; Pīrsija 2005) akcentēto efektīvas deleģēšanas prasmes, nozīmi, analīzes ietvaros šķita pētnieciski aktuāli apzināt programmu direktoru viedokli deleģēšanas jautājumā. Diemžēl, izvērtējot studiju programmu direktoru sniegtās atbildes uz jautājumu, vai direktori atbalsta savu pienākumu un atbildības deleģēšanu docētājiem, kas iesaistīti programmā, darba autore secina, ka deleģēšana direktoru vidū lielākoties nav populāra – to neatbalsta 21 respondents (43,8%), savukārt pilnībā atbalsta tikai 3 respondenti (6,3%) (7.6.tabula; 7.3.attēls).

7.6. tabula.

Studiju programmas direktoru viedokļi par savas atbildības un pienākumu deleģēšanu studiju programmā iesaistītajiem docētājiem

Atbalsts pienākumu un atbildības deleģēšanai studiju programmā iesaistītiem docētājiem	Atbilžu varianti	Biežumi	%
	Pilnībā atbalstu	3	6,3
	Daļēji atbalstu	16	33,3
	Neatbalstu	21	43,8
	Cita	8	16,7
	Kopā	48	100,0



7.3. attēls. Studiju programmas direktoru viedokļi par savas atbildības un pienākumu deleģēšanu studiju programmā iesaistītajiem docētājiem

Lai gan daļa respondentu pilnībā vai daļēji atbalsta deleģēšanu, atvērtajos jautājumos kā pamatojumu tam minot šādus iemeslus – docētājs ir līdzatbildīgs par programmas norisi; studiju programma ir kolektīvs produkts, tādēļ atbildība jāuzņemas arī docētājiem; lai nodrošinātu programmas norisi, ir nepieciešama komanda –, tomēr lielākoties direktori ir kritiski pret deleģēšanu (atbildes uz atvērtajiem jautājumiem demonstrē, ka arī tie respondenti, kas snieguši atbildi *daļēji atbalstu* – kopumā ir vairāk negatīvi noskaņoti, uzskatot, ka deleģēšana ir iespējama, piemēram, tikai direktora prombūtnē). Kā iemesli kritiskajai atbildei tiek minēti šādi apsvērumi - katram ir savi pienākumi, kas jāpilda; kolēģi – docētāji – var nezināt visus problēmas aspektus un jautājumus; nav bijis tādas vajadzības; atbildība par studiju programmas funkcionēšanu jāuzņemas pašam direktoram; direktoram ir formāli noteikti pienākumi, par kuriem viņš saņem samaksu.

Ņemot vērā šos datus un viedokļus, autore secina, ka programmu direktoru vidū nav populāra izklienētās līderības ideja (analizēta 2.nodaļā), kas gūst arvien lielāku ievērību un nozīmi praksē dažāda veida un līmeņa organizācijās pasaulē, tai skaitā, izglītības iestādēs, un, kas, pamatojoties uz pieņēmumu, ka vadītāja funkcijas ir izklienētas plašākā personu lokā, un akcentējot vadītāju un padoto attiecības, pārdomāti īstenota, var veicināt visas organizācijas izaugsmi.

Promocijas darba autore šajā kontekstā vēlas atkārtoti akcentēt, ka studiju programmas direktors ir vadītājs programmas kontekstā, un spēja efektīvi deleģēt ir viena no laba vadītāja pazīmēm. Protams, augstskola ir specifiska vide, tādēļ arī studiju programmas direktoram ir svarīgi apzināties deleģēšanas priekšrocības un darīt to, vienlaikus izmantojot šo instrumentu

adekvāti un atbilstoši, proti – izvēloties, kādus pienākumus un atbildību deleģēt, jāņem vērā konkrētie augstskolas vides radītie ierobežojumi. Pārdomāta deleģēšana, no vienas puses, atvieglos direktora darbu, un, no otras, sekmēs docētāju iesaisti programmā un kopējo programmas funkcionēšanu;

- 31 (64,6%) respondents uzskata par ļoti nepieciešamu *sadarbību studiju procesā ar docētājiem un studentiem*, kas ir vienkārši izskaidrojams: optimāla sadarbība ir pamatā tādai programmas norisei, kas apmierina visas iesaistītās puses, piemēram, laikā un saprotami tiek izplatīta informācija, programmas ietvaros reti ir vērojamas spriedzes situācijas, ir minimālas konfliktu iespējas, sekmīgi norit plānošanas procedūras u.c.

Lai izprastu, kāda ir šā brīža situācija sadarbības jomā starp docētājiem un direktoriem, aptaujas anketās abu grupu respondentiem tika uzdoti vairāki jautājumi. Tālāk tiek analizēti iegūtie dati, kas kalpo par pamatu arī tālākiem secinājumiem saistībā ar to, kādus studiju direktora kompetences aspektus attiecībā uz sadarbības organizēšanu būtu jāattīsta.

Atbilstoši studiju programmu direktoru un docētāju sniegtajām atbildēm uz jautājumu, kā notiek minētā sadarbība, jāsecina, ka vispopulārākie ir konvencionālie sadarbības veidi – tikšanās sanāksmēs un individuāla sadarbība (7.7.tabula un 7.8.tabula). Abās tabulās dots vērtējums Likerta skalā, kur ar 1 tiek atzīmēta biežākā sadarbības izpausme, ar 2 – retāka utt., un ar 7 – visretākā).

7.7.tabula.

Studiju programmu direktoru viedokļi par sadarbības veidiem ar docētājiem

Sadarbības veidi ar programmā iesaistītiem docētājiem	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Moda
Tikšanās sanāksmēs	18	12	5	9	0	0	0	1.
Individuāla sadarbība	28	16	4	0	0	0	0	1.
Izmantojot telefona sakarus	0	16	28	3	0	0	0	3.
Virtuāla sadarbība	2	3	9	28	2	0	0	4.
Svētku svinēšana	0	0	0	2	11	1	0	5.
Kopīga atpūta	0	0	0	1	1	3	0	6.
Nav sadarbības	0	0	0	0	0	0	1	7.

Abu grupu respondenti, aptaujās lūgti sarindot piedāvātās sadarbības formas pēc to izmantošanas biežuma, abas iepriekšminētās ir atzīmējuši kā visbiežāk izmantotās. Tas ir saprotams un vērtējams kopumā pozitīvi, jo, lai gan norāda, ka sadarbība ir formāla

(sanāksmes), tomēr tikpat bieži noris arī individuāla sadarbība – acīmredzot, atkarībā no vajadzības un situācijas.

Promocijas darba autores skatījumā biežāka virtuālās sadarbības izmantošana būtu veicināma, jo brīdī, kad ir nepieciešams savlaicīgi izplatīt informāciju vai apmainīties ar to, aktuāla ir pieejamo moderno tehnoloģiju izmantošana – tad sadarbība kļūst biežāka, ātrāka, kā arī varbūt lētāka un efektīvāka.

7.8.tabula.

Docētāju viedokļi par sadarbības veidiem ar studiju programmu direktoriem

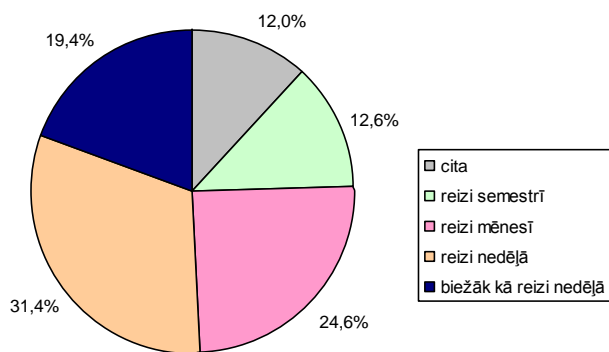
Sadarbības veidi ar studiju programmas direktoru	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Moda
Tikšanās sanāksmēs	93	38	28	24	2	0	0	1.
Individuāla sadarbība	78	75	21	10	0	0	0	1.
Izmantojot telefona sakarus	6	59	86	23	1	1	0	3.
Virtuāla sadarbība	9	11	33	86	7	2	0	4.
Svētku svinēšana	0	2	9	23	89	1	0	5.
Kopīga atpūta	0	0	0	3	8	41	1	6.
Nav sadarbības	2	0	0	0	2	0	1	1.un 5.

Kopumā sadarbības intensitāte starp studiju programmas direktoriem un docētājiem vērtējama kā pietiekama – nedaudz vairāk kā puse respondentu – 37 (19,4%) tiekas studiju ar studiju programmas direktoru biežāk neka reizi nedēļā, 60 (31,4%) – reizi nedēļā un 47 (24,6%) – reizi nedēļā. (7.9.tabula; 7.4.attēls).

7.9.tabula.

Docētāju viedokļi par tikšanās biežumu ar programmas direktoru

Tikšanās biežums ar programmas direktoru	Atbilžu varianti	Biežumi	%
	Cita	23	12,0
	Reizi semestrī	24	12,6
	Reizi mēnesī	47	24,6
	Reizi nedēļā	60	31,4
	Biežāk nekā reizi nedēļā	37	19,4
	Kopā	191	100,0



7.4.attēls. Docētāju viedokļi par tikšanās biežumu ar studiju programmas direktoru

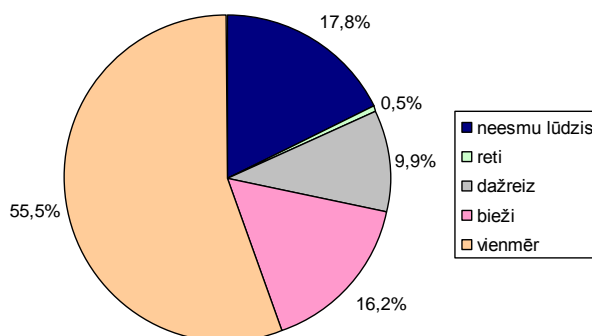
Tomēr, autores skatījumā, nereti var būt nepieciešama tūlītēja saziņa vai bieža komunikācija, tādēļ papildus iepriekš apskatītajiem sadarbības veidiem, īpaša uzmanība no direktoru un docētāju, kā arī augstskolu administrāciju puses būtu pievēršama tieši virtuālas saziņas sekmēšanai.

Par sadarbības starp studiju programmas direktoru un docētāju nozīmīgumu var secināt no docētāju sniegtajām atbildēm uz jautājumu, vai docētāji, ja lūdz direktoru palīdzību ar darbu saistītos jautājumos, to arī saņem (7.10.tabula; 7.5.attēls).

7.10.tabula.

Docētāju viedokļi par studiju programmas direktoru atsaucību palīdzības sniegšanā darba jautājumos

Palīdzību no studiju programmas direktora darba jautājumos	<i>Atbilžu varianti</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
	Neesmu lūdzis	34	17,8
	Reti	1	,5
	Dažreiz	19	9,9
	Bieži	31	16,2
	Vienmēr	106	55,5
	Kopā	191	100,0



7.5.attēls. Docētāju viedokļi par studiju programmas direktoru atsaucību palīdzības sniegšanā darba jautājumos

Jāsecina, ka sadarbība, kad tā tiek iniciēta no docētāja puses, docētājiem lūdzot palīdzību darba jautājumos, lielākajā gadījumā daļa tiek sniegta – 137 respondenti (71,2%) norāda, ka vienmēr vai bieži saņem palīdzību no docētājiem, kad to lūdz. Šīs atbildes gan neparāda to, cik bieži docētāji palīdzību ir lūguši, tādēļ, pamatojoties uz aptaujas datiem, var secināt, ka kopumā – vismaz šādā griezumā – sadarbība, docētājiem lūdzot palīdzību darba jautājumos, ir vērtējama kā sekmīga. Uz to, ka gadījumi, kad docētāji palīdzību lūdz, varētu nebūt pārāk bieži netieši norāda tas, ka 17,8% respondentu (34 docētāji) nekad palīdzību nav lūguši. Šie dati pārsteidz, jo studiju programmas darbības gaitā bieži var rasties situācijas, kad nepieciešams sazināties un konsultēties ar studiju programmas direktoru vai lūgt tam atbalstu, palīdzību. Lai gan docētājiem netika lūgts precizēt, kādēļ tas tā, var izdarīt dažus pieņēmumus – docētāji paši spēj atrisināt savas problēmas; vērsas pie struktūrvienību vadītājiem; neuzticas direktoriem; neuzskata, ka direktori ir pietiekami zinoši un spējīgi atrisināt kādu problēmu. Jebkurā gadījumā, darba autores skatījumā, lai sadarbību programmas ietvaros starp tās direktoru un docētājiem varētu uzskatīt par labu, direktoriem kā programmas vadītājiem ne tikai pēc iespējas jāpalīdz atrisināt docētāju problēmas, bet arī ar savu attieksmi pret docētājiem un darbu kopumā un izvēlēto sadarbības formātu, jārada atvērtības iespaids – lai docētāji direktoru uztvertu kā tādu vadītāju, kas spēj un vēlas nepieciešamības gadījumā sniegt atbalstu.

Savukārt studiju programmu direktori, lūgti atbildēt uz atvērto jautājumu, nosaucot un raksturojot savas galvenās sadarbības problēmas ar docētājiem, min šādas:

- docētāji nereti ir pārslogoti, aizņemti;
- nesavlaicīgi veic savus pienākumus programmas ietvaros; neievēro noteikto darbu grafiku;
- pienākumus veic haotiski;
- neizprot programmas specifiku;
- neiedziļinās problēmu būtībā;
- nevēlas neko mainīt;
- ir problēmas ar informācijas apmaiņu.

Kā redzams, šīs problēmas var iedalīt divās grupās – pirmkārt, ar formālo darbu saistītās, proti, docētāji ir pārslogoti un neievēro noteiktos termiņus, veicamos uzdevumus; otrkārt, docētāji neizprot programmas būtību un savu vietu tajā un nevēlas izmaiņas. Pirmās grupas problēmas ir risināmas vienkāršāk, savukārt otrās ir svarīgākas. Promocijas darba autores skatījumā tieši efektīva un regulāra sadarbība, ko iniciē un pragmatiski vada direktors – vadītājs, var sekmēt abu grupu problēmu novēršanu. Regulāra sadarbība, direktoram demonstrējot nopietnu attieksmi pret programmas vadīšanu, var pozitīvi veicināt arī docētāju

atbildību pret savu darbu programmā un vienlaikus arī šādas sadarbības ietvaros direktori var biežāk motivēt docētājus, skaidrot programmas specifiku un nozīmi, veicināt docētāju izpratni un piesaisti programmai;

- 30 (62,5%) respondenti atzīmē *labu humora izjūtu*, kas var būt labvēlīgu attiecību nodrošinātājs;

- 29 (60,4%) respondenti uzskata, ka viņiem jāspēj *uzņemties atbildība par programmas norisi*. Jāatzīmē, ka pārējie 17 respondenti šo apgalvojumu ierindojuši skalā kā *nepieciešamu*, tikai 2 respondenti kā *daļēji nepieciešamu*. Tas nozīmē, ka respondenti apzinās atbildības nozīmi par studiju programmu;

- pārējie apgalvojumi, ko liela daļa respondentu ir ierindojusi minētajā skalā, arī ir saistīti ar studiju programmu direktoru atbildību par programmas norisi un attīstību: proti, kā ļoti nepieciešama kompetence tiek minēta prasme iegūt, analizēt un izmantot informāciju - 27 (56,2%), spēja plānot studiju procesu – 26 (54,1%), analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību – 25 (52%). Pārējie respondenti šīs atbildes ir ietvēruši skalā *nepieciešams*, kas var tikt uztverts kā apstiprinājums tam, ka iepriekš minētās kompetences darbības tiek kopumā uzskatītas par svarīgām.

Skalā kā *nepieciešamas* kpārsvārā tie atzīmētas tās zināšanas, prasmes un personīgās īpašības, kas profesionālo pienākumu veikšanai vairāk nepieciešamas ikdienas saskarsmē un sadarbībā ar citiem cilvēkiem:

- 33 (68,8%) respondenti uzskata, ka ir svarīgi sevi motivēt programmas vadīšanas darbam, turklāt 30 (62,5%) respondenti uzskata par nepieciešamu motivēt arī docētājus.

Tas ir apsveicami, lai gan nebūt nenozīmē, ka bez motivācijas darbs netiks darīts. Vienlaikus, jāuzsver, ka motivācija virza un sekmē augstāku sniegumu (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Kotter 1990); tādējādi direktoru apzināšanās, ka svarīga ir kā personiskā motivācija, tā arī docētāju motivēšana un attiecīgu soļu spēšana, lai veiktu motivējošas darbības, var sekmēt visu programmā iesaistīto darba kvalitāti un līdz ar to arī programmas kvalitātes paaugstināšanos, studentu piesaisti u.c.

Studiju programmu direktori tika lūgti arī atbildēt uz jautājumu, vai viņi arī praksē motivē docētājus iesaistīties programmas darbā. Atbildes ir vērtējamās ļoti pozitīvi, ņemot vērā to, ka absolūtais vairākums respondentu (39 (81,3%)) uzskata, ka viņi tā dara. (7.11.tabula).

Studiju programmu direktoru viedokļi par docētāju motivēšanu iesaistīties programmas darbā

Docētāji tiek motivēti radoši un aktīvi iesaistīties programmas darbā	<i>Atbilžu varianti</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
	Jā	39	81,3
	Nē	2	4,2
	Cita	7	14,6
	Kopā	48	100,0

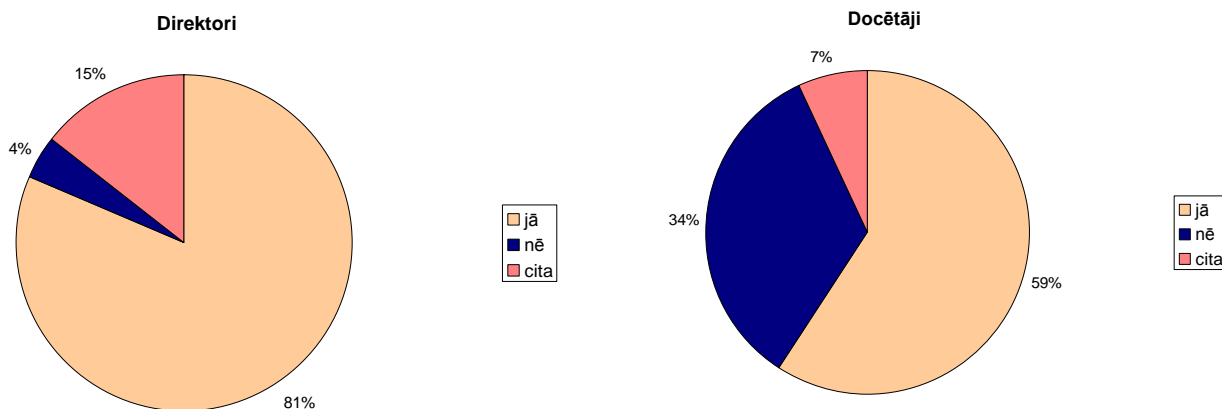
Arī docētājiem tika uzdots identisks jautājums – vai docētāji uzskata, ka studiju programmu direktori motivē docētājus darbam. Arī šajās atbildēs dominēja viedoklis, ka studiju programmu direktori kopumā sekmīgi veic pienākumu, kas saistīts ar docētāju motivēšanu. Vienlaikus, salīdzinot ar pašu direktoru uztveri par savu sniegumu, docētāji ir kritiskāki – tikai 59,2% respondentu (113 cilvēki) piekrīt, ka direktori motivē docētājus radoši un aktīvi iesaistīties programmas darbā un procentuāli daudz vairāk ir to, kas šim apgalvojumam nepiekrīt – 65 respondenti (34,0%) (7.12.tabula).

Docētāju viedokļi par studiju programmas direktoru motivēšanu docētājus iesaistīties programmas darbā

Docētāji tiek motivēti radoši un aktīvi iesaistīties programmas darbā	<i>Atbildes varianti</i>	<i>Biežumi</i>	<i>%</i>
	Jā	113	59,2
	Nē	65	34,0
	Cita	13	6,8
	Kopā	191	100,0

Abu respondentu grupu viedokļu atšķirības norāda uz nesakritību starp programmu direktoru pašu un docētāju viedokļiem par direktoru sniegumu docētāju motivēšanā – tikai 4,2% respondentu – direktoru uzskata, ka nemotivē docētājus; savukārt respondentu – docētāju – vidū šāda pārliecība ir trešdaļai izlases (7.6.attēls).

To var izskaidrot divējādi: kā programmu direktoru nekritisku attieksmi pret sevi vai atšķiras abu grupu pieņēmumi par to, kā motivēšana būtu īstenojama. Proti, var būt situācija, kad programmas direktora skatījumā docētāji tiek pietiekami motivēti, savukārt docētājiem ar to nepietiek. Autores skatījumā, šo situācija efektīvi var risināt pozitīvas savstarpējas komunikācijas ceļā.



7.6. attēls. Studiju programmu direktoru un docētāju viedokļi par studiju programmu direktoru motivēšanu docētājus radošam un aktīvam darbam programmā

Programmu direktoriem ir dažāda izpratne par to, kādai ir jābūt motivācijai un kā viņi to īsteno. Atbildē uz atvērto jautājumu, studiju programmu direktori minēja šādus motivēšanas veidus:

- pateicoties par labi paveikto darbu, tai skaitā, publiski;
- piedāvājot atraktīvu darba vidi, plašas sadarbības iespējas un dalību projektos;
- rosinot publicēt pētījumus saistībā ar docējamo kursu;
- izsakot darba piedāvājumu,
- uzaicinot turpināt studijas vai profesionālās pilnveides kursus.

Turpretī docētāju atbilžu daudzveidība uz atvērto jautājumu par to, kā direktori motivē, bija daudz mazāka:

- izsakot pateicību, lielākoties individuāli;
- aicinot izstrādāt jaunu studiju kursu vai pārliecinot par programmas nepieciešamību.

Ar šo viedokļu nesakrītību, autoresprāt, var skaidrot iepriekšminēto docētāju kritisko viedokli – acīmredzot, šie ir biežāki veidi, kā direktori motivē jeb uzskata, ka motivē docētājus, ar ko, visticamāk, docētājiem nepietiek.

Promocijas darba autore uzskata, ka lielā mērā direktoru atbildes izsmēļ visus direktora rīcībā esošos motivācijas instrumentus un ka direktoriem būtu pēc iespējas integrēti jāizmanto tie visi, līdztekus atzinības izteikšanai fokusējoties arī uz citiem docētājiem svarīgiem aspektiem. Turklāt, vienlaikus abu respondentu grupu, jo īpaši direktoru, atbildes netieši norāda uz to, ka vairākumā gadījumu tiek uzskatīts, ka programmas ietvaros direktors pilda līdera lomu, jo atbilstoši teorētiskajai literatūrai par līderu lomām (Kotter 1990; Bennis 1993; Zaleznik 2004 (1977); Дафт 2004), darbinieku motivēšana, iedvesmošana darbam ir tieši līderiem raksturīgā funkcija.

Turpretī kā iemeslu, kādēļ docētāji netiek motivēti, direktori minējuši tikai to, ka:

- docētājiem jau pašiem ir motivācija, tādēļ papildus tā nav nepieciešama;
- tas nav programmas direktora, bet struktūrvienības vadītāja pienākums.

Docētāju atbildes kopumā sakrīta ar programmu direktoru viedokli, papildus iepriekšminētajiem nosaucot vēl tikai vienu iemeslu – retās tikšanās reizes. Autores skatījumā, pēdējais no minētajiem ir visvieglāk pārvaramais šķērslis, turklāt regulāras, kvalitatīvas tikšanās reizes pašas par sevi nav motivācijas veids, bet gan platforma, kuras ietvaros var notikt saziņa ar docētājiem, tai skaitā, lai motivētu viņus radošam darbam;

- 32 (66,7%) respondenti atbalsta apgalvojumu, ka ir svarīgi prast paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus. Tas liecina, ka programmu direktori kopumā izprot, ka konfliktsituācijas nav retas un izraisa spriedzi gan docētājiem, gan studentiem, tādēļ ir nozīmīgi spēt efektīvi tikt galā ar šādām situācijām. Norāde uz šīs prasmes nozīmību atrodama arī vairākos teorētiskos un praktiskos pētījumos (McCaffery 2004; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002);

- 31 (64,6%) respondents uzskata, ka svarīgi būt pārliecinātam par savām spējām, 29 (60,4%) – apveltītam ar iniciatīvu, 27 (56,3%) - mērķtiecīgam un neatlaidīgam izvirzīto mērķu sasniegšanā. Vērtējot šīs atbildes kontekstā ar teorētiskajā literatūrā par līderiem un vadītājiem atrodamajām atziņām, var secināt, ka būtībā tās ir līderim raksturīgas īpašības (Bennis 1993; Дафт 2004). Tādēļ jāsecina, ka respondenti kopumā atzīst, ka studiju programmu sekmīgai vadīšanai mūsdienās ir svarīgi, lai vadītājam būtu arī ar līderību saistītās īpašības;

- 31 (64,6%) respondents uzskata, ka kritiski jāvērtē savs un citu padarītais darbs. Respondentu attieksme ir vērtējama ļoti pozitīvi, jo šāda pieeja ir pamats programmas kvalitātes nodrošināšanai un uzlabošanai (studiju programmas direktora un docētāju darbā);

- 30 (62,5%) respondentu uzskata, ka nepieciešams izmantot iepriekšējo pieredzi programmas vadīšanā. Ņemot vērā, ka 10 respondenti ir atzīmējuši to kā *ļoti nepieciešamu*, 7 - kā *daļēji nepieciešamu*, var uzskatīt, ka docētāji savu pieredzi uzskata par prerogatīvu. Autore vēlas uzsvērt, ka šis secinājums sasaucas ar aktuālajā zinātniskajā literatūrā atrodamajiem secinājumiem, proti, pieredzes nozīme vairāku teorētiku pētījumos ir atzīmēta kā būtiska gan vadīšanas sākumposmā, gan visā vadīšanas procesā (Mintzberg 2009);

- 28 (58,3%) respondenti kā būtisku atzīmē interneta vietņu un dažādo datorprogrammu izmantošanu darba kontekstā. Šis apgalvojums ir guvis atzinību, gan mazākā mērā, arī skalās *ļoti nepieciešams* - 10, *daļēji nepieciešams* - 9 respondenti. Tas nozīmē, ka studiju programmu direktori atzīst to nepieciešamību un, jādomā, ka arī izmanto informācijas tehnoloģiju piedāvātās iespējas. Vienlaikus, jāsecina, ka šī darbība programmu direktoriem

nešķiet prioritāra, kas ir saprotams un izskaidrojams ar citu darbību (piemēram, to, kas tiešā veidā saistītas ar programmas norises organizēšanu) salīdzinoši lielāko nozīmību;

- 27 (56,3%) respondenti uzskata, ka svarīgas ir svešvalodu zināšanas. Arī šo apgalvojumu atbalsta skalās *ļoti nepieciešams* - 16, *daļēji nepieciešams* - 4 respondenti - tātad kopumā par svešvalodu zināšanu nozīmību iestājas absolūtais vairākums respondentu. Tas ir saprotami, jo svešvalodu zināšanas nepieciešamas gan akadēmiskā darba, gan zinātniski pētnieciskā darba kontekstā. Turklāt, ievērojot arvien lielāku konkurenci un sadarbību starp augstskolām Eiropas un globālā mērogā, kā arī ietekmi, ko uz situāciju augstākās izglītības jomā atstāj norises ārvalstīs, arī programmu direktoriem ir jāspēj efektīvi un savlaicīgi iegūt un operēt ar dažādu informāciju, kas nereti ir tieši svešvalodās;

- piekritība apgalvojumam par darba sanāksmju vadīšanu ir izkaisīta pa visām skalām, lai gan lielāko atbalstu guvusi tieši skalā *nepieciešams* - 27 (56,3%) respondenti, par *ļoti nepieciešamu* to uzskata 5, *daļēji nepieciešamu* - 13, *nav nepieciešama* - 2 respondenti. To, ka prasmes vadīt sanāksmes tiek uzskatītas par būtiskām, varētu skaidrot tā, ka respondenti vienlaikus ir arī nodaļu/katedru vadītāji un viņu darba pienākumos ietilpst arī sanāksmju vadīšana. Vienlaikus, neviennozīmība respondentu uzskatos var būt saistīta ar programmu direktoru praktisko pieredzi, proti, vieniem direktoriem konkrētajos apstākļos sanāksmju vadīšana ir vairāk (piemēram, direktors vienlaikus ir katedras/nodaļas vadītājs), bet citiem – mazāk aktuāla (piemēram, nav ierasts tikšanos ar docētājiem organizēt sanāksmju veidā). Šajā kontekstā jāmin, ka gan docētāji, gan direktori tikšanos sanāksmēs min kā vienu no diviem biežākajām sadarbības formām (skat. analīzi iepriekš); tādēļ ir pozitīvi, ka programmu direktori apzinās nepieciešamību būt kompetentiem sanāksmju vadītājiem;

- 26 (54,2%) respondenti kā *nepieciešamu* atzīmē sadarbību ar citām struktūrvienībām augstskolā. Arī šim apgalvojumam ir izkliede pa atbilžu skalu: *ļoti nepieciešamu* – 14, *daļēji nepieciešamu* 4, *nav nepieciešama* – 2 respondenti. Izkliede parāda un ir, visdrīzāk, izskaidrojama ar to, ka programmu direktoriem ir dažāda pieredze sadarbībā ar citām struktūrvienībām. Ir studiju programmas, kuras dēvē par starpdisciplinārām, tāpat ir studiju programmas, kurās tiek pieaicināti docētāji no citām struktūrvienībām un tas rosina/rada priekšnosacījumus sadarbībai. Iespējams, tieši šī iepriekšējā praktiskā pieredze ir tā, kas ietekmē izpratni starpinstitucionālās sadarbības nozīmību. Tai pat laikā ir studiju programmas, kad šāda komunikācija nav bijusi (2 respondenti) – līdz ar to respondenti nevar novērtēt tās nepieciešamību;

- 26 (54,2%) respondenti ir snieguši atbalstu tādām prasmēm kā spējai uzklaut citus, būt tolerantam un 24 (50,5%) respondenti – spējai būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam. Arī šajos gadījumos var novērot atbilžu izkliedi, bet pamatā respondenti minētās

izpaušmes definē kā ļoti nepieciešamas un nepieciešamas. Tas saistāms ar respondentu izpratni par to, ka direktoram ir svarīgi domāt par mikroklimatu programmas ietvaros un savas darbības balstīt pozitīvā attieksmē un apkārtējo uzklaušīšanā. Vienlaikus, jāuzsver, ka programmu direktori šīs sociālās prasmes vērtē kā relatīvi maznozīmīgākas par administratīvām spējām, kas saistītas ar programmas norises vadīšanu;

- mazāk nekā puse respondentu atbalstīja apgalvojumu, ka studiju programmu direktoriem ir *nepieciešamas* vai *daļēji nepieciešamas* zināšanas un prasmes projektu pieteikumu rakstīšanā un projektā vadīšanai. 10 no 48 respondentiem atbildēja, ka nevar novērtēt. Lai gan šādas prasmes var noderēt studiju programmu direktoriem darbā un to izmantošana var sekmēt pašas programmas attīstību, tas, kas respondentu atbalsts šīm prasmēm nav vērtējams kā ievērojams, ir, iespējams, izskaidrojams ar to, ka programmu direktoriem nav pieredzes/ir pārāk maza pieredze saistībā ar iespējām, ko sniedz darbība projektā.

Ir vērts pievērst vērību to zināšanu, prasmju un personīgo īpašību uzskaitījumam, kas guva viszemāko respondentu atbalstu vai vispār netika atbalstītas:

- vairums respondentu atbildēja, ka vadīt atpūtas pasākumus ir *daļēji nepieciešams* (23 respondenti (47,9%)) vai *nav nepieciešams* (18 respondenti (37,5%)). Tas liecina, ka studiju programmas ietvaros praktiski nav vai ir retas neformālas attiecības, tādas kā svētku svinēšanas, svinīgu dienu atzīmēšanas u.c. atpūtas pasākumi. Iespējams, šādi pasākumi noris struktūrvienību ietvaros;

- 31 (64,6%) respondents, studiju programmu direktors, atzīmēja, ka *nav nepieciešams* novērtēt situāciju un to vadīt, 13 (27,0%) respondenti atzīmēja, ka šo jautājumu *nevar novērtēt*. No vienas puses, tas var liecināt, ka programmu direktori negrasās novērtēt situācijas nopietnību un uzņemties tās vadīšanu, jo, pirmkārt, programmu direktoriem nav pilnvaru nopietnu problēmsituāciju risināšanai un, otrkārt, šādas veic augstākstāvoša amatpersona, kas ir pilnvarota un kurai ir plašāks iespēju spektrs. No otras puses, tas var nozīmēt arī to, ka programmu direktori neapzinās savu kā vadītāju lomas daudzdimensionālo funkciju loku, jo īpaši, neformālās funkcijas, un līdz ar to ir kritiski pret savu kapacitāti dot pozitīvu ieguldījumu situācijas – norišu programmas ietvaros/struktūrvienībā/augstskolā – uzlabošanai. Vienlaikus, tas, ka 13 respondenti nevarēja novērtēt, iespējams, liecina par to, ka nav bijis skaidrs jautājuma formulējums.

7.3. Docētāju viedokļu analīze

Aptaujā piedalījās 191 respondents. Apkopojot docētāju atbildes uz sniegtajiem anketas jautājumiem, tika iegūti viedokļi par zināšanām, prasmēm un personiskām īpašībām,

kas nepieciešamas studiju programmas direktoram. Kopumā ir vērojams lielāks vai mazāks atbalsts visā piedāvātajā atbilžu skalā. Attiecībā uz katru jautājumu tika analizētas tās atbildes, kas ir pārsvarā pār pārējās skalās izteikto atbalstu (vairāk nekā 50%) (7.12.attēls; 8.pielikums).

Šai gadījumā atbilžu varianti salīdzinoši ar studiju programmu direktoru atbildēm tika izkaisīti daudz plašākā diapazonā, t.i., salīdzinoši aktīvāk tika aizpildīta skala *daļēji nepieciešams* un tika atzīmētas nedaudz vairāk atbildes arī skalā *nav nepieciešams*. To varētu izskaidrot ar to, ka docētāji patiešām ir iedziļinājušies programmu direktoru darbībā, veikuši analīzi un izteikuši pārdomātu vērtējumu, kā arī balstījuši vērtējumu uz pieredzi, strādājot dažādu programmu direktoru vadībā.

Kā **ļoti nepieciešamas** docētāju skatījumā tika atzīmētas zināšanas, prasmes un personīgās īpašības, kas būtiskas studiju programmas direktora profesionālai darbībai, pārsvarā programmas formālai vadīšanai (7.7. attēls):

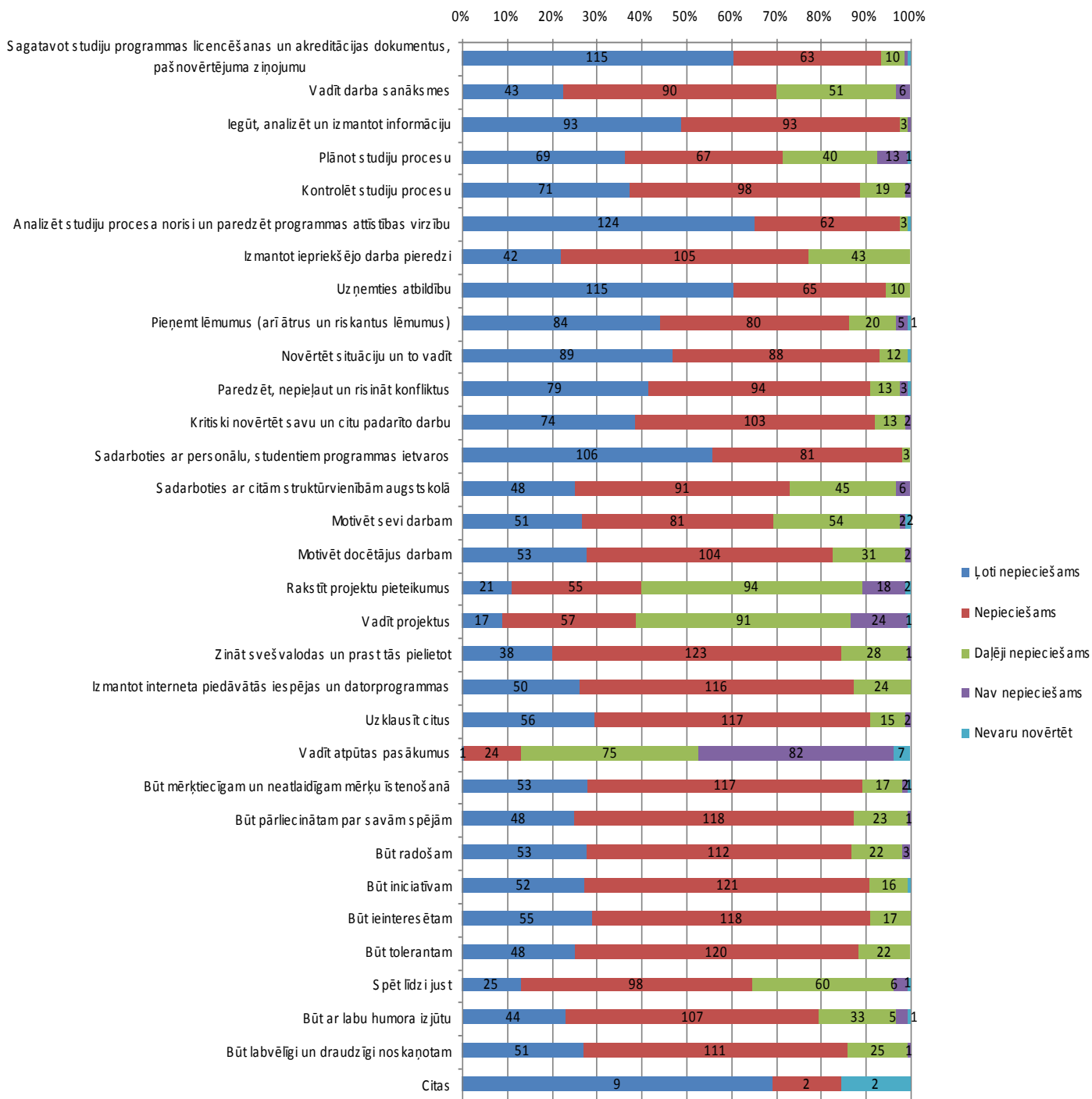
- 124 (64,9%) respondenti atzīmē, ka studiju programmas direktoram ir jāparedz programmas attīstības virzība. Tas ir pašsaprotami, jo programmas, īpaši konkurētspējīgas programmas, attīstība nodrošina darba vietas augstākās izglītības iestādēs; tādēļ ir saprotamas docētāju ekspektācijas attiecībā uz studiju programmu direktoru kā programmas attīstības virzītāju;

- līdzīgi kā paši programmu direktori, arī docētāji - 115 (60,2%) respondenti - uzskata, ka ne mazsvarīgas ir zināšanas un prasme dažādu dokumentu sagatavošanā (licencēšanas, akreditācijas, pašvērtējuma ziņojuma). To var skaidrot ar docētāju izpratni par direktoru darba specifiku un konkrētajiem programmas izveides un funkcionēšanas kontekstā pildāmajiem uzdevumiem;

- 115 (60,2%) docētāji ir pārliecināti, ka studiju programmas direktoram ir jāuzņemas atbildība, ko var interpretēt kā atbildību par studiju programmu visos tās posmos: izstrādes, norises, novērtēšanas laikā). Arī šī pārliecība liecina, ka respondenti – docētāji – programmas direktoru vērtē kā ar noteiktām funkcijām apveltītu amatpersonu, kam attiecīgi – kā ikvienam vadītājam – ir jāuzņemas atbildība par to, kas tiek vadīts – šajā gadījumā studiju programma;

- 106 (55,5%) respondenti uzskata, ka svarīga ir studiju programmas direktoru sadarbība ar personālu, studentiem; 81 respondents atzīmē, ka tas ir *nepieciešami*, tikai 3 - *daļēji nepieciešami*). Līdz ar to var uzskatīt, ka docētāji kopumā sadarbību uzskata par vienu no svarīgākajām programmas direktora kā vadītāja kompetences izpausmēm. Ņemot vērā, ka docētāji ir tie, ar kuriem lielākoties šī sadarbība notiek, tad minētās atbildes ir skaidrojamas ar docētāju pieredzē balstīto aktualitāti – tā kā programmas ietvaros notiek regulāra un bieža

profesionāla mijiedarbība starp docētājiem un direktoriem, docētājiem ir būtiski, lai arī direktori izprastu tās nozīmi, veltītu pietiekamu uzmanību un nodrošinātu sadarbības un komunikācijas sekmīgu norisi.



7.7.attēls. Docētāju viedokļi par nepieciešamām zināšanām, prasmēm un personīgām īpašībām

Kā *nepieciešamas* docētāji pārsvarā ir atzīmējuši personīgās īpašības, taču neizslēdz arī noteiktas zināšanas un prasmes, kas ir svarīgas studiju programmas direktora darbībai (7.7. attēls):

- šādas direktoru personīgās īpašības respondenti uzsver visvairāk - tolerance - 120 (62,82%), ieinteresētība - 118 (61,8%), spēja citus uz klausīt - 117 (61,3%); radošums - 112 (58,6%), labvēlīgums un draudzīgums - 111 (58,1%), laba humora izjūta - 107 (56,0%), spēja just līdzī - 98 (51,3%) respondenti. Ir saprotama docētāju vēlme studiju programmas direktoru - vadītāju - redzēt apveltītu ar veselu klāstu visnotaļ pozitīvu īpašību. Vadītāja attieksme pret docētājiem, reakcija un rīcība dažādās situācijās, viņa spējas veidot labvēlīgu darba vidi, nosaka emocionālo fonu darba vietā. Protams, ka ikvienā darba vietā pozitīvs emocionālais fons rada labvēlīgus darba apstākļus, motivē darbiniekus, paaugstina viņu darba spējas;

- 123 (64,4%) respondenti atbalsta uzskatu, ka svarīga ir svešvalodu zināšana un to pielietošanu. Atbildes izklaidējušās visās skalās (*ļoti nepieciešamas, nepieciešams, daļēji nepieciešams*), tātad var uzskatīt, ka kopumā ir pilnīga docētāju izpratne, ka mūsdienās svešvalodu zināšana ir viens no būtiskākajiem priekšnosacījumiem ikviena darbinieku un vēl jo vairāk – vadītāja konkurētspējai un sekmīgam un kvalitatīvam sniegunam, un atbalsts tam, ka arī studiju programmas direktoriem ir svarīga svešvalodu zināšana;

- Docētāji kā nepieciešamas vadītājam atzīmē tādas īpašības kā iniciatīva – 121 (63,4%), pārliecinātība par savām spējām – 118 (61,8%), mērķtiecīgums un neatlaidība mērķu sasniegšanā - 117 (61,3%). Ņemot vērā iepriekš minēto studiju direktoru atbilžu analīzes kontekstā, šīs īpašības liecina par līdera iezīmēm, jāsecina, ka arī docētāji vēlas redzēt studiju programmas direktoru – vadītāju – amatos cilvēkus ar līdervadības iezīmēm;

- 116 (60,7%) respondenti atzīst, ka studiju programmas direktoram darba kontekstā ir jāprot izmantot interneta vietnes un datorprogrammas. Minētās atbildes ir vispārēji izskaidrojamas ar to, ka ikdienā faktiski neviens darbinieks, tai skaitā, augstskolā – studiju programmas direktors – nevar pietiekami labi funkcionēt bez spējas strādāt ar jaunākajām informācijas tehnoloģijām. Vienlaikus, docētāji šīs prasmes nepieskaita pie primāri nepieciešamām, kas ir saprotams, ja docētāji šo prasmi salīdzina ar citām – jo īpaši tām, kas programmas direktoram primāri nepieciešamas programmas norises nodrošināšanai (piemēram, dažādu dokumentu sagatavošanā);

- 105 (55,0%) respondentu akcentē iepriekšējās pieredzes nozīmi, pamatoti uzskatot, ka pienākumi nemainās;

- 104 (54,5%) respondenti atbalsta apgalvojumu, ka programmas direktoram jāspēj motivēt docētāji darbam. Atbalstu pauduši, iespējams, pretēji gaidītajam tikai nedaudz vairāk nekā puse respondentu – docētāju. Autores skatījumā, to varētu izskaidrot ar to, ka docētāji

savu funkciju izpildi programmas ietvaros interpretē kā formālu pienākumu un nedomā, ka tam varētu būt nepieciešama kāda papildus motivācija (izvērstāku analīzi skat. iepriekš 7.2.nodaļā) Tajā pašā laikā autore, pamatojoties uz teorētiskajā literatūrā esošajiem secinājumiem (Kotter 1990; McCaffery), uzskata, ka sniegums un darba kvalitāte tikai iegūtu no tā, ja docētājs – tiktu motivēts;

- 103 (53,9%) respondenti uzskata, ka studiju programmas direktoram jāspēj kritiski novērtēt savu un citu darbu; iespējams, ka docētāji ir sastapušies ar programmu direktoru nekritisku pieeju sava un kolēģu snieguma vērtēšanā, kas var radīt nevienlīdzības sajūtu un nevajadzīgu spriedzi starp kolēģiem;

- attiecībā uz prasmēm studiju procesa plānošanā docētāju atbildes ir izkļiedējušās visā skalā - no *ļoti nepieciešama* līdz *nevaru novērtēt*. Tas, iespējams, norāda uz to, ka docētāji nezina vai nav īsti pārliecināti, kas veic plānošanu - metodīķis vai programmas direktors, kā arī varbūt uzskata, ka tas neietilpst programmas direktora pienākumos;

- zināšanas un prasmes projektu pieteikumu rakstīšanā un projektu vadīšanā arī docētāji neuzskata par *ļoti nepieciešamu* programmu direktoru darba sastāvdaļu, nedaudz mazāk kā puse respondentu uzskata, ka drīzāk - kā *daļēji nepieciešama*, pat - *nav*. Iespējams, ka tas ir tādēļ, ka mācībspēkiem vispār nav bijusi pieredze izmantot visas iespējas, ko sniedz līdzdalība projektos vai arī valda uzskats, ka projektus var vadīt tikai administratīva persona;

- attiecībā uz spēju vadīt atpūtas pasākumus – atbildes iekļaujas skalā *daļēji nepieciešama* 75(39,3%) un *nav nepieciešama* – 82 (42,9%) respondenti; šai gadījumā respondenti – docētāji pauž studiju programmu direktoru nostājai identisku viedokli, neuzskatot, ka direktoriem būtu jāpievēršas sociālu, neformālu pasākumu organizēšanai programmā iesaistītajiem mācībspēkiem.

7.4. Studiju programmu direktoru un docētāju viedokļu savstarpējo sakarību analīze

Statistiski analizējot studiju programmu direktoru un docētāju sniegtās atbildes par studiju programmu direktoru kompetenci, atšķirību pētījums studiju programmu direktoru kopējam kompetences indeksam ($0,946 > 0,05$) apliecināja, ka statistiski nozīmīgas atšķirības novērtējumos nepastāv. Tas nozīmē, ka studiju programmu direktoru un docētāju uzskati par programmu direktoriem nepieciešamo kompetenci ir līdzīgi. Šādi rezultāti ļauj izteikt pieņēmumu par studiju programmu direktoru darbības caurskatāmību, jo praktiski docētāju ekspektācijas attiecībā uz studiju programmu direktoru kompetenci un pašu studiju programmu direktoru kompetences novērtējums sakrīt.

Tomēr, ņemot vērā studiju programmu direktoru izlases nelielo respondentu skaitu (n=48), dati tālāk tika analizēti, lai iegūtu informāciju par novērtējuma jeb izteiktā atbalsta tendencēm attiecībā uz konkrētām kompetencēm abās izlasēs. Papildus tika veikta faktoranalīze, kuras mērķis bija noteikt faktorus, kuru skaits ir mazāks nekā jautājuma apgalvojumu skaits, bet kuri ir lineāri atkarīgi no konkrētajiem jautājumā ietvertajiem apgalvojumiem. Tika izmantotas metodes - galveno komponentu analīze un galveno komponentu izdalīšana. Faktoru skaits tika izvēlēts saskaņā ar Kaizera kritēriju (Harman 1976), tas ir, izvēlēti tikai tie faktori, kuru īpašvērtība ir vienāda vai lielāka par 1. Sākotnēji tika analizēta izdalīto faktoru īpašvērtība, procents no kopējās dispersijas un uzkrātais kopējās dispersijas procents.

Veicot studiju programmu direktoru aptaujas 7. jautājuma faktoranalīzi, tika izdalīti 8 faktori, kas izskaidro 74,1% no kopējās dispersijas. Lai statistiski precīzi un pamatoti varētu apgalvot, kādi mainīgie veido katru no 8 faktoriem, tika aprēķināta rotētā faktoru matrica (9.pielikums).

Veicot analīzi, ir redzams, ka lielākās mainīgo slodzes ir uz:

1. faktoru – „Profesionālā kompetence I”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *būt radošam, izmantot iepriekšējo darba pieredzi, motivēt docētājus darbam, motivēt sevi darbam, būt tolerantam, būt apveltītam ar iniciatīvu, uz klausīt citus;*
2. faktoru – „Profesionālā kompetence II”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *projektu pieteikumu rakstīšana un projektu vadīšana;*
- 3.faktoru – „Profesionālā kompetence III””, uz kuru var attiecināt apgalvojumu *studiju procesa plānošana un kontrole;*
4. faktoru – „Personīgā kompetence I”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu - *būt ar labu humora izjūtu;*
- 5.faktoru – „Profesionālā kompetence IV”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu par *dokumentācijas sagatavošanu (akreditācijas, licencēšanas, pašvērtējuma ziņojumu);*
6. faktoru – „Personīgā kompetence II”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu *labvēlīga un draudzīga attieksme;*
7. faktoru – „Sociālā kompetence”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu *atpūtas pasākumu vadīšanu,*
8. faktoru – „Citas atbildes”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu *vadīt programmas kvalitāti un apzināt jaunākās tendences izglītībā.*

Veicot docētāju aptaujas 8. jautājuma faktoranalīzi, tika izdalīti 7 faktori, kas izskaidro 67,6% no kopējās dispersijas. Lai statistiski precīzi un pamatoti varētu apgalvot, kādi mainīgie veido katru no 7 faktoriem, tika aprēķināta rotētā faktoru matrica (10.pielikums).

Veicot analīzi, ir redzams, ka lielākās mainīgo slodzes ir uz:

- 1.faktoru – „Profesionālā kompetence I ”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *novērtēt situāciju un to vadīt, iegūt, analizēt un izmantot informāciju; pieņemt lēmumus, paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus, analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību;*
- 2.faktoru – „Personīgā kompetence I”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *būt apveltītam ar iniciatīvu un būt ieinteresētam;*
3. faktoru – „Profesionālā kompetence II”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *projektu pieteikumu rakstīšana un projektu vadīšana;*
- 4.faktoru – „Personīgā kompetence II”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *zināt svešvalodas un prast tās pielietot, izmantot ar datoru saistītās iespējas;*
- 5.faktoru – „Personīgā kompetence III”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu *būt ar labu humora izjūtu;*
6. faktoru – „Citas atbildes”, uz kuru var attiecināt apgalvojumus *prast novērtēt savu un citu darbu, zināt par jaunākām tendencēm izglītībā, spēt orientēties likumdošanas un normatīvos aktos;*
- 7.faktoru – „Sociālā kompetence ”, uz kuru var attiecināt apgalvojumu *atpūtas pasākumu vadīšanu.*

Apkopojot iegūtos datus, var konstatēt, ka pastāv kopsakarības abu izlašu rezultātos:

1. studiju programmu direktoru un docētāju viedokļi sakrīt jautājumā par to, ka nepieciešamas zināšanas un prasmes projektu pieteikumu rakstīšanā un projektu vadīšanā;
2. identiski ir arī studiju programmu direktoru un docētāju uzskati par to, ka svarīga ir studiju programmu direktora humora izjūta;
3. studiju programmu direktoru un docētāju izlasēs vērojams analogisks viedoklis attiecībā uz neformālo komunikāciju - prasme vadīt pasākumus ir novērtēta abās izlasēs.

Abu respondentu grupu rezultātos atrodams arī atšķirīgs atbalsts tam, kādas zināšanas, prasmes un personīgās īpašības veido studiju programmas direktora kompetenci:

1. lai gan studiju programmu direktori un docētāji visvairāk atbalstījuši faktoru, kurš apzīmēts kā „Profesionālā kompetence I”, taču tā saturs katrai no izlases grupām ir citāds: ja studiju programmu direktori kā svarīgu min iepriekšējo pieredzi, acīmredzot netieši ietverot arī pienākumus, kas direktoram jāveic, kā arī vairāk nosauc personīgās īpašības (būt radošam, tolerantam, apveltītam ar iniciatīvu, spēt uzklaut citus; motivēt sevi un citus) kā nozīmīgas šo pienākumu veikšanā un mijiedarbībā ar programmā iesaistītiem, tad docētāju uzsvari lielākoties saistīti ar konkrētiem formāliem pienākumiem un zināšanām, prasmēm, kas nepieciešamas pienākumu veikšanai (piemēram, novērtēt situāciju un to vadīt, iegūt, analizēt

un izmantot informāciju; pieņemt lēmumus, paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus, analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību). Būtībā studiju programmu direktori un docētāji akcentē dažādus viena procesa aspektus – docētājiem svarīgas šķiet procesa vadīšanai nepieciešamās vispārējas un profesionālās spējas; tajā pašā laikā var pieņemt, ka programmu direktori, uzsverot „iepriekšējo pieredzi”, tajā tāpat iekļauj svarīgākos vadīšanas profesionālās kompetences aspektus. Taču tas ir tikai pieņēmums, tāpēc, aplūkojot un analizējot programmu direktoru un docētāju viedokļus par vēlamu kompetenci, un izdarot secinājumu par to zināmo nekongruenci, var secināt, ka minētās viedokļu atšķirības dēļ programmas ietvaros var rasties šķēršļi un problēmas: docētāju priekšstatos studiju programmas direktors ir vadītājs, kas gatavs uzņemties riskus un atbildību, domāt par programmas attīstību, bet reālais programmas direktors vairāk akcentē formālām darbībām nepieciešamo kompetenci, kas balstīta pieredzē. Šāda situācija, kad programmas ietvaros nepastāv vienāda izpratne par funkcijām un lomām, kas programmas direktoram jāpilda, varētu kalpot kā katalizators praksē potenciālām konflikta un spriedzes situācijām: studiju programmu direktoru uzskati par nepieciešamo un vēlamu darbību neatbilst docētāju ekspektācijām;

2. studiju programmu direktoru sniegto atbilžu datus ar faktoranalīzes palīdzību var izdalīt faktoru „Profesionālā kompetence IV”, kas attiecas uz darbu ar dokumentāciju (sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašvērtējuma ziņojumu). Tas izskaidrojams ar to, ka programmu direktori praksē ir izjutuši šīs funkcijas nozīmīgumu – patiešām, no studiju programmu direktoriem tiek prasīta liela atbildība par minētās dokumentācijas korektu, precīzu un savlaicīgu sagatavošanu, ko varbūt mazāk izprot un apzinās docētāju izlases respondenti, kas par šo direktoru funkciju zina pastarpināti vai varbūt vispār nav informēti par tās svarīgumu;

3. studiju programmu direktoru rezultātos ar faktoranalīzes palīdzību izdalītais faktors “Personīgā kompetence II”, kā apgalvojums par labvēlīgu un draudzīgu attieksmi, liecina par studiju programmu direktoru izpratni, pirmkārt, par komunikācijas procesa nozīmi studiju procesa ietvaros, otrkārt – tieši par labvēlīgas un draudzīgas attieksmes svarīgumu programmas vadīšanā;

4. docētāji uzsver svešvalodu zināšanu un prasmju tās pielietot nozīmi, kā arī interneta vietņu un programmu izmantošanas nozīmi programmu direktoru darbībā (faktors „Personīgā kompetence II”), acīmredzot uzskatot to par svarīgu faktoru programmas attīstībai un pilnveidošanai mūsdienu globalizētājā pasaulē, kur ir svarīgi sekot līdzi pārmaiņām un izmantot tās un kur tieši svešvalodu laba pārzināšanā var būt izšķiroša. Turpretī programmu direktoru izlasē tas neparādās. Iespējams, direktori to uzskata par pašsaprotamu;

5. izdalītais faktors „Cita atbilde” ietver divus vienādus apgalvojumus. Pirmais ir par studiju kvalitāti, kas apliecina, ka studiju programmu direktorus un docētājus interesē viena problēma – kvalitātes jautājums, kas lielā mērā nosaka programmas pastāvēšanu un attīstību, bet vienlaikus tas nozīmē studentu piesaisti un noteiktu darba slodzi programmas direktoram un docētājiem. Otrais apgalvojums, ko atzīmē studiju programmu direktori un docētāji – tendences izglītībā – ir vistiešākajā veidā saistīts ar programmas attīstību un pilnveidošanu. No tā redzams, ka docētāju bažas visdrīzāk ir saistītas ar programmas ilgspēju un savu darbu programmā: vai programma būs pietiekami aktuāla arī turpmāk, vai tās saturs atbildīs sabiedrības prasībām un jaunākajām tendencēm izglītībā Latvijā, Eiropā, pasaulē, kas, savukārt, var būt noteicošais faktors studentu piesaistē.

Faktoru analīzes rezultātus, kas apstiprina abu izlases grupu – studiju programmas direktoru un docētāju – faktoru daļēju vai pilnīgu sakritību ir iespējams izmantot studiju programmu direktoru kompetences ietvara izstrādē, iekļaujot vai izslēdzot kompetences grupās ietilpstošās funkcijas gan definējot nepieciešamās darbības grupu ietvaros, gan aprakstot katru no tām.

7.5. Apkopojums un secinājumi

Šajā nodaļā tika analizētas un vērtētas studiju programmu direktoru un docētāju sniegtās atbildes uz aptaujas anketas slēgtajiem un atvērtajiem jautājumiem par kompetenci – zināšanām, prasmēm, personīgajām īpašībām –, kas nepieciešamas studiju programmas direktoriem un atbildes uz jautājumiem, ka saistīti un raksturo situāciju attiecībā uz direktora darbu programmā, un kuru analīze palīdz gūt pilnīgāku izpratni par direktoru kompetenci un aktuālajiem uzlabojumu virzieniem:

Apkopojot nodaļas ietvaros izdarītos secinājumus, promocijas darba autore akcentē:

- studiju programmu direktoru un docētāju viedokļos nav statistiski nozīmīgas atšķirības par to, kādas ir būtiskākās zināšanas, prasmes un arī personīgās īpašības, kādām ir jāpieņem studiju programmas direktoram. Tiek akcentētas tādas funkcijas kā – dokumentu sagatavošana programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašvērtējuma ziņojumu; studiju procesa plānošana un kontrole; informācijas ieguve, analīze un izmantošana; darba sanāksmju vadīšana u.c. Tāpat lielu nozīmi kā direktori, tā docētāji pievērš direktoru spējai sadarboties ar personālu un studentiem programmas ietvaros. Salīdzinoši kā vismazāk būtiskās programmu direktori, tā docētāji min pasākumu vadīšanas prasmes, projektu pieteikumu rakstīšanas un projektu vadīšanas prasmes. Šādu zināšanu un prasmju aspektu minēšana sasaucas ar zinātniskajā literatūrā par kompetenci atrodamajiem secinājumiem, ka

kompetence sevī ietver gan formālas zināšanas, gan spējas tās pielietot, gan arī sociālas prasmes (White 1959; Spencer & Spencer 1993; Shippmann & Ash & Batista et.al. 2000; Garleja 2006);

- lai gan viedokļu tendences abās respondentu grupās, kā minēts iepriekš, sakrita, studiju programmu direktoru un respondentu viedokļi niansēti variē, katras grupas ietvaros akcentējot citus kompetences aspektus – piemēram, paši direktori visvairāk uzsver dokumentu sagatavošana prasmes, savukārt docētājiem svarīgāk šķiet tas, vai direktors spēj analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību. Lai gan docētāji kā ļoti būtisku uzskata direktora spēju novērtēt un vadīt situāciju, paši direktori to nevērtē kā svarīgu. Atšķiras arī nozīme, ko docētāji un direktori piešķir tādai kompetencei kā spējai pieņemt lēmumus, arī ātrus un riskantus lēmumus – docētāji lielākā mērā nekā paši direktori to vērtē kā svarīgu. Arī skatījums uz konfliktu risināšanas prasmēm atšķiras – lai gan abu grupu respondenti tās kopumā vērtē kā ļoti nepieciešamas vai nepieciešamas, respondenti – docētāji – salīdzinoši lielākā mērā tās uzskata par ļoti nepieciešamām, bet direktori – par nepieciešamām;

- kā studiju programmu direktori, tā docētāji akcentē sadarbības prasmju nozīmi. Vērtējot abu respondentu grupu sniegtās atbildes uz aptaujas anketā ietvertajiem jautājumiem, kas raksturo šā brīža situāciju, var secināt, ka tie sadarbības aspekti, uz kuriem direktoriem būtu jāpievērš īpaša uzmanība ir saistīti ar nekonvencionālo sadarbības metožu biežāku izmantošanu, piemēram, virtuālo sadarbību; lielāku docētāju iesaisti programmas norisē, uzticoties docētājiem un iespēju robežās, ņemot vērā augstskolas noteiktos ierobežojumus, deleģējot pienākumus docētājiem; ne vien sniedzot atbalstu docētājiem, kad tā tiek lūgta, bet ar savu proaktīvo darbību un ieinteresēto attieksmi radot tādu darba vidi, kur valda savstarpēja uzticēšanās un docētāji vēršas pie direktora pēc palīdzības; izmantojot daudzveidīgus docētāju motivēšanas instrumentus, ne tikai pateicības izteikšanu, bet arī iesaistīšanu projektos, rosināšanu uz tālāku profesionālo pilnveidi;

- analizējot studiju programmu direktoru un docētāju novērtējumu par aktuālākajām personīgajām īpašībām, kādām jāpieņem direktoriem, docētāju un direktoru viedokļu atšķiras: docētāji vairākas min kā līdzvērtīgi nozīmīgas – direktoram ir jābūt ieinteresētam, mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā, kā arī radošam un apveltītam ar iniciatīvu. Savukārt, direktoru atbildēs pārliecinoši prevalē nostāja, ka direktoram ir jābūt ar labu humora izjūtu. Kā otra nozīmīgākā īpašība ir tas, ka direktors ir ieinteresēts, tālāk seko spēja būt radošam un tolerantam. Jānorāda, ka tādas īpašības kā mērķtiecība, neatlaidība un pārliecība par savām spējām tiek vērtētas kā mazāk būtiskas. Arī teorētiskajā literatūrā tiek

minēts, ka ir viens no kompetences komponentiem ir personas īpašības, attieksmes (Boyatzis 1982; McClelland 1973; Spencer & Spencer 1993; Dāvidsone 2008);

- promocijas darba autore, veicot docētāju un studiju programmu direktoru aptauju datu analīzi, secina, ka abās respondentu grupās nozīmība tiek piešķirta prasmēm un spējām, kas nepieciešamas dažādu stratēģiskāku funkciju izpildei, kas atbilstoši teorētiskajā literatūrā atrodamajai analīzei norāda uz prasmēm un īpašībām, kas raksturīgas līderim – studiju programmas attīstības virzības paredzēšana, studiju procesa plānošana, docētāju motivēšana, atbildības uzņemšanās, radoša pieeja darbam, ieinteresētība veicamajā darbā utt. Vienlaikus, autore secina, ka docētāji salīdzinoši vairāk nekā programmu direktori studiju programmu direktoru kompetencē saskata vai vēlas saskatīt līdera īpašības. No vienas puses, tas ir vērtējams pozitīvi, jo norāda, ka docētāji programmas direktoru uzskata ne vien par vadītāju, bet arī par līderi programmas ietvaros un sagaida no direktora atbilstošu darbību, bet, no otras puses, tas var radīt spriedzi programmas ietvaros, ja direktori, atbilstoši savai izpratnei par funkcijām, pozicionē sevi kā formālu pienākumu veicēju, fokusējoties tikai uz formālo funkciju izpildi. Tādējādi docētāju ekspektācijas ir lielākas par direktoru sniegumu, kas, protams, būtiski var netraucēt programmas formālo norisi, tomēr noteikti neveicina pozitīvu mikroklimatu tās ietvaros un nesekmē tās attīstību.

8. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU UN DOCĒTĀJU VIEDOKĻU PAR PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES NEPIECIEŠAMĪBU UN TĀS SATURU ANALĪZE

Kā jau tika minēts iepriekš, tiek atzīts, ka nav iespējams sekmīgi vadīt citus cilvēkus vai procesus, pirms cilvēks nav apguvis spēju vadīt sevi – savu darba stilu, attieksmi, pirms cilvēks nav apzinājies nepieciešamību attīstīt sevi (McCaffery 2004).

Viena no šīs prasmes izpausmēm ir nepārtraukta mācīšanās un arī darbībā gūtās pieredzes izmantošana; tā ir viena no būtiskākajām pazīmēm, kas liecina par profesionālu vadītāju. Profesionāli sevi pilnveidot cilvēks var visu mūžu, neatkarīgi no profesijas un ieņemtā amata. Taču katram ir savs izglītošanās procesa redzējums, ko nosaka vajadzības, nepieciešamība, iespējas, vēlmes un daudzi citi faktori.

Profesionālās pilnveidošanās nepieciešamības aktualitāti nosaka tas, vai vadītājam - studiju programmas direktoram – piemīt vai nepiemīt konkrētā darba vietā nepieciešamā kompetence, kāds ir tās līmenis. Ierastākais veids, kā konstatēt savu piemērotību vadītāja lomai un vadīšanai, ir izvērtēt savu kompetenci, fokusēties uz trūkumiem vai vājākajiem punktiem un izstrādāt rīcības plānu trūkumu novēršanai, zināšanu, prasmju pilnveidošanai.

Nemot vērā iepriekšminēto un to, ka atziņas par profesionālās pilnveides aktualitāti ir neapšaubāmi attiecināmas arī uz augstskolu darbiniekiem, tai skaitā, studiju programmu direktoriem, ir svarīgi izprast programmas direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību, iespējas un saturu. Tas ir izdarāms, noskaidrojot pašu studiju programmu direktoru, programmās iesaistīto docētāju un augstskolas administrācijas viedokļus par programmas direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību un tās saturu. Tas šī promocijas darba ietvaros tika darīts ar anketēšanas palīdzību pētījuma otrajā posmā un interviju palīdzību pētījuma trešajā posmā.

Otrajā pētījuma posmā veiktajā anketēšanā abām respondentu grupām – studiju programmu direktoriem un docētājiem – tika uzdots viens un tas pats jautājums par *studiju programmu direktoru profesionālo pilnveidi*.

Apkopojot respondentu atbildes (8.1. un 8.2. tabulas), redzams, ka 21 (43,8%) respondentu – studiju programmu direktoru – un 129 (67,5 %) respondentu – docētāju – pilnīgi atbalsta studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību. Gan programmu direktoru 12 (25,0%), gan docētāju 53 (27,7%) izlasēs nākošais biežāk sastopamais viedoklis ir *daļējs atbalsts* studiju programmu direktoru papildus izglītībai.

Studiju programmu direktoru viedokļi par profesionālās pilnveides nepieciešamību

<i>Atbilžu varianti</i>	<i>Absolūtie biežumi</i>	<i>Validitātes %</i>
0	1	2,1
Cita	8	16,7
Neatbalstu	6	12,5
Atbalstu	12	25,0
Pilnībā atbalstu	21	43,8
Kopā	48	100,0

Docētāju viedokļi par studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību

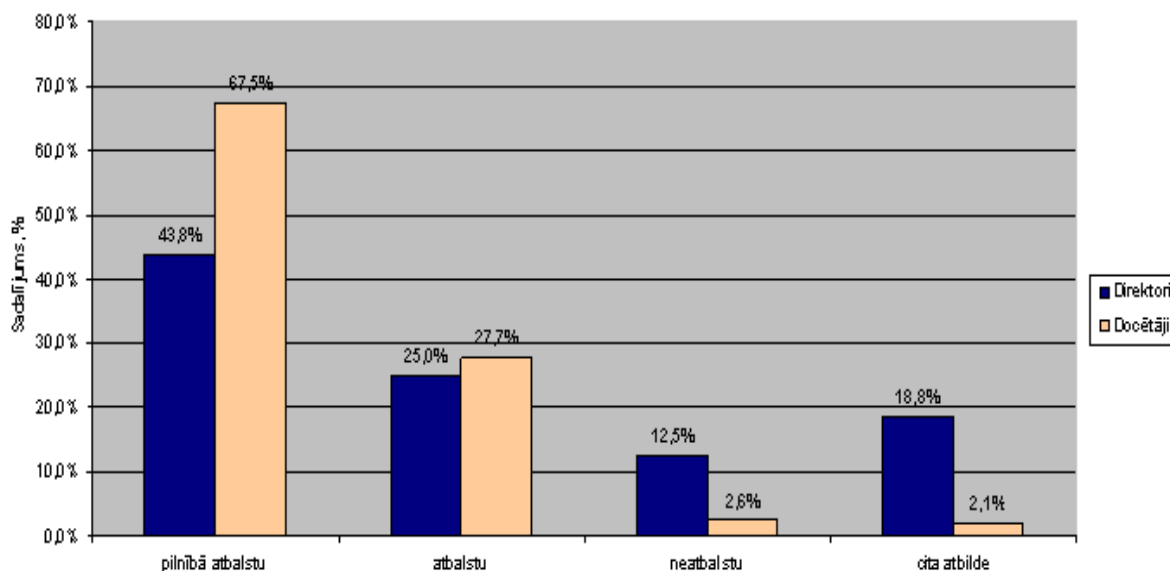
<i>Atbilžu varianti</i>	<i>Absolūtie biežumi</i>	<i>Validitātes %</i>
Cita	4	2,1
Neatbalstu	5	2,6
Atbalstu	53	27,7
Pilnībā atbalstu	129	67,5
Kopā	191	100,0

Tas liecina, ka studiju programmu direktori vairumā gadījumu apzinās profesionālās pilnveides nepieciešamību, pie kam gandrīz puse no respondentiem pieņem papildus izglītošanās nepieciešamību bez nosacījumiem, savukārt ceturtdaļa respondentu acīmredzot uzskata, ka ir zināmi nosacījumi, pie kuriem profesionālā pilnveidošanās var būt aktuāla. Tādi varētu būt, piemēram, prasību pieaugums izglītības un programmu kvalitātei, studiju programmu izstrādes un vērtēšanas nosacījumu izmaiņas u.c.

Studiju programmu direktoru un docētāju nostājas par direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamībuskatāma attēlā (8.1.attēls).

Atbalsts studiju programmu direktoru papildus izglītošanās nepieciešamībai docētāju vidū ir pārliecinoši lielāks - divas trešdaļas docētāju pilnībā piekrīt domai par programmu direktoru izglītošanās nepieciešamību, kas ir salīdzinoši vairāk nekā studiju programmu direktoru vidū. Kā redzams, docētājiem jautājums par studiju programmu direktora kā vadītāja profesionālo pilnveidošanos ir ne vien pietiekami aktuāls, bet pat svarīgāks nekā pašiem studiju programmu direktoriem. Docētāji atbildēs uz atvērto jautājumu par studiju programmu direktoru profesionālo pilnveidi ir atzīmējuši, ka studiju programmu direktoriem nereti pietrūkst zināšanu un prasmju pozitīvai, atvērtai komunikācijai un sadarbībai

programmas ietvaros, viņi ir vāji vai vispār nav līderi programmā, nespēj vai nevēlas motivēt darbiniekus darbam programmā, mēdz būt haotiski lietvedības jautājumos, nereti neapmierināti un nesavaldīgi izpauž savas emocijas, neieinteresēti programmas attīstībā, daži tika minēti kā autoritāri vadītāji.



8.1. attēls. Studiju programmu direktoru un docētāju viedokļi par direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību

Lai gan, ņemot vērā iepriekšminēto, ir vērojama pozitīva tendence saistībā ar studiju programmu direktoru un docētāju attieksmi pret direktoru profesionālo pilnveidi, diemžēl 6 (12,5%) programmu direktori un 5 (2,6%) docētāji direktoru profesionālo pilnveidošanos *neatbalsta*.

Tas, ka vairāk nekā astotā daļa respondentu – direktoru – neatbalsta pilnveidi, var nozīmēt to nevēlēšanos iesaistīties šādās aktivitātes, kas savukārt var negatīvi atsaukties uz sniegumu un pašas programmas darbību un attīstību.

No tiem programmas direktoriem, kas neatbalsta direktoru profesionālu pilnveidi 5 (17,9%) programmu direktori bija ar pieredzi studiju programmas vadīšanā vairāk kā 5 gadi, viens (5,3%) – 1-5 gadi; 6 (21,4%) ar darba pieredzi augstskolā vairāk nekā 21 gads (11.pielikums).

Jākonstatē, ka no noliedzoši noskaņotajiem programmu direktoriem vairums ir ar salīdzinoši lielu pieredzi studiju programmu vadīšanā vai darba pieredzi augstskolā. Tātad var izdarīt secinājumu, ka pieredze nereti tiek uzskatīta ir pietiekams nosacījumu programmas sekmīgai vadīšanai un tādēļ profesionālā pilnveide nav nepieciešama.

Arī tie respondenti – studiju programmu direktori, kas min atbildi *cita*, būtībā pauž noliedzošu attieksmi, pārsvarā norādot, ka

- papildus izglītošanās nav pamatota, jo programmas vadīšana neprasa nekādas īpašas zināšanas vai prasmes;
- pietiek ar iepriekšēju pieredzi programmas vadīšanā;
- pietiek ar akadēmiskā darba pieredzi;
- pietiek ar regulāru profesionālo pilnveidošanos konkrētā jomā vai specialitātē;
- ja direktori mācīsies kā vadīt programmu, viņi graus savu prestižu un autoritāti programmā iesaistīto docētāju acīs;
- nepieciešamība mācīties vadīt studiju programmu var apšaubīt viņu jau esošo kvalifikāciju.

Šāds uzskats ir tradicionāls akadēmiskā vidē un pat kalpo par pamata pieņēmumu studiju programmu direktoru izvēlei un piedāvājumam vadīt studiju programmas. Zināmā mērā to pat var balstīt teorētisku darbos, kur tiek akcentēts, ka vadīšana nav ne zinātne, ne profesija, bet gan prakse, kas pamatā tiek apgūta pieredzes ceļā un sakņojas vidē, kurā to īsteno (Mintzberg 2009).

Vairāki no iepriekšminētajiem direktoru apsvērumiem atbilst teorētiskajā literatūrā paustajam secinājumam par vadītāju, kas darbojas akadēmiskajā vidē un vienlaikus nodarbojas ar pedagoģisko darbu vai pētniecību, specifiku – šiem vadītājiem (tai skaitā, studiju programmu direktoriem) mēdz būt jo īpaši grūti atzīt nepieciešamību papildus izglītoties un uzsākt šādas aktivitātes, jo viņi kā mācītāji, kas dod ieguldījumu citu izglītošanās, un tādēļ jau a priori tiek uzskatīti par pietiekami kompetentiem. Savukārt, atzīšanās, ka arī pašiem nepieciešams pilnveidot sevi profesionāli, var, viņu skatījumā, graut viņu kredibilitāti, autoritāti un cieņu gan studentu, gan docētāju acīs (McCaffery 2004).

Tomēr autore uzskata, ka, lai gan pieredze nav mazsvarīgs faktors, tas ir tikai *viens no* nosacījumiem un kritērijiem studiju programmas direktora kā vadītāja profesionalitātei. Programmas direktoram kā vadītājam mūsdienās nākas sastapties ar pārmaiņām un izaicinājumiem, kas prasa regulāru, laicam un situācijai atbilstošu un savlaicīgu profesionalitātes paplašināšanu un palielināšanu dažādos ar programmas vadīšanu saistītos jautājumos, piemēram, kvalitātes vadības īstenošana, programmas attīstības novērtēšanas iespējas un tās pilnveide atbilstoši jaunajām prasībām un tendencēm Eiropas izglītības telpā un pasaulē, sadarbība ar ārvalstu augstskolām u.c.

Tā kā tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības respondentu - studiju programmu direktoru – un respondentu – docētāju – uzskatos par studiju programmu direktoru papildus

izglītošanās nepieciešamību, pie tam direktoru atbilžu struktūrā biežāk nekā docētāju bija sastopams arī studiju programmu direktoru papildus izglītošanās noliegums - *neatbalstu*, kā arī atbilde *cita*, tad vēlama ir tālāka papildus izglītošanās saturiskā analīze.

Lai noskaidrotu, *par kādiem jautājumiem studiju programmu direktoriem papildus būtu jāizglītojas*, tika iegūtas studiju programmu direktoru un docētāju, ņemot vērā viņu pieredzi strādājot dažādu studiju programmu direktoru vadībā, atbildes uz minēto jautājumu.

Kā redzams tabulā un attēlā (8.3.tabula, 8.2.attēls), tad 28 (21,4%) no respondentiem - studiju programmu direktoriem – kā prioritāru uzskata jautājumu par programmas kvalitātes vadību. Mazāks atbalsts (ar nelielu procentuālo atšķirību) ir svešvalodu apguvei vai pilnveidei – 23 (17,6%), jautājumam par kompetencēm – 22 (16,8%), un sadarbības un saskarsmes jautājumiem – 19 (14,5%).

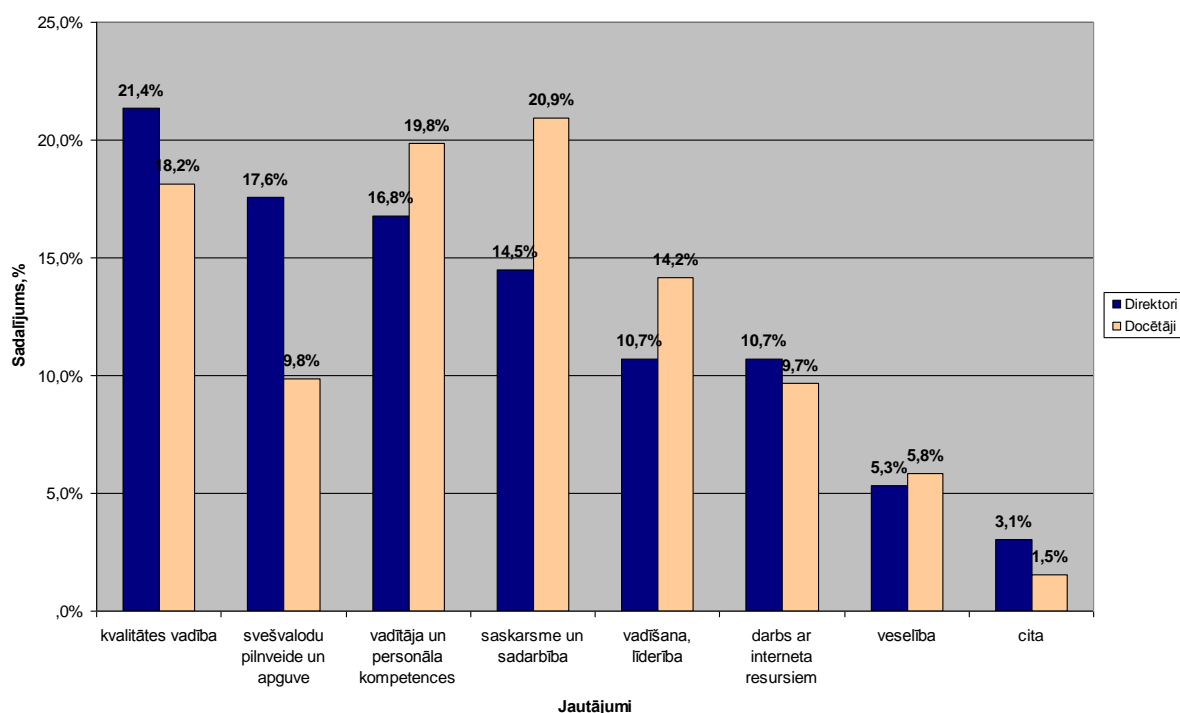
8.3.tabula.

Profesionālās pilnveides saturs studiju programmu direktoru un docētāju skatījumā

<i>Satura jautājumi</i>	<i>Direktori (n=48)</i>		<i>Docētāji(n=191)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Vadīšanas teorija	14	10.7	92	14.2
Kvalitātes vadība	28	21.4	118	18.2
Saskarsme un sadarbība	19	14.5	136	20.9
Veselība	7	5.3	38	5.8
Kompetences	22	16.8	129	19.8
Svešvalodu pilnveide un apguve	23	17.6	64	9.8
Darbs ar interneta resursiem	14	10.7	63	9.7
Cita atbilde	4	3.1	10	1.5
Kopā	131	100	650	100

Acīmredzot tas, ka pēdējos gados augstskolas īpašu vērību pievērš studiju procesa kvalitatīvai norisei, ka ir mainījušās studējošo un sabiedrības kopumā prasības izglītības kvalitātei, ka arvien pieaug studiju programmu konkurence, programmu direktoriem vairāk liek pievērsties studiju procesa kvalitatīvas norises sekmēšanai, programmas pilnveidošanai un augsti profesionālu mācībspēku, tostarp arī vieslektoru, piesaistei darbam programmā. Saprotams, ka tas saistīts ar zināšanu un prasmju papildināšanu: jāizprot un jāzina jaunākās norises Eiropas izglītības telpā, jāprot tās saskaņoti integrēt vadītajā programmā, nereti jāorientējas lietvedības „tuneļos”, jāattīsta studiju programma, lai tā būtu konkurētspējīga, jāsekmē mācībspēku izglītošanās un profesionālā pilnveidošanās. Te svarīgas ir svešvalodu

zināšanas, prasme komunicēt un sadarboties ne vien savas izglītības iestādes ietvaros, bet arī ar izglītības iestādēm valstī un ārpus tās robežām.



8.2. attēls. Profesionālās pilnveides saturs: programmu direktoru un docētāju skatījumā

Vienādu atbalstu guvuši vadīšanas teorijas jautājumi – 14 (10,7%) un darbs ar interneta resursiem - arī 14 (10,7%) respondenti. Šodien nav iedomājama darba organizācija un attāluma komunikācija, neizmantojot jaunās informācijas tehnoloģijas, kā arī interneta piedāvātās iespējas. Iespējams, šī ir tā pieredze, kas tiek apgūta jau darba procesā ikdienā un neprasa īpašu atsevišķu izglītošanos respondentiem. Tādēļ ir saprotams un izskaidrojams, kāpēc tas nešķiet prioritāri. Tomēr pārsteidzoši ir tas, ka jautājumi par vadīšanas teoriju, pēc respondentu domām nav tik būtiski. Promocijas darba autori tie tomēr nešķiet mazsvarīgi un būtu pelnījuši lielāku ievērību no direktoru puses. Taču, kā jau tika iepriekš minēts, iespējams, direktori pieredzi programmas vadīšanā un ilgā akadēmiskā darbā uzskata kā pietiekamu pamatu programmas sekmīgai vadīšanai.

Docētāju viedokļi par to, kādi jautājumi ir prioritāri profesionālās pilnveides saturā, atšķiras no programmu direktoru viedokļiem. 136 (20,9%) respondenti uzskata, prioritārs ir jautājums par sadarbību un saskarsmi. Kā minēts iepriekšējā nodaļā docētāju skatījumā ļoti svarīga ir kompetence, kas nepieciešama sekmīgai saskarsmei un sadarbībai – ar kolēģiem un studentiem u.c., tādēļ tās jāpilnveido. Jānorāda, ka ikvienā darba vietā pozitīvs emocionālais fons rada labvēlīgus darba apstākļus, motivē darbiniekus, paaugstina viņu darba spējas, tādēļ

ir izprotams, kādēļ tieši jautājumi par saskarsmi un sadarbību ir guvuši vislielāko atsaucību no docētāju puses. Šajā kontekstā gan jānorāda, ka arī paši studiju programmu direktori prasmes sadarbīties uzskata par ļoti būtiskām (skat. 7.2.nodaļā), tomēr daudz mazākā mērā nekā docētāji norāda uz nepieciešamību izglītoties šajā jautājumā. Acīmredzot direktoru skatījumā, vai nu viņi sevi uzskata par jau pietiekami kompetentiem vai domā, ka šīs varētu būt pamata praksē iegūstamās prasmes.

Atbalstu snieguši jautājumiem par kompetencēm – 129 (19,8%), kvalitātes vadību – 118 (18,2%) un vadīšanas teorijas jautājumiem – 92 (14,2%) no respondentiem;,,;. Redzams, ka programmās iesaistītie docētāji gandrīz vienlīdz lielā mērā akcentē direktoru izglītošanos par programmas kvalitātes vadības jautājumiem un kompetencēm. Jāsecina, ka docētāji izprot, ka mūsdienās ir svarīgs programmā iesaistīto studentu skaits, studiju procesa efektīva organizācija un vadība, lai tās norise būtu pozitīvi novērtēta, lai tā gūtu atbalstu no augstskolas vadības puses u.c. un ka šo mērķu sasniegšanā ir svarīgas programmu direktoru – programmas vadītāju – zināšanas par kvalitātes vadības jautājumiem un kompetence.

Diemžēl tikai neliels respondentu skaits kā no pašu programmu direktoru – 5,3% puses, tā no docētāju puses – 5,8% ir atbalstījuši nostāju, ka ar veselību saistītie jautājumi ir ietverami programmu direktoru profesionālās pilnveides saturā. Neskatoties uz to, ka programmas vadīšana prasa lielu garīgu piepūli, radošu pieeju, biežas spriedzes situācijas un spēku izsīkuma brīžus, vairākumam programmu direktoru un arī mācītspēku likās, ka papildus informācijas iegūšana par veselības veicināšanas jautājumiem nav nepieciešama. Šajā kontekstā promocijas darba autore vēlas uzsvērt, ka arī zinātniskajā literatūrā par vadītājiem un vadīšanu augstskolā tiek akcentēts, cik svarīgs ir vadītāju fiziskās un garīgās veselības stāvoklis un ka diemžēl pārāk bieži vadītāji pietiekami neapzinās un nenovērtē savas veselības nozīmību (McCaffery 2004). Viens no skaidrojumiem varētu būt, ka ilgā darba pieredze un profesionāla pieeja, tas kā vadītājs uztver un interpretē notikumus, ļauj viņam tikt galā ar problēmu radītām spriedzes situācijām. Cits – respondenti ir veselīga dzīvesveida atbalstītāji un veselības problēmas tos, vai nu neskar vai netiek publiski uzsvērtas.

Vienlaikus var arī izdarīt pieņēmumu, ka tas kopumā atbilst Latvijas sabiedrības specifikai - uz kopējo sabiedrībā valdošo problēmu fona varētu nešķīst aktuāli izcelt šādu acīmredzamu, faktiski ar personisko dzīvi saistītu problēmu. Tomēr, ņemot vērā, ka mūsdienās spriedze darbā un tās izraisītās sekas ir ļoti nopietna un plaši izplatīta problēma, nebūtu pareizi to ignorēt.

Izvērstos jautājumos abu grupu respondenti kā papildus tēmas jau piedāvātājām ir atzīmējuši šādas - laika menedžments, „sevis vadīšana”, konfliktu atpazīšana un risināšana, jautājumi par jaunākajām tendencēm izglītības telpā, relaksācijas veidi. Tas norāda, ka gan

mācībspēki, un, kas ir jo īpaši svarīgi – arī studiju programmu direktori apzinās, cik daudzi jautājumi un aspekti ir svarīgi labam vadītājam – direktoram; apzinās, ka runa nav un nevar būt tikai par formālām administratīvām prasmēm vai vispārējām komunikatīvām spējām; ka direktoru profesionālās pilnveides saturam ir jāaptver ļoti plašs tēmu spektrs attiecībā uz dažādiem jautājumiem.

Apkopojums un secinājumi

Aptaujājot studiju programmu direktorus un docētājus par direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību un tās saturu un analizējot iegūtos datus, promocijas darba autore izdara vispārēju secinājumu, ka gan paši studiju programmu direktori, gan docētāji atbalsta direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību, kas atbilst teorētiskajā literatūrā atrodamajiem secinājumiem, ka tālāka izglītošanās ir ļoti būtiska, pat obligāta vadītāja optimālai, ilgtspējīgai darbībai (Tamkin & Barber 1998; Delamare - Le Deist & Winterton 2005; Wisniewski 2007):

- ka studiju programmu direktori apzinās profesionālās pilnveides nepieciešamību, pie kam gandrīz puse no respondentiem pieņem papildus izglītošanās nepieciešamību bez nosacījumiem, savukārt ceturtdaļa respondentu acīmredzot uzskata, ka ir zināmi nosacījumi, pie kuriem profesionālā pilnveidošanās var būt aktuāla. Tātad kopumā vērojama pozitīva tendence attiecībā uz savu profesionālo pilnveidi;
- tie studiju programmu direktori, kas neatbalsta tālākas profesionālās pilnveides nepieciešamību tam min šādus iemeslus: papildus izglītošanās nav pamatota, jo programmas vadīšana neprasa nekādas īpašas zināšanas vai prasmes; pietiek ar iepriekšēju pieredzi programmas vadīšanā vai akadēmiskā darba pieredzi; pietiek ar regulāru profesionālo pilnveidošanos konkrētā jomā vai specialitātē; ja direktori mācīsies kā vadīt programmu, viņi graus savu autoritāti programmā iesaistīto docētāju acīs, kā arī ļaus apšaubīt esošo kvalifikāciju. Tāpat jānorāda, ka starp tiem respondentiem, kas kritiski vērtē profesionālo pilnveidi, vairums ir ar lielu pedagoģiskā un studiju programmu vadīšanas darba pieredzi. Viss iepriekšminētais atbilst teorētiskajām atziņām, ka vadītājiem, kas darbojas akadēmiskajā vidē, mēdz būt jo īpaši grūti atzīt nepieciešamību papildus izglītoties un uzsākt šādas aktivitātes, jo viņi lielākoties ir mācībspēki, kas dod ieguldījumu citu izglītošanā, un tādēļ jau a priori tiek uzskatīti par pietiekami kompetentiem (McCaffery 2004);

- ka mācībspēkiem jautājums par studiju programmu direktora kā vadītāja, kura vadībā viņi strādā, profesionālo pilnveidošanos ir ne vien pietiekami aktuāls, bet pat svarīgāks nekā pašiem studiju programmu direktoriem.

Vērtējot studiju programmu direktoru un docētāju viedokli par direktoru tālākas izglītošanās satura prioritātēm, jākonstatē, ka tās atšķiras: programmu direktori vairāk ir atbalstījuši jautājumus, kas saistīti ar kvalitātes vadību, kompetencēm, svešvalodu apguvi vai pilnveidi; turpretī mācībspēki – jautājumus par sadarbību un saskarsmi, arī par kompetencēm un tad - kvalitātes vadību. Relatīvi mazāk abu grupu respondenti akcentējuši tādus jautājumus kā darbs ar interneta resursiem un veselība.

Iegūto datu analīze ļauj spriest par studiju programmu direktoru kā vadītāju profesionālās pilnveides aktualitāti un profesionālās pilnveides saturu.

9. ADMINISTRĀCIJAS PĀRSTĀVJU UN STRUKTŪRVIENĪBU VADĪTĀJU VIEDOKĻU PAR KOMPETENCI UN PROFESIONĀLO PILNVEIDI ANALĪZE

Pētījuma trešajā posmā tika organizētas daļēji strukturētas intervijas, intervējot 17 respondentus.

Interviju mērķis ir iegūt informāciju, viedokļus, uzskatus par studiju programmu direktoriem nepieciešamo kompetenci, kas svarīga studiju programmas efektīvai vadīšanai, kā arī par profesionālās pilnveides nepieciešamību un saturu.

Respondentu grupas:

- struktūrvienību vadītāji,
- administrācijas pārstāvji.

Tālāk darbā atrodamajā interviju analīzē respondentu vārdi tiek apzīmēti ar alfabēta lieliem burtiem, minētais skaitlis norāda konkrēto respondentu: -administrācijas pārstāvji – **AP** (dekāni, prodekāni, studiju daļu vadītāji), - struktūrvienību (katedru/nodaļu) vadītāji – **SV**; jānorāda, ka studiju programmu direktori, kuriem ir sadarbība ar vairāk nekā trim programmu virzienu vadītājiem arī tika iekļauti apzīmējumā SV.

Intervijas tika organizētas trīs daļās: *pirmā daļa* ietver vispārējus jautājumus par respondentu; *otrajā daļā* respondentiem tika lūgts raksturot sadarbību ar studiju programmas direktoru un studiju programmas direktoram nepieciešamo kompetenci un *trešajā daļā* - izteikt viedokli par profesionālās pilnveides nepieciešamību un iespējām.

Tika intervēti 17 respondenti: 6 administrācijas pārstāvji, 11 struktūrvienību vadītāji.

Respondenti, kas tika intervēti, nepiedalījās anketēšanā.

Jautāti par to, ar cik studiju programmu direktoriem nākas sadarboties, četri respondenti minēja, ka sadarbojas ar mazāk kā 5 studiju programmu direktoriem, seši – sadarbojas ar 5 līdz 10 studiju programmu direktoriem, septiņi – sadarbojas ar vairāk nekā 10 studiju programmu direktoriem.

Uz jautājumu par sadarbības ilgumu ar studiju programmu direktoriem trīs respondenti atbildēja, ka sadarbība ilgst no 1 līdz 4 gadiem, pieci – sadarbība ilgst 5-10 gadus, deviņi respondenti – sadarbība ilgst vairāk nekā 10 gadus.

Izvērtējot sadarbības intensitāti atkarībā no respondentu amata, jāsecina, ka administrācijas pārstāvju sadarbība ar studiju programmu direktoriem vairumā gadījumu ir reta, pat epizodiska un galvenokārt notiek tikai tad, kad jā sagatavo studiju programmas dokumentācija licencēšanai, akreditācijai vai kad mainās prasības attiecībā uz programmas īstenošanu. Ikdienā jauna informācija tiek nodota ar nodaļu/katedru vadītāju starpniecību. Tas

arī sasaucas ar secinājumu, ka struktūrvienību vadītāju tikšanās ar studiju programmu direktoriem ir biežākas – regulārās nodaļu/katedru sēdēs vai pat ikdienā, pārrunājot interesējošos un aktuālos jautājumus, kā arī, ja nepieciešams, meklējot problēmu risinājumus. Struktūrvienību vadītāju sadarbība ar programmu direktoriem izpaužas programmas dokumentācijas, pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošanā, docētāju piesaistē programmai, studiju kursu aprakstu izskatīšanā, problēmu un konfliktu risināšanā.

Autores pieeja interviju analīzē balstījās nevis uz individuālu katra intervējamā viedokļu analīzi, bet uz intervējamo līdzīgo un atšķirīgo atbilžu grupēšanu un analīzi attiecībā un saistībā ar promocijas darbā definēto pētniecisko mērķu sasniegšanas kontekstā nozīmīgajiem jautājumiem.

Jautājumā par to „**Vai jebkurš augstskolas docētājs var būt studiju programmas direktors?**”, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju domas dalījās. Tomēr, jāsecina, ka vairums, tas ir, 12 respondenti, atbildēja noliedzoši, argumentējot savu atbildi ar to, ka studiju programmas:

- ir jāpiemīt dažādām kompetencēm (SV1),
- ir jāpiemīt noteiktai kompetencei (SV4), īpaši programmas izstrādes laikā (SV5),
- programmas vadīšanas darbs ir attīstāms divos virzienos - darbs ar dokumentāciju un darbs ar studentiem(SV10),
- ir jābūt vēlmei vadīt programmu (SV11), jāgrib vadīt programma (SV3),
- ir jāprot organizēt darbu programmā (SV2),
- ir svarīgas ir personīgās īpašības (AP1, SV7, SV6), rakstura īpašības (SV6, SV8)
- ir jāprot komunicēt ar dažādu auditoriju (AP2), ar studentiem un kolēģiem (SV9).

Analīzes kontekstā jāatzīmē, ka no 12 respondentiem 2 ir administrācijas pārstāvji un 10 – struktūrvienību vadītāji, proti, tikai trešā daļa administrācijas pārstāvju, bet gandrīz visi struktūrvienību vadītāji uzskata, ka jebkurš docētājs nevar būt programmas direktors un programmas direktoriem būtiska ir vadītājiem raksturīgā kompetence, kā arī svarīgas ir personīgās un rakstura īpašības. Ņemot vērā to, ka visi respondenti savus viedokļus pamatoja, balstoties uz personīgo sadarbības pieredzi, redzot programmu direktorus darbībā dažādās situācijās ar docētājiem, studentiem, to var skaidrot ar iepriekšminēto sadarbības intensitāti – jo ciešāka un tiešāka ir sadarbība ar studiju programmu direktoriem, jo lielāka izpratne par viņu darba sekmēm un trūkumiem, kā arī piemērotību un kompetenci direktora pienākumu veikšanā.

Četri respondenti - AP3, AP4, AP5, AP6 - uz iepriekšminēto jautājumu atbildēja apstiprinoši. Kā pamata argumentu respondenti minēja atbilstoši Augstākās izglītības likumam izstrādātos augstskolu Noteikumus (vai Nolikumus), kur ir minēta prasība, kas ir saistoša studiju programmas direktora izvēlē, tas ir, „*kvalifikācijas prasības*, kur tiek norādītas akadēmiskās un profesionālās kvalifikācijas prasības, kas nepieciešamas studiju programmas direktoram”. Respondents AP3 piebilda, ka nav kritēriju, kas noteiktu „kāpēc viens docētājs var vadīt programmu, bet cits - nevar”. Jānorāda, ka minētie respondenti ir administrācijas pārstāvji un viņu tieša sadarbība ar studiju programmu direktoriem ir reta: AP3, un AP6 - tikai tad, kad jāgatavo dokumenti akreditācijai, jaunākā informācija tiek nodota caur struktūrvienību vadītājiem vai elektroniskā veidā; AP5, respondentiem tā ir reizi vai divas gadā un saistīta ar semestra rezultātu apspriešanu, nākamā semestra darbu plānošanu; AP4 respondents minēja, ka tiek regulāri reizi mēnesī, pārsvarā tikšanās ir informatīva rakstura. Tas ļauj izsecināt, kādēļ šo respondentu nostāja attiecībā uz to, vai ikviens docētājs var būt studiju programmas direktors, ir vērtējama kā formāla: respondenti atsaucas tikai uz formālām, normatīvā līmenī definētām prasībām un nebalstās praktiskās situācijas izvērtējumā.

Promocijas darba autore pilnībā piekrīt pirmajam viedoklim, ka par studiju programmas direktoru nevar būt jebkura persona, kura formāli atbilst prasībām. Noteikumos (nolikumos, rīkojumos) ir uzsvērts - „*akadēmiskās un profesionālās prasības*”, bet nav norādīti kritēriji, kas noteiktu, kādām profesionālām prasībām ir jāpiemīt studiju programmas direktoram. Administrācijas pārstāvji spriež pēc pašvērtējuma ziņojumu un akreditācijas dokumentu formāliem rezultātiem, turklāt viņi un programmu direktori nemijiedarbojas ikdienas darbā, kas, iespējams, ir galvenais faktors, kas nosaka viņu viedokli par studiju programmas direktora gatavību vadīt programmu. Savukārt, kā jau minēts iepriekš, struktūrvienību vadītāji savas nostājas balsta praktiskā sadarbības pieredzē un novērtējumā par studiju programmu direktoru faktisko sniegumu, kas ļauj šo respondentu viedokli uzskatīt par leģitīmāku.

Uz jautājumu „**Kāda ir nepieciešamā studiju programmas direktora kompetence?**”, pieci no sešiem respondentiem, *administrācijas pārstāvjiem*, minēja, ka tā ir saistīta ar darba organizāciju: AP1, AP2, AP3 respondenti uzsvēra, ka tā iekļauj spēju plānot studiju procesu; pārzināt normatīvos aktus, jo tas ir nepieciešams lietvedības dokumentu korektai izpildei (AP3); domāt un rīkoties stratēģiski, kas ir svarīgs nosacījums programmas tālākas attīstībai (AP5); prast veidot un vadīt darba grupu, kas ir svarīgi licencēšanas, akreditācijas dokumentu, pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošanai (AP6); būt precīziem savu pienākumu veikšanā (AP3); spēt uzņemt atbildību par studiju procesa norisi (AP5).

Tikpat daudz respondentu (pieci no sešiem) atzīmēja, ka studiju programmas direktora kompetence ietver *komunikāciju*: AP2 uzsvēra, ka svarīgs komunikācijas faktors ir informācijas prasmīga, laicīga un visiem saprotama izplatīšana; AP3 un AP6 uzsvēra, ka komunikācija svarīga ir visos līmeņos – ar docētājiem, kas iesaistīti programmā, ar studentiem; respondents AP4 atzīmēja, ka komunikācijā ļoti svarīga ir cilvēciska attieksme, tas nozīmējot izpratni un iecietību, spēju uzklaut kolēģus un studentus, ieklausīties un iedziļināties viņu problēmās un būt atsaucīgam to risināšanā; AP5 skaidroja, ka studiju programmas direktoram jābūt vērīgam uz sadarbību, lai tā būtu sekmīga, jāprot saprasties ar docētājiem un studentiem, studiju metodiķiem.

Papildus tam, respondents AP4 uzsvēra, ka studiju programmas direktoram, pirmkārt, ļoti svarīga ir iepriekšējā pieredze programmas vadīšanā: tas nozīmē, ka veicamie pienākumi ir zināmi, ir izstrādātas sadarbības taktikas un izprotama atbildības pakāpe; otrkārt, ieinteresētība programmas vadīšanas procesā - patīk tas darbs, kas tiek darīts.

Viens no respondentiem (AP4) atzīmēja, ka studiju programmas direktoram noteikti ir jābūt kvalifikācijai jomā, kuras programmu vada.

Vērtējot administrācijas pārstāvju intervijās izteiktos viedokļus, jāsecina, ka absolūtais vairākums administrācijas pārstāvju studiju programmas procesa norises organizāciju un komunikāciju visos līmeņos uzskata par divām būtiskākajām kompetences izpausmēm. Tas ļauj secināt, ka administrācijas pārstāvji ir kopumā vienprātīgi par būtiskākajiem kompetences komponentiem. Tikai viens no intervētajiem ir minējis iepriekšēju programmas vadīšanas pieredzi. Tas ir interesanti, jo, no vienas puses, pozitīvi norāda uz zināmu elastību, izvēloties studiju programmu vadītāju un izpratni, ka arī programmas direktors bez iepriekšējas pieredzes var būt sekmīgs, jo var apgūt programmas vadīšanai nepieciešamās prasmes vai nu profesionālās pilnveides vai/un pieredzes ceļā, bet, no otras puses, varētu būt saistīts ar jau iepriekš aprakstīto atziņu par balstīšanos uz formāli definētām prasībām, starp kurām iepriekšēja pieredze nav minēta.

Tāpat tikai viens respondents uzskata, ka programmas direktoram svarīga ir atbilstoša kvalifikācija jomā, kuras programmu vada. Pamatojoties uz to var izdarīt netiešu secinājumu, ka faktiski, administrācijas pārstāvju skatījumā, centrālais ir nevis konkrētā esošā vai potenciālā direktora saistība ar akadēmisko jomu, kurā vada programmu konkrēta (proti, kvalifikācija šajā jomā), bet gan vispārējās ar vadīšanu saistītas kompetences, kas var tikt pietiekami labi piemērotas jebkurā zinātnes jomā. Apsveicami, ka vismaz viens respondents ir pieminējis, ka jāpatīk darbam, ko programmas direktors dara. Interese par veicamo darbu un vēlēšanos būt par efektīvu vadītāju kā nozīmīgu laba vadītāja iezīmi tiek minēta arī vairākos

teorētiskos un praktisko pētījumos un analīzēs (Zaleznik 2004 (1977); Санталайнен & Воутилайнен & Поренне & Ниссинен 1993 u.c.).

Analizējot *struktūrvienību vadītāju* teikto, jāatzīmē, ka 10 no 11 respondentiem, līdzīgi kā administrācijas pārstāvji, kā svarīgāko min spēju organizēt darbu studiju programmā, skaidrojot to kā līdzdalību studiju procesa plānošanā (SV1, SV5, SV8). Papildus tam, studiju programmu direktoriem ir jāspēj precīzi plānot (SV10); jābūt prasmei veidot „komandu” (darba grupu) - piesaistīt programmā ieinteresētus cilvēkus (SV2); jāpiemīt prasmei vadīt komandas darbu (SV2, SV5); jāprot strādāt komandā, respektējot dažādos viedokļus (SV3, SV9), kas ir nepieciešams gan programmas izstrādes gaitā, gan programmas īstenošanā; jābūt ieinteresētiem programmas tālākā pilnveidošanā un jāsekmē tās attīstība (SV1, SV8); jā rūpējas par programmas realizāciju, personīgi iesaistoties studentu piesaistē (SV7) un programmas reklamēšanā (SV4).

Līdzīgi kā administrācijas pārstāvji arī pārliecinošs vairums - 9 no 11 - struktūrvienību vadītājiem uzsvēra *komunikāciju* kā svarīgu kompetences izpausmi: sadarbība ar docētājiem ar mērķi veikt studiju procesa uzlabošanu (SV3); pozitīva, labvēlīga sadarbība ar docētājiem un studentiem ikdienas studiju procesā, kas nepieciešama dažādu jautājumu risināšanai, piemēram, studiju kursu pielīdzināšana (SV2); problēmu uzklauššana, arī konfliktu risināšana (SV5, SV7, SV10, SV11); sadarbība ar studiju metodiķiem gan saistībā ar lietvedības jautājumu risināšanu, gan saistībā ar plānošanu (SV8, SV9) un informācijas izplatīšanu studentiem un docētājiem (SV1,SV9).

Divi respondenti iepriekšējo pieredzi minēja kā svarīgu nosacījumu, jo tā atvieglo studiju programmas direktora darbu mūsdienu sabiedrībā, kad ir pieaugušas prasības izglītības kvalitātei (SV4, SV7). Viens no respondentiem piebilda, ka pieredze tomēr nav noteicošais nosacījums programmas direktora pienākumu kvalitatīvai veikšanai, jo programmas direktors var sevi pilnveidot vadīšanas jautājumos (SV7).

Trīs respondenti uzskata, ka studiju programmas direktoram ir jābūt ar lielu atbildības sajūtu (SV10, SV11, SV7) par akreditācijas un pašvērtējuma dokumentācijas sagatavošanu, bet īpaši par programmas īstenošanu (SV10, SV11).

Tikai divi respondenti apgalvo, ka studiju programmas direktoram ir jābūt speciālistam tajā jomā, kurā viņš vada programmu (SV5, SV7). Jānorāda, ka šādu viedokli izsaka neliels respondentu skaits abās respondentu grupās. Promocijas darba autores analīze par šo jautājumu atrodama darbā iepriekš, saistībā ar administrācijas pārstāvju interviju izvērtējumu.

Respondenti – struktūrvienību vadītāji – min vairākas personīgās īpašības, kas nepieciešamas studiju programma direktoram sekmīgai programmas vadīšanai: *precizitāte*,

kas svarīga gan studiju procesa organizācijā, gan sadarbībā ar kolēģiem, studentiem, metodiķiem (SV1, SV8, SV9, SV10); *mērķtiecība* ikdienas darbā programmas ietvaros (SV1) un sevis pilnveidošanā (SV9); *radoša pieeja* studiju procesam esot gan docētāja, gan programmas direktora pozīcijās; *spēja risināt un atrisināt problēmas*, īpaši, ja ir izveidojušās konflikta situācijas docētāju starpā, kā arī starp docētāju/-iem un studentu/-iem (SV3); *spēja uzklaut ieteikumus*, arī *kritiku*, kas ir saistīta gan ar programmas vadīšanu (SV10), gan ar programmas direktora kā docētāja darbu (SV6); „*atvērtība*” sadarbībai, citu uzklausišanai (SV10), arī inovācijām programmā (SV7).

Administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijās pausto viedokļu apkopojums redzams 9.1.tabulā.

9.1. tabula.

Administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijās pausto viedokļu apkopojums par studiju programmas direktora kompetences izpausmi

Kompetences izpausme	AP n=6	SV n=11
spēt plānot studiju procesu	AP1,AP2,AP3	-
spēt līdzdarboties studiju procesa plānošanā	-	SV1,SV5, SV8
pārzināt likumdošanu un normatīvos aktus	AP3	-
prast veidot komandu (darba grupu)	AP6	SV2
prast vadīt komandu (darba grupu)	AP6	SV2,SV5
spēt strādāt komandā (darba grupā)	-	SV3,SV9
domāt un rīkoties stratēģiski	AP5	-
veidot un izplatīt saprotamu informāciju	AP2	SV8,SV9
prast sadarboties ar docētājiem	AP3, AP5	SV3
prast sadarboties ar studentiem	AP6, AP5	SV2
prast sadarboties ar metodiķiem	AP5	SV8, SV9
būt ar pieredzi programmas vadīšanā	AP4	SV4,SV7
būt ieinteresētam studiju	AP4	-

programmas vadīšanā		
būt ieinteresētām programmas pilnveidošanā un attīstībā	-	SV1,SV8
būt profesionālai kvalifikācijai jomā, kurā programmu vada	AP4	SV5, SV7
reklamēt programmu ar mērķi piesaistīt studentus	-	SV4,SV7
spēt uzņemties atbildību	AP5	SV7, SV10, SV11
būt mērķtiecīgam		SV1
būt precīzam	AP3	SV1, SV8, SV9,SV10
spēt iedziļināties problēmās	AP4	SV5, SV7, SV10, SV11
būt atsaucīgam problēmu un konfliktu risināšanā	AP4	SV5, SV7, SV10, SV11
respektēt citus viedokļus	-	SV3,SV9
spēt uz klausīt ieteikumus	-	SV10
spēt uz klausīt kritiku	AP4	SV10
būt iecietīgam	AP4	-
būt radošam	-	SV3
pilnveidot sevi	-	SV9
būt atvērtam inovācijām	-	SV7

Līdzīgi kā administrācijas pārstāvji, arī struktūrvienību vadītāji uzsver kompetenci, kas svarīga programmas realizācijā un kā būtisku min ar sadarbību un saskarsmi saistītu kompetenci. Vienlaikus, iepriekšējā programmas vadīšanas pieredze un direktora kvalifikācija jomā, kurā programma tiek vadīta, tiek minēta, tomēr netiek uzskatīt par prioritāru. Toties, pretēji administrācijas pārstāvju viedokļiem, struktūrvienību vadītāju intervijās teiktā analīze norāda uz samērā plašu personīgo īpašību izklāstu, kas liecina par to, ka struktūrvienību vadītāji, ņemot vērā daudz biežāku un tiešāku kontaktu ar programmu direktoriem, spēj novērtēt programmu direktoru kā vadītāju personīgās kompetences būtību un svarīguma pakāpi. Kā redzams, struktūrvienību vadītāju viedokļi atšķiras no administrācijas pārstāvju viedokļiem ar plašāku kompetences raksturojumu un darbību nosaukšanu.

Apkopojot abu grupu respondentu interviju datus, jāatzīmē, ka, respondentu skatījumā, studiju programmu direktoru kompetence ir saistīta ar organizatoriskas dabas darbību veikšanu programmas ietvaros, kā arī ar sadarbību un saskarsmi. Vērtējot šīs kompetences saturu, atbilstoši respondentu izteiktajiem skaidrojumiem par to saturu un piemēriem,

jāsecina, ka tā ir iekļaujama promocijas darba autores izdalītājā vispārējā, profesionālajā un sociālajā kompetencē. Kā redzams, ir sarežģīti viennozīmīgi identificēt abu kompetences grupu nošķirumu, jo, veicot ikdienas darbu, notiek to sasaiste un pārklāšanās. Mazāka nozīme ir piešķirta studiju programmu direktoru pieredzei un profesionālās kvalifikācijas atbilstībai tai jomai, kurā tiek vadīta programma. Protams, konkrētā pētījuma ietvaros, neveicot padziļinātāku analīzi, būtu pārsteidzīgi izdarīt vispārējus secinājumus par pieredzes lielāku vai mazāku nozīmi. Tomēr autore vēlas uzsvērt, ka teorētiskajā literatūrā par vadīšanu, tostarp vadīšanu augstākajā izglītībā, tiek atzīmēts, ka pieredze ir svarīgs priekšnosacījums efektīvai vadīšanai un vadīšana lielā balstās tieši praksē un pieredzē, vienlaikus nenoliedzot arī profesionālas pilnveides nozīmi, kas gan, kā literatūrā tiek atzīmēts, ir, vēlams, ja iespējams, jābalsta jau esošajā pieredzē. (Mintzberg 2009; Tamkin & Barber 1998; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Wisniewski 2007).

Arī attiecībā uz nepieciešamību pēc profesionālās kvalifikācijas jomā, kurā tiek vadīta programma, ko respondenti nav akcentējuši kā prioritāru, ir grūti šī pētījuma ietvaros, balstoties uz pieejamajiem datiem un informāciju, izdarīt vispārējus secinājumus. Var gan indikatīvi norādīt, ka no vienas puses, tas var būt saistīts ar pieņemumu - lai kāds būtu labs vadītājs augstskolā, ir pietiekami, lai viņam piemistu tāda vadīšanas kompetence, kas ir relatīvi vispārēja un nav saistīta ar konkrēto zinātnes jomu. Jānorāda gan, ka šāda atziņa intervijās tieši izteikta netika, tādēļ to var uzskatīt par autores secinājumu, kas izriet no interviju satura analīzes.

Šajā kontekstā jāuzsver, ka teorētiskajā literatūrā atrodamās atziņas akcentē to, ka ir vērtīgi, ja vadītājiem augstākajā izglītībā piemīt akadēmiskā kvalifikācija, jo tas veicina viņu autoritāti darbinieku acīs (McCaffery 2004).

Lai gan teorētiskajos pētījumos nav viennozīmīga skatījuma par to, cik lielā mērā vadītāja kompetence ir vispārēja un cik daudz ir jāņem vērā konkrētā konteksta specifika, šobrīd dominējošā paradigma tomēr akcentē nepieciešamību vadīšanu un kompetences piemērot specifiskās vides prasībām (Hersey&Blanchard 1988; Bennis 1993; & Kakabadse & Lee-Davis 2008; Pettigrew&Whipp 1993; Giesecke & McNeil 1999; Delamare- Le Deist & Winterton 2005).

Tas ļauj izdarīt secinājumu: tie programmu direktori, kam ir kvalifikācija jomā, kurā viņi vada programmu, pilnīgāk un labāk izprotot šīs jomas problemātiku un aktualitāti var veicināt efektīvu programmas vadīšanu. Vienlaikus, promocijas darba autore norāda, ka tas noteikti nav ne noteicošais, bet var dot pozitīvu ieguldījumu programmas vadīšanā.

Kā redzams, struktūrvienību vadītāji ir pievērsuši salīdzinoši lielu vērību programmu direktoru personīgām īpašībām, tādējādi norādot uz personīgās kompetences aktualitāti. Kā

jau minēts iepriekš, visticamāk tas ir saistīts ar to, ka struktūrvienību vadītāji ciešāk un tiešāk vēro un vērtē direktoru praktisko sniegumu, tādēļ arī daudz lielāku uzmanību pievērš ne tik daudz formāliem kritērijiem, bet arī šādiem – ar indivīda personību – saistītiem aspektiem.

Promocijas darba autore vēlas akcentēt, ka neviena no respondentu grupām tieši neminēja, ka studiju programmas direktoram svarīga būtu īpašības, kas raksturotu viņu kā līderi. Viens no iespējamajiem skaidrojumiem varētu būt tāds, ka, acīmredzot no studiju programmas direktora sagaida vairāk tādu darbību, kas noteikta pienākumu izklāstā. Tai pat laikā intervijās iegūto datu un informācijas apkopojums liecina par to, ka pie funkcijām, kas programmas direktoram jāveic, un īpašībām, kam jāpiemīt, tiek minētas tādas kā, piemēram, radoša pieeja, domāšana arī par studiju programmas attīstību un tās perspektīvu nākotnē kā modernu, laikam līdzīgu programmu un studējošu piesaisti. Tā kā runa ir par stratēģiskām funkcijām, tad, vērtējot šīs atbildes kontekstā ar teorētiskajā literatūrā atrodamajām analīzēm par līderu lomām un funkcijām (Zaleznik 2004 (1977); Kotter 1990; Bennis 1993 u.c.), ir iespējams izdarīt secinājumu, ka respondenti netieši norāda uz to, ka studiju programmu direktoriem ir jāpiemīt līderiem raksturīgām īpašībām un jāpilda līderiem raksturīgas funkcijas.

Nākamā jautājumu grupa ir saistīta ar studiju direktoru profesionālo pilnveidi. Šai nolūkā tika uzdoti jautājumi:

1. **Vai studiju programmas direktoram vajadzētu profesionāli pilnveidoties, lai vadītu studiju programmu ?**
2. **Par kādiem jautājumiem nepieciešama profesionālā pilnveide?**
3. **Kādas var būt profesionālās pilnveides iespējas?**

Attiecībā uz pirmo jautājumu visi abu grupu respondenti – administrācijas pārstāvji un struktūrvienību vadītāji – atbildēja apstiprinoši, argumentējot, ka studiju programmas direktora pienākumu loks ir plašāks nekā docētājam, ka studiju programmas direktors ir vadītājs, ka studiju programmas direktoram gluži kā ikvienam akadēmiskajam personālam ir nepārtraukti jāizglītojas.

Vienlaikus, jānorāda, ka abu respondentu grupu atbildes par profesionālās pilnveides saturu ir nedaudz atšķirīgas.

Trīs respondenti – *administrācijas pārstāvji* – atzīmēja, ka būtu papildus jāizglītojas pedagoģijā un psiholoģijā, jo svarīga ir komandas veidošana (AP3, AP4, AP6), sadarbība un saskarsme komandā (AP6) studiju procesā. Divi respondenti, apstiprinot, ka studiju programmas direktors ir vadītājs, minēja, ka papildus jāapgūst jautājumi par vadīšanu: vadības teorijas jautājumi (AP3), kā arī par to, kā plānot, kontrolēt studiju procesu (AP6).

Viens respondents uzskata, ka būtu jāapgūst priekšstats par izglītības kvalitātes sistēmas vadību (AP5); viens - par informācijas tehnoloģiju izmantošanu studiju procesā (AP4). Savukārt divi respondenti minēja, ka tie jautājumi, kas svarīgi studiju programmas direktoram, ir jau ietverti profesionālās pilnveides programmās, kas paredzētas augstskolu docētājiem (AP1, AP2).

Savukārt trīs *struktūrvienību vadītāji* uzsvēra, ka pilnveides ietvaros jāapgūst zināšanas par to, *kā vadīt* studiju programmu (SV1, SV5, SV11), jo ir definēti pienākumi, atbildība un tiesības (tiesības ir definētas vienā no pētījuma augstskolām - **B** Universitātes Nolikumā par studiju programmu direktoru), bet katrs direktors vada studiju programmu kā „saprot un prot” (SV2); trīs respondenti akcentēja, ka vēlama ir *pieredzes* pārņemšana par problēmu un konfliktu risināšanu (SV4 - te ir viens) un sadarbības veidošanu ar citām struktūrvienībām (SV6, SV7), un par docētāju piesaisti programmai (SV4); trīs respondenti uzskata, ka studiju programmu direktoriem pietrūkst izpratnes par *kvalitātes vadības sistēmas* darbību (SV2, SV9, SV10).

Tāpat šīs grupas respondenti uzsver, ka ir ļoti nepieciešama profesionālā pilnveide par *sadarbības un saskarsmes* jautājumiem: kādi ir sadarbības veidi (SV4, SV6); kas jāievēro, organizējot sadarbību ar docētājiem un studentiem (SV7, SV8); kāda nozīme ir labvēlīgas (SV2, SV3, SV4) un pozitīvas (SV9) vides veidošanai starp iesaistītajiem studiju programmā. Divi respondenti uzsvēra, ka svarīga ir docētāju informētība par *jaunākajām tendencēm izglītības jomā* Latvijā un izglītības telpā Eiropā un pasaulē (SV1, SV10). Viens no respondentiem, atzīmēja, ka studiju programmu direktoriem jāzina, kur iegūt *informāciju* par jaunāko likumdošanā (SV11).

Jautāti par izglītošanās iespējām, abu grupu respondenti atbildēja ļoti līdzīgi, daži piedāvāja vairākus variantus: 5 administrācijas pārstāvji (AP1, AP2, AP3, AP4, AP6) un 5 struktūrvienību vadītāji (SV2, SV3, SV7, SV9, SV11) uzskata, ka pamatā var izglītoties, piedaloties profesionālās pilnveides programmās, kas paredzētas akadēmiskajam personālam 160 akadēmisko stundu apjomā ievēlēšanas periodā; 1 administrācijas pārstāvis (AP3) un 3 struktūrvienību vadītāji (SV1, SV6, SV10) uzskata, ka jāizglītojas katram pašam individuāli, meklējot informāciju augstskolas mājas lapā vai atbilstošo interneta vietņu lapās. Tai pat laikā, jānorāda, ka viens administrācijas (AP5) un 6 struktūrvienību vadītāji (SV2, SV4, SV5, SV9, SV10, SV11) atbalsta kursu vai semināru organizēšanu, kas būtu domāti speciāli studiju programmu direktoriem. Tiek gan uzsvērts, ka cilvēkam, kas strādā pilnā slodzē kā docētājs un atbild par studiju programmas vadīšanu tas būs sarežģīti un ka līdz ar to studiju programmas direktora darbības joma var ciest (SV10).

Administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijās pausto viedokļu apkopojums redzams 9.2.tabulā.

9.2.tabula.

Administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijās pausto viedokļu apkopojums par profesionālās pilnveides saturu

Temati	AP n=6	SV n=11
Komandas veidošana	AP3, AP4, AP6	-
Saskarsme un sadarbība programmas ietvaros	AP6	SV7, SV8
Sadarbība ar citām struktūrvienībām	-	SV6,SV7
Studiju procesa plānošana, kontrole	AP3, AP6	-
Izglītības kvalitātes sistēmas vadība	AP5	SV2,SV9,SV10
Vadīšanas teorijas jautājumi	-	SV1, SV2, SV5, SV11
Jaunākās tendences izglītībā Latvijā, Eiropā un pasaulē	-	SV1,SV10
Informācijas ieguves avoti par normatīviem aktiem un likumdošanu	-	SV11
Pieredzes pārņemšana	-	SV4
Problēmu risināšana, konfliktu risināšana	-	SV4
Labvēlīgas un pozitīvas vides veidošana	-	SV2, SV3, SV4, SV9
Profesionālās pilnveides jautājumi ir iekļauti akadēmiskā personāla profesionālās pilnveide programmās	AP1,AP2	-

Rezumējot atbildes uz jautājumiem par profesionālās pilnveides nepieciešamību ar vadīšanu saistītos jautājumos, saturu un formu, jāatzīmē, ka pozitīvi novērtējams ir tas, ka visi respondenti bija vienisprātis par profesionālās pilnveides nepieciešamību. Tas norāda uz izpratni dažādu līmeņu vadītājos augstskolās par to, ka studiju programmu direktoriem ir nepieciešams iegūt un papildināt savu kompetenci kā vadītājiem, kas var rezultējoši pozitīvi ietekmēt gan pašu direktoru individuālos profesionālās pilnveides centienus, gan arī norāda uz potenciālo atbalstu šādas pilnveides pasākumu organizēšanai nākotnē.

Vienlaikus, jāsecina, ka administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi par šādas pilnveides saturu ir relatīvi atšķirīgi. Lielākā daļa satura jautājumu abu respondentu grupu skatījumā tomēr ir saistīti ar zināšanām un prasmēm par programmas vadīšanu, tostarp, komandas veidošanu un vadīšanu, kā arī sadarbības un saskarsmes jautājumiem; labvēlīgas vides veidošanu, acīmredzot arī par tās saglabāšanu; par jaunākajām tendencēm augstākās izglītības telpā, lai ātri var piemēroties un ieskicēt vai pat uzsākt programmas attīstības plāna izstrādi. Jānorāda, ka struktūrvienību vadītāju sniegtie pilnveides satura piemēri ir daudzveidīgāki un niansētāki, daudz precīzāk norādot uz tēmām un jautājumiem, par kuriem pilnveide būtu nepieciešama un vienlaikus identificē arī aspektus, kas netika minēti no administrācijas pārstāvju puses, piemēram, attiecībā uz likumdošanas attīstības pārzināšanu. Šīs atšķirības acīmredzot skaidrojamas ar to, ka struktūrvienību vadītāji ir daudz ciešāk saistīti ar studiju programmu direktoru darbu, tādēļ spēj konkrētāk un precīzāk minēt jautājumus, kas aktuāli un nozīmīgi direktoru darbā, kas, iespējams, rada lielākās problēmas un kuros tādējādi nepieciešama tālāka profesionālā pilnveide.

Diemžēl ievērojama daļa respondentu (visi administrāciju pārstāvji un gandrīz puse struktūrvienību vadītāju) uzskata, ka izglītoties var, apmeklējot profesionālās pilnveides programmas, kas paredzētas akadēmiskajam personālam. Tomēr, promocijas darba autore vērš uzmanību, ka šīs programmas saturiski ir primāri adresētas citai mērķa grupai - docētājiem, un to saturā ir tikai samērā neliels jautājumu loks par studiju programmas vadīšanas procesu (apskatīts 4.3. nodaļā). Promocijas darba autore uzskata, ka, saglabājot tikai šādu pieeju, profesionālās pilnveides programmas, kas domātas akadēmiskajam personālam, ir jāpaplašina, iekļaujot tēmas, kas saistītas ar studiju programmu direktoru kompetences paaugstināšanu. Bet šādā gadījumā relevantas kļūst jautājums, vai tās būtu nepieciešamas visiem docētājiem, un, vai tādā gadījumā necietīs docētāju profesionālās pilnveides norise. Autore secina, ka ir ļoti grūti, pat neiespējami, izstrādāt divām dažādām mērķa grupām – docētājiem, proti, akadēmiskajam personālam un studiju programmu direktoriem, proti, vadītājiem – vienlaikus adresētu programmu, kas būtu saturiski sabalansēta un atbilstu abu grupu reālajām profesionālās pilnveides vajadzībām. Interesanti, ka šādu pilnveides veidu ir atbalstījuši visi intervētie administrāciju pārstāvji, kas varētu būt saistīts ar viņu relatīvi sliktāko informētību gan par esošo programmu saturu, gan par studiju programmu direktoru darba specifiku un pilnveides vajadzībām.

Promocijas darba autore visnotaļ atbalsta individuālo informācijas iegūvi augstskolu mājas lapās vai citās interneta vietnēs, taču uzskata, ka tai ir vairāk informatīvs raksturs – par formālām izmaiņām programmas sagatavošanā licencēšanai, akreditācijai, augstskolā veiktajām izmaiņām programmas īstenošanas procedūrā u.c. Tādējādi, lai gan šāda pieeja var

nodrošināt informācijas ieguvu par dažām svarīgām tēmām, tā nerisina jautājumu par daudzu studiju programmas direktoram aktuālu praktisku prasmju ieguvu, piemēram, konfliktu risināšanas un komandu, sadarbības veidošanas prasmes nevar gūt, tikai izlasot par tām aktuālajā literatūrā.

Papildus tam, šādas pieejas trūkums, ja tā tiek izmantota izolēti no citām pilnveides formām, ir tas, ka tā ir pilnībā atkarīga no konkrētā indivīda spējas un vēlmes meklēt un atrast aktuālo informāciju, laika to darīt, kā arī iepriekšējām zināšanām par to, kur un kā šāda veida informācijas ieguve ir iespējama.

Apkopojums un secinājumi

Intervējot administrāciju pārstāvjus un struktūrvienību vadītājus, jāsecina, ka:

- Jautājumā par to, *vai jebkurš augstskolas docētājs var būt studiju programmas direktors*, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju domas dalījās. 10 no 12 struktūrvienību vadītājiem uzskata, ka programmas direktors nevar būt jebkurš docētājs, jo būtiska ir vadītājam raksturīga kompetence. Savukārt administrācijas pārstāvju vidū šādu viedokli pauda tikai divi no septiņiem respondentiem.
- Jautājumā par to, *kāda ir studiju programmas direktoram nepieciešamā kompetence*, abu grupu respondenti atzīmēja, ka programmu direktoru kompetence ir saistīta ar organizatoriskas dabas funkcijām, kā arī sadarbību un saskarsmi. Struktūrvienību vadītāji kā svarīgas akcentēja arī studiju programmu direktoru personiskās īpašības.
- Ir iespējams izdarīt secinājumu, ka administrācijas pārstāvji un struktūrvienību vadītāji netieši norāda uz to, ka studiju programmu direktoriem ir jābūt līderiem programmas ietvaros.
- Jautājumā par studiju programmu direktoru profesionālo pilnveidi, abu grupu respondenti bija vienprātis par tās nepieciešamību, taču viedokļi nosacīti atšķiras par tās saturu un īstenošanas veidu. Abu grupu respondenti bija vienprātis, ka pilnveidei jābūt saistītai ar zināšanu un prasmju ieguvu par vadīšanas jautājumiem, komandas veidošanu, sadarbību un saskarsmi, kā arī jaunākajām tendencēm augstākās izglītības telpā.
- Visi administrācijas pārstāvji un gandrīz puse struktūrvienību pārstāvju uzskata, ka profesionālajai pilnveidei jānotiek, apmeklējot profesionālās pilnveides programmas, kas paredzētas akadēmiskajam personālam, kā arī norādīja uz individuālās izglītošanās nozīmi. Daži minēja arī specifisku, studiju programmu direktoriem paredzētu kursu izstrādes lietderību.

- Promocijas darba autore uzskata, ka, ņemot vērā studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides specifiku, ir nepieciešama īpašas programmas izstrāde.

10. STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA – VADĪTĀJA KOMPETENCES IETVARSTRUKTŪRA

Pamatojoties uz teorētiskā pētījumā analizētajām *kompetences* koncepta pieejām un to skaidrojumu (McClelland 1973, 1998; Spencer & Spencer 1993; Lucia & Lepsinger 1999; McCaffery 2004; Delamare – Le Deist & Winterton 2005; Дафт 2004; Лаффа 2004; Garleja 2004, 2006; Dāvidsone 2008; Dombrovska 2009), vadītāja kompetences skaidrojumu augstākajā izglītībā (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Gronn 2000; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; Sternberg 2004; Anyamele 2005; 2008; Bryman 2007; Gaither 2007; Spendlove 2007; Wisniewski 2007; Bolden & Petrov & Gosling Scott & Coates & Anderson 2008; Švec & Konigova & Ticha 2008) promocijas darba autore ir definējusi studiju programmas direktora kā vadītāja kompetenci:

studiju programmas direktora kompetence ir zināšanas un izpratne, prasmes, attieksme un personiskais spējīgums, kas ir nepieciešami studiju programmas efektīvai vadīšanai tās izstrādes un īstenošanas laikā, studiju procesa un programmas novērtēšanai, studiju programmas pilnveidošanai un attīstībai.

Izstrādājot *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru* promocijas darba autore balstījās uz:

- augstskolu pieņemtiem dokumentiem par studiju programmas direktoru, kas ir izstrādāti atbilstoši Augstskolu likumam un augstskolu Satversmei;
- teorētiskā literatūrā gūtām atziņām un dažādu pētījumu analīzi augstākās izglītības iestādēs par vadītāju un vadītāja kompetenci (Rosser & Johnsrud & Heck 2000; Gronn 2000; Comer & Haden & Taylor & Thomas 2002; McCaffery 2004; Sternberg 2004; Anyamele 2005; 2008; Bryman 2007; Gaither 2007; Spendlove 2007; Wisniewski 2007; Bolden & Petrov & Gosling Scott & Coates & Anderson 2008; Švec & Konigova & Ticha 2008);
- studiju programmu direktoru un docētāju aptaujas anketās, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijās gūtiem datu rezultātiem un seimājumiem par studiju programmas direktoram nepieciešamo kompetenci studiju programmas vadīšanai (7.un 9.nodaļas);

Izstrādājot ietvarstruktūru, autore izmantoja daudzdimensionālo jeb holistisko kompetenču koncepta pieeju un izdalīja trīs kompetences grupas:

1. vispārīgā un profesionālā, arī pieredze – studiju procesa organizēšana un plānošana, atbildība par studiju procesu, lēmumu pieņemšana u.c.;
2. sociālā – sadarbība, konfliktu novēršana un risināšana, tolerance u.c.;

3. personiskā – radošums, iniciatīva, mērķtiecīgums u.c.

Katrā no grupām ir identificētas noteiktas darbības jeb funkcijas, kas jāveic studiju programmas direktoram programmas vadīšanas procesā, kā arī ir dots to apraksts.

Kā redzams tabulā (10.1.tabula), tad studiju programmas direktora **vispārējās un profesionālās** kompetences grupā ir uzskaitītas darbības (funkcijas), kas nepieciešamas formālās studiju programmas vadīšanas procesam no brīža, kad studiju programmas izstrāde tiek uzsākta, līdz licencēšanai, un tālāk visu programmas norises laiku. Pārsvārā minētās darbības saskaņojas un ir tieši vai netieši saistītas ar studiju programmu direktoru pienākumu aprakstu augstskolu izstrādātajos dokumentos par studiju programmas direktoru. Šie pienākumi ir daudzveidīgi, pietiekami atbildīgi un prasa dažādas zināšanas un prasmes ne tikai tiešā saistībā ar studiju programmas vadīšanu, bet norāda uz to, ka studiju programmas direktoram ir jābūt zināšanām par efektīvu vadīšanu un jāpiemīt prasmei šīs universālās prasmes piemērot. Līdz ar pārmaiņām augstākajā izglītībā, izaicinājumiem inovāciju jomā, vispārējā un profesionālā grupā var iekļaut jaunas zināšanas un var pavērties plašas iespējas to izmantošanai praksē.

10.1. tabula.

Kompetences grupa: *Vispārējā un profesionālā*

Kompetences grupa	Darbības	Apraksts
Vispārējā un profesionālā	<p>studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentu, pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošana;</p> <p>studiju procesa plānošana;</p> <p>studiju procesa norises analīze, programmas attīstības virzības prognozēšana;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • spēj vadīt studiju programmas dokumentācijas sagatavošanu; • spēj vadīt darba grupu; • spēj iegūt informāciju, kas nepieciešama dokumentācijas sagatavošanai un noformēšanai; • piemīt lietvedības prasmes; • piedalās studiju procesa plānošanā; • sadarbojas un sniedz nepieciešamo informāciju darbiniekiem, kuri veic studiju programmas lietvedību; • prognozē studiju programmas attīstību, ņemot vērā studiju programmas vājo un stipro pušu analīzi; • meklē un īsteno

	<p>studiju procesa kontrole;</p> <p>iepriekšējās darba pieredzes izmantošana;</p> <p>spēja būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā;</p> <p>atbildības uzņemšanās;</p> <p>informācijas iegūšana, analīze un izmantošana;</p>	<p>uzlabojumus studiju procesā;</p> <ul style="list-style-type: none"> • piemērojas daudzveidīgām prasībām un mainīgām prioritātēm; • spēj adaptēt programmu izmaiņu gadījumos; <ul style="list-style-type: none"> • pārvalda studiju procesu; • regulāri veic studiju procesa norises analīzi, ir ieinteresēts informācijas ieguvē; • informē administrāciju par konstatētiem trūkumiem, nepilnībām; <ul style="list-style-type: none"> • izmanto citu savu iepriekšējo profesionālo pieredzi un tās gaitā iegūto kompetenci, kas ir noderīga studiju programmas vadīšanā; • efektīvi izmanto savu iepriekšējo pieredzi, problēmu un konfliktu risināšanai u.c. gadījumos; <ul style="list-style-type: none"> • spēj definēt mērķus; • plāno izvirzīto mērķu sasniegšanu un tos sasniedz; • vada procesa un gala novērtēšanas procedūru; • spēj identificēt un apzināties riskus un šķēršļus, kas var kavēt mērķu sasniegšanu; meklē un atrod veidus, kā pārvarēt tos; <ul style="list-style-type: none"> • uzņemas personīgu atbildību par programmas norisi (studiju procesa organizācija, kontrole, studentu vajadzību apmierināšana, studiju kursu atzīšana, individuālo studiju plānu izskatīšana un atzīšana u.c.); • uzņemas saistības; • pilda solījumus; • spēj deleģēt atbildību; <ul style="list-style-type: none"> • spēj meklēt un atlasīt programmas vadīšanai būtisku informāciju;
--	---	--

	<p>atvērtība inovācijām, tai skaitā, projektiem un projektu vadīšana;</p> <p>lēmumu pieņemšana;</p> <p>sanāksmju vadīšana (ja tādas ir paredzētas un noris studiju programmas ietvaros);</p> <p>sadarbība ar citām struktūrvienībām augstskolā, ar citām augstskolām (Latvijā un ārvalstīs);</p> <p>sadarbība ar darba devējiem un prakses vietām;</p> <p>jomas, kurā ir studiju programma, pārzināšana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • izmanto formālās un neformālās iespējas, lai iegūtu jaunu informāciju; • spēj analizēt informāciju un izmantot to programmas attīstībā; • pielāgojas pārmaiņām; • izmanto inovācijas programmas kvalitātes uzlabošanai; • meklē iespējas un labprāt līdzdarbojas projektos; • ir pieredze un spēj uzņemties projektu vadīšanu; • pieņem efektīvus lēmumus; • nepieciešamības gadījumā spēj lēmumus pieņemt ātri; • prot saskatīt un ņemt vērā faktorus, sekas, kas saistītas ar lēmumu pieņemšanu; • spēj izstrādāt sanāksmju darba kārtību un pieturēties pie tās; • strukturē sanāksmes; • nodrošina savlaicīgu, atklātu un godīgu „atgriezenisko saiti”; • nodrošina sanāksmju efektivitāti; • precīzi un skaidri sniedz informāciju; • piedalās profesionālās diskusijās, semināros, konferencēs u.c. pasākumos pieredzes apmaiņas, studiju programmu koordinēšanas nolūkos; • sadarbojas ar darba devējiem un piedalās pasākumos, kas saistīti ar studējošo praksi; • pārzina un demonstrē spējas vadītās studiju programmas jomā; • pārzina jaunāko un aktuālāko informāciju atbilstošajā jomā
--	---	---

Studiju programmas direktora kompetences **sociālo** prasmju grupa galvenokārt saistīta ar komunikāciju un sadarbību sociālajā vidē. Viens no studiju programmas direktora efektīvas darbības priekšnoteikumiem ir tas, vai direktors pietiekami lielu uzmanību pievērš mijiedarbībai ar apkārtējiem – docētājiem, studentiem, citiem kolēģiem. Studiju programmas direktoram ir jāizprot, kā ir vēlams komunikāciju un saskarsmi organizēt, kam jāpievērš uzmanība un kādas darbības jāveic. Lai to varētu darīt, direktoram ir nepieciešamas tādas spējas kā: raksturo gatavība un spēja izprast un uzturēt sociālās attiecības ar docētājiem, darbiniekiem, kolēģiem, studentiem, spēja un vēlme sadarboties; spēja atpazīt un risināt konfliktus; spēja veidot un uzturēt uz sasniegumiem virzītu, labvēlīgu, drošu un radošu darba vidi; spēja atbalstīt docētājus un motivēt viņus darbam un sevis pilnveidošanai (10.2.tabula).

10.2.tabula.

Kompetences grupa: Sociālā

Kompetences grupa	Darbības	Apraksts
Sociālā	<p>sadarbība ar personālu, studentiem programmas ietvaros;</p> <p>pienākumu deleģēšana;</p> <p>docētāju motivēšana darbam;</p> <p>laika racionāla izmantošana;</p> <p>konfliktu paredzēšana, konstatēšana un risināšana;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • attīsta un izmanto dažādus veidus, lai nodotu informāciju; • nodrošina savlaicīgu informācijas plūsmu; • veido korektus ziņojumus; • sagatavo pārdomātas, skaidri formulētas prezentācijas; • meklē konstruktīvu „atgriezenisko saiti”; • izturas pret personālu un studentiem ar cieņu; • atzīst personāla ieguldījumu; • deleģē pienākumus programmā iesaistītiem docētājiem; • atbalsta izklaidēto līderību; • spēj novērtēt docētāju sniegumu/ darbu; • atbalsta studiju programmā iesaistītos docētāju priekšlikumus; • sekmē docētāju profesionālo pilnveidi un profesionālo izaugsmi; • izmanto efektīvi savu un citu laiku; • piemēro un prioretizē darbus; • nosaka termiņus darbā un tos ievēro; • spēj atpazīt konflikta situāciju; • uzklausa visas konfliktā iesaistītās puses; • spēj izstrādāt konfliktu risināšanas stratēģiju; • attīsta inovatīvas pieejas problēmu risināšanā; • spēj pieņemt objektīvus, neatkarīgus

	labvēlīga un draudzīga attieksme; toleranta attieksme; pasākumu vadīšana	lēmumus; <ul style="list-style-type: none"> • spēj veidot pozitīvu un labvēlīgu gaisotni, saskanīgu vidi; • spēj pielāgoties citiem cilvēkiem; • sekmē attiecības, kas vērstas uz sadarbību; • ir ar pozitīvu dzīves uztveri; <ul style="list-style-type: none"> • ir iecietīgs pret godīgu sāncensību; • ir iecietīgs pret citādu viedokli; <ul style="list-style-type: none"> • nepieciešamības gadījumā spēj uzņemties pasākumu vadīšanu
--	--	---

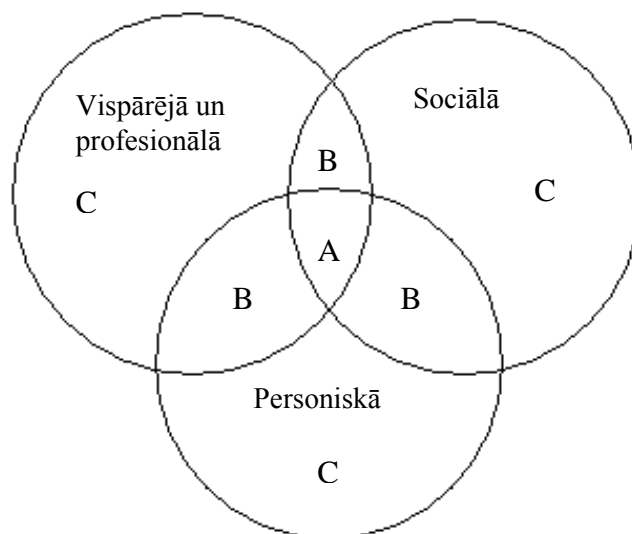
Trešā studiju programmas direktora kompetences grupa ir **personisko īpašību** grupa. Lai gan nav iespējams nešaubīgi identificēt visiem gadījumiem derīgu, universāla vadītāja personīgo īpašību komplektu, tomēr ir iespējams izdalīt tās personiskās īpašības, spējas, kas vairumā gadījumu būtu vēlamas un svarīgas vadītāja lomas pildīšanai, piemēram, spēja būt līderim, radošums, paškritiskums, pašmotivācija, pašpārlicinātība, emociju pārvaldīšana un spriedzes vadīšana, personīgās pieredzes izmantošana u.c. Nav mazsvarīgas arī personiskās īpašības (10.3.tabula).

10.3.tabula.
Kompetences grupa: *Personiskā*

Kompetences grupa	Darbības	Apraksts
Personiskā	līderības izpausmes; ieinteresētība; radošums darbā; paškritiskums;	<ul style="list-style-type: none"> • spēj radīt nākotnes vīziju; • spēj uzņemties pārdomātus riskus; • pārzina efektīvas taktikas studiju programmas īstenošanā; • virza programmā iesaistītos docētājus uz pārmaiņām; • spēj iedvesmot un motivēt docētājus darbam programmas mērķu sasniegšanai; <ul style="list-style-type: none"> • ir ieinteresēts studiju programmas vadīšanā; • ir ieinteresēts sadarbībā ar studentiem un docētājiem; <ul style="list-style-type: none"> • ir radošs darba organizēšanā; • atbalsta un spēj ieviest jaunas idejas; • spēj pielietot netradicionālu pieeju mērķu sasniegšanai; • ir entuziastisks un rada entuziasmu citos <ul style="list-style-type: none"> • spēj atzīt savas kļūdas; • spēj kritiski novērtēt savu darbu;

pašpārlicinātība;	<ul style="list-style-type: none"> • ir pārlicināts par sevi lēmumu pieņemšanā, problēmu situāciju risināšanā;
pašmotivācija;	<ul style="list-style-type: none"> • spēj sevi motivēt aktīvam darbam studiju programmā, veikt izmaiņas; • spēj sevi motivēt mācīties un pārņemt pieredzi; • spēj sevi motivēt aktīvai atpūtai;
spriedzes vadīšana;	<ul style="list-style-type: none"> • apzinās savas emocijas (dusmas, nepacietību, u.c.), to iedarbību, spēj tās pārvaldīt; • spēj mazināt spriedzi; • spēj pielāgoties, saskaroties ar problēmām;
pašvadīšana;	<ul style="list-style-type: none"> • spēj koordinēt savu laiku un darbus; • rūpējas par savu veselību un atpūtu; • rūpējas par savu formālo un neformālo izglītošanos;
svešvalodu zināšanu pielietošana;	<ul style="list-style-type: none"> • pārzina vismaz divas svešvalodas; • spēj pielietot savas svešvalodu zināšanas un prasmes darba situācijās;
savas humora izjūtas izmantošana	<ul style="list-style-type: none"> • saprot humoru; • spēj pasmieties par sevi

Lai kādu darbību studiju programmas direktors neveiktu, gandrīz vienmēr ir nepieciešamas spējas, kas parāda profesionālo, sociālo un personisko kompetenci vienlaikus. Tādēļ praktiskajā darbībā nav iespējams tās pilnīgi nodalīt – jebkura pienākuma veikšanā notiek pārklāšanās (10.1.attēls)



10.1. attēls. Studiju programmas direktora kompetence

Promocijas darba autore uzskata par lietderīgu, izmantojot ietvarstruktūru, katrā augstskolā novērtēt studiju programmas direktoram nepieciešamo kompetenci un praktiskam pielietojumam izdalīt svarīgākās zināšanas, prasmes, attieksmi, personīgās īpašības, kas programmas direktoram kā vadītājam ir absolūti nepieciešamas (**A daļa**), un mazāk svarīgās, kuru pielietošana atkarīga no dažādiem faktoriem, piemēram, vadītāja pieredzes, personiskām īpašībām, programmas īstenošanas veida, pārmaiņām Eiropas izglītības telpā, valstī vai augstākajā izglītībā, augstskolas prasībām, u.c. (**B daļa**).

C daļā ietilpst tās spējas, kuras ikdienā darba procesā netiek izmantotas, taču atsevišķu situāciju gadījumos var izrādīties svarīgas.

Promocijas darba autore vēlas akcentēt, ka izstrādātā studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra:

- pirmkārt, ir modificējama, t.i., pieļauj izmaiņas un tās saturs var būt dažādi interpretēts, jo studiju programmas direktoriem augstskolās var būt izstrādāti dažādi pienākumi, līdz ar to var būt nepieciešamas variablas spējas.

- otrkārt, ņemot par pamatu izstrādāto kompetences ietvarstruktūru, kompetences grupu ietvaros darbības var tikt gradētas, proti, var tikt izdalītas ļoti svarīgās, svarīgās un mazāk svarīgās darbības un spējas to veikšanai, kas nepieciešamas studiju programmas vadīšanas procesā.

To, ka mūsdienās studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra var tikt pakļauta pārmaiņām, var skaidrot ar:

1. izmaiņām Eiropas augstākās izglītības telpā un to, ka mainās prasības studiju programmas vadīšanai,
2. akcentētu kvalitātes nozīmi augstākajā izglītībā,
3. studiju programmas direktora atbildības pieaugumu vai izmaiņām,
4. studiju programmas direktora darba apjoma izmaiņām,
5. pārmaiņām sabiedrībā, ekonomikā un tehnoloģisko iespēju paplašināšanos.

Tādēļ ietvarstruktūra jāuzskata par mobilu, kuras saturs ir papildināms vai modificējamas atkarībā no situācijas un tās izmaiņām.

11. STUDIJU PROGRAMMU DIREKTORU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROGRAMMAS PROJEKTS

Izstrādājot *Profesionālās pilnveides programmas* projektu, promocijas darba autore balstījās uz:

- Latvijā pieņemtiem normatīviem aktiem, politikas plānošanas dokumentiem, kas reglamentē, nosaka vai iesaka akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides nepieciešamību;
- teorētiskā literatūrā gūtām atziņām un dažādu pētījumu analīzi par profesionālās pilnveides nepieciešamību vadītājiem augstākajā izglītībā (Comer & Haden & Taylor et al.2002; McCaffery 2004; Anuamele 2005; Bolden & Gosling 2006; ES struktūrfondu „Darba tirgus pētījums”2007; Scott & Coates & Anderson 2008);
- studiju programmu direktoru un docētāju aptaujas anketās, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijās gūtiem datu rezultātiem un secinājumiem par profesionālās pilnveides nepieciešamību un saturu (8.un 9.nodaļas), promocijas darba autore ir izstrādājusi *Profesionālās pilnveides programmas* projektu.

Programmas anotācija

Programma ir paredzēta studiju programmu direktoriem un augstskolu docētājiem, potenciālajiem studiju programmu direktoriem, kuriem nav priekšzināšanu izglītības darba vadībā.

Programmas mērķis ir sekmēt studiju programmu direktoru profesionālo izaugsmi, piedāvājot esošajiem studiju programmu direktoriem, arī augstskolu docētājiem – potenciālajiem studiju programmu direktoriem, apgūt vai pilnveidot programmas vadīšanai nepieciešamo kompetenci.

Programmas saturā ir ietverti jautājumi par vadīšanas teorētiskajiem aspektiem, līderību, vadītāju - studiju programmu direktoru kompetenci; studiju programmu un kursu izstrādi; kvalitātes jautājumiem; jaunākajām tendencēm augstākajā izglītībā; sadarbību un saskarsmi; pašvadīšanu; darba spriedzes mazināšanu; problēmsituācijām vadīšanas procesā un to risināšanas iespējām.

Programmas apjoms ir 160 akadēmiskās stundas, no tām – 60 kontaktstundas (4Krp)

Programma apgūstama viena vai četru semestru laikā. Dalībnieki var izvēlēties moduļu apguves secību un laiku atbilstoši vajadzībām (atbilstoši personīgajam profesionālās

pilnveides plānam), aktualitātēm, administrācijas uzstādītām prasībām par profesionālās pilnveides nepieciešamību.

Programma nodrošinās kompetences attīstību vai pilnveidi, kas nepieciešama, lai programmas dalībnieki varētu sekmīgi uzsākt un/ vai efektīvi turpināt studiju programmas vadīšanu.

Rezultāti

Studiju programmu direktori (arī potenciālie studiju programmu direktori) profesionālās pilnveides programmas apgaves rezultātā būs attīstījuši vai pilnveidojuši kompetenci, kas nepieciešama:

1. studiju programmas izstrādei, vadīšanai (mērķu definēšana un to sasniegšanas plānošana; dokumentācijas sagatavošana, darba grupas vadīšana, pienākumu deleģēšana; kvalitātes nodrošināšana; personīgas atbildības uzņemšanās par programmas norisi; lēmumu pieņemšana);
2. studiju procesa norises analīzei un novērtēšanai, programmas attīstības prognozēšanai un attīstīšanai (regulāra studiju procesa analīze, studiju programmas attīstības prognozēšana, ņemot vērā studiju programmas vājo un stipro pušu analīzi; uzlabojumu īstenošana);
3. komunikācijai (efektīva un pozitīva saskarsme un sadarbība ar docētājiem, studentiem, darbiniekiem; labvēlīgas vides veidošanas sekmēšana);
4. pašvadīšanai (sava laika un darbu vadīšanai, citu un sevis motivēšanai);
5. darba spriedzes mazināšanai.

Programmas īstenošanas un satura apraksts

Promocijas darba autore piedāvā divus programmas īstenošanas variantus:

- viena akadēmiskā semestra *vai*
- četrus akadēmisko semestru laikā.

Viena akadēmiskā semestra laikā ir paredzēta secīga moduļu apguve; ieteicama docētājiem, potenciālajiem studiju programmu direktoriem vai tiem studiju programmu direktoriem, kas ir uzsākuši studiju programmas vadīšanu.

Studiju programmas apgavē četrus semestru laikā dalībniekam pašam tiek piedāvāta iespēja izvēlēties moduļu apgaves secību un laiku atbilstoši vajadzībām (atbilstoši personīgajam profesionālās pilnveides plānam), aktualitātēm, administrācijas uzstādītām prasībām par profesionālās pilnveides nepieciešamību.

Programma sastāv no 5 moduļiem, no kuriem katrs ietver noteiktu tēmu. Saturs ir veidots tā, ka moduļi ir apgūstami nesaistīti, neatkarīgi un jebkādā secībā. Plānotais stundu

apjoms katram modulim ir 10 - 14 stundas, ir paredzēti tādi nodarbību veidi kā lekcijas un semināri.

1.modulis. Vadītājs un līderis.

Saturā ietverti jautājumi par vadīšanas teorētiskajiem aspektiem - vadīšanu un līderību, aktualitātēm mūsdienās, vadītāja lomu, funkcijām; par studiju programmas direktora kā vadītāja identificēšanu.

2.modulis. Studiju programmas direktora kompetence.

Saturā ir ietverts kompetences koncepta skaidrojums; studiju programmas direktoram nepieciešamās kompetences skaidrojums, kompetences novērtēšana un personīgās kompetences pilnveides plāna izstrāde.

3. modulis. Studiju programmas direktora darbība.

Saturā ir ietverti jautājumi par studiju programmas un studiju kursu izstrādi, komandas veidošanu, pienākumu deleģēšanu un izklieģto līderību; programmas stipro un vājo pušu, iespēju un draudu identificēšanu un kvalitātes iekšējo novērtēšanu; jaunākām tendencēm augstākajā izglītībā; izaicinājumu un pārmaiņu vadīšanu.

4. modulis. Komunikācija

Saturā ir ietverti jautājumi par sadarbību un saskarsmi programmas ietvaros un informācijas izplatīšanas veidiem; labvēlīgas un pozitīvas vides sekmēšanu; kultūrvides veidošanu. Analizētas un risinātas problēmsituācijas.

5.modulis. Spriedzes vadīšana.

Saturā ir ietverti jautājumi par spriedzes darba vietā iemesliem, izraisītājiem, izpausmes veidiem un sekām; spriedzes novērtēšanu un mazināšanu; sava laika un darbu koordinēšanu un vadīšanu. Analizētas un risinātas problēmsituācijas.

Programmas saturs

11.1.tabula.

Programmas saturs – moduļi

Modulis	Saturs	Nodarbības veids	Plānotais apjoms stundās
1.Modulis Vadītājs un līderis	<ul style="list-style-type: none"> Izpratnes par vadīšanas un līderības jautājumiem vēsturiskā ģenēze. Vadītājs un līderis - lomas, funkcijas, stili. Konceptu <i>vadītājs</i> un <i>līderis</i> saturs, kopīgais un atšķirīgais. Vadītājs un līderis - aktualitātes mūsdienās. Studiju programmas direktors vadītājs un līderis 	Lekcijas - 6 Semināri - 4	10
2.Modulis Studiju programmas direktora kompetence	<ul style="list-style-type: none"> Kompetences koncepta būtība: attīstība, definīcijas un saturs. Studiju programmas direktoram nepieciešamā kompetence. 	Lekcijas - 4 Semināri, patstāvīgie un praktiskie	12

	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetences novērtēšanas metodes. • Personīgais kompetences pilnveides plāns. 	darbi - 8	
3.Modulis Studiju programmas direktora darbība	<ul style="list-style-type: none"> • Studiju programmas izstrāde. • Studiju kursu izstrāde. • Komandas/darba grupas veidošana. • Pienākumu deleģēšana. Izklaidētā līderība. • Efektīva informācijas izplatīšana. • Programmas kvalitātes iekšējā novērtēšana. • Stipro un vājo pušu, iespēju un draudu identificēšana, analīze. • Jaunākais augstākajā izglītībā. Izaicinājumu un pārmaiņu vadīšana. 	Lekcijas 4 Semināri, patstāvīgie un praktiskie darbi - 10	14
4.Modulis Komunikācija	<ul style="list-style-type: none"> • Sadarbība un saskarsme programmas ietvaros (ar docētājiem, studentiem, darbiniekiem) ar administrāciju un citām struktūrvienībām. • Informācijas izplatīšanas veidi. • Labvēlīgas un pozitīvas vides sekmēšana un uzturēšana. Kultūrvides veidošana. • Problēmsituācijas un to risināšana. 	Lekcijas 4 Semināri, patstāvīgie un praktiskie darbi - 8	12
5.Modulis Spriedzes vadīšana	<ul style="list-style-type: none"> • Spriedze, tās iemesli, izraisītāji un izpausmes veidi, sekas. • Spriedze darba vietā. • Spriedzes novērtēšana un mazināšana. • Sava laika un darbu koordinēšana un vadīšana. • Problēmsituācijas un to risināšana. 	Lekcijas 4 Semināri, patstāvīgie un praktiskie darbi - 8	12

Prasības kredītpunktu iegūšanai

1. Uzstāšanās divos semināros
2. Personīgās kompetences pilnveides plāna izstrāde
3. Trīs patstāvīgo darbu izpilde un prezentēšana.

12. EKSPERTU NOVĒRTĒJUMS PAR *STUDIJU PROGRAMMAS DIREKTORA KOMPETENCES IETVARSTRUKTŪRU UN PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROGRAMMAS PROJEKTU*

Studiju programmas direktora kompetences ietvarstrukūras un profesionālās pilnveides programmas projekta novērtēšanai, kas tika izstrādāti pētījuma ceturtajā posmā, tika izmantota ekspertazinumu metode.

Vērtēšanas metodoloģija un organizācija

Promocijas darba autores izstrādāto materiālu novērtēšanai tika izmantota Dz. Albrehtas izstrādātā metodiku (Albrehta 1998, 100.lpp.).

Ekspertu atlases kritēriji:

- 1) ieņemamais amats – augstskolu docētāji, studiju programmu direktori, administrācijas pārstāvji;
- 2) pieredze – izglītības vadības un pedagogiskajā darbā, studiju programmu vadīšanā;
- 3) atbilstoša kvalifikācija;
- 4) zinātniskie pētījumi izglītības vadības jomā.

Lai noteiktu ekspertu kompetences līmeni, tika izveidota eksperta anketa, pēc kuras datiem tika aprēķināts eksperta kompetences koeficients, pielietojot formulu:

$$k = \frac{a}{a_{\max}}, \text{ kur}$$

a – ballu summa, kas aprēķināta pēc eksperta anketas datiem;

a_{max} – maksimāli iespējamā ballu summa.

Jo skaitliski lielāks ir eksperta kompetences koeficients, jo lielāka ir viņa kompetence un nozīmīgāks ir viņa vērtējums.

Ekspertu anketās norādīto datu vērtējums ballēs:

1. pedagoģiskā darba, vadošā darba stāžu augstākā izglītības iestādē, zinātniskā darba stāžu un studiju programmu vadīšanas pieredzi vērtē (maksimālais vērtējums – 3+3+3 +3= 12 balles):

- līdz 3 gadiem – 1 balle;
- no 3 līdz 10 gadiem – 2 balles;
- vairāk kā 10 gadi – 3 balles;

2. zinātniskā grāda vērtējums (maksimālais vērtējums – 2 balles):

- habilitētais doktors, doktors – 2 balles;
- maģistrs – 1 balles;

3. publikācijas, izstrādātās programmas u.c. aktivitātes par novērtējamo jautājumu, (maksimālais vērtējums – 36 balles):

- izstrādātās studiju programmas – 8 balles;
- izstrādāti un docēti studiju kursi – 7 balles;
- izstrādātās pedagoģisko darbinieku tālākizglītības programmas – 6 balles
- monogrāfijas – 5 balles;
- mācību grāmatas - 4 balles
- mācību līdzekļi – 3 balles;
- raksti un metodiski ieteikumi – 2 balles;
- referāti konferencēs – 1 balle;
- nav publikāciju – 0 balles.

4. viedoklis par novērtējamo jautājumu tiek pamatots (maksimālais vērtējums – 6 balles):

- ar paša veiktajiem pētījumiem dotajā jomā – 3 balles;
- ar struktūrvienības vadītāja, studiju programmas direktora darba pieredzi – 2 balles;
- ar intuitīvu priekšstatu palīdzību – 1 balle.

5. novērtējamā jautājuma pārzināšana (maksimālais vērtējums – 3 balles):

- zina visus galvenos novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus – 3 balles;
- zina lielāko daļu novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus – 2 balles;
- daļēji pārzina novērtējamo jautājumu – 1 balle.

Rezultātā eksperta kompetences vērtējuma maksimālā ballu summa tādējādi ir

$$a_{\max} = 12 + 2 + 36 + 6 + 3 = 59.$$

Eksperti saņēma *Eksperta anketu, Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras* materiālu un *Profesionālās pilnveides programmas projekta* materiālu elektroniskā veidā. Minētiem materiāliem ir divas daļas: instrukcijas daļa par vērtēšanas sistēmu, vērtējumu atšifrējumi, kā arī eksperta novērtējuma tabula, kurā tiek piedāvāts sniegt komentārus materiālu tālākai pilnveidošanai. Ekspertiem *Studiju programmas direktora kompetences ietvara* materiāls jānovērtē piecu ballu sistēmā pēc septiņiem kritērijiem un *Profesionālās pilnveides programmas projekta* materiāls jānovērtē piecu ballu sistēmā pēc pieciem kritērijiem; jāuzraksta komentāri.

Ekspertu raksturojums

Materiālus vērtēja septiņi eksperti. Ekspertu vārdi tika apzīmēti ar lieliem alfabēta burtiem - A,B,C,D,F,G,H .

Eksperta anketas analīze uzrādīja, ka:

- visiem ekspertiem ir doktora zinātniskais grāds (Dr.oec.-2, Dr. administr.-1, Dr. paed. – 2, Dr. mat. – 1, Dr. biol.-1);
- vadošā amatā augstākās izglītības iestādē divi eksperti ir nostrādājuši 2 gadus; viens eksperts - 9 gadus, pārējie 4 eksperti vairāk kā 10 gadus;
- visi eksperti ir šobrīd vai ir bijuši agrāk studiju programmas direktori : viens eksperts – 2 gadus, viens eksperts- 4 gadus, divi eksperti - 8 gadus, divi eksperti - 9 gadus, viens eksperts – 10 gadus;
- visiem ekspertiem ir zinātniskā darba stāžs: 5 - 10 gadi – 2 ekspertiem, vairāk kā 10 gadi 5 ekspertiem;
- no septiņiem ekspertiem piecas ir sievietes, divi ir vīrieši

Apkopojot ekspertu anketu datus un aprēķinot ekspertu kompetences koeficientus, redzams, ka tie ir robežās no 0,55 līdz 0,96 (12.1 tabula). Četriem ekspertiem tas ir lielāks par 0,7, kas liecina par ekspertu augsto kompetenci vērtējamā jautājumā.

Par novērtējamiem materiāliem – *Studiju programmas direktora kompetences ietvaru un Profesionālās pilnveides programmas projektu*:

- diviem ekspertiem ir monogrāfijas
- vienam ekspertam ir mācību grāmatas
- divi eksperti ir izstrādājuši mācību līdzekļus;
- četriem ekspertiem ir raksti un/vai metodiskie ieteikumi;
- divi eksperti ir izstrādājuši pedagoģisko darbinieku tālākizglītības programmas;
- četri eksperti ir piedalījušies konferencēs ar referātiem.

Savu viedokli par *Studiju programmas direktora kompetences ietvaru un Profesionālās pilnveides programmas projektu* trīs eksperti pamato ar pētījumiem dotajā jomā un ar struktūrvienības un studiju programmas direktora darba pieredzi; divi - tikai ar struktūrvienības un studiju programmas direktora darba pieredzi, divi - ar struktūrvienības un studiju programmas direktora darba pieredzi un intuitīvu priekšstatu palīdzību.

Pašnovērtējumā par to, cik lielā mērā eksperti pārzina novērtējamo jautājumu, viens eksperts atzina, ka zina visus galvenos novērtējamā jautājuma aspektus, pārējie seši norādīja, ka zina lielāko daļu novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus.

Studiju programmas direktora kompetences ietvara novērtējumam tika piedāvāti septiņi kritēriji:

1. kompetences sadalījums grupās atbilst praktiskam pielietojumam;

2. grupā *Vispārējā un profesionālā kompetence* ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības;
3. grupas *Vispārējā un profesionālā kompetence* darbību apraksts ir pietiekams;
4. grupā *Sociālā kompetence* ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības;
5. grupā *Sociālā kompetence* darbību apraksts ir pietiekams;
6. grupā *Personiskā kompetence* ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības;
7. grupā *Personiskā kompetence* darbību apraksts ir pietiekams.

Promocijas darba autore piedāvāja kritērijus novērtēt pēc 5 ballu sistēmas:

- 5 – atbilst pilnībā;
- 4 – atbilst, ir niecīgi iebildumi;
- 3 – atbilst, ir iebildumi;
- 2 – atbilst, bet ir daudz iebildumu;
- 1 – pilnīgi neatbilst.

Apkopojot un analizējot ekspertu vērtējumus (12.1. tabula), redzams, ka promocijas darba autores izstrādātais *Studiju programmas direktora kompetences ietvars* kopumā ir saņēmis augstu novērtējumu. Ietvara vērtējuma kopējais ballu skaits ir no 33 līdz 34 ballēm, no maksimālajām 35 ballēm, t.i., 91,4% līdz 97,1% no maksimāli iespējamā. Augstākais vērtējums – 5 balles (atbilst pilnībā) – ir dots 37 reizes, kas ir 75,5% gadījumos. Vērtējums – 4 balles (atbilst, ar niecīgiem iebildumiem) – ir likts 11 reizes, kas ir 2,4 % gadījumos; vērtējums 3 ir likts vienu reizi (atbilst, ir iebildumi). Zemāku vērtējumu nav.

Visi eksperti pirmo kritēriju ir novērtējuši ar maksimāli iespējamo ballu skaitu – 5 balles. Tātad var uzskatīt, ka kompetences sadalījums grupās atbilst izpratnei par studiju programmas direktora kompetenci. Perspektīvā var domāt par autores izstrādātā kompetences ietvara pielietošanu studiju programmas direktora kompetences novērtēšanā.

Salīdzinoši viszemāk eksperti ir vērtējuši 2. kritēriju „Grupā *Vispārējā un profesionālā kompetence* ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības” un 4. kritēriju Grupā *Sociālā kompetence* ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības”, saņemot novērtējumu – 4,3 balles.

Ekspertu vērtējumu par Studiju programmas direktora kompetences ietvaru apkopojuma tabula

Eksperts	Eksperta kompetences koeficients <i>k</i>	Ekspertu vērtējumi par Studiju programmas direktora kompetences ietvaru pēc kritērijiem ballēs							Vidējais ballu skaits	Balles kopā	% no max iespējamā
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.			
A	0,55	5	4	5	4	5	5	5	4,7	33	94,3
B	0,96	5	5	4	5	5	5	5	4,9	34	97,1
C	0,84	5	4	5	4	5	5	5	4,7	33	94,3
D	0,55	5	4	5	3	5	5	5	4,6	32	91,4
E	0,61	5	4	5	5	5	5	5	4,9	34	97,1
F	0,71	5	4	5	5	4	5	5	4,7	33	94,3
G	0,74	5	5	4	4	5	5	5	4,7	33	94,3
Vērtējumu aritmētiskais vidējais		5,0	4,3	4,7	4,3	4,9	5,0	5,0	4,7	33,1	94,7

Analizējot ekspertu izteiktos komentārus, kopumā jāatzīmē, ka izteiktu kritisku piezīmju nav, ir vairāki priekšlikumi ietvara papildināšanai. **A** eksperts ieteica papildināt grupas *Vispārējā un profesionālā kompetence* darbības (atbilst 2. kritērijam) ar tādu kā *kvalitātes vadība*, **B** eksperts iesaka dažas darbības no grupas *Vispārējā un profesionālā kompetences darbības*, iekļaut grupā *Sociālā kompetence*, bet netiek minētas konkrētas darbības. **D** eksperts atzīmē, ka grupās *Vispārējā un profesionālā kompetences darbības* un *Sociālās kompetences darbības* (atbilst 2.un 4. kritērijam) ir ietvertas arī tādas, kas atbilst augstāk stāvošās amatpersonas – dekāna pienākumiem. **D** eksperta zemais vērtējums (3 balles) norāda uz iebildi, kas būtu ņemama vērā un varbūt pat izdarāmas izmaiņas. Diemžēl **B** un **D** ekspertu nav minējuši konkrētus piemērus, kas apgrūtinātu promocijas darba autorei izdarīt dziļāku analīzi un iespējamās korekcijas.

E eksperts iesaka grupā *Vispārējā un profesionālā kompetence* darbību uzskaitījumu papildināt ar „studiju programmas jomai radniecīgo jomu pārzināšanu (svarīgi interdisciplināru studiju programmu veidošanā, studiju kursu saturu saskaņošanā)”. Promocijas darba autore tikai daļēji piekrīt šim priekšlikumam, pamatojot savu pozīciju ar to, ka interdisciplināru studiju programmu veidošana ir reta, tādēļ ir lieki prasīt no studiju programmas direktora pārzināt citas jomas, pirms tas nav aktuāli. Attiecībā uz ieteikuma otru pusi - „studiju kursu saskaņošana” autore piekrīt ieteikumam, taču uzskata, ka tas jau ir ietverts darbībā „Atbildības uzņemšanās”- par studiju procesa organizāciju.

C eksperts iesaka grupas *Vispārējā un profesionālā kompetence* darbību aprakstā iekļaut „mārketinga un reklāmas izmantošanu” un „augstākās izglītības sistēmas pārzināšanu

pasaulē un Latvijā”. Promocijas darba autore piekrīt šiem priekšlikumiem, jo tie ir saistīti ar programmas attīstības prognozēšanu un sekmēšanu.

Secinājumi

- Pamatojoties uz ekspertu vērtējumu, var uzskatīt, ka promocijas darba autores izstrādātās kompetences grupas - Vispārējā un profesionālā, Sociālā un Personiskā atbilst praktiskam pielietojumam; tātad kompetences ietvars ir izmantojams studiju programmas direktora kompetences novērtēšanā.
- Ir vērā ņemami ekspertu ieteikumi par kompetences darbību papildināšanu ar kvalitātes vadību, augstākās izglītības sistēmas pārzināšanu pasaulē un Latvijā.
- Tā kā divos gadījumos eksperti nav snieguši saviem apgalvojumiem konkrētus piemērus, promocijas darba autorei ir grūti izdarīt dziļāku analīzi un iespējamās korekcijas.

Profesionālās pilnveides programmas projekta novērtējumam tika piedāvāti pieci kritēriji:

1. programmas saturs ir optimāls studiju programmas direktora kompetences pilnveidošanai (esošiem programmu direktoriem);
2. programmas saturs ir optimāls studiju programmas direktora kompetences attīstīšanai (potenciāliem programmu direktoriem);
3. programmā ir sabalansētas lekciju un semināru, patstāvīgo darbu un praktisko darbu stundu attiecības;
4. programmas īstenošana viena semestra laikā, secīgi apgūstot moduļos ietvertās tēmas, ir piemērota;
5. programmas īstenošana moduļu veidā, apgūstot tos pēc klausītāju izvēles četru semestru laikā ir piemērota.

Promocijas darba autore piedāvāja kritērijus novērtēt pēc 5 ballu sistēmas:

- 5 – atbilst pilnībā;
- 4 – atbilst, ir nelieli iebildumi;
- 3 – atbilst, ir iebildumi;
- 2 – atbilst, bet ir daudz iebildumu;
- 1 – pilnīgi neatbilst.

Apkopojot un analizējot ekspertu vērtējumus (12.2. tabula), redzams, ka promocijas darba autores izstrādātais *Profesionālās pilnveides programmas projekts* ir saņēmis vērtējumu, kas kopumā ir atbalstošs. Programmas projekta vērtējuma kopējais ballu skaits ir plašā diapazonā - no 13 līdz 23 ballēm no maksimālajām 25 ballēm, t.i., 52,0 % līdz 92,0% no

maksimāli iespējamā. Augstākais vērtējums – 5 balles (atbilst pilnībā) – ir dots 11 reizes, kas ir 44,0% gadījumos; vērtējums – 4 balles (atbilst, ar niecīgiem iebildumiem) – ir likts 19 reizes, kas ir 76,0% gadījumu; vērtējums 3 ir likts trīs reizes (atbilst, ir iebildumi); viens vērtējums ir 2 (atbilst, bet ir daudz iebildumu), un viens -1 (pilnīgi neatbilst).

12.2.tabula.

Ekspertu vērtējumu par *Profesionālās pilnveides programmas projektu* apkopojuma tabula

Eksperts	Eksperta kompetences koeficients <i>k</i>	Ekspertu vērtējumi par Studiju programmas direktora kompetences ietvaru pēc kritērijiem ballēs					Vidējais ballu skaits	Balles kopā	% no max iespējamā
		1.	2.	3.	4.	5.			
A	0,55	4	4	4	5	3	4,0	20	80,0
B	0,96	4	4	5	5	5	4,6	23	92,0
C	0,84	5	4	5	5	4	4,6	23	92,0
D	0,55	3	3	2	4	1	2,6	13	52,0
E	0,61	4	4	5	5	5	4,6	23	92,0
F	0,71	4	4	4	5	4	4,0	21	84,0
G	0,71	4	4	4	5	5	4,4	22	88,0
Vērtējumu aritmētiskais vidējais		4,0	3,9	4,1	4,9	4,9	4,1	20,7	82,9

Profesionālās pilnveides programmas projekta apkopojuma tabulā ir redzams, ka viszemākos vērtējumus ir licis un ļoti kategorisku nostāju izteicis **D** eksperts. Tālāka analīze parādīs ekspertu novērtējuma ballēs skaidrojumu tabulā komentāru ailē.

Promocijas darba autore, izstrādājot programmas projektu prognozēja, ka tā varētu būt noderīga kā profesionālās pilnveides programma ne tikai esošajiem studiju programmu direktoriem, bet arī pārējiem docētājiem, pirmkārt tiem, kas gatavo jaunu vai prognozē sagatavot jaunu programmu licencēšanai, otrkārt, docētājiem, kurus varētu interesēt tās saturs. Līdz ar to autore piedāvāja divus kritērijus: esošiem un potenciāliem programmu direktoriem.

Attiecībā uz pirmo kritēriju (12.3.tabula), eksperti izteica komentārus par tā saturu gan norādot konkrēti, kura moduļa saturs jāpapildina, gan atļaujot papildinājumus saturā variēt pēc promocijas autores darba uzskatiem. **A** eksperts iesaka konkretizēt saturu, „notušējot vispārīgos teorētiskos jautājumus”, vairāk akcentējot studiju programmas specifiku un pievēršot vērību atbilstošas mērķa grupas vajadzībām, proti, „personāla īpatnības; darba specifika; attiecības, komunikācija: studenti – docētāji, studenti - studiju programmas direktors, docētāji – studiju programmas direktors”. Arī **B**, **C** un **E** eksperti tam piekrīt, iesakot iekļaut konkrētas tēmas vai nomainīt tēmu formulējumus, kas ir vistiešākā veidā

saistīti ar programmas direktora darbu. Promocijas darba autore piekrīt tam, ka konkrētais saturā programmu varētu padarīt pievilcīgāku un interesentu grupai saistošāku. Minētie komentāri ir vērā ņemami programmas uzlabošanai.

D eksperta komentāram par modeļu atbilstību arī nākotnē autore iebilst, jo jebkura programma, lai tā būtu konkurēt spējīga, nemitīgi ir jāvērtē un atbilstoši brīža aktualitātēm, vajadzībām ir jāpilnveido un jāaktualizē, tas nozīmē, ka pastāv pilnveidošanas iespējas arī nākotnē. Līdz ar to var uzskatīt, ka šis komentārs neiztur kritiku.

12.3.tabula.

Ekspertu novērtējuma tabula par 1. kritēriju

Kritērijs	Novērtējuma komentārs
<i>Programmas saturs ir optimāls studiju programmas direktora kompetences pilnveidošanai (esošiem programmu direktoriem)</i>	<p>A: Nav akcentētas jaunu studiju programmu izstrādes iespējas un prakse. 4. un 5. moduļa saturs ir vispārīgs, nepieciešams konkretizēt noteiktai situācijai – studiju programma (personāla īpatnības; darba specifika; attiecības, komunikācija: studenti – docētāji, studenti studiju programmas direktors, docētāji – studiju programmas direktors). Nepieciešams akcentēt studiju programmas darbības specifiku, notušējot vispārīgos teorētiskos jautājumus. Tas interesentu piesaistei un konkrētās programmas nepieciešamības pamatošanai.</p> <p>B: Iesaku programmas saturu papildināt, ietverot tajā jautājumus par jaunākajām sociālekonomiskajām tendencēm sabiedrības attīstībā, jo tās ir pastāvīgi jāievēro studiju programmas īstenošanas gaitā.</p> <p>C: Ieteicams modulī „Vadītājs un līderis” tēmu „vadītājs un līderis” aizstāt ar tēmu: „organizāciju kultūra kā konkurētspējas elements”.</p> <p>D: Šī brīža situācijai modelis atbilst, bet vai arī nākotnē?</p> <p>E: Ieteicams papildināt (4.modulis) ar kompetences veidošanu ne tikai iekšējās, bet arī ārējās komunikācijas nodrošināšanai (sadarbība ar darba devējiem, absolventiem, ārzemju partneriem, veidojot kopīgas studiju programmas u.tml.)</p>

G. Skotta vadībā (Scott & Coates & Anderson 2008) 2008.gadā veiktais pētījums parāda, cik nozīmīga ir nākotnes līderu savlaicīga sagatavošana jaunajai lomai. Šī pētījuma analizē tika minēts, ka tieši programmu direktori ir tā vadītāju grupa, kuras savlaicīga sagatavošana direktora funkciju izpildei viņu darbības specifikas dēļ ir jo īpaši aktuāla, bet diemžēl, tiek pārāk maz novērtēta. Promocijas darba autore, balstoties uz minēto tēzi, kā kritēriju izvirzīja noskaidrot – vai piedāvātās profesionālās pilnveides programmas saturs ir optimāls arī potenciālo studiju programmas direktoru kompetences attīstīšanai (12.4.tabula). Eksperti nenoliedza to, ka potenciālo programmu direktoru profesionālo pilnveide ir lieka. **A**, **B** un **E** ekspertu ieteikumi neatšķīrās no tiem, kas tika ieteikti 1. kritērija novērtējumā. Tas nozīmē, ka kopumā eksperti uzskata, ka programmas projekta satura atšķirība esošiem un potenciāliem direktoriem nav būtiska.

C eksperts iesaka ietvert tēmu par „komandas veidošanu”. Promocijas darba autore tam pilnībā piekrīt, jo programmas izstrādei nav jābūt ne vienpersoniskai, ne tādu personu darbībai, kuras nespēj veidot pozitīvu komunikāciju, nespēj vienoties par mērķi, veicamajiem uzdevumiem, to sadali u.c., t.i. produktīvi kopā strādāt kā grupa. Nozīme te ir programmas direktoram kā vadītājam, tādēļ svarīgas ir viņa zināšanas un prasmes gan par komandas/ darba grupas izveidi, gan par tās vadīšanas principiem. Eksperts iesaka šo tēmu pievienot 1. modulim. Šī tēma jau ir ietverta 3. modulī, jo promocijas darba autore un programmas projekta izstrādātāja uzskata, ka komandas vai darba grupas veidošana var tikt uzskatīta kā studiju programmas direktora darbība.

Ievērojami un detalizēti komentāri ir ekspertam **D**.

Pirmkārt, eksperts precizē, ka ar „potenciāliem studiju programmu direktoriem vajadzētu saprast jaunus programmu direktorus”, t.i., personas, kas jau ir pilnvarotas vadīt programmu (arī izstrādes gaitu). Tātad pēc **D** eksperta domām, potenciālā programmas direktora darbība sākotnēji balstās tikai uz pieredzi. Protams, ir jāizslēdz tā programmu direktoru grupa, kas ir apguvusi ar vadīšanu saistītos jautājumus savu akadēmisko studiju gaitā vai tālākizglītības procesā. Šī doma sakrīt ar Mincberga (Mintzberg 2009) uzskatu, ka vadītāja darbības pamatā ir pieredze, un izglītošanās ir kā papildus iespēja. Promocijas darba autore, balstoties uz personīgo darba pieredzi studiju programmas izstrādē un vadīšanā, uzskata, ka tomēr ir svarīgi jau sākotnēji apgūt nepieciešamās zināšanas un prasmes, kas var palīdzēt efektīvāk vadīt programmas izveidi un norisi (darba grupas izveide un vadīšana, docētāju piesaiste, sadarbība ar citām augstskolas struktūrvienībām, u.c.), īpaši dažādu problēmjautājumu gadījumos. Izglītoties programmas vadīšana laikā, protams, ir visnotaļ atbalstāmi un pat nepieciešami, kas gan vairāk attiecas uz tiem studiju programmas direktoriem, kuriem patiešām ir pieredze programmas vadīšanā. Tomēr, domājot par kvalitatīvu, mūsdienu sabiedrības prasībām un vajadzībām atbilstošu programmu izstrādi, studiju programmu direktoriem vēl pirms viņi uzņemas vadīt programmu, ir jābūt pietiekami kompetentiem šī darba darītājiem. Nevis otrādi - vispirms jāuzņemas un jāsāk izstrādāt, vadīt programma, tad tikai jāsāk domāt, kā to darīt vai paļauties tikai uz akadēmiskā darba pieredzi vai sliktāk – tikai uz intuīciju.

Otrkārt, eksperts **D** kopumā iesaka sašaurināt tēmas, atzīmējot, ka 1. modulis ir par daudz izvērsts un ka nepieciešama ir tikai priekšstatu sniegšana. Autore ņems vērā šo ieteikumu, akcentējot jautājumu par studiju programmas direktoru kā vadītāju un līderi, un vadīšanas aktualitātēm augstākajā izglītībā. Apgalvojumam, ka 4. un 5. moduļi ir „vairāk vajadzīgi administratoram, ne programmas direktoram”, autore nevar piekrist, jo 4. modulī iekļautās tēmas ir praktiskā studiju programmas direktora ikdienas darba atspoguļojums:

sadarbība un saskarsme visos līmeņos, informācijas sagatavošana un nereti arī izplatīšana docētājiem, studentiem; jautājumi vai problēmas, kas jārisina programmas ietvaros, piemēram, studentu un docētāju konflikti, individuālo plānu apstiprināšana u.c. Tā kā studiju programmas direktors vienlaikus ir arī docētājs, tad papildus slodze un atbildība, kas saistīta ar programmas vadīšanu, prasa rūpīgi pārdomātu savu darbu plānošanu un laika sadalīšanu. Pretējā gadījumā var veidoties spriedzes situācijas, kas perspektīvā saistītas ar tādām sekām kā veselības traucējumi. Tādējādi šajā gadījuma autore nepiekrīt ekspertam, ka 5. modulis drīzāk vajadzīgs administratoram.

Papildus tam, autore tikai daļēji piekrīt ieteikumam par izmaiņām 2. moduļa saturā: teorētisko saturu sašaurināt, bet praktisko daļu integrēt pārējos moduļos. Autore uzskata, ka programmas direktoram ir jāizprot, kāda ir kompetences koncepta būtība, jāapzinās, kāda ir nepieciešamā kompetence programmas efektīvai vadīšanai, jāapgūst tās vērtēšanas metode vai metodes un jāizstrādā personīgais pilnveides plāns un to ir lietderīgi piedāvāt kā atsevišķu moduli. Aktivitātes kompetences pilnveidei vai apguvei savukārt ir iekļaujamas 3., 4. un 5. modulī, apgūstot dažādās tēmas, risinot ar darbību saistītās problēmas, kas, ņemot vērā šo tēmu saturu, ir visnotaļ loģiski.

12.4. tabula.

Ekspertu novērtējuma tabula par 2. kritēriju

Kritērijs	Novērtējuma komentārs
<i>Programmas saturs ir optimāls studiju programmas direktora kompetences attīstīšanai (potenciāliem programmu direktoriem)</i>	<p>A: Nav akcentētas jaunu studiju programmu izstrādes iespējas un prakse.</p> <p>4. un 5. moduļa saturs ir vispārīgs, nepieciešams konkretizēt noteiktai situācijai – studiju programma (personāla īpatnības; darba specifika; attiecības, komunikācija: studenti – docētāji, studenti studiju programmas direktors, docētāji – studiju programmas direktors). Nepieciešams akcentēt studiju programmas darbības specifiku, notušējot vispārīgos teorētiskos jautājumus. Tas interesentu piesaistei un konkrētās programmas nepieciešamības pamatošanai.</p> <p>B: Iesaku programmas saturu papildināt, ietverot tajā jautājumus par jaunākajām sociālekonomiskajām tendencēm sabiedrības attīstībā, jo tās ir pastāvīgi jāievēro studiju programmas īstenošanas gaitā.</p> <p>C: Potenciālos programmu direktorus vēlams iepazīstināt ar KVS pielietojumu un ietvert tēmu „komandas veidošana”. Līdz ar to vēlams mainīt stundu skaitu atvēlot pirmajam modulim 12 stundas, bet piektajam modulim - 10 stundas</p> <p>D: Ar potenciāliem programmu direktoriem vajadzētu saprast jaunus programmu direktorus.</p> <p>1.Modulis Vadītājs un līderis tēma par daudz izvērsta. Te vajag tikai dot priekšstatu, jo Programmas direktors nav administrators.</p> <p>2.Modulis</p>

	<p>Studiju programmas direktora kompetence – vai par to daudz jārunā, bet tas jāattīsta pārējos moduļos.</p> <p>3.Modulis Studiju programmas direktora darbība – šis modulis veido programmas centru. Viņu nevajag paplašināt, bet pārējos vajag ievērojami sašaurināt.</p> <p>4.Modulis Komunikācija. Daļēji sedzas ar 3.moduli.</p> <p>4. un 5. modulis ir drīzāk vajadzīgs administratoram, ne programmas direktoram</p> <p>E: Ieteicams papildināt (4.modulis) ar kompetences veidošanu ne tikai iekšējās, bet arī ārējās komunikācijas nodrošināšanai (sadarbība ar darba devējiem, absolventiem, ārzemju partneriem, veidojot kopīgas studiju programmas u.tml.)</p>
--	--

Jautājumā par lekciju un semināru sabalansētību (12.5.tabula), programmas projekta autore piekrīt, ka ir izdarāmas pārdomātas izmaiņas, kas attiecas uz stundu skaitu moduļos un lekciju un semināru stundu attiecībām, kā arī izmaiņas, kas attiecas uz prasībām kredītpunktu iegūšanai. Programmā uzstādītajam mērķim ir jābūt saistītam ar dalībnieku interesi pilnveidot savu profesionālo kompetenci labvēlīgā un nepārslogotā atmosfērā, nevis pildīt uzdevumus, lai iegūtu kredītpunktus. Tādēļ autore prasības kredītpunktu iegūšanai mainīs, aizstājot ar prasībām, kas saistītas programmu direktorus interesējošām būtiskām darbībām: *personīgās kompetences novērtēšana un pilnveides plāna izstrāde un divu problēmsituāciju izvērtēšana un priekšlikumu izstrāde to risināšanai.*

12.5.tabula.

Ekspertu novērtējuma tabula par 3.kritēriju

Kritērijs	Novērtējuma komentārs
<i>Programmā ir sabalansētas lekciju un semināru, patstāvīgo darbu un praktisko darbu stundu attiecības</i>	<p>A: Nepieciešams atklāt trīs patstāvīgo darbu tematus un/vai saturu, nolūku. Kāpēc parādās % ? Vai tad notiks vērtēšana ballēs? Vai nepietiek ar „ieskaitīts” vai „neieskaitīts”? Vispār par vērtēšanu jau nekas nav teikts.</p> <p>B: To iespējams galīgi izvērtēt tikai tad, ja ir izstrādāti studiju kursi, kā arī patstāvīgā darba uzdevumi.</p> <p>C: Potenciālajiem programmas direktoriem vēlams 1.modulī palielināt lekciju skaitu.</p> <p>D: Programmas apjoms ir par lielu. Nav skaidrs, kāda trīs praktisko darbu izpilde ir jāveic klausītājiem un kas ir jā dara patstāvīgajos un praktiskajos darbos.</p> <p>F: Tas būs izvērtējams, kad būs zināmi detalizētāki kursu apraksti.</p> <p>G. Varētu mainīt stundu skaitu moduļos, piemēram, palielināt 3. modulī.</p>

Attiecībā uz komentāru par profesionālās pilnveides programmas stundu apjomu, tā saturs stundās ir izstrādāts, pamatojoties uz Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi

Nr.1038 Grozījumiem Ministru kabineta 2000.gada 3. oktobra noteikumos Nr. 347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai”, (apstiprināti 2006.gada 19. decembrī), kuri paredz, ka augstākās izglītības pedagogiem ir jāiziet profesionālās pilnveides programmas par inovācijām augstākās izglītības sistēmā, augstskolu didaktikā vai izglītības darba vadībā 160 akadēmisko stundu apjomā (tajā skaitā 60 kontaktstundas) līdz ievēlēšanas termiņa beigām akadēmiskajā amatā”. Tātad šī norma automātiski attiecas arī uz studiju programmu direktoriem.

Domājot par programmas īstenošanu, autorei likās svarīgi, no vienas puses to īstenot pēc iespējas īsākā laika periodā, no otras – nepadarīt to par slogu jau tāpat aizņemtajiem programmas direktoriem, kas līdztekus programmas vadīšanai pilda arī docētāja amata pienākumus. Tāpēc programmas projekta autore izstrādāja programmas īstenošanai divus variantus:

1. secīga moduļu īstenošana viena semestra laikā,
2. īstenošana četru semestru laikā, bet moduljus izvēlas paši programmu direktori atbilstoši vajadzībām un aktualitātēm.

Ekspertu domas dalījās ne vien attiecībā uz abiem variantiem, bet arī par katra no variantiem piemērotību.

Attiecībā uz programmas īstenošanu viena semestra laikā (12.6.tabula), trīs eksperti – **D**, **F** un **G** to atbalstīja, argumentējot, ka ir piemērota pieeja, jo ir „pierasta” un jo programmai ir jābūt koncentrētai, īstenojamai īsā laikā. Vienlaikus **F** eksperts atzina, ka šāda pieeja vairāk piemērota potenciālajiem programmu direktoriem; acīmredzot, lai pēc iespējas īsākā laikā gūtu zināšanas, prasmes un informāciju, kas svarīga tūlītējai pielietošanai. **B** eksperts atzina, ka profesionālā pilnveide vienā semestrī „piemērota tikai tajā gadījumā, ja docētājam nav darba slodzes augstskolā”. Patiešām, paralēli darbam profesionālās pilnveides nodarbības var radīt saspringtu darba grafiku un spriedzi.

12.6.tabula.

Ekspertu novērtējuma tabula par 4. kritēriju

Kritērijs	Novērtējuma komentārs
<i>Programmas īstenošana viena semestra laikā, secīgi apgūstot moduljos ietvertās tēmas ir piemērota</i>	B: Varētu būt piemērota tikai tajā gadījumā, ja docētājam nav darba slodze augstskolā. D: Programmai jābūt īsai un koncentrētai laikā. F: Tā ir piemērota pieeja, jo ir pierasta. Vairāk piemērota potenciālajiem direktoriem. G. Atbalstāma, jo vēlams, lai programmas īstenošana noritētu pēc iespējas īsākā laikā.

Autore uzskata, ka programmas dalībniekiem ir jādod iespēja izvēlēties savu mācību slodzi un tādēļ piedāvā variantu, kas laika ziņā ir garāks, bet akadēmiskā darbā aizņemtiem dalībniekiem varētu būt pieņemamāks, jo, pirmkārt, pieļauj mācību slodzi, kas ir brīvāka un atbilstoša programmas dalībnieka iespējām un, otrkārt, ļauj izvēlēties moduli atbilstoši brīža vajadzībām un aktualitātei, arī interesei (12.7 tabula).

12.7. tabula.

Ekspertu novērtējuma tabula par 5. kritēriju

Kritērijs	Novērtējuma komentārs
<i>Programmas īstenošana viena semestra laikā, secīgi apgūstot moduļos ietvertās tēmas ir piemērota</i>	<p>A: Kā notiks izvēle? Vai tas nozīmē, ka var izvēlēties tikai vienu moduli? Ko tas dos? Vai tas nodrošinās vispusīgu profesionālo pilnveidi?</p> <p>Četri semestri ir par garu.</p> <p>B: Tas varētu būt labākais risinājums strādājošajiem docētājiem un programmu direktoriem.</p> <p>C: Ja to vēlas programmu direktori ar pieredzi programmu vadīšanā</p> <p>D: Tā ir ļoti neracionāla pieeja. Nemākulīgi direktori pa šo laiku jau būs atcelti no amata.</p> <p>F: Šis piedāvājums vairāk piemērots ir tiem direktoriem, kam jau ir pieredze programmas vadīšanā.</p> <p>G: Neierasta pieeja. Nav zināms, cik tā būs efektīva.</p>

B, C un F eksperti šādu pieeju atbalsta, uzskatot, ka tā ir piemērotākā direktoriem ar pieredzi un akadēmisko darbu strādājošiem direktoriem, kā arī tiek atbalstīta pašu direktoru izvēles iespēja. Arī autore to vērtē kā atbalstāmu pieeju, jo tā programmu direktori racionāli var plānot savu laiku un darbus, noskaidrojot savas vajadzības, definēt izglītošanās tēmu prioritātes un tās secīgi izvēlēties.

D eksperts atzīst, ka „tā ir neracionāla pieeja, jo nemākulīgi direktori jau būs atcelti no amata”. Ņemot vērā izsmeļošāku paskaidrojumu trūkumu, autore nevar īsti izprast, tātad arī izskaidrot eksperta komentāru. Jau tas vien, ka studiju programmas direktors būs „nemākulīgs”, liecina, ka personu nozīmējot, ieceļot vai personai pašai sevi piedāvājoties šim darbam, nav ņemta vērā potenciālā programmas direktora kompetence. Vienlaikus šis apgalvojums nedod iespēju izdarīt skaidrus secinājumus par piedāvātā programmas īstenošanas veida novērtējumu.

A eksperts izsaka bažas par moduļu izvēli un vispusīgu profesionālo pilnveidi. Ja runa ir par potenciālajiem studiju programmu direktoriem, tad droši vien ieteikums būtu profesionālās pilnveides programmu apgūt pēc iespējas īsākā laika posmā, tātad viena semestra laikā, jo viņiem ir svarīgi jau programmas izstrādes brīdī būt vismaz teorētiski sagatavotiem vadīt programmu. Attiecībā uz pieredzējušiem programmu direktoriem,

jāatzīmē, ka viņu izglītošanās noris programmas vadīšanas laikā. Tātad moduļu izvēle var būt visnotaļ pamatota un atbilstoša programmas vadīšanas situācijai.

G eksperts, savukārt, izsaka šaubas par pieeju, jo tā nav pārbaudīta. Patiešām, Latvijā netiek piedāvātas šādi īstenojamas profesionālās pilnveides programmas akadēmiskajam personālam. Taču ārpus Latvijas šāda pieredze ir un autore to ir apskatījusi 4.2. apakšnodaļā. Līdz ar to prakses un līdzīgas pieredz trūkums Latvijā nevar tikt uzskatīts par valīdu argumentu šādas pieejas neizmantošanai.

B eksperts piedāvā profesionālās pilnveides programmā iekļaut **6. moduli**: „Zināšanu un radošās sabiedrības izaicinājumi izglītībai”, jo tieši programmas direktoram pastāvīgi jābūt lietas kursā par jaunākajām sociālekonomiskajām tendencēm sabiedrības attīstībā. Autore konceptuāli atbalsta šādu ieteikumu, taču uzskata, ka to var pievienot 3. modulim, kurā jau ietverta tēma par jaunākām tendencēm augstākajā izglītībā: Izaicinājumu un pārmaiņu vadīšana.

Apkopojums un secinājumi

1. Programma ir izmantojuma gan esošo, gan potenciālo studiju programmu direktoru profesionālai pilnveidei, proti, atbilstoši ekspertu vērtējumam, abām mērķa grupām var adresēt vienu un to pašu programmas saturu.
2. Vairāki ieteikumi konkretizēt moduļu saturu, vairāk akcentējot mērķa grupas vajadzības – iekļaut tēmas, kas ir svarīgas studiju programmas direktora praktiskai darbībai, samazinot teorētisku jautājumu īpatsvaru programmas saturā, ir vērā ņemami. Šāda pieeja programmu varētu padarīt dalībnieku grupai saistošāku un interesantāku, kā arī praktiski lietderīgāku.

Ņemot vērā ekspertu ieteikumus, 1.moduļa „Vadītājs un līderis” saturā ir iekļauta tēma *Organizāciju kultūra kā konkurētspējas elements*, papildināta tēma *Vadītājs un līderis augstākajā izglītībā - aktualitāte mūsdienās*; 3.modulī „Studiju programmas direktora darbība” pievienota tēma *Problēmsituācijas un to risināšana*.

Ņemot vērā ekspertu ieteikumus, no 1.moduļa „Vadītājs un līderis” izņemtas tēmas *Izpratnes par vadīšanas un līderības jautājumiem vēsturiskā ģenēze, vadītājs un līderis – lomas, funkcijas, stili*.

3. Pamatojoties uz 2. secinājumu, ir jāpārskata un jāmaina lekciju un semināru stundu attiecības, palielinot semināru stundu skaitu, kas domāts dažādu praktisku jautājumu, problēmjautājumu risināšanai: 1.modulim „Vadītājs un līderis” ir pievienotas 2 stundas (seminārs), 5.modulim „Spriedzes vadīšana” samazināts stundu skaits.

4. Kredītpunktu iegūšanai iepriekšējās prasības aizstāt ar šādām: *Personīgās kompetences novērtēšana un pilnveides plāna izstrāde un Divu problēmsituāciju izvērtēšana un priekšlikumu izstrāde to risināšanai.* Šādu izvēli pamato nepieciešamība profesionālās pilnveides programmas apguves laikā veikt praktiskus darbus, kas var būt noderīgi studiju programmu direktoru reālai darbībai.
5. Lai gan ekspertu domas dalījās jautājumā par studiju programmas direktora profesionālās pilnveides iespējām un tika izteiktas šaubas par piedāvāto moduļu īstenošanas veidiem (īpaši četru semestru laikā ar pārtraukumiem), tomēr kopumā kā iespējamās un īstenojamās atzītas abas: gan programmas īstenošana *viena semestra laikā, apgūstot moduļus secīgi,* gan programmas īstenošana *četrus semestru laikā, kuru ietvaros moduļus dalībnieki izvēlas paši, atbilstoši vajadzībām un aktualitātēm.* Promocijas darba autore potenciālajiem studiju programmu direktoriem iesaka profesionālās pilnveides programmu apgūt pēc iespējas īsākā laika posmā, tātad viena semestra laikā, jo viņiem ir svarīgi jau programmas izstrādes brīdī būt vismaz teorētiski sagatavotiem vadīt programmu. Turpretī jau esošiem programmu direktoriem, ņemot vērā viņu pieredzi un to, ka viņu izglītošanās noris programmas vadīšanas laikā, iesaka izvēlēties pašiem moduļu apguves laiku un secību četru semestru laikā.
6. Tā kā eksperti ir kopumā pozitīvi novērtējuši autores izstrādāto profesionālās programmas projektu, tad var uzskatīt, ka ir to atbalstījuši.

Promocijas darba autores izstrādātie materiāli – *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra un Profesionālās pilnveides programmas projekts* –, pamatojoties uz ekspertu sniegtajiem ieteikumiem, tika papildināti un pilnveidoti (12.pielikums un 13.pielikums).

13. PRAKTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS

Praktiski pētnieciskā daļa ietver promocijas darba autores veiktā praktiskā pētījuma par studiju programmas direktoru kompetences saturu un tās pilnveides nepieciešamības rezultātu analīzi, kā arī uz zinātniskās literatūras unempīriskā pētījuma pamata izstrādātās *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras* un *Profesionālās pilnveides programmas* projekta aprakstu. Šajā daļā iekļauta arī analīze un secinājumi par darba autores organizēto ekspertu aptauju.

2008. - 2010. gadā tika veikts kvantitatīvs un kvalitatīvs gadījuma pētījums par studiju programmas direktora kompetenci un tās pilnveidi Latvijas divās universitātes tipa augstskolās.

Praktiskais pētījums tika organizēts trīs posmos – pirmajā posmā tika veikta aptauja, lai noskaidrotu studiju programmu direktoru un programmās iesaistīto docētāju viedokļus par studiju programmu direktoru darbību un kompetenci, kas nepieciešama programmas vadīšanai; profesionālās pilnveides nepieciešamību un tās saturu; otrajā posmā tika organizētas individuālās intervijas ar augstskolu administrāciju pārstāvjiem un struktūrvienību vadītājiem, ar mērķi noskaidrot viedokļus par studiju programmu direktoru kompetenci un profesionālās pilnveides nepieciešamību, saturu; trešajā posmā tika izstrādāti divi materiāli – *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra* un *Profesionālās pilnveides programmas projekts*; ceturtajā posmā tika organizēta ekspertu aptauja par abiem iepriekšminētajiem materiāliem; piektajā posmā tika veikta izstrādāto materiālu pilnveide un papildināšana, ņemot vērā ekspertu ieteikumus.

Empīriskā pētījuma veikšanai promocijas darba autore izmantoja aptaujas metodi – anketēšanu un interviju. Promocijas darba autores izstrādāto materiālu – *Studiju programmas direktoru kompetences ietvarstruktūras* un *Profesionālās pilnveides programmas* projekta – novērtēšanai tika pielietota ekspertu aptauja.

Praktiskā pētījuma bāze - 51 studiju programmu direktors, 209 docētāji, 17 administrācijas darbinieki un struktūrvienību vadītāji, 7 eksperti.

Praktiski pētnieciskās daļas **secinājumi**.

I Praktiskā pētījuma – aptauju un interviju – rezultāti par studiju programmas direktora kompetences saturu un profesionālās pilnveides nepieciešamību, formu un saturu:

1. studiju programmu direktoru, docētāju, administrāciju pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi par to, kādas ir būtiskākās zināšanas un prasmes, kam jāpiemīt studiju programmas direktoram, lielākoties sakrīt, akcentējot funkcijas, kas ir saistītas ar programmas

izstrādes un norises organizēšanu – programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentu sagatavošanu, pašvērtējuma ziņojumu rakstīšanu; studiju procesa plānošanu u.c. Tāpat liela nozīme pievērsta programmas direktoru spējai sadarboties ar personālu un studentiem programmas ietvaros. Kā mazāk būtiskās tiek nosauktas prasmes pasākumu vadīšanas, projektu pieteikumu rakstīšanas un projektu vadīšanas prasmes;

2. lai gan tendences visās respondentu grupās ir līdzīgas, tomēr studiju programmu direktoru, docētāju, administrāciju pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi niansēti variē, akcentējot dažādus kompetences aspektus;

3. gan studiju programmu direktori, gan docētāji, gan administrāciju pārstāvji, gan struktūrvienību vadītāji uzsver sadarbības prasmju nozīmi. Studiju programmu direktoriem būtu jāpievērš īpaša uzmanība nekonvencionālo sadarbības metožu biežākai izmantošanai, piemēram, virtuālai sadarbībai; docētāju iesaistei programmas norisē, uzticoties un iespēju robežās deleģējot pienākumus docētājiem; ar savu aktīvo darbību un ieinteresēto attieksmi radot tādu darba vidi, kur valda savstarpēja uzticēšanās, sadarbība;

4. atšķiras studiju programmu direktoru, docētāju, administrāciju pārstāvju un struktūrvienību novērtējums par personiskām īpašībām, kādām jāpiemīt programmu direktoriem – docētāji kā vienlīdz svarīgas min šādas: ieinteresētība, mērķtiecība un neatlaidība, radošums un iniciatīva. Savukārt, programmu direktoru atbildēs pārliecinoši prevalē nostāja, ka direktoram ir jābūt ar labu humora izjūtu, kam seko ieinteresētība, radošums un tolerance. Administrāciju pārstāvji personiskās īpašības kopumā neakcentē, savukārt struktūrvienību vadītāji uzsver tādas īpašības kā atsaucīgums problēmu un konfliktu risināšanā; spēja iedziļināties problēmās; precizitāte, atbildība;

5. lai gan respondenti studiju programmas direktoru tieši neraksturo kā līderi, tomēr visās respondentu grupās nozīmība tiek piešķirta prasmēm, kas raksturo vadītāju kā līderi–studiju programmas attīstības virzības paredzēšana, docētāju motivēšana, domāšana par studiju programmas attīstību un tās perspektīvu nākotnē. Docētāji salīdzinoši biežāk studiju programmas direktorā saskata vai vēlas saskatīt līderi;

6. studiju programmu direktori, docētāji, struktūrvienību vadītāji, administrāciju pārstāvji atbalsta programmu direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību. Salīdzinot studiju programmu direktoru un docētāju aptauju rezultātus, docētāju vidū atbalsts studiju programmu direktoru tālākai pilnveidei ir lielāks nekā programmu direktoru vidū;

7. kā iemeslus tam, ka tālāka profesionālā pilnveide nav nepieciešama, studiju programmu direktori min: programmas vadīšana neprasa nekādas īpašas zināšanas vai prasmes; pietiek ar iepriekšēju pieredzi programmas vadīšanā vai akadēmiskā darba pieredzi; pietiek ar regulāru profesionālo pilnveidošanos konkrētā jomā vai specialitātē; ja direktori

mācīsies kā vadīt programmu, viņi graus savu autoritāti programmā iesaistīto docētāju acīs, kā arī ļaus apšaubīt esošo kvalifikāciju;

8. starp tiem studiju programmu direktoriem, kas kritiski vērtē profesionālo pilnveidi, vairums ir ar lielu pedagoģiskā un studiju programmu vadīšanas darba pieredzi;

9. studiju programmu direktoru, docētāju, administrāciju pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi par direktoru tālākas izglītošanās satura prioritātēm kopumā ir līdzīgi, akcentējot kvalitātes vadības, saskarsmes un sadarbības, un ar vadīšanas kompetencēm saistītus jautājumus. Vienlaikus, var izdalīt arī atšķirības:

- programmu direktori vairāk atbalsta jautājumus, kas saistīti ar kvalitātes vadību, kompetencēm, svešvalodu apguvi vai pilnveidi;
- mācībspēki akcentē jautājumus par sadarbību un saskarsmi, arī par kompetencēm un tad - kvalitātes vadību;
- administrāciju pārstāvji norāda uz tālāku profesionālo pilnveidi psiholoģijā un pedagoģijā, akcentējot komandas veidošanu, studiju procesa plānošanu, saskarsmi un sadarbību, izglītības kvalitātes jautājumus u.c.;
- struktūrvienību vadītāji uzskata, ka pilnveides saturā jāiekļauj vadīšanas teorijas jautājumi, izglītības kvalitātes jautājumi, saskarsme un sadarbība, jautājumi par labvēlīgas vides radīšanu, jaunākās tendences izglītības jomā, konfliktu risināšana u.c.

10. vairums administrāciju pārstāvju un daļa struktūrvienību vadītāju uzskata, ka zināšanas un prasmes var apgūt, piedaloties profesionālās pilnveides programmās, kas paredzētas akadēmiskajam personālam, vai iegūstot informāciju individuāli. Tomēr atbalsts tika pausts arī speciāliem kursiem vai semināriem.

II Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras izstrāde:

11. pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzi un praktiskā pētījuma rezultātiem, promocijas darba autore definē studiju programmas direktora kā vadītāja kompetenci:

studiju programmas direktora kompetence ir zināšanas un izpratne, prasmes, attieksme un personiskais spējīgums, kas ir nepieciešami studiju programmas efektīvai vadīšanai tās izstrādes un īstenošanas laikā, studiju procesa un programmas novērtēšanai, studiju programmas pilnveidošanai un attīstībai.

12. Promocijas darba autore izstrādāja studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru, kam pamatā ir ņemta daudzdimensionālā jeb holistiskā kompetences koncepta pieeja.

13. Ietvarstruktūru veido trīs kompetences grupas:

- vispārīgā un profesionālā, arī pieredze – studiju procesa organizēšana un plānošana, atbildība par studiju procesu, lēmumu pieņemšana u.c.;
- sociālā – sadarbība, konfliktu novēršana un risināšana, tolerance u.c.;
- personiskās – radošums, iniciatīva, mērķtiecīgums u.c.

14. Katrā no grupām ir identificētas noteiktas darbības jeb funkcijas, kas jāveic studiju programmas direktoram programmas vadīšanas procesā un to apraksts.

15. Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra, pirmkārt, ir modificējama, t.i., pieļauj izmaiņas un tās saturs var būt dažādi interpretēts, un otrkārt, ņemot par pamatu izstrādāto kompetences ietvarstruktūru, kompetences grupu ietvaros darbības var tikt gradētas, proti, var tikt izdalītas ļoti svarīgās, svarīgās un mazāk svarīgās darbības un spējas to veikšanai, kas nepieciešamas studiju programmas vadīšanas procesā.

III Studiju programmas direktora kompetences pilnveides programmas projekts

16. Promocijas darba autore ir izstrādājusi profesionālās programmas *Profesionālās pilnveides programmas* projektu. Programma ir paredzēta studiju programmu direktoriem un augstskolu docētājiem, potenciālajiem studiju programmu direktoriem, kuriem nav priekšzināšanu izglītības darba vadībā, un tās mērķis ir sekmēt studiju programmu direktoru profesionālo izaugsmi, piedāvājot esošajiem studiju programmu direktoriem, arī augstskolu docētājiem – potenciālajiem studiju programmu direktoriem, apgūt vai pilnveidot programmas vadīšanai nepieciešamo kompetenci. Programmas projekts ietver satura raksturojumu, moduļu aprakstu, sagaidāmos rezultātus, prasības kredītpunktu iegūšanai.

IV Ekspertu aptaujas rezultāti

17. Izstrādātā *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra un Profesionālās pilnveides programmas projekts* ir pozitīvi novērtēts un guvis ekspertu atbalstu. Tika atzīts, ka programma ir kopumā izmantojuma gan esošo, gan potenciālo studiju programmu direktoru profesionālai pilnveidei, proti, atbilstoši ekspertu vērtējumam, abām mērķa grupām var adresēt vienu un to pašu programmas saturu. Ekspertu ieteikumi ir lielā mērā ņemti vērā un izmantoti programmas projekta satura un īstenošanas uzlabošanai, vienlaikus nemainot konceptuālo autores izvēlēto pieeju.

NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI

Augstākās izglītības iestādes šodien saskaras ar jauniem izaicinājumiem un ir dažādas iespējas, kā tikt ar tiem galā. Viena no tām ir piemērotu un atbilstoši kvalificētu darbinieku atrašanās vadītāju un/vai līderu pozīcijās. Lai viņi sekmīgi varētu veikt savus darba pienākumus, ir nepieciešama noteikta kompetence - zināšanas un prasmes tās pielietot, personiskās īpašības, attieksme, noteiktas vērtības, motivācija u.c.

Promocijas darba teorētiskajā daļā, pamatojoties uz promocijas darba ievadā definētajiem uzdevumiem, ir analizēti tādi koncepti kā vadītājs un līderis, kompetence; analizēta studiju programmas direktora kā vadītāja darbība, kompetence un izzināta profesionālās pilnveides nepieciešamība un saturs.

Kompetences pieeju aktīvi izmanto organizāciju vadībā un personālvadībā, lai pieņemtu darbā tādus darbiniekus, kam piemīt nepieciešamā kompetence un novērtētu viņu sniegumu.

Šobrīd dominējošā paradigma kompetenču jomā paredz, ka kompetence ir jāskata kā daudzdimensionāls fenomens. Tas ietver sevī profesionālās spējas, tostarp, formālas zināšanas; sociālās prasmes, kas ir saistīta ar spēju efektīvi sadarboties ar apkārtējiem; un personiskās īpašības, arī vērtības, attieksmes, pārliecību, motivāciju un metakompetenci, t.i., vēlēšanos un spēju pilnveidot savu kompetenci.

Kompetences nepieciešamais apraksts katram konkrētam darbiniekam var variēt atkarībā no darba vietas un amata. Nepārprotami, ka tas ir saistīts ar organizācijas kā veseluma un tās struktūru darbības mērķi un attīstību.

Teorētiskās atziņas par vadīšanu, vadītājiem un līderiem un viņu kompetenci jebkurā organizācijā var attiecināt arī uz vadītājiem un kompetenci augstākās izglītības jomā.

Pārmaiņas izglītībā kopumā skar arī programmu direktoru ikdienas darbu – jauni izaicinājumi dažādo studiju programmu direktoru pienākumus, pieaug viņu atbildība, kā rezultātā palielinās arī prasības pret studiju programmas direktora profesionālām kompetencēm. Ņemot vērā studiju programmas direktora lomu, viņa sekmīga un ilgtspējīga darbība, kas izriet no nepieciešamās kompetences esamības, var dot pozitīvu ieguldījumu gan studiju programmas īstenošanā, gan līdz ar to arī visas augstskolas darbā.

Jāatzīmē, ka studiju programmas direktora kā vadītāja funkcijas teorētiskajā literatūrā praktiski nav iztirzātas, ir maz pētījumu par studiju programmas direktoru funkcijām un kompetenci.

Promocijas darba praktiskajā daļā ir veikts empīrisks pētījums par studiju programmas direktoram nepieciešamo kompetenci, profesionālās pilnveides nepieciešamību un saturu: ir

veikta studiju programmu direktoru un programmās iesaistīto docētāju anketēšana, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju intervijas. Balstoties uz iegūto datu rezultātiem, arī teorētisko pētījumu, promocijas darba autore definē studiju programmas direktora kompetenci un izstrādā tās ietvarstruktūru; kā arī izstrādā studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides projektu. Ekspertu aptaujas rezultātā, ņemot vērā ieteikumus, abi promocijas darba autores izstrādātie materiāli tika pilnveidoti.

Pamatojoties uz promocijas darba teorētisko un praktisko pētījumu, autore **secina**:

1. izvērtējot dažādos skatījumus uz konceptiem vadītājs un līderis, vadīšana jāskata ne tikai kā administratīvu darbību kopums, bet tā ietver arī radoša procesa darbības; vadītājam ir jābūt personai, kurai piemīt arī līdera iezīmes, jo praktiski nav iespējams novilkt robežas starp abiem. Tādējādi vadītāju amatos esošajos darbiniekos ir vēlams sabalansēt vadītāja, līdera iezīmes un funkcijas, kas var ievērojami sekmēt vadīšanas procesa norisi. Efektīvai vadīšanai ir svarīga vadītāja izpratne par konkrēto darba vidi, apstākļiem, organizācijas kultūru; izkliegtās līderības koncepta izmantošana, vadīšanas funkcijas izkliegtot plašākā darbinieku/vadītāju lokā;
2. teorētiskā literatūrā nav vienotas izpratnes par *kompetences* konceptu un definīciju. Lai gan dažādās *kompetences* koncepta definīcijas katra akcentē citus aspektus vai komponentus, var identificēt arī zināmas līdzības starp tām, proti, galvenos *kompetences* koncepta saturiskos pamatnošķīrumus: zināšanas un prasmes tās pielietot, pieredze, kas gūta darbības vai mācīšanās rezultātā, personīgās īpašības un attieksme, vērtības, sociālās mijiedarbības prasmes;
3. saskaņā ar Augstskolu likumu Latvijas augstskolās ir izstrādāti un apstiprināti dokumenti par studiju programmas direktoru, kuru saturā ir noteiktas studiju programmas direktoram nepieciešamās kvalifikācijas prasības, pienākumi, atbildība, dažos – arī tiesības. Izvērtējot dokumentos aprakstītos studiju programmas direktora pienākumus, var spriest, kādas funkcijas studiju programmas direktoram jāveic. Apskatot tos kopsakarībā ar teorētiskās literatūras analīzē identificētajām vadītāja funkcijām un vadītāja kompetenci, promocijas darba autore secina, ka studiju programmas direktors ir vadītājs programmas izstrādes un īstenošanas gaitā. Pārmaiņas izglītībā skar arī programmu direktoru ikdienas darbu – jauni izaicinājumi dažādo studiju programmu direktoru pienākumus, pieaug viņu atbildība, kā rezultātā palielinās arī prasības studiju programmas direktora profesionālai kompetencei;

4. praktiskā pētījuma datu rezultāti parāda, ka studiju programmu direktoru, docētāju, administrāciju pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi par to, kādas ir studiju programmas direktoram nepieciešamās zināšanas un prasmes, lielākoties sakrīt; tiek akcentēta profesionālā kompetence, kas saistīta ar programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentu sagatavošanu, pašvērtējuma ziņojumu rakstīšanu; studiju procesa plānošanu, vērtēšanu u.c. Tāpat liela nozīme ir pievērsta programmas direktoru spējai sadarboties ar personālu un studentiem programmas ietvaros, vadīt darba grupu/ komandu. Kā mazāk būtiskās tiek nosauktas prasmes vadīt pasākumus, vadīt projektus. Lai gan tendences visās respondentu grupās ir līdzīgas, tomēr studiju programmu direktoru, docētāju, administrāciju pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi niansēti variē, akcentējot dažādus kompetences aspektus;
5. atšķiras studiju programmu direktoru, docētāju, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju novērtējums par personiskām īpašībām, kādām jāpiemīt programmu direktoriem – docētāji kā vienlīdz svarīgas min: ieinteresētību, mērķtiecību un neatlaidību, radošumu un iniciatīvu. Savukārt, programmu direktoru atbildēs pārlicinoši prevalē nostāja, ka direktoram ir jābūt ar labu humora izjūtu, kam seko ieinteresētība, radošums un tolerance. Administrācijas pārstāvji personiskās īpašības kopumā neakcentē, savukārt struktūrvienību vadītāji uzsver tādas īpašības kā atsaucīgums problēmu un konfliktu risināšanā; spēja iedziļināties problēmās; precizitāte, atbildība;
6. lai gan respondenti studiju programmas direktoru tieši neraksturo kā līderi, tomēr visās respondentu grupās nozīmība tiek piešķirta prasmēm, kas nepieciešamas uz līdervadību norādošu funkciju izpildei – studiju programmas attīstības virzības paredzēšana, docētāju motivēšana, domāšana par studiju programmas attīstību un tās perspektīvu nākotnē u.c. Docētāji salīdzinoši biežāk studiju programmas direktorā saskata vai vēlas saskatīt līderi;
7. izvērtējot teorētiskajā literatūrā akcentētās līdera lomas un funkcijas, kā arī kompetenci, promocijas darba autore uzskata, ka studiju programmas direktoram piemīt arī līdera īpašības. Ņemot vērā to, ka šā brīža tendence organizācijas vadīšanas jomā tiecas formāli nenošķirt vadītāja un līdera lomas, vadīšanu traktējot ne tikai kā formālu pienākumu veikšanu, bet arī kā radošu darbību, darbinieku motivēšanu un stratēģisku plānošanu, promocijas darba autore uzskata, ka ir studiju programmu direktoru var raksturot kā vadītāju, tajā vienlaikus ietverot arī līdervadības komponenti;

8. studiju programmu direktori, docētāji, struktūrvienību vadītāji, administrācijas pārstāvji atbalsta programmu direktoru profesionālās pilnveides nepieciešamību. Salīdzinot studiju programmu direktoru un docētāju aptauju rezultātus, docētāju vidū atbalsts studiju programmu direktoru tālākai pilnveidei ir lielāks nekā programmu direktoru vidū. Starp tiem studiju programmu direktoriem, kas kritiski vērtē profesionālo pilnveidi, vairums ir ar lielu darba pieredzi augstskolā un studiju programmu vadīšanas darba pieredzi;
9. studiju programmu direktoru, docētāju, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju viedokļi par direktoru tālākas izglītošanās satura prioritātēm kopumā ir līdzīgi, akcentējot kvalitātes vadības, saskarsmes, sadarbības, ar vadīšanas kompetenci saistītus jautājumus. Vienlaikus, var identificēt arī atšķirības:
 - programmu direktori vairāk atbalsta jautājumus, kas saistīti ar kvalitātes vadību, kompetencēm, svešvalodu apguvi vai pilnveidi;
 - mācībspēki akcentē jautājumus par sadarbību un saskarsmi, arī par kompetenci, tad - kvalitātes vadību;
 - administrācijas pārstāvji norāda uz tālāku profesionālo pilnveidi psiholoģijā un pedagoģijā, akcentējot komandas veidošanu, studiju procesa plānošanu, saskarsmi un sadarbību, izglītības kvalitātes jautājumus;
 - struktūrvienību vadītāji uzskata, ka pilnveides saturā jāiekļauj vadīšanas teorijas jautājumi, izglītības kvalitātes jautājumi, saskarsme un sadarbība, jautājumi par labvēlīgas vides radīšanu, jaunākās tendences izglītības jomā, konfliktu risināšana u.c.;
10. vairums administrāciju pārstāvju un daļa struktūrvienību vadītāju uzskata, ka zināšanas un prasmes var apgūt, piedaloties profesionālās pilnveides programmās, kas paredzētas akadēmiskajam personālam, vai iegūstot informāciju individuāli. Tomēr atbalsts tika pausts arī speciāliem kursiem vai semināriem;
11. pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzi un praktiskā pētījuma rezultātiem, promocijas darba autore definē studiju programmas direktora kā vadītāja kompetenci:

studiju programmas direktora kompetence ir zināšanas un izpratne, prasmes, attieksme un personiskais spējīgums, kas ir nepieciešami studiju programmas

efektīvai vadīšanai tās izstrādes un īstenošanas laikā, studiju procesa un programmas novērtēšanai, studiju programmas pilnveidošanai un attīstībai;

12. promocijas darba autore izstrādāja studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru, kam pamatā ir ņemta daudzdimensionālā jeb holistiskā kompetences koncepta pieeja. Ietvarstruktūru veido trīs kompetences grupas:

- vispārīgā un profesionālā, arī pieredze – studiju procesa organizēšana un plānošana, atbildība par studiju procesu, lēmumu pieņemšana u.c.;
- sociālā – sadarbība, konfliktu novēršana un risināšana, tolerance u.c.;
- personiskā – radošums, iniciatīva, mērķtiecīgums u.c.;

13. promocijas darba autore ir izstrādājusi profesionālās programmas *Profesionālās pilnveides programma* projektu. Programma ir paredzēta studiju programmu direktoriem un augstskolu docētājiem, potenciālajiem studiju programmu direktoriem, kuriem nav priekšzināšanu izglītības darba vadībā, un tās mērķis ir sekmēt studiju programmu direktoru profesionālo izaugsmi. Programmas projekts ietver satura raksturojumu, moduļu aprakstu, sagaidāmos rezultātus, prasības kredītpunktu iegūšanai;

14. izstrādātā *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra* un *Profesionālās pilnveides programmas projekts* ir pozitīvi novērtēti un guvis ekspertu atbalstu. Tika atzīts, ka programma ir kopumā izmantojuma gan esošo, gan potenciālo studiju programmu direktoru profesionālai pilnveidei, proti, atbilstoši ekspertu vērtējumam, abām mērķa grupām var adresēt vienu un to pašu programmas saturu. Ekspertu ieteikumi ir lielā mērā ņemti vērā un izmantoti programmas projekta satura un īstenošanas uzlabošanai, vienlaikus nemainot konceptuālo autores izvēlēto pieeju.

Promocijas darba ievada daļā izvirzītie **pētījuma jautājumi** pilnībā tiek atspoguļoti promocijas darba teorētiskajā un praktiskajā daļās:

- ir noskaidrota vadītāja un līdera konceptu, kompetences koncepta būtība, definīcijas un to saturs,
- izzināta iepriekš minēto jautājumu aktualitāte mūsdienās un meklētas sasaistes ar vadītāju un līderu darbību un viņu kompetenci augstākajā izglītībā;
- analizējot dažādās kompetences pieejas, kā arī promocijas darba autores veiktā empīriskā pētījuma rezultātus, kā vispiemērotākā ir atzīta holistiskā jeb daudzdimensionālā pieeja, kas ir izmantota ietvarstruktūras izstrādē;

- analizējot teorētisko literatūru un pētījumus, kā arī promocijas darba autores empīriskā pētījuma datu rezultātus, apstiprinās studiju programmas direktora kā vadītāja profesionālās pilnveides nepieciešamība;
- profesionālās pilnveides programmu analīze (Latvijas augstskolu un ārvalstu), kas pārsvarā paredzētas akadēmiskajam personālam un dažādu līmeņu vadītājiem augstākajā izglītībā un promocijas darba autores veiktā pētījuma analīze par profesionālās pilnveides saturu, ir pamatā profesionālās pilnveides programmas projekta izstrādei.

Promocijas darba teorētiskais un praktiskais pētījums **apstiprina promocijas darbā izvirzītās tēzes:**

1. Studiju programmas direktoram kā vadītājam profesionālās darbības uzsākšanai un turpināšanai ir jābūt kompetentam izglītības vadībā, t.i., jāpiemīt specifiskai vadītājam nepieciešamai kompetencei.

- Saskaņā ar Augstskolu likumu Latvijas augstskolās ir apstiprināti dokumenti par studiju programmas direktoru, kuru saturā ir noteiktas kvalifikācijas prasības, pienākumi, atbildība, dažos – arī tiesības. Izvērtējot šajos dokumentos definētos studiju programmas direktora pienākumus, to saturs ļauj tieši un netieši spriest, kādas funkcijas studiju programmas direktoram jāveic. Pienākumus vai no tiem izsecinātās funkcijas skatot kopsakarībā ar teorētiskās literatūras analīzē identificētajām vadītāja funkcijām un vadītāja kompetenci, promocijas darba autore secina, ka studiju programmas direktors veic vadīšanu programmas izstrādes un īstenošanas gaitā. Turklāt, izvērtējot teorētiskajā literatūrā izdalītās līdera lomas un funkcijas, kā arī kompetenci, promocijas darba autore apstiprina, ka studiju programmas direktors programmas ietvaros var būt līderis. Ņemot vērā to, ka šā brīža tendence organizācijas vadīšanas jomā tiecas formāli nenošķirt vadītāja un līdera lomas, vadīšanu traktējot ne tikai kā formālu pienākumu veikšanu, bet arī radošu darbību, darbinieku motivēšanu un stratēģisku plānošanu, promocijas darba autore uzskata, ka studiju programmas direktoru var raksturot kā vadītāju, tajā vienlaikus ietverot arī līdervadības komponenti.

- Promocijas darbā veiktā praktiskā pētījuma – studiju programmu direktoru un docētāju, kā arī administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju – aptauju rezultāti par studiju programmas direktora kompetenci liecina, ka studiju programmas direktorus gan paši direktori, gan pārējo respondentu grupu pārstāvji vērtē kā vadītāju. Šādu secinājumu promocijas darba autore izdara, interpretējot aptauju rezultātus kontekstā ar teorētiskās analīzes par vadītājiem un to kompetenci secinājumiem. Lai gan praktiskā pētījuma gaitā respondenti studiju programmu direktoru tieši neraksturo kā līderi, tomēr visās respondentu

grupās nozīmība tiek piešķirta spējām, kas nepieciešamas līdervadības funkciju izpildei. Līdz ar to promocijas darba autore secina, ka praktiskā pētījuma rezultāti liecina, ka programmu direktori ir vadītāji, kam piemīt līdervadības iezīmes.

- Pamatojoties uz iepriekšminētajiem secinājumiem par to, ka studiju programmas direktors programmas izstrādes un pastāvēšanas gaitā ir vadītājs, tam jāpiemīt noteiktai vadītāja kompetencei, kas ietver studiju programmas vadīšanai nepieciešamās zināšanas un prasmes tās pielietot, attieksmes, sociālās spējas un personiskās īpašības.

2. Lai varētu izstrādāt optimālu, atbilstošu, jēgpilnu un praktiski lietderīgu studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru, izstrādes pamatā ir kompetences pieeja, kā arī *kompetences* koncepta definīcija un saturs, kas, ņemot vērā augstākās izglītības vadīšanas procesa specifiku, ir vispiemērotākā un ietver būtiskākos komponentus, lai nodrošinātu mūsdienīgu profesionāli kvalitatīvu darbību.

- Analizējot daudzveidīgās koncepta *kompetence* pieejas, promocijas darba autore par piemērotāko studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras izstrādei uzskata daudzdimensionālo jeb holistisko pieeju, kas ietver ne tikai profesionālās jomas būtiskāko jautājumu pilnīgu pārzināšanu un spēju konkrētajā jomā darboties, bet arī personīgās spējas un rakstura iezīmes, kas nepieciešamas darbiniekam laba snieguma demonstrēšanai darbā.

- Šīs koncepta *kompetence* paradigmas ietvaros promocijas darba autore ir izstrādājusi studiju programmas direktora kompetences definīciju:

studiju programmas direktora kompetence ir zināšanas un izpratne, prasmes, attieksme un personiskais spējīgums, kas ir nepieciešami studiju programmas efektīvai vadīšanai tās izstrādes un īstenošanas laikā, studiju procesa un programmas novērtēšanai, studiju programmas pilnveidošanai un attīstībai.

- Ņemot vērā teorētisko un praktisko pētījumu secinājumus, promocijas darbā autore definē studiju programmas direktora kompetenci un izdala studiju programmas direktora kompetences grupas, kas veido *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūru*:

- vispārīgā un profesionālā arī pieredze – studiju procesa organizēšana un plānošana, atbildība par studiju procesu, lēmumu pieņemšana u.c.;
- sociālā – sadarbība, konfliktu novēršana un risināšana, tolerance u.c.;
- personiskā – radošums, iniciatīva, mērķtiecīgums u.c.

3. Studiju programmas direktora profesionālās darbības sekmīgai uzsākšanai, kā arī optimālai un ilgtspējīgai turpināšanai kā obligāts nosacījums ir kompetences

pilnveidošana. Šajā nolūkā ir jāizstrādā profesionālās pilnveides programma, kā arī jānodrošina profesionālās pilnveides iespējas.

- Teorētiskās literatūras analīze liecina, ka vadītāju darbības sekmīgas uzsākšanas un optimālas turpināšanas ilgtermiņā obligāts priekšnosacījums ir nepieciešamās kompetences ieguve un pilnveidošana, jo pieredzes esamība nav pietiekama. Turklāt tiek atzīts, ka vadītāji augstākās izglītības iestādēs, tostarp studiju programmu direktori, ir tie, kam ir īpaši sarežģīti uzsākt un turpināt profesionālo pilnveidi. Arī promocijas darbā veiktā praktiskā pētījuma rezultāti par studiju programmas vadītāju profesionālo pilnveidi liecina, ka visās respondentu grupās – studiju programmas direktoru, docētāju, administrācijas pārstāvju un struktūrvienību vadītāju vidū – dominē nostāja, ka studiju programmas direktoru profesionālā pilnveide ir nepieciešama, to attiecinot gan uz topošajiem, gan esošajiem studiju programmu direktoriem.
- Ņemot vērā ārvalstu pieredzes un šā brīža situācijas Latvijā izpētes rezultātus saistībā ar studiju programmas direktoru profesionālās pilnveides iespējām, kā arī praktiskā pētījuma secinājumus, promocijas darba autore uzskata, ka studiju programmas direktoru kā vadītāju profesionālā pilnveide ir jārealizē, izstrādājot specifisku, šai mērķgrupai domātu profesionālās pilnveides programmu. Balstoties uz teorētiskās literatūras analīzi un ārvalstu pieredzes izpēti, kā arī augstskolu administrācijas pārstāvju, struktūrvienību vadītāju un ekspertu viedokļiem un ieteikumiem, promocijas darba autore ir izstrādājusi *Profesionālās pilnveides programmas* projektu.

Promocijas darba autore, pamatojoties uz veikto teorētisko un praktisko pētījumu, izstrādājusi **ieteikumus**:

1. Studiju programmas direktora kā vadītāja kompetentas darbības nodrošināšanai, promocijas darba autore, pamatojoties uz promocijas darbā veikto teorētisko pētījumu par vadītāju, līderi augstākajā izglītībā un viņa kompetenci, uz empīriskā pētījumu rezultātiem par studiju programmas direktora kompetenci, kā arī uz autores izveidoto *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras saturu*, iesaka:

- izstrādāt studiju programmas direktora kompetences modeli, kas ietvertu kompetences grupas, funkcijas un to aprakstu, kompetences līmeni;
- izveidot studiju programmas direktora kompetences novērtēšanas sistēmu, kurā būtu noteikta vērtēšanas procedūra, definēti vērtēšanas kritēriji;

- rast iespēju vērtēšanas sistēmas izmantošanai praksē.

2. Studiju programmas direktora kā vadītāja profesionālās pilnveides īstenošanai, promocijas darba autore, pamatojoties uz promocijas darbā veikto teorētisko pētījumu par vadītāja augstākajā izglītībā profesionālo pilnveidi un tās saturu, empīriskā pētījuma rezultātiem par studiju programmas direktora profesionālo pilnveides nepieciešamību un saturu, iesaka:

- aktualizēt studiju programmu direktoru kā vadītāju profesionālās pilnveides nepieciešamību;
- rast iespēju īstenot studiju programmu direktoru profesionālās pilnveides programmu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. Alainati, Sh., AlShawi, S.N., Al-Karaghoul W. *The Effect of Education and Training on Competency*. European and Mediterranean Conference on Information Systems 2010. April 12-13, 2009, Abu Dhabi, UAE. [skatīts 15.03.2010.] Pieejams: <http://www.catalogue.nla.gov.au/search/Home?>
2. Albrehta Dz. *Pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: SIA Mācību grāmata, 1998. 104 lpp. ISBN 9984-18-124-3.
3. Anyamele, St. Ch. Implementing Quality Management in the University: the Role of Leadership in Finnish Universities. In: *Higher Education in Europe*, 2005, Vol. 30, Issue 3-4. pp. 357.-369. ISSN 1469-8358.
4. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp. ISBN 9984-17-686-X.
5. Bennis, W. *An Invented Life. Reflections on Leadership and Change*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1993, xv+238 p.
6. Bertonceļj, A., Kovač, D. *A Conceptual Model of Individual Competency Components as One of the Predictors of Success in Mergers and Acquisitions*. Zb.Rad.Ekon.fak.Rij., 2008, Vol. 26, no.2, pp.215.-237.
7. Bērziņš, A. Menedžmenta zināšanu nozīme darbinieku profesionālajā kompetencē.// *Ziņojumu krājums starptautiskai konferencei „Konkurētspēja un kvalitātes vadības problēmas”*. Rīga: Banku Augstskola, 2000. 25.-28.lpp.
8. Bikse, V. Latvijas progress uzņēmējdarbības izglītības attīstībā pēc iestājas Eiropas Savienībā, 2009. [skatīts 05.04.2010.] Pieejams: <http://www.politika.lv>
9. Bolden, R. Trends and Perspectives in Management and Leadership Development. In: *Business Leadership Review IV:II*, April 2007, pp.1-13.
10. Bolden, R., Gosling, J. Leadership Competencies: Time to Change the Tune? In: *Leadership*. SAGE Publications, 2006, 2, 147. pp. 147-163.
11. Bolden, R., Petrov, G., Gosling, J. Tensions in Higher Education Leadership: towards a Multi-level model of Leadership Practice. In: *Higher Education Quarterly*, 2008, Vol.62, Issue 4, pp.358-376.
12. *Boloņas deklarācija*. Eiropas augstākās izglītības telpa. Eiropas izglītības ministru kopējā deklarācija pieņemta Boloņā 1999. gada 19. jūnijā. [skatīts 13.11.2007.] Pieejams: http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/bol_lv/bol_decl.htm
13. Boyatzis, R.E. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons Inc.,1982. 308 p.ISBN 0-471-09031-X.
14. Brewer, H. Multimethod Research in Sociology. In: *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Eds.: Tashakkori, A., Teddlie, C. London: SAGE Publications, 2003. pp.577-593.
15. Bryman, A. *Effective Leadership in Higher Education. Summary of Findings*. Published by Leadership Foundation for Higher Education, 2007, 38 p.

16. Burns, J. MacGr. *Leadership*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1978.ix+530 p. ISBN 0-06-010588-7.
17. Bush, T. Educational Leadership and Management: Theory, Policy and Practice. In: *South African Journal of Education*, 2007, Vol. 27(3) 391. – 406.lpp.
18. Carroll, B., Levy, L., Richmond, D. Leadership as Practise: Challenging the Competency. In: *Leadership*. SAGE Publications, 2008. Vol. 4, Issue 4. pp. 363-379.
19. Celma, D. Paradigmu maiņa izglītības iestāžu vadīšanā.//Zinātnisko rakstu krājums „Pedagoģija: Teorija un prakse IV”. Liepāja: LPA Pedagoģijas katedra, 2006. 45.-53.lpp.
20. Celma, D. *Vadītājs un vadīšana izglītībā*.Rīga: RaKa, 2006. 217 lpp. ISBN 9984-15-826-8.
21. Cernusca, L., Dima, C. *Competency and Human Resource Management*. 2008. [skatīts 01.12.2008.]Pieejams:
<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/357/1/Competency%20and%20Human%20Resource%20Management.pdf>
22. Cheetham, G., Chivers, G. Towards a Holistic Model of Professional Competence. In: *Journal of European Industrial Training*, 1996, Vol.20, No.5. pp. 20-30.
23. Comer, R.W., Haden, N.K., Taylor, R.L., Thomas D.D. Leadership Starategies for Department Chairs and Program Directors: a Case Study Approach. In: *Journal of Dental Education*, 2002, Vol. 66, No.4. pp.514-510.
24. Creswell, J.W. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. California: SAGE Publications, Inc., 1998. xv + 403 p. ISBN 0-7619-0144-2.
25. Dāvidsone, G. *Organizāciju efektivitātes modelis*. Rīga: SIA O.D.A., 2008. 328 lpp. ISBN 978-9984-792-68-2.
26. Davies, B., Ellison, L., Bowring – Carr, C. *School Leadership in the 21st Century. Developing a Strategic Approach*. London: RoutledgeFalmer, 2005. 224 p. ISBN 0-415-27951-8.
27. Delamare-Le Deist, Fr., Winterton, J. What is Competency? In: *Human Resources Development International*. Routledge, 2005, Vol. 8, No.1, pp. 27-46. ISSN 1367-8868.
28. Dombrovska, L.R. *Cilvēkresursu kapitāla vadība. Teorija un prakse*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 2009.212 lpp. ISBN 978-9984-40-887-3.
29. Drucker, P. *The Practise of Management*. Oxford: Elsevier Ltd., 2007 (1955), 355 p. ISBN 0750685042.
30. Dubois, D.D., Rothwell W.J. *Competency-Based Human Resource Management*. California: Davies-Black Publishing, 2004. xvi + 291 p.
31. Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts. *Augstākā izglītības pārvalde Eiropā. Politika, struktūras, finansēšana un akadēmiskais personāls*, 2008. Eiropas izglītības un informācijas tīkls Eurydice. ISBN 978-92-79-09076-9. [skatīts 20.03.2010.]Pieejams:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091LV.pdf
32. Eiropas Komisijas Izglītības un zinātnes ģenerāldirektorāts. *Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*, 2002. Publicējis: Eiropas izglītības informācijas

- tīkls Eurydice. ISBN 2-87116-346-4. [skatīts 21.02.2007.] Pieejams: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031LV.pdf
33. Eiropas Sociālā fonda [projekts „Augstskolu personāla apmācīšana kompetentai e-studiju metožu lietošanai profesionāļiem”](#). Programma “*Profesionāla e-studiju metožu un tehnoloģiju izmantošana studiju procesā*”. Īstenota 2007.gadā, sadarbojoties RTU Tālmācības studiju centram, Ventspils Augstskolai un Vidzemes Augstskolai, Latvijas Lauksaimniecības universitātei, Liepājas Pedagoģijas akadēmijai. [skatīts 21.11.2009.] Pieejams: http://www.vu.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=32%3Aprojekts-augstskolu-personla-apmcanana-kompetentai-e-studiju-metou-lietoanai-profesioniem-&catid=5%3Aprojektu-apraksti&Itemid=27&lang=lv
 34. Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD). *Nacionālo izglītības politiku analīze*. Latvija. 2000. Iespēsts ar ES PHARE programmas „Profesionālā izglītība 2000” atbalstu. ISBN 9984-19-299-7.
 35. Ennis, R.M. *Competency Models: A Review of the Literature and the Role of the Employment and Training Administration*. U.S. Department of Labor, 2008. [skatīts 05.09.2010.]Pieejams: http://www.careeronestop.org/competencymodel/info_documents/OPDRLiteratureReview.pdf
 36. ES struktūrfondu nacionālā programma „Darba tirgus pētījumi”. Projekts „Labklājības ministrijas pētījumi”. *Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām*, Rīga: Latvijas Universitāte, 2007. xii + 232 lpp. [skatīts 12.06.2009.]Pieejams: http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/petijumi/profesionala_augstaka_izglitiba.pdf
 37. *ESMU. European Centre for Strategic Management of Universities*. [skatīts 07.07.2010.] Pieejams: <http://www.esmu.be>
 38. Fullan, M. Introduction. In: *The Jossey- Bass Reader on Educational Leadership*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
 39. Gaither, G.H. Developing Leadership Skills. In: *Academic Leadership*, 2007, Vol.2, No. 1. [skatīts 15.11.2007.] Pieejams: <http://www.academicleadership.org>
 40. Garleja, R. *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: Izdevniecība RaKa, 2006. 199 lpp. ISBN 9984-15-873-3.
 41. Garleja, R. *Kompetences un karjeras virzītāj spēku mīj sakarības*. Rīga: Latvijas Universitātes Raksti. 2004. 671.sēj. Ekonomika, III, 81.-92.lpp. ISBN 9984770273.
 42. Geske, A., Grīnfelds, A. *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 261 lpp. ISBN 9984-802-03-5.
 43. Giesecke, J., McNeil, B. Core Competencies and the Learning Organization. In: *Library Administration and Management*, 1999, Vol. 13, No. 13, pp. 158.-166.
 44. Golin Wissenschafts Management. Workshop: Team work & leadershipo competencies in higher education and beyond. [skatīts 07.07.2010.] Pieejams: http://mnphys.biochem.mpg.de/en/phd/postdocs/Golin_Workshop_071108.pdf
 45. Golubeva, A. Vadītāja kompetences: pamats studiju programmas direktora kompetenču modelim.//*Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2010.gada 19.-20.februāris. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. 144.-155.lpp. ISBN 978-9984-44-034-7. ISSN 1691-5887.

46. Green, P.C. *Building Robust Competencies. Linking Human Resource Systems to Organizational Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1999. ISBN 0-7879-4649-4.
47. Gronn, P. Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. In: *Educational Management Administration Leadership*. SAGE Publications, 2000, 28, pp. 317-338.
48. Hargreaves, A., Fink, D. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 325 p. ISBN 0787968382.
49. Harman, H.H. *Modern Factor Analysis*. Chicago: Chicago University Press, 1976. 487 pp. ISBN 0-226-31652-1
50. Harvard Graduate School of Education. [skatīts 07.07.2010.] Pieejams: <http://www.gse.harvard.edu/ppe/programs/index.html>
51. Hersey, P., Blanchard, K. H. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1988. xviii +474 p.
52. Hodgkinson, Chr. *Educational Leadership: the Moral Art*. New York: State University of New York, 1991. 187 p. ISBN 0-7914-0566-4.
53. Hodgkinson, Ph., Issit, M. *The Challenge of Competence. Professionalism Through Vocational Education and Training*. London: Cassell Education, 1995. 163 p. ISBN 0-304-32999-1
54. Kakabadse A., Kakabadse, N., Lee-Davis, L. *Leading for Success: the Seven Sides to Great Leaders*. New York: Palgrave Macmillan, 2008, 256 p.
55. Kotter, J.P. *What Leaders Really Do*. In: Harvard Business Review May/June, 1990. 9 p.
56. Kristapsone, S. *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Rīga: Biznesa augstskola Turība, 2008, 352 lpp. ISBN 978-9984-828-00-8.
57. Kroplijs, A., Raševska, M. *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 2004. 178 lpp. ISBN 9984-15-616-8.
58. Kurz, R., Bartram, D. Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. In: Robertson, I., Callinan, M., Bartram, D. (eds.) *Organizational Effectiveness: the Role of Psychology*. London: John Wiley & Sons, 2002. pp. 227-255.
59. Lashway, L., Mazzarella, J.A., Grundy Th. Portrait of a Leader. In: *School Leadership: Handbook for Excellence*. Eds. Smith, St.C., Piele, Ph.P. 3rd ed. Oregon: Thomson-Shore, Inc. 1996. ISBN: 0-86552-134-4
60. Latvija: no vīzijas uz darbību. Ilgtspējīgas attīstības koncepcija. Rīga, 2000. [skatīts 15.03. 2009.] Pieejams: http://www3.acadlib.lv/greydoc/Latvijas_attistibas_koncepcija/koncepcija.doc
61. Latvijas Lauksaimniecības Universitāte. Augstākās izglītības pedagogu profesionālās pilnveides programma Inovācijas augstskolas didaktikā. [skatīts 16.02.2010.] Pieejams: <http://www.llu.lv/?mi=427>
62. Latvijas Lauksaimniecības Universitāte. LLU akadēmiskā personāla profesionālo kompetenču paaugstināšana datu apstrādes tehnoloģijās. [skatīts 16.02.2010.] Pieejams: http://www.itf.llu.lv/home_itf/MK_Projekts/INDEX1.HTM
63. Latvijas Universitāte. Noteikumi par Latvijas Universitātes studiju programmas direktoru. Apstiprināti 28.06.1999. LU Senāta sēdē, lēmums Nr.137. Pielikums. Apstiprināts 25.05.2009, Senāta sēdē, lēmums Nr.249.

64. Latvijas Zinātņu akadēmija. Terminoloģijas Komisijas Lēmums Nr.84 (29.09.2009) Par termina *kompetence* izpratni un lietošanu latviešu valodā. [skatīts 21.06.2010.] Pieejams: <http://termini.lza.lv/article.php?id=301>
65. Leadership Foundation for Higher Education. [skatīts 07.07.2010.] Pieejams: <http://www.lfhe.ac.uk>
66. Liepājas Universitāte. Nolikums par studiju programmas direktoriem. Apstiprināts Liepājas Pedagoģijas Akadēmijas Senāta sēdē, 24.11. 2003., protokola Nr. 3.
67. LR Augstākās izglītības padome. Universitāšu reformu programma. (Projekts, 2003.gads) [skatīts 01.05.2010.] Pieejams: http://www.aip.lv/files/universitasu_reforma_20030423.doc
68. LR Izglītības un zinātnes ministrija. *Augstākās izglītības un zinātnes tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002. - 2010. gadam*. Izstrādāts 2001.gadā. [skatīts 105.08.2010.] Pieejams: http://www.aip.lv/kocept_doc_vadlinijas.htm
69. LR Ministru kabinets. *Augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija periodam līdz 2010. gadam*. Akceptēta LR Ministru kabineta komitejas sēdē 2001.gada 16. jūlijā.
70. LR Ministru kabinets. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013. gadam*. Apstiprinātas ar 2006.gada 27.septembra Ministru kabineta rīkojumu Nr. 742.
71. LR Ministru kabinets. *Latvijas Nacionālais attīstības plāns (2007 - 2013)* Apstiprināts Ministru kabinetā 2006.gada 4.jūlijā, pieņemot Ministru kabineta noteikumus Nr.564.
72. LR Ministru kabinets. LR Ministru kabineta 2000.gada 3.oktobra Noteikumi Nr.347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai”.
73. LR Ministru kabinets. LR Ministru kabineta 2006.gada 19.decembra Noteikumi Nr.1038 „Grozījumi Ministru kabineta 2000.gada 3. oktobra Noteikumos Nr. 347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai””.
74. LR Saeima. Augstskolu likums. Apstiprināts 1995.gada 2.novembrī.
75. LR Saeima. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Apstiprināta Saeimā 2010.gada 10.jūnijā.
76. Lucia, A.D., Lepsinger, R. *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in an Organization*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 1999, xxii + 197 p. ISBN 0-7879-4602-8.
77. Mansfield, B. Competence in Transition. In: *Journal of European Industrial Training*, 2004. Vol. 28. No.2/3/4. pp. 296-309.
78. Mansfield, B., Mitchell, L. *Towards a Competent Workforce*. London: Gower, 1996. 322 p. ISBN 0-5660-7699-3
79. Markus, L.H., Cooper-Thomas, H.D. Allpress, K. Confounded by Competencies? An Evaluation of the Evolution and Use of Competency Models. In: *New Zealand Journal of Psychology*, 2005, Vol.34, No.2, pp. 117.-126.
80. Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 186 lpp. ISBN 9984-783-71-5.
81. McCaffery, P. *The Higher Education Manager's Handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. New York: Routledge, 2004. xii+322 p. ISBN 0-415-31420-5.

82. McClelland, D.C. Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. In: *Psychological Science*, American Psychological Society, 1998, Vol. 9, No.5, pp.331.-339.
83. McClelland, D.C. Testing for Competence rather than for Intelligence. In: *American Psychologist*, 1973. No.28. pp.1-14.
84. McCrimmon, M. *Zaleznik and Kotter on Leadership*, 2006, 6 p. [skatīts 08.07.2010.] Pieejams:<http://www.leadersdirect.com/Zaleznik%20and%20Kotter%20on%20Leadership.pdf>
85. Mikuda, S. *Latvijas sociālajām un ekonomiskajām vajadzībām nepieciešamās vispārējās prasmes*. 2004. Pētījums Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā.
86. Mintzberg, H. *Managing*. California: Berrett-Koehler Publishers Inc., 2009, 288 p.
87. Mirabile, R.J. *Leadership Competency Development: Competitive Advantage for Future*. In: Management Development Forum, 1998. Vol.1, No.2. [skatīts 13.07.2010.] Pieejams: <http://www.esc.edu>
88. Morrison, K. *Management Theories for Educational Change*. California: Sage Publications Inc., 1998. 242 p. ISBN 1 85396 414 X.
89. Mūze, B., Pakalna, D., Kalniņa, I. *Bibliogrāfiskās norādes un atsauces. Metodiskais līdzeklis*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2005. 133 lpp. ISBN 9984-783-16-2.
90. Northouse, P.G. *Leadership. Theory and Practise*. 5th ed. New York : Sage Publications Inc., 2010, 456 p.
91. Patton, M.Q. *Qualitative Evaluation Methods*. California: SAGE Publications, Inc., 1980. 381 p. ISBN 0-8039-1395-8.
92. Pettigrew, A. Whipp R. *Managing Change for Competitive Success*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 336 p.
93. Pīrsija, R. *Laika menedžments*. Rīga: Jumava, 2005. 200 lpp. ISBN 9984-38-034-3.
94. Prahalad, C.K., Hamel, G. The Core Competence of the Corporation. In: *Harvard Business Review*, 1990, May-June, pp.2.-15.
95. Prastacos, G.P., Soderquist, K.E., Vakola, M. A Strategic Forward-Looking to Competency Modelling. In: *Business Leadership Review* II:II, April 2005.
96. Praude, V., Beļčikovs, J. *Menedžments*. Otrais, pārstrādātais izdevums. Rīga: Vaidelote, 2001. 509 lpp. ISSN 9984 –508- 403.lpp.
97. Raščevska, M., Kristapsone, S. *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: SIA „Izglītības solī”, 2000, 356 lpp. ISBN 9984-9436-1-5.
98. Reņģe, V. *Mūsdienu organizāciju psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 2007. 215 lpp. ISBN 978-9984-37-914-2.
99. Reņģe, V. *Vadītājs, līderis un līderība. Pārskats par līderības teorijām*. Grām: Līderības fenomens Latvijā. Rīga: SIA O.D.A., 2008. 244 lpp. ISBN 9984-792-81-1.
100. Rhodes, T. *On Competences and Competencies*, 1999. [skatīts 15.04.2009.] Pieejams:http://ml11.net/downloadfiles/TobyRhodes_OnCompetencesAndCompetencies.pdf
101. Rosser V.J., Johnsrud L.K. Heck, R.H. *Mapping the Domains of Effective Leadership: the Case of Deans and Directors*. (Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (Sacramento, CA, November,

102. Scott, G., Coates, H., Anderson, M. *Learning Leaders in Times of Change. Academic Leadership Capabilities for Australian Higher Education*. University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research, 2008, May. ISBN 978-0-86431-9784
103. Selznik, P. *Leadership in Administration. A Sociological Review*. California: University of California Press, 1984 (1957). 162 p ISBN 0-520-04994-2
104. Senge, P.M. *The Fifth Discipline. The Art & Practise of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday, 1994. xxiii+423 p. ISBN 0-385-26095-4.
105. Shippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M. et al. The Practice of Competency Modeling. In: *Professional Psychology*. Blackwell Publishing Ltd, 2000, Vol. 53, Issue 3. pp. 703-740.
106. Spencer, L.M., Spencer, S.M. *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley&Sons Inc, 1993. xii+372 p. ISBN 0-471-54809-X.
107. Spendlove, M. Competencies for Effective Leadership in Higher Education. In: *International Journal of Education Management*. Emerald Group Publishing Limited, 2007, Vol. 21, No. 5, pp.407.-417. ISSN 0951-354X
108. Spillane, J.P. Distributed Leadership. In: *The Educational Forum*, 2005, Vol. 69, No. 2, pp.143-150.
109. Sternberg, R.J. WICS: A Model of Educational Leadership. In: *The Educational Forum*, 2004, Vol. 68. pp.108-114.
110. Storey, V. Who Leads? A Contextualized Perspective on Organizational Leadership and Learning. In: *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. January, 30, 2006. Vol. 10, No. 4. ISSN 1206-9620.
111. Sveiby, K.E. *Organizing for Effective Knowledge Work*, 2004. Paper prepared for the Australian Flexible Learning Framework Professional Development for the Future Project Working and Learning in Vocational Education and Training in the Knowledge Era, Sveiby Knowledge Associates, SKA, ANTA. [skatīts 25.06.2007.] Pieejams: <http://flexiblelearning.net.au/projects/resources/PDFutureE.doc>
112. Sveiby, K.E., Lloyd, T. *Managing Knowhow Digest*. Managing Knowhow. London: Bloomsbury, 1987, 207 p. ISBN 0-7475-0073-8. [skatīts 21.05.2009.] Pieejams: <http://www.sveiby.com/articles/ManagingKnowHow.pdf>
113. Švec, V., Konigova, M., Ticha I. Individual Competencies in an Organization. In: *Scientia Agricultura Bohemica*, 2008, 39, Special Issue 2. pp. 187-192.
114. Tamkin, P., Barber L. *Learning to Manage*. Grantham: Grantham Book Services, 1998, 102 p. ISBN 1-85184-273-X.
115. Tauriņa, Ž. Kompetences – atslēgas nākotnes cilvēkiem.// *Skolotājs* 5(65) 2007. 36.-44.lpp.
116. Upenieks, A. Uzņēmējdarbības profesionālās kompetences.// *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2010.gada 19.-20.februāris. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. 144.-155.lpp. ISBN 978-9984-44-034-7. ISSN 1691-5887.

117. Valbis, J. Dažas domas par izglītības kvalitāti. // *Pedagoģija* Latvijā. Nr.1. Rīga: Tempus, 40.-45.lpp.
118. Vīksna, A. *Personālvadība*. Rīga: Jumava, 1999. 119 lpp.
119. Webster's Revised Unabridged Dictionary. Webster's Online Dictionary. [skatīts 15.08.2010.] Pieejams: <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/dictionary?cx=partner-pub-0939450753529744:v0qd01-tdlq&cof=FORID:9&ie=UTF-8&q=dictionary&sa=Search>
120. White, R. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. In: *Psychological Review*, 1959. Vol.66. pp.279-333.
121. Winterton, J., Delamare-Le Deist, Fr, Stringfellow, E. *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*. Centre for European Research and Employment and Human Resources. Groupe ESC Toulouse. Final draft. January 26, 2005.
122. Wisniewski, M.A. Leadership in Higher Education: Implications for Leadership Development Programs. In: *Leadership in Higher Education*, 2007. [skatīts 05.11.2007.] Pieejams: <http://www.academicleadership.org>
123. Woodruffe, C. Competent by Any Other Name. In: *Personnel Management*, 1991, September, pp. 30-33.
124. Zalzenik, A. Managers and Leaders. Are They Different? (1977) In: *Harvard Business Review*, January 2004, pp.74.-81.
125. Zīds, O. Pārmaiņu paradigmas un līdervadība izglītībā. // *LU raksti. Izglītības vadība*. 697.sējums. Rīga: Latvijas Universitāte, 2006. 7.-14.lpp.
126. Дафт, Р.Л. *Менеджмент*. 6-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 864 с. ISBN 5-94723-014-3.
127. Лафта, Дж. К. *Менеджмент*. 2-е издание. Москва: ТК Велби, 2004. 592 с. ISBN 5-98032-417-8.
128. Манегйм, Дж.Б., Рич, Р.К. *Политология. Методы исследования*. Москва: издательство „Весь Мир”, 1997. 544 с. ISBN 5-777-016-0.
129. Санталайнен, Т., Воутилайнен, Э., Поренне, П., Ниссинен, Й.Х. *Управление по результатам*. Москва: Издательская группа „Прогресс”, 1993. 320 с.

PIELIKUMI

1.pielikums. **Aptaujas anketa studiju programmu direktoriem *Studiju programmas direktora kompetence un profesionālā pilnveide***

Cienījamais kolēģi!

Anketas mērķis ir noskaidrot, kādām ir jābūt augstskolas studiju programmas direktora zināšanām, prasmēm, personiskām īpašībām un spējām.

Izlasiet, lūdzu, uzmanīgi katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko/-ās atbildi/-es, atzīmējot ar „✓”!

Ja neviens no piedāvātiem variantiem nav pieņemams, atbildi ierakstiet paredzētā vietā!

Sekojiēt norādēm pie jautājuma teksta!

Šī aptauja ir anonīma, un visi dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā.

1. Jūsu dzimums

- sieviete
- vīrietis

2. Jūsu vecums

- 25-30 gadi
- 31- 40 gadi
- 41- 50 gadi
- vairāk nekā 50 gadu

3. (*Varat atzīmēt vairākas atbildes!*) Jūs esat studiju programmas direktors

- BSP (bakalaura studiju programma)
- PBP (profesionālā bakalaura programma)
- MSP (maģistra studiju programma)
- PMP (profesionālā maģistra programma)
- DSP (doktora studiju programma)
- cita.....

4. (*Varat atzīmēt vairākas atbildes!*) Jums ir

- doktora grāds
- maģistra grāds
- bakalaura grāds
- cits (*uzrakstiet*)

5. Jūsu pieredze studiju programmas vadīšanā

- mazāk nekā 1 gads
- 1-5 gadi
- vairāk nekā 5 gadi

6. Jūsu darba stāžs augstskolā

- 1-5 gadi
- 6-10 gadi
- 11-20 gadi
- vairāk nekā 21 gads

7. (Atbildot uz katru jautājumu, lūdzu, atzīmējiet vienu no atbildēm, kas visprecīzāk atspoguļo Jūsu viedokli! Lūdzu, sniedziet atbildes uz visiem jautājumiem, nevienu neizlaižot!)

Novērtējiet, lūdzu, cik lielā mērā Jums kā studiju programmas direktoram ir nepieciešamas minētās zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas!

Zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas	Ļoti nepieciešamas	Nepieciešamas	Daļēji nepieciešamas	Nav nepieciešamas	Nevaru novērtēt
7.1. sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašvērtējuma ziņojumu					
7.2. vadīt darba sanāksmes					
7.3. iegūt, analizēt un izmantot informāciju					
7.4. plānot studiju procesu					
7.5. kontrolēt studiju procesu					
7.6. analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību					
7.7. izmantot iepriekšējo darba pieredzi					
7.8. uzņemties atbildību					
7.9. pieņemt lēmumus (arī ātrus un riskantus lēmumus)					
7.10. novērtēt situāciju un to vadīt					
7.11. paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus					
7.12. kritiski novērtēt savu un citu padarīto darbu					
7.13. sadarboties ar personālu, studentiem programmas ietvaros					
7.14. sadarboties ar citām struktūrvienībām augstskolā					
7.15. motivēt sevi darbam					
7.16. motivēt docētājus darbam					
7.17. rakstīt projektu pieteikumus					
7.18. vadīt projektus					
7.19. zināt svešvalodas un prast tās pielietot					
7.20. izmantot interneta piedāvātās iespējas un datorprogrammas					
7.21. uzklaut citus					
7.22. vadīt atpūtas pasākumus					
7.23. būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā					
7.24. būt pārliecinātam par savām spējām					
7.25. būt radošam					
7.26. būt iniciatīvam					
7.27. būt ieinteresētam					
7.28. būt tolerantam					
7.29. spēt līdzti just					
7.30. būt ar labu humora izjūtu					
7.31. būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam					
Citas (uzrakstiet):					
7.32.					
7.33.					
7.34.					

8. (Varat atzīmēt vairākas atbildes!) Kādā veidā Jūs iegūstat jaunu, aktuālu informāciju, kas var sekmēt studiju programmas pastāvēšanu, darbību un turpmāko attīstību?

- IZM (Izglītības un Zinātnes ministrija) interneta mājas lapā
- AIKNC (Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs) interneta mājas lapā
- Studiju daļas informācijā
- katedras /nodaļas, fakultātes u.c. augstskolas sanāksmēs
- uzzinu no kolēģiem
- cita (*uzrakstiet*)
- cita
- cita

9. (Uzmanību! Sarindojiet problēmas, sākot ar svarīgāko!) Miniet trīs problēmas, ar kurām Jums nākas sastapties visbiežāk studiju programmas vadīšanas procesā!

.....

.....

.....

10. (Varat atzīmēt vairākas atbildes!) Ar kādām problēmām un grūtībām nākas sastapties, gatavojot licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu?

- trūkst precīzas informācijas kā minētie dokumenti jānoformē
- pārāk bieži mainās prasības
- nav vai ir niecīgs programmā iesaistīto kolēģu atbalsts
- jāsalīdzina līdzīgas programmas citās valstīs
- cita (*uzrakstiet*).....
- cita
- cita

11. (Atzīmējiet tikai vienu atbildi!) Kas sagatavo studiju programmā akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu?

- programmas direktors vienpersoniski
- pārsvarā gadījumos programmas direktors vienpersoniski
- kopā ar kolēģi, uz kuru var paļauties
- izveidotā darba grupa
- pārsvarā docētājs, kam šis pienākums ir deleģēts
- cita (*uzrakstiet*)

12. (Uzmanību! Sarindojiet, lūdzu, atbildes: ar 1 atzīmējiet, kas Jūs atbalsta visvairāk, ar 2 un 3 – mazāk atbalsta) Uzrakstiet, lūdzu, kas Jūs visvairāk atbalsta studiju programmas vadīšanā!

.....

.....

.....

neviens neatbalsta

13. (Varat atzīmēt vairākas atbildes!) Kā studiju programmas ietvaros Jūs pieņemat lēmumus?

- vienmēr vienpersoniski
- pārsvarā vienpersoniski
- konsultējoties ar katedras/ nodaļas vadītāju
- konsultējoties ar kādu kolēģi, kas iesaistīts studiju programmā

- konsultējoties ar visu studiju programmā iesaistīto personālu
- cita (*uzrakstiet*).....
- cita.....
- cita.....

14. (*Uzmanību!* Sarindojiet, lūdzu, sadarbības veidus: ar 1 atzīmējot biežāko, ar 2 - retākās sadarbības izpausmes utt.!) Kā notiek Jūsu sadarbība ar programmā iesaistītiem docētājiem?

- tikšanās sanāksmēs
- individuāla sadarbība
- izmantojot telefona sakarus
- virtuāla sadarbība
- svētku svinēšana
- kopīga atpūta
- nav sadarbības
- cita (*uzrakstiet*).....
- cita.....
- cita

15. (*Miniet, lūdzu, ne vairāk kā trīs problēmas un to iemeslus! Uzmanību!* Sarindojiet problēmas, sākot ar svarīgāko!) Kādas ir svarīgākās problēmas un to iemesli sadarbībā ar docētājiem?

-
-
-

16. (*Sniedziet, lūdzu, skaidrojumu savam apgalvojumam!*) Vai Jūs motivējat docētājus radoši un aktīvi iesaistīties programmas darbā?

- jā, motivēšana izpaužas kā.....
- nē, jo.....
- cita (*uzrakstiet*).....

17. (*Atzīmējiet tikai vienu atbildi!*) Vai Jūs atbalstāt savu pienākumu un atbildības deleģēšanu studiju programmā iesaistītam docētājam?

- pilnībā atbalstu
- daļēji atbalstu
- neatbalstu

18. Paskaidrojiet, lūdzu, iepriekšējā jautājumā izvēlēto atbildi!

.....

.....

.....

.....

19. (*Atzīmējiet tikai vienu atbildi! Pamatojiet savu viedokli!*) Vai Jūs uzskatāt, ka, būdams programmas direktors, esat līderis studiju programmā?

- jā, uz to norāda.....

- nē, uz to norāda.....

- nevaru novērtēt, jo.....

20. (Varat atzīmēt vairākas atbildes!) Kāda ir Jūsu pieredze projektu darbā?

- esmu rakstījis projektus
 esmu vadījis projektus
 esmu līdzdarbojies projektos
 neesmu bijis iesaistījies projektu darbā
 cita (uzrakstiet)

21. (Atzīmējiet tikai vienu atbildi!) Vai Jūs atbalstāt uzskatu, ka studiju programmas direktoram ir papildus jāizglītojas?

- pilnībā atbalstu
 daļēji atbalstu
 neatbalstu
 cita (uzrakstiet).....

(Uzmanību! Tie, kas atbildēja "neatbalstu", tālāk atbildiet uz 24. jautājumu, izslēdzot 22. un 23. jautājumu. Ja Jūsu atbilde bija "pilnībā atbalstu", „daļēji atbalstu” vai „cita”, lūdzu, atbildiet secīgi uz nākošiem jautājumiem!)

22. (Varat atzīmēt vairākas atbildes!) Ja tiktu piedāvāts, tad par kādiem jautājumiem Jūs gribētu papildus izglītoties?

- vadīšana, līderība
 kvalitātes vadība
 saskarsme un sadarbība
 veselība
 vadītāja un personāla kompetences
 svešvalodu pilnveide vai apguve
 darbs ar interneta resursiem
 cita (uzrakstiet).....
 cita

23. (Uzmanību! Sarindoji, lūdzu, atbildes: ar 1 atzīmējiet, ko Jūs izvēlētos kā svarīgāko, ar 2 - kā mazāk svarīgo utt.!) Kā Jūs vēlētos papildināt savas zināšanas, prasmes u.c.?

- regulārās informatīvās sanāksmēs augstskolā
 vienreizējos īslaicīgos kursus
 iepazīstoties ar apkopotu informāciju programmu direktoriem internetā
 pieredzes apmaiņā virtuālajā telpā
 pieredzes apmaiņā starpaugstskolu vidē
 tālākizglītībasursos
 cita (uzrakstiet).....
 cita.....
 cita.....

24. (Uzmanību! Sarindoji, lūdzu, sadarbības veidus: ar 1- atzīmējiet biežākās, ar 2- retākas sadarbības izpausmes utt.!) Kā Jūs parasti sadarbojaties ar studentiem?

- tikšanās reizi studiju gada laikā

- tikšanās reizi semestrī
- individuālas tikšanās Jūsu pieņemšanas laikos vai mācību procesā
- tikšanās izlaidumā
- telefoniskas vai virtuālas sazināšanās
- cita (*uzrakstiet*).....
- cita.....
- cita

25. (Miniet, lūdzu, *ne vairāk kā trīs* problēmas un to iemeslus! *Uzmanību!* Sarindojiet problēmas, sākot ar svarīgāko!) Kādas ir galvenās problēmas un to iemesli sadarbībā ar studentiem?

.....

.....

.....

26. (Atzīmējiet tikai *vienu* atbildi!) Vai Jūs rosināt studiju programmā iesaistītos docētājus u.c. personālu uz kopīgiem atpūtas pasākumiem vai svētku svinēšanām?

- regulāri
- dažreiz
- nekad
- cita (*uzrakstiet*)

27. (*Uzmanību!* Sarindojiet, lūdzu, atbildes svarīgāko iemeslu secībā: *1* - kā svarīgāko, *2* - kā mazāk svarīgo utt.!) Kāpēc Jūs uzņēmāties studiju programmas direktora pienākumus?

- pierunāja kolēģi
- nebija neviena, kas uzņemtos šo pienākumu
- uzskatu, ka varu veikt to labāk par citiem
- uzskatu, ka varu to veikt labi
- man ir pieredze šai darbā
- ir iespēja papildus nopelnīt
- tas ir prestiža jautājums
- iespēja profesionālai izaugsmei
- karjeras iespējas
- interesants darba process
- labi darba apstākļi
- cita (*uzrakstiet*).....
- cita.....
- cita.....

28. (*Uzmanību!* Sarindojiet, lūdzu, atbildes: *1*- minot kā svarīgāko, *2* - kā mazāk svarīgo utt.!) Kas Jums sagādā gandarījumu, vadot studiju programmu?

- kolēģu atzinība
- vadības atzinība
- algas pielikums
- augsts novērtējums programmas akreditācijā
- studentu pozitīva attieksme studiju procesā
- studentu pozitīvs vērtējums par darbu semestra noslēgumā
- labi rezultāti studentu valsts pārbaudījumos

- cita (*uzrakstiet*)
- cita.....
- cita.....

Paldies par atsaucību!

2.pielikums. Aptaujas anketa docētājiem *Studiju programmas direktora kompetence un profesionālā pilnveide*

Cienījamais kolēģi!

Anketas mērķis ir noskaidrot, kādām ir jābūt augstskolas studiju programmas direktora zināšanām, prasmēm, personiskām īpašībām un spējām.

Izlasiet, lūdzu, uzmanīgi katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko/-ās atbildi/-es, atzīmējot ar „✓”!

Ja neviens no piedāvātiem variantiem nav pieņemams, atbildi ierakstiet paredzētā vietā!

Sekoiet norādēm pie jautājuma teksta!

Šī aptauja ir anonīma, un visi dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā.

1. Jūsu dzimums

- sieviete
- vīrietis

2. Jūsu vecums

- 25-30 gadi
- 31- 40 gadi
- 41- 50 gadi
- vairāk nekā 50 gadu

3. (*Varat atzīmēt vairākas atbildes!*) Jums ir

- doktora grāds
- maģistra grāds
- bakalaura grāds
- cits (*uzrakstiet*)

4. Jūsu darba stāžs augstskolā

- 1-5 gadi
- 6-10 gadi
- 11-20 gadi
- vairāk nekā 21 gads

5. Vai Jūs esat bijis studiju programmas direktors?

- Jā
- Nē

6. Cik studiju programmās Jūs strādājat?

- 1
- 2
- 3
- vairāk kā 3 (*Uzrakstiet, lūdzu, cik programmās!*).....

7. Vai programmas direktors vienlaikus ir arī tās struktūrvienības vadītājs, kurā esat pamatdarbā?

- Jā
- Nē

**8. (Atbildot uz katru jautājumu, lūdzu, atzīmējiet vienu no atbildēm, kas visprecīzāk atspoguļo Jūsu viedokli! Lūdzu, sniedziet atbildes uz visiem jautājumiem, nevienu neizlaižot!)
Novērtējiet, lūdzu, cik lielā mērā studiju programmas direktoram studiju programmas vadīšanai, Jūsaprāt, ir nepieciešamas zemāk minētās zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas!**

Zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas	Ļoti nepieciešamas	Nepieciešamas	Daļēji nepieciešamas	Nav nepieciešamas	Nevaru novērtēt
8.1. sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašvērtējuma ziņojumu					
8.2. vadīt darba sanāksmes					
8.3. iegūt, analizēt un izmantot informāciju					
8.4. plānot studiju procesu					
8.5. kontrolēt studiju procesu					
8.6. analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību					
8.7. izmantot iepriekšējo darba pieredzi					
8.8. uzņemties atbildību					
8.9. pieņemt lēmumus (arī ātrus un riskantus lēmumus)					
8.10. novērtēt situāciju un to vadīt					
8.11. paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus					
8.12. kritiski novērtēt savu un citu padarīto darbu					
8.13. sadarboties ar personālu un studentiem programmas ietvaros					
8.14. sadarboties ar citām struktūrvienībām augstskolā					
8.15. motivēt sevi darbam					
8.16. motivēt darbam docētājus					
8.17. rakstīt projektu pieteikumus					
8.18. vadīt projektus					
8.19. zināt svešvalodas un prast tās pielietot					
8.20. izmantot interneta piedāvātās iespējas un datorprogrammas					
8.21. uzklausīt citus					
8.22. vadīt atpūtas pasākumus					
8.23. būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā					
8.24. būt pārliecinātam par savām spējām					
8.25. būt radošam					
8.26. būt iniciatīvam					
8.27. būt ieinteresētam					
8.28. būt tolerantam					
8.29. spēt līdzti just					
8.30. būt ar labu humora izjūtu					
8.31. būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam					
Citas (uzrakstiet):					
8.32.					
8.33.					
8.34.					

9. (Atzīmējiet tikai **vienu** atbildi! **Pamatojiet** savu viedokli!) Vai Jūs uzskatāt, ka programmas direktors ir līderis studiju programmā?

jā, uz to norāda.....

nē, uz to norāda.....

nevaru novērtēt, jo.....

10. (**Uzmanību!** Sarindojiet, lūdzu, sadarbības veidus: ar **1** atzīmējot biežākās, ar **2** – retākās sadarbības izpausmes utt.!) Kā notiek Jūsu un studiju programmas direktora sadarbība?

tikšanās sanāksmēs (nodaļas/ katedras, fakultātes, studiju programmas ietvaros u.c.)

individuāla sadarbība

izmantojot telefona sakarus

virtuāla sadarbība

svētku svinēšana

kopīga atpūta

nav sadarbības

cita (*uzrakstiet*).....

cita.....

cita

11. (Atzīmējiet tikai **vienu** atbildi!) Cik bieži ir tikšanās ar programmas direktoru?

biežāk kā reizi nedēļā

reizi nedēļā

reizi mēnesī

reizi semestrī

cita

(*uzrakstiet*).....

12. (Atzīmējiet tikai **vienu** atbildi!) Vai programmas direktors aicina Jūs piedalīties lēmumu pieņemšanā jautājumos, kas saistīti ar studiju programmu?

vienmēr

bieži

dažreiz

reti

nekad

13. (Atzīmējiet tikai **vienu** atbildi!) Vai programmas direktors aicina Jūs studiju programmas ietvaros sagatavot pašvērtējuma ziņojumu?

vienmēr

bieži

dažreiz

reti

nekad

14. (*Varat atzīmēt vairākas atbildes!*) Kā Jūs tiek informēti par studiju programmai svarīgu jautājumu risināšanu, piemēram, akreditācijas norisi un rezultātiem, pašvērtējuma ziņojuma analīzi un vērtējumu, izmaiņām programmas saturā, docētāju sastāva izmaiņām u.c.?

- saņemu informāciju personīgi
- katedras/nodaļas sanāksmēs
- uzzinu no kolēģiem
- uzzinu no informācijas augstskolas mājas lapā
- netieku informēts
- cita

(uzrakstiet).....

- cita

.....

15. (Sniedziet, lūdzu, skaidrojumu savam apgalvojumam!) Vai studiju programmas direktors motivē Jūs radoši un aktīvi iesaistīties programmas darbā?

- jā, motivēšana izpaužas kā.....
- nē, jo.....
- cita (uzrakstiet).....

.....

16. (Atzīmējiet tikai vienu atbildi!) Ja lūdzat palīdzību studiju programmas direktoram darba jautājumos, to arī saņemat?

- vienmēr
- bieži
- dažreiz
- reti
- nekad
- neesmu lūdzis

17. (Atzīmējiet tikai vienu atbildi!) Ja lūdzat palīdzību studiju programmas direktoram personīgā jautājumā, to arī saņemat?

- vienmēr
- bieži
- dažreiz
- reti
- nekad
- neesmu lūdzis

18. (Miniet, lūdzu, ne vairāk kā trīs problēmas un to iemeslus! Uzmanību! Sarindojiet problēmas, sākot ar svarīgāko!) Kādas ir svarīgākās problēmas un to iemesli sadarbībai ar programmas direktoru?

-
-
-

19. (Uzmanību! sarindojiet sadarbības veidus: ar 1- atzīmējiet biežākās, ar 2 - retākās sadarbības izpausmes utt.!) Kā notiek Jūsu sadarbība ar programmā iesaistītiem docētājiem?

- tikšanās sanāksmēs
- individuāla sadarbība
- izmantojot telefona sakarus
- virtuāla sadarbība
- svētku svinēšana
- kopīga atpūta

- nav sadarbības
- cita (*uzrakstiet*).....

20. (Atzīmējiet tikai vienu atbildi!) Vai studiju programmas ietvaros notiek kopīgi atpūtas pasākumi vai svētku svinēšanas?

- regulāri
- bieži
- dažreiz
- nekad
- notiek, taču es nepiedalos

21. (Miniet *ne mazāk kā trīs* kompetences, personiskās īpašības vai spējas u.c.!)

Raksturojiet, lūdzu, studiju programmas direktoru, kura vadībā Jūs vēlētos strādāt!

-
-
-

22. (Miniet *ne mazāk kā trīs* kompetences, personiskās īpašības vai spējas u.c.!)

Raksturojiet, lūdzu, studiju programmas direktoru, kura vadībā Jūs nevēlētos strādāt!

-
-
-

23. (Atzīmējiet tikai vienu atbildi!) Vai Jūs piekrītat, ka ikvienam studiju programmas direktoram ir papildus jāizglītojas?

- piekrītu
- daļēji piekrītu
- nepiekrītu
- nevaru atbildēt.....

*(Uzmanību! Tie, kas atbildēja "nepiekrītu" vai „nevaru atbildēt”, tālāk atbildiet uz 25.jautājumu, izslēdzot 24. jautājumu! Ja Jūsu atbilde bija „piekrītu” vai „daļēji piekrītu”, atbildiet secīgi uz **nākošo** jautājumu!)*

24. (Varat atzīmēt *vairākas* atbildes!) Kā Jums šķiet, par kādiem jautājumiem programmas direktoram papildus būtu jāizglītojas?

- vadīšanas teorija un prakse
- kvalitātes vadība
- saskarsme un sadarbība
- veselība
- vadītāja un personāla kompetences
- svešvalodu pilnveide vai apguve
- darbs ar interneta resursiem
- cita (*uzrakstiet*).....
- cita
- cita

25. (Uzmanību! Sarindojiet, lūdzu, atbildes, prioritāšu secībā: ar 1 - atzīmējot svarīgāko, ar 2 - mazāk svarīgo utt.!) Kas Jums sagādā gandarījumu, strādājot studiju programmā?

- kolēģu atzinība
- programmas direktora atzinība

- interesants darba process
- iespēja profesionālai izaugsmei
- studentu pozitīva attieksme studiju procesā
- studentu pozitīvs vērtējums par darbu semestra noslēgumā
- labi rezultāti studentu valsts pārbaudījumos
- labi darba apstākļi
- cita (*uzrakstiet*)
- cita.....
- cita.....

Paldies par atsaucību!

3.pielikums. **Individuālā intervija ar administrāciju pārstāvjiem un struktūrvienību vadītājiem *Studiju programmas direktora kompetence un profesionālā pilnveide***

I daļa

Intervijas mērķis

1. Vārds, uzvārds
2. Struktūrvienība
3. Amats, zinātniskais grāds

II daļa

1. Kāda ir Jūsu sadarbība ar studiju programmas direktoru?
2. Vai jebkurš augstskolas docētājs var kļūt par studiju programmas direktoru?
Paskaidrojiet, lūdzu, savu atbildi!
3. Kāda ir studiju programmas direktoram nepieciešamā kompetence?
4. Vai studiju programmas direktoram ir jābūt kvalifikācijai jomā, kādā vada studiju programmu?

III daļa

1. Vai studiju programmas direktoram vajadzētu profesionāli pilnveidoties, lai vadītu studiju programmu?
2. Par kādiem jautājumiem nepieciešama profesionālā pilnveide?
3. Kādas var būt profesionālās pilnveides iespējas?

4.pielikums. **Ekspertu anketa**

(Adaptēts pēc Dz. Albrehtas (Albrehta 1998,100.lpp.))

Eksperta vārds, uzvārds

Ieņemamais amats

Pedagoģiskā darba stāžs augstākās izglītības iestādē

Vadošā darba (vadītājs, struktūrvienības vadītājs) stāžs augstākās izglītības iestādē, minot amatu

Studiju programmas direktors (darba pieredzes ilgums gados)

Izstrādātas studiju programmas (programmu skaits)

Izstrādātie studiju kursi (kursu skaits)

Zinātniskais grāds, nosaukums

Zinātniskā darba stāžs

1. Vai par novērtējamo jautājumu ekspertam ir (atzīmēt esošos):
 - monogrāfijas;
 - mācību grāmatas;
 - mācību līdzekļi;
 - raksti un/ vai metodiskie ieteikumi;
 - izstrādātas pedagoģisko darbinieku tālākizglītības programmas;
 - uzstāšanās ar referātiem konferencēs;
 - nav publikāciju.
2. Vai savu viedokli par novērtējamo jautājumu eksperts pamato (atzīmēt atbilstošos):
 - ar pētījumiem dotajā jomā;
 - ar struktūrvienības vadītāja, studiju programmas direktora darba pieredzi;
 - ar intuitīvu priekšstatu palīdzību.
3. Cik lielā mērā eksperts pārzina novērtējamo jautājumu (atzīmēt atbilstošo):
 - zina visus galvenos novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus;
 - zina lielāko daļu novērtējamā jautājuma pedagoģiskos un speciālos aspektus;
 - daļēji pārzina novērtējamo jautājumu.

5.pielikums. *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūras ekspertu novērtējums*

(Forma adaptēta no Dz. Albrehtas (Albrehta 1998,102.lpp.))

Lūgums novērtēt pēc 5 ballu sistēmas:

5 – atbilst pilnībā;

4 – atbilst, ir niecīgi iebildumi;

3 – atbilst, ir iebildumi;

2 – atbilst, bet ir daudz iebildumu;

1 – pilnīgi neatbilst.

Lūgums pēc iespējas sīkāk komentēt tos vērtējumus, kuri zemāki par 5 ballēm. Tas dos autorei iespēju, balstoties uz eksperta vērtējumu, veikt *kompetences ietvara* kvalitatīvu analīzi un uzlabot to, ņemot vērā ekspertu ieteikumus.

Eksperta novērtējuma tabula

Kritēriji	Novērtējums ballēs	Novērtējuma komentārs
1.Kompetences sadalījums grupās atbilst praktiskam pielietojumam.		
2. Grupā <i>Vispārējā un profesionālā kompetence</i> ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības.		
3. Grupas <i>Vispārējā un profesionālā kompetence</i> darbību apraksts ir pietiekams.		

4. Grupā <i>Sociālā</i> kompetence ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības.		
5. Grupā <i>Sociālā</i> kompetence darbību apraksts ir pietiekams.		
6. Grupā <i>Personiskā</i> kompetence ir ietvertas programmas vadīšanai nepieciešamās darbības.		
7. Grupā <i>Personiskā</i> kompetence darbību apraksts ir pietiekams.		

Piezīmes:

Datums:

Eksperta paraksts:

6.pielikums. *Studiju programmas direktora kompetences pilnveides programmas projekta ekspertu novērtējums*

(Forma adaptēta no Dz. Albrehtas (Albrehta 1998,102.lpp.))

Lūgums novērtēt pēc 5 ballu sistēmas:

- 5 – atbilst pilnībā;
- 4 – atbilst, ir niecīgi iebildumi;
- 3 – atbilst, ir iebildumi;
- 2 – atbilst, bet ir daudz iebildumu;
- 1 – pilnīgi neatbilst.

Lūgums pēc iespējas sīkāk komentēt tos vērtējumus, kuri zemāki par 5 ballēm. Tas dos autorei iespēju, balstoties uz eksperta vērtējumu, veikt *kompetences ietvara* kvalitatīvu analīzi un uzlabot to, ņemot vērā ekspertu ieteikumus.

Eksperta novērtējuma tabula

Kritēriji	Novērtējums ballēs	Novērtējuma komentārs
1.Programmas saturs ir optimāls studiju programmas direktora kompetences pilnveidošanai (esošiem programmu direktoriem).		
2. Programmas saturs ir optimāls studiju programmas direktora kompetences attīstīšanai (potenciāliem programmu direktoriem).		
3. Programmā ir sabalansētas lekciju un semināru, patstāvīgo		

darbu un praktisko darbu stundu attiecības.		
4. Programmas īstenošana viena semestra laikā, secīgi apgūstot moduļos ietvertās tēmas ir piemērota.		
5. Programmas īstenošana moduļu veidā, apgūstot tos pēc klausītāju izvēles četru semestru laikā ir piemērota.		

Piezīmes:

Datums:

Eksperta paraksts:

7.pielikums. **Tabula. Studiju programmu direktoru viedokļi par nepieciešamām zināšanām, prasmēm, personiskām īpašībām**

Zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas	Ļoti nepieciešams	Nepieciešams	Daļēji nepieciešams	Nav nepieciešams	Nevaru novērtēt
Sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu	37	10	1	0	0
Vadīt darba sanāksmes	5	27	13	2	1
Iegūt, analizēt un izmantot informāciju	27	16	3	0	2
Plānot studiju procesu	26	17	5	0	0
Kontrolēt studiju procesu	19	21	8	0	0
Analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību	25	23	0	0	0
Izmantot iepriekšējo darba pieredzi	10	30	7	0	1
Uzņemties atbildību	29	17	2	0	0
Pieņemt lēmumus (arī ātrus un riskantus lēmumus)	12	15	20	0	1
Novērtēt situāciju un to vadīt	1	1	2	31	13
Paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus	8	32	6	0	2
Kritiski novērtēt savu un citu padarīto darbu	12	31	5	0	0
Sadarboties ar personālu, studentiem programmas ietvaros	31	15	1	0	1
Sadarboties ar citām struktūrvienībām augstskolā	14	26	4	2	2
Motivēt sevi darbam	7	33	5	0	3
Motivēt docētājus darbam	10	30	5	0	3
Rakstīt projektu pieteikumus	3	21	14	0	10
Vadīt projektus	3	22	15	7	1
Zināt svešvalodas un prast tās pielietot	16	27	4	0	1
Izmantot interneta piedāvātās iespējas un datorprogrammas	10	28	9	0	1
Uzklausīt citus	17	26	4	0	1
Vadīt atpūtas pasākumus	1	1	23	18	5
Būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā	14	27	4	1	2
Būt pārliecinātam par savām spējām	8	31	6	1	2
Būt radošam	20	22	5	0	1
Būt iniciatīvam	14	29	4	0	1
Būt ieinteresētam	23	21	4	0	0
Būt tolerantam	18	26	2	1	1
Spēt līdzjust	12	20	10	3	3
Būt ar labu humora izjūtu	30	13	2	2	1
Būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam	15	24	9	0	0
Citas	0	1	0	0	47

8.pielikums. **Tabula. Docētāju viedokļi par nepieciešamām zināšanām, prasmēm, personiskām īpašībām**

Zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas	Ļoti nepieciešams	Nepieciešams	Daļēji nepieciešams	Nav nepieciešams	Nevaru novērtēt
Sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu	115	63	10	1	1
Vadīt darba sanāksmes	43	90	51	6	0
Iegūt, analizēt un izmantot informāciju	93	93	3	1	0
Plānot studiju procesu	69	67	40	13	1
Kontrolēt studiju procesu	71	98	19	2	0
Analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību	124	62	3	0	1
Izmantot iepriekšējo darba pieredzi	42	105	43	0	0
Uzņemties atbildību	115	65	10	0	0
Pieņemt lēmumus (arī ātrus un riskantus lēmumus)	84	80	20	5	1
Novērtēt situāciju un to vadīt	89	88	12	0	1
Paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus	79	94	13	3	1
Kritiski novērtēt savu un citu padarīto darbu	74	103	13	2	0
Sadarboties ar personālu, studentiem programmas ietvaros	106	81	3	0	0
Sadarboties ar citām struktūrvienībām augstskolā	48	91	45	6	0
Motivēt sevi darbam	51	81	54	2	2
Motivēt docētājus darbam	53	104	31	2	0
Rakstīt projektu pieteikumus	21	55	94	18	2
Vadīt projektus	17	57	91	24	1
Zināt svešvalodas un prast tās pielietot	38	123	28	1	0
Izmantot interneta piedāvātās iespējas un datorprogrammas	50	116	24	0	0
Uzklausīt citus	56	117	15	2	0
Vadīt atpūtas pasākumus	1	24	75	82	7
Būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā	53	117	17	2	1
Būt pārliecinātam par savām spējām	48	118	23	1	0
Būt radošam	53	112	22	3	0
Būt iniciatīvam	52	121	16	0	1
Būt ieinteresētam	55	118	17	0	0
Būt tolerantam	48	120	22	0	0
Spēt līdzti just	25	98	60	6	1
Būt ar labu humora izjūtu	44	107	33	5	1
Būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam	51	111	25	1	0
Citas	9	2	0	0	2

9.pielikums. Rotētā faktoru matrica

Zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas	Faktori							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu	0.137	-0.163	-0.008	0.024	0.841	-0.057	-0.045	0.11
Vadīt darba sanāksmes	0.139	0.629	0.071	-0.18	0.032	0.156	-0.002	-0.154
Iegūt, analizēt un izmantot informāciju	0.711	0.128	-0.056	-0.111	-0.012	0.037	0.257	-0.14
Plānot studiju procesu	-0.065	-0.006	0.827	0.061	0.139	0.129	0.057	-0.204
Kontrolēt studiju procesu	-0.038	0.037	0.842	0.043	-0.165	-0.082	-0.142	0.158
Analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību	0.269	0.334	0.499	-0.06	0.036	-0.513	-0.099	0.233
Izmantot iepriekšējo darba pieredzi	0.842	0.09	-0.062	0.149	-0.019	0.027	0.049	-0.027
Uzņemties atbildību	0.021	0.212	0.141	0.473	0.298	0.396	-0.491	0.29
Pieņemt lēmumus (arī ātrus un riskantus lēmumus)	0.151	0.596	0.147	0.384	0.118	0.114	-0.04	0.115
Novērtēt situāciju un to vadīt	0.769	0.435	-0.007	0.086	0.042	0.009	-0.155	0.06
Paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus	0.818	0.191	0.107	-0.012	-0.108	-0.136	-0.068	0
Kritiski novērtēt savu un citu padarīto darbu	0.044	0.623	0.156	0.096	-0.041	0.15	-0.146	-0.174
Sadarboties ar personālu, studentiem programmas ietvaros	0.73	0.048	-0.023	-0.232	0.455	0.151	-0.019	-0.123
Sadarboties ar citām struktūrvienībām augstskolā	0.775	-0.107	0.268	0.103	-0.066	0.134	-0.13	0.105
Motivēt sevi darbam	0.838	0.049	-0.13	0.214	-0.237	0.1	-0.132	0.142
Motivēt docētājus darbam	0.84	0.044	-0.094	-0.001	-0.139	0.133	-0.071	0.088
Rakstīt projektu pieteikumus	0.088	0.817	-0.089	-0.051	-0.173	-0.129	0.224	0.213
Vadīt projektus	0.149	0.832	-0.131	0.087	-0.104	-0.053	0.223	0.14
Zināt svešvalodas un prast tās pielietot	0.663	0.126	0.024	-0.277	0.242	0.237	0.22	0.18
Izmantot interneta piedāvātās iespējas un datorprogrammas	0.729	0.202	-0.15	-0.14	0.288	0.029	0.002	0.053
Uzklausīt citus	0.813	0.029	-0.075	-0.028	0.237	-0.013	0.025	-0.081
Vadīt atpūtas pasākumus	0.161	0.192	-0.073	0.173	-0.017	0.047	0.714	0.218
Būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā	0.751	0.344	-0.02	0.116	0.034	-0.208	-0.131	0.084
Būt pārliecinātam par savām spējām	0.747	-0.075	0.049	0.168	0.056	0.081	0.189	0.052
Būt radošam	0.871	0.08	0.037	0.194	0.019	-0.014	0.056	-0.027
Būt iniciatīvam	0.806	0.329	0.039	0.065	0.183	-0.13	0.144	-0.138
Būt ieinteresētam	0.158	0.242	0.364	0.599	0.099	-0.135	0.14	-0.279
Būt tolerantam	0.833	0.002	0.073	0.023	0.136	0.111	0.175	-0.096
Spēt līdzīgi just	0.703	0.02	0.172	0.382	0.096	0.05	0.255	-0.011
Būt ar labu humora izjūtu	0.134	-0.039	-0.055	0.824	-0.091	-0.024	0.061	-0.015
Būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam	0.29	0.271	0.042	-0.079	-0.052	0.837	-0.006	0.018
Citas	-0.025	0.029	-0.003	-0.06	0.087	-0.016	0.126	0.803

10.pielikums. Rotētā faktoru matrica

Zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un spējas	Faktori						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Sagatavot studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentus, pašnovērtējuma ziņojumu	-0.169	0.322	0.476	0.011	0.006	-0.773	0.01
Vadīt darba sanāksmes	0.691	-0.021	0.507	-0.17	0.109	0.143	-0.089
Iegūt, analizēt un izmantot informāciju	0.3	0.84	-0.094	0.158	-0.09	-0.086	-0.237
Plānot studiju procesu	0.123	-0.355	0.872	0.004	-0.16	0.04	0.244
Kontrolēt studiju procesu	0.186	-0.013	0.203	0.126	-0.79	0.326	0.299
Analizēt studiju procesa norisi un paredzēt programmas attīstības virzību	0.137	0.578	-0.063	-0.481	0.27	-0.368	-0.132
Izmantot iepriekšējo darba pieredzi	0.927	0.121	-0.203	-0.146	0.144	0.024	0.176
Uzņemties atbildību	-0.22	0.681	-0.082	-0.322	0.481	0.192	0.267
Pieņemt lēmumus (arī ātrus un riskantus lēmumus)	0.179	0.695	-0.282	-0.019	-0.12	-0.275	0.235
Novērtēt situāciju un to vadīt	0.325	0.873	-0.054	-0.057	0.101	0.109	-0.157
Paredzēt, nepieļaut un risināt konfliktus	0.584	0.75	-0.24	0.044	0.007	0.021	-0.117
Kritiski novērtēt savu un citu padarīto darbu	0.829	0.198	0.054	0.19	0.352	0.009	-0.234
Sadarboties ar personālu, studentiem programmas ietvaros	-0.061	0.879	-0.104	0.123	0.068	0.08	0.199
Sadarboties ar citām struktūrvienībām augstskolā	0.294	0.168	0.372	-0.113	0.782	0.138	0.095
Motivēt sevi darbam	0.489	0.413	-0.034	0.058	0.603	0.335	0.267
Motivēt docētājus darbam	0.327	0.655	0.06	0.56	0.079	0.024	0.033
Rakstīt projektu pieteikumus	0.773	-0.1	-0.02	0.181	0.03	0.331	0.419
Vadīt projektus	0.453	0.465	0.186	0.22	-0.12	-0.133	0.641
Zināt svešvalodas un prast tās pielietot	-0.057	0.725	0.086	0.537	0.02	-0.154	0.056
Izmantot interneta piedāvātās iespējas un datorprogrammas	0.445	0.066	-0.013	0.828	-0.15	0.109	-0.231
Uzklausīt citus	0.325	0.561	-0.269	0.085	-0.01	-0.12	-0.618
Vadīt atpūtas pasākumus	0.149	0.238	0.161	-0.041	-0	0.904	0.008
Būt mērķtiecīgam un neatlaidīgam mērķu īstenošanā	0.098	0.907	0.002	-0.219	0.268	0.162	-0.053
Būt pārliecinātam par savām spējām	0.307	-0.045	-0.084	-0.713	0.08	0.145	-0.193
Būt radošam	0.931	0.096	-0.006	0.134	-0.17	-0.021	0.071
Būt iniciatīvam	0.902	0.107	0.346	-0.039	0.043	0.08	-0.137
Būt ieinteresētam	0.47	0.697	0.448	-0.056	0.071	0.073	-0.025
Būt tolerantam	0.798	0.451	-0.053	0.195	0.233	0.189	-0.05
Spēt līdzī just	0.832	0.307	0.304	-0.095	-0.15	0.259	0.068
Būt ar labu humora izjūtu	0.726	0.243	0.252	-0.532	-0.05	-0.219	-0.042
Būt labvēlīgi un draudzīgi noskaņotam	0.688	0.429	0.419	-0.042	-0.03	-0.297	-0.167
Citas	0.269	-0.293	0.749	0.324	0.331	-0.172	0.019

11.pielikums. **Tabulas. Programmas vadīšanas pieredzes un pedagogiskā darba pieredzes ietekme uz viedokli par profesionālās pilnveides nepieciešamību**

			Pieredze studiju programmas vadīšanā			Kopā
			mazāk kā 1 gads	1-5 gadi	vairāk kā 5 gadi	
Vai Jūs atbalstāt uzskatu, ka studiju programmas direktoram ir papildus jāizglītojas?	nav atbildes	Skaits	0	0	1	1
		% within pieredze	.0%	.0%	3.6%	2.1%
	cita	Skaits	1	4	3	8
		% within pieredze	100.0%	21.1%	10.7%	16.7%
	neatbalstu	Skaits	0	1	5	6
		% within pieredze	.0%	5.3%	17.9%	12.5%
	atbalstu	Skaits	0	4	8	12
		% within pieredze	.0%	21.1%	28.6%	25.0%
	pilnībā atbalstu	Skaits	0	10	11	21
		% within pieredze	.0%	52.6%	39.3%	43.8%
	Kopā	Skaits	1	19	28	48
		% within pieredze	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

			Darba pieredze augstskolā			Kopā
			6-10 gadi	11-20 gadi	vairāk kā 21 gads	
Vai Jūs atbalstāt uzskatu, ka studiju programmas direktoram ir papildus jāizglītojas?	nav atbildes	Skaits	0	0	1	1
		% within pieredze	.0%	.0%	3.6%	2.1%
	cita	Skaits	2	1	5	8
		% within pieredze	50.0%	6.3%	17.9%	16.7%
	neatbalstu	Skaits	0	0	6	6
		% within pieredze	.0%	.0%	21.4%	12.5%
	atbalstu	Skaits	0	6	6	12
		% within pieredze	.0%	37.5%	21.4%	25.0%
	pilnībā atbalstu	Skaits	2	9	10	21
		% within pieredze	50.0%	56.3%	35.7%	43.8%
	Kopā	Skaits	4	16	28	48
		% within pieredze	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

12.pielikums. *Studiju programmas direktora kompetences ietvarstruktūra*

Kompetences grupa: *Vispārējā un profesionālā*

Kompetences grupa	Darbības	Apraksts
Vispārējā un profesionālā	<p>studiju programmas licencēšanas un akreditācijas dokumentu, pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošana;</p> <p>studiju procesa plānošana;</p> <p>studiju procesa norises analīze, programmas attīstības virzības prognozēšana;</p> <p>studiju procesa kontrole;</p> <p>iepriekšējās darba pieredzes izmantošana;</p> <p>mērķtiecība un neatlaidība mērķu īstenošanā;</p> <p>atbildības uzņemšanās;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • spēj vadīt studiju programmas dokumentācijas sagatavošanu; • spēj vadīt darba grupu; • spēj iegūt informāciju, kas nepieciešama dokumentācijas sagatavošanai un noformēšanai; • piemīt lietvedības prasmes; • piedalās studiju procesa plānošanā; • sadarbojas un sniedz nepieciešamo informāciju darbiniekiem, kuri veic studiju programmas lietvedību; • prognozē studiju programmas attīstību, ņemot vērā studiju programmas vājo un stipro pušu analīzi; • meklē un īsteno uzlabojumus studiju procesā; • piemērojas daudzveidīgām prasībām un mainīgām prioritātēm; • spēj adaptēt programmu izmaiņu gadījumos; • pārvalda studiju procesu; • regulāri veic studiju procesa norises analīzi, ir ieinteresēts informācijas ieguvē; • informē administrāciju par konstatētiem trūkumiem, nepilnībām; • izmanto citu savu iepriekšējo profesionālo pieredzi un tās gaitā iegūto kompetenci, kas ir noderīga studiju programmas vadīšanā; • efektīvi izmanto savu iepriekšējo pieredzi, problēmu un konfliktu risināšanai u.c. gadījumos; • spēj definēt mērķus; • plāno izvairzīto mērķu sasniegšanu un tos sasniedz; • vada procesa un gala novērtēšanas procedūru; • spēj identificēt un apzināties riskus un šķēršļus, kas var kavēt mērķu sasniegšanu; meklē un atrod veidus, kā pārvarēt tos; • uzņemas personīgu atbildību par programmas norisi (studiju procesa organizācija, kontrole, studentu vajadzību apmierināšana, studiju kursu atzišana,

	<p>informācijas iegūšana, analīze un izmantošana;</p> <p>atvērtība inovācijām, tai skaitā projektiem un projektu vadīšana,</p> <p>lēmumu pieņemšana;</p> <p>sanāksmju vadīšana (ja tādas ir paredzētas un noris studiju programmas ietvaros);</p> <p>sadarbība ar citām struktūrvienībām augstskolā, ar citām augstskolām (Latvijā un ārvalstīs);</p> <p>sadarbība ar darba devējiem un prakses vietām;</p> <p>jomas, kurā ir studiju programma, pārzināšana;</p>	<p>individuālo studiju plānu izskatīšana un atzīšana u.c.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • uzņemas saistības; • pilda solījumus; • spēj deleģēt atbildību; <ul style="list-style-type: none"> • spēj meklēt un atlasīt programmas vadīšanai būtisku informāciju; • izmanto formālās un neformālās iespējas, lai iegūtu jaunu informāciju; • spēj analizēt informāciju un izmantot to programmas attīstībā; • spēj izmantot jaunāko informāciju, kas saistīt ar izmaiņām izglītībā Latvijā, ārpus valsts <ul style="list-style-type: none"> • pielāgojas pārmaiņām; • izmanto inovācijas programmas kvalitātes uzlabošanai; • meklē iespējas un labprāt līdzdarbojas projektos; • ir pieredze un spēj uzņemties projektu vadīšanu <ul style="list-style-type: none"> • pieņem efektīvus lēmumus; • nepieciešamības gadījumā spēj lēmumus pieņemt ātri; • prot saskatīt un ņemt vērā faktorus, sekas, kas saistītas ar lēmumu pieņemšanu; <ul style="list-style-type: none"> • spēj izstrādāt sanāksmju darba kārtību un pieturēties pie tās; • strukturē sanāksmes; • nodrošina savlaicīgu, atklātu un godīgu „atgriezenisko saiti”; • nodrošina sanāksmju efektivitāti; • precīzi un skaidri sniedz informāciju; <ul style="list-style-type: none"> • piedalās profesionālās diskusijās, semināros, konferencēs u.c. pasākumos pieredzes apmaiņas, studiju programmu koordinēšanas nolūkos; <ul style="list-style-type: none"> • sadarbojas ar darba devējiem un piedalās pasākumos, kas saistīti ar studējošo praksi; <ul style="list-style-type: none"> • pārzina un demonstrē spējas vadītās studiju programmas jomā; • pārzina jaunāko un aktuālāko informāciju atbilstošajā jomā.
--	---	---

Kompetences grupa: Sociālā

Kompetences grupa	Darbības	Apraksts
Sociālā	<p>sadarbība ar personālu, studentiem programmas ietvaros;</p> <p>pienākumu deleģēšana;</p> <p>docētāju motivēšana darbam;</p> <p>laika racionāla izmantošana;</p> <p>konfliktu paredzēšana, konstatēšana un risināšana;</p> <p>labvēlīga un draudzīga attieksme;</p> <p>toleranta attieksme;</p> <p>pasākumu vadīšana;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • attīsta un izmanto dažādus veidus, lai nodotu informāciju; • nodrošina savlaicīgu informācijas plūsmu; • veido korektus ziņojumus; • sagatavo pārdomātas, skaidri formulētas prezentācijas; • meklē konstruktīvu atgriezenisko saiti; • izturas pret personālu un studentiem ar cieņu; • atzīst personāla ieguldījumu; • deleģē pienākumus, programmā iesaistītiem docētājiem; • atbalsta izklaidēto līderību; • spēj novērtēt docētāju sniegumu/ darbu; • atbalsta studiju programmā iesaistītos docētāju priekšlikumus; • sekmē docētāju profesionālo pilnveidi un profesionālo izaugsmi; • izmanto efektīvi savu un citu laiku; • piemēro un prioretizē darbus; • nosaka termiņus darbā un tos ievēro; • spēj atpazīt konflikta situāciju; • uzklaua visas konfliktā iesaistītās puses; • spēj izstrādāt konfliktu risināšanas stratēģiju; • attīsta inovatīvas pieejas problēmu risināšanā; • spēj pieņemt objektīvus, neatkarīgus lēmumus; • spēj veidot pozitīvu un labvēlīgu gaisotni, saskanīgu vidi; • spēj pielāgoties citiem cilvēkiem; • sekmē attiecības, kas vērstas uz sadarbību; • ir ar pozitīvu dzīves uztveri; • ir iecietīgs pret godīgu sāncensību; • ir iecietīgs pret citādu viedokli; • nepieciešamības gadījumā spēj uzņemties pasākumu vadīšanu;

Kompetences grupa: *Personiskā*

Kompetences grupa	Darbības	Apraksts
Personiskā	līderības izpausmes; ieinteresētība; radošums darbā; paškritiskums; pašpārliecinātība; pašmotivācija; spriedzes vadīšana; pašvadīšana; svešvalodu zināšanu pielietošana; savas humora izjūtas izmantošana.	<ul style="list-style-type: none"> • spēj radīt nākotnes vīziju; • spēj uzņemties pārdomātus riskus; • pārzina efektīvas taktikas studiju programmas īstenošanā; • virza programmā iesaistītos docētājus uz pārmaiņām; • spēj iedvesmot un motivēt docētājus darbam programmas mērķu sasniegšanai; • ir ieinteresēts studiju programmas vadīšanā; • ir ieinteresēts sadarbībā ar studentiem un docētājiem; • rāda pats un rada entuziasmu citos; • ir radošs darba organizēšanā; • atbalsta un spēj ieviest jaunas idejas; • spēj pielietot netradicionālu pieeju mērķu sasniegšanai; • spēj atzīt savas kļūdas; • spēj kritiski novērtēt savu darbu; • ir pārliecināts par sevi lēmumu pieņemšanā, problēmu situāciju risināšanā; • spēj sevi motivēt aktīvam darbam studiju programmā, veikt izmaiņas; • spēj sevi motivēt mācīties un pārņemt pieredzi; • spēj sevi motivēt aktīvai atpūtai; • apzinās savas emocijas (dusmas, nepacietību, u.c.), to iedarbību, spēj tās pārvaldīt; • spēj mazināt spriedzi; • spēj pielāgoties, saskaroties ar problēmām; • spēj koordinēt savu laiku un darbus; • rūpējas par savu veselību un atpūtu; • rūpējas par savu formālo un neformālo izglītošanos; • pārzina vismaz divas svešvalodas; • spēj pielietot savas svešvalodu zināšanas un prasmes darba situācijās; • saprot humoru; • spēj piemēroti pajokot; • spēj pasmieties par sevi.

13.pielikums. **Profesionālās pilnveides programmas *Studiju programmas* direktora kompetence projekts**

Programmas nosaukums

Studiju programmas direktora kompetence

Programmas adresāti

Studiju programmu direktori un docētāji, potenciālie studiju programmu direktori

Programmas apjoms

160 akadēmiskās stundas, no tām – 60 kontaktstundas (4Krp)

Programmas īstenošanas laiks

- 1 semestri *vai*
- četrus akadēmiskos semestrus – dalībnieks pats izvēlas moduļu apguves secību un laiku atbilstoši vajadzībām (atbilstoši personīgajam profesionālās pilnveides plānam), aktualitātēm, administrācijas uzstādītām prasībām par profesionālās pilnveides nepieciešamību

Programmas anotācija

Programma ir paredzēta studiju programmu direktoriem un augstskolu docētājiem, potenciālajiem studiju programmu direktoriem, kuriem nav priekšzināšanu izglītības darba vadībā.

Programmas mērķis ir sekmēt studiju programmu direktoru profesionālo izaugsmi, piedāvājot esošajiem studiju programmu direktoriem, arī augstskolu docētājiem – potenciālajiem studiju programmu direktoriem, apgūt vai pilnveidot programmas vadīšanai nepieciešamo kompetenci.

Programmas saturā ir ietverti jautājumi par vadīšanas teorētiskajiem aspektiem, līderību, vadītāju - studiju programmu direktoru kompetenci; studiju programmu un kursu izstrādi; kvalitātes jautājumiem; jaunākajām tendencēm augstākajā izglītībā; sadarbību un saskarsmi; pašvadīšanu; darba spriedzes mazināšanu; problēmsituācijām vadīšanas procesā un to risināšanas iespējām.

Programma nodrošinās kompetences attīstību vai pilnveidi, kas nepieciešama, lai programmas dalībnieki varētu sekmīgi uzsākt un/ vai efektīvi turpināt studiju programmas vadīšanu.

Rezultāti

Studiju programmu direktori profesionālās pilnveides programmas apgaves rezultātā būs attīstījuši vai pilnveidojuši kompetenci, kas nepieciešama:

- studiju programmas izstrādei, vadīšanai (mērķu definēšana un to sasniegšanas plānošana; dokumentācijas sagatavošana, darba grupas vadīšana, pienākumu deleģēšana; kvalitātes nodrošināšana; personīgas atbildības uzņemšanās par programmas norisi; lēmumu pieņemšana);
- studiju procesa norises analīzei un novērtēšanai, programmas attīstības prognozēšanai un attīstīšanai (regulāra studiju procesa analīze, studiju programmas attīstības prognozēšana, ņemot vērā studiju programmas vājo un stipro pušu analīzi; uzlabojumu īstenošana);
- komunikācijai (efektīva un pozitīva saskarsme un sadarbība ar docētājiem, studentiem, darbiniekiem; labvēlīgas vides veidošanas sekmēšana);
- pašvadīšanai (sava laika un darbu vadīšanai, citu un sevis motivēšanai);
- darba spriedzes mazināšanai.

Ieteicamās literatūras virzieni

Programmas satura apgūvē tiek ieteikta literatūra par vadīšanas teorijas jautājumiem, izglītības vadību, pedagoģijas jautājumiem, augstskolu didaktiku, sociālo pedagoģiju; normatīvajiem aktiem un politikas plānošanas dokumentiem izglītības jomā, kā arī pētījumiem izglītībā.

Prasības kredītpunktu iegūšanai

1. Personīgās kompetences novērtēšana un pilnveides plāna izstrāde.
2. Divu problēmsituāciju izvērtēšana un priekšlikumu izstrāde to risināšanai.

Programmas saturs

Modulis	Saturs	Nodarbības veids	Plānotais apjoms stundās
1.Modulis Vadītājs un līderis	<ul style="list-style-type: none"> • Konceptu <i>vadītājs</i> un <i>līderis</i> saturs, kopīgais un atšķirīgais. • Vadītājs un līderis augstākajā izglītībā - aktualitātes mūsdienās. • Organizāciju kultūra kā konkurētspējas elements. • Studiju programmas direktors vadītājs un līderis 	Lekcijas Semināri	12 Lekcijas - 6 Semināri - 6
2.Modulis Studiju programmas direktora kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetences koncepta būtība: attīstība, definīcijas un saturs. • Studiju programmas direktoram nepieciešamā kompetence. • Kompetences novērtēšanas metodes. • Personīgais kompetences pilnveides plāns. 	Lekcijas Semināri	12 Lekcijas - 4 Semināri - 8
3.Modulis Studiju programmas direktora darbība	<ul style="list-style-type: none"> • Studiju programmas izstrāde. • Studiju kursu izstrāde. • Komandas/darba grupas veidošana. • Pienākumu deleģēšana. Izkliegtā līderība. • Efektīva informācijas izplatīšana. • Programmas kvalitātes iekšējā novērtēšana. • Stipri un vājo pušu, iespēju un draudu identificēšana, analīze. • Jaunākais augstākajā izglītībā. Izaicinājumu un pārmaiņu vadīšana. • Problēmsituācijas un to risināšana. 	Lekcijas Semināri	14 Lekcijas 4 Semināri- 10
4.Modulis Komunikācija	<ul style="list-style-type: none"> • Sadarbība un saskarsme programmas ietvaros (ar docētājiem, studentiem, darbiniekiem) ar administrāciju un citām struktūrvienībām. • Informācijas izplatīšanas veidi. • Labvēlīgas un pozitīvas vides sekmēšana un uzturēšana. Kultūrvides veidošana. • Problēmsituācijas un to risināšana. 	Lekcijas Semināri	12 Lekcijas 4 Semināri -8
5.Modulis Spriedzes vadīšana	<ul style="list-style-type: none"> • Spriedze, tās iemesli, izraisītāji un izpausmes veidi, sekas. • Spriedze darba vietā. • Spriedzes novērtēšana un mazināšana. • Sava laika un darbu koordinēšana un vadīšana. • Problēmsituācijas un to risināšana. 	Lekcijas Semināri	10 Lekcijas - 4 Semināri- 6

Programmas projektu izstrādāja: A.Golubeva, Mag.paed., lektore