

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Larisa Turuševa

**ĀRĒJO SAKARU STRUKTŪRVIENĪBAS VADĪTĀJA
PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE UN TĀS VEIDOŠANĀS
STUDIJU PROCESĀ**

Augstskolas pedagoģija

**Promocijas darbs
pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai**

Darba zinātniskā vadītāja:
Dr.habil.paed., prof. **Irēna Žogla**

**Rīga
2010**

SATURS

Ievads.....	3
1. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja jēdziena izpratne un ārējo sakaru speciālistu sagatavošana Latvijā	18
1.1. Ārējo sakaru jēdziens.....	18
1.2. Jēdziena „vadītājs” un vadītāja funkciju izpratība.....	24
1.3. Profesionālās augstākās izglītības studiju programmas vadītāju sagatavošanai: salīdzinošā analīze	34
2. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence.....	45
2.1. Profesionālās kompetences būtība, struktūra un kritēriji	45
2.2. Ārējo sakaru vadītāja komunikatīvā kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa.....	79
2.3. Informatīvā kompetence.....	95
2.4. Mācīšanās kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa.....	102
2.5. Pašvadības un sadarbības kompetences	125
3. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences un studiju programmas pilnveides modelis.....	138
4. Empīriskā pētījuma metodoloģiskais pamatojums un metodes	145
4.1. Ārējo sakaru studiju programmas studentu profesionālās kompetences pilnveides izpēte.....	156
4.2. Studentu profesionālās kompetences pilnveide profesionālajā praksē	168
4.3. Vadīšanas prasmju attīstība ārpusprogrammas aktivitātēs.....	189
4.4. Izpētes rezultātu pārbaude	195
Nobeigums	199
Izmantotas literatūras saraksts	203
Pielikumi.....	230

IEVADS

Pēc Latvijas iestāšanās ES arvien vairāk organizācijās tiek veidoti ārējie sakari, lai attīstītu organizācijas darbību un iegūtu jaunus sadarbības partnerus. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja sagatavošana līdz šim nav pētīta, tādējādi rodas nepieciešamība definēt jēdzienus. Gan iestāžu un uzņēmumu vadītāji, gan profesionālajā un zinātniskajā literatūrā bieži lieto terminu *ārējie* kā sinonīmu terminam *starptautiskie*, kā arī „ārējos sakarus sauc par *sabiedriskām lietām, ārējo saskarsmi, sabiedriskajām attiecībām.*” (Lee, 2002)

Pēc V.Veidenfelda, V.Vesela (*Veidenfelds, Vesels*, 2000) un H.Zīles (*Zīle*, 2003), *ārējie sakari* nozīmē, ka mēs nonākam kontaktos ar ārvalstu firmām un personām, veidojam preču apmaiņu, sniedzam pakalpojumus. Šis *ārējo sakaru* jēdziena lietojums ir ar nozīmi „starptautiskie sakari.” J.Bojārs uzskata, ka tas ir ekonomisko, politisko, ideoloģisko, tiesisko, diplomātisko, militāro, kultūras un citu starpvalstu attiecību, kā arī sakaru kopums starp dažādu valstu valstiskajām un nevalstiskajām organizācijām, politiskajām partijām un kustībām (*Bojārs*, 2004).

Latvijas autori attiecības ar sabiedrību, kas atrodas ārpus organizācijas - kaimiņiem, patērētājiem, apkārtējās vides aizsargātājiem, investoriem utt. bieži apzīmē ar jēdzienu „*ārējās attiecības*” (*Katlips u.c.*, 2002: 51). D.Herbsts norāda, ka ārējie sakari ir sistemātiska un ilgstoša organizācijas komunikācijas veidošana ar tās iekšējām un ārējām mērķgrupām, kuras mērķis ir iepazīstināt ar organizāciju (*Herbsts*, 2006). Tomēr, mērķis „*iepazīstināt ar organizāciju*” ir pārāk šaurs, tā kā ārējos sakaros ietilpst ne tikai iepazīstināšana ar organizāciju, bet arī kontaktu dibināšana un uzturēšana, dalīšanās ar progresīvo pieredzi un tās ieviešana savā organizācijā, sadarbības nodrošināšana un pat partnerība. Ārējie sakari nenozīmē komponentu kopu, jēdziens „*ārējie sakari*” būtībā ietver visus mijiedarbības veidus, kas dabiski integrējas galvenajā organizācijas/uzņēmuma uzdevuma veikšanā. Ārējie sakari ietver attiecības ar plašsaziņas līdzekļiem, organizācijas interešu aizstāvēšanu, pilsoniskās un sabiedriskās attiecības, kā arī krīzes menedžmentu (*Lee*, 2002).

Promocijas darbā *ārējie sakari ir definēti kā sabiedrisko un starptautisko attiecību kopa*. Tas nozīmē, ka ārējo sakaru jēdziens ir plašāks par sabiedriskām vai starptautiskām attiecībām, jo *ārējie sakari ir ilgstošas attiecības un sakari ar citām struktūrvienībām un ārpus organizācijas (iekšzemē, ārpus valsts), lai nodrošinātu sekmīgu organizācijas pastāvēšanu un veicinātu tās attīstību. Ārējo sakaru*

struktūrvienības vadītāja darba specifiku zināmā mērā atklāj profesijas standarts (*Profesijas standarts*, 2003). Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs, saskaņojot savu darbību ar uzņēmuma vai iestādes vadītāju un sadarbojoties ar citu struktūrvienību vadītājiem, veic profesionālos pienākumus.

Līdz šim *ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence* netika pētīta, tātad ir nepieciešams definēt ārējo sakaru vadītāja profesionālo kompetenci, nosaukt viņa funkcijas, parādīt iespējas ārējo sakaru vadītāja sagatavošanā augstskolā. Promocijas darbā *ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence* izprasta kā piecu kompetenču mijiedarbības rezultāts.

Kompetences jēdzienam ir daudz definīciju. Promocijas darbā sagrupētas šīs definīcijas trīs grupās pēc kompetences sastāvdaļām un par pamatu ņemtas ievērojamu autoru definīcijas (*Adult...*, 1999; *Methodology...*, 2002; *Norcini*, 1984; *Norman*, 1985; *Patel*, 1989; *Richley*, 2001; *Spector*, 2001; *Spencer & Spencer*, 1993; *Wynne*, 1997), kurās par obligāto kompetences komponentu nosaukta attieksme, jo šī jēdziena izpratnē parādās nevis „cilvēks-robots”, bet cilvēks – radoša personība, darbības subjekts, kas atbilst humānās pedagogijas uzskatiem. Tādējādi var analizēt mācīšanos, kas balstīta uz kompetenci, jo tad ir skaidrs, ka mācīšanās mērķis ir personības pilnveide, studenta zināšanu un prasmju attīstība, lai sagatavotu viņu aktīvai darbībai, kas ir kompetences attīstība.

Kopš brāļu Drejfusu (1980; 1984; 1985; 1986) un P.Beneras (1984) rakstu publicēšanas, izglītības iestādes izmanto kompetences pieeju, kas bāzējas empīriskajā mācīšanās teorijā. *Uz kompetencēm balstīta pieeja* ir populāra visā pasaulē. No augstskolu absolventiem tiek prasīts nodemonstrēt apgūtās kompetences, lai pierādītu, ka viņi ir kompetenti savā profesijā (*Evans*, 1987; *Jarvis, Holford, & Griffin*, 2003; *Hendry, Lauder, & Roxburgh*, 2007).

Tā kā *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas* absolventi strādā kā valsts, tā arī nevalstiskajās organizācijās un privātajā sektorā daudzveidīgās darba vietās, darba prasības var atšķirties, tomēr pastāv arī kopējas specifiskas prasības ārējo sakaru jomā.

Gan zinātniskajā literatūrā, gan darba devēju (ekspertu) intervijās norādīts uz galvenajām ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja kompetencēm: komunikatīvo, informatīvo, mācīšanās, pašvadības un sadarbības kompetenci. Tās veidojas

mijiedarbībā, attīstās un pilnveidojas studiju procesā un profesionālajā darbībā, veidojot kompleksu profesionālo kompetenci.

Lai pilnveidotu komunikatīvo un informatīvo kompetenci, kas tiek attīstītas un pilnveidotas visu mūžu, ārējo sakaru speciālistam ļoti svarīga ir *mācīšanās kompetence*, kas *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmā* uzsvērta kā viena no galvenajām kompetencēm mūžizglītības kontekstā. Diskusijās un semināros ar *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas* studentiem tika konstatēts, ka studentu viedoklis sakrīt ar amerikāņu socioloģes Margaretas Bodži (*Margaret Bogie*) atziņām par to, ka profesionālās kompetences apguves procesā ir nepieciešams ievērot šādus nosacījumus:

- mācīšanās nekad nebeigsies. Jāattīsta savas kompetences, piedaloties treniņos, konsultācijās, tālākizglītības daudzveidīgajās formās;
- mērķtiecīgi un intensīvi jāmeklē risinājums, ja tavu kompetenču ir par maz;
- jāuztur augsts profesionālais līmenis, jālasa profesionālās publikācijas;
- jāievēro likumi, saistīti ar profesiju (*Bogie, 2002*).

Jāpalīdz studentam iemācīties mācīties, lai iegūtu mūžizglītības prasmes. Wolfgangs Klafki ir pārliecināts, ka nevis jauno noteikto zināšanu ieguve ir svarīga, bet tādu prasmju un iemaņu pilnveide, kas palīdz izprast problēmu un to risināt. Pēc viņa domām, nepieciešamās prasmes ir: gatavība kritikai un spēja kritizēt; gatavība un spēja argumentēt; empātija kā gatavība un spēja saprast citu; sistēmiskā domāšana, kas ļauj ņemt vērā dažādus aspektus un pakāpes, skatoties uz priekšmetiem un parādībām globāli, kā arī izmantojot starpdisciplināro pieeju (*Klafki, 1996*). Ideāls ir tāds students, kas patstāvīgi meklē jaunas zināšanas un ir atbildīgs par savām mācībām.

Tātad promocijas darbā *mācīšanās uzskatāma par visu, ko pieaugušais izmanto mijiedarbības procesā un kas ietekmē viņu, lai būtu sekmīgs pastāvīgi mainīgajā vidē: zināšanu, prasmju, iemaņu, vērtību u.c.*

Darba devēji no ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja gaida, lai viņš ne tikai godprātīgi izpilda savus darba pienākumus, bet pilnveidojas kā profesionālis un personība, un par svarīgu viņa darbā uzskata *pašvadību* un *personīgo prasmju pārvaldi, darbu ar cilvēkiem, resursu izmantošanu* (*New Standards, 2004*). Savukārt *sadarbības kompetence* attīstās studentu un docētāju mijiedarbībā, darbojoties komandā dažādos veidos.

Vadības prasmes nevar tikt attīstītas tikai lekcijās un semināros un attīstās tikai darbībā, kas iekļauj darbu Studentu pašpārvaldē, tādu dažādu pasākumu organizēšanā, kas prasa personīgo attieksmi, gribu uzņemties atbildību, radošo domāšanas veidu u.c. vadītājam nepieciešamas rakstura īpašības. Dažāda veida pasākumos attīstās ne tikai studentu komunikatīvās, sadarbības kompetences, bet arī pašvadības un personības pilnveide.

Promocijas darbā izmantota humānpedagoģiskā koncepcija, kas īstenota vienotībā ar sociālā konstruktīvisma teoriju. Tās pamatā ir personīgā pieredze un mijiedarbība starp studentiem, docētāju un saturu darbības teorijas pieejā, uz studentu centrētās un uz problēmu orientētās mācības, studentu autonomijas izpratne, pamatojoties uz psiholoģijas, andragoģijas un vadības teorijas atziņām, kā arī izmantotas kompetences teorijas.

Pētījuma problēma. Kā mērķtiecīgāk veidot pedagoģiski korektu studiju procesu augstskolā, lai palīdzētu studentiem attīstīt topošo ārējo sakaru struktūrvienības vadītāju profesionālo kompetenci.

Pētījuma ideja. Tuvināt studiju procesu reālai ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālai darbībai, kas nodrošina tādu profesionālās kompetences attīstību studiju procesā, kura ļauj jaunajam speciālistam maksimāli īsā laikā pārvarēt tās problēmas, ar kurām viņam objektīvi jāsasopas, uzņemoties patstāvīgi atbildīgu darbu.

Ņemot vērā to, ka speciālista kompetences izveide augstskolā ir studiju procesa mērķis, bet pats process, arī prakse, vēl nav patstāvīga profesionāla darbība, pētījums ir virzīts uz to, lai mazinātu grūtības pakāpi šajā pārejas posmā, tuvinot studijas patstāvīgam darbam un sagatavojot studentus apgūtās kompetences pārnesumam jaunā reālās darbības situācijā.

Pētījuma pedagoģiskā un sociālekonomiskā aktualitāte noteica **promocijas darba temata** izvēli – ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence un tās veidošanās studiju procesā.

Pētījuma mērķis - izpētīt ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences būtību, izstrādāt teorētiski pamatotu un praksē pārbaudītu ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences veidošanās modeli studiju procesā.

Pētījuma objekts - ārējo sakaru struktūrvienības vadītāju izglītības process augstskolā.

Pētījuma priekšmets - ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence.

Lai pilnveidotu pedagoģisko procesu, analizējot teorētisko literatūru, veicot vajadzību izpēti un apzinot reālās iespējas, formulēti **pētījuma jautājumi:**

- Kas veido ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālo kompetenci?
- Kādā modelī efektīvi veidojas ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence augstskolā?

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem un sasniegtu pētījuma mērķi paredzēto, ir formulēti **pētījuma uzdevumi:**

1. Analizēt teorētiskos avotus par profesionālās kompetences būtību un veidošanos augstskolā.
2. Izpētīt strādājošo ārējo sakaru struktūrvienību vadītāju vajadzības un definēt ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences jēdzienu.
3. Izstrādāt ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences un studiju programmas pilnveidošanas modeli un pārbaudīt to praksē.

Pētījuma metodoloģiskos pamatus veido:

- pedagoģijas atziņas par kompetences būtību, tās atšķirību no veikspējas, kompetences sastāvdaļām un kritērijiem, tās attīstības procesiem – *Hutmacher, 1997; Mansfield, 1999; Senior, 1976; Neufeld and Norman, 1985; Epstein, 2002; Maslo I.(red.), 2006; Spector, 2001; Richley, 2001; Dreyfus, 1981, 2001; Norcini, 1984; Norman, 1985; Patel, 1989; Debling, 1990; Tiļļa, 2003; Maslo E., 2003; Boyatzis, 1982; Chomsky, 1988; Clark, 1999; Spencer & Spencer, 1993; Cattani, 2002;*
- atziņas par pašvadības kompetenci: refleksiju, pašrefleksiju, pašapziņu, paškontroli - *Curry and Wergin, 1993; Schon, 1987; Maister, 1997; Miller, 1990; Perret, 1997; Heron, 1996; Ulrich & Oser, 1999; Woolfolk, 2004; Garleja, 2003; Herts, 2004; Lewkowicz, 1999;*
- pedagoģijas un vadībzinātnes atziņas par kompetences pilnveidi, izmantojot pieredzē gūtās atziņas - *Dreyfus, 1986; Epstein, 2002; Elliott, 1991;*

- Hutmacher*, 1997; *Špona*, 2001; *Dreyfus and Dreyfus*, 1980, 1985; *Benner*, 1984; 2001; *Denning*, 2002; *Бурякова*, 2006;
- izpratne par komunikatīvo kompetenci - *Boyatzis*, 1982; *Wood and Payne*, 1998; *Бурганова*, 2008; *van Ek*, 1986; *Костомаров*, 1999; *Кунин*, 1996; *Garleja*, 1997; *Seitel*, 1992;
 - izpratne par valodas prasmi kā profesionālās kompetences sastāvdaļu un līdzekli informatīvās kompetences pilnveidei – *Ходжава*, 1960; *Cho and Krashen*, 1994; *Hafiz and Tudor*, 1989; *Lai*, 1993; *Markee*, 2002; *Kuzina*, 2002; *Markus*, 2007; *Faerch and Kasper*, 1983;
 - izpratne par informatīvo kompetenci - *Teeler*, 2000; *Davidova*, 1998; *Gladding*, 2000; *Brandt*, 2001; *Паришуква*, 2005;
 - izpratne par mācīšanās kompetenci – *Bogie*, 2002; *Bruner*, 1960, 1998; *Rogers*, 1969, 2000; *Ушинский*, 1959; *Кларин*, 1998; *Langer*, 1997; *Knowles*, 1975; *Naiman et al*, 1995; *O'Malley and Chamot*, 1990; *Wilson*, 1995; *Klafki*, 1996; *Jemeljanova, Gurbo, Mikuda*, 2004; *Wilde & Hardaker*, 1997; *Tilla*, 2005; un uz kompetenci orientētās mācībās izpratne - *Sullivan*, 1995; *Glassie*, 2003; *Chan*, 2002; *Norton*, 1987; *Foyster*, 1990; *Delker*, 1990; *Anderson*, 1994; *Wilson*, 1999; *Mansfield*, 1996; *Паришуква*, 2005; *Хуторской*, 2003;
 - atziņas par ārējiem sakariem, starptautiskām un sabiedriskām attiecībām – *Zīle*, 2003; *Lee*, 2002; *Katlips u.c.*, 2002; *Veidenfelds, Vesels*, 2000; *Catlaks, Ikstens*, 2003; *Bojārs*, 2004; *Herbsts*, 2006;
 - teorijas par vadītāju tipiem, lomu, funkcijām, kompetencēm - *Forands*, 2004, 2007; *Šķiltere*, 1998; *Ruskule, Muška*, 2001; *Praude, Beļčikovs*, 1996; *Garleja*, 2003; *Кривокора*, 2009; *Карминский и др.*, 1998; *Klauss*, 2000, 2003; *Бурякова*, 2006; *Reņģe*, 2008;
 - sociālā konstruktīvisma teorija, kuras pamatā ir personīgā pieredze un mijiedarbība starp studentu, docētāju un saturu – *Galavis*, 1998; *Roblyer, Edwards, Havriluk*, 1997; *Mezirow*, 1978; *Vygotsky*, 1978; *Žogla*, 1994; *Maslo*, 1998; *Herts*, 2004; *Wilson*, 1995; *Koķe*, 2002, 2003; uz studentu orientētās mācības - *Knox*, 1977; *Miglietti and Strange*, 1998; *Lawler*, 1991; *Brandles and Ginnis*, 1991; *Benson*, 2003; uz problēmu orientētās mācības - *Čehlova*, 2003; *Barrows*, 1996; 1997; *Gijselaers*, 1996; *Пассов*, 1991; un

- studentu autonomijas izpratne - *Brown, Smith and Ushioda, 2006; Sakui, 2006; Lamb, 2000;*
- androgoģijas atziņas par pieaugušo mācīšanās īpašībām - *Knowles, 1970, 1975, 1984; Ellis, 1989; Mezirow, 1981; Schon, 1983; Dreyfus, 1986;*
 - sadarbības kompetences izpratne - *Бурякова, 2006; Forands, 2004; Парушкова, 2005; Хыторской, 2003; Frank, 2005; Lewkowicz, 1999; Mersino, 2007; Getha-Taylor, 2008.*

Pētījuma **metodes:**

1. Vispārteorētiskās:

- zinātniskās literatūras analīze filozofijā, psiholoģijā, pedagoģijā un starptautiskās pieredzes analīze, kā rezultātā tiek izstrādāti studenta - topošā ārējo sakaru vadītāja - profesionālās kompetences būtība un vērtēšanas kritēriji;
- pedagoģisko procesu modelēšana – dod iespēju pārbaudīt metožu izvēles un veikto uzdevumu efektivitāti.

2. Empīriskās metodes:

2.1. Datu savākšanas metodes:

a) ar pētījuma autora tiešu līdzdalību:

- pētošais kvaziekspieriments ar gadījumu izpēti izmantošanu ar *trenda* pētījumu (*trend research*) un *paneļa* pētījumu (*panel research*), kas iekļauj:
- dalībnieku pedagoģisko novērošanu (monitoringu) – kā pedagoģiskajā darbībā pats students apzinās sevī notiekošās iekšējās pārmaiņas mācīšanās laikā;
- kvalitatīvo un kvantitatīvo dokumentu analīzi (primāro un sekundāro) – iespējas izvērtēt studiju programmas dokumentus un salīdzināt studiju programmu ar līdzīgām studiju programmām citās augstskolās; izvērtēt statistisku informāciju; salīdzināt studenta darba rezultātu un pieeju studijām;
- pārrunas – studenti izsaka savas domas, atziņas, viedokļus, kas būtiski ietekmē mācību procesu, dod iespējas izvērtēt, papildināt un uzlabot mācību saturu un metodes;
- intervijas ar darba devējiem un absolventiem – dod iespēju veikt vajadzību analīzi; papildus iespējas novērtēt programmu kopumā un studentu gatavību strādāt izvēlētajā profesijā;
- fokusa grupu diskusijas ar 3. un 4. kursa studentiem;

- pedagoģisko situāciju analīzi un pētīšanu, kurā studenti dabiskā vidē atklāj savu pieeju studijām un gatavību profesionālai darbībai;
- refleksija portfolio metodes ietvaros studentu kompetences novērtēšanā;
- ārējo sakaru vadītāja kompetences pilnveides, kā arī studiju programmas pilnveides procesa modelēšana.

b) bez pētījuma autora tiešas līdzdalības:

- studentu un viņu prakšu vadītāju (darba devēju) anketēšana – sniedz visplašākos datus, kas dod iespēju izvērtēt un analizēt studenta profesionālo kompetenci.

2.2. Datu apstrādes matemātiski statistiskās metodes:

- aprakstošā statistika (tabulas, grafiki u.c.);
- pārskata tabulas;
- studentu un darba devēju vērtējumu mediānas salīdzinošā analīze;
- Mann-Vitneja U tests divu nesaistīto paraugkopu vidējo vērtību salīdzināšanai;
- Krāmēra V koeficients sakarības ciešumu starp mainīgajiem mērīšanai.

Iepazīstoties ar vairākiem pētījumu veidiem (Albrehta, 1998; Brindley, 1984; Cohen and Manion, 2003; Creswell, 2003; Denzin, Lincoln, 2003; Добренчиков, Кравченко, 2009; Flyvbjerg, 2006; Голубев, 2001; Kroplijs, Rašcevska, 2004; Kreuger, 1998; Lewin, 1946; Malpass et al, 1996; Mertons, 2003; Wadsworth, 1998; Walker, 1985; Yin 1989, 2002), atbilstoši promocijas darba mērķiem, izvēlēts kvalitatīva pētījuma dizains. Tajā holistiski jaukto metožu veidā (mixed methods) (Creswell, 2003) ir kombinēti šādi elementi: tradicionāla novērošana (stundu vērojumi, pasākumu organizēšana, video un foto dokumentēšana), dokumentu kvalitatīva analīze, fokusgrupu diskusijas un ekspertinterviju analīze, prakšu atsauksmju analīze, studentu stāstījumi, strukturētas intervijas ar studentiem un darba devējiem, bakalaura darbu tematu izvēle un tās aizstāvēšanas rezultāti.

Kvantitatīva aptauju apstrāde izmantota, lai detalizēti paskaidrotu respondentu pedagoģisko darbību un pārbaudītu kvalitatīvi iegūtus datus. Kvalitatīvam pētījumam atbilstoši veikta datu interpretācija un secinājumi.

Pētījuma un idejas attīstības **posmi**:

1. **2000. – 2002. gads** - konstatējošā darbība. 1. līmeņa profesionālās studiju programmas pilnveides nepieciešamība.

2. **2002. – 2004. gads** - izmēģinājuma pētījums (pilotpētījums), studentu vajadzību izpēte.
3. **2004. – 2005. gads** - kvalitatīvi novērtējošā pētījuma sagatavošana; darba devēju vajadzību izpēte.
4. **2005. – 2006. gads** - pedagogiskās, psiholoģiskās, filozofiskās un metodiskās literatūras analīze, pētījuma teorētiskā pamatojuma un modeļa izstrāde, precizēti jautājumi un uzdevumi, konkretizēti kritēriji.
5. **2006. – 2007. gads** - modelēts studentu ārējo sakaru vadītāja profesionālās kompetences veidošanās process; studentu un darba devēju pirmā intervēšana.
6. **2007. – 2010. gads** – uzdevumu izpildes pārbaude, rezultātu apkopošana. Atkārtotā studentu un darba devēju intervēšana. Datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde. Promocijas darba noformēšana.

Pētījuma **bāze**: Izmēģinājuma pētījumam (pilotpētījumam) – Latvijas Lauksaimniecības universitātes 1. līmeņa profesionālās studiju programmas *Iestāžu darba organizācija un vadība* 36 studenti.

Promocijas darba pētījumam - Latvijas Lauksaimniecības universitātes *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas* visi studenti visā studiju periodā (96 studenti 2005. gadā un 72 studenti 2009. gadā) un 88 viņu prakšu vadītāji, 63 respondenti - darba devēji un 6 studiju programmas absolventi.

Pētījuma zinātniskā **novitāte**:

1. Definēts ārējo sakaru jēdziens: *ārējie sakari ir ilgstošas attiecības un sakari ar citām struktūrvienībām un ārpus organizācijas (iekšzemē, ārpus valsts), lai nodrošinātu sekmīgu organizācijas pastāvēšanu un veicinātu tās attīstību.*
2. Uz teorijas analīzes pamata definēta profesionālā kompetence: *profesionālā kompetence ir indivīda uzrādīta spēja mērķtiecīgi un racionāli sasniegt vai pārsniegt profesijas standartā paredzētos rezultātus, ētiski korekti izmantojot akumulētās prasmes un zināšanas, kas integrēti izpaužas attieksmē.*
3. Izstrādāts ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences satura modelis, kompetences kritēriji, rādītāji un kompetences līmeņu apraksts, kas var kalpot kā efektīvs ārējo sakaru speciālista darbības pašnovērtējuma instruments.

4. Izstrādāts studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* pilnveides modelis.
5. Ieviests jēdziens *veiktspēja* kompetences mērījumiem.

Darba praktiskā nozīmība:

1. Promocijas darba pētījums ir pirmais pētījums par ārējo sakaru struktūrvienību vadītāju profesionālās kompetences veidošanos, tādēļ, lai šo profesionālo kompetenci attīstītu un pilnveidotu, izstrādāts un realizēts šo speciālistu studiju programmas pilnveides modelis.
2. Izveidots un praksē pārbaudīts ārējo sakaru struktūrvienību vadītāju profesionālās kompetences pilnveides modelis, aprakstīti kritēriji, rādītāji un kompetences līmeņi.
3. Veikta darba devēju un studentu vajadzību izpēte, lai pilnveidotu darba tirgus prasībām atbilstošu *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmu*.

Veiktā pētījuma robežas un promocijas darba struktūra

Pētījuma gaitā noteiktas pētījuma robežas, ietverot sakarības starp komunikatīvās, informatīvās un mācīšanās kompetenču apzināšanu un to integrējošo lomu ārējo sakaru struktūrvienības vadītāju profesionālajā kompetencē, kas veido šīs profesionālās kompetences teorētisko pamatu, kā arī aptver ārējo sakaru speciālistu profesionālās kompetences satura precizēšanu un profesionālās kompetences veidošanās modeļa izveidi un ieviešanu studiju procesā.

Tā kā pētījums ir veikts, iesaistot tajā vienas augstskolas ārējo sakaru programmas studentus, tā rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstī kopumā. Pētījums iezīmē konkrētas ārējo sakaru studiju programmas pilnveides iespējas, taču pētījuma rezultātus – izveidoto ārējo sakaru vadītāju profesionālās kompetences saturu, kritērijus, rādītājus, kompetences līmeņu aprakstu un kompetences modeli – var izmantot par pamatu, lai attīstītu citu augstskolu ārējo sakaru speciālistu studiju programmas.

Izveidotā ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences veidošanās modeļa aprobēšanā pētījuma izlasi veidoja viena kursa studējošie visā studiju gaitā. Lai gan pētījumā dažādos posmos bija iesaistīti arī citu kursu studenti, kuri piedalās studiju programmas pilnveidē, tomēr profesionālās kompetences

veidošanās modelis pilnībā nav pārbaudīts citosursos, tas ir paredzēts turpmākajos pētījumos.

Promocijas darba struktūru veido ievads, četras daļas un nobeigums, literatūras saraksts un 17 pielikumi. Analizēti 519 literatūras avoti latviešu, angļu, krievu un vācu valodā. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti ir vizualizēti 17 tabulās un 27 attēlos, kuru lielākā daļa ir autores veidoti.

Pētījuma rezultātu aprobācija un prezentācija

Pētījuma gaitā gūtās atziņas un rezultāti apspriesti:

- konsultācijās ar Oksfordas Universitātes profesoriem 2003. gada septembrī;
- LLU Pedagoģijas doktorantūrā organizētajos kolokvijos 2002. - 2004.g.;
- LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas doktorantūras organizētajā kolokvijā 2003. gada novembrī;
- LU doktorantu un jauno zinātnieku starptautiskajā konferencē „The Concept of Competence in the Context of European Educational Reform” 2005. gada septembrī un izmantoti grāmatā „No zināšanām uz kompetentu darbību” (red. I.Maslo);

Promocijas darbs apspriests zinātniskajā diskusijā LU PPF doktorantūrā 2009. gada 17. decembrī.

Pētījuma rezultāti prezentēti un diskutēti starptautiskajās zinātniskajās konferencēs:

- 1) *Uz kompetencēm balstīta mācīšanās: izaicinājums docētājiem*. ATEE Spring University 2010 „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”. – Rīga: University of Latvia, May, 7-8, 2010.
- 2) *Prakses vieta studentu profesionālās kompetences veidošanā*. „New Dimensions in the Development of Society”, 5th International Scientific Conference. – October 2-3, 2009, Jelgava, Latvia.
- 3) *Students on the Influence of Globalization on the Culture of Post-Socialist Countries*. ”Studenci o sobie, uczelni i problemach globalizacji”- International Scientific Conference, Olsztyn, Poland, May 9-10, 2009.
- 4) *External Relations Specialists’ Communication Competence as an Important Ingredient of Their Professional Competence*. „New Dimensions in the

- Development of Society”, 4th International Scientific Conference. – September 25-26, 2008, Jelgava, Latvia.
- 5) *Learning Skills as a Part of Students' Professional Competence*. ATEE, Spring University 2007, „Changing Education in a Changing Society”. – Klaipeda University, Lithuania.
 - 6) *Academic Skills as a Necessary Long-Life Education Skill*. 3d International Scientific Conference “New Dimensions in the Development of Society”. June 14-15, 2007. – Jelgava, Latvia.
 - 7) *Students' Learning Skills as a Means of Integration into Learning Society*. International Scientific Conference “New Dimensions in the Development of Society”, Latvia University of Agriculture, June 15-16 2006. - Jelgava.
 - 8) *We Did It Ourselves!* ATEE Spring University „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”. - Riga, 2006.
 - 9) *Jaunas dimensijas augstskolu docētāju izglītībā mainīgajā Eiropā*. Proceedings of the International Scientific Conference „New Dimensions in the Development of Society, 16-17 June, 2005, Jelgava.
 - 10) *Professional Competence of Future Managers of External Relations*. International Scientific Conference "Social Integration in an Expanding Europe". Latvian University of Agriculture, Faculty of Social Sciences, 21-22 May 2004, Jelgava.
 - 11) *Studenta profesionālās kompetences pilnveide svešvalodu studiju procesā augstskolā*. Multicultural Communication and the Process of Globalisation. International Scientific Conference. – LUA, Jelgava, 2003.
 - 12) *Pieaugušais students, viņa problēmas un risinājumi*. ATEE Spring University ”Teachers, Students and Pupils in a Learning Society”. – LU, 2003.
 - 13) *Computer Assisted Learning of English*. ATEE Spring University “Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems”. – LU, 2002.

Promocijas darba gala rezultātus vēl ir plānots apspriest: 2010.gada 10. - 12. jūnijā starptautiskajā simpozijā “The Second International Conference on Linguistic and Intercultural Education (CLIE2)” Herceg Novī, Melnkalnē.

Promocijas darbs apspriests ar starptautiskajiem ekspertiem:

2003.g. – individuālajās konsultācijās ar Ketiju Greju, Oksfordas Universitātes Valodu un kultūras studiju direktori;

2004.-2009.g. – individuālajās konsultācijās ar prof. Dž.Hobro no Sarejas Universitātes, Lielbritānija, Britu padomes ekspertu;

2008.g. – individuālajā konsultācijā ar prof. G.L.Hūberu no Tībingenas Universitātes, Vācija.

Starptautiskās publikācijas vispāratzītajos recenzējamajos zinātniskajos izdevumos:

1. Turusheva L., Civzele O. Uz kompetencēm balstīta mācīšanās: izaicinājums docētājiem.//ATEE Spring University 2010 „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”. – Rīga: University of Latvia, May, 7-8, 2010 (pieņemts publicēšanai).
2. Turusheva L. Students’ Information Competence and Its Importance for Life-Long Education.// Problems of Education in the 21st Century. Education Policy, Management and Quality, Volume 12, 2009, pp. 126-132. Periodical journal "Problems of Education in the 21st Century" (ISSN 1822-7864), included into EBSCO: Education Research Complete (<http://www.epnet.com/>) and Copernicus Index (<http://www.indexcopernicus.com/>).
3. Turuševa L. Prakses vieta studentu profesionālās kompetences veidošanā (in Latvian) // Proceedings „New Dimensions in the Development of Society”, 5th International Scientific Conference. – October 2-3, 2009, Jelgava, Latvia, 10 pp. (nenumurētās lappuses). ISBN 078-9984-48-005-3.
4. Turusheva L. External Relations Specialists’ Communication Competence as an Important Ingredient of Their Professional Competence.// Proceedings „New Dimensions in the Development of Society”, 4th International Scientific Conference. – September 25-26, 2008, Jelgava, Latvia, pp. 279-287. ISBN 978-9984-784-92-2.
5. Turusheva O., Turusheva L. Learning Skills as a Part of Students’ Professional Competence.// ATEE, Spring University 2007, 2 „Changing Education in a Changing Society”. – Klaipeda University, Lithuania, 2007. – pp. 276 – 282. ISSN 1822-2196.
6. Turusheva O., Turusheva L. Academic Skills as a Necessary Long-Life Education Skill.// Proceedings of the International Scientific Conference “New Dimensions in the Development of Society”. June 14-15, 2007. – Jelgava, Latvia, 2007, pp. 178-186. ISBN 978-9984-784-35-9.

7. Turusheva O., Turusheva L. Students' Learning Skills as a Means of Integration into Learning Society.// International Scientific Conference “New Dimensions in the Development of Society”, Latvia University of Agriculture, June 15-16 2006. - Jelgava, 2006, pp. 149-156. ISBN 9984-784-10-X.
8. Bremze S., Turusheva L., Turusheva O. We Did It Ourselves! //ATEE, Department of Education of the Faculty of Education and Psychology, The University of Latvia, ATEE Spring University „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”. - Riga, 2006, pp. 74-85. ISBN 9984-617-95-5.
9. Bremze S., Grasmāne D., Turuševa L. Jaunas dimensijas augstskolu docētāju izglītībā mainīgajā Eiropā. //Proceedings of the International Scientific Conference „New Dimensions in the Development of Society”, 16-17 June, 2005. – Jelgava, 2005, pp. 102-110. ISBN 9984-784-02-9.
10. Bremze S., Grasmāne D., Turusheva L. Professional Competence of Future Managers of External Relations.// Proceedings of the International Scientific Conference "Social Integration in an Expanding Europe". Latvian University of Agriculture, Faculty of Social Sciences, 21-22 May 2004. - Jelgava, 2004, pp. 124-132. ISBN 9984-596-92-3.
11. Turuševa L. Studenta profesionālās kompetences pilnveide svešvalodu studiju procesā augstskolā.// Multicultural Communication and the Process of Globalisation. Proceedings of the International Scientific Conference. – LUA: Jelgava, 2003, pp. 126-133. ISBN 9984-596-73-7.
12. Turuševa L. Pieaugušais students, viņa problēmas un risinājumi.// ATEE Spring University "Teachers, Students and Pupils in a Learning Society". – LU, 2003, Vol.1, pp. 147-156.
13. Turusheva L. Computer Assisted Learning of English.// ATEE Spring University “Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems”. – LU, 2002, Vol.3, pp. 348 –358. ISBN 9984-712-20-6.
14. Turusheva L. Adult Students and Some Glimpses on Distance Education.// Research for Rural Development. Doktorantu starptautiskā konference. Jelgava, 2001, lpp. 261 – 269. ISBN 9984-596-35-4.

15. Turusheva L. Adult Education and Some Glimpses on the Use of New Technologies.// Realising Educational Problems. ATEE Spring University 2001. Klaipeda. Lithuania.2001, pp. 352 - 357. ISBN 9955-418-49-4.
16. Turusheva L. Modern Changes in Teaching English // Today's Reforms for Tomorrow's Schools. ATEE Spring University, Klaipeda, 2000. 4-7 May: conference materials, Klaipeda, 2000, pp. 236 - 239.
17. Turusheva L. Modern Changes in Teaching English. Role of Social-Humanitarian Sciences in the System of University Education. Lithuanian University of Agriculture. Research Papers. Akademija, 2000, pp. 243 - 247. ISBN 9955-448-01-6.

Par veikto zinātniski pētniecisko darbu saņemtas atzinības:

2003. gada septembrī saņemts Oksfordas Universitātes grants Oksfordas Universitātes bibliotēku izmantošanai un konsultācijām ar universitātes profesoriem.

1. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja jēdziena izpratne un ārējo sakaru speciālistu sagatavošana Latvijā

Pēc Latvijas iestāšanās ES arvien vairāk organizācijās tiek veidoti ārējie sakari, lai attīstītu to darbību un iegūtu jaunus sadarbības partnerus. Sakarā ar internacionalizāciju un globalizācijas procesiem Eiropā un visā pasaulē arvien vairāk darbadevēju meklē speciālistus, kuri pārvalda vairākas svešvalodas, spēj plānot, vadīt un koordinēt uzņēmuma vai iestādes darbību ārējo sakaru jautājumos, apmācīt struktūrvienības darbiniekus, pārstāvēt struktūrvienību citās struktūrvienībās vai uzņēmumos un iestādēs.

Konkurētspējas nodrošināšana ietver nepieciešamību ātrai ideju ieviešanai, plašai un veiksmīgai sadarbības veidošanai produktīvai darbībai. Saīsinās laiks, ko var atvēlēt mācībām sadarbīties ar partneriem, tādēļ studijas risina īpašu uzdevumu – maksimāli tuvināt tās reālam darbam, piedāvājot studentiem darbam nepieciešamo kompetenču apguvei atbilstošus apstākļus.

Profesionāli augsti izglītotu ārējo sakaru speciālistu trūkums daļēji izskaidrojams ar to, ka ārējo sakaru speciālistus Latvijā nekad iepriekš negatavoja. Šādi speciālisti ar plašām valodu zināšanām un prasmēm ārējo sakaru jomā ir pieprasīti LR Ārlietu ministrijā, LR pārstāvniecībās, kā arī citās ministrijās, starptautiskajās organizācijās, dažādās Latvijas valsts un pašvaldību institūcijās, privātajā sektorā un nevalstiskajās organizācijās, kā arī augstākās izglītības iestādēs.

1.1. Ārējo sakaru jēdziens

Intervijās ar darbadevējiem (ekspertintervijās) apstiprinājās ideja par ārējo sakaru vadītāju sagatavošanas nepieciešamību, par viņu kompetencēm. Zemgales attīstības aģentūras Projektu vienības vadītājs R.Madžulis atzīst, ka „...darba tirgū ir pieprasījums pēc speciālistiem, kuri varētu nodrošināt iestāžu un uzņēmumu kvalitatīvu ārējo sakaru funkcionēšanu. Latvijai integrējoties Eiropas Savienībā, arvien pieaug svešvalodu kompetences loma”. Savukārt, Jelgavas domes priekšsēdētājs A.Rāviņš uzskata, ka partnerattiecības ar citām valstīm attīstās sekmīgi, ja ir kvalificēti speciālisti: „Līdz ar Latvijas iestāšanos Eiropas Savienībā Latvijā esošajiem uzņēmumiem, iestādēm un organizācijām pavērušās plašākas iespējas

dibināt un attīstīt starptautisko sadarbību ar partneriem citās Eiropas Savienības dalībvalstīs. Lai šis process noritētu sekmīgi, nepieciešami attiecīgi izglītoti un profesionāli kvalificēti speciālisti” (*Pašnovērtējuma ziņojums*, 2006).

If P&C Holding Ltd koncerna uzņēmuma AAS „If Latvia” Jelgavas Klientu apkalpošanas centra vadītājs R.Maksimovs uzsver, ka ir vajadzīgi sagatavoti speciālisti, lai nodrošinātu uzņēmumu un iestāžu kvalitatīvu sadarbību ne tikai ar ārvalstu, bet arī ar vietējiem partneriem: „Latvijas darba tirgū trūkst darbinieku ar zināšanām un prasmēm, kas vajadzīgas, lai nodrošinātu uzņēmumu un iestāžu kvalitatīvu sadarbību ar vietējiem un ārvalstu partneriem. Mana pieredze starptautiskajā uzņēmējdarbībā liecina, ka nepieciešamība pēc iepriekš minētajiem darbiniekiem aizvien pieaug, taču pagaidām augstākās izglītības mācību iestādes nesagatavo ārējo sakaru vadošos speciālistus, kuru profesionālā kompetence pilnībā atbilstu uzņēmumu un iestāžu vajadzībām” (*Pašnovērtējuma ziņojums*, 2006).

Par ārējo sakaru speciālistu un studiju programmas vajadzību Latvijā liecina arī tas, ka pēc 2006. gada, kad tika akreditēta pirmā ne tikai Latvijā, bet arī Baltijas valstīs, LLU SZF studiju programma „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”, tika akreditētas trīs līdzīgas programmas: LU, LiepU un RTU.

LLU studiju programma *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* ir Latvijā pirmā studiju programma, kas nodrošina augsti izglītotu ārējo sakaru struktūrvienības vadītāju sagatavošanu. Programmas absolventiem ir iespējas strādāt Latvijas Republikas valsts pārvaldes struktūrās, t.sk. Saeimā, LR ministrijās, dažādās starptautiskajās organizācijās pasaulē un to pārstāvēniecībās Latvijā, nevalstisko organizāciju sektorā, valsts un privātā sektora komercsabiedrībās Latvijā un ārvalstīs, kā arī ārzemju komercsabiedrībās un to filiālēs Latvijā u.c., ko viņi praksē jau tagad dara, kā arī ir iespēja turpināt studijas maģistrantūras programmā *Projektu vadība*.

Tā kā ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja sagatavošana līdz šim netika pētīta, pastāv nepieciešamība definēt jēdzienus. Gan iestāžu un uzņēmumu vadītāji, gan profesionālajā un zinātniskajā literatūrā bieži lieto terminu *ārējie* kā sinonīmu terminam *starptautiskie*.

Pēc Hilmāra Zīles, *ārējie sakari* nozīmē, ka mēs nonākam kontaktā ar ārzemju firmām un personām, veidojam preču apmaiņu, sniedzam pakalpojumus (*Zīle*, 2003).

Savukārt V.Veidenfelds un V.Vesels raksta, ka „Eiropas Savienības praksē ar ārējām attiecībām saprot Eiropas Kopienas kompetenču ietvaros ekonomikas un

tirdzniecības jomās ietilpstošās attiecības ar starptautiskajām organizācijām un valstīm, kas nav ES dalībnieces” (*Veidenfelds, Vesels, 2000: 73*).

Starptautisko attiecību jēdziens parādījās 20. gadsimta sākumā, kad dominēja tautu pašnoteikšanās princips un valdīja uzskats, ka tautu un valstu robežām ir jāsakrīt. Valsts tika uzlūkota kā tautas vai nācijas pastāvēšanas forma un līdz ar to šie jēdzieni tika lietoti gandrīz kā sinonīmi. (*Catlaks, Ikstens, 2003*)

„Starptautiskās attiecības – attiecības starp tautām un to valstīm kā suverēnām sevi atražojošām sabiedriskajām sistēmām – sociālajām kopībām. Vēstures gaitā paražu, starptautisku līgumu un vienošanās formā izveidojušās un pastāvīgi attīstās starptautisko attiecību normas.” (*Ašmanis, 1999: 114-115*)

Savukārt J.Bojārs starptautiskās attiecības definē plašāk nekā sabiedrisko attiecību nozari. Viņaprāt, tas ir ekonomisko, politisko, ideoloģisko, tiesisko, diplomātisko, militāro, kultūras un citu starpvalstu attiecību, kā arī sakaru kopums starp dažādu valstu valstiskajām un nevalstiskajām organizācijām, politiskajām partijām un kustībām (*Bojārs, 2004*). Bojārs starptautiskās attiecības iedala politiskajās, ekonomiskajās, kultūras, zinātnes un citās attiecībās starp minētajiem tiesību subjektiem: „Starptautiskajās attiecībās galvenā nozīme ir starpvalstu attiecībām. Starptautisko attiecību sistēma veidojas un attīstās saskaņā ar sabiedriski ekonomisko formāciju attīstības likumiem vairāku faktoru iespaidā, kuru vidū sevišķa nozīme ir spēku samēram starp valstīm un to grupējumiem.” (*Bojārs, 2004: 1*)

Kā norāda G. Catlaks un J. Ikstens, lai gan burtiski „starptautiskās attiecības” nozīmē visu veidu attiecības starp dažādām tautām, realitātē ar šo jēdzienu tiek apzīmētas attiecības starp valstīm, tāpēc, pēc G.Catlaka domām, precīzāk būtu teikt: starpvalstu attiecības. Tā kā starptautiskās attiecības ir ļoti plašs un daudznozīmīgs jēdziens, zinātnieki un politiķi lieto specifiskus apzīmējumus atsevišķām starptautisko attiecību jomām (*Catlaks, Ikstens, 2003*).

Politiskie ārējie sakari. Pēc Eiropas Savienības darbības jomas, ārējo sakaru definējums ir sinonīms terminam „ārējās attiecības”, kas ietver visus valsts ārlietu aspektus, izņemot tirdzniecību, ko uzskata kā atsevišķu politikas jomu (*Eiropas Savienības portāls, 2006*).

Pēdējās desmitgadēs ir radušās daudzas globālas problēmas (bēgļu problēma, globālā sasilšana, vides piesārņojums, reliģiskais ekstrēmisms, terorisms, trešās pasaules valstu nabadzība), kuras skar veselus reģionus un kuru risināšanā piedalās

daudz valstu, iesaistās netradicionāli politikas dalībnieki – nevalstiskas organizācijas, politiskās partijas, starptautiskās organizācijas (*Catlaks, Ikstens, 2003*).

Pasaules valstu kopīgie mērķi ir līdzsvars un kārtība, un ārējo attiecību sistēmu pamatā ir mērķis arvien vairāk ierobežot kara izcelšanos un radīt konfliktu mierīga risinājuma mehānismus (*Catlaks, Ikstens, 2003*).

Diplomātiskie sakari. Kā raksta plaši pazīstamais diplomāts, bijušais ASV valsts sekretārs Henrijs Kisindžers, diplomātija nozīme formālu attiecību uzturēšanu starp valstīm gan vadītāju līmenī tieši, gan ar īpašu pārstāvju starpniecību. Ar diplomātiju apzīmē arī starptautisku attiecību veidošanas mākslu, prasmi vadīt sarunas, pildīt vidutāja lomu starp cilvēkiem (*Kisindžers, 2001*).

Diplomāta pamatfunkcija ir būt gan savas valsts pārstāvim, gan vidutājam starp savas valsts valdību un savas darbības zemes valdību, iespējami korekti un adekvāti informējot vienu par otras interesēm, uzskatiem un vajadzībām un sarunu procesā cenšoties panākt optimālu vienošanos. Šodien diplomātiskās darbības pamatā ir nepieciešamība ne tikai uzturēt formālas attiecības starp valdībām, bet arī veidot arvien ciešākas sadarbības attiecības starp valstīm integrētajā pasaulē, un tas prasa profesionālu cilvēku darbu attiecīgajās valstīs (*Catlaks, Ikstens, 2003*).

Pastāv jēdziens „tautas diplomātija”, kas apzīmē visu starptautisko nevalstisko attiecību kopumu. Viens no tā mērķiem ir veicināt saprašanos un dialogu starp dažādu valstu iedzīvotājiem, iepazīstināt ar savu tautu un iepazīt citas, kas bieži notiek kultūras apmaiņas programmu, sporta pasākumu ietvaros un var būt gan valsts atbalstīts, gan privātas iniciatīvas rezultāts (*Catlaks, Ikstens, 2003*).

Arī Latvijas Lauksaimniecības universitāte piedalās „tautas diplomātijas” aktivitātēs. Piemēram, piecus gadus pastāv tradīcija Frankofonijas dienu ietvaros uzaicināt četru valstu vēstniekus un vēstniecības pārstāvjus no Francijas, Beļģijas, Šveices un Kanādas piedalīties pasākumos, kas dod iespēju mācībspēkiem un studentiem aktīvi piedalīties „tautas diplomātijā”, kurā, no vienas puses, ir reālie diplomāti un, no otras – nevalstisko attiecību pārstāvji.

Ekonomiskie ārējie sakari atšķirībā no politiskiem ārējiem sakariem vai citiem iezīmējas ar to, ka pāri robežai vai no vienas valsts firmām vai personām attiecīgi otras valsts firmām vai personām tiek sniegtas preces, pakalpojumi, kas ir tiešs cilvēku darba rezultāts un kas tiek izvērtēts naudā. Ekonomisko sakaru objekts ir arī nauda un kapitāls, kas plūst pāri robežām (*Zīle, 2003*).

Ārējie sakari iekļauj, pirmkārt, starptautiskās ekonomiskās attiecības (sakarus starp dažādu valstu saimnieciskajiem subjektiem), un, otrkārt, šo sakaru realizācijas mehānismu. Ārējiem ekonomiskajiem sakariem ir šādas funkcijas:

- dabas resursu un darba rezultātu starptautiskas apmaiņas organizēšana un apkalpošana preču un vērtību formā;
- starptautiska darba dalīšanas produktu patērētāju vērtības atzīšana;
- starptautiskas naudas apgrozības organizēšana (*Балабанов, 2000*).

Ārējie ekonomiskie sakari var būt

- eksporta (saistīti ar preču pārdošanu un izvedumu);
- importa (saistīti ar preču iegādi un ieviešanu).

Pēc struktūrpazīmēm ārējie ekonomiskie sakari iedalās: ārējās tirdzniecības, finanšu, ražošanas un investīciju sakaros. To veidi ir tirdzniecība, barters, tūrisms, inžinierings, frančaizings, līzings utt. (*Балабанов, 2000*).

Savukārt Baltijas – Amerikas Partnerattiecību programmā ir dots šāds formulējums - „*Ārējie sakari* ir informācijas izplatīšana par organizāciju un tās darbību, sadarbība ar līdzīgām organizācijām” (*Baltijas – Amerikas Partnerattiecību programma, 2006*).

Starptautiskā organizācija P&G, pusotru gadsimtu apkalpojot cilvēkus visā pasaulē, skaidro, ka „*Ārējie sakari* organizācijā nodrošina komunikāciju un sakarus ar trešajām pusēm, kas palīdz organizācijai saprast sabiedrību, kurā tā strādā, un kuras viedoklis un lēmumi var ietekmēt organizācijas iespēju strādāt, panākumus biznesā, organizācijas un zīmogu reputāciju (*External Relations, 2008*).

Karlips un citi autori attiecības ar sabiedrību, kas atrodas ārpus organizācijas - kaimiņiem, patērētājiem, apkārtējās vides aizsargātājiem, investoriem utt. – apzīmē ar jēdzienu „ārējās attiecības” (*Katlips u.c., 2002: 51*).

D.Herbsts norāda, ka ārējie sakari ir *sistemātiska un ilgstoša organizācijas komunikācijas veidošana ar tās iekšējām un ārējām mērķgrupām, kuras mērķis ir iepazīstināt ar organizāciju* (*Herbsts, 2006*). Šis definējums nav precīzs, jo mērķis „*iepazīstināt ar organizāciju*” ir pārāk šaurs, jo ārējie sakari ne tikai iepazīstina ar organizāciju, bet arī dibina un uztur kontaktus, dalās ar progresīvo pieredzi un ievieš to savā organizācijā, nodrošina sadarbību un pat partnerību. Ārējie sakari nenozīmē komponentu kopu, jo jēdziens „ārējie sakari” ietver visus mijiedarbības veidus, kas dabiski integrējas galvenajā organizācijas/uzņēmuma uzdevuma veikšanā. ASV

profesors valsts pārvaldes lietās (*Governmental Affairs*) Mordekajs Lī (Mordecais Lee) ārējo sakaru definīcijā apvieno visu darbinieku saskarsmi ar jebkuru citu individu vai organizāciju/uzņēmumu (Lee, 2002).

Ārējie sakari koncentrējas uz tām organizācijas/uzņēmuma aktivitātēm, kas ir nozīmīgas tās pastāvēšanai, palīdz īstenot galvenos mērķus un nodrošināt pakalpojumus. Tie ceļ organizācijas/uzņēmuma prestižu un veicina atpazīstamību sabiedrībā. Ārējie sakari ietver *attiecības ar plašsaziņas līdzekļiem, organizācijas interešu aizstāvēšanu, pilsoniskās un sabiedriskās attiecības, kā arī krīzes menedžmentu* (Lee, 2002).

Bieži ārējos sakarus sauc arī par sabiedriskajām lietām, ārējo saskarsmi, sabiedriskajām attiecībām (Lee, 2002).

Sabiedriskajām attiecībām ir vadīšanas funkcija – savstarpēji izdevīgu sakaru nodibināšana un uzturēšana starp kādu organizāciju vai valsts un to sabiedrību, no kuras ir atkarīgas minētās iestādes veiksmes un neveiksmes (Katlips u.c., 2002: 26).

Jēdzienu precizēšanu apgrūtina gadījumi, kad *sabiedrisko attiecību* darbību dēvē par korporatīvajām attiecībām, korporatīvajām komunikācijām, universitātes attīstīšanu, hospitāļa attiecībām, sabiedriskajām lietām vai par sabiedrības informēšanu. Katlips uzsver, ka, lai kādu apzīmējumu lietotu, visās organizācijās – gan lielās, gan mazās, gan vietējās, gan globālās – sabiedrisko attiecību pamatkonceptija un funkcija ir viena un tā pati. Visas sekmīgi funkcionējošās organizācijas nodibina un uztur attiecības, kas ir svarīgas to pastāvēšanai un attīstībai (Katlips u.c., 2002: 51).

Autoram var piekrist tikai daļēji, jo sabiedriskās attiecības ir socioloģijas jēdziens, bet ārējiem sakariem ir plašākas funkcijas, un promocijas darbā ir aplūkotas šo virzienu atšķirības.

Promocijas darbā *ārējie sakari definēti kā sabiedrisko un starptautisko attiecību kopa*. Citiem vārdiem, *ārējie sakari ir ilgstošas attiecības un sakari ar citām struktūrvienībām un ārpus organizācijas (iekšzemē, ārpus valsts), lai nodrošinātu organizācijas sekmīgu pastāvēšanu un veicinātu tās attīstību*. Ārējo sakaru īstenošana ir organizācijas elements, ar kura palīdzību tiek īstenota organizācijas misija un mērķi.

Mazās organizācijās ārējo sakaru funkcijas var izpildīt organizācijas vadītājs, bet lielās organizācijās ir nepieciešama ārējo sakaru struktūrvienība.

Latvijā ir konkurences un tirgus attiecību sabiedrība. Ražošanas, tirgus, kultūras izešana globālā līmenī liek konkurences apstākļos ne tikai sadarboties, bet arī strādāt partnerattiecībās: dalīt pienākumus, izmantot sagatavoto. Pastāvot konkurencei, ārpus partnerības paliek uzņēmumu konfidenciāla informācija.

Saistībā ar sabiedrības vadību, biznesa vadība radījusi iespēju ārējo sakaru vadīšanā iedzīvināt tādus jēdzienus, kā menedžments, vadīšanas modeļi, taču līdz šim nav gūtas izsmeļošas atbildes uz jautājumiem:

- Vai ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja kompetence atšķiras no citu vadītāju kompetences un kā?
- Kādas speciālās kompetences ir nepieciešamas ārējo sakaru struktūrvienības vadītājam?
- Vai ir iespējams un cik efektīvi augstskolā īstenot ārējo sakaru vadītāja sagatavošanu atbilstoši darba tirgus prasībām?

Promocijas darba pētījums palīdz gūt atbildes uz šiem jautājumiem.

Lai izprastu ārējo sakaru vadītājam nepieciešamo prasmju kopu, viņa profesionālās kompetences pilnveides iespējas studiju programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari*, ir nepieciešams precizēt arī jēdzienu *vadītājs*. Analizējot vadītāja darbību, jāpievērš uzmanība vadītāja funkcijām, konkrēti - ārējo sakaru vadītāja funkcijām.

1.2. Jēdziena „vadītājs” un vadītāja funkciju izpratība

Jēdzieni „vadītājs” un „līderis” bieži tiek lietoti kā sinonīmi, jo angļu valodā vārds ”leader” nozīmē „vadītājs”. Vārdu „vadītājs” nereti aizvieto ar vārdu „menedžeris”. Tomēr promocijas darba autore uzskata, ka termini atšķiras būtiski.

Oksfordas vārdnīca (*Hornby, 2005*) dod šādu formulējumu:

Līderis (leader) ir 1) cilvēks, kas vada cilvēku grupu, sevišķi valsti vai organizāciju; 2) cilvēks, kas ir pirmais, vai labākais savā jomā.

Menedžeris (manager) ir 1) cilvēks, kas atbildīgs par biznesu vai organizāciju, vai tā daļu; 2) cilvēks, kas veic apmācību un organizē pasākumus. (*Hornby, 2005*)

Angļu valodā ir lietots arī termins „galva” (*head*), kas ir skaidrots kā „atbildīgs par cilvēku grupu vai organizāciju” (*Hornby, 2005*). Kā redzams, termini „līderis” un „galva” ir tuvāki pēc jēdziena izpratnes, bet latviešu valodā termins „galva” parasti

lietots „valsts galva” nozīmē. Termins ir lietots, raksturojot vadītāja kā grupu vadoņa lomu. Savukārt menedžeris ir atbildīgs par darba rezultātiem.

V. Reņģe raksta, ka angļu valodā lieto apzīmējumus *supervisor* (zemākā līmeņa vadītājs), *manager* (vidējā līmeņa vadītājs) un *executive* vai *Chief Executive Officer* (*CEO*) (augstākā līmeņa vadītājs). Viņš uzskata, ka latviski apzīmējums *menedžeris* bieži tiek lietots daudz plašākā nozīmē un par menedžeriem tiek dēvēti arī pārdevēji (*pārdošanas menedžeris*) un dažādu pasākumu organizatori (*Reņģe, 2008*).

Viens no vadošajiem vadības teorijas speciālistiem Latvijā - I.Forands - arī šķir jēdzienus vadītājs un menedžeris (*Forands, 2007*). Viņš uzskata, ka jēdzienu „menedžments” var pieņemt kā sinonīmu jēdzienam „pārvaldība”, jo tas ir īpašs darbības veids un ir plašāks nekā vadība, kad izmanto „metožu, principu, līdzekļu un formu kopumu, lai neorganizētu cilvēku kopu pārvērstu efektīvā, mērķtiecīgi darbīgā grupā un, paaugstinot viņu darba efektivitāti, sasniegtu kopīgu mērķi” (*Forands, 2007: 50*).

I.Forands saskata vismaz sešas atšķirības starp menedžeru un līderi, kas izpaužas abu vadītāju tipu rīcībā (*Forands, 2004*). Lai atšķirības būtu labāk pārskatāmas, promocijas darbā tās piedāvātas tabulā:

1.1.tabula

Galvenās atšķirības starp menedžeri un līderi

	MENEDŽERIS	LĪDERIS
1.	Tiek iecelts	Kļūst par tādu pašrealizācijas darbībā
2.	Balstās uz sistēmu un struktūru	Balstās uz cilvēkiem
3.	Paļaujas uz kontroli	Paļaujas uz cilvēku atbildības izjūtu
4.	Orientējas uz tūlītēju darbību	Orientējas uz perspektīvu
5.	Cenšas saglabāt status quo	Velta uzmanību jaunievedumiem
6.	Pakļaujas vadības prasībām	Aktīvi izstrādā un iesniedz priekšlikumus un pretargumentāciju vadībai

Tabula veidota, izmantojot I.Foranda atziņas. Avots: Forands I. *Biznesa vadības tehnoloģijas*. – R. : Latvijas Izglītības fonds, 2004. – 330 lpp.

Pēc I. Foranda uzskatiem (*Forands, 2004*), līderis, atšķirībā no menedžera, uzņemas atbildību. A.Bariševa arī norāda, ka mūsdienās vadīt nozīmē riskēt un uzņemties pastiprinātu atbildību par darbības rezultātiem (*Инновационный менеджмент, 2007*).

Menedžeri raksturo: tehniskā kompetence, prasme sadarboties ar cilvēkiem, spēja abstrakti domāt, līdzsvarotība un izlēmība. Savukārt līderi raksturo viņu raksturs, mērķtiecība, ideju izvirzīšana un to nodošana citiem un īstenošana darbā.

„Menedžeris ir profesionāls, kvalificēts un speciāli izglītots pārvaldnieks, kam noteiktas konkrētas pilnvaras, kompetences robežās dotas tiesības pieņemt lēmumus, sadalīt resursus, komunicēt ar patērētājiem” (*Forands, 2007: 65*).

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs šādā izpratnē ir menedžeris.

Vadītāja - menedžera mērķis ir darba efektivitāte, ikdienas rezultāts.

Vadītāja - līdera mērķis ir topoši rezultāti, kontaktu un korporatīvas kultūras dibināšana, izmaiņu iniciācija, personāla profesionālās kompetences pilnveides stimulēšana. Varam secināt, ka

menedžments bāzējas uz darbu, tā rezultātu, bet līderība – uz cilvēkiem.

V.Skuiņa uzstāj, ka „anglismus (mūsdienās lieto terminu „anglicismus” – L.T.) jāmaina ar vārdiem latviešu valodā, un *manager* latviski ir direktors vai pārvaldnieks” (*Skuiņa, 1993: 59*). LZA Terminoloģijas komisija pieņēmusi lēmumu, ka „Profesijas nosaukšanai latviešu valodā nav lietojams vārds „menedžeris”, jo: angļu vārdi *to manage, management, manager* ir daudznozīmīgi un to aizgūšana latviešu valodā notiek, izstumjot citus, latviešu valodā jau lietotus un jēdzieniski izteismīgākus vārdus. Saskaņā ar LZA TK atzinumu, ka angļu *management* latviešu valodā ir atveidojams galvenokārt ar vārdiem *pārvaldība* vai *vadība*, sistēmisku apsvērumu un jēdzieniskās skaidrības dēļ arī angļu *manager* latviski atveidojams vai nu ar *pārvaldnieks, vadītājs* (piem., *bankas pārvaldnieks*), vai ar *pārzinis* (*mācību pārzinis*), *direktors* (*komercedirektors – marketing manager*), *administrators* u.tml.” (*Lēmums Nr.31, 2004*).

Promocijas darbā ir pieņemts vārds *vadītājs*.

Biznesa bestsellera „Līderības mācības” (*The Leadership Experience*) autors Ričards Dafts (*Richard L. Daft*) atzīst, ka modernam, progresīvam vadītājam ir līdera (*leader's*) īpašības un potenciāls (*Daftm, 2006*).

Pastāv vairāki jēdziena *vadītājs* formulējumi. J.Beļčikovs un V.Praude vadītāja definīcijā uzsver, ka „*Vadītājs* ir konkrēts darbinieks, kas ietekmē darbinieku darbību (personu vai grupu), lai īstenotu organizācijas mērķus” (*Praude, Beļčikovs, 1996: 403*). Autoru formulējums skaidro vadītāja ietekmējošo lomu organizācijas darbības veicināšanā. Šķiltere vadītāja lomu redz citādi, uzsverot vadītāja atbildību, pievēršot uzmanību darba organizācijai: „*Vadītājs* – uzņēmuma vai iestādes darbības organizators, kurš ir atbildīgs par padotajiem un visu veidu pārējiem resursiem” (*Šķiltere, 1998: 7*). Savukārt S.Ruskule un A.Muška, tāpat kā J.Beļčikovs un

V.Praude, izceļ vadītāja atbildību, pievēršot uzmanību vadīšanas procesa nodrošināšanai (*Ruskule, Muška, 2001*).

Promocijas darba autore par darba definīciju pieņem S.Ruskules un A.Muškas definīciju, kas ir precīza un ietver sevī citu definīciju būtību: „*Vadītājs ir organizācijas darbinieks, kurš ir galvenais atbildīgais par vadīšanas procesa nodrošināšanu*” (*Ruskule, Muška, 2001: 44*).

Viens no vadošajiem Ekseteras universitātes Menedžmenta centra pētniekiem Ričards Boldens (*Richard Bolden*) uzsver trīs periodus vadības teorijas attīstībā. 20. gadsimta sākumā par vadītājiem kļuva cilvēki, pateicoties viņu personības rakstura iezīmēm, tādām kā inteliģence, pašpārliecība, enerģija, aktivitāte un briedums. Tolaik vadītāju mācību iestādēs negatavoja. Uzsvars bija likts uz piemērotu kadru atlasīti (*Bolden, 2004*). 20. gadsimta vidū bija populāri uzvedības, vai darbības „stila” modeļi, centrā lika vadītāju, kas ir centrēts uz cilvēku un uzdevuma izpildi.

20. gadsimta beigās vadīšanas teorijā dominē transformāciju pieeja, kurā galvenais uzsvars tika likts uz vadītāja *spējām attīstīties un komunicēt* un motivēt padotos. Vadītājs tiek uzskatīts par pārmaiņu aģentu ar attīstītām komunikatīvām un starppersonu prasmēm (*Bolden, 2004*). Darbinieks kļūst par subjektu.

Sakarā ar to, ka vadītājs koordinē, veicina darbību, bet galvenais virzošais spēks jebkurā inovatīvā procesā ir kolektīvs, mūsdienās mainās arī prasības dažādu pakāpju vadītājiem. A.Bariševa (*Инновационный менеджмент, 2007*) nosauca efektīva vadītāja – novatora pazīmes: enerģiskums (motivācija, enerģija, iniciatīva, mērķtiecīgums, neatlaidīgums); vēlme vadīt; pašpārliecība (tikai pārliecināts vadītājs spēj pārliecināt padotos); izzināšanas spējas (ass prāts, spēja iegūt un apstrādāt lielo informācijas apjomu); pārliecināšanas spējas un inteliģence; profesionalitāte un pieredze (*Инновационный менеджмент, 2007*).

Vadītāja darbībai raksturīga liela dažādība. H. Mincbergs (*Mintzberg H.*), pētot vadītāja darbību, secina, ka katrs vadītājs veic starpnieka, informatora un lēmēja funkcijas, kas īstenojas kā desmit veicamās lomas (*cit. pēc Praude, Beļčikovs, 1996*). Lomas ir jāizpilda atkarībā no situācijas un laika.

Darbā ar cilvēkiem:

- galvenā organizētāja loma;
- līdera loma (darbinieku motivēšana, ieinteresēšana darba procesā);

- koordinētāja loma (sadarbības nodrošināšana ar ārējiem partneriem, informācijas avotiem, u.c.).

Darbojoties ar informāciju:

- informācijas saņēmēja loma (vadītājs darbā iegūst un izmanto dažāda veida informāciju);

- informācijas izplatītāja loma;

- informācijas koordinētāja loma (ja nepieciešams, vadītājs informē sadarbības organizācijas par darba rezultātiem, organizācijas darbības plāniem u.c.).

Darbā ar lēmumiem:

- uzņēmēja loma (rūpējas par ražošanas efektivitātes paaugstināšanu, jauniem projektiem, organizācijas stratēģiju);

- darbības koordinatora loma (vadītājs ir atbildīgs par atsevišķu darbinieku un darba grupu savstarpējās darbības saskaņošanu, to savstarpējās atbilstības veidošanu);

- resursu sadalītāja loma (vadītājs plāno un sadala visus organizācijas resursus);

- pārrunu vadītāja loma (vadītājs gan piedalās visās ievērojamās un svarīgās pārrunās, gan arī tās vada (*Ruskule, Muška, 2001*)).

I.Forands paplašina pamatprincipus, pievēršot vairāk uzmanības cilvēkfaktoram. Viņš atzīst, ka mūsdienās mainījušies darbinieku vadības pamatprincipi: darbības dinamiskuma nodrošināšana; decentralizācija un mērķtiecīga personāla aktivizācija; darbības virzība uz efektīvu galarezultātu; orientācija uz inovācijām; cilvēka potenciāla paaugstināšana un izmantošana; sinerģisko saišu izveidošana, pārveidojot informāciju, zināšanas un pieredzi par galarezultāta sasniegšanas galveno un virzošo spēku; atgriezeniskās saiknes nodrošināšana, lai izveidotu pārlicinošu un mērķtiecīgu kontroles sistēmu un visu resursu efektīvu izmantošanu; darbinieku veselības nodrošināšana (*Forands, 2004*). Jāpiebilst, ka A. Bariševa pievērš uzmanību tādām aspektam, kā vadītāja palīdzība padotiem pareizā izmaiņu interpretācijā un labvēlīgo apstākļu dibināšana inovāciju realizēšanā (*Инновационный менеджмент, 2007*), kas ir ļoti būtisks, it sevišķi neparastās situācijās un krīzes apstākļos.

Visas minētās vadītāja lomas nevar skatīt atrauti vienu no otras. Tās ir savstarpēji saistītas un mijiedarbojas. Katras lomas izpildījums ir atkarīgs no vadītāja personības, rakstura, temperamenta, bet lomas saturu neietekmē subjektīvie faktori, un lomas saturs paliek nemainīgs. Ļoti nopietna loma ir *vadītāja diplomātiskās spējas*: attiecībām ar konkurentiem, organizācijām, plašsaziņas līdzekļiem u.c., kas parāda

vadītāja māku ne tikai redzēt, kas ir svarīgs viņa organizācijai, bet, arī saskatīt apvienoto pūļu priekšrocības (*Иновационный менеджмент*, 2007).

Kompetentiem vadītājiem ir labi jāpārziņa savs personāls, lai apzinātos un varētu efektīvi izmantot viņu pastāvīgi mainīgās prasmes. Attieksme pret personālu nevar būt vienāda, jo katram indivīdam piemīt dažādas lietišķā brieduma pakāpes. Vadītājam ir jāprot atlasīt vajadzīgo informāciju atbilstoši pieprasījumam, ir jāprot pareizi izvēlēties informācijas sniegšanas paņēmienus. Tikai labi informēts vadītājs var pareizi izraudzīties darbības mērķus, sekmīgi organizēt savas komandas darbu organizācijā, izdarīt izvēli.

R.Garleja saskata, ka ikdienā vadītāja darbā pastāv informācijas varas realizācijas problēmas: ļoti liels informācijas apjoms, nav pietiekama informācijas nodrošinājuma, neprecīza, sagrozīta informācija, paralēla informācijas plūsma, trūkumi informācijas vākšanas, apstrādes un glabāšanas sistēmā u.c. (*Garleja*, 2003).

Šie faktori pierāda *informatīvās kompetences* veidošanas nepieciešamību ārējo sakaru vadītāju sagatavošanā. Runājot par vadītāja kompetenci, J.Krivokora pamanījusi tiešu saikni starp vadītāja kompetenci un informācijas uztveršanu (*Кривоко́ра*, 2009).

Vadītāju tipi un vadīšanas līmeņi. Pēc *organizatoriskās darbības* veida vadītājus iedala divās grupās:

1. funkcionālie vadītāji;
2. vispārīgie vadītāji.

Ārējo sakaru speciālisti, atkarībā no organizācijas lieluma un specifikas, var izpildīt gan vispārīgo, gan funkcionālo vadītāju funkcijas.

Funkcionālie vadītāji ir atbildīgi par kādu organizatoriskās darbības veidu, viņiem nepieciešamas specifiskas zināšanas savā nozarē. *Vispārīgie vadītāji* ir atbildīgi par organizācijas vai tās struktūrvienību darbību kopumā. Viņiem nav obligātas zināšanas pārvaldāmajā nozarē, bet viņiem jāveido komanda, kas strādā mērķu sasniegšanai.

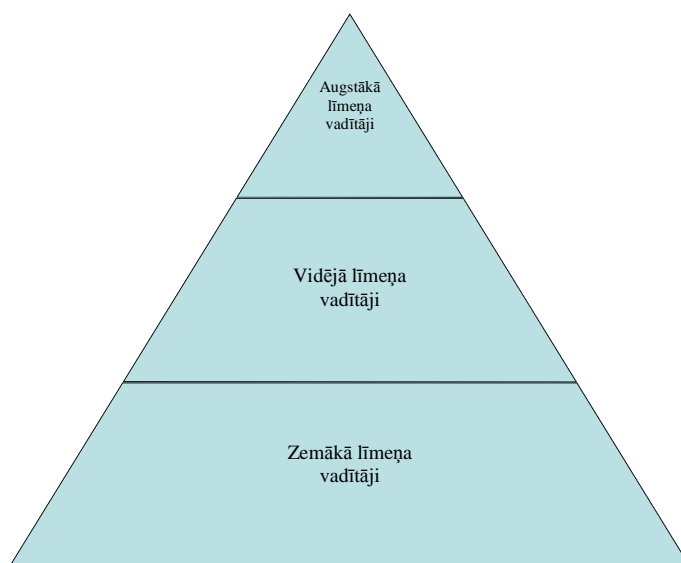
Mūsdienās vadītāju konkurētspēju raksturo pāreja no specializētajām un profesionālajām zināšanām uz vispārējām un tirgus zināšanām (*Иновационный менеджмент*, 2007).

Visbiežāk organizācijās tiek izmantota *jauktā* sistēmas vadīšanas organizatoriskā struktūra. Tajā iekļauj *lineāro* (sistēmā ir tiešā pakļautība, kas izslēdz vadīšanas dublēšanu un paralēlismu, te nav neskaidrību, bezatbildības) un *funkcionālo*

vadīšanas struktūru principus (vadītāji var pietiekoši dziļi un šauri specializēties vadāmo sistēmu kvalitatīvai vadīšanai). Galvenās šīs sistēmas priekšrocības ir:

- iespēja dziļi specializēt vadīšanas aparāta darbiniekus,
- paaugstināt un stiprināt vadošo darbinieku autoritāti,
- uzturēt pietiekoši augstu vadīšanas aparāta darbinieku atbildības līmeni par ražošanas gala rezultātiem (*Līdumnieks*, 1996).

Pēc *amata pienākumiem un atbildības pakāpes* vadītāji ir sadalīti trīs līmeņos. *Augstākā līmeņa vadītāji* veido organizācijas stratēģisko galotni un nodarbojas ar organizācijas stratēģijas izstrādi, vada organizācijas mijiedarbību ar apkārtējo vidi. *Vidējā līmeņa vadītāji* saista augstākā līmeņa vadītājus ar zemākā līmeņa vadītājiem un ir atbildīgi par zemākā līmeņa vadītāju darbu. *Zemākā līmeņa vadītāji* ir atbildīgi par izpildītāju darbu un tā kvalitāti (*Šķiltere*, 1998).

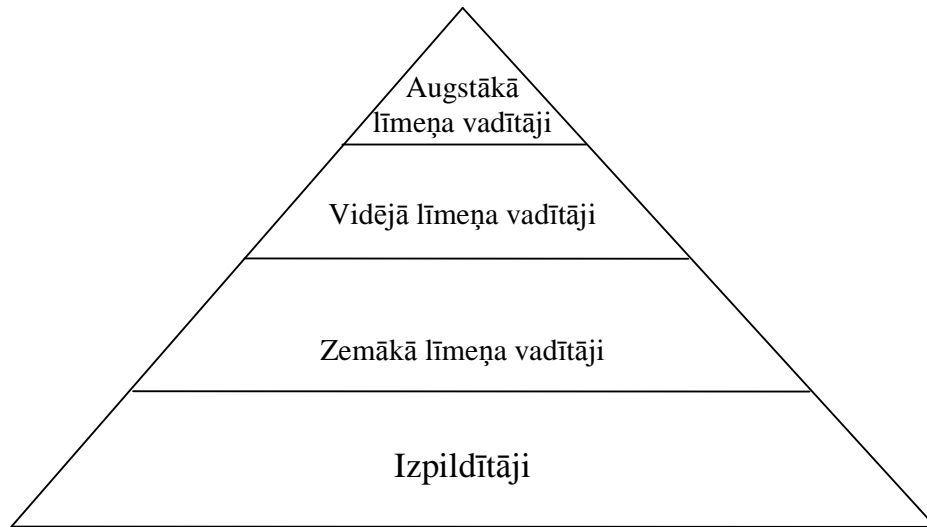


1.1.att. Vadības līmeņi

Avots: Šķiltere, D. *Uzņēmuma vadīšana*. – Rīga, 1998. – 64 lpp.

Autore atspoguļo vadības līmeņus piramīdas veidā, kuras zemākais (un plašākais) līmenis ir zemākā līmeņa vadītāji (*sk. 1.1.att.*). Šī piramīda parāda gan hierarhiju, gan vadītāju kvantitāti katrā līmenī. Jāpiebilst, ka visvairāk vadītājus atšķir lēmumu pieņemšanas un plānošanas veidi. Ne katrs zemākā līmeņa vadītājs var „izaugt” līdz augstākajam līmenim. Nevar pilnīgi piekrist shēmai, jo jāņem vērā, ka padotie ir ne tikai vidējā un augstākā līmeņa vadītājiem, bet arī zemākā līmeņa

vadītājiem. Tāpēc shēma ir jāpapildina ar vēl vienu slāni, kuru veido zemākā līmeņa vadītāju padotie (sk. 1.2.att.).



1.2.att. Vadības līmeņi

Attēls veidots, modificējot Šķilteres vadības līmeņus Avots: Šķiltere, D. *Uzņēmuma vadīšana*. – Rīga, 1998. – 64 lpp.

Zinātniskā menedžmenta teorijas autors francūzis Anrī Fajols (*H.Fayol*) kopā ar F. Teiloru (*F.Taylor*), H.Fordu (*H.Ford*) un citiem speciālistiem piedāvāja vadīšanas modeli, kas tagad ir vadīšanas teoriju pamatā: vadīt nozīmē prognozēt un plānot, organizēt, pārvaldīt komandu, koordinēt un kontrolēt. Pēdējos gados ir noskaidrots, ka pastāv vēl viena vadīšanas būtiska funkcija – kontrolings (uzraudzība – L.T.) (*Карминский и др.*, 1998), kas ir uzņēmuma vadības pasākumu kopums plānošanas, kontroles un informācijas aprites mērķtiecīgā saskaņošanā un koordinēšanā, efektīvs līdzeklis pārvaldības nepilnību, traucējumu un konfliktu novēršanā (*Klauss*, 2000). Trīs gadus vēlāk Klauss precizē savu vadītāja funkciju izpratni: „Vadītājs īsteno vadīšanu, kas ir lemšana, analīze, prognozēšana, plānošana, darbinieku motivēšana, vadāmo sistēmu organizēšana, kontrole un darbības koordinācija, lai pamatoti izvēlētos vadāmās sistēmas darbības mērķus un veiksmīgi tos sasniegtu.” (*Klauss*, 2003: 188)

Tātad, var secināt, ka vadīšanas (pārvaldības) funkcijas ir:

1. Prognozēšana – nākotnes redzējums, iespējamo attīstības ceļu novērtēšana, pieņemto lēmumu seku paredzēšana.
2. Plānošana – secīgu aktivitāšu izstrāde, uzņēmuma darbības mērķu noteikšana, nepieciešamās darbības programmas sastādīšana mērķu sasniegšanai.

3. Organizēšana un koordinēšana – paredzēto pasākumu sagrupēšana, pārvaldes struktūras izveidošana, darbu sadale, pilnvaru deleģēšana.
4. Darbs ar personālu, komandas veidošana – efektīva, radoša darba kolektīva veidošana un tālākattīstība.
5. Motivēšana – uzņēmuma darbinieku nepieciešamās rīcības virzīšana un vadīšana uzņēmuma mērķu sasniegšanai.
6. Kontrole – paveiktā salīdzināšana ar nospraustiem mērķiem, izmantotiem resursiem, normatīviem aktiem utt.
7. Uzraudzība (kontrolings).

Savukārt, Dž.Edeirs (*J.Adair*) uzskata, ka mūsdienās vadītājam jāveic astoņas funkcijas:

- *uzdevuma noteikšana*: gala mērķa noteikšana; īstenošanas paņēmieni izvēle; konkrēta uzdevuma noteikšana katram izpildītājam;
- *plānošana* (jābūt pašam radošam un jāizmanto citu idejas, jāanalizē un jāatrod problēmas atrisinājums);
- *instruktāža*: sagatavošanās instruktāžai; problēmas izskaidrošana (katram darbiniekam precīzē viņa uzdevumus); uzdevumu vienkāršošana (sarežģītus uzdevumus izteikt saprotamā veidā); idejas iedzīvināšana; sevis savaldīšana;
- *kontrolē* (jāizstrādā sava kontroles sistēma mērķu sasniegšanai);
- *darba vērtējums* (seku novērtējums, kolektīva darba vērtējums, darbinieku vērtējums);
- *motivācija*, kas dod jaunu stimulu tālākam darbam;
- *darba organizācija* (pareiza struktūras izvēle, pienākumu deleģēšana, resursu nodrošināšana un to efektīva izmantošana);
- *personīgais piemērs* (cit. pēc *Forands*, 2004).

Salīdzinot abas funkciju struktūras, un ņemot vērā, ka menedžmenta teorijā biežāk ir pieņemta septiņu funkciju struktūra, promocijas darba ietvaros ir pieņemta septiņu funkciju struktūra kā pamats ārējo sakaru vadītāja darbībā.

I.Forands pievērš uzmanību tam, ka pastāv atšķirības funkciju īstenošanā vadītāju dažādiem līmeņiem. Augstākā līmeņa vadītājiem svarīgākā funkcija ir plānošana, vidējā – kontrole, un zemākā – organizēšana un motivēšana (*Forands*, 2004). Autors uzsver, ka vadītājam jāveic ne tikai vadības, bet arī konkrētās profesijas

darbība, sakaru veidošana, cilvēku rīcības vadība, kad jārikojas neparedzētās situācijās, jāneregulē konflikti, jāatbild par darba rezultātiem.

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja darba specifiku zināmā mērā atklāj profesijas standarts. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs, saskaņojot savu darbību ar uzņēmuma vai iestādes vadītāju un sadarbojoties ar citu struktūrvienību vadītājiem, veic pienākumus, kas saistīti ar uzņēmuma vai iestādes darbību ārējo sakaru īstenošanu.

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājam ir šādas funkcijas:

- plānot, koordinēt un pārraudzīt uzņēmuma vai iestādes darbību ārējo sakaru jautājumos (*Profesijas standarts, 2003*), kas aptver citu ražotņu īpatnību, ražošanas specifiku, perspektīvu, prioritāšu, iespēju u.c. zināšanas;
- plānot, koordinēt un vadīt ārējo sakaru ikdienas darbu (*Profesijas standarts, 2003*), ņemot vērā partneru specifiku, interešu kopību un atšķirības;
- kontrolēt struktūrvienības izdevumus un nodrošināt resursu racionālu izmantošanu (*Profesijas standarts, 2003*), paredzot un realizējot sinerģiju sadarbībā;
- izstrādāt, korekti un produktīvi vadīt ārējo sakaru struktūrvienības darījumus un vadības procedūras (*Profesijas standarts, 2003*);
- izraudzīties un apmācīt struktūrvienības darbiniekus, kontrolēt viņu pienākumu izpildi (*Profesijas standarts, 2003*);
- savas kompetences ietvaros pārstāvēt ārējo sakaru struktūrvienību, savu uzņēmumu vai iestādi (*Profesijas standarts, 2003*);
- veikt citus uzdevumus, kas saistīti ar uzņēmuma vai iestādes ārējo sakaru realizēšanu (*Profesijas standarts, 2003*).

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāju profesionālo kompetenci var iegūt gan uzkrājot attiecīgo profesionālo pieredzi, gan apgūstot attiecīgās zināšanas un prasmes, studējot augstskolā.

Lai pilnveidotu ārējo sakaru vadītāja studiju programmu, nepieciešams apzināt arī citu Latvijas un ārzemju augstskolu studiju programmu piedāvājumu, izvērtēt to programmu un tās vietu programmu piedāvājumā speciālistu sagatavošanā darba tirgum mūsdienīgā izglītības sistēmā.

1.3. Profesionālās augstākās izglītības studiju programmas vadītāju sagatavošanai: salīdzinošā analīze

Augstākās izglītības prestižs Latvijā joprojām ir augsts, kas liek domāt, ka turpmāk arī mazo un vidējo uzņēmumu vadītājiem tiks prasīta augstākā izglītība attiecīgajā nozarē.

Promocijas darbā, analizējot visu Latvijas un vairāku Baltijas un citu pasaules valstu augstskolu studiju programmas, konstatēts, ka pirms LLU studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari” atvēršanas un līdz šim Latvijā gandrīz katra augstskola piedāvā profesionālo un/vai bakalaura studiju programmu vadībā.

Pētot situāciju ar profesionālo vadītāju sagatavošanu jākonstatē, ka Latvijas augstskolās gatavo vadītājus *uzņēmējdarbības vadīšanā, biznesa vadībā, kultūras vadībā, tūrisma uzņēmējdarbībā, tūrisma vadībā, tūrisma un viesmīlības nozares uzņēmumu vadībā, tūrisma organizācijā un vadībā, ēdināšanas un viesnīcu uzņēmējdarbībā, iestādes un uzņēmuma vadībā, starptautisko pārvadājumu uzņēmuma vadīšanā*. Vēl trīs profesionālās studiju programmas vadībā piedāvātas: *starptautisko pārvadājumu organizācijā, tūrisma un viesmīlības nozares uzņēmumu vadībā, uzņēmējdarbības organizācijā un vadībā* (sk. 1.3.att.).

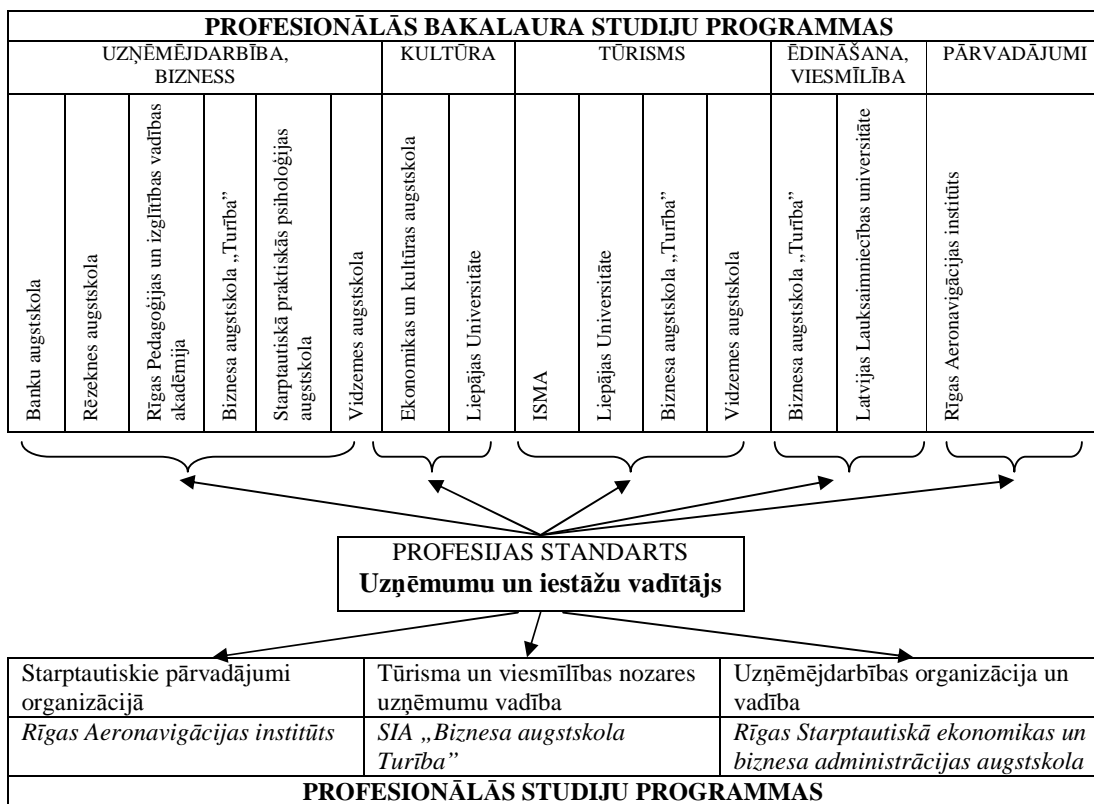
Kā norādīts Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centra datu bāzē (AIKNC, 2007), visas minētās programmas ir akreditētas un strādā pēc viena profesijas standarta: *Uzņēmumu un iestāžu vadītājs* (LR profesiju klasifikatora pirmā pamatgrupa, 12. apakšgrupa, 121. mazā grupa). Tas būtiski ietekmē studiju programmu saturu un priekšmetu izvēli.

Tā kā ārējo sakaru studiju programmas absolventam piešķir kvalifikāciju *ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs*, tika analizēta situācija, pamatojot Profesijas standarta *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs* izmantošanas.

Latvijas Lauksaimniecības universitātes (Sociālo zinātņu fakultātē) Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari studiju programma ir Latvijā vēsturiski pirmā studiju programma, kas nodrošina izglītota ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja sagatavošanu.

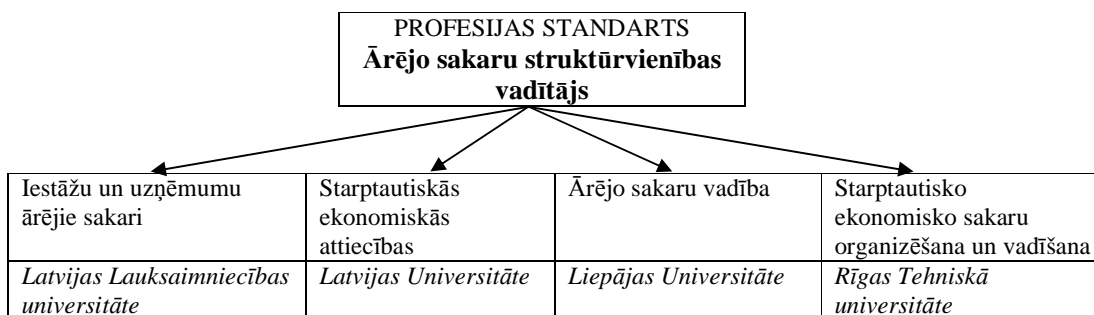
LLU profesoru un Latvijas speciālistu darba grupa izstrādāja profesijas standartu *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs* – reģistrācijas numurs PS 0229, apstiprināts ar LR Izglītības un zinātnes ministrijas 2003. gada 29. decembra rīkojumu Nr.649. Standartā sniegts ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja pienākumu un uzdevumu

apraksts, norādītas nepieciešamās prasmes un zināšanas (*Profesijas standarts*, 2003).
2006. gada oktobrī programma ir akreditēta otro reizi.



1.3. att. Studiju programmas pēc Profesijas standarta „Uzņēmumu un iestāžu vadītājs”

2007. – 2009. gadā, kad tika veikta studiju programmu izpēte, Latvijā pastāvēja četras studiju programmas, izstrādātas pēc šī profesijas standarta (*sk. 1.4. att.*).



1.4. att. Studiju programmas saskaņā ar Profesijas standartu „Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs”

Visām studiju programmām, kuras strādā pēc viena standarta: *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs*, ir atšķirīgi nosaukumi. Tā, Latvijas Lauksaimniecības universitātē - *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* (akreditēta 2006. gadā), Latvijas Universitātē - *Starptautiskās ekonomiskās attiecības* (akreditēta 2006. gadā), Liepājas Universitātē - *Ārējo sakaru vadība* (akreditēta 2008. gadā), Rīgas Tehniskajā universitātē - *Starptautisko ekonomisko sakaru organizēšana un vadīšana* (akreditēta 2008. gadā).

Visas minētas studiju programmas ir izstrādātas, ievērojot Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumus Nr. 481 “Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu”, kas izdoti saskaņā ar Izglītības likuma 14. panta 19. punktu:

- programmas apjoms ir 160 kredītpunktu;
- kopējais studiju ilgums 4 gadi;
- vispārizglītojošie studiju kursi – 20 kredītpunkti;
- nozares teorētiskie un informācijas tehnoloģiju kursi – 37 kredītpunkti;
- nozares profesionālās specializācijas kursi – 59 kredītpunkti;
- brīvās izvēles studiju kursi – 6 kredītpunkti;
- prakse – 26 kredītpunkti;
- diplomdarbs – 12 kredītpunkti.

Lai izpētītu *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas, promocijas darba autore veica dokumentu, statistikas datu, programmu aprakstu kvalitatīvo analīzi (*Izglītības likums ar grozījumiem*, 2005; *Augstskolu likums*, 2007; *Latvijas Republikas Ministru kabineta Noteikumi*, 2008; *IZM Noteikumi*, 2008). Secināts, ka:

- 2. līmeņa augstāko profesionālo izglītību ar *ārējo sakaru vadītāja kvalifikāciju* Latvijā iespējams iegūt, studējot Latvijas Lauksaimniecības universitātē (LLU), Latvijas Universitātē (LU), Liepājas Universitātē (LiepU) un Rīgas Tehniskajā universitātē (RTU);
- LLU un LiepU studiju programmās vairāk pievērš uzmanību humanitāra virziena priekšmetiem, LU un RTU – ekonomikas virzienam;
- LLU un LU ārējo sakaru programma ir akreditēta līdz 2012. gadam, LiepU un RTU – līdz 2014. gadam;

- LLU piedāvā tikai dienas nodaļas studijas, savukārt LU, LiepU un RTU piedāvā arī nepilna laika studijas (*sk. 1.3. tabulu 35. lpp.*);
- Vienīgā studiju programma maģistra līmenī ir Latvijas Universitātē.

Atšķirībā no LLU, LiepU un RTU studiju programmām, LU SEA profesionālā bakalaura studija programmā ir ietverti ekonomikas nozares studiju kursi 72 kredītpunktu apjomā, kas nozīmē, ka atbilstoši *Noteikumiem par valsts akadēmiskās izglītības standartu* (LR MK noteikumiem Nr.2, 03.01.2002.) SEA profesionālā bakalaura absolventi var turpināt akadēmiskās studijas ekonomikas maģistra studiju programmās.

LLU ir pašlaik vienīgā universitāte, kura piedāvā tikai pilna laika studijas. LU nepilna laika studijas ilgst 4,5 gadi, LiepU un RTU nepilna laika studijās jāmacās 5 gadus.

Zināmas atšķirības ir iestājpārbaudījumu prasībās: lai kļūtu par RTU studiju programmas studentu, nepieciešama vidējā izglītība, savukārt citās universitātēs pievērš uzmanību arī centralizēto eksāmenu rezultātiem. LLU obligātie priekšmeti ir angļu valoda un ģeogrāfija, LU – latviešu valoda, angļu valoda un matemātika, un LiepU – angļu valoda, latviešu valoda un literatūra. Šī atšķirība skaidrojama ar to, ka katrā studiju programmā, neskatoties uz to, ka visas balstās uz vienu standartu (*Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs*), lielāka uzmanība ir pievērsta kādai nozarei. LLU un LiepU tā ir valodu apguve un komunikācija, LU un RTU – starptautiskā ekonomika un vadībzinības, kas ietekmē studiju priekšmetu izvēli.

Vēl viena atšķirība ir noslēguma darba nosaukumā: LU un RTU tas ir diplomdarbs, bet LLU un LiepU – bakalaura darbs, kas pēc būtības neatšķiras.

Visu četru studiju programmu mērķis ir nodrošināt studiju procesu atbilstoši ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālai kvalifikācijai, un mērķu atšķirība ir saistīta ar studiju programmas specifiku:

- LLU – integrēt sociālo, humanitāro un ekonomisko zinātņu apguvi,
- LU – integrēt ekonomisko un vadībzinību apguvi ar saistītu sociālo, kā arī humanitāro zinātņu jautājumu apguvi.

LiepU un RTU mērķis nav konkretizēts, bet ir ļoti vispārējs:

- Liepājas Universitātē – sagatavot mūsdienīgi izglītotus speciālistus uzņēmuma vai iestādes ārējo sakaru realizēšanā,

- RTU - nodrošināt konkrētajam profesijas standartam (*Ārējo sakaru strukturvienības vadītājs*) un otrā līmeņa profesionālajai augstākajai izglītībai atbilstošu zināšanu bāzi un profesionālo kompetenci.

1.2. tabula

Vispārējais studiju programmu salīdzinājums LLU, LU, LiepU un RTU

	LLU	LU	LiepU	RTU
Studiju programmas nosaukums	Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari	Starptautiskās ekonomiskās attiecības	Ārējo sakaru vadība	Starptautisko ekonomisko sakaru organizēšana un vadīšana
Studiju ilgums	4 akadēmiskie gadi (8 semestri)	4 gadi (8 semestri) 4,5 gadi - nepilna laika studijas	4 gadi (8 semestri) 5 gadi - nepilna laika studijas	4 gadi (8 semestri) 5 gadi - nepilna laika studijas
Studiju forma	pilna laika studijas	pilna laika studijas, nepilna laika studijas	pilna laika studijas, nepilna laika studijas	pilna laika studijas, nepilna laika studijas
Studiju apjoms	160 KP	160 KP	160 KP	160 KP
Iepriekšējā izglītība, iestājprasības	vidējā izglītība, centralizēts eksāmens angļu valodā, ģeogrāfijā	vispārējā vidējā izglītība, centralizētie eksāmeni: latviešu valodā, angļu valodā, matemātikā	vidējā izglītība, centralizētie eksāmeni (CE): latviešu valoda un literatūra; angļu valoda	vispārējā vai profesionālā vidējā izglītība uzņēmējdarbība un vadīšana
Iegūstamais grāds	profesionālais bakalaurs sabiedrības vadībā	profesionālais bakalaurs ekonomikā	profesionālais bakalaurs ārējo sakaru vadībā	profesionālais bakalaurs starptautisko ekonomisko sakaru vadīšanā
Iegūstamā kvalifikācija	ārējo sakaru strukturvienības vadītājs	ārējo sakaru strukturvienības vadītājs	ārējo sakaru strukturvienības vadītājs	ārējo sakaru strukturvienības vadītājs
Prasības diploma iegūšanai	sekmīga studiju programmas apguve un prasību izpilde par praksi, izstrādāts un aizstāvēts bakalaura darbs	sekmīga studiju programmas apguve un prasību izpilde par praksi, izstrādāts un aizstāvēts diplomdarbs	sekmīga studiju programmas apguve un prasību izpilde par praksi, izstrādāts un aizstāvēts bakalaura darbs	sekmīga studiju programmas apguve un prasību izpilde par praksi, izstrādāts un aizstāvēts diplomdarbs

Tabula izveidota, pamatojoties uz Pašnovērtējuma ziņojumiem. Avots: *Pašnovērtējuma ziņojumi*, 2006, 2008; AIKNC 2008. Pieejams internetā: <http://www.aiknc.lv> [atsauce 12.10.2008.].

Salīdzinot minētās ārējo sakaru studiju programmas (*Pašnovērtējuma ziņojumi*, 2006, 2008; AIKNC, 2008), atklāts kopējais un atšķirīgais.

Kopējās īpašības ir šādas:

- studiju programmām izvirzīti stratēģiskie mērķi un uzdevumi to realizēšanai;

- studiju programmu uzdevumi atbilst profesijas standartā minētajām prasmēm;
- studiju programmas saturiski atbilst ārējo sakaru nozares profesionālajām prasībām, jo lielākā studiju priekšmetu daļa un profesionālā prakse attīsta gan zināšanas, gan prasmes, kas studentiem būs nepieciešamas turpmākajā profesionālajā darbībā;
- studiju priekšmetu piedāvājums katrā studiju programmā atbilst konkrētās studiju programmas mērķiem;
- programmas absolvējot, tiek izsniegts otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības diploms, un tiek piešķirta kvalifikācija “Ārējo sakaru struktūrvienību vadītājs”;
- nevienā studiju programmā nav precizētās ārējo sakaru vadītāja kvalifikācijai nepieciešamas kompetences (*sk. 1.2. tab. 38. lp.*).

Galvenās atšķirības:

- piešķirtais bakalaura grāds, kas arī ietekmē studiju priekšmetu izvēli;
- LU SEA studiju programmas absolventi var turpināt mācības akadēmiskajā maģistrantūras programmā;
- LLU studiju programmā nav piedāvātas nepilna laika studijas;
- nepilna laika studiju ilgums LU ir 4,5 gadi, bet LiepU un RTU – 5 gadi;
- RTU programma paredz divus specializācijas virzienus: *Starptautisko ekonomisko sakaru administrēšana Eiropas Savienības iestādēs* un *Uzņēmuma starptautisko ekonomisko sakaru vadīšana*.

Konstatētās līdzības un atšķirības studiju programmās atspoguļotas *1.2. tabulā* (38. lp.). Salīdzinot studiju programmas atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem (KP, programmas ilgums, studiju programmas veids un saturs, piešķirtā kvalifikācija, grāds, prasības diploma iegūvei), var rezumēt, ka visas četras programmas atbilst Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumiem Nr.481 “Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu”, un Profesijas standartam *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs*.

Pētot situāciju ar līdzīgām studiju programmām, tiek pievērsta uzmanība piedāvātajiem studiju priekšmetiem. Salīdzinot LU un LLU studiju programmas, var secināt, ka abām studiju programmām lielākā daļa studiju kursi sakrīt un atbilst profesijas standarta izvirzītajām prasībām zināšanu un prasmju apgūvē. Atšķirības ir

saistītas ar to, ka LLU programma ir orientēta uz valodu apguvi un komunikāciju, piemēram, „Tekstu leksikostilistiskā analīze (angļu val.)”, „Secīgā tulkošana (angļu val.)”, „Lietišķā komunikācija” (angļu val.), „Lietišķā sarakste” u.c., kā arī uz menedžmentu („Vadībzinības”, „Personālvadība” u.c.). Savukārt LU Starptautisko ekonomisko attiecību profesionālā bakalaura studiju programmā lielāka uzmanība piešķirta starptautiskajām attiecībām un ekonomikai, kā arī sniedz studentiem iespēju apgūt citas humanitāro zinātņu nozares kursus, piemēram, diplomātijas vēsturi.

LU un LLU studiju programmu vispārējais salīdzinājums liecina, ka LLU programmā tiek piedāvāti 36 studiju kursi, bet LU Starptautisko ekonomisko attiecību profesionālā bakalaura studiju programma piedāvā 40 studiju kursus. No tiem lielākā daļa - 26 studiju kursi ir līdzīgi, bet 9 studiju kursi atšķiras būtiski.

Liepājas Universitātē (Humanitārā fakultātē) piedāvā ļoti līdzīgu LLU studiju programmai *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studiju programmu *Ārējo sakaru vadība* (iegūstamā kvalifikācija – ārējo sakaru struktūrvienību vadītājs), kura akreditēta 30.04.2008. un ir izstrādāta, izmantojot LLU pieredzi. Pēc formas studiju programmu saturs Liepājas Universitātē un LLU būtiski neatšķiras:

- Vadības teorija (LLU - Vadzinības)
- Saskarsmes psiholoģija
- Politoloģija
- Eiropas studijas
- Kulturoloģija (LLU – Latviešu valodas rakstu un runas kultūra)
- Valodu studijas (LLU tiek pasniegta vācu, angļu, krievu, franču valoda)
- Vadības (LLU - Personālvadība)
- Ekonomikas un tiesību zinātnes: Ekonomikas teorija, Cilvēku resursu vadība, Politiskā kultūra, Starpkultūru komunikācija, Starptautiskās publiskās un privāttiesības (LLU - Starptautiskās tiesības)
- Informācijas tehnoloģijas kursi
- Nozares profesionālās specializācijas kursi: Angļu, Latviešu, Krievu praktiskā valoda, Lietišķā etiķete, Mutvārdu un rakstveida tulkošanas metodika, Sabiedriskās attiecības, Lietvedība, Pieaugušo psiholoģija, Projektu izstrāde un vadīšana (LLU – Projektu vadība).

Studiju kursu saturs LLU un LiepU visumā ir līdzīgs. Atšķirības ir saistītas ar studiju kursu saturu, tēmām, literatūras avotiem, dažreiz ar kursa nosaukumiem. Tomēr, ja salīdzina, kādas profesionālās kompetences ir katras programmas galamērķis, var apgalvot, ka programmas atšķiras būtiski.

LiepU studiju programmas aprakstā liela uzmanība tiek pievērsta profesionālajai praksei, kas ir mērķtiecīgi sadalīta pēc standarta/kompetences prasībām attiecībā uz:

- informācijas meklēšanas praktikumu,
- darbu ar biroja tehniku,
- komunikatīvo praksi,
- zinātniski pētniecisko praksi un
- profesionālo praksi.

Šis sadalījums atbilst standarta prasībām, bet dzīve ienes korekcijas. Pārrunās ar studentiem LLU kļuva skaidrs, ka darba devēji negrib pieņemt praksē studentus, kuriem nav darba pieredzes. Ārzemju pētījumi arī apstiprina šo tendenci (*Faltin, 1999; Hobrough, 2003*). Ir zināms, ka atrast prakses vietu ar šauru prakses uzdevumu, teiksim, iemācīties strādāt ar biroja tehniku vai īstenot komunikatīvo praksi ir sarežģīti. Savukārt LLU studenti profesionālo prakšu laikā visu nepieciešamo prasmju un kompetenču kopu iegūst un pilnveido pakāpeniski.

Promocijas darbā ir uzskatīts, ka sagatavošana bakalaura darba izstrādes procesam ir labāk pārdomāta LiepU, jo tur mācību gaitā studenti raksta 3 studiju darbus (2., 3. un 4. studiju gadā), kas viņiem dod nepieciešamo pieredzi zinātniskā darba rakstīšanā. LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* programmā bakalaura darba izstrāde ir pirmā studentu pieredze zinātnisko rakstu rakstīšanā, kas, mūsuprāt, ir programmas trūkums, jo tas sagādā stresu studentiem un bakalaura darbu vadītājiem. Pēc studentu iesnieguma un bakalaura darbu vadītāju ieteikumiem, 2009./2010. st. gadā 2. kursā studiju plānā ir ieviests kursa darbs, ko uzskatām par studiju programmas uzlabojumu.

Pozitīva iezīme Liepājas studiju programmai ir tas, ka atšķirībā no LLU, tiek piedāvātas *budžeta vietas*. LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* programmas studiju forma ir pilna laika, bet pēc studentu viedokļa, lielu atsaucību tā iegūtu, ja šī programma tiktu ieviesta arī vakara nodaļā, ļaujot apvienot studijas ar darbu.

LiepU programma *Ārējo sakaru vadība* ir piedāvāta arī *nepilna laika* studiju formā. Izvērtējot abas studiju programmas - LLU un LiepU - promocijas darbā secināts, ka neklātienes forma nav piemērota šai programmai, jo tajā ietilpst sarežģītu priekšmetu virkne, tai skaitā svešvalodas un arī projektu vadīšana, kas ir grūti apgūstami priekšmeti. Bez šaubām, nepilna laika studiju forma piesaista studentus, jo dod iespēju studiju laikā strādāt. Tomēr šiem mācību priekšmetiem ir nepieciešams liels kontaktstundu skaits. Mūsaprāt, nepilna laika studiju forma ārējo sakaru programmā nopietni ietekmē izglītības kvalitāti. Kā variants varētu būt piedāvāta nepilna laika klātie (NLK), kas ir aprobēta LU dažādo programmu īstenošanā. Tā kā šāda studiju forma nav izmantota ārējo sakaru vadītāju sagatavošanā, šī studiju forma promocijas darbā nav izskatīta.

LLU un RTU studiju programmu salīdzinājums ļauj secināt, ka studiju kursi lielākoties ir pēc nosaukuma līdzīgi. Lielākā atšķirība ir programmās - RTU programma paredz divus specializācijas virzienus: *Starptautisko ekonomisko sakaru administrēšana Eiropas Savienības iestādēs* un *Uzņēmuma starptautisko ekonomisko sakaru vadīšana*, kas ietekmē noteiktu priekšmetu izvēli: Starptautiskā ekonomika, Starptautiskā valūtas un finanšu sistēma, Starptautiskais mārketingis, Starptautiskās tirdzniecības tiesības, Starptautiskā konkurence, Muitas likumdošana Latvijā un ārvalstīs, Muitas darbības pamati, Eiropas Savienības lēmumu pieņemšana un piemērošana, Uzņēmējdarbības loģistika, Ekonomiskā un transporta ģeogrāfija, Intelektuālais īpašums un tā aizsardzība, Kvalitātes sistēmu vadīšana.

Izpētot situāciju studiju programmu piedāvājumā, promocijas darbā ir secināts, ka Latvijā ir divas - LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* un Liepājas Universitātes *Ārējo sakaru vadība* - akreditētas studiju programmas, kuras pilnībā atbilst termina „ārējie sakari” nozīmei. Studiju programmu struktūrā pastāv starpdisciplināra pieeja ar izteiktu ekonomikas kursu pārsvaru integrācijā ar sociālo - tiesību, politikas - un humanitāro – valodu - zinātņu kursiem. Tādas studiju programmas ir Latvijas Universitātē un Rīgas Tehniskajā universitātē. Taču katra studiju programma atšķiras ar programmas pamatvirzienu. LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programma ir vienīgā, kas sagatavo studentus plaša profila darbam, studentu sagatavošanā pievēršot uzmanību arī lauksaimniecībai un videi.

Studiju programmu apzināšana ļāva izprast situāciju ārējo sakaru un dažādo vadītāju izglītībā, iepazīties ar dažu augstskolu piedāvātajām studiju programmām. Programmu analīze veikta 2007. gadā līdztekus empīriskai vajadzību izpētei. Izstādē „Skola 2008”, kā arī 2009. un 2010. gada izstādēs šajā jomā jaunās programmas netika piedāvātas. Veikto programmu analīzi var uzskatīt par pietiekamu situācijas apzināšanai, jo analīze ietver visas pastāvošās Latvijas augstskolu programmas ārējo sakaru jomā.

Promocijas darba autore apzinās, ka katrā studiju programmā nepārtraukti tiek veiktas pārmaiņas. Programmas salīdzinātas pēc šādiem kritērijiem: mērķauditorija, studiju kursi, kursa ilgums semestros, kursa programmas veids, mērķis un saturs.

Šī analīze ir vairāk „tehniska”, nekā saturiska. 2006. gadā akreditācijas komisija izteica viedokli, ka LLU ārējo sakaru studiju programmai ir jāizvēlas viens pamatvirziens, jo pašlaik ir noteikti trīs virzieni: komunikatīvais, menedžmenta un ekonomiskais. Pēc komisijas viedokļa, grūti atrast galveno. Promocijas darbā veiktā analīze ļauj apgalvot, ka mūsdienu apstākļos Latvijā tieši programmas daudzveidība nodrošina absolventiem (kā arī studentiem) iespēju vieglāk atrast darbu. Darba devēju atsauksmes par studentu praksi parāda (*skat. 4. daļā*), ka šī ir pareiza izvēle.

Ņemot vērā, ka augstākajā izglītībā termins *ārējie sakari* nereti ir aizvietots ar terminu *starptautiskie sakari* (Zīle, 2003), konstatēts, ka studiju programmas šajā virzienā ārvalstī ir piedāvātas maģistrantūras līmenī ar uzsvaru uz politiku (Birmingemas universitātē Lielbritānijā; Centrāleiropas universitātē Ungārijā u.c.), vai tiesībām (Biznesa augstskolā „Turība” Latvijā u.c.), vai *ekonomiku* (Starptautisko attiecību Latvijas Universitātē u.c.), vai *multidisciplinārās studijas* (Vīnes Diplomātiskā Akadēmijā Austrijā, studiju programma MIR Tamamsatas universitātē Tāizemē, Maskavas Diplomātijas Akadēmijā Krievijā u.c.).

Pamatstudiju līmenī Maskavas Valsts Starptautisko Attiecību Institutā (MGIMO), Starptautiskā Biznesa un Lietišķās Administrēšanas fakultātē Krievijā gatavo *starptautisko ekonomisko attiecību menedžerus*; Sarejas Universitātē Humanitāro Studiju fakultātē Lielbritānijā gatavo speciālistus *lingvistikā un starptautiskā nozarē*; Hames Politehniskā Biznesa Skolā Somijā piedāvā studiju programmu *Starptautiskais business*, kurā galvenais uzsvars ir likts uz *ekonomikas*

bloka priekšmetu apguvi, kā arī liela nozīme ir starpkultūru komunikācijai. Tātad katras studiju programmas saturs ir atkarīgs no studiju programmas veidošanas mērķa katrā konkrētā valstī un noteiktas sociāli ekonomiskās aktualitātes.

Šīs programmas būtiski atšķiras no LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studiju programmas (vai ir maģistrantūras līmenī, vai bakalaura līmenī, bet ar uzsvaru uz citiem priekšmetiem) un promocijas darbā netika salīdzinātas.

Baltijas valstu augstskolās ir daudz programmu, kuras ir orientētas uz vadītāja sagatavošanu gan ekonomikas, gan kultūras, tūrisma un sociālajā jomā. Tomēr programmas, kuras būtu izteikti orientētas uz ārējo sakaru padziļinātu apguvi, vienlaicīgi īstenojot arī starpdisciplināru pieeju un iekļaujot studiju programmā svešvalodas, pārvaldības, komunikāciju un personālvadības kursus, citās Latvijas un Baltijas augstskolās netiek īstenotas.

LLU studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* izstrāde un realizācija atbilst mūsdienu Eiropas studiju izpratnei. Saskaņā ar strauju un dinamisku ES attīstību šīs starpdisciplināras studijas tiek regulāri pilnveidotas un modificētas.

Saskaņā ar to, ka LLU studiju programma *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* ir orientēta uz profesionālo kompetenci, ir nepieciešams noskaidrot jēdziena *profesionālā kompetence* būtību un ārējo sakaru vadītājam nepieciešamās kompetences.

2. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence

2.1. Profesionālās kompetences būtība, struktūra un kritēriji

Lai konkretizētu ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences jēdziena saturu, ir nepieciešams izprast profesionālās kompetences jēdzienu, kas ir vispārējs, salīdzinot ar ārējo sakaru vadītāja profesionālo kompetenci. Par kompetences svarīgumu raksta daudz autoru (*Athey & Orth, 1999; Dalton, 1997; Hoffmann, 1999; Kochanski, 1997; Spencer & Spencer, 1993*). Ir bagātīgs materiāls par kompetencēm akadēmiskajā izglītībā, kas tika kritizēts par neskaidrību un nesecību (*Currie & Darby, 1995; Ellström, 1997; Hoffmann, 1999; Robotham & Jubb, 1996; Chong, 2000*).

Latvijā jēdzienu „kompetence” ir pētīši vairāki zinātnieki: I.Ķestere, R.Garleja, T.Koķe, I.Maslo, E.Maslo, I.Lūka u.c.; jēdziena izpratnei pievēršot uzmanību korporatīvajās organizācijās - Latvijas Biznesa konsultantu asociācijā, Advokātu asociācijā, Tiesu palātā, Latvijas Vides, Geoloģijas un meteoroloģijas aģentūrā u.c.

Eiropas Padomes sasauktajā 1996. gada simpozijā „Galvenās kompetences Eiropā” bija vērojamas problēmas kompetences jēdziena izpratnē (*Hutmacher, 1997*). Termins „kompetence” (*competences*), „lietpratība” (*competence*), „pārticība” (*competency*) un „spējas, zināšanas” (*competencies*) ir izmantojami gandrīz sinonīmiski. Tas noved pie neskaidrības tāpēc ka dažādā kontekstā termins apzīmē *darbību, raksturīgo īpašību, iemaņu vai pat pienākumu* (*Mansfield, 1999*).

Definīciju ir gandrīz tik pat daudz, cik ir pētnieku. Tā kā literatūrā iet runa par kompetencēm no dažādās disciplīnās, tad nepārsteidz tas, ka pastāv daudz kompetences definīciju. Latīņu vārdnīca (*Oxford Latin Dictionary, 1982*) skaidro vārdu „competens, competentis” kā īpašības vārdu ar nozīmi atbilstošs, īstais, piemērots, dērīgs, pienācīgs, spējīgs. D.Vebsters definē *kompetenci* kā „pietiekami spējīgs vai kvalificēts, atbilstošs” (*Webster, 1992*). Oksfordas Tezaurus dod formulējumu „spējas, iespējas, meistarība, zināšanas, iemaņa, lietpratība, talants, know-how” (*New Oxford, 2000*). Svešvārdu vārdnīca (*Svešvārdu vārdnīca, 1999*) definē *kompetenci* kā „lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā”.

Pastāv divas filozofiskās tradīcijas kompetences saprašanā – *Amerikas Savienoto Valstu un Britu modelis* (*Wynne, 1997; Hoffmann, 1999*).

ASV kompetenci saprot kā „spējas, zināšanas” (*competencies*), kā diferencēšanu starp „labo” un „pamācošo” (*exemplary*) sniegumu (*performance*). Šajā pieejā galvenās ir indivīda vajadzības (*Miller, 1999*), kuras arī ir humānpedagoģijas pamatā. Fokusā ir *studiju saturs un mācīšanās prasme*.

Britu pieeja balstās uz kompetences (*competence*) standartiem – lieto vārdu ‘kompetents’ lai noteiktu, kas jādara, lai uzvestos saskaņā ar moderniem uzskatiem par to, kas veido pareizu rīcību (*practice*). Praktiski, šajā pieejā galvenais ir *ko indivīds māc darīt*.

Šīs pieejas jau ir pētītas, analizētas un vērtētas:

- britu pieeja balstās uz *darba rezultātu (job outputs)*,
- amerikāņu – uz *ieguldījumu, devumu (input)* (*Wynne, 1997; Hoffmann, 1999*).

Pieeju atšķirība atspoguļojas gan kompetenču saturā, gan terminoloģijā.

Ir dažādas pieejas arī *kompetences izpratnei augstākajā izglītībā*.

1. Lielbritānijā pieņemtā pieeja tika kritizēta par atomisku kompetences traktējumu, ar daudziem sīkiem uzdevumiem, bieži ignorējot kognitīvo un emocionālo darba aspektus.
2. Ziemeļamerikā pieeju kompetencei kritizē par vispārējo pazīmju akcentēšanu, kā problēmu risināšanu bez darbības (*Ashworth & Saxton, 1990*).
3. Pieeja, kuru piedāvā Heidžers un citi (*Hager, Gonczi & Athanasou, 1994*), apvieno gan vispārējo, gan atomisko pieeju un ir atbilstoša universitātes profesionālās izglītības mērķim. Tāda pieeja ir pieņemta Austrālijā, apvienojot kognitīvos, ētiskos un emocionālos komponentus, kā arī dažādus viedokļus par kompetento profesionālo praksi. Līdzīgu kompetences jēdzienu apraksta Stīvensons (*Stephenson, 1996*) kā *spējas*.

Promocijs darbā ir analizēta trešā pieeja, kurā apvienota prasmju attīstība un personālo īpašību pilnveide, kuru rezultāts izpaužas praksē.

Kompetences teorija nav vēl pilnīgi izveidota, jo autori nav vienisprātis par jēdziena *kompetence* izpratni. Daudzos literatūras avotos sastopamies ar uzskatiem par *profesionālo kompetenci*, bet tās definējums, apraksts un kritēriji ir bieži atrodami tikai dažu atsevišķo profesiju aprakstā (medīkiem, skolotājiem, psihoanalītiķiem utt.). 20. gadsimtā pirmās profesiju regulācijas noteikumi parādījās medicīnā, arhitektūrā un stomatoloģijā – profesijās, kurās ir liels risks nodarīt pāri cilvēkam, ja profesionālis rīkojas neprasmīgi.

Jēdzienam „kompetence” ir vairākas nozīmes, tādas kā cilvēka iespējas profesionālajās un cilvēciskajās prasībās. Pamatojums tam jāmeklē sociālajā un kulturālajā progresā, kas uzliek augstas prasības atsevišķam cilvēkam attiecībā uz prasmēm izvērtēt, analizēt, izvēlēties un atbilstoši rīkoties jaunās un nezināmās situācijās (Maslo E., 2003). Bieži vārdu „kompetence” (*competency*) lieto kā vārda „spējas” (*ability*) sinonīmu. Šajā nozīmē kompetence veidojas no zināšanām, vingrināšanās, pieredzes vai iedzimtām spējām (*natural abilities*).

1976. gadā Dž.Seniors (*Senior*, 1976) definēja *kompetenci* kā „spēju pielabot profesionālās zināšanas darba situācijās”. Runājot par kompetenci darba apstākļos, termins jāpapildina ar vārdu „*profesionālā*”.

1980-os gados galvenā uzmanība tika pievērsta *zināšanām* un *iemaņām*, un „kompetenci” saprata kā zināšanas, iemaņas un *spējas* darba apstākļos (Neufeld, 1985).

1990-os, profesionāļa loma praksē kļuva vispāratzīta. 1990-to gadu beigās uzsvērtā studējošā *mūžizglītība*, spējas pilnveidoties. Kompetences jēdziens papildināts ar tādām spējām, kā *audzinošās* un *izteikšanās* spējas (Epstein, 2002).

21. gadsimtā uzsvars ir likts uz speciālista *varēšanu*, *patstāvību*, *atbildību*, *lemtspēju*, *mūžizglītību*. Tādēļ promocijas darba teorētiskajā pētījumā dominē pēdējo 10 gadu literatūras analīze.

Kompetences jēdziena saturs 30 gadu laikā ir attīstījies atbilstoši ražošanas, kultūras, sabiedrības pieprasījumam, individuālām vajadzībām, pedagoģiskās darbības izpratnei, no viendimensiālā koncepta “specifiskas zināšanas” uz multidimensiālo, kurš iekļauj specifisko zināšanu un prasmju pielietojumu, uzvedību un attieksmi.

Piedaloties 2005. gada septembrī Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes doktorantu un jauno pētnieku starptautiskās konferences „Kompetences jēdziens Eiropas izglītības reformas kontekstā” diskusijā, nosaucām trīs vēsturiskās kompetences izpratnes (*No zināšanām...*, 2006):

1. *Kompetences kā prasmes - 1970.-80. gadu pieeja*: studējošais ir mācību objekts, kam skolotājs/pasniedzējs sniedz zināšanas un veido prasmes, galvenokārt pirmsskolās un skolās. Zināšanas un prasmes tiek vērtētas pēc noteikta etalona (reglamentējošiem dokumentiem).
2. *Kompetences kā kvalifikācijas - 1980.-90. gadu pieeja*. Tā tiek realizēta profesionālajā izglītībā, kurā definēti pieci profesionālās kvalifikācijas līmeņi.

Ir izstrādāti profesiju standarti, kas ir pārskatāmi, konkrēti, kvalifikācijas ir viegli vērtējamas, jo katru kompetenci vērtē atsevišķi un vērtējums ir kvantitatīvs. Šis pieejas negatīvā puse ir tā, ka ir uzskaitīti tikai atsevišķi komponenti un zūd veselums un individualitāte.

3. Pārejas periodā no tirgus sabiedrības uz sabiedrību, kas balstās uz zinātnes atziņām, rodas jauns skatījums uz *kompetentu cilvēku kā audzināšanas ideālu* un *kompetenci kā stratēģisko mērķi*. Kompetence nav pārbaudāma tieši, to var atklāt un novērtēt tikai profesionālajā darbībā radošu situāciju risināšanā (*No zināšanām...*, 2006).

Promocijas darbā ir uzskatīts, ka šāds grupējums parāda tikai tendenci jēdziena izpratnē un nav iespējams sagrupēt esošās *kompetences jēdziena* definīcijas pēc vēsturiskās attīstības principa, jo autoru viedokļu daudzveidība atspoguļojas arī jēdziena izpratnes pilnveidē. Kā jebkuras attīstības procesā, kompetences jēdziena izveide notiek spirālveidīgi un nevienmērīgi. Mūsuprāt, loģiskāk ir sistematizēt atziņas pēc kompetences komponentiem, pēc jēdziena izpratnes, jo katrs autors meklē savu ceļu un skaidrojumu.

Pētījuma nolūkam ir svarīgi definēt kompetences struktūru un kritērijus, kas tiek izstrādāti sakaņā ar kompetences jēdziena izpratni.

Pēc Starptautiskās Standartu komisijas (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI*), *kompetence* iekļauj noteiktas *zināšanas, iemaņas un attieksmi*, kuras ļauj efektīvi izpildīt noteiktas profesijas aktivitātes vai pildīt funkcijas veidā, *kas atbilst standartiem vai pārsniedz paredzētos standartus dotajā profesijā* (*Spector & de la Teja, 2001; Richley et al., 2001*). Šim definējumam ir būtisks papildinājums - pie kādiem nosacījumiem speciālists tiek uzskatīts par kompetentu.

Krievijā lieto līdzīgu kompetences formulējumu. Kompetence ir kompleksu absolventu spēju raksturojums demonstrēt un lietot izglītības programmas rezultātā iegūtās zināšanas, iemaņas, intelektuālās un praktiskās prasmes, personības īpašības *standarta* un mainīgajās profesionālās darbības *situācijās* (*Инновационная образовательная среда в классическом университете, 2006*).

Eiropas Komisijas atbalstītā Saskaņas Projektā (*The Tuning Project*), kas pieņemts 2000. gadā un kurā piedalās 27 valstis, *kompetences* saprot kā dinamisku atribūtu kombināciju, ar uzsvaru uz *zināšanām, attieksmi un atbildību*. Projektā

galvenokārt pievērsta uzmanība priekšmeta zināšanu kompetencēm un vispārējām kompetencēm (*Methodology*, 2002).

S.Dreyfuss (*Dreyfus*, 1981) uzskata, ka profesionāla zināšanas sastāv no *vadlīnijām, tādarbības mērķiem un tipisko piemēru atkārtojuma*. Neraugoties uz to, ka pašā profesionālās kompetences pamatā ir *zināšanas*, tās pilda ierobežotas funkcijas. Citas nepieciešamās spējas iekļauj *komunikatīvas iemaņas, spējas strādāt komandā, problēmu risināšanas spējas, tehnisko un profesionālo iemaņu, patstāvīgās mācīšanās, vērtības un refleksiju* (*Norcini et al.*, 1984; *Norman et al.*, 1985; *Patel et al.*, 1989; *Adult Learning...*, 1999).

ASV autori (*IFT*, 2001) piebilda, ka nepietiek tikai ar profesionālām zināšanām, ir arī nepieciešamas *panākumu ieguves prasmes (success skills)*, kuras iekļauj prasmes komunicēties - mutiski un rakstiski, klausīties, intervēt u.c., kritiskās domāšanas/problēmu risināšanās prasmes - radošums, veselais saprāts, atjautība, zinātniskā spriešana, analītiskā domāšana u.c., profesionālās prasmes - ētiskums, godīgums, dažādības cieņa u.c., mūžizglītības prasmes, prasmes sadarboties - darbs komandā, padomdošana, vadība, darbs tīklā, starppersonu prasmes u.c, informācijas apguves prasmes - rakstiskā un mutiskā elektroniskā meklēšana, datubāzes un interneta izmantošana u.c., organizatoriskās prasmes - laika organizēšana, projekta vadīšana u.c. (*IFT*, 2001).

Britu zinātnieks Grahams Deblings (*Debling*) uzsver, ka kompetence ir prasme pārnest prasmes un zināšanas uz jaunām situācijām. Tā ietver *darba organizāciju un plānošanu, inovāciju un darbu nestandarta situācijās*, kas ir atkarīgs no adekvātām zināšanām un sapratni (*Debling*, 1990).

Latvijā arī pievērš uzmanību kompetences jēdzienam un tās sastāvdaļām. Autori uzskata, ka kompetenci veido ne tikai izglītība, zināšanas un pieredze, bet arī personības īpašības, intereses, vajadzības, vērtības (*Maslo I., Maslo E., Tiļļa I, Lūka I.* u.c.).

B.Briede formulē kompetenci kā „zināšanu, iemaņu un refleksijas kopumu, ko iespējams pierādīt ar dokumentiem vai darbībā, kurā cilvēks piekrīt aktīvi piedalīties ar atbildības izjūtu” (*Briede*, 2004). Tomēr šādā uzstādījumā cilvēks ir vērtēts kā darba vienība, un iztrūkst cilvēciskais faktors. Ir iespējama situācija, kad darbinieks ir aktīvs, prasmīgs, izpilda savus pienākumus, bet neprot strādāt komandā, sadarboties vai arī neētiski uzvedas.

Izvērtējot viedokļus par kompetenci, promocijas darba autore piekrīt Ž.Tauriņai (2007), ka jēdziens *competences* atšķiras no jēdziena *kvalifikācija*. *Kvalifikācija* ir jāuztver kā sertificēts rezultāts, kas atspoguļo aktuālajām zināšanām atbilstošas prasmes. Kvalifikācijas pamatprasība ir noteikts izglītības līmenis, teorētiskās zināšanas, prasmes un atbildība, kas nodrošina darba uzdevumu sekmīgu izpildi. Šāda veida sertificēšana un normēšana neļauj atskārst, vai persona spēj arī sevi organizēt un darboties radoši.

Kvalifikācijas noteikšana ir mehāniski veikta pārbaude, kurā konstatē zināšanu un prasmju līmeni. Savukārt no personām, kas darba dzīvē ienāk ar augsti kvalificēta profesionāļa raksturojumu tiek gaidīts, ka viņi spēs sevi organizēt – būt radoši; no viņiem tiek gaidīti neparasti risinājumi un jauninājumi (Tauriņa, 2007). Promocijas darbā izstrādātajā kompetences struktūrā tā ir „uzvedība” un attieksme. Tādējādi, šī pētījuma darba definīcija ir: *kvalifikācija ir sagatavotības līmenis, atbilstība noteiktam darbības veidam.*

E.Maslo (2003) pievērta uzmanību rīcībai nestandarta situācijā. I.Tiļļa ir definējusi *kompetenci* kā „pieredzes gūšanas iespējās pamatoto spēju un pieredzes individuālo kombināciju. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī” (Tiļļa, 2003: 55). Šajā pieejā jēdzienu *kompetence* lieto vienskaitlī, jo tā ir holistiska pieeja un kompetenci aplūko kā spēju kopumu.

Pedagoģiskā definīcija *personiskās attīstības kompetence* ir izglītības pamatā. „Mūsdienu izglītība runā par kompetencēm kā par lielumu, kas iekļauj tās prasības, kuras izvirza moderna sabiedrība postmodernajā un multikulturālajā sabiedrībā, kur tradīciju loma pazeminās un arvien biežāk sastopamas *neparedzamas situācijas*” (Hartelius u.c., citēts no Maslo E., 2003: 43). Vēlos papildināt autoru redzējumu ar uzskatu, ka profesionāļiem bieži nepieciešams pieņemt lēmumu arī *neskaidrā, nenoteiktā situācijā*. Savukārt, runājot par kompetences līmeni, jāņem vērā ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī *laiks*, kas nepieciešams uzdevuma izpildei.

Svarīgi ir atšķirt jēdzienu „*kompetence*” no „*kompetents*”, kas ir plašāks, jo iekļauj arī spēju rīkoties adekvāti situācijai, lai iegūtu nopietnus rezultātus. Kanādas “Reģistrēto medmāsu noteikumos” (2001) “*kompetents*” ir definēts kā “spējīgs integrēt un reflektēt zināšanas, iemaņas un novērtējumu, kas nepieciešams, lai darbs

būtu drošs un ētisks noteiktajā lomā un darbības vietā” (*College of Registered Nurses*, 2001).

S.Viliss un S.Dubins (*Willis and Dubin*, 1990) attēlo divas plašas sfēras profesionālajā kompetencē: *prasmes* un *vispārējus raksturojumus*. Pēc Vilisa un Djubina definējuma, *prasmes* ir specifiskas spējas, nepieciešamas dotajā profesijā un iekļauj sevī speciālas zināšanas, tehniskas iemaņas un spējas risināt problēmas. *Vispārēji raksturojumi* iekļauj intelektuālās spējas, personībai raksturīgas īpašības, motivāciju, attieksmes un vērtības. *Kompetence* atspoguļo zināšanu, iemaņu un prasmju kopumu, kas nepieciešamas profesionālajā praksē (*Willis and Dubin*, 1990).

Šis formulējums nav precīzs, jo speciālists var būt zinošs un spējīgs, bet ne vienmēr vēlas darboties. Rodas jautājums, vai šādu speciālistu var nosaukt par kompetentu. No tā izriet, ka tikai *veiktspēja* (*performance*), kura iekļauj uzvedību un attieksmi, liecina par cilvēka kompetenci.

Tā ir vēl viena problēma terminu *kompetence* un *veiktspēja* lietošanā. Latviešu valodā zinātnieki lieto terminu „rīcībspēja” (*Garleja*, 1993). Savukārt promocijas darba autore uzskata, ka vārds „rīcībspēja” atspoguļo darbību kā tādu, neiekļaujot darba rezultātu. Termins „veiktspēja” ir precīzāks, jo tās ir vērstas uz darbības panākumiem, rezultativitāti, un kompetences kontekstā būtu jālieto latviešu vārds „veiktspēja”, kas ir tuvāks pēc satura angļu „performance”.

Veiktspēju (*performance*) var definēt kā *padarītā darba efektivitāti vai veikto funkciju veidu un uzvedību* (*Encarta*, 2004).

Pētot literatūras avotus, kas publicēti angļu valodā, promocijas darba autore atklāja neprecizitāti zinātniskajā literatūrā. Ir pieņemts uzskatīt, ka Noems Čomskis 1988. gadā pirmais ieviesa terminu „veiktspēja” (*performance*), bet Ričards Bojaciss lietoja šo jēdzienu jau 1982. gadā (*Boyatzis*, 1982).

Gadu vēlāk amerikāņu lingviste Sandra Dž.Saviņona (*Savignon*) raksturo kompetences un veiktspējas atšķirību vienkāršos vārdos: „Kompetence ir tas, ko kāds zina, bet veiktspējas ir tas, ko viņš dara” (*Savignon*, 1983: 9). Arī amerikāņu lingvists Noems Čomskis (*Chomsky*) atšķir *kompetenci* no *veiktspējas* (*performance*) (*Chomsky*, 1988). Tā kā tikai veiktspējas ir redzamas, uzskatām, ka *kompetenci var attīstīt, apstiprināt un novērtēt tikai pēc veiktspējas*. Pēc D.Klarka (*Clark*, 1999), *veiktspēja* ir uzdevuma izpilde saskaņā ar standartu izpildes pilnību un precizitāti.

Apkopojot dažādo autoru kompetences jēdziena izpratni, šī pētījuma mēģinājums sagrupēt kompetences definīcijas balstās uz kopīgā un atšķirīgā. Tādējādi, visas definīcijas var sistematizēt pēc tā, vai autors uzsver, ka

1. Kompetence ir vienkārša profesijas standarta izpilde:
 - zināšanas, iemaņas un spējas darba apstākļos (*Senior, 1976; Savignon, 1983; Neufeld and Norman, 1985; Willis and Dubin, 1990; Ulrich, Brockbank, Yeung, Lake, 1995; Sullivan, 1995; Klein, 1996; Klauss u.c., 2003*);
 - zināšanas, iemaņas un spējas darba apstākļos, plus audzinošā un izteikšanās spēja (*Epstein, 2002*);
 - spēja integrēt un reflektēt zināšanas, iemaņas un novērtējumu, kā nepieciešamību, lai darbs būtu drošs un ētisks noteiktajā lomā un darbības vietā (*College of Registered Nurses, 2001*);
 - prasme pārceļt iemaņas un zināšanas uz jaunām situācijām, kas ietver darba organizāciju un plānošanu, inovāciju un darbu nestandarta situācijās, kas ir atkarīgs no adekvātām zināšanām un sapratnes (*Debling, 1990*).
2. Kompetence atspoguļojas ne tikai standarta izpildē, bet ir svarīgs cilvēciskais faktors, ko raksturo šādas īpašības:
 - iemaņas un raksturīgas īpašības, nepieciešamas efektīvā darba izpildē (*Boyatzis, 1982; Mansfield, 1996; Blancero, Boroski, Dyer, 1996; LBKA, 2002*);
 - zināšanas, iemaņas, saprašana, radošas spējas, komunikabilitāte, godīgums, sociālas lomas, ētiskums, elastīgums (*Linkage Inc., 1996; Whitwell, 2002*).
3. Kompetence parādās veikspējā (ir svarīgi, ka atsevišķi ir pievērsta uzmanība attieksmei):
 - zināšanas, uzvedība un attieksme (*Wynne, Stringer, 1997; Spector, de la Teja, 2001; Richley et al., 2001; Methodology, 2002*);
 - zināšanas, komunikatīvas iemaņas, spējas strādāt komandā, problēmu risināšana, tehniskās un profesionālās iemaņas, patstāvīga mācīšanās, vērtības un refleksija (*Norcini et al., 1984; Norman et al., 1985; Patel et al., 1989; Adult..., 1999*);
 - indivīda raksturīgas īpašības, kas atspoguļojas efektīvā un/vai augstākā veikspējā darbā vai situācijā (*Spencer & Spencer, 1993*).

Svarīgi atzīmēt, ka jau 1990. gadā G. Deblings pievērsa uzmanību prasmes pārceļt iemaņas un zināšanas uz jaunām situācijām svarīgumam (*Debling, 1990*), (jo nepietiek ar māku izpildīt noteikto darba uzdevumu), bet vairāk nekā 10 gadi bija vajadzīgi, lai arī citi autori sāktu par to rakstīt. 21. gs. sākumā tas ir pieņemts. Adekvātu pārlicību pauž Spenseri (1993), ka kompetence izpaužas darbā vai situācijā (*Spencer & Spencer, 1993*).

Neraugoties uz to, ka definējumi atšķiras, lielākā daļa no tiem ietver zināšanas, prasmes, iemaņas un citus atribūtus (ZPIAs), kuriem jābūt redzamiem un izmērojamiem, un jāizceļas no vidējo izpildītāju. Darba autore piekrīt tikai trešās grupas autoriem (*Adult...*, 1999; *Methodology, 2002*; *Norcini et al., 1984*; *Norman et al., 1985*; *Patel et al., 1989*; *Richley et al., 2001*; *Spector & de la Teja, 2001*; *Spencer & Spencer, 1993*; *Wynne & Stringer, 1997*), kas par obligāto kompetences komponentu nosauc attieksmi, jo šajā jēdziena izpratnē parādās nevis „cilvēks-robots”, bet cilvēks – radoša personība, darbības subjekts, kas atbilst humānās pedagoģijas uzskatiem. Tādejādi varam runāt par mācīšanos, balstītu uz kompetenci, jo tad ir skaidrs, ka mācīšanās mērķis ir personības pilnveide, viņa zināšanu un prasmju pilnveide, lai sagatavotu viņu aktīvai darbībai, kas ir kompetences attīstība.

Promocijas darbā, ja jēdziens „kompetence” nav papildināts ar precizējošo īpašības vārdu („komunikatīva kompetence”, „lingvistiskā kompetence” utt.), šī definīcija noteikti atspoguļo profesionālo kompetenci, neraugoties uz to, ka vairāki autori nosauc to par „kompetenci”.

Izanalizējot visu iepriekš minēto, šajā promocijas pētījumā ir piedāvāts autores formulējums: *Profesionālā kompetence ir indivīda uzrādīta spēja mērķtiecīgi un racionāli sasniegt profesijas standartā paredzētos rezultātus vai pārsniegt tos, ētiski korekti lietojot akumulētas prasmes un zināšanas, kas integrēti izpaužas attieksmē.*

Ņemot vērā veikspējas jēdzienu,
profesionālā kompetence ir indivīda publiskotā veikspēja.

Ārējo sakaru vadītāja profesionālās kompetences struktūra ir dota 78.lpp.

Daudz autoru uzskata, ka kompetences var mērīt ar saskatāmām zināšanām, iemaņām un spējām (ZIS) (*Senior, 1976*; *Neufeld and Norman, 1985*; *Epstein and Hundert, 2002*). Bet šāds kompetenču saraksts ir tikai norādošs (*indicative*), tā kā kompetences ir vienmēr atvērtas un salīdzinošas (*relative*), kas nozīmē, ka tās ir

mainīgas un elastīgas, un kompetences var novērtēt tikai caur uzvedību, kuru tās izraisa (Ostini, 1998; Turusheva, 2006).

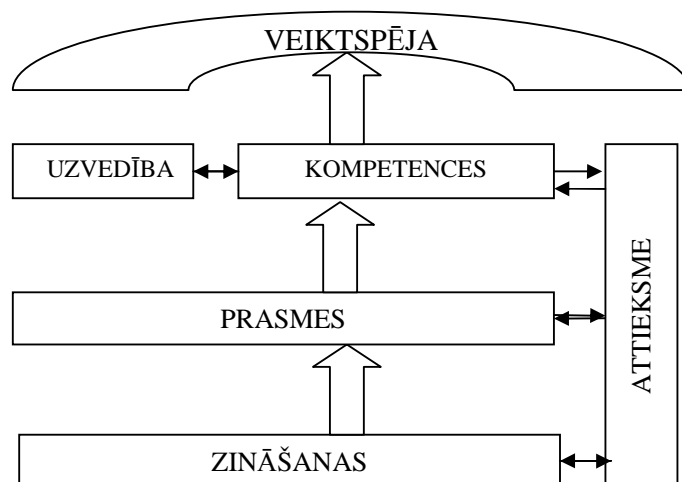
Šajā pētījumā, lai parādītu pakāpenisku studenta kompetences attīstību un pilnveidi no zināšanām uz prasmēm, no prasmēm uz kompetenci, un no kompetencēm uz veikspēju, ir piedāvāta šāda studenta profesionālās kompetences attīstības shēma (2.1. att.). Tajā:

Zināšanas ir sistematizēts objektivizētu atziņu kopums, ko cilvēks iegūvis mācoties, darba pieredzē, pētniecībā u.tml., izziņas rezultāts.

Prasme ir praktiskās zināšanas, kombinētas ar iemaņām.

Kompetence ir tas, ko studējošais spēj darīt.

Veikspēja ir tas, ko studējošais dara noteiktajā situācijā. Tad tā ir kompetence darbībā. *Veikspēja ir kompetences indikators.*

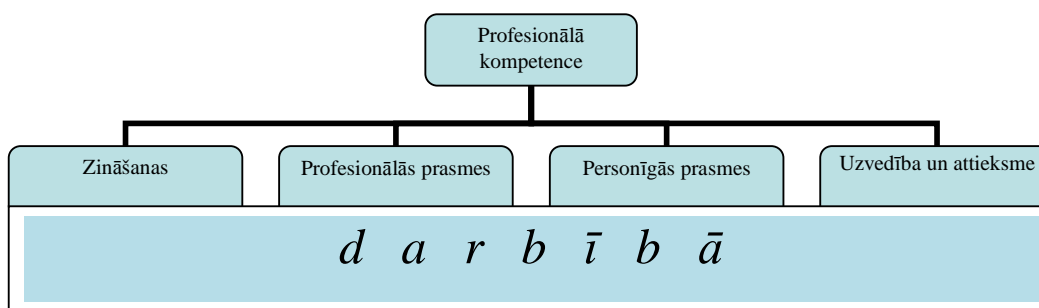


2.1. att. Studenta profesionālās kompetences attīstības shēma

Tādējādi,

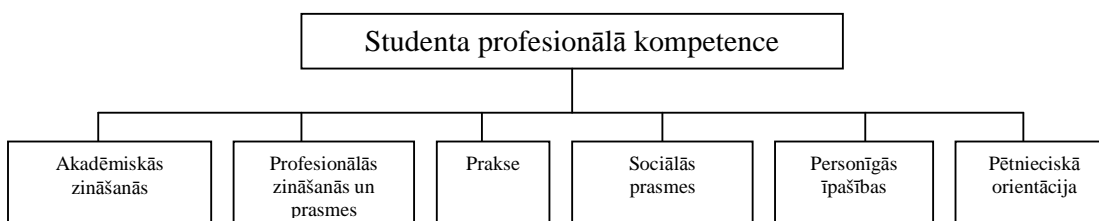
$$\text{VEIKTSPĒJA} = \text{KOMPETENCES} + \text{ATTIEKSME}$$

Atšķirībā no zināšanām, kuras ir izziņas aktivitātes (darbības) rezultāts, *kompetences reprezentē potenciālu*. Salīdzinājumā ar zināšanām, kompetences ir atklātas (*open*), vispusīgas (*comprehensive*) un viegli pielāgojamas (*easily adaptable*).



2.2. att. Profesionālā kompetence

Tā kā studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* students ir topošais profesionālis, un tā kā studiju laikā studenti 52 nedēļas (26 KP) strādā prakses vietās, studenta profesionālā kompetence sastāv no akadēmiskām vispārējām pamatzināšanām, profesionālām zināšanām un prasmēm savā profesijā, profesionālas pieredzes (praksē), sociālās kompetences, personīgām īpašībām un pētnieciskās orientācijas (mūžizglītības prasmēm), kas izpaužas darbībā.



2.3. att. Studenta kā topoša ārējo sakaru vadītāja profesionālā kompetence

Kompetences ir dinamiskas, nevis pastāvīgas, tāpēc fokusam jābūt vērstam gan uz šodienas, gan rītdienas kompetencēm. Var apgalvot, kā rādītāji ir uz nākotni orientēti.

Novērtēšanas pamatā jābūt ticamībai, efektivitātei un uzticamībai. Svarīgi pievērst uzmanību tam, ka *labi sniegumi vienā problēmu risināšanā nenozīmē, ka cilvēkam ir labas kompetences risināt līdzīgo problēmu citā situācijā* (Linn, 1993). Tā kā kompetence ir multidimensionāla, novērtēšanai arī jābūt multidimensionālai. Runājot par studentiem, jāvērtē zināšanas, prasmes un iemaņas, parādītas aktīvās prakses laikā.

Kompetence izpaužas nevis kā atsevišķi komponenti, bet kā zināšanu un prasmju kopa, komponentu vienotības īpaša kvalitāte, kas parādās īpaša spējā ņemt atbildību par lēmumu un savu darbību. Ir svarīgi piebilst, ka *profesionalitāte ir nevis*

kompetences pakete, bet attieksme. „Īsts profesionālis ir speciālists, kas nav vienaldzīgs” (Maister, 1997).

Nav standartizēta darbarīka lai mērītu profesionālo kompetenci, kā sākotnējo, tā arī attīstīto. Klarks apgalvo, ka, ja kompetence ir īsta, tā var kļūt vājāka vai samazināties tikai pēc ļoti ilga laika (Clark, 1999). Bet kāda kompetence ir „īsta”?

Profesionālās kompetences sastāvdaļas. Cilvēka kompetence sastāv vismaz no trim kompetenču grupām.

- *Pamatkompetences* (core competencies) ir kompetenču grupa, kura iekļauj *organizatoriskas kompetences, tādas kā darbs komandā, elastīgums, komunikatīvas iemaņas*, kas nepieciešamas vairākās darba vietās.
- Otrā grupa ir *profesionālās prasmes*.
- Dažās profesijās ir nepieciešama trešā grupa - *papildus kompetences*, svarīgas noteiktajā darba vietā.

Galvenās (*key*), būtiskās/vadošās (*core*), vispārējās (*generic*), sākuma (*threshold*) kompetences faktiski ir ļoti līdzīgas *patatkompetences*, nepieciešamas, lai gūtu panākumus dažādās aktivitātēs mācīšanās, darbā un dzīvē (Guidance, 2000). Galvenās kompetences (*key competences*) parādās visos darba sasniegumos, viņām ir transversāls/šķērsenisks (*transversal*) raksturs, un tās ir vispārējas prasmes, kuras indivīdam ir nepieciešamas mūžizglītībā, lai viņš būtu elastīgs, viegli adaptējams un konkurētspējīgs darba tirgū. Lielbritānijas darba devēji nosauc

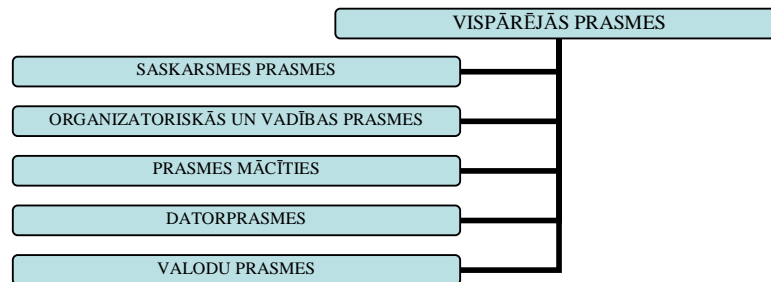
- starppersonu prasmes,
- komunikatīvas prasmes,
- pašvadības prasmes,
- intelektuālas prasmes (apkopota informācija no vairākiem avotiem).

Galvenās kompetences ietver 5 pamatelementus: izziņas, ētisko, kreatīvo, komunikatīvo, estētisko.

Žans Fransuas Perejs (*J.Perret*) Eiropas Padomes organizētajā simpozijā „Key Competences for Europe” Bērnā (*Perret, 1997*) visas kompetences sadala 7 sfērās: mācīšanās, meklēšana, domāšana, komunikācija, sadarbšanās, veikuma, piemērošanas spējas (*Perret, 1997*).

Arī Latvijā ir izstrādāta nepieciešamo pamatprasmju shēma (*Jemeljanova, Gurbo, Mikuda, 2004*), kura ietver:

1. *Saskarsmes prasmes.*
2. *Organizatoriskās un vadības prasmes.*
3. *Prasmi mācīties:* lietot zināšanas un prasmes ikdienas situācijās; lietot zināšanas un prasmes jaunās situācijās (kas ļauj izvērtēt atšķirīgus līmeņus zināšanu un prasmju lietošanā un apguvē); patstāvīgi apgūt jaunas zināšanas un prasmes; izvērtēt informāciju (kas liecina par māku patstāvīgi mācīties, kā arī strādāt ar informāciju).
4. *Datorprasmju grupu:* lietot datoru darbam ar tekstu; lietot datoru darbam ar skaitlisko informāciju; lietot datoru informācijas meklēšanai; lietot datoru komunikācijai.
5. *Valodu prasmes (Jemeļjanova, Gurbo, Mikuda, 2004).*



2.4. att. Vispārējo prasmju grupas

Avots: Jemeļjanova I., Gurbo M., Mikuda S. *Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā*. – SIA „Dardedze – Hologrāfija”, 2004.

Piedāvātā komponentu shēma tikai daļēji sakrīt ar jau 1996.g. Eiropas Padomes organizētajā simpozijā nosauktajām 5 galveno kompetenču grupām (Stobart, 1997). Šajā shēmā ietvertajās datorprasmēs vēl neparādās informācijas kritiska izvērtēšana, kas ir nepieciešama prasme mūsdienu informācijas (it sevišķi plašsaziņas līdzekļos) noplūdes apstākļos.

Uzmanība nav pievērsta starpkultūrālai prasmei, kas nevar tikt aizvietota ar valodu prasmēm. Ļoti mūsdienīga un Latvijai būtiska ir politisko un sociālo prasmju grupa (kas iekļauj prasmi pieņemt atbildību, piedalīties grupu lēmumu pieņemšanā, piedalīšanās demokrātiskās institūcijās), kas arī neatspoguļojas šajā shēmā. Dzīvojojot globalizācijas apstākļos un domājot par Latvijas speciālistu konkurētspēju gan Latvijas darba tirgū, gan ārzemēs, nepieciešams pievērst uzmanību gatavībai mūžizglītībai gan profesionālajās, gan individuālajās un sociālajās jomās.

Topošam speciālistam jāsaprot, kas būs vajadzīgs nākotnē, ko piedāvās tehnoloģija un kādas būs vajadzīgas profesionālās zināšanas un iemaņas. Rodas zināšanas, integrētas ar intuīciju, kuras nevar paskaidrot ar vārdiem. Universitātes absolvents atrodas tikai pirmajā nepārtrauktas izglītības (mūžizglītības) stadijā (Enemark, 2000).

Pēdējā laikā Lielbritānijas augstskolās pievērš uzmanību, ka mainīgajā sabiedrībā, kura mācās, *pārneses prasmes* vai *galvenās prasmes* attīstās uz studentu virzītā patstāvīgas mācīšanās vidē. Augstskolu loma ir integrēt prasmes akadēmiskajā vidē (HILP, 2006). Rodas jautājums: vai tiešām *pārneses prasmes* ir tas pats kas *galvenās prasmes*?

Pārneses prasmes (transferable skills), tādas kā problēmu risināšana, sazināšanās, personīgās iemaņas, matemātikas pielietošana, informācijas tehnoloģijas un svešvalodu kompetence nepieciešamas augstākajā izglītībā (Milligan, 1998). Pārneses prasmes ir iegūtas jebkurā darbībā - prasmes, ko mēs attīstām visu mūžu un kurām ir plašs pielietojuma spektrs, kuras var būt izmantotas jaunajā darba vietā vai darbībā.

Pārneses prasmes parasti definē kā *prasmes, iegūtas vienā kontekstā un lietderīgas arī citā kontekstā*. Universālais pārneses prasmju saraksts neeksistē. Katrā organizācijā tas ir savs. Biežāk šo terminu aizvieto ar atslēgas jeb galvenajām prasmēm (*key skills*). Tādejādi, varam secināt, ka galvenās prasmes un pārneses prasmes būtiski neatšķiras, bet *pārneses prasmes ir augstākā pakāpē, salīdzinājumā ar galvenām prasmēm*, kuras galvenokārt attīstās vēl vidusskolā.

Pamatkompetences parādās standartos. *Pavadkompetences* (papildus un individuālās) iekļauj personības potenciālu un iepriekšējo indivīda dzīves pieredzi, kas arī atšķir viena cilvēka kompetenci no otra.

Tā kā pavadkompetences atspoguļo personības individuālas raksturības, par pamatu ir pieņēmtas atslēgas kompetences, un personības komponents ārējo sakaru jomā bieži ieguvē profesionālo ievirzi. Politiskās un sociālās prasmes palīdz starppersonu un starpkultūru jautājumu risināšanā, tās tad ir arī vadītāja kompetences sastāvdaļas.

Sarejas Universitātes Cilvekpotenciāla pētnieciskās daļas dibinātājs un direktors Džons Herons (Heron, 1996) uzrāda, ka veiksmīgs students raksturojas ar trim prasmēm:

- prasmi mācīties (promocijas darbā tā ir nosaukta par mācīšanās kompetenci),

- prasmi izvēlēties un izmantot efektīvus informācijas līdzekļus (informatīvā kompetence),
- prasmi sasniegt labākus rezultātus un objektīvi izvērtēt savu mācīšanos (pašvadības un intelektuālā kompetences).

Ferrisa universitātē Mičigānā, ASV (FSU, 2003), studenti mācās pēc 170 mācību programmām. Neatkarīgi no programmas, profesionālās kompetences prasības ir:

- *komunikatīvā kompetence*: lasīšanas, rakstīšanas, runāšanas, klausīšanās efektīvās prasmes, kuras attīsta valodu apguvi;
- *spriestspēja*: problēmu risināšanas, kritiskās domāšanas un neatkarīgas spriešanas kompetences ar cieņu pret personības un profesionāliem jautājumiem;
- *nepārtrauktas izglītības un organizatoriskā prasme*: bibliotēkas izmantošanas un informācijas iemaņas – atrast, saprast un novērtēt nepieciešamo informāciju; projektēšanas iemaņas – organizēt individuālus un grupu projektus; iemaņas sadarboties – strādāt komandā; datora iemaņas;
- *elementāras statistikas iemaņas*;
- *akadēmiskā sagatavotība* – spējas saprast un novērtēt zinātniskus tekstus, ar kuriem viņi var sastapties darbā;
- *sociālas, kulturālas iemaņas* – kompetences, saistītas ar citām kultūrām, individuālām atšķirībām, utt.;
- *vēlme iegūt vispārējās zināšanas par pasauli* – darba apstākļi, ģeogrāfija, ekonomika, starptautiskie sakari.

Šīs prasības lielā mērā sakrīt ar atlasītām Saskaņas Projektā (*Tuning Educational...*, 2002) kompetencēm un atspoguļo indivīda gatavību dzīvei: ne tikai darba prasmes, akadēmisko sagatavotību, bet arī vēlmi iegūt zināšanas un sadarboties, kā arī attieksmi un atbildību.

Apkopojot literatūras avotu analīzi un salīdzinot to ar darba devēju vēlmēm, ir secināts, ka lielākā daļa no prasmēm un iemaņām, kas ir nepieciešamas, lai labi mācītos un sasniegtu profesionālās kompetences līmeni, ir nepieciešamas arī darbā. Tas nozīmē, ka gan studentiem, gan profesionāļiem ir nepieciešamas tās prasmes un iemaņas, kuras palīdz darbiniekam būt vienmēr „formā”, un kas ir vajadzīgas mūžizglītības kontekstā. Atšķirība ir veikspējas līmenī.

Promocijas darba autore apzinās, ka nav iespējams sarakstā iekļaut visas nepieciešamas kompetences, tāpēc šī pētījumā par pamatu paņemtas Saskaņas projekta izstrādātas kompetences, jo šiem rezultātiem ir liela validāte. Projektā piedalījās augstskolas no 27 valstīm un tieši šo kompetenču nepieciešamība ir pārbaudīta dažādos līmeņos un dažādās valstīs, projekta rezultātus izmanto Eiropas Komisija. Saskaņas Projektā tika atlasītas 30 kompetences no trim kategorijām: *instrumentālas, starppersonu un sistēmiskas*. Liela uzmanība ir veltīta informācijas un komunikācijas tehnoloģijām, kuras uzskata par *mācību vidi (Methodology..., 2002)*. Kompetences raksturo mācīšanās rezultātus (*outcomes*), ko tieši students zina un ir spējīgs demonstrēt mācīšanās beigās, gan priekšmeta kompetences, gan vispārējās.

2.1. tabula

Profesionālās kompetences struktūras komponenti

KOMPETENČU GRUPA	PRASMES/KRITĒRIJI PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VĒRTĒŠANAI
PAŠVADĪBAS	Pašvērtējums
	Pašapziņa
	Pašrefleksija
	Pašdisciplīna
	Nodarbošanās
	Piemērošanās spējas
	Atbildība
	Laika pārvaldība
INTELEKTUĀLĀS (tālāk darbā MĀCĪŠANĀS)	Organizatoriskums
	Produktīva domāšana
	Radošums
	Analīze
	Vērtēšana
PRAKTISKĀS/LIETIŠĶĀS (tālāk darbā INFORMATĪVĀS)	Lēmumu pieņemšanas
	Problēmu definējums
	Informācijas krāšana
	Informācijas apstrāde
KOMUNIKATĪVĀS	Informācijas novērtēšana
	Runāšanas
	Klausīšanas
	Lasīšanas
	Rakstīšanas
	Komunikācijas un IT izmantošana
	Prezentācijas (mutiskā/rakstiskā)
	Neverbāla
	Izpildīšanas
Svešvalodu	
STARPPERSONU (tālāk darbā SADARBĪBAS)	Darbs komandā
	Vadība
	Pašpārlicība
	Cilvēku un resursu pārvalde

Avots: Autores veidota pēc literatūras analīzes

Promocijas darbā profesionālā kompetence sastāv no piecām kompetencēm: pašvadības, mācīšanās, informatīvās, komunikatīvās, sadarbības. Katra kompetence savukārt sastāv no prasmēm un iemaņām, kas kalpo par kritērijiem profesionālās kompetences vērtēšanā (*sk. 2.1.tab.*).

Pētīšanas vajadzībām kritēriji ir strukturēti 77. lpp.

Minētās prasmes ir gan zināšanu uzlabošanas instruments, gan tās ir nepieciešamas praktiskajā lietošanā. Lielākā daļa no prasmēm, kuras ir profesionālās kompetences sastāvdaļa, ir nepieciešamas arī produktīvajā mācīšanās. Tā, grupu darbs, komunikatīvās prasmes, informācijas apstrāde palīdz uzlabot intelektuālās prasmes.

Mūsdienās Latvijā trūkst nevis izpildītāju, bet labu vadītāju, kas uzdrošinātos ne tikai vadīt, pilnveidojot jau esošo, bet uzsākt kaut ko jaunu, radoši izmantojot potenciālu, motivējot padotos un kolēģus. Tāpēc ir nepieciešams definēt vadītāja kompetenci.

Vadītāja profesionālās kompetences struktūra un kritēriji. Izstrādājot profesijas standartu, izmanto darba kompetenču vērtēšanas metodi (*JCAM – Job Competence Assessment Method*), kas sastāv no trim pamatpakāpēm:

- eksperti nosauc galvenos darba komponentus un darba uzdevumus, uzvedības rādītājus katram no ZPIAs (zināšanas, prasmes, iemaņas, citi atribūti), atšķir labākos veicējus no vājākajiem;
- uz interviju pamata izstrādātas divas kompetenču grupas:
 - minimālās, kuras parādās kā tipiskā, tā arī labākā veicēja darbā, un
 - nozīmīgākās (*major*), kas piemīt tikai labākajiem veicējiem.

Šīs kompetences sastāda modeļa pamatu.

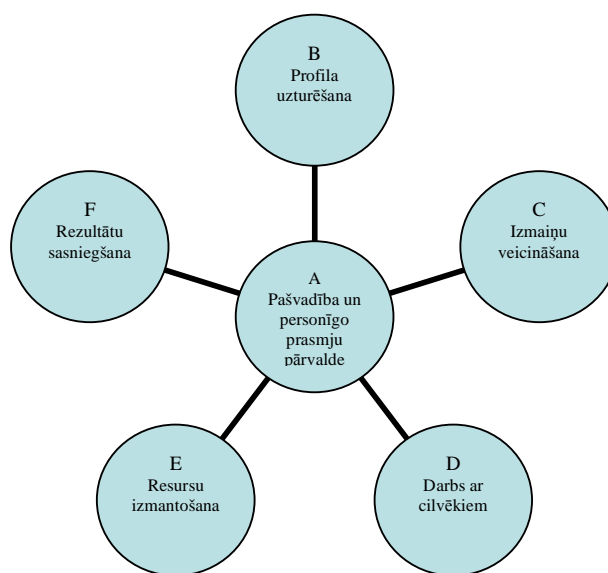
- Pēdējā pakāpē pārbauda kompetences modeli (*Dubois, 1993*).

Metodoloģija kompetenču noteikšanai ietver:

- kritēriju atlasī, kas iekļauj gan vājākus, gan labākus veicējus;
- datu vākšanu pēc kritērijiem par veicēju darba izpildi noteiktajā darbā, izmantojot novērošanu un intervijas, ieskaitot viņu sajūtas;
- etalonu izstrādi no iegūtajiem datiem, kas atšķir labākus veicējus no vājākiem (*Catano, 1998*).

Tātad, lai atlasītu vadītāja kompetences kritērijus, jāizskata veicamās funkcijas, darba uzdevumus. Vadības teorijā ļoti bieži lieto terminu *menedžments*. Tā kā Latvijā šis jēdziens jātulko kā *pārvaldība, vadība, vadībzinība* (Krūmiņa, Skujiņa, 2002), promocijas darbā analizētās *pārvaldības funkcijas* (*management functions*). Lielbritānija ir pirmā valsts, kur tika izstrādāta standartu sistēma, pie tam visplašāk pasaulē. Pārvaldes Standartu centrs (*The Management Standards Centre – MSC*), kas ir valdības standartizācijas centrs pārvaldības un līderības jomā, 2004. gada maijā apstiprināja jaunus standartus, kas ir sadalīti sešas funkciju/aktivitāšu grupās:

- A. Pašvadība un personīgo prasmju pārvalde.
- B. Profila uzturēšana.
- C. Izmaiņu veicināšana.
- D. Darbs ar cilvēkiem.
- E. Resursu izmantošana.
- F. Rezultātu sasniegšana (*New Standards, 2004*).



2.5. att. Pārvaldības funkcijas

Avots: *New Standards*. – The Management Standards Centre, 2004. Pieejams internetā:
<http://www.management-standards.org/master.aspx> [atsauce 25.06.2007.].

Tajā pašā laikā I. Forands pievērš uzmanību mūsdienu menedžmenta raksturīgām pazīmēm (Forands, 2004). I.Forands ir norādījis, ka mūsdienu organizācijas pārvaldību raksturo:

- starptautiskā saistība gan darba dalīšanā, gan informāciju sistēmu veidošanā, īpaši notiekošajā globalizācijas procesā;
- starptautiskās konkurences pieaugums;
- darbinieku lietišķa un efektīva izmantošana, potenciāla paaugstināšana;
- novāciju uztvere un inovāciju ieviešana;
- informācijas sabiedrības veidošanās procesa izmantošana (*Forands, 2007*).

Tā kā organizāciju un uzņēmumu ārējo sakaru vadītājs ir vadoša persona, izskatās loģiski, ka viņam ir nepieciešamas visas vadītāja kompetences, tā saucamā *vadības piramīda (the pyramid of leadership)* (*Biro, Wooden, 2001*), kas iekļauj:

- *Būtiskās, svarīgākās kompetences (core, essential)*: saziņas, darbs komandā, radošā problēmu risināšana, starppersonu prasmes, organizē un veic klientu attiecības, pašpārvalde, elastīgums, konstruē lietderīgas attiecības, profesionalitāte, saimnieciskums.
- *Vadīšanas (īpašas) kompetences*: vadītāja iemaņas, procesa vīzija, komandu sastādīšana un vadīšana, situācijas ātra un precīza novērtēšana, efektīva rīcība konflikta risināšanā, projekta vadīšana, darbinieku iesaistīšana stratēģiju īstenošanā, kolēģu un padoto apmācība.
- *Profesionālās un individuālās kompetences*: katrā organizācijā ir savas prasības un nepieciešamas kompetences. Vadītājam ir obligātas vispārējās profesionālās kompetences, kā arī noteiktajā organizācijā vajadzīgās prasmes un zināšanas; darba uztveres spējas (*business acumen*); tehniskā kompetence, kura ietvēr standartu un noteikumu izpildi, kā arī ētikas ievērošanu (*Clark, 1999*).

Tomēr, *piramīdā* uzrādītās prasmes ir ļoti vispārējas, savukārt rodas neskaidrība, kāpēc *profesionalitāte* ir ievietota *būtisko kompetenču* grupā, nevis pie profesionālām kompetencēm, *darbs komandā* ielikts *būtiskās kompetencēs*, bet *komandas sastādīšana un vadīšana* – *vadīšanas kompetenču* grupā, u.c.

Pagājušā gadsimtā 70. gados Amerikas Menedžmenta asociācija (*AMA*) definēja veiksmīgo vadītāju *galvenās, vadošās kompetences (key competencies)*, kas sastāv no: specializētām (*specialised*) zināšanām, intelektuālā brieduma, uzņēmības brieduma, starppersonu brieduma, darba panākumu brieduma (*on-the-job*) (*Hayes, 1979*).

R.Bojancis (*Boyatzis, 1982*), papildinot MakKlelanda atziņas (*McClelland, 1973; 1976*), uzskata, ka veiksmīgam vadītājam ir 19 kompetences, ar uzsvāru uz vadītāja

personīgām rakstura īpašībām. R.Vūds un P.Peins (*Wood and Payne*) raksta, ka vadītāja vissvarīgāko kompetenču ir 10: komunikācija, orientācija uz panākumu/rezultātu, uzmanība klientam, grupu darbs, vadība, plānošana un organizācija, biznesa pārziņa, problēmu risināšana, analītiskā domāšana, sakaru dibināšana (*Wood and Payne, 1998: 27*), ar uzsvaru uz vadītāja funkcijām.

Daži autori (*Бурякова, 2006; Кривокора, 2009*) vienkāršo izpratni un piedāvā vadītāja profesionālo kompetenci sadalīt 3 blokos:

- pārvaldes kompetences;
- komunikatīvās kompetences;
- analītiskās kompetences.

Katrā blokā ir savs kompetenču sastāvs kādā noteiktā kompānijā vai organizācijā.

Veselības Pārvaldes Aliansē (*HLA*) izceltas 5 kopīgas vadītāja kompetences, kas atbilst arī ārējo sakaru vadītāja kompetencei:

1. Komunikācijas un attiecību pārvalde: prasme komunicēt ar iekšējiem un ārējiem patērētājiem, nodibināt un uzturēt kontaktus, veicināt konstruktīvu saziņu ar indivīdiem un to grupām.
2. Līderisms: spēja motivēt individuālo un organizācijas izcilību, veidot un sasniegt kopējos mērķus, veiksmīgi organizēt pārmaiņas, lai sasniegtu organizācijas stratēģiskos plānus un veicināt to sekmīgu izpildi.
3. Profesionālisms: spēja pielāgot savu un organizācijas rīcību atbilstoši ētiskajiem un profesionālajiem standartiem, kas iekļauj atbildību, ārējo sakaru virzību un iesaistīšanos mūžizglītībā un pilnveidē.
4. Informētība ārējo sakaru jomā. Parāda prasmi ārējo sakaru veidošanā un uzturēšanā.
5. Lietišķās zināšanas un prasmes: izmantot biznesa principus, iekļaujot arī sistēmisko domāšanu (*Identifying..., 2009*).

Tāpat kā jebkuram speciālistam, vadītāja veikspējas līmenis var būt dažāds - no iesācēja līdz ekspertam un pat etalonam. Viljams S. Franks (*William S. Frank*), ASV Karjeras stratēģijas un pārvaldīšanas konsaltinga kompānijas prezidents, par labu vadītāju uzskata tādu, kuram piemīt šādas 10 galvenās laba vadītāja kompetences:

- prognozēšana, kad labs vadītājs paredz organizācijas nākotni, piesaista komandu, izvirza idejas, izmanto konsultantus;

- iedvesmošana, jo darbinieki atbalsta tādu vadītāju, un šī iedvesma ietekmē partnerus, klientus, investorus, piegādātājus u.c.;
- stratēģija, jo stratēģiskie vadītāji redz organizācijas stiprās un vājas puses, iespējas un draudus;
- vadītājs ir taktiķis, kas balstās uz faktiem, datiem un ir vērsts uz rezultātu;
- pārliecība, kad vadītājs ar savu loģisku rīcību, emocijām un savas personības spēku pamudina citus un motivē tos;
- pievilcība, kas ir uz cilvēkiem centrēta, ar labu starppersonu uzvedības kompetenci, emocionālo inteliģenci;
- apņēmība, kad nepietiekamas informācijas apstākļos vadītājam jāpieņem lēmums nekavējoties, jo visbiežāk jāpieņem lēmums situācijās, kad informācijas apjoms ir 60-80%. Teodors Ruzvelts uzskatīja, ka labākais, ko vadītājs var izdarīt, ir pieņemt pareizo lēmumu; sliktāk ir pieņemt nepareizu lēmumu, bet vissliktākais ir nedarīt neko (citēts pēc *Frank, 2005*);
- ētiskums, kad labs vadītājs ir vaļsirdīgs un godīgs, principiāls un respektē citus cilvēkus;
- atklāts atgriezeniskajai saitei (*Frank, 2005*).

I. Forands atzīst (*Forands, 2004; 2007*), ka vadītāja funkciju veikšanai nepieciešamas septiņu veidu prasmes:

1. Konceptuālās prasmes ir spēja saskatīt perspektīvas, saskaņot savus un citu panākumus rīcības plānošanai.
2. Lēmuma pieņemšanas prasmes ir spēja pieņemt optimālos lēmumus un atbildēt par tiem.
3. Analītiskās prasmes ir saistītas ar dokumentu un resursu pārziņu un prasmīgu izmantošanu.
4. Administratīvās prasmes, kas ir lietvedības noteikumu ievērošana.
5. Komunikācijas prasmes ir spējas veidot dialogu, prast izteikt savas un uz klausīt citu idejas, nodot tās un viedokli citiem, veikt dažāda veida saziņu.
6. Psiholoģiskās prasmes ir spējas būt veiksmīgā saskarsmē ar citiem.
7. Profesionālās prasmes - redzēt perspektīvu, izprast problēmu un mērķus, pieņemt pareizo lēmumu, racionāli organizēt darbību, atlasīt un veidot personālu, rosināt cilvēkus darbam, riskēt, aizstāvēt savas intereses (*Forands, 2007*).

Analizējot abas sistēmas, redzams, ka V.S.Franka sistēma pamatojas galvenokārt uz vadītāja rakstura īpašībām, pievēršot uzmanību komunikatīvajai kompetencei, starppersonu saskarsmes un sadarbošanās kompetencei, kā arī sociālajām prasmēm - darbam komandā, vadības prasmēm, cilvēku un resursu vadības prasmei.

I.Foranda sistēma pamatojas uz vadītāja profesionālajām prasmēm. Pats vadītājs ir kompetents profesionālis, kas veic dialogu ar citiem profesionāļiem. Zinātnieks par svarīgām īpašībām uzskata intelektuālo kompetenci, t.i. konceptuālās, lēmuma pieņemšanas un analītiskās prasmes, pašvadības kompetenci, kas ietver atbildību un organizatoriskās spējas, informatīvo, komunikatīvo, sadarbības kompetenci, kas iekļauj vadības prasmes.

I.Foranda prasmju sistēmā otrajā, trešajā un ceturtajā prasmju grupā praktiski ietilpst visas V.S.Franka nosauktās kompetences.

Par līdzīgu var uzskatīt vadītāja prasmju sadalījumu, ko piedāvā A.Klauss, kurš iedala *vadītāja kompetenci*, lietpratību, sekojoši:

- *informatīvā kompetence*, kas ir spēja pareizi rīkoties ar informāciju;
- *metodiskā kompetence*, kas ietver prasmi organizēt un vadīt sapulci, apspriedi, projektus, grupu darbu utt.; kvalitātes pārvaldības prasmi; organizēšanas un plānošanas spējas; pieredzi dokumentu apritē; darba organizācijas zināšanas; prezentācijas iemaņas;
- *saziņas prasme* saskarsmē, kas ir domu, priekšstatu, jūtu apmaiņa starp cilvēkiem viņu darbībā; sazināšanās, informācijas pārraide;
- *intelektuālās kompetences* ir apspriešanas prasme, specializācijas, māka saskatīt būtiskāko likumos un procesos, analizēšanas prasme, spēja rast problēmas risinājumu, loģiskās domāšanas, jaunrades talanta, izlēmīguma, viengabalaina, konceptuāla stratēģiska un mērķtiecīga skatījuma spēja, māka noteikt prioritātes, gatavība sākt allaž ko jaunu, informētība;
- *pašvadība* ir vadītāja izturība, motivācija, griba gūt panākumus, patstāvība, rūpīgums, uzticamība, elastība un mobilitāte, rīcības spars un neatlaidība, pašapcere, prasme kritizēt un paciest kritiku, atbildīgums;
- *sociālās kompetencēs* ietilpst iejušanās spējas, pārliecināšanas prasme, „caursites” spējas, sadarbības un saliedēšanās gars, spējas strādāt komandā,

kontaktēšanās prasme, cilvēkzināšana, pieklājība, uzvedības kultūra, konfliktēšanas iemaņas;

- *vadīšanas kompetence* iekļauj deleģēšanas gatavību, motivēšanas spējas, personisko kvalifikācijas paaugstināšanas prasmi, ticību cilvēkam, priekšzīmīgumu, pašapliecināšanās spējas, harizmu;
- *ētiskā kompetence*, kuru veido klienta vajadzību un interešu respektēšana, uzņēmējdarbības izpratne, lojalitāte, identificēšanas izpratne, ētiskā atbilstība un pārvaldība (Klauss u.c., 2003).

Tādējādi būtiskās vadītāja kompetences pēc visu minēto autoru viedokļa ir *pašvadības, mācīšanās, informatīvā, komunikatīvā, sadarbības*, kas sakrīt ar galveno kompetenču grupu sastāvu (sk. 2.1.tab. 60.lpp.). Tomēr vadītāja profesionālā kompetence atšķiras ar prasmju sastāvu un prasmju attīstības līmeņiem.

Apkopojot dažādu autoru atziņas, promocijas darbā kompetenču grupām, kuras sastāda vadītāja profesionālo kompetenci, tiek precīzēti radītāji, proti: *profesionālās pašattīstības prasme* iekļauj tādus radītājus kā *pašvērtējums, pašrefleksija, pašapziņa, pašdisciplīna*. Kopā ar *panākumu ieguves prasmēm*, kas sastāv no tādiem radītājiem kā *ieinteresētība, piemērošanās spējas, atbildība, laika pārvaldība, organizatoriskās spējas*, tās veido pašvadības kompetenci.

Mācīšanās kompetence iekļauj *izziņas-gnozeoloģiskās prasmes - paradigmu un paraugu izpratne, analīzes prasmes, vērtēšanas prasmes*, un *prasmi pielietot zināšanas praksē - kritiskā domāšana, radošums, lēmumu pieņemšanas prasmes*.

Informatīvā kompetence sastāv no *problēmu definējuma, informācijas krāšanas, informācijas apstrādes un informācijas novērtēšanas*, kuras, savukārt, ietilpst *mūžizglītības prasmēs*.

Komunikatīvā kompetence sastāv no *komunikācijas prasmēm - runāšanas, klausīšanās, lasīšanas, rakstīšanas, neverbālās komunikācijas un svešvalodu prasmēm*, un *prasmes pieņemt un pasniegt informāciju (informācijas un komunikācijas tehnoloģijas izmantošana, prezentēšanas prasme, veikspējas*, kas papildina informatīvo kompetenci, un otrādi.

Sadarbības kompetence iekļauj *darbu komandā, vadības prasmes un cilvēku un resursu vadības prasmes*.

Lai atšķirības būtu vieglāk pārskatāmas, promocijas darbā tās piedāvātas tabulas veidā (2.2. tabulā).

Profesionālās kompetences struktūras veidošana pētīšanas procesā

KOMPETENČU GRUPA	PRASMES/KRITĒRIJI PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VĒRTĒŠANAI TEORĒTISKAJĀ LITERATŪRĀ	PROMOCIJAS DARBĀ IZMANTOTI KRITĒRIJI UN RĀDĪTĀJI	
		KRITĒRIJI	RĀDĪTĀJI
PAŠVADĪBAS	Pašvērtējums	<i>Profesionālās pašattīstības prasmes</i>	Pašvērtējums
	Pašrefleksija		Pašrefleksija
	Pašapziņa		Pašapziņa
	Pašdisciplīna		Pašdisciplīna
	Nodarbošanās	<i>Panākumu ieguves prasmes</i>	Ieinteresētība
	Piemērošanās spējas		Piemērošanās spējas
	Atbildība		Atbildība
	Laika pārvaldība		Laika pārvaldība
Organizatoriskums		Organizatoriskās spējas	
MĀCĪŠANĀS	Produktīva domāšana	<i>Izziņas-gnozeoloģiskās prasmes</i>	Paradigmu un paraugu izpratne
	Analīze		Analīzes prasmes
	Radošums	<i>Prasme pielietot zināšanas praksē</i>	Vērtēšanas prasmes
	Vērtēšana		Kritiskā domāšana
Lēmumu pieņemšanas		Radošums	
INFORMATĪVĀS	Problēmu definējums	<i>Mūžizglītības prasmes</i>	Lēmumu pieņemšanas prasmes
	Informācijas krāšana		Problēmu definējums
	Informācijas apstrāde		Informācijas krāšana
	Informācijas novērtēšana		Informācijas apstrāde
KOMUNIKATĪVĀS	Runāšanas	<i>Komunikācijas prasmes</i>	Informācijas novērtēšana
	Klausīšanās		Runāšanas prasme
	Lasīšanas		Klausīšanās prasme
	Rakstīšanas		Lasīšanas prasme
	Neverbāla		Rakstīšanas prasme
	Svešvalodu	Neverbālas komunikācijas prasmes	
	Komunikācijas un IT izmantošana	<i>Prasme pieņemt un pasniegt informāciju</i>	Svešvalodu prasmes
	Prezentācijas (mutiskā/rakstiskā)		Komunikācijas un IT izmantošanas prasme
Izpildīšanas	Prezentācija (mutiskā/rakstiskā)		
SADARBĪBAS	Darbs komandā	<i>Sociālās prasmes</i>	Veiktspējas
	Vadība		Darbs komandā
	Pašpārlicība		Vadības prasmes
	Cilvēku un resursu pārvalde		Cilvēku un resursu vadības prasmes

Avots: Autores veidota

Tā kā izmantotajā literatūrā ir lietoti termini *vadīšanas kompetence* un *vadības prasmes*, bet vadības teorijā lielākoties ir lietots termins *vadības prasmes*, promocijas darbā tālāk lietots jēdziens *vadības prasmes*.

Prasmju sadalījums kompetenču grupās ir tikai nosacīts, jo bieži viena un tā pati prasme parādās dažādo kompetenču veidu aprakstā. Komunikācija nevar būt efektīva un veiksmīga bez mūsdienīgas informācijas par partneriem un situāciju; bez informācijas par politiskām, ekonomiskām un starpkultūru attiecībām viņu valstīs.

Tadējādi ir nepieciešams attīstīt informatīvo kompetenci. Savukārt, lai prastu atrast, izvērtēt, analizēt un lietderīgi izmantot informāciju, ir nepieciešama mācīšanās/mūžizglītības kompetence. Ētiskā uzvedība un attieksme parādās visu kompetenču veikspējā. Šāda pieeja dod iespēju modelēt moderno ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja nepieciešamo kompetenču kopu (*sk. 3.1.att. 139.lpp.*), bet profesionālās kompetences izvērtēšanai ir jāformulē līmeņi.

Profesionālās kompetences pilnveides nosacījumi. Studiju programmas pilnveides būtība. Profesionālā kompetence nav pēdējā instance vai gala produkts. Profesionālās kompetences sasniegšanai sākotnēji nepieciešama atbilstoša līmeņa vispārējā izglītība. Tai seko profesionālā izglītība, ar mācībām un noslēguma pārbaudījumiem attiecīgajos profesijai nozīmīgos priekšmetos, kā arī pietiekama darba pieredze prakses laikā. Tādam vajadzētu būt efektīvam attīstības modelim, lai sasniegtu profesionālo kompetenci.

Profesionālo kompetenci var iedalīt divos līmeņos:

1. Profesionālās kompetences *sasniegšana*, kas ir studenta profesionālā kompetence, minimālais līmenis.
2. Profesionālās kompetences *uzturēšana* noteiktā līmenī, kas ir kompetence darbībā, resp. nozīmīgākā (*major*) kompetence.

Profesionālās kompetences uzturēšanai nepārtraukti jāseko jauninājumiem profesijā, nacionāliem un starptautiskiem lēmumiem, noteikumiem un prasībām, jānovēro un jāatjauno sava kompetence caur pašizvērtēšanu, kontroli (*supervision*) un konsultāciju, kompetences un tās paplašināšanu mūžizglītības kontekstā (*Maintaining...*, 2002).

Hārvardas universitātes profesors Ričards Bojācis (*Boyatzis*, 1982) iedalīja kompetences sākuma jeb jaunās kompetences (*threshold competencies*) un kompetences, kā arī aprakstīja atšķirības starp tām. Sākuma kompetences ir vispārējās zināšanas, motīvi, raksturīgās īpašības, sociālā loma vai iemaņas, kas nepieciešamas darba izpildei. Kompetences viņš raksturo kā īpašības, kas atšķir izpildi augstākā kvalitātē no vidējas vai vājas izpildes kvalitātes (*Boyatzis*, 1982).

Profesionālā kompetence ir attīstībā esošs process. Zemākais līmenis ir zināšanas, kas iegūtas studiju laikā un profesionālajā praksē iegūtās kompetences. Diploms parāda, kā cilvēkam ir iegūta profesionālā izglītība un viņam ir minimālais zināšanu un iemaņu līmenis, kas vajadzīgs noteiktajā profesijā (*Professional...*, 1996).

Profesionālās kompetences pilnveides process ir darbība un refleksija dzīves garumā (*Dreyfus and Dreyfus*, 1986; *Elliott*, 1991; *Epstein*, 2002), prakse un refleksija attīstās, papildinot viena otru. Stigs Enemarks (*Enemark*, 2000), runājot par profesiju, uzsver, ka „vienīgā konstante ir maiņa”. Brits Olivers Kromvels uzskatīja, ka „tas, kas beidz pilnveidoties, beidz būt labs” (citēts pēc *Clark*, 1999: 2).

Promocijas darba autore uzskata, ka arī *kompetences attīstība/pilnveide* ir nepieciešama, lai nodrošinātu zināšanas mūsdienu līmenī, spētu orientēties tehnoloģiju izmaiņās, kas vajadzīga karjeras izaugsmei un nodarbinātībai. Jēdziens *kompetence attīstībā (continuing competence)* ir 1998. gadā ieviests Amerikas Savienoto Valstu Elektrības un elektronikas inženieru institūtā (*Continued...*, 1998). Ausma Špona raksta, ka „pašpiederze ir katra cilvēka kompetences pamats” (*Špona*, 2001: 124), kas nozīmē, ka cilvēks ir savu kompetenču attīstības centrā.

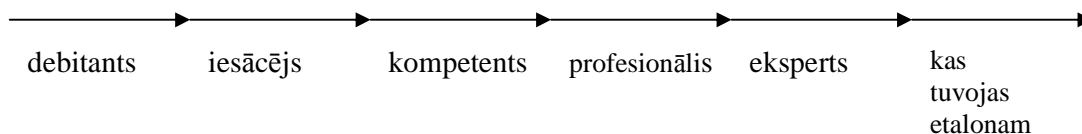
Liela uzmanība *kompetences attīstības* izpētei pievērsta Lielbritānijā un Austrālijā. Britu un Eiropas Ģildes pirmie soļi profesiju definējumā un aprakstā veikti jau viduslaikos. Šis noteikums bija sankcionēts ar karaļa varu un valdīja pilsētās. Tas uzturēja meistarības augstu standartu, kalpojot, lai nodrošinātu profesijas grupas locekļu iztiku (*Pearson et al*, 2002).

Kompetences attīstība ir process mūža garumā, kuru motivē dažādi faktori, ieskaitot zinātkāri, pašvērtējuma ceļā konstatētu zināšanu trūkumu un vēlmi gūt panākumus, palīdzot citiem. Tas prasa zināšanu un iemaņu paplašināšanu kā tradicionālajā izglītībā, tā arī regulāri lasot profesionālus žurnālus un citas publikācijas. Kvalifikācijas celšanas kursi ir viens no veidiem attīstības kompetences uzturēšanā. Kompetences attīstību bieži sauc par ilgstošu, nepārtrauktu (*continued competence*) kompetenci. Jāpiebilst, ka tā ir mūžizglītības kompetence. Promocijas darbā vieglākai uztverei *kompetence attīstībā* ir nosaukta par *pašattīstības prasmēm*.

Pamatojoties uz H.Drejfusa iemaņu iegūšanas modeli, kurā līmeņi ir „*novice, competence, proficiency, expertise and mastery*” (*Dreyfus*, 1980; 1986), promocijas darbā ir uzskatīts, ka *kompetences attīstības* daba raksturojas ar šādām stadijām: *debitants, iesācējs, kompetents, profesionālis, eksperts* un *kas tuvojas etalonam*.

Katrā kompetencē ir jāzina *likumi un noteikumi*, kas ir debitanta jeb iesācēja līmenis. Tos pielieto aizvien *sarežģītākā kontekstā*, kas ir kompetenta, profesionāļa, eksperta un meistarības (*master*) līmenī (*Epstein*, 2002). Nevienā profesijā nav skaidri definēta attīstības kompetence, jo tas, kas ir būtisks un nepieciešams zināt un iegūt, un

just, parādās tikai ar laiku, ar tehnoloģiju attīstību un to izmantošanu noteiktajā sfērā, bet kompetences attīstību varam attēlot grafiski (2.6. att.).



2.6. att. Profesionālās kompetences attīstība jebkurā profesijā

Attēls ir veidots, izmantojot Drejfusu atziņas. Avoti: Dreyfus S. E., Dreyfus H. L. *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, Operations Research Center Report; February, 1980, - 18 pp. [atsauce 09.10.2006]. Pieejams internetā: <http://stinet.dtic.mil/oai/oai?&verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA084551>
Dreyfus H.L. & Dreyfus S.E. *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer.* – Oxford: Basil Blackwell, 1986.

Šajā shēmā nav sākumposma, jo profesionālās kompetences dažas komponentes sāk attīstīties daudz agrāk par cilvēka profesijas izvēli. Savukārt nav arī gala punkta, jo kompetence attīstās muža garumā, un šī pilnveide nekad nebeidzas.

Brāļi Drejfusi (*Dreyfus H. and Dreyfus S.*, 1980) pamatoja piecus kompetences līmeņus 1980. gadā, un kopš tā laika visi autori izmanto viņu piedāvāto shēmu, kurā izanalizēta speciālista uzvedība un veiktspēja. Pirmā līmeņa speciālists (*beginner*) zina tikai to, ko viņš grib sasniegt, bet nav izvēlīgs un ir ļoti atkarīgs no notikumiem. Nakāmajā pakāpē (*advanced beginner*) viņš kaut ko māc, bet, ja sastopas ar grūtībām, uzskata, ka viņu nav pietiekami labi iemācījuši. Pakāpeniski speciālists iemācās uzņemties atbildību, un kompetenta līmenī (*competent*) viņš jūtas atbildīgs par problēmām. Lietpratējs (*proficient*) ir īsts profesionālis, “profi”, kas var dot padomu, kas zina, kā rīkoties jebkurā, pat neparedzētā, situācijā. Savukārt eksperts (*expert*) vairs nesaņem tikai uz teorētiskām zināšanām un vairāk rīkojas intuitīvi. Ja situācija ir pārāk sarežģīta, viņš to apdomā holistiski, analizējot variantus.

Patrisija Benera (*Patricia Benner*) pielāgoja Drejfusu shēmu (*Dreyfus and Dreyfus*, 1980) mediķiem, pirmkārt, medmāsu kvalifikācijā, nosaucot piecas pakāpes:

1. Iesācējs (*novice*).
2. Augstāka līmeņa iesācējs (*advanced beginner*).
3. Kompetents (*competent*).
4. Lietpratējs (*proficient*).
5. Eksperts (*expert*) (*Benner*, 1984; 2001).

Drejfusi turpināja strādāt pie kompetences līmeņiem, un Huberts Drejfus (*Dreyfus*, 1984) paplašināja shēmu ar vēl vienu, sesto, pakāpi, kura ir nosaukta latviski kā “*kas tuvojas etalonam*” (*master*), jo, tulkojot šo terminu no angļu valodas, rodas neskaidrība jēdziena izpratnē. Pētījuma autoresprāt, latviešu valodā *meistars* ir zemāka pakāpe nekā *eksperts*. Tāpēc promocijas darbā pieņemts nepopulārs lēmums iztulkot “*master, mastery*” nevis ar vienu, bet ar vairākiem vārdiem. Šajā kompetences pakāpē speciālists rīkojas īpaši radoši.

Ir interesanti izanalizēt, kāpēc pētnieki ļoti reti izmanto otro Drejfusu shēmu, biežāk atsaucoties uz 5 pakāpju variantu. Ļoti reti ir arī minēta 7 pakāpju shēma, kuru H.Drejfuss piedāvāja 1985. gadā (*Dreyfus and Dreyfus*, 1985). Šajā shēmā viņi ne tikai nomainīja lielāko daļu no terminiem (*beginner-novice, advanced beginner-experienced beginner, competent-practitioner, proficient-knowledgeable practitioner, master-virtuozo*), bet papildināja shēmu vēl ar vienu pakāpi, *maestro (world discloser)*, kura atšķiras no iepriekšējiem ne tikai ar kompetences pakāpi.

Lielākā atšķirība starp ekspertu un to, kas tuvojas etalonam, ir attieksmē. Jāatceras, ka mēs visi mācāmies darbojoties. Speciālists, sastopoties ar jaunu, nepazīstamu situāciju, uzvedas pēc zemākā līmeņa, bet viņam ir vajadzīgs mazāks laiks, lai apgūtu jauno, un viņš zina, kā sasniegt labāko rezultātu. Tas, kas tuvojas etalonam, skatās dziļāk un uzlabo, transformē esošo. Savukārt *maestro* ir pilnīgi neatkarīgs no citu viedokļa, bieži maina pašu paradigmu, kas vairs nepieder lineārai attīstībai, jo *maestro* maina domāšanas veidu un vidi.

Septiņu pakāpju shēma ir nepieciešama kompetences attīstības izpratni. Tomēr promocijas darbā ir uzskatīts, ka *virtuoso* un *maestro* pakāpes ir ideālās, jo realitātē katra cilvēka kompetence sastāv no dažādām kompetencēm (prasmēm un iemaņām), un vienam cilvēkam ir atšķirīgas pakāpes kompetenču sastāvā. Šī shēma ir nepieciešama, lai maksimāli diferencētu speciālista veikspēju. Teorētiski profesionālis var būt *iesācēja* līmenī jaunā kompetencē un *maestro* līmenī citā kompetencē.

Pīters Denings (*Peter J.Denning*) nedaudz izmainīja Drejfusu septiņu pakāpju shēmu, piedāvājot citus terminus, būtiski nemainot to saturu. Viņa shēmā parādās otrā pakāpe – *jauniesaucamais (advanced beginner-rookie)*, trešā pakāpe – *profesionālis kompetents (professional-competent)*, ceturtnā pakāpe – *profesionālis zvaigzne (professional-star)* un septītnā pakāpe – *lēģenda (legend)*. Pārējās pakāpēs izmanto

Drejfusu terminus. Denings papildināja Drejfusu shēmu ar kvantitatīviem datiem. Viņš uzskata, ka pirmajā pakāpē ietilpst 0% speciālistu, otrajā pakāpē – 30%, trešajā pakāpē – 60%, ceturtajā pakāpē – 80%, piektajā pakāpē – 95%, *maestro* un *leģendas* pakāpēs – 100% (Denning, 2002).

Mediķi visā pasaulē balstās uz Beneras (Benner, 1984) piedāvāto kompetences modeli. RCOG (*The Royal College of Obstetricians and Gynaecologists*), kā viena no šīs shēmas atbalstītājiem, pielāgoja kompetences līmeņus praksei medicīnā. Ir pamatoti izmantot šādu shēmu medicīnā, kurā speciālistam jābūt ne tikai zinošam, bet arī praktizējošam un pieredzējušam. Viņas shēmā parādās *novērotājs* kā zēmākā pakāpe, *asistents*, kas vēl nevar strādāt patstāvīgi, un *uzraudzība*, kas pasargā no būtiskām kļūdām, jo tās var ietekmēt cilvēka veselību un dzīvi (RCOG, 2009).

Cisco kompānijā izstrādāja trīs pakāpju sertifikāciju:

1. Asociētais.
2. Profesionālis.
3. Eksperts (Cisco, 2008).

Šī shēma neatspoguļo procesu, kādā veidā notiek pilnveide, bet parāda rezultātu. Cisco, kas ir viena no vadošām IT kompānijām pasaulē, vienkāršo kompetences pilnveides shēmu (Cisco, 2008), jo tajā neparādās līmeņu pēctecība. Ir parāk liela atšķirība starp iesācēju un profesionāli, tāpat kā starp kvalificēto speciālistu profesionāli un ekspertu. Organizācija piedāvā dažādā veidā apgūt kvalifikāciju, iegūstot sertifikātus, kas liecina par to, ka, viņu izpratnē, kompetence ir kvalifikācijas paaugstināšana. Tas parāda, ka nav vienotības ne tikai kompetences jēdzienu, bet arī kompetences līmeņu raksturojumos.

Kompetences līmeņu izpratne ir attēlota 2.3. tabulā 74. lpp.

Pētnieku lielākā daļa izmanto brāļu Drejfusu (1980; 1984) vai P.Beneras (1984) modeļus, tomēr organizācijas bieži izstrādā savu profesionālās kompetences modeļu vai profesionālās kompetences sistēmu. Interesanta ir izstrādātā piecu pakāpju profesionālās kompetences J.Burjakovas sistēma (Krievija), kurā kompetences līmeņi ir saistīti ar zināšanu līmeņiem (Бурякова, 2006). Līdzīgi līmeņus iedalā J.Krivokora, kuras shēma (Кривокора, 2009) atspoguļo vadītāja kompetenci, norādot vadītāja kompetences līmeņu īpašību atkarībā no informācijas uztveršanas pakāpēm.

Autoru piedāvātos līmeņus var salīdzināt tabulā (sk. 2.4. tab. 75.lpp.).

2.3. tabula

Kompetences līmeņi vairāku autoru izpratnē

Līmeņi	Drejfusi (1980)	Bennera (1984)	Drejfus H. (1984)	RCOG (2009)	Drejfusi (1985, 1986, 2004)	Cisco (2008)
1.	Iesācējs (beginner) <ul style="list-style-type: none"> Nav vai ir ļoti maz, pieredzes Negrib mācīties: formāli izpilda uzdevumu Neizvēlīgs Lielā atkarība no noteikumiem 	Uzsācējs (novice) <ul style="list-style-type: none"> Zina noteikumus Uzvedība atkarīga no noteikumiem vai paraugiem Nav darba pieredzes 	Iesācējs (beginner) <ul style="list-style-type: none"> Nav vai ir ļoti maz, pieredzes Negrib mācīties: formāli izpilda uzdevumu Neizvēlīgs Lielā atkarība no noteikumiem 	Novērotājs (observer) <ul style="list-style-type: none"> Novēro kā strādā kolēģis 	Uzsācējs (novice) <ul style="list-style-type: none"> Nav vai ir ļoti maz, pieredzes Ļoti ierobežots Neizvēlīgs Lielā atkarība no noteikumiem 	Līdzstrādnieks (associate)
2.	Augstākais sākuma līmenis (advanced beginner) <ul style="list-style-type: none"> Mēģinājumi patstāvīgi pildīt uzdevumus Grūtības problēmu risināšanā Grib ātri iegūt informāciju Neiedziļinās paraugu izmantošanā 	Augstākais sākuma līmenis (advanced beginner) <ul style="list-style-type: none"> Ir pieredze konkrētājā kontekstā Sāk formulēt principus uz pieredzes pamata 	Augstākais sākuma līmenis (advanced beginner) <ul style="list-style-type: none"> Mēģinājumi patstāvīgi pildīt uzdevumus Grūtības problēmu risināšanā Grib ātri dabūt informāciju Neiedziļinās paraugu izmantošanā 	Asistents (assistant) <ul style="list-style-type: none"> Palīdz (asistē) kolēģim darbā 	Pieredzējis iesācējs (experienced beginner) <ul style="list-style-type: none"> Mēģinājumi patstāvīgi pildīt uzdevumus Grūtības problēmu risināšanā Papildina pieredzi no situācijām 	Profesionālis (professional)
3.	Kompetents (competent) <ul style="list-style-type: none"> Attīsta konceptuālo modeli Risina problēmas pats Meklē eksperta padomu Vismaz daļēji paredz stratēģiju 	Kompetents (competent) <ul style="list-style-type: none"> Sāk saskatīt stratēģiju, sastada plānu Ir spējīgs rezultatīvi pildīt funkcijas Vēl trūkst pieredzes, lai saprastu situāciju pilnībā, nevar identificēt vissvarīgāko 	Kompetents (competent) <ul style="list-style-type: none"> Attīsta konceptuālo modeli Risina problēmas pats Meklē eksperta padomu Vismaz daļēji paredz stratēģiju 	Tieši uzraudzīts (directly supervised) <ul style="list-style-type: none"> Pilda pienākumus tiešā uzraudzībā 	Praktiķis (practitioner) <ul style="list-style-type: none"> Attīsta konceptuālo modeli Risina problēmas pats Meklē eksperta padomu Rīkojas apzināti, paredzot stratēģiju 	Eksperts (expert)
4.	Lietpratējs (proficient) <ul style="list-style-type: none"> Rīkojas pēc principiem Vērtē situāciju holistiski Reflektē, izmantojot iepriekšējo pieredzi Mācās no citiem Neapmierināts ar primitīvu informāciju 	Lietpratējs (proficient) <ul style="list-style-type: none"> Uztver visu situāciju kopumā, veikspēja ir atkarīga no principiem Pārzina tipiskās situācijas Pieņem lēmumus holistiski, ar perspektīvu 	Lietpratējs (proficient) <ul style="list-style-type: none"> Rīkojas pēc principiem Vērtē situāciju holistiski Reflektē, izmantojot iepriekšējo pieredzi Mācās no citiem Neapmierināts ar primitīvu informāciju 	Netieši uzraudzīts (indirectly supervised) <ul style="list-style-type: none"> Pilda pienākumus pieredzējušu kolēģu netiešā uzraudzībā 	Zinošs praktiķis (knowledgeable practitioner) <ul style="list-style-type: none"> Rīkojas pēc principiem Pārzina visu situāciju holistiski Reflektē, izmantojot iepriekšējo pieredzi Mācās no citiem Neapmierināts ar primitīvu informāciju 	
5.	Eksperts (expert) <ul style="list-style-type: none"> Vairs neuzticas noteikumiem Strādā pēc intuīcijas Analitiskā pieeja parādās tikai nezināmās situācijās Veikspēju zaudē, ja spiests strādāt pēc noteikumiem 	Eksperts (expert) <ul style="list-style-type: none"> Pateicoties lielajai pieredzei, intuitīvi saprot katru situāciju Ļoti elastīga un produktīva veikspēja Nepazīstamās situācijās rīkojas pēc analitiskās problēmu risināšanas 	Eksperts (expert) <ul style="list-style-type: none"> Vairs neuzticas noteikumiem Strādā pēc intuīcijas Analitiskā pieeja parādās tikai nezināmās situācijās Veikspēju zaudē, ja spiests strādāt pēc noteikumiem 	Neatkarīgs (independent) <ul style="list-style-type: none"> Pilda pienākumus bez uzraudzības 	Eksperts (experts) <ul style="list-style-type: none"> Vairs neuzticas noteikumiem Strādā pēc intuīcijas Analitiskā pieeja parādās tikai nezināmās situācijās Veikspēju zaudē, ja spiests strādāt pēc noteikumiem 	
6.			Kas tuvinās ideālam/etalonam (master) <ul style="list-style-type: none"> Intuitīvs, elastīgs stratēģis 		Virtuozs (master, virtuoso) <ul style="list-style-type: none"> Intuitīvs, elastīgs stratēģis Radoši pilda pienākumus 	
7.					Maestro (maestro, world discloser) <ul style="list-style-type: none"> Inovātīvs, izgudro jauninājumus savā jomā 	

Avoti: Tabula sastādīta pēc Dreyfus and Dreyfus (1980; 1985; 1986), Dreyfus H. (1984), Benner (1984), RCOG (2009) un Cisco (2008).

Profesionālās kompetences piecu līmeņu apraksts

Līmeņi	J.Burjakova (2006)	J.Krivokora (2009)
Negatīvais līmenis	saprašana	sapratne
Saprāšanas līmenis (Burjakova) Sapratnes līmenis (Krivokora)	izpratne	izpratne
Apakšlīmenis (Burjakova) Bāzes līmenis (Krivokora)	reproducēšana	reproducēšana
Pieredzes līmenis (Burjakova) Stīprais līmenis (Krivokora)	lietošana	lietojums
Meistarības līmenis (Burjakova) Līdera līmenis (Krivokora)	pilnveidošana	transformācija

Būtiska atšķirība redzama piektajā līmenī, kurā J.Burjakova uzskata, ka tas raksturojas ar zināšanu pilnveidošanu, bet J.Krivokora – ar informācijas transformāciju. Nebūtiskas atšķirības ir līmeņu nosaukumos. Abu autoru piedāvātā sistēma var būt vieglāk lietojama darbā.

Padomi, kurus amerikāņu speciālisti dod sociālajiem darbiniekiem, profesionālās kompetences attīstīšanai ir lietderīgi. Viņi iesaka sekojošas pamatnorādes (*indicators*):

- jānovērtē un jāatsvaidzina kompetence ar pašizvērtēšanas, pārraudzības un apspriedes palīdzību;
- jāpaplašina zināšanas un iemaņas tālākizglītības veidā, tās dokumentējot;
- jānodrošinās ar nepieciešamajiem dokumentiem par jaunām kompetencēm, kuras nav iekļautas profesionālajā izglītībā, (*Maintaining...*, 2002).

Tas dod cilvēkam nepieciešamo pārliecību, lai efektīvi rīkotos jaunā, nepazīstamā situācijā.

J.Burjakova (*Бурякова*, 2006) uzskata, ka būtu loģiski praktisko mērķu apmierināšanai darba apstākļos profesionālo kompetenci vērtēt 3 pakāpēs:

1. Nepieciešamā un pietiekamā – vēlamais profesionālās uzvedības modelis.
2. Vēlamā – meistarības līmenis.
3. Potenciāli iespējamā – pāreja uz nakāmo pakāpi karjerā.

Šajā shēmā nav negatīvā līmeņa, kas ir skaidrojams ar to, ka darba devējam nav vajadzīgi nekompetenti darbinieki, tapēc vērtējums iekļauj tikai pozitīvā vērtējuma pakāpes.

Izglītības uzdevums ir attīstīt studenta profesionālās kompetences no iesācēja līmeņa līdz kompetenta (standarta) līmenim. H.Dreyfuss (*Dreyfus*, 2001) raksturo šo

progresu kā pārvietojumu no likumbāzētas uzvedības uz kontekstbāzētu. Citiem vārdiem, studentiem vajag iegūt kompetences paradumu (*Epstein, 2002*). Nevar pilnībā piekrist H.Drejfusam, jo studenti pirmkursnieki nav vienādi, bieži viņiem jau ir attīstītas kādas kompetences komponentes. Izstrādājot ārējo sakaru vadītāja profesionālās kompetences pilnveides modeli, ir izmantota Singapūras Nacionālās universitātes profesores Greisas Ongas ideja, ka process no iesācēja līdz kompetentam ir uzskatīts par neatkarības ceļojumu (*journey of independence*) (*Ong, 2002*). Kompetents absolvents ir tas, kas ir gatavs apvienot nepieciešamās zināšanas ar profesionālo attieksmi un izpauž prasmes *patstāvīgi*.

Tāpat kā ir kompetences līmeņi, ir arī nekompetences līmeņi.

Drejfusi (*Dreyfus & Dreyfus, 1980; 1986*) piedāvā profesionālās kompetences attīstības modeli, kurā profesionālā attīstība notiek lineāri (*unilinear*). Bet mēs piekrītam Valērijai Vilsonei un Annai Pīri (*Wilson and Pirrie, 1999*), kas uzskata, ka profesionālā attīstība notiek „divi soļi uz priekšu, viens – atpakaļ” veidā. Uzskatām, ka *profesionālā attīstībā ir ne tikai „uzvaras”, bet arī neveiksmes*, kas noteikti kritiskā novērošanā papildina profesionālo kompetenci.

2001.gadā arī H.Drejfuss rakstīja, ka kļūdas ir mācīšanās normāla parādība, un tās jāizmanto praktiskajā darbībā, lai attīstītu kompetenci, tā kā studentam jāpieņem pareizais lēmums par uzvedību konkrētā situācijā. Kompetenta līmeņa students nes atbildību par savu izvēli un darbību (*Dreyfus, 2001*).

Ne visi autori atbalsta ideju par kompetences attīstību mūža garumā. Tā, R.Dafts (*Daft R.*) norāda, ka *kompetence* ir ierobežota, bet cilvēka *potenciāls* ir neierobežots. Pēc viņa domām, potenciāls ir katra cilvēka spēja regulāri uzlabot savas kārtējās darbības rezultātus, un potenciālu var attīstīt, praktizējoties katru dienu (*Дафм, 2006*). Nevar atbalstīt šo ideju, tā kā potenciāls var būt traktēts kā iespējas, un kompetencei ir plašāka nozīme, kura iekļauj sevī potenciālu, jo cilvēks var attīstīties tikai tad, ja viņam ir prasmes to darīt. Nevar arī piekrist, ka potenciāls ir neierobežots, jo tad katram indivīdam būtu līdzīgas iespējas. Taču ir zināms, ka katram ir iedzimtas spējas, kuras, protams, var attīstīt, bet līdz noteiktām robežām. Spējas (dotības) katram cilvēkam atšķiras.

Pamatojoties uz kompetences pētnieku Drejfusu, P.Beneras un Spenseru (*Dreyfus and Dreyfus*, 1980; 1985; 1986; *Dreyfus H.* (1984), *Benner* (1984); *Spencer and Spencer*, 1993) atziņām par kompetences līmeņiem un rezumējot tās, kā arī balstoties uz to, ka lielākoties visā pasaulē kompetences vērtē pēc 5 baļļu sistēmas, kas Latvijā arī atbilst vērtēšanas tradīcijām, promocijas darbā ir piedāvāti 5 līmeņi ārējo sakaru vadītāju vērtējumam. Līmeņu apraksts ir vispārināts, tas konkretizējas rādītājos.

Līmeņu atšifrējums:

1 = neapmierinošs: zināšanas un prasmes ir lietotas darba situācijās, kuras ir ikdienas un paredzētas; darbība ir tikai vērota parauga robežās: nevar uzņemties atbildību;

2 = vājš: zināšanas un prasmes ir lietotas dažādās aktivitātēs. Dažas aktivitātes var būt kompleksētas un var prasīt nelielu individuālo atbildību. Nepieciešama sadarbība ar citiem mērķa sasniegšanā;

3 = viduvējs: zināšanas un prasmes ir lietotas plašā darba kontekstā, lielākā daļa no aktivitātēm ir kompleksēta. Liela atbildība un autonomija, bieži uzrāda kontroles funkcijas izpildi; atbilst standartam;

4 = labs: zināšanas un prasmes ir lietotas plašā kompleksētā profesionālā darbībā mainīgajā kontekstā ar personīgo atbildību un autonomiju, atbilstoši amata pienākumiem pēc satura un apjoma; viegli tiek galā ar jebkuru problēmu vai darba situāciju;

5 = izcils: kompetenta darbība pēc satura plašās un bieži neparedzētajās situācijās pilnīgai amata pienākumu veikšanai, personīga autonomija un atbildība par savu un citu darbinieku darbu un racionāli mērķtiecīgu resursu izmantošanu, kā arī personīgā atbildība par struktūrvienībā veikto analīzi, plānošanu, izpildi un novērtēšanu; uzrāda lielu potenciālu.

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences struktūra un kritēriji

Kompetences	Kritēriji	Līmeņi				
		1	2	3	4	5
1. PAŠVADĪBAS KOMPETENCE	Kritērijs <i>Profesionālās pašattīstības prasmes</i>					
	1.1. Rādītājs <i>Pašvērtējums</i>	1	2	3	4	5
	1.2. Rādītājs <i>Pašrefleksija</i>	1	2	3	4	5
	1.3. Rādītājs <i>Pašapziņa</i>	1	2	3	4	5
	1.4. Rādītājs <i>Pašdisciplīna</i>	1	2	3	4	5
	Kritērijs <i>Panākumu ieguves prasmes</i>					
	1.5. Rādītājs <i>Ieinteresētība</i>	1	2	3	4	5
	1.6. Rādītājs <i>Piemērošanās spējas</i>	1	2	3	4	5
	1.7. Rādītājs <i>Atbildība</i>	1	2	3	4	5
	1.8. Rādītājs <i>Laika pārvaldība</i>	1	2	3	4	5
1.9. Rādītājs <i>Organizatoriskās spējas</i>	1	2	3	4	5	
2. MĀCĪŠANĀS KOMPETENCE	Kritērijs <i>Izziņas-gnozeoloģiskās prasmes</i>					
	2.1. Rādītājs <i>Paradīgu un paraugu izpratne</i>	1	2	3	4	5
	2.2. Rādītājs <i>Analīzes prasmes</i>	1	2	3	4	5
	2.3. Rādītājs <i>Vērtēšanas prasmes</i>	1	2	3	4	5
	Kritērijs <i>Prasme pielietot zināšanas praksē</i>					
	2.4. Rādītājs <i>Kritiskā domāšana</i>	1	2	3	4	5
	2.5. Rādītājs <i>Radošums</i>	1	2	3	4	5
2.6. Rādītājs <i>Lēmumu pieņemšanas prasmes</i>	1	2	3	4	5	
3. INFORMATĪVĀ KOMPETENCE	Kritērijs <i>Mūžizglītības prasmes</i>					
	3.1. Rādītājs <i>Problēmu definējums</i>	1	2	3	4	5
	3.2. Rādītājs <i>Informācijas krāšana</i>	1	2	3	4	5
	3.3. Rādītājs <i>Informācijas apstrāde</i>	1	2	3	4	5
	3.4. Rādītājs <i>Informācijas novērtēšana</i>	1	2	3	4	5
4. KOMUNIKATĪVĀ KOMPETENCE	Kritērijs <i>Komunikācijas prasmes</i>					
	4.1. Rādītājs <i>Runāšanas prasme</i>	1	2	3	4	5
	4.2. Rādītājs <i>Klausīšanās prasme</i>	1	2	3	4	5
	4.3. Rādītājs <i>Lasīšanas prasme</i>	1	2	3	4	5
	4.4. Rādītājs <i>Rakstīšanas prasme</i>	1	2	3	4	5
	4.5. Rādītājs <i>Neverbālās komunikācijas prasmes</i>	1	2	3	4	5
	4.6. Rādītājs <i>Svešvalodu prasmes</i>	1	2	3	4	5
	Kritērijs <i>Prasme pieņemt un pasniegt informāciju</i>					
	4.7. Komunikācijas un informācijas tehnoloģijas izmantošana	1	2	3	4	5
	4.8. Prezentēšana (mutiskā/rakstiskā)	1	2	3	4	5
4.9. Veiktspējas	1	2	3	4	5	
5. SADARBĪBAS KOMPETENCE	Kritērijs <i>Sociālās prasmes</i>					
	5.1. Darbs komandā	1	2	3	4	5
	5.2. Vadības prasmes	1	2	3	4	5
	5.3. Cilvēku un resursu vadības prasmes	1	2	3	4	5

Avots: Autores veidota

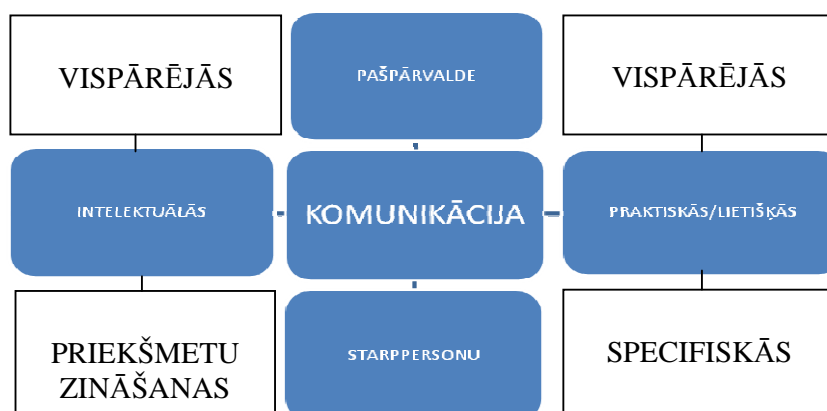
Izveidotā tabula parāda, ka studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studentu, topošo ārējo sakaru vadītāju, profesionālā kompetence iekļauj tādas prasmes, attieksmi un uzvedību, kuras ir nepieciešamas jebkurā profesijā (vispārējās), kā arī profesionālās un tehniskās iemaņas un zināšanas, nepieciešamas noteiktajā darbā un profesijā. Tāda profesionālās kompetences izpratne dod iespēju mērīt veikšanu (sniegumus) (*performance*), kas, turklāt, ved pie kompetences līmeņa paaugstināšanas.

Kognitīvā, emocionālā, ētiskā un tehniskā aspektu apvienošanās kompetentā rīcībā, aprakstītajā profesionālās darbības kontekstā, nodrošina pamatu pedagoģiski pamatotai izmantošanai augstākajā izglītībā. Tā kā praktiski visi darba devēji gan intervijās, gan prakšu atsauksmēs par galvenajām kompetencēm ārējo sakaru vadītāja darbā nosauc komunikatīvo, informatīvo un mācīšanās (vēlmi mācīties un apgūt jauno) kompetenci un, ņemot vērā, ka lielākā daļa no citām prasmēm var būt iekļauta šajās trīs kompetencēs (sociālās prasmes - darbs komandā, partnerības prasmes var attīstīt mācīšanās kompetences pilnveidē; pašvadības kompetence attīstās jebkurā darbībā), promocijas darba ietvaros dziļāk pētītas šīs trīs kompetences.

Socioloģisko pētījumu rezultātā ir pierādīts, ka 70-90% laika vadītāji pavada komunikācijā (Бурганова, 2008). Šajā procesā notiek informācijas, ideju, pieredzes apmaiņa un tas palīdz lēmumu pieņemšanā. Šīs apziņas padara komunikāciju par galveno un saistošo procesu vadības darbībā.

2.2. Ārējo sakaru vadītāja komunikatīvā kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa

Vairāku pētnieku atziņās komunikatīvā kompetence ir viena no galvenajām vadītāja profesionālās kompetences sastāvdaļām (Boyatzis, 1982; Wood and Payne, 1998; Tuning Educational Structures..., 2002, Бурганова, 2008 u.c.). Lielbritānijā, pētot prasmju (kompetenču) integrāciju akadēmiskajā saturā, izveidoja sistēmu, kurā atspoguļojas prasmju un kompetenču mijsakarības.



2.7. att. Absolventu prasmju saraksts Hertfordširas universitātē

Shēma veidota pēc HILP. Avots: HILP – Hertfordshire Integrated Learning Project. – University of Hertfordshire, 2006. Pieejams internetā: <http://herts.ac.uk/envstrat/HILP/index.htm> [atsauce 07.03.2006].

Liela uzmanība Hertfordšīras universitātē ir pievērsta komunikācijai, un komunikācijai ir galvenā loma zināšanu un prasmju integrācijā, bez kuras nevar attīstīties un būt izmantotas citas (intelektuālās, pašpārvaldes, praktiskās/lietišķās, starppersonu) prasmes un zināšanas. Promocijas darba nolūkam veiktajās ekspertintervijās (sk. 4.1.nodaļā) eksperti arī galveno uzmanību pievērša komunikatīvajai kompetencei. Arī darba devēju interviju un studentu prakses atsauksmju analīze ļauj droši apgalvot, ka komunikācijā sintezējas un realizējas visas citas vadītāja kompetences.

Jēdzienam *komunikatīvā kompetence* ir plaša interpretācija. Lielu uzmanību šim jēdzienam pievērš lingvisti (Noemss, Keneils, Surigins, Kostomarovs, Kunins u.c.) un sociologi (Vaclaviks, Ezera, Edeirs, u.c.). Plaša komunikatīvās kompetences interpretācija sarežģī ārējo sakaru speciālista profesionālās kompetences būtības izpratni. Lai precizētu komunikatīvās kompetences jēdzienu, izmantojām literatūras teorētisko analīzi un sintēzi, vajadzību analīzi, apkopojām ekspertinterviju rezultātus ar septiņu uzņēmumu vadītājiem, kas cieši sadarbojas ar ārvalstu organizācijām (tai skaitā LLU Ārlietu daļas vadītājas vietnieci), intervijas ar programmas absolventiem – jauniem profesionāļiem un darba devējiem.

Visas vadītāja funkcijas – plānošana, organizēšana, līderība un kontrolēšana ir cieši saistītas ar komunikāciju, tāpēc katram vadītājam ir jābūt labam komunikatoram. Uzņēmuma vadītāju var dēvēt par informācijas avotu, no kura lielā mērā ir atkarīgs, kā noteiktā informācija un mērķis tiks nodots pārējiem darbiniekiem (*Reņģe*, 1999). *Komunikācija* ir saskarsme, kas *socioloģiskajā* pieejā tiek definēta kā tiešs vai netiešs sazināšanās process (*Ezera u.c.*, 2000: 5). Saskarsmes procesā notiek cilvēku savstarpējā apmaiņa ar informāciju, zināšanām, pieredzi, idejām, viedokļiem, pieņēmumiem (*Garleja*, 1997). Komunikācijas specifika kā sociālās mijiedarbības veids ir ne tikai iespējā pasniegt informāciju, bet galvenokārt informācijas apmaiņa. Tāda komunikācijas izpratne dod iespēju uztvert komunikāciju kā vienu no vispārējiem sakariem, kas ir ļoti svarīgi informācijas nepārtrauktajā straumes procesā sabiedrības sistēmā (*Bурганова*, 2008). Tādējādi, komunikācijai ir galvenā loma normālā sabiedriskās sistēmas funkcionēšanā.

N.Lumāns sociālo sistēmu teorijā uzsver, ka komunikācija ir informācijas, ziņojuma un sapratnes sintēze (*cit. pēc Бурганова*, 2008), kas nozīmē, ka informācija ir tikai komunikācijas aspekts un procesa nobeigums ir sapratne. Pēc Lumāna,

sapratne ir komunikācijas gala rezultāts, kas izpaužas adekvātajā zināšanā – stabilajā un reproducētajā izzinošā un izzināmā saskaņošanā (*cit. pēc Бурганова, 2008*).

2.6. tabula

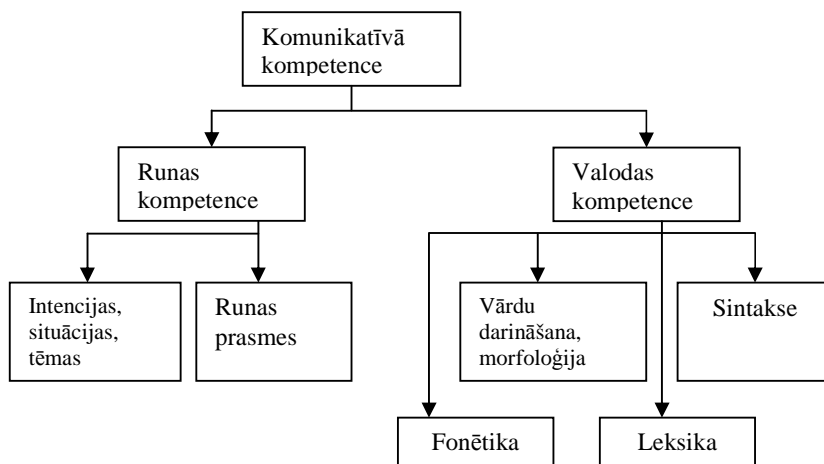
Komunikācijas pamatelementi

Būtiskie elementi	Piezīmes
Sociālie kontakti	Lai varētu komunicēties, personām jābūt tiešā saskarsmē vienai ar otru.
Kopējie sazināšanās līdzekļi	Abām komunikācijas pusēm jābūt kopējai valodai vai vienotai sadarbības idejai.
Domas un idejas pārraide (transmisija)	Ziņojumam, kura dēļ notiek komunikācija, jābūt izklāstītam skaidri un saprotami.
Savstarpējā saprašanās	Ziņojumam jābūt skaidri un pareizi uztvertam un pienācīgi izskaidrotam.

Avots: Edeirs Dž. *Efektīva komunikācija: Vissvarīgākā vadības mākslas metode*. – R.: Asja, 1999:21.

Dažādo nozaru zinātnieki definē jēdzienus *komunikācija* un *komunikatīvā kompetence* dažādi. 70. gadu sākumā terminu *komunikatīvā kompetence* sociolingvists Noemss formulēja kā spēju saprast un runāt svešvalodā, lai justos komfortabli jebkurā situācijā (*Savignon, 1987*). Lingvisti M.Keneils un M.Sveins (*Canale and Swain*) komunikatīvo kompetenci sadalīja četrās sastāvdaļās – *gramatiskās kompetences, sociolingvistiskās kompetences, runas kompetences un stratēģiskās kompetences* (*Canale, Swain, 1980: 22*).

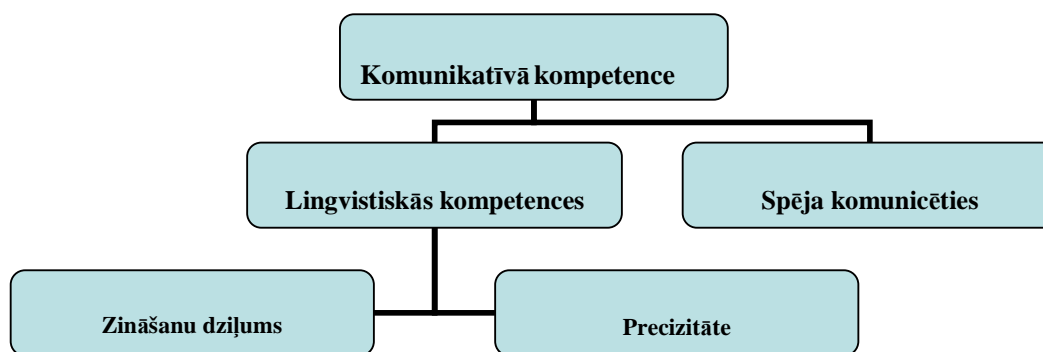
Autori ir vienprātis, ka, lai iegūtu spēju radīt un uztvert runu, studentiem jāpārvalda attiecīgās runas darbības prasmes un iemaņas, kā arī zināšanas par valodas vienību funkcionēšanu valodā, apvienojot zināšanas par noteikto tēmu un prasmi realizēt komunikatīvos nolūkus tipiskās komunikatīvās situācijās. Tas nav iespējams bez studenta valodas prasmēm.



2.8. att. Komunikatīvās kompetences sastāvdaļas

Avots: Сурыгин А.И. *Основы теории обучения на неродном для учащихся языке*. – СПб: Изд. «Златоуст», 2000: 69.

Jēdziena *komunikatīvā kompetence* izpratni atvieglo A.Surigina izveidotā shēma (sk. 2.8.att. 81.lpp.). Tajā skaidri saskatāmas divas komunikatīvās kompetences sastāvdaļas – runas un valodas kompetences (kuras promocijas darba kontekstā ir uzskatītas par prasmēm). Sandra Saviņona (*Savignon*) atšķir *lingvistisko kompetenci* no *komunikatīvās kompetences*. Pēc viņas definējuma, *lingvistiskā kompetence* ir skaņu sistēmas un valodas galvenās strukturālās sistēmas izmantošanas meistarība un *komunikatīvā kompetence* ir definēta kā prasme funkcionēt komunikatīvā vidē (*Savignon*, 1983: 22). Ņemot vērā S.Saviņonas definējumu, A.Surigina shēmā var saskatīt komunikatīvās kompetences izpausmi:



2.9. att. Komunikatīvās kompetences izpausme

Shēma ir veidota, izmantojot Surigina un Saviņonas atziņas. Avoti: Сурыгин А.И. *Основы теории обучения на неродном для учащихся языке*. – СПб: Изд. «Златоуст», 2000: 69. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. – Addison-Wesley Publishing Company, 1983: 22.

Savukārt, spēju sazināties var iedalīt vairākās apakšgrupās. Tad, izmantojot van Eka (*van Ek*, 1986) atziņas par komunikatīvo kompetenci, var secināt, ka komunikatīva kompetence izpaužas:

- lingvistiskajā kompetencē,
- sociolingvistiskajā kompetencē (lingvistiskie signāli un tās kontekstuālā nozīme),
- sarunas kompetencē (komunikatīvas stratēģijas),
- sociokulturālajā kompetencē,
- sociālajā kompetencē (griba un iemaņa mijiedarboties) (*van Ek*, 1986),
- neverbālās komunikācijas kompetencē (*Argyle*, 1983).

Jāpiekrīt M.Aržila (Argyle M.) uzskatam, ka neverbālās komunikācijas kompetence ir viena no svarīgākajām komunikācijas veidošanā.

V.Kostomarovs (*Костомаров*, 1999) un A.Kunins (*Кунин*, 1996) pasvītro, ka komunikācijas līmeņa paaugstināšana var realizēties, ja ir skaidra sociokultūras faktora izpratne. Ir par maz zināt vārdu nozīmi un iegaumēt gramatikas likumus, ir jāapzinās, *kad, ko, kam, kādos apstākļos* atbilstoši izteikties. *Valodas apguves prasme* ir viena no *mūžizglītības prasmēm*. Ja studējošais pratīs izmantot valodu, praktiski ievērot sociālās, nacionālās un kultūras īpatnības, pratīs realizēt savus komunikatīvos nolūkus tipiskās komunikatīvās situācijās, var uzskatīt, ka viņš pārvalda komunikatīvo kompetenci, kas ir viens no galvenajiem standartiem studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* apgūvē. Svešvalodu zināšanas ir būtiskas Latvijas veiksmīgai integrācijai starptautiskajā tirgū. Nepietiekamās svešvalodu zināšanas ierobežo uzņēmēju iespējas, kavē Latvijas iesaistīšanos starptautiskos projektos un aktivitātēs, tā rezultātā tiek zaudēts Eiropas un pasaules tirgus.

Jebkurai sniegtai informācijai ir jābūt pilnvērtīgai, skaidri izklāstītai, saprotamai. Tomēr, mutiski nodoto informāciju nespējam kontrolēt, jo katrs cilvēks informāciju interpretē atkarībā no sava *komunikatīvās kompetences* līmeņa. Rakstiskās informācijas nodošana ir daudz svarīgāka nekā mutiskā, jo rakstisko informāciju uztveram pēc satura un tā paliek nemainīga. Visbiežāk lietotā rakstiskās saskarsmes forma ir lietišķā sarakste. Lietišķajām vēstulēm ir stingri noteikta struktūra. Modernajā pasaulē par vizizplatītāko sarakstes formu ir kļuvis elektroniskais pasts, kuru izmanto, ja ir svarīga ātra informācijas apmaiņa vai informācijas izplatīšana.

Rakstīšanas prasme, kā ārējo sakaru speciālista komunikatīvās kompetences sastāvdaļa, iekļauj sevī četrus aspektus – lingvistisko, komunikatīvo, stratēģisko, sociolingvistisko. Rakstiskai saskarsmei ir savas priekšrocības un trūkumi. Pie priekšrocībām var minēt:

- informācija ir rūpīgi atlasīta, pārdomāta un ir pārskatāma;
- informācija nepazūd;
- visa uzmanība tiek pievērsta pašai informācijai, jo nav novēršanās faktoru;
- informācija paliek tādā veidā, kāda ir nosūtīta.

Taču ir arī trūkumi:

- rakstiskā saskarsme nesekmē papildus informācijas iegūšanu;

- nesekmē atgriezenisko saiti;
- nesekmē ātru informācijas apmaiņu;
- nesekmē personīgo kontaktu dibināšanu un uzturēšanu;
- bieži nav iespējams nekavējoties izvairīties no pārpratumiem.

Komunikatīvā kompetence jeb komunikācija ir viena no galvenajām kompetencēm studentu profesionālās kompetences pilnveidē *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* programmā, kā arī viens no pamatstandartiem angļu valodas lietošanā. Lietišķajā saskarsmē cilvēki kontaktējas kā lomu un statusu pārstāvji, rēķinoties ar vispārpieņemtām uzvedības un pieklājības normām – etiķeti un protokolu. Lietišķo saskarsmi var uzskatīt par efektīvu, ja, ievērojot visus lietišķās saskarsmes principus, ir izdevies sasniegt iepriekš izvirzīto komunikācijas uzsākšanas mērķi.

Lietišķā komunikācija ir informācijas apmaiņa starp divām vai vairākām personām vai grupām, kas kalpo darījumu veikšanai, sekmē izvirzīto mērķu sasniegšanu un ir vērsta uz savstarpējo saprašanos (*Ezera, Graudiņa, Dreiberģa, 2000: 6*).

Saskarsmes prasme ir prasme sekot savai uzvedībai, uz klausīt otru cilvēku, empātijas spēja, spēja novērtēt savu lomu sociālā vidē, prasme kontaktēties ar savu partneri, prasme pārliecināt un pamatot savu viedokli, atklātuma iespaida radīšanas prasme, prasme noturēt līdera pozīcijas saskarsmē, ja esi saskarsmes iniciators, prasme organizēt saskarsmes saturu un rezultātu, informācijas uztveres prasme, prasme savienot verbālās un neverbālās komunikācijas līdzekļus (*Garleja, 1997*).

Komunikācija ne tikai nodod informāciju, bet arī nosaka uzvedību. Tādā veidā tiek izmantota kā stratēģisks līdzeklis institūcijas darbības organizēšanā. (*Баулавиц, Бубин, 2000*)

Iepriekšminētais ļauj formulēt šādus pamatzinumus:

- komunikācija ir *saskarsme*, kas sociālpsiholoģiskajā pieejā tiek definēta kā tiešs vai netiešs sazināšanās process, kura mērķis ir ietekmēt partnera uzvedību, emocijas, nostādni un attieksmi, aktivitātes pakāpi un darbību;
- komunikācija ir *process* – secīga darbību virkne kāda *rezultāta sasniegšanai*;
- komunikācija ir domu vai, precīzāk, *informācijas apmaiņas process*;
- komunikācijā ir iesaistītas *vismaz divas personas*;
- komunikācija ir orientēta uz *savstarpēju saprašanos* (*Ezera, Graudiņa, Dreiberģa, 2000: 5*).

LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* programmā ir iekļauti tādi studiju priekšmeti kā Valstu studijas, Lietišķā komunikācija, Lietišķā sarakste, Runas un rakstu kultūra, Lietišķā etiķete un komunikācija un citi, kuru apguves procesā studenti iegūst nepieciešamās komunikācijas prasmes. Mēģinot noskaidrot veiksmīga komunikācijas procesa noteicošos faktoros ārējo sakaru jomā, priekšroka tika dota kvalitatīvajai pētījuma metodei - strukturētai intervēšanai, kuru veica 2006. gadā *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas absolvents R. Mediss (Mediss, 2006) ar astoņiem darba devējiem.

Respondenti kā vienu no neveiksmju iemesliem komunikācijas procesā atzīmē valodas zināšanas: „... nepietiks ar pāris plikām frāzēm angļu valodā, valoda ir jāpārziņa perfekti.” (SIA Masterfoods Latvia). Otra respondentu grupa kā būtisku faktoru nosauc informācijas trūkumu un informācijas uztveri: „Arī informācijas trūkums var būt kritisks komunikācijas procesā.” (Z.J.) „Un arī informācijas uztveršana ir sarežģīta, es esmu domājis vienu, bet viņi saprot pavisam ko citu.” (A.Ā.). Gan informācijas trūkums, gan informācijas uztveršana ir informatīvas kompetences komponenti. Tādejādi eksperti minēja informatīvo kompetenci kā būtisku biznesa/starptautiskajā komunikācijā.

IT prasmes eksperti nosauc par obligātajām komunikācijas veidošanā: „Savā darbībā izmantoju e-mailu, tas ir ļoti ērti un ātri. Agrāk izmantoju faksu informācijas nosūtīšanai, taču ar to gan bija problēmas... Bieži izmantoju arī interneta telefonu.” (M.Ķ.).

Respondenti uzskata, ka liela nozīme ir komunikatīvai kompetencei: „Tas ir atkarīgs no paša cilvēka, cik viņš komunikabls, cik pārziņa valodu, jo tas jau ir būtiski, lai tevi saprastu un lai tu saprastu. Liela loma ir personāla atlasei.” (SIA Masterfoods Latvia).

Līdzīgus apgalvojumus izvirza arī SIA Poliurs rīkotājdirektors V.M.: „Tas ir atkarīgs no cilvēka individuālajām īpašībām, no viņa personības, no mākas komunicēties. Ir cilvēki, kuri vienkārši nemāk komunicēties...”

Apkopojot respondentu atbildes, var secināt, ka būtiska loma komunikācijas procesā ir cilvēka personībai, komunikabilitātei un pareizi izvēlētai personāla atlases programmai. Šajā konkrētajā gadījumā svarīgi būtu ņemt vērā darbinieka kompetenci, saskarsmes spējas, pašpārliecinātību, sabiedriskumu, pielāgošanās un sadarbošanās spējas.

Respondenti tika aicināti nosaukt faktoros, kam jāpievērš uzmanība, veidojot ārējos sakarus, lai komunikācijas process būtu efektīvs un nestu gaidītos rezultātus. Kā galvenās respondenti minēja personības īpašības, emocionālo kompetenci, valstu un kultūru atšķirības, lietišķo attieksmi.

Kā redzams no respondentu atbildēm, tikai trīs (SIA Saint – Gobain Isover Oy, SIA Porsche Leipzig GmbH un SIA Masterfoods Latvia) uzskata par būtisku organizēt un vadīt komunikācijas (sakaru) procesu. Uz jautājumu „Vai Jūsu uzņēmums aktīvi strādā pie komunikācijas procesa veidošanas?” viņu vadītāji ir atbildējuši pozitīvi:

„Jā, mūsu uzņēmums pie tā strādā, jo citādāk nemaz nevar” (Masterfoods Latvia).

„Jā! Mums ir iespēja apmeklēt krievu valodas kursus un apgūt krievu valodu... Vēl mūsu priekšniecība nodrošina mums braucienus uz mūsu filiālēm citās valstīs, lai uzlabotu un veicinātu sekmīgu komunikāciju starp filiālēm un kolēģiem tajās.” (R.D.).

Kā redzams, šie uzņēmumi ilgu laiku darbojas starptautiskajā sfērā un ieņem stabilu pozīciju starptautiskajā tirgū. Kā viens no šiem veiksmes faktoriem ir tas, ka šie uzņēmumi komunikācijas procesu uzskata par vadīšanas sastāvdaļu, organizē un vada to.

Savukārt, daudzi uzņēmumi komunikācijas procesu uzskata par pašsaprotamu, kam nav jāvelta uzmanība: *„Tas viss notiek pats par sevi, nekas īpašs netiek veidots.”* (M.Ķ.), *„Īpaši nedomājam...”* (A.Ā.). Šie uzņēmumi nepievērš sakaru veidošanai īpašu uzmanību, jo neuzskata to par būtisku faktoru. Lielā mērā tas ir atkarīgs no vadītāja pašieinteresētības un vadītāja kompetences. Nav pārsteidzoši, ka tieši šie uzņēmumi saskata problēmas sakaru veidošanā ar ārvalstu partneriem, jo tas ir loģisks rezultāts nepārdomātajā uzņēmumu stratēģijā.

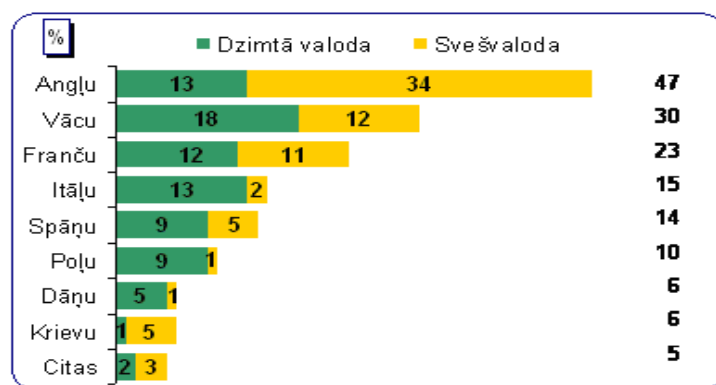
Analizējot respondentu atbildes, var secināt, ka Latvijas uzņēmumiem, kas paplašina savu darbību, jāpievērš lielāka uzmanība komunikācijas procesam, kas ir vadīšanas procesa sastāvdaļa un kas ir jāorganizē un jāvada. Būtiska loma veiksmīgā komunikācijas procesā ir precizitātei, kopīgām valodas zināšanām, pieklājībai, atbildībai, cilvēka personībai, uzņēmuma prestižam. Kā vienu no nozīmīgākajiem iemesliem neveiksmīgai komunikācijai respondenti atzīst valodas barjeru un informācijas trūkumu, par kritiskiem punktiem komunikācijas procesā nosaucot informācijas pārraidīšanu, izteiksmes līdzekļus un uztveršanu, kas ir informatīvās

kompetences kritēriji. Biznesa kultūrai un etiķetei ir būtiska loma uzņēmumu ārējos sakaros.

Tādējādi:

1. Komunikatīvā kompetence attīstās, ja mācības ir uz kompetenci orientētas.
2. Kompetenci var sasniegt tikai darot. Tikai studenta aktīva piedalīšanās studiju procesā ved pie komunikatīvo prasmju pilnveides.
3. Studiju procesā ārējo sakaru speciālistam nepieciešamas informācijas meklēšanas, novērtēšanas un pārsūtīšanas prasmes.
4. Valodu zināšanas, ieskaitot dzimto valodu, ir nepieciešama komunikatīvās kompetences sastāvdaļa.

Valodu apguves īpašības LLU profesionālā studiju programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari*. Gan ekspertintervijās (*sk. darba devēju intervijas 18.-19. lpp.; 85.-86. lpp.*), gan IUĀS studiju programmas absolventu intervijās (*sk. 16. pielikumā*), valodu lietošana (gan svešvalodu, gan latviešu valodas) ir nosaukta kā viens no svarīgākajiem nosacījumiem ārējo sakaru vadītāja darbībā. Angļu valodas kā svešvalodas izmantošana Eiropas Savienības valstu iedzīvotāju vidū turpina palielināties. Gandrīz puse pieaugušo (47 %), kas dzīvo ES valstīs, spēj sazināties angļu valodā (34 % kā svešvalodā, 13 % kā dzimtā valodā). Nākamās biežāk izmantotās valodas ir vācu valoda (18 % tā ir dzimtā valoda, 12 % – svešvaloda) un franču valoda (attiecīgi 12 % tā ir dzimtā valoda, 11 % – svešvaloda) (*Svešvalodu izmantošana ES valstīs un Latvijā, 2005*).

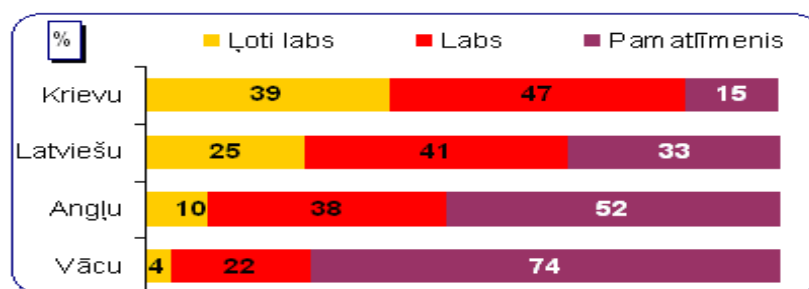


Bāze: visi respondenti, n=29 328

2.10. att. Biežāk lietotās valodas Eiropas Savienībā

Avots: *Svešvalodu izmantošana ES valstīs un Latvijā. Eiropas Komisijas pētījums.* - TNS Latvia, 2005. [atsauce 08.10.2008]. Pieejams internetā: <http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=2296&mark=sve%F0valodu%zin%E2%F0anas>.

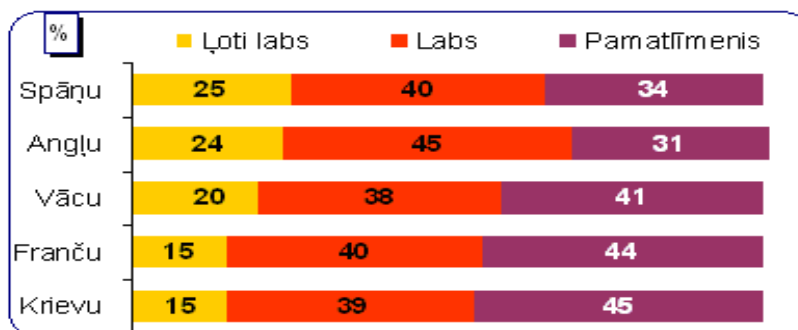
Kā liecina pētījuma rezultāti, no aptaujātajiem 1015 Latvijas iedzīvotājiem vecumā no 15 līdz 74 gadiem, svešvalodu zināšanas līmenis salīdzinājumā ar pārējām ES valstīm, tai skaitā Baltijas valstīm, ir ievērojami zemāks. Latvijas pilsoņi, kas pārvalda angļu valodu, savas zināšanas visbiežāk vērtē kā pamatlīmeņa zināšanas (52 %), 48 % kā labas vai ļoti labas. Vācu valodas zināšanas ir salīdzinoši vājākas – gandrīz 3/4 respondentu šo svešvalodu prot pamatlīmenī (74 %), kamēr labi vai ļoti labi - 26 %. Savukārt, svešvalodas zināšanas ES pilsoņi visbiežāk vērtē kā labas. Angļu valodas kā svešvalodas zināšanas 69 % respondentu novērtējuši kā labas vai ļoti labas, spāņu valodas - 65 %, vācu valodas - 58 %, franču valodas - 55 % un krievu valodas - 54 %. Valstu līmenī redzams, ka angļu valoda ir plaši izmantota valoda 16 ES dalībvalstīs un visbiežāk tiek nosaukta kā *pirmā* svešvaloda. Salīdzinājumā, Latvijas pilsoņu vidū 34 % respondentu spēj sazināties angļu valodā.



Bāze: respondenti, kuri pārzina konkrēto svešvalodu

2.11. att. Svešvalodu zināšanu līmenis Latvijā

Avots: Svešvalodu izmantošana ES valstīs un Latvijā. Eiropas Komisijas pētījums. - TNS Latvia, 2005. [atsauce 08.10.2008]. Pieejams internetā: <http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=2296&mark=sve%F0valodu|zin%E2%F0anas>.



Bāze: respondenti, kuri pārzina konkrēto svešvalodu

2.12. att. Svešvalodu zināšanu līmenis Eiropas Savienībā

Avots: Svešvalodu izmantošana ES valstīs un Latvijā. Eiropas Komisijas pētījums. - TNS Latvia, 2005. [atsauce 08.10.2008]. Pieejams internetā: <http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=2296&mark=sve%F0valodu|zin%E2%F0anas>.

Eiropas Komisijas pētījuma rezultāti (*Svešvalodu izmantošana...*, 2005) un LR IZM centralizēto eksāmenu dati par zemām pamatprasmēm svešvalodās (*ES Sociālā fonda atbalsts...*, 2009) liecina, ka Latvijas ārējo sakaru speciālistiem ir vajadzīga valodu kompetence. Valodas kompetence ir arī dalīšanās savā kultūrā, kas padara valodu kompetences vel vērtīgākas starpkultūru kontekstā. Svešvalodu apguves procesā studenti pilnveido savu *profesionālo kompetenci*, jo viņi attīsta visus komunikācijas veidus: *starppersonu (interpersonal)*, *interpretācijas (interpretive)* un *prezentācijas (presentational)* komunikācijas veidu.

Svešvalodu zināšanas pašas pa sevi *nav mērķis* LLU programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* mācību procesā. Bet 15 mācību priekšmetu *mācīšanās darot* angļu valodā nodrošina angļu valodas komunikatīvo kompetenci. Otrās (vācu) svešvalodas apguve (B blokā), kā arī trešās (C blokā) svešvalodas (franču, spāņu, krievu vai itāļu) apguve pilnveido studentu komunikatīvo kompetenci.

Pēdējo piecu gadu laikā daudz promocijas darbu Latvijā ir aizstāvējuši svešvalodu prasmju veidošanas pētnieki: E.Maslo, I.Tiļļa, I.Norvele, V.Balama, A.Skrinda, I.Lūka u.c., tāpēc šajā promocijas darbā izskatīti tikai ar ārējo sakaru vadītāja profesijas standartā aprakstītajām funkcijām saistīti profesionālās svešvalodas standarti un mērķi.

Strādājot par angļu valodas docētāju, pievērsu uzmanību tam, ka ne tikai metodoloģiskais, bet arī psiholoģiskais faktors ietekmē valodu mācīšanos procesu dažādās studentu grupās. Mūsdienās cilvēki apzinās angļu un citu svešvalodu zināšanu nepieciešamību, tomēr sastopamies ar faktu, ka pirmkursniekiem ir ļoti atšķirīgs valodu zināšanu līmenis: tikai daži ir „B” līmenis, bet pārsvarā studenti nāk ar „C” un „D” svešvalodu centralizētā eksāmena līmeņiem. Arī IZM dati liecina par to, ka „joprojām liels īpatsvars jauniešu skolu pabeidz ar zemām vai ļoti zemām pamatprasmēm, īpaši dabaszinātņu un svešvalodu priekšmetos. Savukārt, atbilstoši *Eurostat* datiem Latvijā ir viens no zemākajiem rādītājiem Eiropas savienības līmenī” (IZM, 2008). Loģiski, ka studenti ar vājākām zināšanām bieži kautrējas runāt, lietot valodu darbībā, jo baidās no kļūdām. Docētāju māksla ir pārliecināt studentus, ka mācīšanās procesā kļūdas ir dabiskas. Z.Hodžava norāda, ka mēģinājumi un kļūdas ir vienīgais prasmju veidošanas veids (*Ходжава*, 1960). Ir svarīgi apzināties, ka kļūdāmie arī savā dzimtajā valodā, ka komunikācijas procesā galvenais ir saprasties, nevis pievērst uzmanību valodas lietošanas kļūdām.

LLU studiju programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* angļu valoda kā studiju priekšmets nav iekļauta. Bet tas ir līdzeklis studiju programmas apgūvē. Pamatojoties uz to, ka angļu valodas zināšanas studentiem ir ļoti dažādā līmenī, 1.kursā kā obligāto priekšmetu viņi apgūst angļu valodas gramatiku. Praktiski visu priekšmetu ietvaros studentiem daudz jālasa, lai apgūtu priekšmetu vielu, bieži angļu valodā. ASV zinātnieki K.Čou un S.Krašens (*Cho and Krashen, 1994*), Lielbritānijā F.Hejfizs un I.Tjudors (*Hafiz and Tudor, 1989*), Hon Kongā F.Lejs (*Lai, 1993*) un mūsu veiktā eksperimenta rezultāti parāda, ka lasīšana svešvalodā pieaugušiem studentiem uzlabo klausīšanās un runāšanas prasmes, kā rezultātā pilnveidojas komunikatīvā kompetence.

I.Lūka promocijas darbā (*Lūka, 2008*), pamatojoties uz D.Vilkinsas klasifikāciju (*Applied linguistics for language teachers, 2004*) un papildinot to ar trim programmām no citiem teorētiskiem avotiem (attieksmes, dabiskās pieejas un proporcionālo programmu), izskata dažādas modernas svešvalodu mācīšanas programmas, kuras nosacīti dalītās divās grupās: sintētiskās un analītiskās. Pie sintētiskām pieder tādas programmas kā strukturālā, funkcionāli jēdzieniskā, leksiskā, situatīvā, tematiskā un attieksmes, un pie analītiskās – uzdevumbalstītā, procedurālā (sazināšanās/saziņas), procesuālā, dabiskās pieejas un proporcionālā (*Lūka, 2008*).

Dabiskā pieeja, kurā galveno uzmanību svešvalodu apgūvē velta komunikācijai, un kuru mūsdienās uzskata par pieaugušo mācīšanās teoriju praktisku lietošanu (*Markee, 2002, cit. pēc Lūka, 2008*), ir plaši izmantota LLU ārējo sakaru vadītāju sagatavošanā.

Par pamatu angļu valodas prasmes pilnveidei *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* programmā ir paņemti Amērikas Lietišķās lingvistikas centra ESL (angļu valoda kā otrā valoda) standarti (*ESL, 2002*), kas atbilst ārējo sakaru vadītāja profesionālās kompetences kritērijiem (*sk. 2.7. tab. 91.lpp.*).

Izveidotajā tabulā (2.7.tab.) ir skaidri redzams, kādi ESL standarti krustojas ar ārējo sakaru vadītāju profesionālās kompetences kritērijiem. Atbilstība programmas mērķiem saskatāma arī Amerikas Svešvalodu mācīšanas padomē (American Council on the Teaching of Foreign Languages-ACTFL) 1996. gadā izstrādātajos standartos svešvalodu mācīšanā:

– *Sazināšanās (communication): komunicēties svešvalodā*

Standarts 1.1: students piedalās sarunā, saņem un saglabā informāciju, izpauž jūtas un emocijas, apmainās ar idejām.

Standarts 1.2: students saprot un interpretē mutvārdu un rakstveida valodu.

Standarts 1.3: students prezentē informāciju, idejas un koncepcijas gan klausītāju, gan lasītāju auditorijā par jebkuru tematu.

– *Kultūras (cultures): paplašināt zināšanas un izpratni par citām kultūrām.*

Standarts 2.1: students demonstrē sapratni mācītās valodas kultūras attiecībās.

– *Sakari (connections): starppriekšmetu saikne un informācijas apgūšana.*

Standarts 3.1: students ar svešvalodas palīdzību uzlabo un paplašina zināšanas citos priekšmetos.

Standarts 3.2: students apgūst informāciju un atpazīst raksturīgas nostādnes, kurus var iegūt tikai ar svešvalodas un kultūras palīdzību.

– *Salīdzināšana (comparisons): attīsta valodas un kultūras izpratni.*

Standarts 4.1: students demonstrē valodas dabas izpratni, salīdzinot mātes valodu ar pirmo un otro svešvalodu.

Standarts 4.2: students demonstrē kultūras koncepcijas izpratni, salīdzinot dzimtās valodas kultūru ar svešo.

– *Sabiedrība (communities): students piedalās multikulturālā sabiedrībā savā valstī un pasaulē.*

Standarts 5.1: students izmanto valodu kā mācību iestādē, tā arī ārpus tās.

Standarts 5.2: students parāda mūžizglītības iemaņas, izmantojot svešvalodu personības bagātināšanai (*Standards...*, 1996).

2.7. tabula

ESL standartu atbilstība ārējo sakaru vadītāja profesionālās kompetences kritērijiem

Mērķi	ESL standarti (ESL, 2002)	Standarta apraksts	Standarta atbilstība profesionālās kompetences kritērijiem
1. mērķis: izmantot angļu valodu sociālā vidē, kas atbilst komunikatīvai un sadarbības kompetencēm	Standarts 1	Students izmanto angļu valodu sociālajā mijiedarbībā.	sadarbības kompetence
	Standarts 2	Studenti savstarpēji mijiedarbojas gan mutiski, gan rakstiski, izmantojot angļu valodu	sadarbības kompetence un komunikatīvā kompetence
	Standarts 3	Students izmanto mācīšanās stratēģijas lai paplašinātu komunikatīvo kompetenci	komunikatīvā kompetence, informatīvā un mācīšanās kompetence

2.7. tabula (turpinājums)

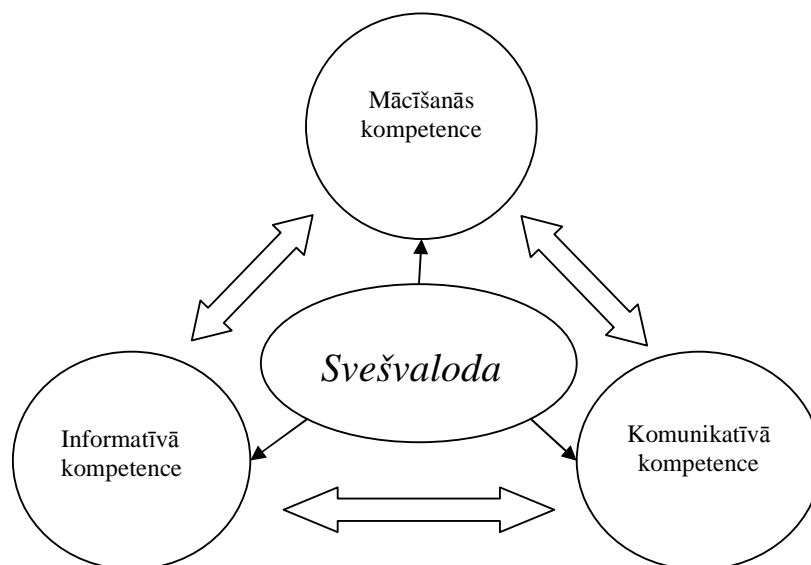
2. mērķis: izmantot angļu valodu akadēmiskā līmeņa paplašināšanai. kas atbilst intelektuālai kompetencei, praktiskām/lietišķām prasmēm un komunikatīvai kompetencei	Standarts 1	Students izmanto angļu valodu komunikācijai klasē	sadarbības kompetence
	Standarts 2	Students izmanto angļu valodu lai iegūtu, apstrādātu, sastādītu un sagādātu svarīgāko informāciju mutiskā un rakstiskā formā	šīs prasības pilnībā sakrīt ar informatīvās kompetences mūžizglītības prasmēm
	Standarts 3	Students izmanto atbilstošas mācīšanās stratēģijas lai apgūtu un lietotu akadēmiskās zināšanas	tā ir pašvadības kompetence, kas iekļauj pašvērtējumu, pašrefleksiju, pašapziņu, pašdisciplīnu, kā arī intelektuālā kompetence
3. mērķis: izmantot angļu valodu sociālā un kultūrtālā atbilstošā veidā. Profesijas standartā šis ir sadarbības un komunikatīvā kompetences	Standarts 1	Students izvēlas valodas dažādību, stilu un žanru saskaņā ar klausītāju, iemeslu un vidi	sadarbības kompetence un komunikatīvā kompetence
	Standarts 2	Students izmanto neverbālo komunikāciju, atbilstošu klausītājiem, iemeslam un videi	sadarbības kompetence un komunikatīvā kompetence
	Standarts 3	Studenti izmanto atbilstošas mācīšanās stratēģijas sociolingvistiskās un sociokultūrālās kompetences paplašināšanai	sadarbības kompetence un komunikatīvā kompetence

Tabula izveidota, izmantojot ESL standartus (*ESL, 2002*) un Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja Profesijas standartu (*Profesijas standarts, 2003*).

Sekmes LLU programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* apgūvē pilnībā atbilst šo standartu izpildei, par ko liecina pētījuma rezultāti pēc atlasītajiem kritērijiem: komunikatīvā kompetence, prasme pieņemt un pasniegt informāciju, sociālā kompetence, mūžizglītības prasmes. Tās arī atbilst ārējo sakaru vadītāja funkcijām, aprakstītajām Profesijas standartā (*Profesijas standarts, 2003*).

Svešvalodu lietošana ir saikne un līdzeklis dažādu kompetenču pilnveidē profesionālās kompetences kopā (*sk. 2.13. att.*). Ar svešvalodu palīdzību attīstās mācīšanās kompetence, svešvaloda palīdz atrast un izmantot nepieciešamo informāciju, komunikatīvā kompetence kļūst bagātāka un produktīvāka, paplašina redzesloku.

Tā kā katras nākošās svešvalodas apguvei ir atvēlēts diezgan īss laiks (profesionālā vācu valodā – 4 KP; franču, itāliešu, krievu un spāņu valodas pamatos – 2 KP vai 4 KP pēc izvēles), meklējot labāko svešvalodu mācīšanas veidu, tiek izmantotas dažādas metodes. Katra pieeja balstās uz noteiktiem priekšstatiem par valodas mācīšanos un par to, kādus palīg līdzekļus, materiālus vai specifiskas ierīces izmantot.

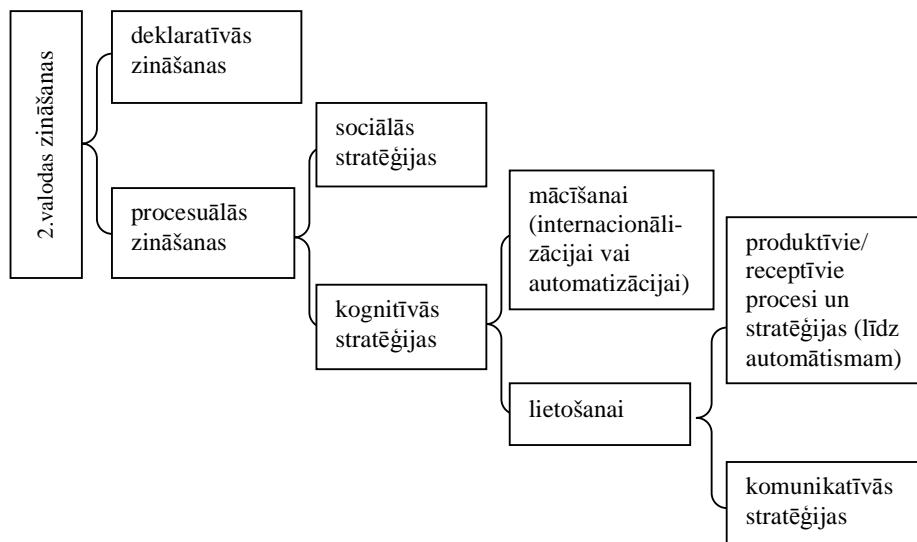


2.13. att. Svešvaloda kā profesionālās kompetences komponents un tās pilnveides nosacījums

Studiju programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studenti ir ar dažādu priekšstatu par valodu mācīšanos, ar atšķirīgu svešvalodu zināšanu līmeni, gan dažādu pieredzi valodu apguvē. V.Kuzina raksta, ka, lai iemācītos valodu, nepieciešams:

- *Zinātkāre*: ja ir interese par kādu svešvalodu, tad ir visas iespējas ātri un labi apgūt izvēlēto valodu.
- *Vēlme kontaktēties*: nav jāuztraucas, ja nesaprot katru dzirdēto un uzrakstīto vārdu vai pieļauj kļūdas gramatikā. Daudz svarīgāk ir uztvert izteikuma būtību un spēt izteikt savas domas.
- *Regulāras studijas*: vēlams regulāri atvēlēt laiku valodas studijām katru dienu vai katru nedēļu; *pacietība*: viegli var iegaumēt dažus vārdus vai frāzes, bet valodu kopumā nevar iemācīties dažās nedēļās. (Kuzina, 2002: 8)

K.Ferhs un G.Kaspers (*Faerch and Kasper*), studentus iedala pēc svešvalodas zināšanu tipiem: *deklaratīvais (declarative)* un *procesuālais (procedural)* (*Faerch and Kasper*, 1983). Deklaratīvās zināšanas ir „zināt ko”, un procesuālās zināšanas ir „zināt kā”. Mūs interesē procesuālās zināšanas, kas sastāda komunikatīvās kompetences komponenti (*cit. pēc Ellis*, 1990), ko var iedalīt *sociālajos* (uzvedības) un *kognitīvajos* komponentos. Jau pirmajās svešvalodu nodarbībās universitātē studenti tiek gatavoti izmantot valodu kā līdzekli mērķu sasniegšanai: informācijas meklēšanai, apstrādei un pasniegšanai, komunikācijai u.tml.



2.14. att. Otrās valodas tipi

Avots: Shēma izstrādāta pēc Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. - Oxford University Press, 1990. - 327 pp.

Svešvalodu studiju kursu izveides un valodu mācību metodika *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studiju programmā pamatojas uz vispārīgās pedagogijas principiem (Widdowson, 1983; Lūka, 2008). Šie principi ir piemērojami konkrētai situācijai, auditorijai un videi. Izmantoti arī *zinātniskuma*, *proporcionālisma*, *pieejamības*, *mērķtiecības* un *patstāvības* principi, bet visvairāk – *sistēmiskuma*, *pakāpeniskuma*, *salīdzinājuma* un *kontrasta* princips, kā arī *uzskatāmības* princips.

Nav nevienas perfektas metodes valodu mācīšanā, kura nodertu katram studentam. *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmā* izmantota Integrēta Mācīšanās Sistēma (*blended learning*), kas apvieno visas metodes. Studenti un docētāji uzskata, ka šī sistēma ir sekmējoša un motivējoša. Jauno informāciju izmantošana norāda uz šī procesa kompleksa jēdzienu, un studenti iet uz priekšu savā tempā, neatkarīgi no kursa biedriem. Par rezultātiem liecina studentu pašvērtējums un darba devēju atsauces:

- „L.V. – patīkami pārsteidz jaunietales brīvās komunikācijas spējas ne tikai rakstiskā veidā, bet arī mutiski, turklāt angļu valodā ar Somijas valdes locekli”.
- „Pozitīvi vērtējamas praktiskantes (G.B.) svešvalodu zināšanas (angļu, krievu), kas ir ļoti svarīgi izvēlētajā profesijā. Svešvalodas tika pielietotas, tulkojot tekstus, sagatavojot vēstules, konferences darba kartības, apmeklējot konferences un seminārus”.

IUĀS studiju programmā valodas izmanto kā līdzekli profesionālās kompetences veidošanā, un valodu, it sevišķi angļu valodas apguve, integrē studiju programmu un pauž profesionālās kompetences līmeni.

2.3. Informatīvā kompetence

Mūsu laiks ir nosaukts par informācijas gadsimtu. Organizācijas apstrādā ap 2,7 miljonus dokumentu gadā. Vidēji ierēdnis lasa dokumentus 24 stundas nedēļā (*Information Competence in the CSU, 1995*). Rodas jautājums, cik daudz informācijas var uztvert.

Amerikas Augstākās izglītības asociācija (AAHE) ziņoja savā Biļetenā, ka 50% no zināšanām studenti aizmirst dažu mēnešu laikā. Studenti, kuri bija brīdināti, ka viņus testēs tūlīt pēc lekcijas, izmantojot lekcijas konspektu, varēja atbildēt tikai uz 42% jautājumu, pēc nedēļas viņi varēja atbildēt tikai uz 17% jautājumu (*Information Competence in the CSU, 1995*).

Šie fakti pārlicina, ka studentiem ir nepieciešamas nevis tik daudz zināšanu, bet informatīvā kompetence, lai izdzīvotu mainīgajā informācijas vidē. Bieži *informatīvo kompetenci*, kas attīstās visā mūžā garumā, formulē kā *prasmi atrast, novērtēt, izmantot un izplatīt informāciju visādā veidā*.

Nav noslēpums, ka studenti iesācēja līmenī parasti ir apmierināti ar jebkuru atrasto informāciju, kā arī dod priekšroku interneta avotiem, kas ir vieglāk sastopami nekā bibliotēkas resursi un kartotēkas. Šī parādība var būt skaidrota ar to, ka pārsvarā interneta avoti ir ļoti viegli uztverami, neprasa produktīvas domāšanas pretstatā nopietnām zinātniskām grāmatām vai žurnāliem.

Šī kompetence ir vajadzīga jebkurā mācīšanās veidā, tas orientē mācīšanos uz sevi, savām vajadzībām, (*more self-directed*). *Informatīva kompetence* ir mūžizglītības pamats un prasme:

- noteikt vajadzīgās informācijas apjomu;
- efektīvi izmantot nepieciešamo informāciju;
- kritiski novērtēt informāciju un tās avotus;
- papildināt savu zināšanu bāzi ar izvēlēto informāciju;
- efektīvi izmantot informāciju mērķa sasniegšanai;
- izmantot informāciju ētiski (*ACRL, 2000*).

Ne mazāk svarīgi ir saprast, kad informācija ir vajadzīga, un prasme uztvert, novērtēt un efektīvi izmantot informāciju. Informācija ir pieejama bibliotēkās, sabiedrības resursos, speciālās organizācijās, plašsaziņas līdzekļos, internetā, bet informācija ir sastopama nefiltrētā veidā, kas rada jautājumus par tās autentiskumu, validitāti un kvalitāti. Milzīgi informācijas apjomi un nedroša informācijas kvalitāte rada problēmas informācijas lietotājam (ACRL, 2000).

Kalifornijas universitātē speciāla komisija CLRIT (*Commission on Learning Resources and Instructional Technology*) izstrādāja savu informatīvās kompetences definējumu, kas precīzāk formulē informatīvās kompetences komponentus: „Informatīvā kompetence ir bibliotekāras, datorizmantošanas, masu informācijas izmantošanas, tehnoloģiskās prasmju, kā arī ētikas, kritiskās domāšanās un komunikatīvās prasmes apvienojums vai saskaņošana” (*Information Competence in the CSU*, 1995).

Runājot par pedagoģisko darbību, šajā formulējumā jāmaina termins *kritiskā domāšana*, kas ir psiholoģijas termins, uz *produktīvo domāšanu*, kas atbilst pedagoģiskiem nosacījumiem. Arī vārds *kopa* (*cluster*) labāk atbilst kompetences būtībai, nekā *apvienojums* (*fusion*).

Tādējādi promocijas darbā ir pieņemts, ka *informatīvā kompetence ir bibliotekāras un plašsaziņas līdzekļu ētiskā izmantošana ar tehnoloģiskās prasmes un datorizmantošanu palīdzību, kā arī produktīvas domāšanas un komunikatīvās prasmes kopa vai saskaņošana*.

Koledžu un augstskolu asociācija (*Association of College and Research Libraries - ACRL*) izstrādāja gan informatīvās kompetences saturu, apmācības un novērtējuma principus, gan informatīvās kompetences standartus, kas nepieciešami augstskolā (*Information Literacy Competency Standards For Higher Education*, 2000).

Ir izstrādāti pieci standarti informācijas izmantošanā, pēc kuriem informācijas lietotāji dalās trīs pakāpēs: iesācējs, kvalificēts, augstākais līmenis (*Information Literacy Competency Standards For Higher Education*, 2000; *Rubrics for Assessing Information Competence in the California State University*, 2002), kas atbilst H.Drejfusa pakāpēm kompetences attīstībā (*Dreyfus*, 1980; 1986).

Informatīvās kompetences standarti augstākajā izglītībā
(*Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000*)

ACRL standarts	Iesācējs	Kvalificēts	Augstākais līmenis
1. Nolemj, kāda informācija un kāds informācijas apjoms nepieciešams	Students nav spējīgs noformulēt pētāmo jautājumu, kas balstās uz nepieciešamās informācijas	Students prot skaidri formulēt jautājumu. Students identificē ar tēmu saistītus jēdzienus un spēj atrast pietiekami daudz avotu, lai iegūtu nepieciešamo informāciju.	Jautājums ir skaidrs un pabeigts. Galvenās koncepcijas un jēdzieni nosaukti. Plaši informācijas avoti ir uzrādīti dažādos iespējamajos formātos.
2. Nepieciešamo informāciju izmanto efektīvi un prasīgi	Studentam nav skaidra meklēšanas stratēģija. Neefektīvi izmantots laiks. Izmantojamā informācija nav svarīga, kvalitatīva un sabalansēta.	Students izmanto piemērotu meklēšanas stratēģiju, prātīgi izmanto laiku. Students prot risināt problēmu, atrast dažādus svarīgus informācijas avotus un novērtēt meklēšanas efektivitāti.	Students zina kā un prot izanalizēt meklēšanas rezultātus un novērtēt dažādo informācijas avotu atbilstību konkrētai disciplīnai.
3. Novērtē informāciju un tās avotus kritiski	Students nezina kritērijus, ar kuru palīdzību var izvērtēt informācijas kvalitāti. Informācija ir gandrīz nenovērtēta.	Students izvērtē informāciju, izmantojot tādas kritērijus kā autoritāte, ticamība, svarīgums, savlaicīgums, precizitāte un zina kādu informāciju izmantot un kādu atmet kā nederīgu.	Daudzveidīgi avoti un informācija salīdzināta un izvērtēta pēc specifiskiem nozāres kritērijiem.
4. Konkrēta mērķa sasniegšanai efektīvi izmanto informāciju	Students nezina, kāda informācija ir vajadzīga tēmas pētījumam un kādi dati ir noderīgi. Informācija nav pilna un nekalpo mērķa sasniegšanai.	Students izmanto derīgu informāciju problēmas risināšanai vai mērķa sasniegšanai.	Students apzinās pētījuma dziļumu un ir spējīgs reflektēt, sintezēt un integrēt informāciju no dažādiem avotiem, formulēt secinājumus un diskutēt par idejām ar citiem.
5. Saprot informācijas izmantošanas ietekmējošos ekonomiskos, juridiskos un sociālos aspektus; meklē un izmanto informāciju ētiski un juridiski pareizi	Students nezina, kā pareizi izmantot citējumu vai pārfrāzēt informāciju, neatsaucoties uz autoru. Students neprot izvērtēt informācijas objektivitāti.	Students pareizi citē autorus, ir ētisks informācijas patērētājs un rāžotājs un saprot, ko dod brīva pieeja informācijai demokrātiskā sabiedrībā.	Students respektē intelektuālo īpašumu un pareizi izmanto gan savas idejas, gan citu autoru idejas/darbus. Students saprot informācijas vērtību demokrātiskā sabiedrībā un izmanto specifiskus kritērijus informācijas/datu objektivitātes atšķirībā no propagandas.

Avots: Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000. - Association of College and Research Libraries (ACRL) [atsauce 24.01.2007]. Pieejams internetā: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm#ilhed>.

Kalifornijas universitātes speciālā komisija CLRIT (*Commission on Learning Resources and Instructional Technology*) izstrādāja informatīvās kompetences pamatprasmju sarakstu, kas ir izmantots integrētajā mācību procesā:

1. Formulēt pētījuma jautājumu vai problēmu.
2. Noteikt informācijas nepieciešamību jautājuma vai problēmas pētījumam.
3. Ievietot un atgūt nepieciešamo informāciju.
4. Organizēt informāciju.
5. Analizēt un novērtēt informāciju.
6. Sintezēt informāciju.
7. Pasniegt informāciju, izmantojot dažādas informācijas tehnoloģijas.
8. Izmantot tehnoloģiskās ierīces informācijas iegūšanai.
9. Saprast ētiskus, juridiskus un sociālpolitiskus jautājumus, saistītus ar informāciju un informācijas tehnoloģiju.
10. Izmantot, novērtēt un kritiski traktēt informāciju, iegūtu no plašsaziņas līdzekļiem.
11. Atzīst informatīvās kompetences prasmju lomu mūžizglītības procesā (*Information Competence in the CSU, 1995*).

Studentu informatīvā kompetence ir integrētais studiju programmas elements, un studentam informatīvo kompetenci palīdz attīstīt ne tikai pasniedzēji, bet arī bibliotekāri. Studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studiju priekšmetā Ievads studijās 10 akadēmisko stundu laikā studentus gatavo izmantot bibliotēku, datu bāzes, elektroniskos žurnālus, meklēt nepieciešamo informāciju internetā. Šīs iemaņas viņi apgūst nevis lekcijas veidā, bet pašiem darbojoties. Šim nolūkam viņi strādā bibliotēkā, izmanto datu bāzes, LLU elektronisko katalogu.

Ļoti svarīga ir informācijas kvalitāte. Tādēļ informācijai jābūt: pilnīgai (pietiekamai), saprotamai un nepārprotamai, lietderīgai, ticamai, savlaicīgai (aktuālai, operatīvai), pieejamai.

Studentu informatīvās kompetences pilnveide ir nodrošināta, ja

- tā ir attīstīta visā studiju programmā;
- visa veida informācija ir plaši izmantota problēmu risināšanas situācijās;
- izmantotas efektīvas pasniegšanas tehnoloģijas;
- studenti mācās, kā atrast, novērtēt un izmantot informāciju;
- ja studenti ir iepazīstināti ar juridiskās un ētiskās informācijas aspektiem;

- studentu kompetences pilnveide balstās uz vajadzību novērtējuma.

Lai nodrošinātu studentu informatīvo kompetenci, nepieciešams pastāvīgi pilnveidot fakultātes informatīvo kompetenci, kas ir gan pasniedzēju informatīvās kompetences pilnveide, gan fakultātes materiālās bāzes nodrošināšana un paplašināšana. Metodiskais kabinets, kas jau dažus gadus izveidots SZF, otro gadu pēc studentu vēlmēm atvērts arī sestdienās, lai studentiem būtu iespēja strādāt ar informāciju bez steigas. SZF datorklase ar 15 datoriem, nodrošinātiem ar SPSS programmu (veiksmīgs ES projekta rezultāts), ir studentu izmantošanā sešas dienas nedēļā.

Strādājot ar *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programmas studentiem, pievēršam viņu uzmanību ētiskai vai juridiskai informatīvās kompetences daļai, informācijas kā intelektuāla īpašuma izmantošanai, autortiesībām. Ne mazāk uzmanības prasa plašsaziņas informācijas izmantošana. Universitātei jānodrošina students ar prasmi strādāt ar nedrukāto informāciju. Ārējo sakaru speciālistam ir jāprot ne tikai atrast, analizēt un sintezēt informāciju, bet pašam ražot informāciju un efektīvi to pasniegt jebkurā plašsaziņas informācijas veidā.

No studentiem prasa ne tikai izmantot informāciju, bet sagatavot visa veida prezentācijas, uzstāšanās. Tā kā studiju programma ir integrēta, studenti mācās izmantot informāciju visā studiju laikā. Ir specifiskie studiju priekšmeti, kuros uzsvars likts uz informatīvo kompetenci. Lai studenti labāk zinātu plašsaziņas informācijas specifiku, viņiem jāapgūst Masu mediju studiju priekšmetu. Uzstāšanās prasmes tiek apgūtas Retorikas studiju priekšmetā, kā arī Lietišķās komunikācijas un citu studiju priekšmetu ietvaros. Studentu informatīvās kompetences attīstība ir nodrošināta ne tikai ar pasniedzējiem profesionāļiem, bet praktiskās nodarbības notiek speciāli aprīkotājā retorikas klasē, kur viņi redz spoguļos, kā viņi izskatās no malas, un viņu uzstāšanās ir ierakstītas video un detalizēti apspriestas. Šim nolūkam kalpo arī komunikācijas kabinets. Vislabāk rezultāti ir redzami bakalaura darba aizstāvēšanā, kur absolventi demonstrē savu informatīvās kompetences līmeni pilnā apjomā (bakalaura darbu aizstāvēšanas rezultātu analīzi *sk. 8. pielikumā*).

Mūsdienās, lai būtu informatīvi kompetents, ir nepieciešamas attīstītas Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas prasmes (IKT prasmes), kas dod iespēju izmantot datoru, programmatūru, datu bāzes, interneta avotus, lai sasniegtu savus

mērķus. Datora izmantošana mācībās piedāvā neierobežotus darbības variantus un nodrošina produktīvākus rezultātus. Ar datora palīdzību docētājs var veicināt studentus “novērtēt, atkārtot mācību materiālu, publicēt, salīdzināt, vest sarunas, stimulēt, ražot, izpētīt, organizēt, debatēt, aptaujāt, klausīties, novērot, atstāstīt, pārbaudīt, eksperimentēt, spēlēt, sniegt pārskatu un ziņojumu” (Teeler, 2000: 63).

Izmantojot jaunās tehnoloģijas, studenti absorbē vairāk informācijas īsākā laikā. Projekti, kuri pārbauda jauno tehnoloģiju ietekmi visā pasaulē, parāda, ka motivācija pieaug. Dažreiz tas palīdz tiem studentiem, kuriem iepriekšējā pieredze mācībās bijusi negatīva. Studenti var mācīties produktīvāk, prasīt no sevis vairāk, būt pašatbildīgi un pašapzinīgi. Viņi var arī izmantot palīg līdzekļus (vārdnīcas, gramatisko paskaidrojumu, grupu biedra vai pasniedzēja palīdzību).

Savā docētāja darbā esmu pārbaudījusi un pierādījusi angļu speciālistu uzskatu par to, ka jaunām tehnoloģijām jābūt integrētām procesā, nevis „pievienotām mācībām” (Computers, communication and learning, 1981).

Viens no vissvarīgākajiem elementiem ir informācijas avoti. Mūsdienās pasniedzējs un grāmata zaudē monopolu informāciju resursu lomā, un tas lielā mērā ietekmē pasniedzēja uzvedību. Datora tehnoloģijas ir jauns informācijas avots, kurš var būt organizēts netradicionālā variantā – hipertekstā. Tāpēc gan pasniedzējam, gan studentam jāstrādā citādi. Tā kā studentam jābūt autonomam mācīšanās procesā, jāpiekrīt B.Galavim, ka studentiem ir vajadzīgs docētājs, kas nodrošinās viņus ar stratēģijām viņu patstāvīgajā darbā (Galavis, 1998: 27).

Datora tehnoloģijas iespaido mijiedarbības docētājs - students motivāciju, domāšanu, informācijas avotu lietošanu, pasniegšanas līdzekļus, sociālās pārmaiņas (mācīšanas saturs plašākā vidē) (Ališauskas, 1999).

Studenti atklāj, ka informācija, kura viņiem ir vajadzīga citos priekšmetos, bieži ir atrodama tikai angļu valodā. No visas informācijas internetā 80% ir angļu valodā, kas arī motivē studentus. Tas dod viņiem iespēju praktizēties angļu valodā, izmantojot materiālu citā priekšmetā. Kā raksta S.Hjūers, darbs ar datora palīdzību aktivizē neapzinātu valodas iegūšanu (Hewer, 1997).

“Informētas sabiedrības apstākļos svarīgākais izglītības rādītājs ir nevis informācijas iegūšana un pat ne prasme rīkoties ar tās iegūšanas avotiem, bet indivīda spēja noteikt, kāda informācija šajā situācijā viņam nepieciešama un kur to meklēt” (Davidova, 1998: 19).

Netieši šo prasmju nepieciešamību apstiprina gandrīz pirms 10 gadiem ASV izstrādātās prasības advokātiem (*Gladding, 2000*), kam, līdzīgi ārējo sakaru speciālistiem, darbs ir saistīts ar cilvēkiem. Gladings apraksta nepieciešamās informācijas tehnoloģijas kompetences kā iemaņas un prasmes:

- izmantot programmatūru, lai sagatavotu prezentācijas, uzrakstītu vēstules un referātus (Word, Power Point u.c.);
- izmantot datorizētas programmas testēšanai un diagnosticēšanai;
- izmantot e-pastu;
- palīdzēt klientiem meklēt nepieciešamo informāciju internetā, iekļaujot informāciju par karjeru, darba piedāvājumiem, izglītības iespējām, sociālo un citu informāciju;
- pieteikties, piedalīties adresātu saraksta serverī;
- izmantot internetu tālākizglītības programmas atrašanā;
- novērtēt internetā piedāvātās informācijas kvalitāti (*Gladding, 2000*).

Informatīvā kompetence un informācijas tehnoloģijas kompetence nav tas pats. Tehnoloģija pati par sevi negarantē kvalitatīvo informācijas izmantošanu. Informatīvās kompetences galvenās prasības ir kritiskā, produktīvā domāšana. Mācībām ar tehnoloģiju palīdzību ir šādi principi:

- mācīšanās ir personīgā atklāšana;
- mācīšanās bāzējās uz pētniecību;
- studenti ir motivēti;
- mācīšanās ir uz studentu centrēta;
- mācīšanās ir problēmu risināšana;
- studentu autonomija;
- plaša informācijas izvēle;
- ņemti vērā individuāli mācīšanās stili (*Higgins & Johns, 1984; Turusheva, 2005*).

Studiju programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* informācijas tehnoloģijas un komunikācijas prasme, līdzīgi valodām, ir neatņemama profesionālās kompetences sastāvdaļa, kas integrējas studiju programmā un kuru studenti apgūst kā profesionālās darbības, komunikatīvās, informatīvās un mācīšanās kompetenču pilnveides līdzekli.

Skots D. Brandts (*Brandt S.D.*) uzskata, ka *informatīvā kompetence* ir intelektuālā struktūra informācijas saprašanai, meklēšanai un novērtēšanai, kas nodrošina zinātnisku un mācību informāciju mācīšanai (*Brandt, 2001*). Jāpiebilst, ka mācību darbība ir cieši saistīta arī ar informācijas iegūšanu, glabāšanu, sistematizēšanu, lietošanu un pārveidošanu. Informācijas lietošanas efektivitāti mācību procesā ietekmē subjektīvais faktors – studentu informatīvā sagatavošana, viņu informatīvās kultūras un informatīvās kompetences līmenis. Tā kā pētījumos pierādīts, ka tieši augstskolu mācībās notiek topošo speciālistu personisko profesionālās informatīvās uzvedības algoritmu izstrāde (*Паруикова, 2005*), *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmā ir pievērsta liela uzmanība šim nolūkam.

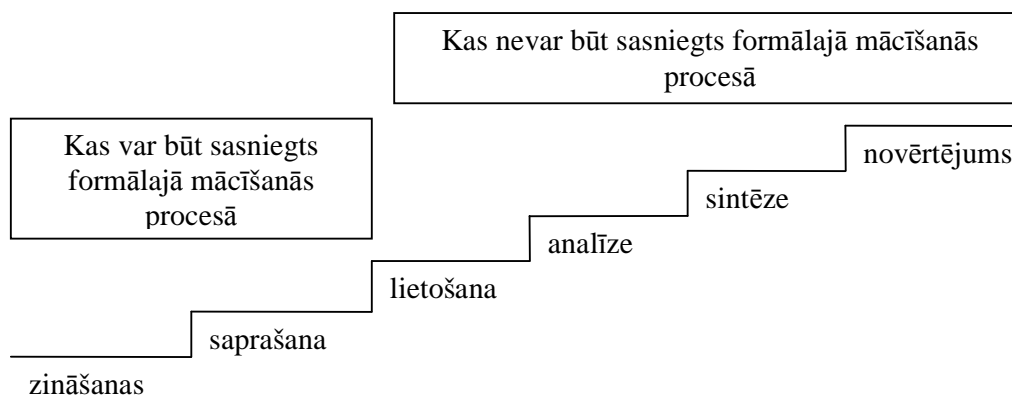
Amerikāņu Bibliotēku asociācija (ALA) pievērš nopietnu uzmanību skaidram problēmu formulējumam, atbilstošas terminoloģijas lietošanai, meklēšanas stratēģijas formulējumam (ALA, 1989), kas promocijas darbā tiek uzskatītas par informatīvās kompetences pamatprasmēm.

Tā kā informatīvā kompetence ir viena no galvenajām mūžizglītības prasmju kopā, mūsdienās tā tiek uzskatīta vairākās augstskolās par galveno augstākās izglītības rezultātu (ACRL, 2000).

Lai pilnveidotu komunikatīvo un informatīvo kompetenci, kas tiek attīstīta un pilnveidota visu mūžu, ārējo sakaru speciālistam ir ļoti svarīga mācīšanās kompetence, kura *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studiju programmā uzsvērta kā viena no galvenajām kompetencēm mūžizglītības kontekstā.

2.4. Mācīšanās kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa

Lai uzlabotu ārējo sakaru vadītāju sagatavošanas rādītājus, par pamatu tika pieņemti dažādi mācīšanās modeļi (*Biggs & Collis, 1982; Habermas, 1972; Boud & Walker, 1992*). Vispiemērotākais modelis ir Bendžamina Blūma (*Benjamin Bloom*) Izglītības mērķu taksonomija, kurš apvieno kognitīvo, emocionālo un psihomotoro uzvedumu īpašības. Tās veido pamatu ārējo sakaru vadītāja darbībā, pievēršot uzmanību mācīšanās darbībai, kas palīdz studentiem viņu profesionālās kompetences attīstīšanā (*Bloom, 1956; 1964*). Deskriptori visiem līmeņiem ir izstrādāti 2. sadaļā (*sk. 77.lpp.*).



2.15. att. Blūma izglītības mērķu klasifikācija (Bloom, 1956)

Avots: Bloom B.S. (ed.) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. - London: Longman, Vol. 1, 1956.

F.Vilds (*F.Wilde*) un R.Hadeikers (*R.Hardaker*) atzīst, ka akadēmisko progresu var aprakstīt kā attīstību no relatīvās mācīšanās atkarības līdz noteiktai mācīšanās *autonomijai*. Šī neatkarība mācīšanās ir redzama studenta paplašinātajās zināšanās un spējās (*Wilde & Hardaker, 1997*). *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studentiem skaidrots, kā izmantot taksonomijas rādītājus un deskriptorus konkrētos piemēros, piem., „Es varu kritiski novērtēt cita cilvēka darbu, bet vēl neredzu savas problēmas”, vai „Man ir labas organizatoriskās prasmes, bet trūkst prasmes uzdrīkstēties”.

Kā atzīst R.Garleja, *refleksija* ir cilvēka pašizziņa, savu pārdzīvojumu, izjūtu un pārdomu uztveršana un apcerēšana, spoguļattēla veidošana (*Garleja, 2003: 64*). Tā kā *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studentiem ir divi prakses periodi, attīstīta refleksijas prasme dod studentiem sapratni par savas profesionālās kompetences līmeni, par nepieciešamību konkrētās kompetences pilnveidē, kas kalpo par pamatu tālākai profesionālās kompetences pilnveidei. Anita Vulfolka (*Anita Woolfolk*) apgalvo, ka refleksija izglītībā ir vairāk nekā rūpīga un inventīva domāšana, tā iekļauj sevī reflektīvo pieredzi vai analīzi (*Woolfolk, 2004*).

I.Tiļļa ir pētījusi mācīšanās procesu un ir atklājusi, ka labākie rezultāti sasniedzami sociālkultūras mācīšanās kontekstā. Pieņēmam viņas atziņas *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programmas studentu profesionālās kompetences veidošanā, jo sociālkultūras mācīšanās atbilst uz kompetencēm balstīto mācību principiem (*sk. 2.9.tab*).

Tradicionālās un sociālkultūras mācīšanās salīdzinājums

	<i>Tradicionālās mācības</i>	<i>Sociālkultūras mācīšanās</i>
Mērķis	ārēji noteikts, virzīts uz konkrēta satura apguvi	subjektīvi nozīmīgs, atvērts
Uzdevumi	daudzi sīkāki mērķi	kā prasības mācīšanās organizēšanai
Mediji	pārsvārā mācību līdzekļi	daudzveidīgi informācijas avoti, īpaša nozīme ICT un valodām
Saturs	slēgtas skaidri strukturētas zināšanu sistēmas, kas skolēniem jāapgūst, lai iegūtu sekmīgu atzīmi	nav noslēgta sistēma, atkarīgs no individuālā sociālkultūras konteksta, autentisks
Mācīšanās	kā receptīvs, lineārs sistemātisks process	aktīvs, sistēmisks, konstruktīvistisks, daudzdimensionāls, bagātinošs, radošs process
Skolēna pozīcija	vairāk pasīvs, ārēji vadīts un kontrolēts	aktīvs, pašorganizēts process
Mācīšana	zināšanu nodošana, mācību organizēšana nav atkarīga no satura, skolēnu mācīšanās īpatnībām	nav dalījuma starp mācīšanu un mācīšanos
Skolotāja pozīcija	didaktiskais līderis, kas pasniedz mācību saturu, skaidro un kontrolē	organizētājs, kas rada rosinošas situācijas, vērotājs, padomdevējs, kas pats arī mācās
Novērtēšana	pārbauda mācību panākumus, liela nozīme pārbaudes darbiem	mācīšanās, sadarbības un saziņas procesi tiek vērtēti procesu un rezultātu vienotībā, vērojot un pašnovērtējot

Tabula ir sastādīta, balstoties uz I.Tiļļas 2005. gada 15. septembra prezentāciju doktorantu un jauno zinātnieku konferencē. Avots: Tiļļa I. *Kompetences veidošanās veicināšana*, 2005. Pieejams internetā: <http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/Konference-2d.pdf> [atsauce 25.03.2006].

Pēdējos gados pasaulē it ļoti populārs kombinētās (sintezētās) mācīšanās modelis (*blended learning model*), kas 21.gadsimtā tiek pilnveidots, izmantojot e-mācīšanos un internetu. Tas iekļauj sevī e-mācīšanās elementus, tradicionālās nodarbības klasē, kompetences apspriešanu, docētāja palīdzību, lasīšanu, klases biedru palīdzību, mācīšanos pēc individuālā plāna, kas ļauj mācīties savā tempā.

Šajā modelī izmanto e-pastu, tradicionālās nodarbības, dzīvās diskusijas, internetu (elektroniskā veida žurnālus, grāmatas, konferenču materiālus, Power Point u.c.). Galvenais ir tas, ka šis modelis balstās uz kopīgu, kolektīvu mācīšanos (*corporate training*) un galvenokārt ir piemērots pieaugušajiem cilvēkiem. Tā kā dažādas problēmas prasa atšķirīgus risinājumus, šī metode piedāvā dažādu stratēģiju apvienojumus.

Kombinētās mācīšanās atslēgas vārds ir labāko plašsaziņas līdzekļu un tradicionālo stratēģiju izmantošana visefektīvākā veidā, lai sasniegtu labāko rezultātu.

Visvieglākais veids, kā to izdarīt, ir izmantot elektronisko info nesēju, tajā ieliekot interaktīvo saturu, respektīvi - izmantojot kombinēto mācīšanos: elektronisko (jaunāko, modernāko) materiālu lietojumu kolektīvās mācīšanās procesā, diskusijās, semināros.

Kombinētā mācīšanās (*blended learning*) ir integrēta stratēģija, kurā apvienojas visa veida mācīšanās, gan augstskolā, gan ārpus tās. Kombinētās mācīšanās formulējums neeksistē, jo mācīšanās paņēmienu un veidu kombinācija var būt jebkurā variantā - vispiemērotākā konkrētajā situācijā.

K.Rodžers (*Rogers, 2000: 10*) pievērš uzmanību tam, ka 21. gadsimtā dominējošā tēma metodoloģijā ir *mācīt, kā mācīties. Galvenais ir nevis iegūtās zināšanas, bet zināšanu un prasmju iegūšanas veids*. Svarīgi ir prast darīt pašam. Pirmkursnieki atnāk mācīties universitātē no skolas, kur viņiem bija cita mācīšanās sistēma, citas vērtības un attieksme. Universitātē viņus sagaida jaunas prasības. Viņiem jāstrādā jaunā sistēmā, specifiskā universitātes vidē, viņi ir iesaistīti pieaugušo izglītībā, kas būtiski atšķiras no vidusskolas mācībām.

Tādējādi, galvenais jautājums mācīšanās kompetencē ir: „Kā mācīties?”

Diskusijās un semināros ar *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas studentiem tiek apspriestas amerikāņu socioloģes Margaretas Bodži (*Margaret Bogie*) atziņas par to, ka profesionālās kompetences apguves procesā ir nepieciešams ievērot nosacījumus:

- mācīšanās nekad nebeigsies. Jāattīsta savas kompetences, piedaloties treniņos, konsultācijās, tālākizglītības daudzveidīgajās formās;
- mērķtiecīgi un intensīvi meklēt risinājumu, ko darīt, ja klientam jūsu kā darbinieka kompetences ir nepilnīgas. Turēt nepieciešamos informācijas avotus pie sevis un izvēlēties kolēģus, kuri var palīdzēt;
- nezaudēt profesionālo līmeni, lasīt profesionālās publikācijas;
- ievērot likumus, saistītus ar profesiju (*Bogie, 2002*).

Izziņas procesu aktivizēšana ir kognitīvās pieejas pamatā. Studenti nav „*tabula rasa*”, katram jau ir izveidojies savs mācīšanās stils. Z.Čehlova apraksta izziņas darbību mācībās kā „skolēna aktīvu darbību organizētu procesu izziņas un sociālās pieredzes apgūšanā. Šī procesa laikā veidojas skolēna subjekta pozīcija, kas ļauj iegūt darbības pašorganizācijas pieredzi un veido jaunākā pusaudža personību” (*Čehlova,*

2002: 22). Ja šis process nav bijis rezultatīvs, studentam augstskolā ir problēmas studijās, jo viņš nav izveidojis savu mācīšanās sistēmu, viņam nav subjekta pozīcijas.

Kognitīvā pieeja, kas balstās uz Dž.Džūija, Ļ.Vigotska, Ž.Piaže, Dž.Brunera darbiem, ierosina, ka studenti aktīvi konstruē zināšanas sociālajā kontekstā. Vigotskis uzskatīja, ka mācīšanās notiek zonā, kura parāda, kas ir starp to, ko students var darīt viens pats un to, ko viņš var darīt ar palīdzību. Docetāja loma konstruktīvajā modelī ir sagatavot resursus un būt par pavadoni studentiem, kamēr viņi paši izdomā uzdevumus un patstāvīgi mācās (*Roblyer, Edwards, Havriluk, 1997*). Kognitīvistī redz mācību procesu kā divpusīgu procesu starp studējošo un vidi.

Eksistē dažādas mācību vides definīcijas konstruktīvismā, atkarībā no tā, uz ko fokusējas. Promocijas darbā ir pieņemta Brenta Vilsona (*Wilson B.G.*) mācību vides definīcija:

- vieta, kur studējošie *mācās kopā un palīdz viens otram,*
- izmantojot *dažādus līdzekļus un informācijas avotus,*
- mācību *mērķu sasniegšanā un problēmu risināšanas* aktivitātēs (*Wilson, 1995*).

Sokrats (*Socrates*) pilnu atbildību par mācīšanos lika uz studentu uzsvērot, ka vislielākā nozīme mācību procesā ir studenta pieredzei, viņa konceptuālajām un loģiskajām iespējām un viņa vēlmēm. Džons Loks (*John Locke*) bija pārliecināts, ka veiksmīgas mācības sākas ar pieredzi un praksi. Viņš piedāvāja mācīties valodu saziņas procesā un ceļojot (*Philosophers...*, 1998). Dž.Džuijs (*Dewey J.*) ar savu *instrumentālisma teoriju* piedāvā jaunu pieeju – rosināt cilvēkiem izmantot zināšanas tagad un nākotnē. Viņš uzskata, ka tikai tāda pieredze, kurai ir turpinājums nākotnes pieredzē, ir izglītojoša (*Dewey, 1968*). Tā kā pieredze ir personīgās zināšanas un personīgā attieksme, to var pilnveidot. Latvijas psiholoģe Ā.Karpova raksta, ka amerikāņu humānistiskās psiholoģijas pārstāvja Kārļa Resomsa Rodžersa (*C.R.Rogers*) „pieejas fundamentālo pamatu veido uzskats par to, ka cilvēks izmanto savu pieredzi, lai sevi apzīmētu un noteiktu” (*Karpova, 1998: 156*). Savukārt, Samuels Džonsons uzskata, ka ir svarīgi *ne tikai zināt kaut ko, bet arī zināt, kam to jautāt* (*cit. pēc Gross, 1991: 79*). Students mācās ne tikai no savas pieredzes, bet arī no sadarbības.

Svarīgs ekonomiskas dabas faktors ir darba tirgus prasības. Darba tirgus pētniecības institūts Minhenē noskaidrojais, ka vispieprasītākā (90%) ir t.s. metožu

kompetence (spēja formulēt un risināt problēmu, strādāt autonomi), 83% aptaujātu uzskata, ka darba ņēmējiem pastāvīgi un patstāvīgi jāiesaistās tālākizglītībā. Šīs, t.s. “soft skills”, ir spējas un prasmes sevi motivēt mācīties un patstāvīgi strādāt komandā. Šādas prasmes var kalpot ilgāk nekā strauji novecojošie fakti un informācija (Kaltigina, 2002).

Hovards Gardners uzskata, ka prasme iegūt zināšanas un prasme apstrādāt informāciju, tāpat kā kritiska savu zināšanu novērtēšana, ir ļoti nozīmīga kompetence. Būtiska ir praktiskā kvalifikācija, kuru nosaka dzīves izaicinājumi, prasības turpināt mācīties un izvērtēt informāciju, kā arī iegūt tādu informācijas daudzumu, kāds ir nepieciešams (Gardner, 1995). Jau filozofs Loks apgalvoja, ka mācīt var tik daudz, cik students var uztvert uzreiz. Arī T.Koķe pievērš uzmanību tam, ka “jebkurā pakāpē izglītības procesa jēga un būtība ir virzīt domu, jo, ja apgūstamā ir par daudz, tad neatliek laika attīstībai.” (Koķe, 2002)

I.Maslo aprakstījusi nepieciešamību izprast jauno metodisko pieeju lietderību un nosaukusi vairākas darbības; starp tām uzsvērtā arī prasme analizēt mācīšanas un mācīšanās metodes un līdzekļus, tai skaitā datoru programmas, nosaukta arī prasme pārvaldīt medijus un to izmantošanas iespējas mācību priekšmeta apgūvē (Maslo I., 1998).

Pilnveidojot studentu kompetences, jauno līdzekļu izvēlē jāņem vērā, ka “ne katram priekšmetam ir piemērotas visas mācīšanās formas. Tāpēc atbilstoša mediju programmu izmantošana atlasītos priekšmetos ir labvēlīga” (Handbook, 2002: 325). LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programmā ir gan studiju priekšmets Masu mediji, gan plašsaziņas līdzekļi tiek izmantoti citos priekšmetos, tādos, kā Tulkošana un Mūsdienu terminoloģija: politiskā terminoloģija.

Dž.Bruners apgalvo, ka galvenais izglītībā ir nevis informācijas apguve, bet „mācoties mācīties” (*learning to learn*) kompetence (Bruner, 1960). Viņš raksta, ka cilvēkam jāprot attīstīt savas zināšanas, apgūt jaunus uzskatu veidus, kritiski izvērtēt savas zināšanas un saredzēt to lietošanas perspektīvu (Bruner, 1998). Žanis Piaže parādīja, ka labākas zināšanas attīstās no esošajām zināšanām. Šīs atziņas ir saskaņā ar filozofa K.Vilbera (*Ken Wilber*) uzskatiem, ka viena darbība ir pamats un stimulē citām darbībām, kā arī tās iekļauj viena otru un integrējas pieredzi izraisošās darbībās, un parādās darbību rezultātā kā pieredze (Wilber, 2004). Pieaugušo izglītības

teorētiķis Džeks Mezirovs ir pārliecināts, ka mēs visi esam atkarīgi no iepriekšējās pieredzes (*Mezirow, 1978*).

Humānistiskā pedagogija orientē studējošo uz *patstāvību*, par kuras lielo lomu rakstīja K.Ušinskis (*Ушинский, 1959*) un studenta autonomiju. M.Klarins uzskata, ka studentiem pašiem jāapgūst jaunā pieredze un pašiem jāattīsta sava mācīšanās kompetence (*Кларин, 1998:7*).

Kā parāda darba devēju aptaujas rezultāti Eiropā, tai skaitā Latvijā (*Hobrough, 2003*), vissvarīgākās augstskolā iegūtās prasmes ir pārneses prasmes:

- efektīvas komunikācijas prasme;
- loģiskās un pārliecinošās rakstīšanas prasme;
- spēja meklēt, organizēt un prezentēt informāciju;
- sadarbības prasme;
- problēmu risināšanas prasme;
- skaidrojošā un analītiskā spēja;
- kritiskā refleksija (*Wilde, Hardaker, 1997*). To visu var promocijas darba nolūkam apvienot mācīšanās kompetencē.

Runājot par *patstāvīgu mācīšanos*, tiek lietoti ļoti daudzi nosaukumi, piemēram: self – directed learning (*pašvadīta mācīšanās*), self – regulated learning (*pašregulēta mācīšanās*), self – guided learning (*pašvirzīta mācīšanās*), learning by doing (*mācīšanās darbojoties*), self – management (*pašvadība*), autonomy (*autonomija*) (*Maslo E., 2003a: 117*).

Veikto pētījumu pamatā ir humānistiskās idejas. Jau Aristotelis atzīmēja, ka galvenais izglītības mērķis ir audzināt harmonisku, integrētu personību. Pieņemta ideja, ka Pats (*The self*) personībā ir uzspiests mentālā procesā, saistītā ar nepieciešamību pašaktualizācijā, pašcieņā, pašsajūtā – konatīvos stāvokļos un procesos. Pašsajūta balstās uz mentāliem procesiem, kas izriet no Ego koncepta, kas saistīts ar gribu, izvēli, uztveri. Piekrītot psihologiem (Hems L., Hammens Dž., Paulsens M., Svence G.), uzsvars jāmaina no kognitīvā uz konatīvo (griba, cenšanās, vajadzības).

Pašaktualizācijas tendenci K.Rodžerss uzskata par fundamentālu. Tā nozīmē izplatīties, paplašināties, attīstīties, kļūt autonomam, paust sevi, kļūt nobriedušam un kompetentam. K.Rodžersa pieeja ir virzīta uz tādu apstākļu radīšanu, kuri atļauj pieņemt un realizēt sevi (*Karpova, 1998*).

„Patstāvīgās mācīšanās koncepta teorijas nav vienotas, nav skaidru un precīzu teorētisko jēdzienu definīciju un norobežojumu. Šīs mācību formas pamatojumā ir dažāda kvalitāte un skaidrojums, empīriskie dati nav atbilstoši sistematizēti, tādēļ ir grūti tos salīdzināt (Kraft, 1999: 834). Galvenais, ka, izvēloties „self – directed” - lai kas tas nebūtu – pieaugušo izglītībā mēs esam izvēlējušies pareizo ceļu” (Reischmann, 1997: 125) (citēts pēc Maslo E., 2003a: 117). Visas šīs teorijas vieno *prasme mācīties*.

Par mūsdienu izglītības pamatu kļūst humāna paradigma, kas orientēta uz personības veselumu un unikālumu. Šajā gadījumā indivīds vērsts uz „vienotas pieredzes iegūšanu, kurā dialektiski pārstrādātie izglītības standarti organiski mijiedarbojas ar subjekta personīgo pieredzi, viņa pozīcijām” (Davidova, 1998: 19).

Tā kā bieži studenti strādā algotā darbā, lai apmaksātu studijas, daži no viņiem mācās pēc individuālā plāna. Tas nozīmē, ka students mācās patstāvīgi, tiekoties ar pasniedzēju konsultācijās, ja ir jautājumi, vai pārbaudījumu laikā. Viņiem ir pieejami tālmācības paņēmieni. Latvijā ir diezgan liela pieredze tālmācībā, kurā tiek izmantotas dažādas modernas metodes. Promocijas darbā ir pieņemts B.Holmberga tālmācības formulējums: “Termins tālmācība apvieno dažādas mācīšanas formas visos līmeņos, kuri nav saistīti ar ilgstošu pasniegšanu ar pasniedzēju klātbūtni klasē vai līdzīgā telpā, bet kuri tomēr dod labumu (*benefit from*) plānošanā, vadīšanā un pasniegšanā (Holmberg, 1990: 1). Lielākā atšķirība no tradicionālās mācīšanas ir tā, ka studentiem nav obligāti kontaktēties ar pasniedzēju, viņi mācās, izmantojot drukātu vai elektronisku mācību materiālu. Ja studentam ir nepieciešams kontaktēties ar pasniedzēju, tas var notikt rakstiski, pa telefonu, vai izmantojot elektronisko tīklu (Keegan, 1990).

Diemžēl LLU programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* tālmācības kurss pagaidām nav paredzēts, bet bieži pasniedzēji jau tagad izmanto elektronisko apmācības veidu savā darbā (lekcijas, uzdevumi, konsultācijas, saziņa pa e-pastu). Tuvākajos gados plānots ieviest e-studijas ārējo sakaru programmā.

Humānā pedagoģija piedāvā izglītības mērķi: apvienot gan docētāja, gan studenta viedokļus, turklāt mērķi ir apspriežami un vajadzības gadījumā aktualizējami. E. Lanžers raksta, ka „rūpīga mācīšanās ir pastāvīga jauno kategoriju radīšana, atklātums jaunai informācijai un nešaubīga informētība vairāk nekā vienā perspektīvā. Bezjēdzīga ir iesaiste pagātnes darbību formām vai iepriekš izveidotām īpatnībām un kategorijām” (Langer, 1997).

Auditoriju nodarbībās bieži studentiem tiek atgādināts, ka studiju process ir ne tikai pasniedzēju atbildība, tā ir jādala starp pasniedzējiem un studentiem. Lekcijā arī tiek izvirzītas galvenās idejas un koncepti, bet studentiem pašiem jāmeklē informācija un jāmacās patstāvīgi, lai sasniegtu nepieciešamo rezultātu.

M. Karnojs globalizācijas būtību saskata jaunā domāšanas veidā par pasaulē notiekošajiem procesiem un atzīst, ka ir nepieciešamas pārmaiņas domāšanas veidā: no aizspriedumiem uz atvērtību un jaunām idejām, spēju mainīties un būt radošiem (Carnoy, 1999). Cilvēka darbības augstākais līmenis ir kreativitāte. Kreativitāte ir brīvība (atbrīvošanās no stereotipiem, agrāk atzītām domāšanas struktūrām), tā ir spēja būt atvērtam jaunai informācijai, pārsteigumiem, sakarībām, tā ir spēja koncentrēties uz procesu, nevis uz rezultātu, vizuāla iztēle (Garleja, 2003). No vienas puses, it kā tas ir pretrunā ar EK aicinājumu vērst augstāko izglītību uz gala rezultātu (*learning outcomes*). Tomēr, tas tikai papildina rezultātus ar labākiem ieguvumiem, jo, ja students apzinās savu mācīšanās gala mērķi, un apzinīgi padara visu iespējamo, lai to sasniegtu, kreativitāte kā augstākais darbības līmenis palīdz šo mērķi sasniegt veiksmīgāk.

Pedagoģija, kas balstās uz šo teoriju, akcentē, ka studentam:

- jādod iespēja pārdzīvot mācīšanās procesu kā sev nozīmīgu,
- jādod iespēja apgūt tādu materiālu, kas viņam ir nozīmīgs,
- jāiekļaujas mijattiecībās ar cilvēkiem, nezaudējot savu autonomiju un integritāti,
- respektēt cilvēku ar viņa idejām, domām, vajadzībām un jūtām (Medgyes, 1986) .

Šīs domas kļūva par pamatu komunikatīvai pieejai valodas apmācības metodikā. Tā ir komunikatīvi orientēta svešvalodu mācību metodika, kas cenšas tuvināt mācību raksturu reālajai komunikācijai, jo svešvalodu loma pieaug.

Docētāja uzdevums ir nodrošināt studentiem iespēju atrast sev piemērotāko, t.i. mācīt, kā padarīt šo procesu ekonomiskāku. Šī prasība pilnībā atbilst pedagoģijas un psiholoģijas atziņām par jauno pedagoģisko realitāti – „mācīšanās, nevis mācīšana skolā” (Žogla, 2001). „Izglītots cilvēks ir tas, kurš ir iemācījies adaptēties un mainīties; tas ir cilvēks, kas ir sapratis, ka nekādas zināšanas nav drošas; ka tikai zināšanu meklēšanas (iegūšanas) process dod drošības bāzi” (Rogers, 1969: 104).

Patrisija Krosa uzskata, ka 70% pieaugušo mācīšanās ir patstāvīga mācīšanās (Cross, 1987). *Patstāvīga mācīšanās* ir process, kurā studējošais uzņemas iniciatīvu ar vai bez cita palīdzības, lai diagnosticētu savas mācīšanās vajadzības, formulētu

mācīšanās mērķus, izvēlētos mācīšanās resursus, atlasītu un izmantotu mācīšanās stratēģijas un novērtētu mācīšanās rezultātus (*Knowles, 1975*).

Vai mācīšanās ir patstāvīga, tas ir atkarīgs no tā, kas izvēlas *ko* mācīties, *kas* mācās, *kādas metodes* un *resursus* izmanto, un *kā mērīt (novērtēt) rezultātu*. Ja lielā mērā studējošais pats pieņem šo lēmumu, mācīšanās tiek uzskatīta par patstāvīgu. Formālā izglītības sistēmā studentiem ļoti reti prasa padomāt par to, *ko* viņi mācās un *kā* viņiem tas jā dara.

Izmantojot N.Neimana (*N.Naiman*) atziņas par mācīšanos (*Naiman et al, 1995*), tās ir pieņemtas par pamatu, uzsverot, ka labam studentam piemīt šādas prasmes:

- students atrod sev piemērotāko mācīšanās stilu;
- pats iesaistās mācīšanās procesā (*aktīvi* piedalās procesā);
- attīsta ne tikai zināšanas, bet arī to pielietošanu;
- pievērš uzmanību pastāvīgai zināšanu paplašināšanai;
- attīsta zināšanas kā sistēmu;
- ievēro pieprasīto mācīšanos.

Vāji studenti ir visvairāk atkarīgi no docētāja. R.Gross pievērš uzmanību tam, ka jauno ideju apgūšana maina mūsu komfortablo priekšstatu par apstākļiem, uzspiež mums pašiem sevi pārvērtēt. Daudziem tas traucē, un viņi pārtrauc mācīties (*Gross, 1991*). Sevišķi mūsdienās ir redzama jauniešu tendence meklēt komfortu. Tādējādi, tā kā attīstoša ir tikai personīgi nozīmīga darbība, studenti, kam nav iekšējās motivācijas, mācās bez intereses un ar daudz sliktākiem rezultātiem.

O'Melijs un Čamots (*O'Malley and Chamot, 1990*) ir nodefinējuši trīs galvenos studentu izmantoto stratēģiju tipus:

1. metakognitīvās stratēģijas (plānošana mērķtiecīga domāšana);
2. kognitīvās stratēģijas (apzinīga mācīšanās);
3. sociālās stratēģijas (mācās sadarbojoties).

Stratēģijas tipa izvēle ir atkarīga no konkrēta uzdevuma. Universitātē tiek gaidīts no studentiem, lai viņi *mācītos padziļināti*, nopietni (*deep learning*), kas prasa kardināli pētīt problēmu un attīstīt kritisku domāšanu, prasa analītiskumu.

Stratēģiskā mācīšanās (strategic learning) ir vēl viens nopietns mācīšanās veids, bet ja visa mācīšanās ir paškontrolēta, labi organizēta un virzīta uz labām atzīmēm, mācīšanās zaudē intelektuāla atklājuma pievilcīgumu. Gan *organizēto*, gan

paškontrolēto mācīšanās veidu pielietošana vai to *kombinēšana* ved pie labiem rezultātiem un attīsta studenta mācīšanās kompetenci.

Paviršā mācīšanās (surface learning) arī ir diezgan bieži sastopams mācīšanās veids augstskolā, it sevišķi studiju sākumā. Studentam jāpalīdz iemācīties mācīties, lai iegūtu mūžizglītības prasmes. Volfgangs Klafki ir pārliecināts, ka nevis jauno konkrēto zināšanu ieguve ir svarīga, bet tādu iemaņu un kompetenču pilnveide, kas palīdz izprast problēmu un to risināt. Pēc viņa uzskata, nepieciešamās prasmes ir:

- gatavība kritikai un spēja kritizēt;
- gatavība un spēja argumentēt;
- empātija kā gatavība un spēja saprast citus;
- sistēmiska domāšana, kas ļauj ņemt vērā dažādus aspektus un pakāpes, skatoties uz priekšmetiem un parādībām globāli, kā arī izmantojot starpdisciplināro pieeju (Klafki, 1996).

Britu autori S.Drū un R.Bingama (*Drew S. and Bingham R.*) norāda, ka galvenās studentu prasmes ir:

- mācīšanās un veikuma pilnveide;
- komunicēšana;
- darbs ar citiem;
- problēmu risināšana (*Drew and Bingham, 2003*).

Savukārt, I.Jemeljanova, M.Gurbo un S.Mikuda uzskata, ka prasme mācīties nozīmē:

- lietot zināšanas un prasmes ikdienas situācijās;
- lietot zināšanas un prasmes jaunās situācijās;
- patstāvīgi apgūt jaunas zināšanas un prasmes; izvērtēt informāciju. (*Jemeljanova, Gurbo, Mikuda, 2004*).

Viņu mācīšanās prasmes izpratnē divās grupās iekļautās prasmes (lietot zināšanas un prasmes ikdienas situācijās un lietot zināšanas un prasmes jaunās situācijās) ļauj izvērtēt atšķirīgus līmeņus zināšanu un prasmju lietošanā un apguvē. Divas prasmes (patstāvīgi apgūt jaunas zināšanas un prasmes un mācīties no savas pieredzes) liecina par māku patstāvīgi mācīties, kā arī strādāt ar informāciju. Students pats konstruē mācīšanās modeli, kas pāriet uz mūžizglītību.

Ferrisa universitātē Mičigānā, ASV (FSU, 2003) uzsver, kā *nepārtrauktas izglītības un organizatoriskā prasmes (lifelong learning and organizational skills)* nepieciešamas jebkuram speciālistam ar augstāko izglītību:

- bibliotēkas izmantošanas un informācijas iemaņas – spējas atrast, saprast un novērtēt nepieciešamo informāciju;
- projektēšanas iemaņas – spējas organizēt individuālus un grupu projektus;
- iemaņas sadarboties – spējas strādāt komandā;
- datorlietošanas iemaņas;
- kā arī *zinātniskās iemaņas (scientific understanding)* – spējas saprast un novērtēt zinātniskus tekstus, ar kuriem viņi var sastapties darbā.

No ASV sociālajiem darbiniekiem tiek pieprasīts paplašināt savas zināšanas un iemaņas tālākizglītības veidā, dokumentējot tās (*Maintaining*, 2002), kas ir mūžizglītības prasme.

Uz kompetencēm balstītas pieejas būtība. Tradicionāli tiek uzskatīts, ka zināšanas, prasmes, iemaņas un citi atribūti (ZPIA) ir nepieciešami darbiniekiem, lai rezultatīvi izpildītu viņu darba pienākumus (*Catano*, 1998). Tomēr, pēdējo divu dekadžu laikā virkne autoru (*Norton*, 1987; *Foyster*, 1990; *Delker*, 1990; *Lawler*, 1994; *Anderson*, 1994; *FSU*, 2003 u.c.) uzsver, ka uz kompetencēm balstīta pieeja labāk sagatavo cilvēku dzīvei un darbam globālajos konkurences apstākļos, jo uz kompetencēm balstītas izglītības sistēmas atšķir *prasmju iegūšanu no zināšanu apstiprināšanas* (*Miller*, 1988). Eiropas Komisija aicina pievērst vairāk uzmanības augstākās izglītības *gala rezultātam un pieaugušo kompetencēm* (*New Skills for New Jobs*, 2008).

Kopš pētnieku brāļu Drejfusu (1980; 1984; 1985; 1986) un P.Beneras (1984) rakstu publicēšanas, izglītības iestādes izmanto kompetences pieeju, kas bāzējas empīriskajā mācīšanās teorijā. No absolventiem tiek prasīts nodemonstrēt apgūtās kompetences, lai pierādītu, ka viņi ir kompetenti savā profesijā (*Evans*, 1987; *Jarvis*, *Holford*, & *Griffin*, 2003; *Hendry*, *Lauder*, & *Roxburgh*, 2007).

Profesionālās kompetences attīstība, uzturēšana un novērtēšana kopš 20.gs. 80-jiem gadiem ir viens no jautājumiem, par kuriem diskutē augstākajā izglītībā Lielbritānijā (*Eraut*, 1985, 1994; *Barnett et al.*, 1987; *Barnett*, 1994; *Gear et al.*, 1994; *Becher*, 1994; *Hyland*, 1994; *Wolf*, 1995; *Rolls*, 1997), standartu sistēmas dibinātājā. Uz kompetencēm balstīta izglītība sākas pedagogu izglītībā (*Burke et al.*,

1975; *Elam*, 1971; *Houston*, 1980; *Munby*, 1981). Tālāk ideja attīstījās kompetenču standartos skolā un dažādās profesijās (*Munby*, 1981; *Bowden and Masters*, 1993; *Hoffmann*, 1999).

Latvijā par kompetencēm izglītībā sāka diskutēt tikai 21.gs. sākumā. Pat tagad, pētot augstskolu profesionālās studiju programmas, ir pamanāma neskaidrība kompetenču veidošanā un pilnveidē. Kā piemēru var nosaukt Arējo sakaru vadītāju studiju programmas (*sk. 1.2.tab., 38.lpp.*). Nevienā no Arējo sakaru vadītāju profesionālajām bakalaura studiju programmām nav uzrādītas nepieciešamās kompetences.

Cēlonis uz kompetenci orientētām mācībām Austrālijā tika veidots kopš 1987. gada, un galvenās kompetences (key competencies) tika noformulētas (*Finn*, 1991; *Heywood et al.*, 1992; *Mayer*, 1992; *Gonczi et al.*, 1995) sekojoši:

- vākt, analizēt un izveidot informāciju;
- izplatīt idejas un informāciju;
- plānot un organizēt darbību;
- strādāt komandā;
- izmantot matemātiskās idejas un paņēmienus;
- risināt problēmas;
- izmantot tehnoloģijas;
- izmantot starpkultūru sapratni.

R.Barnets (*Barnett*, 1994) uzskata, ka kompetence balstās uz dažādu disciplīnu (studiju kursu) pārzināšanu. Dž.Leivs un E.Vendžers (*Lave J. and Wenger E.*) piedāvā „mācīties darot” (*learning in doing*) koncepciju (*Lave*, 1991), kura ir plašāka par R.Barneta koncepciju. Daudzas augstskolas ir pieņēmušas jaunāko koncepcijas versiju „know-how” + kompetence + iemaņas (*Wilson*, 1999).

Profesionālajā dzīvē ir ļoti svarīgs ne tikai „zināt ko” (*knowing that*), bet arī „zināt kā” (*knowing how*) (*Ryle*, 1962). Savukārt, kādreiz arī vajag saprast, ko var nedarīt. D.Katani ir pārliecināts, ka „profesionālā kompetence sākas ar reālām cerībām par to, kas [...] jādara, jāprot darīt, un ko ir prātīgi nedarīt” (*Cattani*, 2002: 134).

Svarīgākais aspekts uz kompetenci orientētās mācībās ir tas, ka mācību ilgums vai eksāmenu skaits nav tik svarīgs, cik uz veikspēju orientēts galarezultāts. Tāda pieeja palielina sistēmas elastīgumu, dodot iespēju izvēlēties no mācību variantiem piemērotāko (*Anderson*, 1994).

Uz kompetencēm balstītajā pieejā galvenā uzmanība ir pievērsta cilvēkam (veicējam), kas darbu izpilda augstākajā līmenī. Uzsvars ir likts nevis uz *nepieciešamajām* ZPIAs (*zināšanas, prasmes, iemaņas un citi atribūti*), bet uz to, kādi ZPIAs šim labākajam darbiniekam *piemīt (possess)*.

R. Mensfilds (*Mansfield*, 1996) piedāvā trīs darba kompetenču modeļus:

1. kompetenču modelis fokusējas uz viena darba izpildi, no apkopotajiem datiem izceļot 10-20 dažādas prasmes un raksturīgo īpašību;
2. vienotais ("*one-size-fits-all*") modelis, kurā atspoguļojas kompetences, kas der jebkurā darbā konkrētajā nozarē. Šajā pieejā no eksistējošām kompetencēm atlasa nepieciešamās, lai sasniegtu darba rezultātus.
3. daudzpusīgais modelis (*multiple*), kas der jebkurā darba izpildē.

Šajā pētījumā ir uzskatīts, ka ārējo sakaru speciālistu sagatavošanā jāpievērš uzmanību otrajam, vienotajam modelim ("*one-size-fits-all*"), jo *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas absolventi strādā kā valsts, tā arī nevalstiskajās organizācijās un privātajā sektorā - viņu darba vietas ir kā mazos uzņēmumos, tā arī ministrijās. Darba pienākumi var atšķirties, tomēr ir kopējās specifiskās prasības ārējo sakaru jomā.

Saskaņas Projektā, kas Eiropas Komisijā ir uzrādīts par vienu no galvenām izstrādājamām kompetences jomām (*New Skills for New Jobs*, 2008), tiek uzskatīts, ka kompetences pilnveide var nozīmīgi papildināt Eiropas kopējo darbu:

1. jaunā mācību paradigmā;
2. kvalitātē un nodarbinātībā (*Methodology...*, 2002).

Mācīšanās instrumenti ir izstrādāti, izmantojot darbības pētniecības metodes, kur galvenais aspekts ir konsultācijas ar studentiem par viņu vajadzībām, attīstību un mērķinājumu fāzēm. Augsta līmeņa kompetences neparādās mācību gados, bet *attīstās visa mācību laika garumā*, kas nozīmē - visu mūžu. Tas raksturo studenta virzību no iesācēja līdz ekspertam kognitīvā, emocionālā, ētiskā un tehniskā pieredzes dimensijā (*Benner*, 1984). Brits R. Barnets (*Barnett*, 1994) arī apgalvo, ka augstākā izglītība tikai daļēji ir prasmju apgūšana. Viņš raksta, ka prasmēm jābūt kombinētām. Tas sakrīt ar Dž. Glesiju (*J.C. Glassie*) atziņām par eksāmena vietu studenta profesionālajā kompetencē (*Glassie*, 2003).

Galvenie uz kompetenci orientētās mācībās raksturojumi:

- kompetences attīstība (zināšanas, attieksme un pieredze) bāzējas uz nacionāliem standartiem;
- veikspēju kvalitāte ir „iebūvēta” mācību procesā;
- uzsvars mācīšanās ir uz kvalificēto speciālistu attīstību;
- studenti zina, kāda līmeņa veikspējas ir vajadzīgas, kādas zināšanas un iemaņas būs novērtētas, progress notiek katram savā tempā, un ir iespējas praktizēties, līdz meistarība ir iegūta (*Sullivan, 1995*).

Kā atzīmē Džefersons Glesijs (*Glassie J.C.*), indivīda kompetence nevar būt sasniegta, saņemot sertifikātu, tāpēc ir ļoti svarīgi būt piesardzīgam, lietojot terminus un raksturojot programmas (*Glassie, 2003*). Parasti kompetences līmenis, noteikts sertificētā programmā, ir minimālais vai sākuma. Tāpēc nevar pielīdzināt sertifikāta saņemšanu profesionālai kompetencei, kura var būt augstākā vai sasniegšanas līmenī. Šāds pielīdzinājums varētu būt maldinošs (*Glassie, 2003*). Sertifikāts negarantē kompetenci, tas tikai parāda, ka sertificēts cilvēks ir mazāk vai vairāk kompetents. Arī nesertificēts indivīds var būt kompetents.

Eksāmenā ne vienmēr ir iespējams precīzi novērtēt kompetenci. Reālajā dzīvē cilvēks ir citos apstākļos, viņš var konsultēties ar kolēģiem, atrast nepieciešamo informāciju literatūrā vai internetā, viņš pats nav tik nervozā situācijā, utt. Ir zināms, ka prasme kārtot eksāmenu atšķiras no kompetences, jo kompetence parādās tikai veikspējā. Eksāmenā students demonstrē zināšanas vai iemaņas, kas ir nepieciešamas, lai veiktu konkrētas profesionālās funkcijas. Glesijs atzīst, ka sertifikāts tikai paredz tendenci uz kompetenci, nevis tās garantiju (*Glassie, 2003*). Eksāmenā tiek novērtēta studenta profesionālā kompetence iesācēja līmenī.

Vispārējās (*common*) kompetences jāaizvieto ar saistošajām (*mandatory*), tādām kā ētikas kodekss (*code of conduct*), profesionālā pieredze, izvairīšanās no konfliktiem, menedžments, datu vākšana, analīze un apstrāde, klientu pārziņa (*customer care*), informācijas tehnoloģijas, saziņa, pašvadības (*self management*), darbs komandā, rakstiskā sazināšanās (*Assessment..., 2002*).

Kanādas profesore Elsija Čana (*Chan E.*) pievērš uzmanību tam, ka daudzkārtēji panākumi ir labākais ceļš uz *kompetences uzbuvi*. Ja studentam bieži ir panākumi auditorijā, pat nelieli, viņš noteikti ticēs, ka to uzlabošana un sasniegumi ir iespējami

(Chan, 2002). Studentiem ir jāzina, ka kļūdas ir neizbēgamas mācību procesā, mēs visi mācāmies no tām.

Izstrādājot mācību programmas, centrā jābūt kompetencēm (gan saistītām ar priekšmetu, gan vispārējām (General, 2002). R.Nortons nosauc piecus būtiskus, uz kompetencēm bāzētas sistēmas (KBS), elementus:

- kompetences, kuras jāapgūst, ir noteiktas, pārbaudītas un izpaustas, publiskotas (made public);
- kritēriji, izmantoti sasnieguma novērtēšanā, ir noteikti un izpausti;
- mācību programma paredz (provides) indivīda kompetences attīstību un novērtēšanu;
- kompetences novērtēšana galvenokārt pieprasa reālo kompetences izpaušmi (actual performance of the competency);
- progress mācību programmā notiek katram dalībniekam savā tempā, parādot noteikto kompetenču sasniegumu (Norton, 1987).

Uz kompetencēm bāzētas mācību programmas raksturojumi:

- kompetences ir rūpīgi atlasītas;
- atbalsta (*supporting*) teorija ir integrēta ar iemaņām un praksi. Būtiskas zināšanas ir iegūtas, lai sekmētu iemaņu īstenošanu (*the performance of skills*);
- detalizēts mācību materiāls ir pielāgots kompetencēm, kuras jāsasniedz, un ir izstrādāts tā, lai apgūtu zināšanas un iemaņas;
- mācīšanās metodes iekļauj *mācīties mācoties* prasmes attīstīšanu;
- studentu zināšanas un iemaņas tiek novērtētas programmas sākumā, un, ja kādam dažas no tām ir apmierinošas, tās tiek ieskaitītas;
- mācību temps ir individuāls;
- elastīga pasniegšana pieļauj lielu un mazu grupu darbību un individuālu mācīšanos kā būtiskus komponentus;
- dažāda materiāla (drukāta, audiovizuāla, modeļu) izmantošana uzlabo apgūstāmās iemaņas;
- apmierinoši rezultāti mācību noslēgumā bāzējas uz visu noteikto kompetenču apgūšanu (Foyster, 1990; Delker, 1990; Norton, 1987).

Uz kompetenci bāzētajās mācībās studiju priekšmeti, kur notiek galveno kompetenču attīstība, parādās A un B blokos, bet nav obligāti, kā papildus (izvēles, C bloka) priekšmetu apgūšana ved pie kompetences sasniegšanas.

Lai topošais speciālists pilnveidotu savu profesionālo kompetenci, viņam ir nepieciešama pastāvīga motivācija, vispārējās kultūras un lasīšanas kultūras attīstība, informācijas kultūras pilnveide. Jāpiekrīt G.Paršukovai, ka moderna speciālista profesionālās kompetences pilnveides pamatfaktors ir viņa informatīvi komunikatīvā kompetence (Парушкова, 2005).

Apvienojot visas minētās atziņas, promocijas darbā pieņemts darba formulējums, kurā *mācīšanās uzskatītas par zināšanu, iespēju, iemaņu, vērtību apguvi un visu, ko pieaugušais izmanto mijiedarbības procesā un kas ietekmē viņu, lai būtu sekmīgs pastāvīgi mainīgā vidē.*

Profesionālās kompetences veidošanās auditoriju nodarbībās. LLU studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* kursu satura pamatā ir profesionālās kompetences veidošanās, kas atspoguļotas 2.10. tabulā, salīdzinot profesijas standartā paredzētās kompetences (zināšanu un prasmju kopa) ar studiju programmā piedāvātiem studiju kursiem.

2.10. tabula

LLU studiju programmas kursu atbilstība profesijas standartam

Profesijas standarts <i>Specifiskās prasmes profesijā</i>	Studiju programma <i>Studiju kursi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Novērtēt organizāciju ārējo sakaru kvalitāti un perspektīvas • Plānot un vadīt savas struktūrvienības, uzņēmuma vai iestādes komunikāciju ar ārvalstu partneriem • Darījumos piemērot starptautiskās likumdošanas normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Vadībzinības • Starptautiskās tiesības • Valstu studijas (angļu val.) • ES studijas • Juridisko un darījumu rakstu tulkošana (angļu val.) • Tiesību pamati • Starptautiskie ekonomiskie sakari • Ievads socioloģijā • Mediji un reklāma • Politika mūsdienu pasaulē • Ekonomikas teorijas pamati (mikro- un makroekonomika) • Uzņēmējdarbības pamati
<ul style="list-style-type: none"> • Ievērot lietišķo etiķeti starppersonu saskarsmē multikulturālā sabiedrībā 	<ul style="list-style-type: none"> • Lietišķā etiķete un protokols • Saskarsmes psiholoģija • Politiskā kultūra • Retorika • Ētika, estētika

2.10. tabula (turpinājums)

<ul style="list-style-type: none"> • Sastādīt dokumentus valsts (Profesijas standartā „dzimtajā” – L.T.) un angļu valodā • Sazināties ar ārvalstu sabiedrības partneriem svešvalodā • Analizēt un novērtēt lietišķo informāciju svešvalodā 	<ul style="list-style-type: none"> • Ievads tulkošanā (angļu val.) • Lietišķā komunikācija (angļu val.) • Tekstu leksikostilistikā analīze (angļu val.) • Mūsdienu terminoloģija (angļu val.) • Secīgā tulkošana (angļu val.) • Angļu valodas gramatika • Profesionālā vācu valoda • Latviešu valodas runas un rakstu kultūra • Lietišķā krievu valoda • Franču valoda • Spāņu valoda • Itāļu valoda • Lietišķā sarakste (angļu val.) • Grāmatvedības pamati • Lietvedība
<ul style="list-style-type: none"> • Veikt tulkojumu kvalitātes pārbaudi 	<ul style="list-style-type: none"> • Ievads tulkošanā • Secīgā tulkošana (angļu val.) • Mūsdienu terminoloģija (angļu val.) • Juridisko un darījumu rakstu tulkošana (angļu val.)
<ul style="list-style-type: none"> • Iepazīstināt ar savu iestādi vai uzņēmumu valsts (Profesijas standartā „dzimtajā” – L.T.) valodā un svešvalodā 	<ul style="list-style-type: none"> • Secīgā tulkošana (angļu val.) • Profesionālā vācu valoda • Ievads tulkošanā (angļu val.) • Latviešu valodas runas un rakstu kultūra • 15 studiju priekšmeti angļu valodā • Krievu valoda • Franču valoda • Spāņu valoda • Itāļu valoda
<ul style="list-style-type: none"> • Izstrādāt un vadīt sabiedrības projektus • Sastādīt projektu tāmes un citus plānus 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektu vadīšana • Mārketing (tirgzinības)
<ul style="list-style-type: none"> • Veikt potenciālo darbinieku pārbaudi un atlasī • Vadīt ārējo sakaru koordinētāju darbu 	<ul style="list-style-type: none"> • Psiholoģija • Personālvadība • Mediji un reklāma • Vadībzinības
<ul style="list-style-type: none"> • Strādāt ar jaunākajām informācijas tehnoloģijām 	<ul style="list-style-type: none"> • Informācijas tehnoloģijas

Tabula ir izveidota, izmantojot pašnovērtējuma ziņojumu. Avots: *Pašnovērtējuma ziņojums*, 2006, AIKNC. Pieejams internetā: <http://www.aiknc.lv> [atsauce 12.10.2008.].

Studiju programmas pašnovērtējumā ir apgalvots, ka pēc studiju programmas apguves absolventi būs ieguvuši prasmes pārzināt nozares aktualitātes un sadarbības iespējas, vērtēt un analizēt organizācijas darbību sociālekonomiskajā vidē, pieņemt lēmumus atbilstoši savai kompetencei, strādāt ar dažādiem informācijas līdzekļiem, veidot pozitīvu darba vidi. Iegūtās zināšanas un prasmes būs noderīgas, veidojot profesionālo karjeru un strādājot jebkurā uzņēmumā vai iestādē, kas vēlas attīstīt ārējos sakarus (*Studiju programmas...*, 2006).

Darba devēju aptauju un ekspertinterviju rezultāti (*sk. 4.2. sadaļā*) ļauj secināt, ka darba devēji gaida no darbiniekiem ne tikai zināšanas, bet arī:

- komunikatīvās prasmes (klausīšanās un sarunas) un starppersonu iemaņas;
- kompetenci rakstīšanā, lasīšanā un datorprasmes;
- mācīties mācoties;
- organizatoriskās iemaņas;
- pašmotivāciju;
- iemaņas strādāt komandā;
- radošu domāšanu un problēmu risināšanas iemaņas;
- pašvadību: pašcieņu, mērķu formulēšanu un motivāciju, personas un karjeras pilnveidi.

Minētais kļūva par pamatu, lai studiju programmā pievērstu galveno uzmanību komunikatīvai, informatīvai, mācīšanās, pašvadības, sadarbības kompetencei un līderisma prasmju attīstībai.

Jau pirmajā kursā studiju priekšmetā „Ievads studijās” studenti iepazīs ar prasmēm, kuras ir nepieciešamas, lai pilnveidotu viņu profesionālo kompetenci. Tā kā pēc vidusskolas pirmkursnieki vēl nav adaptējušies jaunajā, akadēmiskajā vidē un ne vienmēr vēl saprot savu personīgo atbildību par savām mācībām un profesionālo sagatavotību, lai pastiprinātu viņu sapratni par izvēlēto profesiju, 2. semestrī tika veikta aptauja (*sk. 13. pielikumu*), kurā studentiem bija jāuzraksta, kas ir profesionālās kompetences sastāvdaļas viņu izpratnē. Fokusgrupu diskusijā, kurā piedalījās visi 1. kursa studenti, tika analizēti studentu aptaujas rezultāti. Diskusijā studenti apspriež Profesijas standartā aprakstītos ārējo sakaru vadītāja darba uzdevumus, kā arī kādas kompetences viņiem jau ir, vismaz iesācēja līmenī, un kuras viņiem vēl nav. Kad pirmkursnieki vērtē savu profesionālās kompetences līmeni, viņi salīdzina līmeni, kas ir nepieciešams atbilstoši standartam, ar to, kas viņiem ir, kas palīdz viņiem saprast, kādas kompetences jāpilnveido studiju gaitā.

Pieaugušais ir nevis tas, kas zina daudz faktu, bet tas, kas, izmantojot savas garīgās prasmes, palielina savas zināšanas un prātīgi tās izmanto (*Overstreet, 1949: 43*). Nobriešanas procesā ir zināmas dažas dimensijas, tādas kā

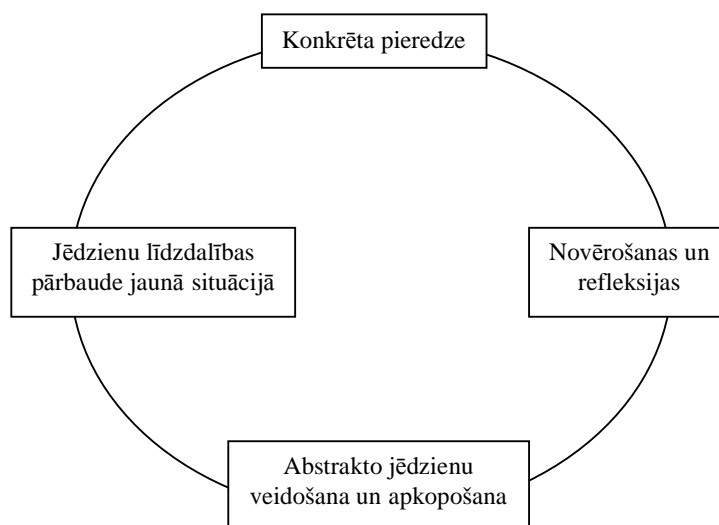
no atkarības —————> uz autonomiju,
no pasivitātes —————> uz aktivitāti,
no nezināšanas —————> uz zināšanām,

no mazām prasmēm —————> uz lielām prasmēm,
 no mazas atbildības —————> uz lielu atbildību,
 no šaurām interesēm —————> uz plašām interesēm,
 no pašatraidījuma —————> uz pašakceptēšanu (*Knowles*, 1970).

Kā redzams, tā ir kompetenču pilnveide.

Kurts Levins (*Lewin*, 1948) atklāja, ka produktīvākā ir mācīšanās, ja ir pretruna starp neatliekamo (*immediate*) konkrēto pieredzi un indivīda objektīvo analīzi. Indivīda empīriskās mācīšanās raksturojumu var parādīt cikliski:

Darbība → refleksija (pārdomas) → apkopošana (*generalization*) → pārbaude



2.16. att. Empīriskās mācīšanās raksturojums

Avots: Shēma veidota pēc K.Levina atziņām (*Lewin*, 1948).

Jo vairāk pieaugušajam ir pārmaiņu dzīvē, jo lielāka ir viņa motivācija mācīties. Psihologi ir nonākuši pie atziņas - ja cilvēks iekšēji nav gatavs pieņemt informāciju, un tā neformēs saikni ar viņa iekšējo attieksmi un vajadzībām 20 minūšu laikā pēc lekcijas, tad cilvēks aizmirsīs šo informāciju 24 stundu laikā (*Svence*, 1999: 275). Pieaugušie grib mācīties pirms, pēc vai vienlaicīgi ar pārmaiņām, tā kā mācīšanās ir līdzeklis, kas palīdz veiksmīgi risināt dzīves problēmas. Pašcieņas paaugstināšana ir sekundāra motivācija.

Latvijā pieaugušo mācīšanās procesā lieto tādas metodes, kurās pieaugušais lielā mērā var izmantot savu pieredzi, pierādīt savu individualitāti un nodrošināt labvēlīgu klimatu. Individuālā attīstība vienmēr norisinās kāda klātbūtnē, visbiežāk

kopīgā procesā sadarbībā ar citiem (Maslo I., 1995: 69). Lielākai studentu daļai tas ir jaunais mācīšanās veids. Daudziem no viņiem ir “tradicionāla” pieeja gan mācībām, gan metodēm.

Kalifornijas universitātes Ārējo sakaru un attīstības skolas dekāns J.Parro (*Jon Parro*) atzīst, ka katrs students ir personība ar savu individuālo mācīšanās stilu un tieksmi mācīties savā mācīšanās veidā, kas būtiski ietekmē rezultātu (*Parro, 2005*).

UNESCO ziņojumā „Mācīties būt” (*Faure et al, 1972*) ir atzīmēts, ka pieaugušo izglītībā ir stipra humānistiskā ietekme. Autori rekomendē izglītības aktivitātes orientēt uz studentu, lai dotu viņam „lielāku brīvību briešanas procesā izvēlēties, ko viņš grib mācīties, kā un kur” (*Faure et al, 1972: 220*).

A.B.Noks (*A.B.Knox*) uzsver, ka "aktīva interese un piedalīšanās vairāk izpaužas, ja students palīdz nodefinēt mērķus, izvēlēties uzdevumus un saprot norisi” (*Knox, 1977: 411*). Uz studentu centrētas mācības sniedz labākus rezultātus, lielāku gandarījumu (*Miglietti and Strange, 1998*).

Edvards E.Loulers (*Edward E.Lawler*) min deviņus principus, kuri palīdz docētājam organizēt uz studentu centrētas mācības:

1. veidot fiziskā un sociālā respekta klimatu;
2. nodrošināt sadarbības/kooperatīvas mācīšanās veidus;
3. iekļaut un pamatoties uz studenta pieredzi mācīšanās procesā;
4. veicināt kritiski reflektīvu domāšanu;
5. iekļaut mācīšanos, kas maina saturu uz problēmsituācijām, pieprasa jēdzienu un būtības izvērtēšanu, analīzi un risinājumu pilnveidi;
6. vērtēt mācīšanos kā darbību;
7. veidot piedalīšanās vidi;
8. iedrošināt studentu mācīties;
9. nodrošināt uz sevi orientētu mācīšanos (*Lawler, 1991*).

D.Brēndlis un P.Džinniss (*Brandles and Ginnis*), savukārt, formulēja galvenos, uz studentu centrētas pieejas principus:

- *students uzņemas pilnu atbildību par savām mācībām.* Mācības ir atkarīgas no katra studenta uzvedības, līdzdalības, docētājs rīkojas kā palīgs;
- *priekšmeta saturs ir būtisks un svarīgs studentam.* Studenta iepriekšējā pieredze un zināšanas ir vērtīgs avots, kurš ietekmē mācību procesu. Tas

palīdz studentam rīkoties atbilstoši savām interesēm. Rezultātā ir maz problēmu, kas saistītas ar motivāciju un vērtējumu;

- *ieinteresētība un līdzdalība ir nepieciešamas.* Mācīšanās ir tāds process, kurā citu cilvēku manipulēšana nav vajadzīga. Mācīšanās lielā mērā ir nevis pasniegšanas rezultāts, bet netraucēta piedalīšanās nozīmīgā salikumā;
- *pasniedzējs ir palīgs un informācijas avots.* Pasniedzējs dalās savās zināšanās, neuzspiežot tās studentiem;
- *studenta pieredzes savienošana (confluence) mācīšanās procesā.* Kognitīvais un emocionālais ir cieši saistīts (*Brandles and Ginnis, 1991*).

Pieaugušo mācīšanās teorijas (*Knowles, 1975; Mezirow, 1981; Brookfield, 1986*) liek uzsvāru uz autonomiju, kuru Filips Bensons (*Philip Benson*) nedefinēja kā spējas vadīt savu mācīšanos (*Benson, 2003: 290*). Pieaugušie parasti ir augsti motivēti. Viņi atnāk ar savu autonomu *jēdzienu (self-concept)* un *savu pieredzi*. Viņi ir ieinteresēti uzreiz izmantot savas zināšanas un iemaņas, tāpēc mācīšanās ir *orientēta uz problēmu*.

Pieaugušie labāk pieņem **uz problēmu orientētas mācības**, jo tradicionālās mācības, kas balstītas uz atmiņu, lielu informācijas apjomu, kuru vajadzēja apgūt, nebija saistītas ar specializāciju. Savukārt, viņi ar prieku izmanto materiālu, kas saistīts ar reālas problēmas risināšanu. Problēmas tiek izvirzītas kā mācīšanās stimuls. Tāda pieeja ļauj samazināt lekciju skaitu un paplašināt patstāvīgās mācības.

Latvijas pedagoģe Zoja Čehlova uzskata, ka „problēmmācību metodes, īpaši problēmuzdevumu izmantošana veicina *zināšanu operatīvātes attīstību*, kas nosaka integratīvo zināšanu un produktīvās domāšanas veidošanos; te ietilpst tādas metodes kā analīze, salīdzināšana, vispārināšana un konkretizēšana, cēloņu izskaidrojums, dažādu viedokļu argumentācija” (*Čehlova, 2003: 31*). Tādas prasmes ir profesionālās kompetences sastāvdaļa.

Uz problēmu orientētas mācības raksturo:

- *Mācības ir uz studentu orientētas.* Ar pasniedzēja palīdzību students uzņemas atbildību par savām mācībām, koncentrējot uzmanību uz labāku saprašanos un problēmu risināšanu saistībā ar savu specializāciju.

- *Mācības notiek mazās grupās* (līdz 15 cilvēku). Ja iespējams, pēc katras jaunas tēmas apguves grupas jāmaina, lai dotu studentiem pieredzi strādāt ar dažādiem cilvēkiem.
- *Pasniedzēji spēlē palīga lomu*. Pasniedzēji nodarbības laikā nedod studentiem informāciju, neiesaka, ko viņiem lasīt, nevērtē studentu domu gaitu. Viņi uzdod jautājumus, kuri palīdz studentiem labāk saprast un risināt problēmu.
- *Problēmas veido organizējošo fokusu un mācīšanās motivāciju*. Ja studentiem viņu darbā nepieciešams lasīt tekstus angļu valodā, viņi redz, kas viņiem jāzina no citiem priekšmetiem.
- *Problēmas ir problēmu risināšanas iemaņu attīstības instruments*. Problēmu jāprezentē tādā veidā, kādā tā izskatās reālajā dzīvē.
- *Jaunā informācija ir apgūstama pašmācībā (self-directed learning)*. Studenti mācās pašmācības ceļā un viņu pašu zinātniski pētnieciskajā darbā tā, kā to dara praktiķi reālajā dzīvē. Pašmācības laikā studenti strādā kopā, diskutē, salīdzina un atkārtoti iemācīto.
- *Programma ir sastādīta, ņemot vērā galvenās kursa problēmas*. Neskatoties uz to, ka lielākā mērā studenti mācās patstāvīgi, mācīšanās notiek pēc programmas, kura ir sastādīta tādā veidā, lai meklētu problēmu risinājumu un motivētu studentus mācīties. Tāda problēmu redīgēšana risina divus uzdevumus. Pirmkārt, tā modelē problēmas, otrkārt, tā dod pasniedzējam iespēju koordinēt un vadīt studentu diskusiju un piedāvāt diskusijas tēmu (Barrows, 1996; 1997).

Uz problēmu orientēta mācīšanās ir saistīta ar modernajām psiholoģiskajām kognitīvajām teorijām par mācīšanos, kur studenti aktīvi veido savu zināšanu bāzi mācību procesā, un pasniedzēja loma ir veicināt un sekmēt konstruktīvu darbošanos (Gijsselaers, 1996). Problēmu risināšana ir studentu zināšanu efektīva izmantošana. Tomēr mākslīgi radītā problēmsituācija tikai daļēji atdarina dabisko motivāciju un mērķi mācībās (Ильин, 1991).

Paziņojumā sakarā ar Eiropas augstākās izglītības ministru 2007.g. 19.maija Londonas komunikē ir pievērsta uzmanība augstskolu studijām un ir uzsvērts, ka ir būtiski nodrošināt labas studijas, „pārejot uz studentu centrētu studiju procesu un uz studiju rezultātiem balstītu pieeju” (Paziņojums..., 2007).

Galvenais princips pieaugušo izglītībā ir „mācīties darot” (integrētā pieeja), kurš balstās uz Ž.Piaže, Ļ.Vigotska, Dž.Brunera koncepciju par pašattīstību caur

darbību, kas nozīmē visu studentu aktīvu iesaistīšanu, kā arī demokrātiskas izvēles iespējas lēmumu pieņemšanā. Trīs galvenie pieaugušo efektīvas mācīšanās kritēriji ir nepārtrauktība, secība, integrācija (Tyler, 1970).

Studentu iespējas ietekmēt, kā arī aktīvi piedalīties nepārtrauktā pilnveides darbā, ir bijušas diezgan ierobežotas. Docētāju uzdevums ir attīstīt sistemātisku un efektīvu pieeju nepārtrauktai studiju kursa un programmas pilnveidei.

Ir nepieciešams uzlabot tradicionālo pieeju, kā mērīt studentu apmierinātību, kā uzlabot studentu profesionālās kompetences nepārtraukto pilnveidi. Ikviens students pārstāv milzīgu informācijas avotu, un gan studentiem, gan docētājiem efektīvi jāizmanto šis lielais informācijas apjoms. Studenti ir izrādījuši lielu ieinteresētību apspriest savu pieredzi un intervijās un pārrunās ir arī snieguši daudz interesantu priekšlikumu programmas un savas kompetences pilnveidei.

Labi mācās students, kam ir šādi raksturojumi:

- sevis apzināšana (*self aware*) – saprot savu attieksmi pret mācīšanos un var to paskaidrot;
- ziņkārīgs un tolerants (*inquisitive and tolerant*) – ieinteresēts efektīvākā zināšanu izmantošanā;
- kritisks (*self-critical*) – novērtē un regulē savu mācīšanos;
- reālistisks (*realistic*) – pats formulē savus mērķus apzinoties, ka tas ir smags darbs - iemācīties;
- vēlme eksperimentēt (*willing to experiment*) – izmēģina dažādas mācīšanās stratēģijas, lai izvēlētos sev piemērotākās;
- aktīvi iesaistīts (*actively involved*) – gan eksperimentē, gan riskē;
- organizēts (*organised*) – organizē savu laiku un materiālu piemērotākā veidā (Ellis, 1989).

2.5. Pašvadības un sadarbības kompetences

Profesionālā kompetence izpaužas profesionālajā uzvedībā, ko var apskatīt saistībā ar darba pienākumiem. Tā kā abas kompetences, gan pašvadības, gan sadarbības, attīstās un pilnveidojas vienlaicīgi un ietekmē viena otru, promocijas darbā šo kompetenču teorētiskā analīze nav sadalīta. Arī teorētiskajos avotos autori par tām neraksta atsevišķi.

Šīm divām kompetencēm vadītāja darbā pievērš uzmanību vairāki autori. Pārvaldes Standartu centrs (*The Management Standards Centre – MSC*) kā svarīgākos vadītāja standartus nosauc *pašvadību* un *personīgo prasmju pārvaldi, darbu ar cilvēkiem, resursu izmantošanu* (*New Standards*, 2004). Amerikas Savienoto Valstu profesionālās kompetences prasības iekļauj *organizatoriskās prasmes* (organizēt individuālus un grupu projektus), iemaņas sadarboties – strādāt komandā; *sociālās, kultūras iemaņas* – prasmes, saistītas ar citām kultūrām, individuālām atšķirībām utt. (*FSU*, 2003) - šajā pētījumā šī ir sadarbības kompetence.

Žans Fransuā Perejs (*J.Perret*) nosauc veikuma, sadarbošanās un piemērošanās spējas starp galvenajām jebkurai cilvēkam (*Perret*, 1997). Arī Latvijā ir izstrādāta nepieciešamo pamatprasmju shēma (*Jemeljanova, Gurbo, Mikuda*, 2004), kurā kā pirmās tiek nosauktas:

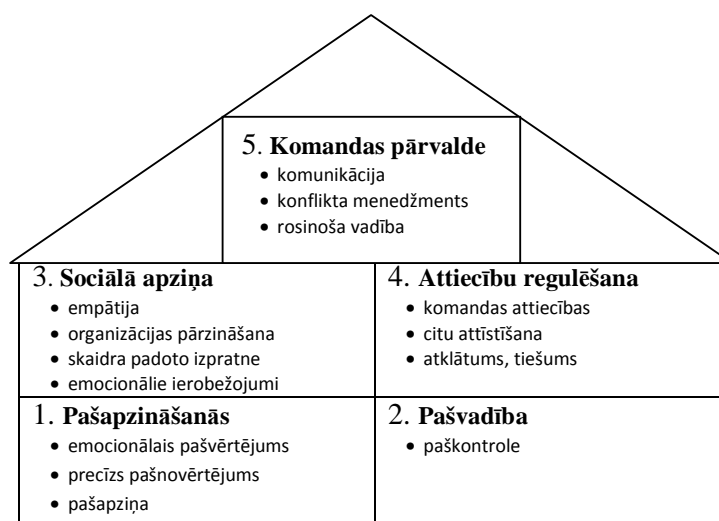
- *saskarsmes prasmes* (promocijas darbā šī ir sadarbības kompetence): sadarbošanās ar citiem cilvēkiem; problēmsituāciju risināšana saskarsmē; citu cilvēku uzklausišana; pārliecināšana par savu viedokli, kuras promocijas darbā uzskatītas par sadarbības kompetenci;
- *organizatoriskās un vadības prasmes*: uzņemties atbildību; precīzi izpildīt savus darba pienākumus; organizēt savu darbu; atrast problēmu risinājumus; darboties mainīgā situācijā; pieņemt patstāvīgus lēmumus; vadīt citus cilvēkus, kas šajā pētījumā ir iekļautas sadarbības kompetencē, kā arī veidot mērķtiecīgi savu izaugsmi un karjeru, kas ir pašvadības kompetences sastāvā.

Mūsdienās katram vadītājam ir nepieciešamas *sadarbošanās prasmes*, un sevišķi ārējo sakaru speciālistam, kas veido sadarbības komandas gan pašā organizācijā, gan ārpus tās. Pamatojoties uz H.Getas-Teiloras (*H.Getha-Taylor*) pētījuma rezultātiem, var secināt, ka galvenās *sadarbošanās (collaborative)* prasmes ir:

- starppersonu saskarsme;
- darbs komandā un sadarbība;
- komandas pārvalde (*Getha-Taylor*, 2008), kas daļēji pārklājas ar Mersino (*Mersino*, 2007) emocionālo kompetenci. Nevar nepieņemt H.Getai-Teilorai un A.Mersino, ka šīs prasmes ir būtiskas vadītāja darbā. Salīdzinot dažādo autoru atziņas par kompetences sastāvdaļām, var secināt, ka šīs prasmes sastāda arī vertikālo

(centrālo, mugurkaula) kompetenču kopu absolventu prasmju sarakstā Hertfordšīras universitātē (skat. 2.2. nodaļā) (HILP, 2006).

Savukārt, daudzi autori raksta par vadītājam nepieciešamo *attīstīto emocionālo prasmi* (Goleman, 1997; Lewkowicz, 1999; Mersino, 2007 u.c.). Levkovičs izdala 5 emocionālās prasmes: pašapziņa (*self-awareness*), tikt galā ar emocijām (*managing emotions*), paškontrolē (*self-control*), empātija (*empathy*), regulēt sakarus (*handling relationships*) (Lewkowicz, 1999). Antonijs Mersino arī norāda piecas emocionālās prasmes, nedaudz mainot un paplašinot tās, liekot uzsvāru uz komandas vadīšanu. Viņa shēma izskatās kā mājiņa, kur galvenā prasme, jumts, ir komandas pārvalde. Promocijas darbā pirmās un otrās grupas prasmes parādās *pašvadības kompetencē*, bet trešās, ceturtās un piektās prasmju grupas - *sadarbības kompetences* sastāvā (sk. 2.17. att.). Tātad, piemērojot promocijas darbā viņa modeli, tas ir nosaukts par pašvadības un sadarbības kompetenču modeli.



2.17. att. **Pašvadības un sadarbības kompetenču modeļa shēma** (izmantojot Mersino, 2007)

Vadības piramīdā (Biro, Wooden, 2001) aprakstītajās vadītāja kompetencēs starp citām ir nosauktas gan *pašvadības*, gan *sadarbības kompetences*:

- *Būtiskākās, svarīgākās kompetences*: saziņa, darbs komandā, radoša problēmu risināšana, starppersonu attiecību prasmes, klientu attiecības organizēšana, pašpārvalde, elastīgums, lietderīgu attiecību konstruēšana, profesionalitāte, saimnieciskums.

- *Vadīšanas (īpašas) kompetences*: vadītāja iemaņas, procesa vīzija, komandu sastādīšana un vadīšana, situācijas ātra un precīza novērtēšana, efektīva rīcība konflikta risināšanā, projekta vadīšana, darbinieku iesaistīšana stratēģiju īstenošanā, kolēģu un padoto apmācība.

Šīs atziņas ir uzsvērtas vairāku autoru publikācijās (Clark, 1999; Hayes, 1979).

Analizējot ievērojamu vadītāju atziņas, I. Forands pievērš uzmanību M. Vetleijas (*M. Wheatley*) norādītajiem nosacījumiem, no kuriem ārējo sakaru attīstības veicināšanai nepieciešama vadības atzīšana, ka vienatnē pārvaldīt organizāciju nav iespējams, ka jāsadarbojas ar citiem, jo bez citu atbalsta un līdzdalības nav iespējams panākt progresu (Forands, 2007). 21. gadsimtā tikai tāds vadītājs, kuru atbalsta padotie un kolēģi, kopā ar labu komandu var izturēt pastāvošo konkurenci un pastāvīgi attīstīt ārējos sakarus. Citiem vārdiem sakot, tas ir vadītājs ar līdera īpašībām. Tādas spējas kā iedvesmošana, pārliecība, pievilcība, ētiskums, atklātība atgriezeniskai saitei ir būtiskas, strādājot ar cilvēkiem, un ir ne mazāk svarīgas kā plānošana, prognozēšana, kontrole un uzraudzība.

Vadītājam svarīgi ir mācēt saprasties ar klientu. Nozīmīga arī ir laika plānošana, paškontrolē un prioritāšu noteikšana. Darba produktivitātei svarīgi ir apgūt visas iemaņas un lietot tās praktiski. Var secināt, ka prasmes un zināšanas ir nepieciešamas, lai *pilnveidotu sevi un gūtu panākumus darbā*, kā arī *pakāptos pa savas karjeras kāpnēm*. Meklējot jaunas sadarbības iespējas mainīgajā globālajā tirgū, ārējo sakaru studentiem jāiemācās izmantot dažādību, pārvarēt šķēršļus valodās, tradīcijas un uzvedības radītos šķēršļus, vairojot izpratni citam par citu. Globālais tirgus pieprasa globālu korporatīvo kultūru, kas neuzspiež vienveidību, bet gūst labumu no dažādības.

Mūsdienās uzņēmumu starptautiskā sadarbība un starptautisko darījumu slēgšana ir neizbēgama tirgus sistēmas sastāvdaļa. Ārējie sakari nozīmē, ka mēs nonākam kontaktā ar ārvalstu firmām un personām, arvien biežāk uzņēmumi meklē sadarbības iespējas ar ārvalstu uzņēmumiem. Šajā procesā ir svarīgi pievērst uzmanību komunikācijas procesa veidošanai. Lai komunikācijas process veidotos veiksmīgs, svarīgi ir izvairīties no pārpratumiem, kas var radīt konfliktsituāciju uzņēmumu starpā. Tādēļ uzņēmumu mērķa pilnīgai sasniegšanai ir nepieciešama savstarpēja sapratne un saskaņa.

Saskarsmes prasme – kas ir viena no komandas pārvaldes prasmes pazīmēm - ir prasme sekot savai uzvedībai, *uzklausīt otru cilvēku, empātijas spēja, spēja novērtēt savu lomu sociālā vidē, prasme kontaktēties ar savu partneri*, prasme pārliecināt un pamatot savu viedokli, atklātuma iespaida radīšanas prasme, prasme noturēt līdera pozīcijas saskarsmē, ja esi saskarsmes iniciators, prasme organizēt saskarsmes saturu un rezultātu, informācijas uztveres prasme, prasme savienot verbālās un neverbālās komunikācijas līdzekļus (Garleja, 1997).

Kļūdas komunikācijas procesos var novest pie konfliktu saasināšanās vai jaunu konfliktu rašanās. F.Zeitels (*Seitel F.P.*) nosauc izplatītākās komunikācijas kļūdas: pasīva klausīšanās; orientācijas uz klausītāju neizmantošana; kļūdaini vai neprecīzi neverbāli signāli; neattīstīta prasme rakstīt skaidrā valodā; auditorijas nezināšana; atgriezeniskās saiknes vērā neņemšana; elementārās pieklājības vērā neņemšana (Seitel, 1992), ko var nosaukt par *komunikatīvās un sadarbības kompetences neievērošanu*.

Viens no galvenajiem ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja pienākumiem ir *kontakta dibināšana un attīstīšana*. J.Burjakova šajā prasmē saskata 5 līmeņus (2.11. tab.) (Бурякова, 2006).

2.11. tabula

Kontaktu dibināšanas prasmes līmeņi

Negatīvais līmenis	Baidās dibināt kontaktus ar nepazīstamiem cilvēkiem
Sapratnes līmenis	Kontaktējas tikai ar cilvēkiem, kas paši pauž iniciatīvu
Kontaktu dibināšanas apakšlīmenis	Dibina kontaktu ar vairākumu cilvēku, izjūt grūtības nestandarta situācijās
Pieredzes līmenis	Kontaktējas ar jebkuru cilvēku jebkurā situācijā
Meistarības līmenis	Prot izveidot kontaktus ar jebkuru cilvēku jebkurā situācijā, prot uzlabot situāciju

Avots: Бурякова Е. Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом. // *HR-Journal.ru*, 2006 (<http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?model> 2007.02.20).

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs strādā ar cilvēkiem, viņam ir svarīgas *pašvadības un sociālās prasmes*, kuras tika aprakstītas Eiropas Padomes dokumentos jau pirms 10 gadiem:

- rīkoties ar citu cilvēku emocionālo stresu;
- pozitīvs pašvērtējums;
- ticība cilvēka ietekmei;
- vēlme būt iesaistītam (*get involved*);

- morāls novērtējums;
- subjektīva drošība sociālās situācijās (*Ulrich & Oser, 1999: 32*).

Šīs prasmes lielākoties ir iekļautas promocijas darbā izstrādātajā *pašvadības kompetences* prasmju sastāvā (profesionālās kompetences struktūrā).

Ārējo sakaru programmas studenti ir topošie vadītāji, viņiem svarīgi apzināties, kādu vietu ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālajā kompetencē ieņem pašvadības un sadarbības kompetence. I.Forands (*Forands, 2004*) vadītāja darbā pievērš uzmanību mērķtiecīgai personāla aktivizācijai, *cilvēka potenciāla* paaugstināšanai un izmantošanai, atgriezeniskās saites nodrošināšanai, *visu resursu efektīvai izmantošanai* – kas promocijas darbā ir iekļauts sadarbības kompetencē. Vadītāja *diplomātijas spējas* (*Инновационный менеджмент, 2007*) - attiecības ar konkurentiem, organizācijām, plašsaziņas līdzekļiem u.c. parāda vadītāja sociālās prasmes, kas ir sadarbības kompetences neatņemama sastāvdaļa.

Viljams S. Franks (*William S. Frank*) izceļ laba vadītāja galvenās kompetences, starp kurām nosaucot iedvesmošanu (iedvesma ietekmē partnerus, klientus, investorus, piegādātājus u.c.), pievilcību (uz cilvēkiem centrēts, ar labu starppersonu attiecību prasmi, emocionālo inteliģenci); atklātību atgriezeniskajai saitei (*Frank, 2005*), kas sakrīt ar V.Klafki atziņām (*Klafki, 1996*). A.Klauss, savukārt, *sociālajā prasmē* iekļauj iejušanās spējas, pārliecināšanas prasmi, caursites spējas, sadarbības un saliedēšanās garu, spējas strādāt komandā, konfliktēšanas iemaņas, kontaktēšanās prasmi, cilvēkzināšanu, pieklājību, uzvedības kultūru; bet *vadīšanas prasmē* - deleģēšanas gatavību, motivēšanas spējas, ticību cilvēkam u.c. (*Klauss u.c., 2003: 192*). Šajā pētījumā tās ir izskatītās sadarbības kompetences sastāvā.

Tā kā mācību process *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmā ir uz studentu centrēts, mācības citu principu starpā iekļauj *sadarbības kompetenci*, ko Patricija Lolera (*P.Lawler*) apraksta kā fiziskā un sociālā respekta klimata veidošanu, sadarbības/kooperatīvas mācīšanās veidu nodrošināšanu, piedalīšanās vides veidošanu un *pašvadības kompetenci*: kritiski reflektīvas domāšanas veicināšanu, uz sevi orientētās mācīšanās nodrošināšanu, mācīšanos, kas maina saturu uz problēmsituācijām, pieprasa jēdzienu un būtības izvērtēšanu, analīzi un risinājumu pilnveides iekļaušanu (*Lawler, 1991*).

Papildinot šīs atziņas, amerikāņu zinātnieks Deivīds H.Meisters (*Maister, 1997*) pievērš uzmanību tādai prasmei kā *dalīšanās ar jaunām prasmēm*, kā arī citu studentu

veiksmes veicināšanai un saprašanai, tā kā īsts profesionālis ir palīgs citiem no paša mācīšanās sākuma. Promocijas darbā tiek norādīts, ka šis ir *sadarbošanās prasmes* veids, kas iekļauj sevī uzvedību un attieksmi. Ja šī prasme ir attīstīta, tas padara cilvēku par nevienaldzīgu. Savukārt, S.Drū un R.Bingama norāda, ka tas ir darbs ar citiem (*Drew and Bingham, 2003*).

Par sadarbības kompetences nepieciešamību jau studiju gados raksta virkne autoru. Dž.O'Melijs un A.M.Čamots (*O'Malley and Chamot, 1990*) kā vienu no studentu mācīšanos stratēģiju tipiem, kurus izmanto studenti, nosauc sociālās stratēģijas (*mācās sadarbojoties*). Arī Volfgangs Klafki uzskata, ka viena no nepieciešamajām iemaņām ir empātija kā gatavība un spēja saprast citu (*Klafki, 1996*).

Sadarbības kompetences ietekme uz mācību procesa rezultātiem var būt ilustrēta ar V.Glassera un E.Īstones pētījumiem. Izglītības psihologs Viljams Glassers apgalvo, ka cilvēks apgūst 70% no diskutētā materiāla, bet 95% - no materiāla, kuru viņš palīdz apgūt kādam citam (*Glasser, 1995*). Šādās situācijās jāizmanto grupu darbs, prezentācijas, diskusijas u.c. Kā zināms, mācību un informācijas apguves maksimālais efekts panākams praktizējoties. Pēc amerikāņu zinātnieces Evas Īstones (*E.L.Easton*) vadītās Nacionālās Mācību laboratorijas rezultātiem, atcerēšanās rezultāti mācīšanās atšķiras, izmantojot dažādus mācīšanās veidus (*sk. 2.12. tab.*).

Savukārt, pieaugušo izglītība koncentrējas uz metodēm, kas attīsta iemaņas un spējas kooperācijai (darbs komandā, elastība, radoša darbība utt.) (*Tyler, 1970*). Pieaugušo mācīšanās modeļi (*Knowles, 1975; Mezirow, 1981; Schon, 1983*) pārliecina, ka refleksija, kura parādās diskusijās, komentāros, darba procesā, ideju apmaiņā ir svarīga, lai mācīšanās būtu pašvadīta (*self – directed*).

2.12. tabula

Mācību un informācijas apguves rezultāti dažādos mācīšanās veidos

<i>Spēja iegaumēt</i>	<i>%</i>
Lekcijā	5
Lasot	10
Audiovizuāli	20
Demonstrējot	30
Diskutējot	50
Praktizējoties un darot	75
Apmācot citus/ tūlītēja iemācītā izmantošana	90

Avots: Tabula sastādīta pēc E.Īstones datiem (*Easton, 1998*).

Arī krievu novators A. Rivins ar talģēnisma („talants” un „ģēnijs”) metodi pierādīja praksē, ka studentu mijiedarbība noved pie ļoti labiem, dažreiz unikāliem rezultātiem. Orgdialogi (darbs pāros vai grupās), studentu patstāvīgais darbs un pastāvīgās apspriešanās, strīdi pilnveido analītisko domāšanu. Studenti ļoti ātri un kvalitatīvi apgūst to, ko viņi uzreiz izmanto praksē vai izsaka citam (*Дьяченко, 1991*). Mijiedarbībā attīstās arī studentu pašvadības kompetence.

Neraugoties uz to, ka pētījumu rezultāti atšķiras, ir redzams, ka vislabāk ir uztverama informācija sadarbībā, problēmu risināšanā.

Tā kā studenti nāk universitātē no dažādām „sociālkultūras pasaulēm” (*Maslo I., 2002*) un pārstāv dažādas sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas un sociālkultūras mācīšanās organizācijas modeļus, I.Maslo pievērš uzmanību pašregulējamām aktīvās darbības iespējām, tai skaitā arī *paškontroles* un *pašnovērtējuma* iespējām, *mijiedarbības* struktūrām (arī normām, tradīcijām, vērtībām, likumiem), kas „paplašina informācijas apmaiņu sociālkultūras pieredzes gūšanas procesā” (*Maslo I., 2002*).

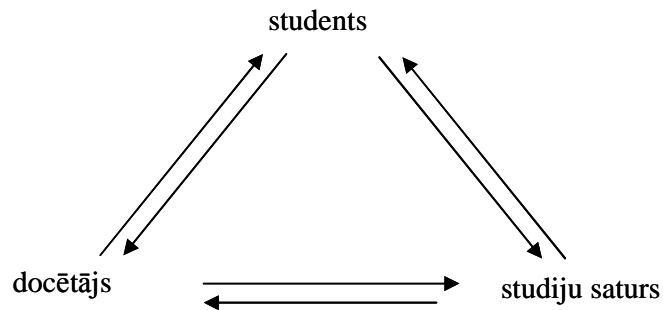
Tomēr Krievijas pedagogi G.B.Paršukova, A.V.Hutorskojs u.c. uzsver, ka modernizācija mācību procesā nedod atbildes uz jautājumiem par metodoloģiju uz kompetenci orientētās mācībās. Viņi pievērš uzmanību tādām jēdzieniem, kā speciālista *profesionālā kultūra*, kas iekļauj sevī pašmācības spējas un vēlmi nepārtraukti izglītoties un pilnveidoties (*Парушкова, 2005; Хуторской, 2003*).

Augstskolu „uzdevumi ir sagatavot studentus par aktīviem pilsoņiem dzīvei demokrātiskā sabiedrībā, to nākotnes karjerai un nodrošināt iespējas viņu personības izaugsmei, radīt plašu un modernu zināšanu bāzi, veicināt pētniecību un inovācijas” (*Paziņojums, 2007*). Tādējādi ir svarīgi, vai augstskola ir gatava pildīt savas funkcijas konkurētspējīgo ārējo sakaru vadītāju sagatavošanā. LLU SZF SVID analīze, detalizēts SZF raksturojums, studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* docētāju akadēmiskais potenciāls un studiju programmas apgāde ir aprakstīti 15. pielikumā.

Savukārt, pedagoģiskā pieredze parāda, ka, ja nav konstruktīvu attiecību starp docētāju un studentu, nav arī pozitīvu rezultātu. Attīstības uzlabošanai palīdz mijiedarbības pedagoģija (*Курпиенко, 1998: 18*), kura sākas skolā.

Kā raksta I. Žogla, ir svarīgi veidot tādu saskarsmi starp studentu un docētāju, kurā students gūtu emocionālu gandarījumu, vērtētu sevi, savas iespējas, rastu pamudinājumu radošai mācību darbībai, veiksmes sasniegšanai (Žogla, 1994: 61).

Mācīšanas un mācīšanās procesā students mācās no docētāja un otrādi (sk. 2.18. att. 133. lpp.). Abi subjekti ir līdzvērtīgi, ieinteresēti un motivēti izzinātāji (Maslo I., 1998: 56). Studiju process ir kopēja, gan studenta, gan docētāja mācīšanās pieredze, kura nodrošina reflektīvas prasmes pilnveidi (Herts, 2004), tāpēc ir svarīgi, cik attīstīta ir **studentu un docētāju mijiedarbība**. Bieži pieaugušie atzīst, ka viņi patiesībā mācās tikai tad, kad mācīšanās notiek patstāvīgi, bez pasniedzēja kontroles (Dreyfus, 1986). Pieaugušajiem, studentiem ir vajadzīgi ieguldījumi (*input*) gan kursa saturā, gan pasniegšanas veidā (McKay, 1999). Studējošais ir aktīvs partneris mācību procesā.



2.18. att. **Studentu un docētāju mijiedarbība**

Iepriekš minētais arī prasa sadarbību starp studentu un docētāju. Savstarpēja atbildība par mācīšanās procesu attīstās uz sadarbības attiecībām, studentiem ir iespēja izvēlēties dažādus uzdevumus, palīdzēt pasniedzējam izvēlēties mācību saturu. Esot vienā komandā, pasniedzējs un studenti kopā ir vairāk spējīgi izpētīt un pielāgot mācību programmu studējošo vajadzībām (McKay, 1999).

Docētājs ir persona, bez kuras mācīšanās nav pilnvērtīga. Jāpiebilst, ka docētāja kompetence arī attīstās līdzī laika un reizē ar studentu: viņš kritiski izvērtē un pieņem inovācijas, izmanto jaunās tehnoloģijas, viņam jābūt tolerantam, viņš māca studentus iegūt zināšanas patstāvīgi.

Labs pedagogs ir vienmēr optimists, kas saprot, ka studentam ir bezgalīgs potenciāls mācīties; labs docētājs pats ir ar labām zināšanām, prasmi pieņemt pareizo

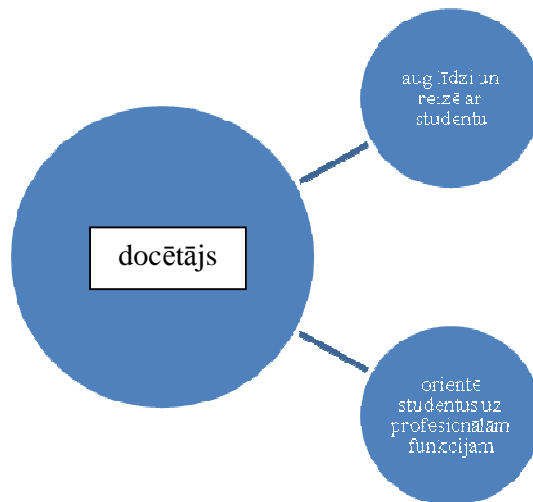
risinājumu (*judgement*), kopējo respektu un efektīvu jaunu informācijas tehnoloģiju izmantošanu (*Qualifying...*, 2000).

Docētāja darbā nozīmīga ir viņa personība, pārliecība, zināšanu loks un daudzveidīgs un produktīvs metodiskais darbs (*Zimule*, 1998: 27). “Tikai Personība var audzināt Personību” - šis formulējums atbilst tādas sabiedrības prasībām, kas apzinājusies nepieciešamību un vajadzību pēc radošiem cilvēkiem, kuri paši un kuru darbība ir nevis standartizēta – ar jau aprobētiem paņēmieniem un principiem, bet individuāla, neatkārtojama, aktuāla, tāda, kas patiesi darbojas mūsu laika reālijās” (*Davidova*, 1998: 20).

Katram mācībspēkam ir izvēle mācību materiālā un metodēs. Viņi meklē sevi un savu potenciālu, bet, ja docētājs mehāniski izmanto kādu paņēmieni, studenti uzreiz to jūt. Docētāja uzdevums ir nekļūdīties, izvēloties no visām iespējamām metodēm un paņēmieniem tās, kas ir piemērotas viņa stilam, raksturam, talantam. Tātad, docētājs mūžīgi pilnveidojas mijiedarbībā ar studentiem, ko var attēlot formulā

kompetence + kreativitāte + nestandarta pieeja = meistarība

Shēmatiski docētāja loma uz kompetencēm balstītajā mācīšanās var izskatīties šādi (*sk. 2.19.att.*):



2.19. att. Docētāja loma uz kompetencēm balstītajā studentcentrētā pieejā

Avots: autores veidots.

Jāpiekrīt profesoram Frederikam W. Bušam (*Busch, 2001*), kas, balstoties uz J. Komenska atziņām, pierāda, ka izglītības jēdzienam vienmēr jābūt nacionālam vai reģionālam. Nedrīkst neapdomīgi pārņemt no Rietumiem visu. Tādējādi, ne tikai studentam, bet arī docētājam jābūt ar augstu autonomijas līmeni.

Mūsdienu izglītības sistēmā nepietiek ar to, ka docētājs ir zinošs un labs speciālists-profesionālis. Viņam jābūt gatavam mācīties visu mūžu ne tikai no informācijas avotiem, bet arī no savas pieredzes, no savām kļūdām, no saviem studentiem. 21. gadsimts izvirza jaunas prasības docētāja lomai gan auditorijā, gan ārpus tās. Viņš vairs nav vienīgais informācijas avots, viņa loma ir draugs, padomdevējs, pavadonis. Mainījušās savstarpējās attiecības izglītības iestādēs. Labi sasniegumi ir tur, kur valda mijiedarbība starp docētāju un studentu, kur ne tikai studenti, bet arī docētāji nepārtraukti mācās, izmantojot jaunās tehnoloģijas, pilnveidojot mūžizglītības kompetenci, pilnveidojoties kā profesionāļi un personības. Lao Tsi ir teicis, ka „Liels vadonis ir tāds, kura ļaudis, kad ir sasniegts mērķis, saka: „Mēs paveicām to paši”. Pārfrāzējot viņu, var apgalvot, ka labs pedagogs ir tāds, kura studenti saka: „Mēs to darām paši” (*Turusheva L., Bremze S., Turusheva O., 2006*).

Kopš 20. gs. 80-iem gadiem liela uzmanība ir pievērsta studentu autonomijai. Jāatzīst, ka zinātniskajā literatūrā tomēr ir daudz ziņojumu par studentu pretestību autonomijai (*Brown, Smith and Ushioda, 2006; Sakui, 2006*). Arī IUĀS studenti bieži ir atkarīgi no docētāja, gaida, ka pedagogs virzīs viņus informācijas iegūšanā un izmantošanā. Jāatzīmē, ka Latvijas studentiem ir diezgan maz pieredzes autonomās mācīšanās apgūvē.

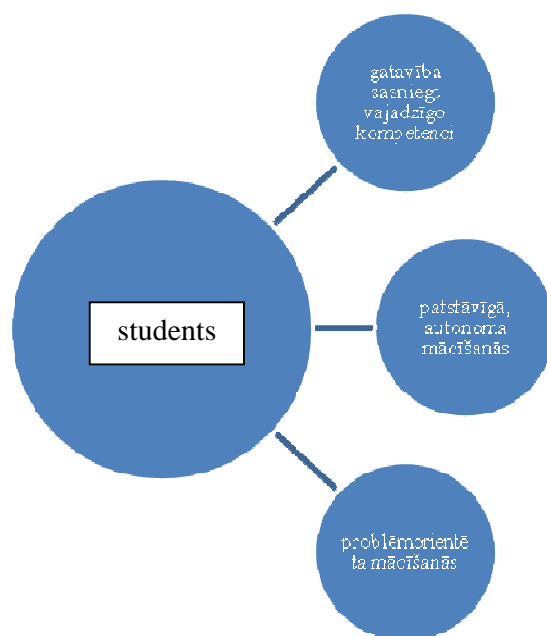
Docētāja loma ir palīdzēt studentiem iemācīties mācīties (*Ellis and Sinclair, 1989*). Tādā variantā docētāja lomas papildinās vēl ar vienu - veicinātāja lomu studentu domāšanā par mācīšanās veidiem un zināšanu lietošanu. Apspriežot izmantoto pašatrasto materiālu, studenti izvēlas piemērotāko mācīšanās veidu, kas dod labus rezultātus:

- studentiem patīk strādāt savā tempā;
- studentiem patīk izvēlēties materiālu atkarībā no viņu iespējām;
- studenti jūt, ka viņi strādā ne sliktāk, varbūt pat labāk, ja atbildība par mācīšanos ir likta uz viņiem pašiem;
- organizatoriskās prasmes uzlabojas;

- pilnveidojas novērtēšanas prasmes (*Lamb, 2000*).

“Studējošais kā aktīvis” (*learner-as-an-activist*) pieeja atbilst universitātes prasībām izmantot jauno informāciju (*Stephens, 1989*). Tas arī pieprasa no docētājiem izdomāt un piedāvāt studentiem iespējas jauno zināšanu lietošanai. Docētājam jābuda students, dodot viņam iespējas izvēlēties, kas ir vairāk piemērots viņa personībai, dodot viņam izvēli, nevis „izlauzt” viņu cauri materiālam. Mūsdienās no pedagoga gaida, lai viņš spētu rosināt studentus uz patstāvīgu mācīšanos, organizētu sadarbību un nodrošinātu dialogu ar un starp studentiem (*Koķe, 2002*).

Studenta kā mācību procesa subjekta lomu var attēlot shēmā (*sk. 2.20. att.*):



2.20. att. Studenta loma uz kompetencēm balstītajās mācībās

Avots: autores veidots.

Rezumējot ir izcelti viedokļi, kuri pilnībā atbilst studiju procesa pazīmēm, kas veido ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja kompetenci:

1. Mācīšanās ir patstāvīgs un atbildīgs process, kas norit cikliskajā progresijā, un kurā mācīšanās procesa dalībnieki (studenti un docētāji) aktīvi piedalās analizējot, pētot, uzlabojot savu mācīšanos, *līdz ar to pilnīgojot savu kompetenci.* (*Tiļļa, 2005*)

2. Studentam ir subjekta pozīcija, kas palīdz *veidot savu kritisko (pilnveidojošo) attieksmi pret savu kompetenci.* (Tiļļa, 2005)
3. Pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās principi veicina studentu kompetenci, kā arī personības veidošanos (Klafki, 1996).
4. Students veido pašu konstruēto mācīšanās modeli, kas pāriet uz mūžizglītību.
5. Studiju process pamatojas uz humāno pedagogiju (K.Rodžers, A.Maslou, A.Ādlers, G.Olports, M.Karnojs), kura paredz domājošas, radošas, spējīgas, pašizglītību turpinošas humānas personības veidošanos.

Apkopojot autoru atziņas, var secināt:

1. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja *profesionālās pašattīstīšanas prasme* iekļauj tādus rādītājus kā *pašvērtējums, pašrefleksija, pašapziņa, pašdisciplīna.* Kopā ar *panākumu ieguves prasmēm,* kas sastāv no tādiem rādītājiem kā *ieinteresētība, piemērošanās spējas, atbildība, laika pārvaldība, organizatoriskās spējas,* tās veido pašvadības kompetenci.
2. Sadarbības kompetence iekļauj *darbu komandā, vadības prasmes un cilvēku un resursu vadības prasmes.*
3. Abas kompetences sastāda neatņemamu profesionālās kompetences daļu, ir nepieciešamas darbam ar cilvēkiem, kontaktu dibināšanai un uzturēšanai, paplašina un papildina viena otru, attīstās un pilnveidojas mijiedarbībā.

3. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences un studiju programmas pilnveides modelis

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences veidošanas modelis. Šajā pētījumā pieeja profesionālās kompetences modelim galvenokārt pamatojas uz darbības izpēti, tā kā, atsaucoties uz L.Koēnu un L.Menjonu, darbības izpētē (*action research*) ir svarīgas ne tik daudz vispārējās zināšanas, bet konkrēto zināšanu/prasmju izmantošana konkrētā situācijā (*Cohen and Manion, 2003*), kas ir vajadzīga uz kompetencēm balstītajā apgūvē.

Darbības izpēte:

- ir stimuls darbībai;
- pēta motivāciju un sakarības;
- analizē darbību un profesionālo funkcionēšanu;
- stimulē organizatoriskās pārmaiņas;
- veicina inovāciju;
- veicina problēmu risināšanu;
- dod iespējas pilnveidot teorētiskās zināšanas (*Cohen and Manion, 2003*).

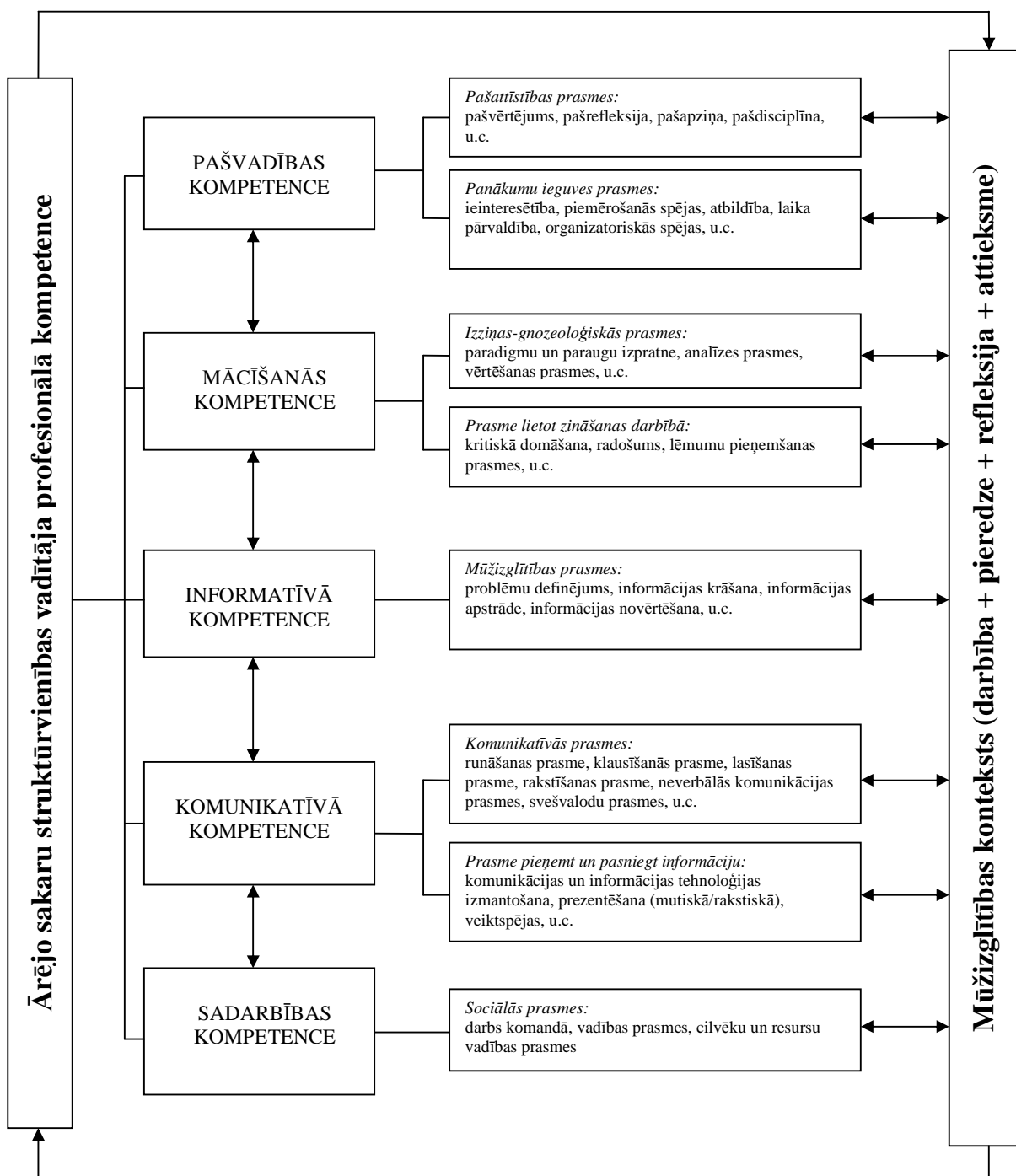
Viens no būtiskākajiem piedāvātā modeļa iespējamiem trūkumiem ir fragmentāra pieeja. Profesionālā kompetence jāskata kā vienots vesels, nevis kā atsevišķu sastāvdaļu kopums.

Modelis ir pārbaudīts, izmantojot:

- darba devēju un studentu aptaujas ar kvantitatīviem un kvalitatīviem elementiem;
- studentu sasniegumu raksturojumu;
- fokusgrupu interviju ar studentiem,

- fokusgrupu interviju ar studiju programmas absolventiem, kas strādā savā profesijā.

Strādājot ar vienu un to pašu situāciju, vienam studentam ir labāki sasniegumi nekā citam.



3.1. att. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences veidošanās modeļa shēma

Šis modelis, kas izriet no iepriekšējiem modeļiem par kompetencēm, atspoguļo uz kompetenci orientēto studiju saturu. Tas nosaka programmā ietvertos priekšmetus, praksi, pašnovērtēšanas metodes.

Studiju programmas koncepcija. Pētījuma sākumā, 2005. gadā, studiju programmas pilnveides cikls tika izstrādāts, izmantojot amerikāņu zinātnieka Viljama Edvarda Deminga (*William Edwards Deming*) slaveno “Deminga riteni” (Deming, 1986: 36).



3.2. att. Programmas pilnveides cikls (izstrādāts pēc „Deminga riteņa”)

Avots: Deming W.E. *Out of the Crisis*. – Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Centre for Advanced Engineering Study, 1986.

Šis cikliskais process ir pilnīgas kvalitātes menedžmenta PKM teorijas pamatā (*Total Quality Management – TQM*) (Deming, 1986).

Analītisko pētījumu rezultātā radās koncepcija par programmas pilnveides izstrādi, kuras centrā ir students, un studenta profesionālās kompetences pilnveidi, kas ir sistemātiska darba obligāts nosacījums. Tādējādi pieaug studentu līdzdalības un apmierinātības līmenis.

Analizējot studiju programmu, šajā pētījumā izmantoti Kanninga-Vilsona (Canning-Wilson, 2000) kritēriji.

Mērķu izvirzīšana:

Vai mērķi atbilst studentu vajadzībām?

Vai mērķi ir reāli un sasniedzami?

Vai mērķi balstās uz studentu iespējām?

Līdzekļu izvēle:

Vai izmantotie līdzekļi atbilst mērķiem?

Vai izvēlētie līdzekļi atbilst izvirzītajām stratēģijām?

Vai ir nodrošināta līdzekļu dažādība?

Izmantotās stratēģijas:

Vai stratēģijas atbilst mērķiem?

Vai stratēģijas atbilst studenta individuālajam mācīšanās stilam?

Vai stratēģijas ir saskaņā ar izvēlētajiem līdzekļiem?

Vai stratēģijas ir dažādas?

Attīstības novērtēšana:

Validitāte:

Vai novērtēšanas procedūra atbilst mērķiem?

Vai novērtēšanas procedūra atbilst izmantotajiem līdzekļiem?

Vai novērtēšanas procedūra atbilst izmantotajām stratēģijām?

Ticamība:

Vai novērtēšanas kritēriji pietiekami precīzi formulēti, lai nodrošinātu vienādu novērtējumu par līdzīgu veikspēju?

Vai cits pētnieks, izmantojot šos kritērijus, dotu līdzīgu vērtējumu par to pašu veikspēju?

Novērtēšanas rezultāts:

Vai novērtēšanā ir precīzi noteiktas stiprās un vājās puses?

Vai ir adekvāta līdzekļu un stratēģiju efektivitātes novērtēšana?

Vai ir piedāvāta tālākā rīcība, lai apmierinātu konstatētās vajadzības? (Canning-Wilson, 2000)

LLU tiek regulāri un sistemātiski veikta studentu anketēšana, un tās rezultāti ir nozīmīgs informācijas avots. LLU Sociālo zinātņu fakultātē strādā Sociālo pētījumu grupa, kas pēc mācību prorektora vai struktūrvienības vadītāja rīkojuma veic ikgadēju

docētāju vērtējumu pēc studentu aptaujām (*sk. 17. pielikumā*). Jāatzīst, ka studenti 1. kursā ir mazāk prasīgi, lielākoties viņus viss apmierina. Savukārt, 4. kursa studenti ir prasīgāki, kā rezultātā dažiem docētājiem studentu vērtējums nav tik labs. Ja docētājs nepilveido savu profesionālo kompetenci un ja rezultāti zem „3” parādās divus gadus pēc kārtas, notiek docētāja maiņa.

Bez tam, studentiem pašiem jāuzraksta programmas un studiju kursa novērtējums. Katrs analizē iegūtos rezultātus un rakstiski formulē savas rekomendācijas konkrētiem pilnveidojumiem.

Katedras sēdē tiek apspriestas iespējamās atšķirības starp studentu vēlmēm un studiju programmas saturu.

Vērtējums kursa vidū ir aktivitāte anketas veidā, kur visi jautājumi ir atklāti. Šīs aktivitātes mērķis ir atklāt trūkumus un ātri un atbilstoši rīkoties. Studenti rakstiski sniedz komentārus par to, kas ir labs un kas ne tik labs, atbildot uz vienkāršiem un neformāliem jautājumiem:

1. Kādi ir programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* trūkumi?
2. Kādi ir risinājumi?
3. Kādas ir programmas stiprās puses?
4. Kā tās izmantot?
5. Ārējās vides draudi.
6. Iespējas no ārējās vides.
7. Kāda ir programmas misija?
8. Kāda ir vīzija nākotnē?
9. Kā to sasniegt?

Studenti ne tikai izsaka, kas viņus apmierina un neapmierina, bet arī iesaka, kā pilnveidot studiju kursu.

Studentu aktīvākie pārstāvji piedalās ikgada divu dienu izbraukuma metodiskajā mērķ-seminārā, modificētā fokusgrupu diskusijas formā *prāta vētra (brain storm)*, kur viņi kopā ar docētāju komandu, strādājot gan pilnīgi patstāvīgi, gan arī fakultātes komandā, pauž savu viedokli par esošo un izsaka savas rekomendācijas un vēlmes. Piedāvātās metodes mērķis ir racionalizēt un attīstīt idejas un priekšlikumus, kas tiek analizētas uz plaša un ar dažādām metodēm iegūta empīriskā materiāla bāzes. Pamatojoties uz pētījumā iegūto rezultātu analīzi un secinājumiem, kurus sagatavo darba grupa, diskusijai tiek piedāvāts ziņojuma projekts, kurš tiek izmantots par

pamatu ideju ģenerācijai, apspriešanai un priekšlikumu izvirzīšanai. Tiek ievērots galvenais *brain storm* metodes princips – izslēgt jebkuru ideju kritiku un iegūt pēc iespējas vairākas un daudzveidīgākas idejas studiju programmas uzlabošanai. Visiem diskusijas dalībniekiem: gan docētājiem, gan studentiem, ir līdzvērtīga pozīcija, un visi aktīvi strādā pie ideju izvirzīšanas, diskusijas rezultātu apkopošanas, sistematizēšanas, kā arī priekšlikumu izstrādes.

Apkopojot tādas *mijiedarbības* rezultātus, ir konstatētas sekojošas priekšrocības salīdzinājumā ar tradicionālo pieeju:

- ir vairāk kompleksu jautājumu;
- tiek iegūts vairāk izsmeļošu atbilžu;
- mijiedarbība dod informāciju, ko nevar iegūt citādi;
- ir vairāk konstruktīvo un labi pārdomātu priekšlikumu darba pilnveidei;
- veicot šīs aktivitātes, studenti sastopas ar mācībspēku atklātību un elastīgumu, kas pamudina studentus piedalīties pilnveides darbā un atklāti izteikt savu viedokli;
- lielāka studentu iesaistīšanās un līdzdalība;
- nepārtraukta pilnveides darba paaugstināta efektivitāte un sistemātiskums.

Tiek precizēta arī docētāja loma gan patstāvīgajā apgūvē, gan prakses vadīšanā, kas ir:

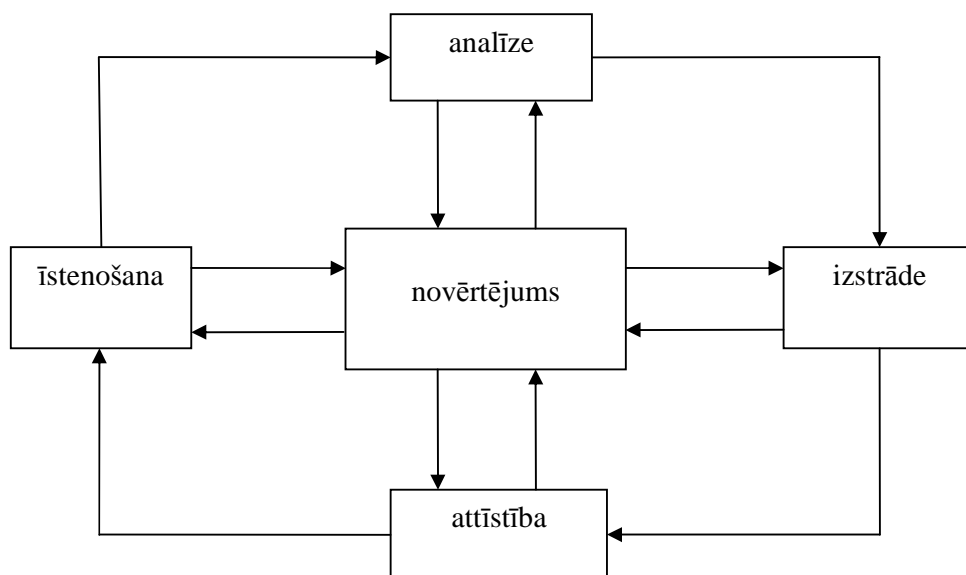
- vadīt mācīšanos, nevis būt informācijas avotam;
- pārliecināties, kā studējošie pārzina mērķus, mācīšanās stratēģijas, resursus un novērtēšanas kritērijus;
- palīdzēt izvēlēties, kādi resursi atbilst studentu vajadzībām;
- mācīt pieņemt lēmumu, pašattīstību un pašnovērtējumu;
- palīdzēt studējošajiem attīstīt pozitīvo attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos;
- ētiski uzvesties, kas iekļauj patstāvīgo mācīšanos neizmantošanu, ja tā neatbilst studējošo vajadzībām.

Tā rezultātā faktiski ir pieaugusi studentu apmierinātība, un tādējādi kvalitāte ir uzlabota. Var apgalvot, ka programma ir elastīga, visu laiku notiek pārmaiņas:

- organizēta nepārtraukta studentu atgriezeniskā saikne,
- pēc nepieciešamības mainītas metodes,
- mainīti priekšmeti un priekšmetu apjomi,
- mainīts prakses laiks,
- studentu neapmierinātības gadījumā mainīti docētāji,

- aicināti vieslektori.

Izmantojot Deminga ciklu, var secināt, ka studiju programmas pilnveidei šajā ciklā trūkst viena posma, kas ir ļoti būtisks visā mācību procesā: novērtējuma. Izpētot dažādu autoru atziņas (Clark, 2000; Deming, 1993; Lieberman & Guskin, 2003; Taylor-Powell & Henert, 2008), kā arī interviju un fokusgrupu diskusiju analīzes, rezultāti ļauj secināt, ka šim pētījumam vislabāk atbilst Klarka attīstības modelis, kas ietver Deminga riteņa elementus, bet katra pakāpe ciklā ir cieši saistīta un papildināta ar novērtējumu. Tādējādi, *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas pilnveides procesa modelis* izskatās atšķirīgi nekā pētījuma sākumā:



3.3. att. Studiju programmas pilnveides procesa modelis

Avots: Modelis ir izstrādāts, izmantojot CPI un ADDIE attīstības modeļu (Clark D.R. *CPI Procedure*, 2000).

Izstrādājot modeli, izmantots CPI – Continuous Process Improvement modelis, kas pamatojas uz sistēmpieeju vai ADDIE modeli – Analysis, Design, Development, Implement, Evaluate (Clark, 2000). Šajā modelī ir piecas fāzes: analīze, izstrāde, attīstība, īstenošana (paveikšana), novērtējums.

- Analīzes fāze – vajadzību analīze, problēmu definēšana, mērķu noteikšana. Tā ir izstrādāta *prāta vētras* semināros, katedras sēdēs, ņemot vērā ekspertu rekomendācijas u.c.
- Izstrāde – nepieciešamo resursu izvēle un pamatvirzienu noteikšana.
- Attīstība – detalizēti izstrādāta studiju programma.
- Īstenošana – mācību procesa nodrošināšana.

- Novērtējums – notiek visā mācību periodā, kā arī pēc absolventu un darba devēju atsauksmēm. Neveiksmes arī uzskatāmas par pozitīvu pieredzi, jo tās izmantojamas kā mācīšanās pieredze, mācīšanās kļūdas labojot.

Modelis ir dinamisks nevis statisks, kas padara to elastīgu.

4. Empīriskā pētījuma metodoloģiskais pamatojums un metodes

Pētījumā veikts *kvaziekspieriments* (quasi-experiment), kurā izmantotas reāli esošas studentu grupas. Pedagoģiskais kvaziekspieriments tika veikts no 2005.gada līdz 2009. gadam, visā studentu mācību garumā.

Gadījuma izpētes metode izmantota, meklējot atbildes uz jautājumiem „kā”, „kāpēc”, „kādā veidā”, „cik lielā mērā” situācijās, kad bija nepieciešams izskatīt konkrētu problēmu, atrast veiksmju vai neveiksmju cēloņus. Pētījumā iegultā embedētā (*embedded*) gadījuma analīze, kas iekļauj vairāk nekā vienas problēmas analīzi (Yin, 2002).

Formāli ar *gadījuma izpēti* tiek saprasta kāda sociāla fenomena detalizēta izpēte. Bez tam *gadījuma izpēte* tiek skaidrota kā empīriskā pētījuma metode, kurā tiek pētīts kāds reāls fenomens, kura darbība nav skaidri nodalāma no sociālā konteksta (Yin, 1989: 11-13) un kas pārbauda hipotēzi (Flyvbjerg, 2006).

Gadījuma analīzi (case study) Dž.Mičels (Mitchell J.C.) uzskata kā detalizēto gadījuma izpēti (Mitchell, 1983); Jīns R. (Yin R.K.) - kā empīrisko pētījumu, kas pēta gadījumu reālajā dzīves kontekstā, kurā robeža starp gadījumu un kontekstu nav stingri noteikta (Yin, 1984). Savukārt, P.Volkers (Walker R.) uzskata gadījuma analīzi kā kvalitatīvu pētījumu, kurā pārsvarā izmantotas intervijas, grupu intervijas, pašu dalībnieku gadījumu apraksti u.c. (Walker, 1985), bet pēc Jīna uzskatiem, gadījuma analīze pamatojas uz abu - kvalitatīvo un kvantitatīvo, pētījumu pierādījumiem (Yin, 2002).

Lai pamatotu gadījuma izpētes laikā gūtos pierādījumus, pētījuma ietvaros izmantota aptaujas metode (anketēšana un intervijas). Plaši tika izmantota *anketēšana*. Pilotpētījuma anketās tika izmantoti gan slēgtie jautājumi, uz kuriem jādod vienkārša atbilde *jā* vai *nē*, gan daļēji slēgtie un atklātie jautājumi. Pētot jautājumu par studentu kompetenci, gan studentiem, gan darba devējiem anketa sastāvēja no slēgtiem jautājumiem, uz kuriem vajadzēja dot skaitliskas atbildes. Studentu anketēšana notika tiešā veidā, nevarbūtīgā izlasē un bija grupveida. Tika nodrošināta ērta, bez

traucējumiem telpa, kur studenti sēdēja pietiekami lielā atstatumā viens no otra, lai saglabātu drošības sajūtu. Pirms anketas aizpildīšanas studenti tika brīdināti, ka rezultāti tiks izmantoti apkopotā veidā gan disertācijas pētījuma ietvaros, gan studiju programmas pilnveidošanai.

Savukārt, darbadevēju anketēšanā, vērtējot studentu prasmes, izmantota FAX vai pasta starpniecība. Anketēšanā iegūtie dati tika kodēti un apstrādāti, izmantojot SPSS.

Intervija ir „sociālās informācijas iegūšanas metode, kuras pamatā ir verbāla sociāli psiholoģiska mijiedarbība starp intervētāju un respondentu” (*Socioloģisko pētījumu metodoloģija*, 1981: 39), kas promocijas darbā ir uzskatīts par priekšrocību. Pētījumā izmantota strukturētā e-intervija ar absolventiem, tiešas daļēji strukturētas ekspertintervijas ar darba devējiem, kuriem darbs ir saistīts ar ārējiem sakariem, un fokusgrupu diskusijas ar studentiem un valsts eksaminācijas komisijas (VEK) locekļiem.

Tiešas intervijas ar darba devējiem tika veiktas latviešu vai krievu valodā pēc respondenta izvēles. Ekspertu intervēšana notika viņu darba vietā. Pēc respondentu vēlmēm viņi varēja atbildēt uz jautājumiem elektroniski, atsūtot savas atbildes uz jautājumiem pa e-pastu (*e-intervija*).

Savstarpējā uzticība bija svarīga, jo dažkārt respondenti godīgi atbildēja, ka viņiem vajag „*papētīt šo jautājumu*” (G.K.).

Daļēji strukturētās intervijas veiktas arī ar studentiem, lai precizētu anketās iegūto informāciju. Rezultātā noskaidrota studentu individuālā attieksme un spriedumi, atbildot uz standartizētiem jautājumiem, kā arī papildu jautājumiem, vadoties no situācijas.

Intervētājs pierakstīja atbildes, kā arī ar ekspertu piekrišanu veica audio ierakstu, kas vēlāk tika atšifrēts.

Ekspertu intervijas tika izmantotas visa pētījuma laikā:

- kā galvenā metode situācijas noskaidrošanai ārējo sakaru jomā valsts, pašvaldību un organizāciju līmenī un tās novērtēšanā;
- dažādu nepilnību mazināšanas un studiju programmas pilnveides veicināšanas esošo, plānoto, iespējamo pasākumu noskaidrošanai;
- informācijas iegūšanai par darba devēju un universitātes sadarbību problēmu risināšanā;

- IUĀS studentiem informācijai par nepieciešamo kompetenču veidošanos;
- kā iespēja fiksēt potenciālas nepilnības signālus attiecībā uz studentu profesionālo sagatavošanu;
- kā informācijas resurss instrumentārija izstrādei plānoto kvantitatīvo aptauju sagatavošanas etapā.

Ekspertu intervijās iegūtā informācija izmantota situācijas analīzē (*sk. 1.1. sadaļā*), IUĀS studiju programmas analīzes procesā, izvērtējot līdzšinējo studentu kompetences līmeni un plānojot pozitīvus risinājumus un uzlabojumus turpmākajā studiju programmas pilnveidē.

Ekspertu intervijas nodrošināja kompetentu un vispusīgu informāciju par pētāmajiem jautājumiem, un interviju rezultātu analīze veicināja ar citām metodēm iegūto datu padziļinātu izpratni un interpretāciju.

Pēc ekspertu pieprasījuma intervijas jautājumi ekspertiem tika nosūtīti iepriekš. Arī ekspertu interviju shēma tika iepriekš saskaņota. Intervijas ilgums – 30-60 minūtes.

Eksperti labprāt piedalījās intervijās, iepazīstināja ar savu ekspertīzes jomu un sniedza informatīvas ziņas, kā arī analītiskas pārdomas savas ekspertīzes robežās. Dažos gadījumos eksperti vēlējās, lai viņu viedoklis paliktu anonīms. Viena izvēlētā eksperte atteicās piedalīties intervijā, nominējot savā vietā citu ekspertu.

Pētījuma metode – daļēji strukturētas intervijas - izmantota ar visu mērķa grupu pārstāvjiem: valsts un privātā sektora uzņēmējiem, valsts iestāžu vadošajiem pārstāvjiem, studiju programmas absolventiem.

Fokusa grupu diskusijas ir viena no kvalitatīvajām metodēm, kas īpaši tiek izmantota attīstības un novērtēšanas procesā. Tā ir arī ļoti efektīva, pētot konkrētu problēmu vai parādību izpratni un attieksmi pret tām. R.A.Krjagers (*Kreuger R.A.*) to definējis kā rūpīgi plānotu diskusiju ar mērķi uzzināt viedokļus par tēmu uzticības apstākļos (*Kreuger, 1988*). Fokusa grupu metode ļauj fiksēt cilvēku pieredzi, vajadzības, intereses, emocijas un zināšanu līmeni. Šajā pētījumā fokusa grupu diskusija ļāva noskaidrot problēmu iemeslus. Sinergētiskais efekts, kad studenti drošāk un atklātāk atbild uz jautājumiem un parāda savas emocijas, padara šo metodi par ļoti efektīvu, un tas ļauj saņemt dziļākas atbildes uz jautājumiem, kā arī izvirzīt jaunas idejas.

Fokusa grupu diskusijas veiktas ar studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* 3. un 4. kursa studentiem. Tajās sniegta plaša un kvalitatīva informācija par studiju programmas attīstību, tās kvalitāti, par galvenajām problēmām studiju programmas ietvaros un šķēršļiem to veiksmīgai pilnveidei. Īpaša nozīme metodes izmantošanai šajā pētījumā ir tā, ka ar tās palīdzību tika padziļināti noskaidrots studentu viedoklis un situācija, jo tajā piedalījās ieinteresētā puse – studenti.

Bieži datu vākšanai arī tika izmantota novērošana. Pētījumā izmantota iekļautā jeb ietvertā (ar pašu piedalīšanos procesā), atklātā, dabiskā (process notiek dabiskā mācību vidē), brīvā (nestandartizētā) tiešā novērošana. Novērojuma un analīzes procesi ir savstarpēji saistīti. Katrs jauns novērojums var novest pie jauna mainīgā lieluma vai nozīmes identificēšanas.

L.Pangaro (*Pangaro*, 1999) izmanto RIME aprakstus, definējot veikspējas līmeni. Dž.Ternbuls u.c. pierāda, ka viena pētnieka daudzkārtīga novērošana ir daudz uzticamāka (*Turnbull et al*, 2000) nekā dažu novērotāju rezultāti.

Novērošana reālās dzīves vidē ļauj fiksēt notiekošo, lai aktīvi izzinātu studentus. Novērojumi fiksēti video, foto, veidojot novērojumu kartes, protokolus u.tml.

Tā kā ārējo sakaru studentu pilnveides process mainās laika gaitā, viena no pētījuma metodēm, kas parāda ne tikai dinamiku, bet palīdz arī prognozēt attīstību, ir monitorings.

Monitorings – pastāvīga procesa novērošana ar mērķi pārbaudīt to atbilstību paredzētajam rezultātam (*Аверкин и др.*, 2008), kas palīdz atklāt tendences un sakarības ārējo sakaru studentu pilnveidē, viņu gatavību profesionālajai darbībai. I.V.Bestuževs-Lada uzskata, ka efektīvākais monitoringa veids ir ekspertu periodiska aptauja (cit. pēc *Добренъков В.И., Кравченко А.И.*, 2009).

Promocijas darbā tendences (trendu) pētījums tika veikts, lai noskaidrotu tendences (trendus) un studentu kompetences līmeņa pārmaiņas. Pētījums par to pašu studentu veikspēju praksē veikts ar divu gadu intervālu.

Refleksija. Pašvērtējuma prasme neparādās pati par sevi. Refleksija jātrenē, uzlabojot studentu spēju novērtēt paša veikspēju. Studentiem jāzina, kādas prasmes viņiem jāuzlabo. Iegūtie novērošanas rezultāti pierāda, ka, jo labāk profesionāli sagatavoti studenti, jo stingrāks ir pašvērtējums salīdzinājumā ar docētāju vērtējumu.

Profesionāļi necer, ka viss notiek pats no sevis. Gan sportisti, gan inženieri, gan studenti mācās no savas pieredzes. Refleksijai ir liela loma. Pabeidzot uzdevumu, kas vērsts uz problēmu, vienmēr jāatbild uz trim jautājumiem:

1. Ko esmu darījis labi?
2. Ko esmu darījis slikti?
3. Ko varu uzlabot?

Praksē pamatotajā mācīšanās un pilnveidošanās novērtēšana ļoti labi izpaužas pašnovērtēšanā (*self reporting*), ko var arī izmantot kā atgriezenisko saiti programmas efektivitātes izvērtēšanā. Prakses laikā studenti izvērtē savas kompetences, pārdomā savas veiksmes un neveiksmju iemeslus un meklē atbildes uz jautājumu, kā risināt problēmas. Studenti mācās izvērtēt, ko viņi ir iemācījušies un kādu pieredzi ir ieguvuši.

Praksē viņi atbild uz jautājumiem:

- Kas ir labs praksē?
- Kādas prasmes/kompetences esmu pilnveidojis?
- Vai man labi izdevies sadarboties ar citiem gan darba laikā, gan ārpus darba?
- Cik labs ir mans laika menedžments? Cik labi es plānoju savu slodzi?
- Vai visi mērķi ir sasniegti? Ja nē, kāpēc nē? Vai mērķi ir reāli?
- Vai man ir bijušas konflikta situācijas? Kā tās risinātas?
- Vai ir bijis kaut kas slikts? Ko esmu iemācījies no tā? Ko var darīt citādi, lai pārvarētu problēmas nākotnē?

Hertfordširas Universitātē, kurā mācības notiek problēmorientētā vidē, dod padomu studentiem reflektēt individuāli. Pēc tam, ja uzdevums vai projekts ir grupu darbs, visa grupa satiekas un apspriež, kas izdevies, kas neizdevies un kā uzlabot veikspēju nākamajā reizē. Viņi norāda, ka gan universitātē, gan darbā jāprot demonstrēt spēja novērtēt savu darbu un rast variantus to uzlabošanai (*Brown, 1997*). Apgūstot pašnovērtēšanas prasmes, atbildot uz aptaujas (*sk. 6. piel.*) jautājumiem, studenti labāk iepazīst sevi kā personību, kam ir nepieciešama vadītāja kompetence. Hīvera Geta-Tejlora (*Getha-Taylor*) atzīst, ka sadarbošanās (kolaboratīvā) kompetence iekļauj starppersonu saskarsmi, darbu komandā, sadarbību un komandas vadību (*Getha-Taylor, 2008*).

Veiktās novērošanas rezultāti pārliecināja, ka ir nepieciešama docētāju palīdzība studentu pārejā uz sadarbības atbildību, mijiedarbību, jo 1. un bieži 2. kursā studenti neprot objektīvi novērtēt savu darbību un tās rezultātu.

Tā kā esot skolā studenti visbiežāk sastopās ar skolotāju lēmumu pieņemšanu, studentiem nepieciešams iemācīties novērtēt savu kompetences līmeni, darbību un rezultātu. Lai būtu objektīvs, studentam jābūt paškritiskam, jāprot iegūt nepieciešamā informācija un jāiemācās gūt prieku par paveikto. Pētījumā izmantots J. Herona 3. modelis sadarbības vērtēšanā (*sk. 4.1. tabulā*), kas ir uzskatīts par optimālu un vislabāko, jo dod iespēju izmantot visdažādākos variantus docētāju un studentu sadarbībai (*Heron, 1981: 63*).

4.1. tabula

Lēmumu pieņemšanas iespējas studiju procesa organizācijā

	Docētāji	Docētāji un studenti	Studenti
1.	Visu lemj docētāji		
2.	Daļu lemj docētāji	Daļu lemj docētāji kopā ar studentiem	
3.	Daļu lemj docētāji	Daļu lemj docētāji kopā ar studentiem	Daļu lemj studenti
4.	Daļu lemj docētāji		Daļu lemj studenti
5.		Daļu lemj docētāji kopā ar studentiem	Daļu lemj studenti
6.		Visu lemj docētāji kopā ar studentiem	
7.			Visu lemj studenti

Avots: Heron J. Assessment Revisited. // *Developing Student Autonomy in Learning*. – London: Kogan Page, 1981. - p. 56-68.

Portfolio pieeja kompetences novērtēšanā profesionālajā izglītībā ir ļoti plaši izmantota (*Jasper, 1995; Koretz, 1998*). Portfolio pieeja iekļauj nepieciešamo kompetenču formulējumu, kompetenču kritērijus un kompetenču izpildes pierādījumus. Kā viens no portfolio pieejas izmantošanas veidiem ir studenta bakalaura darbs, tā izstrāde un aizstāvēšana. Students pats ir atbildīgs par līdzekļu izvēli savas profesionalitātes demonstrēšanā, kas iekļauj darba tēmas un metodoloģijas izvēli, informācijas kompetenci, un izpaužas aizstāvēšanai iesniegtajā bakalaura darbā un mutiskajā darba aizstāvēšanā. Portfolio kopējo vērtējumu sniedz ekspertu grupa (VEK).

Refleksija un pašnovērtēšana ir atslēgvārdi portfolio sistēmas novērtēšanā (*Friedman, 1999; 2000*). Profesionalitātes kritēriju izpaušmes novērošana un novērtēšana kalpo studiju plāna uzlabošanai, kam, savukārt, seko studiju programmas pilnveide (*Schon, 1987; Murdock-Eaton, 2002; Jarvinen, Kohonen, 1995*).

2009. gadā Valsts eksāmenu komisija ziņojumā atzīmēja, ka ar katru gadu bakalaura darbi kļūst kvalitatīvāki, kas liecina par studentu labāku (kvalitatīvāku)

profesionālo sagatavotību un mācībspēku (t.sk. zinātnisko vadītāju) profesionālo pilnveidi. 2009. gadā programmu ir absolvējuši 72 studenti. Kā jebkurā maksas programmā, *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* studiju programmas studentu spējas ir dažādas un būtu nepamatoti gaidīt, tikai izcilu novērtējumu. Visi 4. kursa studentu darbi sekmīgi aizstāvēti, no tiem

- 9 darbi novērtēti kā izcili (10) - 12,5%;
- 13 darbi - teicami (9) - 18,05%;
- 24 darbi - „ļoti labi” (8) - 33,33%;
- 11 darbi - labi (7) - 15,27%. Kopā 79,15% (sk. 8. pielikumu)

Salīdzinot iepriekšējo gadu (2006. - 2008.) rezultātus (skat. 8. pielikumu), redzams, ka, izņemot 2007. gadu (2,7%), bakalaura darbu īpatsvars ar izcilu vērtējumu ir gandrīz vienāds (2006. gadā – 13,3%; 2008. gadā – 14,5%; 2009. gadā – 12,5%). Savukārt, vērtējumu īpatsvars ar atzīmi „teicami” un „labi” 2006., 2008. un 2009. gadā ir procentuāli ļoti līdzīgs (attiecīgi, 17,7% un 23,3%; 16,4% un 29,1%; 18% un 33,3%. 2007. gadā „teicami” un „labi” saņēma attiecīgi 21,6% un 35,1% studentu, kas ļauj secināt, ka pētījuma laikā (2006.g. – 2009.g.) labi un ļoti labi rezultāti ir aptuveni vienā līmenī. Jāpiebilst, ka izcilo un ļoti labo bakalaura darbu vērtējumu īpatsvars ar katru gadu nedaudz pieaug (53,3% 2006. gadā; 59,4% 2007. gadā; 60% 2008. gadā un 2009. gadā - 63,8%).

Jāatzīmē, ka ir maz ar zemu vērtējumu: 2009. gadā divi darbi novērtēti kā gandrīz viduvēji (4) – 2,77%; trīs darbi - viduvēji (5) – 4,16%; 10 darbi - gandrīz labi (6) – 13,9%. Kopā zemāko par „7” atzīmju ir 20,9%. Iepriekšējos gados šis rādītājs nedaudz variē: 2006. gadā bija 16,6%; 2008. gadā – 16,3%; bet 2007. gadā – 24,3%. Promocijas darba autore uzskata, ka zemie vērtējumi ir loģisks rezultāts, jo *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmā reflektanti iestājas bez konkursa. Tas piesaista studentus, kuriem zināšanas un prasmes ir iespējams vājākas nekā tiem studentiem, kuri iestājas universitātē konkursa kārtībā. Tomēr zemo vērtējumu nelielais skaits liecina par to, ka pat „vājākie” studenti studiju procesā pilnveidojas, un viņu profesionālās kompetences līmenis atbilst profesionālam standartam.

Salīdzinājums pa gadiem sniedz priekšstatu par absolventu profesionālās sagatavotības (kompetences) līmeni:

- mācīšanās (izziņas-gnozeoloģiskajās prasmēs, prasmē lietot zināšanas darbā),
- pašvadība (pašdisciplinā, atbildībā),

- informatīvajā kompetencē, problēmu definēšanā,
- komunikatīvajā un
- sadarbības kompetencē,

kas veido absolventa profesionālo kompetenci.

Šādi summatīvie portfolio rezultāti liecina paši par sevi, it sevišķi ņemot vērā, ka četri no septiņiem VEK locekļiem ir darba devēji (Zemgales Plānošanas reģiona Starptautisko projektu nodaļas vadītājs, Dāņu uzņēmuma ražošanas direktore, Ārlietu daļas koordinators). Protams, lai izvērtētu rezultātu, nepietiek tikai ar skaitļiem. Tāpēc, lai precīzāk izvērtētu absolventu profesionālo kompetenci, izmantota dokumentu analīze, tiešā novērošana, studentu pašnovērtēšana, pārrunas ar studentiem, kā arī fokusgrupas diskusija.

Bakalaura darbu analīze ir daļa no *dokumentu analīzes*. Viens no kritērijiem ir bakalaura tēmas izvēle.

Datu primārā un sekundārā analīze veikta atbilstoši pētījumā izvirzītajam mērķim un uzdevumiem. Informācija analizēta kā visas studiju programmas mērogā, tā arī 2. un 4. kursa prakses nobeigumā.

Datu apstrādē un primārajā analīzē, tabulu sagatavošanā izmantota datu apstrādes programma SPSS. Atbilstoši pētījuma mērķiem lietotas dažādas datu analīzes metodes.

Plašāka priekšstata iegūšanai par valodu zināšanām un nozīmi Latvijā un citur ES veikta Eurostat pētījuma (*Svešvalodu izmantošana, 2005*) sekundārā analīze (sk. 87. - 88. lpp.).

Kvalitatīvajā dokumentu analīzē izmantoti:

- oficiālie dokumenti (akreditācijas dokumenti, studiju programmas, prakses nolikums, Profesijas standarts), ko V.Dobreņkovs un A.Kravčenko definē kā amatpersonu sastādītus dokumentus (*Добреньков, Кравченко, 2009*),
- un studentu prakses atskaites un bakalaura darbi.

Dokumentu analīze bija

- kvalitatīva (dažādu augstskolu studiju programmu salīdzinājums, IUĀS studiju programmas analīze), un
- kvantitatīva (bakalaura darbu kontentanalīze).

Tā kā lielākoties studenti izvēlas bakalaura darba tēmu pēc savām zināšanām un spējām, lai uzzinātu studentu profesionālās intereses, kas netieši parāda viņu

profesionālo sagatavošanos, šajā pētījumā veikta bakalaura darbu kontentanalīze tikai par tēmu izvēli. Visu darbu atslēgvārdi sagrupēti atbilstošās grupās pēc piederības. Tadējādi „ārējo sakaru” grupā ir iekļauti vārdi, kas ir saistīti ar jēdzienu „ārējie sakari” vai ārējo sakaru specialitāti. Grupā „vadītājs” iekļauta vadītāja loma un stratēģija, viena no svarīgākām vadītāja funkcijām. Grupa „komunikācija” ietver komunikāciju, starpkultūru komunikāciju un valodas. Bakalaura darbu temata izvēlē populāri šādi studiju priekšmetu temati: reklāma, tēla veidošana, starptautiskie projekti u.c. Kontentanalīze ļauj saskatīt tematu izvēles tendenci (4.2.tab.).

4.2. tabula

IUĀS programmas studentu bakalaura darbu tematu izvēle

Grupas	Atslēgvārdi tematā	2006		2007		2008		2009	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ārējie sakari	ārējie sakari	9	30%	14	37,8%	19	34,55%	24	33,3%
	sabiedriskās attiecības	-	-	1	2,7%	1	1,82%	1	1,39%
	starptautiskais	1	3,3%	1	2,7%	2	3,64%	2	2,78%
	sadraudzība, sadarbība	-	-	-	-	2	3,64%	-	-
	specialitāte, specialists	2	6,6%	3	8,11%	3	5,45%	2	2,78%
Vadītājs	vadītājs	3	10%	1	2,7%	-	-	2	2,78%
	stratēģija	1	3,3%	-	-	-	-	2	2,78%
Komunikācija	komunikācija	-	-	2	5,4%	7	12,71%	9	12,5%
	starpkultūru komunikācija	3	10%	3	8,11%	1	1,82%	7	9,72%
	valoda, valodas	1	3,3%	2	5,4%	1	1,82%	1	1,39%
No studiju priekšmetiem	reklāma	2	6,6%	1	2,7%	4	7,28%	2	2,78%
	tēla veidošana	1	3,3%	1	2,7%	-	-	2	2,78%
	starptautiskie projekti	-	-	2	5,4%	1	1,82%	1	1,39%
	dažādi	3	10%	-	-	11	20%	11	15,28%
Cits		4	13,3%	6	16,22%	3	5,45%	6	8,3%
Kopā		30	100%	37	100%	55	100%	72	100%

Avots: Autores veidota pēc bakalaura darbu kontentanalīzes.

Specialitātes atslēgvārds „ārējie sakari” ir visbiežāk sastopams arī bakalaura darbu tematos. 2006. gadā par šo tēmu bija 39,9%, 2009. gadā – 40,25%, bet 2007. gadā – 51,31% un 2008. gadā – 49,1% bakalaura darbu. Tas liecina, ka studentiem ir interese par ārējo sakaru veidošanu, attīstību, kā arī ārējo sakaru pilnveides iespējām konkrētās organizācijās. Turklāt, ārējie sakari tika pētīti dažādos līmeņos: valsts, pilsētu, novadu, organizāciju.

Vēl viena pētījumu grupa ir komunikācijas jomā. Komunikatīvā kompetence, starpkultūru komunikācija, komunikācijas veidošana un uzture organizācijā katru gadu pievērš studentu uzmanību. Ir konstatēts, ka šis temats kļūst ar katru gadu populārāks (izņemot 2006. gadu, kad procentuāli to skaits ir nenozīmīgi zemāks). Tā, 2006. gadā komunikāciju aspektus pētīja 13,3%, 2007. gadā – 18,91%, 2008. gadā – 16,35%, un 2009. gadā – 23,61%. Var uzskatīt, ka studenti apzinās komunikācijas svarīgumu savā profesijā. Savukārt studenti, kuri mācās ERASMUS programmā, bieži pēta starpkultūru komunikāciju, kas neapšaubami ir ļoti svarīga ārējo sakaru vadītāja darbā.

Interesanti atzīmēt, ka vadītāja loma, vadītāja darbs nav bieži izvēlēti kā bakalaura darba temati. 2006. gadā tādu darbu īpatsvars bija 13,3%, 2009. gadā – 5,56%. Taču tematu kontentanalīze nesniedz pilnu informāciju. Bakalaura darbu kvalitatīvā analīze atklāj, ka vadītāja loma ir bieži pētīta kā cita pētījuma nepieciešama sastāvdaļa.

Arī reklāma, tēla veidošana, starptautiskie projekti pievērš studentu uzmanību. Tomēr, kā parāda bakalauru darba aizstāvēšanas rezultāti, šo tematu izvēle ir atkarīga no studentu darba pieredzes.

Novērošanas rezultātā, pievēršot uzmanību profesionālās kompetences kritērijiem, var apgalvot, ka vairāk nekā puse no studentiem aizstāvēšanas laikā parādīja sevi labāk nekā studiju laikā.

Tā saucamie „klusie” studenti pārsteidza bakalaura darba aizstāvēšanā ar savu briedumu, prasmi pārlicināt, pievērst uzmanību galvenajam pētījumā, novērst problēmas darbā un pētījuma gaitā.

Kā ļoti nozīmīgu autore izceļ kursa vecākā teikto:

„prakse dod tādu rezultātu, kas pārsteidz pašus studentus. Pirmo reizi mēs to pamanījām 2. kursā. Arī 4. kursā prakses aizstāvēšanā bija atklājumi, kad kaut kas notika ar cilvēku, un mēs skatījāmies viens uz otru ar lielām acīm.” (M.Š.).

Pieredze, zināšanu lietošana, pārliecība par saviem spēkiem var paveikt neticamo. Kāds piemērs no dzīves. Studentei, bakalaura darba autorei, bija lielas problēmas: ģimenes apstākļi (pašai ir mazulis, un dzīvo ar mammas ģimeni, kurā ir divgadīgs brālis), studentei ir darbs, kuru krīzes apstākļos viņa varēja zaudēt. Studente domāja paņemt akadēmisko atvaļinājumu, viņa šaubījās par iespējām pabeigt studijas, un tikai sirsnīgas pārrunas, docētāja ticība viņas spēkiem pārliecināja viņu uzņemties rakstīt bakalaura darbu.

Tematu „SIA STOLLER ārējo sakaru stratēģija un nākotnes perspektīvas” studente Juta Priede izvēlējās, jo, strādājot šajā uzņēmumā, viņa uzskatīja, ka organizācijai ir komunikācijas un ārējo sakaru uzturēšanas, veidošanas un stratēģijas izstrādes un vadības problēmas. Uzņēmuma vadība nevelta nepieciešamo vērību organizācijas problēmu atrisināšanai un procesu uzlabošanai. Studente arī uzskata, ka organizācijai būtu nepieciešams ārējo sakaru speciālists.

Bakalaura darbā tika sastādīts SIA STOLLER ārējos sakaru stratēģijas modelis, kā arī komunikācijas un informācijas plūsmas modelis, kas varētu palīdzēt sasniegt nākotnes perspektīvas (Priede, 2009). Lai sasniegtu kvalitāti, autore iesaka izmantot modernāko vadības principu – visaptverošo kvalitātes vadību (*TQM – Total quality management*).

Izstrādājot modeļus, bakalaura darba autore izvērtēja SIA STOLLER pašreizējās stratēģijas – gūt peļņu un noturēties esošajā tirgū. Studente uzskatīja, ka SIA STOLLER ir lielas nākotnes perspektīvas, ja tiks novērstas informācijas un komunikācijas plūsmas problēmas un tiks realizēta stratēģija atbilstoši tirgus situācijai un pastāvošajiem ekonomiskajiem un finansiālajiem apstākļiem.

Pēc bakalaura darba aizstāvēšanas notika pārrunas ar uzņēmuma vadību, kuru rezultātā ir mainīta uzņēmuma stratēģija, ir veiktas lielas pārmaiņas vadīšanā, un bakalaura darba autore J.Priede ne tikai saglabājusi darba vietu, kas ir būtiski, bet viņa ir paaugstināta amatā.

Lielākoties *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmā bakalaura darbam nepieciešamā informācija tiek iegūta un pētniecības darbs veikts studentu prakses vietā (*Profesionālās prakses nolikums*, 2008). Prakses aizstāvēšana, savukārt, ir laba pieredze bakalaura darba aizstāvēšanai.

4.1. Ārējo sakaru studiju programmas studentu profesionālās kompetences pilnveides izpēte

Pētījuma programma. Pētījumam izvēlēta interpretatīvā paradigma, kas dod veselu parādību ainu, kā arī apraksta parādību struktūru un dinamiku. Pētījums ir longitudināls, jo viena un tā pati grupa ir pētīta ilgstoši, un tas iekļauj pedagoģisko kvaziekperimentu, trenda pētījumu un paneļa pētījumu (tie paši studenti aptaujāti 2. kursā un 4. kursā) (*Добренъков, Кравченко, 2009*). Interpretatīvā paradigma atbilst humānpedagoģijai, jo tajā uzmanība pievērsta cilvēka personībai, viņa pieredzes svarīgumam gan mācību procesā, gan profesionālās kompetences pilnveidē.

Empīriskā pētījuma programmas izvēle ietver:

- pētījuma jautājumu formulēšanu un literatūras analīzi;
- pētījuma dizaina izvēli;
- instrumentu un metožu izvēli datu ieguvei un pētījuma izlasei;
- iegūto datu ticamības un validātes nodrošināšanu;
- rezultātu analīzi, interpretāciju un prezentēšanu (*Mertens, 2003; Creswell, 2003*).

Iepazīstoties ar vairākiem pētījumu veidiem (*Albrehta, 1998; Brindley, 1984; Cohen and Manion, 2003; Creswell, 2003; Denzin, Lincoln, 2003; Добренъков, Кравченко, 2009; Flyvbjerg, 2006; Голубев, 2001; Kroplijs, Raščevska, 2004; Kreuger, 1998; Lewin, 1946; Malpass et al, 1996; Mertons, 2003; Wadsworth, 1998; Walker, 1985; Yin, 1989, 2002*), atbilstoši promocijas darba mērķiem izvēlēts kvalitatīvā pētījuma dizains. Tajā holistiski jaukto metožu veidā (mixed methods) (*Creswell, 2003*) ir kombinēti: tradicionālā novērošana (stundu vērojumi, pasākumu organizēšana, video un foto dokumentēšana), dokumentu kvalitatīvā analīze, fokusgrupu diskusijas un ekspertinterviju analīze, prakšu atsauksmju analīze, studentu stāstījumi, kvantitatīvā pētījuma elementi – strukturētās intervijas ar studentiem un darba devējiem, bakalaura darbu tematu izvēle un to aizstāvēšanas rezultāti.

Kvantitatīvā pieeja izmantota, lai detalizēti skaidrotu respondentu pedagoģisko darbību un pārbaudītu kvalitatīvi iegūto datus. Datu interpretācija un secinājumi īstenoti kvalitatīvi.

Process sākas ar problēmu definēšanu un problēmu (vajadzību) analīzi un attīstās strukturētā kārtībā, kurā informācija ir pētīta un novērtēta, līdz atrasti optimālie problēmu (vajadzību) risinājumi.

Pētījuma konceptuālo ietvaru veido filozofijas, antropoloģijas, psiholoģijas, socioloģijas, vadībzinātnes, pedagoģiskās pētniecības atziņas.

Vajadzību izpēte. Lai uzzinātu situāciju Latvijā ārējo sakaru jomā, kā arī izprastu vadītāja lomu, funkcijas, atbildību un kompetenci ārējo sakaru veidošanā, tika veikts LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programmas studentes Evitas Bogdanovas pētījums bakalaura darba ietvaros (*Bogdanova, 2006*). Pētījumā piedalījās 50 respondenti, kuru darbs ir saistīts ar vadītāja pienākumiem kādā no Latvijas organizācijām. Lai iegūtu datus pētījumam par ārējo sakaru vadītāja lomu Latvijā, tika izstrādāta anketa. Šī pētījuma analīze ļauj saskatīt tendenci Latvijas organizāciju ārējo sakaru dibināšanā. Anketas bija anonīmas, tajās bija jānorāda atbilstošais dzimums un vecums, kā arī jāatzīmē pēc respondenta domām atbilstošākā atbilde. Pavisam tika izveidoti desmit jautājumi, kas saistīti ar vadītāju un viņa lomu organizācijas ārējo sakaru veidošanā. Tā kā visi jautājumi bija atvērtie, respondenti varēja uzrakstīt savas personīgās domas pie jebkura no jautājumiem. Pēc anketu apkopošanas Excel programmā darba autore veica analīzi (*Bogdanova, 2006*).

No 50 respondentiem, 36 bija sievietes un 14 vīrieši. Visi respondenti atkarībā no dzimuma tika iedalīti atsevišķās vecuma grupās: 20 - 29 gadu grupā, 30 - 39 gadu grupā, 40 – 49 gadu grupā, 50 – 59 gadu grupā, 60 gadu un vecāki grupā.

Tālāk tika veikta sīkāka anketu analīze, izanalizējot katru jautājumu un izrēķinot atbilžu skaitu procentos. Par jautājumu „Kas, Jūsaprāt, ir organizācijas ārējie sakari?” respondentu domas dalījās. Vairāk nekā puse no respondentiem (27 vadītāji jeb 54%) uzskata, ka ārējie sakari ir *kontakta veidošana* ar citām organizācijām, kā arī informācijas apmaiņa organizāciju starpā. Savukārt 23 vadītāji (46%) domā, ka ārējie sakari ir jebkāda veida *darbība ārpus savas organizācijas*.

Tā kā uz visiem jautājumiem respondenti varēja izteikt savas personīgās domas, šajā jautājumā tika minēts, ka organizācijas ārējie sakari ir *tēla radīšana par organizāciju*.

No aptaujāto organizāciju vai uzņēmumu vadītājiem 94% norādīja, ka viņu organizācijā jau pastāv ārējie sakari. Šīs atbildes pierāda, ka mūsdienās ārējie sakari ir ievesti gandrīz ikvienā organizācijā. Tomēr tikai 30% respondentu uzskata, ka viņu organizācijas ārējie sakari ir pietiekami attīstīti. Savukārt 30% atbildēja, ka ārējie sakari nav īpaši attīstīti, un 40% respondentu uzskata, ka pašreizējā situācija varētu

būt labāka. Pēc šīm atbildēm var secināt, ka 70% no visām organizācijām ārējie sakari nav attīstīti vai jāuzlabo situācija tajos.

Ārējos sakarus ir iespējams nodibināt dažādos veidos, piemēram, ar dažādu līgumu palīdzību, rīkojot sanāksmes, arī ārvalstu vizītēs. Ārējie sakari mēdz rasties arī veiksmīgu sadarbību rezultātā. To pamatā mēdz būt labas komunikācijas spējas un citas īpašības, kam jāpiemīt vadītājam, lai viņš spētu ilgstoši uzturēt veiksmīgus organizācijas sabiedriskos sakarus. Ja organizācijas iekšējā komunikācija funkcionē apmierinoši un labi, tas ir nepārvērtējams balsts ne tikai organizācijas produktivitātei, bet arī ārējo sakaru veidošanā. Ja darbinieki ir informēti par notiekošo, motivēti darbam un pozitīvi noskaņoti izvirzīto darba uzdevumu veikšanai, tad ir radīti priekšnosacījumi arī kontaktu nodrošināšanai ar „ārpasauli”.

Vairāk nekā puse no aptaujāto (56%) pārliecināti, ka par ārējo sakaru veidošanos ir atbildīgs tikai organizācijas vadītājs, 38% uzskata, ka tam ir nepieciešams speciāls šī amata pārstāvis, bet 6% uzskata, ka atbildīgais var būt jebkurš darbinieks. Šie dati liecina, ka lielākoties vadītāji uzskata, ka viņi paši ir atbildīgi par savas organizācijas ārējiem sakariem.

Promocijas darba autore pievienojas 94% respondentu, kas ir pārliecināti, ka mūsdienās ārējie sakari kļūst aizvien nozīmīgāki un attīstās. Tikai 2% uzskata, ka organizācijai vispār nav nepieciešami ārējie sakari, un 4% respondentu atzīst, ka viņi par to nav pietiekami informēti, kas arī liecina par to, ka par ārējiem sakariem viņi nav domājuši. No vienas puses, 6% no visām aptaujātiem nav daudz, tomēr jāpievērš uzmanība tam, ka ne visi vadītāji apzinās, ka bez ārējiem sakariem organizācijā viņi zaudē konkurētspēju.

Analizējot aptaujā iegūto datus, var secināt, ka mūsdienās vadītāji ārējiem sakariem pievērš aizvien vairāk uzmanības. Par to var spriest pēc tā, ka tikai 4% no aptaujātajiem atbildēja, ka viņu organizācijā nepastāv nekādi ārējie sakari, savukārt, viens respondents piebilda, ka ārējie sakari viņa uzņēmumā būtu jāatjauno. Vadītāji uzskata, ka ārējiem sakariem ir ļoti būtiska loma organizācijā un tās attīstībā, tie kļūst arvien nozīmīgāki un attīstās. Dati parāda, ka vadītājam ir ļoti nozīmīga loma savas organizācijas ārējo sakaru veidošanā un to tālākā attīstīšanā, kā arī šajā darbībā vadītājs var iesaistīt speciālu šī amatā pārstāvi un arī visus pārējos organizācijas darbiniekus, jo par organizācijas tēlu mēdz spriest arī pēc tā, kādi ir tās darbinieki. Mūsdienu vadītāji ir informēti par ārējo sakaru lomu viņu organizācijās, taču uzskata,

ka sakarā ar ārējo sakaru pieaugušo nozīmi, papildu informācija varētu būt noderīga. Attīstot ārējos sakarus, vadītājam ir jābūt ļoti kompetentam šajā jomā, jo no tā ir atkarīga organizācijas turpmākā attīstība.

Organizācijas vadītāja un viņa padoto savstarpējās attiecības ir lielā mērā atkarīgas no vadītāja uzkrātās pieredzes un kompetences, kā vadītājs spēj atrisināt radušās problēmas un novērst to iespējamās nelabvēlīgās sekas. Un, savukārt, kā tiek veidoti organizācijas ārējie sakari, ir atkarīgs no tā, cik lielā mērā vadītājs ir kompetents un ir spējīgs pamudināt savus darbiniekus pilnveidot organizācijas ārējos sakarus.

Pētījuma norise. Kad tika izveidota *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programma un pieņemts Profesijas standarts, radās jautājums par programmas īstenošanu un studentu profesionālās kompetences veidošanu. Tā kā studiju programma bija pirmā Latvijā un Baltijas valstīs, nebija ar ko salīdzināt. Tāpēc bija svarīgi pareizi formulēt mērķus un meklēt labākus to sasniegšanas veidus.

Pirmais pētījuma posms tika sākts ar esošās situācijas izpēti par tematu gan Latvijas Lauksaimniecības universitātē, gan Latvijā, gan ārzemēs; literatūras izpēti par kompetenci, mācīšanās, studentu īpašībām, jauno tehnoloģiju izmantošanu valodu apgūvē. Informācijas izpēte iekļāva šādus elementus:

- iepriekšējas informācijas analīze;
- literatūras apskats un analīze, kā arī konsultācijas ar speciālistiem Latvijā un Lielbritānijā;
- studentu aptauja un darba devēju intervēšana par ārējo sakaru vadītāja profesionālās kompetences sastāvdaļām un kritērijiem.

Izmēģinājuma (pilot-) pētījumam par studentu informētību par ārējo sakaru vadītāja profesionālo kompetenci tika izvēlēti 3. kursa *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas studenti, jo viņi jau bija pabeiguši divgadīgo, 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmu *Iestāžu darba organizācija un vadība ārējo sakaru koordinētāju* kvalifikācijas ieguvei, un turpināja mācības 4-gadīgā 2. līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari*, kura tika izstrādāta pēc viņu vēlēšanās turpināt studijas un akreditācijas komisijas ieteikuma. Darba autore iepazinās ar prasmēm, kuras ir aprakstītās studiju programmas uzdevumos:

- Izkopt un nostiprināt pašizglītības, pašaudzināšanas prasmes un iemaņas pamatu tālākizglītības procesam mūža garumā.
- Attīstīt prasmes problēmu risināšanā, formulēt mērķus un motivēt savu rīcību to sasniegšanā.
- Nodrošināt zināšanas un prasmes, kas ļauj kvalitatīvi veikt ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja pienākumus atbilstoši šīs profesijas standartam.
- Īpašu uzmanību veltīt vadībzināšanu, psiholoģijas un vairāku svešvalodu padziļinātai apguvei.
- Iemācīt, kā praktiski izmantot iegūtās zināšanas profesionālajā darbībā, organizējot studentu praksi.
- Izkopt un nodrošināt profesionālās prasmes starpkultūru saskarsmē.
- Nodrošināt studiju organizācijas atbilstību Latvijas Valsts likumdošanai un LLU Satversmei, kā arī studiju struktūras atbilstību LLU iekšējiem normatīviem.
- Veidot studentiem plaša spektra izpratni par Latvijas iestāžu un uzņēmumu ārējiem sakariem - pašreizējo situāciju, tendencēm, nākotnes perspektīvām (AIKNC, 2004).

Tā kā studiju programmas uzdevumos ir iekļautas vairākas prasmes, galvenā interese bija, vai studenti apzinās kādas prasmes ir vajadzīgas ārējo sakaru vadītājam, un no kā sastāv ārējo sakaru vadītāja profesionālā kompetence. Ņemot vērā, ka ne katrs no studiju programmas absolventiem kļuvis par vadītāju, jautājumam izmantots termins „speciālists”.

Tādējādi aptaujā tika uzdots vienīgais jautājums: „*Kas nepieciešams, lai ārējo sakaru speciālistu varētu nosaukt par profesionāli?*” Tā kā jautājums ir atvērts, studentiem bija pašiem jāuzraksta savi varianti.

Aptaujas rezultāti atšķīrās pēc dziļuma un izpratnes, un tie nosacīti tika sadalīti trīs grupās. Jāatzīst, ka daļa no studentiem izprata ārējo sakaru speciālista profesionālo kompetenci kā pārāk vienkāršu. Piemēram, studente A.M. raksta, ka ārējo sakaru speciālista profesionālā kompetence sastāv no „*valodu zināšanām, komunikatīvām spējām, zināšanām lietvedībā, datorprasmēm, spējas iegūt nepieciešamo informāciju, prasmes uzrakstīt ziņojumu un prasmes uzstāties auditorijā*”. Studente raksturoja profesionālo kompetenci kā prasmju un zināšanu kopu, pilnīgi ignorējot personības rakstura īpašības.

Citas grupas pārstāvji (par piemēru ņemta studentes I.B. atbilde) raksta mazāk par zināšanām un prasmēm, nosaucot tādas kā komunikācijas prasme un valodu zināšanas, datoru zināšanas, ES zināšanas, bet pievērš uzmanību arī tādām īpašībām kā atbildīgums, radošums un pārlicība.

Savukārt, trešā studentu grupa izdala zināšanu, prasmju, un attieksmes profesionālo kompetenci. Studente Z.S. plašāk apraksta nepieciešamās zināšanas un prasmes, pievēršot uzmanību attieksmei. Viņa labi definējusi, kad cilvēks kļūst par profesionāli: „*Lai iederētos šajā profesijā, indivīdam jābūt 1) iniciatīvai, 2) stiprai gribai, 3) pozitīvai attieksmei, 4) drosmi, 5) prasmei uzdrīkstēties.*”

Aptaujas rezultātus var interpretēt divējādi: no vienas puses, tie liecina, ka ne visi studenti apzinās, kādas prasmes no viņiem gaida darba devēji un pierāda virspusēju pieeju mācību darbībai. Viņus vairāk interesē, kādus priekšmetus pasniedz un kādas zināšanas jāapgūst, kas liecina par viņu profesionālās kompetences iesācēja vai augstākā sākuma līmeni (sk. 74. lpp.). No otras puses, daļa studentu parādīja savu briedumu un atbildību par mācīšanos un tās rezultātu. Studente Z.S. piebilst: „*Ja mēs kā speciālisti patiešām ievērotu šīs profesionālās kompetences prasības, tad visi strādātu augstos amatos. Bet tā kā daudz no šīm prasībām trūkst, daudzi samierinās strādāt par sekretāriem mazos uzņēmumos, sliktākajā gadījumā, vispār nestrādā savā profesijā.*” (skat. piel.)

Nākamais solis pētījuma gaitā bija pārbaudīt, vai studiju programmas mērķi atbilst darba devēju vajadzībām. Šim nolūkam veikta studiju programmas dokumentu kvalitatīvā analīze, iepazīšanās ar studiju programmas mērķiem un darba devēju ekspertintervijām.

Studiju programmas stratēģiskais mērķis: nodrošināt studiju procesu atbilstoši ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālajai kvalifikācijai, integrējot sociālo, humanitāro un ekonomisko zinātņu apguvi.

Specifiskie mērķi:

- nodrošināt studentiem iespējas studiju procesā iegūt kvalitatīvu profesionālo izglītību, kļūstot par konkurētspējīgām personībām, kuras varētu pilnībā realizēt savu profesionālo un zinātnisko potenciālu mainīgajā darba tirgū, kurā arvien lielāku nozīmi iegūst starpvalstu attiecību kvalitāte;
- iepazīstināt studentus ar dažādu valstu kultūru specifiku, lai viņi varētu orientēties starpkultūru, ekonomiskajā, sociālpolitiskajā u.c. saskarsmē;

- nodrošināt Latvijas organizācijas un uzņēmumus ar zinošiem ārējo sakaru speciālistiem;
- sagatavot speciālistus, kuri labi pārzina arī sociālo un humanitāro zinību jomas un spēj risināt aktuālus iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru jautājumus;
- sekmēt Latvijas speciālistu konkurētspēju ES un pasaules darba tirgos mūsdienu globalizācijas apstākļos (AIKNC, 2004).

Veicot ekspertintervijas, par pētījuma pamatmetodi izvēlēta strukturētā intervija, jo ar intervijas palīdzību var noteikt konkrēto cilvēku skatījumu. Ekspertvērtējumam ir liela nozīme, jo speciālisti var sniegt ieskatu par kopainu, izvērtēt situāciju no savas pieredzes.

Intervija sastāvēja no 10 strukturētiem jautājumiem. Intervēšanu veica 2006. gada aprīlī un maijā *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas* absolvents Raivis Mediss (*Mediss, 2006*), pētot komunikāciju procesa veidošanu uzņēmumu ārējo sakaru sistēmā.

Kā respondenti ekspertintervējumam tika izvēlēti uzņēmumu ārējo sakaru speciālisti, kas ikdienā komunicē ar citu valstu pārstāvjiem. Intervēti septiņi uzņēmumu vadītāji, kas cieši sadarbojas ar ārvalstu organizācijām, kā arī LLU Ārlietu daļas vadītājas vietniece.

Pētījuma dalībniekus informēja par datu izmantošanas veidu, respondentu vārdi minēti ar viņu piekrišanu vai arī netiek minēti pēc respondentu lūguma. Aptaujātajiem uzņēmumiem starptautiskā sadarbība tiek veidota ar tādām valstīm kā Polija, Vācija, Igaunija, Lietuva, Itālija, Nīderlande, Francija, Ķīna, Krievija, Ukraina, Azerbaidžāna, Lielbritānija, ASV, Zviedrija, Baltkrievija, Kazahstāna, Kanāda, Arābu valstis, Norvēģija, Somija, Dānija. Ir skaidrs, ka starptautiskā sadarbība nenotiek bez komunikācijas.

Ne vienmēr komunikācija noris bez problēmām, citreiz šīs problēmas ir nozīmīgas un var radīt nopietnus draudus starptautiskajai sadarbībai. Problēmu intensitāte ir atkarīga no tā, cik lielā mērā cilvēks ir kompetents komunikācijas procesa veidošanā. Respondentu viedokļi jautājumā par to, ar kurām valstīm ir vieglāk veidot komunikāciju un ar kurām grūtāk, atšķirās. No iegūtajām respondentu atbildēm izvirzītas iezīmes, kuras ir būtiskas starptautiskajās attiecībās un kuru rezultātā komunikācijas process veidojas efektīvāk. Šī informācija ir arī nepieciešama ārējo sakaru speciālistam, lai veidotu veiksmīgu komunikāciju.

Par pozitīvām iezīmēm starptautiskajā komunikācijā tiek uzskatītas: precizitāte, punktualitāte, kopīgas valodas zināšanas, līdzīga likumdošana, konkrētība, iejūtība, pieklājība, orientācija uz personīgām attiecībām, apņēmība, orientācija uz netradicionālo, izdarība, atbildība, līdzīga mentalitāte.

„Mums nav grūti kontaktēties ar citu valstu pārstāvjiem, jo mums ir sagatavoti speciālisti, kas pārzina attiecīga klienta valsts valodu, un arī ir tulki.” (SIA „Pirsche Leipzig GmbH” atbildīgais pārstāvis par informatīvo mārketingu un tehnoloģisko atbalstu Andre Senechal)

Porsche firma jau 68 gadus ir starptautiskajā biznesā. Uzņēmumā ir skaidri izstrādāta biznesa stratēģija, kas palīdz veiksmīgi darboties starptautiskajā biznesā.

Respondenti uzskata, ka liela nozīme ir *komunikācijas kompetencei*:

„...nav bijušas nekādas komunikācijas problēmas ne ar vienu valsti.[...]Katrs zina savu vietu, savus pienākumus. Tas ir atkarīgs no paša cilvēka, cik viņš komunikabls, kā pārzina valodu, jo tas jau ir būtiski, lai tevi sapratu un lai tu saprastu. Liela loma ir personāla atlasei.” (SIA „Masterfoods Latvia” Brand Manager Petcare Baltic)

Līdzīgus apgalvojumus izvirza arī SIA Poliurs rīkotājdirektors Viesturs Melnācis:

„...tas ir atkarīgs no cilvēka individuālajām īpašībām, no viņa personības, no mākas komunicēties. Ir cilvēki, kuri vienkārši nemāk komunicēties...viņi baidās no publiskas uzstāšanās, taču tajā pašā laikā viņš var būt ideāls programmētājs. Tas ir dabas dots talants..., un ne vieni kursi, apmācības nedos šo spēju citiem, ja tā ir iekšēja barjera, tad neko tur nepadarīsi.”

Tātad var izvirzīt pamatotu pieņēmumu, ka veiksmīgs komunikācijas process ir atkarīgs arī no uzņēmuma prestiža, pieredzes starptautiskajā biznesā un darbinieku kompetences. Apkopojot respondentu atbildes, var secināt, ka būtiska loma komunikācijas procesā ir cilvēka personībai, komunikabilitātei un pareizi izvēlētai personāla atlases programmai. Šajā konkrētajā gadījumā svarīgi būtu ņemt vērā darbinieka kompetenci, *saskarsmes spējas, pašpārliecinātību, sabiedriskumu, pielāgošanās un sadarbības spējas.*

Daudzās respondentu atbildēs tika uzsvērtā personisko attiecību loma starptautiskajā sadarbībā. Biznesa partneri bieži tiek uztverti kā draugi:

„svarīgi nodibināt personiskās attiecības. Šīs personiskās attiecības palīdz uzturēt efektīvu komunikāciju un līdz ar to veidot veiksmīgu biznesu.”(V.M.)

Tāpat domā arī SIA „Saint-Gobain Isover Oy” (Somijā) eksporta asistents Rokas Danusevicius:

„Es kontaktējos ar kolēģiem no citu valstu filiālēm, un komunikācija mūsu starpā ir ļoti viegla. ...mēs neesam kolēģi – mēs esam draugi...”

Pat situācijās, kad darbinieks ir gudrs un pieredzējis, var rasties personības problēmas:

„Bija sieviete, kas ārēji skaista un ļoti gudra, taču pārlietu nopietna un pedantiska. Viņa vienkārši nespētu iekļauties mūsu lielajā kolektīvā, ... jo arī, kad jābrauc uz starptautiskajām konferencēm, tur ir joki, izklaides, kas tiek apvienoti ar oficiālajām sarunām un tik pareizam cilvēkam būtu grūti saprasties.” (SIA „Masterfoods Latvia”)

Tiek pievērsta uzmanība arī cilvēciskajam faktoram:

„Lai cik komunikācija būtu lietišķa, nopietna, svarīga un oficiāla, nedrīkst aizmirst par cilvēcisko faktoru. Tev ir jābūt emocijām.”(M.Ķ.) „Jābūt patiesam un atklātam, un, ja tev tur nav nekādu domu kaut ko noslēpt, nošmakt, tad nebūs arī problēmu. Komunikācijai jānotiek brīvā veidā un nekādus tur gājienu izdomāt nevajag.”

Pēc iegūtajām respondentu atbildēm, tiek izvirzītas iezīmes, kuras tiek uzskatītas par negatīvām starptautiskajā komunikācijā: neprecizitāte, nepunktualitāte, valodas barjeras, atšķirības izpratnē par laiku, lietām un biznesu, lēnprātība, domāšanas stila atšķirības, kultūras atšķirības, temperaments, atšķirības likumdošanā un politikā.

Respondentu atbildes par neveiksmju iemesliem komunikācijas procesā var sadalīt divās grupās. Viena aptaujāto respondentu grupa kā vienu no svarīgākajiem iemesliem atzīmē *valodas zināšanas*.

„...ja tu vēlies darboties starptautiskā līmenī, tad tomēr nepietiks ar pāris plikām frāzēm angļu valodā, valoda ir jāpārzina perfekti. Ja angļu valodas vai jebkādas citas valodas zināšanas ir zemas, tad problēmas būs vienmēr.” (SIA „Masterfoods Latvia”)

„Valoda ir ļoti noteicoša.” (R.D.)

Respondenti pievērš uzmanību arī valodu lietošanai. Veidojot komunikāciju, jāizvēlas valoda, kura ir vispiemērotākā visiem.

„Vieglāk...laikam jau ar Igauniju. Tāpēc, ka igauņi brīvi runā krievu valodā, līdz ar to ir vieglāk izteikties. Lai arī labi pārvaldu angļu valodu, tomēr, ja

jāizvēlas runāt angļiski vai krieviski, labāk izvēlos krievu valodu. Rodas mazāk pārpratumu.” (A.Ā.)

„Franči it kā māc runāt angļiski, bet viņiem ir ļoti jocīga izruna. Tā ir pirmā problēma sazvānoties, veicot kaut kādus biznesa darījumus ir grūtāk.”(M.Ķ.)

„Galvenokārt kritiskais punkts ir valodas pielietošana un reizē ir arī kultūras atšķirības.”(T.)

Interesanti atzīmēt, ka, neskatoties uz to, ka lielākā daļa ekspertu uzskata, ka valodai ir būtiska loma komunikācijas procesā, slikta valodu prasme ne vienmēr ir liels šķērslis komunikācijai. Ja cilvēks ir komunikabls, atklāts, draudzīgs, vērst uz sadarbību, viņš atradīs iespējas komunicēties:

„...ļoti liela nozīme ir valodai. Piemēram, kolēģis Sanktpēterburgā slikti runā angļiski, tad viņš vairāk cenšas sazināties caur e-smailiem, bet tas ir normāli. ...Valoda ir ļoti noteicoša.” (R.D.)

Otra respondentu grupa uzskata, ka valoda nav tik nozīmīgs šķērslis, un kā būtisku faktoru nosauc *informācijas trūkumu un informācijas uztveri.*

„...valodas barjera nav lielākais šķērslis! Informācijas trūkums varētu būt kritiskais punkts, apmierinot klienta vajadzības.” (A.S.)

„Arī informācijas trūkums var būt kritisks komunikācijas procesā.” (Z.J.)

„Un arī informācijas uztveršana ir sarežģīta, es esmu domājis vienu, bet viņi saprot pavisam ko citu.” (A.Ā.)

„...informācijas apjoms ir milzīgs. Grūti ir sakomplektēt to informāciju.” (M.Ķ.)

Gan informācijas trūkums, gan informācijas uztveršana ir informatīvās kompetences komponenti. Tādējādi eksperti izvirzīja *informatīvo kompetenci* kā būtisku biznesa/starptautiskajā komunikācijā.

Kā redzams SIA „BioSan” menedžeres atbildē, starptautiskajā komunikācijā kā viena no komunikācijas barjerām ir aizspriedumi. Vēl aizvien sievietes dalība sabiedriskajās aktivitātēs, starptautiskajā biznesā tiek vērtēta negatīvi:

„Ja, piemēram, strādā ar Koreju..., viņi domā, ka sieviete atrodas zemāk par vīrieti, viņi negribēs runāt ar sievieti.” (T.)

Agrāk par būtisku problēmu varēja uzskatīt informācijas pārraidi. Pēdējo gadu laikā mobilo sakaru un informācijas tehnoloģiju attīstība ir sasniegusi augstas virsotnes. Internets ir viens no būtiskākajiem informācijas pārraides kanāliem, kas tiek izmantots starptautisko darījumu kārtošanā. Tehnoloģiju globalizācija ir atvieglojusi

cilvēka ikdienu un ir būtiska uzņēmumu starptautiskajā sadarbībā. IT prasmes eksperti nosauc par obligātām komunikācijas veidošanā.

„...kritiskais punkts ir šī informācijas pārraide... Pārsvarā sazinājamies caur e-pastu un telefoniski.” (A.Ā.)

„Savā darbībā izmantoju e-mailu, tas ir ļoti ērti un ātri. Agrāk izmantoju faksu informācijas nosūtīšanai, taču ar to gan bija problēmas... Bieži izmantoju arī interneta telefonu.” (M.Ķ.)

Respondenti kā svarīgu arī minēja *prezentēšanas prasmi*.

„Tas, kādā veidā tiek pasniegta informācija, arī ir būtiski, cilvēkam patīk vizuālais materiāls... shēmas, tabulas, diagrammas, video.” (SIA „Masterfoods Latvia”)

„Ir cilvēki... viņi baidās no publiskas uzstāšanās.” (V.M.),

tajā pašā laikā viņi var būt ideāli speciālisti.

„...jāmāk arī sevi pasniegt...piemēram, ir jāizstrādā laba prezentācija.” (SIA „Masterfoods Latvia”)

Respondenti tika aicināti izvirzīt faktorus, kam jāpievērš uzmanība, veidojot ārējos sakarus, lai komunikācijas process būtu efektīvs un nestu gaidītos rezultātus. Kā galvenos respondenti minēja personības īpašības, emocionālo kompetenci, valstu un kultūru atšķirības, lietišķo attieksmi.

„Jābūt patiesam un atklātam... tev ir jābūt intuīcijai... jābūt vēlmei, spējām... un galvenais ir zināt, ko gribi... jābūt uzticībai... jānodibina personiskās attiecības...” (V.M.)

„...noteikti... vajadzētu izpētīt viņu likumdošanu, politisko sistēmu... izpētīt tās valsts kultūru... izvērtēt galvenās kultūras atšķirības... noteikti arī valodas izvēlei, pielietojumam jāpievērš uzmanība.” (T.)

„...nedrīkst aizmirst par cilvēcisko faktoru. Tev ir jābūt emocijām. Ir svarīgi saprast citu kultūru un tai raksturīgās īpatnības. Svarīgi ir saklausīt otru cilvēku, ir jāsaprot, ko viņš ar to ir domājis. Labāk ir divreiz pārjautāt, lielākās problēmas, kur kaut kas nav saprasts līdz galam. Nedrīkst aizmirst arī pieklājības normas.” (M.Ķ.)

„katram ir jāzina sava loma, savas funkcijas, savi pienākumi, jāmāk uzņemties atbildība, jāmil darbs ko dari... un tad nebūs problēmu. Jāparāda sevi kā

konkurētspējīgu partneri, kas zina, ko vēlas panākt.” („Masterfoods Latvia” Brand Manager).

Kā redzams no respondentu atbildēm, faktori, kam būtu jāpievērš īpaša uzmanība veidojot ārējus sakarus, ir dažādi un atšķiras. Valstis, kultūras, uzņēmumi un cilvēki ir tik dažādi, ka katra pieeja biznesam un saskarsmes veids ir savādāki, savā ziņā īpaši.

No aptaujātajiem uzņēmumiem tikai trīs (SIA Saint – Gobain Isover Oy, SIA Porsche Leipzig GmbH un SIA Masterfoods Latvia) uzskata par būtisku organizēt un vadīt komunikācijas (sakaru) procesu. Uz jautājumu „Vai Jūsu uzņēmums aktīvi strādā pie komunikācijas procesa veidošanas?” viņu vadītāji ir atbildējuši pozitīvi:

„Jā, mūsu uzņēmums pie tā strādā, jo citādāk nemaz nevar.” („Masterfoods Latvia”)

„Jā! Mums ir iespēja apmeklēt krievu valodas kursus un apgūt krievu valodu... Vēl mūsu priekšniecība nodrošina mums braucienus uz mūsu filiāliem citās valstīs, lai uzlabotu un veicinātu sekmīgu komunikāciju starp filiāliem un kolēģiem tajās. Tas ļauj mums iepazīt vienam otru daudz labāk un palīdz sekmīgāk risināt radušās problēmas.” (R.D.)

Kā redzams, šie uzņēmumi ilgu laiku darbojas starptautiskajā sfērā un ieņem stabilu pozīciju starptautiskajā tirgū. Kā viens no šiem veiksmes faktoriem ir tas, ka šie uzņēmumi komunikācijas procesu uzskata par vadīšanas sastāvdaļu, organizē un vada to.

Savukārt daži uzņēmumi komunikācijas procesu uzskata par pašsaprotamu, kam nav jāvelta uzmanība:

„Komunikāciju neviens neiemācīs...viss notiek brīvā veidā, nekas nav jāuzspīlē, kāds esi tāds esi.” (V.M.)

„Tas viss notiek pats par sevi, nekas īpašs netiek veidots.” (M.Ķ.)

„Īpaši nedomājam... vienkārši ir lietas, kas jau kopš bērnu kājas ir iemācītas.” (A.Ā.)

Pēc šīm atbildēm var secināt, ka vairākos uzņēmumos nepievērš sakaru veidošanai īpašu uzmanību, jo nesaskata to par būtisku faktoru. Lielā mērā tas ir atkarīgs no vadītāja pašieinteresētības un vadītāja kompetences. Nav pārsteidzoši, ka tieši šie uzņēmumi saskata problēmas sakaru veidošanā ar ārvalstu partneriem, jo tas ir loģisks rezultāts nepārdomātajā uzņēmumu stratēģijā.

Izpētot teorētisko literatūru un salīdzinot literatūras izpētē iegūtus datus ar darba devēju atbildēm strukturētā intervijā (*Mediss, 2006; Bogdanova, 2006*) par ārējo sakaru vadītājam nepieciešamajām kompetencēm, ir secināts, ka lielākā daļa no prasmēm un iemaņām, kas nepieciešamas, lai labi mācītos un sasniegtu profesionālās kompetences līmeni, ir nepieciešamas arī darbā. Tas nozīmē, ka gan studentiem, gan profesionāļiem ir nepieciešamas līdzīgas prasmes un iemaņas, kuras palīdz darbiniekam būt vienmēr „formā”, un kas ir būtiskas mūžizglītības kontekstā. Savukārt ekspertintervijās liela uzmanība ir pievērsta personības faktoram.

Šajā pētījuma posmā izveidota un praksē pārbaudīta ārējo sakaru speciālista profesionālās kompetences struktūra (*68. lpp.*).

Studentu aktīva līdzdalība ir svarīgs nosacījums programmas pilnveidē.

Ekspertinterviju analīze un studentu kompetences pašnovērtējums ļāva izstrādāt ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences modeli (*139. lpp.*).

4.2. Studentu profesionālās kompetences pilnveide profesionālajā praksē

Viens no būtiskākajiem nosacījumiem ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja kvalifikācijas ieguvei ir prakses laiks. Zināšanu nostiprināšana, profesionālo prasmju un iemaņu pilnveide ir profesionālās prakses mērķis (*Profesionālās prakses nolikums, 2008*).

Kā rāda Labklājības ministrijas darba tirgus pētījumi, uzsākot darba gaitas, augstskolu absolventiem bieži rodas grūtības. Daži studenti prakses laikā jūtas nelaimīgi, jo saprot, ka studijas nav sagatavojušas viņus darbam kompleksā sistēmā, viņu vērtības nonāk konfliktā ar ikdienas darbu:

- ne visi jaunieši tiek vienādi sagatavoti, sliktāk sagatavotajiem ir arī grūtāk atrast sev pielietojumu (~15%);
- darba pieredzes trūkums, kas vairāk vai mazāk raksturīgs visiem studijas beigušajiem (3 mēneši adaptācijai);
- pārāk šaura specializācija var būt šķērslis darba atrašanai, ja konkrētajā brīdī pēc šīs specialitātes nav pieprasījuma;
- vispārēji izglītības sistēmas trūkumi, kas skar arī augstāko izglītību – nepietiekamas zināšanas dabas un tehnikas jomās un nepietiekamas darba un sevis disciplinēšanas iemaņas (*Eiropas Savienības struktūrfondu..., 2008*).

Pētījuma rezultāti parāda vispārējās tendences Latvijā. Savukārt, runājot par *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* absolventiem, var apgalvot, ka cilvēciskais faktors nevar būt izņēmums arī viņiem. Tas attiecas uz studentu sagatavošanas līmeni, pašdisciplinēšanas iemaņām un darba pieredzes trūkumu. Savukārt šaura specializācija nav šķērslis ārējo sakaru speciālistiem, jo *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* absolventiem ir plašs nodarbinātības lauks. Programmas absolventi strādā dažādās organizācijās un jomās.

ES pētījums atklāja, ka jaunie cilvēki adaptējas darba apstākļiem aptuveni trīs mēnešu laikā (*Eiropas Savienības struktūrfondu...*, 2008). *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studentiem prakses laiks kopā, 3. un 4. studiju gadā, ir 6,5 mēneši, kas ir divreiz vairāk nekā ir nepieciešams, lai uzzinātu darba specifiku un adaptētos darba apstākļiem. Arī studentu profesionālā kompetence ir pilnveidota pakāpeniski, sākot ar iepazīšanos ar organizācijas struktūru, lietvedību, informatīvās kompetences pilnveidi. Teorētiskajā kursā studenti apgūst personālvadības zināšanas, uzņēmējdarbības, vadzinības, projektu vadības un lietvedības pamatprasmes. Praksē studentiem ir iespēja iepazīties ar organizāciju un tās vadības principiem, kā arī personāla plānošanu, novērtēšanu un prognozēšanu. Jau 2. kursa praksē studenti piedalījās pasākumu un lietišķo tikšanos plānošanā un organizēšanā, apguva prasmes organizācijas stratēģiskā plānošanā un attīstībā, iemaņas projektu līgumu sagatavošanā'. Ar 2009./2010.st.g. *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studenti izies pirmo praksi 3. kursā (*Sabiedrības vadība I*, 2008). Prakses aizstāvēšana ir labs treniņš savu ideju, informācijas un panākumu prezentēšanā, kas ir viens no galvenajiem kritērijiem informatīvās kompetences sasniegšanā.

Turpinot studijas, studenti apzinās, kādas zināšanas viņiem trūkst un kādas prasmes ir nepieciešams pilnveidot.

Promocijas darbā veiktajā pētījumā bija svarīgi redzēt studentu profesionālo briedumu un izaugsmi studiju gaitā. Tāpēc izvēlēta pārbaudei viena un tā pati studentu grupa abu prakšu laikā: 2007. g. 2. kursā un 2009. g. 4. kursā. Tādējādi iespējams salīdzināt un izanalizēt to pašu studentu profesionālās kompetences līmeni studiju vidū un nobeigumā, kas dod reālo ainu studentu sagatavotībai darba tirgum. Savukārt tas netieši raksturo viņus kā personības, ļoti būtisko faktoru vadītāju sagatavošanā.

Studiju programma *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* iekļauj divus prakses periodus 26 nedēļu garumā: 16 nedēļas 2. kursā un 10 nedēļas 4. kursā (attiecīgi 16 KP un 10 KP). Studentiem kā darbavietu piedāvā dažādu organizāciju un uzņēmumu izvēli pēc sabiedrisko attiecību plašuma prakses laikā gan nelielos uzņēmumos, gan UNESCO organizācijā, Ārlietu Ministrijā, Saemā u.c. Vairākiem studentiem ir arī iespēja strādāt prakses laikā Somijā, Spānijā, Lielbritānijā, Nīderlandē un citās valstīs. Darba vietas tiek piedāvātas atbilstoši studentu sagatavotībai un vietu esamībai noteiktajā laikā. Otrajā kursā studenti ir praksē no janvāra beigām līdz maija beigām. Ceturtajā kursā studentu prakse ir no janvāra beigām līdz aprīļa vidum. Darba laiks viņiem ir parasti oficiālais organizāciju darba laiks.

Prakses pamatā ir Prakses darba līgums, ko paraksta abas puses: LLU mācību prorektors un darba devējs. Abas prakses ir aktīvās, kas nozīmē, ka studenti apgūst un pilnveido nepieciešamās profesionālās kompetences darbā gan patstāvīgi, gan ar darba kolēģu palīdzību. Studentu progress ir aprakstīts gan studentu raksturojumos (atsauksmēs), kurus viņiem dod darbadevēji, gan anketas rezultātos, kuras aizpilda gan pats students, gan darba devējs. Pēc prakses katrs students aizstāvas visu grupas biedru klātbūtnē pie prakses komisijas, kuras sastāvā ir prakses vadītāja, katedras vadītāja, programmas direktore un daži docētāji.

Prakses novērtēšana notiek pēc LLU SZF prasībām par prakses kvalitāti un tiek novērtētas studenta galvenās, visparējās kompetences.

Šis pētījums pamatojas uz Cicerona atziņas, ka visām zinātnēm ir jākalpo cilvēkam viņa praktisko vajadzību apmierināšanai, un studenta kompetence ir uztverta kā viņa potenciālā profesionalitāte. Ir svarīgi pārbaudīt nevis studenta gatavību, bet viņa kompetenci, citiem vārdiem, *ko* viņš dara un *kā* viņš to dara, ar kādu attieksmi.

Analizējot LLU SZF *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas dokumentus, ir konstatēts, ka prakses uzdevumi, kas tika apstiprināti 2006. gadā, bija pārāk vispārīgi un nekonkrēti:

1. Iegūt pilnīgu priekšstatu par prakses uzņēmuma, iestādes vai organizācijas darbību, struktūru, struktūrvienībām, dokumentāciju un darba organizāciju.
2. Piedalīties uzņēmuma darbā, izmantojot studiju procesā iegūtās teorētiskās zināšanas un prasmes un izpildīt uzņēmuma prakses vadītāja uzdevumus.
3. Sagatavot atskaiti par prakses uzņēmumu un prakses norisi un prezentēt to eksāmenā (*IUĀS prakses nolikums*, 2006).

Analizējot prakšu rezultātus un atgriezenisko saikni no darba devējiem, kā arī ņemot vērā studentu atsauksmes, studiju programmas pilnveidei par prakses mērķi ņemtas P.Ešvorta un Dž.Sekstona (*Ashworth P. & Saxton J.*) atziņas. Prakses mērķis ir parādīt:

- teorijas un prakses saikni. Studenti redz, ka teorijai ir instrumentu sistēmas loma;
- domāšanas prasmes treniņš praktiskajā kontekstā;
- personības brieduma pakāpi. Personīgo un sociālo prasmju attīstību, tādu kā pašapziņa un prasme sadarboties, komunicēties un citu cilvēku attieksmju ievērošana;
- vispārējās darba pieredzes iegūšanu un specifiskās darba funkcijas. Teorijas izmantošanu praksē, refleksiju darba pieredzē;
- personīgo izpratni, profesionālo attieksmi, noteiktas organizācijas specifikas zināšanas (*Ashworth and Saxton, 1992*).

Prakšu uzdevumi tiek sadalīti pēc tematiem. Tādējādi 2. kursa praksē tiek iekļauti sekojoši temati: Organizācijas darbības struktūra; Personāls; Lietvedība; Lietišķā sarakste; Lietišķas tikšanās; Organizācijas stratēģiskā plānošana un attīstība (*Sabiedrības vadība I, 2008*).

4. kursā uzdevumi kļūst sarežģītāki un iekļauj organizācijas organizatorisko struktūru, uzņēmējdarbības virzienus, organizācijas vadību, dokumentu izstrādi un noformēšanu, organizācijas grāmatvedības politiku, arhīvu, dienesta braucienus, ārējos sakarus un dokumentu rakstisko tulkošanu (*Sabiedrības vadība II, 2008*).

Jāatzīst, ka prakses aizstāvēšana (2007. gadā un 2009. gadā) un darba devēju atsauksmes par prakses rezultātiem pierāda, ka tikai maza daļa no studentiem stingri ievēro prakses noteikumus. Lielākoties studenti jau 2. kursa praksē parāda sevi kā zinošus un prasmīgus un izpilda reālus darba pienākumus, bieži pārsniedzot uzdotos uzdevumus.

Lai uzzinātu studentu profesionālo sagatavotību praksei, veikta fokusgrupas diskusija ar studentiem pēc prakses aizstāvēšanas, darba devēju vērtējumu analīze. Saskaņā ar Hirsta (*Hirst*) koncepciju, izdalāmi trīs refleksijas līmeņi:

1. Saista darbību ar profesionāli apgūtām teorētiskām zināšanām.
2. Pamatojoties uz prakses atziņām, tiek apšaubīta teorētisko principu piemērotība konkrētai situācijai.

3. Savas darbības izvērtēšana no vērtību priekšstatu un ētisko sistēmu viedokļa (Hirst, 1990, cit. pēc Koķe, 1999).

Lai precizētu studentu pašnovērtējuma līmeni, tika salīdzinātas studentu un darba devēju atbildes.

Studenti par prasmēm. 2. kursa studenti (2007. gadā) fokusgrupas diskusijā atbildēja uz jautājumu „Darbojoties savā prakses vietā – vai bija prasmes, iemaņas, kuras jums pietrūka?” Studenti, kuri mācību procesā bija aktīvi, ieinteresēti, arī praksē jutās labi. Par to liecina viņu izteikumi:

R.A.: „Nē. Tāpēc, ka pamatā visu zināju. Ja arī bija kaut kas neskaidrs, tad pajautāju.”

M.V.: „Nē, šādas prasmes, kas pietrūktu nebija. Man bija nepieciešama angļu valoda, lietvedība un prasme runāt ar cilvēkiem. Tās visas es šajos studiju gados esmu ieguvusi un papildinājusi.”

A.R.: „Nē, bija pat tā, ka savas iemaņas varēju iemācīt citiem.”

Eiropas pētījumos (*Eiropas Savienības struktūrfondu...*, 2008; *Hobrough*, 2003) redzams, ka visās Eiropas valstīs darba devēji nosauc darba pieredzes trūkumu kā absolventu galveno problēmu. Forands definē pieredzi kā personai nepieciešamo un noteiktā laikā iegūto darbības padziļināto apzināšanu un prasmīgu lietošanu, ko raksturo laiks, kas veltīts kāda uzdevuma vai pienākuma izpildes apgūšanai (*Forands*, 2007).

Daļa no 2. kursa studentiem arī nosauca pieredzes trūkumu kā galveno šķērslī prakses laikā, kas tika pārvarēts:

J.P.: „Tā kā šī bija pirmā tāda veida prakse, tas viss bija kaut kas jauns un es mācījos un vēroju, kā viss notiek reāli iestādē.”

L.A.: „Jāsaka, ka darbojoties savā prakses vietā, nejutu, ka man pietrūktu kaut kādas atsevišķas prasmes vai iemaņas. Pietrūka pieredze pielietot praksē teoriju.”

R.A.: „Praksē noderēja daudzas prasmes, bet iemaņas trūka, jo šī bija pirmā reize, kad pielietoju tās praksē.”

Savukārt, daļa no studentiem pēc prakses atzinās, ka jāpilnveido dažas prasmes, it sevišķi izdalot komunikatīvo (valodu un komunicēties ar cilvēkiem) un pašpārvaldes (organizatorisko, panākumu ieguves) prasmes:

S.B.: „*Pietrūka organizatoriskās prasmes un komunikēšanās iemaņas ar uzņēmuma sadarbības partneriem un klientiem.*”

L.K.: „*Pietrūka iemaņas komunikācijas veidošanā ar mērķauditoriju.*”

K.Š.: „*Varbūt pietrūka pašpārliecības un labākas, padziļinātas valodas zināšanas.*”

Studenti apzinās, ka organizēšanas prasmes var būt pilnveidotas, piedaloties dažāda veida universitātes un studentu pašpārvaldes pasākumu organizēšanā. Arī komunikatīvās kompetences pilnveidošanai ir pietiekami daudz iespēju: Frankofonijas un spāņu kultūras dienu, starptautisko konferenču, sporta spēļu SELL organizēšanā un norisē ir iespējas kontaktēties ar dažāda līmeņa cilvēkiem, gan studentiem, gan darba devējiem, gan vēstniekiem.

Dažiem studentiem bija nelielas problēmas konkrētajā jomā. Šīs prasmes pārsvarā arī var būt apgūtas darba norisē:

K.O.: „*Nedaudz datorprasmes.*”

I.B.: „*Jā, bija! Nepratu rakstīt atskaites par padarīto.*”

Tika izteikts priekšlikums par lietišķās etiķetes apguves nepieciešamību:

S.B.: „*Pietrūka zināšanas, kā veidot lietišķās attiecības, tikšanās, kā uzņemt ārvalstu viesus.*”

Tā kā sakot ar 2009./2010. studiju gadu prakse no 2. kursa tiek pārcelta uz 3. kursu, šī problēma tiks novērsta, jo studiju priekšmets „Lietišķā etiķete un protokols” ir apgūts 3. kursā.

Darba devēju atsauksmes par studentiem lielākoties sakrīt ar studentu refleksiju.

Darba devēji augsti vērtē studentu teorētiskās zināšanas:

– „*A.R. profesionālā sagatavotība atbilst izvēlētajai profesijai*”.

– „*A. veiksmīgi pielietoja teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas, kā arī ieteica priekšlikumus darba uzlabošanai pašvaldībā*”.

Liela daļa no studentiem jau 2.kursa prakses laikā parāda sevi kā nopietnus, aktīvus un iniciatīvus darbiniekus.

– „*L.A. disciplinēti, ar atbildības sajūtu un radoši attiecas pret visiem uzdevumiem*”.

Uzskatu, ka darba devēja atziņa par studentes patstāvīgumu un spēju risināt problēmas liecina par gatavību darbam savā profesijā:

– „V.A. izrādīja iniciatīvu un pielietoja savas teorētiskās un praktiskās iemaņas un zināšanas dažādu problēmu risināšanā. Patstāvīgi spēja pieņemt lēmumu”.

Nepieciešams pievērst uzmanību tam, ka, neskatoties uz to, ka prakse sākas 2. kursā, tādi studiju priekšmeti kā „Lietišķā sarakste”, „Lietišķā etiķete un protokols” tika apgūti tikai 3. kursā. Lielākā daļa no praktikantiem ar to tika galā patstāvīgi, pat bieži parādot sevi no labākās puses, bet trim studentiem un darba devējiem tas sagādāja problēmu:

– „A.Š. nepieciešams apgūt lietišķā stila valodu - latviešu, angļu. Maz zināšanu par lietišķo stilu un etiķeti darba vietā”.

– „S.B. – šķiet dīvaini, ka otrā kursa studentiem vēl nav lasītas lekcijas par etiķeti un lietišķo stilu rakstos”.

– „A.V. – aicinātu studiju programmā noteikti iekļaut lietišķo etiķeti un ievadu vai ieskatu protokolā. Bija manāms šo zināšanu izteikts trūkums, kas nereti traucēja darbā valsts iestādē”.

Arī studenti nosauca šīs problēmas kā galvenos šķēršļus savā darbā praksē.

Jāatzīmē, ka šiem studentiem ir problēmas arī universitātē, mācību procesa norisē. Novērošanas rezultātā secināts, ka studenti A.Š. un A.V. uzskata sevi par „augstāk” stāvošiem, uzvedībā izrāda savu nepiederību grupai, uzskata sevi par gudrākiem un inteligētākiem. Studente S.B. ir atsaucīga, centīga, tomēr klusa, bez iniciatīvas, neaktīva. Ir manāms, ka ne vienmēr viņa zina, kā uzvesties kāda konkrētā situācijā.

Neskatoties uz to, ka visi trīs studenti arī mācību procesā ir novērojami atšķirīgi no grupu biedriem ar savu attieksmi, darba devēju priekšlikumi tika ņemti vērā un ir viens no iemesliem prakses laika mainīšanai no 2. uz 3. kursu.

Pētījuma gaitā bija svarīgi pārbaudīt, kā studenti sevi parādījuši praksē, vai viņiem ir nepieciešamā profesionālā kompetence, lai uzsāktu darbu savā profesijā. Darba devēju atsauksmes ļauj secināt, ka, ja students mācās ar nopietnu atbildības sajūtu, studiju programma nodrošina ar nepieciešamām zināšanām un prasmēm.

– „Z.B. prot novērtēt un analizēt dažāda veida situācijas, izrādīja daudz jaunu ideju. Darba iemaņas atbilst izvēlētai profesijai” .

– „I.I. - augstskolā gūtās zināšanas lieliski noderēja darbā ar dažāda veida dokumentiem, it sevišķi gatavojot projektiem nepieciešamo dokumentāciju. Ivetas radošā, atbildīgā un nopietnā attieksme pret darbu un spēja lietot

augstskolā iegūtās zināšanas ir liela vērtība, kas noderēs izvēlētajā specialitātē”.

– „L.A. piemīt labas komunikācijas spējas un diezgan nopietna teorētisko zināšanu bāze, tāpēc uzskatu, ka viņas atbilstība izvēlētajai profesijai nav apšaubāma”.

Darba devēji atsevišķi vērtēja noteiktās studentu prasmes, tādas kā svešvalodu zināšanas, lietvedības vai datorprasmes. IUĀS studentiem kā topošiem vadītājiem lietvedības prasmes ir nepieciešamas ikdienā, bet svešvalodas un datorprasmes ir mūsdienās vajadzīgas jebkuram, it sevišķi ārējo sakaru speciālistam:

- „R.B. pienākumos ietilpst sagatavot līgumus ar tūrisma firmām – sadarbības partneriem gan latviešu, gan angļu valodā”.

- „I.S. izcili veica tekstu tulkošanu”.

- „Z.Z. prakses laikā parādīja labas angļu valodas zināšanas un teicamas datorprasmes”.

Patīkami pārsteidz dažu studentu briedums, profesionālā gatavība uzņemties atbildību, neskatoties uz to, ka viņi ir tikai 2. kursā un priekšā vēl ir 2 gadi profesionālās studijas.

- „L.M. - Vislielākais darbs tika ieguldīts mūsu 3. Latvijas Jumiņu čempionātā, kurā praktikante pierādīja komunikācijas un organizētības spējas.”

- „A.Š. piemīt radošums, atsaucība un ļoti labas komunikēšanās spējas”.

Savukārt darba devēju atsauksmju analīze ļauj apgalvot, ka darba devēji grib redzēt patstāvīgus, domājošus, radošus studentus, kuri ne tikai izpildītu uzdevumus, bet lai sasniegtu vēlamus rezultātus.

- „L.B. labi spēj veikt darbus, kur ir nepieciešama iniciatīva, spēj panākt vēlamo rezultātu”.

- „Manuprāt, A.A. noteikti atbilst un būtu spējīga ieņemt struktūrvienības vadītāja amatu, jo viņai piemīt atbildības sajūta, patīk uzņemties iniciatīvu, kā arī patīk strādāt komandā”.

- „J.K. spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, patstāvīgi sastādīt dokumentus, ... ar lielu atbildības sajūtu”.

- „I.P. biroja vadītājas prombūtnes laikā aizvietoja to”.

Darba devēju atsauksmes arī netieši norādīja, ka būtu lietderīgāk pirmo prakses posmu veikt 3. kursā nevis 2. kursā. Pēc viņu atsauksmēm ir redzams, ka lielākoties

studentiem doti uzdevumi lietišķajā sarakstē, bet šis studiju priekšmets studiju plānā ir paredzēts tikai 3. kursā.

- „A.K. galvenie uzdevumi: lietišķā sarakste ar Aizsardzības Ministrijas pakļautībā esošajām iestādēm, Baltijas valstīm, augstākā līmenī informācijas sagatavošana”.
- „E.D. labi apgūta iestādes oficiālā sarakste, darbs ar komandējuma dokumentiem”.
- „L.L. veicamo pienākumu loks bija plašs – lietišķas sarakstes veikšana gan ar Latvijas, gan ārzemju partneriem, semināru un studiju izbraukuma organizēšana, dažāda veida informācijas sagatavošana, apkopošana un prezentēšana”.

Ne mazāk svarīgi darba devējiem ir tas, cik lielā mērā studenti māc organizēt pasākumus, būt iniciatīvi. Ir pamanāms, ka darba devēji ļoti augstu vērtē iniciatīvus studentus:

- „A.A. izrādīja iniciatīvu darba veikšanai. Spēj pamatot savu viedokli un izturas ar inovatīvu attieksmi pret notiekošo”.
- „M.Š. veicis vairākas iniciatīvas, organizējot Zemgales NVO ventera informatīvo materiālu izstādi un izplatīšanas kampaņu, kā arī rīkojot fotokonkursu. Visi iepriekšminēti uzdevumi ir saistīti ar projektu izstrādi, īstenošanu un sadarbību ar Latvijas un ārvalstu partneriem, starptautisko projektu koordinēšanu”.
- „L.P. izrādīja interesi un iniciatīvu, sniedzot savus priekšlikumus un idejas dažādu procesu uzlabošanai un optimizēšanai”.

Darba devēju vidū augsti vērtētas organizatoriskās prasmes:

- „A.E. organizēja seminārus, sanāksmes”.
- „A.A. piedalījās Latvijas konferences organizēšanā. Organizēja ārvalstu vizītes, ārvalstu viesu pieņemšanas”.

Ne vienmēr students ar labām atzīmēm universitātē izrāda interesi par uzdoto darbu, un tad prakses vērtējums nav tik labs:

- „S.M. bija izdevība piedalīties pasākumu/noteikumu norisē, taču trūka iniciatīvas – ierosinājumu un priekšlikumu no savas puses”.

Savukārt šī studente fokusgrupu diskusijā izteicās, ka „tur es varēju nākt kad gribēju, vai nenākt vispār. Viņiem nebija nekādas intereses”. Iespējams, ka studente ir

pieradusi pie „uzdots-izpildīts” shēmas darba veikšanā un nav bijusi gatava uzņemties atbildību uz sevi. Tā kā studente labi mācās, viņas prakses vieta bija pilsētas pašpārvalde. Bet, tā kā studente neizrādīja pašiniciatīvu, darba devējam nebija laika „auklēties” ar viņu. Novērošanas rezultātā konstatēts, ka studentes galvenā interese ir atzīmes, arī semināru laikā viņa neizrādā nekādu aktivitāti, vienmēr ir izpildīti mājas uzdevumi, bet studente pati nekad nepiedalās diskusijās, neizsaka savu viedokli.

Informatīvā kompetence ir viena no svarīgākajām vadītāja, tai skaitā ārējo sakaru speciālista, kompetencēm. Kā redzams no darba devēju atsauksmēm, lielākā daļa no studentiem ar šo uzdevumu veiksmīgi tikusi galā:

- „A.K. materiālu sagatavošana Aizsardzības Ministrijā augsta līmeņa starptautiskajām sarunām, kā arī informatīvu pārskatu sagatavošana par aktualitātēm kaimiņvalstīs aizsardzības jomā”.
- „E.D. spēj strādāt ar plašu materiālu klāstu un sagatavot nepieciešamo informāciju, labi tika galā ar grūtībām”.
- „I.G. piedalījās bukleta sagatavošanā; gatavoja preses relīzes pašvaldības mājas lapai un Domes laikrakstā”.

Augsti vērtējamas arī pašpārvaldes prasmes:

- „E.M. spēj organizēt gan savu darba gaitu, kā arī būtiski atvieglot veicamo saviem kolēģiem”.

Savukārt daļa no studentiem atzinās, ka viņiem trūka „mākslas kā pasniegt sevi” (S.I.), dažiem studentiem pietrūka ieinteresētības.

Teorētiskajā daļā ir pierādīts, ka prezentēšanas prasmes ir nepieciešamas ārējo sakaru struktūrvienības vadītājam. Arī darba devēji prakses laikā nodarbināja praktikantus ar prezentācijas materiālu sagatavošanu un prezentēšanu, augsti vērtējot studentu prezentēšanas prasmes.

- „Ag.A. prakses laikā veica individuālu pētniecības darbu par pārstāvniecības vēsturi, darbības vidi, organizāciju un sekmīgi prezentēja iegūtos datus. Izstrādāja datu bāzi. Veiksmīgi organizēja vairākas darba sapulces”.
- „A.A. ir labas prezentācijas un komunikāciju prasmes, teorētisko zināšanu bāze. Spēj pamatot savu viedokli un izturas ar inovatīvu attieksmi pret notiekošo”.

Analizējot darba devēju atsauksmes, patīkami pārsteidz, ka lielākoties darba devēji nebaidās jaunajiem cilvēkiem uzticēt svarīgus darbus kā, piemēram, darbu ar ārzemju pārstāvjiem.

- „*L.M. organizēja pārrunas ar ārvalstu pārstāvjiem, veica tulkošanas darbus, uzturēja un veicināja kontaktus ar vietējām firmām*”.
- „*A.A. tika iesaistīta ārvalstu viesu delegāciju vizīšu organizēšanā un norisē*”.
- „*L.K. kā īpaši uzdevumi bija nodibināt sakarus ar partneriem ārzemēs, un tie tika veiksmīgi izpildīti*”.

Ņemot vērā, ka tie ir 2. kursa studenti, var izteikt pieņēmumu, ka nākamo divu studiju gadu laikā viņi pilnveidos savas kompetences un pabeigs universitāti kā augsti kvalificēti profesionāļi.

Jebkuras struktūrvienības vadītājam ir ļoti svarīgs darbs ar klientiem. Neskatoties uz to, ka studentiem nebija nepieciešamās pieredzes, studentu vērtējums pārsvarā ir labs:

- „*L.B. piemīt darbam ar klientiem nepieciešamā uzvedības stratēģija, kas ir vērsta uz kompromisu un sadarbību*”.
- „*L.P. strādājot ar klientiem, rīkojās profesionāli*”.

Neviens speciālists nav universāls, arī studentiem piemīt vispārējas zināšanas un prasmes, nepieciešamās viņu profesijā, taču kā un cik lielā mērā viņi atbildīs darba devēju vēlmēm, ir galvenokārt atkarīgs no studentu motivācijas apgūt jauno, pilnveidot nepieciešamās kompetences, kas liecina par viņu mūžizglītības kompetenci. Tāpēc ir ļoti svarīgi, ja darba devēji ir pamanījuši šo tendenci.

- „*Praktikantei (I.T.) piemīt vēlme iegūt jaunas zināšanas un pilnveidot jau iegūtās*”.
- „*A.Ā. izrādīja interesi un vēlmi apgūt jaunas iemaņas, zināšanas un pieredzi*”.
- „*Praktikante (Z.Z.) ir ļoti komunikabla un labi iejūtas jaunos apstākļos un neparedzētās situācijās*”.
- „*K.Š. ļoti ātri apguva visus savus pienākumus, un, kas arī nav mazsvarīgi, viņa labi iekļāvās darba kolektīvā*”.

Daļa studentu tika iesaistīta projektu izstrādē un realizācijā, kas ir nopietns gan pašu studentu, gan studiju programmas sasniegums. Pēc 2. kursa prakses trīs studentes palikušas strādāt par projektu menedžerēm, viena studente – par projektu daļas vadītāju.

- „G.B. piedalījās projekta „Baltijas tūrisma tīkla izveidē Via Hanseatica attīstības zonā” Jelgavas domē”.
- „R.B. sagatavoja, iesniedza un apstiprināšanas gadījumā realizēja projektus ar valsts Kultūrkapitāla fonda finansējumu piedalīties dažādo pasākumu organizēšanā un koordinēšanā”.

Darba devēju atsauksmju analīze ļauj secināt, ka neviens studiju priekšmets studiju programmā nav „lieks”, jo grūti paredzēt, kādas kompetences un kādā situācijā būs pieprasītas. Vairāk nekā divas trešdaļas studentu prakses laikā izpildīja uzdevumus, kas netika paredzēti un pārsniedza prasīto prakses noteikumus (*Sabiedrības vadība I*, 2008). Par to liecina dažu studentu darba uzdevumi:

- „I.G. veica apmācību, kursa dalībnieku anketēšanu, apkopoja anketas, analizēja tās, nodrošināja apmācību kursu publicitāti.”
- „...ar A.A. palīdzību izveidota mājas lapa, jauns uzņēmuma logo.”
- „A.Š. labas iemaņas darbā ar datoru, saskarsmē ar klientiem un reklāmas noformēšanā.”
- „A.Ž. prakses laikā veica lielu organizatorisko darbu. Gatavojoties semināram par romu nodarbinātības problēmām, veica viņu aptauju, kā arī aptaujas analīzi.”
- „Kā pozitīvi jāvērtē A.T. spēja komunicēties ar cilvēkiem, spēju veiksmīgi orientēties republikas, rajona un pagasta politiskos notikumos.”

Teorētiskajā pētījumā noskaidrots, ka studenta personībai, viņa pašpārvaldes un intelektuālajai kompetencei ir būtiska loma viņa kā topoša vadītāja atbilstībā izvēlētajai profesijai un profesionālajā sagatavotībā. Lielākoties darba devēji raksturo praktikantus kā atbilstošus izvēlētajai profesijai:

- „Izvēlētajā profesijā atbilst meitenes (L.M.) mērķiem un spējām”.
- „Manuprāt, viņa (A.A.) noteikti atbilst un būtu spējīga ieņemt struktūrvienības vadītāja amatu”.

Vairāk nekā pusē no praktikantu prakses vērtējumos darba devēji lieto pastiprinošus īpašības vārdus:

- „Manuprāt, A.Š. ir izvēlējusies profesiju ļoti atbilstoši savai būtībai, spējām un talantiem”.
- „Manuprāt, viņa (I.S.) lieliski atbilst šai profesijai”.
- „A.T. pārliecinoši pierādīja, ka izvēlēties sev atbilstošu profesijas studēšanu”.

Par augsto studentu vērtēšanu, par viņu teorētisko un profesionālo sagatavotību, kā arī personīgām rakstura īpašībām liecina darba devēju vēlme ar viņiem sadarboties pēc prakses beigām. Pat pēc 2. kursa prakses daži studenti tiek piedāvāta darba vieta organizācijā.

– „Ar prieku pieņemsim viņu (J.J.) kā darbinieci arī nākotnē, ja viņai būs tāda vēlētāšanās”.

- „Pēc prakses termiņa beigām E.M tiks piedāvāts darbs Riga Realty Media”.

- „Esmu apmierināts ar Z.M. darbu un ceru uz turpmāku sadarbību”.

– „Šobrīd gatavojamies praktikanti (R.B.) nodarbināt arī vasaras brīvlaikā.”

No vienas puses, tas liecina par studentu atbilstību profesijai, no otras puses tas padara universitātes uzdevumus komplicētākus. Ir skaidrs ka tie studenti, kuriem ir piedāvāts darbs, izvēlas strādāt un apvienot darbu ar studijām, it sevišķi mūsdienas sarežģītajos apstākļos. Taču tas ierobežo viņu iespējas apmeklēt nodarbības un noved pie nepilnībām viņu turpmākajā profesionālajā izglītībā. Vērojot studentus piecu gadu laikā, konstatēts, ka aptuveni tikai divas trešdaļas no visiem nodarbinātiem studentiem spēj savlaicīgi izpildīt visas studiju programmas prasības un nokārtot visus kontroldarbus. Rodas parādi mācībās. Arī sesiju laikā strādājošiem studentiem ir noteiktas grūtības. Studentu nodarbinātības rezultātā 2008./2009. studiju gada ziemas sesija tika pagarināta diviem studentiem, vasaras sesija - trim *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studentiem.

Studiju programmā ir plašs apgūstāmo priekšmetu klāsts, jo studenti gatavoti darbam dažāda veida organizācijās. Studiju procesā ir iekļauti priekšmeti, kas nodrošina studentiem plašas zināšanas, lai konkurētu darba tirgū.

Atkarībā no organizācijas, kurā students strādājis praksē, studentu pienākumi atšķiras. Var secināt, ka bieži darba devēji labprāt daļu savu ikdienas pienākumu uzliek citam darbiniekam, un darba devēju atsauksmes pārlicina, ka studentiem universitātē ne vienmēr ir iespējas sevi parādīt, demonstrēt savas kompetences. Savukārt uzņemoties atbildību, lielākā daļa studentu veiksmīgi tiek galā ar uzdoto pat tad, kad tas pārsniedz prakses mērķus un uzdevumus.

–I.I. – „...augstskolā gūtās zināšanas lieliski noderēja darbā ar dažāda veida dokumentiem, it sevišķi, gatavojot projektiem nepieciešamo dokumentāciju. Ivetas radošā, atbildīgā un nopietnā attieksme pret darbu un spēja pielietot

augstskolā iegūtās zināšanas ir liela vērtība, kas noderēs izvēlētajā specialitātē.”

– „A.K. veiksmīgi iekļāvās AM Starptautisko sakaru departamenta kolektīvā, veica visus viņam uzticētos uzdevumus savlaicīgi un kvalitatīvi. Galvenie uzdevumi: lietišķā sarakste ar Aizsardzības Ministrijas pakļautībā esošām iestādēm, Baltijas valstīm, materiālu sagatavošana AM augsta līmeņa starptautiskajām sarunām, kā arī informatīvu pārskatu sagatavošana par aktualitātēm kaimiņvalstīs aizsardzības jomā.”

– „L.M. kārtoja lietišķo saraksti, sagatavoja prasīto informāciju, prezentēja to, organizēja ar ārvalstu pārstāvjiem, veica tulkošanas darbus, uzturēja un veicināja kontaktus ar vietējām firmām. Vislielākais darbs tika ieguldīts mūsu 3. Latvijas Jumiņu čempionātā, kurā praktikante pierādīja komunikācijas un organizatora spējas. Liels atsvars bija L. svešvalodu zināšanas gan vācu, gan angļu. Izvēlēta profesija atbilst meitenes mērķiem un spējām.”

– „Ag.A. prakses laikā veica individuālu pētniecības darbu par pārstāvniecības vēsturi, darbības vidi, organizāciju un sekmīgi prezentēja iegūtos datus. Izstrādāja datu bāzi. Veiksmīgi organizēja vairākas darba sapulces, piedalījās Latvijas konferences organizēšanā. Organizēja ārvalstu vizītes, ārvalstu viesu pieņemšanas, starptautiska kongresa reģistrāciju. Piedalījās preses relīzu un internēta mājas lapas veidošanā. Izrādīja iniciatīvu darba veikšanai, ierosināja vērā ņemamus priekšlikumus. Ir labas prezentācijas un komunikāciju prasmes, teorētiskā zināšanu bāze. Spēj pamatot savu viedokli un izturas ar inovatīvu attieksmi pret notiekošo.”

4. kursa prakse (2009). Pēc diviem gadiem analizēta studentu profesionālā kompetence otrās prakses laikā un salīdzinātā ar pirmās prakses rezultātiem.

Uzreiz pēc prakses bija organizētas studentu fokusgrupu diskusijas. Uz jautājumu: „Darbojoties savā prakses vietā – vai bija prasmes, iemaņas, kuras jums pietrūka?” 4. kursa studenti atbildēja:

- *Ļoti specifiski termini, kas saistīti ar prakses vietu (jūrniecības terminoloģija, zirgu audzēšana), kuriem bieži nav latvisko ekvivalentu, taču šī problēma jārisina plašā mērogā.*

- *Es zināju it kā no visa pa bišķiņam, bet tā īsti varētu teikt, ka nezināju neko. Vienīgais plus man bija labās komunikācijas prasmes, kuras ļāva ātri iejusties*

kolektīvā. Pateicoties šīm prasmēm un savām personīgajām īpašībām, es ātri apguvu visu jauno un nebija nekādu problēmu.

Tā kā pēc studentu atbildēm izskatījās, ka viņiem vienīgās problēmas bija specifiska terminoloģija un pašpārliecība savos spēkos, tika uzdots jautājums, kas ļautu gūt pētījumam nepieciešamo informāciju: „Vai varat nosaukt iemaņas, prasmes, kuras esat apguvuši no jauna?” Studentu atbildes bija pārliecinošas:

- *Pārsvārā prakses laikā nostiprināju jau esošās teorētiskās zināšanas tīri praktiski un pilnveidoju savas komunikāciju prasmes.*
- *No jauna neapguvu neko. Viss jau bija iepriekš apgūts – prakses laikā uzlaboju un pilnveidoju savas zināšanas.*

Lai uzzinātu studentu viedokli par programmas uzlabošanas iespējām, tika uzdots jautājums: „Vai jums ir konkrēti priekšlikumi par to, kādas prasmes, iemaņas vēl vajadzētu apgūt/mācīt šajā programmā?”, uz ko studentiem nebija daudz priekšlikumu:

- *Manuprāt, programma ir ļoti laba, bet varētu vairāk pievērst uzmanību tādām priekšmetam kā projektu vadīšana.*
- *Likt uzsvāru uz tulkošanas prasmju apguvi; komunikācijas spēju attīstīšanu.*
- *Bija jāiemācās arī tas, ka katram cilvēkam, ar kuru nākas komunicēties, ir jāatrod sava pieeja.*

Patīkami pārsteidzošs bija tas, ka 4. kursā neviens prakses darba devēju novērtējums nebija zemāks par „8” (ļoti labi), kas ir ļoti labs rezultāts.

4. kursā (2009) bija iespēja pārbaudīt IUĀS studiju programmas studentu gatavību konkurēt starptautiskajā darba tirgū, jo septiņiem studentiem prakse notika ārzemēs. Viņu darbs bija tieši saistīts ar ārējo sakaru specializāciju. Bija svarīgi uzzināt ārzemju darba devēju praktiku novērtējumu, it sevišķi, ka vienam studentam (A.I.) bija problēmas ar laika menedžmentu, pašpārvaldes prasmi un nebija skaidrs, vai viņš tiks praksē ārzemēs, jo pat pēdēja dienā pirms došanās prom viņš kārtoja studiju parādu.

Četriem studentiem prakse bija Somijā, un viņu pienākumos tika iekļautās tadas aktivitātes kā starptautiskie LAUREA augstskolas sakari ar Sanktpēterburgas Ekonomikas universitāti un Latvijas Lauksaimniecības universitāti (aktivitāšu plānošana, kopējais projekts, vizīšu plānošana un organizēšana, dažāda veida starptautiskās aktivitātes tika organizētas, informācijas dažāda veida sagatavošana un

prezentēšana divās valodās u.c.). Visiem četriem bija ļoti labas atsauksmes un vērtējums ir „izcili”.

Studente A.Š. strādāja spāņu kompānijā „EOLIUM Renevables Inversiones”, kas nodarbojas ar energoresursiem un projektiem. Viņas pienākumi iekļāva projektu dokumentu tulkošanu, prezentāciju sagatavošanu un uzstāšanās, eksporta-importa darīšanas starp Latviju un Jaunzēlandi, SKYPE konferenču organizēšana un tulkošana tajos, darbs ar investīciju fondiem. Visi vērtējumi ir „izcili”, izņemot praktiskās profesionālās prasmes, kur novērtējums ir „teicami”, ko darba devējs skaidro kā specifisko prasmju, kas ir apgūstamas darbā, lietošana. Ņemot vērā starptautisko pieredzi un darba specifiku, šāds rezultāts liecina par studiju programmas absolventu konkurētspēju starptautiskajā darba tirgū.

N.S. un J.K. praksē strādāja kompānijā „Het Soerhuis” Nīderlandē. Viņu pienākumi tika saistīti ar starptautiskiem sakariem un projektiem, pārsvarā starp Nīderlandi un Krieviju. Darba specifika sarežģīja studentu darba izpildi, jo darbs bija saistīts ar zirgu audzēšanu un eksportu, kas prasīja īpašas zināšanas. Tomēr darba devējs ir apmierināts ar studentu rezultātiem un atzīst, ka, neskatoties uz grūtībām, kas bija saistītas ar darba specifiku, studentes labi tika galā ar prakses mērķiem, kas paredzēja eksporta plāna sastādīšanu, rekomendāciju izstrādi par Krievijas tirgus izpēti un plāna realizēšanu, ieiešanu Krievijas tirgū. Izcili novērtēta interese par darbu, sadarbības prasme, darba gars, apņēmība. Teicami tika vērtētas tādas prasmes kā komunikatīvās, iniciatīva, zināšanas, informatīvā kompetence.

Latvijas darba devējiem (prakses vadītājiem) ir arī stingras prasības praktikantiem. Darba gaitā, it sevišķi krīzes apstākļos, viņiem nav laika „auklēties” ar praktikantiem, gluži otrādi, viņiem ir vajadzīgas svaigas idejas, jauns redzes loks, kas palīdzētu viņu darba problēmu risināšanā. No praktikantiem viņi gaida ne tikai profesionālo kompetenci, bet arī pilnu atdevi darbam, iniciatīvu un atbildību, iekļaušanos kolektīvā un patstāvību. Tomēr jāatzīmē, ka bieži prakses atsauksmes pārsniedz lietišķa raksturojuma stilu.

– „A.A. apliecināja sevi kā ļoti apzinīgu, atsaucīgu, komunikablu un radošu jaunāko kolēģi. Patiesa ieinteresētība, zinātkāre, neformāla pieeja ikvienam uzticētajam pienākumam ļāva studentei ļoti ātri iejusties mūsu kolektīvā, dzīvē un darbībā. [...] iesniedza vienu savu jauniešu aktivitāšu projektu. [...] Esam ļoti gandarīti par to, ka mums tepat Jūrmalā veidojas tik perspektīva jaunā

paaudze, kādu mēs saskatījām A.A. personā. Protams, liels nopelns tajā ir pozitīvai audzināšanai ģimenē un progresīvam mācību stilam augstskolā, kurā šādi studenti mācās.”

Interesanti atzīmēt, ka darba devējs ir minējis augstskolu, mācību stilu tajā. Patīkami pārsteidza pat oficiālajā prakses atsauksmē izlasīt pateicības vārdus: „*Paldies par izdevušos sadarbību pašai A.A. un LLU!*” Līdzīga attieksme redzama studentes M.S. prakses atsauksmē no Valsts tehniskās uzraudzības aģentūras:

- „*Es kā prakses vadītājs esmu pilnībā apmierināts ar paveikto, jo praktikantes iemaņas, attieksme pret darbu un citi faktori liecina par viņas atbildību izvēlētajai profesijai. Paldies!*”

Nereti darba devēji, raksturojot studentu, nosauca kompetences, kas šajā pētījumā nosuktas par galvenajām ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālām kompetencēm. Piemēram, komunikatīvā kompetence, informatīvā kompetence, mācīšanās kompetence, attieksme ir minētas studentes L.K. prakses atsauksmē kā arī septiņu studentu prakses atsauksmēs no ārzemēm, kas netieši apstiprina promocijas darba teorētiskā pētījumā izvēlēto struktūru.

- „*Mūsu sadarbības laikā L.K. darbībā tika novērotas daudz pozitīvas iezīmes:*
- *spēja apgūt lielu apjomu informācijas,*
 - *ļoti ātri aptver visu jauno,*
 - *korekta attieksme pret darbu,*
 - *spēcīgas komunikācijas spējas,*
 - *spēja no liela informācijas apjoma izvilkt galveno un nepieciešamo informāciju,*
 - *darbam nododas uz visiem 100% un ar augstu atbildības sajūtu.”*

Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas analīzē bija būtiski uzzināt gan valsts organizāciju, gan privāto uzņēmumu atsauksmēs minēto studentu kā topošo vadītāju kompetenču vērtējumu:

- „*L.P. parādīja labas zināšanas darba procesa organizēšanā. Virknē gadījumu praktikants, ņemot vērā iegūto zināšanu līmeni, sasniedza maksimālus rezultātus. Līdz ar paveiktajiem darbiem, praktikants guva iemaņas rezultātu analīzē, kā arī darbā pie kļūdām, kas radušās uzdevumu izpildes gaitā. Prakses laikā, pildot uzdevumus, praktikantam tika atklātas „intuitīvas” prasmes, kā arī tendence iegūt un izmantot jaunas prasmes. Kā prakses vadītāja, apkopojot*

gūtos iespaidus par praktikantu, vēlos minēt, ka L.P. profesijas izvēle maksimāli sakrīt ar personiskajām iezīmēm un apgūstāmās profesijas būtību.”

– „J.P. tika uzticēti ne tikai dokumentācijas un biroja vadīšanas darbi, bet arī apmācība, tehnikas dienu un izstādes organizēšana. Tika uzklauti praktikantes ieteikumi komunikācijas uzlabošanā un biroja vadības jomā. Labu ideju ģenerators. Spēj analizēt un piedāvāt izdevīgāko un labāko risinājumu.”

– „G.V. lieliski adaptējās Tukuma pilsētas domes kolektīvā un pildīja sev uzdotos darbus, kā arī mēdza izrādīt iniciatīvu un inovatīvo pieeju problēmu situācijām. Uzticējām viņam saraksti ar mūsu sadarbības pilsētām, jo bijām pārliecināti par G. valodu prasmēm. Viņam arī izdevās nodibināt kontaktus ar mūsu ārvalstu brīvprātīgajiem darbiniekiem. G. lieliski palīdzēja mūsu kolektīvu gan ar savām zināšanām, gan ar savām rakstura iezīmēm, kas ļāva maksimāli apgūt sev jaunas lietas īsajā prakses laikā. G. ir ļoti mērķtiecīgs jauniešs ar augstu atbildības sajūtu un priekš sava vecuma neraksturīgi – ļoti lietišķs.”

Neskatoties uz ļoti augstu prakses vadītāju vērtējumu, pētījuma ietvaros bija nepieciešams uzzināt, kas būtu uzlabojams studentu profesionālās kompetences veidošanā.

Divos gadījumos prakses vadītāji pieversa uzmanību studentu nepilnībām darbā ar informāciju:

– „Veicot novērtējuma anketu apkopošanu Valsts reģionālās attīstības aģentūrā, K.A. bija nepieciešamas prasmes informācijas analīzē, t.sk. darbam ar Excel un informācijas pasniegšanā. Šīs prasmes tomēr būtu vēl uzlabojamas. Nepieciešams papildināt zināšanas darbam ar datu apkopošanu un analīzi, kā arī datu apstrādes un informācijas noformēšanas rīku izmantošanu.[...] Atsevišķos gadījumos prakses laikā bija nepieciešama paveiktā darba pašpārbaude, kā arī kritiskāks un analītiskāks skatījums uz lasāmajiem materiāliem.”

– „V.I. var uzticēt jebkuru darbu, tas tiek padarīts laikā.” Tomēr darba devējs ir atzīmējis nepilnības: „Ieteikums – uzmanīgāk lasīt jaunus dokumentus un izprast dokumenta kontekstu un jēgu.”

Šīs nepilnības var uzskatīt kā personīga rakstura, jo tikai divos gadījumos no 72 tās minētās kā nepilnības. Tas liecina par pareizi izvēlētu rīcību studiju programmas pilnveidē, pievēršot nopietnu uzmanību informatīvajai kompetencei.

Teorētiskajā pētījumā tika apgalvots, ka ne visi studiju programmas absolventi strādās par vadītājiem, un pat strādājot par vadītājiem, tie būs dažādā līmenī. Divu prakses vadītāju atsauksmes netieši apstiprina šo apgalvojumu.

– „...ar komunikabilitāti Z.M. neradās problēmas, bet dažkārt trūka ātras un patstāvīgas reakcijas, risinot situāciju. Rīcības patstāvīgumu, iespējams, daļēji ierobežoja nepietiekami skaidri norādītās Z. amata tiesības.”

– „L.B. ļoti laba kā uzticēto pienākumu izpildītāja. Varētu vēlēties vairāk iniciatīvu darbā, vairāk pārlicības par to, ka uzticēto uzdevumu izpilde izdosies. Tomēr uzskatu, ka L. ir piemērota izvēlētajai profesijai gan precizitātes, atbildības, gan svešvalodu prasmju jomā.”

Vēl vienā studentes raksturojumā lasām par nepilnībām:

– „Lai E.M. iegūtu augstāko vērtējumu (pašlaik vērtējums ir „9”), vēl ir nepieciešams papildināt darba pieredzi.”

Kā redzas, šīs īsti nav nepilnības, jo darba pieredzi var apgūt tikai darbā.

Neskatoties uz dažu studentu darba nepilnībām, var secināt, ka, salīdzinājumā ar 2. kursa prakses rezultātiem (2007), studenti ir nobrieduši un viņiem uzticēti ļoti nopietni pienākumi. Studenti organizēja starptautiska mēroga konferences un seminārus, pārrobeža pasākumus, iesniedza savus projektus, sagatavoja starptautiskās izstādes un veica saraksti ar ārzemju partneriem, gatavoja un prezentēja informāciju ļoti augstā līmenī, u.c. Prakses vadītāju atsauksmes liecina par studentu gatavību izvēlētajai profesijai:

– „A.Ž. strādā ar lielu atbildības sajūtu, spēju risināt nestandarta situācijas, paaugstinātā stresa apstākļos, riskēja atbilstoši situācijai, patstāvīgi pieņēma svarīgus lēmumus un strādāja komandā.”

– „I.I. piedalījies Latvijas mēroga un starptautisku pasākumu organizēšanā un koordinēšanā, kā arī aktīvi izrādījusi iniciatīvu organizācijas iekšējos un ārējos sakaros.”

– „L.V. ātri apgūst jauno, lieliski pielieto jau gūtās zināšanas praksē un atbildīgi, ar pilnu pienākuma apziņu, izrādot arī iniciatīvu, veic jebkuru uzticēto darbu.”

Daži prakses vadītāji minēja studentu individuālās īpašības, kuras ir būtiskās izvēlētajā specialitātē.

– „*L.K. pati pieteicās palīdzēt kādu darbiņu veikt. Nebaidījās izteikt savu viedokli. Laba spriestspēja, iniciatīva.*”

– „*pateicoties savām labajām rakstura īpašībām, A.E. atstāja pozitīvu iespaidu PVD Liepājas pārvaldes kolektīvā. Izrādīja lielu zinātkāri un interesi par darbu, ātri visu uztvēra un apguva, tādēļ darba kolēģiem bija viegli strādāt kopā ar praktikanti.*”

– „*K.Š. ātri apguva visus savus pienākumus. Es varēju uz viņu paļauties jebkurā brīdī. [...] Vienmēr sasniedza savu mērķi. Es biju pārsteigts, ka viņa bez grūtībām organizēja sanāksmi un novadīja sapulci. Es, kā prakses vadītājs un priekšnieks, esmu ļoti apmierināts ar K.Š. darbu, jo iegūtās zināšanas viņa var pielāgot darbā.*”

Darba situācijās ir ļoti svarīgi, kā uzvedas praktikants, ja sastopas ar problēmu. Prakses vadītāji atzīmēja arī šo uzvedību. Daļa no studentiem paši tika galā ar problēmsituācijām:

– „*O.T. spēja patstāvīgi atrast risinājumus. O. ir labas teorētiskās iemaņas, tāpēc ātri spēj reaģēt un pieņemt pareizus lēmumus.*”

– „*Īpaši uzteicamas studentes A.Ā. analītiskās prasmes, cenšoties iedziļināties un izprast veicamā uzdevumā būtību un sakni, kā arī avantūristiskais gars, iesaistoties nezināmos procesos.*”

Savukārt daži studenti gājuši pie kolēģiem pēc padoma, ja pietrūcis zināšanu un pieredzes kāda jautājuma risināšanā, kas liecina par to, ka viņi ir izauguši un saprot, ka nav jākaunas, ja kaut ko nezina:

– „*L.K. katru uzticēto pienākumu veica ar atbildības sajūtu, akurāti, vienmēr konsultējās, ja kaut ko nesaprata.*”

– „*V.I. palīdzēja organizēt dažādus pasākumus un viesu uzņemšanu. Patstāvīgi plānoja savu darba dienu, konsultējās ar iestādes vadītāju problēmsituāciju gadījumos.*”

Mēģinot noskaidrot veiksmīga komunikācijas procesa noteicošos faktorus ārējo sakaru jomā, priekšroka tika dota kvalitatīvajai pētījuma metodei.

Darba devēju interviju analīze (sk. 162. – 167. lpp.) ļauj secināt, ka Latvijas uzņēmumiem, kas paplašina savu darbību, jāpievērš lielāka uzmanība komunikācijas

procesam, kas ir vadīšanas sastāvdaļa un kas ir jāorganizē un jāvada. Būtiska loma veiksmīgajā komunikācijas procesā ir precizitātei, kopīgām valodas zināšanām, pieklājībai, atbildībai, cilvēka personībai, uzņēmuma prestižam. Kā vienu no nozīmīgākajiem iemesliem neveiksmīgai komunikācijai respondenti atzīst valodas barjeru un informācijas trūkumu, par kritiskiem punktiem komunikācijas procesā nosaucot informācijas pārraidīšanu, izteiksmes līdzekļus un uztveršanu, kas ir informatīvās kompetences kritēriji. Biznesa kultūrai un etiķetei ir būtiska loma uzņēmumu ārējos sakaros.

Diskusijās ar studentiem ir izteiktas domas, ka *darbam komandā* ir savas priekšrocības salīdzinājumā ar tradicionālām nodarbībām (4.3. tab.):

4.3. tabula

Mācīšanās priekšrocības, strādājot komandā

<i>TRADICIONĀLI</i>	<i>KOMANDĀ</i>
Docētājs vada	docētājs virza
Konkurēšana	sadarbošanās
Lekcijas	komandu aktivitātes, domāšanas un problēmu risināšanas prasmes pilnveide
Pastāvīgums	elastīgums
Izolācija	atklātums un dalīšanās ar citiem
Pasivitāte	aktivitāte
Lai notiek, kas notikdams	palīdzība viens otram, aktīvā piedalīšanās uzdevumu izpildē
Vienaldzība pret grupu biedriem	atbildība par komandas rezultātiem
Docētājs izvēlās uzdevumus	uzdevumus plāno un izvēl studenti kopā ar docētāju

Avots: Autores izveidots pēc diskusijām ar studentiem.

Tas dod iespēju studentiem

- plašāk dalīties ar idejām;
- vairāk izdarīt īsākā laikā;
- studentu sadarbība komandā palīdz mācībām;
- iemaņas strādāt komandā ir ļoti noderīgas darbā;
- palīdz vājākiem studentiem ar resursiem;
- palīdz vidēja līmeņa studentiem, paužot vairāk viedokļu;
- palīdz labam studentam, dodot viņam iespēju mācīt un tad patiešām mācīties.

Ja salīdzina 2004. gada pilotaptauju un 2009. gada aptaujas rezultātus, redzams, ka viņi labāk apzinās, kādi priekšmeti un kāpēc viņiem ir vajadzīgi, kas paaugstina arī studentu vajadzību un interešu līmeni par šīm mācību priekšmetiem.

Prezentēšanas prasme ir viens no profesionalitātes rādītājiem. Lielākoties darba devēji uzskata prezentēšanas prasmi par vienu no svarīgākajām ārējo sakaru vadītāja

kompetencēm (**piel.**) Pēc Edeira (*Edeirs*, 1999), prezentācija ir oficiāls vai inscenēts pasākums, kam raksturīgas divas pazīmes: audiovizuālo palīg līdzekļu lietošana un sadarbība ar citiem dalībniekiem. Ārējo sakaru speciālistam nepieciešams ne tikai uzstāties efektīvi un pārliecinoši, bet pasniegt ziņojumu saprotamā veidā. Pastāv sešas prezentācijas mākslas pamatnostādnes:

- izanalizēt prezentācijas saturu;
- zināt auditoriju un telpu;
- izplānot un rakstiski sagatavot prezentāciju;
- izmantot vizuālos uzskates līdzekļus;
- sagatavot runu;
- vajadzīgā brīdī sniegt priekšlasījumu (*Edeirs*, 1999).

Referātu un prezentāciju analīze ļauj izdarīt secinājumus, cik students daudzpusīgi lieto iepriekšējo pieredzi, saista faktus un slēdzienus, aktīvi saista jauno informāciju ar iepriekšējām zināšanām. Piedaloties gan ikgadējās studentu konferencēs, gan starptautiskajās konferencēs, kas organizētas mūsu universitātē, kā arī dažādās valstīs, mūsu studenti pilnveido prezentēšanas prasmi, kas starptautiskā vidē palīdz labāk izprast citus, jo, prezentējot svešvalodā un nepazīstamā vidē ir izaicinājums, kas vēlāk palīdz veiksmīgāk sadarboties. Arī mācības ERASMUS ietvaros palīdz pilnveidot šo kompetenci.

4.3. Vadīšanas prasmju attīstība ārpusprogrammas aktivitātēs

Baltic Sea Network. Ne tikai studentu komunikatīvās un organizatoriskās kompetences, bet arī pašvadības un personības pilnveide īstenojas dažāda veida organizētajos pasākumos.

2007. gada aprīlī, LLU Sociālo zinātņu fakultātei sadarbojoties ar Laurea Somijā un Ķīles universitāti Vācijā, tika īstenots pilotprojekts. No studentu puses projektu organizēja LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programmas tā brīža 3. kursa students Rihards Briģis un trīs Laurea studenti Markku Aho, Juha Turunen, Anu Harma. Pilotprojekts norisinājās „Baltic Sea Network” programmas ietvaros. Projektā piedalījās četrdesmit studenti no sešām Eiropas valstīm (Somijas, Vācijas, Latvijas, Lietuvas, Igaunijas un Krievijas) ar mērķi iegūt jaunas zināšanas seminārā „Intensīvais projekts starpkultūru menedžmentā”, kā arī attīstīt starpkultūru

komunikācijas prasmes. Semināra lekcijas vadīja lektori no dalībvalstīm un ASV. Nodarbības notika grupās, kurās bija pārstāvēti dalībnieki no katras valsts. Projekta izpildes laikā studentiem bija dažādi uzdevumi, kuru starpā arī bija paredzēts apmeklēt astoņus starptautiskus uzņēmumus Rīgā, veikt intervijas ar vadītājiem un beigās prezentēt rezultātus par padarīto. Studenti ne tikai šo dienu laikā ieguva jaunas zināšanas, bet arī atpūtās un iepazīna citu valstu studentus. Viņiem bija paredzētas valstu prezentācijas, kuru laikā katra dalībvalsts ar joku un asprātības palīdzību prezentēja valsti, no kuras nāk. Lai vēl labāk iepazītu Jelgavu un tās studentus, dalībnieki dzīvoja LLU dienesta viesnīcās. Šis pilotprojekts bija kā pirmais solis lielajam „Baltic Sea Network” semināram, kurš LLU norisinājās 2007. gada 29.-31. maijā. Šajā seminārā piedalījās rektori, prorektori, dekāni un profesori no visas Eiropas.

Šāda veida projekti ir ļoti svarīgi un veicina valstu sadraudzību nelielā, atsevišķu interešu grupu mērogā, palīdzot topošajiem dažādu struktūru speciālistiem veidot un attīstīt kvalitatīvas starpkultūru komunikāciju spējas, kā arī veidot plašāku redzesloku un pasaules uzskatus.

Darbs studentu pašpārvaldē un pasākumu organizēšanā. 1999. gada oktobrī dibināta Humanitāra institūta studentu pašpārvalde (SP). Tā kā institūts bija jaundibināts, bija tikai viens kurss un darāmā nebija daudz. 2001. gadā Humanitāro institūtu pārdēvēja par Sociālo zinātņu fakultāti (SZF). Fakultātē atklāja jaunu studiju programmu - *Iestāžu darba organizācija un vadība*. Aktīvistu pulciņu papildināja šīs programmas studenti. Tā kā aktīvistu skaits pašpārvaldē bija ievērojams, radās nepieciešamība formalizēt pašpārvaldes darbību, un 2002. gada 18. februārī apstiprināja Sociālo zinātņu fakultātes Studentu pašpārvaldes statūtus. Kolektīvs mainās ik gadu, kāds iet prom, kāds nāk klāt. 2004. gadā SZF SP gandrīz pilnībā nomainīja jauni cilvēki, par pašpārvaldes "stūrmani" ievēlot *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas studentu Juri Akselu Cīruli, kas ar savu komandu ieviesa novitātes pašpārvaldes darbībā. Kopš 2004. gada SZF SP vada *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas studenti. Pie nozīmīgiem notikumiem jāpiemin ikgadējās "Donoru dienas" sadarbībā ar Valsts Asinsdonoru centru un citas labdarības akcijas, kā arī mūsu pašu fakultātes svētki "SZF dienas", kas ir viens no lielākajiem fakultātes Studentu pašpārvaldes pasākumiem, kur jāiegulda ne mazums darba, kā arī Azemitologa diena, 1. kursa iesvētības „Lejastiezumos”. SP ir

organizējusi starptautiskus seminārus, dažāda veida aktivitātes, aktīvi piedalās ikgadējās izstādēs „Skola – 2000...”. Viņi ir nodibinājuši „Jauno Latvijas zemnieku asociāciju”, kuru vada „Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru” studiju programmas 4. kursa students Māris Šņickovskis. Studentu pašpārvaldes galvenais mērķis ir, apvienojoties aktīvistiem, risināt studentiem aktuālas problēmas, dažādus sadzīviskus jautājumus, kā arī rīkot pasākumus saviem kolēģiem, lai kopumā padarītu SZF studentu dzīvi studentiskāku. SZF SP pārstāvji aktīvi piedalās SZF Domes darbā, universitātes Konventā, SZF stipendiju piešķiršanas komisijā. Darbs fakultātes SP palīdz studentiem gūt ārējo sakaru vadītāja profesionālo kompetenci, paplašina viņu pieredzes loku, kā arī liecina par studentu gatavību uzņemties atbildību vadīt citus.

Tā kā studiju programmas mācību procesa mērķis ir patstāvība, prasme organizēt pašizglītību un mūžizglītību, kā loģisks rādītājs ir absolventu darba vietas.

2008. gada *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* programmas absolvente N.I., fakultātes studentu pašpārvaldes vadītāja vietniece, pašlaik strādā Latvijas Lauku konsultāciju un izglītības centrā par vecāko speciālistu. Latvijas Lauku konsultāciju un izglītības centrs organizē lauksaimnieku un lauku iedzīvotāju mācības, konsultēšanu un informēšanu 26 Lauku konsultāciju birojos – filiālēs rajonos. Pieaugušo tālākizglītība aptver iedzīvotājus ar dažādu sākotnējo izglītību (pamata, vidējo, speciālo, augstāko nelauksaimniecisko, kā arī lauksaimniecisko), piedāvājot viņiem mūžizglītības iespējas ar mērķi paaugstināt produkcijas konkurētspēju Eiropas Savienības tirgū, aktivizētu nelauksaimnieciskās uzņēmējdarbības attīstību. Ar profesionālās pilnveides programmu palīdzību tiek sniegta iespēja lauksaimniekiem un lauku iedzīvotājiem pārkvalificēties, attīstīt profesionālās kompetences līmeni. N.I. ir atbildīga ne tikai par savu pilnveidi, bet par lauku iedzīvotāju izglītību un pārkvalificēšanos Latvijas mērogā.

2009. gada absolvents M.Š., vēl studējot IUĀS studiju programmā, tika ievēlēts par Latvijas Jauno zemnieku kluba (JZK) valdes priekšsēdētāju. Šajā organizācijā, kurā apvienojas jaunie zemnieki, viņu ģimenes locekļi, lauku jaunatne un interesenti vecumā no 16 līdz gadiem, viņš veic ļoti aktīvu darbu. M.Š. paspēj visur: absolvējis programmu ar izcilību, aktīvi piedalījies fakultātes studentu pašpārvaldes darbībā, organizējis LLU angļu kluba pasākumus un praktiski vadījis JZK. Aktīvākos JZK locekļus 2009. gada martā aicināja pieredzes apmaiņā uz Poliju. JZK darbam M.Š. piesaistīja arī savus grupu biedrus. Par organizatoriskām un veicinošām

spējām liecina atsauksmes, kas atrodamas *prakse.lv* portālā (*Biedrība "Latvijas Jauno Zemnieku klubs"*, 2007):

– "JZK- tā ir iespēja pilnveidoties un attīstīties!" (M.P.)

– "Iegūstu daudz ko jaunu, vēl nebijušu." (M.H.)

– "Sāku darboties JZK, jo tas mani piesaistīja ar trakām idejām un jautriem cilvēkiem. JZK ir tā vieta, kur tu vari izteikt savas domas un iemācīties uz klausīt citus. Tā ir liela pieredze un nebeidzams piedzīvojums :)" (S.Ž.)

Šī pētījuma novērošanas rezultāts liecina, ka M.Š. ir harizmātisks līderis, kas nebaidās no kļūdām un neveiksmēm, ļoti iniciatīvs, par ko liecina arī darba devēja atsauksme praksē (*skat. prakses analīze*). Pat ja viņa idejas dažreiz liekas nereālas, viņš prot pārliecināt un sasniegt plānoto rezultātu. Tādas īpašības ir retums jauniešu vidū, un jaunieši ar patiku iesaistās viņa organizētajos pasākumos. Tomēr jāatzīmē, ka M.Š. nav tik lielas dzīves pieredzes, lai nekļūdītos, un viņam ir vajadzīgs kāds padomdevējs ar lielāku pieredzi (universitātē tie bija docētāji, pie kā viņš griezās pēc padoma), kurš paskaidrotu dažu ideju utopiskumu vai nedaudz ievirzītu viņa idejas un enerģiju pareizā gultnē. Savukārt L.Maļinovskas promocijas darbā (*Maļinovska*, 1997: 89) ir pierādīts, ka sekmes visbiežāk saistās ar augstu pašnovērtējumu, un students, kas baidās, negūst labas sekmes.

Erasmus. Latvijas Lauksaimniecības universitāte saviem studentiem paralēli studijām ārvalstīs piedāvā iegūt ārzemju pieredzi arī prakses un darba vietās ārpus Latvijas – kā lielisku iespēju papildināt svešvalodu zināšanas un paplašināt redzesloku, dzīvojot citas valsts kultūrvīdē. Studentiem ar angļu valodas zināšanām tiek piedāvātas prakses iespējas un darba vietas ASV, Lielbritānijā, Dānijā, Somijā. Studentiem ar vācu valodas zināšanām ir iespēja praktizēties Vācijā un Dānijā. Prakses un darba vietas ir lauksaimniecības uzņēmumos un saimniecībās, rūpnieciskās ražotnēs, viesnīcu biznesā un izklaides parkos. Ieguvumi no ERASMUS studentu apmaiņas programmas:

- pieredze;
- iespēja uz laiku dzīvot citā valstī;
- nostiprinātas, jaunas vai uzlabotas valodu prasmes;
- jaunas studiju priekšmetu perspektīvas;
- starptautisku draugu tīkls;

- ceļošanas iespējas pa Eiropu;
- kredītpunkti;
- profesionālās iemaņas veiksmīgākai konkurencei darba tirgū;
- līdzvērtīgas studijas ārvalstīs studijām savas valsts augstākās izglītības mācību iestādē;
- citu valstu kultūras un tradīciju iepazīšana (*Eiropas Komisijas mājas lapa*, b/g).

Veiktas pārrunas ar 20 studējošiem apmaiņas programmās 3. un 4. kursa studentiem, vecumā no 21 līdz 25 gadiem, topošajiem ārējo sakaru speciālistiem, kas raksturo studentu izaugsmi.

„Ko studijas ārzemēs mainījušas respondentu personībā?”

– „*Tas mani padarīja nobriedušāku un atvērtāku. Iemācījies patstāvīgi tikt galā ar problēmām un parūpēties par sevi. Deva lielāku pašapziņu, jo studēju grupā ar dažādu kultūru pārstāvjiem, kļuva iecietīgāka, tolerantāka un iemācījies cienīt citas kultūras, idejas un ticības. Tas deva man plašāku skatu uz pasauli un deva pieredzi kā studentam.*” (I.S.)

– „*Esmu kļuvis atvērtāks jaunām lietām, pašpārlicinātāks, drošāk runāju svešvalodā. Zinu, ka varu tikt galā dažādās situācijās, lai gan manas svešvalodu zināšanas nav perfektas.*” (K.I.)

– „*Sāku uz lietām skatīties no citādākiem „redzespunktiem” – ne vairs ar latvietīm tipisko pieeju, piemēram, par to, kādā vecumā jauniešiem ir jāsāk veidot sava karjera utt.*” (N.S.)

– „*Manuprāt, esmu kļuvusi daudz atvērtāka jauniem iespaidiem – sevi vairs tik ļoti neidentificēju ar vienu noteiktu kultūru, esmu kļuvusi par multikulturālu personību. Daudz vieglāk ir kļuvis pielāgoties jauniem apstākļiem, radies plašāks priekšstats par dažādām valstīm un cilvēkiem tajās. Mainīja attieksmi pret dzimto valsti, labākajā nozīmē.*” (V.K.)

– „*Esmu iemācījies padomāt pirms runāt. Jo ne visi cilvēki saprot tiešu komunikācijas veidu, kāds ir man, un apvainojas. Tas man lika saprast, ka man patīk iepazīties ar cilvēkiem no citām kultūrām, jo tādējādi uzzinu vairāk arī par sevi...*” (D.R.)

Apmaiņas programmās studējošo nākotnes plāni ir visdažādākie. Studiju programmas absolventes Sandas Apsītes veiktajā pētījumā (*Apsīte, 2008*) 55%

respondentu (11 studenti) apgalvo, ka nākotnē plāno pielietot iegūtās prasmes darba tirgū, kas atbilst izglītības mērķim – sagatavot speciālistus darba tirgum. Nedaudz satraucošs fakts Latvijai varētu būt 5 no 20 studējošiem ārzemēs studentiem atbilde, ka viņi vēlas palikt strādāt un dzīvot ārzemēs, jo ļoti daudz kvalificēta un nekvalificēta darbaspēka jau ir aizplūdis no Latvijas darba tirgus pēdējo gadu laikā. Daži respondenti izsakās pat ļoti kritiski, sakot, ka „*nākotnes ieceres noteikti nav saistītas ar Latviju, jo sabiedrība šeit ir ieslīgusi stagnācijā un „pateicoties” šim konservatīvismam nespēj novērtēt valodu vērtību un uz kultūru balstītas zināšanas”*, kas liek aizdomāties.

Var secināt, ka topošo ārējo sakaru speciālistu ieguvumi, studējot apmaiņas programmās ir:

1. Ievērojami uzlabojusies respondentu spēja komunicēt internacionālā vidē, jo mazinājusies vai izzudusi valodas barjera, kā starpkultūru komunikācijas šķērslis.
2. Respondenti ir pārliecināti, ka studijas ārzemēs dos vai jau devušas lielākas iespējas darba tirgū un ka ārvalstīs iegūtā pieredze palīdzēs viņiem sasniegt savus karjeras mērķus.
3. Lielākas iespējas darba tirgū, jo potenciālā darba ņēmēja personība ir nobriedušāka, kreatīvāka un tās redzesloks ir plašāks.
4. Šī internacionālā pieredze veicina vēlmi uzzināt vairāk un mācīties valodas.
5. Mācību laikā ārzemēs, pieņemot svešu kultūru, tā automātiski tiek salīdzināta ar savu kultūru, tādējādi radot iespēju paskatīties uz sevi un savu kultūru „no malas”, kas, no vienas puses, neļauj ieslīgt jebkāda veida pašapmierinātībā vai gluži pretēji – ceļ nacionālo pašapziņu un identitāti.
6. Apmaiņas studenti svešā vidē mācās pieņemt daudz jauna, pārvarēt noslēgtības sajūtu, pieņemt un cienīt jaunus dzīves apstākļus. Paralēli tam tiek attīstīta spēja mobilizēties un pieņemt visu savādo bez lieka stresa un pārdzīvojumiem, ar iecietību, atvērtu domāšanas veidu un toleranci.
7. Tiek iegūts un nostiprināts patstāvīgums, kā stabila vērtība karjeras un dzīves attīstībai, jo daudziem studentiem tas ir pirmais patstāvīgas dzīves posms, kad pašiem jārisina visi sadzīves un citi jautājumi.

Studijas ārzemēs nav veiksmes garantija nākotnei, tomēr labs stimuls un veids kā attīstīt personību, uzlabot starpkultūru komunikāciju un komunikācijas spējas kā tādas, uzlabot svešvalodu kompetenci, paplašināt redzesloku.

Tomēr viena studente nepiedalījās diskusijā, bet individuālā sarunā ar promocijas darba autori uz jautājumu, ko viņa ir ieguvusi, mācoties ārzemēs, atbildēja ka „*tur nebija nekas sevišķs, praktiski neko jaunu neesmu apguvusi*” (S.M.). Tikai pēc uzvedinošiem jautājumiem viņa atzina, ka ir kļuvusi patstāvīgākā un ka ir „*pārliecinājusies, ka var komunicēties āngļu valodā par jebkuru tēmatu*”. Svarīgi atzīmēt, ka tieši šai studentei darba devējs prakses atsauksmē ir norādījis uz iniciatīvas trūkumu un nevēlmi pildīt uzdevumus. Tas pierāda, ka studentei pašnovērtējuma prasme ir attīstīta zemā līmenī un viņa visur meklē vainīgus savas vēlmes neizpildē. Mācību procesā studentei ir labas atzīmes, bet viņa neiekļaujas studentu vidē. Novērošana atklāja, ka pat ne visi studenti zina viņas vārdu, kas varētu būt par iemeslu studentes iespējamām problēmām profesionālajā darbībā nākotnē.

Bakalaura darbu pētījumos (Teteris, 2009; Apsīte, 2008; Šteinberga, 2008; Mačule, 2007; Stalidzāne, 2006) atklājās, ka studenti ļoti augsti vērtē ERASMUS pieredzi, kā arī izsaka viedokli, ka katram *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas studentam būtu vēlams vismaz vienu reizi studiju laikā apgūt studiju kursu vai strādāt praksē ārzemēs.

Ieva Silineviča, 2007. gada *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru* studiju programmas absolvente, 2008. gadā ieguva pirmo vietu ERASMUS studentu apmaiņas programmas izsludinātajā eseju konkursā. Viņa atzīst: „*Piedalīšanās Erasmus programmā man ir devusi: jaunas zināšanas, starpkultūru pieredzi, patstāvību, lielāku pārliecību par sevi un neaizmirstamas atmiņas.*” (Silineviča, 2008)

4.4. Izpētes rezultātu pārbaude

Lai pārbaudītu kvalitatīvo pētījumu rezultātus un detalizētāk izpētītu studentu kompetences līmeni, tika izstrādāta anketa gan studentiem, gan darba devējiem. Anketas gan studentiem, gan darba devējiem satur tos pašus jautājumus un bija aipildītās gan 2. kursa prakses beigās, gan 4. kursa prakses nobeigumā. Jāatzīst, ka darba devēju atsaucība nebija tik liela, un 2009. gadā atpakaļ saņemtas tikai 38 anketas (no nosūtītām 72). Tomēr ankešu rezultāti ļauj secināt par studentu kompetencēm, vai to veidošanās tendencēm.

Studentu veikspēja tika salīdzināta gan pašu studentu, gan darba devēju vērtējumā, 2. un 4. kursā, pēc kritērijiem, katram konkrētam rādītājam (kompetencei). Analizēti aptaujas rezultāti 137 studentu un 89 darba devēju vērtējumā. Katra kompetence ir novērtēta pēc rādītājiem, kuri tabulā ir apzīmēti pēc aptaujas rādītāja numura.

Lai pārbaudītu kvalitatīvos datus, tika izmantotas neparametriskās datu apstrādes metodes ar SPSS datorprogrammu. Tā kā aptaujas rezultāti atspoguļo subjektīvo viedokli un neatbilst normālajam sadalījumam, ir izmantots Mann-Vitneja U tests divu nesaistīto paraugkopu vidējo vērtību salīdzināšanai (*Paura, Arhipova, 2002*), ar kura palīdzību apstrādā intervālās, attiecību un ordinālās skalas datus. Tā kā izvirzītā hipotēze ir divu grupu vidējo salīdzinājums, tad testa izmantošanas nosacījumi ir: paraugkopu apjoms dažāds $n_1 \neq n_2$. Mann-Vitneja U vērtību nosaka pēc sekojošām izteiksmēm:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_2 (n_2 + 1)}{2} - \sum_{i=n_1+1}^{n_2} R_i$$

kur:

U = Mann-Vitneja U vērtība

N_1 = paraugkopa 1

N_2 = paraugkopa 2

R_i = paraugkopas rangs

Vispirms tika izrēķināti vidējie rangi visai grupai 2. kursā un 4. kursā. Tad tika pārbaudīts, vai šīs atšķirības ir statistiski ticamas. Analīzes pamatā ir χ^2 = Hī-kvadrāts (*Chi-square*), ar ko mēra sakarību ar kvalitatīviem mērījumiem. Tā kā pašvadības kompetences *p – vērtība (Sig.)* tikai kritērijam „pašapziņa” ir mazākā par 0,05, var secināt, ka būtiski atšķiras studentu viedoklis tikai pēc šī kritērija. Maksimālā vērtība šim kritērijam ir *1- p – vērtība = 0,9*. Tad var apgalvot, ka maksimālā ticamība, ka viedoklis būtiski atšķiras, ir 99,4%. Savukārt kritērijam „pašvērtējums” maksimālā ticamība ir 90%, kritērijam „ieinteresētība” – 76,6%, pārējiem kritērijiem maksimālās ticamības procents ir zemāks.

Sakarības ciešumu starp mainīgajiem raksturo parādītās tabulās (*sk. 9. pielikumā*) Kontingences koeficienta (*Contingency coefficient*) Krāmera V koeficienta

(Cramer's V) vērtības, kuras ir statistiski būtiskas, ja tiem atbilstošā eksperimentālā varbūtība Approx. Sig. ir mazāka nekā 0,05.

$$V = \sqrt{\frac{X^2}{n(q-1)}}, \text{ kur } q \text{ kontingences tabulas kolonnu vai rindu minimālais skaits.}$$

Kramera V koeficients, kas uzrāda uz ciešu sakarību, ir augstāks rādītājiem „laika pārvaldība” (kods 1.8., $V = 0,725$) un „organizatoriskās spējas” (kods 1.9., $V = 0,707$). Viszemākais ir rādītājam „piemērošanās spējas” (kods 1.6., $V = 0,008$), bet nedaudz augstāks rādītājiem „pašapziņa” (kods 1.3., $V = 0,046$) un „pašvērtējums” (kods 1.1., $V = 0,099$).

Mācīšanās kompetencei visiem rādītājiem p – vērtība ir lielākā par 0,05, kas ļauj secināt ar 91,1% max. ticamību, ka būtiski atšķiras studentu viedoklis rādītājam „radošums” ($V=0,89$) ar 89,1% max. ticamību un būtiski atšķiras studentu viedoklis rādītājam „vērtēšanas prasmes” ($V=0,109$).

Informatīvajai kompetencei būtiski atšķiras studentu viedoklis rādītājam „informācijas novērtēšana” ($V=0,022$), savukārt, ar 86,1% max.ticamību būtiski atšķiras rādītājam „problēmu definējums” ($V=0,139$), ar 80,4% max.ticamību - rādītājam „informācijas apstrāde” ($V=0,196$).

Komunikātajai kompetencei tikai rādītājam „komunikācijas un informācijas tehnoloģijas” būtiski atšķiras studentu viedoklis ar 86% max.ticamību ($V=0,140$).

Sadarbības kompetencei rādītājam „cilvēku un resursu vadības prasmes” būtiski atšķiras studentu viedoklis ($V=0,023$).

Pēc šiem datiem var secināt, ka vai nu studenti ir pārāk paškritiski, vai viņu mācīšanās rezultāti nav labi. Tomēr šie rezultāti ir pretrunā ar darba devēju atsauksmēm par studentu prasmēm un, pēc pētījumā iegūtajiem datiem, intervijās un novērošanas rezultātiem. Tāpēc, lai izvērtētu studentu kompetences līmeni, svarīgi bija izpētīt studentu un darba devēju novērtēšanas rezultātu sakarības.

Atkal izmantots Mann-Vitneja U tests divu nesaistīto paraugkopu vidējo vērtību salīdzināšanai un Krāmra V koeficients. Rezultāti ir pārsteidzoši. Tā, 29 no 32 kompetenču rādītājiem darba devēju vērtējums būtiski atšķiras no studentu viedokļa.

Ar 100% max.ticamību ($V=0,000$) darba devēju vērtējums būtiski atšķiras no studentu vērtējuma rādītājiem „paradigmu un paraugu izpratne”, „lēmumu pieņemšanas prasmes”, „informācijas apstrāde”, „lasīšanas prasme”, „rakstīšanas prasme”, „komunikācijas un informācijas tehnoloģijas” (sk. 9. un 10. pielikumā).

Praktiski ar 100% max.ticamību ($0,05 > V > 0,001$) darba devēju vērtējums būtiski atšķiras no studentu vērtējuma rādītājiem „pašrefleksija”, „pašapziņa”, „pašdisciplīna”, „analīzes prasmes”, „neverbālās komunikācijas prasmes”, „svešvalodu prasmes”, „prezentēšanas prasmes”, „veiktspējas”, „darbs komandā” un „cilvēku un resursu vadības prasmes” (sk. 9. un 10. pielikumā). Visas šīs prasmes ir vadītājam nepieciešamas. Vēl pieciem rādītājiem – „piemērošanās spējas” ($V=0,011$), „organizatoriskās spējas” ($V=0,021$), „vērtēšanas prasmes” ($V=0,021$), „informācijas novērtēšana” ($V=0,024$), „vadības prasmes” ($0,048$) ar lielāku par 95% max.ticamību ($0,05 > V$) darba devēju vērtējums būtiski atšķiras no studentu vērtējuma, kas ir daudz augstāks darba devēju vērtējumā (sk. 9. un 10. pielikumā).

Tikai rādītājiem „pašvērtējums” ($V=0,393$), „ieinteresētība” ($V=0,645$) un „kritiskā domāšana” ($V=0,123$) darba devēju studentu kompetences novērtējums būtiski neatšķiras no studentu vērtējuma, kas ir diezgan zems. Tieši šīs prasmes norāda uz to, ka tās nav pietiekami attīstītas un tāpēc pašu studentu vērtējums ir zemāks par darba devēju vērtējumu. Lai atvieglotu rezultātu salīdzinājumu, vidējais grupas rezultāts tika ierakstīts tabulā. Labākas pārskatāmības dēļ ir izveidoti studentu un darba devēju vērtējumu salīdzinājuma grafiki (sk. 12. pielikumu).

Datu apstrādes metodes ļāva secināt, ka studentu profesionālā kompetence ir sekmīgi veidojusies studiju procesā, tomēr tādas prasmes kā *pašvērtējums*, *kritiskā domāšana*, kā arī rādītāju *ieinteresētība* ir nepieciešams vēl pilnveidot, ko var turpināt pētīt ārējo sakaru vadītāju profesionālo sagatavošanos.

NOBEIGUMS

Promocijas darbs ir pabeigts (un šis ir pirmais) pētījums par ārējo sakaru struktūrvienību vadītāju profesionālo sagatavošanu, viņu profesionālās kompetences veidošanu, studiju programmas pilnveides nosacījumiem. Ir izstrādāts teorētiski pamatots un praksē pārbaudīts studiju procesa modelis studiju programmas realizēšanai un minēto speciālistu kompetences veidošanai.

Promocijas darbā veiktās teorētiskās literatūras un avotu analīzes, kā arī empīriskā pētījuma rezultātā izveidoti un pamatoti:

- jēdziena struktūrvienības *ārējo sakaru* definīcija;
- definēta ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence;
- izstrādāts ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences satura modelis, kompetences kritēriji, rādītāji un kompetences līmeņu apraksts, kas kalpo kā efektīvs ārējo sakaru speciālista darbības pašnovērtējuma instruments;
- studiju programmas *Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari* pilnveides modelis, kas atbilst darba tirgus prasībām un studentu vajadzībām un vēlmēm.

Studiju programmā tiek nodrošināta atgriezeniskā saikne ar darba devējiem no visas Latvijas, kā arī no vairākām ārvalstīm, tādējādi ir izveidots pamats kompetenču salīdzinājumam, analīzei un sintēzei pēc vairākām pazīmēm. Tā kā darba devēji aktīvi iesaistīti mācību procesā gan prakses laikā, gan bakalaura pētījumu nodrošināšanā, gan VEK darbā, viņi ir kļuvuši par pētniecības procesa līdzdalībniekiem: vērtē studentu panākumus kompetences veidošanā pēc viņu sniegumiem prakses vietā, kā arī dod novērtējumu studiju programmai kopumā; tas tuvina izglītību darba vajadzībām un palīdz universitātei vērtēt programmas mērķu sasniegšanas kvalitāti. Tas pilnībā atbilst Latvijas augstākās izglītības veicamajiem uzdevumiem 2007.-2009. gada posmā, no kuriem viens ir „formulēt studiju programmu un atsevišķu studiju kursu apguvē iegūstamos studiju rezultātus: zināšanas, prasmes un kompetences, kas ļaus risināt dialogu ar darba devējiem, studentiem un citām ieinteresētajām pusēm par iegūstamās kvalifikācijas atbilstību darba tirgum, tālākām studijām, personības attīstībai un sabiedrības vajadzībām" (*Paziņojums...*, 2007: 1).

Monitoringa sistēmā ārējo sakaru specialitātes studentu profesionālā kompetence tika pārbaudīta visos četros līmeņos: makro, mezo, mikro un

individuālajā, kas ļauj apgalvot, ka studiju programma nodrošina ārējo sakaru studentu profesionālās kompetences sekmīgu veidošanos.

Promocijas darbā iegūtie rezultāti ļauj formulēt šādus secinājumus:

- nozares specifikai un studentu vajadzībām visvairāk atbilst integrētais modelis, kurā par pamatu ir izvēlēta uz kompetencēm orientētā mācīšanās, papildināta ar studentcentrētu, problēmorientētu autonomu mācīšanos;
- uz studenta mācīšanos centrētā pedagoģiskajā paradigmā studiju process teorētiskajās studijās un praksē ir radošs, attīsta problēmu risināšanas prasmi, kas veicina studentu spēju strādāt komandā, studentu un docētāja sadarbību kā studentu kompetences pilnveides un pašnovērtēšanās nosacījumu; praksē bāzētajā mācīšanās un pilnveidošanās novērtēšana izpaužas pašnovērtējumā, kas var būt izmantots kā atgriezeniskā saite programmas efektivitātes izvērtēšanā;
- informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) ir neatņemama profesionālās kompetences sastāvdaļa, kuru studenti apgūst kā profesionālās darbības, komunikatīvās, informatīvās un mācīšanās kompetenču pilnveides līdzekli;
- valoda ir līdzeklis ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences pilnveidē, kas sekmē komunikatīvās, informatīvās un mācīšanās kompetenču izveidi un pilnveidi;
- datu apstrādes metodes ļauj secināt, ka studentu profesionālā kompetence ir sekmīgi veidojusies studiju procesā, bet tādas prasmes kā *pašvērtējums*, *kritiskā domāšana*, kā arī *ieinteresētība* ir nepieciešams vēl pilnveidot;
- vadības prasmes nevar attīstīties tikai auditoriju nodarbību laikā, tās attīstās darbībā, kas iekļauj darbu Studentu pašpārvaldē, dažāda veida pasākumu organizēšana, kas prasa personīgo attieksmi, gribu uzņemties atbildību, radošu domāšanas veidu u.c. rakstura īpašības;
- piedaloties gan ikgadējās studentu konferencēs, gan starptautiskajās konferencēs, studenti pilnveido savu prezentēšanas prasmi, kas starptautiskā vidē palīdz labāk izprast citus, jo prezentēt svešvalodā un nepazīstamā vidē ir izaicinājums, kas vēlāk palīdz veiksmīgāk sadarboties.

Teorētiskās literatūras analīze un empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka izstrādātie programmas un kompetences veidošanās modeļi veicina studentu profesionālās kompetences pilnveidi.

Pētījumā balstītie secinājumi ļāva **izstrādāt šādus ieteikumus** ārējo sakaru struktūrvienības vadītāju sagatavošanai:

- nepārtraukti veikt darba tirgus un darba devēju vajadzību analīzi, iesaistīt darba devējus programmas realizēšanā, lai sagatavotu ārējo sakaru struktūrvienību vadītājus par kompetentiem, konkurētspējīgiem speciālistiem;
- nepārtraukta atgriezeniskā saite ar darba devējiem no vienas puses, palīdz pilnveidot studiju programmu, no otras – pilnveido darba devēju profesionālo kompetenci;
- piesaistīt docēšanai studiju programmā profesionāļus - ārējo sakaru struktūrvienību vadītājus, kas tuvinā studijas reālo pienākumu apzināšanai un sagatavo studentus sagaidāmo problēmu risināšanai;
- docētājiem sadarbībā ar studentiem formulēt kompetences, kuras veidojas/attīstās konkrētās nodarbības un prakses uzdevumu izpildes laikā, kas palīdz studentiem pilnveidot problēmu identificēšanas un formulēšanas prasmi, mērķtiecīgi attīsta reflektēšanas prasmi; izmantot studentu atgriezenisko saiti, viņu zināšanas un prasmes;
- sistemātiski iesaistīt studentus darba/mācību vērtēšanas procesā, kas ļauj pilnveidot viņu pašvērtējuma un kritiskās domāšanas prasmes; ieinteresē un motivē studijām;
- studiju kursu saturā vēlams ieviest pētījumā balstītu referātu sagatavošanu, kas pilnveido studentu informatīvo un mācīšanās kompetenci, sagatavo bakalaura pētījumam;
- maksimāli izmantot studijas ārzemēs, kas nav veiksmes garantija nākotnei, tomēr ir labs stimuls un veids, kā attīstīt speciālistam nepieciešamās personības īpašības, kas paplašina starpkultūru komunikācijas pieredzi un veido komunikācijas spējas, uzlabo svešvalodu kompetenci, paplašina redzesloku;
- veidot sadarbību ar līdzīgām studiju programmām citās augstskolās, kas veicinātu studiju programmu uzlabošanu, veikt docētāju apmaiņu, rast iespējas studentiem īstermiņā apmeklēt citu augstskolu studiju programmas.

Uz promocijas pētījuma jautājumiem ir gūtas atbildes un pētījuma gaitā atklātās likumsakarības formulētas **tēzēs aizstāvēšanai**:

1. *Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences* definīcija: tā ir indivīda uzrādīta spēja mērķtiecīgi un racionāli sasniegt profesijas standartā paredzētos rezultātus vai pārsniegt tos, ētiski korekti lietojot akumulētas prasmes un zināšanas, kas integrēti izpaužas attieksmē.
2. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālā kompetence sekmīgi veidojas problēmorientētās, studentcentrētās autonomās mācībās uz kompetencēm orientētajā studiju procesā, kurš mērķtiecīgi piedāvā studentam iespēju vienlaicīgi attīstīt pašvadības, informatīvo, mācīšanās, komunikatīvo un sadarbības kompetenci.
3. Studentu profesionālās kompetences veidošanos un pilnveidi veicina izstrādātais ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja profesionālās kompetences veidošanās modelis.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. AIKNC. – 2004; <http://www.aiknc.lv> [atsauce 2007.g. 25.martā].
2. Albrehta Dz. *Pētišanas metodes pedagogijā: metod. izstrādne.* – LU. Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. – Rīga: Mācību grāmata, 1998. – 104 lpp.
3. Apsīte S. *ERASMUS studentu starpkultūru pieredzes nozīme specialitātes apguvē.* (Nepublicēts bakalaura darbs). – LLU, SZF, 2008.
4. Ašmanis M. *Politikas terminu vārdnīca.* - Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. - 128 lpp.
5. Augstskolu likums, 2007; <http://www.aiknc.lv> [atsauce 2008.g. 3.maijā].
6. Auziņa I. Datorizēta valodas apmācība. – *e-pasaule*, 10, 2001.
7. Baltijas – Amerikas Partnerattiecību Programma.// *Baltijas – Amerikas partnerattiecību fonds*, 2006. Online: <http://www.bapf.lv> [atsauce 2007.g. 9. martā].
8. Biedrība "Latvijas Jauno Zemnieku klubs", NVO. – *Jauniešu konsultācijas, 2007.* <http://www.prakse.lv/enterprise/79> [atsauce 2009.g. 1. augustā].
9. *Birmingemas universitāte*, Lielbritānijā. Online: <http://www.bham.ac.uk> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
10. *Biznesa augstskola „Turība”*. Online: <http://www.turiba.lv> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
11. Bogdanova E. *Vadītāju loma, atbildība un kompetence organizāciju ārējo sakaru veidošanā.* Nepublicēts bakalaura darbs. – LLU, SZF, 2006.
12. Bojārs J. *Starptautiskās publiskās tiesības: monogrāfija.* - Rīga: Zvaigzne ABC, 2004, 1.d. - 843 lpp.
13. Bušmanis P., Tomsons V.. *Studiju informatizācija.// Informācija – izglītības vides sastāvdaļa: Mācību – metodiskā konference: Referātu materiāli.* – Jelgava: LLU, 2001. - 4.-8. lpp.
14. Catlaks G., Ikstens J. *Politika un tiesības.* – R.: Zvaigzne ABC, 2003. – lpp.162-169.
15. *Centrāleiropas universitāte*, Ungārijā. Online: <http://www.ceu.hu> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
16. Čehlova Z. *Izziņas aktivitāte mācībās.*- RaKa, 2002. – 136 lpp.
17. Čehlova Z., Grinpauks Z. *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās.* – RaKa, 2003. – 113 lpp.
18. Davidova J. *Mūsdienu izglītības galvenās attīstības problēmas.// Skolotājs Latvijas skolā. RPIVA konferences tēzes.* –R.: Vārti, 1998.
19. Forands I. *Biznesa vadības tehnoloģijas.* – R. : Latvijas Izglītības fonds, 2004. – 330 lpp.
20. Forands I. *Menedžmenta autoritātes.* – Rīga, 2007. – 212 lpp.
21. Edeirs Dž. *Efektīva komunikācija: Vissvarīgākā vadības mākslas metode.* – R.: Asja, 1999. – 259 lpp.
22. *Eiropas Komisijas mājas lapa.* Pieejams internetā: http://ec.europa.eu/education/index_en.html [atsauce 2008.g. 17. janvārī]
23. *Eiropas Savienības portāls.* Online: http://www.europa.eu/pol/ext/overview_lv.htm [atsauce 2006.g. 3. martā].
24. *Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālās programmas „Darba tirgus pētījumi” projekta „Labklājības ministrijas pētījumi” pētījums, 2008.* (Projekta līguma Nr. PD1/ESF/NVA/04/NP/3.1.5.1/0001/0003)

25. *ES Sociālā fonda atbalsts matemātikas, dabaszinātņu un svešvalodu mācību kvalitātes uzlabošanai un skolotāju piesaistei darbam skolās.* – LR IZM, 2009. <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/1632.html> 20.02.2009.
26. Ezera I., Graudiņa I., Dreiberģa S. *Lietišķā komunikācija.* – Rīga: Kamene, 2000. – 99 lpp.
27. Garleja R. Mūžizglītības pedagoģiskās un aksioloģiskās problēmas. // *Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti.* – Rīga, 2003. – lpp. 17-40.
28. Garleja R. *Sociālā uzvedība.* – Rīga: LU, 1997. – 112 lpp.
29. *Hames Politehniskā Biznesa Skola, Somijā.* Online: <http://www.hamk.fi> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
30. Herbsts D. *Sabiedriskās attiecības.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2006. - 184 lpp.
31. *IUĀS prakses nolikums.*- LLU arhīvs, 2006. <http://www.llu.lv/?ri=583> [atsauce 2009.g. 29. jūlijā]
32. *Izglītības likums ar grozījumiem,* 2005; <http://www.aiknc.lv> [atsauce 2008.g. 3.maijā].
33. *IZM Noteikumi,* 2008, <http://www.aiknc.lv> [atsauce 2008.g. 3.maijā].
34. Jemeljanova I., Gurbo M., Mīkuda S. *Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā.* – SIA „Dardedze – Hologrāfija”, 2004.
35. Kaltigina M. Svešvalodu skolotāja kompetences.// *Foreign Language Teacher. Europe: Globalisation: Conference papers,* - R.: RAKA, - 2002. - pp. 26-31.
36. Karpova Ā. *Personība. Teorijas un to radītāji.* – R: Zvaigzne ABC, 1998. – 223 lpp.
37. Katlips S. M., Senters A. H., Brūms G. M.. *Sabiedriskās attiecības.* Rīga: Avots, 2002., 763 lpp.
38. Kisindžers H. *Diplomātija.* – R.: Apgāds Jumava, 2001. – 1004 lpp.
39. Klauss A. *Kontrolings : a-z skaidrojošā vārdnīca.* - Rīga: Preses nams, 2000. - 255 lpp.
40. Klauss A., Brūvelis A., Klausa E., Ķēbers Ģ., Luva M., Rībena I., Vašuks L. *Pārvaldības tehnoloģijas.* – R.: SIA Mediju nams, 2003. – 240 lpp.
41. Koķe T. *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes.* – Rīga: Mācību apgāds, 1999. – 102 lpp.
42. Koķe T. *Skolotāja profesija mūsdienās: izglītība, karjera, pašapziņa.* ATEE starptautiskā konference, 2002.
43. Kroplijs A., Raščevska M. *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs.* – Rīga: RaKa, 2004. – 178 lpp.
44. Krūmiņa V., Skujiņa V. Dažu populāru angļu terminu atbilstes latviešu valodā. In: *Normatīvo aktu izstrādes rokasgrāmata.* – Rīga, 2002: 112.
45. Kuzina V. Kopta valoda kā personības nozīmīga sastāvdaļa.// *Skolotājs Latvijas skolā.* RPIVA konferences tēzes. – R.: Vārti, 1998.
46. Kuzina V. Eiropas valodu gads 2001 un valodu apguve.//*Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija:* Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. – Rīga: RAKA, 2002. - 5.-10. lpp.
47. *Latvijas Republikas Ministru kabineta Noteikumi,* 2008; <http://www.aiknc.lv> [atsauce 2008.g. 3.maijā].
48. *Latvijas Universitāte.* <http://lu.lv> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
49. LBKA. *Cik maksā kompetence?* – LBKA, 2002 v4.1. <http://www.lbka.lv/?x=32&aid=31> [atsauce 2003.g. 3. novembrī].

50. *Lēmums Nr. 31. Par labojumiem projektā „Grozījumi profesiju klasifikatorā”.* // *Terminoloģijas Jaunumi*, 18.05.2004. <http://termini.lza.lv/article.php?id=140> [atsauce 2010.g. 13. janvārī].
51. Līdumnieks A. *Vadīšana*. – Rīga, 1996, 243 lpp.
52. Lūka I. *Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūrisma studijās*. Promocijas darbs. – LU, 2008.
53. Mačule I. *Studentu starpkultūru komunikācijas kompetenču pilnveide starptautiskos projektos*. (Nepublicēts bakalaura darbs). – LLU, SZF, 2007.
54. Maļinovska L. *Studentu patstāvības veidošanās studiju procesā augstskolā*. Promocijas darbs. – LU, 1997.
55. *Maskavas Valsts Starptautisko Attiecību Institūts*, Krievija (MGIMO) <http://www.mgimo.ru> [atsauce 2007.g. 21. jūlijā].
56. Maslo E. *Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācīšanās procesā*. Disertācija. – Rīga: LU, 2003.
57. Maslo E. *Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācīšanās procesā*. Promocijas darba kopsavilkums. – Rīga: LU, 2003.
58. Maslo E. *Mācīšanās spēju pilnveide*. Monogrāfija. – Rīga, 2003.
59. Maslo I. *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. – R.: RAKA, 1995. - 172 lpp.
60. Maslo I. Skolotāja modelis Latvijā. // *Skolotājs Latvijas skolā*. RPIVA konferences tēzes. – R.: Vārti, 1998.
61. Mediss R. *Komunikāciju procesa veidošana uzņēmumu ārējo sakaru sistēmā*. Nepublicēts bakalaura darbs. – LLU, SZF, 2006.
62. Mūze B. *Bibliogrāfiskās norādes un atsauces: metod. līdz.* / Baiba Mūze, Daina Pakalna, Iveta Kalniņa; atb. par izd. Baiba Mūze; red. Agra Turlaja; ar Valsts valodas aģentūras atbalstu. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2005. – 136 lpp.
63. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Maslo I. – LU Akadēmiskais apgāds, 2006. – 186 lpp.
64. *Pašnovērtējuma ziņojums, 2006*. <http://www.aiknc.lv/zinojumi/lv/LluIestArSak06Lv.pdf> [atsauce 2007.g. 7. maijā].
65. Paziņojums sakarā ar Eiropas augstākās izglītības ministru 19.maija Londonas komunikē. // *Latvijas nacionālās Boloņas procesa konference „Eiropas Augstākās izglītības telpas veidošanā sasniegtais un nākošā perioda uzdevumi Eiropā un Latvijā”*. – Rīga, 2007.gada 23.maijs. http://www.aic.lv/bologna/Bologna/London_conf/20070524_pazinojums_final.htm [atsauce 2007.g. 24. augustā].
66. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. – R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 248 lpp.
67. Praude V., Beļčikovs J. *Menedžments*. – Rīga: Vaidelote, 2001. – 509 lpp.
68. Priede J. *SIA „STOLLER” ārējo sakaru stratēģija un nākotnes perspektīvas*. (Nepublicēts bakalaura darbs). – LLU, SZF, 2009.
69. *Profesijas standarts*. Reģistrācijas numurs PS 0229. Profesija. Ārējo sakaru struktūrvienības vadītājs. Kvalifikācijas līmenis, 2003. http://www.izmpic.gov.lv/Standartu_reg/Arejo_sakaru_str_vien_vaditajs.pdf [atsauce 2007.g. 9. martā].
70. Profesionālās izglītības nodrošināšana. In: *Profesionālā izglītība Latvijā: pašreizējais stāvoklis, problēmas un reformu nepieciešamība*. Sast.: Cvetkova

- I., Martuzāns B., Rauhvargers A. - Rīga, 1997.
http://www.aic.lv/ENIC/lat/Ino/prof_1997/ [atsauce 2004.g.19. aprīlī].
71. *Profesionālās prakses nolikums*. – LLU, SZF, nepublicētie dokumenti, 2008.
 72. Reņģe V. *Organizāciju psiholoģija*. - Izdevējs: Birznieka SIA „Kamene”, 1999. – 171 lpp.
 73. Reņģe V. Vadītājs, līderis un līderība. Grāmatā: *Līderības fenomens Latvijā*. – SIA O.D.A., 2008, lpp. 11-17.
 74. Ruskule S., Muška A. *Vadīšana u vadītājs*. – Rīga, 2001. – 119 lpp.
 75. *Sabiedrības vadība I* [profesionālā prakse]. Programma. – LLU IS, 2008.
 76. *Sabiedrības vadība II* [profesionālā prakse]. Programma. – LLU IS, 2008.
 77. *Sarejas Universitāte*, Lielbritānijā <http://www.surrey.ac.uk> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
 78. Silinēviča I. Mans Erasmus panākumu stāsts Somijā. // *Plēsums*, marts 2008, Nr.7 (884), 16-17 lpp.
 79. Skujiņa V. *Valsts valodas prasmei lietvedības dokumentos*. – Rīga, 1993. – 110 lpp.
 80. *Socioloģisko pētījumu metodoloģija, metodika un tehnika*. – Rīga: Zvaigzne, 1981. – 242 lpp.
 81. Stalidzāne Z. *Laurea University of Applied Sciences un Latvijas Lauksaimniecības universitātes sadarbība – veicinošs faktors starpkultūru komunikācijas prasmju attīstībā*. (Nepublicēts bakalaura darbs). – LLU, SZF, 2006.
 82. *Studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari” pašnovērtēšanas ziņojums*. – LLU, SZF, 2006. <http://www.aiknc.lv> [atsauce 2006.g. 20. decembrī].
 83. *Svešvalodu izmantošana ES valstīs un Latvijā. Eiropas Komisijas pētījums*. - TNS Latvia, 2005.
<http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=2296&mark=sve%F0valodu|zin%E2%F0anas> [atsauce 2008.g. 8. augustā].
 84. *Svešvārdu vārdnīca*. (2.uzd.) J.Baldunčika redakcijā. – Jumava, 1999.
 85. Šķiltere D. *Uzņēmuma vadīšana*. – Rīga, 1998. – 64 lpp.
 86. Špona A. *Audzināšanas teorija un prakse*. – Rīga: Raka, 2001. – 162 lpp.
 87. Šteinberga A. *Topošo ārējo sakaru speciālistu ieguvumi, studējot apmaiņu programmā*. (Nepublicēts bakalaura darbs). – LLU, SZF, - 2008.
 88. Šteinberga A. *Vecāko klašu skolēnu pašizjūta un darbības produktivitāte*. – Rīga, 1997. – 168 lpp.
 89. *Tamamsatas universitāte*, Tāizemē: <http://polsci.tu.ac.th/mir> [atsauce 2007.g. 16. jūlijā].
 90. Tauriņa Ž. Uzņēmuma kultūras jēdziens un nozīme: [par kultūras līmeņiem un to savstarpējo saistību] // *Biznesa Psiholoģija*.- 2007.- Oktobris - novembris.-- 24.-26.lpp.
 91. Teteris A. *LLU SZF Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas absolventi Latvijas darba tirgū*. (Nepublicēts bakalaura darbs). – LLU, SZF, 2009.
 92. Tiļļa I. *Kompetences veidošanās veicināšana*, 2005.
<http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/Konference-2d.pdf> [atsauce 2006.g. 25. martā].

93. Valsts ilgspējas attīstības koncepcija, 2005.
http://www.em.gov.lv/em/images/modules/items/item_file_5656_4.doc [atsauce 2005.g. 22.novembrī].
94. Veidenfelds V., Vesels V. *Eiropa no A līdz Z: Eiropas integrācijas rokasgrāmata*. - Rīga : Alberts XII, 2000. - 411 lpp.
95. *Vīnes Diplomātiskā Akadēmija*, Austrija <http://www.da-vienna.ac.at> [atsauce 2007.g. 21. jūlijā].
96. Zimule Ē. Literatūras skolotājs un skolēnu integrācija Latviskajā kultūrā.// *Skolotājs Latvijas skolā*. RPIVA konferences tēzes. – R.: Vārti, 1998.
97. Zīle H. *Latvijas ārējie ekonomiskie sakari*. – Rīga: Biznesa augstskola Turība, 2003. – 365 lpp.
98. Žogla I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. – Rīga: RaKa, 2001. – 275 lpp.
99. Žogla I. Informācijas tehnoloģijas: izmaiņas pedagogiskajā realitātē.// *Personība. Laiks. Komunikācija*. – Rēzekne, 2001. - 12.-18. lpp.
100. Žogla I. *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās*. Monogrāfija. – R.: LU, 1994. – 228 lpp.
101. *Adult Learning and the Future of Work*. Ed. by Singh M.- UNESCO Institute for Education, 1999. - 236 pp.
102. Ainslie S. & Lamping A. *Assessing Adult Learners. Teaching languages to adults. Network 4*. – CILT, 1995. - 64 pp.
103. Alishauskas R. Changing of Technology and School. // *Educational Change and Modern Teaching Methods*. VI International Scientific Conference. – Vilnius, 1999.
104. *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy*. Final Report. Washington, DC. 1989.
105. Anderson M. *National Nursing Competencies and Assessment Framework Monograph*. – The University of New England Press: Armidale, 1994.
106. Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. - Harmondsworth: Penguin, 1983.
107. Ashworth P. & Saxton J. On "Competence". // *Journal of Further and Higher Education*, xiv, 1990. - pp. 3-25.
108. Ashworth P. and Saxton J. *Managing work experience*. - Routledge: London and New York, 1992. - 156 pp.
109. Assessment of Professional Competence: amendments to requirement and competencies.// *Estates Gazette*, 10/5/2002 Issue 240. - 161 pp..
110. Assessment of Professional Competence.// *Careers & Professional Development*. - 2003. Online <http://www.cieh.org/education/apc.htm> [accessed 10 February 2003].
111. Atherton J.S. *Learning and Teaching: SOLO taxonomy*, 2005. Online: <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm> [accessed 8th February 2007].
112. Athey T.R. & Orth M.S. Emerging competency methods for the future.// *Human Resource Management*, 1999, 38, pp. 215-226.
113. Barnett R. *The Limits of Competence: knowledge, higher education and society*. - Buckingham: SRHE/Open University Press, 1994.
114. Barnett R., Becher R. & Cork N. Models of professional preparation: pharmacy, nursing and teacher education.// *Studies in Higher Education*, 1987 (12). - pp. 51-63.

115. Barrie S.C., McAllister L., Mortensen L., Worrall L. and Dawson V. Pathways to professional competence: Supporting student learning. // *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Proceedings HERDSA Conference 1996. Perth, Western Australia, 8-12 July 1996.
116. Barrows H.S. Problem – Based Learning in Medicine and Beyond. // *New Directions for Teaching and Learning*. – Jossey – Bass Publishers, No. 68, winter 1996. - pp. 3 –12.
117. Barrows H. S. Problem – Based Learning Is More Than Just Learning Based round Problems.// *The Problem Log*. – IMSA, Vol. 2, spring 1997.
118. Bates A.W. (ed.) *Media and Technology in European Distance Education*. Proceedings of the EADTU Workshop on Media, Methods, and Technology. – Milton Keynes: Open University Press for the European Association of Distance Teaching Universities, 1990.
119. Becher T. The significance of disciplinary differences.// *Studies in Higher Education*, 1994 (19). - pp. 151-161.
120. Benner P. *From Novice to Expert*. - Menlo Park, California: Addison Wesley, 1984.
121. Benner P. *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. - Upper Saddle River: Prentice Hall, 2001.
122. Benson, P. Learner autonomy in the classroom. In Nunan, D. (ed.). *Practical English language teaching*. USA: McGraw Hill, 2003.
123. Bersin J. *Blended Learning: Finding What Works*. The 2006 Chief Learning Officer Business Intelligence Industry Report. Online: http://www.clomedia.com/content/templates/clo_feature.asp?articleid=357&zoneid=30 [accessed 24 March 2006].
124. Biggs J. & Collis K. *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. - New York: Academic Press, 1982.
125. Biro B.D., Wooden J. *Beyond Success: The 15 Secrets to Effective Leadership and Life Based on Legendary Coach John Wooden's Pyramid of Success*. – Penguin Group, 2001. – 320 pp.
126. Blancero D., Boroski J., Dyer L. Key competencies for a transformed human resource organization: Results of a field study. // *Human Resource Management*, 35, 1996. – pp. 383 - 403.
127. Bloom B.S. (ed.) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. - London: Longman, Vol. 1, 1956.
128. Bloom B.S., ed. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. - London: Longman, Vol. 2, 1964.
129. Bloom B.S. (ed.) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: The Cognitive Domain*. – New York: McKay, 1956.
130. Boam R., Sparrow P. *Designing and achieving competency. A competency – based approach to developing people and organizations*. – McGraw - Hill Book Company, 1992. - 203 pp.
131. Bogie M.A. *NASW Trust: Understanding Risk Management: Practice Pointers: Professional Competence, 2002*. Online http://www.naswinsurance.org/understanding_risk_management/pointers/v01n09 [accessed

132. Bolden R. *What is Leadership? Leadership South West Research Report*. – Centre for Leadership Studies: Exeter University, July 2004. Online: www.leadership-studies.com [accessed 21 st May 2007].
133. Boud D.J. & Walker D. In: J. Mullighan and C. Griffin (Eds). *Empowerment Through Experiential Learning: Explorations of Good Practice*. - London: Kogan Page, 1992.
134. Boyatzis R. *The Competent Manager: A model for effective performance*. – New York: John Wiley and Sons, 1982.
135. Brandles D. and Ginnis P. *A Guide to Student Centred Learning*. –UK: Simon & Schuster Education, 1991.
136. Brandt S.D. Information technology literacy: task knowledge and mental models.// *Library Trends*, Summer, 2001. Online http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1387 [accessed 21st February 2007].
137. Briede B. Education for getting competence from constructivists perspective in the context environment.//*Research for Rural Development 2004: International Scientific Conference Proceedings*. - Jelgava: Latvia University of Agriculture, 2004, pp. 215-221.
138. Brindley G. *Needs Analysis and Objective Setting in Adult Migrant Education Program*. – Sydney, 1984.
139. Brookfield S. *Understanding and Facilitating Adult Learning: a Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practice*. – Milton Keynes: Open University Press, 1986.
140. Brown J. *Organising problem Solving*. Department of Computer Science, University of Hertfordshire. Paper 2, 1997, pp.1-7.
141. Brown J. S. Learning by Doing Revisited for Electronic Learning Environments. In: M. A. White (ed.), *The Future Electronic Learning*. – New Jersey: Hilldale, 1983.
142. Brown, P., Smith R. and Ushioda E.. Forthcoming. ‘Responding to resistance’. In A. Barfield and S. Brown (eds), *Re-interpreting Autonomy in Language Education: Experiences, Research and Innovations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.
143. Brown R. *Group Processes. Dynamics within and between groups*. – Oxford: Blackwell, 1988. - 28 pp.
144. Bruner J.S. *Acts of Meaning*. – Cambridge: Mass. Harvard Univ. Press, 1990. – 181 pp.
145. Bruner J.S. *The Process of Education*. – Cambridge, Mas.: Harvard University Press, 1960.
146. Buckle J. *A Learner’s Introduction to Building on Your Experience*. – *The Learning From Experience Trust*, 1988.
147. Burke J.B., Hansen J.H., Houston W.R. and Johnson C. *Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes*. – Syracuse University: NY, National Consortium of Competency Based Education Centres, 1975.
148. Burz H.L., Marshall K. *Performance-Based Curriculum for Social Studies. From Knowing to Showing*. – Corwin Press, Inc., 1998. - 117 pp.
149. Busch F.W. Intellektualität und praktische Politik (zus. mit. H. Schwab). – Oldenburg: 2001. - 260 Seiten.
150. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. – Multilingual Matters Ltd, 1997. - 124 pp.

151. *CALL for the computer. Computer Assisted Language Learning for the Modern Language Teacher.* – Council for Educational Technology: London, 1986. - 63 pp.
152. Canale M. and Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. // *Applied Linguistics*, 1, 1980. - pp. 1 – 47.
153. Canning-Wilson, C (2000) E-learning with the E-teacher: Considerations for On-line Course Design. Center for Excellence in Applied Research and Technology CERT College, Higher Colleges of Technology, Abu Dhabi, UAE // *ELT Newsletter, Article 42, December 2000. Online: <http://www.eltnewsletter.com/back/December2000/art422000.htm>* [accessed 5 November, 2008].
154. Carneson J., Delpierre G., Masters K. *Designing and Managing MCQs: MCQs and Bloom's Taxonomy.* – Cape Town University, 2004. Online <http://web.uct.ac.za/projects/cbe/mcqman/mcqappc.html> [accessed 6 July 2004].
155. Carnoy M. *Globalization and Education.* – UNESCO, 1999.
156. Catano V.M. Competencies. In: *Human Resources Information Management. Phase I report – CCHRA Required Capabilities Profile. Project.* - Canadian Council of Human Resources Associations, 1998. Online: <http://www.cchra-ccarh.ca/en/phaseIreport> [accessed 6th February 2008].
157. Cattani D.H. *A Classroom of Her Own. How New Teachers Develop Instructional, Professional, and Cultural Competence.* – Corwin Press: California, 2002. - 156 pp.
158. Chan E. Designing a Learning Environment that Alleviates Anxiety. // *CDTLink*, March 2002, Vol. 6, No.1, pp. 4-5.
159. Cheater C. and Farren A. *The literacy link.* – CILT: London, 2001. - 80 pp.
160. Cheetham G. and Chivers G. Towards a holistic model of professional competence. // *Journal of European Industrial Training*, 5, 1996 (20). - pp. 20-30.
161. Cho K.-S. & Krashen S.D. Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. // *Journal of Reading*, 3798, 1994. - pp. 662-667.
162. Chomsky N. *Language and Problems of Knowledge.* – Cambridge, Mass: MIT Press, 1988.
163. Chomsky N. *Language and problems of knowledge: the managua lectures.* – Cambridge, (MA): London: The MIT Press, 1996. – 205 pp.
164. Chomsky N. *New Horizons in the Study of Language and Mind.* – Cambridge University Press, 2004. – 230 pp.
165. Chong C.-L., Ho Y.-P., Tan H.-H. and Ng K.-K. A Practical Model for Identifying and Assessing Work Competencies. // *Management Development Forum*, Volume 3, No. 1, 2000. - pp. 1-10.
166. *Cisco network.* Online <http://www.cisco.com/en/US/hmpgs/index/html> [accessed 9th February 2008].
167. Clark D. *Chart 1- Leadership Competency Model or The Pyramid of Leadership*, 1999. Online <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/chart1.html> [accessed 30 August 2004].

168. Clark D.R. *CPI Procedure*. – 2000. Online:
<http://www.nwlink.com/~donclark/perform/process.html> [accessed 27th October 2004]
169. Clark D. *Introduction to Competencies*, 1999. Online
<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/compet1.html> [accessed 6 July 2004].
170. Cobb J., Gibbs J. A new, competency-based, on-the-job programme for developing professional excellence in engineering. // *Journal of Management Development*, 9, 1990. – pp. 60-72.
171. Cohen L. and Manion L. *Research Methods in Education*. Fourth edition. – Routledge: London and New York, 2003. – 413 p.
172. College of Registered Nurses of Nova Scotia. // *Registered Nurses Regulations*, 1, 2001.
173. *Computers, communications and learning*. - The Open University Press, 1981.
174. *Continued Professional Competence for U.S. Members*. Approved by IEEE-USA Board of Directors (June 1998). Online
<http://www.ieeeusa.org/forum/POSITIONS/cpcomp.html>
175. Coolahan J. Competencies and knowledge. // *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland. March 27-30, 1996). – Council for Cultural Cooperation: Strasbourg, 1997. Online:
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf [accessed 8th July 2008].
176. *Council of Europe: Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessments and certification*. Report of Symposium held in Rüşchlikon, Switzerland, 10 – 16 November 1991. – Strasbourg: Council of Europe, 1992.
177. *Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment*. – Cambridge: CUP, 2001.
178. Creswell J.W. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. – SAGE Publications, 2003. – 246 p.
179. Cross K.P. *Adults as Learners*. – Jossey-Bass Publishers, 1987.
180. Currie G. & Darby R. Competence-based management development: Rhetoric and reality. // *Journal of European Industrial Training*, 19, 1995. - pp.11-18.
181. Curry L., Wergin J. and associates. *Educating Professionals*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
182. Daines J. *Learning Outcomes in the WEA: Towards a description. A research report*. - The Development of Adult Education: University of Nottingham, 1994.
183. Dalton M. Are competency models a waste? // *Training and Development*, October, 51, 1997. - pp.46-49.
184. Debling G. The Importance of knowledge and understanding. In: Fennell E. (Ed.) *Competence and Assessment Compendium*. - Sheffield, Employment Department, No. 1, 1990. - p.22.
185. Delker P.V. *Basic Skills Education in Business and Industry: Factors for Success or Failure*. Contractor Report, Office of Technology Assessment, United States Congress, 1990.
186. Deming W.E. *Out of the Crisis*. – Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Centre for Advanced Engineering Study, 1986.

187. Deming W.E. *The New Economics for Industry, Government, Education*. – Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1993.
188. Denning Peter J. How can one design a career when career as an institution is dead? ... // *Communications of the ACM*, September 2002/Vol. 45, No. 9, pp. 21-26.
189. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. – SAGE Publications, 2003. – 643 p.
190. DeVries J. Towards a Global Learning Society.//*Building a Global Education Community for the 21st Century*. KDI School of International Policy and Management, 1998. - pp. 37-47.
191. Dewey J. *Democracy and Education*. – New York, 1968.
192. Dewey J. *How We Think*. – Boston: D.C. Heath and Company, 1933. – 301 pp.
193. Dewey J. *Progressive Education and the Science of Education*. –Wash, 1928. - 13 pp.
194. Drejer A. Illustrating competence development.//*Measuring Business Excellence*, 5, no.3, 2001. - pp. 6-10.
195. Drew S. and Bingham R. *The Student Skills Guide*. Second Edition. – Learning and Teaching Institute Sheffield Hallam University: Gower, 2003. – 439 pp.
196. Dreyfus H.L. *On the Internet*. – New York: Routledge Press, 2001.
197. Dreyfus H.L. & Dreyfus S.E. *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. – Oxford: Basil Blackwell, 1986.
198. Dreyfus S. *Formal models vs human situational understanding*. - Schloss Laxenburg: Austria, International Institute of Applied Systems Analysis, 1981.
199. Dreyfus S. E., Dreyfus H. L. *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, *Operations Research Center Report*; February, 1980, - 18 pp. Online:
<http://stinet.dtic.mil/oai/oai?&verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA084551> [accessed 9th October, 2006].
200. Dubois D.D. *Competency-based performance: A strategy for organizational change*. – Boston, MA: HRD Press, 1993. – 316 pp.
201. Easton E.L. *What Methods Work?* – National Training Laboratories: Bethel, Maine, 1998. - 64 pp.
202. Elam S. *Performance Based Teacher Education – What Is the State of the Art?* – Washington, DC, American Association of Colleges of Teacher Education, December, 1971.
203. Elliott J. Competence – based training and the education of the professions: Is a happy marriage possible? In: *Action research for Educational Change*. - Buckingham: Open University Press, 1991. - pp. 118-134.
204. Ellis G. and Sinclair B. *Learning to Learn English*. – Cambridge University Press, 1989. – 118 pp.
205. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*, - Oxford University Press, 1990. - 327 pp.
206. Ellis R. *Second Language Acquisition. Oxford Introductions to Language Study*. Series Ed. H.G. Widdowson. – Oxford University Press, 2003. - 147 pp.
207. Ellström P.E. The many meanings of occupational competence and qualification.//*Journal of European Industrial Training*, Vol.21, 1997. - pp. 266-273.

208. *Encarta online dictionary*, 2004. Online http://encarta.msn.com/dictionary_/performance.html [accessed 23 November, 2004].
209. Enemark S. *Enhancing Professional Competence of Surveyors in Europe*, 2000. Online <http://www.fig.net/figtree/tf/mut-recog/delft-summary.pdf>. [accessed 10 February 2003].
210. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and Assessing Professional Competence. // *JAMA*, Vol. 287 Issue 2, 1/9/2002. - pp. 226-235.
211. Eraut M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. – London: Falmer Press, 1994.
212. Eraut M. Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. // *Studies in Higher Education*, 1985 (10). - pp. 117-133.
213. *ESL Standards for Pre-K—12 Students Project*. - 2002. On – line <http://www.cal.org/eslstandards/> [accessed 17 March 2003].
214. *External Relations*. P&G. Online: http://www.pg.com/jobs/jobs_us/cac/fer_home.jhtml [accessed 23 June 2008].
215. Faerch C. and Kasper G. Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence. In: Boete H. and Herrlitz W. (eds.) *Kommunikation im (Sprach -) Unterricht, Utrecht*, - 1983.
216. Faerch C. and Kasper G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. – Longman, 1983.
217. Faltin G. Competencies for innovative entrepreneurship. In: *Adult Learning and the Future of Work*. Ed. by Singh M.- UNESCO Institute for Education, 1999. - pp. 189 – 236.
218. Faure E. (pres.) *Learning to Be, The world of education of today and tomorrow*. Report by the International Commission on the Development of Education. – UNESCO: Paris, 1972. - 313 pp.
219. Fennell E. (Ed.) *Competence and Assessment Compendium*. – Sheffield: Employment Department, No. 1, 1990.
220. Finn B. *Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training*. – Commonwealth Government of Australia: Canberra, 1991.
221. Fischer G. *Making Learning a Part of Life. Beyond the „Gift Wrapping” Approach to Technology*. – Center for LifeLong Learning & Design: University of Colorado at Boulder, 1996, 15 p.
222. Flyvbjerg B. Five Misunderstandings About Case Study Research. // *Qualitative Inquiry*, vol.12, no.2, April 2006, pp.219-245.
223. Foyster J. *Getting to Grips with Competency-Based Training and Assessment*. - TAFE National Centre for Research and Development: Leabrook, Australia, 1990.
224. Frank W. S. These 10 core competencies comprise good leadership. // *Denver Business Journal* - August 29, 2005. – pp.1-2. Online: <http://denver.bizjournals.com/denver/stories/2005/08/29/small3.html> [accessed 11th January, 2008].
225. Fraser W. *Learning from Experience. Empowerment or Incorporation?* – NIACE, 1995. - 196 pp.
226. Freeman R. & Lewis R. *Planning and Implementing Assessment*. – London: Kogan Page, 1998.
227. Freidson E. *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. – Cambridge: Polity Press, 1994.

228. Freire P. *Pedagogy of the oppressed*. – New York: Seabury, 1970.
229. Friedman Ben-David M. AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 3. Assessment in outcome-based education. // *Med Teacher* 1999, 21:33-36.
230. Friedman Ben-David M. The role of assessment in expanding professional horizons. // *Med Teacher* 2000, 22:27-32.
231. *FSU General Education Requirements*. Online http://www.ferris.edu/htmls/academics/gened/gen_ed.htm [accessed 17 March 2003].
232. Gagnon G.W.Jr. & Collay M. *Designing for Learning. Six Elements in Constructivist Classrooms*. – Corwin Press, 2000. – 192 pp.
233. Galavis B. Computers and the EFL Class: Their Advantages and a Possible Outcome, the Autonomous Learner.//*English Teaching Forum*, Oct-Dec 1998. - pp. 27-29.
234. Gardiner D. *The Anatomy of Supervision. Developing Learning and Professional Competence, for Social Work Students*. – SRHE & Open University Press, 1989. - 164 pp.
235. Gardner H. Cracking Open the IQ Box.//*The American Prospect*. – Winter 1995.
236. Gayol Y. A Myth of Virtual Education.//*Bulletin-of-Science: Technology-and-Society*, v. 18 (3), June 1998. - pp. 180-186.
237. Gear J., McIntosh A. & Squires G. *Informal Learning in the Professions*. – Hull: University of Hull Department of Adult Education, 1994.
238. General Conclusions and Recommendations. In: *Tuning Educational Structures in Europe*. - 2002. Online http://odur.let.rug.nl/TuningProject/general_conclusions.asp [accessed 25 February 2003].
239. Getha-Taylor H. Identifying Collaborative Competencies. // *Review of Public Personnel Administration*, March 2008, pp.28-103. Online: <http://rop.sagepub.com> [accessed 15th March, 2008].
240. Getting on with communication skills.//*Jakarta Post*, 05/05/2001.
241. Gijsselaers W. H. Connecting Problem – Based Practices with Educational Theory.//*New Directions for Teaching and Learning*. –Jossey-Bass Publishers, No. 68, winter 1996. - pp. 13 –21.
242. Girot E. Assessment of competence in clinical practice – a review of the literature.//*Nurse Education Today*, 13, 1993. – pp. 83-90.
243. Giroux H. Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti utopianism. In P. McLaren (Ed.). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. – London: Routledge, 1995.
244. Gladding S.T. *Counseling: A Comprehensive Profession*, 4th ed., - New York: Merrill, 2000.
245. Glasser W. *The control theory manager*. – New York: Harper Collins, 1995, 144 pp.
246. Glassie J.C. Certification Programs as a Reflection of Competency.//*Association Management*, June 2003, Vol.55 Issue 6, p.17. Online <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9886991&db=buh> [accessed 6 November 2003].
247. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*. – New York: Random House/Bantam, 1998.

248. Gonczi A., Curtain R., Hager P., Hallard A. & Harrison J. *Key Competencies in On-the-Job Training: a Report*. – UTS/Deet: Canberra, 1995.
249. *Graduate Programme in Social Work – Learning on Placement*. – University of York, 2003. Online <http://www.york.uk/depts/spsw/welcome.htm> [accessed 25 February 2003].
250. Griffin R.W., Pustay M.W. *International Business. A Managerial Perspective*. Fourth Edition. – Pearson Prentice Hall, 2005. – 651 p.
251. Gross R. *Peak Learning. A Master Course in Learning How to Learn*. – New York: G.P. Putnam's Sons, 1991. - 272 pp.
252. *Guidance on the key skills units: Communication, Application of number and Information Technology*, - Qualifications and Curriculum Authority, 2000.
253. Habermas J. *Knowledge and Human Interests*. - London: Heinmann, 1972.
254. Hafiz F.M. & Tudor I. Extensive reading and the development of language skills.//*ELT Journal*, 43(1), 1989. - pp. 4-13.
255. Hager P., Gonczi A. & Athanasou J. General issues about the assessment of competence. //*Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(1), 1994. – pp. 3-16.
256. Hampden-Turner Ch.M., Trompenaars F. *Building Cross-cultural competence*. – New Haven & London, 2000. – 106 pp.
257. *Handbook on information technologies for education and training*. Eds. H.H. Adelsberger, B. Collis, J. M. Pawlowski. – Berlin: Springer, 2002. - 688 pp.
258. Hayes F. A new look at managerial competence: the AMA model of worthy performance. *Management Review*. – Nov., 1979. - pp.2-3.
259. Heaney T. *Adult Education for Social Change*. – 1996. Online <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/links11b.html#adu> [accessed 6 November 2003].
260. Hendricks J.A. The Netgeneration: The Internet as classroom and community.//*Current Issues in Education*, January 20, 7(1), 2004. Online <http://cie.ed.asu.edu/volume7/number1/> [accessed 26 January 2004].
261. Heron J. Assessment Revisited.//*Developing Student Autonomy in Learning*. – London:Kogan Page, 1981. - p. 56-68.
262. Heron J. Helping Whole People Learn. In Boud D. and Miller N. (Eds), *Working with Experience: Promoting Learning*. - London: Routledge, 1996.
263. Hewer S. *Text Manipulation. Computer – based activities to improve knowledge and use of the target language*. InfoTech. Series Ed. S.Hewer. - CILT, 1997. - 48 pp.
264. Heywood L., Gonczi A. & Hager P. *A Guide to Development of Competency Standards for Professions*, Research Paper No. 7. – Department of Education and Training: Canberra, 1992.
265. *HILP – Hertfordshire Integrated Learning Project*. – University of Hertfordshire, 2006. Online: <http://herts.ac.uk/envstrat/HILP/index.htm> [accessed 7th March 2006].
266. Hobrough J. Responding to the Global Economy – Student Skill Development across an expanding Europe. //*Industry and Higher Education*, Volume 17. No.4, 2003. – pp. 257 – 264.
267. Hoffmann T. The meanings of competency.//*Journal of European Industrial Training*, 23, No. 6, 1999. – pp. 275-285.
268. Holmberg B. *Perspectives of Research on Distance Education*, 2nd edn. - Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, 1990.

269. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7th edition. – Oxford University Press, 2005.
270. Hornby D., Thomas R. Towards a better standard of management: *Personnel Management*, 21(1), January 1989. - pp. 52-55.
271. Houston R.H. An analysis of the performance – based teacher education movement. In: Fardig G. (ed.). *Prospects of Performance – Based Vocational Teacher Education*; Proceedings of National Invitational Conference at Orlando, Fla. - College of Education, University of Central Florida, March 1980.
272. Huber G.L. and Garcia C.M. Computer assistance for testing hypotheses about qualitative data: The software package AQUAD 3.0. // *Qualitative Sociology*, Volume 14, Number 4 / December, 1991, pp. 325-347.
273. Hutmacher W. General Report. // *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland. March 27-30, 1996). – Council for Cultural Cooperation: Strasbourg, 1997. Online: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf [accessed 8th July 2008].
274. Hyland T. *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*. – London: Cassell, 1994.
275. Hymes D. Competence and performance in linguistic theory. In: Huxley R. and Ingram E. (eds.) *Language acquisition: models and methods*. – London: Academic Press, 1971.
276. *Identifying Common Competencies*. – HLA, 2009. Online: http://www.himss.org/ASP/career_HL [accessed 18 January, 2009].
277. *IFT - Continuing Education and Professional Development*. – Chicago, 2001. Online <http://www.ift.org/education/standards.shtml> [accessed 22 June, 2004].
278. *Information Competence in the CSU*. A Report Submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology. – CSU, 1995. Online: http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml [accessed 17th February 2007].
279. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000). - Association of College and Research Libraries (ACRL). Online: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm#ihed> [accessed 24th January 2007].
280. *International Society for Technology in Education. Foundation Standards for Computer/Technology Literacy*. Online <http://www.richmond.edu/~terry/Middlebuty/boynton.htm> [accessed 27 February 2001].
281. Jarvinen A., Kohonen V. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. // *Assess Eval Higher Educ*, 1995, 20:25-32.
282. Jasper M.A. The potential of the professional portfolio for nursing. // *J Clin Nurs* 1995, 4:249-255.
283. Jessup G. The Role of knowledge and understanding in NVQs. In: Fennell E. (Ed.) *Competence and Assessment Compendium*. - Sheffield, Employment Department, No. 1, 1990. – 23 pp.
284. Keegan D.J. *The Foundations of Distance Education*, 2nd edn. - London: Routledge, 1990.

285. Kennie T, Green M. *Assessing Professional Competence and Enhancing Consistency of Assessment within the Surveying Profession*. – CEBE, 1998.
286. Kennie T., Green M. *Assessing Professional Competence: Ensuring Consistency of Assessment within the Surveying Profession*. Online <http://www.herts.ac.uk/envstrat/HILP/conferences/2nd/PAPERS/Kennie&Green.doc>. [accessed 17 March 2003].
287. Kenning M.-M. and Kenning M.J. *Computers and Language Learning*. – Ellis Horwood Series in Computers and Their Applications, 1990. - 153 pp.
288. *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland. March 27-30, 1996). – Council for Cultural Cooperation: Strasbourg, 1997. – 72 pp. Online: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf [accessed 8th July 2008].
289. Klein A.L. Validity and reliability for competency-based systems: Reducing litigation risks. // *Compensation and Benefits Review*, 28, 1996. – pp. 31-37.
290. Knapp J. Assuring continuing competency: a snapshot of current practice. // *Specialty Nursing Forum*, Vol. 2 (No.3), 1991.
291. Knowles M. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. – New York: Associated Press, 1975.
292. Knowles M. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Androgogy*. – Revised and Updated. – Chicago: Pollett Publishing Company, 1980. - 400 pp.
293. Knowles M.S. *The Modern Practice of Adult Education. Androgogy versus Pedagogy*. – Association Press: New York, 1970. - 384 pp.
294. Knowles M.S. & Associates. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
295. Knox A.B. *Adult development and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
296. Kochanski J. Competency-based management. // *Training and Development*, October, 51, 1997. - pp.41-44.
297. Koretz D. Large-scale portfolio assessments in the US: Evidence pertaining to the quality of measurement. // *Assess Educ Principles Policy Pract*, 1998, 5:309-335.
298. Kozlowski S. and Farr J. An integrative model of updating and performance. // *Human Performance*, 1988. - 1:5.
299. Kreuger R.A. Focus groups: A practical guide for applied research. London: Sage, 1988. – p.18.
300. Lai F.-K. Effect of extensive reading on English learning in Hong Kong. // *CUHK Education Journal*, 21(1), 1993. - pp. 23-36.
301. Lamb T. Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, pp. 118-127.
302. Langer E. The Power of Mindful Learning. Reading, Mass.: Addison – Wesley, 1997, p. 4. In: Mezirow J. and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. – Jossey-Bass, 2000. - 271 pp.
303. Larsen S. How should new technologies be used in education? In: D. Harris (ed.). World Year Book of Education. // *Journal of Social Psychology*, 8, 1986. - pp.181-192.
304. Lave J. & Wenger E. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

305. Lawler E.E. From job based to competency based organizations. // *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 1994. – pp. 3-15.
306. Lawler P. A. *The challenges of the future: Ethical issues in a changing student population*. - Philadelphia, PA: Research for Better Schools, 1991.
307. Leach D.C. Competence Is a Habit.// *JAMA*, Vol. 287 No.2, January 9, 2002. Online <http://jama.ama-assn.org/issues/v287n2/ffull/jed10083.html> [accessed 10 February 2003].
308. Lee M. External Relations for Today's Nonprofit Professional. In: *University of Wisconsin home page, 2002*. Online: http://www3uwm.edu/sce/course_long.cfm?id=703 [accessed 11th June 2007].
309. Lewin K. Action Research and Minority Problems.// *Journal of Social Issues*, 2, 1946. - pp. 34-36.
310. Lewin K. *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. – New York: Harper & Row, 1948.
311. Lewkowicz A.B. *Teaching Emotional Intelligence: Making Informed Choices*. K-College. – US: Illinois, 1999. - 231 pp.
312. Lieberman D.A., & Guskin A.E. The essential role of faculty development in new higher education models. In: Wehlburg C.M. & Chadwick-Blossey S. (Eds.). *To improve the academy* (Vol. 21, pp. 257-272). - Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc., 2003.
313. Lightfoot M. & Martin N. *The Word for Teaching Is Learning. Essays for James Britton*. – Heinemann Educational Books: London, 1988. - 300 pp.
314. Linkage, Inc. *Building competency models: How to make the right choice among alternative methods and approaches*. Participant guide. – Lexington: Linkage, Inc., 1996. – p. 6.
315. Linn R.L. Educational assessment: Expanded expectations and challenges.// *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1993. - 15:1.
316. Lubinsky J. Standards-Based Competency.// *ASHA Leader*, Vol.8 Issue 12, 24 June 2003. – 15 pp.
317. *Magna Charta Universitatum*, Bologna, 18 September 1888. - Rome: S.E.P.S., 1991. - 59 pp.
318. Maintaining Continuing Professional Competence. In: *Practice Guidelines. Social Work Practice Guideline*. Office of the Professions, New York State Education Department. – 2002. Online <http://www.op.nysed.gov/cswcompetence.htm> [accessed 10 February 2003].
319. Maister D.H. *True Professionalism. The Courage to Care About Your People, Your Clients, and Your Career*. – The Free Press, 1997. - 210 pp.
320. Malpass R., Tredoux C., Schreiber C.N., McQuiston-Surrett D., MacLin O., Zimmerman L. and Topp L. *Study Space Analysis: A New Method For Describing And Evaluating Research Literatures*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychology - Law Society, Mar 05, 2008. Retrieved March 3, 2009, from http://www.allacademic.com/meta/p229694_index.html
321. Mansfield R.S. Building competency models. // *Human Resource Management*, 35, 1996. – pp. 7-18.
322. Mansfield B. What is „competence” all about?// *Competency & Emotional Intelligence Quarterly*. - 1999, Vol.6, no. 3, pp.24-28. In: Miller L., Rankin N., Neathley F. *Competency Frameworks in UK Organisation. Key issues in employers' use of competencies*. Research report. – CIPD, 2001. - 70 pp.

323. Mason R., Kaye A. (eds.) *Mindweave: Communication, Computers, and Distance Education*. – Oxford: Pergamon Press, 1989.
324. Master P. Using models in EST.//*English Teacher Forum*, 35/4 October, 1997, pp. 30-36.
325. Mayer E. *Employment-Related Key Competencies: a Proposal for Consultation*. – AEC/MOVEET: Melbourne, 1992.
326. McClelland D.C. *A Guide to Job Competence Assessment*. – Boston: McBer, 1976.
327. McClelland D.C. Testing for competence rather than intelligence. //*American psychologist*, 28, 1973. - pp.1-14.
328. McCourt L.P., Ballantine J.A., Whittington M. Evaluating the validity of self – assessment: measuring computer literacy among entry – level undergraduates within accounting degree programmes at two UK universities.//*Accounting education*, Vol. 12 issue 2, June 2003. - 97 pp.
329. McKay H. and Tom A. *Teaching Adult Second Language Learners*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Series Ed. P. Ur. - Cambridge University Press, 1999. - 233 pp.
330. McLagan P.A. Competencies: The Next Generation.//*Training and Development*, May, 51, 1997. - pp. 40-47.
331. Medgyes J. *Querries from a Communicative Teacher*. –ELTJ, 40/2, 1986.
332. Merriam S. B. & Caffarella R. S. *Learning in adulthood*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
333. Mersino A.C. *Emotionla intelligence for project managers: the people skills you need to achieve outstanding results*. – AMACOM: American Management Association, 2007. – 264 pp.
334. Mertens D.M. Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative – Emancipatory Perspective. In: Tashakkori A. & Teddlie C. (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences*. - Thousand Oaks: Sage, 2003.
335. Methodology. In: *Tuning Educational Structures in Europe*. - 2002. Online <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/glossary.asp> [accessed 25 February 2003].
336. Mezirow J. A critical theory of adult learning and education.//*Adult Education*, 1981 (32). - pp. 3-24.
337. Mezirow J. Perspective transformation.//*Adult Education*, 1978 (28). – pp. 100-109.
338. Mezirow J. *Transformative dimensions of adult learning*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
339. Mezirow J. and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. – Jossey-Bass, 2000. - 271 pp.
340. Middleton J. A. From manuscript to multimedia: How technologies transform education research.//*Current Issues in Education*, 2000, February 1, 3 (2). Online <http://cie.ed.asu.edu/volume3/number2/> [accessed 26 January 2004].
341. Miglietti, C. & Strange, C. C. *Learning styles, classroom preferences, teaching styles, and remedial course outcomes for under prepared adults at a two-year college*. - Community College Review, 26(1), 1998, pp. 1-19.
342. Miller C. *Credit Where Credit is Due*. – Glasgow: Scottish Council for Technical and Vocational Education, 1988.

343. Miller G.E. The assessment of clinical skills/competence/performance. // *Academic Medicine*, 65(9), S63, 1990.
344. Miller L. Editorial: Competency – based training. // *International Journal of Training and Development*. Symposium Issue, Vol. 3, No. 2, 1999. - pp. 82-89.
345. Miller L., Rankin N., Neathey F. *Competency Frameworks in UK Organisation. Key issues in employers' use of competencies*. Research report. – CIPD, 2001. - 70 pp.
346. Milligan F. Defining and assessing competence: the distraction of outcomes and the importance of educational process. // *Nurse Education Today*, 18, 1998. – pp. 273-280.
347. Mirescu S. Computer Assisted Instruction in Language Teaching. // *English Teaching Forum*, 1997/No.1. - pp. 53-55.
348. Mitchell J.C. Case and Situation Analysis. // *The Sociological Rev.*, 1983, Vol. 31. – pp. 191-192.
349. *Monash. The History and Development of Key Competencies*. – Monash University, 1998, p.3. Online: <http://www.education.monash.edu.au/projects/kc/bkgd.htm> [accessed 22 July 2004].
350. Munby J. *Communicative Syllabus Desigh. A sociolinguistic model for defining the content of purpose – specific language programmes*. – Cambridge University Press, 1981. - 232 pp.
351. Murdock-Eaton D. Reflective practice skills in undergraduates. // *Acad Med* 2002, 77:734.
352. Naiman N. et al. The good language learner. // *Research in Education*, Series No.7. – Multilingual Matters, Cleventon, Avon, 1995.
353. *NCVQ. NCVQ Criteria and Guidance*. - London: National Council for Vocational Qualifications, 1995.
354. Neufeld V. Historical perspectives on clinical competence. In V.R. Neufeld and G.R. Norman (eds.). *Assessing Clinical Competence*. - New York: Springer, 1985.
355. Newby T., Stepich D., Lehman J. & Russell J. *Instructional technology for teaching and learning*. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1996.
356. *New Oxford Thesaurus of English*. Ch. ed. Hanks P. – Oxford University Press, 2000.
357. *New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. - Commission of the European Communities. Brussels, 16.12.2008, COM(2008) 868 final. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf [accessed 2 February, 2010].
358. *New Standards*. – The Management Standards Centre, 2004. Online: <http://www.management-standards.org/master.aspx> [accessed 25th June, 2007].
359. Norcini J.J., Swanson D.B., Grosso L.F., Shea J.A., Webster G.D. A comparison of knowledge, synthesis, and clinical judgement: multiple-choice questions in the assessment of physician competence. // *Evaluation and Health Professions*, 1984. - 7:485-500.
360. Norman G., Neufeld V., Woodward C., McConvey G. and Walsh A. Measuring physicians performances by standardized patients. // *Journal of Medical Education*, 1985. - 60:925.

361. Norton R.E. *Competency-Based Education and Training: A Humanistic and Realistic Approach to Technical and Vocational Instruction*. Paper presented at the Regional Workshop on Technical/Vocational Teacher Training in Chiba City, Japan. – 1987, ERIC: ED 279910.
362. Nunan D. *Language Teaching Methodology*. – Prentice Hall, International language teaching, 1991. - 264 pp.
363. Nunan D. *The Learner-Centred Curriculum*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
364. O'Malley J. and Chamot A.M. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. – Cambridge University Press, 1990.
365. Ong G. A Competency-based Curriculum for the Dental Undergraduate Programme.//*CDTLink*. – March, 2002, Vol. 6, No.1, pp. 1-2.
366. Ostini M. *The Basic Concepts and Core Competences*. – Strasbourg: Council of Europe, 1998.
367. Overstreet H.A. *The Mature Mind*. – New York: W.W. Norton, 1949.
368. *Oxford Latin Dictionary*, 1982.
369. Pangaro L: A new vocabulary and other innovations for improving descriptive in-training evaluations. //*Acad Med* 1999, 74:1203-1207.
370. Parks S., Huot D., Hamers J., Lemonnier F. Crossing boundaries: multimedia technology and pedagogical innovation in a high school class. //*Language Learning & Technology*. - 2003, Vol. 7, No. 1, January 2003. - pp. 28-45.
371. Parro J. – UC, 2005. Online: <http://www.uc.ed.com> [accessed 5th May 2006].
372. Parry S.B. Just what is a competency? (And why should you care?).//*Training*, June, 35, 1998. - pp. 58-64.
373. Pask G. *Conversation theory: Applications in education and epistemology*. – New York: Elsevier Scientific Publishing, 1976.
374. Patel V., Evans D. and Groen G. Biomedical knowledge and clinical reasoning. In D.A. Evans and V.L. Patel (eds.). *Cognitive Science in Medicine*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
375. Pearson A., Fitzgerald M., Walsh K., Borbasi S. Continuing competence and the regulation of nursing practice.//*Journal of Nursing Management*; Vol. 10 Issue 6, Nov. 2002. – 357 pp.
376. Perret J. Introductory notes. //*Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland. March 27-30, 1996). – Council for Cultural Cooperation: Strasbourg, 1997. Online: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf [accessed 8th July 2008].
377. Phillips P., Wallis C. Professional competence, training and transferable skills: Some views from the field. //*Educational and Child Psychology*, 1, 1994. – pp. 54-62.
378. *Philosophers of Education. Historical Perspectives*. Ed. by A.O. Rorty. – London and New York: Routledge, 1998, 480 p.
379. Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. // *Human development*, 15, 1972. – pp. 1-12.
380. Piaget J. Three Lectures. // *Piaget Rediscovered*. R.E.Ripple and U.N.Rockcastle (eds.) – Ithaca NY: Cornell University Press, 1964. – 42 pp.
381. Poyatos F. Non – verbal communication in foreign language teaching: Theoretical and methodological perspectives. In: A.Helbo (ed.) *Evaluation and Language Teaching*. – Bern: Peter Lang, 1992.

382. *Professional Competence – A Position Paper prepared by the Educational Council of the American Academy of Physician Assistants* (Adopted 1996). Online <http://aapa.org/policy/professional-compet.html> [accessed 10 February 2003].
383. *Professionalism, Boundaries and the Workplace*. Ed. by N. Malin, - Routledge: London and New York, 2000. - 271 pp.
384. *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. - TTA Teacher training agency, 2000.
385. RCOG. – Online: <http://www.rcog.org.uk> [accessed 2 March, 2009].
386. *Reconstructing Professionalism in University Teaching. Teachers and Learners in Action*. Ed. by M.Walker. - The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001. - 208 pp.
387. Reis L. Putting the computer in its proper place – inside the classroom.//*English Teaching Forum*, 33, 4, 1995. - pp. 28-29.
388. *Remarks by the President at Massachusetts Institute of Technology 1998 Commencement*. - Killian Court, Campus of Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Massachusetts, June 5, 1998. Online: <http://clinton2.nara.gov/WH/New/html/19980605-28045.html> [accessed 9 September, 2003].
389. Richards B. Performance Objectives as the Basis for Criterion-Referenced Performance Testing.//*Journal of Industrial Teacher Education*, 22(4), 1985. - pp.28-37.
390. Richey R.C., Fields D.C. & Foxon M. (with Roberts R.C., Spannaus T. & Spector J.). *Instructional design competencies: The standards* (3rd ed.). - Syracuse. NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. ED 453 803, 2001.
391. Roblyer M.D. *2004 Update: Integrating educational technology into teaching*. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2004. – 608 pp.
392. Roblyer E., Edwards J. and Havriluk M.A. *Integrating Educational Technology into Teaching*. - Merrill: Upper Saddle River, NJ, 1997.
393. Robotham D. & Jubb R. Competencies: Measuring the unmeasurable.//*Management Development Review*, 9, 1996. - pp. 25-29.
394. Rockman, I.F. *Rubrics for Assessing Information Competence in the California State University* (2002). – Online: http://www.calstate.edu/LS1_rubric.doc [22 January, 2007].
395. Roderick G.W., Bilham T., Bell J.. Supply and demand: Mature students at British universities.//*Higher Educ. Rev.* 15(1), 1982. - pp. 29-45.
396. Rogers C.R. *Freedom to Learn*. – Columbus, Ohio: Charles E.Merrill, 1969. – pp. 156-166.
397. Rogers C.R. Personal thoughts on teaching and learning. // *Interpersonal Dynamics: Essays and Readings on Human Interaction*. – Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1964. – pp. 712-714.
398. Rolls E. Competence in professional practice: some issues and concerns.//*Educational Research*, 1997 (39). - pp. 195-210.
399. Rosenshine B. Synthesis of research on explicit teaching.//*Educational Leadership*, April issue 1986. - pp. 60-69.

400. Rossett A., Douglass F., Frazee R.V. *Strategies for Building Blended Learning*. – ASTD, 2003. Online: <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm> [accessed 24th March 2006].
401. Rothshield E. Condorcet and Adam Smith on Education and Instruction. In: *Philosophers of Education. Historical Perspectives*. Ed. by Amelie Oksenberg Rorty. – London and New York: Routledge, 1998. - 480 pp.
402. Rowland D. Negligence, Professional Competence and Computer Systems.//*The Journal of Information, Law and Technology (JILT)*, 1999 (2). – 20 pp.
403. *Rubrics for Assessing Information Competence in the California State University*. Prepared by the CSU Information Competence Initiative, 2002. Online: http://www.calstate.edu/LS/1_rubric.doc [accessed 17th February 2007].
404. Ryle G. *The Concept of Mind*. – London: Hutchinson, 1962.
405. Sakui, K. Student resistance: Is it a reflection of students' lack of motivation? // *Learning Learning*, 13(2), 2006, pp. 17-23. Online: <http://ld-sig.org/LL/index.html> [accessed 11 October 2007].
406. Savignon S. *Toward Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. – Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
407. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. – Addison-Wesley Publishing Company, 1983. - 322 pp.
408. Savignon S.J. What Is What in Communicative Language Teaching.//*Forum*. Oct., 1987. - pp.16-20.
409. Scardamalia M., Bereiter C., McLean R.S., Swallow J. & Woodruff E. Computer- supported intentional learning environments.//*Journal of Educational Computing Research*, 5 (1), 1989. - pp. 51-68.
410. Schank R.C. A radical look at education and goal – based scenarios.//*The Journal of the Learning Sciences*, 3(4) 2002. - pp.429-453. Online <http://carbon.cudenver.edu/public/education/edschool/cog/bibs/kelly3.html> [accessed 31 March 2004].
411. Schon D. *The Reflective Practitioner*. – New York: Basic Books, 1983.
412. Schon D. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
413. Schrage M. *The Relationship Revolution*. Online <http://www.ml.com/woml/forum/relation.htm> [accessed 26 January 2000].
414. Scott-Tennant Basallote Y. E-mail in class? You can do it too.//*English Teaching Forum*, Oct., 1997. - pp. 10-11.
415. *Sedlak & Sedlak Personnel Consulting – Analysis of professional competence*, 2003. Online <http://www.sedlak.com.pl/english/ocena/ocena.html> [accessed 10 February 2003].
416. Seitel F.P. *The practice of public relations*. – New York etc., 1992, pp. 182-183.
417. Senior J. *Toward the Measurement of Competence in Medicine*. – Philadelphia: National Board of Medical Examiners, 1976.
418. Shetzer H., Warschauer M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer, R. Kern (eds.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. - Cambridge: University Press, 2000. - pp. 171 - 185.
419. *Silicon Literacies. Communication, innovation and education in the electronic age*. Ed. by Snyder I. – Routledge: London and New York, 2002. - 190 pp.

420. Sivert S. and Egbert J. Using a language learning environment framework to build a computer – enhanced classroom. // *College ESL* 5, 2, 1995. - pp. 53 - 66.
421. Skinner J.D. Learning by Teaching. // *Zielsprache Englisch*, 2, 1994. - pp. 38 - 39.
422. Skinner B.F. *Science and Human Behaviour*. – Maxmillan Co., 1953. – 461 pp.
423. Spector J.M., de la Teja I. *Competencies for Online Teaching*. *ERIC Digest*. – Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, EDO-IR-2001-09, 2001.
424. Spencer L.M. & Spencer S.M. *Competence at work: Models for superior performance*. – New York: Wiley, 1993.
425. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. – ACTFL, 1996.
426. Stephens M.D. Teaching Methods for Adults. In: C. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. - Oxford, New York: Pergamon, 1989, pp. 202 - 206.
427. Stephenson J. *Beyond Competence to Capability and the Learning Society*. The University of Sydney, Centre for Teaching and Learning International Seminar Program. - 1996.
428. Stevick E. *Teaching and Learning Languages*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
429. Stobart M. Opening address. // *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland. March 27-30, 1996). – Council for Cultural Cooperation: Strasbourg, 1997. Online: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf [accessed 8th July 2008].
430. Strzalka A. Seven Things Adult Learners Dislike. // *English Teaching Forum*, Apr-Jun 1998.
431. Studman – Badillo B. and Nesi H. Internet Use: Assumptions and Expectations in British Universities. In: *EAP Learning Technologies*. Ed. by P.Howarth and R.Herington, - Leeds University Press, 2003. - pp. 1-8.
432. Sullivan R. *The Competency-Based Approach to Training*. *JHPIEGO Strategy Paper*. – JHPIEGO Corporation, September 1995. Online <http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/cbt/cbt.htm> [accessed 6 July 2004].
433. Svence G. Characterisation of Psychological Peculiarities of Teachers in Innovative Situations at School. // *Educational Change and Modern Teaching Methods. VI International Scientific Conference*. – Vilnius, 1999. - pp. 274-277.
434. Swain M. Communicative Competence: some roles for comprehensive input and comprehensive output in its development. In Gass S. and Madden C. (eds). *Input in Second Language Acquisition*. – Rowley, Mass: Newbury House, 1985.
435. *Task Force on Mutual Recognition*. Online <http://www.ddl.org/figtree/tf/mut-recog/index.htm> [accessed 10 February 2003].
436. Taylor-Powell E. & Henert E. *Developing a logic model: teaching and training guide*. – Madison, WI: University of Wisconsin-Extension, Cooperative Extension, Program Development and Evaluation, 2008. Online: <http://www.uwex.edu/ces/pdande> [accessed 5 May, 2008].
437. Teeler D., Gray P. *How to Use the Internet in ELT*. - Longman, 2000. - 84 pp.

438. *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999.* Online <http://encore-edu.org> [accessed 25 February 2003].
439. *The 10-Factor Candidate Assessment.* - The Adler Group, Inc., June 10, 2003. Online: <http://adlerconcepts.com> [accessed 24 February, 2005].
440. *The Hamburg Declaration on Adult Learning.* (1997). http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea_5.shtml [accessed 4 May 2001].
441. Thomson P. *Competency-Based Training: Some Development and Assessment Issues for Policy Makers.* - TAFE National Centre for Research and Development: Leabrook, Australia, 1991.
442. Thorley L. *Develop Your Personal Skills.* – Hatfield: Enterprise Unit, Hatfield Polytechnic, 1992.
443. Townshend K. E-mail. *Using electronic communications in foreign language teaching. InfoTech.* Series Ed. S.Hewer. - CILT, 1997. - 48 pp.
444. Tubbs S.L., Moss S. *Human communication.* – New York: McGraw-Hill, 1991. – 490 lpp.
445. *Tuning Educational Structures in Europe; Line 1: Learning Outcomes: Competences, 2002.* Online <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [accessed 25 February 2006].
446. Turnbull J, MacFadyen J, van Barneveld C, Norman G: Clinical work sampling: A new approach to the problem of in-training evaluation. // *J Gen Int Med* 2000; 15:556-561.
447. Turusheva O., & Turusheva L. (2007). Academic Skills as a Necessary Long-Life Education Skill. In *Proceedings of the International Scientific Conference “New Dimensions in the Development of Society”*. June 14-15, 2007. Jelgava, Latvia, pp. 178-186.
448. Turusheva O., & Turusheva L. (2006). Students’ Learning Skills as a Means of Integration into Learning Society. In *International Scientific Conference “New Dimensions in the Development of Society*. Latvia University of Agriculture, June 15 – 16, 2006. Jelgava, pp.149 - 156.
449. Turuševa O. Learning Skills as a Part of Students’ Professional Competence. Paper presented at ATEE, Spring University 2007, „*Changing Education in a Changing Society*”. (Not published graph) – Klaipeda University, Lithuania, 2007.
450. Tyler R.W. Continuity, sequence, integration. In: Knowles M.S. *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy.* - Association Press, New York, 1970. - 384 p.
451. Ulrich D., Brockbank W., Yeung A.K., Lake D.G. Human resource competencies: An empirical assessment. // *Human Resource Management*, 34, 1995. – pp. 473-495.
452. Ulrich M., Oser F. *Participatory Experience and Individual Competence.* – Strasbourg: Council of Europe, 1999.
453. *UNESCO. General Conference on the Recommendation on the development of Adult Education.* - UNESCO, Nairobi, 1976.
454. *University of London.* Online: <http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/staff/Ads/frag031.pdf> [accessed 12th March 2008].
455. Ushioda, E. Motivation and autonomy in language learning. In: Kötter, M.Traxel, O. Gabel, S. (eds.). *Investigating and Facilitating Language*

- Learning. Papers in Honour of Lienhard Legenhausen.* - Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2006, pp. 283-295.
456. van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Learning.* - Strasbourg: Council of Europe, 1986, Vol. 1: Scope.
 457. Vilmi R. Collaborative Writing Projects on the Internet. In: *EAP Learning Technologies.* Ed. by P.Howarth and R.Herington. - Leeds University Press, 2003. - pp. 28-42.
 458. Virtanen T. Changing competences of public managers: tensions in commitment.//*The International Journal of Public Sector Management*, 2000, Vol. 13, No. 4. - pp. 333-341.
 459. Vygotsky L. *Mind in Society.* – Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.
 460. Wadsworth Y. What Is Participatory Action Research? //*Action research international*, 1998, Paper 2. Online <http://www.scu.edu.au>
 461. Walker R. (ed.) *Applied Qualitative Research.* – Gower Publishing Company Ltd., 1985, pp. 4-7.
 462. Walklin L. *The Assessment of Performance and Competence.* – Stanley Thornes Ltd, GB, 1991. - 213 pp.
 463. Warschauer M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice.//*Modern Language Journal*, 1997, 81 (4). – pp. 470-481.
 464. Webb N. M. Microcomputer learning in small groups: cognitive requirements and group processes.//*Journal of Educational Psychology*, 1984, 76. - pp.1076-1088.
 465. Webster D. *Dictionary.* – New York: Ottenheimer Publishers, 1992.
 466. Whitwell J. A. *Education and Training for Engineers in the 21st Century.* On–line <http://ice.edu.uk/whitwell.htm> [accessed 25 February 2003].
 467. Widdowson H.G. *Learning Purpose and Language Use.* – Oxford: Oxford University Press, 1983, 122 p.
 468. Wilber K. *The Look of a Feeling: The Importance of Post/Structuralism.* Part 1. Online: <http://wilber.shambhala.com/books/kosmos/excerptD/part1.cmf> (accessed 5.11.2009)
 469. Wilde F. and Hardaker R. *Clarity is power: learning outcomes, learner autonomy and transferable skills. Developing FE.* – FEDA, 1997. – 73 p.
 470. Williams M., Burden R.L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* – Cambridge University Press, 1997. – 240 p.
 471. Willis S. and Dubin S. *Maintaining Professional Competence.* – San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
 472. Wilson B. Metaphors for instruction: Why we talk about learning environment.//*Educational Technology*, 1995, 35(5). - pp. 25-30.
 473. Wilson B.G. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design.* – Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications, 1996.
 474. Wilson V., Pirrie A. Developing Professional Competence: lessons from the emergency.//*Studies in Higher Education*, June 1999, Vol. 24 Issue 2. - pp. 211-225.
 475. Winter R. & Maisch M. *Professional Competence and Higher Education: The ASSET Programme.* – Falmer Press: London, 1996. - 210 p.
 476. Wise L., Chia W.J. & Rudner L.M. *Identifying necessary job skills: A review of previous approaches.* – Washington, DC: American Institutes of Research, 1990.

477. Wolf A. *Competence-based Assessment*. – Buckingham: Open University Press, 1995.
478. Wood R., Payne, T. *Competency-based recruitment and selection*. - Wiley, 1998. - 194 p.
479. Wynne B., Stringer D. *A Competency based Approach to Training and Development*. – FT: Pitman Publishing, 1997. - 87 p.
480. Yin R.K. *Case Study Research*, 2 ed.. – Sage publications, 1989.
481. Yin R.K. *Case Study Research. Design and Methods*. Applied social research method series Volume 5. – Sage Publication: California, 2002.
482. Аверкин В., Аверкина С., Карданова Е. и др. Региональная система управления образованием: мониторинг развития. // *Народное образование*, №2, 2008. - с.156-164.
483. Балабанов И.Т., Балабанов А.И. *Внешнеэкономические связи*. – Москва: Финансы и статистика, 2000. – 511 с.
484. Брунер Д. *Психология познания*. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
485. Бурганова Л.А. *Теория управления*. (Высшее образование) – М. ЖИНФРА-М, 2008. – 139 с.
486. Бурякова Е. Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом. // *HR-Journal.ru*, 2006 (http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?model_2007.02.20).
487. Вацлавик П., Бибин Д. *Психология межличностных коммуникаций*. - Санкт-Петербург: ОТГО пресс, 2000. - 131 с.
488. Голубев Н. *Методология и методы социально-педагогической диагностики*. – Спб.: КультИнформПресс, 2001. - 188 с.
489. Дафт Р. Л.; при участии Лейн П. *Уроки лидерства*. – М.: Эксмо, 2006. – 480 с. – (Бизнес-бестселлер).
490. Добреньков В.И., Кравченко А.И. *Методы социологического исследования*. – М.: ИНФРА – М, 2009. – 768 с.
491. Дьяченко В.К. *Сотрудничество в обучении*. – М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
492. *Инновационная образовательная среда в классическом университете. Инновационный образовательный проект*. – Санкт-Петербург, 2006 (http://www.jf.pu.ru/load/innovations/shishkin_d.doc.) 20 февраля 2007.
493. *Инновационный менеджмент*. Под ред. д. э. н. проф. А. В. Барышевой. – М.: Издательско-торговая корпорация „Дашков и К”, 2007. – 384 с.
494. Карминский А.М., Оленев Н.И, Примак А.Г., Фалько С.Г. *Контроллинг в бизнесе. Методологические и практические основы построения контроллинга в организациях*. 2-е изд. - Финансы и статистика, 2003. – 356 с.
495. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта*. – Рига: НППЦ „Эксперимент”, 1998.
496. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. – СПб.: Златоуст, 1999. - 319 с.
497. Кривокора Е.И. *Модель профессиональной компетенции в управлении персоналом*, 2009. Online: http://science.ncstu.ru/articles/econom/5/15.pdf/file_download [5th January, 2009].

498. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр „Феникс”, 1996. – 336 с.
499. Куприенко Н. Субъективный фактор и его влияние на педагогическую деятельность. // *Skolotājs Latvijas skolā*. RPIVA konferences tēzes. – R.: Vārti, 1998.
500. Леонтьев А.А. *Психология общения*. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
501. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.: Педагогика, 1977. - 304 с.
502. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы, эмоции*. – М.: МГУ, 1971.
503. Носенко Э.Л. Пути реализации коммуникативного подхода к развитию умений и навыков иноязычной речи. // *Иностранные языки в школе*, 2, 1990. - с. 40-46.
504. Онищук В.А. Системный подход и моделирование в обучении. // *Урок в современной школе*. – М.: Просвещение, 1986. - с. 65-69.
505. Паршукова Г.Б. Информационная грамотность как фактор развития профессиональной компетенции. // *Всероссийская объединенная конференция „Технологии информационного общества – Интернет и современное общество”*, 2005, с. 112-115. – Online: <http://conf.infosoc.ru/2005/thes/51.pdf> [accessed 20th February 2007].
506. Пассов Е. И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
507. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
508. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Рефл-бук: Ваклер, 2003. – 656 с.
509. *Психология: Биографический библиографический словарь*. / Под ред. Н. Шихи, Э.Дж. Чепман, У.А. Конрой. / Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. - 832 с.
510. Смирнов Г.Н. *Этика деловых отношений. Дипломатическая академия МИД России*. – Москва: Проспект, 2006. – 184с.
511. Субботин В. *Так что же такое „компетенция”? Компетенция и успешная работа*. – Антропос-консалтинг, 2007.
512. Сурыгин А.И. *Основы теории обучения на неродном для учащихся языке*. – СПб: Изд. „Златоуст”, 2000. - 69 с.
513. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. – М., 1959.
514. Ходжава З. И. *Проблема навыка в психологии* – Тбилиси, 1960. - 295 с.
515. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения*: Монография. - М.: МГУ, 2003. Цитирован из: Паршукова Г.Б. Информационная грамотность как фактор развития профессиональной компетенции. // *Всероссийская объединенная конференция „Технологии информационного общества – Интернет и современное общество”*, 2005, с. 112-115.
516. Шанский Н. М., Резниченко И. Л., Кудрявцева Т. С. и др. *Что значит знать язык и владеть им*. - Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1989. - 142 с.
517. Штофф В.А. *Гносеологические проблемы моделирования*. – Л., 1964.
518. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. М. – Л., 1966.
519. Щукина Г.И. *Роль деятельности в учебном процессе*. – М.: Просвещение, 1986. – 450 с.

Pateicības

Izsaku sirsnīgu pateicību promocijas darba vadītājam, profesorei Dr.habil.paed. Irēnai Žoglai par garīgo un zinātnisko atbalstu promocijas darba tapšanā, profesorei Dr.habil.paed. Ausmai Šponai, profesorei Dr.habil.paed. Irīnai Maslo, LU Pedagoģijas nodaļas vadītājam, profesorei Dr.paed. Aīdai Krūzei, asociētajai profesorei Dr.paed. Zandai Rubenei, profesorei Dr.paed. Baibai Briedei, profesoram, Dr.paed., Dr.sc.ing. Ludim Pēkam, emeritus profesoram no Sarejas Univeritātes (Lielbritānija) Dr. Džonam Hobro par padomiem un atbalstu.

No visas sirds esmu pateicīga par piedalīšanos zinātniskajā diskusijā promocijas darba recenzentiem, profesorei Dr.habil.philol. Dacei Markus un profesorei Dr.paed. Rudītei Andersonei, asociētam profesoram no Kanādas Konkordijas Universitātes, PhD Pāvelam Trofimovičam.

LU PPF Pedagoģijas zinātniskā institūta zinātniskajai asistentei Ērikai Vugulei par padomiem un atbalstu.

Izsaku pateicību par konsultācijā sniegtajiem ieteikumiem LLU lektorei Laimai Bērziņai un LLU Socioloģijas pētījumu grupas vadītājai Lienei Krasovskai .

Vēlos pateikties LLU *Iestāžu un uzņēmumu ārējo sakaru studiju programmas* studentiem par iespēju veikt pētījumu un par sniegtajiem kvalitatīviem un kvantitatīviem datiem, par sirsnīgo atbalstu pētījuma gaitā un mijiedarbību, par izpratni un atsaucību.

Vēlos pateikties literārajām redaktorēm Melitai Parčinskai un Annai Veidemanei par promocijas darba rediģēšanu un korektūru.

Vēlos pateikties LLU vadībai, īpaši Ārlietu daļas vadītājam, profesorei Inārai Melgalvei, prorektoram zinātniskajā darbā profesoram Pēterim Rivžam, SZF dekānam asociētam profesoram Voldemāram Barisam, Personāldaļas vadītājai Astrīdai Domkinai par sirsnīgo atbalstu un labajiem vārdiem. Liels paldies LLU Projektu daļas darbiniekiem, īpaši Dacei Kaneponei par atsaucību, atbalstu un palīdzību.

Vēlos pateikties RPIVA un LLU kolēģiem, kas vienmēr atbalstīja mani.

No visas sirds esmu pateicīga savai ģimenei par izturību, labvēlību, morālo un materiālo atbalstu promocijas darba tapšanas laikā.

Pielikumi

Pielikumu saraksts

1.pielikums.	Promocijas darbā izmantotie saīsinājumi.....	231
2.pielikums.	Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja pienākumi un uzdevumi	232
3.pielikums.	Ārējo sakaru speciālista prasmes.....	233
4.pielikums.	LLU Ārlietu daļas vadītājas prof. I.Melgalves un LLU Ekonomikas fakultātes ārējo sakaru koordinatores Vinetas Teteres interviju transkripts.....	234
5.pielikums.	Studiju priekšmetu salīdzinājums.....	236
6.pielikums.	Anketa (studentu)	237
7.pielikums.	Anketa (darba devēju).....	239
8.pielikums.	SZF studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari" bakalaura darbu aizstāvēšanas rezultātu salīdzinājums (2006. – 2009.gg.).....	241
9.pielikums.	Studentu 2. kursa un 4. kursa pašnovērtēšanas sakarības	242
10.pielikums.	Studentu un darba devēju novērtējuma sakarības 4. kursā.....	252
11.pielikums.	Mediānas salīdzinājums studentu un darba devēju 2. un 4. kursa vērtējumā.....	260
12.pielikums.	Studentu un darba devēju vērtējuma salīdzinājums	261
13.pielikums.	Pilotpētījuma aptauja 1	267
14.pielikums.	Pilotpētījuma aptauja 2	269
15.pielikums.	Latvijas Lauksaimniecības universitātes Sociālo zinātņu fakultātes (SZF) raksturojums.....	271
16.pielikums.	Absolventu – struktūrvienību vadītāju viedoklis un refleksijas par sasniegumiem studiju programmā un pilnveides iespējām (intervijas apkopojums)	277
17.pielikums.	Novērošanas kritēriji. Mācībspēks studentu vērtējumā.....	284

Promocijas darbā izmantotie saīsinājumi

AAHE - Amerikas Augstākās izglītības asociācija
ACRL - Association of College and Research Libraries
ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages
ADDIE model – Analysis, Design, Development, Implement, Evaluate
AIKNC - Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs
ALA - Amerikas Bibliotēkas asociācija
AMA - Amerikas Menedžmenta asociācija
ASV - Amerikas Savienotās Valstis
ATEE – Association for Teacher Education in Europe
CAI - Computer Assisted Instructions (mācīšana ar datora palīdzību)
CALL - Computer Assisted Language Learning (datorizēta valodu mācīšanās)
CLRIT - Commission on Learning Resources and Instructional Technology
CPI – Continuous Process Improvement model
ES - Eiropas Savienība
ESL – English as a Second Language
IBSTPI – International Board of Standards for Training, Performance and Instruction
IKT – informācijas un komunikācijas tehnoloģijas
IUĀS – Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari
IZM - Izglītības un zinātnes ministrija
JCAM – Job Competence Assessment Method
JZK - Jauno zemnieku klubs
KBS - uz kompetencēm bāzētas sistēmas
KP – kredītpunkts
LiepU - Liepājas Universitāte
LLU – Latvijas Lauksaimniecības universitāte
LR – Latvijas Republika
LR MK – Latvijas Republikas Ministru kabinets
LU - Latvijas Universitāte
LU SEA – Latvijas Universitātes Starptautiskās ekonomiskās attiecības (SEA)
LZA TK – Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija
MSC - The Management Standards Centre
NLK - nepilna laika klātie
PKM - Pilnīgas Kvalitātes Menedžmenta teorija (*Total Quality Management*)
PS – Profesijas standarts
RCOG - The Royal College of Obstetricians and Gynaecologists
RTU – Rīgas Tehniskā universitāte
SP - Studentu pašpārvalde
SPSS - a computer program used for statistical analysis
SVID analīze – stiprās un vājas puses, iespējas un draudi
SZF – Sociālo Zinātņu fakultāte
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VEK - valsts eksaminācijas komisija
ZIS - zināšanas, iemaņas un spējas
ZPIAs - zināšanas, prasmes, iemaņas un citi atribūti

Ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja pienākumi un uzdevumi

Pienākumi	Uzdevumi
1. Plānot, koordinēt un pārraudzīt uzņēmuma vai iestādes darbību ārējo sakaru jautājumos.	1.1. ievērot LR un starptautiskās likumdošanas un normatīvo aktu prasības, kas saistītas ar uzņēmuma vai iestādes darbību ārējo sakaru jomā; 1.2. analizēt un novērtēt vietējo un starptautisko vidi uzņēmuma vai iestādes ārējo sakaru jomā, tās attīstības tendences un perspektīvas; 1.3. formulēt uzņēmuma vai iestādes darbības mērķi un virzienus ārējo sakaru jautājumos; 1.4. analizēt un vērtēt uzņēmuma, iestādes darbību ārējo sakaru jomā; 1.5. izstrādāt un koordinēt uzņēmuma vai iestādes darbības plānu ārējo sakaru jautājumos; 1.6. noteikt darbības situācijas izmaiņas un vajadzības gadījumā koriģēt darbības plānu.
2. Plānot, koordinēt un vadīt ārējo sakaru struktūrvienības ikdienas darbu.	2.1. sagatavot preses relīzes un sniegt citu informāciju plašsaziņas līdzekļiem par uzņēmuma vai iestādes ārējo sakaru jautājumiem; 2.2. nodrošināt vadībai vizītēm nepieciešamo informāciju un tulkojumu; 2.3. pārbaudīt tulkojumu kvalitāti; 2.4. plānot un organizēt sadarbības pasākumus uzņēmumā vai iestādē; 2.5. nodrošināt vizīšu protokola ievērošanu; 2.6. savas kompetences ietvaros piedalīties starptautisku projektu izpildes koordinācijā; 2.7. pārraudzīt reklāmas materiālu sagatavošanu un prezentēt uzņēmumu, iestādi savā valstī un ārzemēs; 2.8. pārraudzīt ārējo sakaru struktūrvienības lietišķās sarakstes kvalitāti un termiņu ievērošanu.
3. Kontrolēt struktūrvienības izdevumus un nodrošināt resursu racionālu izmantošanu.	3.1. pārzināt struktūrvienības resursu izmantošanu; 3.2. analizēt un novērtēt to izmantošanas nepieciešamību; 3.3. ieteikt veidus un līdzekļus uzņēmuma vai iestādes darbības pilnveidei resursu izmantošanas jomā.
4. Izstrādāt un vadīt ārējo sakaru darījumu un vadības procedūras.	4.1. sastādīt un vadīt uzņēmuma, iestādes darījumu un vadības procedūras ārējo sakaru jautājumos; 4.2. koordinēt un pārbaudīt plānu realizāciju; 4.3. informēt uzņēmuma vai iestādes vadītāju par situāciju ārējo sakaru darījumu jautājumos.
5. Izvēlēties un apmācīt ārējo sakaru struktūrvienības darbiniekus, kontrolēt viņu pienākumu izpildi.	5.1. intervēt kandidātus struktūrvienības darbinieku amatam, noteikt viņu atbilstību attiecīgajam amatam; 5.2. rīkot mācību kursus, seminārus u.c. struktūrvienības darbinieku kvalifikācijas paaugstināšanai; 5.3. pārraudzīt struktūrvienības darbinieku darbu un nodrošināt viņu darba kvalitāti; 5.4. motivēt darbiniekus kvalitatīvai pienākumu izpildei; 5.5. sekot darbinieku pienākumu izpildei un vajadzības gadījumā pieņemt attiecīgu lēmumu.
Pienākumi	Uzdevumi
6. Savas kompetences ietvaros pārstāvēt ārējo sakaru struktūrvienību, savu uzņēmumu vai iestādi	6.1. pārstāvēt ārējo sakaru struktūrvienību sadarbībā ar citām struktūrvienībām; 6.2. pārstāvēt uzņēmumu vai iestādi darījumos ar partneriem Latvijas mērogā; 6.3. pārstāvēt uzņēmumu vai iestādi darījumos ar ārzemju partneriem; 6.4. pārstāvēt uzņēmumu vai iestādi darījumos ar valsts institūcijām, pašvaldību un sabiedrību.
7. Veikt citus uzdevumus, kas saistīti ar uzņēmuma vai iestādes ārējo sakaru realizēšanu.	7.1. analizēt un novērtēt uzņēmuma vai iestādes darbību un sasniegtos rezultātus; 7.2. sagatavot un sniegt informāciju par uzņēmuma vai iestādes darba rezultātiem uzņēmuma vai iestādes vadītājam, valsts institūcijām un sadarbības partneriem; 7.3. izveidot uzņēmuma vai iestādes tēlu un rūpēties par tā pilnveidi; 7.4. nepieciešamības gadījumā īslaicīgi apspriesties ar uzņēmuma vai iestādes struktūrvienību vadītājiem

Avots: LR Izglītības un zinātnes ministrija. Profesijas standarts., <http://www.izmpic.gov.lv> (Sk. internetā 08.05.09.)

Ārējo sakaru speciālista prasmes

Kopīgās prasmes nozarē	Specifiskās prasmes profesijā	Vispārējās prasmes/spējas
<ul style="list-style-type: none"> • analizēt un vērtēt iekšpolitisko un ekonomisko situāciju, starptautisko politisko un ekonomisko situāciju; • noteikt problēmu un analizēt to pirms lēmuma pieņemšanas; • domāt abstrakti un risināt īstermiņa problēmas; • izprast dažādas sarežģītas attiecības ar sadarbības partneriem un aplūkot tās kā mijiedarbības sistēmu; • veidot pozitīvu darba vidi; • pieņemt lēmumus atbilstoši savai kompetencei; • strādāt ar informācijas līdzekļiem. 	<ul style="list-style-type: none"> • novērtēt organizāciju ārējo sakaru kvalitāti un perspektīvas; • plānot un vadīt savas struktūrvienības, uzņēmuma vai iestādes komunikāciju ar ārvalstu partneriem; • ievērot lietišķo etiķeti starppersonu saskarsmē multikulturālā sabiedrībā; • sastādīt dokumentus dzimtajā un angļu valodā; • sazināties ar ārvalstu sadarbības partneriem svešvalodā; • analizēt un novērtēt lietišķo informāciju svešvalodā; • veikt potenciālo darbinieku pārbaudi un atlasī; • veikt tulkojumu kvalitātes pārbaudi; • iepazīstināt ar savu iestādi vai uzņēmumu dzimtajā valodā un svešvalodā; • sastādīt projektu tāmes, struktūrvienības budžetu un citus plānus; • darījumos piemērot starptautiskās likumdošanas normas; • vadīt ārējo sakaru koordinētāju darbu; • izstrādāt un vadīt sadarbības projektus; • strādāt ar jaunākajām informācijas tehnoloģijām. 	<ul style="list-style-type: none"> • sazināties verbāli un rakstveidā; • sadarboties ar citām iestādēm, uzņēmumiem, organizācijām; • strādāt patstāvīgi; • strādāt kolektīvā; • vadīt darbiniekus; • izrādīt iniciatīvu; • uzņemties atbildību; • veikt pašizglītību; • organizēt darbinieku izglītošanu; • elastīgi risināt konfliktus un problēmas.

Avots: Profesijas standarts., www.izmpic.gov.lv (Sk. internetā 08.05.09.)

LLU Ārlietu daļas vadītājas prof. I.Melgalves un LLU Ekonomikas fakultātes ārējo sakaru koordinatores Vinetas Teteres interviju transkripts

Promocijas darba ietvaros tika nointervēti LLU ārējo sakaru speciālisti:

1. Prof. Ināra Melgalve – Latvijas Lauksaimniecības universitātes Ārlietu daļas vadītāja. I.Melgalves pārraudzībā ir ne tikai visi LLU vadības ārējie sakari, bet arī fakultāšu ārējo sakaru koordinatoru darbs.
2. Vineta Teterē – Ārējo sakaru vadītāja LLU Ekonomikas fakultātē.

Intervijas ar LLU Ekonomikas fakultātes ārējo sakaru vadītāju V. Teteri transkripts

1. Kā Jūs domājat, kāds ir ārējo sakaru vadītāja galvenais uzdevums?
 - Uzturēt kontaktus ar ārējiem partneriem un koordinēt aktivitātes saistībā ar šo sadarbību.
2. Kādas ir vissvarīgākās zināšanās ārējo sakaru vadītājam?
 - Saskarsmes psiholoģijā;
 - ES studijās;
 - Sabiedriskās attiecībās;
 - Lietišķā komunikācijā;
 - Lietišķā etiķetē un protokolā;
 - Tulkošanā un
 - Angļu valodā.
3. Kādam, Jūsuprāt, rakstura īpašībām jāpiemīt ārējo sakaru vadītājam?
 - Komunikabls, loģisks, atvērts, laipns.
4. Kādus uzdevumus Jūs uzticētu ārējo sakaru vadītājam?
 - Koordinēt partnerattiecības ar sadarbības partneriem un deleģēt uzdevumus attiecīgajām personām.
5. Kādus uzdevumus Ekonomikas fakultāte vai Ārlietu daļa uztic Jums – ārējo sakaru vadītājam?
 - a) Erasmus programmas koordinēšana – studentu un mācībspēku starptautiskā mobilitāte;
 - b) Komunikāciju ar ārvalstu sadarbības partneriem;
 - c) Koordinēt viesu uzņemšanu no ārvalstīm.
6. Vai ir vajadzīgs šāds speciālists? Varbūt šos darbus var veikt citi darbinieki, sadalot ārējo sakaru vadītāja pienākumus?
 - Šāds speciālists ir vajadzīgs, tikai reizēm liekas, ka varētu būt arī asistenti, jo brīžiem darbs ir ļoti intensīvs. Tādos gadījumos cenšos pienākumus deleģēt personām, kas kaut kādā veidā ir saistīti ar konkrētiem pasākumiem.
7. Vai uzlabojas EF starptautiskie sakari?
 - Uzlabojums bija pirmajos gados, kad sāku ar to nodarboties. Šobrīd laiks tiek veltīts sadarbības stiprināšanai un daudzveidošanai. Šobrīd fakultātei ir stabili sadarbības partneri uz kuriem var paļauties.
8. Kā jūs domājat, kādas ir priekšrocības un kādi trūkumi, ja uzņēmumā ir ārējo sakaru speciālists un kad nav?
 - Priekšrocības – ir persona, kas pārziņa visas aktivitātes, kas saistītas ar starptautisko sadarbību. Trūkumi – princips „visi dara visu” - un dažreiz par dubultā, kas var traucēt veiksmīgas sadarbības stiprināšanā.
9. Vai Jums kā ārējo sakaru vadītājam ir attiecīgā izglītība? Ja ir – kur studējāt, ja nav – kur apgūvat nepieciešamās prasmes?

- Esmu mācījusies ārzemēs, tāpēc zinu kārtību un faktorus, ar kuriem jāsaskaras šajā laikā. Esmu arī kā mācībspēks piedalījies mobilitātes programmā; apmeklēju dažādus seminārus, kas saistīti ar manu pienākumu veikšanu.

Intervijas ar LLU Ārlietu daļas vadītāju prof. I. Melgalvi transkripts

1. Kā Jūs domājat, kāds ir ārējo sakaru vadītāja galvenais uzdevums?
 - Uzturēt kontaktus ar ārzemju partneriem;
 - Ar universitātes vadību;
 - Rūpēties par to, lai būtu projekti, kurus virzīt uz universitātes attīstību.
2. Kādas ir vissvarīgākās zināšanās ārējo sakaru vadītājam?
 - Saskarsmes psiholoģijā;
 - Sabiedriskās attiecībās;
 - Runas kultūrā;
 - Politikā;
 - Lietišķā komunikācijā;
 - Lietišķā etiķetē un protokolā;
 - Lietvedībā;
 - Angļu valodā;
 - Krievu valodā.
3. Kas vēl būtu jāzina ārējo sakaru vadītājam, lai veiksmīgi pildītu savus pienākumus?
 - Jāprot strādāt ar visa veida prezentācijām. Mums šodien atbrauc Amerikas vēstniecība – mēs visi gatavojam prezentācijas, gan rektors, gan Ārlietu daļa, lai varētu parādīt, kāda tad īsti ir tā mūsu universitāte.
 - Jāmāk izmantot jaunākās tehnoloģijas saistībā ar savu darbu, jo tās attīstās ļoti strauji.
4. Kādam, Jūsuprāt, rakstura īpašībām jāpiemīt ārējo sakaru vadītājam?
 - Komunikablam, taktiskam, diplomātiskam.
5. Kādus uzdevumus Jūs uzticat ārējo sakaru vadītājam?
 - Vairāk darba saistībā ar projektiem, to rakstīšanu un realizēšanu. Viesu uzņemšana, es īsti nezīnu, kā tas notiek fakultātēs. Es painteresēšos, vai to veic ārējo sakaru vadītājs fakultātē, vai tikai dekāns ar saviem kadriem. Tas būtu jā dara ārējo sakaru vadītājam. Universitātē, piemēram, tas ir pilnīgi atstrādāts. Dažādu viesu, vieslektoru un vēstniecību uzņemšana – to visu veic Ārlietu daļa.
 - Visus ārējos sakarus, kas saistīti ar fakultātes studijām un zinātni un fakultātes ārējiem sakariem. Sākumā, kad sāku strādāt, es biju domājusies, ka aptveršu visu universitāti, tad pagāja labs laiks un pateicoties Rektoram es sapratu, ka tas nav reāli. Ir jābūt šiem fakultāšu ārējo sakaru vadītājiem, kas var savā jomā risināt šos jautājumus. Tā tam jābūt, jo universitātē ir 9 fakultātes, katra ar savu specifisku novirzienu. Tā ka tur var strādāt vienīgi ļoti labs ārējo sakaru vadītājs.
6. Vai ir vajadzīgs šāds speciālists? Varbūt šos darbus var veikt citi darbinieki, sadalot ārējo sakaru vadītāja pienākumus?
 - Protams, to darīt var, bet daudz efektīvāk ir tad, ja ir šāds speciālists. Labam speciālistam savā jomā vienmēr ir liela nozīme.
7. Vai uzlabojas LLU starptautiskie sakari?
 - Noteikti jā! To es viennozīmīgi varu pateikt.
8. Kā jūs domājat, kādas ir priekšrocības un kādi trūkumi, ja uzņēmumā ir ārējo sakaru speciālists un kad nav?
 - Priekšrocība ir tāda, ka viņš var uzturēt šos sakarus, kas šodien ir pilnīgi nepieciešami – ar ārvalstīm gan austrumu, gan rietumu virzienos.
 - Trūkumi? Nav trūkumu tikai tiem, kas nestrādā. Vienmēr ir jāpilnveidojas un jācēnšas strādāt labāk un labāk.

Studiju priekšmetu salīdzinājums

LLU SZF profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programma “Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”	LU Starptautisko ekonomisko attiecību profesionālā bakalaura studiju programma
1. Līdzīgie lekciju kursi	
1. Ievads studijās	1. Studiju darba organizācija
2. Psiholoģija	2. Vadības psiholoģija
3. Ievads socioloģijā	3. Vadības socioloģija
4. Ētika, estētika	4. Ētikas pamati biznesā
5. Ekonomikas teorijas pamati (mikro- un makroekonomika)	5. Ekonomikas teorija
6. Ekoloģija un vides aizsardzība	6. Vides komunikācija
7. Tiesību pamati	7. Latvijas tiesību sistēma
8. Informācijas tehnoloģijas	8. Ekonomikas informātika
9. Starptautiskās tiesības	9.1. Starptautiskās publiskās tiesības 9.2. Starptautiskās privāttiesības 9.3. Starptautiskās nodokļu tiesības
10. Starptautiskie ekonomiskie sakari	10.1. Starptautiskās ekonomiskās attiecības 10.2. Globalizācijas un integrācijas procesi starptautiskajā ekonomikā
11. Lietvedība	11. Lietvedība un lietišķā sarakste
12. Politika mūsdienu pasaulē	12. Politikas zinātne
13. Vadībzinības	12.1. Vadības teorija 12.2. Starptautiskā vadība
14. Mārketinga (tirgzinības)	14. Tirgvedība
15. Lietišķā etiķete un protokols	15. Lietišķā etiķete un protokols
16. Juridisko un darījumu rakstu tulkošana (angļu val.)	16. Biznesa tiesību terminoloģija angļu valodā
17. Lietišķā sarakste (angļu val.)	17. Lietišķā sarakste angļu valodā
18. Angļu valodas gramatika	18.1. Biznesa angļu valoda I 18.2. Biznesa angļu valoda II
19. Mūsdienu terminoloģija (angļu val.)	19.1. Starpkultūru saskarsme angļu valodā I 19.2. Starpkultūru saskarsme angļu valodā II
20. ES studijas	20. ES valstu ekonomika
21. Saskarsmes psiholoģija	21. Saskarsmes psiholoģija
22. Politiskā kultūra	22. Starpkultūru biznesa attiecības
23. Grāmatvedības pamati	23. Grāmatvedības teorija
24. Uzņēmējdarbības pamati	24. Uzņēmējdarbības ekonomika
25. Personālvadība	25. Personāla vadība
26. Mēdiji un reklāma	26. Sabiedriskās attiecības
2. Atšķirīgie lekciju kursi	
1. Filozofija	1. Pasaules ekonomikas un biznesa vēsture
2. Retorika	2. Ekonomiskā un biznesa statistika
3. Lietišķā komunikācija (angļu val.)	3.1. Diplomātijas vēsture I 3.2. Diplomātijas vēsture II
4. Tekstu leksikostilistikā analīze (angļu val.)	4. Latvijas diplomātijas vēsture
5. Ievads tulkošanā (angļu val.)	5. Baltijas valstu ekonomika
6. Secīgā tulkošana (angļu val.)	6. Matemātika ekonomistiem
7. Valstu studijas (angļu val.)	7. Ekonometrija
8. Profesionālā vācu valoda	8. Finanšu teorija
9. Latviešu valodas runas un rakstu kultūra	9. Baltijas valstu ekonomika
10. Projektu vadīšana	10. Kurša darbs starptautiskajā ekonomikā

Avots: Pašnovērtējuma ziņojumi. – AIKNC, 2007.

ANKETA (studentu)

Cien. respondent! Latvijas Lauksaimniecības universitātes Pedagoģijas doktorantūras ietvaros tiek veikts pētījums par studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari” studentu profesionālās kompetences līmeni. Jūsu viedoklis šajā jautājumā ir ļoti svarīgs. Apvelciet izvēlēto atbildes variantu un pierakstiet savus priekšlikumus tam paredzētajā vietā. Anketa ir anonīma, tajā iegūtā informācija tiks izmantota tikai apkopotā veidā pētījuma mērķiem un programmas uzlabošanai.

Līmeņi:

5 = eksperts 4 = ļoti labs 3 = pieņemams 2 = vājš 1 = neapmierinošs

1. RESPONDENTA PAŠPĀRVALDES KOMPONENTE

Kritērijs “Attīstoša kompetence”

1.1. Rādītājs “Pašvērtējums”	1 2 3 4 5
1.2. Rādītājs “Pašrefleksija”	1 2 3 4 5
1.3. Rādītājs “Pašapziņa”	1 2 3 4 5
1.4. Rādītājs “Pašdisciplīna”	1 2 3 4 5

Kritērijs “Panākumu ieguves prasmes”

1.5. Rādītājs “Ieinteresētība”	1 2 3 4 5
1.6. Rādītājs “Piemērošanās spējas”	1 2 3 4 5
1.7. Rādītājs “Atbildība”	1 2 3 4 5
1.8. Rādītājs “Laika pārvaldība”	1 2 3 4 5
1.9. Rādītājs “Organizatoriskās spējas”	1 2 3 4 5

2. RESPONDENTA INTELEKTUĀLĀ KOMPONENTE

Kritērijs “Izziņas-gnozeoloģiskā kompetence”

2.1. Rādītājs “Paradigmu un paraugu izpratne”	1 2 3 4 5
2.2. Rādītājs “Analīzes prasmes”	1 2 3 4 5
2.3. Rādītājs “Vērtēšanas prasmes”	1 2 3 4 5

Kritērijs “Prasme pielietot zināšanas praksē”

2.4. Rādītājs “Kritiskā domāšana”	1 2 3 4 5
2.5. Rādītājs “Radošums”	1 2 3 4 5
2.6. Rādītājs “Lēmumu pieņemšanas prasmes”	1 2 3 4 5

3. RESPONDENTA PRAKTISKĀ/LIETIŠĶĀ KOMPONENTE

Kritērijs “Mūžizglītības prasmes”

3.1. Rādītājs “Problēmu definējums”	1 2 3 4 5
3.2. Rādītājs “Informācijas krāšana”	1 2 3 4 5
3.3. Rādītājs “Informācijas apstrāde”	1 2 3 4 5
3.4. Rādītājs “Informācijas novērtēšana”	1 2 3 4 5

4. RESPONDENTA KOMUNIKATĪVĀ KOMPONENTE

Kritērijs “Komunikatīvā kompetence”

- | | |
|--|-----------|
| 4.1. Rādītājs "Runāšanas prasme" | 1 2 3 4 5 |
| 4.2. Rādītājs "Klausīšanās prasme" | 1 2 3 4 5 |
| 4.3. Rādītājs "Lasīšanas prasme" | 1 2 3 4 5 |
| 4.4. Rādītājs "Rakstīšanas prasme" | 1 2 3 4 5 |
| 4.5. Rādītājs "Neverbālās komunikācijas prasmes" | 1 2 3 4 5 |
| 4.6. Rādītājs "Svešvalodu prasmes" | 1 2 3 4 5 |
-
-

Kritērijs "Prasme pieņemt un pasniegt informāciju"

- | | |
|---|-----------|
| 4.7. Komunikācijas un informācijas tehnoloģijas | 1 2 3 4 5 |
| 4.8. Prezentēšana (mutiskā/rakstiskā) | 1 2 3 4 5 |
| 4.9. Veiktspējas | 1 2 3 4 5 |
-
-

5. RESPONDENTA STARPPERSONU SASKARSMES KOMPONENTE

Kritērijs "Sociālā kompetence"

- | | |
|---|-----------|
| 5.1. Darbs komandā | 1 2 3 4 5 |
| 5.2. Vadības prasmes | 1 2 3 4 5 |
| 5.3. Cilvēku un resursu vadības prasmes | 1 2 3 4 5 |
-
-

Anketas noslēgumā, lūdzu, sniedziet informāciju par sevi!

6. Respondenta dzīves vieta atrodas
 - 6.1. Rīgā
 - 6.2. Kurzemē
 - 6.3. Zemgalē
 - 6.4. Vidzemē
 - 6.5. Latgalē

7. Respondenta darba vieta atrodas (ja strādā)
 - 7.1. pilsētā
 - 7.2. rajonā

8. Respondenta
 - 8.1. dzimums
 - 8.2. tautība
 - 8.3. izglītība
 - 8.4. pilsonība
 - 8.5. vecums (gados)

Paldies par ieguldīto laiku un sapratni!

ANKETA (darba devēju)

Cien. respondent! Latvijas Lauksaimniecības universitātes Pedagoģijas doktorantūras ietvaros tiek veikts pētījums par studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari” studentu profesionālās kompetences līmeni. Jūsu viedoklis šajā jautājumā ir ļoti svarīgs. Apvelciet izvēlēto atbildes variantu un pierakstiet savus priekšlikumus tam paredzētajā vietā. Anketa ir anonīma, tajā iegūtā informācija tiks izmantota tikai apkopotā veidā pētījuma mērķiem un programmas uzlabošanai.

Līmeņi:

5 = eksperts 4 = ļoti labs 3 = pieņemams 2 = vājš 1 = neapmierinošs

1. PRAKTIKANTA PAŠPĀRVALDES KOMPONENTE

Kritērijs “Attīstoša kompetence”

1.1. Rādītājs “Pašvērtējums”	1 2 3 4 5
1.2. Rādītājs “Pašrefleksija”	1 2 3 4 5
1.3. Rādītājs “Pašapziņa”	1 2 3 4 5
1.4. Rādītājs “Pašdisciplīna”	1 2 3 4 5

Kritērijs “Panākumu ieguves prasmes”

1.5. Rādītājs “Ieinteresētība”	1 2 3 4 5
1.6. Rādītājs “Piemērošanās spējas”	1 2 3 4 5
1.7. Rādītājs “Atbildība”	1 2 3 4 5
1.8. Rādītājs “Laika pārvaldība”	1 2 3 4 5
1.9. Rādītājs “Organizatoriskās spējas”	1 2 3 4 5

2. PRAKTIKANTA INTELEKTUĀLĀ KOMPONENTE

Kritērijs “Izziņas-gnozeoloģiskā kompetence”

2.1. Rādītājs “Paradigmu un paraugu izpratne”	1 2 3 4 5
2.2. Rādītājs “Analīzes prasmes”	1 2 3 4 5
2.3. Rādītājs “Vērtēšanas prasmes”	1 2 3 4 5

Kritērijs “Prasme pielietot zināšanas praksē”

2.4. Rādītājs “Kritiskā domāšana”	1 2 3 4 5
2.5. Rādītājs “Radošums”	1 2 3 4 5
2.6. Rādītājs “Lēmumu pieņemšanas prasmes”	1 2 3 4 5

3. PRAKTIKANTA PRAKTISKĀ/LIETIŠĶĀ KOMPONENTE

Kritērijs “Mūžizglītības prasmes”

3.1. Rādītājs “Problēmu definējums”	1 2 3 4 5
3.2. Rādītājs “Informācijas krāšana”	1 2 3 4 5
3.3. Rādītājs “Informācijas apstrāde”	1 2 3 4 5
3.4. Rādītājs “Informācijas novērtēšana”	1 2 3 4 5

4. PRAKTIKANTA KOMUNIKATĪVĀ KOMPONENTE

Kritērijs “Komunikatīvā kompetence”

4.1. Rādītājs “Runāšanas prasme”	1 2 3 4 5
----------------------------------	-----------

4.2. Rādītājs "Klausīšanās prasme"	1 2 3 4 5
4.3. Rādītājs "Lasīšanas prasme"	1 2 3 4 5
4.4. Rādītājs "Rakstīšanas prasme"	1 2 3 4 5
4.5. Rādītājs "Neverbālās komunikācijas prasmes"	1 2 3 4 5
4.6. Rādītājs "Svešvalodu prasmes"	1 2 3 4 5

Kritērijs "Prasme pieņemt un pasniegt informāciju"

4.7. Komunikācijas un informācijas tehnoloģijas	1 2 3 4 5
4.8. Prezentēšana (mutiskā/rakstiskā)	1 2 3 4 5
4.9. Veiktspējas	1 2 3 4 5

5. PRAKTIKANTA STARPPERSONU SASKARSMES KOMPONENTE

Kritērijs "Sociālā kompetence"

5.1. Darbs komandā	1 2 3 4 5
5.2. Vadības prasmes	1 2 3 4 5
5.3. Cilvēku un resursu vadības prasmes	1 2 3 4 5

Anketas noslēgumā, lūdzu, sniedziet informāciju par sevi!

6. Respondenta dzīves vieta atrodas

- 6.1. Rīgā
- 6.2. Kurzemē
- 6.3. Zemgalē
- 6.4. Vidzemē
- 6.5. Latgalē

7. Respondenta darba vieta atrodas

- 7.1. pilsētā
- 7.2. rajonā

8. Respondenta

- 8.1. dzimums
- 8.2. tautība
- 8.3. izglītība
- 8.4. pilsonība
- 8.5. vecums (gados)

Paldies par ieguldīto laiku un sapratni

8. pielikums.

1.tabula.

**SZF studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”
bakalaura darbu aizstāvēšanas rezultātu salīdzinājums
(2006. – 2009.gg.)**

Vērtējums	2006.g.		2007.g.		2008.g.		2009.g.	
	Izcili (10)	4	13,3%	1	2,7%	8	14,5%	9
Teicami (9)	5	16,7%	8	21,6%	9	16,4%	13	18%
Ļoti labi (8)	7	23,3%	13	35,1%	16	29,1%	24	33,3%
Labi (7)	9	30%	6	16,2%	13	23,6%	11	15,3%
G.labi (6)	4	13,3%	2	5,4%	7	12,7%	10	13,9%
Viduvēji (5)	1	3,3%	4	10,8%	1	1,8%	3	4,2%
G.viduvēji (4)	-	-	3	8,1%	1	1,8%	2	2,8%
KOPĀ:	30 studenti	99,9%	37 studenti	99,9%	55 studenti	99,9%	72 studenti	100%

2.tabula.

**SZF studiju programmas „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”
bakalaura darbu aizstāvēšanas rezultātu sadalījums pēc vērtējuma (2006. –
2009.gg.)**

Vērtējums		2006.g.		2007.g.		2008.g.		2009.g.	
10 - 8	10 - 7	53,3%	83,3%	59,4%	75,6%	60%	83,6%	63,8%	79,1%
7		30%		16,2%		23,6%		15,3%	
6 - 5	6 - 4	16,6%	16,6%	16,2%	24,3%	14,5%	16,3%	18,1%	20,9%
4		-		8,1%		1,8%		2,8%	

STUDENTU 2.KURSA UN 4.KURSA PAŠNOVĒRTĒŠANAS SAKARĪBAS

Mann-Whitney Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
R.1.1.	2.kurss	127	108.72	13807.50
	4.kurss	101	121.77	12298.50
	Total	228		
R.1.2.	2.kurss	124	112.20	13913.00
	4.kurss	101	113.98	11512.00
	Total	225		
R.1.3.	2.kurss	125	103.63	12954.00
	4.kurss	101	125.71	12697.00
	Total	226		
R.1.4.	2.kurss	126	114.89	14476.50
	4.kurss	101	112.89	11401.50
	Total	227		
R.1.5.	2.kurss	127	110.21	13997.00
	4.kurss	101	119.89	12109.00
	Total	228		
R.1.6.	2.kurss	127	115.14	14622.50
	4.kurss	101	113.70	11483.50
	Total	228		
R.1.7.	2.kurss	128	113.38	14512.00
	4.kurss	101	117.06	11823.00
	Total	229		
R.1.8.	2.kurss	127	116.69	14819.50
	4.kurss	101	111.75	11286.50
	Total	228		
R.1.9.	2.kurss	126	111.98	14109.00
	4.kurss	100	115.42	11542.00
	Total	226		

Test Statistics(a)

	R.1.1.	R.1.2.	R.1.3.	R.1.4.	R.1.5.	R.1.6.	R.1.7.	R.1.8.	R.1.9.
Mann-Whitney U	5679.500	6163.000	5079.000	6250.500	5869.000	6332.500	6256.000	6135.500	6108.000
Wilcoxon W	13807.50 0	13913.00 0	12954.00 0	11401.50 0	13997.00 0	11483.50 0	14512.00 0	11286.50 0	14109.00 0
Z	-1.645	-.223	-2.755	-.244	-1.191	-.178	-.454	-.597	-.422
Asymp. Sig. (2-tailed)	.100	.824	.006	.807	.234	.859	.650	.551	.673

pašvērtējums * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.268(a)	3	.099
Likelihood Ratio	7.430	3	.059
Linear-by-Linear Association	2.828	1	.093
N of Valid Cases	228		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.166	.099
	Cramer's V	.166	.099
N of Valid Cases		228	

pašrefleksija * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.870(a)	4	.209
Likelihood Ratio	7.367	4	.118
Linear-by-Linear Association	.020	1	.888
N of Valid Cases	225		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.162	.209
	Cramer's V	.162	.209
N of Valid Cases		225	

R.1.3. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.978(a)	3	.046
Likelihood Ratio	8.028	3	.045
Linear-by-Linear Association	7.350	1	.007
N of Valid Cases	226		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.188	.046
	Cramer's V	.188	.046
N of Valid Cases		226	

R.1.4. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.516(a)	4	.164
Likelihood Ratio	7.289	4	.121
Linear-by-Linear Association	.620	1	.431
N of Valid Cases	227		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.169	.164
	Cramer's V	.169	.164
N of Valid Cases		227	

R.1.5. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.144(a)	4	.387
Likelihood Ratio	4.165	4	.384
Linear-by-Linear Association	1.070	1	.301
N of Valid Cases	228		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.135	.387
	Cramer's V	.135	.387
N of Valid Cases		228	

R.1.6. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.837(a)	3	.008
Likelihood Ratio	11.942	3	.008
Linear-by-Linear Association	.332	1	.565
N of Valid Cases	228		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.228	.008
	Cramer's V	.228	.008
N of Valid Cases		228	

R.1.7. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.644(a)	4	.456
Likelihood Ratio	4.027	4	.402
Linear-by-Linear Association	.001	1	.976
N of Valid Cases	229		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.126	.456
	Cramer's V	.126	.456
N of Valid Cases		229	

R.1.8. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.317(a)	3	.725
Likelihood Ratio	1.319	3	.725
Linear-by-Linear Association	.474	1	.491
N of Valid Cases	228		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.076	.725
	Cramer's V	.076	.725
N of Valid Cases		228	

R.1.9. * kurss

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.156(a)	4	.707
Likelihood Ratio	2.534	4	.639
Linear-by-Linear Association	.048	1	.827
N of Valid Cases	226		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.098	.707
	Cramer's V	.098	.707
N of Valid Cases		226	

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kurss	N	Mean Rank	Sum of Ranks
paradigmu	2.kurss	78	68,56	5348,00
	4.kurss	59	69,58	4105,00
	Total	137		
analizes	2.kurss	78	69,76	5441,00
	4.kurss	59	68,00	4012,00
	Total	137		
vertesanas	2.kurss	78	72,37	5645,00
	4.kurss	59	64,54	3808,00
	Total	137		
kritiska	2.kurss	78	68,87	5371,50
	4.kurss	59	69,18	4081,50
	Total	137		
radosums	2.kurss	78	64,24	5011,00
	4.kurss	59	75,29	4442,00
	Total	137		
lemumu	2.kurss	78	71,91	5609,00
	4.kurss	59	65,15	3844,00
	Total	137		

Test Statistics^a

	paradigmu	analizes	vertesanas	kritiska	radosums	lemumu
Mann-Whitney U	2267,000	2242,000	2038,000	2290,500	1930,000	2074,000
Wilcoxon W	5348,000	4012,000	3808,000	5371,500	5011,000	3844,000
Z	-,166	-,274	-1,266	-,049	-1,719	-1,049
Asymp. Sig. (2-tailed)	,868	,784	,205	,961	,086	,294

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
paradigmu * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
analizes * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
vertesanas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
kritiska * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%

radosums * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
lemumu * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%

paradigm * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,824 ^a	4	,430
Likelihood Ratio	4,209	4	,378
Linear-by-Linear Association	,004	1	,947
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,167	,430
	Cramer's V	,167	,430
N of Valid Cases		137	

analizes * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,077 ^a	3	,783
Likelihood Ratio	1,071	3	,784
Linear-by-Linear Association	,078	1	,780
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,089	,783
	Cramer's V	,089	,783
N of Valid Cases		137	

vertesanas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,557 ^a	4	,109
Likelihood Ratio	9,028	4	,060
Linear-by-Linear Association	2,659	1	,103
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,235	,109
	Cramer's V	,235	,109
N of Valid Cases		137	

kritiska * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,232 ^a	3	,972
Likelihood Ratio	,231	3	,972
Linear-by-Linear Association	,000	1	,984
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,041	,972
	Cramer's V	,041	,972
N of Valid Cases		137	

radosums * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,068 ^a	4	,089
Likelihood Ratio	9,939	4	,041
Linear-by-Linear Association	2,327	1	,127
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,243	,089
	Cramer's V	,243	,089
N of Valid Cases		137	

lemumu * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,576 ^a	4	,466
Likelihood Ratio	3,948	4	,413
Linear-by-Linear Association	1,832	1	,176
N of Valid Cases		137	

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,162	,466
	Cramer's V	,162	,466
N of Valid Cases		137	

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kurss	N	Mean Rank	Sum of Ranks
problemu	2.kurss	78	65,82	5134,00
	4.kurss	59	73,20	4319,00
	Total	137		
krasana	2.kurss	78	67,19	5240,50
	4.kurss	59	71,40	4212,50
	Total	137		
apstrade	2.kurss	78	66,26	5168,00
	4.kurss	59	72,63	4285,00
	Total	137		
novertesana	2.kurss	78	71,83	5602,50
	4.kurss	59	65,26	3850,50
	Total	137		

Test Statistics ^a				
	problemu	krasana	apstrade	novertesana
Mann-Whitney U	2053,000	2159,500	2087,000	2080,500
Wilcoxon W	5134,000	5240,500	5168,000	3850,500
Z	-1,202	-,661	-1,047	-1,073
Asymp. Sig. (2-tailed)	,229	,509	,295	,283

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
problemu * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
krasana * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
apstrade * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
novertesana * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%

problemu * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,942 ^a	4	,139
Likelihood Ratio	7,389	4	,117
Linear-by-Linear Association	1,020	1	,313
N of Valid Cases		137	

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,225	,139
	Cramer's V	,225	,139
N of Valid Cases		137	

krasana * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	4,696 ^a	4	,320
Likelihood Ratio	5,785	4	,216
Linear-by-Linear Association	,529	1	,467
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,185	,320
	Cramer's V	,185	,320
N of Valid Cases		137	

apstrade * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,346 ^a	5	,196
Likelihood Ratio	8,824	5	,116
Linear-by-Linear Association	,664	1	,415
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,232	,196
	Cramer's V	,232	,196
N of Valid Cases		137	

novertesana * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,180 ^a	5	,022
Likelihood Ratio	16,129	5	,006
Linear-by-Linear Association	,401	1	,527
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,310	,022
	Cramer's V	,310	,022
N of Valid Cases		137	

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kurss	N	Mean Rank	Sum of Ranks
runasanas	2.kurss	78	65,52	5110,50
	4.kurss	59	73,60	4342,50
	Total	137		
klausisanas	2.kurss	78	68,01	5304,50
	4.kurss	59	70,31	4148,50
	Total	137		
lasisanas	2.kurss	78	70,82	5524,00
	4.kurss	59	66,59	3929,00
	Total	137		
rakstisanas	2.kurss	78	70,29	5482,50
	4.kurss	59	67,30	3970,50
	Total	137		
neverbalas	2.kurss	78	68,63	5353,00
	4.kurss	59	69,49	4100,00
	Total	137		
svesvalodu	2.kurss	78	66,37	5176,50
	4.kurss	59	72,48	4276,50
	Total	137		
tehnologijas	2.kurss	78	64,90	5062,50
	4.kurss	59	74,42	4390,50
	Total	137		
prezentesana	2.kurss	78	64,87	5059,50
	4.kurss	59	74,47	4393,50
	Total	137		
veiktspejas	2.kurss	78	69,27	5403,00
	4.kurss	59	68,64	4050,00
	Total	137		

Test Statistics ^a					
	runasanas	klausisanas	lasisanas	rakstisanas	neverbalas
Mann-Whitney U	2029,500	2223,500	2159,000	2200,500	2272,000
Wilcoxon W	5110,500	5304,500	3929,000	3970,500	5353,000
Z	-1,268	-,367	-,680	-,471	-,135
Asymp. Sig. (2-tailed)	,205	,714	,497	,638	,893

Test Statistics ^a				
	svesvalodu	tehnologijas	prezentesana	veiktspejas
Mann-Whitney U	2095,500	1981,500	1978,500	2280,000
Wilcoxon W	5176,500	5062,500	5059,500	4050,000
Z	-,968	-1,500	-1,496	-,100
Asymp. Sig. (2-tailed)	,333	,134	,135	,920

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
runasanas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
klausisanas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
lasisanas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
rakstisanas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
neverbalas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
svesvalodu * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
tehnologijas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
prezentesana * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
veiktspejas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%

runasanas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,194 ^a	3	,533
Likelihood Ratio	2,298	3	,513
Linear-by-Linear Association	1,701	1	,192
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,127	,533
	Cramer's V	,127	,533
	N of Valid Cases	137	

klausisanas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,429 ^a	4	,351
Likelihood Ratio	4,815	4	,307
Linear-by-Linear Association	,025	1	,874
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,180	,351
	Cramer's V	,180	,351
	N of Valid Cases	137	

lasisanas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,217 ^a	3	,239
Likelihood Ratio	4,205	3	,240
Linear-by-Linear Association	,983	1	,322
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,175	,239
	Cramer's V	,175	,239
	N of Valid Cases	137	

rakstisanas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,032 ^a	3	,793
Likelihood Ratio	1,031	3	,794
Linear-by-Linear Association	,171	1	,679
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,087	,793
	Cramer's V	,087	,793
N of Valid Cases		137	

neverbalas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,056 ^a	3	,383
Likelihood Ratio	3,782	3	,286
Linear-by-Linear Association	,000	1	,995
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,149	,383
	Cramer's V	,149	,383
N of Valid Cases		137	

svesvalodu * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,362 ^a	3	,714
Likelihood Ratio	1,388	3	,708
Linear-by-Linear Association	1,095	1	,295
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,100	,714
	Cramer's V	,100	,714
N of Valid Cases		137	

tehnologijas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,916 ^a	4	,140
Likelihood Ratio	7,424	4	,115
Linear-by-Linear Association	,852	1	,356
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,225	,140
	Cramer's V	,225	,140
N of Valid Cases		137	

prezentesana * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,487 ^a	4	,480
Likelihood Ratio	4,240	4	,375
Linear-by-Linear Association	2,791	1	,095
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,160	,480
	Cramer's V	,160	,480
N of Valid Cases		137	

veiktspejas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,129 ^a	3	,988
Likelihood Ratio	,129	3	,988
Linear-by-Linear Association	,011	1	,915
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,031	,988
	Cramer's V	,031	,988
N of Valid Cases		137	

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kurss	N	Mean Rank	Sum of Ranks
komanda	2.kurss	78	70,79	5522,00
	4.kurss	59	66,63	3931,00
	Total	137		
vadibas	2.kurss	78	70,97	5536,00
	4.kurss	59	66,39	3917,00
	Total	137		
cilveku	2.kurss	78	70,88	5529,00
	4.kurss	59	66,51	3924,00
	Total	137		

Test Statistics ^a			
	komanda	vadibas	cilveku
Mann-Whitney U	2161,000	2147,000	2154,000
Wilcoxon W	3931,000	3917,000	3924,000
Z	-,645	-,724	-,685
Asymp. Sig. (2-tailed)	,519	,469	,493

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
komanda * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
vadibas * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%
cilveku * kurss	137	99,3%	1	,7%	138	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,276 ^a	3	,735
Likelihood Ratio	1,268	3	,737
Linear-by-Linear Association	,391	1	,532
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,096	,735
	Cramer's V	,096	,735
N of Valid Cases		137	

vadibas * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,125 ^a	3	,771
Likelihood Ratio	1,128	3	,770
Linear-by-Linear Association	,668	1	,414
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,091	,771
	Cramer's V	,091	,771
N of Valid Cases		137	

cilveku * kurss

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,530 ^a	3	,023
Likelihood Ratio	9,759	3	,021
Linear-by-Linear Association	1,167	1	,280
N of Valid Cases	137		

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,264	,023
	Cramer's V	,264	,023
	N of Valid Cases	137	

STUDENTU UN DARBA DEVĒJU NOVĒRTĒJUMA SAKARĪBAS

4.KURSĀ

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
R.1.1. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.2. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.3. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.4. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.5. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.6. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.7. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.8. * darbība	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.1.9. * darbība	96	99,0%	1	1,0%	97	100,0%

Pašvērtējums * darbība

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,870(a)	2	,393
Likelihood Ratio	1,926	2	,382
Linear-by-Linear Association	1,680	1	,195
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,139	,393
	Cramer's V	,139	,393
N of Valid Cases		97	

Pašrefleksija * darbība

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,554(a)	3	,001
Likelihood Ratio	16,610	3	,001
Linear-by-Linear Association	12,802	1	,000
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,400	,001
	Cramer's V	,400	,001
N of Valid Cases		97	

R.1.3. * darbība

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,654(a)	3	,003
Likelihood Ratio	14,066	3	,003
Linear-by-Linear Association	11,410	1	,001
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,375	,003
	Cramer's V	,375	,003
N of Valid Cases		97	

R.1.4. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,863(a)	4	,003
Likelihood Ratio	19,025	4	,001
Linear-by-Linear Association	15,165	1	,000
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,404	,003
	Cramer's V	,404	,003
N of Valid Cases		97	

R.1.5. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,499(a)	4	,645
Likelihood Ratio	3,201	4	,525
Linear-by-Linear Association	2,206	1	,137
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,160	,645
	Cramer's V	,160	,645
N of Valid Cases		97	

R.1.6. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,160(a)	3	,011
Likelihood Ratio	12,083	3	,007
Linear-by-Linear Association	10,728	1	,001
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,339	,011
	Cramer's V	,339	,011
N of Valid Cases		97	

R.1.7. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,439(a)	4	,006
Likelihood Ratio	16,775	4	,002
Linear-by-Linear Association	13,459	1	,000
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,386	,006
	Cramer's V	,386	,006
N of Valid Cases		97	

R.1.8. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,278(a)	3	,006
Likelihood Ratio	12,934	3	,005
Linear-by-Linear Association	10,094	1	,001
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,356	,006
	Cramer's V	,356	,006
N of Valid Cases		97	

R.1.9. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,523(a)	4	,021
Likelihood Ratio	12,781	4	,012
Linear-by-Linear Association	8,723	1	,003
N of Valid Cases	96		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,346	,021
	Cramer's V	,346	,021
N of Valid Cases		96	

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
R.2.1. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.2.2. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.2.3. * darbiba	96	99,0%	1	1,0%	97	100,0%
R.2.4. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.2.5. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.2.6. * darbiba	96	99,0%	1	1,0%	97	100,0%
R.3.1. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.3.2. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.3.3. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.3.4. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%

R.2.1. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,082(a)	4	,000
Likelihood Ratio	36,054	4	,000
Linear-by-Linear Association	29,839	1	,000
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,575	,000
	Cramer's V	,575	,000
N of Valid Cases		97	

R.2.2. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,636(a)	3	,005
Likelihood Ratio	14,793	3	,002
Linear-by-Linear Association	11,911	1	,001
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,361	,005
	Cramer's V	,361	,005
N of Valid Cases		97	

R.2.3. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,733(a)	3	,021
Likelihood Ratio	11,457	3	,009
Linear-by-Linear Association	8,612	1	,003
N of Valid Cases	96		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,318	,021
	Cramer's V	,318	,021
N of Valid Cases		96	

R.2.4. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,777(a)	3	,123
Likelihood Ratio	7,131	3	,068
Linear-by-Linear Association	2,552	1	,110
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,244	,123
	Cramer's V	,244	,123
N of Valid Cases		97	

R.2.5. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,096(a)	3	,007
Likelihood Ratio	12,498	3	,006
Linear-by-Linear Association	6,572	1	,010
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,353	,007
	Cramer's V	,353	,007
N of Valid Cases		97	

R.2.6. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,369(a)	3	,000
Likelihood Ratio	22,726	3	,000
Linear-by-Linear Association	18,976	1	,000
N of Valid Cases	96		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,461	,000
	Cramer's V	,461	,000
N of Valid Cases		96	

R.3.1. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,354(a)	3	,006
Likelihood Ratio	14,152	3	,003
Linear-by-Linear Association	5,548	1	,018
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,357	,006
	Cramer's V	,357	,006
N of Valid Cases		97	

R.3.2. * darbiba**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,845(a)	3	,008
Likelihood Ratio	13,748	3	,003
Linear-by-Linear Association	11,195	1	,001
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,349	,008
	Cramer's V	,349	,008
N of Valid Cases		97	

R.3.3. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,001(a)	4	,000
Likelihood Ratio	29,052	4	,000
Linear-by-Linear Association	20,660	1	,000
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,487	,000
	Cramer's V	,487	,000
N of Valid Cases		97	

R.3.4. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,422(a)	3	,024
Likelihood Ratio	11,331	3	,010
Linear-by-Linear Association	9,096	1	,003
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,312	,024
	Cramer's V	,312	,024
N of Valid Cases		97	

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
R.4.1. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.2. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.3. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.4. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.5. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.6. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.7. * darbiba	96	99,0%	1	1,0%	97	100,0%
R.4.8. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.4.9. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.5.1. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.5.2. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%
R.5.3. * darbiba	97	100,0%	0	,0%	97	100,0%

R.4.1. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,952(a)	3	,001
Likelihood Ratio	17,375	3	,001
Linear-by-Linear Association	15,577	1	,000
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,406	,001
	Cramer's V	,406	,001
N of Valid Cases		97	

R.4.2. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,251(a)	4	,007
Likelihood Ratio	15,854	4	,003
Linear-by-Linear Association	11,921	1	,001
N of Valid Cases	97		

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,383	,007
	Cramer's V	,383	,007
N of Valid Cases		97	

R.4.3. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,654(a)	3	,000
Likelihood Ratio	21,844	3	,000
Linear-by-Linear Association	14,680	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,450	,000
	Cramer's V	,450	,000
N of Valid Cases		97	

R.4.4. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,092(a)	3	,000
Likelihood Ratio	30,107	3	,000
Linear-by-Linear Association	23,358	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,498	,000
	Cramer's V	,498	,000
N of Valid Cases		97	

R.4.5. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,696(a)	3	,002
Likelihood Ratio	15,589	3	,001
Linear-by-Linear Association	13,264	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,389	,002
	Cramer's V	,389	,002
N of Valid Cases		97	

R.4.6. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,804(a)	3	,001
Likelihood Ratio	17,330	3	,001
Linear-by-Linear Association	15,553	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,404	,001
	Cramer's V	,404	,001
N of Valid Cases		97	

R.4.7. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,493(a)	3	,000
Likelihood Ratio	30,571	3	,000
Linear-by-Linear Association	23,794	1	,000
N of Valid Cases		96	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,515	,000
	Cramer's V	,515	,000
N of Valid Cases		96	

R.4.8. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,312(a)	3	,003
Likelihood Ratio	16,313	3	,001
Linear-by-Linear Association	13,998	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,384	,003
	Cramer's V	,384	,003
N of Valid Cases		97	

R.4.9. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,789(a)	3	,001
Likelihood Ratio	17,783	3	,000
Linear-by-Linear Association	15,140	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,403	,001
	Cramer's V	,403	,001
N of Valid Cases		97	

R.5.1. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,049(a)	3	,001
Likelihood Ratio	18,046	3	,000
Linear-by-Linear Association	15,532	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,407	,001
	Cramer's V	,407	,001
N of Valid Cases		97	

R.5.2. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,892(a)	3	,048
Likelihood Ratio	7,913	3	,048
Linear-by-Linear Association	6,295	1	,012
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,285	,048
	Cramer's V	,285	,048
N of Valid Cases		97	

R.5.3. * darbiba

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,431(a)	3	,004
Likelihood Ratio	16,213	3	,001
Linear-by-Linear Association	13,054	1	,000
N of Valid Cases		97	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,372	,004
	Cramer's V	,372	,004
N of Valid Cases		97	

Mediānas salīdzinājums studentu un darba devēju 2. un 4. kursa vērtējumā

Pašpārvaldes kompetence

	R.1.1.	R.1.2.	R.1.3.	R.1.4.	R.1.5.	R.1.6.	R.1.7.	R.1.8.	R.1.9.
Mediāna 2. kurss studenti	4,0000	4,00000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 2. kurss darba devēji	4,0000	4,00000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss studenti	4,0000	4,00000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss darba devēji	4,0000	4,00000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000

Mācīšanās kompetence

	R.2.1.	R.2.2.	R.2.3.	R.2.4.	R.2.5.	R.2.6.
Mediāna 2. kurss studenti	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 2. kurss darba devēji	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss studenti	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss darba devēji	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000

Praktiskā/lietišķā kompetence

	R.3.1.	R.3.2.	R.3.3.	R.3.4.
Mediāna 2. kurss studenti	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 2. kurss darba devēji	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss studenti	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss darba devēji	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000

Komunikatīvā kompetence

	R.4.1.	R.4.2.	R.4.3.	R.4.4.	R.4.5.	R.4.6.	R.4.7.	R.4.8.	R.4.9.
Mediāna 2. kurss studenti	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 2. kurss darba devēji	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss studenti	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss darba devēji	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000

Starppersonu saskarsmes un sadarbības kompetence

	R.5.1.	R.5.2.	R.5.3.
Mediāna 2. kurss studenti	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 2. kurss darba devēji	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss studenti	4,0000	4,0000	4,0000
Mediāna 4. kurss darba devēji	4,0000	4,0000	4,0000

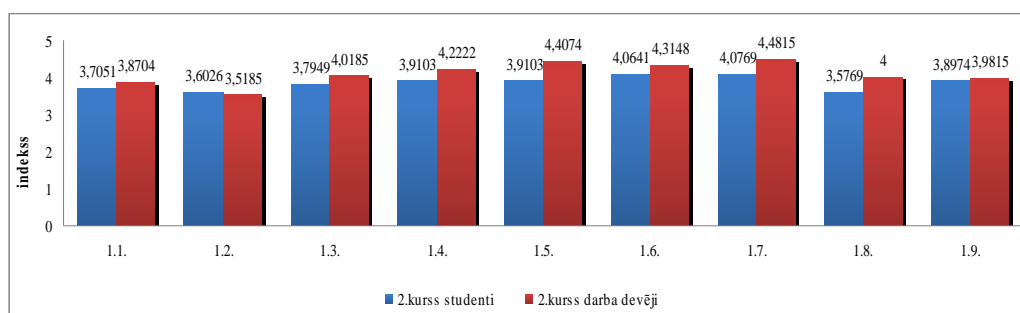
STUDENTU UN DARBA DEVĒJU VĒRTĒJUMA SALĪDZINĀJUMS

1.tabula.

Studentu pašpārvaldes kompetences vidējais aritmētiskais

	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.
2.kurss studenti	3,7051	3,6026	3,7949	3,9103	3,9103	4,0641	4,0769	3,5769	3,8974
2.kurss darba devēji	3,8704	3,5185	4,0185	4,2222	4,4074	4,3148	4,4815	4	3,9815

Tā kā kompetences līmeņi ir vērtēti pēc 5-balļu sistēmas, kur 5 = izcils, 4 = ļoti labs, 3 = viduvējs, 2 = vājš un 1 = neapmierinošs līmenis, pētījuma autore uzskata, ka līmeņi 1 un 2 ir zem nepieciešama.



1. att. 2. kursa studentu pašpārvaldes kompetences vidējais aritmētiskais

Tā, 2. kursā vidējais atšķiras būtiski 1.5 – „ieinteresētība” (3,9103 studentiem pret 4,4074 darba devējiem). Darba devēji vērtē pašrefleksijas kompetenci (radītājs 1.2.) zemāk par studentiem (3,6026 studentiem un 3,5185 darba devējiem) (sk. 1.att.).

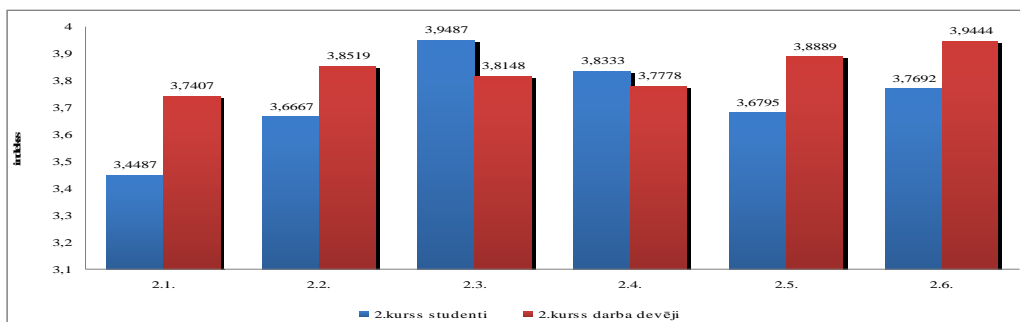
2.kursa studentiem ir vēl daudz kompetences, par kurām darba devēju novērtējuma vidējais ir zem „4”.

2.tabula.

Studentu intelektuālās kompetences vidējais aritmētiskais

	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.
2.kurss studenti	3,4487	3,6667	3,9487	3,8333	3,6795	3,7692
2.kurss darba devēji	3,7407	3,8519	3,8148	3,7778	3,8889	3,9444

Tad, 2. kursā visvairāk vidējais atšķiras radītājam 2.1 - „paraugu izpratne” (3,4487 pret 3,7407), tomēr vērtējuma rezultāti gan studentiem, gan darba devējiem ir diezgan tūvi.



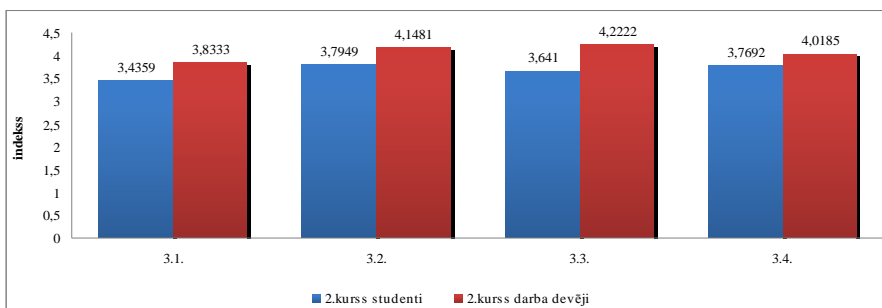
2. att. 2. kursa studentu intelektuālās kompetences vidējais aritmētiskais

Histogrammā ir skaidri redzams, ka 2. kursa IUĀS studentiem vēl nepietiekami attīstīti radītāji 1.2 – „pašrefleksija” (indekss 3,6026 studentiem pret 3,5185 darba devējiem) (skat. 1.att.), 2.3 – „vērtēšanas prasme” (3,9487 pret 3,8148), 2.4. – „kritiskā domāšana” (3,8333 pret 3,7778) (sk. 2.att.). Visos šos gadījumos studenti sevi novērtēja augstāk nekā darba devēji. Ir manāms, ka visi šī radītāji ir tieši saistīti un uzrādā uz studentu neattīstīto pašvērtējuma prasmi.

3.tabula.

Studentu praktisko/lietišķo prasmju vidējais aritmētiskais

	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.
2.kurss studenti	3,4359	3,7949	3,641	3,7692
2.kurss darba devēji	3,8333	4,1481	4,2222	4,0185



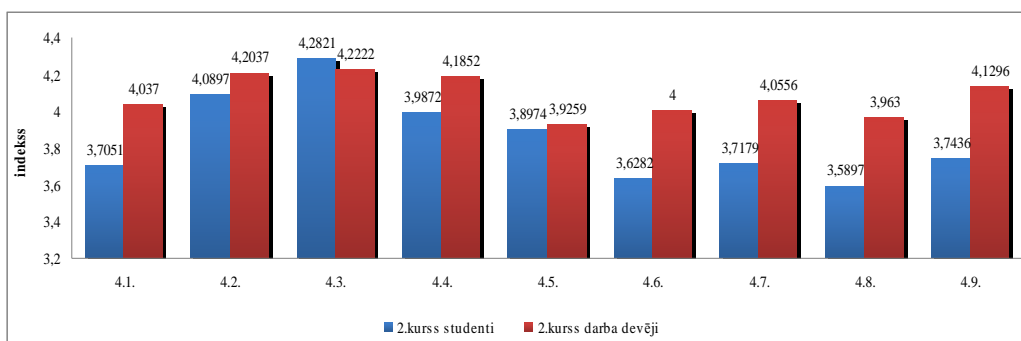
3.att. 2. kursa studentu praktisko/lietišķo prasmju vidējais aritmētiskais

Viszemākais vērtējums ir problēmu definēšanas prasmei (rādītājs 3.1), kas uzrāda uz nepieciešamību domāt, kā attīstīt šo prasmi. Rezultātu 3.3 – „informācijas apstrāde” 2. kursā studenti vērtē būtiski zemāk par darba devējiem (3,641 pret 4,2222), kas uzrāda uz viņu problēmām un nepārliecinātību darbā ar informāciju (sk. 3.att.).

4. tabula.

Studentu komunikatīvās kompetences vidējais aritmētiskais

	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.	4.8.	4.9.
2.kurss studenti	3,7051	4,0897	4,2821	3,9872	3,8974	3,6282	3,7179	3,5897	3,7436
2.kurss darba devēji	4,037	4,2037	4,2222	4,1852	3,9259	4	4,0556	3,963	4,1296



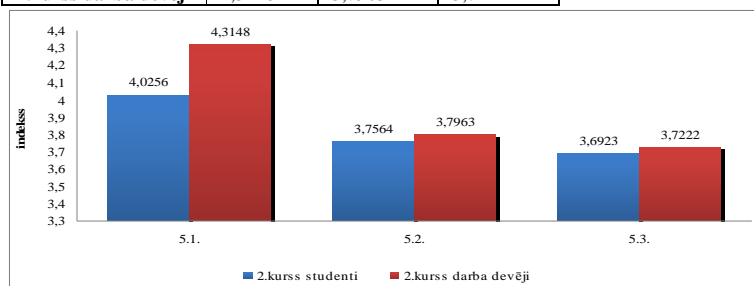
4.att. 2. kursa studentu komunikatīvās kompetences vidējais aritmētiskais

Šī histogrammā (sk. 4.att.) ir manāms, ka darba devēji vērtē studentu komunikācijas kompetenci augstāk nekā studenti, it sevišķi svešvalodu prasmes (radītājs 4.6.), IKT prasmes (radītājs 4.7.), prezentēšanas prasmes (radītājs 4.8.) un veiktspēju prasmi (radītājs 4.9.). Savukārt, darba devēju vērtējums studentu lasīšanas prasmei (radītājs 4.3.) ir nedaudz zemāks nekā studentiem (4,2222 pret 4,2821) (sk. 4.att.). Ānalizējot prakšu rezultātus, tika konstatēts, ka vairākas prakses atsaucēs darba devēji atzīmēja, ka studentiem uzmanīgāk jālasa dokumentus. Komunikatīvajā kompetencē vēl diezgan zems ir neverbālās komunikācijas prasmes (rādītājs 4.5) un prezentēšanas prasmes (rādītājs 4.8) līmenis.

5. tabula.

Studentu starppersonu saskarsmes un sadarbošanās kompetences vidējais aritmētiskais

	5.1.	5.2.	5.3.
2.kurss studenti	4,0256	3,7564	3,6923
2.kurss darba devēji	4,3148	3,7963	3,7222



5.att. 2. kursa studentu starppersonu saskarsmes un sadarbošanās kompetences vidējais aritmētiskais

Aptaujas rezultāti ļauj secināt, ka 2. kursa studentiem vēl nav attīstītās vadības prasmes (rādītājs 5.2) un cilvēku un resursu prasmes (rādītājs 5.3) (skat. 5.att.).

2. kursā ir jutāma vidusskolas ietekme, kad skolēnus bieži vērtēja pēc viņu prasmes izpildīt uzdevumus, un studenti vēl ne vienmēr ir gatavi uzņemties atbildību par savu mācīšanos, darbu, lēmumu pieņemšanu, kas ir vadības kompetences daļa.

Labākas pārskatāmības dēļ ir izveidoti 4. kursa studentu un darba devēju vērtējumu salīdzinājuma grafiki. Par mērījumu paņemts vidējais aritmētiskais. Studentu pašpārvaldes kompetence sastāv no deviņiem radītājiem. Šie radītāji studentu pašpārvaldes kompetences

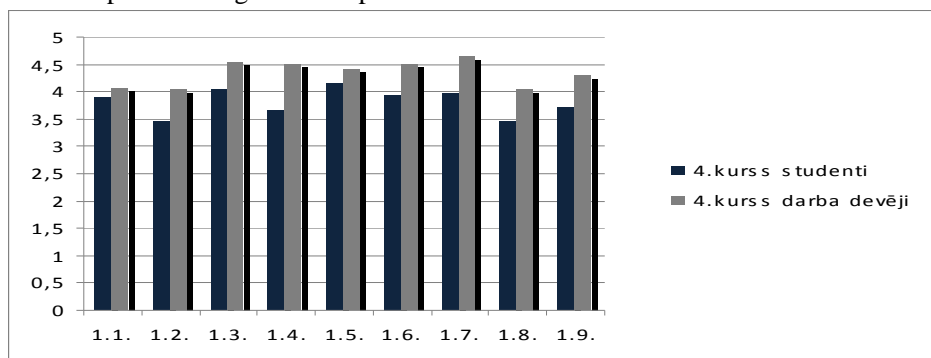
vertējumā iekļauj: pašvērtējuma prasmi (rādītājs 1.1), pašrefleksiju (rādītājs 1.2), pašapziņu (1.3.), pašdisciplīnu (1.4.), ieinteresētību (1.5.), piemērošanās spējas (1.6.), atbildību (1.7.), laika pārvaldību (1.8.) un organizatoriskās spējas (rādītājs 1.9) (6.att.).

6. tabula.

4.kursa studentu un darba devēju pašpārvaldes kompetences novērtējums

	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.
4.kurss studenti	3,8814	3,4407	4,017	3,661	4,1356	3,9322	3,9661	3,4576	3,7119
4.kurss darba devēji	4,0526	4,0263	4,5263	4,5	4,3947	4,5	4,6316	4,0263	4,2895

Studentu un darba devēju aptaujas rezultātu analīze ļauj secināt, ka darba devēji vērtē studentu kompetences augstāk nekā paši studenti.



6. att. 4.kursa studentu un darba devēju pašpārvaldes kompetences novērtējuma salīdzinājums

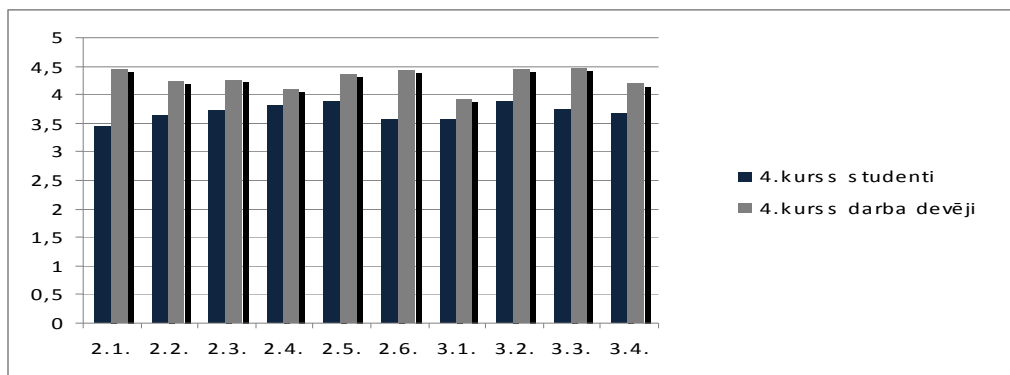
Studentu *mācīšanās kompetence* iekļauj paradigmu un paraugu izpratni (rādītājs 2.1), analīzes prasmes (rādītājs 2.2) un vērtēšanas prasmes (rādītājs 2.3), kā arī kritiskās domāšanas iemaņas (rādītājs 2.4.), radošumu (2.5.) un lēmumu pieņemšanas prasmes (2.6.) (sk. 7.att.).

7. tabula

4.kursa studentu un darba devēju mācīšanās (2.1. – 2.6.) un praktiskās/lietišķās (3.1. – 3.4.) kompetences novērtējums

	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.
4.kurss studenti	3,4407	3,6271	3,7288	3,8305	3,8983	3,5593	3,5593	3,8983	3,7458	3,678
4.kurss darba devēji	4,4474	4,2368	4,2632	4,1053	4,3421	4,4211	3,9211	4,4474	4,4737	4,1842

Praktiskā/lietišķā kompetence iekļauj problēmu definējumu (rādītājs 3.1.), informācijas krāšanas prasmi (rādītājs 3.2.), informācijas apstrādes (rādītājs 3.3.) un informācijas novērtēšanas prasmes (rādītājs 3.4.) (7. att.).



7. att. 4.kursa studentu un darba devēju mācīšanās (2.1. – 2.6.) un praktiskās/lietišķās (3.1. -3.4.) kompetences novērtējuma salīdzinājums

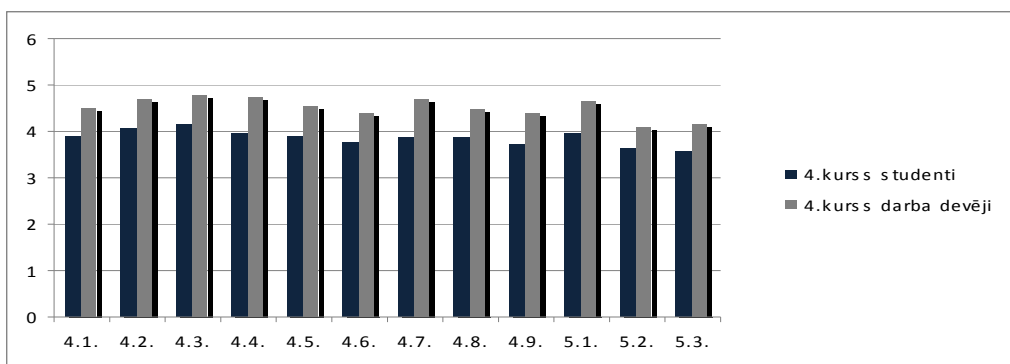
8. tabulā atspoguļoti *komunikatīvās kompetences* radītāji: runāšanas prasme (4.1.), klausīšanās prasme (4.2.), lasīšanas prasme (4.3.), rakstīšanas prasme (4.4.), neverbālās komunikācijas prasmes (4.5.), svešvalodu prasmes (4.6.) un prasme pieņemt un pasniegt informāciju, kas iekļauj komunikācijas un informācijas tehnoloģiju prasmi (4.7.), mutiskās un rakstiskās prezentēšanas prasmi (4.8.), un veiktspēju prasmi (4.9.). *Starppersonu un sadarbības kompetence* iekļauj darbu komandā (radītājs 5.1.), vadības prasmes (radītājs 5.2.) un cilvēku un resursu vadības prasmes (radītājs 5.3.) (8. att.).

8. tabula

4.kursa studentu un darba devēju komunikatīvās kompetences (4.1. – 4.9.) un starppersonu un sadarbības kompetences (5.1. – 5.3.) novērtējums

	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.	4.8.	4.9.	5.1.	5.2.	5.3.
4.kurss studenti	3,8814	4,0678	4,1525	3,9322	3,8983	3,7627	3,8475	3,8475	3,7288	3,9322	3,6441	3,5424
4.kurss darba devēji	4,5	4,6842	4,7895	4,7105	4,5263	4,3947	4,6842	4,4737	4,3947	4,6316	4,0789	4,1316

Gan studenti, gan darba devēji visaugstāk novērtējuši komunikatīvās un pašpārvaldes kompetences, kuras ir ļoti būtiskas ārējo sakaru jomā.



8. att. 4.kursa studentu un darba devēju komunikatīvās kompetences (4.1. – 4.9.) un starppersonu un sadarbības kompetences (5.1. – 5.3.) novērtējuma salīdzinājums

4.kursa studentus darba devēji ir novērtējuši augstāk par 2.kursu, vērtējuma vidējais zem „4” ir tikai viens – radītājam 3.1 („problēmu definējums”).

Neskatoties uz to, ka darba devēju vērtējums 4. kursā ir diezgan augsts, vidējais studentu vērtējums 4. kursā salīdzinājumā ar 2. kursu atšķiras minimāli (2007. gadā bija 3.6687, 2009. gadā – 3.7877). Salīdzinot 2. kursa aptauju rezultātus ar aptauju rezultātiem 4. kursā, ir redzama tendence studentu kopējā pašnovērtējuma pazemināšanās, kas ir skaidrojams ar dažādiem iemesliem.

Pirmkārt, studiju procesā attīstības kompetence ir pilnveidojusies (radītāji 1.1 – 1.4), kas iekļauj pašvērtējuma (rādītājs 1.1), pašrefleksijas (rādītājs 1.2), pašapziņas (rādītājs 1.3) kompetences (*sk. 1.att. un 6.att.*), un kļuvuši paškritiskāki.

Viņi zin, ka kompetence ir vajadzīga darba apstākļos, viņi ir iemācījušies reflektēt, kādas prasmes un iemaņas viņiem jau ir un kādas vēl nepieciešamas, vai ir vajadzīga pilnveide.

Valsts ekonomiskie apstākļi, nedrošība savā nākotnes perspektīvā atstāj negatīvu ietekmi uz studentu pašnovērtējuma rezultātiem. Savukārt darba devēji vērtē pašu studentu, viņa kompetenci, gatavību profesijai. Darba devēju vērtējums salīdzinājumā ar 2.kursu ir ievērojami augstāks. It sevišķi liela atšķirība ir starp radītāju 1.4 - „*pašdisciplīna*” (studentu vērtējums ir 3,661, darba devēju - 4,5) (*sk. 6.att.*), radītājam 2.1 – „*paraugu izpratne*” (3,4407 - 4,4474), radītājam 2.6 - „*lēmumu pieņemšana*” (3,5593 - 4,4211) (*sk. 7.att.*), radītājam 4.4 – „*rakstīšanas prasmes*” (3,9322 - 4,7105), un radītājam 4.7 - „*IKT izmantošana*” (3,8475 - 4,6842) 4. kursā (*sk. 8.att.*).

Praktiski visus pārējos kritērijus darba devēji it novērtējuši par 0,5-0,9 augstāk nekā paši studenti. Ir būtiski, ka nevienu radītāju darba devēji nav novērtējuši zemāk par studentu vērtējumu.

Tādejādi var secināt, ka ar vidējā aritmētiskā starpību ir skaidri redzama tendence, ka darba devēji vērtē studentu kompetenci augstāk nekā paši studenti, un visas kompetences 4. kursā ir novērtētās augstāk nekā 2.kursā, kas liecina par pilnveidi. Vienīgajam radītājam „*ieinteresētība*” (radītājs 1.5) rezultāts 4. kursā ir minimāli zemāks, ko var skaidrot ar ekonomisko situāciju valstī un studentu nepietiekamu pārliecinātību par nākotni.

Pilotpētījuma aptauja 1

Lūdzu atbildēt uz visiem jautājumiem pēc kārtas!

Jūsu vecums.....

Jūsu dzimums.....

Kurss (1., 2., 3.)

Kādas prasmes, pēc jūsu domām, ir nepieciešamas jūsu specialitātē?

-
-

Vai jūs domājat, ka komunikatīvās prasmes ir nepieciešamas?

- Jā
- Nē
- Nezinu

Vai jūs domājat, ka svešvalodu prasmes ir nepieciešamas?

- Jā
- Nē
- Ne visai (kāpēc?)

Vai jūs domājat, ka datorprasmes ir nepieciešamas?

- Jā
- Nē
- Nezinu

Vai jūs domājat, ka prasme risināt problēmu ir nepieciešama?

- Jā
- Nē
- Nezinu

Lūdzu ranžēt prasmes, nepieciešamas jūsu specialitātē, pēc svarīguma (1., 2., 3., utt.; kur 1. - vissvarīgākais):

- svešvalodu zināšanas,
- prasme sazināties,
- prasme saprast citu tautību cilvēkus,
- datorprasmes,
- sociālās kompetences (prasmes),
- personīgās īpašības,
- akadēmiskās zināšanas,
- organizatoriskās prasmes,
- labas dzimtās valodas zināšanas,
- prasme apkopot informāciju un strādāt ar to,
- prasme risināt problēmas patstāvīgi,
- prasme pieņemt lēmumu patstāvīgi,
- paškritika,
- prasme strādāt komandā,
- prasme sazināties ar citiem speciālistiem,
- ētiskās prasmes,
- prasme izmantot zināšanas darbā,
- prasme adaptēties jaunā situācijā,

- radošums,
- prasme strādāt patstāvīgi,
- iniciatīva,
- vēlme gūt sekmes,
- kvalitatīvs darbs, atbildība.

Kādas prasmes, pēc jūsu domām, sastāda ārējo sakaru speciālista profesionālo kompetenci?
(nosauciet visas)

-

Kādas no šīm prasmēm jūs attīstiet svešvalodu stundās universitātē? (nosauciet visas)

-

Kādas no šīm prasmēm jums palīdz attīstīt Interneta izmantošana?
(nosauciet visas)

-

Paldies par atsaucību!

Pilotpētījuma aptauja 2

Lūdzu atbildēt uz visiem jautājumiem pēc kārtas!

Jūsu vecums.....

Jūsu dzimums.....

Kurss (1., 2., 3.)

Kā jūs domājat, vai jūs esat gatavs praksei?

- Jā
- Nē
- Ne visai (kāpēc?)

Kādas prasmes, pēc jūsu domām, ir nepieciešamas, lai prakse būtu sekmīga?

-
-

Vai jūs domājat, ka komunikatīvas prasmes ir nepieciešamas?

- Jā
- Nē
- Nezinu

Vai jūs domājat, ka svešvalodu prasmes ir nepieciešamas?

- Jā
- Nē
- Ne visai (kāpēc?)

Vai jūs domājat, ka datorprasmes ir nepieciešamas?

- Jā
- Nē
- Nezinu

Vai jūs domājat, ka prasme risināt problēmu ir nepieciešama?

- Jā
- Nē
- Nezinu

Lūdzu novērtēt prasmes, kuras nepieciešamas jūsu darbā pēc svarīguma (1., 2., 3., utt.; kur 1. - vissvarīgākais):

- Svešvalodu zināšanas,
- prasme sazināties,
- prasme saprast citu tautību cilvēkus,
- datorprasmes,
- sociālās kompetences (prasmes),
- personīgās īpašības,
- akadēmiskās zināšanas,
- organizatoriskās prasmes,
- labas dzimtās valodas zināšanas,
- prasme apkopot informāciju un strādāt ar to,
- prasme risināt problēmas patstāvīgi,
- prasme pieņemt lēmumu patstāvīgi,
- paškritika,
- prasme strādāt komandā,

- prasme sazināties ar citiem speciālistiem,
- ētiskās prasmes,
- prasme izmantot zināšanas darbā,
- prasme adaptēties jaunā situācijā,
- radošums,
- prasme strādāt patstāvīgi,
- iniciatīva
- vēlme gūt sekmes,
- kvalitatīvs darbs, atbildība.
-

Kādas prasmes, pēc jūsu domām, sastāda ārējo sakaru speciālista profesionālo kompetenci?
(nosauciet visas)

-
-
-
-

Kādas no šīm prasmēm jūs attīstiet svešvalodu stundās universitātē? (nosauciet visas)

-
-
-
-

Kādas no šīm prasmēm jums palīdz attīstīt Interneta izmantošana?
(nosauciet visas)

-
-
-
-

Paldies par atsaucību!

Latvijas Lauksaimniecības universitātes Sociālo zinātņu fakultātes (SZF) raksturojums

LLU SZF ir augstākās izglītības studiju programmu īstenotāja, kas sagatavo konkurētspējīgus, kompetentus, sociāli atbildīgus un radoši domājošus sabiedrības sociālās jomas speciālistus, vienlaicīgi sekmējot iedzīvotāju intelektuālā un kultūras potenciāla paaugstināšanos Latvijas reģionos (SZF misija, 2009).

1. tabula

SZF SVID analīze

Stiprās puses	Vājās puses
<ul style="list-style-type: none"> – jauna, augoša fakultāte ar pozitīvu darba vidi; – perspektīvi, zinoši, dažāda vecuma un pieredzes docētāji; – docētāji strādā arī citu fakultāšu studiju programmās; – docētāji iesaistās zinātniski pētnieciskajā darbā – Latvijas un starptautiskajā līmenī; – docētāji iesaistās valstiski nozīmīgu projektu realizācijā; – daudzi docētāji studē doktorantūrā; – studiju kvalitātes nodrošināšanai un uzlabošanai-izveidots mācību metodiskais kabinets, iekārtota datorklase SPSS programmas apmācībai; – iekārtots franču valodas, retorikas mācīšanas un fokusa grupu norises kabinets. – maģistra studiju programmās studē pašvaldību vadītāji, valsts iestāžu un pašvaldību darbinieki; – paplašinās fakultātes studentu un mācībspēku starptautiskā sadarbība; – studiju procesam tiek piesaistīti gan ārzemju vieslektori, gan praktiķi; – docētāji sistemātiski pilnveido savu profesionālo kvalifikāciju; – sekmīgi darbojas Studentu pašpārvalde; – visas studiju programmas ir akreditētas; – labs materiāli - tehniskais nodrošinājums (labiekārtotas, specializētas auditorijas); – ikgadēji tiek organizēta Starptautiskā zinātniskā konference „Jaunas dimensijas sabiedrības attīstībā”; – ikgadēji tiek organizēta studentu starptautiskā zinātniskā konference 	<ul style="list-style-type: none"> – nav doktorantūras; – nepietiekams augstākā akadēmiskā personāla īpatsvars (trūkst profesūras); – neadekvāts atalgojums, kas negatīvi ietekmē zinātniskās un pedagoģiskās kvalifikācijas paaugstināšanas iespējas; – nepietiekama sadarbība ar darba devējiem, absolventiem; nav datu bāzes par absolventu darba gaitām. – nepietiekams tipogrāfiski izdotu mācību metodisko materiālu klāsts; – docētāju pārslogotība mācību darbā kavē pētnieciskā darba aktivitātes; – nepietiekams socioloģiskās un valodnieciskās literatūras klāsts mācību metodiskajā kabinetā; – maz starptautiski citējamu publikāciju; – nav pētnieku, kas darbotos patstāvīgi zinātnē; – nav vienotas datu bāzes par SZF radošajām aktivitātēm pētniecībā; – nepietiekama iesaiste projektos.
Iespējas	Draudi
<ul style="list-style-type: none"> – laba atrašanās vieta (ģeogrāfiskais stāvoklis); – labvēlīga Jelgavas pilsētas infrastruktūra; – iespējas piedāvāt jaunus studiju kursus; – iespējas jaunu studiju programmu veidošanai, ņemot vērā pieprasījumu; 	<ul style="list-style-type: none"> – demogrāfiskā situācija, potenciāli neliels studentu skaits nākotnē; – stipra konkurence starp augstskolām sociālo zinātņu jomā, it īpaši mācību maksas izlīdzināšanas gaitā;

<ul style="list-style-type: none"> - MK noteikumi, kas veicina doktorantūras studijas (doktorantūras programmas socioloģijā atjaunošanu); - ES fondu līdzekļu apgūšana dažādos projektos; - iespēja studiju procesā piesaistīt profesionālus speciālistus (vieslektoros); - jaunu studentu piesaiste SZF studiju programmās tās popularizējot Latvijas reģionos; - studentu apmaiņu programmas Socrates/Erasmus, Leonardo da Vinci u.c.; - SZF absolventu iesaistīšana fakultātes popularizēšanā; (SZF dienās – aicināt pilna, nepilna laika absolventus – lekcijas lasīt; organizēt maģistru salidojums utt.) - sabiedrības pieprasījums pēc augsta līmeņa sabiedrības pārvaldes speciālistiem publiskās pārvaldes sektorā; - darba iespējas ES valstīs, starptautiskajā darba tirgū; - nostiprināta SZF kā sociālo un politisko jautājumu galvenā eksperta loma gan Jelgavas pilsētā un novadā, gan arī Zemgales reģionā; - regulāra sadarbība ar Jelgavas novada domi, Zemgales plānošanas reģiona attīstības aģentūru u.c. organizācijām - paplašināta sadarbība ar ES augstskolām - pasniegt studiju kursus svešvalodās, īstenot studiju programmas svešvalodās 	<ul style="list-style-type: none"> - bezmaksas (vai zemākas) studiju maksas iespējas ES valstīs; - potenciālo studentu (reflektantu) intereses mazināšanās par sociālo zinātņu studiju programmām; - sabiedrības maksātspējas mazināšanās un studiju maksas paaugstināšanās; - jauniešu emigrācija (vecāko kursu studentu vidū un maģistrantu vidū); - birokrātisko procesu pieaugums gan valstī, gan LLU, kas kavē SZF attīstības procesus (jaunu studiju programmu atvēršanu un akreditēšanu); - personāla skaita samazināšanās studentu skaita izmaiņu dēļ; - studentu dažādas kompetences, zināšanu līmeņi, kas apgrūtina studiju priekšmetu mācīšanu; - LLU vadības nepietiekama izpratne par sociālo zinātņu nozīmīgumu citu fakultāšu studentu studiju programmās un SZF lomu LLU universitātes statusa nodrošināšanā; - konkurētspējīgi docētāji izvēlas strādāt konkurējošās augstskolās, labāk atalgotās darbavietās, kā arī ES valstīs; - valstī īstenotā augstākās izglītības politika noved pie sociālo zinātņu lomas noniecināšanas un faktiskas maksas studiju ieviešanas sociālajās zinātnēs.
--	---

SZF notiek sistemātiska pilnveidošanās, fakultātē ir pozitīva darba vide. Fakultāti raksturo spēja piemēroties mainīgajiem vides apstākļiem, pasniedzamo studiju priekšmetu daudzveidība.

SZF ir LLU struktūrvienība, kas

- sniedz sociāla un humanitāra rakstura zināšanas, prasmes visu LLU fakultāšu studentiem un nodrošina vispārējo mācību priekšmetu apguvi visu LLU fakultāšu studentiem;
- sagatavo speciālistus administratīvam un pārvaldes darbam sabiedriskās iestādēs pilsētās un laukos;
- sagatavo darbiniekus LLU pārvaldes struktūrām (rektorātam, studiju daļai u.c.);
- nodrošina universitātes statusu;
- koordinē LLU sociālo projektu realizāciju sadarbībā ar citām institūcijām.

SZF realizē pilnu apmācības sistēmu bakalauratūras, maģistrantūras un doktorantūras akadēmiskās un profesionālās studiju programmās. Studiju process tiek īstenots tehniski labi aprīkotās auditorijās, sadarbībā ar ārzemju partneriem. Fakultātē tiek realizēti tālākizglītības kursi un jaunas studiju programmas. Labi attīstīta starptautiskā sadarbība, pasniedzēji un studenti iesaistās apmaiņas programmās ar ārzemju augstskolām.

Pārvaldības un socioloģijas jomā kompetentu vadītāju sagatavošana. Lielā daļa no Latvijas valdības un dažāda līmeņa organizāciju vadības pārstāvjiem ir LLU absolventi.

Ļoti sekmīgi darbojas fakultātes Studentu pašpārvalde, kas organizē dažāda veida pasākumus, tādus kā donoru dienas, labdarības akcijas u.c.

Tomēr, fakultātē trūkst:

- profesūras (pašlaik tikai viens profesors),
- sava virziena doktorantūras,
- nav ārējo sakaru maģistrantūras.
- Nepietiekama studentu iesaiste zinātniski pētnieciskajā darbībā.
- Nepietiekama sadarbība ar darba devējiem, absolventiem.
- Mācību metodisko materiālu, socioloģiskās un valodnieciskās literatūras nepietiekamība.
- Novitāšu nepietiekamība mācību procesā.

Docētāju akadēmiskais potenciāls. SZF ir saliedēts kolektīvs, perspektīvi mācībspēki, no kuriem 15 mācās doktorantūrā. Daudz mācībspēku ir iesaistīti valstiski nozīmīgu starptautisko projektu izstrādē un īstenošanā. Mācībspēki ir augsti kvalificēti un ar lielu darba pieredzi, daļa no tiem stažējušies ārzemēs: Oksfordas universitātē, Zalcburgas universitātē, Nīderlandes, Vācijā, ASV un citās universitātēs. Tā kā studiju procesa kvalitāte ir cieši saistīta ar mācībspēku kvalifikāciju, liela uzmanība tiek veltīta mācībspēku atlasei, par galvenajiem kritērijiem izvēloties viņu stažēšanos ārvalstīs, moderno tehnoloģiju izmantošanu, darba stāžu, pedagoģiskās un profesionālās prasmes.

Mācībspēki ir iesaistīti zinātniski pētnieciskajā darbā. SZF katru gadu organizē starptautiskas zinātniskas konferences. Dažāda vecuma un pieredzes mācībspēki, kas nodrošina tradīciju un sadarbības pēctecību. Vairāki mācībspēki ir iesaistīti valstiski nozīmīgo projektu realizācijā.

- Mācībspēki veic radošo darbību, izstrādājot mācību līdzekļus atbilstoši studiju programmas specifikai, jo daudzu studiju kursu (piem., „Lietišķo rakstu tulkošana”, „Lietišķā komunikācija”, „Starpkultūru komunikācija”, „Juridisko un darījumu dokumentu tulkošana” u.c.) saturs ir oriģināls, jo tā uzdevums ir sagatavot starptautiskam darba tirgum piemērotus speciālistus – praktiķus.

Regulāri tiek organizēti stratēģiskie plānošanas semināri un “prāta vētra” par SZF stratēģijas realizācijas procesu, kur piedalās ne tikai mācībspēki, bet paši studenti. Tāda veida programmas izvērtēšana, analīze un pilnveide labvēlīgi ietekme programmas kvalitāti.

Lai pilnveidotu zināšanas augstskolas didaktikā un to izmantošanas iespējās pedagoģiskajā darbībā, LLU mācībspēki 1 reizi 5 gadu laikā piedalās Augstākās izglītības pedagogu profesionālās pilnveides programmā „*Inovācijas augstskolas didaktikā*” (160 akadēmisko stundu apjomā), kuru īsteno Latvijas Lauksaimniecības universitātes Tehniskās fakultātes Izglītības un mājsaimniecības institūts (IMI). Programma izveidota atbilstoši Ministru kabineta 2000. gada 3. oktobra noteikumiem Nr. 347 *Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai un to grozījumiem (Ministru kabineta noteikumi Nr.1038 19.12.2006.)*.

Programmas uzdevumi:

- veicināt teorētisko atziņu un praktiskās darbības izvērtēšanu, inovāciju ieviešanu pedagoģiskajā darbā,
- pilnveidot zināšanas par augstākās izglītības attīstības stratēģiju Latvijā ES kontekstā,
- rosināt nepārtrauktu profesionālo pilnveidi augstskolas didaktikā.
 - Studiju programmas „Iestāžu un organizāciju ārējie sakari” realizācijā ir piesaistīti darbinieki no LLU struktūrvienībām (Lietvedības daļas, Ārlietu daļas), mācībspēki no vairākām fakultātēm/institūtiem (SZF, EF, ITF u.c.), kā arī praktiķi no dažādām iestādēm.

Kvalitatīvs svešvalodu studiju nodrošinājums. Valodu katedrā strādā 4 asociēti profesori, 4 docenti, 12 lektori (no kuriem 3 mācās doktorantūrā) un 2 asistenti. Divi mācībspēki ir no ASV, kam angļu valoda ir dzimtā.

- Vieslektori no ASV, Lielbritānijas un Somijas pasniedz studiju kursus „Valstu studijas”, „Projektu vadība” un „Starpkultūru komunikācija”. Ceturto gadu franču valodu pasniedz vieslektori no Francijas. Spāņu valodas docētāja ieguvusi izglītību Spānijā. Uz atsevišķām lekcijām tiek aicināti vieslektori no Lielbritānijas, Somijas, Nīderlandes, Vācijas, Francijas, Austrijas u.c.
- Valodu katedra ir izveidojusi labus kontaktus ar frankofonijas valstu (Francijas, Beļģijas, Kanādas un Šveices) vēstniecībām Latvijā, organizē Frankofonijas dienas LLU, kurās piedalās frankofonijas valstu vēstnieki un vēstniecību pārstāvji, kā arī lasa lekcijas studentiem.
- Svešvalodu iegūšanai palīdz arī tas, ka jau 11 gadu eksistē Angļu klubs, kurā gandrīz katru reizi viesojas dažādu valstu pārstāvji, un kur lai sazinātos, jārunā angļu valodā. 2007. gadā uzsāka darbu Franču klubs, kurā darbībā piedalās ne tikai vieslektore no Francijas ar saviem draugiem, bet arī Francijas atašejs

kultūras un izglītības jautājumos. Klubi palīdz iepazīties ar valstu kultūru, tradīcijām, dzīves stilu.

Programmas apgāde. Studiju programma tiek realizēta, izmantojot LLU Sociālo zinātņu fakultātes materiāli tehnisko bāzi. Notiek materiāli tehniskā nodrošinājuma modernizācija – tiek labiekārtotas modernas auditorijas, papildus esošajam mācību tehniskajam aprīkojumam (grafoprojektoriem, pārnēsamajiem datoriem, Power Point projektoriem, datoriem) tiek iegādāts jauns aprīkojums. Iekārtoti retorikas kabinets, komunikācijas kabinets ar visu nepieciešamo moderno tehniku (video un audio aparatūru, DVD plejeru, televizoru). Iekārtota ar jauniem datoriem SZF datorklase, kur studenti iegūt nepieciešamās prasmes socioloģiskās informācijas apstrādē (SPSS) un ir pieejams internets.

Studiju kvalitātes nodrošināšanai un uzlabošanai SZF izveidots savs mācību metodiskais kabinets ar speciālo literatūru, 6 datoriem, kopētāju, printeru, kas pastāvīgi papildinājās ar jaunām grāmatām.

- Tā kā ārējo sakaru struktūrvienību vadītāju sagatavošanā Latvijas augstskolās trūkst ilggadējas pieredzes, studiju programmas organizācija un kursu programmas studiju gaitā tiek nemitīgi pilnveidotas. Tiek veiktas pārrunas ar mācībspēkiem un programmas „Iestāžu darba organizācija un vadība” absolventiem, kā arī notiek esošās programmas studentu un absolventu anketēšana, lai iegūtu informāciju par nepieciešamību veikt korekcijas gan programmas saturā, gan studiju kursu norisē.

Darba devēju atgriezeniskā saikne ir ļoti noderīga, jo darba devēji var aplūkot studentu izglītošanas rezultāta kvalitāti pēc viņu sniegumiem prakses vietā, kā arī dod novērtējumu studiju programmai kopumā. Darba devēju novērtēšana arī tuvina izglītību darba vajadzībām, un palīdz universitātei saprast, vai programmas mācīšanās mērķi ir sasniegti. Darba devēji aktīvi piedalās bakaura darbu aizmācīšanā, VEK sastāvā. Viņi vērtē studentus prakses laikā un dod raksturojumu katram studentam prakses nobeigumā, kā arī izsaka savas rekomendācijas. Uzskatam, ka tas pilnībā atbilst Latvijas augstākās izglītības veicamiem uzdevumiem 2007.-2009. gada posmā, viens no kuriem ir „formulēt studiju programmu un atsevišķu studiju kursu apgūvē iegūstamos studiju rezultātus: zināšanas, prasmes un kompetences, kas ļaus risināt dialogu ar darba devējiem, studentiem un citām ieinteresētajām pusēm par iegūstamo kvalifikāciju atbilstību darba tirgum, tālākām studijām, personības attīstībai un sabiedrības vajadzībām” (*Paziņojums...*, 2007).

Kopš programmas atvēršanas, 2006.gadā mēs izlaižām pirmos uz kompetenci orientētās programmas absolventus. Ir par agru vērtēt rezultātus, bet dažus sasniegumus var redzēt jau tagad. Mācību vide ir mainījies no mācīšanas modeļa uz mācīšanās, un pasīvās mācīšanās uz

mācīšanās, integrētām ar rezultātu (kompetenci). Uz kompetenci orientētā programma ir palikusi dināmiskā.

Absolventu – struktūrvienību vadītāju viedoklis un refleksijas par sasniegumiem studiju programmā un pilnveides iespējām (intervijas apkopojums)

1. Kas, Jūsaprāt, ir organizācijas ārējie sakari?

I.L.: „Organizācijas ārējie sakari - kontaktu veidošana vai uzturēšana ar citām iestādēm vai organizācijām valsts ietvaros vai ārpus tās”.

I.M.: „Visa iespējamā komunikācija, kas notiek ārpus konkrētā uzņēmuma/organizācijas robežām”.

K.A.: Ārējie sakari ir pamats uz kā balstoties organizācija / uzņēmums var plānot un veidot savu tālāko, iespējams, paplašināt savu attīstību. Caur ārējiem sakariem organizācijai ir iespēja bagātināt savus resursus pārņemot pieredzi, vai arī iegūstot jaunus sadarbības partnerus - tā ir iespēja paaugstināt savas darbības kvalitatīvos rādītājus, vai, ja tādi ir - savu izstrādājumu kvalitāti/ noieta tirgu saviem izstrādājumiem.

B.R.: Organizāciju ārējie sakari ir jebkura veida sakari, kas sniedzas ārpus organizācijas iekšējiem sakariem un to struktūrvienībām.

Ē.P.: Komunikācija ar vidi, kas ietekmē organizāciju no ārpuses.

G.K.: Organizācijas ārējie sakari ir komunikācija, mijiedarbība un sadarbība ar iestādēm, uzņēmumiem, kas ir esoši vai potenciāli partneri visās lietās ārpus uzņēmuma vides.

2. Ko ietver ārējie sakari?

I.L.: „Ārējo sakaru būtībā ietilpst kontaktu dibināšana ar citām iestādēm, attiecību un komunikācijas uzturēšana ar sadarbības iestādēm, dažādu oficiālu tikšanos organizēšana, vadīšana. Arī attiecīgā tirgus pētīšana, salīdzināšana”.

I.M.: „Ārējie sakari, galvenokārt, ietver komunikāciju ar jebkuru citu organizāciju, uzņēmumu vai partneriem”.

K.A.: Saraksti, kontaktus, tikšanos, mijiedarbošanos, apmaiņu ar informāciju, konkrētus sadarbību, sadarbības paplašināšanos, informācijas meklēšanu, personiskus kontaktus etc.

B.R.: Ārējie sakari manā uztverē ietver jebkura veida sakarus (korespondence, tiešas tikšanās, u.t.t.) ar citām organizācijām, iestādēm, privātpersonām vai delegācijām gan valsts, gan ārvalstu mērogā. Tie ietver visu sākot no ārējo sakaru plānošanas līdz to uzturēšanai.

Ē.P.: Pareizu komunikācijas kanālu un stratēģijas izstrādi un, protams, veiksmīgu to pielietojumu praksē, lai tiktu sasniegti organizācijas mērķi.

G.K.: Darbības, dokumentāciju, plānošanas elementus, visa veida komunikāciju ar cilvēkiem, cilvēku grupām, uzņēmumiem utt.

3. Vai ārējo sakaru vadītājs ir vajadzīgs katrā organizācijā/uzņēmumā ?

I.L.: „Manuprāt, tas ir atkarīgs no uzņēmuma lieluma, darbības jomas un specifikas. Jo lielāks uzņēmums un tā darbības apjoms, jo vairāk nepieciešams speciālists ārējo sakaru koordinēšanā, attīstīšanā, paplašināšanā”.

I.M.: „Ne katrā uzņēmumā ir nepieciešams atsevišķs šāds amats. Ja ārējie sakari nav regulāri un intensīvi, tad šos pienākumus var veikt amatu apvienošanas kārtībā”.

K.A.: Jā. Vienlaikus gan jāņem vērā katra viena uzņēmuma, organizācijas darbības specifika, kā arī, iespējams, tā lielums. Ņemot vērā uzņēmuma/organizācijas lielumu - iespējams, ka mazākā uzņēmumā ārējo sakaru koordinēšanas funkciju uzņemsies pats tās vadītājs, kurš bieži vien tieši veidos savus personiskos kontaktus uz kā bāzes veidos uzņēmumam nepieciešamos kontaktus un uzņēmuma/organizācijas izaugsmes plānus un realizēs tos. Jo uzņēmums ir lielāks un sarežģītāks, jo vairāk tam var būt nepieciešams cilvēks, kurš veidos ārējos uzņēmuma sakarus, un jo uzņēmums ir plašāks - var būt, ka viņam ir nepieciešama par vesela nodaļa/departaments, kas nodarbotos ar ārējo sakaru koordinēšanu, ņemot vērā uzņēmuma/organizācijas darbības specifiku.

B.R.: Uzskatu, ka ārējo sakaru vadītājs ir nepieciešams samērā lielās vai vidēji lielās organizācijās, kā arī mazās organizācijās, kas plāno attīstīt savu darbību plašāk. Tomēr specializēts ārējo sakaru vadītājs būs kompetents sekmīgi prezentēt organizāciju un vadīt turpmāko ārējo sakaru gaitu, tādejādi radot nopietnas organizācijas tēlu, kas rūpējas par saviem ārējiem sakariem.

Ē.P.: Nē. Tas ir atkarīgs no organizācijas mērķiem un struktūras.

G.K.: Domājams, ka vairāk jā, nekā nē, jo pat tādos uzņēmumos, kuros it kā pēc specifiskās darbības nozares tomēr ir arī lietas, kas tiek vērstas uz āru, kaut vai PR speciālists (ko ar var uzskatīt par ārējo sakaru koordinatoru pēc būtības) vai biroja darbiniece/-ks, kurš saņem vai veic kādas darbības kaut vai telefoniski vai atbildot uz e-pastiem.

4. Kāda, Jūsaprāt, mūsdienās ārējiem sakariem ir loma organizācijā un tās attīstībā?

I.L.: „Mūsdienās bez ārējo sakaru attīstīšanas nav iedomājama veiksmīga uzņēmuma darbība, jo tikai meklējot aizvien jaunus kontaktus, sadarbības partnerus un jaunus pakalpojuma/produkta noieta tirgus, uzņēmumam ir iespēja izdzīvot un augt”.

I.M.: „Ievērojami liela loma, ja uzņēmuma vadītājs to apzinās, tad ir lieliskas iespējas uzlabot uzņēmuma darbību un panākt efektīvākus darba rezultātus. Mūsdienās gandrīz visur ir sastopama komunikācija ārpus uzņēmuma, ļoti bieži arī aiz valsts robežām un, ja uzņēmums veiksmīgi tiek galā ar ārējiem sakariem, tad pozitīvs rezultāts un veiksmīga komunikācija būs garantēta”.

K.A.: Domāju, ka mūsdienu pasaulē, kura pateicoties globalizācijas procesiem ir kļuvusi mazāka, šaurāka, vieglāk aptverama, ārējo sakaru attīstīšanai un kopšanai ir liela nozīme.

B.R.: Organizācijas attīstība, manuprāt, ir balstīta uz ārējiem sakariem. Lai paplašinātu savu darbības vai partneru loku, ārējie sakari ir neizbēgami. Tādēļ ārējo sakaru speciālisti varētu nebūt nepieciešami tikai organizācijās, kas nav tendēti uz attīstību un kurām ir šaurs darbības spektrs.

Ē.P.: Liela. Jo bez ārējas komunikācijas organizācija nepastāvētu.

G.K.: Ļoti būtiska.

5. Vai, Jūsaprāt, ārējie sakari organizācijās ir pietiekoši attīstīti?

I.L.: „Privātajā uzņēmējdarbības sektorā ārējo sakaru attīstība ir atkarīga no uzņēmuma vadītāja sapratnes par tās nozīmīgumu. Taču, pēc manām domām, šī tendence aizvien vairāk uzlabojas.

Valsts iestāžu darbībā, manuprāt, komunikācijas speciālisti ir diezgan labi attīstījušies, ņemot vērā, ka tiem jānodrošina publicitāte sabiedrībā kā arī daudziem ierēdņiem jāveic informācijas apmaiņa ar ES”.

I.M.: „Nē, ne visos uzņēmumos. Šī sfēra Latvijā vēl nav pietiekami attīstīta un tikai nesen ir vērojama tās paplašināšana un pilnveide”.

K.A.: Vispārinoši nevaru spriest. Organizācijās, kurās esmu darbojusies, parasti ir bijuši savi zināmi "kanoni", kas nosaka kā notiek ārējo sakaru organizēšana un uzturēšana. Ārējo sakaru uzturēšana vai attīstīšana vienmēr ir notikusi par tik par cik organizācijas vadība to ir

uzskatījusi par nepieciešamu. Ņemot vērā, ka lielāko pieredzes daļu esmu ieguvusi strādājot valsts sektorā, konkrēti strādājot ministrijās, varu vien teikt, ka ministrijās ārējos sakarus gan organizē, gan uztur, taču tas vienmēr ir ļoti specifiski tam kā tas ir iekārtots konkrētā ministrijā. Varu vien apgalvot, ka ārējo sakaru organizēšana valsts sektorā ir vien tam raksturīga un specifiski organizēta.

B.R.: Domāju, ka lielākās Latvijas organizācijas un iestādes ir parūpējušās par savu ārējo sakaru vadīšanu, savukārt mazākas organizācijas, pēc maniem novērojumiem, šos pienākumus uzliek kādam nespecializētam darbiniekam kā papildus pienākumu, tādējādi iespējams apdraudot šo skaru kvalitāti un attīstību.

Ē.P.: Atkarīgs no katras organizācijas atsevišķi.

G.K.: Nu jau bez tiem nevar normāli organizācijas funkcionēt, tādēļ atbilde - Jā ir pietiekami attīstīti.

6. Kādas ir ārējo sakaru vadītāja funkcijas?

I.L.: „Ārējo sakaru speciālistu pienākumos ietilpst:

- komunikācija ar esošajiem sadarbības partneriem;
- dažādu sanāksmju un tikšanos organizēšana;
- jaunu kontaktu meklēšana;
- publiskās iestādēs- komunikācija ar sabiedrību, presi;
- esošā un potenciālā tirgus izpēte;
- iespēju apzināšana un izmantošana dažādu ES fondu apgūvē”.

I.M.: „Nevaru sniegt pilnvērtīgu atbildi uz šo jautājumu, jo neesmu strādājusi ar amata nosaukumu – „ārējo sakaru vadītājs”. Manuprāt, ārējo sakaru vadītājam ir būtiski nodrošināt uzņēmuma veiksmīgu ārējo komunikāciju, veidot ārējos sakarus un pilnvērtīgu komunikāciju ārpus konkrētā uzņēmuma robežām”.

K.A.: Nodrošināt - saraksti, kontaktus, tikšanos, mijiedarbošanos, apmaiņu ar informāciju, konkrētus sadarbību, sadarbības paplašināšanos, informācijas meklēšanu, personiskus kontaktus etc.

B.R.: Kā jau minēju – sakaru plānošana, iespējamo partneru apzināšana, korespondences uzturēšana, tikšanās un citu pasākumu organizēšana ar tiem, turpmākas saziņas uzturēšana, u.t.t.

Ē.P.: Tas ir atkarīgs no darba apraksta. Bet primārie darba uzdevumi ir ārējās komunikācijas stratēģijas izveide un tās īstenošana.

G.K.: Menedžēt ārējos sakarus, kā arī koordinēt iekšējās lietas vērstas uz āru un otrādi.

7. Kas veido ārējos sakarus?

I.L.: „Ārējos sakarus veido augošais ekonomiskais pieprasījums pasaulē”.

I.M.: „Uzņēmuma vadība, galvenokārt, kā arī katrs iesaistītais darbinieks. Ideālajā gadījumā persona, kuras amats ir nodarboties ar uzņēmuma ārējo sakaru veidošanu un nodrošināšanu”.

K.A.: Sarakste, kontaktēšanās, tikšanās, mijiedarbošanās, apmaiņu ar informāciju, konkrētu sadarbību, sadarbības paplašināšanos, informācijas meklēšanu un tās apstrādi, personiskus kontaktus etc.

B.R.: Diemžēl neizprotu jautājumu.

Ē.P.: Organizācijas iekšējā un ārējā vide.

G.K.: Persona ar attiecīgu, vismaz augstāko izglītību nozarē.

8. Kas, Jūsaprāt, labākais ārējo sakaru dibināšanas veids?

I.L.: „Jebkāds veids ir labākais, ja vien tas nes uzņēmumam cerētos rezultātus.

- Zinu, ka ir uzņēmumi, kas savus sadarbības partnerus meklē, apzinot un izpētot potenciālos sadarbības uzņēmumus (ārvalstīs un Latvijā) un piedāvājot sava uzņēmuma sniegtos pakalpojumus/produktus. Šāds ceļš ir ļoti sarežģīts un bieži vien var nākties saskarties ar atteikumu, taču mēģināts nav zaudēts!
- Ļoti būtisks un vienkāršāks sakaru dibināšanas veids ir izmantojot sakarus paziņu un draugu lokā.
- Uzņēmuma vizītkaršu dalīšana potenciālajiem sadarbības partneriem”.

I.M.: „Pirmkārt, jāzina uzņēmuma darbības un pastāvēšanas mērķis, no kā izriet partneru izvēle, sakaru dibināšana un turpmāka uzturēšana. Ir jāpārzina uzņēmuma vieta tirgū un iespējas. Jāsāk ar izzināšanu un tad, jāveicina laba (iespējami jāuzlabo) sadarbība ārpus uzņēmuma un jādibina jauni, veiksmīgi ārējie sakari”.

K.A.: Vislabākie ir tieši tiešie kontakti. Tiešie kontakti, kas var būt iesākumā dibināti uz sarakstes pamata, vai kā citādi. Taču vislabākie ir tiešie kontakti, kas pāraug personiskākās attiecībās ar partneriem. Un savukārt, personiskākas attiecības ir tās, kas neattiecami prasa attiecīgu attiecību kopšanu.

Citādi - tas var būt jeb kas - pēc informācijas apstrādes - gan zvani, gan sarakste, lai veidotu kontaktus etc.

B.R.: Tas ir tīri individuāls variants – tas atkarīgs gan no organizācijas vai to partneru darbības, sadarbības veida, u.t.t. Es personīgi uzskatu, ka nav vienotas formulas kā pareizi dibināt sakarus.

Ē.P.: Ļoti atkarīgs, kādā sfērā ir nepieciešams to darīt. To var darīt gan noorganizējot formālu tikšanos, gan arī neformālas pusdienas.

G.K.: Personisks kontakts vai cita perfekti izstrādāta taktika.

9. Kāda loma organizācijā ir vadītājam ārējo sakaru veidošanā?

I.L.: „Organizācijas vadītājs parasti ir tas, kas uztur sakarus uzņēmumu augstākajā līmenī – tiekas ar citu uzņēmumu vadītājiem, apspriež un nolemj stratēģiskas lietas, sadarbības veidošanu vai paplašināšanu utt. Zemāka līmeņa darbinieki nodrošina to izpildi saskaņā ar vadības norīkojumiem.

Tātad, organizāciju vadītājiem arī ir jābūt savā ziņā ārējo sakaru speciālistiem”.

I.M.: „Ļoti liela un nozīmīga loma šeit ir vadītājam, jo tieši viņš vistiešāk reprezentē savu uzņēmumu, veicina labvēlīgu vidi ārējo sakaru veidošanā un, visbeidzot, izlemj, vai ir vērts šajā gadījumā izveidot jaunu amatu, kura tiešais pienākums būtu nodarboties ar uzņēmuma ārējiem sakariem. Tikai tad, ja vadītājs pārzin ārējo sakaru nepieciešamību un pilnveidošanas iespējas, viņš var to nodot saviem darbiniekiem un nodrošināt veiksmīgu uzņēmuma ārējo sakaru esamību un funkcionēšanu”.

K.A.: Tas ir atkarīgs kas ir definēts iestādes, institūcijas vadītāja funkciju uzskaitē. Vai ārējo sakaru dibināšana un kopšana ir viņa tiešā kompetence vai arī nav!

B.R.: ...

Ē.P.: Vadītājs nosaka ārējo sakaru stratēģiju un uzrauga tās izpildi.

G.K.: Vistiešākā, jo no tā ir atkarīga uzņēmuma vai organizācijas darbība, sadarbība utt.

10. Kādas ir galvenās vadītāja kompetences, lai viņš varētu sekmīgi veidot ārējos sakarus?

I.L.: „Valodu zināšanām ir vislielākā nozīme, prasme komunicēt ar visdažādākā rakstura cilvēkiem (atšķirīga kultūras un dzīves uztvere). Jāprot uzdrošināties un riskēt, piedāvājot sava uzņēmuma produkciju aizvien jaunās ģeogrāfiskās teritorijās”.

I.M.: „Komunikācijas (iekšējās-uzņēmumā un ārējās) prasmes; valodu zināšanas; starpkultūru komunikācijas prasmes šīs divas ir ārējo sakaru veidošanas pamatu pamats”.

K.A.: Kas ir tas kas veido kompetenci??? Ja tas ir komplekss, kuru nosaka gan personības struktūra (psihoemocionālie dabas dotumi) un tad papildus iegūtās zināšanas un prasmes augstskolā, tad tieši šie divi faktori ir būtiskākie. Prasme komunicēt, būt elastīgam domāšanā un attieksmē, prasme ātri aptvert, prasme elastīgi un ātri reaģēt. Etiķetes un savstarpēji ekoloģiskas, ētiskas komunikācijas prasmes. Valodu zināšanas. etc.

B.R.: Valodu zināšanas (ieskaitot dzimtās valodas pareiza lietošana ☺); oratora spējas, plānošanas un organizēšanas spējas; ētikas, etiķetes un iespējams arī diplomātijas zināšanas.

Ē.P.: Valodu zināšanas, komunikabilitāte, mārketinga prasmes.

G.K.: Komunikabilitāte, intelekts, valodu zināšanas, inovatīvisms/kreativitāte, datorprasmes.

11. Kur Jūs studējāt?

I.L.: „Bakalaura grādu esmu ieguvusi Latvijas Lauksaimniecības universitātē, Sociālo zinātņu fakultātē, studiju programmā „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”.

Pašlaik studēju Banku augstskolā, maģistrantūras programmā „Uzņēmējdarbības vadīšana”.

I.M.: „LLU Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”

K.A.: LLU Sociālo zinātņu fakultātē:

2005-2007 -LLU, SZF, „Organizāciju un sabiedrības pārvaldes socioloģija” maģistrantūrā.

2003-2005 - LLU, SZF, specialitāte “Iestāžu un organizāciju ārējie sakari”, ārējo sakaru struktūrvienības vadītāja kvalifikācija, profesionālā bakalaura grāds sabiedrības vadībā.

2001-2003 - LLU, SZF, “Iestāžu un organizāciju vadība”, ārējo sakaru koordinators kvalifikācija.

B.R.: LLU SZF „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”

Ē.P.: LLU SZF programmā „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari”

G.K.: Izglītības sfērā.

12. Kādas ir grūtības darbā un kāpēc?

I.L.: „Strādāju Finanšu ministrijā, Eiropas Savienības fondu uzraudzības departamentā. Man, sākot šeit strādāt, pietrūka zināšanu, kas saistītas ar Eiropas Savienības fondiem, to horizontālajām prioritātēm, projektu iesniegšanas noteikumiem, jo līdz šim nebija kaut teorētiskā līmenī šīs tēmas aplūkotas”.

I.M.: „Nav grūtības”.

K.A.: Katras vienas organizācijas iekšējā vidē atšķiras prasības, atšķiras "paradumi" -t.i. iekšējā kārtība kādā veic ar ārējiem sakariem, ar lietvedību, ar saraksti, ar ārējo attiecību uzturēšanu veicamos pasākumos. Katrā jaunā uzņēmumā / organizācijā, tās vidē nonākot ir jāpielāgojas tai, bieži vien atsakoties no akadēmiskajā vidē iegūtajām zināšanām. Neesmu pārliecināta vai Latvijas valstī ir izveidots vienots standarts par to kā notiek sarakste ar ārzemju sadarbības partneriem. Esmu saskārusies ar to, ka dažādu augstskolu absolventi ir ieguvuši dažādas zināšanas par to kā, piemēram, tulkot to vai citu terminu, vai par to, kā, piemēram, attiekties pret adresu vai personu vārdu uzvārdu pareizrakstību etc.

B.R.: Diemžēl neizprotu jautājumu. Kam grūtības un kurā darbā?

Ē.P.: Man? Dažreiz krievu valodas nezināšana tik kvalitatīvi, kā tas būtu nepieciešams.

G.K.: Augstskola nesniedz zināšanas par visām situācijām utt., kas reāli notiek veicot ārējo sakaru koordinators pienākumus, jo specifika katram ir individuāla.

13. Vai universitātes absolvents var kļūst par spējīgo ārējo sakaru vadītāju?

I.L.: „Jā, uzskatu, ka universitātes absolventiem ir nepieciešamās zināšanas, lai strādātu par ārējo sakaru speciālistu”.

I.M.: „Jā, protams, ka var. Universitātē sniedz pietiekami plašu zināšanu klāstu, lai cilvēks vēlāk varētu veiksmīgi pielietos šīs zināšanas darba vietā. Tas tikai atkarīgs no katra paša indivīda centieniem un personības”.

K.A.: Var. Bet ļoti daudz nosaka tas, ko cilvēks sev ir uzstādījis par pamata mērķi dzīvē. Tas būtu - cik daudz viņš tajā iegulda pats papildus. Vai viņam laimējas ar attiecīgu vidi un personiskiem sakariem, lai viņš varētu strādāt tieši par ārējo sakaru koordinātoru, kā arī, lai viņš pēc iespējas vairāk sasniegtu šajā savā darbības lauciņā. Otrs svarīgs faktors - cik cilvēks pēc visām savām dabas dotībām - t.i. psihoemocionālo salikumu ir atbilstošs ārējo sakaru koordinātoram profesijai - un šis faktors ir pats noteicošākais. Šis faktors, savukārt, šķiet, absolūti var būt nesaistīts ar izglītību ārējo sakaru jomā.

B.R.: Var. Tikai uzskatu, ka ir arī jābūt personīgas dabas dotībām būt vadītājam. Tiem kam šīs dotības vēl nav, domāju, ka var apgūt garākā vai īslaicīgākā praksē vērojot šāda veida vadītājus.

Ē.P.: Jā un nē. Universitāte iedod pietiekamu zināšanu bagāžu, lai par tādu kļūtu. Tas, kā absolvents to izmanto ir atkarīgs no viņa paša.

G.K.: Manuprāt, jā. Bet papildus apmeklējot saistītos kursus/seminārus. Nemitīgi jāturpina izglītoties.

14. Pēc Jūsu domām, ko vajag ietvert studiju programmā, gatavojot ārējo sakaru vadītājus?

I.L.: „Noteikti vajadzētu jaunajiem speciālistiem apgūt ne tikai projektu vadīšanu vispārīgā līmenī, bet aplūkot arī nosacījumus par Eiropas Savienības galvenajiem fondiem, to aktuālajiem projektiem, kritērijiem, kas jāņem vērā rakstot projekta pieteikumu un mācīties šādus pieteikumus aizpildīt.

Manuprāt, vēl vajadzētu arī pievērst uzmanību juridiskiem jautājumiem- aplūkot likumus, Ministru kabineta noteikumus un citas regulas, kas saistītas ar uzņēmējdarbības uzsākšanu, vadīšanu, ieeju ārējā tirgū utt.

Arī ekonomiku, kurā tiek runāts ne tikai par makro un mikro ekonomikas teorijas jautājumiem, bet konkrēti analizēt dažādus Latvijas un pasaules uzņēmumu piemērus, to ieejas veidu ārējā tirgū, veiksmes un neveiksmes. Dažādu keisu analīze, diskutēšana”.

I.M.: „Visi priekšmeti, kuri jau ir. Iespējami daudz jācenšas būtu iesaistīt mācību un studiju procesā pieredzējušus ārējo sakaru speciālistus, kā arī vieslektoros no ārzemēm”.

K.A.: Konkrētu priekšlikumu nav.

B.R.: Domāju, ka mana programma bija vairāk vai mazāk pilnvērtīga. Tas, kas man personīgi prasījās vēl spēcīgāk apgūt bija „ES studijas”, „politika”, kā arī ļoti vēlējos apgūt diplomātiju, kas iespējams arī varētu noderēt šāda veida speciālistam. Noteikti bija noderīgas uzņēmējdarbības un tulkošanas studijas, lietvedība, retorika, socioloģija un psiholoģija, kā arī citas studijas, kas notika angļu valodā.

Ē.P.: Valodas, komunikāciju zinības, mārketingu, ekonomikas pamatus.

G.K.: Noteikti, tas ir menedžments, mazliet no projektu vadības, specifiskās valodas apguve, etiķete, psiholoģija, biznesa komunikācijas mācība.

15. Ko vajadzētu mainīt/uzlabot „Iestāžu un uzņēmumu ārējie sakari” programmā?

I.L.: „Noteikti vajadzētu

- studentiem vairāk uzdot lasīt dažāda veida literatūru svešvalodās;
- mācīties analizēt pasaules un Latvijas ekonomisko situāciju uzņēmējdarbības, lauksaimniecības u.c. sfērās, lasot ārvalstu presi un informāciju, kas pieejama internetā;

- vairāk trenēties dažāda veida uzņēmējdarbības tekstu protokolēšanā un tulkošanā no vienas valodas citā valodā;
- likt vairāk uzstāties publikas priekšā;
- organizēt diskusijas par aktuālām lietām (globālā ekonomika, Latvijas uzņēmumu attīstība, ieeja jaunos tirgos), analizēt tās, izteikt savu viedokli, prognozes;
- Darboties grupiņās, kas izveidotas pēc nejaušības principa- tas palīdz iemācīties sadarboties ar visdažādākā rakstura cilvēkiem”.

I.M.: „Iekļaut vairāk studiju kursu par mārketingu, grāmatvedību, kā arī lietvedību. Viss bija ļoti labi, īpaši jāuzsver pozitīvais aspekts par to, ka ļoti daudz (vairums) mācību priekšmeti tika pasniegti svešvalodā”.

B.R.: Palielināt komunikāciju zinību un mārketinga nozīmi.

G.K.: Piedāvāt papildus svešvalodas apguves iespējas paralēli angļu, vācu un krievu valodai.

Novērošanas kritēriji

The 10-Factor Candidate Assessment

Basic Version – June 10, 2003

©2003. All Rights Reserved. The Adler Group, Inc.



Candidate: _____ Position: _____ Interviewer: _____ Date: _____

	Factor	Level 1 Unqualified	Level 2 Below Expectations	Level 3 Meets All Expectations	Level 4 Exceeds Expectations	Level 5 Far Exceeds Expectations	Rank
1	Competent Technical Ability	Can't do the work. Doesn't meet minimum standards.	Can do the work, but needs added training, Supervision.	Can do the work w/normal training & supervision.	Does more than required, does it better, does it faster.	Achieves another level. More creative, more insightful, trains others.	
2	Motivated to Do Work Required	Lazy, passive, doesn't want to do the work. No interest in position.	Will do the work if urged or pushed. Not really a good fit for this work.	Self-motivated to do this type work w/normal supervision.	Takes initiative to do this work faster, better, and higher quality.	Totally committed to do whatever it takes to get it done. Always.	
3	Team – Lead, Coop, Motivate	Uncooperative, bad attitude, negative. Hides problems. Or too individual.	Will cooperate if asked. Needs urging to be involved with others. Avoids problems.	Fully cooperates with others w/o urging. Openly addresses problems.	Takes initiative to help others. Anticipates problems. Persuasive. Motivates others	Persuades, inspires, motivates, leads, trains others. Takes pride helping others.	
4	Problem Solving & Thinking	Didn't understand any key issues or develop any solutions.	Understood key issues and developed okay solutions. Would need support.	Clearly understood all key issues and developed acceptable solutions.	Quickly understood all key issues and developed great solutions.	Understood all issues, developed great solutions, and came up with new insights.	
5	Achieved Comparable Results	Experience and accomplishments are a complete mismatch.	Has some comparable accomplishments. Requires extra training & support to make it.	Accomplishments are comparable. Has handled similar projects with solid results.	Has achieved better results handling similar projects in similar environments.	Super fit. Has done it. Slam-dunk award winning super star. An MVP!	
6	Planning & Organizing Work	Unorganized. Weak planner. Very reactive. Wastes lots of time.	Decent organizer, knows how to plan, sometimes does it, but needs pushing.	Solid planner, organizer. Can handle all job needs. Anticipates issues. Develops ideas.	Planning, organizing a real strength. Sees issues before they happen. Prevents problems.	Planning is major strength. Can organize teams to make it happen. Anticipates well.	
7	Environment & Cultural Fit	Complete mismatch on culture and/or environment. Oil vs. water type.	Reasonable match on culture and environment, but not perfect fit. Needs polishing.	Very close match on culture and environment. Smooth transfer.	Excellent match on culture and environment. Easy transfer.	Thrives in this type of environment, culture. Pattern shows extremely smooth transfer.	
8	Trend of Growth Over Time	No personal or business growth noted. Makes excuses. Not interested.	Some professional and personal growth noted. Capable, but needs to be pushed to grow.	Takes initiative to improve self. Job growth trend is up. Consistent positive pattern.	Strong upward growth trend. Consistently does more. Takes pride in personal development.	Great upward trend. Great progress supported by results. Goes extra mile for personal development.	
9	Character Values	Questionable character. This job does not compare with any values.	Reasonable character. Job somewhat fits values and needs.	Solid character. Job is a strong fit with values & motivating needs.	Highly principled person. Job clearly meets values and motivating needs.	Strongly committed person of great character. Inspirational.	
10	Potential and Overall Summary	This job is over person's head. Not a candidate.	Can handle this job, but it will require extra training, supervision.	Can handle all critical aspects of the job and meet current standards. Some upside.	Can easily handle all aspects of job, will make quick impact, and has near-term upside.	Will make quick impact in everything. Shows great potential to move up two levels.	

Total Score

2. tabula.

Mācībspēks studentu vērtējumā

nezināms

Priekšmets: Angļu valoda

Studiju programma: Zemes ierīcība

1.kurss

15 anketas

Jautājumi	5	4	3	2	1	N	Vidējais
1. Pārzina mācāmo priekšmetu	10	3	2	0	0	0	4.53
2. Savlaicīgi iepazīstina studentus ar mācību programmu un savām prasībām	9	5	1	0	0	0	4.53
3. Saprotami izklāsta mācību vielu	4	8	3	0	0	0	4.06
4. Nodibina un uztur labu kontaktu ar studentiem	3	9	3	0	0	0	4.00
5. Prot ieinteresēt	2	5	7	0	1	0	3.46
6. Ir labas oratora prasmes	1	9	2	2	1	0	3.46
7. Vērtē objektīvi	5	7	1	1	1	0	3.93
8. Studiju priekšmetam ir pārdomāta struktūra un apjoms	5	9	0	1	0	0	4.20
9. Mācīšanas metodika atvieglo priekšmeta apguvi	3	8	3	0	1	0	3.80
10. Nodarbībās praktiskie piemēri un teorija viens otru papildina	5	9	0	1	0	0	4.20

Šajos jautājumos (1-10) vērtējums ir 5,4,3,2,1,N, kur 5 ir vispozitīvākais, bet 1 - visnegatīvākais vērtējums, N - nav informācijas vai nevarat novērtēt.

11. Kādas, Jūsaprāt, ir mācībspēka labākās īpašības un trūkumi: _____

12. Jūsu vērtējums par mācību priekšmetu: _____

13. Jūsu priekšlikumi: _____

27.07.2009

LLU Socioloģisko pētījumu grupa