

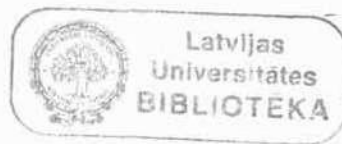
LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS INSTITŪTS

Ar rokraksta tiesībām

DIĀNA PAUNA

**VADĪŠANAS PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS
STUDENTIEM RĪGAS EKONOMIKAS AUGSTSKOLĀ**

AUGSTSKOLAS PEDAGOĢIJA



PROMOCIJAS DARBS
PEDAGOĢIJAS DOKTORA ZINĀTNISKĀ GRĀDA IEGŪŠANAI

Zinātniskā vadītāja: Dr. habil. paed., prof. Ausma Špona ✓

Rīga
2001

SATURS

Ievads	1
1. Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās studiju procesā	9
1.1 Vadīšanas profesionālās kompetences būtība	9
1.2 Mūsdienu augstskolas pedagoģiskā procesa inovatīvais raksturs	16
1.3 Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās pedagoģiskie kritēriji	40
2. Vadīšanas profesionālās kompetences pilnveidošanās iespējas augstskolā	44
2.1 Empīriskā pētījuma metodes un organizācija	44
2.2 Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās reālais līmenis augstskolā	50
2.2.1 Rīgas Ekonomikas augstskola	50
2.2.2 Studiju programma	51
2.2.3 Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventi	54
2.2.4 Aptaujā iekļauto uzņēmumu raksturojums	55
2.2.5 Kopējais iespaids	57
2.2.6 Zināšanas: teorija un prakse	61
2.2.7 Darba efektivitāte	65
2.2.8 Laika plānošana	67
2.2.9 Darbs komandā	69
2.2.10 Radošums	73
2.2.11 Iecietība/Tolerance	75
2.2.12 Uzticība/Atbildība	77
2.2.13. Lojalitāte	78
2.2.14 Ieguldījums	80
2.3 Personības un sabiedrības vajadzību mijiedarbības modelis	84
2.3.1 Zināšanas	84
2.3.2 Spējas kā prasmes	101
2.3.3 Savstarpējās attiecības	113
2.3.4 Vērtības	115
2.4 Inovatīva pedagoģiskā darbība augstskolā	123
2.4.1 Saturs un metodika	123
2.4.2 Integrēta akadēmiska un profesionāla izglītība	127
2.4.3 Dialogiska un procesuāli strukturāla pieeja	132
Nobeigums	138
Bibliogrāfija	141
Pielikumi	150

ATTĒLI UN TABULAS

Attēli

1. Pedagoģiskais process vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanai	39
2. Pedagoģiskie kritēriji vadīšanas profesionālās kompetences vērtēšanai	40
3. Pedagoģiskie kritēriji un tiem atbilstošie līmeņi un rādītāji vadīšanas profesionālās kompetences vērtēšanai	41
4. REA absolventu sadalījums pa sektoriem	54
5. Darba devēju vērtējums par REA absolventiem Igaunijā, Latvijā un Lietuvā	57
6. Darba devēju vērtējums par REA absolventiem pa sektoriem	82
7. Darbinieku atlases profils pēc K. Švāna un K. Seitela	83

Tabulas

1. REA absolventu sadalījums pa sektoriem	55
2. Darba devēju vērtējums par visiem absolventiem Rīgā, reģionos un par REA absolventiem	84

IEVADS

Universitātes un augstskolas ir valsts ekonomikas dzinējspēks, jo tās gatavo nākotnes vadītājus gan valsts, gan privātajiem uzņēmumiem. Līdz ar to uz augstskolu pleciem gulstas valstiski svarīgs uzdevums izstrādāt un piedāvāt tādas studiju programmas, kuras beidzot, jaunais speciālists ir pieprasīts darba tirgū un apmierina darba devēja prasības jaunajā 21. gadsimtā. Pēdējo desmit gadu laikā, kad Baltijas valstīs notiek pāreja uz tirgus ekonomiku, un mēs vēl joprojām runājam par pārejas periodu, studiju programmas ekonomikā un uzņēmējdarbībā ir pārstrādātas, taču darba devēji nav apmierināti ar jauno speciālistu kvalitāti.

Augstākās izglītības sistēmā pastāv ļoti nopietnas problēmas, ar kurām valdības iesāktā augstākās izglītības un zinātnes reforma nav spējusi tikt galā (131). Izglītības reformai jānodrošina ne tikai efektīvs process, bet arī efektīvs rezultāts. Šo problēmu būtība ir izglītības kvalitātes nepietiekamība un nevienmērīgums, kā arī nespēja reaģēt uz jaunatnes studētgrības radītajām augsmes tendencēm. Tirgus augstākajā izglītībā ienāk straujāk nekā kvalitāte.

Kopš 90. gadu sākuma Baltijā notikušas ievērojamas pārmaiņas augstākajā izglītībā: pieņemti jauni izglītības likumi, nodibinātas jaunas augstskolas, izstrādāti un pieņemti kopējas sadarbības statūti 1995.gadā. Augstākās izglītības eksperti no Igaunijas, Latvijas un Lietuvas strādā kopā pie augstskolu akreditācijas, taču lai sagatavotu speciālistus, kuri apmierinātu darba devējus ne tikai Baltijā, bet arī Eiropā, jāveic pētniecības darbs, lai dotu rekomendācijas Izglītības un Zinātnes Ministrijai un informētu sabiedrību par pieprasījumu un piedāvājumu darba tirgū.

Kaut gan pastāv zināmas atšķirības starp Igauniju, Latviju un Lietuvu, zinātnieki kartē šo reģionu ir iezīmējuši kā 21.gadsimta straujas attīstības un augšupejas zonu. Baltija ir reģions ar salīdzinoši nelielu iedzīvotāju skaitu, un savs intelektuālais potenciāls tai jāizmanto daudz rūpīgāk. Baltijā ir maz energo un izejvielu resursu, tāpēc tas prasa attīstīt tādu ražošanu, kas patērē maz resursu, un šāda ražošana ir zinātņietilpīga, t.i. prasa augsti kvalificētu darba spēku, kam, savukārt, nepieciešams prasmīgs un zinošs vadītājs. Līdz ar to ir svarīgi noskaidrot, vai darba spēks Latvijā ir konkurētspējīgs

Eiropas darba tirgū, un kādas pēc starptautisko ekspertu domām ir prasības globālajā darba tirgū.

Vadlīnijas, kas tika apspriestas starptautiskajā konferencē “Augstākā izglītība: vīzijas un risinājumi” (130), ko UNESCO organizēja Parīzē, nosaka, ka valsts institūcijās jābūt regulāri pieejamai informācijai par pieprasījumu un piedāvājumu darba tirgū, uzsverot, ka darba tirgus vislabāk atspoguļo darba spēka kvalitāti. Jauno speciālistu darbu saistībā ar iegūto izglītību raksturo četri rādītāji: 1) darba devēju vērtējums, 2) bezdarba līmenis, 3) laika periods, kurā absolventiem izdodas atrast darbu un 4) vidējā darba alga. Šajā pētījumā autore pievēršas profesionālās kompetences pētīšanai, izmantojot pirmo rādītāju, t.i. darba devēju vērtējumu.

Straujš studiju programmu skaita pieaugums ekonomikā un uzņēmējdarbībā ir viena no augstākās izglītības iezīmēm Latvijā 90-s gados. Lai apmierinātu pieprasījumu pēc studijām ekonomikā un uzņēmējdarbībā, tika dibinātas jaunas augstskolas, un esošās augstskolas pārveidoja akadēmiskās studiju programmas un līdztekus izveidoja profesionālās studiju programmas. Rezultātā 44% no visiem studējošiem pašlaik studē sociālās zinātnes, no kurām lielākā daļa studē ekonomiku un uzņēmējdarbību, un 10 augstskolas piedāvā studiju programmas ekonomikā un uzņēmējdarbībā¹. Lielais studējošo skaits ekonomikā un uzņēmējdarbībā liecina par interesi šajā sektorā, tāpēc, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību un kvalitatīvu darba spēku, ir svarīgi noskaidrot, kādas ir studējošo karjeras iespējas darba tirgū, un kāda ir jauno speciālistu profesionālā kompetence.

Pēdējā laikā ir veikti vairāki pētījumi par augstākās izglītības un darba tirgus mijiedarbību. Baltijas kontekstā jāmin Dž. Danforda (G. Danford) vadībā Helsinku Biznesa augstskolas veiktā darba tirgus analīze 1998. gadā Tallinā saistībā ar augstāko izglītību (55); pētījums balstījās uz aptaujas rezultātiem, un novērojumi analizēti un publicēti kopsavilkuma veidā. Šajā pētījumā iekļauti tikai galvaspilsētas darba devēji, un tas nedod pārskatu par situāciju visā Igaunijā. Latvijā 1998. gadā Filozofijas un Socioloģijas institūts sagatavoja ziņojumu (128) valdībai par maziem un vidējiem uzņēmējiem, taču tas neietvēra jautājumus saistībā ar augstāko izglītību. 1998. gadā

¹ Pēc Augstākās Izglītības Padomes (AIP) 2000. gada datiem attiecībā uz 2000./2001. mācību gadu.

K. Smits un P. Sutela (K. Smith & P. Sutela) (119) veica pētījumu par augstāko izglītību Baltijas valstīs; pētījumā izvērtētas studiju programmas un zinātniskā darbība ekonomikas studiju programmās Igaunijā, Latvijā un Lietuvā. Autori kritiski novērtējuši esošās ekonomikas studiju programmas un norāda uz nepieciešamību tās radikāli mainīt. Pētījumā izvērtētas tikai ekonomikas studiju programmas, un tajā nav iekļautas uzņēmējdarbības programmas, pie tam pētījumā atspoguļojas tikai augstskolu mācību spēku viedoklis, un mēs neatrodam novērojumus un analīzi par to, kā absolventi jeb jaunie speciālisti spēj pielietot zināšanas ekonomikā un tās pilnveidot vai nu darba vietā vai turpinot mācības maģistrastūrā.

Līdzīga rakstura pētījumi attiecībā uz ekonomikas un uzņēmējdarbības jaunajiem speciālistiem ir veikti gan Eiropā, gan ASV, gan jaunattīstības valstīs. Lielbritānijā P. Brauns un R. Skeiss (P. Brown & R. Scase) (22) veica pētījumu, lai analizētu un novērtētu jauno speciālistu konkurētspēju darba tirgū kopumā; P. Dž. Barons (P. J. Baron) (7) pētījis darba spēka kvalitāti, balstoties uz jauno speciālistu atalgojumu. Lafboro universitātē Lielbritānijā (41) izveidota datu vākšanas metodoloģija, lai universitātes vadība un docētāji būtu pastāvīgi informēti par absolventu panākumiem darba tirgū. D. Louvs (J. Lowe) (92) veica pētniecības darbu Ungārijā, analizējot pārmaiņas augstkolās un šo pārmaiņu ietekmi uz darba tirgu. R. Edžiaga (R. Ejiaga) (40) analizējis nodarbinātību Nigērijā saistībā ar augstāko izglītību: viņš veicis līdzīgu pētījumu, aptaujājot Ahmadu Bello universitātes absolventus, kuri studējuši uzņēmējdarbību, un pievērsies jautājumiem, kas saistīti ar noteicošajiem faktoriem, kas ietekmē jauno speciālistu pieņemšanu darbā. ASV R. G. Grīnvuds (G. R. Greenwood), A. G. Edžs (A. G. Edge) un R. M. Hodžets (R. M. Hodgetts) (47) veikuši vairākus pētījumus, lai noskaidrotu, kādas zināšanas, prasmes un iemaņas darba devēji sagaida no augstskolu absolventiem. Stanfordas Universitātē, ASV, H. A. Kačadourjans (H. A. Katchadourian) un D. Bolis (J. Boli) (60) pētīja studentu motivāciju saistībā ar izglītošanos vispār un arī attiecībā uz karjeras izaugsmes iespējām. Šie pētījumi rosina autori pievērsties līdzīga rakstura pētījumam Latvijā augstākās izglītības un darba tirgus kontekstā, pētot ekonomikas un uzņēmējdarbības bakalaura studiju programmas absolventu darba vērtējumu darba tirgū.

Ekonomiskās domāšanas attīstība Latvijā un Baltijā kopumā ir īpaši svarīga, jo sabiedrības apziņā ir ienākuši jēdzieni: karjera, risks, uzdrīkstēšanās, iniciatīva,

globalizācija, un ražošanas kvalitāte vairs nav mērķis, bet minimums starptautisku standartu nodrošināšanā. Pašlaik darbaspēka tirgū iekļaujas jauno cilvēku paaudze, kas ieguvusi "pārejas laika" augstāko izglītību. Vai augstskolas sekmē jauna tipa vadītāju izglītošanu, kur vadītājs būs ne tikai prasmīgs un zinošs savā specialitātē, bet arī prasmīgs un zinošs vadītājs? Tas prasa pašreizējo pedagoģisko teoriju pielietojuma rūpīgu analīzi ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmās.

Students, pabeidzot augstskolu, iegūst specializāciju, kura apgūta, studējot noteiktā specialitātē. Darba devējs meklē noteiktam amatam šobrīd atbilstoši kvalificētu speciālistu. Ar to varu skaidrot jēdzienu "šauri specializēta izglītība". Vai jaunais speciālists būs spējīgs turēties līdzī laimam un izmaiņām organizācijā? Vai jaunais speciālists spēs piedāvāt sevi citam darba devējam darba tirgū? Vai jaunajam speciālistam būs pietiekamas zināšanas un iemaņas pašam kļūt par darba devēju?

Augstākajā izglītībā ir daudz problēmu, taču augstskolas Latvijā ir dzīvas un pilnas optimisma, kur jauninājumi, savijoties ar mūžsenām vērtībām, veido studiju vidi. Pedagoģija ir studentu pavadone viņu augšanas procesā. Pedagoģija - pavadone savas zināšanas piedāvā citiem, bet tās neuzspiež. Tā ir studentu atbildība vai viņi pieņem šīs zināšanas. Vai tas būtu atvieglojums augstskolu pasniedzējiem? Tas nozīmē veidot kopīgu dzīves laiku - cilvēks studē augstskolā.

Augstākās izglītības kontekstā Latvijā galvenokārt veikti pētījumi saistībā ar studentu vērtējumu un pašvērtējumu un personības pilnveidošanās procesu. Ā. Servuta un A. Špona (117) veikušas pētījumu, kurā salīdzināti studentu vērtējumi par studijām: izzināti studiju motīvi, studentu attieksme pret izglītību, zinātņi un pašiem pret sevi. Balstoties uz studentu pašvērtējumu, pētījumā noskaidrots studentu zināšanu, prasmju, iemaņu un attieksmju līmenis. A. Špona un V. Tomsons (123) arī koncentrējas uz studentu pašvērtējumu studiju procesā. Ā. Karpova (58) pētījusi personības attīstības individuālo stilu, pētot studentu vecumu, kam raksturīgs atmiņas un domāšanas attīstības pacēlums. I. Tunne (124) savā darbā pievērsusies studentu vērtību pētīšanai, kas dod priekšstatu par viņu iepriekšējās izglītības kvalitāti un palīdz izdarīt secinājumus par inteliģences attīstības tendencēm valstī. Šie pētījumi veikti augstskolās, un empīriskie dati iegūti, aptaujājot mācībspēkus un studentus, t.i. izzināts studiju process, taču studiju rezultāts paliek neizzināts.

Šīs atziņas ir noteikušas pētījuma tēmas izvēli uzzināt, kā darba devēji vērtē jaunos speciālistus ekonomikas un uzņēmējdarbības jomā, lai būtu iespējams izvērtēt šobrīd augstskolās piedāvāto studiju programmu kvalitāti. Autores pieredze *Rīgas Ekonomikas augstskolā*, kur mācās studenti no Igaunijas, Latvijas un Lietuvas, dod iespēju izvēlēties “gadījuma izpēti” kā šī pētījuma metodi. Gadījuma izpēte izmantota arī līdzīga rakstura pētījumā saistībā ar eksperimentālu divgadīgu koledžas programmu Berklija koledžā Kalifornijas universitātē; K. Trouva (K. B. Trow) (129) analizē šīs eksperimentālās koledžas programmu, kas balstīta uz humanitārām zinātnēm, izglītības saturu un pedagoģisko efektivitāti, salīdzinot izglītības procesu ar izglītības rezultātu, pamatojoties uz absolventu aptauju, kas veikta pēc divdesmit gadiem.

Šis ir pirmais pētījums Latvijā, kurā, izmantojot gadījuma izpēti un datu triangulāciju, pētīta studiju procesa augstskolā saistība ar studiju rezultātu. Autore noskaidro, kā iespējams izmantot darba devēju vērtējumu, lai analizētu studiju procesu un pedagoģisko efektivitāti augstskolā.

Pētījuma objekts ir studiju process augstskolā ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmā.

Pētījuma priekšmets ir vadīšanas profesionālās kompetences apguve studijās augstskolā.

Pētījuma mērķis ir izveidot vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās modeļus studentiem augstskolā.

Pētījuma hipotēze: vadīšanas profesionālās kompetences apguve studijās ir pedagoģiski efektīva, ja

- augstskolas studiju studiju saturs un metodika atbilst sabiedrības un personības vajadzību optimālai mijiedarbībai;
- students apgūst plašu integrētu akadēmisko un profesionālo izglītību;
- vadīšanas profesionālās kompetences apguve balstās uz dialogisku un procesuāli strukturālo pieeju studijās.

Izvirzītais mērķis tiek konkretizēts sekojošos **pētniecības uzdevumos**:

1. analizēt pētījuma teorētisko pamatu, balstoties uz pētījumiem par augstāko izglītību ekonomikas un uzņēmējdarbības sektorā;
2. analizēt metodoloģisko pamatojumu empīriskajam pētījumam;
3. pētīt un novērtēt reālo augstskolu absolventu vadīšanas profesionālās kompetences līmeni;
4. definēt likumsakarības un izstrādāt rekomendācijas vadīšanas profesionālās kompetences apguvei studijās augstskolā.

Pētījuma teorētisko pamatu veido:

- uzņēmumu vadības teorija, kuras pētīšana ļauj atklāt un veidot vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanas modeli (H. Faijols, R. Likerts, D. Maklelands, H. Mintsbergs, V. Šmits, R. Tanenbaums);
- postmodernisma teorija, kas ļauj veikt pedagoģijas mikroanalīzi saistībā ar kultūras reprodukcijas makroanalīzi (P. Bordjē, H. Giro, A. Helseijs, D. Kenveja, D. Koulmens, K. Kumars);
- mūsdienu kognitīvais biheviorsisms, kas palīdz analizēt studiju procesu un apgūto zināšanu pielietošanu praksē (H. Harlovs, V. Hills, A. Kons, A. Vorobjovs);
- humānistiskā psiholoģija, kas palīdz pētīt cilvēku savstarpējās attiecības, rīcību un motivāciju viņu rīcībai (D. Makgregors, A. Maslovs, K. Rodžers);
- humānpedagoģija, kuras centrā tiek izvirzīts cilvēks (H. Gudjons, J. Mencis, A. Špona, V. Ūsiņš);
- augstskolu pedagoģija, kura atspoguļo pārmaiņu laikus no docētāja centrētas uz studentu centrētu pedagoģiju (P. Bordjē, D. Petersens - Perlmans, L. Vigotskis, S. Manna).

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido “gadījuma izpēte” un kvalitatīvas metodes pielietojums, kas apvieno sevī gan hermeneitisko, gan empīrisko metodi un līdz ar to dod iespēju dziļāk pētīt “dzīves telpu”(49) un laiku, kad students mācās un sāk strādāt. Šajā pētījumā tiek izmantota:

- pedagoģijas, psiholoģijas un socioloģijas teoriju un literatūras analīze:

- darba piezīmes un novērojumu pieraksti;
- kvantitatīvo datu (aptaujas lapa) analīze;
- kvalitatīvo datu (semi – strukturēta intervija) analīze;
- empīrisku datu triangulācija (divu pētījumu salīdzināšana).

Pētījuma posmi:

Pirmais posms (1997. gada marts – 1998. gada maijs): tika veikta teorētiskā analīze un teorētiskā modeļa izveide.

Otrais posms (1998. gada jūnijs – 1998. gada decembris): tika izstrādāta pētījuma metodoloģija.

Trešais posms (1999. gada janvāris – 1999. gada aprīlis): tika aptaujāta puse no darba devējiem Latvijā, kuri pieņēmuši darbā REA absolventus.

Ceturtais posms (1999. gada maijs – 2000. gada marts): ar Sorosa Fonda Latvijā finansiālu atbalstu tika izveidots otrs pētījums, kurā tika aptaujāti 72 uzņēmumi Latvijā, 2 uzņēmumi Anglijā un 3 karjeras centri Lofboro, Lestersas un Notingemas - Trentas universitātēs.

Piektais posms (2000. gada aprīlis – 2000. gada oktobris): ar Rīgas Ekonomikas augstskolas finansiālu atbalstu atsākās pētījums pie REA absolventiem un tika intervēti darba devēji Igaunijā un Lietuvā.

Sestais posms (2000. gada novembris – 2001. gada aprīlis): veikta empīrisku datu salīdzinošā analīze.

Pedagoģiskos kritērijus vadīšanas profesionālās kompetences apguvei veido studentu zināšanu un prasmju atbilstība darba tirgum:

1. zināšanas (vispārējās zināšanas ietver svešvalodu zināšanas, datorzināšanas, informācijas pielietošana, problēmu analīze, ziņojumu sagatavošana, lēmumu pieņemšana un novērtēšana; speciālās zināšanas ietver teorētiskās zināšanas ekonomikā, finansēs, grāmatvedībā, tirgzinībās un projektu darbā);
2. spējas kā prasmes (zināšanu pielietošana praksē ietver prasmi paveikt darbu kvalitatīvi, efektīvi un dot ieguldījumu darba vietā; organizatoriskās spējas ietver komunikācijas prasmi, laika plānošanu un radošās spējas);
3. savstarpējās attiecības (darbs grupās ietver savstarpējās attiecības un vērtības, kas izdalītas kā atsevišķs kritērijs, un iecietību);

4. vērtības (atbildība, uzticība).

Pirmajā daļā **“Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās studiju procesā”** tiek veidots teorētiskais pamatojums, balstoties uz pedagoģijas, psiholoģijas un uzņēmumu vadības teoriju un literatūras analīzi. Pirmajā nodaļā “Vadīšanas profesionālās kompetences būtība”, apskatot klasisko vadības teoriju, cilvēku uzvedības teorijas un vadības stilu teorijas, tiek definētas vadīšanas profesionālās kompetences. Otrajā nodaļā “Mūsdienu augstskolas pedagoģiskā procesa inovatīvais raksturs” tiek raksturota mūsdienu sabiedrība postmodernisma kontekstā un pētīta izglītības un vadības psiholoģija un pedagoģija. Analizējot biheivioristu un humānistu ietekmi uz pedagoģiju, centrā izvirzās humānpedagoģija, un humānpedagoģijas kontekstā tiek definēts studiju inovatīvais raksturs augstskolā. Trešajā nodaļā “Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās kritēriji” tiek izveidoti vadīšanas profesionālās kompetences kritēriji, rādītāji un līmeņi.

Otrajā daļā **“Vadīšanas profesionālās kompetences pilnveidošanās augstskolā”** aprakstīta empīriskā pētījuma metodoloģija, empīriskie dati un salīdzinošā analīze. Pirmajā nodaļā “Empīriskā pētījuma metodes un organizācija” paskaidrota “gadījuma izpēti” kā pētījuma metodes izvēle un aprakstīta primāro un sekundāro datu izmantošana. Tiek aprakstīts, kā pētījuma validitāte un drošums garantē pētījuma kvalitāti. Otrajā nodaļā “Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās reālais līmenis augstskolā” dota informācija par Rīgas Ekonomikas augstskolu, tās studiju programmu, studentiem un absolventiem un dots īss aptaujā iekļauto uzņēmumu raksturojums, kam seko empīrisko datu analīze par to, kā darba devēji vērtē Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventu darbu Igaunijā, Latvijā un Lietuvā. Trešajā nodaļā “Personības un sabiedrības vajadzību mijiedarbības modelis” veikta datu triangulācija, t.i. tiek salīdzināts darba devēju vērtējums par Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventu darbu un darba devēju vērtējums par visu Latvijas augstskolu, kurās ir ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmas, absolventu darbu. Ceturtajā nodaļā “Inovatīva pedagoģiskā darbība augstskolā” analizēta un formulēta inovatīva pedagoģiskā darbība saistībā ar izglītības saturu, studiju saturu un mācību metodēm.

1. VADĪŠANAS PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS STUDIJU PROCESĀ

Uzņēmumos notiek straujas izmaiņas, un tas liek apzināties, ka arī vadītājam jāmainās līdzī laimam, un ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmām jāiet kopsolī ar šīm izmaiņām, un augstskolas uzdevums būtu iet pāris soļus priekšā, lai jaunais vadītājs, beidzot augstskolu, būtu gatavs pieņemt spēles noteikumus. Uzņēmumi vairs nav hierarhiskas organizācijas (22); uzņēmumos dominē horizontālas attiecības, kas saistās ar uzdevumu un pienākumu un līdz ar to arī atbildības deleģēšanu. Šobrīd, kad Baltijā ienāk ārzemju kapitāls un ārzemju konsultanti, līdzās pastāv gan vietējie uzņēmumi, gan multinacionālie uzņēmumi, jaunais vadītājs ir dilemmas priekšā: Vai izmantot postsovetisko vadīšanas teoriju? Vai izmantot rietumos izstrādātās vadības teorijas? Apsēstību ar visu ārzemniecisko desmit gadu laikā uzņēmumu vadītāji ir pārdzīvojuši, un tagad laiks ķerties pie konstruktīvas domāšanas. H. J. Līvits (89; X), Stenfordas universitātes profesors, savas grāmatas "Taku atradēji" izdevumam latviešu valodā priekšvārdā iedrošina latviešu uzņēmējus meklēt pašiem savus ceļus:

Es ceru, ka Latvijas menedžeri, vadītāji, jauni un veci, rīkosies līdzīgi, ka jūs izveidosiet organizācijas, kas būs saskaņā ar latviešu vienreizīgo kultūru, kurai Latvijā ir dziļas saknes, nevis organizācijas, kas atbilst japāņu, amerikāņu vai kādai citai kultūrai. Es ceru, ka jūs meklēsiet to, kas jūsos ir labākais, un veidosiet cilvēku organizācijas, kas pavērtu iespējas Latvijas strādājošajiem rast jēgu labi padarītam darbam.

Tas liek introspektīvi izvērtēt pastāvošo saturu un formu un pedagoģisko procesu kopumā studiju programmā ekonomikā un uzņēmējdarbībā, balstoties uz darba devēju vērtējumu Latvijā, Igaunijā un Lietuvā. Vai vadīšanas profesionālās kompetences atšķiras Baltijā, Eiropā un ASV? Kas ir vadīšanas profesionālās kompetences un kā tās apgūt?

1.1 Vadīšanas profesionālās kompetences būtība

Vadīšanas profesionālās kompetences būtība meklējama vadības teorijā, cilvēku uzvedības teorijā un vadīšanas stilu teorijā. *Klasiskās vadības teorijas* (zinātniskā

vadība un klasiskā organizāciju teorija), kas radās 20. gadsimta sākumā, bija pirmie mēģinājumi definēt un aprakstīt vadītāja funkcijas. Visatzītākais no klasiskās organizāciju teorijas pārstāvjiem Henrijs Faijols (Henri Fayol) (108) izdala piecas vadītāja *funkcijas*:

- plānošana,
- organizēšana,
- stimulēšana,
- koordinēšana,
- kontrole.

Klasiskās vadības teorijas lika pamatus vadības teorijas attīstībai nākotnē un noteica galvenos principus, funkcijas un prasmes, kuras var izmantot arī mūsdienās; taču šīs teorijas uzskatīja darbiniekus organizācijā par vienu no resursu veidiem.

H. Mintsbergs (H. Mintzberg) (73, 108) izstrādājis lomu teoriju (10 lomas), kurā pievērš uzmanību trim galvenajām vadītāja funkcijām. Pirmkārt, tas ir *darbs ar cilvēkiem*, kas ietver saiknes uzturēšanu starp dažādām cilvēku grupām (uzņēmuma simbols, līderis un koordinētājs). Otrkārt, tas ir *darbs ar informāciju*, kas saistās ar informācijas saņemšanu, izplatīšanu un koordinēšanu. Treškārt, tas ir *darbs ar lēmumiem* jeb lēmumu pieņemšana, kuru sakarā vadītājs darbojas kā uzņēmējs, darbības koordinētājs, resursu sadalītājs un pārrunu vadītājs. Mintsberga teorija izstrādāta, pētot augstākā līmeņa vadītājus, taču to var attiecināt arī uz vidējā un zemākā līmeņa vadītājiem.

Cilvēku uzvedības teorijas ietvaros izveidojās divi virzieni: savstarpējo attiecību skola un motivācijas teorija. Ar uzvedības jeb biheivioristisko pieeju vadībā uzvedību saprot kā līdzekli, ko uzņēmuma vadītājs izmanto, lai paaugstinātu darba efektivitāti. Cilvēku savstarpējās attiecības un motivācija ir līdzekļi ar kuru palīdzību vadītājs var ietekmēt cilvēku, lai sasniegtu organizācijas mērķus. Savstarpējo attiecību skolu pārstāv M.P. Follets (M. P. Follett), V. Pareto (V. Pareto), E. Meijo (E. Mayo), Č. Bernards (C. Bernard) (42, 108) un uzmanības centrā viņi liek *cilvēku uzvedību grupās*. Tieši M.P. Follets lika pamatus grupas dinamikai, konfliktu risināšanai un

vadības socioloģijai. E. Meijo (E. Mayo) uzskatīja, ka darba ražību ietekmē visu darbinieku informētība un cilvēku saskarsme, pie tam vadītāja uzdevums ir šo saskarsmi apzināt un attīstīt. Č. Bernards (C. Bernard) lietoja sociālās sistēmas pieeju, uzskatot, ka vadītāja uzdevums ir uzturēt kopējo centienu sistēmu organizācijas ietvaros. Pēc Č. Bernarda sociālā sistēma ir divu vai vairāku cilvēku mijiedarbība, tādēļ viņš koncentrējās uz savstarpējām attiecībām un grupas uzvedības elementiem. Cilvēku mijiedarbības pamatā ir sadarbība, kurā iesaistītie cilvēki darbojas līdztiesīgi, un viņu mērķi ir tuvināti. Mijiedarbība ir savstarpēja uztveršana, savstarpēja vērtēšana un savstarpēja ietekmēšanās.

Motivācijas teorija izskaidro cilvēku individuālās uzvedības izmaiņas stimulēšanas faktoru iedarbības rezultātā. Šo teoriju pārstāv A. Maslovs (A. Maslow), D. Makgregors (D. McGregor), D. Maklelands (D. McClelland), K. Alderfers (C. Alderfer), F. Hercbergs (F. Herzberg). A. Maslova (A. Maslow) (42, 73, 97, 108) stimulēšanas galvenie principi tiks analizēti turpmāk sadaļā par humānistisko pieeju, taču vajadzētu vēl piebilst, ka A. Maslova motivācijas teorijai ir liela nozīme mūsdienu vadības praksē. D. Makgregors (D. McGregor) izveidoja teoriju X un teoriju Y, tādējādi raksturojot divas pieejas, kādas tipiski piemīt vadītājiem attiecībā pret saviem darbiniekiem. Vadītājiem, kuri atzīst teoriju X, ir pesimistiski uzskati par cilvēkiem, bet vadītājiem, kuri ir teorijas Y piekritēji, ir optimistiskāki uzskati par saviem darbiniekiem. Savukārt D. Maklelands (D. McClelland) secina, ka uzņēmējdarbībā enerģiskāki ir tie, kuriem ir vajadzība gūt panākumus. Tātad, lai gūtu panākumus, jāizvirza augsti rīcības standarti un nekavējoties jāreaģē, ja padotie šos standartus sasniedz. Gan cilvēcisko attiecību skola, gan motivācijas teorija koncentrē uzmanību uz organizācijas darbinieku savstarpējām attiecībām un personu uzvedības problēmām, ko plaši izmanto modernās teorijās.

Vadības stilu teorijas attīstās divos virzienos: vadības personīgo īpašību modeļi un vadītāja uzvedības modeļi. Personīgo īpašību modeļos raksturīgas divas pieejas: 1) personības raksturojuma pētīšana un 2) cilvēka inteliģences un sociālā rakstura pētīšana (K. Bērds/C. Bird, R. Stodgils/R. Stodgill). Personības raksturojuma modelis par svarīgākajām vadītāja īpašībām uzskata godkārību, kategorismu/uzstājību, sadarbību, noteiktību, uzticību, valdonību, enerģiskumu, neatlaidību, pašpaļāvību, spēju koncentrēties un vēlmi uzņemties atbildību. Taču neraugoties uz simtiem veiktu

pētījumu, zinātnieki nespēja vienoties par ideāla vadītāja īpašību kompleksu. Cilvēka inteliģences un sociālā rakstura pētīšanā zinātnieki pievēršas iešanām, kādas vadītājam jāapgūst, lai sekmīgi vadītu savus padotos, un šīs iemaņas ir inteliģence, takts un diplomātija, radošās spējas, komunikācijas spējas, zināšanas, pārliecināšanas spējas, sociālās spējas, pašdisciplīna un organizatoriskās spējas. Tomēr zinātnieki norādīja, ka cilvēks nekļūst par vadītāju, pateicoties tikai savām personīgajām rakstura īpašībām. Spējas ir prasme darboties atbilstoši mērķim un apstākļiem, un to kvalitāti raksturo optimāla darbība.

Vadības uzvedības modeļos zinātnieki pievēršas vadītāja uzvedības pētīšanai. Šī pieeja pamatojas uz atziņu, ka vadīšanas efektivitāte nav atkarīga no vadītāja personīgajām īpašībām, bet gan no viņa attieksmes pret padotajiem. A. Špona un V. Tomsons definē (123) attieksmes kā integrālu personības vērtību, normu, dzīvesdarbības mērķu izpausmi pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, dabu un sabiedrību, kas balstīta uz zināšanu, pārdzīvojuma un gribas vienību.

V. Praude un J. Beļčikovs (108) apskata un salīdzina vairākus vadības uzvedības modeļus. Vadības uzvedības pētīšanā tiek izmantota biheivioristiskā pieeja, kuras mērķis ir noteikt, kāda vadītāja rīcība un uzvedība dod vislabākos rezultātus. Šos pētījumus apmēram vienlaicīgi veica Mičiganas un Ohaio zinātnieku grupas. Mičiganas zinātnieku grupa R. Likerta (R. Likert) vadībā 40. un 50. gados (97) pētīja vadītāju rīcību ar mērķi noteikt vadītāja tipu, kura rīcība veicina efektīvu grupas darbību. Ohaio zinātnieki apraksta divus vadītāja tipus: 'iejūtīgais' vadītāja tips, kuram rūp padoto jūtas un viņš respektē padoto idejas; un 'distancētais' vadītāja tips, kurš jau pašā sākumā skaidri definē vadītāja – padoto attiecības, tā ka padotie skaidri zina, ko no viņiem sagaida.

Vadīšanas stilu pamatmodeļi attiecībā pret padotajiem veido trīs pieejas: autoritārais jeb direktīvais, liberālais jeb konsultatīvais un demokrātiskais jeb koleģiālais. Autoritārajam vadības stilam raksturīga lēmējvaras koncentrēšana vadītāja rokās, un ikviens lēmums tiek pieņemts centralizēti. Pastāv uzskats, ka vadītājs zina visu, un līdz ar to padoto domas netiek ņemtas vērā. Komunikācija notiek tikai vienā virzienā, t.i. no vadītāja uz padotajiem, un starp vadītāju un padoto ir nepārvarama barjera.

Saskaņā ar autoritāro vadības stilu vadītājam ir 100% atbildība, bet padotajiem 0% atbildības (100% - 0%).

Liberālais vadīšanas stils ir autoritārā stila pretstats, t.i. vadītājam ir samērā maza nozīme vispār, un viņš neiejaucas padoto darbā. Vadītājs tikai nosaka gala mērķi, un viņa funkcijas šajā gadījumā ir pārstāvēt savu uzņēmumu. Liberālais vadīšanas stils nekādā gadījumā neatbilst ražošanas uzņēmumiem, taču ir pats piemērotākais radošiem mākslas un zinātnes darbiem. Saskaņā ar liberālo vadības stilu gan vadītājam, gan padotajiem ir 0% atbildības (0% - 0%).

Demokrātiskā stila vadītāji piešķir patstāvību padotajiem, iesaista viņus mērķu nosprausšanā, darba novērtēšanā, lēmumu sagatavošanā un pieņemšanā. Pastāv komunikācija gan starp vadītāju un padotajiem, gan starp pašiem padotajiem. Demokrātiskā stila vadītājs bieži tiek uzskatīts par vienu no grupas locekļiem. Saskaņā ar demokrātisko vadības stilu gan vadītājam, gan padotajiem ir dalīta atbildība, t.i. 50% atbildība (50% - 50%).

V. Praude un J. Beļčikovs (108) uzskata, ka katram vadīšanas stilam ir savs pielietojums, kurā tas dod pozitīvu rezultātu, un arī otrādi, neatbilstošos apstākļos ikviens stils dos negatīvu rezultātu.

R. Likerts (R. Likert) (97; 325-327) formulēja četrus vadīšanas stilus, kas ir līdzīgi vadīšanas stilu pamatmodelim: autokrātisks, labvēlīgs, līdzdalības un demokrātiskais. Autokrātiskais vadības stils raksturojas ar tradicionāliem lēmumu pieņemšanas paņēmieniem bez atgriezeniskās saites uzturēšanas starp dažādiem vadības līmeņiem. Labvēlīgais un arī daļēji autokrātiskais vadības stils atgādina 'tēva' lomu ģimenē: saskatāma stingra organizācijas struktūra, un pastāv atgriezeniskā saite starp dažādiem vadības līmeņiem. Līdzdalības jeb konsultatīvajam vadības stilam raksturīga tendence piesaistīt darbiniekus lēmumu izstrādāšanā un pieņemšanā. Demokrātiskā stila vadītājs dod norādījumus padotajiem, bet *lēmumus pieņem* saskaņā ar vairākuma domām. R. Likerta pētījumi liecina par to, ka efektīvāk darbojas organizācijas, kurās izmanto demokrātisko vadības stilu.

Situācijas vadīšanas stila teoriju centrā ir mainīgi apstākļi dažādās situācijās, tāpēc piemēroti rīkojoties, var nodrošināt vadīšanas efektivitātes paaugstināšanu. F. Fidlera (F. Fiedler) modeļa centrā ir trīs faktori: savstarpējas attiecības starp vadītāju un padotajiem, uzdevuma struktūra, t.i. jo labāk strukturēts uzdevums, jo lielāka uzticība vadītājam, un vadītāja pilnvaras. F. Fidlera ieguldījums zinātnē un praksē ir neapšaubāms, jo viņš uzsvēra ne tikai vadītāja uzvedības un personīgās īpašības, bet arī situācijas lomu vadīšanas stila izvēlē. T. Mitčels (T. Mitchell) un R. Hauss (R. House) formulēja 'līdzeklis - mērķis' teoriju, saskaņā ar kuru vadītājam ir efektīvi jāizmanto līdzekļi, ņemot vērā konkrēto situāciju, lai sasniegtu mērķi. Galvenie situācijas faktori ir darbinieku personiskās īpašības, uzdevuma struktūra un apkārtējā vide. P. Hersijs (P. Hersey) un K. Blašārs (K. Blanchard) izstrādāja dzīves cikla teoriju, saskaņā ar kuru vadīšanas stili ir atkarīgi no darbinieku brieduma (nevis vecuma), un viņi izdala trīs brieduma vērtējuma kritērijus: gatavība uzņemties *atbildību* patstāvīgi izpildīt uzdevumus, *zināšanas un kompetence* konkrētu uzdevumu izpildei, *motivācijas* pakāpe mērķu sasniegšanai. Zināšanas ir īstenības atspoguļojums cilvēku apziņā faktū, likumsakarību, likumu, ideju, teoriju un metodoloģiju līmenī.

Atkarībā no vadītāja uzdevuma vai savstarpējo attiecību kombinācijas, veidojas četri vadīšanas stili: norādošs, līdzsvarots, līdzdalības un deliģēšanas vadības stils. V. Vruma (V. Vroom) un F. Etona (P. Yetton) modelis attiecas uz lēmumu pieņemšanu, un lai palīdzētu vadītājiem novērtēt situāciju, viņi izstrādāja situācijas vērtēšanas kritērijus un lēmumu pieņemšanas 'koku'.

Visi iepriekš aprakstītie vadības uzvedības modeļi tomēr neatspoguļo vadītāju uzvedības dažādību. R. Tanenbaums (R. Tannenbaum) un V. Šmits (W. Smith) ir vieni no pirmajiem, kas aplūko vadīšanas kopumu, ko veido trīs faktori: vadītāja iespējas, padoto iespējas un konkrētās situācijas. Vadītāja iespējas nosaka *pieredze, zināšanas un ētiskās vērtības*. Pieredze ir zināšanas un prasmes, kas apgūtas personīgas darbības vai pārdzīvojuma procesā, izvērtētas un rezultātā kļuvušas par vērtībām; pieredzi raksturo četras funkcijas: aktīva atspoguļošana, vērtēšana, regulēšana un realizācija.

Nav īpašas, tikai uzņēmējdarbībai raksturīgas vērtības; uzņēmējdarbības ētika ir tās pašas vispārcilvēciskās un nacionāli specifiskās vērtības, tikai piemērotas

uzņēmējdarbībai raksturīgajām attiecībām un situācijām. Ā. Karpova (58), pētot un aprakstot personību un individuālo stilu, pielīdzina vērtīborientāciju sabiedrības garīgas kultūras apgūšanas galvenajam kanālam. I. Tunne (124) atzīst, ka tikai tad, ja vērtība kļūst par personības struktūras sastāvdaļu, varam runāt par iespējamu korelāciju starp vērtīborientāciju kognitīvo līmeni un izturēšanos; vērtīborientācija palīdz noskaidrot, kā un kāpēc atsevišķas lietas un parādības atrod vietu konkrēta cilvēka vērtību sistēmā un konkrētā sabiedrībā. I. Rogenbuka (112), apvienojot pamatjēdzienus “uzņēmējdarbība” un “ētika” definē uzņēmējdarbības ētiku: Uzņēmējdarbības ētika ir mācība par labo un ļauno, taisnīgo un netaisno, patieso un nepatieso, brīvību un atbildību, varu īpašajās attiecībās un situācijās, kas rodas uzņēmējdarbībā.

Latvijā vadības stilu pētīšanai zinātnieki pievērsušies nesen. I. Forands (42; 138), līdzīgi T. Mitčela (T. Mitchell) un R. Hausa (R. House) teorijai ‘līdzeklis - mērķis’, definē vadības stilu, kā “tipisku un samērā stabilu paņēmienu kopumu, ar kuriem vadītājs iedarbojas uz padotajiem, lai efektīvi veiktu vadīšanas funkcijas un sasniegtu uzņēmuma mērķus”, pie tam vadības stilu lielā mērā nosaka arī vadītāja personīgās īpašības. Vadītājs var izmantot dažādus vadības stilus, kuru klasifikācija atšķiras dažādās teorijās.

Kopumā vadības zinātnes pētījumi ļauj secināt, ka grūti atrast, analizēt un pierādīt kādu vienu konkrētu raksturojumu, kas būtu ideāls vadītājs. Teorētiskie modeļi balstās uz savstarpējām attiecībām, cilvēku uzvedību, iemaņām, iespējām, funkcijām un lomām. Bieži vieni un tie paši jēdzieni tiek lietoti dažādās teorijās un tiek definēti atšķirīgi, piemēram, “zināšanas” personības raksturojuma modelī tiek atzītas par svarīgām vadītāja īpašībām, cilvēka inteligences un sociālā rakstura pētīšanas modelī zinātnieki tās kvalificē kā iemaņas un vadības kopuma teorijā kā iespējas. Šajā pētījumā pievērsos tiem efektīvas vadīšanas indikatoriem, kurus iespējams attīstīt un pilnveidot augstskolā:

- zināšanas
- savstarpējās attiecības
- spējas kā prasmes darīt

- vērtības

Ar “zināšanām” tiek aptvertas vispārējās un speciālās teorētiskās zināšanas un prasme pielietot šīs zināšanas praksē. Vispārējās zināšanas ietver spēju analizēt situāciju vai problēmu, risināt problēmu, meklēt informāciju un to apstrādāt, sagatavot rakstiskus vai mutiskus ziņojumus, svešvalodu zināšanas un datorzināšanas. Speciālās zināšanas ietver teorētiskās zināšanas ekonomikā un uzņēmējdarbībā. “Savstarpējo attiecību” centrā ir cilvēku mijiedarbība, cilvēku savstarpējās attiecības, saskarsme un uzvedība grupās. “Spējas kā prasme darīt” ietver organizatoriskās un radošās spējas: ar organizatoriskām spējām saprotam spēju plānot un prioritizēt veicamos uzdevumus, nodot darbu laikā un organizēt savu darbu un savas grupas darbu. “Vērtības” ietver atbildību un uzticību: atbildība ietver vēlmi un gatavību uzņemties atbildību par savu darbu un rīcību vispār; uzticība ietver savstarpējo uzticību kolēģu vidū un lojalitāti pret savu uzņēmumu.

Jāsecina, ka vadīšanas profesionālo kompetenci veido zināšanas, spējas kā prasmes darīt, savstarpējās attiecības un vērtības, kas tiek apgūtas studiju procesā augstskolā, personīgi izvērtētas un lietojamas profesionālā daudzveidīgā darbībā.

1.2 Mūsdienu augstskolas pedagoģiskā procesa inovatīvais raksturs

Mūsdienu sabiedrību rakturo fragmentācija, plūralisms un individualizācija, ko zināmā mērā nosaka zinātnes un tehnikas ietekme, internacionalizācija, kas sākotnēji valdīja tikai tirdzniecībā, tehnoloģijā un finansēs, bet tagad arī darba tirgū, un informācijas sabiedrības veidošanās. Kaut arī pamatnostādņēs postmodernisma pētnieki (F. Brauns/P. Brown, A. H. Helseijs/A. H. Halsey, H. Giro/H. Giroux, D. Kenveja/J. Kenway, S. Koulmens/S. Coleman, K. Kumars/K. Kumar, H. Lodērs/H. Lauder, P. Mortimors/P. Mortimore, R. B. Reihls/R. B. Reich) ir vienojušies, viņu uzskati un atziņas atšķiras attiecībā uz pētījuma lokusu, kapitāla klasifikāciju, egalitāras sabiedrības vērtējumu un *pārmaiņām izglītībā*.

Potsmodernisti veic pētījumus par izmaiņām sabiedrībā, un šis virziens pieļauj vairāku teoriju līdzāspastāvēšanu; tātad tiek noliegta tikai vienas objektīvās patiesības pastāvēšana. Arī post-strukturālisti Fokolts, Derida, Bodrijārs kopš 1960. gadiem pētī cilvēku, un viņu teorijas ir zināmā mērā pielīdzināmas postmodernistu teorijām, taču viņu pētījumu lokusā ir cilvēks - indivīds; K. Kumars (K. Kumar) (74; 101) kritizē post-strukturālistus par to, ka viņi pievērsušies tikai literatūrai un filozofijai, bet sabiedrība un politika ir atstātas novārtā. Fragmentācija un plūralisms vieno abus virzienus, un tas, ko post-strukturālisti pēta indivīda līmenī, postmodernisti pēta sabiedrības līmenī. Atsevišķi, autonomi indivīdi ar atšķirīgām interesēm un identitātēm veido sabiedrību, tātad runa ir par plūrālu sabiedrību, kur šie dažādie indivīdi mijiedarbojas. Uz indivīdu Rietumeiropā un Austrumeiropā norises sabiedrībā un politikā iedarbojas tieši; Austrumeiropā t.sk. arī Baltijā veidojas jauna demokrātiska sabiedrība, tātad šīs ietekmes uz indivīdu jāapskata postmodernisma kontekstā, kur pētījumā lokusā ir sabiedrība.

Sabiedrībā akumulējas kapitāls, kura klasifikācijā iezīmējas divas pieejas: ekonomisti pēta materiālus un taustāmus uzkrājumus sabiedrībā, un sociologi pēta garīgus kultūras uzkrājumus sociālā kontekstā. S. Koulmens (S. Coleman) (31; 80) konstatē, ka pēdējā laikā vairāki zinātnieki mēģinājuši attiecināt dažus no saviem pētījumu rezultātiem uz abām sfērām, piemēram, J. Ben-Porats (Y. Ben-Porath), pamatojoties uz antropoloģiju, socioloģiju un ekonomiku, norāda uz ģimeni, draugiem un uzņēmumiem kā sociālas un ekonomiskas apmaiņas formām. Taču S. Koulmens uzskata, ka nevar tīrā veidā salikt abus virzienus vienā 'maisā'; pamatā jāpieturas pie vienas pieejas un tad var izmantot elementus loģiskā secībā no otras pieejas, neizjaucot to saistību.

Kapitāls ir darba uzkrāšanas forma, kas laika gaitā akumulējas, dodot labumu, un atražo sevi tādā pat vai citā formā. Pētot izglītību vispār, un šajā pētījumā augstāko izglītību, interesi piesaista P. Bordjē (P. Bourdieu) (14) un S. Koulmena (S. Coleman) (31) pētījumi, to kopīgais un atšķirīgais attiecībā uz dažādām kapitāla formām.

P.Bordjē (P. Bourdieu) (14; 46 - 55) raksta par trīs kapitāla veidiem: ekonomiskais kapitāls, kas ir nekustāmais īpašums, kuru var pārvērst naudā jebkurā brīdī; kultūras kapitāls, kas ir zināšanas, kuras var pārvērst par ekonomisko kapitālu; sociālais

kapitāls, tie ir sakari un kontakti starp cilvēkiem, kas, izmantojot šos sakarus, var sociālo kapitālu pārvērst ekonomiskajā kapitālā. Ekonomisko kapitālu var konvertēt kultūras kapitālā, un kultūras kapitālu var konvertēt sociālā kapitālā. Zināšanas un iemaņas, kas pārmantotas no paaudzes paaudzē ir kultūras kapitāla sastāvdaļa, kur talants un laiks, kas izmantots izglītojoties, ir ieguldījums sabiedrības labā.

S. Koulmens (S. Coleman) (14; 79-95) apskata sakarības starp fizisko kapitālu, cilvēkkapitālu un sociālo kapitālu. Fiziskais kapitāls, ko veido darba instrumenti un ražošanas iekārtas, var mainīties atkarībā no izmantotajiem materiāliem un modeļa; līdzīgi cilvēkkapitāls var mainīties atkarībā no zināšanām, prasmēm un spējām, kas ļauj cilvēkiem darboties jaunā kvalitātē; sociālo kapitālu veido attiecības starp cilvēkiem. Sociālais kapitāls tāpat kā fiziskais un cilvēkkapitāls veicina ražošanu, piemēram, darba grupa vai studentu grupa, kurā valda savstarpēja uzticēšanās, var paveikt salīdzinoši daudz vairāk, nekā grupa, kurā nav šīs savstarpējās uzticēšanās un palaušanās vienam uz otru.

P. Bordjē pēta kultūras kapitālu, un S. Koulmens pēta cilvēkkapitālu. Vai abas šīs kapitāla formas ir vienādas, līdzīgas vai atšķirīgas? Pēc P. Bordjē *kultūras kapitālu* raksturo trīs formas: kultūra, kas ietver sevī ilglaicīgu cilvēka domas attīstību un audzināšanu; kultūras liecības, kurās kultūra materializējas; un valstiski dokumenti, kuri apliecina cilvēka zināšanas. S. Koulmens dod vienkāršotu *cilvēkkapitāla* aprakstu, kas ietver tikai zināšanas, prasmes un spējas, atstājot novārtā kultūras mantojuma ietekmi uz cilvēku. Cilvēks iepazīst pasauli, pats mācās, taču viņam ir apkārt radītas vērtības, kas atstāj iespaidu uz viņa darbību; ģimene ar savu vēsturisko attīstību atstāj iespaidu gan uz cilvēka domāšanas, gan darbības veidu. P. Bordjē kultūras kapitāla definīcija ir visaptveroša un norāda uz kopsakarībām laikā un telpā: piemēram, zināšanas un pieredze piena produktu ražošanā un eksportā Latvijā ir radušās gadsimtu gaitā, atstājot materializējušās liecības gan muzeju eksponātu formā, gan pastāvošā piena produktu ražošana un eksports Latvijā šodien, un visbeidzot, iespēja iegūt profesionālu vai akadēmisku izglītību šajā laukā, kā apliecinājumu saņemot dokumentu par izglītību.

Sociālo kapitālu veido cilvēku savstarpējās attiecības, kuras tiek izmantotas kā papildus resurss, ekonomiskā un kultūrkapitāla uzkrāšanā vai konvertēšanā. Cilvēku

darbība notiek dažādās grupās vai kolektīvos, kur veidojas savstarpējās attiecības. Līdz ar pievienošanos kādai grupai, indivīds iegūst piederību šai grupai, kurā veidojas savs šai grupai raksturīgs sociālais kapitāls. Pētot sociālo kapitālu, Koulmens konstatē trīs faktorus, kuriem ir nozīmīga loma attiecībā uz sociālā kapitāla veidošanos grupā.

Pirmkārt, pienākumi, gaidas un uzticēšanās veido savstarpējo attiecību fundamentu. Studenti, stājoties augstskolā, rūpīgi izvēlas gan studiju programmu, gan augstskolu; augstskolas pienākums ir nodrošināt studentu ar kvalitatīvu mācību procesu, un studenta pienākums ir attaisnot uz viņu liktās cerības; ja abu pušu gaidas sakrīt, veidojas savstarpēja uzticība, kas transformējas pozitīvā sociālā kapitālā, un rezultātā, beidzot šo augstskolu, students - absolvents ir kļuvis par šīs augstskolas patriotu, kurš savukārt nodos pozitīvu informāciju par minēto augstskolu cilvēkiem, ar kuriem viņš saskarsies citās darba grupās.

Otrkārt, jebkurā grupā notiek informācijas apmaiņa, līdz ar to grupa kļūst par informācijas nesēju, kas savukārt veicina efektīvāku darbību. Studenti pēc augstskolas beigšanas veido absolventu asociācijas, un piederība šādai asociācijai dod iespēju ne tikai apliecināt savu lojalitāti dotajai augstskolai, bet arī izmantot to kā informācijas avotu gan profesionāliem, gan personīgiem nolūkiem. Piemēram, absolvents, kurš strādā bankā kredītu nodaļā, meklē uzticamu darbinieku darbam pie jauna projekta; tā vietā lai ieliktu sludinājumu avīzē, viņš izmanto sakarus absolventu asociācijā, un rezultātā iegūst sev uzticamu un profesionāli kompetentu darbinieku.

Treškārt, noteikumi un efektīvas sankcijas ir ietekmīgs līdzeklis sociālā kapitāla veidošanā. Viens no pamatnoteikumiem ir darboties grupas interesēs, un savas personīgās intereses atvērīt otrajā plānā. Sabiedrības audzināšanā šim noteikumam ir liela nozīme, jo tas rada priekšnosacījumu cilvēku darbībai sabiedrības labā. Pareizi un precīzi formulēti noteikumi, kam seko efektīvas sankcijas, ne tikai veicina pozitīva sociālā kapitāla veidošanos, bet arī rada priekšnoteikumus cīņai ar cēloņiem, nevis ar sekām. Piemēram, lai uiversitātē izveidotu akadēmisku vidi, kurā negodīga rīcība, piemēram, špikošana eksāmenā, uzdevumu norakstīšana vai plaģiātisms kursa darbā vai diplomdarbā, tiktu adekvāti sodīta, nepieciešami precīzi formulēti noteikumi un efektīvas sankcijas, kas saistībā ar pienākumiem, gaidām, uzticēšanos un informācijas apmaiņu dos vēlamus rezultātus.

Kādus secinājumus postmodernisma kontekstā varam izdarīt attiecībā uz izglītību vispār, gan atsevišķi uz augstāko izglītību? H. Giro (H. Giroux) (45) uzskata, ka jāpievērš lielāka uzmanība pedagogijai, ar kuras palīdzību mācību iestādes jāpārvērš par demokrātijas skolu, kurā pedagogi ne tikai radīs iespēju jauniešiem apgūt zināšanas un prasmes, kā arī pielietot tās, bet mācīs arī analītiski un kritiski domāt, lai jaunietis spētu un uzdrīkstētos pārveidot pastāvošās politiskās un sociālās formas. Šāda pedagogija nedrīkst aizrauties ar zināšanu vērtēšanu kādā atzīmju sistēmā; pedagogam darbs jāsāk ar jautājumiem par to, kādus pilsoņus mēs audzinām postmodernajā sabiedrībā; kāda veida sabiedrību mēs veidojam; kā mēs varam savienot un skaidrot tādus jēdzienus kā līdztiesība, brīvība un taisnība. Baltijā demokrātiska sabiedrība tikai veidojas, un pedagogiem, kuri savu izglītību apguvuši padomju sistēmā, tieši šie jēdzieni pašiem priekš sevis jānoskaidro vispirms. Ētika, ko Aristotelis min jau 4. gs. p.m.ē. attiecinot uz vēlamu vai nevēlamu darbību un kas atspoguļojas latvju dainās, dažādu politisku varu ietekmēta, mainās. Demokrātiskā sabiedrībā pedagogiem jāpievēršas un jāskaidro ētika kā personīga un sociāla atbildība vienam pret otru sabiedrībā, kurā pastāv atšķības starp šķirām, dzimumu, rasi, kultūru, vecumu, u.c. Postmodernisma kontekstā, plūralisms ietekmē arī zināšanas, proti, pazūd robežas starp atsevišķām mācību disciplīnām, un rodas jaunas integrētas mācību programmas.

Postmodernisma kontekstā mainījušās arī universitātes. D. Kenveja (63; 139- 141) uzskata, ka notiek acīmredzama augstskolu pārorientācija, pamatojoties uz globālajiem tirgiem, servisa ekonomiku un patērētāja sabiedrības kultūru. Universitātes aizvien vairāk mācību programmās iekļauj informāciju par starptautiskiem tirgiem un veido profesionālas mācību programmas vidējā līmeņa vadītājiem. Taču R. B. Reihls (R. B. Reich) (110) apgalvo, ka 90. gados ASV zemākā un vidējā līmeņa vadītāja darbs kļuvis par rutīnas darbu, un tas izzūd. Baltijā, kas tikai pirms desmit gadiem nostājusies uz tirgus ekonomikas ceļa, ir liels pieprasījums pēc visa veida speciālistiem, kas apguvuši tirgus ekonomiku. Augstskolām Baltijā jāseko līdzī postmodernisma diktētām izmaiņām, taču vienlaicīgi arī jāsalīdzina maiņu dinamika pārējā Eiropā un ASV, lai augstskolas Baltijā nedzītos pakal modelim, kas jau sen mainījies pārējā Eiropā. 21. gadsimtā veidosies jauna tipa augstskola, kurai aprises jau saskatāmas šodien: tā būs hibrīda organizācija, kurā darbs balstīsies uz

projektiem, kas savukārt dos iespēju universitātei būt elastīgai organizācijai un savlaicīgi reaģēt uz pārmaiņām sabiedrībā.

Neviennozīmīgums idejās un tradīcijās, orientācija uz garīgumu un plūralisms izglītībā, audzināšanā un pētniecībā postmodernisma periodā iezīmējas arī Igaunijā, Latvijā un Lietuvā. Taču straujais pārmaiņu process rada virkni problēmu un pārsteidz sabiedrību nesagatavotu. Zināšanu eksplozija, pieaugoša tehnoloģijas sarežģītība un sociālā sarežģītība liek izglītībai risināt sekojošus uzdevumus: pirmkārt, identificēt aktuālākās sociāli pedagoģiskās problēmas sabiedrības un personības līmenī; otrkārt, atklāt šo problēmu cēloņus un izpausmes formas. *Pedagoģiskā funkcija* ir audzināt atbildīgu, brīvu un patstāvīgu personību, cilvēku, kas būs spējīgs uz izaugsmi, gatavs pielikt pūles un būt uzņēmīgs.

Pētot *izglītības un vadības psiholoģiju un pedagoģiju*, izteikti dominē divi virzieni: biheiviorisms un humānistiskais novirziens. To zināmā mērā nosaka šo virzienu izcelsme ASV, kur radušās arī vadības teorijas. Cilvēku savstarpējā mijiedarbība realizējas dažādi atkarībā no pedagoga psiholoģiskajiem instrumentiem, studentu pieredzes un valsts izglītības koncepcijas. Pedagoģiskajā procesā cilvēku savstarpējā mijiedarbība realizējas, balstoties trim pedagoģiskās darbības modeļiem: biheiviorisma modelis, kognitīvās teorijas modelis un humānistiskās mijiedarbības modelis. Turpmāk tiks apskatīts, kāds modelis būtu piemērotāks vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanai augstskolā.

Mācīšanās pēc *biheivioristu* domām ir relatīvi pastāvīgas vai potenciālas izmaiņas uzvedībā, kas rodas tiešas vai netiešas pieredzes rezultātā. Tātad, pati mācīšanās jau ietver sevī izmaiņas. Pirmkārt, pēc tam, kas esam kaut ko jaunu apguvuši, mēs esam citādāki nekā iepriekš, vai nu labāki vai sliktāki, bet citādāki. Otrkārt, izmaiņas, kas notikušas mācību rezultātā, ir ilgstošas; tādējādi, students, kurš mācījies uz eksāmenu, bet pēc tam visu aizmirst, nav patiešām neko iemācījies. Treškārt, mācīšanās ietekmē uzvedību vai potenciālo uzvedību. Vai indivīda uzvedība ir mainījies var noteikt ar novērošanu: students A starpbrīdī redz pasniedzēju izsakām aizrādījumu studentam B (tieša pieredze) par lekcijas nokavēšanu; rezultātā punktuālam studentam A ir stimuls arī turpmāk ierasties uz lekciju laikā (netieša pieredze).

Biheiviorismu raksturo divējādas pieejas: funkcionālā pieeja, kur psiholoģijas priekšmets ir uzvedība un tās analīze (E. Torndaiks/E. Thorndike, D. Votsons/D. Watson, E. Tolmens/E. Tolman, K. Hals/C. Hall, B. Skinners/B. Skinner) un kognitīvā pieeja, kur psiholoģijas priekšmets ir izziņas procesi: uztvere, atmiņa, domāšana un dažas personības motivācijas problēmas (U. Naisers/U. Neisser, R. Atkinsons/R. Atkinson, D. Normans/J. Norman). V. F. Hills (W. F. Hill) (56) konstatē, ka atšķirības starp abiem biheiviorisma pamatvirzieniem nenozīmē tikai vienu vai otru virzienu, jo iespējamās pārklāšanās vai ietekmēšanās, un savstarpējas mijiedarbības rezultātā ir radušies vairāki biheiviorisma virzieni, kuros iespējamās abu augstāk minēto virzienu kombinācijas. Tomēr jāatzīst, ka pēdējos gadu desmitos dominē kognitīvais virziens.

Jau pašā disciplīnas nosaukumā "uzvedība organizācijā" (organisational behavior) angļu valodā dots termins, kas saistīts ar biheiviorismu. Gan augstskolā, gan uzņēmumā spriež par indivīda uzvedību un rīcību, lai to saskaņotu ar attiecīgajā iestādē pieņemtajām normām un iekšējiem noteikumiem. Saskaroties ar nepieņemamu cilvēka rīcību, uzdodam sev jautājumu, ko šis konkrētais cilvēks dara tādu, kas mums nepatīk, un ko mēs gribētu lai šis cilvēks darītu. Līdz ko mēs esam noskaidrojuši šo jautājumu, mēs varam uzsākt nevēlamās rīcības novēršanu un vēlamās rīcības pastiprinājumu. Rīcības modifikāciju varētu definēt, kā praktisku Skinnera operantā biheiviorisma teorijas pielietojumu (56, 73, 108, 133), saskaņā ar kuru, jauno reakciju veidošanos skaidro nevis kā vienkāršu stimula un reakcijas attiecību, bet kā procesu, kurā organisms sankcionē reakciju, radot iekšējos stimulus, kas būtiski ietekmē un nosaka cilvēka rīcību.

Rīcības modifikācija balstās uz nosacījumu 'ja - tad': ja ir konkrēta rīcība (R), tad to pavada attiecīga uzvedība (U); ja ir konkrēta uzvedība, tad tā rada attiecīgas sekas (SE) jeb izsakot ar simboliem formulā $R \rightarrow U \rightarrow SE$. Saskaņā ar Torndaika "efekta likumu", ja sekas rada vēlamu rezultātu, uzvedība nostiprinās, un tās atkārtojamības varbūtība pieaug. Atšķirībā no stimula (S) formulā $S \rightarrow R$, rīcība (R) vairāk norāda jeb signalizē uzvedību nevis to izraisa. Pēc Skinnera, operanto uzvedību nosaka pastiprinājums, tas var būt pozitīvs un negatīvs. Pozitīvs pastiprinājums ir cilvēkam patīkams un apmierina kādu no viņa vajadzībām. Negatīvs pastiprinājums liek

cilvēkam atkārtot neatzīšanas un noliegšanas reakciju; tātad negatīva pastiprinājuma rezultātā tiek noņemts kaut kas nepatīkams, lai sekmētu vajadzīgo uzvedību. Soda un negatīvā pastiprinājuma jēdzieni pēc Skinnera domām ir atšķirīgi pēc būtības. Sodot cilvēkam tiek uzspiests kaut kas nepatīkams vai tiek atņemts kaut kas patīkams.

Taču vairāki psihologi (V. F. Hills/W. F. Hill, A. Kons/A. Kohn, E. Loks/E. Locke) kritizē šo pieeju, jo tā rada tikai īslaicīgas un virspusējas izmaiņas uzvedībā. Piemēram, ja students ir apguvis labu uzvedību studēšanai augstskolā pastiprinājuma rezultātā, un viņš joprojām saglabā labu uzvedību, tad to var novērot tikai tādos gadījumos, kad iepriekšējā pastiprinājuma vietā ir stājies cits pastiprinājums. Saskaņā ar Skinnera teoriju, lai piespiestu studentu mācīties cītīgāk, tad jāuztur pastiprinājums visu laiku. Tātad biheiviorisma audzināšanas modelī galveno vietu ieņem pastiprinājums.

R. Kreitners un A. Kinickis (R. Kreitner & A. Kinicki) (73) konstatējuši, ka ASV uzņēmumos, kuru vadītāji izmanto funkcionālā biheiviorisma pieeju, tiek izveidotas speciālas rīcības modifikācijas shēmas, kas balstās uz diva veida pastiprinājumu: nepārtraukts/pastāvīgs pastiprinājums un pastiprinājums ar intervālu, kas saistīts ar paaugstinājumu amatā, darba samaksu vai prēmiju, uzslavu vai tamlīdzīgu apbalvojumu. Paaugstinājums amatā ir gan apbalvojums, gan pozitīvs pastiprinājums, ja indivīda darbība atbilstoši uzlabojas. L. V. Frederiksens (L. W. Frederiksen) (73) norāda uz četriem soļiem uzvedības modificēšanā:

- | | |
|----------|---|
| 1. solis | identificēt vēlamu rīcību |
| 2. solis | veikt $R \rightarrow U \rightarrow SE$ funkcionālo analīzi |
| 3. solis | attiecībā uz rīcību, novērst šķēršļus un nodrošināt iespējas, kas nodrošinātu vēlamās sekas |
| 4. solis | novērtēt rezultātus |

Pozitīvo un negatīvo pastiprinājumu var lietderīgi izmantot pedagoģijā, atgriezeniskās saites uzturēšanai. Eiropā un ASV to plaši izmanto gan augstskolu pasniedzēji, gan uzņēmumu vadītāji, taču Baltijā tai saredzami tikai iedīgļi. Atgriezeniskā saite ir

informācijas apmaiņa abos virzienos; tas biedē cilvēkus (pasniedzējus, uzņēmumu vadītājus), kuru rokās ir vara un kontrole.

Biheiviorists nosaka standartus, un ja cilvēka rīcība neatbilst šiem standartiem, viņš nav derīgs. Vara ir pilnībā biheiviorista rokās, un viņš pilnībā kontrolē situāciju. Biheivioristi, stimulējot darbību, neprasa “kāpēc” pastāv problēma, un kādi ir tās cēloņi. Funkcionālā biheiviorisma kritiķi uzskata, ka pavisam ikdienišķi fakti liecina par to, ka cilvēkam ir apziņa un prāts, kas virza viņa darbību.

Kognitīvais biheiviorisms attīsta idejas par kognitīvo procesu nozīmi cilvēka uzvedības organizācijā, un svarīgākais pētīšanas objekts ir izziņas procesi, ko izsaka formulā

$$S \rightarrow \text{kognitīvā sfēra} \rightarrow R$$

A.Vorobjovs (133; 106) definē kognitīvo psiholoģiju kā “hierarhiski organizētu sistēmu, kas apkopo, glabā, pārstrādā un izmanto informāciju”. Studentu un darbinieku stimulēšanai uzņēmumos piemērojamas sociālā kognitīvisma teorijas atziņas. Izcilākais šī novirziena psihologs A. Bandura uzskatīja, ka mācīšanās jēgu nodrošina novērošana, ar kuras palīdzību cilvēks kopē kaut kādus uzvedības paraugus, negaidot par to atzinību vai sodu. Svarīgi ir kognitīvie un garīgie procesi, kuri ietekmē to, kā cilvēks reaģē uz apkārtējo vidi. Funkcionālie biheivioristi apskata faktoros ārpus cilvēka, bet kognitīvie biheivioristi tos apskata pašā cilvēkā.

Cilvēki un vide ir savstarpēji saistīti, kā rezultātā notiek sociāls mācīšanās process. Cilvēka apkārtējo vidi vispirms veido citi cilvēki, ko definējam kā sociālo vidi, un pārējie dzīvie un nedzīvie objekti veido vidi, ko definējam kā dabas vidi, un cilvēks ir potenciāli spējīgs aktīvi ar tām mijiedarboties. Tātad students, mijiedarbojoties ar vidi, fiksē gan paša, gan citu cilvēku fiziskās, tikumiskās, psihofizioloģiskās un profesionālās īpašības. L. Božoviča (124) uzskata, ka mijiedarbībā ar apkārtējo vidi cilvēks sāk sevi uztvert kā vienotu veselumu, kas ir atšķirīgs no citiem cilvēkiem un izpaužas sava “Es” pārdzīvojumā.

Biheiviorisms neatbild uz jautājumu, kā personība var realizēt savu potenciālu. Radošā personība ar tās pašrealizācijas, pašaktualizācijas un pašizpildījuma iespējām

klūva par pētījuma priekšmetu *humānistiskajā psiholoģijā* (K. Rodžers/C. Rogers, A. Maslovs/A. Maslow, G. Olports/G. Allport, D. Makgregors/D. McGregor). Humānisti secina, ka cilvēku savstarpējās attiecības un rīcību nosaka sociālā vide, un ka motivācija viņu rīcībai atkarīga no sociālām nevis ekonomiskām vajadzībām. A. Maslovs, kurš devis vislielāko ieguldījumu humānistiskās psiholoģijas attīstībā, nepiekrita biheiviorisma pamattēzēm, jo uzskatīja, ka tās nav piemērotas attīstībā esošai būtnei. Apskatot A. Maslova (A. Maslow) (59, 73, 97, 133) ieguldījumu, jākonstatē, ka katrs cilvēks ir unikāls, ar labiem nodomiem un pozitīvu attieksmi; šāds pamatpostulāts dod cilvēkam pozitīvu enerģiju un iespēju pašaktualizēties. Pašaktualizācijas teorija, vajadzību hierarhija un “trešā spēka” jēdziens ļauj katrai personībai lemt, ko un kā dzīvē darīt.

Kādas īpašības piemīt šim pašaktualizētam cilvēkam? Pašaktualizācijas teorija ietver astoņus soļus: pārdzīvojums, izvēļu process, realizējama, godīgums un atbildības uzņemšanās, visnozīmīgākais, kas ved uz pareizo izvēli, potenci attīstīšanas process, pārdzīvojumu virsotnes un savu barjeru pārvarēšana. Pašaktualizācijas teorija ir veiksmīgi pielietojama pedagoģijā izglītības un audzināšanas sekmēšanas procesā. Studenti vēlas “pārdzīvojuma” studijas, un tas ir vērtīgs instruments pasniedzēja rokās. Ar pārdzīvojuma pedagoģiju veidojas dialogs starp pasniedzēju un studentiem, bagātinās individuālā pieredze, sadarbības rezultātā nāk līdzī empātija un tolerance. Pašaktualizētam cilvēkam piemīt efektīvāka realitātes uztvere, sevis un citu pieņemšana, vienkāršums, dabiskums un spontanitāte.

A. Maslova cilvēku individuālās uzvedības teorija balstās uz principu, ka cilvēki tiek stimulēti un strādā, lai apmierinātu piecas vajadzības: fizioloģiskās, drošības, sociālās, atzīšanas un pašapliecināšanās, kuras var iedalīt noteiktā hierarhijā. B. Praude un J. Beļčikovs (108; 285 - 288) secina, ka ikviens cilvēks konkrētā brīdī atrodas kādā no vajadzību hierarhijas līmeņiem, kas atbilst viņa vajadzību apmierināšanai; ikvienam cilvēkam aktuāls ir tas vajadzību līmenis, kurš ir nākošais vajadzību hierarhijā, un ja cilvēkam zūd kāda no viņa pašreizējā hierarhijas līmenā vajadzību komponentēm, tas šis līmenis no “apmierināta” kļūst par “aktuālu”. A. Maslovs uzskatīja, ka principā vajadzību apmierināšana vāji motivē cilvēku strādāt. Piemēram, cilvēku, kas jau apmierina savas prasības pēc uztura, grūti stimulēt kaut ko darīt, ja kā atlīdzību viņam piedāvā barību.

R. Kreitners un A. Kinickis (R. Kretiner & A. Kinicki) (73), analizējot Maslova vajadzību hierarhiju, izdara secinājumus, kurus iesaka izmantot savā praksē uzņēmumu vadītājiem. Ja iecere neattaisno gaidīto, cilvēks zaudē motivāciju, tāpēc jāizskaidro darbiniekiem uzņēmuma perspektīva, jāieklaušās darbinieku domās, jāstimulē darbība, un visbeidzot, nekad nedrīkst solīt to, ko nevar vēlāk izpildīt. Maslova motivācijas teorijai ir liela nozīme arī mūsdienu uzņēmumu vadīšanas praksē. Tomēr Maslova teorija tiek arī kritizēta par to, ka vajadzību teorija it kā ierobežo ierindas darbinieka iespējas apzināt augstākās vajadzības, un tas apgrūtina uzņēmuma vadītāju izvēlēties atbilstošo stimulu programmu. Turklāt vajadzību hierarhija un tās pakāpeniskā uzbūve neļauj "pakāpties uz augstāku vajadzību, nerealizējot zemākās vajadzības. Maslova teoriju tālāk attīstīja D. Maklelands (D. McClelland, kurš izvirzīja teoriju par atsevišķas vajadzības dominējošo raksturu un cilvēka koncentrēšanos to sasniegt.

Svarīgi atzīmēt, ka dažādās kultūrās vajadzību hierarhija atšķiras. Maslova piecu līmeņu vajadzību hierarhija sakņojas amerikāņu kultūrā, un faktiski lielākā daļa motivāciju teoriju ir radušās ASV. G. Mūrheds un R. V. Grifins (G. Moorhead & R. W. Griffin) (97; 676-677) atklājuši, ka Japānā un Grieķijā fiziskās un psiholoģiskas vajadzības pēc drošības ir vissvarīgākās, kamēr Zviedrijā un Norvēģijā sociālās vajadzības, t.i. mīlestība, pieķeršanās, izjūta būt kādam vajadzīgam, draudzība, darbs un sabiedriskā darbība ir dominējošās; no otras puses, vajadzību hierarhija stabili darbojas Peru, Indijā, Meksikā, Vidējos Austrumos un dažās Kanādas provincēs. Baltijā nav veikti pētījumi par Maslova vajadzību hierarhijas pielietojumu, un līdz ar to ir grūti noteikt, kas baltiešiem būtu noteicošais. Var izteikt pieņēmumu, ka ziemeļu valstīs un valstīs ap Baltijas jūru var vilkt paralēles attiecībā uz personības humanistiskās attīstības mehānismu.

Kaut gan Maslova teoriju plaši pielieto praksē un to māca studentiem augstskolā kursā par organizāciju vadīšanu, līdz 1960. gadiem tā nebija empīriski pārbaudīta. Maslova teorijas kritiķi uzskata, ka nav pietiekami daudz pierādījumu tam, ka eksistē piecas skaidri noteiktas vajadzību kategorijas un ka tās sakārtotas pēc svarīguma: tāpat nav pierādīts, ka vajadzību deficītas vajadzības ir motīvi. Kaut arī šī kritika balstās uz empīriskiem pētījumiem, R. Kreitners un A. Kinickis (73) uzskata, ka neviens no šiem

pētījumiem pilnībā nepārbaudīja Maslova teoriju. Vienlaikus Maslova teorija ir vispopulārākā organizācijas vadības teorija gan starp vadītājiem, gan studentiem.

Humānistiskais virziens pēta specifiski cilvēcisko. Humānisti savos pētījumos izmanto fenomenoloģisko metodi, vāc datus par pētījumiem; viņiem nav jāpierāda iekšējā pasaule; viņi pēta iekšējo pasauli. Fenomenoloģiski aplūkota parādība jeb fenomēns ir nozīmīgs cilvēku dzīves pasaulē pats par sevi. Maslovs ievieša “trešā spēka” jēdzienu, kas atklāja personības attīstības būtību no humānistiskās izpratnes pozīcijām. “Trešais spēks” psiholoģijā uzsvēra katras personības unikālo esību un tās pozitīvo sākumu, kas jāattīsta. Centrā humānisti liek cilvēku, un tas sasaucas ar šī gadsimta beigu un jaunā gadsimta pedagoģiju.

Humānpedagoģijas centrā tiek izvirzīts cilvēks. Demokrātiskā sabiedrībā cilvēku uzskata par unikālu vērtību, un tas šodienas apstākļos Latvijā un Baltijā kopumā izvirza jaunus uzdevumus izglītības attīstībai. Mainoties pedagoģiskajai paradigmai Latvijā, cilvēks kļuva par mērķi. Tātad, mērķis nav apgūt priekšmetu, piemēram, valodu vai ekonomiku, tas ir līdzeklis cilvēka intelektuālajai attīstībai. V. Ūsiņš (120; 119-121) ir pārliecināts, ka mācību iestādei jāveido intelektuāli attīstīta, radoši domājoša personība; īpaša uzmanība jāpievērš mācību darbībām, kas attīsta studējošo spējas, sekmē viņu radošās domāšanas un radošās pieredzes izkopšanu. Izmainās satura un formu definīcija: saturā ienāk audzēkņa subjektīvais, tā izpratne. Pedagoģis caur savu priekšmetu nodod audzēknim vērtības un normas. Lietas, fakti, parādības, ko cilvēks pārdzīvo kā sev svarīgas un nozīmīgas, un kas sekmē viņa personības pilnveidošanos, ir pedagoģiskās vērtības.

Pedagoģi kopā ar audzēkņiem veido savu dzīves laiku; cilvēks ir pasaulē, lai saglabātu sevi un pasauli, tās ir attiecības, kuru pamatā ir sadarbība nevis konkurence. Sadarbībā pedagoģis un audzēknis darbojas līdztiesīgi, un viņu mērķi un līdzekļi ir tuvināti; saskarsmē un sadarbībā pedagoģis un audzēknis viens otru vērtē un abas puses ietekmējas; tātad rezultāts ir ietekmēšanās. Humānistiskās mijiedarbības modelis virzīts, lai attīstītu audzēkņos iniciatīvu, paškontroli un pašvērtējumu.

A. Špona (120; 272-275) uzskata, ka humānas, uz cieņu balstītas savstarpējas attiecības ir zelta pamats, kas sekmē tautas un visas sabiedrības nostiprināšanos.

Humāna un demokrātiska audzināšana nodrošina pašregulāciju, patstāvīgu domāšanu un radošu darbību, kas saistīta ar pašaudzināšanu un sevis vērtēšanu. Turpretī normatīva audzināšana izraisa vienaldzību, bezatbildību un citas negatīvas īpašības. No mazām dienām jāsekmē pašregulācijas prasmes veidošanos, kas pamatojas uz refleksiju, savas rīcības un darbības sistemātisku analīzi, rezultātu novērtēšanu un mērķtiecīgu pašaudzināšanu. Balstoties uz šīm atziņām, A. Špona (122) izveidojusi audzināšanas modeli, saskaņā ar kuru brīva apziņa rosina patstāvīgu darbību, kas savukārt rosina spēju uzņemties atbildību.

A. Špona (1999, Konference Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē) izveidojusi kompetences struktūru, kas vērš skolotāju un pasniedzēju uzmanību uz mērķtiecīgu pedagoģisko darbību. Katrā klasē vai studentu grupā ir dažādi audzēkņi, taču pedagogam savas darbības rezultātā jācenšas panākt vienādi rezultāti, t.i. lai visi audzēkņi izpildītu un apgūtu mācību un audzināšanas uzdevumus. Pedagoģiskā darbība ir mērķtiecīga, sistemātiski organizēta un uz mentālās izzīņas tikumisko pieredzi orientēta; tā tad tā ir orientēta uz katra audzēkņa tikumisko pieredzi.

Šajā definīcijā iekļauta prāta, jūtu un gribas vienība. Kompetences struktūru veido piecas komponentes: zinātniskās izzīņas, komunikatīvā, organizatoriskā, konstruktīvā un speciālā. Katru komponenti raksturo kritēriji, rādītāji un līmeņi, kas attiecināmi un pielietojami pedagoģiskajā procesā gan skolā, gan augstskolā.

Jāsecina, ka iepriekš definēto vadīšanas profesionālo kompetenču apgūšanā augstskolā, t.i. zināšanas, savstarpējās attiecības, spējas kā prasmes un vērtības, piemērojams humānistiskās mijiedarbības modelis, kas nodrošina uzticēšanos un sapratni starp docētāju un studentu, sekmē studenta motivāciju un atbildību un sniedz studentam atbalstu pedagoģiskā procesā. Šī modeļa ietvaros pētīsim pedagoģiskos instrumentus, ar kuriem visefektīvāk sasniegt vēlamo rezultātu: sadarbības pedagoģija (dialogiskā pieeja un kooperatīvā mācīšanās) un pieredzes pedagoģija.

Postmodernisma plurālistiskajā un daudzveidīgajā pasaulē **dialogs** ir ļoti nozīmīgs, jo tas sekmē demokrātisku attiecību veidošanos sabiedrībā. Dialogu un dialogisku pieeju filozofijā un pedagoģijā apraksta un izmanto jau kopš Sokrāta laika pirms mūsu ēras. Sokrāts apraksta dialogu kā sarunu ar sevi un citiem gan šaurā, gan plašā nozīmē.

Šaurākā nozīmē, iepazīstoties ar konkrētu tēmu vai tekstu, dialogs jau veidojas tajā brīdī, kad cilvēks piekrīt vai nepiekrīt tekstā izvirzītajam viedoklim jeb sāk uzdot jautājumus vai veidot pretargumentus; dialogs studiju procesā veidojas ar sarunas partneri, ar sevi un ar pašu dialogu. Plašākā nozīmē dialogs var veidoties starp politiskām partijām, grupējumiem, organizācijām, tautām, laikmetiem. Sokrāts uzskata, ka (75; 152-158) “pie patiesām zināšanām var nonākt tikai ieinteresēta dialoga, dialektikas rezultātā, attīrot prātu no sārņiem un maldu mācībām”. Sokrāts uzskata, ka jebkurā cilvēkā ir zināšanas, tikai jāļauj tām pamosties. Sokrāts to nosauc par maievtiku – īpaša māka, kas palīdz dzimt patiesībai, un viņš uzskata par savu pienākumu palīdzēt dzimt patiesībai.

Saskaņā ar Sokrātisko dialogisko pieeju studentā ir latentas spējas, kuras vajag aktivizēt, prasmīgi uzdodot gan jautājumus vispār, gan ievirzošus jautājumus tā, lai students pats spētu analizēt problēmas un atrast atrisinājumu. Tas prasa attieksmes maiņu un zināšanu maiņu no abām dialogā iesaistītām pusēm. No vienas puses, docētājam jāpārzina izglītības psiholoģija un pedagoģija, un jāplāno ne tikai sava darbība un piedalīšanās dialogā, bet jāplāno jeb jāparedz arī studenta darbība un piedalīšanās dialogā; no otras puses, studentam jāapgūst studēšanas iemaņas, t.i. analītiski domāt un spriest, diskutēt, vispārināt un izdarīt secinājumus, lai dialogs būtu produktīvs.

Dialogā veidojas viena indivīda attiecības ar otru, jo satiekas ‘*es – tu*’. M. Bubers (M. Buber), ebreju reliģijas filozofs, gadsimta sākumā izstrādājis mācību par ‘*es – tu*’ un ‘*es – tas*’ attiecībām, kurās ‘*es – tu*’ ir attiecības starp diviem subjektiem, bet ‘*es – tas*’ ir attiecības starp subjektu un objektu (16; 101-103). 1923. gadā viņš publicē grāmatu “*Es un Tu*”, kurā aprakstīta viņa mācības centrālā ideja ir esamība kā dialogs starp dievu un cilvēku, cilvēku un pasauli, tātad cilvēks veido attiecības ar dabu, ar cilvēkiem un garīgām būtnēm. Uzskata, ka Buber dialoga filozofijas pamatā ir apvienot šīs trīs pasaules. M. Bahtins, krievu literatūrzinātnieks, attīsta teoriju par dialogu, kas līdzinās Buber mācībai, bet tai nav reliģiskas ievirzes. Pēc Bahtina (75; 589-590) attiecības ir visa pirmsākums, un pat apziņa nav vienskaitlī, jo tā veidojas no attiecībām ‘*es – cits*’ un ‘*es – tu*’. Mācība par dialogu skaidro, ka atsevišķs indivīds var pastāvēt tādā mērā, kādā tas var veidot attiecības ar ‘*tu*’, tādējādi veidojot *cilvēku*

kopību un komunikāciju. Dialogā cilvēks spēj uztvert un izprast cita cilvēka domas un jūtas un var darboties kopā ar citiem cilvēkiem.

Dialogā veidojas cieņa un respekts pret 'citādību'; 'es – tu' attiecībās pastāv vienādas tiesības uz cieņu. E. Levins (E. Levinas), kas pētījis jautājumus par citādību, (75, 95) uzskata ētiku par svarīgāku kategoriju nekā ontoloģiju; viņš ir pārliecināts, ka attiecībās 'es - citi' dominē ētiskie principi, saskaņā ar kuriem 'es' ir atbildīgs par citiem un 'es' nevar vienādot jeb pielīdzināt 'citiem'. Personīgais un atšķirīgais tiek skatīts kā divas atsevišķas kategorijas, un 'citi' nozīmē kaut ko nezināmu. Tātad Levins sāk nevis ar cilvēku pašu, bet gan ar attiecībām ar 'citu'; attieksme pret sevi rodas tikai līdz ar attieksmi pret citiem. Saskaņā ar Levina teoriju, dialogiskā pieeja var radīt problēmu, ja docētājs nevis respektē un ciena studentu, bet interpretē 'citādību' kā noliegumu domāt 'citādi'. Ieviešot radikālas izmaiņas docētāju un studentu attiecībās, un izmainot tās no 'es - citi' jeb 'es - mācību priekšmets' uz 'es - tu' prasīs kritēriju un vērtību maiņu no priekšmetiskās patiesības un studenta mācīšanās uz studenta produktivitātes un zināšanu pielietošanas izvērtēšanu.

Dialogu nevar ielikt "Skinnera" kastē, jo dialogā piedalās divas puses, un vienai pusei (A) saskarsmē ar otru (B) saruna oscilējas no A uz B, no B uz A, utt. Dialogā varu un kontroli iespējams pārdefinēt, ja A un B ir atvērti, nebaidās riskēt, nebaidās kļūdīties, un ja dialogs balstās uz partnerību. Dialogā mēs darbojamies līdztiesīgi, un A un B mērķi ir tuvināti. Šajā sadarbības procesā notiek mijiedarbība: A un B ietekmē viens otru, tātad sadarbība kvalificējama kā ārējais process un mijiedarbība kā iekšējais process. Dialogā A un B var nonākt konfliktā vai strupceļā, kā, piemēram, vīrs ar sievu strīdoties ģimenē, taču vienam ir jāpiekājas, lai dialogu izvestu no strupceļa. Gan docētājs, gan students, kas iesaistās dialogā, var kļūdīties, un students ir pieradis kļūdīties; taču gan students, gan pasniedzējs ir pieraduši pie domas, ka docētājam vienmēr ir taisnība, un ka docētājs visu zina. Mijiedarbība ir savstarpēja uztveršana, vērtēšana un ietekmēšanās, un tā balstās uz atdarināšanas psiholoģisko mehānismu.

Lai veicinātu un attīstītu analītisku domāšanu, augstskolā ir svarīgi koncentrēties uz analītiski reflektējošu mācīšanos, un to var veicināt ar reflektējoša dialoga palīdzību. A. Brokbenka un I. Makgils (A. Brockbank & I. McGill) (18) uzskata, ka konstruktīvu un reflektējošu dialogu veido atšķirības, sadarbība un vienotība, kas respektējot

attiecības 'es - tu' dod iespēju sasniegt daudz vairāk nekā objektīvi pasniegta īstenība, kurā docētājs lasa savu priekšmetu 'citiem'. Docētājam šāda dialoga ietvaros ir dota vienreizēja iespēja nodemonstrēt savu aizraušanos un interesi par savu konkrēto priekšmetu, balstoties uz dialogiskām attiecībām un emocijām, un rezultātā ieinteresēt savā priekšmetā dialogā iesaistīto partneri. Tātad docētāja pāreja no attiecībām 'es - mācību priekšmets' uz attiecībām 'es - tu' veicina refektējoša dialoga veidošanos gan starp docētāju un studentu, gan pašu studentu vidū, jo attiecības balstās uz sadarbības principu un tiek respektēts students kā pilnvērtīga personība.

Reflektējošs dialogs balstās uz refleksiju darbībā un refleksiju par veikto darbību. Izvēršot D. Šona (D. Schön) (95) koncepciju par refleksiju, reflektējošo dialogu veido pieci darbības un refleksijas veidi: pati darbība, refleksija darbības laikā, refleksijas darbības laikā aprakstīšana, refleksija par šo aprakstu un refleksija par darbības refleksiju. Šāda analīze veicina meta-izpratni par pašu mācīšanās procesu. Reflektējošajā dialogā darbojas students - runātājs, students - klausītājs un students-novērotājs, un katrs šīs triādes dalībnieks pēc kārtas iziet cauri visam procesam, t.i. pirmkārt, apraksta un reflektē par studējamo problēmu, otrkārt, uzdod runātājam jautājumus tā, lai veicinātu refleksiju par studējamo problēmu, un treškārt, novēro runātāju un klausītāju, kas uzdod jautājumus, lai analizētu cik mērķtiecīgi uzdoti jautājumi, kā arī, lai veicinātu refleksiju par pašu studēšanas procesu. Tādējādi, reflektējoša dialoga laikā runātājam ir dotas privilēģijas piesaistīt otra uzmanību, kamēr klausītājam ir dota iespēja palīdzēt runātājam izteikties un precizēt izklāstāmo jautājumu. Novērotājs veicina iedziļināšanos pašā mācīšanās procesā, kā arī mācīšanās procesa meta-analīzi.

L. Vigotskis (106) definē, ka sociālais konstruktīvisms veido pamatu izpratnei par attiecībām starp studentu un docētāju. *Konstruktīvisms dialogā* starp studentu un docētāju, dialoga struktūra un domāšanas aktivitātes līmenis - tās visas ir neatņemamas dialoga un mācīšanās/ mācīšanas partnerības sastāvdaļas. Ikdienā gan docētāji, gan studenti katrs atrodas savā "nometnē"; studenti uzskata, ka docētāji pietiekoši par viņiem nerūpējas, un docētāji uzskata, ka studentiem rūp tikai diploms. Attiecībā uz augstskolas administrāciju, gan docētāji, gan studenti redz tikai to, ka administrācijai rūp finansiālie jautājumi. Tādējādi mēs izveidojam nepareizu

priekšstatu vienam par otru. Lai izvairītos no nepareiziem pieņēmumiem un kļūdainiem priekšstatiem, ir lietderīgi uzsākt dialogu.

Mācīšanās un mācīšana ir nepārtraukts process. Lai veidotos *partnerattiecības*, nepieciešams uzturēt dialogu un aktīvāku līdzdarbošanos no docētāju un studentu puses. Partneriem mācīšanās/mācīšanas procesā jāiesaistās to procesu efektivitātes novērtēšanā, kuri notiek gan auditorijā, gan ārpus tās, kā arī efektīvāku studiju metožu meklējumos. D. Petersens-Perlmens et al. (D. Petersen-Perlman) (106) veica pētījumus vienā no ziemeļrietumu universitātēm ASV, ko viņš nosauca par partnerības modeli. Organizācijsocioloģiskā skatījumā studentus bieži definē kā klientus un augstskolas administrāciju un docētājus kā izglītības pakalpojumu piegādātājus. Taču šāds vienkāršots skaidrojums aizēno fundamentālās attiecības starp studentiem un docētājiem mācīšanās un mācīšanas procesā. Partnerattiecības balstās uz savstarpēju ieinteresētību, lai izveidotos labas attiecības. ASV veiktā pētījuma pārskata interviju rezultāti no fokusa grupām un analīze liecina, ka docētāji un studenti ir vienisprātis, ka ne viss, kas notiek auditorijā veicina mācīšanos un mācīšanu.

Veidojot dialogu, pirmkārt, ir svarīgi sākumā skaidrot gaidas. Docētājam ir nepieciešams uzzināt, ko studenti sagaida no dotā kursa, un tad docētājs var skaidrot arī savas gaidas attiecībā uz šo kursu. Docētājam vairāk jārunā un jāskaidro savas mācību metodes; docētājam jānoņem maska un jāatklāj studentiem, kā viņš veidojis savu mācību kursu, un kādi principi ir iebūvēti kursa pamatā. Svarīgi jau pašā sākumā vērst studentu uzmanību uz galveniem jautājumiem, lai palīdzētu studentam orientēties jaunajā mācību vielā. Otrkārt, docētājam ir svarīgi uzturēt atgriezenisko saiti, lai jau kursa laikā noskaidrotu, vai abas puses ir apmierinātas. Docētājs var uzdot īsus pārbaudes darbus, piemēram, 1 - 3 minūšu minitestu, lai noskaidrotu, vai studenti sapratuši izņemtos jautājumus. Strādājot grupās, docētājs var lūgt grupu ievēlēt pārstāvi jeb 'ziņotāju', kas uztur kontaktu ar docētāju un apmainās ar informāciju par mācību vielas apguvi un problēmām jeb ierosinājumiem. Docētājam un studentiem 'jāspēlē' vienā tonkārtā, un docētājam jātur pirksts uz pulsa: ja studentiem nav skaidrs kāds jautājums, tad jāmēģina šo jautājumu skaidrot citā veidā. Cilvēki līdzīgi hameleoniem spēj pielāgoties videi, taču tas nenotiek automātiski, kā

varētu acumirkli šķīst. Tātad docētājam un studentam abiem jāpielāgojas, lai dialogs izdotos.

Sadarbība raksturo savstarpēji saistītu cilvēku sabiedrību, tāpēc visi procesi sabiedrībā būs produktīvi, ja mijiedarbība starp cilvēkiem notiek sadarbības formā. **Kooperatīvajā mācīšanās** procesā studenti izmanto savu pieredzi, savas zināšanas un savas spējas, kas grupā viens otru bagātina. Kooperatīvā mācīšanās ietver divus mērķus: akadēmisko un sociālo; tā palīdz attīstīt zināšanas, spējas savstarpējās attiecības un vērtības. Kooperatīvās mācīšanas metodi attīstīja geštaltisti K. Kofka (K. Koffka) un K. Levins (K. Lewin), M. Doičs (M. Deutsch) formulēja sacensības un sadarbības teoriju, arī biheivioristi (R. Slavins) pēta grupu darba iespaidu uz mācību procesu. Augstskolā grupu darbs sākas no grupas izveidošanas, kad studentiem pašiem jāizvēlas partneri, jāsadala lomas un uzdevumi, jāizveido grupas darba stratēģija, jāplāno laiks un jāorganizē darbs.

Darbs grupās pie projekta darbiem augstskolā dod iespēju studentiem mācīties un apgūt gan grupas dinamiku, gan dažādas vadīšanas lomas. *Grupās dinamiku* pētījuši daudzi zinātnieki (42, 73, 97) to starpā D. Deiviss (J. Davis), G. Hofstede (G. Hofstede), E.H. Šeins (E. H. Schein) u.c., un kaut gan katrs no pētniekiem piedāvā mazliet atšķirīgu klasifikāciju, tomēr galvenajos vilcienos viņi visi apskata trīs posmus grupas dzīves laikā: grupas veidošanās, paradumu izstrādāšana un pilnvērtīga darbošanās. Nav īstas skaidrības cik garš ir katrs periods, tas visticamākais ir atkarīgs no grupas un tās dalībniekiem. Pirmajā posmā notiek grupas orientācija, kuras laikā grupas dalībnieki cenšas noskaidrot savas lomas un savus un grupas mērķus. G. Morheds un R.V. Griffīns (G. Moorhead & R. W. Griffin) (97) novērojuši, ka šajā posmā savstarpējās uzticības līmenis ir ļoti zems. Otrajā posmā grupa pārdzīvo īstu pārbaudi, jo grupa mācās strādāt kopā, un tai nākas pārvarēt vairākas konfliktsituācijas. Grupas dalībnieki pārbauda līdera pieņemumus un stratēģiju, un dažos gadījumos šajā posmā norisinās īstas sadursmes un cīņas grupas dalībnieku starpā, jo katrs vēlas pierādīt savu taisnību. Trešajā posmā grupu var jau uzskatīt par nobriedušu: grupas dalībnieki jau iepazīnuši viens otru un pielāgojušies viens otram, nostabilizējusies savstarpējā uzticība, tiek domāts par grupas mērķiem, izveidojusies grupas darba rutīna, un veicot uzdevumu, grupa spēj sekmīgi darboties.

Darba grupas atšķiras pēc sastāva un raksturojuma; grupas dalībnieki var atšķirties pēc grupas dalībnieku funkcionālajām lomām, grupas lieluma, dzimuma un grupas dalībnieku spējām. Katra no šīm dimensijām var vai nu sekmēt vai traucēt grupas darba efektivitāti atkarībā no tā, cik grupa tiek veiksmīgi vadīta. Grupās dalībnieks veic divējādas lomas: loma uzdevuma veikšanai un loma grupas dinamikas uzturēšanai. Loma uzdevuma veikšanai palīdz grupai definēt, noskaidrot un īstenot grupas mērķus uzdevuma veikšanai, kamēr loma grupas dinamikas uzturēšanai veicina konstruktīvas savstarpējās attiecības un saliedē grupu.

Grupās iekšējo procesu atīstībā liela nozīme ir sistemātiskas atgriezeniskās saites uzturēšanai, kas var atšķirties katrā grupas attīstības procesā. Atgriezenisko saiti un tās ietekmi uz darba grupu pētījuši holandiešu psihologi D. Deivis (D. Davies) un B. K. Kipers (B.C. Kuypers) 1985.gadā (73). Viņi secināja, ka ar katru nākamo grupas dzīves posmu atgriezeniskās saites uzturēšana starp grupas dalībniekiem pieaug, pozitīvā analīze pieaug un negatīvā samazinās, informācija, kuru satur atgriezeniskā saite, kļūst konkrētāka, un nostrīpinās uzticība grupas biedru vērtējumam. Apgūstot darbu grupās, vienlaicīgi iespējams apgūt atgriezeniskās saites veidošanas un uzturēšanas principus un pielietojumu, kas ir vērtīga mācība topošajam vadītājam.

Trīs stūrakmeņi, uz kuriem balstās grupas darbs, ir sadarbība, savstarpēja uzticēšanās un piederība grupai. Grupas dalībnieki kopīgu pūliņu rezultātā un sadarbojoties spēj izpildīt grupas nospraustos mērķus. Sadarbība grupā ietver divas komponentes: sastrādāšanos un koordinēšanu. Grupas dalībnieki, sastrādājas, kad viņiem ir kopēja atbildība par noteiktu darba rezultātu līdzīgi kā virves vilkšanā. Koordinācija ieņem svarīgu vietu, kad jāsadala darba uzdevums un pienākumi. Sadarbība grupā dod labākus rezultātus nekā individuāli pūliņi, jo efektīva grupa izmantos katra dalībnieka stiprās puses, kas rezultātā dos labākus rezultātus.

Sadarbība var notikt tikai uzticēšanās gaisotnē. G. J. Ķeniņš (G. J. King) un D. T. Bārnovs (T. J. Barnowe) (64, 77, 78, 79, 80) apgalvo, ka uzticēšanās saistāma ar savstarpēju godīgumu, un uzticēšanās rada uzticēšanos, savukārt neuzticēšanās rada neuzticēšanos. Sākotnēji pastāv kognitīvs pieņēmums, ka es strādāju grupā godīgi un pārējie dalībnieki arī strādā godīgi; tātad, kad mēs uzticamies, mēs ticam, ka pārējiem

grupas dalībniekiem ir labi un godīgi nodomi. Zanda (D. E. Zand) modelis (73; 351-353) parāda, kā uzticēšanās rodas darba grupā; tas sastāv no trīs lielumiem: informācija, ietekme un paškontrole. Grupas dalībnieki apmainās ar informāciju attiecībā uz veicamo uzdevumu, viņi ir atvērti viens pret otru un ieklausās cits cita priekšlikumos un vērtējumos, un šo modeli noslēdz paškontrole, kas kopumā veido uzticēšanās ciklu.

Piederība grupai nozīmē, ka grupas dalībnieki turas kopā tāpēc, ka viņiem patīk uzturēties vienam otra sabiedrībā, vai arī tāpēc, ka viņiem ir kopīgs mērķis. Līdz ar to var izdalīt divus piederības veidus: sociāli emocionālā piederība un instrumentālā piederība. Sociāli emocionālā piederība raksturojas ar 'kopā būšanas' izjūtu, kad grupas dalībnieki gūst viens no otra emocionālu pašizjūtu. Instrumentālā piederība raksturojas ar 'kopā būšanas' izjūtu, kad grupas dalībnieki ir pārliecināti, ka viņi tikai kopā nevis atsevišķi darbojoties var sasniegt grupas nosprausto mērķi. Labus rezultātus uzrāda tās grupas, kurās pastāv abi piederības veidi, un parasti tās ir darba grupas, kuras izveidojuši paši grupas dalībnieki.

Izmantojot grupu darbu, jācenšas sabalansēt abus piederības veidus, jo pretējā gadījumā var rasties traucējumi efektīvai grupas darbībai. R. Kreitners, A. Kinickis (73; 355 - 360) apraksta trīs problēmas, kas traucē efektīvu grupas darbību: Eša efekts, grupas pārliecība un 'izbraukšana uz citu rēķina'. Eša efekts saistīts ar grupas vienprātību lēmumu pieņemšanā, kaut arī lēmums ir pieņemts nepareizi; grupa nav ieklausījies mazākuma viedoklī, savukārt mazākuma viedokļa paudēji nav pietiekami aizstāvējuši savu viedokli un akli padevušies vairākumam. Grupas pārliecība arī saistās ar vienprātīgu lēmumu pieņemšanu un citu alternatīvu neizskatīšanu, it sevišķi, ja darba rezultāts ir negatīvs. 'Izbraukšana uz citu rēķina' galvenokārt sastopama lielākās grupās, kad kāds grupas dalībnieks nestrādā ar pilnu atdevi un zaudē atbildību par gala rezultātu. Augstskolā grupas darbu novērtē ar atzīmi, bet darba vietā ar algu.

Pieredzes pedagogija šī gadsimta pēdējā dekādē guvusi plašu pielietojumu augstskolu pedagogijā Eiropā un ASV, un tā pamazām sāk gūt atzinību arī Baltijas augstskolās. Pieredzes pedagogijas pamatā (P. Bernards/P. Burnard, D. Habermas/J. Habermas D. Ousubels/D. Ausubel, D. Šons/D. Schön, M. Noulzs/M. Knowles) ir pieredze un

pārdzīvojums, kas ļauj studentam pašam izdarīt secinājumus un nonākt pie vispārīgajiem. Problēmu risināšanu un gadījumu izpēti plaši izmanto uzņēmēdarbības programmās, un šiem pieredzes pedagoģijas instrumentiem ir liela nozīme jauno uzņēmumu vadītāju sagatavošanā.

Uz problēmu virzīta mācīšanās jeb problēmiskā mācīšanās sastāv no pieciem posmiem: pieredze, problēma, hipotēze, pārbaude un secinājumi. Problēmas risināšanai jāizvirza hipotēze, un pieņēmumi un pārbaude ļauj izdarīt secinājumus. Rezultātā no ziņkārības caur zinātkāri pētnieciskas darbības rezultātā students iegūst personīgi nozīmīgas zināšanas, attīsta radošu domāšanu, un veidojas pozitīva attieksme.

S. Veids un M. Hemmika (S. Wade & M. Hammick) (134; 164-167) definē androgoģisku pieeju, kā palīdzību studentiem attīstīt mācīšanās mākslu un zinātni, kas dod viņiem iespēju pašiem noteikt, ko viņiem vajag un ko viņi grib mācīties, un visbeidzot, kādā veidā viņi grib mācīties. Šo pieeju jau 60. gados popularizēja K. Rodžers (C. Rogers), kas pedagoģijas zinātnē figurē kā 'studenta centrēta' pieeja, kura postulē, ka cilvēciskas būtnes attīstoties un pilnveidojoties, spēj pašas sevi vadīt. Arī E.H. Eriksons (E. H. Erickson) (134) apgalvo, ka 'studenta centrēta' pieeja ir svarīga personības nobriešanas komponente, kas ir dabisks psiholoģiskās attīstības process, kurā būtiska ir personīga atbildības uzņemšanās par savu dzīvi.

Zināšanas, kas iegūtas pieredzes pedagoģijas rezultātā, ir subjektīvas, unikālas un izteikti personīgas, kas raksturīgas tikai šim dotajam indivīdam; tās veido pamatu, uz kura dzīves laikā var būvēt 'nākamos stāvus', balstoties uz citām pieredzēm. Attieksmes, uzskati un pieredzes mainās dzīves laikā atkarībā no mūsu 'piedzīvojumiem'. Reālas dzīves situācijas ir vērtīgs mācību avots; reālu situāciju analīze un izvērtēšana ļauj izprast šo situāciju un tās saistību ar citām situācijām, tādējādi attīstot analītisko domāšanu un padarot mācību procesu efektīvāku. Problēmu risināšana vai gadījumu izpēte ļauj studentam apgūt ne tikai attiecīgo priekšmetu, bet veicina mācīšanās prasmju un pētnieciskās pieejas iemaņu veidošanos izzīņas darbībā.

D. Herons (J. Heron) (134) izdala trīs pieejas, kā studenti var apgūt zināšanas: pieņēmumi un teorijas, prakse un piedzīvojums. D. Herona klasifikācija, kas veido

viņa epistemoloģijas teorētisko pamatu, atspoguļo zināšanu apguves dinamiku, un tā ir piemērojama pētījumos par to, kā vadības, pārvaldes, pārvaldīšanas un organizācijas zināšanas un iemaņas tiek apgūtas ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmā. Saskaņā ar šo teoriju studentu motivācija mācīties pieaug, un viņi iegūst daudz dziļākas un noturīgākas zināšanas, ja jaunās zināšanas tiek nekavējoties tieši pielietotas praksē. Apgūstot personāla vadību, studenti gūst teorētiskās zināšanas no lekcijām, saistību ar praksi nodrošina vieslektoru t.i. uzņēmumu personāla daļas vadītāju pieredze, un paša studenta prakse uzņēmumā. Pieredzi students gūst, risinot reālas problēmu situācijas un apspriežot tās grupā, kā arī apmeklējot uzņēmumu un tiekoties ar personāla daļas vadītāju un/vai darbiniekiem, lai interviju rezultātā gūtu datus, ko iestrādāt projekta darbā. Teorija, prakse un piedzīvojums dod visaptverošu ieskatu un zināšanas, un šajā procesā students pats aktīvi piedalās un pats uzņemas atbildību. Pie tam viss, ko students ir veicis, tai skaitā, uzņēmuma izvēle, kontaktu meklēšana un tikšanās organizēšana, sagatavošanās intervijai, ir pieredzes un prasmju apgūšana – tās ir piedzīvojuma zināšanas. Svarīgi ir šo pieredzi, iegūtās zināšanas un prasmes analizēt, kritiski izvērtēt, saskatīt problēmas un risinājumus, kas ir 'nākotnes' mācību stunda jeb citiem vārdiem iegūtā pieredze ļaus studentam modificēt, pielāgot un prognozēt viņa rīcību citās reālās dzīves situācijās.

Kopumā izglītības psiholoģijas un pedagoģijas pētījumi ļauj secināt, ka augstskola nav tikai mācību iestāde, kur students iegūst zināšanas. Augošais informācijas apjoms un jaunās tehnoloģijas nosaka, ka zināšanas ir atvērta, dinamiska sistēma, kas radusies cilvēka konstruktīvas darbības un mijiedarbības rezultātā, operējot ar jau pastāvošiem jēdzieniem un definīcijām un jaunu pieredzi, ko var izmantot dažādos kontekstos. Pēdējos desmit gados daudz pētījumu un rakstu veltīti jautājuma noskaidrošanai, kādām zināšanām un prasmēm dodama prioritāte ekonomikas un uzņēmējdarbības programmās, sagatavojot jaunus uzņēmējus. Vai priekšroka dodama speciālajām zināšanām vai vispārizglītojošiem priekšmetiem?

M.D. Atkins (M. J. Atkins) (6; 267-278) uzskata, ka gan tradicionālā akadēmiskā izglītība, gan jaunās, pašlaik ievēribu guvušās vispārējās iemaņas dod labākas iespējas jaunajam speciālistam dabūt darbu un veiksmīgi strādāt. Vispusīgas zināšanas un prasmes apvieno akadēmiskās studijas akadēmiska grāda iegūšanai un daudzus no tās atribūtikas, kas nepieciešama, lai veiksmīgi strādātu 21. gadsimtā, kur pamatā valdīs

uz zināšanām balstīta ražošana. Vispusīgas zināšanas un to pārvaldīšana ietver analītisku domāšanu, argumentācijas prasmi, spēju kā prasmi, analizēt un sintezēt informāciju, domas elastību, spēju radīt jaunas zināšanas. To papildina attieksmes un vērtību veidošanās un uzkrāšana: ētisko jautājumu izpratne, atvērtība un tolerance uz klausīt citu viedokļus, izpratne un apziņa par nepilnībām savās zināšanās un gatavība pašam mācīties un pilnveidoties. Tas sasaucas ar B. Blūma (34, 118, 135) taksonomijas teoriju, saskaņā ar kuru pedagoģijā ir svarīgi izziņas mērķi, t.i. kritiskās domāšanas attīstība un intelektuālās spējas, afektīvie mērķi, t.i. vērtības, intereses un attieksmes, un psihomotoriskie mērķi, t.i. sīkās un motoriskās prasmes.

Iepriekš veiktā analīze ļauj secināt, ka, lai studenti augstskolā efektīvi un sekmīgi apgūtu vadīšanas profesionālo kompetenci, jāpievērš uzmanība pedagoģiskajai funkcijai veidot atbildīgu, brīvu un patstāvīgu personību, cilvēku, kas būtu spējīgs uz izaugsmi, gatavs pielikt pūles un būt uzņēmīgs. Vēlamo rezultātu sasniegšanai vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanā ir nepieciešama mērķtiecīga un sistemātiska pedagoģiska darbība (skat. 1. attēlu), kas pamatojas uz humānistisko mijiedarbības modeli.

Pedagoģiskie kritēriji	Pedagoģiskais process	Mērķis
ZINĀŠANAS	Reflektējošs dialogs	Meta-izpratne par mācīšanās procesu: spēja sistemātiski analizēt rīcību un darbību un izvērtēt rezultātus
	Konstruktīvs dialogs	Domas aktivitātes līmeņa attīstība: analītiskas un kritiskas domāšanas attīstība
	Sadarbība/Darbs grupā	Jaunu akadēmisko zināšanu apguve
	Pārdzīvojums/Praktiska pieredze	Pašregulācija
SAVSTARPĒJĀS ATTIECĪBAS	“es – tu”	Cilvēku kopības izpratne un komunikācijas apguve
	Sadarbība/Darbs grupā	Jaunu sociālo zināšanu apguve
SPĒJAS KĀ PRASMES	Praktiska pieredze	Teorētisko zināšanu pielietojums praksē
	Sadarbība/Darbs grupā	Organizatorisko un radošo spēju attīstība
VĒRTĪBAS	Sadarbība/Darbs grupā	Ētika kā personīga un sociāla atbildība
	“es – tu”	Spēja respektēt un cienīt citādību

1. att. Pedagoģiskais process vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanai.

Augstākajai izglītībai Eiropā, Baltijā un Latvijā vēsturiski izveidojušās visai konservatīvas tradīcijas, līdz ar to sadarbības un pārdzīvojuma pedagoģijas ieviešana, kas pamatā nāk no ASV, kur to veiksmīgi pielieto ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmās, prasa izprast šo izglītības inovācijas nepieciešamību, un to nepieciešams aprobēt un adaptēt vietējiem apstākļiem.

Inovatīvs pedagoģiskais process augstskolā raksturojas ar mācībspēku un studentu aktīvu, līdztiesīgu sadarbības pozīciju taktikas līmenī un ar demokrātisku darba stilu, t.i. dalītu atbildību mācībspēku un studentu starpā, stratēģijas līmenī. Inovatīvas studijas augstskolā ir nepārtraukti dinamiski mainīgs, atbilstoši tirgus ekonomikai, globalizācijai un internacionalizācijai progresīvi virzīts process.

1.3 Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās pedagoģiskie kritēriji

Postmodernisms ietekmējis visas teorijas un metodes, līdz ar to robežas starp tām ir izplūdušas. Būtībā postmodernisms (G. Morgans/G. Morgan, L. Ričardsone/L. Richardson, A. Helseijs/A. H. Halsey, H. Lauders/H. Lauder, P. Brauns/P. Brown, A.S. Velss/A. S. Welss) apšaubā jebkuras teorijas vai metodes, diskursa vai žanra, tradīcijas vai inovācijas universalitāti. Ņemot vērā šī laikmeta iezīmes, pētījums balstās uz vairākām teorijām un metodēm, kuras aprakstītas un analizētas teorētiskajā pamatojumā un saskaņā ar kurām izstrādāti pedagoģiskie kritēriji. Pedagoģiskās parādības kritēriju atklāšana sekmē tās precīzu izpēti.

Pedagoģiskos kritērijus (skat. 2. attēlu) vadīšanas profesionālās kompetences apguvei veido absolventu zināšanu un prasmju atbilstība darba tirgum:

1. *zināšanas* (vispārējās zināšanas ietver svešvalodu zināšanas, datorzināšanas, informācijas pielietošana, problēmu analīze, ziņojumu sagatavošana, lēmumu pieņemšana un novērtēšana; speciālās zināšanas ietver teorētiskās zināšanas ekonomikā, finansēs, grāmatvedībā, tirgzinībās un projektu darbā);
2. *spējas kā prasmes* (zināšanu pielietošana praksē ietver spējas paveikt darbu kvalitatīvi, efektīvi un dot ieguldījumu darba vietā; organizatoriskās spējas ietver komunikācijas spējas, laika plānošanu un radošās spējas);
3. *savstarpējās attiecības* (darbs grupās ietver savstarpējās attiecības un vērtības, kas izdalītas kā atsevišķs kritērijs, un iecietību);
4. *vērtības* (atbildība, uzticība).

Zināšanas	Spējas	Savstarpējās attiecības	Vērtības
Vispārējās zināšanas	Zināšanu pielietošana praksē	Darbs grupā	Atbildība
Speciālās zināšanas	Organizatoriskās spējas	Iecietība	Uzticība

2. att. Pedagoģiskie kritēriji vadīšanas profesionālās kompetences vērtēšanai.

Katram kritērijam izdalīti rādītāji, kas, savukārt, iedalīti trīs līmeņos (skat. 3. attēlu). I līmenis ir viszemākais un, salīdzinot ar Likerta skalu, tam atbilst vērtējums 1/ ļoti

slikti un 2/slikti; šim līmenim atbilst jaunie speciālisti, kuriem ir šauras un nepilnīgas zināšanas, pastāv problēmas savstarpējo attiecību veidošanā un uzturēšanā, sliktas organizatoriskās spējas un nav izveidojusies stabila vērtību sistēma. II līmenim pēc Likerta skalas atbilst 3/apmierinoši, 4/ vidēji un 5/labi ; šim līmenim atbilst jaunie speciālisti, kuriem ir labas teorētiskās zināšanas, prot sastrādāties ar citiem un ir organizatoriskās pamatprasmes un pamatvērtības, taču viņiem nav savas iniciatīvas un patstāvības. III līmenim pēc Likerta skalas atbilst 6/ļoti labi un 7/izcili; šim līmenim atbilst jaunie speciālisti, kuriem ir ļoti labas teorētiskās zināšanas, viņi labi sastrādājas ar citiem, prot regulāri organizēt savu darbu, viņi ir uzticami darbinieki un strādā ar iniciatīvu un radošu pieeju.

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi		
		I	II	III
Vispārējās zināšanas	Svešvalodu zināšanas	Prot lasīt, bet neprot runāt un rakstīt	Prot lasīt un runāt, bet neprot rakstīt	Prot lasīt, runāt un rakstīt
	Datorzināšanas	Prot lietot rakstu darbiem, bet neprot lietot Microsoft Office/MSO un citas programmatūras	Prot lietot rakstu darbiem un prot lietot MSO, bet neprot lietot citas programmatūras	Prot lietot rakstu darbiem, prot lietot MSO un citas programmatūras
	Informācijas pielietošana	Prot izmantot norādītos informācijas avotus, bet neprot pielietot papildus informācijas avotus un patstāvīgi meklēt papildus informāciju	Prot izmantot norādītos informācijas avotus un pielietot papildus informācijas avotus, bet neprot patstāvīgi meklēt papildus informāciju	Prot izmantot norādītos informācijas avotus, prot pielietot papildus informācijas avotus un prot patstāvīgi meklēt papildus informāciju
	Problēmu analīze	Neprot patstāvīgi analizēt problēmas	Prot analizēt problēmas ar vadītāja palīdzību	Prot patstāvīgi analizēt problēmas
	Ziņojumu sagatavošana	Neprot patstāvīgi sagatavot ziņojumus	Prot sagatavot ziņojumus ar vadītāja palīdzību	Prot patstāvīgi sagatavot ziņojumus
	Lēmumu pieņemšana	Neprot patstāvīgi pieņemt lēmumu	Prot pieņemt lēmumu, konsultējoties ar vadītāju	Prot patstāvīgi pieņemt lēmumu

	Novērtēšana	Neprot analizēt produktu/procesu, un nepieņem citvērtējumu	Prot analizēt produktu/procesu, bet nepieņem citvērtējumu	Prot analizēt produktu/procesu, un pieņem citvērtējumu
Speciālās zināšanas	Ekonomika	Šauras teorētiskās zināšanas un neizprot ekonomiku kontekstā	Labas teorētiskās zināšanas, bet neizprot ekonomiku kontekstā	Ļoti labas teorētiskās zināšanas un izprot ekonomiku kontekstā
	Finanses	Šauras teorētiskās zināšanas un neizprot finanses kontekstā	Labas teorētiskās zināšanas, bet neizprot finanses kontekstā	Ļoti labas teorētiskās zināšanas un izprot finanses kontekstā
	Grāmatvedība	Šauras teorētiskās zināšanas un neizprot grāmatvedību kontekstā	Labas teorētiskās zināšanas, bet neizprot grāmatvedību kontekstā	Ļoti labas teorētiskās zināšanas un izprot grāmatvedību kontekstā
	Tirgzinības	Šauras teorētiskās zināšanas un neizprot tirgzinības kontekstā	Labas teorētiskās zināšanas, bet neizprot tirgzinības kontekstā	Ļoti labas teorētiskās zināšanas un izprot tirgzinības kontekstā
	Projektu darbs	Nav atbilstošu zināšanu darbam ar projektiem	Ir atbilstošas zināšanas darbam ar projektiem	Ir ļoti labas zināšanas darbam ar projektiem
Zināšanu pielietošana praksē	Darba kvalitāte	Nodod darbu laikā, bet tajā ir neprecizitātes un paviršības kļūdas	Nodod darbu laikā un tajā nav neprecizitātes, bet ir paviršības kļūdas	Nodod darbu laikā un tajā nav neprecizitātes un nav paviršības kļūdu
	Darba efektivitāte	Neprot pielietot zināšanas praksē	Prot daļēji pielietot zināšanas praksē	Prot efektīvi pielietot zināšanas praksē
	Ieguldījums	Paveiktais darbs nedod ieguldījumu	Paveiktais darbs dod daļēju ieguldījumu	Paveiktais darbs dod pilnu ieguldījumu
Organizatoriskās spējas	Komunikācija	Savstarpējā komunikācija ir apgrūtināta	Savstarpējā komunikācija ir normas robežās	Savstarpējā komunikācija ir efektīva un profesionāla
	Laika plānošana	Nepārzin laika plānošanu, neievēro termiņus	Neregulāri plāno laiku, reizēm neievēro termiņus	Regulāri plāno laiku un ievēro termiņus

	Radošās spējas	Strādā bez iniciatīvas un bez radošas pieejas, izpilda uzdoto	Strādā bez iniciatīvas, bet ar radošu pieeju, izpilda uzdoto	Strādā ar iniciatīvu un radošu pieeju, izpilda uzdoto
Darbs grupā	Atbildība	Neuzņemas atbildību par savu uzdevumu/darbu	Uzņemas daļēju atbildību par savu uzdevumu/darbu	Uzņemas pilnu atbildību par savu uzdevumu/darbu
	Uzticība	Nevar viņam/-ai uzticēties	Var daļēji viņam/-ai uzticēties	Var pilnībā viņam/-ai uzticēties
	Iecietība	Neprot ieklausīties citu viedokļos	Prot daļēji ieklausīties citu viedokļos	Prot pilnībā ieklausīties citu viedokļos

3. att. Pedagoģiskie kritēriji un tiem atbilstošie līmeņi un rādītāji vadīšanas profesionālās kompetences vērtēšanai.

Balstoties uz teorētisko pamatojumu, tika izstrādāti pedagoģiskie kritēriji un tiem atbilstoši līmeņi un rādītāji vadīšanas profesionālās kompetences vērtēšanai, kas, savukārt, palīdzēja izveidot atbilstošu un piemērotu empīriskā pētījuma metodoloģiju.

2. VADĪŠANAS PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDOŠANĀS IESPĒJAS AUGSTSKOLĀ

2.1 Empīriskā pētījuma metodes un organizācija

Augstākās izglītības sistēmas pamatmodeļi veido trīs komponentes: resursi, procesi un rezultāts. Resursus veido studentu iepriekšējās zināšanas un pieredze, docētāju kvalitāte un augstskolas finansiālie un citi resursi; procesus nosaka mācību programmas kvalitāte un pedagoģiskā kvalitāte; rezultātu nosaka studentu sasniegumi, attieksmes un centieni. Analizējot *procesus un salīdzinot tos ar rezultātu*, iespējams noteikt pedagoģisko efektivitāti.

Pastāv vairākas pētījuma stratēģijas, kuras piemērojamas šāda veida pētījumam, t.i. pedagoģiskās efektivitātes noteikšanā, procesus salīdzinot ar rezultātu. “Pārskata izpēte”, “gadījuma izpēte”, eksperiments un vēsturisku pārskatu un dokumentu pētīšana veido virkni efektīvu pētījuma stratēģiju, kuras izmanto balstoties uz pētījuma ievirzi (51). Šāda veida pētījumam piemērota *“gadījuma izpētes”* (case study) *pētījuma stratēģija*. Pētījuma stratēģijas izvēli noteica, pirmkārt, pētījuma hipotēze un pētījuma uzdevumi, otrkārt, pašreizējās situācijas izvērtēšana Baltijas kontekstā un treškārt, “gadījuma izpētes” metode koncentrējas uz procesu, kā šodienas situāciju var skaidrot ar virkni savstarpēji saistītiem notikumiem (24). Pētījuma hipotēze, saskaņā ar kuru jānoskaidro, kā studentiem veidojas vadīšanas profesionālā kompetence, nosaka, ka šis pētījums ir *izpētošas ievirzes* (exploratory). Tātad vispirms tiek noskaidrots, kas ir vadīšanas profesionālā kompetence, un kāda ir pedagoģiskā darbība, kas sekmē vadīšanas profesionālās kompetences veidošanos (hipotēzes attīstīšana), un pēc tam tiek meklēts jaunā speciālista vadīšanas profesionālās kompetences modelis, (hipotēzes pārbaude) (51). Šim pētījumam turklāt ir arī *aprakstošs raksturs* (descriptive) saistībā “gadījuma izpēti”, t.i. aprakstot un skaidrojot pedagoģisko darbību un studiju programmu ekonomikā un uzņēmējdarbībā Rīgas Ekonomikas augstskolā.

Viena šī pētījuma alternatīva stratēģija būtu izpētīt un salīdzināt vairāku gadījumu izpētes, t.i. pētīt vairāku augstskolu procesus un salīdzināt tos ar rezultātiem. Autore

nav izvēlējusies šo pētījuma stratēģiju divu iemeslu dēļ: pirmkārt, citās augstskolās nemācās studenti no Igaunijas un Lietuvas, līdz ar to nav iespējams gūt ieskatu Baltijas kontekstā, otrkārt, augstskolās, kur apgūst ekonomiku uz uzņēmējdarbību, nav izveidota absolventu datu bāze. Otrā šī pētījuma alternatīva stratēģija būtu "pārskata izpēte", saskaņā ar kuru būtu jāveido skaitliski liela kontroles grupa, lai veiktu aptauju. Autore neizvēlējās šo pētījuma stratēģiju tās sarežģītības dēļ (24). Autore pētījuma analīzes daļā izmanto "pārskata izpētes" rezultātus, kas tika iegūti paralēli veiktā projekta darbā, kurā līdzdarbojās pieci darba grupas locekļi. Autorei vienai pašai nebūtu bijis iespējams veikt tik apjomīgu aptauju. Trešā šī pētījuma alternatīva stratēģija būtu eksperiments, taču autorei nebija iespējams izveidot eksperimenta grupu, līdz ar to tas izslēdz eksperimentu kā pētījuma stratēģiju. Ceturtā šī pētījuma alternatīva stratēģija būtu vēsturisku pārskatu un dokumentu pētīšana. Pētījumā tiek izmantoti šīs stratēģijas elementi, piemēram, REA akreditācijas dokumenti, taču šis pētījums virzīts uz esošās situācijas izpēti, un līdz ar to šī pētījuma stratēģija nav piemērota.

"Gadījuma izpētē" tiek analizēts izglītības rezultāts saistībā ar izglītības procesu Rīgas Ekonomikas augstskolā, kas ir jauna augstskola, un kur mācās studenti no Igaunijas, Latvijas un Lietuvas. Kontroles grupu veido 95% absolventi, kuri ieguvuši bakalaura grādu pēc divu gadu intensīvās studiju programmas un 5%, kuri augstskolu beiguši 2000. gadā pēc jaunās trīs gadu bakaura programmas. Procesi augstskolā salīdzināti ar gala rezultātu, veicot *darba devēju aptauju* Latvijā, Igaunijā un Lietuvā par absolventu profesionālo atbilstību darba tirgus vajadzībām. Uzņēmumu atlase darba devēju aptaujai tika veidota, balstoties uz REA absolventu datu bāzi un ievērojot sekojošus kritērijus: 1) atlasīto uzņēmumu skaits katrā valstī procentuāli atbilst 50% no iesaistītiem uzņēmumiem REA absolventu nodarbināšanā, 2) tika atlasīti uzņēmumi, lai būtu pārstāvēti visi sektori, 3) sakarā ar salīdzinoši lielo REA absolventu skaitu, kuri strādā finansu un audita jomā, uzņēmumu atlase finansu un audita/konsultāciju sektorā sastāda 60%, pārējiem sektoriem atstājot 40%, 4) tika atlasīti viens vai divi uzņēmumi, kuriem ir filiāles/lokālie atzari katrā vai vismaz divās valstīs. Balstoties uz šiem kritērijiem, tika atlasīti 31 uzņēmums, kuros kopumā strādā 151 REA absolvents, t.i. puse jeb 50% no visa REA absolventu skaita.

Dažādu datu vākšanas un apstrādes metožu pielietojums pedagoģiskajos pētījumos ļauj vispusīgāk izprast procesus, kas notiek starp studentu un pasniedzēju, un kādus rezultātus dod šī mijiedarbība. “Gadījuma izpētē” tiek izmantoti primārie un sekundārie dati, tomēr lielāks uzsvars tiek likts uz primārajiem datiem, kuri tiek iegūti intervijās.

Balstoties uz teorētisko pamatojumu, tika izveidota aptaujas lapa un sagatavota matrica intervijai *primāro datu* iegūšanai. *Aptaujas anketa* (skat. 1. pielikumu) tika izveidota, lai kvantificētu pētījumā iekļautos pedagoģiskos indikatorus. Vērtējums aptaujas anketā balstījās uz Likerta skalu diapazonā no 1 (neapmierinošs) līdz 7 (izcils); kvantitatīvie dati no aptaujas anketām tika statistiski analizēti, izmantojot SPSS programmatūru. Pieņemot, ka katram darba devējam būs sava unikāla pieredze un īpaši novērojumi un atziņas attiecībā uz REA absolventiem, un lai nebūtu jāuzdod darba devējiem vieni un tie paši jautājumi, tika izveidota *intervijas matrica* (skat. 2. pielikumu) kā pamats *semi-strukturētai intervijai*. Tādējādi kvalitatīvā izpēte tika sagatavota tā, lai izvairītos no īsām atbildēm ar “jā” un “nē”, bet iegūtu atbildes, kurās tiek aprakstīta kāda epizode, savstarpējās sakarības un skaidrojums (114). Gan aptaujas anketa, gan intervijas matrica tika pārbaudīti divos pilotāžas testos. Pilotāžas testi vērsa autore uzmanību uz to, ka darba devēji uz diviem jautājumu blokiem atbildēja īsi un lakoniski, un līdz ar to nācās papildināt intervijas matricu ar papildus jautājumiem, lai ievirzītu intervējamo uz plašāku sarunu par attiecīgo jautājumu.

Primārie dati tika iegūti, intervējot 31 uzņēmēju: 22 uzņēmējus Latvijā, 5 uzņēmējus Lietuvā un 4 uzņēmējus Igaunijā. Aptauja tika sākta, kad bija pagājuši trīs gadi pēc pirmā izlaiduma, kurā REA absolvēja studenti no Latvijas, tāpēc intervijas tika uzsāktas 1999. gadā, un turpinātas 2000. gadā, kad bija pagājuši trīs gadi, kopš REA absolvēja pirmie studenti no Igaunijas un Lietuvas. Aptauja tika veikta, vispirms izsūtot aptaujas anketu, lai darba devējam būtu iespēja pārdomāt galvenos intervijā pārrunājamos jautājumus, un pēc tam, ja intervijas laikā mainījās kāda jautājuma izpratne vai vērtējums, bija iespējams to precizēt.

Katra intervija tika plānota laika periodam no 45 līdz 60 minūtēm. Intervijas netika ierakstītas ne video, ne audio kasetēs, lai, galvenokārt, katras intervijas laikā iegūtu labāku personīgo kontaktu un maksimālu atklātību no intervējamo puses. Katras

intervijas laikā tika veikti pieraksti, un kaut gan no šādas metodes pielietošanas var ciest datu precizitāte, tomēr tā dod dziļākas atbildes un šķietami lielāku atklātību no intervējamo puses. Lai nodrošinātu intervijās veikto pierakstu precizitāti, iegūto datu objektivitāti kopumā, un intervijā dzirdēto būtu iespējams fiksēt, interviju vadīja divi cilvēki: viens ('intervētājs') uzdeva jautājumus, un otrs ('sekretārs') pierakstīja atbildes; intervijas beigās 'sekretārs' uzdeva papildus jautājumus, ja kāds jautājums nebija pilnībā atbildēts; nākamā intervijā notika lomu maiņa un 'sekretārs' kļuva par 'intervētāju', bet 'intervētājs' par 'sekretāru'. No uzņēmuma puses intervijās piedalījās viens vai divi cilvēki, kuriem bijis tiešs sakars ar REA absolventiem, t.i. uzņēmuma direktors/vadītājs, personāla daļas vadītājs vai attiecīgā departamenta vadītājs. Pēc katras intervijas iegūtās piezīmes tika pārrunātas ar otru intervētāju. Kad visas intervijas tika pabeigtas, tika izveidotas salīdzinošas tabulas, lai varētu analizēt un salīdzināt REA absolventu vadīšanas profesionālo kompetenci saskaņā ar darba devēju vērtējumu Igaunijā, Latvijā un Lietuvā, kā arī atsevišķi pa industriju sektoriem.

Sekundāro datu izmantošana palīdzējusi esošās situācijas izpratnē kopumā, teorētiskā pamatojuma izveidošanā, pētījuma metodoloģijas izveidošanā un empīrisko datu analīzē. Teorētiskā literatūra, konferenču materiāli, ministriju un uzņēmumu gada pārskati, REA akreditācijas dokumenti un REA absolventu datu bāze, studentu prakses dokumenti, darba apraksti un studentu kursu vērtējums palīdzēja formulēt pētniecības jautājums un rast uz tiem atbildes.

Datu analīze tika veikta, pamatojoties uz kvalitatīvās analīzes metodi, saskaņā ar kuru, intervijās iegūtā informācija tika kodēta un sagrupēta, un EN Vivo programmatūra tika izmantota kā palīg līdzeklis. Kvantitatīvie rezultāti no aptaujas lapas tika statistiski apstrādāti, izmantojot SPSS programmatūru, lai noteiktu vidējos lielumus un salīdzinātu iegūtos rezultātus, izmantojot krostabulāciju. Balstoties uz teorētiskajā pamatojumā izstrādāto vadīšanas kompetenču modeli, pedagoģiskajiem kritērijiem un aptaujā iegūtajiem rezultātiem, tika izveidota datu apstrādes tabula, kurā izdalīti pieci kritēriji: 1) vispārējās zināšanas, 2) speciālās zināšanas, 3) zināšanu pielietošana praksē, 4) organizatoriskās spējas un 5) darbs grupā.

Iegūtie kvantitatīvie un kvalitatīvie rezultāti tika pētīti un *salīdzināti* ar 1999. - 2000. gadā veikto pētījumu, kurā tika veikta līdzīga darba devēju aptauja 72 uzņēmumos

Latvijā, un 55 no šiem uzņēmumiem tika aptaujāti arī darba ņēmēji, kā arī darba devēju aptauja divos uzņēmumos Lielbritānijā un intervijas trīs Karjeras Centros Lielbritānijā. Šīs aptaujas objekts bija absolventi, kuri studējuši ekonomiku un uzņēmējdarbību pēdējo piecu gadu laikā (1994. – 1999.) jebkurā augstskolā Latvijā un Lielbritānijā. Salīdzinot datus, kas iegūti abos pētījumos, tika aprakstītas funkcionālās un kauzālās sakarības.

Lai nodrošinātu *pētījuma kvalitāti* “Gadījuma izpētē” jāpievērš uzmanība pētījuma validitātei/ticamībai (validity) un drošumam (reliability). *Validitāte* nosaka, cik precīzi pētījuma rezultāti atspoguļo to, kas patiesībā notiek dotajā situācijā. Šajā pētījumā validitātes nodrošināšanai piemērota konstruktvaliditāte (construct validity) un triangulācijas metode (triangulation). Fenomenoloģiskā paradigma, kas raksturīga “gadījuma izpētē”, ļauj pētniekam iedziļināties pētījuma būtībā un iegūt datus, kuri sniedz bagātīgu skaidrojumu un analīzi. R. Hasijs (R. Hussey) (57; 57-58) uzskata, ka visvairāk pētniecībā pielieto nominālo validitāti, kas garantē, ka mērāmie lielumi jeb kritēriji, kurus pētnieks pielieto, patiešām piemērojami. Taču šajā pētījumā, kurā tiek pētīti tādi lielumi kā zināšanas, savstarpējās attiecības, spējas un vērtības, piemērojama *konstruktvaliditāte*, jo pētījamus lielumus nav iespējams tieši novērot. Konstruktvaliditāte nozīmē izveidot un noformulēt pareizus jēdzienus, kam piemērojami lielumi, kas ļauj šos jēdzienus izmērīt un salīdzināt. Līdz ar to šis kritērijs ļauj izvairīties no subjektīviem spriedumiem datu vākšanas laikā.

Dažādu pētniecības pieeju, metožu un tehniku pielietošana vienā pētījumā ir pazīstama kā *triangulācija*, un ar tās palīdzību iespējams novērst potenciālo subjektīvo ievirzi, kā arī pētījumam piešķirt plašāku šķēsgriezumu un plašumu. N. K. Denzins (N. K. Denzin) (57, 297) definē triangulāciju kā “dažādu metodoloģiju kombināciju vienas un tās pašas parādības pētīšanā”, un šāda pieeja palielina pētījuma validitāti un drošumu. M. Īsterbais-Smits (M. Easterby-Smith), R. Torps (R. Thorpe) un A. Louvs (A. Lowe) (57) apraksta četrus triangulācijas veidus: 1) datu triangulācija, 2) pētnieku triangulācija, 3) metodoloģijas triangulācija un 4) teoriju triangulācija. Šajā pētījumā tika pielietotas visas četras triangulācijas formas. Tā kā pētījuma autore strādā Rīgas Ekonomikas augstskolā, un līdz ar to varēja rasties pārāk subjektīva aptaujas skaidrojuma analīze, tāpēc šajā pētījumā bija ļoti svarīgi atrast veidu, kā nodošināt validitāti. Pirmkārt, šis pētījums tika uzsākts 1999. gada janvārī -

aprīlī, kad tika aptaujāta puse no darba devējiem Latvijā, kuri pieņēmuši darbā REA absolventus. Pēc tam autore ierosināja veikt paralēlu pētījumu, un ar Sorosa Fonda Latvijā finansiālu atbalstu tika izveidots otrs pētījums, kurā šī pētījuma autore bija projekta iniciatore un vadītāja. Pētījumā tika aptaujāti 72 uzņēmumi Latvijā, 2 uzņēmumi Anglijā un 3 karjeras centri Lfboro, Lesteras un Notinghemas Trentas universitātēs. Pētījums (1999. gada maijs – 2000. gada marts) tika veikts sadarbībā ar Dr. Kārli Krēsliņu (Latvija), Prof. M. Evansu un Dr. A. Gouldingu (Lielbritānija). Pētījums pie REA absolventiem atsākās 2000. gada septembrī. Tāpat profesionālās vadības kompetences tika vērtētas divās neatkarīgās aptaujās. Otrkārt, kā jau minēju attiecībā uz pašu interviju procesu un pierakstiem, autorei palīdzēja veikt intervijas Prof. L. Mutēns, Dr. A. Palzovs, Dr. K. Krēsliņš un Dr. R. Ķīlis. Treškārt, datu apstrādē piemērota gan kvantitatīvā, gan kvalitatīvā datu analīze. Tomēr jāatzīst, ka atkārtot šādu pētījumu, kurā izmantotas dažādas metodes, ir sarežģīti uz finansiāli dārgi.

Drošums saistās ar pētījuma rezultātiem un ir viens no rādītājiem, kas raksturo pētījuma kvalitāti. Ja veicot atkārtotu pētījumu, iegūst tos pašus rezultātus, tad pētījumā iegūtie rezultāti ir droši. Autores mērķis šajā pētījumā ir nodrošināt, lai nākamajā pētījumā autors, sekojot izveidotajai pētījuma stratēģijai, kas aprakstīta iepriekš, iegūtu tādus pašus rezultātus un secinājumus (51). Galvenais priekšnotiekums pētījuma drošumam ir precīza pētījuma un savākto datu dokumentācija. A. Lasmanis (84) uzskata, ka pedagoģijā iegūto rezultātu atkārtojamība ir grūti izpildāma prasība, un semi-strukturētas intervijas ir grūti atkārtot katram raksturīgās individuālās mijiedarbības dēļ. Lai maksimalizētu drošumu, pētījuma autore uzaicināja četrus mācību spēkus piedalīties intervijās palīdzēt veikt pašas intervijas un izdarīt pierakstus.

Katrs pētījums ir saistīts ar konkrētiem *ierobežojumiem* (limitations & delimitations) attiecībā uz potenciālajiem trūkumiem un pētījuma mērogu. Pirmkārt, tā kā “gadījuma izpēte” šajā pētījumā attiecas uz samērā mazu augstskolu, kur ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmā studē 300 studenti, pastāv risks, ka atsevišķus secinājumus nav iespējams vispārināt un attiecināt uz lielām augstskolām, kur studējošo skaits sniedzas tūkstošos. Otrkārt, Rīgas Ekonomikas augstskolā ir liels konkurss, t.i. pēdējos trīs gadus vidēji 14 reflektanti uz vienu vietu, un līdz ar to

iespējama spējīgāko un talantīgāko studentu atlase, tas, savukārt, nozīmē, ka analizējot pētījuma rezultātus, secinājumus nevar viennozīmīgi attiecināt uz visām augstskolām Latvijā, jo tiem var būt tikai rekomendējošs raksturs. Treškārt, attiecībā uz pētījuma mērogu, jāatzīmē, ka šis pētījums norobežojas no absolventu bezdarba līmeņa, darba algas un ieņemamo amatu pētīšanas, kas līdzīga rakstura pētījumos arī tiek izmantoti, kā indikatori absolventu sasniegumiem darba tirgū. Taču ir pagājis pārāk īss laiks, kopš absolventi pabeiguši augstskolu, un tā varētu būt nākamā pētījuma tēma. Bez tam, jāuzsver, ka šī pētījuma centrā ir meklējumi pedagoģiskās efektivitātes paaugstināšanai, lai jaunā speciālista vadīšanas profesionālā kompetence atbilstu darba tirgus prasībām.

2.2 Vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās reālais līmenis augstskolā

2.2.1 Rīgas Ekonomikas augstskola

Rīgas Ekonomikas augstskola/REA (angliski: Stockholm School of Economics in Riga) tika izveidota saskaņā ar līgumu, ko 1993. gada 30. jūnijā noslēdza Latvijas Republikas valdība Latvijas Republikas Izglītības ministrijas personā un Zviedrijas valdība Stokholmas Ekonomikas augstskolas personā (Likums "Par Rīgas Ekonomikas augstskolu", 05.10. 1995.). REA dibināta kā bezpeļņas sabiedrība ar ierobežotu atbildību, un augstskolas darbību ar sabiedrības interesēm saskaņo un tās finansiālo darbību pārrauga valde. REA un bakalaura studiju programma ekonomikā un uzņēmējdarbībā saņēma Izglītības un Zinātnes Ministrijas akreditāciju 1996. gada maijā, un balstoties uz kopīgi parakstīto Baltijas valstu sadarbības līgumu izglītībā, atbilstoši REA un bakalaura zinātņu grāds tiek atzīts arī Igaunijā un Lietuvā.

Augstskolas darbības mērķis ir dot studentiem akadēmisku izglītību un profesionālo sagatavotību un attīstīt zinātni, lai saglabātu Latvijas Republikai nepieciešamo intelektuālo potenciālu un veicinātu tā attīstību. Augstskolas uzdevums ir gatavot akadēmiski izglītotus speciālistus Latvijas un Baltijas zinātnei, tautsaimniecībai un valsts pārvaldei, dodot jaunas zināšanas un prasmi tās izmantot sabiedrības interesēs, veikt fundamentālus pētījumus un lietišķus pētījumus ekonomikā zinātnēs, kā arī

veikt jauno docētāju un zinātnieku sagatavošanu, kvalifikācijas celšanu un pārkvalificēšanos. Augstskola piedāvā sabiedrībai iegūtās zinātniskās atziņas un pētījumu rezultātus. Augstskola dod iespēju iegūt akadēmisko izglītību un profesionālo sagatavotību Latvijas, Igaunijas un Lietuvas pilsoņiem vai pastāvīgajiem iedzīvotājiem. Studijas augstskolā notiek angļu valodā.

Augstskolā piedāvātas studiju iespējas ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmā, kuru pabeidzot, absolvents iegūst bakalaura zinātņu grādu. 10 labākie absolventi iegūst tiesības turpināt studijas maģistratūrā starptautiskajā maģistratūras programmā (International Graduate Programme/IGP) Stokholmas Ekonomikas augstskolā.

2.2.2 Studiju programma

Studiju programmas mērķis ir “sagatavot bakalaurus ar izcilām zināšanām ekonomikā un uzņēmējdarbībā un uzņēmējiem atbilstošām prasmēm un attieksmi” (REA Nolikums, 30.06. 1993.). Tā kā 90. gadu sākumā, kad tika izveidota augstskola, Baltijās valstīs bija liels pieprasījums pēc speciālistiem ar “jaunām zināšanām” un tirgus ekonomikai atbilstošām zināšanām ekonomikā un uzņēmējdarbībā, un uzsvars tika likts, lai pēc iespējas ātrāk pirmie absolventi varētu sākt strādāt, studiju programma, kas Stokholmas Ekonomikas augstskolā aptver 2,5 gadus, REA tika piedāvāta divos gados ar ļoti intensīvu mācību slodzi. Lekciju un semināru skaits kopā ar stundu skaitu, kas atvēlēts projektu darbiem, mācību literatūras apgūšanai un pastāvīgam darbam tika apgūts, mācību gadam sākoties 2. jūlija nedēļā un ar 4 nedēļām brīvlaika divu gadu laikā; pēc Eiropas Kredītu Pārneses Sistēmas (EKPS) studentu mācību slodze nedēļā atbilda 1,3 kredītpunktiem. 1994. gada tika uzņemta pilota grupa, kurā bija tikai 56 studenti no Latvijas, kas mācības uzsāka 8. jūlijā; 1995.gadā un 1996. gadā tika uzņemti atbilstoši 100 studenti, to starpā arī studenti no Igaunijas un Lietuvas.

Sākot ar 1997. gadu studiju programma tika pagarināta līdz 3 gadiem², un pirmais šīs pagarinātās studiju programmas izlaidums bija 2000. gada maijā. Studiju programma

² Trīsgadīgajā studiju programmā pēc EKPS mācību slodze nedēļā atbilst 1 kredītpunktam.

tika papildināta ar četriem kursiem (ekonometrika, grāmatvedība un finanses, pielietojamā ekonomika, biznesa psiholoģija), četrosursos tika paplašināts mācību apjoms, radās iespēja otrajai praksei vasarā pēc otrā kursa un tika uzlabots un pagarināts bakalaura tēzei atvēlētais sagatavošanas laiks, eksaminācija un bakalaura tēzes rediģēšana.

Studiju programmas saturs ir plašs un mācību kursi, kas tiek apgūti, atbilst līdzīgām programmām Rietumeiropā. Arī mācību grāmatas un citi mācību un izdales materiāli ir līdzīgi tiem, kādus izmanto Rietumeiropā ekonomikas un uzņēmējdarbības bakalaura studiju programmā. Beidzot augstskolu, studenti izstrādā bakalaura diplomdarbu vienā no četrām specializācijām:

- ekonomika un finanses
- uzņēmējdarbība
- uzņēmumu vadības konsultācijas
- informācijas tehnoloģijas uzņēmējdarbībā.

Specializācijas kursi ar lekcijām, semināriem un projekta darbu, speciālās literatūras studēšana un pats pētniecības process, kurš sastāv no tēzes pieteikuma, progresa ziņojuma, pirmā uzmetuma, semināra, kurā jāaizstāv sava pētījuma uzmetums, otrā uzmetuma, tēzes nodošana angļu valodas pārbaudei un galīgā tēzes varianta kopumā prasa no studenta maksimālu atdevi, lai augstskolu nobeigtu ar kvalitatīvu pētniecības darbu, kuru vērtē divi eksaminatori, t.i. viens no Baltijas un viens no kādas citas augstskolas Eiropā vai ASV.

Atšķirībā no citām līdzīgām studiju programmām Baltijā un Eiropā, REA studentiem tiek piedāvāts kurss ekonomikas antropoloģijā un biznesa ētikā, lai analizētu un izprastu Baltijai raksturīgo uzņēmējdarbības vidi. Tā kā mācību grāmatas ir izdotas ārzemēs, tad svarīgi iepazīt tieši Baltijai raksturīgo. Pirmkārt, katrā kursā viesojas vieslektori, kas pārstāv uzņēmējus vai valsts pārvaldes darbiniekus. Otrkārt, studentiem jāizstrādā projekta darbs 15 studijuursos no kopumā 25 kursiem, un šie projekta darbi balstās uz izpēti Latvijā, Igaunijā un Lietuvā.

Īpaša uzmanība tiek pievērsta pedagoģiskajam procesam, kam pamatā ir savstarpējās attiecības: docētājs – students un students – students. Šīs attiecības izpaužas mērķos, kas izvirzīti studiju procesam un sasniedzamajiem rezultātiem, satura apgūvē, didaktiskās organizācijas metodēs un formās, savstarpējā vērtējumā un pašvērtējumā. Studijas balstās uz humānistiskās mijiedarbības modeļa, kas nodrošina uzticēšanos uz sapratni starp docētāju un studentu, sekmē studentu motivāciju un atbildību un sniedz atbalstu studentam pedagoģiskajā procesā. Uzsvars tiek likts uz interaktīvajām studēšanas stratēģijām, t.i. interaktīvas lekcijas, diskusijas semināros, uz problēmu vērsta mācīšanās un kooperatīvā mācīšanās. Visi projekta darbi tiek izstrādāti grupās, katrā grupā ir četri studenti, un izstrādājot bakalaura darbu, studenti var izvēlēties, vai viņi vēlas rakstīt diplomdarbu divatā vai individuāli.

Augstskolā tiek vērtēts studentu un docētāju darbs. Studentu darbs tiek vērtēts gan pēc sasniegtajiem akadēmiskajiem mērķiem, gan pēc akadēmiskā mācību procesa. Studentu akadēmiskais progress tiek novērtēts, balstoties uz četriem kritērijiem:

- piedalīšanās un aktivitāte semināros;
- rakstisko uzdevumu izpildes kvalitāte;
- līdzdalības pakāpe projekta darba grupā;
- eksāmena rezultāti.

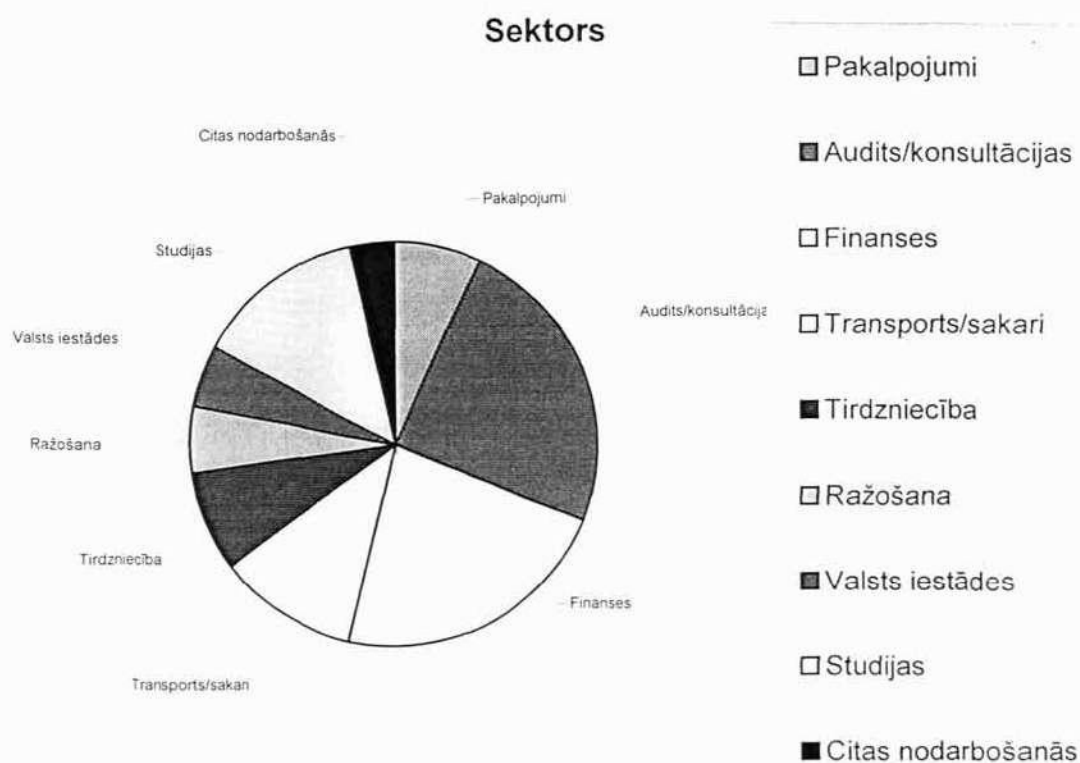
Attiecībā uz eksāmenu pārlikšanu ir noteiktas stingras prasības, saskaņā ar kurām katram studentam ir tiesības pārlikt eksāmenu tikai vienu reizi, un tikai īpašos gadījumos, piemēram, slimība, studenti var pārlikt eksāmenu otro reizi.

Savukārt, studenti sistemātiski vērtē katru kursu un docētāju, kam ir izstrādāta speciāla aptaujas forma (feedback questionnaire), un tajā iekļauti jautājumi kas attiecas uz kursa kvalitāti kopumā, mācību literatūru, mācīšanās efektivitāti, iegūto zināšanu pielietojumu, pasniedzēja profesionalitāti un efektivitāti. Pēc aptaujas lapu apstrādes iegūtie kvantitatīvie un kvalitatīvie rezultāti tiek apspriesti kopīgā sanāksmē (Feedback-to-Feedback/FF) ar attiecīgā kursa docētāju, studentu grupas pārstāvjiem, studentu asociācijas izglītības komisijas vadītāju, augstskolas rektoru un studiju

programmas vadītāju. Šādas aptaujas palīdz uzlabot kursa saturu un pedagoģisko procesu un pilnveidot studiju programmu kopumā.

2.2.3 Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventi

Kopš 1996. gada, kad bija pirmais izlaidums, Rīgas Ekonomikas augstskolu absolvējuši 301 absolvents, to skaitā 248 studenti no Latvijas, 25 studenti no Igaunijas un 28 studenti no Lietuvas. Darba tirgū ir liels pieprasījums pēc speciālistiem ar ekonomikas un uzņēmējdarbības izglītību, kas sagatavoti darbam tirgus ekonomikas apstāļos un varētu strādāt atbildīgos amatos pie svarīgiem projektiem. Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventi atbilst šīm darba tirgus prasībām, un līdz ar to viņi ir pieprasīti darba tirgū.



4. att. REA absolventu sadalījums pa sektoriem.

Pēc augstskolas beigšanas absolventi izvēlas divus ceļus (skat. 4. attēlu). 14% absolventu turpina mācības maģistratūrā Latvijas Universitātē, Rīgas Biznesa Institutā, Stokholmas Ekonomikas augstskolā, Jončepingas Biznesa augstskolā

(Zviedrija), Karlstades Universitātē (Zviedrija) vai citās augstskolās Eiropā un ASV. Četri REA absolventi pēc maģistra grāda iegūšanas turpina mācības doktorantūrā Zviedrijā, Kanādā un ASV. 86% absolventu sāk strādāt uzņēmumos Latvijā, Igaunijā un Lietuvā; daži izvēlas turpināt studijas maģistratūrā pēc pāris nostrādātiem gadiem, un daži, apguvuši pieredzi darbā, dibina savus uzņēmumus.

Augstskolas absolventu darba vietu sadalījums pa sektoriem (skat. 1. tabulu) liecina, ka lielākais skaits absolventu strādā audita/konsultāciju sektorā un finanšu sektorā.

Sektors		
Pakalpojumi	21	7%
Audits/konsultācijas	73	24%
Finanses	67	22%
Transports/sakari	34	11%
Tirdzniecība	24	8%
Ražošana	16	5%
Valsts iestādes	15	5%
Studijas	41	14%
Citas nodarbošanās	10	3%
Kopā:	301	100,00%

Starptautisko uzņēmumu līdzdalība vietējo uzņēmumu struktūrās vai lokālajos atzaros iepriekš minētajos sektoros nosaka to popularitāti REA absolventu vidū, jo viņi darbu starptautiskā uzņēmumā uztver kā iespēju turpināt izglītoties, lai veidotu savu profesionālo kompetenci, kas ir nozīmīgs faktors karjeras izaugsmei nākotnē.

1. tabula. REA absolventu sadalījums pa sektoriem.

2.2.4 Aptaujā iekļauto uzņēmumu raksturojums

Kopumā tika aptaujāti darba devēji 31 uzņēmumā (skat. 3. pielikumu), no kuriem 22 uzņēmumi atrodas Latvijā, 5 uzņēmumi Lietuvā un 4 uzņēmumi Igaunijā. Šajos uzņēmumos strādā 151 Rīgas Ekonomikas augstskolas (REA) absolvents, kas aptver 50% no kopējā REA absolventu skaita. Lielais pētījumā ietvertu uzņēmumu skaits Latvijā proporcionāli atbilst absolventu skaitam no Latvijas, t.i. 70%, un attiecīgi izvēlētais uzņēmumu skaits Lietuvā atbilst absolventu skaitam no Lietuvas, t.i. 20% un Igaunijā absolventu skaitam no Igaunijas, t.i. 10%.

Pētījumā aptverti septiņi sektori: finanšu sektors (9 uzņēmumi), audita/konsultāciju sektors (10 uzņēmumi), transporta/sakaru sektors (4 uzņēmumi), tirdzniecības sektors (2 uzņēmumi), pakalpojumu sektors (2 uzņēmumi), ražošanas sektors (2 uzņēmumi) un valsts iestādes (2 iestādes). Lielākais absolventu skaits ir nodarbināts finanšu un audita/konsultāciju sektoros, tas arī noteica uzņēmumu atlases skaitu pētījumam. Raksturojot finanšu un audita/konsultāciju sektorus, jāatzīmē, ka sakarā ar finanšu

(2 uzņēmumi), pakalpojumu sektors (2 uzņēmumi), ražošanas sektors (2 uzņēmumi) un valsts iestādes (2 iestādes). Lielākais absolventu skaits ir nodarbināts finansu un audita/konsultāciju sektoros, tas arī noteica uzņēmumu atlases skaitu pētījumam. Raksturojot finansu un audita/konsultāciju sektorus, jāatzīmē, ka sakarā ar finansu tirgus straujo attīstību, strauji audzis pieprasījums pēc jauniem speciālistiem, jo pēdējo desmit gadu laikā šajos sektoros ir radītas jaunas darba vietas un pieņemti daudzi jauni speciālisti. Gandrīz visos no aptaujātiem uzņēmumiem ir mūsdienām atbilstoša uzņēmuma izaugsmes stratēģija un personalvadības politika. Četri (4/9) uzņēmumi finansu sektorā un visi uzņēmumi (10/10) audita/konsultāciju sektorā ir kopuzņēmumi vai lielu starptautisku uzņēmumu lokālie atzari Baltijā. Tas ietekmē gan prasības jaunajiem speciālistiem, kuri kandidē uz vietu kādā no šiem uzņēmumiem, gan darba devēju vērtējumu par jauno speciālistu profesionālo kompetenci. Pārējos pētījumā atlasītajos sektoros absolventu skaits ir aptuveni vienāds, kaut gan pēdējā gada absolventu vidū pieaudzis to studentu skaits, kuri sākuši strādāt reklāmas uzņēmumos, taču šie studenti vēl nav nostrādājuši pat gadu un līdz ar to netiek iekļauti šajā pētījumā.

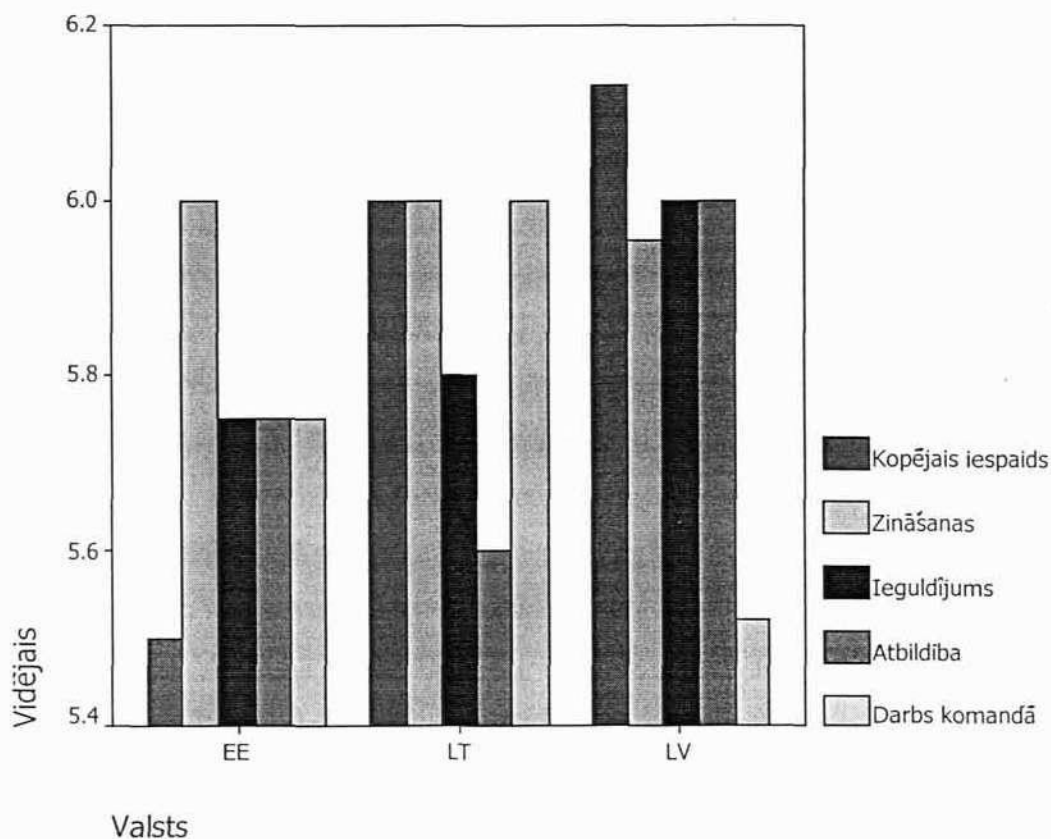
Pētījumā nozīmīga ir informācija, kas iegūta viena uzņēmuma lokālajos atzaros Igaunijā, Lietuvā un Latvijā. Finansu sektorā tas ir uzņēmums *Suprema*, ko izveidojuši igauņi, un tika intervēti darba devēji tā lokālajos uzņēmumos Latvijā un Lietuvā; audita/konsultāciju sektorā darba devēji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā tika intervēti *PricewaterhouseCoopers*, kas ir starptautiska auditorkompānija. Šāda uzņēmumu atlase dod plašāku ieskatu darba devēju vērtējumos, kurus var analizēt un salīdzināt dažādās valstīs viena uzņēmuma ietvaros.

Darba devēju vērtējuma kvalitatīvā analīze par REA absolventiem strukturēta sekojoši. Tiek izvērtēti darba devēju komentāri pa atsevišķiem blokiem:

1. kopējais iespaids
2. zināšanas: teorija un prakse
3. darba efektivitāte
4. laika plānošana
5. darbs komandā
6. radošums

7. iecietība/tolerance
8. uzticība/atbildība
9. lojalitāte
10. ieguldījums

Vispirms tiek iezīmētās kopējās tendences, un pēc tam analizēti komentāri atbilstoši pa sektoriem. Darba devēju vērtējums kvantificēts 5. attēlā un 4. – 7. pielikumā.



5. att. Darba devēju vērtējums par REA absolventiem Igaunijā (EE), Latvijā (LV) un Lietuvā (LT).

2.2.5 Kopējais iespaids

Visi aptaujātie darba devēji uzskata, ka REA absolventi ļoti labi sagatavoti, un viņiem ir labas teorētiskās zināšanas; viņiem ir izcilas analītiskās spējas, un viņi strādā efektīvi. 1/6 daļa respondentu atzīst, ka REA absolventi ir gados jauni un līdz ar to viņiem trūkst pieredzes, taču izglītība REA dod lieliskas perspektīves nākotnē un

nodrošina labu starta pozīciju tālākai praktisku iemaņu apgūšanai uzņēmumā. Absolventi ātri apgūst darbam nepieciešamās iemaņas, un adaptācijas laiks ir īss.

“Ļoti labs pamats turpmākam darbam. Tas, ka viņi ir ļoti jauni, reizē gan nāk viņiem par labu, gan rada arī problēmas, jo ir vēl lietas, kas viņiem jā mācās, un viņi saprot, ka viņiem vēl jā mācās. Viņu sākuma algas ir par lielām, taču mums jā maksā tas, ko prasa tirgus apstākļi..”(Departamenta vadītājs bankā, Latvija)

Finansu sektorā aptaujātie darba devēji atzīst, ka jau pirmajā tikšanās reizē, t.i. darba intervijā, redzams, ka viņi ir labi sagatavoti intervijai un prot sevi ‘pārdot’. Darba devēji Lietuvā un Igaunijā uzsver, ka, pieņemot darbā, viņi pievērš uzmanību ne tikai profesionālajai kompetencei, bet arī emocionālajai inteliģencei. Jau uzsākot darbu, REA absolventi saņem samērā atbildīgus uzdevumus, piemēram, finansu analīze vai jaunu produktu analīze, jo viņiem ir izcilas analītiskās spējas, un viņi ir ļoti labi sagatavoti ekonomikā un finansēs. Kā visvērtīgākās REA absolventu kvalitātes tiek atzītas saskarsmes spējas, datorzināšanas un zināšanas angļu valodā. Absolventi ir gados jauni, un viņiem trūkst dzīves pieredzes, taču gandrīz visi darba devēji atzīst, ka darba iemaņas REA absolventi apgūst strādājot.

“Domāju, ka REA ir vislabākā augstskola Baltijā. Labi sagatavo studentus darbam finansu sektorā. Lai veiksmīgi strādātu, prakse un pieredze ir svarīgas. Ja ir labas teorētiskās zināšanas, tad tās iemācīties pielietot praksē nav grūti. REA pilnībā izpilda savu uzdevumu.”(Departamenta vadītājs bankā, Lietuva)

Suprema vadītāji Latvijā un Lietuvā ir vienoti kopējā vērtējumā par REA absolventiem, viņi uzskata, ka augstskola labi sagatavo studentus darbam finansu sektorā. Darba devēji Igaunijā uzsver, ka absolventi lepojas, ka beiguši REA un ir izteikti savas augstskolas patrioti un uztur savstarpējus sakarus gan ar absolventiem, gan ar augstskolu.

Kopumā darba devēji finansu sektorā uzskata, ka augstskolā jāveido un jāuztur sakari ar uzņēmējdarbības vidi. Jau tagad jā māca jaunajiem paaudzei, ka katra nākamā paaudze strādās efektīvāk un profesionālāk:

“Latvijā cilvēki salīdzina sevi ar citiem kolēģiem vai profesionāļiem savā nozarē, nevis ar profesionāļiem savā nozarē Eiropā un pasaulē. Tas atšķiras no profesionālā vērtējuma citur pasaulē.” (*Bankas viceprezidents, Latvija*)

Audita/konsultāciju sektorā darba devēji ir ļoti apmierināti ar REA absolventu sniegumu, un piecos no desmit (5/10) aptaujātajiem uzņēmumiem darba devēji uzsver, ka, pieņemot darbā jaunos speciālistus, dod priekšroku REA absolventiem, jo viņi ir labāk sagatavoti un viņiem ir labāks progresa potenciāls.

“Ekselenti akadēmiski sagatavoti, absolūti nesagatavoti reāliem apstākļiem. Viņi nav saskārušies ar skarbo dzīves realitāti. Taču mēs ņemsim tikai REA absolventus: viņi demonstrē profesionālu attieksmi katrā viņiem uzticētā uzdevumā; viņi relatīvi viegli un ātri integrējas jaunajā darba vidē un dod nozīmīgu ieguldījumu mūsu projekta darba grupās. Viņu pamatzināšanas palīdz viņiem ātri orientēties sava uzdevuma kontekstā.” (*Direktors konsultantu uzņēmumā, Latvija*)

Darba devēji audita/konsultāciju sektorā atzīst, ka absolventiem trūkst pieredzes, taču viņi vienlīdz uzsver, ka izglītībai kopumā un teorētiskajām zināšanām ir lielāka nozīme, un praktiskās iemaņas var apgūt darbā. Iespējams, ka REA absolventiem vajadzētu vairāk pieredzes un labākas zināšanas un izpratni par vietējo uzņēmējdarbības vidi, ekonomiku un sociālajiem jautājumiem. Viens no darba devējiem (1/10) uzskata, ka absolventiem pietrūkst zināšanas tirgzinībās un uzņēmējdarbībā; šajā uzņēmumā praksei darba devējs praktiskajām iemaņām piešķir daudz lielāku nozīmi.

Salīdzinot ar citām augstskolām, tiek uzsvērts, ka REA absolventi ir labāki nekā citu augstskolu absolventi, taču divos no desmit uzņēmumiem (2/10) tiek atzīmēts, ka viņi ir iedomīgāki nekā citu augstskolu absolventi un uzskata sevi par “REA primadonnām”. Vienā no uzņēmumiem darba devēji atzīst, ka pēc kopā pavadītas nedēļas mācībās, REA absolventi labi sastrādājas ar saviem kolēģiem.

PricewaterhouseCoopers (PWC) vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā ir vienoti kopējā vērtējumā, ka REA absolventi ir gudri, augsti kvalificēti un pārliecināti par savām zināšanām un spējām; viņiem ir labas pamatzināšanas ekonomikā un uzņēmējdarbībā. Darba devēji PWC Igaunijā un Lietuvā atzīmē, ka katram ir savas individuālās intereses un īpašības, taču kopumā viņi ir labi.

“Diezgan grūti vispārināt, jo daudz kas atkarīgs no katra indivīda, tomēr kopumā REA absolventus vērtējam augsti.”(*Departamenta vadītājs PWC, Igaunija*)

Darba devēji PWC Latvijā uzsver, ka trīs gadus pēc kārtas ir darbā pieņēmuši augstas kvalitātes un panākumiem bagātus REA absolventus. Tiek atzīmēts, ka viņi pazīst viens otru, kam pamatā ir mazais absolventu skaits un vēlēšanās uzturēt absolventu savstarpējos sakarus.

Transporta/ sakaru sektorā darba devēji vērtē REA absolventus kā vispusīgi attīstītas personības. Darba devēji Latvijā uzsver, ka REA absolventi ir ļoti labi izglītoti un spilgtas personības; viņi ir entuziasma pilni un ar vēlēšanos apgūt savu darbu jeb “tikt savā darbā iekšā”. Tas saskan ar P. Brauna un R. Skeisa (P. Brown & R. Scase) (22) atziņām, ka darba tirgū ir notikušas izmaiņas, un pieprasītas ir spilgtas, harizmātiskas personības nevis “birokrātiskas personības”, jo uzņēmumi pārgājuši no birokrātiskām uz horizontālām darba attiecībām, un šīs pārmaiņas atspoguļojas darbinieku atlases procesā. Darba devēji Igaunijā ir apmierināti ar REA absolventu darbu, jo viņiem ir laba teorētiskā bāze, līdz ar to, kad viņiem ir jāizvērtē idejas jeb priekšlikumi, tad viņi balstās ne tikai uz skaitļiem un statistiku, bet prot analizēt un dot vērtējumu. Darba devēji Lietuvā uzskata, ka pēc augstskolas beigšanas nepieciešams laiks, lai absolvents saprastu, ko tālāk darīs, un tam nepieciešams vismaz gads.

Tirdzniecības sektorā darba devējiem ir ļoti labs iespaids par REA absolventiem, jo viņi strādā ar entuziasmu. Pieņemot darbā REA absolventus, uzņēmums iegūst kvalitatīvi jo REA absolventiem ir pilna studiju slodze.

“Mūsu prioritāte ir REA absolventi, jo REA studiju programma ir tāda pati, kā citās augstskolās Eiropā, un līdz ar to viņu uztvere un domāšanas veids ir tāds pats kā jebkur citur Eiropā.” (*Direktors tirdzniecības uzņēmumā, Latvija*)

Pakalpojumu sektorā darba devēji atzīst, ka gribētu vēl vairāk pieņemt darbā REA absolventus, jo būs vēl vajadzīgi speciālisti tirgzinībās un finanšu vadībā. Darba devēji uzskata, ka REA absolventi prot sevi “pārdot”, tomēr viņiem vajadzētu vairāk piedomāt pie tā, kā viņi izturas, kā runā un kādu iespaidu par sevi atstāj; darba devēji iesaka viņiem vairāk attīstīt un pilnveidot savu personību un savstarpējo attiecību kultūru.

Ražošanas sektorā darba devēji atzīst, ka, no vienas puses, REA absolventiem ir labas analītiskās domāšanas spējas, un, no otras puses, viņi ir gan mērķtiecīgi, gan ambiciozi; viņi domā, ka ir vislabākie, taču viņi ienāk darba kolektīvā, kas ir komanda.

Valsts iestādēs Igaunijā darba devējiem ir ļoti labs kopējais iespaids par REA absolventiem: viņiem ir labas darba spējas, labi strādā komandā, labas komunikācijas spējas un labas zināšanas ekonomikā. Darbs valsts iestādē ir interesants, kaut arī atalgojuma ziņā grūti konkurēt ar biznesa struktūrām, taču valsts iestādēs ir plašāka perspektīve, piemēram, darbs diplomātiskajā dienestā.

2.2.6 Zināšanas: teorija un prakse

Kopumā darba devēji savā vērtējumā visos sektoros pievēršas trim aspektiem: zināšanām, praksei un vispārējām iemaņām. Pirmkārt, REA absolventiem ir ļoti labas zināšanas un profesionālā kompetence kopumā. Viņiem ir ļoti labas vispārējās zināšanas angļu valodā un datoros un labas speciālās zināšanas grāmatvedībā, biznesa procesu modelēšanā, ekonomikā un finansēs vispār, kā arī tieši par finanšu tirgiem. Nākotnē jāuzlabo komunikācijas un diskusiju iemaņas angļu valodā un vairāk jāpievērš uzmanība nodokļu sistēmai un likumdošanai Latvijā un biznesa ētikai. Otrkārt, REA absolventiem ir izcilas analītiskās domāšanas spējas un pētniecības metodes; labi iekļaujas projektu darbā un prot sagatavot un strukturēt rakstiskus un mutiskus ziņojumus. Darba devēji augstu vērtē viņu tehniskās iemaņas, taču uzskata,

ka lielāka uzmanība jāpievērš savstarpējo attiecību kultūrai. Treškārt, REA absolventi ir gados jauni, un viņiem trūkst pieredzes. Lai apgūtu zināšanu pielietošana praksē, tas prasa laiku, taču viņi ātri apgūst savus darba pienākumus.

Finansu sektorā darba devēji, pirmkārt, norāda uz REA absolventu profesionālo kompetenci kopumā un viņu ļoti labajām tehniskajām iemaņām. Viņiem ir kopumā labas zināšanas finansu ekonomikā un īpaši zināšanas par finansu tirgiem; ieteicams nākotnē papildināt viņu zināšanas par uzņēmumu apvienošanas. Otrkārt, viņi ir labi analītiķi ar labām teorētiskām zināšanām.

Mēs augstu vērtējam REA absolventu zināšanas, viņi ir pārlicinoši līderi Baltijā. Labas zināšanas un iemaņas un laba profesionālā kompetence. Viņi pārzin biznesa procesu modelēšanu, ko, piemēram, Konkordijas universitātes absolventi nezina." (*Direktors investīciju uzņēmumā, Igaunija*)

Zināšanu savienošana ar praksi prasa laiku, un darba devēji novērojuši, ka REA absolventiem ir izteikta vēlēšanās apgūt visu jauno un pilnveidoties: viņi lasa profesionālo literatūru, piesakās un apmeklē kvalifikācijas celšanas seminārus. Viņiem ir zināšanas un iemaņas, kur un kā meklēt informāciju. Kaut arī reizēm trūkst pieredzes, tehniskās un vispārējās iemaņas ļauj viņiem veiksmīgi iekļauties projektu darbā. Viņi ir ļoti labi sagatavoti rakstisku pārskatu sagatavošanā, un viņi prot profesionāli uzstāties auditorijas priekšā. Darba devēji Latvijā un Lietuvā uzver REA absolventu izcilās zināšanas angļu valodā un prasmi profesionāli un efektīvi izmantot darbā datoru. Taču darba devējs Igaunijā uzskata, ka kopumā viņi zin angļu valodu, bet lai veiksmīgāk darbotos biznesa vidē, jāuzlabo komunikācija angļu valodā un vairāk jāmāca, kā vest sarunas vispār un it īpaši, kā sarunāties ar klientu. Angļu valoda ir starptautiska biznesa valoda, un dziļākas zināšanas angļu valodā tikai palielinātu REA absolventu vērtību. Atzīstot, ka profesionāla sarunu valodas kultūra angļu valodā bieži var izrādīties grūtāka nekā tehniskās iemaņas vai speciālās zināšanas, un augstskolai vajadzētu tam pievērst vairāk uzmanības.

Suprema vadītāji Latvijā un Lietuvā uzskata, ka REA absolventiem ir labas zināšanas, un viņi ir profesionāli sagatavoti darbam, kaut arī atsevišķās jomās vēl jāpiemācās kļāt un jāapgūst darbam specifiskās zināšanas. Latvijā REA absolventi tiek raksturoti

kā “vispirms domā, un tad dara”, bet Lietuvā uzskata, ka vispārējās iemaņas saskarsmē ar darba kolēģiem vajadzētu uzlabot.

Darba devēji audita/konsultāciju sektorā, pirmkārt, pievērš uzmanību REA absolventu profesionālajai kompetencei. Grāmatvedībā viņiem ir galvenokārt teorētiskas zināšanas, un nepieciešamas vairāk zināšanu par nodokļu sistēmu un likumdošanu Latvijā. REA studentiem vajag mācīt kursu biznesa ētikā un kursu par “īstu biznesu”. Otrkārt, darba devēji augstu vērtē viņu vispārējās zināšanas angļu valodā un viņu analītiskās spējas.

“Viņi mācās un attīstās. Viņi atšķiras no citiem darbiniekiem, kuriem nav tādas zināšanas. Viņi ir īsts ieguvums mūsu uzņēmumā. Viņiem var uzticēt analītisku un salīdzinošu pētniecības darbu, un viņi ar to tiks galā” (*Direktors konsultantu uzņēmumā, Latvija*)

Treškārt, REA absolventi ātri apgūst savus darba pienākumus, viņi turpina papildināt savas zināšanas un prasmes, strādājot savā darba vietā. Viņiem trūkst vispārēju zināšanu jeb dzīves pieredzes, jo viņi ir ļoti jauni. Līdz ar to reizēm rodas konflikts starp veco un jauno, taču ar laiku tas izlīdzinās; asistenti palīdz jaunajiem, un ar laiku jaunie visu iemācās. Viņi ļoti labi tiek galā ar visiem saviem darba uzdevumiem.

“Protams, ka viņi vienmēr var izdarīt lietas vēl labāk, taču tā arī mūsu biznesa rezerve. Viņiem ir samērā maz pieredzes, taču jāreķinās ar to, ka praktiskās iemaņas iespējams apgūt tikai trīs gadu laikā, tā kā tas arī iet roku rokā ar darba kvalitāti.” (*Direktors konsultantu uzņēmumā, Latvija*)

PricewaterhouseCoopers (PWC) vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā atzīmē, ka uzņēmuma stratēģija attiecībā uz jaunajiem speciālistiem ir vienota, jo vispirms viņiem jāiziet apmācību kurss, līdz ar to viņi paaugstina savu profesionālo kvalifikāciju. Uzsākot darbu šajā uzņēmumā, REA absolventiem ir pietiekošas zināšanas, un dažiem tās ir izcilas. Tātad pamatzināšanas plus apmācība PWC kopumā sastāda atbilstošu profesionālo kompetenci, kas ļauj viņiem veiksmīgi tikt galā ar saviem darba pienākumiem.

“REA absolventiem ir inteligences potenciāls. Mēs nemaz nesagaidām, ka viņi būs “pilnībā gatavi”. Galvenais, ko ņemam vērā: jānāk cītīgi un ar atdevi strādāt, strādāt garu darba dienu, jābūt vispārējām zināšanām un iemaņām. Līdz šim mums nav bijusi vilšanās attiecībā uz REA absolventiem.”(*Departamenta vadītājs PWC, Lietuva*)

Transporta/sakaru sektorā darba devēji uzskata, ka REA absolventiem ir plašas vispārējās zināšanas, labas teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas, un viņi ir motivēti labi strādāt. Darba devēji uzsver, ka REA absolventiem ir labas angļu valodas zināšanas, bet mazliet pietrūkst zināšanu grāmatvedībā. Viņi profesionāli sagatavo rakstiskus izpētes darbus un mutiskus ziņojumus.

“Ja studiju gados ir tik cītīgi un intensīvi jāmācās kā REA, tad darbā nav nekādu problēmu, jo viņi ir gatavi strādāt ar atdevi.” (*Direktors tirdzniecības uzņēmumā, Latvija*)

Darba devēji Igaunijā atzīmē, ka REA sniedz plašu izglītību, jo absolventi spēj strādāt gan viena uzņēmuma finansu un plānošanas departamentā, gan informācijas sistēmu attīstības departamentā. Viņiem ir aktīva attieksme pret tālākizglītošanos: REA absolventi turpina izglīties savā darba vietā. Strādājot pie biznesa procesu plānošanas modeļiem, nepietiek tikai ar zināšanām grāmatvedībā, bet nepieciešama izpratne par biznesa vidi kopumā, un REA absolventi to labi pārzin. Ieteicams studiju programmu papildināt ar teorētiskajiem modeļiem. Darba devēji Lietuvā ir vienisprātis, ka REA absolventiem ir laba teorētiskā bāze, kas ļauj tikt veiksmīgi galā ar saviem pienākumiem uzņēmumā. Strādājot uzņēmuma tirgzinību daļā, redzams, ka REA absolventi labi pārzin visus tirgzinību instrumentus.

Tirdzniecības sektorā darba devēji uzskata, ka REA absolventiem ir ļoti labas pamatzināšanas un teorētiskā bāze. Sadarbība ar REA studentiem jau sākas prakses laikā, kas ļauj atrast jaunus darbiniekus. Vājais punkts ir tas, ka viņiem nav pieredzes, taču viņus nevar vainot par to, ka viņi ir jauni. Pakalpojumu sektorā darba devēji, galvenokārt, uzsver, ka REA absolventi ir ar teorētiskām zināšanām, bet bez pieredzes. Ražošanas sektorā darba devējiem bijusi veiksmīga sadarbība ar REA absolventiem. Jau studiju laikā REA studentiem tiek piedāvātas prakses vietas

dažādos projektos, līdz ar to viņi apgūst pieredzi, strādājot reālos projektos. Labas zināšanas matemātikā palīdz attīstīt analītisko domāšanu un spriešanas spējas.

“Ir diezgan grūti atrast tādus augstskolu absolventus, kuri varētu uzreiz sākt strādāt otrajā līmenī. REA absolventi var. Viņi uzreiz uzsāk strādāt projektos projekta vadītāja vadībā.” (*Departamenta vadītājs ražošanas uzņēmumā, Latvija*)

Valsts iestādēs darba devēji atzīst, ka REA absolventiem ir labas teorētiskās zināšanas un plašs redzesloks. Viņiem noder tās zināšanas, ko devusi augstskola, t.i. spēja iedziļināties, ātra uztvere un spēja analizēt informāciju. Darbs valsts iestādē prasa plašākas zināšanas sociālajās zinātnēs un politoloģijā, un to nākas apgūt darbā. Respondenti uzskata, ka varētu vēlēties lielāku precizitāti darbā ar rakstisku ziņojumu sagatavošanu gan dzimtajā valodā, gan angļu valodā.

Darbības procesuālā pieeja raksturo studentu psiholoģisko gatavību darbībai, t.i. mījsakarība starp uzdevumu iedarboties uz priekšmetu un mērķi, ko students grib panākt. Ja students prot izvērtēt savas zināšanas un izvēlēties atbilstošus līdzekļus ideāli domās prognozētam darbības rezultātam, tad notiek praktiska darbība un students, realizējot savas potences, bagātina savu pieredzi. Savukārt, sistemātiska savas darbības novērtēšana, kad students kontrolē sevi darbā, noved pie pašregulācijas.

2.2.7 Darba efektivitāte

Darba efektivitāte ir viens no trim rādītājiem kritērijam par zināšanu pielietošanu praksē un tiek izvērtēta atbilstoši izstrādātajiem trīs līmeņiem. Kopumā visos sektoros aptaujātie darba devēji uzskata, ka REA absolventi strādā ar atdevi un lielu atbildības sajūtu; viņi sasniedz labus rezultātus, un viņu paveiktais darbs ir kvalitatīvs. Ieteicams studiju programmā integrēt mācību metodes, kas rosinātu iniciatīvu, prasmi neatkarīgi domāt un pieņemt lēmumus, kā arī pašmotivāciju.

Finansu sektorā darba devēji atzīst, ka REA absolventiem ir augsts darba efektivitātes līmenis, labs potenciāls un lielas izredzes nākotnē. Viņi spēj tikt galā ar saviem

uzdevumiem veiksmīgi un strādā ātri. Pie tam, darbu uzsākot, viņiem netiek piedāvāta speciāla apmācību programma. Augstskola ir spējusi ieaudzināt studentos lielu atbildības sajūtu. Darba devēji Igaunijā uzskata, ka viņi veic darbu, kas viņus arī interesē, līdz ar to atdeve ir simtprocentīga.

Suprema vadītāji Latvijā uzskata, ka būtu vēlams, lai REA absolventi spētu paši neatkarīgi domāt, pieņemt lēmumus un rīkoties. Lietuvā *Suprema* vadītāji uzskata, ka REA absolventi strādā diezgan efektīvi, un grūti pateikt, vai tas atkarīgs no zināšanām vai prakses, tomēr svarīgākais ir gala rezultāts, un tam ir jāuzlabojas. Darba rezultāts ir cieši saistīts ar to, kā jaunie speciālisti tiek uzņemti uzņēmumā, un kā viņi integrējas kolektīvā.

Audita/konsultāciju sektorā darba devēji uzskata, ka REA absolventi strādā ar atdevi, un “viņi strādā daudz efektīvāk nekā citi”. Viņi ļoti ātri adaptējas un saprot lietas būtību. REA absolventi dod reālu ieguldījumu, jo viņi ir sagatavoti darbam. *PricewaterhouseCoopers (PWC)* vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā uzsver, ka katram darbiniekam regulāri jāgatavojas un jākārtos kvalifikācijas celšanas eksāmeni, kuros prasības ir augstas. Līdz ar to uzņēmumā ir iebūvēts mehānisms, kas liek ikvienam darbiniekam rūpēties par savu ieguldījumu gan profesionālajā izaugsmē vispār, gan uzņēmumā kopumā.

Transporta/ sakaru sektorā darba devēji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā ir vienoti savā uzskatā, ka REA absolventi strādā efektīvi un ar darbiem tiek galā labi. Visi min kādu projektu, kas ir bijis īpašs ieguldījums dotajā uzņēmumā, piemēram, uzņēmuma pārstāvniecības sagatavošana Baltijas mēroga izstādei, kas ir nopietns uzdevums jaunam speciālistam tirgzinībās, un pēc panākumiem šajā izstādē, var noteikti runāt par lieliskām darba spējām un darba efektivitāti. Tirdzniecības sektorā darba devēji uzsver, ka REA absolventiem ir kvalitātes sajūta.

“Patīk vērot, kā viņi mācās strādājot. Tas mums ir saprotami un pieņemami, ka viņi kļūdās. REA absolventi ir pieraduši saņemt vērtējumu un konstruktīvu kritiku. Un lai celtu savu darbinieku kvalitāti kopumā, mēs plānojam katram individuālu apmācību programmu, piemēram, vadības kurss un biznesa psiholoģija” (*Direktors tirdzniecības uzņēmumā, Latvija*)

Pakalpojumu sektorā darba devēji norāda, ka REA absolventi darbu izdara ātri. Ražošanas sektorā darba devēji uzskata, ka absolventi pēc augstskolas beigšanas nevar paši pieņemt lēmumus, tāpēc viņus pārbauda darba devējs, taču viņi atzīst, ka REA absolventi ir ļoti spējīgi, un daudz ātrāk nekā citi saņem patstāvīgus uzdevumus. Valsts iestādēs darba devēji uzskata, ka REA absolventi strādā ļoti efektīvi un tiek galā ar visiem uzdevumiem; ar viņiem ir viegli strādāt, jo viņi zin, kur atrast informāciju, un viņi ir pietiekoši patstāvīgi.

Analizējot darba efektivitāti, nevajadzētu aprobežoties tikai ar informācijas vai citu tehnoloģiju pielietošanu praksē. Jauno situāciju darba tirgū būs vieglāk izprast, ja to aplūkosim no zināšanu pielietošanas efektivitātes viedokļa, kas, savukārt, iespaido darba efektivitāti kopumā. P. Koldstrīms (P. Coldstream) (32, 510) uzskata, ka post-industriālā sabiedrībā zināšanas vērtē pēc to pielietojamības, un jaunajam speciālistam pēc augstākās izglītības apgūšanas jābūt zināšanām, izpratnei un prasmēm, jo mūsdienu pasaulē atslēgas vārdi nav, piemēram, “programmatūra”, “mikroshēma” vai “gēni”, bet tiek lietoti pilnīgi citi atslēgas vārdi, kā “ieviešana”, “pielietošana” un “efektivitāte”.

2.2.8 Laika plānošana

Kopumā darba devēji visos sektoros uzskata, ka REA absolventi ir apguvuši laika plānošanu augstskolā, viņi ir disciplinēti, spēj strādāt garas darba stundas arī pēc darba dienas beigām un nodot darbus laikā. Taču nepieciešams laiks un pieredze, lai laika plānošanu piemērotu darba vietā, kur katrā uzņēmumā ir sava specifika; darbs pie projektiem prasa labākas plānošanas iemaņas un spējas saskatīt prioritātes, savukārt darbā ar klientu nepieciešams būt precīzam un plānot laika rezervi.

Finansu sektorā pieci (5/9) darba devēji uzskata, ka REA absolventiem nav nekādu problēmu ar laika plānošanu, un viņi uzsver, ka ja nepieciešams, viņi strādā arī pēc darba dienas beigām un sestdienās un svētdienās.

“Ir tikai nedaudz cilvēku, kas prot plānot laiku un nodot visus darbus laikā. REA absolventi to prot, un tā viņiem nav problēma” (*Direktors investīciju uzņēmumā, Lietuva*)

Laika plānošana ir sevišķi svarīga darbā pie projektiem, un trīs (3/9) darba devēji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā atzīst, ka kopumā REA absolventi tiek galā ar saviem uzdevumiem, taču, strādājot pie projektiem, nākas palīdzēt ar laika plānošanu. Darba devēji Igaunijā uzskata, ka laika plānošanu nevar apgūt viens; darba kolēģi palīdz sagrupēt darbus saskaņā ar to prioritātēm. *Suprema* vadītāji Latvijā uzskata, ka REA absolventiem nav nekādu problēmu ar laika plānošanu, taču Lietuvā atzīst, ka laika plānošanas ziņā viņiem ir vidēja līdz zema efektivitāte.

Audīta/konsultāciju sektorā darba devēji savos vērtējumos ir ļoti atšķirīgi. Vienots viedoklis ir *PricewaterhouseCoopers (PWC)* vadītājiem Igaunijā, Latvijā un Lietuvā, kas uzskata, ka REA absolventi ļoti labi tiek galā ar laika plānošanu, viņi strādā cītīgi un vairāk nekā oficiālā darba diena, un tas, ka viņi paliek strādāt arī pēc darba dienas beigām, “nenozīmē, ka viņu darbs nebūtu efektīvs”. Pārējos uzņēmumos darba devēju viedoklis svārstās no “...REA ir iemācījusi disciplīnu, REA absolventi zin, ko nozīmē nodot darbu laikā” līdz “... no visiem indikatoriem šim dotu viszemāko vērtējumu”. Darba devēji vēlas, lai REA absolventiem būtu labākas iemaņas darbam ar projektiem. Pieredzes trūkums tiek minēts, kā viens no iemesliem šim zemajam laika plānošanas vērtējumam.

“Konsultāciju jomā strādājot, bieži jādara lietas, kas nav darītas iepriekš. Līdz ar to jābūt gan precīzam, gan elastīgam un vienmēr jāatstāj kāds laiks rezervē. Tas ir ļoti grūti, un tas nāk ar pieredzi.” (*Direktors konsultāciju uzņēmumā, Latvija*)

Transporta sektorā darba devēji atzīst, ka laika plānošana ir saistīta ar pieredzi, taču kopumā REA absolventi paveic savus darbus laikā. Darba devēji Latvijā uzskata, REA absolventi darbus paveic ātri, bet reizēm cieš kvalitāte. Igaunijā darba devēji paši rūpējas, lai uzņēmumā darbi tiktu plānoti, sadalīti vienmērīgi un tādējādi nebūtu stresa un neciestu darba kvalitāte. Lietuvā darba devēji uzskata, ka grūti izdalīt vienu darbinieku no citiem, jo darba specifika prasa strādāt komandā, līdz ar to gala

rezultāts un darba nodošana ir atkarīga arī no pārējiem darba grupas biedriem; tā kā REA absolventi ir gados jauni, viņiem vēl daudz kas jāmācās, piemēram, ka bieži vajadzētu fiksēt procesus un darbus uz papīra, jo ne visiem var uzticēties, ka darbs tiks paveikts laikā.

Tirdzniecības sektorā darba devējiem ir divi pilnīgi pretēji viedokļi. No vienas puses tiek atzīts, ka REA absolventi ir apguvuši laika plānošanu, bet no otras puses, ka šajā jomā vēl daudz jāpiemācās.

“Šajā ziņā viņi vēl nav sasnieguši rietumu standartus attiecībā uz solījumu izpildīšanu un darbu paveikšanu laikā. Vienmēr ir dažādi iemesli, kāpēc kaut kas nav bijis iespējams, taču mūsu uzņēmuma darbība ir vienāda vai Latvijā vai Holandē, atlaides nav.” (*Direktors tirdzniecības uzņēmumā, Latvija*)

Pakalpojumu sektorā darba devēji uzsver, ka laika plānošana ir īpaši svarīga, un REA absolventiem vēl jāpiemācās dodot darbus laikā. Ražošanas sektorā darba devēji uzskata, ka augstskolā apgūtas laika plānošanas iemaņas, taču paiet laiks, kamēr to pielāgo darba vietā, tomēr kopumā REA absolventiem tā nav problēma. Valsts iestādēs darba devēji ir apmierināti ar REA absolventu laika plānošanas iemaņām, kaut arī jāveic visdažādākie uzdevumi; viņi strādā precīzi; šajā darbā laika plānošana un darba organizēšana nāk ar pieredzi, piemēram, uzņemties atbildību par OECD Latvijā un noorganizēt un saskaņot šo darbu jaunajam speciālistam nav viegls uzdevums. Termiņu ievērošana nav pedantiska, bet ir normas robežās.

2.2.9 Darbs komandā

Darba devēju vērtējums par REA absolventu darbu komandā dalās: puse no darba devējiem uzskata, ka viņi labi kontaktējas ar cilvēkiem un prot ļoti labi strādāt komandā; otra puse uzskata, ka REA absolventi ir iedomīgi, ar viņiem ir grūti sastrādāties un viņiem jābūt psiholoģiski labāk sagatavotiem. Darba devēji, kuros uzņēmumā strādā galvenokārt jauni cilvēki, vērtējums ir pozitīvs.

Finansu sektorā pieci (5/9) darba devēji uzskata, ka REA absolventi prot strādāt komandā un labi kontaktējas ar visiem darba kolēģiem. Strādājot komandā, viņi

mācās no pieredzējušiem darba kolēģiem. Igaunijā, Latvijā un Lietuvā (3/9) darba devēji atzīst, ka visi darbinieki viņu uzņēmumos ir jauni, ne vecāki par trīsdesmit gadiem, un viņi visi ļoti labi strādā komandā. Labas atsauksmes par REA absolventu saskarsmes spējām un sadarbību darba devēji saņem no saviem ārzemju partneriem, piemēram, vienam no REA absolventiem Lietuvā ir darbs ar klientiem citās bankās, piemēram, Frankfurtē, un atsauksmes par darbu ar šiem klientiem ir izcilas. Vienā no uzņēmumiem Igaunijā darba devējs uzskata, ka iemaņas iekļauties un sastrādāties ir arī atkarīgas no cilvēka.

“Daži REA absolventi iekļaujas kolektīvā bez problēmām, viņi saprot, ka tur strādā pieredzējuši un gados vecāki kolēģi. Taču jāatzīst, ka ir daži, kas ir neiecieņīgi un asi pret citiem, kuri nav tik efektīvi vai ātri savā darbībā vai nedomā tāpat kā viņi.” (*Direktors investīciju uzņēmumā, Igaunija*)

Suprema vadītāji Latvijā uzskata, ka kopumā REA absolventi labi iekļaujas kolektīvā un drīzāk ir bijušas problēmas ar citu augstskolu absolventiem, “jo viņos bija tāda kā skaudība”. Lietuvā tiek kritiski vērtēta REA absolventu spējas iekļauties kolektīvā un sastrādāties.

“REA absolventiem paiet kāds laiks līdz viņi iekļaujas kolektīvā. Ir radies iespaids, ka REA absolventi ir neatkarīgi un iedomīgi, uz citiem skatās no augšas. Līdz ar to viņi sevi distancē no citiem. REA dod vislabāko profesionālo izglītību, bet studenti jūtas pārāki par citiem. Taču darbā viņiem trūkst praktisko iemaņu, un tikai strādājot kopā ar citiem, viņi var apgūt šīs nepieciešamās praktiskās iemaņas.” (*Direktors investīciju uzņēmumā, Lietuva*)

Arī audita/konsultāciju sektorā darba devēju vērtējums krasi atšķiras, un puse no respondentiem dod pozitīvu un puse negatīvu vērtējumu. Starptautiskajos audita uzņēmumos ir prakse, ka pats uzņēmums uzņemas atbildību par komandas veidošanu un pievērš tam lielu uzmanību. Tiek veidotas jauktas darba grupas, kur konkrēta uzdevuma veikšanai nepieciešamas dažādas zināšanas un iemaņas. Ja uzņēmumam ir partneri ārzemēs un darbiniekiem nākas braukt komandējumā, tiek veidotas jauktas grupas, kas ļauj labāk iepazīt vienam otru un sastrādāties, it sevišķi, kad “neesi savās mājās”, un šādi braucieni satuvina darba kolēģus.

Puse, kas pozitīvi vērtē REA absolventu spējas strādāt komandā, uzskata, ka viņiem ir izcilas spējas strādāt vienlīdz labi gan individuāli, gan komandā. Konsultāciju uzņēmumos visi darbinieki strādā darba grupās, un, savukārt, šīs darba grupas veido pašu uzņēmuma komandu. Respondenti atzīst, ka REA absolventi prot darboties dažādās lomās.

“Salīdzinot REA absolventus ar citiem darbiniekiem, jāatzīst, ka viņi ir izcili komandas darbā. Citām augstskolām vajadzētu pārņemt šo pieredzi un iekļaut komandu darba principus augstskolu mācību programmā, kā tas ir REA.”
(Direktors konsultāciju uzņēmumā, Latvija)

Puse, kas negatīvi vērtē REA absolventu spējas strādāt komandā, atzīst, ka sākumā viņi ir iedomīgi, taču pēc tam, kad pavadīts laiks apmācību programmā ārzemēs, viņi daudz labāk iekļaujas komandā. Reizi mēnesī tiek rīkots kāds neformāls pasākums, kas ļauj kolektīvam saliedēties. Kopumā darba devēji uzskata, ka REA absolventiem nevajadzētu sevi “uzlikt uz pjedestāla”. Starptautisko uzņēmumu vadītāji min arī objektīvos faktorus, jo Latvijā kopumā uzņēmumos nav profesionālas vadības; cilvēki nav atvērti un tam ir sava vēsture, pie tam jaunieši nāk no ģimenēm, “kurās vēl valda padomju uzskati un padomju darba attiecības”.

PricewaterhouseCoopers (PWC) vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā uzsver, ka cilvēki ir dažādi, līdz ar to grūti viennozīmīgi novērtēt darbu komandā. Latvijā respondenti atzīmē, ka sākumā REA absolventi turas kopā ar “savējiem”, taču pēc apmācību programmas ārzemēs viņi labāk socializējas ar citiem jaunajiem darbiniekiem, un tā nav liela problēma. Igaunijā respondenti uzskata, ka uzņēmumā strādājošie REA absolventi ir ļoti dažādi cilvēki, starp kuriem ir ļoti komunikabli cilvēki un ir tādi, kuriem saskarsme ar klientiem rada problēmas, un vienam no absolventiem nācies pat mainīt darbu. Lietuvā respondenti uzskata, ka kopumā nav bijušas problēmas, taču ir bijuši atsevišķi gadījumi, piemēram, ka viens izsaka savus uzskatus pārāk tieši, un darba devējs to skaidro ar to, ka REA absolventiem ir augsta pašapziņa, ka viņi pabeiguši ļoti labu augstskolu.

Transporta/sakaru sektorā no četriem uzņēmumiem tikai vienā uzņēmumā (1/4) darba devēju neapmierina REA absolventu spēja strādāt komandā.

“Diezgan grūti sastrādāties. Labāk strādā individuāli. Viņi zina un uzsver, ka beiguši elitāru skolu.” (*Departamenta vadītāja transporta uzņēmumā, Latvija*)

Respondenti Igaunijā un Lietuvā uzskata, ka REA absolventi labi iekļaujas kolektīvā, jo viņu uzņēmumos liela nozīme tiek pievērsta ikvienam darbiniekam, t.i. “mums centrā ir cilvēks”, tiek pievērsta liela uzmanība savstarpējo attiecību veidošanai, jo “tas proporcionāli ietekmē darba kvalitāti”.

Tirdzniecības sektorā darba devēji ir apmierināti ar REA absolventu spējām strādāt komandā; tā kā viņi diezgan ātri ieņem vadošus amatus, tad viņiem vajadzētu apgūt vadības iemaņas, kaut arī tur vajadzīga pieredze. Pakalpojumu sektorā uzskati dalās; puse uzskata, ka REA absolventi ir komandas cilvēki, un drīzāk jāapskata būtu viņu attieksme pret priekšniecību un negatīva attieksme pret sievieti vadošā amatā; bet otra puse uzskata, ka darbs komandā REA absolventiem ir problēma.

“Vienu mēs izmetām, jo bija pārāk iedomīgs.” (*Direktors reklāmas uzņēmumā, Latvija*)

Ražošanas sektorā darba devēji uzskata, ka jauna darbinieka iesaistīšanās galvenokārt, atkarīga no paša uzņēmuma, jo darbs komandā ir uzņēmuma ikdiena, kur katram darbiniekam ir atbildība par savu uzdevumu, kas veido kopīgo uzņēmuma darbu. Tādējādi darba devēji uzsver, ka viņus vispirms interesē cilvēks, kas kļūs par viņu komandas locekli, un tikai pēc tam eksperts.

“Mēs varam kaut ko sasniegt tikai sastrādājoties, tāpēc REA absolventiem jābūt psiholoģiski labāk sagatavotiem.” (*Direktors ražošanas uzņēmumā, Latvija*)

Valsts iestādēs darba devēji uzsver, ka visi darbinieki ir samērā jauni cilvēki, kuru starpā izveidojusies lieliska sadarbība, un REA absolventi ir šo darba grupu locekļi. Šajā darbā ir gan individuāli projekti, gan kolektīvi projekti, un viņi prot vienlīdz labi strādāt gan patstāvīgi, gan komandā.

Šajā darbā ir gan individuāli projekti, gan kolektīvi projekti, un viņi prot vienlīdz labi strādāt gan patstāvīgi, gan komandā.

2.2.10 Radošums

Kopumā darba devēji uzskata, ka REA absolventi ir ar iniciatīvu un radošu pieeju. Tikai četri respondenti (4/31) uzskata, ka REA absolventiem trūkst radošas pieejas un saista to ar pieredzes trūkumu. Darba devēji ir vienisprātis, ka uzņēmējdarbībā radošumam ir liela nozīme, jo tieši jaunas idejas ļauj uzņēmumam izdzīvot.

Finansu sektorā darba devēji Lietuvā dod visatzinīgāko novērtējumu REA absolventiem. Viņiem piemīt radoša pieeja; nav iespējams pateikt tieši kas un kā jā dara, tā kā pašiem jātiek galā ar saviem uzdevumiem, un viņiem ir labas idejas, ko un kā izdarīt. Piemēram, bankā, kur pēc respondenta domām, darbā nav nepieciešama nekāda radoša pieeja, REA absolventi izceļas ar idejām un radošu pieeju savā darbā, it sevišķi informācijas tehnoloģiju jomā, piemēram, izdomājot un radot vienkāršu un bankas klientiem saprotamu programmatūru. Tomēr respondenti Igaunijā uzskata, ka REA jāpiestrādā pie radošuma iemaņu attīstīšanas procesa, un, beidzot augstskolu, viņiem jābūt vairāk radošas pieejas un labākām saskarsmes spējām vispār.

Suprema vadītāji Latvijā uzskata, ka REA absolventiem jābūt radošākiem, jo uzņēmējdarbībā jābūt radošiem, lai izdzīvotu. Ja kaut kas nav zināms, tad nepieciešams par to runāt un dalīties ar citiem kolēģiem, lai atrastu labāko risinājumu problēmai. Lietuvā respondenti arī uzskata, ka panākumu atslēga ir radošums. Viņi atzīst, ka 2. kursa studenti, kuri bijuši praksē, nav radoši un viņiem ir tikai teorētiskā bāze. Taču absolventi ir labi sagatavoti un strādā ar radošu pieeju. Respondenti norāda, ka, strādājot finansu sektorā, jāprot atrast risinājumu skaitļos, un te ļoti palīdz analītiskā domāšana un radoša pieeja.

Audita/konsultāciju sektorā darba devēji atzinīgi vērtē REA absolventu radošumu, un tikai divi (2/10) repondenti uzskata, ka viņiem nav radošas pieejas tāpēc, ka trūkst pieredzes. Tiek uzsvērts, ka REA absolventiem ir savs viedoklis par lietām, kuru viņi droši izsaka, un viņi spēj atrast un piedāvāt alternatīvus risinājumus.

2.2.10 Radošums

Kopumā darba devēji uzskata, ka REA absolventi ir ar iniciatīvu un radošu pieeju. Tikai četri respondenti (4/31) uzskata, ka REA absolventiem trūkst radošas pieejas un saista to ar pieredzes trūkumu. Darba devēji ir vienisprātis, ka uzņēmējdarbībā radošumam ir liela nozīme, jo tieši jaunas idejas ļauj uzņēmumam izdzīvot.

Finansu sektorā darba devēji Lietuvā dod visatzinīgāko novērtējumu REA absolventiem. Viņiem piemīt radoša pieeja; nav iespējams pateikt tieši kas un kā jādara, tā kā pašiem jātiek galā ar saviem uzdevumiem, un viņiem ir labas idejas, ko un kā izdarīt. Piemēram, bankā, kur pēc respondenta domām, darbā nav nepieciešama nekāda radoša pieeja, REA absolventi izceļas ar idejām un radošu pieeju savā darbā, it sevišķi informācijas tehnoloģiju jomā, piemēram, izdomājot un radot vienkāršu un bankas klientiem saprotamu programmatūru. Tomēr respondenti Igaunijā uzskata, ka REA jāpiestrādā pie radošuma iemaņu attīstīšanas procesa, un, beidzot augstskolu, viņiem jābūt vairāk radošas pieejas un labākām saskarsmes spējām vispār.

Suprema vadītāji Latvijā uzskata, ka REA absolventiem jābūt radošākiem, jo uzņēmējdarbībā jābūt radošiem, lai izdzīvotu. Ja kaut kas nav zināms, tad nepieciešams par to runāt un dalīties ar citiem kolēģiem, lai atrastu labāko risinājumu problēmai. Lietuvā respondenti arī uzskata, ka panākumu atslēga ir radošums. Viņi atzīst, ka 2. kursa studenti, kuri bijuši praksē, nav radoši un viņiem ir tikai teorētiskā bāze. Taču absolventi ir labi sagatavoti un strādā ar radošu pieeju. Respondenti norāda, ka, strādājot finansu sektorā, jāprot atrast risinājumu skaitļos, un te ļoti palīdz analītiskā domāšana un radoša pieeja.

Audita/konsultāciju sektorā darba devēji atzinīgi vērtē REA absolventu radošumu, un tikai divi (2/9) respondenti uzskata, ka viņiem nav radošas pieejas tāpēc, ka trūkst pieredzes. Tiek uzsvērts, ka REA absolventiem ir savs viedoklis par lietām, kuru viņi droši izsaka, un viņi spēj atrast un piedāvāt alternatīvus risinājumus.

“Gribētu dot augstāko vērtējumu par radošumu. Viņi ir izcili. Viņu darbs ir mērķēts, lai savu uzdevumu paveiktu efektīvāk un tātad pielietotu inovācijas. Šis ir ļoti dinamisks lauks, un rezultāti ir fantastiski. Mums organizācijā tiek

rīkots iekšējais konkurss par jaunām biznesa idejām, un REA absolventiem ir trakas un fantastiskas idejas.” (*Direktors konsultāciju uzņēmumā, Latvija*)

PricewaterhouseCoopers (PWC) vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā uzsver, ka radoša pieeja tiek apgūta līdz ko jaunie darbinieki sāk strādāt ar klientiem, un līdz ar to radošums *PWC* tiek vērtēts ļoti augstu. Kad jaunais darbinieks sāk darbu savā darba grupā, vadītājs nosaka, kā strādāt pie dotā projekta, taču katram jātiek galā ar savu uzdevumu saviem spēkiem. Kaut arī darbs ir ar cipariem, jāspēj saprast, ko šie cipari nozīmē un ko no tā var secināt. Visi respondenti atzīst, ka radošums ir zināmā mērā atkarīgs no paša cilvēka: daži ir vienkārši izpildītāji, un daži strādā ļoti efektīvi un ģenerē idejas. *PWC* respondenti Lietuvā uzskata, ka REA varētu vēl piestrādāt pie radošas pieejas attīstīšanas.

Transporta/sakaru, tirdzniecības pakalpojumu un ražošanas sektoros un valsts iestādēs darba devēji ir vienisprātis, ka REA absolventi ir iniciatīvas pilni un strādā ar radošu pieeju. Uzņēmumu straujā attīstība ļauj jaunajiem būt radošiem. Ražošanas sektorā respondenti uzskata, ka radošums nav atkarīgs no izglītības, bet gan no paša cilvēka.

“Radošums nav atkarīgs no izglītības, bet gan no paša indivīda. Augstskola nevar iemācīt radošumu, taču var integrēt mācību procesā.” (*Departamenta vadītājs ražošanas uzņēmumā, Latvija*)

Valsts iestādēs respondenti uzsver, ka radošumu var pilnveidot, uzkrājot pieredzi. REA absolventi izceļas ar iniciatīvu, daudz lasa papildus, lai uzzinātu par alternatīvām problēmas risināšanā; viņiem ir ļoti radoša pieeja un motivācija. Darba devēji uzsver, ka viņiem viegli strādāt ar REA absolventiem, jo viņi nāk ar savu redzējumu un savu ideju, kā rīkoties.

Jaunajā gadsimtā vārds ‘inovācija’ saistās ne tikai ar tehnoloģiskajām inovācijām. Visi darba devēji uzsver radošas pieejas un inovāciju nozīmi jebkurā darba vietā, saskatot tajā nākotnes izaugsmes potenciālu. Jautājumu “Vai mēs to darām labi?” vai “efektīvi” nomaina radikālāks jautājums: “Vai to mums vispār vajag darīt? Kā būtu, ja mēs to darītu pilnīgi citādāk?” P. Koldstrīms (P. Coldstream) (32, 509) uzskata, ka

tieši radoša pieeja un novatoriska domāšana ir priekšnoteikums³, lai darba vietā veidotos inovācijām labvēlīga vide. Līdz ar to, nav brīnums, ka uzņēmumu vadībā tagad ienāk jauni, ar humanitārajām zinātnēm saistīta vārdi kā “vīzija”, “izdoma”, “jūtīgs” un “radošs”.

2.2.11 Iecietība/Tolerance

Darba devēji zemu vērtē REA absolventu toleranci un ir vienisprātis, ka REA absolventiem, jāsaprot, ka jāmacās būt visu dzīvi, un viņiem nav tiesības izturēties kā snobiem. Atsevišķos gadījumos ir bijis viens vai divi gadījumi, kad REA absolventi izturējušies neiecietīgi, taču tas met ēnu uz citiem un uz augstskolu kopumā. Tikai seši no respondentiem (6/31) uzskata, ka tolerance REA absolventiem nav problēma.

Finansu sektorā darba devēji uzskata, ka daudzi REA absolventi ir pārāk augstās domās par sevi, bez pieredzes un pārāk ambiciozi. Jaunajiem cilvēkiem jāsaprot, ka jāmacās būt visu dzīvi, tātad jau augstskolā vajadzētu iepazīties ar jēdzienu “mācīšanās visa mūža garumā”. Dažos uzņēmumos rēķinās ar jauno cilvēku problēmu.

“Jau pirmajā nedēļā viņi iemācās tikt vaļā no snobiskas attieksmes. Mums ir šajā jomā iestrādāta sistēma, kas saistīta ar atalgojumu.” (*Departamenta vadītājs bankā, Latvija*)

Igaunijā respondenti vērtē atsevišķu absolventu rīcību, minot, ka daži ir atvērti un draudzīgi, un ir daži, kas uzsver, ka viņi ir REA absolventi. Pēc kāda laika viņi izmainās, bet reizēm tomēr grūti tikt galā ar šo problēmu. Daži REA absolventi ir ar ļoti spēcīgiem uzskatiem, piemēram, viņiem nepatīk citi cilvēki tikai tāpēc, ka tie nestrādā tikpat ātri kā viņi. Taču laika gaitā viņi tiek galā ar šo problēmu. Lietuvā respondenti norāda, ka nav novērotas nekādas problēmas, un ka to nevar attiecināt uz augstskolu, jo tās ir katra cilvēka personīgās īpašības. *Suprema* vadītāji Lietuvā uzskata, ka katram darbiniekam jābūt ar labiem nodomiem un vēlēšanos strādāt, un tas attiecas arī uz darba devēju; savukārt darba devējam ir mērķis izvēlēties un

³ 1990. gadā Industrijas un Augstākās izglītības padome Lielbritānijā sagatavoja dokumentu “The Humanities for the Working World”, kurā uzsvērtā humanitārās izglītības nozīme biznesa izglītībā.

pieņemt darbā vislabākos cilvēkus, tātad savstarpējā saskarsme un spējas strādāt komandā ir vissvarīgākās iezīmes.

Audita/konsultāciju sektorā visi darba devēji zemu vērtē REA absolventu toleranci. No vienas puses viņi ir sapratuši, ka nemaz vairs nevar dzīvot bez sava uzņēmuma un lepojas ar savu darba vietu, tomēr reizēm viņi izturas pret citiem kā pret studentiem, “viņi domā, ka ir dievi”, un tas reizēm noved pie konflikta.

“Reizēm rodas slikts iespaids par REA studentiem prakses laikā, jo viņi izturas aroganti; prakses laikā viņi apgūst daudz jauna cilvēku savstarpējo attiecību jomā, un pēc prakses saņem labu novērtējumu.” (*Direktors konsultāciju uzņēmumā, Latvija*)

PricewaterhouseCoopers (PWC) vadītāji Igaunijā un Latvijā uzskata, ka REA absolventi runā un izturas ar cieņu pret citām institūcijām un ar toleranci nav problēmu. Lietuvā respondenti uzskata, ka REA absolventiem nepieciešams vairāk iecietības.

Transporta/sakaru sektorā darba devēji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā pozitīvi vērtē REA absolventu izturēšanos. Latvijā respondenti uzskata, ka viņi ir pilni entuziasma un grib visu paspēt izdarīt, taču tas reizēm rada iespaidu, ka viņi ir ambiciozi. Igaunijā respondenti nesaskata nekādas problēmas ar toleranci. Darbā nākas sastrādāties arī ar gados vecākiem cilvēkiem.

“Mūsu uzņēmumā strādā dažādu paaudžu cilvēki, taču visi saprotas labi, un tā ir arī uzņēmuma atbildība, lai šeit būtu laba darba atmosfēra. Tas atkarīgs gan no jauniešiem, gan no gados vecākiem darba kolēģiem, tā kā to nevar prasīt tikai no jauniešiem. Tas ir normāli, ka jaunie ir mazliet ambiciozi. Lai dzīvī sasniegtu mērķi, jābūt mazliet ambiciozām. Mums ir tikai pozitīva pieredze ar REA absolventiem.” (*Departamenta vadītājs sakaru uzņēmumā, Igaunija*)

Lietuvā darba devēji neuzskata REA absolventus par arogantiem, viņi saista to ar pašu uzņēmuma kultūru.

Tirdzniecības sektorā respondenti atzīst, ka REA absolventi ir mazliet aroganti, taču viņi piemin, ka viņu uzņēmumu arī uzskata par arogantu. Pakalpojumu sektorā darba devēji ļoti asi kritizē REA absolventu izturēšanos.

“Nav īpaši iecietīgi un cilvēcīgi. Izņēmums ir viena meitene, kas iejutusies kolektīvā ātri un viegli. Viens bija īsts snobs” (*Direktors reklāmas uzņēmumā, Latvija*)

Ražošanas sektorā respondenti uzskata, ka REA absolventiem ir lielas ambīcijas, un vadītājam nākas “uzlikt viņus uz sliedēm”, taču darba devēji to neuzskata par problēmu un nevajadzētu nogalināt jauno cilvēku entuziasmu. Valsts iestādēs respondenti uzskata, ka kolektīvā ir laba atmosfēra, un nav bijuši nekādi konflikti. Tomēr sākuma periodā ir nepieciešams adaptācijas laiks, lai viņi izprastu, kādas darba attiecības gan darba vietā kopumā, gan it sevišķi strādājot valsts iestādē. Tas saistīts ar viņu gaidām, uzsākot darbu, jo viņi zina savu tirgus cenu.

2.2.12 Uzticība/atbildība

Visi darba devēji, izņemot vienu, (1/31) ir vienisprātis, ka REA absolventiem var uzticēties, jo viņiem ir atbildības sajūta. Augsta kadru noturība REA absolventu vidū arī liecina par savstarpējo uzticību starp starp darba devēju un darba ņēmēju. Uzsākot darbu, ir nepieciešama palīdzība un padoms, bet pēc tam viņiem var uzticēt atbildīgus uzdevumus.

Finansu sektorā respondenti uzskata, ka uzsākot darbu, jaunajiem speciālistiem ir nepieciešama palīdzība, bet tas attiecas uz visiem jaunajiem darbiniekiem. Attiecībā uz REA absolventiem, uz viņiem var paļauties, un ja viņi ko nezina, tad viņi prasa. Viņiem ir ļoti labas pētniecības metodes, un tas ļauj viņiem uzticēt grūtākus uzdevumus. Viņiem tiek bieži uzticēti darbi ar ārzemju partneriem un klientiem. *Suprema* vadītāji Latvijā un Lietuvā uzskata, ka uz REA absolventiem var pilnībā paļauties, jo darbs tiks izdarīts kvalitatīvi.

Audita/konsultāciju sektorā darba devēji uzticas REA absolventiem, jo uz viņiem var paļauties, izņemot vienu respondentu (1/10), kurš uzskata, ka viņi domā vairāk par

savu karjeras izaugsmi, nevis par uzņēmuma izaugsmi kopumā, un šajā ziņā viņiem vajadzētu vairāk atbildības. *PricewaterhouseCoopers (PWC)* vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā uzsver, ka kolektīvs uzticas REA absolventiem. Uzņēmums iegulda jaunajos speciālistos daudz līdzekļu, un respondenti atzīst, ka viņu vidū ir augsta kadru noturība. Lietuvā respondents uzskata, ka kolektīvs respektē REA absolventus; ir bijuši atsevišķi gadījumi, kas saistīti ar to, ka viņi ir jauni un nepieredzējuši, vai ir kādas īpašas personīgās īpašības.

Transporta/sakaru sektorā respondenti uzsver, ka ir dažādi uzticības līmeņi, pie tam savstarpējā uzticība veidojas ar laiku. No otras puses, uzņēmējdarbībā jāuzticas jau no pirmās dienas; REA absolventi ir atvērti un uzticami, un viņiem var uzticēties jau no pirmās dienas. Respondenti Lietuvā uzskata, ka savā uzņēmumā var visiem uzticēties, jo darbā pieņem tikai uzticamus cilvēkus.

Tirdzniecības, pakalpojumu un ražošanas sektoros un valsts iestādēs darba devēji uzsver, ka atbildība un uzticēšanās ir vērtības, kas raksturo REA absolventus, un attiecībā uz viņiem uzticības līmenis ir augsts. Viņiem visiem ir apziņa, ka viņi strādā uzņēmuma labā, un viņi ar to lepojas.

2.2.13 Lojalitāte

Kopumā darba devēji visos sektoros uzskata, ka REA absolventi ir lojāli pret uzņēmumu. Respondenti uzskata, ka nevar uzvelt visu atbildību par lojalitāti pret uzņēmumu tikai darbiniekam, jo uzņēmuma vadībai jā rūpējas, lai saglabātu savus darbiniekus, piedāvājot karjeras izaugsmes iespējas un lielāku atalgojumu.

Finansu sektorā darba devēji, pirmkārt, min augsto kadru noturību; vienīgā kustība, kas notiek ir vai nu pāreja uz citu departamentu vai studijas maģistratūrā. Lai kļūtu par uzņēmuma patriotu, jāiemācās strādāt komandā un jāklūst par vienu no komandas biedriem, piemēram, daži strādā bankā vispār, bet daži strādā tieši “mūsu” bankai. Pašam uzņēmuma jābūt lojālam pret savien darbiniekiem, un tad arī darbinieki būs lojāli pret uzņēmumu. REA absolventiem ir tīrums vērtība, un viņi varētu atrast darbu arī citur; viņus notur iespējas turpināt pilnveidoties darba vietā.

“Viņi tagad ir lojāli pret mūsu kompāniju. Taču viņiem būs nepieciešama karjeras izaugsme, tas var radīt neapmierinātību abām pusēm, gan darba devējam, gan darba ņēmējam. Viņi grib iet uz priekšu un izvirzīties. Pats uzņēmums ir lojāls pret saviem darbiniekiem, un tā tam noteikti ir jābūt.”
(*Direktors investīciju uzņēmumā, Igaunija*)

Suprema vadītājiem Latvijā un Lietuvā nav šaubu par to, ka viņu darbinieki, to skaitā REA absolventi, ir lojāli pret savu uzņēmumu.

Audita/konsultāciju sektorā darba devēji lepojas ar augstu kadru noturību, un ja kāds no REA absolventiem ir aizgājis, tad to attiecina vai nu uz to, ka jaunais speciālists pats vēlēties mainīt industriju vai uzņēmums uzņemas vainu uz sevi. Lojalitātes veidošanā darba devēji piešķir lielu nozīmi karjeras izaugsmes iespējām un atalgojumam.

“Skaidrs, ka REA absolventiem ir nepieciešama karjeras izaugsme, un mazā uzņēmumā to ir samērā grūti nodrošināt, tāpēc divi REA absolventi ir aizgājuši. Lojalitātes veidošanā ir arī liela nozīme atalgojuma politikai uzņēmumā.” (*Direktors auditorfirmā, Latvija*)

PricewaterhouseCoopers (PWC) vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā uzsver, ka attiecībā uz lojalitāti, nav atšķirības vai tie ir REA absolventi vai citu augstskolu absolventi. Jau intervijas un pārbaudes laikā darba devējs pārliecinās par potenciālā darbinieka lojalitāti, un līdz ar to var uzskatīt, ka darbā tiek pieņemti tikai uzņēmumam lojāli darbiniekus. Saskaņā ar *PWC* kadru politiku, uzņēmums ir ieinteresēts, lai darbinieki nostrādā uzņēmumā pēc iespējas ilgāk; uzņēmums nav ieinteresēts pieņemt darbā uz īsu laika periodu.

Transporta/sakaru sektorā darba devēji Latvijā uzskata, ka REA absolventi ir absolūti lojāli pret uzņēmumu un dedzīgi vēlas, lai uzņēmums attīstās ātri. Ir saprotams, ka REA absolventiem ir lielas karjeras izaugsmes iespējas, un ka viņi nākotnē iespējams mainīs darbu. Igaunijā darba devēji uzsver, ka gan darba ņēmējam, gan darba devējam jābūt ieinteresētam izaugsmē, pie tam ir svarīgi, lai darbs būtu interesants.

“Uzņēmumā gan darba devējam, gan darba ņēmējam jābūt ieinteresētam izaugsmē. Cilvēks spēj būt radošs vienā vietā piecus gadus, un tad ir ieteicams mainīt vai nu pozīciju uzņēmumā vai darba vietu. Jānostrādā vismaz viens gads, un ja darbs ir interesants, tad vajag turpināt, bet ja nav interesants, tad labāk vajag iet uz citu darbu. Mums nav problēmu ar REA absolventiem.”

(Departamenta vadītājs sakaru uzņēmumā, Igaunija)

Lietuvā darba devēji uzsver, ka jaunizveidotajos uzņēmumos ir ļoti demokrātiska vide, un, pirmkārt, uzņēmuma vadība cenšas būt lojāla pret saviem darbiniekiem.

Tirdzniecības sektorā respondenti uzskata, ka REA absolventi ir lojāli uzņēmuma vadībai, un atvērto durvju politika ir viens no instrumentiem tās nodrošināšanā. Pakalpojumu sektorā darba devēju vidū valda uzskats, ka lojalitāte ir uzņēmuma lieta, un REA absolventi paliks uzņēmumā, ja viņiem būs izaugsmes iespējas. Ražošanas sektorā darba devēji ir pārliecināti par REA absolventu lojalitāti uzņēmumam, jo no darba nav aizgājis neviens kopš sākuši strādāt pēc augstskolas beigšanas. Valsts iestādēs darba devēji uzskata, ka REA absolventi ir ļoti lojāli ministrijai, un vienīgais iemesls kādām izmaiņām ir studiju turpināšana maģistratūrā.

2.2.14 Ieguldījums

Visi darba devēji augstu vērtē REA absolventu ieguldījumu katrā uzņēmumā. Viņiem tiek uzticēti atbildīgi projekti Baltijā un sadarbībā ar ārzemju partneriem. Viņu labi padarītais darbs ir viņu ieguldījums uzņēmumā.

Finansu sektorā respondenti uzskata, ka REA ieguldījums ir diezgan liels. Viņi prot salīdzināt un novērtēt. Igaunijā respondenti min svarīgus un apjomīgus projektus, kas uzticēti REA absolventiem, piemēram, investīciju projekti Krievijā, Latvijā un Lietuvā. Līdzīgi *Suprema* respondenti Lietuvā uzsver, ka viņu ieguldījums ir tas, ka REA absolventi spēj veiksmīgi strādāt pie projektiem visā Baltijā; viņiem uzticēti nopietni projekti saistībā ar fiksētiem ienākumiem un finansu resursu sadalīšanu.

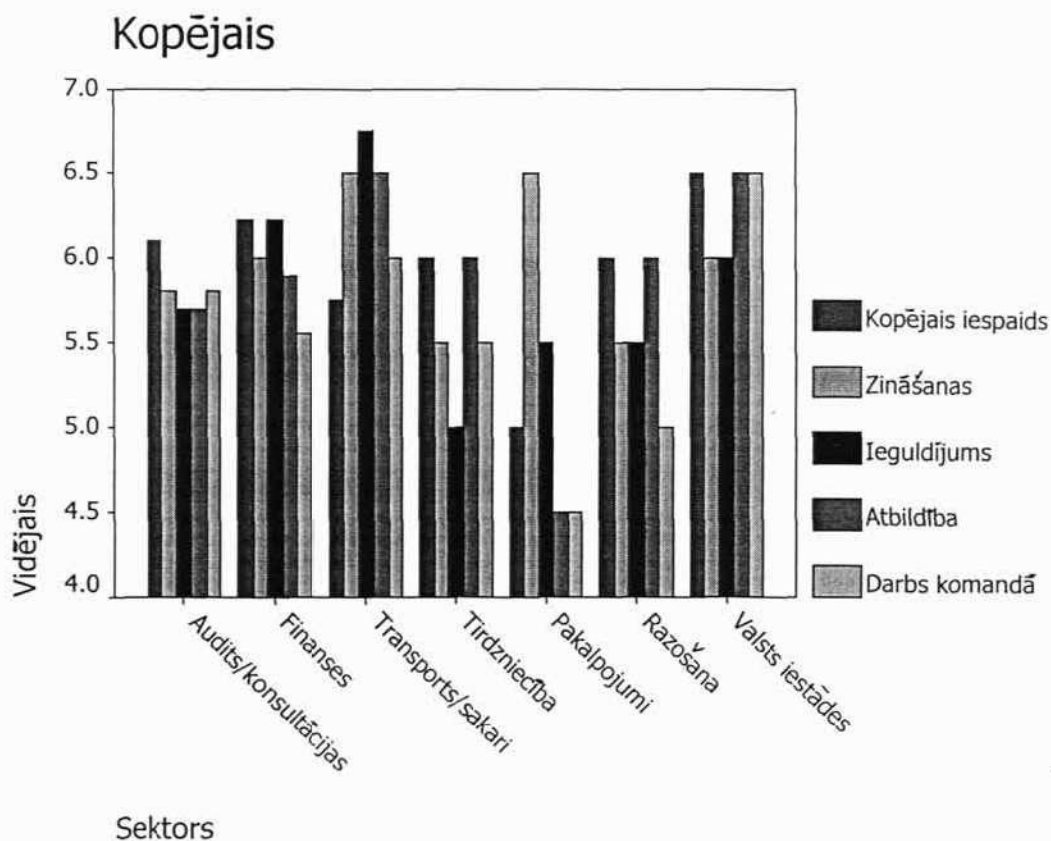
Audita/konsultāciju sektorā respondenti uzsver, ka ar katru gadu viņi saņem labākus REA absolventus, turklāt, strādājot uzņēmumā, viņi ar katru gadu dod lielāku

ieguldījumu. *PricewaterhouseCoopers (PWC)* vadītāji Igaunijā, Latvijā un Lietuvā apgalvo, ka katram REA absolventam ir projekta darbs, kurā uz viņa pleciem gulstas liela atbildība, un viņu paveiktais darbs ir liels ieguldījums uzņēmuma darbā.

“Viņiem ir katram savs uzdevums darba grupās, un tas, ko viņi paveic ir ieguldījums uzņēmuma labā. Bez tam viņi ir iniciatīvas pilni un uzņemas dažādus sabiedriskus darbus, kas nav viņu tiešie darba pienākumi.”
(*Departamenta vadītājs PWC, Igaunija*)

Transporta/sakaru sektorā visi respondenti uzsver, ka REA absolventiem tiek uzticēti atbildīgi projekti, un viņu ieguldījums uzņēmumā ir teicami paveiktais darbs. Respondenti Igaunijā un Lietuvā atzīmē REA absolventu aktivitāti uzņēmumā vispār; viņi aktīvi iesaistās uzņēmuma sabiedriskajā dzīvē, piemēram, uzņēmuma basketbola komandā, kur jau izcīnītas svarīgas uzvaras.

Tirdzniecības, pakalpojumu un ražošanas sektoros un valsts iestādēs darba devēji uzskata, ka REA absolventi labi strādā priekš uzņēmuma, viņi sekmīgi strādā projektos, viņiem ir labas komunikācijas spējas, un viņi labi strādā ar klientiem. Viņu ieguldījums ir viņu augstais intelektuālais līmenis.



6. att. Darba devēju vērtējums par REA absolventiem pa sektoriem.

Gadījuma izpēte, kas balstās uz darba devēju vērtējumu par REA absolventiem, ļauj izdarīt vairākus secinājumus attiecībā uz ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmu, pedagoģisko procesu un rezultātu Rīgas Ekonomikas augstskolā kopumā. Šī programma balstās uz diviem pīlāriem: 1) studiju saturs, kas orientēts uz to, lai studenti pilnveidotos par demokrātiskas sabiedrības pilsoņiem un apgūtu profesionālās kompetences; 2) pedagoģiskā darbība un pedagoģiskās metodes, kas balstās uz humānistiskās mijiedarbības modeli un sekmē studentu iniciatīvu, paškontroli un pašvērtējumu.

Izglītības rezultāts tiek sasniegts, pamatojoties uz studiju programmu, t.i. lekcijām, semināriem, projektu darbiem un esejām, darbu grupās, vieslekcijām, konsultācijām un patstāvīgo darbu, kā arī uz pedagoģisko modeli, saskaņā ar kuru, studenti, sadarbojoties savā starpā un sadarbojoties ar docētājiem, pilnveidojas. Šāds modelis veido studiju vidi, kurā notiek nopietna, regulāra un sistemātiska studēšana, kas izslēdz paviršību un bezatbildību gan no studentiem, gan no docētājiem.

Sarunas ar darba devējiem apstiprina vadības literatūrā aprakstītās zināšanas, prasmes un personīgās īpašības, kurām darba devēji pievērš uzmanību darbinieku atlases procesā, kā arī izmanto, kā atskaites punktu, vērtējot jaunus speciālistus. K. Opolskis un E. Šemborska (K. Opolski & E. Szemborska) (102, 526) analizējot darbinieku atlases profilu, izmanto K. Švāna (K. Schwan) un K. G. Seipela (K. G. Seipel) klasifikāciju (skat. 6. attēlu), kas balstās uz diva veida prasībām: 1) prasības, kas saistītas ar ieņemamo amatu, un 2) prasības, kas saistās ar pašu uzņēmumu.

Ieņemamais amats		Uzņēmums	
Zināšanas un prasmes	Personība	Darbinieks	Uzņēmums
intelekts	spēja uzņemties darba slodzi	elastīgs, ar spēju piemēroties	uzņēmuma darbības filozofija
efektivitāte	iniciatīva	atbildīgs	uzņēmuma iekšējā kultūra
vispārējas zināšanas	spēja pieņemt lēmumus		uzņēmuma identitāte
speciālās zināšanas	spēja sadarboties		
pieredze	komunikācijas spējas		
vispārēja profesionāla pieredze			
speciālizēta profesionāla pieredze			

7. att. Darbinieku atlases profils pēc K. Švāna un K. Seitela (102, 526).

Kaut arī katram uzņēmumam ir sava specifiska darbības sfēra, sava uzņēmuma kultūra un identitāte, tomēr darba devēju vērtējumā nav konstatējamas ievērojamas atšķirības attiecībā uz darbinieku atlases profilu un jaunā speciālista vērtējumu. Darba devēju vērtējuma analīze apstiprina šim pētījumam izveidoto pedagoģisko kritēriju un rādītāju atbilstību vadīšanas profesionālo kompetenču apgūvē studiju procesā augstskolā.

Lai analizētu un formulētu kopsakarības vadīšanas profesionālās kompetences apgūvē, tomēr nepietiek tikai ar viena gadījuma izpēti. Tāpēc šī pētījuma ietvaros autore iegūtos datus par REA absolventiem salīdzina ar datiem par darba devēju vērtējumu attiecībā uz jauno speciālistu vadīšanas profesionālo kompetenci Latvijā.

2.3. Personības un sabiedrības vajadzību mijiedarbības modelis

Analizējot REA absolventu zināšanu un prasmju atbilstību darba tirgum, tiek apskatīti četri vadīšanas profesionālās kompetences veidošanās pedagoģiskie kritēriji: 1) zināšanas, 2) spējas kā prasmes, 3) savstarpējās attiecības un 4) vērtības. Balstoties uz darba devēju vērtējumu par absolventu darbu grupās, savstarpējās attiecības tiek analizētas vērtību kontekstā. Vadīšanas profesionālā kompetence tiek analizēta saskaņā ar datu apstrādes kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem. Šie dati, savukārt, tiek salīdzināti ar rezultātiem, kas iegūti pētījumā “Darba tirgus analīze augstākās izglītības kontekstā ekonomikas un uzņēmējdarbības programmā Latvijā” (skat. 2. tabulu).

Kritēriji	Vidējais Visi absolventi Rīgā	Vidējais Visi absolventi reģionos	Vidējais REA absolventi
Zināšanas	4.81	4.99	5.98
Spējas kā prasmes	4.8	5.08	5.81
Savstarpējās attiecības	4.9	5.4	5.6
Vērtības	5.22	5.22	5.87

2. tabula. Darba devēju vērtējums par visiem absolventiem Rīgā, reģionos un par REA absolventiem.

2.3.1 Zināšanas

Zināšanu vērtēšanā tika pievērsta uzmanība trīs aspektiem: vispārējām zināšanām un speciālajām zināšanām. Kvantitatīvā datu analīze liecina, ka darba devēji REA absolventu zināšanas vērtē augstāk nekā citu augstskolu absolventu zināšanas. Vidējais rādītājs REA absolventiem ir 5,98, kamēr vidējais rādītājs jaunajiem speciālistiem Rīgā ir 4,81 un reģionos 4,99. Salīdzinot darba devēju vērtējumu par REA absolventiem starp Baltijas valstīm, visaugstāko vērtējumu dod darba devēji Igaunijā, t.i. vidējais rādītājs ir 6,00, bet zemāko vērtējumu dod Lietuvā, t.i. vidējais rādītājs ir 5,8. Salīdzinot vidējos rādītājus starp sektoriem, zemākais rādītājs ir 5,50 tirdzniecības un ražošanas sektoros un augstākais rādītājs ir 6,50 transporta/sakaru un pakalpojumu sektoros.

Apskatot katru valsti atsevišķi, jāņem vērā, ka Igaunijā tika aptaujāti darba devēji 4 uzņēmumos, kas pārstāv četrus sektorus, Latvijā 22 uzņēmumos, kas pārstāv visus septiņus sektorus, un Lietuvā 5 uzņēmumi, kas pārstāv trīs sektorus. Igaunijā visos sektoros REA absolventu zināšanas novērtētas vienādi, t.i. ar 6,00; Latvijā zemākais rādītājs ir 5,50 tirdzniecības un ražošanas sektoros un augstākais rādītājs ir 6,50 transporta/sakaru un pakalpojumu sektoros, kas sakrīt ar kopējiem vidējiem rādītājiem; Lietuvā zemākais rādītājs ir 4,00 audita/konsultāciju sektorā un augstākais rādītājs ir 7,00 transporta/sakaru sektorā.

Apskatot līdzīgus uzņēmumus vienā sektorā visās trīs valstīs t.i. *Suprema* finansu sektorā, *PWC* audita/konsultāciju sektorā un *ārlietu ministrijas* Igaunijā un Lietuvā, jāsecina, ka zināšanu vērtējums ir ļoti līdzīgs, izņemot *PWC*, kur pārsteidz zemais vērtējums 4,00 Lietuvā, jo savukārt Latvijā darba devēji devuši visaugstāko vērtējumu. Turklāt kvalitatīvais vērtējums *PWC* tik krasi neatšķiras no kolēģu vērtējuma Igaunijā un Latvijā.

Kopumā darba devēji visos sektoros atzīst, ka REA absolventiem ir ļoti labas vispārējās zināšanas. Analizējot vispārējās zināšanas, uzmanība tiek pievērsta sekojošām vispārējām zināšanām: angļu valodas zināšanas, datorzināšanas, informācijas pielietošana, pētniecības metožu pielietošana un ziņojumu sagatavošana. Visiem ir ļoti labas zināšanas angļu valodā, kaut arī divās (2/32) intervijās izskan ierosinājums padziļināt angļu valodas zināšanas, kas saistīts ar prasmī vēst pārrunas ar klientu un lielāku precizitāti rakstisku ziņojumu sagatavošanā. Tātad darba devējiem, jau pieņemot darbā REA absolventu, ir pret viņu uzstādītas augstas prasības, un darba devējs sagaida dziļas augstākā līmeņa svešvalodu zināšanas, kuras nepieciešamas vadošā darbā. Augsto zināšanu līmeni (III) REA var skaidrot ar to, ka studiju process notiek angļu valodā, un pēc intensīvas sagatavošanās programmas, kas ilgst astoņas nedēļas, studenti lasa, raksta, runā, izstrādā projekta darbus, kārtā eksāmenus un raksta bakalaura tēzi angļu valodā.

Salīdzinot ar situāciju Latvijā, jāsecina, ka gan darba devēji, gan darba ņēmēji ir neapmierināti ar svešvalodu apguvi augstskolās, jo citās augstskolās, izņemot Banku Akadēmiju, svešvalodu māca kā priekšmetu, t.i. lasīt un tulkot tekstu, bet nemāca runāt un rakstīt, līdz ar to, beidzot augstskolu, praktiski nav svešvalodu zināšanu, ja

nu vienīgi pats students pašmācības ceļā vai ejot speciālosursos ir apguvis kādu svešvalodu.

“Augstskolām jāuzlabo mācību programma svešvalodu mācīšanās; arī svešvalodā jābūt vispārīgām valodas zināšanām, jo specifiskās zināšanas var apgūt darbā uz vietas.” (*personāla daļas vadītāja sakaru uzņēmumā*)

Līdz ar to citu augstskolu absolventiem grūti konkurēt darba tirgū ar REA absolventiem, kuru angļu valodas zināšanas ir gan rakstiski, gan mutvārdos pielietojamas. Jāsecina, ka, pirmkārt, nepieciešams kopumā pārskatīt svešvalodu mācīšanas saturu (kas?) un formu (kā?) augstskolā; otrkārt, jāpievērš uzmanība pedagoģiskajai darbībai, lai, izmantojot interaktīvas mācību metodes, padarītu iegūtās svešvalodu zināšanas pielietojamas praksē.

Datorzināšanas REA absolventiem atbilst III. līmenim, un darba devēji atzīst, ka ir pārsteigti par ļoti labajām zināšanām ne tikai darbā ar Microsoft Office, bet arī ar citām programmatūrām, to skaitā ar speciālajām programmatūrām statistikā grāmatvedībā, u.c. Darba devēji ir pārsteigti, ka ekonomikas un uzņēmējdarbības studenti apguvuši tik daudz datorzināšanu, ka, beidzot augstskolu, var strādāt kopā ar informācijas tehnoloģiju speciālistiem. No vienas puses, to var skaidrot ar studentu lielo interesi par informācijas tehnoloģijām, kas savukārt saistītas ar jaunām biznesa idejām un jaunu industriju rašanos. No otras puses, to var skaidrot ar studiju programmas mērķi, t.i. zināšanu aktīva pielietošana praksē. Pēc divu nedēļu intensīva kursa sagatavošanas programmas ietvaros, visi studenti jau ir apguvuši Microsoft Office programmatūru, t. i. prot sagatavot rakstisku ziņojumu, prezentāciju materiālu, sagatavot un apstrādāt statistiskas datus. Turpmāk, katra kursa ietvaros studenti strādā ar datoru vai nu gatavojot izpēti darbu vai apgūstot un pielietojot kādu programmatūru. Piemēram, studenti jau pirmajā semestrī apgūst SPSS programmatūru, kas nepieciešama statistikas datu apstrādei, pēc tam studenti iepazīstas ar grāmatvedības programmatūru ‘Scala’, u.c. Tātad augstskolas docētāji katra kursa ietvaros plāno ne tikai ko mācīt, bet arī kā mācīt. Turklāt visi docētāji savosursos paši izmanto jaunākās tehnoloģijas, t.i. viņi runā ar studentiem “vienā informāciju tehnoloģiju valodā”: kursa materiāls ir pieejams Internetā, docētāji savās

lekcijās izmanto prezentācijas programmatūru, un studentiem savi ziņojumi jāiesniedz elektroniskā veidā.

Salīdzinot ar aptauju par darba devēju un darba ņēmēju vērtējumu Latvijā, jaunie speciālisti uzskata, ka datoru kursā teoriju augstskolās māca, tikai teorijai jābūt saistītai ar praksi, bet augstskolu studiju programmās nav redzams teorijas praktiskais pielietojums.

“Universitātē nav iespējams apgūt datorzināšanas; pēc datoru kursa beigām nevienā citā priekšmetā datorzināšanas nav jāpielieto.” (*jaunais speciālists pakalpojumu uzņēmumā*)

“Pat datoru var apgūt tikai strādājot darbā, jo augstskolā ir veci datori, klāt nevarēja tikt; es pat nemācēju vēstules uzrakstīt, visu iemācījos darbā.” (*jaunais speciālists tirdzniecības uzņēmumā*)

“Datorus apguvu darbā, jo RTU māca to, ko nemaz nevajag, kaut kādas grūtas sistēmas un programmēšanu.” (*jaunais speciālists bankā*)

Tātad, pirmkārt, augstskolām jāseko laikam līdzī un jāsāk izmantot jaunās tehnoloģijas. Otrkārt, pedagoģiskā darbība būs efektīva, ja gan pasniedzēji, gan studenti pielietos datorzināšanas, piemēram, pasniedzējam vajadzētu sava kursa ietvaros izmantot tās priekšrocības, ko dod dators, kā arī izveidot datorizētus lekciju kursus, kas ietaupītu laiku, un lekcijas un semināri būtu daudz efektīvāki.

Darbinieku atlasē uzņēmumu vadītāji pieņem kā pašu par sevi saprotamu, ka absolventi pārzin informācijas tehnoloģijas un prot apieties ar datoru. IT zināšanas un prasme, ko darba devējs sagaida, atšķiras pašu darba devēju vidū, kā arī tas, kāda loma absolventam būs dotajā organizācijā. Tehnofobija nav noteicošais faktors, un darba devējs lūkojas pēc absolventiem, kurus interesē datori un kuri tos var ātri apgūt. Absolventiem jābūt spējīgiem sameklēt, apstrādāt, pielietot un sagatavot informāciju, izmantojot informācijas tehnoloģijas, un viņiem jāprot orientēties pēdējos sasniegumos informāciju tehnoloģijas jomā. Līdz ar to *informācijas pielietošana* ir cieši saistīta ar prasmi zināt un apieties ar jaunākajām informācijas tehnoloģijām.

Darba devēji augstu vērtē REA absolventu spējas patstāvīgi meklēt un pielietot papildus informāciju, kas atbilst III līmenim. No vienas puses, to nodrošina ļoti labās zināšanas informāciju tehnoloģijā, un, no otras puses, tas ir patstāvīgais darbs, kas sastāda no 10% līdz 40% atkarībā no mācību kursa specifikas, kas dod gan jaunas akadēmiskas zināšanas, gan trenē pašregulāciju. Vislabākos rezultātus dod ziņojumu, akadēmisku eseju vai kursa darbu izstrāde. Jau pēc pirmajām četrām nedēļām augstskolā, studenti saņem pirmo patstāvīgo kursa darbu uzņēmējdarbība un biznesa procesi kursa ietvaros, un studentiem pašiem ir jānodod uzņēmums, jāievēca nepieciešamā informācija, jāmeklē papildus informācija, lai divu nedēļu laikā sagatavotu un nodotu šo darbu. Strādājot patstāvīgos darbus, studenti iemācās strādāt gan ar bibliotēkā pieejamo literatūru, gan ar dažādām datu bāzēm, kas pieejamas Internetā, un kad jāuzsāk darbs pie bakalaura tēzes, tad jau ir apgūtas pētniecības metodes kopumā, un it īpaši informācijas pielietošana.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji atzīst, ka visumā jaunie speciālisti veiksmīgāk prot rīkoties ar informācijas meklēšanu un apstrādi nekā viņu gados vecākie kolēģi. Tomēr darba devēji gribētu jaunus speciālistus redzēt patstāvīgākus darbā ar informācijas pielietošanu. Jāsecina, ka praktiskas darbības kā pedagoģiskās darbības pielietošana, ļauj studentam pašam apgūt pieredzi informācijas pielietošanā. E. M. O'Braiena un S. Dž. Hārta (E. M. O'Brien & S. J. Hart) (101) uzskata, ka studentiem augstskolā strukturētā veidā jāapgūst prasme strādāt ar informāciju, izmantojot metodoloģiski pārdomātus informācijas apstrādes uzdevumus (Information Retrieval Exercise/IRE)⁴. Abu autoru izveidotais informācijas apstrādes uzdevums balstās uz kādu problēmu, kuras risināšanai studentiem grupās pašiem jāsameklē nepieciešamā informācija. Lai studenti atrisinātu šo problēmu, viņiem vispirms nepieciešams identificēt, kāda informācija vajadzīga, tad šī informācija jāatrod, un pēc tam jāapstrādā, t.i. informācijas sintezēšana un interpretācija. Tādējādi šis uzdevums vienlaicīgi dod studentiem iespēju praktiski vingrināties un apgūt pētniecības metodes, radošu pieeju, diskusiju prasmi un lēmumu pieņemšanu.

⁴ Tirgziņību departamentā Stresklaidas universitātē (University of Strathclyde) Glazgovā docētāji veiksmīgi uzsākuši regulāri pielietot informācijas apstrādes uzdevumus (Information Retrieval Exercises). E. M. O'Braiena un S. Dž. Hārta veikušas empirisku pētījumu, lai noskaidrotu šīs metodes efektivitāti.

Informācijas pielietošana ir saistīta gan ar informācijas tehnoloģiju pārzināšanu, gan ar pētniecības metožu pielietošanu, kas ir problēmu analīze, lēmumu pieņemšana un novērtēšana.

Darba devēji pievērš lielu uzmanību vispārējām akadēmiskām prasmēm un uzskata, ka, ja studiju laikā studenti ir apguvuši vispārējās pētniecības metodes, tad uzsākot darbu, jaunajam speciālistam nav grūti apgūt darba specifiku. Darba devēji uztic REA absolventiem svarīgus analītiskus darbus, jo vērtē augstu viņu kopējo inteligences līmeni un problēmu risināšanas spējas (III); augstskola saviem studentiem ir iemācījusi izprast kontekstu, loģiski domāt, analizēt un argumentēt. Interaktīvas lekcijas, semināri, biznesa gadījumu un problēmsituāciju analīze asina prātu. Savukārt, uzstāšanās opozīcijā, kas māca analizēt cita darbu un norādīt uz nepilnībām cita darbā, tiek praktizēta, sākot no pirmā kursa darba līdz pat diplomdarbam.

Salīdzinot ar pētījumu darba tirgū Latvijā, darba devēji ir apmierināti ar absolventu augstskolā apgūtajām teorētiskajām zināšanām un uzskata, ka pamats ir un tālāk viss atkarīgs no analītiskajām spējām un sfēras, kur nākas strādāt. Pirmkārt, darba devēji uzskata, ka vajadzētu vērtēt augstskolu darbību saistībā ar vidusskolu, jo mācību metodes, kuras pielieto skolotāji skolās, neveicina analītiskās domāšanas attīstību, kas savukārt ietekmē augstskolu studentus un to kvalitāti. Vidusskolā iegūtās zināšanas un pilnveidotās personīgās īpašības veido fundamentu, uz kura tālāk būvēt mācības augstskolā. Tas sasauca ar 1995. gadā veikto studentu aptaujas “Studentu pašvērtējums studiju procesā” rezultātiem, kas tika veikta astoņās augstskolās Latvijā. A.Špona un V. Tomsons (123) konstatē, ka “... skolēni joprojām ir informācijas uzņēmēji un reproducētāji”. Otrkārt, augstskolās jāpievērš lielāka uzmanība vispārējam studiju procesam un metodēm, jo studiju slodzei un prasībām augstskolā ir liela nozīme tam, kā jaunie spēj adaptēties darbā. Augstskolā jādod pamatzināšanas par to, kā analizēt problēmsituāciju, lai veidotos priekšstats par procesiem un kopsakarībām.

“Pašlaik jaunajiem trūkst analītiskās prasmes, jaunie nespēj analizēt procesus un ir zināšanu jūklis: kaut kas no plānveida ekonomikas un kaut kas no tirgus ekonomikas. Jaunajiem jāiedod panorāmisks skats un plašāks redzes loks, tad pēc tam jaunietis var uz tā uzbūvēt savu profesionālo kompetenci. Labas

zināšanas matemātikā arī palīdz attīstīt loģisko domāšanu.” (*finansu direktors ražošanas uzņēmumā*)

Jauno speciālistu domas dalās, un 50% repondentu ir apmierināti ar vispārējo pētniecības iemaņu apguvi augstskolā, un 50% nav apmierināti. Jaunie speciālisti uzskata, ka augstskola dod vidēji pusi no teorētiskām zināšanām, kas nepieciešamas darbā, taču galvenais, ko apgūst augstskolā ir vēlme mācīties un apgūt jaunas zināšanas jeb citiem vārdiem, “augstskola dod loģisko domāšanu un vispārējo inteligences līmeni, bet specifiku nevajag, jo katrs loģiski domājošs pats apgūs specifiku”, tāpēc vajag vairāk tādus priekšmetus kā fizika vai matemātika, jo tas attīsta loģisko domāšanu. Taču kritiski noskaņotie jaunie speciālisti uzskata, ka augstskola devusi vispārīgas zināšanas, taču tās neatbilst prasībām, kas nepieciešamas darbā, jo tās bija aktuālas pirms vairākiem gadiem un šodien praksē nav pielietojams.

“Augstskola neko nepalīdzēja. Palīdzēja, ka sāku no 2. kursa strādāt, tāpēc man nebija nekādas problēmas, bet augstskola par to neinteresējās. Mans variants bija labs, kaut gan, ja grib nopietni mācīties, normālā augstskolā tas nebūtu iespējams”. (*jaunais speciālists sakaru uzņēmumā*)

Jāsecina, ka studentiem nav jābūt ģēnijiem matemātikā, bet viņiem jāprot strādāt ar skaitļiem. D. Brennans un B. Littla (J. Brennan & B. Little) (17) uzskata, ka vairums lielo uzņēmumu vadītāju darbinieku atlasē pievērš uzmanību noteiktām matemātiskām iemaņām, neraugoties uz to, uz kādu darbu absolvents pretendē. Tādējādi absolventiem jāprot vākt, reģistrēt un apstrādāt datus, piemēram analizēt tabulas un diagrammas, un prezentēt datus, piemēram, apkopot datus izvērstā formātā. Tātad, lai absolvents gūtu panākumus darba tirgū, viņam jābūt ar skaitļiem uz “tu”. Pedagoģiskajai darbībai, izmantojot reflektējošu un konstruktīvu dialogu jābūt vērstai uz domas aktivitātes līmeņa attīstīšanu, veicinot analītisku domāšanu. Ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmās to var panākt ar biznesa gadījumu un problēmsituāciju analīzi.

Darba devējiem ir svarīgi, lai absolventi, uzsākot darbu, spētu risināt problēmas. Savukārt, no absolventiem tas prasa spēju novērtēt situāciju, lai pieņemtu lēmumu. Tādējādi darba devējs meklē absolventus, kuri spēj rast jaunus, praktiskus risinājumus

problēmām, izmantojot kritisku, loģisku un radošu domāšanu. REA absolventi prot pieņemt lēmumu, konsultējoties ar darba vadītāju(II) . Divās (2/31) intervijās minēts, ka varētu vēlēties lielāku patstāvību lēmumu pieņemšanā, un turpat puse (16/31) darba devēju uzskata, ka spēja iedziļināties, ātra uztvere un spēja analizēt informāciju ļauj REA absolventiem pieņemt lēmumus. Otra puse darba devēju uzskata, ka lēmumu pieņemšanai nepieciešama dzīves pieredze un darba pieredze uzņēmumā no viena līdz trīs gadiem.

REA studiju programmā līdzsvars starp strukturētu mācīšanos un patstāvīgajām studijām veicina izpratni un pieredzi lēmumu pieņemšanā. Biznesa gadījumu un problēmsituāciju analīze, kā arī kursa darbu izstrāde prasa atbildību gan no katra studenta individuāli, gan no studentu darba grupas. Tas nozīmē, ka studenti mācās pielietot savas zināšanas, lai pieņemtu pareizu lēmumu. Praktiska pieredze un konstruktīvs dialogs veicina studentu pašregulāciju. Interviju analīze liecina, ka nākotnē jāpievērš lielāka uzmanība pedagoģiskajai darbībai, lai paaugstinātu studentu spējas pieņemt patstāvīgus lēmumus.

Salīdzinot ar darba tirgus izpēti Latvijā, darba devēji atzīst, ka ir pārāk daudz jauno speciālistu, kuri var strādāt kā izpildmehānisms, bet maz ir tādu, kuri spēj paši pieņemt lēmumus. Darba devējus interesē zinoši, mērķtiecīgi un aktīvi jaunie speciālisti, un viņus apmierina tie jaunie speciālisti, kuri prot pielietot savas zināšanas. Vērtējot lēmuma pieņemšanas spējas, vairāki darba devēji uzsver, ka parasti studenti pēc augstskolas beigšanas var uzsākt strādāt zemākā līmenī, taču REA absolventi tūlīt pēc augstskolas beigšanas var uzsākt strādāt jau otrajā līmenī, jo viņi ir spējīgi pieņemt lēmumus.

Jāsecina, ka augstskolu studiju programmās jāatrod līdzsvars starp strukturētu pieeju un patstāvīgajām studijām. Praktiska pieredze un konstruktīvs dialogs būtu tā pedagoģiskā darbība, kas dotu iespēju studentiem apgūt spējas patstāvīgi pieņemt lēmumus.

Darba devēju komentāri attiecībā uz to, kā REA absolventi *novērtē* savu uzdevumu un paveikto darbu ir atšķirīgs. Kopumā REA absolventu saņem augstu vērtējumu (III), un darba devēju vērtējums zināmā mērā saistīts ar to, kāda ir katra uzņēmuma

stratēģija attiecībā uz darba vērtējumu. Piemēram, gandrīz visās auditoru kompānijās ir izstrādāta speciāla shēma, saskaņā ar kuru katram jaunajam speciālistam ir piemērots speciāls mentoring, un jaunie speciālisti jāizvērtē savs darbs kopā ar savu vadītāju. Darba devēji uzskata, ka REA absolventi jau augstskolā apguvuši spēju pašī izvērtēt savu darbu un veselīgi uzņemt konstruktīvu kritiku. Tomēr uzmanību saista kritiskas piezīmes divās intervijās (2/31) attiecībā uz darba/ziņojuma pārskatīšanu pirms tā nodošanas.

REA studiju programmā pašvērtējumam tiek pievērsta nozīme gan atsevišķa kursa ietvaros, gan visas studiju programmas ietvaros kopumā. Pirmkārt, kursa ietvaros jāiepazīstas ar citas studentu grupas sagatavoto eseju vai kursa darbu un jā sagatavo opozīcija, kurā jāizvērtē šī darba stiprās un vājās puses; vairākosursos eses vai kursa darbi pēc to nodošanas un pasniedzēja komentāru saņemšanas jāpārstrādā. Otrkārt, studiju programmas ietvaros augstskolas administrācija tiek ar katru studentu pirmajā un otrajā kursā, lai uzklautu, kā students vērtē savu akadēmisko progresu un studiju programmu kopumā. Treškārt, studenti vērtē katru kursu, izpildot aptaujas anketas, kurās pauž savu viedokli par kursa saturu un formu. Tātad studenti aktīvi iesaistās un veido pašī savas studijas un vērtē savu un pasniedzēju darbu, kas ir pamats labām partnerattiecībām, un pedagoģiskā darbība, kuras pamatā ir reflektējošs dialogs, vērsta uz meta-izpratni par mācīšanās procesu, rīcības un darbības sistemātisku analīzi un rezultātu novērtēšanu. Ā. Servuta un A. Špona (117) uzsver, ka novērtējot savas zināšanas, studenti labāk iepazīst sevi, mācās analizēt, salīdzināt, vispārināt, tātad veic patstāvīgu pašizziņas darbu.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji uzskata, ka novērtēšana ir saistīta ar atbildības pakāpi un iepriekš aprakstīto spēju strādāt tikai kā izpildmehānismam. Darba devēji iesaka studiju programmas veidot daudz intensīvākas ar daudz augstākām prasībām, un jaunie speciālisti uzskata, ka pasniedzējiem nav stingras prasības, un to vajag mainīt.

“Eksāmenos docētājiem jābūt prasīgākiem, un augstskolai, savukārt, jāizvirza augstākas prasības pret studentiem. Augstskolā jāattīsta studentu pašiniciatīva un jāizvairās no bezpersoniskas attieksmes un attiecībām. Studenti jāvirza, lai viņi domātu, kāpēc iet uz lekcijām, un lai viņiem būtu motivācija. Lai

paaugstinātu prasības, jāievieš vienādas un objektīvas prasības pārbaudījumos un eksāmenos”. (*jaunais speciālists auditoru uzņēmumā*)

Jāsecina, ka patreiz augstskolā novērtēšanai netiek pievērsta pietiekoša uzmanība, jo viss studiju process reducējas uz eksāmena vai kursa darba atzīmi, līdz ar to studentam nav iespējas iepazīties un apgūt procesu un rezultātu analīzi. Efektīvs līdzeklis šī pedagoģiskā mērķa sasniegšanai ir reflektējošs dialogs, ar kura palīdzību studenti var apgūt meta-izpratni par mācīšanās procesu, un līdz ar to mainās studentu attieksme pret mācīšanos un paaugstinās studentu motivācija.

Rakstveida un mutvārdu ziņojumu sagatavošana ir viens no ikdienas uzdevumiem jebkurā uzņēmumā. Darba devēji atzinīgi vērtē REA absolventu spējas (III) sagatavot ziņojumus. Vispārējās zināšanas, kā strādāt ar informāciju, pētniecības metodes un vispārējās iemaņas strukturēt informāciju un atšķirt galveno ļauj REA absolventiem strādāt prasmīgi pie ziņojumu sagatavošanas. REA studiju programmā liela uzmanība tiek pievērsta ziņojumu mutvārdu un rakstveida sagatavošanai. Praktiska pieredze tiek uzskatīta par efektīvāko pedagoģisko darbību, lai studenti apgūtu ziņojumu sagatavošanu. Pirmkārt, studenti jau otrajā nedēļā svešvalodu nodarbībās apgūst zināšanas un iemaņas, kā sagatavot un sniegt ziņojumu. Turpmāk visas studiju programmas garumā studentiem jāuzstājas 25, 50 un 100 studentu priekšā, un gandrīz visos gadījumos šīs prezentācijas tiek vērtētas, un vērtējums sastāda 10% no gala atzīmes. Otrkārt, jau ceturtajā nedēļā, kad studenti apgūst zināšanas un iemaņas, kā sagatavot akadēmisku eseju vai ziņojumu, studenti iepazīstas ar rakstīšanu kā procesu. Studenti apgūst zināšanas un iemaņas, kā formulēt hipotēzi, strukturēt darbu, iemācās strādāt ar pirmo un otro melnrakstu un ievērot rakstīšanas starptautiskās konvencijas. Sistemātiski strādājot pie mutvārdu un rakstisko ziņojumu sagatavošanas, studenti apgūst pieredzi, un beidzot augstskolu, viņi var profesionāli strādāt. Tomēr divās intervijās (2/31) ir kritiskas piezīmes attiecībā uz ziņojumu iesniegšanu tīrā formā, kuram jābūt perfektā formā, taču būtu vēlama lielāka precizitāte.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēju vērtējums ir ļoti zems. Darba devēji un paši jaunie speciālisti uzskata, ka augstskolā netiek vispār pievērsta uzmanība ziņojumu sagatavošanai. Daudzos gadījumos bakalaura darbs tiek minēts,

kā pirmā un vienīgā reize, kad studentam jāuzstājas auditorijas priekšā. Attiecībā uz rakstu darbiem, darba devēju vērtējums ir vēl zemāks.

“Lai attīstītu studentu analītisko domāšanu, vajag pielietot dažādas mācību metodes, jā māca izstrādāt projektu darbus, un prasībām jābūt daudz augstākām, tagad studenti raksta nekam nederīgus kursa darbus.” (*direktore tūrisma aģentūrā*)

“Jaunajiem speciālistiem trūkst praktiskās zināšanas, un daži pat nezin, kā izpildīt parastas veidlapas.” (*personāla vadītāja bankā*)

Darba devēji uzskata, ka absolventiem nepieciešamas labas mutvārdu un rakstiskās iemaņas, lai efektīvi strādātu savā darba vietā. Ievēriību izpelnās tie jaunie speciālisti, kuri savas idejas un domas spēj skaidri un efektīvi izklāstīt intervijās, tikšanās reizēs, sapulcēs, prezentācijās un pat telefonsarunās. Skaidri saprotama un precīza rakstu darbu sagatavošana vēstuļu, memorandu, ziņojumu formā vai elektroniskā formā ir iemaņa, ko augstu vērtē darba devējs.

Jāsecina, ka augstkolā ziņojumu sastādīšana ir atstāta novārtā, un studentiem, pabeidzot augstskolu, pašiem ar to jātiek galā. Nebūtu nepieciešams ieviest jaunu mācību priekšmetu, taču pārskatot pedagoģisko darbību, būtu jāpievēršas praktiskās pieredzes izmantošanā visos mācībuursos, ieviešot seminārus, kuros studentiem jā sagatavo ziņojumi.

Kopumā darba devēji piešķir lielu nozīmi vispārējām zināšanām, pieņemot darbā jauno speciālistu, un tikai teorētiskās zināšanas nākotnē vairs nebūs pietiekamas, lai dabūtu labu darbu. Turklāt zināšanas konkrētajā specialitātē strauji noveco, un, lai sekotu attīstībai mūsdienu sarežģītajā pasaulē un veiksmīgi tiktu galā ar neparedzamām situācijām, absolventiem jābūt atvērtiem un ar zināšanām un spējām apgūt jaunu pieredzi. 1999. gada novembrī aptaujātie darba devēji Lielbritānijā (K. Krēliņš, D. Pauna, Starptautiska Konferēnce Rīgas Ekonomikas augstskolā 2000. g.) uzskata, ka jaunajiem speciālistiem nepieciešama plaša izglītība. Valsts Augstākās izglītības komiteja Lielbritānijā (41) savā atskaitei ziņojumā atzīst:

“Augstākās izglītības uzdevums ir sagatavot darba tirgum atbilstošus studentus, un teorētiskām zināšanām jābūt papildinātām ar vispārējām zināšanām un spējām; četras prasmes ir noteicošās absolventu panākumiem nākotnē, lai ko arī viņi darītu – komunikāciju prasmes, matemātiskās prasmes, prasme izmantot informācijas tehnoloģiju un prasme mācīties.”

Vērtējot *speciālās zināšanas* absolventiem, kuri studējuši ekonomiku un uzņēmējdarbību, uzmanība tiek pievērsta piecām jomām, t.i. ekonomika, finanses, grāmatvedība, tirgzinības un projektu darbs. Kopumā darba devēju vērtējums attiecībā uz speciālajām zināšanām, kādas ir REA absolventiem, ir izcils (III), un darba devēji uzsver, ka pirmkārt, REA absolventu speciālās zināšanas atbilst Eiropas un pasaules standartiem, otrkārt, viņi izprot ekonomiku un uzņēmējdarbības vidi kopumā. Katrā sektorā darba devēji ir izteikuši priekšlikumus, ko viņi vēl labprāt vēlētos no jaunā speciālista, taču turpat viņi atzīst, ka bakalaura studiju programma ir tikai pirmā akadēmiskā grāda iegūšana, kas paredz iebūvēt speciālo zināšanu pamatus un nav nepieciešams sagatavot katram sektoram specializētus absolventus. Ieteikumus attiecībā uz specializāciju būtu iespējams realizēt, papildinot specializācijas kursus un bakalaura tēzes izstrādāšanas periodā.

Lai studenti apgūtu pilnvērtīgas speciālās zināšanas, REA studiju programmā liela uzmanība tiek pievērsta gan saturā, gan formā ziņā. Pirmkārt, studentiem bez mācību grāmatām katrā kursā jāizlasa aktuālāko zinātnisko rakstu krājums, ko docētājs sagatavo un katru gadu papildina vai atjauno par pēdējā gadā aktuālākajiem pētījumiem. Otrkārt, kursa darba izstrādes laikā studentiem jāapgūst papildus literatūra un pašiem jāmacās atrast un izmantot atbilstošā speciālā literatūra. Treškārt, katrā kursā pasniedzēji uzaicina vienu vai vairākus vieslektoros, kas ir praktiķi. Ceturkārt, pēdējā kursā studentiem tiek piedāvātas četras specializācijas: ekonomika un finanses, uzņēmējdarbība, uzņēmumu vadības konsultācijas un informācijas tehnoloģijas uzņēmējdarbībā. Specializāciju kursi un to saturs tiek noteikts sadarbībā ar katra gada studentiem atkarībā no viņu interesēm un nākotnes plāniem, ko noskaidro pārrunās ar katru studentu. Piektkārt, katram studentam ir tiesības izvēlēties sev interesējošu bakalaura izpēti darbu, kas ļauj detalizētāk iepazīties ar vienu no specializācijām. Lekcijas, semināri, biznesa gadījumu izpēti, diskusijas un tikšanās ar praktiķiem un kursa darbi ļauj apgūt speciālās zināšanas, kas atbilst laika prasībām, ir

mūsdienīgas un atbilst darba devēju prasībām. Darba devēji iesaka katra kursa ietvaros pievērst lielāku uzmanību ekonomikai un uzņēmējdarbības videi Baltijā.

Darba devēji uzskata, ka REA absolventiem ir ļoti laba teorētiskā bāze *ekonomikā*, kuru nākotnē varētu vēl papildināt ar dažiem teorētiskiem modeļiem. Viņi ļoti labi izprot un pārzin ekonomikas un uzņēmējdarbības vidi. Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, gan darba devēju, gan darba ņēmēju skatījumā ir ļoti daudz jāuzlabo gan saturs, gan formas ziņā. Pirmkārt, jāuzlabo pamatkursu pasniegšanas kvalitāte. Darba devēji iesaka pielietot vispārējās integrētas metodes, lai studenti izprastu ekonomisko un biznesa situāciju un tautsaimniecību kopumā.

“Nav izpratnes par tirgus ekonomiku, nav izpratnes par priekšmetiem kopumā, jo teorijas tiek skaidrotas fragmentāri, un studenti neredz kopsakarības”. (*Ekonomikas nodaļas vadītājs transporta uzņēmumā*)

Jaunie speciālisti uzskata, ka nepieciešams padziļināt un pilnveidot esošos pamatkursus, piemēram, mikroekonomikā un makroekonomikā, kas ir grūti priekšmeti, un lai ilustrētu teoriju, jādod reāli piemēri.

“Latvijas Lauksaimniecības universitātē tērē naudu un laiku, mācot lauksaimniecības un mežsaimniecības pamatus ekonomikas studentiem, taču tā vietā vajadzētu nopietnāk mācīt mikroekonomiku, makroekonomiku un grāmatvedību”. (*jaunais speciālists ražošanas uzņēmumā*)

Otrkārt, jāuzlabo speciālo kursu piedāvājums. Pēdējā kursā jārada studentiem iespējas specializēties, piedāvājot izvēles iespējas ņemt padziļināti vienu vai vairākus speciālos kursus. Lai specializācijas kursi izdotos, augstskolu docētājiem vajadzētu sadarboties ar praktiķiem. Ir jau jūtamas pārmaiņas, nāk jauni pasniedzēji no firmām, un viņiem ir reāla pieredze.

“Latvijas Universitātē docētāja vadības ekonomikā nāk no ražošanas, un viņa pārzina savu lauku. Vajadzīgi profesionāli docētāji nevis lektori; ar vieslektoriem vienas nedēļas laikā varēja apgūt to, ko ar profesoriem viena gada laikā. Programma balstās uz to, kas rakstīts grāmatā, bet docētājs nav

savas lietas fanātiķis. Docētājs tikai nolasa savu tekstu, un abpusēji gan no docētāja puses, gan no studentu puses notiek formalitāšu kārtošana”. (*jaunais speciālists ražošanas uzņēmumā*)

Tiem studentiem, kurus interesē transporta sektors, jānāca ievads loģistikā un transporta ekonomikā, jo tagad jaunie jāsūta mācīties uz Maskavu, taču šī specialitāte ir valstiski svarīga, jo Latvija ir transporta valsts ar nozīmīgām ostām, dzelzceļiem, avioliņijām un autoceļiem. Kaut arī darba devēji daudz pieskaras transporta ekonomikai un specializācijai, visi atzīst, ka jaunajiem vajadzīga plaša un vispusīga izglītība, nevis šauras zināšanas, jo galvenais ir attīstīta loģiskā domāšana un plašas zināšanas. Studentiem, kuri vēlas strādāt ražošanā, vajadzētu dot iespēju mācīties ražošanas ekonomiku kā izvēles jeb specializācijas kursu, jo pašlaik jaunajiem speciālistiem, kuri uzsāk strādāt ražošanā, šis priekšmets jāapgūst pašiem.

Tātad, gan darba devēji, gan darba ņēmēji uzsver efektīvas pedagoģiskās darbības nepieciešamību, lai studenti izprastu un sekmīgi apgūtu pamatpriekšmetus ekonomikā. Pirmkārt, praktiska pieredze un konstruktīvs dialogs palīdzētu studentiem vieglāk apgūt un izprast tādus priekšmetus kā mikroekonomiku un makroekonomiku. Otrkārt, jāatrod līdzsvars starp obligātiem un izvēles kursiem, balstoties uz ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmas specifiku, un studiju programmas pēdējā kursā jādod plašākās iespējas studentiem specializēties kādā no nozarēm.

Darba devēji atzīst, ka REA labi sagatavo studentus darbam *finansu* sektorā. REA absolventi pēc augstskolas beigšanas spēj labi strādāt pie finansu analīzes un jaunu produktu analīzes, un viņiem ir labas zināšanas par finansu tirgiem, kuras ieteicams papildināt ar zināšanām par par uzņēmumu apvienošanu un dažiem teorētiskiem modeļiem. Darba devēji atzinīgi vērtē REA absolventu zināšanas biznesa procesu modelēšanā, kuras citu augstskolu absolventiem vispār nav.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji uzskata, ka augstskola iedod finansēs minimālu teorētisko bāzi un ar to nepietiek, jo šīs zināšanas nav pietiekoši dziļas, piemēram, finansu plānošanā, investīcijās, stratēģijā un par finansu tirgiem kopumā. Darba devēji sagaida, ka jaunajiem speciālistiem būs pilnīgāka izpratne par

finansēm, taču “ir tādi jaunieši, kas nezina nosaukt 5 lielākās komercbankas Latvijā”. Beidzot augstskolu, jauniešiem jāpazīst banku specifika, kā arī karjeras plānošana un izaugsmes pakāpieni bankā. Darba devēji apdrošināšanas sfērā uzskata, ka būtu nepieciešams ieskats apdrošināšanā tiem studentiem, kuri vēlētos saistīt savu nākotnes darbu ar apdrošināšanu, taču vienlaicīgi viņi atzīst, ka jaunie speciālisti izprot apdrošināšanas lomu tautsaimniecībā. Arī apdrošināšana minēta kā viens no specializācijas kursiem.

Tātad, ekonomikas un uzņēmējdarbības programmā pievēršama īpaša nozīme ar finansēm saistīto priekšmetu apguvē. Pirmkārt, nepieciešams pilnveidot un mūsdienot mācību programmu finansēs, lai studenti gūtu dziļākas zināšanas. Tajā pat laikā programmai finansu ekonomikā jābūt strukturētai, lai studenti gūtu izpratni par finansu tirgiem kopumā. Otrkārt, studentiem, kurus interesē finansu ekonomika, jārada iespējas izvēlēties specializāciju konkrētā nozarē. Praktiska pieredze un konstruktīvs dialogs dod studentam iespēju “piedzīvot” finanses.

Darba devēji uzskata, ka REA absolventi ir augsti kvalificēti, un viņiem ir labas speciālās zināšanas grāmatvedībā, un viņi prot strādāt ar grāmatvedības programmatūru. Darbā ar grāmatvedību nepieciešamas zināšanas par vietējo likumdošanu un nodokļu sistēmu, un šajā ziņā REA vajadzētu papildināt mācību programmu grāmatvedības priekšmetos.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji atzīst, ka jauniešiem speciālistiem nepieciešamas dziļākas un šodienas apstākļiem atbilstošas zināšanas un metodes grāmatvedībā; absolventiem jāzina labāk, kā analizēt biznesu un sagatavot budžetu. Gandrīz visi darba devēji auditorkompānijās raksturo divas jauno speciālistu grupas: no Latvijas Universitātes un no Rīgas Ekonomikas augstskolas, kā arī piemin Banku Akadēmiju: Latvijas Universitātes absolventi labi zin uzņēmējdarbības grāmatvedību, bet nezina finanses un finansu grāmatvedību, kas tad nu pašiem jāapgūst; Banku Akadēmijas absolventi ir labāk sagatavoti darbam nekā Latvijas Universitātes absolventi; Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventi ir augsti kvalificēti, un viņu zināšanas grāmatvedībā un kopējā darba kvalitāte pilnībā apmierina darba devēju. Visiem absolventiem pietrūkst zināšanu par nodokļu sistēmu un likumdošanu Latvijā.

Gan darba devēji, gan darba ņēmēji ir vienisprātis, ka mācību programma grāmatvedībā jāpilnveido, lai studenti pilnībā apgūtu grāmatvedības pamatus, kā arī mācību programmai grāmatvedībā jāatbilst mūsdienu tirgus prasībām.

“Jaunajiem jābūt vispārējai izpratnei par tirgus ekonomiku, jo nav pieņemams, ka grāmatvede nepārzin uzņēmējdarbības pamatus.”(*direktors tirdzniecības uzņēmumā*)

“Kad jaunie sāk strādāt, viņiem grāmatvedība jāpiemācās klāt, ir jaunas zināšanas grāmatvedībā, taču to nav devusi augstskola, bet mūsu grāmatvede ar savu iniciatīvu to apgūvusi pašmācības ceļā”. (*direktors pakalpojumu uzņēmumā*)

“Mums piedāvā tādas zināšanas, kādi ir augstskolā pasniedzēji. Piemēram, tas, kas mūs interesē, piemēram, grāmatvedības īpatnības, neko par to nemāca”. (*jaunais speciālists apdrošināšanas uzņēmumā*)

Tātad, ieteikumi no darba devēju un darba ņēmēju puses skaidri norāda uz ievērojamiem trūkumiem grāmatvedības programmā. Lai studentiem būtu iespējams labāk sagatavoties darbam pēc augstskolas beigšanas, nepieciešama pilnīga satura revīzija, t.i. sagatavot mācību programmu, kas ļauj izprast grāmatvedību finansu un uzņēmējdarbības kontekstā. Lai students spētu šīs zināšanas pielietot, izmantojama pedagoģiskā darbība, kas izmanto praktisko pieredzi un konstruktīvu dialogu.

Kopumā darba devēji uzskata, ka REA absolventi labi pārzin visus *tirgzinību* instrumentus, taču daži (2/31) darba devēji uzskata, ka REA absolventiem pietrūkst zināšanu tirgzinībās, un ka viņiem vajadzīgs “kurss par īstu biznesu”. Vērtējums atšķiras atkarībā vai absolvents strādā reklāmas uzņēmumā vai kāda uzņēmuma tirgzinību departamentā. REA studenti iegūst pamatzināšanas tirgzinībās sekojošos kursus: tirgzinību pamati un starpuzņēmumu tirgzinības (business-to-business marketing), kā arī vieslekcijas. Tas, saprotams, nav pietiekoši, lai students būtu pilnībā sagatavots darbam reklāmas uzņēmumā. Pēdējos gados strauji augusi studentu interese par darbu reklāmas sektorā, līdz ar to 2001. gada rudenī tiek plānots papildināt specializācijas kursus ar specializāciju tirgzinībās.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji atzīst, ka no vienas puses, jauniešiem, salīdzinot ar vecāka gada gājuma speciālistiem, ir labākas zināšanas tirgzinībās. No otras puses, līdzīgi kā vērtējumā par REA absolventiem, darba devēji uzskata, ka augstskola iedod tikai teorētisko bāzi, taču ar to nepietiek, jo šīs zināšanas tirgzinībās nav pietiekoši dziļas. Darba devēji vēlētos, lai studentiem būtu iespēja kā izvēles kursu padziļināti apgūt tirgzinības un pārdošanu.

Tātad ekonomikas un uzņēmējdarbības studiju programmā, pirmkārt, mācību kurss tirgzinībās jāpilnveido, lai dotu studentiem dziļākas zināšanas. Otrkārt, specializācijas kursu ietvaros, jābūt speciālam kursam tirgzinībās, kas dotu iespēju tiem studentiem, kuri nākotnē domā strādāt šajā sektorā, labāk sagatavoties darbam.

Darba devēji atzinīgi vērtē REA absolventu zināšanas un spējas strādāt projektu darbu. REA absolventi pēc augstskolas beigšanas tiek ātri iesaistīti darbā pie projektiem, jo viņiem ir laba teorētiskā bāze. Kaut arī REA studiju programmā nav iekļauts speciāls priekšmets par projektu vadīšanu, labas vispārējās un speciālās zināšanas veido stingru pamatu, kas palīdz projektu darbā. Visi aptaujātie darba devēji, kā ieguldījumu uzņēmuma darbā, min kādu piemēru saistībā ar projektu darbu. Kaut arī studiju programmā nav speciāla priekšmeta par projektu vadību, REA studentiem vairākas reizes gadā jāizstrādā projekta darbs, kas tiek veikts grupā, četriem studentiem strādājot kopā.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji uzskata, ka, lai projektu darbā iesaistītos, nepieciešamas labas speciālās zināšanas un spēja strādāt grupā. Tikai tie augstskolu absolventi, kuri paralēli studijām strādājuši, spēj tūlīt pēc augstskolas beigšanas iesaistīties projektu darbā. Jaunie speciālisti uzskata, ka augstskolā dažas lietas "sauc par projektu darbu", taču šis darbs tiek nodots, par to saņemta atzīme, bet tas netiek analizēts.

Jāsecina, ka projektu darbs prasa visaptverošas zināšanas, taču projekta darbu jau vajadzētu sākt apgūt augstskolā. Strādājot pie projekta, students apgūst gan jaunas akadēmiskās zināšanas, gan jaunas sociālās zināšanas. Pedagoģiskā darbība, kas balstās uz sadarbības pedagoģiju un praktisku pieredzi, ļauj studentiem apgūt zināšanas un iemaņas projekta darbā.

Kopumā vērtējot speciālās zināšanas un to apguves procesu augstskolās, jāsecina, ka līdz šim veiktie uzlabojumi ekonomikas, finansu, grāmatvedības un tirgzinībuursos, nav pietiekami, un šos kursus nepieciešams mūsdienot un padziļināt. Turklāt, lai studenti labāk sagatavotos darbam pēc augstskolas beigšanas, pēdējā kursā jāpaplašina specializāciju loks. Kaut arī runa ir par tīri ekonomikas un uzņēmējdarbības priekšmetiem, arī tos jāprot pedagogiski efektīvi mācīt, un attiecībā uz pedagogisko darbību, pasniedzējiem jāizmanto strukturāla pieeja, kooperatīvās mācīšanās metode, praktiska pieredze un konstruktīvs dialogs.

2.3.2 Spējas kā prasmes

Kvantitatīvā datu analīze liecina, ka darba devēji REA absolventu spējas kā prasmes vērtē augstāk nekā citu augstskolu absolventu spējas. Vidējais rādītājs REA absolventiem ir 5,81, kamēr vidējais rādītājs jaunajiem speciālistiem Rīgā ir 4,8 un reģionos 5,08. Salīdzinot darba devēju vērtējumu par REA absolventiem starp Baltijas valstīm, visaugstāko vērtējumu dod darba devēji Latvijā, t.i. vidējais rādītājs ir 5,9, bet zemāko vērtējumu dod Lietuvā, t.i. vidējais rādītājs ir 5,7. Salīdzinot vidējos rādītājus starp sektoriem, zemākais rādītājs ir 5,00 tirdzniecības sektorā un augstākais rādītājs ir 6,75 transporta/sakaru sektorā.

Apskatot katru valsti atsevišķi, Igaunijā trīs no četriem sektoriem REA absolventu spējas novērtētas vienādi, t.i. ar 6,00 un vienā sektorā ar 5,00. Latvijā zemākais rādītājs ir 5,00 tirdzniecības sektorā un augstākais rādītājs ir 7,00 transporta/sakaru sektorā, kas sakrīt ar kopējiem vidējiem rādītājiem; Lietuvā zemākais rādītājs ir 4,00 audita/konsultāciju sektorā un augstākais rādītājs ir 7,00 transporta/sakaru sektorā.

Apskatot līdzīgus uzņēmumus vienā sektorā visās trīs valstīs t.i. *Suprema* finansu sektorā, *PWC* audita/konsultāciju sektorā un *ārlietu ministrijas* Igaunijā un Lietuvā, jāsecina, ka spēju vērtējums ir ļoti līdzīgs kā zināšanu vērtējumā. Līdzīgi *PWC* zemākais vērtējums 4,00 ir Lietuvā, 5,00 Igaunijā un, savukārt, Latvijā darba devēji devuši augstāko vērtējumu 6,00. Ārlietu ministrijās Igaunijā un Latvijā vienādi augsts spēju vērtējums 6,00.

Analizējot darba devēju vērtējumu par zināšanu pielietošanu praksē, vispirms jādefinē divas atšķirīgas uzņēmumu stratēģijas attiecībā uz jaunajiem speciālistiem: lielākajā daļā uzņēmumu ir speciāla programma jaunajiem speciālistiem, lai viņi iepazītos ar darba apstākļiem un darba specifiku; citos uzņēmumos jaunajam speciālistam pašam jātiek ar visu galā, pie tam šajos uzņēmumos darba devēji dod priekšroku jaunajiem speciālistiem ar iepriekšēju darba pieredzi.

Vērtējot REA absolventus, darba devēji ir apmierināti ar jauno speciālistu sniegumu (III). Kaut arī REA absolventi ir gados jauni, un viņiem pietrūkst dzīves un darba pieredzes, jo “nav saskārušies ar skarbo dzīves realitāti”, tomēr daudzi darba devēji dod priekšroku REA absolventiem, jo viņiem labāks progressa potenciāls. Darba devēji uzskata, ka vispārējām un speciālajām zināšanām ir lielāka nozīme, jo praktiskās iemaņas var apgūt darbā. Turklāt visi aptaujā iekļautie uzņēmumi sadarbojas ar REA, piedāvājot studentiem prakses iespējas, un līdz ar to studentiem ir iespējas strādāt reālos projektos.

REA studiju programmā centrālā pedagoģiskā darbība ir vērsta uz zināšanu pielietošanu praksē. Pirmkārt, visi docētāji strādā ar plašu interaktīvo metožu arsenālu; visi docētāji pedagoģiskajā darbībā izmanto reflektējošu un konstruktīvu dialogu, kooperatīvo mācīšanos un pārdzīvojumu ar praktisko pieredzi. Otrkārt, studentiem vasaras prakse ir obligāta. Pēc pirmā kursa studentiem jāstrādā četras nedēļas valsts iestādēs vai nevalstiskajās organizācijās (tas ir ieteikums, to nevar uzstādīt kā prasību sakarā ar prakses vietu nodrošinājumu); pirms prakses students iesniedz dokumentus, kurā darba vietā viņš strādās, un pēc prakses viņš iesniedz prakses vērtējumu, kuru izpilda attiecīgā darba vieta. Pēc otrā kursa studentiem jāstrādā sešas nedēļas valsts vai privātos uzņēmumos, un prakses dokumentācija jākārtoti līdzīgi kā pirmajā kursā. Šajā prakses laikā studentiem ir arī akadēmisks uzdevums sagatavot kursa darbu stratēģijā, kurš tiek aizstāvēts septembra sākumā. Tātad pedagoģiski efektīva darbība palīdz studentiem apgūt zināšanas praksē, kas REA absolventus padara konkurētspējīgus darba tirgū.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji uzskata, ka uzsākot darbu, jaunajiem speciālistiem, kuri nāk tieši no augstskolas, trūkst prakses un pieredzes, tomēr visumā jaunie speciālisti tagad ir labāk sagatavoti. Teorētisko zināšanu

pielietošana praksē, studentu iespējas iziet praksi, un darba devēju gatavība uzņemt studentus praksē ir jautājumi, kurus darba devēji vērtē atšķirīgi. Finanšu sektorā gandrīz visos uzņēmumos ir mācību centri, līdz ar to darba devēji sagaida, ka jaunie speciālistiem būs labas teorētiskās zināšanas, un “tas ir darba devēja pienākums radīt apstāļus, lai jaunais speciālists apgūtu praktiskās iemaņas uz vietas darbā”.

Viennozīmīgi visi darba devēji ir vienisprātis, ka vēlas pieņemt darbā tādus jaunus speciālistus, kuri spēj pielietot savas zināšanas praksē, taču atšķiras viedokļi par to, kādā veidā tas īstenojams. Vieni uzskata, ka “ideāli vajadzētu paralēli mācībām strādāt”, otri ir neizpratnē, kā “strādājot pilnu darba slodzi, var iegūt bakalaura grādu.” Jaunajiem, kuri nāk tieši no universitātes, nav praktisko zināšanu, un būtu vēlams, ka jaunajam speciālistam, uzsākot darbu, ir pieredze. Darba devēji ir elastīgi un dod jaunie speciālistiem laiku pilnveidoties un apgūt praktiskās zināšanas uz vietas darbā, taču viņi ir pārliecināti, ka “vajadzīga ir prakse, un ieguvēji būs visi”, bet šeit jāiepazīstina arī ar kardināli pretēju viedokli.

“Mēs piedāvājam praksi, taču uzskatām, ka tas ir velti izšķiests laiks. Mūsu darbinieki visu paveic daudz ātrāk un labāk. Studentiem vajadzētu maksāt par to, ka viņus ņem praksē, un tas būtu pieņemams”. (*finansu direktors tirdzniecības uzņēmumā*)

Darba devēji ierosina, ka pēdējos divus gadus augstskolā studentiem vajag strādāt, tad viņi būs pieprasīti darba tirgū. Kopumā darba devēji labprāt ņem studentus praksē, gan uzdodot praktikantiem konkrētus uzdevumus, gan uzticot asistenta darbu.

Attiecībā uz zināšanu pielietošanu praksē jaunie speciālisti saskata trīs iespējas. Pirmkārt, praktiski uzdevumi, piemēram projekta darbs, kas balstīts uz kādu reālu uzņēmumu vai sadarbībā ar uzņēmumu, dod iespēju apgūt praktiskas iemaņas un iepazīties ar uzņēmuma darbību. Praktiskās iemaņas studenti var apgūt studiju procesā; mācību programmā iekļautajosursos jābūt lielākai sasaistei ar praksi uzņēmumos un ar jaunāko informāciju par procesiem ekonomikā un uzņēmējdarbībā. Visi respondenti atzīst, ka prakse ir absolūti nepieciešama: “Prakse dod jēgu mācībām; forma ir diskutējama, tie var būt projektu darbi un tā var būt vasaras

prakse”. Projekta darba forma var būt dažāda, jo uzņēmums, iesaistot studentus kāda projekta izstrādāšanā, var nodarbināt studentus 2 – 3 mēnešus, sākotnēji projekta sākuma fāzē, strādājot prakses laikā pilnu slodzi, un vēlāk atgriežoties augstskolā, 2-3 stundas dienā, un studentiem nav jāatruj laiks no studijām.

Otrkārt, atzīstot, ka mācīties un paralēli strādāt ir grūti, un no tā cieš gan mācības, gan darbs, praktiskās iemaņas var apgūt, galvenokārt, praksē. Treškārt, praksi varētu ieviest kā obligātu studiju programmas sastāvdaļu, taču jāatzīst, ka “LU reāli nevarētu nodrošināt ar prakses vietām, jo tur studē daudz studentu, un tas ir apgrūtinoši darba devējam, jo praktikants vēl neko īsti nevar darīt”. Salīdzinot praksi ar darbu paralēli studijām, jaunie speciālisti atzīst prakses priekšrocības. Prakses laikā darba devējs cenšas iedot studentam speciālu uzdevumu, kuru veicot, var apgūt jaunas iemaņas un mācīties pielietot teoriju praksē, kā arī ir iespējas strādāt dažādos līmeņos un veikt dažādus uzdevumus, taču strādājot uzņēmumā, students veic kādu noteiktu funkciju, un apgūst tikai šo vienu operāciju, un “strādājot uz pilnu slodzi, nauda pievelk un mācības iztrūkst”. Students var apgūt praktiskās iemaņas, ja strādā paralēli mācībām, sākot ar 3. vai 4. kursu, nekādā gadījumā pirmajosursos, pie tam šīs prakses vietas var kļūt par studentu potenciālajām darba vietām.

Attiecībā uz praksi un praktisko iemaņu veicināšanu, darba devēji vēlas redzēt konkrētus uzlabojumus. Kaut arī tā īsti praktiskās iemaņas var apgūt tikai darbā, praksei ir ļoti liela nozīme, taču pašlaik “ar praksi ir haoss, nav speciālas prakses programmas, kurā būtu definēti prakses uzdevumi un mērķi” līdz ar to vieni studenti strādā nopietni, citiem nav nekādas atbildības sajūtas, bet trešie atnāk vienkārši parakstīt prakses dokumentus. Darba devēji ir pārliecināti, ka praksei jābūt obligātai ar noteiktām un stingrām prasībām, taču, lai praksi varētu efektīvi organizēt “nepieciešams valdības atbalsts un skaidri izstrādāts mehānisms; lai ieinteresētu darba devējus piedāvāt prakses vietas, darba devējs varētu saņemt kādus nodokļu atvieglojumus”. Sadarbībai ar darba devējiem var būt dažādas formas, piemēram stipendijas vai projektu darbi saistībā ar uzņēmumu, lai students varētu mērķtiecīgi sagatavoties darbam. Darba devēji iesaka augstskolām veidot sadarbību ar Rūpniecības un Tirdzniecības Kameru un Reklāmdevēju Asociāciju, lai plānotu un izveidotu kopīgus projektus, kas varētu būt studentiem mērķtiecīgs prakses uzdevums.

Darba devēji Lielbritānijā veido dažādas partnerattiecību shēmas ar augstskolām, jo uzskata, ka no sadarbības ieguvējas būs abas puses. Aptaujātie darba devēji uzskata, ka prakse ir īpaši svarīgs līdzeklis mācību procesā, un Lielbritānijā darba devējiem ir iespēja piedalīties mācību procesā. Atbalsta Fonds augstskolu sadarbībai ar uzņēmējiem (Higher Education Reach-Out to Business), karjeras centri (Career Centres) augstskolās, stratēģisko biznesa partneru programma (Strategic Business Partners), mācību projektu programma uzņēmumos (Teaching Company Schemes), vidējo un mazo uzņēmumu veidošanās pie augstskolām (SME spin-offs) dod darba devējiem iespēju iesaistīties mācību procesā.

“Jaunie cilvēki pēs augstskolas beigšanas nav uzreiz gatavi strādāt rūpniecībā. Šajā ziņā vācu modelis darbojas daudz labāk, jo docētājiem pašiem jābūt saistītiem ar kādu industriju; viņiem jābūt starpniekiem starp augstskolu un reālo darbu. Pie mums ļoti labi darbojas neseno izveidotā mācību projektu programma uzņēmumos (Teaching Company Scheme), kurā arī mūsu uzņēmums piedalās. Piektdienās augstskolas pasniedzēji nāk pie mums uz uzņēmumu un piedalās vadības un ražošanas sanāksmē.” (*tirgzinību un ražošanas daļas vadītājs, Adcock, Lielbritānija*)

Darba devēji uzskata, ka mācību projektu programma uzņēmumos ir labs instruments, no vienas puses, kā iedrošināt mazos un vidējos uzņēmumus izmantot augstskolu resursus un pieredzi savu uzņēmumu attīstībai, no otras puses, docētājiem un studentiem ir iespēja strādāt pie reāliem projektiem pie jauna tirgus noteikšanas, jaunas produkcijas attīstīšanas, jaunu procesu attīstīšanas, ražošanas, kvalitātes un klientu apkalpošanas uzlabošanas. M. Evansa un A. Gouldinga (M. Evans & A. Goulding) konstatē (41), ka partnerība un sadarbība ir būtiska, ja augstskola spēj sasniegt izcilību abās jomās.

Studenta darbību rosina viņa vajadzības, kas atspoguļojas viņa apziņā kā vajadzību apmierināšanai nepieciešamu objektu un darbību tēli, un vajadzību apmierināšana ir mērķis, kas nosaka darbības virzienu. Balstoties uz darbības procesuālo pieeju, vajadzība kā nepieciešamība izpaužas interesē un pienākumā, un tieši “pienākuma”

pārvēršana par “interesi” rada lielākās problēmas pedagoģiskajā procesā, ko var atrisināt, aktivizējot sadarbību un inovatīvu studiju procesu augstskolā.

Darba devēji augstu vērtē REA absolventu *darba kvalitāti*. Darba devēji var uzticēt REA absolventiem atbildīgus uzdevumus, jo viņu paveiktais darbs ir kvalitatīvs. Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji saskata lielas atšķirības profesionālajā kompetencē atkarībā no tā, kādu augstskolu jaunais speciālists pabeidzis: “darba kvalitāte atšķiras attiecībā no tā, kādu augstskolu jaunie beiguši”, un cik mērķtiecīgs ir ikviens indivīds.

“Jaunajiem speciālistiem mūsu uzņēmumā ir ļoti labas teorētiskās zināšanas, taču paši jaunie uzskata, ka to visu viņi sasnieguši paši saviem spēkiem, jo studiju programmas nav kvalitatīvas, izņemot Rīgas Ekonomikas augstskolu”.

(direktors auditoruzņēmumā)

Līdz ar to studentiem pašiem nākas daudz ko apgūt pašmācības ceļā, it sevišķi ekonomikā. Darba devēji iesaka studiju programmas veidot daudz intensīvākas ar daudz augstākām prasībām.

Darba devēji uzskata, ka starp augstskolām ir pārāk lielas atšķirības kvalitātes nodrošinājumā, kaut arī tās kopumā ir akreditētas un attiecīgās studiju programmas ekonomikā un uzņēmējdarbībā ir akreditētas. Darba devēji pieprasa, lai valsts augstskolās studiju programmas atbilstu Eiropas Savienības standartiem. Augstskolā studentiem jāiedod plašāka perspektīva, “ne tikai Latvija un Baltija, bet visa pasaule, jo tagad darba spēkam ir lielas iespējas pārvietoties”, un līdz ar to darba kvalitātei jābūt tādai, kuru vienādi novērtē gan Baltijā, gan Eiropā.

Darba devēji uzskata, ka REA absolventiem ir augsts *darba efektivitātes* līmenis, labs potenciāls un labas izredzes nākotnē. Viņi dara darbu, kas viņus interesē, viņi strādā ar atdevi un līdz ar to atdeve ir simtprocentīga. Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji un jaunie speciālisti uzskata, ka jāpildinveido studiju process augstskolā, jo studiju slodzei un prasībām augstskolā ir liela nozīme, un tas ietekmē procesu, kā jaunie spēj adaptēties darbā.

“Pēc augstskolas beigšanas jaunie ir tikai vīzija, un tad jāsāk strādāt, taču reālajā dzīvē viņi nesaņem atzīmes, bet algu”. (*direktors reklāmas uzņēmumā*)

Darba devēji uzskata, ka REA absolventi dod reālu *ieguldījumu*, jo viņi ļoti labi sagatavoti darbam. Uzņēmumā viņiem tiek uzticēti atbildīgi un apjomīgi projekti visā Baltijā, Krievijā un sadarbībā ar ārzemju partneriem. Darbs pie atbildīgiem projektiem ir REA absolventu ieguldījums katrā uzņēmumā, turklāt ar katru gadu viņu ieguldījums pieaug.

Pirmajos mēnešos jaunie strādā vienkāršāku darbu, un sākumā jaunie jādara viss. Mentorings vienlīdz efektīvi palīdz jaunajam speciālistam: “Katram jaunajam ir mentors, un katra jaunā darbā tiek izvērtēts un pārrunāts, kas izdodas un pie kā vēl jāpiestrādā”. Praktiskās zināšanas tiek apgūtas trīs gadu laikā, un līdz ar to tieši proporcionāli pieaug darba kvalitāte, efektivitāte un ieguldījums.

“Visi lieliski tiek galā ar saviem pienākumiem; protams, viņi vienmēr var strādāt vēl labāk, un tā ir tā rezerve, uz ko mēs ceram, un tā ir arī mūsu uzņēmuma attīstības un izaugsmes rezerve”. (*direktors konsultāciju uzņēmumā*)

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji uzskata, ka ieguldījums, ko dod jaunais speciālists ir atkarīgs no tā, cik labas ir jaunā speciālista zināšanas, un kāds ir jaunā speciālista izaugsmes potenciāls.

Jāsecina, ka zināšanu pielietošana praksē balstās uz docētāju, studentu un darba devēju sadarbību. No vienas puses, augstskolu studiju programmām “jābūt vairāk praktiski pielietojamām”, un, no otras puses, uzņēmumiem jābūt gataviem palīdzēt šīs augstskolu programmas padarīt praktiskākas, palīdzot ar projektu darbiem, vieslektoriem un prakses vietām. Viennozīmīgi, pārdzīvojums un praktiska pieredze ļauj studentam piedzīvot, ko nozīmē darba kvalitāte, efektivitāte un ieguldījums.

Tiek lietoti vairāki termini, piemēram, “dažādās sfērās pielietojamas prasmes”, “organizatoriskās iemaņas”, “pamatprasmes” un “vispārējās iemaņas”, un visi šie termini tiek attiecināti uz virkni kompetencēm, kuras ir būtiskas, lai jaunie speciālisti

labi darītu savu darbu. Šajā darbā autore izvēlas terminu organizatoriskās spējas, un tiek izdalīti trīs rādītāji: komunikācija, laika plānošana un radoša pieeja. REA studiju programmā studenti apgūst šīs organizatoriskās spējas, strādājot grupās (skat. Darbs grupā).

Darba devēju vērtējumā *komunikācija* tiek vērtēta kā viena no vissvarīgākajām prasmēm, un darbinieku atlases procesā šī prasme tiek uzskatīta par galveno rādītāju panākumiem nākotnē. Par to liecina arī darba devēju aptaujas Lielbritānijā (41). Absolventiem nepieciešamas labas mutvārdu, rakstiskās un savstarpējās komunikācijas prasmes, lai efektīvi strādātu savā darba vietā. A. Šteinberga (124) apstiprina pozitīvu korelāciju⁵ starp spēju kontaktēties un pozitīvu pašizjūtu.

Darba devēji uzskata, ka REA studenti augstskolā apgūst komunikāciju prasmes un līdz ar to absolventi viegli (III) integrējas darba vietā. Pirmkārt, viņi ir labi sagatavoti intervijai, un prot sevi "pārdot"; otrkārt, viņiem ir pieredze mutvārdu un rakstisku ziņojumu sagatavošanā; treškārt, pieredze strādāt grupās ir laba prakse, lai attīstītu komunikāciju prasmes. Gandrīz puse no darba devējiem atzīst, ka komunikāciju prasme ir vērtīgākā REA absolventu kvalitāte. Tomēr daži (2/31) iesaka REA piestrādāt pie labāku studentu saskarmes spēju attīstīšanas, jo REA absolventi jau pirmajā darba gadā saņem atbildīgus uzdevumus, līdz ar to darbā ar klientiem nepieciešamas augstākā līmeņa saskarmes spējas.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēju un darba ņēmēju viedoklis nedaudz atšķiras. Darba devēji uzskata, ka jaunie speciālistiem ir labākas komunikāciju spējas nekā gados vecākiem darbiniekiem.

"Jaunie speciālistiem ir labākas saskarmes spējas nekā gados vecākiem kolēģiem; jaunie ir atklāti, un viņiem nav komunikāciju barjeras." (*tirgzinību departamenta vadītājs viesnīcā*)

⁵ P. Bekers (Palys T. S. & Little B.R., Perceived Life Satisfaction and the organization of personal Project Systems, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983,44, 1221 – 1230) apraksta "pozitīvo triādi", ar ko tiek saprasta pozitīva nostāja pašam pret sevi (augsts pašvērtējums), pret apkārti (spēja mīlēt apkārti) un nākotni (optimisms). Viņš konstatē, ka personām ar izteikti pozitīvo triādi bieži ir pozitīva pašizjūta.

Tomēr darba devēji vēlētos, lai jaunajiem speciālistiem būtu labākas spējas vest sarunas ar klientu, uzstāties publikas priekšā, skaidri izteikt savu domu un izpildīt dokumentus. Darba devēji finansu un audita/konsultāciju sektorā uzskata, ka REA absolventiem ir labākas komunikāciju spējas nekā citu augstskolu studentiem, jo citās augstskolās komunikāciju spēju attīstīšanai nepievēš uzmanību.

“REA absolventiem ir izcilas komunikāciju spējas, bet citu augstskolu absolventiem ir ļoti sliktas komunikāciju spējas. Absolventiem jāprot sagatavoties darba intervijai, viņiem jāprot sagatavot dokumentus. Augstskolās jā māca, kā sagatavot pārskatus un citus lietišķus rakstus.”(*personāla vadītāja bankā*)

Darba devēji, kas vada starptautiskus uzņēmumus un paši nav no Latvijas, salīdzina absolventus Latvijā ar absolventiem citās valstīs, un atzīst, ka komunikāciju spējas absolventiem Latvijā ir sliktas.

“Komunikāciju spējas absolventiem Latvijā ir stipri zem vidējā līmeņa, viņi stipri atpaliek no tā, ko augstskolu absolventi spēj Dānijā.” (*direktors transporta uzņēmumā*)

Lielajos uzņēmumos, kur tiek pievērsta liela uzmanība darbinieku apmācībai, viena no tēmām apmācību programmā ir koncentrēta uz komunikāciju spēju pilnveidošanu. Dažos uzņēmumos ir sagatavota speciāla rokasgrāmata efektīvai komunikācijai uzņēmumā, lai katram jaunajam darbiniekam būtu vieglāk uzsākt strādāt.

Darba ņēmēji uzskata, ka augstskolā nepietiekoši tiek pievērsta uzmanība komunikāciju spēju pilnveidošanai, izņemot Banku Akadēmiju, Biznesa augstskolu “Turība” un Rīgas Ekonomikas augstskolu. Tiek minēta brošūra par to, kā rakstīt kursa darbu, daži docētāji pievērš uzmanību tam, kā kursa darbs vai eseja uzrakstīti un tiek minēti trīs kursi (personāla vadība, psiholoģija, angļu valoda), kuros studentiem dota iespēja uzstāties auditorijas priekšā. Daži no respondentiem atzīmē, ka pirmā un vienīgā reize, kad studentiem iespējama uzstāšanās auditorijas priekšā, ir diplomdarba aizstāvēšana. Jaunie speciālisti ir pārliecināti, ka nepieciešams speciāls kurss par savstarpējo saskarmi vai lietišķo saskarmi, kurā studentiem būtu iespējas apgūt

lietišķos rakstus, diskusiju kultūru, uzstāšanos auditorijas priekšā un sagatavoties darba intervijai. O. Kivinens (O. Kivinen) (82, 454) uzsver, ka darba tirgū pieaug pieprasījums pēc speciālistiem ar labām komunikāciju spējām: labu valodspēju un prasmi vest pārrunas un diskutēt.

Jāsecina, ka gan augstskola, gan darba devēji kopīgi var līdzēt, lai jaunais speciālists pilnveidotu komunikāciju spējas. Darba devēji ierosina, ka augstskolā būtu nepieciešams speciāls kurss par lietišķo komunikāciju, taču ar atbilstošu pedagoģisko darbību komunikācijas spējas iespējams pilnveidot katra kursa ietvaros. Izmantojot darbu grupās un praktisku pieredzi biznesa gadījumu analīzē, kursa darbu un projekta darbu izstrādāšanā un aizstāvēšanā iespējams attīstīt un pilnveidot komunikāciju spējas. Turklāt Eiropā un tagad arī Igaunijā augstskolās darbojas Karjeras Centri, kuros studenti var pierakstīties uz komunikāciju kursu, kurā studenti apgūst iemaņas, kā sagatavot dokumentus, lai pieteiktos darbā, sagatavoties darba intervijai, vest pārrunas, sagatavot mutvārdu un rakstveida ziņojumu.

Laika plānošana ir viens no organizatorisko spēju rādītājiem, kuru darba devēji uzskata par ļoti svarīgu, jo tas saistīts ar darba efektivitāti un ar uzņēmuma ražošanas efektivitāti. Laika plānošanu ietekmē divi faktori: uzņēmuma vadības attieksme pret laika plānošanu un paša darbinieka spēja plānot savu laiku. Uzņēmumos, kuros darba devējs pievērš uzmanību laika plānošanai, darbinieki spēj paveikt savu darbu laikā, nav pārstrādājušies un noguruši. Savukārt, katram darbiniekam jābūt spējām plānot savu laiku, t.i. atšķirt galveno no vispārīgā, noteikt prioritātes un nodot darbu laikā. Attiecībā uz jaunajiem speciālistiem, jāpievērš uzmanība arī precizitātei, t.i. vai jaunais speciālists ierodas darbā laikā vai nenokavē tikšanos ar klientu.

Darba devēji uzskata, ka REA absolventi ir disciplinēti un apguvuši laika plānošanu (III). Viņi spēj strādāt garas stundas un, ja nepieciešams, viņi strādā gan pēc darba dienas beigām, gan sestdienās un svētdienās. REA studenti, strādājot grupās, apguvuši laika plānošanu, turklāt intensīvā studiju programma māca studentiem plānot savu laiku jau no pirmās mācību dienas. Salīdzinot ar citiem rādītājiem, darba devēji laika plānošanu vērtē viszemāk, un to viņi skaidro ar dzīves un darba pieredzes trūkumu. Respondenti uzskata, ka nepieciešams laiks, lai laika plānošanu piemērotu darba vietā, jo darbs pie projektiem prasa labākas plānošanas iemaņas un spējas saskatīt

prioritātes; savukārt darbā ar klientu nepieciešama precizitāte, jābūt precīzam un jāplāno laika rezerve.

“Spējas plānot laiku absolventiem ir atšķirīgas atkarībā no tā, kādu augstskolu viņi beiguši. Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventi ir strādājuši darba grupās un veikuši projekta darbus. Viņi redz kopējo ainu un plāno uz priekšu. Latvijas Universitātes un Banku Akadēmijas absolventi ir tikai varbūt dzirdējuši par laika plānošanu.” (*personāla daļas vadītājs bankā*)

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji nav apmierināti ar absolventu spējām plānot laiku, savukārt, absolventi uzskata, ka augstskolā vispār nemāca laika plānošanu un tam netiek pievērsta nekāda uzmanība. Darba devēji uzskata, ka, pirmkārt, daudz kas atkarīgs no cilvēka rakstura īpašībām; šo iemaņu apgūšana sākas skolā, kad bērni un jaunieši apvieno mācības, sportu un sabiedrisko darbu, tādējādi mācoties plānot laiku. Otrkārt, strādājot paralēli mācībām, studenti mācās plānot savu laiku, taču gan studiju, gan darba kvalitāte cieš. Respondenti nav apmierināti ar jauno speciālistu iemaņām plānot laiku: jaunie speciālisti neprot organizēt savu darbu un plānot savu laiku; viņi neprot atšķirt steidzamus un svarīgus uzdevumus, un rezultātā viņi nespēj paveikt savus uzdevumus laikā.

“Absolventi nav gatavi organizēt un plānot savu darbu. Augstskolai vajadzētu palīdzēt studentiem, mācot darbu grupā un laika plānošanu. Studenti varētu apgūt laika plānošanu, ja viņiem būtu jārisina uzdevumi vai problēmsituācijas darba grupās.” (*personāla daļas vadītāja ražošanas uzņēmumā*)

Jaunie speciālisti uzskata, ka nevienā augstskolā netiek pievērsta uzmanība laika plānošanai, izņemot Biznesa augstskolu “Turība” un Rīgas Ekonomikas augstskolu. Viņi uzskata, ka darbā zināšanas un pieredze laika plānošanā ir absolūti nepieciešamas, un augstskolām noteikti studiju programmā jāiekļauj kurss par laika plānošanu. Darba devēji Lielbritānijā uzskata, ka jaunajiem speciālistiem ir izcilas laika plānošanas spējas, un jaunie speciālisti strādā saskaņā ar uzņēmuma iekšējās kārtības noteikumiem.

Jāsecina, ka, kaut arī katram cilvēkam ir savs bioloģiskais ritms, strādājot darba kolektīvā, jāreķinās ar darba kolēģiem, līdz ar to norobežosimies no katra individuālajām īpatnībām. Teorētiskās zināšanas par laika plānošanu ekonomikas un uzņēmējdarbības studentiem jāsaņem vai nu kursā par organizācijas vadību vai kursā par personāla vadību. Darbs grupā un praktiska pieredze ir pedagoģiskās darbības, kas veicina studentu pašregulāciju.

Darba devēju vidū pastāv trīs viedokļi attiecībā uz radošo pieeju darbā; pirmkārt, radošumu nevar iemācīt, jo tā ir katra cilvēka individuāla īpašība, tātad cilvēks vai nu piedzimst ar radošām spējām vai nē; otrkārt, cilvēks var apgūt un attīstīt radošumu bērnībā un pamatskolā, taču augstskolā ir par vēlu attīstīt radošās spējas; treškārt, augstskola var veicināt radošo spēju attīstīšanu, pieņemot, ka ikvienā cilvēkā ir iztēles un radīšanas potenciāls. Šajā analīzes daļā apskatīsim to darba devēju vērtējumu, kuri uzskata, ka augstskola var veicināt radošo spēju pilnveidošanu.

Radošums ir spēja radīt jaunas materiālās vai garīgās vērtības, sakārtojot idejas un reālas īstenības parādības īpatnējās attiecībās, kā arī izteikt oriģinālas un interesantas idejas un domas. A. Šteinberga (124) uzskata, ka būt radošam ir viens no veidiem, kā rast dzīves jēgu. I. Tunne (124) konstatē, ka radoša aktivitāte izpaužas apzinātā un neapzinātā vienībā, prāta un iedvesmas, pārdomu un fantāzijas savstarpējā harmoniskā mijiedarbībā; rezultātā veidojas subjektīva dzīves izjūta, kurā apvienotas pagātnes atmiņas, ko svarīgi pacelt apziņas līmenī. Tātad ikvienā cilvēkā ir “ielikts” iztēles un radīšanas potenciāls un arī spēja veikt noteiktu darbību. H. J. Levits (89, 9)⁶ uzskata, ka augstkolās jā māca ne tikai analītiska problēmu risināšana, bet jā māca arī “taku atrašana”:

Atslēgas vārds te ir misija. Taku atrašana ir “mājvieta” ar izdomu apveltītajam, sapņotājam, novatoram, radītājam, uzņēmējam un harizmātiskam līderim.

Darba devēji ļoti augstu vērtē REA absolventu radošumu (III). REA absolventi strādā ar iniciatīvu un radošu pieeju, viņi droši izsaka savu domu un izceļas kā ideju

⁶ H. J. Levits izstrādājis programmu radošu prasmju pilnveidošanai, kas balstās uz biheivioristisko pieeju: apbalvo, atbalsti un pamudini radošu rīcību; radoša darbība ir apbalvojums pati sev. Taku atrašanu viņš saista ar vīziju, kuras veidošanā nozīmīga loma ir radošajām spējām.

ģeneratori, ir gatavi pielietot savā darbā inovācijas. No vienas puses, labas teorētiskās zināšanas ļauj absolventiem brīvi orientēties savā darbā un veicina radošas pieejas izmantošanu; no otras puses, REA absolventiem trūkst darba pieredzes, kas ierobežo un negatīvi ietekmē radošas pieejas pielietošanu darbā. Kopumā augstskola varētu vēl piestrādāt, lai attīstītu studentu radošumu, izmantojot praktisku pieredzi un mazāk strukturētus uzdevumus.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji uzskata, ka radošums ir jauniešiem raksturīga un piemītoša iemaņa, tāpēc šis rādītājs saņem samērā augstu vērtējumu no visiem darba devējiem. Darba devēji uzskata, ka tagad absolventi ir daudz brīvāki, atvērtāki un radošāki nekā gados vecāki darba kolēģi. Jaunie speciālisti strādā radoši, jo viņi domā par savu nākotnes izaugsmi.

“Katram cilvēkam ir savs viedoklis, bet absolventam jādara tas, ko viņam liek priekšnieks. Reizēm viņiem ir trakas idejas, un tas ir labi, jo absolventiem ir izaugsmes potenciāls, ja viņiem ir radoša pieeja.” (*personāla daļas vadītājs apdrošināšanas uzņēmumā*)

Darba devēji atzīst, ka vienīgais trūkums ir tas, ka jaunajiem trūkst pacietības, un viņi grib jaunās idejas īstenot nekavējoties. Darba devēji Lielbritānijā uzskata, ka darba devējiem vajadzētu vairāk uzklaut jaunās idejas, jo tajās bieži vien slēpjas uzņēmuma biznesa perspektīve.

“Bieži vien no uzņēmuma vecajiem darbiniekiem ir pretestība kaut ko mainīt, kad jaunie nāk ar jaunām idejām. Lielbritānijā ir daudz vecu uzņēmumu, kuros ir grūti ieviest ko jaunu. Noteikti vajag ieklausīties jaunās idejas un tās īstenot.” (*direktors Silicone Altimex, Lielbritānija*)

Jāsecina, ka augstskolās studentiem ir iespējas pilnveidot radošumu.

2.3.3 Savstarpējās attiecības

Kvantitatīvā datu analīze liecina, ka darba devēji savstarpējās attiecības jeb REA absolventu darbu grupā vērtē augstāk nekā citu augstskolu absolventiem. Vidējais

rādītājs REA absolventiem ir 5, 6, kamēr vidējais rādītājs jaunažiem speciālistiem Rīgā ir 4, 9 un reģionos 5,4. Atšķirība vērtējumā par grupu darbu starp REA absolventiem un jauno speciālistu vērtējumu reģionos ir tikai 0,2. Salīdzinot darba devēju vērtējumu par REA absolventiem starp Baltijas valstīm, visaugstāko vērtējumu dod darba devēji Lietuvā, t.i. vidējais rādītājs ir 6,2, bet zemāko vērtējumu dod Latvijā, t.i. vidējais rādītājs ir 5,4. Salīdzinot vidējos rādītājus starp sektoriem, zemākais rādītājs ir 4,50 pakalpojumu sektorā un augstākais rādītājs ir 6,50 audita/konsultāciju sektorā un valsts iestādēs .

Apskatot katru valsti atsevišķi, Igaunijā divos no četriem sektoriem REA absolventu darbs grupā novērtēts vienādi, t.i. ar augstāko vērtējumu 7,00 un zemākais vērtējums audita/konsultāciju sektorā ir 4,00. Latvijā zemākais rādītājs ir 4,50 pakalpojumu sektorā un augstākais rādītājs ir 6,00 audita/konsultāciju sektorā un valsts iestādēs, kas sakrīt ar kopējiem vidējiem rādītājiem; Lietuvā kopumā darbs komandā novērtēts visaugstāk, t.i. zemākais rādītājs ir 5,67 finansu sektorā un augstākais rādītājs ir 7,00 transporta/sakaru sektorā.

Apskatot līdzīgus uzņēmumus vienā sektorā visās trīs valstīs t.i. *Suprema* finansu sektorā, *PWC* audita/konsultāciju sektorā un *ārlietu ministrijas* Igaunijā un Lietuvā, jāsecina, ka ārlietu ministrijās visaugstāk vērtē REA spējas strādāt grupā, t.i. Latvijā 6,00. un Igaunijā 7,00. *PWC* un *Suprema* vērtē darbu grupā daudz zemāk; *PWC* zemākais vērtējums 4,00 ir Igaunijā, 5,00 Latvijā un, savukārt, Lietuvā darba devēji devuši augstāko vērtējumu 6,00. *Suprema* vērtējums Lietuvā ir 4,00 un Latvijā 5,00.

Cilvēku savstarpējās attiecības atspoguļojas cilvēku uzvedībā grupās, un augstskolā šīs savstarpējās attiecības veidojas studentu grupās, bet darbā tās veidojas darba kolektīvā, un šo savstarpējo attiecību pamatā ir cilvēku mijiedarbība. Darba vietā cilvēku savstarpējā saskarsme ietekmē darba ražību, un līdz ar to savstarpējā sastrādāšanās ir būtiska iemaņa, kam darba devējs pievērš uzmanību. Darbs grupā balstās uz trīs stūrakmeņiem: sadarbība, savstarpējā uzticēšanās un piederība grupai. Sadarbība grupā ietver divas komponentes: sastrādāšanos un koordinēšanu un līdz ar to veicina organizatorisko spēju attīstību. Sadarbība var notikt tikai savstarpējas uzticēšanās gaisotnē, un apzinoties savu piederību grupai, kuru nosaka kopīgs mērķis;

savstarpēja uzticēšanās un piederība grupai nostiprina vērtības, kas nepieciešamas darba vietā.

Lai izpildītu uzdevumu, strādājot komandā, ir nepieciešamas daudzas iemaņas: veidot darba attiecības ar nepazīstamiem darba kolēģiem, plānot darbus, strādāt, lai sasniegtu nosprausto mērķi, risināt konfliktu, plānot laiku, sadalīt uzdevumus, organizēt sanāksmes un pieņemt lēmumus. Patiesi, veiksmīgs darbs grupā ir svarīgs efektīvai uzņēmuma darbībai, tādēļ daudzi uzņēmumu vadītāji pasaulē un daži uzņēmumu vadītāji Latvijā jau atlases procesā kandidātiem uzdod uzdevumu grupās, lai noteiktu tos, kuri spēj strādāt komandā. Ķaut gan tikai nedaudzi absolventi jau savas karjeras sākuma posmā būs komandas vadošajā pozīcijā, viņiem ir jāprot dot savs ieguldījums visdažādākajās grupas un komandu darba situācijās.

2.3.4 Vērtības

Pēc neatkarības atgūšanas Latvijā, ievērojami pieaug cilvēka kā subjektīvā faktora loma visas sabiedrības funkcionēšanā un izvirzās jaunas prasības pēc sociālā kapitāla. Vērtību pārmaiņas notiek sociālas pieredzes rezultātā un I. Tunne (124), analizējot jauniešu vērtības, konstatē, ka tieši jauniešu vecums ir notiecošais personības veidošanās posms, kurā stabilizējas subjektīvā pasaules izjūta un pārliecību sistēma, kas izsaka subjekta attieksmi pret apkārtējo pasauli. Šajā pētījumā daļā autore cenšas noskaidrot, kā, mainoties vides faktoriem, mainījušās vērtības.

Kvantitatīvā datu analīze liecina, ka attiecībā uz vērtībām darba devēji REA absolventus vērtē augstāk nekā citu augstskolu absolventiem, taču šī atšķirība nav tik liela kā vērtējot zināšanas un spējas. Vidējais rādītājs REA absolventiem ir 5,87, kamēr vidējais rādītājs jaunajiem speciālistiem Rīgā un reģionos ir 5,22. Salīdzinot darba devēju vērtējumu par REA absolventiem starp Baltijas valstīm, visaugstāko vērtējumu dod darba devēji Latvijā, t.i. vidējais rādītājs ir 5,89, bet zemāko vērtējumu dod Lietuvā, t.i. vidējais rādītājs ir 5,56. Salīdzinot vidējos rādītājus starp sektoriem, zemākais rādītājs ir 4,50 pakalpojumu sektorā un augstākais rādītājs ir 6,50 transporta/sakaru sektorā un valsts iestādēs .

Apskatot katru valsti atsevišķi, Igaunijā divos no četriem sektoriem REA absolventu darbs grupā novērtēts vienādi, t.i. ar zemāko vērtējumu 5,00 un augstākais vērtējums ir valsts iestādēs 4,00. Latvijā zemākais rādītājs ir 4,50 pakalpojumu sektorā un augstākais rādītājs ir 6,50 transporta/sakaru sektorā; Lietuvā zemākais rādītājs ir audita/konsultāciju sektorā 4,00 un augstākais rādītājs ir 7,00 transporta/sakaru sektorā.

Apskatot līdzīgus uzņēmumus vienā sektorā visās trīs valstīs t.i. *Suprema* finansu sektorā, *PWC* audita/konsultāciju sektorā un *ārlietu ministrijas* Igaunijā un Lietuvā, jāsecina, ārlietu ministrijās visaugstāk vērtē REA absolventu vērtību skalu, t.i. Latvijā 6,00. un Igaunijā 7,00. Darba devēji *Suprema* Latvijā un Lietuvā dod kopīgi augstu vērtējumu, t.i. 6,00. *PWC* vērtējums ir daudz zemāks; *PWC* zemākais vērtējums 4,00 ir Lietuvā, 5,00 Igaunijā un, savukārt, Latvijā darba devēji devuši augstāko vērtējumu 6,00. *Suprema* vērtējums Lietuvā ir 4,00 un Latvijā 5,00.

Lai iegūtu informāciju par absolventu vērtību skalu, aptaujā uzmanība tika pievērsta jauno speciālistu atbildībai, iecietībai un uzticībai. Līdzīgi organizatoriskām spējām, datu analīze atsedza divus pretējus viedokļus: no vienas puses, biznesa ētiku nevar iemācīt augstskolā, jo tā veidojas no pieredzes un audzināšanas ģimenē un skolā, šī pieeja netiek analizēta šajā pētījumā; no otras puses, augstskola var darīt daudz, lai palīdzētu studentiem pilnveidot spēju uzņemties atbildību, būt iecietīgiem pret līdzcilvēkiem un veidot savstarpējas uzticības vidi.

REA studiju programmā īpaša uzmanība tiek pievērsta, pirmkārt, darbam grupā, kur, studentiem, kopā strādājot, ir iespēja pārbaudīt savas vērtības un mācīties vienam no otra. Otrkārt, REA studenti apgūst mācību kursu "Biznesa ētika", kurā studenti iepazīstas ar teoriju, kā arī veic patstāvīgu pētījumu. Studentiem tiek piedāvāts izvēles kurss savstarpējo attiecību psiholoģijā. Treškārt, saņemot pirmos negatīvos signālus no darba devējiem pēc pirmajām intervijām 1999. gadā, tika izveidots obligātais kurss biznesa psiholoģijā, kura ietvaros studentiem jāiepazīstas ar teorētisko pamatu un jāveic patstāvīgs pētījums. Pirmā studentu grupa nokārtoja šo kursu 2000. gada rudenī, un pēc kursa novērtējuma varēja secināt, ka šis kurss tiks ietverts studiju programmā. Ceturtkārt, tiek pievērsta uzmanība kultūras un sociālā kapitāla

veidošanai ar studentu asociācijas, konsultatīvās padomes un absolventu asociācijas palīdzību.

Darba devēji augstu vērtē (III) REA absolventu spēju uzņemties *atbildību*. Uzsākot darbu REA absolventiem nepieciešama palīdzība kā jebkuram jaunam darbiniekam, bet pēc tam uz viņiem var pilnībā paļauties. Darba devēji uzsver, ka viņiem ir ļoti svarīgi, ka REA absolventiem ir atbildības sajūta par katru darba uzdevumu, un ar viņiem “nav jāauklējas”.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, darba devēji kopumā ir apmierināti ar jauno speciālistu spēju uzņemties atbildību. Tiek atzīmēts, ka pēdējo gadu laikā pieaug atbildīgu absolventu skaits. Darba devēji atzīmē divas lietas, kas ietekmē, atbildības pozitīvo vērtējumu, t.i. darba karjeras izaugsme un atalgojums.

“Pēc pārbaudes laika, kas ilgst trīs mēnešus, absolventiem ir atbildības sajūta. Te nemaz nav iespējams strādāt bez atbildības. Mūsu bankā mēs nesūtām savus darbiniekus mācīties un mums nav savas apmācību programmas. Katram pašam ir jāuzņemas atbildība par savu darbu, un absolventi cenšas pēc labākās sirdsapziņas.” (*personāla vadītāja bankā*)

Pēc absolventu darbības tiek novērtēta viņu patstāvība un atbildība. Ā. Karpova (58) uzskata, ka atbildības kā personības īpašības attīstība nozīmē, ka veidojas un nostiprinās iekšējās kontroles mehānisms, un personība pilnveidojas no darbības izpildītāja līdz atbildīgam un aktīvam darbības subjektam. Tātad atbildības un patstāvības veidošanās ir audzināšanas mērķis, kuru A. Špona (122) un A. Šteinberga (124) apraksta kā palīdzību veidoties brīvai, atbildīgai un patstāvīgai personībai. Augstskolā, balstoties uz līdztiesīguma principu un saglabājot sadarbības partneru humānās personības iezīmes, docētāji un studenti, abpusēji respektējot savas tiesības, sadarbojas mācību procesā. Jāsecina, ka, balstoties uz datu analīzi, Latvijas augstskolās veidojas atbildīga jauno speciālistu paaudze; jaunie speciālisti strādā ar atbildību, jo domā gan par savu karjeras izaugsmi, gan apzinās konkurenci darba tirgū.

Darba devēji zemu vērtē (I) REA absolventu ieciētību un uzskata, ka vairums REA absolventu ir pārāk augstās domās par sevi un pārāk ambiciozi. No otras puses, daļa darba devēju uzskata, ka viņus vajag “uzlikt uz sliedēm”, un tad viņiem nav problēmu. Tā kā gandrīz visi darba devēji piemin vienu vai divus gadījumus, kad viņiem ir bijušas kādas problēmas ar kādu no REA absolventiem viņu neiecietības dēļ, tad jāsecina, ka vajadzētu vairāk piestrādāt pie tā, kā REA studenti izturas un kādu iespaidu par sevi viņi atstāj. Darba devēji iesaka vairāk attīstīt un pilnveidot savu personību un savstarpējo attiecību kultūru.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, kopumā darba devēji nesaskata nekādas problēmas, jo uzskata, ka jaunie “vienmēr ir ambiciozi”, taču ar laiku viņiem nāk pieredze un dziļāka izpratne par savstarpējām attiecībām.

“Jaunajiem ir ļoti labas zināšanas. Viņi zina visu: uzņēmējdarbību, datorus, svešvalodas. Šķiet, ka reizēm viņi zina pārāk daudz vai arī viņi nezina, ko iesākt ar to, ko viņi zina. Viņiem jāstrādā kopā ar saviem gadus vecākiem kolēģiem, kuriem ir pieredze, taču jaunie to nerespektē. Jaunajiem jāmacās labāk saprasties ar cilvēkiem, un viņiem jābūt labākām zināšanām psiholoģijā.” (*direktors tirdzniecības uzņēmumā*)

Gan darba devēji, gan darba ņēmēji uzsver, ka studiju programmā nepieciešams kurss psiholoģijā, kurā studentiem būtu iespējas apgūt gan savstarpējo attiecību psiholoģiju, gan biznesa psiholoģiju. Jāsecina, ka nepieciešams papildināt studiju programmu ar mācību kursu psiholoģijā, kā arī pielietot sadarbības pedagoģiju grupu darbā jaunu sociālo iemaņu apgūšanai.

Darba devēji augstu vērtē (III) REA absolventu uzticības līmeni, par ko liecina augsta kadru noturība. Ir dažādi savstarpējās uzticības līmeņi: no vienas puses, uzticība veidojas ar laiku, no otras puses uzņēmējdarbībā jāuzticas jau no pirmās dienas. Darba devēji uzskata, ka tā ir uzņēmuma atbildība, rūpēties, lai jaunais speciālists būtu uzņēmumam lojāls. Ja uzņēmums iegulda līdzekļus jaunā speciālista attīstībā, un jaunais speciālists strādā ar atdevi, tad interese ir abpusēja. Darba devēji veicina jauno speciālistu rotāciju paša uzņēmuma ietvaros, kā arī karjeras izaugsmi pašā

uzņēmumā. Turklāt, darba devēji atzīst, ka radoši var strādāt vienā vietā ne vairāk kā piecus gadus.

Salīdzinot ar darba tirgus pētījumu Latvijā, līdzīgi kā REA absolventu aptaujā, darba devēji atzīst, ka savstarpējā uzticība rodas sadarbībā. Arī šajā aptaujā darba devēji uzsver augstu kadru noturību, pieļaujot ka jaunie speciālisti mainīs darba vietu pēc pieciem gadiem. Tomēr darba devēji uzskata, ka augstskola varētu pievērst lielāku uzmanību jautājumam par uzticību kā noturīgu vērtību.

“Absolventi zin, ko nozīmē uzticība un lojalitāte pret uzņēmumu. Būtībā jau kandidātu atlases procesā mēs nodrošinām lojalitāti, jo izvēlamies potenciāli lojālus kadrus. Latvija ir maza valsts, un cilvēks var pieļaut kļūdu tikai vienu reizi. Latvijas Universitātē starp universitāti un studentiem jādibina attiecības, kas balstās uz savstarpējo uzticēšanos. Latvijas Universitāte var veicināt personības attīstīšanos. Tā nedrīkst būt šaura profesionāla izglītība. Kopumā cilvēkiem ir vāja nojausma par biznesa ētiku.” (*finansu institūcijas direktors*)

“Absolventi nemaz nav augstskolā apguvuši biznesa ētiku. Mēs šeit uzņēmumā mācām viņiem biznesa ētiku. Mūsu uzņēmumā tā ir viena no galvenajām kompetencēm. Šiet mēs viņiem mācām: tu nedrīksti melot, tu nedrīksti krāpties.” (*transporta uzņēmuma direktors*)

Sociālais kapitāls ļauj saimnieciskajai darbībai valstī noritēt uzticēšanās gaisotnē, un uzticēšanās saistīta ar savstarpējo godīgumu. G. J. Ķeniņš, Dž. Teds Bārnovs (J. T. Barnowe) un G. Veismane (81) uzskata, ka Latvijas attīstības progress uz tirgus orientētu demokrātisku sabiedrību ir bijis nozīmīgs, tomēr ļoti lēns un to saista ar sociālā kapitāla trūkumu, minot neuzticēšanos kā sevišķi negatīvu faktoru (piemēram, dubultstandarti). G. Ķeniņš, Dž. Teds Bārnovs, D. Pauna un J. Krūmiņš (65)⁷ pētījuši jauno vadītāju pamatvērtības Latvijā, balstoties uz Dž. V. Englanda (G. W. England) izstrādāto individuālo 66 pamatvērtību sistēmu, tās salīdzinot ar V. Olava

⁷ Vilis Olavs bija viens no vadošajiem komercizglītības speciālistiem Latvijā 1920-s un 1930-s gados. V. Olavs izstrādāja pamatvērtību sistēmu: peļņas maksimizācija, augsta produktivitāte, konkurence, organizācijas efektivitāte, organizācijas izaugsme, līdzcietība, sadarbība, sasniegumi, panākumi, radošums, patstāvība, spējas, klienti, īpašnieki, vadītāji, padotie, tehniskie darbinieki, strādnieki, arodbiedrības, prestižs, gandarījums darbā, gods, saprātīgums un lojalitāte.

pamatvērtību sistēmu. Autori secina, ka jaunie vadītāji veido jaunu, sociāli atbildīgu un uzņēmīgu vadītāju paaudzi.

Jāsecina, ka augstskolā studiju programmā vēlams iekļaut jau iepriekš minēto kursu biznesa jeb uzņēmējdarbības ētikā. Taču vēl vairāk varētu panākt ar stingrāku prasību ieviešanu attiecībā pret studentu darbu, jo augsts atsevišķu īpašību attīstības līmenis ir sasniedzams tikai organizētā darbībā.

Kopumā salīdzinošā analīze norāda uz sasniegumiem un trūkumiem ekonomikas un uzņēmējdarbības programmā Rīgas Ekonomikas augstskolā, kā arī ļauj vispārināt, kāda pedagoģiskā darbība būtu veicama, lai panāktu studiju efektivitātes celšanos vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanai. Darba devēju vērtējumā visi rādītāji REA absolventiem ir augstāki nekā citu augstskolu absolventiem. Vislielākā atšķirība gan kvantitatīvajos, gan kvalitatīvajos rādītājos skar zināšanas un spējas, un vismazākā atšķirība ir savstarpējās attiecībās un vērtībās. Attiecībā uz Rīgas Ekonomikas augstskolas absolventiem, vadīšanas profesionālās kompetences blokā zināšanas un spējas tiek vērtētas visaugstāk, taču jāpilnveido savstarpējo attiecību kultūra; kaut arī panākumi stiprina pašvērtējumu, priekšplānā jāizvirza sociālā kompetence.

Datu analīze liecina par nepieciešamību uzlabot augstskolu sadarbību ar darba devējiem un pedagoģisko darbību vadīšanas profesionālās kompetences veidošanā, kas kopumā veicinātu personības un sabiedrības mijiedarbību.

Pirmkārt, vērojamas fundamentālas atšķirības attiecībā uz to, kam prioritāti piešķir docētāji un darba devēji. Docētāji teorētisko zināšanu apgūšanu ierindo pirmajā vietā un sociālajām iemaņām nepievērš pietiekoši daudz uzmanības, kamēr darba devēji kā svarīgāko uzskata sociālo iemaņu apgūšanu un spējas pielietot teorētiskās zināšanas praksē. M. Argails (M. Argyle) (124) arī priekšplānā izvirza sociālo kompetenci privātajā un profesionālajā jomā. Lai tuvinātu docētāju un darba devēju viedokļus, nepieciešams izveidot *sadarbības modeli*.

Partnerattiecību veidošana starp augstskolām un darba devējiem ir priekšnoteikums, lai augstskolas absolvētu atbilstoši kvalificēti jaunie speciālisti. P. Koldstrīms (P.

Coldstream) (32) apgalvo, ka augstskolām un darba devējiem kopīgi jāuzņemas atbildība par to, lai augstskolā studenti apgūtu zināšanas un prasmes būt gataviem turpmākai profesionālai un personīgai izaugsmei un pārmaiņām. Kopīgi ar augstskolām un darba devējiem arī valdībai un profesionālajām asociācijām aktīvi jāiesaistās šo partnerattiecību veidošanā un uzturēšanā.

Potenciālais sadarbības modelis var darboties divos līmeņos. Pirmajā līmenī veidojas sadarbība starp Izglītības un Zinātnes ministriju un darba tirgu, ko pārstāv profesionālās asociācijas. Kaut arī pašlaik pastāv Latvijas Trīspusējā padome, ko veido Izglītības un Zinātnes ministrija, Darba Devēju Konfederācija un Brīvo Arodbiedrību Padome, tās darbība ir formāla, kas saistīta ar likumdošanas saskaņošanu un stratēģisko plānošanu. Darba Devēju Konfederācija nav apmierināta ar Izglītības un Zinātnes ministrijas pasīvo darbību⁸, jo darba devēji un profesionālās asociācijas ir gatavas daudz aktīvāk iesaistīties sardarbībā ar augstskolām.

Otrajā līmenī pašas augstskolas veido sadarbību ar darba tirgu. Analizējot pārmaiņas augstākajā izglītībā, J. Dreijmanis (36) atzīmē, ka pārmaiņas jāsāk katrā augstskolā, uzlabojot profesionālās izaugsmes iespējas un uzlabojot Karjeras Centru pakalpojumus, lai studentiem būtu pieejama pilnvērtīga informācija par darba tirgu. Pārņemot pieredzi no Eiropas un ASV (ASV, Igaunija, Lielbritānija, Zviedrija), augstskolas izveido Karjeras Centrus, kuri piedāvā studentiem izvēles kursus par lietišķo rakstvedību, komunikācijas iemaņu uzlabošanu, laika plānošanu, u.c. Turklāt Karjeras Centri veido datu bāzes par darba devējiem, kas ir attiecīgās augstskolas sadarbības partneri, un darba devēji piedāvā darba vietas, prakses vietas un dažādus projektus, kurus studenti var izstrādāt akadēmisko kursu ietvaros, tādējādi papildinot teorētiskās zināšanas. Sadarbība otrajā līmenī var veidoties dažādās formās:

- augstskola veido partnerattiecības ar privātuzņēmumiem, kuri augstskolai pasūta izpētes darbus, un šos darbus veic studenti;
- augstskolas kopā ar lielajiem uzņēmumiem veido konsorciju, t.i. slēdz ilgtermiņa sadarbības līgumus;

⁸ Intervija ar DDK priekšsēdētāju 1999. gada 17. maijā

- augstskolas sadarbojas ar nevalstiskajām organizācijām, lai studentiem būtu iespēja strādāt sabiedrības labā;
- augstskola veido savu absolventu datu bāzi, kas atbalsta savu augstskolu ar prakses vietām un projektu vai izpētes darbiem.

Attiecības starp augstskolām un darba devējiem mūsdienās ievirzās sadarbības un konsultāciju gultnē, pretējā gadījumā zaudētāji būs abi, jo Latvija nespēs noturēties līdzī pieaugošai globālai konkurencei. Augstskolām kopumā un docētājiem jāuzņemas atbildība sagatavot jaunus speciālistus, kas ir gatavi ieiet darba tirgū, un tas ir iespējams, ja mācību process ir efektīvs un iegūtās zināšanas pielietojamas.

Otrkārt, augstskolas diemžēl nav pilnībā pārskatījušas savas studiju programmas, lai gatavotu moderni domājošus vadītājus. Studentiem māca rīkoties ar tādiem informācijas tehnoloģijas instrumentiem kā meklēšanas instrumentiem Internetā, formulāru lapu izpildīšana vai datu bāzes veidošana, taču diemžēl neapspriež un neanalizē izmaiņas uzņēmējdarbības praksē, kas saistītas ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijas attīstību. Līdzīgi studentiem māca svešvalodas, bet nemāca kultūru, kas saistās ar šo svešvalodu, kaut gan zināšanas par citu kultūru ir būtiskas vadītājam, kura uzņēmums darbojas globālajā tirgū. Tā ir mūsdienu prasība, ka uzņēmumam nepieciešams domājošs, analizējošs un reflektējošs vadītājs. Augstskolai ir jāuztur dialogs ar darba tirgu, taču vienlaicīgi augstskola nedrīkst zaudēt savu misiju, t.i. sagatavot vispusīgi izglītotu speciālistu.

Jāsecina, ka minētie trūkumi skar tieši pedagoģisko darbību, kas norāda uz to, ka vadības profesionālās kompetences veidošanā jāpievēršas sistemātiski organizētai un uz humānistiskās mijiedarbības modeli balstītai pedagoģiskai darbībai. Lai palīdzētu studentiem attīstīt vadīšanas profesionālo kompetenci, augstskolā nepieciešams

1. izveidot sadarbības modeli, lai uzturētu sistemātisku saikni ar darba devējiem;
2. izveidot prakses programmu;
3. ieviest jaunus mācību kursus, kas saistīti ar pamatprasmju attīstību, piemēram, lietišķā komunikācija, biznesa ētika, vispārējā un biznesa psiholoģija;

4. integrēt pamatprasmes jau esošajosursos, pielietojot procesuāli strukturālu un dialogisko pieeju, kooperatīvo mācīšanos un pieredzes pedagoģiju.

2.4 Inovatīva pedagoģiskā darbība augstskolā

Ja augstskolas patiesi grib nodrošināt studentu integrāciju darba tirgū un saglabāt augstākās izglītības reputāciju darbam piemērotu studentu sagatavošanā, tad jāpievērš īpaša uzmanība efektīvai pedagoģiskajai darbībai. Diskusijā par augstskolu un darba tirgus attiecībām bieži paustas bažas, ka tirgus ekonomikā augstākā izglītība pārvēršas par ražotāju un saražoto produkciju, kurai jāatbilst patērētāju prasībām, t.i. darba tirgum. Augstskolu mācību spēki baidās, ka apmierinot darba devēju prasības un pilnveidojot studentu pamatprasmes, cietīs akadēmiskās un speciālās zināšanas. Taču jāpatur prāta, ka augstskola izglīto studentus tam, lai viņi varētu veiksmīgi uzsākt darbu. Uzsākt darbu pēc augstskolas beigšanas studentam ir sarežģīta pārmaiņa un grūts uzdevums; studenti jāgatavo, lai viņi spētu tikt galā ar dzīvi un darbu viņiem vēl nepazīstamā vidē. Savukārt, darba devējiem ir tiesības sagaidīt, ka augstskolu absolventi būs gatavi asimilēties gan darba tirgū, gan konkrēti savā darba vietā.

2.4.1 Saturs un metodika

Atbilstoši hipotēzei vadīšanas profesionālā kompetence studentiem veidojas sekmīgi, ja augstskolas studiju saturs un metodika atbilst sabiedrības un personības vajadzību optimālai mijiedarbībai.

Kvalitatīvs garīgs sabiedrības potenciāls ir viens no svarīgākajiem valsts un sabiedrības progresā nosacījumiem. Latvijā un Baltijā kopumā jaunajos sociāli ekonomiskajos apstākļos ievērojami pieaug cilvēka kā subjektīvā faktora loma visas sabiedrības funkcionēšanā, un izvirzās jauni uzdevumi – audzināt intelektuālu, garīgi bagātu un progresīvi domājošu cilvēku. Noticis pavērsiens uz savstarpējo attiecību uzlabošanu, reālu demokrātisku dialogu un informācijas apmaiņu. Šīs izmaiņas sabiedrībā ietekmē augstākās izglītības mērķus, saturu un metodiku.

V. Zelmenis (138) un L. Žukovs (139) definē izglītības saturu kā zināšanu un prasmju, interešu un spēju, prāta un jūtu kultūras līmeni, kas studentam jāasniedz, beidzot augstskolu. Lai izveidotu kvalitatīvu izglītības satura modeli, kas sekmē fiziski, psiholoģiski un sociāli attīstītas personības veidošanos, tiek izmantoti izglītības satura kritēriji:

- 1) izglītības saturs atbilst mūsdienu zinātnes un kultūras līmenim un pāriet no kvantitātes uz kvalitāti;
- 2) izglītības saturs sekmē attieksmes pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, dabu un sabiedrību veidošanos;
- 3) izglītības saturs sekmē nacionālo un multi-kulturālo jūtu veidošanos;
- 4) izglītības saturs sekmē sociāli aktīvu un radošu personību veidošanos;
- 5) izglītības saturs nodrošina studenta gatavību strādāt;
- 6) izglītības saturs sekmē fiziski pilnvērtīgas personības attīstību.

Datu analīze liecina, ka nepilnības pašreizējā augstskolu izglītības saturā attiecināmas uz pirmo (1), ceturto (4) un piekto (5) kritēriju. Pirmkārt, izglītības saturam jāatbilst mūsdienu zinātnes sasniegumiem ne tikai vārdos, bet arī darbos. Ja studenti nevar izmantot augstskolā iegūtās zināšanas, jo tās ir novecojušas, ja studentiem jāņem privātstundas, lai apgūtu datorzināšanas vai svešvalodas, tad mēs nevaram runāt par pašreizējo augstākās izglītības saturu kā sistematizētu sabiedrībai un laikmeta prasībām atbilstošu cilvēces sociāli ekonomiskās un tehnoloģiskās pieredzes apkopojumu. Otrkārt, izglītības saturam jāsekmē sociāli aktīvu un radošu personību veidošanās, taču, ja radošums piemīt lielākajai studentu daļai, tad sociālā aktivitāte saņem samērā zemu vērtējumu. Ja studentiem nav dotas iespējas apgūt saskarsmi, strādāt darba grupās vai uzstāties auditorijas priekšā, tad nevaram prasīt no studenta sociālo kompetenci. Treškārt, izglītības saturam jānodrošina studenta gatavība strādāt, taču absolventi atzīst, ka, augstskolā nav iespējas apgūt praktiskās iemaņas.

Apkopojot pozitīvo vērtējumu par REA absolventiem, saskaņā ar kuru darba devēji augstu vērtē REA absolventu zināšanas, spējas kā prasmes un sociālo kompetenci, un balstoties uz izglītības satura kritērijiem, veicamas izmaiņas un uzlabojumi studiju saturā un mācību metodēs augstskolā.

Studiju saturs ir studiju programma, kursu plāni un mācību grāmatas, un docētājs šo studiju saturu transformē izglītības saturā, pievienodams savu pieredzi un profesionālo meistarību. Šīs transformācijas rezultāti ir arī lielā mērā atkarīgi no studenta aktivitātes. Empīriskie dati apliecina, ka nepieciešama principiāli atšķirīga pieeja studijām augstākajā mācību iestādē, t.i. pāreja uz nopietnu, regulāru un sistemātisku studiju programmas apguvi, kas izslēdz paviršības un bezatbildību gan no studentiem, gan arī no docētājiem. Attiecībā uz bakalaura studiju saturu un metodiku studenti vēlas vairāk dinamisku, elastīgu un individuālu pieeju.

Balstoties uz teorētiskiem pētījumiem un pieredzi Rīgas Ekonomikas augstskolā, sabiedrībai kopumā un atsevišķi darba devējiem, docētājiem un studentiem, studiju saturam un mācību metodēm jābūt orientētām uz studentu izaugsmi un gatavību dzīvot un strādāt mainīgā vidē. Šādu izglītības saturu sniedz *vērtībizglītība*, kas ir personas pašapziņas, pašvērtības apziņas, pašrefleksijas, valodspējas un radošuma izkopšana; iecietības, izlīgumspējas, līdzjūtības u.c. vispārcilvēcisko spēju attīstīšana; tā ir ievirze, motivācija un sagatavošana veiksmīgai profesionālai karjerai.

Vērtīborientētas un mērķtiecīgi plānotas studijas plāno, organizē un veic docētājs, vienlaicīgi vadot mācību un audzināšanas procesu. Jaunu zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanai, vienlaikus attīstot arī studenta izziņas spējas, tiek izmantotas *mācīšanas un mācīšanās metodes*, kas ir docētāja un studenta didaktiskās sadarbības paņēmieni. Mainoties prasībām un izglītības saturam, jāņem vērā tas, ka nevar sasniegt jaunu izglītības līmeni, mācot studentus ar tradicionālām metodēm. Pēc mācību metožu kvalifikācijas⁹ pēc zināšanu avotiem augstskolā mainās vārdiskās metodes: pieaug informācijas apjoms un jauno tehnoloģiju nozīme, līdz ar to studentiem nepieciešams plānot vairāk stundu patstāvīgam darbam ar mācību literatūru, informācijas meklēšanu bibliotēkā un internetā un informācijas apstrādāšanu. Ievērojami lielāks uzsvars liekams uz tiešās izziņas metodēm, kas saistās ar projekta darbiem un citiem izpētes darbiem. Pēc studentu izziņas darbības organizēšanas paņēmieniem, priekšroka dodama problēmiskā izklāsta metodei un gadījumu izpētei, heuristikai metodei un pētnieciskajai metodei. Tātad priekšroka

⁹ Mācību metožu kvalifikācijas sistēmu pēc zināšanu avotiem Latvijā izstrādājis V. Zelmenis, un mācību metožu kvalifikāciju pēc izziņas darbības organizēšanas paņēmieniem izstrādājis L. Žukovs.

dodama mācību metodēm, kas sekmē studentu zināšanu aktualizēšanu, patstāvīgas domāšanas aktivizēšanu, cēloņsakarību meklējumus un vispārinājumu formulēšanu.

Studijas augstskolā joprojām balstās uz pieciem stūrakmeņiem: lekcijas, semināri, esejas jeb projektu darbi, konsultācijas un darbs ar mācību literatūru. Tomēr jaunajos apstākļos kvalitatīvi mainās studiju procesa organizācija, lai palielinātu studenta aktivitāti. Uz *lekcijām* studenti vairs nenāk “kā baltas lapas”; kad students saņem kursa aprakstu, tad šajā aprakstā ir minēta katras lekcijas tēma un attiecīgās nodaļas no mācību grāmatas, ar kurām jāiepazīstas pirms lekcijas; līdz ar to docētājs lekcijā izvērs šo tēmu plašāk, sniedz papildus informāciju, atbild uz studentu jautājumiem un lekcija iegūst interaktīvas aprises.

Semināri vairs nav formālu vai iepriekš sagatavotu runu klausīšanās; seminārs ir intelektuāls treniņš, kurā studenti risina problēmsituācijas vai analizē gadījuma izpēti. Vairākosursos, piemēram, personāla vadībā, stratēģijā un tirgzinībās semināru skaits ir divas reizes lielāks nekā lekciju skaits. Semināros notiek brīva un nepiespiesta viedokļu apmaiņa starp studentiem un studentiem un docētāju.

Esejas vai projektu darbi vairs nav dažādu citu darbu vai darbu fragmentu pārrakstīšana, kas jānodod reizi vai divas reizes gadā. Esejas un projektu darbi ir regulāri (trīs līdz piecas reizes semestrī atkarībā no iekārtotajiem kursiem) radoši un patstāvīgi darbi, kas sekmē valodspēju un rakstīšanu un attīsta pētnieciska darba iemaņas. Rakstīšana ir ļoti svarīga jebkura kursa sastāvdaļa, jo tā palīdz apgūt prasmi strukturēt informāciju, atšķirt vispārīgo no atsevišķā, izmantot literatūru un teorētiskos modeļus, analizēt datus un izdarīt secinājumus. Studenti REA raksta 15 – 30 lpp. garas esejas jeb projekta darbus 12 no 24 mācību kursiem. Dž. Tasmans¹⁰ (J. Tussman) (129) uzskata, ka studentiem vajadzētu rakstīt eseju katru otro vai trešo nedēļu, jo eseja ir izcils pedagoģisks instruments, kā sekmēt studenta analītisko un kritisko domāšanu.

¹⁰ Dž. Tasmans (J. Tussman) 1960-s gados izveidoja eksperimentālu koledžas programmu Berklija koledžā Kalifornijas universitāte ASV (t.i. pirmie divi gadi universitāte), kuras mērķis bija iepazīstināt studentus ar morāli, kas valda ap viņiem; studiju programma balstījās uz “lielajām problēmām”, t.i. par kultūras krīzi cauri gadsimtiem, par laiku, kad radās bagātīga un izcila pasaules literatūra. Tā nebija ne vēstures studiju programma, ne starpdisciplināra studiju programma, kaut arī brīžiem tā diezgan daudz balstījās uz filozofiju.

Konsultācijas vairs nav studiju parādu kārtošanas laiks. Pirmkārt, konsultācijās docētājs konsultē studentus par jautājumiem, kas saistīti ar eseju rakstīšanu vai projektu darbu izstrādi. Lekciju skaits samazinās, un palielinās studentu patstāvīgais darbs, līdz ar to kvalitatīvi mainās konsultāciju mērķis un saturs. Otrkārt, studentam ir iespēja biežāk tikt ar docētāju, lai pārrunātu ar mācību kursu saistītos teorētiskos jautājumus, kas kopumā palīdz pilnvērtīgāk apgūt mācību kursu. Studenti vēlas vairāk individuālu pieeju, un konsultācijas sniedz iespēju individuālām pārrunām ar docētāju.

Darbs ar mācību literatūru vairs nav tikai darbs ar obligāto literatūru, kas jāizlasa reizi vai divas reizes semestrī. Darbs ar literatūru notiek regulāri, jo papildinformācija nepieciešama gan sagatavojot lekcijas, gan seminārus, gan rakstot esejas. Darbam ar literatūru ir nepieciešams konkrēts uzdevums, lai studentam būtu iespēja pielietot iegūto informāciju.

Eksperimentālajā koledžas programmā Berklija universitātē ASV, Dž. Tasmans (J. Tussman) (129) ieviesa žurnāla un intelektuālās autobiogrāfijas rakstīšanu. Katru dienu studentiem savos žurnālos bija jāizdara ieraksti par atziņām, kas radušās saistībā ar izlasīto literatūru, diskusijām semināros vai konsultācijās vai lekcijās. Katru dienu kopumā bija jāuzraksta vidēji viena lappaspuse, un docētājam bija tiesības atbilstošā momentā šajā žurnālā ieskatīties. Savukārt intelektuālo biogrāfiju studentiem bija jāraksta visas divu gadu garās programmas laikā par izmaiņām un novērojumiem attiecībā uz viņu domām, uzskatiem un vērtībām. Tomēr studenti atzina, ka ne visi ierakstus veikuši regulāri, un lielākā daļa savu intelektuālo autobiogrāfiju uzrakstījuši studiju programmas beigās.

Jāsecina, ka kvalitatīvi uzlabots studiju saturs un mūsdienu prasībām atbilstoša un inovatīva mācību metodika sekmēs vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanu augstskolā.

2.4.2 Integrēta akadēmiska un profesionāla izglītība

Atbilstoši hipotēzei vadīšanas profesionālā kompetence studentiem veidojas sekmīgi, ja students apgūst plašu integrētu akadēmisku un profesionālu izglītību.

Akadēmiskā izglītība paredz zināšanu un prasmju apgūšanu līdz ar pētniecības metodēm pirmās vai otrās pakāpes akadēmiskā grāda iegūšanai. Akadēmiskā izglītība ir balstīta pārsvarā uz teorijas studijām, teorētisko aspektu apguvi un ietver pētījuma izstrādi (17, 22). Saskaņā ar "Augstākās profesionālās izglītības stratēģiju"¹² augstākās profesionālās izglītības pamatpazīmes ir sekojošas: studiju saturs ietver sevī teoriju un praksi, studiju saturs izstrādāts sadarbībā ar darba tirgu, kvalitātes vērtēšanu organizē kopā ar darba tirgu un tiek veikti lietišķie pētījumi. Kopumā gan akadēmiskā izglītība, gan augstākā profesionālā izglītība paredz teorētisko zināšanu apgūšanu un tādu prasmju attīstīšanu, kuras piemērotas patstāvīgai pētnieciskai, analītiskai un organizatoriskajai darbībai kādā zinātņu vai tautsaimniecības nozarē (36, 89, 132). Līdz šim saikne ar darba tirgu minēta, kā galvenā profesionālās izglītības iezīme, taču šādai saiknei ir arī svarīga loma akadēmiskajā izglītībā.

Reinolds (62, 69, 82) uzskata, ka augstskolu docētāji un darba devēji izglītības kvalitāti vērtē atšķirīgi; docētāji augstākās izglītības kvalitāti saskata akadēmiskās zināšanās, kamēr darba devēji vērtē profesionālās zināšanas un iemaņas. Attiecībā uz augstskolām un izglītības kvalitāti R. Barnets (R. Barnett) (69, 126) definē četrus snieguma indikatorus, no kuriem viens ir saistīts ar augstskolas spēju sagatavot darba tirgum derīgus speciālistus, pie tam Barnets pievēršas arī citām pieredzēm studiju procesā, ko raksturo studēšanas pieredze vispār, kas palīdz veidoties studenta personībai. Šis pētījums apstiprina, ka pirmās pakāpes jeb bakalaura studiju programmās studenti apgūst pamatzināšanas un iemaņas, līdz ar to ir iespējams tuvināt augstskolas pasniedzēju un darba devēju izpratni par augstākās izglītības kvalitāti. Tas sasaucas ar T. Koķes (69) uzskatu par augstākās izglītības kvalitātes rādītājiem tuvākā nākotnē; tās augstskolas, kuras studiju programmās spēs savienot akadēmiskos un profesionālos elementus, gūs panākumus un būs pieprasītas (studentu un darba devēju vidū.)

Pirmkārt, joprojām augstskolās speciālos kursus ekonomikā un uzņēmējdarbībā māca tikai no mācību grāmatām, kurās dominē dažādas teorijas, maz piemēru un

¹² 1997. gadā Profesionālās izglītības attīstības programmu aģentūra uzsāka Phare programmu "Augstākās profesionālās izglītības reforma", kuras ietvaros šī pētījuma autore piedalījās "Augstākās profesionālās izglītības stratēģijas" izstrādāšanā. Akadēmiskās un profesionālās izglītības definīcijas balstās uz projekta darba grupā izstrādāto materiālu.

uzņēmējdarbības gadījumu. Darba devēji un darba ņēmēji uzskata, ka studentam grūti orientēties ar definīcijām un koncepcijām pieblīvētājā kursa materiālā, pie tam docētājs, kurš ir tikai apguvis teorijas, bet kuram nav praktiskas pieredzes, nevieš studentā pārliecību par to, kā attiecīgajā situācijā rīkoties. Tikpat kā nav pieejami uzņēmējdarbības gadījumu, kas aprakstītu problēmsituācijas vietējos uzņēmumos, līdz ar to studentiem jārisina problēmsituācijas, kas raksturīgas uzņēmumiem ASV, Kanādā vai Japānā. Nav pietiekošas saiknes ar darba devēju, kas nodrošinātu ar vieslektoriem, projektu izstrādes vietām un prakses vietām. Augstskolu mācībspēkiem nepieciešami atbalsta pasākumi kvalifikācijas pilnveidē – iespējas stažēties konkrētos uzņēmumos, saglabājot darba algu vai veicot speciālus pētījumus priekš šiem uzņēmumiem.

Otrkārt, domāšanas veids, kādu kultivē augstskolās, neveicina studenta analītiskās domāšanas attīstību. Kopš padomju laikiem joprojām augstskolās dominē reproduktīvas nevis reflektējošas un analītiskas zināšanas. Tas ir pretrunā ar vadības teorijām, saskaņā ar kurām vadītājs ikdienā sastopas ar visdažādākajām situācijām, kurās jāprot strauji reaģēt, t.i. izanalizēt situāciju un pieņemt lēmumu. Pie tam, jaunieši pēc sava psiholoģiskā raksturojuma ir radošas un izdomas pilnas personības, taču augstskola dara visu, lai šo radošo garu noslāpētu. Ir nepieciešamas izmaiņas, lai iekustinātu 'akadēmisko masu'.

Treškārt, kādu mācību mēs gūstam no vēstures, lielā mērā atstāj iespaidu uz uzņēmuma vadītāju. Vai latvieši var būt labi uzņēmēji? Dzīvojot un strādājot viensētās, latviešu zemnieks vadīja savu saimniecību visai veiksmīgi; tirgošanās netika uzskatīta par latviešu nodarbošanos; taisīt biznesu padomju laikā bija ieguvis negatīvu pieskaņu, un vadīt uzņēmumu varēja tikai ar noteiktu piederību partijai, tātad arī vadība asociējās ar negatīvu atzīmi. Nebija uzreiz iespējams pasludināt vadību par visaptverošu un intelektuāli prasīgu specialitāti. Tam bija nepieciešams laiks, jo struktūrās un domāšanā bija nepieciešamas izmaiņas.

Pētot vadības teoriju, izkristalizējas divi virzieni, kuriem svarīgi pievērst uzmanību studiju procesā augstskolā: pirmkārt, vadīt un organizēt pašam savu un citu darbību, un otrkārt, praktiski apgūt vadīšanas procesa modeli. Pēc V. Praudes un J. Beļčikova (108; 19) definīcijas uzņēmuma vadītājs ir "organizācijas darbinieks, kurš ir galvenais

atbildīgais par menedžmenta procesa nodrošināšanu. Tā ir persona, kas plāno, organizē, motivē un kontrolē visu resursu izmantošanu un līdz ar to pieņem lēmumu, lai sasniegtu organizācijas mērķus". Studiju procesā augstskolā vajadzētu radīt iespējas ļaut studentam visus šos procesus un lomas piedzīvot.

Empīriskie dati un analīze rāda, ka Latvijā un Baltijā augstskolās studiju programmas ekonomikā uz uzņēmējdarbībā ir pārāk akadēmiskas, savukārt pētījumi ASV liecina, ka studijas ir pārāk profesionālas (Dž. S. Džonsons/J. S. Johnson, S. T. Bērnis/S. T. Burns, D. V. Batlers/D. W. Butler, M. Hiršs/M. Hirsch, T. B. Džouns/T. B. Jones, A. M. Kentrouvs/A. M. Kentrow, R. B. Smits/R. B. Smith) (22, 68, 89, 127, 129), . Tā kā mēs pašlaik nezinām, kādi būs tie jautājumi, kuri būs jārisina šodienas studentiem tad, kad viņi būs savas karjeras virsotnē, tad jāsecina, ka studentiem šodien jānodrošina plaša izglītība, kas viņus sagatavos nevis to problēmu risināšanai, kuras nodarbina mūsu prātu šodien, bet to problēmu risināšanai, kuras šodien mēs vēl neapzināmies.

Dž. S. Džonsons Jr. (J. S. Johnson Jr.) (22) definē septiņus virzienus uzņēmējdarbībā, kuros vadītājiem 21. gadsimtā jābūt gataviem darboties:

1. Strauji pieaugošais informācijas apjoms
2. Strauji pieaugošais augsto tehnoloģiju daudzums
3. Mainīgie tirgi un robežu izžušana starp dažādām industriju nozarēm.
4. Globālā sadarbība un konkurence
5. Uzņēmējdarbība, pārmaiņas lielajos uzņēmumos un mazo uzņēmumu veidošanās.
6. Jauni vadības stili jauna darba spēka vadīšanai.
7. Sarežģītāks lēmumu pieņemšanas process

Balstoties uz šo norādi par nākotnes vadītāju darbības sfērām, kā arī izvērtējot darba devēju vērtējumu, varam secināt, ka sekojošas zināšanas un prasmes ietekmēs vadīšanas profesionālās kompetences veidošanos:

1. spējas sintezēt, organizēt un analizēt informāciju, lai spētu sekot visam jaunajam, ko piedāvā strauji pieaugošais informācijas apjoms;

2. pamatzināšanas matemātikā, lai spētu orientēties strauji pieaugošajās augstajās tehnoloģijās;
3. spējas skatīt lietas kontekstā un saskatīt alternatīvus risinājumus;
4. zināšanas par citu valstu kultūru, lai spētu izprast un sastrādāties citu valstu partneriem;
5. spējas domāt patstāvīgi, risinot problēmsituācijas un spējas vadīt;
6. spējas veidot savstarpējās attiecības un zināšanas par sadarbības principiem, lai vadītu kvalitatīvi jaunu darba spēku;
7. spējas uzdot jautājumus, domāt kritiski, identificēt nekvantificējamās parādības un rast risinājumu, lai pieņemtu profesionālu lēmumu.

Tieši pamatprasmju un vispārējo zināšanu pilnveidošanai darba devēji pievērš lielāko uzmanību, kas ir vienlīdz svarīgi gan akadēmiskā, gan darba tirgus kontekstā, jo palīdzēs studentiem gūt panākumus nākotnē. Nepieciešamas uz kompetenču apguvi orientētas studiju programmas.

Strādājot ar projekta darbiem un praksē studentiem rodas iespēja risināt problēmas, kur pamatā nepieciešams prāts un loģika, kas saistīts ar sakārtotu, sistēmisku pieeju problēmai. Problēmu risināšanai augstskolās pievēršas daudz vairāk nekā to īstenošanai. Lai gan vadīšanai nepieciešamo problēmu risināšanu var zināmā mērā apgūt, mācoties analīzi un kvantitatīvās metodes, katrs vadītājs zina, ka reālo problēmu risināšana ir kaut kas vairāk par to, kas atrodams uzdevumu krājumos grāmatvedības grāmatā. Reālajā pasaulē ir daudz vairāk nenoteiktības un nepārredzamas nākotnes iespējas. Tādēļ tādi jēdzieni kā spriešanas spējas, pieredze, gudrība un veselais saprāts vēl joprojām ir iemaņas, kuras veidojas problēmu risināšanas laikā, it sevišķi, ja tās ir reālas dzīves problēmas.

D. Beins (G. Bain) (127; 6-10) secina, ka biznesa augstskolas koncentrē mācību procesu galvenokārt uz problēmu risināšanu, taču tagad ir nepieciešams ieviest starpdisciplināru projektu darbu, pievēršot lielāku uzmanību mācīšanās nevis mācīšanas procesam. Jāpievēršas 'taku atrašanas' un īstenošanas procesiem caur diskusijām, pārrunām un grupas darbu. Apņēmību ir grūti mācīt, lasot lekcijas vai uzdodot risināt uzdevumus. Taču to var panākt, paplašinot sapratni par mācību procesu. Docētājs māca daudz ko vairāk nekā savu priekšmetu; docētājs māca ētiku

un vērtības, mērķus un apņēmību tos sasniegt, pat ja tie māca tikai grāmatvedības pamatus. Kamēr grāmatvedības priekšmets tiek mācīts analītiski, citas minētās lietas tiek mācītas vienlaikus, atsevišķus studentus uzteicot, sodot, ignorējot un iedrošinot. Studentam viss, kas ir sakarā ar docētāja – studenta situāciju, ir daļa no izglītošanās procesa.

Vēlamo rezultātu sasniegšanai vadīšanas profesionālo kompetenču apgūšanā ir nepieciešama plaša integrēta akadēmiskā un profesionālā izglītība.

2.4.3 Dialogiska un procesuāli strukturāla pieeja

Atbilstoši hipotēzei vadīšanas profesionālā kompetence studentiem veidojas sekmīgi, ja vadības procesa apguve balstās uz dialogisku un strukturālo pieeju studijās.

Docētājam ir svarīgi apzināties, ka zināšanas nav tikai fakti un jēdzieni, ko students apgūst; vissvarīgākais faktors, kas ietekmē mācīšanos ir studenta kognitīvā spēja jaunus faktus un jēdzienus asimilēt kontekstā ar jau esošajām zināšanām. Tāpēc docētājam jau savlaicīgi jāievēro pēctecība starp katru uzdevumu jeb *strukturāla pieeja*, ņemot vērā studenta iepriekšējās zināšanas.

Studiju procesā varam izdalīt divus procesus: saturs un tā nozīmīgums un veids, kādā tas tiek realizēts. Studēšanu var uzskatīt par bezjēdzīgu, ja students mācību vielu 'iekaļ' no galvas un nesaista to ar citiem procesiem; no otras puses pilnīga mācību satura izpratne ļauj izprast dotā priekšmeta saikni ar citiem priekšmetiem, kas jau apgūti vai tiks apgūti. Lai students pilnībā apgūtu mācību vielu, jābūt trīs priekšnoteikumiem:

- mācību priekšmeta saturam jābūt pilnvērtīgam,
- docētājam mācību vielas izklāstā jābalstās uz studenta priekšzināšanām, lai students spētu izprast doto mācību priekšmetu,
- docētājam jāpievērš uzmanība jaunu jēdzienu skaidrošanai, lai jaunās zināšanas papildinātu jau esošās, nevis students censtos iegaumēt visu vārds vārdā.

Pilnvērtīga mācību satura apgūšana ir atkarīga no daudziem priekšnoteikumiem, taču tikai students pats var nolemt, cik daudz pūļu viņš veltīs šī priekšmeta apguvei. Ja students nesaskatīs šī priekšmeta saikni ar savām interesēm un vajadzībām, students nebūs motivēts mācīties. Studenta vēlēšanos izprast priekšmeta būtību var izkropļot eksāmens, kurā prasa reproduktīvas atbildes 'vārds vārdā'. Negatīvu iespaidu atstāj nostāja, ja vienīgais, ko no studenta sagaida, ir tikai eksāmena nokārtošana.

Akadēmiska priekšmeta studēšana nozīmē sarežģītu savstarpēji saistītu ideju un jēdzienu iepazīšanu un apgūšanu, kas veido zināšanas, kuras studentam jāprot pielietot. Jēdzieni veidojas, pamatojoties uz reāliem priekšmetiem vai norisēm, taču paši jēdzieni ir abstrakti. P.D.Fosters (P. J. Foster) (43) uzskata, ka jēdzieni, kuru apguve prasa lielas abstrakcijas spējas, ir visnoturīgākie un noderīgākie; tos grūtāk aizmirst un tie ir pielietojami jaunās situācijās. Tātad, jo labāk apgūti jēdzieni, jo plašāka to pielietojamība jaunās situācijās, un jo biežāk šos jēdzienus pielieto, jo tie kļūst noturīgāki un stabilāki. Ja students nesaskata, ka tas, ko mēs mācām nav pielietojams, zūd stabilizējošais efekts. Varam secināt, ka docētājam ļoti svarīgi pievērst uzmanību tam, ka students saskata pielietojamību savām zināšanām, un līdz ar to docētājs spēj radīt stimulu un vēlēšanos studentam mācīties.

Izvērtējot, cik apgūstamā mācību viela ir viegla vai grūta, jāņem vērā divi faktori: pirmkārt, cik sarežģīta ir jaunā mācību viela, un otrkārt, kādā veidā un cik lielā mērā jaunā mācību viela saistās ar iepriekšējām zināšanām, lai tiktu ievērots pēctecības princips. P.D. Fosters (43; 239-241) izdala sešus līmeņus iepriekšējo zināšanu izvērtēšanai jaunas mācību vielas apgūvē, un atkarībā no šiem līmeņiem mainās akadēmiskā priekšmeta apguves raksturojums:

1. Jaunas zināšanas tiek iegūtas ar dedukcijas palīdzību, izmantojot jau esošās zināšanas. Jaunā apgūšana notiek ātri un viegli, taču grūti atsaukt atmiņā specifiskas lietas.
2. Jau esošo zināšanu paplašināšana vai padziļināšana. Jaunā apgūšana nenotiek tik ātri un viegli, taču zināšanas ir noturīgas.
3. Apvieno vairākus jēdzienus vienā augstāka līmeņa abstrakcijā. Pieņemot, ka jau zināmie jēdzieni ir skaidri un jaunā mācību viela ļauj šos jēdzienus veiksmīgi apvienot, jaunā apgūšana notiek strauji.

4. Jaunā mācību viela ir saturīga un svarīga pati par sevi, taču tai nav saistības ar iepriekšējām zināšanām. Ļoti grūti apgūt jauno mācību vielu, un paredzams, ka tā ātri aizmirsīsies, ja nebūs priekšnoteikumi stabilitātes efekta radīšanai.
5. Jaunajai mācību vielai trūkst potenciāla nozīmīguma (jeb students to tādā veidā uztver). Relatīvi viegli iemācīties no galvas nelielos apjomos, bet tas kļūst grūtāk, kad pieaug apjoms.
6. Jaunā mācību viela ir svarīga un nozīmīga, bet tā noliedz vai apstrīd jau esošu un nostabilizējošos jēdzienu. Jo vairāk jēdziens ir nostabilizējies studenta apziņā, jo vairāk tas konfliktē ar jaunajām zināšanām, jo sarežģītāks jaunās mācību vielas apguves process.

Ar iepriekšējām zināšanām saprotam ne tikai viena mācību kursa ietvaros, bet visā mācību programmā kopumā. Docētāji, plānojot savu mācību kursu, reti aplūko visu mācību programmu kopumā, un tieši tāpēc rodas kļūdas, kuru dēļ docētājs vaino studentus nespējā sekot līdzi, kas savukārt iedarbojas negatīvi uz motivāciju. Savstarpēja mācību kursu saskaņošana gan administratīvā līmenī, gan docētāju līmenī vainagojas ar panākumiem, dod labākus akadēmiskos rezultātus un daudzos gadījumos sasniedz integrētas mācību programmas līmeni. Ekonomikas un uzņēmēdarbības programmā, augstāko matemātiku iespējams mācīt gan mikroekonomikas, gan statistikas kursu ietvaros, un līdz ar to students saskata šo zināšanu jēgu un pielietojamību, kas savukārt paaugstina studentu motivāciju. Mācot informācijas tehnoloģiju un dažādas datoru programmas, tieši reāls šo programmu pielietojums dažādu kursu ietvaros, dod reālu priekšstatu par šo programmu pielietojamību, piemēram, statistikā, grāmatvedībā, finansēs, vadības ekonomikā u.c.

Telpa ap pasniedzēju un starp pasniedzēju un studentiem auditorijā veido "pedagoģisko distanci". Pasniedzējs ar lekciju pierakstiem uz katedras veido gan fizisku, gan "pedagoģisku distanci" starp sevi un studentiem; to papildina pirmās tukšās rindas auditorijā. Rezultātā veidojas visi nosacījumu pasniedzēja monologam ignorantas studentu grupas priekšā. Reizēm pasniedzējs uzdod studentiem kādu retorisku jautājumu, taču tas neveicina *dialoga* veidošanos starp lektoru un auditoriju. No vienas puses studenti vēlas, lai būtu iespējams komunicēt ar pasniedzēju arī lekcijas laikā, taču no otras puses, darbojas vecais mehānisms, kas lektoru noliek privilēģētā pozīcijā, un studentam ir mierīgāka dzīve pasīvi klausīties lekciju. P.

Bordjē (P. Bordieu) (15) secina, ka jaunu metožu pielietošana nemaz neaizrauj studentus, jo lielākā daļa studentu paliek uzticīgi tradicionālajai lekciju metodei; studenti apgalvo, ka viņi jūtas daudz komfortablāk auditorijā, ja lektors lasa lekciju no katedras, jo tad var labāk redzēt un dzirdēt lektoru. Tātad studenti paši atbalsta pasniedzēja privilīģēto stāvokli un telpu kā pedagoģisko instrumentu. Par to liecina arī A. Šponas un V. Tomsona (123) studentu aptaujas rezultāti, pēc kuriem ap 40% studentu vislabāk patīk klausīties lekcijas, bet nepatīk diskutēt, izteikt un aizstāvēt savu viedokli.

No otras puses, studiju procesu arī ietekmē apgūstāmais lekciju materiāls, pasniedzēja un studentu grupas etnocentrisms un telpa, kā “pedagoģiskās distances” veidošanās pamats. Gan pasniedzēji, gan studenti izjūt spiedienu, ka noteiktā laikā jeb līdz semestra vai mācību gada beigām jāizņem noteiktais mācību vielas daudzums. Tātad nebūtu pareizi samazināt informācijas daudzumu, vienkārši automātiski atmetot daļu nost. Pedagoģiskas zināšanas un iemaņas ļauj pasniedzējam izprast, kā rīkoties; taču bieži vien augstskolu profesori ir lieliski sava priekšmeta zinātāji, taču viņi nepārzina izglītības psiholoģiju un pedagoģiju, līdz ar to, viņiem rodas grūtības efektīvi komunicēties ar studentiem.

P. Bordjē (P. Bordieu) (15; 6-10) analizē pasniedzēju un studentu etnocentrismu. Ar profesijas jeb pasniedzēju etnocentrismu tiek apzīmēts profesors, kas māca studentu, cik labi vien varēdams, taču students uzrāda ļoti vidējus rezultātus; tā ir tāda attieksme pret studentiem kā kolonistiem pret iezemiešiem. Studiju procesā darbojas *partneri* ar atšķirīgām zināšanām, un viņus atdala arī atšķirības intelektuālajā un profesionālajā pieejā. Pasniedzēji, piemēram vienmēr lekcijās akcentē cēloņus un iemeslus (kāpēc?), metodes un struktūras (kādā veidā?), tātad formu; taču studenti vienmēr grib lekcijās dzirdēt saturu (kas?), piemēram, kādas teorijas praktiskā pielietojuma rezultātu. Ar studentu etnocentrismu apzīmē valodas atšķirības, kas valda starp studentiem pašiem, un kuras viņi mantojuši no savām ģimenēm. Nenoliedzami akadēmiskā valoda vispār un specifiskā terminoloģija ir sveša jauniešiem, uzsākot studijas augstskolā.

Docētāja darba efektivitāti nosaka informācijas daudzums, ko students patiešām uztver. Taču eksāmeni, testi, semināri un kolokviji liecina par to, ka nepiedodami daudz informācijas pazūd, un P. Bordjē (15) secina, šis informācijas zudums rodas

slikta akadēmiskā diskursa rezultātā. Veicot testus, kā un cik daudz studenti uztver lekcijas laikā, viņš novērojis, ka docētāji lieto terminus, kurus studenti neizprot, līdz ar to viņi zaudē uzmanību un neseko tālākam lekcijas izklāstam. Komunikāciju starp docētāju un studentu var tikai tad uzskatīt par efektīvu, ja docētājs ir novērsis visus šķēršļus informācijas uztveršanai. Pedagoģija zaudē savu nozīmi, ja tajā neparādās vēlēšanās racionāli komunicēties, un tādējādi pilnībā jāracionalizē komunikācijas līdzekļi. Mācīšana augstskolā nozīmē nevis liela apjoma informācijas sniegšana īsā laikā, bet informācijas sniegšana studentam un tās reālā uztveršana. To varētu raksturot, kā informācijas daudzumu, ko A nodod B kā tieši proporcionālu informācijas daudzumam, ko B saņem no A jeb informācijas daudzums, ko A nodod B ir tieši proporcionāls informācijas daudzumam, ko A saņem no B. Otrajā gadījumā tiek raksturota studenta spēja reaģēt uz informāciju un komunicēt ar pasniedzēju, piemēram, informācijas precizēšana.

Dialogiska pieeja prasa no docētāja lielāku laika ieguldījumu, jo jāstrādā mazākās grupās un līdz ar to, lai aptvertu visus studentus, palielinās stundu skaits. Problēmu var radīt arī piemērotu telpu trūkums, jo dialogu var veidot tādā auditorijā, kur nav pietiprināti krēsli un galdi, un kur var telpu sakārtot pēc vajadzības. Atrisinājumu var meklēt informācijas tehnoloģijas pielietojumā, izmantojot datorus. Lai nebūtu ierobežoti telpā un laikā, reflektējošā dialoga dalībnieki var izmantot elektronisko pastu un diskusiju forumus.

Docētājam, sagatavojot mācību kursu, procesuāli strukturāla pieeja ļauj efektīvāk skaidrot jēdzienus un teorijas, un studentam palielina spēju uztvert informāciju un līdz ar to motivāciju. Savukārt, dialogiska pieeja, kaut arī vēl ne visai atzīta no studentu puses, jo prasa aktīvu līdzdalību, tā ļauj uzrunāt katru studentu. Kopumā strukturāla un dialogiska pieeja veicina vadīšanas kompetences apgūšanu.

Mūsdienu augstskolu pedagoģija stāv arvien dilemmas priekšā - tā nevar izpildīt to, ko sola, t.i. nevar sagatavot labus profesionālus cilvēkus (131). Pieredze pedagoģiskajā darbā augstskolā, teorētiskie pētījumi un darba tirgus izpēte ļauj šī pētījuma autorei saskatīt nepieciešamību augstskolu mācībspēkiem vairāk pievērsties pedagoģiskajam darbam, lai ieinteresētu studentus savā studiju kursā. Docētājam, kas ir izcils speciālists sava specialitātē, piemēram, grāmatvedībā vai tirgzinībās,

pirmkārt, jāiepazīstas ar pedagoģijas pamatiem, un otrkārt, jāseko līdzi jaunākajām mācību metodēm, kas tādējādi ļauj paaugstināt pedagoģisko efektivitāti. Lai inovācijas pedagoģiskajā darbībā augstkolā sasniegtu vēlamu rezultātu, docētājiem nepieciešams vērtēt ne tikai studentu darbu, bet jāvērtē un analizē savu darbu. Tas jā dara regulāri un jāizvērtē katra darba epizode: kāds rezultāts sasniegts, kādas mācību metodes ir bijušas efektīvas un kādas vajadzētu mainīt, kas vēl nepieciešams, lai rezultāti uzlabotos.

Augstskolu mācībspēku profesionālās sistēmas iekšienē izveidojies skatiens, kas paplašināms līdz inovatīvam kopredzējumam, lai ikvienas jomas docētājam būtu pedagoģiskā kompetence, tādējādi nodrošinot vienlīdz pedagoģiski efektīvu studiju procesu un studiju rezultātu.

Kopumā pētījuma empīriskās daļas analīze ļauj secināt, ka:

1. Priekšroka dodama studiju metodēm, kas sekmē studentu zināšanu aktualizēšanu, patstāvīgas domāšanas aktivizēšanu, cēloņsakarību meklējumus un vispārinājumu formulēšanu un attīstītu studentiem spējas kā prasmi mācīties, kas ir pamats mūžizglītībai.
2. Līdzsvarojošā akadēmiskās un profesionālās zināšanas, procesuāli strukturāla pieeja gan attiecībā uz vienu mācību kursu, gan visā studiju programmā kopumā sekmē akadēmisko diskursu.
3. Dialogiskā pieeja veicina mijiedarbību starp docētāju un studentu, un dialogs ir tas, kas aktivizē sadarbību un inovatīvu studiju procesu augstkolā.

NOBEIGUMS

Augstākās izglītības mērķis ir dot ieguldījumu sabiedrības labā un dot iespēju vairāk jauniešiem iegūt pilnvērtīgu augstāko izglītību, kuru viņi nodos nākamajai paaudzei. Savu galveno uzdevumu – veidot Eiropas Savienībā un globālā kontekstā konkurētspējīgus speciālistus, studējošiem optimāli īsā laikā sniedzot izglītību un pasaulē atzītu kvalifikāciju, kura nepieciešama darbaspēka tirgū un atbilst viņu pašu vērtīborientācijai un interesēm, - pašlaik augstākās izglītības sistēma paveic tikai daļēji. Lai apmierinātu pieaugošo pieprasījumu pēc kvalificētiem speciālistiem, kā arī, lai veidotu izglītotu sabiedrību Baltijā, ir svarīgi nodrošināt kvalitatīvu augstāko izglītību. Ja Baltija iezīmēta Eiropas kartē kā nākotnes attīstības reģions, tad universitātēs un augstskolās jānodrošina līdzvērtīgas studiju programmas ekonomikā un uzņēmējdarbībā, kas ļaus jaunajiem speciālistiem un uzņēmumu vadītājiem “runāt vienā valodā”.

Lai vadīšanas profesionālās kompetences apguve studijās augstskolā būtu pedagoģiski efektīva, jākonstatē vairāki priekšnotiekumi. Pirmkārt, augstskolām ir pienākums dot labumu sabiedrībai, tātad veidot savu kultūras un sociālo kapitālu, kas var atgriezties kā ekonomiskais kapitāls. Ekonomikas globalizācija, informācijas attīstība, zinātnes un tehnikas progress organizācijās prasa jaunu kultūras kapitālu, jo nākotnes sabiebrība būs izglītotu cilvēku sabiebrība, tāpēc universitātes un augstskolas mūsdienās nepiedāvā pārāk šauri specializētas studiju programmas.

Augstskolu akadēmiskajā vidē nav pretnostatījuma starp divām līdzvērtīgu zināšanu grupām – profesionālās un akadēmiskās zināšanas. Starp abām zināšanu grupām būtu nepieciešams līdzsvars, bet nevienai nav jādod prioritāte, jo akadēmiski sagatavots students, kurš neprot likt lietā savas zināšanas kā speciālists, kuram nav profesionālas sagatavotības, nekur tālu netiks; savukārt profesionālas zināšanas bez akadēmiska pamata arī rada problēmas. Turklāt šis pētījums apliecina, ka darba devēji dod priekšroku vispusīgi attīstītam jaunajam speciālistam, kas ir fiziski, psiholoģiski un sociāli pilnveidojusies personība.

Ja industriālā sabiedrībā zināšanu apguve, kas izpaudās diplomos un akadēmiskajos grādos, bija pietiekami stabils priekšnotiekums regulāram darbam, tad pašreiz zināšanu apjoms kotējas aizvien zemāk; daudz augstāk par formālām vārdiskām zināšanām tiek vērtēta prasme analizēt un risināt problēmas un pielietot zināšanas praksē. Ja 90. gadu sākumā bija tendence sagatavot “tehniski” jeb teorētiski augsti kvalificētus speciālistus, tad jaunajā gadsimtā nepieciešami speciālisti ar daudz plašākām zināšanām un prasmēm, kas saistītas ar darbu un savstarpējām cilvēku attiecībām, un jāpatur prātā nākotnes formula: darba ņēmējs – darba devējs – dažādi darba devēji. Šis pieņēmums varētu būt kā ievirze tālākiem pētījumiem šajā jomā. Darba devējs grib redzēt jauno speciālistu sagatavotu gan psiholoģiski, gan profesionāli darbam organizācijā.

Otrkārt, sociālā kapitāla veidošanai ir noteicoša loma demokrātiskā sabiedrībā. Sociālais kapitāls, ko veido cilvēku savstarpējās attiecības, balstās uz uzticību, informācijas apmaiņu un normām, un tā veidošanā augstskolām ir liela nozīme. Augstskolā tas nozīmē uzticību, informācijas apmaiņu un normas starp docētājiem, studentiem un darba devējiem. Partnerattiecību veidošana starp augstskolu un darba devējiem, starp docētājiem un studentiem, augstskolu un absolventiem atbilst sabiedrības un personības vajadzībām un dod ieguldījumu valsts attīstībā. Tātad augstskolas veido vidi, kas iedarbojas uz studentiem divos veidos: 1) studēšanas vide, kurā notiek intelektuālā, sociālā un personīgā izaugsme un 2) pedagoģiskā darbība, ar kuras palīdzību docētāji palīdz studentiem sasniegt viņu izglītības mērķi, t.i. iegūt vērtībizglītību.

Treškārt, 21. gadsimtā augstākajā izglītībā nepieciešamas iekšējas izmaiņas, kas izpaužas kvalitatīvi jaunā un efektīvā pedagoģiskā darbībā, t.i. inovācijas augstskolu pedagoģiskajā darbībā, kas balstās uz 4P jeb patstāvību, pašrefleksiju, pieredzi un pētniecību. Šie priekšnoteikumi attiecas vienlīdz svarīgi gan uz studentiem, gan uz docētājiem. Augstskolas vairs nevar funkcionēt kā zināšanu “izsniegšanas” vietas, kurās studenti tiek padarīti par zināšanu “akumulatoriem”.

Docētājiem un studentiem jāveido partnerattiecības, kas balstītas uz dialogu. Pasīvas zināšanu apguves vietā nāk aktīvs zināšanu apguves veids, caur kuru students integrētā veidā apgūst un attīsta iemaņas un spējas, kuru pārvaldīšana noderēs

turpmākā darbā. Darba vieta prasīs no speciālista savu zināšanu pārvaldīšanu un mācīšanos visas dzīves garumā. Prasmīga un konstruktīva kļūdu izvērtēšana ir efektīva mācīšanās; docētāji un studenti mācās viens no otra, ikviens dalās savā pieredzē un rezultātā visi ir ieguvēji. Pie tam darbus izvērtēt var ne tikai docētājs. Uzdodot studentiem iepazīties ar savu grupas biedru darbiem, students mācās analizēt un dot priekšlikumus darba uzlabošanai. Zinot, ka citu kļūdas saskatām atrāk un vieglāk nekā savējās, students vienlaicīgi mācās no šīm kļūdām savā darbā izvairīties. Students savā pieredzē kļūst stiprāks. Turklāt uzņēmuma augstākā ranga vai vidējā ranga vadītājam būs nepieciešams ne tikai pārvaldīt savas personiskās zināšanas, bet arī sava uzņēmuma 'zināšanas' kopumā.

Raiņa vārdi "pastāvēs, kas mainīsies", liecina, ka latviešu mentalitātei šī atziņa nav sveša. Interpretējot Raiņa vārdus un Darvina evolūcijas teoriju, ilgtermiņā izdzīvos un pastāvēs tādas augstskola, kas spēs atrast līdzsvaru starp akadēmisko un profesionālo izglītību un augstskolu, kas sagatavo kvalificētus speciālistus darba tirgum un vienlaicīgi ir neatkarīgi un inovatīvi pētniecības centri.

Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka:

1. Vadīšanas profesionālās kompetences apguve augstskolā mūsdienu studiju procesā vērtējama pēc sekojošiem kritērijiem: zināšanas, spējas kā prasmes, savstarpējās attiecības un vērtības.
2. Studiju procesā augstskolā vadīšanas profesionālās kompetences apgūšanā students balstās uz pieredzi un attieksmēm, kas ir paša izvērtētas un veido paša pieredzi, un tas ir iespējams, bagātinoties studiju formām.
3. Studentu un mācībspēku sadarbība un līdztiesīgi aktīva sadarbības pozīcija veidojas studentu un mācībspēku līdzdalībā ar kopēju atbildību studiju procesā augstskolā, un to var panākt profesionāli un kompetenti augstskolu mācībspēki, balstoties uz pedagoģisko kompetenci.

BIBLIOGRĀFIJA

1. Ahmadi, M. & Helms, M. M. (1997). Small Firms, Big Opportunities: the Potential of Careers for Business Graduates in SMEs. *Education + Training, Vol. 39 No 2.*
2. Ames, G. & Davis, C. (1994). In Support of Reform: Educational Resources and Needs in Agribusiness Management in the Republic of Georgia. *Review of Business, Vol.16 No.1.*
3. Anspaks, J. et al (1991). *Pedagógiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam.* Rīga, Zvaigzne.
4. Arspan, J.S., Folks, W.R. & Kwok, C.C.Y. (1997). *International Business Education in the 1990s: A Global Survey.* The Academy of International Business.
5. Ashton, D. N., & Sung, J. (1997). Education, Skill Formation, and Economic Development. *Education. UK, OUP.*
6. Atkins, M. J. (1999). Oven-ready and Self-basting: taking stock of employability skills. *Teaching in Higher Education, Vol.4 No 2.*
7. Baron, J. (1985). Renumeration and Career Progress – Business and Economics Graduates. *Business Education, Vol. 6 No 3.*
8. Beavis, A. K., & Thomas, A. R. (1996). Metaphors as Storehouses of Expectation. *Educational Management & Administration, Vol.24 (1).*
9. Berendt, B. (1998). How to Support and Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe, Vol. XXIII No 3.*
10. Berger, B. (1991). *The Culture of Entrepreneurship.* San Francisco, US, LS Press
11. Bernstein, B. (1997). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Education. UK, OUP.*
12. Blaug, M. (1983). *Where Are We Now in the Economics of Education.* London, UK, University of London, Institute of Education.
13. Bolton, G. (1999). Reflections Through the Looking-glass: the story of a Course of Writing as a Reflexive Practitioner. *Teaching in Higher Education, Vol.4 No2.*
14. Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. *Education. UK, OUP.*
15. Bourdieu, P., Passeron, J.C., & De Saint Martin, M. (1996). *Academic Discourse.* Oxford, UK, Polity Press.

16. Brennan, J. G. (1973). *Ethics and Morals*. New York, US, Harper & Row, Publishers.
17. Brennan, J., & Little, B. (1997). Steering Higher Education Towards the Workplace. *Higher Education and Employment, Vol. XXII No4*.
18. Brockbank, A., & McGill, I (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham, UK, Open University Press.
19. Broks, A. (1988). *Sistēmas ap mums un mēs sistēmās*. Rīga, Zvaigzne.
20. Broks, A., Geske, A, Grīnfelds, A., Kangro, A., Valbis, J. (1998). *Izglītības indikatoru sistēmas*. Rīga, Mācību grāmata.
21. Brown, P., & Lauder, H. (1997). Education, Globalisation, and Economic Development. *Education. UK, OUP*.
22. Brown, P., & Scase, R. (1994). *Higher Education and Corporate Realities*. London, UK, UCL Press Limited.
23. Browne, M. N., & Freeman, K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education, Vol.5 No3*.
24. Bryman, A. (1989). *Research Methods and Organisation Studies*. London, UK, Unwin Hyman.
25. Budovskis, M. (1986). *Personības un sociālās vides rezonanse*. Rīga, Zvaigzne.
26. Carrotte, P. (1999). Turning Academics into Teachers. *Teaching in Higher Education, Vol. 4, No 3*.
27. Cassell, C., & Symon, G. (1997). *Qualitative Methods in Organizational Research*. London, UK, Sage.
28. Chanock, K. (2000). Comments on Essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education, Vol.5 No1*.
29. Churchman, C.W. (1968). *The Systems Approach*. New York, US, A Delta Book.
30. Cloete, N., & Muller, J. (1998). South African Higher Education Reform. *European Review, Vol. 6, No 4*.
31. Coleman, J. S. (1997). Social Capital in the Creation of Human capital. *Education. UK, OUP*.
32. Coldstream, P. (1997). Training Minds for Tomorrow's World: on Independence, Curiosity, and Effectiveness. *Higher Education and Employment, Vol. XXII No4*.

33. Darvas, P. (1998). Higher Education in Central – Eastern Europe. *European Review, Vol. 6, No 4.*
34. Davies, J. L. (1998). The Shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe, Vol. XXIII No 3.*
35. Dolton, P.J., & Vignoles, A. (1997). Graduate Overeducation: A European Perspective. *Higher Education and Employment, Vol. XXII No4.*
36. Dreijmanis, J. (1997). Higher Education and Employment: a Problematic Relationship. *Higher Education and Employment, Vol. XXII No4.*
37. Du Boulay, D. (1999). Argument in Reading: what does it involve and how can students become better critical readers? *Teaching in Higher Education, Vol. 4 No2.*
38. Edwards, V., & Foster, F. (1994). Meeting the Need for Management Development in Eastern Europe. *International Journal Educational Management, Vol.8 No1.*
39. Eiropas Komisija (1998). *Mācīšana un mācīšanās.* Rīga, Akadēmisko programmu aģentūra.
40. Ejiaga, R. (1997). University Output and Employment Prospects in Nigeria. *Higher Education and Employment, Vol. XXII No4.*
41. Evans, M., & Goulding, A. (2000). *Cooperation Between Employers and Universities: the UK Perspective.* Loughborough University.
42. Forands, I. (1999). *Vadītājs un vadīšana.* Rīga, Kamene.
43. Foster, P. J. (1999). Teaching Engineering at First Degree level in the UK. *Teaching in Higher Education, Vol.4 No2.*
44. Fägerlind, I., Holmesland, I., Strömqvist, G. (1999). *Higher Education at the Crossroads: Tradition or Transformation?* Stockholm, Sweden, Institute of International Education, Stockholm University.
45. Giroux, H. (1997). Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism. *Education. UK, OUP.*
46. Green, A. (1997). Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems. *Education. UK, OUP.*
47. Greenwood, G. R., Edge, A. G., & Hodgetts, R. M. (1987). How Managers Rank the Characteristics Expected to Business Graduates. *Business Education Vol. 8 No 3.*
48. Gronn, P. (1996). From Transactions to Transformations. *Educational*

49. Gudjons, H. (1999). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga, Zvaigzne ABC.
50. Guest, K. (2000). Introducing Critical Thinking to 'Non-standard' Entry Students. The Use of a Catalyst to Spark Debate. *Teaching in Higher Education, Vol.5 No3*.
51. Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Newbury Park, California, US, SAGE.
52. Halborg, A., & Adcock, D. (1993). Management Education and Perestroika. *Journal of European Business Education, Vol.3 No1*.
53. Halsey, A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.S. (1997). *Education*. Oxford, UK, Oxford University Press.
54. Hargreaves, A. (1997). Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change. *Education. UK, OUP*.
55. Helsinki School of Business. (1998). *Labour Market Survey in Tallinn*. Helsinki, Finland.
56. Hill, W. F. (1997). *Learning*. Harlow, UK, Longman.
57. Hussey, J., & Hussey R. (1997). *Business Research*. Bristol, UK, MacMillan Business.
58. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils*. Rīga, Latvijas Universitāte.
59. Karpova, Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga, Zvaigzne ABC.
60. Katchadourian, H.A. & Boli, J. (1985). *Careerism and Intellectualism Among College Students*. San Francisco, London, Jossey-Bass Publishers.
61. Kaufmann, R., Davies, J.B., & Schmidt, R. (1994). Motivation, Management and Marketing - an Eastern German Case Study. *European Business Review, Vol.94 No.5*.
62. Kenny, B., & Trick, B. (1994). Developing Management Education in the Former Communist Countries of Europe. *European Business Review, Vol.94 No1*.
63. Kenway, J. (1997). Having a Postmodernist Turn or Postmodernist Angst: A Disorder Experienced by an Author Who Is Not Yet Dead or Even Close to It. *Education. UK, OUP*.
64. King G. J., & Barnowe T. (1998). Social capital in the Latvian Transition: Trust and Other Managerial Values. *Nationalities Papers, Vol. 26, No.4*.
65. King, G.J., Barnowe, T.J., Pauna, D., Krūmiņš, J. (2000). The New Managerial

66. Kirpotin, S. N. (1999). The Challenge of Developing Innovative Teaching Methods in a Russian University. *Teaching in Higher Education*, Vol. 4, No 3.
67. Kogan, M, & Henkel, M. (1998). Policy Changes and the Academic Profession in England. *European Review*, Vol. 6, No 4.
68. Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards*. New York, US, Houghton Mifflin Company.
69. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. SIA Mācību apgāds NT, Rīga.
70. Kraukle, I., Krauklis, A.O. (1998). Smadzeņu labās un kreisās puslodes kopdarbība problēmsituācijās.
71. Kreber, C. (1999). A Course-based Approach to the Development of Teaching – Scholarship: a case study. *Teaching in Higher Education*, Vol. 4, No 3.
72. Kreber, C. (2000). How University Teaching Award Winners Conceptualise Academic Work: some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, Vol.5 No1.
73. Kreitner, R., & Kinicki A., (1989). *Organizational Behavior*. Boston, US, BPI IRWIN.
74. Kumar, K. (1997). The Post-Modern Condition. *Education*. UK, OUP.
75. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filosofija*. Rīga, Zvaigzne ABC.
76. Ķeniņš (Kings), G. (1996). Amerikas biznesa skolu akreditācijas standarti. *Baltijas Studiju Veicināšanas Akadēmija*.
77. Ķeniņš (Kings), G. (1996). Jautājumi pārdomām, pārrunām un konsultācijām. *Baltijas Studiju Veicināšanas Akadēmija*.
78. Ķeniņš (Kings), G. (1996). Contrast of an Economics Major with a Business Major at the Undergraduate Level in the U.S. *AABS*.
79. Ķeniņš (Kings), G. (1996). Izglītībai biznesam Igaunijā. *Baltijas Studiju Veicināšanas Akadēmija*.
80. Ķeniņš (Kings), G. (1999). *Uzņēmību!* Rīga, Jāņa Rozes apgāds.
81. Ķeniņš (Kings), G., Bārnovs, Veismane, G. (1998). Saimniecisko vadītāju pamatvērtības Latvijā. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 52. sēj., 4/6.
82. Kivinen, O. (1997). Graduate Credentials in a Changing Labour Market. *Higher*

83. Krūmiņš, J. (2000). *Konkurētspējīgas izglītības nodrošināšana Latvijas Universitātē: 90.-o gadu pieredze*. Referāts LU konferencē.
84. Lasmanis, A. (1999). *Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise*. Rīga, Mācību apgāds NT.
85. Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija (1998). *Ziņojums par Latvijas tautsaimniecības attīstību*. Rīga.
86. Lave, J. (1997). *Missionaries and Cannibals (Indoors)*. *Cognition in Practice*. Cambridge, UK, CUP.
87. Ledic, J., Rafajac, B., & Kovac, V. Assessing the Quality of University Teaching in Croatia. *Teaching in Higher Education, Vol.4 No2*.
88. Leitner, E. (1999). The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education in Europe, Vol. XXIII No 3*.
89. Līvits, H. J. (1998). *Taku atradēji*. Rīga, Zvaigzne ABC.
90. Lofgren, C. (1998). *Time to Study Student*. Umea, Sweden, Umea University.
91. Longworth, N. (1997). Higher Education Responding to a Lifelong Learning World. *Higher Education and Employment, Vol. XXII No4*.
92. Lowe, J. (1995). Education and Training in Hungary. *The OECD Observer, No.193*.
93. Maculevičius, S. (1997). *Acquaintance with Lithuania: Education, Science, New Technology*. Vilnius, Lithuania, "Pažintis su Lietuva".
94. Mangham, I. L. (1996). *Metaphors of Organisation: Scope and Application*. *Metaphor and organisation*. Sage.
95. Mann, S. (1999). Book Review. *Teaching in Higher Education, Vol.4 No2*.
96. Martin, D., & Campbell, B. (1999). Managing and Participating in Group Discussion: a Microtraining Approach to the Communication Skill Development of Students in Higher Education. *Teaching in Higher Education, Vol. 4, No 3*.
97. Moorhead, G., & Griffin, R.W. (1989). *Organizational Behavior*. Boston, US, Houghton Mifflin Company.
98. Morgan, G. (1995). *Images of Organisation*. London, UK, Sage Publications.
99. Mullen, C. A. (2000). *Linking Research and Teaching: a Study of Graduate*

100. Murray, I., & Savin-Baden, M. (2000). Staff Development in Problem-based Learning. *Teaching in Higher Education*, Vol.5 No1.
101. O'Brien, E. M., & Hart, S. J. (1999). Action Learning: the Link between Academia and Industry. *Educational Research*, Vol. 41 No. 1
102. Opolski, K., & Szemborska. (1997). Further Professional Training – an Investment by the Employee or by the Enterprise. *Higher Education in Europe*, Vol. XXII No4.
103. Ots, L. *et al* (1998). *Higher Education in Estonia*. Tallinn, Estonia, Ministry of Education, Foundation “Archimedes”.
104. Ots, L. (1998). Some Notes on Teaching in a Multicultural Environment: the Estonian Literature Project at the University of Tartu. *Higher Education in Europe*, Vol. XXIII No 3.
105. Paterson, L. (1998). Scottish Higher Education. *European Review*, Vol. 6, No 4.
106. Petersen – Perlman, D., O'Brien, M., Carlson, H., & Hilsen, L. Choreographing Partnerships: modelling the improvement of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, Vol.4 No2.
107. Phillips, T. (1999). Whole Course Work in Higher Education Teaching. *Teaching in Higher Education*, Vol.4 No2.
108. Praude, V., Beļčikovs, J.(1996). *Menedžments*. Rīga, Vaidelote.
109. Prichard, C. (1996). Making Managers Accountable or Making Managers. *Educational Management & Administration*, Vol.24 (1).
110. Reich, R. B. (1997). Why the Rich are Getting Richer and the Poor, Poorer. *Education*. UK, OUP.
111. Rein, M. (1995). Russians Change Their Minds. *Global Management*, Vol.4
112. Rogenbuka, I. (1999). *Uzņēmējdarbības ētika*. Rīga, Zvaigzne ABC.
113. Salmi, A., & Mattsson, L. G. (1998). *Overlapping Social and Business Networks and Dynamics of Transformation in Russia*. Helsinki, Finland, Helsinki School of Economics and Business Administration.
114. Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative Inquiry*. London, UK, Sage.
115. Scott, M. (2000). Student Critic and Literary Text: a discussion of ‘critical thinking’ in a student essay. *Teaching in Higher Education*, Vol.5 No3.

116. Scott, P. (1998). The End of the European University. *European Review*, Vol. 6, No 4.
117. Servuta, Ā., Špona, A. (1995). *Studenta pašvērtējums*. Rīga, Leptons Media.
118. Skujiņa, V. (red.). (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, Zvaigzne ABC.
119. Smith K., & Sutela P. (1998). *Economic Education in the Baltics*. Eurofaculty Report.
120. Staris, A. (1998). *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām*. Rīga, Puse.
121. Šilova, I. (1998). *Mācīsimies sadarboties*. Rīga, Mācību grāmata.
122. Špona, A. (1997). Pedagoģiskā prakse – studijas zinātne. *Skolotājs Nr. 5*.
123. Špona, A., Tomsons, V. (1996). *Vērtē studenti*. Rīga, LU & LLU.
124. Šteinberga, A., Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūtas un vērtības*. Rīga, RaKa.
125. Teichler, U. (1997). Recent Changes in the Transition from Higher Education to Employment in the Federal Republic of Germany. *Higher Education and Employment*, Vol. XXII No4.
126. Teichler, U. (1998). The Changing Roles of the University and Non-University Sectors. *European Review*, Vol. 6, No 4.
127. Thomas, H., O'Neil, D., White, R., & Hurst, D. (1994). *Building the Strategically Responsive Organization*. Chichester, UK, John Wiley & Sons Ltd.
128. Tīsenkopfs, T. (red.). (1998). *Kā jūtas mazais uzņēmējs*. Ziņojums Latvijas valdībai. LU Filozofijas un socioloģijas institūts. Rīga.
129. Trow, K. B. (1998). *Habits of Mind*. Berkeley, US, Institute of Governmental Studies Press, University of California.
130. UNESCO konferences “Augstākā izglītība: vīzijas un risinājumi” materiāli. (1998).
131. UNDP (1998). *Latvija. Pārskats par tautas attīstību*. Rīga, Apgāds Koks
132. Veld, R., Fussel, H.P., Neave, G. (1996). *Relations Between State and Higher Education*. The Hague, The Netherlands, Kluwer Law International.
133. Vorobjovs, A. (1998). *Psiholoģijas vēsture*. Rīga, Mācību apgāds NT.
134. Wade, S., & Hammick, M. (1999). Action Learning Circles: action learning in

theory and practice. *Teaching in Higher Education, Vol.4 No2.*

135. Walker, M., & Warhurst, C. (2000). 'In Most Classes You Sit Around Very Quietly at a Table and get Lectured at ...': debates, assessment and student learning. *Teaching in Higher Education, Vol.5 No1.*
136. Whitty, G. (1997). Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession. *Education. UK, OUP.*
137. Woodhall, M. (1997). Human Capital Concepts. *Education. UK, OUP.*
138. Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagogijas kurss.* Rīga, Zvaigzne.
139. Žukovs, L. (2000). *Ievads pedagogijā.* Rīga, RaKa.

1. pielikums

RĪGAS EKONOMIKAS AUGSTSKOLAS ABSOLVENTU VĒRTĒJUMS

Datums _____

Uzņēmums _____

Darba devēju vērtējums Rīgas Ekonomikas augstskolas studiju programmas pilnveidošanā ir ļoti nozīmīgs. Tāpēc mēs būtu ļoti pateicīgi, ja Jūs atrastu laiku un padomātu par REA absolventu vērtējumu, attiecinot to uz visiem REA absolventiem, kuri pieņemti darbā Jūsu uzņēmumā.

Vērtējumā izmantojiet 7 punktu sistēmu: 1 - ļoti slikti, 2 - slikti, 3 - gandrīz apmierinoši, 4 - apmierinoši, 5 - labi, 6 - ļoti labi, 7 - izcili. Apvelciet ar aplīti piemēroto vērtējumu.

1. Kopējais iespaids:	1	2	3	4	5	6	7
2. Zināšanas:	1	2	3	4	5	6	7
3. Ieguldījums:	1	2	3	4	5	6	7
4. Atbildība:	1	2	3	4	5	6	7
5. Darbs komandā:	1	2	3	4	5	6	7

Komentāri Jūsu dotajam vērtējumam:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pateicamies par Jūsu atsaucību!

2. pielikums

INTERVIJAS MATRICA

Datums:

Uzņēmums:

Kontaktpersona:

REA absolventu skaits:

1. Kopējais iespaids

2. Zināšanas

3. Efektivitāte

4. Laika plānošana

5. Darbs komandā

6. Radošums

7. Iecietība

8. Atbildība

9. Lojalitāte

10. Ieguldījums

Rekomendācijas:

UZŅĒMUMU SARAKSTS

Sektors	Uzņēmums	Valsts	Kotaktpersona	Amats	REA absolventi
Finansu sektors	Latvijas Unibanka	Latvija	Rikard Josefson	Vice prezidents	7
			Arnolds Kardelis	Personāldaļas vad.	
	Hansabanka	Latvija	Sandra Ozola	Personāldaļas vad.	14
			Druvis Mūrmanis	Departamenta vad.	
	Parex Banka	Latvija	Kirils Jurdickis	Departamenta vad.	5
	Rietumu Banka	Latvija	Olga Kazačkova	Personāldaļas v.	6
			Leonids Kiļs	Departamenta vad.	
	Suprema/Latvija	Latvija	Priit Pedaja	Direktors	4
	Suprema/Lietuva	Lietuva	Aidas Golickas	Direktors	1
	Vilniaus Bankas	Lietuva	Vykintas Misiūnas	Departamenta vad.	4
			Dalia Šiukštieņe	Mārkēt. daļas vad.	
			Nijole Kudabiene	Personāldaļas vad.	
	CA&IB Investment	Lietuva	Tomas Marcinkus	Direktors	1
	Trigon Capital	Igaunija	Jason Grenfell-Gardner	Direktors	8
Audita/konsultāciju sektors	PWC	Latvija	Gordon Latimer	Direktors	20
			Rachel Miles	Personāldaļas vad.	
	Arthur Andersen	Latvija	Neil Jennings	Direktors	20
			Dita Duka	Personāldaļas vad.	
	Ernst & Young	Latvija	Monty Akeson	Direktors	6
	KPMG	Latvija	Daina Eihe	Direktore	6
	Gemini Consulting	Latvija	Alnis Bāliņš	Direktors	3
	Innovations Ltd	Latvija	Vilnis Zagevskis	Direktors	2
	Intern. Trendsetters	Latvija	John van Eichen	Direktors	2
	Fontes R & I	Latvija	Kaspars Kauliņš	Direktors	3

	PWC	Lietuva	Alex Levinson	Departamenta vad.	3
	PWC	Igaunija		Departamenta vad.	4
				Personāldaļas vad.	
Transporta/sa- karu sektors	AirBaltic	Latvija	Kristine Olševska	Departamenta vad.	5
	Latttekom	Latvija	Sandra Zelča	Personāldaļas vad.	3
	Fima	Lietuva	Tomas Barakauskas	Direktors	1
	Eesti Telefon	Igaunija	Passi Pulliainen	Departamenta vad.	3
			Ants Koel	Departamenta vad.	
Tirdzniecības sektors	Fortech	Latvija	Valdis Lauks	Departamenta vad.	2
	Philips	Latvija	Jorgen Bakke	Direktors	5
Pakalpojumu sektors	Adell Saatchi & Saatchi	Latvija	Varis Lazo	Direktors	5
	Latvia Tours	Latvija	Gundega Zeltiņa	Direktore	2
Ražošanas sek- tors	ABB	Latvija	Rolf A. Hellström Natālija Čibisova	Direktors Personāldaļas vad.	2
	Tetrapak	Latvija	Edgars Puriņš	Departamenta vad.	2
Valsts iestādes	Ārlietu Ministrija	Igaunija	Kaimo Kuusk	Departamenta vad.	1
	Ārlietu Ministrija	Latvija	Uldis Vītoliņš	Departamenta vad.	1

REA absolventu vērtējums pa sektoriem visām valstīm kopā

		Sektors						
		Audits/konsultācijas	Finanses	Transporta/sākari	Tirdzniecība	Pakalpojumi	Ražošana	Valsts iestādes
Kopējais iespaids	Mean	6.10	6.22	5.75	6.00	5.00	6.00	6.50
	Median	6.00	6.00	5.50	6.00	5.00	6.00	6.50
	Mode	6.00	7.00	5.00	6.00	4.00	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	5.50	6.00	5.00	6.00	6.50
	Std Deviation	.70	.83	.96	.00	1.41	.00	.71
Zināšanas	Mean	5.80	6.00	6.50	5.50	6.50	5.50	6.00
	Median	6.00	6.00	6.50	5.50	6.50	5.50	6.00
	Mode	5.00	6.00	6.00	5.00	6.00	5.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	6.50	5.50	6.50	5.50	6.00
	Std Deviation	1.03	.87	.58	.71	.71	.71	.00
Ieguldījums	Mean	5.70	6.22	6.75	5.00	5.50	5.50	6.00
	Median	6.00	6.00	7.00	5.00	5.50	5.50	6.00
	Mode	6.00	6.00	7.00	5.00	4.00	5.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	7.00	5.00	5.50	5.50	6.00
	Std Deviation	.79	.67	.50	.00	2.12	.71	.00
Atbildība	Mean	5.70	5.89	6.50	6.00	4.50	6.00	6.50
	Median	6.00	6.00	6.50	6.00	4.50	6.00	6.50
	Mode	6.00	6.00	6.00	6.00	4.00	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	6.50	6.00	4.50	6.00	6.50
	Std Deviation	.82	.60	.58	.00	.71	.00	.71
Darbs komandā	Mean	5.80	5.56	6.00	5.50	4.50	5.00	6.50
	Median	6.00	5.00	7.00	5.50	4.50	5.00	6.50
	Mode	5.00	5.00	7.00	5.00	3.00	5.00	6.00
	Percentile 50	6.00	5.00	7.00	5.50	4.50	5.00	6.50
	Std Deviation	1.01	1.01	2.00	.71	2.12	.00	.71

REA absolventu vērtējums pa sektoriem Latvijā

		Sektors						Valsts iestādes
		Audits/kons ultācijas	Finanses	Transporta /sakar.	Tirdzniecība	Pakalpojumi	Ražošana	
Kopējais iespāids	Mean	6.38	6.20	6.00	6.00	5.00	6.00	7.00
	Median	6.25	6.00	6.00	6.00	5.00	6.00	7.00
	Mode	6.00	6.00	5.00	6.00	4.00	6.00	7.00
	Percentile 50	6.25	6.00	6.00	6.00	5.00	6.00	7.00
Zināšanas	Mean	6.00	5.80	6.50	5.50	6.50	5.50	6.00
	Median	6.00	6.00	6.50	5.50	6.50	5.50	6.00
	Mode	5.00	6.00	6.00	5.00	6.00	5.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	6.50	5.50	6.50	5.50	6.00
Ieguldījums	Mean	6.00	6.40	7.00	5.00	5.50	5.50	6.00
	Median	6.00	7.00	7.00	5.00	5.50	5.50	6.00
	Mode	6.00	7.00	7.00	5.00	4.00	5.00	6.00
	Percentile 50	6.00	7.00	7.00	5.00	5.50	5.50	6.00
Atbildība	Mean	6.00	6.20	6.50	6.00	4.50	6.00	6.00
	Median	6.00	6.00	6.50	6.00	4.50	6.00	6.00
	Mode	6.00	6.00	6.00	6.00	4.00	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	6.50	6.00	4.50	6.00	6.00
Darbs komandā	Mean	6.00	5.60	5.00	5.50	4.50	5.00	6.00
	Median	6.25	5.00	5.00	5.50	4.50	5.00	6.00
	Mode	5.00	5.00	3.00	5.00	3.00	5.00	6.00
	Percentile 50	6.25	5.00	5.00	5.50	4.50	5.00	6.00

6. pielikums

REA absolventu vērtējums pa sektoriem Igaunijā

		Sektors			
		Audits/konsultācijas	Finanses	Transports/sakari	Valsts iestādes
Kopējais iespaids	Mean	5.00	6.00	5.00	6.00
	Median	5.00	6.00	5.00	6.00
	Mode	5.00	6.00	5.00	6.00
	Percentile 50	5.00	6.00	5.00	6.00
Zināšanas	Mean	6.00	6.00	6.00	6.00
	Median	6.00	6.00	6.00	6.00
	Mode	6.00	6.00	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00	6.00	6.00
Ieguldījums	Mean	5.00	6.00	6.00	6.00
	Median	5.00	6.00	6.00	6.00
	Mode	5.00	6.00	6.00	6.00
	Percentile 50	5.00	6.00	6.00	6.00
Atbildība	Mean	5.00	5.00	6.00	7.00
	Median	5.00	5.00	6.00	7.00
	Mode	5.00	5.00	6.00	7.00
	Percentile 50	5.00	5.00	6.00	7.00
Darbs komandā	Mean	4.00	5.00	7.00	7.00
	Median	4.00	5.00	7.00	7.00
	Mode	4.00	5.00	7.00	7.00
	Percentile 50	4.00	5.00	7.00	7.00

REA absolventu vērtējums pa sektoriem Lietuvā

		Sektors		
		Audits/konsultācijas	Finanses	Transports/sakari
Kopējais iespaids	Mean	5.00	6.33	6.00
	Median	5.00	7.00	6.00
	Mode	5.00	7.00	6.00
	Percentile 50	5.00	7.00	6.00
Zināšanas	Mean	4.00	6.33	7.00
	Median	4.00	6.00	7.00
	Mode	4.00	6.00	7.00
	Percentile 50	4.00	6.00	7.00
Ieguldījums	Mean	4.00	6.00	7.00
	Median	4.00	6.00	7.00
	Mode	4.00	6.00	7.00
	Percentile 50	4.00	6.00	7.00
Atbildība	Mean	4.00	5.67	7.00
	Median	4.00	6.00	7.00
	Mode	4.00	6.00	7.00
	Percentile 50	4.00	6.00	7.00
Darbs komandā	Mean	6.00	5.67	7.00
	Median	6.00	6.00	7.00
	Mode	6.00	4.00	7.00
	Percentile 50	6.00	6.00	7.00

7. pielikums

REA absolventu vērtējums no PWC

		Valsts		
		EE	LT	LV
Kopējais iespāids	Mean	5.00	5.00	6.00
	Median	5.00	5.00	6.00
	Mode	5.00	5.00	6.00
	Percentile 50	5.00	5.00	6.00
Zināšanas	Mean	6.00	4.00	7.00
	Median	6.00	4.00	7.00
	Mode	6.00	4.00	7.00
	Percentile 50	6.00	4.00	7.00
Ieguldījums	Mean	5.00	4.00	6.00
	Median	5.00	4.00	6.00
	Mode	5.00	4.00	6.00
	Percentile 50	5.00	4.00	6.00
Atbildība	Mean	5.00	4.00	6.00
	Median	5.00	4.00	6.00
	Mode	5.00	4.00	6.00
	Percentile 50	5.00	4.00	6.00
Darbs komandā	Mean	4.00	6.00	5.00
	Median	4.00	6.00	5.00
	Mode	4.00	6.00	5.00
	Percentile 50	4.00	6.00	5.00

REA absolventu vērtējums no Suprema REA absolventu vērtējums no valsts iestādēm

		Valsts	
		LT	LV
Kopējais iespāids	Mean	7.00	6.00
	Median	7.00	6.00
	Mode	7.00	6.00
	Percentile 50	7.00	6.00
Zināšanas	Mean	7.00	6.00
	Median	7.00	6.00
	Mode	7.00	6.00
	Percentile 50	7.00	6.00
Ieguldījums	Mean	6.00	5.00
	Median	6.00	5.00
	Mode	6.00	5.00
	Percentile 50	6.00	5.00
Atbildība	Mean	6.00	6.00
	Median	6.00	6.00
	Mode	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00
Darbs komandā	Mean	4.00	5.00
	Median	4.00	5.00
	Mode	4.00	5.00
	Percentile 50	4.00	5.00

		Valsts	
		EE	LV
Kopējais iespāids	Mean	6.00	7.00
	Median	6.00	7.00
	Mode	6.00	7.00
	Percentile 50	6.00	7.00
Zināšanas	Mean	6.00	6.00
	Median	6.00	6.00
	Mode	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00
Ieguldījums	Mean	6.00	6.00
	Median	6.00	6.00
	Mode	6.00	6.00
	Percentile 50	6.00	6.00
Atbildība	Mean	7.00	6.00
	Median	7.00	6.00
	Mode	7.00	6.00
	Percentile 50	7.00	6.00
Darbs komandā	Mean	7.00	6.00
	Median	7.00	6.00
	Mode	7.00	6.00
	Percentile 50	7.00	6.00