

SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ KONCEPTUĀLAIS MODELIS

Social Educator's Professional Competence Formation under Supervision Conceptual Model

Ženija Truskovska
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *Nowadays prospective social educators must be able to commence their professional activity, quickly adapt to new and changeable circumstances, be able to use the acquired knowledge in practice, as well as educate and develop themselves in the context of lifelong education. The paper offers theoretically developed within the scientific research from 2008 to 2013 structural content and conceptual models for social educator's professional competence as a readiness for professional activity development under supervision. The research analyses the problems of professional formation of the prospective social educators, studies the professional needs for educational support and opportunities to provide it under supervision within the study process in a higher education establishment. As a result of theoretical and personal experience definitions of professional competence and supervision for social educators are offered.*

Key words: *social educator, professional competence, supervision, structural content model, conceptual model.*

Ievads

Introductions

Izglītības kvalitātes paaugstināšana mūsdienīgās izglītības paradigmas un Eiropas Savienības pamatdokumentu kontekstā ir aktuāla Latvijā. Viens no izglītības kvalitātes aspektiem ir studējošo profesionālās kompetences, gatavības profesionālai darbībai līmeņa paaugstināšana. Topošajiem speciālistiem ir jābūt spējīgiem efektīvi uzsākt profesionālo darbību, ātri adaptēties jaunos un mainīgos apstākļos, jāprot izmantot iegūtās zināšanas praksē, kā arī jāspēj nepārtraukti pašizglītoties un attīstīties mūžizglītības kontekstā.

Šā pētījuma mērķis: pamatot topošā sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanos supervīzijas procesā studiju laikā augstskolā

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras analītiski izvērtējošā izpēte, lai vispārinātu atziņas par sociālā pedagoga profesionālo kompetenci un supervīziju topošajiem sociālajiem pedagogiem, sociāli pedagoģiskās/akadēmiskās pieredzes refleksija, modelēšanas metodes.

Pētījuma konceptuālās nostādnes

Conceptual Viewpoints of the Research

Profesionālā kompetence (PK) ir profesionālās attīstības augstskolā, studējošo un docētāju mijiedarbības procesa rezultāts, kas raksturojams kā *integrāls personisko un profesionālo kvalitāšu veselums*; tā *atspoguļo* zināšanu, prasmju un pieredzes līmeni, kas ir pietiekošs speciālistam, uzsākot profesionālo

darbību, un ir atbilstošs profesionālajam standartam, *izpaužas* studējošā *gatavībā* un *pierādītās spējās - kompetencēs* darboties, atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās un *pilnveidojas, gūstot pieredzi*. *Sociālā pedagoga PK kā gatavības profesionālai darbībai struktūru* veido tās komponentes – *personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība un rezultativitāte* (refleksija par rezultātiem), tās *ir mainīgs un novērtējams lielums*. Šādu skatījumu uz sociālā pedagoga PK raksta autore veidojusi teorētiskās izpētes un sociāli pedagoģiskās/akadēmiskās pieredzes rezultātā (Truskovska, 2013).

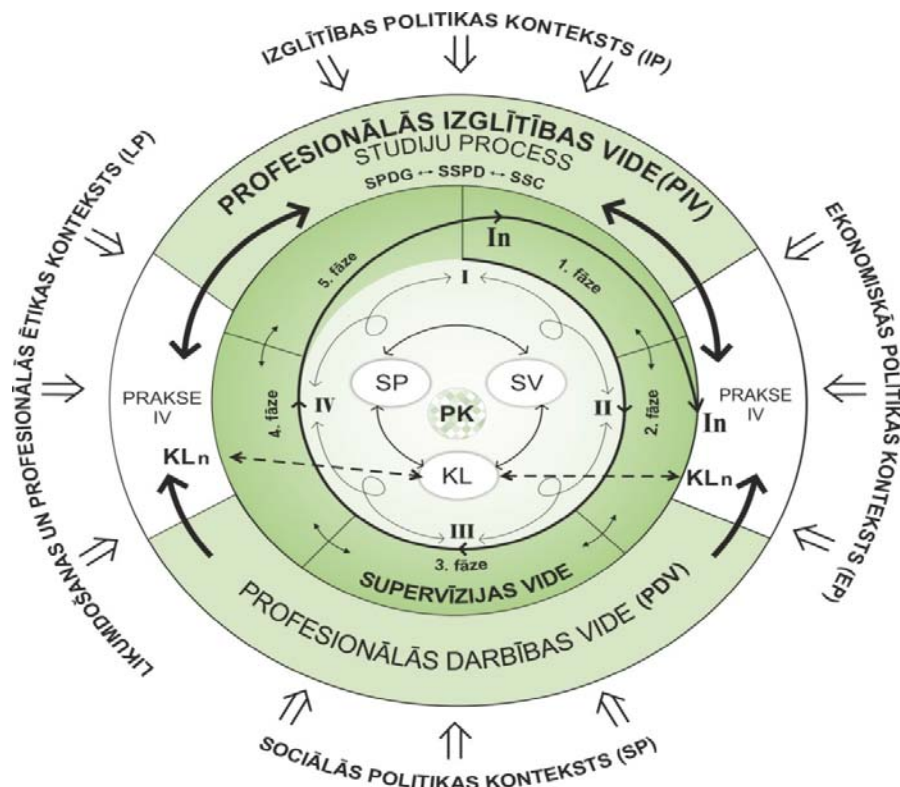
Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā teorētisko pamatojumu veido zinātniskās atziņas, kas balstītas sistēmteorijas pieejā (Broks, 2000; Даниелян, 2004 u.c.); ekosistēmas pieejā (Baltušīte, 2012; Bronfenbrenner, 2005; Katane & Kruglīja, 2009 u.c.); konstruktīvisma pieejā (Brooks & Brooks, 1994; Klafki, 1991; Rubene, 2004; Žogla, 2001; Выготский, 1991; Пиаже, 1970 u.c.); darbības teorijas pieejā (Fulans, 1999; Давыдов, 2005; Леонтьев, 1982 u.c.); *pieredzē balstītas mācīšanās* atziņās (Knowles, 1980; Kolb, 1984; Jarvis, 1987); *refleksīvas prakses* atziņās (Schon, 1987; Moon, 2002 u.c.); problēmbāzētas izglītības pieejā (Cassidy & Eachus, 2000; Иа, 2007; Šilņeva & Eglīte, 2001); pieaugušo izglītības teorētiskajās atziņās (Ashcroft & Foreman - Peck, 1994; Blūma, 2012; Brockett & Hiemstra, 1991 u.c.). Supervīzijas metodoloģiskais pamatojums speciālista profesionālās izaugsmes veicināšanā, tostarp jau studiju laikā augstskolā un uzsākot patstāvīgas profesionālās gaitas, veidots, balstoties uz teorētiskajām pieejām un atziņām par supervīziju un supervīzijas procesu (Āboltiņa, 2012; Hawkins & Shohet, 2002; Mārtinsons, 2010; Munson, 1993; Rodžers, 2001; Truskovska & Ļubkina, 2013; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012 u.c.), supervīzijas modeļiem - attīstības jeb evolūcijas modelis (Erikson, 1959; Gardiner, 1989; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987 u.c.), specifiskās orientācijas modelis (Bernard & Goodyear, 1997; Кулаков, 2002), cikliskais modelis (Page & Wosket, 2001); kā arī balstoties uz modeļu izstrādes metodoloģiskajiem principiem (Žogla, 2001; u.c.) un mācīšanās supervīzijā specifiskajiem principiem (Āboltiņa, 2010 u.c.).

Tiek piedāvāts šāds supervīzijas definējums (Truskovska, 2013): *supervīzija sociālajiem pedagogiem* ir topošā speciālista pārraudzības, profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids, kurā tiek nodrošināta supervīzijas dalībniekam droša un atbalstoša mācīšanās un profesionālajām vajadzībām atbilstoša transformatīvā mācīšanās vide, lai pilnveidotu supervīzijas dalībnieka PK profesionālās izaugsmes procesā.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM apraksts *Description of CM of Social Educator's PC Formation in Supervision*

Integrējot un sintezējot gūtās atziņas un personisko profesionālo sociālā darbinieka, sociālā pedagoga un docētāja pieredzi augstskolā, tika izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālais modelis (turpmāk tekstā – KM) (skatīt 1.att.).

Balstoties uz *problēmu* par *pretrunu* starp studējošo teorētisko sagatavotību un iegūto zināšanu praktiskā pielietojuma nozīmīgumu, par teorētiskā izpētē atklāto pretrunu starp augstskolu studiju procesa organizēšanu un topošo speciālistu mācīšanās vajadzībām un spēju uzsākt profesionālo darbību, piedāvātais *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* iezīmē iespējas jau studiju procesā nodrošināt teorētisko zināšanu ciešāku sasaisti ar praktisko pielietojumu.



1.att. Sociālā pedagoga PKveidošanās supervīzijā KM (Truskovska,2013)
Figure 1 CM of Social Educator's PC Formation of under Supervision

Piedāvātā KM (*skatīt 1.att.*) pamatu veido *saturiski strukturālais modelis (SSM)* - studiju procesa organizācija un saturs, studiju procesa organizācijas secīgums (ieviesto studiju kursu secība *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu* – SPDG, *Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā* – SSPD, *Supervīzijas sesiju cikls* – SSC *pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē*) un ieviesto studiju kursu satura apguves pēctecīgums, studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējās mijiedarbības reflektīvais raksturs, sagaidāmie studiju rezultāti, studējošo sociālo pedagogu refleksija par tiem un pašnovērtējums. Tas

ļauj prognozēt, ka tādējādi modelētā studiju procesā tiek nodrošināta mērķtiecīgāka un efektīvāka *sociālā pedagoga PK veidošanās* (Truskovska, 2013).

Saturiski studiju kurss *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu (SPDG)* (1. att.) veidots tā, lai studējošie varētu *izprast* studiju programmas citos studijuursos apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju nozīmīgumu, *aktualizēt* šīs zināšanas pielietošanas līmenī, *konkretizēt un padziļināt* tās, *reflektējot* par teorētisko un operacionāli instrumentālo gatavību, kā arī par personisko gatavību profesionālai darbībai. Kursa ietvaros studējošie apgūst *sociālo gadījumu vadīšanas un risināšanas procesa* teorētiskos pamatus, pilnveido prasmes, lai veiksmīgi risinātu klienta sociālās problēmas, sociālās funkcionēšanas grūtības un/vai socializācijas grūtības, mijiedarbojoties ar klientu. Sociālo gadījumu vadīšanā ir izstrādāta noteiktu darbību, risinājuma fāžu secība, - profesionālis, izmantojot esošās teorētiskās zināšanas, pieredzē gūtās prasmes, profesionālo intuīciju un, pielietojot dažādas atbilstošas konkrētai problēmsituācijai sociālā darba teorijas, plāno stratēģiju pēc četrām vispārīgām iejaukšanās (intervences) fāzēm (Liepa, 2000) (*skatīt 1.att. iekšējā gaišajā aplī*). Studiju kursa apguves rezultātā studējošais spēj paškritiski vērtēt savas zināšanas un prasmes, gūst refleksīvās mācīšanās pieredzi, ir sagatavots un spēj efektīvi un radoši mācīties studiju kursā *Supervīzija sociālā pedagoga darbā (SSPD)*, kā arī efektīvi, radoši un rezultatīvi piedalīties *Supervīzijas sesiju ciklā (SSC)* pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē.

Studiju kursā *SSPD* (1.att.) lekcijās par supervīziju, semināros, praktiskajās nodarbībās studējošie apgūst priekšstatu par supervīziju, tās saistību ar sociāli pedagoģisko darbu, gūst izpratni par supervīzijas vadīšanas ētiskiem principiem, supervīzijas veidiem, pielietojamām sociālā darba teorijām, par supervīzijas un tās procesa modeļiem. Studējošie gūst izpratni par *fokusēšanos supervīzijas procesā* uz supervīzijas dalībnieka – sociālā pedagoga emocionālo un jūtu sfēru, izmaiņām tajās, par fokusēšanos profesionālajā darbībā klienta/personas kontekstā un uz dalībnieka profesionālās darbības veikšanas kontekstu (sociālā gadījuma risināšanas kontekstā). Strādājot pāros un grupā (līdzīgi kā studiju kursā *SPDG*), studējošie mācās integrēti izmantot citos studijuursos programmas ietvaros apgūtās teorētiskās zināšanas un prasmes *jaunajā praktiskajā pieredzē - supervīzijā*, reflektēt par to. Līdz ar to tiek radīti apstākļi studiju procesā (skatīt 1.att. – Studiju process (PIV) un Profesionālās izglītības vide (PIV)) teorētisko zināšanu pārnesei praktiskā darbībā, kas maksimāli tuvināta reālai praktiskai profesionālai darbībai, *refleksijai par studiju rezultātiem*. Abi studiju kursi konceptuāli un saturiski veidoti tā, lai studējošie varētu apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi integrēti. Studiju kursu saturs loģiski viens otru papildina. Studiju kursa *SSPD* rezultāti formulēti un studiju kursa aprakstā atspoguļoti kā *studējošā spējas*. Šis studiju kurss *studējošos motivē un paver iespējas viņiem apzināti patstāvīgi mācīties, teorētiski un praktiski sagatavoties dalībai supervīzijas sesiju ciklā (SSC)*.

SSC (1.att.) izstrādāts kā **6 sesiju cikls** 3 mēnešu laikā, kas atbilst pirmsdiploma prakses prasībām (12KP) un apzinātām studējošo vajadzībām pēc supervīzijas sesiju skaita. Tas veido noslēgtu ciklu ar sākumu (1.sesija – prakses sākumā) un noslēgumu (6.sesija – prakses pēdējā nedēļā). Noslēguma sesijā studējošajiem tiek sniegts *pārskats* par supervīziju pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses ietvaros, kā arī supervizors saņem no supervīzijas dalībniekiem atgriezenisko saiti, tādējādi abi supervīzijas procesā iesaistītie subjekti savstarpēji bagātinās, daloties pieredzē no supervīzijas un par supervīziju. Studējošie *SSC* noslēgumā *spēj:1)* paškritiski novērtēt PK kā gatavību profesionālai sociāli pedagoģiskai darbībai visās jomās (personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība, profesionālās darbības rezultativitāte); 2) attīstīta refleksīvā kompetence.

Mūsdienās, kad plaši tiek runāts par sabiedrību, kas apzināti vada savu izglītošanās procesu (*learning society*) īpaši aktuāla ir novērtēšanas tēma. Novērtēšanai ir jāatbalsta un jāstimulē studējošo refleksīva darbība; uzsvars jāliek uz pašu vērtēšanas procesu, uzsverot pašnovērtējuma nozīmi (*Hahele, 2006*). Studiju procesā studijuursos *SPDG, SSPD un SSC* sociālajiem pedagogiem tiek radītas *pašnovērtēšanas* iespējas personības mācīšanās kvalitātei, kas ir priekšnoteikums veiksmīgai un efektīvai profesionālai izglītībai un darbībai nākotnē. Noslēgumā studējošie raksta *Eseju (refleksīvā rakstīšana) par pieredzi supervīzijā*, fokusējoties gan uz supervīzijas procesa izvērtēšanu, gan uz personīgo ieguvumu (rezultātu) izvērtēšanu. Tieši process (refleksīvā rakstīšana) ir ceļš, kas ved pie rezultāta,- būtiskākais ir mobilizējošais aspekts, t.i. virzība uz pilnveidi un inovācijām.

Kopumā studējošo sociālo pedagogu ieguvumi no studiju procesa atbilstoši veiktajām izmaiņām *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* (Truskovska, 2013) ir definējami kā sasniegtais rezultāts: 1) *attīstīta* studējošā kritiskā domāšana, rezultātā studējošais *spēj aktualizēt* programmas studijuursos apgūtās zināšanas un *izmantot* tās jaunu zināšanu iegūšanai; *izteikt* savu viedokli ar pamatotiem argumentiem; *redzēt* mācību darbības un tās rezultātu mījsakarības virzībā no izvīzītajiem mērķiem un uzdevumiem uz mācību rezultātiem un progresu; *izprast* saistību starp teoriju un profesionālās darbības vīdi plašākā kontekstā un atbilstoši šai izpratnei *spēj veikt* profesionālo darbību; 2) *pilnveidota studējošā PK kā gatavība profesionālai darbībai*.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM supervīzijas sesiju cikls – *SSC* ir iekļauts studiju procesā pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses laikā (*skatīt 1.attēls – PRAKSE IV*), vienojoties ar studiju programmas direktoru par organizatoriskajiem jautājumiem, ar mērķi veidot maksimāli tuvinātu reālai profesionālai darbībai *transformatīvo mācīšanās vīdi* (Tiļļa, 2006), kur, no vienas puses, katram studējošajam ir iespēja atrast sev interesējošo un profesionālām vajadzībām atbilstošu mācību saturu, sev piemērotu mācīšanās vīdu, un, no otras puses, *mainīties spējīgu mācīšanās vīdi*, kurā mācīšanās procesa dalībnieki aktīvi darbojas analizējot, pētīt, uzlabojot

savu mācīšanos un pilnveidojot PK. Tādējādi tiek radīti *priekšnosacījumi studējošo* vajadzību nodrošināšanai: uz mācīšanos un mācīšanās rezultātiem/sasniegumiem orientēts process; interaktīva mācīšanās, akcentējot sadarbību, komandas darbu un sociālās mācīšanās iespējas; individuālā un grupu darba iespējas; teorijas (satura) un reālās dzīves (prakses) sasaistes nodrošinājums, izmantojot dažādas tehnoloģijas, simulāciju, multikulturālu sociāli pedagoģisku situāciju analīzi, problēmu risināšanu; novērtēšanas sistēmas izstrādi, iekļaujot pašnovērtējumu, refleksiju par mācīšanās procesu, atgriezeniskās saites nodrošināšanu.

Tas sekmē augstākās izglītības mērķa sasniegšanu, kas ir tudējošā personiskās gatavības un gatavības profesionālai darbībai veidošanās process, pakāpeniski pārejot no viena kvalitātes līmeņa uz augstāku. Tiek radīti *priekšnosacījumi* sociālā pedagoga PK veidošanai atbilstoši sociālā pedagoga profesionālā standarta kontekstam, kur ir akcentēts *gan iekšējās, gan ārējās vides faktors*. Studiju mācību videi ir jābūt pakārtotai *ārējās vides - sociālās vides, aktuālajām profesionālās darbības vides, sociālās politikas utt. vajadzībām (skatīt KM ārējais aplis SP, EP, IP, LP)*. Tas nodrošina teorijas un prakses sasaisti, kas izpaužas skaidri definētos sasniedzamos mācību rezultātos, kuri atbilstoši mūsdienīgām prasībām augstskolas izglītībai, nodrošina ne tikai augstskolas beidzēja sociālā pedagoga atbilstību kvalifikācijas prasībām, bet arī veicina PK veidošanos, kas sekmē speciālista sasniegumus profesijā, karjeras izaugsmi un konkurētspēju mainīgajā darba tirgū.

Konceptuāli balstāmies uz teorētiskajām atziņām *par supervīziju kā mācīšanās situāciju* (Truskovska, 2013) sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM - *mācīšanās vidi (skatīt 1.att. – SUPERVĪZIJAS VIDE)*, kurā tiek radīti priekšnosacījumi teorētisko zināšanu saistībai ar praktisko darbību, ar mērķi paaugstināt supervīzijas dalībnieku PK, mazināt studējošo profesionālo nedrošību, sekmēt ar profesionālās prakses vidi saistīto mācīšanos. Tādējādi supervīzija var palīdzēt īstenot *mācīšanos darba dzīves garumā* (angl. *worklifelearning*), sniedzot iespēju studējošiem sociālajiem pedagogiem supervīzijas vidē eksperimentēt, mācīties labāk saprast sevi, savu rīcību, palīdzot formulēt problēmas, analizēt tās un meklēt alternatīvus problēmas risinājumus.

Modelis tiek uzskatīts par starpnieku starp teoriju un praksi, tā izstrādē nepieciešams ņemt vērā, no vienas puses profesionālo darbību, kurai studējošais tiek gatavots, no otras puses izglītības studiju saturu un tehnoloģijas (*pētījumā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM*). I.Žogla (2001), uzskata, ka augstskolu *didaktiskie principi* - pedagoģiskās darbības stratēģija - izvirza prasības augstskolasstudiju procesa organizēšanai un īstenošanai: jo precīzāk tie formulēti, jo pilnvērtīgāk ir iespējams modelēt studējošā un mācībspēku sadarbību labāku rezultātu sasniegšanai. Ieviešot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM kā vadošus principus varam izvirzīt: 1) sistēmiskuma un zinātniskuma principu; 2) teorijas un prakses vienotības

principu; 3) sociālloģiskas domāšanas principu; 4) sociālās ētikas principu; 4) dialoga un mijiedarbības principu; 5) studējošo radošās darbības principu; 5) studējošo aktivitātes principu; 6) dažādu studiju formu saskaņošanas principu; 7) studiju rezultātu noturīguma principu.

Pamatnostādnes mācību procesam supervīzijā, kas ietekmē un nosaka sociālā pedagoga profesionālo darbību, rīcību, nostāju, *balstītas uz sociālā gadījuma risināšanas procesa principiem* (Šiļņeva, 2000), kā arī uz *mācīšanās supervīzijā specifiskiem principiem*: 1) situatīva un kontekstuāla mācīšanās; 2) profesionālās kompetences uzlabošanas (pilnveides) princips; 3) drošas, attīstošas un radošas vides princips; 4) atgriezeniskās saites nodrošināšanas princips un 5) reflektīvās mācīšanās princips (Ābolčiņa, 2010 u.c.).

Supervīzijas *attīstības jeb evolūcijas modelis* ir visatbilstošākais studējošo esošajām profesionālās sagatavotības vajadzībām. Vairums studējošo ir sasnieguši profesionālās izaugsmes 1.līmeni: studējošiem ir nepieciešama pastiprināta supervizora uzmanība un vadība, jo studējošais ir centrēts uz sevi, profesionālajā darbībā jūtas nedrošs, pamatā darbojas reproduktīvajā līmenī, lēmumu pieņemšanā gaida supervizora akceptu un atbalstu. Tāpēc KM, organizējot mācību supervīziju studējošiem, *uzsvārs* tiek likts *uz mācīšanās metodēm un mācīšanos supervīzijas vidē*, fokusējoties uz pieredzes gūšanu no citiem supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem un daloties ar viņiem savā pieredzē, iekļaujot no profesionālās vides mācību materiālu, kā arī saņemot *atbalstu koleģiālā vidē*. Šajā modelī supervisors (SV) organizē *mijiedarbību* ar un starp supervīzijas dalībniekiem (SP), *īstenojot galvenokārt izglītotāja un atbalsta sniedzēja funkcijas*, sadarbībā ar prakses vadītāju augstskolā un institūcijā zināmā mērā uzņemoties studējošo profesionālās darbības praksē *pārraudzību (vadību)*. Tas lielā mērā nodrošina vajadzību pēc neatkarīgas un nevērtējošas supervīzijas, kas ļauj dalībniekam justies drošāk, jo viņa neprasmē un grūtības tiek pieņemtas, izprastas un nevērtētās, kā arī sekmē uzticēšanos un atvērtību mācību procesam, gatavību jaunas pieredzes gūšanai, profesionālai izaugsmei.

Izstrādātajā KM iekļauta ideja no *specifiskās attīstības modeļa* un raksta autores sociālā pedagoga pieredzes, atbalsta komandas supervizores pieredzes *Krīzes situācijā nonākušo ģimeņu ar bērniem N. sociālā dienesta struktūrvienībā*, ka mācību supervīzijas dalībniekiem un sociālajiem pedagogiem iesācējiem pieņemamāka un efektīvāka ir supervīzija, ko organizē un vada atbilstošas jomas supervisors, autores modelī – profesionālis ar pieredzi sociālajā pedagogijā. Tādējādi tiek apmierinātas supervīzijas dalībnieku vajadzības pēc mācīšanās, jo vienas jomas speciālists aktualizēs un nostiprinās tās teorētiskās pieejas, metodes un paņēmienus, kas atbilst profesionālās darbības jomai, kurai tiek gatavoti studējošie un/vai strādā sociālie pedagogi iesācēji, paverot iespēju profesionālās izaugsmes procesam un karjerai pilnveidoties un iegūt pieredzi arī no citām palīdzīgo profesiju jomām (sociālais darbinieks, psihologs u.c.).

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM no *supervīzijas procesa cikliskā modeļa* integrēti *supervīzijas organizēšanas* kā atbalstošas un mācīšanās darbību veicinošas vides *aspekti*, kas ir atbilstoši studējošā sociālā pedagoga profesionālās izaugsmes 1.līmenim. Mācību supervīzija pirmsdiploma prakses ietvaros tiek organizēta pēc *piecu fāžu sistēmas* (skatīt 1.attēls – spilgti iekrāsots otrais vidējais aplis). *Pirmajā fāzē* starp studējošiem, turpmāk supervīzijas dalībniekiem un supervizoru – docētāju tiek noslēgta *mutiska vienošanās* par supervīzijas norisi, saturu, ētikas jautājumiem un konfidencialitāti. Neskatoties uz to, ka supervizors organizē, vada un pārrauga mācīšanos supervīzijā, atbildību par lēmumiem, saistītiem ar prakses uzdevumiem, ar sociālo gadījumu risināšanu uzņemas studējošais un prakses vadītājs institūcijā. *Otrā fāzē* ir vienošanās par supervīzijas *fokusu*. Supervīzijas sesijās paredzēta *fokusēšanās* gan uz supervīzijas dalībnieka – sociālā pedagoga personiskajām emocijām, jūtām un reakciju uz klientu, gan uz notiekošo institūcijā, fokusēšanās uz savu profesionālo pašizjūtu. Paredzēta arī fokusēšanās klienta līmenī (stāvoklis sociālpedagoģiskās intervences sociālajā gadījumā sākumā, intervences procesā un tās beigās). Pēc līguma ir paredzēta fokusēšanās uz supervīzijas procesu, uz mācīšanos tajā.

Fokusēšanās visos trijos līmeņos var būt organizēta gan uzsākot supervīzijas sesiju ciklu (*šajā modelī 6 sesijas 3 mēnešu laikā*), gan katras atsevišķas sesijas sākumā savstarpējā supervizora un studējošo sociālo pedagogu norunā. Saturiski tā var būt vienošanās par problēmu (piemēram, sociālā gadījuma apspriedē klienta līmenī problēmas definēšana vai intervences mērķu nosprašana); par problēmas pieteikšanu/prezentēšanu (piemēram, sociālā gadījuma apspriedes metodes pielietošana sociālā gadījuma problēmas definēšanai); pieejas problēmas risināšanā izvēli (piemēram, teorētisko zināšanu nostiprināšana, aktualizēšana un pārnese vai jaunu apgūšana saistībā ar pieteikto problēmu) un prioritāšu noteikšanu (piemēram, sadarbības ar starpprofesionāliem institūcijā problēmas alternatīvo risinājumu meklēšana). Atbilstoša studējošā vajadzībām *šeit un tagad* un efektīva supervīzija apvieno parasti vairākus fokusa punktus, tomēr būtiskais ir studējošā prasmē uzdot pareizos jautājumus un kopā ar supervizoru un supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem atrast alternatīvus risinājumus turpmākai darbībai, kas tiek nodrošināts supervīzijas *radošajā telpā jeb trešajā fāzē*.

Trešo fāzi var organizēt gan kā supervīzijas sesiju cikla centrālo radošo telpu – *mācību vidi*, gan arī kā katras atsevišķas supervīzijas sesijas radošo telpu, kur būtībā notiek *problēmorientētās pieejas* ietvaros organizētā *mācīšanās darbība* supervīzijā un no supervīzijas procesa, apgūstot profesionālai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi patstāvīgajam darbam ar sociālo gadījumu u.c. situācijām. Refleksīvās mācīšanās supervīzijas radošajā telpā organizēšana un nodrošināšana skatāma *supervīzijas sesiju* aprakstos. **Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM supervizors (SV), mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku (-iem) (SP)** (skatīt 1.att. – vidējais aplis), pārrauga

attiecību ar supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem dinamiku, kā arī fokusējas uz to kā supervīzijas dalībnieka un viņa sociālā gadījuma klienta (*skatīt 1.attēls - K1,K2...Kn*) attiecības ietekmē attiecības *šeit un tagad* supervīzijā (supervīzijas mācību vidē). Tas ir *paralēlā procesa fenomens*, ko supervīzijās novēro mijiedarbībā starp supervīzoru un dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem, pieskaņojoties viens otram, pārnesot dalībnieka – klienta attiecības uz supervīzijas sistēmu un attiecībām tajā (tas supervīzijas situācijā ir *šeit un tagad*, kas atspoguļo situāciju *tur un tad* (*profesionālās darbības vidē*). Notiekošo supervīzijas procesa centrā (*skatīt KM centrā attēloto supervīzijas vidi un iezīmēto IV fāžu ciklu*) raksturo *problēmu risināšanas modelis*, kas KM attēlots *kā atvērts cikls (I – II –III –IV --In ...)*, kas vizuāli parāda mehānismu, kā, izejot četras fāzes, cilvēks kaut ko uztver vai *iemācās*. Katrai no minētajām fāzēm ir sava funkcija: I fāze – diferencēšanās un pēc tam apkopošana; II fāze – strukturēšana un noskaidrošana (pārskatāmība); III fāze – integrēšana jeb ieviešana, stabilizēšana; IV fāze – radoša. Starp procesa fāzēm ir tā saucamā *izšķiršanās* jeb *izvēles cilpa* (modelī attēlota kā divvirziena bulta starp visām fāzēm), kad supervīzors, mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku/-iem, izdara izvēli jeb paredz,- vai iet tālāk uz priekšu vai arī pakāpties atpakaļ, kaut ko noskaidrot, mainīt. Studējošais sociālais pedagogs, piedaloties mācību supervīzijas refleksiīvajā procesā (refleksiīvi uztverot, refleksiīvi domājot, refleksiīvi runājot, dodot un saņemot *atgriezenisko saiti* no supervīzijas dalībniekiem un supervīzora utt.), pilnveido savu PK un uiejojot no cikla ir sasniedzis jaunu kvalitatīvo līmeni, spēj līdzīgās vai jaunās situācijās (In... un KLn) izmantot mācīšanās procesā supervīzijā gūto pieredzi, spēj patstāvīgi mācīties un radoši darboties profesionālajā vidē. Varam prognozēt, ka šādi guvis pieredzi, viņš ir motivēts un ievirzīts turpmākai profesionālai izaugsmei, tostarp aktīvi izmantojot profesionālās izaugsmes iespējas supervīzijā. Studējošais, izejot šo atvērto problēmu risināšanas **IV fāžu ciklu** supervīzijas sesijās, ir guvis personisko refleksiīvo pieredzi, viņam veidojas dziļāka izpratne par klienta sociālā gadījuma risināšanas fāzēm. Salīdzinot šos ciklus, noskaidrojām, ka pēc būtības tie ir savstarpēji saistīti, daudzviet pārklājas, atspoguļo minēto paralēlā procesa fenomenu supervīzijā. Šajā supervīzijas procesa *daudzpusējā mijiedarbībā* notiek visu procesā iesaistīto dalībnieku – SP un SV - mācīšanās un profesionālā izaugsme. *Docētājam – supervīzoram (SV)* supervīzijas vadīšana, izglītotāja un atbalstītāja funkciju veikšana ir profesionāls izaicinājums. Tas nozīmē spēju pašam patstāvīgi pilnveidoties, apgūstot jaunas koncepcijas, pieejas, tām atbilstošas metodes un paņēmienus, orientējoties uz topošo speciālistu mainīgās profesionālās vides pasūtījumu un gaidām sociālās politikas kontekstā, spēju organizēt un modelēt attīstošu mācīšanās vidi studiju procesā (profesionālās izglītības konteksts), radoši mainīt un konstruēt to atbilstoši mainīgajām studējošo mācīšanās un profesionālajām vajadzībām.

Supervīzijas organizēšanas *ceturtais fāze* - tā ir *tilts*, kas supervīzijā nodrošina sasaisti starp sistēmām profesionālās darbības sistēmu un profesionālās izglītības sistēmu, supervīzijas dalībnieku un viņu klientu sistēmām, supervizora un supervīzijas dalībnieku sistēmām) un tajās notiekošajiem procesiem (procesu, kas notiek supervīzijā, ar procesu, kas notiek starp supervīzijas dalībnieku – sociālo pedagogu un viņa klientu profesionālās darbības vidē), jo supervīzijas attiecības eksistē arī plašākā kontekstā.

Piektā fāze ir supervīzijas procesa *pārskats* un supervīzijas dalībnieku *mācīšanās darbības novērtējuma* forma. Pārskats tiek izmantots katras atsevišķas supervīzijas sesijas un supervīzijas sesiju cikla noslēgumā. Tā iekļauj *atgriezenisko saiti*, izvērtējumu, novērtējumu, arī mutiskās vienošanās (*līguma*) pārtraukšanu. Atgriezeniskā saite ir daudzpusīgs process, supervīzijas dalībnieki – sociālie pedagogi to saņem mutiskā formā gan no supervizora, gan viens no otra, reflektējot par personisko mērķu sasniegšanu, par ieguvumiem no mācīšanās darbības supervīzijā, par PK kā gatavības profesionālai darbībai pilnveidi. Supervizors dod ievirzi uz pašrefleksiju, rosinot veidot supervīzijas dalībniekiem personiskās *profesionālās attīstības plānu* (Кулаков, 2002), kas paredz *pašnovērtējumu*, profesionālās attīstības (izaugsmes) plānošanu, pašvirzītas mācīšanās un profesionālās ilgtspējas kontekstā. Profesionālās attīstības plāns nepieciešams, lai supervīzijas dalībnieks – sociālais pedagogs identificētu savus mērķus, saistībā ar vajadzībām vai interesēm, kas saistītas ar personisko un/vai profesionālo, tostarp karjeras izaugsmi.

Secinājumi **Conclusions**

Izveidotā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* teorētiskais pamatojums ļauj secināt, ka promocijas darbā izmantotā teorētiski metodoloģiskā stratēģija – 1) studiju procesa modelēšana atbilstoši mūsdienīgām prasībām augstskolu izglītības vides organizēšanai un studējošo vajadzībām, 2) modeļa pamatu veidojošās studiju procesa organizācijā un saturā veiktās izmaiņas, 3) studiju procesa organizācijas secīgums un pēctecība, 4) studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējais mijiedarbības refleksīvais raksturs, refleksīvais pašnovērtējums – rada iespējas studiju procesā pārvarēt aktualizēto problēmu, noteiktās pretrunas un veicina *studējošā PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos un pilnveidi*.

Integrējot *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* vispārīgos didaktiskos, studiju procesa organizatoriskos un mācīšanās supervīzijā specifiskos principus, sociālā gadījuma risināšanas procesa principus, kā arī integrējot vairākus supervīzijas modeļus (supervīzijas attīstības modeli, supervīzijas procesa ciklisko modeli, specifisko attīstības modeli u.c.), izveidotajā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* ieviestā *supervīzija kā transformatīvā mācīšanās vide* paver iespējas vairumam studējošo, kas

atbilstoši individuālās izaugsmes tempam un iespējām sasnieguši profesionālās izaugsmes 1.līmeni

- saņemt pastiprinātu atbilstošas jomas supervizora uzmanību un vadību, atbalstu koleģiālā topošo sociālo pedagogu vidē, mijiedarbojoties ar supervizoru un supervīzijas dalībniekiem (refleksīvā mācīšanās);
- saņemt neatkarīgu un nevērtējošu izglītojošu atbalstu mācību supervīzijā, kas rada drošību, uzticēšanos un atvērtību mācību procesam, apmierina supervīzijas dalībnieku - studējošo sociālo pedagogu vajadzības pēc mācīšanās, sekmē gatavību uzsākt profesionālo darbību, gatavību jaunas pieredzes gūšanai, profesionālajai izaugsmei;
- apgūt profesionālai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi patstāvīgajam darbam ar sociālo gadījumu u.c. standarta un nestandarta situācijām, problēmorientētās pieejas ietvaros organizētā refleksīvās mācīšanās darbībā supervīzijā un no supervīzijas procesa;
- saņemt atgriezenisko saiti, reflektējot par personisko mērķu sasniegšanu, par ieguvumiem no mācīšanās darbības supervīzijā, par PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos.

Izstrādātie sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM tika aprobēti un ieviesti Rēzeknes Augstskolā.

Summary

1. The theoretically justified definition reveals the essence of social educator's professional competence formation: PC of a social educator is the outcome of the professional development in a higher education institution, of the interaction process of students and lecturers, which can be characterised as an integral entirety of personal and professional qualities; it reflects the level of knowledge, skills and experience sufficient for a specialist commencing his/her professional activity, and is corresponding to the professional standard; manifest as the proven abilities of a student to act in compliance with the professional activity sphere by using knowledge, skills, personal and professional abilities in standard and non-standard situations and improves by acquiring experience.
2. The structure of social educator's professional competence consists of the components – personal readiness, theoretical readiness, operationally instrumental readiness and effectiveness (reflection on the results), they are changeable and evaluable values.
3. Learning and professional need of prospective social educators are ensured introducing supervision as a transformative learning environment creating *preconditions* to ensure these needs. Introducing structural and content changes in the study process (SCM), following the sequence and succession in organising the study process it is possible to facilitate the educationally supportive and self-growth enabling environment under supervision for social educators complying with the needs of students, reflecting conceptually new approach for enabling social educator's PC during the study process in a higher education institution and reflected the formation of social educator's PC under supervision in KM.

Literatūra
References

1. Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Promocijas darbs. LU.
2. Āboltiņa, L. (2010). Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā. *Latvijas universitātes raksti*, 747.sēj., Rīga, LU, 20.-31.lpp.
3. Ashcroft, K., Foreman -Peck, L. (1994). *Managign Teaching and Learning in Further and Higer Education*. London, The Falmer Press..
4. Baltušiņa, R. (2012). *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē*. Promocijas darbs. Jelgava: LLU.
5. Bernard , J. M., Goodyear, R. K.(1997). *Fundamentals of Clinical Supervision*. - Boston: Allyn and Bacon.
6. Blūma, D. (2012). Studenti kā pieaugušie un pieaugušie kā studenti. *No: Mārtinsons,K. Pieaugušo izglītība*. Rīga, Raka, 2012, 92. - 104.lpp.
7. Brockett, R. G., Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York, Routledge.
8. Brooks, J. G. Brooks, M. G. (1994). *In Search of Understandings: The case of co9nstructivist classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
9. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*, Rīga, RaKa.
10. Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological Systems Theory, in Bronfenbrenner, U. (ed.) *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. London, Sage Publications, Inc, pp. 107-173.
11. Cassidy, S., Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Journal of Educational Psychology*, Vol 20, No 3, pp. 307-322.
12. Erikson, Erik H. (1959).*Identity and the Life Cycle*. NewYork, InternationalUniversitiesPress.
13. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni*. Rīga, Zvaigzne, ABC.
14. Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision. Developing learning and professional competence for social work students* . Stratford, Open University Press.
15. Hahele, R. (2006). Mācīšanās kvalitātes pašnovērtējuma iespējas novērtējuma iespējas novērtēšanas sistēmā Latvijā. *No: Maslo, I. (red.) No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, 148.-162.lpp.
16. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in helping professions* (2nd ed.). Buckingham, Open University Press.
17. Ila, S. (2007). Problēmbāzētā mācīšanās sociālā darba izglītībā. *Dzīves jautājumi XII. Zinātniski metodisks rakstu krājums*. Rīga, Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 270.-283.lpp.
18. Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London, Croom Helm. 220 p.
19. Katane, I., Kruglīja, S. (2009). Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai ekoloģiskajā skatījumā. *Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājumā: Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 80. – 89. lpp.
20. Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2.erw. Aufl. – Weinheim.
21. Knowles, M. S. (1980). Modern practice of adult education. *From pedagogy to andragogy. Revised and updated*. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press, 400 p.
22. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.

23. Liepa, B.(2000). *Sociālo gadījumu vadīšanas problemātika sociālo pakalpojumu sniegšanā ģimenēm*. Rīga, SDSPA “Attīstība”.
24. Mārtinsone, K. (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga. Drukātava.
25. Mihailova, S. (2010). Supervīzijas veidi un modeļi. No: *Mārtinsone, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 29.-43.lpp.
26. Moon, J. A. (2002). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and practice*. London, Kogan Page.
27. Munson, C.E. (1993) .*Clinical Social Work Supervision*, 2nd ed. New York, The Haworth.
28. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: a cyclical model*. London, Brun-ner-Routledge.
29. Rodžerss, M. E. (2001). Sociālā darba supervīzijas lomas, funkcijas un mērķis. *Dzīves jautājumi, VI.*- Rīga, SDSPA “Attīstība”,117.-141.lpp.
30. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
31. Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Stoltenberg, C. D., Delworth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists:a developmental approach*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
33. Šilņeva, L., Eglīte, E. (2001).*Kas ir problēmbalstītā izglītība?* Rīga: JUMI.
34. Tiļļa, I. (2006). Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju sociālkultūras kompetences pilnveide. No *I.Maslo. No zināšanām uz kompetentu darību*. Rīga,LU Akadēmiskais apgāds. 65. – 72.lpp.
35. Truskovska, Ž.(2013). Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā. Promocijas darbs.LU.
36. Truskovska, Ž., Ļubkina, V. (2013). Supervision: Opportunities for Implementation Measures of Occupation Health in the Case of Professional Burnout among Social Educators. *Journal of International Scientific Publications: Ecology & Safety*, Volume 7, Part 3, pp.67-79 Pieejams<http://www.scientific-publications.net/download/ecology-and-safety-2013-3.pdf>
37. Žogla, I. (2001). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, Nr.6, 19.-25.lpp.
38. Выготский, Л. С.(1991). *Педагогическая психология*. Под ред. В.В.Давыдова. Москва: Педагогика.
39. Давыдов, В. В. (2005). *Деятельностная теория мышления*. Москва: Научный мир.
40. Даниелян, Н. (2004). Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании. *Философия образования*, № 1(9), 11-17 стр.
41. Кулаков, С. (2002).*Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
42. Леонтьев, А. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: МГУ.
43. Пиаже, Ж. (1970). *Теория Пиаже. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей*. Сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. М: Гардарики, 106-157 стр.
44. Салтыкова - Волкович, М. В. (2012). *Супервизия в социально-педагогической деятельности как важнейшая часть системы подготовки выпускников университета к профессиональной деятельности*. Downloaded from<http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/162374-349947.pdf> (access 26.03.2012.).