

BANKU AUGSTSKOLA



Signe Enkuzena

VADĪTĀJU MĀCĪBU IZVĒRTĒJUMS PAKALPOJUMU SEKTORA UZŅĒMUMOS LATVIJĀ UN TĀ PILNVEIDES ĪESPĒJAS

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

Nozare: vadībzinātne

Apakšnozare: uzņēmējdarbības vadība

Zinātniskā vadītāja
Dr. Daiga Kamerāde-Hanta

Rīga 2014

Enkuzena, S. (2014) Vadītāju mācību izvērtējums pakalpojumu sektora uzņēmumos Latvijā un tā pilnveides iespējas. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga, Banku augstskola, 111 lpp.

Publicēts saskaņā ar 2014. gada 10. marta RISEBA Promocijas padomes apstiprināto lēmumu, protokols Nr.13-4/1.



Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā “Atbalsts doktora studiju īstenošanai Banku augstskolā”

PROMOCIJAS DARBS IEROSINĀTS BANKU AUGSTSKOLĀ VIRZĪŠANAI DOKTORA GRĀDA IEGŪŠANAI VADĪBZINĪBĀS

Promocijas darbs izstrādāts Banku augstskolā. Promocijas darba aizstāvēšana notiks 2014. gada 30. jūnijā RISEBA promocijas padomes sēdē, RISEBA, Meža ielā 3, 214. telpā, plkst. 14:00.

RECENZENTI

Dr. oec. asoc. prof. **Andra Zvirbule-Bērziņa** Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Dr. oec., prof. **Elīna Gaile-Sarkane**, Rīgas Tehniskā universitāte

Dr., lektors **Alex Avramenko**, Abertay Biznesa skola, Lielbritānija

APSTIPRINĀJUMS

Ar šo apstiprinu, ka esmu izstrādājusi šo promocijas darbu, kas iesniegts izskatīšanai RISEBA Promocijas padomei doktora grāda iegūšanai biznesa administrācijā. Promocijas darbs nav iesniegts nevienā citā universitātē zinātniskā grāda iegūšanai.

Signe Enkuzena

2013. gada 05. novembrī

Promocijas darbs ir uzrakstīts latviešu valodā, satur ievadu, 3 nodaļas, secinājumus un priekšlikumus, bibliogrāfisko sarakstu – kopā 166 lappuses un 12 pielikumus. Literatūras sarakstā ir 250 literatūras avoti.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties RISEBA bibliotēkā, Meža ielā 3 un tīmekļa vietnē www.riseba.lv

Atsauksmes par promocijas darbu sūtīt: RISEBA Promocijas padomei, RISEBA, Meža iela 3, Rīga, LV-1048, Latvija. E-pasts: marite.brice@riseba.lv.

Fakss: +371 67500252. Tālr.: +371 67807234.

© Signe Enkuzena, 2014

© Banku Augstskola, 2014

ISBN 978-9984-746-19-7

IEVADS

Pētījuma teorētiskā un praktiskā aktualitāte. Mūsdienās, kad notikusi pāreja no industriālās sabiedrības uz patērētāju jeb postindustriālo sabiedrību, daudzus uzņēmumus raksturojošas laikmeta iezīmes ir krīzes un pārmaiņu vadība, elastība (López, Jos'e, Pe'on, & Ord'as, 2006), mācības, mūžizglītība un mācīšanās no pieredzes un pieredzē (Giangreco, Peccei, 2005; Brinkman, 2008). Mācības uzņēmumā ir instruments, kas palielina uzņēmuma konkurētspēju un ilgtspējīgu attīstību, nodrošina jaunu stratēģiju, jaunu vērtību, jaunu vadīšanas metožu ieviešanu. Uzņēmumā realizēto mācību izvērtējumam ir būtiska nozīme uzņēmuma konkurētspējas veicināšanā.

Vadībizinības zinātnē aktuāli ir pētījumi par *mācību izvērtējumu* (McCoy, Hargie, 2001; Eseryel, 2002; Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Short, 2009b; Griffin, 2010; Powell, Yalcin, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010; Miller 2010), kas atklāj, ka mācību izvērtējums pamato nepieciešamību investēt uzņēmuma cilvēkkapitāla attīstībā.

Pēdējo piecu gadu veiktajos lietišķajos pētījumos par vadītāju mācību izvērtējumu uzņēmumā pētnieki norāda, ka tradicionālais un praksē plaši lietotais Donalda Kirkpatricka 1959. gadā radītais 4 līmeņu mācību izvērtēšanas modelis (Kirkpatrick, 1959) ar daudzajiem laika gaitā izstrādātiem (Warr *et al.*, 1970; Hamblin, 1974; Holton, 1996; Philips, 1997; Guskey, 1999; Lingham *et al.*, 2006; Pineda, 2010) šī modeļa atvasinājumiem, papildinājumiem un uzlabojumiem, ko raksturo lineārisms, strukturētība un sistemātiskums mācību izvērtējumā, neatbilst 21. gadsimta uzņēmuma vajadzībām (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). To apstiprina dažādos pētījumos pierādīti fakti, ka tikai 2–9% no uzņēmumiem, kas vispār vērtē mācības, vērtē ROI (*return on invested*) (Dixon, 1996; Olsen, 1998; Pershing, Pershing, 2001). Izvērtējot mācības uzņēmumos, galvenokārt lieto tikai dažus elementus no tradicionālajiem modeļiem un lielākoties mērot tikai mācību dalībnieku reakciju. (Pineda, 2010, 674–675).

Mācību speciālisti uzņēmumos nezina, kā piemērot sarežģītās teorētiskās izvērtējuma metodes un modeļus, un uzņēmumu vadība bieži nezina, kā mācību rezultāti ietekmē darba sniegumu (Geertshuis *et al.*, 2002). Trūkst ticamu, situācijai atbilstošu mērījumu instrumentu, kas ievēro uzņēmuma kontekstu un ko praktiski var reāli izmantot (Griffin, 2010; Pineda, 2010).

“(..) Teorija vienmēr ir pakļauta izmaiņām. Dažos sabiedrības attīstības posmos novērojams, ka izveidojas liela plaisa starp esošiem teorētiskiem konceptiem un sociālo realitāti, kura tiem jāskaidro” (O'Sullivan, 2003). Lai gan citāts ilustrē politikas zinātni, varam uzskatīt, ka tas pamato tēmas aktualitāti attiecībā uz mācību izvērtējumu.

Tikai pēdējo četru gadu publikācijās zinātnieki diskutē par to, ka mācību mērķi un saturs uzņēmumos ir mainījušies līdzī laimam. 21. gs. sākumā mācību izvērtējuma problēmas arvien biežāk tiek analizētas saistībā ar postindustriālās

sabiedrības attīstības tendencēm. Zinātnieku diskusijās skaidri pausta norāde uz nepieciešamību mācību izvērtējumu pārskatīt un analizēt to kopsakarībās starp uzņēmumu praksi un zinātni (Santos, Stuart, 2003; Scourtoudis, Dyke, 2007; Griffin, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). Mūsdienās gan praktiķi, gan zinātnieki norāda, ka mācību izvērtējums plašs un sarežģīts daudzdimensiju process. Tas ietver arī sociāli psiholoģiskos aspektus. Mācības reizēm jāvērtē kvalitatīvi un reflektīvi, un investīcija ne vienmēr izsakāma naudas vienībās. Pozitīvs mācību izmaksu un iegūto rezultātu aprēķins nav viennozīmīgs pierādījums tam, ka mācības ir sevi atpelnījušas.

Šobrīd literatūrā atrodamās atbildes uz jautājumu, kādēļ mācību izvērtējums nenotiek atbilstīgi teorētiskajiem modeļiem, ir diezgan vienkāršotas un bez detalizēta pamatojuma. Starp zinātniekiem un praktiķiem kopš 20. gs. 70. gadiem risinājušās asas diskusijas par mācību izvērtējuma tradicionālo modeļu lietojumu cilvēkresursu vadīšanas praksē. Zinātnieki norāda uz praktiķu nekompetenci un pārmet uzņēmumu īpašniekiem nevēlēšanos piešķirt papildus investīcijas realizēto mācību izvērtējumam (Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Short, 2009; Griffin, 2010). Savukārt praktiķi runā par tradicionālo mācību modeļu sarežģītību, laiktelpību un dārdzību (Santos, Stuart, 2003; Scourtoudis, Dyke, 2007; Griffin, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

Latvijā līdz šim lielāka apjoma pētījumi par mācību efektivitāti uzņēmējdarbības vidē nav veikti. Uldis Pāvuls darba devēju pārstāvju semināros uzstājies ar prezentācijām par mācību efektivitātes jautājumiem, lielākoties atsaucoties uz ārzemju pētījumiem. Vadības zinātņu doktore Irina Lando mācību izvērtējumam pieskūrusies savā promocijas darbā “Zināšanu vadīšanas metožu pilnveidošana organizācijās” (Lando I, 2013). Vadībzinību nozarē mācību izvērtējuma jautājumu pētījusi Gunta Kinta, rakstot promocijas darbu par mācīšanās rezultātu nozīmi profesionālās vidējās izglītības vadībā (Kinta G, 2011). Latvijā regulāri tiek veikti vairāki Eiropas Strukturālo fondu finansēti pētījumi, kas izvērtē konkrētu realizētu mācību lietderīgumu. Analizējot iepriekš minētos darbus, promocijas darba autore neatrada atbildes saistībā ar sava pētījuma jautājumu un mērķi.

Pētījumos Rietumeiropā, ASV un Ķīnā secināts, ka ekonomiskā krīze 2007. gadā pārliecinājusi mācību speciālistus īstenot daudz efektīvākas un racionālākas mācības, palielinot mācību vērtību un saistot mācību funkciju ar vispārējiem uzņēmuma mērķiem un izmaksām (Duanxiang, Meixia, 2009, Wallenborn, 2010; Sanchez-Arias, Calmeyn, Driesen, Pruis, 2013).

Nedaudzajos pēdējo gadu lietišķajos mācību izvērtējuma pētījumos analizēts tieši konkrētas darbinieku grupas – **vadītāju – mācību izvērtējums**. Menedžmenta speciālista Sendžes secinājums spilgti pamato vadītāju mācību nozīmi: fantāzijas par to, ka kaut ko var uzņēmumā mainīt, ja nemainās cilvēki vadošajos amatos, jau no sākuma ir lemtas neveiksmei (Senge, 2003). Atklājas, ka mācību izvērtējums ir cieši saistīts ar konkrēto uzņēmumu, mācību veidu un

darbinieku grupu (Brinkerhoff, 2003; Paek, 2005; Lim, Morris, 2006; Chiaburu, Tekleab, 2005; Nikandrou et al., 2009). Situācijas analīze darbinieku mācību jomā liecina, ka lielākā daļa uzņēmumos realizēto mācību arī Latvijā ir vadītāju mācības, un to mērķis ir pilnveidot vadības kompetenci. Mācību dalībnieku mērķa grupa ir visu līmeņu vadītāji uzņēmumos.

Pētījums par mācību izvērtējumu Latvijā pakalpojumu sektora uzņēmumos ir aktuāls, jo eksistē pārāk daudz teorētisku pieeju un modeļu, kurus praktiķim grūti izprast un izmantot praksē. Šodienas uzņēmumā ir svarīgs īstermiņa fokuss, orientācija uz rezultātu, laika un naudas resursu taupīšana (Wang, Wilcox, 2006; Scourtoutdis, Dyke, 2007; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010; Pool, 2011) – tādēļ pieejai mācību izvērtējumā jābūt praktiskai un ekonomiskai, taču to tradicionālie modeļi nepiedāvā.

CRV un CRA speciālistiem nepieciešami kvalitatīvi jauni modeļi vai instrumenti mācību izvērtējumā, kas atbilstu mūsdienu uzņēmumā notiekošajiem procesiem. Lai kvalitatīvi izvērtētu mācību efektivitāti, mācībās iegūto rezultātu pārnesi jeb transformēšanos darba vidē un ieguldījumu atdevi, jārada mūsdienu uzņēmumiem piemēroti mācību izvērtējuma modeļi (Bedingham, 1997; Holton et al., 2000; Lu, Betts, 2011; Alvarez, Salas, Garofano, 2004). Tas nozīmētu atteikties no tradicionālās, universālās pieejas mācību izvērtēšanā (izvērtēt mācības kā tādas) un tā vietā definēt noteiktus mācību izvērtējuma kritērijus un metodes noteiktām mācībām, kas paredzētas noteiktai mācību dalībnieku grupai konkrētā uzņēmumā.

Ievērojot šo aktualitāti, jaunās pieejas veidošana mācību izvērtējumā jābalsta uz pēdējo gadu aktuālajiem zinātniskajiem pētījumiem un vadītāju mācību izvērtējuma pieredzes izpēti funkcionējošos uzņēmumos. Rezultātu var iegūt, pētot un apkopojot vadītāju mācību izvērtēšanas praksi uzņēmumos, identificējot mācību izvērtējuma kritērijus.

Pētījuma mērķis: izpētīt vadītāju mācību izvērtēšanas aktuālo praksi pakalpojumu uzņēmumos un atklāt kritērijus praksei piemērota mācību izvērtēšanas modeļa izveidei.

Pētījuma objekts: pakalpojumu sektora uzņēmumi, kuros realizētas vadītāju mācības.

Pētījuma priekšmets: vadītāju mācību izvērtējums.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, autore izvirzīja **pētījuma jautājumu:**

Pēc kādiem kritērijiem jāveido vadītāju mācību izvērtējums, lai tas atbilstu pakalpojumu uzņēmuma vajadzībām?

Pētījuma hipotēzes:

H1 Uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantoti kritēriji un metodes, kas ir neraksturīgas tradicionālajiem mācību izvērtēšanas modeļiem.

H1a Uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantoti kritēriji, kas ir neraksturīgi tradicionālajiem mācību izvērtēšanas modeļiem.

H1b Uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantotas metodes, kas ir neraksturīgas tradicionālajiem mācību izvērtēšanas modeļiem.

H2 Mācību izvērtējuma kritēriji un metodes atšķiras dažāda lieluma un dažāda pakalpojuma veida uzņēmumos.

H2a Mācību izvērtējuma kritēriji atšķiras dažādu pakalpojumu veidu uzņēmumiem;

H2b Mācību izvērtējuma metodes atšķiras dažādu pakalpojuma veidu uzņēmumiem;

H2c Mācību izvērtējuma kritēriji atšķiras dažāda lieluma uzņēmumiem;

H2d Mācību izvērtējuma metodes atšķiras dažāda lieluma uzņēmumiem.

Pētījuma hipotēzes sadalītas atbilstoši to pārbaudei ar matemātiskās statistikas metodēm.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izstrādāt kritiski analītisku zinātniskās literatūras apskatu par mācību izvērtējumu uzņēmumā.
2. Izzināt, kāda ir pašreizējā vadītāju mācību prakse Latvijas pakalpojumu uzņēmumos.
3. Noskaidrot, kā un cik plaši Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumos izmanto tradicionālos mācību izvērtējuma modeļus.
4. Izveidot vadītāju mācību izvērtējuma modeli, izpētot kritērijus, kas piemēroti pakalpojumu sektora uzņēmumu vajadzībām.

Pētījuma metodes:

- Promocijas darba mērķa sasniegšanai, īpaši teorētiskās literatūras un veikto pētījumu kritiski analītisks apkopojuma izveidē izmantotas sekojošas pētījumu **vispārzinātniskās metodes** – loģiski konstruktīvā, grafiskā, analīzes un sintēzes, indukcijas un dedukcijas metodes.
- **Datu ieguves metodes** – *Ekspertu intervijas* ar mērķi noskaidrot, kāda ir pašreizējā vadītāju mācību prakse Latvijas pakalpojumu uzņēmumos un kā tiek izvērtētas vadītāju mācības. Tika veiktas 30 intervijas ar 34 CRV (cilvēkresursu vadības) un CRA (cilvēkresursu attīstības) speciālistiem. Interviju norises veids: klātienēs saruna. Izmantojot intervijas rezultātus, tika veidota anketa, lai pētītu vadītāju mācību izvērtējumu pakalpojuma sektora uzņēmumos Latvijā.

Anketaptauja (informācijas iegūšanas un pētījumu metode, kurā informācijas iegūšanas līdzeklis ir anketa) ar ar mērķi noskaidrot, cik plaši Latvijas pakalpojumu uzņēmumos tiek izmantoti mācību izvērtējuma kritēriji un metodes, kas raksturo tradicionālos mācību izvērtējuma modeļus un cik plaši tiek izmantoti citi kritēriji un metodes. Respondenti ir 104 pakalpojumu sektora uzņēmumu vadītāji, personāla vadītāji vai speciālisti, kas pārstāv uzņēmumus pakalpojuma sektorā un tajos realizētas vadītāju mācības. Aptaujas veids: elektroniski ar anketas palīdzību.

- Matemātiskās pētījumu metodes: Statistiskās datu analīzes aprakstošās un secinošās metodes: Alpha kritērija noteikšana, Vilkoksona tests, Kruskala-Vollisa tests u.c.

Pētījuma populācija un izlase:

Populāciju gan ekspertu intervijām, gan anketaptaujai veido ***pakalpojuma sektora uzņēmumi, kur*** kopš 2010. gada ***ir veiktas vadītāju mācības*** un ko ***pārstāv*** uzņēmumos strādājoši speciālisti, kuri ir atbildīgi par mācību un/vai attīstības funkciju uzņēmumā. Aptaujas izlase bija census jeb visa populācija.

Anketaptaujā tika aicināti piedalīties visi 518 populāciju veidojošie uzņēmumus; atbildēja 20% jeb 104 uzņēmumi, kas veido izlases kopu. Tas ir pietiekami augsts atbilžu līmenis.

Promocijas darba tēzes:

1. Dinamiskā un mainīgā uzņēmuma vidē lineāru, laikā nodalāmu mācību izvērtējuma modeļu lietojums rada mācību izvērtējuma barjeras.
2. Mācību izvērtējumam nav universāla daba, tas ir atšķirīgs dažāda lieluma un pakalpojuma veida uzņēmumos, dažādām mācību dalībnieku grupām.
3. Mācību izvērtējums no lineāra kļuvis daudzdimensionāls: kvalitatīvs, atspoguļojošs (reflective), sociālos un psiholoģiskos faktorus ietverošs.
4. Precīzi definētas mācību vajadzības un mācību mērķis, ir galvenie mācību izvērtējuma kritēriji. Mācību vajadzības, mācību mērķi un paredzamie mācību rezultāti ir individuāli katram darbiniekam un kopīgi visam uzņēmumam.
5. Mācību izvērtējuma ieviešanu un lietošanu praksē veicina mācību procesa un mācību rezultātu izvērtējuma nodalīšana.

Promocijas darba zinātniskā novitāte. Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā darba autore atklāj nepilnības pašreizējās zināšanās par mācību izvērtējumu uzņēmumos. Ir daudz teorētisku pieeju, kuru ietvaros radīti vairāki desmiti teorētisku modeļu mācību izvērtēšanai. Problēma ir tāda, ka pieejas un modeļi ir radīti no akademiķu viedokļa. Lietotāju perspektīva šajās teorijās izpaliek. Zinātnieki līdz šim noteikuši, ko un kā jādara praktiķiem, nepilnīgi izprotot un izpētot praktiķu vajadzības. Taču, mainoties ekonomiskajai paradigmai no industriālās uz postindustriālo, lietotāju perspektīva kļūst arvien nozīmīgāka. Šobrīd zinātniskā literatūra aprobežojas ar konstatējumu, ka tradicionālos modeļus nelieto, neatbildot uz būtisku jautājumu – kādam tad būtu jābūt mācību izvērtējuma modelim, lai to lietotu. Ekonomikas paradigma ir mainījusies, un tas radījis izmaiņas cilvēkresursu vadības procesos uzņēmumā, t. sk. arī mācību un mācību rezultātu izvērtējumā. Darba autore pierādījusi tendenci pāriet no kvantitatīvām pieejām mācību izvērtējumā uz kvalitatīvām un reflektīvām pieejām. Šī pētījuma zinātniskais pienesums ir lietotāju (praktiķu) perspektīvas ienešana mācību izvērtējuma modeļos. Ja vēlamies, lai mācību izvērtējuma modeļi tiktu lietoti

praksē, tad, turpmāk veidojot teorētiskus mācību izvērtējuma modeļus, viens vai vairāki autores atklātie izvērtējuma kritēriji iekļaujami modeli.

Jāuzsver, ka pētījumā atklātie mācību izvērtējuma kritēriji ir kā vadlīnijas jaunu teorētiski modeļu izstrādei, bet joprojām ir svarīgi, lai šie modeļi būtu balstīti arī teorijā, ne tikai praksē. Piemēram, ņemot kritēriju “mācību atbilstība vajadzībām”, joprojām teorētiku uzdevums ir piedāvāt modeļus, kas nosaka, kā konceptulizē, kad un kā mēra vajadzības.

Darba teorētiskais pienesums ir arī atziņa, ka vecie modeļi nebūt nav nederīgi, jo daudzi no tiem satur elementus, kas atbilst šajā pētījumā konstatētajiem kritērijiem (piemēram, mācību izmaksas).

Autore ieviesusi jaunus terminus mācību izvērtējuma kritēriju un metožu klasifikācijā, izdalot tradicionālos mācību izvērtējuma kritērijus un metodes un postindustriālos kritērijus un metodes.

Autore turmāk piedāvā lietot mācību izvērtējuma definīciju, ko izveidojusi ņemot vērā šibrīža mācību izvērtējuma raksturojumu. Definīcija šī darba 14. lapas pusē.

Pētījuma nobeigumā autore izveidojusi pirmo mācību izvērtējuma modeli, kurā nodalīts mācību procesa un mācību rezultātu izvērtējums. Modeļa izveide ir pamatota globālos pētījumos un praktiskā pētījumā par mācību izvērtējumu. Līdz šim šādi prakses pētījumi par mācību izvērtējumu nav veikti.

Promocijas darba **praktiskais devums un būtiskākie ieguvumi**. Pētījums ir pierādījis, ka ir mainījušies mācību izvērtējuma kritēriji un metodes. Nozīmīgs ir fakts, ka, pētot reālus uzņēmumus, var iegūt rezultātus un nonākt pie secinājumiem, kas atvieglo mācību izvērtējuma procesu praksē, un izvirza jautājumus turpmākām zinātniskām diskusijām. Šai darbā piedāvāto mācību izvērtējuma modeli var izmantot ne tikai pētnieki, lai risinātu zinātniskas diskusijas, bet galvenokārt praktiķi kā noderīgu instrumentu vadītāju mācību izvērtējumā. Promocijas darba ietvaros izstrādāti teorētiski pierādīti un empīriski pamatoti kritēriji vadītāju mācību izvērtējumam uzņēmumos. Tās veido pamatu jaunam mācību izvērtējuma modelim, kas nākotnē kļūtu par pārbaudītu mācību izvērtējuma instrumentu. Darba praktiskais devums ir jaunizveidotais vadītāju mācību izvērtējuma modelis. Šī mācību izvērtējuma modeļa mērķis ir noteikt mācību atbilstību uzņēmuma stratēģiskajiem mērķiem un attaisnot investētos resursus. Var paredzēt, ka, piedāvājot mācību izvērtējuma modeli vai tā kritērijus, kas izstrādāti, izpētot reāla uzņēmuma vajadzības, pieredzi un paradumus, CRV un CRA speciālisti to lietos plašāk nekā līdz šim zināmos tradicionālos mācību izvērtējuma modeļus, tādējādi mazinot plaisu starp zinātni un praksi.

Atbilstoši modeļa izveidē izmantoto daudzveidīgo pētījumu saturam, modelis ir replicējams arī citās valstīs un citos tautsaimniecības sektoros vadītāju mācību izvērtējuma veikšanai.

Būtisks praktisks devums ir darba autores veidotais lomu un atbildību sadalījums starp dažādām profesionāļu grupām mācību izvērtējuma realizēšanā. To

var izmantot gan Latvijas Republikas profesiju klasifikatora papildināšanā, gan amatu aprakstu un darba snieguma izvērtējuma kritēriju definēšanai CRV un CRA speciālistiem un mācību sniedzējiem.

Promocijas darba **pētījuma ierobežojumi** ir saistīti ar pētījuma atsevišķu salīdzināmo grupu lielumu: 1) vadītāju mācību izvērtējums pētīts tikai Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumos; 2) pētot mācību izvērtējuma atšķirības dažāda lieluma un pakalpojuma veida uzņēmumiem, salīdzināmās grupas bija salīdzinoši nelielas. Tādēļ, jebkādi vispārinājumi jāizdara piesardzīgi, ievērojot šī pētījuma ierobežojumus.

Par pētījuma ierobežojumu uzskatāms fakts, ka, lai ievērotu fokusu uz pētījuma mērķi, praksē netika izvērtēti pētīti visi izvērtējuma kritēriji: piemēram, mācību saturs un mācību metodes. Pētījumā iegūtie rezultāti un secinājumi attiecināmi tikai uz noteiktas darbinieku grupas – resp. vadītāju – mācību izvērtējumu. Taču, tā kā šāda veida un mēroga pētījums līdz šim nav veikts, tad var uzskatīt, ka šie ierobežojumi pētījuma aktualitāti un nozīmīgumu būtiski nemazina.

Autores pētījuma mērķis bija identificēt kritērijus, nevis piedāvāt to mērījumu. Tas ir ārpus šī pētījuma mērķa.

Plānojot **turpmākos pētījumu virzienus**, lietderīgi ņemt vērā, ka pētījuma rezultātu ticamības palielināšanai katrā izlasi raksturojošās pazīmes grupā (tādās kā uzņēmuma lielums, pakalpojuma veids utt.), jāpalielina pētījuma dalībnieku skaits. Lai noskaidrotu, vai un cik lielā mērā šajā pētījumā izdarītie secinājumi attiecināmi uz citām jomām, nepieciešamas izpētīt mācību izvērtējumu citos tautsaimniecības sektoros (piemēram, ražošanas un valsts sektorā) un citās mācību dalībnieku grupās (tādās kā speciālisti vai tehniskais personāls). Tāds pētījums varētu atklāt jaunas sakarības starp tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju un metožu lietojumu, kā arī atklāt jaunus postindustriālos mācību izvērtējuma kritērijus un metodes.

Tāpat pētījumā var analizēt arī tiesisko, kultūrvides, sociāli ekonomisko un politisko faktoru ietekmi uz mācību izvērtējumu. Piemēram, valstī, kurā likumdošana paredz noteiktu uzņēmuma apgrozījuma procentu novirzīt darbinieku mācībām, mācību izvērtējuma kritēriji varētu būt atšķirīgi (Lilly, 2001). Tādēļ pētījums būtu veicams vairākās valstīs un tad jāsalīdzina iegūtie rezultāti. Nepieciešams iegūt atgriezenisko saiti par jaunā modeļa izmantošanas praksi. Tādēļ lietderīgas būtu fokusa grupu diskusijas ar uzņēmumu CRV un CRA speciālistiem un mikrouzņēmumu, mazo un vidējo uzņēmumu vadītājiem par šā modeļa stiprajām un vājajām pusēm, ieviešanas procesu un rezultātiem.

Pētījuma materiālu izkārtojums:

Promocijas darbs sastāv no ievada, trīs nodaļām, secinājumiem un priekšlikumiem. Darba apjoms ir 166 (simts sešdesmit sešas) lapaspuses, neiekļaujot pielikumus. Darba saturu ilustrē 19 (deviņpadsmit) attēli un 23 (divdesmit trīs) tabulas. Darbam pievienoti 12 (divpadsmit) pielikumi, no tiem divi lielā informācijas apjoma dēļ elektroniskā veidā. Referenču sarakstā ir iekļautas

250 (divsimt piecdesmit) vienības. Darba saturs atklāj gan teorētisku, gan praktisku pētījumu. Par pētījuma tēmu un rezultātiem autore publicējusi 8 (astoņus) rakstus, no tiem sešus starptautiskos zinātniskos rakstu krājumos. Promocijas darba rezultāti ir prezentēti 8 (astoņās) starptautiskās zinātniskās konferencēs, kā arī 2 (divos) Latvijas profesionālo asociāciju semināros.

Starptautiski zinātniskās publikācijas par pētījuma tēmu:

1. Enkuzena, S., Klinedere, E. *Management training process evaluation. A case study of a retail store chain.* // *Journal of Business Management.* – 2011, No 4., p. 221–232, ISSN 1691-5348.
2. Enkuzena, S. *Management training during socio-economic crisis: tool to increase job satisfaction? A case study of a retail store chain in Latvia.* // *Management of Organizations: Systematic Research.* – 2011, No 59., p. 35–52, ISSN 1392-1142.
3. Enkuzena, S., Lasmane, A. *Management Training Evaluation Criteria in Latvia: Results From Interviews In Service Sector Enterprises.* // *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2012, Vol. 4, No 1., p. 365–375, ISSN: 1309-8063 (Online). Database: EBSCO
http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal_IJSS/archieves/2012_1/sign_eenkuzena.pdf.
4. Lasmane, A., Enkuzena, S. *Management Training Programme Characteristics in Latvia.* // *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2012, Vol. 4, No 1., p. 53–61, ISSN: 1309-8063 (Online). Database: EBSCO
http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal_IJSS/archieves/2012_1/anita_lasmane.pdf.
5. Enkuzena, S. *Obstacles in training evaluation – how to overcome them.* // *The Proceedings of VI International Conference “Management Theory and Practice: Synergy in Organisations. New Developments in Organisational Performance: from Tangible to Intangible”.* – Tartu: University of Tartu, 2013, p. 179–196, ISBN: 978-99854-0741-7.
6. Enkuzena, S. *Barriers for use of traditional training evaluation approach in enterprise.* // *The Proceedings of 7th Annual International Scientific Conference “New dimensions in the Development of Society”.* – Jelgava: Latvia University of Agriculture, Faculty of Social Sciences, 2011, p.123–133, ISBN 978-9984-48-052-7; <http://connection.ebscohost.com/c/articles/83144564/barriers-use-traditional-training-evaluation-approach-enterprise>

Citas publikācijas recenzējamos zinātniskos rakstu krājumos un konferenču materiālos:

1. Enkuzena, S., Skrauce, B. *Personāla vadības tendences Latvijā 2009. gadā.* // 5. RPIVA starptautiskās jauno zinātnieku konferences rakstu krājums CD formātā. – Rīga: RPIVA, 2010, 23.–31.lpp., ISBN-978-9934-8060-9-4.
2. Enkuzena, S. *Management Training Evaluation: Theory and Practice. Why the Gap is so big?* // *Electronical Proceedings of 1st Israeli Global Human Resource Management Conference (GHRM).* – Israel: ORT Braude College, 2011. – 15p.

Pētījuma rezultāti prezentēti un apspriesti šādās starptautiskās konferencēs Latvijā un ārzemēs:

1. RISEBA International Scientific Conference “Changes in Global Economic Landscape – in Search for New Business Philosophy” – Rīga, Latvija; 2011. g. 28.–29. aprīlis. Referāts “Management training process evaluation. A case study of a retail store chain”.
2. “Management horizons in changing economic environment: visions and challenges” – Kauņa, Lietuva; 2011. g. 22.–24. septembris. Referāts “Management training during socio-economic crisis: tool to increase job satisfaction? A case study of a retail store chain in Latvia”.
3. Latvia University of Agriculture, Faculty of Social Sciences 7th Annual International Scientific Conference “New dimensions in the development of society” – Jelgava, Latvija, 2011. g. 6.–7. oktobris. Referāts “Barriers for use of traditional training evaluation approach in enterprise”.
4. 1st Israeli Global Human Resource Management Conference (GHRM). ORT Braude College – Karmiel, Izraēla, 2011. g. 23.–25. novembris. Referāts “Management Training Evaluation: Theory and Practice. Why the Gap is so Big?”.
5. 10th BMDA Annual Conference “Winning Strategies in Challenging Times”. – Gdańska, Polija, 2012. g. 10.–11. maijs. Referāts “Management Training Evaluation – Obstacles and Challenges”.
6. The Social Sciences Research Society Second International Conference on Business, Management, Economics and Finance – Izmirā, Turcija, 2012. g. 5.–7. oktobris). Referāts “Management Training Evaluation Criteria in Latvia: Results from Interviews in Service Sector Enterprises”.
7. VI International Conference “Management Theory and Practice: Synergy in Organisations. New Developments in Organisational Performance: from Tangible to Intangible” – Tartu, Igaunija, 2013. g. 11.–12. aprīlis. Referāts “Obstacles in training evaluation – how to overcome them”.
8. 3rd International CAL4INO Conference “Relasing Creative Energy: Towards a more competitive Europe” – Fascilitator for 5th round table: Measuring the Impact of Creative Activities in Learning: Challenges and the Potential – London, UK, Goldsmiths, University of London, Nov. 28-29, 2013.

Pētījuma rezultāti ir ziņoti šādos profesionāļu semināros:

1. Enkuzena, S. Ko personāla vadītāji domā par vadītāju mācību programmām? Prezentācija un vebinārs. Pētījuma rezultātu prezentēšana Latvijas Biznesa konsultantu asociācijai. 2012. gada 25. oktobris, <http://www.biznesam.lv/?sub=publications&id=363>
2. Enkuzena, S. Vadītāju mācību izvērtējums un tā pilnveides iespējas Latvijā. Seminārs – prezentācija, Latvijas Personāla vadišanas asociācija, 2012. gada 22. oktobris. <http://www.lpva.lv/pasakumi/lpva-macibu-pasakumi>

Darbam ir šāda struktūra:

TERMINU SKAIDROJUMS

IEVADS

1. MĀCĪBU IZVĒRTĒJUMA UZŅĒMUMĀ TEORĒTISKIE ASPEKTI
 - 1.1. Tradicionālie mācību izvērtējuma modeļi
 - 1.2. Vadītāju mācību izvērtējuma starptautiskās pieredzes aktualitātes
2. VADĪTĀJU MĀCĪBU ĪSTENOŠANAS UN IZVĒRTĒJUMA PRAKSES IZPĒTES METODOLIĢIJA UN GALVENIE REZULTĀTI
 - 2.1. Pētījuma metodoloģijas pamatojums
 - 2.2. Ekspertu interviju rezultāti
 - 2.3. Tendences mācību izvērtējuma praksē pakalpojumu uzņēmumos Latvijā: anketaptaujas rezultāti
3. VADĪTĀJU MĀCĪBU IZVĒRTĒJUMA PILNVEIDES VIRZIENI PAKALPOJUMU UZŅĒMUMOS
 - 3.1. Mācību izvērtējuma kritēju un metožu raksturojums
 - 3.2. Vadītāju mācību izvērtējuma modelis un tā ieviešanas aktivitātes pakalpojumu sektora uzņēmumos

SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

PATEICĪBAS

PIELIKUMI

1. MĀCĪBU IZVĒRTĒJUMS UZŅĒMUMĀ

Pirmās nodaļas apjoms ir 40 lpp., nodaļā ievietotas 7 tabulas un 5 attēli

Mācību izvērtējuma uzņēmumā analīze veidota, atbildot uz jautājumiem, kādi ir tradicionālie mācību izvērtējuma modeļi, kāds ir to devums un ierobežojumi, un, kādas ir vadītāju mācību izvērtējuma starptautiskās pieredzes aktualitātes un galvenās tendences mācību izvērtējumā postindustriālajā sabiedrībā. Nodaļas sākumā skaidroti termini “mācības”, “apmācība” un “mācību izvērtējums”. Termins “mācības” promocijas darbā lietots saistībā ar uzņēmuma vadību un cilvēkresursu vadību, tādēļ mācības un to rezultāts skatīts kā līdzeklis organizācijas un indivīda attīstībai un mērķu sasniegšanai.

Vadītāju mācības (angļu: *managerial or management training/learning*) pētiņas kā ***process, kurā vadītāji apgūst dažādas prasmes un zināšanas, kas palielina viņu efektivitāti, vadot, organizējot un ietekmējot citus cilvēkus*** (Prahalad, 200; Klein, Ziegert, 2004; Powell, Yalcin, 2010).

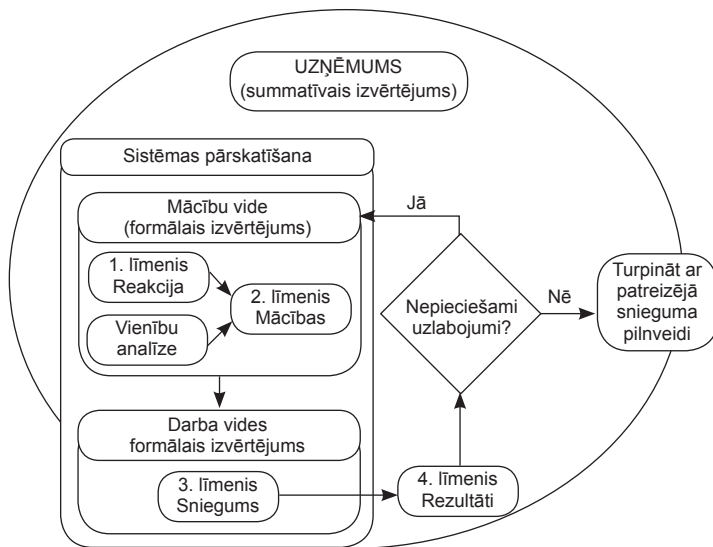
Termina “mācību izvērtējums” definējuma problemātika atklāj vienotas terminoloģijas izveides nepieciešamību, jo izvērtējuma skaidrojumā lieto terminus, kuri ietver dažādas nozīmes: *lietderība, rezultāts, jēga, nozīmīgums, ietekme, atdeve, efektivitāte, attieksme, sniegums, iedarbība*. Analizējot esošās mācību izvērtējuma definīcijas un atklājot mācību izvērtējuma daudzpusību, autore piedāvā šādu mācību izvērtējuma definējumu: ***“Mācību izvērtējums (angļu: learning/training evaluation) – mācību sistēmas vai aktivitātes kopējās sociālās un/vai finanšu vērtības analīze, lai iegūtu informāciju par sasniegtajiem mērķiem, mācību kopējiem ieguvumiem, kas kļūst par vadlīnijām lēmumu pieņemšanas procesā. Mācību izvērtējums ir cieši saistīts ar mācību sistēmu uzņēmumā; tam ir būtiska loma uzņēmuma turpmākās stratēģijas īstenošanā; tas ir daudzdimensiju process, kas ietver arī sociāli psiholoģiskos aspektus un kur investīciju atdevi mēra ne tikai naudas vienībās.”***

Promocijas darbā analizēti tradicionālie mācību izvērtējuma modeļi, kas radīti pagājušā gadsimta otrajā pusē un pilnveidoti līdz pat mūsdienām. Termins “tradicionālie mācību izvērtējuma modeļi” un tā izpratne aizgūta no Džiangreko pētījumiem (Giangreco, Sebastiano, Peccei, 2009; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, Della Bella, 2010), kurš par tradicionālajiem mācību izvērtējuma modeļiem uzskata tos modeļus, kas vairāk piemēroti uzņēmumiem industriālajā ekonomikā. Mācību izvērtējums tradicionāli tiek skaidrots kā fināla posms sistēmiskā pieejā, organizējot mācības. Tā mērķis ir uzlabot mācības (veidojošais izvērtējums) vai spriest par to vērtību un efektivitāti (summatīvais izvērtējums).

Laika gaitā attīstījušies dažādi mācību izvērtējuma modeļi. Modeļi mācību izvērtējumā klasificēti pamatojoties uz institucionālo sistēmu attīstības metodoloģiju, kas radās ASV pagājušā gadsimta 50. un 60. gados (Gagne, Briggs, 1992; Goldstein, 1986; Mager, 1962). Izdalītas trīs nozīmīgākās grupas: **uz mērķiem**

pamatots izvērtējums – tajā uzsver, ka mācību plānošanas posmā pirmais solis ir izvērtējuma mērķu definējums; **uz sistēmu pamatots izvērtējums** – tajā uzsver mācību saistību ar uzņēmuma vispārējo un mācību sistēmas kontekstu un **no mērķiem brīvs izvērtējums**, kur izvērtējums sākas ar pieņēmumu, ka izvērtētājam labāk ir nezināt definētos mācību mērķus, un izvērtējumu veic, pamatojoties uz intervijām ar mācību dalībniekiem, kuru mērķis ir noskaidrot, kā mācības noritējušas un ko dalībnieki iemācījušies. 1990 – tajos gados attīstījās **reālistiskais izvērtējums** – mācību izvērtējuma pieeja, paužot ideju, ka mācību programmu saturā jārisina reālas un konkrētas problēmas, nevis teorētiskas konstrukcijas (Pawson, Tilley, 1997; Brown, Gerhardt, 2002).

Izvērsti promocijas darbā raksturots Kirkpatrika (Kirkpatrick, 1959, 1996) hierarhiskais uz mērķiem pamatotais 1959. gadā radītais mācību izvērtējuma modelis, kurā izvērtējums definēts kā *uzvedības izmaiņu, kas rodas mācību rezultātā, noteikšana, izvērtējumu veicot četros līmeņos* (sk. 1. att.).



1. att. Mācību izvērtējuma līmeņu saistība

(Avots: Global Learning Alliance and Knowledge Advisors 1, 2004, autores tulkojums)

Teorijas apskatā autore analizēja Kirkpatrika modelim līdzīgos modeļus (Bramley, 1996; Hamblin, 1974; Warr et al., 1970, u.c.) un **Kirkpatrika modeļa atvasinājumus** (Warr, et al., 1970; Hamblin, 1974; Cannon - Bowers et al., 1995; Kaufman et al., 1995; Molenda et al., 1996; Phillips, 1997, 2003; Cascio, 1991, 1993; Tyler, 2002). Ietekmīgākie uz sistēmu pamatotie modeļi ir CIPP (*context, input, process, produkt*) (Worthen, Sanders, 1987); TVS (*Training Validation*

System) (Fitz – Enz, 1994); IPO (*input, process, output*) (Bushnell, 1990). Tā kā Kirkpatrika modeli nebija ietverta uzņēmumiem nozīmīgā izmaksu ietekmes uz mācībām mērīšana, tad Filips (Phillips) 1997. gadā izstrādāja piecu līmeņu atdeves no ieguldījumiem (*Return on Investment – ROI*) modeli. Ieguldījumu atdeve ir process, kurā salīdzina monetāros ieguvumus vai mācību rezultātu ar mācību izmaksām (Phillips, 1994, 1997; Kearns, 2005).

Pagājušajā gadsimta beigās vērojama tendence radīt arvien integrētākus mācību izvērtējuma modeļus, kas apvieno Kirkpatrika modeļa kritiku un papildinājumus, tādējādi veidojot universālu pieeju mācību izvērtējumam un attīstot sistēmisko pieeju mācību izvērtējumā, kurā joprojām nodalīti izvērtējuma līmeņi.

Saistību starp fokusu uz mācību dalībnieku un uzņēmuma perspektīvu (t. i., mērķi, vajadzības, intereses) precizēja Četru **soļu** jeb **dubultās cilpas** (angļu: *double loop*) – mācīšanās un izvērtējuma modelis (Lingham et al., 2006), kurā parādās mācību izvērtējuma cikliskums.

Viens no jaunākajiem mācību izvērtējuma modeļiem ir Pinedas (Pineda, 2010) **integratīvais izvērtējuma modelis**. Tā galvenā iezīme un reizē arī atšķirība no visiem iepriekš analizētajiem mācību izvērtējuma modeļiem ir fokuss gan uz mācību, indivīda un organizācijas mērķiem (uz mērķiem balstītā pieeja), gan uz mācību satura un procesa izvērtējumu (sistēmiskā pieeja), gan uz cikliskumu. Mācību plānošana un norise ir saistīta vienotā sistēmā ar mācību izvērtējumu, kurā tiek identificēti izvērtējuma adresāti; izvērtējuma veicēji; izvērtējuma elementi/ līmeņi; izvērtējuma laiks; izvērtējuma metodes un instrumenti.

Izvērtējuma modeļu izpētē autore izdara **secinājumus par vairākiem tradicionālo mācību izvērtējuma modeļu ieguvumiem un ierobežojumiem**: Kirkpatrika hierarhiskais modelis ir kļuvis par ietvaru mācību procesa un rezultāta izvērtēšanai (Kaufman et al., 1995; Clark, 2008), un uz tā bāzes tiek veidotas mūsdienu mācību izvērtējuma procedūras (O'Connor et al., 2008; Nickols, 2010). Kirkpatrika modelis un tā atvasinājumi palīdz praktiķiem apzināties mācību izvērtējuma mērķu saistību ar uzņēmuma gan taktiskiem, gan stratēģiskiem mērķiem. Katrs no Kirkpatrika modeļa atvasinājumiem devis savu ieguldījumu mācību izvērtējuma metodoloģijas attīstībā, parādot izvērtējuma metožu pirms un pēc mācībām, mācību vides un tehniskā nodrošinājuma izvērtējuma nozīmi; izstrādājot metodiku, kā aprēķināt atdevi no finansiāliem ieguldījumiem darbinieku mācībās, norādot uz konkrētiem mainīgiem, kas ietekmē mācību rezultātus, fokusējot uzmanību uz mācību un mācību izvērtējuma plānošanas un norises vienotību, kas sekmē mācību izvērtējuma iekļaušanu uzņēmuma mācību sistēmā.

Galvenie Kirkpatrika modeļa un tā izmantošanas **ierobežojumi ir**: 1) pārmerīga vienkāršošana un nepilnīgums (Bates, 2004) vai tieši pretēji – modelis ir pārāk sarežģīts (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010); 2) nav pārbaudītas cēloņu un sekas sakarības starp dažādiem izvērtējuma līmeņiem (Alliger, Janak, 1989; Holton, 1996); 3) nav pierādīta pakāpeniska informācijas nozīmes pārvietošanās

no pirmā izvērtējuma līmeņa uz nākamajiem (Bates, 2004; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

Literatūras analīze atklāj aktuālu problēmu: CRA un CRV **speciālisti bieži vien nelieto modeļus uzņēmumu mācību izvērtējuma praksē** – uzņēmumos vērojama tendence veikt izvērtējumu tikai pirmajā līmenī – t.i., reakciju mērījumus (Wang, Wilcox, 2006; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). Kirk-patrika modeli kritizē par nepietiekamiem skaidrojumiem, par ierobežotu līmeņu un elementu skaitu; par nepietiekami skaidru procedūru, kā konkrēti izvērtējumu veikt un kā izmantot izvērtējuma rezultātus. Tradicionālie mācību izvērtējuma modeļi ir laikietilpīgi un paredz veikt mācību izvērtējumu visos līmeņos. Izvērtējuma sadalījums posmos, to universālā daba minimizē konkrēta uzņēmuma, konkrētās mācību situācijas nozīmības faktoru.

Vadītāju mācību izvērtējuma starptautiskās pieredzes analīzē apkopoti pēdējos 10 gados veikto teorētisko un praktisko pētījumu par mācību izvērtējumu rezultāti, atklājot jaunas alternatīvas mācību izvērtējumam. Galvenokārt, pētnieki pievērsušies **visu līmeņu vadītāju** mācību izvērtējumam. Mūsdienās uzņēmumā ir svarīga mācību rezultātu, uzņēmuma stratēģijas un CRV politikas saistība. Vadītāju mācības ir būtiskas cilvēkkapitāla attīstībā, jo vadītāji pieņem lēmumus, kas ietekmē daudzus uzņēmuma darbības līmeņus: stratēģiju, struktūru un vispārējo darbību (Rowe, 2001; Senge, 2003; Daft, 2005, 2007; Mazutis, Slawinski, 2008). Situācijas analīze Latvijā darbinieku mācību jomā liecina, ka lielākajā daļā tā saukto “soft” mācību, kuros attīsta sociālas prasmes, kas tiek uzņēmumos realizētas, ir **vispārējās vadītāju mācības** (Enkuzena, 2011). Divi faktori – ierobežoti finanšu resursi un jauna vadītāju paaudze – aktualizējuši jautājumu par mācību izvērtējuma nozīmi. Savā izpētes procesā darba autore secināja, ka arī Latvijā, kad ekonomiskās krīzes rezultātā tika ievērojami samazināts daudzu vidējā un augstākā līmeņa vadītāju atalgojums, uzņēmumos pastiprināti tika uzraudzīta mācībās ieguldīto līdzekļu lietderība (Enkuzena, 2011).

Arvien biežāk, sākot no 20. gadsimta 60. gadiem, tiek norādīts uz to, ka **industriālo sabiedrību nomainījusi postindustriālā sabiedrība**, kas nes līdzīgu pārmaiņas arī ekonomikā. Tā kā vadītāju mācības ir cieši saistītas ar ekonomiskiem un sociāliem faktoriem, kas savukārt ietekmē mācību izvērtējuma mērķu izvirzīšanu, tad svarīgi ir ievērot industriālās un postindustriālās sabiedrības atšķirības, kā arī mācību un mācību izvērtējuma atšķirības šajās sabiedrībās.

Amerikāņu sociologs un jēdzienu “postindustriāla sabiedrība” ieviesējs, Daniels Bells novēroja izmaiņas tā brīža industriālajā sabiedrībā un jaunas sabiedrības izveidošanos (Bell, 1976). Postindustriālajā sabiedrībā vadošā loma pieder dažādu nozaru zinātniekiem, augstas klases speciālistiem – intelektuāļiem un inženiertehniskajiem darbiniekiem. Notiek pāreja no preču ražošanas uz pakalpojumu sniegšanu. Lielākā daļa strādājošo ir nodarbināti nevis ieguves un apstrādes rūpniecībā, bet pakalpojumu sniegšanā un zinātnē, kas aptver tirdzniecību, finanses, transportu, izklaidi un atpūtu, veselības aizsardzību, zinātniskos

pētījumus, jauno augsto tehnoloģiju izstrādi (Bell, 1976). Bells 20. gs. 70. gados novēro, ka teorētisko zināšanu uzkrāšana un izplatīšana ir galvenais izmaiņu un inovāciju virzītājspēks. Lai atspoguļotu sabiedrībā notiekošās izmaiņas, teorētiskais izstrādāja industriālās sabiedrības un jaunas, postindustriālās sabiedrības pazīmju salīdzinošu tabulu (skat. 1. tabulu).

1. tabula

Postindustriālā sabiedrība: salīdzinošā shēma (avots: Bells, 1976)

Salīdzināmā pazīme	Industriālā sabiedrība	Postindustriālā sabiedrība
Nodarbošanās	Ražošana	Apstrāde
Ekonomika	Preču ražošana	Pakalpojumi un izglītība (transports, tirdzniecība, finanses, apdrošināšana, nekustamais īpašums, veselība, pētniecība)
Resursu izmaiņas	Radīta enerģija (elektrība, nafta, gāze, akmeņogles, kodolenerģija)	Iegūta informācija (datori un datu pārraides sistēmas)
Stratēģiskie resursi	Finanšu kapitāls	Zināšanas
Tehnoloģija	Mehānismi	Intelektuālās tehnoloģijas
Nepieciešamais speciālists un prasmes	Inženieris un vidēji kvalificēts strādnieks	Zinātnieks; tehniskās un profesionālās zināšanas
Metodoloģija	Empīrisms un eksperimentēšana	Teorija (modeļi, simulācija, lēmumu pieņemšanas teorijas, sistēmu analīze)
Laika perspektīva	Pielāgošanās esošai nepieciešamībai un eksperimentēšana	Uz nākotni orientēta (prognozēšana un plānošana)
Attiecību modelis	Pielāgots dabas resursu pakļaušana	Attiecības starp cilvēkiem
Galvenais motīvs	Ekonomiskā izaugsme	Teorētisko zināšanu sakārtošana

Bells jauno sabiedrību raksturo kā informācijas sabiedrību. Informācijas apmaiņa ir jaunās sabiedrības virzītājs, tāpat kā elektrība, nafta un kodolenerģija bija attīstības virzītājs industriālajā sabiedrībā. Zināšanas postindustriālā sabiedrībā ir stratēģiskais resurss, bet industriālās sabiedrības galvenais resurss bija nauda. Līdz ar to industriālās sabiedrības galvenās problēmas bija saistītas ar kapitālu un darbaspēku, bet postindustriālās sabiedrības galveno problēmu saista ar informāciju un zināšanām. Ņemot vērā iepriekš minēto, darba autore papildināja 20. gadsimta Bella postindustriālās sabiedrības aprakstu, pievēršot uzmanību 21. gadsimtā būtiskam jautājumam – cilvēkresursu izglītošana un apmācība. Skat. 1. tabulas turpinājumu.

Industriālās un postindustriālās sabiedrības salīdzinājums

Salīdzināmā pazīme	Industriālā sabiedrība	Postindustriālā sabiedrība
Mācību izvērtējuma būtība	Veicināt ilgstošu personāla prasmju uzlabošanu (Dahiyal, Jha, 2011) Determinisma modelis mācību izvērtējumā (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010)	Daudzdimensiju perspektīva, kas aptver indivīda, uzņēmuma un sabiedrības vajadzības; sistemātisks mācību izvērtējums (Dahiyal, Jha, 2011); mācīšanās kultūra organizācijā – kontekstuāls mācību izvērtējums (Joo, Lim, 2009). Atspoguļojošas (reflective) pieejas – mācību izvērtējumā ir tikai viens no daudziem instrumentiem (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010)

Paradigmu nomaina tieši norāda uz pārmaiņām arī mācību izvērtējumā uzņēmumā. Diemžēl kā norādījis Džiangreko un kolēģi (Giangreco et al., 2010), zinātnieki nepietiekoši ņem vērā ekonomiskās un sociālās pārmaiņas mācību izvērtējumā. Var secināt, ka 20 gs. beigās, mācību izvērtējuma problēmas **arvien biežāk tiek analizētas saistībā ar industriālās sabiedrības paradigmas pieejas nomainītu un postindustriālās sabiedrības attīstības tendencēm.**

Plašāko un dziļāko mācību izvērtējuma problēmu skaidrojumu devis Toms Šorts (Short, 2008, 2009). Pētnieks uzsver visbūtiskāko problēmu, ar kuru mācību un attīstības profesionāļi sastopas savā darbā – tās ir **arvien lielākas grūtības definēt sakarību starp mācībām un to rezultātu.** Šorts ieviesis inovatīvu terminu “**izvērtējuma vakuums**” (angļu: evaluation vacuum), kas apraksta konceptuālās atšķirības, kas rodas starp faktisko mācību pasākumu un no tā izrietošo ieguvumu apzināšanu (Short, 2009).

Autore pēta Toma Šorta nosauktos iemeslus, kas veido mācību izvērtējuma vakuumu, kā arī identificē vēl citas t. s. mācību **izvērtējuma barjeras.** Analizējot ap 200 publikāciju par mācību izvērtējuma jautājumiem, kas atrastas EBSCO, Emerald un citās atzītās zinātnisko publikāciju datu bāzēs, autore secina, ka dziļāku analīzi par mācību neizvērtēšanas iemesliem un par barjerām tradicionālo mācību izvērtējuma lietojumam praksē var sameklēt tikai dažu autoru darbos (piemēram, Campbell, 1998; Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Short, 2008, 2009a; Griffin, 2010; Pineda, 2010; Giangreco et al., 2009, 2010).

Barjeras mācību izvērtējumā galvenokārt ir saistītas ar CRV un CRA praktiķu neveiksmīgiem mēģinājumiem tradicionālos mācību izvērtēšanas modeļus un metodes piemērot mācību procesu izvērtēšanā mūsdienīgā uzņēmumā. Dinamiskā un mainīgā vidē nav iespējams izmantot lineāras un atdalāmas mācību izvērtēšanas metodes un pieejas. Barjeru cēlonis ir tradicionālā **mācību izvērtēšanas modeļa nepiemērotība 21. gadsimta organizācijās vajadzībām.**

Kvantitatīvais sadalījums starp ekonomisko realitāti un pētījumu virzieniem parāda, ka akadēmiskais skatījums ir atšķirīgs no realitātes, kuru cenšas izskaidrot. Pamatots tādēļ ir pētnieku jautājums: cik lietderīgi ir turpināt radīt daudzdimensiju izvērtējuma modeļus (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010) un veikt pētījumus par mācību izvērtējuma sistēmas uzlabojumiem, ja šo izvērtējuma sistēmu lielākā daļa uzņēmumu ignorē?

Publikāciju analīze parādīja, ka, ja 20. gs. deviņdesmito gadu beigās CRV un CRA speciālisti par galvenajām problēmām mācību izvērtējumā uzskatīja, universāla vienota mācību izvērtējuma modeļa neesamību, tad savukārt mūsdienās zinātnieki un praktiķi uzsver, ka tieši tendence lietot universālu modeli ir šķērslis mācību izvērtējumā, kas rada plaisu starp CRV un CRA praktiķu prasībām un zinātnes piedāvātajām iespējām šīs prasības apmierināt reālos uzņēmumos. Vādītāju mācību ieguvumi ir būtiskākais, taču vienlaikus arī visvājāk izvērtētais, vai pat ignorētais, mācību procesa elements (Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002).

Līdz šim nav pierādīts, ka pastāv tieša lineāra saistība starp mācību izmaksām un rezultātiem. Daudzos gadījumos, tērējot mazāk, faktiski var nodrošināt labākus rezultātus (Gallie, White, 1993; Santos, Stuart, 2003). Šodien mācību izvērtējumā jāņem vērā ne tikai racionāli un finansiāli apsvērumi, bet arī sociālais faktors, kuru ne vienmēr iespējams izteikt finanšu rādītājos. Sociālā faktora nozīmes palielināšanās mācību izvērtējumā uzņēmumos liek kritiski pārvērtēt uzskatu, ka mācību patieso vērtību var izsvērt tikai tad, ja ieguvums no mācībām izteikts naudas vienībās (Lockwood, 2005, 2006; Tennant, Bookrong, Roberts, 2002; Giangreco et al., 2009, 2010).

Mācību izvērtējumā jāņem vērā, ka ir divi izvērtējuma veidi: 1) kvantitatīvais, ko var mērīt naudas izteiksmē; 2) kvalitatīvais, kas nav skaidrojams t.s. ekonomisko nosacījumu terminos. Tas nav pārvēršams naudas izteiksmē, un tā ir, piemēram, motivācija, apmierinātība, iniciatīva (Pineda, 2010; Griffin, 2010). Šodienas uzņēmumā mācību izvērtējumā dažādām mācībām **nevar izmantot vienu un to pašu modeli un metodes**. Mācības ir atšķirīgas: atšķirības nosaka mācību dalībnieku individuālā motivācija, reakcijas un cerības, kas bieži ir atkarīgas no mācību iniciatora (Brinkerhoff, 2003; Tziner et al., 2007; Siti, Shamsuddin, 2011). Mācību vajadzību analīzes procesā, tiek secināts, ka mācību izvērtējums nav universāls, bet gan ir **atkarīgs no mācību mērķa**, kas katram uzņēmumam, katrai mācībā iesaistītajai pusei (mācību sniedzējs, mācību dalībnieki, uzņēmuma vadība, uzņēmuma īpašnieki) un katrām mācībām ir atšķirīgs (Tziner et al., 2007; Sitzmann et al 2008; Pineda, 2010). ***Precīzi definēts mācību mērķis palīdz noteikt mācību izvērtējuma mērķi un elastīgi lietot izvērtējuma metodes***, prasmīgi savienot atspoguļošās metodes, lai pilnveidotu mācības, un summatīvās metodes, lai noteiktu mācību vērtību un efektivitāti (Molenda et al., 1996; Rajeev et al., 2009)

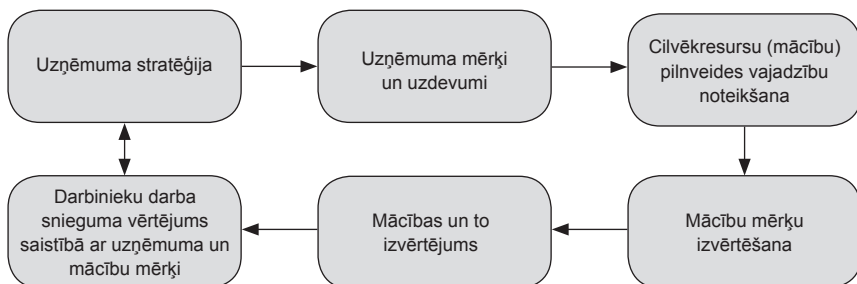
Mācību **vajadzību analīze** būs noderīga, lai noteiktu, kāda veida mācības visvairāk nepieciešamas darbiniekiem vislielākās atdeves iegūšanai (Gordon, 2006). Kā norāda Ārmstrongs, mācību vajadzības nepieciešams analizēt,

pirmkārt, uzņēmumā kopumā (korporatīvās vajadzības), otrkārt, uzņēmuma iekšienē grupu, nodaļu vai profesiju līmenī (grupas vajadzības), treškārt, attiecībā uz katru darbinieku individuāli (individuālās vajadzības) (Armstrong, 2012).

Būtisks ir **mācību programmu izvērtējums** uzņēmumos, taču, neskatoties uz mācību izvērtējuma nozīmi, tas ir viens no visvairāk novārtā atstātajiem posmiem mācību izvērtējumā (Lingham et al., 2006; Klein et al., 2006; Tai, 2006; Bell, Ford, 2007; Siti, Shamsuddin, 2011). Satura izvērtējumā nepieciešams noteikt līdzsvaru starp teorētisko un praktisko (Pineda, 2010; Tai, 2006; Rowold, 2007). Nozīmīgi ir radīt mācību vajadzībām atbilstošu mācību saturu un izvēlēties atbilstošas mācību izvērtējuma metodes. Dažāds mācību programmu saturs paredz dažādas izvērtējuma metodes (Lingham, Richley, Rezania, 2006; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

Vadītāju kompetences novērtējums ir risinājums tam, lai mazinātu bažas par mācībās investētiem līdzekļiem. Definējot kompetenci, kas mācībās iegūstama vai pilnveidojama, panāk darba snieguma precīzāku izvērtējumu (Winterton et al., 2000; Naquin, Holton, III, 2002, 2006; Kalargyrou, Woods, 2010). Mācību izvērtējumu atvieglo skaidrība par to, kāda kompetence – vispārīgā vai specifiskā – tiek pilnveidota mācībās.

21. gadsimtā veikto lietišķo pētījumu par vadītāju mācību izvērtējumu (Lingham et.al, 2006; Nikandrou et al., 2009; Leimbach, 2010; Pineda, 2010; Siti, Shamsuddin, 2011; Pool, 2011 u. c.) analizē **iegūts secinājums, ka vadītāju mācību izvērtējumā ir svarīgi šādi izvērtējuma elementi**: 1) mācību mērķa atbilstības uzņēmuma vajadzībām izvērtējums; 2) mācību satura izvērtējums; 3) mācību metožu izvērtējums; 4) mācību rezultātu pārneses darba vidē izvērtējums. Īpaša uzmanība jāpievērš mācību mērķa atbilstības uzņēmuma vajadzībām izvērtējumam (Gordon, 2006; Lingham et.al, 2006; Pineda, 2010; Pool, 2011), kas ir mācību rezultātu būtiskākais faktors – mācību mērķim jābūt saistītam ar uzņēmuma mērķi (skat. 2. att.). Tādēļ izšķiroša nozīme ir mācību un mācību izvērtējuma plānošanai, kurā jāiesaista visas ar mācībām saistīto personu kategorijas: uzņēmuma vadība, mācību sniedzējs, mācību dalībnieki, tā veidojot integrētu mācību izvērtējumu un pielāgojot katrai konkrētai mācību situācijai.



2. att. Mācību un uzņēmuma mērķu saistība

(Avots: autores veidots)

Džiangreko un viņa kolēģi (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010) norāda, ka, lai radītu jaunu pieeju mācību izvērtējumā postindustriālajā ekonomikā ir svarīgi ņemt vērā četrus faktorus: uzņēmuma lielums (Lingham, Richley, Rezanina, 2006), mācību dalībnieku auditorijas veids (Westbrook et al., 2008), mācību saturs (Lingham, Richley, Rezanina, 2006) un tiesiskais regulējums (angļu: *legal framework*) valstī (Lilly, 2001).

Vadītāju mācību izvērtējuma atslēgas vārdi ir: ietekme un vērtība – vadītāji ir tie darbinieki, kuru aktivitātēm ir vislielākā ietekme uz vēlamajiem biznesa rezultātiem. Vadītāju mācību izvērtējums parāda saistību ar sākotnēji plānotajām uzņēmuma vajadzībām. Vadītāju mācību attīstībā vērojama tendence no mācībām universitātēs un citās mācību sniedzēju institūcijās pāriet uz mācībām uzņēmumā, veidojot mācību programmas, kas atbilst katram uzņēmumam atbilstoši nozarei un kurās ir ievērots līdzsvars starp teorētisko un praktisko saturu.

Atbilstošāko mācību izvērtējumu nosaka konkrētā uzņēmuma situācija, jo gan vadītāju mācību saturs, gan mācīšanas metodes, gan arī nepieciešamība konkrētās zināšanas pārnest praksē ir individuālas katram uzņēmumam. Mācību izvērtējums uzņēmumos joprojām ir atvērts jautājums. Pētnieki un praktiķi atzīst, ka trūkst ticamu, situācijai atbilstošu un stabilu mērījumu instrumentu. Tādēļ nepieciešams veikt lietišķus pētījumus, lai noskaidrotu, kādas mācību izvērtējuma metodes atbilst konkrētā uzņēmuma mācību vajadzībām, mērķiem un resursiem.

Pētot un apkopojot mācību izvērtējuma praksi dažādos uzņēmumos, varēs atrast mūsdienu ekonomikā funkcionējoša uzņēmuma vajadzībām atbilstošus mācību izvērtēšanas kritērijus un atklāt aktuālas, organizācijai noderīgas un ērtas mācību izvērtējuma metodes.

Ir saredzama iespēja veidot alternatīvu pieeju mācību izvērtējumā, kas efektīvi darbotos pakalpojumu uzņēmumā. Promocijas darba empīriskā daļa atspoguļo pētījumu par vadītāju mācību izvērtējumu pakalpojuma sektora uzņēmumos Latvijā.

2. VADĪTĀJU MĀCĪBU ĪSTENOŠANAS UN IZVĒRTĒJUMA PRAKSES IZPĒTES METODOĻĪJA UN GALVENIE REZULTĀTI

Otrajā nodaļā ir 51 lpp., 16 tabulas un 12 attēli

Promocijas darbā izmantota kompleksa metodoloģijas pieeja, ko līdzīgi izmantojuši mācību izvērtējuma pētnieki (piemēram, Short, 2008; Tasca et al., 2010), lai atklātu daudzpusīgus mācību izvērtējuma aspektus to dziļumā un plašumā. Dati tika ievākti, izmantojot daļēji **strukturētās ekspertu intervijas** un **anketaptauju**. Intervijas parādīja realitātes daudzveidību, bet lai mērķtiecīgi iegūtu skaitlisku un faktisku informāciju un izdarītu vispārinājumus izmantota anketaptauja un statistikas datu analīze.

Populāciju veidoja 518 uzņēmumi, kuros laika posmā no 2010. līdz 2012. gadam ir veiktas vadītāju mācības un kurus pārstāv pakalpojumu sektora uzņēmumos strādājoši speciālisti, kas ir atbildīgi par mācību un/vai attīstības funkciju uzņēmumā. Populācijas lielumu noteica vairāki faktori. Autore pētījumā bija ieinteresēta pētīt īpašu uzņēmumu grupu (Kristapsone 2008, 176–182). Īpašās grupas statusu noteica trīs faktori:

- 1) informācijas sniedzējs pārstāv uzņēmumu, kurā **notikušas vadītāju mācības**;
- 2) informācijas sniedzējs ir **atbildīgs par mācību funkciju** uzņēmumā;
- 3) uzņēmums, kurā strādā speciālists, darbojas **pakalpojumu sektorā**.

Respondentu informācija iegūta no Latvijas Personāla Vadišanas asociācijas un vadošajiem vadītāju mācību sniedzējiem Latvijā, kas dalījās ar savu klientu kontaktinformāciju un atļāva izmantot šos datus pētnieciskiem mērķiem.

Pētījums aptver padziļinātās intervijas 30 pakalpojumu sektora uzņēmumos Latvijā, kuru laikā informāciju sniedza 34 CRV un CRA speciālisti. Padziļināto interviju mērķis bija iegūt precizējošu konkrētu, savas profesionālās jomas ekspertu, indivīdu pieredzes refleksiju, ko varētu strukturēt un veidot kā pamatu anketas izveidei kvantitatīvam pētījumam. Promocijas darbā veiktās intervijas klasificējamas kā **ekspertu intervijas**, kas tiek veiktas gadījumā, ja nepieciešams iegūt profesionālu izpratni par pētījuma jautājumu (Dalton et al., 2010). Pamatojoties uz Latvijas Personāla Vadišanas asociācijas valdes informāciju un ieteikumiem par uzņēmumiem, kuros notiek plānota darbinieku attīstība, autore izveidoja sarakstu ar 40 potenciāliem interviju dalībniekiem. Sākumā sarunātas 25 intervijas, vēlāk vēl 5, līdz intervijās iegūta informācija neatkārtojas un vairs netika iegūtas būtiski jaunas informācijas vienības. Interviju ieraksti tika transkribēti. Tālāk informāciju kodēja, izmantojot kvalitatīvo metožu apstrādes datorprogrammu Atlas.ti. Interviju transkripcijas tika ievadītas datorprogrammā, un pēc tam katra intervija tika kodēta. Interviju analīze veikta atbilstoši intervijā uzdotajiem jautājumu blokiem un izveidotajiem kodiem.

Izlase **anketaptauja** bija visa populācija jeb census. Aptauja tika elektroniski izsūtīta 518 respondentiem, un datu apstrādei bija derīgas 104 anketas, kas veido izlases kopu, nodrošinot pētījuma rezultātus ar 20% augstu atbilžu līmeni. Anketaptaujas mērķis bija kvantitatīvu datu iegūšana par mācību izvērtējumu pakalpojumu sektora uzņēmumos Latvijā. Anketas apjoms ir 26 jautājumi, no kuriem 25 jautājumi paredz atbilžu variantus, kas iegūti, veicot padziļinātās intervijas. Kvantitatīvo datu apstrāde tika veikta ar SPSS datu apstrādes programmas palīdzību. Datu apstrādē tika izmantotas aprakstošās un secinošās statistikas metodes.

Lai varētu atbildēt uz pētījumā izvirzītajām hipotēzēm, aptaujas anketā minētie mācību izvērtējuma kritēriji un metodes, balstoties uz ekspertu interviju rezultātu analīzi, klasificēti tradicionālajos un postmodernajos mācību izvērtējuma kritērijos un metodēs. Kritēriju sadalījuma pamatojums un tos raksturojošās pazīmes attēlotas 2. tabulā.

Pētījuma hipotēzes paredz datu apstrādē noteikt cēloņsaistību starp faktoriālajām – **uzņēmuma pakalpojuma veidu un uzņēmuma lielumu** un divām rezultatīvajām pazīmēm, mēritām rangu skalā, – **mācību izvērtējuma kritērijiem un mācību izvērtējuma metodēm**. Datu apstrādē izmantots Kruskola Vallisa (angļu: *Kruskal-Wallis test*) (Kruskal, Wallis, 1952, 583–621) tests, kas ļāva noskaidrot vai izvērtētā faktoriālā pazīme ietekmē rezultatīvo pazīmi. Kruskola Vallisa testu autore izmantoja kā neparametrisku alternatīvu metodi dispersiju analīzei (Green, Salkind, 2008).

Ekspertu interviju rezultāti parādīja, ka vadītāju mācības Latvijas pakalpojumu sfēras uzņēmumos ir uzņēmuma ilgtspējīgai attīstībai nepieciešams faktors. Mācību eksperti uzsver mācību atbilstības uzņēmuma darbības specifikai un konkrētajai situācijai nepieciešamību. Visos pētītajos 30 uzņēmumos ir pieredze vadītāju mācību organizēšanā un realizēšanā. Taču retāk vadītāju mācības tiek organizētas kādā noteiktā kārtībā mazajos un vidējos uzņēmumos, savukārt lielajos uzņēmumos ir mācību sistēma. Vadītāju mācību mērķis ir uzņēmuma biznesa rezultātu paaugstināšana un vadītāju individuālo rezultātu paaugstināšana; kā arī vadītās struktūrvienības rezultātu paaugstināšana – tālrunā vadītāju mācības ir fokusētas uz rezultātiem. Mācību mērķa definēšana ir atskaites punkts visām turpmākajām mācību izvērtējuma procesam. Eksperti uzskata, ka mācībām ir jābūt konkrētam mērķim un jābūt skaidram, kas tiek sagaidīts no tām. Nav vērojama izteikti vienota tendence darbinieku informēšanā par mācību mērķi un sagaidāmo mācību rezultātu: mācību speciālisti uzsvera, ka ar mācību mērķi vadītāji tiek biežāk iepazīstināti nekā ar sagaidāmajiem rezultātiem.

Uzņēmumos notiek gan iekšējās, gan ārējās vadītāju mācības. Dominē viedoklis, ka iekšējās vai korporatīvās mācības organizējot, labāk tiek izziņātas uzņēmuma un indivīda vajadzības, un mācību programmas tiek ir izstrādātas konkrētajam uzņēmumam. Jo uzņēmums ir lielāks un tajā ir vairāk vadītāju, jo

**Tradicionālie un postmodernie izvērtējuma kritēji un metodes,
tiem raksturīgās pazīmes**

Kritēriju veids	Kritēriji	Raksturojošās pazīmes
Tradicionālie mācību izvērtējuma kritēriji	Kāds ir vadītāju emocionālais noskaņojums pēc mācībām, emocionālā attieksme (patika vai nepatika, interesēja vai neinteresēja)? Kā mainās vadītāju attieksmes un uzvedība pēc mācībām? Kā mainās vadītāju darba rezultāti pēc mācībām? Kādas ir mācību izmaksas?	Raksturo mācību izvērtējumu kopš mācību izvērtējuma pirmsākumiem. Visbiežāk lietotie izvērtējuma kritēriji; tiem izstrādāts teorētiskais pamatojums tradicionālo mācību izvērtējuma modeļu ietvaros (Kirkpatricks, Holtons, Lingham, Pineda). Tie radās industriālajā ekonomikā un tajos uzsvēra nepieciešamību izvērtēt ieguldījuma un atdeves sakarību (Kearns, 2005). Kritēriju kopējā iezīme ir to objektīva mērāmība – skalās, kā arī naudas, laika un darba apjoma vienībās
Postindusriālie mācību izvērtējuma kritēriji	Vai vadītāji mācības uzskata par jēgpilnām? Kā iegūtās zināšanas un prasmes ir izmantojamas uzņēmumā Kādā mērā mācības ir nepieciešamas uzņēmumam? Cik lielā mērā mācību sniedzējs ir piemērots uzņēmuma vajadzībām? Kāds ir mācību ilgums? Kādas mācīšanas metodes tiek izmantotas?	Raksturīgi jaunajai, postindustriālai pieejai mācību izvērtējumā, kur ievērota atbilstība gan organizācijas, gan cilvēkresursu attīstības mērķiem. Mācību izvērtējums tiek saistīts ar uzņēmuma kopējo attīstību (Hunt, Baruch, 2003; Lingham et al., 2006). Uzsvērtā sadarbības loma starp uzņēmumu vadītājiem, mācību sniedzējiem, mācību dalībniekiem un izvērtējuma veicējiem (Lingham et al.), tiek atzīta cilvēkkapitāla unikālā vērtība (Ployhart, 2006; Sturman et al., 2008). Kritēriji atbilst reaģējošajam, uz pielietojumu fokusētam un situatīvajam izvērtējumam (Eseryel, 2002; McCoy, Hargie, 2001). Mācību izvērtējumā sevišķa uzmanība tiek pievērsta darbinieku attīstības dinamikai (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). Kritēriju kopīgā iezīme ir atspoguļojoša (reflective), subjektīva pieeja, ievērojot sociāli psiholoģiskos aspektus, kurus bieži nav iespējams kvantitatīvi izmērīt (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

Metožu veids	Metodes	Raksturojošās pazīmes
Tradicionālās mācību izvērtējuma metodes	Aptauja mācību dalībniekiem par realizētajām mācībām. Zināšanu un prasmju pārbaudes tests. Mācību dalībnieka uzvedības novērojums ar definētiem novērojuma kritērijiem. Izmaiņas uzņēmuma finanšu rādītājos un biznesa rezultātos. Mācību dalībnieka vadīto projektu un darbu novērtējums pēc mācību periodā. Tieša vadītāja vērtējums par mācību dalībnieka sniegumu.	Metodes, kuras mācību izvērtējumā tiek tradicionāli lietotas jau kopš pirmsākumiem. Kā rāda prakse, šīs ir visbiežāk lietotās metodes. Tām ir izstrādāts teorētiskais pamatojums. Visbiežāk šīs metodes ir kvantitatīvas (<i>Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Tabbassi, Bakar, 2009; Griffin, 2010; Pineda, 2010</i>).
Postindustriālās mācību izvērtējuma metodes	Darba novērtēšanas pārrunas. Sarunas ar vadītājiem par mācību procesu un mācību rezultātu. Mācību dalībnieka uzvedības novērojums bez definētiem novērojuma kritērijiem. Mācību dalībniekam padoto darbinieku viedoklis par izmaiņām vadītāja uzvedībā pēc mācībām. Neformālas tikšanās, kur mācību dalībnieks nodod zināšanas citiem. Klientu atsaucsmes par vadītāju. Ārēja eksperta sniegtais mācību izvērtējums. Personāla mainība vadītājam pakļautajā struktūrvienībā. Vadītāja individuālā rīcības plāna izveide un izpildes kontrole mācību rezultātu pārnesei darba vidē.	Raksturīgas jaunajai, postindustriālajai pieejai mācību izvērtējumā. Tām nav izstrādāts teorētiskais pamatojums: piemēram, darba novērtēšanas pārrunas; vadītāja individuālais rīcības plāns pēc mācībām). Šīs metodes tika atklātas, intervējot uzņēmumu CRV un CRA speciālistus. Tās ir subjektīvas, reflektīvas, novērojumā balstītas un bez stingri definētiem kritērijiem. Tās atbilst no mērķiem brīvai, uz pielietojumu fokusētai pieejai mācību izvērtējumā (<i>Eseryel, 2002 McCoy, Hargie, 2001</i>); tās ir kvalitatīvas.

vairāk tas koncentrējas uz iekšējām mācībām, un vadītāji tiek izdalīti kā atsevišķa mācību grupa.

Ekspertu sniegtā informācija parāda dažādu mācībās iesaistīto grupu un individu atšķirīgu izpratni par mācībām un mācību rezultātu izvērtējumu. Kopumā intervijas ar Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumu mācību ekspertiem atklāj mācību izvērtējuma specifiku: tā ir situatīva, daudzveidīga, elastīga attiecībā pret mācību veidu un saturu.

Informantu atbildēs uzsvērta mācību izvērtējuma nepieciešamība. Eksperti atzina mācību izvērtējuma nepieciešamību, tomēr norāda, ka ne vienmēr saistība starp mācībām un rezultātu ir tieša. Atklājas arī ekspertu šaubas par

izvērtējuma nepieciešamību un atzinums par grūtībām veikt mācību izvērtējumu. Šaubas ir saistītas ar adekvātu izvērtējuma metožu izvēli un objektīvām iespējām noteikt mācību un darba rezultātu saistību. Ekspertiem ir grūti nodalīt mācības kā tādas no to izvērtējuma, kas var liecināt no vienas puses par pilnībā neizprastu mācību izvērtējuma būtību, taču no otras puses parāda mācību un mācību izvērtējuma procesu saistību.

Ekspertu intervijas Latvijā atklāj divus jaunus mācību izvērtējuma aspektus, kuri promocijas darba teorētiskajā pamatojumā analizētajos citu autoru pētījumos līdz šim nav minēti – t. i., mācību plānošanā un mācību vajadzību noteikšanā, ko zinātniskajā literatūrā definē kā mācību izvērtējuma sākuma posmu, bieži tiek izmantoti *personāla novērtēšanas un attīstības pārrunu rezultāti*, kā arī liela nozīme mācību nepieciešamības definēšanā ir *vadītāja pašiniciatīvai*.

Kopumā uzņēmumos mācību plānošanas posmā tiek veidots pamats mācību izvērtējuma kritērijiem. Taču vadītāju kompetences izvērtējums, atbilstoši konkrēti definētiem kritērijiem, uzņēmumos ir problemātisks. Informācija par vadītāju kompetences līmeni tiek iegūta: *darba novērtēšanas pārrunās; ikdienas sadarbībā darba vidē; novērojumā, vēlamo un reālo kompetenču un to līmeņa salīdzinājumā*, izmantojot uzņēmumā definētās amata kompetences.

Intervijās eksperti minēja viņuprāt svarīgākos mācību izvērtējuma kritērijus: vadītāju emocionālais noskaņojums pēc mācībām, emocionālā attieksme; vai vadītāji mācības uzskata par jēgpilnām; attieksmes un uzvedības izmaiņas pēc mācībām; darba rezultātu izmaiņas pēc mācībām; iegūto zināšanu un prasmju pielietojamība uzņēmumā; mācību nepieciešamības noteikšana; mācību sniedzēju piemērotība uzņēmuma vajadzībām; mācību izmaksas; ilgums; mācīšanas metodes.

Pētītajos uzņēmumos visbiežāk mācību izvērtējuma veikšanai izmanto aptaujas jeb mācību dalībnieku reakciju mērījumus; retāk – bet tomēr izmanto biznesa rezultātu izvērtējumu. Kā izvērtējuma metode tiek atzīta iegūto zināšanu ieviešana praksē, taču nav pietiekami skaidri formulēti ieviešanas kritēriji. Eksperti praksē lieto metodi, kas līdz šim nav uzsvērtā kā izvērtēšanas metode teorijā – t. i., darbinieku darba izpildes novērtējums un/vai attīstības pārrunas.

Kā biežāk praksē lietotas mācību izvērtējuma metodes tika nosauktas: testi zināšanu pārbaudei, vadītāju uzvedības izmaiņas padoto darbinieku vērtējumā, novērojums, plāna izstrāde mācību rezultātu ieviešanai.

Iezīmējas uzņēmumu mācību ekspertu un mācību sniedzēju sadarbības tendence mācību izvērtējuma plānošanā, taču nav vērojama viennozīmīga tendence mācību izvērtējumā ilgākā laika posmā pēc mācībām: eksperti saskata ierobežojošus nosacījumus tādām mācību izvērtējumam, kas galvenokārt ir saistīts ar darba procesa dinamiku, tas ierobežo iespējas objektīvi veikt izvērtējumu.

Nevienā no uzņēmumiem vadītāju mācību izvērtējumā neizmanto tradicionālos hierarhiskos un lineāros mācību izvērtējuma modeļu visus līmeņus; tiek izmantoti modeļu elementi atbilstoši uzņēmuma aktuālajai situācijai. Visbiežāk

reāli tiek izmantoti reakciju mērījumi un rezultātu pārnese darba vidē, ko saista ar uzvedības izmaiņu novērojumu; atsevišķos gadījumos kā mācību rezultātu indikatoru izmanto uzņēmuma vai nodaļas biznesa rezultātus, vai izmaiņas individuālās kompetencēs.

Maz tiek izmantots summatīvais izvērtējums, kurā mēra tiešu saikni starp mācībām un uzņēmuma rezultātiem. Galvenokārt izmanto atspoguļošās (angļu: *reflective*) pieejas mācību izvērtējumā: darbinieku iesaistīšanu vadītāju mācību rezultātu izvērtējumā; vadītāja pašrefleksiju par mācību procesu un par mācību rezultātu pārnesi darba vidē; formālas un neformālas sarunas ar mācību dalībniekiem; mācību rezultātu ieviešanas praksē plāna realizēšanu; darbinieka novērošanu ikdienā; ekspertu vērtējumus; dažādu darbinieku un klientu pētījumu rezultātus.

Intervijās iezīmējās zinātnieku definētās mācību izvērtējuma problēmas: mainīgo ekonomikas apstākļu ietekmē grūtības definēt biznesa mērķi un atbilstoši tam – mācību mērķi un rezultātu, līdz ar to arī mācību izvērtējuma mērķi. Problēmu pastiprina arī tas, ka daļai speciālistu nav skaidra mācību izvērtējuma būtība. Taču jāatzīmē, ka eksperti skaidri definē, kas viņus personīgi interesē mācību izvērtējumā, un galvenokārt tā ir mācībās iegūtās kompetences ieviešana darba vidē.

Prakses pētījums parāda sakarības: ja izvērtējot mācību procesu svarīgāks ir tieši paša mācību dalībnieka viedoklis, tad, izvērtējot mācību rezultātus, svarīgāks ir tiešā vadītāja vai citu darbinieku izvērtējums ilgākā laika posmā pēc mācībām, neizslēdzot arī paša mācību dalībnieka pašnovērtējumu.

Eksperti praksē tieši un pastarpināti atzīst teorētisko mācību izvērtējuma modeļu sarežģītību un apšaubu izvērtējuma pa līmeņiem lietderību, kā arī atzīst teorijā definēto mācību izvērtējuma šķērslī: grūtības definēt sakarību starp mācībām un to rezultātu. Daudzi eksperti norāda uz praktisku problēmas risinājumu – darba rezultātu novērtēšanas sistēma uzņēmumos un tajā iekļautās darbinieku novērtēšanas jeb attīstības pārrunas ir piemērots instruments mācību izvērtējumam. Tādējādi uzņēmumam mācību izvērtējumam nav nepieciešami papildus resursi, kuru piešķiršanu 21. gs. mācību izvērtējuma pētnieki uzskata par būtisku faktoru. Vienlaikus speciālistu intervijas norāda uz vienkārša, ātra, ērti lietojama un saprotama mācību izvērtējuma instrumenta trūkumu.

Interviju rezultātu analizē darba autore ieguva pamatojumu aptaujas anketas izveidei.

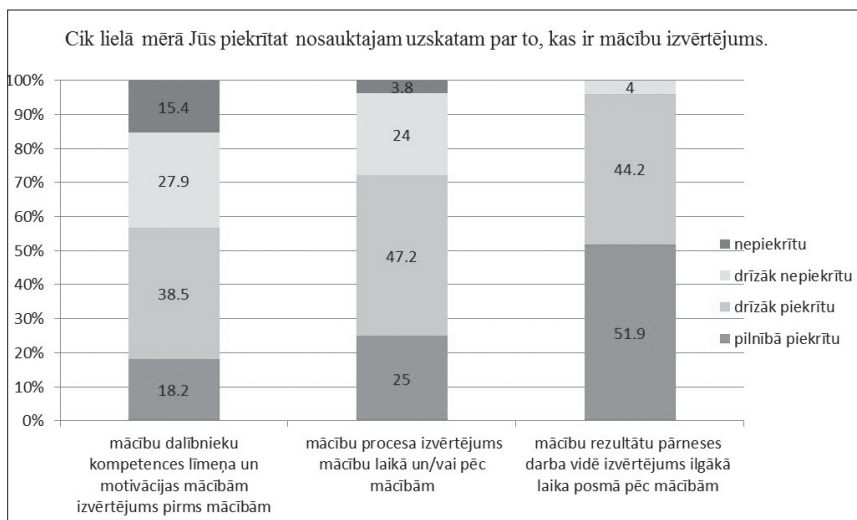
Anketaptaujas rezultāti atspoguļoti aprakstošā un secinošā analizē. **Aprakstošā datu analīzes daļā** analizēta informācija par respondentiem – cilvēkresursu vadības un attīstības speciālistiem, un viņu pārstāvētie uzņēmumi, tālāk raksturota respondentu izpratne par mācību izvērtējumu, atspoguļots mācību izvērtējuma kritēriju un metožu lietojums, mācību vajadzību un mācību mērķu noteikšana, kā arī mācību izvērtējuma plānošanas prakse.

Secinošajā datu analīzes daļā ir analizētas tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju un metožu lietojuma sakarības, kā arī faktoriālo pazīmju **uzņēmuma pakalpojuma veida un **uzņēmuma lieluma** ietekme uz rezultativām pazīmēm – mācību izvērtējuma kritērijiem un mācību izvērtējuma metodēm.**

Par vadītāju mācībām uzņēmumos atbild pieredzējuši darbinieki: vairāk par pusi (54%, n=56) no respondentiem bija personāla vadītāji, 14% (n=15) personāla speciālisti, 8% (n=8) personāla attīstības vadītāji, bet pārējos 24% (n=25) sastāda atbilde “citi”, ietverot tādus amatus kā uzņēmuma vadītājs, valdes loceklis, kvalitātes vadītājs, izcilības eksperts. 47% (n=49) respondentu savā profesijā strādā vairāk nekā 10 gadus, 29% (n=30) respondentu darba stāžs profesijā ir no 6 līdz 10 gadiem. Pēc pakalpojuma veida respondenti dalīti trīs grupās: intelektuālie 22% (n=22), saimnieciski administratīvie 59% (n=62) un citi pakalpojumi 19 % (n=20). Pēc uzņēmuma lieluma respondentu atbildes tiek dalītas trīs grupās: mikro un mazie uzņēmumi 15% (n=16), vidējie uzņēmumi 41% (n=42) un lielie uzņēmumi 44% (n=46).

Iegūtos rezultātus par tiem mikro un mazo grupas uzņēmumiem, kur n vērtība ir salīdzinoši maza, nevajadzētu vispārināt.

Termina “**mācību izvērtējums**” *respondentu skaidrojumā* parādās viedokļu dažādība. Termina “mācību izvērtējums” izpratnes ir ļoti atšķirīgas gan praktiķu, gan zinātnieku vidū (skat. 3. attēlu). Aptauja parāda, ka 98,1% respondentu (piekrīt 70,2% un daļēji piekrīt 27,9%), ka mācību izvērtējums ir nepieciešams. Visbiežāk (81,4%) respondenti uzskata, ka mācību izvērtējums ir nepieciešams atbilstoši situācijai un mācību mērķim.



3. att. Termina “mācību izvērtējums” uztvere. Respondentu atbildes %

Tā kā mācību mērķi uzņēmumos ir atšķirīgi, tad mācību veidi variē. Lielākā daļa uzņēmumu izvēlas visu veidu mācības, tiek realizētas gan iekšējās 85% (n=89), gan korporatīvās 95% (n=99), gan atvērtas 94% (n=98) mācības. Dažādi- ba mācību veidu izvēlē ir apstiprinājums teorētiskajam pieņēmumam, ka mācī- bu mērķim būtu jānosaka mācību veids. Lielākoties vadītāju apmācības tiek or- ganizētas divas (42%, n=44) vai vienu reizi gadā (38%, n=39). Tikai neliela daļa uzņēmumu (20%) tās organizē biežāk.

Izpratne par mācību un biznesa rezultātu saistību. Respondenti saista va- dītāju mācību rezultātu ar darba rezultātiem 95.2 % (n=99), tomēr trešā daļa no respondentiem norāda uz mācību rezultāta netiešu saistību ar darba rezultātiem, uzskatot, ka mācības ir motivējošs un emocionāls faktors vadītāja darbā.

Mācību izvērtējuma kritēriji. 3. tabulā parādīts, ka visbiežāk lietotie mācī- bu izvērtējuma kritēriji pakalpojuma sektora uzņēmumos ir *mācību izmaksas* 91.3%, *kādas mācīšanās metodes tiek izmantotas* 90.3%, *kādā mērā mācību snie- dzējs piemērots uzņēmuma vajadzībām* 88,5% un *vai vadītāji mācības uzskata par jēgpilnām* 88,5%. Retāk lietoti mācību izvērtējuma kritēriji pakalpojuma sektora uzņēmumos ir: *kā mainās vadītāju darba rezultāti pēc mācībām*, un *kā mainās vadītāju attieksmes un uzvedība pēc mācībām*.

3. tabula

Mācību izvērtējuma kritēriji. Respondentu izvēles %

Novērtējums	Vienmēr	Bieži	Kopā	Reti	Nekad	Kopā
Apgalvojums						
Mācību izmaksas	62.5	28.8	91.3	7.7	1	8.7
Kādas mācīšanas metodes tiek izmantotas	53.8	36.5	90.3	8.7	1	9.7
Vai vadītāji mācības uzskata par jēgpilnām	41.3	47.2	88.5	11.5	0	11.5
Kādā mērā mācību sniedzējs piemērots uzņēmuma vajadzībām	58.7	29.8	88.5	10.6	1	11.6
Kādā mērā mācības ir nepieciešamas uzņēmumam	53.8	34.6	88.4	10.6	1	11.6
Mācību ilgums	56.7	27.9	84.6	12.5	2.9	15.4
Kāds ir vadītāju emocionālais noskaņojums pēc mācībām, emocionālā attieksme	34.6	45.2	79.8	18.3	1.9	20.2
Kā iegūtās zināšanas un prasmes ir izmantojamas uzņēmumā	32.7	45.2	77.9	20.2	1.9	22.1
Kā mainās vadītāju attieksmes un uzvedība pēc mācībām	20.2	51	71.2	23.1	5.8	28.9
Kā mainās vadītāju darba rezultāti pēc mācībām	21.2	41.3	62.5	33.7	3.8	37.5

Kā kritērijus vadītāju mācību izvērtējumā respondenti biežāk ($V_{\text{vid.trad}} = 76,2\%$; un $V_{\text{vid.postind}} = 86,37\%$.) nosauc postindustriālos (2.tabulā iekrāsoti) kritērijus: tradicionālo un postindustriālo kritēriju attiecība ir 4:9.

Trīs ceturtdaļas respondentu mācību plānošanas procesā kopā ar mācību sniedzēju plāno arī mācību izvērtējumu ilgākā laika posmā pēc mācībām, taču diemžēl tas tiek realizēts tikai vienā trešdaļā uzņēmumu, kas neatbilst labai mācību izvērtējuma praksei.

Mācību izvērtējuma metodes. Visbiežāk lieto subjektīvās mācību izvērtējuma metodes: aptaujas mācību dalībniekiem; sarunas ar vadītājiem par mācību procesu un mācību rezultātiem; sarunas par realizētajām mācībām; darba novērtēšanas pārrunas, kā arī tiešā vadītāja vērtējumu mācību dalībnieka sasniegumam (skat. 4. tabulu). Autore secina, ka aptaujas datu analīze uzrāda mācību izvērtējuma praksē pastāvošas pretrunas: no vienas puses 96,1% ($n=100$) respondentu uzskata, ka mācību izvērtējums ir mācību rezultātu darba vidē pārneses izvērtējums, bet, no otras puses, mācību izvērtējuma metodes, kas tieši mēra mācību rezultātu pārnesi darba vidē, tiek izvēlētas salīdzinoši reti.

Visretāk tiek izmantotas metodes, kas ietver zemāku subjektivitātes līmeni un objektīvākus rādītājus, piemēram, *zināšanu un prasmju pārbaudes testus*, un *personāla mainība vadītāja vadītajā struktūrvienībā*, kā arī ārējā eksperta mācību izvērtējums, *mācību dalībniekam padoto darbinieku viedoklis par izmaiņām vadītāja uzvedībā pēc mācībām* un *mācību dalībnieka uzvedības novērojums ar definētiem novērojuma kritērijiem*.

Tradicionālo (tabulā 4. iekrāsotas) un postindustriālo izvērtējuma metožu attiecība ir 9:6, kas liecina, ka biežāk ($V_{\text{vid.trad}} = 38,17\%$; postindustriālo metožu $V_{\text{vid.postind}} = 34,29\%$) CRV un CRA speciālisti nosauc tradicionālās mācību izvērtējuma metodes.

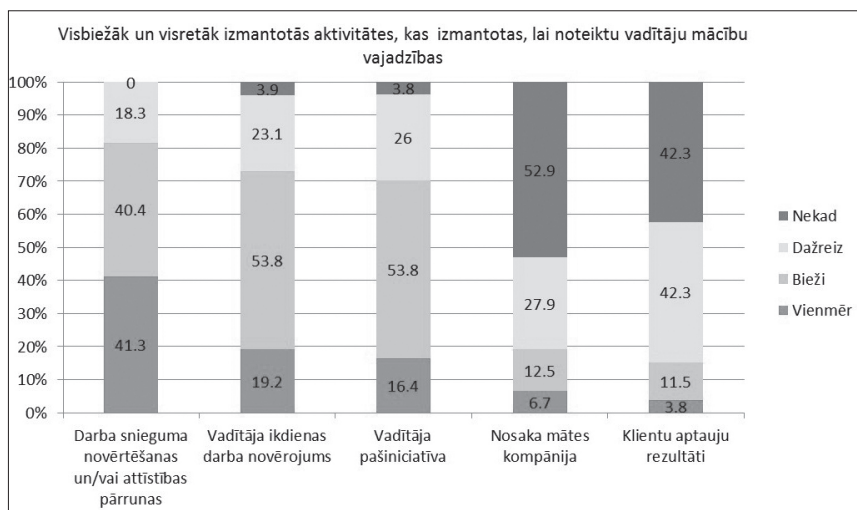
Pētījumā pārstāvētajos uzņēmumos tiek ievērots mācību izvērtējuma plānošanas posms – mācību vajadzību noteikšana un mācību mērķa izvirzīšana, kas sasaucas ar teorijas nostādnēm. Būtiskāka nozīme ir mācībām, kas pievieno vērtību vadītāju darba sniegumam un pastarpināti vai tieši paaugstina uzņēmuma rezultātus. Pozitīvi vērtējama tendence, ka mācības uzņēmumos nenotiek tādēļ, ka “visi tā dara” vai tikai tādēļ, ka “tās kādu laiku nav bijušas”.

Visbiežāk, 82,6% par vadītāju mācību mērķi tiek izvirzīta jauno vadītāju kompetences pilnveide un nodaļas darba rezultātu uzlabošana 76%. Visretāk mācības tiek organizētas tādēļ, ka vadītājiem ilgi tās nav bijušas mācības (25%) vai arī tādēļ, lai uzlabotu vadītāju emocionālo pašsajūtu (50%) Divas trešdaļas respondentu norāda, ka uzņēmumos tiek ievērots svarīgs mācību motivācijas un izvērtējuma aspekts – mācību dalībnieku informēšana par mācību mērķi un uzdevumiem. Trešdaļa respondentu atbild, ka mācību dalībnieki tiek informēti daļēji, un tikai nepilni divi procenti respondentu atbild, ka neinformē mācību dalībniekus par mācību mērķi.

Mācību izvērtējuma metodes. Respondentu izvēles %

Novērtējums Apgalvojums	Vienmēr	Bieži	Kopā	Reti	Nekad	Kopā
Aptauja mācību dalībniekiem par realizētajām mācībām	48.1	28.8	76.9	20.2	2.9	23.1
Sarunas ar vadītājiem par mācību procesu un mācību rezultātu	25	42.3	67.3	32.7	0	32.7
Darba novērtēšanas pārrunas	32.7	32.7	65.4	26	8.6	34.6
Tiešā vadītāja vērtējums mācību dalībnieka sniegumam	8.7	50	58.7	34.6	6.7	41.3
Neformālas tikšanās, kurās mācību dalībnieks nodod iegūtās zināšanas citiem	6.7	26.9	33.6	59.6	6.8	66.4
Mācību dalībnieka vadīto projektu/ darbu novērtējums pēcmācību periodā	4.8	26	30.8	41.3	27.9	69.2
Vadītāja individuālā rīcības plāna izveide un izpildes kontrole mācību rezultātu pārnesei darba vidē	5.8	24	29.8	38.5	31.7	70.2
Mācību dalībnieka uzvedības novērojums bez definētiem novērojuma kritērijiem	3.8	24	27.8	38.5	33.7	72.2
Izmaiņas uzņēmuma finanšu rādītājos, biznesa rezultātos	5.8	20.2	26	41.3	32.7	74
Klientu atsauksmes par konkrēto vadītāju	3.8	22.2	26	31.7	42.3	74
Mācību dalībnieka uzvedības novērojums ar definētiem novērojuma kritērijiem	2.9	20.2	23.1	32.7	44.2	76.9
Mācību dalībniekam padoto darbinieku viedoklis par izmaiņām vadītāja uzvedībā pēc mācībām	1.9	18.3	20.2	37.5	42.3	79.8
Ārēja eksperta mācību izvērtējums	2.9	17.3	20.2	27.9	51.9	79.8
Personāla mainība vadītāja vadītājā struktūrvienībā	2.9	15.4	18.3	42.3	39.4	81.7
Zināšanu un prasmju pārbaudes tests	3.8	13.5	17.3	49	33.7	82.7

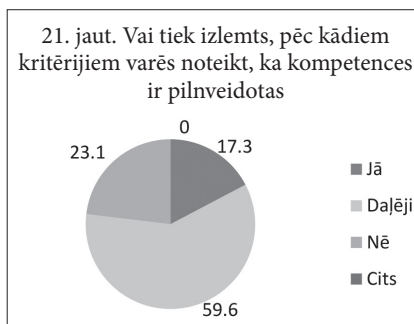
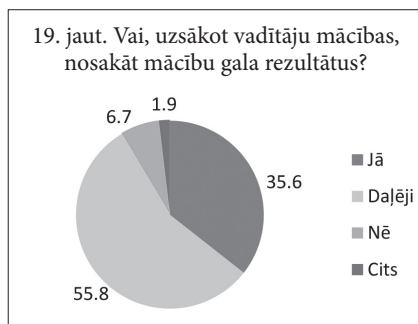
Vadītāju mācību vajadzības noteikšanai praksē visbiežāk lieto darba snieguma vai attīstības novērtējumu un vadītāja ikdienas darba novērtējumu. Trešā visbiežāk nosauktā aktivitāte ir vadītāja paša iniciatīva. Tās ir jaunas, līdz šim literatūrā neminētas (skat. 4. attēlu).



4. att. Aktivitātes mācību vajadzību noteikšanai

Parasti uzņēmumā svarīgākie faktori mācību sniedzēja izvēlei ir mācību sniedzēja spēja mācību programmu saturu pielāgot uzņēmuma vajadzībām (95,2%) un atsauksmes par mācību sniedzēju (88,5%) un konkrēta pasniedzēja personība (85,6%).

Vairāk nekā puse respondentu tikai daļēji apstiprina, ka paredzamie mācību rezultāti tiek skaidri definēti un pēc mācībām mērīti. Trešā daļa respondentu norāda, ka plāno gala mācību rezultātu, savukārt tikai nedaudzi zina, kā noteiks, vai vadītāju kompetence mācību rezultātā ir pilnveidota (skat. 5. attēlu).



5. att. Mācību rezultātu noteikšana un kritēriji to mērīšanai

Darbinieku kompetences izvērtēšanai pirms mācībām tiek izmantotas metodes, kas organiski saistītas ar darba izvērtēšanu ikdienā. Netiek izmantotas metodes, kuru mērķis tikai un vienīgi ir saistīts ar mācību plānošanu, kas varētu liecināt par ierobežotiem laika un cilvēku resursiem. Visbiežāk vadītāju esošo kompetenci mācībām izvērtē, ņemot vērā tiešā vadītāja sniegto novērtējumu, darba snieguma novērtēšanas pārrunas un novērojumu ikdienas darbā.

Secinošā datu analīzes daļā tika pārbaudītas pētījumā izvirzītās hipotēzes.

Tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju un metožu lietojuma sakarība

Lai pārbaudītu **H1 – Uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantoti kritēriji un metodes, kas ir neraksturīgas tradicionālajiem mācību izvērtēšanas modeļiem**, – tika izmantots Vilkoksona tests un salīdzināti tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju un metožu lietojuma biežumi.

Kritēriju lietojumu sakarību pārbauda *H1a – Uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantoti kritēriji, kas ir neraksturīgi tradicionālajiem mācību izvērtēšanas modeļiem*. Iegūtie datu apstrādes rezultāti parāda (skat. 5. tabulu), ka starp tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju lietojumu pakalpojumu sektora uzņēmumu praksē pastāv tendences līmeņa atšķirība ($0,05 < p = 0,089 < 0,1$). Tādēļ var secināt, ka *H1a* – ir daļēji apstiprinājusies.

5. tabula

Atšķirības postindustriālo un tradicionālo mācību izvērtējuma kritēriju lietojumā

Mācību izvērtējuma kritēriji	Z	p	Secinājums
Postindustriālie vs tradicionālie (anketaptaujas 11. jaut.)	-1,702	0,089	Atšķirības nav statistiski nozīmīgas, bet tās vērojamas tendenču līmenī ($0,05 < p < 0,10$)

Metožu lietojuma sakarību pārbauda ar *H1b – Uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantotas tādas metodes, kas ir neraksturīgas tradicionālajiem mācību izvērtēšanas*. Ar Vilkoksona testu salīdzināti tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma metožu lietojuma biežumi. Iegūtie rezultāti parāda (skat. 6. tabulu), ka pakalpojumu sektora uzņēmumu praksē starp tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma metožu lietojumu pastāv statistiski nozīmīga atšķirība ($p < 0,5$). Tādēļ var secināt, ka **H1b** – ir apstiprinājusies

Atšķirības postindustriālo un tradicionālo mācību izvērtējuma metožu lietojumā

Mācību izvērtējuma metodes	Z	p	Secinājums
Postindustriālās vs tradicionālās (anketaptaujas 14. jaut.)	-2,516	0,089	Atšķirības nav statistiski nozīmīgas, bet tās vērojamas tendenču līmenī ($0,05 < p < 0,10$)

Lai pārbaudītu **H2 – Mācību izvērtējuma kritēriji un metodes atšķiras dažāda lieluma un dažāda pakalpojuma veida uzņēmumos** – datu analizē izmantoju Kruskola-Valisa testu. Apakšhipotēžu H2a-H2d pārbaudei datu apstrādē jānodala divas **faktoriālās** un divas **rezultatīvās pazīmes**. Šajā pētījumā faktoriālās pazīmes ir **uzņēmuma pakalpojuma veids** un **uzņēmuma lielums** un rezultatīvās pazīmes ir **mācību izvērtējuma kritēriji** un **mācību izvērtējuma metodes**.

Visus anketaptaujā pārstāvētos uzņēmumus sarba autore sadalīja trīs grupās: intelektuālie 22% ($n=22$), saimnieciski administratīvie 59% ($n=62$), un citi pakalpojumi 19% ($n=20$).

Lai konstatētu, vai vadītāju mācību izvērtējums ir saistīts ar uzņēmuma lielumu, uzņēmumi tika sadalīti šādā veidā: mikrouzņēmums un mazs uzņēmums – 16% ($n=16$), vidējs uzņēmums – 41% ($n=42$) un liels uzņēmums – 44% (46).

Uzņēmuma pakalpojuma veida ietekme uz mācību izvērtējuma kritērijiem un metodēm

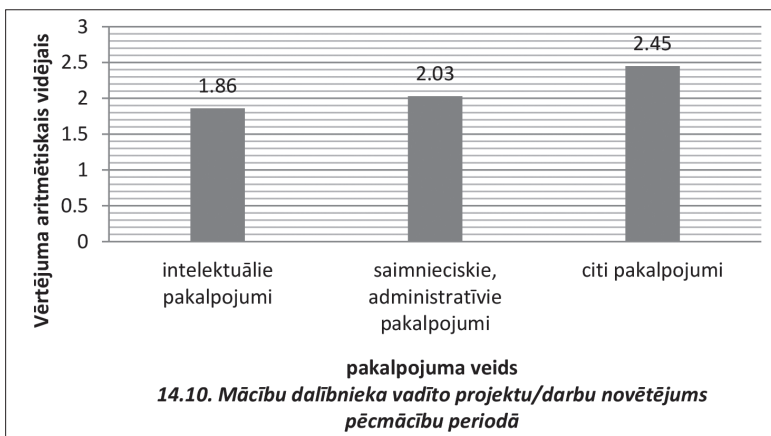
Lai pārbaudītu *H2a – Mācību izvērtējuma kritēriji atšķiras dažāda pakalpojuma veida uzņēmumiem*, autore noteica uzņēmuma pakalpojuma veida saistību ar tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju lietojumu.

Kruskola Vallisa testa rezultāti neuzrāda statistiski nozīmīgu ietekmi nevienam no minētajiem mācību izvērtēšanas kritērijiem saistībā ar uzņēmuma pakalpojuma veidu, tātad H3 nav apstiprinājusies. Šāds rezultāts nav vispārināms, jo salīdzināmās grupas ir nelielas.

Lai pārbaudītu *H2b Mācību izvērtējuma metodes atšķiras dažāda pakalpojuma veida uzņēmumiem*, autore noteica uzņēmuma pakalpojuma veida saistību ar tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma metožu lietojumu.

Saistībā ar uzņēmuma pakalpojuma veidu rezultāti uzrāda statistiski nozīmīgu tendences līmeņa ietekmi tikai vienai no minētajām mācību izvērtēšanas metodēm: *Mācību dalībnieka vadīto projektu/ darbu novērtējums pēc mācību periodā* ($0,05 < p = 0,056 < 0,1$). Rezultāti parāda, ka H2b ir daļēji apstiprinājusies. Šāds rezultāts nav vispārināms, jo salīdzināmās grupas ir nelielas.

Minētā tendence, ka pastāv atšķirības “*mācību dalībnieka vadīto projektu/ darbu novērtējumā*” dažādu pakalpojumu veidu uzņēmumiem, uzskatāmi parādīta attēlā 6. attēlā. Intelektuālo pakalpojumu uzņēmumos šī mācību izvērtējuma metode izvēlēta visretāk.



6. att. Mācību izvērtējuma metožu izvēles biežuma un pakalpojumu veida sakarības

Uzņēmuma lieluma ietekme uz mācību izvērtējuma kritērijiem un metodēm

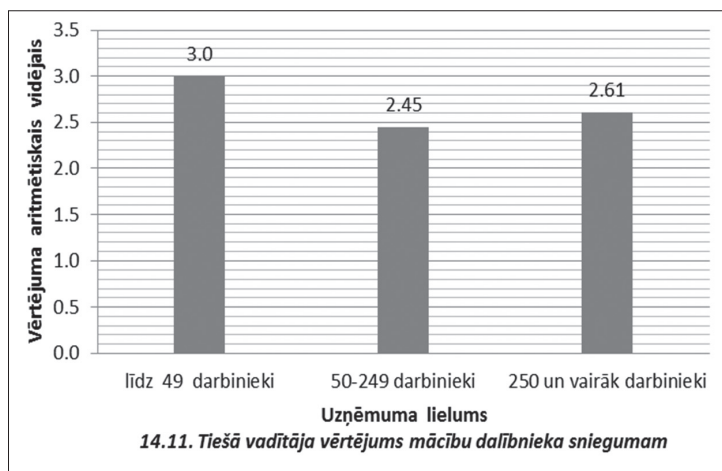
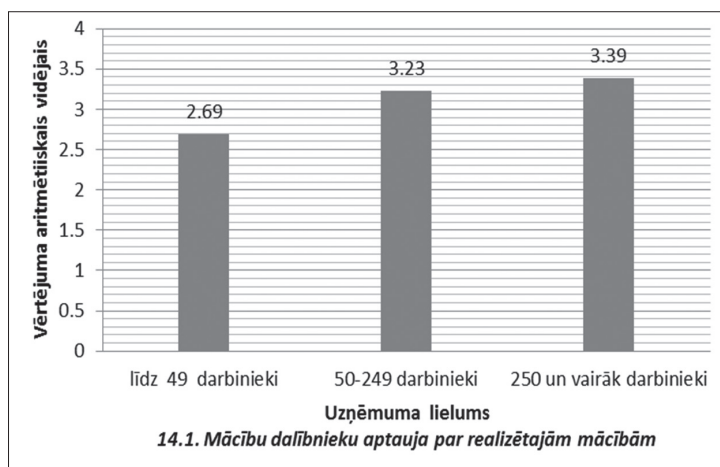
Lai pārbaudītu *H2c* Mācību izvērtējuma kritēriji atšķiras dažāda lieluma uzņēmumiem, autore noteica uzņēmuma lieluma saistību ar tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma kritēriju lietojumu biežumu.

Kruskola Vallisa testa rezultāti neuzrāda statistiski nozīmīgu ietekmi nevienam no minētajiem mācību izvērtēšanas kritērijiem saistībā ar uzņēmuma lielumu, tātad *H2c* nav apstiprinājusies.

Lai pārbaudītu *H2d* Mācību izvērtējuma metodes atšķiras dažāda lieluma uzņēmumiem, autore arī izmantoja Kruskola Vallisa testu un noteica uzņēmuma lieluma saistību ar tradicionālo un postindustriālo mācību izvērtējuma metožu lietojumu biežumu.

Kruskola Vallisa testa rezultāti uzrāda statistiski nozīmīgu atšķirību ($p=0,027<0,05$) vienai no minētajām mācību izvērtēšanas metodēm un tendences līmeņa atšķirību arī vienai no minētajām mācību izvērtēšanas metodēm ($0,05<p=0,060<0,1$) Tātad *H6* Mācību izvērtējuma metodes atšķiras dažāda lieluma uzņēmumiem, ir daļēji apstiprinājusies.

Minētā tendence uzskatāmi parādīta 7. attēlā. Jo uzņēmums lielāks darbinieku skaita ziņā, jo biežāk mācību izvērtējumā tiek izmantotas “aptaujas mācību dalībniekiem par realizētajām mācībām”. Savukārt izvērtējuma metode “tiešā vadītāja vērtējums mācību dalībnieka sniegtam” visbiežāk tiek izmantots mikro un mazajos uzņēmumos.



7. att. Mācību izvērtējuma metožu izvēles biežuma un uzņēmuma lieluma sakarības

Aptaujas rezultāti uzrāda statistiski nozīmīgu atšķirību vienai un tendences līmeņa atšķirību arī vienai no mācību izvērtēšanas metodēm. Tātad hipotēze (H2d) – Mācību izvērtējuma metodes atšķiras dažāda lieluma uzņēmumiem – ir daļēji apstiprinājusies.

3. VADĪTĀJU MĀCĪBU IZVĒRTĒJUMA PILNVEIDES VIRZIENI PAKALPOJUMU UZŅĒMUMOS

Trešajā nodaļā ir 31 lpp. un 2 attēli

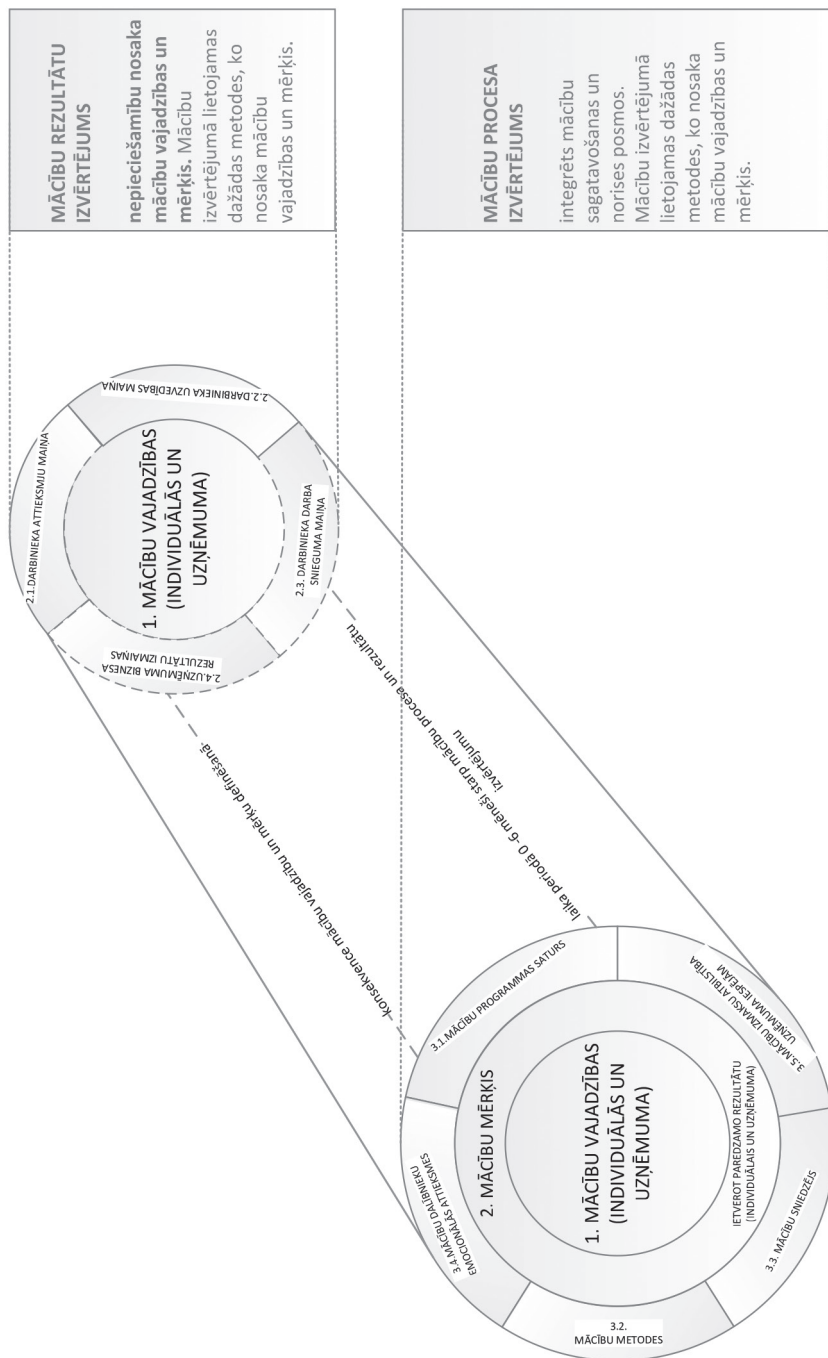
Teorijas un prakses izpētes rezultātā autore atklāj vairākus tradicionālos un postindustriālos mācību izvērtējuma kritērijus un metodes, kas ir aktuālas un būtu jāizmanto vadītāju mācību izvērtējumā Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumos. **Kā tradicionālos mācību izvērtējuma kritērijus autore izdalīja:** mācību izmaksas, vadītāju emocionālais noskaņojums pēc mācībām, emocionālā attieksme, vadītāju attieksmes un uzvedības pēc mācībām izmaiņas, vadītāju darba rezultātu pēc mācībām izmaiņas. **Kā postindustriālos mācību izvērtējuma kritērijus autore izdala:** vadītāju mācībās izmantotās mācīšanas metodes, vadītāju viedoklis, vai viņi mācības uzskata par jēgpilnām, mācību sniedzēja piemērotība uzņēmuma vajadzībām, mācību nepieciešamība uzņēmumam, mācību ilgums, iegūto zināšanu un prasmju izmantojamība uzņēmumā.

Pie tradicionālajām mācību izvērtējuma metodēm ir pieskaitāmas šīs: aptauja mācību dalībniekiem par realizētajām mācībām, tiešā vadītāja vērtējums par mācību dalībnieka sniegumu, mācību dalībnieka vadīto projektu un darbu novērtējums pēc mācībām, izmaiņas uzņēmuma finanšu rādītājos un biznesa rezultātos, mācību dalībnieka uzvedības novērojums ar definētiem novērojuma kritērijiem, zināšanu un prasmju pārbaudes tests. **Pie postindustriālajām mācību izvērtējuma metodēm pieskaitāmas:** sarunas ar vadītājiem par mācību procesu un mācību rezultātu; darba novērtēšanas pārrunas; neformālas tikšanās, kurās mācību dalībnieks nodod iegūtās zināšanas citiem; vadītāja individuālā rīcības plāna izveide un izpildes kontrole mācību rezultātu pārnesei darba vidē; mācību dalībnieka uzvedības novērojums bez definētiem kritērijiem; mācību dalībniekam padoto darbinieku viedoklis par izmaiņām vadītāja uzvedībā pēc mācībām; klientu atsauksmes par konkrēto vadītāju; ārēja eksperta mācību izvērtējums; personāla mainība vadītājam pakļautajā struktūrvienībā.

Mācību izvērtējuma prakses Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumos izpēte apstiprināja un precizēja teorijā analizētās mācību izvērtējuma aktualitātes:

- 1) mācību izvērtējumā svarīgi ir ievērot mācību vajadzību un mērķa atbilstību ne tikai uzņēmuma, bet arī atsevišķu indivīdu vajadzībām;
- 2) mācību dalībnieku apmierinātība ar mācībām precīzāk definējama kā mācību dalībnieku emocionālās attieksmes;
- 3) mācību izmaksu atbilstība uzņēmuma vajadzībām un iespējām ietekmē mācību izvērtējumu.

Promocijas darba pētījuma mērķis bija atklāt un veicināt tādu mācību izvērtējuma kritēriju izstrādi, kas būtu piemēroti uzņēmumu praktiskajām vajadzībām un veicinātu plānotu vadītāju mācību izvērtējumu pakalpojumu sektora uzņēmumos. Izpētes rezultātā autore piedāvā vadītāju mācību izvērtējuma modeli. Izveidotais modelis attēlots 8. attēlā, un uzņēmumos veicamās aktivitātes modeļa ieviešanai praksē aprakstītas tālāk šajā nodaļā.



8. att. Vadītāju mācību izvērtējuma modelis pakalpojumu sektora uzņēmumā
(autores veidots)

Galvenā un no citiem mācību izvērtējuma modeļiem atšķirīgā šī modeļa iezīme ir tā, ka mācību procesa izvērtējums ir nodalīts no mācību rezultātu izvērtējuma (skat. 8. att.). Tas ir svarīgi, lai neveidotos barjeras mācību izvērtējumā. Atdalot mācību procesa izvērtējumu no rezultātu izvērtējuma, var precīzi noteikt, vai vajadzības ir apmierinātas, vai izvirzītie mērķi ir sasniegti un uzdevumi ir īstenoti. Intervijās Latvijas pakalpojumu uzņēmumu atsevišķi mācību speciālisti norādīja, ka mācību izvērtējumam vajadzētu būt divējādam: no vienas puses – izvērtēt mācības uzreiz pēc mācībām, un no otras puses – izvērtēt mācības pēc kāda laika, kur tās vērtē gan mācību dalībnieks pats – vai mācības kaut ko ir devušas, mainījušas, gan arī citi izvērtē mācību dalībnieka kompetences izmaiņas. Vairāki pētnieki uzsveruši teorētisku nepieciešamību nodalīt mācību procesa un rezultātu izvērtējumu, ievērojot konkrētus kritērijus (Tannenbaum, Woods 1992; Stokking, 1996; Iles et al, 1996).

Modelis norāda, ka ir svarīgi šādi **mācību izvērtējuma kritēriji**:

- 1) Mācību procesa izvērtējumā: mācību vajadzības, mācību mērķi, mācību programmas saturs, mācību metodes, mācību sniedzējs, mācību dalībnieku emocionālās attieksmes, mācību atbilstība uzņēmuma iespējām;
- 2) Mācību rezultātu izvērtējumā: attieksmes, uzvedība, darba sniegums, uzņēmuma biznesa rezultāti.

Modelis nenorāda uz konkrētām mācību izvērtējuma metodēm, jo optimālas **izvērtējuma metodes** izvēli nosaka izvērtējuma mērķi un daudzveidīgais uzņēmumu biznesa un mācību konteksts.

Mācību **procesa izvērtējums** ietver mācību mērķa, mācību atbilstības uzņēmuma vajadzībām, mācību programmas satura, mācību metodes, pasniedzēja profesionalitātes, mācību aprīkojuma un telpu izvērtējumu, un tas jāizvērtē atsevišķi no mācību rezultāta. Mācību procesa izvērtējums kā viena no mācību izvērtējuma sastāvdaļām ir integrēts ar pašām mācībām, šī integrācija veidojas jau mācību plānošanas laikā. Kā norāda Klarks, procesa un rezultātu izvērtējumā iegūtie dati ne vienmēr ir līdzīgi, kas izraisa diskusijas par tradicionālo uzskatu, ka mācību izvērtējums vienā līmenī ietekmē mācību izvērtējumu nākamajos līmeņos (Clarck, 2008).

Mācību izvērtējuma nozīmīgākais un 1. kritērijs ir mācību vajadzības (skat. 8. att.). Veicot mācību izvērtējumu, pirmkārt jāizvērtē, cik precīzi ir noteiktas mācību vajadzības un otrkārt, cik atbilstoši tām izvirzīts 2. izvērtējuma kritērijs – konkrēto mācību mērķis, kas apriori ietver sevī paredzamo mācību rezultātu. Kā apstiprināja mans pētījums, tad mācību vajadzības, mācību mērķi un paredzamie mācību rezultāti ir individuāli katram darbiniekam un kopīgi visam uzņēmumam. Tas pierāda mācību izvērtējuma daudzdimensitāti, kas ir raksturīga postindustriālajā sabiedrībā. Vienlīdz svarīgi mācību procesa izvērtējuma kritēriji ir: 3.1. kritērijs – mācību programmas saturs; 3.2. kritērijs – dažādas mācību metodes, ko nosaka mācību vajadzības un mērķis; 3.3. kritērijs – mācību sniedzējs; 3.4. kritērijs – mācību dalībnieku emocionālās attieksmes;

3.5. kritērijs – izmaksu atbilstība uzņēmuma iespējām (skat. 8. att.). Robežas starp kritērijiem ir plūstošas un dinamiskas, tās var mainīties atbilstoši izmaiņām situācijā un informācijā. Piemēram, atrasta atbilstoša mācību programma, bet, iepazīstoties ar mācību sniedzēju, secināts, ka mācību sniedzējs neatbilst uzņēmuma vajadzībām un mērķiem, tādēļ tiek pieņemts lēmums – no atrastās programmas atteikties. Modelis prasa izvērtēt katru tā kritēriju, lai pieņemtu lēmumu par mācību un mācību izvērtējuma organizēšanu, tomēr galveno fokusu vēršot uz vajadzībām un mērķiem.

Mācību **procesa izvērtējums** ir saistīts ar **mācību rezultātu izvērtējumu**, taču vienlaikus no tā nodalīts. Abus mācību izvērtējuma posmus **saista laiks** – no 0 līdz 6 mēnešiem (sk. 8. att.). Laika posms “0 mēnešu” nozīmē, ka rezultātu izvērtējumu veic mācību procesā vai tūlīt pēc mācībām; savukārt laika posms “līdz 6 mēneši” nozīmē laiku, kad vēl ir lietderīgi veikt izvērtējumu, lai iegūtu secinājumus par mācību rezultātu pārnesei darba vidē. Par optimālo laika posmu mācību rezultātu ietekmes darba vidē izvērtējumam iesaka laiku no 3 līdz 6 mēnešiem (Liedtka, Weber, Weber, 1999; Pineda, 2010; Siti, Shamsuddin, 2011; Lu, Betts, 2011). Promocijas darba autore uzskata, ka, lai spriestu par mācību rezultātu ietekmi darba vidē, mūdienu mainīgajā ekonomikas vidē nav lietderīgi mācību izvērtējumu veikt ilgākā laika periodā kā 6 mēneši. Arī praktiskajā pētījumā Latvijas pakalpojumu uzņēmumos tika iegūts apstiprinājums šāda mācību izvērtējuma laika perioda lietderīgumam.

Jāievēro konsekvence mācību vajadzību un mērķu definējumā laika plūsmā no mācību un mācību izvērtējuma plānošanas līdz mācību rezultātu izvērtējumam. Autoresprāt, mācību rezultātu izvērtējumā svarīgi ir noteikt, vai vajadzības un mērķi ir identiski mācību procesa izvērtējumā definētajiem.

Mācību rezultāta izvērtējums ietver vairākus kritērijus, kas parāda mācību rezultātā notikušās izmaiņas: 2.1. kritērijs – attieksmes; 2.2. kritērijs – uzvedība; 2.3. kritērijs – darba sniegums; 2.4. kritērijs – uzņēmuma biznesa rezultāti.

Iepriekš uzskaitītos kritērijus izvērtē tikai tad, ja to nosaka mācību izvērtējuma mērķis. Tas nozīmē, iespējams, jāvērtē visi kritēriji, taču var izvērtēt arī vienu vai divus u.t.t., kā arī atbilstoši mācību rezultātu neizvērtēt, ja to neprasa mācību procesa sākumā izvirzītais mērķis.

Par respondentu gatavību izvērtēt 4. kritēriju – mācību atbilstību uzņēmuma biznesa rezultātiem – liecina atbildes, kas parāda, ka respondenti saista vadītāju mācību rezultātu ar biznesa rezultātu – gandrīz visi aptaujātie piekrit, ka specifisku mācību par biznesa jautājumiem rezultāti ir tieši saistīti ar darba rezultātiem. Tiek atzīts, ka mācību rezultātiem jābūt tieši saistītiem ar darba rezultātiem, citādi mācībām nav vērtības, taču tiek uzsvērts arī mācību netiešā saistība ar biznesa rezultātu, jo mācības ir motivējošs un emocionāls faktors vadītāja darbā, tām ir netieša saistība ar darba rezultātiem.

Pētījuma rezultāti liecina, ka **nepieciešams norādīt uz vispārīgiem ar izveidotā mācību izvērtējuma modeļa ieviešanu saistītiem jautājumiem, kas attiecas uz vadītāju mācību izvērtējumu uzņēmumā kopumā.**

Ievērojot modeļa izveides teorētisko un empīrisko fokusu: vadītāju vispārējo mācību izvērtējums – lietderīgi šādu modeli būtu izmantot mācību, kurās tiek attīstītas **sociālās kompetences**, izvērtējumā.

Pirms sākt plānot mācību izvērtējumu, pakalpojumu sektora uzņēmuma vadītājiem, CRV un CRA speciālistiem, ir lietderīgi, atbildēt uz jautājumiem par: **izvērtējuma validitāti** – vai tiks izvērtēts tas, ko vēlas izvērtēt?; **ticamību** – vai tiks izvērtēts paredzamā/prognozējamā veidā?; **praktiskumu** – vai tas, kas un kā tiek izvērtēts, ir noderīgs reālajā uzņēmuma darbībā?; **taisnīgumu** – vai tas, kas un kā tiek izvērtēts, ir labvēlīgi un rosinoši jebkuram mācību dalībniekam?; cik liels būs mācību dalībnieku skaits, kas tiks ietverts mācību izvērtējumā?

Lietišķo pētījumu praksē novērots, ka mācības lēmumu pieņēmēji uzņēmumos bieži traktē ambivalentos terminos. No vienas puses, mācības uzskata par universālu risinājumu visām problēmām (Gomez-Mejia, Balkin, Cardy 2004; Lu, Betts, 2011); bet, no otras puses, tās analizē tikai laika un naudas izmaksu terminos (Giangreco, Peccei, 2005; Giangreco, Sebastiano, Peccei, 2009), neņemot vērā sociālo faktoru, emocionālos ieguvumus, kas ir svarīgi darba motivatori. No uzņēmuma biznesa rezultātu aspekta svarīgi ir izvēlēties dažus – būtiskus un precīzus – mācību ietekmes indikatorus, jo pretējā gadījumā tiek radīts bagātīgs datu apjoms, taču stratēģiskā līmenī var izpalikt nozīmīgi un ticami pierādījumi par investīcijām mācībās un attīstībā.

Mazāks mācību dalībnieku skaits prasa mazāku izvērtēšanas kapacitāti. Taču viena gadījuma izvērtējumam ir mazāka nozīme uzņēmuma stratēģiskajā attīstībā, ja vien šis gadījums nav saistīts ar augstākā līmeņa vadītāju, kura mācības ietekmē visu uzņēmumu (Short, 2009a, 2009b, 17). Lielāka mācību dalībnieku skaita mācību rezultātu izvērtēšana var palīdzēt samazināt izvērtētāja darba slodzi, piemēram, izmantojot aptaujas un strukturētas intervijas, (Short, 2009b, Liedtka, Weber, Weber, 1999). Taču tas var radīt arī lielākas nekonsekvences izvērtējumā vai pat mānīgus rezultātus (Short, 2009b).

Jāņem vērā, ka cilvēki mācās nepārtraukti. Mācīšanās procesam vairs nevar novilkt stingras robežas laikā un telpā. Ir gandrīz neiespējami nošķirt un izmērīt konkrētu labumu no atsevišķām darbinieku mācībām, jo vairāki mācīšanās veidi sajaucas un ietekmē kopīgo rezultātu. Attīstoties modernajām tehnoloģijām, darbinieks daudz var apgūt pašmācības ceļā, tādēļ mācību dalībnieki mācībās ienes savas profesionālās pieredzes un citu dzīves jomu zināšanas, prasmes, attieksmes.

Mācību izvērtējums bieži ir saistīts ar psiholoģisko spriedzi, pretestību un aizsardzības mehānismiem gan individuālā, gan uzņēmuma līmenī. Mācības uzņēmumā ir pārmaiņas domāšanā un rīcībā gan individuālā, gan grupu, gan organizācijas līmenī. Katrā līmenī var rasties barjeras attieksmē pret pārmaiņām (Mazutis, Slawinski, 2008).

Darba autore **iesaka jauno izvērtējuma modeli raksturojošas aktivitātes**, kas veicamas mācību procesa un mācību rezultātu izvērtējumā. Vispirms jāsāk ar **mācību procesa izvērtējumu**.

Nosakot **mācību vajadzības**, jāņem vērā uzņēmuma vajadzības. Šajā posmā CRV un CRA speciālistiem sarunās ar vadītājiem, veicot darba snieguma un attīstības pārrunu materiālu analīzi, izanalizējot uzņēmuma stratēģisko plānu un biznesa rezultātus, jāsaprot informācija par situāciju uzņēmumā, noskaidrojot vadītāju esošo snieguma līmeni uzņēmumā, lai varētu definēt vēlamo snieguma attīstības līmeni atbilstoši uzņēmuma stratēģiskajiem mērķiem.

Individuāla pieeja, nosakot vadītāju mācību vajadzības, atvieglo mācību mērķu definēšanu. Jāpalīdz izprast konkrēto mācību saistību ar dalībnieku personīgajām vajadzībām – t. i., kā ieguldījumi mācību programmas apguvē pilnveidos individuālo profesionālo meistarību. Tādējādi jau pirms mācībām tiks apzināta mācību lietderība, kas veicinās mācību dalībnieku motivāciju.

CRV un CRA speciālistiem mācību vajadzību noteikšanas posmā nepieciešams runāt ar potenciālajiem mācību dalībniekiem, lai rosinātu viņus apzināties iespējamo mācību rezultātu pielietojumu darbā – tas arī veicina mācību dalībnieku pirmsmācību motivāciju, kas savukārt tālāk ietekmē motivāciju mācību procesā un motivāciju izmantot mācību rezultātus darbā. Tāpat lietderīgi ir mācību vajadzību noteikšanu saistīt ar vadītāju karjeras attīstības plānošanu, jo mācību programma, kas piedāvā karjeras attīstībai noderīgu saturu, veicina mācību motivāciju.

Vadītāju mācību vajadzību noteikšanas procesā lietderīgi ir izmantot *darba snieguma novērtēšanas un attīstības pārrunas*.

Mācību mērķus nepieciešams gan individuālajām, gan grupu mācībām definēt pēc iespējas precīzi, jo tad var noteikt, kas tieši veicams, lai izvērtētu mācības. Vispārīgu mērķu definēšana, piemēram: zināšanu apguve vai paplašināšana; izraisa mācību saplūšanu, kas savukārt apgrūtina mācību izvērtējumu. Mērķu un ar tiem saistīto plānoto rezultātu precīza un konkrēta definēšana ir svarīga, lai izvērtējuma procesā varētu noteikt citu uzņēmumā esošu faktoru ietekmi un atklāt tieši mācību radītos rezultātus. Tādēļ mācību un vienlaikus arī mācību izvērtējuma plāna izstrādē jāpanāk visu ieinteresēto pušu – no mācību dalībnieku, mācību sniedzēja un uzņēmuma vadītāja – iesaistīšanos.

Ikdienas praksē biznesa vides dinamiskums rada situāciju, ka biznesa mērķi bieži mainās, tādēļ CRV un CRA speciālistiem jāpārzina uzņēmuma biznesa situācija, lai mācību un mācību izvērtējuma mērķus elastīgi saskaņotu ar biznesa mērķiem. Jāņem vērā arī tas, ka sākotnēji definētie mērķi var mainīties konkrētajā pieredzē, kas veidojas mācību procesā. Tādēļ mācību organizatoriem, kas uzņēmumā biežāk būs CRV un CRA speciālisti, nepieciešams arī mācību norises laikā tikties ar mācību sniedzējiem un mācību dalībniekiem, lai iegūtu informāciju par aktuālām mērķu izmaiņām.

Izvērtējot **mācību programmas saturu**, uzņēmumu vadītājiem, CRV un CRA speciālistiem lietderīgi vadīties pēc praksē pārbaudītas sakarības: mācību

programmu satura un pielietojamības pēc mācībām saistība ar uzņēmuma mērķiem. Mācību eksperti Latvijas pakalpojumu uzņēmumos norādīja, ka mācību saturs un apzinātais iegūto zināšanu noderīgums ir pozitīvi saistīts ar to, par cik svarīgu mācību dalībnieki uzskata nepieciešamību apmeklēt mācības.

Lietderīgi izvirzīt jautājumus: vai mācību saturs palīdz domāt kritiski; vai rada izpratni par tēmu; vai veicina interesi par tēmu; vai rosina iesaistīšanos pēcmācību aktivitātēs (Darby, 2007).

Iesaku kā indikatoru izmantot vadības kompetences attīstību, kuras Eiropas dažādu līmeņu vadītāji intervijās un anketaptaujās atzinuši par svarīgu, lai nodrošinātu ilgtspējīgu un sociāli atbildīgu uzņēmuma attīstību (Hind, Wilson, Lenssen, 2009).

Mācību metožu izvērtējumā jāpievērš uzmanība, vai vadītāju mācībās izmantotas metodes, kas veicina darbu tieši ar uzņēmējdarbības vadīšanas problēmām – t. i., metodes par rīcības apguvi un kas ietver sevī simulācijas, komandas veidošanu, individuālos, kā arī komandas projektus un daudzus citus paņēmienus, kas saistīti ar reālu vadītāju atbildību, un ļauj kolēģiem mijiedarboties un izzināt sava uzņēmuma dažādus aspektus. Svarīgi ir izvērtēt, vai mācību metodes ir atbilstošas konkrētās mācību programmas satura apguvei; šo izvērtējumu ieteicams veikt mācību sniedzējiem un/vai uzņēmuma CRV un CRA speciālistiem. Mācību metožu izvērtējumu ir lietderīgi saistīt ar mācību tehnisko resursu izvērtējumu un noskaidrot, vai mācību materiālu klāsts un tā prezentācija ir pietiekama un kvalitatīva, lai nodrošinātu mācību programmas satura apguvi; vai mācību satura īstenojumam ir piemērotas mācību telpas un mācību tehniskais nodrošinājums.

Izvērtējot **mācību sniedzēja** veikumu, jāvērtē, vai mācību sniedzējs diskutē par mācību programmas satura piemērotību konkrētajai mācību grupai. Šādas diskusijas parāda, kā mācību sniedzējs izprot mācību mērķi, mācību programmas saturu, un palīdz CRV un CRA speciālistiem noteikt nepieciešamās izmaiņas mācību saturā un mācīšanas metodēs, sevišķi, ja plānots konkrēto mācību programmu izmantot atkārtoti. Kā mācību sniedzēja izvērtējuma indikatoru var izmantot mācību sniedzēja gatavību sadarbībai, kā arī atgriezeniskās saites no paša mācību sniedzēja kvalitāti.

Mācību sniedzēja izvērtējuma indikators var būt arī mācību sniedzēja prasme veikt mācību dalībnieku attīstības un mācību aktivitāšu novērojumu un pašnovērojumu, izmantojot daļēji strukturētus novērojumu protokolus. Svarīgi ir izvērtēt, vai mācību sniedzējs bija labi sagatavojies, vai viņa komunikācijas saturs un veids bija skaidri saprotams un lietderīgs, vai viņš bija pilns entuziasma attieksmē pret mācību procesu un tā dalībniekiem, vai mācību sniedzējs bija labs skolotājs (Darby, 2007).

Mācību dalībnieku emocionālās attieksmes ietver divus aspektus: viedokli par mācībām un apmierinātību ar mācībām. Gan uzņēmumu vadītājiem, gan CRV un CRA vadītājiem nepieciešams izprast, ka bieži vien mācību dalībnieku

emocionālās attieksmes (t. i., reakciju) mērījumos iegūtie rezultāti nav saistīti ar mācību kursa vai programmas apguves pakāpi.

Vienlaikus jāizprot, ka negatīvas mācību dalībnieku reakcijas uz mācībām nav viennozīmīgi skaidrojamas. Negatīvas reakcijas var liecināt gan par augstu mācību līmeni (Tan et al., 2003), gan par zemu mācību līmeni (Russ-Eft, 2005). Iespējams, ka mācību dalībnieki bieži mācības beidz eiforijas stāvoklī, tādēļ tūlītēja pozitīva reakcija ir augstāka nekā, mērot reakcijas, kādu laiku pēc mācību beigām (McEvoy, 1997).

Veicot mācību dalībnieku emocionālās attieksmes mērījumus, ieteicams pamatoties uz šādiem indikatoriem: mācību atbilstība mācību dalībnieku vajadzībām un vēlmēm; mācībās izvirzīto mērķu sasniegšana; satura piemērotība un kvalitāte; metožu un tehnoloģiju piemērotība un kvalitāte; pedagoģisko resursu (mācību materiāli, audiovizuālie materiāli) kvalitāte; mācību sniedzēja profesionalitāte (zināšanas un prasmes pedagoģiskā līmenī, komunikācijas un grupas vadīšanas prasmes); psiholoģiskā gaisotne mācību grupā; mācību dalībnieka iesaistīšanās pakāpe mācību procesā; iegūto zināšanu un prasmju pielietojamība darbā; iespēja izteikt priekšlikumus par mācību uzlabošanu; diskusijas par mācību saturu un metodēm; citi pakalpojumi (telpas, kafijas pauzes, saņemta informācija, u. c.).

Mācību atbilstība uzņēmuma iespējām. Mācību plānošanas posmā jāizvērtē laika un finanšu resursi atkarībā no vadītāju mācību vajadzībām un uzņēmuma faktiskām iespējām. Svarīgi ir turēt balansu starp uzņēmuma vajadzībām un plānoto mācību budžetu. Kā liecina mācību izvērtējuma prakse, tad šāds izvērtējums nodrošina iespēju pielāgot mācības uzņēmuma biznesa mērķiem, ieviest uzlabojumus mācību procesā un optimizēt turpmāko mācību plānošanu.

Mana izveidotā mācību izvērtējuma otrs posms ir **mācību rezultātu izvērtējums**. Tieši pēc mācību rezultātiem nosaka, kādā līmenī sasniegti izvirzītie mācību mērķi. Pamatojoties uz iegūto mācību rezultātu izvērtējumu, pieņem lēmumu par nepieciešamajiem uzlabojumiem mācību procesā.

Jāievēro, ka laika periodam jābūt pietiekami ilgam, lai mācību dalībnieki pagūtu izmantot zināšanas un prasmes un apzinātos, cik labi viņi ir sagatavoti darbam. Taču periodam ir jābūt arī pietiekami īsam, lai mācību dalībnieki atcerētos to, ko mācībās ieguvuši, un tiešajiem vadītājiem būtu iespējams salīdzināt mācību dalībnieku sākotnējo un pēc mācību darba sniegumu, jo noilgums laikā mācību dalībniekiem rada grūtības parādīt tiešu saistību starp mācībām un vērā ņemamām izmaiņām darba sniegumā. Tādēļ ieteicams veikt mācību rezultātu izvērtējumu laikā no 3 līdz 6 mēnešiem.

Šajā laika posmā beidzas t. s. pēcmācību eiforija, iegūtās zināšanas un prasmes materializējas un kļūst stabilākas. Uzņēmumu vadītājiem, CRV un CRA speciālistiem jāņem vērā arī tas, ka vispiemērotākais mācību rezultātu izvērtējuma periods ir atkarīgs no mācību sarežģītības – t. i., sarežģītākas un

daudzas prasmes, kas iegūtas mācībās, tiek pārnestas darba vidē ilgākā laika periodā, taču, nepārsniedzot sešu mēnešu laika robežu.

Attieksmes izvērtēšana. CRV un CRA speciālistiem un uzņēmumu vadītājiem jāņem vērā arī tāds mācību izvērtējuma praksē novērots fakts, ka mācību dalībnieki, kuriem tūlīt pēc mācībām ir pozitīva attieksme (reakcija) pret mācību aktivitātēm un motivācija ieviest mācību rezultātus praksē, var mainīt savu attieksmi mijiedarbībā ar kolēģiem un klientiem. Tādēļ mācību dalībnieku tiešajiem vadītājiem nepieciešamas prasmes identificēt, kā un kādas kolēģu un klientu attieksmes un darbības negatīvi ietekmē mācību dalībnieku motivāciju ieviest mācību rezultātus praksē. Ieteicams mērit attieksmes pret klientiem izmaiņas, izmantojot klientu aptaujas, intervijas vai iespēju robežās “slepenā” klienta metodi. Lietderīgas ir sarunas un/vai aptaujas darbiniekiem, kurus vada mācību dalībnieks par to, kā mainījušās vadītāja attieksmes pret darbiniekiem pēc mācībām.

Uzvedība. Izvērtējot mācību dalībnieku uzvedību pēc mācībām, uzņēmumu vadītājiem, CRV un CRA speciālistiem jāņem vērā, ka, uzvedības izmaiņas kā konkrētu mācību rezultātu ir grūtāk identificēt, ja vienlaikus tiek izvērtēti vairāku mācību rezultāti (Short, 2009b). Uzvedības izmaiņas kā tādas ir sarežģītāk identificēt nekā reakcijas un attieksmju izmaiņas; mācību rezultātu pārnesi darbavietā veicinošs vai kavējošs ar mācībām tieši nesaistīts faktors var būt vadītāja attieksme. Tādēļ CRV, CRA speciālistiem sadarbībā ar mācību dalībnieku tiešajiem vadītājiem nepieciešams vienoties par kritērijiem, pēc kuriem varēs identificēt mācību dalībnieku uzvedības izmaiņas kā konkrētu mācību rezultātu, ņemot vērā arī iespējamās ar mācībām nesaistītos faktoros.

Mācību dalībnieku uzvedība pēc mācībām ir mācību pārneses darba vietā rezultāts, tādēļ jāņem vērā mācību dalībnieku gatavības pakāpe veikt pārnesi, kas ir saistīta ar mācību procesā izveidojušos motivāciju izmantot mācību rezultātus darbā (Nikandrou et al., 2009; Siti, Shamsuddin, 2011). CRV un CRA speciālistiem sadarbībā ar uzņēmuma vadītāju jāizstrādā mācību rezultātu pārneses plāns, kas nodrošinās pārneses saskaņošanu uzņēmumā, kas sevišķi nepieciešams, ja vienlaikus tiek īstenoti vairāki mācību projekti. Uzņēmumu vadītāju, sevišķi mācību dalībnieku tiešo vadītāju uzdevums ir radīt iespējas mācību dalībnieku karjeras attīstībai, kurā var izmantot iegūtās zināšanas un prasmes; atbalstīt mācību dalībnieku iniciatīvu lietderīgu pārmaiņu veikšanai darba vidē pēc mācībām.

Kā mācību pārneses indikatorus var izmantot Mācību pārneses sistēmas aptaujā (angļu: *The Learning Transfer System Inventory*) ietvertos faktoros (Devos, Dumay, Bonami, Bates, Holton III, 2007): mācību dalībnieku gatavība mācīties, motivācija pārnesei, pārneses dizains, iespēja izmantot iegūtās zināšanas un prasmes, gaidas saistībā ar pārneses sniegumu, gaidas saistībā ar darba rezultātiem, veikspējas pašefektivitātes novērtējums.

Izvērtējot mācību pārnesi darba vidē, jāņem vērā faktori, kas pārnesi var ietekmēt: tiešo vadītāju atbalsts, kolēģu atbalsts, darba lomu neskaidrība, negatīvas pārmaiņas, darba stress, mācību reputācija, mācību satura atbilstība, mācību dalībnieku mērķu skaidrība, pašefektivitāte.

Veicot **darba snieguma izvērtējumu**, CRV un CRA speciālistiem un mācību dalībnieku tiešajiem vadītājiem ieteicams izmantot mācību izvērtējuma pieredzi, un vērtēt izmaiņas vadītāju darba sniegunā 3–6 mēnešu ilgā laika posmā pēc mācību beigām, tā dodot viņiem iespēju praktizēt to, ko viņi iemācījušies (Lingham, Richley, Rezanja, 2006).

Ieteicams izstrādāt darba snieguma novērojuma kritērijus un veikt sistemātisku vairākkārtēju novērojumu, kā mācību dalībnieki izpilda dažādas sarežģītības pakāpes uzdevumus pēc mācībām. Lietderīgas darba snieguma izmaiņu pēc mācībām identificēšanai ir intervijas ar mācību dalībniekiem, viņu tiešajiem vadītājiem, kolēģiem, klientiem jebkādā formā: strukturētas, neformālas, personīgi, pa telefonu, individuālās, grupu, utt. (Pineda, 2010).

Kā mācību rezultātu pārneses izvērtējuma instrumentu var izmantot mācību dalībnieku izstrādāto pēcmācību rīcības plānu. Par šāda plāna lietderīgumu liecina mācību izvērtējuma prakse (Pineda, 2010) un promocijas darba pētījumā veiktās intervijas ar mācību speciālistiem Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumos. Plānu izstrādā mācību procesa beigās sadarbībā ar mācību sniedzēju un uzņēmumā saskaņo ar tiešo vadītāju. Mācību ietekmi ieteicams izvērtēt arī, novērtējot mācību dalībnieku vadītos projektus/darbus pēcmācību periodā.

Uzņēmuma biznesa rezultāti. Latvijas pakalpojumu uzņēmumos iezīmējas zinātnieku definētās mācību izvērtējuma problēmas: mainīgo ekonomikas apstākļu ietekmē grūtības definēt biznesa mērķi un atbilstoši tam – mācību mērķi un rezultātu, līdz ar to arī mācību izvērtējuma mērķi. Problēmu pastiprina arī tas, ka daļai speciālistu nav skaidra mācību izvērtējuma būtība. Uzņēmumu vadītājiem un vadības komandai nepieciešams veidot mācību un mācību izvērtējuma stratēģiju saskaņā ar uzņēmuma stratēģiju. Tas palīdz identificēt, vai un kādus no uzņēmuma biznesa rezultātiem kādā mērā un veidā ir ietekmējušas vadītāju mācības. Prakse parāda, ka ir grūtības mācību rezultātu pārnesē dažādos līmeņos, bet vissarežģītāk ir izvērtēt mācību ietekmi uz uzņēmuma biznesa rezultātiem.

Mācību ietekmes uz biznesa rezultātiem indikatorus gan kvantitatīvos, gan kvalitatīvos, nepieciešams identificēt jau mācību plānošanā, iesaistoties visām pusēm, kuras ir saistītas ar uzņēmuma biznesa rezultātiem. Ietekmes indikatoriem jābūt tieši saistītiem ar mācību mērķiem, kā arī ar uzņēmuma mērķiem. Ietekmes indikators ir mērvienība, kas nosaka konkrētus kvalitatīvus un kvantitatīvus uzlabojumus, un ietekmes rādītāji var izpausties kā daudzums (pirkumu vai produktu skaita pieaugums), kā rādītāji (kvalitātes, darbinieku un klientu apmierinātības, attiecību, darbinieku mainības), kā laikposmi (piegādes vai pakalpojumu sniegšanas) un kā sekas (izmantotie materiāli, iesaistītie cilvēkresursi

u.c.) (Pineda, 2010). Mācību ietekmes izvērtējumā kā indikatoru ieteicams izmantot arī pozitīvas izmaiņas uzņēmuma reputācijas reitingā noteiktā periodā (pusgads, gads) pēc vadītāju mācībām.

Pētījumā veiktajās intervijās vairākkārt tika uzsvērts, ka biznesa rezultāts ir atkarīgs ne tikai no mācībām. Ne vienmēr mācības ir sliktas, ja nav biznesa rezultāta, un arī otrādi: ja biznesa rezultāts ir labs, tas ne vienmēr nozīmē, ka mācības bija ļoti labas.

Darba noslēgumā autore piedāvā lomu un atbildību sadalījumu starp dažādām profesionāļu grupām kvalitatīva mācību izvērtējuma realizēšanā.

Vispirms CRV un CRA kopā ar uzņēmuma vadību uzņēmumā vienojas par to, kādu vadītāju pamata kompetences nepieciešamību nosaka uzņēmuma iekšējā un ārējā vide, kā uzņēmumā tiek izprasts mācību izvērtējums. Tālāk nosaka konkrētās mācību vajadzības (individuālās, grupu un uzņēmuma); definē mācību un mācību izvērtējuma mērķus, iespējami konkrēti nosaka rīcības veidus, ja mācību procesā būs nepieciešams mainīt mācību mērķus atbilstoši biznesa mērķu izmaiņām; izvērtē uzņēmuma laika un finanšu resursus atkarībā no vadītāju mācību vajadzībām, mērķiem un uzņēmuma faktiskām iespējām. Plānojot izvērtējumu, nolemj izvērtēt tikai tās mācības, kuras ir stratēģiski svarīgas vai kurām konkrētajā situācijā ir lielāka nozīme uzņēmumā. Uzņēmuma profesionāļi, konsultējoties ar vadītāju un/vai mācību ekspertiem, vienojas par mācību rezultātu izvērtējuma kvalitatīvajiem un kvantitatīvajiem kritērijiem; mācību izvērtējuma laika posmiem. Tālāk vienojas par galvenajiem kritērijiem mācību sniedzēju izvēlē konkrētiem mācību projektiem.

Uzņēmumu vadītājiem nepieciešams attīstīt izpratni par mācībām un mācību izvērtējumu kā uzņēmuma biznesa sastāvdaļu, nepieciešamības gadījumā vērsties pie CRV un CRA speciālistiem vai mācību sniedzējiem, ekspertiem ārpalapojumā, lai to iegūtu. Uzņēmuma vadītāji nosaka vadītāju karjeras attīstības galvenās vadlīnijas un atbilstoši – mācību vajadzības, formulējot, kādas uzņēmumam nozīmīgas kompetences pilnveidi sagaida no vadītāju mācībām; kādi būs kritēriji kompetences pilnveides noteikšanai.

Mācību dalībnieku tiešie vadītāji noskaidro ikdienas darba vērojumā, sarunās; darba snieguma novērtējuma pārrunās mācību dalībnieku – vadītāju – esošo snieguma līmeni uzņēmumā un definē vēlamo snieguma attīstības līmeni. Uzklaua mācību dalībnieku ierosinājumus par mācību vajadzībām. Pēc mācību periodā novēro mācību rezultātu ieviešanas darbavietā veicinošos un kavējošos faktorus, nepieciešamības gadījumā konsultējas ar CRV un CRA speciālistiem par traucējošo faktoru novēršanu. Palīdz mācību dalībniekiem izstrādāt un īstenot pēcmācību rīcības plānu. Tiešos vadītājus vienmēr nepieciešams sagatavot mācību izvērtējuma veikšanai, kas ir CRV un CRA speciālistu uzdevums.

CRV un CRA speciālisti konsultējas ar uzņēmuma vadītājiem par biznesa plāniem un rezultātiem, veic darba snieguma un attīstības pārrunu materiālu analīzi, lai mācību un mācību izvērtējuma mērķus elastīgi saskaņotu ar

uzņēmuma biznesa mērķiem. Veic mācību sniedzēju un piedāvāto mācību programmu analīzi. Izvērtē piedāvāto vadītāju mācību programmu saturu un metodes, paredzamos rezultātus/ieguvumus, kā arī to atbilstību uzņēmuma biznesa mērķiem un piemērotību konkrētajiem mācību dalībniekiem un/vai mācību grupai. Tiekas ar mācību sniedzējiem un pārrunā mācību programmas piemērotības uzņēmuma biznesa mērķiem, mācību dalībniekiem atbilstību, vienojas par mācību izvērtējuma kritērijiem un metodēm. Noskaidro mācību sniedzēja pedagoģisko piemērotību uzņēmuma mācību un mācību izvērtējuma vajadzībām un mērķiem. Tiekas pirms mācībām ar mācību dalībniekiem un palīdz viņiem izprast konkrēto mācību saistību ar personīgajām vajadzībām, apzināties mācību rezultātu pielietojumu darbā. Mācību procesā tiekas ar mācību sniedzējiem un mācību dalībniekiem, lai iegūtu informāciju par aktuālām mācību mērķu, satura un mācīšanas metožu izmaiņām, to nepieciešamību. Sadarbībā ar uzņēmuma vadītājiem, mācību dalībnieku tiešajiem vadītājiem izstrādā un vada mācību rezultātu pārneses darba vidē plānu atbilstoši mācību un mācību izvērtējuma plānošanas posmā izstrādātajiem kritērijiem, nepieciešamības gadījumā tos koriģējot, organizē mācību izvērtējumu, izmantojot situācijai piemērotākās mācību izvērtējuma metodes. Organizē mācību dalībnieku tikšanās (formālas un neformālas) ar citiem darbiniekiem, kurās mācību dalībnieki dalās informācijā par mācībās iegūto un pēc mācību darba pieredzi. Veic individuālās pārrunas ar mācību dalībniekiem par mācību procesu un rezultātiem, tā rosinot mācību dalībnieku pašnovērtējumu par mācībām un to rezultātiem.

Sadarbībā ar mācību sniedzējiem vai citiem ekspertiem mācību izvērtējumā CRV un CRA speciālisti izvēlas un izstrādā jaunas metodes, kas ir mazāk laiktietilpīgas. Daudzi eksperti norāda uz praktisku problēmas risinājumu – darba rezultātu novērtēšanas sistēma uzņēmumos un tajā iekļautās darbinieku novērtēšanas jeb attīstības pārrunas ir piemērots instruments mācību izvērtējumam. Tādējādi uzņēmumam mācību izvērtējumam nav nepieciešami papildus resursi, kuru piešķiršanu 21. gs. mācību izvērtējuma pētnieki uzskata par būtisku faktoru.

Mācību sniedzēji izstrādā mācību programmu saturu atbilstoši mācību programmu satura un pielietojamības pēc mācībām saistībai ar uzņēmuma mērķiem. Iespējami precīzi definē mācību programmu mērķi un ieguvumus, plāno mācību procesa un rezultātu izvērtējumu, lai pēc mācību dalībnieku uzņēmuma vadības un/vai speciālistu pieprasījuma varētu to piedāvāt. Veido mācību programmas, ievērojot nodarbību cikla pieeju, lai mācību dalībnieki mācību procesā var praktiski izmantot jauniegūtās zināšanas un prasmes un pārliecināties par to lietderību. Iegūst atgriezenisko saiti par mācību dalībnieku pieredzi iegūto zināšanu un prasmju izmantošanā, un atbilstoši atgriezeniskās saites rezultātiem, vienojoties ar mācību dalībnieku uzņēmumu vadītājiem un/vai CRV, CRA speciālistiem veikt izmaiņas programmu saturā un mācīšanas metodēs laika posmā līdz 6 mēneši atkarībā no realizēto mācību sarežģītības un ilguma.

Galvenais nosacījums, lai mācību izvērtējums būtu lietderīgs uzņēmuma mērķu īstenojumam ilgtspējīgu biznesa rezultātu nodrošināšanai, ir izveidot visu vadītāju mācību īstenošanā iesaistīto profesionāļu (uzņēmumu vadītāji, mācību dalībnieku tiešie vadītāji, CRV un CRA speciālisti, mācību sniedzēji) sadarbību. Sadarbības veidošanas iniciatori ir CRV un CRA speciālisti vai, ja uzņēmumā nav šādu speciālistu, tad uzņēmuma vadītāji.

Promocijas darbā veiktais teorētiskais un praktiskais pētījums par mācību izvērtējumu, tā rezultātā izveidotais Vadītāju mācību izvērtējuma modelis, ieteiktās aktivitātes tā realizēšanai un noteiktais lomu un atbildību sadalījums starp iesaistītajām profesionāļu grupām ir būtisks ieguldījums zinātniskās un praktiskās pieejas tuvināšanai mācību izvērtējumā.

SECINĀJUMI

Teorētiskās literatūras izpētes rezultātā secināts:

1. Mācību izvērtējuma realizēšanai uzņēmumos kopš 20. gs. 60. gadiem populārākais ir Kirkpatrika sistēmiskās pieejas uz mērķiem pamatotais mācību izvērtējuma modelis un tā atvasinājumi, kas piedāvā noderīgu sistēmu mācību organizēšanas procesa un mācību rezultāta izvērtējumam, taču tie ir lineāri mācību izvērtējuma modeļi un, mainoties sabiedrībai no industriālās uz postindustriālo, to lietderīgums ir mazinājies. Summatīvs izvērtējums, kas uzsver saikni starp mācībām un uzņēmuma rezultātiem un nepietiekami ņem vērā darbinieku attīstības dinamiku un sociāli psiholoģiskā faktora nozīmi, ir kļuvis par šķērslī.
2. Mainoties uzņēmumam, būtiski ir mainījušās arī mācību aktivitātes. Tām raksturīga mācību rezultātu, uzņēmuma stratēģijas un CRV politikas saistība. Mācību izvērtējums ir ciklisks – mācību ietekme neaprobežojas ar ietekmes izvērtējumu konkrētos līmeņos.
3. Kopš 20. gs. 90. gadiem konstruktīvisma pieejas ietvaros aprakstīts uz pielietojumu fokusēts, reaģējošs mācību izvērtējums, uzsverot dažādu izvērtējuma veidu atbilstību dažādiem mērķiem un dažādām mācību situācijām uzņēmumos. Konceptija ir teorētiska, un atrodami tikai nedaudzti lietišķi vadītāju mācību izvērtējuma pētījumi, kas pierādītu šādu izvērtējumu praksē.
4. 20. gs. 90. gadu beigās cilvēkresursu vadības speciālisti par galveno problēmu mācību izvērtējumā uzskatīja universāla vienota mācību izvērtējuma modeļa neesamību, taču šodien zinātnieki un praktiķi uzsver, ka tieši tendence lietot universālu modeli ir šķērslis mācību izvērtējumā.
5. Praktiķi un pētnieki norāda uz nepieciešamību izstrādāt jaunu mācību izvērtējuma pieeju, kas būtu praktiski un ērti lietojama. Veicot mācību izvērtējuma kritēriju un metožu analīzi, jāņem vērā ne tikai mācību izvērtējuma barjeru cēloņu un seku apzināšana, bet galvenokārt funkcionējošu uzņēmumu prakse.
6. Uzņēmuma rezultātus ietekmē vadītāja kompetence, tādēļ uzņēmuma mācību sistēmā būtiska loma ir vadītāju mācībām. Vadītāju mācības visur, arī Latvijā, ir visdārgākās mācību piedāvājuma klāstā; tajās uzņēmumi iegulda lielus finanšu resursus.

Uzņēmumu **vadītāju mācību un mācību izvērtējuma prakses izpētē Latvijā** tika izmantotas divas metodes – ekspertu intervijas un anketaptaujas. Rezultātu analīze un secinājumi balstīti uz informāciju, kas iegūta 30 padziļinātās ekspertu intervijās un 104 anketaptaujas respondentu atbildēs. Anketaptaujas rezultāti apstiprināja intervijās konstatētās tendences. Abu izpētes metožu rezultāti papildina viens otru. Atbildot uz pētījuma jautājumu un izvirzītajām hipotēzēm, par vadītāju mācību izvērtējumu un tā pilnveides iespējām **praktiskā pētījuma rezultātā secināts:**

7. Pārbaudot izvirzīto hipotēzi (H1; **uzņēmumu praksē mācību izvērtējumā tiek izmantoti kritēriji un metodes, kas ir neraksturīgas klasiskajiem mācību izvērtējuma modeļiem**), apstiprinājās atziņa par jaunas mācību izvērtējuma pieejas lietojumu praksē. Pētījums pierādīja, ka praksē lieto gan *tradicionālos mācību izvērtējuma kritērijus*, gan *postindustriālos kritērijus*; gan *tradicionālās mācību izvērtējuma metodes*; gan *postindustriālās metodes*.
8. Anketaptaujas rezultāti parāda, ka **biežāk lietotie** mācību izvērtējuma kritēriji pakalpojuma sektora uzņēmumos ir: *mācību izmaksas; tas, kādas mācību metodes tiek izmantotas; tas, cik lielā mērā mācību sniedzējs piemērots uzņēmuma vajadzībām, un tas, vai vadītāji mācības uzskata par jēgpilnām*. Retāk lietoti kritēriji: *tas, kā mainās vadītāju darba rezultāti pēc mācībām un kā mainās vadītāju attieksmes un uzvedība pēc mācībām*.
9. Mācību izvērtējumā Latvijā galvenokārt izmanto atspoguļošās (angļu: *reflective*) **mācību izvērtējuma metodes**, ar kurām izvērtē mācību dalībnieku attieksmi pret realizētajām mācībām – *darba novērtēšanas pārrunas un sarunas ar vadītājiem par mācību procesu un rezultātu*.
10. Atbildot uz izvirzīto H2, tika secināts, ka **uzņēmuma pakalpojuma veids un uzņēmuma lielums būtiski neietekmē mācību izvērtējuma kritēriju izvēli**. Savukārt **pakalpojuma veids un uzņēmuma lielums daļēji ietekmē mācību izvērtējuma metožu izvēli**.
11. Termina “mācību izvērtējums” izpratne CRA un CRV speciālistu vidū Latvijā ir dažāda. Tas apstiprina teoriju, ka termina “mācību izvērtējums” izpratnes ir ļoti atšķirīgas gan praktiķu, gan zinātnieku vidū.
12. CRV un CRA speciālisti Latvijā nelieto tradicionālos mācību izvērtējuma modeļus, vai pārsvarā (90% gadījumu) veic tikai izvērtējuma 1. līmeni – mēra reakcijas jeb mācību dalībnieku attieksmes.
13. Pakalpojumu sektorā Latvijā vairums uzņēmumu atbilstoši mācību mērķim izvēlas visu veidu mācības – *gan atvērtās, gan korporatīvās, gan iekšējās mācības*. Interviju un anketaptaujas rezultāti atklāj mācību izvērtējuma specifiku Latvijas pakalpojumu sektora uzņēmumos: izvērtējums ir situatīvs, daudzveidīgs un elastīgs attiecībā pret mācību veidu un saturu. Uzņēmumos maz izmanto summatīvo izvērtējumu visos tā līmeņos (tradicionālie modeļi), kurā mēra tiešu saikni starp mācībām un uzņēmuma rezultātiem. Neviens no pētītajiem pakalpojumu uzņēmumiem neveic mācību izvērtējumu, izmantojot ieguldījumu atdeves mērījumus.
14. Visbiežākais iemesls vadītāju mācību organizēšanai pakalpojumu sektora uzņēmumā Latvijā ir vadības kompetences attīstīšana.
15. CRA un CRV speciālisti izprot mācību izvērtējuma saistību ar uzņēmuma biznesa rezultātiem, taču biežāk tiek norādīta *specifisku, biznesa jautājumiem veltītu mācību rezultātu tiešā saistība ar darba rezultātiem*. Lielākā daļa respondentu piekrīt viedoklim, ka mācību izvērtējums ir *izvērtējums par mācību rezultātu pārnesi darba vidē ilgākā laikposmā pēc mācībām*.

Praksē pastāv mācību izvērtējuma pretrunas: no vienas puses, lielākā daļa respondentu uzskata, ka *mācību izvērtējums ir izvērtējums par mācību rezultātu pārnesei darba vidē*, bet, no otras puses, mācību izvērtējuma kritēriji un metodes, kas tieši mēra mācību rezultātu pārnesei darba vidē (to, *kā mainās vadītāju darba rezultāti pēc mācībām un kā mainās vadītāju attieksmes un uzvedība pēc mācībām*), tiek izvēlētas salīdzinoši retāk.

16. Mainīgo ekonomikas apstākļu ietekmē vērojamas grūtības definēt biznesa mērķi un atbilstoši tam arī mācību mērķi un rezultātu, līdz ar to arī mācību izvērtējuma mērķi.
17. Uzņēmumos tiek ievērots būtisks mācību izvērtējuma plānošanas posms – *mācību vajadzību noteikšana, mācību mērķa izvirzīšana un mācību dalībnieku esošās kompetences noteikšana*. Gan interviju, gan anketaptaujas rezultāti atklāj jaunas pieejas mācību vajadzību noteikšanā, kas spilgti raksturo postindustriālu uzņēmumu. *Darba snieguma novērtēšanas un/vai attīstības pārrunas un vadītāja paša iniciatīva* ir visbiežāk nosauktie mācību vajadzību noteikšanas veidi. Reti tiek ņemti vērā *klientu aptauju rezultāti*, ko no vienas puses var uzskatīt par ierobežojumu mācību izvērtējuma plānošanai, bet, no otras puses, var pieņemt, ka klientu aptaujas tikai pastarpināti liecina par vadītāja kompetenču pilnveidošanas vajadzību. Gandrīz visos uzņēmumos ievērots tāds svarīgs mācību motivācijas un izvērtējuma aspekts kā *mācību dalībnieku informēšana par mācību mērķi un uzdevumiem*.
18. Mācību plānošanā kopumā vairāk nekā puse respondentu ar mācību sniedzēju pārrunā to, kā mācības tiks izvērtētas, taču retāk vienojas par mācību izvērtējumu ilgākā laikposmā pēc mācībām. Būtiska postindustriālās ekonomikas iezīme mācību izvērtējumā ir tā, ka *mācību sniedzēja izvēli nosaka mācību sniedzēja spēja pielāgot mācību programmu saturu uzņēmuma vajadzībām*.
19. Vairāk nekā puse respondentu tikai daļēji apstiprina, ka paredzamie mācību rezultāti tiek skaidri definēti un mērīti pēc mācībām, un trešā daļa respondentu norāda, ka pirms vadītāju mācībām nosaka gala rezultātu. Lielā atbilstības daļā apgalvojumam, ka mācību izvērtējumus ir *mācību dalībnieku kompetences līmeņa un motivācijas izvērtējums pirms un pēc mācībām*, parāda atšķirības izpratnē par nepieciešamību noteikt darbinieku kompetences līmeni pirms mācībām – kopumā gandrīz puse nepiekrīt šim apgalvojumam.
20. Vadītāju kompetenci pirms mācībām izvērtē, galvenokārt ņemot vērā kvalitatīvu un subjektīvu izvērtējumu – *tiešā vadītāja sniegto novērtējumu, darba snieguma novērtēšanas pārrunas un novērojumu ikdienas sadarbībā darba vidē*.
21. Intervijas atklāja: ja izvērtējot mācību procesu svarīgāks ir tieši paša mācību dalībnieka viedoklis, tad, izvērtējot mācību rezultātus, svarīgāks ir tiešā vadītāja vai citu darbinieku izvērtējums ilgākā laikposmā pēc mācībām, neizslēdzot arī paša mācību dalībnieka pašnovērtējumu.

22. Apkopojot aktuālās zinātnes un prakses atziņas par vadītāju mācību izvērtējuma kritērijiem un metodēm, promocijas darba autore izveidojusi teorētiski un praktiski pamatotu vadītāju mācību izvērtējuma modeli, kura būtiskākā iezīme ir mācību procesa izvērtējuma un mācību rezultāta izvērtējuma nodalīšana, tādējādi izvairoties no barjerām mācību izvērtējumā. Atdalot mācību procesa izvērtējumu no rezultātu izvērtējuma, var precīzi noteikt, vai mācību vajadzības ir apmierinātas, izvirzītie mērķi sasniegti, un uzdevumi īstenoti.

PRIEKŠLIKUMI

1. Autore aicina zinātniekus savā pētījumā identificētos mācību izvērtējuma kritērijus izmantot jaunu mācību izvērtējuma modeļu veidošanā, tādējādi ņemot vērā lietotāju perspektīvu. Iekļaujot jaunajos modeļos minētos kritērijus, autore paredz plaisas starp zinātni un praksi mazināšanos.
2. Autore iesaka zinātniekiem un mācībspēkiem attīstīt un veicināt no tradicionālā uzskata atšķirīgu izpratni par to, ka mācību izvērtējums, ja tas atbilst uzņēmuma vajadzībām un mācību mērķim, būs pilnīgs arī tad, ja netiks izvērtēti visi izvērtējuma kritēriji. Atkarībā no mācību mērķa, iespējams vērtēt tikai atsevišķus kritērijus, neveicot mācību izvērtējumu visos tā līmeņos.
3. Gan studentu izglītības, gan uzņēmumu mācību izvērtējuma praksē autore iesaka nodalīt mācību procesa izvērtējumu no mācību rezultātu izvērtējuma, lai skaidri izvērtētu sākotnēji apzināto vajadzību un izvirzīto mērķu īstenošanu.
4. Darba autore rekomendē zinātniekiem, akadēmiskajam personālam, mācību sniedzējiem, uzņēmumu atbildīgajām personām par mācību izvērtējumu un dažādām profesionālajām asociācijām – termina «mācību izvērtējums» definēšanā izmantot autores piedāvāto mācību izvērtējuma definīciju.
5. Veidojot pienākumu aprakstus mācību izvērtējumā iesaistītajām pusēm, personāla vadības profesionāļiem izmantot darba autores piedāvāto lomu un atbildību sadalījumu. CRV un CRA pienākumu aprakstu LR Profesiju klasifikatorā papildināt ar promocijas darbā definētajiem pienākumiem.
6. Veicot mācību izvērtējumu, par vissvarīgāko kritēriju mācību izvērtējumā gan mācību sniedzējam, gan uzņēmumu pārstāvjiem autore ierosina izvirzīt mācību vajadzību un mērķu noteikšanu. Autore aicina ievērot konsekveni mācību vajadzību un mērķu definējumā laikā no mācību un to izvērtējuma plānošanas līdz mācību rezultātu izvērtējumam.
7. Autore iesaka mācību izmaksas skatīt kā sekundāru izvērtējuma kritēriju. Uzņēmuma vadītjiem, CRV un CRA speciālistiem, plānojot mācības un mācību izvērtējumu, kā primāro elementu neizvirzīt izvērtējuma izmaksas. Jautājumu par mācību izmaksām skatīt mācību finansiālo ieguvumu aspektā.
8. Autore ierosina veikt praktiskus pētījumus jaunā modeļa funkcionalitātes noteikšanā un attīstīt zinātnieku un biznesa pārstāvju diskusiju par to, vai šis modelis ir tuvinājis zinātnei un praksi mācību izvērtējumā.
9. Autore aicina zinātniekus veikt turpmākos pētījumus par identificēto mācību izvērtējuma kritēriju mērījumu iespējām un metodēm.

BA SCHOOL OF BUSINESS AND FINANCE



Signe Enkuzena

MANAGEMENT TRAINING EVALUATION IN SERVICE SECTOR ENTERPRISES IN LATVIA AND POSSIBILITIES OF ITS IMPROVEMENT

SUMMARY OF DOCTORAL THESIS

Discipline of Management Science
Sub-discipline of Business Administration

Supervisor
Dr. Daiga Kamerāde-Hanta

Riga 2014

Enkuzena, S. Management Training evaluation in Service Sector Enterprises in Latvia and Possibilities of Its Improvement. Summary of Doctoral Thesis. Riga, 2014, 111 pp.

Printed in accordance with the resolution confirmed by RISEBA Promotion Council meeting decision of March 10, 2014, minutes No13-4/1.



The work has been supported by the European Social Fund within the project “Support for the Implementation of Doctoral Studies at the BA School of Business and Finance”.

THE DOCTORAL THESIS PROPOSED TO THE BA SCHOOL OF BUSINESS AND FINANCE FOR THE PROMOTION TO THE DEGREE OF DOCTOR OF MANAGEMENT

The Doctoral Thesis has been developed at the BA School of Business and Finance. The defending of the Doctoral Thesis will take place during an open meeting of RISEBA Promotion Council on 30th of June 2014 at the, Riga, Meža street 3, at 14:00 in room 214.

REVIEWERS

Dr. oec. asoc. Prof. **Andra Zvirbule-Bērziņa** Latvian Agricultural University

Dr. oec. prof. **Elina Gaile-Sarkane**, Riga Technical University

Dr., lecturer **Alex Avramenko**, Abertay Business School, the United Kingdom

ACKNOWLEDGEMENT

I hereby acknowledge that I have developed this doctoral thesis, which has been submitted for examination at the RISEBA Promotion Council, for obtaining a doctorate in management science. The doctoral thesis has not been submitted to any other university for obtaining a doctorate.

Signe Enkuzena

November 5, 2013

The doctoral thesis is written in Latvian, and it contains the introduction, 3 parts, conclusions and recommendations, reference list and 12 annexes; the total page count is 166. The Bibliography includes 250 literature sources.

The doctoral thesis and its summary are available at the RISEBA library, Meža street 3 and on website www.riseba.lv

To submit reviews please contact the secretary of the RISEBA Promotion Council, RISEBA, Meža iela 3, Riga, LV-1048, Latvia

E-mail: marite.brice@riseba.lv. Fax: +371 67500252. Tel.: +371 67807234

© Signe Enkuzena 2014

© BA School of Business and Finance 2014

ISBN 978-9984-746-19-7

INTRODUCTION

Theoretical and practical relevance. Nowadays, when transition from industrial to consumer or post-industrial society has taken place, the characteristics that describe many enterprises are crisis and change management, flexibility (Lóopez, Jos'e, Pe'on, & Ord'as, 2006), learning, lifelong learning, and learning from experience and through experience (Giangreco, Peccei, 2005; Brinkman, 2008). Learning and training within an enterprise is an instrument increasing competitiveness and sustainable development of an enterprise, ensuring the implementation of new strategies, values, and management techniques.

Learning/training evaluation carried out in an enterprise has a significant role in enhancement of competitiveness of an enterprise.

Training evaluation is an important area of research in management science (McCoy, Hargie, 2001; Eseryel, 2002; Tennant, Boonkronk, Roberts, 2002; Short, 2009b; Griffin, 2010; Powell, Yalcin, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010; Miller 2010), as training evaluation can demonstrate and support the need for investment in development of human capital of an enterprise.

Management training evaluation research conducted in the past five years suggests that the traditional and widely used four-level training evaluation model created by Donald Kirkpatrick in 1959 (Kirkpatrick, 1959) with its many derivatives, additions, and improvements developed over time (Warr *et al.*, 1970; Hamblin, 1974; Holton, 1996; Philips, 1997; Guskey, 1999; Lingham *et al.*, 2006; Pineda, 2010) and characterised by linearism, structuralism, and systematism, do not meet the needs of an enterprise of the 21st century (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). Various studies support this assumption, for example, it has been found that only 2–9% of companies, which evaluate training at all, evaluate ROI (return on investment) (Dixon, 1996; Olsen, 1998; Pershing, Pershing, 2001). In general studies show that only few elements of the traditional models are used, often measuring only reaction of training participants (Pineda, 2010, 674–675).

One of the possible reasons for this is that training specialists in companies do not know how to apply the complicated theoretical evaluation methods and models, and therefore the company management does not often know the impact of training on work performance (Geertshuis *et al.*, 2002). There is lack of reliable, suitable for different contexts evaluation methods which take into account the context of an enterprise and which can easily be used by practitioners (Griffin, 2010; Pineda, 2010).

"(.) Theory is always subject to change. It can be observed in some stages of society development that a big gap forms between the existing theoretical concepts and social reality which they have to explain" (O'Sullivan, 2003). Although the quotation refers to political science, it can be used to characterise the situation with training evaluation.

Only in recent decade management scientists have discussed how learning and training objectives and content have changed over time. At the beginning of 21st century problems of training evaluation have been often analysed in connection with developments of post-industrial society. Scholars in their discussions have emphasised that it is necessary to revise training evaluation in the context of relationships between enterprise practice and research (Santos, Stuart, 2003; Scourtoudis, Dyke, 2007; Griffin, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). Today both practitioners and academics point out that training evaluation is a broad and complex multi-dimensional process, which also includes socio-psychological aspects. Sometimes training has to be evaluated from qualitative and reflective points of view, and return from training not always can be measured in terms of money. A positive balance between investment in training and financial benefits from it is not the only sign that training has been valuable.

Current answers in the literature to the question why training evaluation in practice often does not confirm to theoretical models are rather simplistic and without much of a detailed justification. Heated debates between academics and practitioners on the use of the traditional training evaluation models for practical management of human resources have been taking place since the 1970s. Academics have argued that practitioners are incompetent and that owners of enterprises are unwilling to make investment in evaluation of training (Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Short, 2009; Griffin, 2010). In turn, practitioners say that the traditional training evaluation models are complex, time-consuming, and expensive (Santos, Stuart, 2003; Scourtoudis, Dyke, 2007; Griffin, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

So far only few small scale studies related to training effectiveness in enterprises have been conducted in Latvia. Uldis Pāvuls have been giving presentation on training evaluation (based mainly on research findings from other countries) in various seminars aimed at employers. Irina Lando, a PhD in management sciences, has touched upon training evaluation in her PhD thesis “Improvements in Knowledge Management Methods in Organisations” (Lando I., 2013). In management science training evaluation has been studied by Gunta Kinta (2011). She examined the importance of training of professional education managers. Several studies, financed by European Structural funds, are also being implemented to evaluate the efficiency of various training activities in Latvia. However, none of these studies have addressed the research question proposed in my PhD thesis.

Studies conducted in Western Europe, the USA, and China have concluded that the economic crisis in 2007 has persuaded training specialists to implement more effective and rational training by increasing the significance of training and by linking the training function to general objectives and costs of an enterprise (Duanxiang, Meixia, 2009; Wallenborn, 2010; Sanchez-Arias, Calmeyn, Driesen, Pruis, 2013).

The limited number of training evaluation studies carried have analysed **training evaluation** of a specific employee group – **the management**. The argument proposed by management specialist Senge vividly justifies the significance of management training: phantasies about changing something in an enterprise without changing people in management posts are doomed to failure from the outset (Senge, 2003). It has been found that training evaluation is closely linked with the specific company, the type of training, and an employee group (Brinkerhoff, 2003; Paek, 2005; Lim, Morris, 2006; Chiaburu, Tekleab, 2005; Nikandrou et al., 2009). Case studies carried out in the field of staff training show that most of training accomplished in enterprises, including enterprises in Latvia, focuses on management training with the aim of training is to improve the management's competence.

The study on training evaluation in service sector enterprises of Latvia is highly relevant, because there are too many theoretical approaches and models that practitioners have problems to understand and use in practice. A short-term focus, result-orientation, saving of time and financial resources are important for a modern enterprise (Wang, Wilcox, 2006; Scourtoutdis, Dyke, 2007; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010; Pool, 2011), therefore, the approach to training evaluation has to be practical and economical, however, the traditional models often do not offer such an approach.

HRM (human resources management) and HRD (human resources development) specialists need qualitatively new models or instruments for training evaluation which are in line with modern processes taking place in a company. In order to provide quality evaluation of training efficiency, transfer or transformation of training results to the working environment, and return on investment it is necessary to create training evaluation models suitable for modern enterprises (Bedingham, 1997; Holton et. al, 2000; Lu, Betts, 2011; Alvarez, Salas, Garofano, 2004). This would mean a revision of the traditional, universal approach to training evaluation and definition of specific training evaluation criteria and methods for specific training for a particular group of training participants in a specific enterprise.

Taking into consideration this relevance, the creation of the new approach has to be based on recent scientific studies carried and an investigation of real-life experiences of management training evaluation in enterprises. The result can be obtained by exploring and analysing practices of management training evaluation in companies and by identifying which training evaluation criteria and training evaluation methods are important for the organisations.

The aim of the study: to explore the actual practice of management training evaluation in service enterprises in order to identity criteria that a training evaluation model has to include.

The object of the study: service sector enterprises where management training has been carried out.

The subject of the study: management training evaluation.

To attain the aim of the study, I have asked the following research question:

What are the criteria that management training evaluation models should include so that they would meet the needs of service sector enterprises?

Hypotheses of the study:

H1 Enterprises use criteria and methods of training evaluation that are not typical of the traditional training evaluation models.

H1a Enterprises use criteria of training evaluation that are not typical of the traditional training evaluation models.

H1b Enterprises use methods of training evaluation that are not typical of the traditional training evaluation models.

H2 Criteria and methods of training evaluation differ in service enterprises depending on their size and type of service provided;

H2a Criteria of training evaluation differ in service enterprises depending on the type of service provided;

H2b Methods of training evaluation differ in service enterprises depending on the type of service provided;

H2c Criteria of training evaluation differ in service enterprises depending on the size of the enterprise;

H2d Methods of training evaluation differ in service enterprises depending on the size of the enterprise.

Objectives of the study:

1. Develop a critically analytical review of scientific literature about training evaluation in enterprises.
2. Examine the current practice of management training in service enterprises of Latvia.
3. Investigate how and to what extent the traditional training models have been used in service sector enterprises in Latvia.
4. Create a management training evaluation model by investigating criteria and methods suitable for the needs of service sector enterprises.

Methods of the study:

- To achieve the aim of the study and to critically review theoretical literature and previous empirical studies general scientific methods, such as monographical analysis, induction and deduction, logically-constructive and graphical methods, were used.
- Data collection methods, such *expert interview* were used to examine the current practice of management training and training evaluation in service enterprises of Latvia. Thirty face-to-face interviews with 34 HRM (human resource management) and HRD (human resource development) specialists were conducted. The interview results were used to develop a questionnaire to explore the patterns in management training evaluation in service sector enterprises in Latvia.

- An electronic questionnaire-based survey was used to establish how widely service enterprises of Latvia use training evaluation criteria and methods based of the traditional training evaluation models and how widely other criteria and methods are used. The respondents were managers, personnel managers or specialists from 104 service sector enterprises where management training has been carried since 2010.
- Statistical methods: quantitative data were analysed using descriptive and inferential data analysis methods, such as Cronbach's Alpha, Wilcoxon test and Kruskal-Wallis tests.

Population and sample of the study:

The population for expert interviews and the questionnaire survey was *service sector enterprises where management training has been carried out* since 2010 and which were represented by specialists working in these enterprises and who were responsible for training and/or the development function in the enterprise. The sampling of the survey was census or the entire population. All 518 enterprises of the population were invited to participate in the questionnaire survey; 104 responded, i.e. 20% or a sufficiently high response rate.

Main arguments in the doctoral thesis:

1. The use of linear and time-separable training evaluation models in a dynamic and changing business environment creates barriers to training evaluation.
2. Training evaluation does not have a universal nature; it varies by the size of the enterprise, type of service they provide and the type of training participants.
3. Training evaluation was relatively linear before becoming multidimensional: qualitative, reflective, encompassing social and psychological factors.
4. Precisely identified training needs and the training objectives are the key criteria for training evaluation. Training needs, training objectives, and expected results are individual for each employee and for the entire enterprise.
5. The introduction of training evaluation and its use in practice facilitates separation between the training process and evaluation of training results.

The main scientific contribution of the doctoral thesis. Using critical evaluation of existing literature I have identified a gap in current knowledge on training evaluation in enterprises. There are many theories on how to evaluate training but most of them are developed from a predominantly theoretical perspective. As the results these theories often neglect the perspective of users. Academics have developed theories that suggest how practitioners have to evaluate training without fully understanding the needs of practitioners. However, the users' perspective is becoming more and more important when the economic

paradigm is changing from industrial to post-industrial. The economic paradigm has changed bringing changes in the human resource management practice, including training evaluation practices. Currently the theoretical literature on training evaluation is limited to a conclusion that practitioners rarely use theoretical models as they are supposed to be used; but the literature does not answer the question – what criteria should a training evaluation model include for it to be commonly used by practitioners. My research shows that there is a tendency for enterprises to prefer increasingly qualitative and reflective approaches to quantitative measurements in evaluation. My theoretical contribution to the body of knowledge is introduction of perspective of the users (practitioners) into the development of training evaluation models. If we want training evaluation models to be used in enterprises more widely, then when developing new training evaluation models, it is important to include into them one or more training evaluation criteria I have identified in my study.

However, it is important to emphasise that the training evaluation criteria identified in my study are only guidelines for developing new training evaluation models and it is important that these models are still based in the theory, not only in actual practice. For example, when using the criterion ‘fit between training and training needs’ it is still important for academics to develop models that propose how this fit is conceptualised, and when and how it is measured.

Another theoretical contribution of my study is the conclusion that traditional training evaluation models are still useful, as many of them include criteria that are my study discovered are still important for practitioners (for example, the criterion ‘training costs’).

I have also proposed new terms of classification of training evaluation criteria and methods by distinguishing between traditional *training evaluation criteria and methods* and the *post-industrial criteria and methods*. I have also proposed to use **Training evaluation definition** which I developed based on current characteristics of training evaluation. This definition can be seen on page 14.

Finally, I have developed a training evaluation model in which evaluation of the training process and training outcomes is separated. The creation of the model is based on international literature and on an empirical study on training evaluation practices in enterprises. Such studies of training evaluation have not previously been carried out in Latvia or other Baltic states.

The **practical contribution and the key benefits** of the doctoral thesis: The study has showed that training evaluation criteria and methods have changed. The results of this study, based on an empirical study of enterprises, can be used to facilitate the training evaluation process in practice and to further scientific debates. Theoretically grounded and empirically justified criteria for management training evaluation in enterprises have been developed within the framework of the doctoral thesis. The practical contribution of the thesis is the

newly created management training evaluation model. This provides the basis for a new training evaluation model which has a potential to become a practical training evaluation aid. The proposed training evaluation model can be used not only by researchers as a basis of a scientific discussions but also mainly by practitioners as a useful aid to evaluate management training. The aim of this training evaluation model is to determine the fit between training and company's strategic goals and to justify resources invested in training. We can predict that offering the training evaluation model or its criteria developed by examining needs, experience, and practice of real enterprises, there is a potential that HRM and HDR specialists will use them more widely than the traditional training evaluation models known so far thus reducing the gap between theory and practice. As the management training evaluation model was based on studies conducted in various countries, it might be possible to replicate this model in other countries or other sectors of

A significant implication for practice from this study is the division of roles and responsibilities among various groups of professionals developed by me for performing training evaluation. It can be used both for supplementing the Classification of Occupations of the Republic of Latvia and for defining job descriptions and criteria for evaluation of work performance carried out by HRM and HRD specialists, as well by training providers.

Limitations of the study of the doctoral thesis are :1) management training evaluation was explored only in service sector enterprises of Latvia; and 2) when examining differences of training evaluation in companies of different sizes and sectors, the groups were comparatively small. Therefore, any generalisations have to be made cautiously and by taking into account the limitations of this study.

The results and conclusions of the study can be referred only to training evaluation of a specific group of employees, i.e. managers. However, since a study of its kind and scale has not been carried out so far, it can be considered that these limitations do not significantly reduce the topicality and importance of this study. It is important to emphasise that the aim of my study was to identify the criteria for training evaluation; the measurement issues (how these criteria should be measured) are out of scope of this study.

When planning **further studies**, it is useful to take into consideration the fact that the number of study participants has to be increased in each group describing characteristics of the sample (such as the size, sector, etc. of the enterprise) to enhance the reliability of study results. To find out whether and to what extent conclusions of this study can be applied to other sectors, it is necessary to explore training evaluation in other economic sectors (for example, in the manufacturing and public sectors) and in other groups of training participants (such as specialists and technical personnel). Such a study could discover new relations between the traditional and post-industrial training evaluation criteria and the use of methods, as well as discover new post-industrial training evaluation criteria and methods.

Such a study could also analyse the impact of legal, cultural, socio-economic, and political and other contextual on training evaluation practices. For instance, in a country where legislation provides that a specific percentage of company turnover has to be allocated for employee training, training evaluation criteria could be different (Lilly, 2001). Therefore, such a study should be carried out in several countries and the obtained results should be compared. It is necessary to get feedback regarding the use of the new model. Therefore, focus group discussions with HRM and HRD specialists and managers of small and medium-sized enterprises about strengths and weaknesses of this model, as well as the introduction process and results would be useful.

Layout of the thesis:

The doctoral thesis consists of the introduction, three chapters, conclusions, and recommendations. The length of the thesis is 166 (one hundred sixty-six) pages excluding annexes. The content of the paper has been illustrated with 19 (nineteen) pictures and 23 (twenty-three) tables. The paper has 12 (twelve) annexes, two of them are in electronic format since they contain a large amount of information. The bibliography contains 247 (two hundred and forty-seven) items. The content of the thesis covers both a theoretical and empirical study. I have published 8 (eight) articles about the topic of the study and its results, 6 (six) out of them have been published in international collections of scientific articles. Results of the doctoral thesis have been presented at 8 (eight) international scientific conferences, as well as at seminars of Latvian professional associations.

International scientific publications on the theme of the study:

1. Enkuzena, S., Klinedere, E. *Management learning process evaluation. A case study of a retail store chain.* // *Journal of Business Management.* – 2011, No 4, pp. 221–232, ISSN 1691-5348.
2. Enkuzena, S. *Management learning during socio-economic crisis: tool to increase job satisfaction? A case study of a retail store chain in Latvia.* // *Management of Organizations: Systematic Research.* – 2011, No 59, pp. 35–52, ISSN 1392-1142.
3. Enkuzena, S., Lasmane, A. *Management Training evaluation Criteria in Latvia: Results From Interviews In Service Sector Enterprises.* // *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2012, Vol. 4, No 1, pp. 365–375, ISSN: 1309-8063 (Online). Database: EBSCO
http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal_IJSS/archives/2012_1/sign_eenkuzena.pdf.
4. Lasmane, A., Enkuzena, S. *Management Learning Programme Characteristics in Latvia.* // *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2012, Vol. 4, No 1, pp. 53–61, ISSN: 1309-8063 (Online). Database: EBSCO
http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal_IJSS/archives/2012_1/anita_lasmane.pdf.

5. Enkuzena, S. *Obstacles in training evaluation – how to overcome them.* // *The Proceedings of VI International Conference “Management Theory and Practice: Synergy in Organisations. New Developments in Organisational Performance: from Tangible to Intangible”.* – Tartu: University of Tartu, 2013, pp. 179–196, ISBN: 978-99854-0741-7.
6. Enkuzena, S. *Barriers for use of traditional training evaluation approach in enterprise.* // *The Proceedings of 7th Annual International Scientific Conference “New dimensions in the Development of Society”.* – Jelgava: Latvia University of Agriculture, Faculty of Social Sciences, 2011, pp.123–133, ISBN 978-9984-48-052-7; <http://connection.ebscohost.com/c/articles/83144564/barriers-use-traditional-learning-evaluation-approach-enterprise>

Other publications in reviewed collections of scientific articles and in conference materials:

1. Enkuzena, S., Skrauce, B. *Personāla vadības tendences Latvijā 2009. gadā.* // 5. RPIVA starptautiskās jauno zinātnieku konferences rakstu krājums CD formātā. – Rīga: RPIVA, 2010, 23.–31. lpp., ISBN -978-9934-8060-9-4.
2. Enkuzena, S. *Management Training evaluation: Theory and Practice. Why the Gap is so big?* // *Electronical Proceedings of 1st Israeli Global Human Resource Management Conference (GHRM).* – Israel: ORT Braude College, 2011, p. 15.

Results of the study have been presented and discussed in the following international conferences in Latvia and abroad:

1. RISEBA International Scientific Conference “Changes in Global Economic Landscape – in Search for New Business Philosophy” – Riga, Latvia; 2011. Report “Management learning process evaluation. A case study of a retail store chain”.
2. “Management horizons in changing economic environment: visions and challenges” – Kaunas, Lithuania; 22-24 September 2011. Report “Management training during socio-economic crisis: tool to increase job satisfaction? A case study of a retail store chain in Latvia”.
3. Latvia University of Agriculture, Faculty of Social Sciences 7th Annual International Scientific Conference “New dimensions in the development of society” – Jelgava, Latvia, 6-7 October. Report “Barriers for use of traditional training evaluation approach in enterprise”.
4. 1st Israeli Global Human Resource Management Conference (GHRM). ORT Braude College – Karmiel, Israel, 23-25 November 2011. Report “Management Training evaluation: Theory and Practice. Why the Gap is so Big?”.
5. 10th BMDA Annual Conference “Winning Strategies in Challenging Times”. – Gdansk, Poland, 10-11 May 2012. Report “Management Training evaluation – Obstacles and Challenges”.
6. The Social Sciences Research Society Second International Conference on Business, Management, Economics and Finance – Izmir, Turkey, 5-7 October 2012). Report “Management Training evaluation Criteria in Latvia: Results from Interviews in Service Sector Enterprises”.

7. VI International Conference “Management Theory and Practice: Synergy in Organisations. New Developments in Organisational Performance: from Tangible to Intangible” – Tartu, Estonia, 11-12 April 2013. Report “Obstacles in training evaluation – how to overcome them”.
8. 3rd International CALINO Conference “Relasing Creative Energy: Towards a more competitive Europe” - Fascilitator for 5th round table: Measuring the Impact of Creative Activities in Learning: Challenges and the Potential – London, UK, Goldsmiths, University of London, Nov. 28-29, 2013.

Results of the study have been reported at the following professional seminars:

1. Enkuzena, S. What personnel managers think about management training programmes? Presentation and webinar. Presentation of study results for the Latvian Association of Business Consultants. 25 October 2012. <http://www.biznesam.lv/?sub=publications&id=363>
2. Enkuzena, S. Management training evaluation and its improvements possibilities in Latvia. Seminar – presentation, the Latvian Association of Personnel Management, 22 October 2012. <http://www.lpva.lv/pasakumi/lpva-macibu-pasakumi>

The paper has the following structure:

EXPLANATION OF TERMS

INTRODUCTION

1. TRAINING EVALUATION IN ENTERPRISES: THEORETICAL COSIDERATIONS
 - 1.1. Traditional training evaluation models
 - 1.2. Topicalities of international experience concerning management training evaluation
2. METHODOLOGY AND KEY RESULTS OF MANAGEMENT TRAINING IMPLEMENTATION AND EVALUATION PRACTICE
 - 2.1. Justification of the study methodology
 - 2.2. Results of expert interviews
 - 2.3. Tendencies in training evaluation practice in service enterprises of Latvia: results of the questionnaire survey
3. TRENDS OF MANAGEMENT TRAINING EVALUATION IMPROVEMENT IN SERVICE ENTERPRISES
 - 3.1. Description of training evaluation criteria and methods
 - 3.2. The model of management training evaluation and activities of its implementation in service sector enterprises

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

BIBLIOGRAPHY

ACKNOWLEDGEMENTS

ANNEXES

1. TRAINING EVALUATION IN ENTERPRISES: THEORETICAL COSIDERATIONS

The lenght of the chapter 1 is 40 pages, the chapter contains 7 tables and 5 figures

This chapter offer a theoretical analysis that aims to answer the following questions: 1) what are the traditional training evaluation models, what their contribution is and what their limits are; and 2) what are current important themes in management training evaluation research world-wide and what the key tendencies in training evaluation are in post-industrial society. The **terms “learning”, “training”, and “training evaluation”** have been explained at the beginning of the chapter. The term **“training”** has been used in the doctoral thesis in connection with company management and human resources management, therefore, training and its outcome have been viewed as a means for development of an individual and for achieving objectives.

Management learning/training has been studied as a *process in which the management acquires different skills and knowledge which increase their efficiency when managing, organising, and influencing other people* (Pralhad, 200; Klein, Ziegert, 2004; Powell, Yalcin, 2010).

The problem of defining the term **“training evaluation”** reveals the necessity of creating uniform terminology since terms containing different meanings have been used in the explanation of evaluation: usefulness, outcome, sense, significance, impact, efficiency, attitude, performance, and effect. Pineda's definition (Pineda, 2010, 674) reveals the multidimensional nature of training evaluation – both financial and social aspects: **“Training evaluation in organisations is analysis of the total value of social and financial aspects of the training system or activity to obtain information about the achieved objectives, total costs of training and benefits which become guidelines in the decision making process”**.

Based on the analysis of different definitions and training evaluation literature, I propose the following definition of training evaluation: **“Training evaluation is an analysis of the total social and/or financial value of a training system or activity with the aim to obtain information about achieved aims and benefits of training that can be used as guidelines in decision making process. Training evaluation is closely related to training systems in the enterprise; it plays an important role in the implementation of business strategy; it is a multi-dimentional process, where the return from training is measured not only in financial but also in social and psychological terms”**.

The doctoral thesis analyses the traditional training evaluation models created in the second half of the last century and which have been improved until today. The term “traditional training evaluation models” and its understanding have been borrowed from Giangreco's studies (Giangreco, Sebastiano, Peccei, 2009; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010; Giangreco, Carugati, Sebastiano, Della Bella, 2010). He believes that the traditional training evaluation models

are the ones which are more appropriate for enterprises in the industrial economy. Training evaluation has been traditionally explained as a final stage in a systemic approach when organising training. Its objective is to improve training (formative evaluation) or assess its value and efficiency (summative evaluation).

Over time, different training evaluation models have developed. Models in training evaluation have been classified on the basis of the development methodology of institutional systems which originated in the USA in the 1950s and 1960s (Gagne, Briggs, 1992; Goldstein, 1986; Mager, 1962). Three most important groups have been identified: **target-oriented evaluation** which emphasises that the first step in the training planning phase is definition of evaluation objectives; **system-based evaluation** which emphasises the link of training with the general context of the enterprise and the training system; and **target-free evaluation** where evaluation starts with an assumption that it is better for the evaluator not to know the defined training objectives. Evaluation is carried out on the basis of interviews with training participants to find out how training has taken place. In the 1990s **realistic evaluation** was developed. It is a training evaluation approach expressing an idea that the training programme content has to address real and specific problems, not theoretical constructions (Pawson, Tilley, 1997; Brown, Gerhardt, 2002).

The doctoral thesis describes in detail the hierarchic target-based training evaluation model created by Kirkpatrick in 1959 defining evaluation as *detection of behavioural change resulting from training by carrying out evaluation at four levels* (see Figure 1).

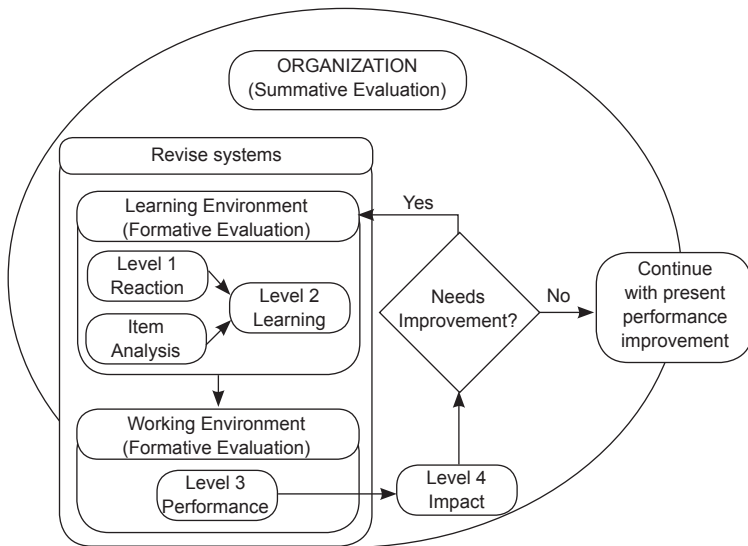


Figure 1. Interrelation among training evaluation levels
(Source: Global Learning Alliance and Knowledge Advisors 1, 2004)

In the theory review I analyse models (Bramley, 1996; Hamblin, 1974; Warr et al., 1970, etc.) similar to the Kirkpatrick's model and **derivatives of the Kirkpatrick's model** (Warr, et al., 1970; Hamblin, 1974; Cannon - Bowers et al., 1995; Kaufman et al., 1995; Molenda et al., 1996; Phillips, 1997, 2003; Cascio, 1991, 1993; Tyler, 2002). The most influential system-based models are CIPP (context, input, process, product) (Worthen, Sanders, 1987); TVS (Training Validation System) (Fitz – Enz, 1994); IPO (input, process, output) (Bushnell, 1990). Since the Kirkpatrick's model does not include measuring of the impact of costs on training which is an important aspect for enterprises, Phillips in 1997 developed a five-level return on investment (ROI) model. Return on investment is a process during which monetary benefits or training outcomes are compared with training costs (Phillips, 1994, 1997; Kearns, 2005).

At the end of the last century there was a tendency to create more integrated training evaluation models encompassing criticism of the Kirkpatrick's model and additions thus building a universal approach to training evaluation and developing a systemic approach to training evaluation where evaluation levels are still separated.

The connection between focus on training participants and a company's perspective (i.e. objectives, needs, interests) was specified by the **four-step or double loop** model – a training and evaluation model (Lingham et al., 2006) which includes cyclicity of training evaluation.

One of the recent training evaluation models is Pineda's (Pineda, 2010) **integrative evaluation model**. Its key feature and at the same time also difference from all previously analysed training evaluation models is focus on training, individual's, and organisation's objectives (the target-based approach), evaluation of the training content and process (the systemic approach), and on cyclicity. Planning of training and its process are connected in one system together with training evaluation which identifies addressees of evaluation; evaluators; evaluation elements/levels; evaluation time; and evaluation methods and instruments.

When exploring evaluation models, I drew **conclusions on several benefits and limits of the traditional training evaluation models**: The Kirkpatrick's hierarchic model has become a framework for evaluation of the training process and its outcomes (Kaufman et al., 1995; Clark, 2008), and modern training evaluation procedures (O'Connor et al., 2008; Nickols, 2010) have been developed on the basis of this model. The Kirkpatrick's model and its derivatives help practitioners realise the connection of training evaluation objectives with tactical and strategic goals of an enterprise. Each derivative of Kirkpatrick's model has provided its contribution to development of training evaluation methodology by showing the significance of evaluation methods before and after training and significance of evaluation of the training environment and technical equipment; by developing methodology of how to calculate return from financial investments in employee training drawing attention to specific variables influencing

training outcomes and focusing on the unity of planning and the process of training and training evaluation, and that this unity enhances the inclusion of training evaluation in the training system of an enterprise.

The key **limits** of the Kirkpatrick's model and its use are: 1) an excessive simplification and incompleteness (Bates, 2004) or, on the contrary – the model is too complicated (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010); 2) the cause and effect relationships between different evaluation levels have not been verified (Alliger, Janak, 1989; Holton, 1996); and 3) gradual movement of meaning of information from the first evaluation level to the next ones has not been proved (Bates, 2004; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

The analysis of literature discovered an important problem: HRD and HRM **specialists often do not use models in training evaluation practice of an enterprise** – there is a tendency in companies to perform evaluation only at the first level, i.e. to carry out measurements of reactions (Wang, Wilcox, 2006; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). The Kirkpatrick's model has been criticised for insufficient explanations, for the limited number of levels and elements; for the insufficiently clear procedure how to carry out evaluation and how to use evaluation results. The traditional training evaluation models are time-consuming and foresee training evaluation at all levels. The division of evaluation into stages and their universal nature minimises the significance factor of the specific enterprise and the specific training situation.

When analysing **international literature of management training evaluation**, I aggregated results of theoretical and practical studies on training evaluation carried out over the past 10 years and discovered new alternatives for training evaluation. Researchers have mainly focused on **all level management** training evaluation. Nowadays the connection among training outcomes, the company strategy, and HRM policy are important for an enterprise. Management training plays an important role in development of human capital since managers make decisions influencing many levels of company operation: the strategy, structure, and general operation (Rowe, 2001; Senge, 2003; Daft, 2005, 2007; Mazutis, Slawinski, 2008). Case studies in the field of employee training in Latvia show that most of the so-called “soft” training, which develops social skills applied in enterprises, is **general management training** (Enkuzena, 2011). Two factors – limited financial resources and a new generation of managers – have made the issue of the significance of training evaluation acute. During the research process I concluded that in Latvia, when remuneration of middle and senior managers was significantly reduced as a result of the economic crisis, cost-effectiveness of the resources invested in training was strictly monitored in enterprises (Enkuzena, 2011).

As of the 1960s it has been more often indicated that the **industrial society has been replaced by the post-industrial society** which brings with it changes in the economy. Since management training is closely linked with economic and

social factors which, in their turn, influence setting objectives for training evaluation, it is important to respect differences of industrial and post-industrial societies, as well as training and training evaluation differences in these societies.

American sociologist who proposed the notion “post-industrial society” Daniel Bell observed changes in industrial society of that time and the birth of a new society (Bell, 1976). Scientists of various sectors, high-level specialists – intellectuals and engineering staff play the leading role in the post-industrial society. Transition from manufacturing of goods to provision of services takes place in this society. Most of people are employed not in extractive industry and in manufacturing but in provision of services which encompass trade, finance, transport, entertainment and recreation, health protection, research, and development of new high technology (Bell,1976). In the 1970s Bell observed that accumulation and dissemination of theoretical knowledge is the key driving force of change and innovation. The theoretician developed a comparative table of features of the industrial society and the new post-industrial society to reflect changes taking place in society (see table 1).

Table 1

Post-industrial society: a comparative scheme (source: Bell, 1976)

Comparable feature	Industrial society	Post-industrial society
Occupation	Manufacturing	Processing
Economy	Manufacturing of goods	Services and education (transport, trade, finance, insurance, real estate, health, research)
Changes in resources	Energy has been generated (electricity, oil, gas, coal, nuclear energy)	Information has been obtained (computers and data transmission systems)
Strategic resources	Financial capital	Knowledge
Technology	Mechanisms	Intellectual technologies
The necessary specialist and skills	An engineer and a semi-skilled worker	A scientist; technical and professional knowledge
Methodology	Empirism and experimentation	Theory (models, simulation, decision-making theories, system analysis)
Time perspective	Adaptation to the existing necessity and experimentation	Future-oriented (forecasting and planning)
Relationship model	Subjugation of the adapted natural resources	Relationships between people
The key motive	Economic growth	Putting in order theoretical knowledge

Bell describes the new society as the information society. Information exchange is the driver of the new society like electricity, oil, and nuclear energy were development drivers in the industrial society. Knowledge is a strategic resource in the post-industrial society, but the key resource of the industrial society was money. Consequently, the main problems of the industrial society were related with capital and labour force, but the key problems of the post-industrial society are connected with information and knowledge. Taking into consideration the aforementioned, I have supplemented Bell's description of the post-industrial society of the 20th century by paying attention to an essential issue of the 21st century – education and training of human resources. See continuation of table 1.

Continuation of table 1

Comparison of industrial and post-industrial societies

Comparable feature	Industrial society	Post-industrial society
Substance of training evaluation	Facilitate long-lasting improvement of staff skills (Dahiyal, Jha, 2011) Determinism model used in training evaluation (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010)	Multidimensional perspective which encompasses the needs of an individual, enterprise, and society; systematic training evaluation (Dahiyal, Jha, 2011); training in a cultural organisation – contextual training evaluation (Joo, Lim, 2009). Reflective approaches – only one of many instruments is used in training evaluation (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010)

Change of paradigms directly indicates to changes in training evaluation in an enterprise. Unfortunately, as Giangreco and colleagues (Giangreco et al., 2010) have pointed out, scholars insufficiently take into consideration economic and social changes in training evaluation. We can conclude that at the end of the 20th century problems of training evaluation **were more often analysed in relation to the change of the paradigm approach of the industrial society and tendencies of the post-industrial society development.**

Tom Short (Short, 2008, 2009) has provided the most profound explanation of training evaluation problems. The researcher emphasises the most important problem training and development professionals face in their work, i.e. **it is more and more difficult to prove the link between training and its outcome.** Short has introduced an innovative term “**evaluation vacuum**” which describes conceptual differences arising between the actual training activity and identification of the benefits resulting from it (Short, 2009).

I analysed the reasons named by Short that create vacuum of training evaluation, as well as identified other the so-called training evaluation **barriers** in my study. After analysing approximately 200 publications about training evaluation

issues found in EBSCO, Emerald, and other data bases, I concluded that only few authors have conducted an in-depth analysis of reasons why training is not evaluated and information about barriers to the use of the traditional training evaluation in practice (e.g. Campbell, 1998; Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Short, 2008, 2009a; Griffin, 2010; Pineda, 2010; Giangreco et. al, 2009, 2010).

Barriers in training evaluation are mainly related to unsuccessful attempts of HRM and HRD practitioners to apply the traditional training evaluation models and methods in evaluation of training processes in a modern enterprise. It is impossible to employ linear and tome-separable training evaluation methods in a dynamic and changing environment. The cause of barriers is ***unsuitability of the traditional training evaluation model for the needs of an organisation of the 21st century.***

The division between economic reality and scientific trends shows that the academic view is comparably different from reality it tries to explain. Therefore, some researchers ask a valid question: how appropriate is it to continue creating multidimensional evaluation models (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010) and carry out studies on improvements of the training evaluation system if this evaluation system is ignored by many of enterprises?

The analysis of literature showed that at the end of the 1990s, HRM and HRD specialists considered that the key problems in training evaluation were caused by the absence of a universal single training evaluation model, but today scientists and practitioners emphasise that the tendency to use a universal model is an obstacle to training evaluation which creates a gap between requirements of HRM and HRD and opportunities offered by science to satisfy these needs in real enterprises. The most essential aspect is benefits of management training, however, at the same time it is the least evaluated or even ignored element of the training process (Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002).

So far it has not reliably shown that there is a linear relationship between training costs and outcomes. Actually, in many cases better outcomes can be achieved by spending less (Gallie, White, 1993; Santos, Stuart, 2003). Today not only rational and financial considerations have to be taken into account when evaluating training but also the social factor which cannot always be expressed in financial indicators. The increase of significance of the social factor in training evaluation in enterprises makes us to critically assess the view that the actual value of training can be weighed only when benefit from training is expressed in monetary units (Lockwood, 2005, 2006; Tennant, Bookrong, Roberts, 2002; Giangreco et al., 2009, 2010).

When evaluating training, it should be taken into account that there are two types of evaluation: 1) quantitative which can be measured in a monetary amount; and 2) qualitative which cannot be explained in the so-called terms of economic factors; cannot be converted into monetary terms, such as for example, motivation, satisfaction, and initiative (Pineda, 2010; Griffin, 2010).

One and the same model or methods cannot be used for training evaluation of different training in a modern company. Training is varied: these variations are determined by individual motivation, reactions, and expectations of training participants, and they often depend on the training initiator (Brinkerhoff, 2003; Tziner et al., 2007; Siti, Shamsuddin, 2011). Training evaluation is not universal, but it **depends on the training aim** which may be different in each enterprise, for each involved party (a training provider, training participants, the company management, company owners), and for each training (Tziner et al., 2007; Sitzmann et al 2008; Pineda, 2010). ***A precisely defined training aim helps determine the training evaluation goal and use evaluation methods flexibly***, skillfully combine reflective methods to improve training and summative methods to determine training value and efficiency (Molenda et al., 1996; Rajeev et al., 2009).

Training **needs analysis** is to determine what kind of training is most necessary for employees to bring the highest rates of return (Gordon, 2006). According to Armstrong, training needs have to be analysed, first, in the entire company (corporate needs), second, within the company at the level of groups, divisions or professions (group needs), third, in relation to each individual employee (individual needs) (Armstrong, 2012).

Evaluation of **training programmes in enterprises** is crucial, however, despite the significance of training evaluation it is one of the most neglected phases in training evaluation (Lingham et al., 2006; Klein et al., 2006; Tai, 2006; Bell, Ford, 2007; Siti, Shamsuddin, 2011). When evaluating content, it is necessary to strike a balance between the theoretical and practical (Pineda, 2010; Tai, 2006; Rowold, 2007). It is important to create the training content meeting the needs of training and to choose appropriate training evaluation methods. Different content of training programmes provides various evaluation methods (Lingham, Richley, Rezanian, 2006; Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

Evaluation of managers' competence is a solution to reduce concerns regarding the returns of investments in training. By defining a competence to be acquired or improved during training, a more precise assessment of work performance can be achieved (Winterton et al., 2000; Naquin, Holton, III, 2002, 2006; Kalargyrou, Woods, 2010). If it is clear what competence – a general or a specific one has to be improved during training, it is easier to evaluate training.

The literature review of recent studies on training evaluation (Lingham et al., 2006; Nikandrou et al., 2009; Leimbach, 2010; Pineda, 2010; Siti, Shamsuddin, 2011; Pool, 2011, etc.) lead to **a conclusion that the following evaluation elements are important for management training evaluation**: 1) evaluation of fit between the training objectives and the company needs; 2) evaluation of the training content; 3) evaluation of training methods; and 4) evaluation of transfer of training results to the working environment. A special attention has to be paid to evaluation of the fit between the training objectives and company needs

(Gordon, 2006; Lingham et.al, 2006; Pineda, 2010; Pool, 2011). This assessment is the most crucial - the training aims must be linked with the company aims (see Figure 2). Therefore, planning of training and training evaluation plays a crucial role. All categories of persons related to training have to be involved in planning: the company management, the training provider, and training participants thus creating an integrated training evaluation and adjusting it to each specific training situation.

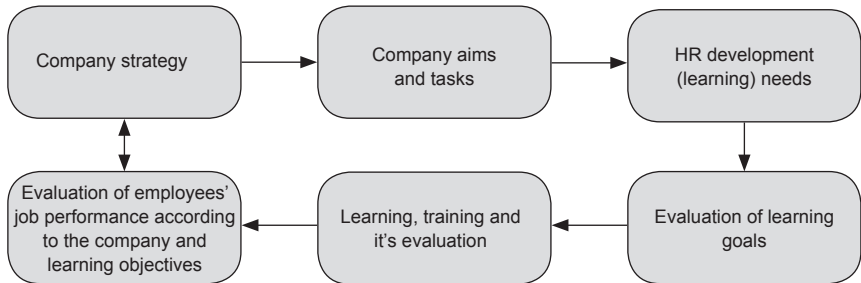


Figure 2. Relationship between training and company goals

Giangreco and his colleagues (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010) point out that in order to create a new approach to training evaluation in the post-industrial economy it is important to take into account four factors: the size of the enterprise (Lingham, Richley, Rezania, 2006), the type of training participants (Westbrook et al., 2008), the training content (Lingham, Richley, Rezania, 2006), and legal framework of the country (Lilly, 2001).

The keywords of management training evaluation are: impact and value – managers are the employees whose activities have a major impact on the desired business results. Management training evaluation needs to show connection with the company needs. There is a tendency in management training development to move from training at universities or other educational institutions to training in an enterprise by developing training programmes meeting the needs of each enterprise according to the sector and which respect a balance between the theoretical and practical content.

The most appropriate training evaluation is determined by the situation of the specific enterprise since the management training content, training methods, and the necessity to transfer the specific knowledge to practice are individual for each enterprise. The issue of training evaluation in companies still has not been solved. Researchers and practitioners acknowledge that there is lack of a credible, situation-based, and stable measurement instrument. Therefore, it is necessary to carry out applied research to find out what training evaluation methods meet the training needs, objectives, and resources of the specific enterprise.

By examining training evaluation practice in various companies it will be possible to find the training evaluation criteria meeting the needs of a company functioning in a modern economy and discover topical, useful for an organisation, and convenient training evaluation methods.

There is a possibility to develop an alternative approach to training evaluation which would function efficiently in a service enterprise. The empiric part of the doctoral thesis reflects the study on management training evaluation in service sector enterprises in Latvia.

2. METHODOLOGY AND THE KEY RESULTS OF RESEARCH INTO IMPLEMENTATION OF MANAGEMENT TRAINING AND EVALUATION PRACTICE

There are 51 pages, 16 tables, and 12 figures in chapter 2

A mixed methods approach has been used in the doctoral thesis. This approach has been similarly employed by training evaluation researchers (e.g. Short, 2008; Tasca et al., 2010) to reveal diverse training evaluation aspects in their depth and breadth. Data were collected by using partially **structured expert interviews** and a **questionnaire survey**. Interviews revealed diversity of reality, but in order to obtain numerical and actual information in a purposeful way and to make generalisations a questionnaire survey and analysis of statistical data were carried out.

The population consisted of 518 enterprises which had carried out management training between 2010 and 2012 and which were represented by specialists working in service sector enterprises and who were responsible for the training and/or development function in the enterprise. The size of the population was determined by several factors. In my study I was interested in investigating a special company group (Kristapsone 2008, 176–182). Three factors determined the status of the special group:

- 1) the provider of information represents the company where **management training has taken place between 2010 and 2012**;
- 2) the information provider is **responsible for the training function** in the company;
- 3) the company, where the specialist works, operates in the **service sector**.

Information about the respondents has been obtained from the Latvian Association of Personnel Management and from the leading training providers in Latvia who shared their customer contact information and allowed me to use these data for research purposes.

The study includes in-depth interviews in 30 service sector enterprises of Latvia; 34 HRM and HRD specialists provided information during these interviews. The objective of the in-depth interviews was to explore the training and training evaluation practices in service sector companies in Latvia so that this information can be used to develop a questionnaire for the quantitative study. The interviews carried out within the doctoral thesis can be classified as **expert interviews** which are carried out in case it is necessary to get professional understanding of the issue of the study (Dalton et al., 2010). On the basis of the information provided by the Latvian Association of Personal Management and recommendations regarding enterprises where planned development of employees is taking place, I chose a list of 40 potential participants of interviews.

At the beginning 25 interviews were scheduled, then additional five interviewe were conducted until the point of theoretical saturation (information obtained during the interviews did not repeat, and substantial new information units were not obtained) was reached. The recorded interviews were transcribed. Then information was coded by using the qualitative method processing software Atlas.ti. Transcriptions of interviews were entered in the software, and then each interview was coded. The analysis of interviews was carried out according to the question blocks asked and according to the created codes.

Sampling in the questionnaire survey was all population or census. The questionnaire was sent electronically to 518 respondents; 104 out of them were valid for data processing by generating 20% response rate. The objective of the questionnaire survey was acquisition of quantitative data about training evaluation in service sector enterprises in Latvia. The questionnaire consisted of 26 questions and 25 out of them were multiple choice questions obtained during the in-depth interviews. Processing of quantitative data was carried out by using the SPSS data processing programme. The descriptive and inductive statistical methods were employed in data processing.

To test the hypotheses put forward in the study, the training evaluation criteria and methods included in the questionnaire have been classified into the traditional and post-modern training evaluation criteria and methods on the basis of the analysis of the results of the expert interviews. Justification of the division of criteria and their characteristic features are reflected in table 2.

The study hypotheses foresee to determine the causal link between the factorial characteristics – *the type of service and size of the enterprise* and two resultative characteristics measured on a ranking scale – *training evaluation criteria and training evaluation methods*. The Kruskal-Wallis (Kruskal, Wallis, 1952, 583 – 621) test has been used in data processing. It provided an opportunity to establish whether the evaluated factorial characteristic influences the resultative feature. I used the Kruskal-Wallis test as a nonparametric alternative method for analysis of dispersions (Green, Salkind, 2008).

Results of the expert interviews suggested that management training in service sector enterprises of Latvia is a necessary factor for sustainable development of an enterprise. Training experts emphasise the necessity of training compliance with the specifics of a company's operation and the concrete situation. All 30 studied enterprises have experience in organising and implementing training. However, in the small and medium-sized companies management training is not so often organised according to a specific order, but the training system is in place in the large companies. The goal of management training is increasing business results of the enterprise, as well as increasing results of the managed structural unit, i.e. management training is focused on outcomes. Definition of the training goal is a reference point for the whole further evaluation process. Experts believe that training must have a specific goal and it must be

Table 2

Traditional and post-modern evaluation criteria and methods and their characteristic features

Type of criteria	Criteria	Characteristic features
Traditional training evaluation criteria	What is the management's emotional mood after training, emotional attitude (liked or did not like, was/was not interested)? How does the management's attitude and behaviour change after training? How do work results of the management change after learning? What are the learning costs?	Characteristic of training evaluation since its outset. The most often used evaluation criteria; their theoretical grounds have been developed in the framework of the traditional training evaluation models (Kirkpatrick, Holton, Lingham, Pineda). They originated in the industrial economy and they emphasised the necessity to assess the relationship between investments and return (Kearn, 2005). A common feature of the criteria is measurability of their objectives – on ranking scales, as well as in units of money, time, and workload.
Post-industrial training evaluation criteria	Does the management consider learning meaningful? How can the acquired knowledge and skills be used in the enterprise? To what extent is learning necessary for the enterprise? To what extent is the learning provider suitable for the needs of the enterprise? What is the duration of learning? What learning methods have been used?	Characteristic of the new, post-industrial approach to training evaluation where compliance with development objectives of the organisation and human resources has been observed. Training evaluation has been linked with the common development of the enterprise (Hunt, Baruch, 2003; Lingham et al., 2006). The role of cooperation among the company management, learning providers, learning participants, and evaluators has been emphasised (Lingham et al.), the unique value of human capital has been recognised (Ployhart, 2006; Sturman et al., 2008). The criteria are in line with reacting, application-focused and situational evaluation (Eseryel, 2002; McCoy, Hargie, 2001). When evaluating learning, a special focus is on the development dynamics of employees (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010). A common characteristic of the criteria is a reflective, subjective approach by respecting socio-psychological aspects which often cannot be quantitatively measured (Giangreco, Carugati, Sebastiano, 2010).

Type of methods	Methods	Characteristic features
Traditional training evaluation methods	A questionnaire for learning participants about the implemented learning. A knowledge and skills test. Observation of behaviour of learning participants by using defined observation criteria. Changes in financial indicators and business results of the enterprise. Evaluation of projects and work managed by a learning participant. Evaluation provided by the direct manager about performance of the learning participant.	Methods which have been used in training evaluation since its outset. According to practice, these are the most often used methods. They have theoretical grounds. Most often these methods are quantitative (Tennant, Boonkrong, Roberts, 2002; Tabbassi, Bakar, 2009; Griffin, 2010; Pineda, 2010).
Post-industrial training evaluation methods	Work performance discussions. Discussions with the management about the learning process and its outcome. Observation of behaviour of a learning participant without using defined observation criteria. Opinion of subordinates of a learning participant about behavioural changes of their manager after learning. Informal meetings during which a learning participant transfers the acquired knowledge to others. Customers' feedback about the specific manager. Training evaluation provided by an external expert. Staff turnover in the structural unit subordinated to the manager. Development of the manager's individual action plan and monitoring of its implementation to transfer learning outcomes to the working environment.	Characteristic of the new, post-industrial approach to training evaluation. Theoretical grounds have not been developed for them: for example, work evaluation discussions; the manager's individual action plan after learning). These methods were discovered during interviews with HRM and HRD specialists of enterprises. They are subjective, reflective, based on observance and without strictly defined criteria. They are in line with the target-free and application focused approach to training evaluation (Eseryel, 2002 McCoy, Hargie, 2001); they are qualitative.

clear what is expected from training. There is no markedly common tendency to inform employees about the training goal and the expected training outcome: the training specialists emphasised that the management is familiarised with the training goal more often than with the expected outcomes.

Enterprises organise both internal and external management training. There is a prevailing view that internal or corporate training helps better explore the needs of an enterprise, and individual and training programmes are developed for the specific company. The larger the enterprise and the more managers it has, the more it focuses on internal training, and the management is hived off as a separate training group.

Information provided by experts' shows that groups and individuals who participate in training have different understanding of training and evaluation of training outcomes. In general, interviews with training experts of service sector enterprises reveal specifics of training evaluation: it is situational, diverse, and flexible with regard to the type of training and content.

The necessity of training evaluation has been stressed in answers of information providers. Experts recognised the necessity of training evaluation, however, they pointed out that not always there is a direct relationship between training and its outcome. Experts also expressed doubts about the necessity of evaluation and acknowledged that it is difficult to carry out training evaluation. These difficulties are connected with the choice of adequate evaluation methods and objective possibilities to determine the link between training and work results. Experts have problems to separate training as such from its evaluation which can indicate that, on the one hand, the substance of training evaluation has not been fully understood, however, on the other hand, it shows the connection between the training and training evaluation processes.

Expert interviews in Latvia reveal two new training evaluation aspects which have not been mentioned so far in studies of other authors analysed in the theoretical grounds of the doctoral thesis, i.e. ***discussion results of staff evaluation and development*** have been often used in training planning and they determine training needs defined in scientific literature as a start-up phase of training evaluation, as well as ***a manager's own initiative*** plays an important role in defining the necessity of training.

In general, during the planning stage of training foundations are laid for training evaluation criteria. However, evaluation of management competence according to specifically defined criteria is problematic in enterprises. Information about the management competence level is obtained: ***during work evaluation discussions; during everyday cooperation in the work environment; during observation by comparing desirable and real competences and their level*** by using the defined competences of a specific post in the enterprise.

During interviews experts mentioned the most important, in their mind, training evaluation criteria: management emotional mood after training,

emotional attitude; whether the management considers training meaningful; changes of attitude and behaviour after training, changes in work results after training; applicability of the acquired knowledge and skills in the enterprise; determination of training necessity; suitability of training providers for the company needs; training costs; duration; and teaching methods.

The studied enterprises most often use questionnaires or measurements of reactions of training participants to carry out training evaluation and not so often, however, it is still used – evaluation of business results. Putting of the acquired knowledge into practice has been recognised as an evaluation method, however, the introduction criteria have not been formulated clearly enough. In their practice experts use a method which has not been emphasised so far as an evaluation method, i.e. evaluation of employee work performance and/or development discussions.

The following training evaluation methods were named as the ones used in practice most often: knowledge tests, change of management behaviour as assessed by subordinates, observation, and development of a plan for the implementation of training outcomes.

A cooperation tendency between company training experts and training providers marks in planning of training evaluation. However, there is no unequivocal tendency regarding training evaluation in a longer period after training: experts see restricting conditions for training evaluation which is mainly connected with dynamics of the work process which limits possibilities to carry out an objective evaluation.

None of the enterprises uses all levels of the traditional hierarchic and linear training evaluation models for management training evaluation; model elements according to the actual situation of the enterprise have been used instead. Most often measurements of reactions and transfer of outcomes to the working environment connected with observation of behavioural change have been used; in individual cases business results of the company or division, or changes in individual competences have been used as an indicator of training results.

The summative evaluation which measures a direct link between training and company results has been little used. Reflective approaches have been mainly used in training evaluation: involvement of employees in evaluation of management training outcomes; management self-reflection about the training process and transfer of training outcomes to the working environment; formal and informal discussions with training participants; implementation of the plan of introduction into practice of training outcomes; observation of employees on a daily basis; expert evaluations; and results of different employee and customer surveys.

The interviews marked the training evaluation problems defined by scientists: due to changing economic conditions it is difficult to define the business goal and respectively also the training goal and outcome and consequently

also the training evaluation goal. The fact that part of specialists do not understand the substance of training evaluation exacerbates the problem. However, it should be noted that experts clearly define the aspects they personally are interested in regarding training evaluation, and mainly it is the introduction of the competence acquired during training in the working environment.

The study of practice shows the following relationships: if the opinion of a training participant is more important when evaluating the training process, then during evaluation of training outcomes, evaluation provided by the direct manager or other employees is more important over a longer period after training, without excluding self-evaluation of the training participant.

In practice experts directly or indirectly acknowledge complexity of theoretical training evaluation models and doubt the usefulness of evaluation according to levels, as well as they acknowledge the training evaluation barrier defined in theory: difficulties to define the relationship between training and the outcome. Many experts point to a practical solution of the problem – the system of evaluation of work results in enterprises, which comprises employee evaluation or development discussions, is a suitable instrument for training evaluation. This means that a company does not need additional resources for training evaluation. Researchers of training evaluation consider allocation of these resources a crucial factor. At the same time, interviews with specialists indicate that there is lack of a simple, fast, user-friendly, and understandable training evaluation instrument.

When analysing interview results, I obtained justification for the development of the questionnaire.

Results of the questionnaire survey have been reflected in the descriptive and inductive analysis. **The descriptive part of the data analysis** analyses information about the respondents – human resources management and development specialists and the enterprises they represent; it describes the respondents' understanding of training evaluation; reflects the use of training evaluation criteria and methods, identification of training means and setting of training objectives, as well as the practice of training evaluation planning.

The inferential part of data analysis analyses relationships of the use of the post-industrial training evaluation criteria and methods, as well as the impact of factorial features – **the type of service** and **company size** – on resultative features – **training evaluation criteria** and **training evaluation methods**.

Experienced employees are responsible for management training in enterprises: more than half (54%, n=56) of the respondents were personnel managers, 14% (n=15) personnel specialists, 8% (n=8) personnel development managers, but the rest 24 % (n=25) belong to the answer "others" and include the posts such as a company manager, board member, quality manager, and excellence expert. 47% (n=49) of the respondents work in their profession for more than 10 years, 29% (n=30) of the respondents have worked in the respective

profession from 6 to 10 years. According to their economic activity, the respondents have been divided into three groups: intellectual 22% (n=22), economically administrative 59% (n=62), and other services 19 % (n=20). According to the size of the enterprise, the respondents' answers have been divided into three groups: micro and small enterprises 15% (n=16), medium-sized enterprises 41% (n=42), and large enterprises 44% (n=46).

The obtained results about the enterprises of the micro and small group, where the value of n is comparatively small, should not be generalised.

The *respondents' explanation* of the term “*training evaluation*” is varied. Understanding of the term “training evaluation” differs both among practitioners and scientists (see figure 3). The survey shows that 98.1% of the respondents (70.2% agree and 27.9% partially agree) that training evaluation is necessary. Most often (81.4%) the respondents believe that training evaluation is necessary according to the situation or the training goal.

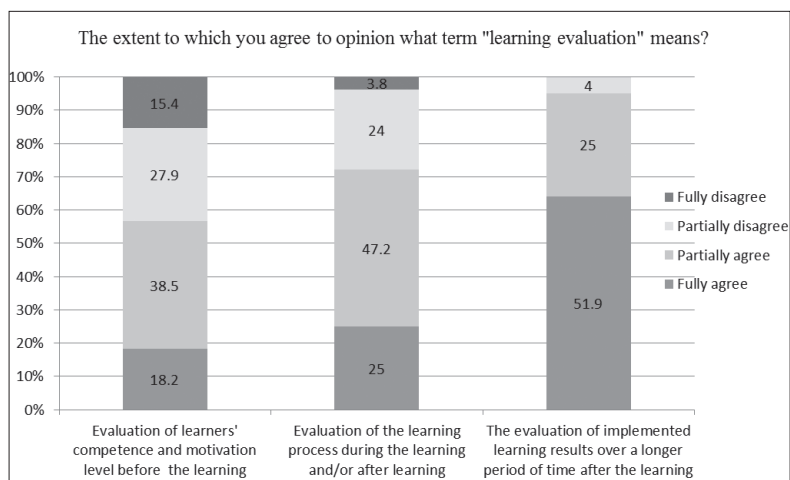


Figure 3. Perception of the term “training evaluation”: Respondents' answers %

Since training objectives in enterprises are different, types of training are varied. Most of the enterprises choose all types of training by organising internal 85% (n=89), corporate 95% (n=99), and open 94% (n=98) training. Diversity of choice of training types confirms the theoretical assumption that the training goal should determine the type of training. Management training is mostly organised twice (42%, n=44) or once a year (38%, n=39). Only a small part of enterprises (20%) organises it more often.

Understanding of the relationship between training and business results. The respondents link the management training outcome with work results 95.2% (n=99), however, one third of the respondents point to indirect

connection of the training outcome with work results believing that training is a motivating and emotional factor in a manager's work.

Training evaluation criteria. Table 3 shows that the most often used training evaluation criteria in service sector enterprises are *training costs* 91.3%, *the training methods used* 90.3%, *to what extent the training provider is suitable for the company needs* 88.5%, and *whether managers consider training meaningful* 88.5%. The training evaluation criteria not so often employed in service sector enterprises are: *how work results of the management change after training*, and *how attitudes and behaviour of the management change after training*.

Table 3

Training evaluation criteria: Respdnent choices %

Evaluation Statement	Always	Often	Total	Seldom	Never	Total
Training costs	62.5	28.8	91.3	7.7	1	8.7
What training methods are used	53.8	36.5	90.3	8.7	1	9.7
Does the management consider training meaningful	41.3	47.2	88.5	11.5	0	11.5
To what extent the training provider suits the company needs	58.7	29.8	88.5	10.6	1	11.6
To what extent training is necessary for the company	53.8	34.6	88.4	10.6	1	11.6
Duration of training	56.7	27.9	84.6	12.5	2.9	15.4
What is the emotional mood of the management after training, the emotional attitude	34.6	45.2	79.8	18.3	1.9	20.2
How can the acquired knowledge and skills be used in the company	32.7	45.2	77.9	20.2	1.9	22.1
How do attitudes and behaviour of the management change after training	20.2	51	71.2	23.1	5.8	28.9
How do work results of the management change after training	21.2	41.3	62.5	33.7	3.8	37.5

The respondents more often ($V_{av.trad} = 76.2\%$; and $V_{av.postind} = 86.37\%$.) the mention post-industrial (highlighted in Table 2) criteria as the ones to be used for management training evaluation: the proportion of the traditional and post-industrial criteria is 4:9.

During the training planning process, three quarters of the respondents together with training providers also plan training evaluation over a longer period

of time after training. However, unfortunately, this is implemented only in one third of enterprises which is not in line with good training evaluation practice.

Training evaluation methods. Most often the subjective training evaluation methods have been used: surveys of training participants; discussions with the management about the training process and training results; discussions about the implemented training; work evaluation discussions; as well as evaluation of performance of a training participant by his direct manager (see table 4). I conclude that the analysis of the survey data shows contradictions in training evaluation practice: on the one hand, 96.1% (n=100) of the respondents believe that training evaluation is evaluation of training outcomes transferred to the working environment, but, on the other hand, training evaluation methods directly measuring transfer of training outcomes to the working environment have been rarely chosen.

The least employed methods which include lower subjectivity level and more objective indicators are, for example, *knowledge and skills tests* and *staff turnover in the unit subordinated to the respective manager*, as well as *training evaluation carried out by an external expert*, *opinion of subordinates of the training participant about changes in the manager's behaviour after training*, and *observation of behaviour of the training participant by using defined observation criteria*.

Table 4

Training evaluation methods: Respondent choices %

Statement \ Evaluation	Always	Often	Total	Seldom	Never	Total
Survey of training participants about the implemented training	48.1	28.8	76.9	20.2	2.9	23.1
Discussions with the management about the training process and training outcome	25	42.3	67.3	32.7	0	32.7
Performance appraisal discussions	32.7	32.7	65.4	26	8.6	34.6
Performance evaluation of the training participant by the direct manager	8.7	50	58.7	34.6	6.7	41.3
Informal meetings during which the training participant transfers the acquired knowledge to others	6.7	26.9	33.6	59.6	6.8	66.4
Evaluation of projects managed by the training participant and his performance evaluation during the post-training period	4.8	26	30.8	41.3	27.9	69.2

Development of a manager's individual action plan and monitoring of its implementation to transfer training outcomes to the working environment	5.8	24	29.8	38.5	31.7	70.2
Observation of behaviour of the training participant without any defined observation criteria	3.8	24	27.8	38.5	33.7	72.2
Changes in company financial indicators, business results	5.8	20.2	26	41.3	32.7	74
Customers' feedback about the specific manager	3.8	22.2	26	31.7	42.3	74
Observation of behaviour of the training participant with defined observation criteria	2.9	20.2	23.1	32.7	44.2	76.9
Opinion of the subordinates of the participant of training about behavioural changes of their manager after training	1.9	18.3	20.2	37.5	42.3	79.8
Training evaluation carried out by an external expert	2.9	17.3	20.2	27.9	51.9	79.8
Staff turnover in the unit subordinated to the specific manager	2.9	15.4	18.3	42.3	39.4	81.7
Knowledge and skills tests	3.8	13.5	17.3	49	33.7	82.7

The proportion of the traditional (highlighted in table 3) and post-industrial evaluation methods is 9:6 which suggests that HRM and HRD specialists mention the traditional training evaluation methods more often ($V_{av,trad} = 38,17\%$; the post-industrial methods $V_{av,postind} = 34,29\%$).

The enterprises represented in the study use the training evaluation planning phase – identification of the training needs and setting the training goal which is in line with theory guidelines.

Training that adds value to work performance of managers and indirectly or directly increases company results has a more crucial role. The tendency that training in enterprises does not take place because “everybody organises it” or only because “it has not taken place for some time” is positive.

Most often, in 82.6% cases, the management training goal is to improve competences of the new managers and in 76% – improvement of work results.

Least often training is organised because managers have not had it for a long time (25%) or to improve the management's emotional feeling (50%). Two thirds of the respondents point out that an important aspect of training motivation and evaluation has been respected in enterprises, i.e. participants of training are informed about the training goal and tasks. One third of the respondents say that training participants are partially informed, and only less than two percent of the respondents answer that training participants are not informed about the training goal.

To identify the management's training needs, evaluation of work performance or development and evaluation of the manager's daily performance have been employed in practice most often. The third most often named activity is the manager's own initiative of. These are new approaches to identification of the training needs which have not been mentioned in literature so far (see Figure 4).

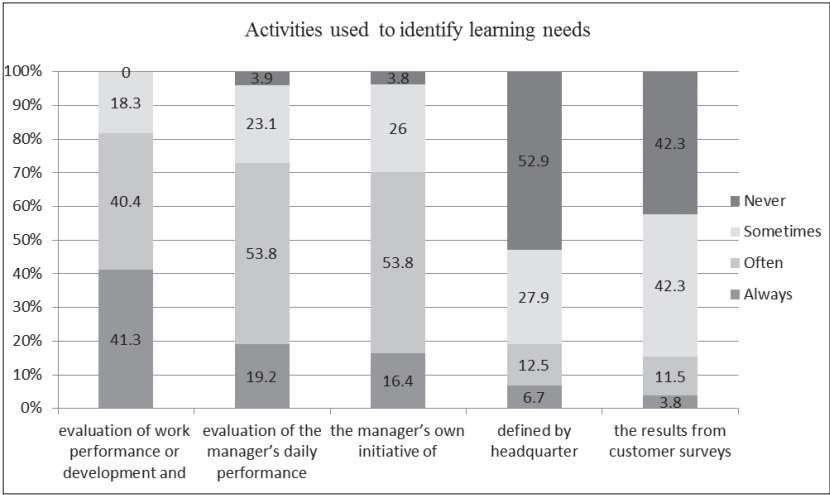


Figure 4. Activities for identification of training needs

When choosing the training provider, usually the most important factors in the enterprise are the ability of the training provider to adapt the content of training programmes to the company needs (95.2%), feedback about the training provider (88.5%), and personality of the specific training provider (85.6%).

More than half of the respondents only partially confirm that the foreseen training outcomes have been clearly defined and measured after training. One third of the respondents points out that they plan the final result of training. In turn, only some of them know how it will be determined whether the management's competence has been improved as a result of training (see Figure 5).

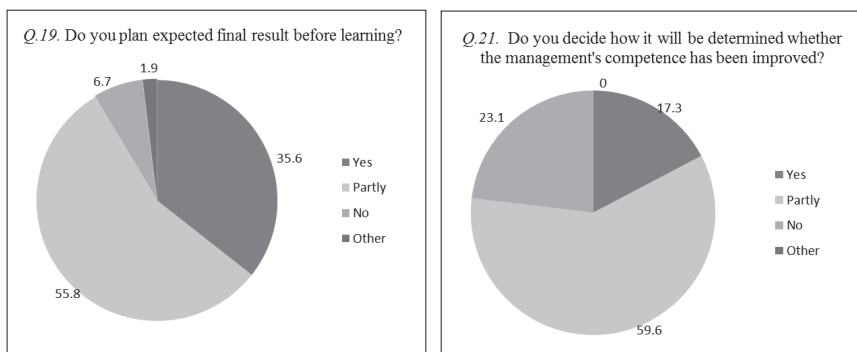


Figure 5. Identification of training results and criteria for their measurement

Methods which are organically linked with performance appraisal on a daily basis have been used to evaluate employee competences before training. Methods whose goal is solely connected with planning of training have not been employed which could mean that there are limited time and human resources. Most often the current competence of managers for training is evaluated by taking into account evaluation provided by the direct manager, work performance evaluation discussions, and observance in daily work.

Using *inferential data analysis* methods I tested hypotheses of my study.

The relationship between the traditional and post-industrial training evaluation criteria and methods

To test **H1 Criteria not typical of the traditional training evaluation models are used in training evaluation in enterprise practice**, I used the Wilcoxon's test and compared the frequency of the use of the traditional and post-industrial training evaluation criteria. Table 5 suggests that there is a tendency level difference ($0.05 < p = 0.089 < 0.1$) in service sector company practice to use more post-industrial than traditional training evaluation criteria. Therefore, it can be concluded that the hypothesis H1a has been partially supported.

Table 5

Differences in the use of the post-industrial and traditional training evaluation criteria

Training evaluation criteria	Z	p	Conclusion
Post-industrial vs traditional (question 11 of the questionnaire survey)	-1.702	0.089	The differences are not statistically significant, but they are apparent at the tendency level ($0.05 < p < 0.10$)

To test the hypothesis H1b- **Methods not typical of the traditional training evaluation models are used in training evaluation in enterprise practice**, I also used the Wilcoxon's test and compared the frequency of the use of the traditional and post-industrial training evaluation methods. Table 6 indicates that there is a statistically significant difference ($p < 0.5$) in service sector company practice between the use of the traditional and post-industrial training evaluation methods: companies use more post-industrial methods than traditional methods. Therefore, I conclude **that H1b** has been supported.

Table 6

Relationships between the use of the post-industrial and traditional training evaluation methods

Training evaluation methods	Z	p	Conclusion
Post-industrial vs traditional (question 14 of the questionnaire survey)	-2.516	0.089	The differences are not statistically significant, but they are apparent at the trend level ($0.05 < p < 0.10$)

To test **H2- training evaluation criteria and methods vary by the type of service and size of enterprise** I used the Kruskal-Wallis test. To test Hypotheses H2a-H2d I separated two **factorial** (service type and company size) and two **resultative features (training evaluation criteria and training evaluation methods)**. Therefore based on the type of service they provide I split all companies in the sample into three types: intellectual services (22%, $n=22$), administrative services (59%, $n=62$) and other services (19%, $n=20$). Based on the size of the company I distinguished between micro and small businesses (16%, $n=16$), medium size businesses 41% ($n=42$) and large companies (44%, $n=46$).

Impact of the service type on training evaluation criteria and methods

To verify **H2a Training evaluation criteria are different in enterprises offering different types of services**, I determined the relationship of the company service type with the use of the traditional and post-industrial training evaluation criteria.

Results of the Kruskal-Wallis test do not show a statistically significant impact on any of the mentioned evaluation criteria with regard to the company service type, therefore H2a has not been supported. These results may not be generalisable since the comparable groups are small.

To verify **H2b Training evaluation methods are different in enterprises of different service types**, I determined the connection of the company service type with the use of the traditional and post-industrial training evaluation methods.

In relation to the company service type results show a statistically significant impact of the tendency level only regarding one of the mentioned training evaluation methods: *Evaluation of projects/work managed by a training participant in the post-training period* ($0.05 < p = 0.056 < 0.1$). I believe that H2b has partially confirmed. Such a result may not be generalisable since the comparable groups are small.

The mentioned tendency that there are differences in “*evaluation of projects/work managed by a training participant*” in enterprises of different service types is illustrated in Figure 6. This method has been chosen by intellectual service companies **least often**.

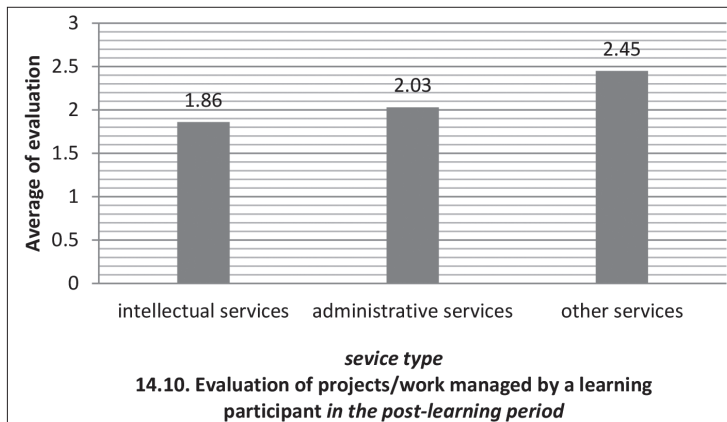


Figure 6. Relationships between the frequency of choice of training evaluation methods and service type

Impact of the size of a service sector enterprise on training evaluation criteria and methods

To test ***H2c Training evaluation criteria are different in enterprises of different sizes***, I determined the relationship between the company size and frequency of the use of the traditional and post-industrial training evaluation.

Results of the Kruskal-Wallis test do not show a statistically significant impact on any of the mentioned training evaluation criteria regarding the size of an enterprise, therefore, H2c has not confirmed.

To verify ***H2d Training evaluation methods are different in enterprises of different sizes***, I also used the Kruskal-Wallis test and determined the connection of the size of an enterprise with the frequency of the use of the traditional and post-industrial training evaluation methods.

The Kruskal-Wallis test results show a statistically insignificant difference ($p = 0.027 < 0.05$) concerning one of the mentioned training evaluation methods and the tendency level difference also regarding one of the mentioned training

evaluation methods ($0.05 < p = 0.060 < 0.1$). Hence, H2c Training evaluation methods are different in enterprises of different sizes has been partially confirmed.

The mentioned tendency is demonstrated in Figure 7. The larger the enterprise with regard to the number of employees, the more often “surveys of training participants regarding the implemented training” are used. In turn, the evaluation method “evaluation of training participant’s performance by his direct manager” has been used in micro and small enterprises most often.

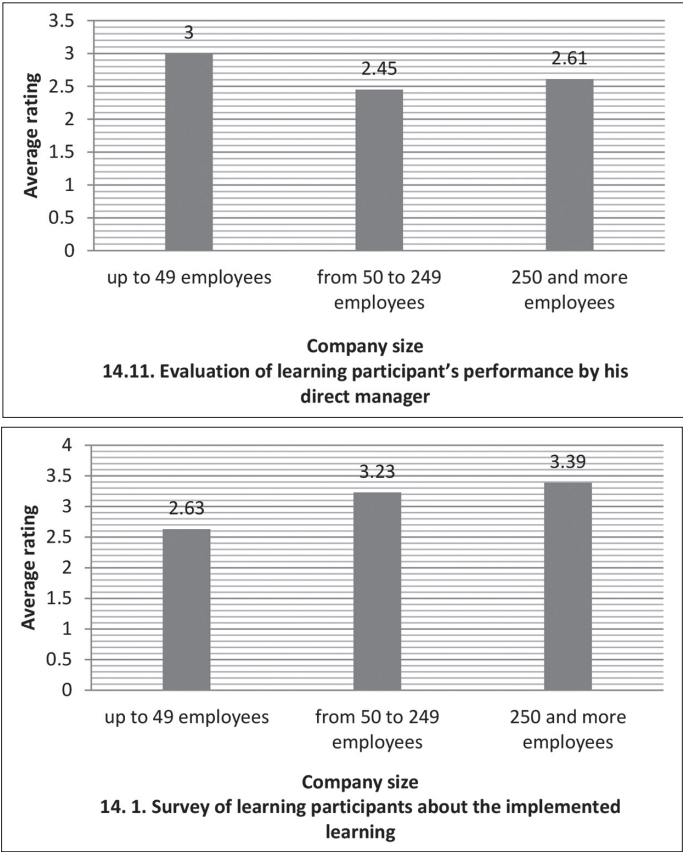


Figure 7. Relationships between the frequency of choice of training evaluation methods and company size

The survey results show a statistically significant difference concerning one of the training evaluation methods and a tendency level difference also regarding one of the training evaluation methods. Consequently, hypothesis H2d – Training evaluation methods are different in enterprises of different sizes – has been partially supported.

3. TRENDS OF IMPROVEMENT OF MANAGEMENT TRAINING EVALUATION IN SERVICE ENTERPRISES

There are 31 pages and 2 figures in chapter 3

As a result of research into theory and practice, I distinguished several traditional and post-industrial training evaluation criteria and methods which are topical and are used in management training evaluation in service sector enterprises of Latvia. **I classified the following criteria as traditional training evaluation criteria:** training costs, emotional mood of managers after training, emotional attitude, changes of managers' attitudes and behaviour after training, changes of the management's work results after training. **I classified the following criteria as post-industrial training evaluation criteria:** training methods used in management training, the management's opinion, whether they consider training meaningful, suitability of the training provider for the company needs, the necessity of training for the enterprise, duration of training, and usability of the acquired knowledge and skills in the enterprise.

The traditional training evaluation methods are as follows: a survey of training participants regarding the implemented training, evaluation of the training participant's performance provided by the direct manager, evaluation of projects and work managed by the training participant after training, changes in company financial indicators and business results, observance of behaviour of the training participant by using defined observance criteria, and knowledge and skills tests. **The post-industrial training evaluation methods are:** discussions with managers about the training process and the training outcome; work evaluation discussions; informal meetings during which the training participant transfers the acquired knowledge to others; development of a manager's individual action plan and monitoring of its implementation regarding transfer of training outcomes to the working environment; observation of behaviour of the training participant without using defined criteria; opinion of the training participant's subordinates on behavioural changes of the particular manager after training; customers' feedback about the respective manager; training evaluation carried out by an external expert; and staff turnover in the unit subordinated to the respective manager.

Investigation of training evaluation practice in service sector enterprises of Latvia confirmed and specified topicalities of training evaluation analysed in theory: 1) it is important to respect compliance of the training needs and goal not only with the company needs but also with the ones of each individual when evaluating training; 2) satisfaction of training participants with training has to be defined more precisely as emotional attitudes of training participants; 3) compliance of training costs with the company needs and possibilities has an impact on training evaluation.

The aim of my study was to discover and facilitate development of the training evaluation criteria and methods which would suite the practical needs of enterprises and enhance planned management training evaluation in service sector companies. As a result of the study, I have developed a management training evaluation model. The created model is illustrated in figure 8, and activities to be carried out in enterprises to introduce this model in practice have been described further in this chapter.

The key feature different from other training evaluation models is **that evaluation of the training process is separated from evaluation of training results** (see figure 8). It is important to avoid barriers in training evaluation. By separating training process evaluation from outcome evaluation it is possible to establish whether the training needs have been satisfied and whether the set objectives have been achieved and tasks implemented. During interviews individual training specialists of service enterprises of Latvia pointed out that training evaluation should be dual: on the one hand, training should be evaluated immediately after training, and, on the other hand, training should be evaluated after some time when the participant himself assesses whether he has benefited something from training and whether it has changed something, as well as others evaluate changes in competence of the training participant. Several researchers have emphasised a theoretical need to separate evaluation of the training process and outcomes by taking into account specific criteria (Tannenbaum, Woods 1992; Stokking, 1996; Iles et al, 1996).

The model demonstrates that the following **training evaluation criteria** are important:

- 1) In evaluation of the training process: training needs, training objectives, content of the training programme, training methods, a training provider, emotional attitudes of training participants, and compliance of training with company possibilities; and
- 2) In evaluation of training outcomes: attitudes, behaviour, work performance, and company business results.

The model does not make any reference to specific training evaluation methods since the choice of an optimal **evaluation method** is determined by evaluation objectives and diverse business and training context.

Evaluation of the training process includes evaluation of the training goal, compliance of training with the company needs, content of the training programme, training method, professionalism of the training provider, training equipment, and premises. The training process has to be evaluated separately from the training outcome. Training process evaluation, as one of the parts of training evaluation, has been integrated into training, and this integration already takes place during planning of training. According to Clarck, results obtained through evaluation of the process and outcomes are not always similar

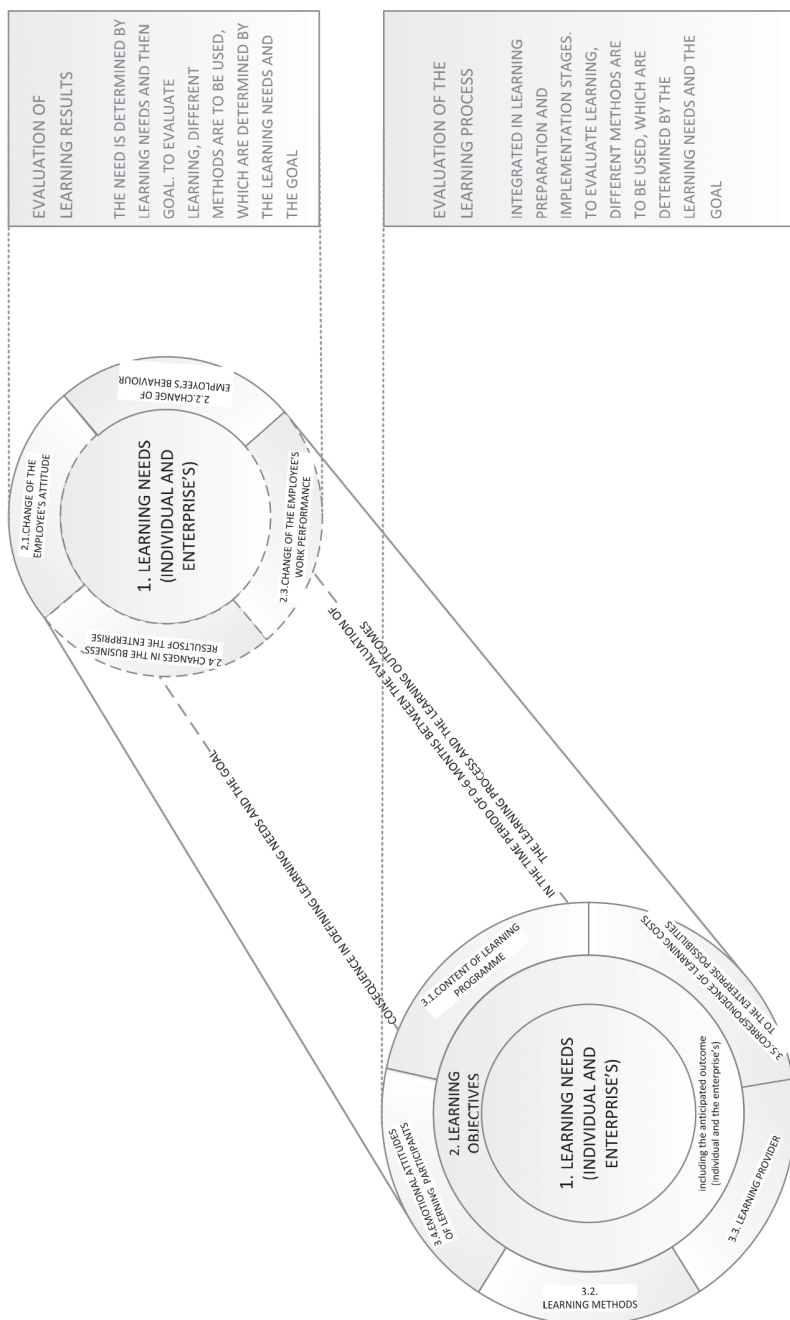


Figure 8. Management training evaluation model in a service sector enterprise

which provokes discussions about the traditional view that training evaluation at one level influences training evaluation at the next levels (Clarck, 2008).

The most important and first criterion of training evaluation is training needs (see figure 8). When carrying out training evaluation, first, it has to be evaluated how precisely training needs have been identified, and, second, whether the second evaluation criterion – the goal of the specific training, which *a priori* includes the expected outcome, fully complies with these needs. As my study has confirmed, the training needs, training objectives, and the expected training outcomes are individual for each employee and common for the entire enterprise. This proves the multidimensional nature of the training evaluation characteristic of the post-industrial society. Equally important evaluation criteria of the training process are: criterion 3.1 content of the training programme; criterion 3.2 different training methods determined by the training needs and goal; criterion 3.3 the provider of training; criterion 3.4 emotional attitudes of training participants; and criterion 3.5 compliance of costs with company possibilities (see figure 8). Borders between the criteria are fluid and dynamic; they can change according to changes in situation and information. For instance, an appropriate training programme has been found, but, after getting acquainted with the training provider, it has been concluded that the training provider does not meet the company needs. Therefore, a decision is made not to proceed with the programme. The model requires evaluation of each of its criterion to make a decision on organisation of training and training evaluation, however, with the key focus on the needs and objectives.

Evaluation of the training process is related to **evaluation of training outcomes**, but at the same time they are separated. Both stages of training evaluation are **connected by the time period** – from 0 to 6 months (see figure 8). The period “0 months” means that evaluation of outcomes has been carried out during the training process or immediately after training; in turn, the period “up to 6 months” means the period when it is still useful to carry out evaluation to draw conclusions about transfer of training outcomes to the working environment. The period of 3 to 6 months has been recommended as an optimal period for evaluation of the impact of training outcomes to the working environment (Liedtka, Weber, Weber, 1999; Pineda, 2010; Siti, Shamsuddin, 2011; Lu, Betts, 2011). I believe that in order to judge about the impact of training results on the working environment, it is not useful to carry out training evaluation after the period of 6 months due to the modern changing economic environment. The practical study in service enterprises of Latvia has also confirmed the usefulness of such a period for training evaluation.

Consistency has to be observed when defining the training needs and objectives in time flow from planning of training and training evaluation to evaluation of training outcomes. In my opinion, when evaluating training outcomes, it is important to determine whether the needs and objectives are identical to the ones defined in evaluation of the training process.

Evaluation of the training outcome includes several criteria showing changes which have taken place as a result of training: criterion 2.1 attitudes; criterion 2.2 behaviour; criterion 2.3 work performance; and criterion 2.4 company business results.

The aforementioned criteria are evaluated only when it is required by the goal of training evaluation. This means that, possibly, all criteria have to be evaluated, however, only one or two, etc. can be evaluated, as well as the training outcome may not be evaluated if it is not required by the goal set at the beginning of the training process.

Answers provided by the respondents indicate that they are ready to evaluate criterion 4 – compliance of training with company business results. These answers show that the respondents relate the outcome of management training with business results. Almost all those surveyed agree that outcomes of specific training about business issues are directly linked with work results. It has been acknowledged that training outcomes have to be directly connected with work results, otherwise training has no value. However, the indirect relationship of training with business results has also been emphasised since training is a motivating and emotional factor in work of a manager, it is indirectly linked with work results.

Results of the study suggest that it is **necessary to refer to general issues relating to management training evaluation in a company in general in respect of the introduction of the created training evaluation model.**

Respecting the theoretical and empiric focus of the creation of the model – general evaluation of management training – it would be useful to employ such a model in evaluation of training that develops **social competences.**

Before commencing planning of training evaluation of the service sector company management, it is useful for HRM and HRD specialists to answer the following questions: **evaluation validity** – whether the desirable aspects will be evaluated; **credibility** – whether evaluation will be carried out in an expected/predictable manner; **practicability** – whether what and how is evaluated is favourable and stimulating for the actual operation of the enterprise; **fairness** – whether what and how is evaluated is favourable and stimulating for any training participant; and what will be the number of training participants included in training evaluation.

Practice of applied research shows that decision makers in enterprises often use ambivalent terms to treat training. On the one hand, training is considered a universal solution to all problems (Gomez-Mejia, Balkin, Cardy 2004; Lu, Betts, 2011); on the other hand, it is analysed only in terms of time and money (Giangreco, Peccei, 2005; Giangreco, Sebastiano, Peccei, 2009) without taking into consideration the social factor and emotional benefits which are significant work motivators. From the perspective of a company's business results it is important to select some essential and precise training impact indicators since

otherwise an abundant amount of data is created. However, at strategic level significant and credible evidence of investments in training and development can be absent.

A smaller number of training participants require less evaluation capacity. However, evaluation of one case is less important in strategic development of an enterprise unless this case is related to a senior manager whose training has an impact on the entire company (Short, 2009a, 2009b, 17). Evaluation of training of a larger number of training participants can help reduce workload of an evaluator, for instance, by using surveys and structured interviews (Short, 2009b, Liedtka, Weber, Weber, 1999). However, this can also lead to greater inconsistency of evaluation or even to false results (Short, 2009b).

It has to be taken into account that people learn continuously. The training process cannot be strictly limited in time and space anymore. It is almost impossible to separate and measure a specific benefit from individual training of employees since several types of training are mixed and affect the common outcome. Modern technologies continue developing, therefore, an employee can acquire lots of knowledge by self-training. Consequently, training participants bring their professional experience, as well as knowledge, skills, and attitudes of other areas of life in training.

Training evaluation is often related to psychological experience, resistance, and protection mechanisms both at an individual and company level. Training in an enterprise means changes in thinking and action at an individual, group, and organisation level. Barriers in attitudes towards change can occur at each level (Mazutis, Slawinski, 2008).

At the end of the doctoral thesis **I recommend activities describing the new evaluation model** which have to be carried out when evaluating the training process and the training outcome. Evaluation has to be started with **evaluation of the training process**.

When identifying the **training needs**, the needs of the enterprise have to be taken into account. During this stage HRM and HRD specialist, when having discussions with managers, when carrying out analysis of discussion materials regarding work performance and development, when analysing the strategic plan and business results of the company, have to understand information about the situation in the enterprise by finding out the current level of the management's performance in the company to define the desirable performance development level in line with the strategic goals of the enterprise.

An individual approach when identifying the management's training needs facilitates definition of training objectives. It is necessary to help understand the relationship of the specific training with personal needs of participants, i.e. how investments in acquisition of the training programme will improve individual professional skills. Thus, the usefulness of training will be identified which will enhance motivation of training participants.

During the stage of needs identification, HRM and HRD specialists have to talk to potential training participants to encourage them to be aware of the fact that they will have to apply the possible training outcome in their work. This also enhances pretraining motivation of training participants. This motivation, in turn, has an impact on motivation during the training process and on motivation to apply training outcomes in work. Similarly, it is useful to relate identification of the training needs to planning of the management's career development since the training programme, which offers useful content for career development, facilitates training motivation.

It is useful to use *work performance evaluation and development discussions* during the process of identification of the management's training needs.

Training objectives both for individual and group training have to be defined as precisely as possible since then it is possible to establish what has to be done to evaluate training. Definition of general objectives, e.g. acquisition of knowledge or advancement of existing knowledge leads to merger of training which complicates training evaluation. Precise and concrete definition of aims and the related planned outcomes is important to identify impact of other factors present in the company and to detect only the outcomes produced by training. Therefore, when simultaneously developing training and training evaluation plans, all interested parties – training participants, the training provider, and the company manager – must participate in the process.

In everyday practice dynamism of the business environment creates a situation where business objectives often change, therefore, HRM and HRD specialists have to shift the company's business situation to flexibly coordinate training evaluation objectives with the ones of business. It should also be taken into consideration that the initially defined objectives can change with regard to particular experience which develops during the training process. Therefore, training organisers, who will mostly be HRM and HRD specialists in a company, have to meet with training providers and training participants during the course of training to obtain information about actual changes of objectives.

When evaluating **the training programme content**, it is appropriate for company managers, HRM, and HRD specialists to use relations tested in practice: the relationship of the training programme content and its applicability after training with the company objectives. Training experts in service enterprises of Latvia indicated that the training content and the identified usefulness of the acquired knowledge are positively linked with the fact of how important, in training participants' mind, is the necessity to participate in training.

It is useful to raise the following questions: whether the content of training helps to think critically; whether it creates awareness of the topic; whether it enhances interest about the topic; and whether it encourages involvement in follow-up activities (Darby, 2007).

I recommend using development of the management competence as an indicator. In interviews and questionnaire surveys European managers of different

levels have recognised that competence development is important to ensure sustainable and socially responsible company development (Hind, Wilson, Lensen, 2009).

Evaluation of **training methods** has to focus on the aspect whether methods enhancing work regarding entrepreneurship management problems have been used in management training, i.e. methods concerning the acquisition of action which also include simulations, team building, individual and team projects, as well as many other techniques related to real responsibility of managers and enable colleagues to interact and explore different aspects of their company. It is important to evaluate whether training methods are in line with the acquisition of the content of the specific training programme; it is recommended that evaluation is carried out by training providers and/or HRM and HRD specialists. It is useful to relate evaluation of training methods to evaluation of learning technical resources and find out whether the range of learning materials and its presentation is sufficient and meets quality standards to ensure the acquisition of the training programme content; and whether there are appropriate premises and technical equipment for training to implement the training content.

When evaluating performance of the **training provider**, it has to be evaluated whether the training provider discusses the suitability of the training programme content for the specific group. Such discussions show how the training provider understands the training goal, the content of the training programme, and helps HRM and HRD identify the necessary changes in the training content and teaching methods, especially, if it has been planned to use the specific training programme repeatedly. Readiness of the training provider for cooperation and the quality of feedback provided by the training provider can be used as an indicator for evaluation of the training provider.

Another indicator for evaluation of the training provider can also be skills of the training provider to observe development of training participants and training activities and carry out self-evaluation by using partially structured observation protocols. It is important to evaluate whether the learning provider was well-prepared, whether the content and mode of communication were unambiguous and useful, whether he was enthusiastic towards the learning process and its participants, and whether the learning provider was a good teacher (Darby, 2007).

Emotional attitudes of training participants include two aspects: the opinion about training and satisfaction with training. Both company managers and HRM and HRD managers have to understand that results obtained through measurements of emotional attitude (i.e. reactions) of training participants are not often linked with the acquisition degree of the training course or programme.

At the same time, it should be understood that negative reactions of training participants towards training cannot be unequivocally explained. Negative

reactions may suggest that the level of training is high (Tan et al., 2003) or low (Russ-Eft, 2005). It is possible that training participants often finish training in a euphoric state, therefore, an immediate positive reaction is higher than measuring reactions some time after training (McEvoy, 1997).

When measuring emotional attitude of training participants, it is recommended to rely on the following indicators: compliance of training with the needs and wishes of training participants; achievement of the set training objectives; suitability and quality of the content; suitability and quality of methods and technologies; quality of pedagogical resources (training materials, audio-visual materials; professionalism (pedagogical knowledge and skills, communication and group management skills) of the training provider; psychological atmosphere in the training group; the level of involvement of training participants in the training process; applicability of the acquired knowledge and skills in work; a possibility to put forward proposals regarding improvement of training; discussions about the training content and methods; and other services (premises, coffee breaks, the received information, etc.)

Compliance of training with resources available to the company. During the stage of training planning, time and financial resources have to be evaluated depending on the management training needs and the actual possibilities of the enterprise. It is important to maintain the balance between the company needs and the planned training budget. According to the training evaluation practice, such an evaluation ensures a possibility to adapt training to company business goals, introduce improvements in the training process, and optimise planning of further training.

The second stage of my training evaluation model is **evaluation of training outcomes**. Training outcomes are the ones used to determine the level of the achievement of the set training objectives. On the basis of evaluation of the obtained training outcomes a decision is made on the necessary improvements in the training process.

It has to be taken into consideration that the time period has to be long enough so that training participants could manage to use the acquired knowledge and skills and realise how well they have been prepared for work. However, the period has also to be short enough so that training participants could remember what they have learnt, and their direct managers could compare the initial performance of their subordinates and the one after training since the lapse of time creates difficulties for training participants to demonstrate a direct relationship between training and significant changes in work performance. Therefore, it is recommended to carry out evaluation of training outcomes between 3 and 6 months.

During this period the so-called after-training euphoria comes to an end, and the acquired knowledge and skills materialise and stabilise. Enterprise managers, HRM and HRD specialists have to take into consideration the fact

that the most appropriate period for evaluation of training outcomes depends on complexity of training, i.e. a longer period is necessary to transfer many and more complex skills acquired during training to the working environment, however, this period may not exceed the six-month time limit.

Evaluation of attitude. HRM and HRD specialists have to take into consideration the fact observed in the practice of training evaluation that the training participants who immediately after training have a positive attitude (reaction) towards training activities and motivation to put training outcomes into practice, can change their attitude in interaction with colleagues and customers. Therefore, direct managers of training participants need skills to identify how and what attitudes and activities of colleagues and customers have a negative impact on motivation of training participants to put training outcomes into practice. It is recommended to measure changes in attitude towards customers by using customer surveys, interviews or, within limits, the “secret” customer method. Talks with employees and/or surveys conducted by a training participant regarding how attitudes of the manager towards employees have changed after training are useful.

Behaviour. When evaluating behaviour of training participants after training, company managers, HRM and HRD specialists have to take into consideration the fact that it is more difficult to identify behavioural changes as an outcome of the specific training if outcomes of several training courses are evaluated simultaneously (Short, 2009b). It is more complicated to identify behavioural changes as such than reactions and changes of attitudes, and the manager’s attitude – a factor not directly linked with training – can facilitate or hinder the transfer of training outcomes to the workplace. Therefore, HRM and HRD specialists in cooperation with direct managers of training participants have to agree on the criteria to be used for identifying behavioural changes of training participants as a specific training outcome also taking into account the possible factors which are not related to training.

Behaviour of training participants after training is a result of training transfer to the workplace, therefore, the readiness of training participants to carry out the transfer related to motivation to use training outcomes at work developed during the training process should be taken into consideration (Nikandrou et al., 2009; Siti, Shamsuddin, 2011). HRM and HRD specialists in cooperation with the company manager have to develop a training outcome transfer plan which will ensure coordination of transfer in the enterprise. It is especially necessary if several training projects are implemented simultaneously. The task of company managers, especially of the direct managers, is to provide opportunities for career development of training participants who can employ the acquired knowledge and skills for this purpose; and support initiative of training participants to carry out useful changes in the working environment after training.

The factors (Devos, Dumay, Bonami, Bates, Holton III, 2007) included in The Training Transfer System Inventory can be used as training transfer indicators: readiness of training participants to learn, motivation for transfer, transfer design, a possibility to use the acquired knowledge and skills, expectations in relation to transfer performance, expectations regarding work results, and performance self-efficiency evaluation.

When evaluating training transfer to the working environment, the factors that may influence the transfer have to be taken into account: support provided by the direct managers, support provided by colleagues, uncertainty concerning job roles, negative changes, work-related stress, training reputation, conformity of the training content, clarity of training participants' objectives, and self-efficiency.

When carrying out **work performance evaluation**, direct managers of HRM and HRD specialists and of training participants should use training evaluation experience and evaluate changes in work performance from 3 to 6 months after training thus providing an opportunity for them to practise what they have learnt (Lingham, Richley, Rezanian, 2006).

It is recommended to develop work performance observation criteria and carry out systematic multiple observation by focusing on how training participants carry out tasks of varying complexity after training. Interviews with training participants, their direct managers, colleagues, and customers in any form: structured, informal, personal, by telephone, individual, group, etc. (Pineda, 2010) are useful to identify changes in work performance after training.

A follow-up action plan developed by training participants can be used as an instrument for transfer of training outcomes. Training evaluation practice (Pineda, 2010) and interviews carried out within the study of the doctoral thesis with training specialists in the service sector enterprises of Latvia indicate that such a plan is useful. The plan is developed at the end of the training process in cooperation with training providers, and it is coordinated with the direct manager in the enterprise. It is also recommended to evaluate the impact of training by evaluating projects/work managed by training participants in the post-training period.

Company business results. The training evaluation problems defined by scientists can be distinguished in service enterprises of Latvia: due to the changing economic conditions it is difficult to define the business goal and in accordance with it – the training goal and outcome, and thus also the training evaluation goal. The problem is aggravated by the fact that part of specialists does not understand the substance of training evaluation. Company managers and the management team have to develop a training and training evaluation strategy in line with the company strategy. This helps identify whether and what company business results, to what extent, and how have been influenced by management training. Practice has shown that there are problems regarding transfer of

training outcomes at different levels, but evaluation of the impact of training on company business results is the most difficult task.

Both quantitative and qualitative indicators of the impact of training on business results have to be identified during planning of the training process by involving all parties related to the company's business results. The impact indicators have to be directly linked with training objectives and company aims. An impact indicator is a unit of measurement which determines specific qualitative and quantitative improvements, and impact indicators can take the form of quantity (the increase in the number of purchases or products), of indicators (quality, satisfaction of employees and customers, relationships, staff turnover), of time periods (supply and provision of services), and of consequences (the used materials, the involved human resources, etc.) (Pineda, 2010). It is also recommended to employ positive changes in the company reputation rating within a specific period (half a year, a year) after management training as an indicator when evaluating the impact of training.

During the interviews carried out within the study, it was repeatedly emphasised that business results depend not only on training. Not always training is bad if there is no business result and vice versa: if the business result is good, it does not always mean that training has been very good.

At the end of the thesis I offer the division of roles and responsibilities among various groups of professionals for carrying out quality training evaluation.

First HRM and HRD specialists together with the company management agree on what kind of management basic competence is necessary according to the internal and external environment of the company and how training evaluation is understood in the enterprise. Then the specific training needs are identified (individual, group, and company); training and training evaluation objectives are defined, types of action are determined as precisely as possible in case it will be necessary to change training objectives according to changes in business aims during the training process; and the company's time and financial resources are assessed depending on the management training needs, objectives and actual possibilities of the company. When planning evaluation, it is decided to evaluate only the strategically important training or the one which is more significant in the specific situation for the enterprise. Company professionals consult the manager and/or training experts and agree on the qualitative and quantitative criteria for evaluation of the training outcome, as well as on time periods of training evaluation. Then they agree on the key criteria for selection of a provider of training for specific training projects.

The company management has to develop understanding of training and training evaluation as part of company business, and, if necessary, it has to approach HRM and HRD specialists or training providers, or outsource experts to gain it. The company management provides the key guidelines for managers'

career development and accordingly also the training needs by formulating what competence important for the company is expected to be improved during management training, and provides the criteria for determining competence improvement.

The direct managers of learners find out during daily work observance and conversations, during work performance evaluation discussions with a learner – manager – the current performance level in the enterprise and define the desirable performance development level.

They listen to learners' proposals regarding the training needs. In the follow-up period, they observe the contributing and hindering factors related to the introduction of training results in the workplace, and, if necessary, they consult HRM and HRD specialists about elimination of the hindering factors. The direct managers help learners develop and implement their follow-up action plans. The direct managers always have to be prepared for performing training evaluation, and it is the responsibility of HRM and HRD specialists.

HRM and HRD specialists consult the company management regarding business plans and results, carry out analysis of materials of work performance and development discussions to flexibly coordinate training and training evaluation objectives with the company business aims. They carry out analysis of training providers and the offered training programmes. These specialists evaluate the content and methods of the offered management training programme, the expected outcomes/benefits, as well as their compliance with the company's business objectives and suitability for the respective learners and/or the training group. They meet with training providers and discuss compliance of the training programme with the company business objectives and its suitability for learners, as well as agree on the criteria and methods of training evaluation. They find out the pedagogical suitability of the training provider for the training and training evaluation needs and aims of the company. The specialists meet with learners before training and help them understand the connection of the specific training with their personal needs, as well as help them make aware of the application of training results in their work. During the training process they meet with training providers and training participants to obtain information about topical changes of the training objectives, content, and training methods, as well as the necessity of these changes. In cooperation with the company management and direct managers of training participants they develop and conduct the plan of transfer of training outcomes to the working environment; in compliance with the criteria developed during the planning phase of training and training evaluation and correcting them if necessary, they organise training evaluation by employing the most appropriate training evaluation methods according to the situation. The specialists organise meetings (formal and informal) of training participants with other employees during which training participants share information about work experience gained during training and the one acquired

in the follow-up period. They carry out individual discussions with training participants about the training process and its outcomes thus encouraging self-evaluation of training participants concerning training and its outcomes.

In cooperation with training providers or other training evaluation experts HRM and HRD specialists choose and develop new, less time-consuming methods. Many experts point to a practical solution of the problem – the work result evaluation system in enterprises which includes staff evaluation or development discussions is an appropriate instrument for training evaluation. Thus, the company does not need additional resources for training evaluation. Training evaluation researchers consider allocation of resources in the 21st century an essential factor.

Training providers develop the training programme content on the basis of the interrelation tested in practice, i.e. the linkage between the training programme content, its applicability after training, and the company objectives. They define the training programme objective and benefits as precisely as possible, plan the possible evaluation of the training process and outcomes to offer it at the request of training participants, the company management, and/or specialists. Training providers develop training programmes by taking into consideration the cycle approach to classes so that training participants could already use the newly acquired knowledge and skills in practice during the training process to verify their usefulness. They obtain feedback about training participants' experience regarding the use of the acquired knowledge and skills and according to the feedback results in agreement with the company management of training participants and/or HRM, HRD specialists introduce changes in the training programme content and teaching methods during the time period up to 6 months depending on the complexity and duration of the implemented training.

The key condition to have a useful training evaluation for achieving the company objectives necessary for ensuring sustainable business results is to establish cooperation among all professionals (the company management, direct managers of training participants, HRM and HRD specialists, training providers) involved in the implementation of management training. HRM and HRD specialists are initiators of this cooperation or, if there are no such specialists in an enterprise, then they are company managers.

The theoretical and practical study on training evaluation carried out within the doctoral thesis, the recommended activities for its implementation, and the established division of roles and responsibilities among the involved groups of professionals constitute a significant contribution to approximation of the scientific and practical approaches in training evaluation.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Conclusions

As a result of the study of theoretical literature I conclude:

1. As of the 1960s the most popular model for training evaluation in enterprises is the Kirkpatrick's systemic approach and target-based training evaluation model and its derivatives which offer a useful system for evaluation of the training organisation process and training outcomes. However, they are linear training evaluation models, and their usefulness has decreased due to society changes from industrial to post-industrial. The summative evaluation which emphasises the relationship between training and company results and insufficiently takes into account employee development dynamics and the significance of the socio-psychological factor has become an obstacle.
2. As companies change, training activities also change substantially. Their characteristic is the relationship among training outcomes, the company strategy, and HRM policy. Training evaluation is cyclic – the impact of training is not limited to impact evaluation at specific levels.
3. As of the 1990s, within the framework of the constructivism approach, an application-focused and reactive approach to training evaluation has developed. It emphasises compliance of different types of evaluation with different objectives and various training situations in enterprises. So far the concept has been theoretical, and only a limited number of applied research on management training evaluation proving this theory in practice can be found.
4. At the end of the 1990s human resources management specialists considered that the absence of a universal single training evaluation model was the key problem in training evaluation. However, today scientists and practitioners emphasise that the tendency to employ a universal model is an obstacle to training evaluation.
5. Practitioners and researchers point to the need to develop a new training evaluation approach which would be practical and easy to use. When analysing training evaluation criteria and methods, not only identification of causes and effects of barriers to training evaluation have to be taken into account but mainly practice of functioning enterprises.
6. Manager's competence has an impact on company results, therefore, management training plays an important role in the company training system. Management training everywhere, also in Latvia, is the most expensive in the range of training offer; enterprises invest considerable financial resources in training.

To study company management training and training evaluation practice in Latvia, two methods were used – expert interviews and a questionnaire survey. The analysis of results and conclusions are based on the information obtained from 30 in-depth expert interviews and answers of 104 questionnaire survey respondents. The results of the questionnaire survey confirm the tendencies established during interviews. The results of both research methods supplement each other.

Answering the research question and testing the stated hypothesis regarding management training evaluation and its improvement possibilities, **as a result of the empirical study I conclude that:**

7. The hypothesis H1 ***criteria not typical of the traditional training evaluation models are used in training evaluation in enterprise practice was supported.*** These findings indicate that in practice different types or criteria and methods, both *traditional* and *post-industrial*, are used in practice but the use of post-industrial methods and criteria is slightly more common.
8. Results of the questionnaire survey show that the **training evaluation criteria more often used** in service sector enterprises are: *training costs; the training methods used; to what extent the training provider suits the company needs; and whether managers consider training meaningful.* The criteria used not so often are: *how managers' work results change after training, and how managers' attitudes and behaviour change after training.*
9. Mostly reflective **training evaluation methods** have been used in training evaluation in Latvia to evaluate training participants' attitude towards the implemented training – *work evaluation discussions and discussions with the management about the training process and outcome.*
10. In response to the stated H2 it was concluded that the **type of service and size of the enterprise do not have a significant relationship to the selection of training evaluation criteria.** In turn, the **service types and size of the enterprise have a partial relationship to the selection of training evaluation methods.**
11. HRD and HRM specialists in Latvia interpret the term “training evaluation” in different ways. This confirms the theory that both practitioners and scientists have a very different understanding of the term “training evaluation”.
12. HRM and HRD specialists in Latvia do not employ the traditional training evaluation models or mostly (in 90% of cases) carry out only the first level of the evaluation, i.e. they measure reactions or attitudes of training participants.
13. Most of the service sector companies in Latvia, according to the training objective, choose all types of training – *open, corporate, and internal training.* Results of the interviews and questionnaire survey show the specifics of training evaluation in Latvian service sector enterprises: evaluation is situational, diverse, and flexible with regard to the type of training and content.

The summative evaluation at all its levels (the traditional models) which measures a direct link between training and company results is little used in companies. None of the investigated service enterprises carries out training evaluation by using return on investment measurements.

14. The most frequent reason for organising management training in a service sector enterprise of Latvia is management competence development.
15. HRD and HRM specialists understand the link between training evaluation and company business results. However, the *direct relationship between results of specific, business-related training and work results* has been pointed out most often. Most of the respondents agree with the view that training evaluation is *evaluation of transfer of the training outcome to the working environment in a longer period after training*. There are contradictions of training evaluation in practice: on the one hand, most of the respondents believe that *training evaluation is evaluation of transfer of training outcomes to the working environment*, but, on the other hand, training evaluation criteria and methods which directly measure transfer of training results to the working environment (*how managers' work results change after training and how their attitudes and behaviour change after training*) have been chosen comparatively less frequently.
16. Due to changing economic conditions, there are difficulties to define the business goal and outcome, and, consequently, also the training evaluation goal.
17. Companies respect a substantial planning phase of training evaluation – *identification of training needs, setting the training goal, and determination of training participants' current competence*. Both interview and questionnaire survey results show new approaches to identification of training needs, and these approaches are very peculiar of a post-industrial enterprise. *Work performance evaluation and/or development discussions and a manager's own initiative* are the types of identification of training needs mentioned most often. *Results of customer surveys* have been rarely taken into consideration which, on the one hand, can be considered a restriction regarding planning of training evaluation, but, on the other hand, it can be assumed that customer surveys only indirectly show the need to improve managers' competences. Almost all enterprises respect an important training motivation and evaluation aspect such as *informing training participants about the training goal and tasks*.
18. During the training planning phase, more than half of the respondents discuss with the training provider the way training will be evaluated, however, they agree on training evaluation in a longer period after training not so often. An essential feature of the post-industrial economy in training evaluation is that *the choice of the training provider is determined by his ability to adapt the training programme content to the company needs*.

19. More than half of the respondents only partially confirm that the anticipated training outcomes have been clearly defined and measured after training, and one third of the respondents point out that the final outcome has been specified before management training. The great diversity of answers concerning the statement that training evaluation is *evaluation of training participants' competence level and motivation before and after training* shows differences in understanding of the necessity to identify employees' competence level before training – almost half of the respondents do not agree with this statement.
20. Managers' competence before training is evaluated mainly by taking into account qualitative and subjective evaluation – *evaluation provided by the direct manager, work performance evaluation discussions, and observation in daily cooperation in the working environment*.
21. The interviews revealed the following: if the opinion of the training participant is more important when evaluating the training process, then, when evaluating training results, evaluation provided by the direct manager or other employees in a longer period after training is more important, without excluding training participant's self-evaluation.
22. When summarising topical scientific and practical views on management training evaluation criteria and methods, I have created a theoretically and practically justified management training evaluation model whose most essential feature is separation of the training process evaluation and training outcome evaluation thus avoiding barriers to training evaluation. By separating the learning process evaluation from outcome evaluation it is possible to precisely determine whether the learning needs have been satisfied, the set objectives achieved, and tasks implemented.

Recommendations

1. I recommend that the academics acknowledge the perspective of the practitioners and use the criteria for training evaluation identified in this study to develop new training evaluation models. This will reduce the gap between theory and practice.
2. For scientists and academic staff to develop and promote understanding that, contrary to traditional approach, if training evaluation meets the needs of a company and fits the training aims, it is complete even if not all evaluation criteria are used. Depending on the aims of training, it is possible to use only selected evaluation criteria, without implementing evaluation at all levels.
3. Both to academic staff and to practitioners I suggest to distinguish between evaluation of training process and training outcomes in order to clearly evaluate the achievement of training aims and needs.

4. To academics, scientists, training providers, human resource development practitioners and professional associations I recommend using the definition of training evaluation that I have proposed in this study.
5. When developing job descriptions for professionals involved in training evaluation, I recommend using the description of roles and responsibilities I have proposed in this study. I recommend extending the description of responsibilities of Human Resource Managers and Human Resource Development Managers in the Classification of Occupations of Latvia by including responsibilities described in this study.
6. When evaluating training, the most important criterion for evaluation, for both training providers and companies should be fit with training needs and training aims. Training needs and aims should be defined consistently during the whole training process – from planning and designing training to evaluation.
7. I recommend that the costs of training should not be the primary training evaluation criterion. The costs should be evaluated in the context of training benefits.
8. Further studies that test the functionality of the new training evaluation model proposed in this study need to be conducted in order to further a discussion between academics and practitioners about to what extent this new model has reduced a gap between theory and practice in training evaluation.
9. Further studies that develop measurements of identified evaluation criteria need to be conducted.